

WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DES PROJEKTS „LEBENSWELTEN AKTIV GESTALTEN“

PROZESSBERICHT UND ERSTE ERGEBNISSE

OKTOBER 2018

INHALTSVERZEICHNIS

1	Einleitung	2
2	Überblick über die Ziele der wissenschaftlichen Begleitung	2
3	Identifikation der Projektziele und Zielkompetenzen	2
4	Quantitative Pilotstudie: Erfassung der Sozialen Kompetenz	4
	4.1 Begriffsbestimmung	5
	4.2 Operationalisierung	6
	4.3 Entwicklung des Erhebungsinstruments	6
	4.4 Durchführung der quantitativen Pilotstudie	9
	4.5 Erste Ergebnisse der quantitativen Pilotstudie	10
5	Untersuchungsdesign: Mixed-Methods-Studie	15
6	Stand der Qualitativen Erhebung	16
	6.1 Einblicke in Ergebnisse der quantitativen Pilotstudie	16
	6.2 Konstruktinterviews mit Projektakteuren	16
	6.3 Kulturelle Bildungsprozesse	17
7	Ergebniswerkstatt September 2018	17
8	Zwischenfazit	18
	8.1 Reaktionen auf die wissenschaftliche Begleitung	18
	8.2 Validierung von entwickelten Instrumenten	19
9	Erste Hypothesen zu Handlungsempfehlungen	19
	9.1 Zielsetzung des Projekts	19
	9.2 Weiterentwicklung auf struktureller Ebene	20
	9.3 Kommunikation	20
10	Ausblick	20
11	Quellen	22
12	Anhang	24



1 EINLEITUNG

Seit Februar 2018 wird das Bildungsprojekt „Lebenswelten aktiv gestalten“ von einem Forschungsteam der Ruhr-Universität Bochum unter Leitung von Prof. Dr. Sandra Aßmann und Dr. Katja Serova begleitet. Im Sinne einer formativen Evaluation wird die Begleitung als Unterstützung verstanden, die einen Beitrag zur Qualitätssicherung und Verstetigung des Projekts leisten soll.

Im folgenden Zwischenbericht werden das Vorgehen und die zentralen Befunde der bisherigen wissenschaftlichen Begleitung zusammengefasst und erste Handlungsempfehlungen, die den Projektnutzen steigern und den Projektablauf erleichtern können, formuliert.

2 ÜBERBLICK ÜBER DIE ZIELE DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG

Die wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Lebenswelten aktiv gestalten“ verfolgt folgende **Hauptziele**:

- **Qualitätsbestimmung:** Durch eine Gegenüberstellung und einen Abgleich von der Programmatik und der Praxis des Projekts kann die Qualität bestimmt werden.
- **Qualitätssicherung:** Mithilfe von Empfehlungen zu Wirkfaktoren des Projekts wird die Qualität gesichert.
- **Nachhaltigkeit:** Es werden Möglichkeiten zur Weiterentwicklung und Verstetigung des Projekts eröffnet.
- **Partizipation:** Der Einbezug der beteiligten Akteur*innen wird als zentrale Einflussgröße der Projektqualität betrachtet.

Damit die Qualität des Projektes bestimmt werden kann, bedurfte es als ersten Schrittes einer **Analyse der Projektziele**.

3 IDENTIFIKATION DER PROJEKTZIELE UND ZIELKOMPETENZEN

Zur Ermittlung der Projektziele wurde von uns eine umfassende **Dokumentenanalyse** durchgeführt. Hierfür wurden folgende Dokumentarten untersucht:

- **Dokumente der Selbstbeschreibung:** Projekthomepage, schriftliche Informationen über verbindliche Ziele und Themen der Module, Jahresberichte aus dem Projekt.
- **Modulhandbuch:** Hierbei handelt es sich um einen aus fünf Teilen bestehenden Katalog, der sich primär an die Trainer*innen richtet und das Programm für die

einzelnen Trainingssitzungen beschreibt. Die Projektziele werden indirekt über die didaktische und methodische Aufbereitung der Trainingseinheiten vermittelt.

Hauptergebnisse der Dokumentenanalyse:

- Insgesamt zeigte sich eine sehr **breite und diffuse Beschreibung von Projektzielen**: Namentlich werden mehr als 12 Kompetenzen ausgewiesen (darunter z.B. Methodenkompetenz, persönliche Kompetenz, Handlungskompetenz), die allerdings nicht konkret definiert werden. Als kleinster gemeinsamer Nenner kann **Soziale Kompetenz** herausgearbeitet werden. Die Breite der ursprünglichen Zielkompetenzen im Projekt ist für eine wissenschaftliche Begleitung eine große Herausforderung, da eine den wissenschaftlichen Standards entsprechende, adäquate Erfassung aller identifizierter Projektziele per Definition bzw. im Rahmen einer zeitlich begrenzten empirischen Untersuchung nicht möglich ist.
- Das Modulhandbuch kann als **Work-in-Progress** verstanden werden: Es finden kontinuierlich Anpassungen und Erweiterungen statt.
- Die ausgewiesenen Kompetenzen werden im Modulhandbuch an **konkrete lebensweltliche Erfahrungsräume** der Schüler*innen gebunden und durch spielerische Vermittlungsarten zum Ausdruck gebracht (z.B. Förderung der Medienkompetenz anhand des „großen Medienquiz“ in Modul 3.1).
- **Kulturelle Bildung** erfährt im Projekt eine Doppelrolle:
 - a. Zum einen ist Kulturelle Bildung in Form der **Ausbildung der Kulturellen Kompetenz bzw. Teilhabe** als Ziel des Projekts erkennbar.
 - b. Zum anderen tritt Kulturelle Bildung als **vermittelndes Element** auf und zwar derart, dass kulturelle Settings als Lern- und Erfahrungsraum zum Erwerb von Kompetenzen (speziell der Sozialen Kompetenz) fungieren.

Auf Grundlage der Dokumentenanalyse wurden für die wissenschaftliche Begleitung **folgende Projektziele fokussiert**:

- a. **Soziale Kompetenz:**
 - Der Anspruch auf Förderung der Sozialen Kompetenz von Schüler*innen nimmt eine **prominente Rolle** in allen analysierten Dokumenten ein, sodass von einer hohen Relevanz aus Sicht der Projektinitiator*innen ausgegangen wurde.
 - Soziale Kompetenz ist in hohem Maße **anschlussfähig an weitere Kompetenzen**, zumal diese oft als Spezialfall der Sozialen Kompetenz konzipiert werden können, wie zum Beispiel interkulturelle und persönliche Kompetenz (Reinders et al. 2011; Lerch 2016).
 - Soziale Kompetenz lässt sich gut **quantitativ** erheben, sodass eine Gewichtung der Werte ermöglicht wird. Zusätzlich können auf diese Weise vergleichbare Aussagen sowohl über einzelne Schüler*innen im Projekt als auch zusammenfassende Aussagen über alle Projektschulen getätigt werden.

b. Kulturelle Bildung:

- Der Kulturellen Bildung kommt aufgrund ihrer Doppelrolle im Projekt (s.o.) eine entscheidende Bedeutung zu.
- Um den prozesshaften Charakter eines kulturellen Bildungsprozesses abzubilden und auch die entstehenden **Artefakte** untersuchen zu können, erweisen sich **qualitative Forschungsmethoden** als besonders geeignet.
- Mittels **Fallgeschichten** können konkrete kulturelle Bildungsprozesse im Projekt rekonstruiert werden, d.h. zentrale Merkmale der Entstehungsgeschichte von Artefakten und Sinnzuschreibungen der Schüler*innen erfasst werden (Hill 2013).

Entsprechend der Fokussierung der Projektziele umfasste die wissenschaftliche Begleitung 2018 folgende **Arbeitspakete**:

- **März - April 2018:** Dokumentenanalyse
- **April - Juli 2018:** Quantitative Pilotstudie zur Erfassung der Sozialen Kompetenz bei Schüler*innen im Projekt
- **Juli 2018 - September 2018:** erste Auswertung der Pilotstudie und Vorbereitung der ersten Ergebniswerkstatt
- **ab Juli 2018:** Vorbereitung der qualitativen Studie zur Kulturellen Bildung und erste qualitative Erhebungen in den Schulen
- **September 2018:** Durchführung der Ergebniswerkstatt mit zentralen Akteuren im Projekt
- **ab September 2018:** vertiefte Auswertung der quantitativen Studie, Modifikation des Instruments für die quantitative Vollerhebung 2019; Auswertung der qualitativ erhobenen Daten.

4 QUANTITATIVE PILOTSTUDIE: ERFASSUNG DER SOZIALEN KOMPETENZ

Unter einer **Pilotstudie** wird ein quantitatives Forschungsvorhaben verstanden, in dem ein Instrument entwickelt wird und empirisch im Feld an einem repräsentativen Ausschnitt aus der Zielgruppe auf seine Tauglichkeit überprüft bzw. validiert wird. Die quantitative Pilotstudie zur Erfassung der Sozialen Kompetenz im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung erfolgte in diesen Schritten:

1. **Begriffsbestimmung:** Was wird unter Sozialer Kompetenz genau verstanden?
2. **Operationalisierung:** Wodurch zeigt sich Soziale Kompetenz bei der Zielgruppe?
3. **Entwicklung eines Messinstruments:** Wie kann Soziale Kompetenz bei der Zielgruppe gemessen werden?

4. **Durchführung der Pilotierung:** In welchen Schulen und wie wird das entwickelte Instrument eingesetzt? Welche Erhebungen sind für die Auswertung notwendig?
5. **Erste Ergebnisse der Pilotstudie:** Als wie geeignet erweist sich das entwickelte Instrument im Feld bei der Zielgruppe? Was sind die ersten Resultate der Erhebungen?

4.1 Begriffsbestimmung

Soziale Kompetenz wird im **(erziehungs-)wissenschaftlichen Diskurs** als Fähigkeit verstanden, die eigenen Interessen in sozialen Interaktionen verwirklichen zu können, ohne die Interessen der Interaktionspartner*innen zu verletzen (Kanning 2009; Brohm 2009).

- Soziale Kompetenz ist eine Handlungstendenz im Spannungsfeld von **Anpassung und Durchsetzung**.
- Soziale Kompetenz beinhaltet das **Wissen** über rollenkonformes Handeln, **die Fähigkeit und Bereitschaft** das Wissen umzusetzen und schließlich das sozial kompetente **Handeln**.
- Soziale Kompetenz ist an den durch die **eigenen Interessen** sowie die **Interessen der Interaktionspartner** aufgespannten Handlungsrahmen gekoppelt. Die Interaktionspartner*innen werden damit zum zentralen Bezugspunkt des Handelns.
- Die bisherige Forschung fokussiert die notwendigen dispositionellen Eigenschaften und orientiert sich an Erwachsenen (z.B. Hinsch & Pfingsten 2002; Kanning 2009; Petermann 2002).

Der **von uns entwickelte theoretische Zugang** zur Sozialen Kompetenz zeichnet sich durch die verstärkte Betonung der **Normativität** aus:

- Zu den Interessen der Interaktionspartner*innen müssen auch **überindividuelle Interessen** gezählt werden (Hautzinger & Ingebrand 1995; Roth 1971) und Soziale Kompetenz muss somit stärker an eine **gesamtgesellschaftliche Perspektive** gebunden werden.
- Daraus ergibt sich, dass sozial kompetentes Handeln **verantwortungsvolles** und **situationsangemessenes** Handeln ist, durch welches gesamtgesellschaftliche Interessen unter Berücksichtigung der eigenen Interessen verwirklicht werden.
- Sozial kompetentes Handeln bedeutet, die gesellschaftlich gültigen Normen und **Werte** durch das eigene Handeln zu vertreten.

4.2 Operationalisierung

Um Soziale Kompetenz im Sinne des oben dargestellten Verständnisses messen zu können, bedarf es **normativer Bezugspunkte**, die für die Zielgruppe zweifelsfrei gültig und verständlich sein müssen, zumindest in der Soll-Perspektive und unter Berücksichtigung der Heterogenität der Zielgruppe. Bei der von uns ausgearbeiteten Lösung wurde dieser Herausforderung unter Rückgriff auf das Grundgesetz begegnet.

- Das **Grundgesetz** hat universelle Gültigkeit für alle Bürger*innen der Bundesrepublik Deutschland. Es bildet die Grundlage unserer Gesellschaftsordnung, indem es das Zusammenleben der Menschen regelt. Das Grundgesetz ist einerseits ein Garant für das Funktionieren der zivilen demokratischen Gesellschaft und andererseits ist seine Einhaltung die notwendige Bedingung für gesellschaftliche Partizipation.
- In einem mehrstufigen Auswahlverfahren wurden von uns dem Grundgesetz **fünf Werte** entnommen, die als Basis für die Instrumentenentwicklung dienen. Die Auswahlkriterien beziehen sich auf die Eignung für die Zielgruppe: Die Werte sollen eindeutig und nicht zu komplex sowie von hohem lebensweltlichen Bezug für die Schüler*innen der fünften und sechsten Jahrgangsstufe sein.
- Bei den fünf Werten handelt es sich um:
 - ✓ Art. 1.1: Die **Würde** des Menschen ist unantastbar
 - ✓ Art. 2.2: Recht auf Leben und körperliche **Unversehrtheit**
 - ✓ Art. 3: **Gleichheit**, Gerechtigkeit und keine Benachteiligung
 - ✓ Art. 10.1: Einhalten von Brief- und Postgeheimnis, **Privatsphäre**
 - ✓ Art. 14.1: Achtung vor **Eigentum**

4.3 Entwicklung des Erhebungsinstruments

Die Entwicklung des Erhebungsinstruments beinhaltet zwei Herausforderungen:

- Die **Eignung für die Zielgruppe**, d.h. für Schüler*innen der fünften und sechsten Klasse, die gegebenenfalls Förderbedarf oder sprachliche Barrieren aufweisen.
- Bisher ist kein adäquates Instrumentarium existent, das eine **wertegebundene Erfassung** Sozialer Kompetenz ermöglicht.

Als **methodische Basis** des Instruments wurde das Format **Situational Judgement Test (SJT)** gewählt, um den vorab genannten Herausforderungen zu begegnen.

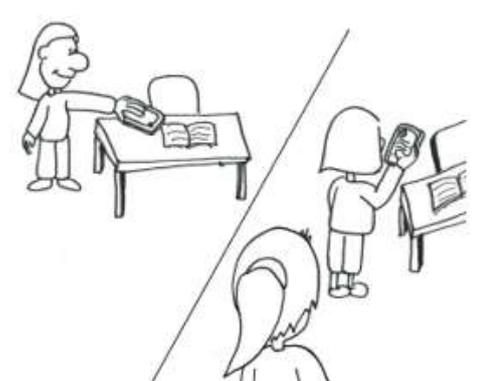
- SJT werden als Mittel zur Verhaltensvorhersage eingesetzt (Balceris 2011).
- Das **Prinzip** des SJT besteht darin, dass alltagsnahe Situationen dargestellt werden, in die sich die Befragten hineinversetzen sollen. Ihre Haltung zu den Situationen drücken die Befragten dadurch aus, dass sie die vorgegebenen Handlungsmöglichkeiten auf einer Skala bewerten (von Ablehnung bis Zustimmung).

- Die Situationen wurden **speziell für die Zielgruppe** ausgearbeitet. Durch die Realitätsnähe und Konkretheit sind SJT besser für Kinder verständlich als Fragebögen zur Selbsteinschätzung, da es weniger Reflektions- und Abstraktionsfähigkeit bedarf.
- Vorteilhaft ist, dass durch SJT die **Situationsgebundenheit** Sozialer Kompetenz (Kanning 2002) berücksichtigt wird.
- Die Bewertung konkreter **Handlungsmöglichkeiten** ist (verglichen zu Fragebögen zur Selbsteinschätzung) nahe an dem tatsächlichen Handeln.

Merkmale des entwickelten Instruments

- Die insgesamt **23 alltagsnahen Konfliktsituationen** repräsentieren die fünf ausgewählten **Werte** (s. Abb. 1: Konflikt zum Wert Einhaltung der Privatsphäre).
- Zu den **Besonderheiten der Darstellung** gehören folgende Merkmale (s. Abb. 1):
 - ✓ Die Situationen werden bildlich und sprachlich präsentiert.
 - ✓ Die sprachlichen Formulierungen sind einfach gehalten (z.B. durch viel direkte statt indirekter Rede).
 - ✓ Es werden Fantasienamen verwendet, um zu verhindern, dass die Situationen von den Kindern mit real existierenden Personen in Verbindung gebracht werden.
 - ✓ Es werden drei Situationsstrukturen differenziert: Beobachtung, potentielle (Mit-)Täterschaft, potentielles Opfer.
 - ✓ Es gibt für Mädchen und Jungen eigene Fragebögen, die sich nur darin unterscheiden, dass alle dargestellten Personen das eigene Geschlecht haben.

Du siehst, wie Schülerin Bellona das Handy von Schülerin Sinich nimmt und die Fotos von Sinich ohne Erlaubnis anschaut.



Bewerte die vorgeschlagenen Handlungsmöglichkeiten.

↓

Bellona sagen: „Hör auf! Du möchtest doch auch nicht, dass sich jemand ohne Erlaubnis deine Fotos anschaut.“	 Gar nicht gut! <input type="checkbox"/>	 Nicht gut! <input type="checkbox"/>	 Geht so! <input type="checkbox"/>	 Gut! <input type="checkbox"/>	 Super gut! <input type="checkbox"/>
--	---	---	---	---	---

Abbildung 1: Beispiel für eine Situation und eine Handlungsmöglichkeit des entwickelten SJT

- Die **Handlungsalternativen**, die von den Schüler*innen bewertet werden, beruhen auf einer eigens entwickelten **Heuristik**:
 - ✓ Es wurden **abduktiv** Handlungsmöglichkeiten anhand der Leitfrage **hergeleitet**, welches (Problemlöse-)Verhalten in den Konfliktsituationen theoretisch möglich wäre.
 - ✓ Zur Validierung erfolgte ein **Abgleich** mit bestehenden theoretischen Klassifikationen von Konfliktlöse- bzw. Copingstrategien (Reijntjes et al. 2006) sowie empirisch ermittelten Problemlösestrategien von Fünftklässler*innen (Enders 2014).
 - ✓ Zur Übersichtlichkeit und leichteren Handhabung werden zehn Handlungsalternativen unter betont auffälligen, bildsprachlichen **Bezeichnungen** geführt. So beinhaltet beispielsweise die Handlungsalternative „Missionierung“ einen Appell an die Empathie der*s Täter*in. Die vollständige Liste der Handlungsalternativen kann Tabelle 1 entnommen werden.
 - ✓ Die Handlungsalternativen wurden im Sinne eines **orthogonalen Designs** den Situationen zugeordnet: Jeder Situation werden fünf Handlungsalternativen als Antwortmöglichkeiten zugewiesen, sodass zwar nicht jede Handlungsalternative für jede Situation abgefragt wird, aber zusammenfassende Aussagen sowohl für die Handlungsalternativen als auch für die Situationen möglich sind.

Handlungsalternative	Inhaltlicher Kern
1. „Missionierung“	Appell an Empathie der*s Täter*in: Wie würdest du dich an Stelle des Opfers fühlen?
2. „Manipulation“	Ablenken vom Konflikt, indem auf etwas anderes hingewiesen wird.
3. „Normäußerung“	Hinweis darauf, dass ein Verhalten sich nicht gehört.
4. „Selbstjustiz“	Aktiv gegen eine Tat vorgehen bzw. eine Tat rächen.
5. „Gerechtigkeit“	Für Gerechtigkeit sorgen, indem Täter*in von Autorität bestraft wird.
6. „Opferarbeit“	(Potentielles) Opfer warnen / Selbstmitleid.
7. „Drei Affen“	Ignoranz gegenüber einer Tat.
8. „Angsthase“	Aus Angst selbst zum Opfer zu werden so tun, als sei nichts passiert.
9. „(Mit-)Täterschaft“	Täter*in unterstützen und mitmachen.
10. „Eskalation“	Täter*in unterstützen und Situation durch Gewalt verschlimmern.

Tabelle 1: Zehn Handlungsalternativen der entwickelten Heuristik mit zentraler Eigenschaft

4.4 Durchführung der quantitativen Pilotstudie

Befragung der Schüler*innen

- Für die Pilotierung wurden 23 Situationen entwickelt, die in zwei **Varianten** der Fragebögen (A und B) mit je 15 Situationen abgefragt wurden.
- Um der möglichen Gefahr der sinkenden Aufmerksamkeit entgegenzuwirken und ggf. „Abschreiben“ vorzubeugen, wurden jeweils zwei Reihenfolgen der Situationen in den Fragebögen verwendet (A1, A2 bzw. B1, B2).
- Unter der zusätzlichen Beachtung der Differenzierung nach Geschlecht wurden für die Pilotierung somit insgesamt acht unterschiedliche Fragebogenvarianten entwickelt, die jedoch dank des orthogonalen Designs (s.o.) zusammenfassende Aussagen erlaubten.
- Der optimale Umfang für die Pilotierung wurde auf n zwischen 250 und 350 festgelegt, sodass die Befragung an **vier Projekt-Schulen** stattfand:
 - ✓ Sekundarschule Süd (Castrop-Rauxel)
 - ✓ Hauptschule am Dahlbusch (Gelsenkirchen)
 - ✓ Otto-Burrmeister Realschule (Recklinghausen)
 - ✓ Paul-Gerhardt-Schule (Oer-Erkenschwick).
- An der Pilotierung nahmen jeweils die Schüler*innen der fünften und sechsten Jahrgangstufe teil.
- Im Vorfeld der Pilotierung wurde das Einverständnis der Erziehungsberechtigten eingeholt.
- Vor der Pilotierung wurde eine **Instruktion der Trainer*innen** seitens des Projektteams durchgeführt, sodass die Trainer*innen anschließend die Schüler*innen in ihren Projektgruppen bei der Fragebogenbearbeitung betreuen konnten. Teilweise waren auch die Lehrer*innen anwesend.
- Insgesamt wurden **422** Bögen von den Schüler*innen ausgefüllt, davon sind **408** (97%) gültig.
- Die Bearbeitungszeit für den Fragebogen lag nach Angaben der Trainer*innen und Lehrer*innen bei 20 - 30 Minuten und damit im angestrebten Rahmen.
- Die Trainer*innen füllten während der Erhebung **Beobachtungsprotokolle** zum Schüler*innenverhalten aus, die anschließend analysiert wurden.
- Die Schüler*innen arbeiteten insgesamt **motiviert, pflichtbewusst** und **konzentriert** mit. Auch die Trainer*innen, die sich anfangs skeptisch hinsichtlich des Umfangs des Instruments zeigten, waren überrascht, wie gut die Schüler*innen insgesamt die Aufgabe bewältigen konnten.
- Nichtsdestotrotz sind bei einigen Schüler*innen **sprachliche Verständnisschwierig-**

keiten nicht auszuschließen. Die Trainer*innen gaben in diesen Fällen zusätzliche Erklärungen. Dennoch schienen die verwendeten Situationen für die Schüler*innen grundsätzlich leicht verständlich zu sein, wenngleich einzelne Wörter unbekannt waren.

Befragung von Expert*innen

- Parallel zu der Schülerbefragung wurde online eine Expert*innen-Befragung durchgeführt.
- Zu den Expert*innen zählen Projektakteur*innen und pädagogische Fachkräfte, die Erfahrung mit der Zielgruppe aufweisen.
- Die Aufgabe für die Expert*innen bestand darin, das entwickelte Instrument via Online-Survey so auszufüllen, wie es aus ihrer Sicht ein*e sozial kompetenter*r Schüler*in der fünften oder sechsten Klasse tun würde.
- Die Einschätzung der Expert*innen fungierte als **Norm** dafür, welche Bewertung einer Handlungsalternative als sozial (in)kompetent gelten kann.
- Die Expert*innen bewerteten außerdem **die Situationen**, indem sie diese passenden **Werten zuordneten** (Auswahl aus sieben Werten, inkl. zwei Werten als Distraktoren) und deren **Lebensnähe** beurteilten.
- Der Umfang der Expertenbefragung lag bei $N = 35$, davon waren 22 (62,9%) in das Projekt involviert.
- Die Einschätzung der Erfahrung mit der Zielgruppe lag bei einem Mittelwert von $AM = 5,2$ (Skala von 1 = min bis 7 = max).

4.5 Erste Ergebnisse der quantitativen Pilotstudie

Validierung der Situationen durch Expert*innenurteil

- Die **Eignung der Situationen** wurde anhand von drei Kriterien beurteilt: Korrektheit der Zuordnung, Eindeutigkeit der Zuordnung und die Einschätzung der Lebensnähe.
 - ✓ Die **Korrektheit der Zuordnung** galt als erfüllt, wenn die Expert*innen korrekt erkannt haben, welcher Wert als Grundlage für die Entwicklung einer Situation diene. Die Experten*innen haben die Situationen insgesamt zu 76% korrekt zugeordnet.
 - ✓ Das Kriterium der **Eindeutigkeit der Zuordnung** galt als erfüllt, wenn die Expert*innen nur einen bestimmten Wert und nicht mehrere Werte genannt haben. Die Expert*innen haben die Situationen insgesamt zu 66% eindeutig zugeordnet.

- ✓ Die **Lebensnähe der Situationen** wurde anhand von Angaben in einer siebenstufigen Skala bemessen, wobei das Ankreuzen des maximalen Wertes als maximale Lebensnähe bewertet wurde. Insgesamt zeigten alle 23 entwickelten Situationen gute Ergebnisse (Spannweite von 68% bis 86%), die Erfüllung dieses Kriteriums lag im Durchschnitt bei 77%.
 - 18 der 23 entwickelten Situationen zeigten gute bis sehr gute Ergebnisse in Bezug auf die Korrektheit (66% bis 100%) und die Eindeutigkeit (50% bis 94%) der Zuordnung.
 - Die Situationen, die konstruiert wurden, um den **Wert Gleichheit** darzustellen, zeigten wenig zufriedenstellende Werte mit 25 % korrekter Zuordnung und 47% eindeutiger Zuordnung durch die Expert*innen. Gleichzeitig bewerteten die Expert*innen diese Situationen als lebensnah (76%). Die Ursache für diese Disparität könnte darin liegen, dass der Fairnessgedanke, der als Grundlage der Gleichheit verstanden wurde, auch Grundlage für andere Werte (z. B. demokratisches Denken und die Achtung von fremdem Eigentum) darstellt.
 - Detaillierte Angaben zu den Kriterien sind in Anhang 1 zu finden.
 - In Bezug auf die **Situationsstruktur** (Beobachtung, potentielle (Mit-)Täterschaft, potentiell Opfer) lassen sich keine statistisch signifikanten Unterschiede für die **korrekte Zuordnung** und **Eindeutigkeit** feststellen ($Eta = .295$, $F(2, 15) = .714$, $p = .506$, $\alpha = .05$ und $Eta = .403$; $K(2) = 3.266$, $p = .195$, $\alpha = .05$).
 - Die Einschätzung der **Lebensnähe** variiert nach Situationsstruktur. Der Effekt ist stark ($Eta = .584$, $F(2, 20) = 5.181$, $p = .015$), wobei den Situationen aus Perspektive des Opfers eine stärkere Lebensnähe zugeschrieben wird als den Situationen aus der Perspektive der Beobachtung oder der potentiellen (Mit-)Täterschaft. Möglicherweise spielt es hier eine Rolle, dass die erwachsenen Expert*innen in ihrer pädagogischen Praxis häufiger damit konfrontiert werden, dass sich ein Opfer beschwert, als dass sich Kinder gegenseitig zur (Mit-)Täterschaft anstiften.
- ➔ **Fazit:** Alle im Instrument verwendeten Situationen **bilden die zugrundeliegenden Werte gut** ab und sind für die Zielgruppe **lebensnah**. Aufgrund der Eignung aller 23 Situationen kann für die Vollerhebung der Umfang der verwendeten Situationen anhand der Erfüllung der oben genannten Kriterien auf 15 reduziert werden. Somit entspricht zukünftig die Anzahl der im einzelnen Fragebogen aufgeführten Situationen auch der Anzahl aller erhobenen Situationen. Es wird nicht mehr notwendig sein verschiedene Versionen des Fragebogens zu verwenden, die sich hinsichtlich der abgebildeten Situationen unterscheiden.

Auswertung der Handlungsalternativen

- Als erstes wurde geprüft, ob die verwendeten **Handlungsalternativen** situationsübergreifend konsistente Ergebnisse liefern. Sechs Handlungsalternativen weisen eine mindestens akzeptable interne Konsistenz von Cronbachs Alpha $> .7$ auf. Vier Handlungsmöglichkeiten haben eine mangelnde interne Konsistenz mit Cronbachs Alpha $< .7$ (s. Tabelle 2).
- Bei den Handlungsalternativen mit mangelnder interner Konsistenz zeigten sich Unterschiede zwischen den Situationsstrukturen (Beobachtung, potentielle (Mit-)Täterschaft, potentielles Opfer), die noch inhaltlich interpretiert werden müssen.

Handlungsalternativen	Cronbachs Alpha Schüler*innenbefragung	Anzahl der Items
H1 „Missionierung“	.832 - .865	12
H2: „Manipulation“	.452 - .533	8
H3 „Normäußerung“	.729 - .777	12
H4 „Selbstjustiz“	.739 - .758	10
H5 „Gerechtigkeit“	.702 - .722	9
H6: „Opferarbeit“	.581 - .589	7
H7: „Drei Affen“	.552 - .638	12
H8: „Angsthase“	.560 - .674	9
H9 „Mittäterschaft“	.731 - .790	11
H10 „Eskalation“	.746 - .829	10

Tabelle 2: Cronbachs Alpha der Handlungsalternativen (grau hinterlegt = mangelnde interne Konsistenz)

- Bei der Beantwortung der Items wurden alle Abstufungen der Bewertung genutzt. Die **Verteilung der Handlungsalternative** „Missionierung“ kann Abbildung 2 entnommen werden. Die Boxplot-Diagramme zu den neun weiteren Handlungsalternativen befinden sich im Anhang 2.

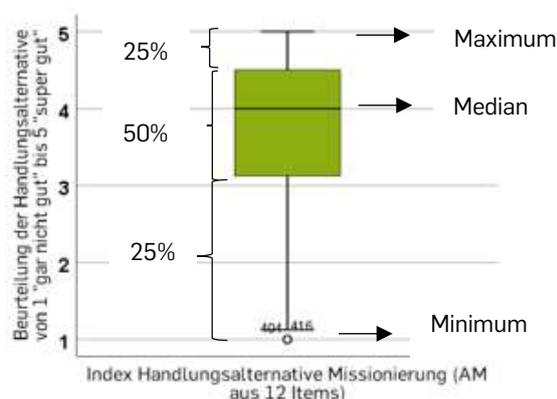


Abbildung 2: Boxplot-Diagramm zu der Handlungsalternative „Missionierung“ (Schüler*innenbefragung)

- Durch eine statistische Analyse wurde die Bedeutung der **Faktoren Geschlecht, Jahrgangsstufe und Schulform** analysiert (s. Anhang 4-7).
- Bei einigen Handlungsalternativen zeigte sich ein signifikanter Unterschied im Antwortverhalten zwischen Mädchen und Jungen, der einem schwachen Effekt entspricht: Mädchen haben höhere Präferenzen für die Handlungsstrategien mit einer Konfliktlösung ohne Gewalt (wie „Missionierung“ oder „Normäußerung“), während die Jungen eher körperlich agieren (wie „Mittäterschaft“ oder „Eskalation“). Das Ergebnis deckt sich mit Befunden der Entwicklungspsychologie zu **geschlechtsspezifischen Konfliktstrategien** (Biskup 2013). Damit wird die Idee bekräftigt, separate Jungen- und Mädchenfragebögen zu verwenden.
- Das Instrument ist sowohl für die Fünft- als auch für die Sechstklässler*innen geeignet. Die Differenzen zwischen den **Jahrgangsstufen** können erst durch Vergleiche in einem Kontrollgruppendesign interpretiert werden.
- Zwischen den vier Pilotschulen lassen sich zum Teil signifikante Unterschiede bezüglich der präferierten Handlungsalternativen feststellen und zwar gruppiert in Hauptschulen und Nicht-Hauptschulen. Daher erwies sich die Durchführung der Pilotierung an Schulen unterschiedlicher Schulformen als vorteilhaft. Die Interpretation der Ergebnisse scheint allerdings nur bei der Replikation der Effekte in einer Vollerhebung sinnvoll.

 **Fazit: Die Heuristik der Handlungsalternativen bewährte sich in der Pilot-Studie** sowohl in Bezug auf die Aufteilung unterschiedlicher Handlungsoptionen als auch hinsichtlich der verschiedenen Perspektiven der Beteiligung in der Konfliktsituation. Die Mehrheit der Handlungsalternativen ist intern konsistent und zwar unabhängig von der Perspektive der Handlung. Die vier nicht konsistenten Handlungsalternativen zeigen Unterschiede in der Bewertung in Abhängigkeit der eingenommenen Perspektive (Beobachter*in, (Mit-)Täter*in, Opfer), die noch genauer analysiert werden.

Vergleich von Schüler*innen und Expert*innen

- Der Zielwert für die Beurteilung der Sozialen Kompetenz wird durch die **Experten-norm** bestimmt. Schüler*innen, deren Antworten in den Wertebereich Mittelwert der Experten +/- eine Standardabweichung fallen, erfüllen die Experten-norm.

- Abbildung 4 verdeutlicht das Vorgehen anhand der Handlungsstrategie „Missionierung“. Hier erreichen 46,8 % der befragten Schüler*innen die untere Grenze der Expertennorm.

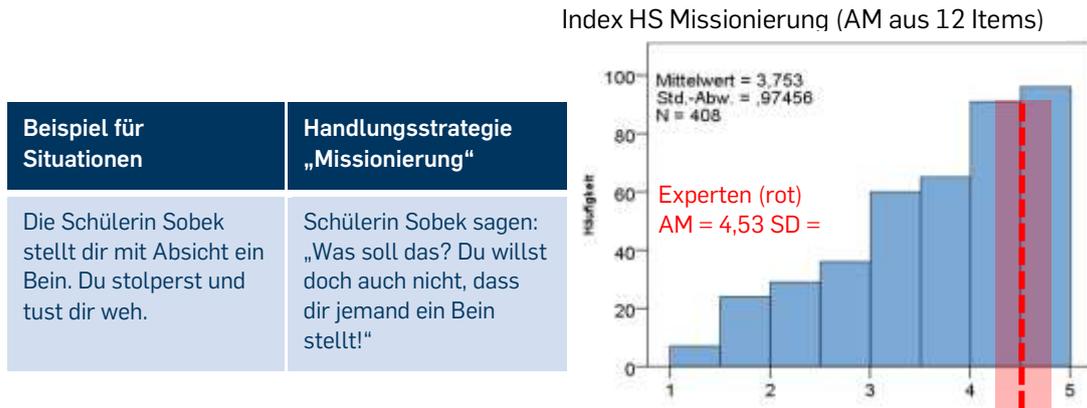


Abbildung 3: Darstellung der Expertennorm und Verteilung der Schülerantworten anhand der Handlungsstrategie "Missionierung"

- Der Anteil aller Schüler*innen, deren Angaben der Expertennorm entsprechen, liegt je nach Handlungsalternative **zwischen 35% und 55%**.
- Bei 9 von 10 Handlungsalternativen weichen die Mittelwerte der Schüler*innen signifikant von denen der Expert*innen ab (s. Abb. 5, s. auch Anhang Tabelle 3)

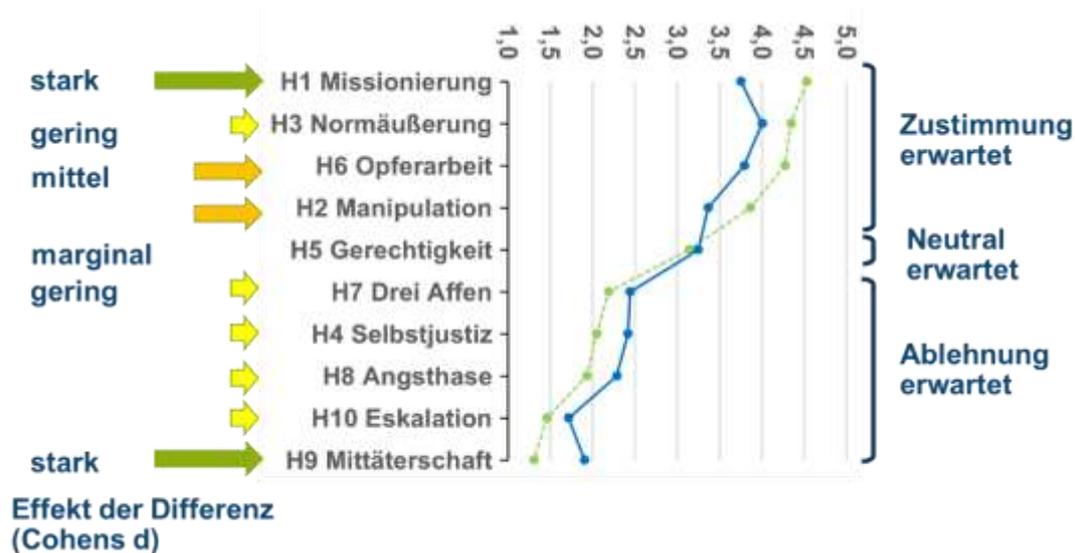


Abbildung 4: Mittelwerte von SuS (blau) und Expert*innen (grün) im Vergleich

- **Faktor Jahrgangsstufe:** Je nach Handlungsalternative ist der Anteil an Fünft- oder Sechstklässler*innen höher, die der Expertennorm entsprechen (s. Abb. 6).

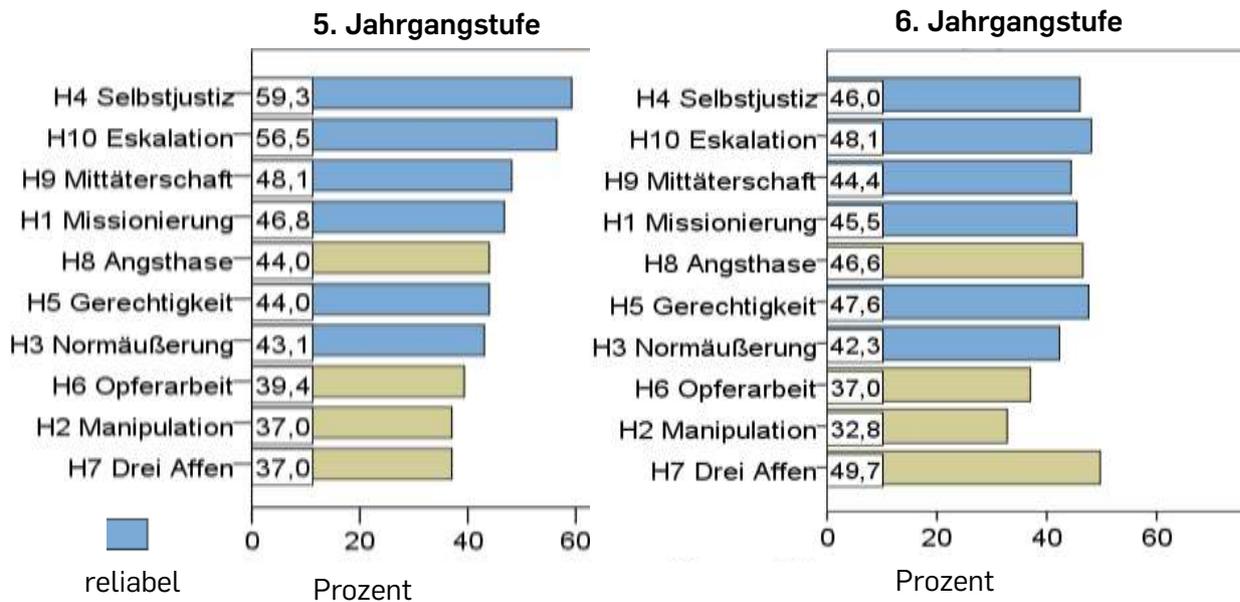


Abbildung 5: Vergleich der Fünft- und Sechstklässler*innen hinsichtlich des Erreichens der Expertennorm

➔ **Fazit:** Die Schüler*innen erreichten insgesamt betrachtet **in knapp der Hälfte der Fälle die Expertennorm**, d.h. die Hälfte der befragten Schüler*innen ist (noch) nicht so sozial kompetent, wie die Expert*innen es erwarten würden. Die Unterschiede zwischen den Fünftklässler*innen und den Sechstklässler*innen müssen allerdings mit Blick auf die inhaltliche Aussagekraft systematisch untersucht werden, da die Einflüsse aus dem Projektgeschehen durch altersspezifische Veränderungen der Kooperationsbereitschaft überlagert werden.

5 UNTERSUCHUNGSDESIGN: MIXED-METHODS-STUDIE

Die wissenschaftliche Begleitung wurde als Mixed-Methods-Design angelegt, wobei die quantitativen und qualitativen Untersuchungen zum Teil parallel und zum Teil sequentiell aufeinander folgend stattfanden bzw. -finden.

- Im Sinne einer **Vertiefungsstudie** dienten die Ergebnisse der quantitativen Studie als Grundlage für anschließende qualitative Untersuchungen (Kuckartz, 2014).
- Besonders **interessante Aspekte** aus der quantitativen Studie konnten somit aufgegriffen und vertiefend analysiert werden.
- Die Ergebnisse werden durch **Triangulation** miteinander in Beziehung gesetzt und integriert (Flick, 2011).

6 STAND DER QUALITATIVEN ERHEBUNG

Die der qualitativen Erhebung zugrundeliegenden Fragestellungen entstammen sowohl Themenfeldern, die sich aus der quantitativen Pilotstudie ergeben haben, als auch zuvor durch die Dokumentenanalyse identifizierten Themenfeldern.

6.1 Einblicke in Ergebnisse der quantitativen Pilotstudie

- Den Berichten der Trainer*innen zu der Erhebung Sozialer Kompetenz zufolge hatten einzelne Schüler*innen möglicherweise **sprachliche Verständnisschwierigkeiten** beim Ausfüllen des Instruments. Obwohl durch die statistische Auswertung keine bedeutende Anzahl an Fragebögen identifiziert werden konnte, die möglicherweise durch Verständnisprobleme Auffälligkeiten aufwiesen, scheint es sinnvoll zu sein, dem Hinweis nachzugehen. Um spezifizieren zu können, welche Begriffe oder Satzkonstruktionen problematisch sein könnten, sind Befragungen von der Zielgruppe entsprechenden Schüler*innen mit der Methode **Lautes Denken** (Konrad 2010) geplant.
- Die Validierung durch Lautes Denken kann zusätzlich genutzt werden, um Informationen zur **Lebensnähe** der Situationen aus Sicht der Schüler*innen zu erlangen.

6.2 Konstruktinterviews mit Projektakteuren

- Mithilfe von **Konstruktinterviews** (König & Volmer 2008) werden **die Perspektiven der Trainer*innen und Lehrer*innen bzw. Schulleitungen** erfasst.
- Der von uns entwickelte **Leitfaden** für die Konstruktinterviews wurde in einem **Pre-Test** überprüft und hat sich als geeignet erwiesen, um für kommende Interviews eingesetzt zu werden. Es werden die **subjektiven Theorien** der Akteure zu Projektzielen und -wirkungen sowie die Zufriedenheit mit dem Projekt und der eigenen Arbeit rekonstruiert.
- In Anlehnung an das Verfahren des **Theoretischen Sampling** der Grounded Theory Methodologie (Strübing 2008) konnten nächste Interviewpartner*innen identifiziert werden. Im Sinne der Strategie des **maximalen Vergleichs** (Glaser & Strauss 1998) wurden Fälle ausgewählt, die sich anhand spezifischer Kriterien unterscheiden (z.B. Trainer*innen verschiedener Träger, Schulen mit kontrastierender Standortstruktur).

6.3 Kulturelle Bildungsprozesse

- Im **wissenschaftlichen Diskurs** um Kulturelle Bildung dominieren quantitative Studien zum Nachweis von (positiven) Wirkungen schulischer Jugendkulturarbeit (z.B. Buschmann 2009; Keuchel, Günsche & Groß 2009) bzw. qualitative Forschungsarbeiten, die Konzeptentwürfe und den Einsatz didaktischer Modelle fokussieren (z.B. Zaiser 2011).
- **Forschungsdesiderate:**
 1. Es **mangelt an theoretischen Reflexionen** der kulturellen Bildungspraktiken, insbesondere unter Bezugnahme der **dingbezogenen Interaktivität** (Liebau, Jörissen & Klepacki 2014).
 2. Explorative Studien zu **non-formalen** kulturellen Bildungsprozessen sind gegenüber den Studien für den formalen kulturellen Bildungsbereich unterrepräsentiert (Fink 2012).
- Auf Basis des Forschungsstandes wurde für die Erfassung von kulturellen Bildungsprozessen in „Lebenswelten aktiv gestalten“ die **Forschungsfrage** entwickelt, welche Bedeutungen die kulturellen Bildungspraktiken für die Schüler*innen haben und welche Funktionen dabei die Objekte in der Interaktion erfüllen.
- Das theoretische Modell dingbezogener kultureller Lern- und Bildungspraktiken von Sons (2017) dient als Orientierung, um die für das Projekt spezifischen Praktiken zu rekonstruieren.

7 ERGEBNISWERKSTATT SEPTEMBER 2018

Im September 2018 fand im Bildungszentrum des Handels die erste **Ergebniswerkstatt** statt. An fünf Thementischen konnten die mehr als **60 Teilnehmer*innen** bisherige Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung diskutieren, ihre Projekterfahrungen reflektieren und sich austauschen. Somit ist ein Hauptziel der wissenschaftlichen Begleitung – die Eröffnung von Partizipationsmöglichkeiten für alle Involvierten, um auf diesem Weg die Projektqualität zu fördern – in die Praxis umgesetzt worden.

Die wichtigsten **Ergebnisse** sind:

- **Vertreter*innen aller Projektakteure** (Lenkungskreis, Träger, Kommunen, Schulen, Trainer*innen, Künstler*innen) nahmen teil, was zum einen auf das große Interesse der Involvierten an dem Projekt verweist und zum anderen davon zeugt, dass die wissenschaftliche Begleitung zuvor nicht bestehende Kommunikationswege konstituiert hat.
- Der entwickelte **Fragebogen** zur Erfassung Sozialer Kompetenz stellt aus Sicht der Teilnehmer*innen lebensnahe Situationen dar und deckt die wichtigsten Handlungsmöglichkeiten ab.
- Intensiv diskutiert wurde das Thema **sozial erwünschtes Antwortverhalten** bei

der Erfassung der Sozialen Kompetenz bzw. wie das Forschungsteam zukünftig damit umgeht, dass das Antwortverhalten und das tatsächliche Verhalten der Schüler*innen voneinander abweichen können. Aus unserer Perspektive stellt dies kein Problem dar, da bereits eine als sozial kompetent geltende Antwort im Fragebogen auf Wissensbestände hindeutet, die zu dem Konstrukt Soziale Kompetenz zählen.

- Die Teilnehmer*innen berichteten, dass **divergierende Wertsysteme** zwischen Schüler*innen verschiedener sozialer und ethnischer Hintergründe zu Konflikten führen können und eine zentrale **pädagogische Herausforderung** im Schul- und Projektalltag sind.
- **Sprachschwierigkeiten** vieler Schüler*innen wurden als Hindernis für die Fragebogenbeantwortung gesehen.
- Kritisch diskutiert wurde das Thema **Kommunikation** zwischen Schulen, Trägern und Trainer*innen. Die Teilnehmer*innen gaben an, dass es Strukturen braucht, um sich auf dieser Ebene beispielsweise über einzelne Schüler*innen austauschen zu können. Einzelne Trainer*innen kritisieren, dass es ihnen im Falle von Überforderung an Ansprechpartner*innen seitens der Schule mangle.
- Inwiefern das Projekt bzw. die Trainer*innen sich an den **Regeln** der einzelnen Schulen orientieren sollte(n), war ebenso Gegenstand der Diskussionen. Das Spannungsfeld besteht darin, dass es weder sinnvoll ist, dass die Trainingseinheiten analog zu dem Schulunterricht gestaltet werden und somit von den Schüler*innen nicht mehr als eigenständige Aktivitäten wahrgenommen werden, noch Widersprüche zwischen den Regeln des Projekts und der Schulen bestehen sollten.
- Darüber hinaus wurde diskutiert, inwiefern das Projekt durch den Einbezug non-formaler Bildungskontexte in den schulischen Alltag einen **Beitrag zur Schulentwicklung** leisten kann bzw. schon de facto leistet. In diesem Zusammenhang wurden auch die Verortung der Trainings im schulischen Rhythmus (vor- oder nachmittags) sowie die **Rolle der Trainer*innen** als Teil eines multiprofessionellen Teams angesprochen.

8 ZWISCHENFAZIT

8.1 Reaktionen auf die wissenschaftliche Begleitung

Hervorzuheben ist die **bemerkenswert hohe Kooperationsbereitschaft** aller Projektakteure in Bezug auf die wissenschaftliche Begleitung:

- Die Kommunikation zwischen der Ruhr-Universität Bochum und den Schulen verlief dank Unterstützung seitens des Bildungszentrums des Handels nahezu reibungslos.

- Die Trainer*innen und Lehrer*innen waren insgesamt sehr interessiert an der quantitativen Erhebung sowie den Ergebnissen und haben den Prozess aktiv unterstützt.
- Seitens der Schüler*innen fielen die Reaktionen auf das quantitative Instrument und die Erhebungssituation insgesamt positiv aus. Die Schüler*innen zeigten sich motiviert und engagiert, was uns positiv für die quantitative Vollerhebung im Juni 2019 stimmt.
- Der Ergebnisworkshop zeigte, dass auf allen Projektebenen großes Interesse an der wissenschaftlichen Begleitung besteht. Zudem stieß die durch den Workshop angebotene Möglichkeit zum Austausch auf sehr große Zustimmung.

8.2 Validierung von entwickelten Instrumenten

- Das **Instrument** zur Erfassung der Sozialen Kompetenz ist insgesamt für die Zielgruppe **sehr gut geeignet** und zwar in Bezug auf Umfang, sprachliches Niveau, Lebensnähe, SJT als Format. Die notwendigen **Anpassungen** werden vor der Vollerhebung durchgeführt, z. B. in Bezug auf Auswahl der Situationen, die weitere Vereinfachung der Sprache und die Schärfung der Heuristik der Handlungsalternativen.
- Der **Leitfaden** für die Konstruktinterviews ist geeignet und kann für weitere Interviews eingesetzt werden.

9 ERSTE HYPOTHESEN ZU HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

In Anbetracht des kurzen Zeitraumes seit Beginn der wissenschaftlichen Begleitung, formulieren wir die folgenden Handlungsempfehlungen bewusst als erste Hypothesen, die wir im weiteren Forschungsprozess u.a. fokussieren werden.

9.1 Zielsetzung des Projekts

- Nur präzise fokussierte und formulierte Ziele sind auch hinsichtlich der Zielerreichung messbar.
- Daher ist eine **klare Ausrichtung des Modulhandbuchs auf wenige Ziele bzw. zu fördernde Kompetenzen** empfehlenswert. Dies wäre auch im Sinne einer Profilschärfung des Projekts förderlich und erleichtert zudem die Trainer*innenschulungen insofern, als sie an die Förderung eben dieser Ziele angepasst werden können.

9.2 Weiterentwicklung auf struktureller Ebene

- Die Auswertungen der Pilotstudie gaben erste Hinweise darauf, dass die Wirkfaktoren **Schulform und Geschlecht** Beachtung finden sollten und gegebenenfalls im Modulhandbuch berücksichtigt werden sollten.
- **Heterogenität** war auf verschiedenen Ebenen ein wichtiger Wirkfaktor: Die Schulen, Träger, Trainer*innen und Schüler*innen sind einzigartig, wodurch zum Teil die Vergleichbarkeit nicht gegeben ist. In diesem Kontext scheint es vielversprechend, die Qualifikationen und die Qualifizierung der Trainer*innen näher vor dem Hintergrund des **Professionalisierungsdiskurses** zu untersuchen.

9.3 Kommunikation

- Sowohl die Gespräche und Interviews mit Trainer*innen als auch die Diskussionen im Ergebnisworkshop wiesen deutlich darauf hin, dass es auf Ebene der Trainer*innen den Bedarf gibt, **feste Kommunikationsstrukturen** zu entwickeln, die den Austausch untereinander fördern.

10 AUSBLICK

Folgende Arbeitsschritte stehen in den kommenden Monaten im Zentrum der wissenschaftlichen Begleitung:

- **Universitäre Abschlussarbeiten:** Für das kommende Wintersemester sind bereits mehrere Abschlussarbeiten (Bachelor- und Masterniveau) in Planung, die in der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts verankert sind. Dies bietet die Möglichkeit, einzelne Aspekte (z.B. die Kommunikationsstrukturen) besonders intensiv zu untersuchen.
- **Fortführung der qualitativen Untersuchungen:**
 - ✓ Durchführung und Auswertung der Konstruktinterviews und Gruppendiskussionen
 - ✓ Erfassung von Prozessen Kultureller Bildung
 - ✓ Analyse der Organisationsstrukturen und Kommunikation im Projekt
 - ✓ Fragen der Professionalisierung im non-formalen bzw. informellen Bildungsbereich.
- **Vorbereitung der quantitativen Vollerhebung**
 - ✓ Überarbeitung des Instruments
 - ✓ Akquise einer adäquaten Kontrollgruppe
 - ✓ Fortführung der Expert*innenbefragung

- ✓ Schulungen der Trainer*innen für selbstständige Datenerhebung mit Schüler*innen
- ✓ Ggf. Digitalisierung des Fragebogens
- ✓ Durchführung voraussichtlich Juni 2019.

11 QUELLEN

- Balceris, M. (2011). Medien- und Informationskompetenz – Modellierung und Messung von Informationskompetenz bei Schülern. Dissertation. Universität Paderborn. Online verfügbar unter: <http://digital.ub.uni-paderborn.de/ubpb/urn/urn:nbn:de:hbz:466:2-8199> (letzter Zugriff 30.10.2018).
- Biskup, C. (2013). Mädchenkonflikte - Jungenkonflikte. Geschlechtsspezifische Konfliktbewältigungsstrategien von 9-12-Jährigen Mädchen und Jungen und Geschlechtsrollenorientierungen. Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Brohm, M. (2009). Soziale Kompetenz. In: Dies.: *Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Intervention* (S. 61-90). Weinheim: Beltz.
- Buschmann, M. (2009). *Das Wissen zur Kinder- und Jugendarbeit. Die empirische Forschung 1998-2008. Ein kommentierter Überblick für die Praxis*. Arbeitskreis G5 und Deutsches Jugendinstitut.
- Enders, N. (2014). *Zur dimensional Struktur sozialer Kompetenz: Modellierung selbstberichteter Verhaltenstendenzen in Konflikten mit Gleichaltrigen im frühen Jugendalter*. Dissertation. Universität Hildesheim. Online verfügbar unter: hildok.bsz-bw.de/files/271/Publikation_Diss_19_NE.pdf (letzter Zugriff 30.10.2018).
- Fink, T. (2012). *Lernkulturforschung in der Kulturellen Bildung. Videographische Rahmenanalyse der Bildungsmöglichkeiten eines Theater- und Tanzprojektes*. Schriftenreihe Kulturelle Bildung, Band 25. München: kopaed.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung* (3., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (2008). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (1. Nachdr. der 2. korrig. Aufl.). Bern: Huber.
- Hautzinger, M. & Ingebrand, C. (1995). Training sozialer Kompetenz bei Depressionen. In: J. Markgraf, K. Rudolf (Hrsg.), *Training sozialer Kompetenz. Anwendungsfelder. Entwicklungslinien. Erfolgsaussichten. Praxis der Verhaltenstherapie* 29 (S. 154-169). Baltmannsweiler: Röttger-Schneider.
- Hill, B. (2013). *Fallverstehen – Handlungsforschung – Praxisforschung. Drei sozialwissenschaftlich begründete Zugänge zur Erforschung der Kulturellen Bildung*. <http://www.kubi-online.de/artikel/fallverstehen-praxisforschung-handlungsforschung-drei-sozialwissenschaftlich-begrueendete>. (letzter Zugriff 27.09.2018).
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2002). *Gruppentraining sozialer Kompetenz*. Weinheim: Beltz.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), S. 154-163.
- Kanning, U. P. (2009). Diagnostik sozialer Kompetenzen. 2. akt. Auflage. *Kompandien Psychologische Diagnostik Band 4*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Keuchel, S., Günsche, C. & Groß, S. (2009). *Tanz in Schulen in NRW. Ein empirischer Blick in die Praxis*. Bonn: Bundesverband Tanz in Schulen.
- König, E. & Volmer, G. (2008). *Handbuch Systemische Organisationsberatung*. Weinheim: Beltz.
- Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 476-490). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, (2014). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden:

- Springer VS.
- Liebau, E. Jörissen, B. & Klepacki, L. (Hrsg.). *Forschung zur Kulturellen Bildung. Grundlagenreflexionen und empirische Befunde. Schriftenreihe Kulturelle Bildung*, Band 39. München: kopaed.
- Lerch, S. (2016). *Selbstkompetenzen. Eine erziehungswissenschaftliche Grundlegung*. Wiesbaden: Springer VS.
- OECD (Hrsg.) (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung*.
- Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie: Das Konzept der sozialen Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie*, 210 (4), S. 175-185.
- Reinders, H., Gniewosz, B., Gresser, A. & Schnurr, S. (2011). Erfassung interkultureller Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Das Würzburger Interkulturelle Kompetenz-Inventar (WIKI-KJ). *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, S. 429-452.
- Reijnthes, A., Stegge, H. & Meerum Terwoegt, M. (2006). Children's Coping with Peer Rejection: The Role of Depressive Symptoms, Social Competence, and Gender. *Infant and Child Development* 15, S. 89-107.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Band 2*. Hannover: Schroedel.
- Sons, E. (2017). *Interaktivität und Dinge in der kulturellen Bildung. Theoretische Reflektionen und Ergebnisse einer Grounded Theory der Bildhauerei*. Wiesbaden: Springer.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung der verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung (2., überarbeit. und erweiter. Aufl.)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zaiser, D. (2011). *Rhythmus und Performance. Kulturprojekte als Chance für sozial benachteiligte und straffällige Jugendliche*. München: kopaed.
-

KONTAKT

Ruhr-Universität Bochum, Institut für Erziehungswissenschaft
Universitätsstr. 150, 44801 Bochum, Germany

Prof. Dr. Sandra Aßmann

sandra.assmann@rub.de
ife.rub.de/sro
Tel.: +49 234 32 23783
Raum: GA 1/33

Dr. Katja (Ekaterina) Serova, OStR i. H.

katja.serova@rub.de
ife.rub.de/serova
Tel.: +49 234 32 24981
Raum: GA 1/141

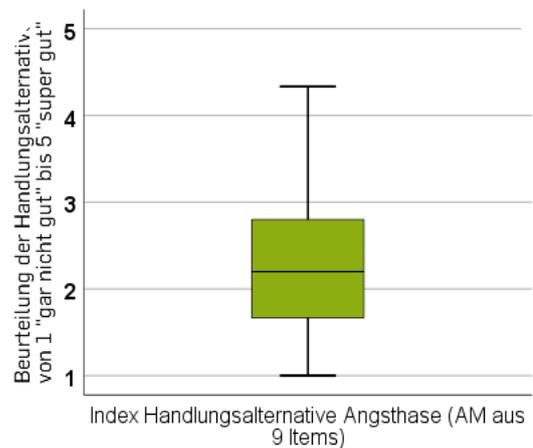
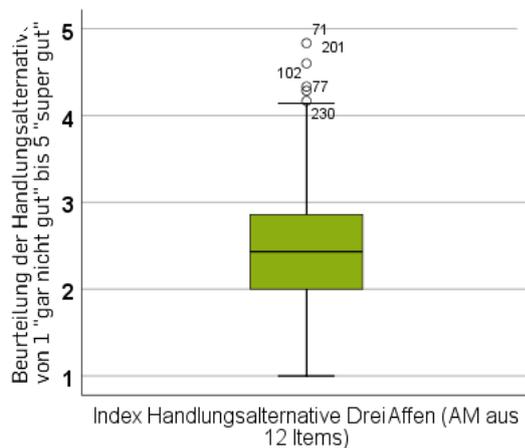
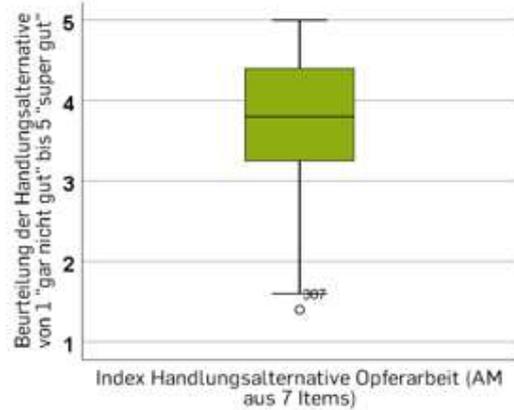
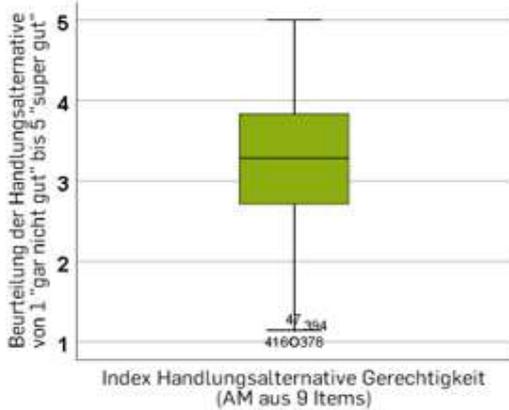
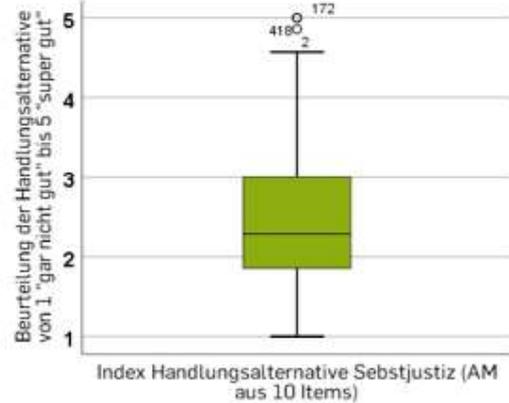
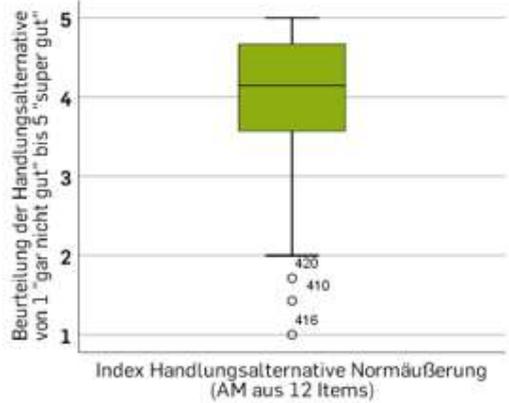
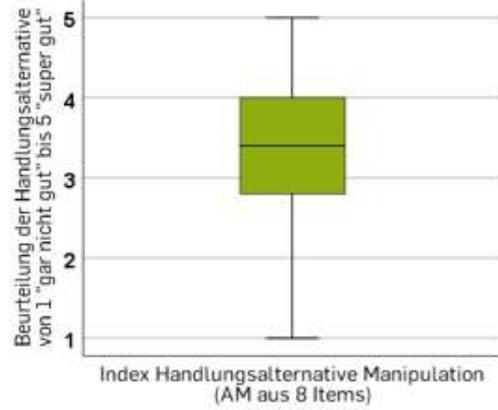
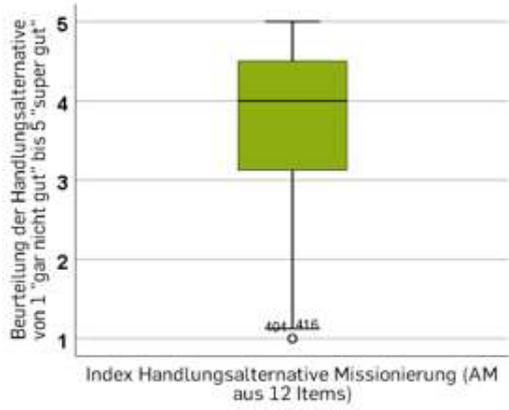
Inga Lotta Schmitt, M.A.

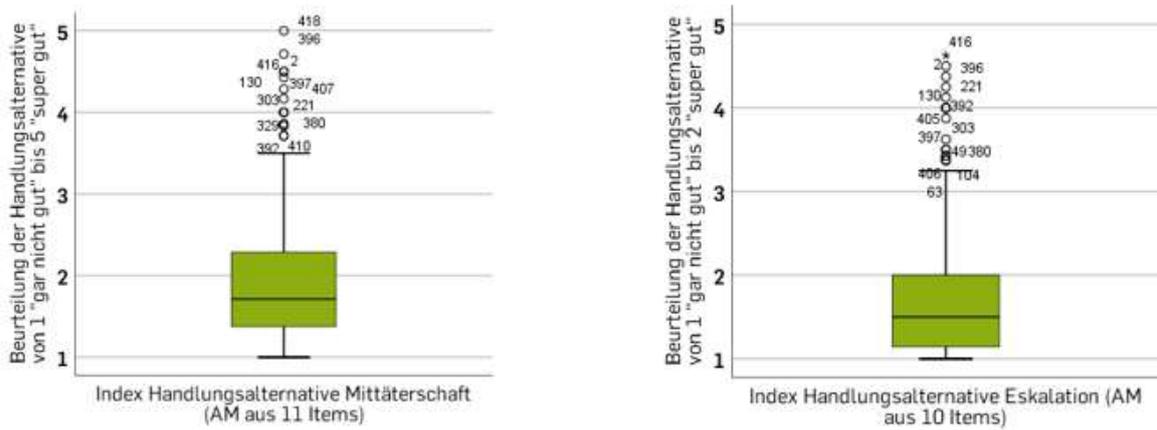
inga.schmitt@rub.de
ife.rub.de/sro/team/schmitt
Tel.: +49 234 32 28117
Raum: GA 1/152

12 ANHANG

Wert	Situation	Str.	Thema	Erfüllung (in %)			Index	Rang
				Korrekt	Eindeutig	Lebensnah		
W1	Brille	1	Beleidigung	71.9	51.6	77.5	.287	4
	Foto posten	1	Demütigung	65.6	54.7	81.5	.292	3
	Peinliches Foto	2	Demütigung	68.8	51.6	78.7	.279	5
	Schild	2	Beleidigung	85.3	76.5	74.7	.487	2
	Spitzname	3	Beleidigung	84.8	74.2	85.5	.539	1
W2	Schulklo	1	Freiheitsberaubung	76.5	54.4	75.3	.313	4
	Schubsen	1	Körperl. Gewalt	90.6	67.2	84.3	.513	2
	Schlägerei	2	Körperl. Gewalt	94.1	69.1	69.3	.451	3
	Beinstellen	3	Körperl. Gewalt	91.2	75.0	85.0	.581	1
W3	Kleidung	1	Ausgrenzung	47.1	42.6	81.2	.163	2
	Sportspiel	2	Fairness	0.0	33.8	68.8	.000	5
	Müllsammeln	2	Fairness	26.7	56.7	76.3	.115	3
	Fegen	3	Fairness	37.9	55.2	79.3	.166	1
	Gruppenarbeit	3	Fairness	13.3	48.3	73.7	.047	4
W4	Fremde Fotos	1	Privatsphäre	90.9	51.5	78.7	.368	3
	Fremder Brief	2	Briefgeheimnis	94.1	80.9	74.7	.568	1
	Belauschen	2	Privatsphäre	81.8	78.8	71.5	.461	2
	Handy	3	Privatsphäre	82.4	50.0	78.3	.323	4
W5	Schultasche	1	Privateigentum	91.2	73.5	76.8	.515	5
	Tür	1	Schuleigentum	94.1	92.6	67.7	.590	4
	Schulbuch	2	Schuleigentum	97.1	94.1	73.5	.671	3
	Fremder Stift	2	Privateigentum	100	92.6	77.0	.713	2
	Lineal	3	Privateigentum	100	93.9	85.3	.802	1

Anhang 1: Prozentuale Erfüllung der drei Kriterien für jede Situation inkl. Angabe des Rangplatzes der Situation innerhalb eines Wertes. Anmerkungen: 1) W1 = Würde des Menschen, W2 = körperliche Unversehrtheit, W3 = Gleichheit/ Gerechtigkeit/ keine Benachteiligung, W4 = Brief- und Postgeheimnis/Privatsphäre, W5 = Eigentum. 2) Die Ausreißer sind in die Berechnung eingeflossen.





Anhang 2: Boxplot-Diagramme zu den zehn Handlungsalternativen (Schüler*innenbefragung)

Handlungsalternative	Expert*innen N = 34		Schüler*innen N = 407		Effektstärke	
	AM	SD	AM	SD	Cohens D	Interpretation
H1 Missionierung	4,53	0,47	3,75	0,97	-0,828	stark
H2 Manipulation	3,87	0,41	3,37	0,80	-0,643	mittel
H3 Normäußerung	4,34	0,42	4,00	0,78	-0,448	schwach
H4 Selbstjustiz	2,05	0,52	2,42	0,81	0,467	schwach
H5 Gerechtigkeit	3,15	0,47	3,25	0,82	0,125	marginal
H6 Opferarbeit	4,27	0,37	3,79	0,74	-0,668	mittel
H7 Drei Affen	2,19	0,45	2,44	0,69	0,37	schwach
H8 Angsthase	1,93	0,53	2,29	0,77	0,477	schwach
H9 Mittäterschaft	1,31	0,39	1,91	0,76	0,812	stark
H10 Eskalation	1,47	0,45	1,72	0,70	0,365	schwach

Anhang 3: Vergleich der Mittelwerte zwischen Expert*innen und Schüler*innen und Effektstärke

Faktoren	H1 „Missionierung“			H2 „Manipulation“			H3 „Normäußerung“		
	(partielles) Eta-Quadrat	Effektstärke	p	(partielles) Eta-Quadrat	Effektstärke	p	(partiell) Eta-Quadrat	Effektstärke	p
Gesamtmodell	.111	mittel	.000	0,17	mittel	0,429	0,85	sehr viel	0
Schule	.069	mittel	.000	0,04	wenig	0,235	0,053	wenig	0
Geschlecht	.018	wenig	.007	0,07	wenig	0,103	0,008	-	0,066
Stufe	.000	-	.767	0,02	wenig	0,405	0,002	-	0,394
Schule * Geschlecht	.012	wenig	.027	0,00	-	0,984	0,011	wenig	0,035
Schule * Stufe	.000	-	.670	0,02	wenig	0,321	0,003	-	0,241
Geschlecht * Stufe	.003	-	.291	0,00	-	0,889	0,001	-	0,646

Anhang

Schule * Geschl.*Stufe	.003	-	.249	0,003	-	0,246	0,004	-	0,182
------------------------	------	---	------	-------	---	-------	-------	---	-------

Anhang 4: Dreifaktorielle Varianzanalyse zu den Handlungsalternativen "Missionierung", "Manipulation" und "Normüberung" hinsichtlich der Faktoren Schule (Hauptschule/Nicht Hauptschule), Geschlecht und Stufe

Faktoren	H4 „Selbstjustiz“			H5 „Gerechtigkeit“			H6 „Opferarbeit“		
	(partiell-les) Eta-Quadrat	Effekt-Stärke	p	(partiell-les) Eta-Quadrat	Effekt-stärke	p	(partiell-les) Eta-Quadrat	Effekt-stärke	p
Gesamtmodell	0,072	wenig	0	0,029	wenig	0,106	0,068	wenig	0
Schule	0,018	wenig	0,008	0,017	wenig	0,009	0,050	wenig	0
Geschlecht	0,016	wenig	0,010	0,010	wenig	0,042	0,003	-	0,249
Stufe	0,020	wenig	0,005	0,003	-	0,292	0	-	0,763
Schule * Geschlecht	0	-	0,893	0	-	0,659	0	-	0,786
Schule * Stufe	0,003	-	0,317	0	-	0,982	0	-	0,934
Geschlecht*Stufe	0,009	-	0,056	0,001	-	0,453	0,002	-	0,438
Schule * Geschl.*Stufe	0,013	wenig	0,023	0	-	0,712	0,009	-	0,059

Anhang 5: Dreifaktorielle Varianzanalyse zu den Handlungsalternativen "Selbstjustiz", "Gerechtigkeit" und "Opferarbeit" hinsichtlich der Faktoren Schule (Hauptschule/Nicht Hauptschule), Geschlecht und Stufe

Faktoren	H7 „Drei Affen“			H8 „Angsthase“		
	(partiell-les) Eta-Quadrat	Effekt-Stärke	p	(partiell-les) Eta-Quadrat	Effekt-stärke	p
Gesamtmodell	0,098	mittel	0	0,092	mittel	0
Schule	0,026	wenig	0,001	0,056	wenig	0
Geschlecht	0,041	wenig	0	0,003	-	0,244
Stufe	0,004	-	0,193	0,027	wenig	0,001
Schule * Geschlecht	0,002	-	0,346	0,001	-	0,556
Schule * Stufe	0,001	-	0,618	0	-	0,901
Geschlecht*Stufe	0,010	wenig	0,045	0,003	-	0,266
Schule * Geschl.*Stufe	0,002	-	0,320	0,001	-	0,588

Anhang 6: Dreifaktorielle Varianzanalyse zu den Handlungsalternativen "Drei Affen" und "Angsthase" hinsichtlich der Faktoren Schule (Hauptschule/Nicht Hauptschule), Geschlecht und Stufe

Faktoren	H9 „Mittäterschaft“			H10 „Eskalation“		
	(partiell-les) Eta-Quadrat	Effekt-Stärke	p	(partiell-les) Eta-Quadrat	Effekt-stärke	p
Gesamtmodell	0,052	wenig	0,003	0,073	wenig	0
Schule	0,007	-	0,104	0,012	wenig	0,029
Geschlecht	0,022	wenig	0,003	0,019	wenig	0,006
Stufe	0,001	-	0,551	0,006	-	0,124
Schule * Geschlecht	0,007	-	0,089	0,009	-	0,063
Schule * Stufe	0	-	0,992	0	-	0,856

Anhang

Geschlecht*Stufe	0	-	0,936	0,005	-	0,166
Schule *Geschl.*Stufe	0,006	-	0,132	0,017	wenig	0,008

Anhang 7: Dreifaktorielle Varianzanalyse zu den Handlungsalternativen "Mittäterschaft" und "Eskalation" hinsichtlich der Faktoren Schule (Hauptschule/Nicht Hauptschule), Geschlecht und Stufe