

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

Name: Florian Albrecht

Studiengang: BA Soziale Arbeit

E-Mail: [REDACTED]

Matrikelnummer: [REDACTED]

Adresse: [REDACTED]

Bullying an Schulen – Handlungsräume und Fallstricke anhand eines Fallbeispiels

Bachelorarbeit

Erstprüfer: Prof. Dr. Jens Weidner

Zweitprüferin: Prof. Dr. Susanne Vaudt

Wintersemester 2024

Semester: 15. Semester

Tag der Abgabe: 30.09.2024

Inhaltverzeichnis

Einleitung	1
1 Bullying oder Mobbing	2
1.1 Bullying – Definition und Abgrenzung.....	3
1.2 Theoretisches Erklärungsmodell für Aggression.....	6
1.3 Erscheinungsformen von Bullying	34
1.4 Täter:Innen und Opfer.....	37
2 Studie - The classroom as context for bullying	39
2.1 Peer Viktimisierung in Single-Grade und Multigrade Klassen.....	42
2.2 Stabilität und Wandel in Klassenzusammensetzung und deren Auswirkung auf Peer Viktimisierung	46
2.3 Bullying als Gruppenprozess in der Kindheit	50
2.4 Abschließende Betrachtung	54
3 Praxisbeispiel Bullying	56
3.1 Fallbeispiel, Bullying unter Jungen.....	56
3.2 Maßnahmen und Methoden	72
3.3 Kritische Reflexion	74
Fazit	76
Literaturverzeichnis	78
Eidesstattliche Erklärung	83

Einleitung

Wenn man sich mit dem Thema Bullying befasst, lässt sich festhalten, dass es ein fest in unserer Gesellschaft verankertes Problem darstellt. Dabei hat bereits jedes sechste Schulkind schon einmal Bullyinghandlungen erfahren (vgl. zdfheute 2024). Berichte beschränken sich längst nicht nur auf Jugendlichen an weiterführenden Schulen: Grundschule sind ebenfalls betroffen, teils mit drastischen Folgen (vgl. Deutschlandfunk Kultur 2019). Insbesondere Schulen als Orte der Sozialisation und Erziehung erhalten eine tragende Rolle in der Prävention und/oder Intervention von Bullying. Dabei bedient sich die Schule der Schulsozialarbeit, deren Aufgabe es ist, junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern und dazu beiträgt, dass (Bildungs-)Benachteiligungen abgebaut oder minimiert werden. Doch welche Maßnahmen und Methoden nutzt die Schulsozialarbeit, um Bullyinghandlungen zu begegnen und wo zeigen sich Schwierigkeiten in der Fallarbeit? Diese Frage soll im Zuge der Bachelorarbeit beantwortet werden.

Dafür wird zuerst das Phänomen Bullying ausgiebig betrachtet. Die Begriffe Bullying und Mobbing werden einander gegenübergestellt. Anschließend wird aufgezeigt, warum der Begriff Bullying zu verwenden ist. Im Anschluss wird eine Definition von Bullying aufgestellt. Zudem werden andere Verhaltensformen und wie sich diese von Bullying unterscheiden lassen, aufgezeigt. Daran anknüpfend wird ein theoretisches Erklärungsmodell für aggressives Verhalten vorgestellt. Zu klären gilt, wie aggressives Verhalten erworben wird, welche Auslösebedingungen existieren, welche Bedingungen für die Beibehaltung aggressiven Verhaltens in Betracht kommen und wie aggressives Verhalten modifiziert und kontrolliert werden kann. Ebenso wichtig ist es, die verschiedenen Erscheinungsformen von Bullying zu beleuchten. Daran anschließend wird auf Eigenschaften und Risikofaktoren der Täter:Innen eingegangen.

Im zweiten Schritt wird anhand der Studie „The classroom as context of bullying“ geprüft, ob jahrgangsübergreifende Klassenräume auf Bullying hemmend oder fördernd wirken können. Zudem wird die Stabilität des Klassenraums betrachtet, mit dem Ziel zu erfahren, ob Schwankungen Bullying fördern können oder einen Einfluss auf die Täter:Innen Nominierung haben. Abschließend wird der Fokus auf die Beziehungen zwischen Täter:Innen zu Täter:Innen gelegt. Hierbei wird der Einfluss des Peer-Systems unter den Täter:Innen und auf deren Freundeskreis geprüft.

Im letzten Schritt geht es um einen Theorie-Praxis-Transfer. Anhand eines Praxisbeispiels sollen externe und interne Bullying Faktoren in der Arbeit mit Täter:Innen und Opfern

dargestellt werden und wie die Schulsozialarbeit darauf reagieren könnte. Nach einer Einführung in die exemplarische Situation wird auf den Verlauf der Intervention, Fallstricke, Methoden und eine abschließende Reflexion eingegangen. An diesen Schritt angeknüpft erfolgt ein abschließendes und zusammenfassendes Fazit mit perspektivischem Ausblick.

1 Bullying oder Mobbing

Der Begriff Bullying leitet sich aus dem angelsächsischen „to bully“ (tyrannisieren, einschüchtern) ab und beschreibt ein feindseliges Verhalten unter Kindern und Jugendlichen, welches verschiedene Formen annehmen kann. Dabei reichen die Handlungen von subtiler Schikane bis hin zu physischer Gewalt (vgl. Olweus 2012, S. 10; vgl. Teuschel 2013, S. 5). Der Begriff fand seinen Einzug in die Wissenschaft und dem Sprachgebrauch im Laufe der Zeit und wird international verwendet (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 13 ff.). Grundlegend ist der Begriff Mobbing (engl. „to mob“: bedrängen, umringen, angreifen etc.), der nach Lorenz erstmalig eine Form von Gruppenaggression unter Tieren beschreibt, bspw. wie als Schwarm (engl. „mob“: Meute) ein Feind abgewehrt wird (vgl. Olweus 2012, S. 9). Durch Beobachtungen des Schularztes Peter-Paul Heinemann fand der Begriff seine Verwendung in der Öffentlichkeit zur Beschreibung von drangsalierendem, gewalttätigem Verhalten einer Schülergruppe gegenüber den immer gleichen Schüler:Innen (vgl. ebd., S. 9).

Neben Heinemann prägten auch die Arbeiten von Dan Olweus die begriffliche Entwicklung, jedoch übt Olweus Kritik (vgl. Olweus 2012, S. 9 ff.). Dabei führt er auf, dass die Verwendung des Begriffs Mobbing Gruppengewalt suggeriert, wo durch die Rolle und das Handeln einzelner Akteuer:Innen von der Gruppe überschattet wird (vgl. ebd., S. 9 ff.). Er verweist zudem darauf, dass ein Mob eine lose, ungebundene Gruppe darstellt, die sich zum Zweck der Durchsetzung gemeinsamer Interessen kurzzeitig zusammenfindet und anschließend auflöst (vgl. ebd., S. 9). Schulklassen stellen hingegen ‚relativ‘ feste Gruppen dar, in denen soziale Bindungen zwischen Schüler:Innen bestehen und Mitglieder unterschiedliche Rollen über einen längeren Zeitraum wahrnehmen (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 19). Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass die Opfer als Personen betrachtet werden können, denen es entweder nicht gelingt, sich in das Gruppengefüge einzuordnen oder dass diese durch Abweichungen die Gruppe provoziert bzw. von der Gruppe als Bedrohung wahrgenommen werden (vgl. Olweus 2012, S. 10 f.). Es wird auch darauf verwiesen, dass die Konstellation einer Gruppe gegen ein einzelnes Individuum schnell missinterpretiert und zu Fehleinschätzungen führen könne, da augenscheinlich ein Mob(bing) stattfinde (vgl. ebd., S.10). Dabei können andere, viel gewichtigere Situationen verdeckt bleiben (vgl. ebd., S. 10).

Die genannte Kritik führt zu der Schlussfolgerung, dass: „[...] the terms ‚mob‘ and ‚mobbing‘ are not very useful in describing the phenomenon of bullying; they typically elicit associations in the direction of the social psychological/ethological concepts and the original meaning of the word mob. On the basis of experiences along the lines, I tended to use the term bully/victim (or whipping boy) problems (instead of, or in addition to, mobbing) [...]“ (Olweus 2012, S. 11). Aus der vorliegenden Kritik heraus und um eine klare fachliche Abtrennung der Begrifflichkeiten zu schaffen, wird der Begriff Bullying statt Mobbing verwendet.

1.1 Bullying – Definition und Abgrenzung

Zu Beginn ist es wichtig anzumerken, dass die Begriffe Aggression, Gewalt und Bullying oftmals falsch verwendet werden. Während Aggression als übergeordneter Begriff gilt, stellen Gewalt und Bullying Unterformen dar, wobei sich diese in ihrer Form überschneiden (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 18 f.; vgl. Böhmer & Steffgen 2020, S. 2 f.). Um Überschneidungen und Unterschiede darzustellen und eine klare Abgrenzung zu schaffen, wird im Weiteren erst die Bullying Definition von Dan Olweus betrachtet und im Anschluss die Definition von Aggression und Gewalt. Nach Olweus müssen folgende Merkmale bei Bullying vorliegen: Eine Schüler:In ist dann Gewalt oder Bullying ausgesetzt, wenn er/sie wiederholt und über einen längeren Zeitraum negativen Handlungen einer oder mehrerer Schüler:Innen ausgesetzt ist (vgl. Olweus 2011, S. 22 f.; vgl. Olweus 2012, S. 11). Zudem erweitert er die Definition um den Zusatz, dass Bullying ein asymmetrisches Kräfteverhältnis voraussetzt, aus dem sich der/die Schüler:In nicht selbst befreien kann oder Schwierigkeiten hat sich selbst zu verteidigen (vgl. Olweus 2011, S. 23). Es lassen sich drei wesentliche Aspekte festhalten, die es im Weiteren zu betrachten gilt, nämlich die Art der negativer Handlungen, die Frequenz und der Zeitraum sowie das Ungleichgewicht an Kräften (vgl. Olweus 2011, S. 22 f.). Wird von negativen Handlungen gesprochen, so ist ein intentioniertes, schädigendes Verhalten gegenüber einer anderen, einzelnen Person gemeint, welches Verletzungen oder Unwohlsein verursachen soll (vgl. ebd., S. 22). Negative Handlungen nehmen dabei verschiedene Formen an. Sie können verbal vollzogen werden, in dem eine Schüler:In beleidigt oder bedroht wird (direkte Handlung) oder Gerüchte verbreitet werden (indirekte Handlung) (vgl. Olweus 2011, S. 22f.; vgl. Scheithauer et al., S. 29). Es kann zur physischen Gewalt kommen, die durch ein jegliches Verletzen der körperlichen Unversehrtheit gekennzeichnet ist, sowie auch zu psychischer Gewalt, in Form non-verbaler Gesten und Handlungen (z.B. Hassbriefe oder Zerstörung/Beschädigung von Eigentum) (vgl. Olweus 2011, S. 23 f.). Um Bullying von anderen Verhaltensweisen zu trennen, wird die Definition um den Faktor der Dauer und Wiederholung ergänzt (vgl. ebd., S. 11). Hiermit soll sichergestellt werden, dass vereinzelte, nicht im Bezug stehende Handlungen wie Streitereien nicht als Bullying interpretiert werden

(vgl. ebd., S. 23). Es wird ebenfalls zwischen Täter:Innen und Opfern unterschieden. Opfer definieren sich wie folgt: *„A pronounced whipping boy is a boy who for a fairly long time has been and still is exposed to aggression from others [...]“* (Olweus 1978, S. 34). Täter:Innen definieren sich als *„A bully is a boy [or girl] who fairly often oppresses or harasses somebody else [...]“* (Olweus 1978, S. 35). Würde die Betrachtung der Dauer und Wiederholung ausgeschlossen werden, so wäre die Unterscheidung zu aggressivem oder gewalttätigem Verhalten nicht gegeben, da bereits vereinzelt auftretendes Verhalten fehlinterpretiert werden könnte (vgl. Olweus 1978, S. 34 f.; vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 18; vgl. Olweus 2011, S. 23). Bullying hingegen umfasst immer den Aspekt der Wiederholung (vgl. Olweus 2011, S.11). Anzumerken ist, dass in der Fachliteratur weder für die Dauer noch für die Frequenz ein fester Rahmen vorgegeben ist. Die vorherig genannten Merkmale reichen jedoch noch nicht aus, um Bullying von anderen Konfliktformen abzugrenzen. Es bedarf einem asymmetrischen Kräfteverhältnisses zur Abgrenzung: *„[...] bullying should also be recognized as an unfair contest for power since the bully is either physically stronger or more verbally or socially skilled than the victim(s)“* (Hazler et al. 1997, S. 6). Zumindest fühlt das Opfer sich unterlegen und kann sich nicht aus eigener Kraft wehren (vgl. Olweus 2011, S. 23; vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 19). Necken, Tobspiele und weitere Handlungen, die auf einer „Augenhöhe“ stattfinden, müssen somit keine Bullying Handlung darstellen, auch wenn sie so interpretiert werden könnten.

Nach Darstellung der Bullying Definition nach Olweus wird nun auf die Begriffe Aggression und Gewalt eingegangen. Scheithauer versteht aus der psychologischen Perspektive Aggressionen als Verhaltensweisen, die die Absicht verfolgen, eine Person zu schädigen (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 18). Dabei muss der/die Aggressor:In überzeugt davon sein, dass sein/ihr Verhalten das Opfer tatsächlich schädigt (vgl. ebd., S. 18). Die Handlung kann als physische oder verbale Schädigung vollzogen werden oder eine soziale Schädigung bezwecken (vgl. Dorsch Lexikon der Psychologie 2022). Handlungen, die nicht das Ziel einer Schädigung verfolgen, würden somit nicht zu aggressivem Verhalten zählen. Gewalt stellt hingegen aggressives Verhalten dar und hat das Ziel, eine Person schwer zu schädigen und ist gekennzeichnet durch die Ausübung von Macht gegen (physisch/sozial) schwächere Personen (vgl. Scheithauer et al., S. 18). Umgekehrt ist jedoch nicht jede Form von Aggression Gewalt. Nach Kruttschnitt definiert sich interpersonale Gewalt wie folgt: *„[...] behavior that threatens, attempts or actually inflicts physical harm“* und ergänzt folgend um drei grundlegende Elemente: *„(1) behavior, by one or more persons, that threatens, attempts, or inflicts physical harm [...]; (2) intentional infliction of physical harm [...]; and (3) one or more persons who are objects of the harmful behavior [...]“* (Kruttschnitt 1994, S. 294). Nach Betrachtung der Begriffe lässt sich festhalten, dass sich Bullying dem aggressivem Verhalten

zuordnen lässt, sich jedoch durch die Häufigkeit und Dauer unterscheidet. Zudem verfügt das Opfer einer aggressiven Handlung über die Möglichkeit dieser zu entgehen, was bei Bullying durch das asymmetrische Kräfteverhältnis nicht gegeben sein muss oder faktisch, aufgrund der verpflichtenden Anwesenheit in der Schule, nicht möglich ist (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 18 f.). Zwischen Gewalt und Bullying lassen sich mehrere Überschneidungen festhalten: So kann es sich in beiden Fällen um ein/e oder mehrere Täter:Innen handeln, die durch ihr bewusstes Verhalten die körperliche Unversehrtheit bedrohen oder einen Versuch/ eine tatsächliche Handlung unternehmen, die zu einer Schädigung führen soll. Gewalt und Bullying unterscheiden sich jedoch in der Anzahl der Opfer (vgl. oben).

Ferner gibt es Verhaltensformen, die von Bullyinghandlungen abzugrenzen sind, insbesondere solche, die zum Erwerb einer sozialen Komponente oder deren Entwicklung beitragen. Scheithauer et al. (2003, S. 20 ff.) und Teuschel und Heuschen (2013, S. 39 ff.) betonen die Sinnhaftigkeit, Ähnlichkeiten und Abgrenzungen zu benennen. Die Autoren führen unter solchen Handlungen Tobspiele, Necken, Belästigung, Rückweisung durch Gleichaltrige und Konflikte zwischen Gruppen auf (vgl. Scheithauer et al. 2003, S.20 ff.). Folgend sollen Tobspiele, Necken und Rückweisung durch Gleichaltrige betrachtet werden. Tobspiele, bei denen sich Gleichaltrige auf spielerische Art in Kräften messen (z.B. in Rollenspielen), können auf Außenstehende grob wirken und schnell missinterpretiert werden (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 21). Studien haben jedoch gezeigt, dass die Mehrzahl an Kindern über acht Jahren den Unterschied zwischen Spiel und Aggression erfolgreich trennen und wichtige soziale Kompetenzen durch die Interaktion erworben werden können (vgl. ebd., S. 21). Daraus resultiert, dass sich ein zu frühes Eingreifen negativ auswirken kann und Schüler:Innen unabhängig voneinander zur Sache befragt werden sollten, damit sich ein Bild verschafft werden kann und Verwechslungen ausgeschlossen werden können. Necken wird als eine Form der Kontaktaufnahme zwischen Kindern und Jugendlichen verstanden, die dem Beziehungsaufbau und sozialem Kontakt dienlich ist (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 21). Zum einen kann Necken zwischen unterschiedlichen Geschlechtern eine Form indirekter Zuneigung sein, jedoch ebenso eine Reaktion an Erwartungen an eine bestimmte Geschlechterrolle (vgl. ebd., S. 21). Ein Kind kann durch sein Verhalten also versuchen, gegenüber dem anderen Geschlecht aufzufallen (z.B. den Turnbeutel wegnehmen oder wiederholt Spitznamen geben) und erhält auf das Verhalten verbale oder non-verbale Reaktionen (vgl. ebd., S. 21). Necken übernimmt in einem bestimmten Ausmaß eine wichtige Rolle für die psychosoziale Entwicklung innerhalb einer Gruppe und kann bei Auseinandersetzungen zur Bildung von Problemlösungen und Problemlösungsfertigkeiten beitragen (vgl. ebd., S. 21). Wichtig ist zu erwähnen, dass Necken und Bullying miteinander verschwimmen können (vgl. ebd., S. 21). Während einige Handlungen freundschaftlichen

Ursprungs sein können, so kann es sich bei anderen um feindselige handeln (vgl. ebd., S. 21). Dabei sollten Handlungen zwischen Mädchen besonders betrachtet werden, da „*girls on the other hand tend to be confronted with verbal and indirect attacks which often involve teasing, ignoring or spreading rumours*“ (Ojala & Nesdale 2004, S. 20). Somit kann Bullying Necken als Unterform beinhalten, jedoch muss nicht jedes Necken Bullying darstellen. Die Zurückweisung durch Gleichaltrige sollte ebenfalls betrachtet werden, da sie sowohl Indikator für Bullying sein, jedoch vollkommen unabhängig davon geschehen kann (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 22). Die Zurückweisung wird als Bewertung gegenüber einem Kind oder Jugendlichen gesehen, im Sinne von Gemocht oder Nicht-Gemocht werden (vgl. ebd., S. 22). Dabei spielen Verhaltensmerkmale oder die Persönlichkeit eine untergeordnete Rolle (vgl. ebd., S. 22). Beispielsweise könnten Kinder oder Jugendliche bei der Wahl ins Sportteam aufgrund ihrer Beliebtheit eher von Gleichaltrigen gewählt werden als ein unbeliebtes Kind (z.B. aufgrund der Zugehörigkeit einer Subkultur) (vgl. ebd., S. 22). Nicht jedes zurückgewiesene Kind ist also ein Opfer von Bullying. Bei der Zurückweisung zeigt sich ein Unterschied, der sich zu Bullying abgrenzt: Gegenüber dem ausgeschlossenen Kind zeigt sich eine negative Einstellung, jedoch muss keine negative Handlung erfolgen, wohingegen Bullying einer intentionierten negativen Handlung bedarf (vgl. ebd., S. 22).

Anhand der ausgewählten Beispiele hat sich gezeigt, dass Bullying sich von akzeptierten oder sogar wichtigen Handlungen zum Erwerb von (sozialen) Fähigkeiten nicht einfach abgrenzen lässt. Eltern und Lehrende können dazu neigen, eine Handlung als Bullying zu deuten und tatsächliches Bullying herunterzuspielen oder nicht zu erkennen. Eine teilweise Überforderung mit der Situation ist somit verständlich, jedoch hat unterlassenes Handeln das Potenzial gravierende Schäden zu verursachen. Im nächsten Abschnitt wird sich dem Ursprung aggressiven Verhaltens gewidmet.

1.2 Theoretisches Erklärungsmodell für Aggression

Die Ursachen von aggressiven Verhalten sind ebenso facettenreich wie deren Erscheinungsformen. In der praktischen Arbeit wird jedoch schnell nach Maßnahmen verlangt, die zu einer sofortigen oder zumindest zeitnahen Wirkung beitragen. Um wirksame Erfolge in der Intervention und Prävention zu erzielen, ist es unerlässlich zu verstehen, wie Aggressionen entstehen, wie sie erlernt und ausgeführt werden und welche Möglichkeiten der Modifikation und Kontrolle möglich sind. Im Rahmen dieser Bachelor-Arbeit wird davon ausgegangen, dass Aggressionen keine Formen von Bedürfnissen oder Trieben darstellen, welche durch ein Ereignis ausgelöst werden (vgl. Bandura 1979, S. 26 ff). Ebenso wenig wird aggressives Verhalten als Willkür oder als genetische Komponente des menschlichen Wesens betrachtet. Werden die vorherigen Punkte ausgeschlossen, so bleibt eine weitere Möglichkeit bestehen,

auf die sich diese Bachelor-Arbeit stützt: Aggressionen sind sozialkognitiv erlernte Verhaltensweisen, die in bestimmten Situationen abgerufen werden (können). Darauf aufbauend wird im Folgenden auf die sozialerlernertheoretische Analyse von Albert Bandura eingegangen.

Soziale Lerntheorie nach Bandura

Zur Definition des Begriffs „Aggression“

Den Begriff Aggression zu definieren stellt, um Banduras Worten zu folgen, „[...] *eine Einladung zur Wanderung durch einen semantischen Dschungel dar*“ (Bandura 1979, S. 16) und ist nichtsdestotrotz unerlässlich und von größter Wichtigkeit, wenn über ein solch komplexes Thema gesprochen wird. Diverse Autor:Innen waren in der Vergangenheit bemüht, eine möglichst genaue Definition zu verfassen. So findet sich der Ursprung der Definition bei Dollard, Doob, Miller, Mowrer und Sears, die Aggression als jede Verhaltenssequenz, deren Ziel die Schädigung der Person ist, gegen die diese gerichtet ist (vgl. Dollard et al. 1939, nach Bandura 1979, S. 16) beschreiben. Die Absicht der Schädigung stellt dabei bei weiteren Autor:Innen einen zentralen Punkt dar (vgl. Selg 1968, s. Selg et al. 1997, S. 4; vgl. Feshbach 1970, S. 159-259; vgl. Wahl 2009, S.10). Ob Aggression jedoch immer eine Schädigungsabsicht darstellt, erscheint fraglich (vgl. Bandura 1979, S. 16). Aggression, abgeleitet von dem lateinischen Wort *aggredior* (heranschreiten, sich nähern, beginnen, angreifen, gerichtlich verfolgen), beinhaltet sowohl die bekannten negativen als auch neutrale bis hin zu positiven Bedeutungen (vgl. PONS 2024). Berkowitz und Feshbach schlagen vor, dass Aggressionsarten voneinander unterschieden werden sollten (vgl. Berkowitz 1965a, S. 301-329; vgl. Feshbach 1970, S. 159-259). Feshbach führte hierfür die Abgrenzung der instrumentellen von der feindseligen Aggressionen an (vgl. Feshbach 1964, S. 257-272; vgl. Feshbach 1970, S. 159-259). Der Begriff *Aggression* fasse somit eine Bandbreite an „nützlichen“ Handlungen zusammen; von taktisch-destruktiven Kriegshandlungen bis hin zum professionellen Gebrauch eines Vorschlaghammers durch einen Bauarbeiter, der eine Wand einreißen soll (vgl. Bandura 1979, S.17). Aggressionen selbst stellen somit die „Werkzeuge“ zum Erhalten oder Behalten eines für den Menschen wertvollen Gutes dar (vgl. Bandura 1979, S. 17-19). Bandura führt zudem an, dass feindselige Aggressionen gleichermaßen instrumentell sind (vgl. ebd., S. 17.). Diese Art der Unterscheidung scheint somit nicht wesentlich zu sein (vgl. ebd., S. 17). Die Natur von Aggressionshandlungen sind hingegen so facettenreich, dass die Schädigungsabsicht als alleiniges Kriterium nicht ausreichend und zielführend ist (vgl. ebd., S. 17). So kann die schädigende Tat von Bullying Täter:Innen ein ganz anderes Ziel verfolgen als die reine Schädigung, bspw. die eigene Statusaufwertung (siehe San Francisco Chronicle, 1964, S. 3). Diese Problemlage führte Bandura dazu, nicht

nur das schädigende Verhalten, sondern auch die soziale Beurteilung zu berücksichtigen, durch die Menschen eine Verhaltensweise als „aggressiv“ einordnen (vgl. Bandura 1979, S. 19 ff.). Dabei üben die Charakteristika des Verhaltens selbst einen starken Einfluss auf die Beurteilung aus (vgl. Bandura 1979, S. 19). Verhaltensweisen, von denen ausgegangen werden kann, dass sie aversive Verhaltensweisen auslösen, werden eher als aggressiv wahrgenommen (vgl. ebd., S. 19). Wenig verwunderlich ist zudem, dass die Intensität der Reaktion bei der Beurteilung eine wichtige Rolle einnimmt (vgl. ebd., S. 19 f.). Eine zärtliche Umarmung als Aggression zu etikettieren ist dabei so abwegig, wie einen starken Schlag auf den Hinterkopf als liebevoll zu bezeichnen. Eine stark lebhafte Reaktion wird schnell als aggressiv etikettiert (vgl. ebd., S. 19 ff.). Eine Studie von Walters und Brown hat zudem gezeigt, dass Kinder, die für gegen eine Puppe gerichtete, lebhafte Reaktionen (bspw. Schlagen) belohnt wurden, später deutlich aggressiveres Verhalten zeigten (vgl. Walters & Brown 1963, S. 563-571). Als weitere Determinante führt Bandura den Ausdruck von Schmerz und dem „Verletzt sein“ der Zielperson an, wobei hier subjektive Merkmale wie Konstitution und psychische Verfassung der Zielperson nicht außer Acht gelassen werden dürfen (vgl. Bandura 1979, S. 20 ff.). Verletzende und Zwang ausübende Maßnahmen werden eher negativ bewertet, als einverständliches Handeln (bspw. Rauferei unter Kindern mit und ohne Schreien) (vgl. ebd., S. 20). Die Intention einer Handlung trägt einen wichtigen Aspekt zur Kategorisierung bei und unabsichtliches Verhalten, welches einen Schaden verursacht, wird weniger schnell als aggressiv bewertet (vgl. ebd., S. 20 f.). Beobachtende, die von einer Schädigungsabsicht ausgehen, obwohl es zu keiner Verletzung kam, können das betrachtete Verhalten jedoch als aggressiv interpretieren (vgl. ebd., S. 21). Zudem können die *„[...] Charakteristika derjenigen Person, die etikettiert, wesentlich die Art und Weise beeinflussen, in der bestimmte Verhaltensmuster interpretiert werden“* (Bandura 1979, S. 21). Ebenfalls müssen die Charakteristika des Aggressors bedacht werden. Aggressiv-antisoziale Personen werden vermeintlich eher ‚Feinde‘ finden als fröhlich ausgeglichene Personen (vgl. ebd., S. 22). Anhand der genannten Attribute definiert Bandura *„[...] Aggression als schädigendes und destruktives Verhalten [...], das im sozialen Bereich auf der Grundlage einer Reihe von Faktoren als aggressiv definiert wird, von denen einige eher beim Beurteiler als beim Handelnden liegen“* (Bandura 1979, S. 22).

Die Theorie des sozialen Lernens

Ältere Persönlichkeitstheorien gingen davon aus, dass Verhalten durch innere Triebe, Impulse oder Bedürfnisse ausgelöst wurden (vgl. Bandura 1979, S. 27-55). Heute wissen wir, dass der Mensch selbst steuerungsfähig ist, sich bis zu einem bestimmten Grad beherrschen und vorausschauend handeln kann (vgl. ebd., S. 56 ff.). Der Mensch ist somit weder reines Produkt

seiner Umwelt, noch seiner inneren Kräfte (vgl. ebd., S. 59). Nach der Theorie des sozialen Lernens sind Verhalten und Umwelt reziprok (vgl. ebd., S. 59). Verhalten erzeugt Umwelt und diese beeinflusst wiederum das Verhalten (vgl. Bandura 1979, S. 59). Dabei können neue Verhaltensformen mittels Beobachtung des Verhaltens anderer oder unmittelbarer Erfahrung erworben werden (vgl. ebd., S. 60). Beobachtungslernen stellt hierbei die günstigere Variante dar, da Vorbilder die Folgen von Verhaltensweisen aufzeigen (vgl. ebd., S. 60). Im Vergleich zur unmittelbaren Erfahrung werden Konsequenzen (sowohl belohnende als auch bestrafende) nicht am eigenen Leib erfahren und Verhalten muss nicht mühsam durch Versuch und Anpassung erlernt werden (vgl. ebd., S. 60). Wichtig ist jedoch zu bedenken, dass dem Organismus mit biologisch-genetischen Faktoren natürliche Grenzen im Erwerb von Verhalten gesetzt sind (vgl. ebd., S. 60). Dabei sind drei Regulationssysteme nach der Theorie des sozialen Lernens entscheidend für die Regulierung bzw. Aufrechterhaltung von Verhalten: (1) primäre Verhaltensanlässe, (2) darauffolgende Feedbackwirkung und (3) steuernde kognitive Vorgänge (vgl. ebd., S. 61). Menschliche Aggression wird ebenso wie anderes Verhalten erlernt und steht unter der wechselseitigen Wirkung von Kontrolle von Stimuli, Bekräftigungen und Kognitionen (vgl. ebd., S. 61). Handeln bedarf zudem antizipatorischen Fähigkeiten und einer Verhaltensabstimmung aufgrund von Umweltinformationen (vgl. ebd., S. 61). Unmittelbare, symbolische und stellvertretende Erfahrungen werden assoziiert, wodurch einst neutrale Reize mit der Zeit reaktionslenkende und motivierende Eigenschaften erhalten (vgl. ebd., S. 61). Umweltreize, die vorher belanglos waren, erhalten somit die Funktion physiologische und emotionale Reaktionen auszulösen (vgl. ebd., S. 61). Solche Prozesse sind jedoch subtiler und komplexer als angenommen, wenn sie aufgrund stellvertretender, symbolischer Konditionierung auftreten (vgl. ebd., S. 61). Emotionale Reaktionen anderer können beim Beobachter ebenfalls starke emotionale Reaktionen auslösen und auf die gleiche Zielperson konditioniert werden (vgl. ebd., S. 61). Diese Form der Konditionierung findet sich beispielsweise im Rassismus wieder, wo die Ablehnung einer Minoritätsgruppe oder Nationalität zu eigenem Hass werden, auch, wenn selbst keine negativen Erfahrungen gesammelt wurden (vgl. ebd., S. 61). Dies trifft ebenfalls auf emotionserregende Worte und Bilder zu, durch die feindselige Reaktionen ausgelöst werden (vgl. ebd., S. 61). Ebenfalls lassen sich provozierende Gedanken anführen, die emotionale Reaktionen hervorrufen können (i.S. einer Selbsterregung), wenn sie mit positiver bzw. negativer Valenz besetzt sind (vgl. ebd., S. 62). Hinweisreize nehmen hier eine regulatorische Rolle an (vgl. ebd., S. 62). So wird aggressives Verhalten gegen eine physisch überlegene Person wahrscheinlich weniger häufig ausgeführt als gegen eine schwächliche, submissive Person (vgl. ebd., S. 62). Es kann festgehalten werden, dass eine Reihe von Kombinationen aus zeitlichen, sozialen und situationalen Merkmalen Einfluss auf das Handeln oder Nicht-Handeln von Menschen nehmen (vgl. ebd., S. 62 f.). Dabei nimmt Feedback, welches aufgrund des Handelns einer Personen

gegeben wird, eine entscheidende Funktion ein: Anhand der erfahrenen Reaktion werden Akteur:Innen lohnendes Verhalten beibehalten und ungünstiges aufgeben (vgl. ebd., S. 62 ff.). Entgegen dem Gedanken, dass ein immerwährender Erfolg Verhalten aufrechterhält, hat sich gezeigt, dass besonders intermittierende Verstärkung dazu führt, dass ein Verhalten aufrechterhalten wird (vgl. Bandura 1979, S. 64). Vor allem fließen hier symbolische Bekräftigungen ein (vgl. ebd., S. 64). Gleiches gilt für die Selbstverstärkung, wenn Fertigkeiten als Quell von Befriedigung dienen (vgl. ebd., S. 65). Anhand stellvertretender Bekräftigung lernen Menschen durch die Erfahrungen anderer, ohne unmittelbare Konsequenzen zu erfahren: Positive Konsequenzen steigern die Wahrscheinlichkeit, dass ähnliche Verhaltensweisen ausgeführt werden (vgl. ebd., S. 64 f.). Interessant ist, dass Menschen, die keine gleichwertige Bekräftigung für das imitierte Verhalten erfahren, dieses als Bestrafung wahrnehmen (vgl. ebd., S. 65). Üben Dritte ebenso das Verhalten aus und werden noch weniger bekräftigt, so wird dies als belohnend empfunden (vgl. ebd., S. 65). Die interaktive Wirkung von unmittelbarer und stellvertretender Verstärkung ist hierbei von größerer Bedeutung auf das menschliche Verhalten als ihr unabhängiger Einfluss aufeinander (vgl. ebd., S. 65). Selbstbekräftigung reguliert Verhalten ebenso sehr oder sogar noch besser als äußere Verstärker (vgl. ebd., S. 65). Eine Handlung hat immer eine innere Bewertung und ein externes Ergebnis (vgl. ebd., S. 65). So halten antizipierte Selbstvorwürfe unser Handeln (hoffentlich) in einem gesunden Rahmen (vgl. ebd., S. 65). Auch hat sich gezeigt, dass, selbst wenn äußere Bekräftigung demgegenüber überwiegt, die Handlung als freudlos und widerwillig empfunden werden kann (vgl. ebd., S. 65). Ein umgekehrter Konflikt entsteht bei Menschen, die für Ihre Handlungen bestraft werden, obwohl diese für sie eine hohe Bewertung einnehmen (vgl. ebd., S. 66). Hier bedarf es schwerwiegender, real zu erwartender Folgen, um das Verhalten zu hemmen (vgl. ebd., S. 66). Ihre größte Wirkung zeigen externe Verstärker dann, wenn sie mit den inneren übereinstimmen (vgl. ebd., S. 66). Solche Verhaltensweisen stellen eine Quelle des Stolzes dar (vgl. ebd., S. 66). Um diese aufrecht zu erhalten, schließen sich Menschen anderen Menschen mit ähnlichen Verhaltensmaßstäben an, die somit Unterstützung für das eigene Selbstbewertungssystem garantieren (vgl. ebd., S. 66). Menschen sind durch solch ethisch-psychologische Konstrukte dazu in der Lage abscheuliche Taten zu begehen, ohne selbstverachtende Verhaltensfolgen zu empfinden (bspw. durch Dehumanisierung) (vgl. ebd., S. 66). Wenn Bestrafung oder Verstärkung einen nachhaltigen Einfluss auf menschliches Verhalten auswirken soll, so sind kognitive Vorgänge notwendig (vgl. ebd., S. 66 f.). Nicht erkanntes wird später nicht berücksichtigt: *„Die konditionierten Reaktionen werden in weit stärkerem Maße durch kognitive Prozesse als unmittelbar durch externe Reize hervorgerufen“* (Bandura 1979, S. 67). Dementsprechend reguliert uns vorausschauendes Handeln in hohem Maße. Dabei kann es zu kognitiven Fehleinschätzungstendenzen kommen (bspw. unter Rauschmittel wie Alkohol), wodurch

Ergebnisse modifiziert werden (vgl. ebd., S. 67). Vage Vorwegnahmen von Verhaltenskonsequenzen durch Dritte üben zunächst eine schwache Konditionierung aus, bis weitere Erfahrungen realistischere Einschätzungen liefern (vgl. Bandura 1979, S. 68). Symbolisch gespeicherte Verhaltensweisen und Erfahrungen können in diesem Zusammenhang wieder abgerufen werden, wenn über sie gesprochen oder an sie gedacht wird (vgl. ebd., S. 69). Kognitive Prozesse werden beim Beobachtungslernen sehr bedeutsam, da Verhalten erst dann angewandt wird, wenn sich eine dafür eine passende Gelegenheit bietet (vgl. ebd., S. 69). Abschließend sei angemerkt, dass die drei oben umschriebenen Hauptsysteme in der Theorie des sozialen Lernens nicht unabhängig voneinander existieren, sondern sich gegenseitig beeinflussen und in Kombinationen auftreten (vgl. ebd., S. 69 f.).

Beobachtungslernen

Wie bereits vorher angesprochen birgt das Lernen am Modell Vorteile gegenüber unmittelbaren Erfahrungen: Verhalten kann durch Beobachtung stellvertretend erlernt werden, ohne dass negative Konsequenzen selbst durchlebt werden müssen (vgl. Bandura 1979, S. 85). Einige Fertigkeiten, wie bspw. das Erlernen einer Muttersprache, sind dabei an lehrende Modelle geknüpft (vgl. ebd., S. 85). Allgemein können Modellierungseinflüsse bei Beobachtern drei Arten von Wirkungen hervorbringen: (1) den Erwerb neuer Verhaltensweisen, (2) die Stärkung bzw. Schwächung der Hemmung bereits erlernter Verhaltensweisen und (3) die Förderung ähnlicher (nicht gehemmter) Verhaltensweisen (vgl. ebd., S. 86). Hierbei wirken vier aufeinander bezogene Prozesse (der Aufmerksamkeit, des Erinnerns, der motorischen Reproduktion, sowie der Bekräftigung und Motivation) zum Erlernen von Verhalten (vgl. ebd., S. 86 ff.). Zuallererst muss die Aufmerksamkeit der Lernenden ausreichend genug sein, um wichtige Merkmale des Modellverhaltens wahrnehmen und erkennen zu können (vgl. ebd., S. 86). Das Beobachtete muss dabei einen hohen (subjektiven) Wert für die beobachtende Person einnehmen (vgl. ebd., S. 86 f.). Der funktionale Wert von Verhaltensweisen bestimmt dabei, welche Modelle betrachtet bzw. ignoriert werden (vgl. ebd., S. 87). Die Wirksamkeit eines Modells ist dabei teils auf greifbare Belege, teils auf den Status (i.S.v. Kompetenz und frühere Erfolge) zurückzuführen (vgl. ebd., S. 87). Die Wahrscheinlichkeit, dass Modelle mit hohem Status in Prestige-, Macht- und Kompetenzhierarchien als Vorbilder dienen, ist indes höher im Vergleich zu Menschen, die im Leben schlecht zurechtkommen (vgl. ebd., S. 87). Zudem wirkt sich die zwischenmenschliche Anziehungskraft auf die Wahl des Modells auf den Beobachter aus (vgl. ebd., S. 87). Menschen mit vorteilhaften oder interessanten Eigenschaften werden demnach als Modell vorgezogen, selbst wenn Menschen mit weniger attraktiven Merkmalen andere, positive Vorzüge besitzen (vgl. ebd., S. 87). Dabei ist Beobachtungslernen nicht an den direkten Kontakt geknüpft, ebenso gut können Modelle aus

dem Fernsehen, Internet und Büchern zum Erlernen von Verhalten geeignet sein (vgl. ebd., S. 87). Zudem erfolgt der Prozess des Beobachtungslernen weder passiv noch gleichförmig (vgl. ebd., S. 87). Vielmehr handelt es sich um Verschmelzungen von Elementen verschiedener Modelle (vgl. Bandura et al. 1963a, S. 527-534). Die Mischung aus Verhaltensmerkmalen variiert dabei individuell (vgl. Bandura 1979, S. 87). Von Vorbildern zu Lernen stellt einen kontinuierlichen Vorgang dar (vgl. ebd., S. 88). Unterschiedliche Einflüsse von aktuellen und symbolischen Modellen können in allen Lebensperioden zum Erwerb und zur Modifikation von Verhaltensweisen führen (vgl. ebd., S. 88). Hierfür bedarf es hinreichender Gedächtnisleistung, um das Verhalten eines Modells auch in dessen Abwesenheit reproduzieren zu können (vgl. ebd., S. 88). Ohne symbolische Repräsentanzen bleibt Reproduzierung von Verhalten aus (vgl. ebd., S. 88). Zudem zeigt sich, dass Personen, die modellierte Verhaltensmuster verbalisieren, in Form von Symbolsprache vergegenwärtigen, innerlich wiederholen oder praktisch ausführen die Lernwirkung besser vertiefen als jene, die unaufmerksam oder abgelenkt sind (vgl. Bandura et al. 1966, S.499-506; vgl. Bandura & Jeffery 1973, S. 122-130; vgl. Gerst 1971, S. 7-17). Bedeutsam ist, dass gewaltsame Verhaltensweisen alleinig durch innere Wiederholung ohne praktische Ausführung erhalten bleiben können (vgl. Bandura 1979, S. 88). Um modellierte Verhaltensweisen tatsächlich reproduzieren zu können, muss eine lernende Person im Besitz notwendiger Fertigkeiten bzw. ausreichender körperlicher Merkmale sein (vgl. ebd., S. 88). Werden untergeordnete Teilfertigkeiten beherrscht kann modelliertes Verhalten zuverlässiger ausgeführt werden, als wenn diese nicht vorhanden wären (vgl. ebd., S. 88). Im Falle einer Nicht-Beherrschung würden symbolische Lernprozesse so lange unwirksam bleiben, „[...] bis die erforderlichen Fertigkeiten durch weitere Beobachtung oder Übung entwickelt sind“ (Bandura 1979, S. 88). Ob Verhalten ausgeführt wird, ist abschließend abhängig von Bekräftigungs- und Motivationsprozessen (vgl. ebd., S. 89). Negativ sanktioniertes oder negativ bewertetes Verhalten wird sehr wahrscheinlich unterlassen, wohingegen belohntes Verhalten eher ausgeführt wird (vgl. ebd., S. 89). Diese Prozesse sind zudem entscheidend dafür, dass positive Reize als Verstärker fungieren und das Ausmaß der Aufmerksamkeit steigern bzw. negative Reize hemmend wirken und die Aufmerksamkeit senken (vgl. ebd., S. 89). Im ersten Fall wird zugleich die Lernwirkung erhöht, da positive Anreize die Merkfähigkeit für Reaktionen steigern, die einen hohen funktionalen Wert besitzen (vgl. ebd., S. 89). Beobachtende werden durch die Anreize motiviert modelliertes Verhalten zu wiederholen und zu kodieren (vgl. ebd., S. 89). Ein Ausbleiben modellierten Verhaltens kann auf mehrere Möglichkeiten zurückgeführt werden: Mangelnde/Fehlerhafte Beobachtung, mangelnde Erinnerungsfähigkeit oder Gedächtnisverlust, nicht angemessene symbolische Repräsentation, unzureichende Einübung/Wiederholung, motorische Unzulänglichkeiten, sowie mangelnde Bereitschaft negative Konsequenzen zu erfahren (vgl. ebd., S. 89).

Das Erlernen aggressiven Verhaltens anhand von Beobachtungslernen wurde bereits durch kontrollierte Untersuchungen in der Vergangenheit nachgewiesen (vgl. ebd., S. 89). Bandura, Ross und Ross führten hierzu erstmalig 1961 das „Bobo Doll Experiment“ durch. Sie ließen Kinder, die zufällig auf acht experimentelle und eine Kontrollgruppe aufgeteilt waren, eine Modellperson beobachten für 10 Minuten lang beobachten, wie diese mit einer Plastikpuppe interagierte und aggressives bzw. non-aggressives Verhalten zeigte (vgl. Bandura et al. 1961, S. 575 f.). Weiterhin wurde zwischen dem Geschlecht der Versuchsteilnehmer:Innen unterschieden und erneut in Gruppen unterteilt, so dass gleichgeschlechtliche bzw. ungleichgeschlechtliche Modelle beobachten werden konnten (vgl. ebd., S. 575 f.). Zudem verfügten die Kinder zuvor nicht über die vom Modell gezeigten Aggressionen oder zeigten diese nur sehr selten. Die Modellperson schlug mit einem Hammer und mit Händen auf die Puppe ein, trat diese umher, warf sie um, setzte sich auf sie u.Ä., ebenfalls folgten sehr feindselige Bemerkungen (vgl. ebd., S. 576). Im Anschluss an diese Beobachtungen wurde den Kindern attraktives Spielzeug gereicht, welches nach zwei Minuten wieder entzogen wurde (vgl. ebd., S. 577). Dieser Frustrationsreiz wurde damit begründet, dass ein anderes Kind das Spielzeug erhalte (vgl. ebd., S. 577). Daraufhin wurde jedes Kind in den Versuchsraum gebracht, dieser verfügte über Spielzeug, welches für aggressive Spiele geeignet war, Spielzeug für nicht aggressive Beschäftigung und zudem die Bobo Puppe (vgl. ebd., S. 577). Die Kinder wurden im Raum alleine gelassen und ihr gezeigtes Verhalten für 20 Minuten durch eine Einwegscheibe beobachtet (vgl. ebd., S. 577). Der Beobachtungszeitraum wurde in Fünf-Sekunden-Intervalle aufgeteilt, die Segmente anhand eines einheitlichen Kategorienschemas bewertet (vgl. ebd., S. 577). Dabei gezeigtes Verhalten, welches dem des aggressiven Modells entsprach, wurde als nachgeahmte Aggression identifiziert (vgl. ebd., S. 577-578). Ebenfalls zeigten Kinder, die das aggressive Modell gesehen hatten, im Vergleich zu denen, die das friedliche Modell sahen bzw. zur Kontrollgruppe gehörten, eine deutliche größere Häufigkeit anderer Aggressionen, solcher, die nicht als nachgeahmt klassifiziert werden konnten (vgl. ebd., S. 577). Jungen imitierten dabei häufiger männliche Vorbilder, Mädchen hingegen mehr weibliche (vgl. ebd., S. 578). Eine weitere Studie führten Bandura, Ross und Ross durch, in der überprüft wurde, ob aggressives Verhalten in Filmen ebenfalls höhere Werte für aggressive Verhaltensweisen bei Beobachtenden auslöse (vgl. Bandura et al. 1963b; S. 3-11). Hierbei wurden Gruppen von Kindergartenkindern einer von fünf Bedingungen ausgesetzt: (1) Die Gruppe sieht eine Modellperson, die die Bobo-Puppe tätlich und verbal attackiert, (2) die Gruppe sieht einen Film, in der die Modellperson die Bobo-Puppe tätlich und verbal attackiert und (3) die Gruppe sieht eine als Cartoon Figur verkleidete Person, die selbiges Verhalten zeigt (vgl. ebd., S. 4 f.). Gruppe 1 und 2 wurden zudem aufgeteilt: Die eine Hälfte beobachtete ein gleichgeschlechtliches, die andere Hälfte ein gegengeschlechtliches Modell (vgl. ebd., S. 4). Zudem wurden zwei Kontrollgruppen

eingeführt: (4) die Gruppe beobachtet ein friedliches Modell und (5) die Gruppe erhält kein Modell; letzteres diente zum Erhalt eines Grundwertes aggressiven Verhaltens (vgl. ebd., S. 91). Daran anschließend kam es zu einer Frustration, wie in der Voruntersuchung (vgl. Bandura et al. 1963b, S. 5). Im Vergleich zu den Kontrollgruppen zeigten die Kinder der Gruppen, in denen ein aggressives Modell beobachtet wurde, deutlich erhöht nachgeahmte und nicht nachgeahmte Aggressionen (vgl. ebd., S. 6). Dies belegt, dass alle Darbietungsarten ähnliche Lerneffekte für Modellverhalten bieten. Bandura, Ross und Ross fanden zudem heraus, dass die Wahrscheinlichkeit von aggressivem Verhalten ebenso abhängig von den beobachteten Konsequenzen ist (vgl. Bandura et al. 1963a, S. 527-534). Positive Konsequenzen steigern die Wahrscheinlichkeit einer Imitation, negative Konsequenzen wirken hemmend (vgl. Bandura 1979, S. 97 & 104). Sie belegten zudem, dass Kinder aggressives Verhalten bei erfolgreichem Modellverhalten übernahmen, auch wenn die Kinder es selbst für moralisch verwerflich hielten (vgl. Bandura et al. 1963c, S. 601-607). Der beschriebene Erfolg scheint dabei der entscheidende Faktor zur Ausübung von aggressivem Verhalten zu sein und die aggressive Handlung selbst dient lediglich als Mittel zum Zweck (vgl. Bandura 1979, S. 104). Eine belohnende Konsequenz kann somit durchaus in der Lage sein, ein Wertesystem zu umgehen (vgl. ebd., S. 104).

Modellverhalten bewirkt jedoch nicht nur, dass konkretes Verhalten erlernt wird (vgl. ebd., S. 103). Ebenso können Beobachtende abstrahieren, wie sie in ähnlichen Situationen handeln könnten, in dem sie allgemeine Taktiken verinnerlichen (vgl. ebd., S. 103). Modellaggressionen beeinflussen neben dem Verhalten ebenfalls die Werte und Einstellungen der Beobachtenden gegenüber anderen Gruppen (bspw. Stereotypen gegen Minoritäten) (vgl. ebd., S. 103 f.). Durch Erfahrung erlerntes Verhalten wird im Verlauf validiert und anhand von Konsequenzen angepasst (vgl. ebd., S. 108). Beobachtungslernen bewirkt hier eine ungefähre Annäherung an das gewünschte Verhalten (vgl. ebd., S. 108). Dieses muss jedoch durch Konditionierungsprozesse weiter gestärkt werden, um später situationsgerecht eingesetzt werden zu können (vgl. ebd., S. 108 ff.). Weiterhin wurde durch Tierversuche belegt, dass aggressives Verhalten ebenfalls durch Reaktionsfeedback aufgebaut werden kann (vgl. ebd., S. 109). Es zeigte sich in den Versuchen, dass erfolgreiches Kampfverhalten brutale Aggressoren und schwere Niederlagen dauerhafte submissive Individuen hervorbringt (vgl. ebd., S. 109). Beim Menschen können belohnende Konsequenzen ebenfalls aggressives Verhalten fördern (vgl. ebd., S. 110). Dabei spielen drei verschiedene Hauptquellen bei der Modellierung aggressiven Verhaltens eine entscheidende Rolle in unserer modernen Gesellschaft: (1) die Familie, (2) die Subkultur und (3) symbolische Vorbilder in Massenmedien (vgl. ebd., S. 111-123). Verschiedene Studien zeigten bereits, dass aggressives Verhalten in der Familie aggressives Verhalten bei Kindern erzeugen kann (vgl. McCord et al. 1959, nach

Bandura 1979, S. 112). Dasselbe gilt für vorgelebtes delinquentes Verhalten (vgl. Glueck & Glueck, 1950, nach Bandura 1979, S. 112). Verhalten wird hierbei durch verschiedene Modellierungsprozesse und durch Bekräftigung erlernt. Eltern können bspw. aggressives Verhalten der Kinder anleiten und stärken, indem sie diese zur Ausübung von Aggressionen ermutigen, Aggressionen gegen die Kinder ausüben oder Aggressionen der Kinder gegen Dritte rechtfertigen oder befürworten (vgl. Bandura 1979, S. 114 f.). Im gleichen Maße wirken vorgetragene Konsequenzen auf unerwünschtes Verhalten, wodurch einem Kind Verhalten vorgetragen wird, welches ihm vorher nicht bewusst war (vgl. ebd., S. 115). Subkulturelle Vermittlung aggressiven Verhaltens findet sowohl in negativ bewerteten „Gangs“ oder „Banden“, als auch in angesehenen Institutionen wie dem Militär und der Polizei statt (vgl. ebd., S. 116 ff.). In Bezug auf die Gangs muss jedoch hervorgehoben werden, dass die Anpassung an deren Verhaltensregeln nicht bedeuteten muss, dass diese Jugendlichen nicht prosoziales Verhalten erlernen (vgl. ebd., S. 116). Die Förderung von prosozialem Verhalten durch die Familie, die Lenkung und das Bekräftigen durch die Lehrkräfte (und andere angesehene Vorbilder) sowie der Umgang mit akademisch orientierten Peers wirken hierbei richtungsweisend (vgl. ebd., S. 117). Wie erlernen Menschen jedoch aggressives Verhalten, obwohl sie weder in der Familie noch in der Subkultur ausreichende Modelle vorfinden, die dieses begünstigen? Audiovisuelle Medien wie das Fernsehen, Internet und Video können hier eine entscheidende Rolle zum Erlernen aggressiven Verhaltens spielen (vgl. ebd., S. 120 f.). Demnach ist davon auszugehen, dass selbiges für Social-Media-Plattformen und Musik gilt. Während der eigenen Praxis an einer Schule, konnte beobachtet werden, wie einige Schüler:Innen positiv auf ein Lied mit stark beleidigendem Inhalt reagierten und die Passagen nachsprachen. Andere Schüler:Innen hingegen wirkten unbetroffen davon. Hier wäre es interessant zu prüfen, ob die Schüler:Innen, die positiv auf das Lied reagierten, bereits vorher Texte gleicher Qualität konsumiert haben bzw. der gleiche Sprachgebrauch in der Familie oder Subkultur vorkommt und anerkannt ist. Ebenfalls konnte beobachtet werden, wie Schüler:Innen ein YouTube Video eines anderen Schülers betrachteten, der sich mit Schülern einer anderen Schule schlug (das Video wurde auf einem privaten YouTube Account hochgeladen, zudem über Snapchat verbreitet). Die Jugendlichen, die das Video gesehen hatten, äußerten erst Bewunderung und reproduzierten das gezeigte Verhalten wenig später auf dem Schulhof. Das durch Medien gezeigte Verhalten kann hierbei singulär oder epidemisch auftreten, sich dabei transkontinental auf ganze Gesellschaften verbreiten (vgl. ebd., S. 120 ff.). Dabei sind sowohl positive als auch negative Formen von Verhalten möglich. Friedvolle Proteste wie *Fridays For Future* zeigen, wie sich Menschen positiv für eine Sache einsetzen, umgekehrt zeigt aber auch Luftpiraterie i.S.v. Flugzeugentführungen eindrucksvoll den Anstieg und Rückgang kollektiven aggressiven Verhaltens (vgl. ebd., S. 124 f.). Abschließend sei angemerkt, dass transkulturelle Gewohnheiten menschliches Verhalten

entwickeln: Wird aggressives Verhalten gesellschaftlich positiv angesehen und hinreichend real belohnt, wird dieses häufiger entstehen und ausgeprägt sein (vgl. ebd., S. 127-131). Umgekehrt gilt dieses für friedliebende Gesellschaften, die aggressive Verhaltensweisen ablehnen und nur selten modellieren (vgl. Bandura 1979, S. 131 f.). Die Entstehung aggressiven Verhaltens und das Beobachtungslernen wurden ausreichend dargestellt. Im nächsten Schritt wird geprüft, welche Auslösebedingungen gegeben sein müssen, damit aggressives Verhalten ausgeführt wird.

Auslösebedingungen für aggressives Verhalten

Aggressives Verhalten tritt selten wahllos und losgelöst von Bedingungen auf (vgl. Bandura 1979, S. 134). Wäre dem nicht so, müssten alle Menschen in einem durchgängig kampfbereiten Modus verweilen, um mögliche aversive Handlungen abzuwenden. Vielmehr *„[...] treten aggressive Handlungen zu bestimmten Zeiten, in bestimmten Situationen, gegenüber bestimmten Gegenständen oder Personen und auf bestimmte Formen der Provokation auf“* (Bandura 1979, S. 134). Zudem spielen Hinweisreize aus der Umwelt eine entscheidende Rolle: Sie regulieren die Ausführung schädigender Verhaltensweisen (vgl. ebd., S. 134). Es gilt also zu prüfen, weshalb einige Reize als Aggressionsauslöser dienen und andere nicht (vgl. ebd., S. 134).

Aggressives Verhalten kann einerseits mit einem zuvor neutralen Stimulus assoziiert werden, welcher dann allein die gewünschte Reaktion hervorruft (vgl. ebd., S.135). Diese Form der klassischen Konditionierung wurde bereits durch Tierversuche nachgewiesen (vgl. Bandura 1979, S. 135; vgl. Delgado 1963, S. 161 ff.). Beim Menschen können die Eigenschaften einer Person als Auslöser dienen, insoweit vorherige Erfahrungen getätigt wurden (vgl. Bandura 1979, S. 135 f.). Symbolische und stellvertretende Erfahrungen anderer scheinen jedoch wesentlicher zu sein (vgl. ebd., S. 136). Zweitens kann aggressives Verhalten durch operante Konditionierung ausgelöst werden (vgl. ebd., S. 136). In Tierexperimenten wurden Hinweisreize mit Verhaltenskonsequenzen verbunden, um aggressive Handlungen auszulösen (vgl. Bandura 1979, S. 136 f.; vgl. Reynolds et al. 1963, S. 73 f.). Antizipierte Handlungsergebnisse und soziale Hinweisreize steuern dabei das Verhalten beim Menschen. (vgl. Bandura 1979, S. 138). Erkennbare Folgen bestimmen somit das Handeln. Deutlich wird dies beim Strafverhalten eines Modells. Sowohl Kinder als auch Erwachsene, waren in ihren Aggressionen enthemmter, wenn sie zuvor strafendes Verhalten (sowohl bei einem realen Modell als auch bei symbolischer Vermittlung) gesehen haben (vgl. ebd., S. 141). Zudem ist die Strafbereitschaft wütender Personen höher als die nicht-wütender Personen (vgl. ebd., S. 142 f.). Umgekehrt können auf Provokation verhaltend reagierende oder non-aggressive Modelle das aggressive Verhalten bei Beobachtenden reduzieren, solange die

Beobachtenden nicht wütend sind oder das Verhalten lohnende Konsequenzen bewirkt (vgl. ebd., S. 145 f.). Ob sich Reaktionen auf Modellierungseinflüsse zeigen, wird durch drei Gruppen von Variablen bestimmt: Bekräftigungskontingenzen, die mit passenden Verhalten assoziiert sind, die Eigenschaften der Modelle und die Charakteristika der Beobachtenden (vgl. Bandura 1979, S. 147). Status verleihende Symbole oder Erfolgsattribute haben einen informativen, indikativen Wert, der Konsequenzen des gezeigten Verhaltens ableiten lässt (vgl. ebd., S. 147). Diese Würdigung wird durch Generalisierung auf andere Modelle übertragen, solange diese hinreichend ähnlich sind, und wenn es für Beobachtende vorteilhafter erscheint, dem Modellverhalten zu folgen, statt eigenes zu entwickeln (vgl. ebd., S. 148). Eine zu erwartende Bestrafung aggressiven Verhaltens wirkt demnach umgekehrt, wobei es egal ist, ob diese mittelbar oder unmittelbar erfahren wurde (vgl. ebd., S. 148). Modellierungseinflüsse wirken sowohl verstärkend als auch schwächend auf die Hemmungen von Reaktionen (vgl. ebd., S. 148). Soziale Gruppen können Aggressionen sowohl wertschätzen und den Weg bahnen als auch ablehnen und unterbinden, wobei gewöhnlich beide Prozesse vorliegen (vgl. ebd., S. 148). Fehlende negative Konsequenzen bei aggressiven Verhalten wirken auf Beobachtende enthemmend, selbiges Verhalten auszuführen (vgl. ebd., S. 148). Zustimmung oder Interessenlosigkeit bei Aggressionsäußerung vermitteln den Eindruck, dass aggressive Handlungen akzeptiert sind und wirken auffordernd, solches Verhalten in ähnlichen Situationen erneut zu zeigen (vgl. ebd., S. 148). Hinzu kommt, dass eine Löschung der Furcht stattfindet, wenn angstbesetzte Reaktionen eines Modells konsequenzenlos bleiben (vgl. ebd., S. 148). Werden Hemmungen vermindert, so wird Verhalten verstärkt kognitiver Kontrolle unterworfen und reguliert sich selbst, wobei weiterführende Überlegungen bzw. selbstbewertende Reaktionen eingreifen können (vgl. ebd., S. 149). Sind entsprechende Auslöser gegeben, wird nicht gehemmtes Verhalten schneller, stärker und häufiger ausgelöst (vgl. ebd., S. 149). Dabei wird eine aggressive Reaktion umso wahrscheinlicher, je mehr und desto wirksamere Auslösebedingungen vorhanden sind (vgl. ebd., S. 156). So kann die reine Anwesenheit eines Hinweisreizes mit aggressiver Valenz (bspw. eine Waffe) dazu führen, dass aggressives Verhalten gesteigert wird (vgl. Berkowitz & Le Page 1967, S. 202-207; vgl. Carlson et al. 1990, S. 622-633). Grundlegend lässt sich feststellen, dass Modelle verschiedene Funktionen einnehmen. Sie können aggressives Verhalten auslösen oder enthemmen, zudem reizsteigernd oder emotionserregend wirken (vgl. Bandura 1979, S. 149 ff.). Die Konsequenzen für aggressives Verhalten ändern sich dabei von Person zu Person (vgl. ebd., S. 157). Zeitliche, situationale und andere Hinweisreize erhalten dabei einen Informationswert zur Handlungsregulation (vgl. ebd., S. 157). So verhalten sich Menschen nicht ausschließlich aggressiv gegen Personen, die sie ablehnen, sondern auch gegen diejenigen, die sie unbehelligt angreifen können oder bei denen es vorteilhaft ist sie anzugreifen (vgl. ebd., S. 157). Die erwarteten Konsequenzen können die Auslösewirkungen sozialer Charakteristika

steigern, schwächen oder völlig aufheben (vgl. ebd., S. 157). Es sei erwähnt, dass es Autoren gibt, die davon ausgingen, dass die kognitive Vorstellung aggressiven Verhaltens eine Triebreduktionsfunktion einnähme (vgl. Bandura 1979, S. 159-163). Dies konnte bereits durch Untersuchungen widerlegt werden (vgl. ebd., S. 160 f.). Aus Sicht der sozial-kognitiven Lerntheorie gilt die Idee der Ersatzbefriedigung in der Fantasie als empirisch widerlegt (vgl. ebd., S. 161-168). Wenn Menschen sich Zieltätigkeiten vorstellen, nehmen diese Verhaltensweisen eher zu als ab (vgl. Mischel et al. 1972, S. 204-218; vgl. Selg et al. 1997, S. 154). Zwischenmenschliche Aggressionen haben zudem auch positive Nuancen: Sie können sowohl Misshandlungen abwenden, indem Gegner:Innen eingeschüchtert werden, aber ebenfalls „[...] vorteilhafte Verbesserungen in der sozialen Behandlung fördern und auf diese Weise chronische Verhaltensauslöser beseitigen“ (Bandura 1979, S. 170). Allerdings kann eine Fehleinschätzung i.S. der Zuschreibung einer negativen Absicht dazu führen, dass neutrale Handlungsweisen Feindseligkeit erzeugen (vgl. ebd., S. 171). Es ist davon auszugehen, dass solche Feindseligkeiten durch Kommunikation gelöst werden können (vgl. ebd., S. 171). Die Gegenwehr anderer kann zudem ferner die Furcht vor schädigenden Folgen des eigenen Handelns bzw. die Selbstkritik als hemmende Instanz steigern, wodurch friedlicheres Verhalten gefördert werden kann (vgl. ebd., S. 171). Selbst gerichtete Aggressionen können wiederum einen funktionalen Nutzen erfüllen (vgl. ebd., S. 174). Interessant ist, dass in einem Experiment mit Affen nachgewiesen werden konnte, dass Eigenbestrafung sowohl von tatsächlichen Bedingungen der Bekräftigung bestimmt werden, sich allerdings auch von ihnen lösen lassen, wenn sie nur noch eingebildete Bedrohungen abwenden (vgl. ebd., S. 174). Bei psychotischen Störungen wird eine Selbstbestrafung meistens durch wahnhaftige Annahmen aufrechterhalten, in denen normale Verhaltensweisen als abscheuliche und strafenswerte Sünden angesehen werden und Erleichterung durch die Selbstbestrafung erfahren wird (vgl. ebd., 147-175). Stone and Hokanson fanden heraus, dass Selbstbestrafung physiologisch entspannend wirkt (vgl. Stone and Hokanson 1969, S. 72-79). Die dennoch wirksamste Methode, Aggressionen auszulösen, stellt der körperliche Angriff dar (vgl. Bandura 1979, S. 177). Gegenaggressionen zur Beendigung weiterer Angriffe werden durch die Schmerzreduktion verstärkt und erhalten einen hohen funktionellen Wert (vgl. ebd., S. 177). Tierexperimente, bei denen Elektroschocks über einen Käfiggitterboden aktiviert wurden, zeigen, dass stereotypisches Kampfverhalten gegenüber verschiedenen Zielobjekten (hierbei handelte es sich um die eigene Spezies, Tiere anderer Arten und leblose Objekte) umso wahrscheinlicher wurde, je länger und je intensiver die Elektroschocks waren (vgl. ebd., S. 177). Nachweislich wird Kampfverhalten auch durch andere Formen aversiver Behandlung ausgelöst (vgl. ebd., S. 177). Eine Schock-Angriff-Reaktion lässt sich bei einer Vielzahl an Gattungen nachweisen, jedoch nicht bei allen, wie beispielsweise bei gelehrigen Tieren (vgl. ebd., S. 177-178). Aversive Reize funktionieren somit nicht als alleiniger Auslöser für

aggressives Verhalten, viel mehr steht die Ausführung im Zusammenhang mit zufälligen situationalen Faktoren (vgl. ebd., S. 178 f.). Untersuchungen haben bewiesen, dass Jungtiere nur selten eine Schock-Angriff-Reaktion zeigen, außer sie konnten bereits Kampfverhalten erlernen (vgl. Bandura 1979, S. 178). Wird Tieren zudem die Möglichkeit des Rückzugs (i.S. von Flucht) ermöglicht, kommt es ebenfalls seltener zu Kampfverhalten (vgl. ebd., S. 179 & 181). Erst wenn die Fluchtreaktion eine soziale Konfrontation notwendig macht, kommt es kurzzeitig zu Kampfverhalten, welches durch eine gelungene Flucht jedoch sofort verdrängt wird und erst wieder in Erscheinung tritt, wenn eine Flucht aussichtslos ist (vgl. ebd., S. 181). Zu Paaren gruppierte Tiere flüchten gemeinsam, ohne Kampfverhalten zu zeigen (vgl. ebd., S. 181). Ferner konnte nachgewiesen werden, dass willkürlich geschockte Tiere eine passive Haltung auf aversive Behandlung erwerben und sich später bei realen Möglichkeiten nicht mehr selbstbehaupten können (vgl. Bandura 1979, S. 182; vgl. Maier et al. 1969, S. 299-342). Anhand der Ergebnisse scheint es zweifelhaft, dass aversive Reize angeborene Aggressionsauslöser sind, sondern vielmehr das Zusammenspiel weiterer Faktoren zwingend erforderlich ist, um aggressives Verhalten bei Tieren auszulösen (vgl. Bandura 1979, S. 182 f.). Der lebensferne Versuchsaufbau solcher Experimente lässt jedoch Zweifel an der Übertragbarkeit auf die natürliche Umwelt aufkommen und wird sich noch weniger auf menschliches Verhalten übertragen lassen (vgl. ebd., S. 183). Weitere Formen aversiver Behandlungen stellen die verbalen Drohungen und Beleidigungen dar. Diese eskalieren typischerweise zu körperlichen Aggressionshandlungen (vgl. ebd., S. 184). Gewalt auslösende Ereignisse sind von demütigendem Charakter, gefährden den Ruf oder den Status einer Person (vgl. ebd., S. 185). Dies geschieht dann, wenn Personen nicht über ausreichende verbale Fähigkeiten verfügen, umgekehrt lösen Personen mit vorhandenen Fähigkeiten einen Streit verbal und stellen somit ihre Selbstachtung wieder her, ohne Gewalt anwenden zu müssen (vgl. ebd., S. 185). Beleidigungen rufen ebenfalls bei Personen, die gewöhnlich aggressives Verhalten meiden, einen Gegenangriff hervor (vgl. Berkowitz 1965b, S. 359-369). Eine Verletzung alleine scheint jedoch nicht ausreichend zu sein: Um die Strafbereitschaft zu erhöhen, bedarf es der Unterstützung durch ein feindseliges Modell und enthemmende Einflüsse (vgl. Hartmann 1969, S. 280-288; vgl. Wheeler & Caggiula 1966, S. 1-10). Die plausibelste Erklärung, wodurch Beleidigungen aggressionsprovozierendes Potenzial erhalten, liefert die differentielle Bekräftigung: Verbale Angriffe, denen ein Opfer nicht entgegentritt, können weitreichende Folgen haben (vgl. Bandura 1979, S. 185). Duldsame Empfänger:Innen von Verunglimpfungen bieten sich als Ziel weiterer Belästigung an, werden ihre Stellung in der sozialen Hierarchie, inklusive ihrer Macht und Reputation, verlieren und erleiden einen Verlust der Selbstachtung, da sie unfähig sind, der demütigenden Behandlung entgegenzutreten (vgl. ebd., S. 185). Senkt eine Gegenaggression die Wahrscheinlichkeit weiterer aversiver Behandlung, wird die entsprechende Aggressionsreaktion fest begründet

(vgl. ebd., S. 185). Werden Vergeltungsaktionen des Opfers jedoch bestraft (bspw. durch Lehrkräfte im Schulunterricht, ohne anschließende Aufarbeitung), fördert dies die Wahrscheinlichkeit, dass soziale und selbstabwertende Konsequenzen stillschweigend akzeptiert werden (vgl. Bandura 1979, S. 185).

Haben sich Menschen erst einmal daran gewöhnt, dass Verhaltensweisen auf bestimmte Arten belohnt werden, so wirkt der Entzug oder die Reduktion positiver Verstärker wie ein aversives Ereignis (vgl. ebd., S. 186). Der Entzug von Belohnung wirkt als Strafe und stellt zugleich den Weg dar, um negative Merkmale auf vorherige neutrale Vorgänge zu konditionieren (vgl. Bandura 1979, S. 186; vgl. Azrin & Holz 1966, S. 380-447; vgl. Leitenberg 1965, S. 428-441). Lösungsinduziertes Aggressionsverhalten konnte in Tierversuchen bereits gut beschrieben werden und hat aufgedeckt, dass der Entzug früherer Belohnungen erst zur Intensivierung instrumenteller Reaktionen führt, die vorher Bekräftigung auslösten, und bei Versagen aggressive Verhaltensweisen auftreten lässt (vgl. Thompson & Bloom 1966, S. 335 f.). Zudem konnte aufgezeigt werden, dass Veränderungen im Verhältnis Aufwand-Belohnung sowie zeitliche Faktoren ebenfalls Aggressionen auslösen können (vgl. Bandura 1979, S. 186 f.). Durch Löschung induziertes Aggressionsverhalten bei Menschen wurde von einer Vielzahl an Verhaltenstherapeut:innen bereits beobachtet: Der Entzug sozialer Bekräftigung für abweichendes Verhalten ruft teils eine vorübergehende Intensivierung an Aggressionen hervor (vgl. Bandura 1979, S. 186; vgl. Williams 1959, S. 269; vgl. Wolf et al. 1964, S. 305-312). Ebenfalls wird eine Übervölkerung als aggressionsauslösend benannt (vgl. Bandura 1979, S. 186). Sie führt zu einer Konkurrenzbereitschaft um Dienstleistungen und erwünschte Güter (bedingt durch logistische Probleme), wodurch soziale Reibereien begünstigt werden und sich physische Umweltbedingungen verschlechtern (vgl. ebd., S. 187 f.). Weiterhin begünstigen beengte Lebensweisen ein Gefühl der Anonymität, wodurch rücksichtsloses Verhalten gefördert wird (vgl. ebd., S. 188). Zudem kann davon ausgegangen werden, dass tödliche Gewalt mit der Anzahl der verfügbaren Waffen korreliert und eine restriktivere Gesetzgebung dies vermindert (vgl. ebd., S. 188). Ein möglicher Rückschluss ist, dass soziale Sanktionen und Kontrollsysteme mehr Aufschluss über das Auftreten menschlichen Kampfverhaltens liefern als die Bevölkerungsdichte (vgl. ebd., S. 188). Beengtes Leben ist nicht schlichtweg konfliktbelastet und die Geschichte zeigt, wie anpassungsfähig Menschen an neue Gegebenheiten sind und andere Bewältigungsstrategien entwickeln können (vgl. ebd., S. 188). Zudem halten gesetzliche Verbote und zwischenmenschliche Vergeltung Personen meistens davon ab, sich gewaltsam Dinge zu nehmen, die sie begehren (vgl. ebd., S. 188). Erst ein massives Bevölkerungswachstum, welches gesellschaftliche Organisationen erheblich überlastet, erhöht auch die Wahrscheinlichkeit weitverbreiteter Aggressionen (vgl. ebd., S. 189).

Nach der Frustrations-Aggressions-Theorie entsteht aggressives Verhalten durch eine Interferenz oder Durchkreuzung von zielgerichteten Verhaltensweisen, da Menschen daran gehindert werden würden, etwas zu erhalten, was sie gerne möchten, sich dies verzögert, anderweitig erschwert oder ganz verhindert wird. (vgl. Bandura 1979, S. 189; vgl. Berkowitz 1965b, S. 359-369). Untersuchungen haben gezeigt, dass eine Vereitelung neben anderen Reaktionen aggressives Verhalten hervorrufen kann (vgl. Bandura 1979, S. 189 ff). Bekräftigungen werden durch Hürden weniger leicht erreichbar, wobei Hürden sich in verschiedenen Formen manifestieren können (vgl. ebd., S. 189). Physische oder soziale Barrieren, ärmliche Lebensbedingungen, Hindernisse und Entbehrungen durch Übervölkerung, restriktive Gesetze, diskriminierende Sozialpraktiken oder persönliche Einschränkungen physischer oder psychischer Art kommen als Hürden in Betracht (vgl. ebd., S. 189). Zudem hat sich in Untersuchungen gezeigt, dass Handlungsvereitelung eine relativ schwache Determinante für aggressives Verhalten ist (vgl. Bandura 1979, S. 189; vgl. Priks 2010, S. 450-460; vgl. Breuer et al. 2015, S. 126-137). Modellwirkung, frühere Einübung von Aggression und der funktionelle Wert aggressiver Verhaltensweisen stellen hingegen bedeutende Determinanten dar (vgl. Buss 1966a, S. 153-162; vgl. Gentry 1970, S. 718-725; vgl. Jegard & Walters 1960, S. 739-747; vgl. Kuhn et al. 1967, S. 739-745). Viel leichter als durch mühevollen Vereitelung ihrer Absichten lässt sich eine aggressive Reaktion durch Beleidigungen provozieren; ebenfalls entscheidend ist eine unberechtigt empfundene Handlungsvereitelung (bei gleicher Stärke) im Vergleich zu einer befugten (vgl. Bandura 1979, S. 190). Vereitelung hat zudem den Effekt, Handlungen vorübergehend zu verstärken, wobei eine hoch intensive Reaktion eher als aggressiv etikettiert wird (vgl. ebd., S. 190). Dadurch bedingt sich, dass eine lebhaftere Reaktion auf das Zielverfehlen, behindert oder nicht belohnt werden, leichter als Aggression gewertet werden kann (vgl. ebd., S. 190). Heftiges Verhalten erweist sich bei der Überwindung von Hürden erfolgreicher als halbherziges Agieren, wodurch Menschen eine differentielle Bekräftigung der intensivierten Reaktion auf Frustration erfahren (vgl. ebd., S. 191). Verhindernde Personen oder Beschränknisse können unter diesen Umständen zu Hinweisreizen werden und haben das Potenzial reaktionsabschwächend auf Frustration zu wirken, wenn Erfahrungen dies als das wirkungsvollste Verhalten erscheinen lassen (vgl. ebd., S. 191). Eine konsequente Nicht-Belohnung oder anhaltende Vereitelung von Anstrengungen führt tatsächlich zur Apathie (vgl. ebd., S. 191). Summarisch kann festgehalten werden, dass *„[...] aversive Ereignisse, die gewöhnlich unter dem Begriff Frustration zusammengeführt werden – seien es körperliche Angriffe, Beleidigungen, Verstärkungsentzug oder die Durchkreuzung zielgerichteter Aktivitäten – bestenfalls eher erleichternde als notwendige oder hinreichende Bedingungen für aggressives Verhalten sind“* (Bandura 1979, S. 197). Das Auftreten von Aggressionen, ausgelöst durch Frustration, wird

sich vielmehr bei den Menschen zeigen, die den funktionellen Wert von Aggressionen erfahren und gelernt haben (vgl. ebd., S. 197).

Ebenfalls können Instruktionen dazu führen, Aggressionen auszulösen: Im Verlauf des (konservativ-autoritären) Sozialisationsprozesses werden Menschen von Menschen dazu erzogen, Befehlen zu gehorchen, wodurch Verhalten durch differentielle Konsequenzen für gehorsame bzw. ungehorsame Reaktionen unter verbale Konsequenzen gebracht wird (vgl. Bandura 1979, S. 197). Befehle verlieren jedoch relativ schnell ihre Wirkung, wenn ihre Nichteinhaltung nicht ernsthaft mit negativen Konsequenzen bestraft wird (vgl. ebd., S. 198). Ist die Befehlsbereitschaft von Menschen vorhanden und werden Verhaltensweisen legitimiert oder als notwendig dargestellt und scheinen Befehlshabende Zwangsmittel zu besitzen, so können rechtmäßig scheinende Autoritäten aggressives Verhalten fordern (vgl. ebd., S. 198). Milgram demonstrierte in mehreren Experimenten, wie Instruktionen von Autoritäten als Auslöser destruktiv-aggressiver Handlungen bei Menschen funktionieren, wenn diese nicht in der Lage sind zu widersprechen (vgl. ebd., S. 198 ff.). Kollektiver Druck durch eine Peer-Gruppe bringt Menschen ebenso dazu, aggressive Handlungen auszuüben (vgl. Milgram 1964, S. 137-143). Zudem kann die Beobachtung Dritter, wenn diese strafende Handlungen gelassen vollziehen, eigenes, gehorsames Aggressionsverhalten auslösen; gegenteilig kann der Widerstand anderer, strafende Handlungen zu vollziehen, den eigenen Ungehorsam steigern (vgl. Powers & Geen 1972, S. 175-183). Werden Macht- und Gewaltausübung legitimiert und mit persönlichem Stolz attribuiert, entfallen Hemmungen ganz oder reduzieren sich zumindest, sich grausamen Anweisungen durch Autoritäten zu widersetzen (vgl. Bandura 1979, S. 200 f.). Aus Sicht der sozial-kognitiven Lerntheorie sind es eher geeignete soziale Einflüsse, die ethisch-moralisch missfallende Taten zu hervorbringen als wahrhaft abscheuliche Menschen (vgl. ebd., S. 201). Nach dem groben Überblick über die Auslösebedingungen von Aggressionen widmet sich der nächste Abschnitt den Umständen für deren Beibehaltung.

Bedingungen für die Beibehaltung von aggressiven Verhalten

Die Wahrscheinlichkeit, dass aggressives Verhalten auftritt, wird höher, wenn solche Verhaltensweisen belohnt werden, was für Bestrafung umgekehrt gilt, denn Reaktionsmodi können durch Verstärkerbedingungen ausgelöst, eliminiert oder wiederhergestellt werden (vgl. Bandura 1979, S. 206). Die Theorie des sozialen Lernens unterscheidet dabei zwischen drei Formen der Bekräftigung: Die unmittelbare, die stellvertretende (i.S.v. Beobachtung) und selbstverstärkende (vgl. ebd., S. 206). Externe Bekräftigungen können hierbei vielfältiger nicht sein: Menschen können sich aggressiv verhalten, um sich Ressourcen anzueignen, Statusbelohnung oder Anerkennung zu erhalten, ihre Selbstachtung zu behalten, aber auch,

weil sie Befriedigung aus dem Leiden ihrer Opfer schöpfen (vgl. ebd., S. 206). Die Notwendigkeit der Belohnung ist indes besonders wichtig, wenn hemmende Faktoren und die „Kosten“ aggressiven Verhaltens sehr groß sind (vgl. ebd., S. 207). Der funktionale Wert scheint dabei der entscheidende Faktor zu sein, um aggressives Verhalten beizubehalten (vgl. ebd., S. 207). Die Wirkung materieller Bekräftigung ist in der Realität jedoch schwer zu bestimmen, da vieles im Verborgenen abläuft, die Wirkung nicht prüfbar ist und wird dadurch verkompliziert, dass aggressive Verhaltensweisen verschiedene, schwer trennbare Wirkungen hervorrufen (vgl. Bandura 1979, S. 207). Durch kontrollierte Tierexperimente konnte aufgezeigt werden, dass Bekräftigung in Form von Nahrung und Wasser aggressives Verhalten konditioniert und aufrechterhalten kann (vgl. Azrin & Hutchinson 1967, S. 395-402). Menschen werden in ihrem täglichen Leben jedoch nur selten für bestimmte Verhaltensweisen belohnt, zudem variieren das Muster und die Häufigkeit der Verstärkung (vgl. Bandura 1979, S. 208-209). Diejenigen, die konsistente Bekräftigung erfahren haben, geben nach Fehlschlägen ihr Verhalten schnell auf, wohingegen Individuen, die intermittierend bekräftigt wurden, trotz Rückschlägen ihr Verhalten fortsetzen (vgl. ebd., S. 209). Aufgrund fehlender Alternativen kann solch ein Verhalten sehr schwer zu löschen sein, da die langfristige Überzeugung aufrechterhalten bleibt am Ende erfolgreich zu sein (vgl. ebd., S. 209). Intermittierend bekräftigte aggressive Reaktionen sind nicht nur beharrlicher, sondern lassen sich auch leichter andere Situationen übertragen (vgl. Walters & Brown 1963, S. 563-571).

Soziale Belohnungen und Statusbelohnungen sind voneinander zu unterscheiden, auch wenn sie gemeinsame Merkmale besitzen (vgl. Bandura 1979, S. 211). Verhaltensweisen können zu Anerkennung führen, ohne dabei eine Änderung des Rangs in der Statushierarchie zu bewirken oder aber zu einer neuen sozialen Position mit verschiedenen Vorteilen führen, wobei die Statusbelohnung in Wertigkeit überlegen zu sein scheint (vgl. Bandura 1979, S. 211; vgl. Martin et al. 1968, S. 371-383). Der Wegfall einer spezifischen Verhaltensbekräftigung wird zudem leichter verkraftet, da die Konsequenz begrenzt ist (vgl. Bandura 1979, S. 211). Für die Aufrechterhaltung einer Statusposition sind jedoch vielfältigere, erfolgreiche Rollenverhaltensweisen nötig; die latente Drohung des Verlusts und der zugehörigen Belohnungen wird ein breites Repertoire von Verhaltensweisen aufrechterhalten, besonders dann, wenn die Konsequenzen weitreichend negativ sind (vgl. ebd., S. 211). Gerade dort, wo nur beschränkte Statuspositionen vorhanden sind, wirkt der Druck vorbildliche Leistungen zu erbringen am intensivsten (vgl. ebd., S. 211). Allgemein kann festgehalten werden, dass Personen, die für aggressives Verhalten positive Konsequenzen erfahren, sich weiterhin stärker strafend verhalten und ebenfalls feindseligere Gedanken auf entsprechende Hinweisreize entwickeln, auch nachdem ihr aggressives Verhalten nicht weiter belohnt wird (vgl. Geen & Stoner 1971, S. 149-153; vgl. Geen & Pigg 1970, S. 165-170). Soziale Bekräftigung macht weitere Aggressionen nicht nur wahrscheinlicher, sie kann ebenfalls

weitere, bisher nicht geförderte Aggressionsformen steigern (vgl. Bandura 1979, S. 212). Zudem wurde nachgewiesen, dass eine stellvertretende Bestärkung via Beobachtung ebenfalls möglich ist (vgl. ebd., S. 213). Ferner scheint permissives Verhalten gegenüber Aggressionen ihre Generalisierung zu stärken, da solches Verhalten als Aufforderung verstanden werden kann (vgl. Bandura 1979, S. 213).

Aggressives Verhalten bewirkt bei Opfern meist eine Äußerung von verletzt sein, i.S.v. physischen und/oder psychischen Schmerzen (vgl. ebd., S. 217). Wenn der Aggressor durch die Verletzung des Opfers eine positive Wirkung erzielt, kann davon ausgegangen werden, dass Leidenszeichen als Hinweisreize verstärkende Eigenschaften gewinnen (vgl. ebd., S. 218). Entgegengesetzt ist es ebenfalls möglich, dass Leidensäußerungen das aggressive Verhalten eher hemmen, als zu verstärken (vgl. ebd., S. 219). Weiter übernehmen Menschen gesellschaftliche Maßstäbe, die auch zum Zweck der Selbstbeurteilung fungieren (vgl. ebd., S. 219). Je nach Situation und Kontext können diese Sollsysteme jedoch variieren: In friedfertigen Zeiten kann davon ausgegangen werden, dass destruktives Verhalten eher sanktioniert wird (bspw. Vergeltungshandlung, soziale Verurteilung) und eine Form der Selbstabwertung annimmt, wohingegen bizarre Bekräftigungskontingenzen abscheuliche Verhaltensweisen fördern und Menschen schaffen, die Freude empfinden anderen Leid und Schmerz zufügen, wenn sie dafür belohnt werden (vgl. ebd., S. 219 f.). Bösertige Bekräftigungskontingenzen wandeln das Zufügen von Leid somit zur Quelle von Befriedigung (vgl. ebd., S. 220). Die alleinige Äußerung von Schmerz reicht jedoch nicht aus, um Aggressionen zu verstärken (vgl. Buss 1966b, S. 249-255). Leidensäußerungen, ohne einkehrende Belohnung, wirken eher hemmend auf Aggressionen (vgl. Bandura 1979, S. 221 f.). Der Grund zur Verletzung einer Person mag vielmehr darin liegen, eine aversive Behandlung zu beenden bzw. zu lindern oder der Gewinn eines anderen Vorteils (bspw. erotisches Vergnügen). (vgl. ebd., S. 222).

Aggressionen haben neben der Sicherung von Belohnungen auch den Effekt schmerzvolle Stimuli zu beseitigen und aversive Behandlung abzuschwächen, was bedeutet, dass Aggressionen mehrfach bekräftigt werden können (vgl. ebd., S. 224). Ein Opfer von Gewalt kann Gegenwehr anwenden, um eine aversive Behandlung zu beenden oder zumindest zu mindern; Submissivität hingegen fördert und bekräftigt das aggressive Verhalten (vgl. ebd., S. 224). Verteidigendes Verhalten wird zudem durch antizipatorische Konsequenzen aufrechterhalten (vgl. ebd., S. 225). Die Furcht vor weiterer Drangsalierung und Demütigung, sowie der Verlust von Selbstachtung bei nicht geglückter Gegenwehr, können das Aufrechterhalten von defensiven Gegenangriffen zur Folge haben (vgl. ebd., S. 225). Es ist kaum verwunderlich, dass Menschen, deren Gegenaggression sich häufig als effektiv erwiesen hat, nicht nur ein gesteigertes, defensives Kampfverhalten zeigen, sondern selbst zu

Angriffen übergehen (vgl. ebd., S. 226). Es liegt somit nahe, dass Täter:Innen nicht nur Opfer, sondern ebenfalls Täter:Innen schaffen können (vgl. ebd., S. 226).

Beobachtete Belohnungen beeinflussen Menschen tagtäglich und wirken auf Verhaltenstendenzen ähnlich wie unmittelbare Folgen (vgl. ebd., S. 226). Antizipierte Handlungskonsequenzen können anhand der Beobachtung anders eingeschätzt und das Verhalten angepasst werden (vgl. Bandura 1979, S. 226). Eine hemmende Wirkung stellvertretender Bestrafung ist in hohem Maße auf die konkrete Modellierung beschränkt; erfährt das Modell hingegen keine (auch vom Beobachtenden antizipierte) negative Konsequenz auf aggressives Verhalten, vermittelt dies Permissivität und mildert die Ängste des Beobachtenden, senkt damit die Hemmungen, das aggressive Verhalten auszuführen (vgl. ebd., S. 227). Auf gleiche Weise wirken das Miterleben selbst verhängter verhaltensbezogener Bestrafung oder Billigung durch das Modell auf den Beobachtenden (vgl. Bandura 1971, S. 228-278). Einen besonderen Wert bei der Modellierung nehmen mediale (Fernsehen, Internet und Zeitung) und künstlerische Darbietungen ein (vgl. Bandura 1979, S. 228). *„Diese symbolischen Quellen liefern reichlich Gelegenheit, aggressives Verhalten und seine wahrscheinlichen Konsequenzen zu beobachten“* (Bandura 1979, S. 228). Besonders in Filmen wird Aggression als akzeptables, gerechtfertigtes Verhalten dargestellt, welches in seiner Art verharmlost wird und schnellen Erfolg verspricht (vgl. ebd., S. 228). Es wäre sicherlich spannend zu prüfen, wie viele Menschen die Handlungen von Batman in The Dark Knight (2008) ethisch-moralisch legitimieren, sympathisieren und ob der Film die Forderung nach erhöhter Strafhärte steigern könnte. Nach der sozial-kognitiven Lerntheorie ist davon auszugehen, dass eine informative Funktion des Modells existiert, welche Beobachtende vermittelt, welche Reaktionen in einer Situation erwartet werden (vgl. Bandura 1979, S. 229). Es ist zu vermuten, dass umso ähnlichere Merkmale Modell und Beobachtende aufweisen, desto wahrscheinlicher erzielt Bekräftigung ihre Wirkung und vice versa (vgl. ebd., S. 229). Auf Grundlage von Erfolgen und Fehlern anderer erfährt aggressives Verhalten Modifizierung und Regulation (vgl. ebd., S. 230). Hinzu liegt ein motivationaler Anreiz vor, wenn Menschen sehen, wie Modelle mit sozialer Anerkennung und anderen Vorteilen für ihr aggressives Verhalten belohnt werden (vgl. ebd., S. 230). Dabei steigt die Wahrscheinlichkeit des Aufkommens solcher Verhaltensweisen, wenn die Belohnung als hoch eingeschätzt wird (vgl. ebd., S. 230). Ebenfalls zeigt sich, dass Beobachtende trotz Misserfolgen Verhalten beibehalten, je häufiger sie erfolgreiche Resultate an Modellen sahen (vgl. ebd., S. 230). Erlebte Emotionen der Modelle übertragen sich hierbei auf das modellierte Verhalten bzw. die Situation (vgl. ebd., S. 230). Diesbezüglich kann eine Veränderung der Aggressivität der Beobachtenden durch stellvertretende Konditionierung und Löschung von Furcht erklärt werden (vgl. ebd., S. 230). Ferner vermag die reine Empfänglichkeit für unmittelbare Bekräftigungseinflüsse durch die Beobachtung der Reaktionsbereitschaft anderer Verhalten zu steigern oder zu reduzieren (vgl.

ebd., S. 231). Eine Statusveränderung des Modells wird Beobachtende ebenfalls zu entsprechenden Verhaltensweisen anleiten (vgl. ebd., S. 231). Bekräftigungsagenten können durch Machtmissbrauch Unmut erzeugen: Indem sie ungerechtfertigt belohnen oder bestrafen untergraben sie die Rechtmäßigkeit des Amtes, wodurch Beobachtende ungerechtfertigter Bestrafung sich eher von ihrer Selbstkritik befreien, statt diese stillschweigend zu akzeptieren (vgl. Bandura 1979, S. 231). Solch beobachtete Ungerechtigkeit vermag, je nach Intensität, sonst rücksichtsvolle Menschen zu Aggressionen zu verleiten, ohne dass Gewissensbisse empfunden werden (vgl. ebd., S. 231).

Als denkendes, antizipierendes Lebewesen ist der Mensch zudem in der Lage, seine eigenen Verhaltensweisen (bis zu einem bestimmten Grad) durch selbst hervorgerufene Verhaltenskonsequenzen zu regulieren (vgl. ebd., S. 232). Selbstbekräftigungsfunktionen werden durch die Reaktionen der Umwelt gebildet, insbesondere durch Eltern, Lehrkräfte und Peers, die Verhalten durch Lob vs. Tadel in einem Wertesystem verorten (vgl. ebd., S. 232). Die differenzielle Behandlung von Lebensäußerungen resultiert in der Fähigkeit zur Selbstbeurteilung; Kinder lernen gemäß allgemein akzeptierter Maßstäbe mit Billigung oder Kritik auf eigenes Verhalten zu reagieren (vgl. ebd., S. 232). Generell übernehmen Menschen eher Selbstbekräftigungsmaßstäbe vorbildlicher Modelle, bewerten sich unter Bezug auf die Maßstäbe und fungieren als ihre eigenen Belohnungs- oder Bestrafungsagenten (vgl. ebd., S. 232). Führen Aggressoren verletzende Verhaltensweisen aus, müssen sie sowohl mit sich selbst als auch mit anderen ringen (vgl. ebd., S. 232). Das Selbstbekräftigungssystem kann hier auf zwei Arten wirken: Erstens können Aggressionen als Quelle des persönlichen Stolzes, der Selbstzufriedenheit oder des Selbstwerts definiert werden (vgl. ebd. S. 232 ff.). Zweitens können antizipierte Selbstkritik oder Selbstbestrafung Menschen von verletzenden Taten abhalten (vgl. ebd., S. 234). Bandura führt hier an, dass es „[...] *keine vernichtendere Bestrafung [gäbe,] als die Selbstverachtung*“ (Bandura 1979, S. 234). Antizipierte Selbstvorwürfe für abgelehnte Aggressionen können als motivierende Einflussgröße auftreten; in dem Zusammenhang führen vollzogene Handlungen zur Selbstmissbilligung, Gewissensbissen und Wiedergutmachungsversuchen (vgl. ebd., S. 234). Selbst verstärkte Reaktionen fallen, wie auch anderes Verhalten, unter diskriminative Kontrolle, was besonders offensichtlich bei sozialem Druck wird, wenn Menschen selbst abgelehntes Verhalten ausüben und sich Selbsttäuschungsmechanismen bedienen, um ihr inhumanes Verhalten zu rechtfertigen (vgl. ebd., S. 235). Folgend werden die möglichen Neutralisierungsmechanismen der Selbstverurteilung benannt, die aggressives Verhalten rechtfertigen: (1) Bagatellisierung durch vorteilhafte Vergleiche, (2) Rechtfertigung durch Heranziehung höherer Prinzipien, (3) durch Verschiebung und (4) Verschleierung der Verantwortlichkeit, (5) Dehumanisierung der Opfer, (6) Attribuierung der Schuld auf das Opfer, (7) graduelle Desensibilisierung sowie (8)

das Herunterspielen und selektive Vergessen der Verhaltenskonsequenzen (vgl. ebd., S. 235-246).

Bisher konnte aufgezeigt werden, dass aggressives Verhalten deshalb fortbestehen kann, da seine Funktionalität lohnende Effekte herbeizuführen vermag (vgl. ebd., S. 246). Werden aufrechterhaltende Faktoren (bspw. soziale Belohnung; positive Bekräftigung) beseitigt, wird aggressives Verhalten tendenziell eliminiert (vgl. Bandura 1979, S. 247). Handeln, welches aversive Effekte auslöst oder erwartbar macht, wird aufgegeben oder weniger selten ausgeführt (vgl. ebd., S. 247). Abschreckung durch Strafandrohung und -vollzug stellt ein wirksames Mittel dar (vgl. ebd., S. 247). Dabei bestimmen mehrere Faktoren die Effektivität einer Bestrafung: Die Höhe der erzielten Belohnung, das Vorhandensein alternativer Mittel zur Zielerreichung, die Wahrscheinlichkeit der Bestrafung bzw. des unentdeckt Bleibens (impliziert Ausbleiben von Bestrafung), die Art, Schärfe und Dauer negativer Konsequenzen, die Zeit zwischen Handlungsausführung und negativen Folgen und abschließend die Merkmale des Aggressors und derjenigen Person oder Instanz, die die Strafe ausspricht (vgl. ebd., S. 247). Wie hoch das Aufkommen aggressiven oder delinquenten Verhaltens wäre, wenn keine Androhung negativer Konsequenzen existieren würde, ist nicht einzuschätzen (vgl. ebd., S. 248). Der Rückgang von Fallzahlen wird oft vorschnell auf verschärfte Maßnahmen zurückgeführt, wobei der Grund anderen Ursprungs sein könnte (vgl. ebd., S. 248). Für eine reale Wirkungseinschätzung gesetzlicher Sanktionen müssten diese mehrfach eingeführt und abgesetzt und zudem mit anderen, nicht gesetzlich geregelten Situationen verglichen werden (vgl. ebd., S. 248). Ein Dilemma entsteht, wenn Personen nicht in der Lage sind durch andere Verhaltensweisen die gewünschten sozialen oder materiellen Belohnungen zu erhalten: Die Bestrafung abgelehnten Verhaltens müsste konstant von erheblicher Stärke sein und intermittierende Verstärkung dürfte nicht erfahren werden, da ansonsten die Gefahr besteht die Probleme zu verschärfen (vgl. ebd., S. 249-250). Hinreichend erfahrene und intelligente Täter:Innen werden ihre Taten auf Grundlage früherer Misserfolge und realen Verhältnissen kalkulieren und schwerwiegende Delikte oder ein hohes Risiko meiden (vgl. ebd., S. 250). Formen antisozialer Aggression können sich unter diesen Bedingungen ebenfalls verfeinern; Täter:Innen werden dazu gebracht Methoden anzupassen, um künftigen Misserfolgen und einer damit verbundenen Strafe zu entgehen (vgl. ebd., S. 251). Eine zu häufige Strafanwendung kann zudem die unbeabsichtigte Wirkung haben zu aggressiven Verhaltensformen anzuleiten, da punitive Kontrolle ebenfalls modellierend wirkt (vgl. ebd., S. 251). Neben der modellierenden Wirkung kann sie Aggressionshemmungen reduzieren, was besonders für einflussreiche Positionen gilt, wenn sie Aggressionen rechtfertigen (vgl. ebd., S. 251-252). Nutzen Autoritäten ihre Zwangsmittel zur Unterdrückung legitimer Beschwerden, fördern sie damit eine „[...] zynische Geringschätzung für offizielle Verurteilungen von

Gewalthandlungen“ (Bandura 1979, S. 252). Hier ist die Todesstrafe anzuführen, deren Ziel es sein sollte die Mordrate zu senken, vielmehr jedoch als institutionalisierte Rache zu werten ist, die besonders vulnerable Minoritätsgruppen trifft (welche sich schlechter verteidigen können) und trotz ihrer Härte keine Reduzierung der Mordziffer herbeigeführt hat (vgl. ebd., S. 252). Vergeltungsdrohungen werden ihre Wirkung eher bei schwachen Aggressoren finden, bei starken Aggressoren hingegen weniger, da diese bereits in ihrer Biografie Erfolge durch aggressive Machtausübung erfahren haben und gegen sie gerichtete Gegenwehr die Situation leichter eskalieren lässt (vgl. Bandura 1979., S. 252-253). Die Anwendung von Bestrafung als Kontrolle stellt sich noch problematischer bei Gruppenaggressionen dar, da die hemmende Wirkung angedrohter Konsequenzen abschwächt, wenn beobachtet wird, wie andere aggressive Verhaltensweisen ausüben (vgl. ebd., S. 253). Wenn die Furcht vor negativen Konsequenzen den hauptsächlichen Faktor darstellt, aggressives Verhalten nicht auszuüben, so werden Bedingungen, die das Bestrafungsrisiko senken, auch die Tathemmungen reduzieren (vgl. ebd., S. 255). Enthemmungsbedingungen können vielfältig sein, wobei Anonymität eine bedeutsame Position einnimmt (vgl. Bandura 1979, S. 255; vgl. Zimbardo 1969; S. 237-307; vgl. Rogers & Ketschen 1979, S. 13-19). Insbesondere in Gruppen fühlt sich niemand für die Effekte der kollektiven Aktion verantwortlich (vgl. Bandura 1979, S. 255). Weiterhin fördern große Gruppen ein Gefühl der Sicherheit, da diese nicht leicht bestraft werden können, wodurch selbst das Bewusstsein grausame Taten begangen zu haben, ihre hemmende Wirkung im Kollektiv verlieren (vgl. ebd., S. 255). Die Beziehung zwischen dem eigenen Verhalten und dessen Wirkungen wird reduziert, die Selbstverurteilung herabgesetzt und das Risiko bestraft zu werden minimiert (vgl. ebd., S. 256). Ferner werden Menschen aggressives Verhalten trotz äußerer Drohung ausüben, wenn sich eine anerkannte Autorität findet, die bereit ist die Konsequenzen zu übernehmen, wenn mildernde Umstände erfunden werden bzw. die Tat als sozial akzeptabel definiert wird (vgl. ebd., S. 256). Dehumanisierung wirkt ebenfalls enthemmend: Aggressives Handeln gegen abgewertete Personen lässt sich leichter entrichten, insofern negative Konsequenzen weniger wahrscheinlich sind als gegenüber hochangesehenen Personen (vgl. ebd., S. 256).

Nachdem eine Übersicht über die Bedingungen zur Beibehaltung aggressiven Verhaltens gegeben wurde, widmet sich der nächste Abschnitt den Bedingungen, wie solches Verhalten modifiziert, kontrolliert und schlussendlich abgelegt werden kann.

Modifikationen und Kontrolle aggressiven Verhaltens

Aus Sicht des sozialen Lernens liegen die Ursachen aggressiven Verhaltens in der Gegenwart; es untersteht situationaler, kognitiver und Bekräftigungskontrolle, weshalb günstige Veränderungen des Verhaltens durch die Untersuchung und Modifikation eben dieses selbst

bewirkt werden (vgl. Bandura 1979, S. 271 ff). Behandlungsmethoden müssen somit das konkrete Handeln bzw. Unterlassen, die spezifischen Orte der Handlungsweise sowie die Behandler (Agent:Innen) betrachten, welche ihre Bemühungen den sozialen Bedingungen, die aggressives Verhalten hervorrufen widmen, statt den Berichten darüber (vgl. ebd., S. 272). Die Behandlungschance wird deutlich erhöht, wenn die Behandlung in der normalen Umgebung ausgeführt wird, in der das Aggressionsproblem auftritt (vgl. Bandura 1979, S. 272). Probleme in einer Gruppe erfordern daher Gruppenlösungen (vgl. ebd., S. 272). Soziale Auslöser aggressiven Verhaltens müssen identifiziert und abgeschafft werden, selbiges gilt für die vorherrschenden Bekräftigungspraktiken, um eine nachhaltige und wirksame Änderung zu erzielen (vgl. ebd., S. 272). Straffällige werden jedoch aufgrund der Herausforderung strukturelle Effekte von Gruppen zu modifizieren, zumeist aus ihrer gewohnten Umgebung entfernt, um sie anschließend konkurrierenden Erfahrungen auszusetzen (vgl. ebd., S. 272). Übernimmt die Person dabei die neuen Maßstäbe, verliert sie die alte Grundlage der Selbstbeurteilung sowie die Mittel, um in der vorherigen Gruppe anerkannt und respektiert zu werden, wodurch es zu vielfältigen Widerständen der Betroffenen kommen kann (vgl. ebd., S. 272). Kehren betroffene Personen in ihre Ausgangsumwelt zurück ist es zudem wenig verwunderlich, dass ein Großteil in alte Muster verfällt (vgl. ebd., S. 272). Ziel einer Behandlung sollte es sein, Delinquente positive Rollenvorbilder sowie Anreize in der Subkultur selbst anzubieten, durch die akzeptierte Handlungsweisen verinnerlicht und beibehalten werden (vgl. ebd., S. 272). Den wahrscheinlich größten Erfolg wird eine Behandlung erzielen, wenn sie von Personen ausgeführt wird, die professionelle Supervision und intensiven Kontakt mit den Aggressor:Innen aufrecht erhalten, wodurch diese eine wesentliche Kontrolle über die spezifischen Bedingungen ausüben können, die sowohl für aggressives als auch prosoziales Verhalten maßgebend sind (vgl. ebd., S. 272 f.). Erfolge werden je unwahrscheinlicher, desto mehr von optimalen Bedingungen abgewichen wird (vgl. ebd., S. 273). Ein weiteres Merkmal des sozial-lerntheoretischen Ansatzes ist die Formulierung klarer Ziele sowie die Evaluierung entsprechender Interventionen (vgl. ebd., S. 273). Als erste Aufgabe müssen soziale Lernprogramme die Art der gewünschten Veränderung(en) ausreichend darstellen, da ansonsten keine adäquaten Anhaltspunkte vorhanden sind, um die optimalen Bedingungen auszuwählen, noch dafür den Erfolg zu bestimmen (vgl. ebd., S. 273 f.). Abstrakte Ziele müssen insofern verdeutlicht werden, damit Klient:Innen nachempfinden können, wie sie verändert werden sollen und ob die Methode die beabsichtigte Veränderung erreicht hat (vgl. ebd., S. 274). Im zweiten Schritt geht es um die kausale Analyse des betreffenden Problems, um die entstandenen Bedingungen und die dadurch hervorgerufenen Konsequenzen zu erforschen (vgl. ebd., S. 274). Nach Ermittlung der Determinanten soll das gewünschte Verhalten durch Veränderungen eingeleitet werden: Eine Verhaltensmodifikation sollte Lernerfahrungen stufenweise einleiten, damit ein kontinuierliches Fortschreiten ermöglicht

wird, wodurch komplexes Verhalten am ehesten verbessert wird (vgl. ebd., S. 274). Wirkungsprüfungen lassen dabei schnell erkennen, ob eine Methode erfolgreich ist oder angepasst werden muss (vgl. ebd., S. 247). Dieses selbstregulierende Element dient als Vorsichtsmaßnahme, um ineffektive Verfahren zu stoppen und beeinflusst zudem die Quote positiver Ergebnisse (vgl. ebd., S. 274). Durch die kleinschrittige Modifikation von Verhalten erkennen Klient:Innen ihre Fortschritte nicht vollkommen, weshalb objektives Feedback genutzt wird, um diese zu motivieren, wodurch gleichzeitig die sukzessive Besserung beschleunigt wird (vgl. Bandura 1979, S. 274).

Für das Gelingen einer Maßnahme ist es ebenfalls wichtig, zwischen Entscheidungen im empirischen Bereich, welche Veränderungsstrategien darstellen und Entscheidungen im Bereich von Werten zu unterscheiden, welche überwiegend das Problem betreffen, ob aggressive Verhaltensweisen situational abhängig gefördert oder unterbunden werden sollten (vgl. ebd., S. 274). Veränderungsagent:Innen steht es zu, die Mittel auszuwählen, von denen anzunehmen ist, dass diese die bestmöglichen Ergebnisse erzielen werden; aber die Klient:Innen sollten nach Festlegung der Richtung eine größere Rolle spielen und selbst ihre Ziele aussuchen, die sie erreichen möchten (vgl. ebd., S. 275). Dieses Prinzip lässt sich ohne Probleme bei Klient:Innen anwenden, die einen Veränderungswunsch hegen bzw. Hilfe aufsuchen (vgl. ebd., S. 275). Aggressor:Innen neigen jedoch dazu, ihr gewalttätiges Verhalten als auf Grundsätzen beruhend zu rechtfertigen und ihre Widersacher als moralisch tadelnswert darzustellen (vgl. ebd., S. 276). Die Rhetorik der Gewalttätigen und ihrer Widersacher stützt sich vermeintlich darauf, untragbare Missstände versus ungerechtfertigten Aktivismus zu unterbinden und aggressives Verhalten zu legitimieren (vgl. ebd., S. 276.). Aus Sicht der sozialen Lerntheorie stellt die beste Methode, ohne moralische Dilemmata aggressives Verhalten zu minimieren, den Wert der prosozialen Handlungsalternativen hervorzuheben dar (vgl. ebd., S. 276). Aggressives Verhalten bei Individuen lässt sich anhand von Modellierungseinflüssen ebenso wirksam modifizieren, wie erlernen (vgl. ebd., S. 279). Die Aufrechterhaltung aggressiven Verhaltens begründet sich darin, dass Menschen suboptimale Reaktionen nutzen, solange ihnen bessere Alternativen fehlen (vgl. ebd., S. 279). Zur Verhaltenskorrektur gibt es diverse Methoden, jedoch sind nicht alle gleich effektiv (vgl. ebd., S. 279). Eine Methode wird dann besonders gute Resultate erzielt, wenn (1) zuerst vorteilhaftere alternative Reaktionsformen modelliert werden, (2) die lernende Person ausreichend angeleitet (durch Feedback) wird und reichliche Gelegenheiten verschafft werden, die positiven Reaktionen unter günstigen Bedingungen einzuüben und die neuen Fertigkeiten durch reale Erfolgserlebnisse (Verstärkung) einen funktionalen Wert erlangen und (3) die habituelle Anwendung gelingt (vgl. ebd., S. 279). Die Wirksamkeit ist auf die realitätsnahe Modellierung effektiverer Verhaltensformen zurückzuführen, welche Klient:Innen in alltäglichen Situationen gegenüberstehen (vgl. ebd., S. 279). Weiterhin vorteilhaft ist, dass

auch nicht professionelle als Rollenmodelle fungieren können (vgl. ebd., S. 279). Menschen mit einem Mangel an (oder unerfahren in) verbalen und anderen sozialen Fertigkeiten können beispielsweise gewaltlose Methoden mit Widersachern umzugehen durch Rollenspiele oder anhand von gefilmter Modellierung trainieren (vgl. ebd., S. 282). Feedback durch Zuschauer:Innen oder mittels Ton- und Videoaufnahmen ist ebenfalls förderlich oder nötig, um Klient:Innen eigenes, unbewusstes und unvorteilhaftes Verhalten beobachten zu lassen, mit dem Ziel, sie auf Verbesserungsaspekte hinzuweisen (vgl. Bandura 1979, S. 282 f.). Der Erfolg neuer Strategien setzt einen belohnenden Wert, wodurch diese bekräftigt werden (vgl. ebd., S. 284). Schlussendlich passen sich Einstellungen und Gesinnungen der betroffenen Person an die Handlungen an und Menschen revidieren ihre Selbsteinschätzung in eine günstige Richtung, wenn Verhaltensdefizite überwunden und gewinnbringende Kompetenzen erlangt werden (vgl. ebd., S. 284). Umgekehrt ist diese Methode auch geeignet, um Menschen mit mangelnder Assertivität zu behandeln (vgl. ebd., S. 285 f.). Da die Aggressivität hier aus der Opferrolle heraus resultiert (vgl. ebd., S. 285) und die vorliegende Arbeit den Blick auf Täter:Innen setzt, wird an dieser Stelle nur darauf hingewiesen.

Neben der Modellierung akzeptabler Verhaltensweisen können aggressive Verhaltensweisen ebenso gut modifiziert werden, indem dessen Folgewirkungen verändert werden (vgl. ebd., S. 316 f.). Hierfür wird zuerst eine Grundrate der Aggressionsprobleme bestimmt, um anschließend konstruktives Verhalten zu belohnen, wohingegen Belohnungen für negatives Verhalten entzogen oder vorenthalten werden, um das Verhalten zu löschen (vgl. ebd., S. 317). Welche Anreizarten am ehesten angemessen oder am effektivsten sind, bestimmt sich weitgehend durch das Entwicklungsniveau der menschlichen Funktionsprozesse (vgl. ebd., S. 317). Anreize können sich im Verlauf unterscheiden, wenn sich der Mensch über die Zeit verändert (vgl. ebd., S. 317 f.). Ein gut geplantes Programm wird sich erst einer Verhaltensanalyse widmen, um die sozialen Bedingungen zu identifizieren, die aggressives Verhalten aufrechterhalten (vgl. ebd., S. 318 f.). Anschließend erhalten Veränderungsagent:Innen detaillierte Anweisungen, wie sie sich zu verhalten haben: Ihnen wird vermittelt, wie positiv bzw. negativ zu bekräftigen ist (vgl. ebd., S. 319). Eine problemspezifische Anleitung mittels Feedbacks, Videoaufnahmen und Rollenspielen ist vorteilhaft (vgl. ebd., S. 319). Bis zum Erlangen von Fachqualifikationen ist eine Supervision für die Veränderungsagent:Innen hilfreich (vgl. ebd., S. 319). In der Anfangsphase einer solchen Therapie ist aufgrund des Belohnungsentzugs mit einem Anstieg der negativen Verhaltensweisen zu rechnen, da Klient:Innen versuchen werden, die Vorteile des Verhaltens wiederherzustellen (vgl. ebd., S. 319). Dieses Verhalten kann sich negativ auf die Motivation der Veränderungsagent:Innen auswirken, die Behandlung fortzusetzen, da sie selbst keine unmittelbare Verstärkung erfahren, weshalb eine Unterstützung bis zum Eintritt einer positiven Veränderung der Klient:Innen wichtig ist, welche dann auf die Agent:Innen verstärkend wirkt,

bis hin zur reziproken Befriedigung (vgl. ebd., S. 319). Wird zudem auf die Intensivierung negativer Verhaltensweisen mit Nachgabe oder Willfährigkeit reagiert, so ist das Ergebnis deutlich schlechter, als wenn gar nicht reagiert worden wäre, da Aggressor:Innen in dem Fall für ihre extremeren Maßnahmen belohnt werden und erlernen, dass Beharrlichkeit sich auszahlt (vgl. ebd., S. 325). Erfahren Aggressor:Innen zudem intermittierende Bekräftigung, so ist es wahrscheinlich, dass sich das betreffende Verhalten auf andere Personen oder Bereiche ausdehnt (vgl. Bandura 1979, S. 325 f.). Unterschiedliche Bekräftigungen von Personen im sozialen Umfeld der Aggressor:Innen führt ebenfalls dazu, dass diese erlernen zwischen Situationen, in denen Aggressionen Erfolg versprechen oder nicht, zu unterscheiden (vgl. ebd., S. 326). Hier sind jedoch Grenzen gesetzt: nicht alle Formen aggressiven Verhaltens sind einer Löschungsmethode zugänglich (vgl. ebd., S. 326). Eine Löschung durch Ignorieren des Verhaltens mag bei verbalen Aggressionen, störendem Verhalten oder widerspenstigen Reaktionen möglicher sein als bei (intensiver) körperlicher Gewalt, die keine Rücksicht auf Opfer nimmt (vgl. ebd., S. 326). Eine gute Wirksamkeit wird erst dann erreicht, wenn verschiedene Methoden zur Verhaltenslöschung (bspw. ignorieren bzw. bestrafen und modellieren bzw. positiver Verstärkung gewünschten Handelns) genutzt werden, da ein reines Lösungsverfahren nur aufzeigt, welches Verhalten seine Funktionalität verloren hat, aber nicht mitteilt, welches Verhalten eine bessere Alternative darstellt (vgl. ebd., S. 327). Rein strafende Konsequenzen sollten hier genauer betrachtet werden, da sie für alle Involvierten sowohl positive als auch negative Langzeitwirkungen haben können (vgl. ebd., S. 327). Dies ist jedoch auf eine fehlerhafte Art und Weise der Anwendung zurückzuführen und weniger auf die Methode selbst (vgl. ebd., S. 328). Im Alltag verwendete Bestrafungen sind oftmals „[...] *unangemessen hoch, inopportun, unberechenbar und sie werden aus Rache verhängt, ohne durch positive Anleitungen ergänzt zu werden*“ (Bandura 1979, S. 328). Solche Methoden werden von Strafenden bevorzugt, weil sie eben diese bekräftigen, indem störendes Verhalten schnell beseitigt wird (vgl. ebd., S. 327). Negative Konsequenzen können der Entzug von Belohnungen oder das Zufügen aversiver Effekte sein, wobei letzteres sowohl zu Gegenaggressionen als auch zur Vermeidung der strafenden Person führen kann (vgl. ebd., S. 328). Der Entzug begehrter Güter oder Rechte ist eine weitaus dienlichere Sanktion: Sie verursacht eine schwächere emotionale Beunruhigung und fördert zudem den Kontakt zur strafenden Person, da diese die entzogenen Güter und Rechte wiederherstellen kann (vgl. ebd., S. 328). Zudem wird Bestrafung als Methode selten allein eingesetzt (vgl. ebd., S. 328). Bei Personen, die nötige soziale Fertigkeiten nur schlecht oder gar nicht beherrschen, wird Bestrafung allein nur eine selektive Hemmung des aggressiven Verhaltens hervorrufen, solange keine zu belohnenden Verhaltensweisen entwickelt und bekräftigt wurden (vgl. ebd., S. 328 f.). Verstärkungsentzug hat sich als wirksames Mittel erwiesen, um Verhalten zu behandeln, welches die Entwicklung von Aggressor:Innen schädigt oder andere Personen

ernsthaft gefährdet (vgl. ebd., S. 329). Kindern kann beispielsweise angekündigt werden, dass sie bei einer Übertretung von Verboten kurzzeitig in ein neutrales Zimmer gebracht und dort so lange verweilen müssen, bis sie sich nicht mehr aggressiv verhalten (vgl. ebd., S. 329). Die Interaktion mit dem Kind sollte für diese Zeit auf ein Mindestmaß reduziert werden, um die zu korrigierenden Verhaltensweisen nicht unabsichtlich zu bekräftigen (vgl. ebd., S. 329). Ebenfalls hängt die Wirksamkeit dieser Methode von der Valenz der Situation ab, aus der Kind herausgenommen wird (vgl. Bandura 1979, S. 329). Kurze Ausschlusszeiten scheinen genauso gut oder besser zu wirken als ein ausgedehnter Belohnungsentzug (vgl. ebd., S. 333). Ebenfalls scheint sich durch kurze Ausschlüsse das Niveau der Selbstkontrolle bei Kindern zu verbessern und die Wirkung eines langen Ausschlusses wird wohl ebenso durch das Belohnen von Leistungen, als auch durch Maßregelung von Übertretungen erzielt (vgl. ebd., S. 333). Stehen involvierte Peers den durch Veränderungsagent:Innen geförderten Verhalten feindlich gegenüber, wird Bestrafung bestenfalls eine vorübergehende Kontrolle über das negative Verhalten erreichen (vgl. ebd., S. 333). Körperlich schmerzvolle Konsequenzen können ebenfalls zur Löschung von Verhaltensweisen genutzt werden (vgl. ebd., S. 334). Aus offensichtlich ethischen Gründen werden diese jedoch keine Anwendung im schulischen Bereich finden und werden deshalb nicht weiter ausgeführt.

Korrektivsysteme wie Haftanstalten oder Wohngruppen finden ihre Anwendung dann, wenn andere Maßnahmen gescheitert sind. Dort genutzte Maßnahmen der differenziellen Bekräftigung, wie beispielsweise ein Token-Programm mit Punkten, die für positives Verhalten vergeben und umgekehrt, für negatives Verhalten entzogen werden und durch Eintausch anfangs eine konkrete Belohnung erbringen, können ebenso gut ihre Verwendung im schulischen Kontext finden (vgl. ebd., S.341 f. & 346). Nach Fortschritten sollte das Bekräftigungssystem angepasst, sprich ein höheres eingeführt werden, um die Selbstregulierung der Klient:Innen weiter zu stärken (vgl. ebd., S. 344). Die Ausführung der positiven Verhaltensweisen resultiert im Erhalt der gewünschten Belohnung und zur Übernahme der Kompetenz(en): Klient:Innen werden in die Lage versetzt an der Gesellschaft erfolgreich teilzunehmen, ohne das deviante Mittel genutzt werden müssen (vgl. ebd., S. 345-346). Der Einfluss von Peers sollte zudem nicht unterschätzt werden. Peer-Systeme üben Kontrolle über ihre Mitglieder aus und geben vor, welches Verhalten erwartet wird und belohnen oder sanktionieren dieses (vgl. Buehler et al., S. 157-167). Um die Erfolgswahrscheinlichkeit und Dauerhaftigkeit der Behandlung zu erhöhen, ist es nicht nur nötig, dass Klient:Innen soziale Kompetenzen erlernen, sie müssen zudem ihre Präferenzen im Umgang mit anderen Menschen ändern und delinquenten Einflüssen gleichaltriger widerstehen (können) (vgl. Bandura 1979, S. 348). Der Einfluss externer Bekräftigung wird dadurch reduziert, dass ausgleichende Selbstbekräftigungsfunktionen in Klient:Innen geschaffen werden: Klient:Innen entwickeln neue Maßstäbe, durch die sie bei prosozialen

Verhaltensstilen bleiben, da diese Selbstzufriedenheit erzeugen und sie unterlassen antisoziales Verhalten, um selbstabwertende Konsequenzen zu umgehen (vgl. ebd., S. 348). Die Theorie des sozialen Lernens sieht zur Bildung von selbstregulierenden Funktionen mehrere Verfahren vor: (1) das Modellieren von erwünschten Verhaltensmustern und die Maßstäbe für die Selbstbeurteilung und (2) die Verbindung von Richtlinien und abgestuften Anreizen (vgl. Bandura 1979, S. 348). Wie bereits beschrieben sollte bei fortschreitender Übernahme der prosozialen Handlungsweisen mehr Freiheit, Vergünstigungen oder Zugang zu gewünschten Aktivitäten gewährt werden, wobei der Nützlichkeitswert für das Individuum entscheidend ist (vgl. ebd., S. 348). Die Fähigkeit zur Selbstbegräftigung wird gebildet, indem entsprechende Funktionen allmählich von den Veränderungsagent:Innen auf Klient:Innen übertragen werden (vgl. ebd., S. 348). Dabei beurteilt die Person anfangs, ob ihr gezeigtes Verhalten eine Belohnung rechtfertigt und andere kontrollieren dies (vgl. ebd., S. 348-349). Sind hinreichende Maßstäbe für eine korrekte Selbstbeurteilung existent, wird die bekräftigende Funktion übertragen, so dass die Person ihr eigenes Verhalten beurteilen und selbst verstärken kann (vgl. ebd., S. 349).

1.3 Erscheinungsformen von Bullying

Wie anfänglich festgestellt, ist Bullying der Aggression untergeordnet, weshalb sich Bullyingformen (physisch, verbal, relational) an die der Aggressionsforschung (physisch, verbal & indirekt, relational, sozial, psychisch) anlehnen (vgl. Scheithauer 2003, S. 28). Um nun Erscheinungsformen differenziert betrachten zu können, wird zuerst auf die Aggressionsforschung eingegangen und anschließend auf Bullying.

Formen aggressiven Verhaltens können sich in verschiedenen Arten äußern. Es geht um die Betrachtung von proto- und unprototypischen Formen (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 28 ff.). Wird von prototypischen Formen gesprochen, so sind ursprüngliche, offen beobachtbare Verhaltensweisen gemeint; dementsprechend stellen unprototypische Formen verdeckte, indirekte Verhaltensweisen dar (vgl. Teuschel & Heuschen 2013, S.19). Eine genauere Auseinandersetzung mit diesen Formen ist wichtig, da hiermit besonders Geschlechterunterschiede und Auftretenshäufigkeiten zum Vorschein gebracht werden können (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 45 ff.). So gingen frühere Studien davon aus, dass Bullying zwischen Mädchen so gut wie nicht vorkäme (vgl. Olweus 1978, S. 18). Im Vorfeld wurde bereits auf direkte Aggressionen eingegangen, die sich in ihrer Art am einfachsten ermitteln lassen, da sie offen zwischen Täter:In(nen) und Opfer(n) geschehen (z.B. Schläge). Aggressionen können zudem indirekt auftreten. Indirekte Aggressionen definieren sich dadurch, dass ein/e Täter:In versucht ein Leid so zu verursachen, als ob er/sie die Handlung ohne Intention begangen habe (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 28). Der/Die Täter:In versucht

jegliche Interaktion mit dem Opfer zu vermeiden und unerkannt zu bleiben (vgl. ebd., S. 28). Unter solch einer mittelbaren Schädigung kann z.B. verstanden werden, wenn der Tisch des Opfers mit „Hassschriften“ versehen oder dem Opfer eine Falle (z.B. Reißzwecken auf dem Stuhl) gestellt wird (vgl. Teuschel & Heuschen 2013, S. 17 f.). Die Betonung liegt hier auf der Abwesenheit einer direkten Konfrontation mit dem Opfer (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 29). Eine weitere Form stellen relationale Aggressionen dar. Wird von relationaler Aggression gesprochen, ist ein Verhalten gemeint, welches die Beziehung zu einer Person oder die Gefühle der sozialen Zugehörigkeit und Akzeptanz (be-)schädigt (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 29). Die Formen können dabei unterschiedlich sein, verfolgen jedoch immer das Ziel des Ausschlusses eines Individuums aus der Gruppe (vgl. Teuschel & Heuschen 2013, S. 19 f.). Dabei können Täter:Innen das Opfer, herabwürdigen und Gerüchte oder Verleumdungen verbreiten, aber auch andere Formen sind denkbar: Beispielsweise das „Abwerben“ des Freundeskreises des Opfers (z.B. sich mit der besten Freundin des Opfers treffen und die Bindung beschädigen), um dieses zu isolieren (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 29). Es wird immer über relationale Aggression gesprochen, wenn versucht wird über die soziale Beziehung einer anderen Person Schaden zu zufügen (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 29; vgl. Teuschel & Heuschen 2013, S. 20). Eine weitere Form stellt die soziale Aggression dar. Täter:Innen versuchen durch die Manipulation der Gruppe die Akzeptanz gegenüber des Opfers zu senken, um eine Schädigung dessen über die soziale Gemeinschaft zu verursachen (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 29 f.). Zuletzt wird die psychische Aggression betrachtet. Psychische Aggressionen sind all solche Handlungen nicht physischer Art, wie beispielsweise Beleidigung, Bedrohung, Beschimpfung, auch Diskriminierung und Demütigung (vgl. ebd., S. 30). Sie zeigen Züge verbaler Aggression sowie relationaler Aggression und verfolgen das primäre Ziel psychischen Schaden oder Leiden zu verursachen (vgl. ebd., S. 30).

Aufgrund der vorangegangenen Darstellung ist ersichtlich, weshalb in der Bullying Forschung ebenfalls zwischen proto- und unprototypischen Verhaltensweisen unterschieden werden sollte. Bullying wurde erstmals durch Formen physischer Aggression bestimmt (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 31). Somit galt unter Bullying jegliche Handlung, die einen physischen Schaden am Opfer hinterließ (z.B. Schläge, Tritte, Kratzen oder Beißen). Dies begründet sich dadurch, dass physische Aggressionen unter Kindern und Jugendlichen am häufigsten auftreten und leicht zu identifizieren sind, da sie offen gezeigt werden (vgl. ebd., S. 45). Physisches Bullying stellt somit einen Prototyp dar. Verbales Bullying (z.B. verspotten, beleidigen und beschimpfen) wurde ebenfalls bereits früh wahrgenommen und betrachtet (vgl. Olweus 1978, S. 34; vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 45). Es zählt ebenfalls zu den prototypischen Formen. Bei dieser Form entsteht das Problem, dass sie leicht übersehen werden kann bzw. dazu geneigt wird solche Handlungen zu bagatellisieren (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 31). Eine mögliche Erklärung zur Bagatellisierung könnte sein, dass verbale

Aggressionen als weniger gravierend eingeschätzt werden, da augenscheinlich kein Schaden entsteht. Eine später betrachtete Form stellt das relationale Bullying dar (vgl. ebd., S. 29 & 31). Der Grund dafür ist, dass solche Formen verdeckt im Hintergrund ablaufen und ohne ein Berichten des Opfers oder sehr genaue Aufmerksamkeit unentdeckt bleiben (vgl. ebd., S. 45 f.). Diese Form wurde besonders bei Mädchen beobachtet und wurde erst durch die Betrachtung der biologischen Geschlechter aufgedeckt (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 46). Wie bereits unter relationaler Aggressionen beschrieben, wird vorsätzlich versucht, die sozialen Beziehungen des Opfers nachhaltig zu schädigen und dieses aus der Gruppe auszuschließen. Ebenfalls sollte bedacht werden, dass durch digitale Medien (bspw. Social Media) ebenfalls eine Verschleierung relationaler Aggression stattfinden kann oder in Cyber-Bullying mündet (vgl. ebd., S. 32 f.). Den Kommunikationswegen über digitale Text- und Sprachnachrichten sind keine zeitlichen und räumlichen Grenzen gesetzt, Kommentare auf Social Media Plattformen können anonymisiert verfasst und geteilt werden und bieten Täter:Innen die Möglichkeit das Opfer jederzeit zu schädigen (vgl. Teuschel & Heuschen 2013, S. 20 ff.).

Neben den Proto- und unprototypischen Formen von Bullying gibt es weitere Unterformen (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 32). Dabei soll gezeigt werden, dass Verhaltensweisen für verschiedene Situationen gleich sein können, jedoch auf einen anderen Ursprung zurückzuführen sind bzw. auch neue Räume für die Ausführung finden. Eine Unterscheidung ist auch deshalb von Nöten, um auf die jeweilige Form geeignete Maßnahmen ergreifen zu können. Folgend werden *homo- und transphobisches Bullying* und *rassistisches Bullying* benannt (vgl. Childline 2024). Homo- und transphobisches Bullying lässt sich zurückführen auf die Angst vor homosexuellen Menschen sowie Transgender, welche sich durch Aversion oder Aggressivität manifestiert (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 32). Die Formen von Bullyinghandlungen sind breit aufgestellt: Kommentare und Äußerungen über das Geschlecht des Opfers oder seine Sexualität sollen Unbehagen auslösen, abwertende Spitznamen und Necken können ebenso gewählt werden, bis hin zu Handlungen, die das Opfer exkludieren (vgl. ebd., S. 32). Auch physische Aggression lassen sich als Form festhalten (vgl. Childline 2021). Rassistisches Bullying lässt sich anhand von Autoren ebenfalls auf eine Angst vor der Fremde, in diesem Fall Angst vor fremden Ethnien, zurückführen (vgl. Scheithauer et al. 2003, S.33). Sollte die ethnische Zugehörigkeit als Risikofaktor für Bullying in Betracht gezogen werden, ist zu hoffen, dass die Determinanten für Bullying vorab geprüft werden. Rassistische Diskriminierung, ohne asymmetrisches Kräfteverhältnis wäre wohl eher als Aggression bzw. Konflikt einzuordnen, anstatt dies Bullying darstelle. Auf Grundlage vorhergegangener Argumentationen wäre es interessant zu prüfen, ob rassistisch motiviertes Bullying sich einzig auf die ethnische Zugehörigkeit beziehe oder vielmehr auf die Zugehörigkeit einer Minorität in Verbindung mit physischer oder sozialer Unterlegenheit gegenüber den Täter:Innen.

Nachfolgend wird ein Überblick über bekannte Merkmale und Eigenschaften von Täter:Innen gegeben, sowie über Risikofaktoren, die dazu führen können, zum/zur Täter:In zu werden.

1.4 Täter:Innen und Opfer

Die folgende Betrachtung richtet ihren Blick vornehmend auf die Täter:Innen von Bullying. Die Charakteristika von Opfern sind gut erforscht, werden aber im Kontext dieser Arbeit, welche einen Fokus auf die Täter:Innen aufweist, nicht näher erläutert. Bei Interesse können diese an anderer Stelle nachgeschlagen werden (Olweus 1994, S. 1171-1190; Fekkes et al. 2006, S. 1568-1574; Gini 2006, S. 528-539; Shields & Cicchetti 2001, 349-363; Scheithauer et al. 2003, S. 26; Perren & Alasker 2006, S. 45-57).

Auf Grundlage vorheriger Betrachtung wird zurückgeschlossen, dass Täter:Innen über eine höhere Machtposition als das Opfer verfügen müssen. Anhand dessen lässt sich vermuten, dass Täter:Innen zumindest in einem der folgenden Bereiche dem Opfer überlegen sein müssen: Ein körperlicher oder kognitiv höherer Entwicklungsstand (physische Stärke; Intelligenz) oder über eine deutlich bessere soziale Position bzw. Fähigkeiten (sozialer Status und/oder Freundschaftsnetzwerke). Zudem lässt sich vermuten, dass die Täter:Innen bereits aggressives Verhalten erlernt haben und als legitimes Mittel zur Zielerreichung einsetzen: Täter:Innen verzeichnen eine positive Einstellung zur Gewalt (vgl. Olweus 2011, S. 44 f.; vgl. Marini et al. 2006, S. 551-569). Das erlernte aggressive Verhalten lässt auf ausreichend eigene Erfahrungen (vgl. Schlack et al. 2009, S. 137-151) oder verfügbare Modelle schließen; dies kann sowohl auf die Familie (vgl. Merrell & Carney 2001, S. 364-382), die Zugehörigkeit zu einer Peer Gruppe oder Subkultur (vgl. Petermann & Koglin 2013, S.49), aber auch durch Medien zutreffen. Zudem zeigen Täter:Innen Impulsivität und ein durchschnittliches Selbstwertgefühl (vgl. Olweus 2011, S. 44). Ein Risikofaktor, der als Determinante zur frühzeitigen Erkennung von Täter:Innen heranzuführen sein könnte, ist eine durch die Schüler:Innen ablehnende Haltung gegenüber der Schule (vgl. Natvig et al. 2001, S. 561-575). Ebenfalls treten Kinder, die Misshandlung durch die Eltern erfahren haben, häufiger als Täter und/oder Opfer von Viktimisierung auf (vgl. Shields & Cicchetti 2001, S. 349-363).

Festzustellen ist, dass Bullying kein einzelnes, dissoziales Verhalten darstellt, sondern durch interne und externe Bedingungen entsteht, gefördert und aufrechterhalten wird, weshalb die gesamte Lebenswelt der Täter:Innen betrachtet werden sollte. Bezugnehmend auf den Fokus dieser Arbeit sollten alle am System Schule beteiligten Personen in Maßnahmen eingebunden werden, um ausreichend intervenieren zu können. Insofern wird sich im nächsten Abschnitt dieser Bachelor-Arbeit mit strukturellen bzw. organisatorischen Schulmaßnahmen und Freundschaftsnetzwerken zwischen Schüler:Innen im Kontext von Bullying beschäftigt. Anhand der nachgehenden Studie soll geprüft werden, ob durch weitere Maßnahmen Bullying an

Schulen gehemmt bzw. die Fallzahlen gesenkt werden können, um die Schulsozialarbeit zu entlasten.

2 Studie - The classroom as context for bullying

Dieses Kapitel fasst die zentralen Ergebnisse der Forschungsarbeit Ashwin Rambarans zusammen, der in seiner Dissertation mit dem Titel „The classroom as context for bullying“ (2019) das Phänomen Bullying in der Schule analysiert hat. Rambaran ist Assistant Professor der Soziologie, der unter anderem auf Themen wie soziale Netzwerke, menschliche Entwicklung und soziale Ungleichheit spezialisiert ist (siehe Radboud Unisversiteit 2024).

Die Zusammenfassung der Forschungsarbeit erfolgt chronologisch, in dem zuerst auf die zentralen von Rambaran verwendeten Konzepte eingegangen wird, um anschließend drei der vier Themenschwerpunkte darzustellen. In der Einleitung gibt Rambaran zwei Definitionen von Bullying wieder. Die Definition von Olweus von 1993 beinhaltet, dass Bullying ein absichtlich verletzendes Verhalten ist, das wiederholt ein Individuum trifft, welches nicht in der Lage ist, sich selbst zu verteidigen (vgl. Rambaran 2019, S. 11). Die zweite Definition stammt von Volk, Dane & Marini: Hier wird Bullying als zielgerichtetes, aggressives Verhalten beschrieben, dass in einem Kontext von Machtungleichgewicht stattfindet und die Verletzung eines anderen Individuums beabsichtigt (vgl. ebd., S. 11). Rambaran gibt anschließend ein Beispiel, über die Häufigkeit von Bullying Opfern in Nordamerika und Europa. Es wird zwischen gelegentlichen und ‚chronischen‘ Opfern unterschieden. Er vergleicht die Ergebnisse anschließend mit den Studien aus den Niederlanden, wobei festzuhalten ist, dass sich bei einer Klassengröße von 25 Schüler:Innen statistisch zwei bis drei Bullying Opfer finden lassen (vgl. ebd., S. 11). Weiter gibt Rambaran an, dass eine Unterbindung von Bullyinghandlungen bestenfalls moderat sei und ein immanentes Problem für Schulen, Lehrkräfte und Eltern darstelle (vgl. ebd., S. 11). Um Bullying zu stoppen, bedarf es weniger einer Symptom-, statt viel mehr einer Ursachenforschung, weshalb es wichtig sei, den Entstehungsprozess von Bullying zu erforschen (vgl. ebd., S. 11). Rambaran richtet seine Forschung dafür auf den Klassenraum. Dies begründet er dadurch, dass der Klassenraum als Bullying Determinante wenig erforscht sei und fokussiert sich in seiner Forschung auf die Struktur und Stabilität des Klassenraums sowie auf Freundschaftsnetzwerke der Schüler:Innen (vgl. ebd., S. 12). In vorherigen Forschungen wurde anerkannt, dass Bullying, Viktimisierung und Verteidigung hauptsächlich individuelles Verhalten darstelle (vgl. ebd., S. 12). Rambaran gibt hierfür ein stark vereinfachtes Beispiel einer Bullying Situation, welches sowohl negative als auch positive Beziehungen aufzeigt: Ein Bully drangsaliert jeweils ein männliches und ein weibliches Opfer, die wiederum von einem männlichen und einer weiblichen Verteidiger:In Unterstützung erfahren (vgl. ebd., S. 12 f.). Um die Dynamik des Bullysings verstehen zu können, ist es wichtig die Beziehung der einzelnen Beteiligten zu einander zu betrachten und somit präzisere Rückschlüsse auf die Bullying Situation ziehen zu können (vgl. ebd., S. 12).

Vorherige soziale Netzwerkforschungen nutzten Querschnittsdaten aus Exponential Random Graph Models (ERGMs) um die Netzwerkstruktur von Bullyingnetzwerken und Verteidigernetzwerken zu erklären (vgl. Rambaran 2019, S. 13). Durch Längsschnittsdaten können Forscher die Veränderungen in der Netzwerkstruktur unter Verwendung von Stochastic Actor Oriented Models (SAOMs) erklären (vgl. ebd., S. 13). Die in der Thesis behandelten Sozialnetzwerkstudien nutzen die Einsicht aus vorhergegangenen Sozialnetzwerkstudien und erweitern diese durch die Betrachtung des Klassenraums als Faktor. Dabei sind zwei Studien Querschnittstudien (PNet) und zwei Längsschnittstudien (RSiena) (vgl. ebd., S. 13).

Rambaran geht im Folgenden auf den Hintergrund und die Ziele seiner Studien ein und gibt einen groben Überblick. Hierbei richtet Rambaran seinen Blick im ersten Teil seiner Thesis auf die Klassenzusammensetzung, konkreter darauf, ob Viktimisierung abhängig ist durch (relativen) Alters- oder Notenunterschied der Schüler:Innen (Kapitel 2) und ob Viktimisierung abhängig von der Veränderung der Klassenzusammensetzung in Hinblick auf Stabilität und Wechsel der Schüler:Innen ist (Kapitel 3); dabei bezieht sich der erste Teil auf Opfer-Täter:Innen-Netzwerke (vgl. ebd., S. 13). Der zweite Teil konzentriert sich auf die Abhängigkeit von Bullying- und Verteidigernetzwerken mit anderen positiven und negativen Netzwerktypen (vgl. ebd., S. 13). Dies geschieht unter der Betrachtung der Relation zwischen Freundschaftsnetzwerken und Opfer-Täter:Innen-Netzwerken (Kapitel 4), der Relation zwischen ablehnenden/akzeptierenden Netzwerken und Verteidigernetzwerken und ob der Grad des Bullying im Klassenverband (Klassenklima) die Relation beeinflusst (vgl. ebd., S. 13). Die Daten für die Studien wurden durch das KiVa Programm aus den Niederlanden geliefert, wobei nur die Daten der Kontrollschulen (33 Schulen) genutzt wurden, um auszuschließen, dass Unterschiede durch das Interventionsprogramm (KiVa) entstanden sind (vgl. ebd., S. 14). Anschließend leitet Rambaran in eine kurze Übersicht der einzelnen Forschungsteile ein. Dabei wird auf die Ausgangslage und Notwendigkeit eingegangen sowie die Forschungsziele. Folgende Aspekte wurden untersucht: 1. Klassenstruktur und die Peer Viktimisierung, 2. die Stabilität des Klassengefüges und Peer Viktimisierung, 3. Freundschaften im Klassenverband und deren Zusammenhang zu Bullying/Viktimisierung und 4. Bullying Normen und Verteidigung im Klassenraum (vgl. ebd., S. 14-21). Interessante Eckpunkte sind dabei, dass im Vergleich zu Deutschland, wo Schüler:Innen im Klassenverband überwiegend dasselbe Lebensalter haben (single-grade), die Schulklassen in den Niederlanden häufig alters- und stufenübergreifende Klassenkonstellationen (multigrade) nutzen (müssen) (vgl. ebd., S. 14). Die Untersuchung von Multigrade-Klassen prüft, ob diese, im Vergleich zu Single-grade-Klassen, einen Risiko- oder Schutzfaktor für Peer Viktimisierung in der Kindheit darstellen (vgl. vgl. ebd., S. 15). Durch die Betrachtung der Klassenstruktur und Viktimisierung dürfen weitere Faktoren, die einen ähnlichen Einfluss auf die Klasse haben,

nicht vernachlässigt werden. Verschiedene Gründe können zu einem Jahrgangs- und/oder Klassenwechsel führen, welcher die Stabilität des Klassengefüges verändert könnte (vgl. Rambaran 2019, S. 15). Die Betrachtung des Faktors ‚Jahrgangs- und/oder Klassenwechsel‘ soll herausstellen, ob und welche Art an Verhalten sich in Bezug auf Bullying in dem Klassengefüge verändert (vgl. ebd., S. 17). Weiter werden die Zusammenhänge und (Aus-)Wirkungen von Freundschaften zwischen Täter:Innen, Mitschüler:Innen und Opfern betrachtet (vgl. ebd., S. 18). Frühere Studien gehen davon aus, dass Freund:Innen von Täter:Innen in Bullying involviert sind und das Verhalten unterstützen oder verstärken können (vgl. ebd., S. 18). Es wurde zudem davon ausgegangen, dass sich Täter:Innen mit anderen Täter:Innen anfreunden oder Freund:Innen dazu beeinflussen selbst Täter:Innen zu werden; letzteres konnte durch frühere Forschungen nicht belegt werden (vgl. ebd., S. 18). Rambaran weist zurecht darauf hin, dass in diesen Forschungen außer Acht gelassen wurde, dass Bullying relational ist (vgl. ebd., S. 18). In seinem letzten Forschungsteil widmet sich Rambaran der Bullying-Norm im Klassenraum und den Zusammenhängen zwischen Ablehnung, Anerkennung (i.S.v. „mögen“) und Verteidigungsnetzwerken (vgl. ebd., S. 19). Verteidiger:Innen übernehmen eine wichtige Rolle im Bullying Kontext. Durch ihr aktives Eingreifen ist es ihnen möglich Bullying zu unterbinden und die negativen Folgen der Viktimisierung abzuschwächen (vgl. ebd., S. 19). Dennoch ist es relativ selten, dass Opfer verteidigt werden, obwohl die meisten Schüler:Innen Bullying negativ gegenüberstehen (vgl. ebd., S. 19). Als Ursache hierfür wird sich auf die Angst, selbst Opfer werden zu können, bezogen (vgl. ebd., S. 19). Zudem haben frühere Forschungen aufgezeigt, dass, wenn Bullying häufig im Klassenverband vorkommt, Täter:Innen weniger abgelehnt und mehr von ihren Peers akzeptiert werden, wohin gegen Peers, die keine Bullyinghandlungen vollziehen, eher abgelehnt und weniger akzeptiert werden sowie, dass in pro-Bullying Klassen weniger verteidigt wird und pro-Opfer Klassen häufiger Verteidigungspositionen beziehen (vgl. ebd., S. 19). Weiterhin wird darauf verwiesen, dass die Motivation zum Verteidigen nicht nur durch individuelle, sondern auch interpersonale Faktoren beeinflusst werden kann und dass Freundschaften diese Motivation fördern können (vgl. ebd., S. 19). Rambaran leitet daraus folgende Forschungsfragen ab: 1. Wie ist die Beziehung zwischen Sympathie/Antipathie und der Bereitschaft eine von Bullying betroffene Person zu verteidigen? 2. Wie beeinflusst die Bullying-Norm der Klasse, die Bereitschaft eine von Bullying betroffene Person zu verteidigen? 3. Beeinflusst die Bullying-Norm der Klasse die Beziehung zwischen Sympathie/Antipathie und der Bereitschaft eine von Bullying betroffene Person zu verteidigen (vgl. ebd., S. 19 f.)? Für die Beantwortung dieser Fragen nutzt der Autor zwei analytische Ansätze. Der erste Ansatz bezieht sich auf die individuelle Ebene und analysiert die Erfahrungswelt einer einzelnen Person (vgl. ebd., S. 20). Da aber dieser Ansatz die relationale Natur des Themas ignoriert,

zieht Rambaran den zweiten Ansatz der Analyse des sozialen Netzwerkes hinzu (vgl. ebd., S. 20).

Nach der Einführung in die Forschung wird in den folgenden Teilen explizit Bezug auf die Forschungsfragen genommen. Es wird ein Überblick über die Theorie, den aktuellen Forschungsstand, der Methode(n), der Analyse und der Resultate gegeben. Abschließend werden bezugnehmend auf die Resultate dieser Forschung Rückschlüsse auf die eigene Forschungsfrage gezogen.

2.1 Peer Viktimisierung in Single-Grade und Multigrade Klassen

Einleitend skizziert Rambaran einen kurzen Überblick zur Forschungsfrage. Dabei verweist er darauf, dass Peer Viktimisierung ein allgegenwärtiges und wiederauftretendes Problem darstellt (vgl. Rambaran 2019, S. 25). Ein wichtiger Punkt ist der Verweis, dass Peer Viktimisierung abhängig von den Charakteristiken der Täter:Innen, der Opfer und des sozialen Kontexts ist und dass soziale Interaktionen überwiegend zwischen gleichaltrigen im Klassenverband stattfinden (vgl. ebd., S. 25).

Bisherige Studien haben sich überwiegend mit Single-grade-Klassen beschäftigt, da diese traditionell dominieren (vgl. ebd., S. 26). Multigrade-Klassen wurden hingegen vernachlässigt, obwohl in diesen, aufgrund verschiedener Altersgruppen, ein natürliches asymmetrisches Kräfteverhältnis entsteht (vgl. ebd., S. 26). Die Betrachtung von multigrade Klassen soll Aufschluss darüber geben, ob der Faktor Alter zur Peer Viktimisierung beiträgt (vgl. ebd., S. 26). Hierfür zieht Rambaran zwei Ansätze heran: Zum einen kann davon ausgegangen werden, dass das Lebensalter einen Faktor darstellt, der Bullying begünstigt, da älteren Schüler:Innen ein Entwicklungsvorteil zugesprochen wird, den sie ausnutzen können, um jüngere Mitschüler:Innen zu unterdrücken (vgl. ebd., S. 26 f.). Aus anderer Perspektive könnte das Lebensalter der Schüler:Innen als ein Faktor, der die Entwicklung von Bullying im Klassengefüge eher hemmt, da ungleiche Schüler:Innen sich schneller in Gruppenrollen einfinden und kein Kampf um die Hierarchie stattfindet, verstanden werden (vgl. ebd., S. 28 f.). Hinzu kommt, dass wenn ältere Schüler:Innen jüngeren als Unterstützung zugeordnet werden, sich dies prosozial auf das Verhalten auswirken kann und weniger Aggressionen gegen jüngere oder gleichaltrige Schüler:Innen entstehen (vgl. ebd., S. 28).

Hierbei muss jedoch zwischen zwei Formen von Multigrade-Klassen unterschieden werden: Multigrade-Klassen aus didaktischen, pädagogischen Gründen (z.B. Montessori) und multigrade Klassen aus administrativen Gründen (z.B. Lehrkräftemangel; zu kleine Klassen) (vgl. ebd. 28 f.). Dies führt Rambaran zu seinen ersten Forschungsfragen: "[...] (1) *Do multigrade classrooms show a different degree of victimizations compared to single-grade classrooms?* (2) *To what extent does victimization depend on age differences between*

children, and if so, is this different for single-grade and multigrade classrooms?" (Rambaran 2019., S. 29). Die Studie legt ihren Schwerpunkt auf die mittlere bis späte Kindheit (ca. 6-11 Jahre), zudem wurde nach biologischen Geschlechtern unterschieden (vgl. Rambaran 2019, S. 29). Folgend wird die Methode des Forschungsteils beschrieben. Die Daten wurden im Rahmen des „KiVa Programms“ im Jahr 2012 erhoben. Dieses Programm zielt darauf ab Bullying in Schulklassen zu reduzieren (vgl. ebd., S. 29). Insgesamt haben 99 Schulen teilgenommen (66 mit KiVa Intervention, 33 Kontrollgruppen), die sich in 25 single-grade, 39 administrative multigrade, 14 pädagogische multigrade sowie 21 Schulen mit single-grade und administrativen Multigrade-Klassen aufteilen (vgl. ebd., S. 29). Für diese Studie wurden ausschließlich die Kontrollgruppen als Probe gewählt, um Unterschiede durch bereits getroffene Interventionen zu vermeiden (vgl. ebd., S. 29). Weitere Kriterien sind, dass (1) die Schulklassen in der Schule entweder ausschließlich single-grade oder multigrade sind, (2) alle Jahrgangsstufen in den Bereich 3-6 Klasse fallen; Multigrade-Klassen die nur zwei Jahrgänge beinhalten (3-4 & 5-6) und (3) die Klassen für die soziale Netzwerkanalyse (Klassen >15 Schüler:Innen; reference categories vorhanden "boy-boy" & "low-low") geeignet sind (vgl. ebd., S. 30 f.). Nach den Kriterien verblieben 26 Schulklassen mit 646 Schüler:Innen (n), von denen 11 Single-grade-Klassen (n = 279), 9 administrative Multigrade-Klassen (n = 216) und 6 pädagogische Multigrade-Klassen (n = 156) als finale Probe (vgl. ebd., S. 30). Von den 646 Schüler:Innen waren 324 (50,2%) Jungen und 322 (49,8%) Mädchen, mit einem Durchschnittsalter von 10,2 Jahren (vgl. ebd., S. 30). 81,9% (n = 529) der Schüler:Innen waren von der Staatsangehörigkeit Niederländisch, 16,7% hatten eine andere Staatsbürgerschaft und 1,4% konnten aufgrund fehlender Informationen nicht zugeordnet werden (vgl. ebd., S. 30). Zwischen der gesamten und finalen Probe gab es nur geringfügige Unterschiede der durchschnittlichen Dichte (Anteil der Nominierungen als Täter:In), lediglich in administrativen Multigrade-Klassen lag der Unterschied höher (.031 versus .042), was auf eine Dichte von fast null für die Jahrgangsstufe 1 und/oder 2 zurückzuführen ist (vgl. ebd., S. 32 f.). Auch die Netzwerkunterschiede sind gering (vgl. ebd., S. 32). Die sinks (Schüler:Innen die Täter:Innen, aber keine Opfer darstellen) unterschieden sich minimal in den Klassentypen, jedoch kaum zwischen den Proben (vgl. ebd., S. 32 & 34). Selbes gilt für grundlegende strukturelle Netzwerkuster (vgl. ebd., S. 32 & 34). Komplexere strukturelle Netzwerkuster (indirekte Verbindungen, Täter-Opfer-Verbindungen und Kohäsion) waren kaum vorhanden (vgl. ebd., S. 32 & 34). Rambaran verweist darauf, dass dies generell für negative Netzwerke normal und für Peer Viktimisierungsnetzwerke spezifisch ist (vgl. ebd., S. 32). Es geht hervor, dass Viktimisierungsverbindungen direkt und einseitig sind (vgl. ebd., S. 32).

Zur Ermittlung der Daten haben Schüler:Innen einen internetbasierten Fragebogen während der Schulzeit ausgefüllt und Unterstützung von Lehrkräften erhalten (vgl. ebd., S. 32). Diese erhielten im Vorfeld detaillierte Anweisungen und konnten darüber hinaus selbst telefonisch

oder via Email Unterstützung erhalten (vgl. ebd., S. 32). Zu Beginn wurden die Schüler:Innen über das Ziel der Studie aufgeklärt, erhielten spezifische Anweisungen (nicht miteinander zu sprechen bzw. anschließend sich über Fragen auszutauschen) und Ihnen wurde mitgeteilt, dass die Antworten vertraulich behandelt werden (vgl. Rambaran 2019, S. 32). Abwesende Schüler:Innen erhielten die Chance innerhalb eines Monats an einem anderen Tag den Fragebogen auszufüllen (vgl. ebd., S. 32). Eltern wurden vorab per Brief informiert, IRB Erlaubnis wurde nicht benötigt und ethische Richtlinien wurden eingehalten (vgl. ebd., S. 35). Für die darauf folgende Datenerhebung waren zwei wesentliche Aspekte wichtig: Wie häufig eine Schüler:In Bullyinghandlungen ausgesetzt ist (Skala 1-5) und um welche Täter:In es sich handelt (vgl. ebd., S. 35). Schüler:Innen, die angaben, keiner Bullyhandlung ausgesetzt gewesen zu sein, wurden nicht berücksichtigt, wodurch ausschließlich Opfer die Möglichkeit zur Nominierung einer Täter:In erhielten (ebd. 35). Als weitere Daten wurden Geschlecht, Zugehörigkeit zur Jahrgangsstufe in multigrade Klassenräumen (low-high) und das Lebensalter, welches in Relation gesetzt und zur Vergleichbarkeit angepasst wurde, erhoben (vgl. ebd., S. 36). Weiterhin führt Rambaran die Analyse Strategien auf, welche er für seine Hypothesen und Forschungsfragen genutzt hat, liefert eine kurze Erklärung zur Notwendigkeit und erläutert anschließend Anpassungen, bevor in die Ergebnisse eingeleitet wird (vgl. ebd., S. 36-37). Deskriptive Unterschiede waren vor allem, dass Täter:Innen Nominierungen in pädagogischen Multigrade-Klassen halb so hoch waren, wie in single-grade und administrativen Multigrade-Klassen und das Jungen häufiger als Täter benannt wurden (boy-boy/ girl-boy) (vgl. ebd., S. 37-38). Viktimisierung durch Jungen kam in jeder Klasse vor, Viktimisierung durch Mädchen in fast allen Klassen, zudem war die Viktimisierung unter Jungen höher als unter Mädchen (mit Ausnahmen) und Jungen viktimisierten Mädchen öfter, als umgekehrt (mit Ausnahmen) (vgl. ebd., S. 38). In Multigrade-Klassen kam es überwiegend zu Viktimisierung unter gleichaltrigen, auffällig war hier, dass Viktimisierung in den niedrigeren Jahrgangsstufen (Stufe 3-4) häufiger vorkam als in den höheren (Stufe 5-6) (vgl. ebd., S. 38). Zudem hat sich gezeigt, dass in sieben Klassen ältere Schüler:Innen jüngere Schüler:Innen häufiger viktimisierten als anders herum; in fünf Klassen gaben ältere Schüler:Innen an von jüngeren Schüler:Innen viktimisiert zu werden und in drei Klassen verhielt sich das Verhältnis gleich (vgl. ebd., S. 38). Unterschiede der Peer Viktimisierung basierend auf dem relativen Alter ergaben, dass es keine signifikanten Unterschiede gibt, mit Ausnahme der pädagogischen Multigrade-Klasse 5-6, wo Opfer häufiger durch ältere Täter:Innen viktimisiert wurden (vgl. ebd., S. 38 & 42). Ebenso ergab der Kruskal-Wallis Test keine signifikanten Unterschiede, was bedeutet, dass es keine Beweise gibt, dass die drei Klassentypen sich im Thema Viktimisierung unterscheiden (vgl. ebd., S. 41). ERGM brachte hervor, dass es zwei Ausreißer gab, welche aus der Metaanalyse entfernt wurden, um genauere Forschungsergebnisse zu erhalten (vgl. ebd., S. 42). Die Analyse der Netzwerkeffekte zeigte

auf, dass Bullying zwischen Schüler:Innen selten auftritt; einige Schüler:Innen in keiner Form an Bullying beteiligt waren; einige Schüler:Innen niemanden als Täter:In deklarierten, selbst aber als Täter:In deklariert wurden; abschließend konnten kein Muster bzgl. dem Auftreten von Schwankungen von Bully Nominierungen erkannt werden, wodurch kein Beweis für das Auftreten von Täter:In-Opfer-Muster geliefert wurde (vgl. Rambaran 2019, S. 44). ERGMs zeigen im Durchschnitt keine klaren Unterschiede beim Geschlecht auf (vgl. ebd., S. 44). Geringere Abweichungen lassen vermuten, dass Jungen in single-grade und pädagogischen Multigrade-Klassen häufiger Täter sind, als Mädchen (vgl. ebd., S. 44). In Hinblick auf das Alter und der Jahrgangsstufenzugehörigkeit zeigten soziale Netzwerkanalysen keinen Beweis dafür, dass Altersunterschiede in einer der drei Klassenformen einen Unterschied bei Täter:Innen Nominierungen ergaben (vgl. ebd., S. 44). Ältere Schüler:Innen erhielten nicht häufiger Nominierungen von jüngeren Schüler:Innen, und vice versa (vgl. ebd., S. 44). Ein interessantes Phänomen stellt der Unterschied in administrativen und pädagogischen Multigrade-Klassen dar: Die Forschung hat gezeigt, dass in administrativen Multigrade-Klassen der low-high Effekt negativ war, in pädagogischen Multigrade-Klassen hingegen positiv (vgl. ebd., S. 44). Dies führt zu der Schlussfolgerung, dass in administrativen Multigrade-Klassen Opfer-Täter-Beziehungen überwiegend zwischen gleichen Jahrgangsstufen vorkommen, in pädagogischen hingegen stufenübergreifend auftreten (vgl. ebd., S. 44).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Analysen insgesamt keine Beweise lieferten, dass sich single-grade und Multigrade-Klassen im Grad der Viktimisierung unterschieden oder dass ein Unterschied im Zusammenhang von Viktimisierung basierend auf dem (relativen) Lebensalter oder der Jahrgangsstufe bestand, wodurch die anfangs aufgeführten Modelle nicht gestützt werden konnten (vgl. ebd., S. 50). Zudem hat sich gezeigt, dass Viktimisierung in administrativen Multigrade-Klassen hauptsächlich in der gleichen Jahrgangsstufe vorkam und sich das Alter nur geringfügig unterschied, was darauf zurückgeführt werden könnte, dass jüngere Opfer den Täter:Innen nicht zum erhofften Erhalt von Status verholfen, welchen Täter:Innen durch Bullying gleichaltriger Opfer erhalten (vgl. ebd., S. 50). Dahingegen lässt sich vermuten, dass jüngere Schüler:Innen nicht in der Lage sein könnten, sich gegen ältere Schüler:Innen durchzusetzen, was erklären ließe, warum Bullying hauptsächlich in der gleichen Jahrgangs- und Altersstufe in administrativen Multigrade-Klassen vorkam (vgl. ebd., S. 50). Die Untersuchung hat außerdem keine klaren Unterschiede zwischen den Geschlechtern in Bezug auf die Bullying Involvierung aufgezeigt, was aufgrund der Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen Freundschaftsnetzwerken in der mittleren bis späten Kindheitsentwicklung überraschend ist (vgl. ebd., S. 50 f.). Rambaran führt dies darauf zurück, dass Alter, Jahrgangsstufe und Geschlecht nicht ausreichend seien, um den Effekt vom asymmetrischen Kräfteverhältnis in Klassenräumen zu untersuchen und

verweist auf physische Merkmale, physische Kraft sowie Status (im Sinne von Ansehen/Anerkennung bzw. Zugehörigkeit einer Minderheit) (vgl. Rambaran 2019, S. 51). Gegenteilig kann durch die Studie abgeleitet werden, dass pädagogische Multigrade-Klassen einen Schutzfaktor für Viktimisierung darstellen könnten (vgl. ebd., S. 51 f.). Rambaran hält fest, dass die Forschung keine Beweise geliefert hat, dass (relative) Alters- oder Jahrgangsstufenunterschiede eine Rolle für Viktimisierung in Multigrade-Klassen, im Vergleich zu Single-grade-Klassen, spielen (vgl. ebd., S. 52).

2.2 Stabilität und Wandel in Klassenzusammensetzung und deren Auswirkung auf Peer Viktimisierung

In seiner zweiten Forschungsfrage widmet sich Rambaran der Stabilität und dem Wandel in der Klassenzusammensetzung in stabilen oder instabilen administrativen oder pädagogischen multigrade Klassen. Dabei wird betrachtet, ob Neuzugänge in der Klasse häufiger Opfer von Viktimisierung werden und ob ein stabiler Klassenraum zu weniger Änderungen in der Nominierung von Täter:Innen führt (vgl. Rambaran 2019, S. 57).

Individuelle Veränderungen entstehen durch die Wiederholung einer Jahrgangsstufe, das Überspringen oder durch einen Klassen-/Schulwechsel (vgl. ebd., S. 60). Diese Veränderungen beeinträchtigen den sonst stabilen Klassenraum, wodurch die Rollen der Schüler:Innen aufgebrochen werden können (vgl. ebd., S. 60). Eine solche Veränderung kann dazu führen, dass Schüler:Innen viktimisiert werden (vgl. ebd., S. 62). Bei Betrachtung stabiler Klassenräume wurden folgende, wichtige Erkenntnisse bereits gewonnen: Empirische Funde deuten darauf hin, dass eine höhere Gruppenstabilität in höheren Aufkommen von Bullying resultiert sowie vice versa, dass wenig stabile Klassenräume weniger Stabilität beim Bullying aufzeigen (vgl. ebd., S. 62). Dies deutet daraufhin, dass gefestigte Gruppenpositionen und Hierarchien Bullying begünstigen können und kann darauf zurückzuführen sein, dass Opfer über lange Zeit gesehen nicht fähig sind, sich aus eigener Kraft aus ihrer Rolle heraus zu befreien (vgl. ebd., S. 62). Hingegen können wenig stabile Klassenräume dazu führen, dass Opfer-Täter:Innen-Beziehungen aufgebrochen werden, vorherige Opfer die Chance auf eine Neupositionierung in der Gruppe erhalten und vorheriges Bullying beendet wird (vgl. ebd., S. 62). Dies führt Rambaran zu seinen zwei Hypothesen, (1) dass in stabilen Schulen im Vergleich zu instabilen Schulen Opfer-Täter:Innen-Beziehungen häufiger zwischen Schüler:Innen auftritt, die sich über mehrere Schuljahre im selben Klassenraum befinden und (2) dass Neuzugänge im Klassenraum eine Tendenz dazu haben Opfer von Viktimisierung zu werden (vgl. ebd., S. 62). Im Kontext von stabilen Schulen sind derselbe Klassenraum und dieselbe Jahrgangsstufe gleichzusetzen, da Schüler:Innen, aus verschiedenen Gründen bereits vorher Kontakt zueinander haben konnten und sich Opfer-Täter:Innen-Beziehungen

somit über Klassenräume hinaus erstrecken können (vgl. Rambaran 2019, S. 63). Es ist davon auszugehen, dass Opfer-Täter:Innen-Beziehungen sich häufiger zwischen Schüler:Innen im gleichen Jahrgang wiederfinden lassen, besonders in stabilen Schulen im Vergleich zu instabilen Schulen (vgl. ebd., S. 63). Zudem wird vermutet, dass Opfer-Täter:Innen-Beziehungen sich eher zwischen Schüler:Innen finden lassen, die in derselben Klasse waren, als zwischen Schüler:Innen unterschiedlicher Klassen (vgl. ebd., S. 63). Zusätzlich deutet die aktuelle Forschung daraufhin, dass an stabilen Schulen Schüler:Innen höherer Jahrgänge sich Opfer in niedrigeren Jahrgängen suchen (vgl. ebd., S. 63). Rambaran verweist zudem auf Unterschiede im Schulklima und führt hierfür positive Effekte für Multigrade-Klassen bzw. negative Effekte für Single-grade-Klassen auf (vgl. ebd., S. 63 f.). Dabei muss zwischen administrativen und pädagogischen Multigrade-Klassen unterschieden werden, da letztere explizit prosoziales Verhalten zwischen Schüler:Innen fördern wollen (vgl. ebd., S. 64). Rambaran geht davon aus, dass in pädagogischen multigrade Schulen sich weniger Effekte (individuelle, Klassenraum und Jahrgang) finden lassen, als bei stabilen Schulen oder administrativen Multigrade-Klassen (vgl. ebd., S. 64). Auf Grundlage der vorher beschriebenen Hypothesen bildet Rambaran seine Forschungsfragen, ob (1) Neuzugänge in Klassenräumen häufiger Opfer werden und (2) ob stabile Klassenräume zu weniger Veränderung bei der Nominierung von Täter:Innen führt (vgl. ebd., S. 64). Für die Forschungsfragen wurden drei unterschiedliche Schulen betrachtet: Schulen mit relativ stabilen Single-grade-Klassen sowie relativ instabile Schulen durch die Bildung von Multigrade-Klassen mit administrativen oder pädagogischen Hintergrund. Als Probe wurden erneut die Kontrollklassen der KiVa Studie verwendet (33 Schulen), wovon zwei Schulen ausgeschlossen wurden (vgl. ebd., S. 65). Die verbleibenden 31 Schulen mit insgesamt 3.254 Schüler:Innen wurden über drei Schuljahre (T1-T3) begleitet und wurden kategorisiert als stabile Klassen (n = 8; 1.203 Schüler:Innen), instabile administrative Multigrade-Klassen (n = 18; 1.436 Schüler:Innen) und instabile pädagogische Multigrade-Klassen (n = 5; 615 Schüler:Innen) (vgl. ebd., S. 65). 2.697 Schüler:Innen der Jahrgänge 2-5 stellten in T1 die Hauptprobe dar, wovon 98,3% in T1 (Jahrgänge 2-5 in Mai 2012), 92,6% in T3 (Jahrgänge 3-6 in Mai 2013) und 66,5% in T5 (Jahrgänge 3-5 in Mai 2014) teilnahmen (vgl. ebd., S. 66). Der Unterschied entstand dadurch, dass Sechstklässler:Innen in T5 an eine weiterführende Schule gingen; der Unterschied zur Gesamtprobe (n = 3.254) und der Hauptprobe (n = 2.607) entstand durch die Klassenzusammensetzung (in T1 haben Erst- und Sechstklässler:Innen nicht an der Umfrage teilgenommen, konnten aber als Täter:Innen nominiert werden) (vgl. ebd., S. 66). Die weitere Aufklärung über Bullying und auch der Rahmen zum Ausfüllen des Fragebogens verlief so, wie bereits unter Kapitel 2.1 beschrieben. Für die Messung wurden vier Variablen genutzt, die Variable „Peer Viktimisierung“ verläuft wie unter Kapitel 2.1. Zudem wurden individuelle (Neuzugänge) und dyadische (selbe Klasse vorher, selbe Klasse jetzt und selber Jahrgang)

Effekte konstruiert (vgl. Rambaran 2019, S. 68). Mit diesen Variablen wurde eine Zuordnung der Schüler:Innen getroffen, in welchen Ausmaß sie neu an einer Schule oder in einem Klassenraum sind (variiert von Neuzugang bis selber Klassenraum mit allen Schüler:Innen des Vorjahres), wie lange sie in demselben Klassenraum zusammen waren und ob sich Schüler:Innen in demselben Klassenraum oder der Jahrgangsstufe befanden (vgl. Rambaran 2019, S. 68). Als Kontrollvariable wurde Geschlecht (1 = Junge) gewählt (vgl. ebd., S. 68). Für die Analyse wurde das stochastische akteurbasierte Modell aus SIENA verwendet, um zu untersuchen, zu welchem Grad die Veränderungen in Opfer-Täter:Innen-Netzwerke im Zusammenhang zu endogenen Netzwerkeffekten, exogen individuellen und dyadischen Effekten standen (vgl. ebd., S. 68). Als Analyseeinheit wurde das Schulnetzwerk gewählt, jedes Schulnetzwerk wurde zum Zweck der Kompatibilität mit denselben Modellspezifikationen angepasst (vgl. ebd., S. 68 f.).

Die Dichte des untersuchten Opfer-Täter:Innen-Netzwerks war relativ gering. Die Kinder nominierten im Durchschnitt ein bis zwei Mitschüler:Innen als Personen von denen sie viktimisiert wurden (vgl. ebd., S. 74). Je älter die Schüler:Innen wurden, desto geringer war auch das Involviert-sein in Opfer-Täter:Innen-Beziehungen (vgl. ebd., S. 74). Während anfangs Schüler:Innen im Durchschnitt eine Nominierung als Bully bekamen, wurde das im Verlauf der Schullaufbahn weniger (vgl. ebd., S. 74). Die Viktimisierung fand zwischen gleichgeschlechtlichen und gemischtgeschlechtlichen Peers gleichermaßen statt (vgl. ebd., S. 74). Auch zwischen unterschiedlichen Schultypen konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden, wobei die Viktimisierung in Single-grade-Klassen in stabilen Schulkontexten verglichen zu instabilen Schultypen höher war (vgl. ebd., S. 74). Die Beziehung zwischen Opfern und Täter:Innen war instabil (vgl. ebd., S. 74). In einem neuen Schuljahr entstanden viele neue Opfer-Täter:Innen-Beziehungen, es lösten sich aber noch mehr Opfer-Täter:Innen-Beziehungen auf (vgl. ebd., S. 74). Wie erwartet belegt die Umfrage, dass Schüler:Innen die neu zu einem Klassenverband hinzukommen, gefährdeter sind viktimisiert zu werden (positiver, jedoch nicht signifikanter *newcomer ego effect*) (vgl. ebd., S. 80). Allerdings zeigte sich diese Tendenz nicht an Schulen mit hoher Stabilität, sondern eher an Schulen mit geringer Stabilität (vgl. ebd., S. 80). Bezogen auf die Frage, welche Rolle Altersunterschiede im Klassenverband spielen, bestätigten die Zahlen die These, dass Schüler:Innen eher von gleichaltrigen Peers viktimisiert werden, gerade in Schulen mit einer hohen Stabilität (vgl. ebd., S. 80). Auch die Dynamik zwischen Schüler:Innen, die sich Opfer in Klassen unter ihnen suchten, wurde bestätigt (vgl. ebd., S. 81-82). Hier waren die Unterschiede bezüglich der verschiedenen Schultypen sehr gering (vgl. ebd., S. 81). Die Frage danach, ob Viktimisierung dadurch begünstigt werden könnte, dass die Schüler:Innen im Laufe ihrer Schullaufbahn mit Mitschüler:Innen zusammenkommen, mit denen sie vorher schon in einem Klassenverband waren, beantwortet die Studie wie folgt: Der *same class*

before Effekt schien eine weniger große Rolle zu spielen als angenommen (vgl. Rambaran 2019, S.82). Die gemessenen Unterschiede waren gering (vgl. ebd., S. 82). Der Effekt war in großen Schulen etwas größer (vgl. ebd., S. 82). Die Studie deutet darauf hin, dass die Zusammensetzung der Klassen nur einen geringfügigen Unterschied mache, wenn es um die Wahrscheinlichkeit für die Entstehung von Bullying-Verhalten geht (vgl. ebd., S. 83). Zwar zeigten die Zahlen, dass die Viktimisierung von Schüler:Innen durch Gleichaltrige höher, aber der Unterschied zu Viktimisierung durch ältere Mitschüler:Innen nicht signifikant sei (vgl. ebd., S. 83). Der Netzwerk-Effekt ist einer der größten determinierenden Faktoren für Opfer-Täter Beziehungen (vgl. ebd., S. 84).

Im Diskussionsteil der Auswertung stellt Rambaran folgende Fragen in den Mittelpunkt: 1. Sind Schüler:Innen, die neu zu einem Klassenverband hinzu kommen, gefährdeter, viktimisiert zu werden (vgl. ebd., S. 84)? 2. Haben stabile Klassenverbände die Eigenschaft, dass sich Opfer-Täter:Innen-Beziehungen weniger schnell verändern (vgl. ebd., S. 86)? 3. Beeinflusst das Schulklima die Dynamik in den Klassenverbänden und der Peer Viktimisierung (vgl. ebd., S. 87)?

Die Studie zeigte auf, dass Schulen mit einer geringen Stabilität eine größere Gefahr mit sich bringen, dass neue Schüler:Innen von ihren Peers viktimisiert werden (vgl. ebd., S. 84). In Schulen mit einer hohen Stabilität scheint das Risiko für Neuzugänge nicht höher als für Schüler:Innen, die sich von Anfang an in den Klassenverbänden befunden haben (vgl. ebd., S. 84). Studien weisen darauf hin, dass Schulwechsel für Schüler:Innen von Stress und Unsicherheit begleitet werden können, da sie alte Beziehungen verlieren und damit konfrontiert werden, sich an ein neues soziales Gefüge anpassen zu müssen, das durch ihre Anwesenheit verändert wird (vgl. ebd., S. 86). Die zweite Frage bezüglich des Zusammenhangs zwischen Stabilität der Klasse und einer verminderten Veränderung in Opfer-Täter:Innen-Beziehungen dreht sich im ersten Schritt um den Aspekt, ob es eine höhere Wahrscheinlichkeit für Viktimisierung von Schüler:Innen gibt, wenn diese sich lange in derselben Klassen-Konstellation befunden haben (vgl. ebd., S. 86). Für diese These kann die Studie keine Beweise hervorbringen (vgl. ebd., S. 86). Allerdings wird im zweiten Schritt klar, dass sehr wohl Zusammenhänge existieren können, und zwar dann, wenn es um Viktimisierung unter Gleichaltrigen geht (vgl. ebd., S. 86 f.). Hier konnte die Studie feststellen, dass gleichaltrige Schüler:Innen in Schulen mit geringer Stabilität und einem Multigrade-Konzept eher viktimisiert wurden als andere (vgl. ebd., S. 87). Die dritte Frage bezieht sich vor allem auf die Unterschiede zwischen pädagogischen Multigrade-Schulen und administrative Multigrade-Schulen (vgl. ebd., S. 87). Die Unterscheidung liegt vor allem darin, dass pädagogische Multigrade-Schulen ein größeres Bewusstsein dafür haben, den Schüler:Innen Rahmen zu geben, in denen positive Interaktionen zwischen älteren und jüngeren Schüler:Innen passieren können (vgl. ebd., S. 87). Die Studie bestätigt, dass in pädagogischen

Multigrade-Schulen Opfer-Täter:Innen-Beziehungen unter Gleichaltrigen weniger oft vorkommt, dafür aber das Potential für Cross-grade-Viktimisierung höher ist (vgl. Rambaran 2019, S. 87).

Diese Studie könnte nützlich sein, wenn es darum geht, Interventionen zu konzeptionieren, die das Ziel haben, Viktimisierung zu reduzieren (vgl. ebd., S. 88). Die Lösung liege darin, Maßnahmen zu schaffen, die die Entwicklung positiver Beziehungen unter den Schüler:Innen fördert (vgl. ebd., S. 88). Dabei sollte nicht nur die Bedeutsamkeit des Schulklimas und die Stabilität des Klassenverbandes eine Rolle spielen, sondern auch Dynamiken und Hierarchien, die vom jeweiligen Modell der Schule maßgeblich determiniert werden (vgl. ebd., S. 88). Insgesamt stellt Rambaran im Rahmen dieser Studie fest, dass der Effekt der Stabilität und Veränderungen im Klassengefüge einen relativ kleinen Einfluss auf die Opfer-Täter:Innen-Beziehungen habe (vgl. ebd., S. 89). Schüler:Innen, die sich zuvor im selben Klassenverband befanden, waren in Schulen mit einer hohen Stabilität nicht gefährdeter viktimisiert zu werden als in Schulen mit geringerer Stabilität (vgl. ebd., S. 89). Die stärksten Opfer-Täter:Innen-Beziehungen fanden unter gleichaltrigen Schüler:Innen statt, besonders in Schulen mit einer hohen Stabilität (vgl. ebd., S. 89). In Schulen mit einer geringen Stabilität und einem Multigrade-Ansatz waren die Opfer-Täter:Innen-Beziehungen unter Gleichaltrigen weniger langanhaltend (vgl. ebd., S. 89).

2.3 Bullying als Gruppenprozess in der Kindheit

Rambaran untersucht in diesem Teil der Studie das dynamische Zusammenspiel zwischen Bullying und Freundschaftsnetzwerken (vgl. Rambaran 2019, S. 93). Ziel der Untersuchung ist es herauszufinden, ob Täter:Innen, die dasselbe Opfer drangsalieren, eine Freundschaft zueinander aufbauen bzw. ob Freunde der Täter:Innen Bullyinghandlungen gegen das Opfer vollziehen werden, ohne vorher selbst Täter:In gewesen zu sein (vgl. ebd., S. 93). Zudem wird geprüft, ob die Opfer derselben Täter:In eine Freundschaft zueinander entwickeln und ob die Freundschaft zu einem Opfer darin resultierten könnte von der/m gleichen Täter:In viktimisiert zu werden (vgl. ebd., S. 93).

Bullyinghandlungen werden oftmals in der Schule vollzogen und Schüler:Innen nehmen verschiedene Rollen im Geschehen ein: Opfer sind aggressiven Handlungen von (mehreren) Täter:Innen ausgesetzt, die wiederum durch Assistent:Innen und Verstärker:Innen Zuspruch und/oder Unterstützung erhalten (vgl. ebd., S. 93 ff.). Nicht viele hingegen nehmen eine verteidigende Rolle ein, aus Angst selbst Ablehnung zu erfahren, Opfer werden zu können oder fungieren als Außenstehende, die sich nicht aktiv in das Geschehen einbringen (vgl. ebd., S. 93, 95). Forschungen haben zudem gezeigt, dass Peers sich Freund:Innen mit ähnlichen Eigenschaften suchen bzw. sich das Verhalten mit der Zeit immer mehr ähnelt und teilweise

übernommen wird (vgl. Rambaran 2019, S. 93 f.). Zu vermuten ist, dass die Bullyinghandlungen bzw. die Verstärkung dieser sozialbelohnend sind (vgl. ebd., S. 95). Die Phase der mittleren Kindheit bis zur frühen Adoleszenz nimmt hierbei eine besondere Rolle ein, da Freundschaften zu Peers währenddessen einen hohen Stellenwert für Kinder einnehmen (vgl. ebd., S. 95). Weiterhin werden sich Kinder in dieser Zeit über die eigene Rolle und die Rolle anderer in der Gruppe bewusst (vgl. ebd., S. 95). Anzumerken ist, dass sowohl Freundschaften als auch die Rolle in der Gruppe, mäßig stabil sind und wechseln können (vgl. ebd., S. 95). Stabilität und Wechsel der Freundschaften haben einen Einfluss auf die Teilnahme an Bullying: Opfer halten häufig Freundschaften zu anderen Opfern aufrecht, es fällt ihnen jedoch schwer, Freundschaften zu Nicht-Opfern aufzubauen, wohingegen aggressiven Kindern es leichter fällt, Freundschaften zu anderen zu bilden, es sich allerdings problematisch zeigt, diese aufrechtzuhalten (vgl. ebd., S. 95). Studien zur Peer-Auswahl und Beeinflussung konnten bereits verschiedene Zusammenhänge zwischen positiven und negativen Netzwerken aufzeigen: Bullying-Opfer in der Grundschule verteidigten sich gegenseitig gegen Täter:Innen und Freundschaften bildeten sich dadurch, dass Schüler:Innen dieselbe Person ablehnten bzw. einigten sich im Freundeskreis darauf, welche Person sie mögen oder ablehnen (vgl. ebd., S. 95 f.). Rambaran setzt die Forschung fort und untersucht die Zusammenhänge zwischen Freundschaften und Bullying in der Kindheit (vgl. ebd., S. 96). Hierfür wurden zwei auf Täter:Innen bezogene Hypothesen aufgestellt: (1) die Beziehung zweier Täter:Innen, die dasselbe Opfer viktimisieren, wird positiv gestalten bzw. es wird eine Freundschaft entwickelt und (2) Täter:Innen nehmen Einfluss auf ihre Freunde und diese beginnen, das Opfer ebenfalls zu viktimisieren (vgl. ebd., S. 96 f.). In der Betrachtung der Opfer werden ebenfalls zwei Hypothesen aufgestellt: (3) die Beziehung zweier Opfer, die durch dieselbe Täter:In viktimisiert werden, wird sich positiv entwickeln bzw. es wird eine Freundschaft entsteht und (4) Freunde von Opfern werden mit der Zeit ebenfalls durch deren Täter:In viktimisiert (vgl. ebd., S. 97 f.). Die Ergebnisse der Langzeitstudie wurden mit SIENA überprüft (vgl. ebd., S. 98).

Die Proben wurden aus den ersten drei Wellen der KiVa-Studie entnommen und beziehen sich auf vier Schulen der Kontrollgruppe, die keine kombinierten Schulklassen führten (vgl. ebd., S. 99). Zusätzlich wurden weitere Kriterien festgelegt: Es mussten mehr als 15 Schüler:Innen in der Klasse sein, stabile Täter:Innen-Opfer-Bindungen existieren und fehlende Netzwerkinformationen mussten unter 20% liegen (vgl. ebd., S. 99). Dies resultierte in einer finalen Probe von 19 Schulklassen mit 481 Schüler:Innen, die sich auf die Jahrgänge 2-5 verteilten (vgl. ebd., S. 99). Die Schüler:Innen wurden aufgefordert, einen online-basierten Fragebogen während der Schulzeit auszufüllen, hierfür wurden sie von ausgewiesenen Lehrkräften begleitet und unterwiesen: Ihnen wurde mitgeteilt, dass sie nicht über die getroffenen Antworten sprechen sollten (vgl. ebd., S. 99). Abwesende Schüler:Innen konnten

innerhalb eines Monats an der Befragung teilnehmen (vgl. Rambaran 2019, S. 99). Die Schüler:Innen wurden durch einen Film über Bullying und Unterschiede aufgeklärt (vgl. ebd., S. 102). Die Teilnahme war zur ersten Welle mit 98.5% sehr hoch (vgl. ebd., S. 102). Zur Einsichtsgewinnung der Täter:Innen-Netzwerke wurden die Schüler:Innen aufgefordert zu benennen, welche Schüler:Innen Bullyinghandlungen gegen sie initiiert haben; selbiges Verfahren wurde für Assistent:Innen von Bullyinghandlungen genutzt (vgl. ebd., S. 102). Schüler:Innen, die angaben, keinen Bullyinghandlungen ausgesetzt zu sein, füllten diese Fragen nicht aus und die Antworten wurden als abwesend gewertet (vgl. ebd., S. 103). Zur Betrachtung der Freundschaften wurden die Schüler:Innen aufgefordert, sämtliche ihrer Freund:Innen zu benennen (vgl. ebd., S. 103). Anschließend wurden die Ergebnisse jeder Klasse über die beiden Beobachtungszeiträume kombiniert, analysiert und später meta-analysiert (vgl. ebd., S. 103 f.). Alle Modelle zeigten eine gute Konvergenz, in einigen Klassen war es jedoch nötig, Effekte anzupassen, um eine Anpassungsgüte zu erreichen (vgl. ebd., S. 103 ff.). Anfänglich wurde für 12 von 19 Klassen eine gute Übereinstimmung festgestellt, durch Anpassung konnte dies auf 14 Klassen erweitert werden (vgl. ebd., S. 104). Die übrigen fünf Klassen hatten keine optimale Übereinstimmung (vgl. ebd., S. 104 & 108). Die Sensitivitätsanalyse führte jedoch zu ähnlichen Ergebnissen, weshalb die fünf Klassen ebenfalls für die Meta-Analyse genutzt wurden (vgl. ebd., S. 104, 112 ff.).

Anhand der deskriptiven Statistik lässt sich festhalten, dass Teilnehmer:Innen im Durchschnitt über fünf Freunde verfügen und von zwei Täter:Innen viktimisiert werden (vgl. ebd., S. 109 & 111). Die Mehrheit der Schüler:Innen benannte mindestens eine Freundschaft (93-94%) oder wurde als Täter:In nominiert (64-66%) und mehr als ein Drittel als Opfer (37-47%), wobei der höchste Wert in der ersten Welle gemessen wurde und anschließend auf das niedrigste Niveau sank (vgl. ebd., S. 109 & 111). Die Dichte von Bullyingnetzwerken war geringer als die von Freundschaftsnetzwerken (vgl. ebd., S. 109 & 111). Die erwiderten Nominierungen waren für Bullying ebenfalls niedriger (0-43%) als für Freundschaften (34-72%) (vgl. ebd., S. 109 & 111). Die Betrachtung der Stabilität von Freundschaften und Bullying zeigt zudem, dass während der Wellen Freundschaften (29-56%) deutlich stabiler waren als Bullying (2-54%); dies bedeutet, dass Schüler:Innen häufiger die Bullyingbindungen wechselten, als Freundschaftsbindungen (vgl. ebd., S. 109 & 111). Ergebnisse der Meta-Analyse zeigen zudem, dass die Teilnehmer:Innen weder mit jeder Schüler:In befreundet, noch diese viktimisiert haben; weiterhin waren nicht alle Schüler:Innen an Bullying beteiligt (vgl. ebd., S. 112 & 117). Teilnehmer:Innen tendierten zudem dazu, Freund:Innen der Freund:Innen als Freund:Innen zu nominieren (vgl. ebd., S. 112 & 117). Freundschaften bestanden oft zwischen biologisch gleichen Geschlechtern, Bullying hingegen zwischen biologisch gleichen und unterschiedlichen Geschlechtern (vgl. ebd., S. 117). Die ersten beiden Hypothesen konnten somit bewiesen werden: Der „*shared victim to friendship*“- sowie der „*friendship agreement to*

bullying“-Effekt waren in allen Klassen positiv ausgeprägt (vgl. Rambaran 2019, S. 113 & 117). Hingegen konnten Hypothese drei und vier nicht bestätigt werden: Der „*shared bully to friendship*“- und der „*friendship agreement to victimization*“-Effekt waren gleich null oder zumindest nicht signifikant (vgl. ebd., S. 113 & 117). Anhand der Ergebnisse ist ersichtlich, dass die Wahrscheinlichkeit besteht, dass Täter:Innen, die ein gemeinsames Opfer viktimisieren, eine Freundschaft zu einander entwickeln (vgl. ebd., S. 118). Rambaran führt dies darauf zurück, dass Schüler:Innen ihre Freund:Innen als die Personen bezeichnen, mit denen sie am meisten Spaß erfahren oder aber deren Beziehung zu jenen einen funktionalen Zweck erfüllt (vgl. ebd., S. 118). Täter:Innen wünschen sich ebenfalls soziale Zuneigung bzw. Anerkennung von Peers und die Freundschaft zwischen Täter:Innen mag diesen Zweck erfüllen, insbesondere, da die sonst non-konformen Verhaltensweisen gegenseitig anerkannt werden und Täter:Innen sich gegenseitig schützen können (vgl. ebd., S. 118). Ferner kann die Freundschaft zu Täter:Innen davor schützen, selbst viktimisiert zu werden (vgl. ebd., S. 118). Zudem zeigt sich, dass Täter:Innen oft einen hohen Status unter den Peers einnehmen oder zumindest damit assoziiert werden, was dazu führen kann, dass Freund:Innen ihr Verhalten dem der Täter:Innen anpassen und selbst zu Täter:Innen werden (vgl. ebd., S. 118 f.). Freundschaften scheinen also eine entscheidende Rolle beim Bullying zu spielen und Peers einen kritischen Einfluss auf die Entstehung von Bullying ausüben (vgl. ebd., S. 119). Im Gegensatz zu früheren Untersuchungen der Freundschaftswahl und deren Einfluss auf Viktimisierung in der Adoleszenz konnte Rambaran keine Beweise dafür finden, dass dies ebenfalls auf die Kindheit zutrifft (vgl. ebd., S. 119). Dies führt er zurück auf das Lebensalter oder den unterschiedlichen Entwicklungsstand zur Zeit der Untersuchungen (vgl. ebd., S. 119). Während Viktimisierung häufig in der Kindheit vorkam, nahm in der frühen Adoleszenz die Anzahl der Täter:Innen zu oder blieb stabil, hingegen nahmen die Opferzahlen ab (vgl. ebd., S. 119). In der mittleren und späten Adoleszenz nahmen Täter:Innen immer weiter ab, weshalb Rambaran davon ausgeht, dass besonders in der frühen Adoleszenz Opfer signifikant gefährdeter sind (vgl. ebd., S. 119). Ferner lässt sich vermuten, dass Kinder in ihrer späteren Entwicklung Freundschaften zu Opfern meiden, da sie nicht mit diesen identifiziert werden wollen und der Erhalt von Status eine wichtigere Rolle einnimmt (vgl. ebd., S. 119). Der häufige Wechsel von Bullyingbindungen lässt sich dadurch erklären, dass Täter:Innen ihren Status aufrecht erhalten wollen und dass die Viktimisierung des gleichen Opfers diesen Effekt über die Zeit verliert: Dies unterstreicht, dass Täter:Innen strategisch vorgehen und zielorientiert sind (vgl. ebd., S. 120). Künftige Studien sollten die Rolle von Status und Beliebtheit als Attribute von Kindern mehr miteinbeziehen (vgl. ebd., S. 120). Die Betrachtung der Geschlechter zeigte bereits, dass Freundschaften eher zwischen gleichen Geschlechtern entstehen, Bullying hingegen übergreifend vorkommt (vgl. ebd., S. 120). Mögliche Erklärungen hierfür könnten sein, dass Mädchen von Freundschaften zu Jungen abgeneigt sind, da diese

sie viktimisieren und sich somit eine Distanz entwickeln könnte (vgl. ebd., S. 120). Jungen viktimisieren zudem häufiger beide Geschlechter als Mädchen, weshalb jene versuchen, mögliche Täter von sich abzuhalten (vgl. ebd., S. 120). Weiterhin könnte es sein, dass Jungen Mädchen viktimisieren, um ihren Status auszuweiten, ohne dabei die Zuneigung anderer Jungen zu verlieren oder von diesen zurückgewiesen zu werden (vgl. ebd., S. 120). Ferner wird es durch die relationalen Bullyinghandlungen unter Mädchen anderen Täterinnen erschwert, diese zu erkennen und könnte zu einer Minimierung der Freundschaftsbildung führen (vgl. ebd., S. 120). Zukünftige Studien sollten zudem eine Anzahl weiterer Faktoren betrachten: andere Klassenformen als nur Regelklassen; eine Ausweitung des Netzwerkes auf Parallelklassen bzw. eine Betrachtung der gesamten Schule; Betrachtung der nicht direkt in die Bullyinghandlung verwickelten Schüler:Innen; Ursachen der Viktimisierung und die Ursachen der Freundschaftsbildung zwischen Täter:In - Täter:In und umgekehrt, weshalb Opfer untereinander keine Freundschaften aufbauen (vgl. ebd., S. 120 f.).

2.4 Abschließende Betrachtung

Mittels der Studie wurde geprüft, ob weitere Maßnahmen im strukturellen bzw. organisatorischen Schulrahmen zur Entlastung der Schulsozialarbeit beitragen können. Anhand der Ergebnisse lässt sich ableiten, dass die Zusammenlegung zweier Jahrgänge dann bullyinghemmend wirken kann, wenn die Schule dies aus pädagogischen Gründen veranlasst (vgl. Rambaran 2019, S. 172). Hingegen konnte kein klarer Zusammenhang hergestellt werden, dass ein jüngeres Lebensalter ein Risiko darstellt, viktimisiert zu werden bzw. ein älteres Lebensalter darin resultiert Täter:In zu werden (vgl. ebd., S. 170). Weiterhin konnte kein Unterschied zwischen der Geschlechterbeteiligung in Single-grade und Multigrade-Klassen festgestellt werden (vgl. ebd., S. 170). Auch die Stabilität der Klassen zeigt wenig Unterschiede, mit der Ausnahme, dass Opfer-Täter:Innen-Beziehungen sich eher zwischen Schüler:Innen im selben Jahrgang und Klassenraum entwickeln (vgl. ebd., S. 172). Dabei werden Neuzugänge im Klassenraum eher Opfer von Bullying in unstabilen Klassen als in stabilen (vgl. ebd., S. 172). Es wurden keine Beweise gefunden, dass Schüler:Innen, die sich bereits vorher aus einer anderen Schulklasse kannten, ein signifikant höheres Risiko haben, viktimisiert zu werden, ob nun in stabilen Klassen mit sporadischen Veränderungen oder instabilen Klassen mit systemischen Veränderungen (vgl. ebd., S. 172). Opfern hingegen könnte ein instabiles Klassengefüge schaden, da diese bereits Schwierigkeiten haben könnten, neue Freundschaften zu schließen, die für diese gegen Täter:Innen eintreten könnten (vgl. ebd., S. 173). Aus einer anderen Perspektive könnte ein Klassenraumwechsel jedoch auch dazu beitragen, neue Freundschaften zu schließen (vgl. ebd., S. 173). Im weiteren Verlauf hat sich gezeigt, dass mehrere Opfer der gleichen Täter:In keine Freundschaften

zueinander aufbauen, Täter:Innen des gleichen Opfers jedoch schon bzw. passen die Freund:Innen von Täter:Innen ihr Verhalten an und das viktimisieren das Opfer ebenfalls (vgl. ebd., S. 173). Dieser Einfluss zeigt, dass Bullying über einen kollektiven Charakter verfügt und auf den sozialen Beziehungen in der Gruppe basiert (vgl. ebd., S. 173). Eine umfängliche Fallarbeit muss somit berücksichtigen, dass Maßnahmen sich nicht ausschließlich auf die Täter:Innen-Opfer-Beziehung konzentriert. Vielmehr sollten Maßnahmen den gesamten Klassenverband einbinden und bereits präventiv ein Klima gegenseitiger Anerkennung, Toleranz und Distanzierung von aggressiven Verhaltensweisen an Schulen geschaffen werden.

Im nächsten Abschnitt dieser Bachelor-Arbeit wird ein Bullyingfall an einer Stadtteilschule betrachtet. Dabei soll aufgezeigt werden, wie die Schulsozialarbeit reagieren könnte, welche Maßnahmen und Methoden zur Beendigung von Bullyinghandlungen ergriffen wurden und welche Fallstricke entstanden sind.

3 Praxisbeispiel Bullying

Das Fallbeispiel „Bullying unter Jungen“ zeigt auf, wie im Praxissemester 2019/2020 während einer Bullingsituation in einer achten Klasse interveniert und gehandelt wurde. Hierfür wird einleitend auf alle Akteur:Innen und die Fallsituation eingegangen, um anschließend über Beobachtungen im Unterricht, die Gesprächsinhalte aus den Einzel- und Gruppengesprächen mit den Täter, dem Opfer, den Mitschüler:Innen und den Angehörigen zu berichten und die daraus gewonnen Erkenntnisse aufzuzeigen. Anknüpfend werden die Maßnahmen und Methoden vorgestellt. Abschließend folgt eine kritische Fallreflexion. Auf den Umstand, dass Beobachtungen, Einzel- und Angehörigengespräche parallel verliefen, wird hiermit hingewiesen. Während des gesamten Praxissemesters bzw. während der Fallarbeit wurde eine Betreuung/Begleitung durch einen erfahrenen Schulsozialarbeiter sichergestellt. Schriftliche Gesprächsaufzeichnungen, Notizen und weitere Unterlagen stehen meiner Bachelorarbeit nicht zur Verfügung, da diese Schuleigentum darstellen und für meine Arbeit nicht bereitgestellt wurden. Sämtliche Abläufe sind aus dem Gedächtnis aufgegriffen. Die Namen aller Beteiligten sowie der Schule wurden dahingehend abgeändert, sodass die Anonymität der Beteiligten gewährleistet werden kann und eine Rückverfolgung ausgeschlossen ist.

3.1 Fallbeispiel, Bullying unter Jungen

Einleitung in den Fall

Valerie H. (14 Jahre alt, männlich, osteuropäischer Migrationshintergrund) wurde durch Zufall in der Insel angetroffen und begann nach einem kurzen Gespräch zu weinen. Die „Insel“ ist ein Lern- und Auszeitraum an der Schule, der durch eine/n Erzieher:In besetzt wird und in dem Schüler:Innen außerhalb des Klassenkontexts Schulaufgaben bearbeiten oder Fehlverhalten nachbesprechen können. Die „Insel“ ist eng gekoppelt an die Schulsozialarbeiter:Innen der Schule. Valerie (nachfolgend V. genannt) erzählte, dass ihn andere Jungen aus seiner Klasse seit Jahren „mobben“ und ihm niemand helfen würde. Während des Gesprächs berichtete V. ungefiltert von seinem persönlichen Erleben, das aus den Bullying-Erfahrungen resultierte. Dabei machte er objektiv einen verzweiferten und hilfeschuchenden Eindruck. Um einen besseren Überblick über die Situation zu erlangen und um eine Unterscheidung zwischen Bullying und einem Konflikt treffen zu können, wurden gezielte Nachfragen gestellt.

Dabei stellte sich heraus, dass sich V. seit mehreren Jahren in einer Bullingsituation sah. Er berichtete, dass er von zwei anderen Mitschüler:Innen drangsaliert werde. Dieses äußere sich u.a. in Form von Beleidigungen. Er werde ergänzend ausgelacht, öffentlich denunziert und nachgeäfft. Seine Lehrkräfte wüssten über die Situation Bescheid, bisherige Maßnahmen hätten zu keiner Verbesserung geführt bzw. das Verhalten der Mitschüler unterbunden. Im Gespräch wurde die starke Belastung sowie die Erschütterung der eigenen Lebenswelt deutlich, indem V. berichtete, dass er nicht mehr könne und lieber sterben wolle. Zudem gab

V. an, dass er keine Freunde in der Klasse habe und sich allein fühle. Als Täter:Innen benannte V. zwei Jungen im Alter von 13-15 Jahren: Yassin K. und Achmet S. (nachfolgend Y. und A. genannt), beide mit islamisch geprägten Migrationshintergrund. Um V. zu unterstützen, wurde mit ihm das weitere mögliche Vorgehen besprochen. V. wurde unterbreitet, gemeinsam in den Klassenverband zu gehen, kurz mit den Klassenlehrer:Innen zu sprechen, anschließend die Klasse auf die Bullyinghandlungen anzusprechen und in einem ersten Schritt, den Tätern (ohne namentliche Nennung) disziplinarische Maßnahmen anzukündigen und durchzusetzen, sollte V. weiter viktimisiert werden. Diesen Vorschlag nahm V. an. Im Gespräch mit den beiden zuständigen Klassenlehrer:Innen wurde deutlich, dass die weibliche Lehrkraft ebenfalls eine mögliche Bullingssituation im Klassenverband wahrnahm. Ihr männlicher Kollege hingegen schien diesen Eindruck nicht zu teilen. Im Gegensatz zu ihr, zeigte er sich bagatellisierend. Im Verlauf wird auf die Gesprächssituationen mit beiden Lehrenden näher eingegangen (siehe unten). Auf die explizite Ansprache der vermeintlichen Täter:Innen im Klassenverband wurde verzichtet, da bis zu diesem Zeitpunkt nur die subjektive Sichtweise von V. auf das Geschehen herrschte und die Beschuldigten erst angehört werden mussten. Zudem wünschte sich V., dass sein Leidensdruck dargestellt werde. Die Idee, die Vulnerabilität des Opfers darzustellen und in den Fokus zu rücken, erschien mir als keine Handlungsoption. Es sollte vermieden werden den Tätern dadurch mehr Angriffsfläche zu bieten. Stattdessen wurde unterbreitet, dass Folgen für Bullying-Opfer besprochen werden, mit einem Fokus auf Suizide. V. wirkte augenscheinlich nicht zufrieden oder unsicher, willigte jedoch ein. Zunächst wurde geprüft, ob ein direkter Austausch mit den unterrichtenden Lehrkräften und der Schulklasse zu dem Zeitpunkt möglich war. Die Klasse hatte nach der Pause eine 45min lange Tutorialstunde (TuT), in der beide Lehrkräfte sowie der gesamte Klassenverband anwesend waren. V. wurde zur Klasse begleitet und die Lehrer:Innen (ein Lehrer, eine Lehrerin) waren zum Gespräch bereit. In dem Gespräch wurde vermittelt, dass die Aussagen und der erste Eindruck auf eine ernste und verfestigte Bullingssituation hindeuteten. Dabei waren zwei unterschiedliche Reaktionen festzustellen:

(1) Der männliche Kollege hatte eine andere Wahrnehmung als seine Kollegin. Für Ihn stelle V. einen Aggressor dar (bspw. Beleidigungen und Denunzierungen der genannten Täter im Klassenraum), der die Täter provoziere und zu seiner Lage selbst beitrage. Die Problematik unter den Jungen sei bekannt, jedoch sei sie nicht schwerwiegend, zudem seien ausreichend Maßnahmen ergriffen worden. Primär sehe er einen Bedarf für soziales Kompetenztraining bei V.

(2) Die weibliche Kollegin gab an, dass der Konflikt bereits seit der 5. Klasse bestehe und sie V. von Anfang an als Opfer wahrgenommen habe. Die Situation beunruhige und sie nehme auch heute noch Konflikte wahr. Vorherige Maßnahmen hätten lediglich zu einer temporären Besserung der Situation beigetragen.

Beide Lehrkräfte benannten Zwischenrufe und abwertende Handlungen (bspw. denunzierende Kommentare) als Konflikthandlungen. Die unterschiedliche Sicht der Lehrkräfte brachte wenig Aufklärung. Nach meiner Beurteilung traf eines der beiden folgenden Szenarien zu: Entweder wurden Bullyinghandlungen als Konflikt unter den Jugendlichen nicht erkannt oder aber ein Konflikt unter den Jugendlichen aufgrund gegenseitiger Ablehnung wurde als Bullyinghandlung fehlinterpretiert. Beide Möglichkeiten wurden den Lehrkräften mitgeteilt. Als weiteres Vorgehen wurde auf Basis meines Vorschlags vereinbart, dass (1) ein kurzes Aufklärungsgespräch über Bullying in der TuT stattfinden, (2) die Klasse zur Beobachtung über max. 12 Klassenstunden begleitet wird und (3) bei Verhärtung des Verdachts Elterngespräche geführt sowie (4) die Abteilungsleitung für weitere Maßnahmen eingebunden wird.

Im Klassenverband gab es anschließend eine Vorstellungsrunde und die Mitteilung, dass der Schulsozialdienst die Klasse über einen Zeitraum von zwei Wochen begleiten wird und Einzelgespräche stattfinden werden. Den Schüler:Innen wurde mitgeteilt, dass es einen Konflikt in der Klasse gebe, in der sich eine Schüler:In sehr schlecht fühle. Die Bullyingdefinition wurde besprochen und auf Nachfragen erklärt, zudem wurde auf Folgen für Opfer und Täter:Innen eingegangen. Weiterhin wurde mitgeteilt, dass jede Schüler:In ein Recht auf Lernen und Unversehrtheit habe und dies durch die Schule sichergestellt werde. Rechtliche Folgen für Täter:Innen wurden vermittelt, u.a. in Form von Klassenkonferenzen mit temporären Schulausschlüssen, Schulverweisen bis hin zu Anzeigen bei der Polizei. Die Schüler:Innen zeigten objektiv unterschiedliche Reaktionen, z.B. Betroffenheit, Erschütterung oder Desinteresse. Eine Beobachtung zu dem Zeitpunkt war, dass die oben genannten Täter einen intensiven Blickkontakt zueinander suchten und mit Augen und Kopfnicken Richtung Opfer zeigten. Einer der Täter schlug spontan vor, dass das (bisher unbekannte) Opfer mit ihnen „abhängen“ könne, damit es nicht allein sei. Dem Vorschlag wurde ausgewichen, das Opfer müsse selbst entscheiden, ob es dies wünsche. Zudem wurde die Klasse nochmals darauf hingewiesen, dass fortgesetzte Bullyinghandlungen zu drastischen schulischen Konsequenzen (bspw. Suspendierung bzw. Schulwechsel) führen könne.

Beobachtungen in den Unterrichtsstunden

Die Klasse wurde anschließend bei verschiedenen Unterrichtsstunden begleitet. Das Setting war dabei unterschiedlich. Es wurden vier Unterrichtseinheiten mit den Klassenlehrer:Innen, vier Unterrichtseinheiten Fachunterricht (jeweils unterschiedlich) und vier Unterrichtseinheiten Sport zur Beobachtung ausgewählt. Die Überlegung hinter der Wahl der unterschiedlichen Unterrichtsfächer war, möglichst viele Eindrücke von der Klassendynamik in verschiedenen Situationen zu gewinnen, um diese anschließend besser reflektieren und analysieren zu können. Im Unterricht durch die Klassenlehrer:Innen sollte sowohl das Verhalten der Täter und

des Opfers im normalen Klassenverband beobachtet werden als auch das Verhalten der Lehrkräfte im Umgang mit den beiden Parteien. Der Fachunterricht sollte zeigen, ob sich das Verhalten von Täter und Opfer im Vergleich zum Unterricht durch die Klassenlehrer:Innen verändert und ob weitere Lehrkräfte gezeigtes Verhalten positiv oder negativ verstärken. Abschließend wurde mir von meinem Praxisanleiter angeraten, Beobachtungen im Sportunterricht zu tätigen. Die Jugendlichen hätten hier ein Setting, das losgelöst von den starren Strukturen im Klassenraum sei. Die Beziehungen der Jugendlichen untereinander sollten sich besser erkennen lassen und Aufschluss über bisher unbekannte Beziehungen liefern. Aufgrund der umfassenden Beobachtungen werden die für die Arbeit prägnanten Erkenntnisse wiedergegeben.

Im **Unterricht durch die Klassenlehrer:Innen** konnte beobachtet werden, dass sich das Verhalten der Täter je nach Zusammensetzung der Lehrkräfte verändert hat. Im Unterricht mit der männlichen Lehrkraft waren gegen das Opfer gerichtete Angriffe häufiger und intensiver als im Vergleich zum Unterricht der weiblichen Lehrkraft. In Abwesenheit der weiblichen Lehrkraft zeigten die Täter häufige non-verbale Kommunikation untereinander, mit einer anschließenden Reaktion gegen das Opfer. Die Reaktionen reichten von abwertenden Blicken, Lächeln, Kommentaren und Zwischenrufen bis hin zu objektiv feststellbaren eindeutigen ehrverletzenden/aggressiven Verhaltensweisen. Ein Beispiel: Y. hielt sich eine Faust an den Mund und drückte die Zunge innenliegend in die entgegengesetzte Wange und ballte eine Hand zur Faust, sah V. dabei an und zuckte mit den Augenbrauen. Eine wichtige Beobachtung an dieser Stelle war, dass Aktionen immer von Y. initiiert wurden. Y. suchte den Kontakt zu A., woraufhin dieser dann erst tätig wurde. Das Opfer hingegen verblieb meistens stumm und ohne Reaktion. Ebenso die Mitschüler:Innen im Klassenverband. Zu beobachten waren einige wenige Verstärker durch andere Schüler, die in einem positiven Beziehungsverhältnis zu Y. zu stehen schienen. Sie verstärkten die Aktionen von Y. durch Anerkennung (bspw. Lachen, Grinsen). In Bezug auf die männliche Lehrkraft fiel auf, dass diese selbst als positiver Verstärker für die Bullyingsituation beitrug. Die wenigen Male, in denen V. Gegenwehr aufbrachte, wurde er von der Lehrkraft zurechtgewiesen (bspw. lautstarke Ermahnung durch Nennung des Namens) und abgewertet (bspw. Lächeln und Kopfschütteln bei Antworten auf Fragen), wohingegen die Täter sehr wenig und weniger heftig ermahnt wurden (bspw. ein nicht personenbezogenes Ruhe im Klassenraum). Gegenteiliges ließ sich im Unterricht der weiblichen Lehrkraft beobachten. Es kam selten zu Attacken gegen das Opfer und wenn doch, dann wurde sofort interveniert. Auffällig war, dass die Täter Anerkennung durch Mitschüler:Innen für die Intervention der weiblichen Lehrkraft erhielten (bspw. wurden Täter zum Lernen in die Insel geschickt, andere Jungen bejubelten dieses Verhalten). In der Gesamtheit konnte festgehalten werden, dass die Täter im Unterricht häufiger non-verbale und subtile Attacken gegen das Opfer richteten als verbale oder erkennbare Attacken. Die Täter

wählten Momente, in denen die Lehrkräfte sich abwandten. Zudem animierten die Täter andere Jugendliche dazu, das Opfer zu verhöhnen (bspw. Husten oder lautes Gähnen, während das Opfer spricht). Die restliche Klassengemeinschaft verhielt sich unauffällig in der Bullyingssituation. In Bezug auf die Täter bedeutete dies, dass das Verhalten durch Außenstehende nicht unterbunden wurde. Die Täter erhielten von der Klasse keine erkennbare Ablehnung in Bezug auf das gezeigte Verhalten. Vereinzelt erhielten die Täter jedoch positive Verstärkung, wenn Mitschüler:Innen über Angriffe schmunzelten oder lachten. In Bezug auf das Opfer ließ sich vermuten, dass dessen Status in der Klasse sehr niedrig gewesen ist bzw. dass das Opfer isoliert war und keine erkennbare Peer Zugehörigkeit bestand. Im **Fachunterricht** zeigten sich zwei verschiedene Situationen, weshalb diese im Folgenden in zwei Schritten wiedergegeben werden. Im ersten Teil wird auf die negativen Situationen für das Opfer eingegangen, während im zweiten Teil auf eine positive Situation eingegangen wird. In den Unterrichtseinheiten Chemie und Physik wurden folgende Beobachtungen getätigt: Die Situation war in Bezug auf die Platzwahl der Schüler:Innen deutlich freier. Beziehungen der Schüler:Innen ließen sich besser erkennen, dadurch, wie die Schüler:Innen zusammen saßen. Die Lehrkräfte ordneten keine Sitzpartner:Innen zu. Das Opfer saß allein in der mittleren Reihe. Die Täter saßen als Paar in den beiden Fachunterrichten direkt hinter oder schräg hinter dem Opfer. Die Unterstützer der Täter saßen zwar nicht in unmittelbarer Nähe des Opfers, aber am Nebentisch und deswegen nicht weit vom Opfer entfernt. Ein Paar von Unterstützern der Täter saß so weit wie möglich vom Opfer entfernt und in der hintersten Reihe. Attacken gegen das Opfer waren in beiden Fachunterrichten objektiv höher frequentiert und intensiver (bspw. Wechsel von non-verbal zu physisch, Opfer wurde berührt, beworfen, Schulgegenstände des Opfers vom Tisch geworfen). Die Möglichkeit zu solchen Attacken wurde dadurch gegeben, dass die Schüler:Innen während des Fachunterrichts häufig Experimente unternahmen, wodurch Unruhe und unübersichtliches Treiben herrschte, welches von der Fachlehrer:In schwer zu überblicken war. Beispielsweise unterhielten sich Schüler:Innen untereinander, weswegen eine laute Gesprächskulisse entstand, die es dem Täter erleichterte, Bullyinghandlungen durchzuführen. Bei Experimenten und Partnerarbeiten zeichnete sich die Ablehnung der Klasse gegen das Opfer deutlicher ab als im Unterricht der Klassenlehrer:Innen. Das Opfer musste immer durch Hilfestellung der Fachlehrkraft in eine Gruppe inkludiert werden oder eine Schüler:In wurde unter Widerworten zur gemeinsamen Arbeit verpflichtet. Hierbei zeigte sich, dass auch bisher unbeteiligte Mitschüler:Innen Opfer von Drangsalierungen wurden (bspw. wurden Schüler:Innen für die gemeinsame Gruppenarbeit mit dem Opfer durch Worte und Gesten verhöhnt). Für solche Fälle fanden sich vereinzelt Verteidiger:Innen, die diese Schüler:Innen in Schutz nahmen, jedoch nicht das Opfer. Bei einem zu hohen Leidensdruck wehrte sich das Opfer mehrfach lautstark und warf mit der Federtasche und Blättern nach den Tätern. Für dieses Verhalten

wurde das Opfer sanktioniert (bspw. Ausschluss aus dem Unterricht), die Handlungen der Täter blieben oftmals verdeckt. Wenn sie erkannt wurden, dann wurden die Täter mündlich ermahnt. Seltener erhielten Sie einen Eintrag in das Klassenbuch oder den Verweis aus dem Unterricht. Im IT Unterricht zeichnete sich ein anderes Bild ab. Die Täter saßen weit entfernt voneinander und es gab keine Sitzkonstellation, aus der es den Tätern möglich war, direkten Kontakt zum Opfer aufzubauen. Zudem zeigte sich, dass das Opfer von sich aus Gegenwehr zeigte und bei Fragen selbstbewusste Antworten gab. Das Opfer kommentierte falsche Aussagen der Täter auf denunzierende Weise (bspw. Bist du dumm? Sowas muss man wissen! Oder: Das kann selbst ein Kind). Von Seiten der Täter kam es in dieser Situation selten bis gar nicht zur Gegenwehr oder zu Bullyinghandlungen gegen das Opfer.

Der **Sportunterricht** verdeutlichte, wie sehr das Opfer von der gesamten Klasse abgelehnt wurde. In Gruppenübungen/-spielen wurde das Opfer von den Mitschüler:Innen gemieden und ausgegrenzt (bspw. Wahl in die Gruppen als letzte Person, abwertendes Verhalten der Mitschüler:Innen wie Augenrollen, Kommentare oder Abwenden, wenn das Opfer in das Team aufgenommen wurde). Attacken gegen das Opfer waren im Sportunterricht am intensivsten, bedingt durch die o.g. Gegebenheiten. Die Täter hatten während der Ballspiele die größte Möglichkeit, das Opfer physisch verdeckt zu attackieren (bspw. schossen sie während des Fußballspiels mit ganzer Wucht auf das Opfer; beim Basketball wurde das Opfer geschubst/angerempelt, der Ball wurde in Gesichtshöhe gepasst).

Die Beobachtungen bestätigten den Verdacht auf Bullying gegen V., zudem konnte Y. als Täter identifiziert werden. A. zeigte Tendenzen als Mitläufer. A. initiierte Attacken gegen V. erst nach Aufforderungen bzw. nach einer Unterhaltung mit Y., ferner assistierte A. Y. bei Bullyinghandlungen (bspw. formte er Papierkugeln für Y., die dieser auf V. warf). Für das weitere Vorgehen ließen sich folgende Hypothesen bilden, die es zu überprüfen galt: (1) Bullying ist eine akzeptierte Norm im Klassenverband, (2) das Opfer ist isoliert, (3) Mitschüler:Innen fürchten selbst Opfer von Bullyinghandlungen zu werden, sollten sie das Opfer unterstützen, (4) das Opfer ist kein provozierendes Opfer und (5) bedingt durch die Strukturen bedarf es einer externen Intervention.

Erkenntnisse aus den Einzelgesprächen – Opfer

In den Gesprächen mit dem Opfer ging es primär um Erkenntnisgewinnung. Das Ziel war es, in Erfahrung zu bringen, wie das Opfer die Situation wahrnimmt und ob es angefangen hat, auf Grund der Bullying-Erfahrung ein negatives Selbstbild zu entwickeln. Damit zusammenhängend ging es auch darum, herauszufinden, wie hoch das Maß des Vertrauensverlustes des Opfers in seine soziale Umwelt ist und ob es durch Maßnahmen gestärkt werden kann, um sich aus der Opferrolle zu befreien. Ein weiterer Aspekt der

Zielstellung war es, mehr darüber zu erfahren, ob hier ein Fall der klassischen oder der provozierenden Opferrolle vorliegt.

Die Einzelgespräche zeigten, dass sich V. von den Lehrkräften und der Institution Schule verlassen fühlte. Sein Vertrauen in diese schien stark erschüttert. Dieses wurde durch zwei zentrale Grundaussagen deutlich: „Die Schule macht eh nichts.“ und „Mir hilft sowieso niemand“. Die Nachfrage, ob Lehrkräfte bereits unterstützt hätten, wurde anfangs bejaht. Das Opfer berichtete weiterführend, dass die Unterstützung mit der Zeit immer mehr nachgelassen habe. Dies deckte sich teilweise mit der Beobachtung im Klassenraum und den Gesprächen mit den Lehrkräften. Teilweise schien die Sicht des Opfers stark verzerrt zu sein, da es sich an stattgefundene Versuche der Intervention nicht erinnern konnte bzw. diese teilweise abstritt. Die primäre Wahrnehmung der Situation bezog sich vor allem darauf, mit dem Konflikt allein gelassen zu werden und keine Hilfe zu erhalten bzw. erhalten zu haben, was im Widerspruch zu den protokollierten Maßnahmen stand.

Das Opfer wurde anschließend zu Mitschüler:Innen befragt. Hier zeigte sich ein erhöhtes Aggressionspotenzial und Gewaltfantasien (bspw. „Die sollte man alle mit einer AK erschießen“). Aussagen zu Gewaltfantasien nahmen im weiteren Gespräch zu. Die direkte Nachfrage, ob das Opfer sich die Ausführung beschriebener Taten vorstellen könnte, wurde durch das Opfer bejaht. Bezüglich der Täter berichtete das Opfer, dass diese den Tod verdient hätten. Aus den Erzählungen wurde ein deutlicher Leidensdruck sichtbar, der sich über mehrere Schuljahre aufgebaut zu haben schien. Zudem zeigte V. eine starke Abneigung gegenüber Muslime (bspw. „Moslems sind alles Tiere“). Diese Abneigung könnte im Zusammenhang mit der Herkunft der Täter stehen. V. pflegt eine positive Beziehung zu einem Mitschüler aus der Parallelklasse mit dem er nach eigenen Aussagen seine Schulpausen verbringe. Die Freundschaft sei gut und reiche über den Schulalltag hinaus.

V. wurde gefragt, wie er sich gegenüber den Tätern verhalten würde. Er verneinte daraufhin provozierendes Verhalten gegenüber Y. und A. Dies deckte sich mit dem Großteil der Beobachtungen. Auffällig war, dass V. über eine positive Beziehung zu Y. und A. berichtete, die in der 5. Klasse bestanden habe. Diese habe sich erst zur 6. Klasse hin verschlechtert und Bullyinghandlungen hätten begonnen. Beispiele solcher Handlungen sind den Beobachtungen zu entnehmen. Warum sich die Beziehung der Drei verschlechtert habe und vermehrt in Bullyinghandlungen gemündet sei, konnte V. nicht sagen.

Erkenntnisse aus den Einzelgesprächen – Täter

Die Einzelgespräche mit dem Haupttäter wurden mit folgenden Hypothesen geführt: Y. (1) ist der Haupttäter, (2) er ist durch Probleme im familiären Umfeld belastet, (3) ist im Schulunterricht leistungsschwach, (4) rechtfertigt seine Handlungen gegen das Opfer durch

Neutralisierungstechniken (siehe Sykes und Matza 1968, S. 664-670) und (5) erhält durch die Handlungen gegen das Opfer eine Statusaufwertung oder zumindest eine positive Verstärkung.

Im Erstgespräch wurde mit einer biografischen Anamnese begonnen. Schwerpunkte waren Y.s Familie und Bindung, Freizeit (Hobbys und Peers), schulischer Werdegang und derzeitige Situation im Klassenverband. Y. sei das zweite von drei Kindern (älterer Bruder (+2), jüngere Schwester (-3)) und lebe mit seinen leiblichen Eltern zusammen. Y. sprach nicht über seinen Vater. Die Mutter sei liebevoll und kümmere sich gut um Y. und seine Geschwister. Y. sprach viel über seinen Bruder und ihre Beziehung zueinander. Dabei stellte sich heraus, dass der Bruder eine zentrale Rolle als Vorbild für ihn einnahm. Y. fühlt sich von ihm angeleitet. Maskulinität und Stärke wurden betont. Auch die Beziehung zur Schwester sei gut. Y. sehe sich ihr gegenüber in der Beschützerrolle. Dabei beschrieb er seine Schwester als ruhig und frech. Eine tiefe emotionale Bindung zu beiden ließ sich vermuten. Kontakt zu weiteren Verwandten bestehe nicht. Ein Onkel solle in Berlin leben, die Großeltern väterlicherseits seien bereits verstorben, Verwandte mütterlicherseits sollen im Herkunftsland leben. Kontakte zu Mitschüler:Innen bezogen sich ausschließlich auf die Schulzeit, nach der Schule bestehe kein Kontakt aufgrund unterschiedlicher Wohnorte. Zudem äußert Y., dass er keine Freunde brauche. Seiner Ansicht nach gäbe es keine aufrichtige Freundschaft, die Mitschüler „seien nicht gut genug“ für ihn. Y. verbringe seine Freizeit überwiegend mit seinem Bruder und dessen Freunden. Gemeinsam mit ihnen würde er viel mit der S-Bahn fahren, draußen abhängen und Teil einer Gang sein. Auf Nachfrage berichtet Y., dass er mit Ihnen an verschiedenen Kämpfen gegen andere Schulen teilgenommen habe. Dies bewies er durch ein Video, auf dem Y. und sein Bruder zu sehen waren, wie sie andere Jugendliche körperlich angingen. Über die Klassengemeinschaft erzählte Y., dass er sich als Anführer sehe. Die Mitschüler:Innen würden sich immer erst vergewissern, dass sie seinen Segen hätten, um im Unterricht mitzuarbeiten oder auf eine Bullyingssituation zu reagieren. Auf direkte Nachfrage nach einem Beispiel wich Y. aus und gab vage Antworten. Y. berichtete weiter, dass er nur mit Mitschüler:Innen abhängen, die ihm nützen würden. Der Fokus seiner Aussagen lag auf Maskulinität, Stärke und Gehorsam. Stärke wurde von Y. mit Durchsetzungsvermögen und Gewalt sowie Furchtlosigkeit (bspw. ggü. schulischen Konsequenzen) gleichgesetzt. Schüler:Innen, die nicht einer Meinung mit ihm seien, würden hingegen „das bekommen, was sie verdienen“. Y. wich einer genauen Erläuterung aus, kommunizierte non-verbal (grinsend). Im Gesprächsverlauf wurde auf die aktuelle Klassensituation eingegangen. Dabei konnte beobachtet werden, dass Y. stiller wurde und sich seine Mimik veränderte. Diese wirkte zunehmend düsterer. Das Opfer wurde ins Gespräch gebracht, ohne direkte Ansprache der Bullyinghandlung oder Täterbezug. Y. äußerte sich stark negativ und verbal gewalttätig über das Opfer (bspw. Beleidigungen). Das Opfer wurde verhöhnt, mit negativen Stigmata beschrieben (bspw. „schwach“, „nutzlos“) und

objektiviert (bspw. „der/sowas/so einer/so ein Opfer“). Y. sprach V. seine Subjektivität ab. Es lässt sich vermuten, dass Y. kein emotionales Empfinden (i.S.v. Mitleid) zu seinen Handlungen gegen das Opfer besaß oder dieses zumindest gehemmt war. Y. wurde auf die Bullyinghandlungen gegen V. angesprochen. Y. glaube, dass das Opfer eine solche Behandlung verdiene. Y. gab an, sich durch V. provoziert zu fühlen. Die empfundenen Provokationen reichten von der Anwesenheit V.s bis hin zur Teilnahme am Unterricht. Der Argumentations- und Rechtfertigungsversuch Y.s wurde angesprochen und widerlegt, dabei wurde auf die Eindrücke aus den Beobachtungen zurückgegriffen. Y. zeigte sich weiterhin uneinsichtig und externalisierend, indem er die Schuld auf das Opfer projizierte. Dabei gab Y. zu verstehen, dass das Opfer nicht geärgert werden würde, wenn er nicht so schwach wäre: „Wenn er nichts dagegen macht, ist er ein Lauch“ (In der Jugendsprache ist Lauch eine abwertende Bezeichnung für eine schwächliche Person, meistens männlich). Norm verdeutlichend wurde Y. vermittelt, dass Bullyinghandlungen seitens der Schule nicht akzeptiert würden und Y. durch sein Verhalten dem Opfer enormen Schaden zufüge. Ergänzend wurde Y. aufgezeigt, dass sein deviantes Verhalten zu künftigen Problemen führen könnte (bspw. gesellschaftliche Ausgrenzung aufgrund des normabweichenden Verhaltens). In einer weiteren Sitzung wurde gemeinsam mit Y. über sein Verhalten und normakzeptierte Lösungsmodelle gesprochen. Hierbei sollte zuerst ein Zugang zur Situation mit einem Perspektivwechsel geschaffen werden. Y. wurde dazu befragt, wie er reagieren würde, wenn seine Schwester Opfer von Bullyinghandlungen wäre. Y. äußerte mehrere Handlungsmöglichkeiten. Diese reichten von einem Ansprechen, über Ohr- oder Backpfeifen bis hin zu starker, körperlicher Gewalt und dem Hinzuziehen des Bruders. Das Beispiel wurde angepasst und Y. wurde gefragt, was das Opfer machen müsste, wenn es keine Geschwister hätte. Hierauf antwortete Y., dass das Opfer mit den Eltern und Lehrkräften sprechen und diese dann handeln müssten. Von den Eltern, insbesondere vom Vater, verlange er, dass dieser in die Schulklasse kommt und den Täter anspricht. Seiner Vorstellung nach müssten die Lehrkräfte dann auf den Vater hören und die Bullyinghandlungen beenden. Die Situation wurde erneut angepasst und es wurde gefragt, was das Opfer machen müsse, wenn weder Eltern noch Lehrkräfte die Situation beenden würden. Nach Y.s Ansicht müsste sich das Opfer Schutz bei Freunden suchen bzw. müsste durch diese geschützt werden. Daran anschließend wurde das Beispiel verändert, so dass das Opfer keine Freunde in der Klasse hätte. Y. äußerte hierzu, dass das dann Aufgabe von der Schulsozialarbeit sei (bspw. „Ja, dann müssen Sie was machen“). Ansonsten bliebe dem Opfer nur übrig die Täter:In mit Gewalt aufzuhalten. Daran anschließend wurde mit Y. der Perspektivwechsel erneut besprochen, dieses Mal stellte Y. das Opfer dar. Zu Situation 1) äußerte Y. dieselben Lösungsmodelle; zu 2) würde Y. weiterhin Gewalt anwenden oder es dem Vater sagen und dieser würde dann handeln; zu 3) äußerte Y. massive Gewalt als Lösungsmodell (bspw. „Dann klärt man das hinter der Sporthalle mit

Totschläger“). Die Situation wurde erneut angepasst, dieses Mal war das Opfer ein Junge und als zusätzliche Variable kam hinzu, dass 4) ein starker Anführer aus der Klasse den Jungen beschützen müsse. Zu 1)-3) antwortete Y. identisch zu den vorher getroffenen Aussagen. Eine neue Erkenntnis war jedoch, dass ein Junge sich allein durch Einsatz physischer Gewalt, aus der Situation befreien müsse. Zu 4) sagte Y., dass ein „King“ immer die Aufgabe habe, für Ruhe zu sorgen. Ansonsten sei die Person kein „King“ und alle Schüler:Innen würden machen, was sie wollen. Im Anschluss wurde Y. ein Video auf YouTube vorgespielt, das das Thema Bullying behandelt (Bullyinghandlungen unter Mädchen wie Gewalt, Diebstahl, Beschimpfungen; Empfinden des Opfers und abschließend angedeuteter Suizid). Anschließend wurde das Video besprochen und Y. dabei unterstützt, seine Gefühle zu reflektieren. Y. wirkte betroffen (bspw. „Sheesh, das ist richtig heftig“ und „Die sieht doch voll normal aus“). Daran anknüpfend wurde mit Y. die aktuelle Situation in der Klasse erneut besprochen. Dieses Mal lag der Fokus auf Y.s negativ deviantem Verhalten und seinen Stärken. Hierbei wurde das Gespräch unter den Annahmen geführt, dass Y. 1) reflexionsfähig ist und 2) seine physische Überlegenheit zum Schutz anderer nutzen kann, ohne dabei seine Macht zu missbrauchen. Y. wurde gefragt, wie er sein eigenes Handeln empfindet. Seine Antworten waren im Vergleich zu vorher getroffenen Aussagen deutlich reflektierter (bspw. „Das ist nicht gut, wenn ich das mache“). Y. wurde aufgefordert, seine Handlungen explizit zu beschreiben und zu benennen, gegen wen diese gerichtet waren. Erzählungen, in denen Y. neutralisierend oder externalisierend berichtete, wurden korrigiert und er wurde aufgefordert, das Geschehen erneut vorzutragen. Y. berichtete beispielsweise, dass V. ihn im Sportunterricht ausgelacht habe, nachdem Y. einem Völkerball nicht ausgewichen war. Daraufhin habe Y. den Ball beim nächsten Mal „auf V. geworfen“. Beobachtet wurde von mir, dass Y. den Ball gezielt V. ins Gesicht warf, nachdem mit Verstärkern aus der Klasse das Gesicht als Ziel angedeutet wurde (bspw. durch das Zeigen mit dem Zeigefinger ins Gesicht und auf V.). Zudem wurde im Rahmen der Beobachtung kein Lachen von V. wahrgenommen. Von V. ging keine Provokation aus, die dieses Verhalten hätte erklären können. Daran anknüpfend wurden Y.s Sichtweise und Gefühle in der Situation besprochen. In erster Instanz wich Y. sämtlichen Fragen aus. Nachfolgend änderte sich seine Körperhaltung (bspw. vorher verschränkte Arme und leicht weggedrehter Körper, anschließend nach vorne gebeugt, Kopf hängend und in sich zusammengesackt) und er berichtete, dass “[er] so reagieren muss. Ich bin der King, ich kann mir von dem (V.) nichts gefallen lassen“. In diesem Rahmen wurde Y. erneut auf seine Gefühlswelt angesprochen. Er berichtete, sich in dem Augenblick der Handlung provoziert und wütend gefühlt zu haben. Ferner sprach er von Erwartungen anderer an ihn (bspw. könne er vor den anderen Jungen keine Schwäche zeigen).

Abschließend wurde erfragt, warum Y. Bullyinghandlungen vollzogen habe (bspw. „V. wusste eine Antwort vor mir, aber ich bin besser als er. Also haben mich alle angeguckt und ich musste

V. Papierkugeln an den Kopf werfen. Sonst hätten alle gedacht ich wäre schlechter als er“). Weitere Aussagen befassten sich mit den Schwerpunkten Ansehen und Status. Y. wurde aufgetragen, sich bis zum nächsten Gespräch zu überlegen, wo er seine Stärken sehe und wie er in Situationen, wo er sich anderen unterlegen fühle, anders reagieren könnte. Ziel des nächsten Gesprächs sollte sein, Y. dabei zu helfen, neue Handlungsoptionen zu entwickeln, um normakzeptiert reagieren zu können. Gleichzeitig sollte versucht werden, eine intrinsische Motivation zur Verhaltensänderung zu fördern, indem vorhandene Stärken angesprochen und ausgebaut werden. Zum dritten Gespräch brachte Y. einen Zettel mit, auf dem er seine Stärken aufgeschrieben hatte. Bevor auf Y.s Stärken eingegangen wurde, wurden zunächst die Inhalte des vorherigen Gesprächs rekapituliert, um an diese anzuknüpfen. Anschließend berichtete Y. von seinen selbstformulierten Stärken. Als Stärken benannte er seine körperliche Leistungsbereitschaft (bspw. im Sportunterricht), seine Leistungen in allen Schulfächern sowie von der Klasse als „King“ gesehen zu werden. Die sich deutlich voneinander unterscheidenden Selbst- und Fremdwahrnehmungen (u.a. auf die schulischen Leistungen bezogen) wurde im Gesprächsverlauf thematisiert. Y. wurde gefragt, ob er noch weitere Stärken an sich sehe, wie z.B. eine künstlerische Art. Dies wurde vehement verneint (bspw. „Das‘ was für Schwuchteln“). Y.s Schilderungen ließen vermuten, dass durch die Schulsozialarbeit wenig Veränderung erreicht werden würde. Es ließ sich vermuten, dass im familiären Umfeld Normen und Werte vermittelt werden, auf die durch die Arbeit der Schulsozialarbeiter:Innen nur wenig Einfluss genommen werden kann. Eine Einzelfallhilfe in Form von sozialem Kompetenztraining wäre deutlich zielführender. Im weiteren Verlauf wurden gemeinsam mit Y. Handlungsoptionen entwickelt, die er nutzen könnte, um eigens ausgeführte Bullyinghandlungen zu unterlassen oder zumindest zu minimieren; zusätzlich wurde ein mit den Lehrkräften abgestimmtes Bekräftigungssystem eingeführt. Welche Handlungen positiv oder negativ sanktioniert werden, wurde mit Y. besprochen. Zusätzlich wurde mit Y. besprochen, dass er den Lehrkräften mitteilen solle, wenn er eine Auszeit vom Unterricht brauche. Die Schule verfügte zudem über ein Kontingent an sozialpädagogischen Fachkräften. Eine Fachkraft sollte in den Unterricht von Y. integriert werden, um Y. zu unterstützen und die Lehrer:Innen im Umgang mit Y. zu entlasten.

Erkenntnisse aus den Einzelgesprächen – Mitschüler:Innen

Es wurden Einzelgespräche mit sechs Jungen und sechs Mädchen aus der Klasse geführt, um einen vertiefenden Einblick in die Bullyingssituation zu erhalten. Dabei wurden die Jugendlichen nicht willkürlich gewählt, sondern anhand der bereits getätigten Beobachtungen. Hierbei wurde darauf geachtet, dass Mitschüler:Innen im gleichen Verhältnis von Wohlwollen und Ablehnung auf Y.s Verhalten ausgewählt wurden. Diese Einschätzung wurde ebenfalls

anhand der bisherigen Beobachtungen im Klassenverband getroffen. Mitschüler:Innen bestätigten durch verschiedene Aussagen und Beispiele den Verdacht des Bullyings und identifizierten zudem Y. als Täter. Hierbei zeigte sich ein Unterschied in der Wahrnehmung zwischen Jungen und Mädchen. Drei von sechs Jungen gaben an, dass Y. sich reaktiv verhalte, sich vereidigen müsse und das wahre Opfer sei. Zudem schrieben sie Y. Attribute von Maskulinität zu und gaben an, dass sie sich an seinem Verhalten orientieren würden. Denunzierendes Verhalten wurde als belustigend beschrieben und als Schlagfertigkeit ausgelegt. Die restlichen drei beschrieben Y. dagegen als Tyrann, der die Klasse beherrsche und dem gefolgt werden müsse, um nicht selbst ein Opfer zu werden. Außerdem habe Y. einen älteren Bruder in der Schule, der ihn vor anderen Schüler:Innen beschütze. Die Jungen äußerten Angst vor Y., aber auch die Sorge, selbst einmal viktimisiert zu werden. Von den weiblichen Schüler:Innen befürwortete nur eine der Befragten Y.s Verhalten. Ähnlich wie bei den Jungen schrieb Sie ihm maskulines Verhalten zu und äußerte Bewunderung. Die Drangsalierungen gegen V. beschrieb Sie als belustigend und gerechtfertigt. V. sei ein „Opfer“, das es verdient habe, so behandelt zu werden. Dabei wurden besonders Aussagen über die Aussprache und das Aussehen von V. getroffen, die nach Angaben der Schülerin ein solches Verhalten rechtfertigten. Die anderen befragten Schüler:Innen nahmen Y. als unangenehmen Klassenkameraden wahr. Gehäuft fielen Aussagen über Y.s mangelnde Leistungen im Unterricht und seine negativ betrachteten Charakteristika. Y. sei häufig beleidigend und schüchtere Mitschüler:Innen ein, wenn sie nicht seine Meinungen teilen würden. Er verbreite Angst und Unruhe in der Klasse. Eine Schülerin deutete an, dass Y. dieses Verhalten von seinem Vater haben müsse. Dieser wirke auf Sie einschüchternd und wie ein „Gangster“. Fünf der sechs befragten Schülerinnen unterstrichen die Aussage einzelner Jungen, dass sie selbst Angst hätten, viktimisiert zu werden. Dabei betonten sie dennoch, dass sie wenig Mitleid mit V. hätten. Dass das Opfer sich durch Gegenwehr selbst aus der Situation befreien sollte, stellte sich als Kernaussage heraus. Die Einzelgespräche in Verbindung mit den bereits getätigten Beobachtungen bestätigten, dass es sich um Bullying unter Jungen handelt. V. schien ein ‚klassisches‘ Opfer zu sein.

Erkenntnisse aus dem Elterngespräch – Opfer

Die Erkenntnisse aus dem Elterngespräch werden folgend zusammengefasst. Das Elterngespräch wurde nach den ersten Einzelgesprächen und Beobachtungsphasen geführt. Die Eltern des Opfers wurden schriftlich über die Situation in Kenntnis gesetzt und zum Gespräch eingeladen. Zudem wurde ein Schulpsychologe vom ReBBZ hinzugezogen. Gegliedert wurde das Gespräch in zwei Teile: 1) Eltern, V., Schulsozialarbeiter und Schulpsychologe, 2) vertiefendes Gespräch mit den Eltern ohne V. Das Opfer wurde vorher in

Einzelgesprächen auf das Elterngespräch vorbereitet und das Vorgehen wurde erläutert. Schwerpunktmäßig wurden im ersten Teil auf die Ressourcen in der Familie, Unterstützungsformen, Darlegen der Situation und Transparenz des weiteren Vorgehens thematisiert. Als potenzielle Ressource ließ sich feststellen, dass die Mutter sehr viel Wert auf gemeinsame Zeit mit den Kindern legte. Die Beschreibungen vom Alltag ließen auf eine fürsorgliche Mutter mit einer sicheren Bindung schließen. Die Mutter beschrieb zudem, dass sie eine Veränderung an V. wahrgenommen und die Thematisierung versucht habe, das Vorgehen von V. aber abgeblockt wurde oder er sich der Situation entzogen habe. V. bestätigte dies. Zudem verbringe V. viel Zeit am Wochenende mit den Großeltern, die er auch gerne besuche. Auch der Umgang zwischen V. und seinem jüngeren Bruder sei gut. Er nehme eine beschützende Rolle als großer Bruder wahr. Auffallend war, dass sich V. in das Gespräch wenig einbrachte und auch auf gezielte Fragen sowohl verbal als non-verbal wenig Reaktion zeigte. Vereinzelt zeigte sich Anspannung der Gesichtsmuskulatur und das Ballen der Faust. Als Unterstützungsform in der Familie wurde angeraten, Freiräume für Gespräche mit V. zu schaffen sowie V. weiterhin zu bestärken, am Unterricht teilzunehmen. Den Eltern wurde die Notwendigkeit eines sicheren Rückzugortes aufgezeigt, in welchem ihr Sohn Verständnis und Unterstützung fände. Den Eltern wurde zu dem erläutert, dass sich ein Einmischen oder Aufsuchen des Täters und dessen Eltern stark negativ auf die Situation auswirken und rechtliche Konsequenzen folgen könnten. Es wurde angeraten, Tagebuch über die Situation zu führen, was zum einen der emotionalen Verarbeitung dienen könnte, zum anderen ebenfalls als Dokumentation, falls die Familie rechtliche Schritte gegen den Täter einleiten möchte. Ebenfalls wurden Hilfen nach SGB VIII angesprochen, gefolgt von starker Ablehnung der Eltern. Hierzu wurde ein kurzes Aufklärungsgespräch zur Kinder- und Jugendhilfe gehalten. V. wurde gebeten mitzuteilen, was er sich für zusätzliche Unterstützungsformen wünscht. Er gab an, dass ihm ein intensiverer Kontakt zu seinem Vater helfen würde.

Im Anschluss wurde die aktuelle Situation in der Schulklasse und zwischen Täter und Opfer besprochen. Anschließend wurde der Familie das weitere Vorgehen erläutert. Ein erster Schritt sollte die Anbindung an den Schulpsychologen sein. Dies diene sowohl einer Dokumentation als auch dazu, dass V. über seine psychische Belastung spricht. Simultan werde über die Schule ein Anti-Mobbing-Coaching für die Schulklasse veranlasst. Die damit verbundene Absicht wurde den Eltern und V. erläutert. Der Fokus der Familie lag anschließend auf der Bestrafung des Täters. Der Familie wurde erklärt, dass es sich hierbei nicht um eine Form der Bestrafung handeln werde. Primäres Ziel stellte die Wiederherstellung des sozialen Friedens in der Klasse dar und damit verbunden der Schutz für V. und die (Re-) Sozialisierung des Täters. Eine Form von Bestrafung liege bereits durch eine zukünftige Klassenkonferenz vor. Im Übergang zum zweiten Teil wurde V. wieder in den Unterricht entlassen. Der Schulpsychologe erläuterte den Eltern, warum eine schulpsychologische Begutachtung

wichtig sei und es konnten Nachfragen gestellt werden. Daran anknüpfend wurde mit den Eltern besprochen, dass V. weitere Unterstützung in Form von sozialem Kompetenztraining und Empowerment zukommen solle.

Die Eltern erfragten, ob der Täter nicht in eine andere Klasse /an eine andere Schule versetzt werden könne. Es wurde erklärt, dass eine Versetzung der nachfolgende Schritt wäre, wenn durch die getroffenen Maßnahmen keine Besserung stattfände. Daran anbindend wurde gefragt, ob nicht V. versetzt werden könnte. Den Eltern wurde erläutert, dass dies falsche Signale an V. und den Täter senden würde. Eine Versetzung könnte als Bestrafung des Opfers empfunden werden und das Handeln des Täters dadurch verstärken. Zudem sind Konflikte ein Bestandteil des Lebens. Die Jugendlichen müssen lernen mit Konflikten umzugehen sowie Handlungs- und Lösungskompetenzen erwerben. Nach Klärung aller offenen Fragen wurde das Gespräch unter dem Verweis beendet, dass die Eltern sich beim Schulsozialdienst melden können, wenn neue Probleme oder Fragen aufkommen.

Erkenntnisse aus dem Elterngespräch – Täter

Die Erkenntnisse aus dem Elterngespräch werden folgend zusammengefasst. Auch dieses Elterngespräch wurde nach den ersten Einzelgesprächen und Beobachtungsphasen geführt. Die Eltern des Täters wurden schriftlich über die Situation in Kenntnis gesetzt und zum Gespräch eingeladen. Zudem wurde ein Schulpsychologe vom ReBBZ hinzugezogen. Gegliedert wurde das Gespräch in zwei Teile: 1) Eltern, Y., Schulsozialarbeiter und Schulpsychologe, 2) vertiefendes Gespräch mit den Eltern ohne Y. Schwerpunkte des Gesprächs waren das nicht normakzeptierte Verhalten von Y., Konsequenzen für Y.s weitere Entwicklung bei Beibehalten des Verhaltens, Konsequenzen für Y.s schulischen Werdegang, mögliche strafrechtliche Konsequenzen, Abfrage der familieninternen Ressourcen, Unterstützungsformen und weiteres Vorgehen der Schule. Gleich zu Beginn des Gesprächs wurde den Eltern erläutert, dass das Gespräch dazu diene, Y. zu helfen und nicht als strafendes Gespräch angedacht ist. Anschließend wurde Transparenz über das Fehlverhalten von Y. hergestellt. Die Bullingssituation wurde beschrieben und Beobachtungen wurden dargelegt. Der Vater nahm vor Ausführungsende eine defensive und bagatellisierende Haltung ein. Er tätigte Äußerungen wie z.B. „Jungs machen sowas.“ oder: „Mein Sohn hat sich nur gewehrt“. Von Seiten der Schulsozialarbeit wurde durch Argumentation und Beispiele interveniert. Dabei wurde versucht, ein Verständnis zu schaffen, dass Bullying keine Bagatelle darstellt und tiefgreifende Folgen für das Opfer verursachen und ein Einstieg für negativ deviantes bzw. delinquentes Verhalten für Y. bedeuten kann. Der Schulpsychologe bekräftigte dies gegenüber den Eltern. Der Vater bestritt weiterhin, dass sein Sohn die beobachteten Taten ausgeführt habe. Zusätzlich sprach er an,

dass „Jungen in seiner Kultur sich durchsetzen müssen“. Es schien, dass kein Verständnis für die Situation geschaffen werden könnte. Die Mutter enthielt sich dem Gespräch. Bei direkter Ansprache antwortete der Vater. Bei Zurechtweisung des Vaters suchte die Ehefrau den Blickkontakt zu diesem und rezitierte seine Aussagen. Es wurde ein weiterer Versuch unternommen, Verständnis zu schaffen, indem ein Perspektivwechsel angesprochen wurde. Der Vater wurde gebeten zu beschreiben, wie er handeln würde, wäre seine Tochter Ziel von Bullyinghandlungen. Hier wurde der Tenor eindeutig. Solche Handlungen müssen sofort unterbunden werden, Täter:Innen müssen der Schule verwiesen und die Sicherheit des Kindes müsse wieder hergestellt werden. Anschließend wurde der Fokus wieder auf die aktuelle Situation zurückgebracht. Es wirkte, als ob der Vater reflektiere. Sein Verhalten wurde ruhiger, er suchte den Blickkontakt zu Y. und hielt sich mit Kommentaren zurück. Anschließend wurde den Eltern erklärt, dass Y.s soziale Entwicklung bei gleichbleibendem Verhalten gefährdet sei. Y. hat zu diesem Zeitpunkt bereits erlernt, wie er Macht negativ gegen andere einsetzen kann. Gewalt und Maskulinität bestimmten einen Großteil seines Handelns, unzureichende Noten in fast allen Fächern gefährdeten einen guten Schulabschluss. Es wurde besprochen, dass ein Zusammenhang zwischen den schlechten schulischen Leistungen und Y.s gewalttätigem Verhalten bestehen könnte. Dabei ginge es primär um eine Statusaufwertung und Kompensierung der mangelnden schulischen Leistungen. Den Eltern wurde das sichergestellte Video vorgespielt, in dem Y. und seine Bruder sich mit Schüler:Innen einer anderen Schule schlugen. Hier wurde erneut durch den Vater versucht das gezeigte Verhalten zu rechtfertigen. Zusätzlich wurde den Eltern erklärt, dass Kinder, die Bullyinghandlungen ausführen, im Erwachsenenalter eine erhöhte Wahrscheinlichkeit hätten, Gewalttäter zu werden. Nach der Ausführung wurde gefragt, ob die Eltern sich solch einen Werdegang für Ihren Sohn wünschten. Dies wurde verneint, ein Zugang schien erstmalig geschaffen. Daran anschließend wurde den Eltern mitgeteilt, dass das jetzige Verhalten für Y. schwerwiegende schulische Konsequenzen haben könnte. Die Schule werde eine Klassenkonferenz einberufen. Die Klassenkonferenz könnte zur Folge haben, dass Y. in eine andere Klasse/an eine andere Schule versetzt, mindestens aber für einen Zeitraum vom Unterricht suspendiert würde. Die Maßnahme ist administrativ vorgesehen und kann nicht umgangen werden. Die Schwere der Strafmaßnahme könne jedoch durch Einsicht, Besserung des Verhaltens und eine Entschuldigung an das Opfer und den Klassenverband milder ausfallen. Ein Täter-Opfer-Ausgleich, in Form eines Entschuldigungsbriefes, wurde angeraten. Die Eltern wurden dazu aufgefordert, das Verhalten mit Y. zu besprechen und positiv auf ihn einzuwirken. Um die Schwere der Handlungen weiter zu unterstreichen, wurden die Eltern über rechtliche Konsequenzen von Bullying aufgeklärt. Unter anderem wurden Straftatbestände für Beleidigung und üble Nachrede nach dem StGB herangezogen. Auffallend war an dieser Stelle, dass den Eltern nicht bewusst gewesen zu sein schien, dass Bullyinghandlungen

strafrechtlich verfolgt werden können. Ebenso wenig schien dies dem Täter bewusst gewesen zu sein. Nachfragen durch den Vater waren überwiegend davon geprägt, wie eine Strafverfolgung vermieden werden könne. Der Vater griff abermals auf bagatellisierende Aussagen und verzerrte Schuldzuweisung zurück. Es wurde besprochen, dass der Schulsozialdienst keinen Einfluss darauf hat, ob eventuell vorliegende Strafbestände verfolgt werden. Anschließend wurde das Gespräch auf das Thema der Ressourcen gelenkt. Dazu konnte festgehalten werden, dass es kaum vorhandene Verwandtschaft im Umfeld gebe. Die Großeltern väterlicherseits seien bereits verstorben, mütterlicherseits würden die Großeltern im Herkunftsland leben. Die restliche Familie des Vaters lebe ebenfalls im Herkunftsland. Die Mutter habe einen Bruder, dieser wohne jedoch in Berlin. Der Vater sei Autohändler und beruflich viel unterwegs, die Mutter kümmere sich um die drei Kinder und sei Hausfrau. Der Alltag bestehe darin, dass die Mutter viel Zeit mit der Tochter verbringe. Die beiden Söhne wurden als autark beschrieben und seien überwiegend draußen unterwegs. Diese Aussage deckte sich mit der aus den Einzelgesprächen. Gemeinsame Unternehmungen seitens der Familie fänden nicht statt. Der Vater sei meistens am Wochenende zuhause, wo er sich von der Arbeit erhole. Er verbringe besonders viel Zeit mit dem ältesten Sohn. Gemeinsam würden Sie Fußball und Boxen gucken, Y. sei während dieser Zeit mit anwesend. Auf die Frage, welche Hobbys und Stärken Y. aus Sicht der Eltern habe antwortete der Vater, dass „er ein Junge sei und gut Fußball spielt und boxt“. Diese Aussage schien Y. stark positiv zu beeinflussen. Seine Mimik wurde freundlich und stolz, die Augen spiegelten Freude wider. Weitere Hobbys habe Y. nicht. Der Vater gab an, dass sein Sohn sich noch viel mit Freunden treffe. Auf Nachfrage konnte der Vater nicht erklären, was die Jugendlichen gemeinsam unternehmen würden. Es wurde jedoch bekräftigt, dass es gut sei, dass die Jungen sich trafen, ohne dies weiter auszuführen. Schulisch interessiere sich Y. sehr für Sport. Andere Unterrichtsfächer würden ihn langweilen. Der Vater tätigte hier eine interessante Aussage: „Kinder brauchen keine Schule, Kinder müssen vom Vater lernen. Wozu Biologie? Das braucht er nicht“. Im weiteren Gespräch konnten keine neuen Erkenntnisse zum Punkt Ressourcen gefunden werden. Abschließend wurde über Unterstützungsformen und das weitere Vorgehen der Schule berichtet. Den Eltern wurde deutlich gemacht, dass Bullyinghandlungen und Gewalt an der Schule nicht toleriert werden. Y. werde von nun an ein wöchentliches Gespräch mit den Schulsozialarbeitern erhalten, bis ein Anti-Mobbing-Training genehmigt werde und stattfinde. Zudem wurde den Eltern angeraten, eine Hilfe zur Erziehung in Form einer Familienhilfe in Anspruch zu nehmen. Die Mutter könnte hierdurch entlastet werden und insgesamt erhielte die Familie Unterstützung in den Bereichen Tagesstruktur und Erziehung. Y. hätte eine weitere Anlaufstelle, die ihm in seiner weiteren Entwicklung unterstützen würde. Zusätzlich wäre es wichtig, dass Y. an einem Sozialkompetenztraining teilnehme. Die bisher erlernten Verhaltensweisen von Gewalt und Machtmissbrauch sollten abgelegt werden, um die weitere

Entwicklung von Y. positiv zu beeinflussen. Zudem wurde angeraten Y. einen Sportverein besuchen zu lassen, z.B. einen Fußball- oder Box-Verein. Die Schule stufte den jetzigen Fall als brisant ein und möchte sowohl Opfer als auch Täter und deren Familien unterstützen. Es wurde zudem nochmals unterstrichen, dass bei einer gleichbleibenden Entwicklung Y. von der jetzigen Schule ausgeschlossen und an eine andere versetzt werde.

In der zweiten Gesprächshälfte wurde den Eltern die Möglichkeit gegeben Nachfragen zu stellen und ohne die Anwesenheit des Sohnes zu sprechen. Von Seiten der Familien kamen wenige Nachfragen, hauptsächlich solche, die sich mit Strafminderung befassten. Der Vater behielt weiterhin eine defensive Haltung bei, die Mutter verblieb in einer neutralen Rolle. Das Gespräch wurde anschließend beendet und den Eltern Zeit gegeben, das Gehörte zu verarbeiten. Im multiprofessionellen Team wurden Eindrücke und das weitere Vorgehen besprochen.

3.2 Maßnahmen und Methoden

Folgend werden die geplanten und (un-)genutzten Maßnahmen und Methoden während des Gesamtprozesses des oben beschriebenen Bullyingfalls wiedergegeben. Hierbei wird vornehmlich auf die Maßnahmen eingegangen, die auf eine Verhaltensveränderung des Täters abzielten bzw. diesen Verlauf begünstigen sollten.

Wöchentliche Einzelgespräche mit Täter und Opfer

Beiden Parteien wurden feste wöchentliche Gesprächstermine vorgegeben. Während der Gespräche wurde aktives Zuhören und Paraphrasieren als Methode genutzt, ebenso wurden Aufzeichnung angefertigt. Während der Arbeit wurde darauf geachtet gezielt offene Fragen zu stellen und die Klienten erzählen zu lassen.

Ziel der Gespräche mit dem Opfer waren Erkenntnisgewinn über die aktuelle Situation und das innere Erleben. Zudem sollten die Gespräche zur Stabilisierung des Opfers in einem geschützten Raum dienen. Themen waren dabei der Umgang mit den erlebten Bullyinghandlungen, Eigenwirksamkeit in Verbindung mit Übungen (bspw. verbale Gegenwehr oder Schutzsuche bei Mitschüler:Innen), familiäre Situation und Empowerment. Durch die Gespräche wurde ebenfalls kontrolliert, ob die vorgeschlagenen Maßnahmen durch die Lehrkräfte umgesetzt wurden, die Bullyinghandlungen beendet oder zumindest minimiert wurden und ob Anpassungen getroffen werden mussten.

Die Gespräche mit dem Täter dienten primär dazu, denn Ursprung der Bullyinghandlungen zu identifizieren, um Maßnahmen zu treffen, die dieses Verhalten unterbinden sollten. In einem weiteren Schritt wurde mit dem Täter akzeptiertes bzw. nicht akzeptiertes Verhalten besprochen. Daran anknüpfend wurden Konsequenzen auf mehreren Ebenen aufgezeigt. Der

Täter wurde darüber informiert, welches Verhalten zukünftig negativ sanktioniert werde, welche Form die Sanktionierung annehmen würde und welche formellen Sanktionen die Schule vorsehe. Anschließend wurden alternative, akzeptierte Verhaltensformen gemeinsam erarbeitet bzw. als Vorschlag unterbreitet, wenn keine Alternativen gefunden werden konnten. Zudem wurde besprochen, wie akzeptiertes Verhalten positiv bekräftigt wird. Hierfür wurden anfänglich niedrigschwellige Verhaltensänderungen ausgewählt (bspw. sollten keine Kommentare ggü. dem Opfer geäußert werden). Positives Verhalten sollte anfangs unmittelbar belohnt werden, indem ein visuelles Bekräftigungssystem eingeführt und verbales Feedback am Ende der Unterrichtseinheit gegeben wurde. Durch das Bekräftigungssystem sollte der Täter die Möglichkeit erhalten, während der Gruppenarbeiten mit gewünschten Schüler:Innen zusammenzuarbeiten, den separaten Gruppenraum zu nutzen oder die Lernmöglichkeit in die Insel zu verlagern. Weiterhin ging es darum, eine intrinsische Veränderung im Täter zu fördern, damit dieser aus eigener Motivation heraus zukünftige Bullyinghandlungen unterlässt. Das innere Erleben des Täters stellte einen weiteren Gesprächspunkt dar. Der Täter wurde dabei unterstützt, sein Verhalten zu reflektieren. Positive Veränderungen wurden hervorgehoben und Fehlschläge aufgearbeitet. Ferner wurde dem Täter die Möglichkeit gegeben, eigene Themen (bspw. über die familiäre Situation) in die Gespräche einzubringen.

Gespräch mit den Klassen- und Fachlehrer:Innen

Die Gespräche mit den Klassen- und Fachlehrer:Innen sollten zur Evaluation beitragen, inwiefern sich das Verhalten des Täters im Verlauf geändert habe. Ergänzend wurde überprüft, ob vorgeschlagene Maßnahmen durch die Lehrer:Innen umgesetzt wurden. Die Notwendigkeit, die Maßnahmen einheitlich umzusetzen wurde betont, um zu vermeiden, dass der Täter Möglichkeiten finden konnte, sein aggressives Verhalten unter bestimmten Bedingungen fortzusetzen und zu erlernen, wann dieses genutzt werden könnte. Den betroffenen Lehrer:Innen wurde die Möglichkeit gegeben, Fragen bzgl. der Maßnahme zu stellen. Dies basierte auf Freiwilligkeit.

Anti-Mobbing-Training durch externe Kräfte

Die praktische Arbeit hat gezeigt, dass die Ressourcen der Schulsozialarbeit aufgrund des Personalschlüssels in der täglichen Arbeit deutlich begrenzt und ausgereizt sind. Diese Prämisse trifft ebenfalls auf die Lehrerschaft zu. Um den Regelbetrieb weiterhin aufrecht erhalten und die Schulklassse adäquat unterstützen zu können, wurde mit den Klassenlehrer:Innen und der Jahrgangsleitung die Möglichkeit eines externen, professionellen Anti-Mobbing-Trainings besprochen. Die Schulklassse sollte dadurch weitere Aufklärung, aber auch Empowerment erfahren und zu einer stärkeren Gemeinschaft zusammenwachsen. Teambuilding Methoden sollten dabei verfestigte Stigmata aufbrechen und dazu führen, dass sowohl Täter als auch Opfer durch Klassenkamerad:Innen im Klassengefüge akzeptiert

werden und die Möglichkeit erhalten, darin eine positive Rolle einzunehmen. Ferner sollten die Klassenlehrer:Innen Unterstützung und Anleitung erhalten, mit der aktuellen Situation umzugehen, und erfahren, welche Maßnahmen negatives Verhalten reduzieren und weiter verschärfen können.

PINK Training

Für den Täter wurde das persönlichkeitsstärkende, integrative Konflikttraining (PINK) als Maßnahme vorgeschlagen. Dem Täter sollte alternatives, normkonformes Verhalten vermittelt werden, um seine soziale Kompetenz und die Konfliktfähigkeit im Umgang mit anderen Schüler:Innen zu stärken. Ein Teilziel bezog sich auf die Fähigkeit gesunde soziale Beziehungen aufzubauen, zu stabilisieren und dauerhaft aufrechterhalten zu können. Der Täter berichtete im Einzelgespräch von losen Beziehungen und, dass er anderen Schüler:Innen in einer Art überlegen sei bzw. diese als nicht gleichwertig empfinde. Die geschilderte Wahrnehmung wurde so interpretiert, dass der Täter versuchte, seinen sozialen Status über die Machtstruktur eines Anführers aufrechtzuerhalten. Anhand der Interpretation lässt sich ableiten, dass der Täter durch Bekräftigung erlernt hat, dass sein aggressives Verhalten ihm sozialen Status und Ansehen verleiht, und dass die Furcht anderer ein Anzweifeln unterbindet oder zumindest minimiert. Ein weiteres Teilziel stellte die Unterstützung und Begleitung der Familie durch schulexterne Fachkräfte dar. Das Elterngespräch wurde so interpretiert, dass der Kindsvater aggressives Verhalten legitimiert und somit fördert. Durch die Begleitung der Eltern sollte versucht werden, diese im späteren Verlauf als Verbündete zu gewinnen oder zumindest zu einem Sichtwechsel beizutragen.

Beendigung aufgrund von Schulwechsel

In der vierten Woche der Fallarbeit wurde durch die Eltern des Opfers ein Schulwechsel beantragt. Diesem wurde zeitnah durch die Schulbehörde stattgegeben, wodurch die Bullyingsituation beendet wurde. Der Wunsch des Schulwechsels wurde während des Elterngesprächs von Seiten der Eltern geäußert. Den Eltern wurde versucht zu vermitteln, dass ein Schulwechsel nicht zielführend sei und allen beteiligten Parteien ein falsches Signal sende. Das angedachte soziale Kompetenztraining wurde damit ebenfalls abgelehnt und unterbunden.

3.3 Kritische Reflexion

Aus kritischer Sicht sind mehrere Erschwernisse während der gesamten Situation in der beschriebenen Fallarbeit eingetreten. Dabei sind große Mängel an der Schulstruktur sowie an den vorhandenen Ressourcen festzuhalten. Während der Fallarbeit wurde immer wieder deutlich, dass die Schule auf schnelle Ergebnisse gezielt hatte. Dies lässt sich zum Teil auf die

wenig verfügbaren Ressourcen zurückführen. Die betroffene Stadtteilschule verfügt bei einer Schülerschaft von ca. 1.000 Schüler:Innen über vier Schulsozialarbeiter:Innen, davon zwei Vollzeit- und zwei Teilzeitkräfte. Dem untergeordnet sind ca. weitere 16 sozialpädagogische Fachkräfte (z.B. Sonderpädagog:Innen). Diese sind der Schulsozialarbeit zugeordnet, jedoch ist die leitende Schulsozialarbeiter:In nicht weisungsbefugt, sondern dient lediglich als Koordinator:In. Diese Kräfte begleiten mehrere Schüler:Innen einer Klasse gleichzeitig (im Durchschnitt drei bis sechs Schüler:Innen), wobei es sich vornehmlich im Inklusionsschüler:Innen handelt. Eine umfängliche und intensive Betreuung von Bullying-Täter:Innen und den betroffenen Klassen stellt sich neben dem Regelbetrieb, bestehend aus bürokratischen Akten, der Betreuung von Schüler:Innen mit sozialen, psychischen und/oder Entwicklungsproblemen, der Beratung von Lehrer:Innen, Eltern sowie der Schulleitung aufgrund der bereits angeführten beschränkten personellen Ressourcen als herausfordernd bis problematisch dar. Ein weiterer Punkt bezieht sich auf die Vorstellung bzw. den Wunsch möglichst zeitnah zum Regelbetrieb in der Schulklasse zurückkehren zu können, um den Lehrplan einhalten zu können. Die Bagatellisierung der Bullyinghandlungen durch den Klassenlehrer im beschriebenen Fallbeispiel könnte so interpretiert werden, dass dieser aggressives Verhalten als Norm empfindet und negative Handlungen als nicht schädigend einstuft, um seinen Lehrplan ohne Unterbrechung durchführen zu können. Anhand dieses Punktes zeigt sich ein weiteres Problemfeld: Die Zusammenarbeit verschiedener Akteur:Innen mit jeweils unterschiedlichen Wahrnehmungen und Interessen. Insbesondere die Zusammenarbeit mit den Eltern des Täters zeigte, dass mögliche Maßnahmen zur Verbesserung des Verhaltens nicht immer angenommen werden oder zumindest mit Widerstand zu rechnen ist. Das angedachte PINK-Training wurde aufgrund der Verweigerung der Eltern des Täters nicht genutzt. Ebenfalls wurde eine Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit durch die Eltern abgelehnt, wodurch Maßnahmen zur Verhaltenskorrektur im familiären Umfeld nicht ergriffen werden konnten bzw. sogar davon auszugehen sein musste, dass weitere negative Verhaltensweisen, beabsichtigt oder unbeabsichtigt, weiter gefördert wurden. Die Eltern des Opfers wirkten den Maßnahmen bzw. der Schulsozialarbeit gegenüber skeptisch. Der Wunsch einer schnellen Besserung der Situation und die Frage nach der negativen Sanktionierung des Täters stand im Vordergrund - aus einer emotionaler Perspektive betrachtet verständlich. Die Intention des Schulwechsels ist daher nachzuempfinden, jedoch als alleinige Maßnahme nicht förderlich, da das Opfer bereits eine ausreichende Skepsis gegenüber anderen Peers entwickelt zu haben schien. Außerdem schien es in der Opferrolle bereits verfestigt zu sein. Die Bullyingssituation erschien für manche Lehrkräfte aufgrund des Schulwechsels des Opfers gelöst. Das angedachte Anti-Mobbing-Training durch externe Kräfte wurde in der Schulklasse nicht durchgeführt, da sich die Fallzahlen der Konflikte minimiert und stabilisiert hätten. Dieser Eindruck wurde durch die

Lehrkräfte mitgeteilt und durch die Leitungsebene mitgetragen. Dass der Umstand jedoch vielmehr dem Schulwechsel des Opfers und der derzeitigen Abwesenheit eines neuen Opfers geschuldet war und davon auszugehen ist, dass Bullyingnormen weiterhin in der Klasse bestehen bleiben, wurde nicht wahrgenommen. Darüber hinaus wurde argumentiert, dass die Schule im achten Jahrgang während der Projektwoche eine Mobbingaufklärung durch interne Kräfte anbieten und durchführe. Diese Aufklärung basierte jedoch auf Laienkräften, sprich aus Lehrkräften, die durch Unterlagen an das Thema herangeführt und ermächtigt wurden, ein entsprechendes Projekt durchzuführen. Ob im Weiteren ein Interesse vorlag, Kosten zu senken bzw. finanzielle Ressourcen zu schonen lässt sich an dieser Stelle nicht belegen. Eine weitere wichtige Erwähnung ist, dass das von der Schulbehörde zur Verfügung gestellte Anti-Mobbing-Konzept „no blame approach“ nicht angewandt wurde und die Schule über kein eigenes Konzept verfügte. Anhand des Fallbeispiels und dessen Entwicklung würden sich noch ausreichend weitere kritisch zu betrachtende Bereiche finden lassen.

Fazit

Wie bereits aufgezeigt, nehmen Bullyinghandlungen verschiedene und teilweise komplexe Formen aggressiven Verhaltens an. Je nach Form wird das aggressive Verhalten früher oder später wahrgenommen, sowohl durch Opfer als auch durch Außenstehende. Ebenfalls kann es zu Fehlinterpretationen kommen: Bullyinghandlungen werden nicht erkannt oder umgekehrt werden sozialförderliche Handlungen als Bullying deklariert, weshalb es einer klaren Definition sowie genauen Betrachtung bedarf. Dass die Ausführung aggressiven Verhaltens einen funktionellen Wert zur Zielerreichung darstellt, dürfte im Weiteren kaum zu bezweifeln sein. Täter:Innen erlernen anhand von eigenen Erfahrungen bzw. Beobachtungen, welche Verhaltensweisen gewünschte Belohnungen sichern und welche Faktoren ein Gelingen erhöhen. Somit stellt sich die Frage danach, welches Ziel erreicht werden soll und ob Schulstrukturen das Aufkommen aggressiven Verhaltens fördern oder hemmen. Wie bereits anhand der Studie gezeigt, verhält sich das Bullyingniveau in Regelklassen und jahrgangsübergreifenden Klassen identisch, mit der Ausnahme für pädagogische Multigrade-Klassen, die das Ziel verfolgen sollen, prosoziales Verhalten zu fördern. Weder Alter noch Geschlecht, stellen erhöhte Risikofaktoren dar. Auch auf Bezug zur Stabilität und Wandel im Klassenraum konnten zwischen den Klassenformen nur wenig Unterschiede festgehalten werden. Eine wichtige Erkenntnis stellt dar, dass Täter:Innen sich miteinander anfreunden und ihre Freund:Innen ebenfalls dazu beeinflussen können, selbst Täter:Innen zu werden. Ein frühzeitiges Erkennen ist dienlich, um umfänglich nachteilige Situationen für Täter:Innen, deren Freund:Innen und den Opfer zu vermeiden oder zumindest zu minimieren. Bereits

vorgestellte Determinanten können herangezogen werden, um präventiv zu wirken und Täter:Innen zu identifizieren oder zumindest solche Schüler:Innen zu beobachten, auf die diese zutreffen. Die Schulsozialarbeit verfügt über die Möglichkeit, Einfluss auf Peer Viktimisierung zu nehmen. Aktive Aufklärung der Schülerschaft und der Lehrkräfte über Bullying und die Einführung einer prosozialen, gewaltfreien Schulkultur kann eine präventive Maßnahmen darstellen. Intervenierende Maßnahmen wie die Begleitung und Beratung aller involvierten Parteien stellen einen Großteil der Arbeit dar und sind von größter Wichtigkeit. Die Bedarfsermittlung und die Kontrolle, ob Absprachen eingehalten und umgesetzt werden nehmen eine weitere wichtige Position ein. Die daraus resultierende Netzwerkarbeit zwischen Institutionen und Akteuer:Innen stellt einen weiteren essenziellen Aspekt der Schulsozialarbeit dar. Grenzen der Schulsozialarbeit zeigten sich dort, wo Maßnahmen auf Freiwilligkeit und Zustimmung basierten. Besonders tückisch stellte sich die Arbeit mit den Eltern der Schüler und der bagatellisierenden Lehrkraft heraus, die die Fallarbeit im Weiteren, durch das Nicht-Einhalten von abgesprochenen Maßnahmen oder sogar durch Verweigerung, massiv erschwerten. Die sanktionierenden Maßnahmen der Schule waren von strafendem Charakter, ebenfalls traten diese oftmals stark zeitverzögert und erst nach mehreren Wochen ein. Es fehlte einer Anleitung zu alternativen und erwünschten Verhaltensweisen. Kreative Sanktionen, die das Sozialverhalten fördern und Alternativen zum non-konformen Verhalten liefern können, wären hier wünschenswert. Wie bereits kritisch angemerkt, zeigte sich, dass die Arbeit durch mangelnde Ressourcen beeinträchtigt wurde. Der zeitliche Umfang der Arbeit ist deutlich begrenzt, weshalb die Netzwerkarbeit sowie die Unterstützung der Lehrkräfte zur korrekten Durchführung von Maßnahmen einen noch höheren Stellenwert einnimmt. Um zukünftig ressourcenorientierter arbeiten zu können, wäre eine Prüfung digitaler Maßnahmen interessant. Hierzu könnten Techniken der augmented reality und virtual reality herangezogen werden, um sowohl Täter:Innen, als auch deren Eltern in die Position eines Opfers bzw. einer beteiligten Person in eine Bullingsituation hineinzusetzen und einen Perspektivwechsel zu fördern. Ferner wäre eine Erweiterung schulischer Sanktionierungen von Interesse und zu prüfen. Anstatt der Androhung und dem Vollzug einer Suspendierung könnte eine verpflichtende Teilnahme an einem sozialen Kompetenztraining eine deutlich erfolgreichere Maßnahme darstellen. Der alleinige strafende Charakter der Sanktion gehe damit verloren und gleichzeitig erhalten Täter:Innen Anleitung zu normkonformen und prosozialen Verhaltensweisen.

Literaturverzeichnis

- Azrin, N. H. & Holz, W. C. (1966): Punishment. In K. W. Honig (Hrsg): Operant behavior. New York: Appleton-Century-Crofts, 380-447
- Azrin, N. H. & Hutchinson, R. R. (1967): Conditioning of the aggressive behavior of pigeons by a fixed-interval schedule of reinforcement. *Journal of Experimental Analysis of Behavior*, 10, 395-402
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1961): Transmission of aggression through imitation of aggressive models. In *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582
- Bandura, A., Ross, D. und Ross, S. A. (1963a): A comparative test of the status envy, social power, and secondary reinforcement theories of identificatory learning. In *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 527-534
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1963b): Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1963c): Vicarious reinforcement and imitative learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 601-607
- Bandura, A., Grusec, J. E. & Menlove, F. L. (1966): Observational learning as a function of symbolization and incentive set. *Child Development*, 37, 499-506
- Bandura, A. (1971): Vicarious and self-reinforcement process. In R. Glaser (Hrsg.), *The nature of reinforcement*. New York: Academic Press, 228-278
- Bandura, A. & Jeffery, R. W. (1973): Role of symbolic coding and rehearsal process in observational learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26(1), 122-130
- Berkowitz, L. (1965a): The concept of aggressive drive: Some additional considerations. In L. Berkowitz (Hrsg.), *Advances in experimental social psychology*. Bd. 2. New York: Academic Press, 301-329
- Berkowitz, L. (1965b): Some aspects of observed aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 359-369
- Berkowitz, L. & Le Page, A. (1967): Weapons as aggression-elevating stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 202-207
- Böhmer, M. & Steffgen, G. (2020): *Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge*. Wiesbaden: Springer.
- Breuer, J., Scharkow, M. & Quandt, T. (2015): Sore Losers? A Reexamination of the Frustration-Aggression Hypothesis for Colocated Video Game Play. *Psychology of Popular Media Culture*, 4(2), 126-137
- Buehler, R. E., Patterson, G. R. & Furniss, J. M. (1966): The reinforcement of behavior in institutional settings. *Behaviour Research and Therapy*, 4, 157-167

- Buss, A. H. (1966a): Instrumentality of aggression, feedback, and frustration as determinates of physical aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 153-162
- Buss, A. H. (1966b): The effect of harm on subsequent aggression. *Journal of Experimental Research in Personality*, 1, 249-255
- Carlson, M., Marcus-Newhall, A. & Miller, N. (1990): Effects of situational aggression cues: A quantitative review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 622-633
- Childline (2021): Types of bullying. Online unter: <https://www.childline.org.uk/info-advice/bullying-abuse-safety/types-bullying/> (abgerufen am: 22.09.2024)
- Delgado, J. M. R. (1963): Cerebral heterostimulation in a monkey colony. *Science*, 141, 161-163
- Deutschlandfunk Kultur (2019): Tod einer Berliner Grundschülerin – Nur Erwachsene können gemobbten Kindern helfen. Online unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/tod-einer-berliner-grundschuelerin-nur-erwachsene-koennen-100.html> (abgerufen am: 20.09.2024)
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H. & Seers, R. R. (1939): Frustration and aggression. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Dorsch - Lexikon der Psychologie (2022): Aggression. Online unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/aggression#search=9ebad08d122f45a145edf0b1c621403d&offset=0> (abgerufen am: 21.09.2024)
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Frederiks, A. M., Vogels, T. & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006): Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between mobbing and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117, 1568-1574
- Feshbach, S. (1964): The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review*, 71, 257-272
- Feshbach, S. (1970): Aggression. In P. H. Mussen (Hrsg.), *Carmichael's manual of child psychology*, Bd. II. New York: Wiley, 159-259
- Geen, R. G. & Pigg, R. (1970): Acquisition of an aggressive response and its generalization to verbal behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 165-170
- Geen, R. G. & Stonner, D. (1971): Effects of aggressiveness habit strength on behavior in the presence of aggression-related stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 149-153
- Gentry, W. D. (1970): Effects of frustration, attack, and prior aggressive training on overt aggression and vascular process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 718-725
- Gerst, M. S. (1971): Symbolic coding process in observational learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19, 7-17
- Gini, G. (2006): Social cognition and moral cognition in mobbing: what's wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528-539

Glueck, S. & Glueck E. (1950): Unraveling juvenile delinquency. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Hartmann, D. P. (1969): Influence of symbolically modeled instrumental aggression and pain cues on aggressive behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 11, 280-288

Hazler, R.J., Carney, J. V., Green, S., Powell, R. & Scott Jolly, L. (1997): Areas of expert agreement on identification of school bullies and victims. *School Psychology International*, 18, 5-14. Online unter: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0143034397181001> (abgerufen am: 21.09.2024)

Jegard, S. & Walters, R. H. (1960): A study of some determinants of aggression in young children. *Child Development*, 31, 739-747

Kruttschnitt, C. (1994): Gender and interpersonal violence. In A. Reiss & J. Roth (Eds.), *Understanding and preventing violence*, Vol. 3, Social influences. Washington: National Academy of Sciences Press, 293-376

Kuhn, D. Z., Madsen, C. H., Jr. & Becker, W. C. (1967): Effects to exposure to an aggressive model and "frustration" on children's aggressive behaviour. *Child Development*, 38, 739-745

Leitenberg, H. (1965): Is time-out from positive reinforcement an aversive event? A review of the experimental evidence. *Psychological Bulletin*, 64, 428-441

Maier, S. F., Seligman, M. E. P. & Solomon, R. L. (1969): Pavlovian fear conditioning and learned helplessness: Effects on escape and avoidance behavior of (a) the CU-US contingency and (b) the independence of the US and voluntary responding. In B. A. Campbell und R. M. Church (Hrsg.), *Punishment and aversive behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts, 299-342

Marini, Z. A., Dane, A. V. Bosacki, S. L. & YLC-CURA (2006): Direct and indirect bully-victims: Differential psycho-social risk factors associated with adolescents involved in mobbing and victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 551-569

Martin, M., Burkholder, R., Rosenthal, T. L., Tharp, R. G. & Thorne, G. L. (1968): Programming behaviour change and reintegration into school milieu of extreme adolescent deviates. *Behaviour Research and Therapy*, 6, 371-383

McCord, W., McCord, J. & Zola, I. K. (1959): *Origins of crime: A new evaluation of the Cambridge-Sommerville Youth Study*. New York: Columbia University Press.

Merrell, K. W. & Carney, A. G. (2001): Mobbing in schools – Perspectives in understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22, 364-382

Milgram, S. (1964): Group pressure and action against a person. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 137-143

Mischel, W., Ebbesen, E. B. & Zeiss, A. R. (1972): Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 204-218

Natvig, G. K., Albrektsen, G. & Qvarnstrom, U. (2001): School-related stress experience as a risk factor for mobbing behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 561-575

- Olweus, D. (1978): *Aggression in the Schools. Bullies and Whipping Boys*. Washington, D.C.: Hemisphere Publishing Corporation.
- Olweus, D. (1994): Mobbing at school. Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190
- Olweus, D. (2011): *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können* (4. Auflage). Bern: Huber.
- Olweus, D. (2012): Understanding and Researching Bullying. Some Critical Issue. In S.R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage, *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective*. New York: Routledge, 9-31
- Ojala, K., & Nesdale, D. (2004): Bullying and social identity. The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(1), 19-35
- Perren, S. & Alaker, F. D. (2006): Social behavior and peer relationship of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 45-57
- Petermann, F. & Koglin, U. (2013): *Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen. Hintergründe und Praxis*. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.
- PONS (2024): „aggredior“. Online unter: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung/latein-deutsch/aggredior> (abgerufen am: 20.09.2024)
- Powers, P. C. & Geen, R. G. (1972): Effects of the behaviour and the perceived arousal of a model on instrumental aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 175-183
- Priks, M. (2010): Does Frustration Lead to Violence? Evidence from the Swedish Hooligan Scene. *Kyklos*, 63(3), 450-460
- Radbout Universiteit (2024): Dr. J. A. Rambaran (Ashwin). Online unter: <https://www.ru.nl/en/people/rambaran-j> (abgerufen am: 23.09.2024)
- Reynolds, G. S., Catania, A. C. & Skinner, B. F. (1963): Conditioned and unconditioned aggression in pigeons. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 6, 73-74
- Rogers, W. R. & Ketschen, M. C. (1979): Effects of anonymity and arousal on aggression. *The Journal of Psychology*, 120, 13-19
- San Francisco Chronicles (1970): A badge for killing Reds. June 11, S. 23
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Petermann, F. (2003): *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe-Verlag GmbH & Co. KG.
- Schlack, R., Hölling, H. & Petermann, F. (2009): Psychosoziale Risiko- und Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen mit Gewalterfahrungen. *Psychologische Rundschau*, 60, 137-151
- Selg, H. (1968): *Diagnostik der Aggressivität*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Selg, H., Mess, U. & Berg, D. (1997): *Psychologie der Aggressivität* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

- Shields, A. & Cicchetti, D. (2001): Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 349-363
- Stone, L. J. & Hokanson, J. E. (1969): Arousal reduction via self-punitive behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12, 72-79
- Sykes, G. M. & Matza, D. (1958): Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency. *American Psychological Review*, 22, 664-670
- Teuschel, P. & Heuschen, K. W. (2013): *Bullying. Mobbing bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Schattauer.
- Thompson, T. & Bloom, W. (1966): Aggressive behavior and extinction-induced response-rate increase. *Psychonomic Science*, 5, 335-336
- Wahl, K. (2009): *Aggression und Gewalt: Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick*. Heidelberg: Spektrum.
- Walters, R. H. & Brown, M. (1963): Studies of reinforcement of aggression. III. Transfer of responses to an interpersonal situation. *Child Development*, 34, 563-571
- Wheeler, L. & Caggiula, A. R. (1966): The contagion of aggression. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2, 1-10
- Williams, C. D. (1959): The elimination of tantrum behaviour by extinction procedures. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 269
- Wolf, M. M., Risley, T. R. & Mess, H. (1964): Application of operant conditioning procedures to the behaviour problems of an autistic child. *Behavior Research and Therapy*, 1, 305-312
- zdfheute (2024): Studie zu Mobbing: Jedes sechste Schulkind ist betroffen. Online unter: <https://www.zdf.de/nachrichten/panorama/kriminalitaet/schule-cyber-mobbing-grooming-kinder-studie-gefahren-100.html> (abgerufen am: 20.09.2024)
- Zimbardo, P. G. (1969): The human choice: Individuation, reason, and order versus deindividuation, impulse, and chaos. In W. J. Arnold & D. Levine (Hrsg.), *Nebraska symposium on motivation*, Vol. 17. Lincoln, Neb.: University of Nebraska Press, 237-309

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quellen kenntlich gemacht.

Bad Segeberg, den 30.09.2024

Ort, Datum

< *im Original gezeichnet* >

Unterschrift