

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit

**Bullying in der Schule – Klassenbezogene Präventions-
und Interventionsmaßnahmen**

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 19.12.2011

Vorgelegt von: Stefanie Vicidomini

Betreuender Prüfer: Herr Prof. Groen

Zweiter Prüfer: Herr Prof. Homann

Inhalt

Einleitung	4
1. Begriffsdefinition	5
1.1 Aggression	6
1.2 Gewalt	7
1.3 Aggressivität	8
2. Theoretische Erklärungsansätze von Aggressionen	8
2.1 Psychoanalytische Triebtheorien	8
2.2 Ethologische Triebtheorie	9
2.3 Frustrations-Aggressions-Theorie	9
2.4 Lernpsychologische Theorie über aggressives Verhalten	11
2.4.1 Klassisches Konditionieren	11
2.4.2 Operantes Konditionieren	12
2.4.3 Lernen am Modell	12
2.4.3.1 Beobachtungslernen	13
2.4.3.2 Gedächtnisprozesse	13
2.4.3.3 Motorische Reproduktionsprozesse	13
2.4.3.4 Bekräftigungs- und Motivationsprozesse	14
3. Strukturelle Risiken der Entstehung aggressiven Verhaltens	15
4. Empirische Erhebungen	16
5. Erscheinungsformen	18
5.1 Bullying als Gruppenphänomen	20
5.1.1 Beispiel eines Falles von Bullying und dessen Auswirkung in der 6. Klasse einer Hamburger Gesamtschule	21
5.1.2 Bullying in der Schulklasse	23
5.2 Geschlechterunterschiede	23
5.3 Altersunterschiede	24
6. Folgen von Bullying	24
7. Risikoerhöhende Bedingungen des Bullying	25
7.1 Personenbezogene risikoerhöhende Bedingungen	25
7.2 Risikoerhöhende Bedingungen innerhalb der Familie	26
7.3 Risikoerhöhende Bedingungen innerhalb der Schule	27
8. Maßnahmen zur Prävention	28
8.1 Soziales Lernen als Prävention	28

8.1.1 Gruppenentwicklung	30
8.1.2 Normen und Grenzen	31
8.1.3 Konsequenz	31
8.1.4 Kommunikation	32
8.1.5 Verantwortung	32
8.1.6 Soziale Verhaltensregeln	32
8.1.7 Konfliktlösung	33
8.1.8 Rollenspiele	33
8.1.9 Elternarbeit	34
8.2 Unterrichtsbezogene Prävention	34
8.2.1 Teamfördernde Unterrichtsformen	34
8.2.2 Spiele und Entspannung	35
8.2.3 Theaterarbeit	35
8.2.4 Klassenrat	36
8.2.5 Patenschaften	37
8.3 Intervention	38
8.3.1 Allgemeine Maßnahmen auf der Schulebene	39
8.3.2 Maßnahmen auf der Schülerebene	40
8.3.3 Kognitiv-behaviorale und soziale Fertigkeitstrainings	40
8.3.4 Schulweite Mehr-Ebenen-Konzepte gegen Bullying	41
8.4 Multimodales Programm von Olweus	42
8.4.1 Lob	44
8.4.2 Strafen	44
8.4.3 Regelmäßige Klassengespräche	45
8.4.4 Kooperatives Lernen	45
8.4.5 Gemeinsame positive Aktivitäten	46
8.4.6 Pausenaufsicht	47
8.4.7 Zusammenarbeit mit den Eltern	47
9. Schlussbetrachtung	49
10. Literatur	53
Schriftliche Erklärung	57

Einleitung

„Zwei Jahre lang war Johnny, ein stiller 13jähriger, für einige seiner Klassenkameraden ein menschliches Spielzeug. Die Teenager setzten Johnny zu, um an sein Geld zu kommen, sie zwangen ihn, Unkraut zu schlucken und Milch, die mit Waschmittel vermischt war, zu trinken. Sie verprügelten ihn in den Toiletten und legten ihm einen Strick um den Hals, mit dem sie ihn wie ein ‚Tier an der Leine‘ herumführten“ (Olweus, 1996: 21)

Aggressives Verhalten von Jugendlichen wurde in den letzten Jahren national und international immer häufiger diskutiert, besonders in Folge von Amokläufen an Schulen oder Suiziden einzelner Schülerinnen und Schüler, die lange Zeit von Mitschülern drangsaliert wurden. Es wird immer wieder von vermehrtem Auftreten aggressiven Verhaltens unter Jugendlichen gesprochen. Ein spezifisches Phänomen aggressiven Verhaltens ist das Bullying, was das wiederholte Schikanieren anderer Schülerinnen und Schüler meint. In fast allen Schulen gibt es Bullying- bzw. Mobbingfälle. Schülerinnen und Schüler werden z.B. immer wieder von anderen genötigt, gequält usw. und das jeden Tag. Die Erforschung des Problems setzte Ende der siebziger Jahre ein, nachdem Dan Olweus die Ergebnisse seiner Untersuchung in Norwegen und Schweden zum Thema „Mobbing“ veröffentlichte. Die meisten Forschungen zu diesem Thema stammen aus anderen Ländern, besonders aus Skandinavien, Großbritannien und den USA. In Deutschland gibt es noch nicht so viel Literatur. Die Schulen gehen zum Teil sehr unterschiedlich mit dem Thema Bullying um. Einige Schulen unternehmen nichts, andere arbeiten dem Problem entgegen.

Diese Arbeit erklärt das Phänomen Bullying und soll die Zusammenhänge aufzeigen, die ein solches, immer wiederkehrendes, aggressives Verhalten, wie es beim Bullying der Fall ist, unter Schülerinnen und Schülern zustande kommen lässt. Es soll darauf eingegangen werden, welche Erscheinungsformen von Bullying bzw. Mobbing es gibt und welche Bedingungen zu einer Bullying-Problematik führen oder diese begünstigen. Da Bullying als eine Form der Gewalt bzw. als aggressives Verhalten angesehen wird, beschreibt die Arbeit die theoretischen Erklärungsansätze aus der Aggressionsforschung. Die Arbeit soll den Begriff ‚Bullying‘ genauer erklären und die Problematik aufzeigen, die dieses Verhalten für die betroffenen Schülerinnen und Schüler mit sich bringt. Bullying wird als Gruppenphänomen angesehen, weshalb auch auf diesen Aspekt näher eingegangen wird. Da Bullying immer in der

Schule bzw. im Zusammenhang mit der Schule auftritt, werden in dieser Arbeit Möglichkeiten der Prävention und Intervention aufgezeigt, die innerhalb der Schule umzusetzen sind, speziell im Rahmen der Klasse. 50% der Fälle von Bullying treten innerhalb einer Klasse auf (Hanewinkel/ Eichler 1999). Diese Arbeit soll die Möglichkeiten der Prävention und Intervention gegen Bullying in der Klasse verdeutlichen. Es gibt viele für Lehrerinnen und Lehrer umsetzbare Methoden, die durch Förderung der Sozialkompetenzen dem Bullying in einer Klasse entgegenwirken können. Soziales Lernen spielt hier eine besonders große Rolle. Des Weiteren werden Maßnahmen aufgezeigt, die bei dieser Problematik an Schulen eingesetzt werden können, wenn es schon Fälle von Bullying gibt. Dazu werden Maßnahmen auf den unterschiedlichen Ebenen der Schule beschrieben. Es wird in dieser Arbeit nicht in voller Ausführung auf die einzelnen Forschungsergebnisse eingegangen, da dies den Rahmen sprengen würde. Im Fazit werden die wichtigsten Aspekte einer erfolgreichen Prävention und Intervention zusammengefasst. Ein Ausblick auf die Zukunft verdeutlicht die Notwendigkeit der Maßnahmen, um allen Schülerinnen und Schülern eine sichere und gewaltfreie Schulzeit zu ermöglichen.

Die Begriffe Bullying und Mobbing werden in dieser Arbeit synonym benutzt, da es keinen einheitlichen Begriff gibt und viele Autoren unterschiedliche Begriffe für dasselbe Phänomen nutzen.

1. Begriffsdefinition

Bullying beschreibt ein spezielles Muster aggressiven Verhaltens. Nach Olweus umfasst Bullying negative Handlungen, die wiederholt und über einen längeren Zeitraum von einem oder mehreren Schülern ausgeführt werden, wobei ein Ungleichgewicht in der Stärke zwischen Täter (Bully) und Opfer (Victim) zu Ungunsten des Opfers bestehen muss. „Es liegt eine negative Handlung vor, wenn jemand absichtlich einem anderen Verletzungen oder Unannehmlichkeiten zufügt (...)“ (Olweus, 2006: 22). Es richtet sich zudem als dauerhaftes Drangsalieren und Quälen wiederholt an einzelne, ausgewählte Opfer, die sich aufgrund ihrer Unterlegenheit nicht oder kaum zur Wehr setzen können. (Hanewinkel/ Knaak, 1997; Olweus, 1996; Schuster, 1999).

Im deutschen Sprachraum wurde versucht, eine passende Übersetzung für Bullying zu finden, was jedoch bisher nicht gelungen ist. Daher wird weiterhin der angelsächsische Begriff

Bullying benutzt (Bully = Brutaler Kerl). Dieser Begriff beschreibt die Handlungen beim Bullying auf ungleichen Machtverhältnissen basierend. „A bully is someone who uses their strength or power to hurt or frighten you“(Pons Cobuild English learner’s dictionary, 1989: 119).

Viele Autoren nutzen synonym für Bullying an Schulen den Begriff „Mobbing“. Der Begriff stammt aus der Arbeits- und Organisationspsychologie und bedeutet das dauerhafte und zielgerichtete Belästigen von Erwachsenen am Arbeitsplatz. Da der Wortstamm „Mob“ das Vorgehen einer Gruppe von Tätern meint, was beim Bullying unter Schülern nicht zwangsläufig der Fall ist, wird in dieser Arbeit der Begriff „Bullying“ benutzt.

Bullying wird als ein „Spezialfall“ aggressiven Verhaltens gesehen, bei dem es nicht nur um individuelle Differenzen geht, sondern der soziale Kontext eine große Rolle spielt. Außerdem spielt der situative Aspekt einer Täter-Opfer-Interaktion eine Rolle. Beim Bullying sind die Opfer physisch und psychisch nicht in der Lage, sich in der gegebenen Situation zu wehren oder zu verteidigen. Dieses wahrgenommene Ungleichgewicht entsteht durch körperliche, kognitive oder Altersunterschiede der Schülerinnen und Schüler, aber auch durch die Anzahl der Beteiligten. Eine Überlegenheit kann somit durch physische Kraft, verbale und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten oder durch den zugeschriebenen Status in der Peer-Gruppe entstehen. Die Gruppe, in der Bullying auftritt, ist meist relativ stabil und das Opfer der Gruppe bekannt. In vielen Fällen tritt Bullying in der Klasse auf. Die Opfer von Bullying verfügen nur selten über Möglichkeiten, sich der Viktimisierung (dem zum Opfer gemacht werden) zu entziehen. „Die Bullies stellen eine dauerhafte Täter-Opfer-Beziehung her, in der sie immer die Stärkeren sind, und der die Opfer absolut unfreiwillig angehören“ (Bäuerle/ Moll-Strobl/ Reinert/ Wehr, 1999: 112).

1.1 Aggression

Bullying überschneidet sich mit den Begriffen Aggression und Gewalt. Bei Aggression wird von einer zielgerichteten Verhaltensweise gesprochen, die darauf ausgerichtet ist, einen anderen zu schädigen.

Aggressionen gibt es schon, seit es Menschen gibt. Seit den 1960er Jahren beschäftigt sich die Psychologie mit dem Thema Aggression. Aggressionen sind schon immer ein soziales Problem gewesen.

Viele Autoren definieren den Begriff Aggression unterschiedlich. In den 1940er Jahren definieren Dollard, Doob, Miller, Mowrer und Sears (1939 und deutsch 1970) Aggression als „jede Verhaltenssequenz, deren Zielreaktion die Verletzung der Person ist, auf die sie gerichtet ist“ (Bandura, 1979: 16). Bründel und Hurrelmann (1994: 23) bezeichnen Aggression als „eine Handlung, die auf die Verletzung eines Menschen zielt“.

Selg merkt jedoch an, dass der Begriff Aggression nicht endgültig eingegrenzt werden sollte. Es sollten Veränderungen und Entwicklungen möglich sein. Neue Entwicklungen müssen aufgenommen und alte abgestoßen werden (vgl. Selg, 1997: 3). Selg (1968) schlägt folgende Definition bzw. Umschreibung vor: „Eine Aggression besteht in einem gegen einen Organismus oder ein Organismussurrogat gerichteten Austeilen schädigender Reize (‘schädigen‘ meint beschädigen, verletzen, zerstören und vernichten; es impliziert aber auch wie ‘iniuriam facere‘ oder ‘to injure‘ schmerzzufügende, störende, Ärger erregende und beleidigende Verhaltensweisen, welche der direkten Verhaltensbeobachtung schwerer zugänglich sind); eine Aggression kann offen (körperlich, verbal) oder verdeckt (phantasiert), sie kann positiv (von der Kultur gebilligt) oder negativ (mißbilligt) sein“ (Selg, 1997: 4). Aggression beschreibt ein Verhalten, nicht eine Ursache von Verhaltensweisen. Ein Verhalten wird nur dann als Aggression angesehen, wenn es gegen ein anderes Lebewesen gerichtet ist. Hier liegt kein Zufall oder Versehen vor. „Wo immer ein Leiden und Sterben von Menschen bewußt angestrebt oder in Kauf genommen wird, können wir von Aggression sprechen - unabhängig von der erschlossenen Motivation und damit von der Wertung“ (Selg, 1997: 6). Als Organismussurrogat kann ein ‚Ersatzobjekt‘ für einen Organismus, wie z.B. ein Foto oder eine Puppe usw. bezeichnet werden. Es gibt auch aggressives Verhalten, das als positiv oder prosozial angesehen werden kann. Wenn z.B. eine Schülerin oder ein Schüler sich verbal oder körperlich gegen eine Gruppe wendet, die einen anderen Jugendlichen zusammenschlägt, ist das ein prosoziales aber ebenfalls ein aggressives Verhalten.

1.2 Gewalt

Unter Gewalt werden intendierte Verhaltensweisen von Personen verstanden, die zu einer körperlichen Schädigung einer anderen Person führen bzw. diese androhen oder aber versucht haben. Die Schädigung muss demnach nicht ausgeführt worden sein. Selg, Mees und Berg (1997) merken an, dass dem ein ungleiches Machtverhältnis zugrunde liegen muss. Olweus verwendet den Begriff Gewalt, wenn ein Ungleichgewicht der Kräfte vorliegt. „Der Schüler oder die Schülerin, der oder die der negativen Handlung ausgesetzt ist, hat Mühe, sich selbst zu verteidigen und ist in irgendeiner Weise hilflos gegenüber dem Schüler oder der Schülerin

oder den Schülern und Schülerinnen, die ihn drangsalieren“ (Olweus, 1996: 23). Bullying beschreibt jedoch Situationen, die über die Begrifflichkeiten hinausgehen. Beim Bullying geht es um „wiederholt ausgeführte Handlungen eines breiten Verhaltensspektrums, ausgehend von einer oder mehreren Personen über einen längeren Zeitraum“ (Scheithauer/ Hayer/ Petermann, 2003: 19).

Es wird von unterschiedlichen Formen der Gewalt gesprochen. Physische Gewalt richtet sich einerseits gegen Menschen und andererseits gegen Sachen. Zur psychischen Gewalt gehören z.B. verbale Aggressionen wie Beleidigungen, ironische Äußerungen, Bloßstellungen und Drohungen, um den Anderen zu nötigen oder zu erpressen (vgl. Schwind, 1995: 4).

Häufig wird Gewalt angewandt, um Macht über andere zu erlangen oder materielle Reichtümer zu bekommen oder soziale Handlungsweisen zu erzwingen. „Menschen wenden aggressives Verhalten vielfach eher deshalb an, weil es gewünschte Ergebnisse bewirkt, die mit nichtaggressiven Mitteln nicht so leicht erzielt werden können, als einfach nur deshalb, weil sie den Ausdruck von Leiden hervorrufen wollen“ (Bandura, 1979: 18).

1.3 Aggressivität

Unter Aggressivität versteht man eine „erschlossene, relativ überdauernde Bereitschaft zu aggressivem Verhalten“ (Selg, 1997: 10). Man kann Aggressivität als eine Eigenschaft ansehen. Menschen mit hoher Aggressivität weisen schneller aggressives Verhalten auf. Die Menschen, die in einer bestimmten Situation aggressiv handeln, haben diese, laut Selg, so erlernt. Sie erwarten in der Situation mit Hilfe von Aggressionen einen Erfolg.

2. Theoretische Erklärungsansätze von Aggressionen

In der Psychologie stehen sich zwei Theoriegruppen der Aggressionstheorien gegenüber. Zum einen die Instinkt- und Triebtheorien, zum anderen verschiedene sich ergänzende lerntheoretische Ansätze. Außerdem gibt es eine dritte, die Frustrations-Aggressions-Theorie.

2.1 Psychoanalytische Triebtheorien

Aggressionsforschung ist auf Anfang des 20. Jahrhunderts zurückzuführen. Bekannte Namen für Trieb- und Instinkttheorien sind Freud und Adler. Trieb- oder Instinkttheorien beschreiben, dass jedes Verhalten auf einen Trieb oder einen Instinkt zurückgeführt werden kann. Adler postulierte erst einen Aggressionstrieb, später war die Aggression zugunsten eines Macht-

triebs weniger bedeutsam und reaktiv. Nach Freud gibt es einen Todestrieb als Gegenspieler des Eros. Der Todes- und Destruktionstrieb, der auch Aggressionstrieb genannt wird, hat das Ziel, das Lebendige zum Tode zu führen. Wenn der Todestrieb sein Ziel nicht erreicht, liegt das daran, dass der Eros ihn unschädlich macht, indem er ihn gegen Objekte der Außenwelt wendet. Nach Freud wird eigenes Leben dadurch bewahrt, indem fremdes zerstört wird (Selg et al. 1997: 55). Der Aggressionstrieb wird dadurch gezähmt, dass der Lebenstrieb mit dem Todestrieb im konkreten Verhalten verschmilzt, so dass die Energie des Todestriebs den Zielen des Lebenstrieb zur Verfügung steht. Die Zurückhaltung der Aggression wird als ungesund und krankmachend angesehen. Wenn die Aggression in der Umwelt nicht ausagiert werden kann, richtet sie sich gegen sich selbst (Nägelkaugen, Magersucht, Selbstmord etc.). Die Theorie eines Aggressionstrieb setzt voraus, dass ein Leben ohne Aggression nicht möglich ist.

2.2 Ethologische Triebtheorie

Konrad Lorenz entwickelte eine Triebtheorie, nach der es vier große Triebe gibt. Einer von ihnen, der Aggressionstrieb hat viele biologisch sinnvolle Funktionen. Aggressionsenergie bildet sich ständig neu, ihre Abfuhr hängt von auslösenden Reizen ab. Wenn diese aber zu lange ausbleiben, kommt es zu Leerlaufhandlungen, d.h. Aggressionen laufen ohne äußeren Anreiz ab. Lorenz generalisierte seine Aussagen auf den Menschen. Der Mensch kann den vorhandenen Aggressionstrieb nicht ausleben. Dies führt zu Störungen der psychischen und physischen Gesundheit. Während Tiere Hemmungen in ihren Aggressionsneigungen haben, die angeboren sind, versagen bei Menschen die Hemmungen, da diese ihre Aggressionen mit Waffen ausleben. Nach Lorenz sollte die Energie des Aggressionstrieb auf Ersatzhandlungen umgeleitet werden, wie z.B. auf sportlichen, wissenschaftlichen oder künstlerischen Wettstreit. Nach Selg gibt die Triebtheorie „(ungewollt) all denen eine pseudo-wissenschaftliche Rechtfertigung, die an den Auf- und Nachrüstungsspiralen verdienen wollen“ (1997: 23).

2.3 Frustrations-Aggressions-Theorie

Die Frustrations-Aggressions-Theorie lässt sich auf die Forschergruppe Dollard, Doob, Miller, Mowrer und Sears (1938) zurückführen. Sie besagt

- „1. Aggression ist immer eine Folge von Frustration,
2. Frustration führt immer zu einer Aggression“ (Selg, 1997: 23).

Unter Frustration wird „die Störung einer bestehenden zielgerichteten Aktivität“ verstanden und „als Aggression gilt jede Verhaltenssequenz, die auf die Verletzung einer Person oder eines Ersatzobjektes abzielt“ (ebd.: 23). Empirische Untersuchungen nach Aufstellung dieser Frustrations-Theorie zeigen jedoch, dass nicht jede Aggression auf Frustration zurückgeht und nicht jede Frustration zu einer Aggression führt. Häufig führen Frustrationen zu Aggressionen, aber Kinder können frühzeitig lernen, auf Frustrationen konstruktiv zu reagieren.

Berkowitz änderte 1962 die Frustrations-Aggressions-Hypothese. Demnach soll zwischen Frustration und Aggression eine interpretationsabhängige Gefühlsreaktion stattfinden. Durch ausreichend erscheinende Machtmittel und Furcht, die durch eine stark erscheinende Bedrohung entsteht, wird Ärger/Wut ausgelöst. Zu einer Aggression kann es laut Berkowitz kommen, wenn es Stimuli gibt, die eng mit der Aggression verbunden sind (vgl. Berkowitz, 1962: 33).

Eher passt die Frustrations-Erregungs-Hypothese, bei der eine Frustration zu einer Erregung führt, welche das nachfolgende Verhalten intensiviert. Bandura erweitert den Wissensstand um die ‚arousal-prepotent-response‘. „D.h. man zeigt jenes Verhalten, das auf Grund der Lerngeschichte für die Situation vorherrscht“ (Selg, 1997: 24). Die vorgelebten Reaktionen wirken sich auf die Verhaltensweisen der Kinder aus. Frustrationsfolgen werden ebenfalls durch Kognitionen beeinflusst.

Zur Frustrations-Aggressions-Theorie gehört auch die Sündenbock-Hypothese, bei der die eigene Unfähigkeit auf andere verschoben wird (z.B. die Judenverfolgung im Zweiten Weltkrieg). Eine weitere Annahme ist, dass es ein kompensatorisches Verhältnis von Fremd- und Selbstaggression gibt. Triebtheorien und Frustrations-Aggressions-Theorien entschuldigen und rechtfertigen Aggressivität. Bei der Frustrations-Aggressions-Theorie gilt: „Wir sind aggressiv, weil wir frustriert werden oder in der frühen Kindheit frustriert worden sind“ (Selg, 1997: 25).

Zur Frustrations-Aggressions-Theorie gehören die Katharsishypothesen:

„Katharsis meint Reinigung oder Befreiung, in unserem Zusammenhang Befreiung von aggressiven Tendenzen“ (Selg, 1997: 25). Es gibt vier Annahmen. Die

1. Trivial-Katharsis besagt, dass nach großer körperlicher Kraftanstrengung kaum noch Kraft für Aggressionen übrig ist.

2. Frustrationsspezifische Katharsis von Dollard et al.: Durch die jeweilige Aggression soll jener Antrieb reduziert werden, der durch eine Frustration für eine Aggression bereitgestellt wird. Viele kleine Aggressionen können Energie für eine große aufbrauchen. Bei Kornad und Mitarbeiter gibt es bei – durch Ärger entstandener – Aggression eine kurzfristige Abreaktion der durch Frustration ausgelösten Aggressionsneigungen. Dies kann durch eigenes aggressives Verhalten oder durch Verhalten anderer geschehen. Die Voraussetzung ist, dass das persönliche Ziel durch die Aggression erreicht wurde.
3. Pseudo-Triebkatharsis (Lorenz): „Katharsis verzehrt die Energie, die dem Aggressionstrieb stetig neu zufließt. Große Aggressionen können durch die Ausübung vieler kleiner Aggressionen verhindert werden“ (Selg, 1997: 26).
4. Pseudo-Medienkatharsis: Sie besagt, dass allein durch Betrachtung aggressiver Handlungen eigene aggressive Energie abgebaut werden kann. Deswegen sei Gewalt in den Medien vertretbar (ebd.: 27).

2.4 Lernpsychologische Theorie über aggressives Verhalten

Aggression wird wie alle anderen Verhaltensweisen erlernt. Angeborene Komponenten werden nicht geleugnet. Sie müssen einzeln nachgewiesen werden. „Nach lernpsychologischer Sicht werden auch die Bereitschaft zur Aggression und der Drang oder die bei einigen Menschen erkennbare Lust zur Aggression gelernt (und evtl. wieder verlernt). Es gibt keinen angeborenen Trieb und keine spezifischen Auslöser, die Aggression erzwingen“ (Selg, 1997: 28). Es gibt drei nützliche Lernkonzepte, das klassische Konditionieren (Pawlow), das operante Konditionieren (Lernen durch Erfolg) von Skinner und vor allem das Lernen am Modell (auch Lernen durch Beobachtung genannt) von Bandura und Walters 1964.

2.4.1 Klassisches Konditionieren

Ein neutraler Reiz wird zum bedingten Reiz und dadurch wird eine reflexartige Reizreaktion ausgelöst. Diese Lernvorgänge bezeichnen das klassische Konditionieren. In der Aggressionsforschung bietet es Erklärungsansätze von Ärger/Wut-Reaktionen. Wenn man mehrmals von einem Menschen geärgert wird, genügt irgendwann sein Anblick oder das Hören des Namens, um eine Missstimmung auszulösen. Manchmal findet hier eine Generalisierung auf dessen Umfeld statt. Beim klassischen Konditionieren werden gefühlsmäßige Reaktionen auf neutrale Reize übertragen (vgl. Selg, 1997: 29).

2.4.2 Operantes Konditionieren

Aggressionen oder die Bereitschaft zu diesem Verhalten, werden durch operantes Konditionieren, d.h. durch Erfolge mit Aggression (Lernen am Erfolg) erlernt. Wenn ein aggressives Verhalten z.B. viel Erfolg und manchmal Misserfolg hat, wird das Fehlverhalten hartnäckig gelernt. Ein Wechsel von Erfolg und Misserfolg ist eine sehr wirksame ‚intermittierende Bekräftigung‘ (Bsp.: Haftstrafen sind ohne Therapien ineffektiv. Außerdem muss eine Strafe unmittelbar nach dem Fehlverhalten folgen). Im Falle einer Bullying-Situation ist es auch von Bedeutung, wie beim ersten Mal vom Umfeld reagiert wird. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler beginnt, jemanden zu schikanieren, hängt ihr oder sein zukünftiges Verhalten auch von der Reaktion seines Umfeldes ab, also davon wie Peer-Group und Mitschüler reagieren und wie Lehrer reagieren, die dies gesehen oder gehört haben. Eventuell lachen einige Schülerinnen und Schüler, andere machen mit und wieder andere gucken weg. Lehrerinnen und Lehrer ermahnen vielleicht die ‚Täterin‘ bzw. den ‚Täter‘ kurz oder sagen gar nichts. Auf diese Weise hätten Schülerinnen und Schüler mit ihrem Verhalten Erfolg gehabt. Das Verhalten würde wahrscheinlich verinnerlicht und wiederholt angewendet. Wenn jedoch die Freunde und Mitschülerinnen und Mitschüler klar zu verstehen geben, dass sie dieses Verhalten nicht gutheißen und auch Lehrer die Schülerinnen und Schüler gleich sanktionieren, werden sie das Verhalten wahrscheinlich nicht wiederholen.

Lernpsychologen sprechen von primären (angeborenen) und sekundären (erlernten) Trieben. Bei feindseligen Aggressionen dienen z.B. die Schmerzsignale des Opfers als Erfolgserlebnis. Auch wird angenommen, dass erfolgreiche Aggressionen spannungslösend wirken. Aggressive Verhaltensweisen können zu sekundären Trieben werden.

2.4.3 Lernen am Modell

Bandura und Walters erweiterten das Konzept des instrumentellen Lernens um das Konzept des Modelllernens. Menschen lernen nicht nur durch Verstärkung ihres Verhaltens, sondern auch durch Beobachtung und Nachahmung anderer Menschen. „Menschen lernen durch Beobachtung und durch unmittelbare Erfahrung“ (Bandura, 1979: 85). Einige Verhaltensweisen, z.B. das Sprechen, können nach Bandura nur durch den Einfluss von Modellen erlernt werden. „Wo bestimmte Verhaltensformen nur durch soziale Hinweisreize vermittelt werden können, stellt die Modellierung einen unentbehrlichen Lernaspekt dar“ (Bandura, 1979: 85).

2.4.3.1 Beobachtungslernen

Es gibt vier Subsysteme, die das Beobachtungslernen regeln, indem sie die Voraussetzungen spezifizieren, die gegeben sein müssen, wenn die Vorbilder anhaltende Verhaltenseffekte haben sollen. Ein wichtiger Teil des Beobachtungslernens ist der Aufmerksamkeitsprozess. Nicht jedes Verhalten von Modellen wird eingehend beobachtet und wahrgenommen. „Die Wirksamkeit eines Modells wird zum Teil aus den greifbaren Belegen über die Resultate erschlossen, die seine Handlungsweisen typischerweise erzielen, und zum Teil aus Status verleihenden Symbolen, die Kompetenz und vergangene Erfolge andeuten“ (Bandura, 1979: 87). Die Verhaltensweisen von Modellen mit höherem Status und gewinnenden Eigenschaften werden eher aufmerksam beobachtet. Modelle können z.B. die Eltern, die Peers aber auch Gestalten aus dem Fernsehen usw. sein.

„Lernen am Modell stellt einen kontinuierlichen Prozeß dar, in dessen Verlauf neue Verhaltensweisen erworben und bestehende Verhaltensmuster bis zu einem gewissen Grade modifiziert werden, indem Einflüsse von verschiedenen aktuellen und symbolischen Modellen in allen Lebensperioden aufgenommen werden“ (Bandura, 1979: 88).

2.4.3.2 Gedächtnisprozesse

Ein wichtiger Prozess, der für das Beobachtungslernen nötig ist, betrifft das Langzeitgedächtnis von Verhaltensweisen. „Um Sozialverhalten dann zu reproduzieren, wenn das Modell nicht länger anwesend ist und als Anhaltspunkt dient, müssen die Reaktionsmuster in symbolischer Form im Gedächtnis repräsentiert sein“ (Bandura, 1979: 88). Dies geschieht durch Bilder oder verbale Symbole. Das beobachtete Verhalten wird symbolisch kodiert. Auch das innere Wiederholen und Ausprobieren dient als Merkhilfe für modelliertes Verhalten.

2.4.3.3 Motorische Reproduktionsprozesse

Hier wird eine Verhaltensform durch Vorstellung und Übung angeeignet. Um das Verhalten reproduzieren zu können, muss der Lernende eine bestimmte Reihe von Reaktionen entsprechend den modellierten Verhaltensmustern zusammenfügen. Das Ausmaß der Reproduktion hängt von den einzelnen Fertigkeiten ab, die erforderlich sind. Die Beobachter müssen die Fähigkeit haben, das Verhalten reproduzieren zu können. Z.B. müssen die physischen Möglichkeiten gegeben sein.

2.4.3.4 Bekräftigungs- und Motivationsprozesse

Die Fähigkeit, modelliertes Verhalten auszuführen und im Gedächtnis zu behalten, kann dadurch gehemmt werden, wenn das Handeln eine negative Konsequenz hat. Bei positiven Anreizen wird ein Verhalten, das durch Beobachtung gelernt wurde, eher ausgeführt.

Die Bekräftigungswirkungen beeinflussen das Beobachtungslernen „indem sie das Ausmaß der Aufmerksamkeit bestimmen, die Menschen den verschiedenen Modellen schenken, denen sie in ihrem täglichen Leben begegnen“ (Bandura, 1979: 89). Bei hohem funktionalen Wert führen die Anreize dazu, dass die modellierten Reaktionen sich im Gedächtnis verankern.

Besonders ausschlaggebend für die Nachahmung eines beobachteten aggressiven Verhaltens ist die Konsequenz, die das aggressive Verhalten mit sich bringt. Wenn das Modell Erfolg hat, keine negative Konsequenz folgt, ist eine Nachahmung wahrscheinlicher, als wenn eine negative Konsequenz beobachtet wird. Meistens wird das beobachtete Verhalten unmittelbar nachgeahmt, um es auszuprobieren. Es kann aber auch im Gedächtnis gespeichert werden. Wenn eines Tages eine ‚passende‘ Situation auftritt, kann auf das beobachtete Verhalten zurückgegriffen werden. Dieses Lernverhalten in einer Bullying-Situation spricht besonders diejenigen an, die als sogenannte ‚Assistenten‘ oder ‚Mitläufer‘ bezeichnet werden. Sie sehen dabei zu, wie ein angesehener oder gefürchteter Schüler jemanden schikaniert oder ihm etwas wegnimmt (z.B. Geld) und ihm Gewalt androht, falls er es jemandem erzählt. Aus Angst wird das Opfer vielleicht nichts dagegen unternehmen. Die Mitschülerinnen und Mitschüler sehen, wie die Schülerin oder der Schüler mit seinem Verhalten Erfolg hat. Es folgen keine Konsequenzen, die für die Zuschauer abschreckend wirken.

Es gibt im Konzept des Lernens nicht ein einzelnes Konzept, sondern es setzt sich aus unterschiedlichen Prozessen und Erfahrungen zusammen. „Aggressive Verhaltensdispositionen entwickeln sich zum Teil durch Lernen, zum Teil durch Mangel an Lernen“ (Nolting, 2005: 107). Verhaltensweisen können angeboren sein, werden aber durch Lernprozesse bestimmt. Neue Inhalte werden durch Modelllernen und kognitives Lernen erlernt. Erfolge und Misserfolge und Modelllernen bestimmen, wann z.B. Verhalten gelernt wird. Häufig kommt es hier zu Generalisierungen. Diese können das Gelernte manchmal noch ausweiten. Normalerweise lernen die Menschen, das Gelernte zu differenzieren. In einer Situation ist das Verhalten für sie hilfreich, in der nächsten erreichen sie damit vielleicht gar nichts. Das Lernen bestimmt wann, wie, wofür und gegen wen aggressives Verhalten eingesetzt wird.

Viele Forscher orientieren sich an der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura. Es müssen jedoch andere Aspekte mit einbezogen werden. Dazu gehören zunächst die angeborenen und genetischen Grundlagen. Sie ermöglichen erst das Lernen. Zweitens muss aggressives Verhalten im interpersonalen Bezug gesehen werden. Sie werden erst im Zusammenspiel der Beteiligten oder innerhalb eines Interaktionssystems deutlich. Viele Lernprozesse geschehen aus der Interaktion heraus. Aus diesem Aspekt muss zwischen individueller oder kollektiver Aggression unterschieden werden. Auf der Ebene der inneren Prozesse muss nach der Motivation des aggressiven Verhaltens geschaut werden, also welche Befriedigung durch das Verhalten erreicht werden soll. Dies ist auch im Fall von Bullying wichtig. Es muss genauer überprüft werden, warum eine Schülerin oder ein Schüler zum Täter wird. Auch gibt es Ursachen dafür, dass gerade eine bestimmte Person zum Opfer auserkoren wird. Die Lerntheorie beschreibt, dass viele Motivationen möglich sind. Es kann sich beispielsweise um eine Vergeltungsaggression oder eine gewaltsame Bereicherung handeln.

Um ein Aggressionsphänomen erklären zu können, müssen nach Nolting (2005) die verschiedenen Arten der Aggression von Fall zu Fall differenziert werden und durch Integration mehrerer Aspekte erklärt werden.

3. Strukturelle Risiken der Entstehung aggressiven Verhaltens

„Die Ausgangsbedingungen für die Entstehung von Aggressivität und Gewalt werden in den außerschulischen Lebenskontexten gelegt und können von der Institution Schule nur schwer verändert und beeinflusst werden“ (Hurrelmann, 1999: 13).

Hurrelmann sieht die Entstehung der Aggression in der Sozialisation des Kindes. Schwierige Familienverhältnisse begünstigen die Entstehung von aggressivem Verhalten. Die Kinder „werden oft in der Schule aggressiv oder gewalttätig, weil ihnen die Voraussetzungen für das Einhalten von sozialen Verhaltensregeln fehlen oder weil schultypische Anforderungen ihre sozialen und leistungsmäßigen Kompetenzen überfordern“ (Hurrelmann, 1999: 13). Die Schülerinnen und Schüler stehen unter einem starken Leistungsdruck von außen. Es wird ein passabler Schulabschluss von ihnen erwartet, der jedoch keineswegs sicherstellt, dass sie einen gewünschten Beruf erlernen oder ausüben können. Eigene Lebensentwürfe sind für viele Kinder und Jugendliche kaum möglich. Diese Dinge können sich deprivierend und demoralisierend auf die Jugendlichen auswirken. Durch die ständige Leistungsbewertung der Schüler-

innen und Schüler werden leistungsschwache Schülerinnen und Schüler verunsichert und ihre sozialen und beruflichen Chancen verringert. Hier kann Aggressivität und Gewalt als Kompensation oder Verteidigung entstehen. Hurrelmann sieht die Schule als eine Instanz, „die Kinder und Jugendliche in ihrer Selbstverwirklichung und der Entfaltung ihrer subjektiven Möglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten allzuoft behindert“ (Hurrelmann, 1999: 15).

Zu den Risiken im sozialen, räumlichen, regionalen und ökonomischen Umweltbereich kommt die Überreizung durch die Medien (Fernsehen, Computer, MP3 usw.). Andererseits mangelt es den Jugendlichen an motorischer und körperlicher Entfaltung. Enge in Großstädten, Verkehr, Lärm, Luft, Wasser und Umwelt machen Jugendlichen in den letzten Jahren zunehmend zu schaffen.

Auch in Familien gibt es zahlreiche, strukturell angelegte Risiken (Nave-Herz). Die Familienformen ändern sich. Viele Familien haben eine geringe Kinderzahl, was häufig zu sehr engen emotionalen Kontakten zwischen Eltern und Kindern führt. Darunter leidet die Selbstständigkeit der Kinder.

Durch die soziale Instabilität der Familie durch die vielen Scheidungen werden viele Kinder durch ihre Vertrauenspersonen verunsichert. Die psychische und soziale Belastung bei einer Trennung der Eltern ist sehr groß. Auch die Kleinstfamilien mit nur einem Elternteil sind psychisch, sozial, organisatorisch und finanziell kompliziert. Hier ist häufig die Doppelrolle mit Betreuung und Beruf schwierig zu bewältigen. Ein weiterer Punkt ist die steigende Zahl der erwerbstätigen Eltern. In vielen Familien sind beide Elternteile berufstätig. Oft mangelt es jedoch an Formen der außerfamiliären Kindererziehung.

„Der individuelle Stil der Verarbeitung und Bewältigung von Lebensanforderungen entscheidet darüber, wie effektiv Jugendliche mit Risikokonstellationen in Umwelt, Familie und Schule umgehen und wie aktiv sie sich um eine Gestaltung der Situation zu ihren Gunsten bemühen“ (Hurrelmann, 1999: 19). Hauptsächlich wird dies durch die Sozialisation in der Familie, in der Peer-Group und in der Schule beeinflusst.

4. Empirische Erhebungen

Oft wird angenommen, dass Bullying oder Mobbing nur in Großstädten vorkommt. Die landesweiten Untersuchungen von Dan Olweus zeigen, dass die Anzahl von Schülerinnen und Schülern, die gemobbt werden oder die andere mobben, gleichgroß ist wie im übrigen Land.

Die Lehrerinnen, Lehrer und Eltern befassten sich in den Großstädten häufiger mit den Problemen von Schülerinnen und Schülern in einer Gewalttäter- oder Opfersituation.

Weiterhin zeigten die Untersuchungen, dass die Größe der Klasse oder der Schule nicht signifikant von Bedeutung ist. Es wurden Klassen von verschiedener Größe und Schulen von verschiedener Größe miteinander verglichen. Es gab keine Ergebnisse, die aussagten, dass in einer größeren Klasse häufiger Schülerinnen und Schüler mobben oder gemobbt werden. Hanewinkel und Eichler (1999) konnten mit Ihrer Stichprobe an 47 Schulen in Schleswig-Holstein, zwischen 1994 und 1996, ebenfalls keinen Zusammenhang zwischen Größe der Klasse und Häufigkeit der Fälle von Bullying nachweisen. Olweus folgert daraus, „daß die Größe der Klasse oder der Schule von nebensächlicher Bedeutung für die relative Häufigkeit oder Größe des Gewaltproblems in einer Klasse oder in der Schule zu sein scheint“ (Olweus, 1996: 36). Auch konnten Hanewinkel und Eichler (in Schäfer/Frey, 1999: 260) nicht bestätigen, dass die Größe der Schule, der Stadt, des Anteils der Ausländer an der Schule, weniger männliches Lehrpersonal oder eine schlechtere Qualität des Schulhofs sich signifikant auf das Auftreten von Mobbing auswirkt.

In der Bergen-Studie zeigt sich, dass in der Pause und beim Mittagessen weniger Fälle von Gewalt auftreten, je mehr Lehrer Aufsicht führten. Von großer Bedeutung für das Ausmaß der Gewaltfälle sind hier die Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer gegenüber dem Gewaltproblem und ihr Verhalten in Gewaltsituationen. Die Stichprobe von Hanewinkel und Eichler ergab, dass die Schülerinnen und Schülern das Eingreifen der Lehrerinnen und Lehrer bei Mobbing-Fällen als eher schwach empfanden (1999).

In den schwedischen, aber auch in den englischen und amerikanischen Erhebungen wurde deutlich, dass aggressives Verhalten ein ziemlich unveränderliches individuelles Wesensmerkmal ist. „Gewalttäter oder Gewaltopfer zu sein, ist etwas das eine lange Zeit anhalten kann, oft mehrere Jahre lang“ (Olweus, 1996: 38). Es ist oft schwierig für die Opfer aus dieser Situation wieder heraus zu kommen, wenn nicht besondere Anstrengungen unternommen werden. Die Vermutung, dass Gewalt eine Folge des Wettbewerbs unter den Schülerinnen und Schülern ist, konnte durch die Erhebung verneint werden. Die Ergebnisse einer Längsschnittstudie im Stockholmer Stadtbereich „lieferten keinerlei Hinweise darauf, daß das Verhalten aggressiver Jungen eine Folge schlechter Zensuren oder Versagens in der Schule war“ (Olweus, 1996: 39). Es zeigte sich nur, dass Gewalttäter und Gewaltopfer im Durchschnitt schlechtere Zensuren haben.

Die Smob-Befragungen von Kasper, angelehnt an Olweus Untersuchung, ergaben 1998/1999, dass fast jeder sechste Schüler einmal pro Woche von Bullying betroffen ist. Von 1133 Befragten sind ca. 15,7 % Opfer von Bullying (vgl. Kasper, 2001: 50f). Drei Viertel der Mobbingfälle spielen sich innerhalb der Klasse ab. Es finden sich nur vereinzelt Klassen, in denen scheinbar kein Bullying vorkommt. Die Smob-Befragung hat ähnliche Ergebnisse wie die Untersuchung von Olweus ergeben.

5. Erscheinungsformen

Beim Bullying wird im Falle der Opfer von Viktimisierungen (Victims) und von Tätern (Bullies) gesprochen, von denen das Bullying ausgeht. Manchmal lassen sich Täter und Opfer nicht eindeutig bestimmen und nicht immer lassen sich Täter- und Opfererfahrungen gegenseitig ausschließen. Olweus (1996) unterscheidet bei den Opfern unter den passiven oder wehrlosen Opfern und den provozierenden Opfern. Es gibt aber auch Kinder, die sowohl andere viktimisieren, als auch selbst viktimisiert werden. Diese werden als Bully/Victim bzw. Täter/Opfer bezeichnet.

Es gibt unterschiedliche Erscheinungsformen von Bullying, die in körperliche, verbale und relationale Formen unterteilt werden. Hier wird eine Verbindung zur Aggressionsforschung hergestellt. In der Aggressionsforschung spricht man von proto- und unprototypischen Formen aggressiven Verhaltens. Sie werden unterschieden in körperlich-aggressive und verbale, darunter indirekte, relationale, soziale und psychische Aggression. Bei relationaler Aggression werden die sozialen Beziehungen zur Schädigung anderer ‚genutzt‘ und bei indirekter Aggression wird die Abwesenheit einer direkten Konfrontation betont. Soziale Aggression ist darauf ausgerichtet das Selbstwertgefühl, den sozialen Status einer Person oder beides zu schädigen (z.B. Gerüchte verbreiten, sozialer Ausschluss). Unter psychischer Aggression werden jegliche nicht-physische Aggressionen, wie z.B. Beleidigungen, Beschimpfungen, Diskriminierungen, Einschüchterungen, Bedrohungen, Demütigungen und Verspottung verstanden und somit auch verbal-aggressive und relational-aggressive Verhaltensweisen.

Gebauer führt als Beispiel für Mobbing in der Klasse die unterschiedlichsten Erscheinungsformen auf:

- „Hefte und andere Materialien verschwinden,
- Schulsachen werden beschädigt oder zerstört,

- Kleidungsstücke werden versteckt oder zerstört,
- das Fahrrad wird beschädigt,
- über einen Schüler / eine Schülerin wird hinter seinem / ihrem Rücken schlecht geredet,
- es werden über eine Person Gerüchte verbreitet,
- es erfolgt ein Ausschluss aus sozialen Verbindungen,
- jemand wird vor anderen lächerlich gemacht, z.B. beim Lösen einer Aufgabe an der Tafel,
- Mitschüler machen Andeutungen, flüstern,
- jemand darf bei Gruppenarbeiten nicht mitmachen,
- man verbietet einem Schüler / einer Schülerin, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen,
- Kinder, die sich mit dem Mobbing-Opfer solidarisieren, werden unter Druck gesetzt,
- es kommt zu körperlichen Übergriffen (stoßen, schlagen, kneifen, treten, Bein stellen, streicheln, tätscheln, Nahrung verunreinigen),
- es gibt sexuelle Diffamierung, Verleumdungen, Anspielungen und Provokationen,
- Demütigungen erfolgen mit Worten und Zeichnungen auf Zetteln, in Briefen, in E-Mails und durch Nachrichten auf das Handy,
- andere Kinder werden zu aggressiven Taten gegen das Mobbing-Opfer angestachelt,
- man macht sich über etwas persönliches lustig (Körperformen, Nase, Frisur, Behinderung),
- jemand wird permanent als dumm hingestellt, wird beschimpft und beleidigt, unter Druck gesetzt, bedroht (mit und ohne Waffen),
- es werden Verletzungen zugefügt,
- es kommt zu Erpressung von Geld oder anderen Leistungen“ (Gebauer, 2007: 30f).

Um die Vielfältigkeit der Erscheinungsformen zu bündeln, werden sie in prototypische und unprototypische Ausdrucksformen aggressiven Verhaltens eingeteilt. Zu den prototypischen Ausdrucksformen zählen Verhaltensweisen wie z.B. Schlagen, Treten, Kneifen, Beißen, o.ä., begleitet von Wut oder Verärgerung. Zu den unprototypischen sind die indirekten, relationalen, psychischen und sozialen aggressiven Verhaltensweisen zu zählen, da sie in der Literatur bisher nicht in dem Maße assoziiert wurden. „Sie beziehen sich auf direkte oder indirekte Schädigungen einer Person über ihre soziale Bezugsgruppe, beispielsweise durch soziale Manipulation, Verleumdung, Ausschluss oder durch das Verbreiten von Gerüchten“ (Scheithauer/ Hayer/ Petermann 2003: 30).

Es gibt weitere Formen von Bullying, die zunehmend in Erscheinung treten. Dazu gehört zum einen das homophobische Bullying, das die Angst vor dem Fremden beinhaltet und sich in verbalen Attacken äußert, die sich z.B. auf die sexuelle Präferenz beziehen (z.B. ‚Schwuler‘, ‚Lesbe‘ aber auch sexuelle Reputation unter Mädchen). Diese Form von Bullying ist besonders negativ für die Opfer, da sich die Zuweisungen oft hartnäckig halten, auch wenn sie wiederlegt wurden. Eine weitere Form ist das Bullying mit fremdenfeindlichem Hintergrund. Durch die von den Jugendlichen viel genutzten Medien leitet sich eine weitere Form von Bullying ab, nämlich das Bullying über neue Medien. Es findet über das Handy, über E-Mail oder im Internet statt. SMS, also Kurznachrichten übers Handy ermöglichen beispielsweise das Erreichen des Opfers zu Hause und zu jeder Zeit. Außerdem ermöglichen sie dem Bully Distanz und Anonymität, was die Hemmungen verringert.

5.1 Bullying als Gruppenphänomen

Bullying tritt dyadisch oder als Gruppenprozess auf. Hier sind mehrere Schülerinnen und Schüler an dem Bullying beteiligt. In mehr als zwei Drittel aller Bullyingprozesse sind mehrere Gleichaltrige beteiligt (Hawkins/ Pepler/ Craig, 2001: 512). Die Reaktionen der Gleichaltrigen sind unterschiedlich. Die Mitschülerinnen und Mitschüler haben beim Auftreten von Bullying eine Bedeutung. Sie lassen sich unterschiedlichen Rollen zuordnen. O’Connell, Pepler und Craig (1999: 448) kommen zu dem Ergebnis, dass Gleichaltrige schon durch ihre passive Anwesenheit das Bullying verstärken. Das passive Verhalten der Zuschauenden kann von den Bullies auch als Billigung ihres Verhaltens interpretiert werden. Sie sehen sich in ihrem Verhalten bestärkt. „Die Mitschülerinnen und Mitschüler müssen zu den kontinuierlichen Attacken auf ein Opfer eine ‚Position‘ beziehen (für das Opfer / für den Täter), durch die ihr eigener sozialer Status nicht gefährdet erscheint“ (Schäfer/ Korn, 2004: 5).

Das fehlende Eingreifen nicht beteiligter Schülerinnen und Schüler lässt bei den Bullies ein Gefühl von Macht entstehen. „Der Zusammenhalt mit einigen anderen aggressiven Kindern oder Jugendlichen – und ihre Zusammenarbeit mit einigen Mitläufern – gewährt den Tätern auch ein besonderes Gefühl von Gruppenzugehörigkeit“ (Alsaker, 2004: 33).

Zu den unterschiedlichen Rollen beim Bullying gehören die Bullies, Victims, Assistenten der Bullies, Verstärker, Verteidiger des Opfers und Outsider. Die Bullies, Verstärker der Bullies und Assistenten der Bullies sind eher männlich und Verteidiger und Outsider weiblich (Scheithauer et al., 2003: 34). Die Kinder und Jugendlichen, die ähnliche Rollen haben, befinden sich meist in einem Netzwerk (z.B. Freundschaften). Sie bilden untereinander soziale Netz-

werke, ebenso wie Victims und Verteidiger. Wenn die Bullies sodann für ihr Verhalten bewundert werden, ist dies ein deutlicher Verstärker. „Durch das Zusammensein mit Ihresgleichen sichern sich diese Aggressoren gegenseitige positive Rückmeldungen für ihr Verhalten“ (Alsaker, 2004: 32). Je positiver Beobachter ihr Vorbild sehen, desto stärker ist die Wirkung. Die Gewalttäter dienen als Rollenvorbild und beeinflussen am meisten Schülerinnen und Schüler, die unsicher und abhängig sind und keinen natürlichen Status unter Gleichaltrigen haben. Hier wird der Begriff ‚soziale Ansteckung‘ benutzt. Auf diese Weise wird das antisoziale Verhalten für die Täter zur Gewohnheit. Die unterschiedlichen Rollen stabilisieren sich. Ein weiterer Mechanismus, der von Bedeutung ist, ist das Nachlassen der Kontrolle oder der Hemmungen gegen aggressive Tendenzen. D.h. wenn Beobachter sehen, dass ihr Vorbild bei gewalttätigem Verhalten ‚belohnt‘ wird, werden die eigenen Hemmungen vor Aggressivität geschwächt. Wenn dann zusätzlich nicht durch Erwachsene eingeschritten wird, schwächt es die Kontrollmechanismen gegen aggressive Tendenzen bei ‚neutralen‘ Schülerinnen und Schülern (Olweus 1996). Die eigene Verantwortlichkeit wird abgeschwächt, wenn mehrere Mitschülerinnen und Mitschüler an der gewalttätigen Handlung beteiligt sind, eventuell auftretende Schuldgefühle nach dem Zwischenfall sind geringer. Im Laufe der Zeit ändert sich die Wahrnehmung des Opfers. Es wird als wertlos angesehen, als jemand, der es verdient, gequält zu werden.

Die höchste Stabilität weist die Rolle der Opfer auf. Sie werden als diejenigen wahrgenommen, die schikaniert und viktimisiert werden. Die Opfer werden am wenigsten gemocht. Die Stabilität der Opferrolle hängt auch von dem Grad der Viktimisierung innerhalb der Klasse ab. In einer Klasse, in der es ein Opfer gibt, das besonders stark viktimisiert wird, kommen Viktimisierungen häufiger vor (vgl. Ittel/ Salisch, 2005: 233). Wenn nichts gegen die aggressiven Verhaltensweisen der Täter unternommen wird, stabilisieren sich diese.

5.1.1 Beispiel eines Falles von Bullying und dessen Auswirkung in der 6. Klasse einer Hamburger Gesamtschule (die Namen wurden geändert)

Tanja ist ein eher kleines und zart gebautes elfjähriges Mädchen. Sie lebt auf unbestimmte Zeit bei Pflegeeltern, da ihre leiblichen Eltern der elterlichen Sorge nicht nachkommen konnten. Tanja hat in ihrer leiblichen Familie Gewalt erlebt und ist schon seit mehreren Jahren in ihrer Pflegefamilie, zu der sie ein sehr gutes Verhältnis hat.

In der Schule gibt es zwei Jungen in ihrer Klasse, die Tanja von Beginn der fünften Klasse drangsalieren, verbal und körperlich. Tanja wehrt sich gegen die Angriffe auf dieselbe Art

und Weise. Die Lehrer versuchen, die Konflikte zu schlichten und sanktionieren die Angreifer. Die Konflikte werden jedoch zunächst nicht als Bullying wahrgenommen, auch wenn das Auftreten sich häuft. Ein halbes Jahr nach Zusammensetzung der Klasse verlässt eine Lehrerin des Klassenlehrerteams die Klasse aufgrund von Krankheit. Es wird nach Ersatz für die Lehrerin gesucht, jedoch erst nach einigen Monaten eine neue junge Klassenlehrerin gefunden. Diese Lehrerin hat kurz vorher ihren Abschluss erlangt. In dieser ganzen Phase hat sich die Situation für Tanja verschlechtert und spitzt sich im nächsten Schulhalbjahr massiv zu. Am Bullying-Prozess beteiligen sich nach und nach immer mehr Schüler. Fast ein halbes Jahr lang wird Tanja von fast der ganzen Klasse wiederholt schikaniert, beschimpft, missachtet, geschlagen, verfolgt, ausgelacht und auch angespuckt. Tanja versucht sich gegen jeden Angriff zu wehren, ohne Hemmungen (z.B. gab es eine Situation, in der ihr von einem Jungen ein Bein gestellt wurde, woraufhin sie ihm einen Kugelschreiber in den Arm stach, sodass er blutete). Sie besucht trotzdem die Schule und sagt, dass sie sich an die Behandlung schon gewöhnt hätte, sie kenne das gewalttätige Verhalten schließlich von ihrer leiblichen Mutter. Sie versucht täglich den Kontakt zu einzelnen Schülern zu sichern. Irgendwann gibt es in der Klasse keinen Tag mehr ohne Konflikte, bzw. Bullying gegenüber Tanja. Die Schüler der Klasse geben Tanja die Schuld daran, dass sie viktimisiert wird. Außerdem ärgern sie sich darüber, dass Tanja nie Ärger bekomme, wenn sie etwas macht und das nur, weil sie klein und schwach sei. Da verdiene sie es ‚gemobbt‘ zu werden. Die Lehrkräfte fühlen sich in dieser Situation macht- und hilflos, da fast die ganze Klasse gegen die Schülerin ist. Es gibt kein konsequentes Eingreifen von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer. In der Klasse herrscht sehr viel Unruhe, die Klassengemeinschaft ist schlecht und es ist kaum ein normaler Unterricht möglich. Außerdem fällt nun der andere Klassenlehrer für mehrere Wochen wegen Krankheit aus. Die Klassenlehrerin bittet an dieser Stelle die Schulleitung und die Schulsozialpädagogin um Hilfe. In einer Klassenkonferenz wird entschieden, dass Tanja in eine andere Klasse wechseln soll, in die Parallelklasse, was nach zwei Wochen, im Einverständnis aller (Tanja, Eltern, neue Klassenlehrer), geschieht. Tanja fühlt sich in ihrer neuen Klasse wohl und hat schnell Kontakte geknüpft.

Die Klasse freut sich darüber, dass Tanja die Klasse verlassen hat und ist zufrieden. Das schlechte Klassenklima bleibt jedoch bestehen. In einem Gespräch mit einigen Schülern aus der Klasse, die aktiv am Bullying von Tanja beteiligt waren, sagten diese, sie hätten sich schon ein neues Opfer ausgesucht.

Die Klasse hat nun einen Sozialpädagogen für einen Zeitraum von sechs Wochen zugeteilt bekommen, der mit einem Sozialtraining das Klassenklima verbessern soll und der Klasse zu einer friedlichen Klassengemeinschaft verhelfen soll. Die Zukunft ist ungewiss...

5.1.2 Bullying in der Schulklasse

Meistens tritt Bullying als Gruppenphänomen innerhalb der Klasse auf. Die Schulklasse ist ein wesentlicher Faktor für das Auftreten von Bullying. Die Position der einzelnen Beteiligten in der Klasse beeinflusst das Auftreten von Bullying. „Nicht Introvertiertheit oder physische Schwäche prädisponieren für die Opferrolle, sondern die relative Position im sozialen Gefüge der Klasse determiniert die Gefährdung für die Opferrolle (Schäfer in Stier/ Weissenrieder, 2006: 285f). Die Schülerinnen und Schüler verbringen täglich mehrere Stunden miteinander und das über lange Zeiträume. Innerhalb einer Klasse entwickeln sich Verhaltensnormen, die die Gruppe formen und die Verhalten der einzelnen Mitschülerinnen und Mitschüler beeinflussen. Die sozialen Normen einer Klasse hängen von dem Kräfte- und Machtverhältnis der einzelnen Untergruppen ab. „Kinder und Jugendliche orientieren sich stärker am Verhalten und den Regeln innerhalb der Peergroup und sind dafür bereit, Regelverstöße innerhalb der formalen Großgruppe in Kauf zu nehmen“ (Bödefeld, 2006: 27). Bullying verändert sich über die Zeit für Opfer zum Nachteil und für Täter zum Vorteil und beeinträchtigt die soziale Entwicklung der Klasse (siehe im Fall Tanja). „Bullying / Viktimisierung ist ein komplexes Gruppengeschehen, das sich gerade beim Übergang in eine weiterführende Schule verschärft“ (Spröber et al., 2008: 18).

Schuster kommt zu dem Ergebnis, dass jede Klasse einen Sündenbock hat, der zum Opfer gemacht wird. Dies können auch mehrere sein. Dem widerspricht die Tatsache, dass es enorme Schwankungen im Auftreten von Tätern und Opfern zwischen den Klassen gibt, obwohl die Klassen z.B. von derselben Schule sind. Es müssten nun weitere Untersuchungen folgen, die die relevanten Aspekte in Schulklassen untersuchen, die das Auftreten von Bullying begünstigen.

5.2 Geschlechterunterschiede

Die Geschlechterunterschiede beim Bullying sind nicht einheitlich. Sie lassen sich auf die unterschiedlichen Bullying-Formen, auf die Altersunterschiede und die unterschiedlichen Informationsquellen zurückführen. Es gibt jedoch Trends. Unabhängig vom Geschlecht sind die verbalen Ausdrucksformen die gängigste Form des Bullying, was meist aus Sicht der Opfer ermittelt wurde. Verschiedene Untersuchungen (Byrne, 1994; Lagerspetz, Björkvist, Berts &

King, 1982; Olweus, 1994 u.v.m.) zeigen, dass Jungen in allen Altersgruppen häufiger als Bully, wie auch Bully/Victim in Erscheinung treten als Mädchen, am stärksten auf der Täterseite. Das Geschlechterverhältnis schwankt unter Einbeziehung der verschiedenen Bullying-Formen. Männliche Schüler bevorzugen physische Angriffe und Bedrohungen, weibliche Schüler setzen eher Gerüchte in die Welt usw. Sie bevorzugen relationale und indirekte (unprototypische) Bullying-Formen. Ähnlich ist es bei den Victims. Mädchen sind seltener Opfer von physischen, aber in höheren Jahrgängen häufiger Opfer von relationaler bzw. indirekter Viktimisierung. Physische Viktimisierung tritt meist bei Jungen auf. Bei relationalen / indirekten Viktimisierungsformen minimieren sich die Geschlechterdifferenzen. Die Unterschiede sind bei den physischen Bullies am größten. Dem gegenüber sind Mädchen häufiger Opfer bei den relationalen/ indirekten Viktimisierungen (vgl. Scheithauer/ Hayer/ Petermann, 2003: 49f).

5.3 Altersunterschiede

Die Bullying-Problematik tritt schon in Kindergärten auf. Ab der Mittelstufe und mit steigendem Alter reduziert sich die Anzahl der Opfer. In den höheren Klassen nimmt Bullying ab. Es tritt häufig bei Schulwechseln auf, wie z.B. beim Übergang auf eine weiterführende Schule. Physisches Bullying nimmt mit wachsendem Alter zu. Hinzu kommen hier weitere Formen von Bullying, wie z.B. mit sexuellem Inhalt und Cyber-Mobbing.

6. Folgen von Bullying

Opfer

Die Folgen von Bullying können kurz-, mittel- oder langfristig auftreten. Es treten Symptome wie Unkonzentriertheit, psychosomatische Beschwerden (wie z.B. Essstörungen), Leistungsabfall, Gefühle wie Selbstmitleid, Selbstschuld, persönliche Abwertung, depressive Gefühle, Isolation, Einsamkeit auf (Scheithauer et al., 2003: 64f). Es gibt höhere Depressionsraten, verstärkt Angstsymptome, sowie Suizidgedanken und verschiedene gesundheitliche Probleme. Eine Längsschnittstudie von Hodges und Perry (1999) zeigt, dass es eine erhöhte depressive Tendenz bei Opfern zu einem früheren und einem späteren Zeitpunkt gibt.

Ängstlichkeit, Zurückgezogenheit oder depressive Verstimmungen können nicht nur Folge der Victims sein, sondern sie auch begünstigen. Nach Williams et al. (1996) erhöht sich mit

zunehmender Häufigkeit der Viktimisierung auch das Risiko der Manifestation gesundheitlicher Probleme wie Schlafstörungen, Bettnässen sowie Kopf- und Bauchschmerzen. Als Langzeiteffekte einer chronischen Viktimisierung können Verlust des Selbstwertes und depressive Verstimmungen im Erwachsenenalter gesehen werden (Scheithauer et al., 2003: 64f).

Bullies

Olweus (1996) beschreibt ein ebenfalls größeres Risiko für Bullies im Erwachsenenalter z.B. Depression oder ein negatives Selbstwertgefühl zu entwickeln oder aber delinquent zu werden. Bullies können von anderen Gleichaltrigen Ablehnung erfahren, aber auch eine gewisse Popularität im Kreise aggressiver Gleichaltriger. Auch die intimen, romantischen Beziehungen wiesen unter Bullies häufiger Probleme auf. Sie sind weniger emotional und unterstützend und neigen eher zu aggressivem Verhalten ihren Partnern gegenüber. Auch bei den Bullies gibt es Suizidgedanken. „Unter Kontrolle der Depressionssymptome zeigten sich Suizidgedanken am meisten ausgeprägt bei den Bullies. Somit sind Präventionen und Interventionen bei Bullying an Schulen nicht nur auf die Opfer, sondern auch auf die Täter auszurichten“ (Scheithauer/ Hayer/ Petermann, 2003: 68).

7 Risikoerhöhende Bedingungen des Bullying

Bei den Ursachen von Bullying liegen unterschiedliche Bedingungen vor, die das Risiko erhöhen, Opfer von Bullying zu werden oder andere zu viktimisieren. Es gibt keine Bedingung, die zwingend Bullying zur Folge hat. Risikoerhöhende Bedingungen sind individuelle, personenbezogene auf Seiten der Beteiligten, außerschulische Bedingungen, wie z.B. Familie und Bedingungen in der Schule.

7.1 Personenbezogene risikoerhöhende Bedingungen

Victim

Opfer weisen negative interpersonelle und Problemlösungsfertigkeiten auf, ein niedriges Selbstkonzept und niedriges Selbstwertgefühl. Laut Greve und Wilmers gibt es einen Zusammenhang zwischen niedrigem Selbstempfinden und dem Risiko zum Opfer zu werden (vgl. 2003: 355). Die Opfer sind eher unbeliebt und haben wenige Freunde, sind ängstlich, wirken körperlich schwach und psychisch vulnerabel. Sie haben häufig einen niedrigen sozialen Status in der Schule und zeigen depressive und psychosomatische Symptome auf und

werden zuweilen zurückgewiesen. Oft wird von den Tätern schnell erkannt wer sich als ein ‚gutes‘ Opfer eignet. Häufig bringen Klassenwechsel der Opfer nicht die gewünschten Veränderungen mit sich, sondern das Opfer gerät auch in der nächsten Klasse in die Position des Opfers.

Bully

In der Regel sind die Bullies etwas älter als die Opfer. Meist findet das Bullying in der gleichen Altersstufe statt. Die Bullies weisen ein idealisiertes Selbstbild auf (dominant, tapfer, erfolgreich). Sie sind selten unsicher und ängstlich, eher beliebt, selbstzufrieden und körperlich überlegen. Sie zeigen in geringem Maße prosoziale Verhaltensweisen und Empathie, auch gegenüber den Eltern und Lehrern. Sie haben ein starkes Bedürfnis, andere zu dominieren und herabzusetzen und sich durchzusetzen. Oft fallen sie auch in anderem anti-sozialen Verhalten auf.

Bully / Victim

Sie erfahren wenig soziale Akzeptanz, haben wenig oder keine Freundschaften und ein negatives Selbstwertgefühl, Angst und Depression. Sie werden als impulsiv, hyperaktiv, höchst überreagierend und irritabel gekennzeichnet. Sie haben schulische und psychische Probleme, sind unbeliebt und haben ein gering ausgeprägtes prosoziales Verhalten. Diese Kinder erleben ihre Umwelt als feindselig und haben wenig Vertrauen.

7.2 Risikoerhöhende Bedingungen innerhalb der Familie

Victim

Die Opfer leben meist in Familien mit restriktiven und überbehüteten Erziehungsstil und einem geringen familiären Zusammenhalt. Väter gelten als distanziert, negativ und kalt. Die Eltern sind überkontrollierend und mischen sich zu viel in die Angelegenheiten der Kinder ein. Häufig sind die Kinder Opfer von körperlichen Misshandlungen durch die Eltern.

Bully

Einige der Bullies haben selbst Viktimisierung in der Familie erfahren. Es handelt sich meist um Familien, die von autoritären und körperlichen Disziplinierungsmaßnahmen Gebrauch machen, feindselig und zurückweisend sind und inkonsistente Erziehungsmaßnahmen aufzeigen. Sie sind außerdem gekennzeichnet durch wenig Aufsicht und negative Problemlösungsfertigkeiten. Oft lernen die Kinder auf Provokationen zu reagieren. Außerdem werden disso-

ziale aggressive Verhaltensweisen vorgelebt. Die Bullies fühlen sich zu Hause oft zurückgewiesen und allein gelassen. Häufig fallen Kinder von Bullies ebenfalls als Bullies auf. Mädchen berichten eher von negativen familiären Beziehungen als Jungen. Das Verhältnis zu Kindern bzw. Geschwistern ist oft durch Rivalität und Streitigkeiten gekennzeichnet (vgl. Scheithauer et al., 2003: 74f).

Bully / Victim

Im Gegensatz zu den anderen Gruppen sind Bully / Victims in stärkerem Ausmaß von negativen Beziehungen zu ihren Eltern, inkonsistenten Erziehungsmaßnahmen, wenig Beaufsichtigung und elterlicher Wärme und häufigen physischen Misshandlungen betroffen.

7.3 Risikoerhöhende Bedingungen innerhalb der Schule

Bullying tritt eher in Klassen mit einem Jungenüberhang auf. Es findet meist auf dem Schulhof, im Klassenraum, in den Gängen und auf dem Schulweg statt. Oft wird von Seiten der Lehrkräfte nicht auf Bullying reagiert, da sich weder Bullies noch Victims jemandem anvertrauen. Es gibt allerdings auch den Fall, dass die Lehrkräfte durchaus eine Bullying-Situation sehen, jedoch nicht reagieren. „Mobbing ist nicht bloß ein einzelnes Problem, ein Konflikt oder eine Auseinandersetzung zwischen den Kindern. Bei Mobbing ist es nie unangebracht, sondern sogar eine Pflicht der Erwachsenen, sich vehement und konsequent einzumischen und den Tätern zu verstehen zu geben, dass dies nicht geduldet wird“ (Alsaker, 2004: 36). Das Eingreifen durch Lehrerinnen und Lehrer in einer Bullying-Situation wird von den Schülerinnen und Schülern als eher schwach empfunden (vgl. Hanewinkel/ Eichler in Schäfer/ Frey, 1999: 259). Hilfe von Seiten der anderen, nicht beteiligten Schülerinnen und Schüler bekommen die Opfer eher, wenn sie als „nicht verantwortlich“ für ihre Viktimisierung gesehen werden. Viele Schülerinnen und Schüler handeln ebenfalls nicht, aus Angst selbst zum Opfer zu werden.

Es gibt, getrennt für die Gruppen Bullies, Victims, Bully-Victim, eine Vielzahl von risikoerhöhenden Bedingungen, die die Person selbst oder ihr familiäres Umfeld betreffen. Auch strukturell-organisatorische Rahmenbedingungen der Schule, die Lernkultur und das Schulklima spielen eine Rolle für die Entstehung von Bullying. Entscheidend ist dabei die Reaktion der Lehrkräfte und der Schulleitung. Bullying wird von Olweus als Teufelskreis beschrieben, der „Bullying bzw. Viktimisierung als prozesshaftes Geschehen begreift und komplexe Interaktion zwischen intra- und interindividuellen Bedingungen postuliert“ (Scheithauer/ Hayer/ Niebank, 2008: 45).

Die zuvor genannten risikoerhöhenden Bedingungen tragen zur Verfestigung dieses Prozesses bei und müssen in die Gestaltung von Präventionen und Interventionen einbezogen werden. Da das Phänomen Bullying meistens innerhalb der Klasse und in Gruppen auftritt, ist es wichtig, bei den Präventions- und Interventionsmaßnahmen die gesamte Gruppe bzw. Klasse mit einzubeziehen. In der Gruppe kann eher Einsicht usw. erreicht werden, als beim Bully selbst. Der Grad einer Veränderung hängt jedoch stark von der Reaktion aller Beteiligten ab.

8. Maßnahmen zur Prävention

Es sollte möglichst schon präventiv gegen Bullying an Schulen vorgegangen werden. Die Maßnahmen beziehen sich nicht nur auf vorhandene Bullying-Problematiken, sondern sollten dem Auftreten entgegen wirken. Es soll auf verschiedenen Ebenen versucht werden, das Entstehen von Bullying zu verhindern.

8.1 Soziales Lernen als Prävention

In der Schule müssen Voraussetzungen geschaffen werden, in denen durch gute Beziehungsarbeit emotionale Sicherheit für die Schüler geschaffen werden kann. „Die größten Erfolge in der Schule, im Kindergarten und in der Familie sind offensichtlich dort zu erreichen, wo Erwachsene eine Atmosphäre des Vertrauens schaffen und durch vielfältige Anregungen und Herausforderungen den Heranwachsenden die Chance zu selbstständigem Lernen eröffnen“ (Gebauer, 2007: 115). Die unterschiedlichen Gefühle der Schülerinnen und Schüler müssen wahrgenommen, ernstgenommen und wenn nötig bearbeitet werden. Das ist besonders wichtig wenn es unter den Schülerinnen und Schülern Konflikte gibt. Sie hindern Schülerinnen und Schüler am konzentrierten Arbeiten und sollten möglichst schnell geklärt werden. Wenn eine Lehrerin oder ein Lehrer den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gibt, ihre Konflikte zu klären und sie dabei begleitet, wird ihnen signalisiert, dass sie mit ihren Gefühlen wahrgenommen werden. „Alle Gewaltsituationen – Mobbing zählt dazu – sind nur erfolgreich zu klären, wenn die Gefühle einbezogen werden“ (Gebauer, 2007: 119). Da hilft es manchmal auch, die Gefühle nicht nur zu benennen, sondern sie auf andere Weise auszudrücken (im Rollenspiel, als Bilder usw.). Die erfolgreiche Klärung eines Konfliktes, mit Hilfe der Lehrerinnen und Lehrer, stärkt das Vertrauen zur Lehrkraft und die emotionale Sicherheit der Schülerinnen und Schüler und ist ein wichtiger Bestandteil der Beziehungsarbeit in der Schule.

In Mobbing-situationen gibt es große Beziehungsunsicherheit und starke emotionale Unsicherheit. Die Ursache hierfür sieht Gebauer in der Familie und der Erziehung (2007: 121). Die meisten Schülerinnen und Schüler, die Gewalt ausüben, tun dies um andere Gefühle zu überspielen. „Sie versuchen, ihre Ohnmachtsgefühle, die auch auf geringe Lernerfolge zurückgeführt werden können, durch Demütigung anderer Schülerinnen und Schüler in ein Gefühl von Sicherheit und Macht umzuwandeln“ (Gebauer, 2007: 114).

Bei Mobbing unter Schülerinnen und Schülern ist es wichtig, dass die Lehrkräfte versuchen, die persönlichen Hintergründe und Bedeutungen für das Verhalten der beteiligten Schülerinnen und Schüler zu verstehen. „Mobbing kann als Inszenierung innerer Probleme auf der Bühne des Klassenzimmers angesehen werden“ (Gebauer, 2007: 124). Mögliche Erklärungen finden sich in Nachbarwissenschaften, wie z.B. der Psychologie. Das Geschehen wird oft falsch interpretiert. Oft werden Fälle von Bullying gar nicht als diese identifiziert. Dadurch bleiben Lösungsversuche von Konflikten oft erfolglos. Ein wichtiger Bestandteil bei der Klärung von Mobbingkonflikten ist, dass die Lehrerinnen und Lehrer den Schülerinnen und Schülern in der Situation Vertrauen und Empathie entgegenbringen. Auch die eigenen Gefühle von Lehrerinnen und Lehrern spielen eine Rolle. Damit die eigenen Gefühle kein vor-schnelles Handeln erzeugen, sollten sie vor einer Konfliktklärung reflektiert werden.

Es gibt zahlreiche Methoden und Projekte, um bei Bullying zu intervenieren. Diese Arbeit soll aufzeigen, welche Möglichkeiten Lehrerinnen und Lehrer haben, im Schulalltag gegen Bullying vorzugehen. Da Lehrerinnen und Lehrer häufig Schwierigkeiten haben, neben der Vermittlung von den geforderten Lerninhalten, auch noch die nötige Zeit für Beziehungsarbeit oder Konfliktbearbeitung, wie z.B. in Fällen von Bullying zu finden, muss es Methoden geben, die nicht besonders zeitaufwendig sind und sich gut in den Klassenalltag eingliedern lassen. Diese beginnen schon dann, wenn eine Klasse neu zusammenkommt, z.B. in der fünften Klasse. Es treffen viele neue Schülerinnen und Schüler mit den unterschiedlichsten sozialen Hintergründen aufeinander. Alle haben neue Lehrerinnen und Lehrer und müssen sich in der Klasse mit vielen unbekanntem Schülerinnen und Schülern neu zurechtfinden, neue Kontakte knüpfen und ihre eigene Rolle finden. In dieser neuen Klassengemeinschaft muss ein Klima geschaffen werden, in dem sich die Schülerinnen und Schüler anerkannt und sicher fühlen. „Ein positiv empfundenenes Sozialklima mit wenig Außenseitern und stigmatisierten Schülerinnen und Schülern erwies sich als gewaltmindernder innerschulischer Faktor“ (Popp, 2002: 208f). Von großer Bedeutung ist hier, wie die Kennlernphase gestaltet wird. Sie ist die Basis für die Bildung einer neuen Klassengemeinschaft. Einen großen Beitrag leistet das so-

ziale Lernen. Es soll zunächst auf präventive Möglichkeiten eingegangen werden, die Fällen von Bullying vorbeugen und entgegenwirken sollen.

8.1.1 Gruppenentwicklung

Die Schulklasse ist eine unvermeidbare und unfreiwillige Gemeinschaft, der die Schülerinnen und Schüler durch die Schulleitung zugeordnet werden. Neben der Familie ist sie der wichtigste soziale Ort. Die Entwicklung der Gruppe hängt schon von der Zusammenstellung der Schülerinnen und Schüler bei Neubildung der Klasse ab. Es sollte ein Gleichgewicht zwischen Mädchen und Jungen bestehen. Vorherige Schwierigkeiten der Schüler sollten mit beachtet werden. Ein Kind, welches z.B. in der Grundschule schon immer von denselben Schülerinnen und Schülern geärgert wurde, sollte in der weiterführenden Schule nicht in dieselbe Klasse kommen.

In der ersten Kontaktphase finden Machtkämpfe statt. Die Schülerinnen und Schüler lernen sich kennen und überwinden ihre Distanzen. Es folgt ein festes Interaktionsgefüge, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre jeweilige Position haben. Durch Gruppenzusammenhalt entsteht ein Wir-Gefühl, welches auch bei gelegentlich auftretenden Konflikten bestehen bleibt. Es muss jedoch Verhaltensregeln für ein faires Miteinander geben. „Erste Voraussetzung für eine positive Gruppenentwicklung ist, dass der Klasse Grundregeln des Zusammenlebens vermittelt und verdeutlicht werden“ (Keller/ Hafner, 1999: 39). Lehrerinnen und Lehrer können die Gruppenentwicklung der Klasse beeinflussen. Im Folgenden werden einige Grundsätze aufgezeigt, die das soziale Lernen in der Klasse fördern.

Bei schwierigen Gruppenstrukturen, d. h. Schülerinnen und Schüler werden ausgegrenzt oder es entwickeln sich rivalisierende Cliques, muss eventuell von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer eingegriffen werden. Einen guten Beitrag leisten hier kooperative Unterrichtsformen. Hierauf wird im Folgenden noch näher eingegangen.

Die Gruppenzugehörigkeit und ein positives Klassenklima kann besonders durch positive gemeinsame Aktivitäten gefördert werden. Dazu gehören z.B. Klassenfeste, gemeinsame Projekte (auch außerschulisch), Gruppenunterricht, Klassenspiele und Klassenreisen. Solche Erlebnisse machen eine Klassengemeinschaft stark.

Eine wichtige Voraussetzung für Lehrerinnen und Lehrer ihre Klasse in ihrer Gruppenentwicklung zu unterstützen, ist ein Raum für Klassengespräche usw. Im Stundenplan sollte es

Zeit für regelmäßige Klassenlehrerstunden geben, außerdem sollten die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer mit möglichst vielen Stunden in der Klasse vertreten sein.

8.1.2 Normen und Grenzen

Nicht erst in der Schule gibt es soziales Lernen. Soziales Lernen findet in Familie, Kindergarten, Schule, Medien, Freundeskreis, Subkulturen, Kirche und Vereinen statt. Die Schule kann hier nur einen kleinen Beitrag leisten. Die besten Möglichkeiten befinden sich im präventiv-erzieherischen Bereich. Die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer ist dabei die wichtigste Person für die Klasse. Sie bzw. er muss sich zur Klasse einen positiven Zugang schaffen. Lehrerinnen und Lehrer haben in ihrer Klasse eine wichtige Vorbildfunktion, ein soziales, wertschätzendes Verhalten muss vorgelebt werden (vgl. Korte, 1993: 96). Es müssen Normen vermittelt werden, die das über Jahre gemeinsame Schulleben für jede Schülerin und jeden Schüler möglich machen und es müssen Grenzen gezogen werden, wenn das physische oder psychische Wohl einer Person gefährdet ist. „Die Verdeutlichung von Normen und das Ziehen von Grenzen bedarf einer positiven Autorität“ (Keller/ Hafner, 1999: 31).

8.1.3 Konsequenz

Finden in der Schule physische und psychische Verletzungen wie beim Bullying anderer statt, muss dies Konsequenzen für den Normverletzer haben. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen in der Klasse präsent sein. Je eher und konsequenter Lehrerinnen und Lehrer z.B. auf Gewaltprobleme in der Pause reagieren, desto niedriger ist der Aggressionslevel der Schülerinnen und Schüler. Manches Verhalten erzwingt eine Strafe, bzw. eine Konsequenz, die unmittelbar auf das Fehlverhalten folgen muss, damit die Schülerinnen und Schüler ein schnelles und klares Feedback für das Verhalten bekommen. Die Schülerinnen und Schüler dürfen keinen Erfolg damit haben, da sie sich sonst in ihrem Verhalten bestätigt sehen. Angedrohte Konsequenzen müssen auch durchgeführt werden. Hier ist es besonders wichtig, dass alle Lehrerinnen und Lehrer der Klasse dieselben pädagogischen Ziele verfolgen. „Soziale Normen sind erst dann sinnvoll, wenn sie von den in einer Klasse unterrichtenden Lehrern kontinuierlich verdeutlicht werden“ (Keller/ Hafner, 1999: 46). Das bedeutet, die Lehrerinnen und Lehrer müssen untereinander kommunizieren und sich über die Vorgehensweise in der Klasse einig sein.

8.1.4 Kommunikation

Die Kommunikation zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern wirkt sich auf das soziale Lernen der Schülerinnen und Schüler aus. Eine positive Kommunikation untereinander ist eine Voraussetzung für ein friedliches Miteinander. Lehrerinnen und Lehrer sollten versuchen, eine emotionale Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen. Sie sollten die Schülerinnen und Schüler achten und sich in sie einfühlen können, um sie aus ihrer Perspektive heraus zu verstehen. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten in ihrer Kommunikation echt sein, das heißt eigene Gefühle sollten mit dem Gesagten übereinstimmen. Lehrkräfte sollten im Unterricht wertschätzend mit den Schülerinnen und Schülern umgehen, es sollten keine Bloßstellungen und persönlichen Kränkungen der Schülerinnen und Schüler stattfinden. Der wichtigste Aspekt von positiver Kommunikation zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern ist das Loben für gute Leistungen und positives Verhalten. „Ein Lehrer, der selbst eine humane Kommunikation vorlebt, erzeugt Nachahmung und Identifikation“ (Keller/ Hafner, 1999: 32). Es ist ebenso wichtig, den Schülerinnen und Schülern grundlegende Kommunikationsfertigkeiten zu vermitteln, um psychischer Gewalt im Klassenzimmer entgegenzuwirken. Dazu gehören beispielsweise Ich-Botschaften, faires Feedback usw. (vgl. dazu Schuster, 2007: 64)

8.1.5 Verantwortung

In einer Klasse gibt es viele Aufgaben, für die Schülerinnen und Schüler die Verantwortung übernehmen können. Dazu gehören nicht nur die traditionellen Dienste wie Tafel wischen, Blumen gießen usw., sondern auch Aufgaben wie Schülerpatenschaften, Helferaufgaben, Streitschlichter oder die Organisation von Aktionen, die der ganzen Klasse zugutekommen. Das fördert das Sozialverhalten und die Gruppenzugehörigkeit, es wird etwas füreinander getan.

8.1.6 Soziale Verhaltensregeln

Neben allgemeinen Schulregeln (z.B. keine Handys, keine Gewalt), die meistens in einer Hausordnung zu finden sind, braucht eine Klasse Klassenregeln oder Klassennormen, die das friedliche Zusammenleben in der Klasse erleichtern sollen. Sie sollten gemeinsam mit der ganzen Klasse erarbeitet und sichtbar auf einem Poster in der Klasse aufgehängt werden. Sie sollten positiv formuliert und in Wir-Form sein. Ebenfalls sollte gemeinsam erarbeitet werden, was geschehen soll, wenn die Regeln nicht eingehalten werden. Die Schülerinnen und Schüler halten sich lieber an Regeln, die sie selbst aufgestellt haben, als wenn sie ohne Mit-

spracherecht von den Lehrerinnen und Lehrern vorgegeben werden. Ihre Mitarbeit zugunsten der Gruppe stärkt das Selbstwertgefühl und fördert eigenverantwortliches Handeln.

8.1.7 Konfliktlösung

In der Schulklasse treten häufig Konflikte auf. Schülerinnen und Schüler brauchen einen ‚Fahrplan‘, wie sie Konflikte untereinander lösen können. Dazu müssen die Konflikte beschrieben, analysiert und anschließend gelöst werden. Zunächst muss festgestellt werden, was bei dem Konflikt passiert ist, wie es dazu kam, welche Gefühle zustande kamen und welche Lösungsmöglichkeiten es gibt (vgl. Keller/ Hafner, 1999: 34). Dieses Verfahren kann anfangs an Rollenspielen geübt werden, um es dann im Alltag anwenden zu können. Es gibt auch die Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler als Streitschlichter auszubilden, die dann als unabhängige Moderatoren den Schülerkonflikt schlichten. Einen guten Ansatz haben Jefferys und Noak (1995) mit dem Schüler-Streit-Schlichter-Programm. Beim Schüler-Streit-Schlichter-Programm geht es darum, Schülerinnen und Schülern zu helfen, ihren Konflikt mit Hilfe eines unabhängigen Schlichters selbst zu lösen. Die sozial-kognitive und moralische Entwicklung von Kindern werden durch Selbstregulation und Perspektivenwechsel gefördert (vgl. Jefferys-Duden, 2002: 16). Das Gespräch muss respektvoll und fair ablaufen. Vor Beginn sollten Gesprächsregeln vereinbart werden. Beide Parteien stellen ihre Sicht der Dinge dar. Die Moderatorin bzw. der Moderator wiederholt das Gesagte im Anschluss. Dabei ist die subjektive Sicht beider Seiten zu akzeptieren, auch wenn es eventuell nicht der Wahrheit entspricht. Im nächsten Schritt sollen Lösungen gesammelt werden. Eindeutig Schuldige sollen zuerst Vorschläge machen. Mit der Lösung sollen beide einverstanden sein, da eine Umsetzung sonst nicht immer stattfindet oder neue Konflikte entstehen.

Die Aufgabe der Moderatoren können nach einer Ausbildung zum Schlichter auch Gleichaltrige übernehmen. Hier gibt es keine Hierarchie, wie es sie zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern gibt. Außerdem haben Gleichaltrige oft einen besseren Zugang zueinander. Bei schweren Konflikten mit Verletzungen, Waffen, Drogen usw. sollten Erwachsene die Konfliktlösung übernehmen.

8.1.8 Rollenspiele

Rollenspiele können in vielen Erziehungssituationen eingesetzt werden. Sie dienen u.a. dazu, die Wirklichkeit neu zu konstruieren. Die Spieler schaffen, losgelöst von der Realität, neue Wirklichkeiten. Die Spieler haben den Freiraum, sich ohne Konsequenzen anders zu verhal-

ten. Auf diese Weise können Verhaltensweisen ausprobiert und neue Fertigkeiten entdeckt werden.

In Rollenspielen können auch Konflikte nachgespielt werden. Die Betroffenen können sich in die Lage des anderen versetzen und auf diesem Wege nachempfinden, was der andere fühlt. Eventuell können die Gefühle und das Verhalten des anderen besser verstanden werden. In Rollenspielen können außerdem neues passenderes Verhalten erprobt und verinnerlicht werden und andere mögliche Lösungen für Konfliktsituationen entwickelt werden. Für die Stärkung der sozialen Kompetenzen sind Rollenspiele eine wichtige Arbeitsmethode.

8.1.9 Elternarbeit

Die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer sollten zum Thema ‚Soziales Lernen‘ Elterninformationsabende organisieren, bei denen es nur um Erziehung und Sozialverhalten geht. Auch sollten Informationen dazu in Form von Elternbriefen an die Eltern weitergegeben werden. Bei schweren Konflikten in der Klasse, wie z.B. beim Auftreten von Bullying müssen eventuell auch außerordentliche Elternabende stattfinden.

8.2 Unterrichtsbezogene Prävention

Da sich Schülerinnen und Schüler die meiste Zeit im Unterricht befinden, müssen Arbeitsmethoden, die Bullying präventiv entgegenwirken, genutzt und geschaffen werden, die in den Unterricht eingegliedert werden können. Am wichtigsten ist die Umsetzung dieser durch die Klassenlehrerin oder den Klassenlehrer, da sie für die Schülerinnen und Schüler die wichtigsten Bezugspersonen in der Schule sind. Im Folgenden werden einige Möglichkeiten vorgestellt, die das Klassenklima neben dem sozialen Lernen positiv beeinflussen können.

8.2.1 Teamfördernde Unterrichtsformen

Neue Unterrichtsformen wie Projektarbeit, Gruppenarbeit, oder Partnerarbeit fördern das friedliche Miteinander und die Teamfähigkeit von Schülerinnen und Schülern. Diese Unterrichtsformen müssen Lehrkräften natürlich geläufig sein und auch praktiziert werden. Am meisten ist in den Schulen noch immer der Frontalunterricht verbreitet. Das ist für viele Schülerinnen und Schüler schwer auszuhalten. Besser wäre es, kooperative Unterrichtsformen fest in den Schulalltag einzuplanen. Bei diesen Formen lernen Schülerinnen und Schüler, den Schwächeren zu helfen und werden dadurch selbst gefördert. Außerdem entstehen soziale Kontakte zu anderen Mitschülerinnen und Mitschülern, die sich auf diesem Wege festigen. In Partnerarbeiten könnte sich das Verhältnis zwischen Schülerinnen und Schülern, die sonst

immer im Konflikt miteinander sind, verbessern. „Das Ziel sollte ja darin bestehen, die Ausgrenzung Einzelner in der Klasse zu überwinden, ihre fortwährende Diskriminierung und Stigmatisierung künftig zu verhindern und stattdessen zu lernen, mit jedem Mitschüler und jeder Mitschülerin zusammenarbeiten zu können“ (Kasper, 2001: 103).

8.2.2 Spiel und Entspannung

Die Schülerinnen und Schüler brauchen während der Schulzeit die Möglichkeit, angestaute Energien abzubauen. Die für einige Schülerinnen und Schüler zu hohen Anforderungen des Unterrichts führen teilweise zu einem Gefühl des Versagens. Misserfolge und Konkurrenzkämpfe verstärken dieses Gefühl. Es muss für Schülerinnen und Schüler einen Ausgleich geben, der positive Erlebnisse für alle beinhaltet (vgl. Preuschoff/ Preuschoff, 2000: 81). Hier können Spiele und Entspannungsübungen hilfreich sein. Spiele wie z.B. Interaktionsspiele, Lernspiele, Pausenspiele oder Bewegungsspiele sind einerseits gut um den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zum Abreagieren zu geben, andererseits bieten sie ein positives, gemeinsames Erlebnis der ganzen Klasse, was den Zusammenhalt der Klasse stärkt. Spiele können auch als Belohnung für gute Zusammenarbeit in der Klasse genutzt werden. Entspannungsübungen können dabei helfen, eine sehr aktive Klasse zur Ruhe zu bringen. „Durch Entspannungsübungen lernt der Schüler nicht nur die Regulierung seines vegetativen Gleichgewichts, sondern auch die Lenkung der Konzentration und die Selbstbeherrschung“ (Keller/ Hafner, 1999: 34). Zu diesen Entspannungsübungen gehören beispielsweise Progressive Muskelentspannung, Autogenes Training und die für Schulkinder am meisten geeigneten Entspannungsgeschichten, sowie Märchen- und Fantasiereisen.

8.2.3 Theaterarbeit

Eine Klasse sollte die Möglichkeit haben, gemeinsam Projekte auf die Beine zu stellen, die Spaß bringen. Das können z.B. das Entwickeln eines Theaterstückes, ein Zirkusprojekt oder ein Musikprojekt sein. Projekte dieser Art bieten viele Lernmöglichkeiten. Die Schülerinnen und Schüler müssen gemeinsam an einem Thema arbeiten, Szenen erarbeiten und Aufführungen entwickeln. In der Gemeinschaft wird etwas auf die Beine gestellt, worauf alle stolz sein können. Alle verfolgen ein gemeinsames Ziel und müssen zur Erreichung miteinander kooperieren. Hier findet soziales Lernen statt. Ein Theaterstück, das von den Schülerinnen und Schülern mitentwickelt wird, spiegelt die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler wieder. Sie sind selbst dafür verantwortlich, ob z.B. ein Theaterstück zustande kommt und entwickeln einen engeren Bezug zu dem Projekt, als wenn sie ein fertiges Drehbuch in die

Hand bekommen, welches sie lediglich auswendig lernen müssen. Sie müssen kreativ sein, ihre Interessen artikulieren, Einsatz zeigen und Verantwortung übernehmen (vgl. Hurrelmann, Rixius/ Schirp, 1996: 122). Des Weiteren müssen sie sich in andere Rollen versetzen und lernen andere Gefühle kennen. Dies kann von besonderer Bedeutung sein, wenn unter Schülerinnen und Schülern Bullying vorkommt.

8.2.4 Klassenrat

Der Klassenrat ist eine regelmäßige Zusammenkunft der ganzen Schulklasse, in der Angelegenheiten von Schülerinnen und Schülern besprochen und bearbeitet werden. In den Klassenrat gehören Wünsche, Pläne, Gefühle, Kritik, Spannungen und Konflikte. Hier kann jede Schülerin und jeder Schüler individuelle Anliegen und Probleme benennen und gemeinsam mit der Klasse bearbeiten. Es ist ein Ort demokratischer Partizipation. Da der Klassenrat immer von Schülerinnen oder Schülern geleitet wird und alle ein Recht auf Meinungsäußerung und Partizipation haben, erfahren Schülerinnen und Schüler Demokratie. Sie können ihr Schulleben aktiv mitgestalten. Lehrerinnen und Lehrer sind beim Klassenrat ‚normale Teilnehmer‘ (vgl. Friedrichs, 2009: 30).

Der Klassenrat ist der Raum, in dem Konflikte fair und friedlich besprochen und gelöst werden. Der Klassenrat sollte einen festen Rahmen haben, z.B. sollte es einen angemessenen Raum und eine feste Zeit im Stundenplan für die Durchführung geben. Des Weiteren werden gemeinsam Regeln erarbeitet, die für den Klassenrat von Bedeutung sind (z.B. Gesprächsregeln). Die Themen und Anliegen werden im Laufe der Woche in einem Buch, an einer Wandzeitung o.ä. gesammelt und im Klassenrat der Reihe nach abgearbeitet. Auf diese Weise beruhigen sich viele kleine Konflikte schon vor einer Eskalation und die Klärung der Pausenergebnisse ziehen sich nicht in die Fachunterrichte hinein. Beim Klassenrat übernehmen einige Schülerinnen und Schüler bestimmte Rollen. Es gibt immer eine Klassenratsleitung, einen von der Leitung gewählten Assistenten und einen Protokollführer.

Der Klassenrat ist ein wichtiges Element für eine funktionierende Klassengemeinschaft. Er trägt zum sozialen Lernen bei und fördert Kompetenzen wie Demokratiefähigkeit, Mut zur eigenen Meinung, Verantwortungsbewusstsein, Empathiefähigkeit und viele andere. Es wird vor allem das positive Klima einer Klasse gefördert, was zur Verminderung der Aggressivität unter den Schülerinnen und Schülern führt (vgl. Friedrichs, 2009: 13). Der Klassenrat ist nicht immer ein angemessener Ort, wenn es in der Klasse zu einer Bullying-Situation gekommen ist. Hier muss häufig die Lehrkraft die Weiterbearbeitung übernehmen. Wenn das Opfer es

wünscht, kann das Problem auch im Klassenrat besprochen werden. Ein gut funktionierender Klassenrat kann dem Bullying in der Klasse eventuell entgegenwirken. Dazu gibt es noch keine ausführlichen Untersuchungen.

8.2.5 Patenschaften

Bei Übertritt in die weiterführende Schule müssen sich die Fünftklässler neu orientieren. Sie sind im Gegensatz zum vorherigen Jahr wieder die Jüngsten an der Schule, haben viel mehr Lehrerinnen und Lehrer und müssen sich auf einer viel größeren Schule zurechtfinden. Das führt zu Unsicherheiten. Ältere Schülerinnen und Schüler nutzen diese Situation manchmal aus und demonstrieren ihre Macht. Hurrelmann empfiehlt als Vorbeugung Patenschaften und Arbeitsgemeinschaften zwischen jüngeren und älteren Schülern zu bilden (vgl. 1999: 149).

Schüler einer höheren Klassenstufe (z.B. neunte oder zehnte Klasse) übernehmen die Patenschaft für die neuen Fünftklässler. „Patenschaften zwischen älteren und jüngeren Schüler/innen fördern ein Klima der Hilfsbereitschaft und des Vertrauens, im Konfliktfall sich an Mitschüler/innen wenden zu können“ (Hurrelmann/ Rixius/ Schirp u.a., 1999: 150). Die Patenschaften sollen die Jüngeren schützen, wenn sie in Konflikte geraten, bedroht oder gemobbt werden. Die Aufgaben der Paten werden vorher festgelegt und z.B. in Rollenspielen geübt. Die neuen Fünftklässlerinnen und Fünftklässler sollten einige Tage Zeit haben, ihre Paten näher kennenzulernen. Dazu gehören auch gemeinsame Schul- und Stadtteilerkundungen, Spiele und Rollenspiele. Die Paten unterstützen mit ihren Aufgaben die von Lehrkräften geführten Pausenaufsichten. Dies wäre ein Ansatzpunkt um Schülerinnen und Schülern, die von Bullying betroffen sind, mehr Sicherheit in den Pausen zu bieten, da die Pause der Moment ist, in dem am meisten viktimisiert wird.

Es können außerdem altersheterogene Arbeitsgemeinschaften gegründet werden, die gemeinsam zu einem bestimmten Thema oder Fach arbeiten. Dabei wird nicht nur das fachliche Lernen gefördert, sondern auch das soziale Lernen. Jüngere und ältere Schülerinnen und Schüler profitieren und lernen voneinander und erleben Unterricht eher praktisch und schülerorientiert. Außerdem entstehen eventuell soziale Kontakte, wenn nicht sogar Freundschaften.

Innerhalb der Klasse kann eine regelmäßige Veränderung der Sitzgruppen einen Wechsel der Untergruppen ermöglichen. Auf diese Weise haben Schülerinnen und Schüler mit sozialen Kontaktschwierigkeiten bessere Chancen, doch Kontakte zu knüpfen (vgl. Schuster, 2007: 66).

Gruppenarbeiten, Klassenrat, Patenschaften, Arbeitsgemeinschaften haben alle das Ziel, die Qualität des Schullebens und das Schulklima zu verbessern. Es geht dabei immer darum, einander zu helfen, Verantwortung für sich und für andere zu übernehmen und ein friedliches Miteinander zu schaffen. „Ein positiv empfundenen Sozialklima mit wenig Außenseitern und stigmatisierten Schüler(innen) erwies sich als gewaltmindernder innerschulischer Faktor“ (Popp, 2002: 209). Diese Formen des sozialen Lernens lassen sich gut in den Unterricht und in das Schulleben integrieren. Es werden wichtige Werte und Normen vermittelt, die auch das zukünftige Gesellschaftsleben positiv beeinflussen. „Dort wo es an Gruppenzusammenhalt mangelt, steigt das Risiko von Schülergewalt“ (Tillmann et. al., 1999: 304). Die Arbeit von Gruppen an Projekten, gerade auch über längere Zeiträume, erzwingt Nähe. Dadurch entwickelt sich eine gewisse Vertrautheit, dies beeinflusst Mitschülerinnen und Mitschüler positiv. Wenn mehrere Gruppen an einem großen Projekt, wie z.B. einem Theater-Projekt o.ä., arbeiten, entwickelt sich eine positive Abhängigkeit der Gruppen zueinander, da sie alle ein gemeinsames Oberziel haben. Eine gute Klassengemeinschaft kann durch Projekte dieser Art gestärkt und gefördert werden, was dann wiederum zu einer Verminderung oder Vermeidung von Gewalt oder Bullying führen kann.

8.3 Interventionen

An vielen Schulen gibt es jedoch bereits eine Vielzahl von Bullying-Problematiken. Entweder werden nicht ausreichend Präventivmaßnahmen eingesetzt, es mangelt an Erfahrungen oder die Problematik wird nicht erkannt. Vielen Lehrerinnen und Lehrern fehlt das Fach- und Hintergrundwissen zum Thema Bullying, über seine Ursachen und Folgen und angemessene Interventionen. Im Lehrerstudium ist dies kein fester Bestandteil. Des Weiteren nehmen nicht alle Lehrerinnen und Lehrer an Fort- und Weiterbildungen zu diesem Thema teil.

Es gibt verschiedene Ansätze, die Maßnahmen gegen Bullying enthalten und auf unterschiedlichen Ebenen angesetzt sind. Die personen- bzw. schülerorientierten Ansätze setzen direkt bei der Verhaltensmodifikation von Schülerinnen und Schülern an, um das Handeln und die Einstellungen derer zu verändern. Maßnahmen gegen Bullying können auf der Meso-, Mikro- und Makroebene unterstützt werden. Auf der Makroebene gibt es Hilfeleistungen, die die schulweite Struktur berücksichtigen und eine gemeinsame Schulpolitik / Schulordnung oder allgemeine Maßnahmen beinhalten. Auf der Mesoebene sind klasseninterne Maßnahmen zur präventiven Bearbeitung des Themas Bullying und zur Intervention in der Klasse verankert. Auf der Mikroebene sind die Maßnahmen zur Unterstützung von Individuen, also einzelnen Schülerinnen und Schülern angelegt. Es gibt auch Mehr-Ebenen-Konzepte, die unterschiedli-

che Maßnahmen auf mehreren Ebenen berücksichtigen. Es folgt ein kurzer Überblick über die bekanntesten Interventionsmaßnahmen auf den unterschiedlichen Ebenen. Diese Arbeit bezieht sich jedoch spezifisch auf die Möglichkeiten der klassenbezogenen Präventions- und Interventionsmaßnahmen, da die Schulklasse beim Bullying eine wesentliche Rolle spielt. Maßnahmen und Programme auf dieser Ebene „wenden sich an die Einzelindividuen und versuchen gleichzeitig, den sozialen Kontext zu verändern“ (Atria/ Strohmeier/ Spiel, 2005: 192). Es folgt ein kurzer Überblick über die gängigsten Interventionsprogramme der drei Ebenen.

8.3.1 Allgemeine Maßnahmen auf der Schulebene

Anti-Bullying-Präambel:

Es ist von besonderer Bedeutung, „dass die Institution Schule selbst formulierte, sowie von allen Mitgliedern (z.B. Lehrer, Schulpersonal, Schüler) getragene und akzeptierte Regeln, Werte und Normen aufstellt, die es als Bezugsrahmen erleichtern, bei Regelüberschreitungen gegen das Bullying vorzugehen“ (Scheithauer/ Hayer/ Petermann, 2003: 134). Eine solche Anti-Bullying-Präambel sollte es an jeder Schule geben. Sie muss von der Schule und der Schulleitung unterstützt, überwacht und bewertet werden. Es gibt einfache Präventivmaßnahmen, die aus den Anti-Bullying-Präambeln resultieren, die vom Schulpersonal besonders der Lehrkräfte durch entsprechende Schulungen initiiert werden. Auf der Lehrerebene muss es Trainings und Fortbildungen geben, die die Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die Bullying-Problematik sensibilisieren. Sie sollen Wissen und Handlungskompetenzen vermitteln.

Bei der Farsta-Methode, entwickelt von Karl Ljungström, soll eine spezielle Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern klären, ob es sich um einen Bullyingfall handelt und Informationen für ein weiteres Vorgehen sammeln. Es folgt die Konfrontation der Täter mit dem Vorfall und eine direkte Aufforderung, mit den Übergriffen aufzuhören. Es folgen weitere Gespräche zur Klärung für einen besseren Umgang mit dem Opfer in der Zukunft. Ähnlich verläuft die von Anatol Pikas entwickelte Methode des Shared Concern, bei der Bullies in Einzelgesprächen mit ihrem Verhalten konfrontiert werden, um ein Verantwortungsbewusstsein bei ihnen zu erzeugen (vgl. Rigby, 2005: 28). Smith et al. zeigten mit ihrer Sheffield-Studie, dass die Maßnahmen des shared-concern in annähernd zwei Drittel der Bullying-Fälle erfolgreich war (vgl. 2004: 292).

Bei dem No-Blame-Ansatz müssen die Bullies dafür sorgen, dass es dem Opfer in Zukunft wieder besser geht. Bei diesem Ansatz gibt es keine Schuldzuweisungen. Die Bullies müssen selbst Vorschläge der Wiedergutmachung entwickeln, die sie dann im Anschluss durchführen. Dieses wird durch die Lehrerinnen und Lehrer überprüft. Es ist ein sanfter Ansatz, der sich gut für die Grundschule eignet.

8.3.2 Maßnahmen auf der Schülerebene

Viele Maßnahmen beziehen sich auf die Peerebene. Es handelt sich dabei z.B. um Streitschlichter-Programme, Peer-Mediation, sowie Support-Programme. Auf dieser Ebene sollen die Maßnahmen das Ziel haben, die Schülerinnen und Schüler zur selbstständigen Lösung der Konflikte anzuleiten (s.o.). In Peer-Support-Ansätzen sollen Schülerinnen und Schüler be- und verstärkt werden, anderen Schülerinnen und Schülern zu helfen. „The bully hardly continues to bully without his or her supporters and audience“ (Salmivalli, 1999: 455). Basis-kompetenzen wie aufmerksames Zuhören, Entwicklung von Empathie und Problemlösungs-fertigkeiten, sowie die Bereitschaft zu helfen, stehen bei Peer-Support-Ansätzen im Fokus. Ähnlich funktionieren Patenschafts-Programme, bei denen ältere Schülerinnen und Schüler Ansprechpartner für die jüngeren Klassen sind (s.o.). Bei der Streitschlichtung werden extra ausgebildete Personen als neutrale Mediatoren eingesetzt, mit dem Ziel beide Parteien bei der Findung einer friedlichen Lösung zu unterstützen. Die Sitzung läuft nach bestimmten Regeln ab. Die Mediation kann entweder von Eltern, Lehrern oder einer Schlichtungs-AG von Schü-lerinnen und Schülern durchgeführt werden. Die selbstständige Regelung erhöht die Problem-lösungsfertigkeiten der Schülerinnen und Schüler und entwickelt soziale Kompetenzen (s.o.).

Weiter gibt es Rollenansätze wie z.B. von Salmivalli (1999), bei denen alle Schülerinnen und Schüler in die Anti-Bullying-Maßnahmen eingebunden werden. Hier geht es zunächst um die allgemeine Aufmerksamkeitsschärfung, also Aufklärung über Bullying und die Beteiligung der unterschiedlichen Rollen. Als nächstes reflektieren die Schülerinnen und Schüler ihr eige-nes Verhalten und hinterfragen es kritisch. Durch Rollenspiele sollen Kinder und Jugendliche andere Verhaltensweisen einüben. In Selbstsicherheitstrainings sollen Schülerinnen und Schü-ler Techniken des selbstsicheren Verhaltens lernen, was besonders für Opfer von Bedeutung ist. Bedeutend kann auch die Umstrukturierung der bestehenden Netze sein durch z.B. perma-nente Trennung aggressiver Schülerinnen und Schüler. Außerdem soll es Peer-Berater geben, die auch die anderen Schülerinnen und Schüler unterstützen.

8.3.3 Kognitiv-behaviorale und soziale Fertigkeitstrainings

Diese Trainings können sowohl zur Prävention, als auch bei schon bestehenden Bullying-Problematiken eingesetzt werden. Soziale Fertigkeitstrainings sollen dazu beitragen, kognitive Fertigkeiten aggressiver Kinder zu modifizieren und interpersonale sowie soziale Fertigkeiten zu entwickeln. Ein Beispiel für diese Art von Trainings ist das Verhaltenstraining für Schulanfänger, das speziell für die erste und zweite Klasse konzipiert wurde. Das Training wird mit der ganzen Klasse durchgeführt und soll die Aufmerksamkeit steigern, die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Gefühle entwickeln, Problem- und Konfliktmanagement fördern, die Selbstkontrolle und Selbststeuerung verbessern und prosoziales Verhalten aufbauen. Die Lehrerinnen und Lehrer erlernen lerntheoretische Grundlagen und Interventionsstrategien zur Prävention und zum Abbau dysfunktionalen Schülerverhaltens und zum Aufbau eines guten Sozial- und Lernklimas.

Das Sozialtraining in der Schule ist ein weiteres Beispiel. Es basiert auf der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura, sowie den Theorien der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung von Crick und Dodge (1994). Ziel des Trainings ist die Prävention von aggressivem Verhalten, Angst, Hyperaktivität und Lernproblemen und anderen problematischen Verhaltensweisen wie z.B. Bullying. Die Lehrerinnen und Lehrer erlernen diese Methode in einer externen Schulung. Es gibt noch weitere Präventionsprogramme wie z.B. PATHS Curriculum, Second Step, Faustlos, die sich auf die Bereiche Empathiefähigkeit, Impulskontrolle und Umgang mit Ärger und Wut beziehen.

Eine weitere Maßnahme zur Stärkung sozialer Kompetenzen und Prävention von Bullying ist das „fairplayer.manual“ von Scheithauer und Bull (2008). Es bezieht sich auf die Fokussierung bestimmter Personengruppen, da vor allem die Ressourcen der Schülergruppen „Verteidiger der Victims“ und „Außenstehende“ genutzt werden sollen, um die Bullying-Problematik anzugehen. Die Inhalte basieren auf entwicklungspsychologischen Erkenntnissen und richten sich an die ganze Klasse. Es wird von der siebten bis zur neunten Klassenstufe durchgeführt.

Viele der zuvor genannten Maßnahmen und Programme haben inhaltlich dieselben Themen zur Vermeidung oder Verminderung von Bullying. Sie haben unterschiedliche Zielgruppen und Ansatzpunkte. Einige beschäftigen sich hauptsächlich mit den Opfern, andere arbeiten nur mit den Bullies. Doch wie das Phänomen Bullying immer wieder zeigt, gehören weitere Personen dazu, die auch in den Maßnahmen der Prävention und Intervention berücksichtigt werden müssen.

8.3.4 Schulweite Mehr-Ebenen-Konzepte gegen Bullying

Die Mehr-Ebenen-Konzepte umfassen vielfältige Maßnahmen auf Schul-, Klassen- und Individualebenen und sollten auch die Eltern mit einbeziehen. Bullying wird als gemeinsames / schulweites Problem angesehen. Das Planen, Implementieren und Evaluieren eines solchen Programmes ist eine große Herausforderung für die zuständigen Personen. Für das Gelingen gibt es drei wesentliche Voraussetzungen. Dazu gehören Inklusivität (d.h. alle beteiligten Personengruppen werden mit einbezogen), Urheberschaft / Eigentum (d.h. es muss ein hohes Identifikationspotential bestehen), und Übereinkommen (d.h. die Inhalte entstehen aus Kompromissen zwischen den Beteiligten). Hilfreich sind dauerhafte Begleitung und Beratung von externen Beratern (z.B. Schulpsychologen). Als Beispiele werden hier das Programm von Olweus und das auf diesem Konzept basierende Sheffield-Projekt empfohlen.

8.4 Multimodales Programm von Olweus

Dieses Programm wurde 1996 von Dan Olweus entwickelt und kombiniert primär- und sekundärpräventive Maßnahmen auf der Schulebene, Klassenebene und individuellen (Schüler-) Ebene. „Die Grundhaltung des Programms lässt sich am besten in einer einzigen Aussage beschreiben: Die Schule soll eine sichere und positive Lernumwelt darstellen.“ (Scheithauer/ Hayer/ Petermann, 2003: 159). Das Konzept basiert vorwiegend auf lernpsychologischen Erkenntnissen, verzichtet aber nicht auf kognitive oder emotionale Elemente der Einstellungsänderung. Olweus entwickelt sieben Einzelmaßnahmen als sogenannte Kernbestandteile bzw. Schlüsselprinzipien. Es gibt eine hohe Anzahl weiterer Maßnahmen, deren Umsetzung wünschenswert wäre. Das Kernprogramm entspricht einer schulweiten Präambel zur Bullying-Problematik. Das Hauptziel ist die Verminderung der Bullying-Problematik und Verhinderung der Entwicklung neuer (Bullying-Probleme. Ziele des Konzeptes sind die Förderung der sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern auf individueller Ebene, sowie eine Veränderung der Umgebungsvariablen auf kontextueller Ebene, um nötige strukturelle Bedingungen zu erschaffen, die Bullying entgegen wirken. Die Möglichkeiten für Bullies sollen eingeschränkt werden. Ein Belohnungssystem soll die Bullies im prosozialen Verhalten stärken. Für die Opfer ist die Stärkung von Kompetenzen der Selbstbehauptung, des Selbstvertrauens, das Schließen von Freundschaften und Sicherheit von Bedeutung. Täterinnen und Täter sollen lernen, sich angemessen durchzusetzen und Konflikte in sozialverträglicher Weise auszutragen. Dafür müssen in der Schule Strukturen geschaffen werden. Grundlegende Voraussetzungen für die Umsetzung der Maßnahmen sind Problembewusstsein und Enttabuisierung, d.h. die Probleme müssen erkannt werden und es muss darüber gesprochen werden. Ein Mehr-Ebenen-Programm sollte von der ganzen Lehrerschaft, der Schulleitung und den

Eltern getragen werden. Da eine Umsetzung eines solchen Programmes viel Einsatz und Arbeit mit sich bringt, werden in dieser Arbeit speziell auf die klassenbezogenen Maßnahmen hingewiesen, da diese viel leichter und schneller von den Lehrerinnen und Lehrern umgesetzt werden können.

Für die klassenbezogene Arbeit entwickelte Olweus hilfreiche Anhaltspunkte für die Lehrerinnen und Lehrer. Als erstes muss es Klassenregeln gegen Gewalt geben, die sich gegen unmittelbare und mittelbare Gewalt richten. Normalerweise sollten diese schon seit Zusammenschluss der Klasse bestehen. Die Regeln sollten möglichst konkret formuliert sein und von der ganzen Klasse diskutiert und entwickelt werden. Anschließend werden sie sichtbar für jeden in der Klasse aufgehängt. Olweus schlägt als mögliche Regeln gegen Bullying drei Regeln vor:

„1. Wir werden andere Schülerinnen und Schüler nicht mobben.

2. Wir werden versuchen, Schülerinnen und Schülern, die gemobbt werden, zu helfen.

3. Wir werden uns Mühe geben, Schülerinnen und Schüler einzubeziehen, die leicht ausgegrenzt werden“ (Olweus, 1996: 83).

Die Schüler müssen auf die damit verbundenen Verhaltensweisen aufmerksam gemacht werden. Dafür können Literatur und Medien genutzt werden. Bullying sollte Unterrichtsinhalt in z.B. Religion, Ethik, Darstellendes Spiel, Kunst oder Deutsch sein. Das Ziel sollte sein „das Mitgefühl der Schüler und Schülerinnen mit den Gewaltopfern zu wecken und einige der dabei vorkommenden Reaktionsmechanismen aufzuzeigen, ohne daß dabei neue Arten von Gewalt gelehrt werden“ (Olweus, 1996: 84). Um Situationen zu veranschaulichen und nachzuempfinden, können Rollenspiele eingesetzt werden (s.o.). Auch ‚neutrale‘ Schülerinnen und Schüler können so Wege erlernen, wie sie Ausgrenzung entgegenwirken und Gewalt stoppen können. Die Rolle sollte möglichst wirklichkeitsgetreu nachgespielt werden. Im Anschluss muss ein Gespräch darüber folgen. „Einem Rollenspiel sollte eine Diskussion in der Klasse folgen, in der das Verhältnis zwischen Spiel und Wirklichkeit zur Sprache gebracht wird“ (Olweus, 1996: 84). Die aufgestellten Regeln sollten genau erklärt werden, damit sie verstanden werden. Das gilt besonders für aggressive Schülerinnen und Schüler, da diese oft gar nicht wissen, was sie den Opfern zugefügt haben und wie ihr Verhalten ihnen schadet.

Im Gespräch über die Regeln kann auch über die passive Beteiligung an Gewalt gesprochen werden. Schülerinnen und Schüler initiieren aggressive Verhalten nicht, machen aber mit,

wenn jemand anderes sich zum Anführer macht. Sie schieben die Verantwortung auf andere ab. Oft werden diejenigen, die sich bei der Lehrkraft Unterstützung holen, als ‚Petze‘ angesehen, was sich von Seiten der Schülerinnen und Schüler negativ auf sie auswirken könnte. Lehrerinnen und Lehrer sollten versuchen, diesen Begriff abzuändern, z.B. auf der Grundlage der Klassenregeln. Auch sollte versucht werden, Außenstehende mehr in gemeinsame Klassenaktivitäten einzubinden.

8.4.1 Lob

Lob und freundliche, positive Aufmerksamkeit der Lehrerin oder des Lehrers können das Verhalten der Schülerinnen und Schüler beeinflussen. In einem positiven Klassenklima ist es leichter für Schülerinnen und Schüler, Kritik an unerwünschtem Verhalten zu akzeptieren und dieses Verhalten auch zu ändern. Auch Schülerinnen und Schüler, die andere mobben, sollen für positives Verhalten gelobt werden.

Schülerinnen und Schüler, einzelne Gruppen oder die ganze Klasse sollte gelobt werden, wenn sie sich an die Regeln gehalten haben, weil sie anderen, die schikaniert worden, geholfen haben, weil sie Aktivitäten gemacht haben, ohne Schüler auszuschließen, weil sie die Initiative ergriffen haben, Außenstehende mit einzubeziehen und generell, weil sie sich hilfreich und freundlich verhalten haben. Besonders sollten die gelobt werden, die sonst mit negativem Verhalten auffallen und dieses in einer typischen Situation nicht gezeigt haben.

8.4.2 Strafen

„Die besten Ergebnisse werden durch eine Kombination von großzügigem Lob für positive Handlungen und konsequenten Strafen für aggressives, regelbrechendes Verhalten erreicht“ (Olweus, 1996: 88). Die Strafen sollten ebenfalls wie die Regeln in einer Diskussion mit der ganzen Klasse erfolgen. Sie sollten leicht anzuwenden, unangenehm und nicht feindlich sein. Lehrerinnen und Lehrer sollten in Worten festhalten, welches Verhalten sie nicht dulden. Die Wahl der Strafe bzw. Konsequenz muss für den jeweiligen Schüler angemessen sein (notorische Schulschwänzer sollten nicht vom Unterricht suspendiert werden, da dies eher positiv bzw. eine Belohnung für sie wäre). Als mögliche Strafen nennt Olweus ein ernstes, persönliches Gespräch, Schülerinnen und Schüler während der Pause vor dem Büro der Schulleitung sitzen zu lassen oder mehrere Stunden in anderen Klassen verbringen zu lassen (evtl. bei jüngeren Schülerinnen und Schülern), Schülerinnen und Schüler während der Pause zur Pausenaufsicht zu befehlen, Gespräch mit der Schulleitung oder ihnen gewisse Privilegien vorenthalten. Hier ist eventuell auch ein persönliches Gespräch mit den Eltern angebracht, um sie zur

Mitarbeit zu gewinnen. Aggressiven Schülerinnen und Schüler müssen allmählich lernen, die Regeln zu befolgen. Oft sind sie impulsiv und nehmen selten Rücksicht auf andere. Durch ein konsequent angewandtes Regelsystem in der Schule lernen diese mehr Rücksicht auf andere zu nehmen, was auch für ihre eigene Zukunft von wichtiger Bedeutung ist.

8.4.3 Regelmäßige Klassengespräche

Nach der Einführung und Erarbeitung der Regeln gegen Gewalt und die Konsequenzen sollte das Geschehene regelmäßig in einer Klassenstunde besprochen werden. Es kann über die Interaktionen und sozialen Beziehungen der Schülerinnen und Schüler gesprochen werden. Es sollte eine vertraute Atmosphäre geschaffen werden (z.B. Stuhlkreis). Lehrerinnen und Lehrer übernehmen bei diesem Gespräch die Leitung, anders als beim Klassenrat. Für das Gespräch muss ausreichend Zeit eingeplant werden. Durch regelmäßige kritische Wochenrückblicke geraten besonders Bullies unter erheblichen Gruppendruck. „Es ist bekannt, daß diese Art sozialer Kontrolle, die vorzugsweise von Gleichaltrigen und Erwachsenen ausgeübt wird, oft eine wirksame Methode ist, das Verhalten von aggressiven, gesellschaftsfeindlichen Kindern (Olweus 1978) zu beeinflussen“ (Olweus, 1996: 90). Manchmal kann es sinnvoll sein, externe Fachleute einzubeziehen.

8.4.4 Kooperatives Lernen

Beim kooperativen Lernen arbeiten Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen zusammen an einer Arbeit, die sie alle gemeinsam lösen müssen. Es wird nur die Gruppenleistung bewertet. Jedes Gruppenmitglied soll in der Lage sein, die Ergebnisse zu präsentieren (Einzelverantwortlichkeit). Alle sind verantwortlich, den anderen zu helfen, die Arbeit zu lösen. Ein Grundmerkmal dieser Methode ist die gegenseitige positive Abhängigkeit, die durch die Aufgabenstellung der Lehrerinnen und Lehrer entsteht. Die positive Abhängigkeit kann von Lehrkräften durch Belohnungen und Zensuren gestiftet werden. Alle Schülerinnen und Schüler sollten ihre Arbeit selbst bewerten. Die Lehrkraft sollte die Gruppenzusammensetzung bestimmen und dabei über die Leistungen und sozialen Beziehungen Bescheid wissen. Auf diese Weise können außenstehende Schülerinnen und Schüler mit einbezogen werden. Am Anfang sollten Bullies und Victims nicht in einer Gruppe arbeiten. Auch sollten nicht mehrere Bullies, oder Bullies und passive Bullies in einer Gruppe sein. Bullies sollten in einer Gruppe mit Schülerinnen und Schülern sein, die sich von dem Bully nichts gefallen lassen. Eventuell kann nach einiger Zeit das Opfer mit in die Gruppe gehen, jedoch nur wenn sich der Bully in

seinem Verhalten schon geändert hat und andere Schüler dem Opfer zu Hilfe kommen, wenn nötig. Die Arbeit dieser Gruppe sollte von der Lehrerin bzw. dem Lehrer beobachtet werden.

Die Gruppen sollten über einen längeren Zeitraum bestehen, um Fortschritte der Arbeit erkennen zu können. Schülerinnen und Schüler haben so die Möglichkeit, sich untereinander besser kennenzulernen. Auf diese Weise können die meist sehr festen Peer Groups ein wenig gelockert werden. „Given that bullying typically occurs within the context of the peer group, it is important to determine the potential of peers to intervene to avert bullying“ (Hawkins/ Pepler/ Craig, 2001: 520). Wenn im Fall von Bullying erreicht werden kann, dass die Peer Group des Bullies das aggressive Verhalten nicht mehr gutheißt, ist die Wahrscheinlichkeit viel höher, dass auch der Bully sein Verhalten ändert.

8.4.5 Gemeinsame positive Aktivitäten

In einer Klasse sollte es möglichst viele gemeinsame und positive Aktivitäten geben, an denen die ganze Klasse teilnimmt. Dies können z.B. Partys oder Ausflüge wie z.B. Zelten, Ausflüge am Wochenende, Erlebnispädagogische Aktivitäten wie Klettern, Segeln usw. und Klassenreisen). Dazu können ebenso gemeinsame Aktivitäten innerhalb der Schule gezählt werden, wie z.B. die gemeinsame Gestaltung oder Verschönerung des Klassenraumes, des Pausenhofs und der Schule. Alle arbeiten und erfreuen sich gemeinsam an dem Projekt und dessen Ergebnis. Dabei können auch die Eltern einbezogen werden. Bei dieser Art von Aktivitäten ist es wichtig, dass auch Schülerinnen und Schüler mit einbezogen werden, die sonst gemobbt werden und dass sie Spaß an der Aktivität haben.

In Klassen wo Bullying auftritt, sind Theater- und Musikprojekte von großer Bedeutung. Hier können Spannungen aufgelöst werden. Die Schülerinnen und Schüler schlüpfen in andere Rollen, das ursprüngliche Verhalten rückt in den Hintergrund. Auch wenn sie zusammen musizieren oder tanzen, wird durch gemeinsame, positive Aktivitäten die Gewalt unter Schülerinnen und Schülern gedämpft (vgl. Kasper, 2001: 115).

„Gemeinschaft fördern und soziale Bindungen herstellen könnte somit die Forderung an Präventionsmaßnahmen lauten: Gelingt es Schülerinnen und Schülern die Erfahrung sozialer Desintegration zu ersparen und soziale Bindungen zur Lerngruppe und zu den Lehrkräften herzustellen, wäre jedenfalls ein erheblicher Risikofaktor für anomische Strukturen und die Entstehung von Aggressionen beseitigt“ (Tillmann et al., 1999: 304).

8.4.6 Pausenaufsicht

Die meisten aller Bullying-Situationen treten in den Pausen auf. Meist können Schülerinnen und Schüler ungestört ihr Opfer drangsaliieren, weil es genügend unbeaufsichtigte Plätze gibt. Die meisten Schulen haben zu wenige Pausenaufsichten. Wenn an einer Schule vermehrt Bullying auftritt, muss die Anzahl der aufsichtführenden Lehrerinnen und Lehrer erhöht werden. Eventuell sollte es Sonderregelungen für Schülerinnen und Schüler geben, die als Bully bekannt geworden sind. Es sollte ebenfalls einen beaufsichtigten Raum geben, in dem sich Victims sicher aufhalten können. Hier können auch Patenschaften durch Ältere hilfreich sein.

8.4.7 Zusammenarbeit mit den Eltern

Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer sollten mit den Eltern im Rahmen von Elternabenden über die Themen ‚Positives Klassenklima‘ und ‚Gewaltprobleme‘ diskutieren. Das Gespräch sollte allgemein bleiben, es sollten keine Namen der Betroffenen erwähnt werden. Die Lehrkraft sollte versuchen, die Eltern zur Zusammenarbeit an diesen Themen zu gewinnen. Sie sollten nach demselben Muster auf Gewalt reagieren, wie die Lehrerinnen und Lehrer in der Schule. Sie sollten ihren Kindern klarmachen, dass sie Gewalt nicht dulden und dass sie anderen helfen sollen, die viktimisiert werden und welche Verantwortung sie haben, wenn sie nicht eingreifen. Eine positive Zusammenarbeit von Eltern und Lehrerinnen und Lehrern begünstigt ein positiveres Klima.

Neben den klassenbezogenen Maßnahmen ist es meistens nötig mit den Beteiligten persönliche Gespräche zu führen, dazu gehören auch die Eltern und in schwierigen Fällen auch die Schulleitung (weitere Anregungen hierzu in Olweus 1996).

Viele Evaluationsstudien zeigten positive Effekte des Programms und beweisen somit die Wirksamkeit. Es wurde in mehreren europäischen Ländern sowie in Amerika und Kanada durchgeführt. Nach Einführung des Interventionsprogramms gab es einen Rückgang von Gewalt um 50% und mehr (nach zwei Jahre). Es gab eine deutliche Abnahme mittelbarer und unmittelbarer Gewalt und allgemeinem gesellschaftlichen asozialen Verhalten. Das Schulklima verbesserte sich und wirkte sich nicht nur auf vorhandene Gewaltopfer aus, sondern senkte auch die Zahl der neuen Opfer. Die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler nahm zu.

Sheffield-Projekt

Das Sheffield-Projekt hält grundsätzlich an dem Olweus-Programm fest und legt zusätzlich besonderen Wert auf eine festgeschriebene Anti-Bullying-Präambel, die von der Schulge-

meinschaft festgeschrieben wurde. Der Ansatz besteht aus sechs aufeinander bezogenen Kompetenzen. Als erstes muss das Bewusstsein, dass Bullying ein Problem ist, geschärft werden. Der zweite wichtige Aspekt ist die Zusammenarbeit der verschiedenen Personengruppen. Als drittes muss Bullying klar definiert werden und Richtlinien müssen entwickelt werden für die Folgen von Bullying. Als viertes soll die Kommunikation der Schulgemeinschaft verbessert werden. Als fünftes sollen die Maßnahmen implementiert werden und als sechstes soll sichergestellt werden, dass sie kontinuierlich verfolgt werden. Die Schulen können weitere Maßnahmen einsetzen. Der Spielraum bezüglich der Auswahl der passenden Interventionsprogramme und das Fehlen der Einführung von Klassenregeln ist der Unterschied zum Olweus-Programm. Zusätzlich gibt es bei diesem Programm die Pikas-Methode, Peer-Support-Systeme und Qualitätszirkel. Das Sheffield-Projekt bietet eine relative Gestaltungsfreiheit, externe Begleitung und schafft Rahmenbedingungen, die eine Weiterführung des Projekts erleichtern. In den meisten Schulen zeigten sich auch hier positive Effekte hinsichtlich der Täter. Es wurde offener über das Thema Bullying gesprochen und an den Schulen mit den meisten Maßnahmen und konsequenter Umsetzung der Maßnahmen zeigten sich die am meisten ausgeprägten Effekte.

Bezug zum Fall Tanja

Im Fall von Tanja gab es viele risikoe erhöhende Bedingungen, die das Entstehen von Bullying begünstigt haben. Schon bei der Klassenzusammenstellung wurde nicht darauf geachtet, welche Schülerinnen und Schüler aufgrund der Grundschulzeit nicht zusammen in eine Klasse kommen sollten, das ergab sich für die Lehrerinnen und Lehrer jedoch recht schnell. In der Klasse gibt es viele Schülerinnen und Schüler mit auffälligem Verhalten.

Das Klassenlehrerteam hatte unterschiedliche Vorstellungen über die Wichtigkeit der Klassengemeinschaft. Statt, wie im Curriculum vorgesehen, im ersten Schulhalbjahr anstelle von Religion Soziales Lernen zu unterrichten, wurde nur Religion unterrichtet. Die vorgesehenen Inhalte zur Bildung einer guten Klassengemeinschaft wurden nicht bearbeitet, obwohl es sogar einen, von der Schulsozialpädagogin zusammengestellten, Tutoren-Koffer gibt, der Anleitungen und Materialien für Spiele, Übungen, Rituale, Klassenrat, Regelaufstellung u.v.m. beinhaltet. D. h. diese Grundlagen fehlen in der Klasse von Anfang an. Als die neue Klassenlehrerin zur Klasse stößt, möchte auch diese nicht das Fach ‚Soziales Lernen‘ unterrichten. Ende der fünften Klasse wird dafür jemand anderes eingesetzt, der jedoch nur diesen Unterricht in der Klasse hat. Um ein Vertrauensverhältnis in der Klasse herzustellen, sollte dieser Unterricht eigentlich von der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer übernommen werden.

Ein weiterer Aspekt, der begünstigt hat, dass Tanja zum Opfer von Bullying wird, ist ihre familiäre Vergangenheit. Sie hat schon als kleines Kind in der Familie Gewalt erfahren und ist irgendwann zu Pflegeeltern gekommen (siehe risikoe erhöhende Bedingungen für Opfer). Auch deutet ihr äußeres Erscheinungsbild auf Unterlegenheit, was sich andere zum Vorteil machen.

Die Schülerinnen und Schüler sind während des Unterrichts extrem unkonzentriert und undiszipliniert. Die Leistungen verschlechtern sich grundlegend. Es herrscht eine generelle Missstimmung gegen die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler haben keine Bezugsperson, der sie vertrauen. Es gibt täglich Zwischenfälle, die sanktioniert werden, jedoch wird das Problem Bullying nicht ausreichend bearbeitet. Stattdessen wird in einer Klassenkonferenz beschlossen, dass Tanja die Klasse wechseln soll. Für Tanja ist das sicher die richtige Entscheidung. Doch innerhalb der Klasse wurde schon nach einer Woche ein neues Opfer gefunden. Die Maßnahme, Tanja aus der Klasse zu nehmen, reicht nicht aus. In dieser Klasse müssen Maßnahmen folgen, die die ganze Klasse ansprechen. Dafür wurde nun ein Sozialpädagoge von außen geholt, der sechs Wochen lang mit der Klasse daran arbeiten soll, ein besseres Klassenklima zu schaffen. Leider lässt das die Klassenlehrer außen vor. Wichtig wäre hier, dass einer der beiden Tutoren der Klasse das Soziale Lernen übernimmt und versucht eine bessere Klassengemeinschaft zu erarbeiten.

Am Beispiel von Tanja lassen sich zahlreiche risikoe erhöhende Faktoren zeigen, die das Auftreten von Bullying begünstigt haben. Diese Arbeit hat viele Möglichkeiten der Prävention und Intervention aufgezeigt, die in dieser Klasse von Bedeutung gewesen wären, angefangen mit dem Bewusstsein von Lehrerinnen und Lehrern, wie wichtig soziales Lernen für Kinder ist und was Bullying ist und wie es zu verhindern und vermindern ist.

9. Schlussbetrachtung

Das Thema Bullying ist ein weitverbreitetes Problem an vielen Schulen. Es gibt kaum eine Schule, an der es keine Fälle von Bullying gibt. Es wird als eine Form der Gewalt bzw. als aggressives Verhalten angesehen, das oft in Gruppen oder innerhalb der Klasse auftritt. Es zeichnet sich durch körperliche, verbale und relationale Gewalt aus. Schülerinnen und Schüler werden von anderen Jugendlichen schikaniert und können sich wegen des ungleichen Machtverhältnisses nicht dagegen wehren. Die Entstehung von Bullying lässt sich nicht durch eine

einzigste Theorie erklären, vielmehr gibt es theoretische Erklärungsansätze anhand der Aggressionsforschung, die versuchen das Verhalten zu erklären. Am ehesten lässt sich das Phänomen Bullying mit der Sozialkognitiven Lerntheorie und den strukturell angelegten Risiken in der Familie, Schule, Gesellschaft und Umwelt erklären. Weitere Untersuchungen, die das Entstehen innerhalb der Klasse analysieren, müssen erfolgen um erklären zu können, warum Bullying in einigen Klassen auftritt und in anderen nicht.

In den meisten Klassen gibt es Schülerinnen und Schüler, die wiederholt von anderen viktimisiert werden. Es handelt sich dabei nicht um einen einmaligen Konflikt, Bullying besteht über einen längeren Zeitraum. Die negativen Auswirkungen für die Opfer sind zahlreich und ziehen sich teilweise bis ins Erwachsenenalter. Dazu gehören hauptsächlich psychische Probleme (z.B. Depression, Essstörung u.v.m.). Es kann aber auch andere gesundheitliche Störungen mit sich bringen. Auch für die Bullies wirkt sich Bullying negativ auf ihre Zukunft aus. Die Schule ist für Kinder und Jugendliche ein unvermeidlicher Ort, an dem viele unterschiedliche Menschen aus unterschiedlichen Hintergründen zusammenkommen. Sie verbringen eine sehr lange Zeit in der Schule, um dort auf ihr späteres Leben vorbereitet zu werden. Neben der Familie findet in der Schule am meisten Sozialisation statt. D.h. die Schule muss nicht nur der Vermittlung von Wissen, sondern auch dem erzieherischen Auftrag nachkommen. Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf ein friedliches und gewaltfreies Schulleben, dafür muss eine Schule sorgen.

Es gibt zahlreiche Ansätze und Maßnahmen, die sich bei einer konstanten und kontinuierlichen Durchführung positiv auf die beteiligten Schulen auswirken. Es muss jedoch viel verbreiteter mit diesen Ansätzen und Maßnahmen gearbeitet werden. Es gibt zu viele Schulen, die die Bullying-Problematik an ihrer Schule noch nicht erkannt haben und dem Thema wenig Beachtung schenken. Es müsste an jeder Schule ein Gesamtkonzept zur Vermeidung von Bullying mit zahlreichen Maßnahmen geben. Die wichtigste Voraussetzung für das Gelingen von Maßnahmen gegen Bullying ist die einstimmige Meinung, dass Bullying nicht geduldet werden darf. Eine Schule sollte einheitlich dagegen vorgehen. Mit Hilfe von Fragebögen kann dieses Bewusstsein geschaffen werden. Diese Arbeit hat viele mögliche Maßnahmen genannt und ist speziell auf die Möglichkeiten der Prävention und Intervention von Bullying innerhalb der Klasse eingegangen, da es häufig dort entsteht. Daher sollte versucht werden von Beginn, hier ab der fünften Klasse mit präventiven Maßnahmen, z.B. dem sozialen Lernen zu beginnen. Soziales Lernen als Teil des Stundenplans ist ein wichtiger Aspekt um ein gutes Klassenklima bzw. Schulklima zu schaffen. Eine gute Klassengemeinschaft und ein positives

Schüler-Lehrer-Verhältnis sind wichtige Voraussetzungen für ein friedliches Miteinander. Dazu gehören ein fairer Umgang und eine positive Kommunikation untereinander, Wertschätzung und Anerkennung der Schülerinnen und Schüler und eine vertraute Beziehung zu ihnen. Die Förderung der sozialen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern sollte niemals in den Hintergrund geraten und immer Teil des alltäglichen Unterrichtsgeschehens sein. Ebenfalls sollten gezielt Maßnahmen eingesetzt werden, die Bullying entgegenwirken. Es müssen kooperative Unterrichtsformen genutzt werden. Sie ermöglichen das Zusammenkommen unterschiedlicher Schülerinnen und Schüler, vermindern die Festigung der eventuell aggressiven Peer Groups und stärken soziale Kontakte zu anderen Schülerinnen und Schülern. Auch der Klassenrat, Projekte (z.B. Theaterprojekte) und Aktivitäten haben das Oberziel, ein positives Klassenklima zu schaffen, in dem sich Schülerinnen und Schüler wohlfühlen.

Auch die Interventionsmaßnahmen bei Bullying setzen beim sozialen Lernen an, doch wie bei allen sekundärpräventiven Maßnahmen ist der Aufwand viel größer und komplizierter. Eine Lösung eines Bullying-Falles ist nicht auf die Schnelle zu erreichen. Je nach Grad der Viktimisierung müssen beteiligte Schülerinnen und Schüler, die Klasse, andere Lehrerinnen und Lehrer, Schulleitung, Eltern und eventuell sogar Außenstehende in die Bearbeitung des Falles einbezogen werden. Oftmals entwickelt sich Bullying erst zu dem, was es ist, weil von den Erwachsenen zu spät eingegriffen wird. Lehrerinnen und Lehrer müssen für das Phänomen Bullying sensibilisiert werden, um den Betroffenen die richtige Unterstützung bieten zu können. Das Opfer zu schützen ist das oberste Ziel. Die Schule trägt die Verantwortung, dafür zu sorgen, dass etwas gegen Bullying unternommen wird. Wenn Bullying an einer Schule auftritt, muss von Seiten der Erwachsenen eingegriffen werden. Die Interventionsmaßnahmen sollten immer auch in der Klasse ansetzen, um alle an Bullying Beteiligten erreichen zu können und Schülerinnen und Schüler mit schwachen sozialen Status zu unterstützen und für die Zukunft zu stärken.

Die Inhalte von Interventionsmaßnahmen müssen kontinuierlich umgesetzt werden. Lehrerinnen und Lehrer sollten mit der Bullying-Problematik schon im Studium vertraut werden, um frühzeitig dafür sensibilisiert zu werden. Es muss verschiedene Fort- und Weiterbildungen für Lehrkräfte zu dieser Thematik geben, um Verfahren und Maßnahmen zur präventiven oder einschreitenden Arbeit bei Bullying kennen zu lernen und sie zu beherrschen. Diese Fortbildungen sollten verpflichtend für sie sein. Außerdem sollte es zu diesen Themen pädagogische Konferenzen, Projektwochen und Infoveranstaltungen geben. Schulsozialarbeiter sollten sich

ausführlich mit dem Thema an der jeweiligen Schule befassen und zur Umsetzung der Maßnahmen beitragen, indem sie mit Lehrerinnen und Lehrern gemeinsam in die Klassen gehen.

Olweus hat schon 1981 vorgeschlagen ein Gesetz gegen Mobbing (Bullying) in der Schule zu erlassen. Erst Mitte der neunziger Jahre wurde sein Vorschlag in Schweden in Form eines Artikels im Schulgesetz aufgenommen. Es folgten einige andere Länder. In Deutschland sollte ebenfalls überlegt werden, wie dieses Problem und Fehlverhalten in den Schulen als ‚rechtswidrig‘ beschrieben werden kann. Außerdem muss es für weitere wichtige Erfahrungen zu den Folgen des Bullying für die Opfer und die Täter Langzeitstudien geben, um spezifische Ergebnisse zu erhalten. Es müsste weitere Untersuchungen zum Auftreten von Bullying geben, also die Ursachen dafür, warum in einigen Klassen Bullying auftritt und in anderen nicht, obwohl es dieselbe Schule ist. Es muss untersucht werden, welche Unterschiede es in den Klassen gibt. Es müsste weiterhin Langzeitstudien geben, die die Wirkung von sozialem Lernen, Präventionsmaßnahmen und Interventionsmaßnahmen evaluieren.

Bullying ist ein bestehendes Problem in den Schulen und muss dementsprechend von allen behandelt werden. Es darf nicht übersehen oder gar weggeschaut werden. Auch die politischen Rahmenbedingungen für Forschung usw. müssen gestellt werden.

10. Literatur

Alsaker, Françoise D. 2004: Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern: Hans Huber

Atria, Moira/ Strohmeier, Dagmar/ Spiel Christiane 2005: Bullying und Viktimisierung. Jede Klasse ist anders. In: **Ittel, Angela/ von Salisch, Maria (Hg.)**: Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer

Bandura, Albert 1979: Aggression. eine sozial-lerntheoretische Analyse. Stuttgart: Klett-Cotta

Bäuerle, Siegfried/ Moll-Strobl, Helgard/ Reinert, Gerd-Bodo/ Wehr, Helmut 1999: Gewalt in der Schule. Donauwörth: Auer

Berkowitz, Leonard 1962: Aggression: a social-learning analysis. New York: McGraw-Hill

Bödefeld, Axel 2006: „und du bist weg!“. Bullying in Schulklassen als Sündenbock-Mechanismus. Wien: LIT

Friedrichs, Birte 2009: Praxisbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen. Weinheim/Basel: Beltz

Gebauer, Karl 2007: Mobbing in der Schule. Düsseldorf/Zürich: Beltz

Greve, Werner/ Wilmers, Nicola 2003: Schulgewalt und Selbstwertempfinden. Zum moderierenden Einfluss von Bewältigungsressourcen bei Tätern und Opfern. Psychologie in Erziehung und Unterricht Heft 4, 353-368

Hanewinkel, Reiner/ Eichler, Dorette 1999: Das Gewaltpräventionsprogramm von Olweus. In: Schäfer, Mechthild/ Frey, Dieter (Hg.): Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe

Hawkins, D. Lynn/ Pepler, Debra J./ Craig, Wendy M. 2001: Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. Social Development 10, 4, 512-527. Oxford/Malden: Blackwell

Hurrelmann, Klaus/ Bründel, Heidrun 2007: Gewalt an Schulen: Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim/Basel: Beltz

- Hurrelmann, Klaus/ Rixius, Norbert/ Schirp, Heinz** 1999: Gewalt in der Schule: Ursachen – Vorbeugung – Intervention. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz
- Ittel, Angela/ von Salisch, Maria (Hg.)** 2005: Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Kohlhammer
- Jefferys-Duden, Karin** 2002: Konfliktlösung durch Streitschlichtung. Das Sekundarstufen-Programm. 2. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz
- Kasper, Horst** 2001: Streber, Petzer, Sündenböcke. Wege aus dem alltäglichen Elend des Schülermobbings. Lichtenau: AOL
- Keller, Gustav/ Hafner, Karlo** 1999: Soziales Lernen will gelernt sein. Lehrer fördern Sozialverhalten. Donauwörth: Auer
- Korte, Jochen** 1993: Faustrecht auf dem Schulhof: Über den Umgang mit aggressivem Verhalten in der Schule. Weinheim/ Basel: Beltz
- Nolting, Hans-Peter** 2005: Lernfall Aggression: Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- O’Connell, Paul/ Pepler, Debra/ Craig, Wendy** 1999: Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452
- Olweus, Dan** 2006: Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. 4. durchgesehene Auflage. Bern: Hans Huber
- Olweus, Dan** 1996: Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. 2. Auflage. Bern: Hans Huber
- Pons Cobuild English Learner’s Dictionary** 1989 Stuttgart: Klett
- Popp, Ulrike** 2002: Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt: Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern. Weinheim/ München: Juventa
- Preuschoff, Gisela, Preuschoff, Axel** 2000: Gewalt an Schulen und was dagegen zu tun ist. Köln: PapyRossa

Rigby, Ken 2005: The Method of Shared Concern as an Intervention Technique to Address Bullying in Schools: An Overview and Appraisal. Underdale: Australian Journal of Guidance & Counselling Vol. 15, Number 1, 27-34

Salmivalli, Christina 1999: Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. Journal of Adolescence, 22, 453-459

Schäfer, Mechthild/ Frey, Dieter 1999: Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Göttingen: Hogrefe

Schäfer, Mechthild/ Korn, Stefan 2004: Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaption des Participant Role- Ansatzes. München: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36(1), 19-29

Scheithauer, Herbert/ Hayer, Tobias/ Niebank, Kay (Hg.) 2008: Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer

Scheithauer, Herbert/ Hayer, Tobias/ Petermann, Franz 2003: Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen: Hogrefe

Schuster, Beate 2007: Psychische Gewalt durch Mobbing und soziale Ausgrenzung. Präventions- und Interventionsmöglichkeiten für den Schulalltag. Berliner Forum Gewaltprävention – herausgegeben durch Landeskommision Berlin gegen Gewalt, 29, 59-75

Schwind, Hans Dieter/ Citlak, Sergülay/ Gielen, Birgit/ Gretenkordt, Martin/ Raum, Udo/ Roitsch, Karin 1995: Gewalt in der Schule - am Beispiel von Bochum. Mainz: Weißer Ring

Selg, Herbert/ Mees, Ulrich/ Berg, Detlef 1997: Psychologie der Aggressivität. Göttingen: Hogrefe

Smith, Peter K./ Pepler, Debra/ Rigby, Ken (Hg.) 2004: Bullying in schools. How successful can interventions be? Cambridge: Cambridge University

Spröber, Nina/ Schlottke, Peter F./ Hautzinger, Martin 2008: Bullying in der Schule. Das Präventions- und Interventionsprogramm ProAct+E. Basel: Beltz

Stier, Bernhard/ Weissenrieder, Nikolaus 2006: Jugendmedizin. Gesundheit und Gesellschaft. Heidelberg: Springer Medizin

Tillmann, Klaus-Jürgen/ Holler-Nowitzki, Birgit/ Holtappels, Heinz Günter/ Meier, Ulrich/ Popp, Ulrike 1999: Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim/München: Juventa

Schriftliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Bachelor-Thesis ohne fremde Hilfe selbständig verfasst habe und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt wurden.

Hamburg, 15.12.2011

Stefanie Vicidomini