

V Bullying/Mobbing in der Schule:

Ein Überblick über neuere Erkenntnisse zu Formen, Ursachen, Konsequenzen und Interventionen bei sozialer Aggression

Beate Schuster

1	Einleitung	85
2	Definition und Operationalisierung von Bullying/Mobbing durch Peers	86
3	Auftretenshäufigkeit von Bullying	88
4	Deskriptive Aspekte von Bullying: Unterschiedliche Formen, Geschlechts- und Alterseffekte	88
5	Merkmale der Opfer	90
6	Täter und Täterinnen	95
7	Die Mitschüler und Mitschülerinnen	97
8	Die Situation/die Umgebung	97
9	Konsequenzen von Bullying	98
10	Interventionen	98
11	Literatur	102

1 Einleitung

In den letzten Jahren hat die öffentliche Sensibilität für Gewalt an Schulen deutlich zugenommen. Ereignisse wie tödliche Schießereien durch Schüler oder auf Video aufgezeichnete Misshandlungen von Schülern durch ihre Mitschüler haben die Öffentlichkeit aufgerüttelt.

Im Zuge dieser Ereignisse wurde zunehmend realisiert, dass Gewalt auch in weniger dramatischer Weise, in Form alltäglicher Hänseleien und Beleidigungen, wiederkehrender Drohungen, Erpressungen und Angriffe oder sozialer Ausgrenzung zum Alltag an der Schule gehört – und dass sogar genau diese alltäglicheren Formen schulischer Gewalt, also Ablehnung und „Mobbing“ (d.h. fortgesetzte Schikanen), mit eine Ursache für die tödlichen Schießereien darstellen (Kimmel & Mahler, 2003; Leary, Kowalski, Smith & Phillips, 2003).

Aus diesem Grund wird es ein immer dringenderes gesellschaftliches Anliegen, die Ursachen zu verstehen und darüber dann auch Interventionsmöglichkeiten für Mobbing in der Schule zu entwickeln.

Hierzu kann man mittlerweile auf eine recht umfangreiche wissenschaftliche Literatur zurückgreifen. Diese Forschung hat ihre Ursprünge in skandinavischen Arbeiten aus den 1970er Jahren. Bedingt durch eine Anhäufung von Schülerelbstmorden, bei denen die nachfolgenden Recherchen in allen Fällen Schikanen durch die MitschülerInnen ans Licht brachten (Olweus, 1993), begann in Schweden eine öffentliche Diskussion um das Phänomen „Mobbing“ (mit „n“) (Heinemann, 1972). Ein groß angelegtes Forschungsprogramm wurde unter Verwendung des im Angloamerikanischen üblichen Begriffes „Bullying“ durchgeführt (Olweus, 1978). Im Zuge dieser Arbeiten wurde auch ein großflächig implementiertes und erfolgreiches Interventionsprogramm entwickelt (Olweus, 1993; Kallestad & Olweus, 2003).

Mitte der 90er Jahre wurden diese Arbeiten in zunehmend mehr Kontexten und mehr Ländern aufgegriffen. So wurde z. B. gezeigt, dass Bullying auch unter Erwachsenen üblich ist (Stichwort: „adult bullying“), was in Deutschland als „Mobbing“ am Arbeitsplatz titulierte worden ist (Leymann, 1993). Neben dem Arbeitsplatz wurde „adult bullying“ u.a. auch in Gefängnissen (Ireland, 2002) oder in Therapiegruppen (z. B. Lyndon, 1994) beschrieben. Ohne Bezug auf diese bestehenden Forschungstraditionen wurde soziale Ausgrenzung auch als sozialpsychologisches Phänomen entdeckt. Insbesondere die experimentellen Arbeiten von Williams (2001) haben in der Sozialpsychologie eine wachsende Anzahl von Forschungsarbeiten zur Thematik sozialer Ausgrenzung angeregt.

Im Folgenden wird zunächst darauf eingegangen, wie man Bullying/Mobbing¹ definieren und operationalisieren kann und wie häufig es tatsächlich auftritt. Außerdem werden einige zentrale deskriptive Aspekte hervorgeho-

Forschung zu Mobbing an Schulen begann in den 1970er Jahren in Schweden

Olweus und Mitarbeiter/innen entwickelten ein Interventionsprogramm gegen „Bullying“

Soziale Ausgrenzung ist auch unter Erwachsenen verbreitet

ben. Anschließend wird ausführlich auf Ursachen eingegangen. Hier werden insbesondere Merkmale der Opfer beschrieben: Ist es zufällig, wer zum Opfer wird, kann es jeden treffen? Oder weisen die Personen, die ausgewählt werden, charakteristische Merkmale auf? Anschließend wird kurz auf besondere Merkmale der typischen TäterInnen und deren Sozialisationsbedingungen eingegangen, um schließlich einige situationale bzw. Umgebungsfaktoren zu thematisieren. Nachfolgend wird ausgeführt, wie sich aus all diesen Ursachengruppen konkrete Implikationen für Interventionen ableiten lassen. Schließlich wird dargestellt, welche Konsequenzen Bullying hat, wenn nicht interveniert wird, und es werden einige ausgewählte Programme zur Intervention bei Bullying geschildert. Diese Überlegungen demonstrieren die Notwendigkeit von zivilcouragiertem Verhalten auf Seiten der „Bystander“, die sonst als sich nicht einmischende ZuschauerInnen die Dynamik geschehen lassen oder gar verstärken.

2 Definition und Operationalisierung von Bullying/Mobbing durch Peers

Definition von Bullying

Streitereien und Konflikte sind alltägliche und „normale“ Erscheinungsformen sozialen Verhaltens. Der einschlägigen Definition von Olweus zufolge (1993; Solberg & Olweus, 2003) handelt es sich dann nicht mehr einfach um Streit, sondern um „Bullying“, wenn folgende Merkmale erfüllt sind: (1) Negative Handlungen (durch eine oder mehrere Personen) erfolgen *systematisch*, d.h. wiederholt und über längere Zeit hinweg (z. B. mindestens zwei bis drei entsprechende Episoden im Monat und über mindestens sechs Monate hinweg), (2) diese Handlungen werden mit *Schädigungsabsicht* durchgeführt und (3) es liegt ein *Stärkeungleichgewicht* vor, d.h. die angegriffene Person sieht sich nicht (mehr) in der Lage sich zu wehren.

Formen des Bullying

Darüber hinaus unterscheidet Olweus (1992) zwischen direktem und indirektem Bullying; letzteres wird in anderen Formulierungen auch als soziales Bullying bezeichnet (Galen & Underwood, 1997). In der gegenwärtigen Literatur wird typischerweise zwischen *körperlichen, verbalen und indirekten oder relationalen Formen* unterschieden (Bjoerkqvist, 1994). Körperliche Angriffe sind beispielsweise Schlägereien, verbale Angriffe sind etwa Beschimpfungen und Beleidigungen und relationale Aggression (Crick & Grotpeter, 1995) – im Deutschen als „Beziehungsaggression“ übersetzt – bezeichnet die systematische Manipulation von Freundschafts- bzw. Geschäftsbeziehungen.

¹ Im deutschen Sprachgebrauch haben sich sowohl die Begriffe Bullying wie Mobbing eingebürgert. Im vorliegenden Text werden die beiden Begriffe austauschbar verwendet.

Empirisch zeigt sich darüber hinaus, dass ein zentrales Merkmal von Bullying darin besteht, dass sich die Angriffe auf wenige Opfer, in der Regel auf ein oder zwei Personen, konzentrieren (Perry, Kusel & Perry, 1988; Schuster, 1997, 1999a). So lange also in der Klasse jede/r gegen jede/n kämpft, herrscht zwar ein schlechtes Gruppenklima, aber es ist noch nicht unbedingt Bullying gegeben. Wenn sich allerdings die ganze Gruppe auf ein oder zwei Opfer hin ausrichtet, dann sollte dies als höchstes Alarm-signal für das Vorhandensein eines Mobbing-Prozesses interpretiert werden.

Ein zentrales Problem bei der Erfassung von Bullying betrifft die Datenquelle, auf die man sich stützen sollte. Sehr häufig werden Selbstberichte eingesetzt. Sie stellen im Prinzip eine für die betroffenen Kinder psychologisch relevante Datenquelle dar. Allerdings gibt es Kinder, die sich selbst nicht eingestehen oder es zumindest nicht „schwarz auf weiß“ haben wollen (und sei es in einem anonymen Fragebogen), dass sie Opfer von Bullying sind – sog. „defensive“ Kinder (Schuster, 1997, 1999a). Solche Kinder werden demnach per Selbstbericht nicht identifiziert, obwohl sie z. B. laut Peer- oder Lehrer-Urteil als Opfer zu betrachten sind. Umgekehrt gibt es Kinder, die selbst harmloseste und witzig gemeinte Handlungen als Angriff auf ihre Person interpretieren. Diese Kinder – die „sensitiven“ (Schuster, 1997, 1999a) – geben sich als Opfer an, ohne dass LehrerInnen oder MitschülerInnen diese Sicht teilen. Interessanterweise wissen die LehrerInnen – entgegen ihres diesbezüglich manchmal schlechten Rufs in der Öffentlichkeit – recht gut Bescheid, wer in der Klasse Opfer ist: Ihr Urteil korreliert mit dem der Schüler mit $r = .71$ recht hoch (Schuster, 1997).

Neuere Forschung befasst sich darüber hinaus auch mit den Definitionen, die die Betroffenen selbst vornehmen. So zeigte z. B. die Studie von Ireland und Ireland (2003), dass junge Strafgefangene der Meinung sind, dass u.U. auch bereits ein einmaliges Ereignis als Mobbing gewertet werden kann.

3 Auftretenshäufigkeit von Bullying

Wie viele Kinder erleiden nun tatsächlich das Schicksal gemobbt zu werden? Wie ein früherer Überblick (Schuster, 1996) gezeigt hat, schwanken die Häufigkeitsangaben in verschiedenen Studien zwischen 3 bis hin zu 90 Prozent. Diese Widersprüche zwischen den Studien lassen sich allerdings leicht durch Betrachtung der zugrunde gelegten Kriterien bzw. Operationalisierungen auflösen. Wie nicht verwundert, reduzieren sich die angegebenen Raten, je strenger die bzw. je mehr der in der obigen Definition geforderten Kriterien in der Operationalisierung auch umgesetzt wurden. Bei voller Berücksichtigung aller Kriterien werden Prävalenzraten um die 5 Prozent gefunden. In einer Studie mit 16 Schulklassen der 5., 7. und 11. Jahrgangsstufe (Schuster, 1997, 1999a) zeigte sich, dass in jeder Schulklasse immer mindestens ein Kind und höchstens zwei Kinder von mindestens fünf MitschülerInnen na-

Bullying richtet sich gegen wenige Opfer, meist ein oder zwei Personen in einer Gruppe

Selbstberichte können zu Unter- oder Überschätzung von Bullying führen

Ungefähr fünf Prozent der Schulkinder werden gemobbt

Kaum eine Klasse besitzt kein Opfer

mentlich als Opfer identifiziert worden war(en). Dies summiert sich genau auf 5 Prozent. Dass keine einzige (bzw. kaum eine) Klasse kein Opfer hat, gibt Raum für Spekulationen hinsichtlich der Funktion von Sündenböcken für eine (feste) Gruppe.

Interessant ist aber auch der oben angegebene Befund von knapp 90 Prozent (Hoover, Oliver & Thompson, 1993). In dieser Studie wurden die TeilnehmerInnen gefragt, ob ihnen irgendwann im Verlauf ihres Schullebens Mobbing widerfahren sei. Die hohe Zustimmungsrates von 89,3 Prozent zeigt, dass in der Tat Angriffe durch InteraktionspartnerInnen zu unserem sozialen Alltag gehören – dass wir aber wirklich erst von ernsthaftem Mobbing sprechen sollten, wenn Systematik, Schädigungsabsicht und Stärkeungleichgewicht gegeben sind.

Man kann also als Fazit festhalten, dass ca. 5 Prozent der Kinder in der Schule ernsthaft, d. h. wiederholt und lang andauernd in Schädigungsabsicht und durch Stärkere, gegen die sie sich nicht wehren können, gemobbt werden.

4 Deskriptive Aspekte von Bullying: Unterschiedliche Formen, Geschlechts- und Alterseffekte

Bullying kann sehr unterschiedliche Formen annehmen: Man kann jemanden direkt ein Bein stellen oder aber dies im übertragenen Sinne tun; man kann jemanden wie Luft behandeln oder aber ihn/sie ständig öffentlich an den Pranger stellen; man kann jemanden verprügeln oder aber zu Prügeleien provozieren und so weiter. Wie oben bereits ausgeführt, unterscheidet man entsprechend in der gegenwärtigen Literatur zwischen direkten und indirekten oder aber zwischen körperlichen, verbalen und relationalen Formen von Bullying.

Bullying findet vorwiegend gegenüber Angehörigen des eigenen Geschlechts statt

Interessanterweise zeigte sich schon in der frühen Forschung, dass die gewählten Formen geschlechtsabhängig sind, ebenso wie es bei der Wahl der Opfer interessante Geschlechtseffekte gibt. Wie in Schuster (1996) zusammengetragen, wird verkürzt gesprochen „innergeschlechtlich“ gemobbt, werden also Jungen (resp. Männer) vorwiegend von Jungen (resp. Männern) angegriffen, während Mädchen (resp. Frauen) vorwiegend von Mädchen (resp. Frauen) angegriffen werden. Wenn Mädchen/Frauen aber Jungen/Männer angreifen, dann geschieht dies in der Regel nur im Verbund mit Jungen/Männern, während Mädchen/Frauen sich auch rein männlichen Gruppen von Angreifern gegenüber sehen können.

Geschlechtseffekte und Formen des Mobbing

Dabei verwenden sowohl Angreifer wie Angreiferinnen bevorzugt verbale Formen (Boulton, Trueman & Flemington, 2002). Es finden sich aber häufig Geschlechtseffekte dergestalt, dass darüber hinaus männliche Angreifer eher direkte Formen bevorzugen bzw. männliche Opfer solche erfahren, während

weibliche Angriffe eher indirekte bzw. relationale Formen annehmen bzw. weibliche Opfer solche Formen erleben (Crick, Casas & Ku, 1999; Überblick in Schuster, 1996). Keine systematischen Geschlechtseffekte finden sich schließlich hinsichtlich der Häufigkeit, überhaupt in Bullying-Probleme involviert zu sein (Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002).

Viele empirische Arbeiten befassten sich auch mit möglichen Alterseffekten. Smith, Madsen und Moody (1999) stellten die Überlegung auf, dass jüngere Kinder stärker von Bullying betroffen sein könnten (eventuell deshalb, weil die jeweils jüngsten Kinder in der Klasse ein höheres Risiko aufweisen) und dass Bullying mit dem Alter nachlasse. Eine genaue Analyse der vorliegenden Studien zeigte aber, dass sich dieser Alterstrend nur in Selbst- nicht aber Fremdbereichten fand (Schuster, 1996). Diese Schlussfolgerung wird durch eine neuere Arbeit von Salmivalli (2002) gestützt, die in der Tat eine altersbezogene Reduktion von Bullying fand – aber nur in Selbst-, nicht in Peer-Bereichten.

Alterseffekte wurden nicht nur dahingehend überprüft, wie viel gemobbt wird, sondern auch, ob sich die Art und Weise ändert, wie gemobbt wird. Konsistent mit der entwicklungspsychologischen Literatur zur Aggressionsentwicklung im Allgemeinen (Shaffer, 2002) findet man immer wieder, dass jüngere Kinder vorwiegend körperlich angreifen, während mit zunehmendem Alter die körperlichen Angriffe ab- und die anderen Formen von Bullying (indirekt, sozial, relational) zunehmen (Bjoerkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992).

Dies ist möglicherweise ein Grund für eine weitere altersbezogene Veränderung, die man im Zusammenhang mit Bullying findet. Das „naive“ Konzept von Bullying ist bei Achtjährigen undifferenzierter als bei 14-Jährigen. Letztere differenzieren die in der Forschung identifizierten Formen ebenfalls: Smith, Cowie, Olafsson und Liefvooghe (2002) gaben in 14 Ländern 8- sowie 14-Jährigen Schülern typische Bullying-Handlungen vor und die TeilnehmerInnen sollten diese Handlungen unterschiedlichen, in der jeweiligen Sprache gebräuchlichen Begriffen zuordnen. Während in allen Ländern die Achtjährigen recht gut zwischen aggressiven vs. nicht-aggressiven Cartoons differenzierten, differenzierten die 14-Jährigen zwischen nicht-aggressiven Handlungen auf der einen Seite und körperlichem Bullying, körperlicher Aggression, verbalen Angriffen und sozialem Ausschluss auf der anderen Seite. Das heißt, dass naive Konzept von Bullying ist bei älteren Kindern ausdifferenzierter und umfasst mehr unterschiedliche Formen als bei den jüngeren.

Interessant ist auch die Frage, ab welchem Alter überhaupt – unabhängig vom naiven Verständnis von Bullying bzw. von der gewählten Form oder dem typischen Umfang – gemobbt wird. Übereinstimmend mit Alltagsbeobachtungen zeigen die Arbeiten von Alsaker und Valkanover (2001) oder Ladd und Kochenderfer-Ladd (1998), dass erste Formen von Bullying nicht

Körperliche Angriffe gehen mit zunehmendem Alter der Kinder zugunsten anderer Formen des Mobbing zurück

Das naive Verständnis von Bullying wird mit zunehmendem Alter der Kinder differenzierter

erst in der Schulzeit beginnen, sondern bereits im Kindergarten identifiziert werden können.

Charakteristische Formen des Mobbing und Geschlechtsunterschiede bereits unter Vorschulkindern

Auch Crick, Casas und Ku (1999) fanden bereits im Vorschulalter (bei 3-5-jährigen Kindern) körperliche und relationale Angriffe. Bereits in diesen Altersgruppen ließen sich außerdem Kinder identifizieren, die solchen Angriffen systematischer und häufiger ausgesetzt waren als andere. Das heißt, es ließen sich Extremgruppen körperlich oder relational viktimisierter Kinder bilden, die systematische weitere Unterschiede (z. B. hinsichtlich ihrer psychologischen Anpassung) aufwiesen. Crick et al. (1999) fanden darüber hinaus, dass bereits zu diesem frühen Alter das Mobbing geschlechtsspezifisch ist. Die Jungen erfahren vorwiegend körperliche, die Mädchen relationale Angriffe, und nur wenige erfahren beide Formen gleichzeitig.

5 Merkmale der Opfer

Kann Mobbing jede/jeden gleichermaßen treffen? Oder ziehen manche Personen Mobbing regelrecht an?

Opferkinder werden von den MitschülerInnen als schwächer und unsportlicher wahrgenommen

Schon früh wurde in der Forschung zu Bullying gezeigt, dass Kinder, die in irgendeiner Weise schwach und unsicher sind und die in irgendeiner Weise von den anderen abweichen, ein erhöhtes Risiko haben, als Opfer ausgewählt zu werden (Olweus, 1993; Schuster, 1996). So fand beispielsweise Olweus (1978; 1993), dass männliche Opfer körperlich schwächer sind. Dieser Befund wurde von Hodges und Perry (1999) nachfolgend für beide Geschlechter repliziert: Hier wurden die Opferkinder von den MitschülerInnen sowohl als körperlich weniger stark als auch als unsportlicher wahrgenommen.

Opferkinder verfügen über ein geringes Selbstwertgefühl und neigen zu depressiven Reaktionen

Die Unsicherheit der Kinder zeigt sich u.a. darin, dass sie ein geringeres Selbstwertgefühl bzw. weniger Selbstbewusstsein haben (Neary & Joseph, 1994; Rigby & Slee, 1991) bzw. in neueren Arbeiten, dass sie zu internalisierenden Problemen (Rückzug, depressive Verstimmtheit) neigen (Hodges & Perry, 1999). Diese depressiven Reaktionen wurden häufig als Konsequenz der Bullying-Erfahrung betrachtet; Hodges und Perry (1999) konnten allerdings in einer ein Jahr umfassenden Längsschnittstudie zeigen, dass internalisierende Probleme (z. B. „er wirkt unglücklich und traurig“, „er hat Angst, Dinge zu tun“, „auf dem Spielplatz steht er einfach nur rum“) zwar einerseits eine Folge von Bullying sind, gleichzeitig umgekehrt aber auch einen Zuwachs an Bullying vorhersagen.

Opferkinder besitzen häufig eine unsicher-ambivalente Bindung an ihre primäre Bezugsperson

Die Unsicherheit der Opferkinder ist bereits in der Beziehung zu ihrer primären Bezugsperson gegeben: Opferkinder haben zu diesen häufig eine sogenannte „unsicher-ambivalente“ Bindung. Ein Kind wird als „unsicher-ambivalent gebunden“ klassifiziert, wenn es zwar Anstalten macht, z. B. in schwierigen Situationen, den Schutz seiner Mutter zu suchen, dies aber nicht

zustande bringt oder der Schutz ihm nicht gewährt wird und es sich resigniert und erfolglos abwendet (Troy & Sroufe, 1987).

Die Andersartigkeit der Opferkinder zeigt sich auch insofern, als sie sowohl in der Sicht der MitschülerInnen als auch in den Augen der LehrerInnen über mehr Abweichungen verfügen: Lagerspetz, Bjoerkqvist, Berts und King (1982) beispielsweise listeten eine ganze Reihe von Merkmalen in den Zeilen einer Tabelle auf (z. B. starke Brillengläser, dicklich, hyperaktiv), in den Spalten waren die Namen der SchülerInnen der Klasse aufgeführt. Die als Bullying-Opfer identifizierten Kinder erhielten von allen die meisten Kreuze bei diesen unterschiedlichen Abweichungsmöglichkeiten. Auch neuere Arbeiten bestätigen die Schlussfolgerung, dass Opferkinder häufiger andersartig erscheinen bzw. gehäuft Abweichungen zeigen (Lease, McFall & Viken, 2003).

Opferkinder erscheinen häufig als abweichend

In das Muster des schwachen, unsicheren und abweichenden Kindes passt der betrübliche, aber sehr konsistente Befund, dass Kinder mit Behinderungen, und hier wiederum insbesondere Hörgeschädigte (Kent, 2003), aber auch Kinder mit Lernschwierigkeiten (Mishna, 2003), ADHD (Unnever & Cornell, 2003) oder Stotterproblemen (Davis, Howell & Cooke, 2002) häufiger zum Opfer werden als „normale“ KlassenkameradInnen.

Kinder mit Behinderungen werden häufiger Opfer

Besonders zentral erscheinen Unterschiede auf der Verhaltensebene, die konsistent in verschiedenen Untersuchungen identifiziert wurden: Opferkinder neigen zu überstarker Kooperation, auch in Anbetracht von kompetitivem Verhalten ihrer InteraktionspartnerInnen, so dass diese Kooperationsbereitschaft als Submissivität interpretiert werden kann (Schuster, 1999b, 2001). Diese Interpretation ist im Einklang mit einer früheren Beobachtungsstudie von Schwartz, Dodge und Coie (1993), die mittels längsschnittlichem Design nahe legt, dass submissive Verhaltensweisen regelrecht zu Viktimisierung „einladen“. Interessanterweise gehen selbst in einer traditionell kollektivistischen Kultur, die hohen Wert auf Gemeinsinn im Gegensatz zum Durchsetzen individualistischer Interessen legt – nämlich in China – Anzeichen von Unterwürfigkeit und Rückzug (Items z. B. „übermäßig submissiv“, „gibt schnell nach“, „weint oder zieht sich zurück, wenn gehänselt oder bedroht“) mit Viktimisierung einher (Schwartz, Chang & Farver, 2001).

Opferkinder neigen zu starker Kooperationsbereitschaft, die als Submissivität interpretiert wird

Neuere Forschung sucht nun auch nach den Sozialisationsbedingungen dieser Opferkinder. So zeigten verschiedene Arbeiten (z. B. Ladd & Kochenderfer-Ladd, 1998), dass der Erziehungsstil der Eltern/Mütter bzw. das häusliche Umfeld jüngerer Kinder vorhersagen, ob ein Kind später viktimisiert wird. In einer naturalistischen Studie – zuhause wurden semi-strukturierte Interaktionen zwischen Kindern und ihren Müttern auf Video aufgezeichnet – zeigten Ladd und Kochenderfer-Ladd (1998), dass die Mütter von viktimisierten Kindern übergriffiger und fordernder waren („intrusive demandingness“), d.h., dass sie das Kind z. B. in Interaktionen unterbrechen, die Initiative des Kindes abwürgen, in Konversationen das vom Kind eingebrachte Thema ab-

Erziehungsstil der Eltern/Mütter von Kindern mit hohem und niedrigem Viktimisierungsrisiko unterscheiden sich

lehnen bzw. das Thema wechseln („intrusiveness“) oder häufig Aufforderungen an das Kind richten („sitz aufrecht“, „pass auf“ etc.; „demandingness“). Dagegen waren die Mütter von Kindern, die ein geringes Risiko für Peer-Viktimisierung zeigten, eher durch Sensibilität und Respekt für kindliche Bedürfnisse („responsiveness“) charakterisiert: Die Mütter reagierten regelmäßig, schnell und angemessen auf kindliche Wünsche.

Längsschnittstudien erlauben ursächliche Interpretationen

Während solche Studien streng genommen keine ursächlichen Interpretationen erlauben, können diese aus Längsschnittstudien schon eher abgeleitet werden. Im Einklang mit obigen Befunden fanden beispielsweise Schwartz, Dodge, Pettit und Bates (2000) in der Tat, dass Kinder, insbesondere Mädchen, die zuhause feindseligen mütterlichen Reaktionen ausgesetzt waren, ein größeres Risiko hatten, später von KlassenkameradInnen viktimisiert zu werden. Mütterliche Feindseligkeit wurde erfasst, indem Interviewer bei einem zweistündigen Hausbesuch nebenbei beobachteten, ob die Mutter das Kind wiederholt aufforderte, sich zu benehmen, „negativen körperlichen Kontakt“ demonstrierte, das Kind anschrie und offen Feindseligkeit und Ärger gegenüber dem Kind zeigte. Spätere Opferkinder erfuhren mitunter sogar regelrechten Missbrauch (mit körperlichen Schäden²).

Überbehütende mütterliche Reaktionen gegenüber ihren Söhnen steigern deren Viktimisierungsrisiko

Finnegan, Hodges und Perry (1998) zeigten darüber hinaus differentielle Effekte der Sozialisationsbedingungen für Jungen und Mädchen. Während viktimisierte Mädchen ihre Mütter, konsistent mit der oben beschriebenen Studie, als feindselig und wenig liebevoll zugeneigt erlebten (z. B. Mutter lacht und scherzt wenig mit dem Kind; Mutter droht dem Kind, wegzugehen, wenn es sich nicht benimmt), charakterisierten die Opferjungen ihre Mütter als überbehütend („overprotective“), also als unangemessen einschränkend und übervorsichtig (z. B. hat Angst, dem Kind zu erlauben, neue Plätze zu explorieren). Finnegan et al. (1998) zufolge interferieren diese Erziehungsbedingungen mit der Entwicklung von geschlechtsangemessenen Kompetenzen – bei Jungen mit der Entwicklung von Autonomie, bei Mädchen mit der Entwicklung von Gemeinsinn (communion).

Mehr Belastungen und Disharmonie in Familien mit Opferkindern

Opferkinder wachsen nicht nur in feindseligeren bzw. Autonomie mehr hindernden, sondern in insgesamt belasteteren Umgebungen auf. Schwartz et al. (2000) fanden mehr Stress in Familien von später viktimisierten Kindern (wie etwa Tod oder Scheidung von Partnern, medizinische oder finanzielle Probleme oder Schwierigkeiten mit dem Gesetz). In ähnlicher Weise berichten beispielsweise Ahmed und Braithwaite (2004), dass in Familien der Opfer generell mehr Disharmonie herrscht und dass der elterliche Erziehungsstil und die Chance, Opfer von Bullying zu werden, zusammenhängen (auch Stevens, de Bourdeaudhuij & van Oost, 2002).

² In den Fällen, in denen die Interviewer den Verdacht auf Missbrauch hegten, nahmen nachfolgend die Forscher Kontakt mit dem Jugendamt auf.

Ein erhöhtes Risiko haben auch Kinder, die häufiger Zeugen interparentaler Gewalt geworden sind (Baldry, 2003). Vermittelt wird der Zusammenhang zwischen elterlichen Unstimmigkeiten und kindlicher Anfälligkeit möglicherweise über das kindliche Selbstkonzept (Christie-Mizell, 2003). Die bei interparentalen Konflikten oft gewählte „Lösung“ der Trennung scheint aber auch nicht unproblematisch zu sein: In einer retrospektiven Untersuchung zeigte sich, dass Erwachsene, die sich in ihrer Erinnerung als Opfer von Bullying in der Kindheit sahen, häufiger vaterlos oder mit weniger väterlicher Fürsorge aufgewachsen waren als Erwachsene, die nicht von einem Bullying-Problem berichteten (Fosse & Holen, 2002).

Zusammenfassend gibt es also Hinweise, dass bestimmte ungünstige Sozialisationsbedingungen das Risiko erhöhen, Opfer von Bullying durch die Peergruppe zu werden. Der Umkehrschluss, dass bei einem gemobbten Kind negative Sozialisationsbedingungen vorliegen müssen, ist allerdings nicht zulässig. Mobbing stellt eine Dynamik dar, bei der viele Faktoren auf verschiedenen Ebenen einzeln oder zusammen wirken, wie z. B. die nachfolgend aufgeführten Faktoren.

Ein zentrales Opfermerkmal ist die Stellung in der Peergruppe, der so genannte „soziale Status“. Verschiedene Studien zeigen, dass viktimisierte Kinder (Opfer von Bullying/Mobbing) in ihrer Klasse abgelehnt werden (Boulton & Smith, 1994; Schuster, 1999a). „Abgelehnt“ bedeutet, dass sie sehr häufig genannt werden, wenn die MitschülerInnen etwa angeben sollen, neben welchen drei Kindern sie bei einem Schulausflug auf keinen Fall im Bus sitzen möchten, und sehr selten genannt werden, wenn die MitschülerInnen angeben, neben welchen drei Kindern sie gerne sitzen möchten. Hodges und Perry (1999) zeigten in einer längsschnittlichen Studie, dass diese Ablehnung ursächlich zu Viktimisierung beiträgt.

Hodges, Boivin, Vitaro und Bukowski (1999) haben darüber hinaus gezeigt, dass neben dem Status in der Gruppe im Allgemeinen ebenfalls zentral ist, ob ein Kind wenigstens einen besten Freund in der Klasse hat, d.h. ein Kind, welches im soziometrischen Wahlverfahren seine positive Nennung reziprok erwidert. In einer Längsschnittuntersuchung zeigte sich, dass die Tatsache, wenigstens einen besten Freund zu haben, eine Abnahme an Bullying über ein Jahr hinweg vorhersagte.

Freunde zu haben (bzw. umgekehrt, sie nicht zu haben), mag unter anderem deshalb so zentral sein, weil Freunde im Falle von Peer-Angriffen soziale Unterstützung bereitstellen und helfen, die Angriffe abzuwehren. In der Tat zeigten Kilpatrick-Demaray und Kerres-Malecki (2003), dass Opfer weniger soziale Unterstützung von ihren Peers erhalten. Entsprechend besteht ein Ansatz der Intervention bei Bullying in „befriending“ Interventionen (Cowie, 2000; Menesini, Codecasa, Benelli & Cowie, 2003), bei denen den Kindern extra geschulte „Paten“ an die Seite gestellt werden.

Ablehnung in der Peergruppe trägt zur Viktimisierung bei

Freunde in der Klasse zu haben reduziert die Wahrscheinlichkeit, gemobbt zu werden

Intervention gegen Bullying: Befriending

Einholen sozialer Unterstützung ist eine gute Strategie für weibliche Opferkinder, nicht aber für männliche

Das Vorhandensein bzw. die Funktionalität von sozialer Unterstützung muss man allerdings differenzierter betrachten: Vermutlich werden im Verlauf ihres Schullebens die meisten Personen irgendwann einmal von den MitschülerInnen angegriffen (89,3 Prozent bei Hoover, Oliver & Thompson, 1993). Den meisten gelingt es aber, durch ihre Reaktionen diese Angriffe abzuwehren. Eine solche Bewältigungsreaktion könnte darin bestehen, sich soziale Unterstützung einzuholen (s.o.). In der Tat wird dies den Betroffenen häufiger von wohlmeinenden Ratgebern pauschal vorgeschlagen. Befunde von Kochenderfer-Ladd und Skinner (2002) weisen allerdings darauf hin, dass das Einholen von sozialer Unterstützung eine gute Strategie für Mädchen darstellt, nicht aber notwendigerweise für Jungen. Bei letzteren geht diese Strategie unerwünschterweise damit einher, dass sie noch einsamer sind/werden als Jungen, die diese Strategie seltener verwenden.

Wenigstens eine/n beste/n Freund/in zu haben mag nicht nur deshalb vor Viktimisierung schützen, weil diese/r dabei hilft, Angriffe abzuwehren, sondern auch über weitere Mechanismen. So fanden, wie oben bereits dargestellt, Schwartz et al. (2000), dass ein strenges und feindseliges häusliches Umfeld das Risiko für Viktimisierung durch Peers erhöht. Dieser Befund war besonders deutlich, wenn die betroffenen Kinder keine „besten Freunde“ hatten. Auch hier zeigte sich, dass schon *ein* bester Freund reichte, um die negativen Effekte elterlicher Disziplinierungs- und Erziehungsstrategien aufzufangen.

Zweiter Opfertyp: das provozierende oder aggressive Kind

Während die oben aufgeführten Befunde zur „Opferpersönlichkeit“ ein recht konsistentes Bild ergeben, wurde allerdings auch schon früh in der Literatur zu Bullying neben dem schwachen, passiven, submissiven Kind ein zweiter Opfertyp identifiziert: das provozierende oder aggressive Opfer (Olweus, 1978). Dieser Opfertyp, der sehr viel seltener ist als das oben beschriebene Opferkind, hat Schwierigkeiten mit seiner Emotionsregulation; er wird als leicht irritierbar, jähzornig, unruhig und unfähig zur Selbstkontrolle beschrieben (Olweus, 1978; Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Schwartz, Dodge, Pettit & Bates, 1997). In einer prospektiven Studie fanden Schwartz et al. (1997) aufgrund von Beobachtungen während eines zweistündigen Hausbesuches sowie aufgrund von Angaben zu halb-strukturierten Fragen, dass diese Kinder Jahre zuvor (im Kindergartenalter) bereits mehr Feindseligkeit, Einschränkungen, harte Bestrafungen und Misshandlungen erlebt hatten als andere Kinder, während aggressive Kinder, die nicht viktimisiert wurden, zwar Aggression (als Rollenmodell) beobachteten, aber nicht in dieser Weise selbst feindselig misshandelt wurden.

In dieses Bild passen Befunde, die mittels des so genannten Gefangenendilemmas erbracht wurden (Schuster, 1999, 2001). Im Gefangenendilemma werden soziale InteraktionspartnerInnen vor die Wahl gestellt, die eigenen Ergebnisse auf Kosten des anderen zu maximieren (die so genannte kompetitive Strategie) oder aber unter Berücksichtigung der Interessen des anderen die gemeinsamen Ergebnisse zu optimieren (die so genannte kooperative Strategie). Keine der beiden Strategien ist per se überlegen oder „moralischer“,

sondern abhängig vom Verhalten des Partners. Während durchschnittliche Kinder entsprechend auch mal die eine, mal die andere Strategie wählten, zeigte sich bei den viktimisierten Kindern eine situationsunabhängige, überstarke Bevorzugung der kooperativen Strategie, was – konsistent mit den oben beschriebenen Befunden – als Submissivität interpretiert werden kann. Im Gegensatz dazu gab es aber auch eine Gruppe von Kindern, die situationsunabhängig überstark „kompetitiv“ wählte – diese Kinder wurden zwar nicht viktimisiert, konnten also möglicherweise durch solche Strategien Angriffe abwehren, bezahlten aber mit dem Preis der sozialen Ablehnung.

Die Befunde über die beiden verschiedenen Untertypen, das heißt Untertypen von viktimisierten Kindern bzw. Untertypen von abgelehnten Kindern (Schuster, 1999b, 2001), legen nahe, dass Interventionen nicht zu global, sondern spezifischer angelegt werden sollten.

Spezifische Interventionen je nach Opfertyp notwendig

6 Täter und Täterinnen

In der Entwicklungspsychologie existiert umfangreiche Literatur zu Aggression im Kindesalter, die insbesondere durch die Gruppe um Coie und Dodge vorgelegt wurde. Diese Literatur befasst sich mit den Bedingungen für kindliche Aggression im Allgemeinen, aber nicht spezifisch, warum bestimmte Kinder einzelne Kinder herausgreifen und diese systematisch mobben.

Die neuere Forschung zu Peer-Viktimisierung wiederum hat vorwiegend – wie oben ausgeführt – Merkmale der Opferkinder ins Visier genommen, unter anderem, da dies pragmatischere Ansatzpunkte für Interventionen eröffnet. Betroffene Eltern können kaum initiieren, dass ein hoch aggressives Angreiferkind zur Therapie zwangsverpflichtet wird oder eine ganze Klasse ihr Verhalten ändert, aber sie können die Schwachstellen in ihrem eigenen Erziehungsstil modifizieren (z. B. mehr Autonomie fördern, feindselige Reaktionen abbauen und aufmerksamer den Initiativen des Kindes folgen) oder sie können das eigene Kind therapeutisch behandeln lassen mit dem Ziel, dass es dort sozial kompetentere bzw. angemessenere Verhaltensweisen erwirbt.

Aus pragmatischer Opfer- oder Elternperspektive macht demnach die Konzentration auf das Opfer Sinn, aus Perspektive von LehrerInnen wäre es aber auch hilfreich, Überlegungen zur Täterpersönlichkeit zu kennen.

Die wenigen Befunde, die hierzu vorhanden sind, legen nahe, dass man diese Gruppe von Kindern ähnlich besorgt im Auge behalten sollte wie die Opferkinder. Denn auch diese Kinder genießen keineswegs ideale Sozialisationsbedingungen. Bereits die oben dargestellte Studie von Troy und Sroufe (1987) zeigte, dass diese Kinder ebenfalls eine unsichere Bindung an ihre primäre Bezugsperson aufweisen – im Gegensatz zu den Opferkindern aber

Sozialisationsbedingungen der Täterkinder sind meist ebenfalls ungünstig

Täterkinder besitzen häufig eine unsicher-vermeidende Bindung an ihre primäre Bezugsperson

keine ambivalente, sondern eine vermeidende. Das heißt, sie entfernen sich erst recht von der Mutter, wenn es schwierig wird. Möglicherweise liegt diesem bizarr anmutenden Verhaltensmuster die Erfahrung zugrunde, dass die Mutter entweder nicht effektiv helfen kann oder aber gar zusätzlich Ärger macht (siehe Kasten 1).

Eine Mutter und ein sicher gebundenes Kind betreten den Spielplatz; das Kind löst sich von der Mutter, exploriert den Platz und setzt sich mit Eimer und Schaufel in den Sand. Entwendet ihm nun ein anderes Kind seine Schaufel, versucht es zunächst, das Problem selbst zu lösen. Gelingt ihm dies nicht, schaut es zur Mutter, die bereits aus einiger Entfernung aufmerksam das Geschehen verfolgt und auf das Signal des Kindes hin unaggressiv eingreift, indem sie etwa dem anderen Kind einen Tausch vorschlägt.

Ein unsicher-ambivalentes Kind dagegen bleibt zunächst eng am Rockzipfel der Mutter hängen und lässt sich in deren unmittelbaren Nähe nieder. Bei einem wie eben beschriebenen Angriff versucht es nicht, das Problem zu lösen, sondern beginnt zu weinen, schaut hoch und will zur Mutter. Es macht dazu auch einen halbherzigen Anlauf, dreht aber unverrichteter Dinge ab, da die unaufmerksame Mutter im Gespräch mit anderen Müttern vertieft ist. Ohne Schaufel und Eimer lässt es sich resigniert an einer anderen Stelle nieder.

Ein unsicher-vermeidendes Kind wiederum rennt – kaum ist die Tür des Spielplatzes geöffnet – in den verborgensten Winkel. Wird ihm die Schaufel entwendet, folgt ein schneller Blick zur Mutter: O je, sie hat es gesehen, nichts wie weg hier. Wieso? Möglicherweise hat das Kind wiederholt die Erfahrung gemacht, dass die Mutter nur registriert, dass ihr Kind „mal wieder“ in Streitereien verwickelt ist, und ohne den Verlauf mitbekommen zu haben noch den Tathergang zu erfragen, schimpft sie ihr Kind, dass es – anders als die anderen – nie friedlich spielen könne. Vor dem Hintergrund wundert es dann nicht, wenn das Kind bei Schwierigkeiten die Mutter erst recht meidet.

Kasten 1: Alltägliche Episoden auf dem Spielplatz sollen die drei Bindungsstile illustrieren

Aggressives Verhalten besitzt eine hohe Stabilität im Lebenslauf

Intervention: Täter/innen nicht (nur) bestrafen, sondern alternative Verhaltensweisen vermitteln

Wird diesen Kindern nicht frühzeitig geholfen, geraten sie in einen Aggressionsteufelskreis, aus dem sie schon ab dem Jugendalter kaum noch eine Chance haben zu entkommen. Bereits in den frühen Arbeiten zu Bullying hat Olweus (1993) auf die hohe Stabilität von aggressivem Verhalten hingewiesen – Jugendliche, die als Täter in Mobbing-Prozessen aufgefallen waren, hatten viele Jahre später als junge Erwachsene ein um das Dreifache erhöhte Vorstrafenregister als unauffällige Jugendliche.

Aus diesem Befund folgt dringend, dass Interventionsprogramme gegen Gewalt an der Schule nicht nur daran ansetzen dürfen, die Täter und Täterinnen zu bestrafen, sondern ihnen auch Alternativen anzubieten, die sie zu Hause

nie kennen gelernt haben (insbesondere, wie man legitime Interessen assertiv anmelden kann).

7 Die Mitschüler und Mitschülerinnen

Wie das Wort „mob“ anklingen lässt, ist bei diesem Geschehen häufig nicht nur ein Einzeltäter oder eine Einzeltäterin am Werk. In der Tat zeigte bereits eine frühe Studie von Whitney und Smith (1993), dass in ca. der Hälfte der Fälle die AngreiferInnen keineswegs EinzeltäterInnen sind, sondern im Kollektiv agieren. Diese Überlegung haben Salmivalli, Lagerspetz, Björkvist, Österman und Kaukiainen (1996) aufgegriffen und unterschiedliche Rollen im Gruppengeschehen spezifiziert – neben TäterInnen gibt es insbesondere auch die UnterstützerInnen und AssistentInnen der AngreiferInnen, ebenso wie es neben den Opfern die Verteidiger des Opfers gibt, sowie ganz unbeteiligte AußenseiterInnen.

Interventionsprogramme wie etwa das folgend dargestellte von Cowie (2000; Menesini, Codecasa, Benelli & Cowie, 2003) bemühen sich, diese weiteren Gruppen einzubeziehen und sie zu mehr Zivilcourage in dem Geschehen zu motivieren.

Wie eine Studie von Schuster (2001) zeigt, müssen solche Programme unbedingt auch an dem negativen Stereotyp ansetzen, das die Peers insgesamt von dem Opferkind entwickelt haben. Hat das Opferkind erst einmal einen schlechten Ruf, gelangt es auch durch verändertes Verhalten kaum wieder aus der negativen Wahrnehmung. Eine Überprüfung negativer Vorurteile sollte daher explizit thematisiert werden.

8 Die Situation/die Umgebung

In der Literatur zu Mobbing am Arbeitsplatz ist schon früh betont worden, dass Mobbing weniger von den Personen der beteiligten TäterInnen und Opfer als von situationalen bzw. Umgebungsfaktoren abhängt. Leymann (1993) zufolge führt etwa eine schlechte Arbeitsorganisation zu Stress und Konflikten, die dann wiederum von einer schwachen Führungskraft nicht richtig gehandhabt werden und deshalb zu Mobbing ausarten.

Über solche situationalen Einflussfaktoren ist im Bereich des Bullying in der Schule bislang noch relativ wenig bekannt; die Frage wird aber in den letzten Jahren zunehmend als eine zentrale erkannt. So zeigten z. B. Roland und Galloway (2002), dass es durchaus einen Einfluss des Managements der Klasse durch die LehrerInnen auf die Häufigkeit von Bullying in der Klasse gibt. Unter Management wurde die Summe aus den Variablen „Anteilnahme“

Unterschiedliche Gruppenrollen im Mobbinggeschehen

Intervention: Gruppen einbeziehen und zu Zivilcourage ermutigen

Intervention: Überprüfung negativer Vorurteile gegen Opferkinder

Wenig Forschung bisher zu situativen Einflussfaktoren

(„caring“; z. B. Hilfsbereitschaft bei Problemen; Interesse an außerschulischen Aktivitäten), „Lehrkompetenz“ („competence in teaching“; z. B. wie gut erklärt LehrerIn, wie abwechslungsreich wird unterrichtet), „Beobachtung/Überwachung“ („monitoring“; etwa Hausaufgabenüberwachung) und „Intervention“ („intervention“; etwa Reaktionen auf sozial inakzeptables Verhalten) verstanden.

9 Konsequenzen von Bullying

Konsequenzen von Bullying beim Opfer: Internalisierung (Depression) oder Externalisierung (Aggression)

In vielen Arbeiten zu Mobbing und Bullying ist betont worden, dass Mobbing bei den Opfern zu internalisierenden Problemen wie depressive Verstimmtheit oder geringes Selbstwertgefühl führt (Olweus, 1993; Leymann, 1993). Mittels einer Längsschnittstudie konnten Hodges, Boivin, Vitaro und Bukowski (1999) diese Vermutung eindrucksvoll empirisch belegen. Sie zeichneten darüber hinaus auch ein differenzierteres Bild der Folgen von Peer-Angriffen. Zunächst zeigten sie, dass nicht nur nach innen gerichtete Probleme (Internalisierung) als Folge von Mobbing auftreten, sondern auch externalisierende Probleme wie erhöhte Aggressivität. Darüber hinaus zeigten sie, dass Peer-Angriffe nur dann diese Folgen entfalten können, wenn die angegriffenen Kinder keine besten Freunde hatten. Hatten die Opferkinder dagegen wenigstens einen einzigen besten Freund, dann hatte Peer-Viktimisierung, obwohl sie durchaus über das Jahr stabil blieb, nicht diese negativen psychologischen Folgen für das Opfer. Ganz in diesem Sinne beschrieben auch Twenge, Baumeister, Tice und Stucke (2001) unter dem provokanten Titel „If you can't join them, beat them“, dass abgelehnte Kinder in der Folge aggressive Reaktionen zeigen.

Wie oben bereits angesprochen, haben diese Befunde Implikationen für Interventionen: „Befriending“-Ansätze oder generell Ansätze, die an der Zivilcourage der Peers ansetzen, wie durch das vorliegende Buch initiiert werden soll, erscheinen vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse dringend geboten.

10 Interventionen

Gesetzliche Verpflichtung zu schulischen Interventionsprogrammen in den USA

Da die Opfer definitionsgemäß nicht selbst in der Lage sind, sich gegen die Angriffe zu wehren, benötigen sie ganz offensichtlich den Schutz und die Hilfe von Autoritäten. Diese Autorität ist im Extremfall der Staat. In der Tat haben in den USA zwischen 2001 und 2003 bereits 15 Staaten als Reaktion auf die Schulschießereien – die, wie oben ausgeführt, z.T. auch auf Ausgrenzungs- und Bullyingerfahrungen der TäterInnen zurück zu führen sind – entsprechende Gesetze erlassen (Limber & Small, 2003). Diese Gesetze spezifizieren etwa, wie mit TäterInnen zu verfahren sei, oder sie verpflichten die Schulen auf Interventionsprogramme gegen Bullying. Im US-Bundes-

staat Georgia etwa werden die Schulen verpflichtet, Interventionsprogramme zu gestalten und über deren Verlauf an das Ministerium zu berichten. In Oklahoma gibt das Ministerium eine Liste von Programmen heraus und die Schulen sind verpflichtet, eines davon auszuwählen und umzusetzen

Die „klassische“ Intervention bei Bullying stammt von Olweus (1993; Kallestad & Olweus, 2003). Dieses Programm wurde in nahezu allen skandinavischen Schulen umgesetzt und wurde vor einigen Jahren in den USA als eines der zehn besten angewandten Programme von Psychologen gewählt. Das Programm setzt auf drei Ebenen an: Schulebene, Klassenebene und Individualebene. Auf Schulebene wird beispielsweise eine besondere LehrerInnenkonferenz empfohlen, bei der systematisch jede/r einzelne Schüler/in durchgesprochen wird. Diese Konferenz hat zum einen das Ziel, besonders gefährdete Kinder/Jugendliche leichter und schneller identifizieren zu können, zum anderen nimmt es den LehrerInnen den Druck, sie seien „schuld“, wenn in ihrer Klasse Bullying auftritt, da deutlich wird, dass nahezu jede Klasse mit dem Problem zu kämpfen hat (Schuster, 1997).

Auf Klassenebene wird z. B. am Anfang des Schuljahres eine Schulstunde darauf verwendet, gemeinsam „Klassenregeln“ zu erarbeiten und gut sichtbar aufzuschreiben. Eine dieser Regeln kann z. B. der Art sein: „Wir sind nett zueinander“. Bei kleineren Episoden steht der/die LehrerIn dann nicht vor der unangenehmen Alternative, gleich wieder den Unterricht zu unterbrechen, oder aber um des Stoffes willen etwas zu ignorieren, weil er/sie eigentlich rügen müsste, sondern er/sie kann wortlos auf die Regel zeigen und währenddessen mit dem Unterricht fortfahren. Auf Klassenebene kann auch das Thema Mobbing direkt besprochen werden; da man allerdings sehr vorsichtig sein muss, ein betroffenes Kind mit einer solchen Gruppendiskussion nicht unter massiven Stress zu setzen, könnte man „neutrale“ Aufhänger verwenden, wie z. B. entsprechende Kinderbuchliteratur (z. B. Erich Kästner: Das fliegende Klassenzimmer; Schuster, in Vorb.).

Auf individueller Ebene werden u.a. Gespräche mit TäterInnen und Opfern vorgeschlagen; als ultima ratio der Klassen- oder Schulwechsel. Bei diesem Wechsel wird aber betont, dass das Täterkind die Klasse verlassen soll, damit einerseits das Opferkind sich nicht selbst als schuldig wahrnimmt und damit andererseits die Klasse nicht dafür verstärkt wird, ein solches Verhalten an den Tag gelegt zu haben. Schließlich würde dies über kurz oder lang bei der Klasse auch zu erhöhter Angst führen, nach dem Motto: „Wenn sie es mit dem geschafft haben, warum sollten sie es bei mir nicht schaffen?“

Unter dem Titel: „Bystanding or standing by“ hat insbesondere Helen Cowie (2000; auch Menesini et al., 2003) ein „peer support“ Interventionsprogramm vorangetrieben, in dem es insbesondere darum geht, einige ausgewählte „Patenkinder“ in grundlegenden Kommunikationsfertigkeiten zu trainieren, die dann angegriffenen Kindern beistehen bzw. ihrerseits andere Kinder wiederum in diesen Kommunikationsfertigkeiten trainieren.

Klassische Intervention von Olweus

Programm auf drei Ebenen:

Schulebene

Klassenebene

Individuelle Ebene

Intervention: Peer Support

- Intervention: Peer-Mediation** Dieser Ansatz liegt auch den „Peer-Mediation“-Programmen zugrunde, bei welchen Kinder in Mediationsverfahren geschult werden und dann einfachere und kleinere Streitigkeiten selbst schlichten (Kahlert & Sigel, 2002). Diese Verfahren sind allerdings häufig zwar mit großem Enthusiasmus, aber ohne genaue Kenntnis der Grundlagenforschung eingeführt worden – was z.T. zu recht ernüchternden Erfahrungen geführt hat (entsprechend diverser anekdotischer Berichte).
- Funktionalität von Interventionen genau prüfen** Ganz in diesem Sinne muss man bei den Interventionsmöglichkeiten dringend davor warnen, voreilig gut gemeinte Ratschläge zu geben, für die es weder empirische Evidenz gibt bzw. über die es noch kaum theoretisches Verständnis gibt in Bezug auf den Mechanismus, warum die einzelnen Maßnahmen wirksam sein sollten. So könnte man etwa als ForscherIn oder LehrerIn versucht sein, den Kindern anzuraten, sich so zu verhalten, wie dies erfolgreichere Kinder tun, also deren soziale Interaktionsstrategien zu kopieren. Befunde von Kochenderfer-Ladd und Skinner (2002) weisen jedoch darauf hin, dass einzelne Strategien funktional sind, wenn Kinder mit mäßiger Viktimisierung konfrontiert sind, und die identischen Strategien aber dysfunktional sind, wenn Kinder mit starker Viktimisierung zu kämpfen haben. So ist z. B. der aktive Versuch, das Problem direkt anzugehen (z. B. die Angreiferin auf deren Verhalten anzusprechen), für Mädchen adaptiv, wenn sie leichte Angriffe abzuwehren haben, wird aber immer dysfunktionaler, je schwerer die Viktimisierung ist, d.h. diese Strategien gehen dann etwa mit noch stärkerer Ablehnung einher.
- Scham der Kinder beachten** Das heißt nicht, dass man nichts tun sollte, im Gegenteil sollte man u.U. sogar bereits aufgrund einmaliger Ereignisse mindestens alarmiert und besonders wachsam sein. Allerdings sollte man sensibel für die Komplexität des Phänomens sein – und vor allem für den Leidensdruck der betroffenen Kinder, die nicht an die Öffentlichkeit gezerrt werden und ganz offen zur sozialen Realität gemacht werden wollen, was sie aus Scham so sehr zu verstecken trachten.
- Intervention: Assertivitätstraining** Ein weiterer Punkt, der bei den Interventionsprogrammen zu beachten ist, lautet, dass vorliegende Programme an der Schule und den Peers ansetzen, aber kaum an den Opferkindern und deren Familien. Wie die Darstellung oben aber gezeigt hat, würde diesen Kindern ein systematisches „Assertivitätstraining“ (Selbstsicherheitstraining), wie es derzeit z. B. von der Polizei zur Prävention von sexueller Gewalt angeboten wird, sicher viel helfen. Ebenso wären – folgt man den oben dargelegten Befunden – Interventionsprogramme hilfreich, die – analog den Interventionsprogrammen bei aggressiven Kindern – auf Familienebene ansetzen. Anti-Aggressionsprogramme (Petermann, 1995) setzen darauf, Eltern angemesseneres Erziehungsverhalten beizubringen; ganz analog könnten Familien von viktimisierten Kindern von solchen Programmen sicherlich profitieren (wenn sie etwa lernen würden, Autonomie und Gemeinsinn mehr zu fördern, indem sie adäquater auf die Bedürfnisse der Kinder eingehen, bzw. generell, indem sie den so ge-
- Anti-Aggressionsprogramme**

nannten „autoritativen“ Erziehungsstil umsetzen, der Wärme mit Lenkung verbindet).

Dessen ungeachtet bleibt aber vor dem Hintergrund, dass sich die viktimisierten Kinder nicht selbst wehren können, die zentrale Forderung, dass LehrerInnen Bullying-Verhalten unterbinden und dass SchülerInnen ebenfalls lernen, ein solches Verhalten bei einem/einer MitschülerIn nicht zu tolerieren – also im Falle eines beobachteten Angriffes Zivilcourage zu zeigen und sich einzumischen. Gerade die oben dargestellten Arbeiten von Salmivalli et al. (1996) zeigen, dass die Täter und Täterinnen häufiger neben aktiven AssistentInnen auch passive UnterstützerInnen haben, die das Geschehen erst ermöglichen. Würden diese zunächst eher unbeteiligt zuschauenden und schweigend zustimmenden Kinder sensibilisiert werden, solche Angriffe als unangemessen zu empfinden und dann auch einmal selbst zivilcouragiert dem angegriffenen Kind zur Seite stehen, könnte die Dynamik nicht die Wucht entfalten, mit der sie sonst häufig das Opferkind trifft.

Aktives Unterbinden von Bullying durch Lehrer/innen

Zivilcourage der Mitschüler/innen

11 Literatur

- Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.
- Alsaker, F. D. & Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 175-195), New York, NY: Guilford.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse and Neglect*, 27, 713-732.
- Bjoerkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177-188.
- Bjoerkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Development trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Boulton, M.-J. & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Boulton, M.-J., Trueman, M. & Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies*, 28, 353-370.
- Christie-Mizell, C. (2003). The consequences of interparental discord and child's self-concept. *Family Process*, 42, 237-251.
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, 26, 85-97.
- Crick, N. R., Casas, J. F. & Ku, H.-C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35, 376-385.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Davis, S., Howell, P. & Cooke, F. (2002). Sociodynamic relationships between children who stutter and their non-stuttering classmates. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 43, 939-947.
- Finnegan, R. A., Hodges, E. V. E. & Perry, D. G. (1998). Victimization by peers: Associations with children's reports of mother-child interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1076-1086.
- Fosse, G. K. & Holen, A. (2002). Childhood environment of adult psychiatric outpatients in Norway having been bullied in school. *Child Abuse and Neglect*, 26, 129-137.
- Galen, B. R. & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589-600.
- Heinemann, P. P. (1972). *Mobbning - gruppvald bland barn och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94-101.

- Hodges, E. V. E. & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Hoover, J. H., Oliver, R. L. & Thompson, K. A. (1993). Perceived victimization by school bullies: New research and future directions. *Journal of Humanistic Education and Development*, 32, 76-84.
- Ireland, J. L. (2002). Bullying in prisons. *Psychologist*, 15, 130-133.
- Ireland, J. & Ireland, C. A. (2003). How do offenders define bullying? A study of adult, young and juvenile male offenders. *Legal and Criminological Psychology*, 8, 159-173.
- Kahlert, J. & Sigel, R. (2002). *Achtsamkeit und Aufmerksamkeit in der Grundschule*. Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung.
- Kallestad, J. H. & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Multilevel Study. *Prevention and Treatment*, 6 (np).
- Kent, B. A. (2003). Identity issues for hard-of-hearing adolescents aged 11, 13, and 15 in mainstream setting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8, 315-324.
- Kilpatrick-Demaray, M. & Kerres-Malecki, C. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School-Psychology-Review*, 32, 471-489.
- Kimmel, M. S. & Mahler, M. (2003). Adolescent masculinity, homophobia, and violence: Random school shootings, 1982-2001. *American Behavioral Scientist*, 46, 1439-1458.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38, 267-278.
- Ladd, G. W. & Kochenderfer-Ladd, B. (1998). Parenting behaviors and parent-child relationships: Correlates of peer victimization in kindergarten? *Developmental Psychology*, 34, 1450-1458.
- Lagerspetz, K. M., Bjoerkqvist, K., Berts, M. & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Leary, M. R., Kowalski, R. M., Smith, L. & Phillips, S. (2003). Teasing, rejection, and violence: Case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior*, 29, 202-214.
- Lease, A. M., McFall, R. M. & Viken, R. J. (2003). Distance from peers in the group's perceived organizational structure: Relation to individual characteristics. *Journal of Early Adolescence*, 23, 194-217.
- Leymann, H. (1993). *Mobbing: Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen schützen kann*. Reinbek: Rowohlt.
- Limber, S. P. & Small, M. A. (2003). State laws and policies to address bullying in schools. *School Psychology Review*, 32, 445-455.
- Lyndon, P. (1994). The leader and the scapegoat: A dependency group study. *Group Analysis*, 27, 95-104.

- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B. & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29, 1-14.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 336-347.
- Neary, A. & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences*, 16, 183-186.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1992). Victimization among school children: Intervention and prevention. In G. W. Albee, L. A. Bond & T. V. Cook Monsey (Eds.), *Improving children's lives. Global perspectives on prevention* (pp. 279-295). Newsbury Park, NJ: Sage.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell (dt: 1996, Bern: Huber).
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., F. & Brooks (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Petermann, F. (1995). Aggressives Verhalten. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 1016-1022, 3. Aufl.). Weinheim: PVU.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1991). Dimensions of interpersonal relations among Australian school children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.
- Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in victimization by peers at school? *Educational Research*, 44, 269-277.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjoerkqvist, K., Osterman, K. & Kaukianinen, A. (1996). Bullying as group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools: An integration of results from research on mobbing, bullying, and peer rejection. *European Psychologist*, 1, 293-317.
- Schuster, B. (1997). Außenseiter in der Schule: Prävalenz von Viktimisierung und Zusammenhang mit sozialem Status. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 28, 251-264.
- Schuster, B. (1999a). Zu brav oder zu böse? Mobbing-Opfer und Abgelehnte im Prisoner's Dilemma-Paradigma. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30, 179-193.
- Schuster, B. (1999b). Outsiders at school: The prevalence of bullying and its relation with social status. *Group Processes and Intergroup Relations*, 2, 175-190.
- Schuster, B. (2001). Rejection and victimization by peers: Social perception and social behavior mechanisms. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 290-309). New York, NY: Guilford.

- Schwartz, D., Chang, L. & Farver, J. A. (2001). Correlates of victimization in Chinese children's peer groups. *Developmental Psychology*, 37, 520-532.
- Schwartz, D., Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 665-675.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (2000). Friendship as a moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36, 646-662.
- Shaffer, D. R. (2002). *Developmental Psychology* (6th Edition). London: Wadsworth.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F. & Liefvooghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.
- Smith, P. K., Madsen, K. & Moody, J. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285.
- Solberg, M. E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimations of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Stevens, V., de Bourdeaudhuij, I. & van Oost, P. (2002). Relationship of the family environment to children's involvement in bully/victim problems at school. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 419-428.
- Troy, M. & Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 166-172.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M. & Stucke, T. S. (2001). If you can't join them, beat them. Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 1058-1069.
- Unnever, J. D. & Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 129-147.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Williams, K. D. (2001). *Ostracism: The power of silence*. New York, NY: Guilford.