

„Bei uns gibt es kein Mobbing!“

Welches Potential müsste ein Präventionsprogramm enthalten, um optimal gegen Mobbing im Klassenzimmer wirksam zu sein?

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie

an der Ludwig-Maximilians-Universität

München

vorgelegt von

Fiona Baumann

aus

München

München, 2012

Referent: PD Dr. Mechthild Schäfer

Korreferent: Prof. Dr. Sabine Walper

Tag der mündlichen Prüfung: 4. Juli 2012

Danksagung

Mein herzlicher Dank gilt ganz besonders meiner Betreuerin PD Dr. Mechthild Schäfer, die diese anstrengende Zeit mit mir durchgestanden und mir auf wissenschaftlicher, fachlicher sowie persönlicher Ebene sehr weitergeholfen hat.

Mein Dank gilt auch Prof. Dr. Sabine Walper und Prof. Dr. Dieter Frey, die mich bei der Entstehung dieser Arbeit unterstützen.

Des Weiteren möchte ich mich bei den an meiner Untersuchung teilnehmenden Schülern und Lehrern bedanken, die mir ermöglichten, eine große Stichprobe und damit aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten.

Weiterer Dank gilt den Wissenschaftlern und Autoren verschiedener Präventionsprogramme, die den Fragebogen zu ihrem Programm wie selbstverständlich ausfüllten und mir somit einen weiteren neuen Forschungsaspekt ermöglichten.

Zudem haben mir die an der Online-Umfrage teilnehmenden Schulpsychologen geholfen – auch ihnen gilt mein herzlicher Dank.

Weiterer Dank gilt meiner Familie und meinen Freunden, die mich auf dem Weg zur Entstehung dieser Arbeit seelisch unterstützten, meine Arbeit durch computertechnische Kenntnisse erweiterten und ihre Freizeit mit Korrekturlesen dieser Arbeit verbrachten.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Differenzierung der Ressourcenkontrollstrategien in Abhängigkeit des Alters (vgl. Hawley, 1999, S. 110)	34
Abbildung 2: Dimensionen von Prävention	70
Abbildung 3: Überblick über Anwendung und Bekanntheit der einzelnen Anti-Mobbing-Programme (N=346)	123
Abbildung 4: Prozentuale Verteilung der Mobbingrollen (N=1183).....	160
Abbildung 5: Prozentuale Verteilung der Mobbingrollen innerhalb der Klassenstufen	161
Abbildung 6: Prävalenzraten der Verteidiger und Außenstehenden innerhalb der Klassenstufen	162
Abbildung 7: Prozentuale Verteilung des Geschlechts innerhalb der Mobbingrollen.....	163
Abbildung 8: Ausprägung der physischen, verbalen und relationalen Aggressionsformen über die Klassenstufen.....	165
Abbildung 9: Ausprägung der physischen, verbalen und relationalen Aggressionsformen in den einzelnen Klassen	166
Abbildung 10: Anwendung der verschiedenen Aggressionsformen innerhalb der Mobbingrolle Täter (n=99).....	167
Abbildung 11: Prozentuale Verteilung des Geschlechts auf die angewendete Aggressionsform innerhalb der Mobbingrolle Täter (n=97)	168
Abbildung 12: Soziale Beliebtheit und sozialer Einfluss jeder Mobbingrolle.....	170
Abbildung 13: Soziale Beliebtheit der Verteidiger und der Außenstehenden in Abhängigkeit der Sekundärrolle	171
Abbildung 14: Prozentuale Verteilung der Statusgruppen auf die Mobbingrollen.....	172

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 15: Mittelwerte sozialer Beliebtheit und wahrgenommener Popularität über alle Mobbingrollen.....	173
Abbildung 16: Mittelwerte des generellen Erfolgs bei der Ressourcenkontrolle über alle Mobbingrollen.....	174
Abbildung 17: Mittelwerte aller Mobbingrollen für Anwendung prosozialer und coersiver Strategien.....	175
Abbildung 18: Prozentuale Verteilung der Ressourcenkontrollgruppen auf die Mobbingrollen	176
Abbildung 19: Ressourcenkontrolle, soziale Beliebtheit und wahrgenommene Popularität bistrategischer und coersiver Täter	177
Abbildung 20: Prozentuale Verteilung der Täter mit Extremwerten auf die Ressourcenkontrollgruppen insgesamt und über die Klassenstufen	178
Abbildung 21: Prozentuale Verteilung der Mobbingrollen aus Lehrersicht (N=245)	180

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Prävalenzraten erhoben mit dem PRQ	24
Tabelle 2: Internationaler Vergleich: Prozentangaben von Jungen und Mädchen, mindestens einmal pro Woche von Gleichaltrigen schikaniert zu werden	55
Tabelle 3: Auszug aus dem Schulpsychologenfragebogen	93
Tabelle 4: Grundlegende Anforderungen an Anti-Mobbing-Programme.....	127
Tabelle 5: Spezifische Anforderungen an Anti-Mobbing-Programme I.....	131
Tabelle 6: Spezifische Anforderungen an Anti-Mobbing-Programme II	132
Tabelle 7: Empirische Anforderungen an Anti-Mobbing-Programme	138
Tabelle 8: Bekanntheit und Anwendung von KiVa, OBPP, WiSK und ZERO.....	141
Tabelle 9: Auszug aus dem Schülerfragebogen zur Lerneinstellung.....	146
Tabelle 10: Auszug aus dem Schülerfragebogen zu Mobbingrollen	146
Tabelle 11: Auszug aus dem Schülerfragebogen zum sozialen Status	150
Tabelle 12: Auszug aus dem Schülerfragebogen zur wahrgenommenen Popularität	151
Tabelle 13: Korrelation der Items der prosozialen Strategie.....	152
Tabelle 14: Korrelation der Items des generellen Erfolgs bei Ressourcenkontrolle.....	153
Tabelle 15: Korrelation der Items der prosozialen Strategien.....	154
Tabelle 16: Korrelation der Items der coersiven Strategien.....	154
Tabelle 17: Auszug aus dem Lehrerfragebogen zu Mobbingrollen.....	155
Tabelle 18: Auszug aus dem Lehrerfragebogen zur Wahrnehmung des eigenen Verhaltens	157
Tabelle 19: Fuchs-Kennett-Ausreißer-Einfeldertest für Mobbingrollen.....	161

Tabellenverzeichnis

Tabelle 20: Verteilung der Sekundärrolle in Abhängigkeit von der Primärrolle	164
Tabelle 21: Häufigkeitsverteilung der verschiedenen Aggressionsformen über die Klassenstufen innerhalb der Mobbingrolle Täter (n=99)	169
Tabelle 22: Fuchs-Kennett-Ausreißer-Einfeldertest der Ressourcenkontrollgruppen unter den Tätern	176
Tabelle 23: Prozentuale Zuteilung der Schüler zu Mobbingrollen durch Lehrernominierungen in Abhängigkeit der Schülernominierungen (N=476).....	180
Tabelle 24: Prozentuale Zuteilung der Schüler zu Mobbingrollen durch Lehrernominierungen in Abhängigkeit der Schülernominierungen (N=250).....	181
Tabelle 25: Übereinstimmung der Mobbingrollen in Abhängigkeit des persönlichen Engagements der Klassenlehrer	182
Tabelle 26: Übereinstimmung der Mobbingrollen in Abhängigkeit des wahrgenommenen Lehrerengagements der Klassenlehrer	182
Tabelle 27: Übereinstimmung der Mobbingrollen in Abhängigkeit der wahrgenommenen Arbeitsatmosphäre der Klassenlehrer.....	183
Tabelle 28: Persönliches Engagement, Lehrerengagement und Arbeitsatmosphäre pro Klassenlehrer.....	184
Tabelle 29: Anforderungen an für vorliegende Stichprobe geeignete Anti-Mobbing-Programme	202
Tabelle 30: Anforderungen an für vorliegende Stichprobe geeignete Anti-Mobbing-Programme	203
Tabelle 31: Bekanntheit und Anwendung von KiVa, OBPP, WiSK und ZERO.....	207
Tabelle 32: Erfüllte und nichterfüllte Kriterien des TmaK.....	212
Tabelle 33: Erfüllte und nichterfüllte Kriterien des FAGT	213
Tabelle 34: Erfüllte und nichterfüllte Kriterien des Cool sein – cool bleiben	213

Abkürzungsverzeichnis

BVQ	Bully-Victim-Questionnaire
et al.	und Kollegen
LM	Like Most
LL	Like Least
M	Mittelwert
MD	Median
N	Personenanzahl der Gesamtstichprobe
n	Personenanzahl einer Teilstichprobe
p	Signifikanzniveau
PRA	Participant-Role-Approach
PRQ	Participant-Role-Questionnaire
RCT	Resource Control Theory
RCS	Ressourcenkontrollstrategien
SD	Standardabweichung
SI	Social Impact
SP	Social Preference
u.a.	unter anderem
vs.	versus
z.B.	zum Beispiel

Zusammenfassung

Diese Forschungsarbeit hatte das Ziel, aus verschiedenen Anti-Mobbing-Programmen diejenigen zu extrahieren, die die meisten der erarbeiteten Kriterien für erfolgreiche Prävention erfüllen und der Mobbing-situation an weiterführenden Schulen in Deutschland bestmöglich begegnen können. Hierzu wurden 1380 Schüler vier Bayerischer Gymnasien befragt.

Zu Beginn dieser Forschungsarbeit wurde der Begriff Mobbing definiert und bereits existierende internationale Forschungsergebnisse zu Mobbing unter Schülern thematisiert. So wurden Studien zu verschiedenen Formen von Mobbing, zur Gruppendynamik, zu Motiven für Mobbing – wie Statusgewinn und Dominanzstreben – sowie zu verschiedenen Erhebungsmethoden und empirischen Befunden zu Prävalenzraten präzisiert. Ebenso wurden der Begriff Prävention inklusive grundlegender Bestandteile und der Begriff Evaluation definiert. Im Anschluss daran wurden 15 nationale sowie internationale Anti-Mobbing-Programme mit den erarbeiteten Kriterien für erfolgreiche Prävention verglichen und diskutiert. Aufgrund der von den jeweiligen Entwicklern der Präventionsprogramme ausgefüllten Fragebögen zu ihrem Anti-Mobbing-Programm konnten einheitliche Vergleiche angestellt werden.

Insgesamt konnte sowohl die internationale Vergleichbarkeit der Befunde zu den verschiedenen Formen von Mobbing, zur Gruppendynamik sowie zu Motiven für Mobbing bestätigt werden als auch herausgearbeitet werden, dass die internationalen Präventionsprogramme KiVa, OBPP, WiSK und ZERO die meisten der erarbeiteten Kriterien für ein erfolgreiches Anti-Mobbing-Programm erfüllen sowie der Mobbing-situation an weiterführenden Schulen in Deutschland am besten begegnen und somit erfolgreich intervenieren können.

Implikationen für die Schulpraxis wurden diskutiert.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung.....	III
Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	VI
Abkürzungsverzeichnis.....	VIII
Zusammenfassung.....	IX
Inhaltsverzeichnis.....	1
1 Einleitung.....	6
2 Mobbing unter Schülern an weiterführenden Schulen	10
2.1 Begriffsklärung	10
2.1.1 Definition und sprachliche Alternativen	11
2.1.2 Formen von Mobbing.....	16
2.1.3 Zusammenfassung.....	18
2.2 Kontextuelle, dynamische und persönliche Aspekte von Mobbing	19
2.2.1 Gruppendynamik von Mobbing	20
2.2.2 Statusgewinn als zentrales Motiv für Mobbing.....	25
2.2.3 Wahrgenommene Popularität	30
2.2.4 Soziales Dominanzstreben als zentrales Motiv für Mobbing.....	32
2.2.5 Manipulation der sozialen Gruppennorm.....	37
2.2.6 Mobbing als dynamischer Prozess	39
2.2.7 Täter- und Opfermerkmale.....	44

Inhaltsverzeichnis

2.2.8	Zusammenfassung	48
2.3	Erhebungsmethoden und empirische Befunde der Mobbingforschung	50
2.3.1	Erhebungsmethoden zur Erfassung von Mobbing unter Schülern.....	50
2.3.2	Prävalenzraten: nationale und internationale Befunde.....	54
2.3.3	(Rollen-)Stabilität von Mobbing	55
2.3.4	Zusammenfassung	57
2.4	Wahrnehmung der Lehrer und Eltern von Mobbingfällen	58
2.5	Folgen von Mobbing	62
2.5.1	Folgen für Opfer.....	62
2.5.2	Folgen für Täter.....	64
2.5.3	Zusammenfassung	65
3	Prävention von Mobbing unter Schülern an weiterführenden Schulen	66
3.1	Begriffsklärung	66
3.1.1	Begriffsbestimmung Prävention allgemein	67
3.1.2	Begriffsbestimmung Prävention von Mobbing	68
3.2	Dimensionen von Prävention.....	69
3.3	Standards und Anforderungen an Präventionsprogramme	71
3.4	Ist Prävention messbar?	78
3.4.1	Evaluation.....	79
3.5	Folgen für die vorliegende Arbeit	81
3.6	Zusammenfassung	88
4	Beschreibung ausgewählter Präventionsprogramme	92
4.1	Be-Prox – Berner Präventionsprogramm gegen Gewalt im Kindergarten und in der Schule	93

Inhaltsverzeichnis

4.2	Cool sein – cool bleiben	95
4.3	Fairplayer.manual	97
4.4	Faustlos	99
4.5	Freiburger Anti-Gewalt-Training (FAGT)	101
4.6	KiVa.....	102
4.7	MindMatters	104
4.8	Mobbingfreie Schule – gemeinsam Klasse sein!.....	107
4.9	No-Blame-Approach	108
4.10	Olweus Bullying Präventionsprogramm (OBPP).....	110
4.11	RESPEKT – Aktion gewaltfreie Schule.....	113
4.12	Training mit aggressiven Kindern (TmaK)	114
4.13	WiSK – Das Wiener Soziale Kompetenztraining.....	115
4.14	Zammgrauft	117
4.15	ZERO.....	119
4.16	Prävalenzraten der Fragebogenerhebung der Schulpsychologen	122
5	Gegenüberstellung der Anti-Mobbing-Programme mit Präventionskriterien	126
6	Studie.....	143
6.1	Methodenteil.....	143
6.1.1	Stichprobenbeschreibung	143
6.1.2	Durchführung der Untersuchung.....	144
6.1.2.1	Planungsphase	144
6.1.2.2	Ablauf der Untersuchung.....	144
6.1.2.2.1	Befragung der Schüler.....	145
6.1.2.2.2	Befragung der Lehrkräfte	146
6.1.3	Erhebungsinstrumente Schülerfragebogen.....	146

Inhaltsverzeichnis

6.1.3.1	Verschiedene Rollen im Mobbingprozess	147
6.1.3.2	Verschiedene Mobbingformen	150
6.1.3.3	Sozialer Status	150
6.1.3.4	Wahrgenommene Popularität	151
6.1.3.5	Ressourcenkontrolle	151
6.1.4	Erhebungsinstrumente Lehrerfragebogen	155
6.1.4.1	Verschiedene Rollen im Mobbingprozess	155
6.1.4.2	Wahrnehmung des eigenen sowie des Verhaltens des Kollegiums.....	157
6.2	Ergebnisteil	158
6.2.1	Prävalenzraten	159
6.2.2	Sekundärrollen – Rollenkonsistenz	163
6.2.3	Verschiedene Mobbingformen	165
6.2.4	Sozialer Status	169
6.2.5	Ressourcenkontrolle	174
6.2.6	Migrationshintergrund.....	179
6.2.7	Wahrnehmung der Lehrer	179
6.3	Diskussion	185
6.3.1	Prävention vom ersten Tag.....	186
6.3.2	Alle müssen dabei sein	186
6.3.3	Mehrheit muss Mehrheit bleiben.....	188
6.3.4	Richtiges und Falsches muss tragend sein	189
6.3.5	Prävention braucht differentielle Perspektiven	191
6.3.6	Prävention mit Ansage	194

Inhaltsverzeichnis

7	Gesamtdiskussion	198
7.1	Wie gut passen die Untersuchungsergebnisse zu den Präventionskriterien?	198
7.2	Aktuelle Präventionsprogramme – was könnte ergänzt werden?.....	201
7.3	Welche Präventionsprogramme passen in Theorie und Praxis?.....	206
7.4	Stärken und Schwächen.....	208
8	Fazit	212
9	Literaturverzeichnis	217
10	Anhang	251
10.1	Brief und Fragebogen an Programmentwickler.....	251
10.2	Brief und Fragebogen an Schulpsychologen	259
10.3	Ausgefüllte Fragebögen der Programmentwickler.....	261
10.4	Elternbrief.....	295
10.5	Schülerfragebogen	297
10.6	Lehrerfragebogen.....	306
10.7	Tabellen und Graphiken	312
10.8	Lebenslauf	370

1 Einleitung

Mobbing ist in den letzten Jahren zu einem Modewort geworden, seit es sich in den 1970er Jahren nach norwegischem Vorbild in der fachbezogenen Wissenschaft etablierte. So kann man in deutschen Tageszeitungen täglich aktuelle Berichte lesen, die von Geschichten und Fakten bis hin zu unzähligen Maßnahmen gegen Mobbing reichen. Insbesondere das Thema *Mobbing unter Schülern*¹ ist bereits seit den 1980er Jahren Gegenstand internationaler Forschung. Seitdem gelangen Wissenschaftler zu grundlegenden Erkenntnissen, so dass heute gesicherte Befunde über Voraussetzungen, Ablauf und Folgen eines Mobbingprozesses existieren.

Forschungen der letzten Jahre beleuchten insbesondere individuelle Attribute, die Täter und Opfer von Mobbing sowie familiäre Umstände charakterisieren. Aktuelle Studien kommen weitestgehend übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass an weiterführenden Schulen in Deutschland etwa einer von sieben Schülern manchmal und jeder zehnte Schüler ernsthaft Opfer von Mobbing ist und somit in nahezu jeder Schulklasse Mobbing auftritt (vgl. Schäfer, 2007b; Schäfer & Korn, 2004a).

Es hat sich gezeigt, dass die festen organisatorischen Gegebenheiten in dem hierarchischen Rahmen der Schule sowie die herrschende Schulpflicht das Phänomen Mobbing überhaupt erst schaffen und ein Entkommen für die Opfer unmöglich machen. Zudem legen neuere Forschungen den Fokus nicht mehr auf die Täter-Opfer-Dyade, sondern betrachten Mobbing als ein kollektives Phänomen. Das bedeutet, dass nahezu alle Klassenmitglieder auf unterschiedlichste Weise am Mobbingprozess beteiligt sind.

Auf Basis dieses breiten, wissenschaftlich fundierten Wissens über Mobbing steht die Entwicklung geeigneter Präventionsmaßnahmen im Zentrum dieser Arbeit. Prävention ist deshalb von großer Relevanz, da jeder Schüler ohne Angst vor den Schikanen seiner Mitschüler in die Schule gehen können soll, wie Dan Olweus (1999, S. 21) postuliert: „It is a fundamental democratic right for a child to feel safe in school and to be spared the oppression and repeated, intentional humiliation implied in bullying.“² Da Mobbing in der Schule nicht nur unter Wissenschaftlern und in Fachkreisen vermehrte Aufmerksamkeit erfährt, sondern auch öffentli-

¹ Für eine bessere Lesbarkeit, wird in der vorliegenden Arbeit die männliche Form (Schüler, Lehrer, Täter, Opfer, ...) verwendet, die aber immer auch die weibliche impliziert.

² Es ist ein fundamentales, demokratisches Recht für ein Kind, sich in der Schule sicher zu fühlen und von Unterdrückung und wiederholter, absichtlicher Demütigung, die Mobbing impliziert, verschont zu bleiben.

ches und mediales Interesse zunehmen, erkannte man schließlich in Deutschland, dass gegen Mobbing im Klassenzimmer und auf dem Schulhof etwas unternommen werden muss. Seitdem gibt es Unsummen an Anti-Mobbing-Maßnahmen, die unter anderem auch von Krankenkassen aufgrund der gesundheitlichen Folgen für die Beteiligten gefördert oder sogar entwickelt wurden. Es stellt sich also nicht mehr die Frage, *ob*, sondern *wie* Mobbing im Klassenzimmer und auf dem Schulhof erfolgreich entgegengewirkt werden kann.

Doch trotz des theoretisch fundierten Wissens über Mobbing bleibt es – selbst im internationalen Vergleich – bei einem Versuch, das Mobbing-Problem an Schulen erfolgreich zu bekämpfen. Es existieren Unmengen an – zum Teil wissenschaftlich fundierten – Maßnahmen und Programmen mit unterschiedlicher Wirkung, die – so konnten Merrell, Gueldner, Ross und Isava (2008) in ihrer Metaanalyse aufzeigen – von einer nennenswerten Reduktion des Mobbingverhaltens bis hin zu einer kompletten Erfolglosigkeit oder sogar einer Zunahme an Mobbingfällen reicht. Äußerst selten sind mittel- bis langfristige Effekte zu verzeichnen (vgl. Merrell et al., 2008; Vreeman & Carroll, 2007). Die meisten Programme beinhalten gute Ansätze, sind jedoch nicht konsequent und nachhaltig genug, um effizient gegen Mobbing vorzugehen. Aus diesem Grund sollen in dieser Arbeit 15 nationale und internationale Präventionsprogramme einer detaillierten Analyse unterzogen werden, ob sie die hier erarbeiteten fundamentalen Bausteine enthalten, um Mobbing effektiv vorzubeugen bzw. zu stoppen. Es stellen sich also die Fragen: **Welche der angeführten Programme erfüllen die meisten Kriterien, die ein optimales Anti-Mobbing-Programm determinieren? Und welche der angeführten Programme können der Mobbingssituation an deutschen Schulen bestmöglich begegnen?**

Viele Schulen in Deutschland haben Streitschlichter auf ihrem Schulhof, doch können diese bei Mobbing nichts tun, da Mobbing kein Konflikt ist. Ebenso ist die alleinige Methode des sozialen Kompetenztrainings falsch, da es Tätern selten an sozialer Kompetenz mangelt. Mit diesen Methoden können sich zwar Lehrer gegenseitig beruhigen und sagen „Wir tun doch was gegen Mobbing“, doch muss die Schule als Ganzes – Schulleitung, Lehrerkollegium, Eltern, Mitschüler – gegen Mobbing vorgehen. Mobbing präventiv zu begegnen ist in erster Linie Aufgabe der Lehrer. Als Vorbilder für erfolgversprechende Maßnahmen gegen Mobbing dienen die skandinavischen Länder, die aktiv mit nationalen Maßnahmenkatalogen, spezieller Lehrerbildung und der Zusammenarbeit mit den jeweils führenden Wissenschaftlern des Landes gegen Mobbing an Schulen vorgehen. In diesen Ländern wird – im Vergleich zu Deutschland – Mobbing nicht mehr nur als Anliegen des Schulsystems, sondern auch als

Einleitung

eines des Gesundheitsministeriums und des Justizministeriums gesehen, was aufgrund unmittelbarer Belastung durch Isolation und Zurückweisung sowie aufgrund längerfristiger Schäden für die am Mobbing Beteiligten gerechtfertigt ist.

Die vorliegende Arbeit erweitert den Forschungsstand, indem sie internationale Forschungsergebnisse über Mobbing für deutsche Schulen repliziert und 15 ausgewählte Anti-Mobbing-Programme in einer Metaanalyse gegenüberstellt, die zudem hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit an weiterführenden Schulen in Deutschland analysiert werden.

Die Arbeit ist, um die ihr zugrundeliegenden Fragestellungen beantworten zu können, wie folgt gegliedert:

Der Theorieteil bietet auf Basis bisheriger Ergebnisse der Mobbingforschung eine Begriffsklärung von Mobbing mit seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen (siehe Punkt 2.1), da definitorische Ein- und Abgrenzungen für jede wissenschaftliche Arbeit unabdingbar sind. Des Weiteren soll unter Punkt 2.2 geklärt werden, weshalb Mobbing ein Gruppenphänomen ist, welche kontextuellen und dynamischen Merkmale mit Mobbing zusammenhängen, welche zentralen Aspekte Antrieb und Motiv für Mobbingverhalten bilden und welche Individualmerkmale mit bestimmten Verhaltenstendenzen verbunden werden können. Anschließend werden unter Punkt 2.3 verschiedene und für diese Arbeit relevante Erhebungsmethoden der Mobbingforschung sowie deren Ergebnisse zu Prävalenzraten und zur Wahrnehmung der Lehrer und Eltern von Mobbingfällen (siehe Punkt 2.4) dargestellt. Der Punkt 2.5 beschreibt die Folgen, die Mobbing auf alle Beteiligten haben kann.

Der anschließende Gliederungsabschnitt gibt eine Begriffsklärung von Prävention von Mobbing (siehe Punkt 3.1) und stellt unterschiedliche Dimensionen von Prävention vor (siehe Punkt 3.2). An die theoretischen Anforderungen für präventive Maßnahmen (siehe Punkt 3.3 und 3.4) wird Punkt 3.5 geknüpft, unter dem weitere grundlegende Elemente eines Präventionsprogrammes erarbeitet werden.

Im Anschluss daran werden 15 ausgewählte nationale sowie internationale Präventionsprogramme ausführlich beschrieben (siehe Punkt 4), die anhand der unter Punkt 5 zuvor diskutierten Kriterien einer erfolgreichen Prävention detailliert und kritisch betrachtet werden.

Der Methodenteil dieser Arbeit (siehe Punkt 6.1) bietet einen Überblick über die erhobene Stichprobe, Vorgehensweisen bei der Datenerhebung sowie die eingesetzten Auswertungsverfahren.

Einleitung

Im Anschluss an die differenzierte Darstellung der Untersuchungsergebnisse (siehe Punkt 6.2) folgt die Diskussion der zentralen Befunde, die sowohl in die aktuelle Forschung als auch erstmalig mit den theoretisch hergeleiteten Kriterien für erfolgreiche Prävention gegenübergestellt werden (siehe Punkt 7).

Ein abschließendes Fazit unter Punkt 8 stellt Vorzüge, aber auch Grenzen dieser Arbeit dar und leitet Implikationen für weitere und zukünftige Forschungsarbeiten her.

2 Mobbing unter Schülern an weiterführenden Schulen

Dieses Kapitel liefert eine thematische Einführung in das soziale Phänomen des Schulmobbing. Hierfür wird zunächst eine Begriffsklärung (siehe Punkt 2.1), die der gesamten Arbeit zugrunde liegt, erarbeitet, um anschließend bisherige Forschungsergebnisse und für diese Arbeit relevante Theorien und Methoden ausführlich darzustellen. So werden unter Punkt 2.2 die den Mobbingprozess bewirkenden Mechanismen und Dynamiken näher betrachtet. Dabei soll herausgearbeitet werden, welche Motive für Mobbing angenommen werden können und welche individuellen und kontextuellen Aspekte Entstehung und Aufrechterhaltung von Mobbing unter Schülern beeinflussen. Insbesondere werden dabei soziale Statusunterschiede sowie verschiedene Strategien zwischen den einzelnen Schülern betrachtet. Im Anschluss daran (siehe Punkt 2.3) wird ein Überblick über die Entwicklung der Forschungspraxis über Mobbing sowie die für die vorliegende Arbeit relevanten Methoden dargestellt und zentrale empirische Befunde zur Prävalenz und Stabilität von Mobbing an weiterführenden Schulen herausgearbeitet. Wie Lehrer und Eltern Mobbingfälle wahrnehmen, wird unter Punkt 2.4 thematisiert. Am Ende des Kapitels wird auf die Folgen, die Mobbing auf alle Beteiligten haben kann, eingegangen.

2.1 Begriffsklärung

Ende des Jahres 1982 berichtete eine norwegische Zeitung über drei Schüler im Alter von zehn bis 14 Jahren, die höchstwahrscheinlich aufgrund schwerer Mobbingverfahrungen durch Gleichaltrige Selbstmord begangen hatten. Diese Meldung bewirkte große Unsicherheit und Spannungen sowohl in den Medien als auch in der allgemeinen Öffentlichkeit. Dan Olweus von der Universität Bergen rief daraufhin eine landesweite Kampagne gegen Mobbing an norwegischen Schulen (Klassen 1 bis 9) ins Leben.

Obwohl das Phänomen Mobbing bekannt und weit verbreitet ist und der Begriff mittlerweile zur Fachsprache verschiedener Wissenschaften sowie zum alltäglichen Sprachgebrauch gehört, herrscht eine beachtliche Debatte um eine klare Definition des Terminus Mobbing. Einig sind sich viele Wissenschaftler lediglich darüber, dass eine klare Begriffsdefinition in den meisten Publikationen fehlt, sowie dass Mobbing in Schulen ein häufiges und verbreitetes Problem darstellt: Mobbing als soziale Aggression unter Schülern steht seit den letzten 30 Jahren stark im Interesse der Wissenschaftler sowie der Medien, seit es Anfang der 1970er

Jahre in Schweden von Paul-Peter Heinemann (1972) und Dan Olweus (1978) erläutert und erstmals systematisch untersucht wurde (einen Überblick bieten Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano & Slee, 1999). Seitdem wurde Mobbing neben Skandinavien auch in anderen Ländern wie Australien, Deutschland, England, Holland, Irland, Japan, Kanada und Österreich wissenschaftlich untersucht. Viele Forscher benutzen dabei die Mobbing-Definition von Olweus (2006), von Smith und Sharp (1994b) oder von Sutton und Smith (1999).

Mobbing ist zu einem sogenannten Modewort geworden, sodass unter anderem durch die Debatten in den deutschen Medien ein öffentliches Bild davon entstanden ist, das auch schlichte Streitereien, Unverschämtheiten oder psychische Nötigungen als Mobbing bezeichnet. Aus diesem Grund wird im folgenden Abschnitt (Punkt 2.1.1) als Grundlage für ein umfassendes und eindeutiges Verständnis von Mobbing eine Begriffsdefinition gegeben sowie Formen und besondere Charakteristika des Phänomens erläutert. Die in der Zusammenfassung am Ende dieses Kapitels dargelegte Definition von Mobbing ist das Verständnis, das der gesamten Arbeit zugrunde liegt.

2.1.1 Definition und sprachliche Alternativen

Der Begriff Mobbing geht aus dem englischen Wortstamm „mob“ hervor, was so viel wie eine *große und anonyme Gruppe von Leuten* bedeutet, und sich vom englischen Verb „to mob“ ableitet, was mit *angreifen*, *anpöbeln* oder *schikanieren* übersetzt wird (vgl. z.B. Langenscheidt). Das deutsche Substantiv „Mob“ bezeichnet laut Duden (2010) eine unorganisierte und anonyme Masse aufgewiegelter Menschen, die mit kriminellen Mitteln vorgehen und meist gewalttätiges Verhalten zeigen. Seit Anfang des 18. Jahrhunderts wird das Wort nach Harper (2001) im englischen Sprachraum im Sinne von *jemanden kollektiv attackieren* („to attack in a group“) insbesondere zur Charakterisierung von Phänomenen im Tierreich dokumentiert.

In der Wissenschaft tauchte der Begriff „Mobbing“ erstmals beim österreichischen Verhaltensforscher Konrad Lorenz auf, der diesen 1963 als Bezeichnung für kollektive Angriffe einer Tiergruppe auf ein einzelnes gefährdendes überlegenes Tier oder einen Fressfeind prägte (vgl. Lorenz, 2004). Für diese Beschreibung entlehnte er das Wort „Mobbing“ aus dem Englischen, da der deutschen Sprache ein entsprechender Begriff fehlte (vgl. Lorenz, 2004). Auf diesem Begriffsverständnis aufbauend, verwendete im skandinavischen Sprachraum der schwedische Arzt Paul-Peter Heinemann, der ebenfalls an dem Phänomen der Gruppengewalt

interessiert war, um 1970 den Begriff Mobbing (im Schwedischen und Finnischen als „mobbing“ bezeichnet), der damit erstmals den aggressiven und kollektiven Angriff von Schülern auf ein nicht konformes Gruppenmitglied – einen einzelnen Schüler – beschrieb (vgl. Leymann, 1996). Heinemann löste 1972 mit seinem Buch „Mobbing – über Gruppengewalt bei Kindern“ im skandinavischen Raum großes Interesse an diesem Phänomen aus (vgl. Lagerspetz, Björkqvist, Berts & King, 1982). Lorenz' Mobbingbegriff hat mit dem heutigen Verständnis gemein, dass er einen Übergriff einer Gruppe auf einen Einzelnen beschreibt, jedoch stellt die attackierte Person im Mobbingprozess nicht mehr, wie bei Lorenz beschrieben, eine Gefährdung der Gruppe dar.

Der schwedische Psychologe Dan Olweus wurde auf das Mobbing-Phänomen aufmerksam und schaffte mit seiner in den 1970er Jahren groß angelegten Studie zum Thema „Mobbing unter Schülern“ das Fundament für weitere Forschungen auf diesem Gebiet. Dan Olweus konnte belegen, dass bei Aggression an Schulen sowohl der Aspekt, dass ein Einzelner einen Anderen³, als auch der, dass eine Gruppe jemanden gemeinschaftlich quält, enthalten sind (vgl. Olweus, 1999). Es kann auch eine Gruppe das Ziel der aggressiven Attacken sein, jedoch ist es im Zusammenhang mit Mobbing an Schulen meist ein einzelner Schüler⁴ (vgl. Olweus, 2006; Perry, Kusel & Perry, 1988; Schuster, 1999), da mehrere Opfer sich verbünden könnten, ein Einzelner dagegen ist immer schwach.

Olweus charakterisiert das im nordeuropäischen als „Mobbing“ und im angloeuropäischen Sprachraum als „Bullying“ bezeichnete Phänomen als eine Sonderform aggressiven Verhaltens „by the three following criteria:

- 1) It is aggressive behavior or intentional harm doing
- 2) which is carried out repeatedly and over time
- 3) in an interpersonal relationship characterized by an imbalance of power⁵

(Olweus, 1999, S. 11)

³ Nach Olweus (2006) macht der Anteil der Opfer unter den Schülern, die von einem Einzelnen gequält werden, ca. 35% bis 40% aus.

⁴ In der vorliegenden Arbeit wird aus diesem Grund zur besseren Lesbarkeit von einem einzelnen Opfer, das von einer Gruppe von Tätern schikaniert wird, gesprochen.

⁵ [...] anhand der folgenden drei Kriterien: 1) es ist ein aggressives Verhalten oder eine absichtliche Schädigung, 2) die wiederholt und über eine längere Zeit 3) in einer zwischenmenschlichen Beziehung, die von einem Ungleichgewicht der Kräfte charakterisiert ist, durchgeführt wird.

Olweus definiert Mobbing wie folgt:⁶

„Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist.“⁷

(Olweus, 2006, S. 22)

Negative Handlungen – ob direkt oder indirekt – sind für Olweus, „wenn jemand absichtlich einem anderen Verletzungen oder Unannehmlichkeiten zufügt“ (Olweus, 2006, S. 22), was im Prinzip der Definition aggressiven Verhaltens gleichkommt. Aus psychologischer Sicht stellt Aggression ein „intendiertes Verhalten [dar] mit dem Ziel, anderen Menschen entweder körperlichen oder psychischen Schmerz zuzufügen“ (Aronson, Wilson & Akert, 2004, S. 440). Aus diesem Grund ist es plausibel, Mobbing als eine Form der Aggression zu betrachten, da auch Mobbing durch konkrete Verhaltensweisen und Absichten charakterisiert ist.⁸

Aus Olweus' Definition geht hervor, dass Mobbing eine spezifische Form aggressiven Verhaltens („aggressive behavior“) ist mit der Intention („intentional“), systematisch und gezielt ein physisch und/oder psychisch schwächeres von einem oder mehreren Schülern ausgesuchtes Opfer („imbalance of power“, asymmetrisches Kräfteverhältnis) wiederholt und über einen längeren Zeitraum („repeatedly and over time“) zu schikanieren, um die eigene Position dem Schwächeren gegenüber auszunutzen. Die negativen Handlungen erfährt das Opfer meist nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch in Gängen, beim Stundenwechsel, auf dem Schulweg oder dem Pausenhof (vgl. Schäfer, 1996a; 2007b). Mobbing tritt fast ausschließlich in kontrollfreien Räumen (vgl. Alsaker, 2003; Bentley & Li, 1995) hierarchisch strukturierter Systeme auf; dort, wo keine Aufsicht durch Lehrer gewährleistet ist. In offeneren Rahmen wie zum Beispiel in der Universität entwickelt sich Mobbing sehr selten.

Die *zeitliche Perspektive* differenziert Mobbing von unregelmäßigen, nicht ernsthaften Übergriffen; ein einmaliger Streit oder ein wenige Tage andauernder Konflikt sind kein Mobbing, da die Schikanen in diesem Fall mindestens einmal pro Woche und mindestens über sechs

⁶ Viele Wissenschaftler haben sich an die Definition von Olweus angelehnt, so etwa Smith und Thompson (1991) sowie Pepler und Craig (1995).

⁷ Wissenschaftliche Untersuchungen sind damit von subjektiven Urteilen und Empfindungen abhängig.

⁸ Jedoch unterscheidet sich ein aggressiver Schüler von einem Mobbing-Täter dadurch, dass er sich jedem gegenüber impulsiv und unkontrolliert aggressiv verhält. Mobbing-Täter hingegen wissen um die Schwächen ihrer Opfer und setzen dieses Wissen strategisch und systematisch ein, um Macht und Dominanz in der Klasse zu erlangen und ihr Opfer zu schikanieren.

Monate stattfinden müssen (vgl. Leymann, 1992).⁹ Der Zeitraum kann sich sogar von mehreren Monaten bis hin zu Jahren in der Sekundarstufe erstrecken (vgl. Schäfer & Kulis, 2000). Konflikte hingegen gehören zum Alltag. Kinder sollen lernen, diese auszutragen und selber zu lösen. Kurzfristige Konflikte oder nicht systematisch auftretende aggressive Handlungen werden nicht als Mobbing definiert, genauso wenig wie Situationen, in denen „two children of about the same strength have the odd fight or quarrel“¹⁰ (Sutton & Smith, 1999, S. 100), denn das *asymmetrische Machtverhältnis* zwischen den Hauptrollen Täter und Opfer (vgl. Olweus, 1991), das sowohl physischer als auch psychischer Art sein kann, stellt einen wichtigen Aspekt dar. Für Salmivalli bedeutet das Kräfteungleichgewicht zwischen Täter und Opfer „that the bully has more strength, status, or other resources which make him or her more powerful than the victim. The imbalance may also be caused by the fact that there is a group of bullies attacking a lonely child“¹¹ (Salmivalli, 2001, S. 268).

Das *Umfeld*, in dem sich die negativen Handlungen abspielen, hat ebenso Einfluss auf den Mobbingprozess. Somit ist Mobbing in Schulen ein kollektiver Prozess, in dem beinahe alle Klassenmitglieder – zusätzlich zu den von Olweus beschriebenen Täter- und Opferrollen – verschiedene Mitschülerrollen einnehmen (sog. participant roles, die unter Punkt 2.2 detailliert beschrieben werden), die den Verlauf des Mobbingprozesses sowohl durch Aktivität als auch durch Passivität beeinflussen (vgl. Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Östermann & Kaukiainen, 1996). Demnach ist Mobbing als soziales Phänomen anzusehen, wobei gruppendynamische Prozesse zu beobachten sind (vgl. Schäfer et al., 2004). Die Gruppen, in denen sich Mobbing ereignet, kennzeichnen sich durch eine relative Stabilität und einer nicht freiwillig gewählten Zusammensetzung in formalen Gruppen hierarchisch organisierter Systeme, so etwa in Gefängnissen, beim Militär, am Arbeitsplatz oder eben auch in Schulklassen. In der Schule herrscht eine Art Zwangsgruppierung, da Schüler oft Jahre in derselben Klassenkonstellation verbringen. Durch die starre Gruppenstruktur wird es den Betroffenen enorm erschwert bzw. fast unmöglich gemacht, einer Mobbingsituation zu entkommen (vgl.

⁹ Einzelne ausgeübte Attacken gegen das Opfer können für Außenstehende durchaus harmlos wirken. Doch erstrecken sich Mobbingübergriffe über einen längeren Zeitraum systematisch gegen ein einzelnes Opfer, womit die Situation für dieses zur körperlichen und psychischen Belastung wird. Die Dauer der Mobbingattacken vergrößert das Kräfteungleichgewicht immer weiter zu Gunsten der Täter. Mobbing ist also ein zeitlich stabiles Phänomen.

¹⁰ [...] zwei Kinder von annähernd derselben Stärke einen einzelnen Kampf oder Streit haben.

¹¹ [...] dass der Täter mehr Stärke, Status oder andere Ressourcen hat, die ihn stärker als das Opfer machen. Das Ungleichgewicht mag auch darauf beruhen, dass es eine Gruppe Täter gibt, die ein einzelnes Kind attackieren.

Björkqvist, Ekman & Lagerspetz, 1982)¹², womit sie den Tätern immer wieder zur Verfügung stehen (vgl. Schäfer, 2007b; Schäfer & Korn, 2004b).¹³

Somit können, um aggressive Attacken als Mobbing identifizieren zu können, die zeitliche Perspektive, die systematischen Attacken sowie die Beteiligten bzw. das Umfeld als wichtige Charakteristika herausgearbeitet werden.

Während das Wort Mobbing hierzulande mittlerweile Teil der Alltagssprache geworden ist, wird der angelsächsische Terminus „Bullying“ insbesondere in englischsprachigen Ländern, in Italien und Frankreich verwendet (vgl. z.B. Sutton & Smith, 1999; Whitney & Smith, 1993). Der Wortstamm „Bully“ wird mit *brutaler Kerl* übersetzt und der Begriff „Bullying“ u.a. mit *Tyrannisieren*. Des Weiteren findet man in der wissenschaftlichen Literatur als sprachliche Alternativen zu Mobbing „victimization“ (z.B. Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002) und „bully/victim problems“ (z.B. Lagerspetz et al., 1982; Menesini et al., 1997; Rigby & Slee, 1991). Im deutschen Sprachraum wird Mobbing in wissenschaftlichen Erhebungen beispielsweise mit „Schikanieren“ (in Deutschland, z.B. Schäfer & Korn, 2004a)¹⁴, „Stänckern“ (z.B. Oswald, 1999), „Plagen“ (in der Schweiz, z.B. Alsaker, 2003) oder „Sekkieren“ (in Österreich, z.B. Singer & Spiel, 1998) übersetzt.¹⁵ Der Begriff „Bullying“ wurde im deutschen Fachsprachenbereich lange Zeit als speziell von Kindern und Jugendlichen ausgeübte Gewalt, und „Mobbing“ eher für die von Erwachsenen ausgeübte Aggression am Arbeitsplatz verwendet (vgl. Olweus, 2006). Heute sind die Begriffe Mobbing und Bullying im Wörterbuch als Synonyme zu finden und werden auch als solche verwendet (vgl. z.B. Kulis, 2005). Aus diesem Grund werden ebenfalls in der vorliegenden Arbeit die Begriffe Mobbing, Bullying und Schikanieren als Synonyme verwendet.

¹² Die fest gefügten Klassen einer weiterführenden Schule sind von stärker hierarchisch organisierten Strukturen geprägt als der vorwiegend durch dyadische Beziehungen charakterisierte soziale Kontext der Grundschulklassen (vgl. Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke & Schulz, 2005).

¹³ Da sich das Opfer nicht verteidigen und der Mobbingsituation nicht von selbst entkommen kann, sind alle Anderen zur Intervention verpflichtet.

¹⁴ Unter „Schikanieren“ werden im alltäglichen Sprachgebrauch im Gegensatz zur wissenschaftlichen Definition von Mobbing jedoch eher indirekte Handlungen, nicht aber körperliche Übergriffe verstanden (vgl. Schäfer, 1997).

¹⁵ Eine einheitliche Verwendung des Begriffes wird dadurch erschwert, dass je nach Entwicklungsstand der beteiligten Schüler ein diskrepantes Konzept von Mobbing vorherrscht. Jüngere Schüler erkennen insbesondere körperliche Aggression als Mobbing, ältere Schüler sind schon in der Lage, auch indirekte Formen hierunter zu verstehen. Ebenso haben Schüler, Lehrer und Eltern ein unterschiedliches Verständnis.

Je nach Perspektive wird von aktivem bzw. passivem Mobbing gesprochen: aktives Mobbing beinhaltet aggressive Attacken gegenüber Mitschülern durch die Täter, während passives die Erfahrung aggressiver Attacken durch das Opfer (Opferperspektive), das sich nicht wehren kann und in eine hilflose Position gedrängt wird (vgl. Schäfer, 1997), beschreibt. Aggressives Verhalten zielt immer darauf ab, Anderen zu schaden bzw. zu verletzen. Dies kann auf unterschiedliche Weise geschehen, wie im folgenden Gliederungspunkt dargestellt wird.

2.1.2 Formen von Mobbing

Wie thematisiert, geben viele Wissenschaftler verschiedene Definitionen des Mobbingphänomens, von denen einige auch die unterschiedlichen Formen des Auftretens aufzeigen, wie beispielsweise Sutton und Smith (1999):

„We say a child is being bullied, or picked on, when another child or group of children say nasty or unpleasant things to him or her. It is also bullying when a child is hit, kicked, threatened, locked inside a room, sent nasty notes, or when no-one ever talks to them or things like that [...]. It is also bullying when a child is teased lots of time in a nasty way.“¹⁶

(Sutton & Smith, 1999, S. 100)

Mobbing kann also auf unterschiedliche Art zum Ausdruck gebracht werden: ein Täter kann ein Opfer in direkter oder indirekter Interaktion treffen (vgl. Olweus, 1992; Storch, Masia-Warner, Crisp & Klein, 2005), was der Ebene der Sichtbarkeit der Aggression entspricht. *Direktes Mobbing* äußert sich in offenen, unmittelbaren Attacken, die nach außen hin sichtbar sind, so etwa Schlagen, Treten, Schubsen, aber ebenso in nonverbalen Verhaltensweisen wie Grimassenschneiden (vgl. LaFontana & Cillessen, 2002; Olweus, 2006; Rose, Swenson & Waller, 2004). *Indirektes Mobbing* machen mittelbare, verdeckt ablaufende Attacken aus – die nach Galen und Underwood (1997) auch als soziales Mobbing bezeichnet werden – wodurch dem Opfer die Täterschaft verborgen bleibt. Dies erzeugt beim Opfer soziale Unsicherheit, Misstrauen und Hilflosigkeit und macht eine Gegenreaktion von Seiten des Opfers unwahrscheinlich (vgl. Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992). Opfer indirekter Mobbing-

¹⁶ Wir sagen, ein Kind wird gemobbt oder drangsaliert, wenn ein anderes Kinder oder eine Gruppe von Kindern gemeine oder unangenehme Dinge zu ihm sagt. Ebenso spricht man von Mobbing, wenn ein Kind geschlagen, getreten, bedroht, in einen Raum gesperrt wird, ihm gemeine Mitteilungen geschickt werden oder wenn keiner jemals mit ihm spricht oder ähnliche Dinge. Es ist auch Mobbing, wenn ein Kind sehr lange auf eine gemeine Weise gehänselt wird.

attacken wenden sich auch deutlich seltener Hilfe suchend an einen Erwachsenen als Opfer direkter Angriffe (vgl. Rivers & Smith, 1994).

Dabei kann Mobbing mit *physischen* (beispielsweise Schlagen, Treten oder Schubsen, also körperliche Gewalt, aber auch Wegnehmen oder Zerstören fremden Eigentums), *verbalen* (wie Beschimpfen, Bedrohen, Beleidigen, Hänkeln) oder *relationalen* (z.B. zielgerichtetes Ausschließen, Ausgrenzen, Herabsetzen oder Isolieren des Opfers, Manipulation sozialer Beziehungen) *Mitteln* stattfinden (vgl. Björkqvist, 1994).¹⁷

Physische Attacken – die mit zunehmendem Alter allerdings immer seltener angewendet werden – sind für Außenstehende meist leicht zu erkennen. Studien von Alsaker und Brunner (1999) als auch von Smith und Brain (2000) zufolge ist verbales Mobbing die am häufigsten angewandte Form, doch sehen viele Erwachsene verbales Mobbing nicht als solches, sondern als normalen und harmlosen Umgangston. Einer von vier Lehrern ist zudem der Meinung, dass das Verbreiten von Gerüchten, Schimpfwörter etc. kein Mobbing ist (vgl. Boulton, 1999). Lehrer unterschätzen zudem häufig die Folgen, „für das Opfer bedeuten sie aber aufgrund der erfahrenen Systematik und kaum vorhandener Möglichkeit auszuweichen, erhebliche psychische Aggression“ (Schäfer, 1998, S. 920). Die relationale Aggression zählt zu den elaboriertesten Formen, denn sie erfordert großes Wissen um die sozialen Beziehungen innerhalb der Klasse (vgl. Sutton, Smith & Swettenham 1999). Diese Form des Mobbings – auch als Beziehungsaggression definiert (vgl. Grotperter & Crick, 1996) – setzt gezielt das Wissen um die sozialen Beziehungen des Opfers voraus (vgl. Sutton & Smith, 1999), um dieses durch soziale Manipulation aus der Gleichaltrigengruppe ausgrenzen und isolieren zu können (vgl. Björkqvist, Österman & Lagerspetz, 1994).

Die von den Tätern verwendete Interaktionsform (direkt oder indirekt) und das eingesetzte Mittel (physisch, verbal oder relational) sind beim Mobbing voneinander unabhängig. So kann beispielsweise relationales Mobbing sowohl direkt (wie etwa „Du darfst nicht mitspielen“) als auch indirekt (wie etwa „Wenn du etwas mit uns machen willst, darfst du nichts mit XY machen“) angewendet werden. Relationales und indirektes Mobbing gleichzusetzen, obwohl dieses in der Literatur häufig zu finden ist (z.B. Crick & Grotperter, 1995; Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen, 1988), ist demnach nicht sinnvoll, da – auch wenn Angriffe auf der

¹⁷ Ortega, Mora-Merchán, Singer, Smith, Pereira und Menesini (2001, S. 9) fügen den drei dargestellten Mobbingmitteln eine weitere hinzu: „Attacks on property“. Hierunter verstehen sie das Wegnehmen bzw. Beschädigen von Dingen, die dem Opfer gehören. Alsaker (2003) bezeichnet diese Form als „gegenständliches Mobbing“.

Beziehungsebene oft hinter dem Rücken der Betroffenen stattfinden, so etwa durch das Verbreiten von Gerüchten oder dem „Ausspannen“ der besten Freundin – beispielsweise die offene Verweigerung, das Opfer am gemeinsamen Spiel teilhaben zu lassen, eindeutig direktes Mobbing ist. Und auch wenn das anonyme Senden von Briefen oder SMS mit beleidigendem Inhalt indirekt ist, fällt dies nicht in die Kategorie der Beziehungsaggression (vgl. Hart et al., 2000).

Mit Einführung und Durchdringen der modernen Medien kommt es neben den beschriebenen Formen des Mobbings auch zu neueren Erscheinungsformen. Hierzu zählen das sog. *Cyber-Mobbing* (Mobbing via Internet, beispielsweise in social networks; SMS etc.) und das sog. *Happy-Slapping* (weitergeleitete Videoaufnahme körperlicher Attacken über Handys) (vgl. Kratzer & Fetchenhauer, 2007).¹⁸

Das Anwenden unterschiedlicher Formen von Mobbing ist durch altersabhängige Gesetzmäßigkeiten, wie etwa der soziokognitiven Entwicklung der Schüler sowie durch das Geschlecht (auf diese Punkte wird unter 2.2 detailliert eingegangen) bedingt.

2.1.3 Zusammenfassung

Mobbing ist – in Abgrenzung zu Streitereien oder Konflikten – der gezielte, systematische und wiederholte Missbrauch sozialer Macht (vgl. Smith et al., 1999) eines oder mehrerer Schüler gegen meist einen einzelnen physisch und/oder psychisch schwächeren Mitschüler. Aufgrund dieses asymmetrischen Kräftegleichgewichts kann sich der angegriffene Schüler nicht ohne fremde Hilfe wehren (vgl. Olweus, 1991; Schäfer & Korn, 2001). Kennzeichnend dabei ist, dass eine Schädigungsabsicht vorliegt und das Opfer den Attacken der Täter aufgrund administrativer Kräfte (z.B. Institution Schule) nicht entfliehen kann. Ein Schüler ist über einen längeren Zeitraum von mindestens sechs Monaten den wöchentlich negativen Handlungen der Täter ausgesetzt. Dabei können die negativen Handlungen sowohl direkt als auch indirekt ausgeführt werden und physische, verbale oder relationale Formen annehmen.

Mobbing findet hauptsächlich in nicht frei gewählten stabilen sozialen sowie hierarchischen Systemen – wie etwa Schulklassen – statt und kommt erst auf Basis der Beziehungen und Interaktionen der Mitschüler zustande, wenn keine Balance der sozialen Kräfte herrscht (vgl. Schäfer, 2003). Ein solches Ungleichgewicht ergibt sich meist bei einer sozialen Umstrukt-

¹⁸ Cyber-Mobbing und Happy-Slapping werden in diese Arbeit nicht eingeschlossen, da es u.a. um das Replizieren verschiedener Forschungsergebnisse geht, zu denen keine neueren Mobbingformen zählen.

rierung, beispielsweise beim Übergang von der Grund- in eine weiterführende Schule, wenn Klassen neu zusammengesetzt werden oder die Rollen der Schüler im sozialen Klassengefüge erneut ausgehandelt werden müssen – wenn etwa ein Schüler aus der Klasse gegangen oder ein neuer hinzugekommen ist oder auch wenn sich die Position eines Schülers aufgrund eines Gewinns oder Verlustes einer Freundschaft verändert hat (vgl. Schäfer & Korn, 2004b). Unterstützend wirkt auch die Schulpflicht, der Kinder unterliegen (Art. 36 BayEUG), da sie durch diese einem möglichen Mobbingprozess nicht entweichen können.

Der Übergang in eine weiterführende Schule bringt einige Veränderungen mit sich: ein neues Gebäude, neue Lehrer, neue Fächer, eine neue Peergroup sowie individuelle Veränderungen. Hinzu kommt oft die Angst, neue Freundschaften aufzubauen (vgl. Cillessen & Mayeux, 2007). Angesichts dieser Punkte und Stressoren ist es nicht verwunderlich, dass bei dem Übergang in eine weiterführende Schule die Schüler problematische Verhaltensweisen zeigen. So konnten Pellegrini und Bartini (2001) sowie Pellegrini und Long (2002) eine erhöhte physische Aggression nach dem Schulübergang insbesondere bei Jungen nachweisen. Die Zunahme an aggressivem Verhalten erklären sie unter anderem anhand der Unsicherheit der Schüler bzgl. ihrer Position innerhalb der neuen sozialen Hierarchie, die sie innerhalb der neuen Klasse aushandeln müssen, wozu sie physische und relationale Aggression strategisch einsetzen.

2.2 Kontextuelle, dynamische und persönliche Aspekte von Mobbing

In jeder sozialen Gruppe, so auch der Schulklasse, entsteht eine Hierarchie, die den individuellen Zugang der Mitglieder zu sozialen Ressourcen bestimmt und sich im interindividuellen Statusunterschied der Einzelnen verdeutlicht (vgl. Pellegrini & Bartini, 2001). Nach Hawley (1999) befinden sich die Gruppenmitglieder in einem andauernden Wettbewerb um soziale Ressourcen und versuchen deshalb, ihren eigenen Status¹⁹ zu verbessern und Dominanz zu erlangen. Dabei bestimmt die Gruppennorm innerhalb der jeweiligen Klasse, welche Verhaltensweisen akzeptiert bzw. abgelehnt werden (vgl. Jackson, Barth, Powell & Lochman, 2006; Sentse, Scholte, Salmivalli & Voeten, 2007). In der Regel werden Schüler abgelehnt, deren Verhalten von der Klassennorm abweicht. Aus diesem Grund können jedoch schikanierende

¹⁹ Status bezeichnet den individuellen Stand eines jeden Schülers in der Klassenhierarchie – „the outcome of an evaluation of attributes that produces differences in respect and prominence“ (Keltner, Gruenfeld & Anderson, 2003, S. 265).

Verhaltensweisen in einer Klasse akzeptiert werden, wenn diese als Klassennorm etabliert wurden.

Um Macht zu gewinnen, den eigenen sozialen Status zu verbessern und Dominanz zu erlangen, setzen einer Studie von Madsen (1999) zufolge Schüler mit zunehmendem Alter bewusst Mobbing ein. Neben dem Gewinn an Respekt innerhalb der Klasse ist ein weiteres zentrales Motiv für Mobbing die Steigerung des eigenen Selbstbewusstseins.²⁰ Insbesondere beim Übergang in eine weiterführende Schule benutzen Kinder aus Unsicherheit über ihre Position in der neuen sozialen Hierarchie strategisch vermehrt physische und relationale Aggression (vgl. Pellegrini & Bartini, 2001; Pellegrini & Long, 2002).

Als Ziele von Mobbing und als „treibende Kraft im Mobbingprozess“ (Schäfer & Korn, 2004b, S. 277) können somit die Verbesserung der eigenen sozialen Position, der Erwerb sozialer Macht und das Streben nach Dominanz im Klassengefüge definiert werden (vgl. Schäfer, 2007b).

2.2.1 Gruppendynamik von Mobbing

Die frühen Ansätze der Mobbingforschung betrachteten insbesondere Täter und Opfer, deren Charakteristika und Interaktionen. Mit der Zeit wurde die Betrachtungsweise jedoch um die Bedeutung des Gruppenkontextes erweitert, da schon seit einigen Jahren darauf hingewiesen wurde, „dass individualpsychologische Ansätze zur umfassenden Beschreibung des Phänomens Bullying unzureichend sind“ (Schäfer, 2007b, S. 522). Auch Björkqvist und Kollegen (1982) betonen den sozial *kollektiven Charakter von Mobbing*.

Bereits 1975 entdeckte der schwedische Psychologe Anatol Pikas, dass der kollektive Kontext für den Mobbingprozess einen bedeutenden Einflussfaktor darstellt. Er formuliert Mobbing als „violence in a group context in which pupils reinforce others´ behavior in their interaction“²¹ (Pikas, 1975, S. 3). Der Mobbingprozess wird also erst auf Basis sozialer Beziehungen möglich und erfordert eine Erweiterung der Täter-Opfer-Perspektive um die Einbeziehung der Mitschüler. Damit von Mobbing gesprochen werden kann, muss nach Lagerspetz und Kollegen (1982) der Großteil der Mitschüler an den Attacken beteiligt und über einen längeren

²⁰ Hervorzuheben ist aber auch, dass 50% aller befragten 15- bis 16-Jährigen Langeweile, persönliche Überlegenheit, Spaß und Stimmungslage als Motive nannten.

²¹ [...] Gewalttätigkeit in einem Gruppenkontext, in dem Schüler in ihrer Interaktion das Verhalten Anderer verstärken.

Zeitraum in das Geschehen einbezogen sein. Dabei sind asymmetrische Beziehungen zwischen den einzelnen Klassenmitgliedern zu finden (vgl. Hörmann & Schäfer, 2009). Neuere Forschungsergebnisse bestätigen, dass die ganze Klasse in irgendeiner Weise am Mobbingprozess beteiligt ist (vgl. Craig & Pepler, 1995; Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999), womit Mobbing als kontextabhängig anzusehen ist. Insbesondere „bei indirekten Formen der Aggression wird die Peergroup zur elementaren Komponente, weil sie als Vehikel oder Instrument der Attacke dient. [...] Die Gruppe ist die Waffe, ohne die eine solche Aggression gar nicht auftreten könnte“ (Garandau & Cillessen, 2006, S. 649).

Hawkins, Pepler und Craig (2001) beobachteten Erst- bis Sechstklässler und konnten nachweisen, dass 87% der Schüler in Mobbingepisoden anwesend waren und die Schikanen miterlebt haben müssen. Craig und Pepler (1995) konnten aufgrund von Beobachtungsdaten zeigen, dass sich 57% der Schüler den Tätern gegenüber positiv, jedoch nur 31% dem Opfer gegenüber freundlich verhielten, 30% der Schüler belustigt oder vergnügt und 48% aktiv beteiligt waren, wenn ein Schüler schikaniert wurde. Nach Olweus (1991) sind Reaktionen wie Lachen, aktives Involvieren und Zuschauen oder auch Verteidigung des Opfers durch die Mitschüler feststellbar – unabhängig davon, ob es ein oder mehrere Mobbingtäter sind. Salmivalli und Kollegen (1996) konnten belegen, dass bereits das Ignorieren einer negativen Verhaltensweise der Täter diese in ihrem Handlungsschema verstärken kann. Als involviert gilt ein Schüler, sobald er von den schikanierenden Übergriffen weiß, obwohl er nicht zwingend aktiv daran beteiligt sein muss, sondern evtl. „nur“ zuschaut (vgl. Atlas & Pepler, 1998). Da Mobbing regelmäßig in Erscheinung tritt, gibt es kaum Schüler in einer Klasse, die von den Attacken nichts mitbekommen. „Even if the majority of children in the class do not participate in active bullying behavior, they may behave in ways which make the beginning and continuation of the bullying process possible“²² (Salmivalli et al., 1996, S. 2).

Somit ist jede Interaktion bzw. Reaktion der Gruppenmitglieder für den Verlauf von Mobbing leitend. So hält Schäfer fest, „dass nicht die Verhaltenstendenz des einzelnen Mitschülers allein, sondern diese in Interaktion mit dem Normengefüge der Klasse den jeweiligen Handlungsrahmen bestimmen“ (Schäfer, 2003, S. 17). Bei Mobbing wirkt also immer die Klassengemeinschaft mit, wobei die Schüler durch ihr Verhalten dessen Entstehung bzw. Vermeidung begünstigen.

²² Selbst wenn sich die Mehrheit der Kinder in der Klasse am aktiven Mobbingverhalten nicht beteiligt, funktionieren sie in einer Weise, die den Beginn und die Fortsetzung eines Mobbingprozesses ermöglichen.

Aufbauend auf der Annahme von Lagerspetz und Kollegen (1982, S. 52), Mobbing „can be studied as a relationship between people taking different roles, or having roles assigned to them“²³, entwickelten Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman und Kaukiainen (1996) den *Participant Role Approach* (PRA), dessen Grundgedanke die Einbindung aller Mitschüler einer Klasse ist, womit Mobbing als Gruppenphänomen beleuchtet wird. Alle Schüler einer Klasse nehmen mit spezifischen Verhaltenstendenzen – nicht nur als Täter oder Opfer – am Mobbingprozess teil. Salmivalli und Kollegen (1996) konnten anhand des zugehörigen Fragebogens (*Participant Role Questionnaire, PRQ*) neun von zehn Schülern (88%) eine distinkte Rolle in einem Mobbingfall zuweisen, womit belegt werden konnte, dass die Mehrheit der Klassenmitglieder in den Mobbingprozess involviert ist. Mit diesem Instrument bildeten Salmivalli und Kollegen (1996) das Fundament für viele nachfolgende Forschungsarbeiten, die ebenso nachweisen konnten, dass Mobbing ein kollektives Phänomen ist, das in Abhängigkeit der sozialen Struktur einer Gruppe zustande kommt (vgl. Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004a; Sutton & Smith, 1999). So konnten die Ergebnisse von Salmivalli und Kollegen (1996) mit einer gekürzten Fassung des PRQ von Schäfer und Korn (2004a) (Befragung von 104 Hauptschülern aus vier 6. Klassen) sowie von Kulis (2005) (Befragung von 1147 Gymnasiasten der 5. und 6. Klassen) für deutsche Schulen und von Sutton und Smith (1999) (193 Grundschüler) für englische Schulen repliziert werden.²⁴ Das macht die Kulturunabhängigkeit des Befragungsinstrumentes deutlich.

Salmivalli und Kollegen (1996) verteilten für die Erfassung der einzelnen Mitschülerrollen in einem Mobbingprozess in elf finnischen Schulen eine Liste mit 49 prototypischen Mobbingverhaltensweisen (so beispielsweise „Wer wird regelmäßig von anderen geschlagen, getreten, geschubst?“) an 573 Schüler der 6. Jahrgangsstufe (im Alter von 12 bis 13 Jahren). Für jede dieser Eigenschaften sollten die Schüler einschätzen, ob die darin geschilderten Verhaltensweisen auf sie selbst und auf welchen ihrer Mitschüler zutreffen, woraus unterschiedliche Beteiligungsformen der Schüler deutlich wurden. Zusätzlich zu den Rollen des Täters und des Opfers konnten so anhand der Mitschülerberichte vier weitere distinkte Rollen nachgewiesen werden, die die Schüler in Mobbing Situationen einnehmen: diese sechs Rollen bezeichnen Salmivalli und Kollegen (1996) als „Participant Roles“. Das Verhalten jedes einzelnen Schü-

²³ [...] kann als eine Beziehung zwischen Menschen, die verschiedene Rollen einnehmen oder denen Rollen zugeschrieben werden, beschrieben werden.

²⁴ Auch schon in Grundschulen kann der PRQ anhand leichter Modifizierungen und beispielsweise dem Einsatz von bildgestützten Verfahren angewendet werden (vgl. Hörmann & Schäfer, 2009; Sutton & Smith, 1999).

lers konnte kategorisch einer der sechs distinkten Mobbingrollen zugewiesen werden, von denen drei die nicht aggressiven (Opfer, Außenstehende, Verteidiger; die letzten beiden sind die sog. Anti-Mobbing-Rollen) und die anderen drei die aggressiven Verhaltensweisen (Verstärker, Assistenten, Täter; sog. Pro-Mobbing-Rollen) definieren. Daraus ergaben sich folgende Skalen, die die im Mobbingprozess auftretenden Rollen definieren:

Täter (bully) sind aktiv und initiieren Mobbing. Sie übernehmen selbst die Führungsrolle in der Gruppe (vgl. Salmivalli et al., 1996) und stiften ihre Mitschüler zum Mitmachen an.

Assistenten (assistant) beteiligen sich zwar aktiv am Mobbingprozess, doch beginnen sie diesen nicht selbst. Sie orientieren sich am Verhalten der Täter und unterstützen diese bei ihren Attacken (vgl. Salmivalli et al., 1996).

Verstärker (reinforcer) sehen bei den Schikanen zu und tragen beispielsweise durch Klatschen, Anfeuern oder Lachen dazu bei, die Täter zu bestätigen und anzustacheln. Ihr Verhalten hat eine verstärkende Wirkung auf die Attacken der Täter (vgl. Salmivalli et al., 1996).²⁵

Verteidiger (defender) unterstützen das Opfer, indem sie sich deutlich auf dessen Seite stellen, dazwischen gehen oder es anschließend trösten (vgl. Salmivalli et al., 1996). Sie versuchen aktiv, etwas gegen die Schikanen zu unternehmen.

Außenstehende (outsider) sind zwar Zeugen der Mobbingvorfälle, ziehen es jedoch vor, keine Partei zu ergreifen und sich nicht einzumischen. Nach Schäfer und Korn (2004a) verfügen Außenstehende über gute soziokognitive Fähigkeiten, die sie die Strategien der Täter durchschauen lassen. Deshalb halten sie sich aus den Mobbing-situationen heraus. Doch selbst das passive Verhalten kann dabei als Billigung der Attacken gewertet werden (vgl. Salmivalli et al., 1996).

Bei **Opfern** (victim) kann laut Perry, Kusel und Perry (1988) sowie nach Hodges und Perry (1999) etwa ab einem Alter von 13 Jahren in vielen Fällen eine Manifestation der Rolle beobachtet werden. Wird ein Schüler in der Grundschule Opfer von Mobbing, so steigt dadurch allerdings nicht das Risiko, auch in der weiterführenden Schule schikaniert zu werden (vgl. Schäfer, 2003). Dies ist also – anders als bei der Täterrolle – ein Beleg dafür, dass die Opferrolle nicht so stark von Persönlichkeitseigenschaften abhängt.

Auf Grundlage dieser Skalen konnten Salmivalli und Kollegen (1996) 88% der befragten Schüler eine distinkte Rolle im Mobbingprozess zuweisen: 8% Täter, 7% Assistenten, 20%

²⁵ Nach Alsaker (2003) werden diese Schüler in den meisten Studien aufgrund ihrer unklaren Position nicht als direkt Beteiligte erkannt.

Mobbing unter Schülern an weiterführenden Schulen

Verstärker, 17% Verteidiger, 24% Außenstehende und 12% Opfer. Nach Salmivalli und Voeten (2004) unternehmen in einem Mobbingprozess die meisten Schüler nichts, um zu intervenieren oder dem Opfer zu helfen. 20-30% der Schüler ermutigen die Täter, indem sie als Assistenten oder Verstärker fungieren.

Tabelle 1 zeigt die Prävalenzraten der Mobbingrollen in Abhängigkeit der Altersstufen, die mit dem PRQ (oder einer abgewandelten Form) erhoben wurden. Insbesondere die Arbeiten von Salmivalli und Kollegen (1996), von Schäfer und Korn (2004a) sowie von Goossens und Kollegen (2006) sind von besonderer Bedeutung für die vorliegende Arbeit, da die Daten an weiterführenden Schulen erhoben wurden:

Rollen	Sutton und Smith (1999): Grundschule in England	Salmivalli und Kollegen (1996): weiterführende Schule in Finnland	Schäfer und Korn (2004a): weiterführende Schule in Deutschland	Goossens, Olthof und Dekker (2006): weiterführende Schule in Holland
Täter	14%	8%	10%	10%
Assistenten	6%	7%	13%	17%
Verstärker	7%	20%	9%	19%
Verteidiger	28%	17%	20%	17%
Außenstehende	12%	24%	26%	12%
Opfer	18%	12%	10%	17%
Gesamt	85%	88%	88%	92%

Tabelle 1: Prävalenzraten erhoben mit dem PRQ

Die Anteile der verschiedenen Mobbingrollen verteilen sich nicht gleichmäßig auf beide Geschlechter. So sind Mädchen häufiger in der prosozialen Verteidigerrolle oder passiven Rolle des Außenstehenden zu finden, Jungen hingegen öfter in den aggressiven Rollen des Täters, Assistenten oder Verstärkers (vgl. Goossens et al., 2009; Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz, 1998; Schäfer & Korn, 2004a; Sutton & Smith, 1999).²⁶ Unter den Opfern lassen sich keine signifikanten Geschlechtsunterschiede erkennen (vgl. Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004a).

Neben den primären Rollen können den Schülern auch *sekundäre Mitschülerrollen* im Mobbingprozess zugeordnet werden. Durch die Bestimmung der Sekundärrollen (Zweitrollen)²⁷ kann die Konsistenz einer Mitschülerrolle überprüft werden. Dafür wird zuerst überprüft, ob einem Schüler generell eine Sekundärrolle zugeordnet werden kann. Wenn dies nicht möglich

²⁶ Nach Salmivalli und Voeten (2004) stellen bei Jungen persönliche Faktoren wie etwa das Selbstwertgefühl, bei Mädchen hingegen der Gruppenkontext wichtige Prädiktoren für das Verhalten in Mobbing-situationen dar.

²⁷ Die Sekundärrolle wird nach Salmivalli und Kollegen (1996) auch anhand des PRQ einem Schüler zugeordnet. Eine detailliertere Zuordnung erfolgt im Methodenteil unter Punkt 6.1.

ist, liegt eine sehr hohe Konsistenz der Primärrolle vor; das Verhalten eines Schülers wird von seinen Klassenkameraden eindeutig beschrieben. Erhält ein Schüler durch seine Klassenkameraden eine Sekundärrolle, kann diese mit der Primärrolle verglichen werden. Eine Primärrolle kann auch dann als konsistent bewertet werden – oder weist zumindest eine Konsistenz bzgl. der Grundtendenz des Verhaltens auf –, wenn zusätzlich zur aggressiven Primärrolle auch eine aggressive Sekundärrolle bzw. zur nicht-aggressiven Primärrolle eine nicht-aggressive Sekundärrolle zugeteilt wird. Je weniger konsistent eine Rolle ist, desto größer ist das Veränderungspotential bzgl. des Verhaltens in Mobbing-situationen (vgl. Kulis, 2005).

Mädchen nehmen seltener als Jungen eine Sekundärrolle ein (vgl. Schäfer & Korn, 2004a). Ein großer Teil der Schüler mit aggressiver Primärrolle nimmt ebenfalls eine aggressive Sekundärrolle ein. Dies konnten Salmivalli und Kollegen (1996), Schäfer und Korn (2004a) sowie Schäfer und Kulis (2005) nachweisen. Bei der Gruppe der Verstärker scheint das Veränderungspotential jedoch am größten zu sein, da sie seltener als Täter und Assistenten eine aggressive Sekundärrolle einnehmen (vgl. Schäfer & Korn, 2004a). Ebenso sind die nicht-aggressiven Mitschülerrollen sehr konsistent. Dem Großteil der Opfer, Verteidiger und Außenstehenden kann entweder keine oder eine nicht-aggressive Sekundärrolle zugeordnet werden (vgl. Schäfer & Korn, 2004a; Schäfer & Kulis, 2005; Sutton & Smith, 1999). Salmivalli und Kollegen (1996) konnten belegen, dass Opfer in ihrer Sekundärrolle meist Verteidiger oder Außenstehende sind.

Salmivalli und Kollegen (1996), Schäfer und Korn (2004a) sowie Sutton und Smith (1999) konnten nachweisen, dass die Umsetzung von Verhaltenstendenzen in konkretes Verhalten vom sozialen Status des Individuums abhängt.

2.2.2 Statusgewinn als zentrales Motiv für Mobbing

Sobald eine Gruppe von Kindern oder Jugendlichen über eine gewisse Zeit besteht, bilden sich soziale Strukturen, in denen der eine mehr, der andere weniger gemocht wird. Je wichtiger die Peergroup für Jugendliche wird, desto bedeutender wird auch der eigene soziale Status innerhalb der Gruppe; deshalb spielt dieser vor allem für Jugendliche eine wichtige Rolle (vgl. Cillessen & Rose, 2005; Ojanen, Grönroos & Salmivalli, 2005).

In der weiterführenden Schule sind soziale Netzwerke stärker repräsentiert als in der Grundschule (vgl. Cairns & Cairns, 1991). Es bilden sich in der Klasse hierarchische Strukturen, die Schüler mit niedrigem Status sichtbar machen. Der soziale Status eines Schülers lenkt das

jeweilige Verhalten in Mobbing-situationen und signalisiert, wie beliebt bzw. unbeliebt ein Schüler bei seinen Klassenkameraden ist (vgl. Asher & Coie, 1990; Cillessen & Mayeux, 2004). Dabei ist der soziale Status insbesondere Ausdruck individueller Zugänglichkeit zu sozialen Ressourcen wie etwa Freundschaft, Interaktion, soziale Unterstützung oder Zuneigung (vgl. Dodge, Coie, Pettit & Price, 1990; Hawley, 1999). Diese Ressourcen sind unter anderem wichtig für ein positives Selbstwertgefühl und die Entwicklung sozialer Kompetenzen (vgl. Boivin & Begin, 1989; Hartup, 1992) und stellen zudem einen Schutzfaktor gegen Schikaniertwerden dar (vgl. Hodges, Malone & Perry, 1997).

Der soziale Status eines Schülers in seiner Klasse wird nach Coie, Dodge und Coppotelli (1982) erhoben, indem alle Klassenmitglieder diejenigen Mitschüler nominieren, die sie am liebsten (Like-Most-Nominierungen; „social acceptance“) bzw. am wenigsten gerne (Like-Least-Nominierungen; „social rejection“) mögen. Auf Basis dieser Nominierungen kann für jeden Schüler einer Klasse ermittelt werden, wie **akzeptiert** (Summe der Like-Most-Nominierungen) oder **abgelehnt** (Summe der Like-Least-Nominierungen) er ist. Ebenso können seine relative Beliebtheit (**Soziale Präferenz**: Differenz aus der Anzahl der Like-Most-Nominierungen und der Like-Least-Nominierungen) und seine Visibilität (**Sozialer Einfluss**: Summe der Like-Most-Nominierungen und der Like-Least-Nominierungen) innerhalb der Klasse konstatiert werden. Der soziale Status wird also nach Coie und Kollegen (1982) anhand von zwei Dimensionen gemessen: der sozialen Präferenz, bei der die negativen von den positiven Nennungen abgezogen werden, und dem sozialen Einfluss, der aus der Summe aller Nennungen errechnet wird und somit ein Maß dafür ist, wie sehr ein Schüler im Fokus der Aufmerksamkeit seiner Klasse steht, unabhängig davon, ob dies positive oder negative Aufmerksamkeit ist.

Der eigene soziale Status innerhalb einer Gruppe ist für jedes Kind von besonderer Bedeutung. Nach Bandura (1986) versuchen alle Schüler, sich an in der Klasse etablierte Verhaltensnormen zu halten, um von ihren Mitschülern akzeptiert zu werden und um ihre soziale Position nicht zu gefährden. Demnach kann – je nach konstituierter Klassennorm – sowohl prosoziales als auch aggressives Verhalten ein guter Prädiktor für einen hohen bzw. niedrigen sozialen Status sein. In der Regel führen affiliatives, prosoziales und kooperatives Verhalten wie Freundlichkeit, Kooperationsfähigkeit, Unterstützung, physische Attraktivität und Teamfähigkeit zu Akzeptanz und Beliebtheit (vgl. Cillessen & Mayeux, 2004; Rubin, Bukowski & Parker, 1998). Aggressive Verhaltensweisen (vor allem reaktive und instrumentelle Aggression) hingegen führen zu Ablehnung durch die Peers (vgl. Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990;

Rubin, Bukowski & Parker, 2006; Underwood, 2003). Wenn zwischen offener und relationaler Aggression differenziert wird, so werden Schüler, die hauptsächlich Beziehungsaggression ausüben, sogar von mehr Mitschülern abgelehnt als die rein offen aggressiven Schüler (vgl. Crick & Grotpeter, 1995). Insbesondere geschlechtsuntypische Aggression – also Mädchen, die prügeln oder Jungen, die lästern – führt zu starker Ablehnung.

Während in den ersten Jahren der Forschung über den sozialen Status kaum Systematik herrschte, gibt es seit der Studie von Coie und Dodge (1988) ein Standardverfahren, mit dem der soziale Status eines Schülers quantifiziert wird. Die Wissenschaftler übernahmen das Vorgehen von Peery (1979), der lediglich die positiven und negativen Nominierungen eines Schülers in seine Berechnung einfließen ließ, und schlugen vor, anstatt zwischen nur zwei Arten des sozialen Status – positivem und negativem – zwischen fünf Statusgruppen zu differenzieren: *abgelehnt*, *beliebt*, *vernachlässigt*, *durchschnittlich*, *kontrovers*. Die Schüler werden je nach sozialer Beliebtheit und sozialem Einfluss verschiedenen Statuskategorien zugeteilt: Schüler mit den meisten positiven Nennungen bzw. mit höchster sozialer Präferenz werden der Kategorie *beliebt* zugeordnet, Schüler mit vielen Like-Least-Nominierungen und wenigen Like-Most-Nominierungen haben eine niedrige soziale Beliebtheit und werden als *abgelehnt* klassifiziert.²⁸ Als *vernachlässigt* werden diejenigen kategorisiert, die generell sehr selten nominiert werden, weder im positiven noch im negativen Sinne. Sie scheinen eher ignoriert als nicht gemocht zu werden. Die Gruppe der *Kontroversen* besteht aus den Schülern, die sowohl viele positive als auch viele negative Nennungen von ihren Mitschülern erhalten. Schüler, die auf beiden Dimensionen im Durchschnitt liegen, ohne extreme Werte in der Beurteilung ihrer Mitschüler zu erlangen, werden allgemein akzeptiert und als *durchschnittlich* bezeichnet (vgl. Coie et al., 1982).

In ihren Untersuchungen konnten Coie und Dodge (1988) sowie Cillessen und Mayeux (2004) zeigen, dass *beliebte* Schüler vermehrt durch prosoziales Verhalten auffallen, sich gut in soziale Gruppen einfügen, freundlich, gesellig, kooperativ, verständnisvoll, körperlich attraktiv sind und sowohl eine hohe soziale Beliebtheit als auch einen hohen sozialen Einfluss haben. Bei den *abgelehnten* Schülern ist zwischen aggressiv-abgelehnten und verschlossen-abgelehnten Kindern zu differenzieren. Erstere machen 40-50% aus, sind besonders häufig

²⁸ In früheren Erhebungen wurden aus ethischen Gründen die negativen soziometrischen Nennungen von den Forschern bewusst weggelassen. Doch müssen sowohl positive als auch negative Statusfragen (natürlich mit Vorsicht) erhoben werden, um ein differenziertes Abbild beider Dimensionen des sozialen Status unter Schülern zu erhalten (vgl. Coie et al., 1982).

aggressiv und zeigen feindliches und störendes Verhalten; hier liegt ein Ursache-Wirkungsproblem vor. Letztere machen 10-20% aus, zeigen schüchternes, zurückgezogenes und ängstliches Verhalten und haben kaum Vertrauen in ihre sozialen Fähigkeiten. Diese Schüler werden als Folge ihres Verhaltens abgelehnt. Beide Typen haben einen niedrigen sozialen Status. *Kontroverse* Schüler sind zugleich beliebt als auch unbeliebt sowie kooperativ wie auch aggressiv und werden von ihren Mitschülern einerseits als Unruhe stiftend und aggressiv registriert (wie auch die abgelehnten Schüler), andererseits auch als aktiv und als soziale Anführer (wie auch die beliebten Schüler) und haben einen hohen sozialen Einfluss. *Kontroverse* Schüler werden als unübersehbar, aktiv und durchsetzungsfähig gesehen und scheinen sich zudem sowohl prosozial als auch antisozial zu verhalten. Schüler der Kategorien *vernachlässigt* und *durchschnittlich* haben einen niedrigen sozialen Einfluss. Es zeigt sich also ein Zusammenhang zwischen sozialem Status und prosozialem bzw. aggressivem Verhalten.

Von einigen Wissenschaftlern konnte ein Zusammenhang zwischen dem sozialen Status und dem eingenommenen Rollenverhalten nachgewiesen werden. Salmivalli und Kollegen (1996) wie auch Sutton und Smith (1999) verwendeten dafür die Maße soziale Akzeptanz und soziale Ablehnung, Schäfer und Korn (2004b) sowie Kulis (2005) die Maße soziale Beliebtheit und sozialer Einfluss.²⁹ Sowohl Schäfer und Korn (2004b) als auch Kulis (2005) konnten nachweisen, dass *Täter* unbeliebt sind, jedoch einen hohen sozialen Einfluss haben. Salmivalli und Kollegen (1996) kamen in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass mehr als die Hälfte der Täter als *abgelehnt* identifiziert wurde, je ein Zehntel gehörte den Statusgruppen *beliebt* oder *kontrovers* an. Täterverhalten führt also in vielen Fällen zu einer geringen Akzeptanz in der Klasse, auch wenn es einen gewissen Anteil an beliebten Tätern geben kann (vgl. Peeters, Cillessen & Scholte, 2009; Rodkin, Farmer, Pearl & van Acker, 2000; Rose, Swenson & Waller, 2004). Da die Bewertung von Verhaltensweisen der Mitschüler in Abhängigkeit der geltenden Gruppennorm erfolgt, muss nach Wright, Giammarino und Parad (1986) aggressives Verhalten nicht unbedingt zu Sanktionen und Ablehnung durch die Gruppenmitglieder führen, weshalb Täter in Klassen, in denen gemobbt wird, auch beliebt sein können. Alsaker (2003) argumentiert, dass sich Täter immer nur bestimmte Opfer aussuchen und die anderen Mitschüler in Ruhe lassen, weshalb sie durchschnittlich beliebt sind.

²⁹ Die Maße soziale Beliebtheit und sozialer Einfluss wurden auch in der vorliegenden Studie eingesetzt, um den sozialen Status jedes Schülers zu erfassen.

Dass *Mobbingopfer* die von ihren Klassenkameraden am wenigsten akzeptierten und am häufigsten abgelehnten Schüler mit einem niedrigen sozialen Einfluss sind, konnten Salmivalli und Kollegen (1996) wie auch Schäfer und Korn (2004b) konstatieren. Die Unbeliebtheit der Opfer kann aus allmählichen Veränderungen in der Wahrnehmung der Mitschüler in Bezug auf das Opfer resultieren, wie Olweus (1991) erläutert. Wenn Mobbing anhält, beginnen die Klassenkameraden, das Opfer als wertlos anzusehen. Mit diesen kognitiven Wandlungen einhergehend wird das Opfer immer unpopulärer, und es etabliert sich zu einer neuen sozialen Gruppennorm, es nicht zu mögen (vgl. Salmivalli et al., 1996). Andere Ansätze gehen davon aus, dass Persönlichkeitsmerkmale von Opfern wie Wehrlosigkeit, Schüchternheit oder Zurückgezogenheit zu ihrer Unbeliebtheit beitragen. Hodges, Boivin, Vitaro und Bukowski (1999) deckten auf, dass Opfer mit niedrigem sozialem Status wenig Aussicht auf Unterstützung durch ihre Mitschüler haben und sich somit in einem Teufelskreis befinden. Demnach trägt ein positiver sozialer Status zuverlässig zur Verhinderung von Schikaniertwerden bei (vgl. Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999).

Die meisten *Verteidiger der Opfer* haben nach Salmivalli und Kollegen (1996), nach Schäfer und Korn (2004b) sowie nach Kulis (2005) durch ihr prosoziales Verhalten einen besonders populären Status; ihr sozialer Einfluss ist allerdings nur durchschnittlich ausgeprägt (vgl. Schäfer & Korn, 2004a). Diese Schüler scheinen ihren sozialen Status nicht zu gefährden, wenn sie sich für das Opfer einsetzen. Salmivalli und Kollegen (1996) geben hierfür zwei mögliche Erklärungen: 1. Verteidiger haben den hohen Status, da die Verteidigung des Opfers bei Mitschülern angesehen ist. 2. Ein Schüler mit hohem sozialem Status muss selbst keine Schikanen fürchten, selbst dann nicht, wenn er sich auf die Seite des Opfers stellt. Ein hoher sozialer Status erlaubt anscheinend die Verteidigung der Opfer (vgl. Salmivalli et al., 1996).

In der Gruppe der *Außenstehenden* gibt es sowohl beliebte als auch unbeliebte Schüler (vgl. Kulis, 2005; Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004b). Außenstehende üben keinen sozialen Einfluss auf ihre Mitschüler aus (vgl. Kulis, 2005; Schäfer & Korn, 2004a). Schüler, die ohnehin schon einen niedrigen sozialen Status haben, könnten diese Position bevorzugen, um ihren Status nicht noch weiter zu gefährden.

Assistenten sind beliebter als die Täter und vergleichbar beliebt mit der Gruppe der Verteidiger der Opfer und haben einen mäßigen sozialen Einfluss auf ihre Mitschüler (vgl. Schäfer & Korn, 2004a).

Verstärker sind in ihrer Beliebtheit moderat (vgl. Schäfer & Korn, 2004b). Salmivalli und Kollegen (1996), die die Gruppen der Assistenten und der Verstärker zusammenfassten,

konnten zeigen, dass doppelt so viele Verstärker-Assistenten beliebt wie zurückgewiesen sind. Die Werte für sozialen Einfluss und soziale Präferenz der Assistenten sind ähnlich wie bei den Verteidigern (vgl. Schäfer & Korn, 2004b).

Generell kann der *Pro-Mobbing-Gruppe* (Täter, Assistent, Verstärker) ein hoher sozialer Einfluss zugeschrieben werden.³⁰ Bezüglich der sozialen Präferenz geht aus allen Studien eine niedrige Beliebtheit der Täter hervor, Assistenten sind wenig beliebt, Verstärker haben einen positiven Wert bezüglich der sozialen Präferenz. Generell sind Opfer am unbeliebtesten und Verteidiger am beliebtesten.

Salmivalli und Kollegen (1996) konnten belegen, dass die soziale Akzeptanz eines Schülers innerhalb seiner Peergroup Auswirkungen auf die subjektive Einschätzung seiner Handlungsoptionen hat. Das heißt, ob ein Schüler lediglich bekundet, dass man etwas tun müsse oder aber, dass er etwas tun würde, hängt im Wesentlichen von seinem eigenen Ansehen ab, das er innerhalb der Gruppe genießt (vgl. Boulton & Underwood, 1992).

Ein hoher sozialer Status führt zu einer hohen Akzeptanz im Gruppgefüge sowie zu Überlegenheit und Dominanz gegenüber anderen Schülern (vgl. Coie & Dodge, 1988). Daher ist ein hoher sozialer Status für jeden Schüler eine erstrebenswerte Position. Um den eigenen Status zu verbessern, scheint Aggression ein probates Mittel zu sein, obwohl aggressive Schüler von ihren Klassenkameraden in der Regel abgelehnt werden. Eine mögliche Erklärung hierfür ist die Differenzierung zwischen sozialer Beliebtheit und wahrgenommener Popularität.³¹

2.2.3 Wahrgenommene Popularität

Die wahrgenommene Popularität hat nur bedingt etwas damit zu tun, wie viele Klassenkameraden den betreffenden Schüler tatsächlich als Freund nominieren, sondern sie verdeutlicht den wahrgenommenen Beliebtheitsgrad eines Schülers. Die wahrgenommene Popularität wird erfasst, indem jeder Schüler gefragt wird, wer seiner Meinung nach in der Klasse am beliebtesten bzw. unbeliebtesten ist (vgl. Parkhurst & Hopmeyer, 1998). Die wahrgenommene Popularität wird – wie auch die soziale Beliebtheit – aus der Differenz zwischen den positiven und negativen Nominierungen eines jeden Schülers errechnet (vgl. Cillessen & Mayeux, 2004).

³⁰ Lediglich bei Schäfer und Korn (2004a) erwiesen sich die Verstärker als nicht einflussreich.

³¹ Für diese beiden Erscheinungsformen wird im Englischen der Begriff *popularity* verwendet. Aufgrund der Übersetzungsmöglichkeiten wird in dieser Arbeit zwischen „Beliebtheit“ und „Popularität“ differenziert.

Den Zusammenhang zwischen sozialer Beliebtheit und wahrgenommener Popularität untersuchten insbesondere Parkhurst und Hopmeyer (1998). Sie konnten belegen, dass die wahrgenommene Popularität nur moderat mit der sozialen Beliebtheit eines Schülers korreliert. Das heißt, dass Schüler, die von ihren Mitschülern als populär wahrgenommen werden, nicht zwangsläufig auch beliebt bei ihnen sind. Darüber hinaus nimmt die moderate Korrelation der beiden Statusmaße mit zunehmendem Alter kontinuierlich ab (vgl. Cillessen & Mayeux, 2004). Lediglich ein Drittel der als beliebt klassifizierten Schüler wird nach Parkhurst und Hopmeyer (1998) auch als populär wahrgenommen. Selbst ein Zehntel der abgelehnten Schüler fällt in die Kategorie „hohe wahrgenommene Popularität“ (vgl. Parkhurst & Hopmeyer, 1998). Das heißt, es gibt einen hohen Anteil an beliebten Schülern, die nicht als populär wahrgenommen werden, ebenso werden nicht alle populären Schüler gemocht.

Parkhurst und Hopmeyer (1998) konnten die Schüler in drei Gruppen identifizieren: 1) Die Gruppe der Schüler, die bei ihren Mitschülern beliebt sind, jedoch nicht als populär wahrgenommen werden. Diese werden als nett, vertrauenswürdig, nicht als hochnäsig, dominant oder aggressiv beschrieben. 2) Die Gruppe der angesagten Schüler, die ausschließlich als populär wahrgenommen werden, bei ihren Mitschülern aber nicht beliebt sind. Sie werden als aggressiv, hochnäsig und dominant wahrgenommen, nicht als nett und vertrauensvoll. 3) Die Gruppe der Schüler, die bei ihren Mitschülern beliebt sind und zudem als populär wahrgenommen werden. Sie werden als nett, vertrauenswürdig, aber auch als dominant registriert, nicht als hochnäsig oder aggressiv.

Physische Aggression wird bei den Mitschülern zunehmend akzeptiert, weshalb physisch aggressive Schüler von ihren Klassenkameraden mit zunehmendem Alter immer weniger zurückgewiesen werden. Das bedeutet aber nicht, dass sie bei ihren Mitschülern beliebt sind. Im Gegensatz zur physischen Aggression werden Schüler, die sich relational aggressiv verhalten, mit zunehmendem Alter von ihren Mitschülern immer mehr abgelehnt (vgl. Coie et al., 1982; Cillessen & Mayeux, 2004). Das aggressive Verhalten Jugendlicher korreliert also negativ mit der sozialen Beliebtheit, jedoch positiv mit der wahrgenommenen Popularität (vgl. Rubin et al., 1998). Trotzdem werden Schüler, die von ihren Klassenkameraden wegen ihrer aggressiven Verhaltensweisen abgewiesen werden, von diesen als populär wahrgenommen (vgl. Cillessen & Mayeux, 2004; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Prinstein & Cillessen, 2003). Schüler nehmen insbesondere die Klassenkameraden als populär wahr, die über soziale Macht und sozialen Einfluss innerhalb der Peergroup verfügen (vgl. Prinstein & Cillessen, 2003). Die wahrgenommene Popularität korreliert hoch mit der sozialen Dominanz (vgl. Parkhurst &

Hopmeyer, 1998), also mit Eigenschaften und Verhaltensweisen, die eng mit sozialer Dominanz verknüpft sind wie etwa Führungsqualitäten, Selbstbewusstsein und auch ein gewisses Maß an Arroganz und Aggressivität (vgl. Parkhurst & Hopmeyer, 1998). Wird ein Schüler als überdurchschnittlich populär wahrgenommen, so kann er leicht Aggression gegen seine Mitschüler einsetzen. Cillessen und Mayeux (2004) sowie Printstein und Cillessen (2003) konnten diesen kausalen Zusammenhang in einigen Längsschnittstudien konstatieren. Das bedeutet, die Aggression populärer Schüler ist proaktiv (vgl. LaFontana & Cillessen, 2002). Das aggressive Verhalten der als populär wahrgenommenen Schüler liegt darin begründet, den eigenen sozialen Status aufrechtzuerhalten (vgl. Printstein & Cillessen, 2003). Populäre Schüler werden als physisch und relational aggressiv wahrgenommen, wohingegen unpopuläre Schüler eher als potentielle Opfer gesehen werden (vgl. LaFontana & Cillessen, 2002). Nach Rose, Swenson und Waller (2004) gilt eine positive Beziehung zwischen wahrgenommener Popularität und Aggression nur für Jugendliche.

Die wahrgenommene Popularität, also der Ruf, beliebt zu sein, ist eng verknüpft mit sozialer Zentralität und Dominanz. Um Dominanz zu erlangen, ist nach Hawley (2003) eine Mischung aus prosozialen und coersiven³² bzw. aggressiven Verhaltensweisen für Schüler am effektivsten.

2.2.4 Soziales Dominanzstreben als zentrales Motiv für Mobbing

In einem hierarchischen sozialen System wie der Schulklasse haben Schüler, die einen ranghohen sozialen Status einnehmen im Vergleich zu Mitschülern mit einem niedrigeren sozialen Status einen verbesserten Zugang zu sozialen, materiellen und informellen Ressourcen (vgl. Hawley, 2007), die für jeden Jugendlichen, sein Wohlergehen und auch für seine Entfaltungsmöglichkeit eine entscheidende Bedeutung haben. Zudem besitzen sie selbst eine hohe Sanktionsmacht, erfahren jedoch weniger Sanktionen durch ihre Mitschüler, was für sie eine leichtere Durchsetzung individueller Ziele bedeutet. Da die Ressourcen jedoch begrenzt sind (vgl. Charlesworth, 1988), resultiert eine Konkurrenzsituation (vgl. Darwin, 1859). Aus diesem Grund finden, so Hawley (1999), in sozialen Gruppen Wettbewerbe um den Erwerb sozialer Ressourcen wie etwa Freundschaften (oder generell soziale Kontakte), Liebe, kognitive Stimulation (vgl. White, 1959), Aufmerksamkeit (vgl. Harlow & Zimmermann, 1959) oder

³² In der gesamten Arbeit wird der englische Ausdruck *coercive* mit dem deutschen Wort *coersiv* übersetzt, was so viel wie *aggressiv* bedeutet.

materielle Güter etc. statt, um einen uneingeschränkten Zugang zu den Ressourcen zu erlangen. Der Schüler, der über die höchste Ressourcenkontrolle verfügt, wird als dominantestes Mitglied der Klasse gesehen.

Um Ressourcenkontrolle bzw. soziale Dominanz zu erlangen, sind neben affiliativen und prosozialen auch aggressive oder coersive Verhaltensweisen erfolgreiche Strategien (vgl. Hawley, 1999; Goossens et al., 2009). Die Verhaltensstrategien werden aber von verschiedenen Faktoren wie der (kognitiven) Entwicklung (Emotionen, Moral, Empathieentwicklung, Informationsverarbeitung, Perspektiven-/Rollenübernahme), der Persönlichkeit (Geselligkeit, Kompromissfähigkeit, Emotionsregulation), dem Alter und dem Kontext (soziale Einflüsse, Geschwister, Eltern, Freunde) beeinflusst. Dadurch entsteht eine natürliche Asymmetrie in Fähigkeiten und Motivation der Einzelnen, diese Ressourcen im Wettbewerb zu erlangen sowie zu kontrollieren. Der Wettkampf um Ressourcen ist folglich durch individuelles strategisches Vorgehen determiniert.

Das Resultat unterschiedlicher Fähigkeiten, Ressourcen innerhalb einer sozialen Gruppe in Konkurrenz mit Anderen zu erlangen, beschreibt die soziale Dominanz nach Hawley (1999), die für die Erforschung der sozialen Dominanz den Ansatz der Ressourcenkontrolle verfolgt. Hierzu kategorisiert sie in ihrer *Resource Control Theory* (RCT) zunächst coersive und prosoziale Strategien, später eine Verbindung beider Strategien, die Bi-Strategien. Coersive Strategien zur Ressourcenbeschaffung sind egozentrische, bei denen keine Rücksicht auf andere Gruppenmitglieder genommen wird (vgl. Hawley, 1999). So werden beispielsweise Dinge einfach weggenommen oder Mitschüler gezwungen, etwas zu tun. Dem Aggressor hilft dabei das Schikanieren Anderer, um seinen Platz in der sozialen Hierarchie zu etablieren. Hawley (2003) konnte zeigen, dass durch aggressives und manipulatives Verhalten durchaus soziale Ziele erreicht werden können. Wenn ein Schüler hingegen prosoziale Strategien anwendet, so nimmt er die Bedürfnisse Anderer wahr, macht Kompromisse oder gibt etwas ab, um im Gegenzug dafür etwas zu erhalten. Die Wahl der Strategie(n) führt zu Akzeptanz bzw. Ablehnung durch die Mitschüler und bringt demnach eine Erweiterung bzw. Einschränkung der individuellen Möglichkeiten mit sich.

Mobbing unter Schülern an weiterführenden Schulen

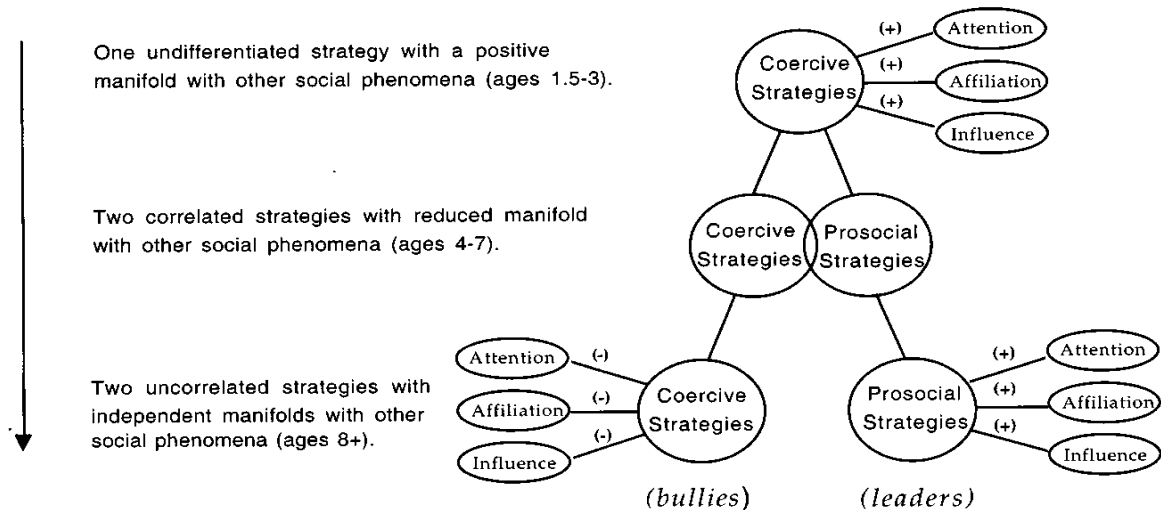


Abbildung 1: Differenzierung der Ressourcenkontrollstrategien in Abhängigkeit des Alters (vgl. Hawley, 1999, S. 110)

Abbildung 1 zeigt, ab welchem Alter sich die Strategien differenzieren und mit welchen sozialen Effekten sie einhergehen: Kinder ab einem Alter von 1,5 bis drei Jahren zeigen erste Verhaltensformen, Ressourcen zu erlangen. Sie wenden undifferenzierte, fast ausschließlich coercive Strategien wie Drohen oder Wegnehmen an, da ihnen die sprachlichen Möglichkeiten noch fehlen und die Anwendung prosozialer Strategien wie etwa Empathie und Perspektivübernahme voraussetzt. Diese ergeben sich erst im Laufe der Entwicklung. Im Kleinkindalter (ca. drei Jahre) sind Ressourcen für Kinder materiell (Spielzeug) und sozial (Spielpartner) (vgl. Corsaro, 1985; Hawley, 1999). Die Gruppenmitglieder werten das aggressive Verhalten nicht als solches, wodurch ein Kind mit viel coerciver Ressourcenkontrolle eine hohe Visibilität hat und daher auch gerne als Spielpartner gewählt wird.

In einem Alter von vier bis sieben Jahren erlangen Kinder individuelle kognitive Fähigkeiten (vgl. Zahn-Waxler, Radke-Yarrow & King, 1979), sprachliche Fähigkeiten und Empathie (vgl. Hawley, 1999) sowie Konzepte von Gerechtigkeit und Gleichheit. Dadurch entwickeln sie prosoziale Strategien, die sie dann mit den coerciven vermischen und parallel anwenden können. Ab diesem Alter gehen prosoziale Strategien mit einem hohen Status einher und Aggressivität wird durchweg abgelehnt (vgl. Olweus, 1993b). Da coercive Strategien oft schneller zum gewünschten Ziel führen, besonders wenn nicht-soziale Ziele wie etwa Geld angestrebt werden, wenden nicht alle Schüler prosoziale Strategien an – auch ohne dabei ihren sozialen Status zu verringern (vgl. Krebs, Denton & Higgins, 1988).

Ab dem achten Lebensjahr stabilisiert sich langsam durch die wiederholten Erfahrungen, die die Kinder durch die Reaktionen ihrer Mitschüler machen, eine der beiden Strategien. Nach

Hawley (1999) erlangen Kinder mit prosozialen Strategien mehr Aufmerksamkeit, Anschluss und Einfluss. Kinder, die hingegen coercive Strategien anwenden, zeigen zwar eine hohe Visibilität, haben aber weniger Erfolg bei anderen sozialen Phänomenen. Ebenso kristallisieren sich ab dem achten Lebensjahr Kinder heraus, die nicht nur eine differenzierte Strategie anwenden, sondern beide (Bistrategen). Sie werden von einem Teil ihrer Mitschüler abgelehnt, vom anderen Teil anerkannt (vgl. Hawley, 1999).

Hawleys Modell hat jedoch keinen absoluten Anspruch, sondern bezieht sich hauptsächlich auf die Kinder, die hoch motiviert sind, soziale Ressourcen zu erlangen bzw. zu kontrollieren. Je nach quantitativer Anwendung prosozialer und coerciver Verhaltensstrategie konnte Hawley (1999) fünf verschiedene Gruppen von Strategiewendern zur Ressourcenkontrolle identifizieren:

Prosoziale Schüler wenden besonders oft *prosoziale Strategien* an. Diese Strategiewendern wollen durch ihr Verhalten ihren Platz innerhalb der Klasse nicht gefährden und von Anderen nicht abgelehnt werden (vgl. Hawley, 1999). Sie verfügen über positive Charakterzüge wie soziale Fähigkeiten oder Kompromissfähigkeit, ein angenehmes Wohlbefinden und sind intrinsisch motiviert (vgl. Hawley, Little & Pasupathi, 2002). Doch wollen prosoziale Strategiewendern auch oft ein egoistisches Ziel erreichen (vgl. Hawley, 2003). Einer Studie von Hawley (2003) zufolge werden die Schüler, die prosoziale Strategien anwenden, deutlich öfter als erfolgreiche Ressourcenkontrollierer eingestuft als die, die coercive Strategien nutzen. Sie sind zudem beliebter.

Coercive Schüler wenden besonders häufig *coercive Strategien* an. Diese Strategiewendern verfügen nach Hawley (2002) über negative Charakterzüge wie Feindseligkeit, schlechtes Wohlbefinden und eine extrinsische Motivation, Freunde zu finden. Schüler, die nur coercive Strategien anwenden, sind nicht beliebt.

Noncontroller wenden keine der Strategien an, wahrscheinlich weil sie keine Motivation zur Ressourcenkontrolle haben oder dabei nicht erfolgreich sind. Die Noncontroller sind in Gefahr, zurückgewiesen und schikaniert zu werden (vgl. Stump, Ratliff, Wu & Hawley, 2009). Von allen Schülern sind diese am wenigsten aggressiv und werden als eher unbeliebt eingeschätzt.

Typische haben wenig Ressourcenkontrolle, wenden also beide Strategien an, aber nicht besonders oft, unabhängig davon, welche sie nutzen.

Bistrategen wenden sowohl coercive als auch prosoziale Strategien an. Die Kombination prosozialer und aggressiver Verhaltensweisen ist bereits nach Charlesworth (1988) die effektivste

Strategie im Kindesalter, Ressourcen (etwa Spielzeug) zu erlangen. Nach Hawley (2002) gelten *Bistrategen* als sehr beliebt und weisen die höchste Ressourcenkontrolle in ihrer sozialen Gruppe auf (vgl. Hawley, 2003). Dies könnte daran liegen, dass sie die Eigenschaften der prosozialen und coersiven Gruppen entsprechend kombinieren, so dass die negativen Attribute für die Anderen hinfällig werden. Ausschlaggebend für das bistrategische Handeln ist nach Hawley (2003) die Balance zwischen vorwärts (kooperativ) und geradeaus (coersiv). Hawley (2003) nennt die erfolgreichsten Ressourcenkontrollierer auch *Machiavellisten* (Manipulation mit gleichzeitigem Ansehen). Diese Schüler verstehen es, ihr Verhalten moralisch aussehen zu lassen, ohne dass es dies ist. Sie sind fähig, genau einzuschätzen, welche Situation welches Verhalten erfordert und erreichen so auf Basis der Kombination verschiedener Verhaltenskategorien eine immer höhere Position. Zudem konnte Hawley (2003) belegen, dass Schüler, die aggressive Strategien anwenden, einen positiven Status innerhalb ihrer Gruppe einnehmen, sofern sie diese Strategien mit prosozialen ausgleichen. Erwartungswidrig ist, dass Lehrer die Machiavellisten nicht als aggressiv einschätzen (vgl. Hawley, 2003), was allerdings dadurch erklärt werden kann, dass diese sich in Anwesenheit einer Autoritätsperson prosozial verhalten, ihre Strategien also kontextabhängig anwenden. Hier wird eine mögliche Parallele zum Mobbing erkennbar, da Täter meist genau nach diesem Muster handeln.

Nach Hawley (2003) können 85% der Kinder einer der Ressourcenkontroll-Gruppen zugewiesen werden: 18% Bistrategen, 16% Coersive, 15% Prosoziale und 36% Typische.

Hawley (1999) konnte einen geschlechtsspezifischen Unterschied bei der Anwendung der Strategien nachweisen. Mädchen und Jungen wollen mit der Ressourcenkontrolle unterschiedliche Ziele erreichen und bedienen sich deshalb unterschiedlicher Strategien. Mädchen haben ein größeres Bedürfnis nach Vertrauen, woraus ein vermehrtes Verlangen nach sozialen Beziehungen resultiert, die sie durch den geschickten Einsatz relationaler Aggression optimal erhöhen können. Hierfür ist nach Hawley (2003) sogar ein erhöhtes moralisches Verständnis notwendig. Vertrauen und soziale Beziehungen lassen sich am besten durch prosoziale Strategien erreichen. Demgegenüber sind Jungen eher an materiellen Ressourcen interessiert und vernachlässigen dabei die sozialen, weshalb sie gut mit aggressiven Strategien zurechtkommen. Sie haben ein höheres Bedürfnis, Anerkennung zu bekommen und sind mehr extrinsisch motiviert als Mädchen (vgl. Hawley, Little & Card, 2008). Insbesondere beim Wechsel auf eine weiterführende Schule wenden Jungen vermehrt Aggression an, um Dominanz zu erlangen. Wenn Jungen ihren Platz in der Gruppenstruktur erreicht haben, sinkt ihre Aggression

wieder (vgl. Pellegrini, 2002a). Diese Theorie konnte Hawley (2003) anhand einer Studie in der Sekundarstufe bestätigen. So sind Jungen häufiger in der Gruppe der coerciven Strategien repräsentiert, Mädchen hingegen öfter in der der prosozialen Strategien.

Ebenso konnte Hawley (2003) einen signifikanten Unterschied zwischen dem Alter und der Anwendung der Ressourcenkontrollstrategien nachweisen. Die Anzahl der Schüler, die coercive Strategien anwenden, nimmt über die Schulstufen zu, ebenso die, die prosoziale Strategien anwenden, jedoch fallen diese in der 10. Stufe wieder ab. Die Anzahl der Bistrategen steigt kontinuierlich über die Stufen an, die Gruppen der Non-Controller und der Typischen werden also insgesamt kleiner.

Die Übertragung der Verhaltensweisen der Ressourcenkontrollstrategen auf die Mitschülerrollen scheint sinnvoll und trägt zum weiteren Verständnis des Mobbingprozesses bei. Täter sind in der Lage, einen großen Teil ihrer Klasse zu manipulieren und ihre Mitschüler von ihrem Spiel zu überzeugen. Dies passt in das Bild der von Hawley kategorisierten Machiavellisten. Assistenten und Verstärker scheinen diese Fähigkeit noch nicht entwickelt zu haben, ihr Verhalten ist dem der Täter folgend. Verteidiger zeigen prosoziale Verhaltensweisen, Opfer und Außenstehende scheinen eher wenig strategisches Vorgehen zu zeigen, welches sie im Netzwerk schnell „unsichtbar“ macht und den Ressourcenzugang vermindert.

Der Ansatz sozialer Dominanz ist gerade für den Bereich Mobbing vielversprechend: auf Basis von Peernominierungen können Aussagen zum strategischen Vorgehen der Mitschüler gemacht werden (vgl. Hawley, 1999). Zudem spricht die einfache empirische Messbarkeit sozialer Dominanz innerhalb einer Klasse für diese Methode. Weiter liefert die Theorie von Hawley eine zusätzliche Erklärung dafür, warum gerade ab der dritten Klasse das Phänomen Mobbing „aufblüht“ und trägt damit zur Aufklärung des Mobbingprozesses bei.

Soziale Dominanz erhalten Täter innerhalb der Klasse jedoch nur, wenn sie es schaffen, die in der Klasse vorherrschenden sozialen Normen zu ihren Gunsten und zu den Ungunsten des Opfers zu manipulieren (vgl. DeRosier, Cillessen, Coie & Dodge, 1994).

2.2.5 Manipulation der sozialen Gruppennorm

Wenn Schüler zu einer Klasse zusammengefügt werden, bilden sich auf Basis der Interaktionen der Klassenmitglieder Gruppennormen heraus, die den Mobbingprozess im Positiven sowie im Negativen gravierend beeinflussen. Die vorherrschende soziale Norm bestimmt die

Grenzen akzeptierter Verhaltensweisen und somit, welche Handlungen innerhalb der Klasse geduldet bzw. sanktioniert werden (vgl. Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987; Wright, Giammarino & Parad, 1986) und also auch, ob ein Schüler Sympathie für das Opfer zeigen darf oder ob er dazu ermutigt wird, sich aktiv am Mobbingprozess zu beteiligen (vgl. Salmivalli & Voeten, 2004). Insbesondere bei Jugendlichen wird die Umsetzung individueller Überzeugungen und Sympathien in gezeigtes Verhalten („ich mag es nicht, wenn jemand schikaniert wird, der sich nicht wehren kann!“) immer mehr durch die vorherrschende soziale Norm innerhalb der Klasse gelenkt („die Mehrheit meiner Klasse findet es cool, wenn XY schikaniert wird, weil er so ein Streber ist!“).³³ Die Gruppennorm reguliert also mobbingbezogene Verhaltensweisen der Schüler (vgl. Berndt, 1979; Brown, Clasen & Eicher, 1986).

Nach van Avermaet (2002) kann davon ausgegangen werden, dass Schüler nach Sympathie und Anerkennung streben und negative Konsequenzen oder Ablehnung vermeiden wollen, die Klassenmitglieder also darum bemüht sind, sich normkonform und prosozial zu verhalten. Deshalb müssten die Mitschüler eigentlich auf die Verhaltensweisen der Täter mit Sanktionen reagieren, da in einer Klasse aggressives Handeln in der Regel als inakzeptabel gilt (vgl. Coie, Dodge & Kupersmidt, 1990). Doch kann eine geschickte Verschiebung der geltenden sozialen Norm innerhalb der Klasse bewirken, dass aggressive Verhaltensweisen weniger abgelehnt und sanktioniert werden. Auf diese Weise agieren die Täter, so dass die meisten Mitschüler ihre Handlungen nicht als gemein und normwidrig, sondern als nachvollziehbar oder sogar bewundernswert sehen. Täter lassen ihre Attacken so aussehen, als hätte sie das Opfer geradezu selbst herausgefordert (vgl. Smith, 1994), wodurch die Wahrscheinlichkeit zunimmt, dass auch die Mitschüler die Reaktionen des Opfers als Normbruch einstufen und es infolgedessen ablehnen (vgl. DeRosier, Cillessen, Coie & Dodge, 1994). Die Folge stellt die Isolation des Opfers vom Rest der Klasse dar. Gefährlich ist, dass die Opfer selbst beginnen, diese verdrehte Realität zu glauben. In der Literatur wird dieses Phänomen der Hoffnungslosigkeit aufgrund der scheinbar unkontrollierbaren Situation als „erlernte Hilflosigkeit“ bezeichnet (vgl. Maier & Seligman, 1976). Somit kann also durch die Veränderung der sozialen Norm innerhalb der Klasse ein Schüler, obwohl er sich prosozial verhält, einen weniger positiven Status und ein Schüler, obwohl er sich aggressiv verhält, einen weniger negativen Status innehaben (vgl. Boivin, Dodge & Coie, 1995).

³³ Dies ist eine Erklärung dafür, warum geäußerte Einstellungen zu Mobbing und gezeigtes Verhalten in Mobbing-situationen oft nicht identisch sind.

Die Veränderung der sozialen Norm innerhalb der Klasse bedeutet also eine schleichende Übernahme der Definitionsmacht durch die Täter und stellt den manipulativen Mechanismus dar, der Mobbing zugrunde liegt. Der Erfolg der Täter bzgl. des Erreichens von Macht und Dominanz innerhalb der Klasse ist davon abhängig, inwieweit es ihnen gelingt, die soziale Norm der Klasse zu manipulieren (vgl. Schäfer, 2007b). Wenn es ein Schüler jedoch schafft, die vorherrschende soziale Norm innerhalb der Klasse zu seinen Gunsten zu verändern, dann gewinnen aggressive Verhaltensweisen innerhalb der Klasse an Ansehen (vgl. Boivin, Dodge & Coie, 1995). Auch die Position des Opfers innerhalb dieses Kontextes verschiebt sich. Außerdem verändert sich die Qualität der Interaktionen mit den Mitschülern, da die Schüler durch die Kontextbedingungen dazu gezwungen sind, zu dem Geschehen Stellung zu nehmen, da auch für sie ein Ausweichen unmöglich ist. Insofern haben nicht nur Täter und Opfer einen Anteil an der Entstehung und Stabilisierung von Mobbing, sondern alle Schüler einer Klasse. Somit wird die Duldung aggressiver Verhaltensweisen und Mobbing innerhalb einer Klasse von den Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Individuen und der Klasse bestimmt.

Als Erklärung für das innerhalb der Klasse akzeptierte und gerechtfertigte aggressive Verhalten der Täter kann der sog. Desensibilisierungsprozess gesehen werden (vgl. Wright, Giammarino & Parad, 1986). Nach dem sinkt die negative Einstellung gegenüber den eigentlich zu sanktionierenden Verhaltensweisen der Täter, je öfter die Attacken auf das Opfer zu beobachten sind. In Klassen mit hohem Aggressionsniveau ist die Schwelle zum Normbruch höher, das Täterverhalten wird mit zunehmender Wiederholung als immer weniger normabweichend eingestuft, und Schikanen werden als normgerecht empfunden. Auch die Verantwortungsdiffusion kann als weitere mögliche Erklärung genannt werden: die eigenen moralischen Standards werden geschwächt, da das Handeln der Gruppe die neue Norm bildet, nach der gehandelt wird, und jeder Einzelne nur noch einen Teil der Verantwortung für das aktuelle Geschehen trägt. Ebenso kann das von Schäfer (2003) entwickelte *Modell zur Dynamik von Mobbing* eine Erklärung für diese sich sukzessiv verändernde vorherrschende Klassennorm durch die geschickte Manipulation der Täter sein.

2.2.6 Mobbing als dynamischer Prozess

Wie die vorherrschende soziale Norm innerhalb einer Klasse zugunsten der nach Macht und Dominanz strebenden Täter mutieren, sich die Haltung der Klasse gegenüber Täter und Opfer zugunsten der Täter allmählich verändern und sich die Opferrolle immer mehr verfestigen

kann, beschreibt das von Schäfer (2003) entwickelte *Modell zur Dynamik von Mobbing*. Auf dem aktuellen Wissens- und Forschungsstand aufbauend konzipierte Schäfer „ein dynamisches, kontextsensitives“ (Schäfer, 2003, S. 4) Stufenmodell zu Mobbing. Das Modell erklärt, „wie Einzelne durch gezielte Aggression der Täter unter mehr oder weniger aktiver Teilnahme der Mitschüler sukzessive in eine sozial isolierte Situation geraten und dadurch langfristigen Schaden in ihrer sozialen Entwicklung nehmen“ (Schäfer, 2003, S. 4). Mobbing entsteht aus den individuellen Interessen der Schüler und den Normen der Klasse und ist abhängig von dem Wechselspiel der Attacken der Täter, der darauf folgenden Reaktionen des Opfers und der Reaktionen der Mitschüler. Das Modell kann in folgende drei Stadien eingeteilt werden: Während der ersten Stufe, der sogenannten *Explorationsphase*, greifen die nach Dominanz strebenden Täter willkürlich verschiedene Mitschüler an und testen dabei, welche Schüler nicht fähig sind, sich zu wehren – also sozial schwach und leicht verletzlich sind und einen niedrigen sozialen Status einnehmen – und sich somit als ideales Opfer anbieten (vgl. Sutton, Smith & Swettenham, 1999). Hierfür nutzen die Täter ihre überdurchschnittlich guten sozio-kognitiven Fähigkeiten (vgl. Sutton et al., 1999)³⁴, durch die sie den mentalen Zustand ihres Opfers gut erfassen können (vgl. Schäfer & Korn, 2004b). Das aggressive Verhalten der Täter ist durch deren Sozialisation bedingt und von Persönlichkeitseigenschaften abhängig (vgl. Olweus, 1978; Schäfer & Korn, 2004b). Täter haben schon früh gelernt, dass sie mit ihren aggressiven Verhaltensweisen erfolgreich sind (vgl. Schäfer & Korn, 2004b) und setzen deshalb ihre Attacken bewusst ein (proaktive Aggression), um eine Machtposition einzunehmen und zu stärken (vgl. Unnever, 2005). Wenn sich innerhalb der Schulklasse schon eine soziale Rangordnung etabliert hat und somit ein potentiell Opfer aufgrund seines niedrigen sozialen Status leichter zu identifizieren ist, keinen starken Rückhalt in der Klasse hat, verkürzt sich diese Phase. Je hierarchischer eine Klasse organisiert ist, so etwa in der weiterführenden Schule, desto deutlicher wird die soziale Rangordnung, wodurch sich das Ausmaß an Aggression reduziert. In wenig hierarchisch strukturierten Klassen wie etwa in der Grundschule ist daher meist ein erhöhtes Ausmaß an Aggression zu finden.

In der Explorationsphase sind Täter und Opfer für Beobachter klar zu unterscheiden, da die Mitschüler die Täter und ihre aggressiven Verhaltensweisen aufgrund des Verstoßes gegen die geltende soziale Klassennorm ablehnen (vgl. Coie et al., 1982; Newcomb & Bukowski,

³⁴ Entgegen der Annahme vieler Wissenschaftler hat die neuere Forschung ergeben, dass Täter ihre Schikanen „kühl kalkulierend“ (vgl. Schäfer 2007b, S. 529) einsetzen, Täter sind also ihren Mitschülern bzgl. ihrer sozio-kognitiven Fähigkeiten überlegen (vgl. Schäfer & Korn, 2004b).

1983) oder mit Gegenaggression beantworten.³⁵ Es kann noch kein Unterschied im Verhalten des Opfers und der restlichen Mitschüler erkannt werden. Es können sich jedoch auch negative Mitschülerreaktionen mit ablehnender Einstellung vermehrt gegen ein Opfer richten, und die Aggressionsquellen damit vielfältiger werden. Dann hat der Übergang zur nächsten Stufe begonnen.

Hier wäre die Diskussion darüber angebracht, ob die explorative Aggression der Täter eine gewöhnliche Komponente in Gruppenprozessen darstellt, zudem die Mitschüler die aggressiven Verhaltensweisen der Täter als Normbruch sehen und darauf mit Ablehnung und Gegenaggression reagieren, somit also ein intakt funktionierendes soziales System vorherrscht und deshalb die Zuteilung zur Explorationsphase im Mobbingprozess übertrieben wäre. Schäfer (2003) konnte dennoch logisch für die Explorationsphase als erste Phase des Mobbingprozesses argumentieren: „der Übergang vom Explorationsstadium in das Konsolidierungsstadium [...] [wird] im wesentlichen dann unterstützt [...], wenn der Grad der schon vorhandenen hierarchischen Strukturierung die Möglichkeit des Entweichens für die Opfer einschränkt“ (Schäfer, 2003, S. 29). Insbesondere in weiterführenden Schulen ist die hierarchische Struktur ausgeprägt und damit ein Entweichen für potentielle Opfer erschwert.

In der zweiten Stufe, der sogenannten *Konsolidierungsphase*, konzentrieren sich die immer wiederkehrenden schikanierenden Attacken der Täter systematisch auf ein ausgewähltes Opfer. Es werden die sozialen Normen der Klasse ausgetestet, und die Verhaltensweisen der Mitschüler Opfer und Tätern gegenüber haben einen entscheidenden Einfluss in dieser Phase (vgl. Schäfer, 2003). Die Täter provozieren nun gezielt inadäquate Reaktionen des Opfers, die von der Klasse und den Lehrern als unbegründet und überzogen, als Bruch bestehender sozialer Normen der Klassengemeinschaft bewertet werden sollen (vgl. Schäfer, 2003). Ebenso erscheint das Opferverhalten als unpassend, wenn es sich nicht wehrt, da es in den Augen der Mitschüler nicht versucht, die soziale Norm wieder herzustellen. Somit wirkt das Verhalten der Täter als mehr und mehr begründet, da sich das Opfer nicht regelkonform verhält. Die soziale Norm der Klasse steht während der Konsolidierungsphase auf dem Prüfstand. Je nachdem wie die Mitschüler auf die Attacken der Täter reagieren, können sich diese manifestieren oder auch gestoppt werden. Die Mitschüler stellen also eine zentrale Bedeutung dar, da

³⁵ Die explorative Aggression der Täter und die Gegenaggression der Mitschüler geben zusammen eine Erklärung für den erhöhten Grad an aggressivem Verhalten, wenn Gruppen neu gebildet werden und diese schwach hierarchisch strukturiert sind (vgl. Castell & Ploog, 1967). Das Ausmaß an Aggression fällt wieder ab, sobald sich soziale Beziehungen etabliert haben (vgl. Pellegrini & Bartini, 2000).

sie anhand ihrer Reaktion entscheiden, ob das Täterverhalten gebilligt wird und es somit zum Wandel bisheriger sozialer Normen kommt (vgl. O'Connell, Pepler & Craig, 1999; Salmivalli et al., 1996). Da aber Täter bewusst Mitschüler mit einem niedrigen sozialen Status attackieren (vgl. Sutton et al., 1999), erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass die Mitschüler nicht das Täterverhalten, sondern das Opferverhalten ablehnen (vgl. Schäfer & Korn, 2004b). Es gelingt den Tätern also, die soziale Norm innerhalb der Klasse zu ihren Gunsten derart zu verschieben, dass aggressives Verhalten gegen das ausgewählte Opfer nicht nur unsanktioniert bleibt, sondern „im Idealfall“ (für die Täter) auch innerhalb der Klasse normkonform wird und das Opfer nun auch von den Mitschülern abgelehnt wird (vgl. DeRosier et al., 1994; Smith & Brain, 2000), wodurch es für den Beobachter (Lehrer) zunehmend schwieriger wird, die Aggressionsquelle zu identifizieren. Die Rolle des Opfers manifestiert sich nur dann nicht, wenn die Mitschüler die Täter und ihre Attacken ablehnen und sich aktiv auf die Seite des Opfers stellen. Jedoch ergreifen Mitschüler nur dann Partei für das Opfer, solange sie ihren eigenen sozialen Status nicht gefährdet sehen (vgl. Schäfer & Korn, 2004b).

In diesem Stadium der Entstehung von Mobbing richten sich die negativen Mitschülerreaktionen sowohl gegen Täter als auch gegen das Opfer. Beide „Gruppen“ werden von der Klasse abgelehnt, die Täter aufgrund ihrer Aggression, das Opfer aufgrund seiner inadäquaten Reaktionen. Die Mitschüler sehen beide Parteien als Verletzer bestehender sozialer Normen, da die allgemeine Norm, dass Aggression nicht akzeptiert wird, noch besteht. Die Interaktion zwischen Täter und Opfer sieht statisch aus wie ein Konflikt, im Verlauf betrachtet jedoch als Anfang eines Teufelskreises, da die konsistenten Attacken der Täter die zunehmende Ablehnung des Opfers prophezeien (vgl. Boivin, Hymel, van Brunschot & Cantin, 1998), die mit sinkender sozialer Unterstützung durch die Mitschüler zusammenhängt, wodurch sich die Situation des Opfers beständig verschlechtert (vgl. Schäfer, 2003).

In der dritten Stufe, der sogenannten *Manifestationsphase*, haben es die Täter geschafft, die soziale Norm der Klasse so zu manipulieren, dass ihre aggressiven Attacken auf das Opfer als gerechtfertigt gesehen werden und schließlich von der Klasse weitestgehend akzeptiert und sogar übernommen werden, wenn weder Mitschüler noch Lehrer eingreifen oder sanktionieren. Angriffe auf das Opfer werden nun geduldet und sogar positiv bewertet (vgl. DeRosier et al., 1994; Salmivalli & Voeten, 2004). Nicht das Verhalten der Täter, sondern die Reaktionen des Opfers werden von den Mitschülern als inadäquat und normenwidrig empfunden. Es macht sich die Überzeugung breit, dass die Attacken deshalb vom Opfer provoziert werden (vgl. Smith, 1994; Smith & Brain, 2000). Die Definitionsmacht sozialer Normen haben zu

diesem Zeitpunkt die Täter (vgl. Schäfer & Korn, 2004b), deren sozialer Status sich – im Gegensatz zu dem des Opfers – zunehmend verbessert (vgl. Sutton et al., 1999), wodurch sie ihre soziale Machtposition ausbauen und sich Dominanz sichern können. Auch die Ablehnung der Mitschüler richtet sich nun gegen das Opfer, wodurch Täter und Mitschüler hinsichtlich ihrer Einstellung nur noch schwer voneinander zu unterscheiden sind. Mobbing gegen das spezifische Opfer gilt nun innerhalb der Klasse als legitimiert (vgl. Schäfer, 2003) und dem betroffenen Schüler wird nun die Rolle des Opfers irreversibel zugeschrieben. Administrativ vorgegebene Gruppencharakteristika wie etwa die Klassenkonstellation und eine stabile Klassenzugehörigkeit begünstigen, dass sich die Mitschüler in Richtung vorherrschender sozialer Gruppennorm anpassen (vgl. DeRosier et al., 1994). Spätestens in dieser Phase ist es sehr unwahrscheinlich, dass die Schikanen ohne Eingreifen von außen enden, da ein soziales Machtgefälle entstanden ist, in dem das Opfer immer weniger soziale Unterstützung erfährt (vgl. Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski, 1999), da sich nun auch die ehemaligen Verteidiger und Freunde des Opfers durch den erheblichen Gruppendruck in dieser Situation gegen dieses stellen (vgl. Schäfer, 2003). Dadurch können die immense Isolation des Opfers (vgl. Schäfer & Kulis, 2000) sowie der massive Gruppendruck verdeutlicht werden (vgl. Schäfer, 2003). Wenn das Manifestationsstadium im Mobbingprozess erreicht ist, ergeben sich meist langfristige Folgen für Opfer – aber auch für Täter – bis ins Erwachsenenalter.

Auch wenn dies ein prototypisches Modell ist, das aufgrund methodischer und ethischer Komplikationen schwer zu evaluieren ist, wird ersichtlich, dass Mobbing ein sehr komplexer Prozess ist, bei dem die voneinander abhängigen Interaktionen innerhalb des Klassenkontextes eine entscheidende Rolle spielen. Mobbing ist demnach kein statistisches Ereignis, sondern ein dynamischer Prozess innerhalb eines sozialen Kontextes, der einer Eigendynamik unterworfen ist. Zu erkennen an diesem Modell ist, dass die Entwicklung und der Verlauf des Mobbingprozesses von der Klasse, dem Entwicklungsstand der Schüler, der Zusammensetzung der Klasse sowie den Beziehungen innerhalb dieser Klasse abhängt (vgl. Schäfer, 2003). Ungeklärt bleibt, inwieweit das Opfer beispielsweise aufgrund des Musters der erlernten Hilflosigkeit einen Beitrag zu seiner Rolle leistet. Einige für Opfer und Täter typische Merkmale konnten bereits wissenschaftlich untersucht werden, die im Folgenden dargestellt werden.

2.2.7 Täter- und Opfermerkmale

Mobbingtäter

Die Mehrheit der Mobbingtäter hat aggressive Verhaltensweisen schon in früheren Entwicklungsabschnitten als erfolgreiche Durchsetzungsstrategien ausprobiert. Täter weisen eine unsichere vermeidende Bindung an ihre primären Bezugspersonen auf (vgl. Troy & Sroufe, 1987) und kommen oft aus Familien, in denen in irgendeiner Form Gewalt ausgeübt wird (vgl. Loeber & Stouthamer-Loeber, 1986; Olweus, 1978). Somit lernen Kinder am Modell, dass Konflikte durch Aggression „erfolgreich“ gelöst und Ziele erreicht werden können (vgl. Patterson, DeBaryshe & Ramsey, 1989; Schäfer & Korn, 2004b). Zudem können fehlende Wärme, Liebe und Anteilnahme seitens der Eltern, die oft zu tolerant sind und keine Grenzen setzen, bei Kindern Aggressivität bedingen. Wird diesen Kindern nicht rechtzeitig geholfen, entwickelt sich ein Teufelskreis von Aggression, aus dem sie schon ab dem Jugendalter kaum noch entkommen können.³⁶

Die aggressive Persönlichkeit der Täter manifestiert sich im Laufe der Sozialisation (vgl. Schäfer & Korn, 2004b). Sie haben eine positivere Einstellung gegenüber Aggression und deren Anwendung als Schüler im Allgemeinen. Zudem sind sie sehr impulsiv, haben ein gutes Selbstvertrauen (vgl. Lagerspetz et al., 1982; Lowenstein, 1995) sowie ein starkes Bedürfnis, Macht über Andere auszuüben und Dominanz zu erlangen (vgl. Olweus, 1978). Sie zeigen mit ihren Opfern wenig Mitgefühl (vgl. Landscheidt, 2007) und verhalten sich auch anderen Personen, so etwa Erwachsenen, gegenüber aggressiv. Männliche Täter sind physisch meist stärker als Jungen in ihrem Alter und insbesondere als ihre Opfer (vgl. Olweus, 1978).

Lange Zeit nahm die Aggressionsforschung an, Täter besäßen eine mangelnde Sozialkompetenz, die zu einer verminderten Fähigkeit der Perspektivenübernahme führt, weshalb Schüler, die andere schikanieren, sich nur in eingeschränktem Maße vorstellen können, welche Wirkung ihr Verhalten hat (vgl. Schäfer, 1996a). Wenn man sich jedoch die systematische Manipulation der Klassennorm, die den Tätern gelingt, betrachtet, so ist diese Charakterisierung nicht einleuchtend. Entgegen der Annahme vieler Wissenschaftler³⁷ hat die neuere Forschung ergeben, dass Täter ihre proaktiv-aggressiven Schikanen „kühl kalkulierend“ (Schäfer 2007b,

³⁶ Festzuhalten ist, dass kein Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Bedingungen der Familie und schikanierenden Verhaltensweisen nachgewiesen werden konnte (vgl. Olweus, 2006).

³⁷ So sahen beispielsweise Crick und Dodge (1994) ein Defizit an sozialen Fähigkeiten als Ursprung für Mobbing.

S. 529) einsetzen, um ihre Ziele erfolgreich zu erlangen. Grundsätzlich scheinen Täter ein gutes Gespür für die Verletzlichkeit und die sozial schwache Position ihres Opfers zu haben. Daher können sie leicht mit aggressiven Mitteln eine soziale Machtposition erlangen und aufrechterhalten (vgl. Sutton et al., 1999). Sie schaffen es, sich ein Opfer auszusuchen, das nicht zurückschlägt oder ihnen verbal überlegen ist, und zudem, die gesamte Klasse davon zu überzeugen, dass nicht das eigene Verhalten, sondern das des Opfers normabweichend ist. Daraus ergibt sich, dass Täter ihren Mitschülern bzgl. ihrer soziokognitiven Fähigkeiten überlegen sind (vgl. Schäfer & Korn, 2004b). Täter sind also clever und verfügen über gute „Theory of Mind“-Fähigkeiten³⁸ (vgl. Sutton et al., 1999) und sind nicht weniger sozial intelligent als ihre Altersgenossen (vgl. Kaukiainen et al., 1999). Sie sind fähig, ihren mentalen Zustand und den ihrer sozialen Umgebung zu begreifen, womit sie zu Vorhersagen bzgl. des Verhaltens Anderer fähig sind (vgl. Schäfer, 2007b). Kaukiainen und Kollegen (1999) konnten belegen, dass insbesondere indirekt aggressive Schüler ab einem Alter von zehn Jahren ein hohes Maß an sozialer Intelligenz aufweisen.³⁹

Mobbingopfer

Nach Landscheidt (2007) spielen äußerliche Abweichungen der Opfer eine geringere Rolle als angenommen. Auch wenn Schüler Mobbing mit äußerlichen (negativen) Erscheinungen wie Fettleibigkeit, roten Haaren oder das Tragen einer Brille begründen, konnten diese Argumente nicht wissenschaftlich belegt werden (vgl. Olweus, 2006). Es ließ sich lediglich festhalten, dass Opfer aufgrund ihrer körperlichen Stärke von ihren Mitschülern abweichen: männliche Opfer sind körperlich schwächer als Jungen im Allgemeinen (vgl. Hodges, Malone & Perry, 1997; Hodges & Perry, 1999; Olweus, 2006). Nach Valkanover und Alsaker (2001) gibt es jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen Opfern, Tätern und anderen Schülern. Eine mögliche Erklärung, dass Täter körperlich überlegen scheinen, ist, dass ihnen nur aufgrund ihres aggressiven Verhaltens die physische Überlegenheit zugeschrieben wird. Jedoch ist auch

³⁸ Die Theory of Mind beschreibt soziokognitive und sozioemotionale Fähigkeiten einer Person. Soziokognitive Fähigkeiten sind dafür entscheidend, in welchem Maße soziale Netzwerke wie Gruppenhierarchien oder Statusunterschiede mental repräsentiert werden können. Zudem sind soziokognitive Fähigkeiten zur Manipulation von Anderen, aber auch zu prosozialem Hilfeverhalten notwendig, um Gedanken und daraus resultierende mögliche Reaktionen zu verstehen.

³⁹ Gini, Albiero, Benelli und Altoe (2007) sowie Peeters, Cillessen und Scholte (2009) konnten empirisch belegen, dass jedoch nicht alle Täter überdurchschnittlich sozial intelligent sind.

möglich, dass Unterschiede mit dem Alter deutlicher werden und dass ältere Täter ihren Opfern tatsächlich auch objektiv an Stärke überlegen sind.

Bei den Opfern wird zwischen zwei Typen unterschieden: passive (typische) und provozierende Opfer (vgl. Olweus, 1973, 1978)⁴⁰: Das *typische Mobbingopfer* ist ängstlicher, unsicherer und stiller als seine Mitschüler im Allgemeinen. Es hat ein niedriges Selbstwertgefühl (vgl. Perry, Hodges & Egan, 2001), das sich aus der Zuschreibung negativer Erfahrungen auf das eigene Selbstbild ergibt (vgl. Schäfer, 1996a) und eine negative Einstellung zu sich selbst. Es hat oft eine negative Einstellung gegenüber Gewalt und Aggressivität, weshalb es sich nicht aufdringlich oder aggressiv verhält und somit die Schikanen ihm gegenüber sicherlich nicht als Folge seines herausfordernden Verhaltens gesehen werden können. Männliche passive Opfer sind meist körperlich schwächer als Jungen im Allgemeinen (vgl. Olweus, 1978).

Neben dem typischen passiven Opfer gibt es auch den weniger verbreiteten *provozierenden Opfertyp* (vgl. Olweus, 1973, 1978), der ängstliche und aggressive Reaktionsmuster kombiniert. Diese Schüler haben oft Konzentrationsprobleme, Schwierigkeiten mit Emotionsregulation, sind leicht irritierbar, impulsiv und unfähig zur Selbstkontrolle (vgl. Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Schwartz, Dodge, Pettit & Bates, 1997). Oft provozieren sie mit ihrem Verhalten ihre Mitschüler und rufen damit negative Reaktionen bei ihnen hervor. Reaktiv aggressive Schüler werden als aufbrausend und unberechenbar beschrieben, da sie bei geringfügigen Provokationen schnell überreagieren, was sich in Wutanfällen oder unkontrollierten aggressiven Handlungen äußern kann. Deshalb fällt dieser Opfertyp viel eher auf als der weit größere Teil der passiven Opfer, obwohl lediglich 20% der Opfer als provozierender Typ identifiziert werden.

Geschlechtsspezifische Unterschiede

Während einige Studien überwiegend Jungen in der Opferrolle ermittelt haben (z.B. Lagerspetz et al., 1982; Olweus, 1993b; Roland, 1999), lässt sich in anderen ein solcher Trend nicht erkennen (z.B. Schäfer & Korn, 2004a; Scheithauer, Hayer, Petermann & Jugert, 2006; Whitney & Smith, 1993) oder sogar gegenteilige Ergebnisse registrieren (vgl. Schäfer & Kulis, 2005). Die Forschung beschäftigt sich bereits seit Jahrzehnten mit typisch männlichen und typisch weiblichen Formen von Mobbing. Zunächst konnte konstatiert werden, dass Jungen

⁴⁰ Beide Opfertypen dienen jedoch dem Täter, denn das passive Opfer, das die Attacken erduldet, wird als „Weichei“ tituiert und das aktive, das sich gegen die Schikanen wehrt, als „Mistkerl“. Lediglich bzgl. der Wahrnehmung der Lehrer ergibt sich ein Unterschied: das aktive Opfer provoziert den Unmut der Erwachsenen.

vermehrt körperliche Mobbingformen zeigen, Mädchen hingegen wurden verbale Mobbingformen zugeschrieben (z.B. Maccoby & Jacklin, 1974; Parke & Slaby, 1983). Jedoch bevorzugen Jungen und Mädchen in gleichem Maß verbale Formen (vgl. Björkqvist et al., 1982; Boulton, Trueman & Flemington, 2002). Sie unterscheiden sich aber in der Art und Weise ihrer Attacken (vgl. Pepler & Craig, 1995): Jungen wählen direkte Methoden, Mädchen stattdessen indirekte (vgl. z.B. Olweus, 1993b; Owens, Shute & Slee, 2000; Salmivalli, Kaukiainen & Lagerspetz, 2000).⁴¹ Mädchen und Jungen wenden jeweils die Art von Mobbing an, die ihnen am effektivsten erscheint, damit sie ihre Ziele erreichen können (vgl. Block, 1983). Aus diesem Grund setzen Jungen verstärkt direkt physisches oder direkt verbales Mobbing ein (vgl. Schäfer, 2007a), um die soziale Herabsetzung des Opfers zu erreichen. Männliche Opfer erfahren auch vermehrt diese Formen (vgl. Crick, Casa & Ku, 1999). Mädchen hingegen verfolgen ein anderes Ziel, sie wollen im sozialen Kontext enge Freundschaften schädigen und zerstören. Dafür wenden sie insbesondere indirekte Formen der Aggression an (vgl. Björkqvist et al., 1992), indem sie etwa Gerüchte verbreiten oder einen Mitschüler aus der Gruppe ausschließen und Andere dazu animieren, dies ebenso zu tun (vgl. Block, 1983; Crick & Grotpeter, 1995). Nicht selten benutzen sie Dritte dazu, um die sozialen Beziehungen des Opfers durch Gerüchte oder soziale Manipulation zu bedrohen oder zu zerstören (vgl. Grotpeter & Crick, 1996). Mädchen erfahren auch vermehrt indirekte Formen (vgl. Crick, Casa & Ku, 1999; Ostrov & Keating, 2004; Schäfer, Werner & Crick, 2002).

Erklärungsansätze für geschlechtstypisches Mobbingverhalten gibt es viele. Rivers und Smith (1994) begründen dies damit, dass Mädchen weniger engere Freunde als Jungen haben und daher indirekte und relationale Strategien besser funktionieren. Täter können zudem ihre soziale Position wahren, da ihre Schikanen selten publik werden und insbesondere nicht auf ihre Person zurückgeführt werden können. Ein weiterer Erklärungsansatz sind soziokulturelle Faktoren und Anlagefaktoren. So betont Bischof-Köhler (2002), dass die Wettkampfmotivation und das Bilden stabiler Rangordnungen typisch männliche Verhaltensweisen seien, die oft vom Umfeld geduldet werden.

⁴¹ Dies könnte ein möglicher Grund sein, warum Jungen öfter als Mädchen als Mobbingtäter wahrgenommen werden.

Altersspezifische Unterschiede

Jüngere Schüler werden vorwiegend körperlich schikaniert. Mit zunehmendem Alter nimmt die Anzahl der körperlichen Angriffe ab, jedoch die Schikanen durch indirekte Formen zu (vgl. Alsaker, 2003; Björkqvist et al., 1992). Verbales Mobbing scheint über das Alter hinweg konstant zu bleiben (vgl. Boulton & Underwood, 1992). Erst während der Phase der Adoleszenz haben Jugendliche im Allgemeinen die sozialen Fähigkeiten erlangt, mit Hilfe derer sie von indirektem Mobbing Gebrauch machen können (vgl. Madsen, 1999). Je weiter die kognitive Entwicklung fortgeschritten ist, desto häufiger wird auf diese relationale Form der Aggression zurückgegriffen. Der Machtgewinn durch direkte physische Formen der Aggression tritt bei Jugendlichen dann in den Hintergrund (vgl. Cillessen & Mayeux, 2004). Generell nimmt das Bedürfnis, Macht innerhalb der Klasse zu erlangen, bei beiden Geschlechtern mit einem Alter von 15 bis 16 Jahren deutlich ab. Ab diesem Alter ist nicht mehr die Klasse der wichtigste Lebensraum, da sie Cliques auch außerhalb der Schulklassen bilden und dort Autonomie erlangen.

Migrationshintergrund

Nach Schubarth (2010) scheinen sich insbesondere Schüler aus West- und Nord-Europa häufigem Mobbing ausgesetzt zu sehen, türkischstämmige Jugendliche berichten seltener über Mobbing durch andere Schüler. Mit zunehmendem Anteil der Migranten in der Klasse wird von deutschen Schülern stärkeres Mobbing wahrgenommen.

2.2.8 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass aus einem Ungleichgewicht der sozialen Kräfte aufgrund unklarer sozialer Konstellationen in nicht frei wählbaren, stabilen und fest strukturierten sozialen Systemen wie der Schulklasse, die sich beispielsweise aufgrund neu zusammengestellter Klassen ergeben, eine Hierarchie entsteht, in der sich für Schüler die Möglichkeit der Umsetzung individueller Ziele wie Macht- und Dominanzstreben ergibt. Das Ausmaß der hierarchischen Struktur in der Klasse setzt die Dimension des Status- bzw. Machtgefälles, das zwischen den einzelnen Schülern besteht, fest. Erst die statusbezogenen Unterschiede – also die asymmetrischen Beziehungen zwischen den einzelnen Schülern in der Klasse – ermöglichen einen hohen sozialen Status und dadurch das Erlangen von Macht und Dominanz (vgl. Sitsema, Veenstra, Lindenberg & Salmivalli, 2009). Eine erfolgreiche Strate-

gie, um diese Ziele zu erlangen und zu demonstrieren, ist das systematische Schikanieren geeigneter Opfer, also der Missbrauch sozialer Macht.

Der soziale Status eines Schülers ist durch die vorherrschenden hierarchischen Strukturen geprägt und kann mittels der Dimensionen „Soziale Präferenz“ und „Sozialer Einfluss“ quantifiziert werden. In Abgrenzung zur sozialen Beliebtheit muss die wahrgenommene Popularität betrachtet werden, denn Schüler, die von ihren Mitschülern als populär wahrgenommen werden, müssen nicht notwendigerweise bei ihnen beliebt sein. Des Weiteren nimmt die ohnehin nur mäßige Korrelation zwischen diesen beiden Statusmaßen mit zunehmendem Alter stetig ab.

Anhand der Dimensionen „Soziale Präferenz“ und „Sozialer Einfluss“ kann jeder Schüler einer der Kategorien „beliebt“, „abgelehnt“, „vernachlässigt“, „kontrovers“ oder „durchschnittlich“ zugeordnet werden. Durch einen ranghohen sozialen Status haben Schüler einen verbesserten Zugang zu sozialen, materiellen und informellen Ressourcen (vgl. Hawley, 2007). Da diese jedoch begrenzt sind, befinden sich nach Dominanz strebende Schüler in einem andauernden Wettbewerb. Das Resultat unterschiedlicher Fähigkeiten, Ressourcen in Konkurrenz mit den Mitschülern zu erlangen, beschreibt die soziale Dominanz nach Hawley (1999). Dominanz kann sowohl mit affiliativen und prosozialen Verhaltensweisen als auch mit coersiven Strategien erfolgreich erworben werden.

Frühe Mobbingforscher untersuchten lediglich die dyadische Täter-Opfer-Perspektive, heute jedoch gilt als allgemein akzeptiert und wissenschaftlich belegt, dass Mobbing ein Gruppenphänomen ist, das durch das gesamte umgebende System etabliert und aufrechterhalten wird. So nehmen ca. 90% der Schüler an einer Mobbingssituation teil, indem sie eine Rolle als Täter, Assistent, Verstärker, Verteidiger, Außenstehender oder Opfer einnehmen.

Die Täter attackieren und instrumentalisieren ihr Opfer in geschickter Weise. Dieser Vorgang kann anhand des dynamischen Modells von Schäfer (2003) in drei Phasen erläutert werden. Zu Beginn des Prozesses, in der Explorationsphase, greifen die Täter noch verschiedene potentielle Opfer an, um ein schwaches zu finden. In der Konsolidierungsphase konzentrieren sie sich dann auf ein bestimmtes. Den Tätern gelingt es, die Haltung ihrer Mitschüler zu manipulieren, so dass die Aggression dem Opfer gegenüber mehr und mehr legitim wird, da diese nun jede Reaktion des Opfers als unangemessen wahrnehmen. In der Manifestationsphase werden die Angriffe auf das Opfer als weniger normverletzend angesehen. Die Täter werden nicht sanktioniert, und die Opferrolle verfestigt sich.

Ob Täter erfolgreich sind, hängt demzufolge von ihrer individuellen Fähigkeit und ihrer Motivation ab, von der Interaktion zwischen Täter und Opfer sowie von der Motivation der Mitschüler, auf Opfer und Täter zu reagieren. Da die sich entwickelnde Dynamik es dem Mobbingopfer erschwert, selbst zur Veränderung der Situation beizutragen, ist Unterstützung von außen essentiell (vgl. DeRosier et al., 1994).

2.3 Erhebungsmethoden und empirische Befunde der Mobbingforschung

In über 35 Jahren Mobbingforschung wurden verschiedene Möglichkeiten entwickelt und getestet, um das Phänomen zu untersuchen. Als wissenschaftlicher Beginn des Mobbingphänomens unter Schülern gilt die Langzeitstudie von Dan Olweus, die er 1970 in Schweden durchführte. Daraufhin folgten in den 1980er Jahren weitere Studien zunächst in Skandinavien – Norwegen, Schweden (vgl. Olweus, 1996a) sowie Finnland (vgl. Lagerspetz et al., 1982) – auf deren Ergebnissen und Erfahrungen weitere Forschungen aufbauten.

Inzwischen gibt es eine Vielzahl wissenschaftlicher Untersuchungen in vielen Ländern, die eine gewisse Abschätzung der Auftretenshäufigkeit von Mobbing zulassen. Jedoch schwanken die in den einzelnen Studien angeführten Zahlen aufgrund unterschiedlicher definitorischer wie methodischer Erhebungsmethoden, schulspezifischer Faktoren, regionaler, nationaler sowie kultureller Faktoren und Selektionseffekten. Welche Erhebungsmethoden das Sortiment aufweist, um die Auftretenshäufigkeit von Mobbing zu erfassen, wie diese im Einzelnen aussehen und welche Ergebnisse diese bringen, wird im Folgenden dargestellt.

2.3.1 Erhebungsmethoden zur Erfassung von Mobbing unter Schülern

Nach Alsaker (2003) lässt sich die Erfassung von Mobbing in *Beobachtungen, Befragungen der Lehrer und Eltern, Eigenberichte mit Hilfe von Fragebögen* sowie *Nennungen durch Mitschüler* unterteilen, um Informationen über Mobbingzahlen zu gewinnen. Dabei lassen sich für jede dieser Methoden Vor- und Nachteile feststellen:

Beobachtung ist eine sehr objektive Methode, um Mobbing zu erfassen. Jedoch hat sich diese Vorgehensweise als schwieriges Unterfangen herausgestellt, da indirekte Schikanen oft nur schwer zu erkennen sind, da sie so subtil sein können, dass sie in einer systematischen Beobachtung kaum zu erfassen sind, und sich direktes Mobbing meist nicht in der Öffentlichkeit ereignet, da Schüler direkte Attacken selten vor Erwachsenen – insbesondere ihren Lehrern –

ausüben. Weitere Probleme sind, dass die Räumlichkeiten der Schule oft keine optimalen Bedingungen für eine übersichtliche Beobachtung darstellen. Zudem kann es aufgrund von Beobachtungen zu Interpretationsfehlern kommen: Aggression ist nicht immer Mobbing. Aus diesem Grund muss der Kontext der Angriffe immer mit einbezogen werden, um ein Verhalten korrekt interpretieren zu können.

Wenn Beobachtungen im natürlichen Umfeld doch vorgenommen werden, so muss den Schülern genügend Angewöhnungszeit eingeräumt werden. Pepler und Craig (1995) stellten in ihrer Untersuchung Schüler mit einem kleinen Sender aus und filmten diese von Weitem mit einer Videokamera. Somit konnten alle auch noch so kleinen oder banalen Äußerungen kodiert werden. Jedoch ist diese Methode zeitlich und finanziell enorm aufwendig. Krappmann (1994) verwendete daher Beobachtungen durch Lehr- und andere Betreuungspersonen in Schulklassen.

Die alleinige **Befragung von Lehrkräften** unterliegt ebenso der Problematik der schwer erkennbaren indirekten Mobbingformen und der selten offen vor den Lehrern ausgeübten direkten Attacken. Zudem ereignen sich die Schikanen nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch auf dem Schulhof oder dem Schulweg (vgl. Schäfer et al., 2004), und Lehrer haben oft nur einen situativ und zeitlich beschränkten Einblick in das soziale Verhalten ihrer Schüler (vgl. Pellegrini & Bartini, 2000). Wenn also ausschließlich Lehrkräfte befragt werden, sind die Grenzen der Beobachtungsmöglichkeiten schnell erreicht. Als eine ökonomisch gute und aussagekräftige Möglichkeit, um das Mobbingphänomen zu eruieren, hat sich zu den Lehrerbefragungen der Einsatz von Fragebögen für Schüler bewährt (vgl. Monks, Smith & Swettenham, 2003).

Selbstberichte mithilfe von Fragebögen sind beliebte Erhebungsmethoden, da nur am Mobbingprozess Beteiligte Informationen über Mobbing geben können. Zudem sind Fragebögen einfache, schnelle und kostengünstige Vorgehensweisen, und auch die Anonymität, die ebenso wie die Vertraulichkeit ein wichtiges Kriterium für eine erfolgreiche Evaluation⁴² ist, wird durch sie relativ einfach gesichert. Elementar ist, dass die Fragen über Mobbing leicht zu verstehen sind, denn nur so kann gewährleistet werden, dass die Ergebnisse mit bereits vorhandenen Befunden aus der Wissenschaft vergleichbar sind.

⁴² Der Begriff Evaluation wird unter Punkt 3.4.1 definiert. Neben der Anonymität als ein wichtiges Kriterium für eine erfolgreiche Evaluation gibt es weitere wichtige Grundätze, die Frank Faulbaum, Peter Prüfer und Magrit Rexroth 2009 in ihrem Buch „Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität“ thematisieren.

Am häufigsten wird zur Erhebung von Schülersauskünften der *Bully/Victim Questionnaire* (BVQ) von Olweus (1978) verwendet, der bereits zahlreich adaptiert wurde. Anhand des BVQ können Opfer, Täter, Opfer/Täter⁴³ und Neutrale erfasst werden. Hierzu wird den Schülern eine schriftliche und – aufgrund des nicht international verwendeten Begriffs – vereinfachte Definition von Mobbing vorgelegt, und sie werden gebeten anzukreuzen, ob sie das Phänomen in einem gewissen Zeitraum in der Schule oder auf dem Schulweg erlebt haben und wenn ja, wie oft. Ebenso wird die Frage gestellt, in welcher Art und Weise jemand schikaniert wurde oder ob die Täter älter waren. Ebenso werden die Schüler gefragt, ob sie selber Mitschüler schikaniert haben oder dies immer noch tun. Dieser Fragebogen wird in vielen Forschungsstudien verwendet – in seiner ursprünglichen sowie in abgewandelter Form, wodurch die Vergleichbarkeit der Ergebnisse erleichtert wird (vgl. Charach, Pepler & Ziegler, 1995).

Auch wenn Selbstberichte sehr häufig eingesetzt werden, gibt es doch viele Schüler, die sich selbst nicht eingestehen wollen, dass sie Opfer von Mobbing sind. Somit werden diese Schüler meist per Selbstbericht nicht als Opfer identifiziert, obwohl sie etwa durch Mitschüler- oder Lehrerberichte als solche benannt werden. Schuster (1997, 1999) nennt sie *defensive* Kinder. Umgekehrt gibt es Schüler, die selbst harmloseste und witzig gemeinte Handlungen als Schikane auf sich selbst verstehen, obwohl Mitschüler und Lehrer dies nicht so sehen. Diese Schüler werden *sensitive* Kinder genannt (vgl. Schuster, 1997, 1999). Da Schüler zudem dazu neigen, ihr eigenes Verhalten eher normgerecht als normverstoßend darzustellen, sie also ihr prosoziales Verhalten überbewerten und ihr aggressives unterschätzen – was das Phänomen der sozialen Erwünschtheit beschreibt – ist bei dieser Methode der Mobbingforschung notwendig, dass zusätzlich zu den Selbstauskünften der Schüler auch Aussagen der Mitschüler erhoben werden.

Die Erhebung der *Mitschüler-Auskünfte* (Peernominierungen) stellt eine gelungene Ergänzung zu den Selbstberichten dar. Diese Erhebungsmethode ist erfolgsversprechend, da es den Mitschülern oft möglich ist, das Geschehen in ihrer Klasse direkt zu beobachten. Auch wenn diese keiner Systematik unterliegen, sind sie doch Zeugen schikanierender Handlungen. Bei den Peernominierungen wird jeder Schüler zu den Handlungsweisen seiner Mitschüler befragt, wodurch Meinungen aller Mitschüler zum Verhalten fast jedes Schülers einer Klasse eingeholt werden. Dadurch wird die Reliabilität der Messungen erhöht (vgl. Monks et al.,

⁴³ Dies sind jene Schüler, die sowohl als Opfer als auch als Täter erfasst werden.

2003). Nach Salmivalli, Ojanen, Haanpää und Peets (2005) ist die Kombination von Selbstberichten und Peernominierungen sinnvoll, da nur so das unterschiedliche Sozialverhalten der Schüler zu erheben ist. Jedoch kann auch diese Methode des soziometrischen Verfahrens der Peerberichte problematisch werden (vgl. Lagerspetz et al., 1982), da es gerade jüngeren Schülern oft noch schwer fällt, ihre ganze Klasse zu repräsentieren und aus allen Mitschülern die zu benennen, auf die bestimmte erfragte Verhaltensweisen zutreffen. Sie tendieren eher dazu, nur Mitschüler aus ihrem Freundeskreis zu nominieren (vgl. Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002).⁴⁴

Einige Wissenschaftler empfehlen auch, verschiedene Methoden in Kombination anzuwenden (vgl. Monks et al., 2003; Pellegrini & Bartini, 2000). Dies bringt nicht nur den Vorteil, den jede einzelne Methode hat, sondern kann auch eventuelle Nachteile ausgleichen und zudem eine tiefere Analyse einzelner Verhaltenscharakteristika in Mobbing Situationen ermöglichen.

Da Mobbing ein Gruppenphänomen ist, wurden neben einer Identifikation der Täter- und Opferrolle Erhebungsinstrumente erforderlich, die zudem die Mitschülerrollen erfassen können. Wie bereits erläutert, stellt der PRQ ein solches Instrument dar.

Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano und Slee (1999) halten wissenschaftliche Befunde zur Auftretenshäufigkeit von Mobbing im Schulkontext aus 16 europäischen Ländern sowie aus Australien, Japan, Kanada, Neuseeland und den USA fest, die allerdings im internationalen Vergleich eine immense Heterogenität aufweisen. Diese ist beispielsweise auf unterschiedliche Mobbingdefinitionen (bzgl. Formen, zeitlichem Bezugsraum, Intensität der Handlungen), verschiedene methodische Faktoren (Datenerhebung, eingesetzte Instrumente, Selbst- vs. Peerbericht, Stichprobencharakteristika wie Alter und Geschlecht, schulspezifische Faktoren wie Schultyp oder nationales Schulsystem) und variierende schulspezifische Eigenschaften (nationale Schulsysteme und -typen) zurückzuführen. Da die uneinheitlichen Befunde über die Prävalenz von Mobbing nur schwer darzustellen sind, sollen im Folgenden allgemeine Trends zusammengefasst werden.

⁴⁴ Für jüngere Schüler hat sich die Verwendung von Fotobögen als besonders praxistauglich erwiesen, auf denen alle Schüler einer Klasse mit Fotos abgebildet sind und die den Probanden während der Befragung gezeigt werden (vgl. Schäfer et al., 2004).

2.3.2 Prävalenzraten: nationale und internationale Befunde

Dank des zunehmenden Interesses am Mobbing-Phänomen liegen mittlerweile zahlreiche, aber teilweise auch uneindeutige wissenschaftliche Befunde vor. Unumstritten ist, dass Mobbing an Schulen weltweit verbreitet ist und demnach als internationales Phänomen begriffen werden kann (vgl. Smith et al., 1999). So kann man an deutschen Schulen von der beunruhigenden Zahl von mehr als 500.000 regelmäßig schikanierten Schülern sprechen (vgl. Schäfer, 2007b).

Um das Ausmaß von Mobbing festzustellen, wird meist die Vorkommenshäufigkeit von Tätern und Opfern pro Schulklasse ermittelt (vgl. Smith et al., 1999). Damit ein Schüler eine Täter- bzw. Opferrolle zugeschrieben bekommt, müssen die Schikanen in den meisten Studien „manchmal“ bzw. „ein- oder mehrmals pro Woche“ innerhalb der letzten drei bzw. sechs Monate auf diesen zutreffen (vgl. Schäfer, 2007b). Der Anteil der Täter bzw. Opfer einer Stichprobe wird auch als Prävalenzrate bezeichnet.

Erste Untersuchungen zu Mobbing an Schulen wurden von Olweus (1978) in Schweden mit 900 Jungen durchgeführt. Zu Beginn der 1980er Jahre führte Olweus eine weitere Untersuchung in Norwegen durch, an der ca. 130.000 Schüler im Alter von acht bis 16 Jahren teilnahmen (vgl. Olweus, 2006). Von Olweus' Studien in Skandinavien angeregt, wurde in den folgenden Jahren auch in England (Whitney & Smith, 1993), Irland (O'Moore & Hillery, 1989), Kanada (Charach, Pepler & Ziegler, 1995), Japan (Morita, Soeba, Soeba & Taki, 1999) und Australien (Rigby & Slee, 1991) vermehrt über Mobbing geforscht. Für Deutschland konnten Schäfer und Korn (2004b) belegen, dass 31% der Schüler eine positive Einstellung zu Mobbing haben und nur gut die Hälfte der Kinder (56%) Mobbing gegenüber negativ eingestellt ist. Des Weiteren konnten sie bestätigen, dass beinahe jeder zehnte Schüler längerfristig Opfer von Mobbing ist (vgl. Schäfer & Korn, 2004a).

Die Prävalenzraten der Opferrolle liegen laut Smith, Madsen und Moody (1999) während der Grundschulzeit zwischen 15% und 35% und nehmen bis zur weiterführenden Schule deutlich auf 5% bis 16% ab, die Prävalenzraten der Täter hingegen bleiben relativ stabil (vgl. auch Schäfer, 2007b; Schäfer & Korn, 2004a). So liegt der Prozentsatz der Täter während der Grundschulzeit zwischen 7% und 12%, auf einer weiterführenden Schule bei ungefähr 10% (vgl. Olweus, 1991, 1996a). Es können 4% bis 6% der Schüler sowohl als Täter als auch als Opfer – sog. Täter-Opfer – identifiziert werden (vgl. Haynie et al., 2001; Nansel et al., 2001). Die Häufigkeitsangaben für Opfer verschiedener Studien schwanken zwischen 3% bis hin zu 90% (z.B. Charach, Pepler & Ziegler, 1995; Hoover, Oliver & Thompson, 1993). Jedoch kann

Mobbing unter Schülern an weiterführenden Schulen

die hohe Zustimmungsrates der identifizierten Opfer beispielsweise bei Hoover, Oliver und Thompson (1993) damit erklärt werden, dass die Teilnehmer gefragt wurden, ob ihnen *irgendwann* im Verlauf der Schulzeit Mobbing widerfahren sei. Die Prävalenzraten werden umso niedriger, je strenger die Kriterien sind. Im Folgenden werden Angaben der Schüler aufgelistet, die mindestens einmal pro Woche von Anderen schikaniert werden (Opferzahlen):

Studie	Land	Alter der Befragten	Anzahl der Befragten	Jungen	Mädchen	Jungen und Mädchen zusammen
Rigby (1996)	Australien	8-18 Jahre	25.399	20,7%	15,7%	
Schäfer (1996a)	Deutschland	11-13 Jahre	392			5,3%
Hanewinkel und Knaack (1997a)	Deutschland	6-19 Jahre	14.788			9,2%
Whitney und Smith (1993)	England	11-16 Jahre	4.135	5,0%	4,0%	4,0%
Lagerspetz und Kollegen (1982)	Finnland	12-16 Jahre	434	5,7%	2,2%	3,9%
O'Moore und Hillery (1989)	Irland	7-13 Jahre	783	12,5%	5,9%	8,0%
Fonzi und Kollegen (1999)	Italien	11-14 Jahre	930	10,2%	8,7%	9,5%
Olweus (1996a)	Norwegen	8-16 Jahre	130.000			2,0%
Alsaker (2003)	Schweiz	10-16 Jahre	1.854	9,8%	6,0%	
Perry, Kusel und Perry (1988)	USA	8-13 Jahre	165			10,0%

Tabelle 2: Internationaler Vergleich: Prozentangaben von Jungen und Mädchen, mindestens einmal pro Woche von Gleichaltrigen schikaniert zu werden

Aus Tabelle 2 wird ersichtlich, dass die Zahlen von Studie zu Studie sowie in Abhängigkeit vom Alter der Befragten variieren. Insgesamt können zwischen 2% und 10% aller Schüler im Alter von sieben bis 19 Jahren als Opfer schwerwiegender und regelmäßiger Schikanen identifiziert werden. Von großem Interesse dabei ist zudem, wie stabil diese Rollen über die Zeit – insbesondere beim Übergang in eine weiterführende Schule – sind.

2.3.3 (Rollen-)Stabilität von Mobbing

Die Rollenstabilität beschreibt die Beständigkeit, mit der einzelne Mitschüler über einen längeren Zeitraum von Anderen schikaniert werden bzw. Andere schikanieren. Hierzu werden Prävalenzraten zwischen mindestens zwei Messzeitpunkten miteinander verglichen. Gerade diese zeitliche Stabilität ist für den Mobbingprozess von großer Bedeutung, da Mobbing durch das wiederholte und systematische Auftreten der schikanierenden Handlungen über

einen längeren Zeitraum von mindestens sechs Monaten definiert wird und zudem der zeitliche Rahmen des Schikaniertwerdens eine entscheidende Rolle bezüglich der Folgen für das Opfer spielt (vgl. Schäfer & Korn, 2004b).

Salmivalli, Lappalainen und Lagerspetz (1998) untersuchten über einen Zeitraum von zwei Jahren die Stabilität der Participant Roles. Sie konnten – je nach Geschlecht – eine moderate bis hohe Stabilität der einzelnen Rollen empirisch nachweisen: bei den Mädchen war das Verhalten der Verteidiger am beständigsten, bei den Jungen ergab sich hingegen für die aggressiven Rollen – Täter, Assistenten, Verstärker – die höchste Rollenstabilität. Schäfer und Kulis (2005) konnten anhand ihrer Untersuchung einer deutschen Stichprobe aufzeigen, dass einer von zwei Schülern (bei den Verstärkern einer von vier) seine Rolle im neuen Schuljahr beibehält. Sie führten dies zum geringeren Anteil auf Individualfaktoren (so beispielsweise Geschlecht, Alter, sozialer Einfluss, negatives Lehrer-Schüler-Klima) zurück und zum weit aus größeren Anteil auf Kontextfaktoren (Klassennorm vor und nach den zwei Messzeitpunkten (6 Monate)).⁴⁵

Insgesamt berichten viele Studien bei Jugendlichen von einer moderaten Stabilität von Opfererfahrungen (vgl. Kulis, 2005; Salmivalli, 1998; Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke & Schulz, 2005). Olweus (2006) konnte zeigen, dass Schüler, die zu einer bestimmten Zeit Mobbing ausgesetzt waren, auch mehrere Jahre später noch häufig Opfer von Mobbing wurden. Genau das Gleiche konnte Olweus (1978) für Täter von Mobbing nachweisen.⁴⁶ Nach Olweus (1978) bleiben demnach zwei von drei Jungen als Täter und auch als Opfer über ein Jahr hinaus in ihrer Rolle und das auch, wenn ein Lehrer- oder Klassenwechsel vorliegt. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch Boivin, Hymel, van Brunschot und Cantin (1998) sowie Hodges und Perry (1999) für gemischte Stichproben. Laut Mitschülerberichten liegt sogar eine bis zu 95%ige Übereinstimmung zwischen einer Opfer- oder einer Täterrolle zwischen zwei aufeinanderfolgenden Schuljahren vor (vgl. Björkqvist et al., 1982). Aus diesem Grund kommen Perry, Kusel und Perry (1988) zu dem Schluss, dass vom 13. bis 16. Lebensjahr eine Manifestation für die Täter- und die Opferrolle angenommen werden kann. Festzuhalten ist zudem,

⁴⁵ Somit beeinflusst insbesondere die Ausprägung der Klassennorm die Stabilität der aggressiven bzw. prosozialen Verhaltenstendenzen: wenn in einer Klasse aggressive Verhaltensweisen geduldet werden, so stabilisieren sich auch aggressive Rollen der Schüler. Werden hingegen prosoziale Verhaltensweisen gefördert, so stabilisiert sich die Verteidigerrolle (vgl. Schäfer & Kulis, 2005). Dies ist ein wichtiger Ansatz für die Präventionsarbeit.

⁴⁶ Auch wenn aggressives Verhalten demnach ein recht unveränderliches individuelles Wesensmerkmal ist, heißt dies nicht, dass es unmöglich ist, die Mobbinghäufigkeit innerhalb der Klasse oder der Schule erheblich zu senken.

dass Olweus (2006) eine hohe Stabilität aggressiven Verhaltens nachweisen konnte. So wurden ca. 60% der Jungen, die in den Klassestufen 6 bis 9 als Mobbingtäter identifiziert wurden, mindestens einmal bis zu einem Alter von 24 Jahren straffällig und sogar verurteilt. 35-40% der früheren Mobbingtäter wurden sogar drei- oder mehrfach wegen Straftaten bis zu einem Alter von 24 Jahren verurteilt, wohingegen nur 10% der Jungen der Kontrollgruppe verurteilt wurden. Jugendliche Mobbingtäter hatten als junge Erwachsene ein um das Dreifache erhöhtes Vorstrafenregister als unauffällige Jugendliche (weitere Folgen für die Täter werden unter Punkt 2.5 thematisiert).

In der weiterführenden Schule zeigt sich sowohl die Opfer- als auch die Täterrolle als deutlich stabiler als in der Grundschulzeit (vgl. Schäfer, 2007b), da Schüler der weiterführenden Schule über erweiterte soziokognitive Fähigkeiten verfügen, die zur Entstehung komplexer Beziehungsnetzwerke mit hierarchischer Strukturierung beitragen (vgl. Schäfer & Korn, 2004b).⁴⁷ Diese machen dem Opfer ein Ausweichen unmöglich, wodurch sich seine Rolle manifestiert.

2.3.4 Zusammenfassung

Mobbing kann anhand von *Beobachtungen, Befragungen der Lehrer und Eltern, Eigenberichten der Schüler mit Hilfe von Fragebögen* sowie *Nennungen durch Mitschüler* erfasst werden. Jedoch gibt es für jede dieser Methoden Vor- und Nachteile, weshalb einige Wissenschaftler eine Kombination dieser Methoden empfehlen.

Je nach Erhebungsmethode sowie definitorischer Schärfe, mit der die Forschungsergebnisse gewonnen werden, werden zwar verschiedene Prävalenzraten erfasst, jedoch kann an weiterführenden Schulen in Deutschland als Richtwert festgehalten werden, dass etwa einer von sieben Schülern manchmal und jeder zehnte Schüler ernsthaft (d.h. mindestens einmal wöchentlich und über mindestens sechs Monate) schikaniert wird. Ebenso wurde empirisch belegt, dass einer von zehn Schülern Täter von Mobbing ist (vgl. Schäfer, 2007b; Schäfer & Korn, 2004a; Smith & Shu, 2000).

⁴⁷ Als Grund für diese unterschiedlichen Ausprägungen in Grund- und weiterführenden Schule wird neben den soziokognitiven Möglichkeiten auch das Sozialverhalten der Schüler genannt: soziale Interaktionen der Grundschüler sind von ihrem egozentrischen Weltbild und durch die feste Überzeugung der Symmetrie von Beziehungen geprägt. Ihnen ist es nicht möglich, ihre Perspektive zu wechseln und somit andere Sichtweisen ihrer Mitschüler anzuerkennen (vgl. Krappmann & Oswald, 1995). Deshalb werden aggressive Attacken mit Gegenaggression beantwortet, weshalb das Aggressions-Ausmaß relativ hoch ist und sich recht viele Schüler als Opfer sehen (vgl. Schäfer & Albrecht, 2004).

Für weiterführende Schulen liegt eine moderate bis hohe Stabilität der Täter- und Opferrollen vor, im Vergleich zur Grundschule hingegen eine geringe Prävalenzrate. Die Täter können sich demnach ihr Opfer spezifisch aussuchen und ihre Attacken mit einer höheren Konsistenz gegen das ausgewählte Opfer richten, wodurch eine höhere Stabilität als in der Grundschule für die Opferrolle entsteht.

2.4 Wahrnehmung der Lehrer und Eltern von Mobbingfällen

Erwachsene erfahren oft erst sehr spät bzw. gar nicht von den Schikanen, welchen ihre Kinder bzw. die Schüler in ihrer Klasse über lange Zeit ausgesetzt sind. Dies kann u.a. daran liegen, dass sich beispielsweise **Lehrkräfte** in Mobbingprozessen oft ambivalent verhalten: zwischen intervenieren, ignorieren, tolerieren und unterstützen. Teilweise haben Lehrkräfte eine negative Einstellung gegenüber dem schikanierten Schüler (vgl. Yoon, 2004) oder schreiben ihm sogar selbst die Schuld an seiner Situation zu (vgl. Schubarth, 2010) und bestrafen das aktive Opfer, da sie lediglich seine Gegenwehr sehen. Dadurch, dass Lehrer nicht eingreifen und eine Konfrontation mit den offensichtlich beteiligten Schülern und der ganzen Klasse vermeiden, tolerieren und verstärken sie den Mobbingprozess.

Viele Wissenschaftler haben Mobbing als ein verstecktes Problem, das oft von den Lehrkräften unerkannt bleibt, identifiziert (vgl. z.B. Olweus, 1993b). Lehrer registrieren oft nur Phänomene, die während des Unterrichts geschehen und für den Ablauf des Unterrichts nützlich oder störend sind (vgl. Petillon, 1993). Einer Studie von Pepler, Craig, Ziegler und Charach (1994) zufolge berichten 85% der befragten Lehrer, fast immer oder oft in Mobbing-situationen einzugreifen. Jedoch berichten nur 35% der Schüler, dass ihre Lehrer intervenieren. Lehrpersonen sprechen nach Alsaker (2003) nur selten mit den involvierten Schülern über das Schikanieren. An weiterführenden Schulen in Norwegen geben ungefähr 80% der schikanierten Schüler sowie ein fast ebenso hoher Prozentanteil der Täter an, dass ihre Lehrer nie mit ihnen die Mobbing-situation thematisiert hätten (vgl. Olweus, 2006). Entsprechende Ergebnisse erreichen auch Boulton und Underwood (1992) mit ihrer Studie in Großbritannien. Nach Olweus (2006) geben fast 60% der schikanierten Schüler in der Unterstufe der weiterführenden Schule an, dass Lehrpersonen nur „hin und wieder“ oder sogar „fast nie“ versuchten, einzugreifen, um Mobbing zu stoppen. Fast dieselben Zahlen wurden anhand der Angaben der Täter erarbeitet. Überraschend ist, dass nach Lehrermeinung die erfolgreichste Strategie,

Mobbing zu stoppen, sei, wenn Schüler einem Lehrer davon erzählten (vgl. Nicolaidis, Toda & Smith, 2002).

Somit lässt sich – sowohl nach Angaben der Täter als auch der Opfer – festhalten, dass Lehrer recht wenig unternehmen, um Mobbing zu stoppen. Zudem suchten die Lehrpersonen nur wenig Kontakt zu den am Mobbing beteiligten Schülern, um mit ihnen über die Probleme zu sprechen.

Eine zentrale Rolle für die Passivität der Lehrer spielt die *Unübersichtlichkeit der Situation*. Die Beobachtung einzelner Situationen reicht nicht, um zu entscheiden, ob ein Konflikt oder ernsthaftes Mobbing vorliegt. Lehrer können nicht immer ausreichend die Situation überblicken und haben zudem nicht immer Kenntnis darüber, was der Situation vorausgegangen ist, um diese sicher und richtig beurteilen zu können. Auch die *Unwissenheit der Lehrer* ist von zentraler Bedeutung: so berichten Lehrer nach Boulton (1997), dass physische und verbale Attacken sowie jemanden zu etwas zwingen unter Mobbing fallen, jedoch identifizieren 25% der Befragten Namenrufen, Verbreiten von Gerüchten oder Anstarren nicht als Mobbing. Auch Craig, Henderson und Murphy (2000) konnten belegen, dass Lehrkräfte physische Übergriffe signifikant häufiger als Mobbing wahrnehmen und zudem als wichtiger erachten als verbale Attacken. Diese wiederum werden deutlich leichter als Mobbing erkannt und weniger toleriert als relationale Aggression wie etwa das Ausschließen eines Mitschülers. Außerdem halten viele Lehrer Mobbing für einen Konflikt und beziehen dementsprechend Position. Mit ihrem Rat „macht das unter euch aus“ verschlimmern sie jedoch den Mobbingprozess, da nun Täter in Ruhe weiterschikanieren können. Es herrscht oft auch *Unsicherheit* darüber, ob ein Eingreifen von außen überhaupt notwendig ist, oder ob es nicht eine entwicklungsfördernde Auseinandersetzung unter Gleichaltrigen ist. Besag (1989) konnte beobachten, dass Lehrkräfte Mobbing-situationen ignorieren aus Angst, nicht angemessen reagieren zu können oder die Situation sogar zu verschärfen. Zudem sind Lehrkräfte nicht immer in der Lage, Täter als solche zu identifizieren (vgl. z.B. Leff et al., 1999). Nach Craig und Kollegen (2000) berichten Lehrer, dass sie eher bereit sind zu intervenieren, wenn sie Mobbing-situationen selbst gesehen haben als wenn ihnen ein Schüler davon berichtet. Aus diesem Grund ist es essentiell, dass Erwachsene über Merkmale von Mobbing Bescheid wissen. Doch leider wird das Phänomen Mobbing während des Lehramtsstudiums, aber auch unter Kollegen im Schulalltag viel zu wenig thematisiert und diskutiert. Lehrkräften fehlt also das Wissen über Merkmale von Mobbing und somit auch das notwendige Instrumentarium, um Situationen richtig beurteilen zu können. Einen weiteren Faktor für die Passivität der Lehrkräfte stellt ihre

Handlungsmöglichkeit dar. Viele sind ratlos und unsicher, wie sie konkret eingreifen sollen, viele sind auch überfordert. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass etliche wegschauen, auch wenn sie Schikanen beobachten. Einige Lehrkräfte berichten auch, dass sie versucht hätten, etwas dagegen zu unternehmen, jedoch keine Unterstützung von ihren Kollegen erfahren oder sogar Missbilligung ihrer Initiative erhalten hätten (vgl. Alsaker, 2003). Ein weiterer Grund für die Passivität der Lehrkräfte kann ihr *Bedürfnis nach Gerechtigkeit* sein, weshalb sie oft Verständnis für beide Parteien (Täter und Opfer) zeigen. Sie wollen zuerst herausfinden, was „wirklich passiert ist.“ Jedoch ist eine Mobbingssituation immer durch Ungleichgewicht, Drohungen, Angst und Macht gekennzeichnet, weshalb Erwachsene meist nur die Version der Täter erfahren. Nach Alsaker (2003) haben viele Erwachsene zudem Respekt vor der sichtbaren Aggression der Täter und sind der Meinung, dass Schüler alt genug sind, ihre Probleme untereinander lösen zu können.

Ein weiterer möglicher Grund für das Nichteingreifen der Lehrer lässt sich damit begründen, dass Schüler nicht von sich aus über Mobbingvorfälle berichten. Nach Whitney und Smith (1993) ziehen weniger als die Hälfte der Schüler der Unter- und Oberstufe, die mehrmals pro Woche Opfer von Mobbingattacken wurden, einen Lehrer ins Vertrauen. Jüngere Schüler berichten einem Lehrer signifikant häufiger als ältere Schüler, dass sie schikaniert werden und die, die sehr oft schikaniert werden, berichten auch öfter. Aber ebenso Schüler, die Schikane beobachten, melden dies oft dem Lehrer nicht – wahrscheinlich aus Angst, dass dies als Petzen gesehen werden könnte. Nach Olweus (2006) schweigen die Opfer möglicherweise aus Angst, andernfalls die Täter in Schwierigkeiten bringen zu können, woraufhin sich diese wiederum am Opfer rächen werden. Denkbar ist außerdem, dass es immer noch Lehrer gibt, die dem Opfer keinen Glauben schenken oder diesem nicht helfen (vgl. Olweus, 2006). Hinzu kommt das Schamgefühl der Opfer, sich nicht wehren zu können, weshalb sie nicht über ihre Erlebnisse berichten möchten. Sie haben oft auch das Gefühl, dass sie selber mit der Situation zurecht kommen sollten oder dass die Schikanen nicht wichtig genug sind, weshalb sie niemandem davon berichten (vgl. Pepler & Craig, 2004). Im Laufe der Zeit kann es tatsächlich sein, dass selbst die Opfer die Mobbingssituation als normal einstufen, da niemand etwas dagegen unternimmt.

Auch zu Hause berichten die Opfer nur selten über die Schikanen, denen sie ausgesetzt sind: nach Kulis (2001) schildert nur eins von zwei Mobbing-Opfern den **Eltern** davon, in norwegischen weiterführenden Schulen sprachen nur etwa 35% der schikanierten Schüler mit ihren

Eltern darüber; der Anteil der Täter, der über das Phänomen spricht, war noch niedriger (vgl. Olweus, 2006). Hier stellt sich die Frage, ob die Schüler wirklich nie darüber erzählen oder die Eltern sie nicht ernst genommen haben, was ebenso möglich ist, da die meisten Mobbing-situationen, die einzeln geschildert werden, keine dramatischen Vorfälle darstellen. Einzeln für sich machen diese kein Mobbing aus, sondern erst das Gesamtmuster der Schikanen.

Als Grund für ihr Schweigen nennen die Opfer unter anderem, dass sie befürchten, dass ihre Eltern durch überstürztes, emotionales Eingreifen die Mobbing-situation verschlimmern könnten (vgl. Smith & Myron-Wilson, 1998). Kulis (2001) fand heraus, dass Opfer zudem mangelndes Vertrauen in die Änderbarkeit der Situation und einen weiteren Kontrollverlust über die Situation angeben.

Viele schikanierte Schüler schämen sich, Probleme mit Gleichaltrigen mit ihren Eltern zu thematisieren. Täter hingegen haben keinen Leidensdruck und berichten deshalb ihren Eltern nichts davon. Nach Olweus (2006) wissen viele Eltern tatsächlich oft nicht, wie sie helfen können, wenn sie erfahren, dass ihr Kind schikaniert wird oder andere Mitschüler schikaniert. Wenn sie in das Geschehen eingreifen, so nur punktuell und wenig vorhersehbar. Auch bei ihnen mangelt es an konsistenten Reaktionen, die das Mobbingverhalten unterbinden könnten. Dass Eltern häufig wenig von den Schikanen in der Schule mitbekommen, liegt zudem daran, dass sie natürlich nicht im Schulalltag ihrer Kinder physisch anwesend sind und somit die Schikanen nicht beobachten können (vgl. Olweus, 2006).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Lehrkräfte recht wenig unternehmen, um Mobbing an Schulen zu stoppen. Dies liegt unter anderem an ihren Ängsten, persönlichen Überforderungstendenzen, ihren eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten und fehlenden Informationen in der Ausbildung über die Komplexität der Mobbingfälle. Lehrern scheint insbesondere das Wissen zu fehlen, dass Mobbing sowohl offen, aber auch kaum wahrnehmbar stattfinden kann und dass sich gegenseitige Aggression und Mobbing grundlegend unterscheiden. Zudem scheint den Lehrern der kollektiv-dynamische Charakter von Mobbing nicht bewusst zu sein. Auch Eltern unternehmen sehr wenig, um Mobbing zu stoppen.

Neben der Passivität der Lehrer und Eltern spielen die schikanierten Schüler selbst auch eine wichtige Rolle beim Interventionsprozess gegen Mobbing, da sie Lehrern oder Eltern nur selten über die Schikanen, denen sie ausgesetzt sind, berichten. Sie haben Angst, die Situation dadurch zu verschlimmern und schämen sich für ihre Lage.

An Schulen herrschen zudem folgende Mythen, die u.a. die Passivität der Lehrkräfte erklären können: „*An unserer Schule gibt es kein Mobbing.*“ Diese Behauptung ist häufig falsch, da unter Punkt 2.3 angeführte Untersuchungen aus verschiedenen Ländern belegen konnten, dass ein beträchtlicher Anteil der Schüler Mobbing direkt erlebt oder zumindest beobachtet hat. „*Auch wenn Mobbing an unserer Schule vorkommt, so ist es harmlos.*“ Mobbing ist nie harmlos, da persönliche Gegenstände entwendet, versteckt oder beschädigt werden, Bedrohungen ausgesprochen werden und Opfer körperliche und/oder seelische Verletzungen bis hin zur sozialen Isolation erleben. „*Als Lehrer kann ich nichts gegen Mobbing tun.*“ Es konnten verschiedene Maßnahmen herausgearbeitet werden, um Mobbing präventiv sowie interventiv begegnen zu können. Diese werden unter Punkt 3.3 ausführlich thematisiert.

Wenn weder Mitschüler noch Erwachsene eingreifen, um Mobbing zu stoppen, interpretieren die Täter diese Passivität als Billigung ihres Verhaltens, welches dadurch sogar verstärkt wird. Es scheint, dass sich ein Teufelskreis des Nicht-Wahrnehmens von Seiten der Lehrkräfte und Eltern und Kein-Vertrauen von Seiten der schikanierten Schüler entwickelt hat, der für alle Beteiligten gravierende Folgen haben kann. Diese werden im folgenden Gliederungspunkt detailliert thematisiert.

2.5 Folgen von Mobbing

Schikanen wie Schlagen, Treten, Lästern oder Ausgrenzen, die wiederholt über einen längeren Zeitraum gegen einen ausgewählten Schüler gezeigt werden, stellen belastende Erfahrungen für diesen, aber ebenso für die Täter und alle am Mobbingprozess Beteiligten dar und können mit Blick auf das weitere Leben weitreichende Konsequenzen mit sich bringen. Da das Opfer seiner Situation teilweise jahrelang nicht entkommen kann (vgl. Salmivalli et al., 1998), verwundert es nicht, dass die persistenten Schikanen in ihrer Summe negative Folgen für das Opfer mit sich bringen können.

2.5.1 Folgen für Opfer

Die Folgen von Mobbing sind facettenreich und können sowohl kurzfristig als auch langfristig dramatische Konsequenzen für das Opfer haben (vgl. Chesson, 1999), die sich in psychosomatischen, zwischenmenschlichen bzw. sozialen sowie psychisch und emotionalen Problemen äußern können.

Bei den Geschlechtern zeigen sich bzgl. der kurzfristigen Folgen Unterschiede. So treten bei Mädchen eher Gefühle wie Selbstmitleid oder Traurigkeit sowie hilfloses Verhalten auf, Jungen hingegen reagieren häufiger wütend und wollen sich rächen (vgl. Borg, 1998).

Für beide Geschlechter gilt, dass Schüler mit Opfererfahrungen sehr einsam und unzufrieden im sozialen Miteinander sind (vgl. Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001), mehr negative Erfahrungen in Beziehungen zu Anderen als Nicht-Mobbing-Opfer machen (vgl. Perry, Kusel & Perry, 1988), stärkere Ablehnung von Mitschülern erfahren und weniger reziproke Freunde haben (vgl. Boulton, Trueman, Chau, Whitehand & Amatya, 1999) sowie oft von Selbstwertproblemen berichten (vgl. Hodges & Perry, 1999). Weitere kurzfristige Auswirkungen von Mobbing können Symptome wie Unkonzentriertheit, Leistungsabfall, Selbstmitleid sowie Selbstschuld sein (vgl. z.B. Erath, Flanagan & Bierman, 2008; Isaacs, Hodges & Salmivalli, 2008). Hawker und Boulton (2000) konnten in ihrer Metaanalyse belegen, dass Mobbingopfer bereits nach einem halben Jahr deutlich erhöhte Depressionswerte aufweisen, überdurchschnittlich ängstlich sind und ein niedriges Selbstwertgefühl haben (siehe auch Paul & Cillessen, 2003). Weiterhin kann es zu psychosomatischen Beschwerden wie Essstörungen, Kopf- und Magenschmerzen, Schlafstörungen, Alpträumen und Angstattacken sowie Konzentrations- und Lernschwierigkeiten bis hin zum Meiden der Schule kommen (vgl. Hawker & Boulton, 2000; Kochenderfer & Ladd, 1996a). Des Weiteren konnten Williams, Chambers, Logan und Robinson (1996) Bettnässen und eine Vielzahl ausgeprägter Ängste als Folge von Mobbing nachweisen. Die negativen Auswirkungen der Mobbingattacken gipfeln in erhöhten Depressionswerten oder sogar in Selbstmordgedanken bzw. -versuchen (vgl. Kaltiala-Heino et al., 1999; Rigby & Slee, 1999b). So lassen sich in Großbritannien pro Jahr durchschnittlich 16 Selbstmorde von Schülern identifizieren, die aufgrund von Mobbing ausgeführt wurden (vgl. Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003).

Gravierende Langzeitfolgen, die sich nicht selten bis ins Erwachsenenalter auswirken, konnten Schäfer und Kollegen (2004) mit Hilfe ihres „Retrospective Bullying/Questionnaire“ an 884 Lehrern und Studenten nachweisen. Sie konnten belegen, dass Menschen, die während ihrer Schulzeit Mobbing erfahren hatten, als Erwachsene ein signifikant niedrigeres Selbstbewusstsein, ein geringeres Selbstvertrauen in Freundschaften sowie eine erhöhte emotionale Einsamkeit verglichen mit ehemaligen „Nicht-Opfern“ hatten.

Bei der Erhebung der Folgen von Mobbing tritt jedoch das Ursache-Wirkungs-Problem auf: eine gewisse Ängstlichkeit, depressive Verstimmung oder auch soziale Zurückgezogenheit

kann nicht nur als Folge von Mobbing gesehen werden, sondern ebenso Schikanen durch die Mitschüler begünstigen (vgl. Craig, 1998).

Doch nicht nur die Opfer leiden unter den gravierenden Folgen des Mobbings, sondern auch die Täter selbst müssen mit kurz- und langfristigen Auswirkungen ihrer eigenen Mobbingattacken rechnen.

2.5.2 Folgen für Täter

Kurzfristig stehen zwar Täter einer gewissen Popularität gegenüber, treffen aber – abgesehen von aggressiven Gleichaltrigen – auf eine massive Ablehnung in der Gesellschaft (vgl. Cairns, Cairns, Neckermann, Gest & Griépy, 1988). Auch für Mobbingtäter konnten Wissenschaftler Beeinträchtigungen sowohl psychosozialer als auch akademischer Natur nachweisen (vgl. Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen & Rimpelä, 2000; Nansel, Craig, Overpeck, Saluja & Ruan, 2004).

Für Schüler, die während ihrer Schulzeit Mitschüler schikanierten, wurde im Erwachsenenalter ein erhöhtes Risiko für Depression sowie ein negatives Selbstwertgefühl ermittelt (vgl. Olweus, 1996b). Mobbing kann bei den Tätern zu einer allgemeinen Entwicklung antisozialen Verhaltens führen. So konnte Olweus (1991) belegen, dass 60% der Jungen, die zwischen der 6. und 9. Klasse als Täter agierten, im Alter von 24 Jahren mindestens einmal straffällig geworden waren. 35-40% der ehemaligen Täter haben in diesem Alter sogar drei bis vier Vorstrafen. Neben dem erhöhten Risiko, kriminell zu werden, sind Täter zudem vermehrt gefährdet, zu einem späteren Zeitpunkt Suchtmittel zu gebrauchen und sich im häuslichen Bereich gewalttätig zu verhalten (vgl. Gottheil & Dubow, 2001; Kupersmidt & Patterson, 1991).

Allerdings ist nicht nur die „Sorge, dass die Entwicklung von Kindern, die – als Täter oder Opfer – in systematische aggressive Interaktionen involviert sind, negativ beeinträchtigt wird [...], berechtigt, [sondern auch] die Sorge, dass häufige und ständige Konfrontation mit aggressiven Interaktionen die kindliche Entwicklung (negativ) beeinflusst“ (Schäfer & Frey, 1999, S. 11). Denn Mobbing hat nicht nur auf Opfer und Täter negative Auswirkungen, sondern auf alle am Mobbingprozess Beteiligten. Nach Kochenderfer und Ladd (1996b) empfinden alle Mitschüler ein gewisses Unwohlsein. Jedoch sind Forschungsergebnisse bzgl. weiterer am Mobbingprozess Beteiligter selten, da sich die meisten Wissenschaftler nur auf Täter und Opfer konzentrieren.

2.5.3 Zusammenfassung

Schikanen können für Schüler kurz- wie langfristige Folgen haben, die sich in internalisierenden Verhaltenstendenzen (wie etwa sozialer Rückzug, Unterwürfigkeit, Weinen) und externalisierenden Probleme (wie etwa aggressives, proaktives Sozialverhalten) zeigen und als posttraumatische Belastungsstörungen bezeichnet werden können. Zudem kann Mobbing für Opfer physische Folgen wie autoaggressives Verhalten, psychische Folgen wie Verlust des Selbstvertrauens, Leistungsabfall, Depressionen oder Suizidversuche, psychosomatische Folgen wie Schlafstörungen, Bauch- und Kopfschmerzen sowie Probleme im Psychosozialbereich wie Rückzug aus sozialen Beziehungen mit sich bringen.

Ebenso können bei den Mobbingtätern Probleme wie etwa ein erhöhtes Risiko für Depressionen sowie ein negatives Selbstwertgefühl als Folge des permanenten Schikanierens auftreten. Über die Hälfte der Jungen werden bis zu ihrem 24. Lebensjahr mindestens einmal straffällig und auch im häuslichen Bereich gewalttätig.

3 Prävention von Mobbing unter Schülern an weiterführenden Schulen

Die erläuterten unmittelbaren wie langfristigen Beeinträchtigungen bei Opfer und Täter infolge von Mobbing machen die Brisanz der Entwicklung effektiver Präventionsmaßnahmen deutlich, damit bestehende Mobbingprozesse unterbrochen werden. Aber auch „aus der relativen Einigkeit über substanzielle Prävalenzraten und fast noch wesentlicher aus dem Wissen um die generelle Verbreitung“ (Schäfer, 2007b, S. 6) von Mobbing an Schulen entspringt der Handlungsbedarf. Zugleich wird die Forderung nach Präventionsmaßnahmen laut, damit sich aggressives Täterverhalten und damit eine stabile Opferrolle im Idealfall erst gar nicht entwickeln können. Mobbing wirkt sich aber auch negativ auf die gesamte Klasse aus (vgl. Scheithauer et al., 2003). Um der Rollenstabilität und damit dem extremen Leiden sowie den Entwicklungsrisiken der Opfer und Täter vorzubeugen, steht der Präventionsaspekt von Mobbing im Mittelpunkt dieser Arbeit. Da Mobbing ein ernstzunehmendes Problem ist, fordern viele Wissenschaftler Maßnahmen, um diesem vorzubeugen (vgl. Ananiadou & Smith, 2002).

Was genau Prävention von Mobbing definitorisch bedeutet und welche Elemente ein erfolgreiches Präventionsprogramm gegen Mobbing an Schulen enthalten sollte, wird in den folgenden Gliederungspunkten erörtert.

3.1 Begriffsklärung

Erfasst man die Definitionsvorschläge für Prävention, die in der Literatur angeboten werden, zeigt sich, dass im Wissenschaftsbetrieb bis heute eine einheitliche und verbindliche Klärung des Begriffes fehlt. Die theoretischen Konzeptionen, die empirischen Forschungsarbeiten und die praktischen Modellprojekte der Disziplinen, die sich des Themas Prävention angenommen haben – nämlich Medizin, Rechtswissenschaft, Psychologie, Pädagogik, Soziologie – sind inhaltlich ganz verschieden ausgelegt. Deshalb misslingt der Dialog über die Grenzen der unterschiedlichen Sichtweisen der einzelnen Fächer nur allzu oft aufgrund unüberwindbarer Kommunikationsschwierigkeiten. Demnach findet sich je nach theoretischem Hintergrund und praktischer Ausrichtung der Autoren in der Literatur eine Vielzahl von Definitionen von Prävention. Jedoch kann Prävention nicht ohne theoretischen Hintergrund auskommen, da „ein naives Vorgehen nach dem Prinzip Versuch und Irrtum ethisch nicht vertretbar“ (Hurrelmann & Settertobulte, 2002, S. 132) ist.

Doch was zeichnet Prävention aus, dass sich dieser Begriff zu einem „Zauberwort“ (Stark, 1988, S. 12) herausbilden konnte? Was ist so speziell an Prävention, dass sie immer wieder mit Vehemenz gefordert wird? Im Folgenden soll geklärt werden, was allgemein unter Prävention verstanden wird und was im Speziellen Prävention von Mobbing bedeutet.

3.1.1 Begriffsbestimmung Prävention allgemein

In der Regel wird Prävention themengebunden festgelegt – als Sucht-, Aids- oder Gewaltprävention – oder es werden bestimmte Faktoren der Methodik, der Zielgruppen (potentielle Täter, mögliche Opfer oder die gesamte Öffentlichkeit), der Alterskategorie und des Präventionszeitpunktes (primäre, sekundäre und tertiäre Prävention) dargestellt, wodurch dann wiederum die Art der Durchführung beeinflusst wird (vgl. Pütter, 2006). So ist ein breites Spektrum nicht nur an praktischen Programmen, sondern auch an theoretischen Zugängen entstanden.

Der Begriff Prävention kommt vom lateinischen Wort *praevenire*, das übersetzt *vorbeugen* oder *verhüten* bedeutet, und wurde ursprünglich in der Medizin zur „vorbeugende[n] Gesundheitspflege“ (Pschyrembel, 1972, S. 975) verwendet. Der Begriff Prävention stützt sich generell auf den Grundsatz „Vorbeugen ist sinnvoller als heilen“ (Pütter, 2006, S. 77) oder auch *Vorsorge ist besser als Nachsorge* (und vor allem wirtschaftlicher).

Einig sind sich die Wissenschaftler über das Ziel der Prävention, nämlich vorbeugend (prophylaktisch) einer unerwünschten Situation nachhaltig für die Zukunft entgegenzuarbeiten (vgl. Pütter, 2006) bzw. das Auftreten spezifischer Gesundheitsstörungen zu verhindern (vgl. Hurrelmann & Settertobulte, 2002), indem Risikofaktoren für ein Problemverhalten reduziert und Schutzfaktoren gefördert werden (vgl. Lösel & Bliesener, 2002). So bezeichnet beispielsweise der Präventionsbegriff nach Soukup „die Gesamtheit der in einer konkreten Gesellschaft auffindbaren Anstrengungen, der Entstehung ‚sozialer Fälle‘ und ‚abweichender Karrieren‘ entgegenzuwirken“ (Soukup, 1980, S. 343). Eine ähnliche Verwendung des Begriffes ist bei Brusten zu finden, nach der alle „sozialwissenschaftlich begründeten pädagogischen, organisatorischen, planerischen und politischen Maßnahmen zur Verhinderung der Entwicklung gesellschaftlich unerwünschter Persönlichkeitsstrukturen und Verhaltensmuster“ (Brusten, 1978, S. 601) integriert sind. Prävention soll durch den Anstoß von Veränderungsprozessen in psychischen und sozialen Systemen durch alle institutionellen und personellen Maßnahmen erfolgen, wodurch die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von bestimmten Problemen wie Sucht, Gewalt, Krankheit etc. reduziert wird.

Da es jedoch keine einheitliche Definition des Präventionsbegriffes gibt, assoziiert und verwendet jede Berufsgruppe und jeder Wissenschaftler den Begriff anders (vgl. Wolke, 2006), womit er zu einem „Unbegriff“ (Hafen, 2007, S. 37) ausdifferenziert wird, und eine Unschärfe und für wissenschaftliche Zwecke schwere Handhabung entsteht. Ebenso unklar ist die Bestimmung des Begriffes der Prävention von Mobbing.

3.1.2 Begriffsbestimmung Prävention von Mobbing

Allgemein formuliert ist das Ziel von Prävention, vorbeugend einer unerwünschten Situation nachhaltig für die Zukunft entgegenzuarbeiten oder eine (ursachen-)behandelnde Tätigkeit mit dem Ziel, künftige Probleme zu vermeiden. Bezogen auf Mobbingprävention stellen diese „unerwünschten Situationen“ sowie die „künftigen Probleme“, denen vorgebeugt werden soll und die vermieden werden sollen, Mobbing dar. Mobbingprävention bedeutet demzufolge, frühzeitig und insbesondere nachhaltig der Entstehung von Schikanen in der Schule erfolgreich entgegenzuwirken. Schubarth versteht unter Mobbingprävention „alle Maßnahmen zur zukünftigen Verhinderung oder Minderung von aggressiven und [...] [schikanierenden] Handlungen“ (Schubarth, 2010, S. 97).

Hervorzuheben ist, „dass grundsätzlich das Prinzip gilt, je früher eine Maßnahme einsetzt, desto höher sind die Erfolgsaussichten“ (Fröhlich-Gildhoff, 2006, S. 66). Auch Stevens, van Oost und De Bourdeaudhuij (2003) sowie Smith, Sharp, Eslea und Thompson (2004) konnten empirisch belegen, je früher Prävention beginnt, desto besser lässt sich die Entwicklung unerwünschter Verhaltensweisen und deren Manifestation bei vulnerablen Schülern vermeiden. Es ist zwar relativ leicht, einen Konsens über die Notwendigkeit der Bekämpfung von Mobbing zu erzielen, jedoch existiert innerhalb der Wissenschaft keinesfalls eine einheitliche Meinung über Ursachen von Mobbing. Aus diesem Grund wird nicht auf Prävention der außerschulischen Ursachen eingegangen, sondern ein allgemeinpräventiver Ansatz gesucht, der in Schulen am besten vollzogen werden kann. Dabei wird in der Literatur das Arbeitsfeld der Prävention gewöhnlich in die drei Dimensionen primäre, sekundäre und tertiäre Prävention unterteilt (vgl. Hafen, 2007).

3.2 Dimensionen von Prävention

Der Zusammenhang dieser drei Dimensionen wird durch die wissenschaftlich weithin akzeptierte Konzeption des israelischen Psychiaters Gerald Caplan (1964) verdeutlicht, der damit Maßnahmen zur Verhinderung von psychischen Störungen klassifizierte. Die Dimensionen richten sich nach dem Zeitpunkt der Prävention und beschäftigen sich mit jeweils unterschiedlichen Zielgruppen. Dabei kann zudem nach universeller, selektiver und indizierter Präventionsarbeit differenziert werden.

Caplan (1964) definiert **Primärprävention** als Strategie, um das Auftreten psychischer Störungen zu reduzieren. Primärpräventive Programme sind meist unspezifisch auf allgemeine Bedingungen der Entstehung psychischer Störungen und Gesundheitsbeeinträchtigungen gerichtet. Mobbing betreffend strebt die Primärprävention generell dessen Verhinderung im Vorfeld an, indem sie durch geeignete Maßnahmen mobbingfördernde Bedingungen aufdeckt und verändert, bevor erste Anzeichen von Mobbing überhaupt sichtbar werden. Laut Wolke (2006) beschäftigt sich die Primärprävention damit, dem erstmaligen Auftreten von Mobbing zuvorzukommen. Anlass für die Primärprävention bildet etwa das Problem Mobbing, das an einer Schule zwar präsent ist, aber bei der Zielgruppe – so etwa in einer bestimmten Klasse – bisher noch nicht in Erscheinung getreten ist. Die Maßnahmen der primären Prävention betreffen demnach keine eindeutige und klar umrissene Bezugsgruppe, sondern richten sich ganz allgemein an alle potenziell gefährdeten Personen, so etwa an alle Schüler einer Schule unabhängig von ihrer individuellen Geschichte, und zielen ganz allgemein darauf, sich mit Risikofaktoren für schikanierendes Verhalten zu befassen, ihnen entgegenzuwirken und positive Verhaltensweisen zu fördern und dadurch dem Auftreten von schikanierenden Verhaltensweisen vorzubeugen. Primärpräventive Maßnahmen versuchen, Ursachen, die Mobbing begünstigen, zu reduzieren (vgl. Schwind, 2005).

Hier ergeben sich Ansatzpunkte für Schulen, um eine erfolgreiche Sozialisation für jeden Schüler gelingen zu lassen. In den Bereich der primären Prävention fällt u.a. die Verbesserung der schulischen Rahmenbedingungen, die sich oft ungünstig auf das schikanierende Verhalten der Schüler auswirken.

Caplan (1964) definiert **Sekundärprävention** als Reduzierung der Dauer bestimmter Störungen. Die Zielgruppe umfasst Schüler, die nicht nur „aufgrund ihrer Entwicklung oder ihrer Lebensbedingungen“ (Schütte, 2008, S. 45) ihre Mitschüler schikanieren könnten, sondern zudem mehrere Probleme mit sich tragen (vgl. Gabriel, Holthusen, Lüders & Schäfer, 2003) – also potentielle Störer, die aufgrund ihres sozialen Umfeldes, ihrer Lebensgeschichte, ihrer

familiären Strukturen als risikobelastet gelten oder sogar schon durch schikanierendes Verhalten auffällig geworden sind.

Trenczek und Pfeiffer (1996) zählen zur Sekundärprävention die Umgestaltung von Tatgelegenheitsstrukturen wie etwa die Aufbietung technischer Mittel wie eine Monitorüberwachung des Schulhofs oder eine effektive Pausenaufsicht, die nicht wegsieht, wenn etwas passiert, sowie Ordnungsmaßnahmen der Schule. Nach Schubarth (2000) sind sekundäre Präventionsmaßnahmen für solche Schulen zu empfehlen, an denen beispielsweise erste Mobbingtendenzen vorzufinden sind, also „kontext- und individuumsbezogene Maßnahmen wie [...] Erarbeitung von Verhaltensregeln, gezielte Jugendarbeit, Schulsozialarbeit u.a.“ (Schubarth, 2000, S. 106).

Caplan (1964) definiert *Tertiärprävention* als Strategie, um Beeinträchtigungen, die durch Störungen hervorgerufen werden, zu minimieren. Tertiärprävention richtet sich an Personen, die schikanierendes Verhalten Mitschülern gegenüber bereits verfestigt zeigen. Hier werden als Zielgruppe die Schüler angesprochen, die bereits (mehrfach) durch schikanierendes Verhalten auffällig gewordenen sind und bei denen eine Wiederholung von schikanierenden Attacken verhindert werden soll. Es handelt sich um ein sofortiges Eingreifen zur Eliminierung bereits vorhandener schikanierender Verhaltensweisen (vgl. Schubarth, 2010) und um Maßnahmen der Besserung und Nacherziehung (vgl. Herriger, 1986) oder auch therapeutische und Nachsorgemaßnahmen (vgl. Dietsch & Gloss, 2005), um einem Rückfall vorzubeugen. Tertiärpräventive Maßnahmen richten sich meist explizit an einzelne, bereits mehrfach durch Mobbing aufgefallene Schüler.

Das Verhältnis der drei Dimensionen der Prävention kann folgendermaßen dargestellt werden:

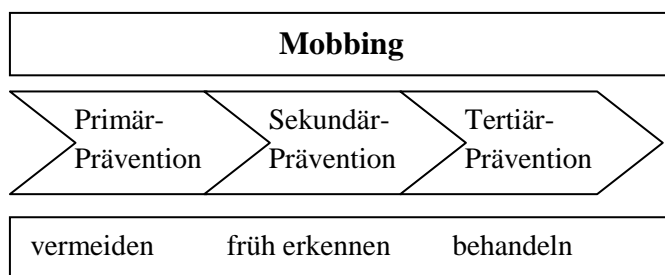


Abbildung 2: Dimensionen von Prävention

Abbildung 2 verdeutlicht, dass die Grenzen zwischen den drei Präventionsdimensionen fließend sind, was unter anderem daran liegt, dass es keine eindeutigen Abgrenzungen zwischen „normalem“ und „schikanierendem“ Verhalten gibt oder auch dass sich die Bedingungsfelder

nicht eindeutig in solche aufteilen, die beispielsweise „nur“ primäre Prävention verlangen (vgl. Martin, 1999).

Caplan (1964) klassifizierte mit der Unterteilung in Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention Maßnahmen zur Verhinderung von psychischen Störungen. Doch wurde seine Differenzierung im Laufe der Zeit als unbefriedigend empfunden, was zu weiteren Einteilungen führte (vgl. Hafen, 2007): *universelle, selektive, indizierte* Prävention, die auf Gordon (1987) zurückgehen. Gordon spricht von **universeller Prävention**, wenn sich die präventiven Maßnahmen an die Gesamtheit aller Schüler einer Schule oder einer Schulform richten, denen keine spezifischen Risikofaktoren zugeschrieben werden. Universelle Maßnahmen haben sich insbesondere in primärpräventiver Hinsicht bewährt, sie sind relativ leicht zu installieren und werden von Lehrern eher akzeptiert. Mit solchen Programmen kann jedoch in der Regel den Auffälligkeiten sehr gefährdeter Schüler nicht ausreichend begegnet werden. Zudem werden Schüler einbezogen, die eine präventive Maßnahme nicht nötig haben (vgl. Beelmann, 2006). **Selektive Prävention** liegt nach Gordon (1987) vor, wenn bei einer Zielgruppe bestimmte Risikofaktoren hinsichtlich des zu verhindernden Problems identifiziert werden; wenn beispielsweise eine ganze Klasse, in der ein gewisses Aggressionspotential auftritt, in die Präventionsarbeit integriert wird.

Als **indizierte Prävention** bezeichnet Gordon (1987) alle Maßnahmen, die sich an Individuen richten, bei denen Anzeichen für schikanierendes Verhalten oder bereits verfestigte Schikanen gegenüber Mitschülern identifiziert wurden.

Unabhängig davon, ob es sich um eine universelle, selektive oder indizierte Prävention handelt, sollte jedes Präventionsprogramm bestimmte Standards erfüllen.

3.3 Standards und Anforderungen an Präventionsprogramme

Es konnten einige spezifische Bausteine erarbeitet werden, anhand derer der Mobbingentwicklung an Schulen zuvorgekommen werden kann. Den ersten wichtigen Schritt einer jeden Maßnahme stellt die eindeutige **Festlegung des Ziels** dar (vgl. Beelmann, 2009), das vom jeweiligen Ausgangszustand abgeleitet wird: die Verhinderung von Mobbing. Als fundamentale Elemente wurden zudem herausgearbeitet:

Frühzeitigkeit (vgl. Dietsch & Gloss, 2005; Schwind, Roitsch & Gielen, 1995): Sekundäre und tertiäre Präventionsprogramme dürfen nicht vernachlässigt werden, doch hat präventive Arbeit im primären Bereich die größte Wirkung. Primärprävention ist deshalb so wichtig, da

Mobbing eine hohe Stabilität aufweist, behandlungsresistent ist und schwer wiedergutzumachende Schäden bei allen Beteiligten nach sich zieht.

Zielgruppenorientierung (vgl. Martin, 1999): Gute Präventionsprogramme sollten inhaltlich und methodisch individuell auf die jeweilige Zielgruppe abgestimmt sein, an deren Lebenswelt und Bedürfnissen ansetzen sowie alters-, geschlechtsspezifisch und am Entwicklungsstand des Schülers ausgerichtet sein (vgl. Pepler, Smith & Rigby, 2004; Scheithauer & Petermann, 2004). Eine Trennung der Geschlechter ist vor allem von der 6. bis zur 9. Klasse sinnvoll, da sich hier Jungen und Mädchen in ihrer Entwicklung sehr stark unterscheiden. Nach Ttofi, Farrington und Baldry (2008) sollten Anti-Mobbing-Programme idealerweise Schüler ab einem Alter von elf Jahren ansprechen und laut Schäfer (1996a) vor dem 13. Lebensjahr einsetzen (vgl. auch Menesini, Codecasa, Benelli, & Cowie, 2003; Salmivalli, Kaukiainen, & Voeten, 2005), da ab diesem Alter deutliche Chronifizierungstendenzen bei Tätern und Opfern zu erkennen sind. Ebenso sollten Präventionsmaßnahmen die Zielgruppe auch kulturspezifisch ansprechen.

Kontinuität (vgl. Dietsch & Gloss, 2005; Schwind et al., 1995): Veränderungen in Einstellung und Verhalten sind langwierige Prozesse, die nicht durch einzelne Schritte oder isolierte Projekte erreicht werden können. Deshalb sind wiederholte und aufeinander aufbauende Maßnahmen einzelnen Maßnahmen vorzuziehen (vgl. Beelmann, 2009). Nach Landscheidt (2007) sind Initiativen, die vorgeben, schikanierende Verhaltensweisen, die sich über Jahre entwickelt haben, mit kurzen einzelnen Schritten zu behandeln, untauglich. Die Vorstellung kurzfristig einsetzbarer Aktionen mit durchschlagenden und lang andauernden Effekten ist utopisch, da Veränderungen Zeit verlangen (vgl. Roberts & Coursol, 1996).

Widerspruchsfreiheit (vgl. Beelmann, 2009): Inhalte und Methoden der Präventionsprogramme müssen immer auf Aktualität examiniert werden und aus detaillierten Analysen von Programmen, die bisher nicht mustergültig wirkten, abgeleitet und verbessert werden. Präventive Maßnahmen sollten nach Baldry und Kollegen (2008) auf empirisch gestütztes Fachwissen und Theorien aufbauen wie beispielsweise den Fragen, warum Schüler schikanieren, warum Schüler Täter und/oder Opfer werden oder wie sich Mobbing überhaupt entwickelt.

Ganzheitlichkeit (vgl. Dietsch & Gloss, 2005; Petermann & Petermann, 2001): Da Mobbing in der Regel multikausale Ursachen hat, sollten sich die Präventionsprogramme mit ihren Lösungsmöglichkeiten an diesen orientieren. „Multimodale [...] Trainings, die unterschiedliche Lebensbereiche (Familie, Schule, Freizeitbereich), Personen (Eltern, LehrerInnen, ErzieherInnen, Kind) und Interventionsebenen (Eltern-, Kind- und Schulebene) berücksichtigen, er-

weisen sich als besonders wirksam“ (Petermann & Petermann, 2001, S. 30). Ttofi und Kollegen (2008) bezeichnen dies als eine Anti-Mobbing-Politik, die die gesamte Schule involviert. **Vernetzung** (vgl. Beelmann, 2009; Kallestad & Olweus, 2003): Prävention wird wirksam durch die Zusammenarbeit möglichst vieler sozialer und gesellschaftlicher Institutionen und Gruppierungen. Hierzu gehören beispielsweise Lehrerkollegium, Schulleitung, Mitschüler, Kinder, Eltern, externe Fachleute wie Psychologen, Polizei etc. Durch die Kooperation wird ein Anti-Mobbing-Netzwerk etabliert, in dem idealerweise ein kontinuierlicher Erfahrungsaustausch stattfindet, um Wissenslücken zu schließen und gegenseitige Unterstützung zuzusichern (vgl. auch Metzler, Biglan, Rudby & Sprague, 2001). „Vermutlich werden kombinierte Designs, die sowohl beim einzelnen [...] als auch beim sozialen Umfeld ansetzen, die größten Chancen auf Erfolg haben. Ein rein individuumzentrierter psychotherapeutischer Ansatz verspricht [...] anscheinend wenig Erfolg“ (Dornes, 1997, S. 285). Kallestad und Olweus (2003) schreiben den Schulmitarbeitern eine Schlüsselrolle in der Arbeit gegen Mobbing zu: je mehr Einfluss Lehrkräfte sich selbst und ihren Kollegen in der Präventionsarbeit zurechnen, umso eher werden sie sich selber in ihrer Klasse gegen Mobbing einsetzen. Infolgedessen sind das Engagement der einzelnen Lehrer (vgl. Schubarth, 2010) und die Akzeptanz der Anti-Mobbing-Arbeit ausschlaggebend dafür, inwieweit Prävention als dauerhaftes und erfolgreiches Thema an der Schule etabliert werden kann. Das effizienteste Mittel der Anti-Mobbing-Arbeit ist eine Vereinbarung, die die Verantwortung der Lehrer und der Schule als Ganzes klar formuliert (vgl. Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano & Slee, 1999).

Wertorientierung (vgl. Schwind et al., 1995; Ttofi et al., 2008): In Präventionsprogrammen müssen klare Werthaltungen präsentiert, nicht verhandelbare Grundwerte und Orientierungshilfen angeboten werden.⁴⁸ Schubarth plädiert für „die Schaffung eines gemeinsamen Grundwerte- und Normensystems“ (Schubarth, 2010, S. 103), für das Einführen von gemeinsam erarbeiteten Klassenregeln und für die Entwicklung eines Aktionsplanes mit der Klasse, wie man in beobachteten Mobbing-situationen am besten handeln sollte. Da Schüler immer weniger vorgeschriebenen Direktiven folgen, sondern mehr und mehr selbstverantwortlich für ihren eigenen Lebensweg sind und diesen recht frei gestalten können, setzt sich eine verstärkte Konkurrenzsituation in vielen Lebensbereichen der Schüler durch, insbesondere in der Schu-

⁴⁸ Wertorientierungen für Schüler sind auch deshalb so wichtig, da sie sich heutzutage erschreckenderweise erbarmungslos verhalten. Doch wie sollen sie die richtigen Normen und Werte lernen, wenn in unserer Gesellschaft, die als moderne Leistungsgesellschaft das Einzelkämpfertum fördert, gezeigt wird, dass Konkurrenz, Wettstreit und Ausgrenzung einen voranbringen?

le. Aus diesem Grund sind festgeschriebene verbindliche Normen für alle Schüler notwendig, die bei Nichteinhalten von den Lehrkräften zeitnah, konsistent und logisch konsequent sanktioniert werden (vgl. O'Connell et al., 1999), da sonst die Gefahr besteht, dass sich das Mobbingproblem durch zaghaftes Eingreifen noch verschlimmert.⁴⁹ Wird schikanierendes Verhalten von Anfang an in einer Klasse nicht toleriert, so kann sich Mobbing nicht etablieren (vgl. Hörmann & Schäfer, 2009). Klare Grenzen und Strukturen sind für die Sozialisierung und die Entwicklung der Schüler essentiell, sie dürfen allerdings nicht mit autoritärer Erziehung verwechselt werden, sondern müssen immer erklärt, diskutiert und gemeinsam ausgehandelt werden.

Einbeziehung der Teilnehmer (vgl. Alsaker, 2003; Dietsch & Gloss, 2005): Sowohl aktive als auch passive Teilnehmer müssen in die Präventionsarbeit einbezogen werden, da fast alle Schüler am Mobbingprozess beteiligt sind und ihre eigene Verantwortung dafür erkennen müssen. Da Opfer negative Mobbingerlebnisse und -erfahrungen sich selbst zuschreiben und daraus u.a. das Selbstwertgefühl zunehmend Schaden nimmt (vgl. Schäfer, 1996b), ist es wichtig, dem Opfern klarzumachen, dass es keine Schuld an seiner Situation trägt. Auch Ttofi und Kollegen (2008) thematisieren die Arbeit mit Tätern und Opfern sowie die Arbeit mit den Mitschülern und gehen insbesondere auf das Engagement der Zuschauer in Mobbing-situationen ein, damit diese in Zukunft Missbilligung gegenüber den Tätern ausdrücken. So sollen etwa Schüler nicht nur theoretisch, sondern auch in Rollenspielen korrekte Verhaltensweisen in Mobbing-situationen einüben (vgl. Landscheidt, 2007). Pepler, Craig, Ziegler und Charach (1993) sehen Rollenspiele als Methode, um die Einstellung der Schüler zu Mobbing zu verändern und ihr Helferverhalten und ihre Empathie zu verbessern.⁵⁰

Ausreichende und effektive Aufsicht (vgl. Landscheidt, 2007): Diese ist insbesondere während der Pausen auf dem Schulhof, während des Mittagssessens oder in un- bzw. schlecht beaufsichtigten Räumen vonnöten (vgl. Pepler, Craig, Ziegler & Charach, 1994; Ttofi et al.,

⁴⁹ Nach Metzler, Biglan, Rudby und Sprague (2001) ist es genauso wichtig, positives Sozialverhalten der Schüler konsistent positiv zu verstärken.

⁵⁰ Einheitliche Rollenspiele für die gesamte Klasse müssen kritisch abgewägt werden, da Täter überdurchschnittliche soziokognitive und intelligente Fähigkeiten besitzen und zudem einen hohen sozialen Einfluss genießen. Außerdem gibt es unter den Tätern auch Machiavellisten, die von den „falschen“ Rollenspielen (so beispielsweise Spiele für Emotionen und Verbesserung des Status oder des Selbstvertrauens) profitieren können und dadurch lernen, wie sie dem Opfer noch mehr schaden können. Ebenso helfen „falsche“ Rollenspiele dem Opfer nicht: Selbstbehauptungstrainings und Hilfestellungen können das Opfer bestenfalls etwas entlasten, jedoch Mobbing nicht bekämpfen, da jeder aufgrund seiner relativen Position in der Klasse Mobbingopfer werden kann und keine Äußerlichkeiten o.ä. als Mobbingursache gesehen werden können.

2008), da Mobbing genau hier auftritt. Die aufsichtsführenden Lehrkräfte sollten permanent den gesamten Schulhof im Blick haben, zudem sollte der Schulhof abgeschlossen sein, damit keine Schüler diesen unerlaubt verlassen können. Nach Houston-Stein, Friedrich-Cofer und Susman (1977) sind Schüler in gut strukturierten Umgebungen weniger aggressiv als in minder gut geordneten, was das Argument der verbesserten Schulhofaufsicht bestärkt. Eine schwache Kontrolle und Unterstützung seitens des Lehrers kann in einen schwachen Zusammenhalt innerhalb der Klasse resultieren und somit möglicherweise ein Klassenklima schaffen, das als Nährboden für Mobbing fungieren kann (vgl. Roland, Bru, Midthassel & Vaaland, 2009). Dem muss durch einen guten Führungs- und einen autoritativen Erziehungsstil der Lehrer entgegengewirkt werden, der einen präventiven Effekt auf Mobbing hat (vgl. Kallestad & Olweus, 2003; Roland & Galloway, 2002; 2004; Roland et al., 2009).

Schülern die Gelegenheit zu geben, über Mobbing zu reden (vgl. Landscheidt, 2007): Schülern muss Raum für Aktivitäten und Diskussionen zum Thema Mobbing geschaffen werden (vgl. Ttofi et al., 2008). Dem pflichtet Kindler (2009) bei, Schüler müssen über Mobbing informiert werden und beispielsweise anhand von Referaten oder geeigneten Lektüren im Sprachunterricht Maßnahmen gegen Mobbing gemeinsam erarbeiten.

Entwicklung eines Sozialklimas (vgl. Schubarth, 2000): Gemeinschaft sollte gefördert und soziale Bindungen in der Klasse hergestellt werden, da somit die Kooperationsfähigkeit der Schüler gesteigert werden kann. Jedoch muss die Gruppenzusammensetzung gut durchdacht und strikt kontrolliert werden. Schubarth (2000) zählt hierunter außerdem die Verbesserung des Konfliktverhaltens der Lehrkräfte, die Professionalisierung der Lehrtätigkeit sowie die Erweiterung sozialer Kompetenzen der Schüler.⁵¹

Sensibilisierungsarbeit (vgl. Alsaker, 2003): Hierbei müssen alle Beteiligten lernen, das Mobbingproblem als solches zu erkennen, die Situation der verschiedenen Schüler zu begreifen und ihre eigene Rolle zu verstehen. Dies ist nicht einfach, da altersgerechte Macht- und Statuskämpfe von systematischer Drangsalierung einzelner Schüler zu unterscheiden sind, und da Mobbing oft im Verborgenen geschieht. Aus diesem Grund schlägt Olweus (1996b)

⁵¹ Der Einsatz sozialer Kompetenztrainings hat jedoch nur mangelhafte Effekte (vgl. Fast, Fanelli & Salen, 2003; Vreeman & Carroll, 2007): selten zeigte sich eine Reduktion, manchmal sogar eine Verschlechterung des Mobbingverhaltens in der Klasse. Trainings zur sozialen Kompetenz werden bisher vor allem eingesetzt, um Tätern ein besseres Verständnis des Gegenübers zu verschaffen und neue Verhaltensmöglichkeiten aufzuzeigen (vgl. Bierman & Powers, 2009). Wenn Täter hauptsächlich coercives Verhalten zeigen, scheint die Förderung sozialer Kompetenzen sinnvoll zu sein. Handeln sie hingegen bistrategisch, würden soziale Kompetenztrainings womöglich für das Täterverhalten unterstützend wirken.

vor, jede Mobbingprävention mit der Durchführung einer Umfrage unter Schülern zu starten, damit Lehrerpersonen, Schüler und Eltern auf diese Weise greifbare Zahlen über die Mobbing-situation an ihrer Schule erhalten. So sollen sie mehr über das Phänomen Mobbing an ihrer Schule lernen und motiviert werden, etwas dagegen zu unternehmen, bevor es überhaupt auftritt. Insbesondere sollen passive Unterstützer sensibilisiert werden, damit sie Mobbing-übergriffe als falsch empfinden und infolgedessen selbst eingreifen (vgl. Schuster, 2007).

Stärkung der Handlungsfähigkeit der Lehrer (vgl. Alsaker, 2003): Es scheint den Lehrkräften die Sicherheit zu fehlen, welche Reaktionen richtig bzw. welche hinderlich sind. Aus diesem Grund müssen die Ressourcen der Lehrer gestärkt werden, damit sie qualifiziert selber gegen Mobbing arbeiten können. Eine wichtige Komponente dabei ist die Stärkung des Vertrauens der Lehrkräfte in ihre eigenen Fähigkeiten (vgl. Kallestad & Olweus, 2003).

Ttofi, Farrington und Baldry (2008) konnten in ihrer Metaanalyse⁵² über einen Zeitraum von 25 Jahren über die Effektivität von 30 Anti-Mobbing-Programmen einige grundlegende Elemente herausarbeiten. Das Forschungsteam erarbeitete, dass **Dauer** und **Intensität**, die sowohl Schüler als auch Lehrer in das Programm investieren, in signifikantem Zusammenhang mit einer guten Präventionsarbeit stehen. Als weitere wichtige Elemente, die Anti-Mobbing-Maßnahmen enthalten sollen, nennen sie zudem **Unterrichtsmaterialien**, also Anti-Mobbing-Materialien, die während der regulären Schulstunden genutzt werden (vgl. Ttofi et al., 2008). Hierfür werden Informationen darüber angeboten, was Mobbing ausmacht, welchen Schaden es den Opfern zufügt und die Hilfe, die Schüler von ihrer Schule erfahren können, wenn sie schikaniert werden. Ttofi und Kollegen (2008) nennen als weitere Kriterien für erfolgreiche Präventionsarbeit das **Elterntraining** (hierzu zählen Elternabende, an denen Eltern Informationen über Anti-Mobbing-Initiativen der Schule gegeben werden), **diszipliniäre/erzieherische Methoden** (hier gehen die Meinungen auseinander: einige Wissenschaftler wie beispielsweise Alsaker (2003) ziehen nicht-bestrafende Maßnahmen vor, andere wie etwa Rigby, Smith und Pepler (2004) setzen punitive Maßnahmen ein, die u.a. die Mitschüler abschrecken sollen. Salmivalli benutzt in ihrem Anti-Mobbing-Programm beide Maßnahmen), **Schulkonferenzen** (hierbei werden Schüler über Mobbing und das zukünftige Präventionsprogramm informiert

⁵² „Meta-Analysen versuchen den Kenntnisstand zu einer bestimmten Maßnahme zusammenzufassen, indem die Ergebnisse aller verfügbaren Evaluationsstudien statistisch integriert werden“ (Beelmann, 2009, S. 23). Sie liefern einen guten Überblick über den zum Teil sehr umfangreichen Forschungsstand.

und dafür sensibilisiert. Schulkonferenzen finden oft nach der Erhebung des Pretests⁵³ statt, um Schüler über das Ausmaß von Mobbing an ihrer Schule und in ihrer Klasse zu informieren), *Informationen für Eltern und Lehrer* (hier werden Informationslektüren für Eltern und Handbücher für Lehrer für die richtige Durchführung des jeweiligen Präventionsprogramms gefordert), *Videos* (um das Bewusstsein der Schüler bzgl. Mobbing zu erhöhen) und ein *positives Klassenmanagement* (hier geht es um Techniken zur Ermittlung und zum richtigen Handeln bei Mobbingverhalten).

Nach Roland und Galloway (2002) ist ein positives Klassenmanagement das wirkungsvollste präventive Merkmal gegen Mobbing an Schulen. Wenn in Klassenzimmern positive Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern und auch unter den Schülern herrschen, werden Schüler weniger – idealerweise gar nicht – ihre Mitschüler schikanieren. Das Klassenmanagement hat also einen Einfluss auf die Häufigkeit von Mobbing in der Klasse. Klassenmanagement nach Roland und Galloway (2002) setzt sich zusammen aus: *Anteilnahme* (caring for pupils: Zuwendung, Fürsorge, Hilfsbereitschaft bei Problemen, Interesse an außerschulischen Aktivitäten), *Lehrkompetenz* (competence in teaching: Lehrkompetenz bzgl. des Stoffinhaltes, Erklärung von Aufgaben und Methoden), *Beobachtung/Überwachung* (monitoring: Hausaufgabenüberwachung, Kontrolle und Überwachung des Verhaltens in und außerhalb des Klassenzimmers) und *Intervention* (intervention: Reaktionen und Sanktionen auf sozial inakzeptables Verhalten). Klassenmanagement ist auch mit effizienter Klassenführung zu übersetzen, die sich aus proaktiven (Ziel der Prävention von Problemen im Unterricht) und reaktiven (Ziel der Intervention bei Unterrichtsproblemen) Handlungen zusammensetzt. Nach Brophy (2006) fällt unter Klassenmanagement das Gestalten der räumlichen Umgebung sowie das Festlegen von Regeln und Abläufen und allen Strategien des Lehrers, die die Aufmerksamkeit der Schüler sowie deren Arbeitsverhalten erhalten und fördern.

Damit Prävention einer sinnvollen Kosten-Nutzen-Analyse gerecht wird, sollten sich die Programme sowohl auf Fachwissen stützen und Ergebnisse bisheriger Maßnahmen mitberücksichtigen (vgl. Smith, Smith, Osborn & Samara, 2008) als auch eine *Qualitätssicherung* gewähren (vgl. Rossi & Freeman, 1993). Das Forschungsteam um Ttofi (2008) fand heraus, dass Präventionsprogramme, die *zweimal monatlich* oder häufiger die Ergebnismessung kontrol-

⁵³ Als Pretest werden Voruntersuchungen bezeichnet, die im Vorfeld einer Hauptuntersuchung durchgeführt werden, um die Verständlichkeit der Fragen sowie der gesamten Messkonzeption und das Forschungsdesign zu überprüfen.

lierten, bessere Ergebnisse erzielen. Demnach sollte die Effektivität kontinuierlich überprüft werden (vgl. Fitz-Gibbon, 1996). Doch wie genau wird dies realisiert?

3.4 Ist Prävention messbar?

Es existiert zwar ein breites Spektrum an Anti-Mobbing-Programmen, doch nicht zuletzt wegen methodischer und inhaltlicher Anforderungen liegen nur wenig evaluierte Präventionsprogramme vor (vgl. Heinrichs, Saßmann, Hahlweg & Perrez, 2002), die sich zudem hinsichtlich der Qualität der Evaluationsstudien unterscheiden. Nur ein sehr geringer Anteil erfüllt die Minimalkriterien einer erfolgreichen Evaluation (vgl. Elliott, 1999). Schick und Ott (2002) bemängeln, „dass bislang erst wenige Studien zu den Langzeiteffekten gewaltpräventiver Maßnahmen durchgeführt wurden“ (Schick & Ott, 2002, S. 787). Zudem ist zu kritisieren, dass die Evaluation oft vom Autor selbst vorgenommen wurde und meist auch Untersuchungen fehlen, die sorgfältig auf einem Kontrollgruppendesign konstituiert sind (vgl. Schubarth, 2010). Ohne den Vergleich zwischen Versuchs- und Kontrollgruppe ist es fast nicht möglich zu beurteilen, ob eine von den Probanden berichtete Verschärfung des Mobbingproblems eine Sensibilisierung für die Problematik oder einen tatsächlichen Anstieg des Mobbingverhaltens darstellt.⁵⁴ Aus diesem Grund sollten „zukünftige Studien [...] zur Prüfung der Effekte zudem sowohl auf Befragung der Kinder, der Lehrkräfte und der Eltern als auch auf Verhaltensbeobachtungen rekurrieren [...]. Eine umfassende Bewertungsbasis würde des Weiteren dadurch geschaffen, dass quantitative und qualitative Herangehensweisen miteinander verbunden werden“ (Schick & Ott, 2002, S. 787). Als weiteren Kritikpunkt bisheriger Evaluationsstudien nennen Schick und Ott (2002) die Effektivitätsbeurteilung, die oft nur das Verhalten innerhalb der Klassenräume umfasst. Jedoch tritt Mobbing auch außerhalb des Klassenzimmers auf, wodurch sich die Aussagen über die Validität der mobbingreduzierenden Auswirkungen derartiger Programme vermindern.

In Folge des zeitlichen Verzugs zwischen angewandter Maßnahme und ersten merklichen Auswirkungen sowie der schwierigen Zuordnung von Ursache und Wirkung werden zwangsläufig Fragen nach Wirksamkeit und Nutzen der Programme laut, bei denen im Allgemeinen natürlich auch finanzielle und politische Gesichtspunkte eine Rolle spielen. Alle Beteiligten

⁵⁴ Aus ethischen Gründen ist ein klassisches Kontrollgruppendesign eigentlich nicht durchführbar, da keinem Schüler Prävention vorenthalten werden sollte. Aus diesem Grund ist ein quasi-experimentelles Studiendesign zu empfehlen.

geraten unter Druck, sich rechtfertigen zu müssen und argumentieren, dass sie es gut meinen, anstatt zu beweisen, dass sie es tatsächlich auch gut machen. Verschiedene Wissenschaftler haben auf der einen Seite etliche Präventionsmöglichkeiten aufgezeigt, doch bleiben auf der anderen Seite die Forscher oft bei der Analyse stehen und haben kein Interesse an der Verwirklichung ihrer Vorschläge und Empfehlungen.

Ein wesentlicher Effekt angewandter Maßnahmen muss die Bilanz sein, inwieweit die Zielgruppe damit erreicht wurde. Dieser Aspekt hat neben einem in Zahlen erfassbaren quantitativen auch einen qualitativen Effekt, der sich in einer Verhaltensänderung bei den Schülern ausdrückt. Vor allem bei neuen und noch nicht erprobten Präventionsprogrammen wird diese qualitative Seite anhand von Methoden der Sozialforschung kontrolliert, um diese neuen Konzepte auf ihre Wirksamkeit hin zu bewerten. Dieses Vorgehen wird als *Evaluation* bezeichnet, für die es bestimmte fachliche Standards gibt und die man sowohl intern (innerhalb der eigenen Institution) wie auch extern (etwa durch Forschungsinstitute) durchführen kann.

3.4.1 Evaluation

In der Praxis liegt die Funktion einer Evaluation eines Präventionsprogrammes einerseits in der Rechtfertigung nach außen, andererseits in der Überprüfung des eigenen Vorgehens mit dem Ziel einer Optimierung der jeweiligen Maßnahme (vgl. Rossi & Freeman, 1993). Vereinfacht ausgedrückt bezieht sich die Evaluation eines Präventionsprogrammes darauf, ob und in welchem Umfang die angestrebten Ziele verwirklicht werden konnten.

Evaluationsforschung bezeichnet ganz allgemein die Beurteilung zuvor festgelegter Ziele eines Konzepts, eines Untersuchungsplans oder einer Implementierung anhand systematischer wissenschaftlicher Strategien empirischer Forschungsmethoden, um Wirksamkeit und Nutzen des jeweiligen Präventionsprogrammes zu erhalten (vgl. Beelmann, 2009; Bortz & Döring, 1995; Gollwitzer & Jäger, 2007; Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). Mit dieser Begriffsbestimmung beleuchtet Evaluation alle Teile der Präventionskonzepte, durch die *erfolgreiche Nachhaltigkeit* im Verhalten von Schülern verursacht werden soll. Nach Olweus (2004) ist das Schlüsselproblem, dass die meisten der evaluierten Programme ausschließlich positive Resultate dokumentiert haben. Resultate eines Evaluationsprozesses stellen die Rückmeldung verwertbarer positiver wie negativer Ergebnisse dar (vgl. Hurrelmann & Settertobulte, 2002), die in Form von Beschreibungen, begründeten Interpretationen und Empfehlungen an mög-

lichst viele Beteiligte und Betroffene referiert werden, um den Evaluationsgegenstand zu optimieren und zukünftige Handlungsweisen zu unterstützen (vgl. Balzer, 2005).

Um die Wirksamkeit eines Programms angemessen überprüfen zu können und alternative Erklärungsmöglichkeiten für das Zustandekommen von Veränderungen möglichst ausschließen zu können, empfiehlt sich ein *Vorher-Nachher-Test-Follow-up-Vergleichsgruppendesign*. Es sollten also sowohl vor als auch nach der Durchführung eines Programms Erhebungen anhand angemessener Erhebungsmethoden bei den relevanten Personengruppen (z.B. Schülern, Lehrern, Eltern) erfolgen, um eine Veränderung der zu erfassenden Aspekte feststellen zu können. Eine oder mehrere Nacherhebungen (Follow-up-Erhebungen) einige Zeit nach der Durchführung des Programms ermöglichen außerdem eine Abschätzung, ob es sich bei den erfassten Veränderungen lediglich um kurzfristige oder um langfristige, stabile Verhaltensänderungen handelt. Außerdem ist die gleichzeitige Untersuchung einer oder mehrerer randomisierter Vergleichsgruppen erforderlich, die entweder keine Prävention oder eine mit anderen Zielen unter gleichen Rahmenbedingungen erhalten. Nur so lässt sich sicherstellen, dass die erfassten Veränderungen auch tatsächlich auf die Programmwirkung zurückzuführen und nicht durch unspezifische Faktoren wie etwa soziale Interaktionseffekte oder Erwartungseffekte bedingt sind (vgl. Ttofi et al., 2008). Hierzu können unterschiedliche Erhebungsinstrumente wie beispielsweise *Befragungen, Interviews, Beobachtungen* und *soziale Experimente* verwendet werden. Zudem legen Ttofi und Kollegen (2008) die gesamte Stichprobengröße (Experimental- und Kontrollgruppe) auf eine Mindestanzahl von insgesamt 200 fest und geben vor, die zeitliche Veränderung von Mobbing vor und nach der Durchführung der Prävention zu berücksichtigen, da sich beispielsweise die Klassenkonstellation und somit die Hierarchie und das Mobbingverhalten innerhalb der zwei Messzeitpunkte der Evaluation geändert haben können. So gesehen wäre das veränderte Mobbingverhalten nicht auf das jeweilige Präventionsprogramm zurückzuführen.

Ebenso müssen bei einer Evaluation bestimmte Testgütekriterien wie *Validität* (wie gut der Test in der Lage ist, genau das zu messen, was er zu messen vorgibt), *Reliabilität* (Grad der Genauigkeit wissenschaftlicher Messungen) und *Objektivität* (in welchem Ausmaß die Testergebnisse vom Testanwender unabhängig sind) erfüllt werden.

Generell wird in der Evaluationsforschung bei der Hypothesenprüfung zwischen den Methoden der *Prozess-, Ergebnis- und Wirkungsevaluation* unterschieden (vgl. Graham & Bennett, 1997). Bei einer **Prozessevaluation** wird kontrolliert, ob und in welchem Ausmaß im Projektzeitraum die Zielgruppe einschließlich auftretender Probleme erreicht wurde. Im Einzelnen

wird überprüft, ob die Maßnahmen vollständig umgesetzt wurden und damit die Realisierung der Programmziele erfolgte (vgl. Dietsch & Gloss, 2005). Die *Ergebnisevaluation* erfasst, „inwieweit sich das Programm auf die Häufigkeit der Vorfälle auswirken konnte, auf die es gerichtet war“ (Graham & Bannett, 1997, S. 129). Bei der *Wirkungsevaluation* werden schließlich die übergeordneten Präventionsziele ermittelt, wobei beispielsweise Antworten auf folgende Fragen gefunden werden: Zeigen die Teilnehmer des Anti-Mobbing-Trainings anschließend ein anderes Verhalten und wenn ja, wie lange hält diese Veränderung an? Konnten durch die Maßnahme die Schikanen gestoppt werden? (vgl. Dietsch & Gloss, 2005). Doch sind die meisten Anti-Mobbing-Programme eher wissenschaftlich begleitet als evaluiert worden oder konzentrieren sich mehr auf die Prozess- und Wirkungsevaluation als auf die Ergebnisevaluation. Doch wäre eine Ergebnisevaluation gerade bei neu entwickelten Projekten angemessen, denn auch wenn sich Wirkungen beobachten lassen, gibt es ein Zurechnungsproblem, da nicht eindeutig entschieden werden kann, wieweit die beobachtete Wirkung dem Programm bzw. Teilen von ihm zuzurechnen ist oder evtl. andere Ursachen hat.

Welche Auswirkungen die erarbeiteten Anforderungen auf Präventionsprogramme haben, um Mobbing an Schulen bestmöglich begegnen zu können, wird im Folgenden thematisiert.

3.5 Folgen für die vorliegende Arbeit

Wenn es nach Macht und Dominanz strebende Schüler geschafft haben, Mobbing in ihrer Klasse zu etablieren, gibt es für sie eigentlich keinen Grund, sich auf irgendwelche Ideen und Hilfen, die das Leben des Opfers verbessern können, einzulassen. Außerdem sind, je länger Mobbing bereits andauert, immer mehr Schüler in den Mobbingprozess involviert, und ihre Bereitschaft zu trösten oder Hilfe zu holen sinkt⁵⁵ - auch wenn sie bekunden, dass sie etwas tun müssten. Zudem ist es in der Praxis schwierig, chronische Verhaltensweisen und aus Mobbing resultierende Probleme zu behandeln, vor allem dann, wenn sie sich bereits auf andere Bereiche wie etwa Schulleistungen ausgeweitet haben (vgl. Heinrichs, Saßmann, Hahlweg & Perrez, 2002). Deshalb sollte primärpräventiven Maßnahmen besondere Beachtung geschenkt werden. Zudem können durch effektive Präventionsmaßnahmen Kosten für

⁵⁵ Mögliche Gründe hierfür sind, dass die Mitschüler Angst haben, den eigenen Status sowie Freundschaften zu verlieren oder folglich selbst zum Opfer zu werden (vgl. Vaillancourt, McDougall, Hymel & Sunderani, 2010).

aufwendige Interventionen eingespart werden (vgl. Scott, Knapp, Henderson & Maughan, 2001).⁵⁶

Da Mobbing oft dann entsteht, wenn Gruppen neu zusammengesetzt werden und somit die sozialen Kräfte innerhalb einer Klasse nicht im Gleichgewicht sind und die hierarchische Struktur neu ausgehandelt werden muss, gibt es in jeder Klasse ein paar Schüler, die nach Macht und Dominanz streben und diese mit aggressiven Attacken erreichen wollen. Dies kann nicht unterbunden werden. Was jedoch unbedingt verhindert werden muss, ist die langfristige sukzessive Entwicklung mit dem schrittweisen Involvieren beinahe aller Mitschüler und damit dem Verlust der sozialen Kontrolle des Opfers und dessen Rollenstabilisierung. Der Teufelskreis von Mobbing mit seinen typischen automatisierten Abläufen und den immer wiederkehrenden – oft verborgenen – Attacken muss unterbrochen bzw. im Idealfall verhindert werden. Um präventiv erfolgreich arbeiten zu können, sollte das Mobbingproblem unbedingt dort angegangen werden, wo es entstanden ist (vgl. Salmivalli, 1999). Es muss also auf die ursachenbezogenen kollektiv-dynamischen, kontextuellen, persönlichen und individuellen Aspekte reagiert werden.⁵⁷

Aufgrund der bereits präzisierten Forschungsergebnisse von Salmivalli und Kollegen (1996) ist Mobbing keine Angelegenheit Einzelner, sondern ein *systematisches Zusammenspiel eines sozialen Systems*. Mitschüler stellen die Bewertungsinstanzen im Mobbingprozess dar (vgl. Bandura, 1986), da sie mit ihren Reaktionen – sogar beim Wegsehen oder sich Zurückziehen – signalisieren, ob sie Mobbing akzeptieren oder ablehnen (vgl. Salmivalli, 2001). Anhand der Mitschülerreaktionen werden Täter unterstützt oder aber im Idealfall gestoppt. Aus diesem Grund sollten jedem Schüler Grundlagen sozialer Interaktionen, Rollenein- und Rollenübernahme sowie Gruppenmechanismen verdeutlicht werden. Wichtig ist, den Schülern aufzuzeigen, dass jeder Einzelne Verantwortung für das soziale Geschehen in der Klasse trägt. Es wird also ein Umdenken von einer rein individuenzentrierten hin zu einer gruppenzentrierten Anti-Mobbing-Perspektive verlangt (vgl. Schäfer, 2007a). Aus diesem Grund ist es sinnlos, nur Täter und Opfer in die Anti-Mobbing-Arbeit einzubeziehen.⁵⁸

⁵⁶ Primärprävention entspricht der von Dietsch und Gloss (2005) geforderten Frühzeitigkeit eines Programmes.

⁵⁷ Diese Aspekte entsprechen der von verschiedenen Wissenschaftlern (z.B. Beelmann, 2009; Kallestad & Olweus, 2003; Ttofi et al., 2008) geforderten wissenschaftlichen Aktualität eines Präventionsprogrammes.

⁵⁸ Dies entspricht der von vielen Wissenschaftlern (z.B. Alsaker, 2003) geforderten Einbeziehung aller Teilnehmer.

Eine effektive Präventionsarbeit stellt insbesondere das ***Einbeziehen der Außenstehenden sowie der Verteidiger*** dar, da die Außenstehenden den größten Anteil innerhalb einer Klasse darstellen (vgl. Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004a), und die Verteidiger von den Mitschülern die höchsten Sympathiewerte erhalten (vgl. Schäfer & Kulis, 2005). Außenstehende haben Einfluss auf das Entstehen und Aufrechterhalten von Mobbing (vgl. Salmivalli, 2009; Salmivalli et al., 1996), indem sie durch ihr Nichts-Tun die Täter verstärken. Auch Schäfer und Korn (2004b) schreiben der Gruppe der Außenstehenden besondere Bedeutung für die Präventionsarbeit zu, da sie oft von ihren Mitschülern keine oder die Sekundärrolle des Verteidigers erhalten, wodurch sie ein enormes positives Veränderungspotential besitzen, um sich für Opfer einzusetzen (vgl. Kulis, 2005; Schäfer & Korn, 2004a). Verteidiger müssen in ihrem Verhalten gestärkt werden und Außenstehende müssen lernen, Mobbing zu sehen, zu erkennen und dagegen zu handeln (vgl. Frey, Schäfer & Neumann, 1999). Somit wird ihre Passivität zu Intoleranz gegenüber den Tätern umgewandelt, womit den Tätern nicht länger Prestigegewinn verschafft wird. Es ist einfacher, das Verhalten der Außenstehenden bzgl. konkreter Anti-Mobbing-Handlungen zu stärken als das Verhalten der Täter zu verändern, da diese nur schwer zu einer Verhaltensänderung zu veranlassen sind, weil sie nicht an dem Mobbingprozess leiden und kein Schuldgefühl haben, sondern dabei Genugtuung erleben.

Auch Smith, Talamelli, Cowie, Naylor und Chauhan (2004) konnten anhand ihrer Studie an 51 Schulen in England nachweisen, dass sich die aktive Suche nach sozialer Unterstützung als eine sinnvolle Bewältigungsstrategie auszeichnet. Hierzu benötigen die Mitschüler „Mut oder Zivilcourage, zum einen Kompetenz, um die eigene Situation, die des zu Schützenden und die Gesamtsituation innerhalb der Klasse gut einzuschätzen und zum anderen Handlungswissen, wie effizient geholfen werden kann und wo kompetente Unterstützung zu erwarten ist“ (Schäfer & Korn, 2004a, S. 23). Diese Bausteine müssen den Schülern beispielsweise anhand geeigneter Klassenlektüren oder Diskussionsrunden in der Klasse vermittelt werden.⁵⁹ Jedoch konnten DeRosier und Kollegen (1994) nachweisen, dass die Bemühung einiger Mitschüler, dem Opfer zu helfen, den Aggressionspegel innerhalb der Klasse erhöht und bei deren Misserfolg die Unterstützung komplett in sich zusammenstürzt.

Ein weiterer wichtiger Ansatzpunkt erfolgreicher Präventionsarbeit ist das ***Unterbrechen des*** von Schäfer (2003) entwickelten dreistufigen ***Phasenmodells*** bereits in der Explorationspha-

⁵⁹ Dies entspricht der von z.B. Tfofi und Kollegen (2008) geforderten Komponente eines Präventionsprogrammes, den Schülern die Gelegenheit zu geben, über Mobbing zu reden und ihnen auch Raum für Aktivitäten und Diskussionen zu dem Thema Mobbing zu schaffen.

se, denn hier empfinden die Mitschüler das aggressive Täterverhalten noch als normwidrig, lehnen die Täter aufgrund ihrer gezeigten Attacks gegen potentielle Opfer ab und beantworten die Schikanen mit Gegenaggression. Deshalb wäre es sinnvoll, die Mitschüler in ihrer korrekten Empfindung zu stärken und damit den Einfluss der Täter zu schwächen. Somit macht das Opfer „nur“ temporäre, aber keine langfristig stabilen Opfererfahrungen. Unbedingt muss aber der zweiten Phase (Konsolidierungsstadium) dieses dynamischen Modells entgegengewirkt werden, denn hier beginnen die systematischen Schikanen der Täter gegen ein ausgesuchtes, schwaches Opfer sukzessiv von den Mitschülern übernommen zu werden; Täter besitzen demnach mit ihren Verhaltensweisen fatalerweise Modellcharakter für Mitschüler. Zudem tragen sozialpsychologische Phänomene wie soziale Ansteckung oder der Verlust individueller Verantwortung (vgl. Olweus, 2001) dazu bei, dass aus vielen ehemals passiven Mitschülern aktive Mitläufer werden.

Mobbingattacken müssen frühzeitig ernst genommen und konsequent sanktioniert werden.⁶⁰ Dies kann etwa durch eine konsequente Missbilligung aggressiver Verhaltensweisen und durch Bestrafung anhand sozialer Abwertung stattfinden, denn somit können Täter ihre Aggression nicht zur Aufwertung ihres sozialen Status und zum Machterwerb nutzen. Dientlich sind alle konsequent verfolgten Maßnahmen gegen schikanierende Verhaltensweisen, denn so wird der soziale Status der Täter geschwächt, die somit keine Definitions- und Gestaltungsmacht über die sozialen Normen innerhalb der Klasse erhalten. Dadurch wird zudem die Bereitschaft der Assistenten und Verstärker gesenkt, sich mit den Tätern zu assoziieren, Verteidiger werden in ihrem Verhalten bestärkt und Außenstehende lernen, dass Engagement in kritischen Situationen ein Miteinander darstellt (vgl. Schäfer & Korn, 2004a). Damit kann den Schülern die Angst genommen werden, selbst das nächste Opfer zu werden (vgl. Schäfer & Kulis, 2000) sowie die Angst, ihren hohen sozialen Status zu verlieren. Möglich wäre, dass die Klasse zusammen mit dem Klassenlehrer hierfür Verhaltensregeln aufstellt, die eingehalten werden müssen, und dazu Sanktionen, die jemand erfährt, der gegen die gemeinsam aufgestellten Regeln verstößt.⁶¹

Zu den kontextuellen Einflussfaktoren, die Mobbing begünstigen, zählt die *Manipulation der sozialen Klassennorm* durch die Täter. Diese ist der dem Mobbing zugrundeliegende manipu-

⁶⁰ Sanktionen müssen sorgfältig ausgewählt werden, da sie für den einen Schüler eine Strafe, für einen anderen jedoch eine Belohnung darstellen können.

⁶¹ Dieser Ansatzpunkt entspricht der von vielen Wissenschaftlern (z.B. Dietsch & Gloss, 2005; Ttofi et al., 2008) geforderten Wertorientierung und Etablierung von Klassenregeln.

lative Mechanismus und bedeutet eine schleichende Übernahme der Definitionsmacht innerhalb der Klasse für die Täter, die die neue soziale Klassennorm aufstellen. Aus diesem Grund muss der gesamten Klasse verdeutlicht werden, welche sozialen Verhaltensweisen der gesellschaftlich anerkannten Norm entsprechen und auch gefordert werden.⁶² Wenn sich jedoch Mobbing in einer Klasse etabliert hat, muss ihr bewusst gemacht werden, dass die vorherrschende Norm nicht mit der gesellschaftlichen übereinstimmt. Die soziale Norm muss redefiniert werden, und es muss verdeutlicht werden, dass das aggressive Täter- und nicht das Opferverhalten normwidrig ist und deshalb moralisch missbilligt werden muss.

Ein nur zusätzlicher und nicht ausschlaggebender Präventionsansatz – trotz einiger Erfolge auf individueller Ebene (vgl. Sharp, 1995) – ist die *Veränderung des Verhaltens der Opfer* und die Stärkung deren Persönlichkeit. Olweus (2004) sieht diesen Versuch als kontraproduktiv, da dies nur sinnvoll wäre, wenn Opfer tatsächlich aufgrund ihres Verhaltens oder äußerer Merkmale die Schikanen der Täter provozieren würden. Jedoch ist die Opferrolle keine selbst eingenommene, sondern von den Tätern systematisch dahin gedrängte Rolle, die dann nur noch übernommen werden kann (sog. „role taking“, vgl. Turner, 1987). Es determinieren also nicht Introvertiertheit oder physische Schwäche die Opferrolle, sondern die relative Position im sozialen Gefüge der Schulklasse (vgl. Hodges et al., 1997). Dem Täter erleichtert die Auswahl eines sozial schwach positionierten Mitschülers die Definition von dessen Opferrolle (sog. „role making“, vgl. Turner, 1987), da er weniger Gegenwehr erwarten muss und das Opfer weniger Unterstützung durch die Mitschüler erhält. Die Opferrolle ist demnach durch soziale Kontextfaktoren determiniert (weshalb ein Ausweichen fast unmöglich ist), die Täterrolle hingegen durch Persönlichkeits- und Sozialisationsfaktoren (vgl. Schäfer, 2003).

In die Präventionsprogramme sind zudem die diskutierten *alters- und geschlechtsspezifischen Unterschiede* hinsichtlich des Mobbingverhaltens einzubeziehen⁶³ (vgl. Roland et al., 2009). Da Jungen eher direkte, Mädchen stattdessen indirekte Methoden wählen, bewirken Maßnahmen vor diesem Hintergrund, die für beide Geschlechter konzipiert sind, mit großer Wahrscheinlichkeit bei einem Geschlecht ungewollte Effekte (vgl. Salmivalli, 2001). Deshalb müssen Erwachsene über notwendige geschlechtsspezifische Präventionsaspekte informiert sein, die etwa für Jungen ein Sportprogramm beinhalten, damit diese dadurch ihre aggressive

⁶² Dieser Ansatzpunkt entspricht der von vielen Wissenschaftlern (z.B. Ttofi et al., 2008) geforderten Wertorientierung.

⁶³ Dies entspricht der von vielen Wissenschaftlern (z.B. Ttofi et al., 2008) geforderten Zielgruppenorientierung.

Persönlichkeit und ihre physische Kraft (vgl. Olweus, 1993a) abreagieren können. Insbesondere sollten von der 6. bis zur 9. Klasse geschlechtsspezifische Aspekte in die Anti-Mobbing-Arbeit integriert werden, da sich in dieser Zeitspanne Jungen und Mädchen in ihrer Entwicklung sehr stark unterscheiden (vgl. Jannan, 2008).

Zudem sollten Präventionsprogramme altersgerecht aufgezogen sein, da ältere Schüler weniger direkte, physische Ausdrucksformen wählen und erfahren, jedoch subtilere und komplexere Schikanen anwenden. Verbale und relationale Formen gewinnen mit zunehmendem Alter an Bedeutung.⁶⁴ Infolgedessen sollten Präventionsprogramme bei jüngeren Schülern beispielsweise durch sportliche und Freizeitaktivitäten die physische Aggression abbauen. Bei älteren Schülern muss insbesondere auf deren verbale Äußerungen geachtet werden, um schon erste Anzeichen als Mobbing zu erkennen.

Auch wurde im Theorieteil der *Migrationshintergrund*, der Mobbing u.a. begünstigen kann, beleuchtet. In vielen Klassen treffen verschiedene Kulturformen aufeinander (vgl. Roland, 1999), weshalb keine einheitlichen Regeln und Gemeinschaftsgefühle mehr realisierbar sind. Durch Präventionsarbeit müssen aber genau dieses Gemeinschaftsgefühl wie auch homogene Regeln etabliert werden.⁶⁵ Dies kann beispielsweise durch körperbetont und bewegungsorientiert angelegte Elemente realisiert werden oder durch Nutzen der Musik als Medium. Bedauerlicherweise sind viele Präventionsprogramme kognitiv und sprachlich orientiert, was bei Jugendlichen, deren sprachliche Kompetenzen eingeschränkt sind, zum Ausschluss bzw. Rückzug führen kann. Bisher wurden mobbingpräventive Konzepte selten altersgerecht und geschlechtsspezifisch ausgearbeitet und kulturelle Hintergründe nur vereinzelt berücksichtigt.

Mobbing ist für eine Klasse nur mit Hilfe von außen (vgl. Schäfer & Korn, 2004a; Sharp, Thompson & Arora, 2000) zu lösen, da Täter ihre Position nicht freiwillig aufgeben und Opfer nicht selbständig dem Mobbingprozess entkommen können (vgl. Besag, 1989; Olweus, 1991, 1993a). Auch wenn sich Opfer im Einklang geltender Norm verhalten, gelingt es ihnen nicht, die Wahrnehmung der Mitschüler zu verändern (vgl. Fiske & Morling, 1995). Aus diesem Grund ist die *Einbeziehung der Lehrer und Eltern* in die Präventionsarbeit unabding-

⁶⁴ Dies ist insbesondere anhand der einsetzenden Pubertät, der zunehmenden Bedeutung der Peergroup und der gegengeschlechtlichen Beziehungen zu erklären.

⁶⁵ Dieser Ansatzpunkt entspricht der von vielen Wissenschaftlern (z.B. Dietsch & Gloss, 2005; Ttofi et al., 2008) geforderten Zielgruppenorientierung.

bar.⁶⁶ In Schulen, in denen positive disziplinarische Maßnahmen konsistent durchgeführt werden und Eltern in das Schulgeschehen stark eingebunden werden, tritt weniger Mobbing auf (vgl. Ma, 2002). Die Kommunikation zwischen Eltern und Schule muss gestärkt werden (vgl. Pepler et al., 1994), da eine vertrauensvolle Beziehung der Schüler zu Lehrkräften und Eltern für Präventionsarbeit unabdingbar ist (vgl. Roland & Galloway, 2002).

Laut Artikel 131 der Bayerischen Verfassung sollen Schulen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden. Jedoch sehen viele Lehrer die Wissensvermittlung als wichtiger an als ihren pädagogischen Auftrag. Angesichts der Tatsache, dass die Strukturen innerhalb der Klasse den Nährboden für Mobbing bilden können, sollten Lehrer ihre Schüler und das gesamte Klassengefüge aufmerksam beobachten und auf mögliche Anzeichen von Mobbing sensibel und konsequent reagieren. So müssen sie auf dem Pausenhof und beim Mittagessen ihre Aufsichtspflicht effektiv erfüllen.⁶⁷ Erwachsene müssen insbesondere zu unterscheiden lernen, wenn ein Schüler von mehreren Mitschülern nicht gemocht wird – dies kann einen Grund haben – oder wenn dieser aktiv von seinen Mitschülern schikaniert und ausgeschlossen wird. Dann muss schnell und konsequent gehandelt werden. Lehrer müssen Mobbing mit allen offenen, aber insbesondere versteckten Formen erkennen können und wissen, dass Täter in ihrer Klasse Macht und Dominanz auf unterschiedliche Weise erreichen können; so können sie dafür coercive Strategien einsetzen oder diese auch mit prosozialen kombinieren (Bistrategen). Ebenso gibt es auch verschiedene Opfertypen: provozierende und passive (vgl. Salmivalli und Nieminen, 2002), derer sich Lehrkräfte bewusst sein müssen⁶⁸, da das provozierende Opfer oft fälschlich als Täter identifiziert wird.⁶⁹ Doch „wird in allen Studien der defizitäre Praxisbezug des Lehramtsstudiums als zentrale Schwachstelle genannt [...]. Laut Befragten besteht ein gravierendes Defizit in der *unzureichenden Vermittlung sozialer Kompetenzen* für den qualifizierten Umgang mit Klassen, Schülern, Kollegen und Eltern“ (Schaefers, 2002, S. 69).

⁶⁶ Dieses Element entspricht der von vielen Wissenschaftlern (z.B. Beelmann, 2009; Kallestad & Olweus, 2003; Metzler, Biglan, Rudby & Sprague, 2001) geforderten Vernetzung.

⁶⁷ Eine verbesserte und effektivere Schulhofaufsicht fordern viele Wissenschaftler (z.B. Landscheidt, 2007; Olweus, 1993a; Ttofi et al., 2008; Ziegler & Pepler, 1993).

⁶⁸ Dies entspricht der von vielen Wissenschaftlern geforderten Sensibilisierung und der Stärkung der Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte (z.B. Alsaker, 2003; Schuster, 2007).

⁶⁹ Da es verschiedene Typen von Tätern und Opfern gibt, sollte Prävention nicht als globale, sondern als eine spezifische Arbeit angelegt werden, die sich individuell an Täter- und Opfer(typen) richtet.

Schulleitung und Lehrern muss klar gemacht werden, dass es kein Gesichtsverlust ist, wenn Mobbing an der eigenen Schule auftritt. Ein größerer Skandal ist es, wenn Mobbing nicht wahrgenommen werden will und infolgedessen nicht mit allen Mitteln dagegen vorgegangen wird. Die Kernbotschaft einer jeden Schule sollte sein: „Wir tolerieren kein Mobbing an unserer Schule!“ Es spricht also alles für eine systemische Herangehensweise an das Mobbingproblem an Schulen (vgl. Pepler et al., 2010; Vaillancourt et al., 2010; Vreeman & Carroll, 2007). Gesamtschulische Präventionsprogramme (*Whole-School-Approach*) stellen die erfolgreichste Maßnahme dar, um Mobbing präventiv zu begegnen. Dazu muss das gesamte Umfeld (Direktor, Lehrerkollegium, Mitschüler, Eltern) klar und konsistent reagieren. Whole-School-Ansätze bearbeiten Mobbing als ein systematisches Problem mit vielen Ursachen auf der individuellen, der Klassen- und der Schulebene (vgl. Smith, Schneider, Smith & Ananiadou, 2004).

3.6 Zusammenfassung

Da sich Forschungsergebnissen zufolge nahezu in jeder Klasse unabhängig von Lage, Schulart, Schul- und Klassengröße Mobbing entwickelt und da mit fortschreitender Zeit ein erfolgreiches Eingreifen und Stoppen des Mobbingprozesses immer schwieriger wird, sollte an jeder Schule und in jeder Klasse Mobbing präventiv entgegengewirkt werden.

Die Forderung an die Institution Schule als die legitime Erziehungs- und Bildungseinrichtung unserer Gesellschaft, etwas gegen Mobbing unter Schülern zu unternehmen, ist oft sehr stark vom persönlichen Engagement der Verantwortlichen abhängig. Innerhalb der letzten Jahre – auch im Zusammenhang mit zahlreichen Debatten und Medienberichten zum Thema Mobbing an Schulen – wurde die Entwicklungsarbeit von Anti-Mobbing-Maßnahmen intensiviert. Doch wird viel zu selten examiniert, ob das beachtliche Engagement, das solche Maßnahmen Allen in der Schule abverlangt, auch einen positiven Effekt zeigt. Mittlerweile liegt eine kaum zu überblickende Zahl an Präventionsprogrammen vor, jedoch gibt es nicht nur das eine Konzept, das für alle Situationen und für alle Schüler geeignet wäre, sondern es gibt sehr unterschiedliche Ansätze mit verschiedenen Adressaten und Zielebenen, „die sich gegenseitig ergänzen bzw. die miteinander konkurrieren“ (Schubarth, 2010, S.51). So lassen sich Maßnahmen nach *universeller*, *selektiver* und *indizierter* Präventionsarbeit differenzieren.

Die isolierte Arbeit mit Tätern und Opfern bringt einige Schwierigkeiten mit sich, da die Gefahr der Stigmatisierung besteht, wenn lediglich einzelne problematische Schüler an der Prä-

vention teilnehmen. Zudem sind Täter häufig wenig motiviert, ihr Verhalten zu ändern, da sie durch ihre Machtposition den Opfern gegenüber nur wenig Leidensdruck empfinden und bei Mitschülern oft beliebt sind. Maßnahmen, die sich nur an Täter und Opfer richten, reichen auch deshalb nicht aus, da es sich bei Mobbing um ein kollektives Phänomen handelt, weshalb alle Schüler einer Klasse in die Präventionsarbeit mit einbezogen werden sollten. Da die Struktur des Systems Schule bzw. der Klasse Mobbing überhaupt erst ermöglicht, müssen Präventionskonzepte auch auf den sozialen Kontext zielen: ein Eingreifen muss aus dem gesamten System heraus erfolgen, also sowohl auf Klassen- als auch auf Schulebene ansetzen, um etwa die gesellschaftlich anerkannte soziale Norm und einen toleranten Umgang beizubehalten und somit der sich schleichend installierenden Normverschiebung des Mobbingprozesses entgegenzuwirken. Da Schulleitung und Lehrkräfte einen großen Einfluss auf das Verhalten und die Wertorientierung der Schüler haben, müssen insbesondere sie als verantwortliche Akteure mit einbezogen werden. Deshalb sind sogenannte Mehr-Ebenen-Programme (Whole-School-Ansätze), die neben den personenbezogenen Faktoren sowohl Umgebungsfaktoren als auch systemische Veränderungen berücksichtigen, unverzichtbar. Bei den Mehr-Ebenen-Programmen wird nach den Ebenen differenziert, beispielsweise zwischen individueller, Klassen-, Schul- und kommunaler Ebene⁷⁰, wobei die Übergänge in der Praxis fließend sind. Eine interdisziplinäre Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen der pädagogischen Verantwortlichen wie Eltern und Lehrer, aber auch mit den Schülern ist grundlegend (vgl. Satir, 1993).

Fließende Übergänge liegen auch bei der Differenzierung von Prä- und Interventionsprogrammen vor. Prävention und Intervention gehen idealerweise ineinander über, „ergänzen sich beide und werden erst in ihrem Zusammenwirken voll wirksam“ (Schubarth, 2000, S. 161). Um allen Schülern in Abhängigkeit ihrer psychosozialen Belastungen gerecht zu werden, enthalten die meisten der Mehr-Ebenen-Maßnahmen sowohl Prä- als auch Interventionsstrategien (vgl. Rigby, Smith & Pepler, 2004).

Summativ kann festgehalten werden, dass ein Präventionsprogramm folgende Kriterien, die verschiedene Wissenschaftler (z.B. Alsaker, 2003; Roland & Galloway, 2002; Ttofi et al., 2008) fordern, erfüllen muss:

⁷⁰ Nach Rigby (1997) ist bislang unklar, welche Elemente der Mehr-Ebenen-Programme für eine erfolgreiche Präventionsarbeit tatsächlich notwendig sind und in welchem Ausmaß einzelne Elemente zum Erfolg eines Programms beitragen.

Frühzeitigkeit: Jedes Programm sollte primärpräventiv ausgelegt sein, da damit die größte Wirkung erzielt werden kann.

Zielgruppenorientierung: Jedes Programm sollte Alter, Geschlecht und Kultur sowie die damit verbundenen entwicklungspsychologischen Aspekte der Schüler berücksichtigen.

Kontinuität: Aufeinander aufbauende Programmelemente sollten wiederholt und langfristig angewendet und somit Dauer und Intensität der Implementierung gesichert werden.

Aktualität: Jedes Präventionsprogramm sollte auf aktuellen Forschungsergebnissen über Mobbing basieren und eine eindeutige Definition von Mobbing beinhalten, denn nur mit einer Ein- und Abgrenzung kann diesem Phänomen vorgebeugt werden.

Ganzheitlichkeit: Jedes Programm sollte den Ursachen, die Mobbing bedingen, entgegenwirken – so etwa dem Streben nach Dominanz und Macht innerhalb der Klasse sowie ungünstigen Sozialisationsbedingungen – indem unterschiedliche Lebensbereiche, Personen und Präventionsebenen mit einbezogen werden.

Wertorientierung: Es sollten klare und eindeutige Werthaltungen vermittelt werden, die von jedem Schüler und Lehrer einzuhalten sind.

Vernetzung: In der Schule sollte ein Anti-Mobbing-Netzwerk erstellt werden, in dem alle Schulseitigen gemeinsam Mobbing vorbeugen. Der Whole-School-Approach ist ein wesentliches Erfolgselement.

Disziplinierungsmaßnahmen: Bei Regelverstößen sollte klar und logisch konsequent sanktioniert werden.

Einbeziehung aller Teilnehmer: Es sollten alle Mitschüler einer Klasse in die Präventionsarbeit mit einbezogen werden.

Sensibilisierungsarbeit: Lehrkräfte sollten darauf aufmerksam gemacht werden, die ersten explorativen Täterattacken von Form (physisch, verbal, relational) und Sichtbarkeit (direkt, indirekt) her rechtzeitig zu erkennen und sofort adäquat zu sanktionieren.

Stärkung der Handlungsfähigkeit der Lehrer: Lehrkräfte sollten zudem in ihren Handlungen theoretisch wie praktisch befähigt werden, damit diese keine Angst vor dem Eingreifen haben. Das Lehrpersonal muss seine Aufgabe ernst nehmen und die Schule als sicheren Ort für jeden Schüler gewähren.

Bearbeiten des Mobbingphänomens: Es sollte Schülern die Gelegenheit gegeben werden, über Mobbing reden zu können. Entsprechende Videos sowie Klassenlektüren werden hierzu empfohlen.

Elternarbeit: Jedes Präventionsprogramm sollte auf eine intensive und kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus eingehen.

Positives Klassenmanagement: Eine positive Beziehung zwischen Lehrern und Schülern wie auch unter den Schülern sollte gefördert werden. Dies geschieht durch Anteilnahme, Lehrkompetenz, Beobachtung bzw. Überwachung sowie durch Intervention.

Evaluationssicherung: Jedes Anti-Mobbing-Programm sollte zudem nach den richtigen Maßstäben evaluiert worden sein und positive Ergebnisse nachweisen. Evaluationsforschung bezeichnet die Beurteilung zuvor festgelegter Ziele eines Präventionskonzeptes anhand systematischer wissenschaftlicher Strategien empirischer Forschungsmethoden, um Wirksamkeit und Nutzen des jeweiligen Programms nachzuweisen.

Nun stellt sich die Frage, ob Präventionsprogramme existieren, die die erarbeiteten Elemente enthalten, um Mobbing an Schulen präventiv begegnen bzw. erfolgreich und nachhaltig bekämpfen zu können.

4 Beschreibung ausgewählter Präventionsprogramme

Es existieren viele verschiedene Anti-Mobbing-Maßnahmen, die sehr unterschiedliche Handlungsdimensionen aufweisen – von abstrakten Empfehlungen über methodische Verfahren und Anleitungen bis zu konkreten Arbeits- und Unterrichtsmaterialien und praktischen Rat-schlägen – die sich wiederum auf die konkrete Umsetzung des jeweiligen Konzepts auswir-ken. Manche Programme sind relativ konkret und praktikabel ausgearbeitet, andere jedoch eher als Sammlung möglicher Ansätze zusammengestellt. Einige sind mit weniger Aufwand verbunden, andere setzen jedoch größere materielle und personelle Ressourcen voraus. Trotz der Vielzahl an Programmen, die „von operettenhaften Inszenierungen bis zu ernstzunehmen- den Vorschlägen“ (Landscheidt, 2007, S. 43) reichen, geben doch alle vor, gleiche oder ähnli- che Ziele zu verfolgen.

Um verschiedene Prä- und Interventionsprogramme ausführlich beschreiben und vergleichen zu können, erfolgte eine Recherche über Anti-Mobbing-Programme für Schulen über die Lite- raturdatenbanken *PSYNDEX*, *PsycInfo* sowie *WISO Wissenschaften* mit den Suchbegriffen 1) Mobbing 2) weiterführende Schule 3) Prävention 4) Evaluation. Da die hierbei recherchierten Maßnahmen überaus zahlreich sind, wurden anhand einer sinnvollen Eingrenzung für die vor- liegende Arbeit die Programme ausgewählt, die klar strukturiert sind, derzeit angeboten wer- den und ihren Schwerpunkt auf Mobbing-Prävention bei Schülern weiterführender Schulen gesetzt haben. Nicht einbezogen werden Programme, die über keine bestimmte Organisati- onsstruktur verfügen (beispielsweise Kampagnen gegen Mobbing) oder sich nur punktuell auf spezifische Arten von Mobbing konzentrieren, so etwa lediglich auf physisches Mobbing. Die ausgewählten Programme beinhalten zwar Teilbereiche zu solch spezifischen Mobbingarten, zielen aber grundsätzlich auf eine allgemeine mobbingpräventive Wirkung bei Schülern ab.

Anhand dieser Recherchen und Eingrenzungen wurden 15 Anti-Mobbing-Programme heraus- gefiltert, von denen im Folgenden eine Beschreibung sowie Inhalt, Methodik und angespro- chene Zielgruppe charakterisiert werden. Außerdem werden Evaluationsergebnisse der ein- zelnen Programme dargestellt.

Da bislang kaum Studien zum Vergleich verschiedener Präventionsprogramme vorliegen, müssen die Hinweise der Autoren bzw. der Herausgeber als Entscheidungskriterien dienen, ob und in welcher Situation das jeweilige Programm als geeignet scheint. Deshalb wurden, um die extrahierten Programme einheitlich beschreiben und besser miteinander vergleichen zu können, Fragebögen konzipiert, die an die jeweiligen Entwickler der Programme geschickt

Beschreibung ausgewählter Präventionsprogramme

wurden. So wurden Antworten bzgl. der Fragenkomplexe *Grundlegendes* (Wann und wo haben Sie Ihr Programm entwickelt?, Ist es ein Prä- und/oder Interventionsprogramm?, Wurde Ihr Programm explizit für Schulen entwickelt?, Welche Zielgruppe(n) sprechen Sie mit Ihrem Programm an?), *Anwendung* (Soll Ihr Programm langfristig angewendet werden?, Enthält Ihr Programm Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen?, Ist Ihr Programm so konzipiert, dass es je nach individuellem Fall spezifisch variiert werden kann?, Welche Prä- bzw. Interventionselemente enthält Ihr Programm?) und *Wissenschaftliches* (Basiert Ihr Programm auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen?, Definieren Sie in Ihrem Programm Mobbing?, Geben Sie den Schulen Hilfsmittel, mit denen sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können?, Wo und mit welcher Stichprobe wurde Ihr Programm evaluiert?, Wie wurde Ihr Programm evaluiert?, Wo sind die Ergebnisse der Evaluation publiziert?) erbeten (der Fragebogen ist dem Anhang unter Punkt 10.1 beigefügt).

Um Bekanntheit und Verwendung jedes dieser 15 Anti-Mobbing-Programme ermitteln zu können, wurde der Online-Fragebogen *Bekanntheit und Einsatz verschiedener Anti-Mobbing-Maßnahmen* entwickelt, dessen Link über das jeweils zuständige Kultusministerium an alle Schulpsychologen in Bayern (N = 219) und Baden-Württemberg (N = 127) geschickt wurde, da in diesen beiden Bundesländern – nach Nordrhein-Westfalen (N = 295) – die meisten Schulpsychologen tätig sind (vgl. Bundesverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen, 2010). Die Auswahl fiel deshalb auf die Schulpsychologen, da sie sich am besten mit der Anti-Mobbing-Arbeit an Schulen auskennen müssten. Die Teilnehmer wurden gebeten, zu jedem der 15 aufgelisteten Programme die Fragen „kenne ich und habe schon damit gearbeitet“, „kenne ich und würde gerne damit arbeiten“ und „ist mir nicht bekannt“ zu beantworten.

Das Programm ...	kenne ich und habe schon damit gearbeitet	kenne ich und würde gerne damit arbeiten	ist mir nicht bekannt
Be-Prox	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tabelle 3: Auszug aus dem Schulpsychologenfragebogen

Der Fragebogen stand von Februar 2011 bis August 2011 für die Schulpsychologen online zum Ausfüllen zur Verfügung (der Fragebogen ist dem Anhang unter Punkt 10.2 beigefügt).

4.1 Be-Prox – Berner Präventionsprogramm gegen Gewalt im Kindergarten und in der Schule

Hintergrund: „Be-Prox – Berner Präventionsprogramm gegen Gewalt im Kindergarten und in der Schule“ (im Folgenden als Be-Prox abgekürzt) ist ein flexibles und ganzheitliches Anti-

Mobbing-Programm, bei dem die Lehrpersonen im Zentrum stehen. Der Whole-School-Ansatz wurde im Jahr 1998 in Bern (Schweiz) von Françoise Alsaker und ihrem Team entwickelt. Alsaker arbeitet seit 1983 eng mit Olweus in Bergen zusammen, weshalb Mobbing und dessen Erscheinungsformen in Anlehnung an Olweus definiert werden. Be-Prox basiert auf Erkenntnissen aus früheren Programmen sowie der Mobbingliteratur und baut auf Forschungsergebnissen zu Häufigkeiten von Mobbing, den verschiedenen Rollen (PRQ) und Eigenheiten der Gruppendynamik auf.

Be-Prox ist ein Präventionsprogramm, das explizit für den Einsatz im Kindergarten und Schule entwickelt wurde. Es enthält Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen. Es sollen vor allem Lehrkräfte im Umgang mit Mobbingopfern und -tätern sowie den daraus entstehenden Problemen geschult werden, damit sie effektiv und direkt in die Dynamik der Klasse eingreifen können. Be-Prox kann nach den individuellen Bedürfnissen, Ressourcen und Limits der Lehrpersonen sowie im eigenen Tempo durchgeführt werden.

Zielgruppe: Kindergartenkinder sowie Schüler der Grundschule.

Inhalt: Die Entwicklung und Verstärkung des Mobbingprozesses, der durch Mitläufer und die stillschweigende Duldung der Klasse gefördert wird, muss unterbunden werden, was die Aufgabe der Lehrkräfte darstellt (vgl. Valkanover & Alsaker, 2008). Unter anderem werden folgende Themen angesprochen und umgesetzt:

- Sensibilisierung der Lehrkräfte für das Mobbingphänomen
- Entwicklung von Handlungsstrategien zur Umsetzung in der Klasse
- Intensivierung der Elterneinbindung

Ziel ist es, die Handlungsfähigkeit und Selbstsicherheit in der Mobbingthematik bei den Lehrpersonen zu stärken (vgl. Valkanover & Alsaker, 2008).

Methodik: Be-Prox ist so konzipiert, dass es je nach individuellem Mobbingfall spezifisch variiert werden kann. Es werden den Schulen zwar keine konkreten Hilfsmittel wie Tests oder Fragebögen gegeben, anhand derer sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können, doch lernen die Lehrpersonen, wie sie die Situation beurteilen können. Folgende Präventionselemente enthält Be-Prox:

- Informationsabende für alle Eltern
- Materialien für alle Eltern
- Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule
- Regelmäßige Lehrertrainings
- Nicht-bestrafende Maßnahmen gegen die Täter

Beschreibung ausgewählter Präventionsprogramme

- Unterrichtsmaterialien über Mobbing
- Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
- Gemeinsam erarbeiteter Ablaufplan für jede Klasse, wie auf Verstöße gegen entworfenes Regelsystem von der Schule reagiert werden soll
- Arbeit mit den Mitschülern (insbesondere mit Außenstehenden und Verteidigern)
- Videos

In insgesamt acht Sitzungen werden mit den Lehrpersonen folgende Themenkomplexe erarbeitet (vgl. Valkanover & Alsaker, 2008):

- 1. Sitzung: Sensibilisierung der Lehrkräfte für die Thematik des Mobbing
- 2. Sitzung: Thematisieren von Mobbing und Regelbesprechung in der Klasse
- 3. Sitzung: Einführen und Durchsetzen von Regeln
- 4. Sitzung: Rolle der nicht aktiv am Mobbing beteiligten Mitschüler
- 5. Sitzung: Körpererfahrung und konkrete Zielsetzung
- 6. Sitzung: Fokus auf Umsetzung der gewählten Zielsetzungen
- 7. Sitzung: Evaluation der Umsetzung
- 8. Sitzung: Rückblick und Ausblick

Evaluation: Im Rahmen der Studie „Mobbing im Kindergarten: Entstehung und Prävention“ wurde die Wirkung von Be-Prox im Kindergarten überprüft. Be-Prox wurde in Bern mit 340 Fünf- bis Sechsjährigen anhand von Experimental- und Kontrollgruppen sowie Prä- und Posttests (drei Jahre später) evaluiert. Als Erhebungsinstrumente wurden Fragebögen für Lehrer und Eltern sowie Interviews mit den Kindern eingesetzt.

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass die Lehrer der Interventionsgruppe insgesamt über mehr Sicherheit im Umgang mit Mobbingssituationen berichten und die Kinder in den Präventionskindergärten im Vergleich zu Kindern aus der Vergleichsgruppe am Ende des Schuljahres mehr angemessene Reaktionen auf Mobbing angeben. Die Anzahl der Mobbingopfer sank, Hilfsbereitschaft und Sicherheitsgefühl der Kinder nahmen zu.

Weitere Evaluationsstudien – insbesondere im Schulbereich – wären zur Absicherung der Ergebnisse jedoch wünschenswert.

4.2 Cool sein – cool bleiben

Hintergrund: „Cool sein – cool bleiben“ wurde vom Frankfurter Kinderbüro, dem Jugendamt Frankfurt am Main, Schulpsychologen des Staatlichen Schulamts und dem Jugendkoordinator

Beschreibung ausgewählter Präventionsprogramme

des Polizeipräsidiums Frankfurt am Main im Zeitraum 1999 bis 2000 in Kooperation mit verschiedenen weiterführenden Schulen entwickelt. Es basiert auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen der Deeskalationsforschung, Erkenntnissen der kriminologischen Forschung über Täter und Opfer sowie auf eigenen Erfahrungen der Arbeit mit Jugendlichen. Doch der Begriff Mobbing wird nicht definiert.

Cool sein – cool bleiben ist ein Prä- wie auch ein Interventionsprogramm, das explizit für Schulen entwickelt wurde und Elemente enthält, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen. Es soll langfristig angewendet werden.

Zielgruppe: Schüler der weiterführenden Schulen.

Inhalt: Cool sein – cool bleiben behandelt in vier Trainingseinheiten folgende Inhalte (vgl. Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung, 2009):

- Wahrnehmung potentieller Konfliktsituationen
- Verständnis der Dynamik von Gewaltprozessen zwischen Täter, Opfer und Dritten
- Bewusstmachen der Kommunikation in Konfliktsituationen
- Umgang mit Stress in Konfliktsituationen
- Hilfeverhalten begünstigende Bedingungen
- Risiken durch Waffen und Geräte zum Selbstschutz
- Wissen um Rechte und Pflichten im Zusammenhang mit Notwehr, Hilfe-, Anzeige- und Zeugenverhalten

Methodik: Es werden den Schülern bestimmte Konfliktsituationen und Konfliktvermeidungsstrategien erklärt und daran anschließend geübt, wie sie einem drohenden Konflikt aktiv auf deeskalierende Weise begegnen können. Durch Rollenspiele soll den Schülern vermittelt werden, wie sie sich als Opfer, Außenstehender oder Verteidiger richtig verhalten können (vgl. Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung, 2009).

Cool sein – cool bleiben gibt den Schulen keine Hilfsmittel an die Hand, mit denen sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können. Jedoch ist das Programm so konzipiert, dass es je nach individuellem Mobbingfall spezifisch variiert werden kann. Cool sein – cool bleiben enthält folgende Prä- und Interventionselemente:

- Regelmäßige Lehrertrainings
- Verbesserte Schulhof-Aufsicht
- Kooperative Gruppenarbeit zwischen Lehrern und professionellen Gruppen

Evaluation: Das Programm wurde bislang noch nicht evaluiert.

4.3 Fairplayer.manual

Hintergrund: „Fairplayer.manual“ – im Folgenden als Fairplayer abgekürzt – ist ein umfassendes Programm zur Prävention von Mobbing und Schulgewalt sowie zur Förderung von sozialen Kompetenzen und Zivilcourage (vgl. Scheithauer & Bull, 2008) und wird seit 2004 in Bremen und Berlin von Herbert Scheithauer und Heike Dele Bull entwickelt. Es handelt sich um ein multimodales Programm mit unterschiedlichen Zielgruppen, Zielebenen und eingesetzten Methoden, denen verschiedene wissenschaftliche Forschungsergebnisse und -modelle zugrundeliegen: lerntheoretische Befunde nach Olweus, Participant Role Approach nach Salmivalli, Ergebnisse aus der Zivilcourage-Forschung, moralische Überzeugungen, soziale Kompetenzförderung, soziales Klima in der Schulklasse. Mobbing mit seinen unterschiedlichen Erscheinungsformen und Ausmaßen wird in Anlehnung an Scheithauer, Hayer und Petermann (2003) definiert.

Fairplayer wurde explizit für Schulen entwickelt und enthält Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen. Das Programm soll langfristig angewendet werden. Fairplayer ist sowohl ein Prä- als auch ein Interventionsprogramm, das sowohl die universelle Prävention (alle Klassenmitglieder), die selektive Prävention der Hoch-Risiko-Gruppen sowie die indizierte Prävention der möglichen „Ursachen“ (wie beispielsweise Eingriffsverhalten) umfasst.

Zielgruppe: Schüler der weiterführenden Schulen im Alter von 11 bis 21 Jahren.

Inhalt: Fairplayer ist ein entwicklungsorientiertes Präventionsprogramm, das altersentsprechende Materialien und Methoden verwendet und als Grobziele das Vorbeugen von Mobbing sowie die Förderung sozialer Kompetenzen und zivilcouragierten Handelns konstatiert. Diese können in folgende Feinziele aufgliedert werden (vgl. Bull, Schultze & Scheithauer, 2009; Scheithauer & Bull, 2010):

- Förderung des Verständnisses für dissoziales Verhalten und persönliche Verantwortung
- Vermittlung von Wissen über prosoziales Verhalten
- Schärfen des Bewusstseins für Mobbing-situationen
- Förderung von Empathie und sozial-emotionalen Kompetenzen
- Förderung moralischer Sensibilität
- Vermittlung von Handlungsstrategien und -alternativen

Methodik: Der Whole-School-Ansatz ist so konzipiert, dass je nach individuellem Mobbingfall spezifisch variiert werden kann. Zudem werden den Schulen Hilfsmittel gegeben, mit

Beschreibung ausgewählter Präventionsprogramme

denen sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können. Folgende Prä- und Interventionselemente enthält Fairplayer:

- Informationsabende für alle Eltern
- Materialien für alle Eltern
- Regelmäßige Lehrertrainings
- Unterrichtsmaterialien über Mobbing
- Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
- Gemeinsam erarbeiteter Ablaufplan für jede Klasse, wie auf Verstöße gegen entworfenes Regelsystem von der Schule reagiert werden soll
- Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Opfern
- Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Tätern
- Arbeit mit den Mitschülern (insbesondere mit Außenstehenden und Verteidigern)
- Schulkonferenzen zur Information der Schüler über Mobbing an ihrer Schule
- Classroom Management
- Videos

Es sollen in der Schule kognitive und emotionale Perspektivenübernahme und Empathie eingeübt werden. Hierzu werden Rollenspiele zu verschiedenen Thematiken zum Einsatz gebracht (vgl. Scheithauer & Bull, 2007, 2008, 2009).

Evaluation: Fairplayer wurde insgesamt viermal evaluiert mit einer Gesamtstichprobengröße von 678 elf- bis 19-jährigen Schülern (Versuchsgruppe: N = 562; Kontrollgruppe: N = 116):

1. Pilotphase in Bremen mit einer Stichprobe von 226 Schülern
2. 1. Evaluation in Berlin mit einer Stichprobe von 113 Schülern
3. 2. Evaluation in Berlin mit einer Stichprobe von 119 Schülern
4. 3. Evaluation in Bremen mit einer Stichprobe von 220 Schülern

Fairplayer wurde anhand von Experimental- und Kontrollgruppendesigns sowie anhand von Prä- und Posttest evaluiert. Als Instrumente wurden Fragebögen für Schüler und für Lehrer verwendet. Die bisherigen Evaluationsergebnisse weisen auf eine positive Programmwirksamkeit hin, jedoch steht eine Überprüfung der langfristigen Stabilität der gefundenen Effekte noch aus.

4.4 Faustlos

Hintergrund: Sämtliche „Faustlos“-Programme wurden am Institut für Psychosomatische Kooperationsforschung und Familientherapie des Universitätsklinikums Heidelberg unter Leitung von Manfred Cierpka und vom damaligen wissenschaftlichen Mitarbeiter Andreas Schick entwickelt und evaluiert: Faustlos für den Kindergarten (Juli 2001 bis Dezember 2001; vgl. Cierpka, 2002), Faustlos für die Grundschule (November 1998 bis Dezember 2001; vgl. Cierpka, 2001), Faustlos für die Sekundarstufe (Mai 2005 bis März 2007; vgl. Cierpka & Schick, 2011). Faustlos gründet auf dem vom Committee for Children in Seattle entwickelten amerikanischen Programm „Second Step“ (vgl. Beland, 1988), das in den USA seit längerem erfolgreich eingesetzt wird. Das Programm basiert auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen der Emotionspsychologie, der Pädagogischen Psychologie, des Modells der sozialen Informationsverarbeitung sowie zum Risiko-Schutzfaktoren-Modell aggressiven Verhaltens. Ebenso wurde bei der Umsetzung von Faustlos der Entwicklungsstand der jeweiligen unterschiedlichen Altersstufen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt und daran die Materialien angepasst (vgl. Cierpka, 2002; Cierpka & Schick, 2011). Mobbing wird jedoch nicht in dem Programm definiert.

Faustlos ist ein Whole-School-Ansatz, der explizit für Schulen entwickelt wurde und Elemente enthält, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen. Faustlos soll langfristig angewendet werden.

Zielgruppe: Kindergartenkinder sowie Schüler der Grund- und weiterführenden Schulen.

Inhalt: Faustlos basiert auf der Theorie, dass aggressives und schikanierendes Verhalten primär aus einem Mangel an sozial-emotionalen Kompetenzen (wie Einfühlungsvermögen, Impulskontrolle, Problemlösungs- und Selbstbehauptungsfähigkeiten sowie aus mangelnden Fähigkeiten beim Umgang mit Ärger und Wut) hervorgeht, weshalb Maßnahmen zu deren Steigerung von großer Bedeutsamkeit sind. Das Ziel dieses Programms ist, die sozialen Kompetenzen anhand alters- und entwicklungsadäquater Kenntnisse in den folgenden drei Bereichen zu fördern (vgl. Schick & Cierpka, 2004):

- Empathiefähigkeit: Gefühle Anderer erkennen, Perspektiven Anderer übernehmen und empathisch darauf eingehen
- Impulskontrolle: Kognitives Problemlöseverfahren, soziale Verhaltensfertigkeiten
- Umgang mit Ärger und Wut: Techniken zur Stressreduktion, der Selbstinstruktion und des Problemlösens

Beschreibung ausgewählter Präventionsprogramme

Methodik: Faustlos gibt den Schulen zwar keine Hilfsmittel, anhand derer sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können, ist jedoch so konzipiert, dass es je nach individuellem Mobbingfall spezifisch variiert werden kann. Faustlos enthält folgende Präventionselemente, um die Programmziele zu erreichen:

- Informationsabende für alle Eltern
- Materialien für alle Eltern
- Regelmäßige Lehrertrainings
- Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
- Arbeit mit den Mitschülern (insbesondere mit Außenstehenden und Verteidigern)
- Classroom Management
- Videos (für das Sekundarstufenprogramm)

Das Curriculum für den Kindergarten besteht aus 28 Lektionen, das für die Grundschule aus 51 Lektionen, das Sekundarstufen-Programm umfasst 31 Lektionen, die aufeinander aufbauen und über einen Zeitraum von drei bis vier Jahren unterrichtet werden. Nach der theoretischen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Stundenthema wird das Gelernte anschließend in Rollenspielen praktisch geübt und dabei Möglichkeiten der Übertragung auf den Lebensalltag der Kinder berücksichtigt.

Evaluation: Sämtliche Faustlos-Programme wurden und werden evaluiert:

- In Mannheim/Heidelberg mit 335 Sechs- bis Achtjährigen
- In Heidelberg mit 124 Vier- bis Sechsjährigen
- In Düsseldorf mit 266 Fünf- bis Zehnjährigen
- Zudem gab es eine Post-Befragung der Lehr- und Erziehungskräfte in Niedersachsen (N = 194), im Ostallgäu (N = 132) und in Delmenhorst (N = 86).

Faustlos wurde anhand randomisierter Experimental- und Kontrollgruppen mit Prä- und Posttest evaluiert. Als Instrumente wurden Fragebögen an Schüler, Lehrer und Eltern verteilt sowie Interviews mit Schülern geführt und Schüler beobachtet.

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass Faustlos eine gewaltpräventive Wirkung sowie positive Effekte auf die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen hat (vgl. Schick, 2006) und einen signifikanten Zuwachs an empathischen und emotionalen Basiskompetenzen bewirkt (vgl. Schick & Cierpka, 2004). Anhand objektiver Verhaltensbeobachtungen konnte nachgewiesen werden, dass Faustlos-Kinder seltener verbal aggressiv reagierten (vgl. Schick & Cierpka, 2004). Die bisherigen Evaluationsergebnisse weisen auf eine positive

Programmwirksamkeit hin, jedoch steht eine Überprüfung der langfristigen Stabilität der gefundenen Effekte noch aus.

4.5 Freiburger Anti-Gewalt-Training (FAGT)

Hintergrund: Das „Freiburger Anti-Gewalt-Training (FAGT)“ wurde 2005 von der Evangelischen Hochschule Freiburg nach Vorarbeiten von über 10 Jahren von Klaus Fröhlich-Gildhoff entwickelt. Es basiert auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen des biopsychosozialen Verständnisses zur Gewaltentstehung und den daraus ableitbaren Anforderungen an ein Interventionskonzept (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2005, 2006). Der Begriff Mobbing wird nicht definiert.

Das manualgestützte Freiburger Anti-Gewalt-Training ist ein Interventionsprogramm, das nicht explizit für Schulen entwickelt wurde. Trotzdem enthält es Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen, und es soll langfristig angewendet werden. Im Mittelpunkt des Programms stehen die vier Themen Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbststeuerung, Selbstwertstabilisierung und soziale Kompetenzen.

Zielgruppe: Schüler der weiterführenden Schulen im Alter von 10 bis 17 Jahren.

Inhalt: Neben den vier genannten Hauptzielen geht es insbesondere darum, die Schüler mit ihren Stärken und Schwächen in Verbindung mit ihrer Umwelt zu sehen (multimodale Betrachtung). FAGT vermittelt Schülern die Fähigkeit, Konflikte zu bewältigen und sich besser in die Umwelt zu integrieren. Sie sollen angestoßen werden, neue Formen der Weltbegegnung zu erproben und in der Lage sein, sich selbst zu verändern. Auch die Eltern der Schüler werden in die Arbeit mit einbezogen.

Folgende Themen werden mit den Kindern und Jugendlichen bearbeitet: Selbst- und Fremdwahrnehmung; Entspannung, Gefühle, Wut und Ärger; Empathie; Konfliktenstehung und -lösung; Selbstwert (Loben); Soziale Kompetenzen.

Methodik: Das Freiburger Anti-Gewalt-Training gibt den Schulen Hilfsmittel, anhand derer sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können. Das Programm ist so konzipiert, dass es je nach individuellem Mobbingfall spezifisch variiert werden kann und enthält folgende Interventionselemente:

- Informationsabende für alle Eltern
- Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Tätern

Evaluation: Das Programm wurde im Jahr 2004 in Freiburg mit 35 13- bis 15-Jährigen anhand von Experimental- und Kontrollgruppen sowie von Prä- und Posttest evaluiert (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Engel, 2006). Als Instrumente wurden standardisierte Fragebögen für Schüler, Lehrer und Eltern sowie Beobachtungen der Schüler, Lehrer und Eltern eingesetzt (vgl. Achenbach, 1991). Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass nach Beendigung des Trainings bei den Schülern eine Verringerung von Hyperaktivität und eine Zunahme prosozialen Verhaltens zu konstatieren ist (vgl. Dörner & Fröhlich-Gildhoff, 2006). Zusammenfassend konnte bei zwei Drittel der Schüler eine positive Verhaltensänderung festgestellt werden.

4.6 KiVa

Hintergrund: Das Finnische Ministerium für Erziehung finanzierte die Entwicklung und Evaluation des nationalen Anti-Mobbing-Programms „KiVaKoulu“. Es wurde im Jahr 2006 an der Universität Turku unter Zusammenarbeit des Departments Psychologie und dem Zentrum für Lernforschung unter Leitung von Christina Salmivalli und Elisa Poskiparta entwickelt. KiVa ist ein facettenreiches, forschungsbasiertes Anti-Mobbing-Programm (vgl. Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2009), das stringent auf folgenden wissenschaftlichen Forschungsergebnissen basiert: Studien über den sozialen Stand aggressiver Schüler im Allgemeinen (vgl. Cillessen & Mayeux, 2004; Rodkin, Farmer, Pearl & Van Acker, 2000) und Täter im Speziellen (vgl. Juvonen, Graham & Schuster, 2003), den Participant Roles im Mobbingprozess (vgl. Salmivalli et al., 1996), der sozial-kognitiven Theorie (vgl. Bandura, 1989), Mobbing als Motivation durch das Streben nach einem hohen Status und einer einflussreichen Position innerhalb der Klasse (vgl. Juvonen & Galván, 2008; Salmivalli & Peets, 2009). Mobbing mit seinen verschiedenen Erscheinungsformen wird in Anlehnung an Olweus definiert, und auch Prävalenzraten werden angegeben.

KiVa als Whole-School-Ansatz ist sowohl ein Prä- als auch ein Interventionsprogramm, das explizit für Schulen entwickelt wurde und ihnen konkrete, einfach annehmbare Mittel zur Vorbeugung und Reduzierung von Mobbing liefert und ein permanenter Teil der Schul-Anti-Mobbing-Arbeit ist, die aufgrund drei verschiedener Versionen auf die unterschiedlichen Klassenlevels abgestimmt ist. KiVa enthält konkrete Elemente, die in den regelmäßigen Unterricht integriert werden können und soll zudem langfristig angewendet werden.

Zielgruppe: Schüler der Grund- und weiterführenden Schulen.

Beschreibung ausgewählter Präventionsprogramme

Inhalt: Die Hauptarbeit von KiVa ist die Vermittlung sicherer Strategien für die Schüler, die Mobbing beobachten, damit sie schikanierten Mitschülern helfen können. KiVa verfolgt folgende Hauptziele:

- Vorbeugen der Entstehung neuer Mobbingfälle
- Beenden des existierenden Mobbings
- Minimieren der negativen Effekte der Schikanen
- Verbesserung des Wohlbefindens an der Schule
- Entwicklung der Schule als eine Gemeinschaft, die Wohlbefinden junger Menschen fördert

Methodik: KiVa ist so konzeptualisiert, dass es auf individuelle Mobbingfälle spezifisch angewendet werden kann. Es werden den Schulen konkrete Hilfsmittel (alljährliche webbasierte Umfragen geben den Schulen Feedback über die eigene Situation) dargeboten, anhand derer sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können. KiVa enthält folgende Prä- bzw. Interventionselemente:

- Informationsabende für alle Eltern
- Materialien für alle Eltern
- Regelmäßige Lehrertrainings
- Verbesserte Schulhof-Aufsicht
- Disziplinäre/bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
- Nicht-bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
- Unterrichtsmaterialien über Mobbing
- Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
- Individuelle Arbeit mit Mobbing-Opfern
- Individuelle Arbeit mit Mobbing-Tätern
- Arbeit mit den Mitschülern (insbesondere mit Außenstehenden und Verteidigern)
- Schulkonferenzen zur Information der Schüler über Mobbing an ihren Schulen
- Regelmäßige Schulkonferenzen mit dem gesamten Kollegium
- Kooperative Gruppenarbeit zwischen Lehrern und professionellen Gruppen
- Videos
- Virtuelle realitätsnahe Computerspiele

Um Mobbing langfristig und nachhaltig an der Schule zu beseitigen, kann KiVa als *universelle Prävention* sowie als *indizierte Intervention* angewendet werden. Universelle Prävention bedeutet Prävention für alle Schüler anhand universeller Aktionen, um Mobbing effektiv vor-

zubeugen. Indizierte Intervention zielt hingegen auf einzelne identifizierte Täter-Opfer-Dyaden, um aktuelle Fälle zu lösen. Die Intervention kann anhand einer sanften Methode sowie anhand einer strengen Methode geschehen – je nach Fall (vgl. Kärnä et al., 2011). Dabei ist immer wichtig, dass Schuldirektor, Lehrer, Schulsozialarbeiter, Schulpsychologen und Eltern zusammenarbeiten, und auch bei Bedarf die Polizei mit einbezogen wird.

Evaluation: KiVa wurde zwischen 2007 und 2008 dreimal an insgesamt 78 Schulen in ganz Finnland evaluiert mit einer Altersgruppe von

- 8.237 Zehn- bis Zwölfjährigen
- 7.000 Sieben- bis Neunjährigen
- 17.000 13- bis 15-Jährigen

KiVa wurde mit einem stringent randomisierten Versuchs- (39 Schulen mit 4.207 Schülern) und Kontrollgruppendesign (39 Schulen mit 4.030 Schülern) evaluiert (vgl. Kärnä et al., 2011). Hierzu wurden als Erhebungsinstrumente Online-Fragebögen für Schüler und Lehrer eingesetzt sowie Selbst-, Peer- und Lehrerreporte ebenso wie dyadische Fragen verwendet. Es gab drei Bewertungszeitpunkte: Prä-Test, Evaluation nach 5 Monaten und Evaluation nach 9-10 Monaten der Intervention.

Die Resultate zeigen, dass KiVa innerhalb eines Schuljahres das Risiko, Andere zu mobben und von Anderen gemobbt zu werden, halbiert (vgl. Kärnä et. al., 2011). Besonders hohe Effekte zeigten sich bei physischem Mobbing. Zudem konnten signifikant positive Ergebnisse bzgl. einer Veränderung des Verhaltens der Außenstehenden, der Schulmotivation, der Wahrnehmung des Klassen- und Schulklimas sowie der Verbesserung des Schul-Wohlseins nachgewiesen werden. KiVa hat außerdem das Potential, Depressionen, mentalen Gesundheitsproblemen und kriminellern Verhalten als Folge von Mobbing präventiv zu begegnen (vgl. Isaacs, Hodges & Salmivalli, 2008; Sourander et al., 2007).

4.7 MindMatters

Hintergrund: „MindMatters“ ist ein Programm zur Förderung der psychischen Gesundheit an Schulen. Es wurde Ende der 1990er Jahre in Australien in Zusammenarbeit zwischen den Universitäten Melbourne, Deakin und Sydney und dem Gesundheitsministerium entwickelt, evaluiert und seitdem kontinuierlich weiter ausgebaut. Die deutschsprachige Adaption dieses Programms wurde im Rahmen eines von Peter Paulus geleiteten Modellprojekts an der Leuphana Universität Lüneburg entwickelt.

MindMatters definiert Mobbing als einen eskalierenden „Prozess, in dessen Verlauf eine oder mehrere Personen bewusst ein Machtübergewicht regelmäßig (z.B. wöchentlich) und über einen längeren Zeitraum (sechs Monate oder länger) in Form von direkten/indirekten Attacken missbrauchen, um eine andere Person oder Gruppe physisch/psychisch/emotional zu ihrem eigenen Vorteil zu schädigen, die nicht in der Lage ist, sich angemessen zu verteidigen oder der Situation ohne für sich jeweils bedeutsame Verluste zu entkommen.“ MindMatters basiert zudem auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen zu gruppendynamischen Prozessen, die beim Mobbingprozess wirken.

MindMatters als Whole-School-Ansatz ist ein Präventionsprogramm als Bestandteil psychischer Gesundheitsförderung, das explizit für Schulen entwickelt wurde. Durch die langzeitige Arbeit mit MindMatters wird eine systematische und nachhaltige Veränderung ermöglicht. MindMatters enthält für Lehrkräfte methodisch-didaktisch aufbereitetes Material mit verschiedenen Unterrichtseinheiten für unterschiedliche Klassenstufen und Fächer, um in den regelmäßigen Unterricht integriert werden zu können.

Zielgruppe: Schüler der Grund- und weiterführenden Schulen.

Inhalt: MindMatters verfolgt folgende Ziele (vgl. Franze et al., 2007):

- Förderung der psychischen Gesundheit
- Prävention psychischer Störungen
- Verbesserung der Schulqualität durch Entwicklung einer unterstützenden und fürsorglichen Schulkultur
- Entwicklung bzw. kontinuierliche Pflege von Netzwerken und Partnerschaften zwischen Schule und Schulumfeld
- Verbesserung der Arbeitsbedingungen und Gesundheit von Lehrkräften durch Arbeit am Sozialklima in der Schule und in den Klassen

Neben der Mobbingprävention beinhaltet MindMatters außerdem die Prävention von Selbstverletzung und Suizid, den Umgang mit Verlust und Trauer, das Verstehenlernen psychischer Störungen sowie den Umgang mit Stress.⁷¹

Methodik: MindMatters ist so konzipiert, dass es je nach individuellem Fall spezifisch variiert werden kann. Zudem gibt MindMatters den Schulen Hilfsmittel, mit denen sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können. Hierzu zählen Checklisten, um Situationsanaly-

⁷¹ Dass MindMatters nicht nur Mobbingprävention beinhaltet, kann auch als nachteilig angesehen werden, da das Thema Mobbing als eines von vielen in den Regelunterricht integriert werden muss und somit möglicherweise zu kurz kommt.

Beschreibung ausgewählter Präventionsprogramme

sen (Ist-Soll-Analysen) vorzunehmen (vgl. Rowling & Mason, 2005). MindMatters enthält folgende Präventionselemente:

- Informationsabende für alle Eltern
- Materialien für alle Eltern
- Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule
- Handlungsorientierte Fortbildungen zu spezifischen Themenschwerpunkten
- Verbesserte Schulhof-Aufsicht
- Unterrichtsmaterialien über Mobbing
- Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
- Gemeinsam erarbeiteter Ablaufplan für jede Klasse, wie auf Verstöße gegen entworfenes Regelsystem von der Schule reagiert werden soll
- Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Opfern
- Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Tätern
- Arbeit mit den Mitschülern (insbesondere mit Außenstehenden und Verteidigern)
- Schulkonferenzen zur Information der Schüler über Mobbing an ihrer Schule
- Regelmäßige Schulkonferenzen mit dem gesamten Kollegium, wenn dies das Schulteam vorsieht
- Kooperative Gruppenarbeit zwischen Lehrpersonen und professionellen Gruppen

Evaluation: MindMatters wurde an Schulen der Sekundarstufe I in der Schweiz, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen anhand eines Prätestes von Februar 2004 bis August 2005 mit 407 Lehrern und 2201 Schülern (Klassen 5-9) evaluiert. Der Posttest im Jahr 2005 wurde bei 245 Lehrern und 1818 Schülern (Klassen 5-9) erhoben. Die Prozessevaluation erfolgte in den Jahren 2004 und 2005: Hierbei wurden 14 Schulteams, 17 Schulleiter, 37 Lehrkräfte sowie 435 Schüler der Klassen 5-10 befragt. Als Evaluationsinstrumente wurden Fragebögen bei Schülern und Lehrkräften eingesetzt sowie Interviews mit den Schulleitern geführt.

Trotz geringer Erprobungszeit (1 Jahr) sind einige statistisch signifikante und praktisch bedeutsame Veränderungen zu verzeichnen (vgl. Franze et al., 2007): MindMatters unterstützt nachweislich die Entwicklung und Förderung von Schlüsselkompetenzen zum Erhalt und zur Förderung der psychischen Gesundheit und leistet somit einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung einer guten gesunden Schule (vgl. Rowling & Mason, 2005). Jedoch muss der Schultyp als Unterscheidungskriterium für den Effekt von MindMatters angeführt werden, da MindMatters in Realschulen weitreichendste Effekte in Qualität und Quantität der gemessenen

Merkmale verzeichnet. Aus diesem Grund wäre eine Überarbeitung für andere Schultypen notwendig.

4.8 Mobbingfreie Schule – gemeinsam Klasse sein!

Hintergrund: „Mobbingfreie Schule – Gemeinsam Klasse sein!“ (im Folgenden als „Mobbingfreie Schule“ bezeichnet) wurde von 2007 bis 2008 von der Beratungsstelle Gewaltprävention des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI Hamburg) zusammen mit der Techniker Krankenkasse (TK) in Hamburg entwickelt. Teil des Programms ist der sogenannte „Anti-Mobbing-Koffer“, der Materialien für eine Projektwoche enthält und den weiterführenden Schulen im Freistaat Bayern kostenfrei zur Verfügung gestellt wird. Das Kultusministerium Bayern und die TK kämpfen zusammen gegen Mobbing an Schulen und bieten Schulungen der Lehrer zum sachgerechten Einsatz der im Anti-Mobbing-Koffer enthaltenen Materialien an. Das Programm basiert auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen zur sozialkognitiven Lerntheorie nach Bandura sowie zur Aggressionsforschung nach Petermann. Mobbing mit all seinen Erscheinungsformen wird in Anlehnung an Olweus definiert. Ebenso werden Folgen von Mobbing thematisiert, denen es vorzubeugen gilt.

Mobbingfreie Schule ist ein Präventionsprogramm, das explizit für Schulen entwickelt wurde und Elemente enthält, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen. Es bezieht alle am Schulalltag beteiligten Personen ein und bietet ihnen jeweils erfolgreich erprobte angemessene Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Mobbing. Das Programm soll langfristig angewendet werden.

Zielgruppe: Schüler an weiterführenden Schulen.

Inhalt: Ziel des Präventionskonzeptes ist es, Mobbing mit seinen negativen Folgen für alle Beteiligten durch gezielte Maßnahmen nachhaltig und dauerhaft zu vermindern und im Idealfall zu verhindern. Dies geschieht, indem die Kompetenz von Lehrkräften in der Erkennung von Mobbing-situationen im Schulalltag gestärkt wird und diese handlungsfähig gemacht werden. Schüler sollen befähigt werden, offen miteinander zu kommunizieren (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), 2007).

Methodik: Das Programm ist so konzipiert, dass es je nach individuellem Mobbingfall spezifisch variiert werden kann. Zudem werden den Schulen Hilfsmittel gegeben, mit denen sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können. Folgende Präventionselemente enthält das Programm:

Beschreibung ausgewählter Präventionsprogramme

- Informationsabende für alle Eltern
- Materialien für alle Eltern
- Unterrichtsmaterialien über Mobbing
- Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
- Arbeit mit den Mitschülern
- Classroom Management
- Videos

Weitere Ecksteine für eine umfangreiche, konzeptionell aufeinander aufbauende Mobbingprävention sind:

- Verbindlich fortgebildete Lehrkräfte
- Alters- und schulagemessene Materialien (Werkmappen, Filme, Flyer)
- Nachhaltige Implementation der Inhalte in den Schulalltag über pädagogische Arbeit, Ansprechpartner und Plakate
- Fortsetzung der pädagogischen Arbeit und Sicherung der Nachhaltigkeit
- Entwicklung eines Mobbing-Interventions-Teams in der Schule

Evaluation: Das Programm wurde 2007 in Hamburg mit 3.417 Schülern im Alter von 10-14 Jahren (5. bis 7. Klasse) und 20 Lehrern anhand randomisierter Experimental- und Kontrollgruppen mit Prä- und Posttests evaluiert. Als Instrumente wurden Fragebögen für Schüler und Lehrer eingesetzt.

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass Mobbingfreie Schule – Gemeinsam Klasse sein! positive Ergebnisse erzielen konnte. So konnte die Anzahl der Mobbingfälle reduziert werden und sich das Klassenklima signifikant verbessern (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI), 2009).

4.9 No-Blame-Approach⁷²

Hintergrund: Der „No-Blame Approach“ (wörtlich „Ohne Schuld Ansatz“) wurde Anfang der 1990er Jahre in England von George Robinson und Barbara Maines entwickelt (vgl. Robinson & Maines, 2008) und wurde im Jahr 2000 in der Schweiz von Christopher Szaday aufgegriffen. Seit 2002 ermöglicht der Projektträger „fairaend“ in Zusammenarbeit mit dem

⁷² Der Fragebogen über den No-Blame-Approach wurde auf Interviewbasis ausgefüllt.

Bund für Soziale Verteidigung und mit finanzieller Unterstützung der Aktion Mensch die Adaption des No-Blame Approaches an deutschen Schulen (vgl. Huber, 2011).

Das Programm basiert auf keinen Forschungsergebnissen zu Mobbing. Mobbing wird definiert als „ein aggressives Verhalten von Mitschülern, welches eine Schülerin bzw. einen Schüler absichtlich körperlich und/oder psychisch schädigt. Wenn es immer wieder passiert und über einen längeren Zeitraum gezielt die gleiche Schülerin oder den gleichen Schüler trifft“ (in Anlehnung an Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003; Szaday, 2001), ist es Mobbing. Es werden zudem Prävalenzraten und auch Folgen dargestellt und Mobbing als Gruppenphänomen beleuchtet. Das Programm fragt nicht nach Gründen und Ursachen für Mobbinghandlungen (da an das Gute im Menschen appelliert wird), sondern im Mittelpunkt stehen konstruktive und schnelle Lösungen von Mobbingvorfällen; es ist also ein Interventionsprogramm, das explizit für Schulen entwickelt wurde. Trotzdem enthält es keine Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen. Die Methode verzichtet auf Schuldzuweisungen und Bestrafungen der Beteiligten.

Zielgruppe: Schüler der Grund- und weiterführenden Schulen aller Schularten.

Inhalt: Der No-Blame ist ein ressourcen- und lösungsorientierter Ansatz⁷³ nach Tradition systemischer und kurzzeittherapeutischer Vorgehensweisen von Steve de Shazer und Insoo Berg (vgl. De Jong & Berg, 2002; De Shazer, 1998), der durch die Förderung von Ressourcen wie Empathie, sozialen Kompetenzen und altruistischem Denken seitens der Täter, Mitläufer und nicht direkt am Mobbingprozess Beteiligten das Selbstwertgefühl des Opfers stärkt. Ebenso soll das Klassenklima verbessert werden. Dadurch soll nach Blum und Beck (2005) der Teufelskreis von Mobbinghandlungen unterbrochen werden.

Methodik: Der No-Blame-Approach ist so konzipiert, dass er je nach individuellem Fall spezifisch variiert werden kann, jedoch gibt er den Schulen keine Hilfsmittel an die Hand, mit denen sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können. Das Programm enthält folgende Interventionselemente:

- Arbeit mit den Mitschülern
- Kooperative Gruppenarbeit zwischen Lehrern und professionellen Gruppen

Der No-Blame-Ansatz baut auf drei einfachen Schritten auf:

1. Schritt: Gespräch mit dem Mobbing-Betroffenen durch die Lehrperson

⁷³ Diese Methode steht im Kontrast zur problemorientierten Vorgehensweise, also zu all den Programmen, die annehmen, dass eine Veränderung in Richtung einer gewünschten Lösung stets eine Problemperspektive bzw. -analyse benötigt.

2. Schritt: Bildung einer Unterstützergruppe (ohne Opfer): Täter, Mitläufer sowie Schüler, die nichts mit den Mobbinghandlungen zu tun haben, aber eine konstruktive, aufbauende Rolle bei der Lösung spielen können
3. Schritt: Einzelne Nachgespräche mit allen Beteiligten, um positive Veränderungen auszutauschen und um gegebenenfalls weitere Ideen zur Verbesserung des Klassenklimas zu sammeln

Evaluation: Der No-Blame Approach wurde zwischen Juni 2007 und Februar 2008 evaluiert. Die Evaluation richtet sich nach den Standards der Deutschen Gesellschaft für Evaluation (DeGEval) (vgl. Bund für Soziale Verteidigung, 2008).

Die Datenbasis stellen 220 Mobbingfälle (Gesamtschule, Realschule, erweiterte Realschule, Hauptschule, Gymnasium, integrierte/kombinierte Haupt- und Realschule, Berufsschule, Schule für Lernförderung), die anhand von Interviews (N = 117) und Fragebögen (N = 115) evaluiert wurden.⁷⁴ Die Schüler, deren Mobbingfälle anhand von Interviews evaluiert wurden, waren zwischen 10 und 17 Jahre alt; die Schüler, deren Mobbingfälle anhand von Fragebögen evaluiert wurden, waren zwischen 8 und 17 Jahre alt.

Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass von 220 Mobbingfällen 192 durch den Einsatz des No-Blame erfolgreich gestoppt werden konnten, d.h. die Erfolgsquote liegt bei 87%. Als Gründe für einen nicht erfolgreichen Einsatz des No-Blame wurden in 6% der Fälle das Verhalten der Mobbing-Akteure, in 4% der Fälle die Mobbing-Betroffenen, in 3% der Fälle die Lehrkräfte (Androhung von Sanktionen, Verweigerung) oder das Verhalten der Eltern genannt (vgl. Bund für Soziale Verteidigung, 2008).

4.10 Olweus Bullying Präventionsprogramm (OBPP)

Hintergrund: Dan Olweus entwickelte sein Anti-Mobbing-Programm – im Folgenden auch als OBPP abgekürzt – im Jahre 1983 in Norwegen als eine landesweite Kampagne gegen Mobbing an Schulen. Das Programm wurde vom Ministerium für Erziehung unterstützt (vgl. Kallestad & Olweus, 2003) und wird bis heute stringent überarbeitet. Es basiert auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen, die Olweus zusammen mit Forschungskollegen seit 1966 bis heute (beispielsweise mit Endresen, mit Solberg, mit Breivik sowie mit Limber) veröffentlicht. So definiert er selbstverständlich den Begriff Mobbing (so wie unter Punkt 2.1 be-

⁷⁴ Abzüglich identischer Fälle aus Fragebögen und Interviews ergibt sich eine Datenbasis von 220 zu evaluierenden Mobbingfällen.

stimmt), bezieht Mobbing als gruppenspezifischen Prozess in die Arbeit mit ein und baut sein Programm auf lerntheoretischen Ansätzen auf.

Olweus' Anti-Mobbing-Programm ist ein Mehr-Ebenen-Konzept, das sowohl als Prä- wie auch Interventionsprogramm explizit gegen Mobbing an Schulen entwickelt wurde. Dafür enthält das Programm Elemente, die in alltägliche Schulstunden integriert werden können.

Vorgesehen ist, dass das Programm langfristig angewendet wird: die Durchführung dauert 18 bis 20 Monate, danach nutzen die Schulen das „Quality Assurance System“ von Olweus, um die Leistung aufrechtzuerhalten, um den Erfolg und die Arbeit mit dem Programm zu kontrollieren und rechtzeitig zu prävenieren bzw. zu intervenieren.

Zielgruppe: Schüler der Grund- und weiterführenden Schulen.

Inhalt: Olweus verfolgt mit seinem Anti-Mobbing-Programm drei Hauptziele: Mittelbare und unmittelbare Gewaltprobleme in der Schule sollen reduziert bzw. beseitigt, neue Gewaltvorkommnisse verhindert und die Beziehung zwischen den Schülern innerhalb der Schule verbessert werden. Des Weiteren soll auch das Schulklima und der Zusammenhalt gesteigert werden (vgl. Kallestad & Olweus, 2003). Allgemeine Voraussetzungen dafür sind ein vorhandenes Problembewusstsein und Interesse der Lehrer und Eltern sowie eine gemeinschaftliche Arbeit aller Beteiligten gegen Mobbing.

Methodik: Das Programm ist so konzeptualisiert, dass es auf den jeweiligen Vorfall individuell abgestimmt werden kann. Um die Arbeit und den Erfolg des Programms an Schulen regelmäßig kontrollieren zu können, werden den Schulen Hilfen an die Hand gegeben. Hierfür gibt es für die Schüler beispielsweise eine Umfrage, um das Mobbingniveau zu überwachen. Zusammen mit dieser Umfrage gibt es ein statistisches Analysepaket, das online erhältlich ist. Ebenso gibt es Umfragen für das Schulpersonal, um die Vollständigkeit ihrer Durchführung regelmäßig zu evaluieren. Für eine erfolgreiche Anti-Mobbing-Arbeit setzt dieses Programm auf drei Ebenen (Whole-School-Ansatz) an: Schulebene, Klassenebene (Schwerpunkt), individuelle Ebene und enthält folgende Prä- bzw. Interventionselemente:

- Informationsabende für alle Eltern
- Materialien für alle Eltern
- Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule
- Regelmäßige Lehrertrainings
- Verbesserte Schulhof-Aufsicht
- Disziplinäre/bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
- Nicht-bestrafende Maßnahmen gegen die Täter

Beschreibung ausgewählter Präventionsprogramme

- Unterrichtsmaterialien über Mobbing
- Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
- Gemeinsam erarbeiteter Ablaufplan für jede Klasse, wie auf Verstöße gegen entworfenes Regelsystem von der Schule reagiert werden soll
- Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Opfern
- Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Tätern
- Arbeit mit den Mitschülern (insbesondere mit Außenstehenden und Verteidigern)
- Schulkonferenzen zur Information der Schüler über Mobbing an ihrer Schule
- Regelmäßige Schulkonferenzen mit dem gesamten Kollegium
- Kooperative Gruppenarbeit zwischen Lehrern und professionellen Gruppen
- Classroom Management
- Videos

Zu Beginn findet eine Fragebogenerhebung statt, um den Ist-Zustand der Mobbingssituation der jeweiligen Schule festzustellen. Die Ergebnisse bilden die Grundlage für alle weiteren Maßnahmen. Im Anschluss daran findet ein „Pädagogischer Tag“ statt, um die Fragebogenergebnisse auszuwerten und entsprechende Maßnahmen vorzubereiten. In einer anschließenden Schulkonferenz wird das Programm verabschiedet.

Evaluation: Das Programm wurde in Norwegen, Island, Schweden, Litauen, USA, Deutschland, England, USA und Belgien evaluiert. Es wurde mit einem separaten evaluierten Design (Alters-Kohorten-Design) evaluiert, da randomisierte Kontrollstudien hoch bedenklich und vermutlich ethisch nicht empfehlenswert bei Schulmobbing sind. Als Erhebungsinstrumente wurden Fragebögen für Schüler, Lehrer und Eltern sowie Interviews mit Schülern, Lehrern und Eltern eingesetzt.

Olweus führte seine Evaluation zwischen 1983 und 1985 mit 2.500 Schülern der 4. bis 7. Klasse an 42 Grundschulen und weiterführenden Schulen in Bergen durch (vgl. Kallestad & Olweus, 2003). Dabei konnte er einen markanten Rückgang um ca. 50% der unmittelbaren wie mittelbaren Gewalt sowie sozialfeindlichen Verhaltens wie Vandalismus, Rangeleien, Diebstahl und Schuleschwänzen belegen. Ebenso konnte Olweus eine signifikante Verbesserung bzgl. des Klassenklimas herausarbeiten (vgl. Kallestad & Olweus, 2003; Olweus, 2006). Kritisch anzumerken jedoch ist, dass die guten Evaluationserfolge in Norwegen in anderen Ländern nicht repliziert werden konnten. So zeigte sich für die Anwendung des Programms in Deutschland (vgl. Hanewinkel & Eichler, 1999; Hanewinkel & Knaack, 1999), dass sich die Interaktion zwischen Lehrern und Tätern bzw. Eltern und Tätern sogar geringfügig ver-

schlechterte und die Opferzahlen an Gymnasien sogar anstiegen. Mögliche Erklärungen für die negative Programmwirksamkeit sind, dass Probleme bei der Programmumsetzung zu einer programmabweichenden Schwerpunktsetzung sowie zu einem Motivationsmangel bei den Lehrkräften, das Programm umzusetzen, führten. Da keine Vergleichsgruppe verwendet wurde, sind die berichteten Ergebnisse als vorläufig zu betrachten.

4.11 RESPEKT – Aktion gewaltfreie Schule

Hintergrund: „RESPEKT – Aktion gewaltfreie Schule“ (im Folgenden als RESPEKT abgekürzt) wurde von der Kommunalen Kriminalprävention von 2001 bis 2002 in Ludwigsburg entwickelt. Das Programm basiert auf keinen wissenschaftlichen Forschungsergebnissen. Mobbing wird „im weitesten Sinne als Hänkeln, Drohen, Abwerten, Beschimpfen, Herabsetzen, Bloßstellen, Schikanieren, Ausgrenzen, Rufschädigen, „Kaltstellen“ durch das Vorenthalten von Informationen und Beschädigen von Eigentum der gemobbten Person u.ä.“ definiert. RESPEKT ist ein Whole-School-Ansatz, der explizit für Schulen entwickelt wurde. Es enthält Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen. Zudem soll das Programm langfristig angewendet werden.

Zielgruppe: Schüler der Grund- und weiterführenden Schulen.

Inhalt: Im Rahmen des Präventionsprogramms werden Kultur und Kooperation als wichtige mobbingbegünstigende Komponenten berücksichtigt. Lehrer, Schüler und Eltern arbeiten von Anfang an zusammen. Auf schulischer Ebene bildet sich ein Team aus Eltern, Schülern, Lehrern und Schulleitung, das gemeinsam eine Bestandsaufnahme des aktuellen Schulzustandes macht und darauf aufbauend Maßnahmen entwickelt und diese an der Schule koordiniert (vgl. Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung, 2009). Auf außerschulischer Ebene muss eine Gruppe für schulübergreifende Koordination gebildet werden, um schulübergreifende Veranstaltungen und Programme zu entwickeln.

Methodik: RESPEKT ist so konzipiert, dass es je nach individuellem Fall spezifisch variiert werden kann. Den Schulen werden zudem Hilfsmittel gegeben, mit denen sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können. Folgende Präventionselemente enthält RESPEKT, um die gesetzten Ziele zu erreichen:

- Informationsabende für alle Eltern
- Materialien für alle Eltern
- Regelmäßige Elterntrainings

Beschreibung ausgewählter Präventionsprogramme

- Regelmäßige Lehrertrainings
- Disziplinäre/bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
- Nicht-bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
- Unterrichtsmaterialien über Mobbing
- Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
- Gemeinsam erarbeiteter Ablaufplan für jede Klasse, wie auf Verstöße gegen entworfenes Regelsystem von der Schule reagiert werden soll
- Arbeit mit den Mitschülern
- Schulkonferenzen zur Information der Schüler über Mobbing an ihrer Schule
- Regelmäßige Schulkonferenzen mit dem gesamten Kollegium
- Kooperative Gruppenarbeit zwischen Lehrern und professionellen Gruppen
- Classroom Management

Evaluation: Das Programm wurde bislang noch nicht evaluiert.

4.12 Training mit aggressiven Kindern (TmaK)

Hintergrund: Das „Training mit aggressiven Kindern“ (im Folgenden als „TmaK“ abgekürzt) wurde in den 1970er Jahren von Ulrike und Franz Petermann entwickelt. Dieses verhaltenstherapeutische Training (vgl. Petermann & Petermann, 2000), das auf den Aufbau neuer, differenzierter sozialer Fertigkeiten abzielt, wurde vor dem Hintergrund lerntheoretischer Annahmen (nach Bandura) entwickelt (vgl. Petermann & Petermann, 1991). Mobbing wird nach Hayer, Scheithauer und Petermann (2003, S. 5) definiert: „Mobbing richtet sich wiederholt auf bestimmte Personen. Besonders häufige Formen sind Spotten und Beschimpfen, gefolgt von Schlagen und Gerüchte Verbreiten sowie andere aus der Gruppe ausschließen.“

Es ist ein Interventionsprogramm, das nicht explizit für Schulen entwickelt wurde. Das Programm ist nicht darauf ausgelegt, langfristig angewendet zu werden, sondern die Arbeit endet nach ca. acht Monaten. Das Programm enthält Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen.

Zielgruppe: Schüler im Alter von 8 bis 13 Jahren.

Inhalt: Grundlegende Elemente sind die Einübung von Ruhe und Entspannung, um aggressives Verhalten sowie motorische Unruhe abzubauen. Fundamentale Bestandteile sind ebenso das Einüben kooperativen, helfenden und einfühlsamen Agierens (vgl. Petermann & Petermann, 1991), Förderung differenzierter Wahrnehmung, Einüben angemessener Selbstbehauptung.

tung, Erlernen kooperativer und unterstützender Verhaltensweisen, Verbesserung der Selbstkontrolle sowie der Aufbau positiven Einfühlungsvermögens.

Methodik: Das Programm ist so konzipiert, dass es je nach individuellem Mobbingfall spezifisch variiert werden kann. Den Schulen werden Hilfsmittel gegeben, mit denen sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können. Das Programm enthält folgende Interventionselemente:

- Materialien für alle Eltern
- Regelmäßige Elterntrainings bzw. begleitende Elternberatung
- Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Opfern
- Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Tätern
- Videos

Evaluation: Training mit aggressiven Kindern wurde viermal evaluiert:

1. An einer Erziehungsberatungsstelle mit 13 durchschnittlich 10-Jährigen
2. An einer Jugendhilfeeinrichtung mit 12 durchschnittlich 10-Jährigen
3. An einer Kinder- und Jugendpsychiatrie mit 8 durchschnittlich 10-Jährigen
4. An einer Förderschule mit 16 durchschnittlich 14-Jährigen

Dazu wurde ein Experimental-Kontrollgruppen-Design mit einem Prä- und Posttest verwendet. Als Erhebungsinstrument wurden Fragebögen für Schüler, Lehrer und Eltern eingesetzt, Schüler und Eltern beobachtet und Interviews mit Schülern und Eltern geführt (vgl. Petermann et al., 2008; Petermann, Krummrich, Meier, Petermann & Nitkowski, 2010).

Es lässt sich festhalten, dass sich bei allen Kindern, die an dem Programm teilnahmen, die aggressiven Verhaltensweisen verringerten, dafür Kooperation und Kompromissbereitschaft zunahm (vgl. Petermann & Petermann, 1991).

4.13 WiSK – Das Wiener Soziale Kompetenztraining

Hintergrund: „WiSK – Das Wiener Soziale Kompetenztraining“ (im Folgenden als WiSK abgekürzt) wird seit 2001 an der Universität Wien von Dagmar Strohmeier, Moira Atria und Christiane Spiel entwickelt. Das ganzheitliche Schulkonzept basiert auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen zum Ausmaß von Mobbing, zu verschiedenen Erscheinungsformen und geschlechtsspezifischen Unterschieden an österreichischen Schulen, zu Mobbing als Gruppenphänomen (nach Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999), zur Lerntheorie (nach Bandura, 1973), zur sozialen Informations-Verarbeitungs-Prozess-Theorie (nach Crick

Beschreibung ausgewählter Präventionsprogramme

& Dodge, 1994), zur moralischen Entwicklung (nach Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Malti, Gasser, & Buchmann, 2009; Paciello, Fida, Tramontano, Lupinetti, & Caprara, 2008), zu nach Dominanz strebenden Tätern (nach Hawley, 1999), zu Täter-Opfern sowie zur Wichtigkeit einer guten Lehrer-Eltern-Zusammenarbeit. Zudem wird das Phänomen Mobbing mit all seinen Erscheinungsformen in Anlehnung an Olweus (1991) und Roland (1989) definiert.

WiSK ist ein Prä- sowie ein Interventionsprogramm, das explizit für Schulen entwickelt wurde und langfristig angewendet werden soll. Der systemische Ansatz enthält Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen.

Zielgruppe: Schüler weiterführender Schulen zwischen 11 und 15 Jahren.

Inhalt: Die Hauptziele des Whole-School-Ansatzes sind die Reduktion aggressiver und schikanierender Verhaltensweisen mit der Förderung positiver Verhaltensweisen, um Mobbing vorzubeugen sowie die Erhöhung des sozial kompetenten Verhaltens. Folgende drei Prinzipien sind zur Zielumsetzung relevant:

- Rechte und Pflichten: Aushandeln von erwünschten und unerwünschten Verhaltensweisen in der Klasse
- Partizipation und Verantwortungsübernahme: alle Schüler sind für die Situation mitverantwortlich
- Öffnung des Denkens und Bereicherung des Verhaltensrepertoires: Schüler sollen ihr Verhalten reflektieren

Die Maßnahmen zielen darauf ab, das Bewusstsein der sozialen Verantwortung bei allen Personen im System Schule zu steigern, sowie allen Schülern Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die ein friedliches und positives Zusammenleben ermöglichen (vgl. Strohmeier, Atria & Spiel, 2008). Als ganzheitliches Schulkonzept zielt WiSK auf die Einbindung einer möglichst großen Gruppe von Personen ab: Schulleitung, Lehrer, Eltern, Schüler.

Methodik: WiSK ist so konzipiert, dass es je nach individuellem Mobbingfall spezifisch variiert werden kann. Zudem enthält es Hilfsmittel für Lehrer, damit sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können. Das Programm enthält folgende Prä- und Interventionselemente:

- Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule
- Regelmäßige Lehrertrainings
- Verbesserte Schulhof-Aufsicht
- Disziplinäre/bestrafende Maßnahmen gegen die Täter

Beschreibung ausgewählter Präventionsprogramme

- Nicht-bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
- Unterrichtsmaterialien über Mobbing
- Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
- Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Opfern
- Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Tätern
- Arbeit mit den Mitschülern (insbesondere mit Außenstehenden und Verteidigern)
- Regelmäßige Schulkonferenzen mit dem gesamten Kollegium

Da WiSK ein ganzheitliches Schulkonzept ist, umfasst es Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. Strohmeier, Atria & Spiel, 2008):

- Schule: Bildung eines verantwortlichen Lehrerteams, schulinterne Lehrerfortbildung, Entwicklung eines schulweiten Aktionsplans, Einbindung der Eltern
- Klasse: Festlegung von Klassenregeln, Klassenmanagement, Einbauen des Themas in den Unterricht
- Schüler: Gespräche mit Opfern, ernste Gespräche mit Tätern, Vermittlung von Einzel- oder Kleingruppentherapien für Täter und Opfer
- Eltern: Information über Schulregeln, Einbindung in schulweite Aktionen, Gespräch im Ernstfall

Evaluation: WiSK wurde an 34 Wiener Klassen der 5. und 6. Jahrgangsstufen (10-14 Jahre) evaluiert (Versuchsgruppe: N = 1377; Kontrollgruppe: N = 665). Die Evaluation erfolgte über einen Prä-Test (September/Oktober 2009), Post-Test 1 (Februar 2010), Post-Test 2 (Juni 2010) und Follow-Up (November 2010). Als Erhebungsinstrument wurden Fragebögen an die Lehrer verteilt und zudem Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung an die Schüler (vgl. Atria & Spiel, 2007; Gollwitzer, 2005; Gollwitzer et al., 2006).

Insgesamt sind sehr gute Ergebnisse zu verzeichnen: das aggressive Verhalten in der Klasse reduzierte sich, dagegen stiegen die prosozial kompetenten Verhaltensweisen an.

4.14 Zammgrauft

Hintergrund: Das Programm „Zammgrauft“ wurde von 1999 bis 2000 vom Präventions- und Opferschutzkommissariat und den Jugendbeamten des Polizeipräsidiums München in Zusammenarbeit mit dem Kreisjugendring München entwickelt. Zammgrauft baut auf einem bereits etablierten Präventionsprogramm der Dortmunder Polizei auf und wurde von der Polizei München überarbeitet. Zammgrauft ist sowohl ein Prä- als auch ein Interventionspro-

Beschreibung ausgewählter Präventionsprogramme

gramm, das jedoch nicht explizit für Schulen entwickelt wurde. Es bietet ein Drei-Tage-Training für Lehrer, Erzieher, Sozialpädagogen sowie für Polizei- und Justizbeamte an, bei dem diese lernen sollen, ihre Sensibilität für mögliche Gefahren und Unstimmigkeiten in ihren Klassen zu verbessern (Multiplikatoren-ausbildung), um dieses Training zwei Tage lang an Schüler weiterzugeben (vgl. Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung, 2009). In Zusammenarbeit mit dem Lehrstuhl der Sozialpsychologie der Ludwig-Maximilians-Universität München konnte das Programm kontinuierlich optimiert und evaluiert werden.

Zammgrauft basiert auf keinen wissenschaftlichen Forschungsergebnissen und der Begriff Mobbing wird auch nicht definiert. Zammgrauft soll als langzeitige Maßnahme angewendet werden und enthält Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen.

Zielgruppe: Schüler weiterführender Schulen zwischen 11 und 18 Jahren.

Inhalt: Die Basis des Programms bilden sechs Themengebiete: Gemeinschaft, Zivilcourage, Vertrauen, Ausgrenzung, Gewalt und Anti-Gewalt. Ziele des Trainings sind (vgl. Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung, 2009):

- Stärkung der Gemeinschaft
- Sensibilisierung für Gewalt und verschiedene Formen von Gewalt
- Sensibilisierung für die Verletzlichkeit des menschlichen Körpers
- Sensibilisierung für die Opferperspektive
- Förderung und Stärkung von Zivilcourage
- Aufstellen und Einhalten von Regeln

Methodik: Zammgrauft ist so konzipiert, dass es je nach individuellem Fall spezifisch variiert werden kann. Jedoch werden den Schulen keine Hilfsmittel gegeben, mit denen sie die Arbeit und den Erfolg der Anti-Mobbing-Arbeit regelmäßig kontrollieren können. Folgende Prä- bzw. Interventionselemente enthält das Programm:

- Informationsabende für alle Eltern
- Regelmäßige Lehrertrainings
- Verbesserte Schulhofaufsicht
- Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
- Gemeinsam erarbeiteter Ablaufplan für jede Klasse, wie auf Verstöße gegen entworfenes Regelsystem von der Schule reagiert werden soll
- Arbeit mit den Mitschülern (insbesondere mit Außenstehenden und Verteidigern)

Das Programm wird als zweitägiger Kurs in den jeweiligen Klassen durchgeführt und besteht aus verschiedenen Rollenspielen und Übungen zu den oben genannten sechs globalen Thema-

tiken. Um die zu vermittelnden Inhalte zu festigen, werden lebensnahe Methoden angewandt (Gruppentraining, Austausch von Erfahrungen). Die verschiedenen Trainingseinheiten des Programms können je nach Teilnehmeralter, -begabung und -interesse modifiziert werden. Nach dem Projekt findet eine Nachbereitungsphase statt.

Evaluation: Das Programm wurde bzw. wird aktuell evaluiert:

- In München mit 600 13- bis 14-Jährigen
- In Würzburg mit 300 13- bis 14- Jährigen
- In München mit 280 Erwachsenen

Zammgrauft wurde anhand eines Prä- und Posttests evaluiert. Als Erhebungsinstrumente wurden Schülerfragebögen eingesetzt sowie Schüler beobachtet.

Als Evaluationsergebnisse konnten ein Rückgang gewalttätiger Handlungen, eine Zunahme zivilcouragierten Handelns sowie eine deutliche und über längeren Zeitraum stabile Verbesserung des Wissenstandes bei den Schülern nachgewiesen werden (vgl. Pust, 2011). Ebenso konnten positive Veränderungen durch die Förderung der Zivilcourage auf die Handlungskompetenzen, das Verantwortungs- und Kompetenzgefühl sowie das Selbstvertrauen der Schüler festgestellt werden. Ein weiterer Effekt ist die Verbesserung des Klassenklimas in Klassen, in denen zuvor ein schlechtes Klassenklima herrschte (vgl. Pust, 2011). Da jedoch keine Vergleichsgruppe erhoben wurde, sind die Ergebnisse als vorläufig zu werten.

4.15 ZERO

Hintergrund: ZERO wurde zwischen 1995 und 2000 in Norwegen von Erling Roland und Grete Sörensen entwickelt und wird immer noch weiterentwickelt. Mobbing wird definiert als „when one or several individuals, repeatedly and over time, is exposed to negative behavior from one or several other individuals“⁷⁵ (Olweus & Roland, 1983, S. 3). Die beiden Wissenschaftler beziehen als wichtiges Kriterium die Hilflosigkeit des Opfers sowie ein ausgeprägtes Machtungleichgewicht zwischen Tätern und Opfer mit ein. ZERO baut auf Prävalenzraten und Folgen von Mobbing auf und berücksichtigt die Forschungsergebnisse von Salmivalli und Kollegen (1996) zum Participant Role Approach.

ZERO ist ein Prä- sowie ein Interventionsprogramm, das explizit für Schulen entwickelt wurde. Es enthält Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen. Das Pro-

⁷⁵ Mobbing ist, wenn ein oder mehrere Menschen wiederholt und über eine Zeit dem negativen Verhalten von einem oder mehreren anderen Individuen ausgesetzt ist/sind.

gramm wird jedoch nur über einen Zeitraum von 15 Monaten (von Mai/Juni bis September des folgenden Jahres) angewendet.

Zielgruppe: Schüler der Grund- und weiterführenden Schulen.

Inhalt: Die drei Grundziele von ZERO sind Prävention, Erkennen und Intervention von Mobbing. ZERO als Whole-School-Ansatz versteht Mobbingprävention als integralen Bestandteil der Schulentwicklung und zielt darauf ab, vollständig in das Alltagsleben und in die Organisation der Schule integriert zu werden (vgl. Roland & Vaaland, 2006). Deshalb müssen verschiedene Personengruppen bei der Umsetzung zusammenarbeiten (vgl. Roland & Vaaland, 2006). Bei der Verfolgung der Ziele gelten folgende vier Grundprinzipien (vgl. Roland & Vaaland, 2006; Roland, Bru, Midthassel & Vaaland, 2009):

- *Zero Toleranz:* Keine Art von Unannehmlichkeiten unter Schülern wird toleriert, auch keine kleinen Vorfälle.
- *Autoritative Erwachsene:* Kombination aus ständiger Unterstützung und Kontrolle der Schüler von Seiten der Erwachsenen.
- *Konsistenz:* Zusammenarbeit der Erwachsenen und allgemeine Übereinstimmung in allen Teilen täglicher Schulaktivitäten.
- *Kontinuität:* ZERO dauert ein Schuljahr (langfristige Implementierung in den Schulalltag).

Methode: ZERO ist nicht so konzipiert, dass es je nach individuellem Mobbingfall spezifisch variiert werden kann. Dafür werden den Schulen Hilfsmittel an die Hand gegeben, mit denen sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können. ZERO enthält folgende Prä- bzw. Interventionselemente:

- Informationsabende für alle Eltern
- Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule
- Regelmäßige Lehrertrainings
- Verbesserte Schulhofaufsicht
- Disziplinäre/bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
- Nicht-bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
- Unterrichtsmaterialien über Mobbing
- Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
- Gemeinsam erarbeiteter Ablaufplan für jede Klasse, wie auf Verstöße gegen entworfenes Regelsystem von der Schule reagiert werden soll
- Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Opfern

Beschreibung ausgewählter Präventionsprogramme

- Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Tätern
- Arbeit mit den Mitschülern (insbesondere mit Außenstehenden und Verteidigern)
- Regelmäßige Schulkonferenzen mit dem gesamten Kollegium
- Kooperative Gruppenarbeit zwischen Lehrern und professionellen Gruppen
- Classroom Management
- Videos

ZERO wird auf drei Ebenen umgesetzt (vgl. Roland & Vaaland, 2006; Roland et al., 2009):

1. Initiativen auf Schulebene
2. Initiativen auf Klassenebene
3. Maßnahmen im Ernstfall (Intervention)

Evaluation: ZERO wurde in den Jahren 2001 bis 2004 dreimal evaluiert:

- In Norwegen mit 20.000 Sieben- bis Zwölfjährigen
- In Irland mit 2.000 bis 3.000 Grundschulern
- In Norwegen mit 10.000 13- bis 16-Jährigen

Für die Evaluation wurden Experimental- und Kontrollgruppen gebildet (vgl. Fragebogen)⁷⁶, die anhand von Prä- und Posttests untersucht wurden. Als Erhebungsinstrument wurden Fragebögen für Schüler eingesetzt. Die Evaluationsergebnisse konnten eine signifikante Mobbingreduktion zeigen. Diese war zwar gering, aber statistisch signifikant größer in den 5. bis 7. Klassen als in den 2. bis 4. Sogar Nachhaltigkeit nach drei Jahren konnte nachgewiesen werden. Jedoch, so Roland, Bru, Midthassel und Vaaland (2009), müssen geschlechtsspezifische Aspekte noch eingebaut werden.

Insgesamt ist jedoch anzumerken, dass ausgearbeitete und noch so erfolgreich evaluierte Anti-Mobbing-Programme auf das jeweilige Schulsystem angepasst werden müssen, da sich diese konzeptionell, strukturell sowie kulturell voneinander unterscheiden. Der Erfolg eines Anti-Mobbing-Programms ist zudem von der Qualität der Durchführung durch Lehrer und Schulpersonal abhängig (vgl. Kallestad & Olweus, 2003).

Bei der Interpretation der dargestellten Evaluationsergebnisse muss immer berücksichtigt werden, dass eine Reduktion der Anzahl an Opfern nach Durchführung eines Interventions-

⁷⁶ Anzumerken ist, dass Roland, Bru, Midthassel und Vaaland (2009) angaben, dass methodisch zu berücksichtigen sei, dass sie bei ihrer Evaluation keine richtige Kontrollgruppe hatten und auch die Schulen nicht randomisiert zugewiesen wurden, da aufgrund nationaler Bestimmungen alle Schulen Anti-Mobbing-Programme durchführen mussten, ZERO war eines davon.

programmes nicht zwangsläufig einen Erfolg des Programms bedeutet. Denn nun können weniger Opfer einem intensiveren Mobbing ausgeliefert sein, da sich die Schikanen der Täter nur noch auf ein paar Opfer konzentrieren.

Ob und welche der beschriebenen Anti-Mobbing-Programme den Schulpsychologen in Bayern und Baden-Württemberg bekannt sind oder sogar von ihnen angewendet wurden, wird im Folgenden ausgewertet.

4.16 Prävalenzraten der Fragebogenerhebung der Schulpsychologen

Von allen Schulpsychologen in Bayern und Baden-Württemberg (N=346; vgl. Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen, 2010) haben 207 den Online-Fragebogen ausgefüllt, was einer Responsequote von 60% entspricht.⁷⁷

Nachstehende Abbildung zeigt die 15 Anti-Mobbing-Programme hinsichtlich der Antwortmöglichkeiten „kenne ich und habe schon damit gearbeitet“, „kenne ich und würde gerne damit arbeiten“ und „ist mir nicht bekannt“ sowie bezüglich der Kategorien „Item nicht beantwortet“, „Fragebogen aufgerufen, aber nicht ausgefüllt“ und „Fragebogen nicht aufgerufen“.

⁷⁷ Insgesamt haben 260 Schulpsychologen den Fragebogen aufgerufen, doch wurden 53 Fälle automatisch durch die Software gelöscht. In diesen Fällen ist nicht rückerschließbar, ob die teilnehmenden Schulpsychologen nicht abschließend auf „weiter“ geklickt haben oder den Fragebogen ein zweites Mal aufgerufen und ausgefüllt haben.

Beschreibung ausgewählter Präventionsprogramme

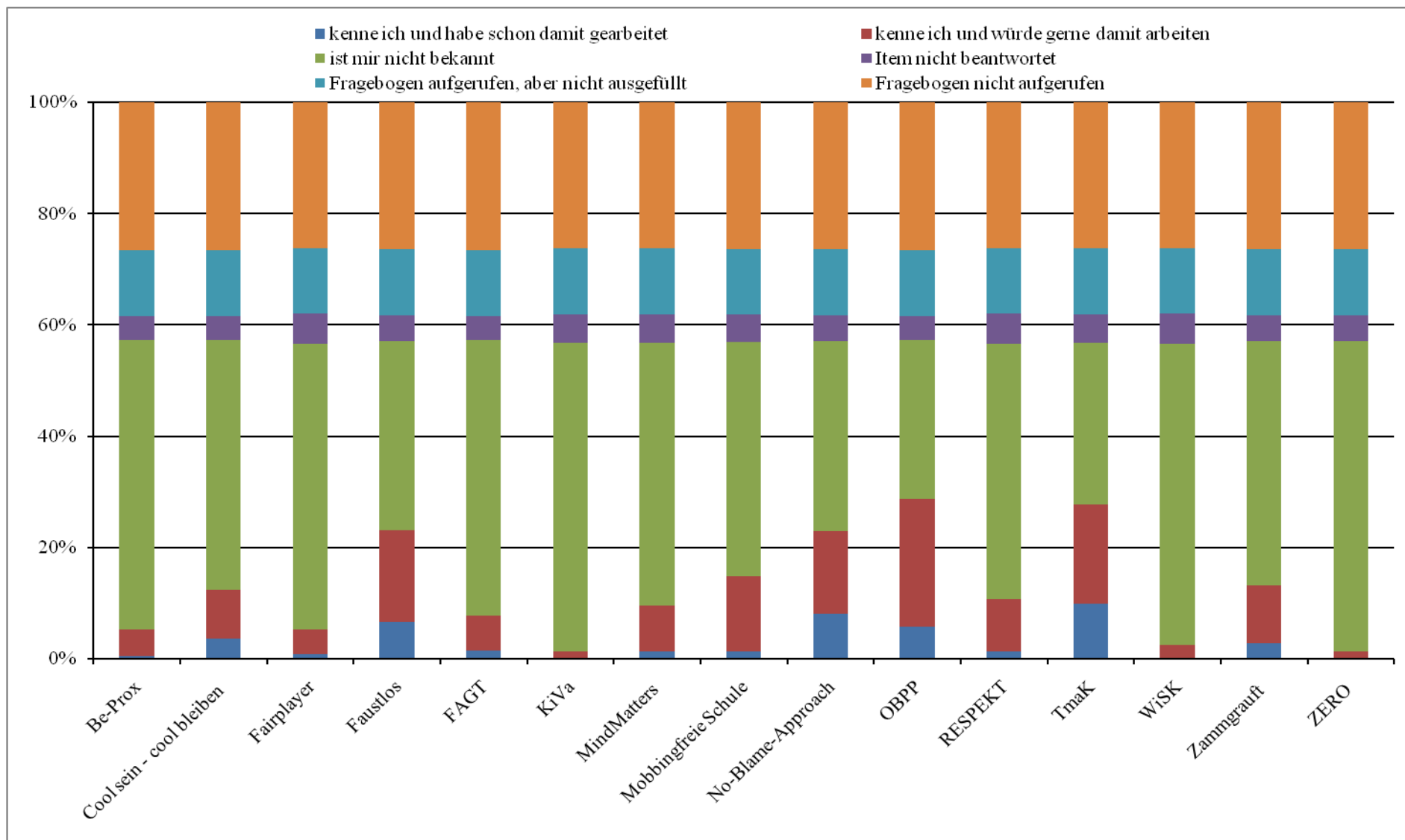


Abbildung 3: Überblick über Anwendung und Bekanntheit der einzelnen Anti-Mobbing-Programme (N=346)

Beschreibung ausgewählter Präventionsprogramme

Bezogen auf die 207 Schulpsychologen, die den Online-Fragebogen ausgefüllt haben, zeigt sich (siehe Abb. 3), dass das meist angewandte Präventionsprogramm das Training mit aggressiven Kindern (TmaK: 17%) ist, gefolgt vom No-Blame-Approach (14%) und Faustlos (12%). Das bekannteste, jedoch nicht angewandte Anti-Mobbing-Programm ist das Olweus Bullying Präventionsprogramm (OBPP: 40%), gefolgt vom TmaK (31%). Faustlos wurde mit 29% auch in dieser Kategorie genannt. Am unbekanntesten sind KiVa, ZERO (je 98%) und WiSK (96%).

Die Umfrage ergab zudem, dass 60% der teilnehmenden Schulpsychologen bisher keins der angeführten Anti-Mobbing-Programme angewendet haben, die übrigen 40% haben mit bis zu neun Programmen bereits gearbeitet (20% mit einem, 12% mit zweien, 4% mit dreien, 2% mit vier, 1% mit fünf, 1% mit neun). Ebenso wurde registriert, dass 16% der Schulpsychologen 15 der aufgelisteten Anti-Mobbing-Programme nicht kennen – also kein einziges.⁷⁸

Dass 40% der Schulpsychologen nicht nur mit einem Programm, sondern mit bis zu neun bisher gearbeitet haben, lässt den Schluss zu, dass sie zu wenig Informationen über das jeweilige Programm über Fort- oder Weiterbildungen zum Anti-Mobbing-Thema von Seiten der Schule oder zu wenig Unterstützung bei der Umsetzung seitens der Schulleitung und des Lehrerkollegiums erhalten haben, so dass sie mit dem jeweiligen Programm wenig oder gar keinen Erfolg erzielten. Dies passt zu den Ergebnissen von Schaefers (2002), der belegen konnte, dass es den Lehrern an Fort- und Weiterbildungen zu diesem Thema mangelt. Dies wird dadurch untermauert, dass 16% der Schulpsychologen kein einziges der aufgelisteten Programme kennen. Hier ist unbedingt Initiative seitens der Schulleitung gefragt, die in regelmäßigen Konferenzen mit dem gesamten Kollegium Vor- und Nachteile bestimmter Anti-Mobbing-Programme aufzeigen und die Lehrer in der Durchführung unterstützen sollte.

Da die von den Schulpsychologen meist angewandten Programme das TmaK (17%), der No-Blame-Approach (14%) und Faustlos (12%) sind, müssten diese Programme doch von außerordentlicher wissenschaftlicher Qualität sein und sich am besten eignen, um Mobbing an Schulen erfolgreich begegnen zu können – im Gegensatz zu KiVa, WiSK und ZERO, die über 90% der Schulpsychologen nicht kennen.

Es sollen also die Fragen beantwortet werden,

⁷⁸ Möglicherweise kennen die Schulpsychologen andere, im Fragebogen nicht enthaltene Anti-Mobbing-Programme und arbeiten auch damit.

Beschreibung ausgewählter Präventionsprogramme

1. **welche der angeführten Anti-Mobbing-Programme für weiterführende Schulen die meisten der im Theorieteil erarbeiteten Kriterien erfüllen?**
2. **welche der angeführten Anti-Mobbing-Programme für weiterführende Schulen der Mobbing-situation an deutschen Schulen bestmöglich begegnen können?**

5 Gegenüberstellung der Anti-Mobbing-Programme mit Präventionskriterien

In diesem Kapitel wird anhand der von den Wissenschaftlern ausgefüllten Fragebögen zu ihrem Programm analysiert, ob ihr unter Punkt 4 dargestelltes Anti-Mobbing-Programm die erarbeiteten erforderlichen Komponenten (siehe Punkt 3.3 und 3.4) integriert und somit als ein erfolgsversprechendes Konzept gegen Mobbing unter Schülern angesehen werden kann. Dafür wird jedes Programm mit den erarbeiteten *grundlegenden, spezifischen* sowie *empirischen* Ansprüchen gegenübergestellt.

Gegenüberstellung der Anti-Mobbing-Programme mit Präventionskriterien

Grundlegende Anforderungen

	Mobbing- definition	Basis: Aktuelle wissenschaftliche Befunde	Präven- tionsprogra- mm	Interventions- programm	Explizite Ent- wicklung für Schulen	Integration in Unterricht	Zielgruppe	Langzeitige Anwendung	Möglichkeit einer individuel- len Fallvariation	Whole- School- Ansatz
Be-Prox	✓	✓	✓		✓	✓	Kindergarten, Grundschule	✓	✓	✓
Cool sein – cool bleiben		✓ *	✓	✓	✓	✓	Weiterführende Schule	✓	✓	
Fairplayer	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Weiterführende Schule	✓	✓	✓
Faustlos		✓ *	✓		✓	✓	Kindergarten, Grund- schule, Weiterführende Schule	✓	✓	✓
FAGT		✓ *		✓		✓	Weiterführende Schule	✓	✓	
KiVa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Grundschule, Weiterführende Schule	✓	✓	✓
MindMatters	✓	✓	✓		✓	✓	Grundschule, Weiterführende Schule	✓	✓	✓
Mobbingfreie Schule	✓	✓	✓		✓	✓	Weiterführende Schule	✓	✓	
No-Blame- Approach	✓			✓	✓		Grundschule, Weiterführende Schule		✓	
OBPP	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Grundschule, Weiterführende Schule	✓	✓	✓
RESPEKT	✓ *		✓		✓	✓	Grundschule, Weiterführende Schule	✓	✓	✓
TmaK	✓	✓		✓		✓	8- bis 12-Jährige		✓	
WiSK	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Sekundarstufe I (11- bis 15-Jährige)	✓	✓	✓
Zammgrauft			✓	✓		✓	Weiterführende Schule	✓	✓	
ZERO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Grundschule, Weiterführende Schule			✓

✓ * diese Antwort ist nur eingeschränkt gültig

Tabelle 4: Grundlegende Anforderungen an Anti-Mobbing-Programme

Die **Analyse der grundlegenden Anforderungen** an ein Anti-Mobbing-Programm (Tabelle 4) lässt erkennen, dass vier der 15 Programme Mobbing nicht definieren: Cool sein – cool bleiben, Faustlos, FAGT und Zammgrauft. Sie erfüllen somit den ersten wichtigen Schritt einer jeden Maßnahme, nämlich die detaillierte *Festlegung des Ziels* (vgl. Beelmann, 2009), nicht. Be-Prox, KiVa, Mobbingfreie Schule, OBPP, WiSK und ZERO definieren Mobbing inklusive der verschiedenen Erscheinungsformen in Anlehnung an Olweus, Fairplayer und TmaK nach Scheithauer und Kollegen (2003). MindMatters und der No-Blame-Approach geben eine eigene Definition, die dennoch alle wichtigen Aspekte enthält, die einen Mobbingprozess determinieren: gezielter, systematischer und wiederholter Missbrauch sozialer Macht eines oder mehrerer Schüler gegen meist einen einzelnen physisch und/oder psychisch schwächeren Mitschüler über einen Zeitraum von mind. sechs Monaten. RESPEKT definiert zwar Mobbing „im weitesten Sinne als Hänkeln, Drohen, Abwerten, Beschimpfen, Herabsetzen, Bloßstellen, Schikanieren, Ausgrenzen, Rufschädigen, „Kaltstellen“ durch das Vorenthalten von Informationen und Beschädigen von Eigentum der gemobbten Person u.ä.“, jedoch enthält diese Definition keinen der zuvor genannten substantiellen Aspekte, die einen Mobbingprozess determinieren.

Cool sein – cool bleiben, FAGT, Faustlos⁷⁹, No-Blame, RESPEKT sowie Zammgrauft basieren auf keinen aktuellen und wissenschaftlichen Befunden zum Mobbingphänomen, weshalb sie der geforderten *Aktualität* bzw. *Widerspruchsfreiheit* eines Anti-Mobbing-Programms (vgl. Beelmann, 2009; Kallestad & Olweus, 2003; Smith, Smith, Osborn & Samara, 2008; Ttofi et al., 2008) nicht nachkommen. Die verbleibenden Programme Be-Prox, Fairplayer, KiVa, MindMatters, Mobbingfreie Schule, OBPP, TmaK, WiSK, ZERO basieren auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen zu Studien über den sozialen Stand aggressiver Schüler im Allgemeinen und Täter im Speziellen, verschiedenen Mitschülerrollen (PRA), Gruppendynamik, sozialkognitiver Lerntheorie, moralischer Überzeugung sowie sozialer Kompetenzförderung. Zusätzlich zu den genannten Punkten sehen KiVa und WiSK das Streben nach einem hohen Status und nach Dominanz innerhalb der Klasse als Motivation für Mobbingtäter und

⁷⁹ Cool sein – cool bleiben sowie FAGT basieren zwar auf aktuellen wissenschaftlichen Befunden zur Eskalationsforschung, Erkenntnissen der kriminologischen Forschung sowie zur Konfliktbewältigung. Diese sind jedoch nicht grundlegend für die Mobbingforschung, da Mobbing keinen Konflikt darstellt. Auch bei Faustlos wird angegeben, auf aktuellen wissenschaftlichen Befunden aufzubauen, jedoch wird davon ausgegangen, dass aggressives und schikanierendes Verhalten aus einem Mangel an sozial-emotionalen Kompetenzen (wie Einfühlungsvermögen, Impulskontrolle, Problemlösungs- und Selbstbehauptungsfähigkeiten sowie aus mangelnden Fähigkeiten beim Umgang mit Ärger und Wut) hervorgehen. Diese Theorie konnte jedoch widerlegt und andere Befunde, die unter Punkt 2 thematisiert wurden, empirisch bestätigt werden.

beziehen diese Aspekte in ihre Programme mit ein. Somit berücksichtigen nur KiVa und WiSK alle mobbingbegünstigenden Ursachen.

Der geforderten **Frühzeitigkeit** (vgl. Dietsch & Gloss, 2005; Schwind et al., 1995) kommen FAGT, No-Blame und TmaK nicht nach, da diese Interventionsprogramme sind. Da aber *Prävention und Intervention* idealerweise ineinander übergehen (vgl. Loeber, 1982; Rigby et al., 2004; Schubarth, 2000), können nur Cool sein – cool bleiben, Fairplayer, KiVa, OBPP, WiSK, Zammgrauft und ZERO diese Erfordernis erfüllen.

Die geforderte Komponente der **Kontinuität** eines Anti-Mobbing-Programms (vgl. Dietsch & Gloss, 2005; Schwind et al., 1995), also die wiederholten und aufeinander aufbauenden Elemente, erfüllen No-Blame, TmaK und ZERO nicht. Diese Beständigkeit ist jedoch von großer Bedeutung, da Veränderungen in Einstellung und Verhalten langwierige Prozesse sind, die nicht durch einzelne Schritte oder isolierte Projekte erreicht werden können (vgl. Beelmann, 2009).

Den Anspruch, dass ein **Programm** je nach (beginnendem) Mobbingfall *individuell gestaltet* werden kann, erfüllt nur ZERO nicht. Eine individuelle Gestaltung ist jedoch notwendig, da nicht jeder Mobbingfall gleichermaßen entsteht und identisch verläuft, sondern jeder Täter unterschiedlich agiert. Deshalb muss auch individuell von Seiten der Programmdurchführer (Lehrer) reagiert werden können.

Gesamtschulische Präventionsprogramme, sogenannte **Whole-School-Ansätze**, die Schulleitung, Lehrerkollegium, Mitschüler und Eltern in die Anti-Mobbing-Arbeit einbeziehen, stellen die erfolgreichste Maßnahme dar (vgl. Smith et al., 2004), um Mobbing präventiv zu begegnen. Cool sein – cool bleiben, FAGT, Mobbingfreie Schule, No-Blame, TmaK und Zammgrauft beinhalten diesen Punkt jedoch nicht.

Da die Schule mit ihren festen organisatorischen Gegebenheiten in einem hierarchischen Rahmen Mobbing überhaupt erst ermöglicht (vgl. Björkqvist et al., 1982; Schäfer, 2007b; Schäfer & Korn, 2004b), sollten Präventionsprogramme auch **explizit für Schulen entwickelt** werden. Diesem Anspruch kommen jedoch FAGT, TmaK und Zammgrauft nicht nach. Die mögliche **Integration** des Anti-Mobbing-Programms *in den Regel-Unterricht* ist ebenso essentiell (lediglich der No-Blame-Ansatz lässt sich nicht eingliedern), da die Intensität der Implementierung sehr wahrscheinlich nach einer gewissen Zeit abnehmen wird, wenn Freizeit dafür „geopfert“ werden muss. Die Integration in den Unterricht lässt sich beispielsweise anhand von Referaten oder geeigneten Lektüren im Sprachunterricht sowie anhand von gut

Gegenüberstellung der Anti-Mobbing-Programme mit Präventionskriterien

überlegt zusammengestellten Gruppenarbeiten⁸⁰ in jedem Unterrichtsfach leicht gestalten. **Unterrichtsmaterialien** über Mobbing, die diese Arbeit erleichtern, bieten Be-Prox, Fairplayer, KiVa, MindMatters, Mobbingfreie Schule, OBPP, WiSK, Zammgrauft und ZERO.

Nach Ttofi, Farrington und Baldry (2008) sollten Anti-Mobbing-Programme idealerweise Schüler ab einem Alter von elf Jahren ansprechen und laut Schäfer (1996a) vor dem 13. Lebensjahr einsetzen. Diese Anforderung erfüllen – außer Be-Prox – alle Programme, da sie für weiterführende Schulen konzipiert wurden. Wichtig ist zudem, dass ein Anti-Mobbing-Programm dem Alter und der kognitiven Entwicklung der Schüler entspricht (vgl. Pepler, Smith & Rigby, 2004; Schäfer, 2003; Scheithauer & Petermann, 2004). Auch wenn die meisten der aufgelisteten Programme mehrere Klassenstufen ansprechen und man somit annehmen könnte, die Arbeit sei nicht alters- und entwicklungsentsprechend ausgerichtet, so kann dies jedoch widerlegt werden, da die Programme für verschiedene Klassenstufen unterschiedliche Manuale anbieten, die den Entwicklungsstand des jeweiligen Alters der Schüler berücksichtigen. Somit ist die von Martin (1999) geforderte **Zielgruppenorientierung** in Bezug auf das Alter gegeben.

Demzufolge erfüllen streng genommen nur **KiVa** und **WiSK alle grundlegenden Anforderungen an ein Anti-Mobbing-Programm** wie Mobbingdefinition, aktuelle und wissenschaftliche Befunde als Basis, Kombination aus Prä- und Interventionsprogramm, explizite Entwicklung für die Schule, Integration in den Unterricht, Kontinuität, Individualität, Whole-School-Ansatz sowie Zielgruppenorientierung. Weitet man den Mobbingbegriff hingegen aus, so können auch **Fairplayer** und **OBPP** hinzugefügt werden.

⁸⁰ So sollten Schüler mit einer Pro-Mobbing-Rolle mit Schülern mit einer Anti-Mobbing-Rolle gruppiert werden und das Opfer sollte durch eine Gruppe mit Außenstehenden und Verteidigern soziale Unterstützung erfahren.

Gegenüberstellung der Anti-Mobbing-Programme mit Präventionskriterien

Spezifische Anforderungen

	Verbesserung Kommunikation: Eltern und Schule	Regelmäßige Lehrertrainings	Unterrichtsmaterialien über Mobbing	Verbesserung der Schulhofaufsicht	Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln	Ablaufplan bei Regelverstoß	Informationsabende für Eltern	Materialien für Eltern	Regelmäßige Elterntrainings	Disziplinarische Maßnahmen gegen Täter	Nichtbestrafende Maßnahmen gegen Täter
Be-Prox	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓			✓
Cool sein – cool bleiben		✓		✓							
Fairplayer		✓	✓		✓	✓	✓	✓			
Faustlos		✓			✓		✓	✓			
FAGT							✓				
KiVa		✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	✓
MindMatters	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Mobbingfreie Schule			✓		✓		✓	✓			
No-Blame-Approach											
OBPP	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
RESPEKT		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
TmaK								✓	✓		
WiSK	✓	✓	✓	✓	✓					✓	✓
Zammgrauft		✓		✓	✓	✓	✓				
ZERO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓

Tabelle 5: Spezifische Anforderungen an Anti-Mobbing-Programme I

Gegenüberstellung der Anti-Mobbing-Programme mit Präventionskriterien

	Individuelle Arbeit mit Tätern	Individuelle Arbeit mit Opfern	Geschlechtsspezifische Arbeit	Einbeziehen aller Mitschüler	Schulkonferenzen zur Information der Schüler über Mobbing	Regelmäßige Schulkonferenzen mit gesamtem Kollegium	Kooperative Gruppenarbeit zwischen Lehrern und professionellen Gruppen	Positives Classroom Management	Videos	Virtuelle realitätsnahe Computerspiele
Be-Prox				✓					✓	
Cool sein – cool bleiben							✓			
Fairplayer	✓	✓		✓	✓			✓	✓	
Faustlos				✓				✓	✓	
FAGT	✓									
KiVa	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓
MindMatters	✓	✓		✓	✓	✓	✓			
Mobbingfreie Schule				✓				✓	✓	
No-Blame-Approach				✓			✓			
OBPP	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	
RESPEKT				✓	✓	✓	✓	✓		
TmaK	✓	✓							✓	
WiSK	✓	✓		✓		✓				
Zammgrauft				✓						
ZERO	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	

Tabelle 6: Spezifische Anforderungen an Anti-Mobbing-Programme II

Die **Analyse der spezifischen Anforderungen** an ein Anti-Mobbing-Programm (Tabelle 5 und Tabelle 6) lässt erkennen, dass nur Be-Prox, MindMatters, OBPP, WiSK und ZERO das Element der Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule beinhalten. Das Item *Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule* fällt unter die geforderte **Ganzheitlichkeit** (vgl. Ttofi et al., 2008), zu der auch der eben thematisierte Whole-School-Ansatz gehört. Die Zusammenarbeit und der regelmäßige Erfahrungsaustausch zwischen Elternhaus und Schule sind unter anderem deshalb so wichtig, da Schüler – insbesondere Mobbingopfer – häufiger ihren Eltern als ihren Lehrern von den Schikanen erzählen (vgl. Pepler et al., 1994). Wenn Präventionsarbeit zu einem integralen Bestandteil selbstverständlicher Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern wird, so etabliert sich eine „Kultur des Hinschauens und des zivilcouragierten Handelns“ (Schubarth, 2010, S. 84). Durch das Zusammenwirken der Erwachsenen entsteht zudem eine vertrauensvolle Beziehung zu den Schülern, durch die diese unterstützt werden, sich in jeder Situation an Erwachsene zu wenden.

Lehrkräfte sollen theoretisch wie praktisch ausgebildet sein, kritisch abwägen zu können, ob sich eine Auseinandersetzung unter Schülern zu Mobbing entwickelt. Wenn dies der Fall ist, dürfen sie keine Angst vor konsequentem Eingreifen haben, da sie mit ihrer Reaktion das entscheidende Kriterium für die Auflösung, aber auch für die Verfestigung einer Mobbing-situation darstellen (vgl. Jannan, 2008). Da jedoch die derzeitige Lehrerbildung diesen Bedarf offensichtlich nicht befriedigen kann (vgl. Schaefers, 2002), müssen Präventionsprogramme diese Aufgabe erfüllen und Lehrkräfte entsprechend aus- und fortbilden. Lehrer sollen nicht nur eine Definition von Mobbing lernen, sondern ebenso das Phänomen mit allen offenen, aber insbesondere versteckten Formen und Strategien erkennen, um das gesamte Ausmaß von Mobbing wahrzunehmen und auch ihre eigene Rolle zu verstehen. Ihnen muss zudem bewusst gemacht werden, dass es unterschiedliche Strategietypen der Täter (vgl. Hawley, 1999) genauso wie verschiedene Erscheinungsformen der Opfer gibt (vgl. Olweus, 1973, 1978). Dass also Handlungsfähigkeit und Selbstsicherheit der Lehrer – insbesondere der Berufsanfänger – bzgl. der Mobbingthematik gestärkt werden müssen, darüber sind sich die Wissenschaftler einig. Dazu können etwa *regelmäßige Lehrertrainings* beitragen, die Be-Prox, Cool sein – cool bleiben, Fairplayer, Faustlos, KiVa, MindMatters, OBPP, RESPEKT, WiSK, Zammgraut und ZERO bieten.

Ebenso fordern viele Wissenschaftler eine **Verbesserung der Schulhofaufsicht**, da Mobbing insbesondere während der Pausen sowie in verborgenen Ecken auftritt (vgl. Landscheidt, 2007; Ttofi et al., 2008) und sich Schüler in gut strukturierten Umgebungen weniger aggressiv

verhalten als in minder gut geordneten (vgl. Houston-Stein, Friedrich-Cofer & Susman, 1977). Cool sein – cool bleiben, KiVa, MindMatters, OBPP, WiSK, Zammgrauft und ZERO kommen der geforderten Verbesserung der Schulhofaufsicht nach.

Eines der wichtigsten Programmelemente, das einen positiven Einfluss auf die Anti-Mobbing-Arbeit an Schulen hat, ist die **Elternarbeit** (vgl. Ttofi et al., 2008), da Täter und Opfer nachweislich ungünstigere Sozialisationsbedingungen als ihre Mitschüler haben (vgl. Baldry & Farrington, 2000; Smith & Myron-Wilson, 1998) und viele Eltern tatsächlich oft nicht wissen, wie sie helfen können, wenn sie erfahren, dass ihr Kind schikaniert wird oder Mitschüler schikaniert (vgl. Olweus, 2006). Auch bei ihnen mangelt es an konsistenten Reaktionen, um Mobbingverhalten zu unterbinden. Da Eltern ein Recht darauf haben zu wissen, dass ihr Kind in einen Mobbingprozess verwickelt ist, wäre es unethisch, die betroffenen Eltern in die Anti-Mobbing-Arbeit nicht einzubeziehen. Elternarbeit setzt sich etwa zusammen aus *Informationsabenden für Eltern* (diese bieten Be-Prox, Fairplayer, Faustlos, FAGT, KiVa, MindMatters, Mobbingfreie Schule, OBPP, RESPEKT, Zammgrauft und ZERO an), aus *Materialien für Eltern* (diese stellen Be-Prox, Fairplayer, Faustlos, KiVa, MindMatters, Mobbingfreie Schule, OBPP, RESPEKT und TmaK bereit) sowie aus *regelmäßigen Elterntrainings*, die nur RESPEKT und TmaK umfassen.

Die Forderungen nach regelmäßigen Lehrertrainings, verbesserter Schulhofaufsicht, Informationsabenden für Eltern, Materialien für Eltern, regelmäßigen Elterntrainings können ebenso unter dem Begriff der **Sensibilisierungsarbeit** der Lehrkräfte und Eltern subsumiert werden. Dadurch sollen Erwachsene schon die ersten explorativen Täterattacken von Form (physisch, verbal, relational) und Sichtbarkeit (direkt, indirekt) her rechtzeitig erkennen und sofort logisch konsequent sanktionieren. Folglich wird den Erwachsenen auch die Angst genommen, nicht angemessen reagieren zu können oder die Situation zu verschlimmern (vgl. Besag, 1989). Durch die Sensibilisierungsarbeit werden Erwachsene befähigt, Täter und Opfer als solche zu identifizieren und richtig einzugreifen (vgl. Leff et al., 1999).

Unter die geforderte **Wertorientierung** fällt das Item *gemeinsam erarbeitete Klassenregeln*. In Präventionsprogrammen müssen klare Werthaltungen präsentiert sowie Orientierungshilfen und nicht verhandelbare Grundwerte angeboten werden (vgl. Ttofi et al., 2008) und somit ein gemeinsames „Grundwerte- und Normensystem“ (Schubarth, 2010, S. 103) geschaffen werden, an das sich jeder zu halten hat. Der Forderung nach gemeinsam erarbeiteten Klassenregeln kommen Be-Prox, Fairplayer, Faustlos, KiVa, MindMatters, Mobbingfreie Schule, OBPP, RESPEKT, WiSK, Zammgrauft und ZERO nach.

Einige Wissenschaftler fordern, dass ein Präventionsprogramm **Disziplinierungsmaßnahmen** enthalten soll, da sich Mobbing in Schulen seltener etabliert, in denen positive disziplinarische Maßnahmen konsistent durchgeführt werden (vgl. Ma, 2002). Die Forderung nach Disziplinierungsmaßnahmen kann in die Frage nach einem *gemeinsam erarbeiteten Ablaufplan für jede Klasse, wie auf Verstöße gegen ein entworfenes Regelsystem von Seiten der Schule reagiert werden soll* (diesen Aspekt enthalten Be-Prox, Fairplayer, MindMatters, OBPP, RESPEKT, Zammgrauft und ZERO) sowie in die Frage nach *disziplinären Maßnahmen gegen Täter* (dieses Kriterium umfassen KiVa, OBPP, RESPEKT, WiSK und ZERO) aufgegliedert werden.

Eine mögliche *Kombination aus disziplinären und nichtbestrafenden Maßnahmen* gegen Mobbingtäter trägt zur **Individualität** eines Programmes bei. So muss abgewägt werden können, ob bei einem Täter eher bestrafende oder nichtbestrafende Maßnahmen zum gewünschten Ziel führen (vgl. Kärnä et al., 2011). Eine Verknüpfung beider Maßnahmen und somit eine individuelle Gestaltung enthalten Be-Prox, KiVa, OBPP, RESPEKT, WiSK und ZERO. Die Individualität eines Programms wird zudem durch eine an Tätern und Opfern angepasste Arbeit mitbestimmt. Fairplayer, KiVa, MindMatters, OBPP, TmaK, WiSK und ZERO gehen auf eine *individuelle Arbeit mit Tätern und Opfern* ein, FAGT hingegen nur mit Tätern. Durch die maßgeschneiderte Behandlung eines Mobbingfalls berücksichtigen diese Programme, dass Täter nicht identisch handeln, sondern verschiedene Formen und Strategien einsetzen können (vgl. Hawley, 1999). Auch Opfer treten verschieden auf: sie können sich ängstlich zurückziehen (passiver Typ), sich aber ebenso impulsiv verhalten (provozierender Typ).

Auf eine *geschlechtsspezifische Arbeit*, die ebenso unter die Kategorie **Zielgruppenorientierung** fällt, geht keines der angeführten Programme ein. Diese wäre jedoch wichtig, da sich Jungen und Mädchen mehrheitlich in der Anwendung der Mobbingformen unterscheiden: Jungen wählen eher direkte Methoden, Mädchen stattdessen indirekte (vgl. z.B. Björkqvist et al., 1992; Salmivalli et al., 2000; Whitney & Smith, 1993). Aus diesem Grund kann es sein, dass Mädchen und Jungen nicht gleichermaßen erfolgreich mit demselben Programm angesprochen werden.

Verschiedene Wissenschaftler stellen an Anti-Mobbing-Programme die Forderung nach der **Einbeziehung aller Teilnehmer** (vgl. Alsaker, 2003; Ttofi et al., 2008): sowohl die an einem Mobbingprozess aktiv wie auch passiv teilnehmenden Mitschüler sollen in die Präventionsarbeit einbezogen werden, da fast alle Schüler in verschiedenen Rollen und damit mit unterschiedlichen Effekten daran beteiligt sind (vgl. Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn,

2004a). Be-Prox, Fairplayer, Faustlos, KiVa, MindMatters, Mobbingfreie Schule, No-Blame, OBPP, RESPEKT, WiSK, Zammgrauft und ZERO berücksichtigen dieses Forschungsergebnis.

Des Weiteren wird gefordert, dass nach der Erhebung des Pretests **Schulkonferenzen** erfolgen (vgl. Ttofi et al., 2008), um Schüler über das Ausmaß von Mobbing an ihrer Schule und in ihrer Klasse zu informieren. Zudem wird den Schülern das zukünftige Präventionsprogramm vorgestellt und sie werden dafür sensibilisiert. Nur Fairplayer, KiVa, MindMatters, OBPP, RESPEKT sehen solche Schulkonferenzen in ihrem Konzept vor.

Das Item *regelmäßige Schulkonferenzen mit dem gesamten Kollegium* kommt den Anforderungen der **Kontinuität** sowie der **Ganzheitlichkeit** nach. Regelmäßige Schulkonferenzen mit dem gesamten Kollegium sind deshalb so wichtig, da das Engagement der einzelnen Lehrer und die Akzeptanz der Anti-Mobbing-Arbeit ausschlaggebend dafür sind, inwieweit Prävention als dauerhaftes und erfolgreiches Thema an der Schule etabliert werden kann (vgl. Schubarth, 2010). Zudem werden durch den kontinuierlichen Erfahrungsaustausch Wissenslücken geschlossen und gegenseitige Unterstützung zugesichert (vgl. auch Metzler et al., 2001). Trotz dieser enormen Relevanz erfüllen lediglich KiVa, MindMatters, OBPP, RESPEKT, WiSK und ZERO diesen Anspruch.

Die geforderte **Vernetzung** wird neben der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus anhand des Items *kooperative Gruppenarbeit zwischen Lehrern und professionellen Gruppen* erhoben. Nach Beelmann (2009) sowie nach Martin (1999) wird Prävention erst durch die Zusammenarbeit möglichst vieler sozialer und gesellschaftlicher Institutionen und Gruppierungen wie Lehrerkollegium, Schulleitung, Mitschüler, Eltern, externe Fachleute wie Psychologen, Polizei etc. wirksam. Programme, die sowohl beim Einzelnen als auch beim sozialen Umfeld ansetzen, versprechen den größten Erfolg. Cool sein – cool bleiben, KiVa, MindMatters, No-Blame, OBPP, RESPEKT und ZERO setzen auf eine solche Vernetzung.

Die Forderung nach einem **positiven Klassenmanagement** stellen viele Wissenschaftler, da dies eines der wirkungsvollsten präventiven Merkmale gegen Mobbing an Schulen ist (vgl. z.B. Roland & Galloway, 2002). Das Ziel ist eine positive Beziehung zwischen Lehrern und Schülern und auch unter den Schülern, da so weniger Schüler ihre Mitschüler schikanieren. Obwohl bestätigt werden konnte, dass ein positives Klassenmanagement einen positiven Einfluss auf die Häufigkeit von Mobbing in der Klasse hat, fordern dies nur Fairplayer, Faustlos, Mobbingfreie Schule, OBPP, RESPEKT und ZERO.

Gegenüberstellung der Anti-Mobbing-Programme mit Präventionskriterien

Die Forderung der *Bearbeitung des Mobbingphänomens* wird durch die Items *Unterrichtsmaterialien*, *Videos* und *virtuelle realitätsnahe Computerspiele* erhoben. Für das Element *Unterrichtsmaterialien* werden beispielsweise Informationsmaterialien für die Schulen gefordert, was Mobbing ausmacht, welche Schäden Mobbing für alle Beteiligten haben kann und welche Hilfen Schüler durch Lehrer erfahren sollen (vgl. Ttofi et al., 2008). Be-Prox, Fairplayer, KiVa, MindMatters, OBPP, WiSK, Zammgrauft und ZERO bieten Unterrichtsmaterialien für die regulären Schulstunden an. Be-Prox, Fairplayer, Faustlos, KiVa, Mobbingfreie Schule, OBPP, TmaK und ZERO beinhalten *Videos*, die das Bewusstsein der Schüler für Mobbing erhöhen sollen. Ebenso soll anhand von *virtuellen realitätsnahen Computerspielen*, die lediglich KiVa anbietet, die Wahrnehmung der Schüler für Mobbing gesteigert und eingeübt werden.

Festzuhalten ist, dass das **OBPP** den meisten der **spezifischen Anforderungen** an ein Anti-Mobbing-Programm nachkommt. Aber auch **KiVa** und **ZERO** können als weitere Programme in dieser Kategorie genannt werden, da sie die zweit- bzw. drittmeisten Kriterien erfüllen.

Gegenüberstellung der Anti-Mobbing-Programme mit Präventionskriterien

Empirische Anforderungen zur Qualitätssicherung

	Hilfsmittel für regelmäßige Erfolgskontrolle	Korrekte Stichprobengröße	Randomisierung	Experimental- und Kontrollgruppe	Prä- und Posttest	Follow-up	Erhebungsinstrument: Fragebogen	Erhebungsinstrument: Beobachtung	Erhebungsinstrument: Interview	Positive Effekte auf Zielgruppe
Be-Prox	✓	✓		✓	✓		Lehrer, Eltern		Schüler	✓
Cool sein – cool bleiben	✓									
Fairplayer	✓	✓		✓	✓		Schüler, Lehrer			✓
Faustlos		✓	✓	✓	✓		Schüler, Lehrer, Eltern	Schüler	Schüler	✓
FAGT	✓			✓	✓		Schüler, Lehrer, Eltern	Schüler, Lehrer, Eltern		✓
KiVa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Schüler, Lehrer			✓
MindMatters	✓	✓			✓		Schüler, Lehrer		Lehrer	✓
Mobbingfreie Schule	✓	✓		✓	✓		Schüler, Lehrer			✓
No-Blame-Approach		✓					Lehrer		Schüler, Lehrer	✓
OBPP	✓	✓	Olweus entwickelte ein eigenes Erhebungsinstrument (Alters-Kohorten-Design), anhand dessen er die Evaluation durchführte				Schüler, Lehrer, Eltern		Schüler, Lehrer, Eltern	✓
RESPEKT	✓									
TmaK	✓			✓	✓		Schüler, Lehrer, Eltern	Schüler, Eltern	Schüler, Eltern	✓
WiSK	✓	✓		✓	✓	✓	Schüler, Lehrer			✓
Zammgrauft		✓			✓		Schüler	Schüler		✓
ZERO	✓	✓		✓	✓	✓	Schüler			✓

Tabelle 7: Empirische Anforderungen an Anti-Mobbing-Programme

Die **Analyse der empirischen Anforderungen** an ein Anti-Mobbing-Programm (Tabelle 7) zeigt, dass Faustlos, No-Blame und Zammgrauft keine *Hilfsmittel für eine regelmäßige Erfolgskontrolle* enthalten. Dass ein jedes Anti-Mobbing-Programm einer **Qualitätssicherung** gerecht werden muss, fordern beispielsweise Rossi und Freeman (1993) sowie Ttofi und Kollegen (2008). Unter Qualitätssicherung fällt unter anderem die kontinuierliche Überprüfung der Effektivität (vgl. Fitz-Gibbon, 1996), für die den Schulen *Hilfsmittel* an die Hand gegeben werden sollten. So enthält beispielsweise KiVa alljährliche webbasierte Umfragen, die den Schulen Feedback über die eigene Situation geben, MindMatters beinhaltet Checklisten, um Situationsanalysen (Ist-Soll-Analysen) vorzunehmen und das OBPP umfasst eine Umfrage für die Schüler, um das Mobbingniveau regelmäßig zu überwachen, sowie eine Umfrage für die Lehrkräfte, um die Vollständigkeit der Durchführung zu evaluieren.

Zur Qualitätssicherung gehört selbstverständlich die **Evaluation** eines jeden Programms, um zu diagnostizieren, ob und in welchem Umfang die angestrebten Ziele verwirklicht werden konnten. Wirksamkeit und Nutzen des jeweiligen Programms werden anhand systematischer wissenschaftlicher Methoden untersucht (vgl. z.B. Beelmann, 2009; Gollwitzer & Jäger, 2007). Nach strengen Maßnahmen wurden nur 13 Programme evaluiert. Nicht wissenschaftlich untersucht wurden Cool sein – cool bleiben und RESPEKT (deshalb werden diese beiden Programme in die nachfolgenden Analysen nicht mehr mit eingeschlossen).

Ein weiterer Anspruch an eine korrekte Qualitätssicherung ist die *richtige Stichprobengröße* bei der Evaluation. Ttofi und Kollegen (2008) legten die gesamte Stichprobengröße (Experimental- und Kontrollgruppe) auf ein Mindestmaß von 200 fest. Diese Mindestgröße berücksichtigen FAGT und TmaK nicht.

Da das OBPP ein eigenes evaluiertes Erhebungsinstrument (Alters-Kohorten-Design) für die Qualitätssicherung verwendet hat, da randomisierte Kontrollstudien hoch bedenklich und bei Schulmobbing vermutlich ethisch nicht empfehlenswert sind, wird das Programm in den folgenden Analysen nicht mehr berücksichtigt.

Für eine korrekte Evaluation ist die Zuteilung der Versuchsteilnehmer zu *Versuchs- und Kontrollgruppe* elementar. Ohne den Vergleich zwischen diesen beiden Gruppen ist es fast unmöglich zu beurteilen, ob eine von den Probanden berichtete Verschärfung des Mobbingproblems eine Sensibilisierung für die Problematik oder einen tatsächlichen Anstieg des Mobbingverhaltens darstellt. Bei der Evaluation von Be-Prox, Fairplayer, Faustlos, FAGT, KiVa, Mobbingfreie Schule, TmaK, WiSK und ZERO wurden Experimental- und Kontrollgruppe gebildet.

Gegenüberstellung der Anti-Mobbing-Programme mit Präventionskriterien

Ein weiteres wichtiges Element der Qualitätssicherung ist die *randomisierte Zuteilung der Probanden* zu Versuchs- und Kontrollgruppen. Nur so lassen sich Selektions-, Alters-, Geschlechts- und Testeffekte eliminieren (vgl. Ttofi et al., 2008) und sicherstellen, dass die erfassten Veränderungen auch tatsächlich auf die Programmwirkung zurückzuführen sind und nicht durch unspezifische Faktoren wie etwa soziale Interaktionseffekte oder Erwartungseffekte bedingt sind (vgl. Ttofi et al., 2008). Lediglich bei Faustlos und KiVa wurden Experimental- und Kontrollgruppe aufgrund von Randomisierung gebildet.

Sowohl vor als auch nach der Implementierung eines Programms muss die Evaluation anhand angemessener Methoden bei den relevanten Personengruppen (z.B. Schülern, Lehrern, Eltern) erfolgen, um eine Veränderung der zu erfassenden Aspekte feststellen zu können. Elf der zwölf Programme wurden anhand geforderter *Prä- und Posttests* evaluiert; nicht der No-Blame-Approach.

Eine oder mehrere Nacherhebungen (Follow-up-Studien) einige Zeit nach der Durchführung des Programms ermöglichen außerdem eine Abschätzung, ob es sich bei den erfassten Veränderungen lediglich um kurzfristige oder um langfristige, stabile Verhaltensänderungen handelt. Anhand einer *Follow-up-Untersuchung* wurde die **Nachhaltigkeit** der positiven Programmeffekte lediglich bei KiVa, WiSK und ZERO bestimmt.

Bei einer Evaluation können unterschiedliche Erhebungsinstrumente wie etwa *Befragungen, Interviews* und *Beobachtungen* bei den relevanten Personengruppen (z.B. Schülern, Lehrern, Eltern) eingesetzt werden. TmaK hat anhand von Fragebögen, Beobachtungen und Interviews sowohl Schüler, Lehrer als auch Eltern zu dem Effekt des Programmes befragt. Diese drei Personengruppen wurden auch für die Evaluation von Be-Prox (Fragebögen an Lehrer und Eltern; Interviews mit Schülern), Faustlos (Fragebögen für Schüler, Lehrer, Eltern; Beobachtungen der Schüler; Interviews mit Schülern), FAGT (Fragebögen für Schüler, Lehrer, Eltern; Beobachtungen der Schüler, Lehrer, Eltern) und OBPP (Fragebögen für Schüler, Lehrer, Eltern; Interviews mit Schülern, Lehrern, Eltern) befragt. Lediglich Schüler und Lehrer wurden bei der Bewertung des Effekts von Fairplayer (Fragebögen für Schüler und Lehrer), KiVa (Fragebögen für Schüler und Lehrer), MindMatters (Fragebögen für Schüler und Lehrer; Interviews mit Lehrern), Mobbingfreie Schule (Fragebögen für Schüler und Lehrer), No-Blame (Fragebögen für Lehrer; Interviews mit Schülern und Lehrern) und WiSK (Fragebögen für Schüler und Lehrer) konsultiert. Ausschließlich Daten von Schülern haben Zammgrauft (Fragebögen und Beobachtungen) und ZERO (Fragebögen) erhoben.

Gegenüberstellung der Anti-Mobbing-Programme mit Präventionskriterien

Insgesamt⁸¹ erfüllt **KiVa** die meisten der **empirischen Anforderungen** an ein Anti-Mobbing-Programm. Aber auch **KiVa** und **ZERO** können als weitere Programme in dieser Kategorie genannt werden, da sie die zweit- bzw. drittmeisten Kriterien erfüllen

Summativ kann festgehalten werden, dass kein Programm der 15 angeführten allen im Theorieteil erarbeiteten **grundlegenden, spezifischen** sowie **empirischen Anforderungen** nachkommt. Trotzdem konnten vier Programme analysiert werden, die dem Großteil der theoretischen Ansprüche gerecht werden: **KiVa, OBPP, WiSK** und **ZERO**.

Zu diesen vier Programmen ergab die Befragung der Schulpsychologen aus Bayern und Baden-Württemberg folgendes Ergebnis:

	kenne ich und habe schon damit gearbeitet	kenne ich und würde gerne damit arbeiten	ist mir nicht bekannt
KiVa	0%	2%	98%
OBPP	10%	40%	50%
WiSK	0%	4%	96%
ZERO	0%	2%	98%

Tabelle 8: Bekanntheit und Anwendung von KiVa, OBPP, WiSK und ZERO

Tabelle 8 zeigt, dass die Schulpsychologen mit KiVa, WiSK und ZERO bisher noch nicht gearbeitet haben und über 90% diese Programme nicht kennen. Dafür haben mit dem OBPP 10% der Schulpsychologen gearbeitet und weiteren 40% ist es bekannt. Wie bereits unter Punkt 4 dargestellt, wurden TmaK, No-Blame und Faustlos von den Schulpsychologen am meisten eingesetzt, um Mobbing an Schulen zu begegnen. Diese drei Programme liegen jedoch nach der in diesem Gliederungspunkt angeführten Analyse im hinteren Drittel.

Diese Bilanz führt zu der Frage, warum Schulpsychologen die Anti-Mobbing-Programme, die als erfolgversprechendste herausgearbeitet wurden, nur zu einem geringen Prozentsatz überhaupt kennen und zum Großteil bisher gar nicht angewendet haben? Dieses Defizit könnten beispielsweise die Ausbildungsstätten schließen, indem sie den angehenden Lehrern theoretische und soziale Kompetenzen vermitteln. Ebenso sollte die Schulleitung regelmäßige verpflichtende Informationsabende für das gesamte Kollegium über geeignete Präventionsprogramme anbieten. Hierbei könnten die Lehrkräfte über verschiedene Maßnahmen inklusive der jeweiligen Stärken und Schwächen aufgeklärt werden und gemeinsam diskutieren. Auch Eigenengagement kann diese Lücke schließen; Lehrkräfte sollten sich selbständig fort- und weiterbilden und sich so über gute Präventionsprogramme informieren.

⁸¹ OBPP kann aufgrund der eigenen Erhebungsmethode nicht mit eingeschlossen werden.

Gegenüberstellung der Anti-Mobbing-Programme mit Präventionskriterien

Doch stellt sich nun die Frage, warum bei einer international vergleichbaren Mobbing-situation an Schulen keine nationale Einigkeit in Deutschland darüber herrscht, wie bestmöglich dagegen vorgegangen werden kann. Zur Beantwortung dieser Frage wird die aktuelle Situation des Mobbingphänomens an weiterführenden Schulen in Deutschland anhand von 1380 befragten Schüler und 21 befragten Lehrer empirisch erfasst. Des Weiteren wird analysiert, ob die theoretischen Ansätze der oben beschriebenen Anti-Mobbing-Programme auf nationaler Ebene Mobbing bestmöglich begegnen können.

6 Studie

In diesem Kapitel werden sowohl die Methode der vorliegenden Untersuchung als auch die Studienergebnisse präsentiert, die anschließend diskutiert werden.

6.1 Methodenteil

Zu Beginn wird die methodische Herangehensweise der vorliegenden Arbeit erläutert. Dafür werden zunächst die Stichprobe (siehe Punkt 6.1.1) sowie die Durchführung der Untersuchung beschrieben (siehe Punkt 6.1.2) und anschließend Erläuterungen zu den Instrumenten inklusive Abweichungen der eingesetzten Untersuchungsinstrumente zu Vorgängerstudien (siehe Punkt 6.1.3 und 6.1.4) dargelegt sowie die dazugehörigen Validierungen und Reliabilitäten berechnet.

6.1.1 Stichprobenbeschreibung

Um die Mobbingssituation an weiterführenden Schulen in Deutschland zu analysieren, wurden im Jahr 2010 insgesamt 52 Klassen von vier Bayerischen Gymnasien untersucht: drei fünfte, drei sechste, 16 siebte, 15 achte, 13 neunte und zwei zehnte Klassen. Von den insgesamt 1236 teilnehmenden Schülern beteiligten sich 480 Mädchen und 756 Jungen, was einem Prozentsatz von 39% gegenüber 61% entspricht. Die übrigen 144 Schüler (38 Mädchen und 83 Jungen⁸²) konnten aufgrund der fehlenden Erlaubnis der Eltern oder ihrer Abwesenheit am Erhebungstag sowie Unlust nicht teilnehmen. Sie wurden dennoch in die Analyse mit einbezogen, da sie anhand von Mitschüler- und Lehrerurteilen nominiert wurden. Auch die fehlenden Angaben zum Geschlecht der abwesenden Schüler konnte anhand vorliegender Klassenlisten zum Großteil nachgetragen werden. Somit ergibt sich eine Gesamtstichprobengröße von 1380 Schülern.

Die teilnehmenden Schüler hatten zum Zeitpunkt der Untersuchung ein Durchschnittsalter von 13 Jahren (der jüngste Schüler war 9 Jahre alt, der älteste 17) und eine durchschnittliche Klassenstärke von 27 Schülern (die kleinste Klasse besteht aus 21, die größte aus 32 Schülern). 357 (26%) der befragten Schüler haben einen Migrationshintergrund.

⁸² Leider konnten nicht alle Geschlechterangaben der nicht teilnehmenden Schüler nachgetragen werden, somit fehlen bei insgesamt 23 Schülern die Angaben.

Die teilnehmenden Klassenlehrer (N = 21, davon 13 Frauen (62%) und acht Männer (38%)) der 21 Klassen (571 Schüler) von zwei der erhobenen vier Bayerischen Gymnasien waren im Durchschnitt 13 Jahre im Schuldienst tätig.

6.1.2 Durchführung der Untersuchung

Im Folgenden werden die Planungsphase sowie der Ablauf der Untersuchung bei den teilnehmenden Schülern und Lehrern detailliert beschrieben.

6.1.2.1 Planungsphase

Da die Erhebungen während der regulären Schulzeit am Vormittag und in den Räumlichkeiten der Schule durchgeführt werden sollten, wurden im Vorfeld Genehmigungen von Seiten des Kultusministeriums und der Schuldirektion eingeholt. Auch die Erziehungsberechtigten der Schüler wurden in einem Elternbrief über Abläufe und Inhalt der Untersuchung informiert und darum gebeten, ihr schriftliches Einverständnis zur Teilnahme ihres Kindes zu geben (siehe Anhang Punkt 10.4). Nur wenn die Eltern dies unterschrieben hatten, durften die Kinder an der Untersuchung teilnehmen. Ebenso wurde den jeweiligen Klassenlehrern die Studie erklärt und um eine mündliche Teilnahmebestätigung gebeten.

6.1.2.2 Ablauf der Untersuchung

Die Datenerhebung fand im Jahr 2010 statt. Um die Anonymität der Teilnehmer zu sichern, waren während der Untersuchung lediglich die Schüler, die zwei Untersuchungsleiter und der jeweilige Klassenlehrer anwesend, der währenddessen seinen eigenen Fragebogen ausfüllte. Die Erhebung wurde während eines regulären Schultags in den jeweiligen Klassenzimmern vorgenommen. Die Untersuchung pro Klasse dauerte eine Schulstunde (45 Minuten). Aus Gründen der Lokalität und um eine sensibilisierende Diskussion über Mobbing oder auch Absprachen unter den Schülern zu umgehen, wurde in der Regel die Befragung einer Klassenstufe an einem Tag und die Befragung einer Schule innerhalb von drei Tagen zu Ende geführt.

Als Dankeschön für die Teilnahme an der Untersuchung erhielten Schüler und Lehrer Süßigkeiten und den teilnehmenden Schulen wurde angeboten, Rückmeldung über die Untersuchungsergebnisse zu erhalten.

6.1.2.2.1 Befragung der Schüler

Zu Beginn der Erhebung in einer Klasse wurde den Schülern die Studie erklärt, ihnen Anonymität zugesichert und die Fragen anhand einer Folie mit Beispielfragen erläutert. Bevor den Schülern der Fragebogen ausgeteilt wurde, wurde der dort für Mobbing verwendete Begriff „Gemeinheit“ erklärt: Gemeinheiten sind ein „Verhalten, in dem einer Schülerin bzw. einem Schüler immer wieder absichtlich körperlicher und/oder psychischer Schaden zugefügt wird, z.B. indem über sie/ihn Witze gemacht werden, sie/er nie mitspielen darf, aus der Gruppe ausgeschlossen wird, ihre/seine Sachen weggenommen werden und/oder kaputt gemacht werden, sie/er beschimpft oder sogar geschlagen wird. Es ist [keine Gemeinheit], wenn zwei raufen oder streiten, die gleich stark sind“ (Salmivalli et al., 1996).

Anschließend wurden jeweils ein Fragebogen und eine Codierungsliste für den soziometrischen Fragenkomplex, die – auf dem Format der Klassenliste basierend – alphabetisch nach Vornamen geordnet war, an die einzelnen Schüler ausgeteilt. Jedem Schüler wurde somit für das Ausfüllen der soziometrischen Fragen eine Nummer zugewiesen. Bevor die Schüler mit dem Ausfüllen des Fragebogens beginnen sollten, wurden ihnen vom Untersuchungsleiter der Inhalt des Fragebogens und das Codierungssystem erklärt: Sahen die Schüler ein Item für einen Mitschüler als zutreffend an, sollten sie statt des Namens die entsprechende Codenummer verwenden: Maximal sieben ihrer Mitschüler durften nominiert werden, jedoch durften sich die Schüler nicht selbst nominieren.

Gemeinsam trug der Untersuchungsleiter mit den Schülern auf der ersten Seite des Fragebogens neben den persönlichen Daten *Alter*, *Geschlecht* und *Geburtsland* die *Kennzeichnung von Schule* und *Klasse* sowie die *persönliche Kennzahl* und den *persönlichen Code* ein. Die Kennzahl der Schule und die persönliche Kennzahl, die die Nummer neben dem eigenen Namen auf der ausgeteilten Codierungsliste ist, wurden festgelegt. Der persönliche Code besteht aus drei Buchstaben und zwei Ziffern: Erster Buchstabe des Vornamens der eigenen Mutter; letzter Buchstabe des eigenen Vornamens; erster Buchstabe des eigenen Geburtsortes; Tag des eigenen Geburtstages (für die Schüler, die zwischen dem 1. und dem 9. eines Monats geboren waren, galt 01, 02, ... etc.).

Am Ende der Erläuterungen wurden die Schüler noch einmal darauf aufmerksam gemacht, dass die Untersuchung anonym ist und dass jeder für dich arbeiten sollte. Wenn Schüler Wörter oder Fragen nicht verstanden, durften sie jederzeit nachfragen.

Die Fragebögen wurden unmittelbar nach dem Beenden des Ausfüllens einzeln eingesammelt. Die Codierungslisten durften die Schüler behalten.

6.1.2.2 Befragung der Lehrkräfte

Da die Lehrkräfte während der Schüเลอร์erhebung im Klassenzimmer anwesend waren, galten auch ihnen die Erklärung der Studie inklusive des Begriffs „Gemeinheit“ sowie die Anonymitätszusicherung. Analog zu den Schüulern erhielten die Lehrkräfte eine Codierungsliste mit den Vornamen ihrer Schüuler sowie einen Fragebogen. Sie füllten zusammen mit der Klasse und den Versuchsleitern die Kennzahl der Schule und die Kennzahl der Klasse aus.

Auch ihnen wurde nach den Erläuterungen nochmals Anonymität zugesichert. Unmittelbar nach dem Ausfüllen wurde der Fragebogen eingesammelt.

6.1.3 Erhebungsinstrumente Schülerfragebogen

Der Schülerfragebogen besteht aus zwei Fragenkomplexen (siehe Anhang Punkt 10.5): Im ersten Teil des Fragebogens waren die Schüuler aufgefordert worden, ihre eigene Lerneinstellung zu bewerten. Hierzu wurden Aussagen präsentiert, und die Schüuler hatten je Frage fünf Antwortmöglichkeiten (1 = trifft nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = unsicher, 4 = trifft eher zu, 5 = trifft zu). So wurde beispielsweise gefragt:

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	unsicher	trifft eher zu	trifft zu
Ich habe in den letzten zwei Monaten im Unterricht gut aufgepasst	1	2	3	4	5

Tabelle 9: Auszug aus dem Schülerfragebogen zur Lerneinstellung

Dieser Fragebogenteil ist jedoch nicht Teil der Auswertung dieser Forschungsarbeit.

Im zweiten soziometrischen Teil des Fragebogens sollten die Schüuler ihre Mitschüuler (Nr. 1 ff.), aber nicht sich selbst, benennen. Für den Fall, dass Schüuler mehr als drei Mitschüuler bei einer Frage nominieren wollten, war ein zusätzliches Feld vorgesehen. Maximal sieben Nennungen pro Frage wurden bei der Dateneingabe ausgewertet.⁸³ So wurde beispielsweise gefragt:

	1.	2.	3.	...
Wer feuert andere an, wenn sie gemein zu anderen sind?				

Tabelle 10: Auszug aus dem Schülerfragebogen zu Mobbingrollen

⁸³ Vorstudien zeigen, dass sich Schüuler bei bestimmten Fragen zur üblichen Einschränkung auf drei Nennungen bewerteten, weil sie bei einigen Items mehr als drei Mitschüuler nominieren wollten.

Die Untersuchungsleiter machten die Schüler darauf aufmerksam, dass Mädchen auch Jungen und Jungen auch Mädchen sowie nicht anwesende Schüler der Klasse nominieren dürften.

Das Mobbingverhalten einer Klasse wurde über Fragen zu verschiedenen Schülerrollen (PRQ) nach Salmivalli und Kollegen (1996), zum sozialen Status nach Coie, Dodge und Copotelli (1982), zu Ressourcenkontrollstrategien (RCS) nach Hawley (2003), zur wahrgenommenen Popularität nach Cillessen und Mayeux (2004) sowie zur Lerneinstellung⁸⁴ erhoben.

In der hier vorliegenden Untersuchung wurden also insgesamt fünf verschiedene Instrumente eingesetzt, von denen vier für die Beantwortung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschungsfragen relevant sind. Die Instrumente werden im Folgenden detailliert dargestellt.

6.1.3.1 Verschiedene Rollen im Mobbingprozess

Um Verhaltensweisen der Schüler als verschiedene Rollen im Mobbingprozess klassifizieren zu können, wurden aus den Nominierungen der Mitschüler die unterschiedlichen Rollen erschlossen: Täter, Assistent des Täters, Verstärker des Täters, Verteidiger des Opfers, Außenstehender und Opfer.

Die Untersuchung wurde mit der auf 17 Items, die in pseudo-zufälliger Reihenfolge dargeboten wurden, gekürzten und überarbeiteten Version des aus 49 Items bestehenden PRQ's von Salmivalli und Kollegen (1996) durchgeführt. Erweitert wurde das Instrument um eine 4-Item-Skala, um Viktimisierung zu erfassen (Opfer-Rolle). Während Salmivalli und Kollegen (1996) die Schüler jedes einzelne Item für jeden Mitschüler sowie für sich selbst separat einschätzen ließen, waren die Schüler der vorliegenden Studie aufgefordert, die Mitschüler zu nominieren, für die sie das jeweilige Item als zutreffend sahen. Diese leicht modifizierte deutsche Version des PRQ ist ein deutlich ökonomischeres Vorgehen und wurde auch schon in früheren Studien wie etwa bei Schäfer und Korn (2004a) erfolgreich eingesetzt.

Die vier Items der **Täter-Skala** (Cronbach's $\alpha = .93$) beschreiben aktives und Mobbing initierendes Führungsverhalten und wird beispielsweise durch die Frage „Wer ist oft gemein zu anderen, indem er/sie tritt, rumschubst oder stößt?“ erfasst.

⁸⁴ Hierzu gehören die Items „Wer schreibt gute Noten, weil er/sie gut lernt?“, „Wen kann man immer fragen, wenn man im Unterricht etwas nicht mitbekommen hat?“, „Wer weiß meistens Bescheid, was für eine Probe vorzubereiten ist?“, „Wer sagt ständig, dass sich Lernen eh nicht lohnt?“, „Wer hat immer die Hausaufgaben dabei?“, „Wer schreibt gute Noten ohne zu lernen?“. Diese sind jedoch nicht relevant für die Auswertung der vorliegenden Forschungsarbeit.

Die zwei Items der **Assistenten-Skala** (Cronbach's $\alpha = .83$) beschreiben ebenso aktives, jedoch nicht selbst beginnendes Mobbingverhalten durch die Fragen „Wer macht mit, wenn jemand getreten, rumgeschubst oder geschlagen wird?“ und „Wer lässt sich oft von jemand anderem anstiften und macht dann bei Gemeinheiten richtig mit?“.

Die zwei Items der **Verstärker-Skala** (Cronbach's $\alpha = .89$) beschreiben Verhaltensweisen, die den Täter etwa durch Klatschen, Anfeuern oder Lachen in seinen schikanierenden Attacken verstärken. Diese Skala wird etwa durch die Frage „Wer feuert andere an, wenn sie gemein zu anderen sind?“ erfasst.

Die drei Items der **Verteidiger-Skala** (Cronbach's $\alpha = .89$) erfassen unterstützendes Verhalten, indem aktiv versucht wird, die Schikanen zu stoppen und das Opfer getröstet wird. Hierzu dient beispielsweise die Frage „Wer kümmert sich regelmäßig darum, dass die anderen mit den Gemeinheiten aufhören?“.

Die zwei Items der **Außenstehenden-Skala** erfassen zurückziehendes und nicht eingreifendes Verhalten anhand der Fragen „Wer hält sich immer raus, wenn jemand gemein behandelt wird?“ und „Wer steht daneben und macht nichts, wenn jemand gemein behandelt wird?“. Letzteres Item wurde jedoch wegen eines zu geringen Cronbach's α von .36 eliminiert.

Die **Opfer-Skala** (Cronbach's $\alpha = .89$) erfasst physisches Mobbing anhand des Items „Wer wird regelmäßig von anderen geschlagen, getreten, geschubst?“, verbales Mobbing durch „Wer wird oft von anderen aufgezogen, lächerlich gemacht oder beleidigt?“ sowie relationales Mobbing durch „Wer wird häufig absichtlich nicht beachtet oder ausgeschlossen?“ und „Über wen werden hinter seinem Rücken immer wieder gemeine Gerüchte erzählt/gelästert?“.

Insgesamt lässt sich also eine hohe interne Subskalenreliabilität feststellen. Nur die Außenstehenden-Skala verfügt – wie bei Sutton und Smith (1999) – über eine geringe Reliabilität, wenn beide vorgesehenen Items eingeschlossen werden.

Schülern wurde aufgrund der Mitschülerurteile je ein Nominierungswert pro Frage (Häufigkeit) zugewiesen. Um die verschiedenen Klassengrößen zu berücksichtigen und über Klassen hinweg Vergleiche anstellen zu können, wurde die Anzahl der Nennungen durch die Mitschüler auf Klassenebene standardisiert; dieser Wert wurde relativ zur Klasse des Schülers z-standardisiert (Mittelwert = 0; Standardabweichung = 1). Die Identifikation der Rollen im Mobbingprozess wurde nach Salmivalli und Kollegen (1996) vorgenommen: eine Rolle (**Primärrolle**) wird einem Schüler dann zugewiesen, wenn sein z-Wert auf der Skala über dem Mittelwert der gesamten Klasse liegt und zudem sein höchster z-Wert von allen Skalen ist. Keine Rolle wird einem Schüler zugewiesen, wenn er auf zwei oder mehr Skalen einen z-

Wert größer 0 hat und der Unterschied zwischen den beiden z-Werten kleiner als 0.1 ist oder wenn die z-Werte auf keiner Skala über dem Mittelwert der Klasse liegen. Eine **Sekundärrolle** erhält ein Schüler, wenn er einen zweiten z-Wert hat, der größer als 0 ist und um mehr als 0.1 kleiner ist als der z-Wert, der seine Primärrolle definiert.

Da mit einer Modifizierung des Fragebogens gearbeitet wurde, wurde zur Überprüfung der Skalenstruktur eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation durchgeführt. Der Scree-Test legt eine Vier-Faktoren-Lösung nahe (siehe Anhang 10.7). Es wurden vier Faktoren mit dem Eigenwert größer als 1 extrahiert, die zusammen 78% der Gesamtvarianz erklären. Die Kommunalitäten der einzelnen Items liegen alle über .620. In Übereinstimmung mit Salmivalli und Kollegen (1998) sowie Schäfer und Korn (2004a) können in der vorliegenden Untersuchung vier gut interpretierbare Faktoren identifiziert werden: Pro-Mobbing-Faktor (beinhaltet alle Täter-, Assistenten- und Verstärker-Items), Opfer-Faktor, Verteidiger-Faktor und Außenstehender-Faktor.

Faktor 1 umfasst alle Items der Täter-, Verstärker- und Assistentenskala. Der Eigenwert beträgt 6.628 und erklärt einen Anteil von 38% der Gesamtvarianz.

Faktor 2 umfasst alle Items der Opferskala. Der Eigenwert beträgt 3.105 und erklärt 18% der Gesamtstreuung.

Faktor 3 umfasst alle Items der Verteidigerskala. Der Eigenwert beträgt 2.255, was einem Anteil von 15% an der Gesamtstreuung aller Faktoren entspricht.

Faktor 4 umfasst alle Items der Außenstehendenskala. Der Eigenwert beträgt 1.217 und erklärt einen Anteil von 7% an der Gesamtstreuung.

Die Hauptkomponentenanalyse wurde nach Geschlecht betrachtet; es waren keine Unterschiede festzustellen.

Die Hauptkomponentenanalyse zeigt, dass die Verteidiger-, Außenstehenden- und Opferskala als jeweils distinkte Konstrukte bestätigt werden können. Die Items der Täter-, Assistenten- und Verstärkerskala konfundieren hingegen zu einem Pro-Mobbing-Faktor. Deshalb wurde anschließend anhand einer *konfirmatorischen Faktorenanalyse* überprüft, ob sich Täter-, Assistenten- und Verstärkerskala als distinkte Konzepte authentifizieren lassen. Dabei zeigt sich eine bessere Passung mit den Daten unter der Annahme eines Drei-Faktoren-Modells mit korrelierten Faktoren als unter der Annahme eines eindimensionalen Pro-Mobbing-Faktoren-Modells. Aus diesem Grund und aufgrund einer besseren Vergleichbarkeit mit den Studien von Salmivalli und Kollegen (1996), Schäfer und Korn (2004a), Schäfer und Kulis (2005)

sowie Sutton und Smith (1999), die zu ähnlichen Ergebnissen kommen, werden die drei Skalen (Täter, Assistent und Verstärker) einzeln gebildet.

6.1.3.2 Verschiedene Mobbingformen

In der vorliegenden Forschungsarbeit werden drei Items der eben beschriebenen Täterskala dazu verwendet, die unterschiedlichen Formen von Mobbing zu differenzieren: folglich werden physisches Schikanieren anhand des Items „Wer ist oft gemein zu anderen, indem er/sie tritt, rumschubst oder stößt?“, verbales Schikanieren anhand des Items „Wer beschimpft oder beleidigt oft andere, damit sie sich schlecht fühlen?“ und relationales Schikanieren anhand des Items „Wer versucht oft, andere aus der Gruppe auszuschließen?“ unterschieden.

6.1.3.3 Sozialer Status

Von den insgesamt 40 Fragen im soziometrischen Teil des Fragebogens werden die soziale Akzeptanz und die soziale Ablehnung eines Schülers in seiner Klasse anhand von zwei Items nach Coie, Dodge und Coppotelli (1982) bestimmt, die in pseudo-zufälliger Reihenfolge dargeboten wurden. Dazu wurden die Schüler gefragt: „Mit wem in deiner Klasse machst du am liebsten etwas zusammen?“ (*Like Most*; im Folgenden mit LM abgekürzt) und „Mit wem in deiner Klasse machst du am wenigsten gern etwas zusammen?“ (*Like Least*; im Folgenden mit LL abgekürzt). Auch hier konnten die Schüler wieder bis zu sieben ihrer Mitschüler, jedoch nicht sich selber nominieren.

	1.	2.	3.	...
Mit wem in deiner Klasse machst du am liebsten etwas zusammen?				

Tabelle 11: Auszug aus dem Schülerfragebogen zum sozialen Status

Um die Beliebtheit und den sozialen Einfluss jedes Schülers bestimmen zu können, werden die erhaltenen Nennungen für LM und LL jeweils auf Klassenebene standardisiert. Die Summe ($zLM+zLL$) identifiziert den sozialen Einfluss (*Social Impact*; im Folgenden mit SI abgekürzt) und die Differenz ($zLM-zLL$) die Beliebtheit (*Social Preference*; im Folgenden mit SP abgekürzt). Die so gewonnenen Indizes für jeden Schüler wurden erneut auf Klassenebene z-standardisiert (vgl. Coie & Dodge, 1988), um die Zuordnung zu den sozialen Statusgruppen durchzuführen (vgl. Coie et al., 1982).

Studie

Die Schüler wurden nach dem Modell von Coie und Dodge (1988) einer der fünf Statusgruppen *beliebt*, *abgelehnt*, *vernachlässigt*, *kontrovers* oder *durchschnittlich* zugewiesen. Ein Schüler wird der Statusgruppe *beliebt* zugeordnet, wenn die drei Bedingungen $zz\text{-}SP > 1.0$ & $z\text{-}LM > 0$ & $z\text{-}LL < 0$ für die z-Werte erfüllt werden. Den Status eines *abgelehnten* Schülers in der Klasse erhalten alle, für die $zz\text{-}SP < -1$ & $z\text{-}LM < 0$ & $z\text{-}LL > 0$ gilt, den Status eines *vernachlässigten* Schülers bekommen alle Schüler mit $zz\text{-}SI < -1$ & $z\text{-}LM = 0$ zugeteilt. Zur Statusgruppe *kontrovers* werden die Schüler gezählt, die einen $zz\text{-}SI > 1$ & $z\text{-}LM > 0$ & $z\text{-}LL > 0$ erhalten, die Schüler mit einem $zz\text{-}SP$ -Wert zwischen -0.5 und 0.5 gehören der Statusgruppe *durchschnittlich* an. Die übrigen Schüler werden keiner Statusgruppe zugeteilt.

6.1.3.4 Wahrgenommene Popularität

Von den insgesamt 40 Fragen im soziometrischen Teil des Fragebogens wird die wahrgenommene Popularität eines Schülers in seiner Klasse anhand von zwei Items nach Cillessen und Mayeux (2004) bestimmt, die in pseudo-zufälliger Reihenfolge dargeboten wurden. Dazu wurden die Schüler gefragt: „Wer in deiner Klasse ist am beliebtesten/hat die meisten Freunde?“ (*Most Popular*; im Folgenden mit MP abgekürzt) und „Wer in deiner Klasse ist am unbeliebtesten/hat die wenigsten Freunde?“ (*Least Popular*; im Folgenden mit LP abgekürzt). Auch hier konnten die Schüler wieder bis zu sieben ihrer Mitschüler, jedoch nicht sich selber nominieren.

	1.	2.	3.	...
Wer in deiner Klasse ist am beliebtesten/hat die meisten Freunde?				

Tabelle 12: Auszug aus dem Schülerfragebogen zur wahrgenommenen Popularität

Jeder Schüler erhält für diese beiden Items einen auf Klassenebene standardisierten Wert. Die wahrgenommene Popularität (*Perceived Popularity*; im Folgenden mit PP abgekürzt) wird aus der Differenz der beiden Items ($zMP - zLP$) errechnet, die anschließend wieder auf Klassenebene standardisiert wird: $PP = z(zMP - zLP)$.

6.1.3.5 Ressourcenkontrolle

Um die Schüler einer Ressourcenkontrollgruppe zuteilen zu können, wurde das Vorgehen an das von Hawley (2003, 2003a) angelehnt. Der Fragebogen erfasst die Ressourcenkontrolle anhand von elf Items, die sich auf den generellen Erfolg bei der Ressourcenkontrolle, auf pro-

Studie

soziale Strategien sowie auf coercive Strategien beziehen. Die Items wurden in pseudo-zufälliger Reihenfolge dargeboten. Auch hier konnten die Schüler bis zu sieben ihrer Mitschüler benennen, jedoch nicht sich selber.

Die **Ressourcenkontroll-Skala** (Cronbach's $\alpha = .77$) enthält beispielsweise das Item „Wer von euch steht meistens im Mittelpunkt oder bekommt von den anderen die meiste Aufmerksamkeit?“.

Die **Prosoziale-Skala** (Cronbach's $\alpha = .57$) beinhaltet zum Beispiel das Item „Wer von euch verspricht anderen etwas Schönes, um seinen Willen zu bekommen?“. Da das α von .57 nicht zufriedenstellend ist, wird eine Interkorrelation nach Pearson dieser drei Items, die die prosozialen Strategien messen, durchgeführt. Dabei kann festgestellt werden, dass eine signifikante positive Korrelation dieser drei Items vorliegt:

Korrelationen (N=1380)

		Wer verspricht etwas Schönes?	Wer ist immer nett?	Wer kriegt, was er will, weil er „hilft“?
Wer verspricht etwas Schönes?	Korrelation nach Pearson	1	.313**	.366**
Wer ist immer nett?	Korrelation nach Pearson	.313**	1	.458**
Wer kriegt, was er will, weil er „hilft“?	Korrelation nach Pearson	.366**	.458**	1

Tabelle 13: Korrelation der Items der prosozialen Strategie

Die **Coersive-Skala** (Cronbach's $\alpha = .85$) umfasst beispielsweise das Item „Wer verspricht oft anderen irgendwas, um seinen Willen durchzusetzen?“. Wenn das Item „Wer legt oft andere rein, um zu kriegen, was er/sie will?“ in die Skala mit einbezogen wird, so ergibt sich ein Cronbach's α von nur .70. Aus diesem Grund wird das Item in die Analyse und zur Bestimmung der coerciven Strategie nicht mit aufgenommen.

Jeder Schüler erhält aufgrund der Nominierungen seiner Mitschüler auf allen drei Skalen eine bestimmte Anzahl an Nennungen, die auf Klassenebene z-standardisiert werden (Mittelwert = 0; Standardabweichung = 1), um sie über die Klassen hinweg vergleichen zu können. Anschließend werden die Schüler aufgrund ihrer z-Werte der prosozialen und coerciven Skala den Ressourcenkontrollgruppen nach Hawley (2003, 2003a) zugeteilt:

Die Gruppe der **Bistrategen** (Machiavellisten) bilden die Schüler, bei denen beide Werte der prosozialen und coerciven Skalen über dem 66. Perzentil liegen bzw. die auf beiden Skalen über einem z-Wert von 1 liegen.

Studie

Die Schüler, deren Wert der prosozialen Strategie über dem 66. Perzentil und deren Wert der coersiven Strategie darunter liegt bzw. die auf der prosozialen Skala einen z-Wert größer als 1 und auf der coersiven Skala einen z-Wert kleiner als 1 erreichen, werden der Gruppe der **Prosozialen** zugeteilt.

Die Gruppe der **Coersiven** wird genau umgekehrt gebildet: die Schüler, deren Wert der coersiven Strategie über dem 66. Perzentil und deren Wert für prosoziale Strategie darunter liegt, fallen in diese Gruppe. Bzw. diejenigen, die auf der coersiven Skala einen z-Wert größer als 1 und auf der prosozialen Skala einen z-Wert kleiner als 1 erzielen.

Der Gruppe der **Typischen** werden die Schüler zugeteilt, deren Werte beider Strategien unter dem 66. Perzentil liegen, wobei nur einer davon unter dem 33. Perzentil liegen darf bzw. die Schüler, die sich auf einer der beiden Skalen im Durchschnitt befindet, das heißt einen z-Wert zwischen -1 und 1 erlangen.

Zuletzt gibt es die **Non-Controller**, denen die Schüler angehören, bei denen beide Strategie-Werte unter dem 33. Perzentil liegen bzw. diejenigen, die auf beiden Skalen unterhalb des z-Werts von -1 liegen.

Um die Skalenstruktur zu überprüfen, wurde die Korrelationsmatrix nach Pearson aller elf Items, die die Ressourcenkontrollstrategien erfassen, gebildet. Diese zeigt, dass die Items „Wer von euch steht meistens im Mittelpunkt oder bekommt von den anderen die meiste Aufmerksamkeit?“, „Wer denkt sich immer wieder etwas aus, was die anderen gut finden und wobei sie gerne mitmachen?“ und „Wer bekommt immer wieder die beste Rolle oder das Beste zu tun, wenn ihr etwas zusammen macht?“ am höchsten miteinander positiv korrelieren:

Korrelationen (N=1380)

		Wer steht im Mittelpunkt?	Wer denkt sich was Gutes aus?	Wer be- kommt die beste Rolle?
Wer steht im Mittelpunkt?	Korrelation nach Pearson	1	.605**	.540**
Wer denkt sich was Gutes aus?	Korrelation nach Pearson	.605**	1	.473**
Wer bekommt die beste Rolle?	Korrelation nach Pearson	.540**	.473**	1

Tabelle 14: Korrelation der Items des generellen Erfolgs bei Ressourcenkontrolle

Diese drei Items beschreiben somit die Skala des *generellen Erfolgs bei der Ressourcenkontrolle*.

Ebenso zeigt die Korrelationsmatrix nach Pearson, dass die Items „Wer von euch verspricht anderen etwas Schönes, um seinen Willen zu bekommen?“, „Wer von euch ist immer nett zu

Studie

anderen, um zu kriegen, was er/sie will?“ und „Wer von euch kriegt, was er/sie will, weil er/sie „hilft“ (auch wenn diese Hilfe gar nicht gebraucht wird)?“ miteinander am höchsten positiv korrelieren:

Korrelationen (N=1380)

		Wer verspricht etwas Schönes?	Wer ist immer nett?	Wer kriegt, was er will, weil er „hilft“?
Wer verspricht etwas Schönes?	Korrelation nach Pearson	1	.313**	.366**
Wer ist immer nett?	Korrelation nach Pearson	.313**	1	.458**
Wer kriegt, was er will, weil er „hilft“?	Korrelation nach Pearson	.366**	.458**	1

Tabelle 15: Korrelation der Items der prosozialen Strategien

Diese drei Items identifizieren somit die Skala der *prosozialen Strategien*.

Zudem korrelieren die Items „Wer verspricht oft anderen irgendwas, um seinen Willen durchzusetzen?“, „Wer schafft es immer wieder, dass andere tun, was er/sie sagt?“, „Wer kommandiert andere herum, um seinen Willen zu kriegen?“ und „Wer droht anderen (mit Worten oder Gesten), um zu bekommen, was er/sie will?“ am höchsten positiv miteinander:

Korrelationen (N=1380)

		Wer verspricht anderen etwas?	Wer schafft, dass andere tun, was er sagt?	Wer kommandiert andere herum?	Wer droht anderen?
Wer verspricht anderen etwas?	Korrelation nach Pearson	1	.564**	.654**	.535**
Wer schafft, dass andere tun, was er sagt?	Korrelation nach Pearson	.564**	1	.738**	.527**
Wer kommandiert andere herum?	Korrelation nach Pearson	.654**	.738**	1	.712**
Wer droht anderen?	Korrelation nach Pearson	.535**	.527**	.712**	1

Tabelle 16: Korrelation der Items der coersiven Strategien

Diese vier Items charakterisieren die Skala der *coersiven Strategien*.

Das Item „Wer legt oft andere rein, um zu kriegen, was er/sie will?“, das eigentlich der coersiven Skala angehören sollte, korreliert jedoch negativ oder sehr gering mit jedem der übrigen zehn Items, weshalb es in die Analyse nicht mit einbezogen wird. Dieses Item war bereits bei der Reliabilitätsanalyse der Skala der coersiven Strategie eliminiert worden, da es zu einem zu geringen Cronbach's α führte.

Die Korrelationsmatrix wurde nach Geschlecht betrachtet; es waren keine Unterschiede festzustellen.

6.1.4 Erhebungsinstrumente Lehrerfragebogen

An zwei der vier Schulen (N = 571 Schüler) waren die Klassenlehrer (N = 21) bereit, einen Fragebogen über das Mobbingverhalten in ihrer Klasse und zu dem eigenen Engagement sowie das der Kollegen auszufüllen. Die einzelnen Mitschülerrollen und die verschiedenen Formen von Mobbing wurden analog zu dem Schülerfragebogen erhoben.

6.1.4.1 Verschiedene Rollen im Mobbingprozess

Die verschiedenen Rollen, die die Schüler während einer Mobbingepisode einnehmen können, stellen auch bei dem Lehrerfragebogen analog zu dem Schülerfragebogen Täter, Assistent des Täters, Verstärker des Täters, Verteidiger des Opfers, Außenstehender sowie Opfer dar. Diese Rollen wurden anhand derselben Items des Schülerfragebogens, die in pseudozufälliger Reihenfolge dargelegt wurden, erhoben. Die Lehrer konnten bis zu sieben ihrer Schüler anhand der ausgeteilten Codierungslisten (Nr. 1 ff.) für die verschiedenen Items benennen.

So wurden auch die Lehrer beispielsweise gefragt:

	1.	2.	3.	...
Welcher Schüler ist oft gemein zu anderen, indem er/sie tritt, rumschubst oder stößt?				

Tabelle 17: Auszug aus dem Lehrerfragebogen zu Mobbingrollen

Die vier Items der **Täter-Skala** (Cronbach's $\alpha = .90$) beschreiben aktives, Initiative ergreifendes, führendes Schikaneverhalten. Die Skala wird beispielsweise durch die Frage „Wer beschimpft oder beleidigt andere, damit sie sich schlecht fühlen?“ erfasst.

Die zwei Items der **Assistenten-Skala** (Cronbach's $\alpha = .49$) beschreiben ebenfalls aktives, aber mehr teilnehmendes Verhalten als führendes Schikaneverhalten durch die Fragen „Wer macht mit, wenn jemand getreten, rumgeschubst oder geschlagen wird?“ und „Wer lässt sich oft von jemand anderem anstiften und macht dann bei Gemeinheiten richtig mit?“.

Die zwei Items der **Verstärker-Skala** (Cronbach's $\alpha = .84$) beschreiben Verhaltenstendenzen, die den Täter in seinem Schikaneverhalten verstärken, Zuschauerverhalten wie lachen, genau zusehen, präsent sein. Diese Skala wird beispielsweise durch die Frage „Wer feuert andere an, wenn sie gemein zu anderen sind?“ erfasst.

Die drei Items der **Verteidiger-Skala** (Cronbach's $\alpha = .62$) erfassen unterstützendes Verhalten, indem dem Opfer zur Seite gestanden wird oder aktiv versucht wird, das Schikanieren zu

stoppen. Hierzu dient beispielsweise die Frage „Wer sagt den anderen, dass sie mit den Gemeinheiten aufhören sollen?“.

Die zwei Items der **Außenstehenden-Skala** erfassen zurückziehendes Verhalten anhand der Fragen „Wer hält sich immer raus, wenn jemand gemein behandelt wird?“ und „Wer steht daneben und macht nichts, wenn jemand gemein behandelt wird?“. Letzteres Item wurde jedoch wegen eines zu geringen Cronbach's α von .39 nicht mit eingeschlossen.

Die **Opfer-Skala** (Cronbach's $\alpha = .94$) erfasst physisches Mobbing durch „Welcher Schüler wird regelmäßig von anderen geschlagen, getreten, geschubst?“, verbales Mobbing durch „Wer wird oft von anderen aufgezo-gen, lächerlich gemacht oder beleidigt?“ sowie relationales Mobbing durch „Wer wird häufig absichtlich nicht beachtet oder ausgeschlossen?“ und „Über wen werden hinter seinem Rücken immer wieder gemeine Gerüchte erzählt/gelästert?“. Die Lehrer nominierten pro Frage bis zu sieben Schüler. Da keine z-Standardisierung auf Klassenebene nötig war, erhielten die Schüler entsprechend dem Verfahren, das für Selbstbe-richte angewendet wird (vgl. Salmivalli et al., 1996), die jeweilige Rolle mit der absoluten Häufigkeit auf der entsprechenden Skala.

Zur Überprüfung der Skalenstruktur wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation durchgeführt. Der Scree-Test legt eine Vier-Faktoren-Lösung nahe (siehe Anhang 10.7). Es wurden vier Faktoren mit dem Eigenwert größer als 1 extrahiert, die zusammen 68% der Gesamtvarianz erklären. Die Kommunalitäten der einzelnen Items lagen alle über .219. In Übereinstimmung mit Salmivalli und Kollegen (1998) sowie Schäfer und Korn (2004a) können in der vorliegenden Untersuchung vier gut interpretierbare Faktoren identifiziert werden: Pro-Mobbing-Faktor (beinhaltet alle Täter-, Assistenten- und Verstärker-Items), Opfer-Faktor, Verteidiger-Faktor und Außenstehender-Faktor.

Faktor 1 umfasst alle Items der Täter-, Verstärker- und Assistentenskala. Der Eigenwert be-trägt 5.386 und erklärt einen Anteil von 31% der Gesamtvarianz.

Faktor 2 umfasst alle Items der Opferskala. Der Eigenwert beträgt 3.298 und erklärt 20% der Gesamtstreuung.

Faktor 3 umfasst alle Items der Verteidigerskala. Der Eigenwert beträgt 1.720, was einem Anteil von 10% an der Gesamtstreuung aller Faktoren entspricht.

Faktor 4 umfasst alle Items der Außenstehendenskala. Der Eigenwert beträgt 1.184 und er-klärt einen Anteil von 7% an der Gesamtstreuung.

Die Hauptkomponentenanalyse wurde nach Geschlecht betrachtet: es waren keine Unter-schiede festzustellen.

Die Hauptkomponentenanalyse zeigt auch hier, dass die Verteidiger-, Außenstehenden- und Opferskala als jeweils distinkte Konstrukte bestätigt werden können. Die Items der Täter-, Assistenten- und Verstärkerskala konfundieren hingegen zu einem Pro-Mobbing-Faktor. Deshalb wurde anschließend anhand einer *konfirmatorischen Faktorenanalyse* überprüft, ob sich Täter-, Assistenten- und Verstärkerskala als distinkte Konzepte authentifizieren lassen. Dabei zeigt sich eine bessere Passung mit den Daten unter der Annahme eines Drei-Faktoren-Modells mit korrelierten Faktoren als unter der Annahme eines eindimensionalen Pro-Mobbing-Faktoren-Modells. Aus diesem Grund werden die drei Skalen (Täter, Assistent und Verstärker) einzeln gebildet.

6.1.4.2 Wahrnehmung des eigenen sowie des Verhaltens des Kollegiums

Dem soziometrischen Fragebogenteil folgten des Weiteren Items zur Wahrnehmung der Lehrkräfte in Bezug auf ihr eigenes Verhalten in der Klasse (*persönliches Engagement*) sowie dem Engagement der Kollegen (*Lehrerengagement*) und dem Zusammenhalt im Lehrerkollegium (*Arbeitsatmosphäre*). Die Items sind dem Fragebogen zum Classroom Management von Roland und Galloway (2002) entnommen.

Die Lehrkräfte konnten jedes Item jeweils mit „stimme voll zu“, „stimme etwas zu“, „stimme wenig zu“ und „stimme nicht zu“ beantworten.

	stimme voll zu	stimme etwas zu	stimme wenig zu	stimme nicht zu
Ich habe klare, gut etablierte Regeln dafür, was die Schüler(innen) tun dürfen und was nicht.				

Tabelle 18: Auszug aus dem Lehrerfragebogen zur Wahrnehmung des eigenen Verhaltens

Zur Validierung und zur Überprüfung der Skalenstruktur wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation durchgeführt. Der Scree-Test legt eine Drei-Faktoren-Lösung nahe (siehe Anhang 10.7). Der erste Faktor klärt 23.25% der Gesamtvarianz auf, der zweite Faktor 16.42% und der dritte 14.12%. Durch die rotierte Faktorenanalyse werden insgesamt 53.83% der Varianz aufgeklärt.

Faktor 1 beschreibt das *Persönliche Engagement* (Cronbach's $\alpha = .70$). Diese Skala wurde anhand von fünf Items erfasst, so beispielsweise mittels „Ich verfüge über gute Methoden, wie ich mit Schülern umgehe, die die Regeln nicht einhalten“.

Faktor 2 beschreibt die *Arbeitsatmosphäre* (Cronbach's $\alpha = .44$). Diese Skala wurde anhand von drei Items bestimmt, so beispielsweise mittels „In unserer Schule fühlen sich die Koll-

giumsmitglieder gegenseitig akzeptiert und verstanden“. Die geringe Skalenreliabilität kann aufgrund der kleinen Stichprobe von nur 21 Lehrkräften zustande kommen, ein weiterer Grund könnte sein, dass die Reliabilität bei einer einzigen Messung schwierig zu bestimmen ist.

Faktor 3 beschreibt das *Lehrerengagement* (Cronbach's $\alpha = .41$). Diese Skala umfasst vier Items, so beispielsweise „In unserer Schule engagieren sich die meisten Lehrer sehr bei ihrer Arbeit“. Die geringe Skalenreliabilität kann auch hier wieder aufgrund der kleinen Stichprobe von nur 21 Lehrkräften zustande kommen, ein weiterer Grund könnte sein, dass die Reliabilität bei einer einzigen Messung schwierig zu bestimmen ist.

Anschließend werden für jeden Klassenlehrer die Werte der beantworteten Kategorien (4=stimme voll zu; 3=stimme etwas zu; 2=stimme wenig zu; 1=stimme nicht zu) der einzelnen Items für jeden der drei eben beschriebenen Faktoren aufsummiert. Somit erhält jeder Lehrer einen Wert zum *persönlichen Engagement*, zum *wahrgenommenen Lehrerengagement* sowie zur *Arbeitsatmosphäre*. Dieser wird anschließend mit dem jeweilig zugehörigen Mittelwert ($M_{\text{persönliches Engagement}} = 13$; $M_{\text{Lehrerengagement}} = 6$; $M_{\text{Arbeitsatmosphäre}} = 8$), der sich anhand der durchschnittlichen Antworten aller Klassenlehrer errechnet, verglichen.

6.2 Ergebnisteil

Die in diesem Kapitel präsentierten Befunde dienen dem Ziel, das Klassengeschehen deutscher Gymnasien zu analysieren, um zu ergründen, welches der beschriebenen Anti-Mobbing-Programme diese Ergebnisse integriert, um Mobbing bestmöglich begegnen zu können.

Zunächst wird die **Prävalenz der Mobbingrollen** in der untersuchten Stichprobe nach Geschlechts- und Altersunterschieden (Klassenstufen) differenziert. So soll die hohe Verbreitung, d.h. die Existenz der verschiedenen Mobbingrollen und deren Anteile in jeder Klasse belegt werden. Darüber hinaus werden die Primär- und die Sekundärrollen der Schüler analysiert, da die Konsistenz der Verhaltenstendenzen und Rollen Implikationen für verhaltensspezifisches Intervenieren haben könnte.

Weiterhin wird untersucht, ob und wie **verschiedene Aggressionsformen** repräsentiert sind. Speziell für die Rolle der Täter kann hier eine Charakterisierung von „typischem“ Täterverhalten erwartet werden.

Im Anschluss daran wird Rollenverhalten mit Blick auf die **sozialen Statusmaße** (soziale Präferenz, sozialer Einfluss, wahrgenommene Popularität) einer kritischen empirischen Prü-

fung unterworfen. Hier muss in besonderer Weise Geschlechts- und Altersabhängigkeit beachtet werden, da anzunehmen ist, dass mit Eintritt in das Jugendalter Reaktionen der Peers einer besonderen Bedeutung unterliegen.

Mit spezifischem Blick auf die Schüler, die aggressiv agieren, werden dann die **Dominanzstrategien** in den Fokus der Analyse gestellt. Wenn das Streben nach Dominanz als maßgebliches Motiv für Mobbing klarer wird, sollten die Anwendung von Ressourcenkontrollstrategien und vor allem der differenzierte Einsatz coersiver und/oder prosozialer Strategien ein zusätzliches Element in der Charakterisierung der Akteure bei Mobbing offenlegen, auf das mit dem spezifischen bzw. differenzierten Einsatz von Methoden in der Präventionsarbeit herangegangen werden muss. Hier wird neben Alters- und Geschlechtseinflüssen auch die mögliche Rolle des Migrationshintergrundes Teil der Analyse.

Der letzte Teil der Bestandsanalyse integriert den **Kontext der Schulklasse: die Klassenlehrer**. Weil eine sensible Wahrnehmung des Klassengeschehens eine der Voraussetzungen für adäquates Reagieren auf Mobbing darstellt, soll das Gegenüberstellen von Lehrer- und Schülerperspektive auf die Mobbingrollen quantifizieren, wie gut Lehrer „sehen“, um den Schulungsbedarf abschätzen zu können. Als potentielle Einflussvariablen ergänzen das persönliche Engagement, das wahrgenommene Lehrerengagement der Kollegen sowie die Arbeitsatmosphäre im Kollegium einen qualitativen Aspekt, der wiederum wahrnehmungsleitend für das Einschätzen der Klassensituation sein könnte.

6.2.1 Prävalenzraten

Betrachtet man die Prävalenz der verschiedenen Mobbingrollen (Salmivalli et al., 1996), so variiert der Anteil der distinkt zugeschriebenen Mobbingrollen im Klassenvergleich zwischen 70% und 100%. Insgesamt kann 86% aller untersuchten 1380 Schüler auf Basis der Mitschülerurteile eine Mobbingrolle als *Täter*, *Assistenten der Täter*, *Verstärker der Täter*, *Verteidiger*, *Außenstehender* oder *Opfer* zugeteilt werden; jede Mobbingrolle ist in jeder Klasse repräsentiert.

Studie

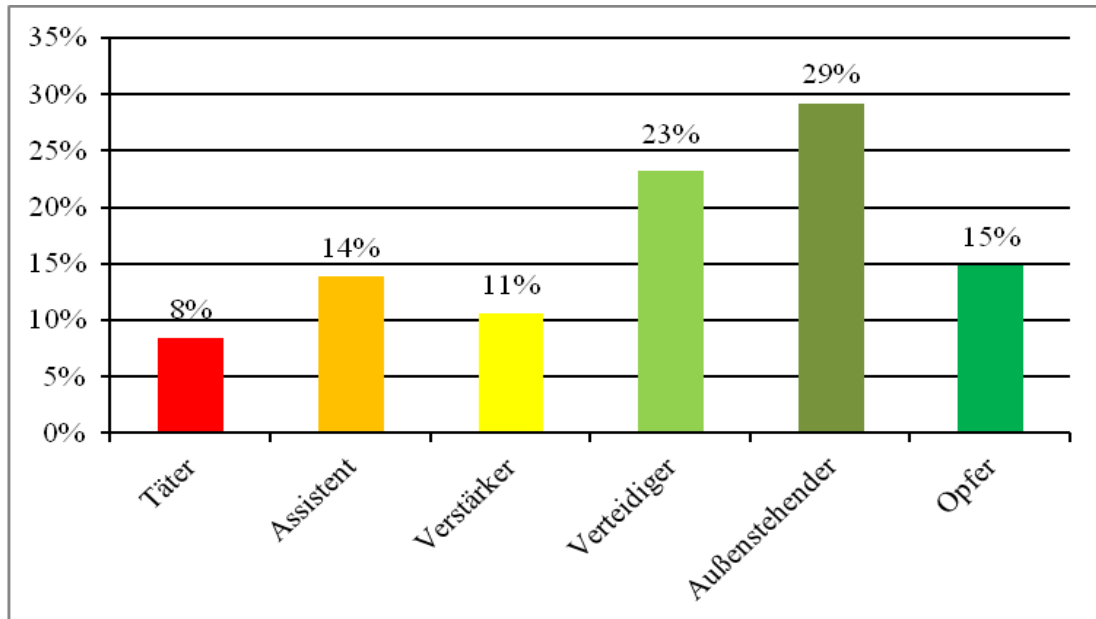


Abbildung 4: Prozentuale Verteilung der Mobbingrollen (N=1183)

Allerdings sind die Rollen anteilmäßig nicht gleich verteilt ($\chi^2_{(5, 1183)} = 225.68, p < .001$) (siehe Abb. 4). Als Außenstehende (29%) werden Schüler am häufigsten, als Verteidiger (23%) am zweithäufigsten benannt – als Täter (8%) hingegen am wenigsten. Annähernd gleich häufig werden die Schüler als Assistenten (14%) und als Verstärker (11%), aber auch als Opfer nominiert (15%). Insgesamt bekommen 52% der Schüler eine nicht-aggressive Rolle als Verteidiger oder als Außenstehender zugeschrieben, 33% der Schüler eine aggressive Mobbingrolle als Täter, Assistent oder Verstärker.

Studie

Auf den ersten Blick folgt die Verteilung der Mobbingrollen im Vergleich über die **Klassenstufen** einem ähnlichen Muster:

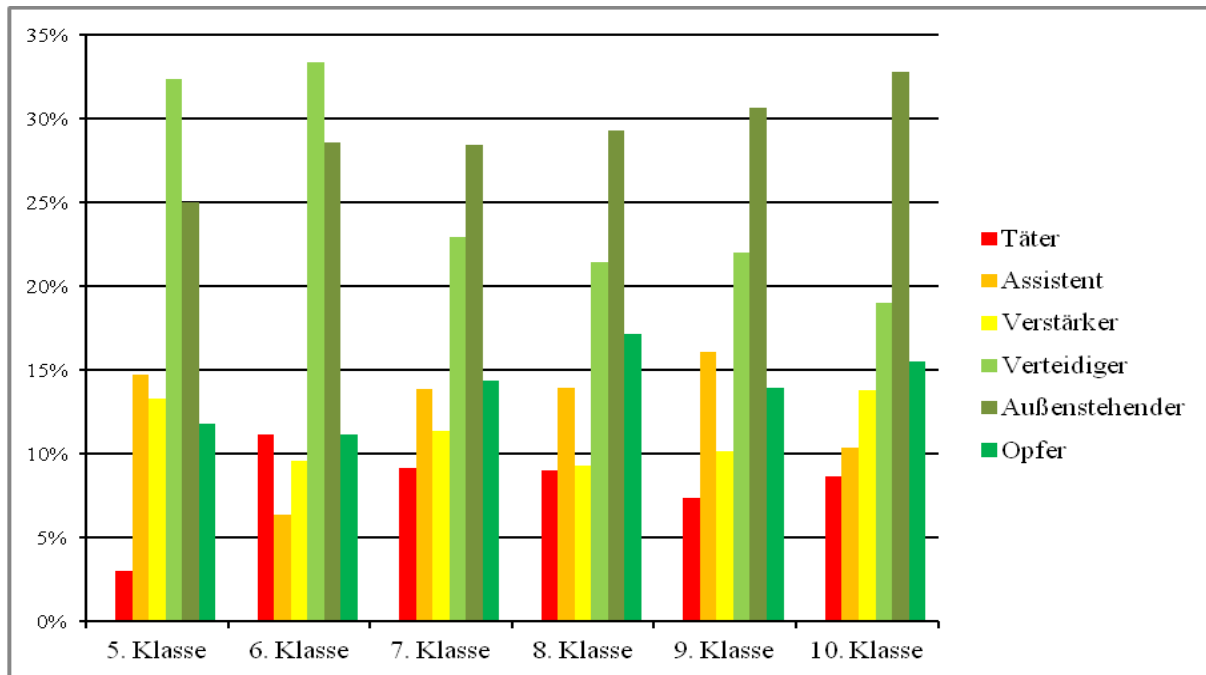


Abbildung 5: Prozentuale Verteilung der Mobbingrollen innerhalb der Klassenstufen

Abbildung 5 zeigt, dass in jeder Klassenstufe die Verteidiger oder die Außenstehenden den größten Anteil repräsentieren.

Um spezifisch zu analysieren, ob bestimmte Mobbingrollen in einer Klassenstufe über- oder unterrepräsentiert sind⁸⁵, wird die Residualanalyse (Fuchs-Kennett-Ausreißer-Einfeldertest) eingesetzt:

z _{krit} = 3,24	Klassenstufen					
	5	6	7	8	9	10
Täter	z = -1,69	z = 0,67	z = 0,30	z = 0,56	z = -0,50	z = 0,28
Assistent	z = 0,13	z = -1,87	z = -0,43	z = 0,13	z = 1,55	z = -0,55
Verstärker	z = 0,66	z = -0,40	z = 0,21	z = -0,84	z = -0,02	z = 1,08
Verteidiger	z = 1,70	z = 1,68	z = -0,66	z = -0,75	z = -0,12	z = -0,43
Außenstehender	z = -0,87	z = -0,35	z = -1,01	z = 0,17	z = 1,11	z = 1,04
Opfer	z = -0,78	z = -0,97	z = -0,68	z = 1,52	z = -0,14	z = 0,44

Tabelle 19: Fuchs-Kennett-Ausreißer-Einfeldertest für Mobbingrollen

Tabelle 19 zeigt, dass bei einem Fehlerniveau von 5% und zugehörigem $z_{krit} = 3,24$ kein Ergebnis signifikant wird. Somit weichen in keiner Klassenstufe die beobachteten Häufigkeiten

⁸⁵ D.h. ob eine bestimmte Rolle in einer bestimmten Klassenstufe häufiger oder weniger als erwartet auftritt.

Studie

der durch die Mitschüler zugeschriebenen Mobbingrollen signifikant von den erwarteten ab. Auch innerhalb einzelner Klassen tritt keine der Mobbingrollen signifikant häufiger oder seltener in Erscheinung als auf Basis des Verteilungsmusters für die jeweilige Rolle (vgl. Abb. 4) zu erwarten wäre (Tabelle siehe Anhang 10.7).

Betrachtet man Extremwerte, d.h. Täter und Opfer mit Werten oberhalb der Standardabweichung (>1 SD), so bestätigt sich auch hier, dass keine der beiden Rollen in einer Klassenstufe signifikant über- oder unterrepräsentiert ist. Das gleiche Ergebnis erbringt der Vergleich zwischen den einzelnen Klassen (Tabellen siehe Anhang 10.7).

Betrachtet man die Prävalenzraten der Außenstehenden und der Verteidiger, so sieht man, dass sich die Anteile pro Klassenstufe verändern:

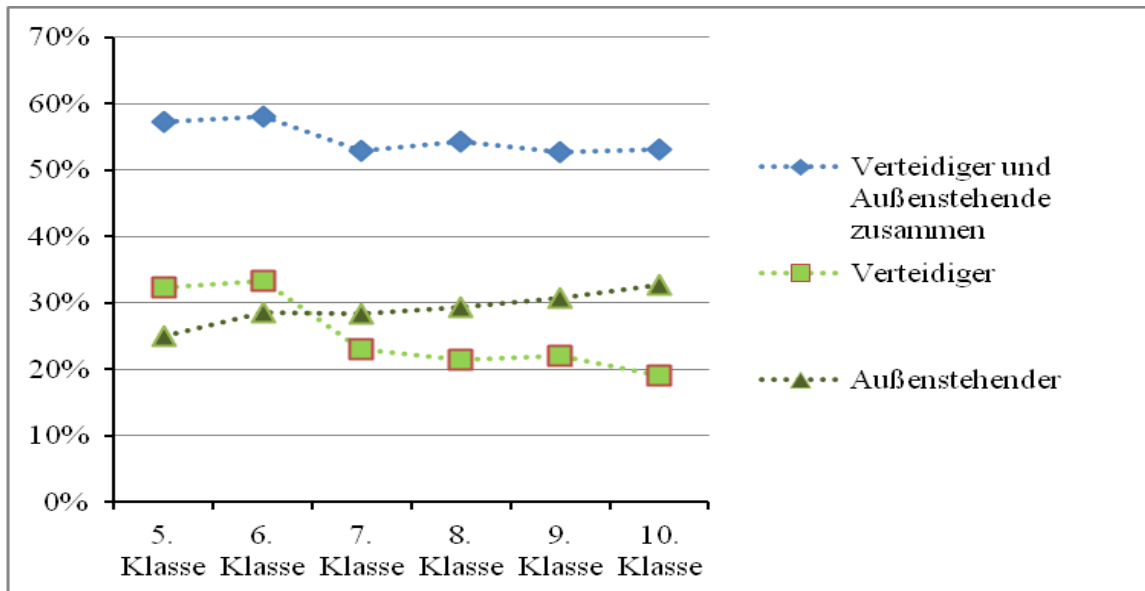


Abbildung 6: Prävalenzraten der Verteidiger und Außenstehenden innerhalb der Klassenstufen

Abbildung 6 zeigt, dass der prozentuale Anteil der Verteidiger und Außenstehenden über die Klassenstufen nahezu gleich bleibt und nur unmaßgeblich schwankt. Allerdings verändert sich der Anteil an Verteidigern zu Außenstehenden von der 5. zur 10. Klassenstufe ($\chi^2_{(5, 620)} = 269.97, p < .001$). In der 5. und 6. Klasse ist der Anteil der Verteidiger größer, ab der 7. Klasse verkehren sich die Anteile: der Anteil der Außenstehenden ist größer als der Anteil der Verteidiger.

Studie

Jungen und Mädchen sind in den Mobbingrollen unterschiedlich vertreten ($\chi^2_{(6, 1357)} = 257.61$, $p < .001$):

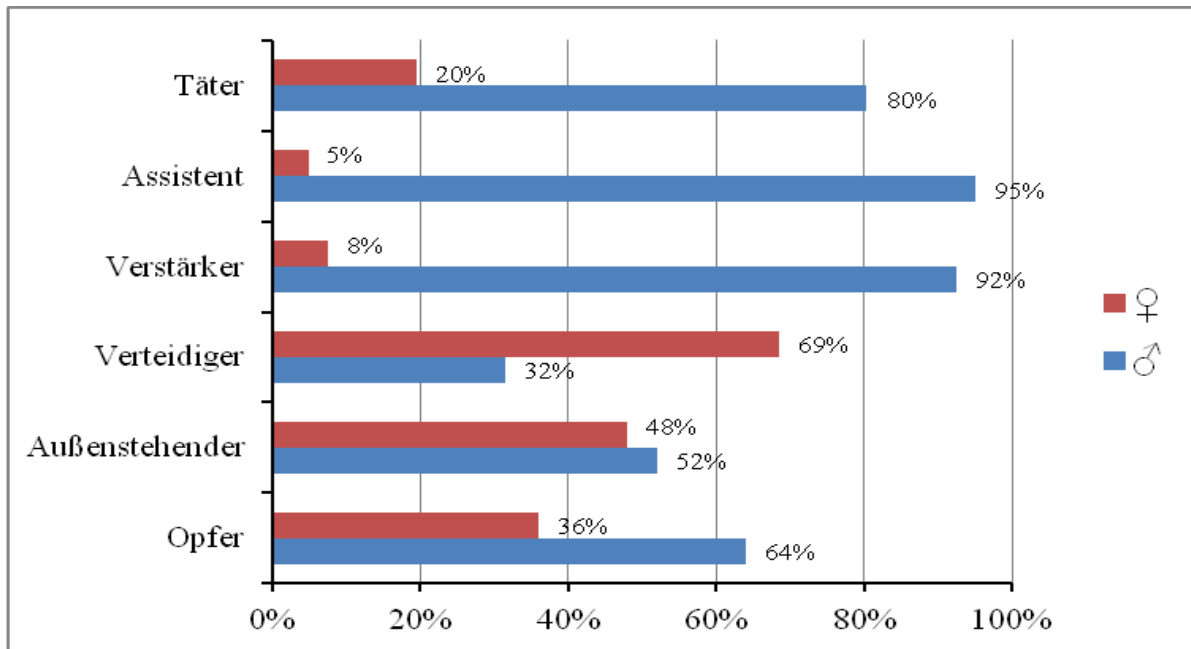


Abbildung 7: Prozentuale Verteilung des Geschlechts innerhalb der Mobbingrollen

Abbildung 7 zeigt, dass Jungen und Mädchen in den Mobbingrollen unterschiedlich stark repräsentiert sind. Allein in der Anti-Mobbing-Rolle Außenstehender sind Mädchen und Jungen annähernd gleich häufig vertreten ($\chi^2_{(1, 342)} = .57$, n.s.), wohingegen in der Verteidigerrolle mehr als doppelt so viele Mädchen repräsentiert sind ($\chi^2_{(1, 270)} = 37.04$, $p < .001$). Umgekehrt werden in den aggressiven Rollen Assistent ($\chi^2_{(1, 163)} = 132.57$, $p < .001$) oder Verstärker ($\chi^2_{(1, 119)} = 85.72$, $p < .001$) Jungen mehr als zehn Mal so häufig nominiert. Die Täterrolle wird Jungen aber nur vier Mal so häufig zugeschrieben ($\chi^2_{(1, 97)} = 35.89$, $p < .001$). In der Opferrolle werden fast doppelt so viele Jungen wie Mädchen nominiert ($\chi^2_{(1, 175)} = 13.72$, $p < .001$).

6.2.2 Sekundärrollen – Rollenkonsistenz

Um die Konsistenz der Mitschülerrollen zu quantifizieren, wird den Schülern zusätzlich zu ihrer Primärrolle auf Basis der Mitschülerurteile auch eine Sekundärrolle zugeteilt. Zu diesem Zweck wird zuerst analysiert, ob ein Schüler generell eine Sekundärrolle erhält. Ist dies nicht der Fall, liegt eine sehr hohe Konsistenz der Primärrolle vor; d.h. das Verhalten eines Schülers wird von seinen Mitschülern eindeutig wahrgenommen. Wenn ein Schüler durch die Nominierungen seiner Mitschüler eine Sekundärrolle erhält, wird diese mit der Primärrolle verglichen. Eine Primärrolle kann auch dann als konsistent – zumindest bzgl. der Verhaltenstendenz

Studie

– bewertet werden, wenn zur Pro-Mobbing-Primärrolle auch eine Pro-Mobbing-Sekundärrolle bzw. zur Anti-Mobbing-Primärrolle eine Anti-Mobbing-Sekundärrolle zugeteilt wird.

Die Sekundärrollen der Schüler sind auf die Primärrollen nicht gleichmäßig verteilt ($\chi^2_{(36, 1380)} = 1430.66, p < .001$):

Kreuztabelle: Primärrolle * Sekundärrolle

		Sekundärrolle						Gesamt	
		keine Rolle	Täter	Assistent	Verstärker	Verteidiger	Außenstehender		Opfer
Primärrolle	Täter	11.1%		28.3%	54.5%	1.0%	1.0%	4.0%	100%
	Assistent	18.9%	23.8%		41.5%	4.9%	4.3%	6.7%	100%
	Verstärker	13.6%	36.8%	39.2%		4.8%	4.8%	.8%	100%
	Verteidiger	50.0%	5.8%	3.3%	2.9%		29.6%	8.4%	100%
	Außenstehender	52.3%	2.9%	3.2%	2.6%	24.5%		14.5%	100%
	Opfer	44.6%	6.3%	9.7%	5.1%	12.0%	22.3%		100%
Gesamt		38.5%	10.3%	9.6%	12.5%	9.6%	11.9%	7.5%	100%

Tabelle 20: Verteilung der Sekundärrolle in Abhängigkeit von der Primärrolle

Tabelle 20 zeigt die Verteilung der Sekundärrollen der Schüler in Abhängigkeit von ihrer Primärrolle. Insgesamt erhalten 39% der Schüler mit einer Primärrolle keine Sekundärrolle: ca. 15% der aggressiven Rollen, ca. 51% der nicht-aggressiven Rollen und ca. 45% der Opfer. Außenstehende und Verteidiger zeigen demnach eindeutig eine höhere Verhaltenstendenz (primäre Konsistenz) als die aggressiven Rollen und die Opfer. Betrachtet man die generelle Richtung einer Verhaltenspräferenz (Anti-Mobbing-Rolle vs. Pro-Mobbing-Rolle), so zeigt sich, dass die Anti-Mobbing-Rollen und auch die Pro-Mobbing-Rollen durch die Mitschüler konsistent beurteilt werden (sekundäre Konsistenz).

Fasst man zusammen, so kann insgesamt 86% aller untersuchten Schüler eine distinkte Mobbingrolle zugeteilt werden. In der weiterführenden Schule treten schon ab der 5. Klasse Pro- und Anti-Mobbingrollen in Erscheinung, die zum Teil eine hohe Konsistenz aufweisen. Die größte Gruppe in jeder Klasse repräsentieren Außenstehende und/oder Verteidiger, denen zudem eine hohe Rollenkonsistenz nachgewiesen werden kann. Dabei sind in der Verteidigerrolle mehr Mädchen, in der Außenstehendenrolle hingegen Mädchen und Jungen in gleichen Anteilen repräsentiert. Jungen indes weisen eine höhere Pro-Mobbing-Präferenz auf und werden häufiger als Opfer identifiziert.

6.2.3 Verschiedene Mobbingformen

Auf Basis der Items „Wer ist oft gemein zu anderen, indem er/sie tritt, rumschubst oder stößt?“, „Wer versucht oft, andere aus der Gruppe auszuschließen?“ und „Wer beschimpft oder beleidigt oft andere, damit sie sich schlecht fühlen?“ werden die drei Mobbingformen physisch, relational und verbal gebildet.

Physische, relationale und verbale Aggressionsformen treten in jeder Klassenstufe in Erscheinung und sind folgendermaßen ausgeprägt:

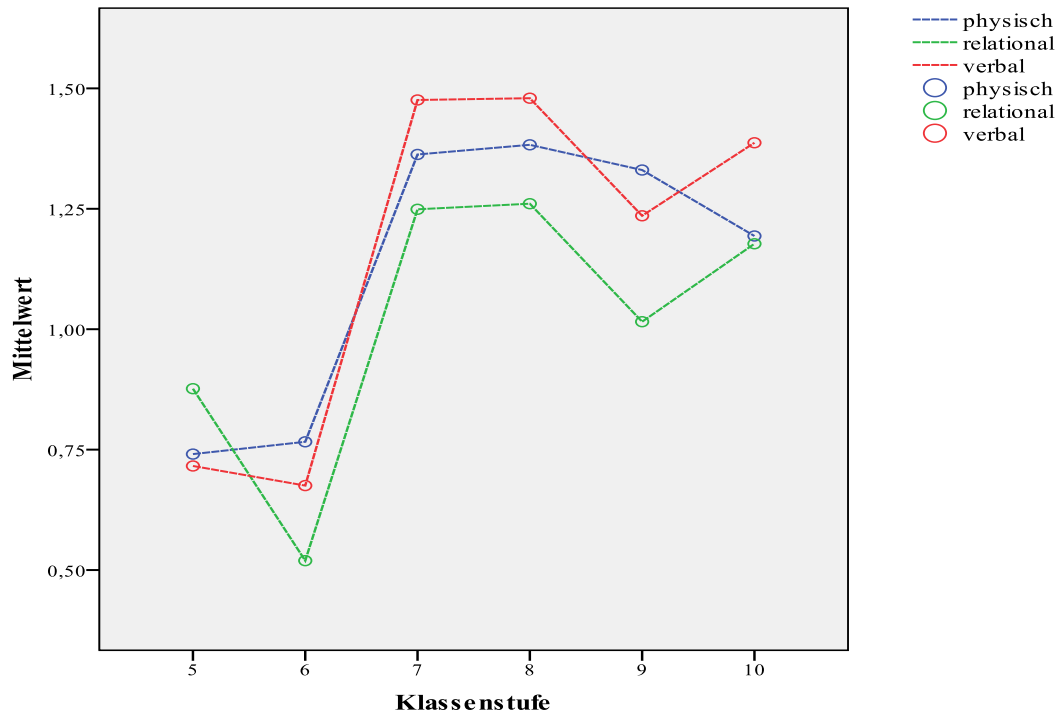


Abbildung 8: Ausprägung der physischen, verbalen und relationalen Aggressionsformen über die Klassenstufen

Abbildung 8 zeigt, dass physisches ($F_{(5, 1380)} = 23.51, p < .001$), relationales ($F_{(5, 1380)} = 50.80, p < .001$) sowie verbales ($F_{(5, 1380)} = 38.04, p < .001$) aggressives Verhalten in der 5. und 6. Klassenstufe niedriger ausgeprägt sind als in den anderen Klassenstufen.

Die Klassenstufe sowie der prozentuale Anteil der Jungen pro Klasse beeinflussen die Nominierungshäufigkeit für die physische ($F_{(3, 838)} = 646.18, p < .001$), die relationale ($F_{(3, 838)} = 228.72, p < .001$) sowie die verbale ($F_{(3, 838)} = 246.9, p < .001$) Aggressionsform: mit zunehmendem Jungenanteil in einer Klasse nimmt das Täterverhalten zu.

Studie

Die Ausprägung der physischen, der verbalen und der relationalen Aggressionsformen in den einzelnen Klassen lässt sich folgendermaßen darstellen:

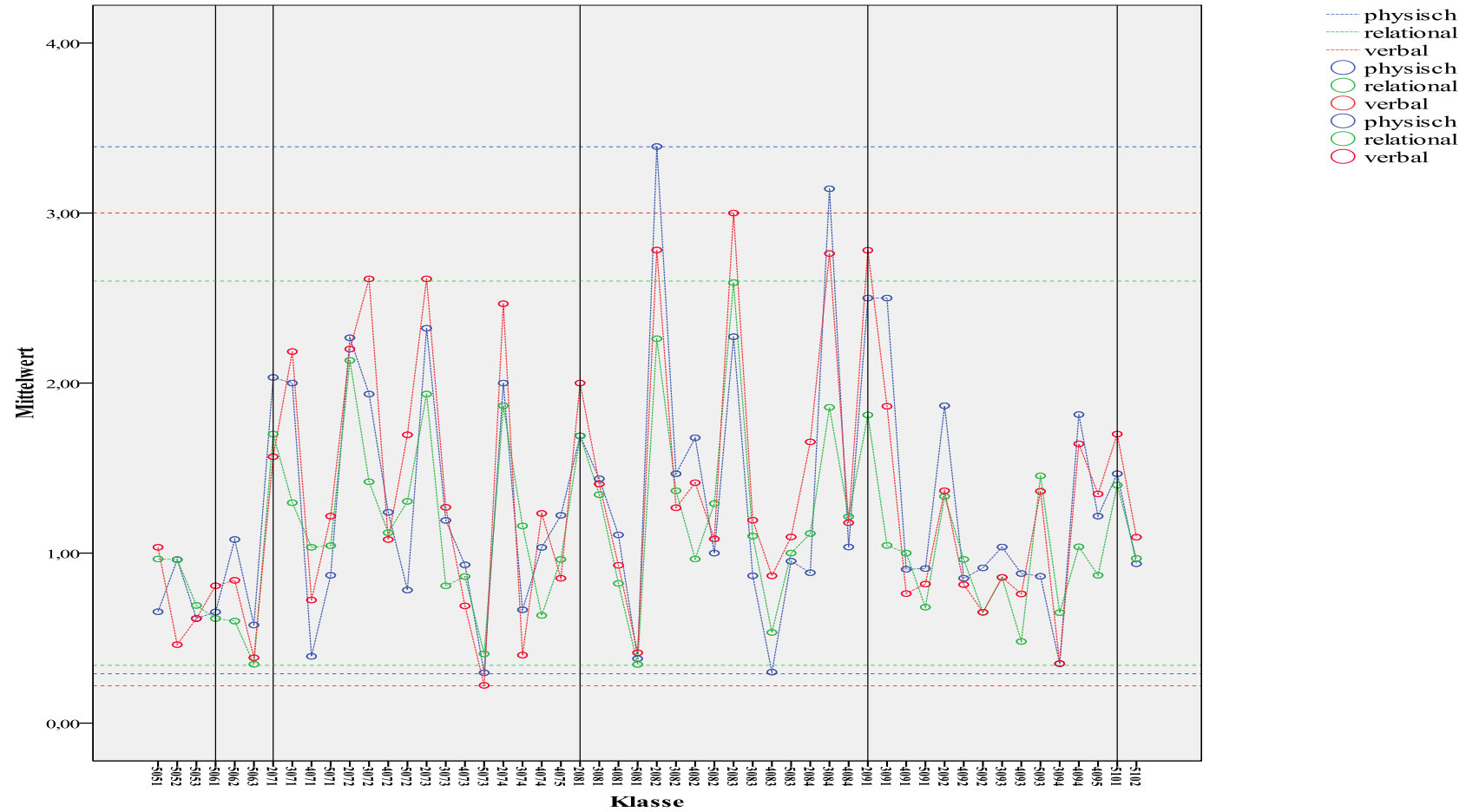


Abbildung 9: Ausprägung der physischen, verbalen und relationalen Aggressionsformen in den einzelnen Klassen

Studie

Abbildung 9 zeigt, dass die physische und die verbale Aggressionsform in einer der 7. Klassen, die relationale in einer der 6. Klassen am niedrigsten ausgeprägt sind – am höchsten hingegen jede Aggressionsform in einer der 8. Klassen. Physische, verbale sowie relationale aggressive Attacken treten in jeder Klasse in Erscheinung und sind unterschiedlich ausgeprägt: in der Mehrzahl der 5. Klassen dominiert die relationale Aggressionsform, in der Mehrzahl der 6. sowie der 9. Klassen die physische und in der Mehrheit der 7., der 8. sowie in beiden 10. Klassen die verbale Aggressionsform. Es lässt sich demnach nicht pro Klassenstufe die Präferenz für eine bestimmte Form der aggressiven Attacken nachweisen.

Betrachtet man nur die **Gruppe der Täter** (n=99) hinsichtlich der Präferenz für bestimmte Formen aggressiver Attacken, so ergibt sich nachstehende Abbildung:

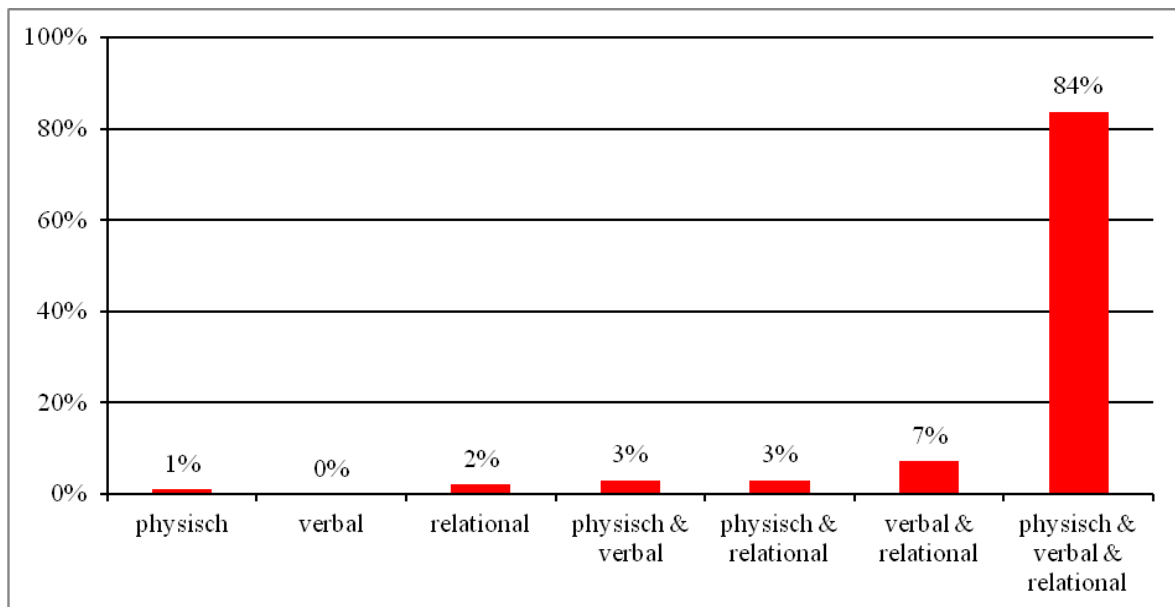


Abbildung 10: Anwendung der verschiedenen Aggressionsformen innerhalb der Mobbingrolle Täter (n=99)

Abbildung 10 zeigt, dass die Mehrheit der Täter die Kombination der drei verschiedenen Aggressionsformen physisch, verbal und relational anwenden und nur zu einem geringen Anteil einzeln oder in zweifacher Kombination.

Studie

Innerhalb der Gruppe der Täter üben Jungen und Mädchen die Aggressionsformen unterschiedlich aus ($\chi^2_{(5, 97)} = 41.98, p < .001$):

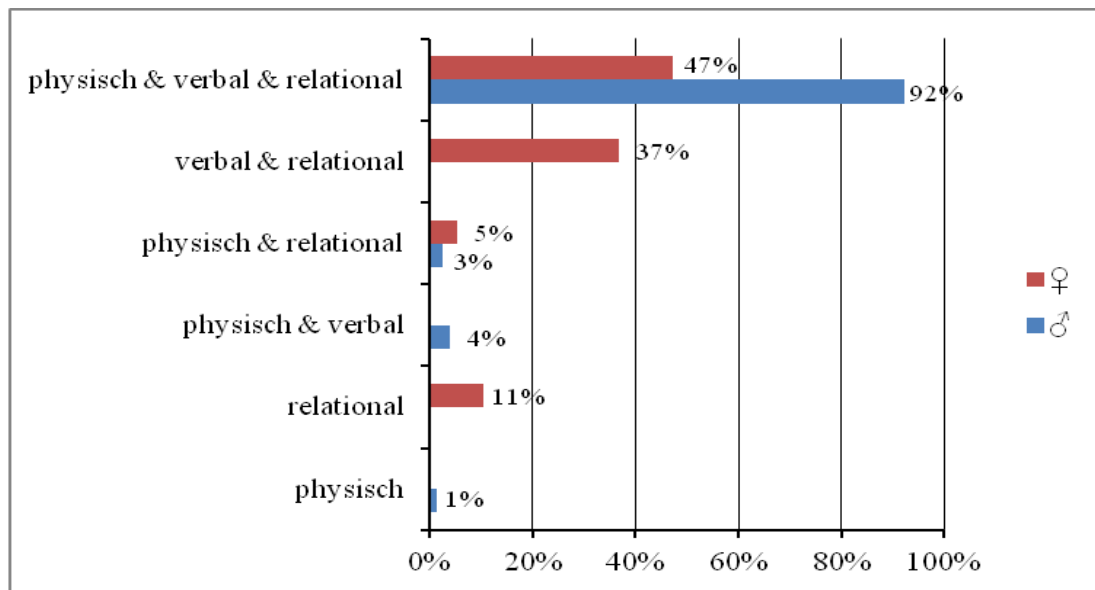


Abbildung 11: Prozentuale Verteilung des Geschlechts auf die angewendete Aggressionsform innerhalb der Mobbingrolle Täter (n=97)

Abbildung 11 zeigt, dass Jungen und Mädchen die Aggressionsformen unterschiedlich ausüben. Jungen zeigen signifikant häufiger physische & verbale & relationale Aggression ($\chi^2_{(1, 97)} = 42.68, p < .001$), physische & verbale ($\chi^2_{(1, 97)} = 87.36, p < .001$) sowie physische ($\chi^2_{(1, 97)} = 63.04, p < .001$), Mädchen hingegen relationale & verbale Aggression ($\chi^2_{(1, 97)} = 72.98, p < .001$), relationale & physische ($\chi^2_{(1, 97)} = 87.36, p < .001$) sowie relationale ($\chi^2_{(1, 97)} = 80.01, p < .001$). Kein Täter agiert ausschließlich mit verbalen Attacken.

Studie

Betrachtet man die Gruppe der Täter in Bezug auf die Anwendung der verschiedenen Mobbingformen über die Klassenstufen hinweg, so zeigt sich (siehe Tab. 21), dass das generelle Muster (siehe Abb. 10) auch auf Klassenebene eingehalten wird:

Kreuztabelle: Klassenstufe * Aggressionsform

		Aggressionsform					Gesamt	
		physisch	relational	physisch & verbal	physisch & relational	verbal & relational		physisch & verbal & relational
Klassenstufe	5	0%	0%	0%	0%	0%	100%	100%
	6	0%	0%	0%	0%	16.7%	83.3%	100%
	7	0%	0%	3.0%	3.0%	12.1%	81.8%	100%
	8	0%	0%	6.5%	0%	3.2%	90.3%	100%
	9	4.8%	4.8%	0%	9.5%	4.8%	76.2%	100%
	10	0%	20.0%	0%	0%	0%	80.0%	100%
Gesamt		1.0%	2.0%	3.1%	3.1%	7.1%	83.7%	100%

Tabelle 21: Häufigkeitsverteilung der verschiedenen Aggressionsformen über die Klassenstufen innerhalb der Mobbingrolle Täter (n=99)

Die Klassenstufe hat keinen Einfluss auf die Wahl der Form der Mobbingattacken unter den Tätern ($\chi^2_{(30, 99)} = 37.18$, n.s.). Darüber hinaus bestätigt der Fuchs-Kennett-Test, dass auf Ebene der Klassenstufe keine von den Tätern angewendete Aggressionsform signifikant über- oder unterrepräsentiert ist (Tabelle siehe Anhang 10.7).

Zusammenfassend tritt in jeder Klasse jede Aggressionsform in Erscheinung, ist aber unterschiedlich ausgeprägt. Mit zunehmendem Anteil an Jungen in der Klasse nehmen die physischen, die relationalen sowie die verbalen aggressiven Attacken im Durchschnitt zu. Die, die Mobbing initiieren, setzen mehrheitlich alle drei Aggressionsformen für ihre Attacken ein. Dies gilt auch für den Vergleich der Klassenstufen. Mädchen integrieren immer die relationale Aggressionsform in ihre Attacken, während Jungen immer physische als einen Teil ihrer Attacken auswählen.

6.2.4 Sozialer Status

Der soziale Status eines Schülers lenkt das jeweilige Verhalten in Mobbing-situationen und signalisiert, wie beliebt bzw. unbeliebt ein Schüler bei seinen Klassenkameraden ist. Der soziale Status wird z.B. durch die *soziale Beliebtheit* und den *sozialen Einfluss* eines jeden Schülers erfasst.

Studie

Die soziale Beliebtheit und der soziale Einfluss der einzelnen Mobbingrollen lassen sich wie folgt darstellen:

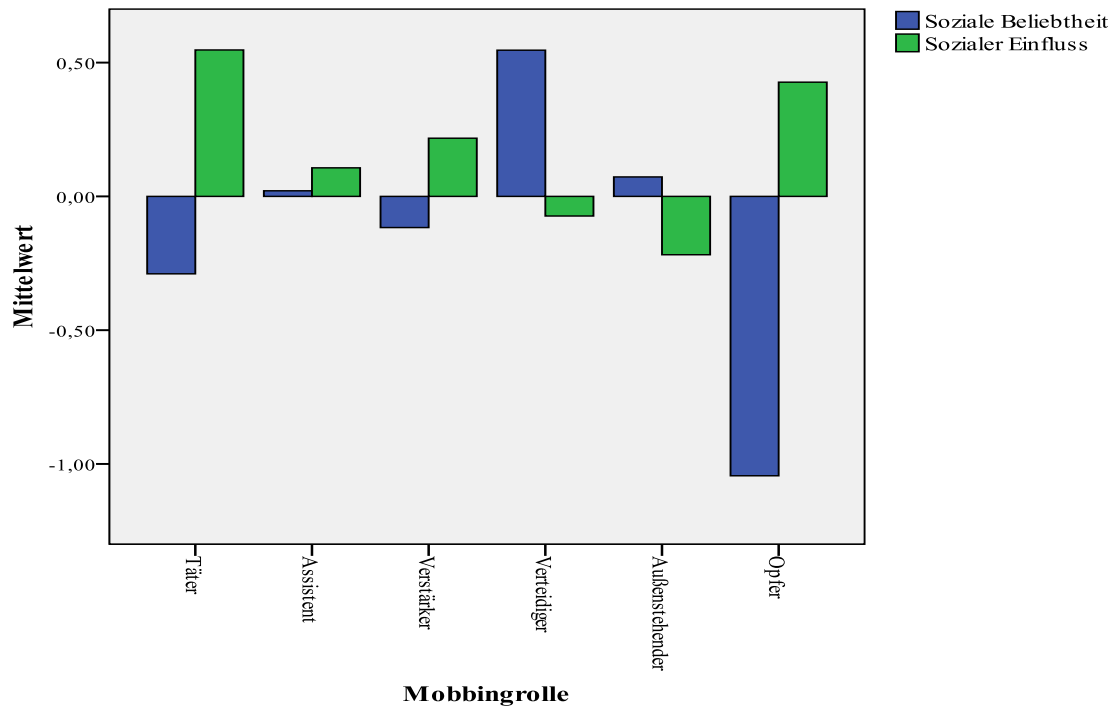


Abbildung 12: Soziale Beliebtheit und sozialer Einfluss jeder Mobbingrolle

Abbildung 12 zeigt, dass sich die Mobbingrollen bzgl. der sozialen Beliebtheit unterscheiden ($F_{(5, 1183)} = 71.72, p < .001$). Verteidiger punkten auf der Skala der sozialen Beliebtheit mit Abstand am höchsten. Auch Außenstehende liegen – wie Assistenten – noch über dem Mittelwert, während Opfer, Täter und Verstärker im negativen Bereich der sozialen Beliebtheit liegen. Der Post-Hoc-Test (Scheffé) belegt, dass sich Verteidiger und Opfer hinsichtlich ihrer sozialen Beliebtheit signifikant von allen anderen Primärrollen unterscheiden; Verteidiger sind demnach am beliebtesten, Opfer am unbeliebtesten.

Auch hinsichtlich des sozialen Einflusses unterscheiden sich die Primärrollen signifikant ($F_{(5, 1183)} = 18.56, p < .001$). Der Post-Hoc-Test (Scheffé) zeigt, dass sich Täter und Opfer bezüglich ihres sozialen Einflusses von ihren Mitschülern signifikant unterscheiden; sie haben den höchsten sozialen Einfluss und stehen also am stärksten im Fokus bei ihren Mitschülern.

Differenziert man Verteidiger und Außenstehende hinsichtlich ihrer Sekundärrolle, so ergibt sich nachstehendes Bild:

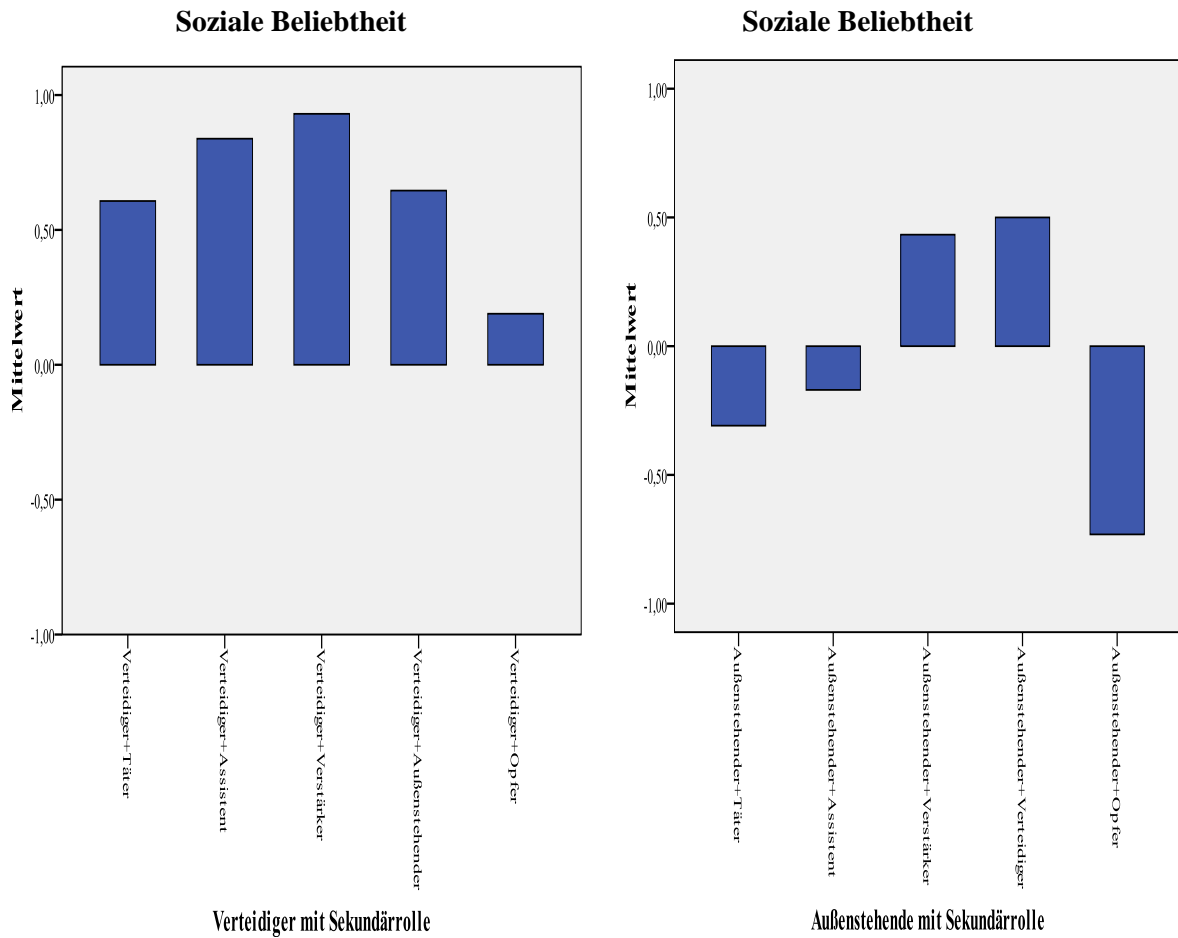


Abbildung 13: Soziale Beliebtheit der Verteidiger und der Außenstehenden in Abhängigkeit der Sekundärrolle

Betrachtet man beide Graphiken, so ist auf den ersten Blick erkennbar, dass die Verteidigerrolle unabhängig von der Sekundärrolle immer positiv auf der Beliebtheitskala scoret, während bei der Außenstehendenrolle die Beliebtheit in Abhängigkeit von der Sekundärrolle oberhalb (Verstärker und Verteidiger) oder unterhalb (Täter, Assistent, Opfer) des Durchschnitts liegt. Verteidiger mit Sekundärrolle Verstärker und Außenstehende mit Sekundärrolle Verteidiger erhalten zwar die höchsten Sympathiewerte, doch zeigt der Post-Hoc-Test (Scheffé) keine signifikanten Unterschiede zu den Verteidigern bzw. Außenstehenden mit anderen Sekundärrollen.

Die Zuordnung der Schüler zu einer der fünf Statusgruppen *beliebt*, *abgelehnt*, *vernachlässigt*, *kontrovers* oder *durchschnittlich* (Coie & Dodge, 1988) erfolgt aufgrund der Anzahl ihrer z-standardisierten Like-Most- und Like-Least-Nominierungen, die sie von ihren Mitschülern erhalten.

Studie

Die Statusgruppen sind nicht gleichmäßig auf die Mobbingrollen verteilt ($\chi^2_{(30, 1183)} = 282.61$, $p < .001$):

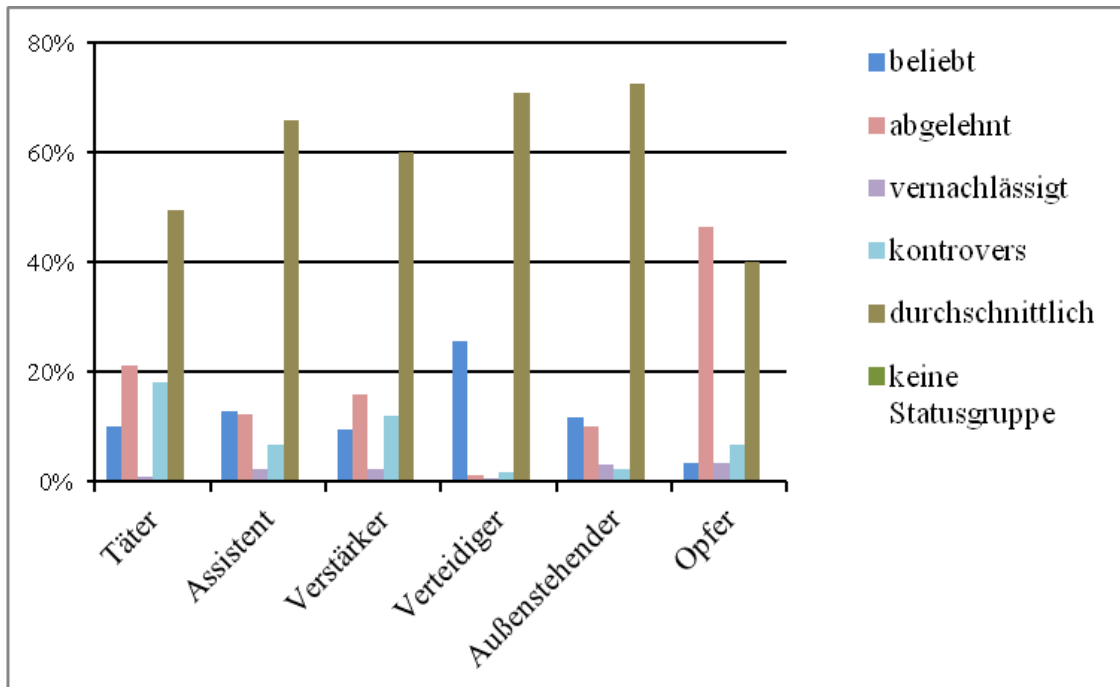


Abbildung 14: Prozentuale Verteilung der Statusgruppen auf die Mobbingrollen

Abbildung 14 zeigt, dass bei jeder Mobbingrolle alle Statusgruppen repräsentiert sind. „Durchschnittliche“ stellen bei jeder Rolle – außer bei den Opfern – mit über 50% den größten Anteil dar. Betrachtet man die mobbingrelevanten Rollen, so zeigt sich bei den Tätern und den Verstärkern, dass mehr „Abgelehnte“ als „Beliebte“ vertreten sind, bei den Assistenten hingegen sind die Anteile „beliebt“ und „abgelehnt“ gleich. Bei den nicht-aggressiven Rollen zeigt sich, dass unter den Verteidigern mehr als 20 Mal so viele Schüler „beliebt“ wie „unbeliebt“ sind, und dass unter den Außenstehenden die beiden Gruppen annähernd gleich stark ausgeprägt sind. Unter den Opfern gibt es einen geringen Anteil an „beliebten“ Schülern, einen 20 Mal höheren Anteil an „unbeliebten“.

Festgehalten werden kann, dass jede Mobbingrolle in jeder Statusgruppe repräsentiert ist. Zudem sind unter allen Mobbingrollen die Verteidiger am häufigsten für die Statusgruppe *beliebt*, die Opfer am häufigsten für die Statusgruppe *abgelehnt* nominiert.

Neben der sozialen, tatsächlichen Beliebtheit lässt sich die wahrgenommene Popularität eines jeden Schülers zum Vergleich erfassen. Jeder Schüler erhält aufgrund der Nominierungen von den Mitschülern einen Wert für seine wahrgenommene Popularität (Cillessen & Mayeux, 2004).

Studie

Die beiden Variablen *soziale Beliebtheit* und *wahrgenommene Popularität* korrelieren positiv ($r = .632$) und lassen sich zwischen den Mobbingrollen wie folgt differenzieren:

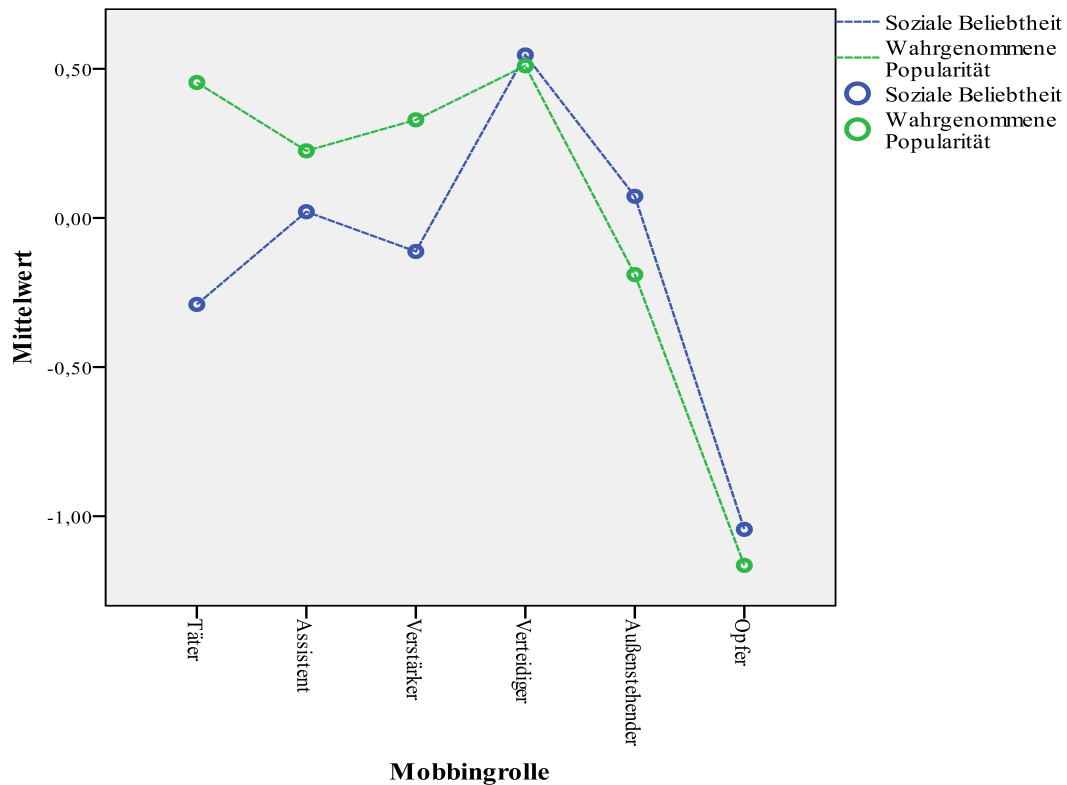


Abbildung 15: Mittelwerte sozialer Beliebtheit und wahrgenommener Popularität über alle Mobbingrollen

Abbildung 15 zeigt, dass bei den Tätern ($t_{(98, 99)} = 7.28, p < .001$), Assistenten ($t_{(163, 164)} = 3.64, p < .01$) und Verstärkern ($t_{(123, 124)} = 5.87, p < .001$) die Mittelwerte deutlich divergieren. Die Pro-Mobbing-Rollen haben signifikant höhere Werte in der wahrgenommenen Popularität als in der sozialen Beliebtheit. D. h. sie werden als beliebter wahrgenommen (= populärer) als sie sind. Bei den Anti-Mobbing-Rollen sowie bei den Opfern hingegen stimmt die wahrgenommene Popularität mit der sozialen Beliebtheit annähernd überein ($t_{\text{Verteidiger } (273, 274)} = -.71, n.s.$; $t_{\text{Außenstehender } (345, 346)} = -6.67, n.s.$; $t_{\text{Opfer } (1743, 175)} = -1.33, n.s.$).

Fasst man zusammen, dann sind Verteidiger von allen Mobbingrollen am beliebtesten, aber auch Außenstehende liegen mit ihren Beliebtheitswerten über dem Durchschnitt. Verteidiger und Außenstehende charakterisieren die höchsten Beliebtheitswerte und damit den höchsten Status. Täter sind in jeder Statusgruppe repräsentiert, d.h. es gibt neben unbeliebten auch beliebte Täter. Soziale Beliebtheit und wahrgenommene Popularität entsprechen sich bei Verteidigern, Außenstehenden und Opfern, während Täter, aber auch Assistenten und Verstärker als populärer wahrgenommen werden als sie sind.

6.2.5 Ressourcenkontrolle

In jeder Klasse gibt es Schüler, die Anerkennung, Bewunderung und Einfluss erlangen wollen – soziale Dominanz. Jedoch hat jeder Schüler unterschiedliche Fähigkeiten, diese Ressourcen in Konkurrenz mit seinen Mitschülern zu erlangen (Hawley, 1999). Vergleicht man den generellen Erfolg bei der Ressourcenkontrolle auf Basis der Mobbingrollen, so zeigt sich folgendes Bild:

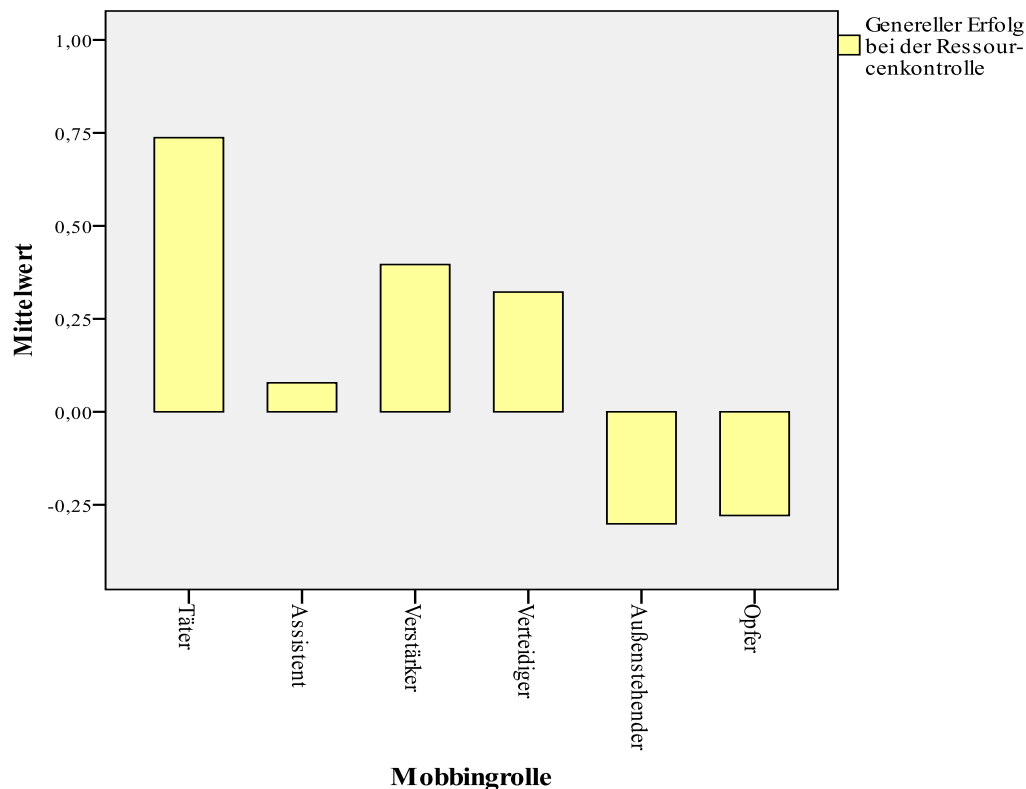


Abbildung 16: Mittelwerte des generellen Erfolgs bei der Ressourcenkontrolle über alle Mobbingrollen

Abbildung 16 zeigt, dass sich die Mobbingrollen bzgl. ihres generellen Erfolgs bei der Ressourcenkontrolle unterscheiden ($F_{(6, 1380)} = 52.46, p < .001$): Die Pro-Mobbing-Rollen sowie die Verteidiger liegen oberhalb, Außenstehende und Opfer unterhalb des Durchschnitts. Der Post-Hoc-Test (Scheffé) belegt, dass sich Täter hinsichtlich des Erfolgs bei der Ressourcenkontrolle signifikant von allen anderen Mobbingrollen unterscheiden (10%-Niveau); sie sind die Erfolgreichsten in der Ressourcenkontrolle und sind somit am dominantesten.

Um Dominanz zu erlangen, können Schüler neben prosozialen auch aggressive bzw. coercive Verhaltensweisen als erfolgreiche Strategien einsetzen. Diese beiden Strategien werden von den Schülern in Abhängigkeit ihrer Mobbingrolle folgendermaßen ausgeübt:

Studie

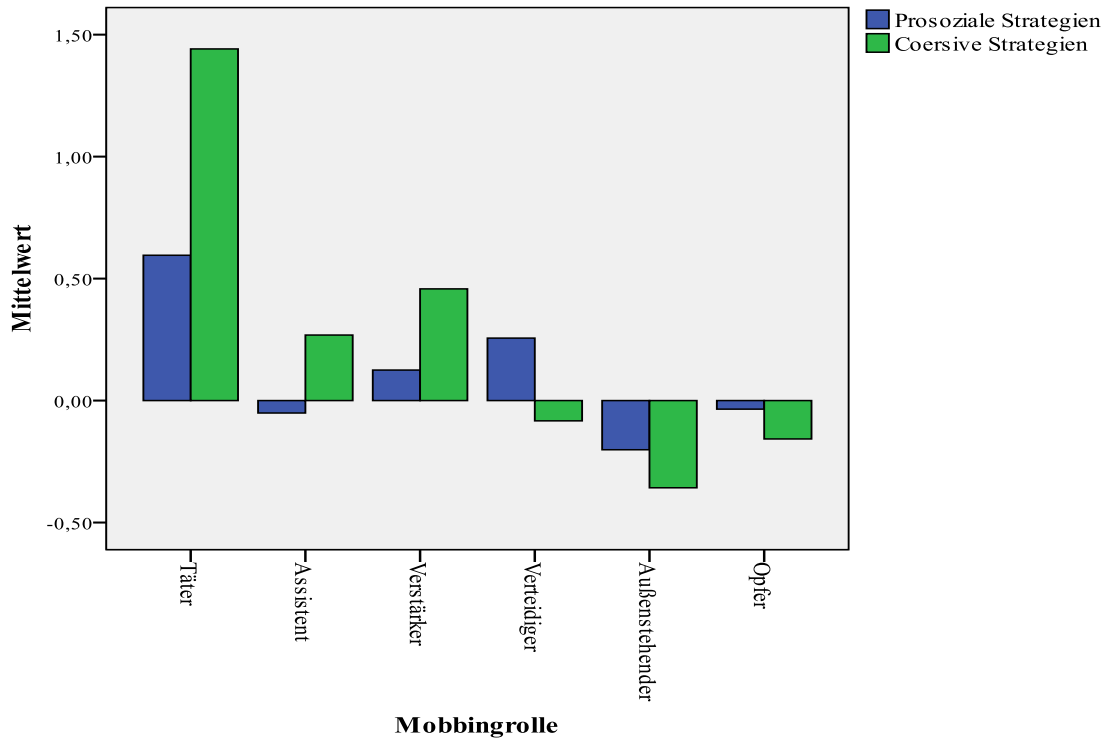


Abbildung 17: Mittelwerte aller Mobbingrollen für Anwendung prosozialer und coersiver Strategien

Abbildung 17 zeigt, dass sich die Mobbingrollen bzgl. der Anwendung prosozialer und coersiver Strategien unterscheiden ($F_{\text{prosozial}}(6, 1380) = 31.43, p < .001$; $F_{\text{coersiv}}(6, 1380) = 122.9, p < .001$). Der Post-Hoc-Test (Scheffé) belegt, dass sich Täter hinsichtlich der Anwendung prosozialer sowie coersiver Strategien signifikant von allen anderen Mobbingrollen unterscheiden; sie setzen die beiden Strategien am meisten ein.

Inferenzstatistisch kann abgesichert werden, dass die prosozialen Strategien der Schüler über die Klassenstufen hinweg signifikant zunehmen ($F_{(5, 1380)} = 91.99, p < .001$).

Jeder Schüler kann aufgrund seiner von den Mitschüler erhaltenen Nominierungen auf diesen Skalen *genereller Erfolg bei der Ressourcenkontrolle*, *prosoziale Strategien* sowie *coersive Strategien* einer der fünf Ressourcenkontrollgruppen zugeteilt werden (Hawley, 2003; 2003a): *Bistrategen* (5%), *Prosozialen* (5%), *Coersiven* (6%) oder *Typischen* (84%). Da kein Schüler der Ressourcenkontrollgruppe *Non-Controller* zugeordnet wird, wird diese Gruppe in den nachfolgenden Analysen nicht berücksichtigt.

Studie

Die Ressourcenkontrollgruppen sind unterschiedlich auf die Mobbingrollen aufgeteilt ($\chi^2_{(15, 1183)} = 341.28, p < .001$).

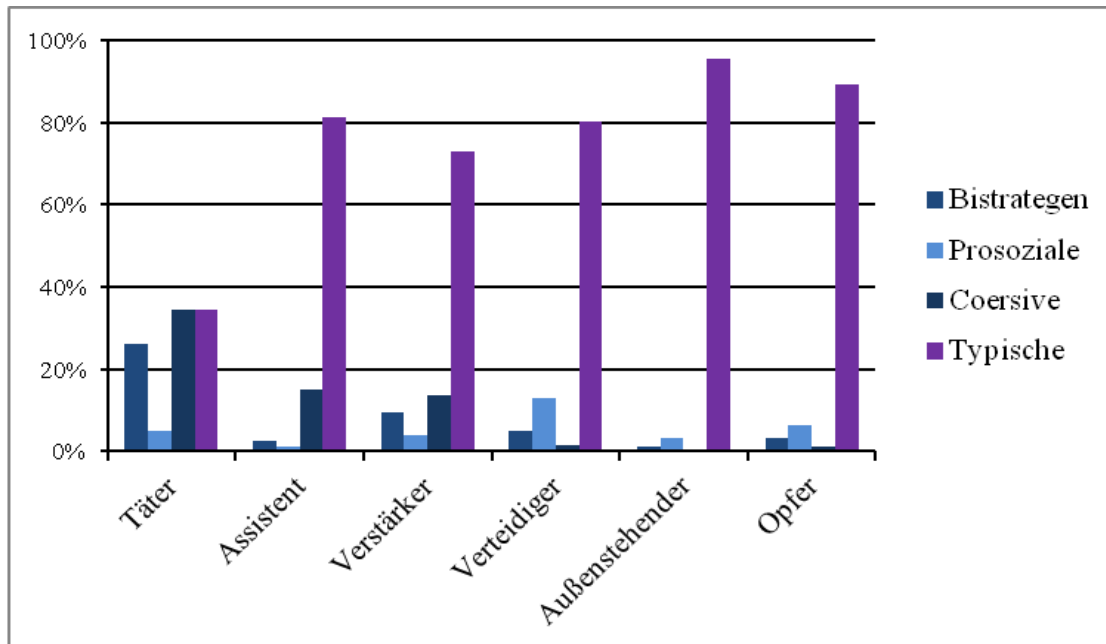


Abbildung 18: Prozentuale Verteilung der Ressourcenkontrollgruppen auf die Mobbingrollen

Abbildung 18 zeigt, dass bei jeder Mobbingrolle alle Ressourcenkontrollgruppen repräsentiert sind. „Typische“ stellen bei jeder Rolle – außer bei den Tätern – mit über 70% den größten Anteil dar. Betrachtet man die mobbingrelevanten Rollen, so zeigt sich bei den Tätern ein gleicher Anteil an „Coersiven“ und „Typischen“, ein etwas geringerer Anteil an „Bistrategen“ und ein weitaus geringerer Anteil an „Prosozialen“. Unter Assistenten und Verstärkern sind mehr „Coersive“ als „Bistrategen“ und nur wenige „Prosoziale“ vertreten. Bei den nicht-aggressiven Rollen sowie den Opfern zeigt sich, dass mehr „Prosoziale“ als „Bistrategen“ und fast keine bzw. keine „Coersiven“ vertreten sind. Insgesamt werden Täter am häufigsten für die Ressourcenkontrollgruppen der Coersiven sowie der Bistrategen, Verteidiger am häufigsten für die Ressourcenkontrollgruppe der Prosozialen nominiert.

Der Fuchs-Kennet-Test zeigt, dass unter den **Tätern** Bistrategen und Coersive signifikant häufiger, Typische hingegen signifikant seltener als erwartet vertreten sind:

$z_{\text{krit}} = 3,02$	Ressourcenkontrollgruppen			
	Bistrategen	Prosoziale	Coersive	Typische
Täter	$z = 21,09$	$z = -2,12$	$z = 21,13$	$z = -7,64$

Tabelle 22: Fuchs-Kennett-Ausreißer-Einfeldertest der Ressourcenkontrollgruppen unter den Tätern

Studie

Differenziert man in der Gruppe der Täter nach dem Erfolg bei der Ressourcenkontrolle zwischen den beiden überrepräsentierten Gruppen der Bistrategen (n=26) und Coersiven (n=34), so ergibt sich folgendes Bild:

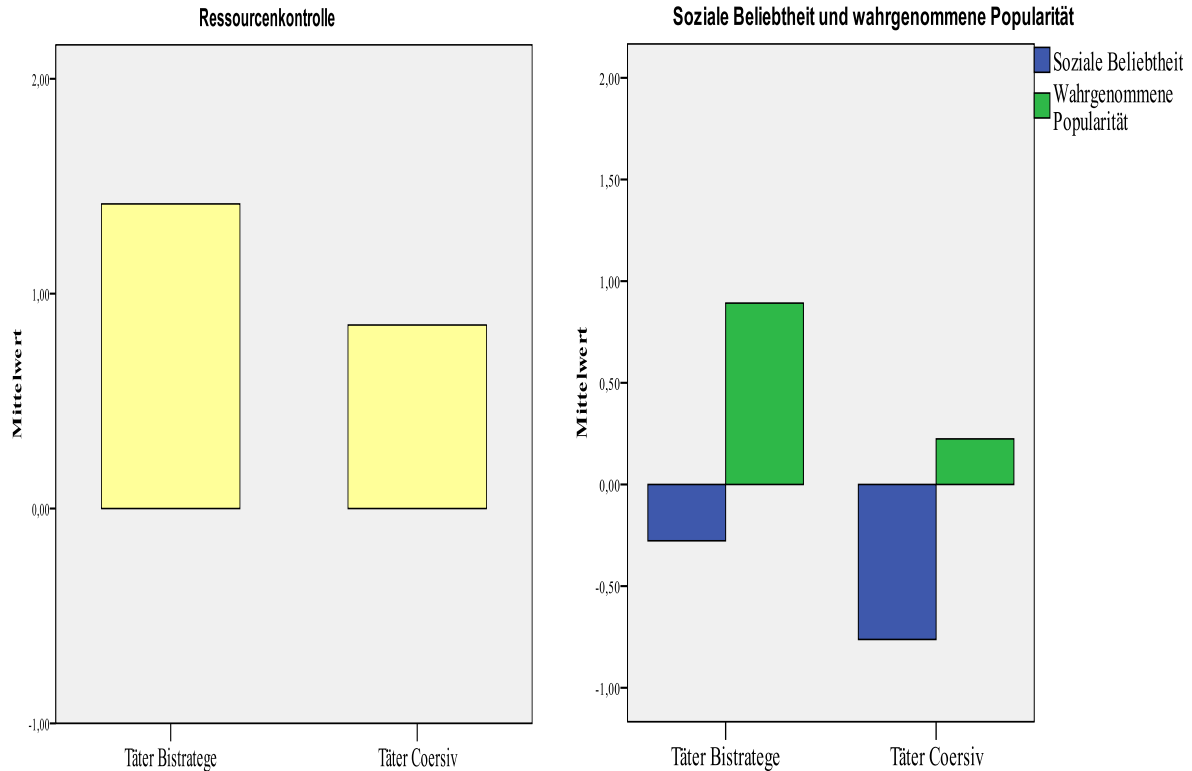


Abbildung 19: Ressourcenkontrolle, soziale Beliebtheit und wahrgenommene Popularität bistrategischer und coersiver Täter

Bistrategisch und coersiv handelnde Täter unterscheiden sich bzgl. ihres generellen Erfolgs bei der Ressourcenkontrolle (Abb. 19): bistrategische Täter haben mehr Ressourcenkontrolle ($F_{(1, 60)} = 3.98, p < .05$) und sind damit dominanter. Zudem haben bistrategische Täter im Trend bzgl. ihrer sozialen Beliebtheit einen weniger negativen Wert ($F_{(1, 60)} = 2.84, p < .1$) und zeichnen sich durch eine höhere wahrgenommene Popularität aus ($F_{(1, 60)} = 5.61, p < .05$).

Unterscheidet man diese beiden Tätergruppen bzgl. ihrer eingesetzten aggressiven Attacken, so zeigt sich, dass coersive Täter signifikant häufiger physische Aggression anwenden ($F_{(1, 60)} = 4.06, p < .05$), während sich bei ihnen hinsichtlich relationaler ($F_{(1, 60)} = 1.06, n.s.$) und verbaler Aggression ($F_{(1, 60)} = .653, n.s.$) kein Unterschied feststellen lässt.

Betrachtet man **Täter mit Extremwerten**, d.h. mit Werten oberhalb der Standardabweichung (>1 SD), so werden sie wie folgt den Ressourcenkontrollgruppen zugewiesen:

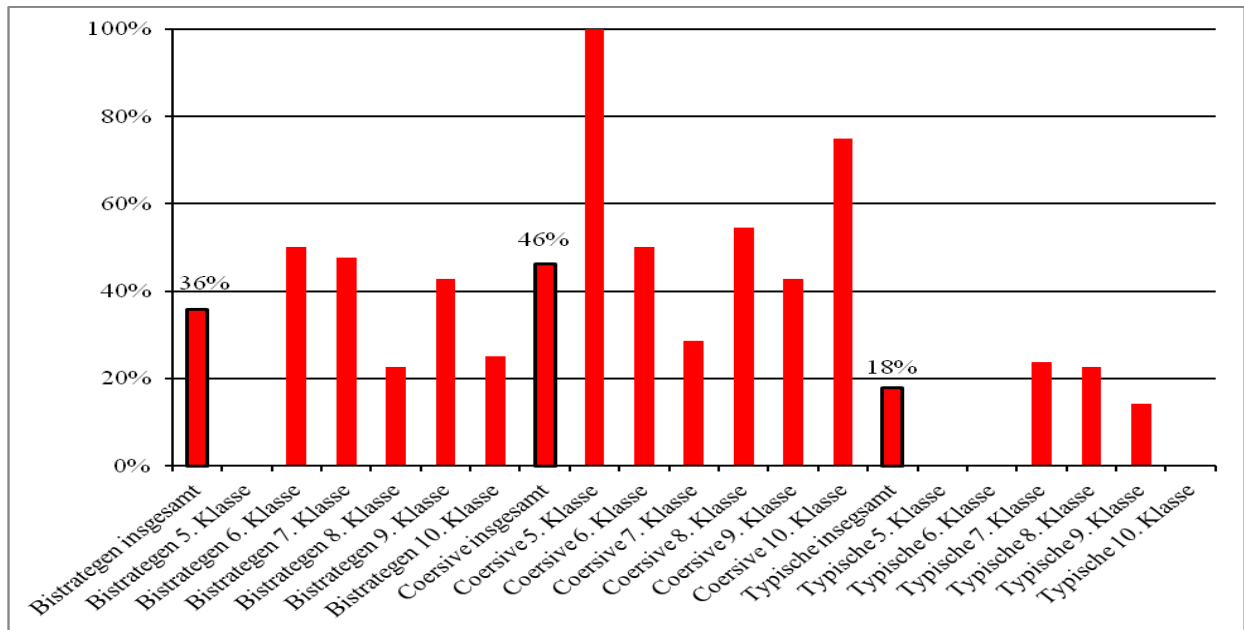


Abbildung 20: Prozentuale Verteilung der Täter mit Extremwerten auf die Ressourcenkontrollgruppen insgesamt und über die Klassenstufen

Abbildung 20 zeigt, dass insgesamt gesehen fast die Hälfte der Täter mit Extremwerten den Coersiven, über ein Drittel den Bistrategen und gut ein Fünftel den Typischen, jedoch keiner den Prosozialen zugeteilt wird. In Abhängigkeit der Klassenstufen belegt die inferenzstatistische Absicherung keine signifikanten Effekte für bistrategisch handelnde ($\chi^2_{(5, 67)} = 4.88$, n.s.), für coersiv handelnde ($\chi^2_{(5, 67)} = 6.99$, n.s.) sowie für typische ($\chi^2_{(5, 67)} = 3.15$, n.s.) Täter mit Extremwerten.

Differenziert man zudem in der Gruppe der Täter nach Geschlecht und Ressourcenkontrollgruppen, so zeigt sich, dass Jungen signifikant häufiger als Mädchen als Bistrategen ($\chi^2_{(1, 26)} = 5.5$, $p < .01$), als Coersive ($\chi^2_{(1, 33)} = 24.5$, $p < .001$) sowie als Typische ($\chi^2_{(1, 33)} = 13.6$, n.s.) nominiert werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass unter den Tätern Jungen häufiger als Mädchen als Bistrategen, Coersive und Typische nominiert werden. Verteidiger, aber auch Täter wenden prosoziale Strategien an, die über die Klassenstufen hinweg zunehmen. Täter setzen prosoziale sowie coersive Strategien (auch in Kombination) häufiger als ihre Mitschüler ein und sind zudem dominanter als diese. Unter den Tätern treten mehr coersiv und bistrategisch Handelnde als erwartet in Erscheinung. Erstere wenden öfter physische Attacken an, Zweitere sind

dominanter, werden als populärer wahrgenommen und sind im Trend beliebter. Fast die Hälfte der Täter mit Extremwerten wird als Coersive klassifiziert, gut ein Drittel als Bistrategen.

6.2.6 Migrationshintergrund

Der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund beträgt 29%. Der Migrationshintergrund hat jedoch keinen Einfluss darauf, welche Mobbingrolle ein Schüler zugeschrieben bekommt ($F_{\text{Assistent}}(1, 1235) = .23, \text{n.s.}$; $F_{\text{Verstärker}}(1, 1235) = .99, \text{n.s.}$; $F_{\text{Verteidiger}}(1, 1235) = 1.95, \text{n.s.}$; $F_{\text{Außenstehender}}(1, 1235) = 1.35, \text{n.s.}$; $F_{\text{Opfer}}(1, 1235) = .02, \text{n.s.}$).

Unter den Schülern, die für eine Täterrolle nominiert werden, haben 35% einen Migrationshintergrund.⁸⁶ Auch auf die Zuschreibung der Täterrolle hat der Migrationshintergrund keinen Einfluss ($F_{\text{Täter}}(1, 1235) = 1.64, \text{n.s.}$).

6.2.7 Wahrnehmung der Lehrer

Die Prävalenz der verschiedenen Mobbingrollen wurde zusätzlich zu der Nominierung durch die Mitschüler auch auf Basis von Lehrerurteilen erhoben. Um die Aussagen der Mitschüler und Lehrernominierungen miteinander vergleichen zu können, wurde die Kategorisierung entsprechend dem Verfahren, das für Selbstberichte angewendet wird (Salmivalli et al., 1996), für die Klassenlehrerdaten (N=21) übernommen. Der Anteil der durch die Klassenlehrer distinkt zugeschriebenen Mobbingrollen variiert im Klassenvergleich zwischen 23% und 70%. Aus Sicht der Lehrer sind nicht in allen Klassen alle Mobbingrollen vertreten, dennoch benennt jeder Lehrer mindestens eine Pro-Mobbing-Rolle und mindestens eine Anti-Mobbing-Rolle.

Insgesamt kann 43% aller untersuchten 571 Schüler auf Basis der Klassenlehrerurteile eine Mobbingrolle als *Täter*, *Assistenten der Täter*, *Verstärker der Täter*, *Verteidiger*, *Außenstehender* oder *Opfer* zugeteilt werden.

⁸⁶ Da zehn der 99 als Täter nominierten Schüler an der Erhebung nicht teilnahmen, und somit ihre Aussage über ihr Herkunftsland fehlt, kann der Prozentanteil der Täter mit Migrationshintergrund abweichen.

Studie

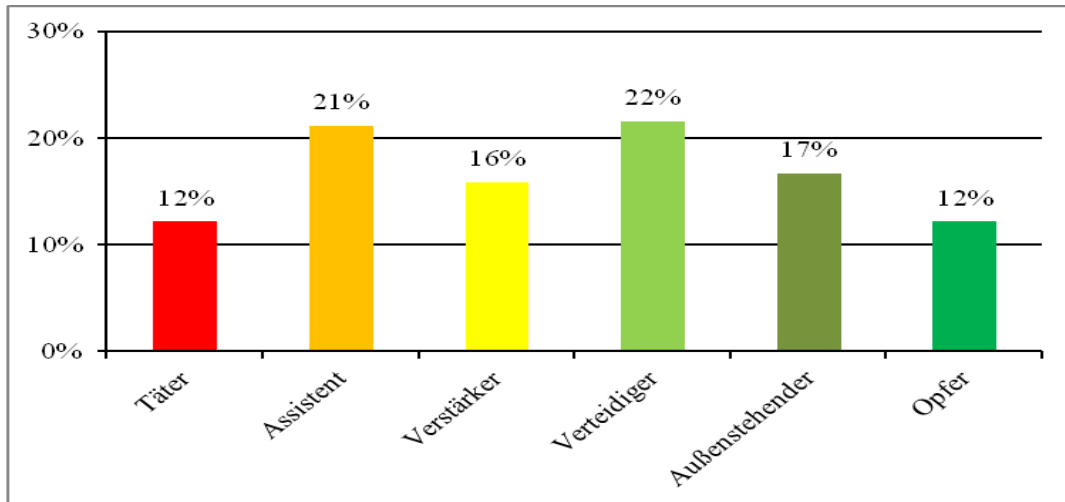


Abbildung 21: Prozentuale Verteilung der Mobbingrollen aus Lehrersicht (N=245)

Die dargestellte Gesamtverteilung (Abb. 21) zeigt, dass die Mobbingrollen anteilmäßig nicht gleich verteilt sind ($\chi^2_{(6, 571)} = 860.76, p < .001$): Für die Verteidigerrolle (22%) werden Schüler am häufigsten, für die Assistentenrolle (21%) am zweithäufigsten nominiert – als Täter (5%) oder Opfer (5%) hingegen am wenigsten. Dazwischen liegen die Außenstehenden (17%) sowie die Verstärker (16%). Insgesamt bekommen 39% der Schüler eine nicht-aggressive Rolle als Verteidiger oder Außenstehender von ihren Klassenlehrern zugeschrieben, 49% der Schüler eine aggressive Mobbingrolle als Täter, Assistent oder Verstärker.

Vergleicht man die Zuteilung der Schüler durch Mitschüler- und Lehrernominierungen zu den Mobbingrollen, so ergibt sich folgendes Bild:

Kreuztabelle: Mobbingrollenzuteilung durch Mitschüler * Mobbingrollenzuteilung durch Klassenlehrer

Mobbingrollenzuteilung durch Mitschüler	Mobbingrollenzuteilung durch Klassenlehrer							Gesamt
	keine Rolle	Täter	Assistent	Verstärker	Verteidiger	Außenstehender	Opfer	
Täter	19 46.3%	7 17.1%	4 9.8%	5 12.2%	4 9.8%	2 4.9%	0 .0%	41 100%
Assistent	38 55.9%	6 8.8%	9 13.2%	9 13.2%	2 2.9%	2 2.9%	2 2.9%	68 100%
Verstärker	27 52.9%	1 2.0%	5 9.8%	8 15.7%	6 11.8%	4 7.8%	0 .0%	51 100%
Verteidiger	51 49.0%	4 3.8%	8 7.7%	11 10.6%	13 12.5%	13 12.5%	4 3.8%	104 100%
Außenstehender	83 59.7%	3 2.2%	14 10.1%	3 2.2%	15 10.8%	18 12.9%	3 2.2%	139 100%
Opfer	35 47.9%	8 11.0%	4 5.5%	0 .0%	6 8.2%	0 .0%	20 27.4%	73 100%

Tabelle 23: Prozentuale Zuteilung der Schüler zu Mobbingrollen durch Lehrernominierungen in Abhängigkeit der Schülernominierungen (N=476)

Studie

Tabelle 23 zeigt, dass fast die Hälfte jeder Mobbingrolle, die den Schülern durch Mitschüler-nominierungen zugeschrieben wird, von den Klassenlehrern *keine Rolle* erhält. 17% der nominierten *Täter* werden auch von ihren Klassenlehrern in dieser Rolle wahrgenommen, aber auch zu einem recht hohen Anteil als Verstärker (12%). Gleiches Bild zeigt sich für *Assistenten* (als Assistent: 13%, als Verstärker: 13%). *Verstärker* werden zu 16% auch von den Lehrern als ebendiese identifiziert, doch auch zu einem großen Anteil als Verteidiger (12%) oder Assistent (10%). *Verteidiger* werden zu 13% auch von ihren Lehrern in ebendieser Rolle gesehen, aber zu gleichem Anteil auch als Außenstehende. *Außenstehende* werden zu 13% auch von ihren Lehrern als solche identifiziert, aber auch zu einem großen Anteil als Verteidiger (11%). *Opfer* werden von den Klassenlehrern zu 27% richtig nominiert. Die Übereinstimmung der Schüler- und Lehrernominierungen liegt insgesamt bei 16%, für jede Rolle zwischen 13% und 27%.

Insgesamt ist zu erkennen, dass Schüler, die von ihren Mitschülern eine Pro-Mobbingrolle zugeschrieben bekommen, auch von ihren Lehrern in einer solchen identifiziert werden; gleiches Bild zeigt sich für die Anti-Mobbingrollen und die Opfer.

Nimmt man nur die Schüler in die Analyse auf, die von den Klassenlehrern mindestens eine Nominierung erhalten (N=250), so zeigt sich folgendes Bild:

Kreuztabelle: Mobbingrollenzuteilung durch Mitschüler * Mobbingrollenzuteilung durch Klassenlehrer

Mobbingrollenzuteilung durch Mitschüler	Mobbingrollenzuteilung durch Klassenlehrer							Gesamt
	keine Rolle	Täter	Assistent	Verstärker	Verteidiger	Außenstehender	Opfer	
Täter	6 21.4%	7 25.0%	4 14.3%	5 17.9%	4 14.3%	2 7.1%	0 .0%	28 100%
Assistent	0 .0%	6 20.0%	9 30.0%	9 30.0%	2 6.7%	2 6.7%	2 6.7%	30 100%
Verstärker	7 22.6%	1 3.2%	5 16.1%	8 25.8%	6 19.4%	4 12.9%	0 .0%	31 100%
Verteidiger	5 8.6%	4 6.9%	8 13.8%	11 19.0%	13 22.4%	13 22.4%	4 6.9%	58 100%
Außenstehender	3 5.1%	3 5.1%	14 23.7%	3 5.1%	15 25.4%	18 30.6%	3 5.1%	59 100%
Opfer	6 13.6%	8 18.2%	4 9.1%	0 .0%	6 13.6%	0 .0%	20 45.5%	44 100%

Tabelle 24: Prozentuale Zuteilung der Schüler zu Mobbingrollen durch Lehrernominierungen in Abhängigkeit der Schülernominierungen (N=250)

Sobald nur die nominierten Schüler herangezogen werden, wird die prozentuale Übereinstimmung der Schüler- und Lehrernominierungen größer (Tab. 24). D.h. wenn Lehrer genauer

Studie

hinschauen und sich trauen, Schüler zu nominieren, liegt die Übereinstimmung der Schüler- und Lehrernominierungen insgesamt bei 30%, für jede Rolle zwischen 22% und 46%.

Auf die Faktoren *persönliches Engagement*, *Lehrerengagement* und *Arbeitsatmosphäre* hat die durchschnittliche Berufserfahrung der Klassenlehrer (13 Jahre) keinen Einfluss. Was für ein Zusammenhang zwischen diesen drei Faktoren und der Anzahl der von den Lehrern für eine Mobbingrolle richtig identifizierten Schüler besteht, wird im Folgenden analysiert:

Bezogen auf das persönliche Engagement der Klassenlehrer verteilt sich die Anzahl der richtig identifizierten Schüler folgendermaßen:

Übereinstimmung der Schüler- und Lehrernominierungen						
	Täter	Assistent	Verstärker	Verteidiger	Außenstehender	Opfer
Überdurchschnittlich persönliches Engagement	6	8	7	9	13	14
Unterdurchschnittlich persönliches Engagement	1	1	1	4	5	6
Fuchs-Kennett-Test für überdurchschnittliches Engagement ($z_{\text{krit}}=3,28$)	$z = 3,46$	$z = 1,72$	$z = 3,51$	$z = 0,28$	$z = 3,07$	$z = 7,88$

Tabelle 25: Übereinstimmung der Mobbingrollen in Abhängigkeit des persönlichen Engagements der Klassenlehrer

Die Klassenlehrer, die ein überdurchschnittliches persönliches Engagement angeben, identifizieren in jeder Mobbingrolle mehr Schüler richtig (Tab. 25). Der Fuchs-Kennett-Test bestätigt, dass bei überdurchschnittlich persönlichem Engagement der Klassenlehrer richtig identifizierte Täter, Verstärker und Opfer signifikant überrepräsentiert sind.

Bezogen auf das wahrgenommene Lehrerengagement der Kollegen verteilt sich die Anzahl der richtig identifizierten Schüler folgendermaßen:

Übereinstimmung der Schüler- und Lehrernominierungen						
	Täter	Assistent	Verstärker	Verteidiger	Außenstehender	Opfer
Überdurchschnittlich wahrgenommenes Lehrerengagement	6	7	6	11	14	13
Unterdurchschnittlich wahrgenommenes Lehrerengagement	1	2	2	2	4	7
Fuchs-Kennett-Test für überdurchschnittliches Lehrerengagement ($z_{\text{krit}}=3,28$)	$z = 3,57$	$z = 1,55$	$z = 3,07$	$z = 1,37$	$z = 4,53$	$z = 7,82$

Tabelle 26: Übereinstimmung der Mobbingrollen in Abhängigkeit des wahrgenommenen Lehrerengagements der Klassenlehrer

Studie

Die Klassenlehrer, die ein überdurchschnittlich gutes Engagement der Kollegen wahrnehmen, identifizieren in jeder Mobbingrolle mehr Schüler richtig (Tab. 26). Der Fuchs-Kennett-Test bestätigt, dass bei einem überdurchschnittlich gut wahrgenommenen Lehrerengagement richtig identifizierte Täter, Außenstehende und Opfer signifikant überrepräsentiert sind.

Bezogen auf die wahrgenommene Arbeitsatmosphäre im Kollegium verteilt sich die Anzahl der richtig identifizierten Schüler folgendermaßen:

Übereinstimmung der Schüler- und Lehrernominierungen						
	Täter	Assistent	Verstärker	Verteidiger	Außenstehender	Opfer
Überdurchschnittlich wahrgenommene Arbeitsatmosphäre	6	5	1	8	11	12
Unterdurchschnittlich wahrgenommene Arbeitsatmosphäre	1	4	7	5	7	8
Fuchs-Kennett-Test für überdurchschnittliche Arbeitsatmosphäre ($z_{\text{krit}}=3,28$)	$z = 4,79$	$z = 1,29$	$z = -0,30$	$z = 1,96$	$z = 3,59$	$z = 6,22$

Tabelle 27: Übereinstimmung der Mobbingrollen in Abhängigkeit der wahrgenommenen Arbeitsatmosphäre der Klassenlehrer

Tabelle 27 zeigt, dass die Klassenlehrer, die eine überdurchschnittlich gute Arbeitsatmosphäre im Kollegium wahrnehmen, in jeder Mobbingrolle – außer in der Verstärkerrolle – mehr Schüler richtig identifizieren. Der Fuchs-Kennett-Test bestätigt, dass bei überdurchschnittlich guter Arbeitsatmosphäre richtig identifizierte Täter, Außenstehende und Opfer signifikant überrepräsentiert sind.

Studie

Betrachtet man die Klassenlehrer mit überdurchschnittlich persönlichem Engagement (n=15) und differenziert bei dem wahrgenommenen Lehrereengagement und der wahrgenommenen Arbeitsatmosphäre nach überdurchschnittlich (+) und unterdurchschnittlich (-), so ergibt sich folgendes Bild:

Lehrer	Persönliches Engagement	Lehrereengagement	Arbeitsatmosphäre
1	+	+	+
2	+	+	+
3	+	+	+
4	+	+	+
5	+	+	-
6	+	+	-
7	+	+	-
8	+	+	-
9	+	+	-
10	+	+	-
11	+	+	-
12	+	-	+
13	+	-	+
14	+	-	-
15	+	-	-

Tabelle 28: Persönliches Engagement, Lehrereengagement und Arbeitsatmosphäre pro Klassenlehrer

Tabelle 28 zeigt, dass 15 der 21 Klassenlehrer (71%) ein überdurchschnittlich persönliches Engagement angeben, von denen elf Lehrer ein überdurchschnittliches Engagement der Kollegen (52% aller Lehrer) und von denen wiederum vier Lehrer auch die Arbeitsatmosphäre als überdurchschnittlich gut wahrnehmen (19% aller Lehrer). Demnach engagieren sich sieben der 15 Lehrer selber überdurchschnittlich und nehmen dies auch bei ihren Kollegen wahr, jedoch geben sie eine unterdurchschnittlich gute Arbeitsatmosphäre im Kollegium an (33% aller Lehrer). Insgesamt nehmen vier der 15 Lehrer mit überdurchschnittlichem persönlichem Engagement ein unterdurchschnittliches Engagement bei den Kollegen wahr (19% aller Lehrer), von denen die eine Hälfte eine überdurchschnittlich gute und die andere Hälfte eine unterdurchschnittliche Arbeitsatmosphäre (je 10% aller Lehrer) wahrnimmt. D.h. einer von drei Lehrern bewertet das eigene Engagement sowie das der Kollegen als überdurchschnittlich gut, nimmt jedoch die Arbeitsatmosphäre als unterdurchschnittlich gut wahr. 10% der Lehrer bewerten ausschließlich ihr eigenes Engagement als überdurchschnittlich, das der Kollegen sowie die Arbeitsatmosphäre hingegen als unterdurchschnittlich.

Fasst man zusammen, dann weisen die Klassenlehrer 43% der Schüler eine Mobbingrolle zu. Die Übereinstimmung der Identifikation der den Schülern zugeschriebenen Mobbingrollen durch Schüler- und Lehrernominierungen liegt zwischen 13% und 27%. Sobald jedoch ein Schüler durch einen Lehrer mindestens eine Nominierung erhält, steigt die Übereinstimmung auf bis zu 46%. Die korrekte Identifikation der Schüler wird ebenso durch das persönliche Engagement der Lehrer, das wahrgenommene Lehrerengagement der Kollegen sowie die Arbeitsatmosphäre positiv beeinflusst: Lehrer identifizieren signifikant mehr Täter, Opfer und Verstärker bzw. Außenstehende richtig. Jedoch bewerten nur 19% der Lehrer alle drei Faktoren als überdurchschnittlich gut. 33% bewerten das eigene Engagement sowie das der Kollegen als überdurchschnittlich gut, nehmen jedoch die Arbeitsatmosphäre als unterdurchschnittlich gut wahr. 10% der Lehrer bewerten ausschließlich ihr eigenes Engagement als überdurchschnittlich, das der Kollegen sowie die Arbeitsatmosphäre hingegen als unterdurchschnittlich.

6.3 Diskussion

Die Befragung der Schüler der 5. bis 10. Klasse von vier Bayerischen Gymnasien ergab, dass insgesamt 86% aller untersuchten Schüler eine distinkte Mobbingrolle als Täter, Assistent, Verstärker, Verteidiger, Außenstehender oder als Opfer zugeteilt werden kann, bzgl. derer geschlechtsspezifische Verteilungsunterschiede zu erkennen sind. In jeder Klasse sind Verteidiger und/oder Außenstehende am stärksten repräsentiert, die zugleich eine hohe Rollenkonsistenz und eine überdurchschnittliche Beliebtheit kennzeichnet.

In Relation zur wahrgenommenen Popularität werden Verteidiger, Außenstehende und Opfer hinsichtlich ihrer Beliebtheit korrekt wahrgenommen, während Täter, Assistenten und Verstärker weniger beliebt sind als ihre Popularität vermuten lassen würde. Täter, unter denen nicht nur unbeliebte, sondern auch beliebte Schüler repräsentiert sind, kombinieren für ihre Attacken mehrheitlich physische, verbale und relationale Aggressionsformen, aber auch prosoziale und coercive Strategien häufiger als ihre Mitschüler und besetzen in der Klasse überzufällig häufig die dominanteste Position: hier erweist sich darüber hinaus die Differenzierung zwischen Bistrategen und coerciven Strategen als bedeutsam.

Die Übereinstimmung zwischen Schüler- und Lehrerperspektive ist schlecht bis mäßig und variiert zwischen keiner Nominierung und korrekter Rollenzuschreibung, wobei das persönliche Engagement, das wahrgenommene Lehrerengagement und die Arbeitsatmosphäre im Kollegium als Einflussfaktoren wirksam sind.

6.3.1 Prävention vom ersten Tag

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass von der 5. Klasse an neun von zehn Schülern eine distinkte Rolle als Täter, Assistent, Verstärker, Verteidiger, Außenstehender oder als Opfer zugeschrieben wird. Etwa ein Drittel der Schüler sind den Pro-Mobbing-Rollen, über die Hälfte den Anti-Mobbing-Rollen zuzuordnen. Dies bestätigt internationale Befunde (vgl. z.B. Goossens et al., 2006; Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004a; Sutton & Smith, 1999) und somit die internationale Vergleichbarkeit. Darüber hinaus lässt sich dieses Verteilungsmuster schon im Grundschulbereich finden (vgl. Hörmann & Schäfer, 2009).

Im deutschen Schulsystem, das nach der 4. Klasse differenziert, kommen Schüler in der 5. Klasse als Gruppe neu zusammen. Entsprechend ist ein erhöhtes Maß an Aggression zu erwarten, weil Hierarchien neu ausgehandelt und soziale Normen verhandelt werden müssen, was Pellegrini und Bartini (2001) sowie Pellegrini und Long (2002) beim Schulübergang und bei Neuzusammensetzungen von Klassenverbänden nachweisen konnten. Weiterhin konnten Bonhagen (2009) sowie Bonhagen, Bina, Hörmann, Schäfer und Krumsiek (2010) für Grundschulklassen belegen, dass sich in neuen Gruppen bereits drei Monate nach Beginn des Schuljahres Mitschülerrollen etabliert haben. Wenn also Verhaltenstendenzen in den 5. Klassen nach drei Monaten soweit ausgeprägt gezeigt werden, dass von Mitschülern distinkte Rollenzuschreibungen möglich sind – und diese bis in die 6. Klasse hinein eine profunde Stabilität aufweisen (vgl. Naumann, 2007) – und sich die aggressiven Rollen durch Positionierung im Netzwerk stabilisiert haben (vgl. Schäfer, Hörmann, Bonhagen & Krumsiek, 2009), darf das als mehrfacher Beleg dafür gelten, dass Prävention früh beginnen muss. Um Intervention zu vermeiden, sollte Prävention frühestmöglich ansetzen, um problematische Prozesse abzuschwächen und positive Prozesse zu modellieren: das könnte bedeuten, Rangordnungen plastisch zu halten, die, wenn das System unter Stress gerät, für einige zum Nachteil werden können.

6.3.2 Alle müssen dabei sein

Auf Basis des Participant Role Approach nominieren in dieser Studie die Mitschüler 8% als Täter, 14% als Assistenten, 11% als Verstärker, 23% als Verteidiger, 29% als Außenstehende und 15% als Opfer (vgl. Goossens et al., 2006; Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004a; Sutton & Smith, 1999). D.h. alle verhalten sich zum Mobbinggeschehen, aber mit un-

terschiedlichen Tendenzen und in Folge mit unterschiedlichen Effekten auf den Verlauf des Mobbingprozesses.

Bereits 1975 entdeckte Pikas den kollektiven Kontext als einen bedeutenden Einflussfaktor auf den Mobbingprozess, was schon Lagerspetz und Kollegen (1982) zum definitorischen Element erhoben – nur wenn der Großteil der Mitschüler an den Attacken beteiligt ist, kann von Mobbing gesprochen werden – und was Olweus (1991) deskriptiv mit Reaktionen wie Lachen, aktives Involvieren und Zuschauen oder auch Verteidigung des Opfers durch die Mitschüler anspricht. Auf kanadischen Schulhöfen beobachteten Craig und Pepler (1995), dass sich knapp zwei Drittel der Schüler den Tätern gegenüber positiv, jedoch nur ein Drittel dem Opfer gegenüber freundlich verhielten, ein Drittel der Schüler belustigt oder vergnügt und knapp die Hälfte aktiv beteiligt war, wenn ein Schüler schikaniert wurde. Mit Salmivalli und Kollegen (1996) und der Operationalisierung aller Mitschülerrollen im PRQ gelang dann die vollständige Quantifizierung von Mobbing als Gruppenphänomen und ist so von verschiedenen internationalen Arbeitsgruppen bestätigt worden (vgl. Goossens et al., 2006; Schäfer & Korn, 2004a; Sutton & Smith, 1999). Der PRQ konnte sowohl über alle Jahrgangsstufen sowie international bestätigt werden.

Was also von Salmivalli und Kollegen (1996) operationalisiert und von vielen internationalen Arbeitsgruppen empirisch bestätigt wurde, führte zum endgültigen Umbruch in der Sicht auf Mobbing und dem Abschied einer Perspektive nur auf Täter und Opfer hin zur Einbeziehung aller Mitschüler zwecks späterer pädagogisch-psychologischer oder therapeutischer Intervention. Neben der Existenz der Rollen und deren Verteilungsmuster spricht auch deren Stabilität (vgl. Salmivalli et al., 1998; Schäfer & Kulis, 2005), insbesondere die Stabilität der aggressiven Rollen (vgl. Hörmann & Schäfer, 2009; Schäfer et al., 2009), für die Einbeziehung Aller in die Präventionsarbeit. Neben der Rollenstabilität sind auch der Grad der Eingebundenheit in das Netzwerk der Klasse (vgl. Schäfer et al., 2009) sowie Freundschaften als Garant für Verstärkungs- und Stabilisierungsprozesse zu sehen (vgl. Salmivalli et al., 1998). Aggressive Verhaltenstendenzen der Freunde bewirken eigenes aggressives Verhalten und stellen einen Prädiktor für die Stabilität des eigenen aggressiven Verhaltens dar (vgl. Schäfer et al., 2009; Witvliet et al., 2010). Aus diesem Grund muss die Aufmerksamkeit unbedingt auf alle Beziehungen und Netzwerke innerhalb der Klasse gerichtet werden; es muss also jeder Schüler in die Anti-Mobbing-Arbeit integriert sein, da es möglicherweise fahrlässig wäre, sich mit der Intervention nur an Täter und Opfer zu richten, da dann das System eine Eigendynamik erfährt und der Mobbingprozess verstärkt wird.

6.3.3 Mehrheit muss Mehrheit bleiben

Diese Studie konnte belegen, dass in jeder Klasse Verteidiger und Außenstehende den größten Anteil einnehmen. Insgesamt stellen Verteidiger (23%) und Außenstehende (29%) die Mehrheit der Schüler einer Klasse dar (vgl. Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004a; Sutton & Smith, 1999). Weil Außenstehende durch Wegschauen oder Nichtstun passiv den Tätern helfen und den Mobbingprozess aufrecht erhalten (vgl. Kärnä et al., 2011; O'Connell et al., 1999), wirken sie fördernd für den Mobbingprozess. Die vorliegenden Daten zeigen, dass viele Außenstehende das Potential haben, das sich sinnvoll für die Präventionsarbeit einsetzen lässt:

Während in dieser Befragung gut der Hälfte aller Außenstehenden keine Sekundärrolle zugewiesen werden kann, sie sich also raushalten oder bei Schikanen daneben stehen, wurde knapp einem Drittel aller Außenstehenden die Sekundärrolle Verteidiger zugewiesen. D.h. ihnen werden nicht nur außenstehende, sondern auch tröstende und verteidigende Verhaltensweisen von einigen Mitschülern bestätigt. Diese 30% besitzen also das Potential, was die Verteidigerrolle ausmacht und damit die Grundlage, im Mobbingprozess aggressiven Attacken entgegenzuwirken und nicht, wie Salmivalli vermutet, dass Außenstehende die Opfer der zweiten Generation sind. Andererseits gibt es unter den Verteidigern 30% Schüler, die für Außenstehendenverhalten nominiert werden (vgl. Schäfer & Kulis, 2005; Schäfer & Korn, 2004a, 2004b; Sutton & Smith, 1999). Zwar sind Verteidiger am beliebtesten, aber auch Außenstehende liegen mit ihren Beliebtheitswerten über dem Durchschnitt (vgl. Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004b; Schäfer & Kulis, 2005). Verteidiger und Außenstehende hätten also das Potential und den Status, im Mobbingprozess etwas zu verändern, weshalb sie für die Anti-Mobbing-Arbeit unabdingbar sind. Da insbesondere Schüler mit einem hohen sozialen Status imitiert werden (vgl. Nangle et al., 2003; Puckett et al., 2008), sollten Verteidiger und Schüler mit verteidigendem Verhalten bestärkt werden, ihre Rolle deutlich auszuleben, um als ideale Modelle von ihren Mitschülern imitiert zu werden (Modelllernen). An dieser Stelle sind auch Lehrer als Modell gefordert, indem sie gewünschte Normen an den Tag legen und zeigen, was richtig ist. Dadurch werden Verteidiger in ihrem Verhalten automatisch gestärkt. Wichtig ist, dass alle Lehrer einer Schule die gleichen Normen vertreten (Aspekt des Whole-School-Ansatzes).

Dass möglicherweise ein Fehlschluss Modelllernen in der falschen Richtung fördert, zeigen die vorliegenden Daten aber auch: bei den aggressiven Rollen liegt deren wahrgenommene Popularität deutlich über deren berichteten Beliebtheit. Bei den Verteidigern und den Außen-

stehenden hingegen stimmen deren soziale Beliebtheit und wahrgenommene Popularität überein, was bedeutet, dass das Verhalten der Verteidiger und Außenstehenden gut durchschaubar und den Mitschülern vertraut ist. Dies lässt die Vermutung zu, dass die meisten Schüler grundsätzlich eher eine positive Einstellung gegenüber prosozialem Verhalten haben.

In dieser Studie konnte darüber hinaus nachgewiesen werden, dass der prozentuale Anteil von über 50% an Verteidigern und Außenstehenden über die Klassenstufen insgesamt gleich bleibt. Während in der 5. und 6. Klasse der Anteil der Verteidiger größer ist, verkehren sich die Anteile ab der 7. Klasse. Diese Entwicklung muss durch frühzeitige Prävention bereits ab der 5. Klasse aufgehalten werden. Daraus lassen sich schulische Maßnahmen ableiten, die die Rolle der Verteidiger stärken, damit Verteidiger nicht in die Außenstehendenrolle abgleiten, denn dann verstärken sie die Täter.

Befunde von O'Connell, Pepler und Craig (1999) zeigen, dass ein starker Verteidiger und drei mittelmäßige Verteidiger Mobbing stoppen können. Aus diesem Grund müssen Verteidiger in ihrem Verhalten gestärkt werden. Mobbing kann aber auch durch eine positive Verhaltensänderung der Außenstehenden gestoppt werden, indem ihre Fähigkeiten wachgerüttelt bzw. gestärkt werden, um in Mobbing-situationen handlungsfähig zu sein (vgl. Kärnä et al., 2011; Salmivalli, 2009). Infolgedessen werden Täter nicht mehr belohnt, wodurch die Motivation für Mobbing reduziert wird. Wenn Verteidiger und Außenstehende eine negative Haltung gegenüber aggressiven und schikanierenden Verhaltensweisen aktiv einnehmen, so zeigt die Mehrheit der Klassenmitglieder eine ablehnende Haltung gegenüber den Tätern, Assistenten und Verstärkern. Dadurch werden Verteidiger in ihrem Verhalten gestärkt und Außenstehende lernen, Mobbing zu sehen und etwas dagegen zu tun (vgl. Frey, Schäfer & Neumann, 1999).

Verteidiger und Außenstehende stellen ein Mehrheitsverhältnis (52%) gegenüber den aggressiven Rollen (33%) dar, das unbedingt erhalten und gestärkt werden muss. Aus diesem Grund muss in der Präventionsarbeit unbedingt darauf geachtet werden, Verteidiger und Außenstehende angemessen zu unterstützen und ihr verteidigendes Verhalten bzw. ihr verteidigendes Potential zu stärken, damit sie die Mehrheit in jeder Klasse bleiben.

6.3.4 Richtiges und Falsches muss tragend sein

In dieser Studie konnte neben der Konsistenz der Anti-Mobbing-Rollen auch die Konsistenz der Pro-Mobbing-Rollen nachgewiesen werden: während nur maximal 19% der aggressiven Mobbingrollen ausschließlich eine Primärrolle zugeschrieben wird, was die interne Verhal-

tenskonsistenz erneut bestätigt (vgl. Schäfer & Kulis 2005; Olweus, 2006; Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004a), ist die sekundäre Verhaltenstendenz der Täter, Assistenten und Verstärker stärker ausgeprägt. D.h. die Mehrzahl der Schüler, die eine aggressive Primärrolle zugeschrieben bekommt, wird auch für eine aggressive Sekundärrolle nominiert. Das bedeutet, auch wenn keine absolute Übereinstimmung in der Ausrichtung (Zielsetzung) des aggressiven Verhaltens existiert, so existiert eine hohe Übereinstimmung in der Provenienz: es bestätigt sich also für die Mobbingrollen (vgl. Hörmann & Schäfer, 2009; Schäfer et al., 2009), was lange über aggressives Verhalten bekannt ist: hohe Stabilität und verschiedene Verstärkungsquellen sowie hohe Wirksamkeit (vgl. Loeber & Hay, 1997).

Eine hohe Wirksamkeit der Täter kann anhand der vorliegenden Daten belegt werden. So lässt sich zeigen, dass ihre soziale Beliebtheit und ihre wahrgenommene Popularität divergieren: sie werden als populärer wahrgenommen als sie sind (vgl. Cillessen & Mayeux, 2004; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Prinstein & Cillessen, 2003). Aufgrund ihrer hoch wahrgenommenen Popularität wird den Tätern Definitionsmacht über die Normen in der Klasse zugeschrieben, auf der anderen Seite kann ihnen die hohe Popularität aufgrund ihrer Macht in der Klasse zugerechnet werden (vgl. Cillessen & Mayeux, 2004). Um den Schülern transparent zu machen, dass die durch die Täter etablierten Normen nicht mit der gesellschaftlichen übereinstimmen, müssen prosoziale Normen und Werte in der Klasse redefiniert werden.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen des Weiteren, dass die Schüler den Ressourcenkontrollgruppen der Bistrategen, der Prosozialen, der Coersiven oder der Typischen zugewiesen werden können. Ebenso können die Schüler aufgrund ihrer Mobbingrollen einer Ressourcenkontrollgruppe zugeordnet werden: Täter werden am häufigsten als Coersive sowie als Bistrategen, Verteidiger am häufigsten als Prosoziale nominiert (vgl. Hawley, 2003; 2003a). Darüber hinaus konnte in dieser Studie belegt werden, dass Täter öfter als ihre Mitschüler coersive und auch prosoziale Strategien anwenden. Ein Blick in die Rohdaten zeigt, dass die in der Gruppe der Täter als Prosoziale identifizierten Schüler nur knapp unter dem Wert für die Bistrategen liegen. Somit stellen ihre prosozialen Verhaltensweisen Strategien eines Bistrategen dar. Bistrategisch handelnde Täter sind fähig, genau einzuschätzen, welche Situation welches Verhalten erfordert und erreichen so eine immer höhere Position durch kontextabhängige Strategieranwendung. Deshalb sind sie in der Lage, einen großen Teil ihrer Klasse zu manipulieren und ihre Mitschüler von ihrem Spiel zu überzeugen, und werden auch von ihren Lehrern oft als nicht aggressiv eingeschätzt (vgl. Hawley, 2003). Prävention sollte also frühzeitig einsetzen, da die kontinuierliche Zunahme an prosozialen Strategien (ab der 5. Klasse

liegen die Werte der prosozialen Skala im positiven Bereich; vgl. Stoiber, 2011) die Täter in eine Machtposition bringt, aus der man sie nicht mehr herausbekommt. Damit das Spiel der Täter gestoppt werden kann und Mobbing somit ein Ende findet, muss das Bewusstsein der Schüler über das manipulative Geschehen in der Klasse gesteigert werden (vgl. Salmivalli, 2009). Da Kontextfaktoren wie etwa die Gruppennorm als individueller Prädiktor für Verhaltensweisen in einer Klasse zu sehen sind (vgl. Hörmann & Schäfer, 2009; Salmivalli & Voeten, 2002; Schäfer et al., 2004) und der Druck der Peergroup hinsichtlich der Gruppenkonformität mobbingbezogenes Verhalten reguliert (vgl. Salmivalli & Voeten, 2004), muss sich prosoziales Verhalten als Gruppennorm wieder etablieren. Durch aktiv aufgestellte Normen und Klassenregeln lernen die Schüler durch Perspektivenübernahme und Erfahrungen der Mitschüler, die Situationen in der Klasse bewusst wahrzunehmen. Sie werden in ihrer Wahrnehmung sensibilisiert, um die aggressiven Rollen hinsichtlich des manipulativen Spiels und ihrer Beliebtheit richtig einschätzen können.

6.3.5 Prävention braucht differentielle Perspektiven

Die Studie konnte geschlechtsspezifische Unterschiede in Abhängigkeit der Mobbingrollen belegen: Mädchen werden in den Augen ihrer Mitschüler öfter als Jungen in der Verteidigerrolle wahrgenommen (vgl. Goossens et al., 2009; Olweus, 1993b; Roland, 1999; Salmivalli et al., 1998; Schäfer & Korn, 2004a). Jungen hingegen konnten öfter als Täter, Assistenten und Verstärker (vgl. Goossens et al., 2009; Salmivalli et al., 1998; Schäfer & Korn, 2004a; Sutton & Smith, 1999), aber auch als Opfer identifiziert werden (vgl. Lagerspetz et al., 1982; Olweus, 1993b; Roland, 1999). Schäfer und Korn (2004a) sowie Whitney und Smith (1993) konnten nicht mehr Jungen als Opfer erfassen, Schäfer und Kulis (2005) konnten sogar mehr Mädchen als Opfer registrieren. Der Befund dieser Studie, dass in der Außenstehendenrolle Mädchen und Jungen annähernd gleich häufig vertreten sind, weicht von bisherigen Forschungsergebnissen ab, die mehr Mädchen als Jungen in der Rolle des Außenstehenden nachweisen konnten (vgl. Goossens et al., 2009; Salmivalli et al., 1998; Schäfer & Korn, 2004a; Sutton & Smith, 1999). Eine mögliche Erklärung wäre, dass in dieser Stichprobe ein Viertel mehr Jungen als Mädchen repräsentiert sind.

Ein weiterer geschlechtsspezifischer Aspekt ist der Einfluss des Jungenanteils in einer Klasse auf die Ausprägung der physischen, verbalen und relationalen Attacken. D.h. je mehr Jungen in einer Klasse sind, desto stärker sind alle Aggressionsformen ausgeprägt. Generell sind in

jeder Klassenstufe und sogar in jeder Klasse physische, verbale und relationale Attacken unterschiedlich ausgeprägt. Aggressives Verhalten ist also facettenreich und die Mehrheit der Täter wendet in jeder Klassenstufe physische, verbale und relationale Mobbingformen in Kombination an. Geschlechtsspezifisch betrachtet schikanieren Jungen ihre Mitschüler häufiger physisch, Mädchen hingegen häufiger relational (vgl. Björkqvist et al., 1992; Maccoby & Jacklin, 1974; Parke & Slaby, 1983). Hinsichtlich der verbalen Aggressionsform divergieren sowohl existierende Forschungsergebnisse als auch die hier analysierten. Während Björkqvist und Kollegen (1982) sowie Boulton, Trueman und Flemington (2002) nachweisen konnten, dass Jungen und Mädchen in gleichem Maß verbale Formen anwenden, konnten Maccoby und Jacklin (1974) sowie Parke und Slaby (1983) zeigen, dass mehr Mädchen verbale Mobbingformen zugeschrieben werden können. In der vorliegenden Studie kann bzgl. des verbalen Mobbings keine Aussage getroffen werden, da kein Täter nur diese Form anwendet, sondern immer in Kombination mit physischen und/oder relationalen Mobbingformen. Jungen präferieren Schikanen kombiniert mit physischen Mitteln, Mädchen hingegen in Kombination mit relationalen Mitteln. Neben den verschiedenen Mobbingformen wenden unter den Tätern Jungen und Mädchen auch unterschiedliche Strategien an: Jungen setzen häufiger als Mädchen coercive Strategien ein (vgl. Hawley, Little & Card, 2008). Ersichtlich wird, dass geschlechtsspezifische Aspekte in einem Präventionsprogramm integriert sein und spezielle Einheiten an Mädchen bzw. Jungen adressieren sollten, die aber – da geschlechtsübergreifend schikaniert wird und Täter auch geschlechtsuntypisch schikanieren können – Mädchen und Jungen bei der Präventionsarbeit nicht trennen. Es zeigt sich kein Unterschied der Effekte, ob ein Training in geschlechtshomogenen oder –heterogenen Gruppen durchgeführt wird (vgl. Abenstein, 2011). Präventionsarbeit sollte generell gegen alle drei Mobbingformen vorgehen, da man somit auf der sicheren Seite ist. Darüber hinaus müssen Lehrkräfte mit den jeweils notwendigen Werkzeugen ausgerüstet werden, um adäquat auf Jungen und Mädchen hinsichtlich ihrer eingesetzten Mittel und Strategien individuell reagieren zu können.

Unter allen Mobbingrollen haben Täter den größten Erfolg bei der Ressourcenkontrolle; sie haben den besten Zugang zu sozialen Ressourcen und somit die höchste Position in der Dominanzhierarchie. D.h. Täter können ihre Interessen in der Klasse am besten durchsetzen und werden deshalb ihre Position nicht freiwillig aufgeben. An dieser Stelle sind insbesondere Verteidiger und Außenstehende sowie Lehrer gefordert, den Tätern den Zugang zu den Ressourcen zu verweigern. Ebenso sind individuelle und differenzierte Präventionsaspekte einzubeziehen, da innerhalb der Gruppe der Täter differenziert werden muss: die vorliegende Un-

tersuchung kann die Existenz unbeliebter (vgl. Salmivalli et al., 1996; Schäfer & Korn, 2004b; Kulis, 2005), aber auch beliebter Täter bestätigen (vgl. vgl. Peeters et al., 2009; Rodkin et al., 2000; Rose et al., 2004). Da die Bewertung der Verhaltensweisen eines Schülers in Abhängigkeit der geltenden Gruppennorm erfolgt, muss aggressives Verhalten nicht unbedingt zu Sanktionen und Ablehnung durch die Mitschüler führen. Damit Täter ihre Schikanen nicht zur Statusaufwertung und zum Prestigegewinn nutzen können, müssen prosoziale Regeln und damit die geltende Gruppennorm redefiniert werden.

Die Individualität der Täter und damit die Individualität der Prävention wird des Weiteren durch die Strategiegruppen der Coersiven und der Bistrategen verdeutlicht, die innerhalb der Tätergruppe häufiger als erwartet in Erscheinung treten: coersive Täter wenden öfter als bistrategisch handelnde Täter physische Attacken an, wohingegen bistrategisch handelnde Täter dominanter und im Trend beliebter sind und als populärer wahrgenommen werden als coersive Täter. D.h. die unbeliebten Täter sind mehrheitlich Coersive, die beliebten Täter sind überwiegend Bistrategen. Unter allen Schülern sind bistrategische Täter genau die, die in der Klasse den Ton angeben und ihre Position nicht freiwillig aufgeben, da sie nicht am Mobbingprozess leiden und keine Schuldgefühle haben, sondern Genugtuung erleben. Somit muss eine Daueraufmerksamkeit explizit auf die Gruppe der bistrategisch handelnden Täter gerichtet werden. Dies ist nicht einfach, da sie sich kontextabhängig und in Gegenwart von Autoritätspersonen prosozial verhalten können und somit als Verteidiger wahrgenommen werden können. Die Daten zeigen nämlich, dass Täter, indem sie prosoziale Strategien als Teil ihrer Bistrategien anwenden, nett sein können – wie Verteidiger, die überdurchschnittlich oft prosoziales Verhalten zeigen. Aus diesem Grund muss zwischen nettem und nettem Verhalten differenziert werden: prosoziales Verhalten darf nicht ausschließlich mit Verteidigerverhalten gleichgesetzt werden.

Eine weitere Differenzierung in der Gruppe der Täter muss vorgenommen werden: fast die Hälfte der Täter mit Extremwerten wird den Coersiven, über ein Drittel den Bistrategen und gut ein Fünftel den Typischen, jedoch keiner den Prosozialen zugeteilt. Der hohe Anteil an Bistrategen gilt als Evidenz dafür, was sie für Unheil in der Klasse anrichten können: durch ihr kontextabhängig gezeigtes prosoziales Verhalten besitzen sie ein enormes Verschleierungspotential und können die ganze Klasse in positiver wie negativer Weise lenken; so können sie etwa die Lerneinstellung der ganzen Klasse beeinflussen (vgl. Schwanke, Bonhagen, Muskatewitz & Schäfer, 2011; Schwanke, Bonhagen, Krumsiek & Schäfer, 2011).

Aber nicht nur speziell in der Gruppe der Täter, sondern insgesamt in der Gruppe der aggressiven Rollen muss differenziert werden: es gibt Täter, Assistenten und Verstärker, die alle drei eine Pro-Mobbing-Rolle darstellen, jedoch nicht gleichgesetzt werden dürfen und somit auch präventiv differenziert werden müssen.

Es ist also ersichtlich, dass Präventionsarbeit differentielle Perspektiven hinsichtlich der Geschlechtsspezifität sowie der Verhaltensvielfalt und auch bzgl. der Individualität der Täter braucht.

6.3.6 Prävention mit Ansage

Die Befragung der Klassenlehrer ergab, dass aufgrund ihrer Nominierungen fünf von zehn Schülern eine distinkte Mobbingrolle zugewiesen werden kann. Aufgrund der Mitschüler-nominierungen hingegen lassen sich neun von zehn Schülern in einer Rolle identifizieren. Dies repliziert internationale Befunde (vgl. z.B. Alsaker, 2003; Leff et al., 1999). Als Gründe wären methodisch denkbar, dass Lehrer weniger Beobachtungsmöglichkeiten haben, da sie nicht den ganzen Tag mit ihren Schülern verbringen und so nicht jede Mobbing-situation miterleben können, zudem möglicherweise oft nur Phänomene registrieren, die während des Unterrichts geschehen und für dessen Ablauf als nützlich oder störend empfunden werden (vgl. Petillon, 1993). Dass sie Täter nicht als solche identifizieren, kann u.a. damit erklärt werden, dass unter den Tätern besonders oft Bistrategen (prosozial und coerciv Handelnde) vertreten sind, die sich aufgrund des Wissens um soziale Normen in Gegenwart der Lehrer extra prosozial verhalten. Doch prosozial bedeutet nicht immer nett, denn auch prosoziale Strategieandwender wollen ihre Ziele erreichen. Ab dem 8. Lebensjahr werden prosoziale Strategien eingesetzt (vgl. Hawley, 1999), ab der 7. Klasse setzen Täter vermehrt prosoziale Strategien ein (vgl. Stoiber, 2011). Dies könnte ein Resultat der sozialen Erwünschtheit sein oder aber auch daher rühren, dass sich Bistrategen in Gegenwart von Autoritätspersonen prosozial verhalten. Bistrategen sind häufig Täter und müssen in ihre Schranken gewiesen werden, da sie den Lehrern gegenüber nicht dasselbe Verhalten zeigen wie den Mitschülern. Es ergibt sich ein Schulungsbedarf der Lehrer, damit sie Bistrategen erkennen und klares Verhalten zeigen und fordern.

Dass eine solche Sensibilisierung für adäquate Reaktion nötig ist, belegt auch die Analyse der eingesetzten Aggressionsformen: Schüler der 5. und 6. Klassen werden deutlich weniger für physische, verbale und relationale Attacken nominiert als Schüler in höheren Jahrgangsstufen.

Studie

Auch wenn nicht ausgeschlossen werden kann, dass der geringe Anteil an 5. und 6. Klassen in der Stichprobe oder eine geringe Nominierungsbereitschaft zu diesem Effekt beiträgt, so müssen auch Adaptionseffekte angenommen werden. D.h. Lehrer sollten ab der 5. Klasse alle möglichen Formen des Täterverhaltens adäquat und stringent erkennen und sanktionieren, um einer Zunahme der Attacken entgegenzuwirken.

Nicht nur beim aggressiven Verhalten, auch bei anderem Verhalten, das positiv oder negativ auf Mobbing wirkt, haben Lehrer einen schlechten Blick: unabhängig von der Rolle identifizieren sie maximal ein Drittel der Schüler richtig. Ein genauerer Blick in die Daten erklärt dies, weil Lehrer zwei von fünf Schülern bei keinem einzigen Item nominieren, diese Schüler also gar nicht im Blick haben. Allerdings zeigen die Daten auch, dass die prozentuale Übereinstimmung deutlich ansteigt, wenn es um die korrekte Identifizierung geht. D.h. wenn Lehrer genau hinschauen, liegen sie meist richtig. Lehrer müssen unterstützt werden und lernen, Schüler aktiv in ihren Rollen wahrzunehmen, denn nur so können sie Verteidiger unterstützen, Außenstehende aktivieren und Täter sanktionieren, um verhaltensspezifisch und -adäquat zu reagieren.

Einen weiteren Einfluss auf die korrekte Rollenzuweisung durch die Klassenlehrer hat ihr persönliches Engagement (mit einem überdurchschnittlich persönlichen Engagement identifizieren sie mehr Täter, Verstärker und Opfer richtig), ihr wahrgenommenes Engagement der Kollegen sowie die Arbeitsatmosphäre im Kollegium (mit überdurchschnittlich gutem Engagement der Kollegen sowie einer überdurchschnittlich guten Arbeitsatmosphäre nominieren sie mehr Schüler als Täter, Außenstehende und Opfer richtig). D.h. Lehrer identifizieren mehr Schüler in der richtigen Mobbingrolle, wenn sie sich selbst engagieren, aber auch eine gute Arbeit der Kollegen und eine gute Atmosphäre im Kollegium wahrnehmen. Das bedeutet, sowohl Lehrer als auch die Umgebung besitzen Potential, erfolgreich zu intervenieren. Ziel von Prävention und Intervention muss sein, vorhandene Fähigkeiten zu fördern, synergistische Effekte im Kollegium zu nutzen und das Arbeitsklima zu optimieren (vgl. Leff et al., 1999; Kallestad & Olweus, 2003). Dass dieses möglicherweise Konkurrenzkämpfe im Kollegium minimiert, wäre wünschenswert. Dessen Existenz könnte einer der Gründe dafür sein, warum einer von drei Lehrern zwar sein eigenes Engagement sowie das der Kollegen als überdurchschnittlich einstuft, jedoch die Arbeitsatmosphäre im Kollegium insgesamt als unterdurchschnittlich bewertet. Dass außerdem immerhin 10% der Lehrer ausschließlich ihr eigenes Engagement als überdurchschnittlich bewerten, würde das Argument des Einzelkämpfertums und des Konkurrenzkampfes unter den Lehrkräften unterstreichen. Ebenso wäre

denkbar, dass die als unterdurchschnittlich gut eingeschätzte Arbeitsatmosphäre einer nicht gut erreichbaren und gesprächsbereiten Schulleitung zuzuschreiben ist: zwei Drittel der Klassenlehrer kreuzten das Item „In unserer Schule ist die Schulleitung für Lehrer ausreichend gut erreichbar und gesprächsbereit“ mit „stimme nicht zu“ oder „stimme wenig zu“ an. Hingegen kreuzten die Lehrer, die alle drei Faktoren als überdurchschnittlich gut angaben, dieses Item mit „stimme voll zu“ an.

Insgesamt lässt sich deshalb auf Ebene der Lehrerinteraktionen oder -wahrnehmungen zeigen, wie bedeutsam diese für das Verhalten in Klassen sind. D.h. die erfolgreiche Arbeit in Klassen ist nicht voraussetzungslos, sondern wird durch das Schulumfeld mitbestimmt.

Um erfolgreich gegen Mobbing vorgehen zu können, muss Lehrkräften nicht nur gezeigt werden, wie sie in jeder Klasse individuell und adäquat mit Sanktionen auf die Schikanen reagieren können, sondern alle Lehrer müssen in den Prozess integriert sein. Es scheint den Lehrern die Sicherheit zu fehlen, welche Reaktionen richtig bzw. welche hinderlich sind (vgl. Alsaker, 2003). Eine Sensibilisierung der Lehrkräfte und eine Stärkung ihrer Handlungsfähigkeit müssen integraler Bestandteil von Präventionsarbeit darstellen, um qualifiziert und adäquat mit Ansagen und Sanktionen reagieren zu können. Hier muss auf synergistische Effekte gebaut werden, damit das Ethos „wir schauen, wie wir gemeinsam bestimmte Situationen verändern können“ entstehen und nachhaltig am Leben gehalten werden kann.

Zusammenfassend können folgende Thesen formuliert werden, die für Präventionsarbeit unabdingbar sind:

- Weil sich in neuen Klassenkonstellationen die Netzwerkbildung und die Übernahme von Rollen zügig entwickeln und schon drei Monate nach Beginn eines Schuljahres nachweisbar und infolge relativ stabil sind, muss *Prävention vom ersten Tag an* betrieben werden.
- Weil neun von zehn Schülern eine distinkte Rolle im Mobbingprozess zugewiesen werden kann, die sich alle zum Mobbinggeschehen verhalten und dieses automatisch den Mobbingprozess vorantreibt, müssen alle Schüler einer Klasse in die Präventionsarbeit integriert werden. Es muss gelten: *Alle müssen dabei sein*.
- Weil Verteidiger und Außenstehende die Mehrheit gegenüber den aggressiven Rollen in jeder Klasse darstellen und ihnen ein enormes Potential aufgrund ihrer hohen sozialen Beliebtheit und des verteidigenden Potentials der Außenstehenden für die Präven-

Studie

tionsarbeit zugeschrieben werden kann, gilt für Prävention die Prämisse *Mehrheit muss Mehrheit bleiben*.

- Weil die Pro-Mobbing-Rollen eine hohe Rollenkonsistenz aufweisen und Täter die Definitionsmacht über die Normen in der Klasse haben und durch prosoziale Strategien ihre Mitmenschen manipulieren können, muss durch aktives Aufstellen von sozialen Normen und deren Grenzen und Konsequenzen verdeutlicht werden, welche Verhaltensweisen richtig bzw. falsch sind. Es muss gelten: *Richtiges und Falsches muss tragend sein*.
- Weil sowohl geschlechtsspezifische wie auch täterspezifische Aspekte im Mobbingprozess belegt werden konnten, muss in der Präventionsarbeit dieses konzeptionell berücksichtigt werden. Das heißt *Prävention braucht differentielle Perspektiven*.
- Weil Klassenlehrer vielen Schülern keine Rolle zuschreiben und die Übereinstimmung der Lehrer- und Schülernominierungen gering ist, muss die Wahrnehmungsfähigkeit der Lehrer geschult werden, um die Schüler in den korrekten Rollen zu erkennen und bei Schikanen differenziert zu reagieren. Es muss *Prävention mit Ansage* gelten.

7 Gesamtdiskussion

Die Gesamtdiskussion hat das Ziel, die aus der aktuellen Mobbing-situation an weiterführenden Schulen herausgezogenen Kriterien für Prävention/Intervention hinsichtlich einer Passung von Empirie einerseits und Konzeption der angeführten Programme andererseits gegenüberzustellen. Das beinhaltet auch, die Präventionsprogramme, die sowohl die im Theorieteil erarbeiteten Kriterien eines erfolgreichen Anti-Mobbing-Programms erfüllen als auch am besten zu der erhobenen Mobbing-situation in Deutschland passen, noch einmal zu fokussieren.

7.1 Wie gut passen die Untersuchungsergebnisse zu den Präventionskriterien?

Weil sowohl kontextuelle wie dynamische, aber auch persönliche Aspekte als relevant für den Mobbingprozess bestätigt wurden, sollen diese Aspekte für Anti-Mobbing-Programme leitend sein. Das fordern auch Wissenschaftler, die argumentieren, dass Anti-Mobbing-Programme auf aktuellen Befunden aufbauen sollen und damit das Kriterium der *Aktualität* erfüllen müssen (vgl. Beelmann, 2009; Kallestad & Olweus, 2003; Smith et al., 2008; Ttofi et al., 2008).

Aber auch *Prävention in jeder Klasse* und *Frühzeitigkeit* werden gefordert (vgl. Dietsch & Gloss, 2005; Schwind et al., 1995). Diese beiden Kriterien spiegeln schlüssig die Empirie, weil alle Schüler an Mobbing beteiligt sind und schon in den 5. Klassen Mobbingrollen zwei bis drei Monate nach der Neuzusammensetzung einer Klasse nachweisbar sind. Konkret bedeutet das, dass ein effizientes Anti-Mobbing-Programm so konzipiert sein muss, dass es von Beginn des Schuljahres an und vor allem schon in der 5. Klasse präventive Wirkung entfalten kann, die dann als Basis für die Arbeit in den folgenden Jahrgängen dienen kann.

Da alle Schüler in ihren verschiedenen Potentialen in der Klasse berücksichtigt sein wollen, sollte ein Anti-Mobbing-Programm auch so konzipiert sein, dass unterschiedliche kulturelle Hintergründe nicht ignoriert werden. Auch wenn die empirischen Befunde dieser Arbeit keinen Hinweis auf Einflüsse des *Migrationshintergrundes* erbringen konnten, ist anzunehmen, dass eine Berücksichtigung der Unterschiedlichkeit in den verschiedenen Phasen die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls unterstützt (vgl. Smith, 2002).

Fasst man zusammen, so entsprechen die Aspekte *Aktualität, Prävention in jeder Klasse, Frühzeitigkeit* und *Berücksichtigung des Migrationshintergrundes* der von Gordon (1987) geforderten **universellen Präventionsarbeit**.

Neben universeller Prävention wird auch die Forderung nach selektiver Prävention gestellt. Damit wären unter selektive Präventionsarbeit die Kriterien *Einbeziehung aller Teilnehmer im Mobbingprozess* (vgl. Alsaker, 2003), *Unterstützung und Stärkung der Verteidiger und Außenstehenden* (vgl. Salmivalli, 2009; Schäfer & Korn, 2004a; Ttofi et al., 2008) und *Wertorientierung* (vgl. z.B. Ttofi et al., 2008) unterzuordnen. Selektive Prävention impliziert die Arbeit mit den Klassen, die als Gruppe ein eigenes Werte- und Normensystem entwickeln und sich in Konstellationen (der Rollen) und in der Salienz von Mobbing unterscheiden. Das bedeutet konkret, dass ein Umdenken von einer rein individuenzentrierten hin zu einer *gruppenzentrierten Anti-Mobbing-Perspektive* zu verlangen wäre (vgl. Schäfer, 2007a). Auf Klassenebene heißt das, dass nicht nur Individuen und deren Verhalten beachtet werden, sondern die Rolle eines jeden Einzelnen und die mögliche Wirkung auf das Ganze, seine Eingebundenheit in Freundschaften und seine Positionierung im Netzwerk einen Beitrag leisten, der das Geschehen beeinflusst und bei Prävention differentiell gelenkt werden muss. So wie z.B. Außenstehende durch ihr „Nichts-Tun“ in erster Linie Täter verstärken, weil eben alles außer der „Invalidierung der Erfolgserwartung“ die Aggression der Täter fördert, kann für Präventionsarbeit auch das verteidigende Potential eines substantiellen Anteils aller Außenstehenden nutzen: die von den Mitschülern attestierten Fähigkeiten sind nicht nur eine optimale Basis für weitere Förderung von Skills, die den Gesamtanteil von Schülern, die aktiv gegen Mobbing agieren, erhöht, sondern deren Beliebtheit bietet auch eine gute Basis für den erfolgreichen Einsatz – wenn das Verteidigen von „gemeinsamen Normen und Werten“ die geteilte Prämisse eines Schulkonzepts ist. Denn *Wertorientierung* wird vermittelt, indem das Verhalten, das Mobbing mildert oder verhindert, verstärkt wird. Und durch das Verstärken und Trainieren prosozialer Fähigkeiten bei denen, denen von den Mitschülern ein spezielles Potential zugeschrieben wird (Außenstehende mit Sekundärrolle Verteidiger), wird die Dynamik in der Klasse verändert und zugleich die Message bzgl. der von der Schule getragenen Werte an alle vermittelt.

Pro-Mobbing-Rollen wird eine hohe Rollenkonsistenz und den Tätern Definitionsmacht über die sozialen Normen in der Klasse zugeschrieben. Stärkt man Verteidiger und Außenstehende, stärkt man die Mehrheit der Klasse und stellt damit zu den manipulativen Bemühungen der

aggressiven Rollen ein Gegengewicht dar. D.h. nicht nur über die Klärung der Mehrheitsverhältnisse, sondern auch durch die Konzeption der Prävention wird modellhaftes Verhalten formuliert.

Fasst man zusammen, so entsprechen die Aspekte *Einbeziehung aller Teilnehmer im Mobbingprozess, Unterstützung und Stärkung der Verteidiger und Außenstehenden* und *Wertorientierung* der von Gordon (1987) geforderten **selektiven Präventionsarbeit**.

Neben universeller sowie selektiver Prävention wird auch die Forderung nach indizierter Prävention gestellt, die auch die Intervention integriert. Hier wären die Kriterien *Zielgruppenorientierung* (vgl. Martin, 1999), *individuelle Arbeit mit den Tätern* (vgl. Ttöfi et al., 2008), *Sensibilisierung der Mitschüler* (vgl. Alsaker, 2003), *Sensibilisierung der Lehrer* (vgl. Alsaker, 2003), *regelmäßige Schulkonferenzen* (vgl. Kallestad & Olweus, 2003) und *Stärkung der Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit der Lehrer* (vgl. Kallestad & Olweus, 2003) zu verorten. Indizierte Prävention beinhaltet die Arbeit mit den Einzelnen. Dies bedeutet auf der einen Seite individuelle Arbeit mit den Schülern, auf der anderen Seite individuelle Arbeit mit den Lehrern.

Da sowohl geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Verhaltensweisen der Schüler aufgrund ihrer Mobbingrollen sowie bzgl. der ausgeübten Attacken und Strategien als auch täterspezifische Unterschiede nachweisbar sind, muss ein Anti-Mobbing-Programm geschlechtsspezifische Aspekte enthalten (vgl. Pepler et al., 2004; Scheithauer & Petermann, 2004) sowie die Individualität innerhalb der Tätergruppe berücksichtigen. Darüber hinaus muss ein sensibler Blick der Schüler auf das Klassengeschehen geschult werden, damit sie innerhalb der Pro-Mobbing-Rollen, aber auch hinsichtlich des prosozialen Verhaltens (prosozial bedeutet nicht immer nett) wie auch zwischen den verschiedenen Aggressionsformen differenzieren können. Eine *Sensibilisierung der Mitschüler* hinsichtlich des *nicht eindimensionalen Verhaltens* in der Klasse ist auch deshalb so wichtig, da Schüler das Klassengeschehen besser und vollständiger als Lehrer wahrnehmen können, da Lehrer im Mobbingprozess nicht immer anwesend sind und durch das geschickte manipulative Spiel der Täter nicht immer die komplette Realität erfassen können (vgl. Alsaker, 2003).

Auf der anderen Seite bedeutet indizierte Prävention individuelle Arbeit mit den Lehrern. Lehrkräfte müssen sensibilisiert werden, frühzeitig eine ernsthafte Mobbingssituation zu erkennen sowie adäquat und differenziert zu reagieren. Da Lehrer und ihre Umgebung das Potential für erfolgreiche Intervention haben, würde es an einen Skandal grenzen, dieses unge-

nutzt zu lassen. Ziel der indizierten Präventionsarbeit muss sein, Lehrer in *regelmäßigen Schulkonferenzen* (vgl. Kallestad & Olweus, 2003) in ihrer *Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit zu stärken*. Dabei muss sich insbesondere die Schulleitung ihrer Schlüsselrolle bewusst werden sowie alle Lehrer einsehen, dass es kein Gesichtsverlust ist, wenn Mobbing an der eigenen Schule auftritt. Ein viel größerer Skandal ist, wenn Mobbing aktiv nicht wahrgenommen wird.

Fasst man zusammen, so entsprechen die Aspekte *Zielgruppenorientierung, Sensibilisierung der Mitschüler, Sensibilisierung der Lehrer mit Stärkung ihrer Handlungsfähigkeit und regelmäßigen Schulkonferenzen* der von Gordon (1987) geforderten **indizierten Präventionsarbeit**.

Da aufgrund der Untersuchungsergebnisse die Forderung nach universeller, selektiver und indizierter Präventionsarbeit laut wird, wird deutlich, dass ein *Whole-School-Ansatz* grundlegend ist, um Mobbing an Schulen bestmöglich begegnen und erfolgreich intervenieren zu können. Ebenso wird offensichtlich, dass Prä- und Interventionsarbeit ineinander übergehen und in einem Programm enthalten sein sollten.

7.2 Aktuelle Präventionsprogramme – was könnte ergänzt werden?

Für die Extraktion, welches der angeführten Präventionsprogramme (siehe Punkt 4) der analysierten Mobbingssituation am besten begegnen kann, wird jedes aufgrund des von dem jeweiligen Programmentwickler zu seinem Präventionsprogramm ausgefüllten Fragebogen mit den im Ergebnisteil präsentierten und eben diskutierten Befunden gegenübergestellt.

Gesamtdiskussion

	Aktualität	Frühzeitigkeit (geeignet für 5. Klassen)	Präventions- und Interventionspro- gramm	Einbeziehen aller Schüler	Adäquate Unterstüt- zung der Außenstehen- den und Verteidiger	Wertorientierung: gemeinsam erarbeite- te Klassenregeln	Zielgruppenorientierung: geschlechtsspezifische Präventionsaspekte
Be-Prox	✓			✓	✓	✓	
Cool sein – cool bleiben	✓ *	✓	✓		✓		
Fairplayer	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Faustlos	✓ *	✓		✓	✓	✓	
FAGT	✓ *	✓					
KiVa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
MindMatters	✓	✓		✓	✓	✓	
Mobbingfreie Schule	✓	✓			✓	✓	
No-Blame- Approach		✓			✓		
OBPP	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
RESPEKT		✓		✓	✓	✓	
TmaK	✓						
WiSK	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Zammgrauft		✓	✓		✓	✓	
ZERO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

✓ * diese Antwort ist nur eingeschränkt gültig, da die Programme zwar auf aktuellen wissenschaftlichen Befunden zur Eskalationsforschung, Erkenntnissen der kriminologischen Forschung sowie zur Konfliktbewältigung basieren, die aber nicht grundlegend für die Mobbingforschung sind.

Tabelle 29: Anforderungen an für vorliegende Stichprobe geeignete Anti-Mobbing-Programme

Gesamtdiskussion

	Zielgruppenorientierung: individuelle Arbeit mit Tätern	Sensibilisierung der Mitschüler	Nicht jedes Verhalten ist eindimensional	Sensibilisierung der Lehrer	Regelmäßige Schulkonferenzen mit gesamtem Kollegium	Regelmäßige Lehrertrainings	Stärkung der Handlungsfähigkeit der Lehrer	Whole-School-Ansatz
Be-Prox			✓	✓		✓	✓	✓
Cool sein – cool bleiben						✓		
Fairplayer	✓		✓			✓		✓
Faustlos						✓		✓
FAGT	✓							
KiVa	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
MindMatters	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
Mobbingfreie Schule			✓	✓			✓	
No-Blame-Approach			✓					
OBPP	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
RESPEKT					✓	✓		✓
TmaK	✓		✓					
WiSK	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Zammgrauft						✓	✓	
ZERO	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓

Tabelle 30: Anforderungen an für vorliegende Stichprobe geeignete Anti-Mobbing-Programme

Tabellen 29 und 30 verdeutlichen, dass nicht alle Anti-Mobbing-Programme den Anforderungen an ein für die vorliegende Stichprobe geeignetes Programm nachkommen, um Mobbing bestmöglich begegnen zu können. So ist zu erkennen, dass nur 13 der 15 Präventionsprogramme die beiden Kriterien *Frühzeitigkeit* (ausgenommen: Be-Prox und TmaK) und *adäquate Unterstützung der Außenstehenden und Verteidiger* (ausgenommen: FAGT und TmaK) erfüllen. Wenn nicht schon zu Beginn der 5. Klassen Mobbing präventiv entgegengewirkt wird, entwickeln sich rasch stabile Verhaltensmuster und Eigendynamiken, die infolge nur noch schwer modellierbar sind. Sobald die Verhaltenstendenzen jedoch durch Stress auf das System in Mobbing umschlagen, ist es nachlässig, Verteidiger nicht zu unterstützen und Außenstehende nicht zu aktivieren, da diese beiden Gruppen bedeutsame Eigenschaften besitzen, die sie als wichtige Komponenten einer umfassenden Anti-Mobbing-Arbeit hervorheben.

Des Weiteren geben zwölf Programme an, das Kriterium *Aktualität* zu integrieren, von denen aber nur neun (ausgenommen: Cool sein – cool bleiben, Faustlos, FAGT, No-Blame, RESPEKT, Zammgrauft) auf Forschungsergebnissen über verschiedene Mitschülerrollen, Gruppendynamik sowie sozialem Status basieren. Zusätzlich zu den genannten Punkten sehen KiVa und WiSK das Streben nach Dominanz innerhalb der Klasse als Motivation für Mobbingtäter und beziehen dieses Konstrukt in ihre Programme mit ein. Wenn jedoch vernachlässigt wird, dass Schüler verschiedene Strategien einsetzen können, kann dies bedeuten, dass Täter nicht als solche identifiziert werden und Mobbing somit nicht erfolgreich gestoppt werden kann.

Auf Basis der Herausgeberinformationen erfüllen elf Programme die Kriterien *Wertorientierung* (ausgenommen: Cool sein – cool bleiben, FAGT, No-Blame, TmaK) und *regelmäßige Lehrertrainings* (ausgenommen: FAGT, Mobbingfreie Schule, No-Blame, TmaK). Wenn klassenindividuell keine sozialen Normen, deren Grenzen und logische Konsequenzen aufgestellt werden und sich auch Lehrer nicht regelmäßig damit auseinandersetzen, werden weder Außenstehende aktiviert noch Verteidiger gestärkt oder Täter sanktioniert.

Aus den ausgefüllten Fragebögen zu den Präventionsprogrammen geht hervor, dass zehn Programme der Anforderung *nicht jedes Verhalten ist eindimensional* entsprechen (ausgenommen: Cool sein – cool bleiben, Faustlos, FAGT, RESPEKT, Zammgrauft). Dieses Kriterium nicht zu erfüllen, kann bedeuten, dass nicht gezielt gegen jede Aggressionsform (physisch, verbal und relational) und auch nicht gegen das Pro-Mobbing-Verhalten der Täter, Assistenten und Verstärker vorgegangen wird.

Neun Programme (ausgenommen: Cool sein – cool bleiben, FAGT, Mobbingfreie Schule, No-Blame, TmaK, Zammgrauft) enthalten laut eigenen Angaben das Kriterium *Einbeziehen aller Schüler* und sehen sich als *Whole-School-Ansatz*. Wenn beispielsweise nur Täter und Opfer, aber nicht alle Schüler einer Klasse in die Anti-Mobbing-Arbeit integriert werden, kann die Eigendynamik des Mobbingprozesses durch Stigmatisierungseffekte noch verstärkt werden. Dies gilt darüber hinaus nicht nur für das Einbeziehen der ganzen Klasse, sondern des gesamten Umfeldes.

Jeweils acht Programme geben vor, die Kriterien *individuelle Arbeit mit Tätern* (ausgenommen: Be-Prox, Cool sein – cool bleiben, Faustlos, Mobbingfreie Schule, No-Blame, RESPEKT, Zammgrauft) bzw. *Stärkung der Handlungsfähigkeit der Lehrer* (ausgenommen: Cool sein – cool bleiben, Fairplayer, Faustlos, FAGT, No-Blame, RESPEKT, TmaK) zu berücksichtigen. Genauer betrachtet werden nur KiVa und WiSK einer komplexen individuellen Arbeit mit Tätern gerecht, da sie neben den unterschiedlichen Aggressionsformen auch deren eingesetzte Strategien inkludieren und so einen besonderen Blick hinsichtlich der Prä- und Intervention auf die Bistrategen werfen, die in der Klasse den Ton angeben. Dafür müssen insbesondere Lehrer in ihrer Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit geschult werden, da Täter sonst ihr manipulatives Spiel weiter ungestört betreiben können.

Laut Angaben der befragten Programmentwickler beachten sieben Programme das Kriterium *Sensibilisierung der Lehrer* (Be-Prox, KiVa, MindMatters, Mobbingfreie Schule, OBPP, WiSK, ZERO) und verstehen sich als *Prä- sowie Interventionsprogramm* (Cool sein – cool bleiben, Fairplayer, KiVa, OBPP, WiSK, Zammgrauft, ZERO). Wenn Lehrer nicht geschult werden, können sie Schüler in den unterschiedlichsten Rollen und Dynamiken im Mobbingprozess nicht korrekt wahrnehmen, um erfolgreich zu intervenieren. Zusätzlich zur Stärkung der Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit ist auch die Sensibilisierung der Lehrer von Nöten, damit sie Mobbing vorbeugen bzw. bei den ersten Anzeichen von Mobbing frühzeitig adäquat reagieren und sanktionieren können. Dabei können *regelmäßige Schulkonferenzen mit dem gesamten Kollegium*, die sechs Programme zu berücksichtigen angeben (KiVa, MindMatters, OBPP, RESPEKT, WiSK, ZERO), helfen. Wenn ein Anti-Mobbing-Programm nicht auf regelmäßige Sitzungen mit dem gesamten Kollegium eingeht, können sich Lehrer untereinander nicht austauschen und auch nicht unterstützen. Somit würde auch kein gemeinsames Ethos gegen Mobbing geschaffen, sondern Konkurrenzkämpfe möglicherweise verstärkt werden.

Nur zwei Programme (KiVa und WiSK) haben das Potential, das Kriterium *Sensibilisierung der Mitschüler* zu erfüllen, da sie die Konstrukte wahrgenommene Popularität und Ressourcenkontrolle beinhalten. Ein Großteil der übrigen Programme beinhaltet zwar den Aspekt der Sensibilisierungsarbeit der Mitschüler, aber nicht hinsichtlich dieser beiden Konstrukte. Somit lernen die Schüler nicht, ihre Mitschüler und ihre Umgebung sensibel und korrekt einzuschätzen.

Kein Programm erfüllt das Kriterium *geschlechtsspezifische Präventionsaspekte*. Auch wenn Be-Prox, KiVa, MindMatters, OBPP, WiSK und ZERO in der Theorie auf geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schikanieren eingehen, setzen sie in ihrem Programm diese nicht explizit als Prä- oder Interventionsbaustein ein. Da aber unter den Schülern geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der eingenommenen Mobbingrollen sowie der ausgeübten Attacken und Strategien belegt werden konnten, sollten geschlechtsspezifische Elemente integriert werden, um auch auf diesen Aspekt hinsichtlich der Individualität der Täter einzugehen.

Insgesamt können KiVa und WiSK, da sie die meisten der hier angebrachten Anforderungen erfüllen, als die beiden Anti-Mobbing-Programme extrahiert werden, die der in dieser Studie analysierten Mobbingssituation an weiterführenden Schulen in Deutschland am besten begegnen und somit das Potential hätten, erfolgreich intervenieren zu können. Auch OBPP und ZERO können als weitere Anti-Mobbing-Programme der Mobbingssituation an weiterführenden Schulen in Deutschland bestmöglich begegnen.

7.3 Welche Präventionsprogramme passen in Theorie und Praxis?

Abschließend werden die Präventionsprogramme, die sowohl den im Theorieteil erarbeiteten Ansprüchen eines erfolgreichen Anti-Mobbing-Programms gerecht werden und am besten zu der erhobenen Mobbingssituation passen, noch einmal fokussiert, um die beiden Forschungsfragen zu verknüpfen und schlussendlich zu beantworten: Aus der ersten Forschungsfrage, **welche der angeführten Programme die meisten Kriterien eines optimalen Anti-Mobbing-Programmes erfüllen**, gehen KiVa, OBPP, WiSK und ZERO hervor (siehe Tabellen 4 bis 7), aus der zweiten Forschungsfrage, **welche der angeführten Anti-Mobbing-Programme der Mobbingssituation an deutschen Schulen bestmöglich begegnen können**, gehen ebenso KiVa, OBPP, WiSK, und ZERO als beste Programme hervor (siehe Tabellen 29 und 30).

Gesamtdiskussion

Somit kristallisiert sich heraus, dass KiVa sowohl die meisten der erarbeiteten Kriterien erfüllt als auch der Mobbing-situation an weiterführenden Schulen in Deutschland am besten begegnen und somit auch erfolgreich intervenieren kann; als weitere Programme konnten OBPP, WiSK und ZERO identifiziert werden. Da die restlichen der vorgestellten Programme Mobbing jedoch nur als Teilaspekt einer umfassenden Mobbingstrategie implementieren sowie auf einige Aspekte und Konstrukte von Mobbing – Gruppendynamik, Status, Ressourcenkontrollstrategien – nicht eingehen, können sie der hier analysierten Mobbing-situation nicht ausreichend begegnen und nicht ihr volles Potential entfalten, weshalb sie nicht hervorgehoben werden können. Dies bedeutet aber nicht, dass sie ungeeignet zur umfassenden Anti-Mobbing-Arbeit sind oder keine Wirkung erzielen können, denn bei jedem der angeführten Programme, das evaluiert wurde, konnte eine positive Wirkung hinsichtlich einer Reduktion bestimmter Aspekte des aggressiven Verhaltens der Schüler verzeichnet werden (vgl. Punkt 4). Als Mobbing-Präventions-Programme, welche sie vorgeben zu sein, sind sie jedoch ungeeignet, da Mobbing ein komplexes Phänomen ist. Mit diesen Programmen werden nur die Symptome, aber nicht die Ursachen behandelt.

Abschließend wird noch einmal Bezug zu der Befragung der in Bayern und Baden-Württemberg tätigen Schulpsychologen genommen. Erschreckend ist, dass die in der Theorie besten und zu der Mobbing-situation an deutschen Schulen passendsten Programme von den Schulpsychologen kaum oder gar nicht angewendet werden und ihnen zum Großteil unbekannt sind:

	kenne ich und habe schon damit gearbeitet	kenne ich und würde gerne damit arbeiten	ist mir nicht bekannt
KiVa	0%	2%	98%
OBPP	10%	40%	50%
WiSK	0%	4%	96%
ZERO	0%	2%	98%

Tabelle 31: Bekanntheit und Anwendung von KiVa, OBPP, WiSK und ZERO

Da gezeigt werden konnte, dass diese vier internationalen Anti-Mobbing-Programme die in der Theorie besten und zu der Mobbing-situation an deutschen Schulen passendsten sind, sind sie für die Anti-Mobbing-Arbeit an weiterführenden Schulen in Deutschland unabdingbar. Es müssen keine neuen Anti-Mobbing-Programme entwickelt werden, sondern diese vier unbedingt allgemein bekannter gemacht werden, was beispielsweise durch externe Fachleute wie Psychologen, Schulsozialarbeiter, Polizei etc. erfolgen kann. Dies entspricht der von vielen

Wissenschaftlern (vgl. z.B. Beelmann, 2009; Kallestad & Olweus, 2003) geforderten *Vernetzung* zwischen Elternhaus und sozialen Institutionen.

7.4 Stärken und Schwächen

Anhand der vorliegenden Studie konnten Befunde internationaler Mobbingforschung auch für weiterführende Schulen in Deutschland repliziert und das Mobbingphänomen umfassend analysiert werden, um Implikationen für Präventionsmaßnahmen ableiten zu können. Dennoch haben das verwendete Untersuchungsdesign und die angewandten Analysemethoden Grenzen. Zu allererst muss als Defizit dieser Untersuchung angesehen werden, dass keine Randomisierung vorliegt, wodurch eine Generalisierung der Ergebnisse nur eingeschränkt möglich ist. Jedoch ist es nur schwer realisierbar, eine Vielzahl von Schulleitungen für die Teilnahme einer solchen Erhebung über Mobbing an ihrer Schule zu motivieren, damit das Gütekriterium Randomisierung erfüllt werden kann. Für die in dieser Arbeit zu Grunde liegenden Studie kann festgehalten werden, dass nur engagierte Schulen, die sich mit dem Thema Mobbing auseinandersetzen wollen, bereit und interessiert waren, an der Befragung teilzunehmen. Doch auch wenn der kritische Blick auf die Stichprobe gerechtfertigt ist, so lässt sich dies durch den Befund, dass in jeder Klasse neun von zehn Schülern eine distinkte Mobbingrolle zugeschrieben werden kann und alle Rollen in Erscheinung treten, entkräften.

Ein weiteres Defizit dieser Studie ist, dass nur Schüler an Bayerischen Gymnasien befragt wurden und fünfte, sechste und zehnte Klassen nur an einem der vier Gymnasien erhoben wurden mit der Folge, dass in diesen Klassen weniger Schüleraussagen erfasst wurden. Somit ist eine deutschlandweite und schultypübergreifende Generalisierung der Daten nur eingeschränkt möglich. Um sichere Vergleiche und Aussagen anstellen zu können, müssten auch Schüler anderer Schultypen und in anderen Bundesländern befragt werden. Da jedoch die Stichprobe mit 1380 befragten Schülern groß genug ist, um statistisch signifikante Effekte nachzuweisen, wird eine zuverlässige und aussagekräftige Verallgemeinerung der gemachten Aussagen in Bezug auf Mobbing in Schulen für Schüler an Gymnasien in ganz Bayern erreicht.

Als weitere Schwäche des Untersuchungsdesigns ist anzusehen, dass die Befunde ausschließlich auf Mitschüler- und Lehrerberichten beruhen. Somit sollten andere Sichtweisen wie etwa die Wahrnehmung außenstehender Beobachter zu einem differenzierteren Bild der Mobbingwirklichkeit beitragen. Einzuschränken ist jedoch, dass dieses nicht immer zu einem besseren

Wirklichkeitsmuster beiträgt (vgl. Coie & Kupersmidt, 1983). Auch Selbstauskünfte der Schüler könnten zu einem differenzierteren Abbild der Mobbing-situation in Schulen beitragen. Es wäre allerdings zu untersuchen, inwiefern Selbstauskünfte die Realität abbilden; ob also ein Schüler sich selbst korrekt einer Mobbingrolle zuordnet. Dies wird auch als das Problem der sozialen Erwünschtheit beschrieben. Trotz aller zusätzlichen Anregungen sind Mitschülerberichte die grundlegendste Informationsquelle.

Ein weiteres Defizit stellt das Erhebungsinstrument „Soziale Beliebtheit“ dar. Durch die Items „Mit wem in deiner Klasse machst du am liebsten etwas zusammen?“ bzw. „Mit wem in deiner Klasse machst du am wenigsten gern etwas zusammen?“ kann es zu fehlerhaften Ergebnissen kommen, da diese beiden Fragen Momentaufnahmen darstellen können. Wenn sich ein Schüler zum Erhebungszeitpunkt mit einem Mitschüler, mit dem er befreundet ist, gestritten hat, nominiert er diesen bei dem Item „Mit wem in deiner Klasse machst du am wenigsten gern etwas zusammen?“ und verzerrt somit die Realität. Auf Basis der Theory-of-Mind-Forschung ist jedoch anzunehmen, dass dieser Kritikpunkt nicht ins Gewicht fällt. Um dies, genauso wie feste Rollenmuster, absichern zu können, fehlt ein Längsschnitt der Untersuchung. Dieser ist im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht elementar, da die Bewertung von Anti-Mobbing-Programmen u.a. durch Heranziehen aktueller Forschungsergebnisse im Vordergrund steht.

Darüber hinaus muss als Schwäche der vorliegenden Forschungsarbeit angesehen werden, dass die drei Mobbingformen physisch, verbal und relational auf je nur einem Item basieren. Jedoch stellen diese Items drei der vier Items der Täterskala dar. Da bereits vorhandene Skalen möglichst komplett übernommen werden sollen und zudem die befragten Schüler mit dem langen Fragebogen bereits ausgelastet waren, wurden keine weiteren Items zur Analyse der physischen, verbalen und relationalen Täterattacken erfasst.

Bezogen auf die Erhebung durch Klassenlehrerurteile kann als Schwäche festgehalten werden, dass die Stichprobengröße nur 21 Lehrer umfasst. Eine größere Stichprobe wäre auch gegen Ausreißer sicherer. Aber auch wenn alle 52 Klassenlehrer bereit gewesen wären, an der Erhebung teilzunehmen, wäre die Stichprobengröße wahrscheinlich immer noch nicht aussagekräftig genug.

Eine weitere Schwäche dieser Erhebung ist, dass die Klassenlehrer in weiterführenden Schulen nicht den ganzen Tag mit ihren Schülern zusammen sind, so dass sie – auch aufgrund der Täter, die in Gegenwart ihrer Lehrer sich prosozial verhalten können – das Geschehen in der Klasse nicht richtig wahrnehmen können und evtl. unterschätzen. Aus diesem Grund wäre

eine Integration systematischer Beobachtungen sinnvoll. Diese würden jedoch den Rahmen und die Kosten fast jeder Forschungsarbeit sprengen.

Des Weiteren sollte das Erhebungsinstrument für die Klassenlehrer erweitert werden, um Mobbing klassenübergreifend erfassen zu können. Zudem wäre eine Weiterentwicklung des Lehrerfragebogens hinsichtlich des Täterverhaltens sinnvoll, um aggressives Verhalten vom speziellen Täterverhalten differenzieren zu können. Da Lehrer nicht in jeder Klasse Täter und Opfer identifizieren, könnten sie Täter und Opfer aus verschiedenen Klassen registrieren. Dies passt zur Theorie von Olweus (2006), dass ältere Schüler oft auch Jüngere schikanieren. Eine klassenübergreifende Erhebung wäre unter diesem Aspekt sinnvoll, jedoch auch nur, wenn auch die Schüler – für eine reale Abbildung des Mobbinggeschehens – die Möglichkeit hätten, Mitschüler aus anderen Klassen zu nominieren. Da Mobbing jedoch meist im Klassenzimmer auftritt, ist dieses Phänomen für die Bewertung der angeführten Anti-Mobbing Programme nicht von Bedeutung.

Weiterhin wäre es notwendig gewesen, alle zu erklärenden Variablen auf mehreren Ebenen für Mobbing in einer Klasse in die Erhebung zu integrieren. Jedoch hätte sich dies nachteilig auf die Interpretierbarkeit der Ergebnisse ausgewirkt, da mit wachsender Anzahl an erklärenden Variablen (saturierte Modelle) eine vollständige Anpassung an die Daten erreicht wird.

Jedoch kann die vorliegende Forschungsarbeit mit Stärken glänzen: als positive Elemente können die inhaltliche Validität sowie die Reliabilität der eingesetzten Messinstrumente, die als grundlegend für die Beantwortung jeder Forschungsfrage gelten, genannt werden. Die Überprüfung der internen Skalenkonsistenz gibt zumeist eine zufriedenstellende Reliabilität an. Zudem bestätigt die Analyse der Daten, dass sich die in dieser Evaluation eingesetzten konstruierten Fragebögen zur Erfassung der Variablen eignen, die als Kriterien festgelegt wurden.

Positiv zu bewerten an dem eingesetzten Erhebungsinstrument ist zudem die einfache empirische Messbarkeit der einzelnen Methoden innerhalb der Klassen.

Ebenfalls ist hervorzuheben, dass im Rahmen dieser Arbeit erstmals eine Auswahl nationaler und internationaler Anti-Mobbing-Programme gegenübergestellt und hinsichtlich ihrer Kompatibilität an deutschen Schulen analysiert wurde. Im Ergebnis lässt sich festhalten, dass die internationalen Anti-Mobbing-Programme KiVa, OBPP, WiSK und ZERO der Mobbingssituation an weiterführenden Schulen in Deutschland am besten begegnen können.

Gesamtdiskussion

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die vorliegende Studie trotz der genannten methodischen Schwierigkeiten den Voraussetzungen gerecht wird, um fundierte Aussagen über Mobbing an weiterführenden Schulen in Deutschland treffen zu können. Die erhobenen Daten dienen einer sinnvollen Interpretation und somit nützlichen Aussagen zu Mobbing an Bayerischen Gymnasien.

8 Fazit

Auf Basis dieser Arbeit kann festgestellt werden, dass es im Wesentlichen vier Anti-Mobbing-Programme gibt, die optimal die Kriterien an ein gutes Präventions- bzw. Interventionsprogramm widerspiegeln, und ebenso drei Programme, die nach Information der befragten Schulpsychologen oft angewendet werden. Allerdings liegt keine Übereinstimmung vor.

Betrachten wir die Anti-Mobbing-Programme genauer, die laut Umfrage an Schulen am meisten angewendet werden: **Training mit aggressiven Kindern** (20% - „TmaK“; Bremen), **Freiburger Anti-Gewalt-Training** (5% - „FAGT“; Freiburg) und **Cool sein – cool bleiben** (8% - Jugendamt und Jugendkoordinator des Polizeipräsidiums Frankfurt am Main).

Einer von fünf Schulpsychologen gibt an, mit dem **Training mit aggressiven Kindern** zu arbeiten.

Whole-School-Approach	Aktualität	Frühzeitigkeit	Einbeziehen aller Teilnehmer	Unterstützung der Außenstehenden und Verteidiger	Wertorientierung	Geschlechtsspezifisch
Individuelle Arbeit mit Tätern	Sensibilisierung der Mitschüler	Sensibilisierung der Lehrer	Regelmäßige Schulkonferenzen	Regelmäßige Lehrertrainings	Stärkung der Handlungsfähigkeit der Lehrer	

Tabelle 32: Erfüllte und nichterfüllte Kriterien des TmaK

Das Anti-Mobbing-Programm erfüllt die Kriterien *Aktualität* und *individuelle Arbeit mit den Tätern* (schwarz markiert). Das bedeutet, es ist evidenzbasiert, konzentriert sich aber nur auf das aggressive Verhalten der Täter. Da also nur die Täter betrachtet werden, wird der Komplexität des Mobbingphänomens keine Rechnung getragen. Darüber hinaus vernachlässigt TmaK bei der universellen Präventionsarbeit – d.h. den grundlegenden Anforderungen, die sich an die Gesamtheit aller Schüler richten – die Kriterien *Whole-School-Approach* und *Frühzeitigkeit*. Alle Kriterien, die der selektiven Präventionsarbeit – d.h. den Anforderungen, die sich speziell an die Klasse als Ganzes richten – zuzuordnen sind, werden nicht berücksichtigt und bei der indizierten Präventionsarbeit – d.h. den Anforderungen, die individuelle Arbeit mit Schülern und Lehrern implizieren – werden die Kriterien *Geschlechtsspezifisch* und *Sensibilisierung der Mitschüler* nicht integriert sowie kein Aspekt, der die *Rolle der Lehrer* betrifft (Sensibilisierung der Lehrer, regelmäßige Schulkonferenzen, regelmäßige Lehrertrainings, Stärkung der Handlungsfähigkeit der Lehrer).

Fazit

Mit dem **Freiburger-Anti-Gewalt-Training** arbeitet laut Umfrage einer von 20 Schulpsychologen.

Whole-School-Approach	Aktualität	Frühzeitigkeit	Einbeziehen aller Teilnehmer	Unterstützung der Außenstehenden und Verteidiger	Wertorientierung	Geschlechtsspezifisch
Individuelle Arbeit mit Tätern	Sensibilisierung der Mitschüler	Sensibilisierung der Lehrer	Regelmäßige Schulkonferenzen	Regelmäßige Lehrertrainings	Stärkung der Handlungsfähigkeit der Lehrer	

Tabelle 33: Erfüllte und nichterfüllte Kriterien des FAGT

Das Anti-Mobbing-Programm erfüllt die Kriterien *Aktualität*, *Frühzeitigkeit* und *individuelle Arbeit mit den Tätern* (schwarz markiert). Das bedeutet, es ist – ebenso wie TmaK – evidenzbasiert und konzentriert sich nur auf das aggressive Verhalten der Täter. Es berücksichtigt also nicht die Komplexität des Mobbingphänomens, jedoch ist es präventiv einsetzbar. FAGT vernachlässigt bei der universellen Präventionsarbeit das Kriterium *Whole-School-Approach*, weiterhin alle Kriterien, die die selektive Präventionsarbeit integrieren, und zuletzt bei der indizierten Präventionsarbeit die Kriterien *Geschlechtsspezifisch*, *Sensibilisierung der Mitschüler* sowie alle Aspekte, die die *Rolle der Lehrer* betreffen (Sensibilisierung der Lehrer, regelmäßige Schulkonferenzen, regelmäßige Lehrertrainings, Stärkung der Handlungsfähigkeit der Lehrer).

Zwei von 25 Schulpsychologen geben an, mit **Cool sein – cool bleiben** zu arbeiten.

Whole-School-Approach	Aktualität	Frühzeitigkeit	Einbeziehen aller Teilnehmer	Unterstützung der Außenstehenden und Verteidiger	Wertorientierung	Geschlechtsspezifisch
Individuelle Arbeit mit Tätern	Sensibilisierung der Mitschüler	Sensibilisierung der Lehrer	Regelmäßige Schulkonferenzen	Regelmäßige Lehrertrainings	Stärkung der Handlungsfähigkeit der Lehrer	

Tabelle 34: Erfüllte und nichterfüllte Kriterien des Cool sein – cool bleiben

Das Anti-Mobbing-Programm erfüllt die Kriterien *Aktualität*, *Frühzeitigkeit*, *Unterstützung der Außenstehenden und Verteidiger* sowie *regelmäßige Lehrertrainings* (schwarz markiert). Hier werden also evidenzbasierte Konzeption und das präventive Potential kombiniert mit der Fokussierung auf den Großteil der Klasse, also auf die, denen man das Sicherstellen der Werte und Normen der Klasse unterstellen würde. Diese eher systemische Konzeption mit regelmäßigen Lehrertrainings zu unterstützen ist ebenso sinnvoll wie nötig. Es kommt dem Wissen

über die bei Mobbing wirkenden Mechanismen näher, bleibt aber, weil es *nur* die nicht-aggressiven Schüler der Klasse in den Fokus nimmt, deutlich hinter dem zurück, was ein Anti-Mobbing-Programm – vor allem dann, wenn Intervention zum Thema wird – leisten muss. Cool sein – cool bleiben vernachlässigt bei der universellen Präventionsarbeit das Kriterium *Whole-School-Approach*, bei der selektiven Präventionsarbeit die Kriterien *Einbeziehen aller Teilnehmer* sowie die *Wertorientierung* und bei der indizierten Präventionsarbeit die Kriterien *Geschlechtsspezifik, individuelle Arbeit mit den Tätern, Sensibilisierung der Mitschüler, Sensibilisierung der Lehrer, regelmäßige Schulkonferenzen* sowie die *Stärkung der Handlungsfähigkeit der Lehrer*.

Betrachtet man also die drei Programme, die zu nennenswerten Anteilen überhaupt eingesetzt werden, dann lässt sich schlussfolgern, dass die Prä- und Interventionssituation in Deutschland mit einem Mobbingbegriff arbeitet, der eigentlich ein Aggressionsbegriff ist, oder sich auf das Individuum konzentriert – im Fall von Cool sein-cool bleiben zumindest auf eine Teilgruppe der Klasse. Es wird allerdings weitestgehend außer Acht gelassen, dass Mobbing ein Gruppenphänomen mit Eigendynamik ist, was die Arbeit mit der kompletten Klasse verlangen würde, sowie dass es dabei um Dominanz innerhalb des Systems Klasse geht. Umso überraschender ist deshalb auch, dass die Rolle der Lehrer in diesen Programmen komplett vernachlässigt wird. Aus Kenntnis der Mechanismen, die bei Mobbing ablaufen, ist bei dem praktizierten singulären Einsatz bestimmter Elemente also nicht zu erwarten, dass die Anwendung dieser Anti-Mobbing-Programme (TmaK, FAGT und Cool sein – cool bleiben) dem Problem Mobbing in effizienter Weise gerecht wird. So verwundert es nicht, dass die Situation in Deutschland besorgniserregend bleibt, denn die Schulpsychologen kämpfen mit der Auswahl dieser Programme möglicherweise auf verlorenem Posten, da unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit Präventionsarbeit so kaum gelingen kann.

Eine besondere Position hat das **Olweus-Bullying-Präventionsprogramm** (10% - „OBPP“; Norwegen). Es wurde als eines der vier Programme identifiziert, das die Kriterien an ein gutes Präventionsprogramm optimal erfüllt, und wird zudem nach Information der befragten Schulpsychologen am meisten angewendet. Einer von 10 Schulpsychologen gibt an, mit dem Programm zu arbeiten. Doch nicht alle, die dieses Programm einsetzen, machen dies richtig („personal communication“; Hanewinkel, 1996). So sind nicht in jeder Umsetzung die Kernelemente enthalten, die in dieser Arbeit als grundlegend für eine erfolgreiche Anti-Mobbing-Arbeit herausgearbeitet werden konnten und die OBPP stark machen. Wenn also die Vielfalt der Elemente in der Umsetzung nicht enthalten ist, so ist OBPP nicht besser als andere Anti-

Mobbing-Programme. Somit gilt: entweder arbeitet man mit diesem Programm ganz oder gar nicht.

Doch auch wenn OBPP in seiner Vielfalt an Schulen angewendet werden würde, würden doch ein paar Kriterien fehlen. Denn OBPP integriert nicht die aktuellen Befunde, dass Außenstehende mit Sekundärrolle Verteidiger sehr beliebt sind, dass der prozentuale Anteil der Außenstehenden auf Kosten der Verteidiger ab der 7. Klassenstufe zunimmt und dass 25% der Außenstehenden die Sekundärrolle Verteidiger von ihren Mitschülern zugeschrieben bekommen. Das bedeutet konkret, dass das OBPP das verteidigende Potential der Außenstehenden verschenkt und einen Zuwachs an Außenstehenden riskiert. Eine zusätzliche Implikation könnte die Desensibilisierung der Mitschüler sein. Das heißt also, das OBPP ist zwar gut, aber es geht inzwischen besser.

Mit dieser Arbeit konnten Ansatzpunkte erarbeitet werden, um den Schülern ein Wohlbefinden im Sinne von Olweus (1999) zu ermöglichen, damit sich jedes Kind in der Schule sicher fühlt und von Mobbing verschont bleibt. Dafür müssen keine neuen Anti-Mobbing-Programme entwickelt werden, sondern KiVa, OBPP, WiSK und ZERO in Deutschland allgemein bekannter gemacht werden. Zudem müssen die Schulen die Notwendigkeit der Anti-Mobbing-Arbeit erkennen; die Kultur des „Nicht darüber Redens“ muss zur „Kultur des Hinschauens“ werden. Darüber hinaus muss die Präventionsarbeit zu einer selbstverständlichen und originären Aufgabe der Schule sowie zu einem integralen Bestandteil (und nicht nur exemplarischen Anwendung) der Arbeit der Lehrer und der gesamten Schule werden (vgl. Galloway & Roland, 2004), da einzeln angelegte isolierte Maßnahmen eine punktuelle Symptombekämpfung darstellen und – auch wenn sie informativ sein können – die Komplexität von Mobbing nicht erfassen können (vgl. Schubarth, 2010). Es soll nach dem Grundsatz gehandelt werden: statt „work harder works smarter“ (Roland & Galloway, 2004), was bedeutet, dass mit intelligenter Intervention Arbeit gespart wird.

Um noch umfassendere Erkenntnisse über Mobbing an Schulen und somit auch über wissenschaftlich fundierte Präventionsmaßnahmen zu erlangen, regen die Befunde der vorliegenden Arbeit zu weiterführender Forschung an: auch wenn die nicht-deutschen Anti-Mobbing-Programme KiVa, OBPP, WiSK und ZERO als theoretisch beste und zur Mobbingsituation an weiterführenden Schulen in Deutschland passendsten herausgearbeitet werden konnten, muss weitere Forschung klären, ob diese Programme im deutschen Schulsystem überhaupt erfolgreich umsetzbar sind. Des Weiteren müssten diese Programme vom Staat als Rahmen-

richtlinien im Schulsystem hierzulande etabliert werden. Daraus ergibt sich der nächste Forschungsbedarf, um eine Ausgangsbasis der Fähigkeit der Lehrer in der Programmdurchführung zu konzipieren.

Da belegt werden konnte, dass die ganze Klasse am Mobbingprozess auf unterschiedlichste Weise beteiligt ist, sollten in künftigen Studien die Klassenkonstellationen untersucht werden, um die Kraftfelder in jeder Klasse abbilden zu können.

Weiterer Forschungsbedarf erwächst aus der Frühzeitigkeit, die in dieser Arbeit als notwendiges Kriterium eines Präventionsprogramms belegt werden konnte. Um wirklich frühzeitig mit Prävention beginnen und somit Verhaltensweisen der Kinder noch modellieren zu können, müssten weitere Studien eine Passung der Präventionsprogramme im Grundschulbereich analysieren.

Den Abschluss dieser Arbeit bilden zusätzliche Überlegungen zu den Ergebnissen für die angewandte Forschung zu Mobbing unter Schülern und deren Prävention: Präventionsarbeit – mögliche auftretende Konfrontationen mit Mobbing unter den Schülern und der damit einhergehende richtige Umgang – sollte schon während des Lehramtsstudiums und auch im Referendariat intensiv thematisiert und sich damit auseinandergesetzt werden.

Auch wenn in dieser Forschungsarbeit Mobbing an Schulen intensiv betrachtet wurde und sich daraus Implikationen für gute Präventionsarbeit ableiten lassen und wertvolle Präventionsmaßnahmen herausgearbeitet wurden, so heißt dies nicht, dass Schulen nun effektiv und erfolgreich Mobbing bekämpfen. Im Vergleich mit den skandinavischen Ländern fehlt es in Deutschland einer rechtlichen Grundlage, die Schulen zu Präventionsarbeit verpflichtet. Auch ohne gesetzliche Grundlage sollte jedoch präventive Anti-Mobbing-Arbeit eine Selbstverständlichkeit im Sinne des staatlichen Erziehungsauftrags sein.

9 Literaturverzeichnis

- Abenstein, J. (2011). *Evaluation des Gewaltpräventionsprogramms und Zivilcouragetrainings "Zammgrauft"*. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit, Ludwig-Maximilians-Universität, München.
- Achenbach, T. M. (1991). *Integrative Guide to the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychology.
- Adler, P. A. & Adler, P. (1995). Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques. *Social Psychology Quarterly*, 58 (3), 145-162.
- Allen, J. P.; Porter, M. R. & McFarland, C. F. (2006). Leaders and followers in adolescent close friendships: Susceptibility to peer influence as a predictor of risky behavior, friendship instability, and depression. *Development and Psychopathology*, 18, 155-172.
- Alsaker, F. D. (2003). *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht*. Bern: Hans Huber.
- Alsaker, F. D. & Brunner, A. (1999). Switzerland. In P. K. Smith, K. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Hrsg.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (S. 250-263). London: Routledge.
- Ananiadou, K. & Smith, P. K. (2002). Legal requirements and nationally circulated materials against school bullying in European countries. *Criminology and Criminal Justice*, 2 (4), 471-491.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 49-56.
- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behavior in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21, 59-66.
- Aronson, E.; Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2004). *Sozialpsychologie* (4. aktualisierte Aufl.). München: Pearson Studium.
- Asher, S. R. & Coie, J. D. (Hrsg.). (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Atlas, R. S. & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92 (2), 86-99.

- Atria, M. & Spiel, C. (2007). The Viennese Social Competence (ViSC) training for students: Program and evaluation. In J. E. Zins, M. J. Elias & C. A. Maher (Hrsg.), *Bullying, Victimization and Peer Harassment: A Handbook of Prevention and Intervention* (S. 179-198). New York: The Haworth Press.
- Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Legal and Criminological Psychology*, 3 (2), 237-254.
- Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 10, 17-31.
- Balzer, L. (2005). *Wie werden Evaluationsprojekte erfolgreich? Ein integrierender theoretischer Ansatz und eine empirische Studie zum Evaluationsprozess*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Hrsg.), *Annals of child development: Six theories of child development* (S. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A.; Ross, D. & Ross, S. A. (1963). A comparative test of the status envy, social power, and secondary reinforcement theories of identificatory learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 527-534.
- Bandura, A.; Barbaranelli, C.; Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 364-374.
- Beelmann, A. (2006). Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, 151-162.
- Beelmann, A. (2009). Evaluation und Qualität in der Gewalt- und Kriminalitätsprävention. *Berliner Forum Gewaltprävention*, 41, 21-34.
- Beland, K. (1988). *Second Step. A violence-prevention curriculum. Grades 1-3*. Seattle: Committee for Children.
- Bentley, K. M. & Li, A. K. F. (1995). Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11 (2), 153-165.

- Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15 (6), 608-616.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Bierman, K. L. & Powers, C. J. (2009). Social skills training to improve peer relations. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Hrsg.), *Handbook of peer interactions, relations, and groups* (S. 603-621). New York, London: The Guilford Press.
- Bischof-Köhler, D. (2002). *Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30 (3/4), 177-188.
- Björkqvist, K.; Ekman, K. & Lagerspetz, K. M. J. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23 (1), 307-313.
- Björkqvist, K.; Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Björkqvist, K.; Österman, K. & Lagerspetz, K. M. J. (1994). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior*, 20, 27-33.
- Block, J. H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development*, 54 (6), 1335-1354.
- Blum, H. & Beck, D. (2005). No Blame Approach. Mobbing-Interventionsansatz ohne Schuldzuweisungen. *Zeitschrift für Jugendschutz und Erziehung*, 4, 7-9.
- Boivin, M. & Begin, G. (1989). Peer status and self-perception among early elementary school children: The case of the rejected children. *Child Development*, 60, 591-596.
- Boivin, N. & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social selfperceptions: A sequential model. *Developmental Psychology*, 33 (1), 135-145.
- Boivin, M.; Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1995). Individual group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (2), 269-279.
- Boivin, M.; Hymel, S.; Van Brunshot, M. & Cantin, S. (1998). *Active withdrawal, shyness, and loneliness: The role of perceived control, social anxiety and social avoidance*. (Paper presented at the XVth Biennial Meetings of the International Society for Study of Behavioral Development (ISSBD). Bern).

- Bonhagen, A.-K. (2009). *Mobbing im Grundschulalter: Rollenstabilität zwischen Schulklassen und Hortgruppen*. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Ludwig-Maximilians-Universität, München.
- Bonhagen, A.-K.; Bina, V.; Hörmann, C.; Schäfer, M. & Krumsiek, J. (2010). „Sag mir, wer deine Freunde sind und ich sage dir, wer du bist.“ *Aufbau, Entwicklung und Einfluss von Freundschaften im Grundschulalter*. 47. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Bremen.
- Borg, M. (1998). The emotional reactions of school bullies and their victims. *Educational Psychology, 18* (4), 433-444.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation* (2. überarb. und aktual. Auflage). Berlin: Springer.
- Boulton, M. J. (1997). Teacher's views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 223-233.
- Boulton, M. J. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization and bullying. *Child Development, 70*, 944-954.
- 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. & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology, 62* (1), 73-87.
- 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* (4), 353-370.
- Boulton, M. J.; Trueman, M.; Chau, C.; Whitehand, C. & Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence, 22* (4), 461-466.
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Research on Classroom Management. Research, Practice and Contemporary Issues* (S. 17-43). Mahwah: Erlbaum.
- Brown, B. B.; Clasen, D. R. & Eicher, S. A. (1986). Perceptions of peer pressure, peer conformity dispositions, and self-reported behavior among adolescents. *Developmental Psychology, 22* (4), 521-530.

- Brusten, M. (1978). Stichworte „Delinquenzprophylaxe“, „Prävention“ und „Prophylaxe“. In W. Fuchs-Heinritz, R. Lautmann, O. Rammstedt & H. Wienold (Hrsg.) *Lexikon zur Soziologie* (S. 601). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bull, H. D.; Schultze, M. & Scheithauer, H. (2009). School-based prevention of bullying and relational aggression: The fairplayer.manual. *European Journal of Developmental Science*, 3, 312-317.
- Bund für Soziale Verteidigung (Hrsg.). (2008). *Evaluation – Der NO BLAME APPROACH in der schulischen Praxis*. Köln/Minden.
- Cairns, R. B. & Cairns, B. D. (1991). Social cognition and social networks: A developmental perspective. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Hrsg.), *The development and treatment of childhood aggression* (S. 249-276). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cairns, R. B.; Cairns, B. D.; Neckerman, H. J.; Ferguson, L. L. & Gariépy, J.-L. (1989). Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25 (2), 320-330.
- Cairns, R. B.; Cairns, B. D.; Neckerman, H. J.; Gest, S. D. & Gariépy, J.-L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24, 815-823.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Castell, R. & Ploog, D. (1967). Zum Sozialverhalten der Totenkopf-Affen (*Saimiri sciureus*): Auseinandersetzungen zwischen zwei Kolonien. *Zeitschrift für Tierpsychologie*, 24, 625-641.
- Charach, A.; Pepler, D. J. & Ziegler, S. (1995). Bullying at school: A Canadian perspective. *Education Canada*, 35, 12-18.
- Charlesworth, W. R. (1988). Resources and resource acquisition during ontogeny. In K. B. MacDonald (Hrsg.), *Sociobiological perspectives on human development* (S. 24-77). New York: Springer.
- Chesson, R. (1999). Bullying: The need for an interagency response. *British Medical Journal*, 319 (7206). 330-331.
- Cierpka, M. (2001). *FAUSTLOS. Ein Curriculum zur Prävention von aggressivem und gewaltbereitem Verhalten bei Kindern der Klassen 1 bis 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (2002). *Kinder mit aggressivem Verhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Cierpka, M. (2004). Täterschaft im Ansatz verhindern – das Curriculum Faustlos. *Psychotherapie im Dialog*, 5, 160-163.

- Cierpka, M. & Schick, A. (Hrsg.) (2011). *Faustlos – Ein Curriculum zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention für die Sekundarstufe*. Göttingen: Hogrefe.
- Cillessen, A. H. N. & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development, 75* (1), 147-163.
- Cillessen, A. H. N. & Mayeux, L. (2007). Expectations and perceptions at school transitions: The role of peer status and aggression. *Journal of School Psychology, 45*, 567-586.
- Cillessen, A. H. N. & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science, 14* (2), 102-105.
- Coie, J. D. (1990). Towards a theory of peer rejection. In S. R. Asher & J. D. Coie (Hrsg.), *Peer rejection in childhood* (S. 356-401). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development, 59* (3), 815-829.
- Coie, J. D. & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development, 54*, 1400-1416.
- Coie, J. D.; Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18* (4), 557-570.
- Coie, J. D.; Dodge, K. A. & Kupersmidt, J. B. (1990). Peer group behavior and social status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Hrsg.), *Peer rejection in childhood* (S. 17-59). New York: Cambridge University Press.
- Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences, 24* (1), 123-130.
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1995). Peer processes in bullying and victimization: An observational study. *Exceptionality Education Canada, 5*, 81-91.
- Craig, W. M.; Henderson, K. & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International, 21* (1), 5-21.
- Crick, N. R. & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66* (2), 337-347.

- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74-101.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. R. & Werner, N. E. (1998). Response decision processes in relational and overt aggression. *Child Development*, 69 (6), 1630-1639.
- Crick, N. R.; Casas, J. F. & Ku, H.-C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35 (2), 376-385.
- Darwin, C. R. (1859). *On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favoured races in the struggle for life*. London: John Murray.
- De Jong, P. & Berg, I. K. (2002). *Lösungen (er-)finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurzzeittherapie* (4. Aufl.). Dortmund: Modernes Lernen.
- DeRosier, M. E.; Cillessen, A. H. N.; Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1994). Group social context and children's aggressive behavior. *Child Development*, 65 (4), 1068-1079.
- De Shazer, S. (1998). ... *Worte waren ursprünglich Zauber: lösungsorientierte Therapie in Theorie und Praxis*. Dortmund: Modernes Lernen.
- Dietsch, W. & Gloss, W. (2005). *Handbuch der polizeilichen Jugendarbeit*. Stuttgart: Richard Boorberg.
- Dijkstra, J. K.; Lindenberg, S. & Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36 (8), 1289-1299.
- Dishion, T. J.; Andrews, D. W. & Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development*, 66 (1), 139-151.
- Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (6), 1164-1158.
- Dodge, K. A.; Coie, J. D.; Pettit, G. S. & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61, 1289-1309.

- Dörner, T. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2006). Fragebogen zur Selbsteinschätzung aggressiven Verhaltens (FSA). In K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Gewalt begegnen – Konzepte und Projekte zur Prävention und Intervention* (S. 174-205). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dornes, M. (1997). *Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Duden, das große Fremdwörterbuch (2010). Mannheim: Dudenverlag.
- Dunnington, M. H. (1957). Behavioral differences in sociometric status groups in a nursery school. *Child Development*, 28, 103-111.
- Egan, S. K.; Monson, T. C. & Perry, D. G. (1999). Social-cognitive influences on change in aggression over time. *Developmental Psychology*, 34, 996-1006.
- Elliott, D. (1999). Editor's introduction. In D. Olweus & S. Limber (Hrsg.), *Blueprints for violence and prevention: A bullying prevention program*. Boulder: Institute of Behavioral Science, University of Colorado.
- Erath, S. A.; Flanagan, K. S. & Bierman, K. B. (2008). Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization. *Social Development*, 17, 853-870.
- Farrington, D. P. (1995). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry & N. Morris (Hrsg.), *Crime and Justice. Vol. 17*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fast, J.; Fanelli, F. & Salen, J. (2003). How becoming mediators affects aggressive students. *Children and Schools*, 25 (3), 161-171.
- Fiske, S. T. & Morling, B. A. (1995). Schemas. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Hrsg.), *Blackwell encyclopedia of social psychology* (S. 489-494). Oxford: Blackwell.
- Fitz-Gibbon, C. T. (1996). *Monitoring education: Indicators, quality and effectiveness*. London: Cassell.
- Fonzi, A.; Genta, M. L.; Menesini, E.; Bacchini, D.; Bonino, S. & Costabile, A. (1999). Italy. In P. K. Smith, K. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Hrsg.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (S. 140-156). London: Routledge.
- Franze, M.; Meierjürgen, R.; Abeling, I.; Rottländer, M.; Gerdon, R. & Paulus, P. (2007). „MindMatters“. Ein Programm zur Förderung der psychischen Gesundheit in Schulen der Sekundarstufe 1 – deutschsprachige Adaption und Ergebnisse des Modellversuchs. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 4, 221-227.
- Frey, D.; Schäfer, M. & Neumann, R. (1999). Zivilcourage und aktives Handeln bei Gewalt: Wann werden Menschen aktiv? In M. Schäfer & D. Frey (Hrsg.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen* (S. 265-284). Göttingen: Hogrefe.

- Fröhlich-Gildhoff, K. (2005). *Freiburger Anti-Gewalt-Training (FAGT). Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2006). *Gewalt begegnen – Konzepte und Projekte zur Prävention und Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gilhoff, K. & Engel, E.-M. (2006). Evaluation des Freiburger Anti-Gewalt-Trainings. In K. Fröhlich-Gildhoff (Hrsg.), *Gewalt begegnen – Konzepte und Projekte zur Prävention und Intervention* (S. 133-174). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gabriel, G.; Holthusen, B.; Lüders, C. & Schäfer, H. (2003). Delinquente Kinder und straffällige Jugendliche. Präventionsstrategien zwischen sicherheitspolitischen Anforderungen und pädagogischem Anspruch. In J. Raithel & J. Mansel (Hrsg.), *Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Hell- und Dunkelfeldbefunde im Vergleich* (S. 317-331). Weinheim und München: Juventa.
- Galen, B. R. & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589-600.
- Galloway, D. & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reduce bullying always the best? In P. K. Smith, D. J. Pepler & P. K. Rigby (Hrsg.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (S. 37-54). Cambridge: Cambridge University Press.
- Garandeau, C. F. & Cillessen, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11 (6), 641-654.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (2001). Viktimisierung durch Gleichaltrige als Entwicklungsrisiko. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 29 (2), 99-111.
- Gini, G.; Albiero, P.; Benelli, B. & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33 (5), 467-476.
- Gollwitzer, M. (2005). Könnten Anti-Aggressions-Trainings in der Schule wirksamer sein, wenn sie weniger standardisiert wären? In A. Ittel & M. v. Salsich (Hrsg.), *Lästern, Lügen, Leiden lassen: Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 276- 312). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R. S. (2007). *Evaluation kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Gollwitzer, M.; Eisenbach, K.; Atria, M.; Strohmeier, D. & Banse, R. (2006). Evaluation of Aggression-Reducing Effects of the „Viennese Social Competence Training“. *Swiss Journal of Psychology*, 65 (2), 125-135.

- Goossens, F. A.; Olthof, T. & Dekker, P. D. (2006). New Participant Role Scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, 32, 343-357.
- Goossens, F. A.; Olthof, T.; van Lier, P. A. C.; Vermande, M. M.; van der Meulen-Van Dijk, M. und Aleva, L. (2009). Hybrid bullying role: the likeability, centrality and social dominance of children who display more than one role in the bullying process. Submitted.
- Gordon, R. (1987). An operational classification of disease prevention. In J. A. Steinbert & M. M. Silverman (Hrsg.), *Preventing mental disorders: A research perspective* (S. 20-26). Rockville, MD: Department of Health and Human Services.
- Gottheil, N. & Dubow, E. (2001). Tripartite beliefs model of bully and victim behavior. In R. Geffner, M. Loring & C. Young (Hrsg.), *Bullying Behavior: Current Issues, Research, and Interventions* (S. 25-47). New York: Harworth Press.
- Graham, J. & Bennett, T. (1997). *Strategien der Kriminalprävention in Europa und Nordamerika*. Bonn: Godesberg.
- Graham, S. & Juvonen, J. (1998). A social cognitive perspective on peer aggression and victimization. *Annals of Child Development*, 13, 23-70.
- Grottpeter, J. K. & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child-Development*, 67 (5), 2328-2338.
- Hafen, M. (2005). *Systemische Prävention. Grundlagen für eine Theorie präventiver Maßnahmen*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Hafen, M. (2007). *Grundlagen der systemischen Prävention. Ein Theoriebuch für Lehre und Praxis*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Hanewinkel, R. & Eichler, D. (1999). Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Prävention schulischer Gewalt. In M. Schäfer & D. Frey (Hrsg.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen* (S. 245-264). Göttingen: Hogrefe.
- Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1997). Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie. In H.-G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen* (S. 299-314). Weinheim/München: Juventa.
- Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1997a). Mobbing: Eine Fragebogenstudie zum Ausmaß von Aggression und Gewalt an Schulen. *Empirische Pädagogik*, 11 (3), 403-422.

- Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1997b). *Mobbing: Gewaltprävention in Schulen in Schleswig-Holstein*. Kiel: Gemeindeunfallversicherungsverband Schleswig- Holstein (GUVV) und Landesinstitut Schleswig-Holstein für Praxis und Theorie der Schule (IPTS).
- Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1999). Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen. Konzepte und Prävention* (2. korr. Aufl.) (S. 299-313). Weinheim: Juventa.
- Harlow, H. F. & Zimmermann, R. R. (1959). Affectional response in the infant monkey. *Science*, *130*, 421-432.
- Hart, C. H.; Nelson, D. A.; Robinson, C. C.; Olsen, S. F.; McNeilly-Choque, M. K. & McKee, T. R. (2000). Russian parenting styles and family processes: Linkages with subtypes of victimization and aggression. In K. A. Kerns, J. M. Contreras & A. M. Neal-Barnett (Hrsg.), *Family and peers: Linking two social worlds* (S. 47-84). Westport, CT: Praeger.
- Hartup, W. W. (1992). Peer relations in early and middle childhood. In V. B. van Hasselt & M. Hersen (Hrsg.), *Perspectives in developmental psychology: Handbook of social development: A lifespan perspective*. New York: Plenum.
- Hawker, D. S. J. & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41* (4), 441-455.
- Hawkins, D. L.; Pepler, D. J. & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observation of peer interventions in bullying. *Social Development*, *10* (4), 512-527.
- Hawley, P. H. (1999). The Ontogenesis of Social Dominance: A Strategy-Based Evolutionary Perspective. *Developmental Review*, *19* (1), 97-132.
- Hawley, P. H. (2002). Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, *26* (2), 167-176.
- Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*, *49* (3), 279-309.
- Hawley, P. H. (2003a). Strategies of control, aggression, and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Experimental Child Psychology*, *85*, 213-235.
- Hawley, P. H. (2007). Social dominance in childhood and adolescence: Why social competence and aggression may go hand in hand. In P. H. Hawley, T. D. Little & P. C. Rodkin

- (Hrsg.), *Aggression and Adaptation. The Bright Side to Bad Behavior* (S. 1-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hawley, P. H.; Little, T. D. & Card, N. A. (2008). The myth of the alpha male: A new look at dominance-related beliefs and behaviors among adolescent males and females. *International Journal of Behavioral Development*, 32 (1), 76-88.
- Hawley, P. H.; Little, T. D. & Pasupathi, M. (2002). Winning friends and influencing peers: Strategies of peer influence in late childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (5), 466-474.
- Haynie, D. L.; Nansel, T.; Eitel, P.; Crump, A. D.; Saylor, K.; Yu, K. & Simmons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Heinemann, P. P. (1972). *Mobbning – Gruppvåld bland barn och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Heinrichs, N.; Saßmann, H.; Hahlweg, K. & Perrez, M. (2002). Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. *Psychologische Rundschau*, 53 (4), 170-183.
- Henry, D.; Guerra, N.; Huesmann, R.; Tolan, P.; VanAcker, R. & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28 (1), 59-81.
- Herriger, N. (1986). *Präventives Handeln und soziale Praxis. Konzepte zur Verhütung abweichenden Verhaltens von Kindern und Jugendlichen*. Weinheim und München: Juventa.
- 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 (4), 677-685.
- Hodges, E. V. E.; Malone, M. J. & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33 (6), 1032-1039.
- 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 (1), 94-101.
- Hoover, J. H.; Oliver, R. & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International* 13 (1), 5-16.

- 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.
- Hörmann, C. & Schäfer, M. (2009). Bullying im Grundschulalter: Mitschülerrollen und ihre transkontextuelle Stabilität. *Praxis der Kinderpsychiatrie und Kinderpsychologie*, 58 (2), 110-124.
- Houston-Stein, A.; Friedrich-Cofer, L. & Susman, E. J. (1977). The relation of classroom structure to social behavior, imaginative play, self regulation of economically disadvantaged children. *Child Development*, 48, 908-916.
- Huber, A. (2011). *Anti-Mobbing-Strategien für die Schule. Praxisratgeber zur erfolgreichen und nachhaltigen Intervention*. Köln: Carl Link.
- Hurrelmann, K. & Settertobulte, W. (2002). Prävention und Gesundheitsförderung im Kindes- und Jugendalter. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie* (5. überarb. Aufl.) (S. 131-148). Göttingen: Hogrefe.
- Isaacs, J.; Hodges, E. & Salmivalli, C. (2008). Long-term consequences of victimization: A follow-up from adolescents to young adulthood. *European Journal of Developmental Science*, 2 (4), 387-397.
- Jackson, M. F.; Barth, J. M.; Powell, N. & Lochman, J. E. (2006). Classroom contextual effects of race on children's peer nominations. *Child Development*, 77, 1325-1337.
- Jannan, M. (2008). *Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Juvonen, J.; Graham, S. & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112, 1231-1237.
- Juvonen, J. & Galván, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Hrsg.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (S. 225-244). New York: Guilford.
- Kallestad, J. H. & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention & Treatment*, 6 (21).
- Kaltiala-Heino, R.; Rimpelä, M.; Rantanen, P. & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school – An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23 (6), 661-674.

- Kaltiala-Heino, R.; Rimpelä, M.; Marttunen, M.; Rimpelä, A. & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Kärnä, A.; Voeten, M.; Little, T.; Poskiparta, E.; Kaljonen, A. & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa anti-bullying program: Grades 4-6. *Child Development*, 82 (1), 311-330.
- Kaukiainen, A.; Björkqvist, K.; Lagerspetz, K. M. J.; Österman, K.; Salmivalli, C.; Rothberg, S. & Ahlbom, A. (1999). The Relationship between social intelligence, empathy, and three Types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25 (2), 81-89.
- Keltner, D.; Gruenfeld, D. H. & Anderson, C. (2003). Power, approach, and inhibition. *Psychological Review*, 110, 265-284.
- Kindler, W. (2009). *Schnelles Eingreifen bei Mobbing. Strategien für die Praxis*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1996a). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment. *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1996b). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34 (3), 267-283.
- Kochenderfer-Ladd, B. J. & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology*, 38, 267-278.
- Kochenderfer-Ladd, B. J. & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72 (1), 134-151.
- Krappmann, L. (1994). Misslingende Aushandlungen – Gewalt und andere Rücksichtslosigkeiten unter Kindern im Grundschulalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 14 (2), 102-117.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Kratzer, C. & Fetchenhauer, D. (2007). Cyberbullying: Aggression und sexuelle Viktimisierung in Chatrooms. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke & C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen. Grundlagen zu Aggression und Gewalt in Kindheit und Jugend* (S. 123-138). Göttingen: Hogrefe.

- Krebs, D.; Denton, K. & Higgins, N. (1988). On the evolution of self-knowledge and self-deception. In K. McDonald (Hrsg.), *Sociobiological perspectives on human behavior* (S. 103-139). New York:Springer.
- Kulis, M. (2001). *Mobbing in Schulen: Durchführung und Konzeption einer Telefonberatung*. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Ludwig-Maximilians-Universität, München. Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- Kulis, M. (2005). *Bullying als Gruppenphänomen: Der Beitrag der Mitschüler für die Stabilisierung von Bullying*. München: Dr. Hut.
- Kupersmidt, J. B. & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61 (5), 1350-1362.
- Kupersmidt, J. B. & Patterson, C. J. (1991). Childhood peer rejection, aggression, withdrawal, and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in preadolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19 (4), 427-449.
- Ladd, G. W. & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14 (1), 74-96.
- LaFontana, K. M. & Cillessen, A. H. N. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*, 38 (5), 635-647.
- Lagerspetz, K. M. J. & Björkqvist, K. (1994). Indirect aggression in boys and girls. In L. R. Huesmann (Hrsg.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (S. 131-150). New York: Plenum.
- Lagerspetz, K. M. J.; Björkqvist, K. & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression more typical for females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- Lagerspetz, K. M. J.; Björkqvist, K.; Berts, M. & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Landscheidt, K. (2007). *Wenn Schüler streiten und provozieren. Richtig intervenieren bei antisozialem Verhalten*. München: Reinhardt.
- Leff, S. S.; Kupersmidt, J. B.; Patterson, C. J. & Power, T. J. (1999). Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review*, 28 (3), 505-517.

- Leymann, H. (1992). *Från mobbning till utslagning i arbetslivet*. Stockholm: Publica.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2), 165-184.
- Loeber, R. (1982). The stability of antisocial and delinquent child behavior: A review. *Child Development*, 53, 1431-1446.
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1986). Family factors as correlates and predictors of juvenile conduct problems and delinquency. In M. Tonry & N. Morris (Hrsg.), *Crime and justice: An annual review of research*. Vol. 7 (S. 29-149). Chicago: Chicago University Press.
- Lorenz, K. (2004). *Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression* (24. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (2002). *Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen*. Neuwied: Luchterhand.
- Lowenstein, L. F. (1994). The intensive treatment of bullies and victims of bullying in a therapeutic community and school. *Education Today*, 44 (4), 62-68.
- Lowenstein, L. F. (1995). Perception and accuracy of perception by bullying children of potential victims. *Education Today*, 45 (2), 28-31.
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13 (1), 63-89.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Madsen, K. (1999). Personal Perspectives on the Reason for Bullying: A Focus on Adolescents. *Poster presented at the SCRD, Albuquerque, New Mexico*.
- Maier, S. F. & Seligman, M. E. P. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology; General*, 105, 3-46.
- Malti, T.; Gasser, L. & Buchmann, M. (2009). Aggressive and prosocial children's emotion attributions and moral reasoning. *Aggressive Behavior*, 35 (1), 90-102.
- Martin, L. (1999). *Gewalt in Schule und Erziehung. Grundformen der Prävention und Intervention*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Menesini, E.; Eslea, M.; Smith, P. K.; Genta, M. L.; Giannetti, E.; Fonzi, A. & Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in schools. *Aggressive Behavior*, 23, 245-257.

- 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.
- Merrell, K. W.; Gueldner, B. A.; Ross, S. W. & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly, 23* (1), 26-42.
- Metzler, C.; Biglan, A.; Rudby, J. & Sprague, J. (2001). Evaluation of a comprehensive behavior management program to improve school-wide positive behavior support. *Education and treatment of Children, 24*, 448-479.
- Midthassel, U. V. (2005). *ZERO. School's action plan against bullying*. Stravanger. University of Stravanger. Centre of Behavioral Research.
- Monks, C. P.; Smith, P. K. & Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims and defenders in preschool: peer-, self- and teacher reports. *Merrill-Palmer-Quarterly, 49* (4), 453-469.
- Morita, Y.; Soeda, H.; Soeda, K. & Taki, M. (1999). Japan. In P. K. Smith, K. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Hrsg.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (S. 309-323). London: Routledge.
- Nangle, D. W.; Erdley, C. A.; Newman, J. E.; Mason, C. A. & Carpenter, E. M. (2003). Popularity, friendship quantity, and friendship quality: Interactive influences on children's loneliness and depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 32* (4), 546-555.
- Nansel, T. R.; Craig, W.; Overpeck, M. D.; Saluja, G. & Ruan, W. J.: The Health Behavior in School-Aged Children Bullying Analyses Working Group (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 158* (8), 730-736.
- Nansel, T. R.; Overpeck, M.; Pilla, R. S.; Ruan, W. J.; Simon-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*, 2094-2100.
- Naumann, J. (2007). *Mobbing als Gruppenphänomen – Prävalenz im Jugendalter im Vergleich zur Kindheit*. Unveröffentlichte Magisterarbeit, Ludwig-Maximilians-Universität, München.
- Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology, 19* (6), 856-867.

- Newcomb, A. F.; Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113 (1), 99-128.
- Nicolaides, S.; Toda, Y. & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72 (1), 105-118.
- O'Connell, P.; Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22 (4), 437-452.
- Ojanen, T.; Grönroos, M. & Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer-reported behavior and sociometric status. *Developmental Psychology*, 41 (5), 699-710.
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist & Wicksell.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullying and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere (Wiley).
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Hrsg.), *The development and treatment of childhood aggression* (S. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1992). Victimization among schoolchildren: Intervention and prevention. In G. W. Albee, L. A. Bond & T. V. Cook Monsey (Hrsg.), *Improving children's lives. Global perspectives on prevention* (S. 279-295). Newsbury Park, NJ: Sage Publications.
- Olweus, D. (1993a). Bullies on the playground: The role of victimization. In C. H. Hart (Hrsg.), *Children on the playground: Research perspectives and applications* (S. 85-128). New York: SUNY Press.
- Olweus, D. (1993b). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In L. R. Huesmann (Hrsg.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (S. 97-130). New York: Plenum Press.
- Olweus, D. (1996a). Bullying at school: Knowledge base and an effective intervention program. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 794, 265-276.
- Olweus, D. (1996b). *Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können* (2., korr. Aufl.). Bern: Huber.

- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Hrsg.). *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (S. 7-27). London: Routledge.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Hrsg.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (S. 3-20). New York: Guilford Press.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Hrsg.), *Bullying In Schools. How Successful Can Interventions Be* (S. 13-36)? Cambridge: University Press.
- Olweus, D. (2006). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können* (4. durchgesehene Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Olweus, D. & Roland, E. (1983). *Mobbing: Bakgrunn og tiltak*. Oslo: Kirke- og Undervisningsdepartementet.
- O'Moore, A. M. & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10 (3), 426-441.
- Ostrov, J. M. & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13, 255-275.
- Oswald, H. (1999). Jenseits der Grenze zur Gewalt: Sanktionen und rauhe Spiele. In: M. Schäfer & D. Frey (Hrsg.): *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen* (S. 179-199). Göttingen: Hogrefe.
- Owens, L.; Shute, R. & Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 67-83.
- Paciello, M.; Fida, R.; Tramontano, C.; Lupinetti, C. & Caprara, G. A. (2008). Stability and change of moral disengagement and its impact on aggression and violence in late adolescence. *Child Development*, 79 (5), 1289-1310.
- Parke, R. D. & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. In P. H. Mussen (Hrsg.), *Handbook of child psychology. Vol. IV* (4. Aufl.) (S. 547-641). New York: John Wiley & Sons.
- Parkhurst, J. & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric Popularity and Peer-Perceived Popularity: Two Distinct Dimensions of Peer Status. *The Journal of Early Adolescence*, 18, 125-144.

- Patterson, G. R.; DeBaryshe, B. D. & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44 (2), 329-335.
- Paul, J. J. & Cillessen, A. H. N. (2003). Dynamics of peer victimization in early adolescence: Results from a four-year longitudinal study. *Journal of Applied School Psychology*, 19 (2), 25-43.
- Peery, J. C. (1979). Popular, amiable, isolated, rejected: A reconceptualization of sociometric status in preschool children. *Child Development*, 50, 1231-1234.
- Peeters, M.; Cillessen, A. H. N. & Scholte, R. H. J. (2009). Clueless or Powerful? Identifying Subtypes of Bullies in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39 (9), 1041-1052.
- Pellegrini, A. D. (2002a). Affiliative and aggressive dimensions of dominance and possible functions during early adolescence. *Aggression and Violent Behavior*, 7 (1), 21-31.
- Pellegrini, A. D. (2002b). Bullying, victimization and sexual harassment during the transition to middle school: *Educational Psychologist*, 37 (3), 151-163.
- Pellegrini, A. D. & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 360-366.
- Pellegrini, A. D. & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47 (1), 142-163.
- Pellegrini, A. D. & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20 (2), 259-280.
- Pellegrini, A. D.; Bartini, M. & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), 216-224.
- Pepler, D. J. & Craig, W. M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31 (4), 548-553.
- Pepler, D.; Craig, W. & O'Connell, P. (2010). Peer processes in bullying. Informing prevention and intervention strategies. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Hrsg.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (S. 469-479). New York, London: Routledge.

- Pepler, D. J.; Smith, P. K. & Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: Implications for making interventions work effectively. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Hrsg.), *Bullying in schools. How successful can intervention be?* (S. 306-324). London: Cambridge University Press.
- Pepler, D. J.; Craig, W. M.; Ziegler, S. & Charach, A. (1993). A schoolbased anti-bullying intervention: Preliminary evaluation. In D. Tattum (Hrsg.), *Understanding and managing bullying* (S. 76-91). Oxford: Heinemann Educational.
- Pepler, D. J.; Craig, W. M.; Ziegler, S. & Charach, A. (1994). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health, 13*, 95-110.
- Perry, D. G.; Hodges, E. V. E. & Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and a new model of family influence. In J. Juvonen & S. H. Graham (Hrsg.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (S. 73-104). New York: Guilford Press.
- Perry, D. G.; Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Development Psychology, 24* (6), 807-814.
- Petermann, F. & Petermann, U. (1991). *Training mit aggressiven Kindern, Einzeltraining, Kindergruppen, Elternberatung*. Weinheim: Beltz.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2000). *Angst und Aggression bei Kindern und Jugendlichen: Ursachen, Förderung und Therapie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2001). *Training mit aggressiven Kindern* (10. überarb. Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Petermann, F.; Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft – Entwicklungspsychologie, Genetik, Neuropsychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Petermann, U.; Krummrich, M. Z.; Meier, C.; Petermann, F. & Nitkowski, D. (2010). Das Training mit aggressiven Kindern als schulbasiertes Präventionsprogramm. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 57* (2), 132-143.
- Petermann, U.; Nitkowski, D.; Polchow, D.; Pätel, J.; Roos, S.; Kanz, F.-J. & Petermann, F. (2007). Langfristige Effekte des Trainings mit aggressiven Kindern. *Kindheit und Entwicklung, 16* (3), 143-151.
- Petermann, F.; Petermann, U.; Besier, T.; Goldbeck, L.; Büttner, P.; Krause-Leipoldt, C. & Nitkowski, D. (2008). Zur Effektivität des Trainings mit aggressiven Kindern in Psychiatrie und Jugendhilfe. *Kindheit und Entwicklung, 17* (3), 182-189.

- Petillon, H. (1993). *Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes*. Weinheim: Beltz/Psychologie-Verlags-Union.
- Pikas, A. (1975). Treatment of mobbing in school: Principles for and the result of the work of an anti-mobbing group. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 19 (1),1-12.
- Ploog, D. (1998). War and peacemaking. The fusion of two neighboring captive monkey colonies. In I. Eibl-Eibesfeldt & F. K. Salter (Hrsg.), *Indoctrinability, ideology, and warfare: evolutionary perspectives* (S. 525-553). New York: Berghan Books.
- Prinstein, M. J. & Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associates with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 310-342.
- Pschyrembel, W. (1972). *Klinisches Wörterbuch mit klinischen Syndromen* (251., verbesserte Auflage). Berlin, New York: Walter De Gruyter.
- Puckett, M. B.; Aikins, J. W. & Cillessen, A. H. N. (2008). Moderators of the association between relational aggression and perceived popularity. *Aggressive Behavior*, 34 (6), 1-14.
- Pust, C. (2011). *Evaluation des Anti-Gewalt- und Zivilcouragetrainings „Zammgrauft“*. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit, Ludwig-Maximilians-Universität, München.
- Pütter, N. (2006). *Polizei und kommunale Kriminalprävention. Formen und Folgen polizeilicher Präventionsarbeit in den Gemeinden*. Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Rigby, K. (1993). School children's perceptions of their families and parents as a function of peer relations. *Journal of Genetic Psychology*, 154, 501-513.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and beliefs about bullying among Australian secondary school children. *Irish Journal of Psychology*, 18, 202-220.
- Rigby, K. & Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes towards victims. *Journal of Social Psychology*, 131 (5), 615-627.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1993a). Suicidal ideation among adolescent school children and perceived social support. *Suicide and Life Threatening Behavior*, 29, 119-130.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1993b). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133 (1), 33-37.
- Rigby, K. & Slee, P. T. (1999a). Australia. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Hrsg.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (S. 324-339). London: Routledge.

- Rigby, K. & Slee, P. T. (1999b). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully-victim problems, and perceived low social support. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 29, 119-130.
- Rigby, K.; Smith, P. K. & Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: key issues. In P. K. Smith, D. Pepler K. & Rigby (Hrsg.), *Bullying In Schools. How Successful Can Interventions Be* (S. 1-12)? Cambridge: University Press.
- Rivers, I. & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20 (5), 359-368.
- Roberts, W. B. & Coursol, D. H. (1996). Strategies for intervention with childhood and adolescent victims of bullying, teasing and intimidation in school settings. *Elementary School Guidance & Counseling*, 30, 204-212.
- Robinson, G. & Maines, B. (2008). *Bullying – A comprehensive guide to support group method*. London: Sage.
- Rodkin, P. C.; Farmer, T. W.; Pearl, R. & van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36 (1), 14-24.
- Roland, E. (1989). *Tre år senere*. Stavanger: Senter for Atferdsforskning.
- Roland, E. (1999). *School influences on bullying*. Stavanger: Rebell.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.
- Roland, E. & Galloway, D. (2004). Can we reduce bullying by improving classroom management? *ACPP Ocational Papers*, 23, 35-40.
- Roland, E. & Vaaland, G. S. (2006). *ZERO. Teacher´s Guide tot he Zero Anti-Bullying Programme*. Stravanger. University of Stravanger. Centre of Behavioral Research.
- Roland, E.; Bru, E.; Midthassel, U. V. & Vaaland, G. S. (2009). The Zero programme against bullying: effects of the programe in the context of the Norwegian manifesto against bullying. *Social Psychology of Education*, 13, 41-55.
- Rose, A. J.; Swenson, L. P. & Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40 (3), 378-387.
- Rossi, P. H. & Freeman, H. E. (1993). *Evaluation. A systematic approach* (5. Auflage). Newbury Park, CA: Sage.
- Rossi, P. H.; Lipsey, M. W. & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation. A systematic approach* (7. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Rowling, L. & Mason, J. (2005). A case study of multimethod evaluation of complex school mental health promotion and prevention: The MindMatters evaluation suite. *Australian Journal of Guidance & Counselling*, 15 (2), 125-136.
- Rubin, K. H.; Bukowski, W. M. & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology (Band 3): Social, emotional, and personality development* (5. Aufl.) (S. 619-700). New York: Wiley.
- Rubin, K. H.; Bukowski, W. M. & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (6. Aufl.) (S. 573-645). Hoboken, NJ: Wiley.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving unhappy: The structure of adolescents' self-concept and its relation to their social behaviour. *Journal Research on Adolescence*, 8, 333-354.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22 (4), 453-459.
- Salmivalli, C. (2001). Peer-led intervention against school bullying: Who considered it useful, who benefited? *Educational Research*, 43 (3), 263-278.
- Salmivalli, C. (2009). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15 (2), 112-120.
- Salmivalli, C. & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, 76 (6), 1161-1171.
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28 (1), 30-44.
- Salmivalli, C. & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships. In K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Hrsg.), *Handbook of peer interactions, relationships, and group* (S. 322-340). New York: Guilford Press.
- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (3), 246-285.
- Salmivalli, C.; Kärnä, A. & Poskiparta, E. (2009). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. In S.

- Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Hrsg.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (S. 441-454). New York: Guilford.
- Salmivalli, C.; Kaukiainen, A. & Lagerspetz, K. M. J. (2000). Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology*, 41 (1), 17-24.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465-487.
- Salmivalli, C.; Lappalainen, M. & Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- Salmivalli, C.; Ojanen, T.; Haanpää, J. & Peets, K. (2005). "I'm OK but You're Not" and Other Peer-Relational Schemas: Explaining Individual Differences in Children's Social Goals. *Developmental Psychology*, 41 (2), 363-375.
- Salmivalli, C.; Lagerspetz, K. M. J.; Björkqvist, K.; Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22 (1), 1-15.
- Satir, V. (1993). *Selbstwert und Kommunikation. Familientherapie für Berater und zur Selbsthilfe*. Stuttgart: Pfeiffer.
- Schaefer, C. (2002). Forschungen zur Lehrerbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 24 (1), 65-88.
- Schäfer, M. (1996a). Aggression unter Schülern. Eine Bestandsaufnahme über das Schikanieren in der Schule am Beispiel der 6. und 8. Klassenstufe. *Report Psychologie*, 21 (9), 700-711.
- Schäfer, M. (1996b). *Bullying, Viktimisierung und die Folgen – eine retrospektive Untersuchung über Ausmaß, Formen und Intensität von Bullying während der Schulzeit und deren Zusammenhänge zum Spaß an der Schule, zur Bindungsqualität und zum Selbstwert*. (Paper 6/1996). München: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung.
- Schäfer, M. (1997). Verschiedenartige Perspektiven von Bullying. *Empirische Pädagogik*, 11 (3), 369-383.
- Schäfer, M. (2003). *Opfer-Täter-Mitschüler: Ein Modell zur Bedeutung des sozialen Kontextes für die Dynamik von sozialer Aggression in Schulklassen (Bullying)*. Rahmenpapier zur kumulativen Habilitation. München: Ludwig-Maximilians Universität.

- Schäfer, M. (2007a). Entwicklungsbesonderheiten aggressiven Verhaltens. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 359-370). Göttingen: Hogrefe.
- Schäfer, M. (2007b). Mobbing unter Schülern. In F. Petermann & W. Schneider (Hrsg.), *Enzyklopädie der angewandten Entwicklungspsychologie* (S. 521-545). Göttingen: Hogrefe.
- Schäfer, M. & Albrecht, A. (2004). „Wie Du mir, sich ich Dir?“ Prävalenz und Stabilität von Bullying in Grundschulklassen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 136-150.
- Schäfer, M. & Frey, D. (1999). *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Schäfer, M. & Korn, S. (2001). Bullying – eine Definition (PEU-Stichwort). *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48 (3), 236-237.
- Schäfer, M. & Korn, S. (2004a). Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaption des „Participant Role“-Ansatzes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36 (1), 19-29.
- Schäfer, M. & Korn, S. (2004b). Mobbing in der Schule. In Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.), *Kinderreport Deutschland 2004* (S. 275-286). München: Kopaed.
- Schäfer, M. & Kulis, M. (2000). Bullying/Mobbing unter Schülern – Jeder kennt´s und Keiner weiß Bescheid. *Kinder- und Jugendarzt*, 31,1-3.
- Schäfer, M. & Kulis, M. (2005). Immer gleich oder manchmal anders? Zur Stabilität der Opfer-, Täter, und Mitschülerrollen beim Bullying in Abhängigkeit von Kontextmerkmalen. In A. Ittel & M. von Salisch (Hrsg.), *Lästern, Lügen, Leiden: Aggression unter Kindern und Jugendlichen* (S. 220-236). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schäfer, M.; Werner, N. E. & Crick, N. R. (2002). Relational victimization, physical victimization, and bullying among German school children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 281-306.
- Schäfer, M.; Hörmann, C.; Bonhagen, A.-K. & Krumsiek, J. (2009). *Classroom networks and the stability of bullying roles*. Vortrag auf der ECDP Conference, Vilnius, Lituania.
- Schäfer, M.; Korn, S.; Brodbeck, F. C.; Wolke, D. & Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (4), 323-335.
- Schäfer, M.; Korn, S.; Smith, P. K.; Hunter, S. C.; Mora-Merchán, J. A.; Singer, M. M. & van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22 (3), 379-394.

- Scheithauer, H. & Bull, H. D. (2007). Unterrichts begleitende Förderung sozialer Kompetenzen und Prävention von Bullying im Jugendalter – das fairplayer.manual. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 43, 277-293.
- Scheithauer, H. & Bull, H. D. (2008). *fairplayer.manual: Förderung von sozialen Kompetenzen und Zivilcourage - Prävention von Bullying und Schultgewalt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Scheithauer, H. & Bull, H. D. (2009). Prävention von Bullying und Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Schulkontext: das fairplayer.manual. In D. Menzel & W. Wiater (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten* (S. 231-236). Bad Heilbronn: Klinkhard.
- Scheithauer, H. & Bull, H. D. (2010). Das fairplayer.manual zur unterrichtsbegleitenden Förderung sozialer Kompetenzen und Prävention von Bullying im Jugendalter: Ergebnisse der Pilotevaluation. *Praxis der Kinderpsychologie und -psychiatrie*, 59, 266-281.
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (2004). Aggressiv-dissoziales Verhalten. In F. Petermann, K. Niebank H. Scheithauer (Hrsg.), *Entwicklungswissenschaft: Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie* (S. 367-406). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Scheithauer, H.; Hayer, T. & Petermann, F. (Hrsg.). (2003). *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, H.; Hayer, T.; Petermann, F. & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32 (3), 261-275.
- Schick, A. (2006). Evaluationsstudien zum Gewaltpräventions-Curriculum Faustlos. *Praxis der Rechtspsychologie*, 16 (1/2), 169-181.
- Schick, A. (2010). *Effektive Gewaltprävention - Evaluierete und praxiserprobte Präventionsansätze für Schulen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2004). „FAUSTLOS“ – Ein Gewaltpräventions-Curriculum für Grundschulen und Kindergärten. In W. Melzer & H.-D. Schwind (Hrsg.), *Gewaltprävention in der Schule* (S. 54-66). Baden-Baden: Nomos.
- Schick, A. & Ott, I. (2002). Gewaltprävention an Schulen – Ansätze und Ergebnisse. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51, 766-799.
- Schubarth, W. (2000). *Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen, Empirische Ergebnisse, Praxismodelle*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

- Schubarth, W. (2010). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harrassment at work and in schools: An integration of results from research on mobbing, bullying, and peer rejection. *European Psychologist, 1* (4), 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. (1999). Zu brav oder zu böse? Mobbing-Opfer und Abgelehnte im Prisoner's Dilemma-Paradigma. *Zeitschrift für Sozialpsychologie, 30* (2-3), 179-193
- Schuster, B. (2007). Bullying/Mobbing in der Schule: Ein Überblick über neuere Erkenntnisse zu Formen, Ursachen, Konsequenzen und Interventionen bei sozialer Aggression. In K. J. Jonas, M. Boos & V. Brandstätter (Hrsg.), *Zivilcourage trainieren! Theorien und Praxis* (S. 83-105). Göttingen: Hogrefe.
- Schütte, D. (2008). Tertiäre Kriminalprävention durch Sport? In U. Haas (Hrsg.), *Tertiäre Kriminalität durch Sport? Die Polizei als Akteur kommunaler Kriminalprävention* (S. 31-108). Frankfurt: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Schwanke, S.; Bonhagen, A.-K.; Krumsiek, J. & Schäfer, M. (2011). „Wer ist der Boss?“ – Zum Zusammenhang zwischen der sozialen Dynamik im Klassenzimmer und Einstellungen zum Lernen. Vortrag auf der EPSY, Erfurt.
- Schwanke, S.; Bonhagen, A.-K.; Muskatewitz, S. & Schäfer, M. (2011). *Übergeneralisiert?* – Zum Zusammenhang zwischen der sozialen Dynamik im Klassenzimmer und Einstellungen zum Lernen. Vortrag auf der EPSY, Erfurt.
- 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.
- Schwind, H.-D. (2005). Aktivitäten der Gewaltprävention in der Schule. In B. Bannenberg, M. Coester & E. Marks (Hrsg.), *Kommunale Kriminalprävention. Ausgewählte Beiträge des 9. Deutschen Präventionstages (17. und 18. Mai 2004 in Stuttgart)* (S. 127-135). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg GmbH.
- Schwind, H.-D.; Roitsch, K. & Gielen, B. (1995). Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher Gruppen. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschungen über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (S. 81-100). Weinheim, München: Juventa.

- Scott, S.; Knapp, M.; Henderson, J. & Maughan, B. (2001). Financial cost of social exclusion: Follow up study of antisocial children into adulthood. *British Medical Journal*, 323 (7306), 191.
- Sentse, M.; Scholte, R.; Salmivalli, C. & Voeten, M. (2007). Person-group dissimilarity in involvement in bullying and its relation with social status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35 (6), 1009-1019.
- Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal well-being and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, 12 (2), 81-88.
- Sharp, S. & Smith, P. K. (1991). Bullying in UK schools: The DES Sheffield Bullying Projekt. *Early Child Development and Care*, 77 (1), 47-55.
- Sharp, S. & Smith, P. K. (1994). *Tackling Bullying in your School: A practical Handbook for Teachers*. London/NY: Routledge.
- Sharp, S.; Thompson, D. & Arora, T. (2000). How long before it hurts? An investigation into long-term bullying. *School Psychology International*, 21 (1), 37-46.
- Singer, M. & Spiel, C. (1998). Erprobung eines Anti-Aggressionsprogramms an österreichischen Schulen – Erste Ergebnisse. In J. Glück, O. Vitouch, M. Jirasko & B. Rollett (Hrsg.), *Perspektiven österreichischer Forschung* (S. 223-226). Wien: WUV Universitätsverlag.
- Sitsema, J.; Veenstra, R.; Lindenberg, S. & Salmivalli, C. (2009). An empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35, 57-67.
- Slee, P. T. (1995). Bullying in the playground: The impact of interpersonal violence on Australian children's perceptions of their play environment. *Children's Environments*, 12 (3), 320-327.
- Slee, P. T. & Rigby, K. (1993). Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. *Child Psychiatry and Human Development*, 23, 273-282.
- Smith, P. K. (1991). The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 4, 243-248.
- Smith, P. K. (1994). What we can do to prevent bullying in school. *The Therapist, Summer*, 12-15.
- Smith, P. K. & Brain, P. (2000). Bullying in schools. Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 1-9.

- Smith, P. K. & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Journal of Clinical Child Psychology and Psychiatry* 3 (3), 405-417.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994a). The problem of school bullying. In P. K. Smith & S. Sharp (Hrsg.), *School bullying: Insights and perspectives* (S. 1-19). London: Routledge.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994b). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K. & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 7 (2), 193-212.
- Smith, P. K. & Thompson, D. (Hrsg.). (1991). *Practical Approaches to Bullying*. London: David Fulton.
- Smith, P. K.; Madsen, K. C. & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullies. *Educational Research*, 41, 267-285.
- Smith, P. K.; Pepler, D. & Rigby, K. (Hrsg.). (2004). *Bullying in schools. How successful can interventions be?* London: Cambridge University Press.
- Smith, J. D.; Schneider, B. H.; Smith, P. K. & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33 (4), 547-560.
- Smith, P. K.; Sharp, S.; Eslea, M. & Thompson, D. (2004). England: The Sheffield project. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Hrsg.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (S. 99-124). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Smith, P. K.; Smith, C.; Osborn, R. & Samara, M. (2008). A content analysis of school anti-bullying policies: progress and limitations. *Educational Psychology in Practice*, 24 (1), 1-12.
- Smith, P. K.; Talamelli, L.; Cowie, H.; Naylor, P. & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565-581.
- Smith, P. K.; Morita, Y.; Junger-Tas, J.; Olweus, D.; Catalano, R. & Slee, P. (Hrsg.). (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Soukup, G. (1980). Stichwort „Prophylaxe“. In D. Kreft & I. Mielenz (Hrsg.), *Wörterbuch soziale Arbeit. Aufgaben, Praxisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (S. 343-345). Weinheim, Basel: Juventa.

- Sourander, A.; Jensen, P.; Rönning, J. A.; Niemelä, S.; Helenius, H.; Sillanmäki, L.; Kumpulainen, K.; Piha, J.; Tamminen, T.; Moilanen, I. & Almqvist, F. (2007). What is the early adulthood outcome of boys who bully or rare bullied in childhood? The Finnish „From a Boy to a Man“ study. *Pediatrics*, *120*, 397-404.
- Stark, W. (1988). Prävention als Gestaltung von Lebensräumen. Zur Veränderung und notwendigen Reformulierung eines Konzepts. In W. Stark (Hrsg.), *Lebensweltbezogene Prävention und Gesundheitsförderung. Konzepte und Strategien für die psychosoziale Praxis* (S. 11-37). Freiburg i. Brsg.: Lambertus.
- Stevens, V.; van Oost, P. & De Bourdeaudhuij, I. (2003). Interventions against bullying in Flemish schools: Programme development and evaluation. In P. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Hrsg.), *Bullying in Schools. How successful can interventions be?* (S. 141-167). London: Cambridge University Press.
- Stoiber, M. (2011). *Was macht einen erfolgreichen Bully aus? Zum Zusammenhang zwischen Ressourcenkontrollstrategien, Dominanz & Status bei aggressive Bullyingrollen*. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit, Ludwig-Maximilians-Universität, München.
- Storch, E. A.; Masia-Warner, C.; Crisp, H. & Klein, R. G. (2005). Peer victimization and social anxiety in adolescence: A prospective study. *Aggressive Behavior*, *31*, 437-452.
- Stormshak, E. A.; Bierman, K. L.; Bruschi, C.; Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1999). The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, *70* (1), 169-182.
- Stump, K. N.; Ratliff, J. M.; Wu, Y. P. & Hawley, P. H. (2009). Theories of social competence from the top-down to the bottom-up: A case for considering foundational human needs. In J. L. Matson (Hrsg.), *Practitioners Guide to Social Behavior and Social Skills in Children* (S. 23-37). New York: Springer.
- Strohmeier, D.; Atria, M. & Spiel, C. (2008). WiSK: Ein ganzheitliches Schulprogramm zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen* (S. 214-230). Stuttgart: Kohlhammer.
- Sutton, J. & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, *25*, 97-111.
- Sutton, J.; Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, *17* (3), 435-450.

- Trenczek, T. & Pfeiffer, H. (Hrsg.). (1996). *Kommunale Kriminalprävention. Paradigmenwechsel und Wiederentdeckung alter Weisheiten*. Bonn: Forum Verlag Godesberg GmbH.
- Troy, M. & Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: The role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 26, 166-172.
- Ttofi, M. M.; Farrington, D. P. & Baldry, A. C. (2008). Effectiveness of programmes to reduce school bullying. A systematic review. Stockholm: Swedish National Council for Crime Prevention.
- Turner, J. C. (1987). *Rediscovering the social group*. Oxford: Blackwell.
- Turner, J. C.; Hogg, M. A.; Oakes, P. J.; Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group. A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell.
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York: Guilford.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31 (2), 153-171.
- Vaillancourt, T.; McDougall, P.; Hymel, S. & Sunderani, S. (2010). Respect or fear? The relationship between power and bullying behavior. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Hrsg.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (S. 211-222). New York, London: Routledge.
- Valkanover, S. & Alsaker, F. D. (2001). Aspekte der Kraftfähigkeit bei aggressiven Kindern und ihren Opfern im Kindergarten. In J. R. Nitsch & H. Allmer (Hrsg.), *Denken, Sprechen, Bewegen* (S. 370-376). Köln: bps-Verlag.
- Valkanover, S. & Alsaker, F. (2008). Das Berner Präventionsprogramm gegen Gewalt. In Drilling, Steiner & Davolio (Hrsg.), (S. 195-200).
- Van Avermaet, E. (2002). Sozialer Einfluss in Kleingruppen. In W. Stroebe, K. Jonas & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (4. überarb. und erw. Aufl.) (S. 451-495). Berlin: Springer.
- Vreeman, R. C. & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 161 (1), 78-88.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Whitney I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35 (1), 3-25.

Literaturverzeichnis

- Williams, K.; Chambers, M.; Logan, S. & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, 313, 17-19.
- Witvliet, M.; Olthof, T.; Hoeksma, J.; Smits, M.; Koot, H. & Goossens, F. (2010). Peer group affiliation of children: The role of perceived popularity, likeability, and behavioral similarity in bullying. *Social Development*, 19, 285-303.
- Wolke, A. (2006). Gewaltprävention an Schulen: Evaluation kriminalpräventiver Angebote der Polizei. Eine empirische Untersuchung an weiterführenden Kölner Schulen und deren Umfeld. In M. Walter (Hrsg.), *Kölner Schriften zur Kriminologie und Kriminalpolitik* (Band 10). Hamburg: Lit Verlag.
- Wright, J. C.; Giammarino, M. & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual-group similarity and the social „misfit“. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (3), 523-536.
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27 (1), 37-45.
- Zahn-Waxler, C. Radke-Yarrow, M. & King, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations towards victims of distress. *Child Development*, 50, 319-330.

Onlineverzeichnis

- Bundesverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen (2010). *Psychologenverband legt beim Schulpsychologenkongress alarmierende Zahlen vor*. Verfügbar unter http://www.bdp-schulpsychologie.de/aktuell/2010/101117_pm.php (23.01.2012).
- Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V. (DGUV) (Hrsg.). (2009). *BGAG-Report 1/2009. Maßnahmen zur Prävention von Gewalt an Schulen: Bestandsaufnahme von Programmen im deutschsprachigen Raum. Literaturstudie*. Verfügbar unter http://www.dguv.de/inhalt/medien/bestellung/fach/documents/gewalt_an_schulen.pdf (07.02.2012).
- Harper, D. (2001). *Online Etymology Dictionary*. Verfügbar unter <http://dictionary.reference.com/browse/mob> (07.02.2012).
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) der Behörde für Bildung und Sport, Hamburg; Techniker Krankenkasse, Hamburg (2007). *Mobbing in der Schule. Was Eltern darüber wissen sollten*. Verfügbar unter <http://www.tk.de/centaurus/servlet/contentblob/39422/Datei/15973/Mobbing%20in%20der%20Schule.pdf> (07.02.2012).
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) der Behörde für Bildung und Sport, Hamburg; Techniker Krankenkasse, Hamburg (2009). *Mobbing in der Schule. Evaluationsbericht*. <http://www.tk.de/centaurus/servlet/contentblob/39422/Datei/15973/Mobbing%20in%20der%20Schule.pdf> (07.02.2012).
- Ortega, R.; Mora-Merchán, J. A.; Singer, M.; Smith, P. K.; Pereira, B. & Menesini, E. (2001). *Final Report of the Working Group on General Survey Questionnaires on Nomination Methods Concerning Bullying*. Verfügbar unter http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_seville1.html (07.02.2012).
- Salmivalli, C. (2002). *Making use of the peer group power in preventing and intervening in bullying*. Verfügbar unter http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=6915&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (07.02.2012).
- Szaday, C. (2001). *Mobbing unter Schülern und Schülerinnen. Der No Blame Approach*. Verfügbar unter www.no-blameapproach.de (07.02.2012).

10 Anhang

10.1 Brief und Fragebogen an Programmentwickler

Sehr geehrte ...,

unser Forschungsteam um Frau PD Dr. Mechthild Schäfer der LMU München analysiert zur Zeit verschiedene Prä- und Interventionsprogramme gegen Mobbing im Klassenzimmer und im gesamten Schulkontext auf Anwendbarkeit und Erfolg. Dabei ist uns Ihr Programm „ ... “ besonders positiv aufgefallen.

Zur besseren und direkteren Vergleichbarkeit der derzeit wohl renommiertesten und umfassendsten Programme, die national (in Deutschland) und international angeboten werden, bitten wir Sie, den beigefügten kurzen Fragebogen zu Ihrem Programm auszufüllen und zurückzuschicken.

Gerne stellen wir Ihnen im Anschluss die Ergebnisse unseres Projektes zu Verfügung.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Mit freundlichen Grüßen,

Dr. Mechthild Schäfer, Fiona Baumann und Team

Department Psychologie der LMU München

Fragebogen

1. Wann und wo haben Sie Ihr Programm entwickelt?

2. Basiert Ihr Programm auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen?
 Ja, auf _____
 Nein
3. Definieren Sie in Ihrem Programm Mobbing?
 Ja, und zwar: _____
 Nein
4. Ist es ein Prä- und/oder ein Interventionsprogramm?
 Präventionsprogramm
 Interventionsprogramm
5. Wurde Ihr Programm explizit für Schulen entwickelt?
 Ja
 Nein
6. Bezieht Ihr Programm alle Schulmitglieder in die Anti-Mobbing-Arbeit mit ein?
 Ja
 Nein
7. Soll Ihr Programm langfristig angewendet werden?
 Ja
 Nein, es endet unmittelbar nach dem jeweiligen Fall
 Nein, es endet nach ____ Monaten
8. Enthält Ihr Programm Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen?
 Ja
 Nein
9. Ist Ihr Programm so konzipiert, dass es je nach individuellem Fall spezifisch variiert werden kann?
 Ja
 Nein

Anhang

10. Welche Zielgruppe(n) sprechen Sie mit Ihrem Programm an?

- Kindergarten
- Grundschule
- Weiterführende Schule

11. Geben Sie den Schulen Hilfsmittel, mit denen sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können?

- Ja
- Nein

12. Welche Prä- bzw. Interventionselemente enthält Ihr Programm?

- Informationsabende für alle Eltern
- Materialien für alle Eltern
- Regelmäßige Elterntrainings
- Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule
- Regelmäßige Lehrertrainings
- Verbesserte Schulhof-Aufsicht
- Disziplinäre/bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
- Nicht-bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
- Unterrichtsmaterialien über Mobbing
- Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
- Gemeinsam erarbeiteter Ablaufplan für jede Klasse, wie auf Verstöße gegen entworfenen Regelsystem von der Schule reagiert werden soll
- Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Opfern
- Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Tätern
- Geschlechtsspezifische Arbeit
- Arbeit mit den Mitschülern (insbesondere mit Außenstehenden und Verteidigern)
- Schulkonferenzen zur Information der Schüler über Mobbing an ihrer Schule
- Regelmäßige Schulkonferenzen mit dem gesamten Kollegium
- Kooperative Gruppenarbeit zwischen Lehrern und professionellen Gruppen
- Classroom Management
- Videos
- Virtuelle realitätsnahe Computerspiele

Anhang

13. Wo und mit welcher Stichprobe wurde Ihr Programm evaluiert?

Ort: Altersgruppe: Stichprobengröße:

Ort: Altersgruppe: Stichprobengröße:

Ort: Altersgruppe: Stichprobengröße:

14. Wie wurde Ihr Programm evaluiert?

Randomisierung

Experimental- und Kontrollgruppe

Prä- und Posttest

Instrument:

	Schüler	Lehrer	Eltern
Fragebogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beobachtung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interview	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Wo sind die Ergebnisse der Evaluation publiziert?

Anhang

Dear ...,

Our research team around Mrs. Mechthild Schäfer, PhD, from Munich University is screening different pre- and intervention-programs for the applicability and the success against bullying in the classroom and in the whole school-context. Thereby your program „ ... “ caught our special attention.

For a better and more direct comparability of the most prestigious and most comprehensive programs, which are nationwide (in Germany) and international currently offered, we kindly ask you to fill out the enclosed short questionnaire about your program and send it back.

We gladly provide you with the results of our project.

Thank you very much for your participation!

With kind regards,

Mechthild Schäfer, PhD,

Fiona Baumann and team

Department of psychology of Munich University

Questionnaire

1. When and where did you develop your program?

2. Is your program based on scientific research results?
 Yes, on _____
 No
3. Do you define bullying in your program?
 Yes: _____
 No
4. Is your program a pre- and/or intervention-program?
 Prevention-program
 Intervention-program
5. Has your program been developed for schools explicitly?
 Yes
 No
6. Does your program involve all school-members into the anti-bullying-work?
 Yes
 No
7. Can you apply your program for a longer period of time?
 Yes
 No, it ends after the particular case it has been applied on
 No, it ends after ____ months
8. Does your program contain elements, which can be integrated in lessons on a regular basis?
 Yes
 No
9. Is your program conceptualized for being varied on a specific case?
 Yes
 No
10. Which target group(s) would you like to reach with your program?
 Kindergarten
 Primary school

Anhang

Secondary school

11. Do you give access to aids for schools, with which they can determine the work and success regularly?

Yes

No

12. Which pre- respectively interventions-elements does your program contain?

Information meetings for all parents

Materials for all parents

Consistent trainings for parents

Improvement of communication between parents and school

Consistent trainings for all teachers

Improved playground supervision

Disciplinary methods against perpetrators

Non-punitive methods against perpetrators

Teaching materials about bullying

Common elaborated classroom rules

Common elaborated schedule for each class, how the school shall react on violation against the elaborated control system

Individual work with the bullying victim

Individual work with bullying perpetrators

Gender-specific work with bullying perpetrators

Work with peers (especially with bystanders and defenders)

School conferences for pupil's information about bullying at their school

Consistent school conferences among the whole staff

Cooperative group work among teachers and professional groups

Classroom management

Videos

Virtual reality computer games

13. Where and with which sample has your program been evaluated?

Place: Age group: Sample size:

Place: Age group: Sample size:

Place: Age group: Sample size:

Anhang

14. How has your program been evaluated?

- Randomization
- Experimental- and control group
- Pre- and Posttest
- Instrument:

	Pupils	Teachers	Parents
Questionnaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interview	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Where have the results of the evaluation been published?

10.2 Brief und Fragebogen an Schulpsychologen

Liebe Schulpsychologinnen und Schulpsychologen,

im Rahmen eines umfassenderen Projektes interessieren uns die Bekanntheit und der Einsatz verschiedener Präventions- und Interventionsprojekte gegen Mobbing im Klassenzimmer und im gesamten Schulkontext.

Um ein möglichst repräsentatives Abbild zu bekommen, wären wir Ihnen sehr dankbar, wenn Sie sich zwei Minuten Zeit nehmen würden, um die unten stehenden Fragen auf dieser Seite auszufüllen. Ihre Antworten sind vollständig anonym, und gerne stellen wir Ihnen im Anschluss die Ergebnisse der Befragung zur Verfügung, so dass Sie auch einen Überblick über die verwendeten Programme bekommen.

Vielen Dank für Ihre Teilnahme,

PD Dr. Mechthild Schäfer, Fiona Baumann und Team

Department Psychologie der LMU München

Anhang

Das Programm ...	kenne ich und habe schon damit gearbeitet	kenne ich und würde gerne damit arbeiten	ist mir nicht bekannt
Be-Prox – Berner Präventionsprogramm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cool sein – cool bleiben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fairplayer.manual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faustlos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Freiburger Anti-Gewalt-Training	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
KiVa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MindMatters	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mobbingfreie Schule – gemeinsam Klasse sein!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No-Blame-Approach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Olweus Bullying Präventionsprogramm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
RESPEKT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Training mit aggressiven Kindern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WiSK – Das Wiener Soziale Kompetenztraining	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zammgrauft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZERO	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falls Sie Interesse an einer kurzen Auswertung dieser Umfrage haben, geben Sie hier Ihre E-Mailadresse ein. Die E-Mailadresse wird getrennt von Ihren Antworten gespeichert.

Ich interessiere mich für die **Ergebnisse dieser Studie** und hätte gerne eine Zusammenfassung per E-Mail.

Emailadresse: _____

Dr. Mechthild Schäfer,
Fiona Baumann

10.3 Ausgefüllte Fragebögen der Programmentwickler

Be-Prox

1. Wann und wo haben Sie Ihr Programm entwickelt?
in Bern, Schweiz in 1998
2. Basiert Ihr Programm auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen?
 Ja, auf sehr viele Erkenntnisse aus früheren Programmen und der ganzen Mobbingliteratur. Ich arbeitete seit 1983 mit Olweus in Bergen.
 Nein
3. Definieren Sie in Ihrem Programm Mobbing?
 Ja, und zwar: wir sprechen von Mobbing, wenn ein Kind wiederholt und systematisch den direkten oder den indirekten negativen Handlungen eines oder mehrerer Kinder ausgesetzt wird.
 Nein
4. Ist es ein Prä- und/oder ein Interventionsprogramm?
 Präventionsprogramm
 Interventionsprogramm
5. Wurde Ihr Programm explizit für Schulen entwickelt?
 Ja und ganz speziell auch für den Einsatz im Kindergarten
 Nein
6. Bezieht Ihr Programm alle Schulmitglieder in die Anti-Mobbing-Arbeit mit ein?
 Ja
 Nein
7. Soll Ihr Programm langfristig angewendet werden?
 Ja. Es wird auch angewendet.
 Nein, es endet unmittelbar nach dem jeweiligen Fall
 Nein, es endet nach ___ Monaten
8. Enthält Ihr Programm Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen?
 Ja
 Nein
9. Ist Ihr Programm so konzipiert, dass es je nach individuellem Fall spezifisch variiert werden kann?
 Ja
 Nein
10. Welche Zielgruppe(n) sprechen Sie mit Ihrem Programm an?
 Kindergarten
 Grundschule
 Weiterführende Schule
11. Geben Sie den Schulen Hilfsmittel, mit denen sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können?
 Ja.

Anhang

- (X) Nein. Es sind keine konkreten Hilfsmittel, wie Tests oder Fragebögen. Aber die Lehrpersonen lernen, wie sie die Situation beurteilen können
12. Welche Prä- bzw. Interventionselemente enthält Ihr Programm?
- (X) Informationsabende für alle Eltern
 - (X) Materialien für alle Eltern
 - () Regelmäßige Elterntrainings
 - (X) Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule
 - (X) Regelmäßige Lehrertrainings
 - () Verbesserte Schulhof-Aufsicht
 - () Diszipliniäre/bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
 - (X) Nicht-bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
 - (X) Unterrichtsmaterialien über Mobbing
 - (X) Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
 - (X) Gemeinsam erarbeiteter Ablaufplan für jede Klasse, wie auf Verstöße gegen entworfenes Regelsystem von der Schule reagiert werden soll
 - () Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Opfern
 - () Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Tätern
 - () Geschlechtsspezifische Arbeit
 - (X) Arbeit mit den Mitschülern (insbesondere mit Außenstehenden und Verteidigern)
 - () Schulkonferenzen zur Information der Schüler über Mobbing an ihrer Schule
 - () Regelmäßige Schulkonferenzen mit dem gesamten Kollegium
 - () Kooperative Gruppenarbeit zwischen Lehrern und professionellen Gruppen
 - () Classroom Management
 - (X) Videos
 - () Virtuelle realitätsnahe Computerspiele

13. Wo und mit welcher Stichprobe wurde Ihr Programm evaluiert?

Ort: Bern Altersgruppe: 5-6 Stichprobengröße: 340

14. Wie wurde Ihr Programm evaluiert?

- () Randomisierung
- (X) Experimental- und Kontrollgruppe
- (X) Prä- und Posttest
- (X) Instrument:

	Schüler	Lehrer	Eltern
Fragebogen	()	(X)	(X)
Beobachtung	()	()	()
Interview	(X)	()	()

15. Wo sind die Ergebnisse der Evaluation publiziert?

Alsaker, F. D. (2003). *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht*. Bern: Huber Verlag.

Alsaker, F. D. (2004). The Bernese program against victimization in kindergarten and elementary school (Be-Prox). In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp.289-306). Cambridge: Cambridge University Press.

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). Guilford Press.

Cool sein – Cool bleiben

1. Wann und wo haben Sie Ihr Programm entwickelt?
Im Zeitraum von 1999 – 2000 in Kooperation mit verschiedenen weiterführenden Schulen
2. Basiert Ihr Programm auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen?
 Ja, auf Ergebnissen der Deeskalationsforschung, Erkenntnisse der kriminologischen Forschung Täter/Opfer, eigene Erfahrungen in der Arbeit mit Jugendlichen
 Nein
3. Definieren Sie in Ihrem Programm Mobbing?
 Ja, und zwar: _____
 Nein
4. Ist es ein Prä- und/oder ein Interventionsprogramm?
 Präventionsprogramm
 Interventionsprogramm
5. Wurde Ihr Programm explizit für Schulen entwickelt?
 Ja
 Nein
6. Bezieht Ihr Programm alle Schulmitglieder in die Anti-Mobbing-Arbeit mit ein?
 Ja
 Nein
7. Soll Ihr Programm langfristig angewendet werden?
 Ja
 Nein, es endet unmittelbar nach dem jeweiligen Fall
 Nein, es endet nach ___ Monaten
8. Enthält Ihr Programm Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen?
 Ja
 Nein
9. Ist Ihr Programm so konzipiert, dass es je nach individuellem Fall spezifisch variiert werden kann?
 Ja
 Nein
10. Welche Zielgruppe(n) sprechen Sie mit Ihrem Programm an?
 Kindergarten
 Grundschule
 Weiterführende Schule
11. Geben Sie den Schulen Hilfsmittel, mit denen sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können?

Anhang

- () Ja
(x) Nein
12. Welche Prä- bzw. Interventionselemente enthält Ihr Programm?
- () Informationsabende für alle Eltern
 - () Materialien für alle Eltern
 - () Regelmäßige Elterntrainings
 - () Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule
 - (x) Regelmäßige Lehrertrainings
 - (x) Verbesserte Schulhof-Aufsicht
 - () Diszipliniere/bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
 - () Nicht-bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
 - () Unterrichtsmaterialien über Mobbing
 - () Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
 - () Gemeinsam erarbeiteter Ablaufplan für jede Klasse, wie auf Verstöße gegen entworfenen Regelsystem von der Schule reagiert werden soll
 - () Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Opfern
 - () Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Tätern
 - () Geschlechtsspezifische Arbeit
 - () Arbeit mit den Mitschülern (insbesondere mit Außenstehenden und Verteidigern)
 - () Schulkonferenzen zur Information der Schüler über Mobbing an ihrer Schule
 - () Regelmäßige Schulkonferenzen mit dem gesamten Kollegium
 - (x) Kooperative Gruppenarbeit zwischen Lehrern und professionellen Gruppen
 - () Classroom Management
 - () Videos
 - () Virtuelle realitätsnahe Computerspiele

13. Wo und mit welcher Stichprobe wurde Ihr Programm evaluiert?

Ort: Altersgruppe: Stichprobengröße:

14. Wie wurde Ihr Programm evaluiert?

- () Randomisierung
- () Experimental- und Kontrollgruppe
- () Prä- und Posttest
- () Instrument:

	Schüler	Lehrer	Eltern
Fragebogen	()	()	()
Beobachtung	()	()	()
Interview	()	()	()

15. Wo sind die Ergebnisse der Evaluation publiziert?

Fairplayer.manual

1. Wann und wo haben Sie Ihr Programm entwickelt?

Das Programm wurde seit 2004 in Bremen und Berlin – in mehreren, bisher 4 Evaluationsstudien und in Folge modifizierten Versionen – entwickelt

2. Basiert Ihr Programm auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen?

(X) Ja, auf:

Es handelt sich um ein multimodales/-methodales Programm, mit unterschiedlichen Zielgruppen, Zielebenen und eingesetzten Methoden, wie z.B. Informationsvermittlung/Aufklärung, Einstellungsänderung, kognitiv-behaviorale Methoden, Emotionsregulationstraining, sozial-kognitive Informationsverarbeitung, Aufbau sozialer Kompetenzen, Einstellungsänderung, Gruppennormen, Gruppendynamik, moralische Dilemmata usw. Dementsprechend liegen verschiedene wiss. Forschungsergebnisse und –modelle zugrunde, z.B. lerntheoretische Befunde nach Olweus, Participant Role Approach nach Salmivalli, Ergebnisse aus der Zivilcourage-Forschung (u.a. Meyer & Hermann), Moralische Überzeugungen/Sensibilität (Keller), Soziale Kompetenzforschung (insbes. Empathie und kognitive Perspektivenübernahmeforschung), soziales Klima in der Schulklasse usw.

3. Definieren Sie in Ihrem Programm Mobbing?

(X) Ja, und zwar: Das Wort „Bullying“ ist relativ neu im deutschen Sprachraum ist. Es bezieht sich auf Verhaltensweisen, unter denen Schülerinnen und Schüler (oder Kinder und Jugendliche aus sich regelmäßig treffenden Gruppen) zu leiden haben. Unter Bullying werden „schädigende Handlungen“ wie Treten, Verspotten, soziale Ausgrenzung, Beleidigungen oder Demütigungen verstanden, die über einen längeren Zeitraum hinweg auftreten und denen eines gemeinsam ist: Die Opfer können sich dagegen nicht wehren, weil sie körperlich oder psychisch unterlegen sind (Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003a). Bullying tritt dabei meistens im Rahmen relativ stabiler Gruppen (z.B. Schulklasse/ Schule, Sportverein) auf. Bullying kann dabei auf der Verhaltensebene sehr unterschiedliche Formen annehmen:

- Physische Bullies treten, schlagen, schubsen.
- Verbale Bullies verspotten, beleidigen, beschimpfen, machen sich lustig.
- Relationale Bullies ignorieren, verbreiten Gerüchte, lästern, sind also auf der Ebene des sozialen Bulliyings aktiv (vgl. Scheithauer, 2003).

Die Verbreitung und der Zugang zu Mobiltelefonen und zum Internet machen es möglich, dass über SMS/MMS, Emails oder durch das Filmen von Demütigungen mit der Handykamera und der anschließenden Verbreitung des gefilmten Materials über das Versenden von Mobiltelefon zu Mobiltelefon sowie durch das Einstellen ins Internet (das sog. Happy Slapping) vielfältige Möglichkeiten bestehen, andere Jugendliche zu schädigen. (Bull & Scheithauer, 2008, S. 14)

4. Ist es ein Prä- und/oder ein Interventionsprogramm?

(X) Präventionsprogramm

(X) Interventionsprogramm (je nach Präventionsmodell...)

Erklärung (fairplayer.manual fokussiert verschiedene Gruppen):

- Universelle Prävention: Alle Klassenmitglieder
- Selektive Prävention: Hoch-Risiko-Gruppen (z.B. Peerbeziehungen)
- Indizierte Prävention: Mögliche „Ursachen“ (z.B. Eingriffsverhalten)

5. Wurde Ihr Programm explizit für Schulen entwickelt?

(X) Ja

Anhang

- Nein
6. Bezieht Ihr Programm alle Schulmitglieder in die Anti-Mobbing-Arbeit mit ein?
 Ja
 Nein
7. Soll Ihr Programm langfristig angewendet werden?
 Ja
 Nein, es endet unmittelbar nach dem jeweiligen Fall
 Nein, es endet nach ___ Monaten
8. Enthält Ihr Programm Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen?
 Ja
 Nein
9. Ist Ihr Programm so konzipiert, dass es je nach individuellem Fall spezifisch variiert werden kann?
 Ja
 Nein
10. Welche Zielgruppe(n) sprechen Sie mit Ihrem Programm an?
 Kindergarten
 Grundschule
 Weiterführende Schule
11. Geben Sie den Schulen Hilfsmittel, mit denen sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können?
 Ja
 Nein
12. Welche Prä- bzw. Interventionselemente enthält Ihr Programm?
 Informationsabende für alle Eltern
 Materialien für alle Eltern
 Regelmäßige Elterntrainings
 Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule
 Regelmäßige Lehrertrainings
 Verbesserte Schulhof-Aufsicht
 Diszipliniere/bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
 Nicht-bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
 Unterrichtsmaterialien über Mobbing
 Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
 Gemeinsam erarbeiteter Ablaufplan für jede Klasse, wie auf Verstöße gegen entworfenes Regelsystem von der Schule reagiert werden soll
 Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Opfern
 Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Tätern
 Geschlechtsspezifische Arbeit
 Arbeit mit den Mitschülern (insbesondere mit Außenstehenden und Verteidigern)
 Schulkonferenzen zur Information der Schüler über Mobbing an ihrer Schule
 Regelmäßige Schulkonferenzen mit dem gesamten Kollegium

Anhang

- () Kooperative Gruppenarbeit zwischen Lehrern und professionellen Gruppen
 (X) Classroom Management
 (X) Videos
 () Virtuelle realitätsnahe Computerspiele
13. Wo und mit welcher Stichprobe wurde Ihr Programm evaluiert?

Freie Universität Berlin

Evaluation Stages

I. Pilot in HB: N = 226

II. 1. Evaluation, Berlin: N = 113
Bullying, prosocial behaviour, process evaluation etc.

III. 2. Evaluation, Berlin: N = 119
Empathy, participant roles, moral Dilema etc.

IV. 3. Evaluation, HB: N = 220
Cyberbullying, attitudes/beliefs, etc.

Conceptual stage (preformative stage):
Concept of intervention

Development stage (formative stage):
Pilot studies, „feasibility“, first efficiency studies

Examination stage (1. summative stage):
Effectiveness study

Routine stage (2. summative stage):
Effectiveness study, implementation models

- 4 Samples
- N = 678; IG: N = 562; KG: N = 116
- Age range: 11 J. - 19 J.

20
cf. Uhi (2000)

14. Wie wurde Ihr Programm evaluiert?

- () Randomisierung
 (X) Experimental- und Kontrollgruppe
 (X) Prä- und Posttest
 (X) Instrument:

	Schüler	Lehrer	Eltern
Fragebogen	(X)	(X)	()
Beobachtung	()	()	()
Interview	()	()	()

15. Wo sind die Ergebnisse der Evaluation publiziert?

Bull, H., Schultze, M. & Scheithauer, H. (2009). School-based prevention of bullying and relational aggression: The fairplayer.manual. *European Journal of Developmental Science*, 3, 312-317.

Scheithauer, H. & Bull, H.D. (2007). Unterrichtsbegleitende Förderung sozialer Kompetenzen und Prävention von Bullying im Jugendalter – das fairplayer.manual. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 43, 277 – 293.

Scheithauer, H. & Bull, H.D. (2010). Das fairplayer.manual zur unterrichtsbegleitenden Förderung sozialer Kompetenzen und Prävention von Bullying im Jugendalter: Ergebnisse der Pilotevaluation. *Praxis der Kinderpsychologie und –psychiatrie*, 59, 266-281.

Scheithauer, H., Bull, H., Rusch, S. & Braun, D. (2005). fairplayer[®]: Wirksamkeit schulbegleitender Materialien zur Prävention von Bullying und zur Förderung prosozialen Verhaltens unter Jugendlichen im schulischen Kontext [Abstract]. *Journal of Public Health, 13*, S79 (Supplement 1).

Scheithauer, H. & Bull, H.D. (2009). Prävention von Bullying und Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Schulkontext: das fairplayer.manual. In D. Menzel & W. Wiater (Hrsg.), In D. Menzel & W. Wiater (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten* (S. 231-236). Bad Heilbronn: Klinkhard.

Scheithauer, H. & Bull, H.D. (2010). Unterrichtsbegleitende Förderung sozialer Kompetenzen und Prävention von Bullying im Jugendalter – das fairplayer.manual. *Forum Kriminalprävention, 4*, 14-24.

Faustlos

1. Wann und wo haben Sie Ihre Programme entwickelt?
Sämtliche Faustlos-Programme wurden entwickelt am: Institut für Psychosomatische Kooperationsforschung und Familientherapie des Universitätsklinikums Heidelberg:
Faustlos für den Kindergarten: Juli 2001 bis Dezember 2001
Faustlos für die Grundschule: November 1998 bis Dezember 2001
Faustlos für die Sekundarstufe: Mai 2005 bis März 2007
2. Basiert Ihr Programm auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen?
 Ja (Emotionspsychologie, pädagogische Psychologie, Modell der sozialen Informationsverarbeitung (Lernerise & Arsenio, 2000), Risiko-Schutzfaktoren-Modell aggressiven Verhaltens, ...
 Nein
3. Definieren Sie in Ihrem Programm Mobbing?
 Ja, und zwar: _____
 Nein
4. Ist es ein Prä- und/oder ein Interventionsprogramm?
 Präventionsprogramm
 Interventionsprogramm
5. Wurde Ihr Programm explizit für Schulen entwickelt?
 Ja
 Nein
6. Bezieht Ihr Programm alle Schulmitglieder in die Anti-Mobbing-Arbeit mit ein?
 Ja
 Nein
7. Soll Ihr Programm langfristig angewendet werden?
 Ja
 Nein, es endet unmittelbar nach dem jeweiligen Fall
 Nein, es endet nach ___ Monaten
8. Enthält Ihr Programm Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen?

Anhang

- Ja
 Nein
9. Ist Ihr Programm so konzipiert, dass es je nach individuellem Fall spezifisch variiert werden kann?
 Ja
 Nein
10. Welche Zielgruppe(n) sprechen Sie mit Ihren Programmen an?
 Kindergarten
 Grundschule
 Weiterführende Schule
11. Geben Sie den Schulen Hilfsmittel, mit denen sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können?
 Ja
 Nein
12. Welche Prä- bzw. Interventionselemente enthält Ihr Programm?
 Informationsabende für alle Eltern
 Materialien für alle Eltern
 Regelmäßige Elterntrainings
 Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule
 Regelmäßige Lehrertrainings
 Verbesserte Schulhof-Aufsicht
 Diszipliniere/bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
 Nicht-bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
 Unterrichtsmaterialien über Mobbing
 Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
 Gemeinsam erarbeiteter Ablaufplan für jede Klasse, wie auf Verstöße gegen entworfenen Regelsystem von der Schule reagiert werden soll
 Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Opfern
 Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Tätern
 Geschlechtsspezifische Arbeit
 Arbeit mit den Mitschülern (insbesondere mit Außenstehenden und Verteidigern)
 Schulkonferenzen zur Information der Schüler über Mobbing an ihrer Schule
 Regelmäßige Schulkonferenzen mit dem gesamten Kollegium
 Kooperative Gruppenarbeit zwischen Lehrern und professionellen Gruppen
 Classroom Management
 Videos (nur für das Sekundarstufenprogramm)
 Virtuelle realitätsnahe Computerspiele
13. Wo und mit welcher Stichprobe wurde Ihr Programm evaluiert?
Ort: Mannheim/Heidelberg Altersgruppe: 6-8 Jahre Stichprobengröße: 335
Ort: Heidelberg Altersgruppe: 4;5 –6 Jahre Stichprobengröße: 124
Ort: Düsseldorf Altersgruppe: 5-10 Jahre Stichprobengröße: 266

Anhang

Und: Post-Befragungen von Lehr- und Erziehungskräften in Niedersachsen (n=194), im Ostallgäu (n=132) und Delmenhorst (n=86) (Evaluationsberichte des Heidelberger Präventionszentrums)

14. Wie wurde Ihr Programm evaluiert?

- Randomisierung
- Experimental- und Kontrollgruppe
- Prä- und Posttest
- Instrument:

	Schüler	Lehrer	Eltern
Fragebogen	(x)	(x)	(x)
Beobachtung	(x)	()	()
Interview	(x)	()	()

15. Wo sind die Ergebnisse der Evaluation publiziert?

- Bowi, U., Ott, G. & Tress, W. (2008). Faustlos - Gewaltprävention in der Grundschule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 57, 509-520.
- Schick, A. (2006). Evaluationsstudien zum Gewaltpräventions-Curriculum Faustlos. *Praxis der Rechtspsychologie*, 16 (1/2), 169-181.
- Schick, A. (2010). *Effektive Gewaltprävention - Evaluierte und praxiserprobte Präventionsansätze für Schulen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2003). Faustlos: Evaluation eines Curriculums zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Gewaltprävention in der Grundschule. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 100-110.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2004). *Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten*. Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2005). Faustlos: Evaluation of a curriculum to prevent violence in elementary schools. *Applied and Preventive Psychology*, 11 (3), 157-165.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2006). Evaluation des Faustlos-Curriculums für den Kindergarten. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 6 (55), 459-474.

Freiburger Anti-Gewalt-Training (FAGT)

1. Wann und wo haben Sie Ihr Programm entwickelt?
2005, Evangelische Hochschule, nach Vorarbeiten über 10 Jahre
2. Basiert Ihr Programm auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen?
 Ja, auf Studien zur Gewaltentstehung; Konzept veröffentlicht in Fröhlich-Gildhoff 2006a,b
 Nein
3. Definieren Sie in Ihrem Programm Mobbing?
 Ja, und zwar: _____
 Nein
4. Ist es ein Prä- und/oder ein Interventionsprogramm?
 Präventionsprogramm
 Interventionsprogramm

Anhang

5. Wurde Ihr Programm explizit für Schulen entwickelt?
 Ja
 Nein
6. Bezieht Ihr Programm alle Schulmitglieder in die Anti-Mobbing-Arbeit mit ein?
 Ja
 Nein
7. Soll Ihr Programm langfristig angewendet werden?
 Ja
 Nein, es endet unmittelbar nach dem jeweiligen Fall
 Nein, es endet nach ___ Monaten
8. Enthält Ihr Programm Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen?
 Ja
 Nein
9. Ist Ihr Programm so konzipiert, dass es je nach individuellem Fall spezifisch variiert werden kann?
 Ja
 Nein
10. Welche Zielgruppe(n) sprechen Sie mit Ihrem Programm an?
 Kindergarten
 Grundschule
 Weiterführende Schule
11. Geben Sie den Schulen Hilfsmittel, mit denen sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können?
 Ja
 Nein
12. Welche Prä- bzw. Interventionselemente enthält Ihr Programm?
 Informationsabende für alle Eltern
 Materialien für alle Eltern
 Regelmäßige Elterntrainings
 Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule
 Regelmäßige Lehrertrainings
 Verbesserte Schulhof-Aufsicht
 Disziplinäre/bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
 Nicht-bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
 Unterrichtsmaterialien über Mobbing
 Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
 Gemeinsam erarbeiteter Ablaufplan für jede Klasse, wie auf Verstöße gegen entworfenen Regelsystem von der Schule reagiert werden soll
 Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Opfern
 Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Tätern
 Geschlechtsspezifische Arbeit
 Arbeit mit den Mitschülern (insbesondere mit Außenstehenden und Verteidigern)

Anhang

- Schulkonferenzen zur Information der Schüler über Mobbing an ihrer Schule
 - Regelmäßige Schulkonferenzen mit dem gesamten Kollegium
 - Kooperative Gruppenarbeit zwischen Lehrern und professionellen Gruppen
 - Classroom Management
 - Videos
 - Virtuelle realitätsnahe Computerspiele
13. Wo und mit welcher Stichprobe wurde Ihr Programm evaluiert?
Ort: Freiburg Altersgruppe: 13 - 15 Stichprobengröße: 35

14. Wie wurde Ihr Programm evaluiert?

- Randomisierung
- Experimental- und Kontrollgruppe
- Prä- und Posttest
- Instrument:

	Schüler	Lehrer	Eltern
Fragebogen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Beobachtung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Interview	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Wo sind die Ergebnisse der Evaluation publiziert?

Fröhlich-Gildhoff, 2006

KiVa

1. When and where did you develop your program?
University of Turku, in collaboration between the department of psychology and center for learning research, 2006
2. Is your program based on scientific research results?
 Yes, on especially on research on participant roles and factors influencing which roles children tend to take on and why
 No
3. Do you define bullying in your program?
 Yes: the traditional Olweus-type definition
 No
4. Is your program a pre- and/or intervention-program?
 Prevention-program
 Intervention-program
5. Has your program been developed for schools explicitly?
 Yes
 No
6. Does your program involve all school-members into the anti-bullying-work?
 Yes
 No
7. Can you apply your program for a longer period of time?
 Yes, AND IT SHOULD BE – THIS IS THE IDEA

Anhang

- No, it ends after the particular case it has been applied on
 No, it ends after ___ months
8. Does your program contain elements, which can be integrated in lessons on a regular basis?
 Yes LESSONS CONSTITUTE A CENTRAL PART OF THE PROGRAM
 No
9. Is your program conceptualized for being varied on a specific case?
 Yes
 No
10. Which target group(s) would you like to reach with your program?
 Kindergarten - POSSIBLY
 Primary school
 Secondary school
11. Do you give access to aids for schools, with which they can determine the work and success regularly?
 Yes SYSTEMATIC ELECTRONIC (WEB-BASED) MONITORING TOOL
 No
12. Which pre- respectively interventions-elements does your program contain?
 Information meetings for all parents
 Materials for all parents
 Consistent trainings for parents
 Improvement of communication between parents and school
 Consistent trainings for all teachers
 Improved playground supervision
 Disciplinary methods against perpetrators
 Non-punitive methods against perpetrators
 Teaching materials about bullying
 Common elaborated classroom rules
 Common elaborated schedule for each class, how the school shall react on violation against the elaborated control system
 Individual work with the bullying victim
 Individual work with bullying perpetrators
 Gender-specific work with bullying perpetrators
 Work with peers (especially with bystanders and defenders)
 School conferences for pupil's information about bullying at their school
 Consistent school conferences among the whole staff
 Cooperative group work among teachers and professional groups
 Classroom management
 Videos
 Virtual reality computer games
13. Where and with which sample has your program been evaluated?
Place: schools across Finland Age group:10-12 Sample size: about 8 000
Place: -"- Age group: 7-9 Sample size: about 7 000

Anhang

Place: -“-

Age group: 13-15 Sample size: about 17 000

14. How has your program been evaluated?

First in a randomized controlled study with 117 intervention and 117 control schools (see Ns above). After that, we have evaluated it under broad dissemination in Finnish comprehensive schools (so far in about 1000 schools who started implementing the program in the fall of 2009) – this is ongoing.

Randomization

Experimental- and control group

Pre- and Posttest

Instrument:

	Pupils	Teachers	Parents
Questionnaire	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interview	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Where have the results of the evaluation been published?

Most papers are currently in press or in revision:

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (in press - 2011). A large-scale evaluation of the KiVa anti-bullying program: Grades 4-6. *Child Development*.

Salmivalli, C., Garandeau, C., & Veenstra, R. (in press). KiVa Anti-Bullying Program: Implications for School Adjustment. To be published in G. Ladd & A. Ryan (Eds.), *Peer Relationships and Adjustment at School*.

Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (revision submitted) Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. A special section edited by C. Spiel, P. Smith, and C. Salmivalli and offered for publication in *International Journal for Behavioral Development*.

Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Kärnä, A., Little, T., & Salmivalli, C. (in revision). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers, *Journal of Abnormal Child Psychology*.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (submitted). Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: Grades 1-3 and 7-9. *Child Development*.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (submitted). Going to Scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for comprehensive schools. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*

Salmivalli, C., Garandeau, C., & Veenstra, R. (in press). KiVa Anti-Bullying Program: Implications for School Adjustment. To be published in G. Ladd & A. Ryan (Eds.), *Peer Relationships and Adjustment at School*.

Poskiparta, E., Kaukiainen, A., Pöyhönen, V., & Salmivalli, C. (in revision). Anti-bullying computer game as part of the KiVa program: Students' perceptions of the game.

MindMatters

1. Wann und wo haben Sie Ihr Programm entwickelt?

Das Unterrichtsheft „Mobbing? Nicht in unserer Schule! - Prävention und Handlungsstrategien“ ist eins von fünf Unterrichtsheften im Programm MindMatters, die schulformübergreifend im Sekundarschulbereich I angewendet werden können. MindMatters ist ein ursprünglich aus Australien stammendes Programm zur Förderung der psychischen Gesundheit an Schulen. Es wurde Ende der 1990er Jahre an den australischen Universitäten Melbourne, Deakin und Sydney in Zusammenarbeit mit dem australischen Gesundheitsministerium entwickelt, evaluiert und seitdem kontinuierlich weiter ausgebaut. Die deutschsprachige Adaptation dieses Programms wurde im Rahmen eines von Prof. Dr. Peter Paulus geleiteten Modellprojekts an der Leuphana Universität Lüneburg entwickelt. Die BARMER GEK, die Unfallkasse Nordrhein-Westfalen, der Gemeinde-Unfallversicherungsverband Hannover und das Bundesamt für Gesundheit (Schweiz) haben das Modellprojekt finanziert (Projektlaufzeit: September 2002 - Dezember 2006). Nach Abschluss der erfolgreichen Pilotphase haben sich die deutschen Programmträger dazu entschlossen, MindMatters langfristig weiter auszubauen und Schulen damit ein Programm zur Förderung der psychischen Gesundheit zur Verfügung zu stellen.

2. Basiert Ihr Programm auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen?

Ja, auf

- Forschungsergebnissen aus Deutschland: Modellversuch in Deutschland und der Schweiz, begleitet durch externe Prozess- als auch Ergebnis-Evaluation durch IwFB, Universität Osnabrück (2004/2005).
- Forschungsergebnissen aus Australien: Pilotstudie (1998/99) durch Hunter Institute of Mental Health und Prozess-Evaluationen (zuletzt 2010) durch Australian Council for Educational Research (ACER)

Nein

3. Definieren Sie in Ihrem Programm Mobbing?

Ja, und zwar: „Bullying oder Mobbing kann definiert werden als ein eskalierender Prozess, in dessen Verlauf ein oder mehrere Personen bewusst ein Machtübergewicht regelmäßig (z.B. wöchentlich) und über einen längeren Zeitraum (z.B. sechs Monate oder länger) in Form von direkten/indirekten Attacken missbrauchen, um eine andere Person oder Gruppe physisch/psychisch/emotional zu ihrem eigenen Vorteil zu schädigen, die nicht in der Lage ist, sich angemessen zu verteidigen oder der Situation ohne für sich jeweils bedeutsame Verluste zu entkommen. Ein einzelnes Vorkommnis, in dem sich ein oder mehrere Personen weitgehend gleicher Stärke bekämpfen, kann nicht als Bullying bezeichnet werden“ (Witteriede & Paulus, 2008; S. 8).

Wichtig ist dabei zu erwähnen, dass das Programm MindMatters Mobbing als ein komplexes soziales Phänomen versteht, da sich die Tat zum einen nicht zwangsläufig „nur“ an das Opfer richtet, sondern indirekt auch an andere Personen, denen die Stärke und die Überlegenheit des Täters demonstriert werden soll. Zum anderen ist die Einbindung Dritter als Verstärkung oder Entschärfung der Situation für das Opfer wichtig. Die Präventionsmaßnahmen richten sich daher nicht nur an Täter und Opfer, son-

Anhang

dem auch an das gesamte Setting Schule als sozialem Lebensraum, in dem Mobbing stattfindet.

- Nein
4. Ist es ein Prä- und/oder ein Interventionsprogramm?
 Präventionsprogramm als Bestandteil psychischer Gesundheitsförderung
 Interventionsprogramm
5. Wurde Ihr Programm explizit für Schulen entwickelt?
 Ja
 Nein
6. Bezieht Ihr Programm alle Schulmitglieder in die Anti-Mobbing-Arbeit mit ein?
 Ja
 Nein
7. Soll Ihr Programm langfristig angewendet werden?
 Ja, durch den Einsatz von Schulentwicklungs- und Unterrichtsheften als auch durch die Einbindung in den IQES-Qualitätsrahmen, ermöglicht MindMatters eine systematische und nachhaltige Veränderung und leistet damit einen Beitrag zur Bildung nachhaltiger Entwicklungen. MindMatters enthält zudem Unterrichtshefte zu den Themen Resilienzförderung, Stressprävention, Umgang mit Verschiedenheit und Umgang mit psychischen Störungen in der Schule, die das Themenheft Mobbing ergänzen und zu einer nachhaltigen Implementierung der psychischen Gesundheit in der Schule führen können.
 Nein, es endet unmittelbar nach dem jeweiligen Fall
 Nein, es endet nach ___ Monaten
8. Enthält Ihr Programm Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen?
 Ja, MindMatters arbeitet auf Grundlage des Konzeptes der „guten gesunden Schule“, das voraussetzt, dass sich Schule über ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag verständigt und ihn erfolgreich umsetzt. Mit dem Unterrichtsheft steht den Lehrkräften methodisch-didaktisch aufbereitetes Material mit verschiedenen Unterrichtseinheiten zu zentralen Themen der Förderung der psychischen Gesundheit für unterschiedliche Klassenstufen und Fächer zur Verfügung.
 Nein
9. Ist Ihr Programm so konzipiert, dass es je nach individuellem Fall spezifisch variiert werden kann?
 Ja, sowohl durch den flexiblen Modulcharakter des Programms, der differenzierte Schwerpunktsetzungen ermöglicht, als auch (langfristig) durch die Differenzierung der Übungen, die eine optimale Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler in ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Fähigkeiten und Interessen ermöglichen.
 Nein
10. Welche Zielgruppe(n) sprechen Sie mit Ihrem Programm an?
 Kindergarten
 Grundschule
 Weiterführende Schule

11. Geben Sie den Schulen Hilfsmittel, mit denen sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können?
- Ja, mithilfe von Checklisten im Unterrichtsheft können zum einen Situationsanalysen (Ist-Soll-Analysen) vorgenommen werden und zum anderen vorhandene Maßnahmen und Strategien zur Prävention von Mobbing eingeschätzt werden. Die Schulentwicklungshefte enthalten des Weiteren neben Anregungen zur Schulprogrammarbeit Anleitungen zur eigenständigen Situationsanalyse, Projektplanung, -umsetzung sowie Evaluation der Ergebnisse. Nicht zuletzt ermöglicht die Einordnung der einzelnen Heftbestandteile in den IQES-Qualitätsrahmen, wie Schulen durch das vorliegende Heft ihre Qualität in den Dimensionen regelmäßig evaluieren und dadurch verbessern können.
 - Nein
12. Welche Prä- bzw. Interventionselemente enthält Ihr Programm?
- Informationsabende für alle Eltern: Das Material stellt eine Ressource für Lehrkräfte dar, die auch durch ein Eltern-Modul (langfristig) gezielte und aktive Elternzusammenarbeit ermöglicht und daher auch für Elternabende nutzbar ist.
 - Materialien für alle Eltern: Das Material des Eltern-Modul stellt (langfristig) Elternbriefe zur Verfügung und bietet Ideen für eine differenzierte Elternarbeit.
 - Regelmäßige Elterntrainings
 - Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule: Im Programm MindMatters wird die schulische Zusammenarbeit mit den Eltern als wechselseitige Unterstützung in Gesundheits-, Erziehungs – und Bildungsbelangen der Schülerinnen und Schüler verstanden. Den Eltern kommt dabei eine eigenständige aktive Rolle zu, sie sind Teil der Schulgemeinschaft (Setting). Diese gezielte und aktive Elternzusammenarbeit in der Schule trägt zu einer verbesserten Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule bei. Zudem erhalten die Eltern in Form von Elternbriefen Informationen darüber, wie sie zuhause die psychische Gesundheit ihres Kindes stärken können (für das Mobbing-Heft in Vorbereitung).
 - Handlungsorientierte Fortbildungen zu spezifischen Themenschwerpunkten werden angeboten. In den Fortbildungen steht neben dem Kennenlernen und praktischen Erproben des jeweiligen Themenheftes auch die Frage im Mittelpunkt, wie MindMatters langfristig im Schulalltag implementiert werden kann (Schulentwicklungsaspekt).. MindMatters bildet auch so genannte Schulberater/innen mit dem Programm fort (Schulpsychologie, Schulsozialarbeit, Koordinator/innen in Landesprogrammen). Diese können Schulen bei der Umsetzung des Programms oder einzelner Module beraten und unterstützen.
 - Verbesserte Schulhof-Aufsicht, durch das Aufstellen von Regeln und Vereinbarungen von Konsequenzen bei Nicht-Einhaltung.
 - Disziplinäre/bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
 - Nicht-bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
 - Unterrichtsmaterialien über Mobbing
 - Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln (Unterrichtsheft „Freunde finden“)

Anhang

- Gemeinsam erarbeiteter Ablaufplan für jede Klasse, wie auf Verstöße gegen entworfenen Regelsystem von der Schule reagiert werden soll
- Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Opfern
- Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Tätern
- Geschlechtsspezifische Arbeit
- Arbeit mit den Mitschülern (insbesondere mit Außenstehenden und Verteidigern)
- Schulkonferenzen zur Information der Schüler über Mobbing an ihrer Schule, wenn dies das Schulteam vorsieht
- Regelmäßige Schulkonferenzen mit dem gesamten Kollegium, wenn dies das Schulteam vorsieht
- Kooperative Gruppenarbeit zwischen Lehrern und professionellen Gruppen
- Classroom Management
- Videos
- Virtuelle realitätsnahe Computerspiele

13. Wo und mit welcher Stichprobe wurde Ihr Programm evaluiert?

- Ort: Schulen der Sek.1 in der Schweiz, in Niedersachsen und NRW
- Pretest an den Projektschulen (2004)
 Altersgruppe: n.n. Stichprobengröße: 407 Lehrer/Innen
 Altersgruppe: Klasse 5-9 Stichprobengröße: 2201 Schüler/innen
- Posttest an den Projektschulen (2005)
 Altersgruppe: n.n. Stichprobengröße: 245 Lehrer/Innen
 Altersgruppe: Klasse 5-9 Stichprobengröße: 1818 Schüler/innen
- Prozessevaluation an den Projektschulen (Schuljahr 2004/05):
 Altersgruppe: n.n. Stichprobengröße: 14 Schulteams (Lehrkräfte- Interviews)
 Altersgruppe: n.n. Stichprobengröße: 17 Schulleiter (Interviews)
 Altersgruppe: n.n. Stichprobengröße: 37 Lehrkräfte (Fragebogen)
 Altersgruppe: Klasse 5-10 Stichprobengröße: 435 Schüler (Fragebogen)

14. Wie wurde Ihr Programm evaluiert?

- Randomisierung
- Experimental- und Kontrollgruppe
- Prä- und Posttest
- Instrument:

	Schüler	Lehrer	Eltern
Fragebogen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beobachtung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interview	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Wo sind die Ergebnisse der Evaluation publiziert?

Australian Council for Educational Research [ACER] (2010). *MindMatters Evaluation Report*.
 Online verfügbar unter:
http://www.mindmatters.edu.au/verve/_resources/MM_Eval_FINAL_Report.pdf
 [19.02.2011].

Weitere Informationen zu den Erhebungen in Australien unter:
<http://www.mindmatters.edu.au>.

Franze, M./ Meierjürgen, R./ Abeling, I./ Rottländer, M./ Gerdon, R./ Paulus, P. (2007). MindMatters. Ein Programm zur Förderung der psychischen Gesundheit in Schulen der Sekundarstufe 1 – deutschsprachige Adaptation und Ergebnisse des Modellversuchs, Prävention und Gesundheitsförderung, 2, 221 – 227.

Gediga, G. & Timmer, M. (2004a). MindMatters Evaluation. Bericht 1. Pretest an den Projektschulen – Schülerbefragung. IwFB Osnabrück/ Leuphana Universität Lüneburg.

Gediga, G. & Timmer, M. (2004b). MindMatters Evaluation. Bericht 2. Pretest an den Projektschulen – Lehrerbefragung. IwFB Osnabrück/ Leuphana Universität Lüneburg.

Gediga, G.; Timmer, M. & Hüttersen, E.-M. (2005a). MindMatters Evaluation. Bericht 3. Prozessevaluation der Implementation an den Modellschulen. IwFB Osnabrück/ Leuphana Universität Lüneburg.

Gediga, G.; Timmer, M. & Hüttersen, E.-M. (2005b). MindMatters Evaluation. Bericht 4. Posttest an den Projektschulen – Schülerbefragung. IwFB Osnabrück/ Leuphana Universität Lüneburg.

Gediga, G.; Timmer, M. & Hüttersen, E.-M. (2005c). MindMatters Evaluation. Bericht 5. Posttest an den Projektschulen – Lehrerbefragung. IwFB Osnabrück/ Leuphana Universität Lüneburg.

Weitere Informationen zur Pilot-Erhebung im deutschsprachigen Raum unter: <http://eval-institut.de/mindmatters/> [19.02.2011].

Weitere Informationen zu Erhebungen im deutschsprachigen Raum unter: <http://www.mindmatters-schule.de> [langfristig].

Mobbingfreie Schule – gemeinsam Klasse sein!

1. Wann und wo haben Sie Ihr Programm entwickelt?
2007/2008 in Hamburg
2. Basiert Ihr Programm auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen?
(x) Ja, auf sozialkognitive Lerntheorie (Bandura), Aggressionsforschung (Petermann), Olweus
3. Definieren Sie in Ihrem Programm Mobbing?
(x) Ja, und zwar: nach Olweus
() Nein
4. Ist es ein Prä- und/oder ein Interventionsprogramm?
(x) Präventionsprogramm
() Interventionsprogramm
5. Wurde Ihr Programm explizit für Schulen entwickelt?
(x) Ja
() Nein
6. Bezieht Ihr Programm alle Schulmitglieder in die Anti-Mobbing-Arbeit mit ein?
() Ja
(x) Nein
7. Soll Ihr Programm langfristig angewendet werden?
(x) Ja

Anhang

- Nein, es endet unmittelbar nach dem jeweiligen Fall
 Nein, es endet nach ___ Monaten
8. Enthält Ihr Programm Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen?
 Ja
 Nein
9. Ist Ihr Programm so konzipiert, dass es je nach individuellem Fall spezifisch variiert werden kann?
 Ja
 Nein
10. Welche Zielgruppe(n) sprechen Sie mit Ihrem Programm an?
 Kindergarten
 Grundschule
 Weiterführende Schule
11. Geben Sie den Schulen Hilfsmittel, mit denen sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können?
 Ja
 Nein
12. Welche Prä- bzw. Interventionselemente enthält Ihr Programm?
 Informationsabende für alle Eltern
 Materialien für alle Eltern
 Regelmäßige Elterntrainings
 Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule
 Regelmäßige Lehrertrainings
 Verbesserte Schulhof-Aufsicht
 Disziplinäre/bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
 Nicht-bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
 Unterrichtsmaterialien über Mobbing
 Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
 Gemeinsam erarbeiteter Ablaufplan für jede Klasse, wie auf Verstöße gegen entworfenes Regelsystem von der Schule reagiert werden soll
 Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Opfern
 Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Tätern
 Geschlechtsspezifische Arbeit
 Arbeit mit den Mitschülern (insbesondere mit Außenstehenden und Verteidigern)
 Schulkonferenzen zur Information der Schüler über Mobbing an ihrer Schule
 Regelmäßige Schulkonferenzen mit dem gesamten Kollegium
 Kooperative Gruppenarbeit zwischen Lehrern und professionellen Gruppen
 Classroom Management
 Videos
 Virtuelle realitätsnahe Computerspiele
13. Wo und mit welcher Stichprobe wurde Ihr Programm evaluiert?
Ort: Hamburg

Anhang

Altersgruppe: 10-14 Jahre

Stichprobengröße: 3.417 Schüler; 20 Lehrkräfte

14. Wie wurde Ihr Programm evaluiert?

- Randomisierung
- Experimental- und Kontrollgruppe
- Prä- und Posttest
- Instrument:

	Schüler	Lehrer	Eltern
Fragebogen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beobachtung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interview	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Wo sind die Ergebnisse der Evaluation publiziert?

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg

No-Blame Approach

1. Wann und wo haben Sie Ihr Programm entwickelt?
In England von Maines und Robinson, in Deutschland ab 2002
2. Basiert Ihr Programm auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen?
 Ja, auf _____
 Nein
3. Definieren Sie in Ihrem Programm Mobbing?
 Ja, und zwar: siehe Buch
 Nein
4. Ist es ein Prä- und/oder ein Interventionsprogramm?
 Präventionsprogramm
 Interventionsprogramm
5. Wurde Ihr Programm explizit für Schulen entwickelt?
 Ja
 Nein
6. Bezieht Ihr Programm alle Schulmitglieder in die Anti-Mobbing-Arbeit mit ein?
 Ja
 Nein
7. Soll Ihr Programm langfristig angewendet werden?
 Ja
 Nein, es endet unmittelbar nach dem jeweiligen Fall
 Nein, es endet nach ___ Monaten
8. Enthält Ihr Programm Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen?
 Ja
 Nein
9. Ist Ihr Programm so konzipiert, dass es je nach individuellem Fall spezifisch variiert werden kann?

Anhang

- Ja
 Nein
10. Welche Zielgruppe(n) sprechen Sie mit Ihrem Programm an?
 Kindergarten
 Grundschule
 Weiterführende Schule
11. Geben Sie den Schulen Hilfsmittel, mit denen sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können?
 Ja
 Nein
12. Welche Prä- bzw. Interventionselemente enthält Ihr Programm?
 Informationsabende für alle Eltern
 Materialien für alle Eltern
 Regelmäßige Elterntrainings
 Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule
 Regelmäßige Lehrertrainings
 Verbesserte Schulhof-Aufsicht
 Diszipliniäre/bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
 Nicht-bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
 Unterrichtsmaterialien über Mobbing
 Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
 Gemeinsam erarbeiteter Ablaufplan für jede Klasse, wie auf Verstöße gegen entworfenen Regelsystem von der Schule reagiert werden soll
 Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Opfern
 Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Tätern
 Geschlechtsspezifische Arbeit
 Arbeit mit den Mitschülern (insbesondere mit Außenstehenden und Verteidigern)
 Schulkonferenzen zur Information der Schüler über Mobbing an ihrer Schule
 Regelmäßige Schulkonferenzen mit dem gesamten Kollegium
 Kooperative Gruppenarbeit zwischen Lehrern und professionellen Gruppen
 Classroom Management
 Videos
 Virtuelle realitätsnahe Computerspiele
13. Wo und mit welcher Stichprobe wurde Ihr Programm evaluiert?
Siehe Buch und Homepage
14. Wie wurde Ihr Programm evaluiert?
 Randomisierung
 Experimental- und Kontrollgruppe
 Prä- und Posttest
 Instrument:

Anhang

	Schüler	Lehrer/Schulsozialarbeiter	Eltern
Fragebogen	()	(x)	()
Beobachtung	()	()	()
Interview	(x)	(x)	()

15. Wo sind die Ergebnisse der Evaluation publiziert?

Siehe Homepage!

Olweus Bullying Präventionsprogramm (OBPP)

1. When and where did you develop your program?
Dan Olweus has developed the program in Scandinavia in the years 1983 until today.
2. Is your program based on scientific research results?
(x) Yes, on research done by prof. Dan Olweus and colleagues from 1996 until today (see attached list of publications)
() No
3. Do you define bullying in your program?
(x) Yes: Dan Olweus' internationally acknowledged definition as 1) intentionally inflicting harm to someone, 2) done repeatedly over time 3) done by someone (one or more persons) who are in a stronger position than the exposed.
() No
4. Is your program a pre- and/or intervention-program?
(x) Prevention-program
(x) Intervention-program
5. Has your program been developed for schools explicitly?
(x) Yes
() No
6. Does your program involve all school-members into the anti-bullying-work?
(x) Yes
() No
7. Can you apply your program for a longer period of time?
(x) Yes. The initial period of implementing the program is 18-20 months, after that the school uses the Olweus Quality Assurance System to maintain its capacity to prevent and intervene with bullying.
() No, it ends after the particular case it has been applied on
() No, it ends after ___ months
8. Does your program contain elements, which can be integrated in lessons on a regular basis?
(x) Yes. There are some elements which can be integrated in ordinary lessons, although not much: Most materials for students are intended for use in structured class meetings. Some studies have also shown that specific materials for lessons are counterproductive for good anti-bullying work in schools.
() No
9. Is your program conceptualized for being varied on a specific case?

Anhang

- Yes
 No
10. Which target group(s) would you like to reach with your program?
 Kindergarten
 Primary school
 Secondary school
11. Do you give access to aids for schools, with which they can determine the work and success regularly?
 Yes. There is a survey to the students to monitor levels of bullying and many other parameters. Along with the survey there is a statistical analysis package. This is available online. There are also surveys for the staff to evaluate the completeness of their implementation.
 No
12. Which pre- respectively interventions-elements does your program contain?
 Information meetings for all parents
 Materials for all parents
 Consistent trainings for parents
 Improvement of communication between parents and school
 Consistent trainings for all teachers
 Improved playground supervision
 Disciplinary methods against perpetrators
 Non-punitive methods against perpetrators
 Teaching materials about bullying
 Common elaborated classroom rules
 Common elaborated schedule for each class, how the school shall react on violation against the elaborated control system
 Individual work with the bullying victim
 Individual work with bullying perpetrators
 Gender-specific work with bullying perpetrators
 Work with peers (especially with bystanders and defenders)
 School conferences for pupil's information about bullying at their school
 Consistent school conferences among the whole staff
 Cooperative group work among teachers and professional groups
 Classroom management
 Videos
 Virtual reality computer games
13. Where and with which sample has your program been evaluated?
Several large scale implementations in Norway, Iceland, Sweden, Lithuania, the US undertaken by Olweus International, Several implementations in Germany, England, the US, Belgium. Please see attached list of publications describing several international implementations.
14. How has your program been evaluated?

Anhang

Please see attached list of publications describing several international implementations.

Randomization

Olweus has a separate evaluation design (Age-Adjusted Cohort Design) since randomization and clean RCT studies are highly questionable, and probably not ethically advisable with school bullying.

Experimental- and control group

Pre- and Posttest

Instrument:

	Pupils	Teachers	Parents
Questionnaire	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Observation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interview	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

15. Where have the results of the evaluation been published?

Please see attached list of publications describing several international implementations.

RESPEKT

1. Wann und wo haben Sie Ihr Programm entwickelt?

2001/2002 Ludwigsburg

2. Basiert Ihr Programm auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen?

Ja, auf _____

Nein

3. Definieren Sie in Ihrem Programm Mobbing?

Ja, und zwar: im weitesten Sinne als Hänkeln, Drohen, Abwerten, Beschimpfen, Herabsetzen, Bloßstellen, Schikanieren, Ausgrenzen, Rufschädigen, „Kaltstellen“ durch das Vorenthalten von Informationen und Beschädigen von Eigentum der gemobbten Person u.ä.

Nein

4. Ist es ein Prä- und/oder ein Interventionsprogramm?

Präventionsprogramm

Interventionsprogramm

5. Wurde Ihr Programm explizit für Schulen entwickelt?

Ja

Nein

6. Bezieht Ihr Programm alle Schulmitglieder in die Anti-Mobbing-Arbeit mit ein?

Ja

Nein

7. Soll Ihr Programm langfristig angewendet werden?

Ja

Nein, es endet unmittelbar nach dem jeweiligen Fall

Nein, es endet nach ___ Monaten

Anhang

8. Enthält Ihr Programm Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen?
 Ja
 Nein
9. Ist Ihr Programm so konzipiert, dass es je nach individuellem Fall spezifisch variiert werden kann?
 Ja
 Nein
10. Welche Zielgruppe(n) sprechen Sie mit Ihrem Programm an? Schüler aller Klassenstufen, Kommune, RESPEKT – Aktion gewaltfreie Schulen versteht sich als schulische UND kommunales Gewaltpräventionsprogramm.
 Kindergarten
 Grundschule
 Weiterführende Schule
11. Geben Sie den Schulen Hilfsmittel, mit denen sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können?
 Ja
 Nein
12. Welche Prä- bzw. Interventionselemente enthält Ihr Programm?
 Informationsabende für alle Eltern
 Materialien für alle Eltern
 Regelmäßige Elterntrainings
 Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule
 Regelmäßige Lehrertrainings
 Verbesserte Schulhof-Aufsicht
 Disziplinäre/bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
 Nicht-bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
 Unterrichtsmaterialien über Mobbing
 Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
 Gemeinsam erarbeiteter Ablaufplan für jede Klasse, wie auf Verstöße gegen entworfenes Regelsystem von der Schule reagiert werden soll
 Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Opfern
 Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Tätern
 Geschlechtsspezifische Arbeit
 Arbeit mit den Mitschülern (insbesondere mit Außenstehenden und Verteidigern)
 Schulkonferenzen zur Information der Schüler über Mobbing an ihrer Schule
 Regelmäßige Schulkonferenzen mit dem gesamten Kollegium
 Kooperative Gruppenarbeit zwischen Lehrern und professionellen Gruppen
 Classroom Management
 Videos
 Virtuelle realitätsnahe Computerspiele
13. Wo und mit welcher Stichprobe wurde Ihr Programm evaluiert?
14. Wie wurde Ihr Programm evaluiert?

Anhang

- Randomisierung
- Experimental- und Kontrollgruppe
- Prä- und Posttest
- Instrument:

	Schüler	Lehrer	Eltern
Fragebogen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beobachtung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interview	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Wo sind die Ergebnisse der Evaluation publiziert?

Training mit aggressiven Kindern (TmaK)

1. Wann und wo haben Sie Ihr Programm entwickelt?
1. Auflage 1978, Urban und Schwarzenberg, München
2. Basiert Ihr Programm auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen?
 Ja, auf *Einzelfallstudien und Gruppenstudien in verschiedenen Setting*
 Nein
3. Definieren Sie in Ihrem Programm Mobbing?
 Ja, und zwar: S. 5: Mobbing richtet sich wiederholt auf bestimmte Personen. Besonders häufige Formen sind Spotten und Beschimpfen, gefolgt von Schlägen und Gerüchte Verbreiten sowie andere aus der Gruppe ausschließen (siehe Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003).
 Nein
4. Ist es ein Prä- und/oder ein Interventionsprogramm?
 Präventionsprogramm
 Interventionsprogramm
5. Wurde Ihr Programm explizit für Schulen entwickelt?
 Ja
 Nein
6. Bezieht Ihr Programm alle Schulmitglieder in die Anti-Mobbing-Arbeit mit ein?
 Ja
 Nein
7. Soll Ihr Programm langfristig angewendet werden?
 Ja
 Nein, es endet unmittelbar nach dem jeweiligen Fall
 Nein, es endet nach ca. 8 Monaten
8. Enthält Ihr Programm Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen?
 Ja
 Nein
9. Ist Ihr Programm so konzipiert, dass es je nach individuellem Fall spezifisch variiert werden kann?
 Ja

Anhang

- Nein
10. Welche Zielgruppe(n) sprechen Sie mit Ihrem Programm an?
- Kindergarten
- Grundschule (8-12 Jährige)
- Weiterführende Schule
11. Geben Sie den Schulen Hilfsmittel, mit denen sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können?
- Ja
- Nein
12. Welche Prä- bzw. Interventionselemente enthält Ihr Programm?
- Informationsabende für alle Eltern
- Materialien für alle Eltern
- Regelmäßige Elterntrainings bzw. begleitende Elternberatung
- Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule
- Regelmäßige Lehrertrainings
- Verbesserte Schulhof-Aufsicht
- Diszipliniäre/bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
- Nicht-bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
- Unterrichtsmaterialien über Mobbing
- Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
- Gemeinsam erarbeiteter Ablaufplan für jede Klasse, wie auf Verstöße gegen entworfenes Regelsystem von der Schule reagiert werden soll
- Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Opfern
- Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Tätern
- Geschlechtsspezifische Arbeit
- Arbeit mit den Mitschülern (insbesondere mit Außenstehenden und Verteidigern)
- Schulkonferenzen zur Information der Schüler über Mobbing an ihrer Schule
- Regelmäßige Schulkonferenzen mit dem gesamten Kollegium
- Kooperative Gruppenarbeit zwischen Lehrern und professionellen Gruppen
- Classroom Management
- Videos
- Virtuelle realitätsnahe Computerspiele
13. Wo und mit welcher Stichprobe wurde Ihr Programm evaluiert?
- Ort: Erziehungsberatungsstelle Altersgruppe: M=9;6, SD=1.76 Stichprobengröße: n=13
- Ort: Jugendhilfeeinrichtung Altersgruppe: M=9;7, SD=0.88 Stichprobengröße: n=12
- Ort: Kinder- und Jugendpsychiatrie Altersgruppe: M=9;7, SD=1.16 Stichprobengröße: n=8
- Ort: Förderschule Altersgruppe: M=14;01, SD=1.27 Stichprobengröße: n=16
14. Wie wurde Ihr Programm evaluiert?
- Randomisierung
- Experimental- und Kontrollgruppe

Anhang

(x) Prä- und Posttest

(x) Instrument:

	Schüler	Lehrer	Eltern
Fragebogen	(x)	(x)	(x)
Beobachtung	(x)	()	(x)
Interview	(x)	()	(x)

15. Wo sind die Ergebnisse der Evaluation publiziert?

Nitkowski, D., Petermann, F., Büttner, P., Krause-Leipoldt, C., & Petermann, U. (2009). Verhaltenstherapie und Jugendhilfe. Ergebnisse zur Optimierung der Versorgung aggressiver Kinder. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 37(5), 461-468.

Petermann, F., Petermann, U., Besier, T., Goldbeck, L., Büttner, P., Krause-Leipoldt, C., et al. (2008). Zur Effektivität des Trainings mit aggressiven Kindern in Psychiatrie und Jugendhilfe. *Kindheit und Entwicklung*, 17(3), 182-189.

Petermann, U., Krummrich, M. Z., Meier, C., Petermann, F., & Nitkowski, D. (2010). Das Training mit aggressiven Kindern als schulbasiertes Präventionsprogramm. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 57(2), 132-143.

Petermann, U., Nitkowski, D., Polchow, D., Pätel, J., Roos, S., Kanz, F.-J., et al. (2007). Langfristige Effekte des Trainings mit aggressiven Kindern. *Kindheit und Entwicklung*, 16(3), 143-151.

Petermann, U., Petermann, F., Büttner, P., Krause-Leipoldt, C., & Nitkowski, D. (2008). Effektivität kinderverhaltenstherapeutischer Maßnahmen in der Jugendhilfe: Das Training mit aggressiven Kindern. *Verhaltenstherapie*, 18, 101-108.

WiSK – Das Wiener Soziale Kompetenztraining

1. Wann und wo haben Sie Ihr Programm entwickelt?
In den letzten 10 Jahren an der Uni Wien
2. Basiert Ihr Programm auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen?
(x) Ja, auf _____
Siehe Spiel & Strohmeier (in press) International Journal of Behavioral Development
3. Definieren Sie in Ihrem Programm Mobbing?
(x) Ja, und zwar: wie Olweus und Salmivalli
() Nein
4. Ist es ein Prä- und/oder ein Interventionsprogramm?
(x) Präventionsprogramm
(x) Interventionsprogramm
5. Wurde Ihr Programm explizit für Schulen entwickelt?
(x) Ja
6. Bezieht Ihr Programm alle Schulmitglieder in die Anti-Mobbing-Arbeit mit ein?
(x) Ja
7. Soll Ihr Programm langfristig angewendet werden?

Anhang

- (x) Ja
8. Enthält Ihr Programm Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen?
(x) Ja
9. Ist Ihr Programm so konzipiert, dass es je nach individuellem Fall spezifisch variiert werden kann?
(x) Ja
10. Welche Zielgruppe(n) sprechen Sie mit Ihrem Programm an?
Sekundarstufe 1, Jugendliche zwischen 11 und 15
11. Geben Sie den Schulen Hilfsmittel, mit denen sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können?
(x) Ja
12. Welche Prä- bzw. Interventionselemente enthält Ihr Programm?
(x) Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule
(x) Regelmäßige Lehrertrainings
(x) Verbesserte Schulhof-Aufsicht
(x) Disziplinäre/bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
(x) Nicht-bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
(x) Unterrichtsmaterialien über Mobbing
(x) Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
(x) Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Opfern
(x) Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Tätern
(x) Arbeit mit den Mitschülern (insbesondere mit Außenstehenden und Verteidigern)
(x) Regelmäßige Schulkonferenzen mit dem gesamten Kollegium
13. Wo und mit welcher Stichprobe wurde Ihr Programm evaluiert?
Gerade in Arbeit. Es gab Vorträge am Aggressionsworkshop in Bonn (Schiller, Gollwitzer) und Vorträge auf der SRCD in Montreal (Spiel et al.)
14. Wie wurde Ihr Programm evaluiert?
() Randomisierung, Experimental- und Kontrollgruppe
() Prä- und Posttest
() Instrument: Selbst und Fremdeinschätzungen
- | | Schüler | Lehrer | |
|-------------------|---------|--------|--|
| Fragebogen | Ca 2000 | Ca 700 | |
| Peernominierungen | Ca 2000 | | |
| | | | |
15. Wo sind die Ergebnisse der Evaluation publiziert?
Derzeit noch nicht, in Arbeit, nur Vorträge sind fertig

Zammgrauft

1. Wann und wo haben Sie Ihr Programm entwickelt?
Von 1999 – 2000 in München, der Rohentwurf stammt von einem bereits etablierten Präventionsprogramm der Dortmunder Polizei und wurde von uns überarbeitet.

Anhang

2. Basiert Ihr Programm auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen?
 Ja, auf _____
 Nein
3. Definieren Sie in Ihrem Programm Mobbing?
 Ja, und zwar: _____
 Nein
4. Ist es ein Prä- und/oder ein Interventionsprogramm?
 Präventionsprogramm
 Interventionsprogramm
5. Wurde Ihr Programm explizit für Schulen entwickelt?
 Ja
 Nein
6. Bezieht Ihr Programm alle Schulmitglieder in die Anti-Mobbing-Arbeit mit ein?
 Ja
 Nein
7. Soll Ihr Programm langfristig angewendet werden?
 Ja
 Nein, es endet unmittelbar nach dem jeweiligen Fall
 Nein, es endet nach ___ Monaten
8. Enthält Ihr Programm Elemente, die sich in den regelmäßigen Unterricht integrieren lassen?
 Ja
 Nein
9. Ist Ihr Programm so konzipiert, dass es je nach individuellem Fall spezifisch variiert werden kann?
 Ja
 Nein
10. Welche Zielgruppe(n) sprechen Sie mit Ihrem Programm an?
 Kindergarten
 Grundschule
 Weiterführende Schule
11. Geben Sie den Schulen Hilfsmittel, mit denen sie die Arbeit und den Erfolg regelmäßig kontrollieren können?
 Ja
 Nein
12. Welche Prä- bzw. Interventionselemente enthält Ihr Programm?
 Informationsabende für alle Eltern
 Materialien für alle Eltern
 Regelmäßige Elterntrainings
 Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule
 Regelmäßige Lehrertrainings
 Verbesserte Schulhof-Aufsicht
 Disziplinäre/bestrafende Maßnahmen gegen die Täter

Anhang

- Nicht-bestrafende Maßnahmen gegen die Täter
- Unterrichtsmaterialien über Mobbing
- Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln
- Gemeinsam erarbeiteter Ablaufplan für jede Klasse, wie auf Verstöße gegen entworfenen Regelsystem von der Schule reagiert werden soll
- Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Opfern
- Individuelle Arbeit mit den Mobbing-Tätern
- Geschlechtsspezifische Arbeit
- Arbeit mit den Mitschülern (insbesondere mit Außenstehenden und Verteidigern)
- Schulkonferenzen zur Information der Schüler über Mobbing an ihrer Schule
- Regelmäßige Schulkonferenzen mit dem gesamten Kollegium
- Kooperative Gruppenarbeit zwischen Lehrern und professionellen Gruppen
- Classroom Management
- Videos
- Virtuelle realitätsnahe Computerspiele

13. Wo und mit welcher Stichprobe wurde Ihr Programm evaluiert?

Ort: München Altersgruppe: 13-14 Stichprobengröße: ca. 600, läuft aktuell

Ort: Würzburg Altersgruppe: 13-14 Stichprobengröße: ca. 300
(polizeiinterne Befragung)

Ort: München Altersgruppe: Erwachsene Stichprobengröße: 280

14. Wie wurde Ihr Programm evaluiert?

- Randomisierung
- Experimental- und Kontrollgruppe
- Prä- und Posttest
- Instrument:

	Schüler	Lehrer	Eltern
Fragebogen	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beobachtung	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interview	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Wo sind die Ergebnisse der Evaluation publiziert?

Die aktuelle Wirkungsstudie mit ca. 600 Probanden läuft noch.

Die Prozessevaluation im Rahmen der Multiplikatoren-schulung wurde 2003/2004 durchgeführt und wurde von Jonas/Boos/Brandstätter im Hogrefe-Verlag veröffentlicht.

Die Untersuchung der Würzburger Polizei war nur für polizeiinterne Zwecke bestimmt und wurde daher nicht publiziert.

ZERO

1. When and where did you develop your program?
1995 – 2003 in Norway. The program is still developing
2. Is your program based on scientific research results?

Anhang

- Yes
 - No
3. Do you define bullying in your program?
- Yes
 - No
4. Is your program a pre- and/or intervention-program?
- Prevention-program
 - Intervention-program
5. Has your program been developed for schools explicitly?
- Yes
 - No
6. Does your program involve all school-members into the anti-bullying-work?
- Yes
 - No
7. Can you apply your program for a longer period of time?
- Yes
 - No, it ends after the particular case it has been applied on
 - No, it ends after 15 months
8. Does your program contain elements, which can be integrated in lessons on a regular basis?
- Yes
 - No
9. Is your program conceptualized for being varied on a specific case?
- Yes
 - No
10. Which target group(s) would you like to reach with your program?
- Kindergarten
 - Primary school
 - Secondary school
11. Do you give access to aids for schools, with which they can determine the work and success regularly?
- Yes
 - No
12. Which pre- respectively interventions-elements does your program contain?
- Information meetings for all parents
 - Materials for all parents
 - Consistent trainings for parents
 - Improvement of communication between parents and school
 - Consistent trainings for all teachers
 - Improved playground supervision
 - Disciplinary methods against perpetrators
 - Non-punitive methods against perpetrators
 - Teaching materials about bullying

Anhang

- Common elaborated classroom rules
- Common elaborated schedule for each class, how the school shall react on violation against the elaborated control system
- Individual work with the bullying victim
- Individual work with bullying perpetrators
- Gender-specific work with bullying perpetrators
- Work with peers (especially with bystanders and defenders)
- School conferences for pupil's information about bullying at their school
- Consistent school conferences among the whole staff
- Cooperative group work among teachers and professional groups
- Classroom management
- Videos
- Virtual reality computer games

13. Where and with which sample has your program been evaluated?

Place: Norway	Age group: 7-12	Sample size: 20 000
Place: Ireland	Age group: primary	Sample size: 2-3000
Place: Norway	Age group:13-16	Sample size: 10 000

14. How has your program been evaluated?

- Randomization
- Experimental- and control group
- Pre- and Posttest
- Instrument:

	Pupils	Teachers	Parents
Questionnaire	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interview	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Where have the results of the evaluation been published?

Please see Roland, Bru, Midthassel & Vaaland (2009) Soc Psych Educ. DOI 10.1007/s11128-009-9096-0

10.4 Elternbrief

Liebe Eltern,

das Schulleitungsteam hat entschieden, an einer Untersuchung teilzunehmen, die kurz vor unseren Sommerferien zusammen mit dem Team um Frau PD Dr. Mechthild Schäfer vom Department Psychologie (Ludwig-Maximilians-Universität München) und den Schülerinnen und Schülern der 7., 8. und 9. Jahrgangsstufe durchgeführt werden soll.

Ziel ist es, die Schülerinnen und Schüler zu ihrer Einstellung zum Lernen, zum Unterricht und zu ihrer Klassengemeinschaft zu befragen. Die Ergebnisse sollen beitragen, besser zu verstehen, wie und wann die Schüler optimal lernen können und dienen somit als Grundlage für Lehrerfortbildungen. Wir versprechen uns von der Teilnahme an der Untersuchung zum einen ein besseres Verständnis der Dynamik, der das Lernen im Klassenverband unterliegt, aber auch die Auseinandersetzung mit einer Thematik, die sensibilisiert, genau hinzuschauen und den Lernfortschritt Ihrer Kinder bestmöglich zu unterstützen.

Die Ergebnisse der Befragung werden dem Kollegium, aber bei Interesse ebenso Eltern und Schülern vorgestellt. Alle Auskünfte der Schüler werden ohne Namensnennungen erfasst und streng vertraulich behandelt, wodurch eine Identifikation von einzelnen Schülern weder möglich noch gewollt ist.

Je mehr Schüler an der Befragung teilnehmen, desto umfassender und verlässlicher wird das Bild über das Lernen der Schüler innerhalb ihres Klassenverbandes. Wir hoffen deshalb, dass Sie Ihrem Kind die Teilnahme an dem Projekt erlauben.

Fragen zur Untersuchung beantworten wir gerne. Sie erreichen die Schulleitung auf gewohntem Weg. Für Fragen bzgl. der inhaltlichen Konzeption der Befragung ist die Untersuchungsleiterin Frau PD Dr. Mechthild Schäfer telefonisch (089 – 21805156) oder per E-Mail (mecchthild.schaefer@psy.lmu.de) für Sie erreichbar.

Bitte leiten Sie den Abschnitt umgehend an die Klassenleitung zurück.

Wir danken Ihnen im Voraus herzlich für Ihre Unterstützung.

Fiona Baumann

Erlaubnis zur Teilnahme an der Schülerbefragung

Meine Tochter/mein Sohn, Klasse

darf an der Befragung teilnehmen. **JA** **NEIN**

.....,

Ort

.....

Datum

.....

Unterschrift

10.5 Schülerfragebogen

Schülerfragebogen

Kennzahl der Schule
 Kennzahl der Klasse
 Deine Kennzahl auf der Klassenliste

Wie alt bist Du?

Junge Mädchen

In welchem Land bist Du geboren?
 Wo sind Deine Eltern geboren?

Damit wir bei der nächsten Befragung im Sommer Deinen Fragebogen diesem hier zuordnen können, ohne Deinen Namen zu wissen, brauchst Du einen Code:

Erster Buchstabe des Vornamens Deiner Mutter
 Letzter Buchstabe Deines eigenen Vornamens
 Erster Buchstabe Deines Geburtsortes
 Dein Geburtstag (nur der Tag, ohne Monat und Jahr)

Meine Schule ist ein Ort, ...	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	unsicher	trifft eher zu	trifft zu
... an dem ich mich dazugehörig fühle.	1	2	3	4	5
... an dem ich mich als Außenseiter fühle.	1	2	3	4	5
... an dem ich mich einsam fühle.	1	2	3	4	5
... an dem ich anscheinend beliebt bin.	1	2	3	4	5
... an den ich nicht hingehen möchte.	1	2	3	4	5
... an dem ich mich oft langweile.	1	2	3	4	5
... an dem ich leicht Freunde finde.	1	2	3	4	5

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	unsicher	trifft eher zu	trifft zu
1. Ich habe in den letzten zwei Monaten im Unterricht gut aufgepasst.	1	2	3	4	5
2. Ich habe in den letzten zwei Monaten alle meine Hausaufgaben gemacht.	1	2	3	4	5
3. Ich habe in den letzten zwei Monaten auf alle Proben gelehrt.	1	2	3	4	5
4. Ich habe in den letzten zwei Monaten in der Schule mal gefehlt, obwohl ich nicht krank war.	1	2	3	4	5

**Stell Dir vor, Du könntest in Hogwarts zur Schule gehen und wärst Mitschüler von Harry Potter und Hermine.
Was würde Dir besonders gut gefallen?**

Was sollten Deine Lehrer unbedingt von den Lehrern in Hogwarts lernen?

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	unsicher	trifft eher zu	trifft zu
5. Ich habe vor, in nächster Zeit jeden Tag in die Schule zu gehen.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
6. Ich habe vor, in nächster Zeit im Unterricht gut aufzupassen.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
7. Ich habe vor, in nächster Zeit alle meine Hausaufgaben zu machen.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>
8. Ich habe vor, in nächster Zeit für Proben zu lernen.	<input type="text" value="1"/>	<input type="text" value="2"/>	<input type="text" value="3"/>	<input type="text" value="4"/>	<input type="text" value="5"/>

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	unsicher	trifft eher zu	trifft zu
9. Ich finde, ich sollte regelmäßig zur Schule gehen.	1	2	3	4	5
10. Ich finde, ich sollte im Unterricht gut aufpassen.	1	2	3	4	5
11. Ich finde, ich sollte meine Hausaufgaben regelmäßig machen.	1	2	3	4	5
12. Ich finde, ich sollte mich auf Proben vorbereiten.	1	2	3	4	5

	Keiner	eher Keiner	unsicher	eher Alle	Alle
13. Die Lehrer kontrollieren unsere Hausaufgaben.	1	2	3	4	5
14. Vor Proben sagen uns die Lehrer genau, was wir lernen müssen.	1	2	3	4	5
15. Unsere Lehrer sagen uns, wie wir uns verbessern können.	1	2	3	4	5
16. Dass wir lernen, im Team zusammen zu arbeiten, ist den Lehrern wichtig.	1	2	3	4	5

	schwer	eher schwer	mittel	eher leicht	leicht
17. Regelmäßig in die Schule zu gehen, fällt mir ...	1	2	3	4	5
18. Im Unterricht gut aufzupassen, fällt mir ...	1	2	3	4	5
19. Regelmäßig meine Hausaufgaben zu machen, fällt mir ...	1	2	3	4	5
20. Auf Proben lernen, fällt mir ...	1	2	3	4	5

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	unsicher	trifft eher zu	trifft zu
21. Meine Eltern sagen, es ist wichtig, sich in der Schule anzustrengen	1	2	3	4	5
22. Die meisten meiner Lehrer sagen, es ist wichtig, sich in der Schule anzustrengen.	1	2	3	4	5
23. Meine Freunde sagen, es ist wichtig, sich in der Schule anzustrengen.	1	2	3	4	5
	egal	eher egal	unsicher	eher nicht egal	nicht egal
24. Was meine Eltern von mir erwarten, ist mir ...	1	2	3	4	5
25. Was meine Lehrer von mir erwarten, ist mir ...	1	2	3	4	5
26. Was meine Freunde von mir erwarten, ist mir ...	1	2	3	4	5
	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	unsicher	trifft eher zu	trifft zu
27. Regelmäßig in die Schule zu kommen, finde ich angenehm.	1	2	3	4	5
28. Regelmäßig in die Schule zu kommen, finde ich sinnvoll.	1	2	3	4	5
29. Im Unterricht gut aufzupassen, finde ich angenehm.	1	2	3	4	5
30. Im Unterricht gut aufzupassen, finde ich sinnvoll.	1	2	3	4	5
31. Regelmäßig Hausaufgaben zu machen, finde ich angenehm.	1	2	3	4	5
32. Regelmäßig Hausaufgaben zu machen, finde ich sinnvoll.	1	2	3	4	5
33. Auf Proben zu lernen, finde ich angenehm.	1	2	3	4	5
34. Auf Proben zu lernen, finde ich sinnvoll.	1	2	3	4	5

Ab hier brauchst Du Deine Klassenliste.

Auf wen in Deiner Klasse treffen die folgenden Beschreibungen besonders zu? Trage nur seine/ihre Nummer und nicht den Namen ein. Bitte nenne Dich nicht selbst, auch wenn die Aussage auf dich zutrifft.

	1.	2.	3.	...
1.	Wer von euch steht meistens im Mittelpunkt oder bekommt von den anderen die meiste Aufmerksamkeit?			
2.	Wer verspricht anderen oft irgendwas, um seinen Willen zu durchzusetzen?			
3.	Wer von euch verspricht anderen etwas Schönes, um seinen Willen zu bekommen?			
4.	Wer schafft es immer wieder, dass andere tun, was er/sie sagt (auch wenn die anderen dazu eigentlich keine Lust haben)?			
5.	Wer von euch ist immer nett zu anderen, um zu kriegen, was er/sie will?			
6.	Wer von euch kriegt was er/sie will, weil er/sie "hilft" (auch wenn diese die Hilfe gar nicht gebraucht wird)?			
7.	Wer kommandiert andere herum, um seinen Willen zu kriegen?			
8.	Wer droht anderen (mit Worten oder Gesten), um zu bekommen, was er/sie will?			
9.	Wer denkt sich immer wieder etwas aus, was die anderen gut finden und wobei sie gerne mitmachen?			
10.	Wer legt oft andere rein, um zu kriegen, was er/sie will?			
11.	Wer bekommt immer wieder die beste Rolle oder das Beste zu tun, wenn ihr etwas zusammen macht?			
12.	Mit wem in deiner Klasse machst Du am liebsten etwas zusammen?			

Anhang

		1.	2.	3.	...
13.	Mit wem in deiner Klasse machst Du am wenigsten gern etwas zusammen?				
14.	Wer in deiner Klasse ist am beliebtesten/hat die meisten Freunde?				
15.	Wer in deiner Klasse ist am unbeliebtesten/hat die wenigsten Freunde?				
16.	Wen würdest Du bei einer Gruppenarbeit in deine Gruppe wählen?				
17.	Wer tröstet die, die gemein behandelt wurden, und hält zu ihnen?				
18.	Wer macht mit, wenn jemand getreten, rumgeschubst oder geschlagen wird?				
19.	Wer schreibt gute Noten, weil er/sie gut lernt?				
20.	Wen kann man immer fragen, wenn man im Unterricht etwas nicht mitbekommen hat?				
21.	Wer weiß meistens Bescheid, was für eine Probe vorzubereiten ist?				
22.	Wer sagt ständig, dass sich Lernen eh nicht lohnt?				
23.	Wer ist oft gemein zu anderen, indem er/sie tritt, rumschubst oder stößt?				
24.	Wer wird regelmäßig von anderen geschlagen, getreten, geschubst?	Von wem?	Von wem?	Von wem?	Von wem?
25.	Wer hat immer die Hausaufgaben dabei?				
26.	Wer kümmert sich regelmäßig darum, dass die anderen mit den Gemeinheiten aufhören?				
27.	Wer feuert andere an, wenn sie gemein zu anderen sind?				

Anhang

	1.	2.	3.	...
28.	Wen würdest Du bei einer Gruppenarbeit nicht gern in deine Gruppe wählen?			
29.	Über wen werden hinter seinem Rücken immer wieder gemeine Gerüchte erzählt/gelästert?	Von wem?	Von wem?	Von wem?
30.	Wer beschimpft oder beleidigt oft andere, damit sie sich schlecht fühlen?			
31.	Wer wird oft von anderen aufgezogen, lächerlich gemacht oder beleidigt?	Von wem?	Von wem?	Von wem?
32.	Wer lacht oft darüber, wenn jemand anderes gemein behandelt wird?			
33.	Wer steht daneben und macht nichts, wenn jemand gemein behandelt wird?			
34.	Wer sagt den anderen, dass sie mit den Gemeinheiten aufhören sollen?			
35.	Wer stiftet oft andere an, bei Gemeinheiten mitzumachen?			
36.	Wer lässt sich oft von jemand anderem anstiften und macht dann bei Gemeinheiten richtig mit?			
37.	Wer versucht oft, andere aus der Gruppe auszuschließen?			
38.	Wer wird häufig absichtlich nicht beachtet oder ausgeschlossen?	Von wem?	Von wem?	Von wem?
39.	Wer schreibt gute Noten ohne zu lernen?			
40.	Wer hält sich immer raus, wenn jemand gemein behandelt wird?			

10.6 Lehrerfragebogen

Kennzahl der Schule _____

Kennzahl der Klasse _____

Berufserfahrung _____

Geschlecht _____

Auf wen in Ihrer Klasse treffen die folgenden Beschreibungen besonders zu? Tragen Sie bitte nur seine/ihre Nummer ein.

		1.	2.	3.	...
1.	Welcher Schüler steht meistens im Mittelpunkt oder bekommt von den anderen die meiste Aufmerksamkeit?				
2.	Wer verspricht anderen oft irgendetwas, um seinen Willen durchzusetzen?				
3.	Welcher Schüler verspricht anderen etwas Schönes, um seinen Willen zu bekommen?				
4.	Wer schafft es immer wieder, dass andere tun, was er/sie sagt (auch wenn die anderen dazu eigentlich keine Lust haben)?				
5.	Welcher Schüler ist immer nett zu anderen, um zu kriegen, was er/sie will?				
6.	Welcher Schüler kriegt, was er/sie will, weil er/sie „hilft“ (auch wenn diese Hilfe gar nicht gebraucht wird)?				
7.	Wer kommandiert andere herum, um seinen Willen zu kriegen?				

Anhang

		1.	2.	3.	...
8.	Wer droht anderen (mit Worten oder Gesten), um zu bekommen, was er/sie will?				
9.	Wer denkt sich immer wieder etwas aus, was die anderen gut finden und wobei sie gerne mitmachen?				
10.	Wer legt oft andere rein, um zu kriegen, was er/sie will?				
11.	Wer bekommt immer wieder die beste Rolle oder das Beste zu tun, wenn die Schüler etwas zusammen machen?				
12.	Welcher Schüler ist am beliebtesten/hat die meisten Freunde?				
13.	Welcher Schüler ist am unbeliebtesten/hat die wenigsten Freunde?				
14.	Wen würden die meisten Schüler bei einer Gruppenarbeit gern in ihre Gruppe wählen?				
15.	Wer tröstet die, die gemein behandelt wurden, und hält zu ihnen?				
16.	Wer macht mit, wenn jemand getreten, rumgeschubst oder geschlagen wird?				
17.	Wer schreibt gute Noten, weil er/sie gut lernt?				
18.	Wen würden die meisten Schüler fragen, wenn sie im Unterricht etwas nicht mitbekommen haben?				
19.	Wer weiß meistens Bescheid, was für eine Probe vorzubereiten ist?				
20.	Wer sagt ständig, dass sich Lernen eh nicht lohnt?				

Anhang

		1.	2.	3.	...
21.	Wer ist oft gemein zu anderen, indem er/sie tritt, rumschubst oder stößt?				
22.	Wer wird regelmäßig von anderen geschlagen, getreten, geschubst?				
		Von wem?	Von wem?	Von wem?	Von wem?
23.	Welcher Schüler hat immer die Hausaufgaben dabei?				
24.	Wer kümmert sich regelmäßig darum, dass die anderen mit den Gemeinheiten aufhören?				
25.	Wer feuert andere an, wenn sie gemein zu anderen sind?				
26.	Über wen werden hinter seinem Rücken immer wieder gemeine Gerüchte erzählt/gelästert?				
		Von wem?	Von wem?	Von wem?	Von wem?
27.	Wer beschimpft oder beleidigt oft andere, damit sie sich schlecht fühlen?				
28.	Wer wird oft von anderen aufgezogen, lächerlich gemacht oder beleidigt?				
		Von wem?	Von wem?	Von wem?	Von wem?
29.	Wer lacht oft darüber, wenn jemand anderes gemein behandelt wird?				
30.	Welcher Schüler steht daneben und macht nichts, wenn jemand gemein behandelt wird?				
31.	Wer sagt den anderen, dass sie mit den Gemeinheiten aufhören sollen?				

Anhang

		1.	2.	3.	...
32.	Wer stiftet oft andere an, bei Gemeinheiten mitzumachen?				
33.	Wer lässt sich oft von jemand anderem anstiften und macht dann bei Gemeinheiten richtig mit?				
34.	Wer versucht oft, andere aus der Gruppe auszuschließen?				
35.	Wer wird häufig absichtlich nicht beachtet oder ausgeschlossen?				
		Von wem?	Von wem?	Von wem?	Von wem?
36.	Wer schreibt gute Noten ohne zu lernen?				
37.	Wer hält sich immer raus, wenn jemand gemein behandelt wird?				

Anhang

Wie läuft es in Ihrer Klasse?

Zutreffendes bitte ankreuzen:

		stimme voll zu	stimme etwas zu	stimme wenig zu	stimme nicht zu
39.	Ich habe klare, gut etablierte Regeln dafür, was die Schüler(innen) tun dürfen und was nicht.				
40.	Ich verfüge über gute Methoden, wie ich mit Schüler(innen) umgehe, die die Regeln nicht einhalten.				
41.	Ich verfüge über gute Methoden, mit Hilfe derer ich das soziale Verhalten meiner Schüler positiv beeinflussen kann.				

In unserer Schule ...

		stimme voll zu	stimme etwas zu	stimme wenig zu	stimme nicht zu
42.	halten wir als Kollegium zusammen.				
43.	fühlen sich die Kollegiumsmitglieder gegenseitig akzeptiert und verstanden.				
44.	ist das Kollegium gegenüber Veränderungen aufgeschlossen und empfänglich.				
45.	halten die Lehrerkollegen sich gegenseitig auf dem Laufenden (regelmäßiger Informationsaustausch)				

Anhang

		stimme voll zu	stimme etwas zu	stimme wenig zu	stimme nicht zu
46.	ist die Schulleitung für Lehrer ausreichend gut erreichbar und gesprächsbereit.				
47.	engagieren sich die meisten Lehrer(innen) sehr bei ihrer Arbeit.				
48.	lassen sich die Inhalte von Fortbildungen gut umsetzen.				
49.	werden Konflikte und Probleme nicht unter den Teppich gekehrt.				
50.	besteht ein intensiver Austausch und Kooperation der Lehrer(innen) mit den Eltern der Schüler.				

10.7 Tabellen und Graphiken

Anhang

Prozentualer Anteil der Anwendung und Bekanntheit der einzelnen Anti-Mobbing-Programme durch die Schulpsychologen:

(4.16)

	kenne ich und habe schon damit gearbeitet	kenne ich und würde gerne damit arbeiten	ist mir nicht bekannt
Be-Prox	0,97%	8,21%	90,82%
Cool sein - cool bleiben	6,28%	15,46%	78,26%
Fairplayer	1,45%	7,73%	90,82%
Faustlos	11,59%	28,99%	59,42%
FAGT	2,42%	11,11%	86,47%
KiVa	0,00%	2,42%	97,58%
MindMatters	2,42%	14,49%	83,09%
Mobbingfreie Schule	2,42%	23,67%	73,91%
No-Blame	14,01%	26,09%	59,90%
OBPP	10,14%	40,10%	49,76%
RESPEKT	2,42%	16,43%	81,16%
TmaK	17,39%	31,40%	51,21%
WiSK	0,00%	4,35%	95,65%
Zammgrauft	4,83%	18,36%	76,81%
ZERO	0,00%	2,42%	97,58%

Anhang

Anzahl verwendeter Präventionsprogramme von den Schulpsychologen

(4.16)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig ,00	124	59,9	59,9	59,9
1,00	41	19,8	19,8	79,7
2,00	24	11,6	11,6	91,3
3,00	10	4,8	4,8	96,1
4,00	5	2,4	2,4	98,6
5,00	2	1,0	1,0	99,5
9,00	1	,5	,5	100,0
Gesamt	207	100,0	100,0	

Anhang

Anzahl der den Schulpsychologen bekannten Programmen

(4.16)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig ,00	37	17,9	17,9	17,9
1,00	27	13,0	13,0	30,9
2,00	40	19,3	19,3	50,2
3,00	48	23,2	23,2	73,4
4,00	27	13,0	13,0	86,5
5,00	14	6,8	6,8	93,2
6,00	9	4,3	4,3	97,6
7,00	4	1,9	1,9	99,5
9,00	1	,5	,5	100,0
Gesamt	207	100,0	100,0	

Anhang

Anzahl der den Schulpsychologen unbekanntem Programmen

(4.16):

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig 6,00	5	2,4	2,4	2,4
7,00	7	3,4	3,4	5,8
8,00	6	2,9	2,9	8,7
9,00	15	7,2	7,2	15,9
10,00	20	9,7	9,7	25,6
11,00	36	17,4	17,4	43,0
12,00	42	20,3	20,3	63,3
13,00	31	15,0	15,0	78,3
14,00	13	6,3	6,3	84,5
15,00	32	15,5	15,5	100,0
Gesamt	207	100,0	100,0	

Anhang

Hauptkomponentenanalyse zur Rollenverteilung in Schulklassen (6.1.3.1):

Rotierte Komponentenmatrix				
	Komponente			
	1	2	3	4
Wer tritt?	,896			
Wer stiftet an?	,918			
Wer schließt aus Gruppe aus?	,835			
Wer beleidigt?	,900			
Wer macht mit?	,917			
Wer lässt sich anstiften?	,776			
Wer lacht?	,905			
Wer feuert an?	,908			
Wer wird geschlagen?		,795		
Über wen wird gelästert?		,851		
Wer wird aufgezogen?		,930		
Wer wird ausgeschlossen?		,905		
Wer tröstet?			,865	
Wer sagt, mit Gemeinheiten aufzuhören?			,910	
Wer kümmert sich, mit Gemeinheiten aufzuhören?			,906	
Wer hält sich raus?				,788
Wer steht daneben?				,771

Anhang

Faktorenanalyse zur Rollenverteilung in Schulklassen (6.1.3.1):

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	6,628	38,991	38,991	6,628	38,991	38,991	6,431	37,829	37,829
2	3,105	18,267	57,258	3,105	18,267	57,258	3,057	17,980	55,809
3	2,255	13,263	70,520	2,255	13,263	70,520	2,491	14,652	70,461
4	1,217	7,158	77,678	1,217	7,158	77,678	1,227	7,217	77,678
5	,642	3,778	81,456						
6	,569	3,346	84,802						
7	,415	2,441	87,243						
8	,340	1,998	89,241						
9	,325	1,909	91,150						
10	,265	1,558	92,708						
11	,241	1,417	94,125						
12	,221	1,302	95,427						
13	,208	1,222	96,648						
14	,165	,972	97,620						
15	,156	,920	98,540						
16	,145	,854	99,395						
17	,103	,605	100,000						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Anhang

Hauptkomponentenanalyse zur Rollenverteilung in Schulklassen (6.1.4.1):

Rotierte Komponentenmatrix				
	Faktor			
	1	2	3	4
Wer beleidigt?	,900			
Wer feuert an?	,873			
Wer tritt?	,863			
Wer schließt aus?	,836			
Wer lacht?	,833			
Wer macht mit?	,806			
Wer stiftet an?	,775			
Wer lässt sich anstiften?	,452			
Über wen wird gelästert?		,945		
Wer wird beleidigt?		,942		
Wer wird ausgeschlossen?		,907		
Wer wird getreten?		,856		
Wer kümmert sich, mit Gemeinheiten aufzuhören?			,814	,078
Wer sagt, mit Gemeinheiten aufzuhören?			,773	-,141
Wer tröstet?			,656	,210
Wer macht nichts?				,831
Wer hält sich raus?				,693

Anhang

Faktorenanalyse zur Rollenverteilung in Schulklassen (6.1.4.1):

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	5,386	31,680	31,680	5,386	31,680	31,680	5,206	30,622	30,622
2	3,298	19,403	51,083	3,298	19,403	51,083	3,381	19,888	50,510
3	1,720	10,121	61,204	1,720	10,121	61,204	1,736	10,211	60,721
4	1,184	6,964	68,168	1,184	6,964	68,168	1,266	7,446	68,168
5	1,083	6,370	74,537						
6	,828	4,873	79,410						
7	,658	3,868	83,279						
8	,511	3,007	86,285						
9	,447	2,632	88,917						
10	,386	2,268	91,185						
11	,335	1,970	93,155						
12	,312	1,833	94,987						
13	,264	1,555	96,542						
14	,223	1,310	97,853						
15	,149	,879	98,731						
16	,143	,843	99,575						
17	,072	,425	100,000						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Anhang

Hauptkomponentenanalyse zur Wahrnehmung des eigenen sowie des Verhaltens des Kollegiums (6.1.4.2):

	Komponente		
	1	2	3
Ich habe klare und gute Regeln...	,632		
Ich verfüge über gute Interventionsmethoden	,767		
lassen sich Inhalte von Fortbildungen gut umsetzen	,868		
Ich verfüge über gute Methoden zur positiven Beeinflussung des Sozialverhaltens.	,201		
intensiver Austausch und Kooperation der Lehrer mit Eltern	,752		
Kollegium zusammen		,566	
Kollegiumsmitglieder gegenseitig akzeptiert		,685	
Schulleitung für Lehrer gut erreichbar		,613	
gegenüber Veränderungen aufgeschlossen			,260
halten sich Lehrerkollegen gegenseitig auf dem Laufenden			,814
engagieren sich die meisten Lehrer			,536
werden Konflikte nicht unter den Teppich gekehrt			,518

Anhang

Faktorenanalyse zur Wahrnehmung des eigenen sowie des Verhaltens des Kollegiums (6.1.4.2):

Erklärte Gesamtvarianz

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	2,907	24,227	24,227	2,907	24,227	24,227	2,790	23,249	23,249
2	2,006	16,720	40,948	2,006	16,720	40,948	1,970	16,420	39,669
3	1,546	12,886	53,834	1,546	12,886	53,834	1,700	14,165	53,834
4	1,245	10,375	64,209						
5	,909	7,571	71,780						
6	,798	6,646	78,426						
7	,698	5,819	84,245						
8	,688	5,733	89,979						
9	,544	4,533	94,512						
10	,321	2,674	97,186						
11	,218	1,817	99,002						
12	,120	,998	100,000						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Mittelwerte zu persönlichem Engagement, Lehrerengagement, Arbeitsatmosphäre (Lehrerfragebogen) (6.1.4.2):

	N	Mittelwert	Standardabweichung
Persönliches Engagement	21	13,1594	2,13348
Arbeitsatmosphäre	21	7,7005	1,31375
Lehrerengagement	21	6,1751	1,03829
Gültige Werte (Listenweise)	21		

Anhang

Häufigkeiten Mobbingrolle (6.2.1):

Mobbingrolle

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	keine Rolle	197	14,3	14,3	14,3
	Täter	99	7,2	7,2	21,4
	Assistent	164	11,9	11,9	33,3
	Verstärker	125	9,1	9,1	42,4
	Verteidiger	274	19,9	19,9	62,2
	Außenstehender	346	25,1	25,1	87,3
	Opfer	175	12,7	12,7	100,0
	Gesamt	1380	100,0	100,0	

Kreuztabelle: Klasse * Mobbingrollen (6.2.1):

			Mobbingrollen						Gesamt	
			keine Rolle	Täter	Assis- tent	Verstär- ker	Vertei- diger	Außenste- hender		Opfer
Klasse	2071	Anzahl	9	2	3	2	6	6	2	30
		%ualer Anteil	30,0%	6,7%	10,0%	6,7%	20,0%	20,0%	6,7%	100,0%
	2072	Anzahl	8	2	4	1	6	5	4	30
		%ualer Anteil	26,7%	6,7%	13,3%	3,3%	20,0%	16,7%	13,3%	100,0%
	2073	Anzahl	6	3	4	2	7	6	3	31
		%ualer Anteil	19,4%	9,7%	12,9%	6,5%	22,6%	19,4%	9,7%	100,0%
	2074	Anzahl	4	1	3	5	7	6	4	30
		%ualer Anteil	13,3%	3,3%	10,0%	16,7%	23,3%	20,0%	13,3%	100,0%
	2081	Anzahl	4	2	4	1	6	8	4	29

Anhang

	%ualer Anteil	13,8%	6,9%	13,8%	3,4%	20,7%	27,6%	13,8%	100,0%
2082	Anzahl	6	3	3	2	3	3	3	23
	%ualer Anteil	26,1%	13,0%	13,0%	8,7%	13,0%	13,0%	13,0%	100,0%
2083	Anzahl	1	2	4	0	5	5	5	22
	%ualer Anteil	4,5%	9,1%	18,2%	,0%	22,7%	22,7%	22,7%	100,0%
2084	Anzahl	4	3	2	1	7	5	2	24
	%ualer Anteil	16,7%	12,5%	8,3%	4,2%	29,2%	20,8%	8,3%	100,0%
2091	Anzahl	6	2	3	3	5	10	3	32
	%ualer Anteil	18,8%	6,3%	9,4%	9,4%	15,6%	31,3%	9,4%	100,0%
2092	Anzahl	10	1	3	3	6	5	2	30
	%ualer Anteil	33,3%	3,3%	10,0%	10,0%	20,0%	16,7%	6,7%	100,0%
3071	Anzahl	2	1	3	4	3	10	4	27
	%ualer Anteil	7,4%	3,7%	11,1%	14,8%	11,1%	37,0%	14,8%	100,0%
3072	Anzahl	8	2	4	4	4	5	4	31
	%ualer Anteil	25,8%	6,5%	12,9%	12,9%	12,9%	16,1%	12,9%	100,0%
3073	Anzahl	4	1	2	2	7	8	2	26
	%ualer Anteil	15,4%	3,8%	7,7%	7,7%	26,9%	30,8%	7,7%	100,0%
3074	Anzahl	4	4	2	3	2	4	5	24
	%ualer Anteil	16,7%	16,7%	8,3%	12,5%	8,3%	16,7%	20,8%	100,0%
3081	Anzahl	3	1	2	5	4	9	8	32
	%ualer Anteil	9,4%	3,1%	6,3%	15,6%	12,5%	28,1%	25,0%	100,0%
3082	Anzahl	5	3	4	2	4	9	3	30
	%ualer Anteil	16,7%	10,0%	13,3%	6,7%	13,3%	30,0%	10,0%	100,0%
3083	Anzahl	5	1	3	1	7	10	2	29
	%ualer Anteil	17,2%	3,4%	10,3%	3,4%	24,1%	34,5%	6,9%	100,0%
3084	Anzahl	0	1	3	4	2	6	5	21
	%ualer Anteil	,0%	4,8%	14,3%	19,0%	9,5%	28,6%	23,8%	100,0%
3091	Anzahl	2	0	5	1	7	6	1	22

Anhang

	%ualer Anteil	9,1%	,0%	22,7%	4,5%	31,8%	27,3%	4,5%	100,0%
3093	Anzahl	2	3	4	3	5	8	3	28
	%ualer Anteil	7,1%	10,7%	14,3%	10,7%	17,9%	28,6%	10,7%	100,0%
3094	Anzahl	2	3	3	2	1	5	4	20
	%ualer Anteil	10,0%	15,0%	15,0%	10,0%	5,0%	25,0%	20,0%	100,0%
4071	Anzahl	4	3	4	2	3	9	3	28
	%ualer Anteil	14,3%	10,7%	14,3%	7,1%	10,7%	32,1%	10,7%	100,0%
4072	Anzahl	3	3	2	2	5	6	4	25
	%ualer Anteil	12,0%	12,0%	8,0%	8,0%	20,0%	24,0%	16,0%	100,0%
4073	Anzahl	3	1	3	2	5	11	4	29
	%ualer Anteil	10,3%	3,4%	10,3%	6,9%	17,2%	37,9%	13,8%	100,0%
4074	Anzahl	8	2	3	4	5	6	2	30
	%ualer Anteil	26,7%	6,7%	10,0%	13,3%	16,7%	20,0%	6,7%	100,0%
4075	Anzahl	6	2	6	1	4	4	4	27
	%ualer Anteil	22,2%	7,4%	22,2%	3,7%	14,8%	14,8%	14,8%	100,0%
4081	Anzahl	3	1	3	3	8	6	4	28
	%ualer Anteil	10,7%	3,6%	10,7%	10,7%	28,6%	21,4%	14,3%	100,0%
4082	Anzahl	1	2	4	3	6	8	4	28
	%ualer Anteil	3,6%	7,1%	14,3%	10,7%	21,4%	28,6%	14,3%	100,0%
4083	Anzahl	5	3	5	3	3	7	4	30
	%ualer Anteil	16,7%	10,0%	16,7%	10,0%	10,0%	23,3%	13,3%	100,0%
4084	Anzahl	5	3	1	2	5	7	5	28
	%ualer Anteil	17,9%	10,7%	3,6%	7,1%	17,9%	25,0%	17,9%	100,0%
4091	Anzahl	2	1	1	2	4	4	6	20
	%ualer Anteil	10,0%	5,0%	5,0%	10,0%	20,0%	20,0%	30,0%	100,0%
4092	Anzahl	1	2	3	3	7	8	3	27
	%ualer Anteil	3,7%	7,4%	11,1%	11,1%	25,9%	29,6%	11,1%	100,0%
4093	Anzahl	0	3	3	2	5	9	3	25

Anhang

	%ualer Anteil	,0%	12,0%	12,0%	8,0%	20,0%	36,0%	12,0%	100,0%
4094	Anzahl	3	1	6	3	5	6	3	27
	%ualer Anteil	11,1%	3,7%	22,2%	11,1%	18,5%	22,2%	11,1%	100,0%
4095	Anzahl	0	1	7	2	4	5	4	23
	%ualer Anteil	,0%	4,3%	30,4%	8,7%	17,4%	21,7%	17,4%	100,0%
5051	Anzahl	4	1	4	4	8	6	2	29
	%ualer Anteil	13,8%	3,4%	13,8%	13,8%	27,6%	20,7%	6,9%	100,0%
5052	Anzahl	6	1	1	3	5	7	3	26
	%ualer Anteil	23,1%	3,8%	3,8%	11,5%	19,2%	26,9%	11,5%	100,0%
5053	Anzahl	3	0	5	2	9	4	3	26
	%ualer Anteil	11,5%	,0%	19,2%	7,7%	34,6%	15,4%	11,5%	100,0%
5061	Anzahl	6	3	1	1	7	4	4	26
	%ualer Anteil	23,1%	11,5%	3,8%	3,8%	26,9%	15,4%	15,4%	100,0%
5062	Anzahl	5	1	1	4	8	5	1	25
	%ualer Anteil	20,0%	4,0%	4,0%	16,0%	32,0%	20,0%	4,0%	100,0%
5063	Anzahl	3	3	2	1	6	9	2	26
	%ualer Anteil	11,5%	11,5%	7,7%	3,8%	23,1%	34,6%	7,7%	100,0%
5071	Anzahl	1	2	2	2	5	8	3	23
	%ualer Anteil	4,3%	8,7%	8,7%	8,7%	21,7%	34,8%	13,0%	100,0%
5072	Anzahl	4	2	1	2	7	4	3	23
	%ualer Anteil	17,4%	8,7%	4,3%	8,7%	30,4%	17,4%	13,0%	100,0%
5073	Anzahl	5	2	4	3	7	5	1	27
	%ualer Anteil	18,5%	7,4%	14,8%	11,1%	25,9%	18,5%	3,7%	100,0%
5081	Anzahl	3	2	4	1	7	7	5	29
	%ualer Anteil	10,3%	6,9%	13,8%	3,4%	24,1%	24,1%	17,2%	100,0%
5082	Anzahl	3	2	3	2	5	6	3	24
	%ualer Anteil	12,5%	8,3%	12,5%	8,3%	20,8%	25,0%	12,5%	100,0%
5083	Anzahl	5	2	3	2	2	5	2	21

Anhang

	%ualer Anteil	23,8%	9,5%	14,3%	9,5%	9,5%	23,8%	9,5%	100,0%
5091	Anzahl	4	1	2	2	4	7	2	22
	%ualer Anteil	18,2%	4,5%	9,1%	9,1%	18,2%	31,8%	9,1%	100,0%
5092	Anzahl	1	1	2	3	5	7	4	23
	%ualer Anteil	4,3%	4,3%	8,7%	13,0%	21,7%	30,4%	17,4%	100,0%
5093	Anzahl	1	2	4	0	5	8	2	22
	%ualer Anteil	4,5%	9,1%	18,2%	,0%	22,7%	36,4%	9,1%	100,0%
5101	Anzahl	2	1	3	4	5	10	5	30
	%ualer Anteil	6,7%	3,3%	10,0%	13,3%	16,7%	33,3%	16,7%	100,0%
5102	Anzahl	2	4	3	4	6	9	4	32
	%ualer Anteil	6,3%	12,5%	9,4%	12,5%	18,8%	28,1%	12,5%	100,0%
Gesamt	Anzahl	197	99	164	125	274	346	175	1380
	%ualer Anteil	14,3%	7,2%	11,9%	9,1%	19,9%	25,1%	12,7%	100,0%

Kreuztabelle: Klassenstufe * Mobbingrollen (6.2.1):

% innerhalb von Klassenstufe

		Mobbingrollen						Gesamt
		Täter	Assistent	Verstärker	Verteidiger	Außenstehender	Opfer	
Klassenstufe	5	2,9%	14,7%	13,2%	32,4%	25,0%	11,8%	100,0%
	6	11,1%	6,3%	9,5%	33,3%	28,6%	11,1%	100,0%
	7	9,1%	13,8%	11,3%	22,9%	28,5%	14,4%	100,0%
	8	9,0%	13,9%	9,3%	21,4%	29,3%	17,1%	100,0%
	9	7,3%	16,0%	10,1%	22,0%	30,7%	13,9%	100,0%
	10	8,6%	10,3%	13,8%	19,0%	32,8%	15,5%	100,0%
Gesamt		8,4%	13,9%	10,6%	23,2%	29,2%	14,8%	100,0%

Anhang

Kreuztabelle: Mobbingrolle * Klassenstufe (6.2.1):

			Klassenstufe						Gesamt
			5	6	7	8	9	10	
Mobbingrolle	keine Rolle	Anzahl	13	14	79	53	34	4	197
		Erwartete Anzahl	11,6	11,0	63,0	56,8	45,8	8,9	197,0
		Residuen	1,4	3,0	16,0	-3,8	-11,8	-4,9	
	Täter	Anzahl	2	7	33	31	21	5	99
		Erwartete Anzahl	5,8	5,5	31,6	28,6	23,0	4,4	99,0
		Residuen	-3,8	1,5	1,4	2,4	-2,0	,6	
	Assistent	Anzahl	10	4	50	48	46	6	164
		Erwartete Anzahl	9,6	9,2	52,4	47,3	38,1	7,4	164,0
		Residuen	,4	-5,2	-2,4	,7	7,9	-1,4	
	Verstärker	Anzahl	9	6	41	32	29	8	125
		Erwartete Anzahl	7,3	7,0	39,9	36,1	29,1	5,6	125,0
		Residuen	1,7	-1,0	1,1	-4,1	-,1	2,4	
	Verteidiger	Anzahl	22	21	83	74	63	11	274
		Erwartete Anzahl	16,1	15,3	87,6	79,0	63,7	12,3	274,0
		Residuen	5,9	5,7	-4,6	-5,0	-,7	-1,3	
	Außenstehender	Anzahl	17	18	103	101	88	19	346
		Erwartete Anzahl	20,3	19,3	110,6	99,8	80,5	15,5	346,0
		Residuen	-3,3	-1,3	-7,6	1,2	7,5	3,5	
	Opfer	Anzahl	8	7	52	59	40	9	175
		Erwartete Anzahl	10,3	9,8	55,9	50,5	40,7	7,9	175,0
		Residuen	-2,3	-2,8	-3,9	8,5	-,7	1,1	
	Gesamt	Anzahl	81	77	441	398	321	62	1380
		Erwartete Anzahl	81,0	77,0	441,0	398,0	321,0	62,0	1380,0

Anhang

Chi-Quadrat-Test: Verteidiger und Außenstehender und Klassenstufe (6.2.1):

Statistik für Test

	Klassenstufe	distink- te_Primaryrollen
Chi-Quadrat	269,974 ^a	8,361 ^b
df	5	1
Asymptotische Signifikanz	,000	,004

a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 103,3.

b. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 310,0.

Chi-Quadrat-Test: Mobbingrollen und Geschlecht (6.2.1):

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2- seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	257,610 ^a	6	,000
Likelihood-Quotient	291,381	6	,000
Zusammenhang linear-mit- linear	44,989	1	,000
Anzahl der gültigen Fälle	1357		

a. 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 37,03.

Anhang

Kreuztabelle: Geschlecht * Mobbingrolle (6.2.1):

			Primärrolle						Gesamt	
			keine Rolle	Täter	Assistent	Verstärker	Verteidiger	Außenstehender		Opfer
Geschlecht	♂	Anzahl	121	78	155	110	85	178	112	839
		% innerhalb von Primärrolle	63,4%	80,4%	95,1%	92,4%	31,5%	52,0%	64,0%	61,8%
	♀	Anzahl	70	19	8	9	185	164	63	518
		% innerhalb von Primärrolle	36,6%	19,6%	4,9%	7,6%	68,5%	48,0%	36,0%	38,2%
Gesamt		Anzahl	191	97	163	119	270	342	175	1357
		% innerhalb von Primärrolle	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Quadrat-Test: Mobbingrolle Täter und Geschlecht

(6.2.1):

	Geschlecht
Chi-Quadrat	35,887 ^a
df	1
Asymptotische Signifikanz	,000

a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 48,5.

Anhang

Chi-Quadrat-Test: Mobbingrolle Assistent und Geschlecht

(6.2.1):

	Geschlecht
Chi-Quadrat	132,571 ^a
df	1
Asymptotische Signifikanz	,000

a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 81,5.

Chi-Quadrat-Test: Mobbingrolle Verstärker und Geschlecht (6.2.1):

	Geschlecht
Chi-Quadrat	85,723 ^a
df	1
Asymptotische Signifikanz	,000

a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 59,5.

Chi-Quadrat-Test: Mobbingrolle Verteidiger und Geschlecht (6.2.1):

	Geschlecht
Chi-Quadrat	37,037 ^a
df	1
Asymptotische Signifikanz	,000

a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 135,0.

Anhang

Chi-Quadrat-Test: Mobbingrolle Außenstehender und (6.2.1):

	Geschlecht
Chi-Quadrat	,573 ^a
df	1
Asymptotische Signifikanz	,449

a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 171,0.

Chi-Quadrat-Test: Mobbingrolle Opfer und Geschlecht (6.2.1):

	Geschlecht
Chi-Quadrat	13,720 ^a
df	1
Asymptotische Signifikanz	,000

a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 87,5.

Chi-Quadrat-Test: Primärrolle und Sekundärrolle (6.2.2):

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	1430,660 ^a	36	,000
Likelihood-Quotient	1285,684	36	,000
Zusammenhang linear-mit-linear	63,900	1	,000
Anzahl der gültigen Fälle	1380		

a. 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 6,38.

Anhang

MANOVA: Klassenstufe * physische Aggression, verbale Aggression, relationale Aggression (6.2.3):

Tests der Zwischensubjekteffekte

Quelle	Abhängige Variable	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	MNOM4	52,376 ^a	5	10,475	23,509	,000
	MNOM13	51,268 ^b	5	10,254	50,802	,000
	MNOM25	84,895 ^c	5	16,979	38,044	,000
Konstanter Term	MNOM4	930,429	1	930,429	2088,088	,000
	MNOM13	753,541	1	753,541	3733,462	,000
	MNOM25	984,134	1	984,134	2205,094	,000
Klassenstufe	MNOM4	52,376	5	10,475	23,509	,000
	MNOM13	51,268	5	10,254	50,802	,000
	MNOM25	84,895	5	16,979	38,044	,000
Fehler	MNOM4	612,239	1374	,446		
	MNOM13	277,320	1374	,202		
	MNOM25	613,216	1374	,446		
Gesamt	MNOM4	2938,577	1380			
	MNOM13	2097,744	1380			
	MNOM25	3131,120	1380			
Korrigierte Gesamtvariation	MNOM4	664,615	1379			
	MNOM13	328,588	1379			
	MNOM25	698,111	1379			

a. R-Quadrat = ,079 (korrigiertes R-Quadrat = ,075)

b. R-Quadrat = ,156 (korrigiertes R-Quadrat = ,153)

c. R-Quadrat = ,122 (korrigiertes R-Quadrat = ,118)

Anhang

MANOVA: Klassenstufe und Jungenanteil * physische Aggression, verbale Aggression, relationale Aggression (6.2.3):

Tests der Zwischensubjekteffekte

Quelle	Abhängige Variable	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	MNOM4	420,918 ^a	50	8,418	291,519	,000
	MNOM13	200,904 ^b	50	4,018	375,988	,000
	MNOM25	421,069 ^c	50	8,421	230,418	,000
Konstanter Term	MNOM4	596,259	1	596,259	20647,799	,000
	MNOM13	479,239	1	479,239	44844,360	,000
	MNOM25	648,358	1	648,358	17739,789	,000
Anteil_Geschlecht	MNOM4	334,194	42	7,957	275,542	,000
	MNOM13	160,632	42	3,825	357,880	,000
	MNOM25	344,382	42	8,200	224,350	,000
Klassenstufe	MNOM4	2,527	4	,632	21,875	,000
	MNOM13	10,448	4	2,612	244,422	,000
	MNOM25	4,206	4	1,052	28,773	,000
Anteil_Geschlecht * Klassenstufe	MNOM4	55,980	3	18,660	646,179	,000
	MNOM13	7,333	3	2,444	228,720	,000
	MNOM25	27,071	3	9,024	246,896	,000
Fehler	MNOM4	22,756	788	,029		
	MNOM13	8,421	788	,011		
	MNOM25	28,800	788	,037		
Gesamt	MNOM4	1995,841	839			
	MNOM13	1361,774	839			
	MNOM25	2081,626	839			
Korrigierte Gesamtvariation	MNOM4	443,674	838			
	MNOM13	209,325	838			
	MNOM25	449,869	838			

a. R-Quadrat = ,949 (korrigiertes R-Quadrat = ,945)

b. R-Quadrat = ,960 (korrigiertes R-Quadrat = ,957)

Anhang

Tests der Zwischensubjekteffekte

Quelle	Abhängige Variable	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	MNOM4	420,918 ^a	50	8,418	291,519	,000
	MNOM13	200,904 ^b	50	4,018	375,988	,000
	MNOM25	421,069 ^c	50	8,421	230,418	,000
Konstanter Term	MNOM4	596,259	1	596,259	20647,799	,000
	MNOM13	479,239	1	479,239	44844,360	,000
	MNOM25	648,358	1	648,358	17739,789	,000
Anteil_Geschlecht	MNOM4	334,194	42	7,957	275,542	,000
	MNOM13	160,632	42	3,825	357,880	,000
	MNOM25	344,382	42	8,200	224,350	,000
Klassenstufe	MNOM4	2,527	4	,632	21,875	,000
	MNOM13	10,448	4	2,612	244,422	,000
	MNOM25	4,206	4	1,052	28,773	,000
Anteil_Geschlecht * Klassenstufe	MNOM4	55,980	3	18,660	646,179	,000
	MNOM13	7,333	3	2,444	228,720	,000
	MNOM25	27,071	3	9,024	246,896	,000
Fehler	MNOM4	22,756	788	,029		
	MNOM13	8,421	788	,011		
	MNOM25	28,800	788	,037		
Gesamt	MNOM4	1995,841	839			
	MNOM13	1361,774	839			
	MNOM25	2081,626	839			
Korrigierte Gesamtvariation	MNOM4	443,674	838			
	MNOM13	209,325	838			
	MNOM25	449,869	838			

a. R-Quadrat = ,949 (korrigiertes R-Quadrat = ,945)

b. R-Quadrat = ,960 (korrigiertes R-Quadrat = ,957)

c. R-Quadrat = ,936 (korrigiertes R-Quadrat = ,932)

Anhang

Chi-Quadrat-Tests: Täter * Geschlecht (6.2.3):

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	41,977 ^a	5	,000
Likelihood-Quotient	35,629	5	,000
Zusammenhang linear-mit-linear	6,179	1	,013
Anzahl der gültigen Fälle	97		

a. 9 Zellen (75,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,20.

Chi-Quadrat-Test: Täter: Geschlecht * Aggressionsform (6.2.3):

Statistik für Test

	Geschlecht	Mobbingform physisch
Chi-Quadrat	35,887 ^a	63,040 ^b
df	1	1
Asymptotische Signifikanz	,000	,000

a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 48,5.

b. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 49,5.

Anhang

Statistik für Test

	Geschlecht	Mobbingform relational
Chi-Quadrat	35,887 ^a	80,010 ^b
df	1	1
Asymptotische Signifikanz	,000	,000

- a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet.
Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 48,5.
- b. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet.
Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 49,5.

Statistik für Test

	Geschlecht	phy- sisch_verbal_mob bing
Chi-Quadrat	35,887 ^a	87,364 ^b
df	1	1
Asymptotische Signifikanz	,000	,000

- a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet.
Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 48,5.
- b. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet.
Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 49,5.

Statistik für Test

	Geschlecht	phy- sisch_relational_m obbing
Chi-Quadrat	35,887 ^a	87,364 ^b
df	1	1
Asymptotische Signifikanz	,000	,000

- a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet.
Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 48,5.

Anhang

Statistik für Test

	Geschlecht	phy- sisch_relational_m obbing
Chi-Quadrat	35,887 ^a	87,364 ^b
df	1	1
Asymptotische Signifikanz	,000	,000

- a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet.
Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 48,5.
- b. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet.
Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 49,5.

Statistik für Test

	Geschlecht	ver- bal_relational_mo bbing
Chi-Quadrat	35,887 ^a	72,980 ^b
df	1	1
Asymptotische Signifikanz	,000	,000

- a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet.
Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 48,5.
- b. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet.
Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 49,5.

Statistik für Test

	Geschlecht	Kombination physisch, verbal und relational
Chi-Quadrat	35,887 ^a	42,677 ^b
df	1	1
Asymptotische Signifikanz	,000	,000

- a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet.
Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 48,5.

Anhang

Chi-Quadrat-Test: Klassenstufe und Mobbingform: (6.2.3)

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	37,177 ^a	30	,172
Likelihood-Quotient	26,171	30	,666
Zusammenhang linear-linear	,337	1	,562
Anzahl der gültigen Fälle	99		

a. 38 Zellen (90,5%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,02.

Fuchs-Kennett-Test: Aggressionsform unter Tätern * Klassenstufe (6.2.3):

		Klassenstufe					
		5	6	7	8	9	10
$z_{krit} = -2,98$							
physisch	z	-0,14214846	-0,24142716	-0,50448527	-0,49273472	1,54822747	-0,22145912
relational	z	-0,20207259	-0,34320324	-0,71715617	-0,70045205	0,80032673	2,77039364
physisch & verbal	z	-0,24878653	-0,42254291	-0,00891863	0,95510723	-0,73900611	-0,38759508
physisch & relational	z	-0,24878653	-0,42254291	-0,00891863	-0,86237837	1,56012401	-0,38759508
verbal & relational	z	-0,38829014	0,87930401	0,96045402	-0,73809894	-0,38446453	-0,60493366
physisch & verbal & relational	z	0,61841655	-0,02188184	-0,24940477	0,87301516	-0,84194498	-0,2167779

Anhang

MANOVA: Mobbingrolle * Soziale Beliebtheit * Sozialer Einfluss (6.2.4):

Tests der Zwischensubjekteffekte

Quelle	Abhängige Variable	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	Soziale Beliebtheit	282,551 ^a	5	56,510	71,724	,000
	Sozialer Einfluss	82,090 ^b	5	16,418	18,556	,000
Konstanter Term	Soziale Beliebtheit	17,998	1	17,998	22,843	,000
	Sozialer Einfluss	27,808	1	27,808	31,429	,000
Mobbingrolle	Soziale Beliebtheit	282,551	5	56,510	71,724	,000
	Sozialer Einfluss	82,090	5	16,418	18,556	,000
Fehler	Soziale Beliebtheit	927,339	1177	,788		
	Sozialer Einfluss	1041,393	1177	,885		
Gesamt	Soziale Beliebtheit	1211,808	1183			
	Sozialer Einfluss	1128,627	1183			
Korrigierte Gesamtvariation	Soziale Beliebtheit	1209,890	1182			
	Sozialer Einfluss	1123,483	1182			

a. R-Quadrat = ,234 (korrigiertes R-Quadrat = ,230)

b. R-Quadrat = ,073 (korrigiertes R-Quadrat = ,069)

Multiple Comparisons

Scheffé

Abhängige Variable	(I)distinkte_Primärrollen	(J)distinkte_Primärrollen	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig.	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
Soziale Beliebtheit	Täter	Assistent	-,3103	,11297	,184	-,6868	,0662
		Verstärker	-,1729	,11942	,836	-,5709	,2251
		Verteidiger	-,8358*	,10409	,000	-1,1827	-,4889
		Außenstehender	-,3621*	,10117	,026	-,6993	-,0249
		Opfer	,7547*	,11163	,000	,3827	1,1268

Anhang

Assistent	Täter	,3103	,11297	,184	-,0662	,6868	
	Verstärker	,1374	,10539	,889	-,2139	,4887	
	Verteidiger	-,5255*	,08763	,000	-,8176	-,2334	
	Außenstehender	-,0518	,08415	,996	-,3323	,2287	
	Opfer	1,0650*	,09647	,000	,7435	1,3865	
Verstärker	Täter	,1729	,11942	,836	-,2251	,5709	
	Assistent	-,1374	,10539	,889	-,4887	,2139	
	Verteidiger	-,6629*	,09580	,000	-,9822	-,3436	
	Außenstehender	-,1892	,09263	,525	-,4979	,1195	
	Opfer	,9276*	,10395	,000	,5812	1,2741	
Verteidiger	Täter	,8358*	,10409	,000	,4889	1,1827	
	Assistent	,5255*	,08763	,000	,2334	,8176	
	Verstärker	,6629*	,09580	,000	,3436	,9822	
	Außenstehender	,4737*	,07178	,000	,2344	,7129	
	Opfer	1,5905*	,08589	,000	1,3042	1,8768	
Außenstehender	Täter	,3621*	,10117	,026	,0249	,6993	
	Assistent	,0518	,08415	,996	-,2287	,3323	
	Verstärker	,1892	,09263	,525	-,1195	,4979	
	Verteidiger	-,4737*	,07178	,000	-,7129	-,2344	
	Opfer	1,1168*	,08234	,000	,8424	1,3913	
Opfer	Täter	-,7547*	,11163	,000	-1,1268	-,3827	
	Assistent	-1,0650*	,09647	,000	-1,3865	-,7435	
	Verstärker	-,9276*	,10395	,000	-1,2741	-,5812	
	Verteidiger	-1,5905*	,08589	,000	-1,8768	-1,3042	
	Außenstehender	-1,1168*	,08234	,000	-1,3913	-,8424	
Sozialer Einfluss	Täter	Assistent	,4405*	,11972	,019	,0415	,8395
		Verstärker	,3298	,12655	,238	-,0920	,7516
		Verteidiger	,6206*	,11030	,000	,2529	,9882

Anhang

	Außenstehender	,7653*	,10721	,000	,4080	1,1226
	Opfer	,1204	,11829	,960	-,2739	,5146
Assistent	Täter	-,4405*	,11972	,019	-,8395	-,0415
	Verstärker	-,1107	,11168	,964	-,4830	,2615
	Verteidiger	,1801	,09287	,585	-,1295	,4896
	Außenstehender	,3248*	,08918	,022	,0276	,6220
	Opfer	-,3201	,10223	,082	-,6608	,0206
Verstärker	Täter	-,3298	,12655	,238	-,7516	,0920
	Assistent	,1107	,11168	,964	-,2615	,4830
	Verteidiger	,2908	,10153	,146	-,0476	,6291
	Außenstehender	,4355*	,09816	,002	,1083	,7627
	Opfer	-,2094	,11016	,606	-,5765	,1577
Verteidiger	Täter	-,6206*	,11030	,000	-,9882	-,2529
	Assistent	-,1801	,09287	,585	-,4896	,1295
	Verstärker	-,2908	,10153	,146	-,6291	,0476
	Außenstehender	,1447	,07607	,605	-,1088	,3983
	Opfer	-,5002*	,09102	,000	-,8035	-,1968
Außenstehender	Täter	-,7653*	,10721	,000	-1,1226	-,4080
	Assistent	-,3248*	,08918	,022	-,6220	-,0276
	Verstärker	-,4355*	,09816	,002	-,7627	-,1083
	Verteidiger	-,1447	,07607	,605	-,3983	,1088
	Opfer	-,6449*	,08725	,000	-,9357	-,3541
Opfer	Täter	-,1204	,11829	,960	-,5146	,2739
	Assistent	,3201	,10223	,082	-,0206	,6608
	Verstärker	,2094	,11016	,606	-,1577	,5765
	Verteidiger	,5002*	,09102	,000	,1968	,8035
	Außenstehender	,6449*	,08725	,000	,3541	,9357

Grundlage: beobachtete Mittelwerte.

Der Fehlerterm ist Mittel der Quadrate(Fehler) = ,885

*. Die mittlere Differenz ist auf dem ,05-Niveau signifikant.

Anhang

ANOVA: Außenstehende mit Sekundärrolle * Soziale Beliebtheit (6.2.4):

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Soziale Beliebtheit

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	51,318 ^a	5	10,264	18,982	,000
Konstanter Term	2,173	1	2,173	4,018	,046
Außenstehende_sek	51,318	5	10,264	18,982	,000
Fehler	183,843	340	,541		
Gesamt	236,206	346			
Korrigierte Gesamtvariation	235,161	345			

a. R-Quadrat = ,218 (korrigiertes R-Quadrat = ,207)

Multiple Comparisons

Soziale Beliebtheit
Scheffé

(I)Außenstehende mit Sekundärrolle	(J)Außenstehende mit Sekundärrolle	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig.	95%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
Außenstehender+keine Rolle	Außenstehender+Täter	,4520	,18673	,323	-,1730	1,0770
	Außenstehender+Assistent	,3132	,22859	,866	-,4520	1,0783
	Außenstehender+Verstärker	-,2898	,25140	,932	-1,1312	,5516
	Außenstehender+Verteidiger	-,3567*	,09970	,027	-,6904	-,0230
	Außenstehender+Opfer	,8743*	,11761	,000	,4807	1,2680
Außenstehender+Täter	Außenstehender+keine Rolle	-,4520	,18673	,323	-1,0770	,1730
	Außenstehender+Assistent	-,1388	,28484	,999	-1,0922	,8145
	Außenstehender+Verstärker	-,7418	,30345	,311	-1,7574	,2739
	Außenstehender+Verteidiger	-,8087*	,19703	,006	-1,4682	-,1492
	Außenstehender+Opfer	,4224	,20667	,525	-,2694	1,1141
Außenstehender+Assistent	Außenstehender+keine Rolle	-,3132	,22859	,866	-1,0783	,4520
	Außenstehender+Täter	,1388	,28484	,999	-,8145	1,0922
	Außenstehender+Verstärker	-,6030	,33086	,651	-1,7104	,5044

Anhang

	Außenstehender+Verteidiger	-,6699	,23708	,160	-1,4634	,1237
	Außenstehender+Opfer	,5612	,24515	,389	-,2593	1,3817
Außenstehender+Verstärker	Außenstehender+keine Rolle	,2898	,25140	,932	-,5516	1,1312
	Außenstehender+Täter	,7418	,30345	,311	-,2739	1,7574
	Außenstehender+Assistent	,6030	,33086	,651	-,5044	1,7104
	Außenstehender+Verteidiger	-,0669	,25914	1,000	-,9343	,8004
	Außenstehender+Opfer	1,1641*	,26654	,002	,2720	2,0563
Außenstehender+Verteidiger	Außenstehender+keine Rolle	,3567*	,09970	,027	,0230	,6904
	Außenstehender+Täter	,8087*	,19703	,006	,1492	1,4682
	Außenstehender+Assistent	,6699	,23708	,160	-,1237	1,4634
	Außenstehender+Verstärker	,0669	,25914	1,000	-,8004	,9343
	Außenstehender+Opfer	1,2310*	,13336	,000	,7847	1,6774
Außenstehender+Opfer	Außenstehender+keine Rolle	-,8743*	,11761	,000	-1,2680	-,4807
	Außenstehender+Täter	-,4224	,20667	,525	-1,1141	,2694
	Außenstehender+Assistent	-,5612	,24515	,389	-1,3817	,2593
	Außenstehender+Verstärker	-1,1641*	,26654	,002	-2,0563	-,2720
	Außenstehender+Verteidiger	-1,2310*	,13336	,000	-1,6774	-,7847

ANOVA: Verteidiger mit Sekundärrolle * Soziale Beliebtheit (6.2.4):

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Soziale Beliebtheit

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	6,046 ^a	5	1,209	2,615	,025
Konstanter Term	38,038	1	38,038	82,255	,000
Verteidiger_sek	6,046	5	1,209	2,615	,025
Fehler	123,934	268	,462		
Gesamt	211,780	274			
Korrigierte Gesamtvariation	129,980	273			

a. R-Quadrat = ,047 (korrigiertes R-Quadrat = ,029)

Anhang

Multiple Comparisons

Soziale BeliebtheitScheffé

(I)Verteidiger mit Sekundärrolle	(J)Verteidiger mit Sekundärrolle	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig.	95%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
Verteidiger+keine Rolle	Verteidiger+Täter	-,1082	,17966	,996	-,7104	,4941
	Verteidiger+Assistent	-,3392	,23400	,834	-1,1237	,4453
	Verteidiger+Verstärker	-,4313	,24735	,694	-1,2605	,3979
	Verteidiger+Außenstehender	-,1468	,09531	,795	-,4663	,1727
	Verteidiger+Opfer	,3097	,15324	,538	-,2040	,8234
Verteidiger+Täter	Verteidiger+keine Rolle	,1082	,17966	,996	-,4941	,7104
	Verteidiger+Assistent	-,2311	,28335	,985	-1,1809	,7188
	Verteidiger+Verstärker	-,3232	,29446	,944	-1,3103	,6640
	Verteidiger+Außenstehender	-,0387	,18604	1,000	-,6623	,5850
	Verteidiger+Opfer	,4179	,22138	,614	-,3243	1,1600
Verteidiger+Assistent	Verteidiger+keine Rolle	,3392	,23400	,834	-,4453	1,1237
	Verteidiger+Täter	,2311	,28335	,985	-,7188	1,1809
	Verteidiger+Verstärker	-,0921	,33044	1,000	-1,1999	1,0156
	Verteidiger+Außenstehender	,1924	,23894	,986	-,6086	,9934
	Verteidiger+Opfer	,6489	,26737	,320	-,2474	1,5453
Verteidiger+Verstärker	Verteidiger+keine Rolle	,4313	,24735	,694	-,3979	1,2605
	Verteidiger+Täter	,3232	,29446	,944	-,6640	1,3103
	Verteidiger+Assistent	,0921	,33044	1,000	-1,0156	1,1999
	Verteidiger+Außenstehender	,2845	,25202	,937	-,5603	1,1294
	Verteidiger+Opfer	,7410	,27913	,221	-,1947	1,6768
Verteidiger+Außenstehender	Verteidiger+keine Rolle	,1468	,09531	,795	-,1727	,4663
	Verteidiger+Täter	,0387	,18604	1,000	-,5850	,6623
	Verteidiger+Assistent	-,1924	,23894	,986	-,9934	,6086
	Verteidiger+Verstärker	-,2845	,25202	,937	-1,1294	,5603
	Verteidiger+Opfer	,4565	,16067	,156	-,0821	,9951
Verteidiger+Opfer	Verteidiger+keine Rolle	-,3097	,15324	,538	-,8234	,2040

Anhang

Verteidiger+Täter	-,4179	,22138	,614	-1,1600	,3243
Verteidiger+Assistent	-,6489	,26737	,320	-1,5453	,2474
Verteidiger+Verstärker	-,7410	,27913	,221	-1,6768	,1947
Verteidiger+Außenstehender	-,4565	,16067	,156	-,9951	,0821

Chi-Quadrat-Test: Mobbingrolle und Statusgruppen (6.2.4):

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	343,042 ^a	30	,000
Likelihood-Quotient	307,779	30	,000
Zusammenhang linear-mit-linear	7,243	1	,007
Anzahl der gültigen Fälle	1380		

a. 11 Zellen (26,2%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,07.

Anhang

Kreuztabelle: Mobbingrollen * Statusgruppen (6.2.4):

% innerhalb von Mobbingrollen

		Statusgruppen					Gesamt
		beliebt	abgelehnt	vernachlässigt	kontrovers	durchschnittlich	
Mobbingrollen	Täter	10,1%	21,2%	1,0%	18,2%	49,5%	100,0%
	Assistent	12,8%	12,2%	2,4%	6,7%	65,9%	100,0%
	Verstärker	9,6%	16,0%	2,4%	12,0%	60,0%	100,0%
	Verteidiger	25,5%	1,1%	,7%	1,8%	70,8%	100,0%
	Außenstehender	11,8%	10,1%	3,2%	2,3%	72,5%	100,0%
	Opfer	3,4%	46,3%	3,4%	6,9%	40,0%	100,0%
Gesamt		13,5%	15,2%	2,3%	5,8%	63,1%	100,0%

Korrelationen: Soziale Beliebtheit und wahrgenommene Popularität (6.2.4):

		Wahrgenommene Popularität	Soziale Beliebtheit
Wahrgenommene Popularität	Korrelation nach Pearson	1	,632**
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	1378	1377
Soziale Beliebtheit	Korrelation nach Pearson	,632**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	1377	1379

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Anhang

T-Test: Soziale Beliebtheit * Wahrgenommene Popularität (Täter) (6.2.4):

Test bei einer Stichprobe

	Testwert = -.2894					
	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
Wahrgenommene Popularität	7,276	97	,000	,74356	,5407	,9464

T-Test: Soziale Beliebtheit * Wahrgenommene Popularität (Assistent) (6.2.4):

Test bei einer Stichprobe

	Testwert = .0209					
	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
Wahrgenommene Popularität	3,635	163	,003	,20416	,0933	,3151

T-Test: Soziale Beliebtheit * Wahrgenommene Popularität (Verstärker) (6.2.4):

Test bei einer Stichprobe

	Testwert = -.1165					
	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
Wahrgenommene Popularität	5,867	123	,000	,44546	,2952	,5957

Anhang

T-Test: Soziale Beliebtheit * Wahrgenommene Popularität (Verteidiger) (6.2.4):

Test bei einer Stichprobe

	Testwert = .5464					
	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
Wahrgenommene Popularität	-,713	273	,476	-,03625	-,1363	,0638

T-Test: Soziale Beliebtheit * Wahrgenommene Popularität (Außenstehender) (6.2.4):

Test bei einer Stichprobe

	Testwert = .0727					
	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
Wahrgenommene Popularität	-6,667	345	,175	-,26255	-,3400	-,1851

T-Test: Soziale Beliebtheit * Wahrgenommene Popularität (Opfer) (6.2.4):

Test bei einer Stichprobe

	Testwert = -1.0441					
	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
Wahrgenommene Popularität	-1,325	174	,187	-,12069	-,3005	,0591

Anhang

ANOVA: Mobbingrollen * Genereller Erfolg bei der Ressourcenkontrolle (6.2.5):

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Genereller Erfolg bei der Ressourcenkontrolle

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	170,516 ^a	6	28,419	52,456	,000
Konstanter Term	8,921	1	8,921	16,465	,000
Primärrollen	170,516	6	28,419	52,456	,000
Fehler	743,321	1372	,542		
Gesamt	913,840	1379			
Korrigierte Gesamtvariation	913,837	1378			

a. R-Quadrat = ,187 (korrigiertes R-Quadrat = ,183)

Multiple Comparisons

Genereller Erfolg bei der Ressourcenkontrolle

Scheffé

(I)Primärrolle	(J)Primärrolle	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig.	95%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
keine Rolle	Täter	-1,0809*	,09099	,000	-1,4043	-,7575
	Assistent	-,4217*	,07781	,000	-,6982	-,1452
	Verstärker	-,7398*	,08417	,000	-1,0389	-,4406
	Verteidiger	-,6658*	,06876	,000	-,9101	-,4214
	Außenstehender	-,0426	,06570	,999	-,2761	,1909
	Opfer	-,0650	,07646	,994	-,3368	,2067
Täter	keine Rolle	1,0809*	,09099	,000	,7575	1,4043
	Assistent	,6592*	,09398	,000	,3252	,9932
	Verstärker	,3411	,09931	,067	-,0118	,6941
	Verteidiger	,4151*	,08664	,001	,1072	,7230
	Außenstehender	1,0383*	,08423	,000	,7390	1,3377

Anhang

	Opfer	1,0159*	,09287	,000	,6858	1,3459
Assistent	keine Rolle	,4217*	,07781	,000	,1452	,6982
	Täter	-,6592*	,09398	,000	-,9932	-,3252
	Verstärker	-,3181*	,08739	,040	-,6287	-,0075
	Verteidiger	-,2440	,07267	,081	-,5023	,0142
	Außenstehender	,3791*	,06978	,000	,1311	,6271
	Opfer	,3567*	,08000	,003	,0724	,6410
Verstärker	keine Rolle	,7398*	,08417	,000	,4406	1,0389
	Täter	-,3411	,09931	,067	-,6941	,0118
	Assistent	,3181*	,08739	,040	,0075	,6287
	Verteidiger	,0740	,07945	,990	-,2083	,3564
	Außenstehender	,6972*	,07681	,000	,4242	,9702
	Opfer	,6748*	,08620	,000	,3684	,9811
Verteidiger	keine Rolle	,6658*	,06876	,000	,4214	,9101
	Täter	-,4151*	,08664	,001	-,7230	-,1072
	Assistent	,2440	,07267	,081	-,0142	,5023
	Verstärker	-,0740	,07945	,990	-,3564	,2083
	Außenstehender	,6232*	,05952	,000	,4116	,8347
	Opfer	,6007*	,07123	,000	,3476	,8539
Außenstehender	keine Rolle	,0426	,06570	,999	-,1909	,2761
	Täter	-1,0383*	,08423	,000	-1,3377	-,7390
	Assistent	-,3791*	,06978	,000	-,6271	-,1311
	Verstärker	-,6972*	,07681	,000	-,9702	-,4242
	Verteidiger	-,6232*	,05952	,000	-,8347	-,4116
	Opfer	-,0224	,06828	1,000	-,2651	,2202
Opfer	keine Rolle	,0650	,07646	,994	-,2067	,3368
	Täter	-1,0159*	,09287	,000	-1,3459	-,6858
	Assistent	-,3567*	,08000	,003	-,6410	-,0724

Anhang

Verstärker	-,6748*	,08620	,000	-,9811	-,3684
Verteidiger	-,6007*	,07123	,000	-,8539	-,3476
Außenstehender	,0224	,06828	1,000	-,2202	,2651

Grundlage: beobachtete Mittelwerte.

Der Fehlerterm ist Mittel der Quadrate(Fehler) = ,542

*. Die mittlere Differenz ist auf dem 0,05-Niveau signifikant.

ANOVA: Mobbingrolle * Prosoziale Strategien * Coersive Strategien (6.2.5):

Tests der Zwischensubjekteffekte

Quelle	Abhängige Variable	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadratrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	Prosoziale Strategien	86,501 ^a	6	14,417	31,427	,000
	Coersive Strategien	317,720 ^b	6	52,953	122,987	,000
Konstanter Term	Prosoziale Strategien	3,803	1	3,803	8,291	,004
	Coersive Strategien	36,097	1	36,097	83,838	,000
Primärrollen	Prosoziale Strategien	86,501	6	14,417	31,427	,000
	Coersive Strategien	317,720	6	52,953	122,987	,000
Fehler	Prosoziale Strategien	629,862	1373	,459		
	Coersive Strategien	591,161	1373	,431		
Gesamt	Prosoziale Strategien	716,370	1380			
	Coersive Strategien	908,883	1380			
Korrigierte Gesamtvariation	Prosoziale Strategien	716,363	1379			
	Coersive Strategien	908,881	1379			

a. R-Quadrat = ,121 (korrigiertes R-Quadrat = ,117)

b. R-Quadrat = ,350 (korrigiertes R-Quadrat = ,347)

Anhang

Multiple Comparisons

Scheffé

Abhängige Variable	(I)Primärrolle	(J)Primärrolle	Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig.	95%-Konfidenzintervall	
						Untergrenze	Obergrenze
Prosoziale Strategien	keine Rolle	Täter	-,8873 [*]	,08344	,000	-1,1839	-,5908
		Assistent	-,2407	,07160	,080	-,4951	,0138
		Verstärker	-,4167 [*]	,07745	,000	-,6920	-,1414
		Verteidiger	-,5477 [*]	,06327	,000	-,7726	-,3229
		Außenstehender	-,0901	,06045	,898	-,3049	,1248
		Opfer	-,2564 [*]	,07036	,039	-,5065	-,0064
	Täter	keine Rolle	,8873 [*]	,08344	,000	,5908	1,1839
		Assistent	,6467 [*]	,08620	,000	,3403	,9530
		Verstärker	,4706 [*]	,09113	,000	,1468	,7945
		Verteidiger	,3396 [*]	,07942	,006	,0573	,6219
		Außenstehender	,7973 [*]	,07720	,000	,5229	1,0716
		Opfer	,6309 [*]	,08518	,000	,3282	,9336
	Assistent	keine Rolle	,2407	,07160	,080	-,0138	,4951
		Täter	-,6467 [*]	,08620	,000	-,9530	-,3403
		Verstärker	-,1760	,08042	,571	-,4618	,1098
		Verteidiger	-,3071 [*]	,06687	,002	-,5447	-,0694
		Außenstehender	,1506	,06421	,482	-,0776	,3788
		Opfer	-,0158	,07361	1,000	-,2774	,2458
Verstärker	keine Rolle	,4167 [*]	,07745	,000	,1414	,6920	
	Täter	-,4706 [*]	,09113	,000	-,7945	-,1468	
	Assistent	,1760	,08042	,571	-,1098	,4618	
	Verteidiger	-,1310	,07310	,782	-,3908	,1288	

Anhang

		Außenstehender	,3266 [*]	,07068	,002	,0754	,5778
		Opfer	,1602	,07932	,666	-,1217	,4421
Verteidiger		keine Rolle	,5477 [*]	,06327	,000	,3229	,7726
		Täter	-,3396 [*]	,07942	,006	-,6219	-,0573
		Assistent	,3071 [*]	,06687	,002	,0694	,5447
		Verstärker	,1310	,07310	,782	-,1288	,3908
		Außenstehender	,4576 [*]	,05477	,000	,2630	,6523
		Opfer	,2913 [*]	,06554	,003	,0583	,5242
	Außenstehender		keine Rolle	,0901	,06045	,898	-,1248
		Täter	-,7973 [*]	,07720	,000	-1,0716	-,5229
		Assistent	-,1506	,06421	,482	-,3788	,0776
		Verstärker	-,3266 [*]	,07068	,002	-,5778	-,0754
		Verteidiger	-,4576 [*]	,05477	,000	-,6523	-,2630
		Opfer	-,1664	,06283	,320	-,3897	,0569
Opfer		keine Rolle	,2564 [*]	,07036	,039	,0064	,5065
		Täter	-,6309 [*]	,08518	,000	-,9336	-,3282
		Assistent	,0158	,07361	1,000	-,2458	,2774
		Verstärker	-,1602	,07932	,666	-,4421	,1217
		Verteidiger	-,2913 [*]	,06554	,003	-,5242	-,0583
		Außenstehender	,1664	,06283	,320	-,0569	,3897
Coersive Strategien	keine Rolle	Täter	-1,7871 [*]	,08084	,000	-2,0744	-1,4998
		Assistent	-,6142 [*]	,06936	,000	-,8607	-,3677
		Verstärker	-,8035 [*]	,07503	,000	-1,0702	-,5368
		Verteidiger	-,2625 [*]	,06129	,006	-,4803	-,0446
		Außenstehender	,0118	,05857	1,000	-,1963	,2200
		Opfer	-,1883	,06816	,267	-,4305	,0540

Anhang

Täter	keine Rolle	1,7871 [*]	,08084	,000	1,4998	2,0744
	Assistent	1,1729 [*]	,08351	,000	,8761	1,4697
	Verstärker	,9836 [*]	,08828	,000	,6699	1,2974
	Verteidiger	1,5246 [*]	,07694	,000	1,2512	1,7981
	Außenstehender	1,7990 [*]	,07479	,000	1,5332	2,0648
	Opfer	1,5988 [*]	,08252	,000	1,3056	1,8921
Assistent	keine Rolle	,6142 [*]	,06936	,000	,3677	,8607
	Täter	-1,1729 [*]	,08351	,000	-1,4697	-,8761
	Verstärker	-,1893	,07791	,435	-,4662	,0876
	Verteidiger	,3517 [*]	,06478	,000	,1215	,5820
	Außenstehender	,6261 [*]	,06221	,000	,4050	,8471
	Opfer	,4259 [*]	,07131	,000	,1725	,6794
Verstärker	keine Rolle	,8035 [*]	,07503	,000	,5368	1,0702
	Täter	-,9836 [*]	,08828	,000	-1,2974	-,6699
	Assistent	,1893	,07791	,435	-,0876	,4662
	Verteidiger	,5410 [*]	,07082	,000	,2893	,7927
	Außenstehender	,8153 [*]	,06848	,000	,5720	1,0587
	Opfer	,6152 [*]	,07684	,000	,3421	,8883
Verteidiger	keine Rolle	,2625 [*]	,06129	,006	,0446	,4803
	Täter	-1,5246 [*]	,07694	,000	-1,7981	-1,2512
	Assistent	-,3517 [*]	,06478	,000	-,5820	-,1215
	Verstärker	-,5410 [*]	,07082	,000	-,7927	-,2893
	Außenstehender	,2743 [*]	,05306	,000	,0857	,4629
	Opfer	,0742	,06350	,968	-,1515	,2999
Außenstehender	keine Rolle	-,0118	,05857	1,000	-,2200	,1963
	Täter	-1,7990 [*]	,07479	,000	-2,0648	-1,5332
	Assistent	-,6261 [*]	,06221	,000	-,8471	-,4050
	Verstärker	-,8153 [*]	,06848	,000	-1,0587	-,5720

Anhang

	Verteidiger	-,2743 [*]	,05306	,000	-,4629	-,0857
	Opfer	-,2001	,06087	,095	-,4164	,0162
Opfer	keine Rolle	,1883	,06816	,267	-,0540	,4305
	Täter	-1,5988 [*]	,08252	,000	-1,8921	-1,3056
	Assistent	-,4259 [*]	,07131	,000	-,6794	-,1725
	Verstärker	-,6152 [*]	,07684	,000	-,8883	-,3421
	Verteidiger	-,0742	,06350	,968	-,2999	,1515
	Außenstehender	,2001	,06087	,095	-,0162	,4164

Grundlage: beobachtete Mittelwerte.

Der Fehlerterm ist Mittel der Quadrate(Fehler) = ,431

*. Die mittlere Differenz ist auf dem ,05-Niveau signifikant.

Chi-Quadrat-Tests: Mobbingrollen * Ressourcenkontrollgruppen (6.2.5):

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	341,277 ^a	15	,000
Likelihood-Quotient	287,274	15	,000
Zusammenhang linear-mit-linear	74,939	1	,000
Anzahl der gültigen Fälle	1183		

a. 0 Zellen (,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 5,52.

Anhang

Kreuztabelle: Mobbingrollen* Ressourcenkontrollgruppen (6.2.5):

% innerhalb von Mobbingrollen

		Ressourcenkontrollgruppen				Gesamt
		Bistrategen	Prosoziale	Coersive	Typische	
Mobbingrollen	Täter	26,3%	5,1%	34,3%	34,3%	100,0%
	Assistent	2,4%	1,2%	15,2%	81,1%	100,0%
	Verstärker	9,6%	4,0%	13,6%	72,8%	100,0%
	Verteidiger	5,1%	13,1%	1,5%	80,3%	100,0%
	Außenstehender	1,2%	3,2%	,3%	95,4%	100,0%
	Opfer	3,4%	6,3%	1,1%	89,1%	100,0%
Gesamt		5,6%	5,9%	7,0%	81,5%	100,0%

Kreuztabelle: Täter * Ressourcenkontrollgruppen (6.2.5):

% innerhalb von Täter

		Ressourcenkontrollgruppen			Gesamt
		Bistrategen insgesamt	Coersive insgesamt	Typische insgesamt	
Täter	Täter (bul_z>1)	35,8%	46,3%	17,9%	100,0%
Gesamt		35,8%	46,3%	17,9%	100,0%

Anhang

Kreuztabelle: Klassenstufe * Ressourcenkontrollgruppen (6.2.5):

% innerhalb von Klassenstufe

		Ressourcenkontrollgruppen			Gesamt
		Bistrategen	Coersive	Typische	
Klassenstufe	5		100,0%		100,0%
	6	50,0%	50,0%		100,0%
	7	47,6%	28,6%	23,8%	100,0%
	8	22,7%	54,5%	22,7%	100,0%
	9	42,9%	42,9%	14,3%	100,0%
	10	25,0%	75,0%		100,0%
Gesamt		35,8%	46,3%	17,9%	100,0%

Chi-Quadrat-Tests: Klassenstufe * Bistrategische Täter (6.2.5):

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2- seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	4,883 ^a	5	,430
Likelihood-Quotient	5,607	5	,346
Zusammenhang linear-mit-linear	,094	1	,759
Anzahl der gültigen Fälle	67		

a. 6 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,72.

Anhang

Chi-Quadrat-Tests: Klassenstufe * Coersive Täter (6.2.5):

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	6,990 ^a	5	,221
Likelihood-Quotient	7,899	5	,162
Zusammenhang linear-mit-linear	,195	1	,659
Anzahl der gültigen Fälle	67		

a. 6 Zellen (50,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,93.

Chi-Quadrat-Tests: Klassenstufe * Typische Täter (6.2.5):

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	3,151 ^a	5	,677
Likelihood-Quotient	4,866	5	,432
Zusammenhang linear-mit-linear	,037	1	,848
Anzahl der gültigen Fälle	67		

a. 9 Zellen (75,0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist ,36.

Anhang

MANOVA: Coersive/Bistrategische Täter * Aggressionsform (6.2.5):

Tests der Zwischensubjekteffekte

Quelle	Abhängige Variable	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	ZNOM4	7,951 ^a	1	7,951	4,063	,048
	ZNOM13	1,488 ^b	1	1,488	1,055	,309
	ZNOM25	,996 ^c	1	,996	,653	,422
Konstanter Term	ZNOM4	319,788	1	319,788	163,387	,000
	ZNOM13	406,643	1	406,643	288,269	,000
	ZNOM25	367,540	1	367,540	241,099	,000
Täter_bistrat_coers	ZNOM4	7,951	1	7,951	4,063	,048
	ZNOM13	1,488	1	1,488	1,055	,309
	ZNOM25	,996	1	,996	,653	,422
Fehler	ZNOM4	113,520	58	1,957		
	ZNOM13	81,817	58	1,411		
	ZNOM25	88,417	58	1,524		
Gesamt	ZNOM4	460,881	60			
	ZNOM13	490,657	60			
	ZNOM25	468,818	60			
Korrigierte Gesamtvariation	ZNOM4	121,472	59			
	ZNOM13	83,305	59			
	ZNOM25	89,413	59			

Anhang

ANOVA: Coersive/Bistrategische Täter * Soziale Beliebtheit/Wahrgenommene Popularität (6.2.5):

Tests der Zwischensubjekteffekte

Quelle	Abhängige Variable	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	Soziale Beliebtheit	3,471 ^a	1	3,471	2,835	,098
	Wahrgenommene Popularität	6,573 ^b	1	6,573	5,605	,021
Konstanter Term	Soziale Beliebtheit	15,913	1	15,913	12,996	,001
	Wahrgenommene Popularität	18,357	1	18,357	15,656	,000
Täter_bistrat_coers	Soziale Beliebtheit	3,471	1	3,471	2,835	,098
	Wahrgenommene Popularität	6,573	1	6,573	5,605	,021
Fehler	Soziale Beliebtheit	71,016	58	1,224		
	Wahrgenommene Popularität	68,008	58	1,173		
Gesamt	Soziale Beliebtheit	92,769	60			
	Wahrgenommene Popularität	90,407	60			
Korrigierte Gesamtvariation	Soziale Beliebtheit	74,487	59			
	Wahrgenommene Popularität	74,580	59			

a. R-Quadrat = ,047 (korrigiertes R-Quadrat = ,030)

b. R-Quadrat = ,088 (korrigiertes R-Quadrat = ,072)

ANOVA: Täter (bistrategisch/coersiv) * Genereller Erfolg bei der Ressourcenkontrolle (6.2.5):

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Genereller Erfolg bei der Ressourcenkontrolle

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	4,679 ^a	1	4,679	3,976	,049
Konstanter Term	76,033	1	76,033	64,612	,000
Täter_bistrat_coers	4,679	1	4,679	3,976	,049
Fehler	68,252	58	1,177		
Gesamt	145,303	60			
Korrigierte Gesamtvariation	72,931	59			

a. R-Quadrat = ,064 (korrigiertes R-Quadrat = ,048)

Chi-Quadrat-Test: Täter: Bistrogen * Geschlecht (6.2.5):

	Geschlecht
Chi-Quadrat	5,538 ^a
df	1
Asymptotische Signifikanz	,019

a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 13,0.

Chi-Quadrat-Test: Täter: Coersive * Geschlecht (6.2.5):

	Geschlecht
Chi-Quadrat	25,485 ^a
df	1
Asymptotische Signifikanz	,000

a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 16,5.

Chi-Quadrat-Test: Täter: Typische * Geschlecht (6.2.5):

	Geschlecht
Chi-Quadrat	13,364 ^a
df	1
Asymptotische Signifikanz	,000

Anhang

Chi-Quadrat-Test: Täter: Typische * Geschlecht (6.2.5):

	Geschlecht
Chi-Quadrat	13,364 ^a
df	1
Asymptotische Signifikanz	,000

a. Bei 0 Zellen (,0%) werden weniger als 5 Häufigkeiten erwartet. Die kleinste erwartete Zellenhäufigkeit ist 16,5.

ANOVA: Klassenstufe * Prosoziale Strategien (6.2.5):

ProStrat

	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Zwischen den Gruppen	,098	5	,020	91,988	,000
Innerhalb der Gruppen	,294	1374	,000		
Gesamt	,392	1379			

Anhang

MANOVA: Migrationshintergrund * Mobbingrollen (6.2.6):

Tests der Zwischensubjekteffekte

Quelle	Abhängige Variable	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	Täter	,110 ^a	1	,110	1,638	,201
	Assistent	,024 ^b	1	,024	,233	,629
	Verstärker	,079 ^c	1	,079	,987	,321
	Verteidiger	,311 ^d	1	,311	1,952	,163
	Außenstehender	,256 ^e	1	,256	1,345	,246
	Opfer	,002 ^f	1	,002	,016	,899
Konstanter Term	Täter	5,933	1	5,933	88,697	,000
	Assistent	13,887	1	13,887	132,242	,000
	Verstärker	8,591	1	8,591	106,676	,000
	Verteidiger	43,323	1	43,323	271,587	,000
	Außenstehender	62,623	1	62,623	329,414	,000
	Opfer	16,471	1	16,471	147,399	,000
Migrationshintergrund	Täter	,110	1	,110	1,638	,201
	Assistent	,024	1	,024	,233	,629
	Verstärker	,079	1	,079	,987	,321
	Verteidiger	,311	1	,311	1,952	,163
	Außenstehender	,256	1	,256	1,345	,246
	Opfer	,002	1	,002	,016	,899
Fehler	Täter	82,477	1233	,067		
	Assistent	129,478	1233	,105		
	Verstärker	99,300	1233	,081		
	Verteidiger	196,688	1233	,160		
	Außenstehender	234,400	1233	,190		
	Opfer	137,784	1233	,112		
Gesamt	Täter	89,000	1235			
	Assistent	147,000	1235			

Anhang

	Verstärker	109,000	1235		
	Verteidiger	246,000	1235		
	Außenstehender	315,000	1235		
	Opfer	158,000	1235		
Korrigierte Gesamtvariation	Täter	82,586	1234		
	Assistent	129,503	1234		
	Verstärker	99,380	1234		
	Verteidiger	196,999	1234		
	Außenstehender	234,656	1234		
	Opfer	137,786	1234		

- a. R-Quadrat = ,001 (korrigiertes R-Quadrat = ,001)
- b. R-Quadrat = ,000 (korrigiertes R-Quadrat = -,001)
- c. R-Quadrat = ,001 (korrigiertes R-Quadrat = ,000)
- d. R-Quadrat = ,002 (korrigiertes R-Quadrat = ,001)
- e. R-Quadrat = ,001 (korrigiertes R-Quadrat = ,000)
- f. R-Quadrat = ,000 (korrigiertes R-Quadrat = -,001)

Anhang

Kreuztabelle: Kennzahl aus Schule und Klasse * Primär-Mobbingrollenzuteilung durch Klassenlehrer (6.2.7):

		Primär-Mobbingrollenzuteilung durch Klassenlehrer							Gesamt
		keine Rolle	Täter	Assistent	Verstärker	Verteidiger	Außenstehender	Opfer	
Kennzahl aus Schule und Klasse 271	Anzahl	15	1	1	1	8	3	1	30
	% innerhalb von Kennzahl aus Schule und Klasse	50,0%	3,3%	3,3%	3,3%	26,7%	10,0%	3,3%	100,0%
272	Anzahl	12	1	4	2	4	4	3	30
	% innerhalb von Kennzahl aus Schule und Klasse	40,0%	3,3%	13,3%	6,7%	13,3%	13,3%	10,0%	100,0%
273	Anzahl	12	0	4	2	3	6	4	31
	% innerhalb von Kennzahl aus Schule und Klasse	38,7%	,0%	12,9%	6,5%	9,7%	19,4%	12,9%	100,0%
274	Anzahl	16	1	2	3	2	4	2	30
	% innerhalb von Kennzahl aus Schule und Klasse	53,3%	3,3%	6,7%	10,0%	6,7%	13,3%	6,7%	100,0%
281	Anzahl	15	1	1	2	2	4	4	29
	% innerhalb von Kennzahl aus Schule und Klasse	51,7%	3,4%	3,4%	6,9%	6,9%	13,8%	13,8%	100,0%
282	Anzahl	7	2	4	3	2	3	2	23
	% innerhalb von Kennzahl aus Schule und Klasse	30,4%	8,7%	17,4%	13,0%	8,7%	13,0%	8,7%	100,0%
283	Anzahl	10	2	3	0	4	1	2	22
	% innerhalb von Kennzahl aus Schule und Klasse	45,5%	9,1%	13,6%	,0%	18,2%	4,5%	9,1%	100,0%
284	Anzahl	13	1	2	4	1	0	3	24
	% innerhalb von Kennzahl aus Schule und Klasse	54,2%	4,2%	8,3%	16,7%	4,2%	,0%	12,5%	100,0%
291	Anzahl	18	2	3	3	4	1	1	32
	% innerhalb von Kennzahl aus Schule und Klasse	56,3%	6,3%	9,4%	9,4%	12,5%	3,1%	3,1%	100,0%
292	Anzahl	22	1	1	2	2	0	2	30

Anhang

	% innerhalb von Kennzahl aus Schule und Klasse	73,3%	3,3%	3,3%	6,7%	6,7%	,0%	6,7%	100,0%
371	Anzahl	15	2	2	2	2	3	1	27
	% innerhalb von Kennzahl aus Schule und Klasse	55,6%	7,4%	7,4%	7,4%	7,4%	11,1%	3,7%	100,0%
372	Anzahl	24	1	2	1	0	3	0	31
	% innerhalb von Kennzahl aus Schule und Klasse	77,4%	3,2%	6,5%	3,2%	,0%	9,7%	,0%	100,0%
373	Anzahl	12	1	2	3	3	3	2	26
	% innerhalb von Kennzahl aus Schule und Klasse	46,2%	3,8%	7,7%	11,5%	11,5%	11,5%	7,7%	100,0%
374	Anzahl	15	2	0	2	4	1	0	24
	% innerhalb von Kennzahl aus Schule und Klasse	62,5%	8,3%	,0%	8,3%	16,7%	4,2%	,0%	100,0%
381	Anzahl	24	1	2	1	0	3	1	32
	% innerhalb von Kennzahl aus Schule und Klasse	75,0%	3,1%	6,3%	3,1%	,0%	9,4%	3,1%	100,0%
382	Anzahl	23	1	3	0	3	0	0	30
	% innerhalb von Kennzahl aus Schule und Klasse	76,7%	3,3%	10,0%	,0%	10,0%	,0%	,0%	100,0%
383	Anzahl	22	1	2	3	0	1	0	29
	% innerhalb von Kennzahl aus Schule und Klasse	75,9%	3,4%	6,9%	10,3%	,0%	3,4%	,0%	100,0%
384	Anzahl	11	2	5	0	2	1	0	21
	% innerhalb von Kennzahl aus Schule und Klasse	52,4%	9,5%	23,8%	,0%	9,5%	4,8%	,0%	100,0%
391	Anzahl	12	3	3	1	2	0	1	22
	% innerhalb von Kennzahl aus Schule und Klasse	54,5%	13,6%	13,6%	4,5%	9,1%	,0%	4,5%	100,0%
393	Anzahl	17	1	3	3	3	0	1	28
	% innerhalb von Kennzahl aus Schule und Klasse	60,7%	3,6%	10,7%	10,7%	10,7%	,0%	3,6%	100,0%

Anhang

394	Anzahl	11	3	3	1	2	0	0	20
	% innerhalb von Kennzahl aus Schule und Klasse	55,0%	15,0%	15,0%	5,0%	10,0%	,0%	,0%	100,0%
Gesamt	Anzahl	326	30	52	39	53	41	30	571
	% innerhalb von Kennzahl aus Schule und Klasse	57,1%	5,3%	9,1%	6,8%	9,3%	7,2%	5,3%	100,0%

Häufigkeiten: Mobbingrollen (6.2.7): Mobbingrollenzuteilung durch Klassenlehrer

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	keine Rolle	326	57,1	57,1	57,1
	Täter	30	5,3	5,3	62,3
	Assistent	52	9,1	9,1	71,5
	Verstärker	39	6,8	6,8	78,3
	Verteidiger	53	9,3	9,3	87,6
	Außenstehender	41	7,2	7,2	94,7
	Opfer	30	5,3	5,3	100,0
	Gesamt	571	100,0	100,0	

Anhang

Korrelationen (N=21): Berufserfahrung, persönliches Engagement, Arbeitsatmosphäre, Lehrerengagement (6.2.7):

			Berufserfah- rung	persönliches Engagement	Arbeitsat- mosphäre	Lehrerenga- gement
Kendall-Tau-b	Berufserfahrung	Korrelations- koeffizient	1,000	-,169	-,054	-,162
	persönliches Engage- ment	Korrelations- koeffizient	-,169	1,000	-,103	-,107
	Arbeitsatmosphäre	Korrelations- koeffizient	-,054	-,103	1,000	,030
	Lehrerengagement	Korrelations- koeffizient	-,162	-,107	,030	1,000

10.8 Lebenslauf

PERSÖNLICHE INFORMATIONEN:

Name: Fiona Eva Marijke Baumann
Geburtsort: München
Geburtsdatum: 17.06.1985

STUDIUM:

10/2005 – 07/2009 Studium an der Ludwig-Maximilians-Universität München
Pädagogik (Hauptfach)
Psychologie (1. Nebenfach)
Musikpädagogik (2. Nebenfach)
Titel der Magisterarbeit: Kriminelle Jugend aus Sicht pädagogischer Fachkräfte

08/2009 – 03/2012 Promotionsstudium an der Ludwig-Maximilians-Universität München
Titel der Dissertation: „Bei uns gibt es kein Mobbing!“ – Welches Potential müsste ein Präventionsprogramm enthalten, um optimal gegen Mobbing im Klassenzimmer wirksam zu sein?

07/2012 Disputation

BERUFLICHER WERDEGANG:

11/2010 – jetzt Koordination des Studiengangs Schulpsychologie (Lehramt) an der Ludwig-Maximilians-Universität München

04/2011 – jetzt Zweitprüfer im Rahmen der 1. Staatsprüfung für die Schularten Grundschule und Hauptschule

ZUSATZQUALIFIKATION:

12/2010 Fortbildung zum Multiplikator für das Jugend-Präventionsprojekt „zammgrauft“

PUBLIKATION:

Baumann, F. (2009). Kriminelle Jugend aus Sicht pädagogischer Fachkräfte. In E. Zwick (Hrsg.), *Reform und Innovation. Beiträge pädagogischer Forschung* (Band 13). Münster: LIT Verlag.