

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/238485365>

Mobbing in Schulen: Fakten und Intervention

Article · January 2009

DOI: 10.1007/978-3-531-90820-5_16

CITATIONS

10

READS

9,294

1 author:



Dan A. Olweus

University of Bergen

109 PUBLICATIONS 25,528 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Elevundersokelsen [View project](#)

Mobbing an Schulen: Fakten und Intervention

Dan Olweus

Forschungszentrum für Gesundheitsförderung an der Universität von Bergen, Norwegen

„Zwei Jahre lang war Johnny, ein ruhiger 13-Jähriger, für einige seiner Klassenkameraden ein menschliches Spielzeug. Die Teenager nahmen ihm Geld ab, zwangen ihn Unkraut zu essen und mit Geschirrspülmittel versetzte Milch zu trinken, sie schlugen ihn auf der Schultoilette zusammen, legten ihm einen Strick als Halsband an und führten ihn als ihr „Haustier“ herum. Als Johnnys Peiniger wegen ihres Mobbing befragt wurden, sagten sie, dass sie ihr Opfer aus Spass drangsaliert hätten.“

(Zeitungsausschnitt aus: Olweus 1993: 7)

Dieser kurze Zeitungsausschnitt zeichnet ein bestürzendes Bild der Grausamkeit, die Kinder und Jugendliche unter bestimmten Umständen imstande sind sich gegenseitig anzutun. Darüber hinaus zeigt dieses Beispiel, wie für Mobbing-Opfer die Schulzeit zum Albtraum werden kann – oftmals ohne dass die Eltern oder Lehrer etwas davon mitbekommen.

Mobbing unter Schulkindern ist gewiss ein sehr altes Phänomen. Doch obwohl vielen dieses Problem bekannt ist, wurde dieses Phänomen erst in jüngster Zeit, zu Beginn der 1970er Jahre, zum Gegenstand systematischer Forschung (Olweus 1973a, 1978). Einige Jahre lang beschränkten sich diese Forschungsbemühungen hauptsächlich auf Skandinavien. In den späten 1980er und 1990er Jahren zog Mobbing unter Schulkindern jedoch auch die Aufmerksamkeit einiger anderer Länder wie Japan, Großbritannien, den Niederlanden, Kanada, den USA und Spanien auf sich (vgl. Olweus 1993). In den vergangenen zehn Jahren vollzog sich eine beinahe explosionsartige Entwicklung auf diesem Gebiet, sowohl in Sachen Forschung und Intervention als auch nationaler Politik (vgl. Smith/Morita/Junger-Tas/Olweus/Catalano/Slee 1999; Juvonen/Graham 2001; Espelage/Swearer 2004; Smith/Pepler/Rigby 2004). In den USA führte eine umfassende Berichterstattung über Amokläufe an Schulen zu dieser größeren Aufmerksamkeit. Diese tragischen Ereignisse wurden zumindest teilweise mit Mobbing unter den beteiligten Schülern in Verbindung gebracht (Anderson et al. 2001).

Vor diesem Hintergrund möchte ich die Definitionen von Mobbing und Gewalt kurz umreißen und einige Forschungsergebnisse zu Verbreitung und Merkmalen von Mobbing-Tätern und -Opfern vorstellen. Im Anschluss werde ich mich in meiner Präsentation auf die Interventionsarbeit im Kampf

gegen Mobbing konzentrieren, die in den letzten 20 Jahren in Norwegen durchgeführt wurde, sowie auf die neue nationale Interventions- und Präventions-Initiative.

Definitionen von Mobbing und Gewalt an Schulen

Bereits Mitte der 1980er Jahre (Olweus 1986, 1993) hatte ich die folgende Definition von Mobbing entwickelt:

- „Schüler und Schülerinnen werden zu Mobbing-Opfern, wenn sie wiederholt und über einen längeren Zeitraum negativen Handlungen seitens eines oder mehrerer Schüler ausgesetzt sind.“

Es handelt sich dann um eine negative Handlung, wenn jemand absichtlich jemand anderem Schaden zufügt bzw. ihm Unbehagen bereitet oder dies versucht – dies entspricht im Grunde der Definition von aggressivem Verhalten (Olweus 1973b; Berkowitz 1993). Negative Handlungen können durch körperlichen Kontakt, Worte oder auf andere Art und Weise, wie durch das Schneiden von Grimassen oder beleidigende Gesten und den absichtlichen Ausschluss aus einer Gruppe erfolgen. Die Anwendung des Begriffs Mobbing setzt ein Macht- oder Kräfteungleichgewicht (ein asymmetrisches Verhältnis) voraus. Derjenige Schüler, der den negativen Handlungen ausgesetzt ist, hat Schwierigkeiten sich selbst zu verteidigen.

Allgemeiner gesagt kann Mobbing als „absichtliches, wiederholt negatives, (unangenehmes oder verletzendes) Verhalten einer oder mehrerer Personen gegenüber einer Person, die Schwierigkeiten hat sich selbst zu verteidigen“, definiert werden. Laut dieser in Theorie und Praxis anscheinend gleichermaßen anerkannten Definition kann das Phänomen Mobbing folgendermaßen beschrieben werden:

- aggressives Verhalten oder absichtliches Zufügen von Schaden,
- das wiederholt und über einen längeren Zeitraum an den Tag gelegt wird
- in einer zwischenmenschlichen Beziehung, die von einem tatsächlich bestehenden oder als solchem empfundenen Macht- oder Kräfteungleichgewicht geprägt ist.

Man könnte dem hinzufügen, dass in den meisten Fällen Mobbing anscheinend ohne erkennbare Provokation seitens des Opfers erfolgt. Diese Definition verdeutlicht, dass man Mobbing als eine Form von Misshandlung betrachten kann; manchmal verwende ich dafür den Begriff „peer abuse“ (Misshandlung durch gleichaltrige Bezugspersonen), um dieses Phänomen zu beschreiben. Mobbing unterscheidet sich von anderen Formen des Missbrauchs wie zum Beispiel Kindesmissbrauch und

häuslicher Gewalt durch den Kontext, indem er erfolgt und die Beziehungsmerkmale der interagierenden Parteien.

Diese Definition wurde anschließend in einer konkreteren und schülerfreundlicheren Version meines Revised Questionnaire (überarbeiteten Fragebogens) „operationalisiert“ (Olweus 1996; Solberg/Olweus 2003).

Die Bedeutung und Definition des Begriffs Gewalt ist kontroverser. Einige verwenden den Begriff Gewalt oder gewalttätiges Verhalten als ungefähres Synonym für Aggression oder aggressives Verhalten (s.o.). Bei dieser „Definition“ scheint es naheliegend von „psychologischer Gewalt“ und eventuell „emotionaler Gewalt“ zu sprechen. Andere wiederum verwenden eine noch weiter gefasste „Definition“ und gebrauchen Ausdrücke wie „strukturelle oder institutionalisierte Gewalt“. Ohne hier noch genauer ins Detail gehen zu wollen, möchte ich anführen, dass eine derartige Verwendung des Begriffs Gewalt unglücklich gewählt ist und zu Missverständnissen und Problemen bei der Operationalisierung und Quantifizierung führt.

Aus verschiedenen Gründen plädiere ich dafür, dass Gewalt bzw. gewalttätiges Verhalten als aggressives Verhalten definiert wird, bei dem der Akteur oder Täter den eigenen Körper oder einen Gegenstand (einschließlich einer Waffe) einsetzt, um (relativ großen) Schaden oder Unbehagen einer anderen Person zuzufügen bzw. zu verursachen. Schlägt man die Definition von Gewalt in einem Wörterbuch nach, so stellt man fest, dass diese sehr ähnlich lautet und die Anwendung körperlicher Kraft oder Stärke impliziert. Die Definition von Gewaltverbrechen im Strafgesetz (einschließlich Mord, schwere Körperverletzung, Körperverletzung, Raub und Vergewaltigung) ist ebenfalls auf eine ähnlich geartete Auffassung zurückzuführen. Ähnlich wie Mobbing wird Gewalt somit als Subkategorie aggressiven Verhaltens eingestuft, jedoch mit seinen eigenen spezifischen Merkmalen.

Die Beziehung zwischen den drei Schlüsselbegriffen wird im Venn-Diagramm in Abb. 1 graphisch dargestellt. Aggression bzw. aggressives Verhalten ist der allgemeine Überbegriff (der Abschnitt, der vom großen äußeren Kreis bezeichnet wird), wohingegen sowohl Mobbing als auch Gewalt bzw. gewalttätiges Verhalten Subkategorien von aggressivem Verhalten sind (die kleineren Bereiche innerhalb des großen Kreises). Anhand der schraffierten Fläche lässt sich erkennen, dass es eine Überschneidung von Gewalt und Mobbing gibt. Sie steht für Situationen, in denen Mobbing mit körperlichen Mitteln oder Kontakt (s.o.) ausgeführt wird, oder anders formuliert, wenn körperliche Mittel im Zusammenhang mit Mobbing eingesetzt werden (z.B. schlagen, treten, stoßen, etc. in Situationen, in denen die allgemeinen Kriterien von Mobbing erfüllt werden). Anhand des Diagramms wird deutlich, dass es sehr häufig zu Mobbing ohne Gewaltanwendung kommt (z.B. Mobbing durch

Worte, Gesten, absichtlicher Ausgrenzung aus einer Gruppe etc.) sowie zu Gewalt, ohne dass diese als Mobbing eingestuft werden kann (z.B. gelegentliche Schlägereien auf dem Schulhof oder eine Rauferei aufgrund eines nichtigen Anlasses zwischen einander unbekanntenen, alkoholisierten Personen in einer Gaststätte).

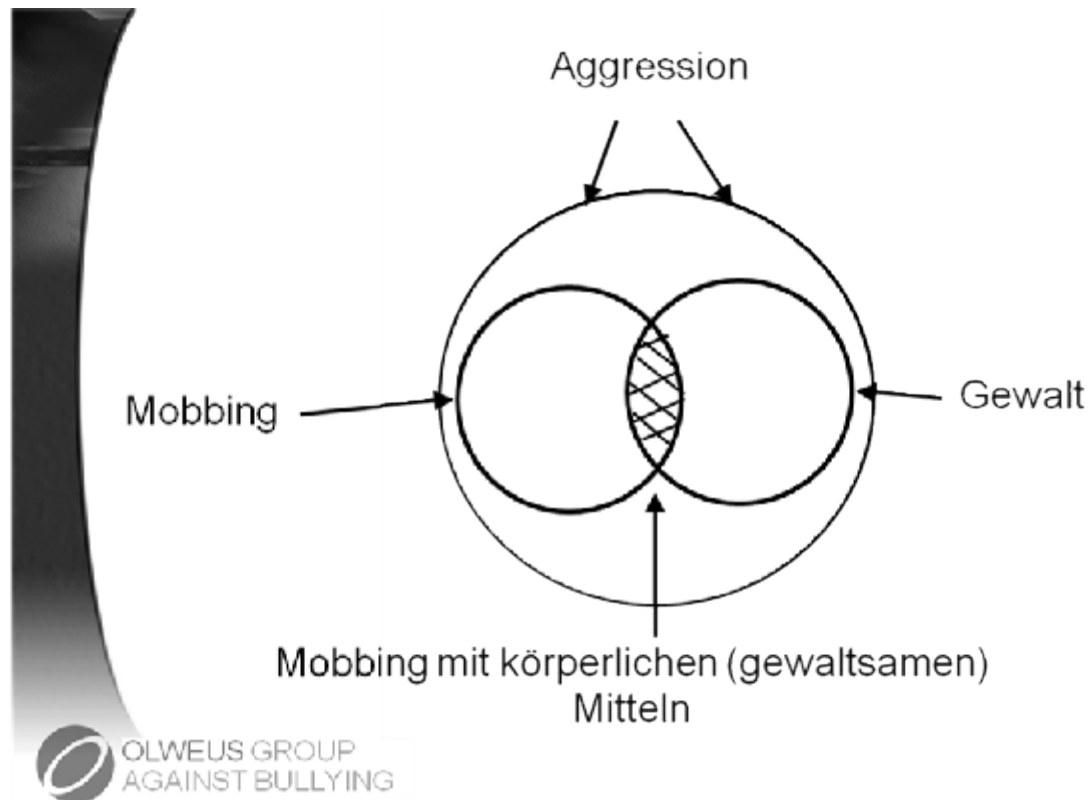


Abb.1

Zugebenermaßen wird die Definitionsproblematik nicht in aller Detailgenauigkeit und Breite diskutiert, zumindest wird jedoch deutlich in welche Richtung die Arbeit auf diesem Gebiet meiner Meinung gehen sollte.

Einige Daten zur Häufigkeit von Mobbing

Gestützt auf unsere Umfragen unter mehr als 130 000 norwegischen Schülern im Jahre 1983 anhand einer frühen Version meines Bully/Victim Questionnaire (Mobbing-Täter/Opfer Fragebogens) (Olweus 1996), ergaben sich Schätzungen, dass in Norwegen 15 Prozent der Schüler in Grundschulen und Sekundarunterstufen (Klasse 3-10, dies entspricht grob der Altersgruppe 8-16) bereits regelmäßig mit Mobbing in Berührung gekommen sind – sei es als Täter, als Opfer oder beides zugleich (Olweus 1993). Umgerechnet betraf dies jeden siebten Schüler. Ungefähr neun Prozent zählten zu den Opfern

und sechs bis sieben Prozent mobbten andere Schüler regelmäßig. Weitere 1,5 Prozent der Schüler waren Opfer und Täter zugleich (ungefähr 17 Prozent der Opfer). Ganze fünf Prozent der Schüler waren an der schwerwiegendsten Form des Mobbings beteiligt (als Täter, als Opfer oder beides zugleich), die einmal pro Woche oder häufiger auftrat. Da sich im Fragebogen die Fragen nach der Häufigkeit des Mobbings nur auf einen Abschnitt des Schuljahres beziehen, kann man zweifellos davon ausgehen, dass die ermittelte Zahl derjenigen Schüler, die auf das ganze Jahr gerechnet an Mobbing beteiligt ist, geringer ausfällt als in der Realität.

Eine neue breit angelegte Umfrage unter 11 000 Schülern an 54 Grundschulen und weiterführenden Schulen aus dem Jahre 2001, anhand der gleichen Fragen wie im Jahre 1983 (Olweus 1996, 2002) kam im Großen und Ganzen zu dem gleichen Ergebnis, doch es zeichneten sich zwei besorgniserregende Tendenzen ab: 1) Der Prozentsatz von Mobbingopfern unter Schülern hatte sich gegenüber 1983 nahezu verdoppelt und 2) der Prozentsatz von Schülern, die an der schwerwiegendsten Form von Mobbing (Solberg/Olweus 2003) beteiligt waren, war um 65 Prozent angestiegen. Diese Zuwächse wurden als Indikatoren einer negativen gesellschaftlichen Entwicklung interpretiert. Die Daten der jüngsten Umfrage werden in den Abb. 2 und 3 dargestellt.

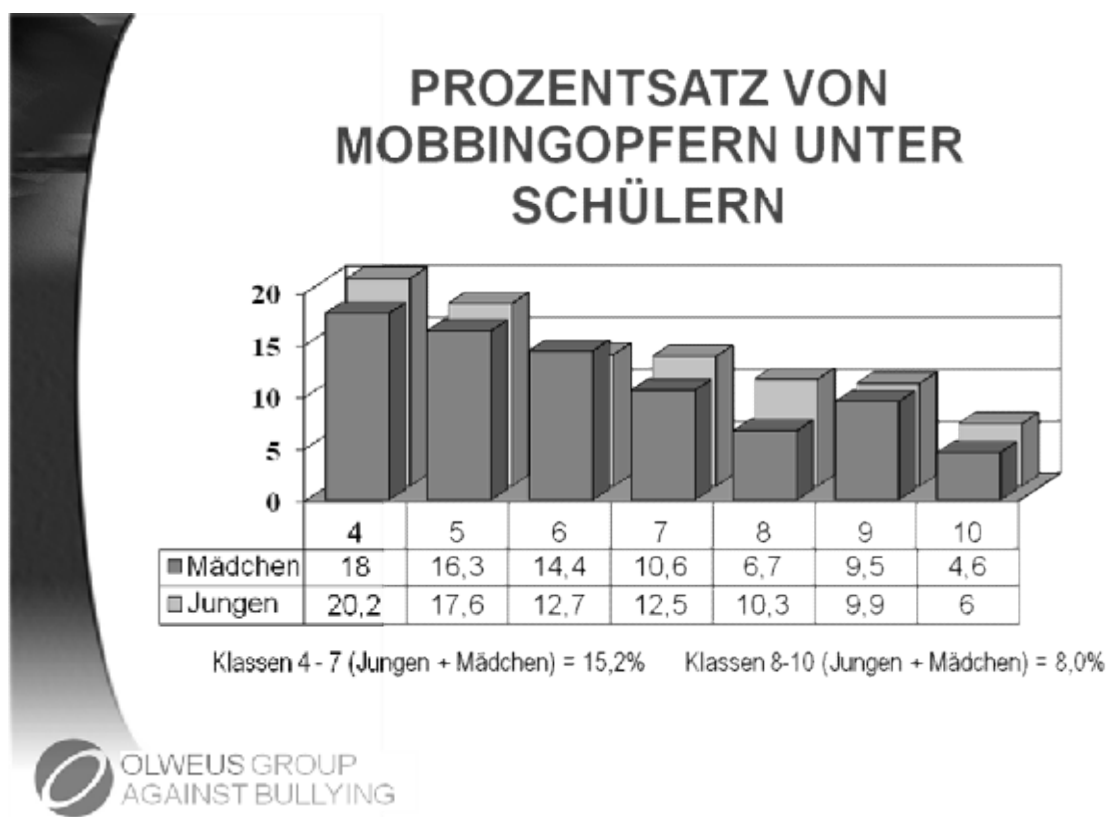


Abb.2

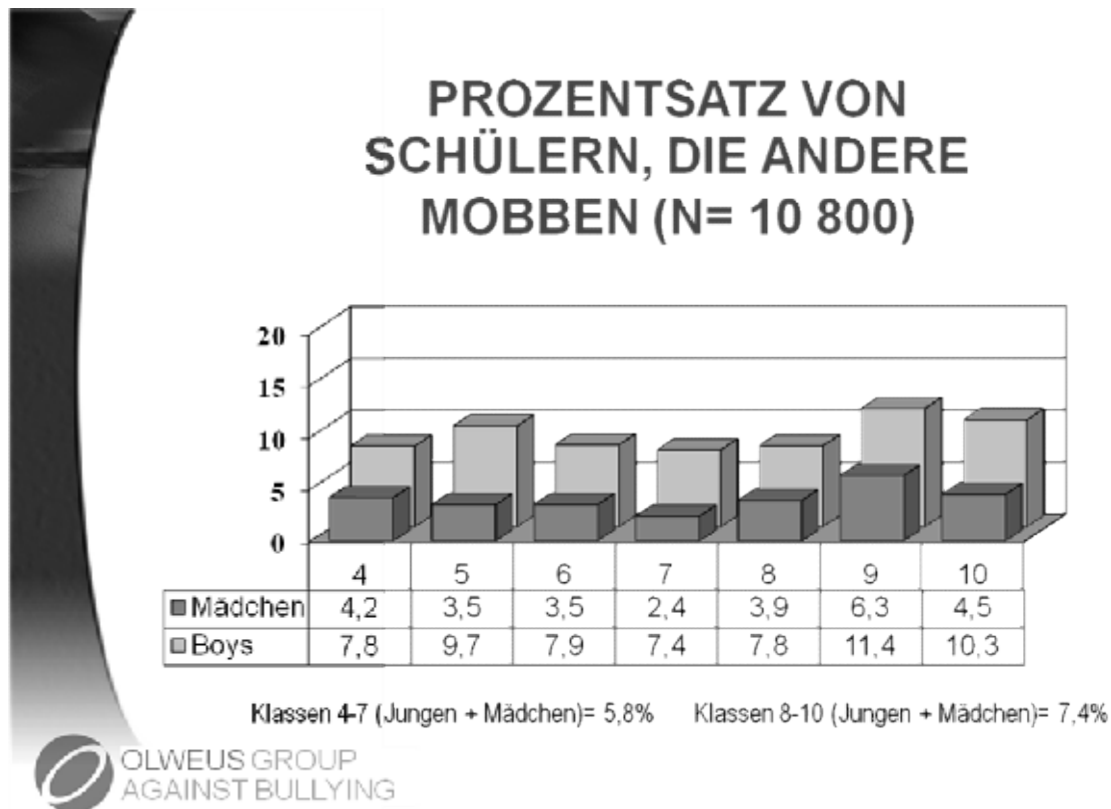


Abb.3

Es liegt auf der Hand, dass Mobbing ein sehr ernsthaftes Problem an norwegischen Schulen darstellt, ein Problem, das eine große Zahl von Schülern betrifft. Umfrageergebnisse aus anderen Ländern (größtenteils mit Hilfe meines Bully/Victim Questionnaire erhoben) weisen daraufhin, dass dieses Problem auch außerhalb Norwegens besteht und ähnliche, oft sogar höhere Prävalenzraten verzeichnet werden (vgl. auch Olweus/Limber 1999; Smith/Morita/Junger-Tas/Olweus/Slee 1999). In diesem Zusammenhang sollte betont werden, dass nationale Unterschiede beim Ausmaß von Mobbing mit Vorsicht zu behandeln sind, da die Antworten der Schüler durch folgenden Faktoren beeinflusst werden können: z.B. das Vorhandensein von geeignetem Vokabular in der Fremdsprache im Hinblick auf die Schlüsselbegriffe, Vertrautheit mit dem Konzept des Mobbings in der jeweiligen Kultur, Ausmaß des öffentlichen Bewusstseins für das Phänomen etc.

Mobbing: Täter/Opfer-Problematik nach Klassenstufe und Geschlecht

In Abb. 2 wurde deutlich, dass der Prozentsatz der Schüler, die angaben Opfer von Mobbing zu sein, mit höherer Klassenstufe zurückging. Unter den jüngeren und schwächeren Schülern gab es die größte Zahl an Mobbingopfern. Im Hinblick auf die Art und Weise, in der sich Mobbing manifestierte, zeichnete sich eine klare Tendenz zu geringerem Körpereinsatz (körperlicher Gewalt) in den höheren

Klassen ab. Ältere Schüler hatten einen beträchtlichen Anteil am Mobbing. Dies zeigte sich vor allem in den unteren Klassen. In Bezug auf die Tendenz, andere Schüler zu mobben (vgl. Abb. 3), ist festzustellen, dass sich die Veränderungen, die mit höherer Klassenstufe einhergehen, nicht so deutlich und systematisch abzeichneten wie in Abb. 2. Doch selbst wenn die Ergebnisse je nach Schüler-Kohorte leicht variieren, lässt sich dennoch eine Tendenz zu mehr Mobbing in höheren Klassen, insbesondere unter Jungen (vgl. auch Abb. 3), feststellen.

In Abb. 2 zeigt sich, dass Jungen tendenziell in höherem Maße Mobbing ausgesetzt sind als Mädchen. Diese Tendenz war besonders in den höheren Klassen deutlich. In Abb. 3 wird der Prozentsatz von Schülern, die regelmäßig an Mobbing anderer Schüler beteiligt gewesen waren, graphisch dargestellt. Es liegt auf der Hand, dass ein um einiges größerer Prozentsatz von Jungen am Mobbing anderer Schüler beteiligt gewesen war. In höheren Klassen gaben viermal mehr Jungen als Mädchen an, andere Schüler gemobbt zu haben.

Mobbing mit körperlichen Mitteln war unter Jungen üblicher. Mädchen dagegen wandten häufig subtilere und indirektere Mobbing-Methoden an, wie z.B. Diffamierung, Verbreitung von Gerüchten und Manipulation von freundschaftlichen Beziehungen. Dennoch war Mobbing mit nicht-körperlichen Mitteln – insbesondere mit Worten – die häufigste Form von Mobbing unter Jungen wie Mädchen. Zudem zeigte sich, dass Jungen größtenteils für das Mobben von Mädchen verantwortlich waren. Mehr als 50 Prozent der gemobbten Mädchen berichteten, dass sie hauptsächlich von Jungen gemobbt wurden. Weitere 15 bis 25 Prozent sagten, dass sie sowohl von Jungen als auch Mädchen gemobbt wurden. Die große Mehrheit der Jungen wiederum, mehr als 80 Prozent, wurde hauptsächlich von Jungen gemobbt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Jungen häufiger Opfer und besonders Täter von direktem Mobbing waren. Dieser Schlussfolgerung entsprechen Forschungserkenntnissen zu Unterschieden zwischen den Geschlechtern in Bezug auf aggressives Verhalten. Es ist gut dokumentiert, dass Beziehungen zwischen Jungen im Großen und Ganzen härter, schwieriger und aggressiver sind als zwischen Mädchen (vgl. Maccoby 1986). Diese Unterschiede sind sicherlich biologisch, sozial und im Umfeld begründet. Dem kann hinzugefügt werden, dass man für eine lange Zeit, oftmals über mehrere Jahre, Täter oder Opfer von Mobbing sein kann (Olweus 1977, 1979, 2003).

Die vorgestellten Ergebnisse sollen keinesfalls nahelegen, dass man Mobbing unter Mädchen keine Beachtung schenken müsse. Selbstverständlich müssen solche Probleme erkannt und bekämpft werden, egal ob Mädchen die Opfer von Mobbing sind oder selbst zu Tätern werden. Zweifellos kann indirektes und subtiles Mobbing genauso verletzend und schädlich sein wie offenes und direktes

Mobbing.

Kurzer Überblick über die Ursprünge von Mobbing

Der aktuelle Forschungsstand legt nahe, dass Persönlichkeitsmerkmale oder typische Reaktionsmuster im Fall von Jungen in Verbindung mit körperlicher Stärke oder Schwäche maßgeblich zur Entstehung dieser Problematik bei einzelnen Schülern beitragen. Gleichzeitig spielen Umweltfaktoren wie Einstellung, Routinen und Verhaltensweisen von erwachsenen Bezugspersonen – insbesondere von Lehrern und Schulleitern – eine große Rolle bei der Ermittlung des Ausmaßes, in dem sich diese Problematik in einer größeren Einheit wie einer Klasse oder Schule manifestieren wird (vgl. Olweus 1993). Die Einstellungen und Verhaltensweisen von gleichaltrigen Bezugspersonen, sogenannter „Peers“, die sich in Gruppenprozessen und -mechanismen manifestieren, sind gewiss genauso bedeutend. Dementsprechend müssen Analysen hinsichtlich des Ursprungs von Mobbing auf mehreren unterschiedlichen Ebenen durchgeführt werden.

Merkmale typischer Täter und Opfer von Mobbing

Der häufigste Opfertypus, das passive oder unterwürfige Opfer, weist einige der folgenden Merkmale auf:

- sie sind vorsichtig, sensibel, ruhig, introvertiert und schüchtern
- sie sind ängstlich, unsicher, unglücklich und besitzen ein geringes Selbstwertgefühl
- sie sind depressiv und spielen öfter als ihre Peers mit dem Gedanken an Selbstmord
- sie haben häufig keine besten Freunde und kommen besser mit Erwachsenen als mit ihren Peers aus
- Jungen sind oft körperlich schwächer als ihre Peers

Einige dieser Merkmale haben mit hoher Wahrscheinlichkeit dazu beigetragen, sie zu Mobbing-Opfern zu machen. Gleichzeitig ist offensichtlich, dass das wiederholte Mobbing durch die eigenen Peers ihre Unsicherheit und ihr allgemein negatives Selbstbild weiter verstärkt haben muss. Dementsprechend sind diese Merkmale zugleich Ursache und Folge von Mobbing.

Des Weiteren existiert eine deutlich kleinere Opfergruppe – die der provozierenden Opfer bzw. derjenigen, die zugleich Opfer und Täter sind – die eine Kombination von ängstlichen und aggressiven Reaktionsmustern zeigen. Diese Schüler haben oft Konzentrationsprobleme und leiden eventuell unter einer Lese- und Rechtschreibschwäche. Ihr Verhalten kann zu Irritationen und Spannungen in ihrem Umfeld führen. Einige dieser Schüler kann man als hyperaktiv bezeichnen. Es ist nicht selten,

dass ihr Verhalten viele ihrer Mitschüler provoziert, was folglich zu negativen Reaktionen von einem Großteil oder sogar der ganzen Klasse führt. Die Mobbingdynamik innerhalb einer Klasse mit provozierenden Opfern unterscheidet sich teilweise von der in einer Klasse mit passiven Opfern (Olweus 1978, 2001a).

Mobbing-Täter haben häufig folgende Merkmale:

- großes Bedürfnis, andere Schüler zu dominieren und zu unterdrücken sowie ihren eigenen Willen durchzusetzen
- sie sind impulsiv und leicht reizbar
- sie zeigen wenig Mitleid mit den Schülern, die dem Mobbing zum Opfer fallen
- gegenüber Erwachsenen, einschließlich Eltern und Lehrern, sind sie oft aufsässig und aggressiv
- Sie sind oft an anderen antisozialen und regelverletzenden Aktivitäten wie Vandalismus, Straftaten und Drogenmissbrauch beteiligt
- Im Fall von Jungen sind sie oft körperlich stärker als Jungen im Allgemeinen und ihre Opfer im Besonderen.

Dem kann hinzugefügt werden, dass sie, im Gegensatz zur landläufigen Meinung, keine außergewöhnlichen Probleme mit ihrem Selbstwertgefühl haben.

In Bezug auf die möglichen psychologischen Ursachen für Mobbing deuten empirische Erkenntnisse auf mindestens drei, teilweise miteinander in Beziehung stehenden Motive hin. Erstens, die Täter haben ein starkes Verlangen nach Macht und Dominanz, sie scheinen es zu genießen über andere Kontrolle auszuüben und sie zu unterdrücken. Zweitens, angesichts des familiären Umfelds, in dem viele von ihnen aufgewachsen sind, liegt es nahe, dass sie einen gewissen Grad an Feindseligkeit gegenüber ihrem Umfeld entwickelt haben; diese Gefühle und Impulse können dazu geführt haben, dass sie Befriedigung daraus ziehen anderen Schaden und Leid zuzufügen. Schließlich ist ihr Verhalten durch einen „instrumentellen oder Nutzen-Faktor“ motiviert. Mobbing-Täter zwingen häufig ihre Opfer dazu, ihnen Geld, Zigaretten, Bier oder andere Wertgegenstände zu beschaffen. Zudem ist augenscheinlich, dass ihr aggressives Verhalten in vielen Situationen mit größerem Sozialprestige belohnt wird.

Einige Gruppenmechanismen

Wenn mehrere Schüler gemeinsam einen anderen Schüler mobben, ist es sehr wahrscheinlich, dass gewisse sozial-psychologische Gruppenmechanismen eine Rolle spielen. Eine Reihe solcher

Mechanismen wurde ausführlich (Olweus 1978, 1993) erörtert. Aus Platzgründen werden jene an dieser Stelle lediglich aufgelistet: 1.) Soziale „Ansteckung“ 2.) Schwächung der Kontrolle oder Unterdrückung aggressiver Tendenzen 3.) „Diffusion der Verantwortung“ und 4.) Graduelle kognitive Veränderungen in der Wahrnehmung von Mobbing und Mobbing-Opfern. Anhand dieser Mechanismen kann unter anderem erklärt und nachvollzogen werden, warum manche Schüler, die eigentlich freundlich sind und keinerlei aggressives Verhalten zeigen, sich ohne große Bedenken am Mobbing anderer beteiligen.

Der Mobbingkreislauf

Täter und Opfer nehmen bei der Mobbingkonstellation innerhalb einer Klasse oder Schule naturgemäß Schlüsselpositionen ein. Darüber hinaus spielen jedoch auch andere Schüler wichtige Rollen und legen unterschiedliche Haltungen und Reaktionen im Falle akuten Mobbing an den Tag. Mittels Abb. 4 wird der Teufelskreis des Mobbing veranschaulicht und aufgezeigt, welche Auswirkungen Mobbing auf die Schüler einer betroffenen Klasse oder Schule hat (Olweus 2001a, 2001b).

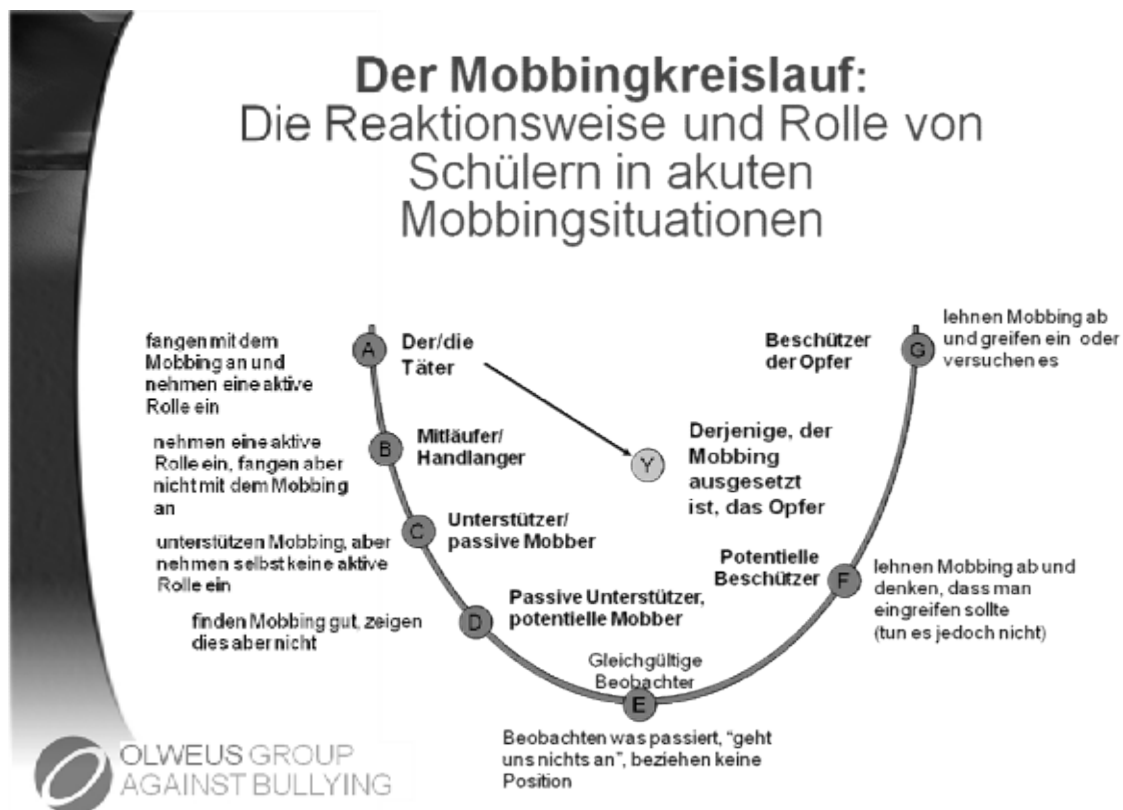


Abb.4

Eine Frage des fundamentalen Menschenrechts

Die Opfer von Mobbing stellen eine große Gruppe von Schülern dar, die in beträchtlichem Maße von der Schule vernachlässigt wurden bzw. immer noch werden. Ich plädiere schon seit geraumer Zeit dafür, dass es für jedes Kind ein fundamentales Menschenrecht sein sollte, sich in der Schule sicher zu fühlen und vor der durch Mobbing verursachten Unterdrückung und wiederholten Demütigung geschützt zu werden. Kein Schüler sollte sich vor der Schule fürchten müssen, aus Angst gemobbt oder erniedrigt zu werden und kein Elternteil sollte sich darüber Sorgen machen müssen, dass dem eigenen Kind so etwas widerfahren könnte.

Bereits 1981 habe ich die Einführung eines Anti-Mobbing-Gesetzes angeregt. Zu jener Zeit gab es kaum politische Unterstützung für diesen Vorstoß. In Schweden wurde diesem Vorschlag jedoch 1994 durch einen neuen Artikel im Schulgesetz, der ähnliche Formulierungen enthält, Rechnung getragen. Zudem wird durch dieses Gesetz und die zugehörigen Bestimmungen, dem Schulleiter die Verantwortung für die Umsetzung dieses Zieles, einschließlich der Entwicklung eines Interventionsprogrammes gegen Mobbing für die jeweilige Schule, übertragen. Ein ähnlicher Gesetzesartikel wurde mittlerweile in Norwegen und weiteren Ländern eingeführt (vgl. Smith et al. 1999).

The Olweus Bullying Prevention Program (Das Olweus Präventionsprogramm gegen Mobbing)

Das Olweus Präventionsprogramm wurde über einen Zeitraum von mehr als 20 Jahren entwickelt und evaluiert (Olweus 1993, 2001b). Es basiert auf vier Leitlinien, die aus Forschungserkenntnissen zur Entwicklung und Modifizierung des vorliegenden Problemverhaltens, besonders aggressiven Verhaltens, abgeleitet worden sind. Zu diesen Leitlinien gehört es in der Schule – und idealerweise auch zu Hause – ein Umfeld zu schaffen, das geprägt ist von:

- Wärme, positivem Interesse und Anteilnahme seitens der Erwachsenen
- klaren Grenzen bei inakzeptable Verhalten
- konsequenter Anwendung von nicht-bestrafenden, nicht-physischen Sanktionen bei inakzeptablem Verhalten oder Regelverletzungen
- Erwachsenen, die als Autoritätspersonen und positive Vorbilder dienen

Die Kernbotschaft dieses Programmes lautet: Wir tolerieren kein Mobbing an unserer Schule und werden dafür sorgen, dass dem ein Ende gesetzt wird. Ein wichtiges Ziel besteht dabei darin, die „Gelegenheits- und Belohnungsstrukturen“ so zu verändern, dass es an Schulen und anderswo weniger Gelegenheiten zum Mobbing gibt und daraus weniger Vorteile erwachsen.

Den beschriebenen Leitlinien wurde durch eine Reihe von spezifischen Maßnahmen Rechnung getragen, die in der Schule, im Klassenverband oder individuell eingesetzt werden können (Olweus 1993, 2001b). In Abb. 5 werden die Kernkomponenten aufgezeigt, die laut unseren statistischen Analysen und unserer Erfahrung mit dem Programm von besonderer Bedeutung für die Umsetzung des Programms sind.¹

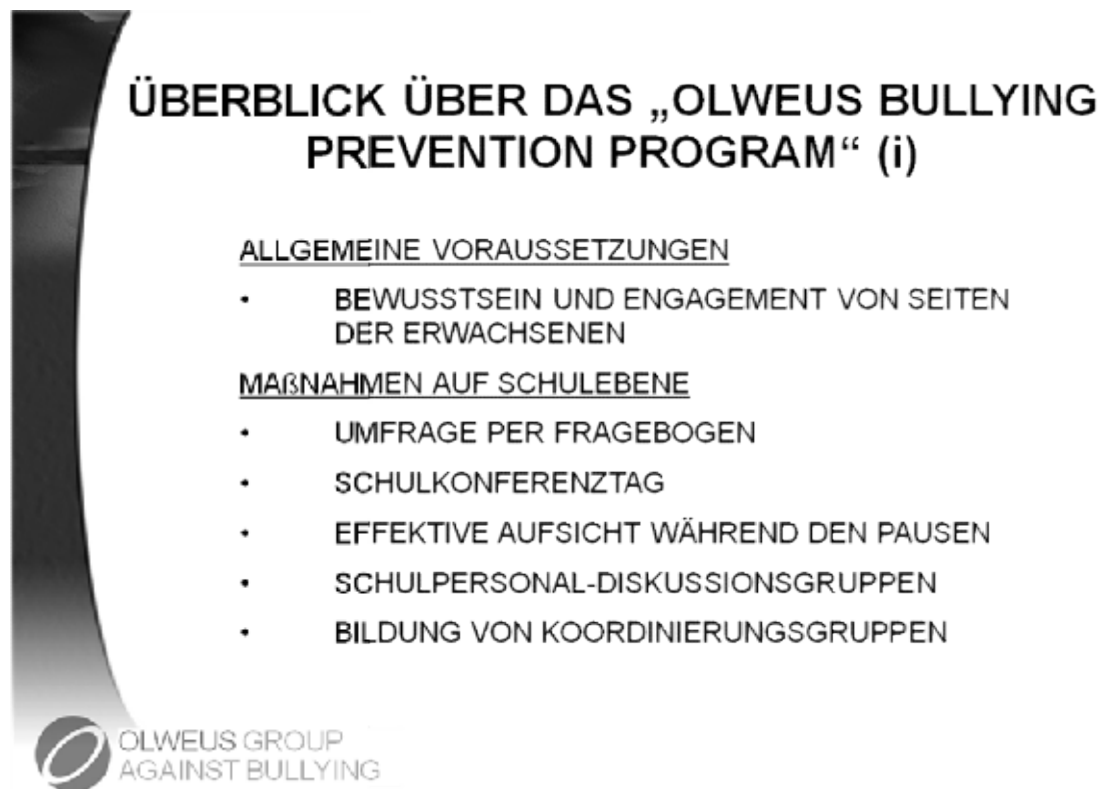


Abb.5 (i)

¹ Das "Interventionspaket" besteht aus dem Buch "Bullying at school – what we know and what we can do" (Olweus, 1993, auch in Spanisch, 1998), "Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook" (Olweus 2001b), "the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire" (Olweus 1996) mit dem zugehörigen Computer-Programm und einer VHS-Kassette zum Thema Mobbing (Olweus/Limber 1999). Mehr Informationen über das Interventionsprogramm und Begleitmaterial finden Sie unter Olweus@online.no.

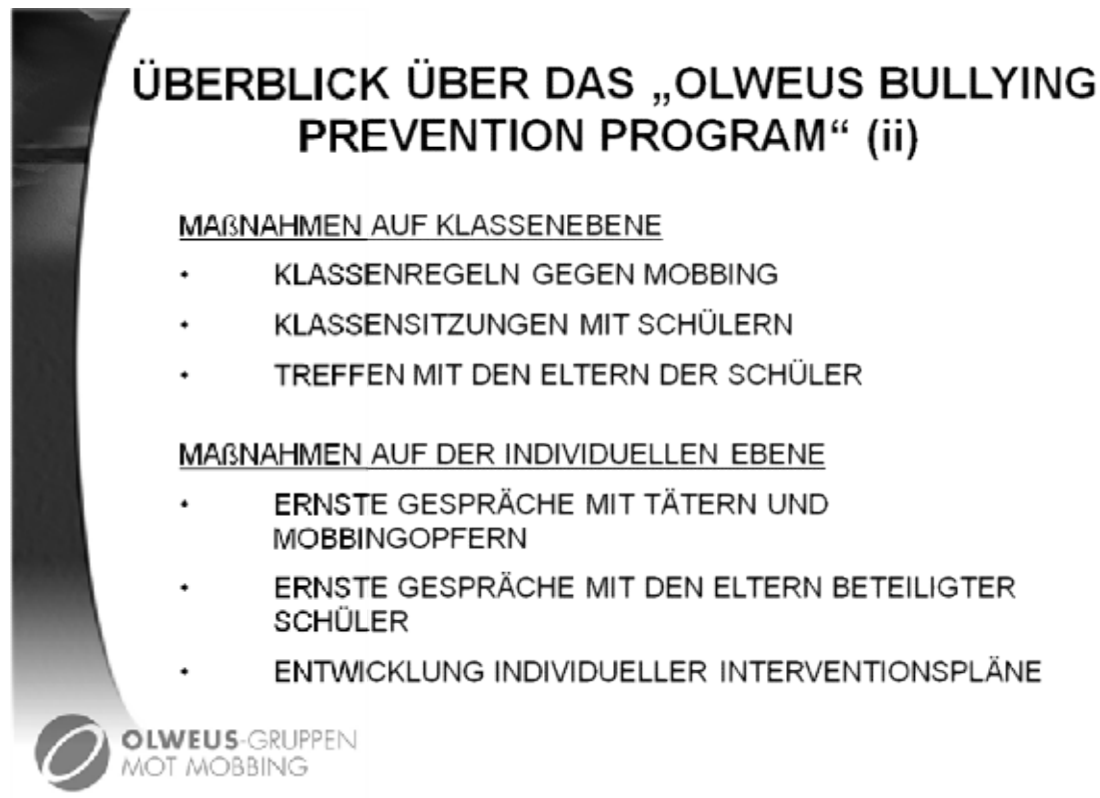


Abb.5 (ii)

Auf Forschungsergebnisse basierende Evaluierung des OBPP

Bisher wurden sechs umfangreiche Evaluationen des Programms mit der Beteiligung mehrerer hundert Schulen und mehr als 30 000 Schülern in Norwegen durchgeführt. An dieser Stelle möchte ich nur einen kurzen Überblick über vier der sechs Studien geben. Drei davon sind Teil einer neuen nationalen Initiative, die im folgenden noch erläutert werden wird. Die drei Projekte liefen von 2001 bis 2003 und umfassten drei voneinander unabhängige Schulkohorten. Sie weisen alle die gleiche Struktur auf und haben sehr ähnliche Ergebnisse geliefert. Dementsprechend werde ich zur besseren Verständlichkeit die Ergebnisse dieser Projekte zusammenfassen.

In allen vier der folgenden Projekte haben wir eine Variante des sogenannten selektiven Kohortendesigns verwendet. In den folgenden Werken finden Sie dazu nähere Informationen (Cook/Campbell 1979; Olweus 2004a). Wir konzentrieren uns vor allem auf Schüler der Klassen 4-7 – dies entspricht der Altersgruppe von 10 bis 13 Jahren – bei denen die wichtigsten Komponenten des Programms vollständiger umgesetzt wurden. Bei allen statistischen Analysen wurde die hierarchische und verschachtelte Struktur der Daten – d.h. die Einbettung von Schülern in einem Klassenverband,

der wiederum in einer Schule eingebettet ist – berücksichtigt. Alle Schlussfolgerungen basieren auf Ergebnissen, die statistisch signifikant bzw. höchst signifikant sind.

Das erste Bergen Projekt

Die erste Untersuchung der Wirksamkeit des Olweus Bullying Prevention Program (Olweus Mobbing Präventionsprogramm) umfasste Daten von rund 2 500 Schülern aus 42 Grundschulen und Sekundarunterstufen in Bergen in Norwegen. Die Schüler wurden über einen Zeitraum von zweieinhalb Jahren von 1983 bis 1985 begleitet (Olweus 1991, 2004; Olweus/Alsaker 1991). Die wichtigsten Ergebnisse können in den folgenden Punkten zusammengefasst werden:

- Nach jeweils 8 bzw. 10 Monaten der Intervention zeigte sich ein deutlicher Rückgang um 50 Prozent oder mehr der selbst gemeldeten Mobbingfälle innerhalb des Beobachtungszeitraums. Im Großen und Ganzen gelten diese Ergebnisse sowohl für Jungen als auch Mädchen sowie für Schüler aller Klassenstufen. Entsprechende Ergebnisse wurden für aggregierte Peer-Rating-Variablen und Lehrer-Ratings ermittelt.
- Deutlicher Rückgang bei allgemeinem antisozialem Verhalten wie Vandalismus, gewalttätigen Auseinandersetzungen mit der Polizei, Diebstahl, Trunkenheit und Schulschwänzen.
- Deutliche Verbesserungen bei mehreren Aspekten des „sozialen Klimas“ innerhalb der Klasse: verbesserte Ordnung und Disziplin, positivere soziale Beziehungen und eine positivere Haltung zu Hausaufgaben und Schule im Allgemeinen. Gleichzeitig nahm die Zufriedenheit der Schüler mit dem Schulalltag zu.

Detaillierte Analysen der Datenqualität und alternativer Interpretationen der Ergebnisse führten zu den folgenden Schlussfolgerungen (Olweus 1991): Es ist sehr schwierig die vorliegenden Ergebnisse als Folge von: a) unterlassener Meldung von Mobbingfällen seitens der Schüler, b) graduellen Veränderungen in der Haltung der Schüler zu Mobbing c) wiederholten Messungen und d) simultanen Veränderungen anderer Faktoren, einschließlich genereller Tendenzen, zu erklären.

Zusätzlich wurde eine eindeutige „Dosis-Wirkung-Beziehung“ ($r=0,51$; $n=80$) in den Analysen auf Klassenebene – der natürlichen Analyseeinheit in diesem Fall – angewandt: Diejenigen Lehrer/Klassen, die einen großen Rückgang der Mobbingfälle erzielten, hatten drei wichtige Komponenten des Interventionsprogrammes (einschließlich der Aufstellung von Klassenregeln gegen

Mobbing und dem regelmäßigen Abhalten von Klassengesprächen) in höherem Maße umgesetzt als jene, die nur geringe Änderungen erreichen konnten. Diese Erkenntnis untermauert die Hypothese, dass die beobachteten Veränderungen eine Folge des Interventionsprogrammes und nicht irgendeines „irrelevanten“ Faktors waren.

Ergebnisse in Verbindung mit der neuen nationalen Initiative

Wie bereits erwähnt, umfasste das gemeinsame Forschungsprojekt mit der „New National Initiative against Bullying“ (Neuen Nationalen Anti-Mobbing-Initiative) mehr als 100 Schulen mit rund 21 000 Schülern der Klassen 4-7. Diese Schulen hatten sich für die Teilnahme am Olweus Bullying Prevention Program (Olweus Mobbing Präventionsprogramm) zu drei verschiedenen Terminen beworben, im Herbst 2001, im Frühling 2002 und im Herbst 2002, zu denen sie ebenfalls den Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus Mobbing Fragebogen) zur Basisdatenerhebung ausfüllten. Die zweite Messung mit Hilfe derselben Instrumente erfolgte ein Jahr später, als die Schulen bereits ungefähr acht Monate mit dem Programm gearbeitet hatten.

In Abb. 6 und 7 werden die Ergebnisse und Daten zu den drei Kohorten veranschaulicht.

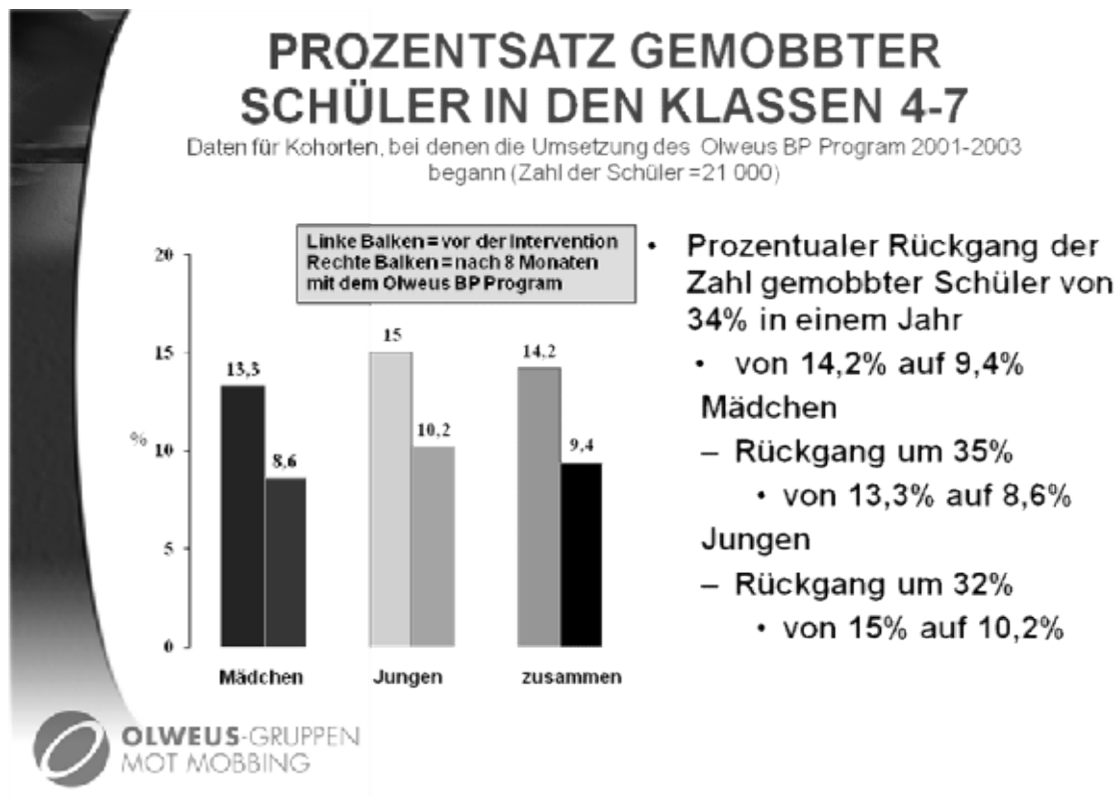


Abb.6

PROZENTSATZ AN SCHÜLERN, DIE IN DEN KLASSEN 4-7 MOBBEN

Daten für 3 Schulkohorten, bei denen die Umsetzung des Olweus BP Program 2001-2003 begann (Zahl der Schüler = 21 000)

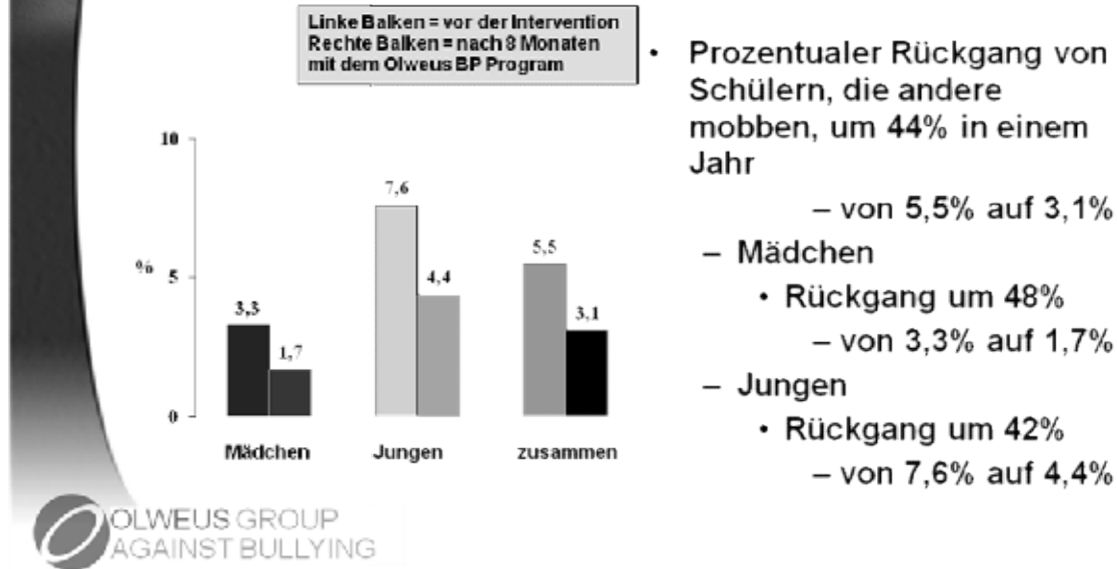


Abb.7

Der Prozentsatz von Jungen und Mädchen, die vor der Intervention gemobbt wurden („zwei oder drei Mal im Monat“ in den vergangenen Monaten) lag bei 14,2 Prozent (vgl. zweiter Balken von rechts in Abb. 6). Ein Jahr später, nach rund 8 Monaten der Intervention, waren es nur noch 9,4 Prozent – dies entspricht einem relativen Rückgang um 34 Prozent.

In Abb. 7 steht die Variable für das Mobbing anderer Schüler. Die Ergebnisse zeigten ein sehr ähnliches Muster wie die Ergebnisse in Abb. 6, waren jedoch niedriger – wie erwartet. Für Jungen und Mädchen insgesamt ergab sich ein relativer Rückgang von 44 Prozent, von 5,5 Prozent auf 3,1 Prozent.

Ähnliche Ergebnisse wurden erzielt, als die Daten nach Geschlechtern und nach den vier Klassenstufen getrennt analysiert wurden und ein strengeres Kriterium von „ca. einmal pro Woche“ oder öfter zur Klassifizierung von Schülern als Mobbingopfer oder Mobbing-Täter herangezogen wurde. Deutliche Verbesserungen konnten ebenfalls bei Schülern verzeichnet werden, die an den schlimmsten Fällen von Mobbing beteiligt waren (Solberg/Olweus 2003).

An dieser Stelle ist noch einmal zu betonen, dass bei der Berechnung des oben angeführten prozentualen Rückgangs nicht einfach nur dieselben Zielpersonen über einen längeren Zeitraum

beobachtet wurden und dann das Ausmaß der Veränderung für jeden Teilnehmer von der Ersterhebung bis zum Nachtest berechnet wurde. Bei einer solche Vorgehensweise würden die natürlichen Veränderungen, die mit dem Heranwachsen einhergehen, nicht berücksichtigt. Ein entscheidender Aspekt beim selektiven Kohortendesign besteht darin, die wichtigsten Vergleiche zwischen äquivalenten Altersgruppen anzustellen (Olweus 2004, 2005). In unserer Studie wurden beispielsweise die Daten für Schüler der fünften Klasse zum Zeitpunkt des Nachtests (nach 8 Monaten der Intervention) mit den Ersterhebungsdaten der Fünftklässler (vor der Intervention) an denselben Schulen verglichen. Dasselbe Verfahren wurde in den anderen Klassenstufen angewandt.

In detaillierteren Analysen konnten wir eine Reihe von Veränderungen in anderen Gebieten oder Dimensionen ermitteln, die die These untermauern, dass die positiven Ergebnisse als Folge der Intervention zu deuten sind. Ein Beispiel zur Veranschaulichung: Die Schüler berichteten beim Nachtest über größeres aktives Eingreifen bei Mobbing sowohl von seiten der Lehrer als auch der Peers im Vergleich zur Ersterhebung. Beim Nachtest berichteten deutlich mehr Schüler, dass ihr Klassenlehrer in den vergangenen Monaten viel oder sehr viel getan hatte, um dem Mobbing in der Klasse Einhalt zu gebieten.

Die Logik und Struktur des (erweiterten) selektiven Kohortendesigns deutet daraufhin, dass die sogenannte „history interpretation“² eine potenzielle Gefahr für die Validität der Ergebnisse darstellt (Cook/Campbell 1979; Olweus 2004). Dies bedeutet, dass der Forscher die Möglichkeit ausschließen oder minimieren muss, dass allgemeine Tendenzen oder „irrelevante“ Faktoren, die mit der Intervention gleichzeitig auftreten, zu den vorliegenden Ergebnissen geführt haben könnten. Wie bereits in einem anderen Beitrag (Olweus 2005) erläutert wurde, weisen unsere Ergebnisse daraufhin, dass ohne systematische und effektive Intervention, die Täter/Opfer-Problematik des Mobbings in Bezug auf sukzessive, größtenteils miteinander vergleichbare Schulkohorten zu verschiedenen Zeitpunkten oder Schulkohorten, die über einen längeren Zeitraum beobachtet werden, zumindest über mehrere Jahre hinweg konstant bleiben wird. Anhand dieses Ergebnisses kann eine Annahme, die bis dato nur eine schwache systematische empirische Grundlage aufwies, verifiziert werden. Der wichtigste Punkt dabei ist, dass diese Verifikation impliziert, dass eine „history interpretation“ beispielsweise in Form von generellen Tendenzen oder großem Medieninteresse nicht als Erklärung für die positiven Veränderungen des Niveaus der Mobbingfälle in den Schulen, in denen im Rahmen

² In die sogenannte „history interpretation“ fließen diejenigen Ereignisse mit ein, die unabhängig vom Programm zwischen Vor- und Nachtest auftreten und die Ergebnisse beeinflussen können. Anm. d. Ü.

des New National Initiative Project unser Interventionsprogramm durchgeführt wurde, herangezogen werden kann.

Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass für ungefähr die Hälfte der Schulen aus der ersten Kohorte (32 Schulen mit rund 4000 Schülern) zwei Jahre nach der ersten Erhebung und ungefähr sechs Monate nach dem Ende der Umsetzungsphase Nachtestwerte ermittelt wurden. Aus diesen Werten wurde deutlich, dass die nach einem Jahr erzielten Rückgänge konstant blieben oder sich sogar nach zwei Jahren leicht vergrößerte. Diese Schulen ähnelten weitestgehend der gesamten Schulkohorte bezüglich des Problemniveaus zum Zeitpunkt 1, und dem Grad des Rückgangs der Probleme zwischen Zeitpunkt 1 und Zeitpunkt 2. Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass es sich beim Rückgang zwischen Zeitpunkt 1 und Zeitpunkt 2 nicht um ein temporäres und kurzlebigen Phänomen handelt, das von konstanter Programmteilnahme abhängig ist. Obwohl der Nachbeobachtungszeitraum bisher relativ begrenzt war, legen die Ergebnisse nahe, dass diese Schulen ihre Vorgehensweise, ihr Engagement und ihre Kompetenz im Umgang mit Mobbing und dessen Prävention tatsächlich längerfristig geändert haben.

Während der systematische Einsatz des Programmes bei Schülern der Klassen 4 bis 7 durchweg sehr positive Ergebnisse erzielt hat, was im internationalen Vergleich relativ einzigartig zu sein scheint (vgl. Smith/Pepler/Rigby 2004), sollte dennoch erwähnt werden, dass die Wirkung bei Schülern aus den unteren Sekundarstufen unterschiedlicher ausfiel. Bei ungefähr der Hälfte der Evaluationsprojekte zeigte sich acht Monate nach der Intervention ein geringerer Erfolg in dieser Altersklasse als bei jüngeren Schülern. Jüngsten Analysen zufolge sind jedoch die Ergebnisse für Schüler aus den höheren Altersklassen 20 Monate nach der Intervention beinahe ebenso positiv wie für jüngere Schüler acht Monate nach der Intervention. Ganz offensichtlich ist es schwieriger und zeitaufwändiger, durchgängig gute Ergebnisse für die Sekundarunterstufe zu erzielen.

Die Notwendigkeit evidenzbasierter Interventionsprogramme

Da allmählich in vielen Ländern Mobbing offiziell in den Schulen thematisiert wurde, wurde eine Reihe von Vorschlägen zum Umgang mit Mobbing und dessen Prävention gemacht. Einige dieser Vorschläge und Ansätze scheinen schlecht konzipiert oder vielleicht sogar kontraproduktiv zu sein, wie beispielsweise die intensive Fokussierung auf das Herbeiführen einer Verhaltensänderung der Opfer, um dieses besser vor Mobbing zu schützen. Andere scheinen sinnvoller und möglicherweise

von Nutzen zu sein. Ein Hauptproblem besteht jedoch darin, dass für den Großteil keine Dokumentation positiver Ergebnisse vorliegt oder sie nie einer systematischen wissenschaftlichen Evaluation unterzogen wurden. Aus diesem Grund ist es schwierig zu sagen, welche Programme oder Maßnahmen tatsächlich funktionieren und welche nicht. Dennoch sind die sichtbaren Ergebnisse bei den Schülern ausschlaggebend, nicht, wie Erwachsene zu dem Einsatz des Programmes stehen (Nutzerzufriedenheit).

Dies wird durch die folgenden Tatsachen sehr gut veranschaulicht. Kürzlich hat ein US-amerikanischer Sachverständigenausschuss unter der Leitung von Professor Delbert Elliott, einem angesehenen Kriminologen, 500 potenzielle Programme zur Prävention von Gewalt oder Problemverhalten anhand bestimmter Mindestkriterien einer systematischen Evaluation unterzogen (vgl. Elliott 1999). Es handelte sich dabei um folgende Kriterien:

- Das Programm hatte im Rahmen einer relativ streng wissenschaftlichen Evaluation positive Wirkungen bei der relevanten Zielgruppe (in diesem Fall Schüler) erzielt.
- Die Wirkung hielt mindestens ein Jahr lang an
- Das Programm hat neben dem ursprünglichen Projektstandort auch an mindestens einem weiteren positive Ergebnisse erzielt.

Lediglich zehn der Programme (von denen vier auf Schulebene durchgeführt wurden) erfüllten die oben genannten Kriterien. Die sogenannten „Blueprint“ oder evidenzbasierten Programme oder auch Modellprogramme werden zur Zeit an mehreren Orten in den USA umgesetzt.

Eine ähnliche Evaluation wurde von einem von offizieller Stelle ernannten Ausschuss in Norwegen durchgeführt. In diesem Fall wurden 57 Programme zur Bekämpfung und/oder Prävention von Problemverhalten an norwegischen Schulen evaluiert (Rapport 2000). Nur ein Programm wurde ohne Einschränkungen weiterempfohlen.

Die Tatsache, dass das Olweus Bullying Prevention Program zu den zehn (heute elf) „Blueprint“ Programmen (Olweus/Limber 1999) gehört und darüber hinaus jenes Programm war, das von dem norwegischen Ausschuss ausgewählt wurde, mag im Hinblick auf die jüngste staatlich geförderte nationale Initiative in Norwegen von großer Bedeutung sein.

Eine neue nationale Initiative gegen Mobbing in Norwegen

Gegen Ende des Jahres 2000 beschloss das norwegische Ministerium für Bildung und Forschung (UFD) und das Ministerium für Kinder- und Familienangelegenheiten (BFD) das Olweus Bullying Prevention Program in großem Maßstab an norwegischen Grundschulen und in den Sekundarunterstufen für mehrere Jahre anzubieten. Bei der Organisation und Schaffung der Infrastruktur für diese nationale Initiative waren zwei Leitlinien für unsere Arbeit maßgeblich:

- danach zu streben, das Programm nach den Vorstellungen des Programmentwicklers umzusetzen, d.h. mit angemessener Sorgfalt (Qualitätskontrolle)
- danach zu streben, das Programm an einer entsprechenden Zahl von Schulen/Gruppen in einem relativ begrenzten Zeitraum von etwa fünf oder sechs Jahren umzusetzen

Zur gleichzeitigen Umsetzung dieser Leitlinien haben wir eine 4-Ebenen-Verbreitungsstrategie, eine Art „train-the-trainer“ Modell angewandt. Die „Olweus Group against Bullying and Antisocial Behaviour“ am HEMIL Centre der Universität Bergen betreut und bildet speziell ausgewählte Traineranwärter aus, die wiederum sogenannte „Schlüsselpersonen“ aus verschiedenen Schulen ausbilden und betreuen (idealerweise ungefähr fünf Schulen pro Traineranwärter). Diese Schlüsselpersonen sind dann dafür verantwortlich, an jeder teilnehmenden Schule regelmäßig Diskussionsgruppen mit dem Schulpersonal zu leiten. Die Grundstruktur des Modells wird in Abb. 8 aufgezeigt.

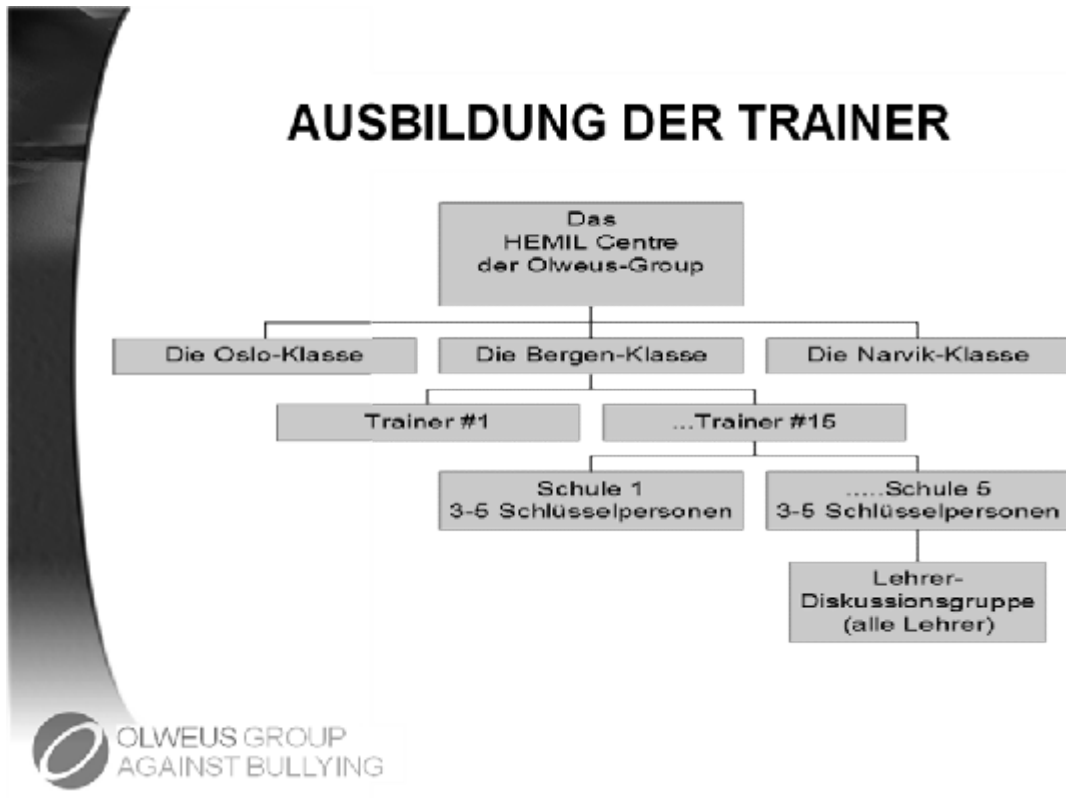


Abb.8

Die Ausbildung der Traineranwärter umfasst zehn bis elf ganztägige Schulungen über einen Zeitraum von ungefähr 16 Monaten. Zwischen den ganztägigen Schulungen werden die Traineranwärter fortlaufend per Telefon oder E-Mail von Mitgliedern meiner Gruppe betreut. Nachdem sie die Ausbildungszeit erfolgreich abgeschlossen haben, wird ihnen der Status eines zertifizierten Olweus Trainers verliehen. (Bei der Umsetzung des „train-the-trainer“-Modells in den USA wurden einige Veränderungen vorgenommen, um den kulturellen Unterschieden und den praktischen Einschränkungen Rechnung zu tragen. Im besonderen wurde die Anzahl der ganztägigen Schulungen auf vier bis fünf reduziert und den „Bullying Prevention Coordinating Committees“ an den einzelnen Schulen größere Verantwortung als in Norwegen übertragen.)

Eine wichtige Aufgabe für die Traineranwärter besteht darin, zweitägige Schulungen für die Schlüsselpersonen der teilnehmenden Schulen oder in den USA mit Mitgliedern des Koordinierungsausschuss abzuhalten (vgl. Olweus/Limber 1999). Die Traineranwärter sind auch an der Verwaltung des Bully/Victim Questionnaire (Olweus 1996; Solberg/Olweus 2003) und an der Interpretation und Kommunikation der Ergebnisse der einzelnen Schulen beteiligt. Die Fragebogenerhebung ist ein entscheidendes Instrument, um unter Lehrern, Schülern und Eltern das nötige Bewusstsein und Engagement zu schaffen. Zudem werden die Schlüsselpersonen von den zuständigen Traineranwärtern fortlaufend betreut.

Die Bildung von Diskussionsgruppen mit dem Schulpersonal an jeder teilnehmenden Schule stellt ein wichtiges Instrument zur effektiven Verbreitung und Umsetzung des Programmes dar. Diese Gruppen bestehen aus bis zu 15 Teilnehmern und treffen sich regelmäßig für ungefähr 90 Minuten alle 14 Tage unter der Leitung der speziell dafür ausgebildeten Schlüsselpersonen. Diese Treffen werden gewöhnlich zu bestimmten wichtigen Komponenten oder Themen des Programmes abgehalten, die in „Olweus' Core Program against Bullying: A Teacher Handbooks“ (Olweus 2001b) und in „Bullying at school: What we know and what we can do“ (Olweus 1993; Conductas de acoso y amenaza entre escolares, 1998) beschrieben werden. Diese Treffen haben folgende Hauptziele:

- Vermittlung von detaillierteren und umfassenderen Informationen zum Interventionsprogramm und seinen verschiedenen Komponenten.
- Befähigung der Teilnehmer, Ideen und praktische Lösungen für verschiedene Problemsituationen in einem sicheren Umfeld auszuprobieren, beispielsweise durch Rollenspiele und andere Methoden
- Förderung einer schnell(er)en Umsetzung der verschiedenen Programmkomponenten
- Erfahrungs- und Meinungsaustausch mit anderen in ähnlichen Situationen und gemeinsames Lernen aus positiven und negativen Erfahrungen.
- Schaffung und Aufrechterhaltung von Motivation und Engagement
- Förderung der Zusammenarbeit und Koordination hinsichtlich der Programmkomponenten und -aktivitäten (zur Entwicklung einer einheitlichen Schulpolitik).

Obwohl Diskussionsgruppen mit dem Schulpersonal von manchen als ziemlich zeitaufwändig und ressourcenintensiv bewertet werden, legt das informelle Feedback, das wir bisher erhalten haben, nahe, dass diese Treffen von den meisten Teilnehmern als sehr nützlich eingestuft werden. Auf vielerlei Art und Weise dienen diese Treffen im Umfeld des Programmes dazu, die Organisationsentwicklung der Schule zu fördern. Ein klarer Vorteil besteht dabei darin, dass diese Form der Schulentwicklung auf die Schüler ausgerichtet ist: auf die Schaffung eines sicheren und positiven Lernumfelds.

Bis heute haben rund 125 Traineranwärter unsere Ausbildung absolviert oder sind gerade in Ausbildung und mehr als 450 Schulen aus ganz Norwegen nehmen an unserem Programm teil. Wir

werten dies als einen Durchbruch für die systematische, langfristige Forschungsarbeit gegen Mobbing an Schulen und hoffen, dass es in anderen Ländern zu ähnlichen Entwicklungen kommen wird.

Entscheidende Faktoren für gute Ergebnisse

Die praktische Arbeit im Rahmen dieser nationalen Initiative und die damit verbundene Forschungsarbeit – insbesondere die umfassende Evaluation des Programmes – haben es uns ermöglicht, wertvolle Erfahrungen zu sammeln. Um einige dieser Erfahrungen kurz zusammenzufassen, werde ich diese im folgenden Diagramm veranschaulichen:

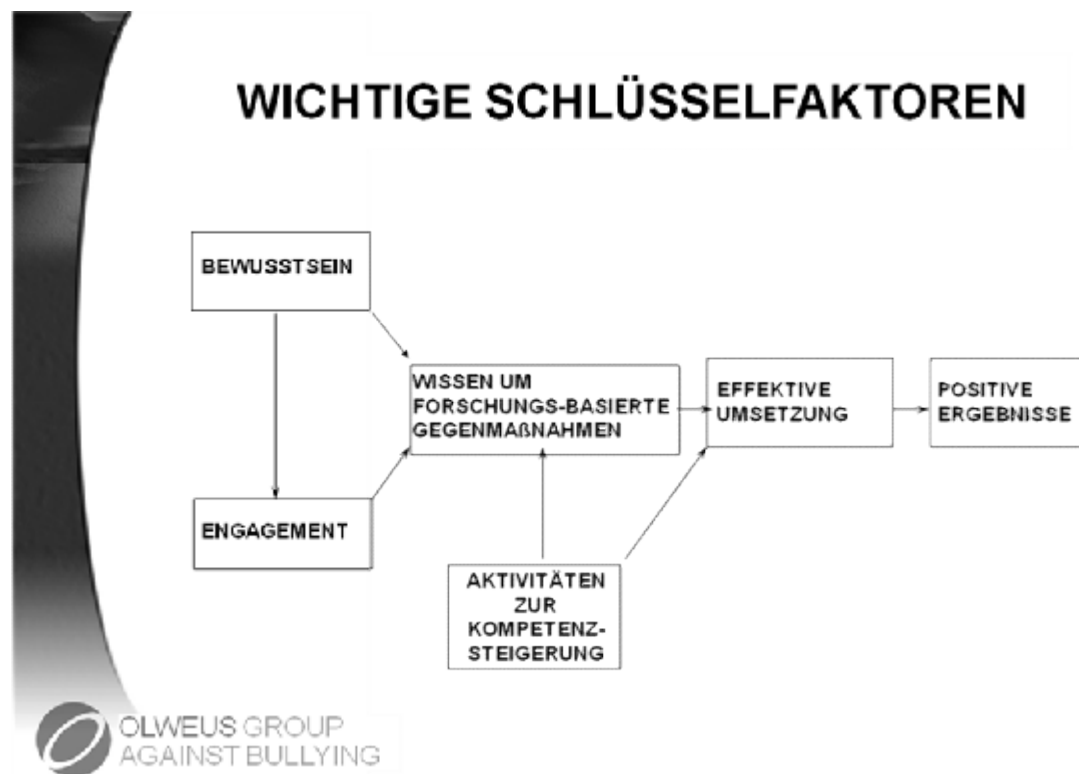


Abb.9

Um auf Schulebene gute Ergebnisse bei der Anti-Mobbing-Arbeit zu erzielen, benötigt man Erwachsene – insbesondere Lehrer und zu einem gewissen Grad anderes Schulpersonal und Eltern – die zumindest über ein gewisses Maß an Engagement oder Interesse und ein vernünftiges Maß an Bewusstsein für die Natur und das Ausmaß von Mobbing an der jeweiligen Schule verfügen (z.B. durch eine sorgfältig durchgeführte Umfrage). Es reicht jedoch nicht aus, dass Erwachsene sich engagieren und sich der Problematik bewusst sind. Sie müssen auch über ausreichendes Wissen und praktisches Know-how bei der Anwendung von Interventionsmaßnahmen und anderer wissenschaftlich fundierter Methoden verfügen. Dazu muss die Kompetenz des Schulpersonals

systematisch gestärkt werden. Zusätzlich ist ein gutes Umsetzungsmodell unabdingbar. Selbst ein gutes Programm kann scheitern, wenn das Umsetzungsmodell nicht der Qualität des Programmes entspricht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es mehrere entscheidende Faktoren oder Dimensionen gibt, die bei der Anti-Mobbing-Arbeit berücksichtigt und einbezogen werden müssen, aber ich bin sehr zuversichtlich, dass ein systematisches Vorgehen nach den beschriebenen Leitlinien gute und nachhaltige Erfolge erzielen wird.

Übersetzt aus dem Englischen von Sabrina Schadwinkel

Literaturverzeichnis

Anderson, M., Kaufman, J., Simon, T. R., Barrios, L., Paulozzi, L., Ryan, G., Hammond, R., Modzeleski, W., Feucht, T., Potter, L., & the School-Associated Violent Deaths Study Group (2001). School-associated violent deaths in the United States, 1994-1999. Journal of the American Medical Association, 286, 2695-2702.

Berkowitz, L. (1993). Aggression. Its causes, consequences, and control. New York: McGraw-Hill.

Cook, T.D., & Campbell, D.T. (1979). Quasi-experimentation. Chicago: Rand McNally.

Elliott, D. (1999). Editor's introduction. In: D. Olweus, & S. Limber (1999) Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program. Institute of Behavioral Science, University of Colorado, Boulder, USA.

Espelage, D.L., & Swearer, S. M. (2004). (Eds.). Bullying in American schools. Mahwah, N.J.: Erlbaum.

Juvonen, J. & Graham, S. (2001). (Eds.), Peer harassment in school. New York: Guilford Publications.

Maccoby, E.E. (1986). Social groupings in childhood: their relationship to prosocial and antisocial behavior in boys and girls. In D. Olweus, J. Block & M. Radke-Yarrow (Eds.), Development of antisocial and prosocial behavior. New York: Academic Press.

Olweus, D. (1973a). Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

- Olweus, D. (1973b). Personality and aggression. In J.K. Cole, & D.D. Jensen (Eds.), Nebraska Symposium on Motivation 1972. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings. Child Development, 48, 1301-1313.
- Olweus, D. (1978). Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. Washington, D.C.: Hemisphere (Wiley).
- Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A Review. Psychological Bulletin, 86, 852-875.
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. Developmental Psychology, 16, 644-660.
- Olweus, D. (1986). Mobbning – vad vi vet och vad vi kan göra. Stockholm: Liber.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford: Blackwell Publishers. (Published in Spanish in 1998 as Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Ediciones Morata.)
- Olweus, D. (1996). The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire. Mimeo. Bergen, Norway: Research Centre for Health Promotion, University of Bergen.
- Olweus, D. (2001a). Peer harassment. A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), Peer harassment in school (pp.3-20). New York: Guilford Publications.
- Olweus, D. (2001b) Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook. Research Centre for Health Promotion (HEMIL Center). Bergen, Norway.
- Olweus, D. (2002). Mobbing I skolen: Nye data om omfang og forandring over tid. Manuscript. Research Centre for Health Promotion (HEMIL Center). Bergen, Norway.
- Olweus, D. (2004a). Bullying at school: Prevalence estimation, a useful evaluation design, and a new national initiative in Norway. Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers No. 23, pp. 5-17.
- Olweus, D. (2004b). The Olweus Bullying Prevention Program: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway (pp. 13-36). In P.K. Smith, D. Pepler, and K. Rigby (eds.), Bullying in schools: How successful can interventions be? Cambridge University Press.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. Psychology, Crime & Law, 11, 389-402.

Solberg, M. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. Aggressive Behavior, 29. 239-268.

Olweus, D., & Limber, S. (1999) Blueprints for violence prevention: Bullying Prevention Program. Institute of Behavioral Science, University of Colorado, Boulder, USA.

Rapport 2000. (2000). Vurdering av program og tiltak for å redusere problematferd og utvikle sosial kompetanse. (Evaluation of programs and measures to reduce problem behaviour and develop social competence.) Oslo, Norway: Kirke-, undervisnings-, og forskningsdepartementet.

Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999). (Eds.) The nature of school bullying: A cross-national perspective. London: Routledge.

Smith, P.K., Pepler, D., and Rigby, K. (Eds.), Bullying in schools: How successful can interventions