



Herbert Scheithauer / Anton Walcher /
Stephan Warncke / Felix Klapprott / Heike Dele Bull

Fairplayer.Manual - Klasse 7-9

Förderung von sozialen Kompetenzen -
Prävention von Mobbing und Schulgewalt

PRAXISMANUAL FÜR DIE ARBEIT IN SCHULKLASSEN

WER
WEGSIEHT,
VERLIERT
SEIN
GESICHT!



Herbert Scheithauer/Anton Walcher/Stephan Warncke/
Felix Klapprott/Heike Dele Bull

Fairplayer.Manual – Klasse 7–9

Förderung von sozialen Kompetenzen –
Prävention von Mobbing und Schulgewalt

Theorie- und Praxismanual für die Arbeit mit
Jugendlichen in Schulklassen

Mit 69 Abbildungen

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind
im Internet über <http://dnb.de> abrufbar.

4. vollst. überarb. & erweiterte Auflage

© 2019, 2008, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich
geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: Katrin Bpunkt, bearbeitet durch banane design – raumzeitmedia Design & Marketing GmbH

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-647-49165-3

Inhalt

| | |
|--|-----|
| Vorwort | 5 |
| Geleitwort | 7 |
| 1 Theoretische Hintergründe zum Programm Fairplayer.Manual | 8 |
| 1.1 Was ist Mobbing? | 8 |
| 1.2 Häufigkeit von Mobbing | 9 |
| 1.3 (Potenzielle) Folgen und Auswirkungen von Mobbing | 9 |
| 1.4 Wichtige entwicklungspsychologische Hintergründe | 10 |
| 1.5 Warum bzw. wie entsteht Mobbing? | 13 |
| 1.5.1 Merkmale von Opfern und Tätern | 13 |
| 1.5.2 Die Bedeutung der Klasse/Schule und des Elternhauses | 14 |
| 1.6 Wichtige Wirkprinzipien von Fairplayer.Manual | 15 |
| 1.6.1 Der Participant-Role-Ansatz als Wirkungsgrundlage von Fairplayer.Manual | 15 |
| 1.6.2 Einflussmöglichkeiten der Peers | 17 |
| 1.6.3 Soziale Normen | 18 |
| 1.6.4 Regeln und Loben | 20 |
| 1.6.5 Empathie und Perspektivenübernahme | 21 |
| 1.6.6 Moralische Sensibilität/Moralische Überzeugungen | 22 |
| 2 Ziele und Methoden von Fairplayer.Manual | 26 |
| 3 Grundlegendes zur Durchführung von Fairplayer.Manual | 31 |
| 3.1 Wichtiges zur Durchführung von Fairplayer.Manual | 31 |
| 3.2 Unsere grundlegende Philosophie für die Arbeit mit Jugendlichen im Rahmen des Fairplayer.Manuals | 37 |
| 4 Fortbildung zum/zur Fairplayer.MultiplikatorIn | 41 |
| 5 Evaluation und Auszeichnungen | 45 |
| 6 Die einzelnen Termine des Fairplayer.Manuals im Überblick | 47 |
| 7 Die praktische Umsetzung des Fairplayer.Manuals | 48 |
| 7.1 Termin 1: Was ist Fairplayer? | 48 |
| 7.2 Termin 2: Wie gehen wir miteinander um? – Absprache gemeinsamer Umgangsformen | 55 |
| 7.3 Termin 3: Was ist Mobbing? | 61 |
| 7.4 Termin 4: Was ist Zivilcourage? – Hinsehen und klug handeln statt wegsehen | 69 |
| 7.5 Termin 5: »Wie es mir geht« – Kennenlernen von und umgehen mit Emotionen | 75 |
| 7.6 Termin 6: Emotionen im Kontext | 81 |
| 7.7 Termin 7: Soziale Rollen beim Mobbing I | 87 |
| 7.8 Termin 8: Soziale Rollen beim Mobbing II | 96 |
| 7.9 Termin 9: Was ich tun kann – richtig eingreifen I | 101 |

| | |
|---|------------|
| 7.10 Termin 10: Was ich tun kann – richtig eingreifen II | 106 |
| 7.11 Termin 11: Unsere Klasse | 109 |
| 7.12 Termin 12: Moralisches Dilemma I | 116 |
| 7.13 Termin 13: Moralisches Dilemma II | 125 |
| 7.14 Termin 14: »Das ist mal wieder typisch!« | 131 |
| 7.15 Termin 15: Moralisches Dilemma III | 137 |
| 7.16 Termin 16: Abschlussrunde und Vorbereitung zweiter Elternabend | 143 |
| 8 Elternarbeit im Rahmen von Fairplayer.Manual | 149 |
| Elternveranstaltung 1: Was ist Mobbing, was ist Fairplayer.Manual und was kann ich als Elternteil eines betroffenen Kindes tun? | 149 |
| Elternveranstaltung 2: Interaktive Vorstellung der Übungen und Ergebnisse aus der Durchführung des Fairplayer.Manuals durch die Jugendlichen | 152 |
| 9 Materialien und Vorlagen Fairplayer.Manual | 155 |
| 10 Literatur | 157 |

Vorwort

Ihnen liegt die vierte, vollständig aktualisierte und erweiterte Version des Präventionsprogramms Fairplayer.Manual für die 7. bis 9. Jahrgangsstufe vor. Seit der letzten Auflage haben sich einige Veränderungen und Erweiterungen ergeben, denn im Rahmen der Fortbildungen zum/r Fairplayer.Multiplikator/in (s. Kap. 4) haben wir – insbesondere im Rahmen der qualitätssichernden Maßnahmen (Qualitätsverbund) immer wieder wertvolle Rückmeldungen von den Fairplayer.MultiplikatorInnen erhalten, die wir versucht haben in der aktuellen Auflage zu berücksichtigen – das Programm Fairplayer.Manual versteht sich in diesem Sinne als ein wissenschaftlich fundiertes, wirksamkeitsevaluiertes, qualitätsgesichert implementiertes – aber eben auch für die Praxis und mit der Praxis entwickeltes Präventionsprogramm!

Die (Weiter-)Entwicklung des Fairplayer.Manuals und die Evaluation bzw. fortlaufende Verbesserung der Maßnahmen im Programm wären nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung vieler Menschen: In erster Linie gilt unser Dank den Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeitern und allen anderen Beteiligten, die uns bei der Entwicklung bzw. Weiterentwicklung des Programms und der Evaluation in Bremen und Berlin unterstützt haben. Unser Dank gilt den Forschungspraktikantinnen und Forschungspraktikanten, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Arbeitsbereichs »Entwicklungswissenschaft und Angewandte Entwicklungspsychologie«, insbesondere Leonard Bruckmann, Laura König und Maria Stoykova, sowie dem Fachbereich »Erziehungswissenschaft und Psychologie« an der Freien Universität Berlin, die unsere Arbeit unterstützt haben. Ganz besonders bedanken möchten wir uns bei Kay Niebank und Svetlana Muradova für ihre vielfältige Unterstützung, die Erstellung des Layouts und wertvollen Hinweise bei der Fertigstellung früherer Versionen des Buches. Unser Dank gilt den Fairplayer.Teamern, die das Fairplayer.Manual an Schulen in Bremen und Berlin erstmals erfolgreich umgesetzt und uns wertvolle Rückmeldungen gegeben haben. Wir möchten uns bei Anna-Marfa Bloss, Lalitha Chamaikalayil, Carolin Escher, Tobias Koch, Indra Kregel, Ulf

Krummreich, Riccardo Kulisch, Jana Mahlke, Anna Vierling, Michaela Ziegert und Rüdiger Zutz im Besonderen für ihren Einsatz bedanken. Unser Dank gilt auch allen Fairplayer.Teamern und Fairplayer.Teamern, die aktuell an der Fortbildung von MultiplikatorInnen beteiligt sind – neben den Autorinnen – Madita Siddique, Nora Fiedler und Viola Braun. Wir danken vielen Kolleginnen und Kollegen aus den Schulen: der Helene-Lange-Schule, Berlin, speziell der Lehrerin Zeynep Sarioglu für die Organisation eines Fotoshootings mit Schülerinnen und Schülern; der Johann-Julius-Hecker-Schule, Berlin, speziell der Lehrerin Jana Harwardt auch für die Organisation eines Fotoshootings mit Schülerinnen und Schülern; der Städtischen Wirtschaftsschule Ansbach, Bayern, speziell der Lehrerin Mareike Fajen, dem Königlichen Athenäum Eupen, speziell der Erzieherin Stephanie Plaire, dem Bischöflichen Institut Büllingen, speziell den Lehrerinnen Nadia Sarlette und Linda Hannen, der Pater-Damian-Schule Eupen, speziell der Sozialpädagogin Jana Schröder – für die zur Verfügungstellung von Fotos von Arbeitsergebnissen der Schülerinnen und Schüler, welche während der Durchführung von Fairplayer.Manual erarbeitet wurden; sowie allen Fortbildungsteilnehmerinnen und Teilnehmern für ihr Feedback in den Schulungen/Zertifizierungstreffen, via E-Mail, via Telefon und über die Feedbackbögen! Wir danken Charlene Krüger (Lehrerin), für ihre besondere Unterstützung und ihr kontinuierliches Feedback während der Entwicklung des neuen Fairplayer.Manuals.

Unser Dank gilt unseren Kolleginnen und Kollegen, die uns beraten und unsere Arbeit unterstützt haben, Herrn Dr. Günter Becker und Herrn Prof. Dr. Wolfgang Edelstein vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung sowie Herrn Dr. Gert Jugert vom Bremer Institut für Pädagogik und Psychologie (bipp) und Frau Prof. Dr. Rebecca Bondü (Psychologische Hochschule Berlin). Unser Dank gilt dem Verein Fairplayer e. V., insbesondere den früheren Vorstandsmitgliedern Herrn Detlef Braun und Herrn Stephan Rusch, die die Entwicklung des Fairplayer.Manuals unterstützt haben, aber auch allen weiteren im Vorstand des Vereins (einst) Tätigen. Unser Dank gilt allen Unterstützern,

Förderern und Kooperationspartnern von Fairplayer e. V., Bremer Firmen, Vereinen und Privatpersonen, die sich für Zivilcourage, Toleranz und ihre soziale Umwelt einsetzen, sowie allen finanziellen und ideellen Förderern, die sich für den Verein Fairplayer e. V. und für die Umsetzung des Programms eingesetzt haben, wie z. B. die Unfallkasse Bremen, die Stiftung Deutsches Forum für Kriminalprävention, die Deutsche Bahn Stiftung oder das Bundesministerium des Innern. Insbesondere Herrn Armin Kindler und Herrn Prof. Gerd Neubeck möchten wir für die jahrelange Unterstützung herzlich danken! Der Unfallkasse Bremen danken wir herzlich für die anfängliche Starthilfe und Begleitung im Jahr 2004 und den folgenden Jahren. Wir bedanken uns bei der raumzeitmedia Design & Marketing GmbH, Bremen, für die Unterstützung bei der Covergestaltung. Schließlich möchten die AutorInnen ihren Lebensgefährtinnen/Lebensgefährten und Familien für den »Hintergrund-Support« danken!

Wir wünschen allen Leserinnen und Anwendern eine gute Lektüre und gelingende Umsetzung des Programms.

Berlin, im Juni 2018

Herbert Scheithauer, Anton Walcher, Stephan Warncke, Felix Klapprott und Heike Dele Bull

Partner die FAIRPLAYER aktiv unterstützen:



Förderzeitraum
Juli 2017 – Dez 2017



Förderzeitraum
Jan 2014 – Mai 2017



Förderzeitraum
Juni 2018 – Dez 2018

Die von der Freien Universität Berlin ausgehende, bundesweite Implementierung des Programms Fairplayer.Manual wurde von 2010 bis 2017 durch die Deutsche Bahn AG und die Deutsche Bahn Stiftung finanziell gefördert und durch das Deutsche Forum für Kriminalprävention (DFK) ideell unterstützt. Ausgebildete Multiplikatoren setzen Fairplayer.Manual mit der ganzen Schulklasse zur nachhaltigen Prävention von Mobbing im Kontext Schule und zur Förderung sozialer Kompetenzen und zivilcouragierten Verhaltens in der Schule um. Im November 2011 erfolgte im Rahmen einer Pressekonferenz mit dem Bundesminister des Innern (Dr. Hans-Peter Friedrich) und dem Vorstandsvorsitzenden der Deutschen Bahn AG (Dr. Rüdiger Grube) der Start für eine deutschlandweite Umsetzung des Programms. Bis 2017 konnten über 600 Lehrer und Schulsozialarbeiter aus 14 Bundesländern zu MultiplikatorInnen fortgebildet werden und Fairplayer.Manual ist bundesweit an über 150 Schulen nachhaltig präsent (Stand 2017). Seit 2015 steht eine adaptierte Programmversion für Schüler der 5. und 6. Klasse zur Verfügung. Eine Umsetzung erfolgt derzeit auch in der grundständigen (Grundschul-)Lehrerbildung.

Geleitwort

Das Programm Fairplayer.Manual und sein Einsatz in den Schulen

Das vom Bremer Verein Fairplayer e. V. initiierte und an der Freien Universität Berlin entwickelte Programm zielt auf wichtige Fähigkeiten des menschlichen Zusammenlebens – Empathie, Perspektivenübernahme, Gerechtigkeitssinn und Zivilcourage. Durch das Programm sollen soziale Kompetenzen gefördert und Gewalt und Mobbing verhindert werden. Zu diesem Zweck werden im Programm konstruktive und kreative soziale Maßnahmen ergriffen.

Mit der Förderung sozialer Kompetenzen macht sich das Programm eine Aufgabe zu eigen, die von deutschen Schulen aufgrund ihrer Struktur als zeitlich überaus eng organisierte Halbtagschule mit äußerst geringen Spielräumen für die freie soziale Interaktion der Schüler besonders stark vernachlässigt wird. Das Ziel der Förderung der sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen – Verhinderung von Gewalt und das Management von Konflikten – teilt das Programm Fairplayer.Manual mit einer kleinen Zahl vergleichbarer Programme, die in deutscher Sprache vorliegen. Dazu gehören »Erwachsen Werden« (Lions Quest), das »Education Y-Projekt« (vormals »Buddy«, Vodafone Stiftung), das israelische Programm »Bet-zavta« (Miteinander) des israelischen Adams-Instituts, die bereits in deutsche Schulen Eingang gefunden haben. Denn auch in diesen wird in wachsendem Maße deutlich, dass es sich bei der Förderung sozialer Kompetenzen um zentrale Erziehungsziele der Schule handelt, die von ihr sträflich vernachlässigt werden.

Das Fairplayer.Manual unterscheidet sich indessen von den o. g. Programmen durch seine entwicklungspsychologische und gesundheitsförderliche Grundlegung und die entwicklungspädagogisch überzeugende Strukturierung des Programmverlaufs. In dieser Hinsicht ist das Fairplayer.Manual ein Verwandter der größeren Familie der eher psychologisch-professionell entwickelten amerikanischen Programme zur Förderung der sozialen Entwicklung, wie sie vor allem unter dem Dach der Character Education Partnership (CEP) und des Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) bekannt geworden und evaluiert worden sind.

So liegt es auch nahe, das Programm Fairplayer.Manual mit den sozialkognitiven Ansätzen des von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung geförderten Modellprogramms »Demokratie lernen und leben« zu vergleichen, das ebenfalls das Ziel der Förderung sozialer Kompetenzen mit psychologischem Einschlag verfolgt, nicht zuletzt die Stärkung von Zivilcourage, die Förderung der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die Entwicklung des Gerechtigkeitssinns (insbesondere des moralischen Urteils durch den Einsatz von Dilemmadiskussionen) und die Fähigkeit zur partnerschaftlichen Kooperation, z. B. in Projekten des Service-Lernens. Das Modellprogramm ist freilich viel uneinheitlicher strukturiert als ein durchgeformtes Förderungsprogramm wie »Fairplayer«, denn die bundeslandspezifisch organisierten Netzwerke bedingen sehr unterschiedliche Ausprägungen der projektdidaktischen, moralpsychologischen, partizipationsorientierten demokratiepädagogischen Interventionen. »Fairplayer« kann deshalb eine entwicklungspädagogisch höchst sinn- und wirkungsvolle Ergänzung eines solchen Programms sein und dessen partizipationsorientierte und projektdidaktische Ansätze (wie Klassenrat und Service-Learning) durch die Intensivierung der sozialkognitiven und moralpädagogischen Entwicklungsförderung verstärken und vertiefen.

Fairplayer.Manual stellt ein neues und höchst willkommenes Angebot für die im deutschen Schulsystem nach PISA besonders unterbelichteten sozialen Erziehungsaufgaben der Schule dar. Auf den Erwerb sozialer Kompetenzen wird es indessen in Zukunft nicht weniger ankommen als auf den Erwerb kognitiver Fähigkeiten. Hier kann das Fairplayer.Manual-Programm nachhaltig helfen.

Wolfgang Edelstein, Professor Emeritus,
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin,
im Mai 2018

1 Theoretische Hintergründe zum Programm Fairplayer.Manual



Im ersten Kapitel möchten wir Ihnen die theoretischen Grundlagen zum Programm Fairplayer.Manual erläutern. Aus Platzgründen ist es an dieser Stelle nicht möglich, einen umfassenden Überblick des aktuellen Forschungsstandes zu Mobbing in der Schule zu geben – es folgt lediglich eine Zusammenstellung der für das Verständnis der Maßnahmen des Programms Fairplayer.Manual besonders wichtigen Aspekte. Tiefere Darstellungen finden sich z. B. in Hess und Scheithauer (2015), Scheithauer und Hayer (2018), Scheithauer, Hayer und Petermann (2003) sowie in Wachs, Hess, Scheithauer und Schubarth (2016).

1.1 Was ist Mobbing?

Mobbing stellt eine Form gewalttätigen Verhaltens dar, im Englischen auch »Bullying« genannt. Unter Mobbing werden »schädigende Handlungen« wie Treten, Verspotten, soziale Ausgrenzung, Beleidigungen oder Demütigungen verstanden, die über einen längeren Zeitraum hinweg wiederholt auftreten und denen eines gemeinsam ist: Die gemobbten Personen können sich dagegen nicht wehren, weil sie körperlich oder psychisch unterlegen sind (Scheithauer et al., 2003). Mobbing tritt dabei meistens im Rahmen relativ stabiler Gruppen (z. B. Schulklasse/Schule, Sportverein) auf. In der Literatur werden unterschiedliche Formen von Mobbing unterschieden. Während seit längerem zwischen direktem und indirektem Mobbing unterschieden wird, kategorisieren neuere Studien z. B. in relationales, physisches und verbales Mobbing (s. auch Scheithauer, Hayer, Petermann u. Jugert, 2006). Als »relational« wird Mobbing bezeichnet, wenn versucht wird, innerhalb der Gruppe die Wertschätzung für eine Person zu verringern bzw. deren soziale Kontakte zu schädigen (vgl. Scheithauer, 2003). Hierzu werden z. B. Gerüchte über eine/n gemobbte/n SchülerIn in Umlauf gebracht oder MitschülerInnen dazu aufgefordert, eine/n SchülerIn aus der Peergruppe auszuschließen. Verbales Mobbing

fasst Verhaltensweisen zusammen, in denen SchülerInnen mit verletzenden und abwertenden Begriffen beleidigt/gemobbt werden. Als »physisch« wird Mobbing bezeichnet, wenn die gemobbte Person körperlich verletzt oder deren Eigentum beschädigt wird. Die Verbreitung und der Zugang zu Mobiltelefonen/Smartphones und zum Internet machen es möglich, über Chatrooms, Apps, soziale Netzwerkmedien oder durch das Filmen von Demütigungen mit der Handycamera und der anschließenden Verbreitung des gefilmten Materials über das Versenden von Mobiltelefon zu Mobiltelefon sowie durch das Einstellen ins Internet andere Personen (auch indirekt, anonym) zu schädigen. Cybermobbing ist ein aggressives Verhalten einer Person, das einhergeht mit einer Schädigung oder einer Schädigungsabsicht gegenüber einem Opfer, das sich (aufgrund der Anonymität des Täters oder der Beweiskraft von Bildmaterial) nicht wehren kann. Das Verhalten findet einmalig über öffentliche oder wiederholt über private Kommunikationskanäle statt. Dabei ist öffentlichen Vorfällen und Vorfällen unter Freunden ein besonderer Schweregrad zuzuschreiben (Definition entnommen aus Schultze-Krumbholz, Höher, Fiebig u. Scheithauer, 2014; vgl. Schultze-Krumbholz u. Scheithauer, 2015).

1.2 Häufigkeit von Mobbing

Mobbing ist ein häufiges Phänomen, das prinzipiell an jeder Schule auftreten kann. Scheithauer et al. (2003) fassen verschiedene in Deutschland durchgeführte Untersuchungen zusammen und berichten, dass über alle Schulformen hinweg 5–9 % der deutschen SchülerInnen mindestens einmal pro Woche andere mobben und zwischen 5–11 % der Jugendlichen regelmäßig gemobbt werden. In einer eigenen Untersuchung an über 2000 deutschen SchülerInnen der Klassenstufen 5 bis 10 ermittelten Scheithauer et al. (2006), dass mehr als jeder zehnte Schüler wiederholt (d. h., mind. einmal wöchentlich) in Mobbingfällen involviert ist: 11,1 % der SchülerInnen geben demnach an, regelmäßig von anderen gemobbt zu werden und 12,1 % der Jugendlichen geben an, Mitschüler zu mobben. Der Anteil derjenigen, die sich sowohl als Betroffene als auch als andere aktiv Mobbende beschreiben, ist mit 2,3 % vergleichsweise niedrig, aufgrund der besonderen Risikoposition dieser Jugendlichen ist diese Gruppe aber dennoch insbesondere für Interventionen bedeutsam.

Zwei Drittel der Befragten berichteten, in ihrem Schulalltag entweder physisches Mobbing (7 %), relationales Mobbing (23 %) oder verbales Mobbing (37 %) (vgl. Scheithauer et al., 2006) zu erleben. Insbesondere die oft verharmlosten Mobbingformen, relationales und verbales Mobbing, stellen somit ein häufiges, oft zunächst übersehenes Problem in den Schulen in Deutschland dar. Werden von einer Person mehrere Formen von Mobbing berichtet, dann schildern Betroffene vor allem, dass sie sowohl unter relationalem als auch unter verbalem Mobbing leiden. Zudem berichten 11 % der Befragten von allen drei Formen betroffen zu sein. Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass bis zu zehn Prozent der Schüler

mindestens einmal wöchentlich in Mobbingvorfälle – als Betroffene (»Opfer«) oder als andere Mobbende (»Täter«) – verwickelt sind. Berücksichtigt man auch z. B. relationale Formen von Mobbing, so greifen Jungen und Mädchen vergleichbar häufig in die sozialen Strukturen der Schulklasse ein, um MitschülerInnen zu schaden (Scheithauer, 2003; vgl. Jugert, Scheithauer, Notz u. Petermann, 2000). In der Studie von Scheithauer und Kollegen (2006) waren Mädchen etwas häufiger von relationalem Mobbing betroffen, während Jungen deutlich häufiger von physischem Mobbing betroffen waren. Die Häufigkeit und Ausprägung von Mobbingvorfällen hängt zudem stark mit dem Alter der SchülerInnen bzw. der untersuchten Klassenstufe zusammen. So wird Mobbing zwar schon in Grundschulen beobachtet (vgl. O'Moore u. Hillery, 1989) und Studien fanden auch bereits in Kindergärten entsprechende Vorfälle (Alsaker, 2003), die Häufigkeit von Mobbing steigt jedoch kontinuierlich bis zum Erreichen des 13.–15. Lebensjahres an (vgl. Rigby, 1997). Für Jugendliche, die andere mobben, werden hingegen keine konsistenten Alterstrends beschrieben. Zudem zeigen sich Unterschiede in Abhängigkeit von der untersuchten Mobbingform: Physisches Mobbing geht demnach früher zurück als relationales Mobbing (vgl. Lösel, Bliesener u. Averbek, 1999), dessen Häufigkeit zum Teil sogar über die verschiedenen Altersstufen hinweg gesehen konstant bleibt.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass sowohl Mädchen als auch Jungen und SchülerInnen der unterschiedlichen Altersstufen von Mobbing betroffen sein können und sich Mobbing auf der Verhaltens-ebene sehr unterschiedlich äußert. Ergänzend ist zu sagen, dass Mobbing in Schulen aller Schulformen auftreten kann.

1.3 (Potenzielle) Folgen und Auswirkungen von Mobbing

»Ach, das hat noch niemandem geschadet – so lernt man, sich zu behaupten!« Ein populärer Mythos im Zusammenhang mit Mobbing in der Schule geht davon aus, dass man ein gewisses Maß an Vorkommnissen dieser Art benötigt um zu lernen, wie man sich behauptet – ein Mythos, denn die Folgen von Mobbing sind sowohl für die Betroffenen als auch für die SchülerInnen, die andere mobben, massiv. Mögliche

Folgen für die Betroffenen bzw. mit Mobbing einhergehende Probleme können beispielsweise sein (Hess u. Scheithauer, 2015; Scheithauer, Hayer u. Bull, 2007; Scheithauer et al., 2003; Wachs et al., 2016): Gefühle der Unkontrollierbarkeit, Hilflosigkeit, Selbstmitleid, Selbstbeschuldigungen, Isolation/Einsamkeitsgefühle, Angstsymptomatik, Traurigkeit, Depression, Suizidgedanken/-versuche, Beziehungsprobleme, psycho-



somatische Beschwerden, posttraumatische Belastungsreaktionen/Symptome, gestörtes Essverhalten, Leistungsabfall in der Schule, Schulvermeidung, Unfälle, Knochenbrüche etc., psychotische Symptome, selbstverletzendes Verhalten oder es werden Waffen zum Schutz in die Schule mitgenommen.

Mögliche Folgen für SchülerInnen, die andere mobben, bzw. damit einhergehende Probleme, können sein (Hess u. Scheithauer, 2015; Scheithauer et al., 2007; Scheithauer et al., 2003; Wachs et al., 2016): Beziehungsprobleme, Suizidgedanken und -versuche, aggressiv-dissoziales Verhalten, Delinquenz, weniger prosoziales Verhalten, Beziehungsgewalt, riskante Verhaltensweisen, unterdurchschnittliche Schulleistungen, geringe Bindung an die Schule, Kriminalität, problematische Lebensverläufe, Antisoziale Persönlichkeitsstörung oder Suchterkrankungen.

Die Folgen von Mobbing sind somit – sowohl für Betroffene, als auch für SchülerInnen, die andere mobben – nachhaltig und weitreichend. Besonders drama-

tisch ist zudem, dass viele Betroffene von Mobbing aus Scham ihre negativen Erfahrungen verschweigen. Während die unmittelbaren emotionalen Folgen Fachlehrerinnen und Fachlehrern aufgrund der geringen Stundenzahlen in den einzelnen Schulklassen oft verborgen bleiben, können Konsequenzen wie die Verschlechterung der schulischen Leistungen oder ein Fernbleiben von der Schule einfacher identifiziert werden (vgl. Scheithauer et al., 2003). Die Leistungseinbußen sind nicht verwunderlich, stehen sie doch direkt mit Mobbingfolgen wie Konzentrations- und Schlafstörungen im Zusammenhang. Die eigentlich im Schulalltag als Erholungsphasen vorgesehenen Unterrichtspausen werden von gemobbten Jugendlichen zudem zunehmend negativ beurteilt und als besondere Stresssituationen wahrgenommen (vgl. Scheithauer et al., 2006).

Mobbing lässt sich also aufgrund dieser Befunde als problematisches Verhalten beschreiben, unter dem sowohl die Betroffenen, als auch jene SchülerInnen leiden, die andere mobben. Zu einem gewissen Maße kann Mobbing auch als Prozess verstanden werden, der sich durch das Verhalten der Jugendlichen selbst verstärkt. Von Mobbing Betroffene ziehen sich zunehmend zurück, SchülerInnen, die andere mobben scheinen sich hingegen oft eine Peergruppe zu suchen, die sie in ihrem negativen Verhalten bekräftigt. Schlechte Schulleistungen und damit einhergehende, negative Zukunftsaussichten und depressive Symptome bis hin zum Suizid bilden unter Umständen Endpunkte der langfristigen, negativen Folgen des Phänomens. Wenn also nichts unternommen wird, können die eben geschilderten dynamischen Prozesse im Verhalten der Jugendlichen und Ihre Zugehörigkeit zu bestimmten Peergruppen die Mobbingsituation in der betroffenen Schulklasse oder Schule immer weiter verschlimmern.

1.4 Wichtige entwicklungspsychologische Hintergründe

SchülerInnen im Jugendalter sehen sich sukzessive mit unterschiedlichen (altersspezifischen) typischen Entwicklungsaufgaben konfrontiert, bei deren Bewältigung der Austausch mit Peers (Gleichaltrigen) eine besondere Rolle spielt. Als Entwicklungsaufgaben werden in der psychologischen Forschung Anforderungen verstanden, deren Bewältigung für ein erfolgreiches Heranwachsen notwendig oder zumindest als sehr förderlich angesehen wird. Der Be-

griff geht auf Robert J. Havighurst zurück, der beschreibt, dass ein Scheitern bei der Bewältigung dieser Aufgaben die Wahrscheinlichkeit für Probleme in der typischen Entwicklung erhöht, die sich z. B. in problematischem Verhalten äußern kann (vgl. Scheithauer et al., 2003). Zu den wichtigen Entwicklungsaufgaben für die Zeitspanne von der Einschulung bis zum Schulabschluss gehören beispielsweise die Herausbildung einer Identität und Geschlechtsidentität, der Aufbau

eines Wertekanons, Aspekte der sozialen Kompetenz, wie z. B. positive soziale Kooperationen eingehen und im Team arbeiten können, aber auch die Auseinandersetzung mit der körperlichen Reifung oder das Aufbauen von positiven Gleichaltrigenbeziehungen bzw. Freundschaften (vgl. Oerter u. Dreher, 1995; Petermann, Niebank u. Scheithauer, 2004).

Die Rolle der Peerbeziehungen. Die Pubertät, als Übergangsphase vom Kindes- zum Jugend- und zum jungen Erwachsenenalter, stellt bezüglich der Interaktion der Jugendlichen untereinander eine besondere Episode dar (vgl. zusammenfassend Hess et al., im Druck; Scheithauer, 2003). Die Jugendlichen legen zunehmend Wert auf ihre soziale Stellung innerhalb der für sie relevanten Gruppe der Gleichaltrigen (z. B. der Schulklasse). Die während dieser Zeit gebildeten Gruppen werden hinsichtlich verschiedener Variablen wie schulischer Leistung oder Problemverhalten gleichförmiger, und Jugendliche grenzen sich vermehrt von Mitgliedern der »out-group« ab. Kleine Unterscheidungsmerkmale werden betont, um die Geschlossenheit der eigenen Gruppe hervorzuheben. Um den Unterschied zu anderen Gruppen zusätzlich zu betonen und den eigenen Gruppenzusammenhalt zu stärken, lästern die Jugendlichen zunehmend über Gleichaltrige aus anderen Gruppen und versuchen, sich und ihre Gruppe somit aufzuwerten. Das Teilen derartiger kleiner Geheimnisse und Gerüchte dient dazu, die eigene Gruppe auch hinsichtlich des Informationsflusses als etwas Besonderes hervorzuheben und stärkt die Gruppenkohärenz, also den Gruppenzusammenhalt. Kinder und Jugendliche, die in der Peergruppe einen negativen sozialen Status haben, also z. B. von den meisten MitschülerInnen nicht in den sozialen Beziehungen einbezogen werden, die isoliert sind, wenige Kontakte zu und Freundschaften mit Gleichaltrigen haben, weisen ein hohes Risiko auf, ausgeschlossen und gemobbt zu werden. Befinden sich Kinder und Jugendliche erst in dieser »Spirale des sozialen Ausschlusses«, so hält sich dieser Status oftmals über längere Zeiträume aufrecht und verändert sich oftmals – ohne Interventionen von außen – nicht. Selbst wenn es den Betroffenen gelingt, beispielsweise nicht mehr zurückgewiesen zu werden, kann es passieren, dass sich negative Sichtweisen in der Peergruppe halten und der/die SchülerIn nicht von den MitschülerInnen akzeptiert wird (so genannter »reputational bias«; Hymel, Wagner u. Butler, 1990). Begünstigt werden diese Ausschlussprozesse in Schulklassen mit einem negativen Klima, wenig Im-

pulsen zur Verbesserung der sozialen Beziehungen, wenn SchülerInnen ggfs. soziale Fertigkeitendefizite aufweisen (z. B. sich im Knüpfen von Beziehungen ungeschickt verhalten) oder sie äußere Merkmale aufweisen, die von MitschülerInnen als unpassend angesehen werden. Dabei ist sowohl denkbar, dass soziale Kompetenzdefizite zu Zurückweisungen durch Gleichaltrige und diese wiederum zu psychosozialen Beeinträchtigungen oder sogar psychischen Störungen führen können, als auch, dass sich aufgrund von sozialen Zurückweisungen in der Gleichaltrigengruppe über die Zeit aufgrund verminderter Peerinteraktionen soziale Kompetenzdefizite beobachten lassen und sich dies wiederum negativ auf das psychosoziale Funktionsniveau auswirkt (Parker, Rubin, Price u. DeRosier, 1995).

Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe erfüllt für Jugendliche im mittleren Schulalter und der Adoleszenz verschiedene Funktionen. Als stabil empfundene Zusammenschlüsse erleichtern die Orientierung, die Umwelt wird als kontrollierbarer wahrgenommen. Innerhalb der Gruppe entstehen Gefühle von Geborgenheit und Zusammengehörigkeit und häufig eine gegenseitige Bestätigung für Verhaltensweisen, die besonders der Gruppennorm entsprechen. In dieser u. U. im Vergleich zur sonstigen Umwelt als sicher erlebten Einheit, können Jugendliche neue soziale Verhaltensweisen kennenlernen und ausprobieren.

Im Heranwachsen ändert sich die Bedeutung und Ausgestaltung von Freundschafts- und Peer-Beziehungen und wird dabei komplexer. In der weiteren Entwicklung zum erwachsenen Individuum nimmt dadurch der Einfluss einzelner kleinerer Gruppen wieder ab, während der Anteil der mit Gleichaltrigen der Gesamtgruppe (Schulklasse) verbrachten Zeit weiter zunimmt. Das Ziel der Homogenität einer einzelnen Gruppe wird zum Ende der Pubertät weniger stark verfolgt und Jugendliche des anderen Geschlechts werden in bestehende Gruppen integriert. Kontakte bilden sich weiter zu Beziehungsnetzwerken aus, innerhalb derer Jugendliche verschiedenen kleineren Gruppen angehören können. Das Anpassen des eigenen Verhaltens an die verschiedenen Anforderungen der Gruppen stellt eine anspruchsvolle Weiterentwicklung des bisherigen sozialen Verhaltens der Jugendlichen dar. Soziale Fähigkeiten wie empathisches Mitfühlen, (mentale) Perspektivenübernahme und die Bereitschaft zur Kooperation werden hier in einem hohen Maße gefordert. Hierbei werden diejenigen Jugendlichen begünstigt, die bereits gelernt haben, flexibel auf das Verhalten ihrer Mitmenschen zu reagieren.

Erkenntnisse dieser Art sind wichtig, um die negative Bedeutung von Mobbing besser verstehen zu können und nicht nur aus der Erwachsenenperspektive auf die Zusammenhänge zu schauen. Zudem sind die Befunde hilfreich für das Verständnis alterstypischer Ausprägungen von Mobbing und für die Gestaltung von Präventionsmaßnahmen.

Soziale Kompetenz. Es liegen sehr unterschiedliche Definitionen für »Soziale Kompetenz« vor. Scheithauer, Braun, König, Bruckmann und Warncke (2018) fassen zusammen: Soziale Kompetenz umfasst einerseits Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (z. B. Selbstsicherheit, Konfliktfähigkeit), sich gegenüber anderen auf adäquate Weise durchsetzen zu können ohne diese zu schädigen, andererseits Fähigkeiten und Fertigkeiten, die eine Anpassung des Individuums an seine Umwelt und deren Normen und Werte ermöglichen. Einerseits wird unter sozialer Kompetenz ein Verhaltenspotenzial verstanden, das nur unter bestimmten Voraussetzungen auch zu sozial kompetentem Verhalten führt, andererseits wird nur derjenige als sozial kompetent bezeichnet, der sich auch situationsübergreifend sozial kompetent verhält. Soziale Kompetenz hängt eng mit der Effektivität des Handelns in sozialen Interaktionen sowie dem konstruktiven Funktionieren in (Peer-) Gruppen zusammen. Es umfasst soziale, emotionale (z. B. Affektregulation) und kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten (z. B. Perspektivenübernahme, Impulshemmung) und Verhaltensweisen (z. B. prosoziales Verhalten) sowie weitere verhaltenslenkende Voraussetzungen (z. B. Selbstwirksamkeit), die eine Person benötigt, um sich in sozialen Interaktionen erfolgreich anzupassen. Schließlich beinhaltet es eine Reihe positiver sozialer Fertigkeiten, wie z. B. anderen Personen Wertschätzung und Respekt entgegenzubringen, mit anderen zusammenarbeiten und kommunizieren zu können, anderen zuhören zu können, der Situation angemessenes und sozialen Normen entsprechendes Verhalten zu zeigen oder über vielfältige Fertigkeiten zu verfügen und diese einsetzen zu können, um Konflikte angemessen zu lösen.

Nach Welsh und Bierman (1998) dienen Peerbeziehungen in vielfältiger Weise als eine Art »Training« für spätere wichtige zwischenmenschliche Beziehungen und sind zentral für die erfolgreiche Ausbildung von

sozialer Kompetenz. Peerbeziehungen helfen bei der Entwicklung sozialer Identität, sind eine wichtige Quelle von Selbstwert, helfen beim Üben sozialer Fertigkeiten (z. B. Perspektivenübernahme) und dem Bilden sozialer Strukturen, führen zum Formen gemeinsamer Normen, sie geben Geborgenheit und helfen bei der Bewältigung von Problemen. Sie sind somit eine wichtige Quelle für die Herausbildung sozialer Kompetenzen, setzen aber auch soziale Kompetenzen voraus. Soziale Kompetenz kann zudem als dynamisches Konstrukt verstanden werden: Bedürfnisse des sich entwickelnden Individuums und sich an das Individuum stellende Anforderungen werden mit zunehmender Entwicklung zunehmend komplexer. Eine positive, erfolgreiche Entwicklung beinhaltet den erfolgreichen Umgang mit den stetig wachsenden und sich verändernden Anforderungen der Lebensumwelt.

Die soziale Kompetenz von Jugendlichen hängt also von ihren sozialen Fertigkeiten und Fähigkeiten ab. Zu den notwendigen kognitiven Fähigkeiten gehört das Verständnis und die Vorhersage der Intentionen, Gedanken und Gefühle Dritter (Perspektivenübernahme) und ein Verständnis für deren Bedeutung. Auf dieser Grundlage ist ein sozial-kompetenter Jugendlicher in der Lage, zu planen, auf welche Art und Weise er mit anderen Personen positiv interagieren muss, um gewünschte Ziele zu erreichen und kann sein Verhalten, die Reaktionen und das Ergebnis angemessen bewerten. Auf der Verhaltensebene ist ein sozial-kompetenter Jugendlicher in der Lage, sich prosozial zu verhalten und verfügt über verbale und nicht-verbale kommunikative Fertigkeiten (Bukowski, Rubin u. Parker, 2001).

In Längsschnittstudien ließ sich nachweisen, dass generell geringe soziale Kompetenzen zu schlechten Schulleistungen, vermehrten Schulabbrüchen, delinquentem Verhalten, geringer Integration in Peerbeziehungen, weniger prosozialem Verhalten, sozialer Zurückgezogenheit, geringer sozialer Anpassungsfähigkeit im Erwachsenenalter, Alkoholabhängigkeit und psychischen Störungen führen können. Sourander, Helstela, Helenius und Piha (2000) beispielsweise fanden in einer Längsschnittstudie heraus, dass ein geringes Niveau an bestimmten sozialen Kompetenzen in früherer Kindheit das Risiko erhöhte, acht Jahre später Mitschüler zu mobben.

1.5 Warum bzw. wie entsteht Mobbing?

Für die effektive Prävention von Mobbingvorfällen ist eine detaillierte Kenntnis der Entstehungsbedingungen wichtig. Im Folgenden werden die im Rahmen des Programms Fairplayer.Manual besonders wichtigen Bedingungen zusammenfassend dargestellt.

1.5.1 Merkmale von Opfern und Tätern

Die Hintergründe von Mobbing in Schulklassen sind vielfältig. Dennoch werden von Außenstehenden vielfach Ursachen im Verhalten und Erleben *einzelner* Schüler gesucht. Personen, die gemobbt werden, weisen gegenüber Personen, die andere mobben, ähnliche – aber auch unterschiedliche – Merkmale auf. Das Auftreten dieser Merkmale führt nicht automatisch zu Mobbing und nicht alle Kinder und Jugendlichen, die diese Merkmale aufweisen, werden gemobbt oder mobben andere. Dennoch zeigen sich in vielen Studien ähnliche Zusammenhänge (vgl. Hess u. Scheithauer, 2015; Scheithauer et al., 2003; Wachs et al., 2016):

- *Kinder und Jugendliche, die andere mobben*, sind häufig bei den Peers (z. B. in der Schulklasse) beliebt, zeigen eine gering ausgeprägte Empathie, sie neigen dazu, soziale Situationen feindselig zu interpretieren, und es lassen sich beispielsweise Auffälligkeiten in den Exekutivfunktionen finden. Schüler, die mobben, nehmen beispielsweise eher an, dass dies positive Auswirkungen hätte. Sie gehen davon aus, dass mobbende Jugendliche bewundert würden oder geschützt davor seien, selbst gemobbt zu werden. Eine besondere Rolle im Bereich zwischenmenschlicher Aggression innerhalb der Gruppe der Gleichaltrigen spielt zudem die generelle Einstellung zur Gewalt. Unter mobbenden Schülern ist die Legitimation von Gewalt, also die Einstellung, dass Gewalt ein legitimes Mittel ist, um seine Ziele zu erreichen, besonders oft anzutreffen (vgl. Olweus, 2001; Rigby, 1997).
- *Kinder und Jugendliche, die gemobbt werden*, sind weniger sozial und emotional angepasst, zeigen geringere Problemlösefertigkeiten, einen niedrigen Selbstwert, haben wenige oder keine Freunde sowie wenige positive Gleichaltrigenbeziehungen oder sind bei Gleichaltrigen unpopulär, und sie zeigen äußere Anzeichen und Merkmale, die von Gleichaltrigen als Ausdruck von Schwäche angesehen werden. Längsschnittstudien deuten darauf hin, dass ein Mangel an altersgemäßem Sinn für Humor,

prosozialen Fertigkeiten und Kooperationsfähigkeit zu einer Entwicklung eines Opferstatus beitragen können (vgl. Egan u. Perry, 1998; Gasteiger-Klicpera u. Klicpera, 2001).

- Diejenigen SchülerInnen, die gleichermaßen sowohl andere SchülerInnen mobben als auch selbst von anderen gemobbt werden (so genannte *Täter-Opfer*), werden seit einigen Jahren als eigenständige Gruppe erforscht. Das Mobbingverhalten der »Täter-Opfer« ist besonders stark geprägt von reaktiv-emotionalem Verhalten. Sie gelten als hyperaktiv und impulsiv. Es scheint daher einfach, sie aus der Ruhe zu bringen. Situationen, in denen Verhaltensweisen ihrer Mitmenschen keinen eindeutigen Schluss auf deren Intention zulassen, interpretieren diese Betroffenen häufig in feindseliger Weise. In ihren Augen zielt das Verhalten anderer übermäßig oft auf eine Schädigung ab (vgl. Wolke u. Stanford, 1999; Pellegrini, 1998). Studien, etwa von Lösel und Kollegen (1999) zeigen, dass Täter-Opfer von ihrer Peergruppe häufig abgelehnt werden. Sie haben durchschnittlich weniger Freunde als andere Schüler und leiden unter einem negativen Selbstwertgefühl. Oft berichten diese Jugendlichen zudem von Angst und Depression (vgl. Olweus, 2001).

Nicht immer zeigen sich jedoch diese Merkmale so deutlich. Zwar berichten viele der Jugendlichen, die andere mobben, von einem hohen Selbstwertgefühl und weisen ein idealisiertes Selbstkonzept auf (Soulander et al., 2000; Scheithauer et al., 2003), häufig ist jedoch auch ein depressives Selbstbild bei diesen Jugendlichen möglich. Von ähnlich selbstbewussten Schülern, die *nicht* mobben, unterscheiden sich die mobbenden Jugendlichen vor allem insofern, als dass ihr Selbstwert eher instabil ist. Dies führt dazu, dass sie einen potenziellen Angriff auf ihren Selbstwert besonders fürchten und demzufolge oft bemüht sind, ihren Selbstwert aufrechtzuerhalten (sogenannter »defensive egotism«, vgl. Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi u. Lagerspetz, 1999). Mobbende Jugendliche zeigen eher wenig Empathie mit Opfern von Mobbing und ein starkes Bedürfnis nach Kontrolle – verglichen mit Jugendlichen, die gemobbt werden, und Mitläufern scheinen manche mobbende Jugendliche oft sogar verstärkt in der Lage, den Standpunkt anderer wahrzunehmen (vgl. Rigby, 1997), sie weisen eine hohe soziale Intelligenz auf. Da von ihnen jedoch nicht

versucht wird, den emotionalen Zustand des Gegenübers nachzuvollziehen, entsteht keine empathische Beziehung zum Opfer und somit kein Verständnis für dessen Gefühle und auch Rechte. Diese Merkmale geben aber erste Hinweise darauf, welche Faktoren an der Entstehung von Mobbing beteiligt sind und wie demzufolge Präventionsmaßnahmen ansetzen sollten. So ist es z. B. wichtig zu erkennen, ob Jugendliche, die andere mobben, und die eine hohe soziale Intelligenz aufweisen, ggfs. nach einem sozialen Fertigkeitentraining nicht weniger Mobbingverhalten zeigen, sondern vielmehr »geschickter«, z. B. indirekt, andere Kinder und Jugendliche mobben (vgl. Sutton, Smith u. Swettenham, 1999).

1.5.2 Die Bedeutung der Klasse/Schule und des Elternhauses

Eine wichtige Rolle bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Mobbing spielt das soziale Umfeld, also die Klasse bzw. das Schulumfeld, aber auch das häusliche Umfeld. Der Begriff Sozialklima steht für die Atmosphäre und die Interaktionsformen, die in einer Gruppe vorherrschen. Dies beinhaltet die subjektive Wahrnehmung jedes einzelnen Gruppenmitglieds von Umgangston, pädagogischem Erziehungsstil und von bestehenden (Gruppen)Regeln, aber auch inwieweit Vertrauen und gegenseitige Anerkennung in einer Gruppe – Lehrkräfte eingeschlossen – bestehen. Studienergebnisse legen nahe, dass das soziale Schul- und Klassenklima nicht nur einen erheblichen Einfluss auf die Lernmotivation, sondern auch auf den Lernerfolg von Schülern ausübt (vgl. Eder, 1995). »Ein positives Schulklima ist allen Definitionen nach die unabdingbare Voraussetzung adäquater Unterrichtung von Schülern (Varbelow, 2003, S. 163)«. Das Klima in einer Gruppe zählt zu den wichtigsten sozialen Einflussfaktoren auf zivilcouragiertes Verhalten. Menschen greifen beispielsweise häufiger ein, wenn sie sich von anderen unterstützt fühlen (zumindest psychisch). Die Bereitschaft, sich verantwortlich zu fühlen und zu handeln steigt, wenn das Unrecht an einem Ort geschieht, mit dem eine positive Identifikation besteht. In Schulen oder Ausbildungsbetrieben wird sozial mutiges Handeln durch ein offenes und tolerantes soziales Klima entscheidend gefördert. Der pädagogische Stil von Lehrkräften oder Vorgesetzten (z. B. gesprächsbereit, kritikfähig, unterstützend vs. restriktiver und willkürlicher Machtumgang) und das Maß der solidarischen Unterstützung durch Mitschüler und andere Gruppenmitglieder haben einen erheblichen Einfluss

auf zivilcouragiertes oder helfendes Eingreifen unter Jugendlichen (Meyer u. Hermann, 2000). Grundlage eines positiven Sozialklimas ist sowohl eine positive Interaktion zwischen den SchülerInnen als auch zwischen SchülerInnen und Lehrkräften. »Je persönlicher, vertrauensvoller und harmonischer sich die Beziehung zwischen Lehrerin bzw. Lehrer und Schüler gestalten, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit schuldevianter Handlungen [gewalttätiges Verhalten] des Schülers« (Varbelow, 2003, S. 351). Dies ist das Fazit einer Schulstudie zur Beziehung zwischen Schulklima, Schulqualität und aggressivem Verhalten im Schulkontext. Das Ergebnis ist nicht neu, sondern findet sich in vielen anderen Studienbefunden wieder (z. B. Schneider u. Schneider, 1995; Olweus, 2004). Wie ist Interaktion in diesem Kontext zu verstehen? Die Lehrer-Schüler-Interaktion ist eines auf jeden Fall nicht: Sie ist keine Einbahnstraße, in die die Lehrerin bzw. der Lehrer als Akteur auf passive, nur reagierende Schüler einwirkt. Lehrer-Schüler-Beziehungen basieren auf Wechselseitigkeit, beide Interaktionspartner beeinflussen sich gegenseitig (Brunner, 2001). Wesentlicher Bestimmungsfaktor dieser wechselseitigen Interaktion ist eine positive oder misslungene Kommunikation.

Bestimmte (übernommene) Werte, vorherrschende negative Kommunikationsmuster und weitere Kennzeichen des Schulklimas erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass es an einer Schule zu Mobbingfällen kommt (vgl. Nucci, 2001). Ein in der Schule vermitteltes Menschenbild, das für Gruppenorientierung, Wärme sowie Humanität wirbt und in dem die Schüler nicht in Konkurrenz zueinander gesehen werden, kann nach Rivers und Soutter (1996) der Entstehung von Mobbing entgegenwirken. Hilflosigkeit sowie Hoffnungs- und Perspektivlosigkeit unter den Jugendlichen, eine Kultur des »Survival of the Fittest«, ist hingegen eng mit gewalttätigem Verhalten verknüpft. Das Fördern vertrauensvoller Beziehungen, in denen die Jugendlichen das Gefühl haben, sich jemandem anvertrauen zu können, wenn sie etwas beschäftigt, wirkt sich daher positiv auf ihre Entwicklung aus. Opfer von Mobbingvorfällen sind eher bereit, sich zu öffnen, wenn sie ihren Lehrkräften zutrauen, Mobbingvorfälle effektiv zu beenden. Wenn es Lehrerinnen und Lehrern zudem gelingt, ein Schul- bzw. Klassenklima zu etablieren, in dem Jugendliche darin unterstützt werden, zuversichtlich in die Zukunft zu sehen und Entwicklungsmöglichkeiten wahrzunehmen, kann Mobbing verhindert werden. Darüber hinaus trägt auch ein entsprechendes, konsequent Mobbing ablehnendes

Verhalten von Lehrkräften dazu bei, dass in der Schule weniger Mobbing entsteht.

»... Schuld ist doch das Elternhaus!« Eine Aussage, die zuweilen als Erklärung für das Verhalten von Jugendlichen herangezogen wird. Und tatsächlich weiß man inzwischen sehr genau, dass natürlich auch beim Mobbing bestimmte familiäre Merkmale angeführt werden können: In den Familien der SchülerInnen, die andere SchülerInnen mobben findet man häufig ein bestimmtes Erziehungsverhalten (autoritär, wenig Unterstützung, bestrafend), familiäre Gewalt, einen geringen Zusammenhalt und wenig »Wärme«. Längsschnittstudien zeigen, dass SchülerInnen, die andere mobben häufig in späteren Jahren selbst Kinder haben, die ebenfalls andere SchülerInnen mobben.

In den Familien der SchülerInnen, die Opfer von Mobbing geworden sind, findet man ebenfalls häufig ein bestimmtes Erziehungsverhalten (restriktiv und überbehütend), ein »Zuviel« an Unterstützung in Lebensbereichen, in denen die Kinder/Jugendlichen

vielleicht keine Unterstützung brauchen/wünschen, einen distanzierten, negativen und »kalten« Umgang miteinander, Misshandlungen.

Doch was nutzen diese Befunde? Für die Arbeit in der Schulklasse zunächst nicht sehr viel, denn als Lehrkraft sind Sie es, die mit den Jugendlichen arbeiten müssen und wollen, ohne dass Sie auf die Eltern der Jugendlichen verweisen können. Und auch wenn die angeführten Befunde verdeutlichen, wie wichtig es ist, mit den Eltern zu arbeiten, ist gerade beim Mobbing im schulischen Umfeld insbesondere das Zusammenspiel zwischen dem Verhalten der mobbenden und gemobbten SchülerInnen, dem schulischen Umfeld und dem Verhalten der Lehrkräfte als Reaktion auf Mobbing sowie dem familiären, die Mobbing-Problematik verstärkenden Umfeld von Bedeutung. Die folgende Abbildung veranschaulicht den Teufelskreis, in dem alle drei Ebenen (SchülerInnen – Lehrkräfte/Schule – Familie) eine bedeutende Funktion einnehmen.

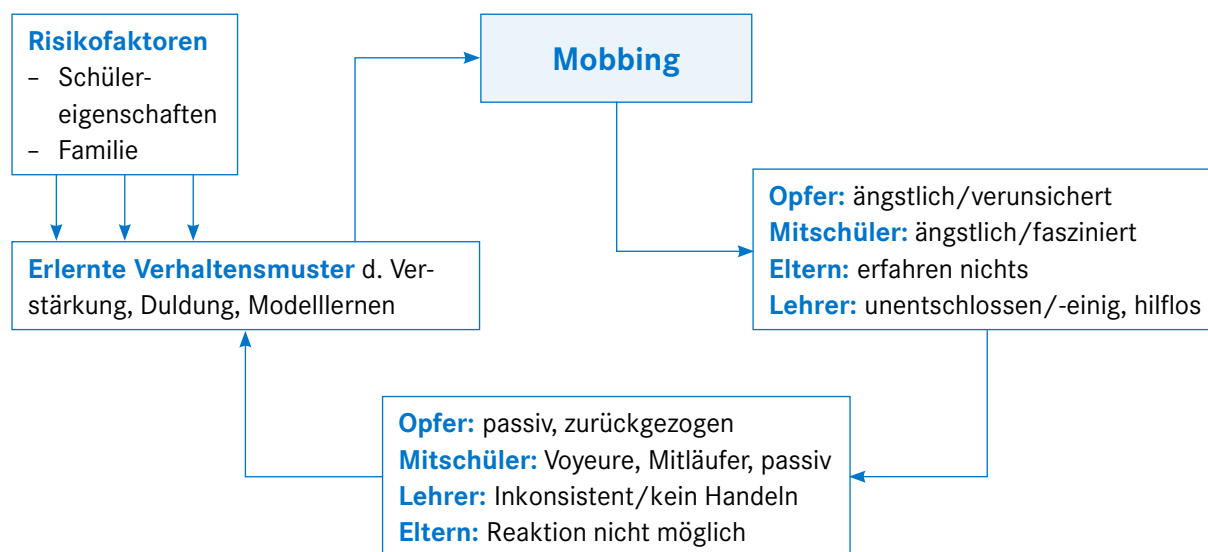


Abbildung 1: Teufelskreis des Mobbing nach Olweus (2004, hier: aus Scheithauer et al., 2003)

1.6 Wichtige Wirkprinzipien von Fairplayer.Manual

1.6.1 Der Participant-Role-Ansatz als Wirkungsgrundlage von Fairplayer.Manual

Abgesehen von den SchülerInnen, die andere mobben und jenen, die gemobbt werden, lassen sich weitere Beteiligte beim Mobbing anführen, denn: Bei Mobbing handelt es sich um einen Gruppenprozess. In mindestens zwei Drittel aller Mobbing-Vorfälle sind mehrere SchülerInnen beteiligt (Atlas u. Pepler,

1998). Eine wesentliche Grundlage des Wirkungsprinzips von Fairplayer.Manual ist der von der Forschungsgruppe um Christina Salmivalli (Salmivalli, Lagerspetz, Björkvist, Österman u. Kaukiainen, 1996) entwickelte Participant Role Approach (deutsch: Soziale Rollen-Ansatz). Dieser Ansatz versteht Mobbing in der Schulklasse als gruppendynamischen Prozess, an dem – mit jeweils unter-

schiedlichen Rollen – alle Mitglieder einer Schulklasse beteiligt sind/sein können. Mobbing ist also weit mehr als eine Auseinandersetzung in einer Täter-Opfer-Dyade: Es ist ein für die gesamte Klasse relevantes Phänomen. Um Mobbing wirksam zu verringern oder bereits von vornherein zu unterbinden ist somit der Einbezug der gesamten Klasse notwendig. Wir stellen Ihnen in diesem Kapitel diesen Ansatz und darauf aufbauend die Wirkungsebenen von Fairplayer.Manual vor. Salmivalli fand heraus, dass das Verhalten von Jugendlichen in Mobbing-situationen durch verschiedene Rollen kategorisiert werden kann (s. Abb. 2):

- **Täter:** Als Täter werden Jugendliche bezeichnet, die aggressive Handlungen initiieren und andere dazu bringen, mitzumachen.
- **Opfer:** Als Opfer werden Jugendliche bezeichnet, die wiederholt verbal oder physisch angegriffen oder gezielt diskreditiert werden (sog. »relationales Mobbing«).
- **(aktive) Unterstützer/Assistenten:** Sogenannte Assistenten machen beim Mobbing mit und unterstützen den oder die Täter aktiv, beispielsweise durch Festhalten des Opfers.
- **Verstärker:** Als Verstärker werden Jugendliche eingeordnet, wenn sie Täter in ihrem Verhalten indi-

rekt unterstützen, etwa indem sie sich in der Nähe aufhalten oder durch Lachen ermutigen.

- **Außenseiter/Außenstehende:** Jugendlichen, die sich von der Situation fernhalten oder sie ignorieren, werden als Außenstehende bezeichnet.
- **(Potenzielle) Verteidiger:** Potenzielle Verteidiger spenden Opfern Trost, sprechen ihnen Mut zu oder helfen aktiv, wenn sie angegriffen werden.

Olweus, Limber und Mihalic (1999) berichten in ihrer Studie von der folgenden prozentualen Verteilung der Rollen: 12 % Täter, 8 % Opfer, 7 % Assistenten, 20 % Verstärker, 17 % potenzielle Verteidiger und 24 % Außenstehende. Die Rollen addieren sich insgesamt nicht zu 100 %, da die Rollen einiger jugendlicher nicht ganz klar einem dieser prototypischen Rollenmuster zugeordnet werden konnten. Aus dieser Rollenverteilung wird deutlich, dass die SchülerInnen, die einer »Täterrolle« zugeordnet werden können, eigentlich in der Minderheit sind und aufsummiert lediglich 39 % der SchülerInnen ausmachen (12 % Täter, 7 % Assistenten, 20 % Verstärker). In der Klasse sind demnach an sich ausreichend Jugendliche anwesend, die sich auf die Seite des Opfers stellen könnten und somit potenziell zu einer Verbesserung der Situation beitragen könnten.

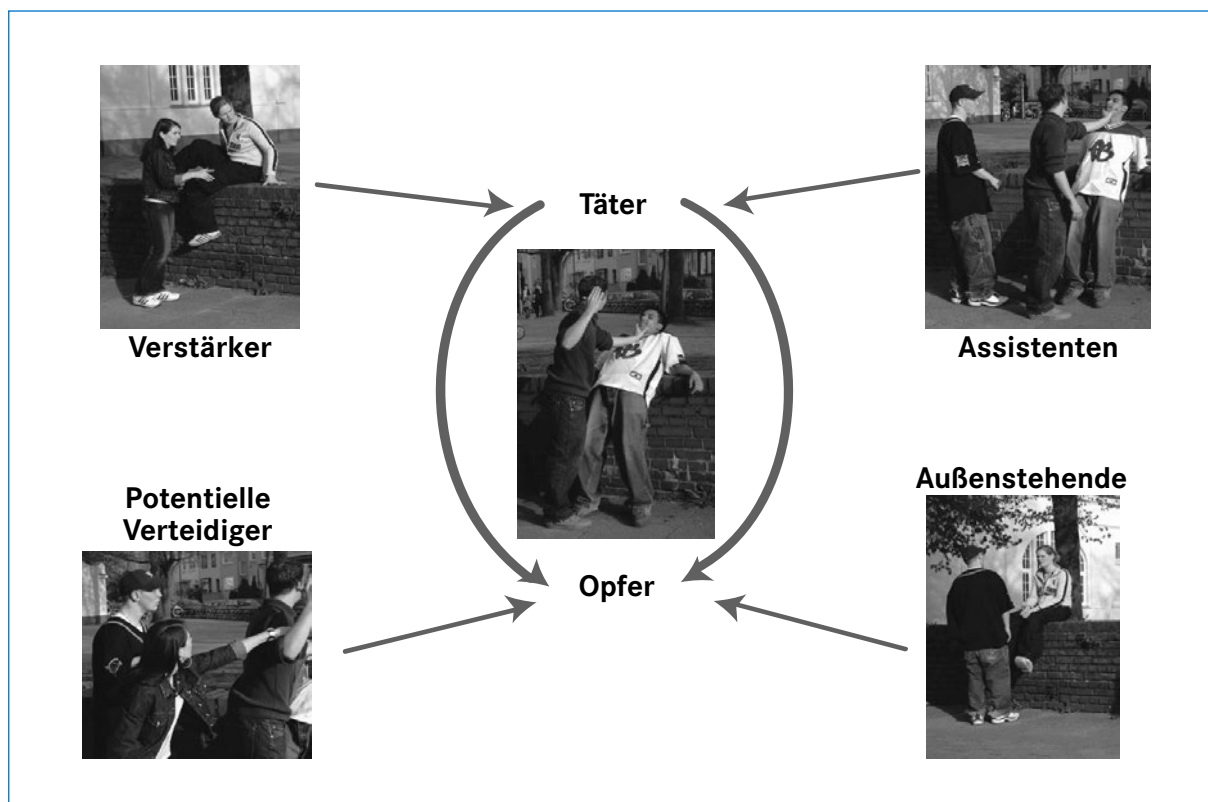


Abbildung 2: Participant Role Approach nach Salmivalli et al. (1996).

Die Rollen innerhalb der Klasse bilden sich aufgrund von persönlichen Einstellungen, Emotionen und Motiven aus, die im Zusammenspiel mit Bedingungen der sozialen Umwelt dazu führen, dass für einzelne Klassen jeweils charakteristische (Unter-) Gruppenstrukturen entstehen. Kinder, die in Mobbing-situationen die gleichen Rollen einnehmen, sind auch über die Situationen hinaus häufiger befreundet als Kinder, die bei Mobbing verschiedene Rollen einnehmen. Dies geht einher mit einer häufig beobachteten Aufteilung der Klasse in zwei grob umschriebene Teileinheiten oder -lager: Im einen Lager schließen sich vorrangig Kinder zusammen, die eher Pro-Mobbing Rollen besetzen, das andere Lager besteht hauptsächlich aus eher prosozial orientierten Kindern, die Mobbing ablehnen. Insbesondere die Verteidigerrolle geht demnach mit einer höheren Wahrscheinlichkeit einher, sich auch außerhalb von Mobbing-situationen mit anderen Kindern zusammenzuschließen, die für ein Opfer eingetreten sind und Mobbing ablehnen. Die Gründe für die vergleichsweise homogene Zusammensetzung der Gruppen konnten noch nicht abschließend erforscht werden. Sowohl Selektionsprozesse als auch Sozialisationsprozesse werden in diesem Zusammenhang als mögliche Hintergründe diskutiert (Salmivalli, Huttunen u. Lagerstet, 1997):

- Theorien, die davon ausgehen, dass Selektionsprozesse für die große Ähnlichkeit der Gruppenmitglieder verantwortlich sind, nehmen an, dass sich Kinder eher zu Gruppen zusammenschließen, wenn sie sich als ähnlich wahrnehmen. Darüber hinaus würden Kinder vorrangig dann in Gruppen aufgenommen, wenn sie dem prototypischen Gruppenmitglied ähneln. Derartige Gruppen sind dann besonders für Kinder attraktiv, die viele Eigenschaften mit den anderen Gruppenmitgliedern teilen. Als möglicherweise zentrales Merkmal, das verschiedene Kinder zu Pro-Mobbing Gruppen zusammenführt, werden von einigen Forschern sogenannte Status-Ziele hervorgehoben. Als Status-Ziel wird dabei der dringende Wunsch verstanden, die eigene soziale Position aufrecht zu erhalten oder zu verbessern. Olthof und Goossens (2008) fanden heraus, dass sich die Gruppe der Mobbenden und ihrer Unterstützer vor allem aus Kindern zusammensetzt, die es als besonders wichtig ansehen, ihre soziale Position in der Klasse zu festigen oder auszubauen. Derartige Ziele stehen darüber hinaus auch in Zusammenhang mit konkretem Mobbingverhalten. So wurden Kinder, die höhere Status-Ziele berichteten, wesentlich häufiger negativ auf-

fällig, als Kinder, die es als weniger zentrales Ziel ansahen, ihre Position in der Klasse zu behaupten bzw. zu verteidigen (Sijtsema, Veenstra, Lindenberg u. Salmivalli, 2009). Es konnte zudem gezeigt werden, dass Status-Ziele besonders in der frühen Phase der Adoleszenz relevant sind, also genau zu der Zeit, in der die meisten Mobbingvorfälle auftreten (vgl. La Fontana u. Cillessen, 2010; Scheithauer et al., 2006).

- Neben Selektionsprozessen wird auch die Rolle von Sozialisationsprozessen für die Entstehung der Participant-Roles diskutiert. Hierbei wird angenommen, dass der soziale Austausch nach Bildung einer Gruppe für die ähnlichen Einstellungen und Verhaltensweisen verantwortlich sein könnte. Kinder innerhalb einer Gruppe richteten demnach ihr Verhalten anhand der geteilten Normen und Werte aus, die innerhalb der Gruppe bestehen. Granic und Dishion (2003) sprechen von sogenanntem Devianz-Training, das innerhalb bestimmter Gruppen zu einer problematischen Einstellung gegenüber Mobbingprozessen führen könne. Mobbing und Gewalt würden verharmlost. Während der kritischen Situationen und danach werde sich durch verbale und non-verbale Signale gegenseitig vermittelt, dass Mobbing-situationen zu akzeptieren seien. Die hier oft entwickelte Einstellung, dass Gewalt ein angemessenes Mittel zur Durchsetzung der Ziele ist, wird auch als Gewaltlegitimation bezeichnet und nimmt eine starke Rolle in der Entstehung und Aufrechterhaltung systematischer Gewalt ein.

1.6.2 Einflussmöglichkeiten der Peers

Das Ziel und der Anspruch von Fairplayer.Manual ist es, die in der Klasse vorhandenen Möglichkeiten zu nutzen und insbesondere Jugendliche, die nicht selbst mobben oder Opfer von Mobbing sind, zu befähigen, zivilcouragiert der Entstehung von Mobbing-situationen entgegenzutreten. Auch scheinbar Unbeteiligte können durch ihr Verhalten einen großen Teil zur effektiven Prävention von Mobbing beitragen. Das Eingreifen von weiteren anwesenden Jugendlichen führte in einer Untersuchung von Hawkins, Pepler und Craig (2001) häufig dazu, dass die Mobbing-situation aufgelöst wurde. Zudem sinkt die Gesamtzahl der Mobbingvorfälle, wenn in Klassen eine soziale Norm vorherrscht, die zur Unterstützung und Verteidigung von Opfern auffordert. Wenn allerdings die Mehrheit der Schüler mobbende Personen unmittelbar oder indirekt unterstützt, steigt die Häufigkeit von Mobbing deutlich an (Salmivalli, Voeten u. Poskiparta, 2011).

Mobbingvorfälle können zudem in Zusammenhang mit der Suche nach sozialer Anerkennung stehen. Studien zeigen, dass nur eine vergleichsweise kleine Zahl aller Mobbing-situationen (etwa 12–15 %) geschehen, wenn außer den direkt beteiligten Tätern und Opfern keine weitere Person anwesend ist (vgl. Atlas u. Pepler, 1998; Hawkins et al., 2001).

Wir haben bereits das Konzept der Status-Ziele als bedeutsames Element in der Entstehung von Mobbing beschrieben. Jugendliche versprechen sich insbesondere dann einen höheren Status von der Aufnahme in eine Teilgruppe, wenn dieser Gruppe ein hoher Status zugeschrieben wird. Es ist dabei die Gesamtgruppe, also die Klasse, die einzelnen Mitgliedern oder Gruppen einen hohen Status verleiht oder verwehrt. Indem sie einzelnen Gruppen einen hohen oder niedrigen Status zuweisen, können Schüler bereits hier die Entstehung von Mobbing begünstigenden Strukturen beeinflussen.

Die gesamte Klasse hat einen bedeutsamen Einfluss darauf, inwieweit einzelne Schüler ihre Fähig- und Fertigkeiten nutzen, um Mobbing zu verhindern. Verschiedene Prozesse führen beispielsweise dazu, dass der Zusammenhang zwischen Empathie und Hilfefverhalten in unterschiedlichen Klassen unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Während in manchen Klassen empathische Kinder häufiger einschreiten, können

empathische Kinder in anderen Klassen ihr eigentlich vorhandenes Potenzial nicht nutzen und helfen seltener. Dies liegt daran, dass ihnen geeignete Handlungsmöglichkeiten nicht geläufig sind, bzw. sie sich nicht sicher sind, für ein derartiges Verhalten Unterstützung in der Klasse zu erhalten. Auch ob Risikofaktoren wie soziale Ängstlichkeit oder Ablehnung durch Andere letztendlich in einer Opferrolle münden, hängt stark vom Klassenklima ab (vgl. Salmivalli, 2008).

1.6.3 Soziale Normen

Einfache soziale Normen des Zusammenlebens entwickeln sich im Vor- oder Grundschulalter. Zu diesen zählen:

- Norm der sozialen Verantwortung – Wenn ein Mensch Hilfe braucht, soll ihm geholfen werden.
- Norm der Gegenseitigkeit – Wenn ein Mensch umgeholfen hat, helfen wir ihm auch.
- Norm der Bedürftigkeit – Wenn ein Mensch nicht selbst schuld an seiner Not ist, soll ihm geholfen werden.
- Norm der Gegenseitigkeit in Freundschaftsbeziehungen – Freunde können sich vertrauen und aufeinander verlassen.

Ab einem Alter von 7 Jahren bildet die Norm der Gegenseitigkeit (z. B.: »Wenn ein Mensch mir geholfen

Gründe für das Nicht-Eingreifen von Jugendlichen

Es stellt sich die Frage, warum in Gewalt- und Mobbing-Situationen letztlich nicht eingegriffen wird? Welche Bedingungen führen dazu, dass Außenstehende zu nicht-handelnden Außenstehenden werden und potenzielle Verteidiger nicht eingreifen? Wenn Personen bestimmte soziale Rollen, wie sie auch im Zusammenhang mit Mobbing beobachtet werden können, eingenommen haben oder ihnen diese von der Gruppe zugeschrieben werden, ist es für sie schwierig, die Rolle zu wechseln. Der Versuch, sich anders zu verhalten als von den anderen Mitgliedern einer Gruppe erwartet, wird beispielsweise schlichtweg nicht akzeptiert und ein Abweichen von den Erwartungen sanktioniert (Salmivalli, 1999). Als besonders schwierig erweist sich dieser Rollenwechsel übrigens für die Opfer. Selbst in einer völlig neuen Umgebung laufen sie Gefahr, wieder in die Rolle des Opfers zu »schlüpfen« (Salmivalli et al., 1996). Die Angst vor neuen Übergriffen in einer neuen sozialen Situation wird durch die bisherigen, negativen Erfahrungen beeinflusst. Rabiner und Coie (1989) haben gezeigt, dass die negativen Erwartungen eines Schülers Einfluss auf die Meinung der Mitschüler haben. Diese Tatsache verdeutlicht die Unsinnigkeit eines Klassen- oder Schulwechsels von Opfern als Maßnahme gegen Mobbing. Es ist daher keine Lösung, den/die betreffende/n SchülerIn in eine neue Klasse zu versetzen. Die Probleme sollten vielmehr dort angegangen werden, wo sie entstanden sind (Salmivalli, 1999).

Es lassen sich weitere Erklärungen für das fehlende Eingreifen anführen. Zunächst ist das »Nicht-Wahrnehmen« einer Notfallsituation und von Verantwortung zu nennen. Dabei wird aufgrund mangelnden Verantwortungsbewusstseins, Schuldzuschreibungen (»der hat doch selbst Schuld ...«) oder fehlender Sensibilität, eine Situation als Notfall oder als Situation wahrzunehmen, in der jemand anderes Hilfe benötigt, nicht eingegriffen. Je weniger sich Jugendliche mit Gleichaltrigen und der Gesamtgruppe identifizieren, umso weniger kann man davon ausgehen, dass sie sich für Einzel-

hat, helfe ich auch ihm.«) eine wichtige Grundlage für den Aufbau von Vertrauen (Schweer u. Thies, 2004). Ein kooperativer, wechselseitiger und fairer Austausch zwischen Interaktionspartnern führt also nicht nur zu einem positiven Gruppenklima, sondern trägt auch maßgeblich zum Aufbau gegenseitigen Vertrauens bei. Als Gruppennormen bezeichnet man die von der Gruppe geteilten Erwartungen darüber, welches Verhalten in bestimmten Situationen angemessen ist und von der Gruppe akzeptiert wird. Gruppennormen haben einen starken Einfluss auf das Verhalten von Menschen. Insbesondere in mehrdeutigen Situationen, können sich Annahmen darüber, was von der Mehrheit akzeptiert wird, auch auf die eigene Wahrnehmung und Interpretation der momentanen Situation auswirken (vgl. Pozzoli, Gini u. Vieno, 2012). Somit können existierende problematische Normen in Schulklassen dazu beitragen, dass in Situationen, in denen Einzelne schikaniert werden, nicht eingeschritten wird (Henry et al., 2000). Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn ein oder zwei einflussreiche Personen die Norm in der Gruppe definieren können. Die Möglichkeit, die Norm zu bestimmen, kann in einem solchen Fall von einzelnen SchülerInnen genutzt werden, um von anderen Jugendlichen »Gefolgschaft« einzufordern und Unterschiede als etwas Negatives herauszustellen (vgl. Juvonen u. Galvan, 2008; Juvonen u. Ho, 2008). Aus der

starken Betonung solcher Normen kann der Wunsch von Jugendlichen erwachsen, die eigene Zugehörigkeit zu einer sozial geachteten Gruppe zu festigen, indem sie Außenstehende mobben (Garandeau u. Cillessen, 2006). In derartigen Fällen, in denen es scheinbar der Norm entspricht zu mobben, müssen Kinder und Jugendliche befürchten, durch nicht normgerechtes Verhalten, also Eingreifen, ihren Status in der Gruppe zu riskieren. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang auch das sozialpsychologische Phänomen der sogenannten pluralistischen Ignoranz (Katz u. Allport, 1931). Hierunter wird die Beobachtung zusammengefasst, dass einzelne Mitglieder einer Gruppe eine bestimmte Verhaltensweise eigentlich selbst als falsch bewerten, dies aber niemand ausspricht. Dies geschieht, da jeder Einzelne davon ausgeht, dass die fragliche Verhaltensweise von den anderen geduldet oder akzeptiert wird. Im Zusammenhang mit Mobbing führt dies dazu, dass eine Verhaltensnorm etabliert werden kann, von der eigentlich keine der Einzelpersonen tatsächlich überzeugt ist (Juvonen u. Galvan, 2008). Nicht ausgesprochene Annahmen, die dazu beitragen, dass sich Passivität verselbstständigt, müssen hingegen offen angesprochen werden, um zu erreichen, dass in einem demokratischen Prozess hilfreiche Normen erarbeitet werden. Der Anspruch von Fairplayer.Manual ist, hierbei zu helfen.

ne aus der Gruppe einsetzen. Verstärkt wird dieses Defizit durch den sogenannten Bystander-Effekt: Je mehr Personen in einer Notsituation anwesend sind, umso seltener wird eingegriffen (Darley u. Latané, 1968). Oft ist dann für die einzelne Person nicht klar ersichtlich, wer dafür zuständig ist, einzuschreiten oder warum ausgerechnet sie selbst dann eingreifen sollte. In diesem Zusammenhang wird auch von Verantwortungsdiffusion gesprochen. Insbesondere Jugendliche orientieren sich dabei stark am Verhalten der Mitschüler. Greifen andere Personen in Mobbing-Situationen nicht ein, kann dies dazu führen, dass die Situation vom jeweiligen einzelnen Individuum als weniger schlimm wahrgenommen wird, da die Umstehenden davon ausgehen, dass bestimmt sonst schon jemand anderes eingegriffen hätte. Faktoren, die zum Bystander-Effekt beitragen, sind unter anderem die mangelnde Identifikation der einzelnen Schülerinnen und Schüler mit der Gruppe oder ein eher unpersönlicher Umgang zwischen den Jugendlichen untereinander und zwischen Jugendlichen und Lehrkräften. In solchen Gruppen tendiert der einzelne Jugendliche stärker dazu, sich in die Anonymität der Gruppe zurückzuziehen (Rutkowski, Gruder u. Romer, 1983). Hilfreich ist es, wenn sich alle Schüler untereinander gut kennengelernt haben und persönliche Merkmale der anderen einschätzen können. Darüber hinaus wird ein Jugendlicher eher eine Handlung initiieren, wenn er weiß, dass er auch, wenn die Handlung sich im Nachhinein als nicht optimal erweist, nicht vor den anderen bloßgestellt wird. Menschen, die später in der Gesellschaft eine aktive, mitgestaltende Rolle einnehmen sollen, brauchen im Jugendalter eine geschützte Arena, in der sie Verhalten ausprobieren können (Warncke u. Scheithauer, 2014). Für diese sozialpsychologischen Phänomene kann man zudem auf der Ebene der Jugendlichen, die nicht eingreifen oder sogar in der Mobbing-Situation den/die TäterIn unterstützen, entwicklungspsychologische Gründe anführen. Hierzu zählen mangelnde sozial-emotionale Kompetenzen (Defizite der Perspektivenübernahme und Mangel an Empathie; z. B. Arsenio u. Lemerise, 2001) sowie unzureichend entwickelte soziale Normen, die die Basis für prosoziales Verhalten darstellen (Fehr u. Fischbacher, 2004).

Was bedeutet das für den pädagogischen Kontext? Ein fairer Austausch zwischen Lehrkräften und SchülerInnen kann vor allem dann entstehen, wenn Anforderungen und Erwartungen verständlich formuliert werden, Regeln klar erkennbar sind und eine konsistente Handhabung derselben eingehalten wird (Varbelow, 2003). Wenn Sie die Durchführung von Fairplayer.Manual transparent gestalten, werden Sie für die Jugendlichen durchschaubar und als Person einschätzbar. Die klare Struktur des Fairplayer.Manuals leistet Ihnen dazu bereits eine gute Hilfestellung. Vertrauen resultiert außerdem auch aus persönlichem Kontakt und Interesse (Varbelow, 2003). Meist wird hierbei von einer allgemein wertschätzenden Haltung gegenüber den Heranwachsenden gesprochen. Wie lässt sich dies ausdrücken? Dies lässt sich vermitteln, indem Sie ein den Jugendlichen zugewandtes Verhalten zeigen, sie direkt ansprechen, Fragen stellen, auf die SchülerIn zugehen, sich für ihre Lebenswelt interessieren, und auch, indem Sie bei der »Wie geht's dir heute?«-Runde auf rote Karten eingehen oder indem Sie Ihre Jugendlichen für helfendes und angemessenes Verhalten loben. Im Weiteren vermitteln Sie eine wertschätzende Haltung, indem Sie die Jugendlichen mit ihrer Meinung und ihren Sorgen ernst nehmen und ihnen Raum zur Mitgestaltung geben. Hierin werden Sie in allen Terminen durch die vorgegebene Struktur des Fairplayer.Manuals unterstützt, da wir die Meinung und Bedürfnisse der Jugendlichen ins Zentrum jeder Aufgabe gestellt haben.

Wesentliche Merkmale für den Aufbau von Vertrauen lauten: Anforderungen, Regeln und Erwartungen transparent gestalten und konsistent handhaben, persönlichen Kontakt aufbauen und eine den Jugendlichen zugewandte Haltung zeigen, Mitgestaltungsmöglichkeiten anbieten. Ein vertrauensvolles Verhältnis zum Lehrer bildet die Grundlage der Lern- und Arbeitsmotivation von Jugendlichen (vgl. Varbelow, 2003; Jugert, Rehder, Notz u. Petermann, 2002b). Dies gilt in besonderem Maße für die Durchführung von Fairplayer.Manual, da hier sehr persönliche Erfahrungen und Gefühle angesprochen werden. Die Arbeitsmaterialien und Methoden haben für sich zwar bereits einen hohen Aufforderungscharakter, trotzdem steigt und fällt die Umsetzung von Fairplayer.Manual mit dem Vertrauensverhältnis der Jugendlichen zu den durchführenden Lehrkräften. Wie gut Sie mit

Ihrer Gruppe arbeiten können, hängt natürlich neben der positiven Beziehung zur Lehrkraft beziehungsweise zum/zur SchulsozialarbeiterIn¹ maßgeblich auch vom Umgang der Jugendlichen untereinander ab. Erst wenn sich die Jugendlichen als Gruppe erleben, können sie auch als Gruppe arbeiten. Für ein positives Miteinander unter den Jugendlichen gelten die gleichen Regeln wie für den Beziehungs- und Vertrauensaufbau zwischen Lehrkräften und SchülerInnen. Wie lässt sich also Transparenz und gegenseitiges Interesse unter Jugendlichen fördern? Entscheidenden Einfluss auf die Beziehungen zwischen Jugendlichen nehmen einerseits die Erfahrung, dass (Gruppen)Regeln auch im Umgang untereinander Bestand haben, dass Erwartungen an das Verhalten einzelner oder an die Gesamtgruppe klar ausgesprochen werden und andererseits das Erleben gemeinsamer positiver Aktivitäten und eigener Mitgestaltungsmöglichkeiten. Aus einer Reihe von pädagogischen Methoden, die zur Verbesserung des Gruppenklimas verwendet werden können, haben wir uns auf zwei konzentriert. Gemeinsam eingesetzt enthalten sie alle genannten Aspekte, die der Förderung eines positiven Sozialklimas zugrunde liegen.

1.6.4 Regeln und Loben

»Regeln sind nicht dazu da, um eingehalten zu werden, sondern um das Zusammenleben in der Gemeinschaft zu ermöglichen« (Völkel, 2003, S. 45). Welche Funktionen erfüllen Regeln? Regeln dienen der Förderung kommunikativer Fertigkeiten. Junge Menschen lernen damit eine gewaltfreie Methode, um eigene Rechte durchzusetzen und die Rechte anderer zu wahren. Sie lernen z. B., andere ausreden zu lassen und sich gleichzeitig mit dem Verweis auf die Gruppenregeln zu behaupten, wenn sie unterbrochen werden. Regeln geben eine Orientierungshilfe für sozial angemessenes Verhalten. Dies gilt in ganz besonderem Maße für sozial-ängstliche und aggressive Jugendliche. Regeln sind die Grundlage jeder erfolgreichen Zusammenarbeit. Kommunikations- und soziale Regeln, wie z. B. die Vereinbarung »Jeder darf ausreden!« regeln das gemeinsame Arbeiten. Regeln unterstützen die Entwicklung der Selbststeuerung und Selbstwirksamkeit. Wenn es gelingt, vereinbarte Regeln einzuhalten und das eigene Verhalten zu steuern, dann kann dies zu Recht als Erfolgserlebnis verbucht werden.

1 Wenn wir von Schulsozialarbeiterinnen bzw. Schulsozialarbeitern und Sozialpädagoginnen bzw. Sozialpädagogen sprechen, meinen wir alle pädagogisch mit Schülerinnen und Schülern arbeitenden Berufsgruppen, die nicht lehrend an einer Schule tätig sind.

Diese Erfahrung setzt einen Prozess der Selbstverstärkung in Gang, welche in engem Zusammenhang mit Selbststeuerung und Selbstwirksamkeitserleben steht. Das Selbstwirksamkeitsempfinden ist nach Bandura (1979) definiert als die »individuell unterschiedlich ausgeprägte Überzeugung, dass man in einer bestimmten Situation die angemessene Leistung erbringen kann. Dieses Gefühl einer Person bezüglich ihrer Fähigkeiten beeinflusst ihre Wahrnehmung, ihre Motivation und ihre Leistung auf vielerlei Weise« (Zimbardo u. Gering, 2003, S. 543). Menschen mit niedriger Selbstwirksamkeitsüberzeugung zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich etwas nicht zutrauen und darum Handlungen nicht ausführen bzw. in bestimmten Situationen nicht eingreifen, obwohl sie ausreichende Kompetenzen besitzen. Menschen mit geringer Selbstwirksamkeitsüberzeugung können zwar hinsehen – sie trauen sich jedoch nicht zu handeln und zu helfen! Regeln ermöglichen jungen Menschen die Antizipation von Konsequenzen. Klare Regeln und Konsequenzen bei Nicht-Einhaltung machen das Verhalten von Autoritätspersonen vorhersagbar und ermöglichen damit auch die Antizipation von Konsequenzen, die das eigene Verhalten nach sich zieht. Diese Einsicht und der Respekt vor Regeln kann sich nur entwickeln, wenn die Jugendlichen aktiv in die Auswahl der Regeln und in die Auswahl der Konsequenzen bei Nicht-Einhaltung der Regeln einbezogen werden. Ein grundlegendes Ziel von Fairplayer.Manual liegt im Aufbau prosozialen Verhaltens. Hierzu zählt nicht nur das Einhalten von Übereinkünften unter Interaktionspartnern, sondern auch, und dies ganz besonders, die Einsicht in die Notwendigkeit sozialer Regeln. Gerade im Jugendalter müssen an die Stelle von »Autoritäten« selbst erarbeitete Einsicht und Verstehen treten. Dies veranschaulicht sehr gut, warum es für die Förderung von prosozialem und zivilcouragiertem Verhalten nicht nur unerlässlich ist, ein grundlegendes Regelverständnis mit den Jugendlichen zu erarbeiten, sondern warum es noch wichtiger ist, wie konsequent die Lehrerin bzw. der Lehrer als Rollenmodell und Vorbild auf ein Nicht-Einhalten der Regeln reagiert.

Bewusstes Loben für positives Verhalten und ein konsequenter Umgang mit Regelverstößen sind als untrennbares Paar zu sehen; das eine ist jeweils ohne das andere nicht denkbar. Studien weisen darauf hin, dass Lehrer in regulären Klassensituationen ihre Schüler nur selten loben (Olweus, 2004). Dabei wissen wir doch alle aus eigener Erfahrung, wie viel leichter es ist, Kritik anzunehmen, wenn wir uns grundsätzlich

akzeptiert fühlen! Das Lob sollte sich dabei nicht nur auf Leistungen, sondern auch auf soziale Situationen beziehen. Gerade verhaltensauffällige Schüler, die häufig mit den negativen Konsequenzen ihres Verhaltens konfrontiert werden, benötigen umso dringender auch positive Rückmeldungen, wenn sie sich beispielsweise selbst zurückgenommen haben und andere bei ihren Wortbeiträgen nicht unterbrochen haben. Den Lehrkräften, SchulsozialarbeiterInnen usw. kommt eine wichtige Vorbildfunktion zu. Die Lehrkraft steht für die Jugendlichen Modell, an dem sie das Einhalten von Regeln lernen können. Dies verdeutlicht, warum es unbedingt notwendig ist, dass sich zumindest die Lehrperson, mit der die Regeln erarbeitet wurden, an die vereinbarten Regeln hält. Natürlich ist es von enormem Vorteil, wenn auch andere Lehrer auf ein Einhalten der Regeln achten. Ein großes Problem stellt in diesem Zusammenhang die Tatsache dar, dass eine Schulklasse, die von mehreren Lehrern betreut wird, sich jeweils auf die Lehrer und ihre Vorgaben und Regeln einstellen muss, statt dass es allgemeingültige Regeln gibt. Versuchen Sie deshalb, mit allen Kollegen möglichst einheitliche Regeln und Konsequenzen bei Nicht-Einhaltung der Regeln abzusprechen!

1.6.5 Empathie und Perspektivenübernahme

Aufgrund einer noch nicht entsprechend ausgeprägten Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie können einige Jugendliche eine Situation, in der sich ein Opfer befindet, nicht angemessen einordnen. Die Tatsache, dass ein Mitschüler in der Pause auf dem Schulhof »in die Mülltonne gesteckt wird«, wird als »lustiges Vorkommnis« angesehen und beispielsweise mit Szenen aus Filmen oder Comics verglichen (Warncke u. Scheithauer, 2014). Die Fähigkeit, die Situation aus der Perspektive des Opfers wahrzunehmen und Mitgefühl zu empfinden ist hier demzufolge (noch) nicht ausreichend ausgeprägt bzw. hat vielleicht im bisherigen Leben des betreffenden Schülers noch keine Rolle gespielt. Es reicht dabei nicht aus, wenn sich Jugendliche in die Lage des anderen hineindenken können, vielmehr ist vor allem die Fähigkeit des Mitfühlens, die sogenannte affektive Empathie, mit dem Einschreiten bei Mobbing Situationen verbunden. Insbesondere Jugendliche, die das beobachtete Leid mitfühlen und zugleich in der Klasse/Gruppe ein hohes Ansehen genießen, greifen demnach häufiger ein (Pöyhönen u. Salmivalli, 2008). Es gibt zudem erste Hinweise, dass Programme, die beim Erkennen des Emotionsausdruckes in Gesichtern ansetzen, zur Steigerung dieser

affektiven Empathie beitragen können (Dadds, Cauchi, Wimalaweera, Hawes, u. Brennan, 2012). Im Fairplayer.Manual werden Übungen durchgeführt, die auf Basis dieser Erkenntnisse entwickelt wurden und das Erkennen von Emotionsausdrücken trainieren.

1.6.6 Moralische Sensibilität/Moralische Überzeugungen

Es besteht inzwischen Konsens darüber, dass es in alltäglichen Situationen, in denen Gefühle im Spiel sind, oft kein richtiges und falsches Verhalten gibt: »Richtig« und »falsch« können sich je nach Situation verändern. Moralisches Handeln bedeutet, fair und für alle gerecht zu handeln, egoistische Motive gegen Motive der Fürsorge abzuwägen. Moralempfinden kann sich in verschiedenen Kulturen unterscheiden, dennoch gibt es ein kulturübergreifendes Verständnis von fairer, respektvollem mitmenschlichen Umgang – von moralischen Werten. Fürsorgeempfinden entwickelt sich durch Sympathie und aufgrund von Einfühlungsvermögen. Gerechtigkeitsempfinden entfaltet sich aus dem Prozess der Perspektivenübernahme. Das Motiv, gerecht zu handeln, entsteht im Gefühl: Es wird für andere etwas empfunden, also »mitgeföhlt«. Die Fähigkeit, unterschiedliche Beobachterrollen einzunehmen und unterschiedliche Lösungen für soziale Konflikte zu suchen, wird als soziale Fantasie oder soziale Kreativität bezeichnet. Kinder, die darin geschult wurden, zeichnen sich durch hohe soziale Kompetenz aus. Nur die Erfahrung mit Konflikten und das aktive Suchen nach gerechten Lösungen kann echte Einsicht fördern. Solch eine Möglichkeit des Erfahrens, Erlebens und Übens von Perspektivenwechsel und Einfühlungsvermögen bietet das moralische Dilemma.

Der Respekt vor Regeln entwickelt sich erst durch die Notwendigkeit des Kooperierens mit anderen und die Notwendigkeit, mit einem gleich starken Gegenüber eine Übereinkunft auszuhandeln. Nur in gleichberechtigten Beziehungen ist es also möglich, zu erleben, wie wichtig es ist, dass Regeln respektiert werden – und zwar von allen! Die Vorgabe von Erwachsenen führt häufig zu einer schnelleren Lösung, aber nicht zu wirklichem Verstehen und ernstgemeintem »Leben« – so werden Sie oft eine Diskrepanz feststellen zwischen dem, wie Personen ihre Handlungen beschreiben, was sie also vorgeben zu tun, und ihrem tatsächlichen Handeln. An die Stelle von »Autoritäten« und vorgegebenen Lösungen müssen im Jugendalter selbst erarbeitete Einsicht und Verstehen treten. Gruppendiskussionen unter Gleichaltrigen zur Erarbeitung dieser Einsicht stellen einen un-

verzichtbaren Baustein für die Moralentwicklung dar. Für eine gezielte, entwicklungsorientierte Förderung ist jedoch eine Anleitung dieser Gruppenprozesse durch Erwachsene, wie zum Beispiel die Lehrkraft, notwendig. Deshalb trägt die Rolle, die vom Lehrer in der moralischen Dilemma-Situation eingenommen wird, entscheidend zum Lernerfolg bei.

Damit eine Dilemma-Diskussion gelingt, sollten folgende Voraussetzungen gegeben sein (Lind, 2003):

- **Gute Vorbereitung der Unterrichtsstunde.** Je besser eine Dilemma-Diskussion durchdacht und vorbereitet wurde, desto weniger muss in den Verlauf der Diskussion eingegriffen werden.
- **Regelmäßigkeit und Verstetigung.** Wenn Dilemma-Diskussionen regelmäßig durchgeführt werden (z. B. wöchentlich), trägt sich die Methode bald selbst. Absprachen zwischen den Fachlehrkräften oder den LeiterInnen anderer Jugendgruppen sollen verhindern, dass diese Methode zu oft eingesetzt wird.
- **Alltagsbezug.** Die Situationen aus den Dilemmata sollten einen aktuellen am Leben der Jugendlichen orientierten Bezug aufweisen.
- **Offenheit für die Grenzen der Methode.** Die Diskussion moralischer Dilemmata ist eine sehr leistungsfähige Methode zur Förderung moralischer Kompetenzen bei Jugendlichen und Heranwachsenden. Sie ist aber kein Allheilmittel und kann nur langfristig zum moralischen Lernen beitragen.

Auf den berühmten Moralforscher Lawrence Kohlberg (1968) geht der Ausspruch zurück »the child as a moral philosopher!«. Er wollte damit ausdrücken, dass bereits Kinder über soziale Erfahrungen nachdenken. Im frühen Jugendalter beginnt der Mensch, die in seiner Kindheit erlernten – und eher passiv akzeptierten Regeln zu hinterfragen und ein eigenes Werte- und Normensystem zu entwickeln. Dieses individuelle Wertegefüge beeinflusst die Entwicklung der persönlichen Einstellungen und dient als Handlungsgrundlage. Werden Jugendliche, die bereits eine positive Einstellung zu zivilcouragiertem Handeln entwickelt haben, in dieser Einstellung bestärkt, so können sie für andere Jugendliche aus der Gruppe als Vorbilder dienen (Warncke u. Scheithauer, 2014). Verschiedene Studien haben gezeigt, dass sich die Jugendlichen in den verschiedenen Rollen, nicht nur im Verhalten, sondern auch in ihrer Überzeugung bezüglich der Rechtmäßigkeit von Mobbing unterscheiden. Kinder, die etwa als Täter, Assistenten oder Verstärker in Erscheinung getreten sind, berichten auch davon,

Mobbing eher zu akzeptieren (Boulton, Bucci u. Hawker, 1999; Salmivalli u. Voeten, 2004). Darauf aufbauend wurde überprüft, ob sich die Jugendlichen auch in ihrer allgemeinen moralischen Entwicklung unterscheiden. Hierfür wurde etwa untersucht, ob die Jugendlichen bei der Beurteilung des Verhaltens einer anderen Person berücksichtigten, ob der Protagonist bewusst einer anderen Person Schaden zufügte, ob er dies fahrlässig in Kauf nahm, oder ob die Schädigung aus Versehen passierte (Gini, Pozzoli u. Hauser, 2011).

Während einige Untersuchungen zeigen, dass aggressive Jugendliche Defizite im Bereich der moralischen Bewertung von Verhalten zeigen, also nicht in der Lage sind, Verhalten angemessen als richtig oder falsch zu beurteilen, wird dies von neueren Studien angezweifelt (Dolan u. Fullam, 2010). Man geht davon aus, dass mobbende Schüler durchaus in der Lage dazu sind, moralisches von amoralischem Verhalten zu unterscheiden. Anders als (potenzielle) Verteidiger, die Mobbing ablehnen und die Überzeugung haben, dass aktiv dagegen vorgegangen werden muss, übertragen die mobbenden Jugendlichen diese Kompetenz jedoch nicht auf für sie relevante Alltagsszenarien. In einer Studie unterschieden sich mobbende Jugendliche nicht von Verteidigern bezüglich der Fähigkeit, moralisch zu urteilen, jedoch äußerten mobbende Jugendliche beispielsweise häufiger, dass es bei manchen Kindern durchaus angemessen sei, sie wie Tiere zu behandeln, oder dass Kinder nicht verurteilt werden dürften, wenn sie sich bei Fehlverhalten lediglich dem Gruppendruck gebeugt hätten (Gini et al., 2011).

Zusammenfassend deutet die Forschung darauf hin, dass Jugendliche in Pro-Mobbing-Rollen potenziell durchaus dazu in der Lage sind, für ihre Urteilsbildung verschiedene Faktoren zu berücksichtigen. Vielmehr mangelt es vielen Jugendlichen, die im Mobbingprozess zu Tätern, Assistenten oder Verstärkern werden, an dem Bewusstsein dafür, dass diese moralischen Wertungen auch für das tägliche eigene konkrete Verhalten relevant und daher auch im Alltag umzusetzen sind. Wenn Jugendliche die moralischen Normen nicht bewusst abrufen und anwenden, fällt es ihnen leichter, Gewalt gegen andere zu rechtfertigen und/oder diese zu ignorieren (Bandura, Barbaranelli, Caprara u. Pastorelli, 1996). Um die entsprechenden Handlungsmöglichkeiten zu trainieren, müssen Übungen zum moralischen Urteilen immer auch einen Bezug zum Lebensalltag der Jugendlichen herstellen. Im Fairplayer.Manual sind dazu moralische Dilemmata mit verschiedenen, an den Schulalltag angelehnten Szenarien enthalten.

Werte, Normen und Regeln

Wie können Werte, Normen und Regeln voneinander unterschieden werden? Blank-Mathieu (2002) nimmt folgende Unterscheidung vor:

- Regeln sind notwendig, um unser konkretes Zusammenleben zu gestalten und um Alltagskonflikte zu vermeiden. Regeln variieren je nach Situation und Gruppenzusammensetzung, das heißt, Regeln müssen den jeweiligen Situationen angepasst werden.
- Normen sind in bestimmten Gruppen etablierte Vorstellungen, wie zum Beispiel nach bestimmten Regeln durchgeführte Bräuche. Jede Familie hat bestimmte Normvorstellungen, und Kinder lernen früh, sich mit diesen Normen zu identifizieren, zum Beispiel wann man lügen darf und wann nicht.
- Werte sind allgemeingültig und reichen über die normale Alltagsstruktur hinaus, das heißt sie gelten für alle Gruppen und dies auch in anderen als der augenblicklichen Situation. Auch wenn Werte regional und kulturell unterschiedlich sein können, lassen sich übergeordnete, für alle Menschen gültige Werte anführen, um ein Zusammenleben unter humanen Bedingungen zu ermöglichen.

In der Diskussion um Moral unter Jugendlichen wird fälschlicherweise oftmals »Moral« mit »Normen« und »Normenbefolgung« gleichgesetzt. Grundsätzlich müssen aber unterschieden werden:

- **soziale Normen:** innerhalb einer Gruppe geltende Verhaltensstandards und Erwartungen,
- **Konventionen:** soziale Verhaltensregeln und Gewohnheiten,
- **moralische Regeln:** grundlegende Prinzipien von Gerechtigkeit und Fairness.

Während soziale Normen und Konventionen oftmals nur befolgt werden, weil aufgestellte Regeln nun einmal zu befolgen sind – und sie somit in anderen Situationen ohne Regel auch gern nicht befolgt werden – können moralisches Verhalten und moralische Gefühle nur aus einem Verständnis von Gerechtigkeit und Fairness heraus entstehen.

Ein persönliches Moralverständnis teilt sich dabei auf in

- **moralisches Wissen** (aber: das alleinige Wissen über Normen garantiert nicht deren Anerkennung!),

- **moralisches Urteilen** (aber: das Urteilen über das, was moralisch geboten ist, bedeutet keine persönliche Handlungsverpflichtung!),
- **moralische Gefühle,**
- **moralisches Verhalten.**

Nun stellt sich die Frage, wie sich moralisches Wissen, Urteilen, Verhalten und moralische Gefühle entwickeln und wie man deren Entwicklung systematisch fördern kann? Bereits 1963 stellte Kohlberg fest, dass keine Befunde vorliegen, die einen direkten Einfluss von Erziehungspraktiken der Eltern auf die Stärke und das Ausmaß von Schuld, Gewissen und moralischem Verhalten von Kindern festschreiben könnten. Vielmehr handelt es sich bei der moralischen Entwicklung um ein komplexes Wechselspiel kognitiver und emotionaler Entwicklungsschritte mit sozialen Erfahrungen der Kinder, die letztlich zu einem »Erarbeiten« moralischer Überzeugungen und Werthaltungen führen. In moralischen Entscheidungssituationen werden die zur Problemlösung eingesetzten Überlegungen nicht in jeder Situation neu entwickelt, sondern es wird auf Erfahrungen und Erlerntes aus Handlungssituationen zurückgegriffen, die ähnliche Elemente beinhalten wie die aktuelle Entscheidungssituation. Die moralische Urteilsfähigkeit muss vom Individuum durch Erfahrungen im sozialen Raum allmählich aufgebaut werden, sie kann nicht auf direktem Wege erlernt werden. Vorgegebene Normen sind erst zu internalisieren, damit sie als die eigenen, verpflichtenden Normen akzeptiert werden. Erziehung muss demnach Anregungen für möglichst viele moralische Erfahrungsprozesse bieten, damit das Kind die unterschiedlichen Stufen der moralischen Entwicklung durchlaufen kann. Ziel der Erziehung ist somit die Entwicklung selbst, also das Erreichen der nächsthöheren Stufe in der moralischen Urteilsfähigkeit.

Lawrence Kohlberg hat schon 1958 (vgl. Kohlberg, 1971) die wohl einflussreichste Theorie zur Moralentwicklung vorgestellt. Seine »Theorie der Entwicklung des moralischen Urteilens« ist angelehnt an die kognitiv-strukturgenetischen Überlegungen Jean Piagets (vgl. Piaget, 1983). Die moralische Urteilsfähigkeit kann beispielsweise gezielt gefördert werden, indem man Kindern und Jugendlichen moralische Dilemmata vorgibt und diese bearbeiten lässt. Normalerweise stehen in den von Kohlberg und anderen Forschern verwendeten moralischen Dilemmata unterschiedliche moralische Verpflichtungen miteinander in Konflikt. Die Aufgabe der Person be-

steht darin, eine faire und gerechte Lösung für die im Dilemma dargestellte Situation zu finden. Der beste Lösungsweg – so Kohlberg – liegt darin begründet, dass die zu beurteilende Person sich in die jeweiligen Perspektiven der im Dilemma auftretenden Personen sowie in die Perspektive eines unparteiischen »Dritten« versetzen kann. Diese Lösung berücksichtigt somit die Perspektiven aller Beteiligten und würde für die moralische Entscheidungsfindung aus psychologischer Sicht bedeuten, dass eine Person für diese Lösung über die Fähigkeit verfügt, verschiedene Perspektiven zu verstehen und zu koordinieren. Die von Kohlberg in seinem Modell skizzierten aufeinander aufbauenden sechs Stufen (präkonventionelles, konventionelles und postkonventionelles Niveau) setzen voraus, dass eine Person zunehmend komplexere Aspekte der Perspektiven der Personen aus den Dilemmata berücksichtigt. Die im Kohlberg'schen Modell angenommene individuelle soziomoralische Perspektive fußt auf sozialen Regeln: Auf dem präkonventionellen Niveau werden Regeln als Forderungen von außen vorgegeben, auf dem konventionellen Niveau hat eine Person diese Regeln verinnerlicht und auf dem postkonventionellen Niveau wird die Geltung dieser Regeln hinterfragt (Keller, 2001). Jedes dieser Entwicklungsniveaus ist zudem charakterisiert durch ein spezifisches Verständnis der beteiligten Personen, Beziehungen und sozialen Regeln der sozialen Welt, so dass sich spezifische moralische Lösungen der in den Dilemmata beschriebenen Konflikte ergeben. Das Kohlberg'sche Modell betrachtet primär kognitive Aspekte der moralischen Entwicklung. Dem Modell zufolge werden moralische Lösungen zudem vor allem in Orientierung am Prinzip der Gerechtigkeit entwickelt (vgl. Kohlberg, 1971).

Diese klassische Herangehensweise wurde nun vielfach kritisiert und erweitert, wie zum Beispiel im Ansatz von Monika Keller (2001). So berücksichtigen neuere Ansätze neben dem Prinzip der Gerechtigkeit beispielsweise auch das Prinzip der Fürsorge und betonen neben dem kognitiven Prozess der Perspektivenübernahme die sozialemotionalen Aspekte von Sympathie und Empathie (also die gefühlsmäßige Haltung). Somit nehmen Gefühle einen wichtigen Stellenwert ein, sie stellen einen Indikator für unsere moralische Sensibilität dar (Keller, 2001). Beispielsweise kann man in dem Gefühl der Empathie ein zentrales Motiv für moralisches Handeln sehen. Dementsprechend wird bei der Empathie eine kognitive Komponente (das Verstehen) und eine affektive Komponente (die Betroffenheit, die Mitempfindung)



unterschieden (Hoffman, 1984). Eine empathische Betroffenheit über die Lage einer anderen Person kann dann zu Schuldgefühlen führen, wenn man sich selbst eine mögliche Verantwortung an der Lage der anderen Person zuschreibt. Diese tatsächlich erlebte oder aufgrund von Erfahrungen für zukünftige Situationen »erwartete« Schuld kann letztlich dazu führen, dass eine Person bestimmte, vielleicht nicht-moralische Handlungen unterlässt (z. B. eine mögliche Schädigung einer dritten Person) oder bestimmte moralische Handlungen unternimmt (um die Situation einer anderen Person zu verbessern).

An dieser Stelle ist es wichtig zu erwähnen, dass Verantwortungszuschreibungen eine bedeutende Funktion innehaben – sie beeinflussen das Ausmaß, in dem jemand empathisch empfindet. Insbesondere wenn eine Person als Opfer angesehen und ihr keine Verantwortung für ihre Lage zugeschrieben wird, wird ihr wahrscheinlich eher Mitgefühl entgegengebracht (Keller, 2001). Doch Empathie und Schuldgefühle allein garantieren kein moralisches Handeln. Hierfür – so Keller (2001) – muss sich ein moralisches Selbst entwickeln, das bestimmte moralische Werte als verbindlich ansieht. Dieser Schritt findet vor allem im Jugendalter statt. Hinzu kommt, dass eine moralische Konsistenz zwischen moralischen Werthaltungen und dem tatsächlichen Handeln einer Person vorliegen muss. Erst dann können wir eine gewisse prosoziale Motivation voraussetzen, die letztlich in prosozialem Verhalten mündet. Auf diesem Aspekt – der Förderung eines moralischen Selbst beziehungsweise der

moralischen Sensibilität (Berücksichtigung der Perspektiven aller Beteiligten in sozialen Situationen und der mit Handlungen einhergehenden Konsequenzen für die Personen; Keller, 2001) – liegt also ein Hauptaugenmerk in der moralischen Erziehung und in pädagogisch-psychologischen Präventionen.

Insbesondere Peerbeziehungen und Freundschaften stellen im Jugendalter eine Quelle für die Entwicklung der moralischen Sensibilität dar. Die im Fairplayer.Manual verwendeten Dilemmata weisen deshalb einen engen Bezug zur Erfahrungswelt von Jugendlichen auf. Dabei ist es sinnvoll, gerade solche Situationen zur Beurteilung heranzuziehen, in denen es um die sozialen Beziehungen der Jugendlichen geht: »Im Prozess der Entwicklung sind die Beziehungen zu Erwachsenen und zu Gleichaltrigen die zentralen Beziehungen, in denen Kinder die Bedeutung von Regeln lernen und in denen sie Konflikte von Regeln und Interessen verhandeln müssen (...). Sowohl in Konflikten mit Eltern als auch mit Freunden spielen Gerechtigkeit und Fürsorge eine große Rolle« (Keller, 2001, S. 114; vgl. Nucci, 2001). Während Interaktionen und Konflikte mit Eltern und Lehrern sich eher auf soziale Normen und Konventionen erstrecken, beziehen sich Gleichaltrigeninteraktionen und -konflikte oft auf moralische Aspekte. Diese Interaktionen und Konflikte verlaufen oftmals ohne das Wissen der Eltern, Lehrer oder anderer Erwachsener. Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass bei der Moralentwicklung Prozesse auf kognitiver, sozialer, emotionaler, motivationaler und Verhaltensebene von Bedeutung sind.