



Matthias Böhmer
Georges Steffgen *Hrsg.*

Mobbing an Schulen

Maßnahmen zur Prävention,
Intervention und Nachsorge

 Springer

Mobbing an Schulen

Matthias Böhmer
Georges Steffgen
(Hrsg.)

Mobbing an Schulen

Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge

Hrsg.

Matthias Böhmer
Institute for Health and Behaviour
Universität Luxemburg
Esch-sur-Alzette, Luxemburg

Georges Steffgen
Institute for Health and Behaviour
Universität Luxemburg
Esch-sur-Alzette, Luxemburg

ISBN 978-3-658-26455-0 ISBN 978-3-658-26456-7 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2020

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Umschlaggestaltung: deblik Berlin

Springer ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Vorwort

In den letzten Jahren ist das Thema Mobbing verstärkt als weit verbreitetes Problem – auch im schulischen Kontext – erkannt worden. Immer wieder beherrschen Schlagzeilen wie „Mobbing in der Schule – Und die ganze Klasse lachte mit“ die Medien (Belitz 2016). Auch Benjamin Fokken, ein deutscher ehemaliger Hauptschüler berichtet offen in seinem Buch „Ich bin ich – und wir sind viele“ darüber, wie er von seinen Mitschülern gemobbt wurde (Betzholz und Fokken 2015). Szenen wie körperliche Angriffe auf dem Schulhof, beleidigende Aussagen sowie soziale Ausgrenzung begleiteten Benjamin tagtäglich in der Schule. Zahlreiche Fallbeispiele verdeutlichen, dass Mobbing in der Schule kein unglücklicher Einzelfall ist, sondern häufig zum schulischen Alltag gehört. Groß angelegte internationale Vergleichsstudien wie PISA (Programme for International Student Assessment, OECD 2017) oder HBSC (Health Behaviour in School-aged Children, WHO 2016) unterstreichen die ausgeprägte Mobbingprävalenzrate und damit die Relevanz des Themas. Laut dieser Studien wird in Deutschland etwa jedes sechste Kind mehrmals in der Woche von Mitschülern gemobbt. Mögliche Folgen von Mobbing für Opfer reichen von psychosomatischen Beschwerden, Schulabsentismus und dem damit einhergehenden schulischen Leistungsabfall bis hin zum sozialen Rückzug oder Depression und Suizidgedanken/-handlungen. Negative Folgen des Mobbing sind aber auch auf Täterseite zu finden. Nicht nur die alarmierende Häufigkeit der Mobbingfälle, sondern auch deren starken negativen Auswirkungen, sowohl aufseiten der Mobber und der Gemobbten, machen die Bedeutung des Themas deutlich.

Das vorliegende Buch ist Ergebnis eines Seminars im Masterstudiengang Psychologie: Psychological Intervention der Universität Luxemburg, das im Wintersemester 2018/2019 stattfand und sich intensiv mit dem Thema Mobbing beschäftigte (siehe auch Böhmer 2018). Die Autorinnen und Autoren, zumeist Studierende des Masterstudienganges, stellen in den folgenden Kapiteln den aktuellen Forschungsstand zum Thema Mobbing dar.

Zunächst beschreibt *Stella Politi* in ► Kap. 1 die unterschiedlichen Erscheinungsformen von Mobbing und präsentiert verschiedene Verfahren der Mobbingfassung. In einem ersten Exkurs ordnet *Helmut Johann Schirra* Mobbing in die Rechtsordnung Deutschlands ein.

► Kap. 2 gibt im Anschluss Antwort auf die Frage nach den Ursachen von Mobbing. *Chantal Puschmann* nimmt dabei individuelle, schulische und außerschulische Faktoren der Verursachung in den Blick. *Sarah Back* geht dann in einem zweiten Exkurs der Frage nach, inwieweit die mediale Darstellung von Mobbing reales Mobbinghandeln beeinflusst.

Da am Mobbing nicht nur Täter und Opfer beteiligt sind, stellt *Nora Wilde* in ► Kap. 3 Mobbing als Gruppenphänomen dar. In dem sich anschließenden Exkurs geht *Jan Pfetsch* entsprechend auf die Bedeutung von Zivilcourage bei Mobbing ein.

In ► Kap. 4 befasst sich *Sonja Mehl* mit den Folgen von Mobbing zu denen neben körperlichen Verletzungen, sozialen Ausgrenzungen und tiefen Verletzungen des Selbstwertes auch, wie *Leslie Weitzel* in ihrem Exkurs ausführlich darstellt, Suizidhandlungen gehören.

► Kap. 5 von *André Franck* nimmt dann generelle Strategien und Maßnahmen im Umgang mit Mobbing an Schulen in den Blick. Im folgenden Exkurs von *Hagen Berndt* werden schuleigene Mobbing-Interventions-Teams, die sowohl in Präventions- als auch in Interventionsfragen zum Thema (Cyber)Mobbing kompetente Ansprechpartner ihrer Schule sein sollen, beschrieben.

Anti-Mobbing-Programme, die explizit für den Gebrauch an Schulen entwickelt wurden, werden von *Lynn Erpelding* und *Julie Schiel* in ► Kap. 6 dargestellt und mit einer Entscheidungshilfe zur Auswahl eines geeigneten Programms versehen. *Herbert Scheithauer*, *Viola Braun* und *Anton Walcher* stellen dann in ihrem Exkurs mit *Fairplayer. Manual* ein Programm vor, das Jugendliche ermutigen will, hinzusehen und etwas gegen Mobbing in der Schulklasse zu unternehmen.

Wie Mobbingnachsorge gestaltet werden kann, erläutert *Selina Keppeler* in ► Kap. 7. Da nicht nur Schülerinnen und Schüler Opfer von Mobbing in der Schule werden, befassen sich *Moritz Holz* und *Josef Schwickerath* in ihrem Exkurs mit der stationären Nachsorge von Lehrkräften.

Abschließend geht *Lara Schenk* in ► Kap. 8 auf eine besondere Form des Mobbings, das Cybermobbing, ein.

Allen Studierenden des Seminars „Coaching in Educational Contexts“ im Master of Science in Psychology: Psychological Intervention der Universität Luxemburg danken wir herzlich dafür, dass sie sich für dieses Buchprojekt begeistern konnten und rastlos an ihren jeweiligen Beiträgen arbeiteten. Ebenso herzlich danken wir unseren externen Experten *Helmut Johann Schirra* und *Hagen Berndt*, Landesinstitut für Präventives Handeln des Saarlandes, *Jan Pfetsch*, TU Berlin, *Herbert Scheithauer*, *Viola Braun* und *Anton Walcher*, FU Berlin bzw. Pfefferwerk Stadtkultur sowie *Moritz Holz* und *Josef Schwickerath*, MEDIAN Klinik Berus.

Ein besonderer Dank geht an *Lisa Bender*, Springer-Verlag, die uns großzügig zeitlichen Aufschub gewährte und das Projekt höchst engagiert begleitete.

Matthias Böhmer
Georges Steffgen
Luxemburg
im Sommer 2019

Literatur

- Belitz, A. (2016). Mobbing in der Schule – „Und die ganze Klasse lachte mit“. 7 <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/mobbing-in-der-schule-tipps-von-einem-ehemaligen-opfer-a-1115344.html>.
- Betzholz, D., & Fokken, B. (2015). *Ich bin ich – Und wir sind viele. Wie Benjamin Fokken Mobbing besiegte*. Bad Honnef: Plötz & Betzholz.
- Böhmer, M. (Hrsg.). (2018). *Amok an Schulen: Prävention, Intervention und Nachsorge bei School Shootings*. Heidelberg: Springer.

OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. Paris: OECD Publishing.

WHO. (2016). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen: WHO.

Inhaltsverzeichnis

1	Was ist Mobbing und wie kann man es erkennen?	1
	<i>Styliani Politi</i>	
2	Exkurs: „Mobbing als Straftat“ – Betrachtung der aktuellen rechtlichen Einordnung von Mobbing in Deutschland	19
	<i>Helmut Johann Schirra</i>	
3	Warum gibt es Mobbing?	33
	<i>Chantal Miriam Puschmann</i>	
4	Exkurs: Mediale Inszenierung von Mobbing – Zusammenhänge zwischen jugendlichem Medienkonsum, Mobbing und Suizid	57
	<i>Sarah Naomi Back</i>	
5	Mobbing – ein Gruppenphänomen?	79
	<i>Nora Wilde</i>	
6	Exkurs: Förderung von Zivilcourage zur Prävention von Aggression in der Schule	99
	<i>Jan Pfetsch</i>	
7	Was sind die Folgen von Mobbing?	113
	<i>Sonja Mehl</i>	
8	Exkurs: Suizidalität und Mobbing	131
	<i>Leslie Weitzel</i>	
9	Welche Maßnahmen und Strategien sind im Umgang mit Mobbing zu beachten?	151
	<i>André Franck</i>	
10	Exkurs: Mobbing-Interventionsteams für saarländische Schulen	169
	<i>Hagen Berndt</i>	
11	Was sind die bekanntesten Mobbingprogramme?	177
	<i>Lynn Erpelding und Julie Schiel</i>	
12	Exkurs: Förderung sozialer Kompetenzen und Prävention von Mobbing in der Schule – Das Präventionsprogramm Fairplayer. Manual – Klasse 7–9	223
	<i>Herbert Scheithauer, Viola Braun und Anton Walcher</i>	

13	Wie kann Mobbingnachsorge gestaltet werden?	237
	<i>Selina Ronja Keppeler</i>	
14	Exkurs: Psychotherapie bei Mobbing von Lehrkräften	257
	<i>Moritz Holz und Josef Schwickerath</i>	
15	Was ist Cybermobbing?	273
	<i>Lara Schenk</i>	

Autorenverzeichnis

Sarah Naomi Back

Lehrstuhl für Klinische Psychologie und
Psychotherapie Fakultät für Psychologie und
Pädagogik
Ludwig-Maximilians-Universität München
München, Deutschland

Hagen Berndt

Gewaltprävention und Konfliktmanagement
Landesinstitut für Präventives Handeln
Saarland, Deutschland
h.berndt@lph.saarland.de

Viola Braun

Fachbereich Erziehungswissenschaft &
Psychologie
Freie Universität Berlin
Berlin, Deutschland
viola.braun@fu-berlin.de

Lynn Erpelding

Fakultät für Sprachwissenschaften und
Literatur, Kunst und Erziehungswissenschaften
Universität Luxemburg
Esch-sur-Alzette, Luxemburg

André Franck

Fakultät für Sprachwissenschaften und
Literatur, Kunst und Erziehungswissenschaften
Universität Luxemburg
Esch-sur-Alzette, Luxemburg

Moritz Holz

MEDIAN Klinik Berus
Überherrn, Deutschland
moritz.holz@median-kliniken.de

Selina Ronja Keppeler

Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Bamberg, Deutschland

Sonja Mehl

Fakultät für Sprachwissenschaften und
Literatur, Geisteswissenschaften, Kunst und
Erziehungswissenschaften
Universität Luxemburg
Esch-sur-Alzette, Luxemburg

Jan Pfetsch

Institut für Erziehungswissenschaft, Fachgebiet
Pädagogische Psychologie
Technische Universität Berlin
Berlin, Deutschland
jan.pfetsch@tu-berlin.de

Styliani Politi

Fakultät für Sprachwissenschaften und
Literatur, Geisteswissenschaften, Kunst und
Erziehungswissenschaften
Universität Luxemburg
Esch-sur-Alzette, Luxemburg

Chantal Miriam Puschmann

Fakultät für Sprachwissenschaften und
Literatur, Geisteswissenschaften, Kunst und
Erziehungswissenschaften
Universität Luxemburg
Esch-sur-Alzette, Luxemburg

Herbert Scheithauer

Fachbereich Erziehungswissenschaft &
Psychologie
Freie Universität Berlin
Berlin, Deutschland
herbert.scheithauer@fu-berlin.de

Lara Schenk

Fakultät für Sprachwissenschaften und
Literatur, Geisteswissenschaften, Kunst und
Erziehungswissenschaften
Universität Luxemburg
Esch-sur-Alzette, Luxemburg

Julie Schiel

Fakultät für Sprachwissenschaften und
Literatur, Kunst und Erziehungswissenschaften
Universität Luxemburg
Esch-sur-Alzette, Luxemburg

Helmut Johann Schirra

Koordinator Arbeitsbereich Mobbing
Landesinstitut für Präventives Handeln
St. Ingbert, Deutschland
h.schirra@lph.saarland.de

Josef Schwickerath

Institut für Aus- und Weiterbildung in klinischer
Verhaltenstherapie und Verhaltensmedizin e. V.
Überherrn, Deutschland
jschwickerath@gmx.de

Anton Walcher

Schulbezogene Jugendsozialarbeit &
Ganztagsbetreuung
Pfefferwerk Stadtkultur gGmbH
Berlin, Deutschland
walcher@pfefferwerk.de

Leslie Weitzel

Fakultät für Sprachwissenschaften und
Literatur, Kunst und Erziehungswissenschaften
Universität Luxemburg
Esch-sur-Alzette, Luxemburg

Nora Wilde

Fakultät für Sprachwissenschaften und
Literatur, Geisteswissenschaften, Kunst und
Erziehungswissenschaften
Universität Luxemburg
Esch-sur-Alzette, Luxemburg



Was ist Mobbing und wie kann man es erkennen?

Styliani Politi

- 1.1 Einleitung – 2
- 1.2 Mobbing – eine Machtdemonstration – 4
- 1.3 Prävalenz – 5
- 1.4 Formen von Mobbing – 6
- 1.5 Befunde zu Altersunterschieden – 7
- 1.6 Erfassung von Mobbing – 8
- Literatur – 15

1.1 Einleitung

Mobbing ist ein zentraler Risikofaktor sowohl von emotionalen als auch von Verhaltensproblemen. Da Mobbing viele verschiedene Gesichter hat, ist es schwierig, eine Definition zu finden, die alle Aspekte des Mobblings umfasst. Es ist wesentlich, Mobbing frühzeitig zu erkennen und betroffene Kinder zu identifizieren, um entsprechende Maßnahmen zu ergreifen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, dieses Phänomen eindringlich zu untersuchen und auch zu definieren.

Die Mobbingforschung gehört zu der breiten Kategorie der Aggressionsforschung. Aggressives Verhalten ist unter den Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen sehr häufig anzutreffen (Ihle und Esser 2002; Ravens-Sieberer et al. 2007). Verschiedene Studien zeigen daneben, dass aggressives Verhalten in der Kindheit ein Prädiktor für spätere Verhaltensauffälligkeiten ist (vgl. Coie und Dodge 1998; Nagin und Tremblay 2001; Miller-Johnson et al. 2002). Darüber hinaus wurde Mobbing in Zusammenhang mit Einsamkeit, einem erhöhten Risiko für Drogenkonsum, mangelnder sozialer Anpassung, schwachen schulischen Leistungen und fehlenden engen Beziehungen zu Gleichaltrigen gebracht (Nansel et al. 2004).

In diesem Kapitel werden unterschiedliche Definitionen und Erscheinungsformen von Mobbing vorgestellt. Darauf folgen Befunde nationaler und internationaler Studien zur Prävalenz von Mobbing, die auf die Bedeutung der Bewältigung des Phänomens hinweisen. Schließlich werden die verschiedenen Methoden, auf denen die Erfassung von Mobbing basiert, beschrieben. Außerdem werden mögliche Probleme bei der Mobbing-erfassung diskutiert und spezifische Erhebungsverfahren präsentiert. Zum Schluss werden die Vor- und Nachteile der einzelnen Erhebungsverfahren diskutiert.

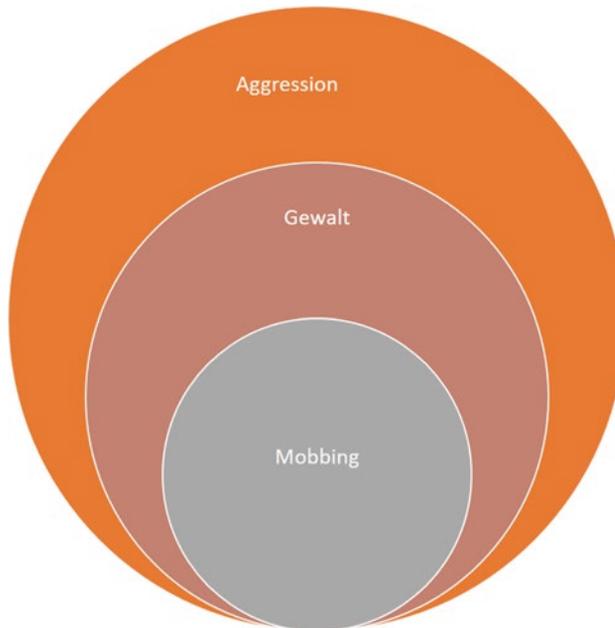
Prävalenz

Definition: Prävalenz ist ein Begriff aus der Epidemiologie, der die Häufigkeit einer bestimmten Krankheit in der Bevölkerung angibt, also die Gesamthäufigkeit des Auftretens einer Krankheit. (Stangl 2019).

Einteilung: Man unterscheidet u.a. folgende Prävalenzformen:

- Als Punktprävalenz bezeichnet man die Häufigkeit einer Krankheit oder eines Symptoms in einer Bevölkerung zu einem *bestimmten Zeitpunkt*.
- Als Lebenszeitprävalenz bezeichnet man die Häufigkeit einer Krankheit oder eines Symptoms innerhalb eines *bestimmten Zeitraums* (■ Abb. 1.1).

In der Alltagssprache werden die Begriffe Aggression, Gewalt und Mobbing fälschlicherweise als Synonyme verwendet (Scheithauer et al. 2003). Dies ist insofern nicht zutreffend, da „Aggression“ ein übergeordneter Begriff ist, der die Begriffe „Gewalt“ und „Mobbing“ beinhaltet. Unter „Aggression“ versteht man ein spezifisches, zielgerichtetes Verhalten mit der Absicht einen anderen zu schädigen. Absichtsvolles Handeln bedeutet Handeln mit direktem Vorsatz – der Täter kann die Konsequenz seines Handelns als sichere Tatsache voraussehen und er hält den Erfolg seines Handelns für möglich. Die Schädigungsabsicht kann sich sowohl auf Personen als auch auf Gegenstände beziehen, die einer Person gehören.



■ **Abb. 1.1** Zusammenhänge zwischen Aggression Gewalt und Mobbing

Unter interpersonaler Gewalt versteht man die spezifische, zielgerichtete physische und/oder psychische absichtliche Verletzung einer/mehrerer Person(en) durch eine/mehrere andere Person(en), die über eine größere körperliche und/oder soziale Stärke verfügt/verfügen (Scheithauer et al. 2012). Diese größere körperliche und/oder soziale Macht ist ein Merkmal von Gewalt in Abgrenzung zur Aggression. Eine detaillierte Differenzierung der Begriffe Aggression und Gewalt wird beispielsweise von Scheithauer (2003) vorgenommen.

Die Definition von Mobbing weist viele Überschneidungen zu den Begriffen „Gewalt“ und „Aggression“ auf. Trotzdem beinhaltet der Mobbing-Begriff einige zusätzliche Aspekte, die ihn von den anderen Begriffen abgrenzen (Scheithauer et al. 2003). Mobbing kann als eine Form aggressiven Verhaltens bezeichnet werden. Aber Mobbing ist nicht jede aggressive oder verletzende Handlung. Es gibt vier grundlegende Merkmale von Mobbing, die im Folgendem vorgestellt werden (Alsaker 2012).

- Mobbing ist ein aggressives Verhalten.
- Mobbing ist systematisch gegen eine Person gerichtet.
- Mobbing ist ein Gruppengeschehen.
- Mobbing kommt wiederholt und über einen längeren Zeitraum vor – von Wochen bis hin zu Jahren.

Daher ist ein vereinzelter Angriff eines Schülers nicht als Mobbing zu verstehen, ebenso wie ein Kampf zwischen gleich starken Gegner. Dennoch handelt es sich bei solchen Verhaltensweisen um Aggression. (Scheithauer et al. 2003).

Mobbing umfasst direkte oder indirekte verletzende Handlungen, die aber nicht zufällig oder vereinzelt auftreten und die viele verschiedene Formen annehmen können. Zum Beispiel kann Mobbing in Form von physischem Kontakt, Worten, Gesten oder sozialer Isolation auftreten.

Bei Mobbing tritt die Aggression gegenüber dem Opfer wiederholt und systematisch auf (Olweus 1987). Systematik ist eines der Kernmerkmale von Mobbing. Dieselbe Person ist immer wieder einer aggressiven Handlungen ausgesetzt und dies nicht zufällig. Das Opfer verfügt subjektiv und/oder objektiv über keine Möglichkeiten, sich zu verteidigen (Wolke und Stanford 1999). Aus diesem Grund ist es nicht in der Lage, die wiederholten Angriffe zu beenden.

Außerdem ist Mobbing eine Gewaltform, die in einer Gruppe entsteht und von dieser aufrechterhalten wird (Sutton und Smith 1999). Deshalb ist es oft schwierig Mobbing zu erkennen. Aber die Gruppe, in der Mobbing stattfindet, besteht nicht immer aus den gleichen Mitgliedern. Einmal machen drei Schülerinnen und Schüler mit und ein anderes Mal sind es zwei. Manchmal beteiligen sich Schülerinnen und Schüler direkt, manchmal beobachten einige die Ereignisse und bleiben untätig. Zudem ist es für Außenstehende (z. B. Lehrkräfte) oft schwierig zu sagen, wer an dem Mobbinggeschehen teilgenommen hat, da viele unterschiedliche Gerüchte im Umlauf sind.

Ein anderes zentrales Merkmal von Mobbing ist die Wiederholung der negativen Handlungen über einen längeren Zeitraum. Das Opfer steht dabei unter dauerhaftem Druck und Anspannung, weil immer, wenn die Täter sich dafür entscheiden, das Opfer negativen Handlungen ausgesetzt ist. Eines ist klar: Wenn nicht dagegen gehandelt wird, ist es möglich, dass sich das Mobbing über Jahre hinziehen kann.

Definitionen von Aggression, Gewalt und Mobbing

- **Aggression:** Ein spezifisches, zielgerichtetes Verhalten mit der Absicht einen anderen zu schädigen.
- **Gewalt:** Eine spezifische, zielgerichtete physische und/oder psychische absichtliche Verletzung einer/mehrerer Person(en) durch eine/mehrere andere Person(en), die über eine höhere körperliche und/oder soziale Stärke verfügt/verfügen.
- **Mobbing:** Ein aggressives Verhalten, das systematisch gegen eine Person gerichtet ist und wiederholt und über einen längeren Zeitraum in einer Gruppe entsteht und vorkommt.

1.2 Mobbing – eine Machtdemonstration

Ein weiterer Aspekt, der Mobbing konstituiert ist das eindeutige Ungleichgewicht zwischen Täter und Opfer. Bei Mobbing gibt es ein asymmetrisches Kräfte- bzw. Machtverhältnis innerhalb einer Beziehung zwischen mindestens zwei Schülern. Das Opfer kann subjektiv keine Möglichkeit sehen, sich zu verteidigen und/oder verfügt objektiv über keine Möglichkeiten, sich zu verteidigen (Wolke und Stanford 1999), das Opfer ist dem Täter stets unterlegen.

Kinder lernen im Rahmen von Konflikten sich durchzusetzen und auch nachzugeben. Außerdem lernen sie Grenzen zu setzen und sie erkennen wie weit sie gehen können. Mobbing jedoch ist kein Konflikt, da Konflikte einen konkreten Inhalt haben und die soziale und emotionale Entwicklung fördern. Mobbing hingegen bietet keine Entwicklungsmöglichkeit und ist nur eine Demonstration der Machtbedürfnisse des Täters (Alsaker 2012).

1.3 Prävalenz

Die Prävalenzraten in Bezug auf Mobbing sind unterschiedlich je nach Kultur, Studie, Erhebungsmethode und Informationsquelle (von Marées 2009). Olweus (1991) berichtet von einer Studie an 130.000 Kindern aus Skandinavien im Alter von 7 bis 16 Jahren bei der zwischen 5 % und 9 % aller Kinder angaben, regelmäßig Mobbing zu erfahren. In einer anderen Studie an Grund- und Sekundarschülern fand Olweus (1993), dass 15 % aller Befragten regelmäßig die Rolle des Opfers oder Täters eingenommen hatten. 3 % der Schüler wurden mindestens einmal pro Woche Opfer und 2 % waren Täter. Diese Angaben wurden stimmten mit den Lehrerbeurteilungen überein.

In einer Studie von Glover et al. (2000) an 25 Sekundarschulen wurden 4700 Schüler befragt, die zwischen 11 und 16 Jahren alt waren. Von den Befragten gaben 75 % an, Mobbing innerhalb eines Jahres erfahren zu haben und 7 % gaben an, die Rolle des Opfers oder Täters bei wiederholten Mobbingserreignissen eingenommen zu haben.

An einer Studie von Fekkes et al. (2004) nahmen 2766 Grundschul Kinder im Alter von 9 bis 11 Jahren teil. 16 % der Kinder gaben an, Mobbing erfahren zu haben und dies mehrmals im Monat. Außerdem gaben 7 % an, mehrmals pro Woche schikaniert zu werden. 4 % der Befragten gaben an, andere Kinder mehrmals im Monat regelmäßig zu schikanieren und 1,5 % gaben an, andere mehrmals pro Woche schikaniert zu haben. Jungen waren häufiger Täter im Vergleich zu Mädchen, aber hinsichtlich der Opfererfahrungen gab es keine signifikanten Unterschiede.

Wolke et al. (2001) kamen zu abweichenden Prävalenzraten hinsichtlich der Mobbing Erfahrungen zwischen England und Deutschland. 2377 Grundschul Kinder von sechs bis acht Jahren nahmen an dieser Studie teil. 24 % der Kinder in England und 7,8 % der Kinder in Deutschland gaben an, mindestens einmal pro Woche Opfer von Mobbing zu werden. Außerdem gaben 2,5 %–4,5 % der Jungen in England und 7,5 % der Jungen in Deutschland an, Täter zu sein. Bei den Mädchen waren die Raten ähnlicher (1,2 %–1,4 % in England und 1,9 % in Deutschland).

Die Längsschnittstudie von Burk und Mitarbeitern (2008) an 238 Kindern zeigte, dass Mobbing auch in den USA sehr häufig auftritt. Laut einer Befragung von Lehrern, Eltern und Kindern zeigen 26,9 % der Kinder regelmäßig aggressives Verhalten, 11,8 % sind regelmäßig Opfer von Mobbing und 21,8 % gehören zu den regelmäßigen Täter-Opfern. Die Täter-Opfer sind Kinder, die sowohl andere mobben, als auch selbst gemobbt werden.

Alsaker und Valkanover (2001) fanden in ihrer Studie an Schweizer Kinder im Alter von fünf bis sieben Jahren, dass 16 % der Kinder entweder Opfer oder Täter-Opfer waren.

Hinsichtlich der Stabilität von Mobbing fanden Craig und Pepler (2003), dass 5 %–10 % der Kinder eine über die Zeit stabile Beteiligung an Mobbing hatten. Trotzdem wurde in einer anderen Studie (Camodeca et al. 2003) gezeigt, dass die Täter- und

Opferrollen in der Grundschule wenig stabil sind. Gasteiger-Klicpera und Klicpera (2005) fanden eine hohe Stabilität bezüglich der Viktimisierung, aber diese war während der Grundschule ebenfalls noch niedrig. Laut Smith und Kollegen (2002) scheint die Häufigkeit der Viktimisierung mit dem Alter geringer, die Stabilität der Viktimisierung hingegen eher höher zu werden. Es werden weniger Kinder Opfer von Mobbing, solange die Klassenzusammensetzung auch stabil bleibt (Kochenderfer-Ladd und Wardrop 2001).

Im Bezug auf die Prävalenz von Mobbing in unterschiedlichen Kontexten fanden Modecki und Mitarbeiter (2014), dass die Prävalenzraten für Cyber-Mobbing niedriger als für traditionelles Mobbing waren, und dass Cyber- und traditionelles Mobbing stark korreliert waren.

Nach der Literaturübersicht von Carney und Merrell (2001), sind die Prävalenzraten von Mobbing unabhängig von Bildungssystem und Kultur sehr ähnlich und Mobbing scheint weltweit zuzunehmen. In dem deutschen Sprachraum liegen noch keine großen, repräsentativen Untersuchungen vor, die notwendig wären, weil epidimiologische Daten mit der untersuchten Stichprobe differieren. Zudem sollten Faktoren wie die Altersgruppe und der Bezugszeitraum berücksichtigt werden, da sie bei den Prävalenzangaben von Mobbing ebenfalls eine große Rolle spielen.

1.4 Formen von Mobbing

Siehe  Abb. 1.2.

Mobbing kann in verschiedenen Formen auftreten. Es kann von Einzelnen oder von einer Gruppe ausgehen und sich gegen Einzelne oder Gruppen richten. Lagerspetz et al. (1982) bezeichnen Gruppenaggression gegen eine einzelne Person als Mobbing.

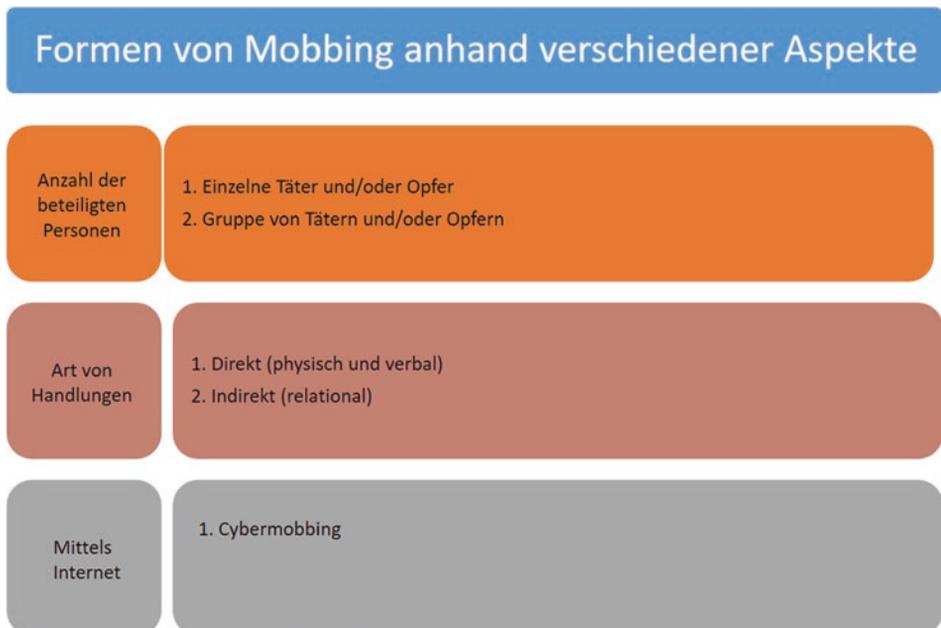


 Abb. 1.2 Die Formen von Mobbing

Außerdem ist es möglich, dass Mobbing in direkter Form (zum Beispiel physische oder verbale Aggression) oder in indirekter Form (zum Beispiel Ausschluss) auftritt. Die letztere Form wird auch als relationales Mobbing bezeichnet (von Marées 2009).

Alsaker (2003) stellt fest, dass die direkten Formen von Mobbing in physische und verbale Formen unterteilt werden können. Physisches Mobbing beinhaltet relativ harmlose, jedoch schmerzvolle Handlungen, wie zum Beispiel an den Haaren ziehen, aber auch gefährliche und manchmal lebensbedrohliche Handlungen, wie zum Beispiel mit Gegenständen schlagen. Die direkten physischen Formen umfassen alle körperlichen Kontakte, die von dem betroffenen Kind nicht erwünscht sind, wie beispielsweise gegen seinen Willen gefangen halten zu werden oder zum Essen von etwas Ekel erregendem gezwungen zu werden.

Die physischen Formen von Mobbing kommen im Vergleich zu den verbalen in der Schule seltener vor (Alsaker und Brunner 1999; Boulton und Unterwood 1992). Das verbale Mobbing, das heißt das Betiteln mit gemeinen, heftigen oder obszönen Ausdrücken, wurde als die häufigste Form von Mobbing identifiziert (Rigby und Slee 1999). Laut Krappmann (1994) sind zudem das Verlachen, Anschreien und das Ausgeben abschätziger Bezeichnungen oder Kommentare häufige Formen verbalen Mobbings. Drohungen und Erpressungen kommen auch sehr häufig vor, aber sie beinhalten oft physische Merkmale.

Indirektes Mobbing sieht oft bei Außenstehenden nicht so gefährlich aus. Andere Kindern werden manchmal hier als Mittel zur Schädigung benutzt. Handlungen wie Gerüchte verbreiten, Ignorieren und das Ausschließen aus der Gruppe gehören zum indirekten Mobbing (von Marées 2009). Laut Alsaker (2003) kann indirektes Mobbing als soziale Manipulation wirken oder als relationale Aggression. Die soziale Manipulation führt dazu, dass die soziale Situation einer Person verschlechtert wird und ein Beispiel dafür ist die Ausgrenzung aus der Gleichaltrigengruppe. Unter relationaler Aggression versteht man Beziehungen zu zerstören, die einer Person wichtig sind, was zur Folge hat, dass das betroffene Kind mehr isoliert wird (Crick und Grotpeter 1995).

Indirektes Mobbing ist laut einer Studie von Alsaker (1997, zit. n. Alsaker 2003) bereits im Vorschulalter eine große problematische Herausforderung. In einer Studie in Norwegen und der Schweiz wurden die gemobbten Kinder als müde und sehr anhänglich beschrieben. Außerdem suchten diese Kinder nach mehr Kontakt mit Erwachsenen als mit anderen Kindern und hatten zudem einen geringeren Selbstwert (Alsaker 2003). Es wird darauf hingewiesen, dass es einen signifikanten Zusammenhang gibt zwischen relationaler Viktimisierung und daraus resultierenden psychischen Auffälligkeiten (Young et al. 2006). Deshalb erscheint es notwendig, auch die indirekten Formen von Mobbing zu erkennen, zu erfassen und zu berücksichtigen.

Eine relativ neue Form von Mobbing ist das Cybermobbing. Cybermobbing wird in einem anderen Kapitel detailliert vorgestellt.

1.5 Befunde zu Altersunterschieden

Bei jüngeren Kindern kann auch Mobbing auftreten, beispielsweise durch das Verstecken oder Wegnehmen von Gegenständen, die einem Kind gehören (Alsaker und Valkanover 2000). Oft nehmen die direkten physischen Formen von Mobbing mit steigendem Alter ab, während die indirekten Formen zunehmen (Scheithauer et al. 2003), das heißt mit dem Anstieg der kognitiven Fähigkeiten der Kinder werden die Äußerungsformen von Mobbing schwieriger zu erkennen, weil sie subtiler und komplexer sind.

Mobbing scheint sich mit zunehmendem Alter zu reduzieren, während prosoziales Verhalten zunimmt (Rigby 1997). Es gibt dabei aber die Kritik, dass die betreffenden Befunde meist auf Selbstbeurteilungen basieren. Wenn die Befunde auch auf den Beurteilungen von Lehrpersonen, Eltern und Gleichaltrigen basieren, dann zeigt sich keine Abnahme der Viktimisierung mit dem Alter (Salmivalli 2002).

Auf methodische Unterschiede, wie unterschiedliche Erfassungsmethoden und Informationsquellen, sind die inkonsistente Befunde bezüglich der Auftretenshäufigkeit von Mobbing zurückzuführen. Verschiedene Gründe wurden für die Abnahme von Mobbing mit steigendem Alter der Kinder diskutiert (vgl. Smith et al. 1999a, b). Zum Beispiel verfügen jüngere Kinder über niedrigere soziale Fertigkeiten und sind weniger fähig, auf Viktimisierung zu reagieren. Deshalb befinden sie sich im Vergleich zu älteren Kindern in einer schwächeren Position. Wenn aber die Kinder älter werden, eignen sie sich mehr Verhaltensstrategien (verbale und soziale Fertigkeiten) an und können somit besser auf Mobbing reagieren. Deshalb wird die indirekte Aggression sehr stark vom Entwicklungsstand der Kinder bestimmt (Archer und Coyner 2005). Zudem fanden Valles und Knutson (2008), dass indirekte aggressive Handlungen zu weniger negativen Konsequenzen führen (sowohl vonseiten Erwachsener als auch vonseiten Gleichaltriger) als physische aggressive Handlungen. Bei der Zunahme von indirektem Mobbing spielen daher auch soziale Lernmechanismen eine große Rolle.

Die Zunahme von Mobbing vor und nach Entwicklungsübergängen wie Einschulung oder Schulwechsel, können zum Teil durch die Veränderung der sozialen Dominanzhierarchie erklärt werden oder auf eine weniger unterstützende Schulumgebung zurückgeführt werden (Pellegrini und Long 2002).

1.6 Erfassung von Mobbing

Pellegrini (2001) beschreibt Erfassung als den Prozess der Informationssammlung durch direkte Beobachtung, Fragebögen und/oder Interviews mit dem Ziel, Rückschlüsse über die Situation der Kinder in einer Gleichaltrigengruppe im Rahmen der Schul- oder der Kindergartenumgebung zu ziehen.

Zunächst werden in diesem Abschnitt die Informationsquellen und die Erhebungsmethode von Mobbing allgemein beschrieben. Es folgt ein Überblick über spezifische Verfahren zur Einschätzung der Prävalenz, zur Identifizierung der am Mobbing Beteiligten und der geeigneten Interventionsmethoden. Zum Schluss werden die wichtigsten Informationen zu ausgewählten Verfahren vorgestellt sowie die Vorteile und Nachteile jeder Verfahren präsentiert.

1.6.1 Informationsquellen und Erhebungsmethoden

Es werden je nach Fragestellung unterschiedliche Informationsquellen und Erhebungsmethoden zur Erfassung von Mobbing eingesetzt. Da Mobbing oft verborgen innerhalb der beteiligten Gruppe bleibt, ist die Erfassung auch oft problematisch. Einerseits möchten sich die Täter ihr Verhalten nicht eingestehen, weil sie wissen, dass es unangemessen ist, andererseits teilen die Opfer ihre Erfahrungen auch nicht mit, da sie glauben, dass sie selbst verantwortlich sind (Ortega et al. 2001).

Folgend werden zwei einwirkende Faktoren beschrieben, die verdeutlichen, warum die Ergebnisse aller Studien über Mobbing sehr stark von den Informationsquellen beeinflusst sind. Zunächst ist die Bewertung des Verhaltens eines Kinds von Urteilsfehlern beeinflusst (Bortz und Döring 2002). Außerdem ist das Verhalten einer Person unterschiedlich je nach der Umgebung (z. B. Klassenraum, zu Hause, Pausenhof), in welcher sie sich befindet (Achenbach et al. 1987).

Eine andere Schwierigkeit bei der Erfassung von Mobbing ist die Anonymität bei den Fragebögen. Die Anonymität hilft zwar der sozialen Erwünschtheit zu begegnen, aber hat den Nachteil, dass man die beteiligte Personen nicht identifizieren kann (von Marées 2009). Bei jüngeren Kindern werden auch standardisierte, strukturierte Interviews benutzt (Wolke et al. 2000).

Eine andere Informationsquelle sind Fremdbeurteilungsverfahren, an welchen Lehrer und Erzieher teilnehmen können. Hier muss aber berücksichtigt werden, dass die Außenstehenden oft Schwierigkeiten haben, Mobbing wahrzunehmen. Fragebögen können viele Informationen mit geringen zeitlichen und finanziellen Kosten sammeln. Deshalb sind sie sehr nützlich bei der Erfassung von Mobbing und bei der Entwicklung von Interventionen (von Marées 2009).

Nominierungsverfahren werden eingesetzt zur Bestimmung der am Mobbing beteiligten Personen und sie werden, je nach Alter der Befragten, als Interview oder als Fragebogen durchgeführt (Schwarz et al. 2005; Sutton und Smith 1999). Bei den Nominierungsverfahren muss die befragte Person diejenigen Personen auswählen (z. B. aus einer Namensliste), die ihrer Meinung nach bestimmte Merkmale haben. Diese Verfahren erlauben es, sich auf die von Mobbing besonders betroffenen Personen zu konzentrieren und eine geeignete Intervention zu entwickeln. Außerdem kann man durch diese Verfahren Information bezüglich des Kontextes und der Form von Mobbing erhalten (von Marées 2009).

Beobachtung wird nicht so oft als Methode zur Einschätzung von Mobbing benutzt (Alsaker und Valkanover 2001), da es für Außenstehende große Schwierigkeiten bereitet, das ganze Mobbinggeschehen zu beobachten. Außerdem verursacht die Methode der Beobachtung hohe Kosten und benötigt einen großen Zeitaufwand (vgl. Bortz und Döring 2002). Beobachtung hat jedoch auch Vorteile. Durch diese Methode wird eine objektive und vorurteilslose Erfassung eines komplizierten Phänomens möglich (Nock und Kurtz 2005). Deshalb sind Beobachtungen mit einer höheren ökologischen Validität verbunden und bieten zusätzlich zu Frequenz und Intensität von Mobbing auch Informationen zu der Funktion des Verhaltens (Hanley et al. 2003).

1.6.2 Spezifische Erhebungsverfahren

1.6.2.1 Selbstbeurteilungsverfahren

Bullying Behavior Scale (BBS)/Peer Victimization Scale (PVS). Diese Skalen wurden von Austin und Joseph (1996) bzw. Neary und Joseph (1994) entwickelt. Beide beinhalten jeweils sechs Items und sind in Harter's Self Perception Profile (SPCC, 1985) eingebettet. Die Skalen erheben direktes Mobbing (Tätererfahrungen) und auch Viktimisierung (Opfererfahrungen) an Schulen (vgl. Granleese und Joseph 1993, 1994). Nach Autorenangaben ist die interne Konsistenz der beiden Skalen gut (Cronbach's $\alpha = ,82 - ,83$), wobei Jungen generell bei der BBS höhere Werte als Mädchen bekommen. Sowohl BBS

als auch PVS können einen Überblick zur Prävalenz von verbalem und physischem Mobbing innerhalb der Kindergruppe bieten, deshalb sind sie als Screening geeignet.

Social Experiences Questionnaire-Self Report (SEQ). Dieser Fragebogen wurde von Crick und Grotpeter (1995) entwickelt und liegt als Selbstbeurteilungs- als auch als Nominierungsverfahren vor. Vor allem erfasst der SEQ die relationale Aggression und umfasst drei Subskalen mit jeweils fünf Aufgaben, die relationale Viktimisierung (z. B. „Wie oft erzählt ein anderes Kind Lügen über dich, damit andere Kinder dich nicht mehr mögen?“), offene Viktimisierung (z. B. „Wie oft wirst du von einem anderen Kind in der Schule geschlagen?“) und prosoziales Verhalten (z. B. „Wie oft helfen dir andere Kinder, wenn du Hilfe brauchst?“) erfassen. Die Subskalen zeigen mittlere Reliabilitäten ($\alpha = ,77 - ,80$), die Selbst- und Peerbeurteilungen korrelieren signifikant für Jungen und Mädchen (Zimmer-Gembeck et al. 2005). Der SEQ erfasst sowohl relationale als auch offene Viktimisierung, er kann für Kinder ab neun Jahren eingesetzt werden. Laut den Autoren ist dieser Fragebogen nützlich als Screening-Verfahren bei großen Gruppen von Kindern sowie für Evaluationen von Interventionen.

Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ). Der OBVQ wurde von Olweus (2006) entwickelt und erfasst verschiedene Formen von Mobbing in Schulen, wie physische, verbale, indirekte, rassistische und sexuelle Formen. Dieser Fragebogen beinhaltet 39 Items zur Erhebung der Frequenz und Form von Mobbing sowie des Kontextes, wo Mobbing stattfindet. Die psychometrischen Eigenschaften des Fragebogens wurden sehr positiv bewertet (Solberg und Olweus 2003; Kyriakides et al. 2006). Der OBVQ kann zur Erfassung der Mobbingprävalenz und zur Evaluation von Maßnahmen gegen Mobbing eingesetzt werden (Olweus et al. 1999). Ein Nachteil des Fragebogens ist, dass es von den Kindern eine hohe Konzentration und auch Motivationsleistung sowie gute Lesefähigkeiten erfordert.

Questionnaire about Bullying. Dieses standardisierte Interview wurde von Smith und Levan (1995) zur individuellen Befragung von Kindern (6–7 Jahren) entwickelt. Es basiert auf dem OBQV (Olweus 1996) umfasst aber zusätzlich eine Aufgabe („Was glaubst du, dass Bullying bedeutet?“). Es umfasst insgesamt 20 Aufgaben und durch dieses Verfahren wird die Intensität und Häufigkeit von Mobbing erfasst sowie ob das betroffene Kind jemandem seine Mobbingserfahrung mitgeteilt hat. Bisher gibt es jedoch keine Angaben zur Reliabilität und Validität des Instruments.

1.6.2.2 Erzieher-/Lehrfragebögen

Preschool Peer Victimization Measure (PPVM). PPVM wurde von Crick et al. (1999) entwickelt. Dieses Instrument wird von Erziehern/Pädagogen zur Erhebung von Mobbing eingesetzt. Es umfasst drei Skalen („offene Viktimisierung“, „relationale Viktimisierung“ und „soziale Unterstützung“). Die Befragten füllen einen Fragebogen mit neun Items pro Kind aus und schätzen damit das Verhalten des jeweiligen Kindes ein. Die Test-Retest-Reliabilität ist mittelmäßig ($,37 - ,76$) und die interne Konsistenz mittelmäßig bis gut (Cronbach's $\alpha = ,77 - ,88$). Der Vorteil dieses Instruments ist, dass es leicht einsetzbar ist und nur geringen Zeitaufwand erfordert.

Aggressive Behavior-Teacher Checklist (Dodge und Coie 1987). Durch diesen Fragebogen schätzen die Lehrer oder Erzieher das aggressive Verhalten eines Kindes ein. Der Fragebogen umfasst zwei Skalen, die jeweils drei Items beinhalten. Die Items erheben reaktive und proaktive Aggression gegenüber anderen Kindern. Die Skala „proaktive Aggression“ erfragt indirektes (z. B. „Dieses Kind stiftet andere Kinder dazu an, sich

gegen eine/-n Gleichaltrige/-n zu verbünden, den/die es nicht mag“) und direktes (z. B. „Dieses Kind bedroht oder schikaniert andere, um seinen/ihren Willen durchzusetzen.“) Mobbing. Die interne Konsistenz beider Skalen ist hoch (Cronbach's $\alpha = ,90 - ,93$) und die Kriteriumsvalidität zufriedenstellend (Zelli 2005). Dieses Instrument wird kostenlos zur Verfügung gestellt und ist wegen seines geringen Umfangs sehr geeignet als Screening-Verfahren.

Fragebogen für Lehrpersonen – Erfassung von Bullying. Dieses Instrument wurde von Perren und Alsaker (2006) zur Erfassung von Mobbing im Kindergarten entwickelt. Die Lehrpersonen sollen jedes Kind anhand jeweils vier Items zu Viktimisierung einschätzen. Die Autoren haben darauf hingewiesen, dass die interne Konsistenz der Skalen Bullying und Viktimisierung mittelmäßig bis hoch ist (Cronbach's $\alpha = ,83$ bzw. $,78$). Die Kinder werden durch diesen Fragebogen und zusätzlich durch Peernominierungen in unterschiedliche Kategorien klassifiziert (Opfer, Täter, Täter-Opfer oder Unbeteiligte).

1.6.2.3 Nominierungsverfahren

Peer Estimated Conflict Behavior Inventory (PECOBE). Dieses Instrument ist ein Peeringverfahren zur Erfassung des Verhaltens in Konfliktsituationen (Österman et al. 1997). Es handelt sich um eine verkürzte Version der Direct und Indirect Aggression Scales (DIAS; Björkqvist et al. 1992). Durch diesen Fragebogen wird die Häufigkeit bestimmter Verhaltensweisen jedes Klassenkamerades eingeschätzt. Es beinhaltet jeweils eine Frage zu physischer, verbaler und indirekter Aggression, konstruktiver Konfliktlösung, Intervention durch Dritte, Rückzug und Viktimisierung. Die Durchführungszeit ist abhängig von der Klassengröße und Kinder über 10 Jahren können den Fragebogen selbstständig bearbeiten. Jüngere Kinder werden interviewt. Das PECOBE bietet einen Überblick zu der sozialen Situation einer Gruppe und kann zur Evaluierung von Interventionsmaßnahmen benutzt werden. Die Kriteriumsvalidität wurde als zufriedenstellend angegeben.

Social Experiences Questionnaire – Peer Report (SEQ). Im Unterschied zum SEQ- Self Report (Crick und Grotpeter 1996), welcher bereits oben beschrieben wurde, erfasst der SEQ – Peer Report das Mobbing aus der Opferperspektive. Die Schüler nominieren Opfer von offener Aggression (z. B. „Nenne drei Kinder, die oft von Mitschülern geprügelt werden.“), relationaler Aggression (z. B. „Nenne drei Kinder, über die häufig hinter ihrem Rücken Gerüchte verbreitet werden.“) und prosozialem Verhalten (z. B. „Nenne drei Kinder, über die andere Kinder nette Dinge sagen.“). Dieser Fragebogen beinhaltet 13 Aufgaben und die Schüler nominieren die Opfer auf ihrem Antwortbogen (namentlich oder per Codenummer). Es gibt keine Information laut den Testautoren zu den Gütenkriterien dieses Fragebogens.

Peer Nomination Instrument Dieses Instrument wurde von (Crick und Grotpeter 1995) entwickelt und es erfasst offene Aggression (z. B. „Schreit andere Kinder an oder sagt gemeine Sachen zu ihnen.“), relationale Aggression (z. B. „Sagt Freunde, dass er/sie sie nicht mehr mag, wenn sie nicht tun was er/sie will.“), prosoziales Verhalten und Isolation. Der Fragebogen umfasst 19 Aufgaben und die Schüler erhalten eine Namensliste ihrer Klasse und müssen zu jeder Aufgabe bis zu drei Mitschüler auswählen. Die Autoren beschreiben die Test-Retest-Reliabilität ($,82 - ,90$) sowie die interne Konsistenz (Cronbach's $\alpha = ,83 - ,94$) als gut. Dieses Instrument ist bei Kindern ab neun Jahren einsetzbar.

Kinderinterview – Erfassung von Bullying Bei diesem Interview von Perren und Alsaker (2006) wird Kindern der Begriff „Plagen“ anhand von Bildern erklärt. Die Bilder zeigen verschiedene Formen von Mobbing (physisch, verbal oder relational). Die Kinder sollen die Kinder aus ihrer Gruppe nominieren, die andere plagen oder die Opfer sind. Die Peernominierungen weisen signifikante Zusammenhänge auf ($p = ,203^{**}$; Perren und Alsaker 2006). Die Autoren verwenden auch Lehrereinschätzungen zur finalen Kategorisierung und das Instrument darf kostenfrei eingesetzt werden.

Participant Role Questionnaire Dieses Instrument wurde ursprünglich von Salmivalli und Mitarbeitern (1996) entwickelt. Eine gekürzte Version wurde von Sutton und Smith (1999) entwickelt (das Participant Role Interview) für die Befragung von sieben- bis elfjährigen Kindern. Schäfer et al. (2006) haben eine gekürzte Version für den Deutschen Sprachraum für Kinder von sieben bis zwölf Jahren entwickelt: den Participant Role Questionnaire. Beim PRQ beschreiben die Kinder, was sie und ihre Mitschülern in Situationen in denen jemand schikaniert wird tun. Die ursprüngliche Version umfasst 50 Items und die revidierte deutsche Version 20 Items (Schäfer et al. 2006). Die interne Konsistenz der Subskalen der deutschen Version ist moderat bis gut (Cronbach's $\alpha = ,70 - ,88$), nur die Außenstehenden-Skala hat eine geringere Reliabilität ($\alpha = ,34$; Backhausen 2007). Ein Nachteil dieses Verfahrens sind die sprachlichen Anforderungen, weshalb bei Kindern im Grundschulalter empfohlen wird, ein Interview einzusetzen.

1.6.3 Beobachtungen

Ein standardisierter und manualisierter Beobachtungsbogen zur Erfassung von Mobbing konnte nicht gefunden werden. Beobachtung wurde jedoch von Forschern als Methode eingesetzt. In der Arbeit von Craig und Kollegen (2000) wurde die Frequenz, Dauer und Form von Mobbing auf Spielplätzen und in Klassenzimmern beobachtet. Direkte als auch indirekte Beobachtungsmethoden wurden von Pellegrini und Mitarbeiter (2000, 2002) eingesetzt. An der direkten Beobachtung haben geschulte Beobachter teilgenommen, die indirekte Beobachtung erfolgte durch Tagebuchaufzeichnungen der Kinder. Die Tagebücher waren standardisiert und umfassten Fragen in Bezug auf Mobbing (Pellegrini und Bartini 2000; Pellegrini und Long 2002). Es ist sehr wichtig bei Beobachtungen, dass man die Sensibilität des Verhaltens der Kinder gegenüber den Einflüssen der Umgebung berücksichtigt sowie die Einflüsse eines Beobachters auf das kindliche Verhalten. Deshalb ist es notwendig, dass Kinder in mehreren Situationen beobachtet werden, um die Validität und die Reliabilität dieser Methode zu erhöhen.

1.6.4 Vor- und Nachteile unterschiedlicher Erhebungsmethoden

Siehe  Tab. 1.1.

Selbstbeurteilungen in Form von Fragebögen, bei denen das Kind selbst Angaben zu seinen Mobbing Erfahrungen macht, sind ökonomisch und sehr geeignet, um eine große Anzahl von Kindern einzuschätzen. Zudem ist ihre Verlässlichkeit wegen der Anonymität

■ Tab. 1.1 Zusammenfassung der Vor- und Nachteile verschiedener Verfahrenskategorien

Verfahrenskategorie	Vorteile	Nachteile
Selbstbeurteilung mittels Fragebögen	<ul style="list-style-type: none"> – Ökonomisch – Höhere Verlässlichkeit durch Anonymität 	<ul style="list-style-type: none"> – Erfordert gute Lesefähigkeiten – Basieren auf retrospektiven Messungen
Selbstbeurteilungen mittels Interview	<ul style="list-style-type: none"> – Sehr junge Kinder können befragt werden – Ermöglicht Rückfragen 	<ul style="list-style-type: none"> – Erhöhter Zeitaufwand – Soziale Erwünschtheit
Erzieher-/Lehrer-Fragebögen	<ul style="list-style-type: none"> – Ökonomisch bzgl. Zeit- und Personalaufwand 	<ul style="list-style-type: none"> – Geringere Aussagekraft aufgrund begrenzter Beobachtbarkeit von Mobbing
(Peer-)Nominierungsverfahren	<ul style="list-style-type: none"> – Ökonomisch (als Fragebögen) – Reliable Einschätzungen aufgrund verschiedener Urteile zu einem Kind – Sichere Bestimmung der am Mobbing beteiligten 	<ul style="list-style-type: none"> – Aufwendig (als Interview) – Geringere Verlässlichkeit aufgrund des Einflusses von Beziehungsdynamiken – Reliable nur auf festen Gruppen – Aufwendige Auswertungsmethodik
Systematische Beobachtung	<ul style="list-style-type: none"> – Objektive, unvoreingenommene Verhaltenseinschätzungen 	<ul style="list-style-type: none"> – Aufwendigkeit bei großen Gruppen – Geringere Aussagekraft aufgrund der direkten Beobachtung

erhöht. Fragebögen liefern Informationen hinsichtlich der Form und der Frequenz des Mobbing sowie über die sozialen Beziehungen, die Familie oder Interventionsmöglichkeiten (Olweus 1991; Whitney und Smith 1993).

Selbstbeurteilungen haben auch Nachteile. Sie erfordern gute Lesefähigkeiten, deshalb sind sie für Kinder unter acht Jahren ungeeignet. Besonders schwierig ist für jüngere Kinder konsistente Antworten zu geben, wenn das Verfahren zu lange dauert (Ortega et al. 2001). Da Fragebögen auf retrospektiven Messungen basieren, das heißt, dass sie Informationen über vergangene Ereignisse einfordern, kann es vor allem für jüngere Kinder sehr schwierig sein, konsistente Antworten zu geben. Ein weiteren Nachteil von Fragebögen ist, dass einige Täter nicht zugeben oder nicht wahrnehmen, dass sie andere Kinder durch ihre Handlungen schädigen (vgl. Stassen-Berger 2007). Salmivalli (2002) fand außerdem, dass Kinder mit zunehmendem Alter immer weniger von Opfererfahrungen berichten, obwohl laut Peerbeurteilungen die Anzahl der Täter und Opfer stabil bleibt. Nach Ladd und Kochenderfer-Ladd (2002) sind Selbstbeurteilungen reliabler und valider als Peernominierungen, da jüngere Kinder geringere Fähigkeiten zu Beobachtung und Klassifizierung haben oder sie kein gutes Verständnis des Opferkonzeptes haben. Trotz aller Nachteile sind Selbstbeurteilungen noch immer die primäre Quelle zur Erfassung von Mobbing und zur Unterscheidung von Tätern und Opfern.

Selbstbeurteilungen als Interviews haben den Vorteil, dass bereits sehr junge Kinder befragt werden können. Rückfragen bei Interviews können dazu beitragen festzustellen, ob es sich bei den aggressiven Handlungen tatsächlich um Mobbing handelt. Interviews sind jedoch mit einem erhöhten Zeitaufwand verbunden. Außerdem antworten die Kinder bei Interviews eher sozial erwünscht, was zu irreführenden Ergebnissen führen kann (Veenstra et al. 2007). Diesem Problem kann jedoch ein externer Befrager entgegenwirken, da Kinder diesem gegenüber eher ehrliche Antworten geben (Glover et al. 2000).

Erzieher-/Lehrer-Fragebögen, bei denen zu jedem Schüler Fragen von dem Lehrer beantwortet werden, haben den Vorteil, dass sie sehr ökonomisch sind. Da Mobbing aber schwer zu beobachten ist, hat diese Erhebungsmethode eine geringere Aussagekraft. Mobbing findet oft außerhalb des Klassenzimmers statt und sowohl die Täter als auch die Opfer teilen häufig ihre Erfahrungen nicht mit. Deshalb haben Erzieher und Lehrer oftmals keinen guten Überblick darüber, was zwischen den Schülern geschieht (Pellegrini und Bartini 2000). Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Erzieher-/Lehrer-Fragebögen ergänzend mit anderen Methoden benutzt werden.

(Peer-) Nominierungsverfahren können reliable und valide Einschätzungen zu Mobbing liefern, da verschiedene Urteile von den Befragten auf ein Kind zurückgeführt werden (bis zu 30 Einschätzungen zu einem Kind) (Salmivalli et al. 1998). Zudem sind Nominierungsverfahren sehr ökonomisch, wenn sie als Fragebogen durchführbar sind. Aufwendig werden jedoch diese Verfahren dann, wenn sie in Form eines Interviews durchgeführt werden (von Marées 2009).

Diese Verfahren können zu einer sicheren Bestimmung der am Mobbing beteiligten führen, was sehr wichtig ist für die Entwicklung und Evaluation von Interventionen. Die Zuverlässigkeit von Peernominierungen kann reduziert werden, weil Kinder manchmal sozial erwünscht antworten aber sie nominieren häufiger ihre Freunde, weil sie deren Erfahrungen besser kennen (Ladd und Kochenderfer-Ladd 2002). Zudem können aktuelle Konflikte einen starken Einfluss auf die Antworten haben. Bei diesen Verfahren werden nur die Kinder befragt, für die das Einverständnis der Erziehungsberechtigten vorliegt und das ist ein weiterer Faktor, der die Ergebnisse beeinflussen kann. Außerdem sind die Nominierungsverfahren nur in festen Gruppen sinnvoll einzusetzen, da Fluktuationen die Antworten auch deutlich beeinflussen können (von Marées 2009).

Ein weiterer Nachteil ist die aufwendige Auswertungsmethodik und, laut Solberg und Olweus (2003), die Schwierigkeit Cut-Off-Werte zu bestimmen.

Durch systematische Beobachtung können objektive, unvoreingenommene Verhaltenseinschätzungen geliefert werden (vgl. Nock und Kurtz 2005). Die Beobachtungen müssen jedoch über verschiedene Situationen, über einen längeren Zeitraum und von mehreren geschulten Beobachtern durchgeführt werden. Wenn diese Methode bei einer große Gruppe von Kindern eingesetzt wird, dann ist sie sehr aufwendig. Außerdem kann die Beobachtung das Verhalten der Kinder beeinflussen. Ein weiterer Nachteil ist, dass direkte Beobachtungen nicht in allen Umgebungen stattfinden können, wo Mobbing auftritt (Craig et al. 2000). Deshalb sind indirekte Beobachtungen sinnvoll, wie beispielsweise die Tagebuchaufzeichnungen. Die Reliabilität solcher Verfahren kann dadurch gesteigert werden, dass feste Beobachtungszeiträume vorgegeben werden, in denen die Teilnehmer bestimmte Verhaltensweisen aufzeichnen sollen, zum Beispiel durch Kategorien zur Verhaltenseinschätzung (Pellegrini und Bartini 2000).

Literatur

- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101(2), 213.
- Alsaker, F. D. (2003). *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern-und wie man damit umgeht*. Bern: Huber.
- Alsaker, F. D. (2012). *Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule*. Bern: Huber.
- Alsaker, F. D., & Brunner, A. (1999). Switzerland. In R. Catalano, J. Junger-Tas, Y. Morita, D. Olweus, P. Slee, & P. K. Smith (Hrsg.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (S. 250–263). London: Routledge.
- Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2000). *Das Plagen im Kindergarten: Formen und Präventionsmöglichkeiten. Wissenschaftlicher Schlussbericht*. Bern: Universität, Institut für Psychologie.
- Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In J. Juvonen & S. Graham (Hrsg.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (S. 175–195). New York: Guilford.
- Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 212–230.
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66(4), 447–456.
- Backhausen (jetzt Hörmann), C. (2007). *Mobbing in Grundschulklassen und Hortgruppen. Zum Wandel der Dynamik von Mobbing über die Grundschulzeit, und zur individuellen Verhaltensstabilität der Schüler in altershomogenem und altersgemischtem Kontext*. Unveröffentlichte Magisterarbeit: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Österman, K. (1992). The direct and indirect aggression scales. Vasa, Finland: Abo Akademi University, Department of Social Sciences.
- Bortz, J., & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation*. (3. überarb. Aufl.). Berlin: Springer.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73–87.
- Burk, L. R., Park, J. H., Armstrong, J. M., Klein, M. H., Goldsmith, H. H., Zahn-Waxler, C., & Essex, M. J. (2008). Identification of early child and family risk factors for aggressive victim status in first grade. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 513–526.
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Schuengel, C., & Terwogt, M. M. (2003). Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 29(2), 116–127.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364–382.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In W. Damon & N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology: Bd. 3. Social, emotional, and personality development* (5. Aufl.). NY: Wiley.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22–36.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 577–582.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H. C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in pre-school. *Developmental Psychology*, 35(2), 376.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81–91.
- Gasteiger-Klicpera, B., & Klicpera, C. (2005). Stabilität und Konsequenzen von Viktimisierung durch Mitschüler in der Kindheit. In I. Seiffge-Krenke (Hrsg.), *Aggressionsentwicklung zwischen Normalität und Pathologie* (S. 114–140). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational research*, 42(2), 141–156.

- Granleese, J., & Joseph, S. (1993). Factor analysis of the self-perception profile for children. *Personality and Individual Differences, 15*(3), 343–345.
- Granleese, J., & Joseph, S. (1994). Further psychometric validation of the self-perception profile for children. *Personality and Individual Differences, 16*(4), 649–651.
- Hanley, G. P., Iwata, B. A., & McCord, B. E. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis, 36*(2), 147–185.
- Ihle, W., & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau, 35*, 159–169.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development, 72*(1), 134–151.
- Krappmann, L. (1994). Sozialisation und Entwicklung in der Sozialwelt gleichaltriger Kinder. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie – Pädagogische Psychologie: Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Bd. 1, S. 495–524). Göttingen: Hogrefe.
- Kyriakides, L., Kaloyirou, C., & Lindsay, G. (2006). An analysis of the revised Olweus bully/victim questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology, 76*(4), 781–801.
- Ladd, G. W., & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment, 14*(1), 74.
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*(1), 45–52.
- Marées, N. (2009). *Der Bullying- und Viktimisierungsfragebogen: Konstruktion und Analyse von Instrumenten zur Erfassung von Bullying im Vor- und Grundschulalter*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Bremen. ► <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-diss000113509>. Zugegriffen: 4. Juni 2019.
- Miller-Johnson, S., Coie, J. D., Maumary-Gremaud, A., & Bierman, K. (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*(3), 217–230.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*(5), 602–611.
- Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2001). Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school. *Archives of General Psychiatry, 58*(4), 389–394.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 158*(8), 730–736.
- Neary, A., & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences, 16*(1), 183–186.
- Nock, M. K., & Kurtz, S. M. (2005). Direct behavioral observation in school settings: Bringing science to practice. *Cognitive and Behavioral Practice, 12*(3), 359–370.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Landau, S. F., Fraczek, S. F., Fraczek, A., & Pastorelli, C. (1997). Sex differences in styles of conflict resolution: A developmental and cross-cultural study with data from Finland, Israel, Italy and Poland. In D. P. Fry, K. Bj., & K. Björkqvist (2013). *Cultural variation in conflict resolution: Alternatives to violence* (S. 185–197). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1987). Schoolyard bullying: Grounds for intervention. *School Safety, 6*(1), 65–69.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. *The Development and Treatment of Childhood Aggression, 17*, 411–448.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Hrsg.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood* (S. 315–341). Hilldale: Erlbaum.
- Olweus, D. (1996). *Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten- und tun können* (4. Aufl.). Bern: Huber.
- Olweus, D. (2006). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollen – und tun könnten* (4. Aufl.). Bern: Hüber.
- Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. F. (1999). *Blueprints for violence prevention: Bullying prevention program*. Institute of Behavioral Sciences, University of Colorado, Boulder, USA.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A., Singer, M., Smith, P. K., Pereira, B., & Menesini, E. (2001). *Final report of the working group on general survey questionnaires and nomination methods concerning bullying*.

Was ist Mobbing und wie kann man es erkennen?

- Pellegrini, A. D. (2001). The role of direct observation in the assessment of young children. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(7), 861–869.
- Pellegrini, A. U., & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 360.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259–280.
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45–57.
- Ravens-Sieberer, U., Wille, N., Bettge, S., & Erhart, M. (2007). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 50(5–6), 871–878.
- Rigby, K. (1997). What children tell us about bullying in schools. *Children Australia*, 22(2), 28–34.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1999). Bullying in Australian and New Zealand schools. The Australian response. In I. P. K. (Hrsg.), *The nature of bullying* (S. 324–399). London: Routledge.
- Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in victimization by peers at school? *Educational Research*, 44(3), 269–277.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1–15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 24(3), 205–218.
- Schäfer, M., Hörmann, C., & Zihl, J. (2006). Fragebogen (G I) zur Erfassung der Mitschülerrollen im Grundschulalter. Modifizierte Version des Participant Role Questionnaire (Salmivalli, 2000). ► <http://www.psy.lmu.de/mobbing/instrumente>. Zugegriffen: 25. Juni 2019.
- Scheithauer, H. (2003). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, H., Hayer, T., & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, H. H., Rosenbach, C., & Niebank, K. (2012). Gelingensbedingungen für die Prävention interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. *Berliner Forum Gewaltprävention*, 41, 140.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & Toblin, R. L. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 425.
- Smith, P. K., & Levan, S. (1995). Perceptions and experiences of bullying in younger pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 65(4), 489–500.
- Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999a). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41(3), 267–285.
- Smith, P. K., Slee, P., Morita, Y., Catalano, R., Junger-Tas, J., & Olweus, D. (1999b). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. (S. 250–263). London: Routledge.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefoghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a Fourteen-Country international comparison. *Child Development*, 73(4), 1119–1133.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 29(3), 239–268.
- Stangl, W. (2019). Stichwort: ‚Prävalenz‘. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. ► <https://lexikon.stangl.eu/4558/praevalenz/>. Zugegriffen: 18. Juni 2019.
- Stassen-Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90–126.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 25(2), 97–111.
- Valles, N. L., & Knutson, J. F. (2008). Contingent responses of mothers and peers to indirect and direct aggression in preschool and school-aged children. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 34(5), 497–510.

- Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dual-perspective theory. *Child Development, 78*(6), 1843–1854.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational research, 35*(1), 3–25.
- Young, E. L., Boye, A. E., & Nelson, D. A. (2006). Relational aggression: Understanding, identifying, and responding in schools. *Psychology in the Schools, 43*(3), 297–312.
- Wolke, D., & Stanford, K. (1999). Bullying in school children. *Developmental psychology, 34*1–360.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*(8), 989–1002.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology, 92*(4), 673–696.
- Zelli, A. (2005). *Aggressive behavior-teacher checklist*. Washington: Hamilton Fish Institute.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Geiger, T. C., & Crick, N. R. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations: Gender moderation and bidirectional associations. *The Journal of Early Adolescence, 25*(4), 421–452.



Exkurs: „Mobbing als Straftat“ – Betrachtung der aktuellen rechtlichen Einordnung von Mobbing in Deutschland

Exkurs zu Kapitel 1

Helmut Johann Schirra

- 2.1 Einleitung – 20
- 2.2 Definition – 21
- 2.3 Rechtslage in Deutschland – 21
- 2.4 Gesetzliche Regelungen in der Europäischen Union – 29
- Literatur – 31