

Melzer, W. / Schubarth, W. / Ehninger, F. (2006): Positives Sozialverhalten von Schülern als ein Bildungswert. In: Heitmeyer, W. / Schröttle, M. (Hg.): Gewalt. Beschreibungen, Analysen, Prävention, S. 217 - 236.

Olweus, D. (2002): Gewalt in der Schule - Was Lehrer wissen sollten und tun können. Bern.

Prüß, F. u. a. (2001): Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Mecklenburg - Vorpommern. Empirische Analysen zur Entwicklung eines innovativen Handlungsfeldes. Schwerin.

Schäfer, M. / Frey, D. (Hg.) (1999): Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Göttingen / Bern / Toronto / Seattle.

Scheithauer, H. / Hayer, T. / Peterman, F. (2003): Bullying unter Schülern. Göttingen / Bern / Toronto / Seattle.

Schubarth, W. u.a. (1999): Im Gewaltausmaß vereint. Eine vergleichende Schülerbefragung in Sachsen und Hessen. In: Holtappels, H.G. u.a. (Hg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim/München, S. 101 - 118.

Schubarth, W. (2000): Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Theoretische Grundlagen - Empirische Ergebnisse - Praxismodelle. Neuwied, Kriftel.

Schubarth, W. (2002): Schulentwicklung und Prävention. Was Schule gegen Gewalt und Rechtsextremismus tun kann. Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung e.V. Göttingen.

GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT

Beate Schuster

Psychische Gewalt durch Mobbing und soziale Ausgrenzung

Präventions- und Interventionsmöglichkeiten für den Schulalltag

In den letzten Jahren hat sich die Sensibilität dafür geschärft, dass nicht nur physische Gewalt ein gesellschaftliches Problem darstellt, sondern auch psychische Gewalt – und dass letztere unter bestimmten Bedingungen gar zu ersterer führen kann. So haben etwa die Analysen der Schulschießereien in den USA ergeben, dass die Täter vorauslaufend sozialer Ausgrenzung – einer besonderen Variante von psychischer Gewalt – ausgesetzt gewesen waren (s. z.B. Leary, Kowalski, Smith & Phillips, 2003).

Soziale Ausgrenzung kann beispielsweise durch das Streuen von Gerüchten ausgeübt werden, oder auch durch schwer nachweisbare manipulative Akte. Wenn sich etwa drei Freundinnen verabreden, kann eine Täterin eine hinzukommende Person ausgrenzen, indem sie subtil das Thema ändert, sodass die anderen beiden vergessen, die vierte von der geplanten Aktivität zu informieren.

Diese Form von Angriffen, die mit der Zeit den sozialen Ausschluss zur Folge haben, ist für außen stehende Beobachter/innen wenig offensichtlich bzw. wenig eindeutig. Aus diesem Grund sind Lehrkräfte häufig verunsichert und besorgt, sich durch ein Eingreifen in solchen Situationen lächerlich zu machen. Da darüber hinaus die Verletzung der Aufsichtspflicht sehr viel eher bei körperlichen Folgen geahndet wird als bei psychischen Beeinträchtigungen, mögen sich viele Verantwortliche mehr oder weniger bewusst davor scheuen zu intervenieren. Empirischen Studien zufolge wählen in der Tat sowohl Lehrkräfte (Yoon & Kerber, 2003) als auch Lehramtsstudierende (Baumann & Del - Rio, 2006) bei Szenarien mit dieser Form der Gewalt die am wenigsten starke Sanktion.

Aber gerade diese Art von Angriffen ist für das Opfer von besonders schwerer Bedeutung, wie durch verschiedene Beobachtungen nahe gelegt wird:

- Aus der Forschung zu „Kritischen Lebensereignissen“ bzw. der so genannten „Glücksforschung“ (s. etwa die Arbeiten von Daniel Kahnemann) weiß man, dass ein großes Unglück weniger gravierend ist als viele, tägliche, kleine – letzteres ist bei psychischer Gewalt in der Regel der Fall.
- Anekdotische Berichte (Persönliche Kommunikation) von Psychotherapeut/innen thematisieren, dass Opfer von sozialer Ausgrenzung schlimmer traumatisiert sind als etwa Bürgerkriegsopfer. Dieser auf den ersten Blick unglaubliche Sachverhalt wird vor der Perspektive verständlicher, dass sich Bürgerkriegsopfer mit ihrer ureigenen Gruppe „in einem Boot“ wissen und den Angriff nicht „persönlich“ nehmen müssen.
- Ganz in diesem Sinne berichtet der Sozialpsychologe Kip Williams von einer besonderen Variante der Todesstrafe bei australischen Ureinwohnern. Der Stammesälteste zeigt mit einem bestimmten Holzstück auf den Delinquenten, und ab sofort ist jeglicher soziale Kontakt mit diesem tabu. In der Regel stirbt der Delinquent an dem massiven Stress, den dies auslöst, innerhalb der nächsten 48 Stunden.
- Dieses ebenfalls auf den ersten Blick sehr erstaunliche Phänomen wird verstehbar vor dem Hintergrund von evolutionären Überlegungen. Über die längsten Entwicklungszeiträume hinweg war der soziale Tod gleichbedeutend mit dem existentiellen Tod.

- Da zudem in unserer Gesellschaft ein Wandel eingetreten ist, der viele traditionelle soziale Gemeinschaften weg brechen lässt, wie z.B. Großfamilie, Dorfgemeinschaft, Vereine, Kirchengemeinden etc., bekommen die verbleibenden sozialen Verbände wie die im Klassenzimmer – oder die Teams am Arbeitsplatz wie im Lehrerzimmer – ein *relativ* größeres Gewicht.

Die zentrale Bedeutung der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe wird auch durch experimentelle Studien untermauert. So reichte beispielsweise bereits eine durch Manipulationen eines Versuchsleiters induzierte Erwartung, in Zukunft mit sozialer Ausgrenzung konfrontiert zu sein, aus, um bei Versuchspersonen dramatische Leistungseinbrüche zu erzeugen (Baumeister, Twenge & Nuss, 2001), und neuere empirische Studien zeigen gar, dass experimentell manipulierte soziale Ausgrenzungserfahrungen im Gehirn dieselben Strukturen aktivieren, die bei körperlichen Schmerzen involviert sind (s. Eisenberg, Lieberman & Williams, 2003).

Zusammenfassend legen diese Überlegungen und Befunde also nahe, neben physischer Gewalt auch psychische noch stärker in den Blick zu nehmen. Genau dies geschieht in der Forschung unter Bezugnahme auf ein Konzept, welches in der Definition explizit beide Formen von Gewalt subsumiert, nämlich das so genannte „Mobbing“.

Von Mobbing wird – in Abgrenzung von einfachen Streitereien oder kleineren Konflikten – gesprochen, wenn Angriffe auf ein Opfer (1) wiederholt und über einen längeren Zeitraum hinweg erfolgen, also eine gewisse Systematik aufweisen, sie (2) in Schädigungsabsicht durchgeführt werden und (3) ein Stärkeungleichgewicht dergestalt gegeben ist, dass sich die angegriffene Person nicht bzw. nicht mehr wehren kann. Die Angriffe können dabei (4) verbaler, physischer oder so genannter „relationaler“ Natur sein – letzteres bedeutet, dass die sozialen Beziehungen manipuliert werden (s. z.B. Solberg & Olweus, 2003; Scheithauer, Hayer, Petermann & Jugert, 2006).

In ähnlicher Weise, wie dies oben schon für soziale Ausgrenzung ausgeführt worden ist, hat auch die Literatur zu „Mobbing“ gezeigt, dass solche Angriffe gravierende Konsequenzen haben – wie etwa emotionale Beeinträchtigungen (z.B. Hodges & Perry, 1999; Dao et al., 2006), Leistungseinbrüche (s. etwa Woods & Wolke, 2004) oder gar Nachwirkungen bis ins spätere Arbeitsleben (Smith, Singer, Hoel & Cooper, 2003; Varhama & Bjorkvist, 2005). Und konsistent mit den oben zitierten experimentellen Studien zur Wirkung von Ausgrenzungserwartungen hat selbst die bloße Antizipation einer solchen Gefahr bereits negative Konsequenzen. So zeigten nicht involvierte Beobachter von Mobbing in ähnlicher Weise Stressreaktionen wie Mobbingopfer selbst (s. z.B. Hoel, Faragher & Cooper, 2004).

Vor diesem Hintergrund wird es zu einer zentralen Aufgabe, den Arbeitsplatz von Schüler/innen (und Lehrer/innen im Lehrerzimmer) vor sozialer Ausgrenzung und Mobbing zu schützen. Hierzu sollen im Folgenden einige Vorschläge vorgestellt werden. In einem ersten Teil führe ich auf der Basis von Überlegungen zum „Classroom Management“ Möglichkeiten der Intervention bei und Prävention von Übergriffen durch (Haupt-)Täter/innen bzw. der Gruppe aus. In einem zweiten Teil erläutere ich ergänzend, wie man „situationale“ Faktoren beeinflussen und eine „Schulkultur der Achtsamkeit und Anerkennung“ gestalten kann. In einem dritten Teil gehe ich auf Ansatzpunkte beim Opfer ein, da dies für die Betroffenen bzw. deren Eltern häufig der einzige „Hebel“ ist, der realistisch zur Verfügung steht.

„Classroom Management“: Intervention bei aktuellen Übergriffen auf der Basis von verhaltenstherapeutischen und bindungstheoretischen Überlegungen sowie Prävention von Disziplinproblemen

Intervention bei aktuellen Übergriffen.

Mobbing wird häufig von einigen wenigen (Haupt-) Täter/innen initiiert. Ein effizienter Umgang mit diesen Angreifer/innen sollte sowohl eine verhaltenstherapeutische Komponente beinhalten als auch bindungstheoretische Überlegungen berücksichtigen:

Eine umfangreiche Literatur zu dem Stichwort *Childhood Aggression* (zsfssd. s. z.B. Lehrbuchkapitel in Shaffer, 2002) hat nämlich nachgewiesen, dass Kinder und Jugendliche, die sich durch erhöhte Aggressivität auszeichnen, ein typisches Sozialisationsmuster teilen: Zum einen greifen ihre primären Bezugspersonen nicht oder nur inkonsistent sanktionierend ein, wenn die Kinder aggressives Verhalten zeigen, sodass kein so genanntes „operantes“ Lernen, d.h. Lernen über Konsequenzen (Belohnung und Bestrafung), stattfindet. Darüber hinaus verhalten sich die primären Bezugspersonen ihrerseits häufig selbst aggressiv, u.a. gegenüber dem betreffenden Kind, sodass mittels Modellernen vermittelt wird, dass sich Aggression auszahlt (wenn etwa die Mutter bei Gewalt des Vaters diesem nachgibt, oder wenn das Kind selbst sich der Macht des Vaters beugt, sobald dieser zuschlägt).

Zum anderen weisen aggressive Kinder typischerweise so genannte „unsichere Bindungsmuster“ auf (s. z.B. die klassische Studie von Troy & Sroufe, 1987; für neuere Darstellungen der Forschung zur Bindungstheorie s. z.B. Grossmann & Grossmann, 2003). Während „sicher“ gebundene Kinder ihre primäre Bezugsperson (meist die Mutter) als sicheren Hafen betrachten, von dem aus sie geschützt die Welt explorieren können, vertrauen unsicher - gebundene Kinder nicht auf diesen Schutz bzw. sehen ihre primären Bezugspersonen im Gegenteil sogar eher als eine mögliche Gefahren- oder Stressquelle, vor der man sich im Zweifelsfall sogar seinerseits schützen muss.

Damit sind diese Kinder im familiären Umfeld Erziehungsbedingungen ausgesetzt, die gleich in zweifacher Hinsicht einem Erziehungsstil zuwider laufen, der sich als langfristig günstig erwiesen hat – dem so genannten „autoritativen“ (oder auch „partnerschaftlichen“). Beim „autoritativen“ Erziehungsstil wird eine Haltung der Kindzentrierung, Wärme und Akzeptanz (Beziehungsangebot) kombiniert mit Forderung oder Lenkung (Verhaltenssteuerung) (im Gegensatz etwa zum „autoritären“, bei dem viele Forderungen gestellt werden und die Lenkungskomponente stark ausgeprägt ist, aber wenig Kindzentrierung und Wärme gezeigt wird, oder dem „permissiven“, bei dem zwar die Kindzentrierung und Wärme ausgeprägt ist, jedoch kaum Forderungen gestellt werden und wenig [An-] Leitung gegeben wird.)

Eine Vielzahl von Studien hat nachgewiesen, dass der „autoritative“ Erziehungsstil, der Wärme mit Lenkung verbindet, zu den besten Entwicklungsergebnissen führt (s. z.B. Darstellung von Hoppe - Graf, 1999). Autoritativ erzogene Kinder haben u.a. mehr Freunde und ein geringeres Risiko, viktimisiert zu werden, sie sind emotional stabiler und verhalten sich prosozialer (moralischer), sie sind leistungsbereiter bzw. leistungsfähiger, sie sind gesünder und haben als Erwachsene befriedigendere soziale bzw. familiäre Beziehungen.

Für solche langfristigen positiven Wirkungen des autoritativen Erziehungsstils gilt, dass „Mehr mehr ist“, d.h. je häufiger oder länger bzw. von je mehr Personen sie eine solche Behandlung erfahren, desto günstiger ist es. „Mehr ist mehr“ bedeutet aber auch, dass jede einzelne Person einen Beitrag leisten kann: Wenn das Kind schon von seinen Eltern nicht diese günstigen Bedingungen geboten bekommt, ist es besser, diese wenigstens von seinen Lehrkräften zu erfahren als von gar niemandem.

Und in der Tat zeigen bindungstheoretische Untersuchungen, dass eine Bezugsperson (etwa der Vater) in gewissem Umfang das fehlende Bindungsangebot einer anderen Bezugsperson (etwa der Mutter) kompensieren kann (s. Shaffer, 2002).

Wie aber kann eine Lehrkraft konkret die beiden Komponenten des erfolgreicher autoritativen Erziehungsstils gegenüber einem Täterkind umsetzen? Im Prinzip kann die Vorgehensweise in einem Grundsatz zusammen gefasst werden: „*Verhalten, nicht Person bestrafen*“.

Beginnen wir mit der ersten Komponente des Grundsatzes, die thematisiert, dass Verhalten *sanktioniert* werden soll – und die eine Entsprechung zur „Lenkungs-komponente“ des autoritativen Erziehungsstils hat.

Diese Komponente impliziert zunächst, dass bei Fehlverhalten wie z.B. manipulativen Ausgrenzungsversuchen oder verbalen Beleidigungen oder erpresserischen Handlungen klar Grenzen gesetzt werden. Dieses Grenzensetzen sollte den gängigen verhaltenstherapeutischen Grundprinzipien entsprechen, die unter dem Stichwort „Classroom Management“ für den Schulkontext nutzbar gemacht worden sind (f. Darstellungen auf Lehrbuchniveau s. z.B. Slavin, 2003).

Wichtig ist zunächst, dass Konsequenzen sofort und ohne Zeitverzögerung erfolgen sollten. Wenn also beispielsweise ein Schüler jemanden verbal beleidigt, sollte unmittelbar eine Reaktion gezeigt werden.

Diese unmittelbare Reaktion sollte dem *Prinzip der „geringsten Intervention“* folgen, also zunächst klein sein. Denkbar wäre etwa ein Blickkontakt und ein stummer Fingerzeig auf die Regel auf dem Wandposter „Wir gehen respektvoll miteinander um“.

Genügt dieser Hinweis nicht, sollte die Lehrkraft ein Repertoire an Reaktionen zur Verfügung haben, die einerseits den Unterrichtsablauf nicht stören (s.u.), andererseits aber auch für den betreffenden Schüler tatsächlich eine Strafe darstellen. Bei Sanktionen ist nämlich zu beachten, dass sich Verstärker immer individuell bestimmen: Was für den einen eine Belohnung darstellt, kann für den anderen eine Strafe sein und umgekehrt. Im Unterricht aufgerufen zu werden und vorne an der Tafel etwas erläutern zu sollen, kann für den einen eine Strafe darstellen, für den anderen aber eine Belohnung, da er endlich mal zeigen darf, was er kann. In ähnlicher Weise mag es für den einen eine Strafe darstellen, vor die Tür geschickt zu werden, da er sich schämt, während es für den anderen eine Belohnung ist, da er sich draußen eine schöne Zeit machen kann und dem langweiligen Unterricht entkommt.

Der Sachverhalt, dass sich Verstärker immer individuell bestimmen, führt häufig dazu, dass im Klassenzimmer viele „*unbeabsichtigte*“ Verstärker eingesetzt werden. Das klassische Beispiel ist Aufmerksamkeit: Was als Strafe gedacht ist, bringt aber auch Aufmerksamkeit und stellt deshalb eine Belohnung dar, die mitverantwortlich dafür ist, dass das unerwünschte Verhalten aufrecht erhalten wird.

Wichtig ist demnach immer eine sorgfältige Verstärkeranalyse: Gibt es im Klassenzimmer unabsichtliche, versteckte Verstärker für unangemessenes Verhalten? Im nächsten Schritt gilt es dann, für jede einzelne Person passende Verstärker zu finden und anzuwenden. (Nebenbei bemerkt gilt es dann auch, angemessenere Wege für legitime Anliegen zu finden: Das jemand „bloß“ Aufmerksamkeit oder Anerkennung möchte, ist ein ausgesprochen legitimes Interesse. „Bloß“ wäre wünschenswert, ihm diese Aufmerksamkeit oder Anerkennung für angemessenes Verhalten zu geben.)

Bei diesen (individuell abzielenden) Reaktionen ist als nächstes wichtig, dass sie den regulären Unterrichtsablauf so wenig wie möglich behindern – u.a. da eine Behinderung des Unterrichts wiederum ein klassischer unabsichtlicher, versteckter Verstärker für viele Schüler/innen darstellt, und da die Antizipation einer weiteren Unterrichtsunterbrechung Lehrkräfte häufig daran hindert, jedes Mal sofort und konsistent einzugreifen, da sie ja schließlich ihren Stoff durchbringen wollen / müssen.

Welche Eingriffe behindern den Unterricht relativ wenig? Eine konkrete Reaktion könnte etwa darin bestehen, mit dem Unterricht fort zu fahren, währenddessen aber Blickkontakt mit dem betreffenden Kind herzustellen und ihm nonverbal (u.U. mittels eines bereits vorab eingeführten Symbols oder einer Karte mit dem entsprechenden Satz) zu signalisieren: „Bitte komm nachher in der Pause kurz zu mir nach vorne.“

Auf diese Weise realisiert nicht nur dieser Schüler / diese Schülerin, sondern auch die Mitschüler/innen, dass dieses Verhalten nicht akzeptiert wird, und dennoch kann der Unterricht fortgesetzt werden. Manchmal kann der Unterricht aber nicht wieder aufgenommen / fortgeführt werden, da die Täterin weiterhin Mitschüler angreift, z.B. nun dem Opfer einen gehässigen Blick zuwirft oder obszöne Gesten macht. Da dies erneut gegen die Regel „Wir gehen respektvoll miteinander um“ verstößt, darf nun auch selbst eine so kleine Geste nicht übersehen werden, sondern sie muss eine Konsequenz nach sich ziehen. Denkbar wäre ein kurzer Verweis vor die Tür (allerdings nur, wenn diese Maßnahme, s.o., nicht faktisch eine Belohnung darstellt) oder eine kleine Strafarbeit während der großen Pause.

Hilft dies immer noch nicht, wäre denkbar, bereits im Vorfeld mit Kolleg/innen abzusprechen, dass man Schüler/innen bei Fehlverhalten für einige Minuten in die Parallelklasse schicken kann (noch besser: 1 oder 2 Jahrgangsstufen unter der eigenen) – dies wird schon weniger wahrscheinlich als Belohnung wahrgenommen. Ist diese Maßnahme aber diesem speziellen Schüler nicht peinlich und er stört auch in der Nachbarklasse, kann es im Sekretariat eine extra Ecke / neben dem Lehrerzimmer einen kleinen Raum geben, zu dem er verwiesen wird.

Dies waren nur einige wenige Beispiele für Sanktionen, die dem Gedanken folgen, zunächst möglichst klein, dafür aber realistisch zu sein.

Viel effizienter aber als der Einsatz von individuell bestimmten, zunächst kleinen, dann größer werdenden, immer aber realistische Option bleibenden Strafen ist jedoch Verhaltensmodifikation – also die Umsetzung der Lenkungs-komponente des autoritativen Erziehungsstils - über *Verstärkung des erwünschten Verhaltens!* Wenn also ein Täterkind mal zufällig einem anderen Kind die Tür aufhält, ausnahmsweise etwas nettes zu einem anderen sagt, heute mal einen Konflikt friedlich löst, oder ähnliches, dann sollte dieses Verhalten unbedingt auch registriert und mindestens mit einem anerkennenden Blick quittiert werden. Denkbar sind auch systematische individuelle Belohnungen, wie etwa Hausaufgabengutscheine (für dieses nette Verhalten darfst Du einmal unentschuldig ohne Hausaufgaben in den Unterricht kommen) oder Gutscheine für zu spät kommen oder das Löschen eines Verweises im Klassenbuch für ein früheres Fehlverhalten etc.

Die zweite Komponente von „*Verhalten, nicht Person bestrafen*“ thematisiert, dass *nicht die „Person“ bestraft* werden soll. Dieser Teil bezieht sich auf das Angebot einer Beziehung, die durch „unbedingte“, also an keine Vorbedingungen geknüpfte, Wertschätzung charakterisiert ist. Hier wird also die Komponente der „Kindzentrierung, Akzeptanz und Wärme“ des autoritativen Erziehungsstils umgesetzt, indem die Person zu jedem Zeitpunkt angenommen und ihre Würde zu keinem Moment in Frage gestellt wird.

Strafen, wenn sie überhaupt erfolgen müssen, beziehen sich hier sehr klar auf konkretes Fehlverhalten und nicht auf die ganze Person (Formulierungen wie „Du böses Kind“ wären demnach unangemessen; Formulierungen wie „es war falsch von Dir, x gemacht zu haben“ dagegen angemessen). Das bedeutet auch, dass Strafen nicht in emotionalem Aufruhr ausgesprochen werden, sondern ruhig und sachlich, und dass die Beziehung zum Kind auch während der Strafe nicht abgebrochen wird. Im Gegenteil, es wird sogar möglich, dem Kind gar zu helfen, die Strafe durchzustehen (wenn etwa eine Mutter ihr Kind auf den Schoß nimmt, während es aushalten muss, dass es zur Strafe für 1 Minute auf sein Spielzeug verzichten muss). Im Unterrichtskontext wäre ein typisches Beispiel, dass ein Kind, welches für fünf Minuten nach draußen geschickt worden war, bei seiner Rückkehr mit einem freundlichen Nicken begrüßt wird und ihm gesagt wird, an welcher Stelle des Buches sich die Klasse mittlerweile befindet: Die Strafe ist nun abgeübt und vorbei, und ein neuer Anfang wird gemacht – von beiden Seiten! (Merkt man, dass man nach fünf Minuten wohl immer noch innerlich kochen wird, sollte man das Kind lieber für 15 Minuten rausschicken, um ihm danach wieder wirklich freundlich - sachlich begegnen zu können.)

Sanktionieren bzw. Disziplinieren besteht demnach weder in Liebesentzug noch Machtausübung, sondern erfolgt mittels so genannter „Induktion“ (nach Hoffmann, s. z.B. Darstellung in Shaffer, 2002). Dem Kind wird mitgeteilt, dass sein Verhalten falsch war, und erklärt, warum es falsch war (z.B. welchen Schaden es bei der anderen Person bewirkt hat) und wie es den Schaden wieder gut machen kann.

Wenn also in obigem Beispiel auf die Regel gedeutet wurde „Wir gehen respektvoll miteinander um“, dann kann im Anschluss (um den Unterrichtsverlauf nicht zu stören, s.u.) an die Stunde das Kind zur Seite genommen werden und ihm erklärt werden, was es mit der gehässigen Bemerkung beim anderen anrichtet, wie es das wiedergutmachen kann und wie es in Zukunft bei berechtigten Anliegen, die zu Konflikten führen, alternativ reagieren könnte.

Beim Aufzeigen dieser Alternative kann seinerseits genau der Grundsatz „Verhalten, nicht Person bestrafen“ unterrichtet werden: Die Schüler sollen wissen, dass es ihr legitimes Recht ist, sich von bestimmten Verhaltensweisen ihrer Mitschüler gestört zu fühlen, und dass sie ein „Genervtsein“ von bestimmten Verhaltensweisen auch ausdrücken dürfen! Nicht ihr Recht ist, und nicht ausdrücken dürfen sie, dass sie von der ganzen Person genervt sind. Dieser feine Unterschied schlägt sich unscheinbar, dafür umso nachhaltiger, in Formulierungsunterschieden nieder: Statt: „Du nervst!“ sollten Formulierungen eingeübt und verstärkt werden wie „Wenn Du grinst, während ich versuche vorzulesen, nervt mich das.“

Entsprechend besteht eine wirksame Intervention gegen psychische Gewalt im Klassenzimmer auch darin, den Kindern grundlegende Kommunikationsfertigkeiten beizubringen (wie etwa so genannte „Ich - Botschaften“, oder die Regel, dass man vor Kritik immer auch etwas Positives erwähnen sollte – eine Regel, die übrigens Lehrkräfte selbst besonders beherzigen sollten!, weitere Anregungen bzgl. Kommunikation bzw. Feedback geben s. z.B. in Schuster, 2006).

Dass die Umsetzung der etablierten Regeln des „Classroom Management“ nicht nur für weniger Disziplinprobleme und Störungen allgemein sorgt, sondern auch spezifisch psychische Gewalt reduziert, ist mittlerweile bereits empirisch dokumentiert. Roland und Galloway (z.B. 2002) konnten zeigen, dass klassische Classroom Management Variablen wie „Monitoring“ – im Blick behalten von Schüleraktivitäten, wie etwa regelmäßige Kontrolle von Hausaufgaben oder aktives Beaufsichtigen bei Stillarbeit - auch einen Einfluss auf das Ausmaß hatte, in dem Mobbing in der Klasse auftritt.

Prävention von Disziplinschwierigkeiten

Zum effizienten Classroom Management gehören nicht nur Interventionen bei aktuellen Ereignissen, sondern vor allem auch die *Prävention* von unerwünschtem Verhalten. In einer klassischen und immer noch hoch aktuellen Analyse von Lehrerverhalten beobachtete Kounin (1970; eine sehr praxisnahe Darstellung auf deutsch findet sich in Nolting, 2002), dass der große Unterschied zwischen Lehrer/innen, die Disziplinprobleme hatten und solchen, die davon weniger belastet waren, weniger im Eingreifen bei vorhandenen Problemen bestand als in der Prävention von solchen. Die Prävention wiederum wird mittels der Umsetzung folgender zentraler Konzepte erreicht:

„Allgegenwärtigkeit oder Überlappung“ (withitness): Die Lehrer/innen haben viele Geschehnisse gleichzeitig im Blick – buchstäblich „Augen im Hinterkopf“. Da sie mehr als einem Geschehen Aufmerksamkeit widmen können, können sie anbahnende Probleme entweder gleich im Keim ersticken, oder aber sie kennen die Entstehungsgeschichte von sich anbahnenden Konflikten und können dann, wenn diese über eine bestimmte Schwelle gelangen, effizient eingreifen.

„Reibungslosigkeit und Schwung“ (momentum): Lehrkräfte lassen sich nicht ständig von Kleinigkeiten ablenken – haben sie eine Aufgabe gegeben und die Schüler/innen fangen an zu arbeiten, unterbrechen sie nicht mehr. Fällt ihnen zwischendrin etwas auf, sprechen sie es erst an, wenn die Arbeitsphase beendet ist. Nicht so Lehrer/innen mit Disziplinproblemen: Fällt diesen in der Stillarbeitsphase plötzlich herum liegender Müll auf, fragen sie mitten in die Stillarbeit hinein, wer denn „für diese Schweinerei hier verantwortlich“ ist. Verwandt damit ist die „thematische Inkonzernenz“ solcher Lehrer, die übergangslos und unvermittelt zu einem neuen Punkt wechseln.

„Gruppenfokus bzw. Gruppenmobilisierung“ (Maintain group focus): Dieses Konzept beschreibt, dass „gute“ Lehrer/innen zu jedem Zeitpunkt *alle* Schüler aktiviert halten. Die meisten Lehrer/innen haben eine (meist unbewusste) Präferenz für manche Schüler/innen, die sie gehäuft aufrufen – weswegen sich der Rest der Klasse entspannt zurücklehnt und nicht mehr mitarbeitet. Eine sehr simple Maßnahme besteht darin, Fragen zuerst in den Raum zu stellen und erst nach einer gewissen Nachdenkzeit einen konkreten Namen zu nennen (statt die Frage folgendermaßen zu stellen: „Florian, wie viel ist 9 x 9“ wäre es demnach günstiger, zuerst zu fragen: „Wie viel ist 9 x 9“, und dann nach einer kurzen Pause: „Florian“). Ferner ist es wünschenswert, auf einer Klassenliste abzuhaken, wenn Florian aufgerufen worden war, um dadurch den Überblick zu behalten, um alle ungefähr gleich häufig dran zu nehmen.

Das letzte Konzept schließlich ist „Überdrussvermeidung“: Im Unterricht muss vieles häufig eingeübt werden, damit es automatisiert wird. Dabei kann es aber schnell zum „Überdruss“ kommen. Methodenwechsel und eine Struktur, die deutlich macht, wie die einzelnen Bestandteile aufeinander aufbauen – man also einen Schritt vorankommt – helfen dem vorbeugen. So kann beispielsweise beim Einüben des Kopfrechnens in der Grundschule Methodenwechsel eingesetzt werden, indem die Kinder mal schriftlich Arbeitsblätter ausfüllen, dann in einem Wettbewerb in Zweiergruppen gegeneinander antreten, und die jeweils schnellsten schaffen es in die nächste Runde, bis ein(e) „Rechenkönig(in)“ ermittelt ist, oder die Aufgaben werden in Geschichten eingebettet. Darüber hinaus kann den Kindern schon während der Automatisierungsphase an einfachen Beispielen gezeigt werden, wie sie bei der Multiplikation profitieren, wenn sie schnellen Zugang zu den Additionen haben.

Beeinflussung von „situationalen“ Faktoren und Gestaltung einer Schulkultur der „Achtsamkeit und Anerkennung“

Mobbing hängt nicht nur vom Führungs - (Erziehungs -)Stil der Lehrkraft ab, sondern u.a. auch von „situationalen“ Faktoren (Wirkung unterschiedlich gearteter Typen von Situationen).

Auch auf solche Faktoren können Lehrkräfte häufig mehr Einfluss nehmen, als es auf den ersten Blick scheint.

Ein erster „situationaler“ Faktor ist (1) die Gruppenzusammensetzung. In einer sehr aufschlussreichen Studie in einem Sommerlager haben Wright, Giammarino & Parad (1986) unter dem Stichwort „Social misfit“ gezeigt, dass es nicht unbedingt ein Persönlichkeitsmerkmal per se ist, welches bestimmt, ob ein Kind abgelehnt wird, sondern die Passung dieses Persönlichkeitsmerkmals zu der Persönlichkeit der anderen. In diesen Studien wurde etwa die Aggressionsneigung der Kinder erfasst. War ein Kind überdurchschnittlich aggressiv, wurde es in einer Gruppe durchschnittlicher oder unterdurchschnittlich aggressiver Kinder abgelehnt.

Allerdings ist es nicht die Aggression als solche, die Ablehnung provoziert. Kam ein Kind mit hoher Aggressionsneigung in eine Gruppe von überdurchschnittlich aggressiven Kindern, wurde es nicht abgelehnt. In dieser Gruppe wurde dafür dasjenige Kind abgelehnt, das unterdurchschnittlich aggressiv war.

Ein Interventionsansatz besteht demnach darin, möglichst schon bei der Zusammenstellung der Klassen auf die Gruppenzusammensetzung zu achten bzw. in bestehenden Klassen darauf zu achten, dass wechselnde Untergruppen entstehen. Dies kann wiederum zum Teil mit sehr einfachen Mitteln wie etwa der regelmäßigen Veränderung der Sitzordnung erreicht werden. Sitzen immer die gleichen Personen nebeneinander, werden neue Freundschaftsbildungen erschwert – während durch wechselnde Sitzordnungen auch ein Kind mit sozialen Kontaktschwierigkeiten eine Chance erhält.

Andere Gruppenkonstellationen können selbstverständlich auch durch den Wechsel des Kontextes, in dem sich das Kind bewegt, erreicht werden. Wenn das Kind etwa in anderen Sportgruppen mitmacht (s. hierzu mehr unten), erlebt es sich in einer komplett anderen Gruppenzusammensetzung möglicherweise ganz anders angenommen – was die Härte der Ablehnung in der Konstellation des derzeitigen Klassenverbandes abmildern hilft.

Im Schulkontext selbst kann man ferner, in ähnlicher Weise wie beim Wechsel der Sitzordnung, auch Projekt- oder Kleingruppen oder Paarzusammenstellungen für kleinere Arbeitsaufträge nutzen, um aktiv Chancen eröffnende Konstellationen zu gestalten.

Die Chance ergibt sich daraus, dass etablierten sozialpsychologischen Ansätzen zufolge (s. z.B. das Lehrbuchkapitel in Aronson, Wilson & Akert, 2004) (2) „Nähe“ eine wichtige Bedingung für Sympathie darstellt. Allein durch die Vertrautheit des alltäglichen Kontaktes und Austausches können die Einstellungen gegenüber einem Mitschüler positiv beeinflusst werden. Dieses Phänomen ist in der Sozialpsychologie unter dem Stichwort „mere exposure“ (= „reines Ausgesetztsein“) bekannt geworden. Zeigt man etwa Proband/innen bestimmte Schriftzüge häufiger als andere, bewerten sie später die mehrmals gesehenen Zeichen positiver und attraktiver. Die höhere Vertrautheit aufgrund der häufigeren Exposition hat demnach einen Einfluss auf die Wahrnehmung, etwas (oder jemanden) „gut leiden zu können“.

Noch einen Schritt weiter geht die Gestaltung von Strukturen, wenn man (3) „positive Abhängigkeit“ schafft. Traditionelle Strukturen im Klassenzimmer sind durch Wettbewerb und damit „negative Abhängigkeit“ charakterisiert: Je schneller die Mitschüler/innen etwas verstehen, desto weniger Wiederholungen gibt es und desto früher wird die Lernzielkontrolle geschrieben – auch wenn die „schwächeren“ Schüler/innen den Sachverhalt noch nicht verstanden haben. Entsprechend erhalten sie umso schlechtere Noten, je besser die anderen sind.

Klassische sozialpsychologische Studien von Muzafer Sherif (s. wiederum Darstellung in Lehrbüchern, z.B. Aronson et al., 2004) haben aber nachgewiesen, dass solche Wettbewerbsstrukturen eher Feindseligkeiten schaffen, während „positive Abhängigkeit“ Kooperation und Zuneigung auslösen.

Ähnlich wie die oben beschriebenen Studien zum „social misfit“ arbeitete Sherif mit Kindern in Sommerlagern. Kurz nach ihrer Ankunft erfasste er mittels soziometrischer Maße die Freundschaftsbeziehungen, und teilte die Kinder auf eine solche Weise den Gruppen zu, dass jeweils die besten Freunde getrennt wurden und zwei verschiedenen Gruppen zugeordnet wurden. Diesen Gruppen gab er dann Namen („eagles“ und „rattles“) und ließ sie in der nächsten Zeit in ständigem Wettbewerb gegeneinander antreten. In kurzer Zeit waren sich die ehemaligen Freunde spinnefeind, und die jeweiligen Gruppenmitglieder untereinander eng verschweißt.

In einem nächsten Schritt sollte dieser Prozess umgekehrt werden, und dieses Vorhaben erbrachte zwei zentrale Einsichten: (1) Es ist sehr viel leichter / geht sehr viel schneller, bestehende Freundschaften zu zerstören und Feindschaften zwischen Gruppen aufzubauen als alle wieder miteinander zu versöhnen, und (2) um letzteres Ziel zu erreichen, ist es hilfreich, allen Untergruppen ein gemeinsames Oberziel zu geben (wie etwa eine gemeinsame Vorführung eines Theaterstückes), zur Erreichung dessen die Untergruppen nun in positiver Weise voneinander abhängig werden. Solche „Positive Abhängigkeit“ fördert Kooperation und Freundschaft zwischen den Gruppenmitgliedern.

Im Klassenzimmer kann man positive Abhängigkeit herstellen, indem man etwa Schüler/innen an einem gemeinsamen Projekt arbeiten lässt, bei welchem der Beitrag jeder einzelnen Untergruppe wichtig ist, damit das Gesamtprojekt gelingt. Auch die höhere Leistungsfähigkeit einzelner Schüler/innen kann in einer Weise genutzt werden, dass sie nicht, wie oben ausgeführt, faktisch zum Nachteil der anderen gerät, sondern zum Vorteil. Den Schüler/innen kann etwa mitgeteilt werden, dass für die Vermittlung eines bestimmten Sachverhaltes eine bestimmte Anzahl an Schulstunden eingeplant ist. Sollte aber wirklich jede/r den Sachverhalt schneller begreifen, kann die gewonnene Zeit für eine Spaßaktivität verwendet werden. Damit wirklich jede/r den Sachverhalt schneller versteht, sollen diejenigen Schüler/innen, die es bereits begriffen haben, in Kleingruppen denjenigen beistehen, die sich schwerer tun. Nun profitieren plötzlich die „Schwächeren“ von der höheren Geschwindigkeit der anderen, statt wiederum bestraft zu werden. Solche positive Abhängigkeit, die Kooperation befördert, schafft ein günstigeres Klima als die traditionellen Wettbewerbsstrukturen, die Kooperation stärken.

Das (4) Klassenklima kann durch viele weitere Maßnahmen positiv beeinflusst werden. Die unter der Federführung von Kahlert und Siegel (2002) entstandene Broschüre der BZgA „Achtsamkeit und Anerkennung“ etwa hat eine Reihe von Vorschlägen gemacht, wie man die Situation im Klassenzimmer so gestalten kann, dass generell ein achtsamerer Umgang miteinander gefördert wird. An dieser Stelle möchte ich hieraus drei Ideen vorstellen (für weitere Ideen s. die sehr lesenswerte Broschüre).

Die erste recht einfach umzusetzende Maßnahme nennt sich „Die freundlichen 10 Minuten“. Die Grundidee besteht darin, dass die Schüler/innen sich gegenseitig etwas Nettes sagen. Dies kann in unterschiedlichen Variationen umgesetzt werden, etwa dass im Stuhlkreis jede/r der Reihe nach etwas Positives über die anderen sagen muss, oder dass ein Geburtstagskind als Geburtstagsgeschenk einen Stapel von Kärtchen erhält, auf die jeder Mitschüler / jede Mitschülerin mindestens einen bewunderungswürdigen Sachverhalt notiert hat (Studierende, die dieses Verfahren als Kind erlebt haben, berichten, dass sich die Nettigkeiten regelrecht ins Gehirn „eingebrannt“ hätten!).

Eine weitere Maßnahme, die relativ leicht in den Schulalltag integrierbar ist, ist das Klassentagebuch. Dies ist ein Buch, in welches die Kinder jederzeit reinschreiben dürfen, und zu einem verabredeten Zeitpunkt (etwa jeden Freitag in der 4. Stunde im Stuhlkreis) wird durchgegangen, ob die aufgeschriebenen Themen noch Bedeutung haben und jetzt besprochen werden sollten. Wenn sich etwa Leonie und Lara streiten, braucht die Lehrkraft nicht den Unterricht zu unterbrechen, sondern kann mit einem stummen Fingerzeig Richtung Buch beide bitten, ihre Sicht des Sachverhalts im Buch niederzuschreiben und es dann gegebenenfalls am Freitag zu besprechen.

Eine weitere Idee zielt darauf ab, den überstarken Wettbewerb und Leistungsdruck der Schule zu reduzieren, indem zumindest für Teilbereiche des Unterrichts die so genannte „individuelle Bezugsnorm“ eingeführt wird – Leistungen werden nicht daran gemessen, ob sie besser oder schlechter als die von den Mitschüler/innen sind, sondern ob es eine Verbesserung im Vergleich zum eigenen Ausgangsstand gegeben hat oder nicht.

Solche Maßnahmen sollten ähnlich wie die oben vorgetragenen Überlegungen zum Classroom Management dazu verhelfen, dass das Klassenklima „besser“ (i.e., weniger kompetitiv, achtsamer, etc.) wird und darüber dann in der Folge auch Mobbing reduziert wird.

Schließlich können auch (5) äußere Bedingungen im Schulumfeld optimiert werden. Solche Gestaltungsmöglichkeiten beginnen bei ansprechender gestalteten Räumen, die zu mehr Wohlfühl einladen. Das Wohlfühl, bzw. umgekehrt ein nicht leicht benennbares Unwohlsein, welches dann auf die Mitschüler/innen übertragen wird, kann durch sehr schlichte, sogar Geld sparende Maßnahmen optimiert werden. So sind viele Schulgebäude beispielsweise schlecht belüftet und häufig überhitzt. Sozialpsychologische Studien zeigen aber, dass schlicht zu hohe Temperatur Aggression ansteigen lässt (s. z.B. Anderson, Bushman & Groom, 1997).

In ähnlicher Weise kann die Gestaltung von Pausenhöfen entweder zu körperlicher Aktivität einladen oder im Gegenteil nur „gelangweiltes Rumstehen“ ermöglichen, bei welchem das Risiko für Viktimisierung steigt.

Umgekehrt können von Mobbing gefährdete Kinder recht wirksam geschützt werden, indem entweder die Pausenaufsicht verstärkt wird, oder aber indem ungefährliche Rückzugsräume angeboten werden. Einen solchen Rückzugsraum bietet z.B. die „Stille Pause“ – ein Ort, bei welchem nicht gesprochen (sondern nur etwa gelesen oder gemalt) werden darf – und an dem sich gefährdete Kinder sicherer fühlen können.

Ansatzpunkte beim Opfer

Während die oben vorgestellten Vorschläge darauf abzielen, das Verhalten der Mitschüler/innen zu verändern und die soziale Situation im Klassenzimmer bzw. Schulhaus günstiger zu gestalten, besteht ein weiterer Ansatzpunkt auch auf der Ebene des Opfers selbst.

Was besondere Merkmale des Opfers anbelangt, gibt es eine lange Diskussion darüber, ob es zufällig ist, wen sich die Haupttäter/innen und dann im Laufe der Zeit die ganze Gruppe zum Opfer suchen, oder ob die ausgewählten Personen charakteristische Merkmale aufweisen, und wenn letzteres, ob dies Ursache oder Folge der Mobbing - Erfahrung ist?

Ein erstes solches Merkmal ist die (1) „Abweichung“ oder „Andersartigkeit“ des Opfers. So hat beispielsweise Leymann (1993), der in Deutschland das Phänomen des Mobbing am Arbeitsplatz bekannt gemacht hat, vehement argumentiert, dass jede/r in irgendeiner Hinsicht anders ist als andere, und dass Besonderheiten mehr Ausrede als Ursache seien oder höchstens noch die Folge der Mobbing - Erfahrung. Andererseits zeigen viele Studien aus unterschiedlichen Forschungstraditionen konsistent, dass Andersartigkeit zu Ablehnung führen kann bzw. dass Mobbing - Opfern mehr Abweichungen zugeschrieben werden.

Illustrativ hierfür ist eine frühe Studie von Lagerspetz et al. (1982). Sie erstellten eine Tabelle, in der in den Zeilen die Namen der Schüler/innen einer Klasse aufgelistet waren, und in den Spalten listeten sie unterschiedliche potentielle Besonderheiten wie „trägt Brille“ oder „Dickleibigkeit“. Nicht nur die Mitschüler/innen, auch die Lehrer/innen und die Eltern der Schulkinder kreuzten systematisch mehr Besonderheiten bei dem Kind an, welches in der Klasse abgelehnt wurde.

Interessant ist darüber hinaus, dass nicht jede Abweichung gleichermaßen Ablehnung und Mobbing provoziert, sondern insbesondere eine solche Abweichung, von der man den Eindruck hat, das Opfer ist selbst verantwortlich dafür. Juvonen (1991) ließ Kinder den Grad der Kontrollierbarkeit für verschiedene Abweichungen einschätzen, und erfasste das Ausmaß der erlebten Ablehnung. Je verantwortlicher eine Stimulusperson für eine Abweichung (wie etwa ihre Dickleibigkeit – Disziplinlosigkeit vs. Stoffwechselstörung) gemacht wurde, desto mehr Ablehnung löste dies aus.

Diese Befunde eröffnen Ansatzpunkte der Intervention, die man als Lehrkraft dem betroffenen Kind aufzeigen bzw. es dabei unterstützen kann, die entsprechende Sichtweise zu transportieren:

Zunächst kann sich das potentielle oder tatsächliche Opfer schlicht anpassen. Das ist sicherlich die tiefere Weisheit hinter dem manchem Erwachsenen unverständlichen Beugen vor Konformitätsdruck – die Kinder und Jugendlichen wissen, dass es von existentieller Bedeutung sein kann, sich Gruppennormen anzupassen. Die Aufforderung zu Zivilcourage in Ehren – ein starkes Kind, welches nicht den sozialen (und, s.o., damit den existentiellen Tod) befürchten muss, muss nicht, und sollte sogar nicht konform gehen – für die Gruppe ist es nämlich überlebenswichtig, dass Nonkonformisten die ausgehandelten sozialen Regeln weiterhin flexibel halten. Eine Person jedoch, die erst einmal Gruppenmitglied werden bzw. sich in der Gruppe etablieren möchte, muss zunächst belegen, dass sie für die Gruppe verlässlich sein wird.

Aus der Perspektive der Gruppe muss bei einer kontrollierbaren Abweichung demnach sichergestellt werden, dass diese eine Abweichung nicht impliziert, dass die betreffende Person auch andere zentrale Gruppennormen nicht beachten wird – und damit ein schlechtes Gruppenmitglied wäre.

Daraus folgt, dass ein erster Schritt bei einem Neuzugang zu einer Gruppe bzw. bei einer Anstrengung ums Etablieren in der Gruppe eben in Anpassung bestehen kann. Nun gibt es aber auch Abweichungen, die man nicht kontrollieren und ändern kann. In diesem Fall kann man aber der Gruppe gegenüber deutlich machen, dass die Abweichung nicht in der eigenen Verantwortung steht und dass man gern anders wäre / sich anders verhalten würde, wenn man denn nur könnte. Damit signalisiert man der Gruppe, dass man (a) durchaus die informelle Gruppennorm verstanden hat und (b), dass man bereit ist, sich an Gruppennormen zu halten – in diesem speziellen Fall aber eben leider dazu nicht in der Lage ist. Die Gefährdung für die Gruppe wird dadurch geringer, und entsprechend sollte auch die Ablehnung abnehmen.

Manchmal kann man Abweichungen zwar verändern, aber man *will* es nicht, u.a. weil die entsprechende Dimension zu sehr im Zentrum der eigenen Selbstdefinition steht. Dann kann man aber immer noch die relative Bedeutung der Abweichung reduzieren, indem man entweder die Wichtigkeit der Dimension der Abweichung thematisiert bzw. das quantitative Verhältnis zu Dimensionen der Ähnlichkeit. Das Individuum macht etwa deutlich, dass der Sachverhalt, dass es gerne klassische Musik hört, für das Zusammenleben eigentlich ohne irgendeine Bedeutung ist, oder es hebt sehr schnell solche Beispiele hervor, bei denen es Dinge ähnlich wie die anderen sieht.

Ein zweites Opfermerkmal ist (2) „körperliche Schwäche“. Leser/innen, die an ihre eigene Schulzeit zurück denken, werden sich möglicherweise daran erinnern, dass das Sportass eigentlich nie viktimisiert wurde, wohl aber dasjenige Kind, welches bei der Mannschaftszuteilung für Völkerball immer bis zum Schluss stehen blieb. In der Tat zeigte schon eine frühe Studie von Olweus (1978) mit Jungen, dass deren körperliche Schwäche einen markanten Anteil an der Vorhersagekraft hatte, welches Kind zum Opfer wird, und auch neuere Studien (z.B. Hodges & Perry, 1999) bestätigen die Rolle der körperlichen Schwäche und Sportlichkeit – nicht nur bei Jungen, sondern auch bei Mädchen.

Eine nahezu banal anmutende, aber sehr effiziente Intervention besteht demnach darin, an der Schule selbst bzw. über Kooperation mit der Schule Sportgruppen gezielt für körperlich schwächere Kinder anzubieten. Eine solche Sportgruppe mag nicht nur den Effekt haben, die Kinder körperlich stärker werden zu lassen. Ein günstiger Nebeneffekt ist möglicherweise, dass sie merken, in dieser Gruppe bin ich akzeptiert, und dies hilft ihnen, die Ablehnung in der Klasse nicht nur auf die eigene Person zurück zu führen, sondern z.T. auch auf Besonderheiten der Gruppe.

Das nächste (3) interessante Opfermerkmal ist Depression bzw. ein niedriges Selbstwertgefühl: Bei vielen Opfern finden sich so genannte internalisierende Tendenzen wie depressive Verstimmtheit oder ein schlechtes Selbstkonzept / geringes Selbstwertgefühl. Diese emotionale Beeinträchtigung bzw. ungünstige Selbstsicht wurde lange Zeit als Folge der Mobbing - Erfahrungen interpretiert (s. z.B. Rigby, 2001) und auch empirisch etwa in Längsschnittstudien dokumentiert (z.B. Hodges & Perry, 1999).

Interessant ist darüber hinaus aber auch, dass internalisierende Tendenzen auch Ursache sein können. In den Fallgeschichten von Leymann zeigt sich als ein Muster, dass spätere Opfer zunächst stark waren, dann aber ein Krisenerlebnis wie den Tod einer nahe stehenden Person verkraften mussten, und im Anschluss setzt Mobbing ein. Möglicherweise wird einer starken Person ihre Stärke geneidet, sie aber eben wegen dieser Stärke nicht angegriffen. Wird sie plötzlich situational bedingt schwach, wird es möglich, sie anzugreifen.

In ähnlicher Weise zeigt auch die oben erwähnte Längsschnittstudie von Hodges und Perry (1999), dass erhöhte depressive Tendenzen zum ersten Messzeitpunkt Viktimisierung zum zweiten vorhersagt. Konsistent damit zeigen Greve und Wilmers (2003) einen Zusammenhang zwischen niedrigem Selbstwertempfinden und dem Risiko zum Opfer zu werden, und dies insbesondere dann, wenn das potentielle Opfer einen ungünstigen Bewältigungsstil aufweist.

Daraus folgt meines Erachtens, dass Lehrkräfte besonders aufmerksam werden sollten, wenn sie von Krisensituationen erfahren, wie etwa von der Scheidung der Eltern eines bislang populären Kindes: Leidet darunter sein Selbstwertempfinden oder zeigt es depressive Tendenzen, ist es nun „at risk“! Darüber hinaus sind Kinder, die ohnehin ein schlechtes Selbstwertgefühl haben, ganz generell einem erhöhten Risiko ausgesetzt. Ob temporär oder permanent, bei beiden Gruppen von Kindern gilt es, sie schon präventiv zu stärken. Dies kann u.a. dadurch geschehen, dass ihnen verantwortliche Aufgaben übertragen werden, in denen sie sich bewähren können.

Ein weiteres Opfermerkmal, auf welches ich in diesem Rahmen hinweisen möchte, ist (4) überstarke Kooperationsbereitschaft / Submissivität. In aller Regel geht ausgeprägtes prosoziales Verhalten mit einem hohen Status in der Gruppe einher (s. z.B. Wright et al., 1986), und eine hohe Kooperationsbereitschaft ist explizites Ziel von Sozialisationsbemühungen in unserer Gesellschaft. Allerdings scheint bei manchen Kindern diese Sozialisation „über das Ziel hinausgeschossen“ zu sein, in dem Sinne, dass die Kooperationsbereitschaft so ausgeprägt ist, dass sie als Unterwürfigkeit (fehl-)interpretiert wird.

In einer experimentellen Studie mit dem so genannten Gefangenendilemma (Schuster, 1999; 2001) zeigte sich, dass unauffällige Kinder ihre Kooperationsbereitschaft u.a. abhängig machten vom Verhalten ihrer Interaktionspartner/innen, während gemobbte Kinder über alle Bedingungen hinweg die kooperative Wahl bevorzugten. Dieses Kooperationsangebot wurde jedoch nicht belohnt, sondern „ausgebeutet“.

Ein Alltagsbeispiel soll dieses Befundmuster verdeutlichen: Wenn sich im Schwimmbad zwei entgegenkommende Schwimmer gegenseitig leicht ausweichen, entscheiden sich beide für eine „kooperative“ Wahl, und beide haben langfristig gemeinsam den meisten Nutzen.

Weicht jedoch A schon von weitem B aus (A zeigt also die kooperative Wahl), „lädt“ er B dazu ein, einfach seine gerade Bahn weiter zu ziehen, da die Notwendigkeit einer Koordination weniger offensichtlich wird (B entscheidet sich also für einen „kompetitiven“ Zug).

Um B dazu zu bringen, seinerseits etwas auszuweichen, müsste A signalisieren, dass er zwar lieber ein Kooperationsangebot macht, aber durchaus auch zu Kooperation in der Lage ist. Dies kann A tun, indem er bei der nächsten Runde nicht von weitem bereits ausweicht, sondern seinerseits nun B zum Ausweichen nötigt, und dann in der darauf folgenden Runde wiederum ein leichtes Ausweichen anbietet.

Diese Strategie nennt sich „Tit - for - tat - plus - one“: Wie du mir, so ich Dir - plus einer kooperativen Vorgabe: Bietest du Kooperation an, bin ich ebenfalls zu Kooperation bereit; willst du es kompetitiv, dann kann ich das auch, biete dir aber immer wieder (= plus one) ein kooperatives Angebot, da wir beide langfristig am meisten profitieren, wenn wir zu einem kooperativen Austausch finden.

Interessanterweise gab es neben den gemobbten Kindern, die diesen flexiblen Ansatz nicht beherrschten, sondern eine situationsunabhängige Präferenz für die kooperative Wahl zeigten, auch Kinder, die eine situationsunabhängige Präferenz für die kompetitive Wahl zeigten. Diese Kinder wurden zwar nicht gemobbt, waren aber sozial abgelehnt – bezahlten also ebenfalls einen hohen sozialen Preis.

Wichtig ist demnach die soziale Kompetenz, kooperativ zu sein, aber auch flexibel zu Kooperation wechseln zu können, wenn der Interaktionspartner (zunächst) nicht auf das Kooperationsangebot eingeht. Solche sozialen Kompetenzen werden Kinder u.a. in so genannten „Assertivitätstrainings“ (Selbstbehauptungskursen) vermittelt. Die Bausteine solcher Trainings können aber auch in den (Schul -)Alltag integriert werden, etwa durch Ermunterung für das sachliche, aber dezidierte Eintreten für eigene legitime Interessen.

Schließlich zeigt eine Vielzahl von Studien, dass (5) der soziale Status von Kindern, die angegriffen werden, in der Klasse sehr gering ist: Niemand mag sie und sie haben keine Freunde. Einen einzigen Freund zu haben, reicht jedoch als Puffer häufig schon aus (Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski, 1999). Entsprechend besteht eine wirksame Intervention darin, den Kindern subtile Hilfestellungen zu geben, eine Freundschaft aufzubauen. Dies kann etwa bewerkstelligt werden, indem zwei Kinder ermutigt werden, außerhalb des Schulkontextes gemeinsam ein Kursangebot anzunehmen (relativ kostengünstig gibt es so etwas auch als städtische Angebote, in München etwa „Schule der Phantasie“ oder „Städtische Sing- und Musikschule“, oder aber durch viele private Anbieter wie etwa Kindertanzstudios oder ähnliches). Allein die regelmäßige gemeinsame Aktivität schafft schon einen Vertrautheitseffekt, der Sympathie befördern kann (s. Darstellung oben), und damit eine Freundschaft fördert, die einen Puffer für negative Effekte von Ablehnung darstellt.

Häufig sind gemobbte Kinder allerdings schon solch lange Zeiträume von sozialen Lernerfahrungen abgeschnitten (da sie keinen sozialen Kontakt mehr haben), dass sie in ihrer Sozialentwicklung in der Tat hinter den Gleichaltrigen her hinken. Eine sehr einfache, aber umso wirksamere Maßnahme besteht in solchen Fällen darin, sie mit jüngeren Kindern zusammen zu bringen. Erstens verschafft ihnen diesen gegenüber schlicht das relativ höhere Alter einen Statusvorteil (die meisten jüngeren Kinder sind stolz, wenn sie mit einem älteren spielen dürfen), und zweitens trifft das gemobbte Kind darüber dann auf einen Interaktionspartner, der in der Sozialentwicklung noch nicht weiter fortgeschritten ist. In diesem geschützten Kontext kann das gemobbte Kind dann soziale Kompetenzen erwerben, die es dann später auf seine Klassenkamerad/innen transferieren kann.

Abschließend (6) ist es wichtig, bei der Behandlung von Opfermerkmalen darauf hinzuweisen, dass es neben der besprochenen Gruppe der „typischen“ Opferkinder auch eine Untergruppe so genannter „provokierender“ oder „aggressiver“ Opfer gibt – Kinder, die gleichzeitig Opfer und Täter sind. Dass Opfer von Mobbing nicht nur mit internalisierenden Tendenzen, sondern auch mit externalisierenden reagieren können, haben neben experimentellen Studien (z.B. Twenge, Baumeister, Tice & Stucke, 2001) nicht zuletzt die eingangs erwähnten Schulschießereien deutlich gemacht. Bei diesen Kindern wird es erforderlich sein, neben der Assertivitätskomponente auch explizit mehr prosoziales Verhalten zu schulen.

Zusammenfassende Rekapitulation und abschließende Bemerkungen

In vorliegendem Beitrag wurde gezeigt, dass soziale Ausgrenzung und Mobbing eine folgenreiche Form von psychischer Gewalt darstellt. Da in nahezu jeder Schulklasse 1 bis 2 Kinder Opfer von Mobbing sind, und gar 3 bis 4 abgelehnt werden (s. Schuster, 1997, 1999), wird es eine drängende Aufgabe, dass Lehrkräfte diesen Prozessen angemessen begegnen bzw. noch besser ihnen vorbeugen.

Hierzu ist zunächst wichtig, allen Kindern eine wertschätzende Beziehung anzubieten, die gepaart ist mit (An-)Leitung hinsichtlich sozial angemessener Verhaltensweisen. Darüber hinaus können flankierend die Schüler/innen unterstützt werden, indem ihre physische und soziale Schulumgebung aktiv gestaltet wird (vgl. etwa die Maßnahmen zur Umsetzung von Achtsamkeit und Anerkennung im Klassenzimmer). Schließlich kann man beim Opfer selbst ansetzen, indem man etwa sein Selbstwertempfinden fördert und mit ihm assertiveres (selbst-behauptenderes) Verhalten einübt.

Wichtig ist vor allem jedoch zu realisieren, dass die Kinder sich nicht einfach „zusammenreißen“ können und die ganze Sache „einfach nicht zu ernst“ nehmen sollten. Eine Vielzahl von Studien hat mittlerweile dokumentiert, dass Mobbing zu einer so genannten „Posttraumatischen Belastungsstörung“ (PTSD) führt (s. Leymann, 1993; für neuere Studien s. z.B. Tehrani, 2004). Charakteristisch für eine PTSD ist, dass sich die belastenden Episoden „intrusiv“ aufdrängen – ein Feuerwehrmann etwa kann sich nicht dagegen wehren, dass vor seinem inneren Auge immer wieder die Bilder eines schweren Einsatzes auftauchen. In vergleichbarer Weise kann sich ein betroffenes Kind nicht dagegen wehren, dass vor seinem inneren Auge immer wieder die Episode auftaucht, bei welcher die ärgste Widersacherin mit einem hämischen Grinsen die beste Freundin vom gemeinsamen Spiel weggezogen hat.

Schlussendlich besteht wohl meistens die wirksamste Lösung darin, mit solchen Frustrationen „gelassener“ und mit Angriffen sozial kompetenter umgehen zu können – aber wie viele Erwachsene zugeben werden, ist dies leichter gesagt als getan. Die Entwicklung solcher emotionalen und sozialen Kompetenzen benötigt ebenso Anleitung und Supervision durch Erziehende wie dies beim Erwerb von kognitiven Kompetenzen (fachlichem Wissen) erforderlich und dort selbstverständlich, ist. Und vor manchen solch verletzenden Frustrationen können und sollten die Führungskräfte eben auch schützen – insbesondere dann, wenn sie die Schwelle von Frustration hin zu systematischer Gewalt überschritten haben. Ich würde mich freuen, wenn dem vorliegenden Beitrag hierfür die ein oder andere konkrete Hilfestellung entnommen werden könnte.

Literatur

Anderson, C. A., Bushman, B. J. & Groom, R. W. (1997). Hot years and serious and deadly assault: Empirical test of the heat hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1213 - 1223.

Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2004). *Sozialpsychologie*. Pearson Studium: München.

Baumann, S. & Del-Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219 - 231.

Baumeister, R. F., Twenge, J. M. & Nuss, C. K. (2001). Effects of social exclusion on cognitive processes: Anticipated aloneness reduces intelligent thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 817 - 827.

Dao, T. K., Kerbs, J. J., Rollin, S. A., Potts, I., Gutierrez, R., Choi, K., Creason, A.H., Wolf, A. & Prevatt, F. (2006). The association between bullying dynamics and psychological distress. *Journal of Adolescent Health*, 39, 277 - 282.

Eisenberg, N. I., Lieberman, M. D., & Williams, K. D. (2003). Does Rejection hurt? An fMRI study on social exclusion. *Science*, 202, 237 - 239.

Greve, W. & Wilmers, N. (2003). Schulgewalt und Selbstwertempfinden: Zum moderierenden Einfluss von Bewältigungsressourcen bei Tätern und Opfern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 353 - 368.

Grossmann, K. E. & Grossmann, K. (2003). *Bindung und menschliche Entwicklung*. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie und Forschung. Stuttgart, Klett - Cotta.

Hodges, E. V. E., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94 - 101.

Hodges, E. V. E. & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677 - 685.

Hoel, H., Faragher, B. & Cooper, C. L. (2004). Bullying is detrimental to health, but all bullying behaviours are not necessarily equally damaging. *British Journal of Guidance and Counselling*, 32, 367 - 387.

Hoppe - Graf, S. (1999). Erziehungsstile und Erziehungsprozesse: Eine Einführung in ausgewählte Teilbereiche der Pädagogischen Psychologie. In Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. *Psychologie*, 7. Auflage. Springer: Berlin.

Juvonen, J. (1991). Deviance, perceived responsibility, and negative peer reaction. *Developmental Psychology*, 27, 672 - 681.

Kahlert, J. & Sigel, R. (2002). *Achtsamkeit und Aufmerksamkeit in der Grundschule*. Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung.

Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston. (dt. 1976: *Techniken der Klassenführung*. Stuttgart: Klett.

Lagerspetz, K. M., Bjoerkqvist, K., Berts, M. & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45 - 52.

Leary, M. R., Kowalski, R. M., Smith, L. & Phillips, S. (2003). Teasing, rejection, and violence: Case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior*, 29, 202 - 214.

Leymann (1993) Leymann, H. (1993). Mobbing: Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen schützen kann. Reinbeck: Rowohlt.

Nolting, H.-P. (2002). Störungen in der Schulklasse: Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Beltz: Weinheim.

Olweus, D. (1978). Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. Washington, D.C.: Hemisphere Publishing Corporation.

Rigby, K. (2001). Health consequences of bullying and its prevention in schools. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The plight of the vulnerable and victimized*. Guilford, New York. (pp. 310 - 331).

Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299 - 312.

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261 - 275.

Schuster, B. (1997). Außenseiter in der Schule: Prävalenz von Viktimisierung und Zusammenhang mit sozialem Status. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 28, 251 - 264.

Schuster, B. (1999a). Zu brav oder zu böse? Mobbing - Opfer und Abgelehnte im Prisoner's Dilemma - Paradigma. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30, 179 - 193.

Schuster, B. (1999b). Outsiders at school: The prevalence of bullying and its relation with social status. *Group Processes and Intergroup Relations*, 2, 175 - 190.

Schuster, B. (2001). Rejection and victimization by peers: Social Perception and Social Behavior Mechanisms. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The plight of the vulnerable and victimized*. Guilford, New York. (pp. 290 - 309).

Schuster, B. (2006). Psychologische Überlegungen zur Umsetzung von Werten in der Praxis der Personalführung. In U. Meier & B. Sill (Hrsg.), *Zwischen Gewissen und Gewinn: Werteorientierte Personalführung und Organisationsentwicklung*. Regensburg: Friedrich Pustet, S. 269 - 287.

Shaffer, D. R. (2002). *Developmental Psychology* (6th Edition). Wadsworth.

Slavin, R. E. (2003). *Educational Psychology: Theory and Practice* (7th Edition). Allyn and Bacon: Boston.

Smith, P. K., Singer, M., Hoel, H. & Cooper, C. L. (2003). Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology*, 94, np.

Solberg, M. E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimations of school bullying with the Olweus bully / victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239 - 268.

Tehrani, N. (2004). Bullying: a source of chronic post traumatic stress? *British Journal of Guidance and Counseling*, 32, 358 - 366.

Troy, M. & Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 166 - 172.

Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M. & Stucke, T. S. (2001). If you can't join them, beat them. Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 1058 - 1069.

Varhama, L. M. & Bjorkvist, K. (2005). Relation between school bullying during adolescence and subsequent long - term unemployment in adulthood in a Finnish sample. *Psychological Reports*, 96, 269 - 272.

Woods, S. & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135 - 155.

Wright, J. C., Giammarino, M. & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual - group similarity and the social "misfit". *Journal of Social and Personality Psychology*, 50, 523 - 536.

Yoon, J. S. & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27 - 34.

GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT