

FHNW  
Hochschule für Soziale Arbeit  
Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit  
Basel

## **Bachelor Thesis**

### **Bullying unter Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule**



Bild<sup>1</sup>

**Vorgelegt von:**  
Sarah Waltersperger

**Eingereicht bei:**  
Herrn Prof. Dr. Florian Baier  
Im Juni 2015

---

<sup>1</sup> [http://www.sicherheit-macht-schule.de/Hintergruende/Privatsphaere/1332\\_Cyber\\_Mobbing.htm](http://www.sicherheit-macht-schule.de/Hintergruende/Privatsphaere/1332_Cyber_Mobbing.htm)

## **Abstract**

Bullying jeglicher Form ist an Volksschulen ein Dauerthema, über das immer wieder diskutiert wird. Durch die Entwicklung neuer Kommunikationstechnologien hat Bullying ein noch grösseres Ausmass angenommen. Zurzeit ist das Cyberbullying eine verbreitete Art, bei der die Täterschaft anonym bleibt. Durch diesen neuen Trend der Anonymität sind neue Probleme entstanden, denen es entgegenzuwirken gilt.

Wissenschaftlich ist bewiesen: Je früher bei Bullying-Attacken jeglicher Art adäquat eingeschritten wird, desto bessere Voraussetzungen bestehen, dass Kinder und Jugendliche eine gesunde Adoleszenz durchlaufen und zu verantwortungsbewussten und sozialkompetenten Erwachsenen heranwachsen.

Um in Zukunft Bullying-Handlungen frühzeitig zu erkennen und professionell einschreiten zu können und Bullying weit möglichst zu verhindern, werden in dieser Bachelor Thesis folgende Fragestellungen bearbeitet: Es wird gefragt, wie Bullying entsteht, welche Rollen es in Bullying-Prozessen gibt und welche Faktoren begünstigend wirken. Zudem werden die Folgen für indirekt und direkt Beteiligte aufgezeigt, wozu ein Grundwissen über die verschiedenen Formen von Bullying relevant ist. Unter Einbezug dieser Fragestellungen werden schlussendlich adäquate Handlungsschritte und Methoden aufgezeigt um Bullying entgegenzuwirken.

## Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	2
1 Einleitung und Fragestellung .....	5
1.1 Ausgangslage.....	5
1.2 Meine Motivation .....	7
1.3 Methodisches Vorgehen.....	7
1.4 Fragestellung und Begründung .....	7
2 Begriffsdefinitionen .....	8
2.1 Mobbing und Bullying.....	8
2.2 Cyberbullying.....	10
3 Bullying in Bezug auf die Gesellschaft.....	10
3.1 Bullying – ein soziales Phänomen.....	10
3.2 Bullying ist systematisch gegen eine Person gerichtet.....	10
3.3 Bullying ist ein Gruppengeschehen .....	11
3.4 Die Merkmale von Bullying .....	12
3.5 Merkmale der Bullying-Episoden.....	13
3.6 Altersunterschied und Geschlecht.....	14
4 Bullying-Formen, die in Schulen und auf Pausenplätzen am häufigsten anzutreffen sind .....	16
4.1 Physisches Bullying bzw. direkte Bullying-Formen.....	16
4.2 Verbales Bullying.....	17
4.3 Relationales (unprototypisches) Bullying.....	17
5 Cyberbullying .....	18
5.1 Der aktuelle Trend bezüglich elektronischen Medien von Schweizer Jugendlichen .....	18
5.2 James Studie 2014 zur Mediennutzung .....	19
5.3 Zahlen zur Einschätzung von Cyberbullying .....	20
6 Rolle - Akteurinnen und Akteure .....	21
6.1 Die Täterschaft und deren Persönlichkeit.....	21
6.2 Die Täterinnen-/Täter-Opfer .....	23
6.3 Das passive Opfer.....	24
6.4 Die Mitläuferinnen und Mitläufer.....	24
7 Risikoerhöhende Bedingungen für Bullying .....	25
7.1 Allgemeine risikoerhöhte Bedingungen .....	25
7.2 Risikoerhöhende Bedingungen für den Opferstatus.....	25
7.3 Risikoerhöhende Bedingungen für den Täterschaftsstatus .....	26
7.4 Risikoerhöhende bedingte schulische Hintergründe für Bullying.....	27

8 Die Bedeutung der Peer-Gruppe für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.....	28
8.1 Die Entwicklungsaufgaben der Kinder und Jugendlichen und deren Bedeutung.....	29
8.2 Die Bedeutung der sozialen Beziehungen unter den Peers für den Selbstwert.....	31
9 Allgemeine Folgen von Bullying für alle Beteiligten .....	32
9.1 Folgen für die Opfer und die Täterschafts-Opfer .....	32
9.1.1 Psychische Symptome .....	34
9.1.2 Psychosomatische Symptome .....	35
9.1.3 Suizid als Folge von Bullying.....	35
9.2 Folgen für die Täterschaft .....	35
9.3 Folgen für weitere Beteiligte .....	36
10 Was die Schule gegen Bullying tun kann.....	36
10.1 Die Merkmale/Grundlage von Schulsozialarbeit.....	37
10.2 Die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit.....	39
10.3 Allgemeine Vorkehrungen .....	40
11 Vorgehensweisen zur Situationsanalyse bei Bullying .....	41
11.1 Allgemeine Klärung der Situation .....	41
11.2 Das Erstgespräch in drei Schritten .....	42
11.3 Bullying erfassen durch Fragebögen.....	42
12 Verschiedene Massnahmen, Verfahren und Methoden, die sich gegen Bullying einsetzen lassen.....	44
12.1 Opferschutz .....	44
12.2 Anti-Bullying Strategie nach Olweus .....	46
12.3 Der No Blame Approach .....	47
12.4 Klassenrat .....	49
12.5 Peer-Mediation .....	49
13 Schlussfolgerung .....	51
13.1 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellung .....	51
14 Literaturverzeichnis.....	55
15 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....	58

# 1 Einleitung und Fragestellung

In diesem Kapitel wird die Fragestellung hergeleitet und begründet.

## 1.1 Ausgangslage

Verschiedene Institutionen propagieren auf ihren Plakaten im öffentlichen Raum das Thema Mobbing mit dem Ziel, die Gesellschaft zu sensibilisieren. Bei der Heilsarmee lautet der Slogan: „MOBBING kann aus einem Menschen einen anderen machen.“<sup>2</sup> Ebenso hat die Pro Juventute die Kampagne „Stopp Cyber-Mobbing“<sup>3</sup> lanciert. Letztere Institution zeigt Kindern, Jugendlichen und Eltern sowie Lehrpersonen auf, wie sie Cyber-Mobbing entgegenwirken und wo sie Unterstützung holen können (vgl. ebd.). Mobbing ist also ein Dauerthema, wovon alle Menschen in allen Altersklassen und Gesellschaftsschichten betroffen sein können. Doch wo findet das Mobbing seinen Ursprung und wie kommt es zustande? Bei der Erforschung dieser Fragestellung gelangen einige Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler zu folgendem Erkenntnis: „Bullying ist kein Phänomen unserer Tage, sondern wohl ebenso alt wie die Menschheit selbst.“ (von Bargen 2008: 40 zit. nach Besag 1989)

Da in dieser Bachelor Thesis das Thema Mobbing an Volksschulen genauer analysiert wird, wird die Begrifflichkeit *Bullying* verwendet, denn dieser Ausdruck wird Kindern und Jugendlichen zugeordnet, während der Begriff des *Mobbings* eher für negative Handlungen am Arbeitsplatz steht (vgl. Teuschel/Heuschen 2013: 5).

Die Frage bezüglich einer Zu- oder Abnahme von Bullying kann nicht pauschal beantwortet werden. Verschiedene Forschungsgruppen haben den Trend untersucht. Alsaker betont jedoch, dass sich die Resultate strenggenommen nicht miteinander vergleichen lassen, da die Analysen auf unterschiedlichen Kriterien basieren. Ebenfalls sind die Resultate eher vage, da Bullying entlang unterschiedlicher Intensitäten gemessen wird: In einigen Studien werden Schülerinnen und Schüler bereits als Opfer bezeichnet, die manchmal Bullyingprozessen ausgesetzt sind (vgl. Alsaker 2012: 67), in anderen Studien werden Kinder und Jugendliche erst als Opfer kategorisiert, wenn sie diese Prozesse „ein Mal pro Woche“ (ebd.) erleben. Solche Angaben zur Quantitäten können nützlich sein, sollen aber nicht das Gefühl verleihen, dass heutzutage alles schlimmer geworden ist (vgl. ebd.).

Insbesondere Orte, an denen Menschen regelmässig zusammenkommen und gezwungen sind, miteinander in Interaktion zu treten, sind für Bullying begünstigt. Vor allem in jüngeren Jahren sind Institutionen, wie z.B. Kindergarten oder Schulen, für Bullying prädestiniert (vgl. Alsaker 2004: 30). Aussenstehende Mitschülerinnen und Mitschüler ziehen sich von den

---

<sup>2</sup> vgl. <http://www.heilsarmee.ch/f%C3%BCr-menschen>

<sup>3</sup> vgl. <http://www.projuventute.ch/Stopp-Cyber-Mobbing.2289.0.html>

Opfern aus Eigenschutz zurück, wodurch es zu einer Isolation des Opfers kommt (vgl. ebd.: 27; Eckhardt 2012: 24). Eine solche Isolation wirkt sich negativ auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen aus. Kinder und Jugendliche brauchen eine Beziehung zu Gleichaltrigen, um sich vor dem Gefühl der Einsamkeit und der Verlassenheit zu schützen (vgl. Fend 1998: 232). Ebenfalls gehört der Aufbau von intimen/intensiven Beziehungen zu einer wichtigen Entwicklungsaufgabe (vgl. Scheithauer et al. 2003: 95). Fühlt sich eine gemobbte Schülerin bzw. ein gemobbter Schüler einsam und verlassen, kann ihr bzw. sein Selbstwert gestört werden. Gute Beziehungen hingegen stärken den Selbstwert (vgl. Alsaker 2004: 146) und fördern auch die Resilienz bei den Kindern und den Jugendlichen.

Werden Bullying-Handlungen nicht frühzeitig erkannt und gestoppt, können mittelfristige bis langandauernde Probleme für die Täterschaft und für die Opfer entstehen, die bis ins Erwachsenenalter anhalten können (vgl. Teuschel/Heuschen 2013: 206f.). Ergänzend zu den negativen Folgen hebt von Bargen vor allem die negativen Konsequenzen für die Mitläuferinnen bzw. Mitläufer sowie für die stillschweigenden Kinder und Jugendlichen hervor, die jedoch in der Forschung bislang eher wenig beachtet wurden (vgl. von Bargen 2008: 85). Zusammengefasst haben Bullying-Handlungen somit ebenso negative Auswirkungen auf direkte wie auch indirekt beteiligte Kinder und Jugendliche – also auf das Individuum wie auch auf eine ganze Gruppe bzw. Klasse.

Um in dieser Bachelor Thesis das Thema Bullying an Volksschulen umfassend zu bearbeiten, ist die Arbeit wie folgt gegliedert: Zu Beginn werden in Kapitel 2 die Begriffe Mobbing und Bullying definiert sowie zentrale Merkmale dargestellt. In Kapitel 3 wird die Entstehung von Bullying erläutert. In diesen Ausführungen werden das Alter und das Geschlecht differenziert. Anschliessend werden in Kapitel 4 die häufigsten Bullying-Formen, die in der Schule und auf dem Pausenplatz anzutreffen sind, genauer erläutert. Dieses Kapitel ist relevant, um Bullying exakter zu erkennen und von einzelnen Plagereien und Hänseleien differenzieren zu können. Da sich heutzutage viele Kinder und Jugendliche in digitalen sozialen Foren aufhalten, wird in Kapitel 5 das Phänomen des Cyberbullyings auf der Grundlage von Forschungsdaten vertieft bearbeitet. Anschliessend werden die Rollen der einzelnen Beteiligten in Kapitel 6 erörtert, bevor die risikoerhöhenden Bedingungen in Kapitel 7 dargelegt werden. Nachdem in Kapitel 8 die Relevanz der Peer-Gruppe thematisiert wurde, werden in Kapitel 9 die Folgen von Bullying für alle Beteiligten erläutert. Kapitelübergreifend kann sich damit die Leserin bzw. der Leser dieser Bachelor Thesis einen ersten Überblick über die Entstehung bis hin zur Auswirkung von Bullying verschaffen. Dieses Wissen ist insofern relevant, um sich auf die verschiedenen allgemeinen Massnahmen in Vorfeld und auf die Interventionen in diesem Setting einzustimmen. Da Schulsozialarbeitende die Fachpersonen in Konfliktsituationen sind, ist ein Diskurs bezüglich Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit unabdingbar (vgl. Kapitel 10). In

Kapitel 11 werden so dann allgemeine Vorgehensweisen erläutert, welche zu bewährten Methoden überleiten, die in Kapitel 12 genauer beschrieben werden. Zuletzt erfolgt eine Schlussfolgerung (vgl. Kapitel 13).

## **1.2 Meine Motivation**

Bullying ist ein Dauerthema an vielen Volksschulen. Als angehende Sozialarbeiterin weiss ich aus eigener Erfahrung, wie schmerzhaft Bullying sich für die Opfer anfühlt und wie wichtig es ist, dass Betroffene professionelle Unterstützung erhalten. Es wurde festgestellt, dass Lehrpersonen zu wenig über Bullying aufgeklärt sind, weshalb sie Bullying-Attacken verharmlosen oder sogar ignorieren. Viele Lehrpersonen sind der Auffassung, Konflikte sollen selber unter den Lernenden ausgetragen werden und das Opfer soll sich persönlich zur Wehr setzen. Dies ist jedoch ein Irrtum, denn eine allein gestellte Person ist dem Kampf gegen das Bullying gegenüber der Täterschaft und dem Rest der Klasse ausgeliefert. Der Schulbildungsauftrag hat bei den Lehrpersonen Priorität. Demzufolge ist es ihnen, wegen zeitlicher Ressource, nicht möglich, sich mit dem Thema Bullying fundiert auseinanderzusetzen. Hierfür hat sich in den letzten Jahren die Schulsozialarbeit etabliert. Als professionelle der Sozialen Arbeit haben sie den Auftrag, soziale Gerechtigkeit herzustellen und Diskriminierungen jeglicher Art zu verhindern. Schulsozialarbeitende können mit präventiven und adäquaten Interventionen den Kindern und Jugendlichen nachhaltige Sozialkompetenzen vermitteln, die sich später im Berufsleben widerspiegeln. Opfer lernen sich frühzeitig zu wehren, während der Täterschaft und den anderen direkt oder indirekt Beteiligten der Umgang mit den Mitmenschen und deren Folgen vor Augen geführt wird. Ebenfalls lernen alle Kinder und Jugendlichen, was ihre Rechte und Pflichten im sozialen System sind, damit ein friedliches Zusammenleben möglich wird.

## **1.3 Methodisches Vorgehen**

Meine Bachelor Thesis besteht aus Literaturrecherche zum Thema Bullying von Kindern und Jugendlichen an Volksschulen. Das Ziel besteht darin, die wichtigsten Fakten wissenschaftlich zu belegen und daraus neue Erkenntnisse zu gewinnen. Die fiktiven Fallbeispiele und die erstellten Schemas sollen das Leseverständnis erleichtern, sowie den Theorie-Praxistransfer herstellen.

## **1.4 Fragestellung und Begründung**

Wie aus der in Kapitel 1.1 geschilderten Ausgangslage ersichtlich wird, fordern Bullying-Prozesse das pädagogische und sozialarbeiterische Handeln an Schulen heraus. Von diesem Hintergrund wird in dieser Bachelor Thesis folgende Hauptfragestellung bearbeitet:

Warum kommt es an Volksschulen unter Schülerinnen und Schülern immer wieder zu (Cyber-) Bullying?

Des Weiteren werden die folgenden vier Subfragestellungen bearbeitet:

- Welche Formen von Bullying kommen an Schulen vor?
- Welche Rollen gibt es in Bullying-Prozessen und welche Faktoren führen dazu, dass Kinder und Jugendliche zu Opfern, Täterschaft, oder zu Mitläuferinnen und Mitläufer werden?
- Welche Auswirkungen hat Bullying auf die Opfer, die Täterschaft, die Mitläuferinnen und Mitläufer sowie auf eine betroffene Klasse?
- Inwiefern kann Bullying an Schulen verhindert werden – wie können die Schule und vor allem die Schulsozialarbeit bei Bullying erfolgreich einschreiten?

## 2 Begriffsdefinitionen

Einleitend werden in diesem Kapitel Fachbegriffe der Sozialen Arbeit, mit denen in der vorliegenden Arbeit argumentiert werden, erläutert. Bezüglich der korrekt verwendeten Wortwahl erfolgt eine Gegenüberstellung der Begrifflichkeiten *Mobbing* und *Bullying*. Des Weiteren werden, für das Verständnis von Bullying, kurz auf die Indizien hingewiesen, da Bullying von Streitereien unter Schülerinnen und Schülern klar zu differenzieren ist.

### 2.1 Mobbing und Bullying

Im Diskurs um Mobbing an Volksschulen taucht immer wieder der Begriff des Bullying auf. Demzufolge gilt es als erstes, diese Begrifflichkeiten zu klären und voneinander zu differenzieren.

Mobbing und Bullying stammen aus dem Englischen und können zunächst wie folgt übersetzt werden:

„mobbing <mob - anmachen, anpöbeln, Pöbel“

„bullying <bully - brutaler Mensch, Brutalo, Tyrann“

(Gollnick 2008: 37)

Gollnick verwendet den Begriff Mobbing als Überbegriff und Bullying entsprechend als Unterkategorie (vgl. ebd.). Bullying wird dabei wie folgt charakterisiert: „In der deutschsprachigen Literatur bezeichnet bullying meist Gewalt unter Schüler/innen in der Schule.“ (ebd.)

Hingegen werden die Begriffe Mobbing und Bullying gemäss Petermann/von Marées in der deutschsprachigen Forschungsliteratur synonym verwendet (vgl. Petermann/von Marées 2013: 145).<sup>4</sup>

Laut Alsaker werden für die Form des systematischen Quälens die Begriffe *Bullying*, *Mobbing* oder in der Schweiz *Plagen* verwendet (Alsaker 2004: 15f.).

Alsaker weist jedoch darauf hin, dass „nicht jede aggressive, negative oder verletzende Handlung“ (Alsaker 2012: 13) gleich Bullying ist. Tritte, Schläge oder verbale Attacken, die von einem Kind oder einer Jugendlichen bzw. einem Jugendlichen ausgehen, sind aggressive Handlungen, die aber noch nicht als Bullying bezeichnet werden dürfen. Erst wenn sich die Taten gegen dieselbe Person über eine längere Zeitspanne wiederholen und andere Kinder die Handlungen unterstützen, kann von Bullying gesprochen werden (vgl. ebd.).

Scheithauer, Hayer und Petermann definieren Bullying folgendermassen:

„Bullying kann als ein 'Spezialfall' aggressiven Verhaltens aufgefasst werden, bei dem nicht nur individuelle Differenzen im Vordergrund stehen, sondern der soziale Kontext eine bedeutende Rolle spielt. Bullying im sozialen Nahraum Schule bezieht sich auf Interaktionen, in der mindestens ein Schüler (= Täter) als Initiator der negativen Handlung und ein Schüler (= Opfer) als Empfänger beteiligt sind.“ (Scheithauer et al. 2003: 18)

Daran anschliessend heben Scheithauer et al. hervor: „Bullying basiert zudem auf dem Unvermögen einer Person, sich zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer gegebenen Situation verteidigen/wehren zu können.“ (Rigby K 1997 zit. nach ebd.)

Die konkreten Erscheinungen von Bullying veranschaulichen Scheithauer et al.: „Bullying tritt zumindest im Rahmen einer relativ stabilen Gruppe (z.B. der Klasse oder Schule) zwischen einander nicht unbekanntenen Personen auf.“ (Wolk/ Stanford 1999 zit. nach ebd.: 19)

Da gemäss Teuschel/Heuschen Bullying der spezifische Ausdruck für Schülerinnen und Schüler ist und der Terminus Mobbing für negative Handlungen am Arbeitsplatz verwendet wird, wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff Bullying konsequent verwendet (vgl. Teuschel/Heuschen 2013: 5).

Als Verb wird ausschliesslich das Wort 'mobben' verwendet, da es der englischen Übersetzung entspricht. 'to bully' = 'mobben' (vgl. bab. la Wörterbuch o.J: o.S).

---

<sup>4</sup> vgl. [http://www.researchgate.net/profile/Franz\\_Petermann/publication/256685194\\_Cyber-Mobbing\\_Eine\\_Bestandsaufnahme/links/02e7e5239b43b9d85a000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Franz_Petermann/publication/256685194_Cyber-Mobbing_Eine_Bestandsaufnahme/links/02e7e5239b43b9d85a000000.pdf)

## 2.2 Cyberbullying

Prozesse des Bullying finden heutzutage auch immer mehr im Rahmen der digitalen Medien statt. Vor allem Chaträume sind beliebt, um anonyme Gerüchte zu verbreiten oder jemanden aus einer Gruppe bewusst auszuschliessen. Dafür hat sich im Fachdiskurs der Begriff des Cyberbullings etabliert (vgl. Kohn 2012: 90f.).

Kohn definiert Cyberbullying wie folgt: „Diese elektronische, 'moderne' Form des Beleidigens, Bedrohens oder Diffamierens von Personen, meist über einen längeren Zeitraum hinweg, wird als (...) Cyberbullying bezeichnet.“ (ebd.: 90)

## 3 Bullying in Bezug auf die Gesellschaft

Wie bereits in der Einleitung erläutert wurde, ist Bullying so alt wie die Menschheit an sich (vgl. von Bargen 2008: 40). Folglich werden in diesem Kapitel die Gründe der Entstehung von Bullying, sowie deren Merkmale näher beleuchtet. Zudem erwartet die Leserin und den Leser einen kurzen Abriss bezüglich des Alters und Geschlechts.

### 3.1 Bullying – ein soziales Phänomen

Institutionen, in denen Menschen aufeinandertreffen, sind für die Entwicklung von Bullying prädestiniert. Betroffen sind alle Altersgruppen, vom Kleinkind bis zum Erwachsenen (vgl. Alsaker 2004: 30). Ebenfalls begünstigen äussere Faktoren ein Bullying (vgl. Kapitel 7.4). Kunz hält folgende Zusammenhänge fest: Bullying kann entstehen, wenn „'unverträgliche' Persönlichkeitstypen aufeinander treffen“ (Kunz 2011: 9). Demzufolge ist es naheliegend, dass die Institution Schule ebenfalls dazugehört. Da die Schule obligatorisch ist, ist es den Kindern und den Jugendlichen fast nicht möglich, aus einer Bullying-Situation zu entfliehen (vgl. Alsaker 2004: 30f.).

Des Weiteren hebt Jannan hervor, dass Bullying die „häufigste Gewaltform“ (Jannan 2010: 22) an deutschen Schulen ist (vgl. ebd.). Gemäss einer Langzeitstudie von Burck (2007) werden „in Deutschland wöchentlich 500.000 Kinder und Jugendliche gemobbt“ (ebd.). Diese Zahl kumuliert sich auf 1,1 Millionen Schülerinnen und Schüler, wenn die Opferzahlen der Schülerinnen und Schüler mit Tätererfahrung dazugezählt werden. Ebenfalls gehen einige Autoren davon aus, dass jede siebte Schülerin bzw. jeder siebte Schüler bereits einmal mit Bullying konfrontiert wurde (vgl. ebd.).

### 3.2 Bullying ist systematisch gegen eine Person gerichtet

Systematik ist ein Kernmerkmal von Bullying (vgl. Alsaker 2012: 16). Bei Bullying wird ein Kind oder eine Jugendliche bzw. ein Jugendlicher systematisch über eine längere Zeit körperlichen, verbalen oder subtilen Angriffen ausgesetzt (vgl. ebd.: 13f.). Gleichzeitig

können andere Kinder oder andere Jugendliche „die Angreifer in ihrer Handlung unterstützen“ (ebd.).

#### Fallbeispiel

*Anna ist seit den Sommerferien neu in der sechsten Klasse. Da sie eine aufgeschlossen Person ist, gelang es ihr schnell, neue Kontakte zu knüpfen. Wie es scheint, hat sie in Paula, ihrer Banknachbarin eine Freundin gefunden. Doch Corinne, eine anderen Mitschülerin, gefällt dies überhaupt nicht. Sie ist ebenfalls mit Paula befreundet und möchte Paula für sich haben. Aus Neid verbreitet Corinne Gerüchte über Anna. Sie erfindet über Anna Lügengeschichten, die sie den anderen Mädchen aus der Klasse erzählt. Obwohl die meisten Mädchen sich von Corinnes dominanter Art fürchten, gelingt es Corinne in Kürze, neben anderen Mädchen auch Paula auf ihre Seite zu ziehen. Nun steht Anna allein da. Entweder wird sie von den Mädchen gemieden oder sie muss gemeine Sprüche über sich ergehen lassen. Solche Szenarien können sich auf dem Schulgelände oder auf dem Schulweg abspielen.*

Es kann Zufall sein, dass Anna da war, als Corinne sich ein Opfer ausgesucht hat. Hat eine Täterin oder ein Täter ein passendes Opfer gefunden, ist das Opfer im Banne der Täterschaft, woraus es fast nicht mehr entkommen kann. Die Täterin oder der Täter stellen nun die Suche nach weiteren Opfern ein. Die Mitschülerinnen und Mitschüler merken das. Durch die Besetzung der Opfer-Rolle gewinnen die anderen Kinder oder Jugendliche Sicherheit, nicht selber Opfer zu werden (vgl. ebd.: 16).

### 3.3 Bullying ist ein Gruppengeschehen

Bullying kann durch ein einzelnes aggressives Mitglied einer Gruppe initiiert werden. Die Entstehung von Bullying, ohne aggressives Mitglied, ist nicht bekannt (Alsaker: 2004: 31). Das soeben erwähnte Beispiel mit den Sechstklässlerinnen Anna und Corinne legt dar, dass das Handeln einer Schülerin allmählich eine Gruppendynamik auslösen kann. Verschiedene Studien verweisen auf einen Gruppenprozess, in dem, neben der Täterschaft andere beteiligte Schülerinnen und Schüler eine aktive Nebenrolle/Funktion einnehmen, welche das Bullying unterstützen oder verhindern kann (vgl. Scheithauer et al. 2003: 34). Dabei können Mitläuferinnen und Mitläufer verschiedene Nebenrollen einnehmen. Einmal sind sie direkt in den Bullying-Fall involviert. Ein andermal unterstützen sie die Täterschaft indirekt, in dem sie die Täterschaft decken oder sie bleiben bei einer spezifischen Bullying-Attacke unbeteiligt. Zugleich zirkulieren viele Gerüchte. Letzteres sowie die diffus variierenden Rollen der

Mitläuferinnen und Mitläufer erschweren die eindeutige Identifikation der entsprechenden Nebenrollen/Funktionen (vgl. Alsaker 2012: 18). Bullying ist also „eine Gewaltform, die in einer Gruppe entsteht, von der Gruppe aufrechterhalten und auch vertuscht wird“ (ebd.).

Doch warum ist die Gefahr zur Manipulation anderer so gross – warum lassen sich Kinder oder Jugendliche, die von sich aus ihre Schulkolleginnen und Schulkollegen nie mobben würden, dennoch dazu verleiten? Verschiedene psychologische Aspekte liefern, auf diese Fragen, eine Antwort. Ein Grund dafür lässt sich beispielsweise mit der Gruppendynamik erklären. Durch das Handeln in Gruppen wird die eigene Moral geschwächt und die neuen Normen der Gruppe angenommen. Ebenfalls verlieren die einzelnen Mitläuferinnen und Mitläufer einen Teil ihrer Eigenverantwortung, da sie die möglichen Konsequenzen in Form von Sanktionen nicht so hoch einschätzen, weil auch noch andere in der Bullying-Handlung involviert sind. Je öfter ein Opfer gemobbt wird, desto eher scheinen Plagereien und Hänseleien für die Zugehörigen einer Gruppe legitim und gerechtfertigt zu sein (vgl. Alsaker 2004: 34). Weiterführend haben viele Erhebungen gezeigt, dass sich Mitläuferinnen und Mitläufer aggressiver verhalten, wenn sie die Täterschaft als Vorbild sehen. Besonders beeinflussbar sind abhängige und unsichere Personen (vgl. Olweus 2002: 51) sowie solche, „die keinen natürlichen Status unter den Gleichaltrigen haben und die sich selbst bestätigen möchten“ (ebd.).

Zudem bereitet Bullying Spass, denn Lachen auf Kosten anderer ist unterhaltsam und lustig. Gemäss der Humorforschung können die Menschen in einem Missgeschick schnell eine Komik wahrnehmen. Selbst wenn Nichtbetroffene genau wissen, dass die Situation für die Betroffene oder für den Betroffenen unangenehm ist, können sie das Lachen nicht verkneifen. Wir alle haben diese Neigung in uns tief verwurzelt. Solche Elemente werden von Clowns bewusst verwendet. Bei Bullying passieren diese Malheurs jedoch nicht zufällig (vgl. Alsaker 2012: 55). „Sie werden absichtlich und systematisch provoziert, um sich dann auf Kosten des Opfers lustig zu machen.“ (ebd.) Die Täterschaft besitzt die Fähigkeit, eine Bullying-Situation so zu gestalten, dass sie für Aussenstehende lustig aussieht. Aus Verlegenheit lachen auch Opfer mit, obwohl es ihnen nicht zum Lachen ist (vgl. ebd.).

### **3.4 Die Merkmale von Bullying**

Da „viele Episoden sehr subtiler oder mindestens nicht dramatischer Art sind“ (Alsaker 2004: 36), ist es schwierig festzustellen, ob ein Bullying vorliegt oder ob es nur einzelne Episoden sind, die von alleine wieder verschwinden. Mehrere Kinder oder Jugendliche sind in diesem komplexen Muster involviert, welches „sich über eine längere Zeitspannen hinwegerstreckt“ (ebd.). Anders als komplexere Muster, wie zum Beispiel „bestimmte Gesichter“ (ebd.) (Abstammung) oder „Zeichen in der Natur“ (ebd.) (Blitze), die wir klar benennen können, sind Bullying-Prozesse und -Muster häufig nur vage zu erkennen (vgl. ebd.).

Nachfolgend werden gemäss Jannan vier Kennzeichen für Bullying benannt, die sich von anderen Gewaltformen klar unterscheiden:

**Kräfteungleichgewicht:** Das Opfer steht einem oder mehreren Täterinnen oder Tätern und deren Verbündeten alleine gegenüber. Es handelt sich allerdings nicht um Bullying, wenn Schülerinnen oder Schüler, „die körperlich bzw. seelisch etwa gleich stark sind, miteinander kämpfen oder sich streiten“ (Hanewinkel/Knaack 2004: 300 zit. nach Jannan 2008: 26).

Jannans Aussage hält auch Alsaker für richtig, denn bei Streitigkeiten unter Gleichstarken handelt es sich um Konflikte und nicht um Bullying. Bei Bullying ist das Opfer den Bullying-Attacken klar ausgeliefert und hat keine Chance sich zu wehren (vgl. Alsaker 2012: 20).

**Häufigkeit:** Olweus, hat viele Tausend Bullying-Fälle analysiert und ausgewertet. Jannan greift demzufolge auf Olweus zurück, der folgendes festhält: Kommen Übergriffe „mindestens einmal pro Woche oder häufiger vor“ (Jannan 2008: 26), handelt es sich um Bullying. An einer Schule können verschiedene Gewaltformen gegen das Opfer auftreten; beschimpfen, beleidigen, kritisieren, übertriebenes Nachäffen, auslachen, Verbreiten von Gerüchten (auch über elektronische Medien), anschreiben, bedrohen, Zusammenarbeit verweigern, wegschauen, abwenden, Ausschluss bei Spielen, schubsen, schlagen, sexuelle Belästigung oder Übergriffe sind häufige Vorkommnisse. Ebenso werden gerne private Gegenstände versteckt oder beschädigt, Erpressung ausgesprochen, Hausaufgaben abverlangt, erniedrigende Handlungen getätigt oder es finden Aufnahmen von Attacken auf Videos statt (vgl. ebd.: 13).

**Dauer:** Die Attacken erfolgen über Wochen, Monate (vgl. Alsaker 2012: 19; Jannan 2008: 26), bis hin zu Jahren, wenn nicht rechtzeitig gehandelt wird (vgl. Alsaker 2012: 19).

**Konfliktlösung:** Das Opfer kann aus eigener Kraft das Bullying nicht beenden (vgl. Jannan 2008: 26), denn es wird, „sozusagen zur Geisel der Gruppe“ (Alsaker 2012: 19). Anders ausgedrückt ist das Opfer den bewussten negativen Handlungen der Bullying-Gruppe unterlegen. Alsaker argumentiert folgendermassen: „Immer wenn die Mobbergruppe sich dafür entscheidet, wird das Opfer negativen Handlungen ausgesetzt.“ (...) „Das Opfer steht unter Dauerbeschuss.“ (ebd.)

### 3.5 Merkmale der Bullying-Episoden

Folgende vier Merkmale können genannt werden:

**Erniedrigung:** Viel schlimmer als physische Wunden sind Erniedrigungen, die den Selbstwert einer Person herabsetzen. Genau solche Strategien werden von der Täterschaft eingesetzt. Ob die Täterschaft ihre Taktiken bewusst oder unbewusst einsetzt, bleibt offen.

Hingegen werden Anspielungen auf Ähnlichkeiten mit Tieren oder mit deren Geruch bewusst getätigt (vgl. Alsaker 2004: 24f.). Alsaker erläutert: „Die einfachste (am wenigsten subtile) Weise, einen Mitmenschen zu erniedrigen, ist, ihn als dumm zu bezeichnen.“ (ebd.: 25) Das Opfer fühlt sich durch diese Aussage auch dumm, was wiederum die Täterschaft oder den Mitläuferinnen oder Mitläufern das Recht gibt, das Opfer dementsprechend zu behandeln (vgl. ebd.).

**Schweigen:** Bullying löst bei den Opfern oft Schamgefühle aus, weswegen es ihnen so schwer fällt, darüber zu sprechen (vgl. ebd.: 27). Oftmals haben die Opfer auch die Wahrnehmung, sie müssten alleine „mit der Situation klarkommen“ (ebd.). Da sie auch keine Unterstützung von aussen erleben und sie sich dadurch nicht ernst genommen fühlen, können sie zur Auffassung gelangen, dass diese Bullying-Attacken eben ihr Schicksal zu sein scheint (vgl. ebd.) oder sie sogar selbst Schuld daran seien (vgl. Eckardt 2012: 23). Viele Opfer schweigen auch, weil die Täterschaft ihnen gedroht hat, dass die Situation noch schlimmer würde, wenn sie einer erwachsenen Person davon erzählen (vgl. ebd.).

**Hilflosigkeit der Opfer:** Die Bullying-Attacken erfolgen systematisch (vgl. Kap. 3.2), aber nie regelmässig. Das Opfer weiss, dass jederzeit eine negative Handlung auf sie oder ihn zukommen kann, jedoch nicht in welcher Form oder zu welcher Zeit. Dies führt zu Hilflosigkeit und zu Ohnmacht. Durch die fehlende Kontrolle über die Situation geben viele Opfer auf und wehren sich nicht (mehr) (vgl. Alsaker 2004: 27).

**Isolation der Opfer:** Kinder oder Jugendliche, die bis anhin nur zugeschaut haben und froh sind, selber nicht in der Opfer-Rolle gefangen zu sein, ziehen sich von dem Opfer zurück. Gewisse Kinder oder Jugendliche werden sogar zu Komplizinnen und Komplizen der Täterschaft. Somit ist klar, dass das Opfer mit keiner Unterstützung mehr rechnen kann. Das Opfer fühlt sich immer mehr von den Mitschülerinnen und Mitschülern isoliert (vgl. Alsaker 2004: 27; Eckhardt 2012: 24). Die Macht liegt eindeutig bei der Täterschaft. Während die stillschweigenden Kinder oder die stillschweigenden Jugendlichen die Passivität ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler beobachten, erleben sie auch fehlende oder inadäquate Interventionen seitens der Erwachsenen. Damit verlieren sie den Mut, gegen die Attacken etwas zu unternehmen, denn würden sie was unternehmen, bekämen sie ebenfalls keine Rückendeckung. Es entsteht nun ein Teufelskreis, woraus schlussendlich eine soziale Isolation resultiert (vgl. Alsaker 2004: 28.).

### 3.6 Altersunterschied und Geschlecht

Untersuchungen von Klett zeigen, dass an Grundschulen Bullying doppelt so häufig vorkommt als an weiterführenden Schulen, wie beispielsweise an Gymnasien (vgl. Jannan

2008: 23). Absolut gesehen vermindert sich das Bullying mit dem Älterwerden und prosoziales Verhalten nimmt zu. Andere Studien halten mit ihren Ergebnissen der altersbedingten Abnahme entgegen. Gemäss Ahmad/Smith (1994) und Lampert (1997) nimmt direktes Bullying im Alter ab, während subtile und indirekte Formen ansteigen (vgl. Scheithauer et al. 2003: 52). Dieser Transformation pflichtet auch Alsaker bei. Laut ihr ändern sich allgemein die Bullying-Arten im Verlaufe der Adoleszenz. Die körperlichen Formen, die vor allem in ganz jungen Jahren dominieren, nehmen im reiferen Stadium ab. In mittleren und höheren Schulklassen dominieren verbale und subtile Formen (vgl. Alsaker 2012: 41). Später, „in der mittleren Adoleszenz kommt ausserdem Cyber-Mobbing dazu“ (ebd.).

In etwa zweidrittel aller Bullying-Vorfällen sind mehrere Gleichaltrige beteiligt (vgl. Scheithauer et al. 2003: 34). Scheithauer et al.'s Argumentation lässt sich in der Entwicklungspsychologie folgendermassen begründen: In der Entwicklungsphase der Kindheit, wie auch in der Adoleszenz lernen Heranwachsende mit Altersgenossen zurechtzukommen (vgl. Kapitel 8.1). Sie stehen jedoch, durch ihre differenzierten Entwicklungsaufgaben, an verschiedenen Punkten (vgl. ebd.). Da es Kindern bzw. Jugendlichen sehr wichtig ist, wie andere aus der Klasse über sie denken (vgl. Teuschel/Heuschen 2013: 97), sind sie unter ihresgleichen bemüht, Freundschaften aufzubauen. Da zudem das Zusammentreffen von Personen Bullying-Situationen begünstigt, ist der Klassenverband ein Ort, an dem strukturelle Voraussetzungen für Bullying umfangreich gegeben sind (vgl. Kapitel 3.1).

Was die Geschlechterverteilung betrifft, sind sowohl männliche Täter, wie auch männliche Opfer verstärkter in direkten Bullying-Attacken involviert als Mädchen. Hingegen sind gemäss einer Studie von Jugert et al. (2000) 61% mehr Frauen von indirektem Bullying betroffen als Männer (vgl. Teuschel/Heuschen 2013: 83). Mädchen greifen im Gegensatz zu Jungen eher zu raffinierteren Methoden. Mädchen verbreiten Gerüchte, lästern über ihre Schulkolleginnen und versuchen öfters die beste Freundin der Schulkollegin umzupolen. Jungs hingegen greifen gerne zu physischen Mitteln. Nichtsdestotrotz stellen psychische Schikanen (durch Worte oder Gesten etc.) bei den Jungen die häufigste Form von Gewalt dar (vgl. Olweus 2002: 30).

Laut einer Studie von Craig und Pepler (1997), verläuft Bullying häufiger unter Gleichgeschlechtlichen (vgl. Scheithauer et al. 2003: 34). Dabei richten Jungen im Durchschnittsalter von 9,9 Jahren (vgl. ebd.) „ihre Bullying-Attacken mit geringerer Wahrscheinlichkeit als die Mädchen gegen ein gegengeschlechtliches Kind“ (ebd.). Ein Indiz

dafür könnte sein, dass Gleichgeschlechtliche untereinander ein besseres Gespür haben, ob ein Kind oder eine Jugendliche bzw. ein Jugendlicher gemobbt wird (vgl. Alsaker 2004: 47).

## 4 Bullying-Formen, die in Schulen und auf Pausenplätzen am häufigsten anzutreffen sind

In Schulen und auf Pausenplätzen sind verschiedene Arten von Bullying anzutreffen.

Die häufigsten Formen von Bullying sind „Spotten und Beschimpfen, gefolgt von Schlagen, Bedrohen und Gerüchte verbreiten, aber auch Ausschluss aus der Gruppe“ (Sharp/Schmith 1991, zit. nach Scheithauer et al. 2003: 28).

Da in den meisten Studien die drei Formen von physischer Täterschaft, verbaler Täterschaft und relationaler Täterschaft vorkommen (vgl. ebd.: 31), werden in diesem Kapitel diese drei Formen näher ausgeführt.

### 4.1 Physisches Bullying bzw. direkte Bullying-Formen

Mit physischem Bullying sind physische Attacken gemeint, wie z. B. Schlagen und Treten (vgl. Scheithauer et al. 2003: 31). Alsaker verwendet für physisches Bullying die Terminologie *direkte Bullying-Formen*, wobei die Täterschaft das Opfer in Gegenüberstellung konfrontiert. Somit ist für die Zuschauer wie auch für die direkt Involvierten klar, wer wen angreift, respektiv was passiert (vgl. Alsaker 2012: 26). Infolgedessen sind solche Handlungen „relativ leicht zu identifizieren“ (Scheithauer et al. 2003: 31).

Offene Aggressionen werden in Formen von körperlichen Handlungen, verbal-aggressive Handlungen, Drohungen und Erpressungen, Diebstahl und Zerstörung von Gegenständen oder durch offensichtliche Gesten vollbracht (vgl. Alsaker 2012: 26-30).

**körperliche Handlungen:** Darunter werden Handlungen verstanden, „die zu einer körperlichen Verletzung oder auch zu körperlichen Schmerzen oder Unbehagen führen, ohne dass dabei notwendigerweise eine offensichtliche Verletzung festzustellen ist – wie beispielweise beim Kneifen“ (ebd.: 26). Auch jegliche Berührungen, ungewolltes Festhalten oder Zwang zum Essen von ekligen Dingen, die gegen den Willen der betroffenen Person geschehen, sind miteinzuschliessen. Solche grobe Gewaltformen treten meist nach längerer Zeit auf und können bei versäumten frühzeitigem Einschreiten eskalieren (vgl. ebd.: 26f.).

**verbale aggressive Handlungen:** Solche Attacken sind Angriffe auf die Würde eines Menschen. Vielen Studien belegen, dass verbale Beleidigungen die häufigste Bullying-Form sind (vgl. ebd.: 27). Vor allem „das Nachrufen von groben, gemeinen Namen zusammen mit böartigem Auslachen“ (Wang/ Iannotti/ Nansel 2009, zit. nach ebd.) sind gemäss diversen Studien beliebt (vgl. ebd.).

**Drohung und Erpressung:** Drohungen und Erpressungen geschehen verbal (vgl. ebd.: 28). Sie beinhalten aber oft „Anspielung auf körperliche Handlung“ (ebd.).

**Diebstahl und Zerstörung von Gegenständen:** Beispielsweise werden Kleiderstücke zerstört oder persönliche Gegenstände des Opfers versteckt. Meistens beginnt die Täterschaft mit leichten Taten, die sich allmählich steigern. Leider sind die milden Vorkommnisse schwer einzuordnen, denn sie geschehen vorwiegend in Abwesenheit von Erwachsenen – z.B. auf dem Schulweg. Da Diebstähle oder Zerstörungen eines Gegenstandes oftmals im Verdeckten geschehen, um anonym zu bleiben, besteht zwischen der direkten und der indirekten Bullying-Form keine klare Abgrenzung (vgl. ebd.: 31). Demzufolge laufen die Bullying-Opfer Gefahr, von Erwachsenen als unordentlich und unzuverlässig stigmatisiert zu werden (vgl. ebd.: 28).

**offensichtliche Gesten:** Auch „nonverbale Angriffe, die sehr direkt sind“ (ebd.: 29), gehören in die Kategorie des physischen Bulliyings. Darunter zählt die Entwicklung einer Geheimsprache in der Klasse, die das Opfer nicht versteht. Beliebt sind auch demonstrativen Gesten, wie sich die Nase zuhalten, wenn sich das Opfer neben einen setzt (vgl. ebd.: 29f.).

## 4.2 Verbales Bullying

Beim verbalen Bullying werden Opfer mit Worten explizit verletzt oder gedemütigt (vgl. Scheithauer et al. 2003: 31). „Diese Bullying-Form wird oftmals bagatellisiert oder übersehen.“ (ebd.) Da die Täterschaft meistens anonym bleiben will, weil sie befürchtet verraten zu werden, kommt es oft zu Cyberbullying. Das Internet bietet der Täterschaft ein leichtes Spiel (vgl. Kohn 2012: 91).

## 4.3 Relationales (unprototypisches) Bullying

Die unprototypischen Formen „beziehen sich auf die direkte oder indirekte Schädigung einer Person (...)“ (Scheithauer et al. 2003: 30). Dabei isoliert die Täterschaft ihr Opfer bewusst von der Gruppe, indem sie diese herausekelt. Eine solche soziale Ausgrenzung geschieht beispielsweise, wenn die Täterschaft über das Opfer Gerüchte verbreitet oder es verleumdet (vgl. ebd.: 31).

Fallbeispiel:

*Eine Verleumdung kann offensichtlich geschehen, indem Miriam beispielsweise vor mehreren Mitschülerinnen und Mitschülern behauptet, Anna hätte sie gegenüber anderen Mitschülerinnen als fette Kuh bezeichnet. Solche Gerüchte können auch medial, z.B. über soziale Netzwerke, gestreut werden.*

Das Verbreiten von Gerüchten, in Abwesenheit des Opfers, wird als indirektes Bullying definiert. Da bei der indirekten Bullying-Form keine Konfrontation stattfindet, bleibt die Täterschaft anonym. Durch die Anonymität können Gerüchte verbreitet oder Gegenstände des Opfers zerstört werden, ohne die verantwortliche Person für die Tat belangen zu können. Ebenfalls sind subtile Gesten, sowie die Ausgrenzung durch Ignoranz, sehr beliebt. Opfer berichten, dass sie das indirekte Bullying viel verletzend empfinden als direkte Angriffe (vgl. Alsaker 2012: 31).

Die tiefen Verletzungen durch das indirekte Bullying sind sehr gut nachvollziehbar. Im Gegensatz zu direkten Bullying-Attacken, bei denen die Opfer die Beleidigungen oder Drohungen eigenständig mitbekommen, fehlt ihnen, beim indirekten Bullying, der Überblick. Die Opfer spüren, dass unmittelbar in ihrer Anwesenheit ein Insider-Wissen zirkuliert, über das die ganze Klasse und eventuell auch andere Personen vom Schulhaus Bescheid wissen. Allmählich kann bei den Opfern das Gefühl aufkommen, etwas an sich ändern zu müssen. Verzweifelt versuchen sie den Grund herauszufinden. Letzteres kann ihnen jedoch nicht gelingen, da die Ursache bei der Täterschaft liegt, die ihre Macht auf die Opfer ausüben wollen. Daraus resultiert eine Ohnmacht und eine seelische Verletzung, was den Entwicklungsprozess in der Adoleszenz negativ beeinflusst (vgl. Kapitel 8.1/8.2).

## **5 Cyberbullying**

Da die digitalen Medien und die sozialen Netzwerke an Bedeutung gewonnen haben, wird im nachfolgenden Kapitel auf dieses Phänomen näher eingegangen. Die Verfolgung des Anstiegs von Cyberbullying setzen klare Daten und Fakten voraus, die der JAMES Studie zu entnehmen sind.

### **5.1 Der aktuelle Trend bezüglich elektronischen Medien von Schweizer Jugendlichen**

Das Cyberbullying gehört zu dem unprototypischen Bullying (vgl. Kapitel 4.3).

Da heutzutage viele Schülerinnen und Schüler über einen Computer und/oder ein Handy verfügen, werden die elektronischen Medien auch für das Bullying missbraucht (vgl. Alsaker 2012: 37). Elektronische Technologien gewinnen zunehmend an Bedeutung (vgl. Teuschel/Heuschen 2013: 20). Dies hat, gemäss der JAMES Studie von Willemse/Waller/Genner/Suter/Oppliger/Huber/Süss, mit der technologischen Innovation zu tun, die das Nutzungsmuster der Jugendlichen prägt (vgl. Willemse et. al. 2014: 64). Um dem Cyberbullying präziser auf den Grund zu gehen, lohnt es sich, die JAMES Studie genauer zu beleuchten, denn sie liefert repräsentative Zahlen und Fakten über den Medienumgang von Schweizer Jugendlichen (vgl. ebd.).

## 5.2 James Studie 2014 zur Mediennutzung

In der JAMES Studie „wurden im Jahr 2014 1'086 Jugendliche im Alter von 12 bis 19 Jahren aus den drei grossen Sprachregionen der Schweiz“ (Willemse et al. 2014: o.S.) befragt.

Im Jahre 2014 hat sich bei allen Schweizerinnen und Schweizern im Alter von 12 bis 19 Jahren das Smartphone definitiv durchgesetzt. Waren es 2012 noch 79%, die ein Smartphone besaßen, waren es im Jahre 2014 bereits 95%. Im Vergleich zu Deutschland oder der USA ist der Anteil an Smartphones bei den Schweizer Jugendlichen am höchsten. Bezüglich Lieblingsapps auf dem Smartphone bei Schweizer Jugendlichen ist der Messenger WhatsApp mit 690 Nennungen der grosse Favorit. Auf dem zweiten Rang folgt Instagram mit 350 Nennungen und Facebook mit 322 Nennungen (vgl. ebd.: 63f.).

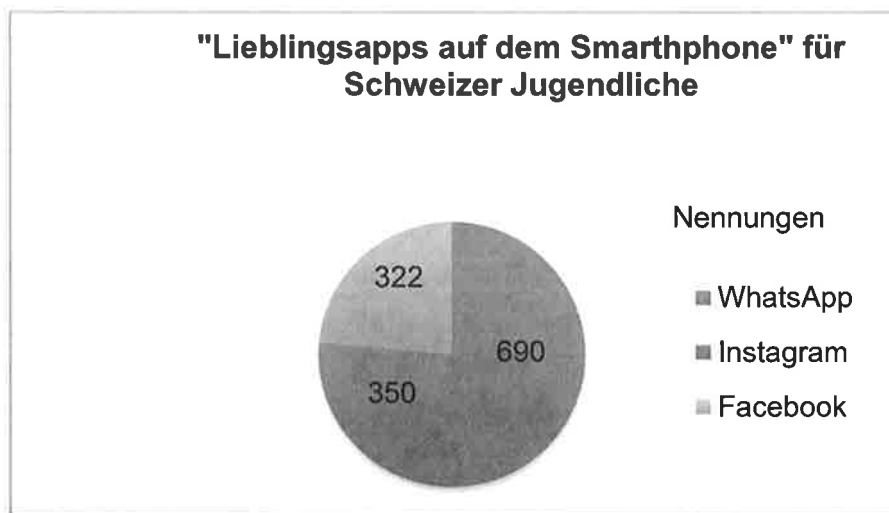


Abbildung 1: Eigene Darstellung, Datenquelle: Willemse et al. 2014

Davon nutzen 94% der Schweizer Jugendlichen „täglich oder mehrmals pro Woche den Einzelchat eines Messengers“ (ebd.: 59), wie beispielsweise WhatsApp. Von zehn Befragten nutzen neun davon den Gruppenchat regelmässig (vgl. ebd.).

Von den Schweizer Jugendlichen besitzen 98% ein eigenes Handy (vgl. ebd. 15). Somit ist davon auszugehen, „dass alle diese Jugendlichen ihr Gerät intensiv nutzen“ (ebd.: 17). „Etwa zwei Drittel der Befragten verfügen über einen eigenen Computer oder Laptop“ (ebd.: 15), der grösstenteils „täglich oder mehrmals pro Woche“ (ebd.: 17) genutzt wird.

Jugendliche nutzen vor allem das Internet, um über Soziale Netzwerke, wie Messengers, E-Mail oder Chats, miteinander in Kommunikation zu treten. Auch in den nächsten Jahren ist mit einem Anstieg der Nutzung von sozialen Netzwerken via Internet zu rechnen (vgl. ebd.: 35).

### 5.3 Zahlen zur Einschätzung von Cyberbullying

Bei der JAMES Studie wird der Bullying-Begriff sehr weit gefasst. Nichtsdestotrotz ermöglichen folgende Zahlen mittels digitaler Medien eine Einschätzung von Cyberbullying: 22% der Schweizer Jugendlichen haben angegeben, schon mal online, zum Beispiel über ein soziales Netzwerk, diskreditiert worden zu sein. Dabei unterscheiden sich die Vorfälle in den Bildungsniveaus. In der Realschule beträgt die Opferzahl bezüglich Cyberbullying 37%. In der Sekundarschule wurde jede fünfte Schülerin bzw. jeder fünfte Schüler damit konfrontiert und im Gymnasium sind es 11%. Von den 12- bis 19-jährigen Schweizer Jugendlichen berichten 12%, dass Lügen oder Beleidigungen über sie im Internet verbreitet worden sind (vgl. ebd.: 37). Auch Kohn verweist auf das anonyme Verbreiten von Gerüchten in Chaträumen und auf die sich anbietende Gelegenheit, gewisse Personen bewusst aus dem Chat auszugrenzen. Vor allem betont er die Anonymität, die grössere Aktivität verleiht (vgl. Kohn 2012: 91). Dank der Anonymität kann sich die Täterschaft mehr erlauben und hat keine Sanktionen/Konsequenzen zu befürchten.

#### Fallbeispiel

*Die Mitschülerinnen bzw. die Mitschüler von Anna können beim Gruppenchat WhatsApp mit einem Klick Anna sehr unauffällig aus der Gruppe löschen. Besonders beliebt ist auch die Facebook-Plattform. Ganz einfach kann sich eine Schülerin bzw. ein Schüler ein falsches Facebook-Profil erstellen, in dem sie bzw. er sich als eine andere Person ausgibt und so an Informationen gelangen, mit denen Anna erpresst oder verleumdet werden kann. Ebenso können für Anna peinliche Bilder hochgeladen werden, die auch gefälscht sein können. Ist das Foto nun z.B. auf Facebook hochgeladen, kann sich eine Gruppe zusammensetzen, die böse Kommentare postet (vgl. ebd.: 91f.).*

Anders als beim Bullying im Klassenzimmer, auf dem Schulhof oder auf dem Heimweg ist bei Cyberbullying das Opfer nicht mehr geschützt, weil jedes Kind oder jede und jeder Jugendliche fast allzeit auf das Internet Zugriff hat. Zudem werden oftmals unwahrhaftige Behauptungen per E-Mail, WhatsApp oder Chat versendet (vgl. ebd.: 90).

#### Fallbeispiel

*Erzählt etwa Peter in der Klasse, dass Anna massiven Mundgeruch hat, der wie Kompost riecht, wird diese Äusserung im Klassenverband bleiben.*

In sozialen Netzwerken können solche Nachrichten erstellt und in andere Foren kopiert und beliebig verändert werden. Mehr als die Hälfte jeder Cybertäterschaft ist eine Mitschülerin oder ein Mitschüler des Opfers, jede zehnte oder (vgl. ebd.: 90f.) „jeder zehnte ist eine Internetbekanntschaft oder ein Freund“ (ebd.).

## 6 Rolle - Akteurinnen und Akteure

In diesem Kapitel werden die Rollen der Akteurinnen und der Akteure genauer erläutert.

Laut Alsaker sind die direkt am Plagen involvierten Schülerinnen und Schüler in drei Gruppen einzuteilen: Die Täterschaft, die passiven Opfer und die Täterinnen-/Täter-Opfer (vgl. Alsaker 2004: 31). Scheithauers et al. beziehen sich auf Olweus (1996; vgl. Boulton & Smith, 1994) deren Unterteilung ähnlich ist. Sie verwenden dafür folgende Terminologie: *Bullies (Täterschaft), passive oder wehrlose Opfer und provozierende Opfer* (vgl. Scheithauer et al. 2003: 26). Kinder und Jugendliche „die manchmal mithelfen zu plagen, aber nicht selber die Initiative dazu ergreifen würden“ (Alsaker 2004: 31), werden als Mitläuferinnen bzw. Mitläufer bezeichnet. Durch ihre unklare Position zählen sie die meisten Forschungsgruppen in ihren Untersuchungen nicht zur aktiven Gruppe, denn es gibt auch Kinder und Jugendliche, die erfolglos versuchen dem Opfer zu helfen oder solche, die nichts damit zu tun haben wollen (vgl. ebd.).

Wegen der Notwendigkeit einer konstanten Begriffsverwendung in der Bachelor Thesis wird die Unterteilung gemäss Alsaker berücksichtigt.

### 6.1 Die Täterschaft und deren Persönlichkeit

Die Täterschaft besteht aus Kindern oder Jugendlichen, welche „andere plagen und selber nicht geplagt werden“ (Alsaker 2004: 31). Dabei testet die Täterschaft Quälereien an verschiedenen Kindern und Jugendlichen aus. Die Kinder und Jugendlichen mit dem geringsten Widerstand werden zu leichter Beute für die Täterschaft (vgl. Alsaker 2004: 32; Alsaker 2012: 75). Jannan hingegen ist der Ansicht, dass die Täterschaft potenzielle Schwächen beim Opfer leicht erkennen können, ihnen es aber an Empathie fehle, da sie die Gefühlswelt ihrer Opfer schlecht wahrnehmen können (vgl. Jannan 2008: 33). Der Täterschaft geht es vor allem um einen schnellen und sicheren Erfolg und nicht um eine faire verbale oder physische Kräftemessung. Wie bereits im Kapitel 4.1 erläutert, werden die Opfer auch von der Täterschaft erpresst (vgl. Alsaker 2004: 33). „Schon unter jüngeren Kindern hat das aggressive Verhalten unmittelbar positive Konsequenzen wie kleine Dienstleistungen oder Übergabe von Spielsachen.“ (Perry/Perry/Rasmussen 1986, zit. nach ebd.) Dabei müssen die Kinder nicht mal böswillig sein, sondern einfach die Erfahrung durchlebt haben, dass ihr Verhalten sich lohnt. Ältere Kinder und Jugendliche erpressen ihre Opfer hingegen bewusst, indem sie von ihnen Geld oder andere materielle Dinge fordern oder die betroffene Person zu unfreiwilligen Diensten zwingt (vgl. Alsaker 2004: 33).

Fallbeispiel

*Matthias kann zu Christan sagen: „Wenn ich dir die Hausaufgaben nicht abschreiben darf, werden meine Clique und ich dich auf dem Heimweg wieder in die Weissdornhecke werfen.“*

Solche Erpressungen können auch Züge eines manipulativen Charakters aufweisen wie Scheithauer et al. in Anlehnung an eine Studie von Sutton, Smith & Swettenham (1999) folgendermassen herausstellen: „Die Täterschaft besitzt die Fähigkeit zur Manipulation“ (vgl. Scheithauer et al. 2003: 77f.).

Hat eine Täterin oder ein Täter nun sein Opfer gefunden, lässt sie oder er die anderen Kinder bzw. Jugendliche in Ruhe, solange sie sich nicht einmischen. Um einem Widerstand durch andere Kinder und Jugendliche vorzubeugen, wählt die Täterschaft sich Opfer aus, die schon zum Vorhinein in der Peergroup nicht besonders beliebt sind und eher abseits stehen (vgl. Alsaker 2012: 90f.). Bullying-Handlungen werden auch selten alleine durchgeführt sondern mit Unterstützung von Gleichgesinnten. In der sogenannten Bullying-Clique werden für Bullying-Taten positive Rückmeldungen gegeben (vgl. Alsaker 2004: 32). Dabei herrscht eine klare Machtdemonstration (vgl. Alsaker 2012: 74). Würde sich auch nur eine andere Mitschülerin oder ein anderer Mitschüler wagen, in irgendeiner Art und Weise zu intervenieren, gäben die Täterschaft dem Störfaktor sehr deutlich zu spüren, dass niemand es wagen dürfte, sich gegen die Täterschaft aufzulehnen (vgl. Alsaker 2004: 33).

Dabei sind mobbende Mädchen schwieriger zu erkennen als mobbende Jungen, da das Bullying eher auf psychischen Interaktionen basiert (vgl. Kapitel 3.6). Opfer werden meistens mit übler „Nachrede, Verbreitung von Gerüchten und Manipulation der Freundschaftsbeziehungen in der Klasse (z.B. einem Mädchen ihre 'beste Freundin' ausspannen)“ (Olweus 2002: 65) schikaniert.

Doch egal ob Mädchen oder Jungen mobben - Bullying-Attacken haben in erster Linie mit dem Selbstbild der Täterschaft zu tun. Dabei spielt vor allem der Status in der Schulklasse eine wichtige Rolle und die Regulierung bestimmter Lust- und Unlustgefühle (vgl. Teuschel/Heuschen 2013: 112).

#### Fallbeispiel

*Gönnt z.B. Corinne Anna's gute Note von ihrem Vortrag nicht, kann sie versuchen, bei der Lehrperson Anna's Note als nicht gerechtfertigt zu beantragen. Um Unterstützung zu erhalten, gelingt es ihr durch ihre Machtposition in der Klasse leicht, andere Mitschülerinnen bzw. Mitschüler für ihr Vorhaben für sich zu gewinnen.*

Durch eine solche Aktion beabsichtigt die Täterschaft in erster Linie eine Aufwertung ihres Selbstbildes. Ob das Opfer nun von anderen gemieden oder komplett isoliert wird, ist für die Täterschaft nebensächlich (vgl. ebd.).

Folgende Merkmale lassen sich bei der Täterschaft zusammenfassen:

- Die Täterschaft weist oft ein sehr impulsives Verhalten auf (vgl. Jannan 2008: 33; Olweus 2002: 44) und besitzt folglich eine geringe Selbstkontrolle (vgl. Jannan 2008: 33).
- Die Täterschaft hat ein starkes Verlangen danach, Macht über andere auszuüben (vgl. Olweus 2008: 44).
- Ein typisches Merkmal ist Aggressivität gegenüber Gleichaltrigen (vgl. ebd.).
- Bezüglich des Selbstwertgefühls der Täterschaft scheiden sich die Meinungen.

Gemäss Jannan verfügt die Täterschaft genau wie die Opfer über ein geringes Selbstwertgefühl (vgl. Jannan 2008: 33). Auch Psychiaterinnen und Psychiater sowie Psychologinnen und Psychologen vertreten die Meinung, „dass Menschen mit aggressivem und rohem Verhaltensmuster 'unter der Oberfläche' eher ängstlich und unsicher seien“ (Olweus 2002: 44). Dieses Resultat dementiert jedoch Olweus. Aus seiner eigenen Erhebung von 1981/1984, in der er auch auf Pulkkinen/Tremblay (1992) verweist, geht das Gegenteil hervor. Die Täterschaft war weder ängstlich oder unsicher noch litten sie an einem schwachen Selbstwertgefühl (vgl. ebd.). Teuschel/Heuschen erwähnen ebenfalls, dass das Motiv der Täterschaft seltener auf die Stabilisierung eines schwankenden oder negativen Selbstwertes zurückzuführen ist (vgl. Teuschel/Heuschen 2013: 112).

Diese Dementierung von Olweus und Teuschel/Heuschen erscheint jedoch eher fragwürdig. Wäre die Täterschaft mit sich und ihrer Umwelt zufrieden, hätte sie es nicht nötig, Macht auf andere Schülerinnen oder Schüler auszuüben und sie gegebenenfalls zu mobben. Zudem deklarieren Teuschel/Heuschen, dass Bestätigung der eigenen Grandiosität, Herrschsucht, Vormachtstreben, einzelne Schikanen, die für den Vertreib von Langeweile dienen, Lust am Quälen, Frustration, Neid und Eifersucht wesentliche Motive für die Täterschaft sind (vgl. ebd.).

## 6.2 Die Täterinnen-/Täter-Opfer

Die Täterinnen-/Täter-Opfer sind Kinder und Jugendliche, die anderen Kindern oder Jugendlichen gegenüber Aggressionen aufzeigen und selber (vgl. Alsaker 2004: 31) „von anderen geplagt“ (ebd.) werden. Sie setzen sich aus einer kleineren provozierenden Gruppe zusammen, die sowohl ängstliche und zugleich aggressive Reaktionsmuster aufweist (vgl. Olweus 2002: 43). Besonders Kinder und Jugendliche, die vor allem durch ihre Hyperaktivität oder wegen ihren Konzentrationsproblemen in der Schule auffallen, werden zu Täterinnen-/Täter-Opfern (vgl. von Bargen 2008: 30). Durch ihre Konzentrationsprobleme verursachen sie in ihrer Umgebung meistens Ärger und Spannung (vgl. Olweus 2002: 43). Die

Aggressionen der Täterinnen-/Täter- Opfer nutzen die Mitschülerinnen bzw. die Mitschüler gezielt aus, um ihre Lust oder Langeweile zu befriedigen. Hat die Täterschaft ihre Beute durchschaut, setzt sie gezielte Techniken ein, um das Opfer zu provozieren. Durch ihre hinterlistige Taktik reagiert das Opfer aggressiv, was entweder körperlich oder non-verbal geschieht. Von aussen werden jedoch solche Taten falsch interpretiert, weil es danach aussieht, als wäre das Opfer die Initiatorin bzw. der Initiator.

### **6.3 Das passive Opfer**

Zu den passiven Opfern gehören Kinder und Jugendliche, die geplagt werden, selber aber nicht plagen (vgl. Alsaker 2004: 31). Im Gegensatz zur Täterschaft, die ihre Rolle bewusst als Machtdemonstration wählt, sind die Opfer ihrer Rolle verfallen (vgl. Alsaker 2012: 74). Sie werden mit einer gewissen Systematik über eine längere Zeit gepeinigt, jedoch wissen sie nie, wann die nächste Attacke auf sie zukommen wird (vgl. Alsaker 2004: 27). „Die Unvoraussagbarkeit der Situation“ (ebd.) führt zur Hilflosigkeit. Demzufolge kann sich das Opfer auch nicht selber gegen die negativen Handlungen zur Wehr setzen (vgl. ebd.). Sie betrachten sich „oft als Versager und empfinden sich dumm, weniger anziehend und schämen sich“ (Olweus 2002: 42). Meistens haben sie auch keine gute Freundin oder keinen guten Freund in der Klasse (vgl. ebd.; Alsaker 2004: 27f.). Ihre Ängstlichkeit und Unsicherheit strahlt das Opfer auch gegenüber den Mitschülerinnen und Mitschülern aus. Diese wissen, dass sich das Opfer minderwertig fühlt und bei einem Angriff nicht kontern wird (vgl. Olweus 2002: 42). Wie bereits im Kapitel 6.1 erwähnt, geht es der Täterschaft um einen schnellen und sicheren Erfolg. Während sich die Täterinnen-/Täter-Opfer aktiv wehren, versuchen die passiven Opfer die Bullying-Attacken zu ignorieren und hoffen, dass die Täterschaft irgendwann das Interesse verliert und von ihnen ablässt (vgl. von Bargen 2008: 35).

### **6.4 Die Mitläuferinnen und Mitläufer**

Zu den Mitläuferinnen und Mitläufer zählen Kinder und Jugendliche, „die manchmal mithelfen zu plagen, aber nicht selber die Initiative dazu ergreifen würden“ (Olweus 1991; 1996, zit. nach Alsaker 2004: 31). Die Mitläuferinnen und Mitläufer empfinden die Gruppenzugehörigkeit als stark und mächtig, weshalb sie die Opfer ablehnen (vgl. Teuschel/Heuschen 2013: 118) und ausgrenzen (vgl. Alsaker 2004: 34). Demzufolge ist es naheliegend, dass ein Mitglied einer Gruppe auch weniger Angst hat, in Gefahr geraten zu können, selbst Opfer zu werden. Einige Mitläuferinnen und Mitläufer führen ebenfalls Bullying-Attacken durch; aus der Mitläuferin und dem Mitläufer wurde eine Mittäterin oder ein Mittäter (vgl. Alsaker 2004: 34; Teuschel/Heuschen 2013: 118). Alsaker betont jedoch, dass sich Mitläuferinnen und Mitläufer meistens nur dann an Bullying beteiligen, wenn sie von der

Täterschaft dazu aufgefordert werden. Hingegen können kleinere Attacken aus eigener Initiative initiiert werden (vgl. Alsaker 2004: 34). Wie das Forschungsteam Salmivalli/Lagespetz/Björkqvist/Österman/Kaukianinen (1996) erläutert, leisten Mitläuferinnen und Mitläufer der Täterschaft Unterstützung, in dem sie Bullying-Situationen aufsuchen und mitlachen (vgl. ebd.: 31). Eine solche Gruppe von Mitläuferinnen und Mitläufern kann gemischt sein – die Gruppe kann also auch ängstliche und unsichere Personen enthalten (vgl. Olweus 2002: 44). Warum Kinder oder Jugendliche sich dennoch zu aggressiven Handlungen animieren lassen, obwohl dies nicht ihrer Art entspricht, wurde bereits im Kapitel 3.3 erläutert.

Auch passive Mitschülerinnen und Mitschüler, die nur das Publikum für das Bullying darstellen, sind Teil der Gruppe (vgl. Teuschel/Heuschen 2013: 118). Sie spielen eine aktive Nebenrolle (vgl. Alsaker 2004: 34).

## **7 Risikoerhöhende Bedingungen für Bullying**

Die Ursachen für das Bullying lassen sich unter Schülerinnen und Schülern nicht durch einzelne Voraussetzungen entschlüsseln. Hingegen deuten einzelne Studien darauf hin, dass (Scheithauer et. al. 2003: 71) „eine Vielzahl unterschiedlicher Bedingungen“ (ebd.) das Risiko erhöhen, selber Opfer, Täterin oder Täter von Bullying zu werden. Demzufolge kann nicht von Ursachen die Rede sein sondern von Bedingungen (vgl. ebd.). Entsprechend werden in diesem Kapitel sowohl risikoerhöhende Bedingungen für den Opferstatus als auch für den Täterschaftsstatus genauer analysiert.

### **7.1 Allgemeine risikoerhöhte Bedingungen**

Die risikoerhöhenden Bedingungen für den jeweiligen Status im Bullying sind einerseits auf die Vulnerabilität (Verletzbarkeit) eines Individuums zurückzuschliessen. Andererseits prägen die verschiedenen sozialen Systeme sie, in denen sich die Schülerinnen und Schüler aufhalten (vgl. Scheithauer et al. 2003: 71). Zu den Risikofaktoren eines Kindes oder eines Jugendlichen gehören „sowohl sozioökonomische Faktoren und familiäre Belastungen als auch Faktoren innerhalb des sozialen Umfeldes“ (ebd.). Solche Risikofaktoren deuten aber alleine noch nicht auf ein Bullying hin (vgl. ebd.) und müssen jeweils im Gesamt-Kontext betrachtet werden.

Nachfolgend werden einige risikoerhöhende Bedingungen vorgestellt.

### **7.2 Risikoerhöhende Bedingungen für den Opferstatus**

Äusserliche Faktoren, wie beispielsweise körperlich schwache, übergewichtige Kinder oder Jugendliche mit anderen äusserlichen Beeinträchtigungen (z.B. Seh-, Sprech-Beeinträchtigung) tendieren zum Opfer-Status. Ebenso weisen Kinder und Jugendliche mit

einer körperlichen oder kognitiven Behinderung (vgl. Scheithauer et al. 2003: 72) „ein zwei- bis dreifach erhöhtes Risiko“ (Smith 2002, zit. nach ebd.) auf, Opfer zu werden. Vor allem die Verletzbarkeit des Kindes oder der Jugendlichen bzw. des Jugendlichen trägt in der Entwicklung erheblich zum Opferstatus bei (vgl. ebd.: 71).

Fallbeispiel:

*Niklaus ist ein ruhiges Einzelkind, das sehr viel Aufmerksamkeit von seinen Eltern erhält. Durch sein sensibles Naturell fühlt er sich, durch die Aussagen von anderen, schnell gekränkt. Die Täterschaft merkt dies. Somit kann die Lust in ihnen geweckt werden, Niklaus zu plagen, denn durch das Machtgefälle ist ein rascher Erfolg absehbar.*

Wie das Fallbeispiel zeigt, sind auch überbehütete Kinder, die sehr schüchtern sind und ein sehr ruhiges Temperament besitzen, erhöht dem Risiko ausgesetzt, von Gleichaltrigen gemobbt zu werden (vgl. ebd.). Ebenfalls sind besonders Kinder oder Jugendliche, die im familiären Kontext einen psychischen, emotionalen oder sexuellen Missbrauch erlebt haben oder vernachlässigt wurden, für Bullying-Attacken von Gleichaltrigen prädestiniert (vgl. Sansen 2013: 3). Grundsätzlich ist jedoch festzuhalten, dass sich „schwerwiegendes und längerfristiges aggressives“ (von Barga 2008: 67) Verhalten aus etlichen Risikofaktoren kumuliert (vgl. ebd.).

### **7.3 Risikoerhöhende Bedingungen für den Täterschaftsstatus**

Bezüglich der risikoerhöhenden Bedingungen, verweist Alsaker auf das Lernen am Modell nach Bandura (1973). Beim Lernen am Modell geht es um bestimmte Verhaltensweisen, die Kinder oder Jugendliche bei Erwachsenen beobachten und übernehmen (vgl. Alsaker 2004: 108). „Der Erziehungsstil der Eltern (vor allem diffuse und inkonsequente Grenzen, aber auch unverhältnismässige Disziplin) und das Erleben von Gewalt innerhalb der Familie sind dabei wichtige Elemente.“ (ebd.) Verkörpert z.B. ein Vater seinem Kind gegenüber eine dominante Figur, kann es dessen Verhalten seinen Schulkameradinnen und Schulkameraden übertragen. Das Kind weiss nun, dass es mit einem aggressiven Verhalten sein Ziel erreicht. Ergänzend zu letzterem weist die Studie von Patterson (1988) auf die negativen Stimuli (Verstärkung) hin, die fälschlicherweise von den Eltern eingesetzt werden. Sie hoffen damit, ihr Ziel zu erreichen und als stärkere Person von beiden als Siegerin bzw. Sieger hervorzugehen (vgl. ebd.).

### Fallbeispiel

*Bei einer Mutter oder bei einem Vater kann das Gefühl aufkommen, ihr Kind nur noch mit Schreien zu erreichen. Durch das Schreien (negativer Stimuli) soll ihr Kind eingeschüchtert werden, worauf es aus Angst verstummt (vgl. ebd.).*

Diese Annahme ist jedoch falsch. Durch Handlugen, wie Schreien wird die Problematik nur noch schlimmer. Das Kind nimmt bei Schreien noch mehr eine auflehrende Position ein, um mit den Eltern mitzuhalten. Nun müssen beide Parteien ihre Mittel steigern, damit sie eine Wirkung erzielen (vgl. ebd.). Allmählich „werden schon bei Bagatellen immer härtere Methoden eingesetzt“ (ebd.). Solche Muster kann das Kind auch vom Elternhaus in die Schule übertragen (vgl. ebd.). Eckardt bekräftigt hierbei das doppelte Handicap. Einerseits lernt das Kind, „Konflikte durch Gewalt zu lösen“ (Eckhardt 2012: 50), andererseits wurde das Kind oder die Jugendliche bzw. der Jugendliche mit solchen negativen Erfahrungen konfrontiert. Um nun diese Ohnmacht nicht mehr zu spüren (vgl. ebd.), spielen sie ihre „Macht anderen gegenüber aus“ (ebd.). Durch die anhaltende Disharmonie, fehlt den Kindern und den Jugendlichen das warmherzige Umfeld, was deren gewalttätiges Verhalten in der Schule erhöht (von Bargen 2008: 67). Kinder und Jugendliche, die kein Gefühl der Geborgenheit durch ihre Eltern erlebt haben, neigen zur Verwahrlosung und Verrohung. Da sich die Eltern zu wenig um ihre Kinder kümmern, werden grossteils antipädagogische Games, bei denen das Thema Gewalt und Tod vordergründig ist, gespielt, oder Filme konsumiert, die den Respekt und die Empathie nicht fördern (vgl. Eckhardt 2012: 55). Oftmals fehlt solchen Kindern und Jugendlichen die Empathie. Sie fühlen „sich meistens im Recht“ (ebd.: 52) und nicht in der Lage (vgl. ebd.), „sich in andere Personen hineinzusetzen“ (ebd.). Um ihre Unsicherheit zu kompensieren oder ihr Selbstwertgefühl aufzuwerten, setzen sie andere herab oder entwerten sie (vgl. ebd.: 55).

## **7.4 Risikoerhöhende bedingte schulische Hintergründe für Bullying**

Das Klassenklima beschreibt „die Qualität der sozialen Beziehungen“ (König 2009: 42) meist unter den Lernenden in einer Klasse. Ebenfalls dazu gehört die Beziehung unter Schülerinnen und Schülern zu der Lehrperson (vgl. ebd.). Des Weiteren erläutert die Studien von Hill/Hill/Olweus (1993) und Lösel/Bliesner (2003), „dass das Klassen- und Schulklima einen erheblichen Einfluss auf das Problemverhalten von“ (von Bargen 2008: 68) Schülerinnen und Schüler hat (vgl. ebd.). Darüber hinaus sind Aggression der Täterschaft insbesondere eher durch „ausserschulische Faktoren bedingt“ (ebd.), während der Opfer-Status „stärker vom Interaktionsklima der Schule oder Klasse“ (ebd.: 68f.) abhängt.

Vor allem der Leistungsdruck kann Konkurrenz unter den Lernenden auslösen (vgl. König 2009: 43) Insbesondere Lob durch die Lehrperson in Anwesenheit der gesamten Klasse kann den Leistungsdruck bei einzelnen Lernenden intensivieren. Nicht selten löst letzteres bei Klassenkameradinnen und Klassenkameraden Eifersucht und Neid aus.

#### Fallbeispiel

*Anna wird von der Klassenlehrerin gelobt. Ihre Mitschülerinnen bzw. Mitschüler sehen sie als Liebling der Lehrerin. Aus Eifersucht und Neid wird Anna von der Klasse als Sterberinnen betitelt oder sie muss sich sonstige gemeine Sprüche anhören.*

Solche verbale Äusserungen sind auf einer Werte-Skala von eins bis zehn verschieden hoch einzustufen. Während die Nummer Eins das Niveau Pöbeleien entspricht, werden bei der Nummer Zehn Bullying-Attacken zugeordnet.

Das pädagogische Engagement der Lehrperson hat einen erheblichen Einfluss auf das Klassenklima. Mit Engagement ist hier gemeint, dass Lehrpersonen sich für das Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler interessieren und Missstimmungen in der Klasse bewusst transparent machen. Erleben Schülerinnen und Schüler ihre Lehrperson als engagiert, fühlen sie sich ernstgenommen und gerecht behandelt (vgl. ebd.: 42f.). Demzufolge werden sie ihre Probleme eher der Lehrperson anvertrauen (vgl. ebd: 42; Alsaker 2012: 92) und sie bei Bullying-Attacken um Unterstützung bitten (vgl. Alsaker 2012: 92).

Zusammengefasst ist das Empfinden eines positiven Klassengeistes ausschlaggebend für ein angenehmes Klassenklima. Hingegen begünstigt ein aggressives Schulklima Bullying (vgl. Kinder 2008: 86).

## **8 Die Bedeutung der Peer-Gruppe für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen**

Die Konsequenzen des Bullying gehen aus der Bedeutung der Peer-Gruppe hervor, weshalb dieser Aspekt nachfolgend näher beleuchtet wird. Bei der Peer-Gruppe handelt es sich um „einen in der Regel nicht-formalisierten, spontanen, selbst gestifteten Zusammenschluss von ähnlichen Gleichaltrigen“ (Scheithauer et al. 2003: 91). Fend bezieht sich auf Dreher/Dreher (1985), welche die Entwicklungsaufgaben in drei Altersklassen einteilen (vgl. Fend 2005: 211). Im Fokus der vorliegenden Bachelor Thesis ist jedoch die darin beschriebene mittlere Kindheit (6-12 Jahre) und die Adoleszenz (12-18 Jahre) (vgl. ebd.).

## 8.1 Die Entwicklungsaufgaben der Kinder und Jugendlichen und deren Bedeutung

**Kinder:** Kinder im Alter zwischen 6-12 Jahren lernen:

- den Aufbau einer positiven Einstellung zu sich als einem wachsenden Organismus (vgl. Fend 2005: 211).

Dabei kommen Fragen auf, welche es für diese Altersstufe zu klären gibt. Solche Fragen können lauten: „Fühle ich mich wohl in meinem Körper?“ „Empfinde ich mich gegenüber anderen ebenbürtig?“

- mit Altersgenossen zurechtzukommen (vgl. ebd.)
- Entwicklung von Gewissen, Moral und einer Werteskala (vgl. ebd.)

Die Anzahl inniger Freundschaften nehmen bis „zum elften Lebensjahr zu“ (Scheithauer et al. 2003: 92), während danach heterogene Freundschaften abnehmen. Gleichzeitig reift sich der Perspektivenwechsel unter den Gleichaltrigen. Ihnen wird bewusst, dass sie ihre Bedürfnisse aufeinander abstimmen müssen. Ab der mittleren Kindheit kündigt sich auch ein Verständnis intriganter Absichten Dritter an. Wegen des Ausschussverfahrens, wer zur Gruppe gehört und wer ausscheidet (vgl. ebd.), kommen bei Kindern und Jugendlichen „implizite und explizite Zweifel über ihre“ (ebd.) Rolle und ihre Akzeptanz in der Peer-Gruppe auf. Jedes Kind ringt um seinen Status in der Gruppe (vgl. ebd.). Diese Altersspanne kann auch als zweites Kinderstadium bezeichnet werden (vgl. Radlmair 2013: 65). Es handelt sich um eine „Zeit hoher moralischer und sozialer Sensibilität“ (ebd.), in der sich Kinder „Werte und Grundzüge gesellschaftlichen Verhaltens“ (ebd.) aneignen. Daraus resultiert eine Werteskala von gut und böse (vgl. ebd.), die sich in Normen manifestieren können.

**Jugendliche:** In der Adoleszenz stehen folgende Entwicklungsaufgaben bevor:

- Neue und reife Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechter aufbauen (vgl. Fend 2005: 211)

Die forcierte Beziehungsherstellung der Jugendlichen zu Altersgleichen (vgl. Fend 1998: 224) sowie das „völlige Aufgehen in Cliques“ (ebd.), ist ein Phänomen, weil sie weder in der Kindheit noch im Erwachsenenalter zu beobachten ist sondern nur in der Adoleszenz (vgl. ebd.). Beziehungen sind unter Peers unerlässlich, denn nur so können Kinder und Jugendliche die Beziehungsfähigkeit untereinander lernen (vgl. Fend 2005: 309). Die Beziehungsfähigkeit beinhaltet „die Aspekte der Bindung“ (ebd.), die „Verantwortlichkeit“ (ebd.), die „Fairness“ (ebd.) und die „Intimität (sich öffnen und verschliessen)“ (ebd.). Die Bildung einer „intimer/intensiver Beziehung“ (Scheithauer et al. 2003: 95) kommen beispielweise durch die Selbstöffnung in homogenen oder heterogenen Beziehungen zustande „und schliesslich über das Eingehen sexueller Beziehungen“ (ebd.).

- Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektiven Nutzung des Körpers (vgl. Fend 2005: 211)

Eine Schweizer-Norwegen-Studie hat bestätigt, dass die Opfer im Vergleich zu anderen Peers am meisten mit ihrem Körper unzufrieden waren. Sie wünschten sich „besser im 'Sport' und 'körperlich stärker' zu sein“ (Alsaker 2012: 130). Bezüglich dieser Aussagen vermuten die Forschenden, dass Opfer der Meinung sind, eine aggressive Reaktion und eine körperlich stärkere Überlegenheit helfe, einer Bullying-Situation zu entkommen (vgl. ebd.).

- Emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und von anderen Erwachsenen erreichen (vgl. Fend 2005: 211)

Jugendliche verbringen „ungefähr einen Drittel ihrer Zeit unter Gleichaltrigen“ (Scheithauer et al. 2003: 92). Es kommt vermehrt zu heterogenen Gruppenbildungen. Obwohl Jugendliche weniger Freundschaften pflegen als im Kindesalter, werten sie die Unterstützung Gleichaltriger teilweise gleich oder höher als die von den Eltern. Die Peer-Gruppen können zur Orientierung und Stabilität beitragen, Geborgenheit gewähren, sowie das Gefühl der Anerkennung und Zusammengehörigkeit vermitteln (ebd.).

- Werte und ein ethisches System erlangen, das als Leitfaden für das Verhalten dient – Entwicklung einer Ideologie (vgl. Fend 2005: 211).
- Sozial verantwortliches Verhalten Entwicklung einer Ideologie (vgl. ebd.)

Zusammengefasst ist die Peer-Gruppe für eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben unabdingbar, denn durch die Ausgrenzung und Isolierung entrinnen wertvolle Erfahrungen (vgl. Scheithauer et al. 2003: 95).

Die Thematik „der Gewinnung eines Freundes und des Erhaltens von Freundschaftsbeziehungen“ (Fend 1998: 227f.) sowie „deren Folgen von sozialer Integration oder Isolation“ (ebd.) stehen im Zentrum. Intime Beziehungen schützen von dem Gefühl der Einsamkeit und der Verlassenheit. Zudem bietet die Peer-Gruppe ein gutes Übungsfeld, um sich wichtige sozialkognitive Fähigkeiten anzueignen. Unter anderem gehören der Perspektivenwechsel, das Aushandeln, das Lernen von Geben und Nehmen sowie das Teilen von Meinungen dazu. Die Unterstützung, die in Gleichaltrigen-Beziehungen erfahren werden können, ermöglicht ihnen eine provisorische Identität. In diesem geschützten Rahmen können verschiedene Identitäten ausprobiert werden. Beispielsweise werden neue Kleider und neue Haarstile ausprobiert sowie gemeinsame Demonstrationen bezüglich gemeinsamer Interessen gewagt (vgl. ebd.: 232f.).

Freundschaften bringen einerseits Lernchancen mit sich (vgl. ebd.: 229), stellen aber auch Gefahren und Risiken für die Entwicklung dar, denn Freundschaftsbeziehungen können auch verletzend sein (vgl. ebd. 233f.). Je intimer Kinder und Jugendliche eine Beziehung mit

Gleichaltrigen führen, desto mehr sind sie dem Risiko ausgesetzt, verletzt zu werden (vgl. Alsaker 2004: 147). Letzteres geschieht vor allem dann, wenn angebliche Freunde das Individuum ausnutzen, hintergehen oder verraten (vgl. Fend 1998.: 233f.). Insbesondere die Studie von Crick aus Crick/Casa/Ku (1999) und Crick/Grotzinger (1995) macht auf die Missbräuche von Freundschaften aufmerksam. Freundschaften können als Druckmittel eingesetzt werden oder „zur Zielscheibe von Mobbing werden“ (Alsaker 2004: 148), in dem sie versuchen, eine bestehende Freundschaft zu zerstören (vgl. ebd.).

Fallbeispiel:

*Matthias hat das Aufgabebuch des Bullying-Opfers verschwinden lassen. Nun kann Matthias seinem angeblichen Freund Christian mit der Kündigung seiner Freundschaft drohen, falls Christian ihn verrät. (Freundschaft als Druckmittel)*

oder

*Corinne kann Sandra gegenüber folgende Drohung artikulieren: „Du bist die einzige in der Klasse, die noch mit Anna (Opfer) spricht. Mittlerweile wird auch schon über dich gelästert. Wenn du weiterhin noch mit Anna sprichst, wirst du ebenfalls von der Klasse ausgeschlossen sein.“ (Zielscheibe von Bullying)*

Mit solchen Drohungen erreicht die Täterschaft fast immer ihr Ziel.

Hat das Individuum das Gefühl keine Freunde zu haben (vgl. Fend 1998: 233), können daraus „sehr dramatische psychische Konsequenzen“ (ebd.) resultieren. Ebenfalls werden Kinder und Jugendliche durch die gestörte Phase der Entwicklungsfähigkeit auch im Erwachsenenalter Mühe haben, Beziehungen jeglicher Arten aufzubauen und aufrecht zu erhalten.

## **8.2 Die Bedeutung der sozialen Beziehungen unter den Peers für den Selbstwert**

Unser Selbstbild spiegelt sich in Bezug zu andere Menschen wieder (vgl. Alsaker 2004: 146). Bereits verschiedene Autoren beschrieben „vom Übergang vom 19. in das 20. Jahrhundert“ (ebd.), dass wir von unserem Umfeld sozusagen einen Spiegel unseres Selbstbildes hingehalten bekommen (vgl. ebd.). Fühlen wir uns beispielsweise zufrieden und selbstsicher, nehmen wir von aussen eine positive Resonanz wahr. Fühlen wir uns hingegen über eine längere Zeitspanne unsicher und minderwertig, geben unsere Mitmenschen uns dies auch zu spüren, in dem sie uns aus dem Weg gehen oder respektlos behandeln. Doch unser Selbstbild wird nicht nur durch unsere innere Einstellung geprägt, sondern ist ein Wechselspiel zwischen Anlage (genetische Faktoren) und Umwelt (äussere Realität) (vgl. Hurrelmann 2006: 24). „Die äussere Realität (...) ist durch Familie, Freundes- und Gleichaltrigengruppe, Erziehungs- und Bildungs-Einrichtungen (...) charakterisiert.“ (ebd.: 26)

Die Ansicht der Klassenkameradinnen und der Klassenkameraden ist den Kindern und Jugendlichen im Grunde genommen sehr wichtig. Somit ist die Selbstwertung also vom Ansehen der Gruppe abhängig (vgl. Teuschel/Heuschen 2013: 97). Allgemein kann davon ausgegangen werden, dass gute Beziehungen den Selbstwert stärken und schlechte Beziehungen den Selbstwert schwächen. Werden Kinder oder Jugendliche vor den Augen aller blossgestellt oder ausgegrenzt entspricht diese Demütigung dem öffentlichen Charakter. Durch diese offensichtlich respektlosen Handlungen können Gruppen oder Einzelpersonen das Befinden des Opfers steuern, in dem sie es unter Kontrolle haben (vgl. Alsaker 2004: 146f). Kinder und Jugendliche mit einem hohen Selbstwertgefühl sind gegenüber Pöbeleien weniger vulnerabel.

## **9 Allgemeine Folgen von Bullying für alle Beteiligten**

Von den Folgen von Bullying-Handlungen ist das Individuum als biopsychosoziales System betroffen, wie auch seine Umwelt.

Werden Bullying-Handlungen nicht frühzeitig erkannt und durchbrochen, kann dies, für die Opfer kurz-, mittel- oder längerfristige Folgen haben (vgl. Scheithauer et al. 2003: 64). Ebenfalls haben Bullying-Attacken auch negative Folgen für die Täterschaft (vgl. ebd.: 67). Miteingeschlossen wird ebenfalls die Gruppe der Mitläuferinnen und Mitläufer, die von der Forschung weniger beachtet werden (vgl. von Bargen 2008: 85).

Zu unterscheiden sind allerdings „zwei Hauptkategorien von Problemen“ (Alsaker 2004: 163); nämlich die internalisierenden und die externalisierenden Probleme (vgl. ebd.). Im Gegensatz zu den externalisierenden Problemen, die für das Umfeld ersichtlich sind, sind internalisierende Probleme nicht „klar als problematisch erkennbar“ (ebd.: 164.). Dies ist vor allem bei den wehrlosen Opfern der Fall, die den seelischen Schmerz in sich tragen und nicht darüber sprechen. Hingegen kommt es bei den Täterschafts-Opfern zu einer Überschneidung beider Hauptkategorien, da sie einerseits aggressives Verhalten an den Tag legen, andererseits durch die ausgesetzten Bullying-Handlungen einen tieferen Selbstwert im Vergleich zu anderen Kindern oder Jugendlichen ausstrahlen (vgl. ebd.).

Da die Opfer und die Täterschafts-Opfer ähnliche Spätfolgen aufweisen (vgl. Alsaker 2012: 128), werden sie im folgenden Kapitel zusammengefasst.

### **9.1 Folgen für die Opfer und die Täterschafts-Opfer**

Bullying-Handlungen werden oftmals von Aussenstehenden nicht wahrgenommen oder bagatellisiert. Ebenso erwartet das Umfeld von den Opfern, dass sie sich selbst zur Wehr setzen und sie gegebenenfalls ihr Verhalten ändern sollen. Durch diese falsche Annahme wird das Opfer in seinem Schmerz im Stich gelassen (vgl. Alsaker 2012: 129). Es entsteht eine „Kluft zwischen den Erwartungen anderer und ihren Handlungsmöglichkeiten“ (ebd.),

die sie in ihrer Entwicklung, bezüglich Selbstbild, massiv behindern. Viele Studien belegen Zusammenhänge zwischen Bullying und Selbstabwertung. So hat eine norwegische Studie gezeigt, dass innert zwei Jahren abnehmende Bullying-Erfahrungen zu einer Verbesserung des Selbstwerts führen, während zunehmende Bullying-Erfahrungen eine Verschlechterung des Selbstwerts zu Folge haben (vgl. ebd.).

„Die Vorstellungen, die wir über uns selber und unsere Umwelt bilden, helfen uns, eine gewisse Ordnung und Sicherheit im Leben zu finden.“ (ebd.) Durch die Wahrnehmung der Umwelt können beim Individuum folgende Glaubenssätze entstehen: „Ich habe nur einen Wert in der Gesellschaft, wenn ich über eine höhere Bildung verfüge oder wenn ich dem Idealbild entspreche.“ Menschen neigen dazu, fehlende Abweichungen sich selbst gegenüber zu rechtfertigen, in den sie schöngeredet werden, um den Vorstellung einigermassen zu entsprechen (vgl. ebd.).

Fallbeispiel:

*Auf die Schule bezogen können sich leistungsschwächere Schülerinnen bzw. Schüler, wie Hans und Ramona einreden, dass es immer noch andere gibt, die noch schlechtere Klausuren schreiben als sie. Eine andere Möglichkeit besteht, dass solche Kinder und Jugendliche dem Lehrer die Schuld bezüglich ihrer schlechten Note geben. Ein solcher Glaube hilft ihnen, keine Gefühle des Versagens hochkommen zu lassen.*

Bei gemobbten Personen ist die Aufrechterhaltung des Scheinbildes jedoch nicht mehr möglich (vgl. ebd.). Das Schlimmste am ganzen Bullying ist, dass sich die Opfer selbst die Schuld geben. Sie empfinden die Beleidigungen/Schikanen als gerechtfertigt und fühlen sich „nun für alle Zeiten als Opfer gebrandmarkt“ (Eckardt 2012: 31). Allmählich ziehen sich die Opfer zurück (vgl. Alsaker 2012: 130). Dadurch werden sie für die anderen Mitglieder der Peer-Gruppe uninteressant, was wiederum die Opfer als „Beweis der eigenen Wertlosigkeit“ (ebd.) wahrnehmen. Das Opfer kann bis ins Erwachsenenalter die Opfer-Rolle beibehalten, auch wenn Bullying-Erfahrungen „lange zurückliegen“ (ebd.). Unbehandeltes Bullying führt zu Mobbing am Arbeitsplatz (vgl. Jannan 2008: 19). Auch Dambach plädiert auf eine Nachhaltigkeit, in dem er sich folgendermassen artikuliert: „Eine weitere fatale Folge des Mobbings besteht darin, dass die Aussenseiter nicht selten ihr ungünstiges Abwehrverhalten auch dann an den Tag legen, wenn sie in einer (neuen) Gruppe (noch!) gar nicht ausgegrenzt werden.“ (Dambach 2012: 52) Ebenfalls kann Bullying bei den Opfern traumatische Spätfolgen hinterlassen, die durch die Ohnmacht und das Gefühl des Ausgeliefertseins ausgelöst werden (vgl. Eckhardt 2012: 33). Nicht selten kann Bullying auch psychische oder psychosomatische Symptome oder sogar Suizid mit sich bringen (vgl. Alsaker 2012: 130-135).

### 9.1.1 Psychische Symptome

Laut einer Schweiz-Norwegen-Studie von Alsaker (2003) weisen aggressive und passive Opfer beider Geschlechter höhere Angstwerte auf als ihre Peers. Ob die Opfer schon vor den Bullying-Attacken ängstlich waren, lässt sich nicht bestätigen (vgl. Alsaker 2012: 131). Des Weiteren kommen Matsui/Kakuyama/Tsuzuki/Onglatco (1996) in ihrer retrospektiven Studie, die sie an 134 männlichen japanischen Studenten durchführten haben, zu folgendem Ergebnis: Ein Minderwertigkeitsgefühl und eine Neigung zu Depression erhöht bereits in der Grundschule das Risiko zum Opfer-Status in der Junior High School (vgl. Scheithauer et al. 2003: 65).

Bezüglich Depressionen liefern die Antworten der Opfer aus der Schweizer-Norwegen-Studie von Alsaker (2006) grössere Depressionswerte als diejenigen ihrer Peers. Ebenfalls lassen sich depressive Symptome auch in einer langen Reihe von Studien, wie beispielsweise in Hawker/Boulton (2000) ableiten. Der Gedanke daran, dass Bullying durch Lehrpersonen oder andere Peers nicht zu stoppen sei, intensivieren zusätzlich die psychischen Symptome. Lange andauernde Bullying-Situationen können bei Betroffenen erhebliche depressive Symptome in ihrer Entwicklung auslösen (vgl. Alsaker 2012: 131). Auch ist mit einem Leistungsabfall zu rechnen (vgl. Teuschel/Heuschen 2013: 225). Dieser Verlauf lässt sich gut nachvollziehen, denn wie im Kapitel 8.2 beschrieben, schlagen Plagereien auf das Selbstwertgefühl der Opfer, was einen Leistungsabfall zu Folge haben kann. Schlechte Noten bestätigen der Täterschaft, dass ihre Handlungen die gewünschte Wirkung zeigen. Folglich wird das Opfer weiter schikaniert. Statt sich zur Wehr zu setzen, geben viele Opfer auf. Viele wünschen sich sogar, die Klasse wiederholen zu müssen, damit sie von der Klasse wegkommen und endlich vom Bullying befreit werden. Nicht selten kommt es vor, dass Kinder oder Jugendliche den Unterricht versäumen, was ein Sitzenbleiben zusätzlich unterstützt (vgl. ebd.). Die Opfer sind nicht nur im schulischen sondern auch in sozialen Bereichen beeinträchtigt (vgl. Alsaker 2012: 132.). Diese Ansicht teilen auch Jantzer/Haffner/Parzer/Resch. Sie nennen hierzu mehrere länderübergreifende Studien, unter anderem auch die Studie von Perren/Dolley, Shaw/Cross (2010), welche die Länder Schweiz und Australien mittels einer Längsschnittstudie untersucht haben. Alle länderübergreifenden Studien zeigen auf, dass Depression und Bullying in einer Wechselwirkung zueinander stehen und „sich in einer Art Kreislauf-Modell gegenseitig negativ verstärken“ (Jantzer et al. 2012: 41).

Bezüglich des Umgangs mit Bullying lassen sich bei Mädchen und Jungen einige Unterschiede feststellen. Während Bullying bei Mädchen eher Traurigkeit, schlechte Gefühle und Hilflosigkeit hervorrufen, äussern sich die Jungen gegenüber Angriffen eher wütend oder konternd (vgl. Scheithauer et al. 2003: 65). Ebenfalls erwähnt die Studie gemäss von Bergen

(1998), dass Mädchen eher zu Selbstmitleid neigen und Jungen „eher Rachegefühle hegen“ (ebd.).

### **9.1.2 Psychosomatische Symptome**

Bei anhaltendem Bullying können gesundheitliche Probleme, „wie Schlafstörungen, Bettnässen sowie Kopf- und Bauchschmerzen“ (Scheithauer et al. 2003: 65) entstehen. Dies bejaht auch die amerikanische Studie von Forero/McLellan/Rissel/Baumann (1999), welche die körperlichen Symptome, wie „Kopfweg, Schlafprobleme, Herzklopfen, Schwindelgefühle etc.“ (Alsaker 2012: 133) unterstreicht. Die Ergebnisse zeigen eine klare Dominanz dieser Symptome bei den passiven und aggressiven Opfern im Vergleich zu den andern Peers. Ebenfalls schliessen sich Ergebnisse anderer Studien aus Europa und USA diesen Symptomen an (vgl. ebd.).

### **9.1.3 Suizid als Folge von Bullying**

Bullying-Attacken können zu Suizid-Gedanken bis hin zur Umsetzung führen. Oftmals sehen Kinder oder Jugendliche Selbstmord als einzige Möglichkeit dem Bullying ein Ende zu setzen. Dieser Selbstmord „ist einer der häufigsten Ursache, wenn Kinder und Jugendliche sich für den Freitod entscheiden“ (Coloroso 2003, zit. nach von Bargen 2008: 35). Zudem geschieht Suizid, auf Grund eines Bullying, nicht von heute auf morgen, sondern geht aus einem monate- oder jahrelangen Bullying hervor (vgl. ebd.).

„In den letzten Jahren haben sich zahlreiche Studien darüber hinaus mit dem Zusammenhang von Bullying und Suizidalität beschäftigt.“ (Jantzer et al. 2012: 41). Gemäss Centers for Disease Control and Prevention (2007) ist in der USA bei Jugendlichen zwischen 10 und 24 Jahren Suizid die dritthäufigste Todesursache (vgl. ebd.). Laut dem Statistischen Bundesamt Deutschland (2010) ist Suizid bei den Deutschen Jugendlichen im Alter von 15 bis 20 Jahren (vgl. ebd.) „sogar die zweithäufigste Todesursache“ (ebd.). Da jedoch nicht jeder Suizid-Versuch glückt, hat die Heidelberger Schulstudie im Jahre 2004/05 mehr als 5500 Lernende im Alter von 14- bis 16 Jahren befragt. Davon berichteten ca. 8% bereits einen Suizidversuch hinter sich zu haben (vgl. ebd.). Ebenfalls lassen sich „eindeutige Zusammenhänge zwischen Bullying und Suizidalität“ (ebd.) im „Querschnitt als auch im Längsschnitt“ (ebd.) herstellen, welche das Suizid-Risiko erhöhen (vgl. ebd.).

## **9.2 Folgen für die Täterschaft**

Auch die Täterschaft ist bei Bullying gesundheitlichen Risiken ausgesetzt. Genau so wie die Opfer können solche negativen Handlungen, bei der Täterschaft, Depressionen hervorrufen (vgl. Teuschel/Heuschen 2013: 226). Gewalttätige Übergriffe im Jugendalter können Auswirkungen auf das Erwachsenenalter haben. Untersuchungen von Olweus (2002) „haben

gezeigt, dass solche Schüler ein vierfach höheres Risiko haben“ (Jannan 2008: 19), später kriminelle Strafdelikte zu tätigen (vgl. ebd.). Sie neigen insbesondere zu „sozialfeindlichem, kriminellem Verhalten und Alkoholismus“ (ebd.: 33). In der Studie von Sourander et al. (2007) konnte schon ermittelt werden, dass bei Jugendlichen, die im Alter von acht Jahren bereits Täterinnen bzw. Täter waren, ein erhöhtes Risiko einer dissozialen Persönlichkeitsstruktur, eine Suchtstörung oder depressive wie ängstliche Symptome in der Entwicklung bestehen. Zugleich liess sich bei Jugendlichen zwischen zwölf und 17 Jahren vermehrt Nikotinmissbrauch feststellen, wobei vor allem bei der weiblichen Täterschaft ein härterer Drogenkonsum zu erkennen war (vgl. Teuschel/Heuschen 2013: 207).

### **9.3 Folgen für weitere Beteiligte**

In der Forschung wird den direkt und den indirekt beteiligten Kindern und Jugendlichen wenig Beachtung geschenkt. Diese lassen sich in zwei Klassen unterteilen (vgl. von Bergen 2008: 85).

#### **Mitläuferinnen und Mitläufer:**

- die sogenannten Mitläuferinnen und Mitläufer, welche die Täterschaft unterstützen, weisen ähnliche Spätfolgen auf wie die Täterschaft (vgl. ebd.).

#### **Stillschweigende Kinder und Jugendliche:**

- die stillschweigenden Kinder und Jugendliche, die Angst haben, selber der Opfer-Rolle zu verfallen, werden ähnliche Symptome wie die Opfer aufweisen (vgl. ebd.). Zugleich belegt die Studie gemäss von Olafsen/Viemerö (2000), dass Opfer und stillschweigende Beteiligte die Stresssituation ähnlich wahrnehmen. Dazu wurden stillschweigende beteiligte finnische Lernende von zehn bis zwölf Jahren befragt (vgl. ebd.).

Aus diesem Grund müssen alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse in die Prävention und Interventionen von Bullying einbezogen werden (vgl. ebd.), „denn alle sind direkt oder indirekt involviert“ (ebd.).

## **10 Was die Schule gegen Bullying tun kann**

Wie bereits im Kapitel 6.1 betont, hat Bullying mit dem Selbstbild der Täterschaft, sowie mit der Regulierung bestimmter Lust –und Unlustgefühle zu tun (vgl. Teuschel/Heuschen 2013: 112). Dabei stehen Faktoren, wie Langeweile, Blödsinn oder Spass im Vordergrund. Die Bagatellisierungen und das Dulden von Bullying seitens der Erwachsenen begünstigen weitere Angriffe. Eine Verharmlosung von Bullying seitens der Lehrpersonen und Schulleitung beruhen häufig auf einem Irrtum, woraufhin entweder gar nicht oder viel zu spät

interagiert wird. Vielmals sind die Lehrpersonen der Meinung, dass Kinder und Jugendliche lernen sollen, ihre Konflikte untereinander zu lösen. Sie hingegen hätten eine neutrale Rolle einzunehmen (vgl. Alsaker 2004: 35). Leider fehlt vielen Lehrpersonen das Wissen über Bullying, da sie in ihrem Studium zu wenig oder überhaupt nicht darüber unterrichtet werden. Demzufolge fehlen ihnen die nötigen Instrumente, um die Situation richtig einschätzen zu können (vgl. ebd.: 29). Professionelle der Sozialen Arbeit haben sich solchen Problemen, unter anderem auch Bullying-Situationen anzunehmen (vgl. Baier/Deinet 2011: 89). Eine funktionierende Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit ist von grosser Bedeutung.

In diesem Kapitel wird die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden näher beleuchtet, welche im Vorfeld einen Diskurs über die Rolle der Schulsozialarbeit benötigt. Ebenso werden Vorkehrungen aufgezeigt, die Lehrpersonen und die Schulsozialarbeitenden als erheblichen Beitrag zu lancieren haben.

## **10.1 Die Merkmale/Grundlage von Schulsozialarbeit**

Viele Schulen in der Schweiz verfügen heutzutage über eine Schulsozialarbeit. War die Schulsozialarbeit Mitte der 1990er Jahren „in grösseren Städten, wie Zürich, St. Gallen, Bern, Basel, Luzern und Zug“ (Baier/Schnurr 2012: 87) vertreten, besitzen mittlerweile auch kleinere Landesgemeinden eine Schulsozialarbeit (vgl. ebd.).

Das Arbeitsspektrum der Schulsozialarbeit in der Schweiz umfasst neben der Einzelfamilienhilfe, Elternarbeit, Projektarbeiten, sozialräumliche Vernetzungen auch soziale Gruppenarbeiten sowie Mitwirkung bei der Schulentwicklung (vgl. Baier/Deinet 2011: 65). Schulsozialarbeit ist als „ein Handlungsfeld der Kinder- und Jugendhilfe – und somit Sozialer Arbeit - zu verstehen“ (ebd.: 86). Sie ist auf soziale Gerechtigkeit ausgerichtet und setzt sich anwaltschaftlich für Kinder und Jugendliche ein. Die UN-Kinderrechtskonvention liefert dazu eine umfassende inhaltliche Konkretisierung von „sozialer Gerechtigkeit“ (ebd.) gegenüber Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd.: 87). Artikel 2 der UN-Kinderrechtskonvention erläutert das Recht auf Nicht-Diskriminierung. Unter Diskriminierungen fallen unter anderem Bullying-Handlungen, mit denen die Schulsozialarbeit tagtäglich konfrontiert wird und die es durch sie zu bearbeiten gibt. Mit den notwendigen Handlungsschritten wird die Schulsozialarbeit bezüglich der UN-Kinderrechtskonvention dazu aufgefordert, Kinder und Jugendliche vor Bullying-Angriffen zu schützen oder adäquat zu intervenieren (vgl. ebd.: 88f.). Ebenso ist aus Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention das Recht auf eine umfassende Bildung zu entnehmen. Neben der schulischen Bildung gehört die „umfangreiche Entfaltung individueller Persönlichkeit“ (ebd.: 94) dazu.

Baier/Deinet (2011: 94) geben in diesem Zusammenhang folgende Umschreibung:

„Das Recht auf Bildung ist eines der grundlegendsten Rechte für Kinder und Jugendliche, weil es ihre zweckfreie Entwicklung, die freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit, die Herausbildung von Lebenskompetenz sowie ein Leben sowohl in individueller Freiheit, als auch in gegenseitiger Verantwortung im sozialen Miteinander formuliert.“

Kinder und Jugendliche sollen lernen, wie ein friedliches Zusammenleben möglich ist. Dies setzt ein Wissen bezüglich eines respektvollen Umgangs voraus, was der Herausbildung von Lebenskompetenzen entspricht. Ebenso dürfen Sie sich eine eigene Meinung bilden und sollen gleichzeitig andere Ansichten akzeptieren. Nur so ist ein soziales Miteinander möglich.

Die Freiwilligkeit und die Partizipation gehören zu den wichtigen Handlungsmaximen der Schulsozialarbeit (vgl. ebd.: 135). Schülerinnen und Schüler können demzufolge nicht gezwungen werden, mit Schulsozialarbeitenden in Interaktion zu treten. Sind Kinder oder Jugendliche jedoch gewillt, die Unterstützung von Schulsozialarbeitenden anzunehmen, werden gemeinsame Lösungen für das Anliegen oder das Problem herausgearbeitet.

Viele Schülerinnen und Schüler schätzen das Angebot der Schulsozialarbeit. Sie wenden sich lieber direkt an die Schulsozialarbeitenden als an eine Lehrperson, denn sie fühlen sich von den Schulsozialarbeitenden besser verstanden (vgl. Spies 2013: 77). Verschiedene Forschungen haben gezeigt, dass ein Vertrauen in die Schulsozialarbeitenden die oberste Maxime für Kinder und Jugendliche darstellt, um ihre Probleme offen darzulegen und Unterstützung einzufordern (vgl. Baier/Deinet 2011: 145). Damit die Lernenden zu Schulsozialarbeitenden ein Vertrauen aufbauen können, ist es wichtig, dass sich die Schulsozialarbeitenden sichtbar machen. Eine jeweilige Vorstellung zu Jahresbeginn, eine regelmässige Präsenz auf dem Pausenplatz sowie ein eigenes Büro im Schulhaus mit offenstehender Tür ermöglicht die Beziehungsarbeit mit den Kindern und den Jugendlichen und schafft Vertrauen.

Des Weiteren ist das Wissen bezüglich der Schweigepflicht von Schulsozialarbeitenden für das Vertrauen der Lernenden von höchster Relevanz (vgl. ebd.). Die Schweigepflicht beinhaltet einerseits „den rechtlich verankerten Datenschutz“ (ebd.), andererseits die „berufsethische Selbstverpflichtung“ (ebd.). Mit Letzterem ist gemeint, dass Schulsozialarbeitende das Besprochene mit den Kindern und Jugendlichen für sich behalten müssen, um die Würde der Lernenden zu bewahren. Eine Ausnahme stellt jedoch eine Kindeswohlgefährdung dar. Befindet sich ein Kind oder eine Jugendliche bzw. ein Jugendlicher in Gefahr, wird die Schweigepflicht gegenüber der zur Handlung verpflichteten Instanz aufgehoben. Darüber sollten auch die Kinder und Jugendlichen unterrichtet sein, welches eine Begründung ihnen gegenüber bedarf (vgl. ebd.: 145f.).

## 10.2 Die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeit

Wie aus einer „Analyse von Konzepten und Dokumenten zur Schulsozialarbeit“ (Baier/Schnurr 2012: 91) hervorgeht, wurde die Schulsozialarbeit aus verschiedenen Gründen eingeführt. Zu den zentralen Gründen gehören die rebellierenden Kinder und Jugendliche, die ihre Mitschülerinnen bzw. Mitschüler mobben (vgl. ebd.), „Gewalt auf dem Pausenplatz“ (ebd.), sowie überforderte Lehrpersonen, „die an ihre Grenzen stossen“ (ebd.).

So bieten die Schulsozialarbeitenden, neben der Hilfestellung für Lernenden, auch für die Lehrpersonen „kollegiale Beratung“ (Holtbrink/Kastirke 2013: 107) und „Unterstützung zur Optimierung des Unterrichtsklimas“ (ebd.) an. Einige Lehrpersonen erläutern, dass sie sich, Dank der Unterstützung von Schulsozialarbeitenden, eher auf ihre Kernaufgaben (Unterrichtsgestaltung) konzentrieren können (vgl. Baier/Schnurr 2012: 91), was auch als Entlastung empfunden werden kann.

Eine gut funktionierende Kooperation zwischen der Schule und der Schulsozialarbeit ist für einen Erfolg unabdingbar. Dazu müssen die beiden Parteien ihre Arbeitsfelder und ihre Zuständigkeit klären (vgl. Spies: 2013: 85). Sofern die Schule die Schulsozialarbeit als wertschätzende eigenständige Profession anerkennt und den Lernenden dies so vermitteln kann, kann das Schulklima optimiert werden. Ist die Anwaltschaftlichkeit der Sozialarbeit jedoch für die Lernenden nicht eindeutig glaubhaft und identifizierbar, kann das Schulklima gestört sein (vgl. ebd.: 95). Dies bestätigen auch einige Befunde, aus denen hervorgeht, dass „eine gute funktionierende Kooperation zwischen den Lehrpersonen, gemeinsame Aktivitäten auf Schulebene (...) zu einem gesunden Schulklima beitragen und für Sicherheit sorgen.“ (Beaumont 2009 zit. nach Alsaker 2012: 92) Sekundäranalysen von Forschungsdaten aus der Schweiz, welche von der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) zwischen 2005 und 2009 an fünf verschiedenen Standorten der Deutschschweiz durchgeführt wurden (vgl. Baier/Heeg 2011: 9), bekräftigen Spies Erkenntnis bezüglich des Schulklimas. Laut der FHNW kommt der Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Schulsozialarbeit eine hohe Relevanz zu, „weil durch sie Prozessabläufe entstehen, die das Gelingen der Schulsozialarbeit massgeblich beeinflussen“ (ebd.: 32). Unter letzterem fallen auch Beobachtungen seitens der Lehrpersonen, wie z.B. der Verdacht auf Bullying. Hat das Opfer nicht direkt Hilfe bei den Schulsozialarbeitenden eingefordert, können Lehrpersonen ihre Vermutung entweder direkt an die Schulsozialarbeitenden weiterleiten oder sie raten dem verdächtigten Opfer, sich selbst an die Schulsozialarbeitenden zu wenden.

Ebenfalls spiegelt sich die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden in der Schulkultur wieder. Die Schulkultur kann positiv begünstigt werden, in dem beide Parteien im Umgang mit den Kindern und den Jugendlichen eine einheitliche Einstellung vertreten und eine ähnliche Sichtweise einnehmen (vgl. ebd.). Aus der Datenerhebung der

FHNW geht hervor, dass 57.6% der befragten Lehrpersonen durch die Schulsozialarbeitenden mehr oder weniger bis völlig zu mehr Handlungssicherheit in Krisensituationen gelangt sind. Ebenfalls hat sich in der Datenerhebung gezeigt, dass eine Kooperation nicht zu Stande kommt, wenn Lehrpersonen sich selbst als kompetent genug ansehen Krisen zu meistern und sie die Schulsozialarbeit nicht kennen oder ihr eher kritisch gegenüber stehen (vgl. ebd.: 33). Im Bezug auf das Thema Bullying ist es von höchster Relevanz, dass Lehrpersonen mit den Schulsozialarbeitenden kooperieren. Anti-Bullying-Programme können nicht durch einzelne Personen durchgeführt werden, sondern führen nur durch Kooperation zum Erfolg. Vor allem sind positive Konzepte dann zum Scheitern verurteilt, wenn sie von dem Kollegium nicht getragen werden (vgl. Kindler 2009: 79).

### 10.3 Allgemeine Vorkehrungen

Wie bereits im Kapitel 10.2 erläutert, können Schulen und Schulsozialarbeit einen erheblichen Beitrag leisten, um die Gefahr der Entstehung von Bullying zu lindern. Jannan plädiert vor allem für ein positives Schulklima und eine konstruktive Lernkultur, welche für die Entstehung von Bullying mitentscheidend sind (vgl. Jannan 2008: 28).

Im Folgenden werden Jannans Praxisempfehlungen in Bezug auf Lernende vorgestellt. Dabei bezieht sich Jannan ausschliesslich auf das Handeln von Lehrpersonen. Diese Empfehlungen können jedoch, wie in den untenstehenden Ausführungen verdeutlicht wird, auch für die Schulsozialarbeit nutzbar gemacht werden.

Um Bullying-Aktionen zu vermeiden sind von der Schule folgende Vorkehrungen zu treffen (vgl. ebd.):

- Das Engagement der Lehrpersonen soll für die Lernenden unterstützend angesehen werden. Mit anderen Worten, sollen die Lehrpersonen ein Interesse gegenüber den Lernenden signalisieren (vgl. ebd.: 28). Schulsozialarbeit kann ihr Engagement gegenüber den Lernenden durch Kontaktknüpfung äussern (vgl. Kapitel 10.1).
- Ebenfalls sollen Regeln zur Umgangsform unter den Lernenden und gegenüber den Erwachsenen in Kooperation mit der Klasse aufgestellt werden (vgl. ebd.). Schul- und Klassenregeln sollen verbindlich sein und von den Erwachsenen kontrolliert werden. Ignorieren Lehrpersonen das Verhalten unter den Lernenden, wird die Schule (vgl. ebd.) „als rechtsfreier Raum erlebt, in dem jeder seine Regeln selber machen kann“ (ebd.). Die verschriftlichten Regeln sollen Normen und Werte beinhalten, die von der ganzen Institution Schule getragen und akzeptiert werden. Dieses Verfahren erleichtert bei Regelüberschreitung das Vorgehen gegen Bullying (vgl. Scheithauer et al. 2003: 134).

## **11 Vorgehensweisen zur Situationsanalyse bei Bullying**

Hat die Schule oder die Schulsozialarbeit den Verdacht auf Bullying, sind je nach Situation bestimmte Massnahmen zu treffen. Dabei ist jedoch zu beachten, dass je nach Fall die passenden Instrumente individuell angewendet werden müssen (vgl. Kindler 2009: 35). Im nachfolgenden Kapitel werden drei empfohlene Instrumente genauer erläutert. Kindler und Alsaker beziehen sich zwar ausschliesslich auf das Handeln von Lehrpersonen, jedoch lassen sich die Handlungsvorschläge von Kindler und Alsaker auch auf den Bereich der Schulsozialarbeit übertragen. Idealerweise wird eine herausfordernde und anspruchsvolle Praxis gegen Bullying dann als kooperative Praxis von Schule und Schulsozialarbeit gestaltet.

### **11.1 Allgemeine Klärung der Situation**

Besteht bei den Lehrpersonen ein Verdacht auf Bullying, ist dies eine ernstzunehmende Signalfunktion, die es weiter zu verfolgen gilt (vgl. Alsaker 2004: 37). Dabei muss als erstes geklärt werden, ob es sich in diesem Fall wirklich um Bullying handelt. Zu schnell werden einzelne Übergriffe als Bullying deklariert (vgl. Alsaker 2012: 13; Kindler 2009: 29). Alsaker erinnert an einzelne aggressive Handlungen, wie Schläge, Tritte oder wiederholt ausgesprochene Beleidigungen, die alleine noch kein Bullying darstellen, sondern ein soziales Problem des plagenden Kindes oder Jugendlichen zeigen. Erst wenn Übergriffe immer wieder dieselbe Schülerin oder denselben Schüler treffen und die Handlungen gleichzeitig von anderen Mitschülerinnen und/oder Mitschülern unterstützt werden, handelt es sich um Bullying (vgl. Alsaker 2012: 13f.). Um Klarheit im Geschehen zu erlangen und eine erste Einschätzung zu tätigen, ist ein Erstgespräch „mit den Betroffenen unbedingt notwendig“ (Kindler 2009: 29). Als erstes sollten Fragen über die Art des Übergriffes, über die Dauer und das Vorkommen, über involvierte Kinder und Jugendliche, über die Bullying-Assistenz der Kinder und Jugendlichen und über die Beobachtung der aussenstehenden Kinder und Jugendlichen sowie Lehrpersonen geklärt werden. Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende müssen sich jedoch bewusst sein, dass eine solche Befragung bei der Täterschaft oder bei der Opferseite Widerstände auslösen kann. Typische Formen von Widerstand seitens der Täterschaft sind leugnen, verharmlosen und Rollentausch. Im Konkreten kann dies bedeuten, dass dem Opfer die Rolle der Aggressorin oder des Aggressors zugewiesen wird. Bei den Opfern sind Widerstände mit Angst verbunden; sie empfinden ihre Aussage als Petzen und fürchten sich vor einer Verschlechterung der Situation. Ebenfalls wollen sie sich nicht blossgestellt fühlen (vgl. ebd.: 29f.).

## 11.2 Das Erstgespräch in drei Schritten

Eine konkrete Vorgehensweise für ein Erstgespräch kann folgendermassen aussehen:

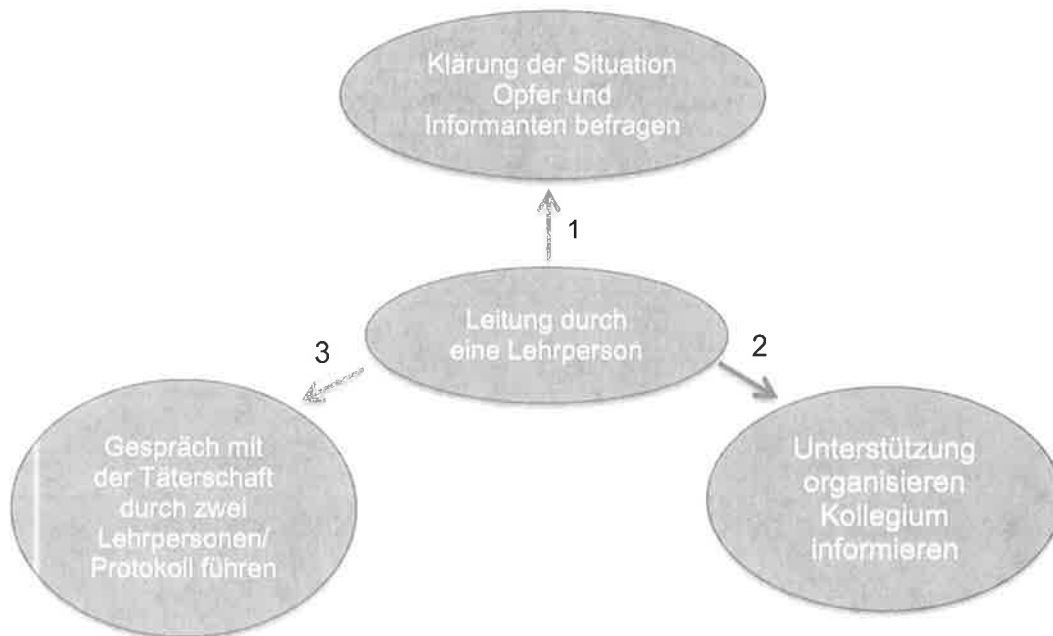


Abbildung 2: Eigene Darstellung, Datenquelle: Kindler 2009

Als erstes muss die Situation geklärt werden. Dies geschieht durch genaue Befragungen von Opfern und durch Gespräche mit Informanten (Mitschülerinnen und Mitschülern, Lehrpersonen, Eltern). Im zweiten Schritt organisiert die fallführende Person (Schulsozialarbeitende oder Lehrperson) Unterstützungen von anderen Lehrpersonen. Ebenfalls informieren sie das Kollegium, zu welchem Zeitpunkt sie ein Kind oder eine Jugendliche bzw. ein Jugendlicher zur Befragung aus der Klasse nehmen. Zuletzt sollte ein Gespräch mit der Täterschaft durchgeführt werden. Relevant bei den jeweiligen Gesprächen ist die Protokollführung, um zu sehen, ob die Aussagen der Befragten konsistent bleiben (vgl. Kindler 2009: 38).

## 11.3 Bullying erfassen durch Fragebögen

In Anlehnung an die oben genannte Strategie kann gut die Methode der Fragebögen angewendet werden. Sie sind ideal für die Opfer und für die Täterschaft. Fragebögen bieten laut einigen Forschenden die beste Methode, um Bullying zu erforschen. Deshalb werden auch für Studien zu Bullying solche Fragebögen eingesetzt (vgl. Alsaker 2004: 39f.). „Beim Erfragen mit Hilfe von Fragebögen wird die Anonymität der Schülerinnen und Schüler relativ einfach gewährleistet.“ (ebd.: 40) Die Anonymität ermöglicht vor allem den Opfern, sich unbeschwert äussern zu können, ohne die Befürchtung haben zu müssen, dass dieses Verfahren negative Konsequenzen mit sich bringen wird. Ebenso besteht eine Chance, dass eine Mitschülerin bzw. Mitschüler ihr Wissen über den Vorfall wahrheitsgetreu kundgibt.

Es ist jedoch zu beachten, dass die Fragen leicht verständlich sein müssen. Beispielsweise hat Olweus (1991) einen Fragebogen konzipiert, bei dem die Schülerinnen und Schüler zur Einleitung eine schriftliche Definition zu Bullying erhielten. Anschliessend waren Fragen aufgelistet, bei denen sie Zutreffendes ankreuzen mussten (vgl. Alsaker 2004: 40).

Zu den Fragebögen hinzu sollte jedoch eine Beobachtung der Erwachsenen stattfinden, da Aussagen von Kindern und Jugendlichen nicht immer zuverlässig sind. Die Beobachtungen der Situationen von Drittpersonen sind jedoch schwierig, da Bullying meistens in Abwesenheit der Erwachsenen geschieht (vgl. ebd.: 42). Scheithauer et al. rät demzufolge zu einfachen Präventionsmassnahmen, die von den Lehrpersonen „initiiert werden können – möglichst nach einer entsprechender Schulung im Umgang mit Bullying-Vorfällen“ (Scheithauer et al. 2003: 136). Einige Grundprinzipien präventiver Massnahmen lassen sich auf dem Pausenhof gut durchführen. Als Vorbereitung dazu sind beliebte Bullying-Orte zu identifizieren und zu betrachten. Schülerinnen oder Schüler, die als Täterinnen bzw. Täter oder Opfer hervorgegangen sind, sollten ebenfalls beobachtet werden. Auch sind isolierten Kindern und Jugendlichen besonders Beachtung zu schenken und aktiv das Gespräch mit den an Bullying involvierten Schülerinnen und Schülern zu suchen (vgl. ebd.). Alsaker bejaht ebenfalls die Befragung der Schulkameradinnen und Schulkameraden über den Fall. Während einige kurze und knappe Antworten geben, gibt es Kinder oder Jugendliche, die im Interview ausführlich über den Fall erzählen, da sie es geniessen, von erwachsenen Personen ernst genommen zu werden. Bei der Befragung ist jedoch besonders darauf zu achten, dass keine suggestiven Fragen gestellt werden (vgl. Alsaker 2004: 42).

#### Fallbeispiel

*Die Frage sollte nicht lauten: „Wird Anna von der Klasse ausgeschlossen?“ sondern könnte folgendermassen formuliert werden: „Was ist los mit Anna, was ist passiert?“*

Ein anderes Vorgehen ist, das offene Gespräch mit der Klasse zu suchen. Dabei geht es darum, dass Erwachsene ihre Beobachtungen der Klasse transparent und neutral mitteilen (vgl. Kindler 2009: 27).

#### Fallbeispiel

*Die Lehrperson äussert sich gegenüber der Klasse, dass sie mitbekommen hat, dass Grimassen hinter dem Rücken von Anna geschnitten worden sind. Ebenso soll in diesem Fall die Lehrperson die Lernenden theoretisch darüber informieren, was Bullying heisst und ihnen die Frage stellen, ob solche ähnliche Situationen in der Klasse zu vernehmen sind (vgl. ebd.).*

## **12 Verschiedene Massnahmen, Verfahren und Methoden, die sich gegen Bullying einsetzen lassen**

Geht laut Befragungen und Beobachtungen ein Bullying hervor, müssen fallbezogen adäquate Massnahmen eingeleitet werden. Zu betonen ist, dass „kein einheitliches Verfahren“ (Kindler 2009: 41) existiert, welches auf jede Situation eins zu eins angewendet werden kann (vgl. ebd.). Ebenso sollen Sanktionen wohl durchdacht werden und mit dem Verstoss gegen die Klassenregeln aufgegriffen werden. Wichtig dabei ist, dass die Schülerinnen bzw. die Schüler die Sanktion als Strafe empfinden. Ist dem nicht so, resultiert daraus möglicherweise das Gegenteil. Ein gutes Beispiel hierfür sind Moralpredigten oder Klassenbucheintragungen (vgl. ebd.: 61), „die ohne Folgen bleiben“ (ebd.). Solche Verfahren können den Trieb der Täterschaft zu weiteren Anschlägen wecken. Die Täterschaft wird sich daraus ein Spiel machen, sich mit der Lehrerschaft anzulegen. Sie weiss, dass sie als Siegerin bzw. als Sieger aus der Auseinandersetzung hervorgehen wird. Dies löst zugleich Macht und Ansehen in der Klasse aus. Vor allem Mitläuferinnen bzw. Mitläufer werden der Täterschaft zusprechen um so der Opferrolle fern zu bleiben.

Da Bullying in der Regel von der ganzen Klasse wahrgenommen wird (vgl. ebd.), ist es von grosser Relevanz, dass die Sanktion für die ganze Klasse ersichtlich durchgeführt werden. Beispielsweise eignet sich als Sanktion eine öffentliche Entschuldigung oder ein Entschuldigungsbrief mit einer Wiedergutmachung seitens der Täterschaft (vgl. ebd.). Zeigen jedoch diese Verfahren keine Wirkung, kann der Täterschaft auch ein Ausschluss von schulischen Aktivitäten drohen bis hin zur Versetzung in eine andere Klasse (vgl. ebd. 62). Solche Massnahmen müssen konsequent durchgeführt werden, da Bullying das Opfer „dauerhaft schädigt“ (ebd.: 61).

Im folgenden Kapitel werden fünf methodische Grundsätze erörtert, die erfolgreich aus der Praxis hervorgehen. Auch hier stellen die Autorinnen bzw. die Autoren die Lehrpersonen als Interventionspersonen dar. Was für die Lehrpersonen gilt, soll auch für die Schulsozialarbeitenden nutzbar gemacht werden.

### **12.1 Opferschutz**

Eine wichtige Massnahme ist, das Opfer vor weiteren Angriffen zu schützen. Das Opfer ist wegen seines niedrigen Selbstwertgefühls nicht selbst im Stande, sich gegen das Bullying zu verteidigen (vgl. Kindler 2009: 51). Hierzu sollen Erwachsene dem Opfer die Überzeugung vor Auge führen, dass es niemand verdient, gemobbt zu werden. Ebenfalls sollen Erwachsene dem Opfer versichern, ihnen beizustehen und dafür zu sorgen, dem Bullying ein Ende zu setzen (vgl. Eckhardt 2012: 29). Bezüglich letzteres müssen sich Erwachsene im Klaren sein, dass beim Auffliegen der Bullying-Attacken die Täterschaft dazu neigt, dem

Opfer die Schuld zu geben. Anbei ist es wichtig, explizit zu erwähnen, dass sich keine Regel schematisch und ad-hoc durchführen lässt und einen Dauerschutz verspricht (vgl. Kindler 2009: 49). Trotzdem können einige Techniken für das Opfer hilfreich sein, welche es bei verbalen und nonverbalen Angriffen in der Situation anwenden kann. Beispielsweise soll das Opfer bei verbalen Angriffen protestieren, in dem es sich laut gegenüber der Täterschaft äussert, solche Handlungen zu unterlassen. Durch das demonstrative Auftreten des Opfers kann die Aufmerksamkeit von Drittpersonen geweckt werden, die beobachtete Angriffe den Erwachsenen mitteilen. Bei non-verbalen Attacken gilt der Grundsatz, sich nicht provozieren zu lassen. Als Abwehr soll das Opfer allerdings der Täterschaft signalisieren, dass es keine Lust hat, sich zu streiten. Bei sich immer wieder kehrenden gleichen Äusserungen können die Opfer, zusammen mit Eltern oder mit Lehrpersonen einen Satz einstudieren (vgl. ebd.: 52).

#### Fallbeispiel

*Bekommt z.B. das Opfer ständig zu hören es sei schwul, kann es folgendermassen kontern: „Du sagst also ich sei schwul, wer von uns interessiert sich denn wirklich für andere Männer“ (vgl. ebd.: 53)?*

Diese Strategie muss allerdings „selbstbewusst und klar erfolgen“ (ebd.), ansonsten bleibt das versuchte Kontern wirkungslos (vgl. ebd.).

Des Weiteren soll dem Kind oder der Jugendlichen bzw. dem Jugendlichen die Sorge seitens der Lehrpersonen und des Kollegiums signalisiert werden (vgl. Jannan 2008: 122). Die Lehrpersonen sollen dabei gegenüber dem Opfer „eine **Schweigeverpflichtung** eingehen“ (ebd.). Vielmals fällt es den Schülerinnen oder den Schülern leichter, sich den Schulsozialarbeitenden anzuvertrauen, da sie losgelöst von der angehörigen Klasse eine eigenständige Funktion haben. Wie bereits im Kapitel 10.1 angemerkt, stehen Schulsozialarbeitende unter der Schweigepflicht. Forschungsdaten verdeutlichen, dass die Schweigepflicht der Schulsozialarbeit für die Kinder und für die Jugendliche „eine Grundvoraussetzung ist, um der Schulsozialarbeit vertrauen zu können“ (Baier/Heeg 2011: 77).

Als nächster Schritt soll das Nichtdulden der Bullying-Handlungen an die Klasse herangetragen werden. Die Lehrpersonen bzw. die Schulsozialarbeitende haben die Klasse direkt mit dem Bullying zu konfrontieren.

## Fallbeispiel

*Dies könnte folgendermassen aussehen: Eine Lehrperson teilt offenkundig ihre Beobachtungen und eventuelle Mitteilungen anderer Lernenden der Klasse mit: „Ohne, dass mich Anna über die verschiedenen Bullying-Handlungen informiert hat, weiss ich schon recht genau, was ihr bisher gegen Anna unternommen habt“ (vgl. Kindler 2009: 49). „Auch ich habe Augen im Kopf. Mir ist keineswegs entgangen, dass ihr Anna schon mehrmals schikaniert habt und ihr Matheheft verschwinden liessst. Ich erwarte von euch, dass ihr die Bullying-Aktionen sofort einstellt“ (vgl. ebd.)!*

In einer Beratungsstunde innerhalb der Klasse sollte die Sichtweise des Opfers geschildert werden, denn was für die Täterschaft nur Spass war (vgl. Jannan 2008: 131), „kann für das Opfer schon sehr schmerzhaft sein“ (ebd.). Damit sollen der Klasse die unterschiedlichen Wahrnehmungen aufgezeigt werden. Dies kann am besten gelingen, in dem der Klasse vor Auge geführt wird, dass sicher jede und jeder schon einmal erfahren hat, dass andere über eine Situation lachen, die einem persönlich betrifft und über die aus eigener Sicht überhaupt nicht zu Spassen ist (vgl. ebd.), weil sie Schamgefühle in einem auslösen können. Mitschülerinnen und Mitschüler sollen auch in der Klasse aufgefordert werden, wahrgenommene Bullying-Attacken direkt den Lehrpersonen mitzuteilen. Zudem ist es relevant, dass die Lehrperson ihr Kollegium informiert. So können alle sofort bei Verdacht auf Bullying intervenieren und gegebenenfalls als Zeugin bzw. als Zeuge einer negativen Handlung direkt situativ einschreiten (vgl. Kindler 2009: 50).

## 12.2 Anti-Bullying Strategie nach Olweus

Viele Schulen verwenden die Anti-Bullying Strategie nach Olweus und haben bis jetzt positive Effekte erzielt. Ebenfalls wurde dieses Programm weltweit mehrmals evaluiert. Gemäss einer Metaanalyse von Ttofi et al. (2008) sind die Bullying-Handlungen um 17 - 23% zurückgegangen. Diese Methode basiert auf dem Mehr-Ebene-Prinzip (vgl. Teuschel/Heuschen 2013: 301f.) und „setzt am Schul- und Klassenklima an“ (ebd.: 301). Zu den Prinzipien gehören klare Grenzen für nicht tolerierbares Verhalten der Schülerinnen bzw. der Schüler sowie ein konsequentes Einschreiten der Erwachsenen. Des Weiteren haben die Erwachsenen eine Autorität einzunehmen, die dennoch warmherzig ist. Ihr Engagement und das Interesse gegenüber den Kindern und Jugendlichen muss klar ersichtlich sein (vgl. ebd.).

Der Prozessablauf sieht folgendermassen aus:

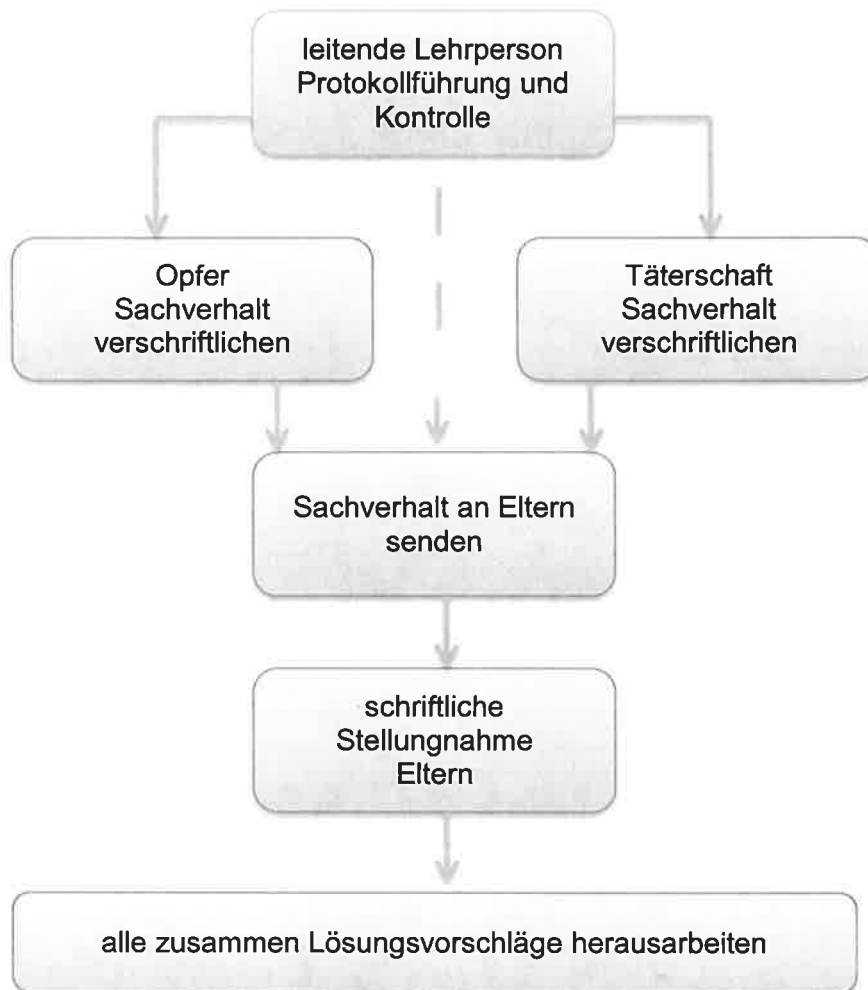


Abbildung 3: Eigene Darstellung, Datenquelle: Teuschel/Heuschen 2013

Als erster Schritt sollen das Opfer und die Täterschaft den Sachverhalt aus ihrer Wahrnehmung verschriftlichen. Eine Lehrperson protokolliert das Geschriebene und sendet alles an die beteiligten Eltern. Diese werden ebenfalls aufgefordert, aus ihrer Sicht, schriftlich Stellung zu nehmen. Zeitnah werden die Eltern des Opfers und der Täterschaft zu einem gemeinsamen Gespräch eingeladen (vgl. ebd.). Das Ziel dieses Gesprächs ist, „eine Lösung auszuhandeln“ (ebd.), wie in Zukunft das Bullying unterbunden und dem Opfer Schutz gewährt werden kann (vgl. ebd.). Der gemeinsam erarbeitete „Lösungsansatz wird erneut schriftlich festgehalten“ (ebd.). Die Aufgabe der Lehrpersonen ist hierbei, die Strategie zu kontrollieren und zu begleiten (vgl. ebd.).

### 12.3 Der No Blame Approach

Der No Blame Approach, was wörtlich übersetzt Keine-Schuld-Ansatz heisst, ist eine lösungsorientierte Vorgehensweise, bei der auf eine Schuldzuweisung und auf eine Bestrafung verzichtet wird (vgl. Kindler 2009: 39). Der Ansatz vertraut auf die „Ressourcen

und Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen, selbst wirksame Lösungen herbeizuführen“ (ebd.). Ziel dieses Verfahrens ist es, das Bullying „nachhaltig zu stoppen“ (ebd.). Durch die Peergruppenarbeit sollen die Zuschauerinnen und die Zuschauer ermutigt werden, bei Bullying-Attacken zu agieren, was dem No Blame Approach ein positives Feedback verleiht (vgl. ebd.: 41).

Der No Blame Approach „setzt sich aus sieben aufeinanderfolgenden Schritten zusammen“ (Scheithauer et al. 2003: 140f.), die mit nachfolgender Grafik veranschaulicht werden.

Das Opfer wird über den Vorfall befragt und die Interviewerin bzw. der Interviewer erkundigt sich über deren Gefühle. Zugleich wird beim Opfer das Einverständnis eingeholt, die Täterschaft über das Gespräch zu informieren (vgl. ebd.).



Als zweiter Schritt werden die Täterschaft und gegebenenfalls die Komplizinnen bzw. Komplizen für ein Gespräch einberufen (vgl. ebd.).



Die Täterschaft wird über die Gefühlslage des Opfers informiert, ohne dabei Schuldzuweisungen auszusprechen (vgl. ebd.).



Des Weiteren wird der Gruppe veranschaulicht, dass sie „verantwortlich für das Bullying ist“ (ebd.). Dementsprechend wird die Täterschaft aufgefordert, „die Situation für das Opfer zukünftig angenehmer zu gestalten“ (ebd.).



Die Täterschaft und deren Komplizen sollen Lösungsvorschläge einbringen, wie das Opfer unterstützt werden kann (vgl. ebd.).



Die ganze Gruppe erhält nun die Verantwortung zur Umsetzung der Lösungsvorschläge (vgl. ebd.).



Das Opfer sowie alle Beteiligten werden von der Fachkraft individuell begleitet und es werden Nachgespräche geführt, die zur Analyse dienen sollen (vgl. ebd.).

Kindler streicht jedoch bei dieser Methode hervor, dass sie sich nicht für jede Art von Bullying eignet. Handelt es sich um schwere Übergriffe, die gegen die Hausordnung

verstossen, sind Sanktionierungen durchzuführen. Werden in solchen Fällen Sanktionen ignoriert, wird die Hausordnung ausser Kraft gesetzt (vgl. ebd.: 40f.). Folglich wird sich die Täterschaft über die Lehrpersonen und über die Schulsozialarbeitenden stellen. Gelangt die Täterschaft in eine solche Machtposition, ist mit einer Verschlimmerung des Bullyings zu rechnen (vgl. Kapitel 12). Durch Sanktionen soll die Täterschaft lernen, Verantwortung über ihr Verhalten zu lernen, sowie angehalten werden, sich selber zu reflektieren. Nur so gelangt die Täterschaft zur Selbstbesinnung. Die Sanktionen sollten jedoch im Vorfeld mit dem Kollegium besprochen werden und sich nach dem Schulgesetz und dem Alter der Betroffenen orientieren (vgl. Kindler 2009: 40).

## **12.4 Klassenrat**

Bullying-Handlungen haben für die ganze Klasse Konsequenzen, die je nach Dauer und Ausmass verheerend sein können. Umso wichtiger ist es, das Bullying mit der ganzen Klasse aufzuarbeiten, ohne die Täterschaft dabei anzuklagen (vgl. Kinder 2009: 68). Vor allem soll die Klasse über die schwerwiegenden Folgen des Opfers unterrichtet werden (vgl. ebd.: 72). Hierfür bietet der Klassenrat ein gutes Setting, Bullying entgegenzuwirken. In sogenannten Klassenratsstunden können die Schülerinnen und die Schüler ihre Probleme mit der Lehrperson (vgl. ebd.: 70) und/oder mit den Schulsozialarbeitenden besprechen. Auch bietet der Klassenrat eine gute Möglichkeit für Fachpersonen, um Aufklärungsarbeit zu leisten (vgl. ebd.: 68). Beispielsweise kann in einem Klassenrat das Thema Bullying behandelt werden. Kinder und Jugendliche sollen über die Auswirkungen und Folgen des Bullying unterrichtet werden, denn „durch die Änderung von Strukturen in der Klasse kann man Mobbing dauerhaft und wirkungsvoll bekämpfen“ (ebd.: 70). Ebenfalls bietet der Klassenrat eine gute Plattform, Regeln und Sanktionen unter Einbezug von Lernenden auszuarbeiten. Die Klassenregeln können z.B. von den Kindern bzw. den Jugendlichen auf einem Poster visualisiert werden, welches im Klassezimmer gut ersichtlich aufgehängt wird. Durch den partizipativen Ansatz spüren Kinder und Jugendliche das Engagement der Lehrperson oder der Schulsozialarbeitenden. Sie fühlen sich von den Erwachsenen ernst genommen, was sich positiv auf das Klassenklima auswirkt.

## **12.5 Peer-Mediation**

In einem Klassenrat lassen sich gut Peer-Mediationen durchgeführt. Sie sollen helfen, einen bestehenden Konflikt zu lösen oder auch präventiv einem entstehenden Bullying entgegenzuwirken (vgl. Scheithauer et al. 2003: 141).

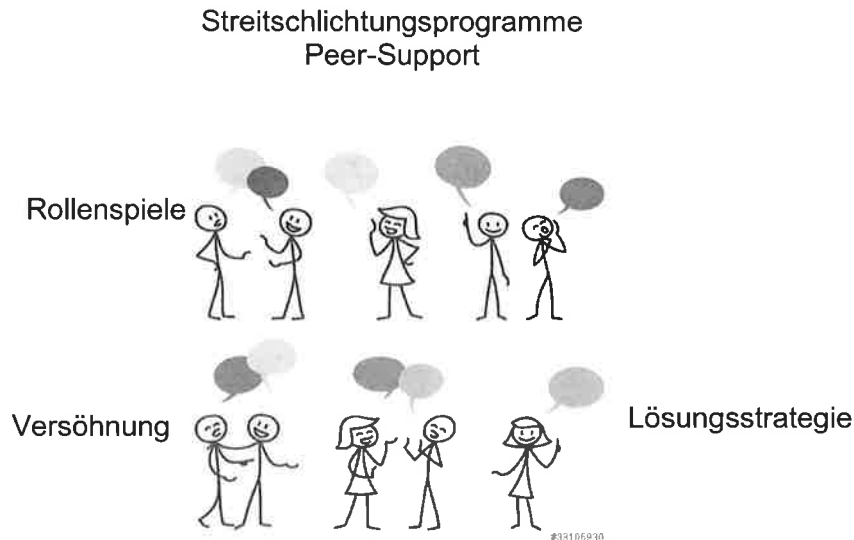


Abbildung 4: Darstellung, Datenquelle: <https://de.fotolia.com/id/38106930>

Bei der Peer-Mediation handelt es sich um sogenannte Streitschlichtungsprogramme sowie Peer-Support-Programme. Darin werden Kinder und Jugendliche ausgebildet, Konflikte selbstständig untereinander zu klären. Hervorzuheben ist jedoch, dass Konflikte im Fokus stehen, die nichts mit Bullying zu tun haben, Bullying aber nicht ausschliesst (vgl. Scheithauer et al. 2003: 141). Der wesentliche Bestandteil des Peer-Support Ansatzes besteht darin, Schülerinnen und Schüler zu bestärken, ihre Klassenkameradinnen und Klassenkameraden im Umgang der Konflikte Hilfestellung zu leisten. Ebenfalls sollen Lernende selbstständig Lösungsstrategien entwickeln, die sie in Konfliktsituationen einsetzen können (vgl. ebd.: 143). Auf das Bullying bezogen heisst dies, zu lernen, frühzeitig aktiv zu werden, indem die Schülerinnen bzw. die Schüler eigenständig bei Hänseleien oder Blossstellungen Anderer einschreiten oder sich direkt an eine Lehrperson oder an eine Schulsozialarbeiterin bzw. an einen Schulsozialarbeiter wenden.

Um das Thema an die Klasse heranzutragen, eignen sich dazu Rollenspiele, Videofeedbacks sowie Wahrnehmungs- und Interaktionsübungen. Der Vorteil dieser Methode ist vor allem, auf eine einfach Art und Weise „eine vertrauensvolle und akzeptierende Atmosphäre aufzubauen“ (ebd.: 144f.), da die Peergroup untereinander in einer ähnlichen Sprache kommuniziert und die Probleme unter Gleichaltrigen besser nachvollziehen können als Erwachsene (vgl. ebd.). Ebenfalls kann mit der Illustration der verschiedenen Medien sehr gut der Perspektivenwechsel dargestellt werden. Die Täterschaft kann sich in die Lage des Opfers versetzen und das Leiden nachvollziehen. Hingegen merkt das Opfer, dass Bullying primär mit den Bedürfnissen der Täterschaft zu tun hat.

Die Mediation sollte jedoch auf Freiwilligkeit der Betroffenen basieren. Dabei nimmt die leitende Person der Mediation eine neutrale Rolle ein, in dem sie versucht (vgl. Walker 2001: 14.), „Machtgefälle auszugleichen“ (ebd.).

Der wirkungsvollste Schutz gegen Bullying wird durch Versöhnung erreicht (vgl. Kindler 2009: 54). Doch eine Versöhnung ist nicht in jedem Fall möglich. Sie darf auf keinen Fall erzwungen werden, denn die vorgetäuschte Reue kann bei der Täterschaft „das Gefühl hämische Überlegenheit hinterlassen“ (ebd.).

Diese Methode ist jedoch vor allem für Streitparteien, „die ein Interesse daran haben, ihre Beziehung weiterzuführen, oder die Beziehung weiterführen müssen“ (Walker 2001: 14), empfehlenswert. Folglich ist diese Methode für Schulen je nach Fall sehr geeignet (vgl. ebd.) und ist auch bei bestehendem Bullying wirkungsvoll.

## **13 Schlussfolgerung**

Nachfolgend werden die Hauptfragestellung und die entsprechenden Unterfragestellungen vorliegender Bachelor Thesis beantwortet sowie die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst.

### **13.1 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellung**

Bei der Beantwortung der Fragestellungen bin ich auf folgende Erkenntnisse gestossen:

Bullying ist ein soziales Phänomen, welches schnell eine Gruppendynamik annimmt (vgl. Alsaker 2012: 18). Vor allem Institutionen, in denen Menschen aufeinandertreffen, sind für Bullying prädestiniert (vgl. Alsaker 2004: 30). Da in den meisten Studien immer wieder die drei Formen, nämlich physisches Bullying, verbales Bullying und rationales Bullying erläutert werden, habe ich für die Beantwortung der ersten Unterfrage diese drei Unterkategorien genauer erforscht (vgl. Kapitel 4 bis 4.3). Diesbezüglich kam ich zu folgendem Ergebnis: Physisches Bullying und direkte Bullying-Formen lassen sich vorwiegend bei jüngeren Kindern erfassen, während das verbale Bullying im Jugendalter dominiert. Das rationale Bullying hingegen ist nicht altersspezifisch einzuordnen. Bei letzterem geht es ausschliesslich um die Isolation einer Person, indem Gerüchte verbreitet werden oder Verleumdungen stattfinden. Um anonym zu bleiben, eignen sich digitale Medien hervorragend, wofür die Begrifflichkeit Cyberbullying verwendet wird (vgl. Kapitel 5). Meines Erachtens spiegeln sich diese drei aufgeführten Arten der verschiedenen Autoren in der Praxis wieder. Allerdings sind sie auch in anderen Settings, beispielsweise bei Freizeitaktivitäten (Schwimmclub, Pfadfinder etc.) aufzufinden (vgl. Kapitel 3.1).

In der Praxis habe ich jedoch schon öfters gehört, dass Bullying jede Schülerin und jeden Schüler treffen kann. Auch bei Alsaker ist zu lesen, dass ein Kind oder eine Jugendliche bzw. ein Jugendlicher möglicherweise zufällig zur falschen Zeit am falschen Ort war, als sich die Täterschaft ein Opfer suchte (vgl. Alsaker 2012: 16). Mit dieser Aussage verneint sie ihre Ausführungen in Bezug auf Perry/Perry/Boldizar (1990) die folgedermassen wiederzugeben sind: „Täterschaft und Opfer finden einander, denn die Täterschaft probiert die Quälereien an

verschiedenen Schülerinnen und Schülern aus. Diejenigen mit dem geringsten Widerstand werden zur leichten Beute.“ (Alsaker 2012: 75) Letzteres bejaht auch Jannan, in dem er auf das Gespür der Täterschaft hinweist, die ihre Opfer leicht erkennen können (vgl. Jannan 2008: 33).

Durch die Bullying-Recherche haben sich meine Vermutungen bezüglich Rollenverteilung nun in der Praxis bewahrheitet. Wie aus Kapitel 7 bis 7.4 hervorgeht, bestimmen gewisse Faktoren die Rollenverteilung (vgl. Kapitel 6 bis 6.4). Diese beiden Kapitel beantworten die zweite Unterfrage. Während die Täterschaft eher ein impulsives Verhalten an den Tag legt und ein starkes Verlangen nach Macht signalisiert (vgl. Kapitel 6.1), sind die Opfer ihrer Rolle verfallen (vgl. Kapitel 6.3). Auch betont Olweus, dass sich Opfer schämen und die Schuld öfters bei sich suchen (vgl. Kapitel 6.3). Demzufolge geht aus dieser Analyse hervor, dass die vorgegebenen Faktoren eine Rollenzuteilung prädestinieren.

Spannend dabei waren für mich die Risikofaktoren von Grund auf zu erforschen. Dabei bin ich auf das Lernen am Modell nach Bandura gestossen, auf welches sich verschiedene Autoren beziehen. In Bezug auf Bandura erläutert Alsaker den Erziehungsstil der Eltern und das Erleben von Gewalt in der Familie, die Kinder und Jugendliche auf ihre Schulkameradinnen und Schulkameraden übertragen können (vgl. Kapitel 7.3). Diese Übertragung habe ich in Beobachtungen erlebt. Meines Erachtens korreliert die Rollenverteilung in einer Gruppendynamik mit der Vulnerabilität des Individuums. Durch die Offenbarung der Verletzlichkeit, die sich vor allem auch non-verbal abzeichnet, werden Kinder und Jugendliche schnell zur Beute. Interessant für mich waren jedoch die Erkenntnisse, die sich aus dem Schulklima ergaben (vgl. Kapitel 7.4). Gemäss Kindler begünstigt ein aggressives Schulklima Bullying (vgl. Kindler 2008: 86). Ebenfalls wird in Kapitel 7.4 bereits die Rolle der Lehrperson angesprochen, welche einen erheblichen Einfluss auf das Schulklima haben. Ausführlicher werden die Aufgabe der Lehrpersonen und der Schulsozialarbeit in Kapitel 10 bis 12 erläutert.

Bezüglich der Frage nach Auswirkung auf alle direkt und indirekt Betroffenen einer Schulklasse (dritte Unterfrage) fand ich es eindrücklich, dass sowohl Opfer als auch Täterschaft, Mitläuferinnen und Mitläufer sowie indirekt daran Beteiligte mit negativen Spätfolgen zu rechnen haben (vgl. Kapitel 9 bis 9.3). Obwohl mir im Voraus bewusst war, dass auch die Täterschaft einen Schaden davon tragen kann, war ich über die Folgen (Delinquenz, Depression) erstaunt. Ebenfalls war ich über die Ausführungen gemäss von Barga überrascht, weil sie die Folgen der Mitläuferinnen und Mitläufern der Täterschaft gleichstellt sowie deren der Opfer mit den stillschweigenden Kinder und Jugendlichen (vgl. Kapitel 9.3).

Aus eigener Erfahrung finde ich es allerdings recht vage, die Folgeschäden auf die jeweiligen Rollen zuzuordnen. Vor allem vermisste ich in der Fachliteratur den Verweis auf

ausserschulische Faktoren. Wird eine Schülerin oder ein Schüler beispielsweise in der Klasse gemobbt, ist aber in einem Verein wie z.B. in der Jungschar absolut integriert und/oder wächst in einem harmonischen Familienklima auf, können meines Erachtens solche negative Erlebnisse durch positive Erfahrungen kompensiert werden. Somit resultiert auch keine Entwicklungsstörung. Nichtsdestotrotz teile ich die Einschätzung von Alsaker, die auf das wiederholte Auftreten von Bullying verweist, wenn das Muster nicht durchbrochen wird (vgl. Kapitel 9.1). Bezüglich der letzten Unterfrage ist es mir meines Erachtens gelungen, vor allem die Relevanz der Schulsozialarbeit in Kooperation mit den Lehrpersonen aufzuzeigen. Aus den Kapiteln 10 bis 10.3 geht hervor, dass das Wissen über Bullying an oberster Stelle steht. Nur durch die Kenntnisse der Entstehung können präventive Vorsorgen getätigt sowie Interventionen durchgeführt werden. Wichtig für die Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende ist eine wertschätzende Haltung der Klasse zu vermitteln. Dadurch entsteht Vertrauen, was ein positives Klassenklima begünstigt (vgl. Kapitel 10.1). Ebenso sollen Regeln bezüglich des Umgangs untereinander in Kooperation mit Kindern bzw. Jugendlichen erstellt werden, die von Lehrpersonen im Unterricht zu überprüfen sind. Dabei nimmt die Schulsozialarbeit eine wichtige Funktion ein. Wie in Kapitel 10.1 hervorgeht, besteht der Auftrag der Schulsozialarbeit darin, Kinder und Jugendliche vor Diskriminierungen zu schützen. Ebenso ist die Schulsozialarbeit der Schweigepflicht unterstellt. Dieses Wissen kann Schülerinnen und Schülern auch Halt und Vertrauen verleihen, denn sie wissen, dass die Schulsozialarbeit keine Informationen ohne ihre Erlaubnis weitergeben darf, ausser es ist eine Selbst- oder Fremdgefährdung im Spiel. Ebenfalls haben Forschungen gezeigt, dass Vertrauen das oberste Gebot für Lernende darstellt, damit sie sich gegenüber Schulsozialarbeitenden öffnen. Das Vertrauen ist die Basis für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Kindern, Jugendlichen und der Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 10.2). Wird ein Kind oder eine Jugendliche bzw. ein Jugendlicher von der Lehrperson zur Schulsozialarbeit geschickt oder sucht selbstständig die Schulsozialarbeit auf, geht es in erster Linie darum, den Sachverhalt zu klären (vgl. Kapitel 11.1). Hierzu empfiehlt Kindler ein Erstgespräch mit den indirekt und den direkt beteiligten Lernenden zu führen – dies kann auch klassenübergreifend geschehen. Aus eigener Erfahrung und durch wissenschaftliche Recherchen sollten Erstgespräche und Interventionen von Schulsozialarbeitenden geführt werden. Dabei werden die Lehrpersonen zu Assistentinnen und Assistenten der Schulsozialarbeit. Dies erfordert eine klare Rollenverteilung mit gegenseitiger Akzeptanz. Nun müssen adäquate Handlungsschritte eingeleitet werden, die professionelles Wissen voraussetzen. Werden Interventionen oder Methoden nicht korrekt angewendet, kann das Opfer zusätzlichen Schaden davon tragen.

In den Kapiteln 12 bis 12.5 sind nun einige Handlungsschritte und Interventionsmethoden aufgeführt, die sich in der Praxis bewährt haben. Allerdings ist zu erwähnen, dass

Handlungsschritte und Methoden immer fallbezogen angewendet werden müssen und der Bullying-Fall auch nach einem Erfolg weiterhin zu beobachten ist.

Zusammengefasst nimmt die Schulsozialarbeit eine wichtige Rolle im System Schule ein. Neben der formellen Bildung, die von Lehrpersonen vermittelt werden, bietet die Schulsozialarbeit den Schülerinnen und Schülern auch eine Plattform für die informelle Bildung an. Egal ob es sich um Schlichtungen oder sonstige Probleme handelt, kann Schulsozialarbeit den Kindern und den Jugendlichen wertvolle Sozialkompetenzen vermitteln, die bis in das Erwachsenenalter nachhaltig sind. Meines Erachtens sollte bereits in der Unterstufe ein Fach für Sozialkompetenzen vermittelt werden. So wüssten die zukünftigen Erwachsenen besser, wie mit Streitigkeiten umzugehen ist und wie sie zu bewältigen sind. Daraus resultiert auch eine konfliktfähige Nachhaltigkeit.

Demzufolge bräuchte jedes Schulhaus Schulsozialarbeitende als Ansprechpersonen und als Coach, was meines Erachtens realistisch umsetzbar ist. Doch inwiefern erreicht die Schulsozialarbeit Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswelt und was trägt das Elternhaus dazu bei? Würde das Thema Bullying und Mobbing abnehmen oder bleibt dies eine Utopie? Diese wäre eine weitere spannende Fragestellung – die es in einer Bachelorarbeit zu untersuchen gäbe.

Durch die Verknüpfung meins Wissens mit der Literaturrecherche führen meine Erkenntnisse am Ende der Bachelor Thesis wieder auf meine Ausgangslage zurück: Wie ich bereits in der Einleitung (vgl. Kapitel 1.2) erläutert habe, fehlt vielen Lehrpersonen das Wissen über Bullying. Umso mehr hat es mich erstaunt, dass sich die Literatur zu Bullying ausschliesslich an Lehrpersonen richtet. Meines Erachtens sollten Lehrpersonen nur in Kooperation mit der Schulsozialarbeit Interventionen planen, weil zu wenig Wissen mehr schaden als erfolgsversprechend sein kann. Um das Thema Bullying in Zukunft noch besser zu verhindern und frühzeitig zu intervenieren, sollten meines Erachtens an Pädagogischen Hochschulen Module zum Thema Bullying angeboten werden. Ebenso sollte ein Modul etabliert werden, welches die moderne Schulentwicklung in Kooperation mit der Schulsozialarbeit behandelt. Gegebenenfalls wäre auch ein interdisziplinärer Fachaustausch unter den Auszubildenden der Pädagogischen Hochschulen und der Hochschulen Sozialer Arbeit ein gewinnbringendes Gefäss.

## 14 Literaturverzeichnis

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

Alsaker, Françoise D. (2012). Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule. Bern: Hans-Huber Verlag.

bab.la. Wörterbuch. Englisch-Deutsch Übersetzung für „bullying“

URL: <http://de.bab.la/woerterbuch/englisch-deutsch/bullying>

[Zugriffsdatum: 22.06.15]

Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2011). Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. erweiterte Auflage. DE: Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills. MI Verlag

Baier, Florian/Heeg, Rahel (2011). Praxis und Evaluation von Schulsozialarbeit: Sekundäranalyse von Forschungsdaten aus der Schweiz. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH. Verlag

Baier, Florian/Schnurr, Stefan (Hrsg.) (2012). Schulische und schulnahe Dienste: Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven. Bern: Bern, Stuttgart, Wien Haupt Verlag

URL: [http://www.fhnw.ch/ppt/content/pub/baier\\_heeg\\_ddorf2012/baier-schulsozialarbeit-in-der-schweiz](http://www.fhnw.ch/ppt/content/pub/baier_heeg_ddorf2012/baier-schulsozialarbeit-in-der-schweiz) [Zugriffsdatum: 22. 06. 2015 ]

Dambach, Karl E. (2012). Wenn Schüler im Internet mobben: Präventions- und Interventionsstrategien gegen Cyber-Bullying. 2., durchgelesene Auflage. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG Verlag

Eckardt, Jo-Jacqueline (2012). Mobbing bei Schulkindern: Hilfe und Vorbeugung. Freiburg in Breisgau: Urania Verlag in der Verlag Herder GmbH

Fend, Helmut (1998). Eltern und Freunde: Soziale Entwicklung im Jugendalter: Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne Band V. Zürich: Hans Huber Verlag. URL:

[http://www.ife.uzh.ch/research/teb/forschung2/aktuelleprojekte/life/studienseiten/publikationen/downloadpublikationen/Fend\\_1998\\_Band\\_5.pdf](http://www.ife.uzh.ch/research/teb/forschung2/aktuelleprojekte/life/studienseiten/publikationen/downloadpublikationen/Fend_1998_Band_5.pdf) [Zugriffsdatum: 22. 06. 2015 ]

Fend, Helmut (2005). Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3., durchgesehene Auflage Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH

Gollnick, Rüdiger/Böcker, Tina/Dehn, Karl-Heinz/Schroeder, Sabrina (2008). Schulische Mobbing-Fälle: Analysen und Strategien: Schulpädagogische Interventionen Bd. 2. 3. aktualisierte Auflage. Berlin: Lit Verlag

Holtbrink, Laura /Kastirke, Nadin (2013). Schulsozialarbeit im Kontext von Schulentwicklung. In: Spies Anke (Hrsg.): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. S. 99-116□

Hurrelmann, Klaus (2006). Einführung in die Sozialisationstheorie. 9. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Jannan, Mustafa (2008). Das Anti-Mobbing-Buch: Gewalt an der Schule- vorbeugen, erkennen, handeln. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Jantzer, Vanessa/Haffner, Johann/Parzer, Peter/Resch, Franz (2012). Opfer von Bullying in der Schule: Depressivität, Suizidalität und selbstverletzendes Verhalten bei deutschen Jugendlichen: Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Zentrum für Psychosoziale Medizin des Universitätsklinikums Heidelberg: Kindheit und Entwicklung, 21 (1), 40-46. Göttingen: Hogrefe Verlag

URL: <http://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1026/0942-5403/a000068>

[Zugriffsdatum: 22.06.15]

Kindler, Wolfgang (2009) Schnelles Eingreifen bei Mobbing: Strategien für die Praxis. Mühlheim an der Ruhr: an der Ruhr Verlag

Kohn, Martin (2012). Tatort Schule: Was tun bei Mobbing, Erpressung, Körperverletzung, Beleidigung oder sexuellen Angriffen? So kann Ihr Kind mit Gefahr und Gewalt in der Schule umgehen. Originalausgabe Hannover: Schlüterschen Verlagsgesellschaft GmbH & Co. KG

König, Johannes (2009). Originalbeitrag: Klassenklima und schulbezogene Hilflosigkeit in den Jahrgangsstufen 8 und 9. Humboldt-Universität zu Berlin. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23 (1). S. 41-52

URL: <http://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1024/1010-0652.23.1.41>

[Zugriffsdatum: 22.06.15]

Kunz, Haennes (2011) „sicher! *gesund!*“ Mobbing in Schulen. 2. überarbeitete Auflage. St. Gallen: Kantonaler Lehrmittelverlag St. Gallen. S. 1-34.

URL: [http://www.jugendundmedien.ch/fileadmin/user\\_upload/Angebote/mobbing-online.pdf](http://www.jugendundmedien.ch/fileadmin/user_upload/Angebote/mobbing-online.pdf)

[Zugriffsdatum: 22.06.15]

Olweus, Dan (2002). Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. 3., korrigierte Auflage. Bern: Hans Huber Verlag

Radlmair, Claudia (2013). Die psychischen Folgen unseres Schulsystems. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH

URL:

[https://books.google.ch/books?id=cre1ntL1rYoC&pg=PA65&dq=normen+und+werte+entwickeln+kinder+von+6+-+12+jahren&hl=de&sa=X&ei=h3k\\_VaDJIMTiaKGFgEA&ved=0CB0Q6AEwAA#v=onepage&q=normen%20und%20werte%20entwickeln%20kinder%20von%206%20-%2012%20jahren&f=false](https://books.google.ch/books?id=cre1ntL1rYoC&pg=PA65&dq=normen+und+werte+entwickeln+kinder+von+6+-+12+jahren&hl=de&sa=X&ei=h3k_VaDJIMTiaKGFgEA&ved=0CB0Q6AEwAA#v=onepage&q=normen%20und%20werte%20entwickeln%20kinder%20von%206%20-%2012%20jahren&f=false) [Zugriffsdatum: 22.06.15]

Sansen, Lisa Margareta. (2013). Peer-Viktimisierung: Erfassung belastender sozialer Erfahrungen in Kindheit und Jugend und deren Auswirkung auf Psychopathologie: Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Naturwissenschaften (Dr. rer. nat.). Bielefeld

URL:pub.uni-

[bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordOld=2631106&fileOld=2631107](http://bielefeld.de/luur/download?func=downloadFile&recordOld=2631106&fileOld=2631107)  
[Zugriffsdatum: 22.06.2015]

Scheithauer, Herbert/Hayer, Tobias/Petermann, Franz (2003). Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen: Hogrefe-Verlag GmbH & Co. KG

Spies Anke (2013) Das „Schulklima“ im Kontext von Adressierungs- und Aneignungsprozessen: Eine explorative Annäherung an die Sicht der Adressatinnen und Adressaten von Schulsozialarbeitsangeboten und die Position der schulischen Kooperationspartner. In: Spies, A. (Hrsg): Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen des Reformpotenzials. S. 71-98

Teuschel, Peter/Heuschen, Klaus Werner (2013). Bullying: Mobbing bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Schattauer GmbH Verlag

von Barga, Stefanie (2008). Bullying: Möglichkeiten des Opferschutzes. Saarbrücke: VDM Verlag Dr. Müller

Walker, Jamie (Hrsg.) (2001). Mediation in der Schule: Konflikte lösen in der Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen Scriptor Verlag

Willemse, Isabel/Waller, Gregor/Genner, Sarah/Suter, Lilian/Oppliger, Sabine/Huber, Anna-Lena/Süss, Daniel (2014). JAMES. Jugend I Aktivitäten I Medien – Erhebung Schweiz.

Ergebnisberichte zur JAMES-Studie. Zürich: Züricher Hochschule für Angewandte

Wissenschaft. URL:

[http://www.jugendundmedien.ch/fileadmin/user\\_upload/Fachwissen/Ergebnisbericht\\_JAMES\\_2014.pdf](http://www.jugendundmedien.ch/fileadmin/user_upload/Fachwissen/Ergebnisbericht_JAMES_2014.pdf) [Zugriffsdatum: 22.06.15]

## **15 Abbildungs- und Tabellenverzeichnis**

Abbildung 1: Eigene Darstellung, Datenquelle: Willemse et al. 2014

Abbildung 2: Eigene Darstellung, Datenquelle: Kindler 2009

Abbildung 3: Eigene Darstellung, Datenquelle: Teuschel/Heuschen 2013

Abbildung 4: Darstellung, Datenquelle: <https://de.fotolia.com/id/38106930>