
Quelle:

Franz Petermann und W. Schneider: Enzyklopädie der angewandten Entwicklungspsychologie.
Göttingen: Hogrefe 2007.

Mechthild Schäfer

Mobbing unter Schülern

1 Einleitung

Mobbing unter Schüler ist ein Phänomen, dass eng mit den strukturellen und organisatorischen Gegebenheiten des Systems Schule verknüpft zu sein scheint: aus dieser Perspektive ist Mobbing unter Schülern also kein neues Phänomen. Wissenschaftliche Aufmerksamkeit hingegen findet Mobbing erst mit dem Beginn der 80er Jahre, als es in Schweden von Heinemann (1972) und Olweus (1978) beschrieben und erstmals systematisch untersucht wurde (Überblick: Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, & Slee, 1999b).

Spezifisch für den Kontext Schule definiert Olweus das im nordeuropäischen Sprachraum als „Mobb(n)ing“ und im angloeuropäischen Sprachraum als „Bullying“ bezeichnete Phänomen so: „Ein Schüler wird viktimisiert, wenn er oder sie wiederholt und über längere Zeit negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler ausgesetzt ist.“ (Olweus, 1991, p. 413). Kurzfristige Konflikte oder nicht systematisch auftretende Aggressionen werden dabei ebenso wenig als Mobbing bezeichnet, wie Situationen, in denen „zwei, die gleich stark sind, miteinander Krach haben“ (Smith et al., 1999b). Im deutschen Sprachraum wird vornehmlich mit Übersetzungen wie „Schikanieren“, „Plagen“ (Schweiz) oder „Sekkieren“ (Österreich) gearbeitet (Smith, Cowie, Olafsson, & Liefoghe, 2002).

Die vorliegende Empirie zu Bullying ist in verschiedenen Forschungsgebieten verankert. Dabei dominieren überwiegend pragmatische oder empirische Ansätze das relativ junge Forschungsfeld. Studien zur Klassifikation der Opfererfahrungen, das heißt die Identifikation psychosozialer Ursachen für Viktimisierung oder die Antizipation möglicher Folgeerscheinungen oder Entwicklungsdefizite aufgrund von Viktimisierung, sind zumeist psychopathologisch konzeptualisiert und deshalb auf das Individuum zentriert. Andere Studien, die den Einsatz und die Erfahrung der verschiedenen Formen von Aggression in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht differenzieren, sind oft epidemiologisch oder als Survey angelegt und als Teil der umfassenderen Aggressionsforschung einzuordnen. Hier sind auch die Stu-

dien zu sehen, die die Genese der Täterrolle beleuchten und soziokognitive Aspekte des Lernens sowie der Verstärkung aggressiver Verhaltensweisen zwischen Peers oder in der Interaktion mit den Opfern explizieren. Darüber hinaus ist die Bullyingforschung im Bereich soziodynamischer Konzeptionen anzusiedeln, wo Zusammenhänge zwischen Bullying und sozialem Status oder sozialer Affiliation hergestellt werden. Obwohl dabei konzeptionell und methodisch die Gruppe, das heißt die Reaktion der Peers auf das Verhalten ihrer Peers Teil der Betrachtung ist, fokussiert die Interpretation zumeist auf eine individualpsychologische Charakterisierung von Opfern und Tätern.

Die meisten Studien betrachten Mobbing darüber hinaus statisch, das heißt anhand von Querschnittstudien. Dieses ließ sich rechtfertigen, als die präzise Deskription zum Beleg der Distinktheit des neuen Forschungsgebietes das vorrangige wissenschaftliche Anliegen war. Diese Aufgabe gilt als gemeistert (siehe z.B. Smith & Brain, 2000). Ein theoretisches Modell, das die statischen Momentaufnahmen vorhandener Studien in ein überprüfbares Modell der Dynamik von Bullying übersetzt muss deshalb das Ziel zukünftiger Forschung sein. Ein derartiges Modell erscheint aus mindestens zwei Gründen erforderlich:

Erstens ist Bullying definiert als der Missbrauch von sozialer Macht auf Basis systematischer und wiederholter Attacken gegen Schwächere (Smith, 1994). Damit ist die Prozesshaftigkeit (systematisch, wiederholt) des Phänomens substanzieller Teil der Definition. Ein Blick auf die Dynamik des Phänomens erscheint fast zwingend. Zum Beispiel bestätigen verschiedene Querschnittstudien differenzielle Beschreibungen der Opfererfahrung (z.B. Perry, Kusel & Perry, 1988). Hier führt die statische Perspektive auf Bullying zu einer Diskussion über die „beste“ Opferdefinition. Das macht nicht nur Praktiker ratlos, weil eine unklare Konzeptualisierung von Bullying resultiert. Eine dynamische Perspektive hingegen eröffnet die Option, verschiedene Qualitäten der Opfererfahrung verschiedenen Phasen des Bullyingprozesses zuzuordnen.

Zweitens belegen einige Studien aus jüngerer Zeit die kollektive Dimension von Bullying (mehr als nur Opfer und Täter sind involviert; Craig & Pepler, 1995; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). Das untermauert einerseits die Annahme, dass individualpsychologische Ansätze zur umfassenden Beschreibung des Phänomens Bullying unzureichend sind. Es stärkt andererseits die Annahme, dass die Involvierung von Mitschülern einen Teil des fortschreitenden Bullyingprozesses ausmacht. Dieses könnte zum Beispiel sich qualitativ verändernde Opfererfahrungen erklären.

Zusammenfassend spricht viel dafür, dass eine dynamische, kontext-sensitive Perspektive unser Verständnis darüber erweitern kann, wie Einzelne durch gezielte Aggression der Täter unter mehr oder weniger aktiver Teilnahme der Mitschüler sukzessive in eine sozial isolierte Situation geraten und dadurch langfristigen Schaden in ihrer sozialen Entwicklung nehmen. Intervention oder präventive Maßnahmen bleiben bruchstückhaft solange kein genaueres Wissen über Stadien und Übergangspunkte in einem Prozess vorliegt, denen das Risiko langfristiger Auswirkungen so spezifisch wie möglich zugeordnet werden muss (vgl. auch Pepler, Smith & Rigby, 2004).

2 Methoden zur Erfassung von Mobbing

Eine Vielzahl von Surveys, die in den letzten zwei Jahrzehnten in den europäischen und außereuropäischen Staaten publiziert wurden, haben in der Mehrzahl mit adaptierten Versionen des BVQ (Bully-Victim-Questionnaire, Olweus, 1989) gearbeitet (siehe Smith et al., 1999b).

Der Bully/Victim Questionnaire (BVQ) ist das am häufigsten verwendete Instrument, um Bullying zu erfassen und Schüler als Neutrale, Opfer, Täter oder Opfer/Täter zu identifizieren. Der Fragebogen beginnt mit einer umgangssprachlichen Definition von Bullying. Diese erweist sich u.a. deshalb als notwendig, da Bullying kein international eingeführter und verwendeter Begriff ist, sondern in verschiedenen Ländern mit verschiedenen Begriffen belegt ist (siehe hierzu Smith, Cowie, Olafson & Liefenoghe, 2002). Im Fragebogen folgen der Definition verschiedene Fragen zu Ausmaß, Form, Ort und den Akteuren der Viktimisierung durch Bullying, Fragen zur aktiven Schikane anderer und zuletzt wenige Fragen zur Einstellung gegenüber Bullying.

Zumeist werden die Schüler als Opfer klassifiziert, die berichten, „manchmal“ oder häufiger innerhalb der letzten drei oder sechs Monate schikaniert worden zu sein. Eine umfassende Validierung bestätigt die Distinktheit dieses Kriteriums. Schüler, die berichten *manchmal*, *einmal pro Woche* oder *mehrmals pro Woche* schikaniert worden zu sein unterscheiden sich bezüglich eines zu erwartenden Entwicklungsrisikos signifikant von Mitschülern, die berichten, dass sie *gar nicht* oder *ein- oder zweimal* innerhalb der letzten sechs Monate von anderen schikaniert worden sind (Solberg & Olweus, 2003). Darüber hinaus konnten verschiedene Autoren zeigen, dass diese anonyme Erfassung von Selbstberichten auf akkurate Weise die Prävalenzraten von Bullying und wesentliche Aspekte, wie den Ort der Schikanen oder die Reaktion der Jugendliche auf die Schikanen beschreibt (Ahmad & Smith, 1990; Olweus, 1991; Whitney & Smith, 1993). Entsprechend haben sich viele Studien auf den Einsatz von

Selbstberichten beschränkt, während andere verschiedene Informationsquellen vergleichend (z.B. Rivers & Smith, 1994) oder alternativ eingesetzt haben (z.B. Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Salmivalli et al., 1996; Sutton & Smith, 1999). Vergleichsweise wenige Untersuchungen haben Mobbing mit Interviews, durch Fremdberichte von Lehrern oder durch direkte Beobachtung erfasst. Inzwischen – und mit Blick auf über die Prävalenz hinausgehende Fragestellungen – werden aber Mitschülerberichte ebenso häufig als Datenquelle eingesetzt wie Selbstberichte. Immer mehr bestätigt sich dabei, dass die Reliabilität der Daten nicht konkurrierend diskutiert werden muss. Das parallele Erfassen verschiedener Informationsquellen hat unser Verständnis des Phänomens Mobbing um wesentliche Aspekte erweitert (Schäfer, Werner & Crick, 2002; Sutton & Smith, 1999).

3 Prävalenz von Mobbing

Prävalenzraten zu Mobbing beziehen sich zum Einen auf die Anzahl von Individuen innerhalb einer Stichprobe, die von anderen Individuen gemobbt werden (Opfer), oder zum Anderen auf die Zahl derer, die andere aktiv mobben, resp. sich daran beteiligen (Täter). Für die Gruppe der Opfer findet man im europäischen Vergleich ein deutliches Absinken der Prävalenzraten von hohen Werten in der Grundschule (15% bis 35%) zu offenkundig niedrigeren Werten in der weiterführenden Schule (5% bis 16%; siehe Smith, Madsen & Moody, 1999 im Überblick). Die Prävalenzraten für Täter zeigen im Gegensatz dazu wenig Veränderung zwischen dem Grundschulbereich (7% bis 12%, siehe z.B. Olweus, 1991; Whitney & Smith, 1993) und Untersuchungen in der weiterführenden Schule (rund 10%, siehe z.B. Olweus, 1991; Whitney & Smith, 1993). Smith et al. (1999a) haben verschiedene Hypothesen überprüft, um die vergleichsweise hohen Prävalenzraten im Grundschulalter zu erklären. Allerdings lässt sich empirisch (Smith et al., 1999a) wie argumentativ (Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke & Schulz, 2005) zeigen, dass bei jüngeren Schülern

- ein breiteres Konzept von Mobbing,
- weniger effektive Strategien, sich gegen Mobbing zu wehren oder
- eine geringere Sensibilität gegenüber sozialen Normen

die hohen Prävalenzraten im Grundschulalter nur zum Teil erklären können.

Solange also längsschnittliche Analysen fehlen, kann man nur spekulieren, dass eine substanzielle Anzahl an Opfern im Verlauf der Schulzeit längerfristiger Viktimisierung entkommen kann, während die,

die andere mobben wohl mit größerer Wahrscheinlichkeit in der Täterrolle verbleiben. Das wiederum stützt die Annahme, dass Opfer- und Täterrollen möglicherweise eine verschiedenartige Genese durchlaufen.

4 Stabilität von Opfer- und Täterrollen

Die Analyse der Stabilität kann Informationen über die Ätiologie von Mobbingrollen geben, da sie Unterschiede über die Konsistenz von Rollen über längere Zeiträume offenbart. Allerdings ist diese Art von Studien sowohl für den Bereich der Grundschule wie auch für die daran anschließende Schulzeit rar.

In der Grundschule ist die Stabilität der Opferrolle sowohl auf Basis von Peerberichten (Monks, Smith & Swettenham, 2003) wie auf der Basis von Selbstberichten (Kochenderfer & Ladd, 1996; Schäfer & Albrecht, 2004) gering. So finden Kochenderfer-Ladd und Wardrop (2001), dass nur 4% der Kinder zwischen Kindergarten und der dritten Klassenstufe zu allen vier Messzeitpunkten eine Opferrolle einnahmen. Monks et al. (2003) finden über einen Zeitraum von vier Monaten überhaupt keine Stabilität der Opferrolle, und Schäfer und Albrecht (2004) bestätigen auf Grundlage von bebilderten Selbstberichten (vgl. auch Smith & Levan, 1995) keine Stabilität der Opferrolle über drei Monate. Die Täterrollen zeigen in der Grundschulphase zumindest auf Basis von Peerberichten geringe Stabilität: 13% der Erstklässler werden über einen Zeitraum von vier Monaten konsistent als Täter identifiziert (Monks et al., 2003). Andererseits geben Selbstberichte keinen Hinweis auf stabile Täterrollen, wenn man Dritt- oder Viertklässler im Abstand von vier Monaten wiederholt befragt (Schäfer & Albrecht, 2004). Das heißt, Opfer werden in der Grundschule weder durch eigene noch durch Mitschülerinformationen als stabil identifiziert, während die Täterrolle nur durch Auskunft der Mitschüler, nicht aber durch eigene Informationen als stabile Rolle erscheint.

Die Diskrepanz zwischen hohen Prävalenzraten und geringer Stabilität der Opferrolle in der Grundschulzeit lässt sich auf zwei Weisen erklären. Zunächst werden diejenigen, die andere attackieren, Kinder eher explorativ statt systematisch als Zielscheibe ihrer Aggression auswählen. Diese Auswahl von Opfern auf Basis der sich gerade ergebenden Möglichkeiten führt dazu, dass viele verschiedene Kinder attackiert werden. Das resultiert auf Seiten der Opfer in hohen Prävalenzraten, während die geringe Konsistenz der Attacken durch die niedrige Stabilität der Opferrolle reflektiert wird. Darüber hinaus agieren diejenigen, die andere attackieren, in einem speziellen sozialen Umfeld: das soziale

Handeln der Kinder ist in dieser Alterstufe noch durch die feste Überzeugung in die Symmetrie von Beziehungen geprägt (Krappmann & Oswald, 1995). Gegenaggression liegt deshalb innerhalb des Bereichs der sozialen Normen – was sich zum Beispiel am hohen Anteil der Opfer/Täter ablesen lässt (Schäfer & Albrecht, 2004) – und die geringe Toleranz für die Demonstration sozialer Macht fördert das Ausweichen von Opfern in angenehmere Beziehungen und damit die geringe Stabilität der Opferrolle. Die höheren Stabilitätswerte für die Täterrolle in der Grundschule bestätigen die vielseitig geteilte Sicht auf Aggression als eine Funktion von Persönlichkeits- und frühen Sozialisationsfaktoren (siehe im Überblick, Loeber & Hay, 1997). Anzunehmen wäre aber, dass im Grundschulalter Sozialisationsfaktoren innerhalb der Klasse einen geringeren Einfluss auf die Rollenstabilität haben, als die Persönlichkeit oder frühe Sozialisationsfaktoren außerhalb des Klassenkontextes.

In der weiterführenden Schule ist die Stabilität von Täter- und Opferrollen deutlich höher als in der Grundschulzeit. Basierend auf Lehrerinformationen bleiben zwei von drei Jungen als Täter und auch Opfer über ein Jahr hinaus in ihrer Rolle und das sogar dann, wenn ein Lehrer- oder ein Klassenwechsel vorliegt (Olweus, 1978). Ähnliche Zahlen berichten Mitschüler auch für gemischte Stichproben über ähnliche Zeiträume (Boivin, Hymel, Van Brunshot & Cantin, 1998; Hodges & Perry, 1999). Selbstberichte bestätigen zwischen der sechsten und siebten Klasse ebenfalls beachtliche, gegenüber den Peerberichten ab deutlich geringere Stabilitäten für die Opferrolle (Korn, Kulis & Schäfer, 2002). Für Jugendliche berichten die Mitschüler sogar bis zu 95% Übereinstimmung zwischen einer Opfer- oder Täterrolle zwischen einem und dem darauffolgenden Schuljahr (Björkqvist, Ekman & Lagerspetz, 1982). Perry, Kusel und Perry (1988) schlussfolgern deshalb, dass für die Täterrolle und die Opferrolle mit dem 13. bis 16. Lebensjahr von einer Manifestierung ausgegangen werden kann.

Die moderate bis hohe Stabilität für Täter und Opfer paart sich in der weiterführenden Schule mit geringeren Prävalenzraten. Eine spezifischere Auswahl der Opfer durch die Täter führt zu geringeren Prävalenzraten und die höhere Konsistenz der Attacken gegen ein bestimmtes Opfer resultiert in einer höheren Stabilität der Opferrolle, als sie für die Grundschule nachweisbar ist.

5 Mobbing als Gruppenphänomen

Dass die Forschung zu Mobbing in den letzten Jahren immer stärker direkt mit dem Interventions- oder Präventionsgedanken verbunden wird, leitet sich zum einen aus der relativen Einigkeit über substantielle Prävalenzraten, fast noch wesentlicher aber aus dem Wissen um die generellen Verbreitung

von Mobbing (im Überblick: Smith & Brain, 2000) in Schulen ab. Obwohl einige Studien zwischen Schulen (im Überblick: Smith, Pepler & Rigby,

2004) oder Klassen (Kulis, 2001) Varianz im Ausmaß von Mobbing finden und obwohl – empirisch deutlich homogener – sowohl die Alters- (z.B. Schäfer, 2006) wie die Geschlechtsabhängigkeit (z.B. Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Crick & Grotpeter, 1995) des Phänomens nachgewiesen ist, findet man überall dort Evidenz für das Auftreten von Mobbing, wo externe, zum Beispiel administrative oder funktionale, Gründe eine starre Gruppenzusammensetzung unter Kindern und Jugendlichen determinieren und damit ein Ausweichen aus dem Gruppenkontext erschweren. Ist Mobbing also an eine „gefügte“, verbindliche soziale Organisationsstruktur in Gruppen innerhalb hierarchisch organisierter Systeme (Smith, 1994) originär gebunden? Belegt ist, dass Mobbing nicht nur in Schulklassen (im Überblick: Smith & Brain, 2000), sondern zum Beispiel unter Erwachsenen auch im Arbeitsleben (z.B. Zapf, Knortz & Kulla, 1996; Schäfer et al., 2005), beim Militär und in Gefängnissen (Ireland & Archer, 1994) weit verbreitet, aber in den offenen Organisationsstrukturen wie Universitätskursen und –seminaren kaum nachweisbar ist (Schäfer et al., 2005). Im Folgenden wird deshalb immer wieder die Kontextabhängigkeit des Phänomens Mobbing thematisiert. Wenn nämlich die Forschung zu Bullying konzeptionell den Blick auf eine spezifische Form aggressiven Verhaltens und dessen Intention, nämlich die gezielte Viktimisierung physisch und/oder psychisch Schwächerer zur Aufwertung des sozialen Status des Aggressors bzw. der Aggressoren, vereint, muss die wissenschaftliche Perspektive über die dyadische Interaktion zwischen Täter und Opfer hinaus erweitert werden (vgl. Salmivalli et al., 1996). In einem Prozess der „nur auf der Basis sozialer Beziehungen überhaupt möglich wird“ und deshalb originär „kollektiv“ ist (Lagerspetz, Björkqvist, Berts & King, 1982, S.46) wird die asymmetrische Interaktion zwischen Täter und Opfer (z.B. Smith, 1994) durch die Interaktionsstruktur der gesamten Schulklasse, die gleichzeitig als „Peergroup“ von Opfer und Täter fungiert (Arora, 1996; Olweus 1993), direkt beeinflusst.

Beobachtungsdaten aus kanadischen Schulen bestätigen, dass in Mobbing-situationen 57% der Mitschüler zum Täter, aber nur 31% der Mitschüler zum Opfer freundlich waren, 30% der Mitschüler Belustigung oder Vergnügen zeigten, wenn Mobbing stattfand und 48% der Mitschüler aktiv beteiligt waren, wenn jemand schikaniert wurde (Pepler & Craig, 1995). Auf Basis des von Salmivalli und Kollegen entwickelten Verfahrens zur Erfassung der Mitschülerrollen beim Mobbing („Participant Role Approach“) bestätigten inzwischen verschiedene Forschergruppen für neun von zehn Mitschülern eine distinkte Rolle als Täter und Opfer, aber auch als Assistent oder als Verstärker des Täters, als Verteidiger des Opfers oder als Außenstehender (siehe z.B. Salmivalli, et al., 1996; Sutton, Smith & Swetten-

ham, 1999; Schäfer & Korn, 2004). Der Rollenzuordnung liegen soziometrisch erfasste Mitschülerberichte zugrunde. Bei Grundschulern hingegen erweist sich der Einsatz standardisierter Interviews (auf Basis der Fragebogenitems) bei zusätzlichem Einsatz von Cartoons als sinnvoll (Monks, Smith & Swettenham, 2003; Backhausen, 2007; Zihl, 2007). Alle Studien bestätigen übereinstimmend das distinkte Wissen von Schülern über differenzierbare Verhaltenstendenzen der Mitschüler, die einen Beitrag zu Mobbing liefern. Allerdings weisen deutliche Unterschiede in der Ausprägung der Verhaltenstendenzen zwischen Klassen (Schäfer, Korn, Kulis, Backhausen & Zihl, 2006) auf das Gestaltungspotential der Lehrer. In der weiterführenden Schule wird solche Varianz zwischen Klassen durch die jeweils geltende Klassennorm direkt erklärbar (Salmivalli & Voeten, 2004). Sogar Unterschiede in der Stabilität der Mitschülerrollen lassen sich vollständig durch auf Klassenebene favorisierte Verhaltenstendenzen aufklären (Schäfer & Kulis, 2005).

Eine kollektive Perspektive auf Mobbing hat Folgen für Interventions- und Präventionsbemühungen: Sie lenkt den Blick von der eher statischen Betrachtung des Phänomens auf dessen Prozesshaftigkeit und rückt die Dynamik eines Gruppenprozesses, bei dem Einzelne durch gezielte Aggression der Täter unter mehr oder weniger aktiver Teilnahme der Mitschüler sukzessive in eine sozial isolierte Situation geraten und dadurch langfristigen Schaden in ihrer sozialen Entwicklung nehmen, in den Vordergrund. Das impliziert, dass nicht die Rollen, sondern ihre Stabilisierung im System Klasse, im Fokus der Betrachtung u.a. mit Hinblick auf Interventions- und Präventionsbemühungen stehen müssen.

6 Mobbing als dynamischer Prozess

Mobbing wird möglich, wenn die sozialen Kräfte einer Gruppe nicht ausbalanciert sind (siehe z.B. Ploog, 1998) und unklare soziale Konstellationen Spielraum bieten. Ereignisse, die eine Strukturierung erfordern (z.B. wenn Gruppen neu zusammengesetzt werden oder aus Teilgruppen neu gemischt werden) oder eine teilweise Umstrukturierung des sozialen Gefüges (z.B. Zu- oder Weggang eines Kindes und/oder z.B. das Zerbrechen von Freundschaften) nötig machen und können zur besonderen Vulnerabilität Einzelner in der Klasse führen. Nach Dominanz strebende Kinder sind besonders erfahren, solche Spielräume zu erkennen¹. In geschickter Inszenierung instrumentalisieren bzw. attackieren sie Schwä-

¹ Hier sei angemerkt, dass empirisches Wissen über die Rolle des Lehrers als Modell oder generelle Einflussgröße bedauerlicherweise nicht vorliegt. Indirekt (vgl. Roland & Galloway, 2002) lässt sich aber erschließen, dass dem Lehrer eine Moderatorrolle (möglicherweise sogar eine Mediatorrolle) zukommt, wenn die „Möglichkeiten“ für Mobbing exploriert werden.

chere in der Klasse (Opfer!) und nutzen ihre manipulativen Fähigkeiten gegenüber den Mitschülern, um soziale Macht in der Klasse zu gewinnen. Der Erfolg entscheidet sich im Spannungsfeld zwischen den Individualinteressen Einzelner (z.B. der Täter) und den sozialen Strukturen und Normen der Gruppe (Klasse). Die Logik von Mobbing wird auf Basis der Motivation der Täter, die Interaktion zwischen Täter und Opfer sowie die „Motivation“ der Mitschüler, auf Opfer und Täter zu reagieren, darstellbar. Die sich entwickelnde Dynamik wird durch zahlreiche Berichte von Opfern bestätigt (Kulis, 2001) und macht plausibel, warum ein Opfer von Mobbing selbst am wenigsten zur Veränderung der Situation beitragen kann und deshalb in besonderer und zügiger Weise auf Unterstützung von außen angewiesen ist (De-Rosier, Cillessen, Coie & Dodge 1985).

6.1 *Aggressives Dominanzstreben der Täter - Der Antrieb für Mobbing*

Die meisten Kinder haben viel theoretisches Wissen über die Vielseitigkeit aggressiven Verhaltens. Die Möglichkeiten zur Beobachtung reichen vom Verhalten der eigenen Eltern, die disziplinieren wollen und ihr Kind dabei lehren, wie vielfältig die Palette aggressiver Akte sein kann, über das Verhalten der Geschwister und Peers bis zum Modell der Fernsehhelden. Das Wissen wird aber nur von den Kindern in konkretes Verhalten umgesetzt, die sich einen Vorteil davon versprechen und die Konsequenzen des aggressiven Handelns kognitiv als Erfolg evaluieren (vgl. Bandura, 1986; Perry, Perry & Boldizar, 1990; Perry, Willard & Perry, 1990).

Differenziert man zwischen proaktiver (selbstinitiiertes) und reaktiver (fremdinitiiertes) Aggression (Price & Dodge, 1989), dann bedeutet aktives Mobbing immer proaktive Aggression mit zielorientiertem Dominanzstreben als wesentlichem Motiv. Dieses beschränkt den Bereich theoretischer Erklärungen auf lerntheoretische Modelle, das heißt, aggressive Handlungssequenzen werden oft von früher Kindheit an aktiv erprobt, um abstraktere Regeln über den Einsatz/Erfolg dieses Verhaltens abzuleiten (z.B. „Die beste Möglichkeit, um zu bekommen, was ich will, ist der Einsatz von Aggression.“) nötig. Entsprechend erfährt die Aggression eines Täters oder der Täterin (Boulton, 1999) solange Verstärkung wie die Interaktionen mit der Umgebung die Erfolgserwartung nicht systematisch enttäuschen (Egan, Monson & Perry, 1999; Olweus, 1978). Das impliziert, dass bei jeder Aktivität gegen Mobbing klare und konsistente Sanktionen gegen das Verhalten der Täter essentiell sind.

Lange Zeit präferierte die Aggressionsforschung das Stereotyp des physisch überlegenen, aber sozial eingeschränkt kompetenten Kindes mit defizitären soziokognitiven Verarbeitungsstrategien (z.B. Crick & Dodge, 1996). Inzwischen herrscht weitgehende Einigkeit, dass dieses im Wesentlichen für reaktiv aggressive Kinder zutrifft. Für die, die aktiv mobben (d.h. proaktiv aggressiv sind) zeigt die neuere Forschung auf Basis des Theory of Mind Paradigmas hingegen, dass die soziokognitiven Fähigkeiten der Täter denen der Mitschüler eher überlegen sind (Sutton, Smith & Swettenham, 1999). Die Fähigkeit, den mentalen Zustand der eigenen Person und der sozialen Umgebung zu erfassen (vgl. Selman, 1980), um das Verhalten anderer zu erklären und vorherzusagen, wird für Mobbing „kühl kalkulierend“ eingesetzt, um die Mitschüler im Interesse der eigenen Ziele zu beeinflussen. Das heißt, Mobbing wird initiiert, weil soziokognitiv befähigte Schüler eine früh sozialisierte, durch „Erfolg“ verstärkte, aggressive Strategie zum Dominanzerwerb erproben.

6.2 *Instrumentalisierung vulnerabler Kinder: Jeder kann Opfer werden*

Mit großem Geschick, potentielle Opfer zu erkennen, beschreiben Täter die Merkmale eines Opfers als „die, die sich nicht wehren, nicht sehr stark sind und die sich zu sehr fürchten, dem Lehrer oder jemand anderem davon zu erzählen“ (Lowenstein, 1995, S.29). Demgegenüber formuliert Kristi Lagerspetz als die Sicht der Opfer: „Das Problem ist nicht, dass andere dir gegenüber aggressiv sind, oder einem die Fähigkeiten fehlen, sich angemessen zu wehren: Das Problem ist, dass man ... eine Rolle zugeteilt bekommt, die zugleich die Basis für mehr und mehr Viktimisierung darstellt.“ (Lagerspetz, Björkqvist, Berts & King, 1982, S. 45). Eine Vielzahl von Studien hat die Situation der Opfer von Mobbing (z.B. Schäfer, Werner & Crick, 2002), ihre familiären (Rigby, 1997; Smith, Bowers & Binney, 1993) und personalen Merkmale (z.B. Olweus, 1989; Rigby & Slee, 1998; Slee, 1994; Neary & Joseph, 1994) sowie ihre Stellung in der Peergroup (z.B. Perry, Kusel & Perry, 1988; Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998; Schuster, 1996) empirisch analysiert, um einer Charakterisierung der Opfer oder der Identifikation von Risikofaktoren für Viktimisierung (Hodges & Perry, 1999) näher zu kommen. Nicht selten sind solche Ansätze – die letztlich auf eine Psychopathologisierung der Opfer zielen - verbunden mit der Annahme, dass eine Stärkung der Opfer eine adäquate Intervention gegen Mobbing darstellt. Trotz einiger Erfolge auf individueller Ebene (Sharp, 1995) kann diese Ansicht mit Blick auf die Gruppe (Klasse) irreführend sein: Erweitert man nämlich die Perspektive, dann lässt sich empirisch nachweisen, dass personale Merkmale der Opfer durch interpersonale Merkmale moderiert werden, das heißt, nicht Introvertiertheit oder physische Schwäche prädispositionieren für die Opferrolle, sondern die relative

Position der Merkmalsträger im sozialen Gefüge der Klasse determiniert die Gefährdung für die Opferrolle (Hodges, Malone & Perry, 1997). So kann ein physisch schwächeres Kind aufgrund anderer Fähigkeiten in der Klasse hoch angesehen und deshalb ganz ungefährdet sein. Dem Täter erleichtert die Auswahl eines sozial schwach positionierten Kindes (vgl. S. 11; weniger Gegenwehr, weniger zu erwartende Unterstützung durch Mitschüler) die Definition der Opferrolle. Seine aggressiven Attacken erlauben dem Opfer vornehmlich bestimmte Reaktionen, die in der Wahrnehmung der Mitschüler spezifische und durch die sozial schwache Position quasi „voringestellte“ Schemata (z.B. „Verlierer“, „Weichei“) aktivieren. Durch systematische Wiederholung der Attacken werden in immer gleicher Weise als inadäquate wahrgenommene Reaktionen des Opfers provoziert, so dass insgesamt auch rollenabweichendes Verhalten des Opfers eher rollenkonsistent wahrgenommen wird (Fiske & Morling, 1995). Bezogen auf die Position in der Gruppe elaboriert der Täter seinen Handlungsspielraum („role making“), während das Opfer, in seinem Handlungsspielraum sukzessive eingeschränkt, seine „Rolle“ nur übernehmen kann („role taking“, Turner, 1986). Je häufiger der Täter oder die Täterin in der Klasse zum Beispiel „Nachmach“ initiieren und durch Imitation aller Handlungen des Opfers das Opfer lächerlich machen, um so cooler wird der Täter/die Täterin („ob der unterhaltsamen Idee“) von immer mehr belustigten Mitschülern wahrgenommen werden. Das Opfer hingegen wird mit jeder „Episode“ mehr zur albernen Figur und ist in seinen Reaktionen jedes Mal stärker eingeschränkt². Hier ist einer der Gründe zu sehen, warum eine individuenzentrierte Therapie bei Mobbingopfern wenig Veränderung ihrer Situation erbringt, solange der Mobbingkontext, das heißt die soziale Dynamik innerhalb der Klasse unverändert bleibt. Zusammengefasst resultiert, dass Täter sich gezielt ein Opfer aussuchen, gegenüber dem Aggression strategisch so eingesetzt werden kann, dass eine dominante Position in der Klasse für den/die TäterIn resultiert und die subdominante Rolle des Opfers gleichzeitig stabilisiert wird.

6.3 *Manipulation der Gruppennorm – der Schlüssel zum Erfolg*

In Gruppen definieren soziale Normen die Grenzen akzeptierten Verhaltens. Der Grad der Übereinstimmung des individuellen Verhaltens mit den sozialen Normen determiniert auf Gruppenebene den sozialen Status des Individuums in der Gruppe (vgl. „return potential“, Jackson, 1966). Auf die Verletzung der geltenden sozialen Normen durch einzelne Individuen reagieren Mitschüler mit Antipathie, Ablehnung (Coie, 1990; Boivin, Dodge & Coie, 1995; Wright, Giammarino & Parad, 1985) und in frühen

² Dieses Beispiel ist einem Interview mit Sabrina Rohenroth entnommen (August, 2003), die von der zweiten Klasse bis zum Abitur das Opfer von Mobbing durch ihre Mitschüler war.

Phasen der Schulzeit sogar mit direkten Sanktionen (Krappmann & Oswald, 1995; Krappmann, 1999). Aus diesem Grund werden Individuen, die Aggression gegen andere Mitglieder der Gruppe zeigen, in der Regel abgelehnt (z.B. Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). Auf dyadischer Ebene ist diese Interaktion durch eine Verhaltensänderung des abgelehnten Individuums kontrollierbar. Wird das Verhalten eines Kindes aber von mehreren Peers nicht akzeptiert, werden gruppendynamische Prozesse wirksam (Coie, 1990). Das heißt, das betroffene Individuum verliert die Kontrolle (z.B. durch Verhaltensveränderung oder Erklärung) über die negative Einschätzung der Mitschüler. Diese gruppendynamischen Prozesse können zum Beispiel einen Wandel der vorherrschenden sozialen Norm mit wachsender Definitionsmacht der Täter einleiten: Aggressive Attacken gegen ein von den Mitschülern bereits abgelehntes Kind wird weniger Ablehnung der Täter durch die Mitschüler provozieren. Darüber hinaus begünstigen administrativ vorgegebene Gruppencharakteristika (Klassenkonstellation, stabile Klassenzugehörigkeit) auf Individualebene eine Anpassung in Richtung der vorherrschenden sozialen Gruppennorm (DeRosier et al., 1985), denn eine stabile Gruppenzugehörigkeit verstärkt den Gruppendruck, wenn Ausweichen unmöglich ist und durch Einstellung und Handeln des Einzelnen der individuelle soziale Status zur Disposition steht. Das bedeutet, Mobbing führt innerhalb der Klasse zu einer wachsenden Polarisierung zwischen eher Aggression zugeneigten und eher unterstützenden (prosozialen) oder aussenstehenden Schülern. Das Opfer wird in kalkulierter Erwartung der Gegenreaktion vorgeführt. Durch dessen - zu erwartende - inadäquate Reaktion auf die aggressiven Attacken können Täter eine negative Einstellung der Mitschüler gegenüber dem Opfer immer umfassender forcieren. Strategisch verlangt das zum Beispiel die Gegenaggression des Opfers zu provozieren, damit diese den Mitschülern als Normverstoß erscheint. Alternativ ist denkbar, dass das Opfer auf die aggressiven Attacken des Täters keine Reaktion zur Wiederherstellung der sozialen Norm (sich wehren) zeigt. Beides fördert die Ablehnung des Opfers durch die Mitschüler. Begabten Strategen ermöglicht die gezielte Antizipation von Reaktionsmustern und gruppendynamischer Verstärkung (Sutton & Smith, 1999) die soziale Manipulation zum Schaden der Opfer (Kaukiainen et al., 1999; Lowenstein, 1995; Sutton, Smith & Swettenham, 1999).

Besonders bei Heranwachsenden wird die Umsetzung individueller Überzeugungen und Sympathien in Verhalten („Ich mag es nicht, wenn jemand angegriffen wird, der sich nicht wehren kann!“) zunehmend durch die geltenden sozialen Normen in ihrer Peergroup beeinflusst („Die meisten in der Klasse finden es eher cool, wenn XY fertig gemacht wird, weil er/sie sowieso ein Streber/Weichei ist.“). Das erklärt zum Beispiel, warum individuell geäußerte Einstellungen zu Mobbing und beobachtbares Verhalten in Mobbing-situationen oft weit auseinander liegen und die Einstellungen gegenüber Mobbing bei älteren Schülern deutlich positiver sind als bei jüngeren Schülern (Crick & Werner, 1998).

7 Intervention und Prävention gegen Mobbing

Intervention gegen Mobbing erscheint zwingend: die Schulpflicht ist ohne die Garantie der Grundrechte des Kindes undenkbar, und wer gemobbt wird, wird in seiner Würde massiv beeinträchtigt (Greene, 2006). Angst, zur Schule zu gehen und ein steigendes Bewusstsein der eigenen Wertlosigkeit stehen neben konkreten physischen und psychischen Beeinträchtigungen (vgl. Smith & Brain, 2000). Wer längere Zeit gemobbt wird, hat ein erhöhtes Risiko für Depressionen (Hawker & Boulton, 2000) und vermehrt Selbstmordgedanken. Sogar Jahre nach Abschluss der Schule charakterisiert die Opfer von stabilem Mobbing ein ängstlicherer Beziehungsstil, das heißt ein negativeres Bild von sich selbst und von ihrem Gegenüber als das Personen ohne Mobbingfahrung berichten (Schäfer et al., 2004).

Aber nur eines von zwei Opfern berichtet den Eltern von Mobbing und als entscheidende Gründe lassen sich mangelndes Vertrauen in die Änderbarkeit der Situation und ein weiterer Kontrollverlust über die Situation ableiten (Kulis, 2001). Tatsächlich bestätigt die Beratungspraxis viele Fälle, wo die Ernsthaftigkeit der Situation von Seiten des Klassenlehrers oder der Schule bezweifelt wird oder Versuche, gegen Mobbing vorzugehen, nicht so kompetent und konsequent verfolgt werden (vgl. Olweus, 1995), dass eine langfristige Verbesserung für das Opfer erreicht wird.

Oft erscheint ein Schulwechsel als einziger Ausweg mit hohem Risiko. Zum einen muss es dem gemobbtten Kind, aber auch seinem sozialen Umfeld, wie das administrativ vollendete Mobbing erscheinen: Nicht wer sich falsch verhält, sondern wer den Schaden davon hat, muss gehen. De facto indiziert ein solches Vorgehen, dass die Schule nicht in der Lage ist, die körperliche und seelische Sicherheit ihrer Schüler sicherzustellen. Bedeutsamer aber ist, dass ein sowieso schon „angeschlagenes“ Kind in der neuen Klasse/Schule mit der wohl schwierigsten sozialen Aufgabe konfrontiert ist, die das Schülerleben bereithält: sich in eine neue bestehende Klassengemeinschaft, in der die sozialen Beziehungen schon geknüpft sind (vgl. Pelligrini & Bartini, 2000), zu integrieren.

Interventionsprojekte gegen Mobbing findet man - deshalb? - inzwischen an immer mehr Schulen. Jahrgangsstufenweise oder gar schulübergreifend konzipiert, ist ihr Anliegen in Teilen präventiv, aber auch gezielt auf (a) die Identifikation von Mobbingproblemen und (b) die direkte Intervention gerichtet. Allerdings wird viel zu selten evaluiert, ob das enorme Engagement, das solche Aktionen allen in der Schule abverlangt, auch tatsächlich Erfolg zeigt und zu mehr Sicherheit innerhalb des Klassenverbandes und der Schulgemeinschaft führt. Sogar von den wissenschaftlich angeleiteten und evaluierten

Projekten erfüllt nur ein verschwindend kleiner Anteil die Minimalkriterien an eine erfolgreiche Evaluation (Elliot, 1999), nämlich

- positive Effekte bei den ausgewählten Zielgruppen,
- positive Effekte, die über mindestens ein Jahr hinaus andauern und
- positive Effekte, die sich mindestens in einem Bereich über den direkt Avisierten hinaus zeigen.

Ernst genommene Intervention und Interventionsforschung sollte sich deshalb daran messen, ob sie (a) aus einer präzisen Analyse der ineffizienten Anteile bisheriger Bemühungen lernt und (b) im Abgleich mit der aktuellen Forschung zu Mobbing Fallstricke rechtzeitig erkennt und meidet.

So benennt Olweus (2004) als einen der irreführenden Ansätze von Interventionen den Versuch, die Opfer zu stärken. Ein solches Bemühen könnte sinnvoll sein, wenn Opfer tatsächlich Merkmale oder Verhalten zeigen würden, die Schikanen provozieren. Täter berichten, die Provokation durch das Opfer als einen der wesentlichen Gründe für ihre Attacken (Lowenstein, 1995). Klassische Kriterien der Andersartigkeit wie rote Haar, Körperfülle, Brille etc. erweisen sich aber keinesfalls als guter Prädiktor für eine Opferrolle (Smith & Brain, 2000) und auch andere personale Merkmale konnten diskreditiert werden (s.o. Hodges & Perry, 1999). Sogar im Längsschnitt lässt sich zeigen, dass zwischen Grund- und weiterführender Schule bei vollständigem Wechsel des sozialen Umfeldes zwar soziale Ablehnung (als Konstrukt, das nicht gruppenkonformes Verhalten abbildet, siehe Puttallaz, 1984) nicht aber eine Opferrolle stabil ist (Schäfer et al., 2005). Wenn also erfolgreiches Mobbing und die Aufwertung der sozialen Position des Täters in der Klasse von der geschickten Auswahl eines geeigneten Opfers abhängt, um durch geschickte Manipulation der sozialen Dynamik den Erhalt der Position sicherzustellen, ist leicht antizipierbar, welchen Effekt eine Stärkung des Opfers haben kann.

Ein weiterer Diskussionspunkt, nämlich, ob Interventionsanstrengungen direkte Sanktionen gegen Täter enthalten sollten oder ein „No Blame - Approach“ (Maines & Robinson, 1997) die Methode der Wahl ist, impliziert die Frage in welcher Richtung man irren möchte. Die substantziellen Korrelationen zwischen Aggression und Viktimisierung im Grundschulalter (Roland & Isdøe, 2001; Schäfer & Albrecht, 2004) qualifizieren die ersten Schuljahre sicher als Ort wo Perspektivenübernahme und ein gemeinsames Entwickeln geltender Normen im Klassenzimmer Vorrang haben. Die Stabilität des aggressiven Verhaltens (z.B. Loeber & Hay, 1997; Olweus, 1978) und die Identifikation der Täterrolle als stabiler Risikofaktor von der Grundschule zur weiterführenden Schule (Schäfer et al., 2005) legen aus lerntheoretischer Perspektive aber eine eindeutige „Message“ an die Täter nahe. Sanktionen, die den Tätern den Erfolg ihrer Handlungen offenkundig verweigern, fungieren zugleich als Aussage über den Gültigkeitsbereich gesetzter Normen. Das stärkt die Verteidiger des Opfers und demonstriert den Unterstützern des Täters, dass das System (Schule) Anerkennung für aggressive Strategien konsequent verweigert. Allerdings entscheidet die Konsistenz der Umsetzung über den Erfolg einer solchen Maßnahme, der sich bei inkonsistenter Anwendung ins Gegenteil verkehren wird (z.B. Olweus, 1995). Im konkreten Fall darf darüber hinaus die pädagogische Verantwortung für Täter durch konstruktive Methoden nicht vernachlässigt werden, denn Täter dürfen nicht durch rigides Vorgehen zu geeigneten Opfern abgestempelt werden.

Zuletzt kündigt sich eine Debatte darüber an, ob direkt auf Mobbing zielende Projekte überhaupt die nötige Effizienz erzielen können, wenn sich immer deutlicher abzeichnet, dass Mobbing durch den organisatorischen Rahmen der Schule und das durch Lehrer nicht unmaßgeblich modellierte Interaktionsgefüge innerhalb einer Schulklasse so essentiell mit dem Auftreten und Ausprägung (Roland & Galloway, 2002) aber auch mit der Stabilisierung der Opferrolle (Schäfer et al., 2005) verwoben sind (Galloway & Roland, 2004).

8 Spezifische Komponenten der klassische Interventionsansätze

Die Mehrzahl der international breit gestreuten und publizierten Projekte enthalten Elemente des Olweus-Programms (Olweus, 1995). Intervention wird auf verschiedenen Ebenen (Individuum, Klasse, Schule) geplant und durchgeführt, was - systemisch orientiert - über den Schulkontext hinaus auch Eltern und soziale Einrichtungen im Umfeld der Schule integriert (siehe im internationalen Überblick Smith, Pepler & Rigby, 2004). Zusammenfassend argumentieren Pepler, Smith und Rigby: „At this

stage in the development and refinement of bullying interventions, the research is not at a point, where we can reliably point to specific elements of interventions that are known to be the active and essential elements associated with change.“ Dennoch lässt sich extrahieren, dass eine entwicklungspsychologische Perspektive gemeinsam mit einer systemischen Perspektive die Pfeiler für eine theoretische Betrachtung sein müssen, die ihrerseits Interventionen anleiten sollten (Pepler et al., 2004a). Auf entwicklungspsychologischer Ebene impliziert das, den Zusammenhang zwischen Alter und Intensität von Mobbing nicht außer Acht zu lassen und mit der Angemessenheit bezüglich Entwicklungsstand, Motivation, Verletzlichkeit und altersabhängig möglicher Gruppendynamik zu begegnen. Für die systemische Perspektive steht die Einbeziehung der Mitschüler im Fokus. Hier sind die Maßnahmen begründet, die auf eine Veränderung der Wahrnehmung, die Förderung von Perspektivenübernahme und die Ausbildung und das Training der Lehrer als adäquates Modell für die Schüler abzielen.

Eine Konkretisierung berichten Pepler und Kollegen, deren Interventionsprojekt auch spezifische Einsichten ihrer Beobachtungsstudie umsetzt (siehe Pepler, Craig, Ziegler & Charach, 1994). Als Kernelemente werden das Training aller Mitarbeiter der Schule, klare Verhaltensregeln und die verbesserte Supervision während der Pausenzeiten benannt, weil die Beobachtung hier besonders kritische Punkte identifizierte: Da Lehrer zu selten bei Mobbing auf dem Schulhof (4% der Fälle) oder im Klassenzimmer (18% der Fälle) eingriffen, sollte ein Training die Wahrnehmung sensibilisieren und zugleich das Bewusstsein für die Verantwortung gegenüber den Schülern schärfen. Zu klaren Verhaltensregeln, die im Klassenzimmer und aus der Diskussion der Schüler über die Qualität ihres Zusammenlebens entstehen sollten, wurde darüberhinausgehend vorgeschlagen, einen „Ablaufplan“ zu erstellen, wie (a) auf Verstöße gegen das entworfene Regelsystem von der Schule reagiert werden soll und (b) ein System der nachvollziehbaren Dokumentation erstellt wird. In Schweden wurde dieser Ansatz inzwischen modifiziert und alle Schulen aufgefordert, ein Interventionskonzept für den Umgang mit akuten Mobbingfällen vorzulegen. Schulen erwarten erhebliche Konsequenzen, wenn Kinder das Versagen der Schule im eigenen Fall gegenüber der Ombudsfrau, die von Regierungsseite zur Vertretung der Belange der Kinder eingesetzt ist, einklagen (persönl. Information Lena Nyberg, 9/05). Ein auf den ersten Blick rigides Vorgehen könnte in der Planungsphase auf Schulebene präventiv durchaus Potential entfalten.

Darüber wurde im Toronto-Projekt der Kommunikation mit den Eltern ein hoher Stellenwert eingeräumt, weil die Schüler berichten, den Eltern deutlich häufiger als den Lehrern über Mobbing berichten (Pepler et al., 1994). Ziel war es deshalb, die Kommunikationskultur zwischen Eltern und Schule zu verbessern, da Eltern nicht nur moralisch sondern auch von Rechtswegen verpflichtet sind, das Anliegen ihrer Kinder gegenüber der Schule zu vertreten. Dass die Kompetenzwahrnehmung von Lehrern, in

Mobbingfällen die Rolle eines Ansprechpartners souverän zu meistern, direkt durch ihre Wahrnehmung der Kommunikationsqualität zwischen Kollegium und Schulleitung beeinflusst ist (Ottlik, 2005) wird dabei tendenziell noch unterschätzt.

9 Probleme der Implementation von Interventionsprojekten

Alle bisher publizierten evaluierten Projekte verbinden zwei zentrale Probleme:

- Von den originär ausgewählten Schule haben sich markant weniger als 50% zu einer Teilnahme bereit erklärt.
- Alle Projekte berichten von einer starken Varianz im Engagement der Schulen, das positiv mit dem gewünschten Endergebnis (einer Reduktion von Mobbing) korreliert.

Die meisten Autoren zeigen sich außerdem besorgt, weil eine Nachhaltigkeit nicht zu gewährleisten und eine Verringerung der erzielten Effekte in Richtung Ausgangszustand zu befürchten wäre (Pepler et al., 2004a). Es bedarf also dringend systematischer Ansätze zur Frage, wie sich die Effizienz von Interventionen steigern lässt.

Kallestad und Olweus (2003) haben deshalb im Implementationprozess von Interventionen zwischen Lehrern, aber auch zwischen Schulen, Faktoren identifiziert, die zum Beispiel das unterschiedlich ausgeprägte Engagement von Lehrern erklären und die gemeinsam immerhin 53% der Varianz aufklären. Die größte Bedeutung kommt der *wahrgenommenen Wichtigkeit der Schulmitarbeiter für die Arbeit gegen Mobbing* zu: je mehr Bedeutung Lehrer sich und ihren Kollegen als Quelle der Veränderung bei Mobbingproblemen zuschreiben, umso wahrscheinlicher werden sie selbst sich gegen Mobbing ihrer Klasse engagieren und spezifische Aktionen eines Programms umsetzen. Eine eindeutige und eindeutig kommunizierte Rechtsgrundlage, die die Verantwortung von Lehrern und der Schule als Ganzes unmissverständlich formuliert, wird deshalb als effizientes Mittel der Intervention gesehen (z.B. Smith et al., 1999b). Als weiterer Faktor differenzierte das *Lesen des angebotenen Informationsmaterials* engagierte Lehrer von weniger engagierten Lehrern. Wer sich mit den Informationen über Mobbing auseinandersetzte und sich für die Vorschläge, mit Mobbingproblemen umzugehen, offen zeigte, war mit größerer Wahrscheinlichkeit bereit, sein Wissen durch mehr Aktionen im Klassenzimmer umzusetzen. Obwohl nicht ausgeschlossen werden kann, dass die generelle Motivation der Lehrer hier als konfundierende Variable wirkt (Kallestad & Olweus, 2003) bleibt unbestreitbar, dass mehr fundiertes Wissen

über Mobbing innerhalb der Schule durch ein frühzeitigeres Erkennen Interventionsmöglichkeiten eröffnen, die der Dynamik von Mobbing in einem frühen Stadium begegnen können und durch rechtzeitiges Agieren gegen eine Rollenstabilisierung realistische Chancen auf Erfolg haben.

Die Bereitschaft zur Intervention steht auch in direkter Abhängigkeit zum Auftreten von Mobbing: Lehrer zeigen dann mehr Engagement, wenn sie *Mobbing innerhalb ihrer Klasse wahrnehmen*, wenn sie besondere *Empathie für die Opfer* empfinden und wenn sie *Mobbingerfahrungen während der eigenen Schulzeit* gemacht haben. Erhebungen zur Erfassung der Prävalenzraten von Mobbing können damit ein sehr motivierendes Moment enthalten, um die Bereitschaft, gegen Mobbing aktiv zu werden, zu steigern. Schwieriger ist es hingegen, die affektive Involvierung zu verändern. Allerdings kann mehr Information die Sensibilität für die Identifikation von Mobbing erhöhen und manchem Lehrer außerhalb des professionellen Kontextes offenbaren, was Mobbing bedeutet, wenn man solchen Erfahrungen als Kind oder Jugendlicher ausgesetzt ist.

Es scheint naheliegend, dass das Arbeitsklima an einer Schule die Bereitschaft zur Intervention auf Klassenebene beeinflusst. Empirisch erweist sich dabei die *Offenheit zur Kommunikation* als bester Prädiktor, die zugleich eng mit der *Innovationsbereitschaft* einer Schule verknüpft ist. Bedenkenswert ist aber, dass in Schulen aus denen eine hohe *Kooperationsbereitschaft zwischen den Lehrern* berichtet wird, ein geringeres Maß an Bereitschaft zur Intervention zu finden war. Das wirkt umso beunruhigender, als nicht nur aus Schweden berichtet wird, dass die Kooperationsbereitschaft zwischen Lehrern negativ mit der Innovationsbereitschaft einer Schule korreliert (Olweus, 2004).

Zuletzt erweist sich die generelle *Aufmerksamkeit gegenüber Mobbingproblemen* als guter Prädiktor für die Bereitschaft auf Klassenebene Interventionsmassnahmen umzusetzen. Olweus interpretiert dies als Indikator für den Einfluss der Schulleitung und argumentiert, dass diese entscheide, welcher Raum einer Intervention im Schulgeschehen und welche zeitlichen und finanziellen Ressourcen den Lehrern für die Umsetzung ihres Engagements zur Verfügung stehen. Darüber hinaus sollten im weiteren Kontext auch schulpolitische Einflussfaktoren differenzieren, die zum Beispiel zwischen Ländern oder in Deutschland zwischen Bundesländern den Spielraum von Schulleitungen determinieren.

10 Prävention statt Intervention?

Alternativ zu den Maßnahmen der direkten Intervention gegen Mobbing und nicht unabhängig von

der empirischen oder theoretischen Analyse ihrer Effizienz sind Ansätze indirekter Intervention zu bewerten, die restrukturierende Maßnahmen innerhalb der Schulentwicklung als zentrales Vehikel zur Reduktion von Mobbing im Klassenzimmer favorisieren (Galloway & Roland, 2004). Weil Mobbing und Tendenzen antisozialen Verhaltens durch den Kontext, das heißt das soziale und erzieherische Klima in Klassenzimmer und Schule beeinflusst sind, sollte den Aktivitäten gegen Mobbing ein definiertes Konzept der professionellen Personalentwicklung zugrunde liegen. Das beinhaltet einen dezidierten Entwurf zur Verbesserung der Lehrkonzepte und der internen Schulentwicklung. Rekuriert wird dabei auf die Varianz in Auftreten, Verbreitung und Stabilität jeglicher Form sozial unverträglichen Verhaltens. Das lässt die Autoren schlussfolgern, dass derartige Probleme zu einem so beträchtlichen Anteil „hausgemacht“ sind, dass sich Veränderungen innerhalb des Systems als Lösung aufdrängen. Die Existenz der Varianz dient dabei als Argument für die Machbarkeit, was bisher selten so explizit formuliert wurde, aber zugleich die logische Konsequenz zumindest der Untersuchungen ist, die sich empirisch mit der Stabilität von Mobbing und insbesondere der Rollen im Mobbingprozess auseinandergesetzt haben (z.B. Boivin et al., 1998; Salmivalli et al., 1998; Schäfer & Kulis, 2005). Weiter wird argumentiert, dass bei Projekten, die im Schulkontext initiiert, direkt gegen Mobbing intervenieren, der Aufwand eben nicht in linearem Verhältnis zur Effizienz stehe. Galloway und Roland differenzieren zwischen Projekten, die Intervention durch Mehrarbeit für „die Schule“ verwirklichen („high input“) und Projekten, die Kompetenz - im Sinne beruflicher Entwicklung für Lehrer - zu intelligenten Lösungen in das System Schule transferieren („low input“; Galloway & Roland, 2004). Schulentwicklung impliziert dann die Entwicklung der Lehr- und Lernexpertise als kognitive und soziale Aufgabenstellung zu begreifen (Hargreaves, 2001), die professionelle Entwicklung von Lehrern aufbauend versteht und nicht ständig neu erfindet („management by new initiative“). Ziel wäre, dass Lehrer die Prävention und gegebenenfalls die Intervention bei Mobbing nicht mehr als Zusatzaufgabe, sondern als integralen Bestandteil ihrer Aufgabe als Lehrer verstehen und kooperativ meistern können.

In Teilen wird diese Konzeption in „Interventionsprojekte“ aufgenommen, die im Grundschulbereich durchgeführt wurden. O' Moore und Minton (2004) bauten in ihrem Projekt an irischen 'Primary Schools' auf ein Training des Schulmanagements, der Lehrer sowie der Eltern und Schüler, und Alsaker (2004) formuliert als Schwerpunkt ihres Projekts in Schweizer Grundschulen, die Motivation der Lehrer, Mobbing und dabei vor allem der Viktimisierung vorzubeugen, langfristig zu steigern.

Als kritischer Punkt wird aber offenbar, dass sich die Offenheit der Opfer, über Mobbing zu berichten, nur schwer steigern lässt (O' Moore & Minton, 2004). Dabei erweisen sich Schüler als sehr sensibel gegenüber der Verbindlichkeit der Lehrer gegen Mobbing aktiv zu werden, demonstrieren aber selbst

wenig Veränderung in der Bereitschaft, gegen Mobbing aktiv zu werden. Äußert sich hier zusätzliche indirekte Evidenz für die Annahme, dass dem Verhalten der Lehrer in Mobbing-situationen Modellcharakter für das Verhalten der Schüler zukommt? Empirische Kennwerte über die Varianz des Berichtens über Mobbing durch Opfer oder Mitschüler könnten weitere Aufklärung über den Erfolg und Determinanten der Effizienz von Schulen geben, eine sichere Umgebung für die Schüler zu gestalten.

Zusammenfassend offenbart eine kritische Betrachtung der wissenschaftlich begleiteten oder initiierten Interventionsbemühungen wenig Anlass zu Optimismus, jedoch fundiertes Wissen über Veränderungsoptionen, die abschließend kurz skizziert werden:

- Das empirisch gesicherte psychologische Wissen über Mobbing muss essentieller Teil der Lehrerbildung und -fortbildung werden. Verbunden mit dem pädagogischen Wissen um Möglichkeiten und Umsetzung verantwortungsvollen „Klassenmanagements“ als (a) schülerbezogenes, (b) sorgendes, (c) aufmerksam beobachtendes und (4) kompetent intervenierendes Modellverhalten durch Lehrer könnte so ein wichtiger Baustein zur nachhaltigen Prävention gelegt werden. Kritischer Faktor bleibt, dass sich Lehrer ihrer Funktion als Modell bewusst sind und dieses als substantziellen Teil ihrer Aufgabe als Lehrer begreifen.
- Verantwortung auf Seiten der Schüler ist in mehrfacher Hinsicht an die Verlässlichkeit der Lehrer gebunden. Die Empirie zeigt, dass sich Schüler als Garanten eines respektvollen Miteinanders in der Schule nur dann einbinden lassen, wenn sie auf Konsistenz im Vorgehen der Schule rechnen können, die auf Basis einer klar definierten und kommunizierten Position der Schulleitung das Verhalten, die Motivation und die Verbindlichkeit der Lehrer gegenüber Mobbing unterstützt, aber im Zweifelsfall auch einfordert. Kritischer Faktor ist hier, dass eine juristische Basis zum Schutz der Rechte der Schüler zwar existiert, man auch an deutschen Schulen aber von einer verbindlichen Umsetzung weit entfernt ist (vgl. Greene, 2006).
- Mobbing ist nicht die Sache Einzelner, sondern spiegelt den Zustand eines sozialen Systems (z.B. der Schulklasse), in dem der Missbrauch sozialer Macht möglich wird. Von Psychologen und Pädagogen verlangt das ein Umdenken weg von einer individuenzentrierten hin zur gruppenzentrierten Perspektive. Im Bereich von entwicklungsabhängiger und systemischer Determinierung ist deshalb essentieller Forschungsbedarf für die Verbesserung von Interventionskonzepten gegen Mobbing zu sehen (Pepler et al., 2004a).

Literatur

- Ahmad, Y.S. & Smith, P.K. (1990). Bullying in schools. *Behavioural Measures Review*, 1, 26-27.
- Alsaker, F. D. (2004). Bernese programme against victimisation in kindergarten and elementary school. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be* (pp. 289-306)? London: Cambridge University Press.
- Arora, C. M. J. (1996). Defining bullying: Towards a greater understanding and more effective intervention strategies. *School Psychology International*, 17, 317-329.
- Backhausen, C. (2007). *Bullying unter Grundschulern in unterschiedlichen sozialen Kontexten: Zur Stabilität von Bullying-Rollen zwischen Schulklasse und Hortgruppe*. München: Unveröffentlichte Magisterarbeit. Ludwig-Maximilians-Universität.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Björkqvist, K., Ekman, K. & Lagerspetz, K. M. J. (1982). Bullies and victims: The ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychiatry*, 23, 307-313.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Boivin, M., Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1995). Individual group behavioral similarity and peer status in experimental play groups of boys: The social misfit revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 269-279.
- Boivin, M., Hymel, S., Van Brunshot, M. & Cantin, S. (1998). *Active withdrawal, shyness, and loneliness: The role of perceived control, social anxiety and social avoidance*. Bern: Paper presented at the XVth Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD).
- Boulton, M. & Smith, P. K. (1994). CHECK
- Boulton, M. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization and bullying. *Child Development*, 70, 944-954.
- Coie, J. (1990). Towards a theory of peer rejection. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds). *Peer rejection in childhood* (pp. 356-401). New York: Cambridge University Press.
- Coie, J.D., Dodge, K.A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.
- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1995). Peer processes in bullying and victimization: An observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5, 81-95.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social information processing-mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67,993-1002.
- Crick, N. R. & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, N. R. & Werner, N. E. (1998). Response decision processes in relational and overt aggression. *Child Development*, 69, 1630-1639.
- DeRosier, M. E., Cillessen, A. H. N., Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1994). Group social context and children's aggressive behavior. *Child Development*, 65, 1068-1079.
- Egan, S. K., Monson, T. C. & Perry D. G. (1999). Social-cognitive influences on change in aggression over time. *Developmental Psychology*, 34, 996-1006.
- Elliot, D. (1999). Editor's introduction. In D. Olweus & S. Limber (Eds.), *Blueprints for violence and prevention: A Bullying Prevention Program*. Boulder: Institute of Behavioral Science, University of Colorado.
- Fiske, S. T. & Morling, B. A. (1995). Schemas. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *Blackwell encyclopedia of social psychology* (pp. 489-494). Oxford: Blackwell.

- Galloway, M. & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be* (pp. 37-54)? London: Cambridge University Press.
- Greene, M. (2006). Bullying in Schools: A Plea for Measure of Human Rights *Journal of Social Issues*, 62, 63–79.
- Hargreaves, D. J. (2001). A capital theory of school, of school effectiveness and school improvement. *British Educational Research Journal*, 27, 487-503.
- Hawker, D. S. J. & Boulton, M. J. (2000) Twenty years research on peer victimisation and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 41, 441-455.
- Heinemann, P. (1972) zitiert in Olweus, D. (1999). Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 28-48). London: Routledge.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J. & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33, 1032-1039.
- Hodges, E. V. E. & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 677-685.
- Ireland, J. & Archer, J. (1996). Descriptive analysis of bullying in male and female adult prisoners. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 6, 35-47.
- Jackson, J.M. (1966). A conceptual and measurement model for norms and roles. *Pacific Sociological Review*, 9, 37-47.
- Kallestad, J. H. & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and Schools' implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention and Treatment*, 6, Article 21.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Forsblom, S. & Ahlbom, A. (1999). The relationship between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72, 134-151,
- Korn, S., Kulis, M. & Schäfer, M. (2002). *Zur Stabilität der Bullyingrollen in der weiterführenden Schule*. Berlin: Vortrag auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie.
- Krappmann, L. (1999). Die Reproduktion des Systems gesellschaftlicher Ungleichheit in der Kinderwelt. In M. Grundmann (Hrsg.), *Konstruktivistische Sozialisationsforschung: Lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen* (S. 228-239). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder: Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Kulis, M. (2001). *Mobbing in Schulen: Konzeption und Durchführung einer Telefonberatung*. Unveröffentlichte Magisterarbeit. München: Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie der LMU.
- Lagerspetz, K.M., Björkqvist, K. Berts, M. & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.
- Loeber, R. & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.

- Lowenstein, L.F. (1995). Perception and accuracy of perception by bullying children of potential victims. *Education Today*, 45, 28-31
- Maines, B. & Robinson, G. (1997). *Crying for Help*. Bristol: Lucky Duck Publisher.
- Monks, C. P., Smith, P. K. & Swettenham, J. (2003). Bullying in infant classes: roles taken, stability and relationship to sociometric status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 453-469.
- Neary, A. & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences*, 16, 183-186.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullying and the whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere Publishing Corporation.
- Olweus, D. (1989). *The Olweus bully/victim questionnaire*. Bergen: Mimeograph.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K.H. Rubin & J.B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp.315-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1995). *Gewalt in der Schule*. Göttingen: Huber.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools. How successful can interventions be* (pp. 13-36)? London: Cambridge University Press.
- O'Moore, A. M. & Minton, S. M. (2004). Ireland: the Donegal Primary School' anti-bullying project. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools. How successful can interventions be* (pp. 275-288)? London: Cambridge University Press.
- Ottlik, A. (2005). *Titel*. München: Unveröffentlichte Magisterarbeit. Ludwig-Maximilians-Universität.
- Pellegrini, A. D. & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92, 360-366.
- Pepler, D. J. & Craig, W. (1995). A peek behind the fence: naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548-553.
- Pepler, D. J., Craig, W., Ziegler, S. & Charach, A. (1994). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13, 95-110.
- Pepler, D. J., Smith, P. K. & Rigby, K. (2004a). Looking back and looking forward: Implications for making interventions work effectively. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools. How successful can interventions be* (pp. 306-324)? London: Cambridge University Press.
- Pepler, D. J., Craig, W., O'Connell, P., Atlas, R. & Charach, A. (2004b). Making a difference in bullying: evaluation of a systemic school-based programme in Canada. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools. How successful can interventions be* (pp. 125-140)? London: Cambridge University Press.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Perry, D. G., Perry, L. C. & Boldizar, J. P. (1990). Learning of aggression. In Lewis, M. & Miller, S. M. (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology: Perspectives in developmental psychology* (pp. 135-146). New York: Plenum Press.
- Perry, D.G., Willard, J.C. & Perry, L.C. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, 61, 1310-1325.
- Ploog, D. (1998). War and peacemaking. The fusion of two neighboring captive monkey colonies. In I. Eibl-Eibesfeldt & F.K. Salter (Eds.), *Indoctrinability, ideology, and warfare: evolutionary perspectives* (pp. 525-553). New York: Berghahn Books.

- Price, J. M. & Dodge, K. A. (1989). Reactive and proactive aggression in childhood: Relations to peer status and social context dimensions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, 455-471.
- Puttallaz, M. (1983). Predicting childrens' sociometric status from their behavior. *Child Development*, 54, 1417-1426.
- Rigby, K. (1997). *Bullying in Schools: And what to do about it*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. & Slee, P.T. (1998). Suicidal ideation among adolescent school children and perceived social support. *Suicide and Life Threatening Behavior*, 29, 119-130.
- Rivers, I. & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.
- Roland E. & Isdøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.
- Roland E. & Galloway, M. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K.M.J., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M. & Lagerspetz, K.M.J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal wellbeing and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, 12, 81-88.
- Schäfer, M. & Albrecht, A. (2004). "Wie Du mir, so ich Dir": Prävalence und Stabilität von Aggression und Bullying in Grundschulklassen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 136-150.
- Schäfer, M. & Korn, S. (2004). Bullying als Gruppenphänomen, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 19-29.
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D.F. & Schulz, F. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary and secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 323-335.
- Schäfer, M., Korn, S., Kulis, M., Backhausen, C. & Zihl, J. (2006). *Mobbing im Grundschulalter*. Erlangen: Vortrag auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P.K., Hunter, S.C., Mora-Merchán, J.A., Singer, M.M. & van der Meulen, K. (2004). *Lonely in the Crowd: Recollections of Bullying*. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394.
- Schäfer, M. & Kulis, M. (2005). Immer gleich oder manchmal anders? Zur Stabilität der Opfer-, Täter- und Mitschülerrollen beim Bullying in Abhängigkeit von Kontextmerkmalen. In A. Ittel & M. v. Salisch (Hrsg.), *Lästern, Lügen, Leiden: Aggressionen unter Kindern und Jugendlichen* (S. 220-236). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schäfer, M. Werner, N.E. & Crick, N.R. (2002). A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: General victimization and bully/victim problems among German school children. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 281-306.
- Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools. *European Psychologist*, 1, 293-317.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Orlando, FL: Academic Press.
- Slee, P.T. (1994). Peer victimisation and its relationship to depression among Australian primary school students. *Journal of Personality and Individual Differences*, 18, 57-62
- Smith, P. K. (1994). What can we do to prevent bullying. *The Therapist, Summer*, 12-15.

- Smith, P. K. & Brain, P. (2000). Bullying in Schools. Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Smith, P. K. & Levan, S. (1995). Perceptions and experiences of bullying in younger pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 489-500.
- Smith, P.K., Bowers, L. & Binney, V. (1993). Perceived family relationships of bullies, victims, and bully/victims in middle childhood. In S. Duck (Ed.), *Understanding relationship processes, Vol. 2: Learning about relationships* (pp. 184-204). Newbury Park: Sage.
- Smith, P. K., Madsen, K. & Moody, J. (1999a). What causes the age decline in being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of Bullying: A Comparison of Terms Used, and Age and Gender Differences, in a Fourteen-Country International Comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (Eds.). (1999b). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smith, P. K., Pepler, D. & Rigby, K. (Eds.). (2004). *Bullying in Schools. How successful can interventions be?* London: Cambridge University Press.
- Sutton, J. & Smith, P.K. (1999). Bullying as a Group Process: An Adaptation of the Participant Role Approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.
- Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Solberg, M. E. & Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Turner, R.H. (1986). The role and the person. *American Journal of Sociology*, 84, 1-23.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Wright, J. C., Giammarino, M. & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual group similarity and the social misfit". *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 523-536.
- Zapf, D., Knortz, C. & Kulla, M. (1996). On the relationship between mobbing factors and job content, social work environment and health outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 215-237.
- Zihl, J. (2007). „Bullying unter Grundschulern in unterschiedlichen sozialen Kontexten: Zum Zusammenhang zwischen Bullyingrolle, Alter und Theory of Mind“. München: Unveröffentlichte Magisterarbeit. Ludwig-Maximilians-Universität.