

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Bullying als kinderrechteverletzende Praxis - ein
Vergleich der österreichischen und finnischen Anti-
Bullying-Strategien“

verfasst von / submitted by
Antonia Nebenführ BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Ines Maria Breinbauer

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
Teil I: Theoretische Grundlagen	9
1 Forschungsstand zum Thema Bullying	11
1.1 Theoretische Konzeption von Bullying nach D. Olweus	15
1.1.1 Definition von Bullying nach D. Olweus	16
1.1.2 Abgrenzung von Bullying	18
1.1.3 Erscheinungsformen von Bullying	21
1.1.4 Stabilität der Rollen & Erscheinungsformen	23
1.1.5 Folgen von Bullying.....	24
1.2 Erklärungsansätze von Bullying und theoretische Modulationen	26
1.2.1 Individualistischer Erklärungsansatz	27
1.2.2 Sozial-ökologischer Erklärungsansatz.....	30
1.2.3 Participant Role Approach (soziodynamischer Erklärungsansatz)	31
1.2.4 Klassenbasierter Erklärungsansatz	35
1.3 Maßnahmen gegen Bullying	36
1.3.1 Prävention	38
1.3.2 Intervention.....	39
1.3.3 Maßnahmenebenen.....	41
1.3.4 Anti-Bullying-Strategien	42
1.4 Bullying in Österreich und Finnland.....	45
1.4.1 Erhebung von Bullying	46
1.4.2 Bullyingraten und Forschungsschwerpunkte in Österreich	49
1.4.3 Bullyingraten und Forschungsschwerpunkte in Finnland	52
1.4.4 Vergleich der Bullyingraten	55
1.5 Zusammenfassung.....	59
2 Bullying und Kinderrechte.....	62
2.1 Menschenrechte & Kinderrechte	63
2.2 Bullying als kinderrechteverletzende Praxis.....	68
2.3 Bullying und die Dimensionen der Kinderrechte	72
2.4 Zusammenfassung.....	75
3 Bullying aus bildungswissenschaftlicher Perspektive	77
3.1 Der Einfluss von Bullying auf den pädagogischen Prozess	78
3.2 Bullying im Kontext ethischer Herausforderungen an pädagogisches Denken und Handeln	83
3.2.1 Anerkennung	84
3.2.2 Scham, Schuld & Empörung	88
3.2.3 Professionelle Kunstfehler	91
3.3 Zusammenfassung.....	94
4 Fazit Teil 1	96

Teil II: Vergleich der nationalen Anti-Bullying-Strategien	98
1 Methodische Hinweise zu Analyse und Vergleich	99
1.1 Die österreichische Strategie „Weiße Feder“	101
1.2 Die finnische Strategie „KiVa“	106
2 Analyse und Vergleich	112
2.1 Theoretische Fundierung	113
2.1.1 Weiße Feder	114
2.1.2 KiVa	119
2.1.3 Vergleich	122
2.2 Ziele	125
2.3 Maßnahmen	130
2.4 Wirksamkeit	146
3 Kritische Bilanz	155
3.1 Zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten der untersuchten nationalen Anti-Bullying-Strategien	155
3.2 Rückbindung der Ergebnisse an die bildungswissenschaftliche Reflexion von Bullying	159
4 Ausblick	162
5 Literatur	165
6 Anhang	173
7 Abstract (Deutsch)	183
8 Abstract (English)	184
9 Curriculum Vitae	185
Danksagung	186

BULLYING ALS KINDERRECHTEVERLETZENDE PRAXIS

- EIN VERGLEICH DER ÖSTERREICHISCHEN UND FINNISCHEN ANTI-BULLYING-STRATEGIEN

Einleitung

In Anschluss an das Mandat der Projektgruppe 4¹ (PG4) des Kinderrechte Monitoring Boards² (KMB), sich mit „förderlichen sowie für die Persönlichkeitsentwicklung abträglichen Faktoren in der Sozialisation von Kindern - in der Familie, in Kindergarten und Schule“ (Schrittesser et al., 2015, S. 5) zu beschäftigen, stellt die vorliegende Masterarbeit Bullying in der Schule thematisch in den Mittelpunkt und verfolgt im Sinne der PG4 das Ziel, die vorliegende Wissensbasis mit einer vertiefenden Forschungsarbeit zu erweitern (vgl. ebd., S. 12).

Der 1990 in Kraft getretenen und 1992 in Österreich ratifizierten UN-Konvention über die Rechte des Kindes (kurz KRK) folgend, müssten Kinder und Jugendliche "vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenszufügung oder Misshandlung" (KRK, Artikel 19) geschützt werden, was Schutz vor Bullying in der Schule miteinschließt (vgl. Lacharite & Marini, 2008, S. 305ff; European Forum, 2013). Diesbezüglich wurde im achten europäischen Forum zu den Rechten der Kinder auch explizit der Schutz von Kindern vor Bullying und Cyberbullying diskutiert (vgl. European Forum, 2013). Besonders in österreichischen Schulen zeichnete sich in den vergangenen Jahren ein trauriges Bild zur Bullying-Situation ab. Die von der

¹ Die Projektgruppe 4 stellt eine Projektgruppe des KMB dar, mit dem Schwerpunkt auf Sozialisation in Schule, Kindergarten und Familie. Weitere Projektgruppen befassen sich bspw. mit den Schwerpunkten Kindeswohl und Kindeswohlvorrangigkeitsprinzip, Kindergesundheits-Monitoring oder Partizipation von Kindern. (Vgl. Kinderrechte Österreich, S. Projektgruppen (PG), <http://www.kinderrechte.gv.at/kinderrechte-monitoring/projektgruppen-pg/> [09.11.2016]).

² Das KMB wurde als unabhängiges Beratungsgremium eingerichtet, das die Einhaltung und Umsetzung der Kinderrechte in Österreich überwacht, sowie zur umfassenden Implementierung der Kinderrechtskonvention beiträgt. Es setzt sich aus „Kinder- und Jugendanwaltschaften der Länder, Vertretern des Netzwerk Kinderrechte und namhaften Expert/inn/en aus dem Bereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie, der Jugendchirurgie, der Demographie, Pädagogik, Rechtswissenschaften und der Jugendwohlfahrt zusammen“ (Kinderrechte Österreich, S. Kinderrechte-Monitoring, <http://www.kinderrechte.gv.at/kinderrechte-monitoring/> [09.11.2016]).

Weltgesundheitsorganisation in Österreich erhobenen Bullyingraten lagen zum Teil weit über dem Durchschnitt der untersuchten Länder (Craig & Harel, 2004; Currie et al., 2008; Molcho, 2012; Walsh & Cosma, 2016).

Eine Möglichkeit um Kinder vor Bullying zu bewahren, stellen schulbasierte Programme dar, die Maßnahmen zur *Prävention vor* und *Intervention bei* Bullying vereinen. Solche Programme, die in der nachfolgenden Arbeit unter dem Namen Anti-Bullying-Strategien geführt werden, wurden bereits seit den 1980er Jahren – ausgehend vom „Olweus Bullying Prevention Programme“ in Norwegen (vgl. Smith, 2014, S. 170ff) – in verschiedenen Ländern entwickelt und eingeführt. In der Folge wurden in den Jahren 2008 in Österreich und 2009 in Finnland seitens der jeweiligen Bildungsministerien ebenfalls Anti-Bullying-Strategien auf nationaler Ebene umgesetzt.

Im Zuge eines einjährigen Erasmus-Aufenthalts in Finnland wurde meine Aufmerksamkeit für die finnische Anti-Bullying-Strategie „KiVa“ unter anderem dadurch geweckt, dass ich bei Unterrichtsbeobachtungen in finnischen Gesamtschulen die Durchführung einzelner „KiVa-Schulstunden“ (ausführlicher dazu in Teil II der Arbeit) miterleben durfte und die Strategie zu dieser Zeit medial sehr präsent war. Das führte mich zu der Frage, ob es eine vergleichbare Strategie in Österreich gibt und wie diese gestaltet ist. Die erste Auseinandersetzung mit den beiden nationalen Anti-Bullying-Strategien legte nahe, mich konsequent einem kriterienbezogenen Vergleich zu widmen. Daraus entstand die vorliegende Masterarbeit zum Thema *„Bullying als kinderrechteverletzende Praxis – Ein Vergleich der österreichischen und finnischen Anti-Bullying-Strategien“*, mit der zentralen Fragestellung *„Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede können beim Vergleich der nationalen Anti-Bullying-Strategien Österreichs und Finnlands festgestellt werden“*.

Um einen sorgfältigen und sachlichen Vergleich der gewählten Strategien anstellen zu können, erfolgt in Teil I der Arbeit eine ausführliche Annäherung an das Thema Bullying, die in einem ersten Schritt auf das Verständnis von Bullying (Kapitel 1.1) und unterschiedliche theoretische Modellierungen (Kapitel 1.2) eingeht, um sodann unterschiedliche Maßnahmen gegen Bullying (Kapitel 1.3) sowie die Bullyinghäufigkeiten in Österreich und Finnland (Kapitel 1.4) darzustellen. Kapitel 2

hat das Ziel durchzudeklinieren, inwiefern Bullying als eine kinderrechteverletzende Praxis verstanden werden muss, bevor in Kapitel 3 der fachliche Diskurs zu Bullying in der Schule um bildungswissenschaftliche Aspekte, die bisher eher vernachlässigt wurden, erweitert wird. Hier wird der Versuch unternommen Bullying in Zusammenhang mit ethischen Herausforderungen im pädagogischen Denken und Handeln zu setzen. In Teil I der Arbeit gewonnene Kriterien und Teilfragen leiten schließlich den Vergleich der Strategien in Teil II bezüglich deren theoretischer Fundierung, Ziele, Maßnahmen und Wirksamkeit.

Die österreichische Initiative „Weiße Feder – Gemeinsam für Fairness und gegen Gewalt“, (vgl. BMUKK, 2013, S. 6) und das finnische Programm „KiVa Koulu – Tehdään se yhdessä!“³ (KiVa⁴ Schule – Lass es uns gemeinsam schaffen!) (vgl. Salmivalli & Poskiparta, 2012a, S. 42) scheinen auch deshalb für einen Vergleich geeignet zu sein, weil sie fast zeitgleich eingeführt wurden und die jeweils einzigen landesweiten Strategien zur Bullying-Prävention der beiden Länder darstellen (Spiel & Strohmeier, 2007, S. 2; Salmivalli & Poskiparta, 2012a, S. 41).

Obwohl der Handlungsbedarf in Österreich groß wäre, was durch die internationale HBSC⁵ Studie 2004 belegt wird (15,4% der 15-jährige Buben gaben an in den letzten Monaten mindestens 2 Mal Opfer von Bullying gewesen zu sein bzw. 29,7% gaben an, selbst Bully gewesen zu sein) (vgl. Craig & Harel, 2004) und durch die HBSC Studie von 2012 bekräftigt wurde (19% der 15-jährige Buben gaben an in den letzten Monaten mindestens 2 Mal Opfer von Bullying gewesen zu sein, bzw. 32% gaben an, selbst Bully gewesen zu sein) (vgl. Molcho, 2012), scheint die Initiative „Weiße Feder“ bislang allerdings eher ein Schattendasein zu führen. Die jüngsten Zahlen der HBSC Studie 2016 (vgl. Walsh & Cosma, 2016⁶) weisen auf einen leichten Rückgang von Bullying in Österreich hin (12% der 15-jährige Buben gaben an in den letzten Monaten mindestens 2 Mal Opfer von Bullying gewesen zu sein bzw. 19% gaben an, selbst Bully gewesen zu sein), trotzdem ist der Unterschied zu den Bullyingraten in Finnland, die sich in den genannten Studien bei 15-jährigen Buben

³ <http://www.kivakoulu.fi/> [20.04.16].

⁴ KiVa steht einerseits für „**K**iusaamista **v**astaan“ – „gegen Bullying“ und andererseits bedeutet das finnische Adjektiv „kiva“ nett, schön oder toll (vgl. Klemmt & Rekiaro, 2008, S. 295).

⁵ Health Behaviour in School-Aged Children

⁶ Die WHO Studie 2016 hat auch erstmals Daten zu Cyberbullying erhoben, wobei die Bullyingraten hier zwischen Österreich und Finnland nur minimal abweichen (vgl. Walsh & Cosma, 2016, S. 208ff).

immer unter dem HBSC-Durchschnitt des jeweiligen Jahres bewegten, beträchtlich (vgl. Craig & Harel, 2004; Molcho, 2012; Walsh & Cosma, 2016).

Nachdem die erste Projektphase (2008-2013) der österreichischen Initiative bereits abgeschlossen ist, würde man sich eine umfassende Evaluation der Wirksamkeit wünschen, es liegt jedoch erst ein Zwischenbericht vor, was auch als Ausdruck eines weitgehenden bildungsorganisatorischen Desinteresses am Thema Bullying in der Schule verstanden werden könnte (vgl. Informationsportal Schulpsychologie – Bildungsberatung, S. Nationale Strategie⁷; BMUKK, 2013). Von politischer Brisanz ist das vergleichsweise geringe Bewusstsein für die in Österreich vorliegende Bullying-Problematik nicht nur wegen psychischer und physischer Kurz- und Langzeitfolgen für Täter und Opfer, sowie damit verbundener schulischer und sozialer Probleme die bis hin zu straffälligem Verhalten und Beschäftigungsschwierigkeiten im Erwachsenenalter führen können (dazu ausführlicher Teil I, Kapitel 1.1.5), sondern auch hinsichtlich einer Missachtung und Verletzung der Kinderrechte, wie Kapitel 2 versucht zu verdeutlichen.

Der Umfang der vorliegenden Arbeit ist einerseits einer längst überfälligen eingehenden Auseinandersetzung mit dem Thema Bullying aus bildungswissenschaftlicher Perspektive geschuldet. Andererseits sollte diese Arbeit eine Grundlage sowie Anschlussmöglichkeiten für eine weiterführende wissenschaftliche Auseinandersetzung liefern.

⁷ <http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/nationale-strategie/> [20.04.2016].

Teil I: Theoretische Grundlagen

Im ersten Teil der Arbeit wird die theoretische Grundlage zur Klärung der Fragestellung, *welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede beim Vergleich der nationalen Anti-Bullying-Strategien Österreichs und Finnlands festgestellt werden können*, geschaffen. Um ein umfassendes Bild des Forschungsstands zum Thema Bullying zu bieten, wird den Fragen nachgegangen, was basierend auf leitenden theoretischen Grundannahmen unter Bullying verstanden wird (Kap. 1.1)⁸, und welche Erklärungsansätze für Bullying daraus abgeleitet wurden (Kap. 1.2), wo Maßnahmen gegen Bullying im Hinblick auf unterschiedliche Gesichtspunkte bzw. theoretischer Fundierungen des Phänomens ansetzen (Kap. 1.3) und welche Auftretenshäufigkeiten von Bullying in Österreich und Finnland festgestellt wurden (Kap. 1.4).

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht fällt der psychologische Schwerpunkt in Kapitel 1 auf, der der Forschungstradition zum Thema Bullying geschuldet ist. Dieser Schwerpunkt äußert sich unter anderem in den angewandten (vorgangig empirisch-quantitativen) Forschungsmethoden und einem kausalen Denken, das hinsichtlich Bullying beispielsweise darin in Erscheinung tritt, dass Täter und Opfer sowie deren individuelle Persönlichkeitsmerkmale als risikoe erhöhende Faktoren für Bullying untersucht wurden. Weiters zeigt sich am Festhalten an der Bullying-Definition von Olweus, die Notwendigkeit für empirische Untersuchungen von einer operationalisierbaren Definition ausgehen zu können. Dadurch können jedoch die Bedeutung von Bullying für die involvierten Personen oder kulturelle Unterschiede beim Verständnis oder der Wahrnehmung von Bullying nicht erfassen werden, die auch einen Einfluss auf Häufigkeitsangaben zu Bullying haben. Damit soll nicht die Bedeutung von empirischen Untersuchungen zu Bullying oder der Erhebung von Auftretenshäufigkeiten geschmälert werden, aber auf die Grenzen des damit gewonnenen Wissens verwiesen werden. In diesem Zusammenhang müssen auch bereits die zu vergleichenden Anti-Bullying-„Strategien“ zur Sprache gebracht werden. Der Begriff „Strategie“ verweist wiederum auf die psychologische Terminologie und damit auf die zugrundeliegende Vorannahme, einer planbaren Vorgehensweise zur Reduktion von Bullying. Aus pädagogischer Sicht stößt diese

⁸ Sofern nicht anders angegeben beziehen sich die Kapitelangaben auf den Teil der Arbeit, in dem die Kapitelangaben angeführt sind.

Vorannahme bereits an der Schwierigkeit der Theorie-Praxis-Transformation und der Unvorhersehbarkeit pädagogischer Prozesse auf unauflösbare Widersprüche.

Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive müssen demnach bereits Begrifflichkeiten auf ihre Prämissen hin untersucht werden, was im Zuge dieser Arbeit ebenfalls versucht wird.

In Kapitel 2 wird nach einer Einführung in das Thema Menschenrechte und Kinderrechte (Kap. 2.1) diskutiert, inwiefern Bullying in Zusammenhang mit den Kinderrechten steht. Es wird argumentiert, warum Bullying als kinderrechteverletzende Praxis gewertet werden sollte (Kap. 2.2) und welchen Einfluss Bullying auf die Dimensionen der Kinderrechte in der Schule hat (Kap. 2.3).

Schließlich wird Bullying in Kapitel 3 aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive betrachtet. Es werden theoretische Erwägungen angestellt, welche Implikationen für den pädagogischen Prozess mit Bullying einhergehen (Kap. 3.1) und der Versuch unternommen, Bullying mit den bildungswissenschaftlich bearbeiteten Konzepten Anerkennung, Scham, Schuld & Empörung sowie professionellen Kunstfehlern in Verbindung zu setzen (Kap. 3.2).

Das Fazit von Teil 1 trägt jene Teilfragen und Kriterien für den Vergleich der gewählten Anti-Bullying-Strategien zusammen, die in der theoretischen Auseinandersetzung bis dahin gewonnen werden konnten.

1 Forschungsstand zum Thema Bullying

Um den Vergleich der österreichischen und finnischen nationalen Anti-Bullying-Strategien anstellen zu können, wird in einem ersten Schritt der Forschungsstand zu Bullying in der Schule dargelegt.

Dazu werden vorrangig die Bücher „Bullying unter Schülern – Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte“ von Herbert Scheithauer, Tobias Hayer und Franz Petermann (2003) und „Gewalt und Mobbing an Schulen – Möglichkeiten der Prävention und Intervention“ von Wilfried Schubarth (2013) herangezogen, die aufgrund der Profession der jeweiligen Autoren sowohl aus psychologischer Perspektive (Scheithauer⁹ et al., 2003) als auch aus (empirisch) erziehungswissenschaftlicher Perspektive (Schubarth¹⁰, 2013) einen breiten Einblick in das Phänomen Bullying geben. Der Band „Mobbing an Schulen“ (Wachs, Hess, Scheithauer & Schubarth, 2016) aus der Reihe „Brennpunkt Schule“ bietet darüber hinaus einen Überblick zum aktuellen Forschungsstand¹¹.

Die Entscheidung Bullying – statt Mobbing¹² – als zentralen Terminus für diese Arbeit zu verwenden wird unter anderem durch die Verwendung dieses Begriffs in den beiden Anti-Bullying-Strategien, sowie in einem überwiegenden Teil der (internationalen) Fachliteratur begründet. Allerdings ist auch die etymologische Differenz der beiden Begriffe maßgeblich, die eine Bevorzugung des Begriffs Bullying nahelegt, wie beispielsweise Scheithauer, Hayer & Petermann (2003) und Schubarth (2013) erläutern.

Mobbing leitet sich von „mob“, einem zusammengerotteten Pöbel(haufen) bzw. von lärmend herfallen, anpöbeln, angreifen oder attackieren ab (vgl. Langenscheidt, 2001, S. 724), während Bullying auf den Begriff „bully“ zurückgeht, der einen brutalen

⁹ Univ.- Prof. für Entwicklungspsychologie und Klinische Psychologie an der FU Berlin (siehe http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/entwicklungswissenschaft/mitarbeitende/Scheithauer_Prof_Dr_Herbert/index.html [18.07.2016]).

¹⁰ Prof. für Erziehungs- und Sozialisationstheorie an der Universität Potsdam (siehe <http://www.uni-potsdam.de/erziehungssozialisationstheorie/schubarth.html> [18.07.2016]).

¹¹ Aus Platzgründen wird bis auf wenige Ausnahmen darauf verzichtet, die zahlreichen einzelnen Studien zu erläutern, auf die sich die zusammenfassenden Analysen der genannten Werke beziehen. Stattdessen wird der Versuch unternommen, die zentralen Eckpunkte des Phänomens „Bullying“ kurz und prägnant darzustellen, um die Analyse der Anti-Bullying-Strategien durchführen zu können und ggf. zu diesem Zeitpunkt einzelne Aspekte tiefergehend zu beleuchten.

¹² Der Begriff Mobbing wird allerdings bei direkten Zitaten, in denen er mit Bullying bedeutungsgleich verwendet wird, unkommentiert übernommen.

Kerl, ‚Schläger‘ oder Tyrann bezeichnet bzw. tyrannisieren, schikanieren, einschüchtern oder piesacken umfasst (vgl. ebd., S. 151). Olweus (1999, S. 9) begründete die Verwendung von „Bullying“ damit, dass mit dem Begriff Mobbing unpassende Erwartungen an das Phänomen verbunden werden können und dadurch wichtige Aspekte in den Hintergrund gedrängt werden. Zu unpassenden Erwartungen zählen z.B. die Betonung der Gruppe durch den Begriff „Mob“ und somit die Gefahr, die Rolle des/der Einzelnen zu übersehen oder der Aspekt, dass eine relativ stabile Gruppe, wie sie in einer Schulklasse vorliegt, nicht mit einer losen Verbindung von Menschen („Mob“) gleichgesetzt werden sollte (vgl. auch Wachs et al., 2016, S. 20). Scheithauer et al. (2003, S. 17) unterstreichen darüber hinaus, dass mit „Bully“ in „angemessener Weise schädigende Handlungen auf der Basis eines ungleichen Machtverhältnisses“ beschrieben werden und folglich mit dem Wort „Bullying“ der Definition nach Olweus – die auch für diese Arbeit zentral herangezogen wird (siehe Kapitel 1.1.1) – besser entsprochen wird als mit „Mobbing“.

Die Begriffe können darüber hinaus aufgrund ihrer Verwendung unterschieden werden. Auch wenn im deutschen Sprachraum Bullying in der Schule, vor allem alltagssprachlich, häufig durch den Begriff „Mobbing“ ersetzt wird, wurde Mobbing „in der *Arbeits- und Organisationspsychologie* für das permanente zielgerichtete Belästigen am Arbeitsplatz von Erwachsenen verwendet“ (Scheithauer et al., 2003, S. 20, Hervorhebung im Original¹³) Die Verwendung von Bullying für das in der Schule unter SchülerInnen auftretende Phänomen und Mobbing für jenes am Arbeitsplatz unter ArbeitskollegInnen wäre demnach naheliegend (vgl. ebd.).

Als Ausgangspunkt für die Darstellung des Forschungsstandes zu Bullying in der Schule dient der historische Überblick von Peter K. Smith¹⁴ (2014). Smith unterteilt die bisherigen Forschungsleistungen zum Thema Bullying in der Schule in vier Phasen:

- 1.) Laut Smith liegen die *Anfänge* der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Bullying in der Schule in den Jahren 1970 bis 1988 in Skandinavien, wobei der (wahrscheinlich) erste Beitrag zu Bullying von Frederic L. Burk 1897 in der Zeitschrift „The Pedagogical Seminary“ publiziert wurde, der einen anekdotischen Überblick zu Bullying und „teasing“ gab. Dan Olweus gilt als

¹³ Nachfolgend abgekürzt mit Hervorh. im Orig.

¹⁴ Emerit. Prof. für Psychologie in der Abteilung „School and Family Studies“ der Goldsmiths University of London (siehe <http://www.gold.ac.uk/psychology/staff/smith/> [02.05.2016]).

erster Autor, der eine systematische Studie zu Schulbullying anstellte (vgl. Olweus, 1973) und das Phänomen hinsichtlich körperlichem und verbalem Verhalten definierte. Parallel dazu wurde in Japan Bullying („ijime“), von europäischer Forschung unbeachtet, ebenfalls beforscht.

In den 1980er Jahren entwickelte Olweus einen Selbstbeurteilungsfragebogen für die Evaluation von Bullying, die erste norwegische Anti-Bullying Kampagne sowie ein Interventionsprogramm für Schulen. Nachdem die Evaluation des Olweus-Interventionsprogramms eine Reduktion von Bullying um ca. 50% ergab, wurde die nächste Welle von Forschung angeregt. (Vgl. Smith, 2014, S. 32f)

- 2.) Die *Etablierung von Forschungsprogrammen* in anderen westlichen Ländern abseits von Skandinavien schloss zwischen 1989 und Mitte der 1990er-Jahre an die Arbeit von Olweus an. Neben Büchern und Artikeln, die das Thema Bullying in der Schule aufgriffen, wurde auch Olweus' Selbstbeurteilungsfragebogen in anderen Ländern angewandt. Dazu kamen Studien, die Bullying über Peernominierung erhoben, sowie erste umfangreiche Interventionen, beispielsweise in England.

Die Definition von Bullying erfuhr eine Erweiterung hinsichtlich indirektem und relationalem Bullying (siehe Kap. 1.1.3) und die Forschungsarbeiten wurden internationaler, unter anderem durch eine stärkere Vernetzung der europäischen und nordamerikanischen Forschergemeinschaft. (Vgl. ebd., S. 33)

Es zeigt sich in dieser Phase bereits eine konzeptionelle Änderung der theoretischen Grundannahmen zu Bullying. Einerseits durch die Erweiterung des Verständnisses von Bullying um indirekte und relationale Erscheinungsformen, andererseits durch die darauf abgestimmte Erweiterung der Erhebungsmethoden.

- 3.) Ab Mitte der 1990er-Jahre etablierten sich *internationale Forschungsprogramme*, mehr Publikationen erschienen und internationale Konferenzen wurden abgehalten.

Die Einführung des „participant role approach“ (siehe Kap. 1.2.3) durch Christina Salmivalli und ihr Team markiert einen weiteren wichtigen methodologischen Schritt und eine konzeptionelle Veränderung von Bullying. Mit der Identifizierung unterschiedlicher Rollen im Bullying-Prozess wird der

Fokus auf die Relevanz der Gruppendynamik beim Entstehen und im Geschehen von Bullying gelenkt. In dieser Periode wurde auch in den USA, Australien und Neuseeland die Forschung zu Bullying intensiviert. (Vgl. ebd., S. 33f)

- 4.) Die *vierte und aktuelle Phase ab 2004* markiert Smith mit der Forschung zu *Cyberbullying*. Aufmerksamkeit für Cyberbullying regte sich schon einige Jahre früher, beispielsweise in England um 2000/01, wobei die frühen Formen von Cyberbullying in Verbindung mit SMS- und E-Mail-Nachrichten auftauchten. Mit dem Aufkommen von sozialen Netzwerken, wie Facebook, gestalteten sich auch die Erscheinungsformen von Cyberbullying vielfältiger. Neben der kontinuierlichen Forschung zu „traditionellem“ Bullying und der wachsenden Zahl an Metaanalysen fand auch Cyberbullying Eingang in diese Forschung. Die Erhebungsmethoden und Fragebögen wurden an diese neue Erscheinungsform angepasst, ebenso wie der Fokus von Bullying im Schulkontext ausgedehnt werden musste, um Cyberbullying erfassen zu können. (Vgl. ebd., S. 34)

In diesem historischen Überblick wird bereits sichtbar, dass das Verständnis von Bullying und die dieses Phänomen fundierenden theoretischen Konzepte einem Wandel unterliegen.

In der folgenden Darstellung des aktuellen Forschungsstandes wird zuerst umrissen, was, basierend auf der Definition von Olweus, unter Bullying verstanden werden kann. Anschließend werden drei Erklärungsansätze von Bullying vorgestellt, die auf unterschiedliche theoretische Modellierungen von Bullying verweisen. Das Kapitel zu Maßnahmen gegen Bullying liefert dabei wichtige Kriterien für den Vergleich der Anti-Bullying-Strategien. Anschließend wird ein kurzer Überblick über Erhebungsmethoden von Bullying in der Schule gegeben und es werden die Bullyingraten in Österreich und Finnland, sowie die Forschungsschwerpunkte in den jeweiligen Ländern dargestellt.

Das gesamte Kapitel 1 ist am derzeitigen Erkenntnisstand zum Thema Bullying in der Schule orientiert und spiegelt somit die bisher dominierende psychologische Forschungsperspektive wider, wobei auch Wandlungen im Verständnis von Bullying aufgezeigt werden. Die bildungswissenschaftliche Herangehensweise erfordert dabei, Signifizierungen nachzugehen und zu hinterfragen, welche gedanklichen

Voraussetzungen beispielsweise Definitionen oder Konzepten von „Bullying“ zugrunde liegen. Aufgrund der Annahme, dass durch eine einseitige disziplinäre Erforschung möglicherweise bedeutsame Facetten des Phänomens Bullying unberücksichtigt bleiben, wird darüber hinaus in Kapitel 3 der Versuch unternommen, Bullying aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive zu betrachten und daraus ebenfalls einige Ansatzpunkte für den Vergleich der beiden nationalen Anti-Bullying-Strategien zu entwickeln.

1.1 Theoretische Konzeption von Bullying nach D. Olweus

Um sich dem Phänomen Bullying anzunähern, wird in einem ersten Schritt jene Definition von Bullying dargestellt, die als Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit dem Phänomen diene und auch für diese Arbeit als Ausgangspunkt der theoretischen Modellierung herangezogen wird. An dieser Stelle muss darauf verwiesen werden, dass jede Definition theorieabhängig ist und somit auch die Definition von Bullying nach Olweus ein Verständnis von Bullying transportiert, das bestimmte Merkmale ins Blickfeld rückt (z.B. die Schadenszufügung, die als zentrales Merkmal von Bullying verstanden wird), während andere aus dem Blick geraten (z.B. das relativ stabile soziale Gefüge, in dem Bullying stattfindet). In Kapitel 1.2 wird deshalb gezeigt, inwiefern das Verständnis von Bullying nach Olweus bisweilen bereits erweitert wurde (z.B. durch den Participant Role Approach). Die Leistung von Olweus kann jedoch darin gesehen werden, dass durch die Benennung und Charakterisierung des Phänomens „Bullying“ dieses als solches problematisiert werden konnte, weiterführende Auseinandersetzungen daran ansetzen konnten und ein Bewusstsein sowie öffentliche Aufmerksamkeit dafür geschaffen wurde. Eine Definition ist darüber hinaus notwendig, um Bullying beispielsweise von anderen Gewaltphänomenen oder auch bestimmten Spielformen abzugrenzen, die unter Kindern und Jugendlichen auftreten. Auf diese „verwandten“ Phänomene und ihre Unterscheidungsmerkmale von Bullying wird nachfolgend ebenso eingegangen, wie auf die verschiedenen Erscheinungsformen von Bullying selbst. Schließlich werden die möglichen Folgen von Bullying für die beteiligten Personengruppen dargestellt, was bereits einen Hinweis auf die Relevanz von Anti-Bullying-Strategien liefert.

1.1.1 Definition von Bullying nach D. Olweus

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen Bullying geht zentral auf den Psychologen Dan Olweus zurück, der mit seinem 1973 erschienen und 1978 ins Englische übersetzte Werk „*Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys*“ einen Grundstein für die Forschung zum Thema Bullying legte.

Bullying kann nach Olweus (1996, S. 266) definiert werden als:

"aggressives Verhalten oder intentionale Schadenzufügung, welche wiederholt und über einen längeren Zeitraum in einer zwischenmenschlichen Beziehung, die durch unausgeglichene Machtverhältnisse charakterisiert ist, ausgeübt wird"¹⁵.

Drei zentrale Bestimmungsmerkmale (vgl. z.B. Wachs et al., S. 18f) von Bullying gegenüber anderen aggressiven Verhaltensformen sind somit:

- Verletzungsabsicht
- Wiederholungsaspekt
- Machtungleichgewicht

Was in dieser Definition nach Olweus noch keine Berücksichtigung findet, sind beispielsweise der relativ stabile soziale Kontext, der erst den Rahmen für Bullying schafft, oder jene Personen (die abgesehen von Opfer und Täter) eine Rolle im Bullying geschehen einnehmen. Auf diese theoretischen Modulationen der Bullying Definition nach Olweus wird in Kap. 1.2 eingegangen.

Primär wird die Definition von Bullying nach Olweus für diese Arbeit herangezogen, weil sowohl die österreichische als auch die finnische Anti-Bullying-Strategie Bullying in Anlehnung an Olweus definieren. In der österreichischen Generalstrategie zur Gewaltprävention heißt es dazu:

„In den letzten Jahren wurde, ausgehend von den skandinavischen Ländern, zunehmend mehr „Bullying“ untersucht, das eine spezifische Gewaltform zwischen SchülerInnen bzw. zwischen SchülerInnen und Lehrpersonen ist. [...] Man spricht von Bullying in der Schule, wenn ein/e SchülerIn über einen längeren Zeitraum bewusst negativen, kränkenden oder verletzenden Handlungen von einer/einem oder mehreren SchülerInnen ausgesetzt ist und zwischen Opfer (Victim) und TäterInnen (Bullies) ein Machtungleichgewicht der Kräfte besteht (Olweus, 1996).“ (Spiel & Strohmeier, 2007, S. 6)

¹⁵ Übersetzung von A.N., im Original: "it is aggressive behavior or intentional "harmdoing", which is carried out repeatedly and over time in an interpersonal relationship characterized by an imbalance of power" (Olweus, 1996, S. 266).

Im finnischen Anti-Bullying Programm wird Olweus nicht explizit zitiert¹⁶, allerdings entspricht auch hier die Beschreibung von Bullying den genannten Kriterien, die auf Olweus zurückzuführen sind:

„Bullying is aggressive, harmful behavior which is targeted repeatedly at one and the same individual. [...] [I]t occurs between children who are unequal in their strength, power, or social status [...].“ (Salmivalli, Poskiparta, Tikka & Pöyhönen, 2013, S. 6, Hervorh. im Orig.)

Darüber hinaus wird die Definition von Bullying nach Olweus auch in der Fachliteratur herangezogen (vgl. z.B. Alsaker, 2006; Scheithauer, 2003; Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003; Schubarth, 2013; Smith, 2014), wobei sie zum Teil durch zusätzliche Aspekte¹⁷ erweitert wird und somit Verschiebungen in der theoretischen Modellierung bzw. vom Verständnis von Bullying sichtbar werden.

In der Beschreibung von Bullying wird vordergründig zwischen Opfern bzw. Betroffenen von Bullying und Tätern¹⁸ bzw. jenen die die Schadenszufügung verursachen, unterschieden¹⁹ (Scheithauer et al., 2003, S. 26). Die Rollen jener, die weder Opfer noch (vordergründig) Täter in einer Bullying-Situation darstellen, aber dennoch Teil dieser Praxis sind, werden in Kapitel 1.2 näher ausdifferenziert. Olweus hebt jedoch ausdrücklich hervor, dass in seinem Verständnis von Bullying sowohl Fälle einbezogen sind, in denen ein einzelnes Individuum sich einem anderen gegenüber verletzend verhält, als auch solche Fälle, in denen eine Gruppe für die Verletzungen verantwortlich ist, sowie Fälle, in denen sich die Übergriffe auf eine ganze Gruppe richten (vgl. Olweus, 1993, S. 8f).

Grundsätzlich kann Bullying laut Atria, Strohmeier und Spiel (2005) entweder als individuelles oder als Gruppenphänomen verstanden und erforscht werden. Sie

¹⁶ Das Fehlen expliziter Literaturverweise lässt sich vermutlich darauf zurückführen, dass das herangezogene Dokument der finnischen Strategie, im Gegensatz zu jenem der österreichischen, bereits als „Handbuch“ für die Praxis konzipiert ist und die theoretischen Grundlagen nur umreißt.

¹⁷ Beispielsweise erweitert Fereidooni (2013, S. 21) die Definition von Olweus um die Aspekte der (gefühlten) Hilflosigkeit des Opfers und des Vertreibungsstrebens von Täterseite.

¹⁸ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gendergerechte Schreibweise (TäterIn bzw. TäterInnen) verzichtet, es sind jedoch immer sowohl männliche als auch weibliche Täter gemeint, wenn nicht ausdrücklich anders formuliert. Ebenso wird bei zusammengesetzten Substantiven (z.B. Lehrerbildung) auf das Binnen-I verzichtet.

¹⁹ Die Begriffe „Opfer“ und „Täter“ werden nachfolgend weiterverwendet, sollen jedoch nicht über die damit verbundene Signifizierungsmacht hinwegtäuschen, weshalb diese Zuschreibungen bzw. Rollen konstituierenden Begriffe in Kapitel 3.2.1 näher beleuchtet und kritisch reflektiert werden.

verweisen auf eine lange Forschungstradition, die Bullying als individuelles Phänomen behandelte und dabei auf persönlichkeits- oder entwicklungspsychologischen Theorien basierte. Die Perspektive auf Bullying als Gruppenphänomen streicht dagegen heraus, dass sich Bullying „zwischen Individuen ereignet“ (ebd., S. 190), womit die soziale Dimension des Phänomens betont wird. Der bereits erwähnte Participant Role Ansatz von Christina Salmivalli und ihren KollegInnen (1996), der aus letzterer Perspektive entwickelt wurde, wird in Kapitel 1.2.3 näher beleuchtet. Laut Atria et al. (2005, S. 190) lässt sich die Abhängigkeit der „Täter-Opfer-Beziehung von der Stimmung in der Gruppe“ sogar in „kurzzeitig erstellten experimentellen Gruppen nachweisen“, weshalb von den Autorinnen nahegelegt wird davon auszugehen, dass diese Gruppenaspekte in Schulklassen ebenfalls vorhanden sind. Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive scheint die Überwindung des Verständnisses von Bullying als individuelles Phänomen insofern interessant, als dadurch die Schulklasse oder zumindest die Schülergruppe verstärkt in den Fokus rückt und sich beispielsweise die Frage stellt, in welchem Zusammenhang dieses Gruppenphänomen mit der alltäglichen pädagogischen Praxis oder der Institution Schule steht²⁰.

1.1.2 Abgrenzung von Bullying

Die drei zentralen Bestimmungsmerkmale von Bullying nach Olweus – Verletzungsabsicht, Wiederholung und Machtungleichgewicht – helfen bei der Abgrenzung von Bullying gegenüber anderen Gewaltphänomenen. Laut Scheithauer, Hayer & Petermann (2003, S. 18) bedeutet *intentionales Handeln* in Zusammenhang mit Aggression und Gewalt ein „Handeln mit direktem Vorsatz [...] – der Täter hält den Erfolgseintritt seines feindseligen Handelns für möglich, er nimmt ihn als Zwischen- oder Endziel billigend in Kauf“. Wachs et al. (2016, S. 18) betonen dabei, dass sich „Täter und Opfer häufig gut kennen“, da sich Bullying „in relativ stabilen sozialen Gruppen“, wie eben der Schulklasse, ereignet. Daraus erwächst die Möglichkeit, „Wissen über die Schwächen ihrer Opfer, aber auch wertvolle Informationen über soziale Prozesse und Hierarchien innerhalb der Gruppe zu nutzen, um das Opfer zu verletzen“ (ebd.).

Kommt es hingegen zu einer Schadenszufügung durch eine Affekthandlung, kann nicht von Bullying gesprochen werden. Ebenso wenig kann ein einmaliges

²⁰ Dazu ausführlicher Kap. 1.2.3 & 1.2.4

„Ausrasten“ als Bullying eingestuft werden, da hier der *Aspekt der Wiederholung* über einen gewissen Zeitraum hinweg entfällt. Der „Härtegrad“ von Bullying kann über den Wiederholungsgrad und die Zeitspanne bestimmt werden. Dabei liegt die Definitionsspanne zwischen mehrmals pro Monat („weiche Definition“) und wöchentlich oder häufiger („harte Definition“) innerhalb der letzten sechs Monate (vgl. ebd.). Das *Machtungleichgewicht* zu „*Gunsten der Täter und zu Lasten der Opfer*“ (ebd., S. 19, Hervorh. im Orig.) ist zu verstehen als das tatsächlich vorhandene oder subjektiv wahrgenommene „Unvermögen einer Person, sich zu einem bestimmten Zeitpunkt verteidigen oder wehren zu können“ (Scheithauer et al., 2003, S. 18) bzw. der tatsächlich vorhandene oder subjektiv empfundene physische, psychologische oder soziale Machtvorteil des Täters (vgl. Wachs et al., 2016, S. 19). Eine einmalige Schlägerei zwischen zwei ungefähr gleich starken SchülerInnen kann deshalb auch nicht als Bullying eingeordnet werden. Während körperliche Überlegenheit noch relativ leicht zu erkennen ist, sind psychologische und soziale Überlegenheit für Außenstehende oftmals schwieriger nachzuvollziehen. Wachs et al. (ebd.) führen diesbezüglich die Beispiele an, dass „der Täter z.B. über stärker ausgeprägte Fähigkeiten und Ambitionen zur gezielten und verdeckten Einflussnahme auf andere verfügt oder eine höhere Popularität innerhalb der Schulklasse genießt und dadurch sein Opfer ungehindert mobben kann“.

Bullying kann als Spezialfall von Aggression und Gewalt aufgefasst werden (s. Abbildung 1). Als Merkmale von *Aggression* zählen dabei zentral die Intention und Schädigungsabsicht bzw. tatsächliche Schädigung. Mit *Gewalt* sind zusätzlich zu den Merkmalen von *Aggression* ein körperliches, psychisches und/oder soziales Machtungleichgewicht verbunden. Liegt darüber hinaus auch ein Wiederholungsaspekt vor, sowie der soziale Kontext einer relativ stabilen Gruppe mit einander nicht unbekanntem Personen, kann von *Bullying* gesprochen werden. (Vgl. Scheithauer et al., 2003, S. 18f)

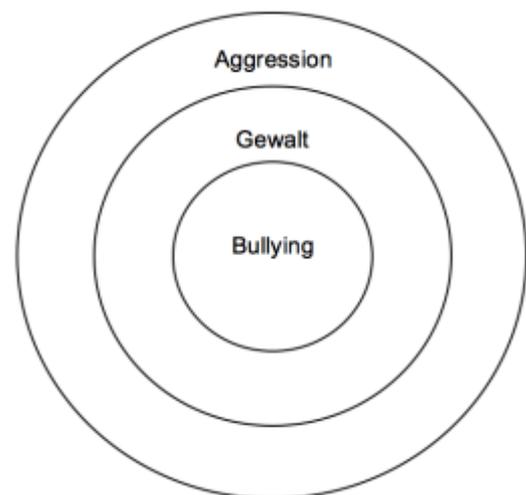


Abbildung 1: Zusammenhang zwischen Aggression, Gewalt und Bullying, in Anlehnung an Abbildung 2.1. von Scheithauer et al. (2003, S. 19)

Die Schwierigkeit Bullying als solches auszumachen liegt darin, dass Bullying in einzelnen Situationen als z.B. Toben, Necken, Belästigung, Zurückweisung oder Viktimisierung in Erscheinung treten kann, diese Verhaltensphänomene für sich allein genommen jedoch von Bullying abgegrenzt werden müssen.

Tobspiele können fälschlich als Aggression oder Bullying gedeutet werden, da die auftretenden Verhaltensweisen diesen ähneln, allerdings auf eine spielerische Art zwischen (ungefähr) gleich starken Kindern auftreten und von den Kindern selbst von aggressivem Verhalten unterschieden werden können (vgl. Scheithauer et al., 2003, S. 21). Ebenso umfasst das *Necken* „eher freundschaftlich gemeint[e] Interaktion[en] zwischen annähernd Gleichaltrigen“ (ebd., Hervorh. im Orig.), die sich in Hänseleien oder verbaler Provokation äußern und eine Rolle beim Beziehungsaufbau oder bei der Kontaktaufnahme mit Kindern anderen Geschlechts spielen. Werden *Belästigungen* im Sinne von „lästig sein“ als „weniger schwere, nicht-physische Übergriffe“ (ebd., S. 22) und nicht als sexuelle Belästigung verstanden, können diese ebenfalls nicht mit Bullying gleichgesetzt werden, wobei Scheithauer et al. (ebd.) darauf hinweisen, dass mit „peer harassment“ in einigen Forschungslinien auch Phänomene beschrieben werden, die nach den gängigen Kriterien als Bullying bezeichnet würden. Die größten Überschneidungen finden sich zwischen Bullying, Zurückweisung und Viktimisierung. Bei der *Zurückweisung* durch Gleichaltrige tritt eine Haltung von Gruppenmitgliedern gegenüber einer einzelnen Person in Erscheinung, die „die Bewertung des Kindes durch seine soziale Umgebung in Form des *generellen* Gemocht- bzw. Nicht-Gemocht-Werdens“ reflektiert (ebd., Hervorh. im Orig.). Diese negative Einstellung hat aber nicht unbedingt konkrete negative Handlungen zur Folge, es muss also ein zurückgewiesenes Kind nicht automatisch ein Bullying-Opfer werden bzw. sein. Bei der *Viktimisierung*²¹ durch Gleichaltrige hingegen manifestiert sich die Haltung der Ablehnung bzw. Zurückweisung in „*tatsächlichen* feindseligen Handlungen“ (ebd., S. 23, Hervorh. im Orig.), die in Bullying übergehen können.

Bei den genannten Verhaltensphänomenen kann die Grenze zu Bullying also fließend sein und sie werden dann als Bullying zuordenbar, wenn die damit zusammenhängenden Schadenszufügungen wiederholt oder über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet werden, ein dahinterliegendes intentionales Handeln

²¹ Scheithauer et al. (2003, S. 23) weisen darauf hin, dass äquivalent zu „Bullying“ im nordamerikanischen Sprachraum eine Forschungstradition zum Begriff „Viktimisierung“ existiert, die einige inhaltlich-konzeptionelle Überschneidungen aufweist.

der/des Täter/s erkannt wird und sich „Zeichen von Überforderung und hilfloser Gegenwehr“ (ebd., S. 22) auf Seiten des Opfers bemerkbar machen.

Auch wenn eine Operationalisierung von Bullying für empirische Forschungsvorhaben unumgänglich ist, scheint eine Bullying-Definition aus bildungswissenschaftlicher Perspektive das Phänomen zu verkürzen. Allein die drei zentralen Merkmale von Bullying bedürften einer genaueren Untersuchung. Fragen die diesbezüglich gestellt werden könnten, wären, ob es bereits als eine Schädigungsabsicht verstanden werden kann, wenn der „Täter“ zu seinem eigenen (sozialen) Vorteil handelt und dabei nicht Auswirkungen des eigenen Handelns auf andere antizipiert. Zu hinterfragen wäre auch, ob das Kriterium der Wiederholung nicht dazu führt, dass Bullying (in der Auffassung nach Olweus) überhaupt erst zustande kommt²². Würde eine Intervention bereits nach einer einmalig auftretenden Verletzung erfolgen, könnte mit dem Phänomen anderes umgegangen werden, als wenn sich der Bullying-Vorgang bereits wiederholt hat und sich dadurch beispielsweise ein Machtungleichgewicht verfestigt. Schließlich wäre auch das Machtungleichgewicht bereits in der Definition näher zu beschreiben, um zu vermeiden, dass dieses ausschließlich als ein objektiv vorliegendes verstanden wird.

1.1.3 Erscheinungsformen von Bullying

Das aggressive Verhalten bzw. die intentionale Schadenszufügung kann sich auf *direkte* und/oder *indirekte* Art äußern und schließt *verbale*, *nonverbale*, *körperliche* und *relationale* Formen ein, wobei diese auch in einander übergehen bzw. als Mischformen auftreten können (vgl. Olweus, 2003, S. 9; Schubarth, 2013, S. 80). Mit direktem aggressiven Verhalten ist gemeint, dass es zu einer direkten Konfrontation zwischen Täter und Opfer kommt, während beim indirekten aggressiven Verhalten der Täter über Umwege handelt. Der Unterschied zwischen indirekt aggressivem Verhalten und relationaler Aggression liegt darin, dass „bei relationaler Aggression die sozialen Beziehungen zur Schädigung anderer ‚genutzt‘ [werden], während bei indirekter Aggression die Abwesenheit der direkten Konfrontation betont wird“ (Scheithauer et al., 2003, S. 29), wobei auch hier Überschneidungen vorkommen

²² Dieser Einwand stammt von Päivi Hamarus und wurde in einem persönlichen Gespräch zum Thema Bullying am 20.04.2015 in Jyväskylä geäußert. Hamarus folgerte daraus, dass eine Bullying-Definition nur auf zwei Kriterien beruhen sollte: dem subjektiven Bullying-Eindruck und einem Machtungleichgewicht.

können. Scheithauer et al. (2003, S.28ff) sowie Schubarth (2013, S. 80) geben einen Überblick, welche konkreten Handlungen in Bullying Situationen beispielsweise auftreten:

- Verbal: Hänkeln, Auslachen, Drohen, Spotten, Schlechtmachen, Beschimpfen usw.
- Nonverbal: abwertende Gesten, Grimassen schneiden usw.
- Körperlich: Schlagen, Treten, Stoßen, Zwicken usw.
- Relational: Ausgrenzen, Gerüchte Verbreiten, Isolieren, Ignorieren usw.

Laut Schubarth sind physische Verletzungen weit weniger verbreitet als verbale, indirekte oder nonverbale Formen (vgl. Schubarth, 2013, S. 80).

Wie eingangs erwähnt, stellt *Cyberbullying* eine weitere Erscheinungsform von Bullying dar, die in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen hat und seit 2016 auch gesondert im HBSC-Report ausgewiesen wird (vgl. Walsh & Cosma, 2016, S. 207ff). Unter Cyberbullying wird Bullying unter Einsatz von Medien verstanden (vgl. Schubarth, 2013, S. 86). „Die Opfer werden dabei z.B. durch Bloßstellung im Internet, permanente Belästigung, Drohungen oder durch Verbreitung falscher Behauptungen gemobbt“ (ebd.). Konkrete Beispiele dafür sind das Verschicken von Gemeinheiten oder Bedrohungen per SMS, E-Mail oder anderen Nachrichtenformaten, das Verbreiten oder Veröffentlichen peinlicher oder persönlicher Bilder oder Filme, Beschämung des Opfers durch die Verbreitung von Nachrichten mit persönlichen Inhalten, gezielte Ausgrenzung in virtuellen Räumen oder Onlinespielen oder auch die Androhung von Gewalt im Internet (vgl. ebd.). Die Besonderheit von Cyberbullying liegt vor allem darin, dass Bullying dadurch eine „quantitative und qualitative Erweiterung erfährt“ (ebd., S. 87), weshalb Wachs et al. (2016, S. 82) vorschlagen, Cyberbullying nicht einfach als „Unterform des traditionellen“ Bullyings anzusehen, sondern ein Augenmerk auf eben diese Besonderheiten von Cyberbullying zu legen. Die Erweiterung liegt einerseits darin, dass durch neue Medien Verunglimpfungen in anderen Dimensionen möglich sind (Bilder, Videos, ...), diese durch das Internet auf Dauer gestellt werden und auch eine weitere und schnellere Verbreitung erfahren können. Der oder die Täter können durch Pseudonyme oder gefälschte Identitäten unerkant bleiben und durch den fehlenden face-to-face Kontakt erfährt der Täter keine unmittelbare Reaktion über die emotionalen Folgen auf Seiten des Opfers, was das Entstehen von Empathie für das Opfer erschwert und auch zu einem Enthemmungseffekt führen kann, der feindselige

Attacken begünstigt. (Vgl. Schubarth, 2013, S. 86; Wachs et al., 2016, S. 82f) Andererseits kann das Opfer bis in die Privatsphäre verfolgt werden, die bisher einen (weitgehend) geschützten Bereich²³ darstellte und es kann auf Seiten des Opfers das Gefühl entstehen, öffentlich bzw. „vor der ganzen“ Welt gedemütigt worden zu sein“. (Wachs et al., 2016, S. 83) Cyberbullying stellt auch für die Schule eine neue Herausforderung dar, da es noch leichter unentdeckt vor sich gehen kann, als „traditionelles“ Bullying. Beim Vergleich der Anti-Bullying-Strategien wird deshalb auch geachtet, *ob die Strategien dem Phänomen Cyberbullying Aufmerksamkeit widmen.*

1.1.4 Stabilität der Rollen & Erscheinungsformen

Betreffend der Stabilität von Bullying bzw. der Bullying-Rollen wird untersucht, ob Kinder über längere Zeit in der gleichen Bullying-Rolle bleiben. Die Stabilität der Rollen wird idealerweise mit Längsschnittstudien untersucht, „in denen *dieselben* Kinder über längere Zeiträume hinweg *wiederholt* befragt bzw. untersucht werden“ (Scheithauer et al., 2003, S. 61, Hervorh. im Orig.). Bereits Olweus (1996, S. 267) konstatierte hinsichtlich (damals) aktueller Forschungsergebnisse, die zeitlich ziemlich stabilen Bullying-Rollen, was bedeutet, dass es wahrscheinlich ist, die Rolle als Täter oder Opfer für eine beträchtliche Zeit beizubehalten, bzw. solange beizubehalten, bis systematische Anstrengungen unternommen werden, die Situation zu verändern.

Scheithauer et al. (vgl. ebd.) bedauern den relativ geringen Anteil an Längsschnittstudien, insbesondere über längere Zeiträume (5-10 Jahre) hinweg, im Vergleich zur Gesamtzahl der Studien zum Thema Bullying. Trotzdem bekräftigen Scheithauer et al. (2003) wie auch Smith (2014, S. 93f) Olweus' Ergebnis auf Basis der Durchsicht aktuellerer Untersuchungen.

Die Stabilität der Bullying-Rollen ist bei jüngeren Kindern noch relativ niedrig, nimmt aber vom Kindergarten bis zur Primarstufe I zu, was darauf zurückgeführt werden kann, dass unter jüngeren Kindern die sozialen Strukturen weniger verfestigt sind als unter älteren Kindern (ebd.). Grundsätzlich liegt eine höhere Stabilität bei den Tätern als bei den Opfer-Rollen vor. Auch wenn es Variationen der Stabilität von Bullying-Rollen hinsichtlich Alter, Geschlecht und Erscheinungsform sowie der jeweiligen

²³ Von einem geschützten Bereich kann gesprochen werden, wenn davon abgesehen wird, dass Ausgrenzung, Beschämung und sonstige Verletzungen auch außerhalb der Schule nachwirken bzw. das Opfer beschäftigen.

Messinstrumente gibt²⁴, kann eine nennenswerte Stabilität sogar über Wechsel in andere Klassen oder Schulen hinweg gefunden werden (vgl. Smith, 2014, S. 93ff). Zur Verbreitung und Erscheinungsform von Bullying in Bezug auf das Alter der involvierten Personen lässt sich zusammenfassen, dass Bullying bereits unter Kindergartenkindern festgestellt werden kann, in der Altersgruppe der 12 bis 15-jährigen am stärksten auftritt und danach wieder abnimmt. Parallel dazu verläuft eine Abnahme von physischem und ein Anstieg von relationalem Bullying. (Vgl. Wachs et al., 2016, S. 44) Diese Veränderung in der Erscheinungsform lässt sich laut Wachs et al. (ebd., S. 44f) darauf zurückzuführen, „dass sich sowohl ein Bewusstsein als auch entsprechende Fertigkeiten dahingehend entwickeln, andere auch auf der zwischenmenschlichen Beziehungsebene verletzen zu können, ohne dabei so leicht entdeckt zu werden“. Bullying kann darüber hinaus nach Übergängen (z.B. Einschulung, Übergängen zwischen verschiedenen Schulstufen oder Klassenwechseln) vermehrt auftreten, da an diesen Stellen soziale Hierarchien (wieder) hergestellt werden (vgl. ebd., S. 45).

1.1.5 Folgen von Bullying

Die Folgen von Bullying können massiv und vielfältig sein. Für *alle* an Bullying beteiligten Personen(gruppen) besteht, im Unterschied zu SchülerInnen, die nicht in Bullying involviert sind oder waren, ein erhöhtes Risiko, psychische und/oder physische Kurz- oder auch Langzeitfolgen davonzutragen, die bis ins Erwachsenenalter reichen (vgl. z.B. Card, 2003; Bullock, 2002; Craig & Harel, 2004; Hawker & Boulton, 2000). Wachs et al. (2016, S. 75) weisen allerdings darauf hin, dass die Unterscheidung von „Ursache“ und „Folge“ von Bullying oftmals nicht eindeutig getroffen werden kann; „[s]o können beispielsweise fehlende freundschaftliche Beziehungen in der Schulklasse als eine Ursache, aber auch eine Folge für weitere Opferwerdung betrachtet werden“ (ebd.).

Nach Wachs et al. (2016, S. 76f) lassen sich neben ähnlichen kurz- und langfristigen Folgen für Opfer und Täter – z.B. körperliche Beschwerden (Magen- und Kopfschmerzen), Depressionen bzw. erhöhte Depressionsraten, verstärkte negative Gefühle, schulische Probleme (u.a. Leistungsabfall), soziale Probleme (u.a. Ablehnung durch Peers, weniger FreundInnen und Sozialkontakte), negatives

²⁴ Bspw. sind die Rollen Täter, Assistent und Verstärker sehr beständig unter Buben, während unter Mädchen prosoziales Verhalten bzw. die Verteidiger-Rolle stabiler ist (vgl. Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz, 1998).

Selbstwertgefühl, verstärkte Selbstmordgedanken, häufigere Arbeitslosigkeit oder Kurzzeitbeschäftigung – auch einige Unterschiede feststellen. Auf *Opferseite* sind das im Bereich der kurz- und mittelfristigen Folgen körperliche Verletzungen (u.a. Kratzer und blaue Flecken), Angst- und Schlafstörungen, abfallendes Selbstwertgefühl und -vertrauen, Essstörungen und erhöhte Fehlzeiten in der Schule. Das wiederholt erlebte Machtungleichgewicht und das dadurch auftretende Gefühl der Hilflosigkeit und Fremdbestimmung kann dazu führen, dass sich die Sichtweise verfestigt, „selbst wenig Einfluss auf Geschehnisse nehmen zu können und die Kontrolle über das eigene Leben zu verlieren“ (ebd., S. 69), woraus sich eine sogenannte erlernte Hilflosigkeit entwickeln kann, die wiederum weitere Probleme, wie Depression begünstigt.

Langfristige Folgen für Opfer sind beispielsweise geringes Selbstvertrauen und verstärkte negative Gefühle (z.B. Einsamkeit und Wut), soziale Probleme (u.a. weniger FreundInnen) und die Scheu enge soziale Bindungen einzugehen (vgl. ebd., S. 76f). Die Langfristigkeit der Folgen wird insofern zentral durch den Zeitpunkt des Bullyings beeinflusst, als Folgen umso länger andauern und umfassender zum Ausdruck kommen, je früher Bullying erlebt wurde (vgl. ebd., S. 72).

Auf Seite der *Täter* wird die häufigere Verwicklung in Formen aggressiven und delinquenten Verhaltens (z.B. Vandalismus, Diebstahl oder Drogenmissbrauch) sowie erhöhte Aggressionsbereitschaft, verstärkte Gewalterfahrungen mit FreundInnen, Familie und PartnerInnen, Konflikte mit LehrerInnen, weniger Lerngelegenheiten prosozialen Verhaltens und negatives Selbstwertgefühl zu den kurz- und mittelfristigen Folgen gezählt. Für Täter typische Langzeitfolgen sind stark ausgeprägte Aggressionsbereitschaft, erhöhte Straffälligkeit und erhöhter Drogenmissbrauch, gewaltbereites Erziehungsverhalten, Beziehungsprobleme mit FreundInnen, Familie und PartnerInnen und vermehrt kurz anhaltende Liebesbeziehungen mit wenig emotionaler Wärme. (Vgl. ebd., S. 76f)

Nicht unerwähnt bleiben darf der Zusammenhang zwischen Bullying und Suizid, der vor allem medial häufig hergestellt wird (z.B. DerStandard, 28.05.2015, „Bullying: Tyrannisieren und schikanieren“; Die Welt, 21.09.2015, „Wenn Schüler nur noch den Suizid als Ausweg sehen“; Kronen Zeitung, 30.01.2013, „Trieb Mobbing 13-jährige Schülerin in den Selbstmord?“). Wachs et al. (ebd, S. 77) weisen darauf hin, dass dieser Zusammenhang kritisch reflektiert werden muss, da Bullying „allein betrachtet nur einen geringen Erklärungswert für Selbstmord besitzt“. Vielmehr müssen weitere

mögliche bzw. parallele Risikofaktoren in den Blick genommen werden, wie antisoziale Verhaltensweisen, depressive Vorerkrankungen sowie ungünstige Einflüsse biologischer, psychischer, sozialer, familiärer oder gesellschaftlicher Natur (vgl. ebd., S. 77f).

In ähnlicher Weise kann der Zusammenhang von Bullying und „school shootings“²⁵ verstanden werden. Auch hier wird Bullying zu den Risikofaktoren gezählt, die sich gegenseitig beeinflussen und wechselseitig verstärken und im schlimmsten Fall zu dieser gravierendsten Form schwerer Schulgewalt führen können (vgl. Schubarth, 2013, S. 90). Weitere zentrale Persönlichkeitsmerkmale und Risikofaktoren sind laut Schubarth (ebd., S. 90f) Depression mit Suizidneigung, eine narzisstische Persönlichkeitsstruktur, Gewaltfantasien, kritische Lebensereignisse und der Zugang zu Waffen sowie die Tatplanung.

1.2 Erklärungsansätze von Bullying und theoretische Modulationen

Nachfolgend werden vier Erklärungsansätze von Bullying erläutert und damit auf Erweiterungen und Veränderungen im Verständnis von Bullying hingewiesen. Alle vorgestellten Modellierungen von Bullying stehen zwar in Zusammenhang mit der theoretischen Konzeption von Bullying nach Olweus, betonen aber unterschiedliche Facetten des Phänomens und befinden auf einem Kontinuum, das sich zwischen den Polen Individuum und Umwelt aufspannt. Daraus ergeben sich in weiterer Folge auch Konsequenzen für den Umgang mit Bullying, wie beispielsweise, ob Interventionen personen- oder umweltzentriert angelegt sind.

In der bisherigen Darstellung wurde nur oberflächlich zwischen Opfern und Tätern differenziert, um (insbesondere betreffend der Folgen von Bullying) auf die zentralen Unterschiede dieser beiden Gruppen hinzuweisen. Doch bereits bei dieser Einteilung muss differenziert werden, da sich beispielsweise Täter- und Opfererfahrungen nicht gegenseitig ausschließen müssen. Aus diesem Grund werden nachfolgend die Gruppen der Täter und Opfer detaillierter beschrieben und gleichzeitig ein individualistischer Erklärungsansatz von Bullying vorgestellt.

Mit dem sozial-ökologischen Erklärungsansatz (vgl. Wachs et al., 2016, S. 53) werden mögliche Ursachen von Bullying nicht nur bei Tätern und Opfern verortet,

²⁵ Im Unterschied zum „klassischen Amoklauf“, der eine meist spontane und ungeplante Gewalttat beschreibt, sind school shootings zielgerichtete Angriffe im schulischen oder schulnahen Raum (vgl. Schubarth, 2013, S. 88f).

sondern es wird der Einfluss der Beziehungen, der Gemeinschaft und der Gesellschaft mitbedacht. Im Participant Role Approach, der auch als soziodynamischer Erklärungsansatz von Bullying aufgefasst werden kann, wird anderen am Bullying-Prozess beteiligte Personengruppen ein entscheidender Einfluss auf die Entstehung und Verfestigung von Bullying zugeschrieben. Abschließend wird mit dem klassenbasierten Erklärungsansatz auf eine Möglichkeit hingewiesen, den Einfluss pädagogischer Prozesse auf Bullying näher zu beleuchten.

1.2.1 Individualistischer Erklärungsansatz

Obwohl Bullying in jedem Fall nicht durch monokausale Modelle erklärbar ist, konnten laut Wachs et al. (2016, S. 49) im Laufe der wissenschaftlichen Auseinandersetzung „eine ganze Reihe unterschiedlicher Beweggründe (Motive), Hintergründe, risikoerhöhender Faktoren und gruppodynamischer Prozesse“ identifiziert werden, die einen Erklärungsrahmen für Bullying liefern.

Nach Scheithauer et al. (2003, S. 71) können einige risikoerhöhende Bedingungen für Bullying identifiziert werden bzw. Faktoren, „die das Risiko erhöhen, Opfer von Bullying zu werden oder andere Kinder zu viktimisieren“²⁶. Risikoerhöhende Bedingungen können unterschieden werden in *individuelle/personenbezogene, außerschulische* (z.B. familiäre) und *schulische* Bedingungen (vgl. ebd., S. 72). Bevor auf die außerschulischen und schulischen risikoerhöhenden Faktoren im Rahmen des sozial-ökonomischen Erklärungsansatzes eingegangen wird, liegt der Schwerpunkt auf den personenbezogenen risikoerhöhenden Bedingungen und Merkmalen, die typischerweise Bullying-Täter und -Opfer charakterisieren.

Täter, also jene, die Bullying initiieren oder ausüben, weisen im Vergleich zur gesamten Schülergruppe eine positivere Haltung zu „Gewalt“ auf – besonders hinsichtlich der Wirksamkeit von Gewalt – und zeichnen sich sowohl durch Aggression gegenüber Peers, als auch oft gegenüber Erwachsenen bzw. LehrerInnen und Eltern aus. Charakteristisch für diese Gruppe sind außerdem Impulsivität, das Bestreben andere zu dominieren bzw. ein erhöhtes Macht- und

²⁶ Es darf dabei nicht außer Acht gelassen werden, dass es schwierig ist, eindeutig zu bestimmen, ob gewisse Charakteristika oder risikoerhöhende Bedingungen schon vor dem Auftreten von Bullying vorlagen, durch dieses erst verstärkt zum Ausdruck kommen, oder überhaupt erst als Folge von Bullying anzusehen sind (vgl. Scheithauer et al., 2003, S. 71).

Kontrollbedürfnis, geringe Empathie für Bullying-Opfer und körperliche Überlegenheit. Darüber hinaus sind Bullies oftmals älter als ihre Opfer und weisen ein idealisiertes Selbstbild und hohe Selbstsicherheit auf. (Vgl. Olweus, 1996, S. 269; Scheithauer et al., 2003 S. 74f; Wachs et al., 2016, S. 54)

Als Beweggründe für Bullying wurden sowohl diverse individuelle Motive identifiziert, wie z.B. eine vom Täter empfundene²⁷ Provokation durch das Opfer, den Drang Machtgefühle auszuleben, ein Versuch der Statuserhöhung innerhalb der Gruppe oder auch Rache, Langeweile oder Spaß am Bullying. Diese Motive können zusätzlich auf bestimmten Einstellungen und Ideologien beruhen, wobei hier von Wachs et al. (ebd., S. 49ff) Fremdenfeindlichkeit und Homophobie hervorgehoben werden. Bullying mit fremdenfeindlichem Hintergrund ist auf Personen gerichtet, die aufgrund eines wahrnehmbaren Merkmals oder einer Vermutung bzw. Zuschreibung einer ethnischen Gruppe zugerechnet werden (ebd.). Strohmeier, Atria & Spiel (2005a) stellten diesbezüglich allerdings fest, dass SchülerInnen die Gründe für eine erlebte Viktimisierung unabhängig von der (ethnischen) Gruppenzugehörigkeit vorrangig im eigenen Verhalten oder in persönlichen Charakteristika sehen und sich somit persönliche Schuld zurechnen. Ebenso konnte die Annahme, Bullying mit fremdenfeindlichem Motiv nähme mit ethnischer Vielfalt zu, nicht bestätigt werden (vgl. Wachs et al., 2016, S. 50). Homophobisches Bullying ist auf Personen gerichtet, die nicht den heterosexuellen Normvorstellungen entsprechen, wobei zum Teil eine homosexuelle Orientierung als Abwertungsversuch unterstellt wird. Homophobisches Bullying scheint unter Buben weiterverbreitet als unter Mädchen und homosexuelle Heranwachsende weisen ein erhöhtes Risiko auf, viktimisiert zu werden. (Vgl. ebd., S. 50f)

Die Gruppe der Opfer, also jener, die direkt von auf sie gerichtetem Bullying betroffen sind, kann differenziert werden in *passive*, *unterwürfige* oder *wehrlose Opfer* und *provozierende Opfer*, wobei grundsätzlich „normabweichende“ physiologische (z.B. Körpergröße, Übergewicht, körperliche Beeinträchtigung) oder psychologische Eigenschaften (z.B. negatives Selbstkonzept, kognitive Beeinträchtigung) als

²⁷ In der von Wachs et al. referierten Studie (Fluck, 2014) wurden SchülerInnen nach ihren Motiven für das Bullying anderer SchülerInnen gefragt. Anhand dieser Studie kann deshalb nicht differenziert werden, ob tatsächlich eine Provokation seitens der Opfer vorlag, oder diese von den Tätern nur empfunden oder gar vorgegeben wurde.

risikoerhöhende Faktoren für Viktimisierung gelten (vgl. Olweus, 1996, S. 268; Scheithauer et al., 2003, S. 26; Wachs et al., 2016, S. 54).

Passive Opfer sind typischerweise ängstlicher und unsicherer als andere SchülerInnen, sowie eher zurückhaltend, sensibel und ruhig. Sie besitzen ein negatives Selbstkonzept, ein niedriges Selbstwertgefühl und geringe Problemlösefertigkeiten. Sie wirken körperlich schwach und psychisch verletzlich und scheinen bei anderen die Interpretation auszulösen, dass sie im Falle eines Angriffs nicht kontern. (Vgl. Olweus, 1996, S. 268; Scheithauer et al., 2003, S. 72ff).

Die Gruppe der *provozierenden Opfer* ist durch eine Kombination von ängstlichen und aggressiven Reaktionsmustern charakterisiert (vgl. Olweus, 1996, S. 268; Scheithauer et al., 2003, S. 26). Ihr Verhalten ist durch „Symptome von Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsproblemen, Provokationen, [und] Impulsivität gekennzeichnet“ (Scheithauer et al., 2003, S. 26), was in ihrem Umfeld zu Irritationen und Spannungen führen kann, die in weiterer Folge negative Reaktionen und Viktimisierung begünstigen (vgl. ebd.; Olweus, 1996, S. 268). Die Gruppe der provozierenden Opfer wird deshalb zum Teil auch den Bully/Victims zugerechnet (vgl. Scheithauer et al., 2003, S. 76f; Schubarth, 2013, S. 82).

Grundsätzlich sind mit *Bully/Victims* (auch „Täter-Opfer“ genannt) Kinder gemeint, „die sowohl andere Kinder viktimisieren als auch selbst viktimisiert werden“ (Scheithauer et al., 2003, S. 26, Hervorh. im Orig.).

In dieser Differenzierung von Tätern und Opfern – vorrangig nach (Persönlichkeits-)Merkmale – wird die bisher dominierende psychologische Forschungsperspektive auf das Phänomen Bullying sichtbar sowie ein damit verbundener individualistischer Erklärungsansatz von Bullying. Wie Schubarth (vgl. 2013, S. 82) allerdings betont, liefern die jeweiligen Merkmale oder Charakteristika zwar Hinweise auf die Persönlichkeit von Bullying-Opfern und -Tätern und somit „Risikofaktoren“, was aber noch nicht bedeutet, dass jede/r SchülerIn mit entsprechenden Merkmalen automatisch zu einem Opfer bzw. Täter wird. Dem individualistischen Erklärungsansatz folgend, setzen Interventionen auf Ebene der Person an und zielen beispielsweise auf die Erhöhung sozialer Kompetenzen ab. In Hinblick auf wirksames Vorgehen gegen Bullying weisen Wachs et al. (2016, S. 172) darauf hin, dass „Maßnahmen, die alleinig auf die Täter- und Opferrolle fokussieren“ zu kurz greifen und Gefahr laufen zu scheitern, weshalb bei der nachfolgenden Analyse im

Blick behalten werden soll, ob die Strategien sich auch auf andere Erklärungsansätze als ausschließlich den individuellen stützen. Es wird als ein Kriterium des besseren Umgangs mit Bullying verstanden, wenn die Maßnahmen nicht allein auf die Gruppen Täter und Opfer ausgerichtet sind.

1.2.2 Sozial-ökologischer Erklärungsansatz

Mit dem *sozial-ökologischen Erklärungsansatz*²⁸ können laut Wachs et al. (ebd., S. 53ff) Ursachen für Bullying durch das wechselseitige Zusammenwirken risikoerhöhender Faktoren auf den Ebenen Person, Beziehungen (Familie, Freunde, Peers), Gemeinschaft (Klasse, Schule) und Gesellschaft erklärt werden. Nachdem die risikoerhöhenden Faktoren auf persönlicher Ebene mit dem individualistischen Erklärungsansatz bereits erläutert wurden, werden nun die risikoerhöhenden Beziehungs-, Gemeinschafts- und Gesellschaftsfaktoren beleuchtet.

Bezüglich der *risikoerhöhenden Beziehungsfaktoren* auf Seiten des Opfers fasst Schubarth (2013, S. 84) zusammen, dass diese häufiger aus Familien stammen, „in denen ein restriktives und/oder überbehütetes Erziehungsverhalten und/oder ein distanzierendes ‚kaltes‘ Familienklima vorherrscht (z.T. auch Misshandlungen)“. Als risikoerhöhende Peerbeziehungen gelten wenige oder fehlende Freundschaftsbeziehungen, Zurückweisung von Gleichaltrigen, geringe Popularität bzw. ein niedriger sozialer Status (vgl. Wachs et al. 2016, S. 54ff).

Ähnlich wie bei Bullying-Opfern lassen sich Bullying-Täter häufiger in Familien finden, „in denen ein bestimmtes Erziehungsverhalten vorliegt (autoritär, wenig unterstützend, bestrafend), in denen familiäre Gewalt vorkommt und in denen es einen geringen Zusammenhalt und wenig ‚Wärme‘ gibt“ (Schubarth, 2013, S. 84). Auf der Beziehungsebene scheinen Täter häufiger einer devianten Gleichaltrigengruppe anzugehören sowie populärer als ihre Opfer zu sein (vgl. Wachs et al., 2016, S. 54ff). Risikoerhöhende Familienbedingungen für den Bully/Victim-Status sind laut Scheithauer et al. (2003, S. 82) negative Beziehungen zu den Eltern und wenig elterliche Wärme, wenig Beaufsichtigung, inkonsistente Erziehungsmaßnahmen und vermehrte Gewalterfahrungen.

Auf der *Ebene der Gemeinschaften* liegt das Augenmerk darauf, inwiefern Settings bzw. Institutionen, „in denen soziale Beziehungen aufgebaut werden“ (Wachs et al.,

²⁸ In Anlehnung an die Ökologie der menschlichen Entwicklung von Urie Bronfenbrenner (1981).

2016, S. 57) zur Entstehung von Bullying beitragen. Diesbezüglich zeigte sich, dass sowohl zwischen Schulen als auch zwischen Schulklassen innerhalb einer Schule das Ausmaß von Bullying sehr unterschiedlich sein kann, was auf bestimmte strukturelle Bedingungen, Aspekte der Lernkultur und Kennzeichen des Schulklimas zurückführbar ist (vgl. Scheithauer et al., 2003, S. 83f). Als risikoerhöhende Schul- bzw. Klassenfaktoren wurden z.B. ein negatives Schul- und Klassenklima, das Fehlen von Anti-Bullying-Programmen sowie eines Verhaltenskodexes, ungenügende Pausenaufsicht, eine mangelhafte Schulhofgestaltung und Ignoranz oder zögerliches Eingreifen des Schulpersonals bei Bullying-Fällen identifiziert (vgl. Wachs et al., 2016, S. 55). Mit der Analyse und dem Vergleich der Anti-Bullying-Strategien wird in der vorliegenden Arbeit die Ebene der Gemeinschaften in den Fokus gerückt.

Gesellschaftliche Faktoren, die Bullying begünstigen können, sind beispielsweise schulpolitische Rahmenbedingungen, die wirtschaftliche Lage des Landes, der gesellschaftliche Umgang mit Minderheiten, die Akzeptanz von Bullying und Gewalt oder die mangelhafte Umsetzung der Kinderrechte (vgl. ebd.). Die Frage, inwiefern die mangelhafte Umsetzung der Kinderrechte Bullying begünstigen kann bzw. inwiefern Bullying als kinderrechteverletzende Praxis zu verstehen ist, wird in Kapitel 2 aufgegriffen.

Mit dem sozial-ökologischen Erklärungsansatz wird verdeutlicht, dass Bullying als ein Problem angesehen werden muss, das nicht auf die Täter-Opfer Interaktion reduziert werden kann, sondern aus dem Zusammenwirken unterschiedlicher Ebenen resultiert und somit eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung darstellt (vgl. ebd., S. 57f). Interventionen die auf diesem Erklärungsansatz basieren, zielen vorrangig darauf ab, die Umwelt der Individuen zu verändern und dadurch (indirekt) die Individuen zu beeinflussen. Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive scheint an diesem Erklärungsansatz interessant, dass hier der Erziehung und auch der Institution Schule eine maßgebliche Bedeutung für die Entstehung von Bullying zugesprochen wird.

1.2.3 Participant Role Approach (soziodynamischer Erklärungsansatz)

Abgesehen von den unterschiedlichen Faktoren, die das Auftreten von Bullying begünstigen können, sind an Bullying in den meisten Fällen mehr als zwei Personen beteiligt, die dann ebenfalls eine bestimmte Rolle im Geschehen einnehmen und es

dadurch direkt oder indirekt beeinflussen. Große Bedeutung kommt dabei sowohl dem familiären wie auch dem schulischen Umfeld zu, wobei hinsichtlich der Gruppendynamik vor allem das Schul- und Klassenklima in den Blick genommen wird (vgl. Schubarth, 2013, S. 84). In der aktuellen Forschung zu Bullying wird dieser Gruppendynamik beispielsweise im *Participant Role Ansatz* von Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen (1996) verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet.

Salmivalli et al. (1996) untersuchten unterschiedliche Rollen, die einzelne Kinder in Bullying-Situationen einnehmen und setzten diese in Relation zum selbst eingeschätzten Verhalten in Bullying-Situationen, der sozialen Akzeptanz oder Ablehnung der einzelnen SchülerInnen und deren Zugehörigkeit zu einer Statusgruppe (beliebt, abgelehnt, nicht beachtet, kontroversiell oder durchschnittlich). Die Hintergrundannahme zu dieser empirischen Studie in Finnland war die, dass auch SchülerInnen die weder Opfer noch Täter sind und sich auch nicht aktiv am Geschehen beteiligen, sich in einer Art und Weise verhalten, die den Beginn und auch die Fortführung des Bullying-Prozesses ermöglichen²⁹ (vgl. ebd., S. 2). Wird Bullying beispielsweise von anderen SchülerInnen ignoriert, kann das vom Täter als Akzeptanz oder sogar Zustimmung zu seinem Verhalten interpretiert werden, weshalb die AutorInnen betonen, dass es in einer Bullying-Situation nicht (nur) auf die Einstellung der Gruppe ankommt, sondern auf das tatsächliche Verhalten in der Bullying-Situation (vgl. ebd.). Der Participant Role Ansatz schwächt somit die Fokussierung auf Täter und Opfer zugunsten eines Blicks auf die Dynamik bzw. Interaktion innerhalb einer Gruppe, Schulklasse oder auch Schulgemeinschaft, zu der auch die LehrerInnen zentral gezählt werden müssen, ab und kann deshalb als soziodynamischer Ansatz bezeichnet werden. Gleichzeitig wird damit unterstrichen, dass Bullying in einer relativ stabilen Gruppe auftritt (z.B. in einer Schulklasse) und nicht unter unverbundenen Individuen.

Im Participant Role Ansatz wird zwischen Opfer (*victim*), Täter (*bully*), Assistenten des Täters (*assistants*), Verstärkern des Täters (*reinforcers*), Verteidigern des Opfers (*defenders*), Außenstehenden (*outsiders*) und jenen unterschieden, die keiner Rolle

²⁹ Oft werden alle, die nicht Täter oder Opfers sind, lediglich unter der Bezeichnung „Zuschauer“ (*bystanders*) zusammengefasst.

zugeordnet werden können³⁰ (vgl. ebd., S. 6). Assistenten zeigen kein „Anführerverhalten“, aber unterstützen aktiv bzw. direkt den Täter (z.B. durch das Festhalten des Opfers), während Verstärker durch ihr Verhalten den Täter indirekt unterstützen oder bestätigen bzw. zur Erniedrigung des Opfers (z.B. durch Lachen oder Anfeuern) beitragen. Zur Gruppe der Verstärker werden auch jene SchülerInnen gezählt, die bloß durch das tatenlose Zusehen dem Täter ein „Publikum“ bieten und von diesem als affirmativ interpretiert werden. Verteidiger des Opfers stellen sich aktiv auf die Seite des Opfers, greifen unterstützend ein und bemühen sich das Bullying zu stoppen, während Außenstehende versuchen sich aus dem Geschehen rauszuhalten. (Vgl. ebd., S. 4; Wachs et al., S. 63) In manchen Untersuchungen wird die Gruppe der Außenstehenden noch weiter differenziert zwischen Zuschauern (*bystanders*), die Bullying wahrnehmen, aber in keiner Weise handeln und Außenstehenden (*outsiders*), die das Bullying-Geschehen *nicht* wahrnehmen (vgl. Smith, 2014, S. 58).

Zwischen jenen, die ähnliche Rollen (z.B. Täter, Assistenten, Verstärker) einnehmen, konnte eine Verbindung durch soziale Netzwerke bzw. Freundschaften festgestellt werden. „Bullies, Verstärker und Assistenten bilden untereinander soziale Netzwerke ebenso wie Victims und Verteidiger, was für sich gegenseitig verstärkende Sozialisationswirkungen spricht“ (Scheithauer et al., 2003, S. 35). Salmivalli et al. (1996) konnten darüber hinaus auch geschlechtsspezifische Unterschiede in der Rollenverteilung ausmachen. Die Rolle von Tätern, Assistenten und Verstärkern wird häufiger von Buben übernommen, während Mädchen am häufigsten die Rollen von Verteidigern und Außenstehenden einnehmen. Für die Gruppe der Bullying-Opfer lassen sich keine eindeutigen Geschlechterunterschiede feststellen (vgl. ebd.; Wachs et al., 2016, S. 42). Die Sicht auf Bullying als ein Gruppenphänomen wird beispielsweise durch eine Studie von Salmivalli, Voeten & Poskiparta (2011) unterstützt, die nachweisen konnte, dass die eingenommenen Rollen in einer Klasse einen Einfluss auf die Auftretenshäufigkeit von Bullying haben. Es zeigte sich, dass das Verstärken bzw. die Verstärker von Bullying die Auftretenshäufigkeit stark positiv beeinflussen, während das Verteidigen des Opfers zwar einen schwächeren, aber trotzdem negativen Effekt auf die Auftretenshäufigkeit von Bullying hat.

³⁰ In der untersuchten Stichprobe (n=573) konnten ca. 13% der SchülerInnen keiner Rolle zugeordnet werden (vgl. Salmivalli et al., 1996, S. 5).

Hinsichtlich der Zugehörigkeit zu einer Statusgruppe zeigte sich, dass Opfer häufig zu den unpopulärsten bzw. unbeliebtesten Schülern einer Klasse gehören und Täter, Assistenten und Verstärker zwar nicht als besonders beliebt gelten, aber ein höheres Ansehen als die Opfer genießen (vgl. Salmivalli et al., 1996; Wachs et al., 2016, S. 64). Eine hohe Popularität weisen hingegen die Verteidiger auf, die wiederum auch über eine höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugung verfügen, also „die Erwartung, aufgrund persönlicher Kompetenz in schwierigen Situationen selbstständig handeln zu können“ (Wachs et al., 2016, S. 64f).

Abgesehen davon, dass auch LehrerInnen Opfer von Bullying werden können – von KollegInnen wie von SchülerInnen – sowie, dass sie auch selbst Täter sein können – gegenüber KollegInnen oder SchülerInnen³¹ (vgl. z.B. Wachs et al., 2016, S. 92ff) – können LehrerInnen bei Bullying unter SchülerInnen eine der Rollen einnehmen, wie sie im Participant Role Ansatz beschrieben sind. Lassen LehrerInnen Bullying geschehen bzw. versuchen sie wegzuschauen, wirken sie wie ein Außenstehender auf den Bullying-Prozess. Die Rolle als Verstärker von Bullying nehmen LehrerInnen dann ein, wenn sie beispielsweise das Bullying-Opfer zusätzlich bloßstellen oder die Angriffe durch Lachen goutieren bzw. zum Ausdruck bringen, dass sie die Situation nicht ernst nehmen. Wenn LehrerInnen sich hingegen auf die Seite des Opfers stellen und für diese Partei ergreifen, können sie als Verteidiger wirken und somit einen negativen Einfluss auf die Auftretungshäufigkeit von Bullying haben. (Vgl. ebd.)

Ein zentraler Unterschied zum sozial-ökologischen Erklärungsansatz scheint im soziodynamischen Ansatz bereits mit der Formulierung „eine Rolle einzunehmen“ angedeutet zu werden. Im soziodynamischen Ansatz werden die Subjekte weniger durch ein äußeres System bestimmt verstanden, sondern es wird die Möglichkeit der selbsttätigen Rolleneinnahme betont. In weiterer Folge müssten Maßnahmen gegen Bullying, die auf dem soziodynamischen Erklärungsansatz basieren, am Punkt der bewussten Rolleneinnahme ansetzen. Der soziodynamische Erklärungsansatz birgt damit auch Anschlussmöglichkeiten für die Reflexion von Bullying aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive, beispielsweise hinsichtlich der Rolle der

³¹ Wenn nicht anderes ausgewiesen, meint Bullying im Rahmen dieser Arbeit „Bullying zwischen SchülerInnen“, da auch die zu analysierenden Anti-Bullying-Strategien den Fokus auf Bullying zwischen SchülerInnen legen. In Kapitel 3 wird allerdings noch einmal näher auf die Rolle von LehrerInnen bei Bullying in der Schule hingewiesen.

Lehrperson oder Konzepten wie Anerkennung und Scham, die in Kapitel 3 aufgegriffen werden.

1.2.4 Klassenbasierter Erklärungsansatz

Einen wichtigen Einwand bzw. eine Erweiterung zum Participant Role Ansatz bringen die Forschungsergebnisse von Atria, Strohmeier und Spiel (2007a). Diese Studie untersuchte, ob Bullying ein „konstantes“ Phänomen ist und in fast jeder Schulklasse auftritt, oder ob das Auftreten Bullying von Klasse zu Klasse variiert (vgl. ebd.). Es zeigte sich, dass das Auftreten von Bullying sehr stark zwischen Klassen variiert, insgesamt um Bullyingraten zwischen 0% und 54,5%³², d.h. in manchen Klassen wird nicht von Bullying berichtet, während in anderen Klassen Bullying offenbar ein gravierendes Problem darstellt (vgl. ebd., S. 382). Die AutorInnen sehen in diesem Ergebnis einen wichtigen Aspekt für das Verständnis von Bullying, der dazu veranlasst, die Schulklasse als bedeutenden sozialen Kontext für das Zustandekommen von Bullying anzuerkennen und in weiteren Arbeiten systematisch zu untersuchen, welche Faktoren diese großen Unterschiede erklären können. Damit wird wiederum unterstrichen, dass das Auftreten von Bullying in Zusammenhang mit einer relativ stabilen Gruppe, der Schulklasse, steht.³³ (Vgl. ebd., S. 382f) Die Autorinnen weisen auch auf methodologische Fragen, die sich aus diesen Erkenntnissen ergeben, hin, beispielsweise, wie Bullying als Gruppenphänomen angemessen untersucht werden kann, wenn Studien nach wie vor Informationen auf der individuellen Ebene der SchülerInnen erheben (vgl. ebd., S. 385). Rückbezogen auf den Participant Role Ansatz stellen die Forscherinnen zur Diskussion, dass der Participant Role Ansatz zwar zu einem besseren Verständnis der Bullying-Vorgänge innerhalb Klassen mit Bullying beiträgt, aber im Hinblick auf die Unterschiede zwischen Klassen eine weitere Präzisierung erforderlich ist (vgl. ebd.). In der Arbeit von Atria et al. (ebd.) lässt sich somit die Modellierung eines „klassenbasierten Erklärungsansatzes“ oder sogar eines „pädagogischen Erklärungsansatzes“ von Bullying identifizieren. Wie die Autorinnen selbst anführen, müssten potentielle

³² n=1910 SchülerInnen aus 86 Schulklassen der Schulstufen 4 bis 9 aus Volksschulen, Mittelschule und berufsbildenden mittleren Schulen (vgl. Atria et al., 2007a, S. 375).

³³ Die Charakteristik, dass Bullying in einer relativ stabilen Gruppe stattfindet, ist nicht in der Definition von Olweus zu finden, was mit ein Grund dafür sein kann, dass der Bedeutung der Schulklasse für das Entstehen von Bullying bislang noch nicht ausreichend Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Trotzdem muss darauf verwiesen werden, dass Olweus Bullying in der Schule bzw. in Schulklassen untersucht hat, wodurch die „relativ stabile Gruppe“ bereits die Ausgangslage für Bullying darstellt.

Einflussfaktoren für Bullying auf der Klassenebene noch näher untersucht werden, darunter unter anderem die Zusammensetzung der SchülerInnen, der Gruppenzusammenhalt, das Konkurrenzdenken innerhalb der Gruppe, das Lehrerverhalten in Verbindung mit Bullying, ausschlaggebende Vorkommnisse während des Schuljahres oder das LehrerInnen-Eltern Verhältnis (vgl. ebd., S. 385f). Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive wäre die Ausarbeitung dieses Ansatzes wünschenswert, da dadurch auch die pädagogischen Prozesse in der Schulklasse (vgl. Kap. 3) stärker in den Fokus gerückt werden können.

Aus den vorangegangenen Ausführungen zu unterschiedlichen Erklärungsansätzen von Bullying ergibt sich als Kriterium für den Vergleich der gewählten Anti-Bullying-Strategien die Frage, *welche theoretische Modellierung bzw. welcher Erklärungsansatz von Bullying der Strategie zugrunde liegt*, da diese die Grundlage für das Vorgehen gegen Bullying bzw. den Interventionsansatz darstellt. Aus der bisherigen Darstellungen ergeben sich die Möglichkeiten der individualistischen, sozial-ökologischen, soziodynamischen oder klassenbasierten Modellierung von Bullying, wobei nicht ausgeschlossen werden kann, dass die Anti-Bullying-Strategien diese (oder zumindest Aspekte dieser) theoretischen Grundlegungen vereinen oder bei der Analyse eine weitere Modellierung von Bullying entdeckt wird.

In den letztgenannten Erklärungsansätzen tritt die Bedeutung der relativ stabilen Gruppe für das Zustandekommen von Bullying verstärkt hervor. Diesbezüglich könnte weiterführend untersucht werden, ob eine Erweiterung der Bullying Definition um dieses Merkmal erforderlich ist.

1.3 Maßnahmen gegen Bullying

Nachdem dargestellt wurde, welche vielfältigen negativen Folgen Bullying nach sich ziehen kann, soll das folgende Kapitel einen Überblick bieten, wo Maßnahmen gegen Bullying ansetzen können und was unter Anti-Bullying-Strategien zu verstehen ist. Gleichzeitig werden eine Grundlage sowie Kriterien für den Vergleich der gewählten Anti-Bullying-Strategien in Teil 2 der Arbeit gewonnen. Was in diesem Rahmen nicht geleistet werden kann, ist eine Darstellung der Vielzahl an konkreten Maßnahmen oder Handlungsempfehlungen gegen Bullying bzw. die international bereits

vorliegenden Anti-Bullying-Strategien aufzulisten³⁴, es werden jedoch zum besseren Verständnis einzelne Beispiele vorgestellt.

Maßnahmen, die zum Schutz vor bzw. gegen Bullying getroffen werden, können grob in die Überkategorien *Prävention* und *Intervention* eingeteilt werden und sind dem sozial-ökologischen Erklärungsansatz folgend, vorwiegend auf Ebene der Gemeinschaft angesiedelt. Maßnahmen, die das Auftreten unerwünschter Verhaltensweisen verhindern sollen, können als primärpräventiv bezeichnet werden (vgl. Scheithauer et al., 2003, S. 127), während sekundärpräventive bzw. interventionistische Maßnahmen auf das Verhindern der Ausweitung und Verfestigung von Bullying zielen (vgl. ebd., S. 125ff). Auch wenn diese Unterscheidung schwierig zu treffen ist, da „dieselbe Maßnahme in einem Fall eine bereits aufgetretene Bullying-Problematik anvisiert, während sie in einem anderen Fall präventiv eingesetzt wird“ (ebd., S. 126), soll sie herangezogen werden, um in Teil 2 die beiden Anti-Bullying-Strategien zu analysieren und zu vergleichen. Daraus ergibt sich einerseits die Frage, *welche konkreten Ziele die Strategie hinsichtlich Bullying verfolgt* und andererseits *ob die angegebenen Maßnahmen inhaltlich den Zielsetzungen entsprechen?*

Laut Scheithauer et al. (ebd., S. 120f) ist die Gestaltung von Intervention sowie Prävention darauf ausgerichtet den „Teufelskreis“ des Bullying zu durchbrechen. Unter dem „Teufelskreis“³⁵ von Bullying wird verstanden, dass sich Bullying aufgrund falscher oder fehlender Reaktionen aller Beteiligten immer weiter verfestigen kann und dadurch seine Auflösung erschwert wird. Die falschen oder fehlenden Reaktionen der LehrerInnen, MitschülerInnen und Eltern sowie auch der Täter und Opfer gehen dabei oftmals auf mangelnde Sensibilität oder fehlendes Wissen über Bullying zurück. (Vgl. Wachs et al., 2016, S. 60f; Scheithauer et al., 2003, S. 121) Deshalb ist es für Maßnahmen gegen Bullying von grundlegender Bedeutung, ein Verständnis „im Sinne von Erkennen und Verstehen“ für dieses Phänomen zu schaffen, sowie einer Kultur des Wegschauens entgegenzuwirken (Scheithauer et al., 2003, S. 123). Die Öffentlichkeitsarbeit bezüglich Bullying bleibt in der Fachliteratur zwar weitgehend unbeachtet, dennoch scheint diese ein mögliches Mittel zu sein, um auf das Phänomen Bullying aufmerksam zu machen und zu einer

³⁴ Siehe dazu z.B. Scheithauer et al. (2003), Smith (2014) oder Wachs et al. (2016).

³⁵ Eine genauere Beschreibung dieses Teufelskreises finden sich u.a. bei Wachs et al. (2016, S. 60f) oder Scheithauer et al. (2003, S. 121).

Sensibilisierung der breiten Gesellschaft beizutragen. Beim Vergleich der gewählten Anti-Bullying-Strategien wird deshalb auch der Frage nachgegangen, *welche Öffentlichkeitsarbeit in Verbindung mit der Strategie betrieben wird.*

1.3.1 Prävention

Auch wenn sich Bullying nicht immer verhindern lässt, scheint es in Hinblick auf die vielfältigen Folgen und Begleiterscheinungen von Bullying sinnvoll, Bullying vorzubeugen und zu begegnen, bevor es sich manifestiert.

Wachs et al. zufolge erweist sich bei präventiven Maßnahmen eine Unterscheidung in *universelle*, *selektive* und *indizierte* Prävention als sinnvoll (vgl. Wachs et al., 2016, S. 155f). *Universelle* Präventionsmaßnahmen gegen Bullying in der Schule sind ohne Einschränkung an alle SchülerInnen gerichtet. Das können beispielsweise Maßnahmen zur Förderung der sozialen Kompetenz sein, die „unabhängig von der individuellen Belastung“ (ebd., S. 155) alle SchülerInnen betreffen. *Selektive* Prävention richtet sich an SchülerInnen, die bestimmte Risikofaktoren oder ein gewisses Problemverhalten aufweisen, aber noch nicht den Status von Bullying-Opfern oder -Tätern haben (vgl. ebd.). *Indizierte* Präventionsmaßnahmen schließlich sind an SchülerInnen gerichtet, „die bereits auffällig geworden sind, ohne aber das betreffende Problemverhalten dauerhaft und in eindeutiger Weise gezeigt haben“ (ebd.). In Bezug auf Bullying sind das beispielsweise SchülerInnen, die zwar ein aggressives Verhalten an den Tag legen, jedoch noch nicht „unmittelbar oder dauerhaft“ als Bullying-Täter aufgefallen sind (ebd., S. 156).

Als Beispiel für präventive Maßnahmen können einige allgemeine Maßnahmen zur Gewaltprävention – die Bullying somit einschließen – angeführt werden. Für die individuelle Schülerebene verweist Schubarth (2013, S. 105ff) auf die Verbesserung der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung, das Ermöglichen von sozialem Lernen, die Vermittlung eines positiven Leistungs- bzw. Selbstkonzepts und auf Flexibilität bei der Unterrichtsgestaltung. Für die Klassenebene schlägt Schubarth (ebd., S. 107f) die Schaffung eines gemeinsamen Normen- und Grundwertesystems, die Stärkung von Kooperationsstrukturen, von Verantwortungsbewusstsein sowie Selbstvertrauen und eine demokratische Interessensvertretung für SchülerInnen vor. Schließlich soll die Ermöglichung sozialer Identität, eine Schulordnung mit wenigen, aber klaren Regeln und die Gestaltung der Schule als Modell des gewaltfreien

„Miteinander-Umgehens“ eine gewaltpräventive Wirkung auf der Schulebene haben (ebd., S. 107f)³⁶.

1.3.2 Intervention

Kann Bullying nicht vor dem Entstehen verhindert werden, sind interventionistische Maßnahmen notwendig, um das Phänomen zu stoppen und aufzulösen oder zumindest abzuschwächen. Wachs et al. (2016, S. 102) verstehen Bullying-Interventionen vor allem als eine Frage der Haltung, „hinter der sich die Frage [sic!] nach den eigenen Werten sowie den geltenden Werten einer Klasse oder Schule verbergen“. Sie verweisen für den Ausgangspunkt von Interventionen auf eine Grundhaltung, dass Bullying „nicht geduldet werden darf und zurückgedrängt gehört“ (ebd.). Insbesondere der Lehrperson kommt dabei die besondere Verantwortung zu genau hinzuschauen, Bullying wahrzunehmen bzw. nicht zu ignorieren und eine Auflösung von Bullying einzuleiten. Obwohl Lehrpersonen nicht zuletzt aufgrund rechtlicher Bestimmungen (s. Kap. 2.2) dazu verpflichtet sind, Bullying zu stoppen, heben Wachs et al. (ebd.) hervor, dass sich Lehrkräfte teilweise still und abwartend gegenüber Bullying verhalten, nicht nach Unterstützung bei KollegInnen oder der Schulleitung suchen, oder Bullying durch ihr eigenes Verhalten sogar noch verstärken³⁷. Um als Lehrperson bei Bullying professionell eingreifen zu können, haben die Autoren fünf zentrale Merkmale und Voraussetzungen identifiziert: die *Bereitschaft* auf Bullying zu reagieren, das *Wissen* über Bullying, *personale* sowie *soziale Kompetenzen* zur Auflösung von Bullying und *spezielle Kenntnisse* über Maßnahmen gegen Bullying (vgl. ebd., S. 103).

Darüber hinaus bieten Wachs et al. (ebd., S. 104ff) auch eine Interventionsstrategie gegen Bullying an, die nachfolgend komprimiert dargestellt wird. Die Strategie umfasst zehn Schritte, die in drei Phasen – Erstverhalten, Hauptintervention und Nachbereitung/Erfolgskontrolle – gegliedert sind und einen Kreislauf mit Rückkoppelungsschleifen bilden sollen. Der erste Schritt sieht den Abbruch der Bullying-Handlung und den Schutz des Bullying-Opfers vor, indem die Beteiligten voneinander getrennt werden und ein Rahmen geschaffen wird, um die Situation besser zu überblicken und konstruktive Gespräche einleiten zu können (vgl. ebd., S. 106). Im zweiten Schritt wird abgeklärt, ob es sich tatsächlich um Bullying handelt.

³⁶ Für detailliertere Beschreibungen der einzelnen Punkte siehe Schubarth (2013, S. 105ff).

³⁷ Siehe dazu Kap. 3.2.3

Aufklärungsarbeit mit den beteiligten SchülerInnen, aber auch mit KollegInnen, soll hier zur Einschätzung der Situation sowie zur Planung des weiteren Vorgehens beitragen (vgl. ebd., S. 107f). Daran anschließend (Schritt 3) wird eine Vertrauensbasis zum Opfer geschaffen und diesem Hilfe und Schutz zugesichert (vgl. ebd., S. 108).

Nach dem Erstverhalten (Phase 1) beginnt die Hauptintervention (Phase 2) mit der Bestimmung von Zielen, dem Klären von Unterstützungsbedarfen und Maßnahmen, dem Festlegen der nächsten Handlungsschritte und der Abwägung, welche Personengruppen einbezogen werden, was insgesamt Schritt 4 der Strategie entspricht (vgl. ebd., S. 108f). Schulinterne und evtl. auch außerschulische Kooperationspartner werden einbezogen (Schritt 5) und das vorgefallene Bullying in Gesprächen mit den involvierten Personen nach Bedarf auf Individual- oder Gruppenebene oder auch mit allen – auf Klassenebene – aufgearbeitet (Schritt 6) (vgl. ebd., S. 111ff). Schritt 7 umfasst das Hinzuziehen von ausgewählten MitschülerInnen oder auch der ganzen Klasse zur Unterstützung und Mitarbeit im Interventionsprozess (vgl. ebd., S. 113). Die Interventionsphasen werden dabei durchgängig von der Lehrperson begleitet, um alle Beteiligten bei der Umsetzung der Maßnahmen zu unterstützen sowie Maßnahmen ggf. modifizieren zu können und das Bullying nachhaltig zu beenden (Schritt 8) (vgl. ebd., S. 114f).

In Phase 3, dem Nachbereiten und der Erfolgskontrolle, wird erneut das Gespräch mit den Beteiligten gesucht (Schritt 9), um die Wirksamkeit der Intervention zu prüfen und bei Bedarf noch weitere Maßnahmen zu überlegen (vgl. ebd., S. 117). Hat die Intervention ihre Ziele erreicht, werden in einem letzten Schritt präventive Anschlussmaßnahmen ergriffen, um die „Nachhaltigkeit der Intervention zu sichern und weiteren Mobbing-Fällen vorzubeugen“ (ebd.).

Ein Einwand gegen interventionistische Maßnahmen lautet, dass dadurch Bullying nur aus dem schulischen Raum oder dem Sichtfeld der Lehrperson, in andere Erscheinungsformen, wie z.B. Cyberbullying, verdrängt wird (vgl. Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011, S. 407). Aus diesem Grund scheint es notwendig präventive und interventionistische Maßnahmen zu verbinden, um wirksam gegen Bullying vorgehen zu können.

1.3.3 Maßnahmenebenen

Eine andere Möglichkeit der Annäherung an Maßnahmen gegen Bullying basiert auf den unterschiedlichen Ebenen, an denen diese ansetzen können, wobei auch hier unterschiedliche Möglichkeiten der Klassifikation vorliegen. Scheithauer et al. (2003, S. 126ff) führen beispielsweise die Unterscheidung nach kontext- und personenorientierten Maßnahmen, nach Mikro-, Meso- und Makroebenen, nach Schule, Klasse und Schüler, nach moralischen, legalistischen und humanistischen Ansätzen oder nach Mehr-Ebenen-Konzepten (die mehrere der genannten Ebenen verbinden) an. Für interventionistisch ausgerichtete Maßnahmen unterscheiden Wachs et al. (2016, S. 135) den helfer-/peerorientierten Typus und den eher konfrontativen Typus. Helfer-/peerorientierte Maßnahmen setzen darauf, durch das Aktivieren intrinsischer Faktoren, SchülerInnen in den Interventionsprozess einzubinden, während bei konfrontativen Maßnahmen dem Täter gegenüber „Verhaltenskritik geübt und klar aufgezeigt wird, dass durch das gezeigte Verhalten eine Grenze erreicht ist und eine weitere Verletzung der Regeln nicht geduldet wird“ (ebd.).

Weiters unterscheiden sich Maßnahmen danach, ob sie eine theoretische Begründung auf Basis empirischer Befunde aus der Bullying-Forschung aufweisen, diese Begründung allein auf Befunden zu risikoerhöhenden Bedingungen aggressiven oder gewalttätigen Verhaltens beruht oder ob die Maßnahmen keinen empirischen Bezug aufweisen (vgl. Scheithauer et al., 2003, S. 132). Daraus erwächst für den Vergleich in Teil 2 die Frage *nach der Art der theoretischen bzw. empirischen Fundierung der Anti-Bullying-Maßnahmen Strategien*.

Die Unterscheidung der Maßnahmen nach Makro-, Meso- und Mikroebene soll als Beispiel dienen, um einige konkrete Maßnahmen gegen Bullying vorzustellen. Mit der *Makroebene* wird die schulweite Struktur (d.h. die unterschiedlicher Personengruppen, die Organisationsstruktur der Schule aber auch die räumlichen Gegebenheiten) bezeichnet, sowie die Schulpolitik und Schulordnung (vgl. ebd., S. 128). Konkrete Maßnahmen sind beispielsweise die Vernetzung verschiedener Gruppen, das Etablieren eines positiven Schulklimas, „architektonische Veränderungen, Aus-, Weiter-, Fortbildung des Schulpersonals mit dem Anspruch der Erhöhung der pädagogischen Kompetenz“ oder „Anti-Bullying-Präambeln mit einem Minimalkonsens über Werte, Normen und Regeln“ (ebd.). Ebenfalls zur Makroebene gezählt werden allgemeine Maßnahmen, „wie der Aufbau eines anonymen Kontakttelefons, das Entschärfen von ‚kritischen‘ Plätzen und eine

verbesserte Pausenaufsicht, die übergreifende Einführung von Mediationsverfahren und kooperative Schlichtungsprogramme“ (ebd.).

Die *Mesoebene* umfasst klasseninterne Maßnahmen, wie z.B. „eine curricular und interaktive Behandlung des Themas Bullying, das Aufstellen von verbindlichen Klassenregeln gegen Bullying, das Etablieren eines angemessenen Klassenklimas, das gemeinsame Einüben von Deeskalationsstrategien, themenbezogene Klassengespräche, Rollenspiele, [...] die Bestimmung von Kontaktpersonen, Projektarbeiten, [...] sowie Elternabende“ (ebd.).

Schließlich wird auf der *Mikroebene* auf die Unterstützung der Individuen fokussiert. Dazu zählen beispielsweise „persönliche Sensibilisierung, angemessene Sanktionen, Schadenswiedergutmachung, verhältnismäßige Erziehungs- oder Ordnungsmaßnahmen, individuelle Hilfestellungen für Täter, Erlernen angemessener Reaktionen und Verhaltensweisen bei Viktimisierungserlebnissen [...], Formung bestimmter Einstellungen, Verhaltensweisen und Emotionen bei allen Beteiligten, Stärkung individueller Verarbeitungs- und Problemlösekompetenzen [...] und psychologische Beratung“ (ebd.).

Wachs et al. (2016, S. 172) betonen, dass sich nach derzeitigem Forschungsstand Mehr-Ebenen-Konzepte gegenüber Programmen, die nur auf einer Ebene (beispielsweise auf individueller Ebene) ansetzen, als effektiver erwiesen haben, weshalb Mehr-Ebenen-Konzepte zu bevorzugen sind.

Bezüglich des Vergleichs der Anti-Bullying-Strategien werden somit weiters die folgenden Fragen aufgegriffen: *Welche Maßnahmen sind in der Strategie vorgesehen und auf welcher/welchen Ebene/n setzen die Maßnahmen der Strategie an?* Damit in Zusammenhang steht auch die Fragen, *welche Personen(gruppen) mit der Umsetzung der Maßnahmen betraut sind*, da diese Aufgabenzuteilung auch Hinweise darüber liefert, welche Ebenen mit der Strategie erreicht werden sollen.

1.3.4 Anti-Bullying-Strategien

Ausgehend von Olweus' Anti-Bullying-Programm (vgl. Olweus, 1993) in Norwegen, das auch in andere Länder in Europa sowie in die USA „exportiert“ wurde (vgl. Scheithauer et al., 2003, S. 164) gibt es mittlerweile zahlreiche Versuche, Bullying entgegen zu wirken. In den meisten Fällen vereinen diese „Strategien“ oder

„Programme“³⁸ Prävention und Intervention, wobei der Fokus, je nachdem aus welchen Wissenschaftsdisziplinen heraus sie entwickelt wurden, anders gelagert ist (vgl. ebd., S. 126).

In der Fachliteratur fehlt bislang eine durchgängige Definition von „Anti-Bullying-Strategien“ bzw. eine Unterscheidung von Anti-Bullying-Strategie und (einzelnen) Anti-Bullying-Maßnahmen, es scheint aber naheliegend, dass Anti-Bullying-Strategien Prävention und Intervention vereinen, auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen, mehrere Maßnahmen vereinen und auf eine langfristige und nachhaltige Reduktion von Bullying ausgerichtet sind. Anti-Bullying-Strategien können somit auch als schulweite Mehr-Ebenen-Programme verstanden werden, die sich Scheithauer et al. (2003) zufolge dadurch auszeichnen, dass sie multimodal und multimethodal vorgehen. „Ein schulweiter Aktionsplan zur Eindämmung von Bullying bezieht sich somit nicht nur auf den/die Täter und das/die Opfer, Bullying wird vielmehr als ein *gemeinsames/schulweites Problem* aller direkt und indirekt schulbeteiligten Personengruppen (und der zugrunde liegenden strukturellen Bedingungen) angesehen, die in passender Weise durch spezifische Maßnahmen anzusprechen sind“ (vgl. ebd., S. 155, Hervorh. im Orig.). Dabei sind der Einbezug „aller administrativen, politischen, pädagogischen und psychologischen Ressourcen“ (ebd., S. 189) ebenso wie der direkte präventive als auch interventionistische Eingriff „am Ort des Geschehens mit allen Beteiligten“ (ebd.) hervorzuheben und eine interdisziplinäre Zusammenarbeit, die die jeweiligen „Wirklichkeitsausschnitte“ der unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen aufeinander bezieht, anzustreben (vgl. ebd.).

Die Wirksamkeit von Anti-Bullying-Strategien steht darüber hinaus in engem Zusammenhang mit der Qualität ihrer Implementierung. In Anlehnung an Wachs et al. (2016, S. 163f) können dazu einige relevante Faktoren zusammengefasst werden:

- Der Stellenwert von Bullying-Prävention und -Intervention in der Schulpolitik und die damit in Verbindung stehenden finanziellen Mittel

³⁸ Auch wenn die Begriffe „Strategie“ und „Programm“ in der Fachliteratur (und auch in dieser Arbeit) großteils synonym verwendet werden, wird der Begriff Strategie als Bezeichnung für die verglichenen nationalen Maßnahmenkomplexe zur Reduktion von Bullying in dieser Arbeit bevorzugt. Da in Zusammenhang mit Bullying von einer grundsätzlichen Unvorhersehbarkeit von menschlichem Handeln und Verhalten ausgegangen werden muss, ergibt sich die Notwendigkeit der flexiblen Reaktion bzw. Modifikation einzelner Maßnahmen oder Handlungsschritte im Hinblick auf das gesetzte Ziel. Der Begriff „Strategie“ scheint dabei stärker auf ein angestrebtes Ziel zu verweisen, als der Begriff „Programm“, der den Eindruck erweckt, dass eher die einzelnen Handlungsschritte im Vordergrund stehen.

- Die Einsicht der Durchführenden in die Notwendigkeit einer Anti-Bullying-Strategie, der Glaube an die Nützlichkeit einer Strategie sowie ausreichende Fähigkeiten der Durchführenden für die Umsetzung der Strategie
- Die Vereinbarkeit der Anti-Bullying-Strategie mit den Bedürfnissen der Zielgruppe bzw. die Möglichkeit, einzelne Maßnahmen entsprechend anzupassen
- Organisationale Kapazität in dem Sinne, dass Anti-Bullying-Strategien in den Schulalltag integriert werden können und dass der Arbeitsstil innerhalb der Schule angemessen ist (z.B. ein hohes Maß an Vertrauen, eine offene Kommunikation zwischen den Akteuren und ein klarer Führungsstil der Verantwortlichen)
- Ein Unterstützungssystem mit fachlichen Schulungen sowie einem supervisorischen Angebot für jene, die mit der Durchführung der Maßnahmen betraut sind

Beim Vergleich der Anti-Bullying-Strategien soll deshalb auch die Qualität der Implementierung analysiert werden. Einige der angeführten Faktoren, wie beispielsweise die finanziellen Mittel in Verbindung mit den Strategien oder der Glaube an die Nützlichkeit der Strategie können im Rahmen dieser Arbeit nicht untersucht werden. Es soll jedoch danach gefragt werden, *wie die Anti-Bullying-Strategien in den Schulalltag integriert werden, ob einzelne Maßnahmen entsprechend angepasst werden können, ob jenen die mit der Umsetzung der Strategie betraut sind, ein entsprechendes Unterstützungssystem zur Verfügung steht und schließlich wie die Implementierung in den Schulen vorgesehen ist und in welchem Ausmaß die Strategien bereits implementiert sind.*

Hinsichtlich der Qualitätsebenen von Anti-Bullying-Strategien lässt sich in Anlehnung an Scheithauer et al. (vgl. ebd., S. 133) differenzieren, ob empirische Evaluationen der gesamten Strategie im Schulkontext und evtl. in verschiedenen Settings (z.B. unterschiedlichen Schulformen) oder in unterschiedlichen Kulturkreisen vorliegen, was von einer höheren Qualitätsebene zeugt, als wenn Evaluationen nur in Vorstufen, z.B. von einzelnen Maßnahmen oder in Pilotstudien vorliegen, oder wenn bislang überhaupt keine Angaben zur Wirkung gemacht werden können. Daraus ergibt sich als weitere Frage für den Vergleich der österreichischen und finnischen Anti-Bullying-Strategien, *ob Wirksamkeitsstudien zur Strategie oder den enthaltenen Maßnahmen vorliegen, und zu welchen Ergebnissen diese gekommen sind.* In

diesem Zusammenhang interessiert auch die Frage, *wie die beiden Strategien in der Fachliteratur rezipiert werden.*

Abschließend soll noch auf die Frage nach der Rechtfertigung von Maßnahmen gegen Bullying hingewiesen werden, die besonders aus bildungswissenschaftlicher Perspektive interessant erscheint.

Die Notwendigkeit für Anti-Bullying-Strategien wird oftmals mit einer vorhandenen Bullying-Problematik in den Schulen begründet. Es wird also von einem empirisch erfassbaren Ist-Zustand (Bullying-Häufigkeit) auf den Soll-Zustand (Reduktion von Bullying) geschlossen. Damit wird ausgeblendet, dass sich die Forderung nach einer Reduktion von Bullying aus der *Unerwünschtheit* von Bullying ergibt, die wiederum unterschiedlich begründet werden kann (z.B. damit, dass sich Bullying negativ auf die involvierten SchülerInnen auswirkt, oder eine kinderrechteverletzende Praxis darstellt), wobei auch diese Begründungen Werturteile beinhalten. Es scheint, als würde besonders von psychologischer Seite versucht, diese (immer auch) normative Begründung von Anti-Bullying-Strategien, zu verdecken. Hiermit kann wiederum ein Unterschied in der psychologischen Beschäftigung mit Bullying und der bildungswissenschaftlichen Reflexion des Themas aufgezeigt werden.

1.4 Bullying in Österreich und Finnland

In diesem Kapitel wird auf die Erhebung von Bullying, auf die Bullyingraten in Österreich und Finnland sowie auf Forschungsschwerpunkte zum Thema Bullying in der Schule in beiden Ländern eingegangen.

Auch wenn in Österreich die öffentliche Kenntnisnahme und Debatte zu den relativ hohen Bullyingraten über die letzten Jahre hinweg größtenteils ausgeblieben ist, scheinen sie doch unter anderem ausschlaggebend für die Entwicklung der nationalen Anti-Bullying-Strategie gewesen zu sein (vgl. Spiel & Strohmeier, 2007, S. 8ff). Mit der nachfolgenden Darstellung der, auf den Ergebnissen der *Health Behaviour in School-Aged Children* Studien basierenden, Bullying-Häufigkeiten, soll somit ein Überblick über die aktuelle Situation und die Entwicklung über die letzten Jahre gegeben werden, insbesondere im Vergleich zu den niedrigeren finnischen Bullyingraten.

Bezüglich der Forschungsschwerpunkte in Österreich und Finnland³⁹ kann kein Anspruch auch Vollständigkeit erhoben werden. Es soll jedoch ein Eindruck vermittelt werden, welche Themen in den jeweiligen Ländern im Vordergrund stehen.

1.4.1 Erhebung von Bullying

Für die Erfassung von Bullying in der Schule haben sich verschiedene Erhebungsmethoden, die auch hinsichtlich der herangezogenen Informantengruppen differieren, als geeignet erwiesen, wobei alle Verfahren jeweils Vor- und Nachteile mit sich bringen.

Am weitesten verbreitet ist der Einsatz von Fragebögen, wobei diese sowohl Selbstberichte der Erfahrungen auf Täter- und Opferseite als auch Erfahrungen mit Bullying von Peers, dem Schulpersonal oder Familienangehörigen liefern können (vgl. Scheithauer et al., 2003, S. 101ff; Smith, 2014, S. 36ff). Zu den Vorteilen von Fragebogenerhebungen zählt, dass „[v]on einer großen, wohldefinierten und mitunter repräsentativen Schülerstichprobe [...] kostengünstig in kurzer Zeit Informationen über das Ausmaß von Bullying“ (Scheithauer et al., 2003, S. 103) erhalten werden und die garantierte Anonymität zu ehrlichen Antworten beiträgt. Darüber hinaus erwartet man sich von den Aussagen der SchülerInnen die größte Authentizität, da sie am ehesten mit dem relevanten Wissen ausgestattet sind unter anderem deshalb, weil Bullying oft in Abwesenheit von Schulpersonal oder Familienangehörigen stattfindet (vgl. ebd., S. 103f). Als Nachteil von Fragebögen gilt die eingeschränkte Einsatzmöglichkeit bei jüngeren Kindern, bedingt durch die begrenzte kognitive Verarbeitungskapazität und Aufmerksamkeit sowie Erinnerungs- und Zuordnungsfähigkeit bzw. die Notwendigkeit das Verfahren an das kognitive Entwicklungsniveau anzupassen. Ein weiteres Problem besteht darin, dass gerade beim Thema Bullying mit Antworten zu rechnen ist, die sich tendenziell an der sozialen Erwünschtheit orientieren oder auch auf einer verzerrten Selbsteinschätzung beruhen (vgl. ebd., S. 105).

Eine zweite zentrale Erhebungsmethode stellen Nominierungsverfahren dar, wobei diese besonders zur Erfassung von relationalem oder indirekten Bullying

³⁹ Für Finnland kommt erschwerend hinzu, dass einerseits durch die vorliegende Sprachbarriere, sowie andererseits durch Einschränkungen im Zugang zu den finnischen Hochschulschriften nur ein sehr beschränkter Einblick in aktuelle Forschungsschwerpunkte möglich ist.

herangezogen werden (vgl. ebd., S. 106; Smith, 2014, S. 57ff). Auf Basis von Selbst-, Peer- oder Lehrernominierungen sind aus einer Gruppe von Personen (z.B. der Schulklasse), diejenigen auszuwählen, auf die bestimmte Charakteristika zutreffen oder die eine bestimmte Rolle in Bullying-Situationen einnehmen. Meistens werden die Nominierungsverfahren in der Gleichaltrigengruppe, also auf Basis der Peers, eingesetzt. Damit kann beispielsweise der Grad erfasst werden, in dem ein Kind in die Gruppe integriert ist oder von der Gruppe zurückgewiesen wird oder inwieweit es von der Gruppe als Bullying-Täter oder -Opfer aufgefasst wird.

Auch wenn dieses Verfahren meistens keine Auskunft über das Ausmaß von Bullying liefert (da üblicherweise nicht gefragt wird, wie oft jemand als Täter oder Opfer auftritt bzw. über welchen Zeitraum jemand der Täter- oder Opferrolle zugeordnet werden kann), bieten Nominierungsverfahren eine gute Reliabilität, indem die Rollenzuordnung durch mehrere Informanten vorgenommen wird, die wiederum über ein besseres Verständnis für die Gruppe und deren soziale Normen verfügen, als Lehrende oder Außenstehende. (Vgl. Scheithauer et al., 2003, S. 107ff; Smith, 2014, S. 57f) Das Nominierungsverfahren weist allerdings auch einige Nachteile auf, unter anderem den auf Klassenebene begrenzten Informationsgehalt oder einen ungewollten Etikettierungsprozess, der „einer Person anhaften und zu Diskriminierung und Stigmatisierung mit negativen Auswirkungen“ führen kann (Scheithauer et al., 2003, S. 109).

Weitere Erhebungsmethoden, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen wird, sind Interviews, Fokusgruppen, Tagebücher, bildgetragene Erfassungsstrategien, Beobachtungen oder Lehrer- bzw. Elternberichte (vgl. ebd., S. 107ff; Smith, 2014, S. 57f). Die unterschiedlichen Erhebungsmethoden, Erhebungszeiträume oder Bezugszeiträume sowie unterschiedliche Stichproben (sowohl hinsichtlich Alter, Schulform oder sozialer Herkunft, wie auch hinsichtlich der Stichprobengröße bzw. Repräsentativität) können erklären, warum die Zahlen zur Verbreitung von Bullying in der Schule zum Teil unterschiedlich ausfallen (vgl. Wachs et al., 2016, S. 39f).

Im historischen Überblick wurde bereits beschrieben, dass seit den 1990er Jahren internationale Forschungsprogramme zu Bullying in der Schule zugenommen haben. Dafür wurden Erhebungsmethoden notwendig, die vergleichbare Daten zu den Bullying-Raten in den einzelnen Ländern liefern.

Für den Vergleich der österreichischen und finnischen Bullyingraten werden die Ergebnisse der *Health Behaviour in School-Aged Children* (kurz: HBSC) Studie der

World Health Organization (WHO) herangezogen. Die HBSC Studie erhebt alle 4 Jahre in mittlerweile 45 Ländern Europas und Nordamerikas Daten zur Gesundheit, dem Wohlbefinden dem sozialen Umfeld und dem Gesundheitsverhalten von 11-, 13- und 15-jährigen Buben und Mädchen (vgl. HBSC-Homepage, S. About HBSC⁴⁰). Die Untersuchungen sind methodisch vergleichbar, auch wenn sie von wechselnden Forscherteams durchgeführt werden, wodurch die gewonnenen Daten sowohl für einen zwischenstaatlichen Vergleich, als auch für die Analyse von Trends über mehrere Jahre herangezogen werden können. (Vgl. HBSC-Homepage, S. Methods⁴¹)

Die Datenerhebung erfolgt in den Schulklassen durch einen internationalen Standardfragebogen, der sich an der Bullying-Definition von Olweus orientiert. Den SchülerInnen wird eine Beschreibung⁴² von Bullying vorgelegt und anschließend gefragt, wie oft sie in den letzten paar Monaten Opfer oder Täter von Bullying waren. Die Antwortmöglichkeiten liegen zwischen Null und mehrmals pro Woche, wobei in den Ergebnissen der HBSC-Studien ausgewiesen wird, wie viel Prozent der 11-, 13- und 15-jährigen mindestens zwei bis drei Mal in den letzten paar Monaten Opfer oder Täter von Bullying war. Grundsätzlich konnten die HBSC-Studien dabei unter anderem Geschlechterunterschiede (wie beispielsweise die höheren Opfer und Täter-Häufigkeiten bei Buben) oder Altersunterschiede (wie beispielsweise die mit dem Alter ansteigenden Täterzahlen) feststellen. (Vgl. Craig & Harel, 2004; Currie et al., 2008; Molcho, 2012; Walsh & Cosma, 2016) Wie bereits erwähnt, werden seit der HBSC-Studie 2016 auch Daten zu Cyberbullying erhoben, allerdings bislang nur die Opferraten in den jeweiligen Altersgruppen. In dieser ersten Erhebung zeigten sich keine signifikanten Geschlechts- oder Altersunterschiede bei den Opfer-Häufigkeiten (vgl. Walsh & Cosma, 2016, 207ff).

Problematisch erscheint an den HBSC-Studien jedoch, dass sich der operationalisierte Begriff von Bullying nicht entsprechend der Fortschritte in der

⁴⁰ <http://www.hbsc.org/about/index.html> [25.07.2016]

⁴¹ <http://www.hbsc.org/methods/index.html> [25.07.2016]

⁴² Folgende Beschreibung von Bullying liegt der anschließenden Befragung zu Grunde: „*We say a student is being bullied when another student, or a group of students, say or do nasty and unpleasant things to him or her. It is also bullying when a student is teased repeatedly in a way he or she does not like or when he or she is deliberately left out of things. But it is not bullying when two students of about the same strength or power argue or fight. It is also not bullying when a student is teased in a friendly and playful way.*“ (vgl. Walsh & Cosma, 2016, S. 197, Hervorh. im Orig.)

theoretischen Modellierung verändert hat oder zumindest erweitert wurde. Dadurch bleiben beispielsweise andere an Bullying beteiligte Personengruppen (vgl. Kap. 1.2.3), wie z.B. Assistenten oder Verstärker des Täters (die sich selbst evtl. nicht direkt als Täter verstehen, aber auf das Opfer eine ähnliche Wirkung haben) von der Erhebung unberücksichtigt.

1.4.2 Bullyingraten und Forschungsschwerpunkte in Österreich

Den HBSC-Studien zufolge sind die Bullyingraten in Österreich erschreckend hoch. Die Erhebungen der HBSC-Studie 2004 in den Jahren 2001/02 zeigten, dass Österreich unter allen 35 untersuchten Ländern bei den Täter-Häufigkeiten im obersten Viertel lag. Hervorzuheben sind dabei die Ergebnisse der 13- und 15-Jährigen: hier lag Österreich unter den drei Ländern mit den höchsten Raten; bei den 15-Jährigen sogar an zweiter Stelle hinter Litauen (29,7% der befragten Buben gaben an, selbst Bully gewesen zu sein). Die Ergebnisse zur Opfer-Seite sind nicht weniger bedenklich – auch hier findet sich Österreich bei den 13- und 15-jährigen im obersten Viertel der untersuchten Länder (15,4% der 15-jährige Buben gaben an in den letzten Monaten mindestens 2 Mal Opfer von Bullying gewesen zu sein). (Vgl. Craig & Harel, 2004) Nach einem leichten Rückgang der Täter- und Opfer-Häufigkeiten in den Erhebungsjahren 2005/06 (vgl. Currie et al., 2008), konnte die HBSC-Studie 2012 abermals einen Anstieg vermerken, da Österreich in allen drei Altersgruppen und sowohl hinsichtlich der Täter als auch der Opfer-Zahlen im obersten Viertel lag (19% der 15-jährige Buben gaben an in den letzten Monaten mindestens zwei Mal Opfer von Bullying gewesen zu sein, bzw. 32% gaben an, selbst Bully gewesen zu sein). (Vgl. Molcho, 2012) Wie in Abbildung 2 veranschaulicht, zeigt sich zwar, dass in der Erhebung 2013/14 ein Rückgang der Täter- und Opfer-Häufigkeiten der 15-jährigen Buben zu verzeichnen ist, jedoch liegen die Werte nach wie vor über dem Durchschnitt der 42 untersuchten Länder (vgl. Walsh & Cosma, 2016).

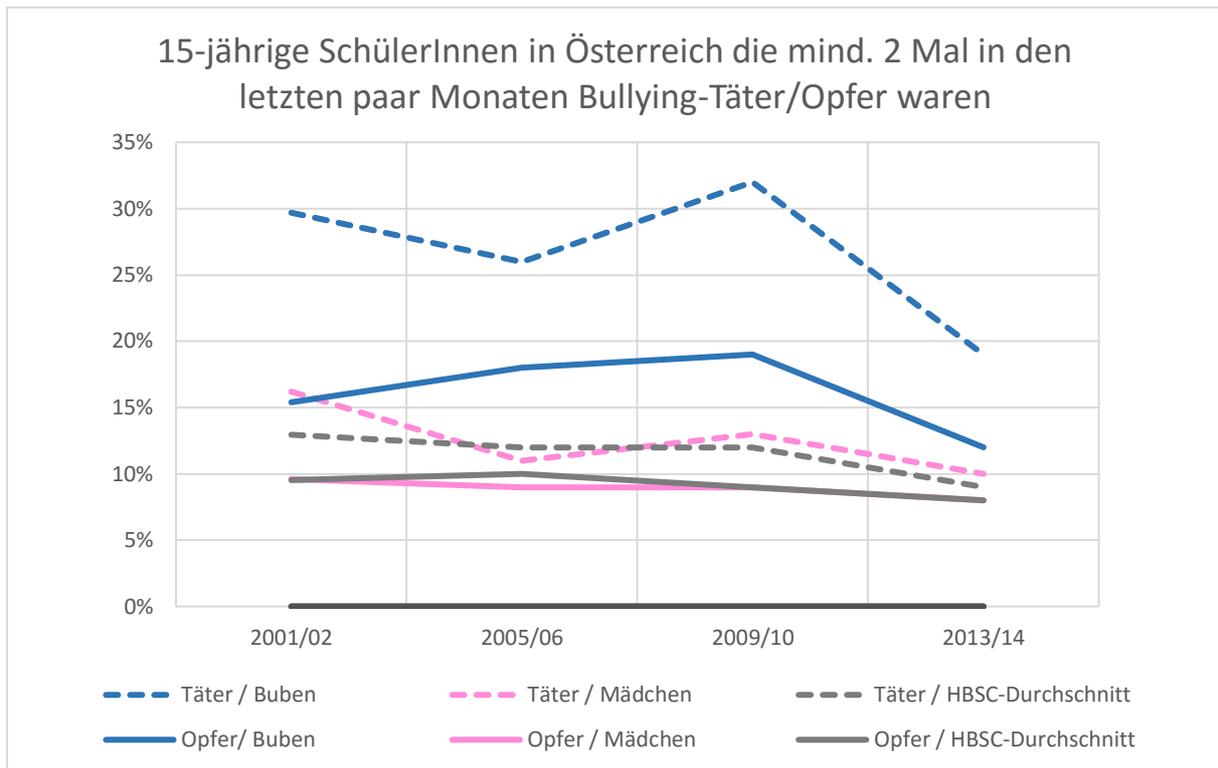


Abbildung 2: Bullyingraten in Österreich (15-jährige)⁴³ (vgl. Craig & Harel, 2004; Currie et al., 2008; Molcho, 2012; Walsh & Cosma, 2016).

In den ersten Erhebungen zu Cyberbullying lag Österreich in allen Altersgruppen knapp unter dem HBSC-Durchschnitt von 3%, wobei die Cyberbullyingraten insgesamt niedriger sind als die von „traditionellem“ Bullying (vgl. Walsh & Cosma, 2016).

Hinsichtlich der Forschungsschwerpunkte zum Thema Bullying in der Schule finden sich in Österreich vorrangig Arbeiten zu speziellen Teilbereichen, wie zum Zusammenhang von Bullying und multikulturellen Differenzen (vgl. Strohmeier, Atria & Spiel, 2005a; Strohmeier, Spiel & Grading, 2008) oder zum „Wiener Sozialen Kompetenzprogramm“ (kurz WiSK), das im Rahmen der nationalen Anti-Bullying-Strategie entwickelt und implementiert wurde. Diesbezüglich entstanden Evaluationen, z.B. zu den Auswirkungen des Grades der Genauigkeit bei der Einführung von WiSK und der Empfänglichkeit der Lehrpersonen auf den Erfolg des Programms (vgl. Schultes, Stefanek, van de Schoot, Strohmeier & Spiel, 2014) oder zur Prävention von Cyberbullying durch WiSK (vgl. Grading, Yanagida, Strohmeier & Spiel, 2015 & 2016)

Wie bereits in Kapitel 1.2.1 und 1.2.3 erwähnt, sind um die Forschergruppe Atria, Strohmeier und Spiel Studien zur Relevanz der Schulklasse für die Prävalenz von

⁴³ Siehe auch Tabelle 8 im Anhang.

Bullying und Viktimisierung entstanden (vgl. Atria, Strohmeier & Spiel, 2005 & 2007a). Die Erhebung mittels Selbstberichten und Peer-Nominierung in 86 österreichischen Schulklassen ergab, dass die Bullying- und Viktimisierungsraten zwischen den Klassen stark variieren (zw. 0% und 54%), was die Relevanz der Schulklasse als sozialem Kontext für das Auftreten von Bullying unterstreicht (vgl. Atria, Strohmeier & Spiel, 2007a, S. 382).

Unter den Qualifikationsarbeiten an der Universität Wien gibt es bereits mehrere Arbeiten, die das Thema Bullying mit verschiedenen Schwerpunkten aufgreifen, wie Cyberbullying durch Facebook (vgl. Dietachmayr, 2011), Cyber-Mobbing als verletzender sprachlicher Akt im Sinne Judith Butlers (Luckner, 2012), Mobbing im Unterrichtsfach Bewegung und Sport (vgl. Kraushofer, 2014) und die Rolle der Lehrpersonen bei Bullying in der Schule (vgl. Sulzbacher, 2014). Darüber hinaus finden sich einige Qualifikationsarbeiten, die Bullying aus unterschiedlichen disziplinären Perspektiven betrachten. Aus religionspädagogischer Perspektive diskutiert beispielsweise Susanne Uhl (2011) die Prävention und Intervention bei Bullying. Kommunikationswissenschaftliche Arbeiten finden sich vorrangig zum Thema Cyberbullying mit variierenden thematischen oder methodischen Schwerpunktsetzungen z.B. Cyberbullying unter Jugendlichen (vgl. Amberger, 2011), Cyberbullying am Beispiel von Facebook (vgl. Dietachmayr, 2011) oder eine qualitative Untersuchung zu Cyberbullying unter Jugendlichen (vgl. Schuster, 2011). In thematischem Zusammenhang ist auch die Dissertation von Petra Gradinger (2010) zu nennen, die sich Cyberbullying aus psychologischer Perspektive widmet. Unter den bildungswissenschaftlichen Arbeiten findet sich die Diplomarbeit von Henriette Brunner (2006) zum Phänomen Mobbing in der Schule und möglichen Entstehungsbedingungen, Einflussfaktoren sowie Interventionsmaßnahmen, die Diplomarbeit von Bianca Köpf (2012), die Mitschülerrollen bei Bullying in der Schule im Zusammenhang mit dem sozialen Status innerhalb der Klasse untersuchte, oder die bereits weiter oben genannten Arbeiten von Christine Sulzbacher (2014) und Katharina Luckner (2012).

Zum Thema Cyberbullying finden sich in Österreich darüber hinaus einige empirische Forschungsarbeiten, wie beispielsweise zur Definition und Messung von Cyberbullying (vgl. Gradinger, Strohmeier & Spiel, 2010) oder zum Zusammenhang von Cyber-Viktimisierung und Popularität (vgl. Gradinger, Strohmeier, Schiller, Stefanek & Spiel, 2012). Auf jene Forschungsarbeiten, die auch in Zusammenhang

mit der österreichischen Anti-Bullying-Strategie stehen, wird in Teil 2 näher eingegangen.

Auffallend ist, dass die mit Bullying befassten Forschungsarbeiten vorrangig einen psychologischen Fokus aufweisen, was auf die disziplinäre Verortung der WissenschaftlerInnen zurückzuführen ist. Jene disziplinäre Vielfalt, die mit den Qualifikationsarbeiten angelegt wird, scheint sich bislang nicht in umfassender ausgerichteten Arbeiten fortgesetzt zu haben.

1.4.3 Bullyingraten und Forschungsschwerpunkte in Finnland

Die Bullyingraten in Finnland liegen in den letzten vier HBSC-Studien größtenteils unter dem Durchschnitt der untersuchten Länder (vgl. Craig & Harel, 2004; Currie et al., 2008; Molcho, 2012; Walsh & Cosma, 2016). Nachdem die Bullyingraten in der Untersuchung 2001/02 bereits in der unteren Hälfte der untersuchten Länder angesiedelt waren (auf Täter-Seite mit einem Maximum von 11,1% bei den 15-jährigen Buben und auf Opfer-Seite mit einem Maximum von 13,2% bei den 11-jährigen Buben), sanken diese in der darauffolgenden Erhebung noch weiter, und Finnland fand sich bei fast allen Altersgruppen im untersten Viertel der 41 teilnehmenden Länder (vgl. Craig & Harel, 2004; Currie et al., 2008). Am niedrigsten waren in der HBSC-Studie 2008 die Häufigkeiten bei den 15-jährigen Tätern, wo sich Finnland mit 2% Mädchen und 8% Buben, die in den letzten paar Monaten mindestens zwei Mal Bullying-Täter waren, an viertletzter Stelle befindet (vgl. Currie et al., 2008). In der Erhebung 2009/10 zeigte sich ein Anstieg der Bullyingraten in Finnland, sowohl bei den Opfer- als auch bei den Täter-Häufigkeiten, während der HBSC-Durchschnitt bei allen Altersgruppen entweder gleich blieb oder um bis zu 2% sank. Bei den 13-Jährigen lässt sich dieser Anstieg besonders deutlich sehen (vgl. Abbildung 3), da hier die Zahl jener Buben, die angaben, Bullying-Täter gewesen zu sein, von 6% auf 11% stieg.

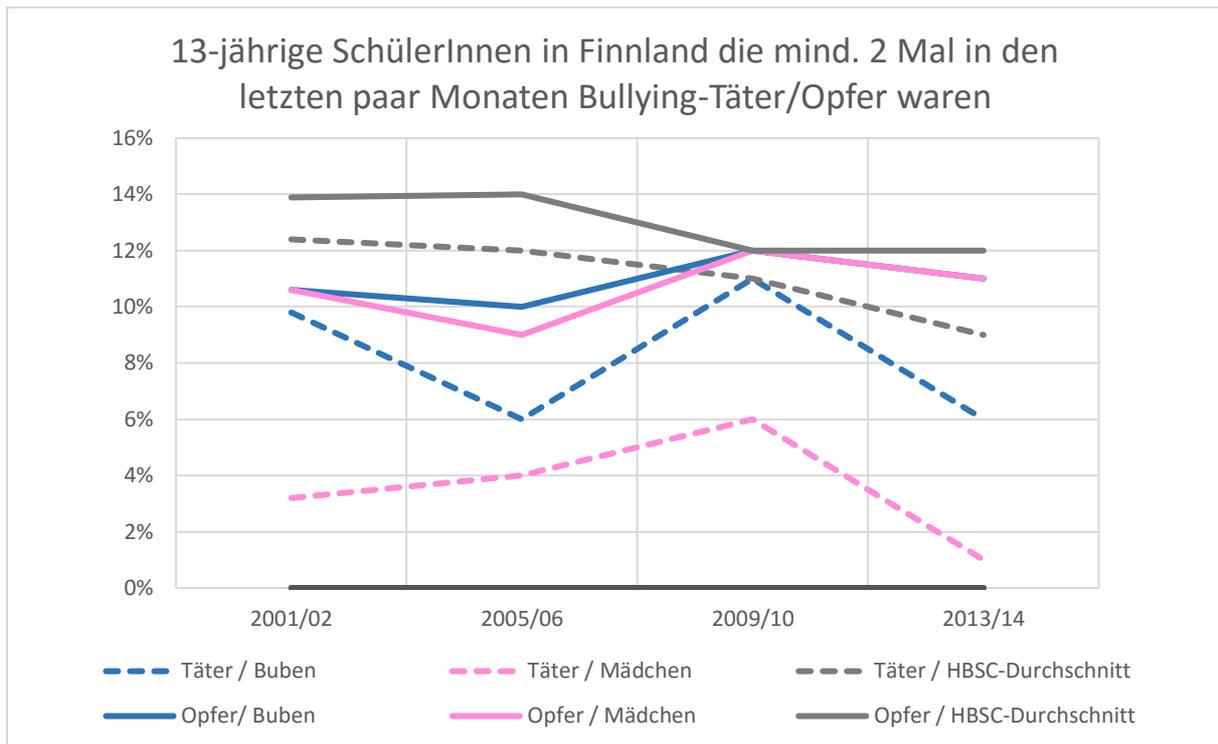


Abbildung 3: Bullyingraten in Finnland (13-jährige)⁴⁴ (vgl. Craig & Harel, 2004; Currie et al., 2008; Molcho, 2012; Walsh & Cosma, 2016).

In der letzten HBSC-Studie sanken die Täter-Häufigkeiten in Finnland wieder und lagen bei den 11- und 13-jährigen im untersten Viertel der untersuchten Länder. Die Opfer-Häufigkeiten sind zwar insgesamt unter dem HBSC-Durchschnitt, allerdings zeigen sich innerhalb der Altersgruppen und Geschlechter unterschiedliche Trends. Bei den 11-jährigen Buben, sowie bei den 15-jährigen Mädchen stiegen die Opferraten um 1%, bei den 15-jährigen Buben blieben die Opfer-Häufigkeiten im Vergleich zur vorhergehenden Studie auf gleichen Niveau und bei allen andern Gruppen konnte ein Rückgang um 1% verzeichnet werden. (Vgl. Walsh & Cosma, 2016).

In den Erhebungen zu Cyberbullying lag Finnland, wie Österreich, bei allen Altersgruppen knapp unter dem HBSC-Durchschnitt von 3% (vgl. ebd.).

Bezüglich der finnischen Forschungsschwerpunkte zum Thema Bullying in der Schule wird die Relevanz der nationalen Anti-Bullying-Strategie durch die Vielzahl der darauf bezogenen Evaluationen und weiterführenden Forschungsarbeiten deutlich. Darunter finden sich Arbeiten beispielsweise zu den Effekten von KiVa auf

⁴⁴ Siehe auch Tabelle 10 im Anhang.

unterschiedliche Bullying-Formen (vgl. Salmivalli, Kärnä, Poskiparta, 2011; Williford, Elledge, Boulton, DePaolis, Little & Salmivalli, 2013), zu den Auswirkungen auf Lehrpersonen (Ahtola, Haataja, Kärnä, Poskiparta & Salmivalli, 2012) oder umfangreiche Evaluationen des Programms (Kärnä, Voeten, Little, Alanen, Poskiparta & Salmivalli, 2013; Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Kaljonen & Salmivalli, 2011). Auf diese Arbeiten wird in Teil 2 näher eingegangen.

Der in Kapitel 1.2.3 vorgestellte Participant Role Ansatz von Salmivalli und ihrem Team muss ebenfalls zu den Forschungsschwerpunkten und -leistungen in Finnland gezählt werden, da seine Entwicklung auf einer Reihe von Studien basiert, die in Finnland zwischen 1996 und 1998 durchgeführt wurden. Diese Studien orientierten sich an der Frage, was andere Kinder tun, während der Täter sein Opfer belästigt oder verletzt. (Vgl. Salmivalli, 1999) Wie von Smith (2014, S. 33) hervorgehoben, leistete Salmivalli damit einen wichtigen Beitrag für den Fortschritt in der Bullying-Forschung.

Die qualitative Studie von Hamarus und Kaikkonen (2008) untersuchte Bullying unter einem sozialen und kulturellen Gesichtspunkt, vor der Annahme, dass die Bedeutung von Bullying oft nur von SchülerInnen in der jeweiligen Klasse oder Gemeinschaft verstanden wird. Dabei wurde unter anderem das Bullying-Verständnis der SchülerInnen durch Interviews mit den SchülerInnen und selbstverfassten Texten zum Thema Bullying in der Schule hermeneutisch rekonstruiert. Ein zentrales Ergebnis dieser Untersuchung war, dass Bullying in kulturellen Normen, Werten und sozialem Status verwurzelt ist. Bullying-Verhalten schafft bzw. verstärkt dabei in der Gemeinschaft der SchülerInnen soziale und kulturelle Normen, die wiederum die SchülerInnen zu deren Befolgung zwingen. Die auch in Finnland dominante psychologische Forschungsperspektive wird damit durch einen soziologischen und kulturwissenschaftlichen Zugang erweitert. (Vgl. Hamarus & Kaikkonen, 2008)

Darüber hinaus finden sich in Finnland Qualifikationsarbeiten, die das Thema, wie SchülerInnen Bullying interpretieren und welche verletzende Kommunikation mit Bullying in Verbindung gebracht wird, aufgreifen (Herkama, 2012). Weitere Hochschulschriften entstanden beispielsweise zu Anti-Bullying-Aktivitäten für berufsbildende Schulen (Kivi, 2012), zum Zusammenhang von sozialen Interaktionsfähigkeiten im Vorschulalter und Bullying (Laaksonen, 2014) oder zum Klassen- und Schulkontext als Einflussfaktor auf die Bullying-Dynamik (vgl. Saarento, 2015).

In Hinblick auf die Forschungsschwerpunkte zum Thema Bullying in Österreich und Finnland, wird in Teil 2 der Arbeit die Frage, *welche theoretischen und disziplinären Bezugspunkte in den Anti-Bullying-Strategien identifiziert werden können*, als eines der Vergleichskriterien aufgegriffen.

1.4.4 Vergleich der Bullyingraten

Auch wenn internationale Erhebungen wie die HBSC-Studien das Vorliegen von Bullying in diversen Ländern dokumentieren, dürfen kulturspezifische Aspekte, die einen Einfluss auf die Wahrnehmung oder Häufigkeitsangaben von Bullying haben, nicht außer Acht gelassen werden.

Kulturspezifische Aspekte können sich bereits im Verständnis, was Bullying ist, oder in den unterschiedlichen Bezeichnungen für Bullying zeigen (vgl. Scheithauer et al., 2003, S. 35). Die HBSC-Studie versucht diesem Dilemma zwar entgegen zu wirken, indem der Befragung eine kurze Beschreibung von Bullying vorausgeht, es kann jedoch nicht ausgeschlossen werden, dass die Grenzen zwischen einem freundschaftlichen Necken und Bullying⁴⁵ kulturell bedingt bzw. auch sehr individuell – schon zwischen SchülerInnen einer Klasse – unterschiedlich gesetzt sind.

Als Beispiel dafür wird in der Fachliteratur das japanische „*ijime*“ angeführt, das ein ähnliches Verhalten wie Bullying umschreibt, „jedoch in geringerem Maße körperliche Verhaltensformen, sondern stärker sozial-manipulative Verhaltensweisen [betont]“ (vgl. ebd., S. 36) und eher auf Gruppenprozessen und sozialer Ausgrenzung beruht (vgl. Smith, 2014, S. 103). *Ijime* in Japan tritt eher im Klassenzimmer zwischen Kindern auf, die sich gut kennen und gleich alt sind. Im Gegensatz dazu berichten englische Kinder, dass Bullying eher am Spielplatz oder im Schulhof passiert und von älteren Kindern, die sie nicht gut kennen, ausgeht. Folglich interpretieren japanische Kinder, im Vergleich zu englischen, Machtungleichgewicht oder eine Altersdifferenz als weniger ausschlaggebend für Bullying. (Vgl. ebd., S. 100f) Dieses Beispiel weist auch darauf hin, dass sich kulturelle Aspekte und Unterschiede z.B. hinsichtlich des Verständnisses von Macht oder Individualismus/Kollektivismus auf zwischenmenschliche Beziehungen auswirken. In Ländern mit vergleichsweise ausgeprägten hierarchischen Strukturen, wie Japan, ist es wahrscheinlicher, dass eine Machtausübung von Älteren gegenüber Jüngeren eher als legitim oder

⁴⁵ Auf diese Unterscheidung wird in der Beschreibung von Bullying in der HBSC-Befragung hingewiesen.

zumindest nicht ungerechtfertigt gesehen wird, als in Ländern mit flacheren Hierarchien. Ebenso hat soziale Ausgrenzung in kollektivistischen Kulturen einen anderen Stellenwert als in individualistischen. (Vgl. ebd., S. 102) Rückbezogen auf Österreich und Finnland ist anzunehmen, dass die kulturellen Unterschiede weniger gravierend sind als zwischen Japan und England. Auch wenn diesbezüglich erst eine differenzierte Untersuchung angestellt werden müsste, liegt die Vermutung nahe, dass dennoch die Hierarchien in Finnland flacher zu sein scheinen als in Österreich. Ein Anhaltspunkt dazu kann beispielsweise im Sprachgebrauch gefunden werden, da z.B. die Lehrpersonen in der Schule mit dem Vornamen angesprochen werden und in der Umgangssprache, mit wenigen Ausnahmen, keine Höflichkeitsform bei der Anrede verwendet wird.

Weiters sollten beim Vergleich der Bullyingraten verschiedener Länder Differenzen der jeweiligen nationalen Schul- und Bildungssysteme bedacht werden. Dazu zählen unter anderem „das Einschulalter [sic!], die gesamte Schuldauer, Lern- und Sprachbeginn, die Möglichkeit, in der Schule Mittag zu essen, gewöhnliche Schulwege, Dauer der Schulstunden, Dauer des täglichen Schulaufenthalts, Pausenaktivitäten, Notengebungssysteme“ (Scheithauer et al., 2003, S. 36), da beispielsweise das Zusammentreffen unterschiedlicher Klassenstufen beim Mittagessen oder in den Pausen einen strukturellen Rahmen für Bullying zwischen unterschiedlich starken SchülerInnen bieten kann.

Diesbezüglich sind nationale Anti-Bullying-Strategien ein weiterer wichtiger Aspekt, da diese einerseits die Auftretenshäufigkeit von Bullying an sich beeinflussen können und andererseits durch eine Erhöhung der öffentlichen Aufmerksamkeit die Häufigkeitsangaben zu Bullying verzerren können (vgl. ebd., S. 37). Inwiefern die anschließend verglichenen Anti-Bullying-Strategien möglicherweise die Erhebung von Bullying beeinflussen, wird in Teil 2 interpretiert.

Die Analyse und das Einbeziehen kulturspezifischer Aspekte kann in dieser Arbeit nicht geleistet werden, wäre aber in weiterführenden Forschungsarbeiten wichtig, um ein umfassendes Bild von Bullying zu bekommen bzw. einen angemessenen Ländervergleich anstellen zu können. Trotzdem soll mit dem Vergleich der Bullyingraten in Österreich und Finnland basierend auf den HBSC-Studien ein Eindruck zur Bullying-Situation in den beiden Ländern vermittelt werden, nicht zuletzt, da diese Daten mitunter Anlass für die Entwicklung der österreichischen Anti-Bullying-Strategie waren (vgl. Spiel & Strohmeier, 2007, S. 8ff).

Für den Vergleich der Bullyingraten Österreichs und Finnlands wurde ein Durchschnitt von beiden Geschlechtern und allen drei Altersgruppen aus den Ergebnissen der HBSC-Studie des jeweiligen Jahres berechnet (siehe Abb. 4 und Tab. 1). Vergleicht man diese Daten über die letzten vier HBSC-Studien hinweg, liegt der augenscheinlichste Unterschied darin, dass sich die Täter- und Opfer-Häufigkeiten Österreichs durchgehend über dem HBSC-Durchschnitt bewegen, während die finnischen darunter liegen. Beachtlich ist dabei auch der prozentuelle Unterschied zwischen Österreich und Finnland von ca. 10-11% bei den Täter-Häufigkeiten, wobei der Zu- und Abnahmeverlauf der beiden Länder sehr ähnlich ist. Bei den Opferraten zeigt sich ebenfalls ein ähnliches Verlaufsbild der beiden Länder mit einem Unterschied zwischen den Opfer-Häufigkeiten von ca. 7%. Eine Ausnahme stellt die Erhebung 2013/14 dar, wo die finnischen Opferzahlen nur minimal gesunken sind.

Weiters fällt auf, dass in Finnland offenbar mehr SchülerInnenangaben Bullying-Opfer als Bullying-Täter zu sein. Während in Österreich die Täter- und Opfer-Häufigkeiten nur um ca. 1% differieren, liegt die durchschnittliche Differenz in Finnland zwischen ca. 3-6%. (Vgl. Craig & Harel, 2004; Currie et al., 2008; Molcho, 2012; Walsh & Cosma, 2016)

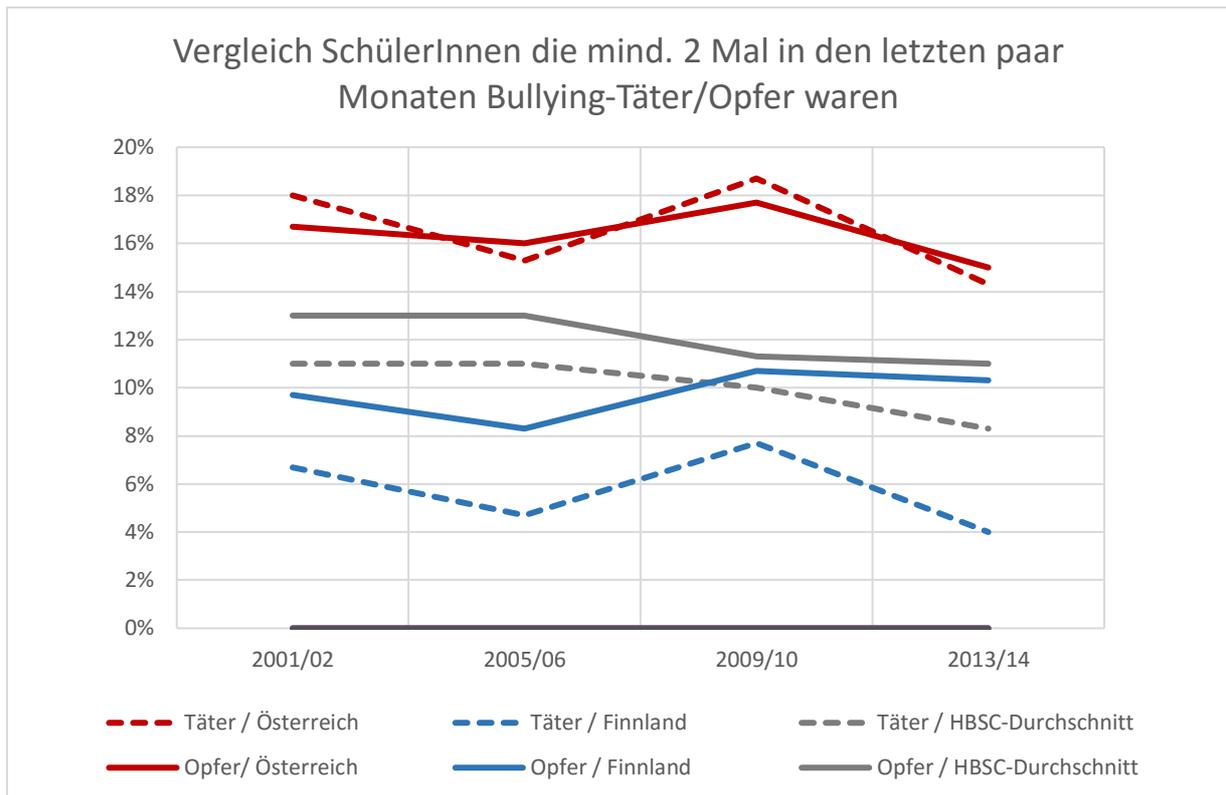


Abbildung 4: Vergleich der durchschnittlichen Bullyingraten Österreichs und Finnlands (vgl. Craig & Harel, 2004; Currie et al., 2008; Molcho, 2012; Walsh & Cosma, 2016).

	Täter / Österreich	Täter / Finnland	Täter / HBSC-Durchschnitt	Opfer / Österreich	Opfer / Finnland	Opfer / HBSC-Durchschnitt
2001/02	18,0%	6,7%	11,0%	16,7%	9,7%	13,0%
2005/06	15,3%	4,7%	11,0%	16,0%	8,3%	13,0%
2009/10	18,7%	7,7%	10,0%	17,7%	10,7%	11,3%
2013/14	14,3%	4,0%	8,3%	15,0%	10,3%	11,0%

Tabelle 1: Vergleich der durchschnittlichen Bullyingraten Österreichs und Finnlands (vgl. Craig & Harel, 2004; Currie et al., 2008; Molcho, 2012; Walsh & Cosma, 2016).

Bei den 2013/14 erhobenen Cyberbullyingraten zeigen sich nur minimale Unterschiede zwischen Österreich und Finnland. Hier weichen die Prävalenzraten der beiden Länder um maximal 1% voneinander ab. (vgl. Walsh & Cosma, 2016, S. 208ff).

1.5 Zusammenfassung

Das vorangegangene Kapitel verfolgte das Ziel den Forschungsstand zum Thema Bullying darzulegen. Die für Bullying in der Schule zentralen Aspekte wurden vorrangig aus psychologischer Perspektive vorgestellt, da diese die derzeit dominante Forschungsperspektive auf Bullying repräsentiert.

Nach der gängigen Definition von Olweus wird unter Bullying eine *wiederholte* und *intentionale* Schadenszufügung verstanden, die in einer auf *ungleichen Machtverhältnissen* beruhenden Beziehung ausgeübt wird (vgl. Kap. 1.1.1). Auch wenn die Grenzen zu anderen Verhaltensweisen (wie z.B. Tobspielen, Necken oder Belästigung) fließend sind, muss Bullying von solchen Verhaltensweisen unterschieden werden, da diese nicht alle drei oben angeführten zentralen Merkmale aufweisen (vgl. Kap. 1.1.2).

Bullying-Handlungen können verbaler, nonverbaler, körperlicher oder relationaler Natur sein und sich auf direkte oder indirekte Art äußern (vgl. Kap. 1.1.3), wobei mit zunehmenden Alter eine Abnahme von physischem und ein Anstieg von relationalem Bullying erfolgt (vgl. Kap. 1.1.4). Die Täter- und Opfer-Rollen weisen dabei eine gewisse zeitliche Stabilität auf, d.h. es ist wahrscheinlich, dass die Rollen über eine beträchtliche Zeit oder sogar über Klassenwechsel hinweg beibehalten werden (vgl. Kap. 1.1.4). Eine relativ junge Erscheinungsform von Bullying ist Cyberbullying, welches durch die zunehmenden technischen Möglichkeiten ebenfalls auf unterschiedliche Art und Weise, wie z.B. durch verletzendes Nachrichten oder öffentliche Verunglimpfung in sozialen Medien, zum Ausdruck kommen kann (vgl. Kap. 1.1.3).

Die Folgen von Bullying können vielfältig sein und alle an Bullying beteiligten Personengruppen betreffen. Neben körperlichen und psychischen Beschwerden, sowie sozialen, schulischen oder persönlichen Problemen als Kurzzeitfolgen von Bullying in der Schule, muss auch mit Langzeitfolgen wie Bindungsschwierigkeiten oder Delinquenz gerechnet werden (vgl. Kap. 1.1.5).

In Anschluss an Olweus haben sich mittlerweile unterschiedliche theoretische Modellierungen und damit auch verschiedene Erklärungsansätze von Bullying herausgebildet. Individualistische Erklärungsansätze legen den Fokus auf die Rolle der Täter und Opfer und deren individuelle, außerschulische und schulische risikoerhöhende Faktoren für das Entstehen von Bullying (vgl. Kap. 1.2.1). Der sozial-ökologische Ansatz verschiebt den Fokus auf die Eingebundenheit der Person

in Beziehungen, Gemeinschaft und Gesellschaft und versucht Bullying mit dem wechselseitigen Zusammenwirken dieser Ebenen zu erklären. (Vgl. Kap. 1.2.2) Mit dem Participant Role Ansatz wird der Bullying-Personenkreis von Tätern und Opfern um Assistenten sowie Verstärker des Täters, Verteidiger des Opfers und Außenstehende erweitert. Damit wird der Fokus auf die Relevanz der Gruppendynamik beim Entstehen und im Geschehen von Bullying gerichtet, weshalb dieser Ansatz auch als soziodynamisches Erklärungsmodell verstanden werden kann. (Vgl. Kap. 1.2.3) Mit dem klassenbasierten Ansatz wird schließlich der soziale Kontext in der jeweiligen Schulklasse als Erklärung für das Entstehen von Bullying in den Mittelpunkt gerückt. Daraus ergeben sich methodologische Fragen, zur angemessenen Untersuchung von Bullying sowie die Notwendigkeit einer Erforschung, welche Faktoren in den Schulklassen für das Entstehen von Bullying ausschlaggebend sind. (Vgl. Kap. 1.2.4)

Es liegt mittlerweile eine Vielzahl von Maßnahmen gegen Bullying vor, die generell darauf ausgerichtet sind, den „Teufelskreis von Bullying“ zu durchbrechen. Die Maßnahmen unterscheiden sich aber grundlegend dadurch, auf welchen theoretischen Modellierungen von Bullying sie basieren und in weiterer Folge beispielsweise dadurch, auf welcher Ebene sie ansetzen (vgl. Kap. 1.3.3). Von besonderer Bedeutung für Maßnahmen gegen Bullying sind dabei die Sensibilität für und das Wissen über Bullying. Präventive Maßnahmen sollen Bullying vorbeugen, bevor sich dieses manifestiert und können in universelle, selektive und indizierte Maßnahmen ausdifferenziert werden (vgl. Kap. 1.3.1). Interventionistische Maßnahmen verfolgen hingegen das Ziel, bestehendes Bullying zu stoppen und aufzulösen (vgl. Kap. 1.3.2). Unter Anti-Bullying-Strategien können jene Programme verstanden werden, die Prävention und Intervention vereinen, multimodal und multimethodal vorgehen und auf eine langfristige und nachhaltige Reduktion von Bullying ausgerichtet sind (vgl. Kap. 1.3.4).

Um Bullying in der Schule zu erfassen stehen verschiedene Erhebungsmethoden zur Verfügung, von denen Fragebogenerhebungen und Nominierungsverfahren die gebräuchlichsten sind (vgl. Kap. 1.4.1). Die HBSC-Studien der WHO haben über die vergangenen Dekaden international Daten zu Bullying in der Schule erhoben. Beim direkten Vergleich von Österreich und Finnland über die letzten vier HBSC-Studien hinweg fällt auf, dass die Bullyingraten in Österreich über dem HBSC-Durchschnitt

der untersuchten Länder liegen, während sich jene Finnlands darunter bewegen (vgl. Kap. 1.4.4). Hinsichtlich der Forschungsschwerpunkte in beiden Ländern zeigte sich eine Dominanz der psychologischen Perspektive sowie ein Akzent auf den jeweiligen nationalen Anti-Bullying-Strategien. Hervorzuheben ist dabei die Bedeutung des in Finnland entwickelte Participant Role Ansatzes für die Erforschung von Bullying in der Schule. (Vgl. Kap. 1.4.2 & 1.4.3)

Nachdem bereits erwähnt wurde, dass eine unzureichende Umsetzung der Kinderrechte zu jenen gesellschaftlichen Faktoren gezählt wird, die Bullying begünstigen können, wird anschließend der Zusammenhang von Kinderrechten und Bullying umrissen.

2 Bullying und Kinderrechte

Wie bereits einleitend erwähnt, schließt diese Arbeit an das Mandat der PG4 des Kinderrechte Monitoring Board (KMB) an, sich mit „*förderlichen sowie für die Persönlichkeitsentwicklung abträglichen Faktoren in der Sozialisation von Kindern - in der Familie, in Kindergarten und Schule*“ (Schrittesser et al., 2015, S. 5) zu beschäftigen.

Der 1989 von der UNO-Generalversammlung verabschiedeten und 1992 in Österreich ratifizierten UN-Konvention über die Rechte des Kindes (kurz KRK) folgend, müssten Kinder und Jugendliche "vor jeder Form körperlicher oder geistiger Schädenszufügung" geschützt werden, was Schutz vor Bullying in der Schule miteinschließt (KRK, 1990, Artikel 19, S.6f; vgl. Lacharite & Marini, 2008, S. 305ff; European Forum, 2013). Diesbezüglich wurde in den Allgemeinen Bemerkungen Nr. 13 und im achten europäischen Forum zu den Rechten des Kindes explizit⁴⁶ die Verletzung der Kinderrechte durch Bullying problematisiert und der Schutz von Kindern vor Bullying und Cyberbullying diskutiert (vgl. General Comment No. 13, 2011; European Forum, 2013).

In den nachfolgenden Kapiteln wird einerseits ein Überblick über den Zusammenhang der Menschen- und Kinderrechte gegeben und andererseits argumentiert, warum Bullying als kinderrechteverletzende Praxis gefasst werden kann. Schließlich wird untersucht, auf welche Weise sich Bullying auf die drei zentralen Dimensionen der Kinderrechte und deren Umsetzung in der Schule auswirken kann. Damit soll unterstrichen werden, dass eine bildungspolitische Nachlässigkeit gegenüber der Gefahr von Bullying als Verletzung der von Österreich eingegangenen Verpflichtung zum Schutz der Kinderrechte verstanden und beeinsprucht werden muss.

⁴⁶ „**Bullying** amongst children, which encompasses both physical and psychological violence between children in and out of the school setting has been recognised as a serious issue in terms of violations of children's rights. It includes its most modern manifestation, **cyberbullying**, as children experience repeated verbal or psychological harassment also through the Internet or other digital technologies.“ (European Forum, 2013, S. 1, Hervorh. im Orig.)

2.1 Menschenrechte & Kinderrechte

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (kurz: AEMR) wurde 1948 durch die Generalversammlung der UNO verabschiedet, was als bedeutender Schritt für den internationalen Menschenrechtsschutz gilt (vgl. Fritzsche, 2016, S. 60). Die 30 Artikel der AEMR basieren auf der angeborenen Würde aller Menschen, was sowohl in der Präambel⁴⁷, als auch in Artikel 1⁴⁸ der Erklärung festgehalten ist (vgl. AEMR, 1948). Sie umfassen bürgerliche, politische, kulturelle und soziale Rechte, die für alle Menschen unabhängig von ihrer Nationalität, Rasse oder ihres Geschlechts gelten sollen (vgl. Fritzsche, 2016, S. 60f). Eine besondere Bedeutung kommt dabei auch Bildung zu. Einerseits zählt Bildung selbst zu den Menschenrechten und wird dabei den kulturellen Rechten zugeordnet (ebd., S. 111). Andererseits ist Bildung eine zentrale Voraussetzung für die Ausübung vieler Menschenrechte, wie beispielsweise der Meinungsfreiheit. Darüber hinaus soll Bildung ihrem Inhalt nach „auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein“. (Vgl. AEMR, 1948, Artikel 26, S. 5)

Grundsätzlich haben „alle Menschen die gleiche Würde und die gleichen Menschenrechte“ (Fritzsche, 2016, S. 127), aber nicht alle Menschen oder Gruppen haben die gleichen Möglichkeiten diese elementaren Rechte in Anspruch zu nehmen bzw. bestimmte Gruppen sind anfälliger dafür, Opfer von Menschenrechtsverletzungen zu werden (vgl. ebd.). Die Kinderrechte haben sich als Rechte einer dieser besonders verletzbaren Gruppen – der Kinder und Jugendlichen – aus den Menschenrechten entwickelt und basieren ebenso wie diese darauf, die

⁴⁷ „Da die Anerkennung der angeborenen Würde und der gleichen und unveräußerlichen Rechte aller Mitglieder der Gemeinschaft der Menschen die Grundlage von Freiheit, Gerechtigkeit und Frieden in der Welt bildet, [...] verkündet die Generalversammlung diese Allgemeine Erklärung der Menschenrechte als das von allen Völkern und Nationen zu erreichende gemeinsame Ideal, damit jeder einzelne und alle Organe der Gesellschaft sich diese Erklärung stets gegenwärtig halten und sich bemühen, durch Unterricht und Erziehung die Achtung vor diesen Rechten und Freiheiten zu fördern und durch fortschreitende nationale und internationale Maßnahmen ihre allgemeine und tatsächliche Anerkennung und Einhaltung durch die Bevölkerung der Mitgliedstaaten selbst wie auch durch die Bevölkerung der ihrer Hoheitsgewalt unterstehenden Gebiete zu gewährleisten.“ (Vgl. AEMR, 1948, Präambel, S. 1, Hervorh. im Orig.)

⁴⁸ „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.“ (Vgl. ebd., Artikel 1, S. 2)

Menschenwürde „zu respektieren, zu schützen und zu gewährleisten“ (Schrittesser et al., 2015, S. 5). Die KRK, welche bürgerliche, politische, wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte in einem völkerrechtlich verbindlichen Abkommen vereint (vgl. Liebel, 2007, S. 41), ist das Ergebnis eines „Verhandlungs- und Beratungsprozesses von Regierungsvertretern, Rechtsexperten, Pädagogen, religiösen Gruppen und Vertretern von Kinderhilfsorganisationen“ (Fritzsche, 2016, S. 132) und wurde unter anderem davon angetrieben, dass besonders Kinder häufig in ihren Rechten und Chancen eingeschränkt sind, z.B. durch fehlende Bildungsmöglichkeiten, Armut, Zwangsarbeit oder Ausbeutung (vgl. ebd.). Kinder werden deshalb in der KRK von Geburt an als eigenständige Rechtssubjekte anerkannt (vgl. Liebel, 2007, S. 41).

Den Kinderrechten liegen – wie allen Menschenrechten – drei Kernprinzipien zugrunde: sie sind *universell*, *unteilbar* und *interdependent* (vgl. ebd.). Mit *universell* ist gemeint, dass sie ohne Unterschiede für alle Kinder weltweit gelten; mit *unteilbar*, dass die einzelnen Rechte sowohl Freiheits- als auch Gleichheitsrechte sind und in einem systematischen Zusammenhang zueinander stehen, was mit dem dritten Prinzip der *Interdependenz* unterstrichen wird, welches besagt, dass die einzelnen Rechte sich gegenseitig bedingen und nur als Ganzes vollständig verwirklicht werden können (vgl. ebd.). Im Anschluss daran folgt die KRK vier Leitprinzipien, nämlich dem Recht auf Gleichbehandlung und Schutz vor Diskriminierung, der Vorrangigkeit des Kindeswohls, der Sicherung von Entwicklungschancen und der Berücksichtigung des Kindeswillens (vgl. Kinderrechte Österreich, S. Kinderrechtskonvention⁴⁹).

Die Kinderrechte können in drei Rechtsgruppen bzw. Dimensionen gegliedert werden: Das Recht auf Schutz, auf Förderung und Entwicklung und auf Beteiligung bzw. im Englischen „die drei Ps“: *Protection*, *Provision* und *Participation*. Liebel (ebd., S. 42) gibt einen Überblick über diese drei Grundprinzipien:

- In den Artikeln 19 bis 22, 30 sowie 32 bis 38 der KRK (vgl. KRK, 1990) sind das „Recht auf *Schutz* vor körperlicher oder seelischer Gewaltausübung, vor Misshandlung, ‚Verwahrlosung‘ oder Vernachlässigung, grausamer oder erniedrigender Behandlung und Folter, vor sexuellem Missbrauch, wirtschaftlicher und sexueller Ausbeutung sowie auf Schutz vor Drogen“ (Liebel, 2007, S. 42f, Hervorh. im Orig.) geregelt. Darüber hinaus verpflichten sich die Staaten „Kinder vor Entführung und Kinderhandel zu bewahren“, ihnen in Ausnahmesituationen „besonderen Schutz zu gewähren,

⁴⁹ <http://www.kinderrechte.gv.at/kinderrechtskonvention/> [15.08.2016]

Minderheitenrechte zu achten und Kinder nicht der Todesstrafe zu unterwerfen“ (ebd.).

- Die *Versorgungs-* und *Leistungsrechte* sind in den Artikeln 7, 8 sowie 23 bis 29 der KRK geregelt (vgl. KRK, 1990) und betreffen das Recht „auf eine persönliche Identität und den rechtlichen Status als Bürger eines Staates“ (Liebel, 2007, S. 43), sowie die Rechte auf Gesundheitsversorgung, angemessene Lebensbedingungen, Ernährung und Kleidung, eine menschenwürdige Wohnung, soziale Sicherheit und Bildung (vgl. ebd.).
- Die Artikel 12 bis 17 und 31 der KRK regeln das Recht auf Beteiligung (vgl. KRK, 1990) insofern, als Kindern ein Recht auf freie Meinungsäußerung zusteht, sowie auf freien Zugang zu Informationen und Medien, bzw. die kindergerechte Vermittlung der Informationen. Sie haben das Recht darauf, friedliche Versammlungen und Vereinigungen zu bilden (vgl. Liebel, 2007, S. 43). „Die Staaten sind gehalten, das Recht der Kinder auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit zu achten“ (ebd.). Ebenso müssen die Privatsphäre und die persönliche Würde von Kindern gewahrt werden und ihnen das Recht auf Freizeit und auf Beteiligung am künstlerischen und kulturellen Leben eingeräumt werden (vgl. ebd.).

Die ersten beiden Rechtsgruppen waren bereits in den Kinderrechtsdeklarationen von 1924 und 1959 enthalten und verstehen Kinder eher als passive Empfänger von Maßnahmen und Leistungen, während die Partizipationsrechte als Innovation gelten, da Kinder als selbstständig denkende und handelnde Subjekte anerkannt werden, womit ihr sozialer Status gegenüber Erwachsenen gestärkt wird (vgl. Liebel, 2007, S. 61). Die Vertragsstaaten werden in der KRK dazu angehalten, die „Aufgaben, Rechte und Pflichten“ der Eltern oder anderer für das Kind gesetzlich verantwortlicher Personen zu achten, „das Kind bei der Ausübung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise angemessen zu leiten und zu führen“ (KRK, 1990, Artikel 5, S. 3).

Liebel (2007, S. 61f) weist dabei auf ein Spannungsverhältnis zwischen den Rechtsgruppen hin, insbesondere zwischen den Dimensionen Schutz und Partizipation. Dieses Spannungsverhältnis beruht auf einem Verständnis von Schutz, das unterstellt, Erwachsene seien „stark“ und Kinder, z.B. aufgrund ihres Alters „schwach“, was als Ergebnis einer Machtkonstellation verstanden werden kann, „die

Erwachsenen und Kindern einen grundlegend verschiedenen Status zuweist“ (ebd., S 64). Das Spannungsverhältnis zwischen Schutz und Partizipation entsteht dann, „wenn Schutz und die Erbringung von Leistung in einem bevormundenden Sinn verstanden und gehandhabt werden“ (ebd., S. 64) bzw. dann, wenn Schutz automatisch zu einer Entmündigung des Kindes führt.

Damit ist das Thema Paternalismus angesprochen, wobei gerade in Verbindung mit Bullying oft die Frage aufgeworfen wird, ob das Einschreiten gegen Bullying oder Anti-Bullying-Strategien überhaupt gerechtfertigt sind, oder aber die freie Meinungsäußerung von Kindern und das Recht, sich seine Freunde auszusuchen dadurch beschränkt wird. Diese Bedenken (die allerdings oftmals in Unwissenheit über die mit Bullying verbundene Kurz- und Langzeitfolgen für Opfer, Täter und andere involvierte Personen geäußert werden) können als Vorbehalt gegenüber einer paternalistischen (Anti-Bullying-)Praxis in Bezug auf Bullying verstanden werden. Abgesehen davon, dass es eine eigene Untersuchung erfordern würde, ob Anti-Bullying-Strategien trotz oder gerade wegen ihrer paternalistischen Ansätze gerechtfertigt werden können⁵⁰, wäre Liebel zufolge ein möglicher Umgang mit paternalistischen Praxen, an die Verantwortung der Kinder und Jugendlichen zu appellieren und die Kinder „unter dem Hinweis auf ihre Partizipationsrechte in (Schutz-)Programme einzubinden, deren Prämissen und Zielsetzungen zuvor schon von Erwachsenen abgesteckt worden sind“ (ebd., S. 65).

In Teil 2 der Arbeit soll deshalb auch darauf geachtet werden, ob das Spannungsverhältnis von Schutz und Partizipation in den beiden untersuchten Anti-Bullying-Strategien thematisiert wird und ob bzw. wie darauf ggf. reagiert wird.

Liebel (2007, S. 45) hebt hervor, dass vor allem die Frage, ob Kinder ihre *Rechte kennen* und *zu ihrem Recht kommen*, wichtig erscheint und gibt zu bedenken, dass weder in der KRK selbst eine Instanz vorgesehen ist, die die Einhaltung der Kinderrechte erzwingen könnte, noch eine internationale Instanz besteht, bei der die Kinderrechte eingeklagt werden könnten. Es besteht lediglich eine Berichtspflicht der Staaten über die Umsetzung der Kinderrechte gegenüber dem internationalen „Ausschuss für die Rechte des Kindes“, der diese prüft und Empfehlungen

⁵⁰ Giesinger (2006) zufolge kann Paternalismus in der Erziehung bzw. in pädagogischen Prozessen auf unterschiedliche Weise argumentiert werden, darunter auch als „beschützender“ Paternalismus in Zusammenhang mit Fürsorglichkeit und dem Wohl des Kindes, was sich wiederum mit dem Leitprinzip der KRK deckt.

aussprechen kann oder zu grundsätzlichen Fragen „Allgemeine Bemerkungen“ verfasst (vgl. ebd., S. 45f). Darauf Bezug nehmend merkt Liebel an, dass für die Umsetzung der KRK das Engagement zivilgesellschaftlicher Organisationen auf lokaler, nationaler oder internationaler Ebene sowie öffentlicher Druck notwendig sind, da ansonsten die KRK „vom guten Willen der regierenden politischen Klasse und anderer Machthaber“ abhängig bliebe (ebd., S. 47).

Liebel (2013) versucht darüber hinaus den Zusammenhang von Kinderrechten und Gerechtigkeit darzustellen und kommt zu dem Schluss, dass Kinderrechte nur dann zu einer gerechten Gesellschaft beitragen, wenn „Kinder unterschiedslos Zugang zu ihren Rechten haben und die Möglichkeit finden, von ihnen Gebrauch zu machen“ (ebd., S. 241). Liebel argumentiert weiter, Kinder würden nur dann von ihren Rechten Gebrauch machen, wenn diese Rechte eine praktische Bedeutung für sie hätten (vgl. ebd., S. 242). Das gelänge nach Liebel allerdings nur, wenn die Kinderrechte – ohne dabei ihren Universalitätsanspruch zu verlieren – insoweit „für die besonderen Lebenssituationen der Kinder in verschiedenen Lebenslagen und kulturellen Kontexten unter Beteiligung der Kinder spezifiziert“ würden, dass sie „Lösungen für die drängenden Probleme im Leben der Kinder versprechen und erkennbar werden lassen“ (ebd.). Diesbezüglich müssten Kinder auch in ihren konkreten Lebenskontexten wahrgenommen werden und die Erwartungen und Ansichten der Kinder zum angestrebten „Wohl“ bzw. „besten Interesse“ berücksichtigt werden (vgl. ebd.). Die von Liebel geforderte Konkretisierung der Kinderrechte und ihre praktische Bedeutung wird in Verbindung mit Bullying in der Schule noch einmal aufgegriffen. Der Projektbericht der PG4 weist jedoch beispielsweise darauf hin, dass kinderrechtliche Grundsätze in österreichischen Lehrplänen zwar implizit Berücksichtigung finden, aber die Lehrpläne den „Kinder- und/oder Menschenrechten als Unterrichtsinhalt dort nicht gerecht werden, wo diese nur als einer der vielen Aspekte der Politischen Bildung deklariert werden und damit marginalisiert sind“ (Schrittesser et al., 2015, S. 135).

2.2 Bullying als kinderrechteverletzende Praxis

Olweus argumentierte bereits 1993, dass es eine Frage fundamentaler demokratischer Rechte sei, nicht Opfer von Bullying zu werden, und dass Bullying-Probleme auch mit der generellen Haltung der Gesellschaft gegenüber Gewalt und Unterdrückung verbunden sind (vgl. Olweus, 1993, S. 48f). Laut Smith (2014, S. 15) reflektiert der Anstieg an Aufmerksamkeit für Bullying in der Schule die verstärkte Aufmerksamkeit für Menschenrechte. Belege dafür sieht er im Bewusstsein für und in den Rechtsvorschriften gegen diverse Formen von Diskriminierung. Bullying kann dabei laut Smith auch eine Form von Diskriminierung auf einer sehr individuellen Ebene darstellen.

Wie eingangs erwähnt, wurden in den Allgemeinen Bemerkungen zur KRK 2011 und im achten europäischen Forum zu den Rechten des Kindes die Verletzung der Kinderrechte durch Bullying anerkannt und diese mit einer Verletzung von Artikel 19 der KRK, der den Schutz vor Gewalt regelt, begründet (vgl. General Comment No. 13, 2011; European Forum, 2013).

Daran anschließend und gemäß der Interdependenz der Kinderrechte wird nachfolgend untersucht, inwiefern Bullying – neben Artikel 19 – weitere Artikel der KRK verletzt und damit die Rechte von Kindern und Jugendlichen einschränkt. Mit Blick auf das Mandat des KMB wird auch der Frage nachgegangen, inwiefern Bullying als ein der Persönlichkeitsentwicklung förderlicher oder abträglicher Faktor angenommen werden kann.

Artikel 19 der KRK besagt, dass die Vertragsstaaten „alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen [treffen], um das Kind vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenszufügung oder Mißhandlung [...] zu schützen, solange es sich in der Obhut [...] einer [...] Person befindet, die das Kind betreut“ (KRK, 1990, Artikel 19, S. 6f). Da Bullying, wie in Kapitel 1 ausführlich erläutert, per Definition als intentionale Schadenszufügung verstanden wird, müssten Kinder oder Jugendliche in der Schule vor dieser Schadenszufügung geschützt werden. Anders gewendet ist es ein Recht des Kindes, sich in der Schule sicher zu fühlen bzw. vor jeglicher körperlicher oder geistigen Schadenszufügung, die ein Merkmal von Bullying ist, geschützt zu sein. Ebenso kann es als Recht der Eltern angesehen werden, ihr Kind in der Obhut einer

Betreuungsperson bzw. LehrerIn vor Gewaltanwendung und Schadenszufügung geschützt zu wissen. (Vgl. Lacharite & Marini, 2008, S. 297)

Bei genauer Auslegung von Artikel 19 wäre auch das Nicht-Ergreifen von Schutzmaßnahmen vor Bullying eine kinderrechtverletzende Praxis. Unterstrichen wird diese Auslegung durch den 2. Absatz von Artikel 19, der besagt, dass diese Schutzmaßnahmen „je nach den Gegebenheiten wirksame Verfahren zur Aufstellung von Sozialprogrammen enthalten [sollen], die dem Kind und denen, die es betreuen, die erforderliche Unterstützung gewähren und andere Formen der Vorbeugung vorsehen sowie Maßnahmen zur Aufdeckung, Meldung, Weiterverweisung, Untersuchung, Behandlung und Nachbetreuung [...]“ (KRK, 1990, Artikel 19, S. 7). Was dabei mit „Sozialprogrammen“ gemeint ist, scheint gezielt offen gehalten worden zu sein, um vielfältige Auslegungen zu ermöglichen. Bezogen auf Bullying können jene Anti-Bullying-Strategien, die sowohl auf Prävention vor und auf Intervention bei Bullying setzen, als entsprechende Schutzmaßnahmen bzw. Sozialprogramme verstanden werden.

Bei der Interpretation von Artikel 16 können Bullying und Cyberbullying ebenfalls deutlich als direkte Kinderrechtverletzung ausgelegt werden. Artikel 16 besagt, dass „[k]ein Kind [...] willkürlichen oder rechtswidrigen Eingriffen in sein Privatleben, seine Familie, seine Wohnung oder seinen Schriftverkehr oder rechtswidrigen Beeinträchtigungen seiner Ehre und seines Rufes ausgesetzt werden [darf]“ (ebd., Artikel 16, S. 5f) und dass jedes Kind Anspruch auf rechtlichen Schutz diesbezüglich hat (vgl. ebd.). Besonders relationales Bullying beruht oftmals auf Schädigung des Rufes oder der Ehre des Bullying-Opfers, beispielsweise durch die Verbreitung von Gerüchten. Wie in Kapitel 1 erläutert, kann darüber hinaus das Opfer durch Cyberbullying auch in die Privatsphäre hinein verfolgt und belästigt werden, was einem „Eingriff in sein Privatleben“ entspricht.⁵¹

Da unter Bullying auch Formen verbaler oder körperlicher sexueller Belästigung fallen können, wäre damit Artikel 34 der KRK verletzt, der den Schutz „vor allen Formen sexueller Ausbeutung und sexuellen Missbrauchs“ (ebd., Artikel 34, S. 13) regelt. Dazu zählt unter anderem auch Schutz vor der Ausbeutung für

⁵¹ Bezüglich des Schutzes der Privatsphäre wurde in den Abschließenden Bemerkungen des UN-Kinderrechteausschusses über die Umsetzung der KRK in Österreich die Besorgnis über Vorfälle von Cyberbullying ausgedrückt und die Vertragsstaaten aufgefordert, alle notwendigen Maßnahmen zu ergreifen „um Kinder vor ‚Cyber-Mobbing‘, ‚Happy Slapping‘ und anderen Formen der Demütigung, Beleidigung und Verleumdung zu schützen“ (KRK-AB, 2012, S. 8).

pornographische Darstellungen. Bezüglich des Schutzes vor pornographischer Darstellung muss abermals auf Cyberbullying verwiesen werden. Hier besteht beispielsweise die Gefahr, dass zum Zweck der Schädigung Nacktfotos des Bullying-Opfers verbreitet werden.

Mit Artikel 28 der KRK wird das Recht auf Bildung geregelt sowie unter anderem, dass Maßnahmen getroffen werden müssen, „die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern“ (ebd., Artikel 28, S. 11f). Das Recht auf Bildung kann durch Bullying eingeschränkt werden, da es bei Bullying-Opfern kurz- und mittelfristig zu erhöhten Fehlzeiten in der Schule kommen kann (vgl. Kap. 1.1.5). In Absatz 2 von Artikel 28 wird darüber hinaus auf Maßnahmen verwiesen, die sicherstellen sollen, „daß die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht“ (KRK, 1990, Artikel 28, S. 12). Umgelegt auf Bullying in der Schule könnte dieser Absatz so interpretiert werden, dass disziplinarische Maßnahmen von Seiten der LehrerInnen nicht nur zu Vermeidung von Bullying zwischen SchülerInnen beitragen sollen, sondern auch selbst nicht den Kriterien von Bullying entsprechen dürfen. Da zwischen LehrerInnen und SchülerInnen ein (zumindest institutionelles) Machtungleichgewicht besteht, und es auch nicht ausgeschlossen werden kann, dass wiederholt Disziplinierungsmaßnahmen gesetzt werden müssen, ist insbesondere darauf zu achten, dass diese von den SchülerInnen nicht als verletzend empfunden werden. Zu verletzenden Maßnahmen oder sogenannten pädagogischen oder professionellen Kunstfehlern werden beispielsweise das Lächerlichmachen oder Bloßstellen von Kindern, Anschreien, verletzendes Kritisieren von Fehlverhalten oder Kinder des Raumes zu verweisen, gezählt (vgl. Zapf & Klauer, 2014, S. 170f). Darüber hinaus übernehmen LehrerInnen auch eine Vorbildfunktion. Wachs et al. (2016, S. 97) weisen darauf hin, dass die Beobachtung von viktimisierendem Lehrerverhalten bzw. von professionellen Kunstfehlern ähnliche Verhaltensweisen bei den SchülerInnen fördern kann.

Das Recht auf Bildung wird in Artikel 29 hinsichtlich der Bildungsziele konkretisiert, die unter anderem in der Entfaltung der Persönlichkeit, der Begabung und der Fähigkeiten des Kindes liegen, in der Achtung der Menschenrechte und in der Vorbereitung auf ein verantwortungsbewusstes Leben (vgl. ebd., Artikel 29, S. 12). Diese Bildungsziele sind wiederum durch Bullying in der Schule gefährdet. Einerseits kann angenommen werden, dass die Entfaltung der Persönlichkeit, der Begabungen

und Fähigkeiten durch die Auswirkungen von Bullying – wie Depressionen, Leistungsabfall, soziale Probleme, Gefühle der Hilflosigkeit oder ein verringertes Selbstwertgefühl – negativ beeinflusst werden. Andererseits sind vor allem auf Täterseite „die Achtung der Menschenrechte“ und ein „verantwortungsbewusstes Leben“ langfristig gefährdet, da eine häufigere Verwicklung von Bullying-Tätern in delinquentes Verhalten, erhöhte Aggressionsbereitschaft, Gewalterfahrungen, Beziehungsprobleme und gewaltbereites Erziehungsverhalten festgestellt wurde. (Vgl. Kap. 1.1.5)

Damit wird auch hinsichtlich des Mandats der PG4 des KMB verdeutlicht, warum Bullying in der Schule als ein für die Persönlichkeitsentwicklung abträglicher Faktor in der Sozialisation von Kindern angesehen werden kann (vgl. Schrittmesser et al., 2015, S. 5).

Artikel 31 der KRK regelt das Recht auf Ruhe, Freizeit und Spiel sowie auf Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben (vgl. KRK, 1990, Artikel 31, S. 13). In den Allgemeinen Bemerkungen zu Artikel 31 wird ein möglicher negativer Einfluss von Bullying auf die Ausübung dieses Rechts bereits expliziert. „Bullying by other children can also be a major impediment to the enjoyment of the rights under article 31“ (General Comment No. 17, 2013). Durch Bullying ist eine Einschränkung dieses Rechts dahingehend anzunehmen, dass in der Schule Bullying-Handlungen oftmals in den Pausen, vor oder nach dem Unterricht stattfinden, was als Teil der Spiel- oder Erholungsphasen der SchülerInnen gesehen werden kann. Abgesehen davon, dass durch Bullying die effektive Ruhe- oder Spielzeit des Kindes verkürzt werden kann, besteht die Gefahr, dass Kinder beispielsweise durch relationales Bullying von Freizeitaktivitäten mit MitschülerInnen ausgeschlossen werden oder sich soziale Probleme verfestigen. Eine geringere Beteiligung am künstlerischen und kulturellen Leben könnte eine weitere Konsequenz sein.

Nachdem in Zusammenhang mit den durch Bullying verletzten Artikeln der KRK bereits unterschiedliche Dimensionen der Kinderrechte angeschnitten wurden, sollen diese Dimensionen im nächsten Kapitel in den Mittelpunkt gerückt werden. Dabei wird näher interpretiert, inwiefern Bullying sich auf die drei zentralen Dimensionen der Kinderrechte und deren Umsetzung in der Schule auswirken kann.

2.3 Bullying und die Dimensionen der Kinderrechte

Die drei zentralen Dimensionen der Kinderrechte, das Recht auf Schutz, auf Förderung und Entwicklung und auf Beteiligung, stehen, wie oben ausgeführt, in engem Zusammenhang zueinander. Bezogen auf Bullying in der Schule soll nun näher interpretiert werden, wie sich diese Kinderrechteverletzung auf die drei Dimensionen auswirken kann. Hinsichtlich Bullying und der Dimensionen der Kinderrechte nimmt die Arbeit Ausgang von den Erkenntnissen von Lacharite und Marini (2008), die sich in ihrem Beitrag der Bullying-Prävention basierend auf den Kinderrechten widmen. Lacharite und Marini argumentieren, dass Bullying aufgrund der damit in Verbindung gebrachten risikoe erhöhenden Faktoren und Folgen als psychologisches Problem und somit als Gesundheitsproblem betrachtet werden kann (vgl. ebd., S. 302ff). In Anlehnung an die Bedürfnispyramide nach Maslow würde eine Verletzung der Bedürfnisse auf einer der Grundrechtsebenen (z.B. dem Recht auf Schutz vor Schadenszufügung) die Ausübung anderer Rechte behindern (z.B. das Recht auf Partizipation) (vgl. ebd., S. 304f). Auch wenn keine Rangfolge zwischen den Rechten besteht bzw. die Rechte aufgrund ihrer Interdependenz nur als Ganzes vollständig verwirklicht werden können, kann umgelegt auf die drei zentralen Dimensionen der Kinderrechte davon ausgegangen werden, dass Verletzungen einer Dimension Auswirkungen auf die Ausübung der Rechte einer anderen Dimension haben. Die anschließenden Ausführungen beziehen sich auf die Personengruppe der Bullying-Opfer. Es kann jedoch angenommen werden, dass sich Bullying auch auf die Rechte bzw. Rechtsdimensionen von anderen am Bullying Beteiligten auswirkt.

Der Definition von Bullying folgend, ist Bullying durch eine Schadenszufügung gekennzeichnet, womit in erster Linie die *Dimension des Rechts auf Schutz* vor etwaigen Schadenszufügungen verletzt wird. Dadurch kann es bei den Bullying-Opfern – von den bereits ausgeführten physischen und psychischen Folgen abgesehen (vgl. Kap. 1.1.5) – zu einem Unsicherheitsgefühl in der Schule kommen, das sich wiederum negativ auf das Wohlbefinden in der Schule, die schulische Leistung oder auch die Anwesenheit in der Schule auswirken kann.

„Mobbing-Opfer fühlen sich in der Schule seltener sicher und zeigen insgesamt eine niedrigere Schulzufriedenheit als Schüler, die nicht gemobbt werden. Die bereits genannten psychosomatischen Symptome [...] können dabei zusätzlich die

schulischen Leistungen beeinträchtigen. Darüber hinaus bleiben Mobbing-Opfer dem Unterricht häufiger fern oder brechen die Schule ganz ab, was zu Brüchen in der Bildungsbiografie führen kann und einen erfolgreichen Schulabschluss gefährdet“ (Wachs et al., 2016, S. 70). Somit betrifft Bullying in der Schule auch die *Dimension der Förderung und Entwicklung*, im Besonderen das Recht auf Bildung, welches durch Bullying gefährdet wird. Ein durch Bullying ausgelöster Schulwechsel darf dabei auch nicht unerwähnt bleiben, der sowohl Opfer wie Täter betreffen kann. Bei Bullying-Opfern wird ein Schulwechsel vorrangig mit der Hoffnung auf ein Ende des Bullying in einer neuen Klassengemeinschaft begründet. Bei Bullying-Tätern kann ein Schulwechsel aufgrund eines Schulverweises oder anderer disziplinarer Maßnahmen notwendig sein (vgl. Smith, 2014, S. 147). In beiden Fällen muss damit gerechnet werden, dass ein Schulwechsel einen Bruch in der Bildungsbiografie darstellt, der sich unter Umständen negativ auf die Schulleistung oder auch das spätere Berufsleben auswirken kann. Wie in Bezug auf die Verletzung von Artikel 29 durch Bullying bereits erläutert, scheint auch die als Bildungsziel angegebene Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung zu einer verantwortungsbewussten Person durch Bullying erschwert.

Schließlich kann sich Bullying auch auf die *dritte Dimension der Kinderrechte, auf die Beteiligungsrechte*, auswirken. Umgelegt auf den Schulkontext könnte das Recht auf Beteiligung insofern verletzt werden, als Bullying-Opfer aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen werden oder sich daraus zurückziehen und damit in weiterer Folge weniger Einfluss auf das Geschehen in der Klasse oder auf gruppenspezifische Prozesse haben. Bullying-Opfer erleben soziale Folgen, „die sich anhand weniger sozialer Kontakte, weniger Freunde, häufigerer Zurückweisung und Ablehnung durch Gleichaltrige sowie einer niedrigeren Popularität unter Gleichaltrigen ausdrücken“ (Wachs et al., 2016, S. 70). Darüber hinaus scheint auch das Recht auf freie Meinungsäußerung durch Bullying eingeschränkt zu werden, da Bullying-Opfer und auch nicht direkt am Bullying beteiligte SchülerInnen mit ihren Meinungsäußerungen eher zurückhaltend sind, um keine Angriffsfläche für (erneutes) Bullying zu bieten. Die Einschränkung der freien Meinungsäußerung kann auch dadurch zum Ausdruck kommen, dass SchülerInnen (aktuelle wie auch frühere) Bullying-Opfer eher meiden, was sie „mit der Angst, selbst Opfer von Mobbing zu werden, falls man sich mit einem möglichen oder ehemaligen Mobbing-Opfer solidarisiert“ erklären (ebd.). Ebenfalls Teil der Beteiligungsrechte sind das Recht auf Spiel, Freizeit und

Erholung, was (wie bereits in Zusammenhang mit Artikel 31 der KRK erläutert) durch Bullying behindert werden kann.

In Teil 2 der KRK werden die Vertragsstaaten mit Artikel 42 dazu verpflichtet „die Grundsätze und Bestimmungen dieses Übereinkommens durch geeignete und wirksame Maßnahmen bei Erwachsenen und auch bei Kindern allgemein bekannt zu machen“ (KRK, 1990, Artikel 42, S. 16). Darunter ist in erster Linie das Bekanntmachen der Kinderrechte als solche zu verstehen. In Österreich ist das Kinderrechte-Monitoring-Board mit der Aufgabe befasst, zur Implementierung der KRK beizutragen. Zum Mandat der PG4 – mit dem Schwerpunkt Sozialisation in Schule, Kindergarten und Familie – zählen unter anderem folgende Empfehlungen des Kinderrechteausschusses: „die allgemeine Öffentlichkeit für die in der KRK verankerten Rechte zu sensibilisieren“ und „Maßnahmen zu ergreifen, dass alle Berufsgruppen, die für und mit Kindern arbeiten in angemessener Weise und systematisch in den Kinderrechten ausgebildet werden“ (Schrittesser et al., 2015, S.14).

Bullying, in dessen Auslegung als kinderrechteverletzende Praxis, könnte als Ansatzpunkt dienen, um die genannten Aufgaben des KMB und auch die von Liebel (2013) geforderte praktische Bedeutung und Konkretisierung der Kinderrechte voranzutreiben. Am Beispiel von Bullying könnten zentrale Kinderrechte, wie der Schutz vor Schadenszufügung, das Recht auf Bildung und auf Beteiligung, konkretisiert und so Kindern nähergebracht werden. Mit dem Bekanntmachen von Anti-Bullying-Strategien könnten darüber hinaus sowohl Kinder als auch Erwachsene für das Thema Kinderrechte – insbesondere die Verletzung der Kinderrechte durch Bullying – sensibilisiert werden. In Teil 2 der Arbeit soll jedenfalls darauf geachtet werden, *ob sich die gewählten Anti-Bullying-Strategien in ihrer Grundlegung auch auf die Kinderrechte beziehen.*

Zu einer weiterführenden Auseinandersetzung könnte die Frage anregen, welche juristischen Konsequenzen aus der Auslegung von Bullying als kinderrechteverletzende Praxis abgeleitet werden könnten oder sogar müssten.

2.4 Zusammenfassung

Das vorangegangene Kapitel widmete sich dem Verständnis von Bullying in der Schule als kinderrechtverletzende Praxis.

Zu diesem Zweck wurde der Zusammenhang von Menschenrechten und Kinderrechten dargestellt, die beide grundlegend auf der angeborenen Würde aller Menschen fußen. Ausgehend von der Annahme, dass die Gruppe der Kinder und Jugendlichen besonders gefährdet ist, mit Verletzungen ihrer Rechte umgehen zu müssen, haben sich die Kinderrechte aus den Menschenrechten heraus entwickelt und wurden speziell auf diese Gruppe abgestimmt. Die Kinderrechte, wie auch die Menschenrechte, sind universell, unteilbar und interdependent. Die Kinderrechte folgen darüber hinaus den Leitprinzipien der Gleichbehandlung und dem Schutz vor Diskriminierung, der Vorrangigkeit des Kindeswohls, der Sicherung von Entwicklungschancen und der Berücksichtigung des Kindeswillens. Die einzelnen Kinderrechte beziehen sich im Anschluss daran auf die drei Dimensionen Schutz, Förderung und Entwicklung sowie Beteiligung.

Kritikpunkte an der KRK betreffen das Fehlen einer Instanz, die die Einhaltung der Kinderrechte einklagen oder erzwingen könnte, sowie die geringe praktische Bedeutung der Kinderrechte für deren Zielgruppe, welche auf den Universalitätsanspruch der KRK zurückzuführen ist. (Vgl. Kap. 2.1)

Hinsichtlich Bullying als kinderrechtverletzende Praxis konnte aufgezeigt werden, inwiefern Bullying einzelne Artikel der KRK einschränkt oder verletzt. Bullying kann grundlegend als Verletzung von Artikel 19, der den Schutz vor Schadenszufügung regelt, verstanden werden. Darüber hinaus verletzen Bullying und Cyberbullying auch die Artikel 16, 28, 29, 31 und 34, hinsichtlich des Eingriffs in die Privatsphäre, der Beeinträchtigung von Ehre und Ruf des Kindes, der sexuellen Belästigung, der Einschränkung und Gefährdung des Rechts auf Bildung und der damit verbundenen Bildungsziele sowie der Verletzung des Rechts auf Ruhe, Spiel und Beteiligung. Im Anschluss an die Arbeit des Kinderrechte Monitoring Boards konnte gezeigt werden, dass Bullying zu den für die Persönlichkeitsentwicklung abträglichen Faktoren gezählt werden kann. (Vgl. Kap. 2.2)

Parallel zu den Verletzungen einzelner Artikel der KRK durch Bullying in der Schule, ist ein negativer Einfluss von Bullying auf die drei zentralen Dimensionen der Kinderrechte anzunehmen, indem das Recht auf Schutz, auf Förderung und

Entwicklung sowie auf Beteiligung durch Bullying gefährdet oder eingeschränkt werden können. (Vgl. Kap. 2.3)

Die Auffassung von Bullying als kinderrechteverletzende Praxis fordert einerseits gezielte Maßnahmen um dieser Praxis entgegenzuwirken, andererseits kann sie auch dazu beitragen, die praktische Bedeutung der Kinderrechte zu verdeutlichen und die Kinderrechte dadurch sowohl für ihre Zielgruppe als auch für Erwachsene greifbarer zu machen.

3 Bullying aus bildungswissenschaftlicher Perspektive

Psychologisch ausgerichtete Untersuchungen haben einen Grundstein für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen Bullying geliefert. Bullying in der Schule ist jedoch auch ein für die Pädagogik relevantes Phänomen, da es sowohl das Ergebnis pädagogischer Prozesse⁵² als auch den pädagogischen Prozess selbst und somit die pädagogische Praxis beeinflussen kann. Unter dem Ergebnis pädagogischer Prozesse werden in diesem Zusammenhang nicht nur Bildungsabschlüsse verstanden, sondern ein Wissens-, Könnens- und Erfahrungszuwachs, sowie das Erlangen eines reflektierte(re)n Verhältnisses zu sich selbst (vgl. Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger, 2009, S. 148). Mit dem „pädagogischen Prozess“ sind nachfolgend das Geschehen im Schulunterricht, sowie mit dem Schulbesuch assoziierte Bereiche, wie z.B. Pausen, Schulwochen oder Ausflüge gemeint. Eine bildungswissenschaftliche Reflexion von Bullying – ohne unmittelbaren Handlungsdruck, wie er in der pädagogischen Praxis vorliegt – ist deshalb nicht nur legitim, sondern schon lange ausständig. Darüber hinaus scheint es auch zu den zentralen Aufgaben einer bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen Bullying zu zählen, die Prämissen der psychologischen Perspektive zu hinterfragen und die Einschränkung auf ein Ursache-Wirkungs-Denken zu beeinspruchen.

Abgesehen von der schon lange überfälligen bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Bullying in der Schule auf einer theoretisch reflektierenden Ebene, erscheinen die bildungswissenschaftlichen Implikationen von Bullying auch wert, eingehender dargestellt zu werden, um diese in der Lehrerbildung aufgreifen zu können und LehrerInnen für Bullying in der Schule zu sensibilisieren.

In einem ersten Schritt wird deshalb anschließend expliziert, wie der Einfluss von Bullying in der Schule auf den pädagogischen Prozess und dessen Ergebnis aussehen kann. Im zweiten Schritt wird versucht Bullying mit

⁵² Die Formulierung „pädagogischer Prozess“ wurde gewählt, um eine zu passive Formulierung, wie „pädagogisches Geschehen“ zu vermeiden. Gleichzeitig sollte der Begriff nicht zu sehr eingeschränkt werden, was bspw. durch die Formulierung „pädagogische Interaktion“ der Fall wäre, da diese nur das erfassen würde, was sich zwischen Personen ereignet.

Mit dem Begriff „pädagogischer Prozess“ soll auf das grundsätzliche pädagogische Ziel der Entwicklung oder des Fortschreitens hingewiesen werden. Um mit diesem Konzept in der Masterarbeit operieren zu können, wird auch eine pragmatische Definition des Begriffs „pädagogischer Prozess“ gegeben.

bildungswissenschaftlich bearbeiteten Konzepten in Verbindung zu setzen, sowie Kriterien für die Analyse der Anti-Bullying-Strategien in Teil 2 der Arbeit zu generieren.⁵³

3.1 Der Einfluss von Bullying auf den pädagogischen Prozess

Bisher wurden die Folgen von Bullying vorrangig aus psychologischer Forschungsperspektive bearbeitet, was sich auch in dieser Arbeit widerspiegelt. Da eine umfassende Auseinandersetzung mit Implikationen von Bullying für pädagogische Prozess bislang zu fehlen scheint, werden nachfolgend einige theoretische Erwägungen diesbezüglich angestellt. Dabei werden auch zentrale Erkenntnisse aus der Analyse der Dimensionen der Kinderrechte aufgegriffen. Es wäre wünschenswert, damit den Anstoß zu einer vertiefenden Auseinandersetzung mit dieser Thematik zu liefern.

Bullying⁵⁴ in der Schule kann sich dem in den Kap. 1.1.5 Dargestellten zufolge indirekt oder direkt beispielsweise auf die Schulleistung, den Schulbesuch, das Klassenklima, den Unterricht an sich oder das Wohlbefinden in der Schule auswirken und somit den pädagogischen Prozess und dessen Ergebnis beeinflussen. Da eine umfassende Erörterung der Implikationen von Bullying für den pädagogischen Prozess und dessen Ergebnis in dieser Arbeit nicht einzulösen ist und evtl. zusätzliche empirische Untersuchungen erfordern würde, wird nachfolgend beispielhaft das Konzept des schulischen Wohlbefindens hinsichtlich Bullying behandelt.

Hascher (2004, S. 7f) weist gerade bezogen auf problemorientierte Schulpädagogik und -praxis, die z.B. eine Reaktion auf Gewalt oder Bullying in der Schule sein kann, auf die Relevanz von positiv formulierten Werten wie Wohlbefinden in der Schule hin. Hascher und Lobsang (2004, S. 205, Hervorh. im Orig.) definieren schulisches Wohlbefinden als *„Erlebensqualität, bei der positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext*

⁵³ Das Kapitel soll auch als Anregung zu einer umfassenden Beschäftigung mit dem Thema Bullying aus bildungswissenschaftlicher Perspektive verstanden werden, die aufgrund der Schwerpunktsetzung in dieser Arbeit nicht geleistet werden kann.

⁵⁴ Es muss an dieser Stelle erneut darauf hingewiesen werden, dass die Ursachen und Folgen von Bullying nicht eindeutig unterschieden werden können bzw. fließend ineinander übergehen können (vgl. Kap. 1.1.5).

bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren. Wohlbefinden in der Schule bezieht sich auf die individuellen emotionalen und kognitiven Bewertungen im sozialen Kontext schulischer bzw. schulbezogener Erlebnisse und Erfahrungen. Wohlbefinden in der Schule kann kurzfristig und aktuell entstehen oder sich über einen längeren Zeitraum entwickeln und in seiner Intensität variieren.“ Laut Hascher (2004, S. 8) ist es sowohl „ein berechtigtes Bedürfnis aller SchülerInnen“ sich in der Schule wohl zu fühlen und diese als positiv zu erleben, als auch „im pädagogischen Auftrag der Schule verankert, einen Lernkontext zu schaffen, in dem die SchülerInnen nicht überwiegend mit der Bewältigung negativer Gefühle, sondern vor allem mit dem Lernen beschäftigt sind“. Bei schulischem Wohlbefinden steht also neben dem subjektiven Wohlbefinden der SchülerInnen die Gewährleistung und gezielte Gestaltung einer lern- und leistungsförderlichen Schulumgebung im Vordergrund (vgl. ebd., S. 7). Die für schulisches Wohlbefinden identifizierten Komponenten schließen positive wie negative Gefühle und Einstellungen gegenüber der Schule mit ein (vgl. Hascher & Baillod, 2004, S. 134; Hascher & Lobsang, 2004, S. 205):

- 1) *positive Kognitionen und Emotionen* gegenüber der Schule (z.B. die Schule als sinnvoll beurteilen),
- 2) *Freude* in und an der Schule (z.B. Anerkennung durch MitschülerInnen erfahren oder sich über Erfolge freuen)
- 3) *schulisches Selbstbewusstsein* (z.B. Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten besitzen oder sich mit den Anforderungen der Schule identifizieren können)
- 4) *keine Sorgen und Probleme* wegen der Schule (z.B. sich Sorgen machen wegen der Schulnoten oder dem Erreichen der Lernziele)
- 5) *keine körperlichen Beschwerden* wegen der Schule (z.B. Bauchschmerzen oder Unwohlsein am Weg in die Schule⁵⁵)
- 6) *keine sozialen Probleme* in der Schule (z.B. sich von den anderen in der Klasse akzeptiert fühlen)

Alle sechs Komponenten (1-6⁵⁶) scheinen von Bullying in einer Weise beeinflusst zu werden, die dem Wohlbefinden in der Schule abträglich ist. Insgesamt berichten in

⁵⁵ Die AutorInnen führen als Beispiel für körperliche Beschwerden an „unter Herzklopfen bei der mündlichen Mitarbeit [zu] leiden“ (Hascher & Baillod, 2004, S. 134). Da Herzklopfen als Ausdruck von Aufregung noch nicht per se als körperliche Beschwerde wahrgenommen werden muss, wurde an dieser Stelle an anderes Beispiel gewählt.

Bullying involvierte SchülerInnen öfter als nicht involvierte von negativen Schulerfahrungen, die sich in schlechten Beziehungen zu Peers und Lehrpersonen zeigen, was als soziale Probleme (6) und als negative Kognitionen und Emotionen gegenüber der Schule (1) verstanden werden kann (vgl. Walsh & Cosma, 2016, S. 197, Currie et al., 2008, S. 163; Molcho, 2012, S. 191). In Bullying involvierte Personengruppen berichten auch häufiger als andere von Schulschwierigkeiten, wie von geringeren Schulleistungen (vgl. Smith, 2014, S. 119f), die sowohl den pädagogischen Prozess als auch dessen Ergebnis betreffen. Ungleichheiten zwischen den Leistungen der SchülerInnen, mit denen die Lehrpersonen im Unterricht umgehen müssen, sind grundsätzlich der Normalzustand in einer Schulklasse, allerdings scheint ein Leistungsrückstand aufgrund von Bullying vermeidbar zu sein und ist deshalb auch als ein außergewöhnlicher Einflussfaktor auf den pädagogischen Prozess anzusehen. Darüber hinaus kann angenommen werden, dass ein Leistungsrückstand bei den betroffenen SchülerInnen Sorgen oder Probleme hinsichtlich des Erreichens der Lernziele oder guter Schulnoten auslöst (4).

Für Bullying Täter haben die HBSC Studien ergeben, dass diese bei der Schulanpassung am schlechtesten abschneiden und auch öfter als andere von Unverbundenheit bzw. einer schlechten Beziehung zu den Eltern berichten (vgl. Currie et al., 2008, S. 163; Molcho, 2012, S. 191). Gläser-Zikuda und Fuß (2004, S. 45) betonen in ihrem Beitrag, dass auch das elterliche Erziehungsverhalten einen gewissen Einfluss auf das Wohlbefinden im Unterricht hat und schlagen eine Schulkultur vor, die das Elternhaus stärker mit einbezieht, um solche Einflüsse weiter zu moderieren. Es kann angenommen werden, dass eine schlechte Beziehung zu den Eltern dem positiven Einfluss des Erziehungsverhaltens eher im Weg steht als förderlich zu sein. Die mangelhafte Schulanpassung weist wiederum auf negative Kognitionen und Emotionen gegenüber der Schule hin, indem die Schule beispielsweise nicht als sinnvoll beurteilt wird (1), oder auch auf ein vermindertes schulisches Selbstbewusstsein (3) durch eine geringe Identifikation mit den Anforderungen der Schule.

⁵⁶ Nachfolgend wird als Hinweis auf die einzelnen Komponenten von Wohlbefinden in der Schule die jeweilige Ziffer angeführt.

Einen besonderen Stellenwert für das schulische Wohlbefinden räumen Hascher und Baillod⁵⁷ (2004) der sozialen Integration innerhalb der Schulklasse, wie auch während der Pausen oder am Schulweg ein, womit ein zentraler Punkt von Bullying angesprochen wird. Dabei haben als angenehm wahrgenommene Interaktionen einen Einfluss darauf, „dass SchülerInnen weniger Sorgen und körperliche Beschwerden wegen der Schule und auch weniger soziale Probleme in der Klasse zeigen“ (ebd., S. 137), während der Eindruck, dass einzelne SchülerInnen ausgeschlossen oder diskriminiert werden, auch bei anderen zu negativen Einstellungen gegenüber der Schule oder zu körperlichen Beschwerden führen kann (vgl. ebd., S. 137f), was sich mit den vorliegenden Erkenntnissen zu Bullying in der Schule deckt.

Speziell bei Bullying-Opfern wurden geringere Fähigkeiten, Freundschaften zu schließen, bzw. eine höhere Wahrscheinlichkeit von Peers abgelehnt zu werden (6) sowie eine höhere Wahrscheinlichkeit von Einsamkeit, Ängstlichkeit, Unsicherheit, schwachem Selbstkonzept und Selbstbewusstsein festgestellt (vgl. Craig & Harel, 2004, S. 133; Currie et al., 2008, S. 159; Smith, 2014, S. 120). Einsamkeit und Ängstlichkeit können als Gegenspieler von Freude in der Schule angenommen werden (2) und Unsicherheit sowie ein schwaches Selbstbewusstsein weisen auf ein vermindertes schulisches Selbstbewusstsein hin (3). Darüber hinaus fühlen sich laut Hascher und Baillod (2004) unbeliebte SchülerInnen signifikant⁵⁸ weniger wohl, als beliebte SchülerInnen. Auch wenn unbeliebte Schüler nicht automatisch Bullying-Opfer sein müssen, ist der Umkehrschluss, dass Bullying-Opfer zur Gruppe der unbeliebten SchülerInnen zählen und sich somit weniger wohl fühlen, nach bisherigem Erkenntnisstand zulässig (vgl. Kap. 1.2.3).

Ein schwaches Selbstkonzept und Selbstbewusstsein scheint auch der Entwicklung eines reflektiert(er)en Verhältnisses zu sich selbst entgegenzulaufen und zusammen mit Ängstlichkeit und Unsicherheit dem Erfahrungs- und Könnenszuwachs im Weg

⁵⁷ Im Beitrag von Hascher und Baillod wird auch Mobbing an einer Stelle erwähnt („Weitere Hinweise für die Bedeutung sozialer Aspekte für das Wohlbefinden in der Klasse finden sich in der Literatur zum Mobbing.“ (Hascher & Baillod, 2004, S. 138)), allerdings wird anschließend ein Fallbeispiel von einem „ausgegrenzten“ Schüler gebracht, das eindeutig als Bullying und nicht „nur“ als Ausgrenzung definiert werden müsste. Es entsteht dadurch der Eindruck, dass von Seiten einschlägiger WissenschaftlerInnen Bullying in Bezug auf Wohlbefinden noch nicht ausreichend Aufmerksamkeit gewidmet wird.

⁵⁸ Die beliebten (n=449) und unbeliebten SchülerInnen (n=318) wurden durch ein Peernominierungsverfahren ermittelt und zeigten hinsichtlich der sechs Komponenten von schulischem Wohlbefinden hochsignifikante Unterschiede ($p > .01$) (vgl. Hascher & Baillod, 2004, S. 151ff).

zu stehen und sich somit auf das Ziel bzw. Ergebnis des pädagogischen Prozesses auszuwirken. Wie bereits in Kapitel 1 erläutert, kann sich Bullying auch insofern negativ auf das Ergebnis pädagogischer Prozesse auswirken, als Täter und Opfer eine höhere Wahrscheinlichkeit für schlechtere Schulleistungen haben als SchülerInnen, die nicht in Bullying involviert sind (vgl. Smith, 2014, S. 120). Als Konsequenz schlechterer Schulleistungen ist mit einem schlechteren Bildungsabschluss zu rechnen, womit ein Ergebnis pädagogischer Prozesse angesprochen ist. Bullying-Opfer berichten darüber hinaus auch öfter als andere von Schulverweigerung oder einem vorzeitigen Schulabbruch (vgl. Craig & Harel, 2004, S. 133; Currie et al., 2008, S. 159; Smith, 2014, S. 120).

Werden diese Ergebnisse zusammen mit den in Kapitel 1.1.5 vorgestellten psychischen und physischen Auswirkungen von Bullying unter dem Aspekt des Wohlbefindens in der Schule betrachtet, kann angenommen werden, dass das Wohlbefinden in der Schule durch Bullying negativ beeinflusst wird und somit die Schule keine optimale lern- und leistungsförderliche Umgebung mehr darstellt. Die durch Bullying hervorgerufenen körperlichen Beschwerden (5) können darüber hinaus die schulischen Leistungen zusätzlich beeinträchtigen (vgl. Wachs et al., 2016, S. 70). Das bedeutet in weiterer Folge, dass Bullying einen Einfluss auf die pädagogischen Prozesse in der Schule und deren Ergebnis hat.

Überdies wäre zu hinterfragen, inwiefern Bullying-Vorfälle an sich den pädagogischen Prozess beeinflussen. Tritt Bullying beispielsweise im Unterricht auf und wird von der Lehrperson wahrgenommen, ist anzunehmen, dass es als Störung des Unterrichts aufgefasst wird. Selbst wenn die Lehrperson den Vorfall ignoriert, wird ihre Aufmerksamkeit zumindest zu einem Teil auch auf das Bullying gerichtet und somit von anderen pädagogischen Aufgaben abgezogen. Parallel dazu wird höchstwahrscheinlich auch die Aufmerksamkeit der MitschülerInnen auf den Bullying-Vorfall gelenkt und deren Konzentration gestört.

Wachs et al. weisen darauf hin, dass Bullying-Opfer gegenüber MitschülerInnen, LehrerInnen oder sonstigem Schulpersonal, die dem Opfer in einer Bullying-Situation keine Hilfestellung bieten, negative Gefühle entwickeln können (vgl. Wachs et al., 2016, S. 70). Bezogen auf das Wohlbefinden in der Schule, ist hier insbesondere auf den Aspekt des Lehrerverhaltens hinzuweisen, der das Wohlbefinden der SchülerInnen maßgeblich mitbestimmt (vgl. Gläser-Zikuda & Fuß, 2004). Gläser-

Zikuda und Fuß (ebd., S. 43) konnten feststellen, dass neben Kompetenzen der Lehrperson, die die Motivationsqualität oder Klarheit der Präsentation des Unterrichtsstoffes betreffen, auch Kompetenzen im sozialen Bereich und die Fürsorglichkeit der Lehrperson für das Wohlbefinden eine große Rolle spielen. Darunter fällt z.B., dass sich die Lehrperson um Probleme der SchülerInnen kümmert oder Unstimmigkeiten, Streit oder Bullying registriert (vgl. ebd.). Unabhängig davon, ob in der Schulkultur Präventions- und Interventionsmaßnahmen gegen Bullying verankert sind, ist eine Reaktion der Lehrperson auf Bullying-Situationen schon allein aus dem Grund angebracht, dass eine Duldung von Bullying den Täter in seiner Rolle bestärkt. Inwiefern „professionelle Kunstfehler“ (Schrittesser et al., 2015, S. 6) der LehrerInnen Bullying Raum geben, wird in Kapitel 3.2.3 noch näher beleuchtet. Es scheint jedoch angezeigt Bullying in der Lehreraus- und -weiterbildung zu thematisieren.

3.2 Bullying im Kontext ethischer Herausforderungen an pädagogisches Denken und Handeln

Nachdem einige theoretische Erwägungen in Bezug auf die Implikationen von Bullying für pädagogische Prozess dargestellt wurden, ist anschließend das Vorhaben leitend, Bullying mit bildungswissenschaftlich bearbeiteten Konzepten in Verbindung zu setzen. Dafür wurden die Themen Anerkennung, Scham, Schuld und Empörung sowie professionelle Kunstfehler in pädagogischen Beziehungen ausgewählt. Abgesehen davon, dass diese Themen aktuell bereits Ansatzpunkte für die Auseinandersetzung mit Kinderrechten im Bildungsraum darstellen⁵⁹, markieren sie, wie auch Bullying, ethische Herausforderungen im pädagogischen Denken und Handeln.

Eine weitere Perspektive, die nachfolgend nicht ausgeführt werden kann, aber eine nähere Betrachtung wert wäre, ist die von Körper- und Leibtheorien auf das Phänomen Bullying in der Schule. Ein Ansatzpunkt könnte der Begriff der

⁵⁹ Auf dem Programm der Tagung „Kinderrechte im Bildungsraum: propagiert – realisiert?“ der Universität Wien mit Unterstützung des Bundesministeriums für Familie und Jugend am 12.10.2016 stehen bspw. die Beiträge „Anerkennungsverhältnisse in der Schule – zur sozialen Konstruktion von Scham“ (Vortrag von Prof. Dr. Kerstin Rabenstein) und „Lehrerhandeln und Gewalt“ (Vortrag von Prof. Dr. Wilfried Schubarth). Programm verfügbar unter https://lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/lehrerinnen/Aktuelles/160914_Einladung_KinderrechteBildungsraum.pdf [10.07.2016].

Performativität sein, der die Bedeutung der Form für das Gelingen (oder auch Misslingen, Anm. AN) sozialer Arrangements verdeutlicht (vgl. Wulf & Zirfas, 2006, S. 295). Es ließe sich beispielsweise der performative Charakter von Bullying als wiederholtes bzw. ritualisiertes Gruppenphänomen erörtern, indem es als „Aufführung“ verstanden wird, in der SchülerInnen „zum Ausdruck bringen, wie sie gesehen werden wollen und wie ihr Verhältnis zueinander ist“ (ebd.). Die performative Perspektive kann darüber hinaus die Möglichkeit bieten, den Prozesscharakter bzw. „die Art und Weise der Inszenierung und Aufführung“ (ebd., S. 297) der (Bullying-)Handlungen von SchülerInnen zu untersuchen.

Grundsätzlich scheint es aus bildungswissenschaftlicher Sicht auch angebracht, Bullying einer phänomenologischen Betrachtung zu unterziehen, dabei einen Schritt zurück zu gehen und die bereits anerkannten Charakteristika im Sinne Husserls „einzuklammern“ (vgl. Husserl, 1913). Durch das Einlassen auf das Phänomen bzw. die einzelnen Handlungen der SchülerInnen könnten evtl. neue Facetten von Bullying entdeckt oder bereits anerkanntes Wissen überprüft werden, was im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden kann.

3.2.1 Anerkennung

Für die Auseinandersetzung mit Anerkennung sind die Arbeiten von Balzer (2007) sowie Balzer und Ricken (2010) die Hauptbezugspunkte. Hinsichtlich der Relevanz von Anerkennung für Bullying lautet die These, dass Subjekte⁶⁰ bzw. ihre Rollen im Bullying-Prozess erst durch Anerkennungspraxen konstituiert werden.

Um einen Zusammenhang zwischen Bullying und Anerkennung aufzuzeigen, wird der „doppelte Zug der Anerkennung“, das passivische konstative und das aktivische subjektkonstituierende Moment der Anerkennung, in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung gestellt (vgl. Balzer, 2007, Balzer & Ricken, 2010, S. 41). Damit ist gemeint, dass Anerkennung gleichsam die Bestätigung eines Subjekts und die Hervorbringung dieses Subjekts impliziert. Diese Auslegung grenzt sich von der

⁶⁰ In diesem Kapitel können nur die Rollen der Opfer und Täter Berücksichtigung finden, wobei eine Auseinandersetzung mit anderen im Bullying-Geschehen involvierten Personengruppen in einer weiterführenden Arbeit aufgegriffen werden sollte. Einen weiteren Anstoß kann dazu die Auffassung von Bullying als Ausgrenzungsritual liefern, über das eine Anerkennungshierarchie ausgehandelt wird (vgl. Schubarth, 2013, S. 85). Das Ausgrenzungsritual ist laut Schubarth (ebd.) so zu verstehen, dass sich durch ein „gemeinschaftliches Degradierungshandeln auf Kosten der Mobbingopfer“ die „Gemeinschaft der Ausgrenzenden“ erst „konstruiert“, wobei auch eine Anerkennungshierarchie ausgehandelt wird.

herkömmlichen Verwendung von Anerkennung – mit ihrem positiven Charakter bzw. im Sinne einer wertschätzenden Bestätigung – ab, die allerdings in Verbindung mit Bullying ebenfalls eine Rolle spielt⁶¹.

Balzer und Ricken (2010) weisen mit der Formel „x anerkennt y als z“ auf diese doppelte Funktion von Anerkennung hin. Die Formel drückt aus, dass eine Sache oder eine Person (y) durch eine/n andere/n (x) *als etwas* anerkannt wird, das niemals deckungsgleich mit der Sache oder Person sein kann und somit parallel zur Bestätigung etwas Drittes (z) konstituiert wird (vgl. ebd., S. 39f). Die Betonung von Balzer und Ricken (ebd., S. 40) liegt dabei darauf, dass durch Anerkennung etwas oder jemand „nicht bloß bestätigt, sondern *als z* bestätigt wird“ und dadurch „Bedeutung für und Effekte auf die Sache oder die Person, die mit ihr bestätigt wird [hat]“ (ebd., Hervorh. im Orig.). Vielfach wird durch Anerkennung einer Sache diese (erst) zu einem Sachverhalt bzw. einer Tatsache gemacht, was wiederum einen Effekt auf involvierte Personen oder Personengruppen hat (vgl. ebd.). Balzer und Ricken bringen diesbezüglich das Beispiel der Anerkennung eines sozialen Geschehens als Verbrechen, was eine Voraussetzung für die Anerkennung von Opfern als Opfer ist, „die erst dadurch zu (Schadens-)Forderungen berechtigt sind – wie auch umgekehrt die Anerkennung von Opfern (und auch Tätern) notwendige Bedingung dafür ist, um ein Geschehen als ein Verbrechen anzuerkennen“ (ebd.). Hier kann bereits auf Bullying verwiesen werden: die betreffenden Handlungen oder das „soziale Geschehen“ müssen zuerst als Bullying anerkannt werden, um entsprechende Maßnahmen setzen zu können. Andererseits wäre dann auch die Anerkennung von Bullying-Opfern und -Tätern eine notwendige Bedingung, um ein Geschehen als Bullying anzuerkennen. Diesbezüglich soll allerdings noch näher hinterfragt werden, welche Konsequenzen die (gegenseitige) Anerkennung von Tätern und Opfern haben kann.

Balzer und Ricken (vgl. ebd., S. 42) heben hervor, dass im Wissenschaftsdiskurs mit Anerkennung, als positiv konnotiertem Begriff, die Überzeugung verbunden wird, dass sie für die Identitätsbildung unverzichtbar ist und somit grundlegenden Anteil an der menschlichen Subjektwerdung hat. Laut Balzer und Ricken hat die produktive, herstellende Dimension von Anerkennung einen noch stärkeren Effekt auf Personen

⁶¹ Schubarth (2013, S. 61) empfiehlt bspw. in Bezug auf Gewalt- und Bullyingprävention „eine Schulkultur zu entwickeln, die eine Beziehungs- und Kommunikationskultur der Wertschätzung und Anerkennung pflegt, die für persönliche Krisensituationen der Schüler sensibel ist und die auch die Unauffälligen in den Blick nimmt.“

als auf Sachverhalte, „insofern als etwas, das nicht nur nachträglich jemanden bestätigt, sondern in dieser Bestätigung für den Anerkannten selbst bereits Effekte (z.B. im Selbstwertgefühl) hat“ (ebd., S. 40f). Umgelegt auf Bullying-Prozesse bedeutet die Formel „x anerkennt y als z“, dass sich die „Opfer“ und auch „Täter“ erst gegenseitig als solche konstituieren. Es vollzieht sich nicht nur eine Bestätigung der Subjekte, sondern auch eine Zuteilung einer Rolle oder Maske (vgl. Balzer, 2007, S. 50) – in diesem Fall die des Täters oder Opfers. Anerkennung hat dabei die Macht, jemanden „definierbar“ zu machen, wodurch allerdings auch eine Reduzierung oder Fixierung auf etwas (in diesem Fall auf die Rolle des Täters/Opfers) erfolgen kann, die Auswirkungen auf das Selbstbild und die soziale Wahrnehmung (beispielsweise durch die MitschülerInnen) einschließt (vgl. ebd., S. 51).

Die Personen erhalten aus dieser Perspektive ihre Rollen also nicht aufgrund „risikoerhöhender Bedingungen“ (vgl. Kap. 1.2.1), sondern durch den Vorgang der Anerkennung. Im Unterschied zur psychologischen Sichtweise auf Bullying erscheinen so risikoerhöhende Bedingungen auf Seiten der Opfer oder Täter weniger relevant als die Anerkennungspraxis, die eine Person als Opfer oder Täter erst hervorbringt. Dadurch wird der Fokus von psychologischen Konzepten (wie Persönlichkeit) auf den Ausgangspunkt von Bullying als sozialem Geschehen gelenkt, nämlich auf die Konstituierung der Subjekte in den Rollen „Opfer“ oder „Täter“. Bei der Analyse der Anti-Bullying-Strategien soll im Anschluss daran untersucht werden, *wie die Konstituierung der Rollen verstanden wird bzw. ob sich diese ausschließlich auf die psychologische Perspektive stützt.*

Fraglich ist nun weiters, welche Effekte diese Anerkennung oder auch Verkennung auf SchülerInnen hat, die „als z“ bzw. „als Opfer“ oder „als Täter“ konstituiert werden. „Die Aneignung von bzw. die Akzeptanz jener ‚Masken‘, Rollen oder Identitätsbilder, die uns in Anerkennungsakten ‚angeboten‘ werden, ist [...] nicht nur Bedingung der Anerkennung, sondern zugleich Bedingung dafür, eine soziale Existenz zu erlangen.“ (Balzer, 2007, S. 51) Ein grundlegender Effekt liegt also in der existenziellen Dimension von Anerkennung, in der Bestätigung der Existenz durch andere, die nicht nur an positive Phänomene und Handlungen (wie z.B. Wertschätzung) gebunden ist, sondern ebenso durch negative Phänomene und Handlungen (wie Hass oder Missbilligung) erfolgt, wie sie beispielsweise in Bullying-Handlungen auftreten (vgl. Balzer, 2007, S. 62).

Hinsichtlich der Konstituierung des Subjekts muss allerdings das Verhältnis von „y zu z“ bzw. das Verhältnis von Bestätigung und Stiftung des Subjekts näher in den Blick genommen werden. Abgesehen davon, dass der doppelte Zug der Anerkennung immer vorliegt und somit y und z voneinander abweichen bzw., dass das konstituierte z immer auch etwas Drittes darstellt, scheint es nicht unerheblich zu sein, ob bei jener Person, die eine Rolle zuerkannt bekommt, das Moment der Bestätigung oder das der Stiftung überwiegt⁶². Ohne daraus bereits Konsequenzen für den Bullying-Prozess ableiten zu können, scheint es einen Unterschied zu machen, ob das Anerkennen als z eher als Bestätigung des Selbstbildes oder als Konstituierung eines nicht oder nur kaum kompatiblen Dritten empfunden wird. Diesbezüglich scheint auch bedeutend, dass das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst, wie auch zur sozialen Welt immer zumindest zum Teil aus Anerkennungserfahrungen resultiert (vgl. Balzer, 2007, S. 63). An diesem Punkt könnten weiterführende Arbeiten ansetzen und unter anderem die Auswirkungen des Verhältnisses von Bestätigung und Stiftung auf den Bullying-Prozess untersuchen. Eine mögliche Frage wäre, ob bzw. inwiefern ein Zusammenhang zwischen Anerkennungspraxen und der Stabilität der Bullying-Rollen besteht. Da Bullying-Rollen oft über einen längeren Zeitraum oder auch über Klassenwechsel hinweg beibehalten bleiben, könnte die zu überprüfende These lauten, dass durch die Anerkennung der eigenen Rolle deren Stabilität erhöht wird.

Weiters scheint der in Anerkennungspraxen vorhandene Aspekt der Macht, den Balzer im Anschluss an Bourdieu und Butler aufgreift, für Bullying interessant. Anerkennender und Anzuerkennender stehen sich nicht vereinzelt gegenüber, sondern nehmen Positionen in „Machtordnungen“ ein (vgl. ebd., S. 58). Anerkennungspraxen beziehen sich jedoch nicht nur auf Machtordnungen, sondern stellen aufgrund ihrer stiftenden Dimension auch selbst Machtpraxen dar (vgl. ebd., S. 59). Anerkennung ist auf der einen Seite ein Instrument, um Macht zu erlangen, und auf der anderen Seite ist die Macht, Anerkennung zu verleihen, selbst als Macht

⁶² Balzer (2007, S. 50) stellt diese „Kluft zwischen Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung“ am Beispiel Hanna Arendts dar. In Arendts Dankesrede zur Ehrung mit dem Sonning-Preis bringt sie ihre widersprüchlichen Gefühle zum Ausdruck, die mit dieser Ehrung verbunden sind. Arendt würde mit dieser Ehrung „gerade nicht in dem anerkannt, was sie – für sich – war oder zu sein schien“ (ibd.), sondern sie wurde durch den Akt der Anerkennung in eine „öffentliche Person“ verwandelt, die sie in den Augen anderer war und als die sie sich selbst nicht verstehen konnte.

zu verstehen, ein Subjekt aus der Bedeutungslosigkeit zu entreißen (vgl. ebd., S. 61). Anerkennungspraxen vollziehen „sich mit Bezug auf ein spezifisches Klassifikationssystem“, welches sich durch „(erneute) Zuschreibungen stabilisieren“ kann (Balzer, 2007, S. 66). Nachdem bei der Definition von Bullying der Aspekt des Machtungleichgewichts maßgeblich ist, wäre näher zu untersuchen, auf welche Machtordnung sich die Anerkennungspraxen beziehen bzw. inwiefern das Machtungleichgewicht erst durch die Anerkennungspraxis hergestellt und stabilisiert wird. Unabhängig von den vor Bullying eingenommenen Positionen in der Machtordnung wäre eine Möglichkeit, dass durch die Konstituierung des Subjekts beispielsweise in der Rolle des Täters das (subjektive) Machtungleichgewicht erst stabilisiert wird. Mit der bekannten Formel ausgedrückt: x anerkennt y als „den Täter“ (z) und stiftet bzw. bestätigt diesem damit die Macht (über sich), was umgekehrt vermutlich die eigene Konstituierung des Subjekts als Opfer begünstigt⁶³. Bei der Analyse der Anti-Bullying-Strategien soll deshalb auch ein Augenmerk auf den Umgang mit dem Machtungleichgewicht gerichtet werden, insbesondere darauf, ob es Ansätze gibt, die an der Entstehung und Stabilisierung eines Machtungleichgewichtes ansetzen.

3.2.2 Scham, Schuld & Empörung

Anschließend wird mit Bezug auf Demmerling (2009) versucht, einen Zusammenhang von Bullying mit den Konzepten Scham, Schuld und Empörung zu konturieren.

Laut Demmerling (2009, S. 76) hängt das Entstehen von Schamgefühlen damit zusammen, dass „jemand gegen eine Norm verstößt, die er oder sie eigentlich anerkennt“⁶⁴. Wird durch diesen Normverstoß jemand geschädigt, kommt laut Demmerling ein Gefühl von Schuld auf, das „zumeist auf den Schaden oder den Geschädigten gerichtet“ ist (ebd.). Empörung kommt schließlich zum Ausdruck, wenn auf den Normverstoß einer anderen Person oder auf das Unrecht, das einem selbst oder einer dritten Person widerfahren ist, reagiert wird (vgl. ebd.). Hinsichtlich der Merkmale von Normen, die Scham oder Schuld auslösen, sind die Bindungskraft und

⁶³ Weiterführende Arbeiten könnten daran anschließend untersuchen, inwiefern der Zusammenhang von Anerkennung und Bullying für die Prävention von Bullying fruchtbar gemacht werden kann.

⁶⁴ Hier wiederum in der alltagssprachlichen Verwendung von „anerkennen“ als „akzeptieren“ oder „für gültig erklären“.

Allgemeinheit der Norm ausschlaggebend, d.h. man muss sich einerseits durch die Normen gebunden fühlen und sie andererseits als überindividuell bzw. für alle gültig betrachten (vgl. ebd., S. 78). Demmerling hebt hervor, dass Gefühle auf etwas gerichtet sind und somit als intentional bezeichnet werden können. Für die Bestimmung des Gehalts der Gefühle sind der jeweilige Verankerungspunkt und Verdichtungsbereich von Bedeutung. Unter dem Verankerungspunkt wird der Ausgangspunkt des Gefühls verstanden, also z.B. bei Scham und Schuld der Normverstoß, während der Verdichtungsbereich jener Bereich ist, auf den das Gefühl „gerichtet“ ist, wie bei Scham die eigene Person oder die Perspektive des Beobachtenden und bei Schuld der oder die Geschädigte. (Vgl. ebd., S. 77)

Die Beschämung, als eine der Erscheinungsformen von Bullying, stellt einen ersten möglichen Ansatzpunkt für den Zusammenhang von Bullying mit den untersuchten Konzepten dar. Ein Beispiel dafür wäre die Missbilligung von Äußerlichkeiten oder Eigenschaften einer Person, die nicht einer faktisch anerkannten Norm bzw. sozialen Konvention (vgl. ebd., S. 82) entsprechen, wie Übergewicht oder Verslossenheit. Die gegebene Beschämung durch Bullying-Täter kann überdies beispielsweise durch ein unprofessionelles Lehrerhandeln verstärkt werden, indem dem Opfer Schuld zugewiesen wird oder das Opfer vor der Klasse noch (zusätzlich) bloßgestellt wird (vgl. Wachs et al., 2016, S. 103). Hafener⁶⁵ (2013, S. 59) weist darauf hin, dass Beschämungen, die von „stärkeren“ Personen (im Sinne des Machtungleichgewichts) ausgehen, über einen längeren Zeitraum erfolgen und „Bestandteil der Lebenserfahrung werden“, mit identitätsverletzenden Folgen verbunden sind (ebd.). Interessanter scheint allerdings der Zusammenhang von Bullying und Normverstößen.

Da Normen⁶⁶ oder soziale Konventionen den Anlass für Scham, Schuld und Empörung darstellen, wäre hinsichtlich Bullying in der Schule eine zentrale Frage, ob Bullying überhaupt als Normverstoß verstanden wird, bzw. ob die Merkmale

⁶⁵ Hafener (2013, S. 53) weist auch auf ein anderes Verständnis von Scham hin, welches den Blick eher auf die Schamgefühle beim Bullying-Opfer lenkt. In diesem Verständnis ist Scham nicht an eine Normverletzung gebunden, sondern drückt das Bewusstsein aus, einer inneren oder äußeren Gewalt unterworfen zu sein und macht dadurch auf den Aspekt der Macht in Zusammenhang mit Scham aufmerksam. Die Schamquelle kann dabei auch in Demütigungen von außen oder im Bewusstsein der eigenen Abhängigkeit oder Angewiesenheit auf andere liegen. (Vgl. ebd.)

⁶⁶ Auf die Unterscheidung von moralischen und nicht-moralischen Normen kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden (vgl. Demmerling, 2009).

Bindungskraft und Allgemeinheit einer Norm, anderen nicht durch Bullying Schaden zuzufügen, „ausreichend“ vorhanden sind.

Bezogen auf Bullying-Täter wäre dann einerseits interessant zu untersuchen, ob sie überhaupt Scham aufgrund ihrer Handlungen empfinden, oder ob andere „positive“ Gefühle, wie das Gefühl der Macht überwiegen. Wird Bullying grundsätzlich als Normverstoß gewertet, wäre eine weitere Konsequenz, dass der Täter in Anbetracht der Schadenszufügung beim Opfer ein Schuldgefühl entwickelt. Diesbezüglich wäre wiederum zu untersuchen, ob Bullying-Täter grundsätzlich Schuldgefühle gegenüber dem Opfer haben. Falls das nicht der Fall ist, wäre zu hinterfragen, ob es an der fehlenden Wertung von Bullying als Normverstoß, der Ignoranz oder nicht vorhandenen Anerkennung der Schädigung des Opfers, am Überwiegen „positiver“ Gefühle oder anderen nicht bedachter Faktoren liegt. Das Gefühl der Empörung wäre schließlich beim Opfer, der Lehrperson oder bei anderen beteiligten Gruppen wie z.B. den Verteidigern des Opfers zu suchen. Auch hier scheint maßgeblich, dass Bullying als Normverstoß gewertet wird, um darauf mit Empörung reagieren zu können. Interessant wäre es, näher zu beleuchten, inwiefern Empörung dazu beiträgt, dass sich SchülerInnen auf die Seite des Opfers stellen und somit als Verteidiger agieren.

Laut Demmerling (2009, S. 98) ist Scham „kein Gefühl, welches man gerne hat“, was wohl ebenso auf Schuld und in vielen Fällen wahrscheinlich auch auf Empörung zutrifft. Dadurch ergibt sich die soziale oder gesellschaftliche Funktion von Scham, nämlich „kleinere Gruppen, größere Gemeinschaften oder gar Gesellschaften durch die Angst vor Beschämung auf einen ‚Satz‘ geteilter Normen unbemerkt einzuschwören“ (ebd., S. 97).

In Hinblick darauf, dass Bullying in der Schule ein weit verbreitetes Phänomen ist, stellt sich die Frage, ob Bullying eventuell nicht oder zumindest nicht ausreichend als Normverstoß aufgefasst wird und sich somit bei den Tätern keine (oder nicht ausreichend) Scham- oder Schuldgefühle einstellen, die von Bullying abhalten würden. Für Anti-Bullying-Strategien wäre es vermutlich hilfreich, sich diese soziale Funktion von Scham und Schuld zu Nutze zu machen bzw. die Festlegung und Verbreitung von Normen, die Bullying entgegenwirken, voranzutreiben. Bei der Untersuchung der ausgewählten Anti-Bullying-Strategien wird deshalb auch darauf geachtet, ob solche Ansätze bereits vorliegen.

3.2.3 Professionelle Kunstfehler

Wie bereits in Kapitel 2.2 erwähnt, konnten Zapf und Klauder (2014) einige Muster verletzenden Lehrerhandelns identifizieren, die dadurch, „dass diese Handlungen als selbstverständlich gezeigt werden, dass sie teilweise auch ohne Aufforderung begründet und legitimiert werden [und], dass keine Anstrengungen unternommen werden, diese Handlungen zu verbergen“ darauf schließen lassen, dass die Lehrpersonen „meinen, professionell angemessen zu handeln“ (ebd., S. 171). Zu diesen professionellen Kunstfehlern zählt beispielsweise, Fehler oder Fehlverhalten verletzend zu kritisieren, Kinder anzubrüllen, sarkastisch lächerlich zu machen, am Arm zu schütteln oder des Raumes zu verweisen, Hilfe durch Peers zu unterbinden, Kummer und Schmerz der Kinder zu ignorieren oder auch notwendige Grenzen bei Fehlverhalten nicht zu setzen (vgl. ebd., S. 170f). Zapf und Klauder konnten bedauerlicherweise feststellen, dass „jede fünfte Interaktion eines Lehrers mit solch einem ‚Kunstfehler‘ behaftet ist“ (ebd., S. 171), was Anlass dazu gibt, näher zu hinterfragen, ob möglicherweise ein Zusammenhang zwischen professionellen Kunstfehlern und Bullying unter SchülerInnen besteht.

Schubarth (2013, S. 76) weist auf Formen unprofessionellen Lehrerhandelns hin, die Aggression und Gewalt begünstigen. Dazu zählen z.B. schlechte Unterrichtsqualität, keine ausreichende Würdigung prosozialen Verhaltens, keine Stärkung der Eigenverantwortung der SchülerInnen, oder unklare Regeln und Erwartungen. Einige dieser professionellen Kunstfehler können vermutlich auch Bullying – als Spezialfall von Aggression und Gewalt – begünstigen bzw. Bullying in der Schule Raum geben. Das Ignorieren von Schmerz und Kummer der SchülerInnen kann dazu beitragen, dass sich Bullying-Opfer noch weniger ihren LehrerInnen anvertrauen und so Bullying über einen längeren Zeitraum hinweg unentdeckt bleibt. Ebenfalls als Begünstigung von Bullying kann verstanden werden, wenn LehrerInnen bei Fehlverhalten, wie Bullying-Handlungen, keine Grenzen setzen. Dadurch wird Bullying-Tätern vermittelt, dass ihr Verhalten nicht sanktioniert wird, was sie in ihrem Verhalten bestärken und zu einer Fortführung von Bullying veranlassen kann. Laut Schubarth (2013, S. 60) wäre aber gerade die Einstellung der Lehrpersonen⁶⁷ gegenüber Gewalt maßgeblich, auch um SchülerInnen ein Gefühl von Sicherheit vor Bullying zu vermitteln.

⁶⁷ Siehe dazu auch Kap. 1.4

Durch die Vorbildfunktion der Lehrperson können andere professionelle Kunstfehler, wie beispielsweise verletzendes Kritisieren, Anschreien oder Lächerlich-machen SchülerInnen zu ähnlichen Handlungen veranlassen, die wiederum fließend in Bullying übergehen können. Laut Schubarth (vgl. ebd., S. 60) korreliert einerseits aggressives Lehrerverhalten mit gewalttätigem Schülerhandeln, andererseits weist Schubarth (2014, S. 109f) in seinem Beitrag zu Lehrerhandeln und Gewalt auch darauf hin, dass umgekehrt Faktoren, wie unter anderem die Lehrerprofessionalität, das Lehrer-Schüler-Verhältnis, die Akzeptanz durch Lehrkräfte und ein gutes Sozialklima (wenn auch begrenzt) „dämpfend“ auf Gewalt wirken können. Wachs et al. (2016, S. 102) betonen ebenfalls die zentrale Rolle der Lehrpersonen beim Erkennen von und Gegensteuern zu Bullying, merken allerdings auch an, dass sich LehrerInnen mitunter still und abwartend gegenüber Bullying verhalten. „Nicht selten sogar verstärken Lehrkräfte durch ungeeignetes Verhalten noch das Mobbing, z.B. durch Wegsehen, durch Missdeutung von Interaktionen, durch Unterschätzung oder gar Instrumentalisierung der Täter, durch Schuldzuweisung an das Opfer oder durch die Bloßstellung des Opfers vor der ganzen Klasse usw.“ (ebd., S. 102f). Die Einstellung der LehrerInnen und ihr Verhalten in Bullying ist deshalb von zentraler Bedeutung (vgl. Wachs et al., 2016, S. 97).

Auch wenn das Zulassen von Bullying bzw. das Nicht-Handeln der Lehrpersonen nicht direkt als Muster verletzenden Handelns aufgefasst wird, wäre eine Aufnahme in die Liste professioneller Kunstfehler anzudenken. Einerseits, weil sich durch die Unterlassung des Einschreitens ebenfalls Verletzungen bei SchülerInnen einstellen, und andererseits, um herauszustreichen, dass diese Verhaltensweise nicht angemessen ist. Gleichzeitig müsste Bullying stärker im Bewusstsein der LehrerInnen verankert werden, um die Möglichkeit für professionelles Verhalten zu fördern.

In Kapitel 2.2 wurde bereits darauf hingewiesen, dass disziplinarische Maßnahmen von Seiten der LehrerInnen nicht nur zur Vermeidung von Bullying zwischen SchülerInnen beitragen sollten, sondern auch selbst nicht den Kriterien von Bullying entsprechen dürfen. Da zwei der drei zentralen Bullying-Merkmale (Machtungleichgewicht und Wiederholungsaspekt) oftmals gegeben sind, sollten insbesondere professionelle Kunstfehler, die von SchülerInnen als verletzend empfunden werden, vermieden werden, um nicht eine Form von Bullying, nämlich

von Lehrpersonen an SchülerInnen, auszuüben. Diesbezüglich muss auch auf Schubarth (2014, S. 106) verwiesen werden, der es für gerechtfertigt hält, auf „problematisches“ Lehrerverhalten den Gewaltbegriff anzuwenden und somit von „Lehrergewalt“ zu sprechen. Von SchülerInnen als schädigend oder verletzend aufgefasste Lehrerhandlungen können dabei (vergleichbar mit den Erscheinungsformen von Bullying) institutioneller, physischer oder psychischer Natur sein, wobei weiters in lehrerspezifische psychische Gewaltformen (Bloßstellen, Demotivieren, Noten als Disziplinierungsmittel, ungerechter Bestrafung, usw.) verbale, nonverbale, indirekte psychische Gewalt und sexuelle Gewalt unterschieden wird. (Vgl. ebd.) Es muss außerdem „davon ausgegangen werden, dass mobbenden Lehrern die dringend nötige Sensibilität für die Mobbing-Problematik fehlt, was wiederum bei der Durchführung und Implementierung entsprechender Maßnahmen gegen Mobbing hinderlich sein kann“ (Wachs et al., 2016, S. 97).

Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive und auch in Hinblick auf eine Verbesserung der Lehrerbildung wäre es wünschenswert, den Zusammenhang von professionellen Kunstfehlern und Bullying – insbesondere die Begünstigung von Bullying durch professionelle Kunstfehler – noch näher zu untersuchen.

3.3 Zusammenfassung

Das zurückliegende Kapitel versuchte Ansatzpunkte für die bildungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen Bullying in der Schule aufzuzeigen.

Die bildungswissenschaftliche Erörterung von Bullying kann damit gerechtfertigt werden, dass Bullying einen Einfluss auf die pädagogische Praxis hat. Der pädagogische Prozess, beispielsweise der Unterricht, wird durch Bullying gestört, was Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen und die Aufmerksamkeit sowohl der LehrerInnen als auch der SchülerInnen hat. Am Beispiel des Wohlbefindens in der Schule wird deutlich, dass dieses durch Bullying negativ beeinflusst wird und somit die Schule an Qualität als lern- und leistungsförderliche Umgebung verliert. Neben der Wirkung auf pädagogische Prozesse wird auch deren Ergebnis, beispielsweise in Form von Schulleistungen und Bildungsabschlüssen, durch Bullying negativ beeinflusst. (Vgl. Kap. 3.1)

In Verbindung mit dem Konzept der Anerkennung, insbesondere mit dem „doppelten Zug der Anerkennung“ (Balzer, 2007; Balzer & Ricken, 2010), lässt sich die Konstitution der Rollen im Bullying-Prozess beleuchten. Subjekte werden durch Anerkennungspraxen bestätigt und konstituiert, wobei immer etwas Drittes im Spiel ist, das nicht gänzlich dem Subjekt entspricht – eine Person wird *als etwas* anerkannt. Umgelegt auf Bullying kann argumentiert werden, dass durch Anerkennungspraxen die Subjekte erst in ihren Bullying-Rollen konstituiert und stabilisiert werden, was den Fokus von individualisierenden, psychologischen Konzepten auf das soziale bzw. interaktive Geschehen lenkt. Eine Verbindung kann auch zwischen den Machtordnungen in Anerkennungspraxen und dem Bullying-Charakteristikum des Machtungleichgewichts gefunden werden. Es liegt die Vermutung nahe, dass durch die Konstituierung der Subjekte in ihren Bullying-Rollen das Machtungleichgewicht erst gestiftet und in weiterer Folge auch stabilisiert wird. (Vgl. Kap. 3.2.1)

Scham, Schuld und Empörung (Demmerling, 2009) werden als Reaktionen auf einen Normverstoß aufgefasst und unterscheiden sich unter anderem dadurch, ob die Gefühle auf die eigene Person oder auf andere gerichtet sind. Maßgeblich für das Auslösen dieser Gefühle sind die Bindungskraft und die Allgemeinheit der Norm. Neben der Beschämung als einer Form von Bullying interessiert vor allem, inwiefern Bullying als Normverstoß gewertet wird und ob ggf. die Merkmale Bindungskraft und Allgemeinheit der Norm, andere nicht durch Bullying zu schädigen, in ausreichendem

Maß vorhanden sind, um von einem Normverstoß abzuhalten. Weiterführende Arbeiten könnten darüber hinaus sowohl das Auftreten von Scham und Schuldgefühlen beim Bullying-Täter untersuchen, als auch Empörung bei anderen involvierten Personen. Im Hinblick auf Anti-Bullying-Maßnahmen erscheint die Manifestation von Bullying als Normverstoß unerlässlich. (Vgl. Kap. 3.2.2)

Schließlich wurde untersucht, inwiefern professionelle Kunstfehler der Lehrperson, die im Schul- und Unterrichtsalltag häufig anzutreffen sind, Bullying unter SchülerInnen Raum geben oder dieses sogar verstärken. Gestützt wird diese These auch dadurch, dass Formen unprofessionellen Lehrerhandelns Aggression und Gewalt begünstigen können bzw. mit gewalttätigem Schülerhandeln korrelieren, während Lehrerprofessionalität bzw. Lehrerexpertise⁶⁸, ein vertrauensvolles Lehrer-Schüler-Verhältnis oder ein gutes Sozialklima Gewalt entgegenwirken können. In Bezug auf professionelle Kunstfehler liegt nahe, dass einerseits das Ignorieren von Kummer und Schmerz der SchülerInnen dazu beiträgt, Bullying nicht zu erkennen. Notwendige Grenzen bei Fehlverhalten nicht zu setzen kann andererseits die Bullying-Täter in ihrem Verhalten bestärken und den Bullying-Opfern ein Gefühl von Unsicherheit vermitteln. Darüber hinaus können Handlungen, die als professionelle Kunstfehler aufgefasst werden, durch die Vorbildfunktion von LehrerInnen von SchülerInnen übernommen werden und wiederum zu Bullying führen. Um das Bewusstsein von LehrerInnen für Bullying zu stärken, wäre ein Vorschlag, das Nicht-Handeln bei Bullying bzw. das Zulassen von Bullying in die Liste professioneller Kunstfehler aufzunehmen. (Vgl. Kap. 3.2.3)

Grundsätzlich wäre eine eingehendere Beschäftigung mit Bullying aus bildungswissenschaftlicher Perspektive wünschenswert, auch um diese Erkenntnisse in die Lehrerbildung einfließen lassen zu können und LehrerInnen für Bullying in der Schule zu sensibilisieren. Einen anderen Blick auf das Phänomen Bullying und die Aufdeckung bisher unbeachteter Facetten könnten beispielsweise Leibtheorien und phänomenologische Untersuchungen ermöglichen, wobei auch eine kritische Prüfung der Definition von Bullying unternommen werden müsste.

⁶⁸ In Hinblick auf die Lehrerbildung siehe dazu Hauser & Schmid (2016).

4 Fazit Teil 1

An dieser Stelle soll ein Fazit hinsichtlich jener Gesichtspunkte gezogen werden, die für den Vergleich der österreichischen und finnischen nationalen Anti-Bullying-Strategien in Teil 2 relevant sind. Damit sind jene Kriterien und Teilfragen für die Analyse und den Vergleich gemeint, die sich aus der theoretischen Erörterung des Themas ergeben haben.

Bei der Begründung, warum in dieser Arbeit die Bullying-Definition von Olweus herangezogen wird, wurde bereits darauf verwiesen, dass sich die zu analysierenden nationalen Anti-Bullying-Strategien ebenfalls auf diese Definition stützen. Bei der Analyse der Strategien soll jedoch ein vertiefender Blick darauf geworfen werden, *welche theoretische Modellierung bzw. welcher Erklärungsansatz von Bullying der Strategie zugrunde liegt, und ob die Definition von Olweus evtl. um zusätzliche Aspekte erweitert wurde.* Damit in Verbindung stehen die Fragen *welche theoretischen und disziplinären Bezugspunkte in den Anti-Bullying-Strategien dominieren, wie die Konstituierung der Rollen verstanden wird bzw. ob sich dieses Verstehen ausschließlich auf die psychologische Perspektive stützt.*

Der Großteil an Teilfragen und Kriterien für die Analyse der österreichischen und finnischen Anti-Bullying-Strategien konnte in der theoretischen Auseinandersetzung mit den Ansatzpunkten von Maßnahmen gegen Bullying entwickelt werden. Eine der leitenden Fragen ist, *welche konkreten Ziele die Strategie hinsichtlich Bullying verfolgt.* Daran schließen die Fragen an, *mittels welcher Maßnahmen diese Ziele erreicht werden sollen, auf welchen theoretischen Vorannahmen die Maßnahmen basieren bzw. ob sie in Zusammenhang mit den Erklärungsansätzen stehen, welcher Art die theoretischen bzw. empirischen Fundierungen der Anti-Bullying-Maßnahmen sind auf welcher/welchen Ebene/n die Maßnahmen ansetzen, und welche Personen(gruppen) mit deren Umsetzung betraut sind.* Die zentrale Frage diesbezüglich ist, *ob die angegebenen Maßnahmen inhaltlich der Zielsetzung der Strategie entsprechen?*

Hinsichtlich der Erscheinungsformen von Bullying wird in Teil II darauf geachtet, *ob die Strategien dem relativ jungen Phänomen Cyberbullying Aufmerksamkeit widmen.* Da die Qualität der Implementierung der Strategien Einfluss auf deren Wirksamkeit hat, stellen sich auch die Fragen, *wie die Anti-Bullying-Strategien in den Schulalltag integriert werden, ob einzelne Maßnahmen entsprechend angepasst werden können,*

ob jenen die mit der Umsetzung der Strategie betraut sind, ein entsprechendes Unterstützungssystem zur Verfügung steht und schließlich wie die Implementierung in den Schulen vorgesehen ist und in welchem Ausmaß die Strategien bereits implementiert sind. Schließlich ist auch die Wirksamkeit der Anti-Bullying-Strategien ein Vergleichskriterium, worauf sich die Fragen bezieht, ob Wirksamkeitsstudien zur Strategie oder den enthaltenen Maßnahmen vorliegen, und zu welchen Ergebnissen diese gekommen sind. In diesem Zusammenhang interessiert auch die Frage, wie die beiden Strategien in der Fachliteratur rezipiert werden.

Für das Vorgehen gegen Bullying sind Sensibilität für und Wissen über Bullying, nicht nur von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern zentral, sondern auch von anderen Personen, die in Berührung mit diesem Phänomen kommen können. Aus diesem Grund wird untersucht, *welche Öffentlichkeitsarbeit in Verbindung mit der Strategie betrieben wird.*

In Zusammenhang mit der Umsetzung der Kinderrechte interessiert die Frage, *ob sich die gewählten Anti-Bullying-Strategien in ihrer Grundlegung auch auf die Kinderrechte beziehen.* Nachdem in Kapitel 2 auf das Spannungsverhältnis der Kinderrechten Dimensionen Schutz und Partizipation hingewiesen wurde, wird bei der Analyse der Strategien auch darauf geachtet, *ob das Spannungsverhältnis von Schutz und Partizipation in den Anti-Bullying-Strategien thematisiert wird und ob bzw. wie darauf gegebenenfalls reagiert wird.*

Teil II: Vergleich der nationalen Anti-Bullying-Strategien

Der zweite Teil der Masterarbeit widmet sich dem Vergleich der österreichischen und finnischen Anti-Bullying-Strategien. Die 2008 implementierte österreichische Initiative „Weiße Feder – Gemeinsam für Fairness und gegen Gewalt“ (vgl. BMUKK, 2013, S. 6), wird dabei mit dem finnischen Programm „KiVa Koulu – Tehdään se yhdessä!“, welches 2009 auf nationaler Ebene eingeführt wurde (vgl. Salmivalli & Poskiparta, 2012a, S. 42), verglichen. Wie bereits einleitend erwähnt, wurden diese beiden Strategien für den Vergleich gewählt, weil sie in einem Abstand von ca. einem Jahr in den beiden Ländern eingeführt wurden und die jeweils einzige landesweite Anti-Bullying-Strategie darstellen (vgl. Spiel & Strohmeier, 2007, S. 2; Salmivalli & Poskiparta, 2012a, S. 41). Der geringe zeitliche Abstand stellt eine wichtige Grundlage für den Vergleich der Strategien dar, weil dadurch die Entwicklung der Strategien (zumindest potentiell) auf dem gleichen Forschungsstand zum Thema Bullying in der Schule ansetzen konnte.

In einem ersten Schritt werden einige Anmerkungen zum methodischen Vorgehen bei der Analyse der Strategien gemacht, die auch der Rechtfertigung eines gewissenhaften Vorgehens bei der Beantwortung der zentralen Fragestellung der Arbeit – *„Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede können beim Vergleich der nationalen Anti-Bullying-Strategien Österreichs und Finnlands festgestellt werden“* – dienen. Daran anschließend werden die gewählten Anti-Bullying-Strategien überblicksartig vorgestellt, sowie auf die für den Vergleich herangezogenen Dokumente und Publikationen hingewiesen.

Um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Anti-Bullying-Strategien aufdecken zu können, werden die beiden Strategien anschließend entlang der in Teil I erarbeiteten Kriterien und Teilfragen analysiert und verglichen. Es wird schließlich der Versuch unternommen, die Ergebnisse der Analyse und des Vergleichs der beiden Strategien an die Ergebnisse der theoretischen und bildungswissenschaftlichen Reflexion von Bullying rückzubinden.

1 Methodische Hinweise zu Analyse und Vergleich

Nachfolgend werden einige Anmerkungen zum methodischen Vorgehen bei der Analyse und dem Vergleich der ausgewählten Anti-Bullying-Strategien gemacht und damit in den praktischen Teil der Masterarbeit übergeleitet.

Die Analyse der Anti-Bullying-Strategien erfolgt mittels eines hermeneutischen Forschungszugangs, der auf das Verstehen ausgerichtet ist. Das ausgewählte Material (bzw. die Publikationen) zu den beiden Strategien wird, basierend auf dem in Teil I erarbeiteten Vorverständnis zum Thema Bullying, untersucht. Das erkenntnisleitende Interesse drückt sich dabei in der übergeordneten Forschungsfrage der Arbeit aus: *Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede können beim Vergleich der nationalen Anti-Bullying-Strategien Österreichs und Finnlands festgestellt werden?*

Um dieser Frage auf einer gewissenhaften, selbstreflexiven und selbstkritischen Weise nachgehen zu können, wurden in Teil I der Arbeit diverse Teilfragen entwickelt (vgl. Kap. 4, Teil I), die an beide Strategien herangetragen werden und dadurch ein umfassendes Verständnis und so einen Vergleich der Strategien ermöglichen sollen. Die Teilfragen wurden anschließend in mehrere thematische Kategorien zusammengefasst, die sich in den Kapitelüberschriften 2.1 bis 2.4 widerspiegeln. Kapitel 2.1 demonstriert wie bei der Analyse vorgegangen wurde. In einem ersten Schritt wurden die österreichische und anschließend die finnische Anti-Bullying-Strategie entlang der Teilfragen analysiert, um diese Ergebnisse im zweiten Schritt miteinander vergleichen zu können. Die getrennte Analyse der beiden Strategien soll eine gezielte Untersuchung entlang der Teilfragen gewährleisten, und einem voreiligen Vergleich der Strategien vorbeugen, damit eventuell wichtige Aspekte nicht übersehen werden. In den Kapiteln 2.2 bis 2.4 wird die getrennte Analyse der gewählten Strategien jeweils in einer tabellarischen Form dargestellt und im Anschluss der Vergleich der Strategien ausführlich dargelegt. Diese Darstellungsweise wurde einerseits basierend auf Erwägungen zum Umfang der Arbeit gewählt, und andererseits, um die Analyse dennoch nachvollziehbar präsentieren zu können.

Vermutlich könnten einige der Vergleichskriterien einer noch detaillierteren Analyse unterzogen werden, oder auch hinsichtlich anderer Wissensformen befragt werden.

Im Rahmen dieser Arbeit wird die Grenze der Analyse allerdings dort gezogen, wo mit den gewonnenen Erkenntnissen ein Vergleich der beiden Strategien als legitim und sinnvoll erscheint.

Sowohl in der Analyse als auch beim Vergleich wird versucht, an die theoretischen Vorüberlegungen aus dem ersten Teil der Arbeit anzuschließen. Das Interesse ist dabei einerseits von re-problemtisierender Natur, insofern die beiden Anti-Bullying-Strategien vor dem Hintergrund des derzeitigen Forschungsstandes analysiert werden und richtet sich andererseits darauf, zu vergleichen, ob die Strategien ihre selbstgesetzten Ziele mit den angegebenen Maßnahmen erreichen können bzw. welche der Strategien – den theoretischen Erkenntnissen aus Teil I folgend – besser mit dem Phänomen Bullying in der Schule umgeht. Das Potential des dadurch gewonnenen Wissens liegt darin, dass eventuelle blinde Flecken in den Konzeptionen der Strategien aufgedeckt werden können, die wiederum die Möglichkeit zur Verbesserung eröffnen. Gleichzeitig liegt darin auch eine Grenze der vorliegenden Arbeit. Da die gewonnenen Erkenntnisse lediglich auf Dokumente zu den ausgewählten Strategien basieren, bleibt offen, inwiefern die theoretischen Konzepte in die Praxis umgesetzt werden bzw. wurden.

Schließlich folgt die Analyse und Interpretation des Materials dem Anspruch, nicht nur das, was gesagt wird einzubeziehen, sondern auch das, was dabei *unbeachtet* bleibt. Basierend auf den in Teil I der Arbeit dargestellten theoretischen Grundlagen, soll gegebenenfalls überprüft werden, welches Wissen zu Bullying nicht Eingang in die Anti-Bullying-Strategien gefunden hat.

Nachfolgend werden die ausgewählten Strategien kurz vorgestellt⁶⁹, was vorrangig dazu dienen soll, die analysierten Elemente der Strategien im gesamten Kontext der Strategie verorten zu können. Weiters werden die VerfasserInnen der Strategien vorgestellt und erläutert, welche Dokumente für die Analyse herangezogen werden. Diesbezüglich scheinen auch der Entstehungszusammenhang der Dokumente und die jeweiligen AdressatInnen von Bedeutung. Bezogen auf die Ausgangstexte für die Analyse der Anti-Bullying-Strategien zeigt sich beispielsweise bereits ein Unterschied darin, dass der Projektbericht der „Weißen Feder“ vor der Einführung der österreichischen Initiative entwickelt wurde und an das BMUKK adressiert ist (also

⁶⁹ Es wird darauf verzichtet bei dieser Vorstellung der Strategien bereits mit der Analyse anzusetzen, auch wenn hier erste Ansatzpunkte sichtbar werden.

vorrangig an AdressatInnen aus der Politik), während das Teacher's manual von „KiVa“ an PädagogInnen gerichtet ist und bereits die Ausführung der Anti-Bullying-Maßnahmen anleitet. Dieser Diskrepanz soll durch das Hinzuziehen weiterer wissenschaftlicher Publikationen und der durch Teilfragen geleiteten Analyse entgegengewirkt werden.

1.1 Die österreichische Strategie „Weiße Feder“

Warum wurde eine nationale Anti-Bullying-Strategie entwickelt?

Bezug nehmend auf die (bereits in Kap. 1.4.2 dargestellten) HBSC-Studien sowie auf Studien zur Gewaltsituation in Österreich von Atria, Strohmeier und Spiel (2005, 2007b) wird im Projektbericht zur österreichischen Initiative „Weiße Feder – Gemeinsam für Fairness und gegen Gewalt“⁷⁰ hervorgehoben, dass „Gewalt in [österreichischen, Anm. A.N.] Schulen ein ernsthaftes Problem darstellt“ (Spiel & Strohmeier, 2007, S. 12). Darüber hinaus wird auf eine Bestandsaufnahme von Präventionsmaßnahmen gegen Gewalt im Jahr 2003 (Atria & Spiel, 2003) verwiesen, die zeigte, dass es zwar zahlreiche lokale Aktivitäten von LehrerInnen und SchulleiterInnen zur Gewaltprävention gibt, diese „jedoch nur wenig vernetzt und wissenschaftlich abgesichert sind“ (Spiel & Strohmeier, 2007, S. 2). Die Befunde werden von den Autorinnen als alarmierend eingeschätzt, weshalb sie auf die Notwendigkeit von „systematische[n] und nachhaltige[n] Maßnahmen, die möglichst flächendeckend durchgeführt werden“, hinweisen (ebd.). Die Entwicklung der nationalen Anti-Bullying-Strategie wird somit vorrangig mit dem durch die Gewaltproblematik an österreichischen Schulen angezeigten Handlungsbedarf begründet.

Was soll mit der Strategie bewirkt werden?

Für die österreichische Initiative „Weiße Feder – Gemeinsam für Fairness und gegen Gewalt“, wurden drei übergeordnete Zielbereiche festgelegt, die nicht nur für SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern gelten sollen, sondern auch für die gesamte Gesellschaft (ebd., S. 18):

1. „Förderung von Sensibilität für und Wissen über die verschiedenen Formen von Gewalt – ‚Ich weiß!‘, ‚Wir wissen!‘
2. Förderung von sozialen und personalen Kompetenzen sowie von Kompetenzen und

⁷⁰ In englischsprachigen Publikationen wird die Generalstrategie unter dem Titel „Together Against Violence“ geführt (vgl. z.B. Spiel & Strohmeier, 2011).

Strategien mit Gewalt umzugehen – ‚Ich kann!‘, ‚Wir können!‘

3. Förderung von Verantwortlichkeit und Zivilcourage – ‚Ich handle!‘, ‚Wir handeln!‘“

Im Zwischenbericht zur „Weißen Feder“ wird darüber hinaus zusammengefasst, dass das Ziel letztlich darin liegt, „Gewalt an Schulen und in der Gesellschaft zu verringern oder zu verhindern“ (BMUKK, 2013, S. 4).

Die „Weiße Feder“, versteht sich als „Generalstrategie zur Gewaltprävention an Österreichs Schulen und Kindergärten⁷¹“ (Spiel & Strohmeier, 2007, S. 2) und beschränkt sich, den Autorinnen zufolge, „bewusst nicht ausschließlich auf Bullyingprävention“, sondern zielt „generell auf Gewaltprävention“ (vgl. ebd., S. 17). Dennoch legt die „Weiße Feder“ einen Schwerpunkt auf Bullying, was unter anderem daran sichtbar wird, dass in der Beschreibung zur Umsetzung der Strategie zwar an unterschiedlichen Stellen Bullying explizit angeführt wird (z.B. dass die Homepage und die Medienkampagne Informationen über Bullying transportieren sollen), aber an keiner Stelle Gewalt bzw. Gewaltprävention oder andere Erscheinungsformen von Gewalt benannt werden (vgl. ebd., S. 36f). Folglich wird auf der Webseite der Strategie dem Phänomen Bullying im Vergleich zu den anderen genannten Problemfeldern (Extremismus, Sexuelle Gewalt sowie Gewalt gegen Frauen und Mädchen) der meiste Platz eingeräumt (vgl. Informationsportal Schulpsychologie – Bildungsberatung, S. Mobbing⁷²). Während alle anderen Problemfelder auf einer Seite erläutert werden, können zu Bullying neben der Hauptseite (vgl. ebd.) auch Unterseiten (z.B. vgl. ebd., S. Gruppendynamik⁷³, S. Mythen und Fakten⁷⁴ oder S. Cyberbullying⁷⁵) aufgerufen werden. Die Fokussierung auf Bullying wird auch in der Übersichtstabelle zu den ausgewählten Präventionsprogrammen sichtbar, da hier eine „Anti-Bullying-Politik“ der Schule und „Beteiligung bei Anti-Bullying-Aktivitäten“ der Eltern als Merkmale der Programme gelistet werden, anstatt der Verwendung des übergeordneten Gewaltbegriffs (vgl. Spiel & Strohmeier, 2007, S. 46).

In diesem Zusammenhang muss auch auf die begriffliche Unschärfe im Projektbericht hinsichtlich Bullying und Gewalt hingewiesen werden (vgl. ebd.).

⁷¹ Auch wenn die „Weiße Feder“ grundsätzlich das Ziel verfolgt, Bullying in beiden Institutionen zu reduzieren, wird nachfolgend nicht mehr explizit auf Kindergärten eingegangen, da in dieser Arbeit der Fokus auf Bullying in der Schule liegt.

⁷² <http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/mobbing/?L=0> [14.11.2016].

⁷³ <http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/mobbing/gruppendynamik/> [14.11.2016].

⁷⁴ <http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/mobbing/mythen-und-fakten/> [14.11.2016].

⁷⁵ <http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/mobbing/cyberbullying/> [14.11.2016].

Kapitelüberschriften lauten beispielsweise „Beteiligte an Gewalthandlungen“ oder „Sozialisation von Tätern und Opfern“ (ebd., S. 7), jedoch wird anschließend ausschließlich auf die an *Bullying* beteiligten Personengruppen Bezug genommen. So entsteht an einigen Stellen des Projektberichts der Eindruck, dass mit „Gewalt“ „Bullying“ gemeint sei.⁷⁶

Die Entscheidung, die österreichische Initiative ebenfalls unter dem Begriff Anti-Bullying-Strategie zu fassen, wird somit einerseits mit der Schwerpunktsetzung der „Weißen Feder“ auf Bullying-Prävention und andererseits mit den begrifflichen Unschärfen hinsichtlich der Differenzierung von Bullying und Gewalt im Projektbericht Strategie begründet.

Wie wurde bei der Entwicklung der Strategie vorgegangen?

Im Jahr 2007 wurden Christiane Spiel und Dagmar Strohmeier von der Fakultät für Psychologie der Universität Wien vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) mit der Entwicklung einer nationalen Strategie zur Gewaltprävention beauftragt. Die disziplinäre Verortung der Verfasserinnen verweist bereits auf die (bildungs-) psychologische Perspektive, aus der die Strategie entwickelt wurde.

Die Entwicklung wie auch die Umsetzung der Generalstrategie wurde unter drei zentrale Gesichtspunkte gestellt, nämlich die Integration verschiedener Stakeholdergruppen⁷⁷, den Austausch mit internationalen ExpertInnen für nationale Strategien zur Gewaltprävention und die Anwendung von theoretisch basierten und wissenschaftlich evaluierten Präventionsprogrammen (vgl. ebd., S. 18f).

Die Ausarbeitung des Strategieplans erfolgte in sechs Schritten (vgl. ebd., S. 21ff): Im ersten Schritt wurden fünf nationale Strategien zur Gewaltprävention in anderen Ländern identifiziert und verglichen (1.), darunter auch die finnische Anti-Bullying-Strategie „KiVa“. Anschließend wurde eine Liste von Programmen erstellt, die für Kindergärten und Schulen empfohlen werden können (2.). Die Auswahlkriterien, denen die Programme entsprechen mussten, geben bereits einen Hinweis auf die Art der Fundierung der Maßnahmen. Die Programme mussten eine konkrete Zielerklärung, eine definierte Zielgruppe, theoretische Grundlagen und eine

⁷⁶ Im Beitrag von Strohmeier, Hoffmann, Schiller, Stefanek und Spiel (2012) in einer Zeitschrift zu evidenzbasierten Bullying-Präventionsprogrammen wird ebenfalls nur die Bullying-Prävention als Ziel der österreichischen Strategie genannt.

⁷⁷ An anderer Stelle wird auch die Bezeichnung „Partner“ verwendet. Gemeint sind jene „Gruppen, die einen Beitrag zur Gewaltprävention in Schule und KG leisten können“ (Spiel & Strohmeier, 2007, S. 2).

Beschreibung der Maßnahmen aufweisen. Die (Programm-)TrainerInnen mussten über nachweisliche fachliche und didaktische Kompetenzen verfügen, eine Evaluation- und Qualitätssicherung musste Teil der Programmentwicklung sein und die Programme mussten ein angemessenes Preis-Leistungsverhältnis aufweisen. Weitere Einschlusskriterien waren die Reduktion von Gewalt oder Bullying als Interventionsziel, eine mindestens zweimalige⁷⁸ Evaluation mit belegter Wirksamkeit und die primärpräventive Ausrichtung unter einer systematischen Perspektive.

Ausgeschlossen wurden hingegen jene Programme, die sekundär oder tertiär präventiv konzipiert waren oder bloß punktuell oder kurzfristig eingesetzt werden sollten. (Vgl. ebd., S. 43ff)

Im dritten Schritt wurden die verschiedenen Stakeholdergruppen mittels Experteninterviews in die Konzipierung des Strategieplans eingebunden (3.). Die Erstellung eines ersten Konzepts für den Strategieplan (4.) erfolgte in weiterer Folge basierend auf den Ergebnissen der Literaturrecherche und der Experteninterviews. Das erste Konzept des Strategieplans wurde mit internationalen ExpertInnen hinsichtlich Realisierbarkeit und Erfolgswahrscheinlichkeit diskutiert (5.) und schließlich (6.) basierend „auf sämtlichen gewonnenen Informationen“ (ebd., S. 27) die Endversion des Strategieplans erstellt. Die landesweite Einführung der „Weißen Feder“ erfolgte im Jahr 2008 (vgl. BMUKK, 2013, S. 6).

Auf welchem Weg bzw. mit welchen Maßnahmen soll dieses Ziel erreicht werden?

Im Strategieplan werden die Maßnahmen zur Erreichung der Ziele in sechs Aktivitätsbereiche eingeteilt, „in denen konkrete Maßnahmen zu setzen sind, um umfassende Effekte zu erzielen“ (BMUKK, 2013, S. 4). Diese sechs Aktivitätsbereiche, zu denen jeweils Teilziele, entsprechende Maßnahmen und die verantwortlichen Stakeholder angegeben werden, sind:

1. politisches Bekenntnis zur Initiative für Gewaltprävention
2. Information und Öffentlichkeitsarbeit
3. Vernetzung und Kooperation
4. Wissensaustausch sowie Aus- und Weiterbildung
5. Prävention und Intervention in Kindergärten und Schulen
6. Forschung und Evaluation (vgl. ebd.)

⁷⁸ Die finnische Anti-Bullying-Strategie „KiVa“ konnte nicht in die Auswahl aufgenommen werden, da zum damaligen Zeitpunkt noch keine zweite Evaluation vorlag.

Dem Aktivitätsbereich „Prävention und Intervention“ kommt dabei ein besonderer Stellenwert zu, was daran sichtbar wird, dass in diesen Aktivitätsbereich die Auswahl der Gewaltpräventions-Programme fällt, wie unter Schritt 2 der Entwicklung des Strategieplans angeführt (vgl. ebd.). Insgesamt erfüllten folgende zehn Programme die Auswahlkriterien und wurden somit Schulen und Kindergärten für die Umsetzung des Strategieplans empfohlen: „Faustlos“, „Be-Prox“, „Verhaltenstraining im Kindergarten“, „Das Friedensstifter-Training“, „WiSK“, „Verhaltenstraining für SchulanfängerInnen“, „Olweus Bullying Prevention Program“, „ZERO“, „Friendly Schools and Families“, „Don't suffer in silence“ (vgl. ebd., S. 48).

Welche Dokumente, Publikationen und Webseiten werden für die Analyse herangezogen?

Für die Analyse der „Weißen Feder“ werden in erster Linie die Langform des Projektberichts zur Generalstrategie (vgl. Spiel & Strohmeier, 2007), die offizielle Homepage (vgl. Informationsportal Schulpsychologie – Bildungsberatung⁷⁹) sowie der Zwischenbericht zur Strategie (BMUKK, 2013) herangezogen, welche als Hauptquellen dienen. Im Projektbericht sind ausführlich die Ausgangslage und die Entwicklung der Strategie beschrieben, sowie der Strategieplan mitsamt den darin enthaltenen Maßnahmen und Ziele. Was aus diesem Konzept nicht hervor geht, ist, wie die Maßnahmen in den Schulen sinnvollerweise umgesetzt werden sollen. Das dürfte unter anderem dem Umstand geschuldet sein, dass der Bericht an politische EntscheidungsträgerInnen gerichtet ist und nicht an jene, die mit der Umsetzung der Strategie in der Schule betraut sind.

Im Anschluss daran wird im Zwischenbericht zur „Weißen Feder“ bereits ersichtlich, inwiefern die Konzeption der Strategie im Laufe der Umsetzung modifiziert wurde, sowie welche der Maßnahmen in der ersten Projektphase (2008-2013) durchgeführt wurden. Ergänzend dazu wird die in Zusammenhang mit der „Weißen Feder“ entstandene Handreichung für SchulleiterInnen und LehrerInnen „Gewaltprävention⁸⁰ an Schulen – Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen“ (Kessler & Strohmeier,

⁷⁹ <http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/> [15.11.2016].

⁸⁰ Das Dokument geht in seiner Ausrichtung allgemein auf das Thema Gewaltprävention ein. Dem Bullying wird jedoch ein zentraler Stellenwert beigemessen, was sich u.a. darin äußert, dass an jedes der angeführten Fallbeispiele die Reflexionsfrage gestellt wird, ob es sich in diesem Fall um Bullying handelt (vgl. Kessler & Strohmeier, 2009).

2009⁸¹) in die Analyse aufgenommen, da diese ein Bindeglied zwischen Politik und Schule bzw. Praxis darzustellen scheint.

Der Beitrag von Spiel und Strohmeier (2011) zur Entwicklung und Implementierung der „Weißen Feder“ entstand einige Zeit nach deren landesweiten Einführung und wird herangezogen, weil er eine erste Bilanz zur Umsetzung der Strategie zieht und für ein Fachpublikum verdeutlicht, welche Schwerpunkte in der Strategie gesetzt wurden.

Darüber hinaus werden Artikel hinzugezogen, die einen näheren Einblick in einzelne Maßnahmen der „Weißen Feder“ geben oder auch Befunde zur Wirksamkeit darstellen, wie die Beiträge von Atria und Spiel (2007), Spiel et al. (2011), Spiel, Wagner und Strohmeier (2012), Strohmeier et al. (2012) und Gradinger et al. (2016).

1.2 Die finnische Strategie „KiVa“

Warum wurde eine nationale Anti-Bullying-Strategie entwickelt?

Laut Salmivalli und Poskiparta (2012a, S. 41) wurde Bullying in Finnland bereits vor der Entwicklung von „KiVa Koulu“ seit geraumer Zeit mit Besorgnis wahrgenommen. In den Jahren 1998 und 2003 wurde gesetzlich verankert, dass finnische Schulen nicht nur dazu verpflichtet sind, Aktionspläne gegen Gewalt und Bullying zu haben, sondern diese auch durchzuführen und deren Einführung und Einhaltung zu begleiten. Es fehlten allerdings evidenz-basierte Programme, weshalb Schulen auf individuelle Aktionspläne und die Selbstverpflichtung des Schulpersonals, beim Registrieren von Bullying sofort einzuschreiten, angewiesen waren. (Vgl. Haataja, 2016, S. 15)

„KiVa“ wurde vor dem Hintergrund entwickelt, das vorhandene Wissen über Bullying in einer Anti-Bullying-Strategie zu vereinen und landesweit in der Gesamtschule (für SchülerInnen im Alter von ca. 7 bis ca. 15 Jahren) einzuführen (Salmivalli & Poskiparta, 2012a, S. 41). Ein leitender Gedanke der Autorinnen war dabei, dass es für ein wirksames Vorgehen gegen Bullying nicht ausreicht *irgendetwas* zu

⁸¹ Das Dokument wurde vom Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS) in Kooperation mit der Universität Wien herausgegeben. Die Handreichung kann über die Homepage der österreichischen Strategie abgerufen werden und wird darüber hinaus auch im Zwischenbericht zur „Weißen Feder“ erwähnt (vgl. BMUKK, 2013). Das ÖZEPS ist ein Bundeszentrum des Bundesministeriums für Bildung (BMB) mit der Aufgabe „Selbst- und Sozialkompetenz zu forcieren, Persönlichkeitsbildung zu thematisieren und ein größeres Bewusstsein für die notwendige Implementierung im System Schule zu schaffen“ (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 10). Siehe dazu auch <http://www.oezeeps.at/> [20.11.2016].

unternehmen, sondern es erfordert konkretere Richtlinien und Mittel, die dem Schulpersonal zur Verfügung gestellt werden können (vgl. ebd.).

Die Entwicklung der nationalen Anti-Bullying-Strategie basiert also nicht so sehr auf den Bullying-Häufigkeiten in Finnland als auf dem Bestreben, ein effektiveres und einheitlicheres Vorgehen gegen Bullying zu initiieren.

Was soll mit der Strategie bewirkt werden?

Die finnische Anti-Bullying-Strategie (vgl. KiVa International, S. Program⁸²) verfolgt drei zentrale Ziele:

1. Dem Entstehen von Bullying vorbeugen (Prävention)
2. Auftretendes Bullying beenden (Intervention)
3. Die konstante Überwachung der (generellen, Anm. A.N.) Bullying-Situation bzw. deren Veränderung in den jeweiligen Schulen (Monitoring)

Der Fokus liegt dabei laut Salmivalli und Poskiparta (2012a, S. 44) auf dem Einbezug der Bystander⁸³. Diese sollen dahingehend beeinflusst werden, eine ablehnende Haltung gegenüber Bullying zu vertreten und damit das Opfer zu unterstützen anstatt den Täter zu ermutigen. Dahinter liegt die Annahme, dass die Reaktion der Zuschauer ausschlaggebend dafür ist, ob Bullying aufrechterhalten wird bzw. sich manifestiert oder beendet wird. (Vgl. ebd., S. 42ff)

„KiVa“ versteht sich als schulweites Programm⁸⁴ und bedarf deshalb der Mitarbeit des gesamten Schulpersonals. Darüber hinaus liegt ein langfristiges Ziel darin, dass KiVa und die damit verbundenen Bemühungen gegen Bullying Teil der Schulkultur werden und nicht nur für einen begrenzten Zeitraum zum Einsatz kommen. (Vgl. ebd., S. 44)

Wie wurde bei der Entwicklung der Strategie vorgegangen?

Im Jahr 2006 beauftragte das finnische Ministerium für Unterricht und Kultur die Universität Turku mit der Entwicklung und Evaluation eines Anti-Bullying-Programms, das landesweit in der finnischen Gesamtschule eingeführt werden könnte. Die Entwicklung von „KiVa“ erfolgte in Zusammenarbeit zwischen dem Institut für Psychologie und dem Zentrum für Lernforschung der Universität Turku, unter der

⁸² <http://www.kivaprogram.net/program> [19.11.2016]

⁸³ „Bystanders“ meint in diesem Fall nicht bloß „Zuschauer“, sondern die unterschiedlichen, im Participant Role Approach identifizierten, Schülergruppen. Dieser Begriff wird nachfolgend beibehalten.

⁸⁴ Das äußert sich auch darin, dass sich nur Schulen in ihrer Gesamtheit für das Programm registrieren können, nicht einzelne Klassen oder LehrerInnen (vgl. Salmivalli, Poskiparta, Tikka, Pöyhönen, 2013, S. 9).

Leitung von Christina Salmivalli und Elisa Poskiparta, die schon zuvor mit der Erforschung des Phänomens Bullying und den zugrundeliegenden Mechanismen befasst waren. (Vgl. KiVa International, S. Program⁸⁵, Salmivalli & Poskiparta, 2012a, S. 41f) Es zeigt sich, dass auch die Autorinnen von „KiVa“ in der psychologischen Forschungsdisziplin verortet sind.

In Bezug auf die Entwicklung von „KiVa“ können nicht, wie bei der „Weißen Feder“, einzelne Schritte der Entwicklung des „Strategieplans“ bzw. der darin enthaltenen Maßnahmen nachgezeichnet werden, da hierzu keine Publikation im Format des österreichischen Projektberichts (Spiel & Strohmeier, 2007) (zumindest nicht in englischer Sprache) verfügbar ist. Allerdings wird in Publikationen zu „KiVa“ deutlich, dass die Entwicklung der Strategie auf einer längeren Forschungstradition der Autorinnen zum Thema Bullying als Gruppenphänomen bzw. zum Participant Role Ansatz beruht und die Autorinnen sich bereits für vorangegangene Anti-Bullying-Programme verantwortlich zeigen (vgl. z.B. Salmivalli, Kaukianen, Voeten & Sinisammalm 2004; Salmivalli, Kaukiainen & Voeten, 2005; Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2010).

In der ersten Phase von „KiVa“ (2006-2009) wurde die Anti-Bullying-Strategie in drei verschiedenen Versionen für die Schulstufen 1-3, 4-6 und 7-9 entwickelt (d.h. für die Altersstufen 7-9, 10-12 und 13-15), Schulpersonal trainiert und in den Jahren 2007-2008 mittels einer randomisierten kontrollierten Studie evaluiert. Für diese erste Evaluation von „KiVa“ wurden 234 Schulen aus ganz Finnland ausgewählt und zufällig in die Interventions- oder Kontrollgruppe eingeteilt. Daten (basierend auf Selbstreport und Peer-Nominierung) wurden zu drei Zeitpunkten (Pretest sowie eine Evaluation nach 5 bzw. nach 9-10 Monaten) innerhalb eines Jahres der Intervention mittels eines Online-Fragebogens sowohl von SchülerInnen als auch von LehrerInnen erhoben. (Vgl. Salmivalli & Poskiparta, 2012a, S. 48f) Die Autorinnen heben diesbezüglich hervor, dass die Daten betreffend der großen Anzahl an TeilnehmerInnen (ca. 28 000 SchülerInnen) und der erhobenen Daten⁸⁶ einzigartig sind.

⁸⁵ <http://www.kivaprogram.net/program> [19.11.2016]

⁸⁶ „KiVa data are unique not only in the number of participants but also in the wealth of factors assessed. Besides bullying and victimization, the data contain information about children’s and adolescents’ family structure, possible immigrant status, school and class atmosphere, school motivation and well-being, learning outcomes, peer acceptance and rejection, friendships, peer networks, self-esteem and generalized perception of peers, and

Diese erste Evaluation ergab einen signifikanten Rückgang von Bullying in der Grundschule (Schulstufen 1-6), während in den Schulstufen 7 bis 9 die Effekte geschlechterspezifischer ausfallen (mit stärkeren Effekten bei Jungen) (vgl. Salmivalli & Poskiparta, 2012a, S. 49f). Insgesamt wurde durch alle Schulstufen hindurch eine Reduktion von Bullying um ca. 20% festgestellt, mit stärkeren Effekten bei jüngeren SchülerInnen (vgl. Smith, 2014, S. 179).

Im Jahr 2009 wurde „KiVa“ schließlich landesweit eingeführt (vgl. Salmivalli & Poskiparta, 2012a, S. 42). Erwähnenswert erscheint auch, dass „KiVa“ bereits in zahlreichen anderen Ländern Einsatz findet, darunter z.B. Belgien, Ungarn, Chile und Neuseeland (vgl. KiVa International, S. Around the world⁸⁷).

Auf welchem Weg bzw. mit welchen Maßnahmen soll dieses Ziel erreicht werden?

Die finnische Anti-Bullying-Strategie umfasst vier zentrale Bereiche, die im Lehrerhandbuch zu „KiVa“ angegeben sind (vgl. Salmivalli et al., 2013, S. 8⁸⁸):

- 1.) Vielfältiges praktisches Material für LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern (Lehrerhandbuch, Poster, Westen, „KiVa“-Fragebogen, Präsentationsfolien und Kurzfilme für Schulstunden sowie jeweils eigene Präsentationsfolien für das Schulpersonal und für den Elternabend, (vgl. ebd., S. 11))
- 2.) Eine virtuelle Lernumgebung
- 3.) Der Einbezug der ganzen Gruppe hinsichtlich der Verantwortung für das Wohlbefinden aller
- 4.) Ein holistischer Ansatz, der universelle und indizierte Maßnahmen vereint

Wie bereits erwähnt sind die jeweiligen Materialien und Maßnahmen zu den vier Bereichen auf drei Altersstufen bzw. Schulstufen abgestimmt. Der holistische Ansatz verlangt dabei noch eine eingehendere Betrachtung. „KiVa“ vereint universale präventive Maßnahmen, die sich an alle SchülerInnen richten, und indizierte interventionistische Maßnahmen, die beim Auftreten von Bullying zum Einsatz kommen und an die an Bullying beteiligten SchülerInnen gerichtet sind, um dieses zu beenden (vgl. KiVa International, S. Program⁸⁹). Als universelle Maßnahmen sind

social-emotional problems such as social anxiety, depression, and loneliness. Selfreports, peer reports, and dyadic questions are used.“ (Salmivalli & Poskiparta, 2012a, S. 49)

⁸⁷ <http://www.kivaprogram.net/around-the-world> [19.11.2016].

⁸⁸ Das „KiVa™ Antibullying Program Teacher’s manual“ wurde von der Universität Turku nur in Auszügen zur Verfügung gestellt, da „KiVa“ als Anti-Bullying-Programm auch kommerziell vertrieben wird. In der Masterarbeit dürfen die Namen der einzelnen „Student lessons“ nicht genannt werden.

⁸⁹ <http://www.kivaprogram.net/program> [19.11.2016].

beispielsweise eine „KiVa“-Schulstunde pro Monat oder ein Online-PC-Spiel vorgesehen, sowie die Sichtbarmachung der Anti-Bullying-Strategie mittels Postern in der Schule oder durch Ansprechpersonen für Bullying, die auffällige gelbe Westen tragen. (Vgl. Salmivalli et al., 2013, S. 9) Außerdem wird in regelmäßigen Abständen (z.B. immer zu Beginn des Schuljahres) über einen Online-Fragebogen erhoben, wie sich die Bullying-Häufigkeit darstellt und wie die SchülerInnen die Schule wahrnehmen. Diese Erhebung soll auch bei der Planung und Anpassung der interventionistischen und präventiven Maßnahmen im nächsten Jahr beitragen. (Vgl. ebd., S. 10)

Die indizierten Maßnahmen werden nach Bedarf gesetzt, werden vom „KiVa“-Team⁹⁰ gemeinsam mit den KlassenlehrerInnen durchgeführt und betreffen die am Bullying-Vorfall beteiligten Personengruppen. Nach der Überprüfung, ob der Vorfall als Bullying gewertet werden kann, werden anhand detaillierter Leitfäden Einzel- und Gruppengespräche mit dem Opfer, dem/den Täter/n und anderen beteiligten SchülerInnen geführt. Zusätzlich werden zwei bis vier MitschülerInnen des Opfers ausgewählt und dazu ermuntert, das Bullying-Opfer zu unterstützen. (Vgl. ebd., S. 9, Salmivalli & Poskiparta, 2012a, S. 46)

Welche Dokumente, Publikationen und Webseiten werden für die Analyse herangezogen?

Die Analyse der finnischen Strategie „KiVa“ basiert einerseits auf der englischen Version des „KiVa“ Handbuchs, dem KiVa™ Antibullying Program Teacher's manual⁹¹ (Salmivalli et al., 2013), andererseits auf dem Beitrag von Salmivalli und Poskiparta (2012a) sowie auf der englischsprachigen Homepage der Strategie (vgl. KiVa International⁹²). Das „KiVa“ Handbuch, dessen finnische Version bereits im Jahr 2009 erschienen ist, ist an LehrerInnen und Schulpersonal adressiert. Das zeigt sich beispielsweise an den konkreten Empfehlungen, zu welchem Zeitpunkt im Schuljahr welche Maßnahme gesetzt werden sollte oder in den enthaltenen Anleitungen zu den einzelnen „KiVa“-Schulstunden. Im Gegensatz zum österreichischen Projektbericht können diesem Dokument allerdings kaum Informationen über die Entwicklung der

⁹⁰ In jeder „KiVa“-Schule wird ein Team aus mind. 3 LehrerInnen oder anderen Personen aus dem Schulpersonal (z.B. DirektorIn oder SozialarbeiterInnen) gebildet, die insbesondere für das Setzen indizierter Maßnahmen verantwortlich sind (vgl. Salmivalli et al., 2013, S. 10).

⁹¹ Das Manual würde von der Universität Turku nur in Auszügen zur Verfügung gestellt, da „KiVa“ als Anti-Bullying-Programm auch kommerziell vertrieben wird. In der Masterarbeit dürfen weiters die Namen der einzelnen „KiVa“-Stunden nicht genannt werden.

⁹² <http://www.kivaprogram.net/> [17.11.2016].

Strategie entnommen werden, wofür jedoch der Artikel von Salmivalli und Poskiparta (2012a) herangezogen werden kann. Dieser Beitrag gibt darüber hinaus einen umfangreichen Überblick über Hintergrundannahmen, Ziele und Maßnahmen der Strategie, sowie die Umsetzung der Maßnahmen und erste Evaluationsergebnisse. Die Analyse wird durch die Homepage der Strategie ergänzt, die „KiVa“ der Öffentlichkeit präsentiert und mit ihrer Gestaltung offenbar ein breites Publikum ansprechen soll, was sich unter anderem darin zeigt, dass die Homepage in vier Sprachen aufgerufen werden kann.

In Hinblick auf die Ziele und Maßnahmen von „KiVa“ werden die Hauptquellen um die Beiträge von Salmivalli, Kaukianen, Voeten und Sinisammal (2004), Salmivalli, Kaukiainen und Voeten (2005) sowie Salmivalli, Kärnä und Poskiparta (2010 und 2011) erweitert. Eine Analysegrundlage für die wissenschaftliche Begleitung von „KiVa“ und die bisher durchgeführten Wirksamkeitsstudien liefern die Beiträge von Ahtola et al. (2012), Haataja et al. (2014), Haataja et al. (2015), Kärnä et al. (2011a, 2011b und 2013) Saarento, Boulton und Salmivalli (2015) sowie Williford et al. (2012 und 2013), die in Kapitel 2.4 näher vorgestellt werden.

Die Analyse der finnischen Anti-Bullying-Strategie basiert vorrangig auf Dokumenten bzw. Publikationen, die an ein Fachpublikum (LehrerInnen und/oder WissenschaftlerInnen) adressiert sind und nicht an politische Entscheidungsträger. Dokumente, die in der Entwicklungsphase von „KiVa“ an das finnische Ministerium gerichtet waren, lagen für die Analyse leider nicht vor, hätten aber eventuell einen Einblick liefern können, welche Entwicklungsstationen die finnische Strategie durchlaufen hat. Insgesamt erlaubt jedoch die Fülle der Publikationen zu „KiVa“, Vermutungen, die der Analyse der Hauptdokumente entspringen, an den anderen Publikationen zu prüfen.

2 Analyse und Vergleich

Um die Analyse und den Vergleich der österreichischen und finnischen Anti-Bullying-Strategien anhand gleicher Kriterien durchführen zu können, wurden im ersten Teil der Arbeit einige Teilfragen herausgearbeitet. Diese Teilfragen werden in thematische Kategorien bzw. Kapitel zusammengefasst, die anschließend die Analyse und den Vergleich gliedern. Auch wenn diese identifizierten Kategorien bzw. Kapitel ineinander übergreifen, bzw. zum Teil Aspekte nicht getrennt voneinander analysiert werden können, soll diese Einteilung helfen, die Analyse und den Vergleich zu strukturieren und Teilfragen nicht aus dem Blick zu verlieren.

Innerhalb der Kapitel werden zuerst beide Strategien entlang der Teilfragen analysiert und diese Erkenntnisse anschließend miteinander verglichen, wobei Kapitel 2.1 diese Vorgehensweise demonstriert, während in den nachfolgenden Kapiteln die Analyseergebnisse in tabellarischer Form dargestellt werden.

Kapitel 2.1 behandelt die theoretische Modellierung von Bullying und die damit in Verbindung stehende theoretische Fundierung der Anti-Bullying Strategie. Die Analyse und Interpretation zielt dabei darauf ab, das Verständnis (z.B. von Bullying) der Strategie-VerfasserInnen zu explizieren oder zumindest zu rekonstruieren und dadurch auch deren theoretische Prämissen sichtbar machen zu können. In diesem Kapitel wird auch gefragt, inwiefern die Kinderrechte in die Konzeption der Strategien eingeflossen sind.

In Kapitel 2.2 wird einerseits untersucht, welche konkreten Ziele die Strategien verfolgen und andererseits ein Fokus darauf gelegt, das Verhältnis von Prävention und Intervention zu ergründen.

In weiterer Folge befasst sich Kapitel 2.3 mit den Maßnahmen zur Erreichung der gesteckten Ziele und wie deren Umsetzung konzipiert ist.

Schließlich wird in Kapitel 2.4 beleuchtet, ob die Wirksamkeit der Anti-Bullying-Strategien evaluiert wird und wie die beiden Strategien in der Fachliteratur rezipiert werden.

2.1 Theoretische Fundierung

In diesem Kapitel wird grundlegend den Fragen nachgegangen, *ob die Bullying-Definition von Olweus um zusätzliche Aspekte erweitert wurde* und *welche Modellierung bzw. welcher Erklärungsansatz von Bullying der Strategie zugrunde liegt*. Daran schließen die Unterfragen an, *wie die Konstituierung der Rollen der an Bullying Beteiligten verstanden wird bzw. ob sich dieses Verstehen ausschließlich auf die psychologische Perspektive stützt*. Damit werden in einem ersten Analyseschritt jene theoretischen Modellierungen von Bullying untersucht, auf denen die Strategien aufbauen und von denen angenommen wird, dass sie sich in den Maßnahmen gegen Bullying fortsetzen.

Basierend auf der Annahme, dass eine einseitige theoretische Herangehensweise an Bullying bedeutende Facetten des Phänomens eventuell nicht erfassen kann, und eine interdisziplinäre Zusammenarbeit unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen anzustreben ist (vgl. Teil I, Kap. 1.3.4), wird anschließend untersucht, *welche theoretischen und disziplinären Bezugspunkte in den Anti-Bullying-Strategien dominieren*. Dies geschieht unter anderem in Rückbezug auf die Modellierung von Bullying.

Schließlich wird im Rahmen dieses Kapitels analysiert, *ob sich die Anti-Bullying-Strategien in ihrer Grundlegung auch auf die Kinderrechte beziehen*, sowie, *ob das Spannungsverhältnis von Schutz und Partizipation in den Anti-Bullying-Strategien thematisiert wird und ob bzw. wie gegebenenfalls damit umgegangen wird*.

Um der theoretischen Modellierung von Bullying, die die ausgewählten Strategien leitet, nachgehen zu können, werden in erster Linie die beiden Hauptdokumente der Strategien – der Projektbericht zur „Weißen Feder“ (Spiel & Strohmeier, 2007) und das „KiVa“ Teacher’s manual (Salmivalli et al., 2013) – herangezogen, da diese die Strategie fundieren und somit auch zentral deren (Ausgangs-) Verständnis von Bullying reflektieren. Veränderungen oder Erweiterungen dieses Verständnisses werden an zusätzlich herangezogenen Publikationen zu den Strategien untersucht.

2.1.1 Weiße Feder

Bevor die Autorinnen der österreichischen Anti-Bullying-Strategie das Phänomen Bullying erläutern, führen sie die Begriffe Gewalt und Aggression ein, sowie die damit verbundenen Kriterien der Schädigungsabsicht, des Schadens und der Normabweichung, sowie des Beurteilungsprädikats, das eine Handlung erst als „aggressiv“ bewertet (vgl. Spiel & Strohmeier, 2007, S. 6). Anschließend wird auf Bullying als spezifische Form von Gewalt hingewiesen und zur Erläuterung des Phänomens die Definition von Bullying nach Olweus verwendet. Dabei fällt auf, dass sowohl auf die relativ stabile Gruppe, in der Bullying stattfindet, verwiesen wird, als auch darauf, dass das Machtungleichgewicht entweder tatsächlich vorliegen kann oder durch die Selbsteinschätzung des Opfers zustande kommt. (Vgl. Spiel & Strohmeier, 2007, S. 6f) Die Definition von Olweus wird damit in gewisser Weise erweitert, indem die Autorinnen die Bedeutung der beiden letztgenannten Aspekte gegenüber den drei zentralen Charakteristika von Bullying stärken.

Hinsichtlich der zugrundeliegenden theoretischen Vorannahmen zu Bullying wird in den Erläuterungen zu Beteiligten an Gewalthandlungen auf „die typischen“ Täter und Opfer eingegangen, sowie deren Persönlichkeitseigenschaften und Verhalten beschrieben, worin ein individualistischer Erklärungsansatz von Bullying in der österreichischen Strategie sichtbar wird (vgl. ebd., S. 7). Dieser Eindruck verstärkt sich in den Ausführungen zur Sozialisation von Tätern und Opfern. In diesem Kapitel wird zwar kurz auf die multiplen Determinanten von Bullying, wie Familie und schulische Umwelt, hingewiesen und somit ein sozial-ökologisches Verständnis von Bullying angedeutet, anschließend wird aber erneut ausschließlich den Persönlichkeitsmerkmalen⁹³ und dem Verhalten von Tätern und Opfern Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. ebd., S. 7f). Ein individualistischer Erklärungsansatz zeigt sich auch im Kapitel zu den Zielen, Perspektiven und Kriterien an unterschiedlichen Stellen, beispielsweise im Zusammenhang damit, dass Intervention und Prävention möglichst früh ansetzen sollten, damit sich „ungünstige Verhaltensmuster (z. B. Bullying)“ (ebd., S. 20) nicht etablieren oder in der Aussage, LehrerInnen müssten erkennen, „dass es nicht darum geht, Individuen zu ändern, sondern vielmehr darum, deren Verhalten zu ändern“ (ebd., S. 21). Einerseits wird

⁹³ In Verbindung mit der Anmerkung, dass diesbezüglich „natürlich auch genetische Effekte zu bedenken“ sind (vgl. Spiel & Strohmeier, 2007, S. 8).

damit vermeintlich von einem individualistischen Ansatz Abstand genommen, da nicht von Persönlichkeitseigenschaften gesprochen wird, andererseits liegt der Fokus dennoch auf dem *Verhalten* der Individuen und nimmt andere Faktoren, die Bullying begünstigen können, nicht in den Blick.⁹⁴

Ein sozial-ökologischer Erklärungsansatz kommt in der „Weißen Feder“ ebenfalls zum Ausdruck, indem festgehalten wird, dass die „nachhaltige Prävention von Gewalt, Aggression und Bullying“ eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe darstellt und „keinesfalls ‚nur‘ Aufgabe des Schulsystems“ sei (ebd., S. 17). Dieses Verständnis setzt sich einerseits in der Formulierung der Zielbereiche fort, die als globale Ziele sowohl für SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern als auch für die gesamte Gesellschaft gelten sollen, und andererseits in der Betonung der Relevanz von Stakeholdern bzw. Partnern für die Umsetzung der Strategie (vgl. ebd., S. 18f). Im Kapitel zu Beteiligten an Gewalthandlungen wird von den Autorinnen weiters mit dem Anführen des Participant Role Ansatzes ein soziodynamisches Bullying-Verständnis angezeigt (vgl. ebd., S. 7). In diesem Zusammenhang wird auch auf den Beitrag von Strohmeier, Atria und Spiel (2005b) verwiesen, der eine Vorarbeit zum klassenbasierten Erklärungsansatz darstellt und damit bereits die Bedeutung der Schulklasse für die Entstehung von Bullying thematisiert (vgl. Spiel & Strohmeier, 2007, S. 7). Sowohl der soziodynamische als auch der klassenbasierte Erklärungsansatz werden im Projektbericht allerdings eher in aufzählender Manier angeführt, weshalb in der weiteren Analyse darauf geachtet werden muss, ob sich diese Ansätze in den angeführten Maßnahmen widerspiegeln. Es liegt die Vermutung nahe, dass insbesondere der klassenbasierte Ansatz in die theoretische Modellierung von Bullying stärker als im Projektbericht angegeben eingeflossen sein könnte, da dieser von den Autorinnen der Strategie mitentwickelt wurde.

Bezogen auf die Frage, wie die Konstituierung der Bullying-Rollen in der Strategie verstanden wird, muss wiederum auf den individualistischen Erklärungsansatz verwiesen werden. Obwohl die Autorinnen erwähnen, dass, dem Participant Role Approach zufolge, die Beschränkung auf Opfer und Täter zu kurz greift, weil alle Mitglieder einer Schülergruppe bzw. Schulklasse eine bestimmte Rolle einnehmen und damit am Bullying-Geschehen beteiligt sind, wird nicht näher auf dieses Thema

⁹⁴ Diesbezüglich stellt sich auch die Frage, inwiefern das Verhalten vom Individuum überhaupt zu trennen ist und ob Persönlichkeitseigenschaften nicht erst anhand des Verhalten des Individuums von anderen zugeschrieben werden.

eingegangen (vgl. ebd.). Vielmehr wird im anschließenden Kapitel zur Sozialisation von Tätern und Opfern (anders als die Kapitelüberschrift ankündigt) auf deren Persönlichkeitsmerkmale eingegangen und es entsteht der Eindruck, als wären Täter und Opfer durch ihre Persönlichkeit und ihr Verhalten bereits auf die jeweilige Rolle festgelegt (vgl. ebd., S. 7f). Darüber hinaus können im Projektbericht zur „Weißen Feder“ keine Hinweise auf das zugrundeliegende Verständnis der Konstituierung der Rollen gefunden werden.

Aus den bisher gewonnenen Einsichten in die theoretische Modellierung von Bullying im Projektbericht der österreichischen Anti-Bullying-Strategie lassen sich in den aufgegriffenen Erklärungsansätzen unterschiedliche disziplinäre und theoretische Bezugspunkte identifizieren. Während mit dem sozial-ökonomischen und soziodynamischen Ansatz ein soziologischer Bezug ausgemacht werden kann und der klassenbasierte Erklärungsansatz auf eine pädagogische Perspektive verweist, scheint dennoch ein psychologischer Zugang zu dominieren. Der psychologische Bezug zeigt sich darin, dass der individualistische Erklärungsansatz von Bullying in den Mittelpunkt gestellt wird und damit der Fokus auf dem Anteil der einzelnen Personen – in diesem Fall der Täter und Opfer – am Bullying-Prozess liegt. Der psychologische Zugang wird auch daran deutlich, dass die Auswahl der Programme gegen Gewalt und Bullying mit Hilfe einer Checkliste getroffen wurde, die von der „Sektion Politische Psychologie im Berufsverband der Deutschen PsychologInnen“ entwickelt wurde (vgl. ebd., S. 43). Die Checkliste beruht somit auf Kriterien, die aus psychologischer Perspektive festgelegt wurden. Darüber hinaus verweist bereits die Homepage der „Weißen Feder“, die in die Seite der Schulpsychologie integriert ist, auf deren psychologische Fundierung (vgl. Informationsportal Schulpsychologie – Bildungsberatung, S. Nationale Strategie⁹⁵).

Der psychologische Bezug der österreichischen Anti-Bullying-Strategie ist vermutlich zu einem beträchtlichen Teil der disziplinären Verortung der Autorinnen geschuldet. Insgesamt entsteht der Eindruck, als wären aktuelle theoretische Modellierungen von Bullying zwar zur Kenntnis genommen worden, aber nicht direkt in die Entwicklung der Strategie eingeflossen. In der weiteren Analyse soll deshalb untersucht werden, wie diese vorhandenen theoretischen Bezüge die Maßnahmen gegen Bullying bzw.

⁹⁵ <http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/nationale-strategie/> [02.12.2016].

Interventionsansätze leiten und auch in den Blick genommen werden, welche Facetten eventuell ausgeblendet bleiben.

Im Gegensatz zum Projektbericht bietet die Handreichung des ÖZEPS zur Gewaltprävention an Schulen (Kessler & Strohmeier, 2009) eine etwas umfassendere und differenziertere Auseinandersetzung mit Bullying.

Die Definition von Bullying (vgl. ebd., S. 20) erfolgt noch in ähnlicher Weise wie im Projektbericht, allerdings wird bereits mit der Aussage „Jeder Schüler, jede Schülerin kann – unter gewissen Umständen – zu einem Opfer werden. Das gleiche gilt für Täter/innen [...]“ (ebd., S. 21) ein breiteres Bullying-Verständnis angedeutet als im Projektbericht, da dort der Fokus auf den risikoerhöhenden Bedingungen für die Täter- oder Opferwerdung liegt.

Bezüglich der Erklärungen und Zusammenhänge für Gewaltprävention⁹⁶ wird auf die „Mechanismen der Gewalt“ und damit auf einen sozial-ökologischen Erklärungsansatz eingegangen. In einem Unterkapitel wird explizit Bullying als Beziehungsproblem bzw. als Gruppenphänomen beleuchtet. Dabei wird auf Erkenntnisse des soziodynamischen Erklärungsansatzes verwiesen und festgestellt, „*dass aggressives Verhalten nicht nur das Problem einzelner aggressiver Schülerinnen und Schüler ist, sondern ein Beziehungsproblem bzw. ein Gruppenphänomen*“ (ebd., S. 39, Hervorh. im Orig.). Die nachfolgende Überschrift „*Mobbing in der Schule ist ein Gruppenphänomen: Alle sind beteiligt!*“ (ebd., S. 40) unterstreicht diese Haltung. Interessant erscheint, dass in diesem Zusammenhang (wie in der finnischen Strategie „KiVa“) der Aktivierung der ZuschauerInnen für Prävention von und Intervention bei Bullying ein besonderer Stellenwert zugeschrieben wird. Darüber hinaus bezieht sich die Handreichung auch auf den klassenbasierten Erklärungsansatz, indem erläutert wird, dass das Auftreten von Bullying zwischen Klassen und Schulen starken Schwankungen unterliegt und diesbezüglich festgestellt wurde, „*dass sowohl die Klassenzusammensetzung als auch das pädagogische Vorgehen der Lehrerinnen und Lehrer („classroom management“, [...]) Unterschiede hinsichtlich der Auftretenshäufigkeit von aggressivem Verhalten zwischen Klassen erklären konnten*“ (ebd., S. 49, Hervorh. im Orig.).

⁹⁶ Diese Kapitel widmet sich wiederum allgemein der Gewaltprävention und nicht Bullying im Speziellen.

Insgesamt stellt sich die Modellierung von Bullying hinsichtlich der Erklärungsansätze in der ÖZEPS Handreichung vielfältiger dar als im Projektbericht und es werden pädagogische Bezüge hergestellt. Die pädagogischen Bezüge, beispielsweise die Erläuterungen zum klassenbasierten Ansatz, könnten auf die AdressatInnen der Handreichung zurückzuführen sein oder auch auf die Erstautorin, Doris Kessler, die im Praxisfeld Schule und Lehrerbildung verortet ist (vgl. ebd., S. 9). Nichtsdestotrotz kommt dem Projektbericht ein größeres politisches Gewicht zu, da dieser die österreichische Anti-Bullying-Strategie und damit die Ziele, Maßnahmen und die Implementierung fundiert.

Hinsichtlich der Thematisierung der Kinderrechte zeigt sich in der Einleitung zum Projektbericht der „Weißen Feder“, dass in Verbindung mit der Argumentation, jede einzelne Gewalttat sei „als Angriff auf den Menschen und seine Würde abzulehnen, dies trifft in besonderem Ausmaß auch auf Kinder und Jugendliche zu“, explizit auf Artikel 19 der KRK hingewiesen wird (Spiel & Strohmeier, 2007, S. 5). Die Kinderrechte werden von den Autorinnen somit zentral zur Legitimierung der nationalen Strategie herangezogen. Dieser Eindruck wird im Zwischenbericht zur „Weißen Feder“ bestärkt, da hier bereits in der ersten Überschrift „Kinder haben ein Recht auf Geborgenheit“ und dem nachfolgenden Begrüßungsworten an die LeserInnen, auf die Kinderrechte Bezug genommen wird, auch wenn diese als solche erst zwei Seiten weiter angeführt werden (BMUKK, 2013, S. 2ff). Auf das Spannungsverhältnis von Schutz und Partizipation (vgl. Teil I, Kap. 2.1) wird zwar von den Autorinnen nicht gesondert eingegangen, es zeigt sich jedoch im Programm „WiSK“, dass hier die SchülerInnen im Rahmen des Klassenprojekts⁹⁷ aktiv in die Entwicklung und Umsetzung einer „Aktion“ eingebunden werden, wobei sich die Lehrperson „bewusst aus dem Entscheidungsprozess“ (für die Aktion) herausnehmen soll (vgl. Spiel et al., 2011, S. 8). Hier wird somit in einem Teilbereich ein Mitbestimmungsrecht bei der Gestaltung des Präventionsprogramms eingeräumt und auf die Spannung zwischen Schutz und Beteiligung reagiert.

⁹⁷ Nähere Erläuterungen zum Klassenprojekt und zu „WiSK“ folgen in Kapitel 2.3

2.1.2 KiVa

Im Lehrerhandbuch zur finnischen Anti-Bullying-Strategie „KiVa“ fällt auf, dass bereits in der Einleitung auf das soziodynamische Verständnis von Bullying verwiesen wird. Durch die Beeinflussung der Bystander bzw. des Peer-Kontext soll ein effektives Vorgehen gegen Bullying ermöglicht werden, womit einerseits die zentrale Idee der Strategie vorgestellt ist, und andererseits betont wird, dass die Strategie auf Forschung basiert, die in Finnland zum Thema Bullying angestellt wurde (vgl. Salmivalli et al., 2013, S. 4). In den anschließenden Erklärungen, was Bullying sei, wird wiederum auf die Definition nach Olweus verwiesen, wobei dieser nicht explizit genannt wird (vgl. ebd., S. 6). Insgesamt konnten dabei keine Hinweise zu einer Erweiterung der Bullying-Definition von Olweus um zusätzliche Aspekte gefunden werden. Interessant scheint allerdings, dass im ersten Schritt Bullying als verletzendes und wiederholt auf ein Individuum gerichtetes Verhalten definiert wird. Erst nach der Beschreibung unterschiedlicher Erscheinungsformen von Bullying, wird der systematische Missbrauch von Macht angeführt, wobei auch hier wiederum hervorgehoben wird, dass das Machtungleichgewicht auf unterschiedliche Arten zustande kommen kann. Der Machtaspekt wird somit erst in einem zweiten Schritt genannt. Damit könnte entweder eine geringere Relevanz dieses Bullying-Merkmals für das Verständnis der Autorinnen von Bullying angedeutet sein, oder, dass die Autorinnen dieses Merkmal besonders hervorheben wollten und deshalb abgesetzt erläutern. Der erste Verdacht wird durch die Überschrift des Absatzes gestärkt, der lautet „Bullying is intentional and repeated harmful behavior“ (ebd.). Für die zweite Vermutung spricht jedoch die Erläuterung zum theoretischen Hintergrund im Beitrag von Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Alanen und Salmivalli (2011a). Es wird darin unter anderem darauf hingewiesen, dass KiVa an jüngste Forschungsergebnisse⁹⁸ zum sozialen Status von aggressiven Kindern anschließt und auf der Annahme beruht, dass Täter ihren hohen sozialen Status durch das Belästigen von Opfern mit niedrigerem sozialen Status demonstrieren. Bullying wird somit als eine Strategie dargestellt, eine machtvolle(re) Position in der Gruppe zu erlangen. (Vgl. ebd., S. 797) Es lässt sich damit zwar nicht eindeutig klären, welchen Stellenwert der Machtaspekt für die Definition von Bullying in der finnischen Strategie einnimmt, die Ausführungen von Kärnä et al. (ebd.) weisen jedoch eher auf eine Betonung des Machtungleichgewichts hin.

⁹⁸ Diesbezüglich wird auf Studien von Salmivalli et al. aus dem Jahr 2010 verwiesen.

Dem individualistischen Erklärungsansatz wird in der finnischen Anti-Bullying-Strategie keine Bedeutung beigemessen. Es werden in Zusammenhang mit den negativen Konsequenzen für alle in Bullying Involvierten zwar Folgen für Opfer und Täter aufgezeigt (vgl. ebd.), aber nicht auf Persönlichkeitsmerkmale eingegangen, die dem individualistischen Erklärungsansatz zufolge Risikofaktoren für die Täter- oder Opfer-Werdung darstellen würden. Die Autorinnen fassen hingegen Bullying als Gruppenphänomen (vgl. KiVa International, S. FAQ⁹⁹) und unterstreichen das soziodynamische Verständnis von Bullying, indem die Relevanz der Bystander für die Entstehung, Verfestigung aber auch Lösung von Bullying herausgestellt wird. Dabei wird der Einfluss der Bystander sowohl auf Täter als auch auf Opfer erläutert, und es werden implizit die unterschiedlichen im Participant Role Ansatz differenzierten Gruppen vorgestellt. Somit wird die Konstituierung der Rollen in der finnischen Anti-Bullying-Strategie auf gruppenspezifische Vorgänge in der Klasse zurückgeführt und nicht auf die einzelnen Individuen, wie das aus individualistischer Perspektive der Fall wäre.

In diesem Zusammenhang wird auch nochmal ausführlicher erläutert, dass „KiVa“ den Lösungsansatz für Bullying in der Beeinflussung der Bystander sieht. Es soll die Empathie der Bystander für die Bullying-Opfer gefördert, ein Bewusstsein für die Rolle der ganzen Gruppe im Bullying-Prozess geschaffen, private Anti-Bullying-Einstellungen gestärkt und Strategien zur Unterstützung des Opfers angeboten werden. (Vgl. ebd., S. 7) Die Relevanz des Participant Role Ansatzes wird auch in anderen Publikationen deutlich, die in Zusammenhang mit KiVa veröffentlicht wurden (vgl. z.B. Salmivalli & Poskiparta, 2012a&b, S. 42f; Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Alanen & Salmivalli, 2011a; Saarento, Boulton & Salmivalli, 2015).

Während der klassenbasierte Erklärungsansatz in der finnischen Strategie nicht thematisiert wird, scheint der sozial-ökologische Ansatz, zumindest implizit, Beachtung gefunden zu haben. Belege können beispielsweise darin gesehen werden, dass durch „KiVa“ sowohl die Beziehungs- als auch die Gemeinschaftsebene beeinflusst werden sollen. Auf der Beziehungsebene zielt „KiVa“ einerseits auf die Einflussnahme auf Bystander und andererseits auf die Sensibilisierung von Schulpersonal und Eltern für Bullying (vgl. Salmivalli et al., 2013, S. 7). Dadurch, dass „KiVa“ ein schulweites Programm darstellt und Teil der

⁹⁹ <http://www.kivaprogram.net/faq> [04.12.2016].

Schulkultur werden soll, wird auch auf der Ebene der Gemeinschaft angesetzt (vgl. ebd., S. 9).

Indem der Participant Role Ansatz den Ausgang von Bullying in der Dynamik und dem sozialen Verhalten in der Gruppe festmacht, scheint die finnische Anti-Bullying-Strategie insgesamt ihre theoretischen und disziplinären Bezugspunkte eher in der Sozialpsychologie oder Soziologie zu haben als in der Psychologie. Das verwundert zwar in Hinblick auf die Autorinnen der Strategie, die aus einer psychologischen Forschungsrichtung stammen, lässt sich jedoch damit begründen, dass der soziodynamische Erklärungsansatz von Salmivalli selbst entwickelt wurde und somit auch zentral in die Anti-Bullying-Strategie eingeflossen ist.

Bei der Analyse von „KiVa“ konnten keine Anhaltspunkte gefunden werden, dass die Strategie sich in ihrer Grundlegung oder hinsichtlich ihrer Legitimation explizit auf die Kinderrechte bezieht. Auf das Spannungsverhältnis von Schutz und Partizipation scheint dennoch in gewisser Weise reagiert worden zu sein. Beispielsweise werden die „KiVa“-Stunden unter anderem als „kindzentriert“ charakterisiert, was sich den Autorinnen zufolge darin äußert, dass die Lehrperson den SchülerInnen nicht „vorgefertigte“ bzw. „richtige“ Antworten liefert, sondern die SchülerInnen zum Denken und zum selbstständigen Entwickeln von Lösungsansätzen ermutigen soll (vgl. Salmivalli et al., 2013, S. 15). Darüber hinaus werden im Zuge der „KiVa“-Stunden Klassenregeln formuliert, die jeweils an das Thema der Stunde anschließen. Durch dieses Vorgehen wird im Verlauf des Schuljahres ein „KiVa“-Klassenvertrag entwickelt, an dessen Entstehung die SchülerInnen beteiligt waren (ebd., S. 15f). Auch wenn nicht davon ausgegangen werden kann, dass diese Maßnahmen gezielt im Hinblick auf das Spannungsverhältnis von Schutz und Partizipation konzipiert wurden, scheint damit die Partizipationsdimension der Kinderrechte aufgegriffen zu werden.

2.1.3 Vergleich

Die Ergebnisse der vorangegangenen Analyse lassen sich in tabellarischer Form wie folgt darstellen (s. Tabelle 2):

Theoretische Modellierung von Bullying & Fundierung der Strategie		
Teilfrage	„Weiße Feder“	„KiVa“
<i>Wurde die Definition von Olweus um zusätzliche Aspekte erweitert?</i>	Nein, aber Betonung von stabiler Gruppe und Machtungleichgewicht	Nein, jedoch Bedeutung von Machtaspekt nicht eindeutig
<i>Welche theoretische Modellierung bzw. welcher Erklärungsansatz von Bullying liegt der Strategie zugrunde?</i>	Individualistischer Erklärungsansatz dominant, sozial-ökologischer Ansatz in Zielen und Stakeholdern angezeigt, soziodynamische & klassenbasierte Erklärungsansätze eher aufzählend genannt. [ÖZEPS: individualistischer Ansatz weniger dominant]	Soziodynamischer Erklärungsansatz dominant, sozial-ökonomischer Erklärungsansatz ebenfalls berücksichtigt.
<i>Wie wird die Konstituierung der Rollen verstanden? Stützt sich dieses Verstehen ausschließlich auf die psychologische Perspektive?</i>	Verständnis der Rollenkonstituierung auf Basis des individualistischen Ansatzes [ÖZEPS: sozial-ökologisches & soziodynamisches Verständnis der Rollenkonstituierung]	Verständnis der Rollenkonstituierung auf Basis des soziodynamischen Ansatzes
<i>Welche theoretischen und disziplinären Bezugspunkte dominieren in den Anti-Bullying-Strategien?</i>	Psychologische Bezüge dominieren [ÖZEPS: soziologische und pädagogische Bezüge stärker]	Sozialpsychologische und soziologische Bezüge dominieren
<i>Beziehen sich die gewählten Anti-Bullying-Strategien in ihrer Grundlegung auf die Kinderrechte?</i>	Die Kinderrechte werden zur Legitimation der Strategie herangezogen	In der Grundlegung der Strategie kein Hinweis auf die Kinderrechte
<i>Wird das Spannungsverhältnis von Schutz und Partizipation in den Anti-Bullying-Strategien thematisiert und wie wird ggf. darauf reagiert?</i>	Spannungsverhältnis zwar nicht thematisiert, aber im Rahmen des „WiSK“-Klassenprojekts Partizipation angeregt	Die Partizipation der SchülerInnen in den „KiVa“-Stunden und beim „KiVa“-Klassenvertrag angeregt

Tabelle 2: Analyse der theoretischen Modellierung von Bullying & der Fundierung der Strategie (vgl. Strohmeier, Atria & Spiel, 2005b; Informationsportal Schulpsychologie – Bildungsberatung; Kärnä et al., 2011a; Kessler & Strohmeier, 2009; KiVa International; Salmivalli et al., 2013; Spiel & Strohmeier, 2007; Saarento et al., 2015; Salmivalli & Poskiparta, 2012a&b)

Beim Vergleich der theoretischen Modellierung von Bullying, wie sie in den beiden untersuchten Strategien vorgenommen wird, zeigt sich, dass zwar beide Strategien in ihrer Bullying Definition von Olweus ausgehen, allerdings bereits mit

unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und darauf folgend mit anderen Erklärungsansätzen von Bullying.

Während der „Weißen Feder“ zwar eine umfangreiche Definition von Bullying zugrunde liegt und sogar von einer Erweiterung der Definition nach Olweus gesprochen werden kann, scheint im Projektbericht danach eine Verengung auf den individualistischen Erklärungsansatz erfolgt zu sein. Diese Verengung wurde zwar nicht in die ÖZEPS-Handreichung für die Praxis übernommen, indem beispielsweise auf die Bedeutung der Bystander verwiesen wird, es ist allerdings anzunehmen, dass die Auswahl der Anti-Bullying-Maßnahmen der „Weißen Feder“ noch auf dem individualistischen Erklärungsansatz beruht. Hier wird in der weiteren Analyse zu untersuchen sein, ob bzw. inwiefern sich dieses Verständnis in den anderen Komponenten der Strategie ausdrückt. Im Gegensatz dazu wurde in der finnischen Strategie der Bullying-Definition von Olweus weniger Bedeutung eingeräumt, was sich unter anderem an der verzögerten Anführung des „Machtungleichgewichts“ zeigt. Deutlich sichtbar wird in der finnischen Strategie jedoch die Zugrundelegung des Participant Role Ansatzes, der sich vor allem in der Ausrichtung auf die Beeinflussung der Bystander ausdrückt.

Diese beiden zentralen Ansätze, der individualistische und der soziodynamische, leiten auch die Annahmen zur Konstituierung der Bullying-Rollen. Im Projektbericht zur österreichischen Anti-Bullying-Strategie wird der Eindruck vermittelt, dass die Rollen den risikoerhöhenden Persönlichkeitsmerkmalen entsprechen und damit der Anteil der Individuen an der Entstehung von Bullying betont. In der finnischen Strategie muss die Konstituierung der Rollen dem Participant Role Ansatz zufolge auf die Gruppendynamik zurückgeführt werden.

Zusammenfassend lässt sich in der „Weißen Feder“ vorrangig ein psychologischer und in „KiVa“ eher ein soziologischer Bezug feststellen. Bei der Analyse fiel auf, dass in der finnischen Strategie eine enge Verknüpfung zwischen dem Erklärungsansatz von Bullying und den Maßnahmen bzw. zentralen Zielen von „KiVa“ hergestellt wird. Das wird unter anderem am Fokus auf die Bystander sichtbar, der aus dem soziodynamischen Erklärungsansatz abgeleitet wurde. In der österreichischen Anti-Bullying-Strategie wird ein Zusammenhang zwischen der theoretischen Modellierung und den Zielen und Maßnahmen der Strategie nicht explizit hergestellt. Es lässt sich aber erkennen, dass die Formulierung der drei Zielbereiche sowohl einen individualistischen als auch sozial-ökologischen Ansatz widerspiegelt. Durch die

Förderung von Sensibilität und Wissen über Gewalt, Kompetenzen zum Umgang mit Gewalt und der Verantwortlichkeit und Zivilcourage des/der einzelnen SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern („Ich weiß/kann/handle“), soll letztlich die gesamte Gesellschaft erreicht werden („Wir wissen/können/handeln“). Darin wird auch deutlich, dass in der österreichischen Strategie, im Vergleich zur finnischen, ein sozial-ökologisches Verständnis stärker hervortritt. Während der sozial-ökologische Erklärungsansatz in beiden Strategien Niederschlag findet, wird auf den klassenbasierten Ansatz nur in der „Weißen Feder“ hingewiesen. Inwiefern diese theoretische Modellierung von Relevanz für die Ausformung der Strategie ist, wird in der weiteren Analyse untersucht.

In Hinblick auf die Thematisierung der Kinderrechte zeigte die Analyse, dass zwar in beiden Strategien Ansätze zur Partizipation vorliegen und somit auf das Spannungsverhältnis von Schutz und Partizipation reagiert wird, die Kinderrechte jedoch nur für die österreichische Strategie als Rechtfertigungsgrundlage herangezogen wurden.

2.2 Ziele

Nachfolgend steht die Frage im Mittelpunkt, *welche konkreten Ziele von den beiden Strategien verfolgt werden*. Dabei wird auch in den Blick genommen, *in welchem Verhältnis sich Prävention und Intervention in den Strategien gegenüberstehen*. Eine weitere Teilfrage betrifft das Phänomen Cyberbullying und soll aufdecken, *inwiefern Cyberbullying in der Zielsetzung der Anti-Bullying-Strategien thematisiert wird*.

Ziele		
Teilfragen	„Weiße Feder“	„KiVa“
<i>Was sind die konkreten Ziele der Strategie?</i>	Gewalt an Schulen & in Gesellschaft verringern & verhindern, 3 Zielbereiche: Wissen, Können, Handeln, Vielzahl weitere Ziele	Bullying in Schulen verhindern bevor es auftritt
<i>In welchem Verhältnis stehen sich Prävention und Intervention in den Strategien gegenüber?</i>	Intervention und Prävention in gleichem Ausmaß	Prävention vorrangiges Ziel, Intervention als Zusatz, Monitoring als dritter Zielbereich
<i>Inwiefern wird dem Phänomen Cyberbullying Aufmerksamkeit gewidmet?</i>	Nicht thematisiert, aber implizit eingeschlossen	Thematisiert, aber nicht explizit in die Zielsetzung eingeflossen

Tabelle 3: Analyse der Ziele (vgl. BMUKK, 2013; Informationsportal Schulpsychologie – Bildungsberatung; KiVa International; Salmivalli et al., 2013; Spiel & Strohmeier, 2007; Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011; Salmivalli & Poskiparta, 2012a)

Beim Vergleich der Zielsetzung wird deutlich, dass die österreichische Strategie ein weitaus größeres und umfassenderes Ziel verfolgt als die finnische Strategie, nämlich „Gewalt an Schulen und in der Gesellschaft zu verringern oder zu verhindern“ (BMUKK, 2013, S. 4), wobei Bullying als *eine* Erscheinungsform von Gewalt verstanden wird. Dieses übergeordnete Ziel setzt sich auch in den drei Zielbereichen fort, die auf das Wissen über bzw. Können und Handeln bei Gewalt gerichtet sind. Der erste Zielbereich, „die Förderung von Sensibilität und Wissen über die verschiedenen Formen von Gewalt“ (Spiel & Strohmeier, 2007, S. 18), kann der Prävention zugeordnet werden, da durch Sensibilität und Wissen über Gewaltformen Bullying bereits vor dem Entstehen gegengesteuert werden kann, während der zweite Zielbereich, die „Förderung von sozialen Kompetenzen sowie von Kompetenzen und Strategien mit Gewalt umzugehen“ (ebd.), eher auf die Intervention beim Auftreten von Bullying ausgerichtet ist. Der dritte Zielbereich

scheint Prävention und Intervention zu vereinen, da mit der „Förderung von Verantwortlichkeit und Zivilcourage“ (ebd.) einerseits die grundsätzliche Haltung gegenüber Bullying und andererseits das konkrete Handeln verstanden werden kann. Insgesamt wird in der österreichischen Strategie dadurch der Eindruck erweckt, dass sich Prävention und Intervention in ähnlichem Ausmaß gegenüberstehen.¹⁰⁰

Daraus folgt, dass zwar mit der „Weißen Feder“ nicht „nur“ Bullying, sondern Gewalt allgemein entgegengewirkt werden könnte, aber entsprechend müssen auch die Maßnahmen zur Erreichung dieses Ziels umfassender sein, was im folgenden Kapitel überprüft wird. Was diesbezüglich bereits festgestellt werden konnte, ist die Vielzahl an kleinschrittigen Zielen oder auch Umsetzungszielen, die in der österreichischen Strategie benannt werden und vor allem dem Aufbau der „Weißen Feder“ geschuldet sein dürften, wie Abbildung 5 versucht zu veranschaulichen.



Abbildung 5: Darstellung der Zielebenen in der österreichischen Anti-Bullying-Strategie (vgl. Spiel & Strohmeier, 2007; BMUKK, 2013)

¹⁰⁰ Auffä

bericht offenbar bewusst darauf verzichtet wurde, die „Reduktion von Gewalt“ als Ziel anzugeben. Ein möglicher Grund dafür wäre, dass einer positiven Formulierung der Ziele („Förderung von...“) der Vorzug gegeben wurde. Kritisch betrachtet könnte diese Formulierung jedoch auch darauf hinweisen, dass dadurch eine Überprüfung, ob die Strategie ihre Ziele erreicht hat, schwieriger wird.

Wie bereits in Kapitel 1.1. erläutert, wurde „sowohl die Entwicklung des Strategieplans als auch die Umsetzung der Generalstrategie“ (ebd.) unter drei Perspektiven gestellt, nämlich die Integration verschiedener Stakeholder, der Austausch mit internationalen ExpertInnen für nationale Strategien zur Gewaltprävention und die Anwendung theoretisch basierter und wissenschaftlich evaluierter Präventionsprogramme in Kindergarten und Schule (vgl. ebd., S. 18f). Der dritte Punkt wird im Projektbericht selbst allerdings relativiert, indem es in der Erläuterung heißt, dass Maßnahmen für Prävention und Intervention im Rahmen des Strategieplans *vorgeschlagen* werden bzw. es als wichtig erscheint, eine „fundierte Empfehlung für Programme abzugeben“ (ebd., S. 19). Die tatsächliche Anwendung der präventiven und interventionistischen Maßnahmen scheint also nicht direkt Teil der Strategie zu sein. Diese als „Perspektiven“ bezeichneten Vorhaben können ebenfalls als Ziele der österreichischen Strategie angesehen werden, wobei eine Differenzierung nach „Ergebniszielen“ für die drei erstgenannten Zielbereiche und nach „Umsetzungszielen“ für die drei Perspektiven, sinnvoll erscheint. Mit Ergebniszielen sind dabei jene Ziele gemeint, die am Endpunkt der Umsetzung erreicht worden sein sollen und mit Umsetzungsziele¹⁰¹ sind Ziele gemeint, die Schritte oder Etappen am Weg zur Erreichung der Ergebnisziele markieren.

Überdies wurden in der österreichischen Anti-Bullying-Strategie sechs Aktivitätsbereiche zu den übergeordneten drei Zielen festgelegt. Für jeden dieser Aktivitätsbereiche wurden wiederum spezifische Ziele festgelegt, wodurch insgesamt 28 Teilziele zustande kommen, darunter beispielsweise die Schaffung von (politischem) Verantwortungsbewusstsein, die Professionalisierung des pädagogischen Handelns, die Förderung der sozialen Kompetenz oder die Qualitätssicherung (vgl. ebd., S. 29ff). Diese Teilziele können jedoch wiederum als Umsetzungsziele bzw. Etappenschritte am Weg der Umsetzung verstanden werden, weshalb für den Vergleich die drei übergeordneten Ergebnisziele der Strategie bedeutender erscheinen.

Im Gegensatz dazu ist das Ziel von „KiVa“ deutlich kompakter formuliert, nämlich Bullying in Schulen noch vor dem Auftreten zu verhindern. Einerseits wird dadurch

¹⁰¹ Diese „Umsetzungsziele“ können auch als Voraussetzungen für das Erreichen der Ergebnisziele verstanden werden. Da diese Voraussetzungen allerdings (zumindest zum Zeitpunkt der Konzeption der Strategie) noch nicht erfüllt sind, wird die Formulierung Umsetzungsziel nachfolgend beibehalten.

eine Einschränkung hinsichtlich der Gewaltformen auf Bullying vorgenommen und andererseits eine Fokussierung auf den Schulbereich. Bereits die Überschrift „Making bullying prevention a priority in Finnish schools: the KiVa antibullying program“ des Beitrags von Salmivalli und Poskiparta (2012a) drückt aus, dass das Ziel von „KiVa“ primär in der Prävention gesehen wird. Auch auf der Homepage der finnischen Strategie wird als Hauptziel formuliert, Bullying zu verhindern bevor es auftritt (vgl. KiVa International, S. FAQ¹⁰²). In diesem Hauptziel drückt sich die Schwerpunktsetzung von „KiVa“ aus, die auf der Prävention liegt, während die interventionistische Seite von „KiVa“ als additive Komponente dargestellt wird, wie in folgendem Zitat deutlich wird: „[T]he main aim of the program is to prevent bullying before it happens [...]. In addition to being preventive, KiVa is also interventive with clear guidelines to tackle bullying when it does take place“ (vgl. ebd.). Als dritte Komponente wird die Überwachung bzw. das Monitoring der Bullying-Situation und deren Veränderungen angegeben (vgl. ebd., S. Program¹⁰³)

Salmivalli und Poskiparta (2012a, S. 44) konkretisieren die Ziele von KiVa dahingehend, einerseits bereits andauerndes Bullying zu beenden, andererseits das Entstehen neuer Täter-Opfer-Beziehungen zu verhindern sowie negative Konsequenzen von Bullying zu minimieren.

Überdies konnten in der finnischen Strategie nur einige wenige Teil- und Umsetzungsziele entdeckt werden, wie beispielsweise Empathie der Bystander für die Bullying-Opfer zu fördern, ein Bewusstsein für die Rolle der ganzen Gruppe im Bullying-Prozess zu schaffen, private Anti-Bullying-Einstellungen zu stärken und Strategien zur Unterstützung des Opfers anzubieten (vgl. Salmivalli et al., 2013, S. 7).

Ein maßgeblicher Unterschied zeigt sich demnach in der Gewichtung von Prävention und Intervention. Während „KiVa“ die Prävention in den Vordergrund stellt und der Intervention eine nachrangige Position zuordnet, scheint die „Weiße Feder“ Prävention und Intervention in gleichem Maße zu gewichten. Als drittes Ziel wird in der finnischen Strategie die konstante Überwachung der Bullying-Situation an den Schulen angeführt, die in der „Weißen Feder“ nicht als eine der Hauptziele angegeben wird. Dementsprechend wäre zu erwarten, dass die Konzeption der

¹⁰² <http://www.kivaprogram.net/faq> [05.12.2016].

¹⁰³ <http://www.kivaprogram.net/program> [05.12.2016].

Strategie und die Maßnahmen zur Umsetzung, den gesteckten Zielen und dem Verhältnis von Prävention und Intervention entsprechen, was nachfolgend analysiert wird.

Hinsichtlich Cyberbullying wurde bei der Analyse deutlich, dass beide Strategien Cyberbullying in ihrer Zielsetzung nicht gesondert anführen. Da Cyberbullying sowohl in der „Weißen Feder“ als auch in „KiVa“ als eine der Erscheinungsformen von Bullying aufgefasst wird, kann davon ausgegangen werden, dass es implizit in die Zielsetzungen eingeflossen ist. Ein Unterschied kann allerdings im Ausmaß der Thematisierung von Cyberbullying gefunden werden. Die „Weiße Feder“ thematisiert das Phänomen Cyberbullying zwar auf der Homepage zur Strategie, aber nicht im Projektbericht (vgl. Informationsportal Schulpsychologie – Bildungsberatung, S. Cyberbullying¹⁰⁴). Im Gegensatz dazu betonen die Autorinnen der finnischen Strategie, dass sich die Effekte von „KiVa“ auch auf Cyberbullying zu übertragen scheinen (vgl. ebd., S. 4ff). Im Beitrag von Salmivalli, Kärnä und Poskiparta (2011, S. 407) wird darüber hinaus der Einwand diskutiert, dass interventionistische Maßnahmen Bullying in andere Bereiche bzw. Formen, wie Cyberbullying, verschieben können und weiters auf die damit verbundene Forderung hingewiesen, spezifische Programme zu entwickeln, um gegen spezifische Formen von Bullying vorzugehen. Die Autorinnen entgegnen, mit Blick auf die finnische Anti-Bullying-Strategie, dass ein Vorgehen, das jene Mechanismen fokussiert, die Bullying zugrunde liegen, auch erfolgreich bei der Reduktion verschiedener Erscheinungsformen des Phänomens sein kann.

¹⁰⁴ <http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/mobbing/cyberbullying/> [15.12.2016].

2.3 Maßnahmen

Dieses Kapitel versucht jenen Fragen nachzugehen, die in Zusammenhang mit den Maßnahmen der Strategien und deren Implementierung stehen. Dazu wird in einem ersten Schritt analysiert und verglichen, *welche Maßnahmen in den beiden Strategien vorgesehen sind*. Damit in Verbindung steht einerseits die Frage *auf welchen theoretischen Vorannahmen zu Bullying die Maßnahmen basieren bzw. ob ein Zusammenhang mit den aufgegriffenen Erklärungsansätzen hergestellt werden kann*. Andererseits unterscheiden sich Maßnahmen dadurch, ob sie eine theoretische Begründung auf Basis empirischer Befunde aus der Bullying-Forschung aufweisen, diese Begründung allein auf Befunden zu risikoerhöhenden Bedingungen aggressiven oder gewalttätigen Verhaltens beruht oder ob die Maßnahmen keinen empirischen Bezug aufweisen. Daraus erwächst die Frage *nach der Art der theoretischen bzw. empirischen Fundierung der Anti-Bullying-Maßnahmen*.

Weiters wird untersucht, auf *welcher/welchen Ebene/n die Maßnahmen ansetzen, welche Personen(gruppen) mit deren Umsetzung betraut sind und ob jenen die mit der Umsetzung der Strategie betraut sind, ein entsprechendes Unterstützungssystem zur Verfügung steht*. In Verbindung damit werden die Fragen aufgegriffen, *wie die Maßnahmen in den Schulalltag integriert werden, bzw. ob einzelne Maßnahmen angepasst werden können*.

In Anschluss an das vorhergehende Kapitel wird gefragt, *ob die angegebenen Maßnahmen inhaltlich den Zielsetzungen entsprechen*. Schließlich wird gefragt *wie die Implementierung in den Schulen vorgesehen ist und in welchem Ausmaß die Strategien bereits implementiert sind*.

Da das Wissen über Bullying und die Sensibilität für Bullying eine Bedingung für das (landesweite) Vorgehen gegen Bullying sind, wird in diesem Kapitel auch gefragt, *welche Öffentlichkeitsarbeit in Verbindung mit der Strategie betrieben wird*.

Maßnahmen & Implementierung		
Teilfragen	„Weiße Feder“	„KiVa“
<i>Welche Maßnahmen sieht die Strategie vor?</i>	Zahlreiche Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen. Präventionsprogramme gegen Gewalt: -) „Faustlos“: 1.-4. VS, Zielt auf Förderung sozialer & emotionaler Intelligenz. Lektionen (Rollenspiele & Übungen) zu den Bereichen Empathie, Impulskontrolle, Umgang mit Ärger & Wut. Material: Anweisungsheft mit Übungen für 51 Lektionen, Handbuch, Folien, CD -) „WiSK“ ¹⁰⁵ : Sek. I, Zielt auf Reduktion von aggressivem Verhalten & Erhöhung sozial kompetenten Verhaltens. Lehrerteams & -fortbildung, Schul- & Klassenregeln, Aktionsplan, Info an Schulgemeinschaft & Eltern, Pausenaufsicht, Intervention, Klassenmanagement, Thema im Unterricht, Projekttag, Klassenprojekt aus 13 Einheiten (Kennenlernen der Gruppendynamik in der Klasse, Reflexion bisheriger Trainings, Planung und Umsetzung einer gemeinsamen Aktivität)	4 Maßnahmenbereiche: praktisches Material, virtuelle Lernumgebung, Einbezug der ganzen Gruppe, holistischer Ansatz (jeweils abgestimmt auf 3 Altersstufen zw. 6-16 Jahren). Zeitplan für Maßnahmensetzung. -) Universell präventiv: Info an Schulgemeinschaft & Eltern, Präsentation, Eltern- & Lehrerhandbuch, Poster, Westen, Pausenaufsicht, monatliche KiVa-Stunden (Übungen, Rollenspiele, Diskussionen, Kurzfilme, usw.), Klassenregeln & -vertrag, PC-Spiel -) Indiziert interventionistisch: KiVa-Team, Überprüfung & Beurteilung des Vorfalls, Einzel- und Gruppengespräche mit allen Beteiligten, Peers als Verteidiger einsetzen, Nachbesprechung; -) Monitoring: Online Befragung vor & nach Intervention
<i>Auf welchen theoretischen Vorannahmen basieren die Maßnahmen bzw. stehen sie in Zusammenhang mit den Erklärungsansätzen?</i>	„Faustlos“: Verbindung individualistischer und sozial-ökologische Vorannahmen „WiSK“: Verbindung individualistischer, sozial-ökologischer & soziodynamischer Vorannahmen	Verbindung soziodynamischer und sozial-ökologischer Vorannahmen
<i>Welcher Art sind die theoretischen bzw. empirischen Fundierungen der Anti-Bullying-Maßnahmen?</i>	Theoretische & empirische Fundierung auf Basis von Befunden zu aggressivem und gewalttätigem Verhalten. Wirksamkeit von „Faustlos“ außerhalb von Österreich belegt, Wirksamkeit von „WiSK“ in Österreich belegt, aber mit kleiner Stichprobe	Theoretische und empirische Fundierung auf Basis von Befunden zu Bullying, Wirksamkeit in Finnland empirisch belegt

¹⁰⁵ Die Abkürzung „WiSK“ steht für das „Wiener Soziale Kompetenz Programm“.

<i>Auf welcher/welchen Ebene/n setzen diese Maßnahmen an?</i>	„Faustlos“: Ebenen Person & Beziehung. Meso- & Mikroebene „WiSK“: Ebenen Person, Beziehung & Gemeinschaft. Makro-, Meso- & Mikroebene	Ebenen Person, Beziehung & Gemeinschaft. Makro-, Meso- & Mikroebene
<i>Welche Personen(gruppen) sind mit deren Umsetzung betraut?</i>	„Faustlos“: LehrerInnen „WiSK“: LehrerInnen, Schulteam	Gesamtes Schulpersonal, Sonderstellung der LehrerInnen, „KiVa“-Team für Intervention
<i>Steht jenen die mit der Umsetzung der Strategie betraut sind, ein entsprechendes Unterstützungssystem zur Verfügung?</i>	„Faustlos“: eintägige Fortbildung der für mind. 1 Lehrperson pro Schule, „Faustlos-Koffer“ „WiSK“: schulinterne Fortbildung für alle LehrerInnen, „WiSK-BegleiterInnen“	Schulinterne Fortbildung für gesamtes Schulpersonal, „KiVa-TrainerInnen“ Materialien zur Strategie
<i>Wie werden die Strategien in den Schulalltag integriert bzw. können einzelne Maßnahmen angepasst werden?</i>	„Faustlos“: Lektionen im Regelunterricht „WiSK“: Zeitplan, Klassenprojekt individuell anpassbar	Zeitplan, „KiVa“-Curriculum, Sichtbarmachen der Strategie, anpassbare „KiVa“-Stunden
<i>Entsprechen die angegebenen Maßnahmen inhaltlich den Zielsetzungen?</i>	Der übergeordneten Zielsetzung der „Weißen Feder“ wird entsprochen, aber die implizite Schwerpunktsetzung auf Bullying verliert an Bedeutung. Fokus der Programme liegt auf Prävention, wodurch Prävention und Intervention nicht in gleichem Maße wie in der Zielsetzung entsprochen werden kann.	Maßnahmen scheinen den Zielbereichen Prävention, Intervention und Überwachung zu entsprechen – auch in deren Gewichtung.
<i>Wie ist die Implementierung in den Schulen vorgesehen bzw. in welchem Ausmaß sind die Strategien bereits implementiert?</i>	Aktivitätsbereiche der „Weißen Feder“ zum Teil umgesetzt. „Faustlos“: 2013 in 1200 österreichischen Volksschulen (ca. 39%) implementiert „WiSK“: 2013 in 86 Schulen (ca. 5% der Sek. I+II) implementiert	2012 „KiVa“ in 83% finnischer Schulen implementiert, 2017 in 40% finnischer Schulen implementiert
<i>Welche Öffentlichkeitsarbeit wird in Verbindung mit der Strategie betrieben?</i>	Aktivitätsbereich Information & Kommunikation ist Teil des Strategie-Konzepts (Folder, Informationsbroschüren, Pressekonferenzen, Theateraufführungen, „Fairness Award“, Vernetzungstreffen), keine eigenständige Homepage (Aktualität der Homepage bleibt fraglich)	Öffentlichkeitsarbeit ist nicht Teil des Strategie-Konzepts, aktuelle Homepage, Facebook-Auftritt

Tabelle 4: Analyse der Maßnahmen und Implementierung (vgl. Atria & Spiel, 2007; BMUKK, 2013; Informationsportal Schulpsychologie – Bildungsberatung; KiVa International; Kessler & Strohmeier, 2009; Salmivalli et al., 2013; Salmivalli, Kärrä & Poskiparta, 2010; Salmivalli, Kaukiainen & Voeten, 2005; Salmivalli, Kaukiainen, Voeten & Sinisammal 2004; Salmivalli & Poskiparta, 2012a; Schubarth, 2013; Smith, 2014; Spiel & Strohmeier, 2007; Spiel & Strohmeier, 2011; Spiel et al., 2012; Spiel et al., 2011; WiSK Homepage)

Bei der Analyse der österreichischen Strategie fiel auf, dass sich die Vielzahl der kleinschrittigen Ziele der „Weißen Feder“ auch in den angegebenen Maßnahmen bzw. in den ausgewählten Programmen widerspiegelt. Einerseits sind den sechs Aktivitätsbereichen jeweils eigene Ziele und Maßnahmen zugeordnet, andererseits stellen die ausgewählten zehn Präventionsprogramms selbst Maßnahmen dar, wobei wiederum auch jedes der Programme ein spezielles Set an Maßnahmen enthält. Da im Projektbericht jedoch die ausgewählten Programme als die Maßnahmen zur Umsetzung des Strategieplans in Österreich dargestellt werden, wird auch darauf der Analyseschwerpunkt gelegt (vgl. Spiel & Strohmeier, 2007, S. 43).

Von den für Österreich ausgewählten und somit für die Umsetzung des Strategieplans empfohlenen Programmen ist eine Hälfte speziell auf Bullying ausgelegt („Be-Prox“, „Olweus Bullying Prevention Program“, „ZERO“, „Friendly Schools and Families“, „Don't suffer in silence“), während die andere Hälfte auf Gewalt allgemein zielt und somit auch Bullying miteinschließt („Faustlos“, „Verhaltenstraining im Kindergarten“, „Das Friedensstifter-Training“, „WiSK“, „Verhaltenstraining für SchulanfängerInnen“) (vgl. ebd., S. 48). Hinsichtlich ihrer theoretischen Fundierung und der daraus abgeleiteten Maßnahmen dominieren in den ausgewählten Programmen individualistische und sozial-ökologische Erklärungsansätze. Lediglich die Programme „Be-Prox“ und „WiSK“ weisen soziodynamische Ansätze in ihrer Konzeption auf. Bei einer Durchsicht weiterer Publikationen sowie auch der Homepage der „Weißen Feder“ fiel auf, dass nachträglich eine Eingrenzung der Programme vorgenommen wurde und somit auch eine Modifikation der österreichischen Strategie stattgefunden hat. Das Programm „Faustlos“ wurde für die Volksschule und „WiSK¹⁰⁶“ für die Sekundarstufe I ausgewählt, „um sie in möglichst großem Ausmaß umzusetzen“ (BMUKK, 2013, S. 24). Diese Eingrenzung findet sich auch auf der Homepage der Strategie und in anderen Publikationen (vgl. Spiel & Strohmeier, 2011; Spiel, Wagner & Strohmeier, 2012; vgl. Informationsportal Schulpsychologie – Bildungsberatung, S. Prävention

¹⁰⁶ Erwähnenswert erscheint, dass in den mit der österreichischen Strategie direkt in Verbindung stehenden Dokumenten „WiSK“ als Programm beschrieben wird, das allgemein auf die Reduktion von aggressivem Verhalten und die Erhöhung sozial kompetenten Verhaltens zielt (vgl. z.B. Spiel & Strohmeier, 2007, S. 60). Im Gegensatz dazu beschreiben Atria und Spiel in ihrem Beitrag (2007) „WiSK“ als ein schulbasiertes Interventionsprogramm mit dem Ziel, Bullying in Schulklassen zu bekämpfen. Unklar bleibt, ob das Programm für den Einsatz in der „Weißen Feder“ modifiziert wurde, oder ob hier sprachliche Unschärfen vorliegen.

und Intervention¹⁰⁷). Dementsprechend können die konkreten Maßnahmen von „WiSK“ und „Faustlos“ mit jenen von „KiVa“ verglichen werden, wobei ein erster Unterschied zwischen der österreichischen und finnischen Strategie darin gesehen werden kann, dass bei „KiVa“ die (gleichen) Materialien und Maßnahmen auf drei Altersstufen bzw. Schulstufen abgestimmt sind, nämlich Unit 1 für 6-9 jährige, Unit 2 für 10-12 jährige und Unit 3 für 13-16 jährige SchülerInnen (vgl. KiVa International, S. Program¹⁰⁸) während „Faustlos“ für die Primarstufe konzipiert ist und „WiSK“ für die Altersgruppe der 10-16 Jährigen und somit von unterschiedlichen Programmen je eigene Altersstufen abgedeckt werden. Damit wird auch ein Unterschied hinsichtlich der Dauer der Maßnahmen angesprochen. In der finnischen Anti-Bullying-Strategie werden die Maßnahmen auf insgesamt 8 Jahre ausgedehnt und gleichzeitig betont, dass „KiVa“ nicht ein zeitlich beschränktes Projekt darstellt, sondern Teil der beständigen Anti-Bullying-Vorgehensweise der Schulen sein soll (vgl. ebd.). Im Gegensatz dazu werden die 51 Lektionen von „Faustlos“ auf die Volksschulzeit aufgeteilt (vgl. Kessler & Strohmeier, 2009, S. 84) und für die Durchführung von „WiSK“ drei bis vier Semester veranschlagt (vgl. ebd., S. 85f) wodurch insgesamt die Maßnahmen der österreichischen Strategie auf maximal 6 Jahre ausgedehnt werden.

Zwischen den Maßnahmen von „Faustlos“, „WiSK“ und „KiVa“ können allerdings auch einige Parallelen gefunden werden, wie z.B. im Aufstellen von Schul- und Klassenregeln, der Formung von Lehrerteams, der Verbesserung der Pausenaufsicht, dem Eingreifen bei Gewalt- und Bullying-Vorfällen, der Thematisierung von Bullying im Unterricht und der Anwendung von Rollenspielen und Übungen in einzelnen Lektionen. Dennoch scheinen im Detail maßgebliche Unterschiede zu liegen. Beispielsweise erfolgt im Programm „WiSK“ die Thematisierung im Unterricht vornehmlich durch das Klassenprojekt, das insgesamt 13 Einheiten umfasst, die (bei Projektstart zu Schulbeginn) in den Monaten März bis Juni durchgeführt werden sollen (vgl. WiSK Homepage, S. Start im Wintersemester¹⁰⁹) und ein Kennenlernen der Gruppendynamik in der Klasse, die Reflexion der bisherigen Trainings und die Planung und Umsetzung einer

¹⁰⁷ <http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/nationale-strategie/aktuelle-schwerpunkte/praevention-und-intervention/> [07.12.2016].

¹⁰⁸ <http://www.kivaprogram.net/program> [10.12.2016].

¹⁰⁹ <http://wisk.psychologie.univie.ac.at/wisk-programm/wie-ist-der-zeitliche-ablauf/start-im-wintersemester-september/> [20.12.2016].

gemeinsamen Aktivität umfasst (vgl. Spiel & Strohmeier, 2007, S. 61). Im Unterschied dazu werden die 10 „KiVa“-Stunden mit einer Doppereinheit pro Monat auf das ganze Schuljahr aufgeteilt, wodurch einerseits die Thematisierung im Unterricht bereits früher vorgenommen wird und andererseits eine kontinuierlichere Auseinandersetzung mit dem Thema Bullying und Gewalt ermöglicht scheint. In der finnischen Strategie wird angegeben, dass dieses „KiVa“-Curriculum das Kernstück der (universellen) Maßnahmen der finnischen Anti-Bullying-Strategie darstellt und betont, dass diese Stunden nicht dazu dienen sollen, akute Bullying-Vorfälle zu verhandeln, sondern Bullying auf einer allgemeinen Ebene zu diskutieren (vgl. Salmivalli et al., 2013, S. 14). Die Kernaussage jeder „KiVa“-Stunde wird am Ende zusammengefasst und daraus mit den SchülerInnen eine entsprechende Klassenregel gebildet. Im Laufe des Schuljahres entsteht aus den gesammelten Klassenregeln der „KiVa“-Vertrag, der von allen unterschrieben werden soll (vgl. ebd., S. 15f), womit bereits ein weiterer Unterschied angesprochen ist. In der finnischen Strategie werden die Klassenregeln gemeinsam mit den SchülerInnen erarbeitet und festgelegt, während in den Erläuterungen zu „WiSK“ keine näheren Informationen zur „Festlegung von Klassenregeln“ (Spiel & Strohmeier, 2007, S. 60; Kessler & Strohmeier, 2009, S. 86) gefunden werden können und der Eindruck entsteht, dass diese von der Lehrperson aufgestellt werden. Diesbezüglich liegt die Vermutung nahe, dass die Klassenregeln durch das gemeinsame Erarbeiten mit den SchülerInnen eine größere Bedeutung für die SchülerInnen erhalten und dadurch evtl. auch eine stärkere Beachtung erfahren.

Eine weitere Differenz kann bezüglich der indizierten interventionistischen Maßnahmen festgestellt werden. Während „Faustlos“ keine Interventionen vorsieht (vgl. Spiel & Strohmeier, 2007, S. 49f), verlangen sowohl „WiSK“ als auch „KiVa“ eine konkrete Vorgehensweise im Anlassfall, die sich dahingehend ähneln, dass Gespräche sowohl mit Tätern, Opfern als auch Bystandern geführt werden (vgl. Spiel et al., 2011, S. 10ff; Salmivalli et al., 2013, S. 3). Im Unterschied zu „WiSK“ werden in der Konzeption von „KiVa“ die Gespräche nicht nur von den KlassenlehrerInnen sondern in Zusammenarbeit mit dem „KiVa“-Team geführt. Ebenso wird, dem soziodynamischen Ansatz folgend, der Fokus darauf gelegt, die Mitverantwortung der Bystander beim Bullying-Geschehen zu verdeutlichen und ausgewählte SchülerInnen für die Rolle der Verteidiger zu gewinnen (vgl. Salmivalli & Poskiparta, 2012a, S. 46).

Die Maßnahmen beider Strategien stehen in Zusammenhang mit den jeweils zugrundeliegenden theoretischen Vorannahmen zu Bullying, wobei die Maßnahmen einen stärkeren Bezug zum sozial-ökologischen Ansatz aufweisen, als dieser in den Fundierungen der Strategien angelegt ist. Der Bezug zum sozial-ökologischen Ansatz zeigt sich beispielsweise darin, dass einige der Maßnahmen beider Strategien auch auf Ebene der Gemeinschaft ansetzen. Darüber hinaus konnte die Vermutung bestätigt werden, dass sich in der österreichischen Strategie der klassenbasierte Ansatz in den Maßnahmen bzw. im Klassenprojekt von „WiSK“ stärker abzeichnet, als das die theoretische Modellierung der Strategie angedeutet hat.

In beiden Strategien beruhen die Maßnahmen überdies auf theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen mit Gewalt und Bullying auf internationaler Ebene. Hier liegt der Unterschied zwischen der österreichischen und finnischen Strategie vor allem darin, dass die Wirksamkeit der Maßnahmen von „KiVa“ noch vor der nationalen Einführung¹¹⁰ in Finnland anhand einer Stichprobe von ca. 28 000 SchülerInnen (vgl. Salmivalli & Poskiparta, 2012a, S. 48) festgestellt wurde, während die Wirksamkeit von „Faustlos“ und „WiSK“ in österreichischen Schulen noch nicht oder nur mit einer vergleichsweise kleinen Stichprobe überprüft wurde¹¹¹.

Die Analyse konnte verdeutlichen, dass beide Strategien ein Mehr-Ebenen-Konzept aufweisen, und die Maßnahmen auf der Personen-, Beziehungs- und Gemeinschaftsebene bzw. auf der Makro-, Meso- und Mikroebene ansetzen. Einzig das Programm „Faustlos“ scheint die Ebene der Gemeinschaft bzw. die Makroebene nicht zu betreffen.

¹¹⁰ Eine weitere Studie untersuchte noch vor der landesweiten Einführung von „KiVa“ die Effekte von „KiVa“ bei 10-12 Jährigen auf Depression, Angst und Wahrnehmung der Peers. Mit der Wahrnehmung der Peers wird in diesem Zusammenhang gemeint, ob die MitschülerInnen eher als z.B. unterstützend, nett und vertrauenswürdig angesehen werden, oder als nicht unterstützend, feindselig und nicht vertrauenswürdig. Die Stichprobe umfasste insgesamt 7 741 SchülerInnen von 78 Schulen, die randomisiert in Interventions- und Kontrollgruppen eingeteilt wurden. Die Untersuchung ergab, dass „KiVa“ das Verinnerlichen von Problemen der SchülerInnen reduzierte und die Wahrnehmung der Peers verbesserte. Die Veränderungen der Ängstlichkeit, Depression und der positiven Wahrnehmung von Peers konnte auf eine Reduktion der Viktimisierung durch „KiVa“ zurückgeführt werden. (Vgl. Williford, Boulton, Noland, Little, Kärrnä & Salmivalli, 2012)

¹¹¹ In der Pilotphase von WiSK – vor der Aufnahme in die „Weiße Feder“ – wurde das Programm mit einer Stichprobe von 112 SchülerInnen evaluiert (vgl. Atria & Spiel, 2007, S. 188).

Obwohl „KiVa“ als schulweites Programm das gesamte Schulpersonal in die Umsetzung der Maßnahmen einbindet, scheint dennoch – wie in den beiden österreichischen Programmen – den LehrerInnen die größte Verantwortung für die Umsetzung der Maßnahmen zuzukommen. Dementsprechend sehen beide Strategien in ihrer Konzeption Lehrerfortbildungen vor. Ein Unterschied zwischen „Faustlos“ und den beiden anderen Programmen liegt darin, dass hier nur mindestens ein/e LehrerIn pro Schule eine entsprechende eintägige Fortbildung zum Programm absolvieren muss¹¹², während „WiSK“ eine Fortbildung für alle LehrerInnen bzw. bei „KiVa“ eine Fortbildung für das gesamte Schulpersonal vorsieht. Für das Programm „WiSK“ wurden an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien PsychologInnen zu „WiSK-BegleiterInnen“ ausgebildet, die die schulinternen Fortbildungen abhalten. Im Zwischenbericht wird angegeben, dass auch SchulpsychologInnen den Schulen auf Anfrage als „WiSK-Begleiter/innen“ zur Verfügung stehen, womit wiederum die disziplinäre Nähe der Strategie zur psychologischen Perspektive verdeutlicht wird (vgl. BMUKK, 2013, S. 26, Spiel et al., 2011, S. 3). In Finnland wird die Fortbildung des Schulpersonals von zertifizierten „KiVa“-TrainerInnen durchgeführt, die an einer viertägigen Ausbildung an der Universität Turku teilgenommen haben und alle zwei Jahre ein „Auffrischungstraining“ absolvieren müssen (vgl. KiVa International, S. Certified KiVa Trainers¹¹³).

Zusätzlich zu den Fortbildungen können die jeweiligen Materialien zu den Programmen als Teil eines Unterstützungssystems verstanden werden. Der für die Umsetzung von „Faustlos“ bereitgestellte „Faustlos-Koffer“ enthält beispielsweise ein Handbuch, Fotofolien, ein Anweisungsheft mit ausgearbeiteten Übungen für die Lektionen des Programms, sowie Arbeitsblätter, Bastel- und Kopiervorlagen (vgl. BMUKK, 2013, S. 24f). In ähnlicher Weise liegen in der finnischen Strategie Materialien vor, die das Lehrpersonal bei der Umsetzung der Maßnahmen unterstützen sollen. Darunter fallen z.B. das „KiVa“-Handbuch für LehrerInnen, Präsentationsfolien und Kurzfilme für Schulstunden sowie jeweils eigene

¹¹² Inwiefern diese Fortbildungen verpflichtend sind, wird durch eine Passage in der ÖZEPS Handreichung jedoch in Frage gestellt. Dort heißt es „[e]in Vorteil dieses Programms [„Faustlos“, Anm. A.N.] ist die Implementierung in den Regelunterricht, da es von den Lehrkräften – die zuvor meist an einem Fortbildungsseminar teilgenommen haben – selbst unterrichtet werden kann“ (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 84). Offenbar kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Lehrkräfte, die „Faustlos“ Lektionen unterrichten, diesbezüglich auch eine Fortbildung absolviert haben.

¹¹³ <http://www.kivaprogram.net/certified-kiva-trainers> [03.01.2017].

Präsentationsfolien für das Schulpersonal und für den Elternabend, oder auch das Online-PC-Spiel¹¹⁴, welches mit den „KiVa“-Stunden korrespondiert und sowohl in den Stunden als auch zu Hause gespielt werden kann. Die Inhalte der „KiVa“-Stunden werden in diesem Spiel aufgegriffen und vertieft. (Vgl. Salmivalli et al., 2013, S. 14ff) Insgesamt scheint „KiVa“ die Unterstützungssysteme, die in „Faustlos“ und „WiSK“ jeweils in Teilen vorhanden sind, zu vereinen und somit das umfangreichste Unterstützungsangebot aufzuweisen.

Eine weitere Gemeinsamkeit der analysierten Programme liegt darin, dass sie entweder durch Lektionen in den Schulstunden („Faustlos“ & „KiVa“) oder durch Klassenprojekte („WiSK“) in den Schulalltag integriert werden. Hier können wiederum Parallelen zwischen „WiSK“ und „KiVa“ gefunden werden. Beide Programme schlagen einen Zeitplan für die Abfolge der unterschiedlichen universellen Maßnahmen vor, der sich besonders in der Einführungsphase des Programms gleicht, wie z.B. in der Bildung von Projektteams und dem Abhalten von entsprechenden Fortbildungen für den Lehrkörper. Im Unterschied zu „WiSK“ bindet „KiVa“ an dieser Stelle jedoch auch Eltern und SchülerInnen ein, die darüber in Kenntnis gesetzt werden, dass die Schule nun eine ‚KiVa-Schule‘ ist, in der Bullying nicht toleriert wird¹¹⁵. Für Eltern werden dazu von „KiVa“ spezielle Materialien wie Newsletter, ein Online-Elternhandbuch und Präsentationsfolien für den Elternabend bereitgestellt (Salmivalli et al., 2013, S. 12f; KiVa International, S. Parents¹¹⁶). Während des Schuljahres sieht die finnische Strategie vor, dass „KiVa“ einerseits durch Poster in den Schulräumen und -gängen sichtbar gemacht wird und andererseits die Aufsichtspersonen in den Schulpausen gelbe Westen tragen, die sowohl die TrägerInnen selbst, als auch die SchülerInnen daran erinnern sollen, dass Bullying nicht geduldet wird (vgl. Salmivalli et al., 2013, S. 13). Diese Sichtbarmachung der Anti-Bullying-Strategie im Schulgebäude und somit die ständige (optische) Konfrontation der Schulgemeinschaft mit der Strategie bzw. dem

¹¹⁴ In Bezug auf das PC-Spiel scheint interessant, dass sich die Autorinnen der „Weißen Feder“ für die drei Zielbereichen der österreichischen Strategie von den Levels des Spiels inspirieren haben lassen (vgl. Kap. 1.1, vgl. Spiel et al., 2012, S. 178). Jedes Level des Spiels umfasst die drei Komponenten „ich weiß“, „ich kann“ und „ich handle“, die in der virtuellen Lernumgebung in spielerische Aufgaben umgesetzt werden (vgl. Salmivalli, Garandeau & Veenstra, 2012, S. 288f).

¹¹⁵ Im Original: “[...] that the school is now a KiVa school where bullying is not tolerated.” (Salmivalli et al., 2013, S. 12)

¹¹⁶ <http://www.kivaprogram.net/parents/> [10.12.2016].

Thema Bullying im Schulalltag scheint ein Alleinstellungsmerkmal von „KiVa“ zu sein, da ähnliche Maßnahmen nicht in „WiSK“ oder „Faustlos“ wiedergefunden werden können.

Bezüglich der Anpassbarkeit der Maßnahmen an die jeweiligen Gegebenheiten in den Schulen und Klassen können abermals Gemeinsamkeiten zwischen „WiSK“ und „KiVa“ gefunden werden. In den Erläuterungen zum „WiSK“ Klassenprojekt wird betont, dass dieses ein adaptives Programm darstellt, „das die Gegebenheiten in den einzelnen Klassen berücksichtigt“ (Spiel et al., 2011, S. 7). Darüber hinaus wird in der Reflexionsphase die Verantwortung für die Planung und Gestaltung einer Aktivität¹¹⁷ den SchülerInnen übertragen, die somit individuell auf die jeweilige Klasse abgestimmt werden kann. Die Anpassbarkeit der „KiVa“-Stunden scheint zwar auch gegeben zu sein, allerdings in geringerem Umfang als in „WiSK“. Das „KiVa“-Handbuch enthält Hinweise an die LehrerInnen für den Stundenein- und -ausstieg, sowie eine Zusammenfassung der Stunden bzw. Themen, die die LehrerInnen bei der Durchführung anleiten soll. Einige „KiVa“-Stunden beinhalten dabei mehr Übungen und Material als umgesetzt werden kann, damit die LehrerInnen die Stunden an ihren Unterrichtsstil und die jeweilige Klasse anpassen können (vgl. Salmivalli et al., 2013, S. 14).

Zu „Faustlos“ lassen die untersuchten Dokumente keine Schlüsse darauf zu, ob die im Anweisungsheft „differenziert ausgearbeiteten Übungen“ (BMUKK, 2013, S. 24) an die jeweilige Klasse oder den Unterrichtsstil der LehrerInnen angepasst werden können.

In Hinblick auf die Frage, ob die angegebenen Maßnahmen inhaltlich der Zielsetzung der Strategie entsprechen, erscheint auffällig, dass mit „Faustlos“ und „WiSK“ Programme gewählt wurden, die auf die Förderung sozialer Kompetenzen setzen und allgemein auf die Reduktion verschiedener Gewaltformen abzielen. Das entspricht zwar dem, was explizit von den AutorInnen der Strategie als Ziel angegeben wird, weicht aber von der impliziten Fokussierung auf Bullying – wie sie in der „Weißen Feder“ gefunden wurde – ab. Sowohl „Faustlos“ als auch „WiSK“ scheinen vorrangig präventiv ausgerichtet zu sein, womit der Zielsetzung, die Prävention und Intervention in gleichem Ausmaß vorsieht, nicht gänzlich entsprochen

¹¹⁷ Z.B. künstlerische Gestaltung von Schulräumlichkeiten, Wanderung, Filmprojekt, Schwimmtag, Schnitzeljagd, „WiSK“-Abschlussfest, usw. (vgl. Spiel et al., 2011, S. 9).

wird. Darüber hinaus können anhand der vorliegenden Dokumente und Publikationen einige Fragen zur Konzeption nicht geklärt werden, vielmehr scheinen Widersprüche in der ursprünglichen Konzeption der „Weißen Feder“ und der Umsetzung der Ziele und Maßnahmen aufzutauchen. Es entsteht beispielsweise der Eindruck¹¹⁸, dass Schulen oder auch einzelne LehrerInnen nach Bedarf eines der empfohlenen Programme wählen können. Darin wird aber ein Widerspruch zur Konzeption der Strategie deutlich, da die Programme primärpräventiv wirken sollen. Sie sollten also zum Einsatz kommen, bevor überhaupt ein Bedarf festgestellt wird. Nachdem die Programme aber nicht verpflichtend in den Schulen implementiert werden müssen, ist wahrscheinlich, dass sie erst bei auftretender Bullying- oder Gewaltproblematik nachgefragt werden und somit eher sekundärpräventiv eingesetzt werden. Die Konzeption der Maßnahmen bzw. deren Umsetzung scheint also der Zielsetzung grundlegend entgegenzulaufen¹¹⁹. Weiters bleibt fraglich, wie das Ziel der Reduktion von Gewalt auf gesellschaftlicher Ebene erreicht werden soll. Die bisherige Analyse legt nahe, dass von einer Übertragung der Reduktion von Gewalt auf schulischer Ebene auf die gesellschaftliche Ebene ausgegangen wird. Inwiefern diese Übertragung gelingt bzw. gelingen kann und wer oder was dabei mit der gesellschaftlichen Ebene gemeint ist, könnte Gegenstand einer weiterführenden Auseinandersetzung sein.

Im Vergleich dazu weist die finnische Strategie eine ausgewogenere Abstimmung der Maßnahmen auf die angestrebten Ziele auf, da einerseits durch die Konzeption der Maßnahmen Prävention die Basis bildet und andererseits konkrete Maßnahmen vorgesehen sind, um bei Bedarf interventionistisch handeln zu können. Durch die umfangreiche Implementierung von „KiVa“ (vgl. Kap. 2.4) in finnischen Schulen, kann auch eher dem Anspruch, primärpräventiv wirksam zu sein entsprochen werden.

¹¹⁸ Eine genaue Erläuterung, wie die Programme von der Theorie in die Praxis umgesetzt werden sollen bzw. welche Schritte auf diesem Weg liegen und wer diese setzen muss, konnte in den vorhandenen Dokumenten nicht gefunden werden.

¹¹⁹ Weiters heißt es im Projektbericht zur „Weißen Feder“, Gewalt sei nur eines von vielen Problemfeldern, mit denen LehrerInnen im schulischen Alltag umgehen müssen und „[z]u Recht wird von manchen LehrerInnen daher der Vorwurf geäußert, dass sie immer mehr Aufgaben bewältigen sollen“ (Spiel & Strohmeier, 2007, S. 20). Es wird von den Autorinnen argumentiert, dass den LehrerInnen vermittelt werden muss, „dass sie durch die Mitwirkung an der Generalstrategie nicht eine zusätzliche Aufgabe erhalten, sondern dass die Maßnahmen, die in diesem Rahmen gesetzt werden, sie letztlich entlasten“ (ebd.). Dieses Argument mag auf lange Sicht stimmen, allerdings wird (zumindest in der ursprünglichen Konzeption der Strategie) den Schulen oder auch LehrerInnen in einem ersten Schritt die zusätzliche Aufgabe übertragen, aus den zehn vorgeschlagenen Präventionsprogrammen ein passendes auszuwählen zu müssen.

Hinsichtlich der Zielsetzung der finnischen Strategie, die Bullying-Situation in den Schulen zu überwachen, ist die Schülerbefragung anzuführen, die zu Schulschluss (im Jahr bevor „KiVa“ implementiert wird) mittels eines Online-Fragebogens durchgeführt wird, um Informationen über die aktuelle Situation in der Schule zu sammeln (das umfasst z.B. die Bullying-Häufigkeit und wie die SchülerInnen ihre Schulumgebung wahrnehmen). Diese Befragung soll einerseits dem Vergleich der Schulen, die „KiVa“ implementieren, untereinander dienen und andererseits bei der Planung der Maßnahmen in den jeweiligen Schulen helfen. Darüber hinaus können die Schulen die Befragung zum gleichen Zeitpunkt in den Folgejahren wiederholen, um zu überprüfen, wie sich die Situation verändert. Mit diesen Maßnahmen wird dem dritten Zielbereich – dem Monitoring – entsprochen. (Vgl. ebd., S. 10) Im Projektbericht der „Weißen Feder“ kann keine vergleichbare Maßnahme oder Zielsetzung gefunden werden, dennoch scheint im Anschluss an den Projektbericht ein Online-Instrument („Austrian Violence Evaluation Tool“, kurz: „AVEO“) entwickelt worden zu sein, das in ähnlicher Weise die Gewaltsituation in Schulen aus Schüler- und Lehrerperspektive erheben soll (vgl. BMUKK, 2013, S. 31f).

Da der Projektbericht zur „Weißen Feder“ die Implementierung der Strategie nicht näher behandelt und somit nur wenig Rückschlüsse auf die angeführten Fragen zulässt, wurden für diese Analyse vorrangig der Zwischenbericht des BMUKK (2013) und der Beitrag von Spiel und Strohmeier (2011) zur Entwicklung und Implementierung der nationalen Strategie herangezogen.

Bislang scheinen keine Daten vorzuliegen, die Auskunft darüber geben können, wie viele Schulen die „Weiße Feder“ für die Gewalt- und Bullyingprävention heranziehen bzw. inwiefern die „Weiße Feder“ in Schulen präsent ist. Spiel und Strohmeier (2011, S. 414) fassen in Bezug auf die Aktivitätsbereiche (vgl. Kap. 1.1) jene Aktivitäten und Maßnahmen zusammen, die in Zusammenhang mit der Strategie zwischen 2008 und 2010 implementiert wurden. Erwähnenswert scheinen diesbezüglich das politische Bekenntnis zur „Weißen Feder“, die Etablierung einer Projektgruppe im BMUKK, Fortbildungsprogramme für LehrerInnen sowie die Implementierung der Programme „Faustlos“ und „WiSK“. Es wird jedoch von den Autorinnen auch erwähnt, dass nicht alle Empfehlungen aus dem Projektbericht von den politischen Entscheidungsträgern realisiert wurden (vgl. ebd.). In Zusammenhang mit den vorangegangenen Ausführungen werden deshalb abermals die gewählten Programme „Faustlos“ und

„WiSK“ in den Fokus gerückt. Dem Zwischenbericht der „Weißen Feder“ zufolge wurden 1200 Volksschulen mit dem „Faustlos-Koffer“ ausgestattet (vgl. BMUKK, 2013, S. 24), was ca. 38,8 Prozent der österreichischen Volksschulen entspricht (vgl. Statistik Austria, 2016). „WiSK“ wurde bislang österreichweit in 86 Schulen (ca. 4,6 Prozent¹²⁰) umgesetzt, womit die angestrebte flächendeckende Umsetzung des Programms bei weitem noch nicht erreicht ist (vgl. Informationsportal Schulpsychologie – Bildungsberatung, S. Prävention und Intervention¹²¹). Die abschließende Aussage zur praktischen Umsetzung der „Weißen Feder“ im Zwischenbericht – dass die „nationale Strategie noch zu wenig bekannt ist um eine flächendeckende Dissemination und Implementierung zu erreichen“ (BMUKK, 2013, S. 31) – bestärkt diese Einschätzung. Die vergleichsweise geringe Zahl an Schulen, die „WiSK“ implementieren, lässt sich vermutlich teilweise auch darauf zurückführen, dass das Programm nur dann in einer Schule umgesetzt wird, „wenn sich mindestens 80 Prozent der Lehrkräfte“ (ebd., S. 26) dieser Schule dafür aussprechen. Die Umsetzung wird also zu einem großen Teil vom Willen und der Bereitschaft der Lehrpersonen abhängig gemacht. In Zusammenhang mit den vorangegangenen Ausführungen liegt die Vermutung nahe, dass (neben zahlreichen anderen möglichen Ursachen) LehrerInnen die Präventionsprogramme als zusätzliche Aufgabe wahrnehmen und deren Umsetzung kritisch gegenüberstehen, was einer flächendeckenden Implementierung hinderlich sein kann.

Im Unterschied dazu scheint „KiVa“ – zumindest zeitweise – eine annähernd flächendeckende Implementierung in Finnland erfahren zu haben. Salmivalli und Poskiparta (2012a, S. 42) erläutern, dass die Strategie nach der ersten Projektphase (2006 bis 2009), die die Entwicklung und Evaluation umfasste, in großem Umfang eingeführt wurde. Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung des Beitrags implementierten 82 Prozent aller finnischen Gesamtschulen „KiVa“ (vgl. ebd.). Laut Salmivalli und Poskiparta (2012b, S. 299) kann diese große Bereitschaft zur Implementierung auf die Unterstützung der Regierung, die Reputation des Programms, die breite mediale

¹²⁰ Die Berechnung erfolgt auf Basis der Daten aus dem Schuljahr 2012/13. Von der Summe der Allgemein bildenden Pflichtschulen (4622) und der Allgemein bildenden höheren Schulen (344) in Österreich wurde die Anzahl der Volksschulen (3095) abgezogen (vgl. Statistik Austria, 2016).

¹²¹ http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/nationale-strategie/aktuelle-schwerpunkte/praevention-und-intervention/?L=0%3Ftx_schulpsychwebbestellung_pi1%5Baction%5D%3Dwk_addproduct%3Ftx_schulpsychwebbestellung_pi1%5Baction%5D%3Dwk_addproduct%3Ftx_schulpsychwebbestellung_pi1%5Baction%5D%3Dwk_addproduct%3Ftx_schulpsychwebbestellung_pi1%5Baction%5D%3Dwk_addproduct [03.01.2017].

Aufmerksamkeit für „KiVa“ und zwei school-shootings in Finnland kurz vor dessen Einführung zurückgeführt werden. Im Gegensatz dazu wird jedoch auf der Homepage zu Strategie angegeben, dass aktuell 40 Prozent aller finnischen Gesamtschulen die Strategie implementieren (Stand 20.01.2017) (vgl. KiVa International¹²²). Im Artikel von Salmivalli und Paskiparta (2012b) wird darauf hingewiesen, dass das Ausmaß der Implementierung bereits im ersten Schuljahr nach der nationalen Implementierung und noch stärker in den darauffolgenden Jahren sank. Worauf diese Reduktion der „KiVa“ implementierenden Schulen zwischen den Jahren 2012 und 2017 zurückzuführen ist, kann aus den vorliegenden Dokumenten nicht erschlossen werden.

Hinsichtlich der Öffentlichkeitsarbeit, die in Verbindung mit den ausgewählten Strategien betrieben wird, kann im Rahmen dieser Arbeit keine umfangreiche Medienanalyse¹²³ geleistet werden. Es wird jedoch verglichen, inwiefern Öffentlichkeitsarbeit in den Konzeptionen der Strategien eine Rolle spielt und wie sich die jeweiligen Internetauftritte darstellen, da diese als zentraler Bestandteil einer zeitgemäßen Öffentlichkeitsarbeit verstanden werden können. Beim Vergleich des Stellenwerts von Öffentlichkeitsarbeit in den Konzeptionen der Strategien zeigt sich, dass in der österreichischen Strategie die Information und Öffentlichkeitsarbeit einen eigenen Aktivitätsbereich darstellt und damit deren Bedeutung explizit hervorgehoben wird (vgl. Spiel & Strohmeier, 2007, S. 11), während in den Dokumenten zur finnischen Strategie keine vergleichbaren Zielsetzungen gefunden werden konnten. Im Zwischenbericht zur „Weißen Feder“ wird diesbezüglich darauf

¹²² <http://www.kivaprogram.net/> [20.01.2017].

¹²³ Aufgrund sprachlicher Barrieren können die finnischen Tageszeitungen nicht näher auf die Präsenz von „KiVa“ untersucht werden. Auf der Homepage der finnischen öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalt „Yle“ werden jedoch mit dem Suchbegriff „KiVa koulu“ allein unter den ersten 20 von 154 Treffern (die bis 27.01.2016 zurückreichen) bereits 18 Artikel angezeigt, die den Namen der finnischen Strategie im Titel oder der Kurzbeschreibung anführen. Darüber hinaus werden auf der Homepage zur Strategie 41 Zeitungsartikel angeführt, die außerhalb Finnlands in Zusammenhang mit dem Programm erschienen sind (vgl. <http://www.kivaprogram.net/media>, [21.01.2017]). Ein Vergleich mit der Homepage der österreichischen öffentlichen Rundfunkanstalt „ORF“ war aus Ermangelung einer Suchfunktion nicht möglich. Bei einer Suche im Online-Portal der österreichischen Tageszeitung „Der Standard“ mit den Suchbegriffen „Weiße Feder“ und „Gemeinsam gegen Gewalt“ konnten seit 2008 lediglich sieben Artikel gefunden werden, die mit der österreichischen Strategie in direkter Verbindung stehen (vgl. <http://derstandard.at/Bildung>, [21.01.2017]). Auch wenn diese oberflächliche Analyse noch nicht aussagekräftig ist, vermittelt sie dennoch den Eindruck, dass die mediale Präsenz der finnischen Strategie (zumindest an einem quantitativen Maßstab gemessen) höher ist, als die der österreichischen.

hingewiesen, dass „die Inhalte der ‚Weißen Feder‘ durch Folder und Informationsbroschüren transportiert und durch Pressekonferenzen, Theateraufführungen und den Preis ‚Fairness Award‘ öffentlich gemacht“ werden (BMUKK, 2013, S. 8). Darüber hinaus sollen jährliche Vernetzungstreffen dem Austausch „aller an der Initiative Beteiligten und Interessierten“ dienen (ebd.). Während die finnische Anti-Bullying-Strategie über eine eigene Internetdomain aufgerufen werden kann, existiert für die „Weiße Feder“ keine eigenständige Homepage. Die beiden im Zwischenbericht ausgewiesenen Internetseiten zur Strategie www.weissefeder.at und www.gemeinsam-gegen-gewalt.at (vgl. BMUKK, 2013, S. 11) werden auf das Informationsportal „Schulpsychologie – Bildungsberatung“ weitergeleitet (vgl. Informationsportal Schulpsychologie – Bildungsberatung, S. Gewaltprävention¹²⁴). Darüber hinaus scheint die „KiVa“-Homepage regelmäßig aktualisiert zu werden, da hier beispielsweise auch Zeitungsartikel und Neuigkeiten, die in Zusammenhang mit „KiVa“ stehen, abgerufen werden können, wobei der aktuellste Beitrag mit 03.01.2017 datiert ist (Stand 21.01.2017) (vgl. KiVa International, S. Media¹²⁵; S. News¹²⁶). Für die Internetseite der österreichischen Strategie konnten keine Anhaltspunkte zur Aktualität der Seite gefunden werden. Der Beitrag zum Vernetzungstreffen 2015 im Rahmen der nationalen Strategie weist jedoch darauf hin, dass die Seite zumindest im November 2015 zuletzt aktualisiert wurde (vgl. Informationsportal Schulpsychologie – Bildungsberatung, S. Vernetzungstreffen 2015¹²⁷).¹²⁸ Im Gegensatz zur österreichischen Strategie wird zu „KiVa“ auch eine Facebook-Seite geführt, die über Neuigkeiten in Bezug auf die Strategie informiert¹²⁹.

¹²⁴ <http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/> [21.01.2017].

¹²⁵ <http://www.kivaprogram.net/media> [21.01.2017].

¹²⁶ <http://www.kivaprogram.net/news> [21.01.2017].

¹²⁷ http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/nationale-strategie/aktuelle-schwerpunkte/vernetzungstreffen/vernetzungstreffen-2015/?L=0%3Ftx_schulpsychwebbestellung_pi1%5Baction%5D%3Dwk_addproduct%3Ftx_schulpsychwebbestellung_pi1%5Baction%5D%3Dwk_addproduct%3Ftx_schulpsychwebbestellung_pi1%5Baction%5D%3Dwk_addproduct [21.01.2017].

¹²⁸ Die optische Gestaltung der Internetauftritte kann an dieser Stelle nicht detailliert analysiert werden. Die Farbwahl lässt die Homepage zur finnischen Strategie (hellgrün, hellblau) jedoch moderner und freundlicher wirken als die der „Weißen Feder“ (dunkelblau, rot). Darüber hinaus wird auf der „KiVa“-Homepage das Interesse der Besucher durch den Einsatz von Fotos und Videos geweckt.

¹²⁹ Vgl. <https://www.facebook.com/kivaprogram/?fref=ts> [21.01.2017]. Auf dieser Seite ist der aktuellste Beitrag vom 03.01.2017 (Stand 21.01.2017).

Obwohl Information und Öffentlichkeitsarbeit in der „Weißen Feder“ explizit als Aktivitätsbereich angegeben ist, scheinen Informationen zu „KiVa“ leichter zugänglich zu sein und überdies auf dem neuesten Stand gehalten zu werden.

2.4 Wirksamkeit

Nachfolgend wird beleuchtet, ob die Wirksamkeit der Anti-Bullying-Strategien auch evaluiert wird. Dafür orientiert sich die Analyse an den Fragen *ob Wirksamkeitsstudien zur Strategie oder den enthaltenen Maßnahmen vorliegen*, und *zu welchen Ergebnissen diese gekommen sind*. In diesem Zusammenhang interessiert auch die Frage, *wie die Strategie in der Fachliteratur rezipiert wird*.

Wirksamkeit		
Teilfragen	„Weiße Feder“	„KiVa“
<i>Liegen Wirksamkeitsstudien zur Strategie oder den enthaltenen Maßnahmen vor und zu welchen Ergebnissen sind diese gekommen?</i>	Online-Evaluationsinstrument „AVEO“ Prozessbegleitende formative Evaluation der Gesamtstrategie (Umsetzung positiv, Potential jedoch noch nicht ausgeschöpft), „Faustlos“: keine veröffentlichte Evaluation „WiSK“: formative & summative Evaluation, die die Wirksamkeit bestätigt (Reduktion von Bullying und Gewalt, Erhöhung der sozialen Kompetenz der SchülerInnen, verbesserter Umgang mit Bullying der Lehrpersonen, Verringerung von Cyberbullying)	„KiVa“-Online-Befragung Studien, die die Wirksamkeit von „KiVa“ in vielfältiger Hinsicht bestätigen. Reduktion von berichtetem Bullying und Viktimisierung um 15%, Reduktion von Cyberbullying, Angst und Depression, Steigerung des Wohlbefindens und der Schulzufriedenheit (nicht nur bei Tätern und Opfern, sondern auch bei anderen SchülerInnen), hohe Effektivität der indizierten Maßnahmen, positiver Einfluss auf die Einschätzung von Kompetenz im Umgang mit Bullying von Lehrpersonen, Wirksamkeit auch in anderen Ländern erwiesen
<i>Wie wird die Strategie in der Fachliteratur rezipiert?</i>	„Weiße Feder“ und „WiSK“ in der Fachliteratur rezipiert, allerdings auf die nicht restlos zufriedenstellende Evaluation verwiesen	„KiVa“ sehr positiv rezipiert und ähnliche Bedeutung beigemessen wie dem „OBPP“

Tabelle 5: Analyse der Wirksamkeit (vgl. Ahtola et al., 2012; BMUKK, 2013; Gradinger et al., 2016; Haataja et al., 2015; Haataja et al., 2014; Kärnä et al., 2013; Kärnä et al., 2011a; Kärnä et al., 2011b; KiVa International; Saarento et al., 2015; Smith, 2014; Spiel et al., 2012; Spiel et al., 2011; Williford et al., 2012; Williford et al., 2013)

Beim Vergleich der Wirksamkeitsstudien der „Weißen Feder“ und „KiVa“ bzw. der wissenschaftlichen Begleitung der Strategien fällt auf, dass die „Weiße Feder“ in ihrer Konzeption einen eigenen Aktivitätsbereich „Forschung und Evaluation“ beinhaltet (vgl. Spiel & Strohmeier, 2007, S. 33), und damit diesem Bereich ein ähnlicher Stellenwert beigemessen wird, wie der Überwachung der Bullying-Situation, die eines der drei Ziele von „KiVa“ darstellt. Es zeigte sich bei der Analyse der

vorliegenden Publikationen jedoch, dass die Umsetzung des Aktivitätsbereiches „Forschung und Evaluation“ der „Weißen Feder“ nur in Ansätzen erfolgte und die finnische Strategie im Vergleich dazu bislang eine intensivere wissenschaftliche Begleitung erfahren hat und sich eingehender dem Monitoring widmet.

In Bezug auf die mit den Strategien verbundenen Maßnahmen zur Überprüfung der Wirksamkeit sind die Gemeinsamkeiten der „Weißen Feder“¹³⁰ und „KiVa“ in Bezug auf ein Online-Instrument zur Erhebung des Gewaltvorkommens in den Schulen hervorzuheben. Mit der Online-Befragung im Rahmen von „KiVa“ und dem österreichischen Online-Befragungsinstrument „AVEO“ kann das Gewaltvorkommen auf der Ebene von Schulen oder Klassen aus Lehrer- und Schülersicht erfasst werden, womit einerseits eine „Entscheidungsgrundlage für den Einsatz von Maßnahmen zur Prävention und Intervention“ (BMUKK, 2013, S. 32) bzw. deren Anpassung an die jeweiligen Schulen und Klassen geliefert wird und andererseits die Wirksamkeit der implementierten Maßnahmen überprüft werden kann.

Im Zwischenbericht zur „Weißen Feder“ wird angegeben, dass die einzelnen Maßnahmen in den sechs Aktivitätsbereichen der Strategie „zumeist direkt im Rahmen der jeweiligen Teilprojekte evaluiert“ wurden (BMUKK, 2013, S. 30). Es sollte allerdings auch überprüft werden, „in wieweit es gelungen war, die nationale Strategie in ihrer Gesamtheit umzusetzen“ (ebd.). Zu diesem Zweck wurden in den Jahren 2009 und 2010 zu zwei Zeitpunkten Interviews mit der Projektleiterin sowie mit den Teilprojektverantwortlichen geführt. Auf Basis der Interviews wurden Empfehlungen für das weitere Vorgehen innerhalb der Teilprojekte und der gesamten Strategie abgeleitet bzw. Schritte zur „Optimierung“ der Strategie gesetzt. Für die „Weiße Feder“ in ihrer Gesamtheit liegt somit keine Wirksamkeitsstudie im Sinne einer Überprüfung der Reduktion von Gewalt- und Bullyinghäufigkeit nach Einführung der Strategie im Vergleich zum Ausgangszustand vor, sondern eine prozessbegleitende formative Evaluation, die auf die Verbesserung der laufenden Maßnahmen und Teilprojekte zielt bzw. die Qualität der Strategie-Implementierung untersucht.¹³¹ (Vgl. ebd.; Spiel et al., 2012, S. 179) Insgesamt stellte die Evaluation

¹³⁰ Im Zwischenbericht zur „Weißen Feder“ wird jedoch angegeben, dass das Online-Instrument (AVEO) bislang noch wenig genutzt wird.

¹³¹ Obwohl im Zwischenbericht angegeben wird, dass die Befunde und Optimierungsvorschläge dieser formativen Evaluation auf der Homepage der Strategie (www.gemeinsam-gegen-gewalt.at) zugänglich sind, konnten diese nicht gefunden werden, was evtl. damit zusammen hängt, dass diese Homepage – wie bereits erwähnt – nicht

fest, dass die „nationale Strategie im Wesentlichen positiv umgesetzt“ wurde, jedoch „das sehr beachtliche Potential der nationalen Strategie zur Gewaltprävention noch nicht voll ausgeschöpft werden konnte“ (BMUKK, 2013, S. 31).¹³²

Für den Vergleich mit „KiVa“ sind abermals die Befunde zur Wirksamkeit der Programme „Faustlos“ und „WiSK“ von besonderer Bedeutung¹³³. In Kapitel 2.3 wurde bereits erwähnt, dass von den Autorinnen der „Weißen Feder“ eine (neuerliche) Evaluation der Präventionsprogramme „Faustlos“ und „WiSK“ in Österreich angestrebt wurde. Die Analyse der Dokumente zur „Weißen Feder“ brachte jedoch keine Informationen zu Wirksamkeitsstudien von „Faustlos“, die nach der Einführung der nationalen Strategie in Österreich angestellt worden wären. Der Beitrag von Spiel et al. (2012, S. 181) zur Implementierung und Evaluation der „Weißen Feder“ führt kurz aus, dass die Qualität der Implementierung von „Faustlos“ mit einer österreichweiten Online-Befragung analysiert werden sollte, an der mehr als 400 LehrerInnen teilnahmen. Die Ergebnisse dieser Befragung werden allerdings nicht erläutert und es wird auch nicht angegeben, ob diese an einer anderen Stelle publiziert wurden. Es bleibt somit offen, zu welchen Ergebnissen die Befragung geführt hat.

Im Gegensatz dazu wurde „WiSK“ in den Schuljahren 2008/09 und 2009/10 in 20 österreichischen Schulen der Sekundarstufe I sowohl hinsichtlich der Implementierungsqualität (formativ) als auch hinsichtlich der Zielerreichung des Programms (summativ) evaluiert (vgl. Spiel et al. 2011, S. 79).

Bei der formativen Evaluation wurde festgestellt, dass an fast allen Schulen die vorgesehenen Maßnahmen implementiert wurden und die Implementierungsqualität somit als sehr zufriedenstellend eingestuft werden konnte. Darüber hinaus zeigte sich, dass für die Implementierung des Programms und die Umsetzung der

(mehr?) existiert. Darüber hinaus wird im Beitrag von Spiel et al. (2012, S. 186) angegeben, dass die Evaluation der Generalstrategie von Petra Wagner ein unveröffentlichter Bericht an das BMUKK ist.

¹³² Zu dieser Art der Evaluation kann eingewandt werden, dass Projektverantwortliche ihre Beobachtungen oder Einschätzungen möglicherweise beschönigen, da diese Personengruppe vermutlich am Gelingen bzw. dem Fortführen des Projekts und einer gesicherten Finanzierung interessiert ist und damit u.U. auch der eigene Arbeitsplatz in Verbindung steht.

¹³³ Sowohl der Zwischenbericht der „Weißen Feder“ (BMUKK, 2013) als auch der Beitrag von Spiel et al. (2012) geben einen Überblick über die formative Evaluation der einzelnen Aktivitätsbereiche, die hier nicht im Detail nachgezeichnet werden kann. Hervorzuheben scheint allerdings, dass über die Implementierung der Programme „Faustlos“ und „WiSK“ hinaus im Rahmen des Aktivitätsbereichs „Prävention und Intervention“ die Anzahl der SchulpsychologInnen erhöht wurde und Projekte bspw. zur Entwicklung und Verbesserung von Verhaltensvereinbarungen oder zur Peer Mediation gestartet wurden (vgl. ebd.).

elementaren Maßnahmen „ein Betreuungsaufwand von mindestens 42 Einheiten durch die WiSK Begleitung erforderlich ist“ (ebd., S. 26).

Die summative Evaluation wurde mit einer Stichprobe von 1377 SchülerInnen aus „WiSK-Schulen“ und 665 SchülerInnen aus Kontrollschulen durchgeführt. Die schriftliche Befragung der SchülerInnen fand dabei vor und nach der Einführung von „WiSK“ statt.¹³⁴ Die Wirksamkeit des Programms konnte dahingehend nachgewiesen werden, dass an den „WiSK-Schulen“ statistisch bedeutsam weniger SchülerInnen berichteten „Opfer von relationaler und offener Aggression zu sein“ sowie „selbst offen aggressiv gegenüber“ MitschülerInnen zu agieren (ebd., S. 32f). Darüber hinaus wurden auch weniger SchülerInnen als Bullying-Täter nominiert. In Hinblick auf das berichtete Gewaltvorkommen wurden an „mindestens sieben Schulen geringere Häufigkeiten“ verzeichnet (ebd., S. 80).

Die Wirksamkeit des Klassenprojekts konnte dahingehend bestätigt werden, dass SchülerInnen mehrheitlich angaben, Streitereien und Außenseiter in der Klasse seien durch das Projekt weniger geworden und die Klassengemeinschaft habe sich dadurch verbessert (vgl. ebd., S. 63ff). Darüber hinaus konnte den Angaben der SchülerInnen zufolge die soziale Kompetenz in Bezug auf das Verhalten in Konflikt- oder Gewaltsituationen erhöht werden. Schließlich wurde im Rahmen der Evaluation auch untersucht, ob sich durch das Programm die Strategien der Lehrpersonen beim Umgang mit Bullying geändert haben (vgl. ebd., S. 70ff). Bei der Befragung wurde ein Bullingsszenario präsentiert und die Lehrpersonen aufgefordert die Wahrscheinlichkeit von 22 verschiedenen Verhaltensreaktionen anzugeben. Diese Verhaltensreaktionen gliedern sich in die fünf Kategorien „Ignorieren des Vorfalls“, „Arbeit mit dem Opfer“, „Arbeit mit dem Täter“, „Miteinbeziehen Erwachsener“ und „Disziplinieren des Täters“ (ebd., S. 71f). Es zeigte sich, dass LehrerInnen in den „WiSK-Schulen“ im Vergleich zur Kontrollgruppe verstärkt angaben mit dem Bullying-Opfer und -Täter zu arbeiten, woraus von den AutorInnen der Schluss gezogen wird, „dass das WiSK Programm zu einer Verbesserung des Umgangs mit Mobbingvorfällen bei den Lehrkräften beiträgt“ (ebd., S. 80).¹³⁵ Interessant scheint

¹³⁴ Folgende Aspekte wurden bei der Befragung erhoben: Demographische Angaben, offene und relationale Aggression aus Täter- und Opferperspektive, Formen von Viktimisierung (Opferperspektive) und Bullying (Täterperspektive) sowie schulspezifische Variablen (Spiel et al., 2011, S. 29).

¹³⁵ Da von den AutorInnen nicht näher drauf eingegangen wird, was als Maßstab für die Verbesserung des Umgangs mit Bullying dient, liegt die Vermutung nahe, dass die Verbesserung vorrangig im Sinne einer quantitativen Verbesserung verstanden wird, also

bei dieser Untersuchung, dass sowohl im Design der Befragung als auch bei den Lehrerantworten, der Fokus offenbar auf den Personengruppen der Täter und Opfer lag und somit wiederum der individualistische Erklärungsansatz zugrunde zu liegen scheint. Verhaltensreaktionen, die sich aus einem soziodynamischen oder klassenbasierten Ansatzes ableiten ließen (wie z.B. Arbeit mit den MitschülerInnen) waren nicht Teil der möglichen Antwortitems.

In einer anderen Untersuchung wurde festgestellt, dass „WiSK“ sich auch in Hinblick auf Cyberbullying wirksam erweist und die Interventionsgruppe gegenüber der Kontrollgruppe sowohl während der einjährigen Implementierung des Programms als auch sechs Monate danach geringere Cyberbullyinghäufigkeiten aufweist (vgl. Gradinger et al., 2016).

Im Vergleich zur „Weißen Feder“ können zur finnischen Strategie deutlich mehr Wirksamkeitsstudien gefunden werden, die auf größeren Stichproben basieren und auch in anderen Ländern durchgeführt wurden¹³⁶. Aufgrund der Menge an Evaluationen können die einzelnen Studien nicht im Detail erläutert, sondern nur die Ergebnisse zusammenfassend präsentiert werden. Der Beitrag von Salmivalli und Poskiparta (2012b) bietet einen Überblick über die bis zum Publikationszeitpunkt durchgeführten Evaluationsstudien von „KiVa“, wobei an dieser Stelle die Studien in Verbindung mit der landesweiten Implementierung von „KiVa“ interessieren. Zu Beginn der nationalen Implementierung von „KiVa“ in Finnland wurde eine umfangreiche Evaluation der Wirksamkeit durchgeführt, die eine Stichprobe von ungefähr 150 000 7-15 jährigen SchülerInnen in 888 Schulen umfasste und mittels der „KiVa“ Online-Befragung zu mindestens zwei Messzeitpunkten erfolgte. Die Effekte waren grundsätzlich schwächer als in der (vor der landesweiten Implementierung erfolgten) randomisiert kontrollierten Studie, kamen aber dennoch zu dem Ergebnis, dass „KiVa“ während der ersten neun Monate der Implementierung

dass LehrerInnen weniger häufig angaben, den Vorfall zu ignorieren. Darüber hinaus scheint es problematisch von (theoretischen) Antworten zu einem hypothetischen Bullyingszenario auf den (praktischen) Umgang zu schließen.

An dieser Stelle muss auch auf die Ausführungen zu Erhebungsmethoden in Teil I (Kap. 1.4.1) verwiesen werden und auf die Problematik, dass sich Selbsteinschätzungen tendenziell an der sozialen Erwünschtheit orientieren.

¹³⁶ Da diese Arbeit auf „KiVa“ in Finnland fokussiert ist, wird nicht näher auf die Evaluationen außerhalb Finnlands eingegangen (Informationen dazu verfügbar unter: <http://www.kivaprogram.net/is-kiva-effective> [03.03.2017]).

sowohl Bullying als auch Viktimisierung¹³⁷ reduzieren konnten. Durchschnittlich wurde sowohl die Häufigkeit (mindestens 2-3 Mal pro Woche), Bullying-Täter als auch Bullying-Opfer zu sein, um ungefähr 15 Prozent¹³⁸ reduziert (vgl. Kärnä, et al., 2011). Hervorzuheben ist, dass diese Ergebnisse auf Selbst- und Peernominierungen beruhen und zuvor noch keine Studie eine vergleichbare Altersspanne untersuchte, wobei die Autorinnen auch darauf hinweisen, dass das Erheben von anderen Daten z.B. durch Interviews oder Beobachtungen eine gute Ergänzung zu den Online-Fragebögen dargestellt hätte (vgl. Salmivalli & Poskiparta, 2012b, S. 298f).

Eine andere Studie widmete sich den Effekten von „KiVa“ auf Lehrpersonen und kam zu dem Ergebnis, dass LehrerInnen aus Interventionsschulen ihre Kompetenz beim Umgang mit Bullying nach der Implementierung von „KiVa“ höher einschätzten, als LehrerInnen aus den Kontrollschulen (vgl. Ahtola et al., 2012). Die Ergebnisse der Studie von Haataja, Ahtola, Poskiparta und Salmivalli (2015) unterstreichen in Bezug auf das Einhalten des „KiVa“-Curriculums durch Lehrpersonen die Relevanz von individuellen und zwischenmenschlichen Faktoren.

Darüber hinaus konnte im Rahmen der nationalen Implementierung festgestellt werden, dass die finnische Anti-Bullying-Strategie auch das Phänomen Cyberbullying reduziert (vgl. Williford et al., 2013). Die Studie von Saarento, Boulton und Salmivalli (2015) untersuchte, welche Mechanismen der Reduktion von Bullying in Zusammenhang mit „KiVa“ zugrunde liegen und identifizierten dabei als zentrale Mechanismen die Haltung der SchülerInnen gegenüber Bullying, das Verhalten der Bystander in Bullying-Situationen und die Wahrnehmung der Lehrereinstellung zu Bullying¹³⁹. In Bezug auf die Implementierungsqualität von „KiVa“ wurde festgestellt, dass die Einhaltung der „KiVa“-Stunden sowie die Vorbereitungszeit der Stunden einen signifikanten Effekt auf die Reduktion der erfahrenen Viktimisierung, jedoch nicht auf die Reduktion von Bullying haben, wofür von den AutorInnen unterschiedliche Gründe (z.B. die Programmdauer oder die bereits vor der

¹³⁷ Die Begriffe Bullying und Viktimisierung beziehen sich in diesem Zusammenhang und den nachfolgend dargestellten Studien darauf, dass die SchülerInnen gefragt wurden, wie oft sie in den vergangenen Monaten/Wochen/Tagen Täter (Bullying) oder Opfer (Viktimisierung) von Bullying waren.

¹³⁸ In der randomisiert kontrollierten Studie der Pilotphase von „KiVa“ lag die Reduktion von Bullying und Viktimisierung bei 20 Prozent (vgl. Salmivalli & Poskiparta, 2012b, S. 298).

¹³⁹ Diese Form der Evaluation ist Scheithauer et al. (2003, S. 134) zufolge als besonders wertvoll zu bewerten, da hier die „Verknüpfung zwischen Effekten einer Maßnahme“ (z.B. der Reduktion von Bullying) „und den Prozessen, die für eine Veränderung als bedeutsam eingestuft wurden“ überprüft werden konnte.

Implementierung geringeren Bullying-Häufigkeiten) diskutiert werden (vgl. Haataja et al., 2014, S. 489).

Insgesamt wurde die Strategie „KiVa“ in ihrer Gesamtheit sowohl im finnischen Schulkontext als auch in unterschiedlichen anderen Ländern (Estland, Niederlande, dem Vereinigten Königreich und Italien) und Kulturkreisen evaluiert und erwies sich auch in diesen Settings wirksam bei der Reduktion von Bullying (vgl. KiVa International, S. Is KiVa effective?¹⁴⁰). Im Gegensatz dazu liegen für die „Weiße Feder“ noch keine umfangreichen Studien zur Wirksamkeit vor, sondern nur Evaluationen einzelner Maßnahmen. In Hinblick auf die Evaluation der Anti-Bullying-Strategien scheint „KiVa“ somit auf einer höheren Qualitätsebene (vgl. Teil I, Kap. 1.3.4) angesiedelt zu sein als die „Weiße Feder“.

Bei den angeführten Wirksamkeitsstudien fällt auf, dass die Entwicklerinnen der beiden Strategien Christiane Spiel, Dagmar Strohmeier, Christina Salmivalli und Elisa Poskiparta ebenfalls unter den Autorinnen angeführt sind. Während in einem Beitrag zur Evaluation von „KiVa“ (vgl. Kärnä et al., 2013) explizit darauf hingewiesen wird, dass sich Salmivalli und Poskiparta aufgrund ihrer Interessenslage als Autorinnen der finnischen Strategie von bestimmten Forschungsaufgaben wie der Datenverarbeitung und -analyse distanzieren, kann in Bezug auf die Evaluationen der „Weißen Feder“ und „WiSK“ kein vergleichbarer Hinweis gefunden werden. In diesem Fall wäre die Interessenslage von Spiel und Strohmeier allerdings ebenfalls zu problematisieren.

In Hinblick auf die vorgestellten empirischen Evaluationen der beiden Strategien darf jedoch nicht vergessen werden, dass dieser Forschungszugang nicht den Untersuchungsgegenstand bzw. eine „Wirklichkeit an sich“ abbildet, sondern diese/n mit den ausgewählten Methoden und den zugrundeliegenden Theorien erst konstituiert. Weiters hat das Verständnis aller Beteiligten wesentlichen Einfluss darauf, was sie als Bullying, Täter, Opfer, usw. wahrnehmen, beurteilen und folglich in der Evaluation berichten. An dieser Stelle könnte einer grundlagenreflexiven Bildungswissenschaft unter anderem die Aufgabe zukommen, zentrale Begriffe wie z.B. Bullying zu re-problematisieren und dadurch die Untersuchung des Forschungsgegenstands aus einem anderen Blickwinkel zu ermöglichen.

¹⁴⁰ <http://www.kivaprogram.net/is-kiva-effective> [03.02.2016].

Bei einer Interpretation der Bullyingraten der HBSC-Studien, die in Teil I dieser Arbeit vorgestellt wurden (vgl. Teil I, Kap. 1.4.4, Abb. 4), fällt auf, dass kurz vor Beginn der Entwicklung der Strategien (in der Erhebung 2005/06) die Bullyingraten niedriger waren als in der Erhebung von 2001/02. Zwischen den Jahren 2005/06 und 2009/10, also in der Zeitspanne in die die Entwicklung der beiden nationalen Anti-Bullying-Strategien fällt, ist wiederum ein Anstieg der Bullyinghäufigkeiten in beiden Ländern zu verzeichnen, während die Bullyingraten im HBSC-Durchschnitt in diesem Zeitraum gesunken sind. Neben zahlreichen anderen Möglichkeiten könnte eine Erklärung dafür sein, dass in dieser Zeit die nationalen Strategien und somit auch Bullying in Österreich und Finnland bereits medial und öffentlich präsent waren. Dadurch konnte evtl. die Sensibilität und Aufmerksamkeit für Bullying vergrößert werden, was sich in weiterer Folge in den Häufigkeitsangaben zu Bullying niederschlagen kann. In der HBSC-Studie von 2009/10 – ein Jahr nach der Implementierung der „Weißen Feder“ bzw. parallel zur Implementierung von „KiVa“ – sind die höchsten Bullyingraten der analysierten Zeitspanne zu verzeichnen, wobei hier nicht außer Acht gelassen werden darf, dass die HBSC-Erhebungen nur alle 4 Jahre stattfinden und somit nicht feststellbar ist, wie hoch die Bullyingraten zwischen den einzelnen Erhebungszeitpunkten waren. In der letzten Erhebung vom Jahr 2013/14 sind (mit Ausnahme der Opferraten in Finnland) die Bullyingraten auf einem Tiefstand. Dieser Tiefstand liegt einerseits noch unter den Werten von 2005/06 und andererseits sind die Bullyingraten von Österreich und Finnland stärker gesunken als im HBSC-Durchschnitt. Es liegt nahe, die Reduktion der Bullyingraten in Zusammenhang mit der Implementierung der nationalen Strategien zu setzen. Da dieser Schluss jedoch andere mögliche Einflussfaktoren unberücksichtigt lässt, könnten hier weiterführende Arbeiten ansetzen, um den Zusammenhang der von den HBSC-Studien erfassten Bullyingraten und den nationalen Anti-Bullying-Strategien näher zu untersuchen.

In Hinblick auf die Rezeption der Strategien ist die Special Section des International Journal of Behavioral Development (2011) zum Thema „National Strategies for Violence Prevention in Schools“ hervorzuheben. In diesem Heft werden unterschiedliche Präventionsprogramme vorgestellt, darunter auch die „Weiße Feder“ (Spiel & Strohmeier, 2011) und „KiVa“ (Salmivalli, Kärnä, Poskiparta, 2011). Im

Kommentar zu dieser Special Section von Peter K. Smith (2011, S. 419ff) wird in Bezug auf die „Weiße Feder“ erläutert, dass die Evaluation von „WiSK“ einige vielversprechende Ergebnisse brachte, allerdings nicht für alle Maßnahmen. Smith betont, dass die Evaluation der gesamten nationalen Strategie ein wichtiger nächster Schritt wäre, während er bezüglich „KiVa“ auf die höchst erfreulichen Evaluationen sowie das Ausmaß der nationalen Implementierung verweist (vgl. ebd., S. 421).

Für den Vergleich der Rezeption der beiden Anti-Bullying-Strategien in der Fachliteratur wurde weiters die Monographie von Peter K. Smith (2014) zu Schul-Bullying und Präventionsstrategien herangezogen, da diese einen umfassenden Überblick über aktuelle Forschungsbefunde gibt und beide Strategien darin Berücksichtigung finden. In dieser Publikation fällt auf, dass „KiVa“ gegenüber der „Weißen Feder“ eine höhere Aufmerksamkeit zukommt. Im Kapitel zu schulbasierten Interventionsprogrammen mit dem Schwerpunkt auf Persönlichkeitsbildung und Förderung sozialer Kompetenzen wird der „Weißen Feder“ nur ein kurzer Absatz gewidmet, der ausschließlich auf das „WiSK“-Programm und dessen Evaluation hinweist (vgl. ebd., S. 159). Im Gegensatz dazu wird „KiVa“ an verschiedenen Stellen thematisiert, unter anderem hinsichtlich der umfassenden Wirksamkeitsstudie in der ersten Projektphase (vgl. ebd., S. 54), oder hinsichtlich Forschungsergebnissen die in Zusammenhang mit der nationalen Strategie erhoben wurden, z.B. zu Erscheinungsformen von Bullying, der Rollenstabilität oder dem Einfluss von Kassennormen auf Bullying, (vgl. ebd., S. 78f; 95f, 130f). Darüber hinaus wird der finnischen Anti-Bullying-Strategie, neben anderen bekannten Programmen wie dem „Olweus Bullying Prevention Programme“ (kurz „OBPP“), ein eigenes Kapitel gewidmet und darin „KiVa“ als innovatives Projekt mit vielversprechenden und replizierbaren Ergebnissen vorgestellt (vgl. ebd., S. 177). Smith zufolge wurden in den vergangenen Jahrzehnten viele Anti-Bullying-Programme entwickelt, die mehrheitlich in irgendeiner Form erfolgreich waren (vgl. ebd., S. 184). Dem „OBPP“ und „KiVa“ kommt laut Smith jedoch eine Sonderstellung zu, da diese Strategien – zumindest in den jeweiligen Herkunftsländern – wiederholte und anhaltend positive Ergebnisse aufweisen und durch die wissenschaftliche Begleitung der Programme auch verständlicher wird, welche Komponenten bzw. Maßnahmen am effektivsten sind (vgl. ebd.). Insgesamt scheint somit der finnischen Anti-Bullying-Strategie in einschlägigen Publikationen ein höherer Stellenwert beigemessen zu werden als der österreichischen.

3 Kritische Bilanz

3.1 Zentrale Unterschiede und Gemeinsamkeiten der untersuchten nationalen Anti-Bullying-Strategien

Die leitende Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit lautete, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede beim Vergleich der nationalen Anti-Bullying-Strategien Österreichs und Finnlands festgestellt werden können, weshalb nun die wichtigsten Ergebnisse der vorangegangenen Analyse und des Vergleichs der Strategien präsentiert werden.

Zentrale Gemeinsamkeiten der untersuchten Strategien können darin gesehen werden, dass sowohl die „Weiße Feder“ als auch „KiVa“ Mehr-Ebenen-Konzepte im Umgang mit Bullying darstellen und auf den Ebenen der Person, der Beziehungen und auch der Gemeinschaft ansetzen. Die Maßnahmen der Strategien können bis zu einem gewissen Grad an die jeweiligen Gegebenheiten, der Schule, Klasse oder auch Unterrichtsstile angepasst werden und mit der Umsetzung der Maßnahmen sind vorrangig die LehrerInnen in den Schulen betraut und nicht etwa externe Personen. Auch die jeweiligen Maßnahmen weisen in einigen Punkten Ähnlichkeiten auf, wie beispielsweise im Aufstellen von Schul- und Klassenregeln, der Verbesserung der Pausenaufsicht, oder der Durchführung von Rollenspielen und Übungen zum Thema Bullying.

Auf einer Metaebene konnten Gemeinsamkeiten darin gefunden werden, dass sich die leitenden theoretischen Vorannahmen zu Bullying und die jeweiligen Erklärungsansätze im Verständnis der Konstitution der Rollen und auch den gewählten Maßnahmen zum Umgang mit Bullying niederschlagen, wobei sich in Bezug auf die theoretischen Fundierungen der Strategien auch die maßgeblichsten Unterschiede der Strategien zeigen.

Auch wenn dem Verständnis von Bullying beider Strategien die Definition von Olweus zugrunde liegt, divergieren die darauf aufbauenden Modellierungen von Bullying bzw. die verständnisleitenden Erklärungsansätze. Die österreichische Strategie „Weiße Feder“ basiert vorrangig auf einem individualistischen Erklärungsansatz von Bullying, der, dem fachlichen Diskurs folgend, das Phänomen Bullying verkürzt behandelt, da hier der Fokus auf Täter und Opfer gelegt wird. Im

Unterschied dazu beruht die finnische Strategie „KiVa“ mit der Zugrundelegung des soziodynamischen Ansatzes auf einer aktuelleren Modellierung von Bullying, die die Relevanz der Gruppe bzw. der Bystander bei der Entstehung und Verfestigung von Bullying betont. In weiterer Folge setzen sich diese theoretischen Modellierungen in den Maßnahmen zum Umgang mit Bullying fort, die im Falle der österreichischen Strategie stärker an einer Beeinflussung der Individuen in den Rollen als Täter oder Opfer ansetzen, während „KiVa“ auf die Beeinflussung der Individuen in ihrer Rolle als Bystander und somit auf die Veränderung der Gruppendynamik in Bullying-Situationen zielt. Bei der Analyse konnte jedoch auch festgestellt werden, dass in beiden Strategien die Maßnahmen zusätzlich einem sozial-ökologischen Erklärungsansatz zu folgen scheinen, was besonders in Hinblick auf die „Weiße Feder“ von Bedeutung ist, da hier die psychologische Perspektive noch eine Erweiterung erfahren hat und Maßnahmen auch auf Ebene der Beziehung und Gemeinschaft ansetzen.

Eine weitere Differenz liegt in der empirischen Fundierung der Strategien bzw. der enthaltenen Maßnahmen. Auch wenn beide Strategien in gewissem Ausmaß auf empirischen Befunden zur Wirksamkeit der Maßnahmen beruhen, konnte die Wirksamkeit der Maßnahmen von „KiVa“ noch vor der nationalen Einführung in Finnland, unter den dort gegebenen Rahmenbedingungen, belegt werden. Die Maßnahmen der „Weißen Feder“ wurden hingegen vor der Einführung noch nicht oder nur mit einer vergleichsweise kleinen Stichprobe in österreichischen Schulen überprüft, weshalb hier nur beschränkt von einer Übertragbarkeit auf die Rahmenbedingungen in Österreich ausgegangen werden konnte.

Ein zentraler Unterschied konnte darüber hinaus in den Zielsetzungen der beiden Strategien festgestellt werden. In Hinblick auf die Gewichtung von Prävention und Intervention in den Zielsetzungen der Strategien wurde festgestellt, dass „KiVa“ den Schwerpunkt auf Prävention legt und dieser Schwerpunktsetzung auch in der Konzeption der Maßnahmen gerecht wird. Im Unterschied dazu verfolgt die „Weiße Feder“ Prävention und Intervention gleichermaßen, wobei die gewählten Maßnahmen vorrangig präventiv ausgerichtet sind. Während sich „KiVa“ auf die Prävention von *Bullying* in der *Schule* beschränkt, verfolgt die „Weiße Feder“ das weitaus umfassendere Ziel *Gewalt* (einschließlich *Bullying*) sowohl an *Schulen* als auch *in der Gesellschaft* zu verringern. Beide Strategien beinhalten jedoch vornehmlich Maßnahmen zur Prävention und Reduktion von Gewalt und Bullying in

der *Schule*, was zwar der Zielsetzung von „KiVa“ entspricht, jedoch in Hinblick auf die Zielsetzung der „Weißen Feder“ zu kurz zu greifen scheint. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Autorinnen der „Weißen Feder“ davon ausgehen, dass sich die Verringerung von Bullying und Gewalt in der Schule auf gesellschaftlicher Ebene fortsetzt. Inwiefern diese Übertragung gelingt bzw. überhaupt gelingen kann, könnte Gegenstand einer weiterführenden kritischen Auseinandersetzung sein.

Sowohl die „Weiße Feder“ als auch „KiVa“ verstehen sich als nationale Strategien, die möglichst flächendeckend in allen Schulen des jeweiligen Landes umgesetzt werden sollten. Auch wenn den analysierten Dokumenten keine aktuellen Zahlen zur Umsetzung der „Weißen Feder“ entnommen werden konnten, deuten die zurückliegenden Ergebnisse darauf hin, dass das Ausmaß der Umsetzung von „KiVa“ deutlich über dem der „Weißen Feder“ liegt.

Während „KiVa“ zumindest zeitweise in fast allen finnischen Schulen implementiert war und somit einen primärpräventiven Charakter aufweist, scheint die „Weiße Feder“ weit von einer flächendeckenden Implementierung in österreichischen Schulen entfernt zu sein. Somit kann jedoch der Anspruch primärpräventiv wirksam zu sein grundsätzlich nicht eingelöst werden – besonders dann nicht, wenn Schulen die Strategie „aktiv“ nachfragen müssen, was vermutlich zumindest teilweise erst dann geschieht, wenn bereits eine Bullying-Problematik vorliegt – weshalb die „Weiße Feder“ eher als sekundärpräventiv oder interventionistisch charakterisiert werden muss. Darin wird ein weiterer Widerspruch zur Zielsetzung der „Weißen Feder“ deutlich.

Schließlich unterscheiden sich die untersuchten Strategien maßgeblich bezüglich der durchgeführten Wirksamkeitsstudien und der daraus resultierenden Ergebnisse. Obwohl in der österreichischen Strategie „Forschung und Evaluation“ einen eigenen Aktivitätsbereich darstellt, liegen für die „Weiße Feder“ noch keine umfangreichen Studien zur Wirksamkeit vor, sondern nur Evaluationen einzelner Maßnahmen. Im Gegensatz dazu wurde die finnische Anti-Bullying-Strategie in ihrer Gesamtheit sowohl im finnischen Schulkontext als auch in unterschiedlichen anderen Ländern und Kulturkreisen evaluiert und erwies sich auch in diesen Settings als wirksam bei der Reduktion von Bullying, weshalb „KiVa“ auf einer höheren Qualitätsebene angesiedelt zu sein scheint, als die „Weiße Feder“.

In Bezug auf die Relevanz der Kinderrechte zeigte die Analyse, dass in der finnischen Strategie kein Zusammenhang mit den Kinderrechten hergestellt wird. Im Gegensatz dazu, werden die Kinderrechte für die österreichische Anti-Bullying-Strategie zentral als Rechtfertigungsgrundlage herangezogen. In Hinblick auf das Mandat der PG4 kann dieser Umstand als Zeichen eines vorhandenen Bewusstseins für die Kinderrechte und als Anerkennung von Bullying als kinderrechteverletzende Praxis in Österreich gewertet werden. Dennoch muss die bildungspolitische Nachlässigkeit in der flächendeckenden Umsetzung der „Weißen Feder“ als Verletzung der Verpflichtung zum Schutz der Kinderrechte beeinsprucht werden.

Insgesamt scheint die vergleichende Analyse der gewählten Anti-Bullying-Strategien aufzuzeigen, dass die finnische Strategie – im Sinne der zugrunde gelegten Kriterien – besser mit dem Phänomen Bullying in der Schule umgeht.

Weiters entstand der Eindruck, dass in Österreich der Fokus auf der *Entwicklung* einer geeigneten Anti-Bullying-Strategie lag, jedoch der *Umsetzung* der Strategie nicht mehr die gleiche Aufmerksamkeit gewidmet wurde, während Finnland die *Umsetzung* und *Evaluation* der Strategie in den Mittelpunkt rückt. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass dieser Eindruck allein den vorliegenden Dokumenten geschuldet ist und sich bei einem anderen Forschungszugang ein anderes Bild zeichnen würde. Dennoch wäre vor dem Hintergrund, dass es mit der „Weißen Feder“ grundsätzlich eine nationale Anti-Bullying-Strategie in Österreich gibt, aber die Verantwortung für die Umsetzung den Schulen bzw. letztlich bei den LehrerInnen übertragen wurde, näher zu hinterfragen, inwiefern die „Weiße Feder“ als bildungspolitisches Instrument verwendet wird, um sich der Verantwortung zu entziehen, wirksam gegen Bullying in österreichischen Schulen vorzugehen.

3.2 Rückbindung der Ergebnisse an die bildungswissenschaftliche Reflexion von Bullying

Schließlich soll der Versuch unternommen werden, die Ergebnisse der Analyse der Anti-Bullying-Strategien an die bildungswissenschaftliche Reflexion von Bullying rückzubinden. Daraus ergeben sich auch Anregungen für andere theoretische Zugänge an das Phänomen Bullying, die zu anderen Anti-Bullying-Maßnahmen Anlass geben.

Betrachtet man die Erkenntnisse der vergleichenden Analyse der gewählten Anti-Bullying-Strategien, fällt auf, dass beiden Strategien, wenn auch in unterschiedlicher Qualität, letztlich psychologische Konzepte zugrunde liegen, deren Ausgangspunkt in der Theoriegeladenheit der Definition von Bullying zu finden ist. Indem die Definition von Olweus den Kern von Bullying im wiederholt verletzenden Verhalten des Täters gegenüber seinem Opfer, in Verbindung mit einem Machtvorteil auf Seiten des Täters, festlegt, rücken diese zwei Personengruppen – Täter und Opfer – in den Fokus einer Auseinandersetzung mit dem Phänomen Bullying, sowie mit Möglichkeiten des Umgangs damit. In weiterer Folge beziehen sich psychologische Interventions- und Präventionsmaßnahmen oftmals auf die Verhaltensänderung der Individuen, sei es die Gruppe der (potentiellen) Täter und Opfer oder auch andere relevante Personengruppen wie Bystander. Diese Herangehensweise hat sich in empirischen Studien zum Teil zwar durchaus als wirksam bei der Reduktion von Bullying erwiesen, aus bildungswissenschaftlicher Perspektive wäre jedoch – besonders hinsichtlich präventiver Maßnahmen – eine Herangehensweise angezeigt, die bereits einen Schritt davor ansetzt.

Ausgehend von den theoretischen Überlegungen zu Scham, Schuld und Empörung (vgl. Demmerling, 2009) in Teil I (Kap. 3.2.2) müssten Anti-Bullying-Strategien zentral darauf aufbauen, dass Bullying einen Normverstoß darstellt und sich die damit einhergehende soziale Funktion von Scham und Schuld zu Nutze zu machen bzw. die Festlegung und Verbreitung von Normen, die Bullying entgegenwirken, voranzutreiben. Aufgabe von Anti-Bullying-Maßnahmen wäre es demnach, die Bindungskraft und die Allgemeinheit der Norm, „dass Bullying nicht in Ordnung ist“ so zu erhöhen, dass bei einem Normverstoß die Gefühle von Scham und Schuld (beim Täter) und Empörung (bei den Zuschauern) ausgelöst werden und diese Gefühle gegenüber anderen „positiven“ Gefühlen, wie dem der Macht über das Opfer,

überwiegen. Ansätze dazu konnten in beiden analysierten Strategien bereits in Hinblick auf die Etablierung von Klassenregeln gefunden werden, wobei hier weiterführend zu fragen wäre, ob es Unterschiede in der Entstehung der Gefühle Scham, Schuld und Empörung basierend auf einem Normverstoß und einem Regelverstoß gibt, oder ob Sanktion in Verbindung mit der Nichteinhaltung von Klassenregeln vielleicht eher von einem Gefühl der Schuld entbinden, weil diese Schuld durch die Bestrafung „getilgt“ wird. Weiters basiert die Grundidee der finnischen Strategie „KiVa“ unter anderem darauf, „die Normen der Gruppe dahingehend zu beeinflussen, dass Bullying verhindert wird, noch bevor es auftritt“¹⁴¹ (KiVa International, S. FAQ¹⁴²), was in Hinblick auf die analysierten Maßnahmen offenbar mit der gemeinsamen Erarbeitung der Klassenregeln erfolgen soll.

Ein anderer theoretischer Zugang zum Phänomen Bullying ergibt sich in der Auseinandersetzung mit Anerkennungspraxen (vgl. Balzer, 2007; Balzer & Ricken, 2010). In Teil I der Arbeit wurde gezeigt, dass aus dieser Perspektive die Rollen der „Täter“ und „Opfer“ im Vorgang der Anerkennung erst konstituiert werden. Dadurch wird der Fokus von individualistischen psychologischen Konzepten wie Persönlichkeit oder Verhalten auf den Ausgangspunkt von Bullying als interaktivem Geschehen gelenkt, nämlich auf die Konstituierung der Subjekte in den Rollen „Opfer“ oder „Täter“. Ein möglicher Ansatzpunkt für Interventionen, die sich aus dieser Perspektive ergeben, wäre, der Reduzierung oder Fixierung auf die Rolle des Täters oder Opfers, die Auswirkungen auf das Selbstbild und die soziale Wahrnehmung durch die MitschülerInnen einschließt, entgegenzuwirken. Diesbezüglich wären Interventionen, die gezielt sowohl mit den Tätern und als auch mit den Opfern arbeiten einerseits zu problematisieren, weil dadurch die Reduzierung auf die betreffende Rolle vermutlich verstärkt wird, andererseits wäre zu fragen, wie einer Reduzierung entgegengewirkt werden kann, ohne gezielt die betreffenden Personengruppen anzusprechen. An dieser Stelle könnten weiterführende Auseinandersetzungen anschließen.

In Zusammenhang mit Anerkennungspraxen stellte sich in Teil I der Arbeit auch die Frage, ob die verglichenen Strategien Ansätze enthalten, die an der Entstehung und

¹⁴¹ Im Original “[...] the main aim of the program is to prevent bullying before it happens by influencing the group norms and building capacity in all the children to behave in constructive ways, to take responsibility for not encouraging bullying, and to support the vulnerable peers.”

¹⁴² <http://www.kivaprogram.net/faq> [07.02.2017].

Stabilisierung eines Machtungleichgewichtes ansetzen, das (der Definition von Olweus folgend) ein zentrales Merkmal von Bullying darstellt. Diesbezüglich scheint lediglich die finnische Strategie „KiVa“ in den enthaltenen Maßnahmen durch die Beeinflussung der Bystander an der sozialen Macht der Täter anzusetzen.

Darüber hinaus stellt die Professionalität der Lehrpersonen bzw. eine größtmögliche Vermeidung professioneller Kunstfehler aus bildungswissenschaftlicher Perspektive einen zentralen Ansatzpunkt für die Verringerung oder Vermeidung von Bullying dar. In Teil I (Kap. 3.2.3) der Arbeit wurden in Weiterführung der Arbeiten von Zapf und Klauter (2014), Schubarth (2013; 2014) und Wachs et al. (2016) einerseits professionelle Kunstfehler von LehrerInnen dargestellt, die zur Entstehung und Verfestigung von Bullying beitragen können und andererseits argumentiert, dass auch das Zulassen von Bullying bzw. das Nicht-Handeln der Lehrpersonen als professioneller Kunstfehler aufzufassen wäre. Hier könnte eine entsprechende Thematisierung und Sensibilisierung im Rahmen der Lehreraus- und -weiterbildung eine wichtige Ergänzung zu Anti-Bullying-Strategien darstellen. Außerdem kann davon ausgegangen werden, dass sich eine Sensibilität für Bullying von Seiten der Lehrpersonen positiv auf die Qualität der Durchführung und Implementierung entsprechender Anti-Bullying-Strategien auswirken würde.

4 Ausblick

Im Verlauf der vorliegenden Arbeit ergaben sich zahlreiche Ansatzpunkte für eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem Thema Bullying in der Schule, die in diesem Rahmen nicht mehr bearbeitet werden konnten.

Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive stellt die Re-problematisierung des Bullying-Begriffs eine zentrale und unabschließbare Aufgabe dar, um auf die wirklichkeitsstiftende und das Denken strukturierende Eigenschaft von Begriffen aufmerksam zu machen, sowie auf die daraus resultierenden Konsequenzen für den Umgang mit Bullying. Diesbezüglich scheint auch eine phänomenologische Auseinandersetzung mit Bullying bislang ausständig, die jedoch durch das Einlassen auf das Phänomen bzw. die einzelnen Handlungen der SchülerInnen neue Facetten von Bullying aufdecken könnte. Eine Betrachtung von Bullying aus Perspektive von Körper- und Leibtheorien und vor der Folie Performanz könnte darüber hinaus neue Einsichten, beispielsweise in Hinblick auf den Prozesscharakter des Phänomens ermöglichen.

Raum für weitere theoretische Auseinandersetzung mit Bullying bietet darüber hinaus das Thema Anerkennung, beispielsweise hinsichtlich der Frage, inwiefern auch die Rollen anderer im Bullying-Prozess involvierter Personengruppen erst durch Anerkennungspraxen konstituiert werden. Eine weitere Anschlussfrage wäre, ob bzw. inwiefern ein Zusammenhang zwischen Anerkennungspraxen und der Stabilität der Bullying-Rollen besteht. Die zu überprüfende These könnte diesbezüglich lauten, dass durch die Anerkennung der eigenen Rolle deren Stabilität über einen längeren Zeitraum oder auch über Klassenwechsel hinweg erhöht wird. Im Hinblick auf das Machtungleichgewicht in Zusammenhang mit Anerkennungspraxen, konnte im Rahmen dieser Arbeit nicht näher untersucht werden, auf welche Machtordnung sich die Anerkennungspraxen beziehen bzw. inwiefern das Machtungleichgewicht erst durch die Anerkennungspraxis hergestellt und stabilisiert wird.

Die vorliegende Arbeit liefert jedoch auch weiterführende Fragen, die im Rahmen einer empirischen Arbeit behandelt werden könnten, wie z.B. ob Bullying-Täter Scham aufgrund ihrer Handlungen empfinden, oder ob andere „positive“ Gefühle, wie das Gefühl der Macht überwiegen, sowie ob Täter in Anbetracht der Schadenszufügung beim Opfer grundsätzlich ein Schuldgefühl entwickeln bzw. falls nicht, woran das liegen könnte. Weiters wäre interessant zu beleuchten, inwiefern

Empörung dazu beitragen kann, dass sich SchülerInnen auf die Seite des Opfers stellen und somit als Verteidiger agieren.

In Hinblick auf die Wirksamkeit der untersuchten Strategien bleibt im Rahmen dieser Arbeit offen, ob ein Zusammenhang zwischen den von den HBSC-Studien erfassten Bullyingraten und den nationalen Anti-Bullying-Strategien besteht, was Möglichkeiten für weitere Forschungsarbeiten eröffnet.

Um die Forschung zum Thema Bullying im Rahmen des Kinderrechte Monitoring Boards fortzuführen, könnten anschließende Arbeiten die Relevanz des Themas Bullying in der Ausbildung von Lehrkräften beleuchten. In der ersten Projektphase der PG4 zeigte sich bei der Durchsicht der Curricula für angehende Sekundarstufenlehrkräfte, „dass das Thema Kinderrechte in ausgewiesener Form kaum Beachtung findet“ (Schrittesser et al., 2015, S. 8). Ein weiterer Schritt bei der Bearbeitung des Themas Bullying als kinderrechtverletzende Praxis könnte sein, diese Curricula auf die Ausweisung von Bullying zu untersuchen. Hier wäre wiederum ein Vergleich mit den finnischen Lehramtscurricula anzustellen, und evtl. aufbauend auf dieser Arbeit, nach Zusammenhängen mit den nationalen Anti-Bullying-Strategien zu suchen.

Ein weiteres zentrales Forschungsanliegen, das sich im Rahmen dieser Arbeit entwickelt hat, betrifft die „Sensibilität für Bullying“ von LehrerInnen und evtl. auch LehrerbildnerInnen. Mit Sensibilität für Bullying ist in diesem Zusammenhang in erster Linie gemeint, ob LehrerInnen und LehrerbildnerInnen Bullying-Situationen erkennen bzw. von Situationen unterscheiden können, die definitionsgemäß kein Bullying darstellen. In weiterer Folge könnten etwaige Handlungsansätze der beiden Gruppen und die dahinterliegenden Begründungen erhoben werden. In weiterer Folge könnte auch hier ein Zusammenhang zwischen den Ergebnissen zur Lehrersensibilität und den nationalen Anti-Bullying-Strategien sowie den Lehrerausbildungcurricula überprüft werden.

Fraglich bleibt, inwiefern Anti-Bullying-Strategien auf lange Sicht überhaupt eine sinnvolle Herangehensweise an das Phänomen Bullying darstellen – nicht zuletzt in Hinblick auf Fragen der Finanzierung und der nachhaltigen Umsetzungsqualität. Aus bildungswissenschaftlicher Perspektive könnte die Aufwertung des Themas Bullying in der Lehrerbildung und die Erarbeitung pädagogischer Ansätze zum Umgang mit

Bullying dazu beitragen, dass diesem Phänomen langfristig, grundlegend und nachhaltig entgegengewirkt werden kann.

5 Literatur

- AEMR (1948). Resolution der Generalversammlung 217 A (III). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. Verfügbar unter <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> [13.08.2016].
- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2012). For Children Only? Effects of the KiVa Antibullying Program on Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28, 851-859.
- Alsaker, F. D. (2006). Psychische Folgen von Mobbing. In H.-C. Steinhausen (Hrsg.), *Schule und psychische Störungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Amberger, B. (2011). *Cybermobbing – Mobbing im Internet unter Jugendlichen*. Wien: Universität Wien - Magisterarbeit.
- Atria, M. & Spiel, C. (2003). The Austrian Situation: Many Initiatives Against Violence, Few Evaluations. In P. K. Smith (Ed.), *Violence in Schools: The Response in Europe* (pp. 83-99). London: RoutledgeFalmer.
- Atria, M., & Spiel, C. (2007). The Viennese Social Competence (ViSC) Training for Students: Program and Evaluation. In J. E. Zins, M. J. Elias & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, Victimization and Peer Harassment: A Handbook of Prevention and Intervention* (pp. 179-198). New York: The Haworth Press.
- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2005). Bullying und Viktimisierung: Jede Klasse ist anders. In A. Ittel & M.v. Salisch (Hrsg.). *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 189-203). Stuttgart: Kohlhammer.
- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2007a). The Relevance of the School Class as Social Unit for the Prevalence of Bullying and Victimization. *European Journal of Child Developmental Psychology*, 4 (4), 372-387.
- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2007b). Viennese Social Competence (ViSC) Training for Pupils: Program and Evaluation. In J. E. Zins, M. J. Elias & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, Victimization, and Peer Harassment: A Handbook of Prevention and Intervention* (pp. 179-197). New York: Haworth Press.
- Balzer, N. (2007). Die doppelte Bedeutung der Anerkennung. Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In M. Wimmer, R. Reichenbach & L. Pongratz (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (S.49-75). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35-87). Paderborn: Schöningh.
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2013). *Weißer Feder. Gemeinsam für Fairness und gegen Gewalt. Eine Zwischenbilanz der Initiative „Weißer Feder“ zur Gewaltprävention an Schulen und in der Gesellschaft*. Wien: BMUKK, Abteilung Schulpsychologie – Bildungsberatung.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brunner, H. (2006). *Das Phänomen Mobbing in der Schule. Mögliche Entstehungsbedingungen, Einflussfaktoren und Interventionsmaßnahmen*. Wien: Universität Wien - Diplomarbeit.
- Bullock, J. R. (2002). Bullying Among Children. *Childhood Education*, 78 (3), p. 130-133.
- Card, N. A. (2003). Victims of Peer Aggression: A Meta-Analytic Review. In N. A. Card & A. Nishina (Chairs), *Whipping Boys and Other Victims of Peer Aggression: Twenty-five Years of Research, Now*

Where Do We Go? Innovative Poster Symposium Presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Tampa, FL. Verfügbar unter <http://education.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/816/2014/08/CardSRCD2003.pdf> [22.04.2016].

Craig, W. M. & Harel, Y. (2004). Bullying, Physical Fighting and Victimization. In C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V. Barnekow Rasmussen (Eds.), *Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2001/2002 Survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 4* (pp. 133-144). Kopenhagen: WHO Regional Office for Europe. Verfügbar unter http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0008/110231/e82923.pdf?ua=1 [25.07.2016].

Currie, C., Nic Gabhainn, S., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Pickett, W., Richter, M., Morgan, A. & Barnekow, V. (Eds.). (2008). *Inequalities in Young People's Health: HBSC international Report from the 2005/06 Survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 5*. Kopenhagen: WHO Regional Office for Europe. Verfügbar unter http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0005/53852/E91416.pdf?ua=1 [25.07.2016].

Demmerling, C. (2009). Philosophie der Scham. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Scham* (S. 75-101). Paderborn: Schöningh.

DerStandard (28.05.2015). *Bullying: Tyrannisieren und schikanieren*. Verfügbar unter <http://derstandard.at/2000016472710/Bullying-Tyrannisieren-schikanieren-einschuechtern> [14.07.2016].

Die Welt (21.09.2015). *Wenn Schüler nur noch den Suizid als Ausweg sehen*. Verfügbar unter <http://www.welt.de/vermishtes/article146644771/Wenn-Schueler-nur-noch-den-Suizid-als-Ausweg-sehen.html> [14.07.2016].

Dietachmayr, D. (2011). *„Wie aus Freunden ganz schnell Feinde werden können!“ Cyber-Mobbing/Cyber-Bullying am Beispiel des Social Networks Facebook*. Wien: Universität Wien - Magisterarbeit.

Dörpinghaus, A., Poenitsch, A. & Wigger, L. (2009). *Einführung in die Theorie der Bildung* (3. Aufl.). Darmstadt: WBG.

European Forum (2013). *8th European Forum on the Rights of the Child. Backgroundpaper for Session 3*. Brüssel. Verfügbar unter http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/8th_forum_session3_bullying_and_cyberbullying_en.pdf [21.03.2015].

Fereidooni, K. (2013). *Anti-Bullying für weiterführende Schulen. Ein Interventions- und Präventionskonzept*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Fritzsche, K. P. (2016). *Menschenrechte: eine Einführung in Dokumenten* (3. erw. und aktual. Aufl.). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

General Comment No. 13 (2011). *The Right of the Child to Freedom from All Forms of Violence*. United Nations: Convention on the Rights of the Child.

General Comment No. 17 (2013). *On the Right of the Children to Rest, Leisure, Play, Recreational Activities, Cultural Life and the Arts (Art. 31)*. United Nations: Committee on the Rights of the Child.

Giesinger, J. (2006). Paternalismus und Erziehung. Zur Rechtfertigung pädagogischer Eingriffe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), 265-284.

Gläser-Zikuda, M. & Fuß, S. (2004). Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 27-48). Bern, Stuttgart & Wien: Haupt Verlag.

Gradinger, P. (2010). *„Cyberbullying“: Mobbing mit neuen Medien*. Wien: Universität Wien - Dissertation.

- Gradinger, P., Strohmeier, D., Schiller, E. M., Stefanek, E. & Spiel, C. (2012). Cyber-Victimization and Popularity in Early Adolescence: Stability and Predictive Associations. *European Journal of Child Developmental Psychology*, 9 (2), 228-243.
- Gradinger, P., Strohmeier, D. und Spiel, C. (2010). Definition and Measurement of Cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 4 (2), article 1. Verfügbar unter <http://cyberpsychology.eu/view.php?cisloclanku=2010112301&article=1> [06.08.2016].
- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2015). Prevention of Cyberbullying and Cyber Victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *Journal of School Violence*, 14 (1), 87-110. DOI: 10.1080/15388220.2014.963231.
- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2016). Effectiveness and Sustainability of the ViSC Social Competence Program to Prevent Cyberbullying and Cyber-Victimization: Class and Individual Level Moderators. *Aggressive Behavior*, 42 (2), 181-193.
- Haataja, A. (2016). *Implementing the KiVa Antibullying Program: What Does it Take?* Turku: University of Turku – Dissertation.
- Haataja, A., Ahtola, A., Poskiparta, E. & Salmivalli C. (2015). A Process View on Implementing an Antibullying Curriculum: How Teachers Differ and What Explains the Variation. *School Psychology Quarterly*, 30 (4), 564-576.
- Haataja, A., Voeten, M., Boulton, A. J., Ahtola, A., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2014). The KiVa Antibullying Curriculum and Outcome: Does Fidelity Matter? *Journal of School Psychology*, 52 (5), 479-493.
- Hafeneger, B. (2013). *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. (2008). School Bullying as a Creator of Pupil Peer Pressure. *Educational Research*, 50 (4), 333-345.
- Hascher, T. (2004). Wohlbefinden in der Schule – Eine Einführung. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 7-23). Bern, Stuttgart & Wien: Haupt Verlag.
- Hascher, T. & Baillod, J. (2004). Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 133-158). Bern, Stuttgart & Wien: Haupt Verlag.
- Hascher, T. & Lobsang, K. (2004). Das Wohlbefinden von Schülerinnen. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 203-228). Bern, Stuttgart & Wien: Haupt Verlag.
- Hauser, B. & Schmid, C. (Hrsg.). (2016). Entwicklung von Lehr-Expertise in Aus- und Weiterbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 16 (4).
- Hawker, D. S. J. & Boulton, M. J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-Analytic Review of Cross-Sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41 (4), 441-455.
- HBSC-Homepage (2016). *Health Behaviour in School-Aged Children. World Health Organization Collaborative Cross-National Survey*. Verfügbar unter <http://www.hbsc.org/index.aspx> [25.07.2016].
- Herkama, S. (2012). *School Bullying: Hurtful Interaction Processes in Students' peer relationships (Koulukiusaaminen: Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa)*. Jyväskylä: University of Jyväskylä – Dissertation.

- Husserl, E. (1913). Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie. In Ders. (Hrsg.), *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung* (1. Band, Teil 1). Halle a. d. S.: Niemeyer.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Alanen, E., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: Grades 1-3 and 7-9. *Journal of Educational Psychology*, 105 (2), 535-551.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Alanen, E. & Salmivalli, C. (2011a). Going to Scale: A Nonrandomized Nationwide Trial of the KiVa Antibullying Program for Grades 1-9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79 (6), 796-805.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. (2011b). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program. *Child Development*, 82 (1), 311-330.
- Kesser, D. & Strohmeier, D. (2009). *Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen*. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen in Kooperation mit der Uni Wien im Auftrag des BMUKK. Verfügbar unter: http://www.oezepts.at/wp-content/uploads/2011/07/Onlineversion_Gewaltpraevention.pdf [20.11.2016].
- Kinderrechte Österreich (2016). *Homepage des Bundesministeriums für Familie und Jugend*. Verfügbar unter <http://www.kinderrechte.gv.at/> [15.08.2016].
- KiVa International (2016). *University of Turku & Finnish Ministry of Education and Culture*. Verfügbar unter <http://www.kivaprogram.net/> [10.11.2016].
- Kivi, A. (2012). *Developing Activities Against Bullying in the Vocational Institution – The College of Keuda Nurmijärvi as a Pilot Institution (Kiusaamisen vastaisen toiminnan kehittäminen ammattiopistossa)*. Hämeenlinna: HAMK / University of Applied Sciences – Master's thesis.
- Köpf, B. (2012). *Mobbing in der Schule – Mitschülerrollen im Zusammenhang mit sozialem Statur innerhalb der Klasse*. Wien: Universität Wien - Diplomarbeit.
- Kraushofer, M. (2014). *Gewalt und Mobbing im Unterrichtsfach Bewegung und Sport*. Wien: Universität Wien - Diplomarbeit.
- KRK (1990). *UN-Konvention über die Rechte des Kindes*. Verfügbar unter: <https://www.unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf> [15.08.2016].
- KRK-AB (2012). *Ausschuss für die Rechte des Kindes. 61. Session. Erörterung der von den Vertragsstaaten vorgelegten Berichte gemäß Artikel 44 des Übereinkommens. Abschließende Bemerkungen: Österreich*. Verfügbar unter http://www.kinderrechte.gv.at/wp-content/uploads/2013/10/abschliessende_bemerkungen_des_un-kinderrechteausschusses_2012.pdf [28. 08. 2016].
- Kronen Zeitung (30.01.2013). *Trieb Mobbing 13-jährige Schülerin in den Selbstmord?* Verfügbar unter http://www.krone.at/Oberoesterreich/Trieb_Mobbing_13-jaehrige_Schuelerin_in_den_Selbstmord-Drama_in_Linz-Story-349390 [14.07.2016].
- Laaksonen, V. (2014) *Children's Peer Interaction Skills and Bullying in the Peer Groups of Preschool (Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä)*. Jyväskylä: University of Jyväskylä – Dissertation.
- Lacharite, M. & Marini, Z. A. (2008) Bullying Prevention and the Rights of Children: Psychological and Democratic Aspects. In T. O'Neill & D. Zinga, *Children's Rights. Multidisciplinary Approaches to Participation and Protection* (p. 297-325). Toronto, Buffalo & London: University of Toronto Press.
- Langenscheidt (2001). *Großes Schulwörterbuch Englisch-Deutsch* (hrsg. von der Langenscheidt-Redaktion). Berlin & München: Langenscheidt KG.
- Liebel, M. (2007). *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven*. Weinheim & München: Juventa Verlag.

- Liebel, M. (2013). *Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Luckner, K. (2012). *Cyber-Mobbing als verletzender sprachlicher Akt im Sinne Judith Butlers*. Wien: Universität Wien - Masterarbeit.
- Molcho, M. (2012). Being Bullied and Bullying Others. In C. Currie et al. (Eds.), *Social Determinants of Health and Well-Being Among Young People. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 6* (pp. 191-201). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. Verfügbar unter http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf?ua=1 [20.03.2015].
- Olweus, D. (1973) *Hackkycklingar och översittare. Forskning om skolmobbing*. Stockholm: Almqvist & Wicksell.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere Press (Wiley).
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*. Oxford & Cambridge: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). Bullying at School: Knowledgebase and an Effective Intervention Program. *Annals New York Academy of Sciences, 794*, 265-276.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Natura of School Bullying. A Cross-National Perspective* (pp. 7-27). London & New York: Routledge.
- Saarento, S. (2015). *Conceptualizing and Counteracting the Bullying Dynamic: Classroom and School Context Matter*. Turku: University of Turku – Dissertation.
- Saarento, S. Boulton, A. J. & Salmivalli, C. (2015). Reducing Bullying and Victimization: Student- and Classroom-Level Mechanisms of Change. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43* (1). 61-76.
- Salmivalli, C. (1999). Participant Role Approach to School Bullying: Implications for Interventions. *Journal of Adolescence, 22* (4), 453-459.
- Salmivalli, C., Garandeau, C. & Veenstra, R. (2012). KiVa Antibullying Program: Implications for School Adjustment. In G. Ladd & A. Ryan (Eds.), *Peer Relationships and Adjustment at School* (pp. 279-307). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. & Poskiparta, E. (2010). Development, Evaluation, and Diffusion of a National Anti-Bullying Program (KiVa). In B. Doll, W. Pfohl & J. Yoon (Eds.), *Handbook of Youth Prevention Science* (pp. 238-252). New York: Routledge.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. & Poskiparta, E. (2011) Counteracting bullying in Finland: The KiVa Program and its Effects on Different Forms of Being Bullied. *International Journal for Behavioral Development, 35* (5), 405-411.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Voeten, M. (2005). Anti-Bullying Intervention: Implementation and Outcome. *British Journal of Educational Psychology, 75* (3), 465-487.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M. & Sinisammal, M. (2004). Targeting the Group as a Whole: The Finnish Anti-Bullying Intervention. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *School Bullying: How Effective Can Interventions Be?* (pp. 251-273). New York: Cambridge University Press.
- 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, 22* (1), 1-15.

- Salmivalli, C., Lappalainen, M. & Lagerspetz, K. (1998). Stability and Change of Behavior in Connection With Bullying in Schools: A Two-Year Follow-Up. *Aggressive Behavior*, 24 (3), 205-218.
- Salmivalli, C. Poskiparta, E. (2012a). Making Bullying Prevention a Priority in Finnish Schools: The KiVa Antibullying Program. *New Directions for Youth Development*, 133, 41-53.
- Salmivalli, C. Poskiparta, E. (2012b). KiVa Antibullying Program: Overview of Evaluation Studies Based on a Randomized Controlled Trial and National Rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence*, 6 (2), 294-302.
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Tikka, A. & Pöyhönen, V. (2013). *KiVa™ Antibullying Program: Teacher's manual, Unit 1*. University of Turku, Department of Psychology: Publication series From Research into Practice, 2. (first published in Finnish in 2009).
- Salmivalli, C., Voeten, M. & Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40 (5), 668-676.
- Scheithauer, H. (2003). *Aggressives Verhalten von Jungen und Mädchen*. Göttingen, Bern, Toronto & Seattle: Hogrefe.
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte* (Bd. 8 der Reihe Klinische Kinderpsychologie hrsg. von F. Petermann). Göttingen, Bern, Toronto & Seattle: Hogrefe.
- Schrittesser, I., Berger, E., Breinbauer, I. M., Schober, B., Kobesova, Z., Kohler, J. & Krainz, U. (2015). *Projektgruppe 4 (PG4): Sozialisation in Familie, Kindergarten und Schule. Arbeitsbericht zur 1. Projektphase*. Wien: Universität Wien.
- Schubarth, W. (2013). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention* (2. aktual. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schubarth, W. (2014). Lehrerhandeln und Gewalt. Zum Zusammenhang von „Lehrer-“ und „Schülergewalt“. In A. Prengel & U. Winkelhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugängen* (S. 103-112). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Schultes, M.-T., Stefanek, E., van de Schoot, R., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2014). Measuring Implementation of a School-Based Violence Prevention Program. Fidelity and Teachers' Responsiveness as a Predictor of Proximal Outcomes. *Zeitschrift für Psychologie*, 222 (1), 49-57. DOI: 10.1027/2151-2604/a000165.
- Schuster, M. (2011). *Cybermobbing – Mobbing im virtuellen Raum. Jugendlicher als Opfer und TäterInnen, eine qualitative Untersuchung*. Wien: Universität Wien – Magisterarbeit.
- Smith, P. K. (2011). Why Interventions to Reduce Bullying and Violence in Schools May (or May Not) Succeed: Comments on this Special Section. *International Journal of Behavioral Development*, 35 (5), 419-423.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding School Bullying. Its Nature & Prevention Strategies*. Los Angeles (u.a.): Sage.
- Spiel, C. & Strohmeier, D. (2007). *Generalstrategie zur Gewaltprävention an österreichischen Schulen und Kindergärten "Gemeinsam gegen Gewalt"*. Wien: Projektbericht für das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK). Verfügbar unter http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/persoennlichkeit_gemeinschaft/bericht-generalstrategie-29102007-ohne-anhang.pdf [23.03.2015].
- Spiel, C. & Strohmeier, D. (2011). National Strategy for Violence Prevention in the Austrian Public School System: Development and Implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 35 (5), 412-418.

- Spiel, C., Strohmeier, D., Schiller, E.-M., Stefanek, E., Schultes, M. T., Hoffmann, C., Yanagida, T., Burger, C., Pollhammer, B. (2011). *WiSK Programm. Förderung sozialer und interkultureller Kompetenzen in der Schule. WiSK Evaluationsstudie Abschlussbericht*. Fakultät für Psychologie der Universität Wien. Verfügbar unter http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/persoentlichkeit_gemeinschaft/wisk-evaluation-endversion.pdf [03.01.2017].
- Spiel, C., Wagner, P. & Strohmeier, D. (2012). Violence Prevention in Austrian Schools: Implementation and Evaluation of a National Strategy. *International Journal of Conflict and Violence*, 6 (2), 176-186.
- Statistik Austria (2016). *Schulstatistik. Erstellt am 29.11.2016*. Verfügbar unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html [02.01.2017].
- Strohmeier, D., Atria, M. & Spiel, C. (2005a). Bullying und Viktimisierung in multikulturellen Schulklassen: Wer ist betroffen? Wie begründen Opfer ihre Erfahrungen? In A. Ittel & M.v. Salisch (Hrsg.). *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 204-219). Stuttgart: Kohlhammer.
- Strohmeier, D., Atria, M. & Spiel, C. (2005b). Gewalt und Aggression in der Schule. *Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 155 (5-6), 542-547.
- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E.-M., Stefanek, E., & Spiel, C. (2012). ViSC Social Competence Program. *New Directions for Youth Development*, 133, 71-80.
- Strohmeier, D., Spiel, C. & Gradinger, P. (2008). Social Relationships in Multicultural Schools: Bullying and Victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 5 (2), 262-285.
- Sulzbacher, C. (2014). *Mobbing in der Schule – Die Rolle der Lehrpersonen*. Wien: Universität Wien - Masterarbeit.
- Uhl, S. (2011). *Gewalt in der Schule mit Fokus auf „Bullying“*. Religionspädagogische Reflexionen zu Prävention und Intervention. Wien: Universität Wien - Diplomarbeit.
- Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H. & Schubarth, W. (2016). *Mobbing an Schulen. Erkennen – Handeln – Vorbeugen* (aus der Reihe Brennpunkt Schule hrsg. von N. Grewe, H. Scheithauer & W. Schubarth). Stuttgart: Kohlhammer.
- Walsh, S. & Cosma, A. (2016). Bullying: Being Bullied and Bullying Others. In J. Inchley et al. (Eds.), *Growing up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young Peoples Health and Well-Being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2013/2014 Survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 7* (pp. 197-211). Kopenhagen: WHO Regional Office for Europe. Verfügbar unter http://www.euro.who.int/data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No7-Growing-up-unequal-full-report.pdf?ua=1 [10.05.2016].
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T., Kärnä, A. & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa Antibullying Program on Adolescents' Perception of Peers, Depression, and Anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40 (2), 289-300.
- Williford, A., Elledge, L., Boulton, A., DePaolis, K., Little, T. & Salmivalli, C. (2013). Effects of the KiVa Antibullying Program on Cyberbullying and Cybervictimization Frequency among Finnish Youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42 (6), 820-833.
- WiSK Homepage (2016). *Universität Wien, Fakultät für Psychologie, Institut für Wirtschaftspsychologie, Bildungspsychologie und Evaluation*. Verfügbar unter <http://wisk.psychologie.univie.ac.at/home/> [20.12.2016].

Wulf, C. & Zirfas, J. (2006). Bildung als performativer Prozess – ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In R. Fatke (Hrsg.), *Bildung über die Lebenszeit* (S. 291-301). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Schriftenreihe der DGfE).

Zapf, A. & Klaunder, D. (2014). Narrative Vignetten in großer Zahl auswerten – Methodische Schritte und Befunde aus empirischen Studien zur Qualität pädagogischer Beziehungen. In A. Prengel & U. Winkelhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugängen* (S. 157-172). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Anmerkung zur Zitation der Internetseiten:

Im Kurzbeleg wird jeweils die Betitelung der Internetseite ohne Jahreszahl angegeben und in der Fußnote die URL (Fußnote nur ein Mal pro Seite und Link) mit dem Aufrufdatum. Im Literaturverzeichnis ist die jeweilige Startseite der Homepage angegeben.

Dieses Vorgehen wurde gewählt, um die Zitation von Online-Quellen nachvollziehbar und trotzdem im Literaturverzeichnis übersichtlich zu halten.

6 Anhang

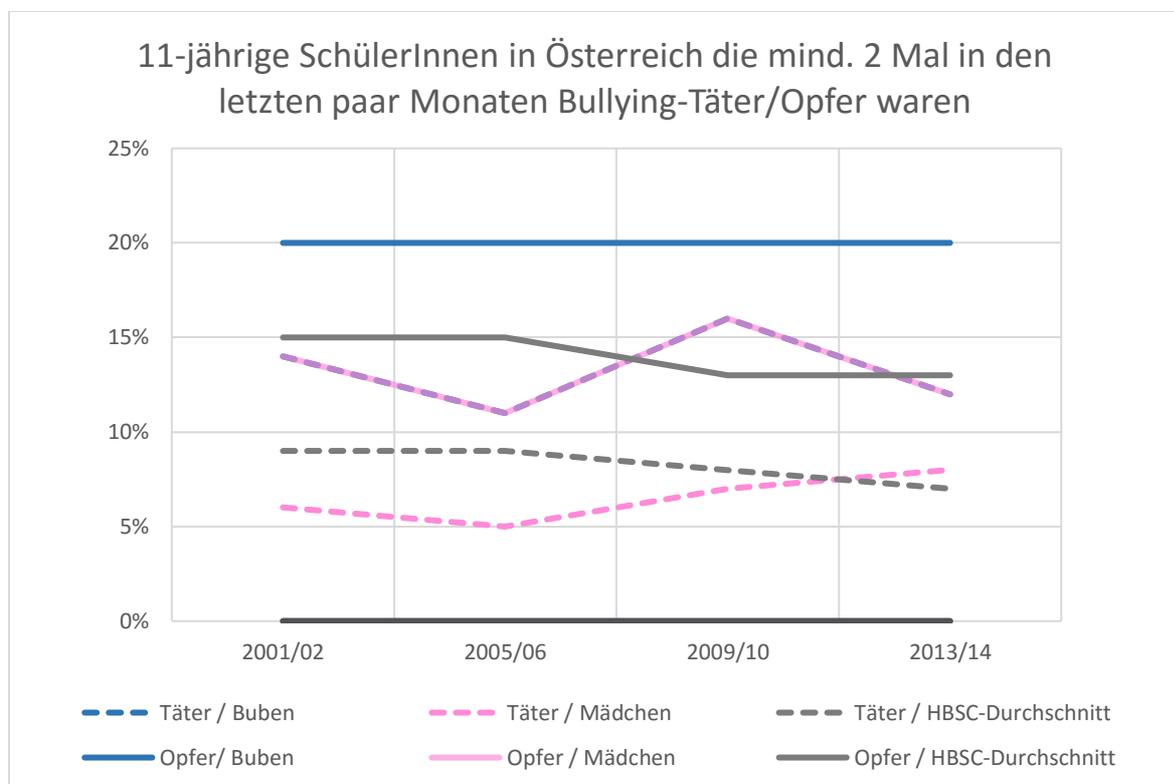
Übersicht über die Bullying-Raten in Österreich und Finnland. Die Daten wurden den HBSC-Studien 2004 bis 2016 entnommen (vgl. Craig & Harel, 2004; Currie et al., 2008; Molcho, 2012; Walsh & Cosma, 2016):

HBSC (2004) – Erhebungszeitraum 2001/02, Österreich n=4472, Finnland n=5388

HBSC (2008) – Erhebungszeitraum 2005/06, Österreich n=4775, Finnland n=5193

HBSC (2012) – Erhebungszeitraum 2009/10, Österreich n=5003, Finnland n=6607

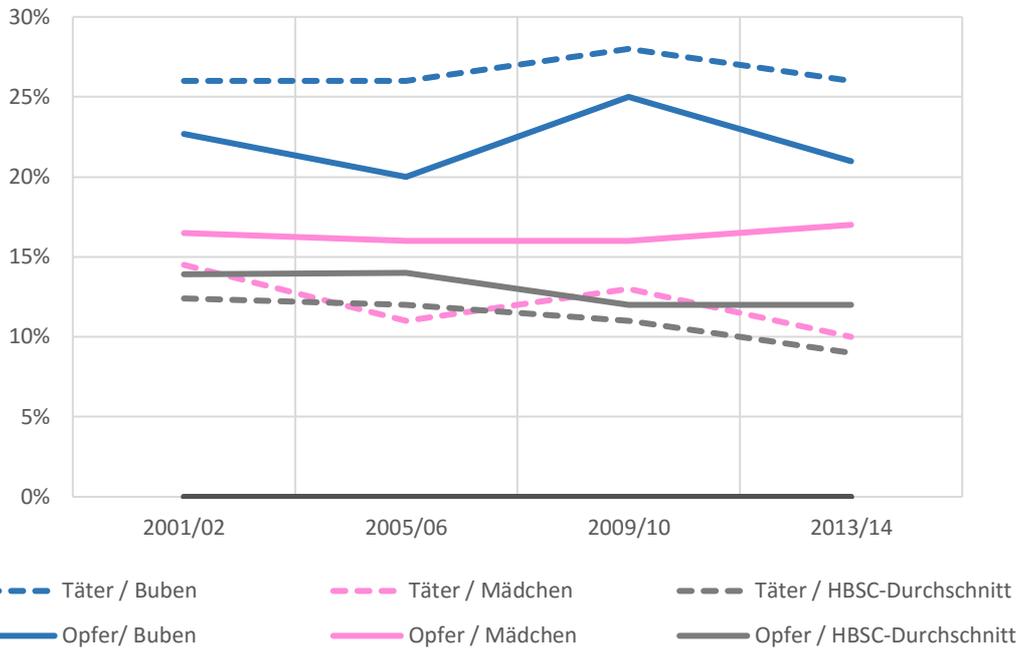
HBSC (2016) – Erhebungszeitraum 2013/14, Österreich n=3458, Finnland n=5925



11-Jährige Österreich	Täter / Buben	Täter / Mädchen	Täter / HBSC-Durchschnitt	Opfer / Buben	Opfer / Mädchen	Opfer / HBSC-Durchschnitt
2001/02	14%	6%	9%	20%	14%	15%
2005/06	11%	5%	9%	20%	11%	15%
2009/10	16%	7%	8%	20%	16%	13%
2013/14	12%	8%	7%	20%	12%	13%

Tabelle 6: 11-jährige SchülerInnen in Österreich die mind. 2 Mal in den letzten paar Monaten Bullying-Täter/Opfer waren

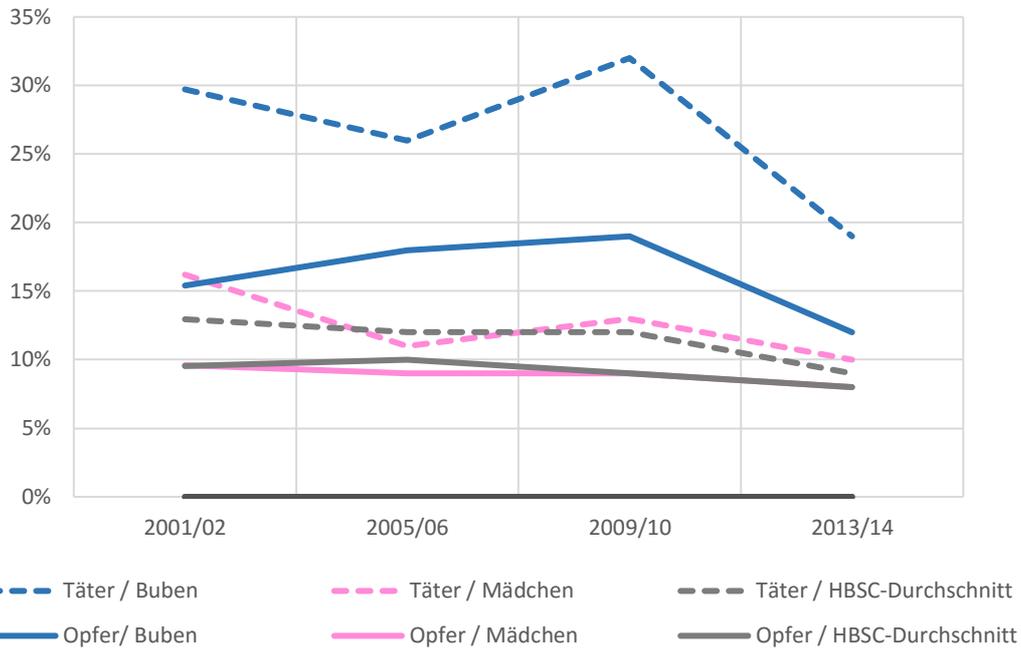
13-jährige SchülerInnen in Österreich die mind. 2 Mal in den letzten paar Monaten Bullying-Täter/Opfer waren



13-Jährige Österreich	Täter / Buben	Täter / Mädchen	Täter / HBSC-Durchschnitt	Opfer / Buben	Opfer / Mädchen	Opfer / HBSC-Durchschnitt
2001/02	26%	15%	12%	23%	17%	14%
2005/06	26%	11%	12%	20%	16%	14%
2009/10	28%	13%	11%	25%	16%	12%
2013/14	26%	10%	9%	21%	17%	12%

Tabelle 7: 13-jährige SchülerInnen in Österreich die mind. 2 Mal in den letzten paar Monaten Bullying-Täter/Opfer waren

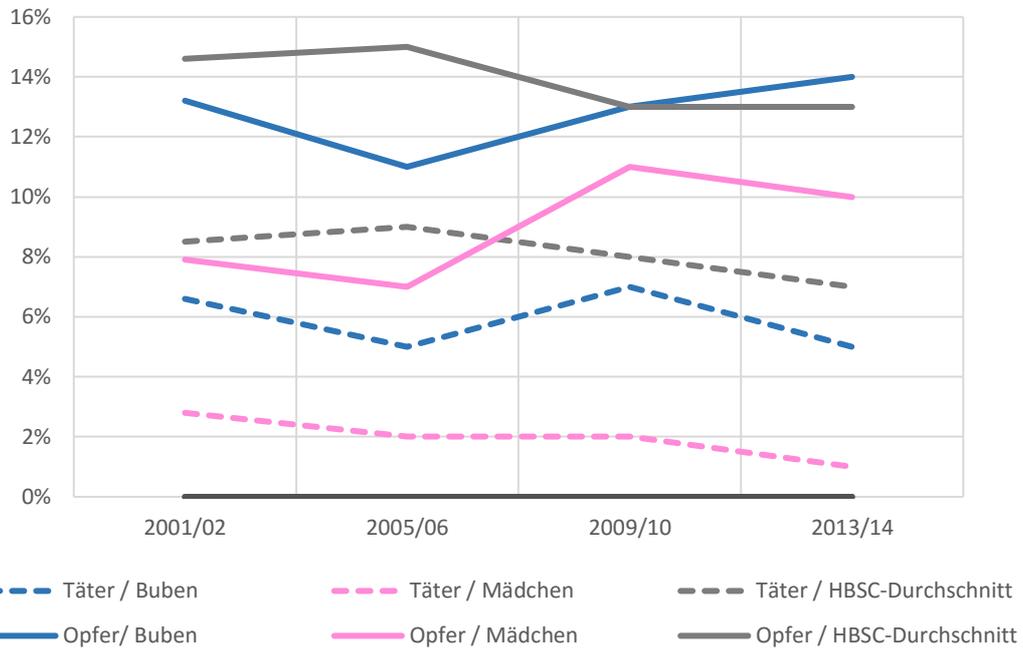
15-jährige SchülerInnen in Österreich die mind. 2 Mal in den letzten paar Monaten Bullying-Täter/Opfer waren



15-Jährige Österreich	Täter / Buben	Täter / Mädchen	Täter / HBSC-Durchschnitt	Opfer / Buben	Opfer / Mädchen	Opfer / HBSC-Durchschnitt
2001/02	30%	16%	13%	15%	10%	10%
2005/06	26%	11%	12%	18%	9%	10%
2009/10	32%	13%	12%	19%	9%	9%
2013/14	19%	10%	9%	12%	8%	8%

Tabelle 8: 15-jährige SchülerInnen in Österreich die mind. 2 Mal in den letzten paar Monaten Bullying-Täter/Opfer waren

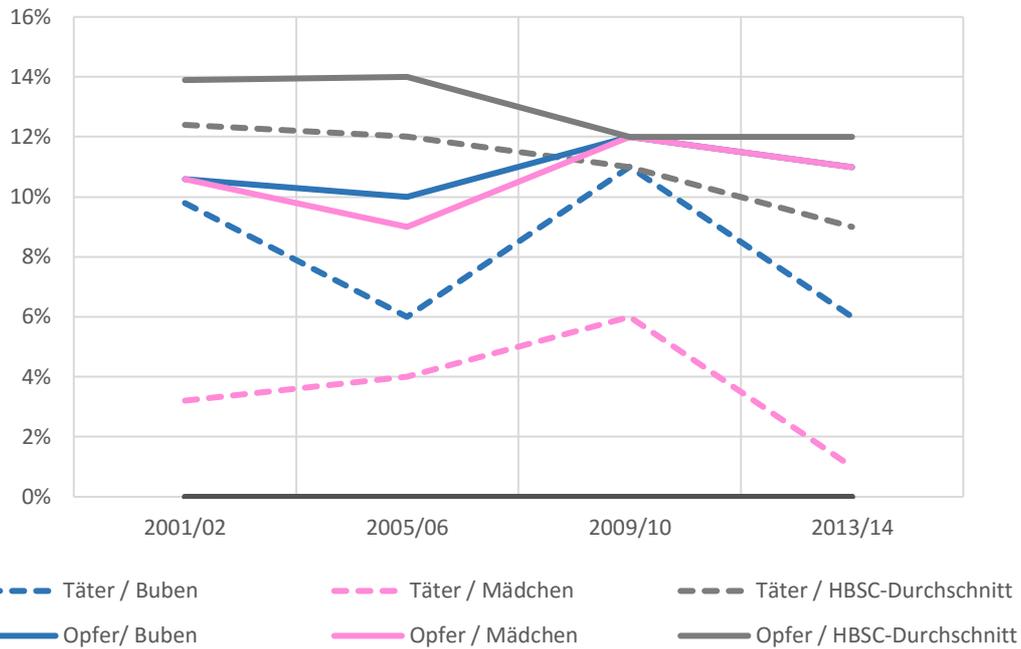
11-jährige SchülerInnen in Finnland die mind. 2 Mal in den letzten paar Monaten Bullying-Täter/Opfer waren



11-Jährige Finnland	Täter / Buben	Täter / Mädchen	Täter / HBSC-Durchschnitt	Opfer / Buben	Opfer / Mädchen	Opfer / HBSC-Durchschnitt
2001/02	7%	3%	9%	13%	8%	15%
2005/06	5%	2%	9%	11%	7%	15%
2009/10	7%	2%	8%	13%	11%	13%
2013/14	5%	1%	7%	14%	10%	13%

Tabelle 9: 11-jährige SchülerInnen in Finnland die mind. 2 Mal in den letzten paar Monaten Bullying-Täter/Opfer waren

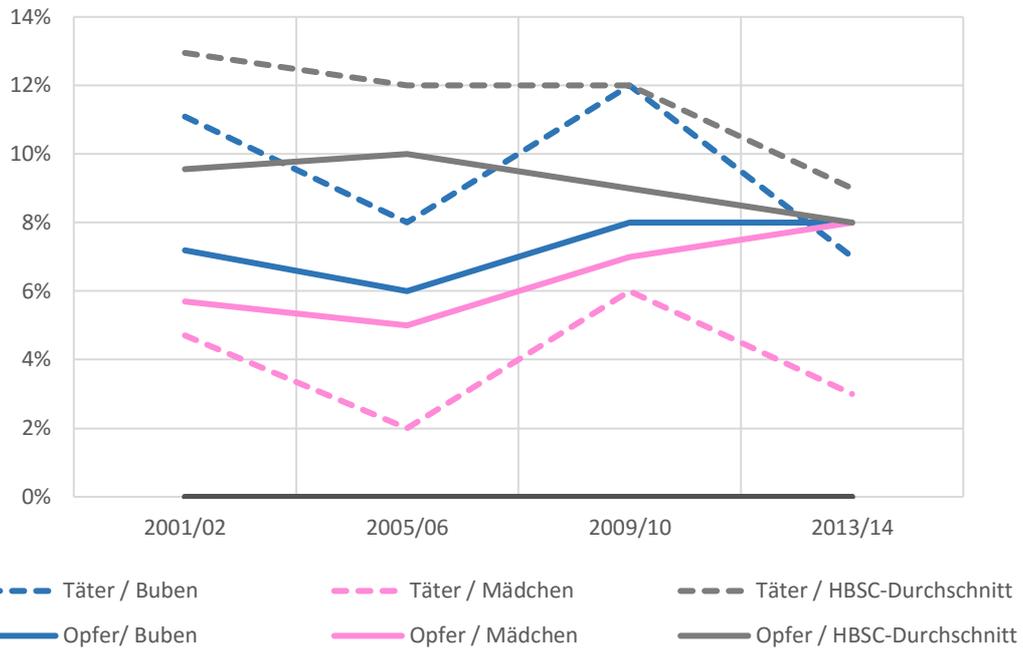
13-jährige SchülerInnen in Finnland die mind. 2 Mal in den letzten paar Monaten Bullying-Täter/Opfer waren



13-Jährige Finnland	Täter / Buben	Täter / Mädchen	Täter / HBSC-Durchschnitt	Opfer / Buben	Opfer / Mädchen	Opfer / HBSC-Durchschnitt
2001/02	10%	3%	12%	11%	11%	14%
2005/06	6%	4%	12%	10%	9%	14%
2009/10	11%	6%	11%	12%	12%	12%
2013/14	6%	1%	9%	11%	11%	12%

Tabelle 10: 13-jährige SchülerInnen in Finnland die mind. 2 Mal in den letzten paar Monaten Bullying-Täter/Opfer waren

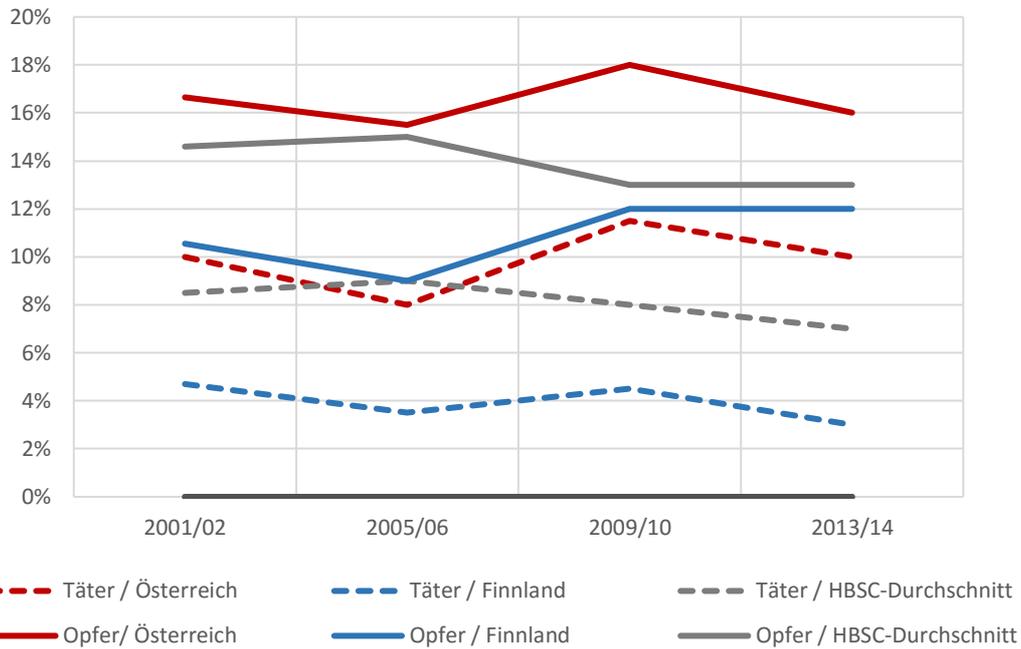
15-jährige SchülerInnen in Finnland die mind. 2 Mal in den letzten paar Monaten Bullying-Täter/Opfer waren



15-Jährige Finnland	Täter / Buben	Täter / Mädchen	Täter / HBSC-Durchschnitt	Opfer/ Buben	Opfer / Mädchen	Opfer / HBSC-Durchschnitt
2001/02	11%	5%	13%	7%	6%	10%
2005/06	8%	2%	12%	6%	5%	10%
2009/10	12%	6%	12%	8%	7%	9%
2013/14	7%	3%	9%	8%	8%	8%

Tabelle 11: 15-jährige SchülerInnen in Finnland die mind. 2 Mal in den letzten paar Monaten Bullying-Täter/Opfer waren

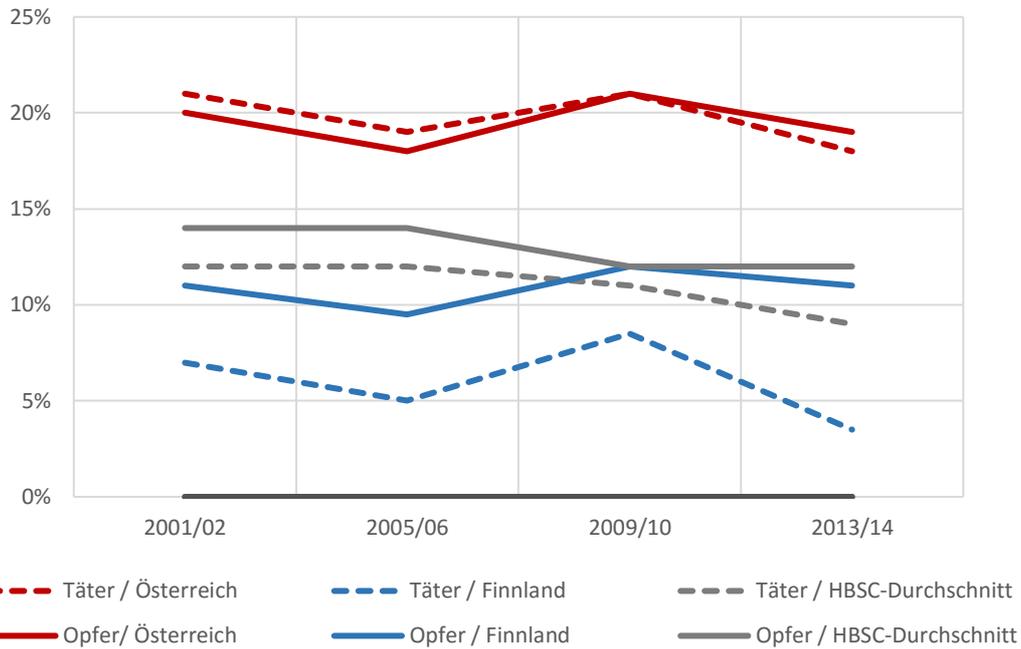
Vergleich 11-jähriger SchülerInnen die mind. 2 Mal in den letzten paar Monaten Bullying-Täter/Opfer waren



11-Jährige	Täter / Österreich	Täter / Finnland	Täter / HBSC-Durchschnitt	Opfer/ Österreich	Opfer / Finnland	Opfer / HBSC-Durchschnitt
2001/02	10%	5%	9%	17%	11%	15%
2005/06	8%	4%	9%	16%	9%	15%
2009/10	12%	5%	8%	18%	12%	13%
2013/14	10%	3%	7%	16%	12%	13%

Tabelle 12: Vergleich 11-jähriger SchülerInnen die mind. 2 Mal in den letzten paar Monaten Bullying-Täter/Opfer waren

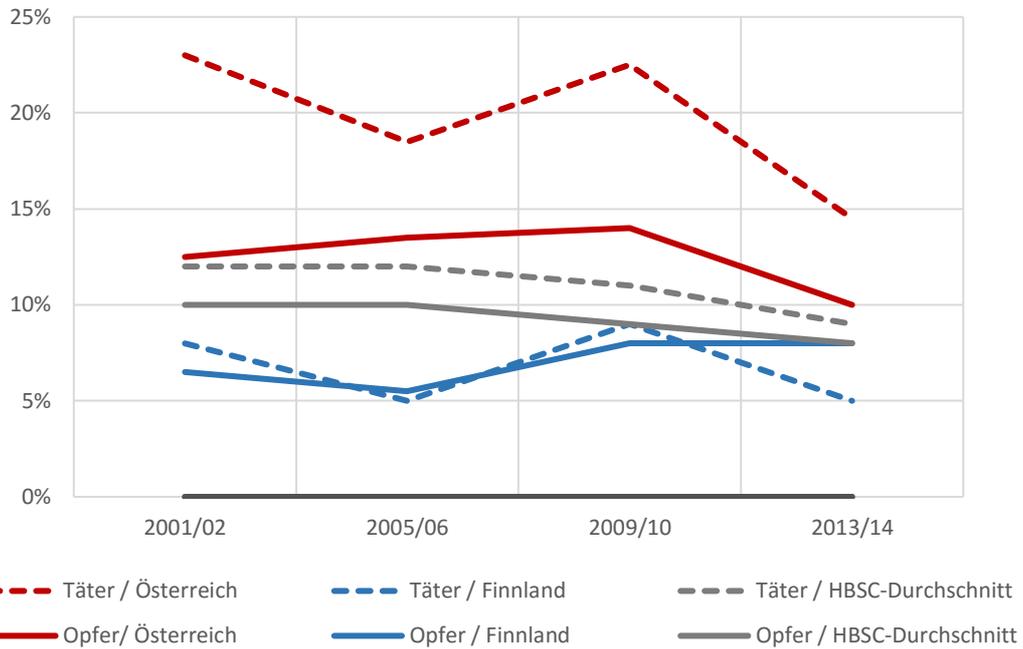
Vergleich 13-jähriger SchülerInnen die mind. 2 Mal in den letzten paar Monaten Bullying-Täter/Opfer waren



13-Jährige	Täter / Österreich	Täter / Finnland	Täter / HBSC-Durchschnitt	Opfer / Österreich	Opfer / Finnland	Opfer / HBSC-Durchschnitt
2001/02	21%	7%	12%	20%	11%	14%
2005/06	19%	5%	12%	18%	10%	14%
2009/10	21%	9%	11%	21%	12%	12%
2013/14	18%	4%	9%	19%	11%	12%

Tabelle 13: Vergleich 13-jähriger SchülerInnen die mind. 2 Mal in den letzten paar Monaten Bullying-Täter/Opfer waren

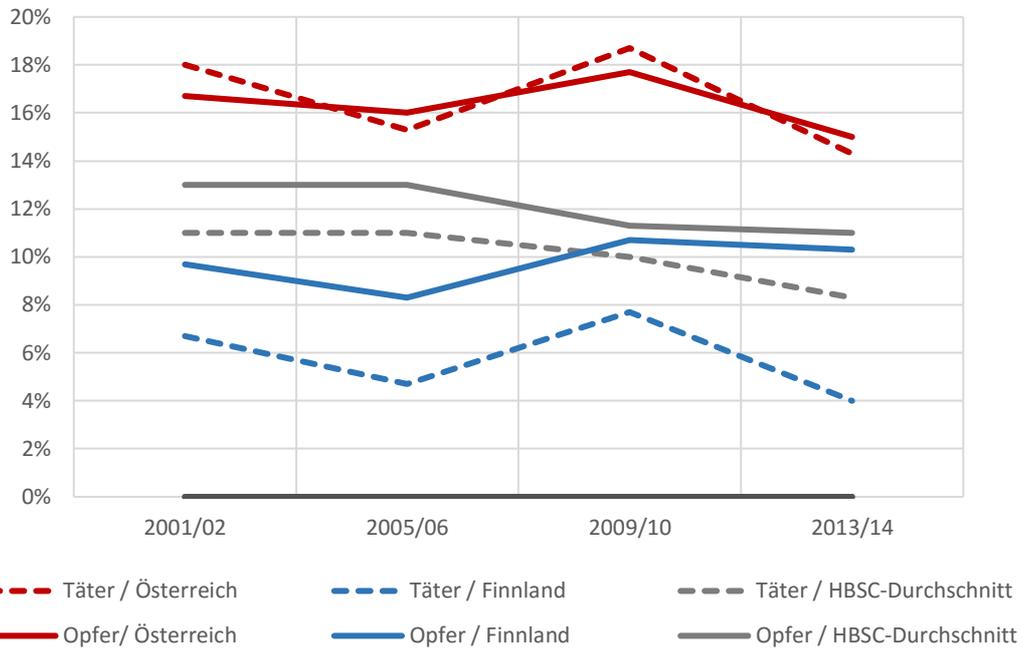
Vergleich 15-jähriger SchülerInnen die mind. 2 Mal in den letzten paar Monaten Bullying-Täter/Opfer waren



15-Jährige	Täter / Österreich	Täter / Finnland	Täter / HBSC-Durchschnitt	Opfer / Österreich	Opfer / Finnland	Opfer / HBSC-Durchschnitt
2001/02	23%	8%	12%	13%	7%	10%
2005/06	19%	5%	12%	14%	6%	10%
2009/10	23%	9%	11%	14%	8%	9%
2013/14	15%	5%	9%	10%	8%	8%

Tabelle 14: Vergleich 15-jähriger SchülerInnen die mind. 2 Mal in den letzten paar Monaten Bullying-Täter/Opfer waren

Vergleich SchülerInnen die mind. 2 Mal in den letzten paar Monaten Bullying-Täter/Opfer waren



11-, 13-, 15-Jährige	Täter / Österreich	Täter / Finnland	Täter / HBSC-Durchschnitt	Opfer / Österreich	Opfer / Finnland	Opfer / HBSC-Durchschnitt
2001/02	18,0%	6,7%	11,0%	16,7%	9,7%	13,0%
2005/06	15,3%	4,7%	11,0%	16,0%	8,3%	13,0%
2009/10	18,7%	7,7%	10,0%	17,7%	10,7%	11,3%
2013/14	14,3%	4,0%	8,3%	15,0%	10,3%	11,0%

Tabelle 15: Vergleich SchülerInnen die mind. 2 Mal in den letzten paar Monaten Bullying-Täter/Opfer waren

7 Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Arbeit untersucht die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der nationalen Anti-Bullying-Strategien Österreichs und Finnlands. Diese vergleichende Analyse schließt an eine theoretische Annäherung an das Phänomen Bullying an, in der einerseits der aktuelle Forschungsstand zum Thema Bullying nachgezeichnet und andererseits Bullying aus bildungswissenschaftlicher Perspektive beleuchtet wird. Darüber hinaus liegt ein zentrales Anliegen dieser Arbeit darin, aufzuzeigen, inwiefern Bullying als eine kinderrechteverletzende Praxis aufgefasst werden muss.

Für den Vergleich der Anti-Bullying-Strategien wurden Dokumente und Publikationen, die in Zusammenhang mit den beiden Strategien erschienen sind, einer hermeneutischen Analyse unterzogen. Die Analyse orientiert sich dabei an Fragen und Kriterien, die in der theoretischen Auseinandersetzung gewonnen wurden und gliedert sich in die zentralen Kategorien theoretische Fundierung, Ziele, Maßnahmen und Wirksamkeit der ausgewählten Strategien.

Die Analyse kommt zu dem Ergebnis, dass die Gemeinsamkeiten der nationalen Strategien vorrangig in ihrer Konzeption als Mehr-Ebenen-Programm, in Ähnlichkeiten einzelner Maßnahmen und der Überantwortung der Durchführung dieser Maßnahmen an die Lehrpersonen liegen. Maßgebliche Unterschiede zeigen sich in der theoretischen Modellierung von Bullying, der empirischen Fundierung der Strategien, der Zielsetzung sowie deren Vereinbarkeit mit den gewählten Maßnahmen und der Evaluation der Strategien. Basierend auf der theoretischen Auseinandersetzung mit Bullying zeichnet sich im Rahmen des Vergleichs ab, dass die finnische Strategie besser mit dem Phänomen Bullying umgeht und die gesetzten Ziele eher erreichen kann, als die österreichische Strategie. Beispielsweise kann die österreichische Strategie aufgrund ihrer Konzeption und Umsetzung den selbst auferlegten Anspruch, primärpräventiv wirksam zu sein, nicht erfüllen.

Die vorliegende Arbeit legt allerdings auch nahe, dass durch einen bildungswissenschaftlichen Zugang zu diesem Thema andere Maßnahmen für den Umgang mit Bullying angezeigt wären. Ein Ansatzpunkt wäre, Bullying stärker als Normverstoß zu Etablieren und sich die soziale Funktion von Scham und Schuld zu Nutze zu machen, um Bullying entgegenzuwirken. Hier eröffnen sich Möglichkeiten für weiterführende Forschungsarbeiten.

8 Abstract (English)

This thesis investigates similarities and differences of the Austrian and Finnish national antibullying strategies.

The comparative analysis of the strategies is based on a theoretical examination of bullying, which presents the current state of research and tries to connect bullying with concepts from educational sciences and educational philosophy. Furthermore, it was a central objective to highlight that bullying needs to be understood as a practice that infringes upon children's rights.

In order to compare the antibullying strategies, documents and publications published in connection with the strategies are analysed hermeneutically. The analysis is based on questions and criteria developed in the theoretical part of this thesis and is structured in line with the main categories: theoretical foundations, aims, actions and effectiveness of the strategies.

Main findings of the comparative analysis are that both strategies draw on multiple levels, that there are similarities regarding several actions and that teachers are assigned to conduct the actions. Essential differences can be found in respect of the theoretical shaping of bullying, the empirical foundations of the strategies, the overall aims, the consistency of aims and actions as well as the evaluation of the strategies. Based on the theoretical framework, the Finnish strategy is handling bullying in a better way than the Austrian strategy and the Finnish strategy seems to be more likely to accomplish its aims.

Finally, this thesis pleads for strengthening an educational perspective on the phenomenon of bullying, which would lead to other ways of dealing with it. At this point, further research could start.

9 Curriculum Vitae

Bildungsweg

- 1997-2001 Volksschule Wien-Gumpendorf, Wien
- 2001-2010 AHS, Evangelisches Gymnasium und Werkschulheim, Wien
(Abschluss Matura & Lehrabschlussprüfung Tischler)
- 2011-2014 Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien
BA-Arbeit I: „Die Sprechmelodie und deren Einfluss auf die LehrerIn – SchülerIn – Kommunikation“ Univ.-Prof. Mag. Dr. Henning Schluß und May Jehle, BA MA;
BA-Arbeit II: „Kann der Online-Auftritt von Schulen Hinweise auf deren Wissenskulturen liefern?“ Univ.-Prof. Mag. Dr. Ines Maria Breinbauer)
- Seit 2014 Masterstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien
Schwerpunkt: Bildung, Medien und gesellschaftliche Transformation
- 2014-2015 Erasmusaufenthalt an der Universität Jyväskylä, Finnland

Beruflicher Werdegang & weitere Studienfächer

- 2009 Praktikum Institut für Waldwachstumsforschung (BOKU Wien)
- seit 2010 Buchhaltungstätigkeiten Tischlerei Nebenführ, Innenausbau & Liftausstattung
- 2010-2011 Kulturtechnik und Wasserwirtschaft (BOKU Wien) und Kunstgeschichte (Universität Wien)
- 2011-2014 Fennistik (Universität Wien)
- 2011-2014 Jährlicher Ferialjob Skilehrerin, Skischule Arlberg & Begleitlehrerin HTL Ottakring
- 2012 Praktikum Kinderuni Wien
- seit 2014 Redakteurin beim *journal für lehrerInnenbildung*

Studienassistentenz und Tutorium

- WS 2013 - WS 2016 Tutorien am Institut für Bildungswissenschaft und am Zentrum für LehrerInnenbildung, Universität Wien
- SS 2014 Studienassistentin bei Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittmesser (ZLB, Universität Wien)

Danksagung

Ein besonderer Dank gilt Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Ines Maria Breinbauer für die Betreuung dieser Masterarbeit. Neben organisatorischen Aspekten, wie der guten Erreichbarkeit für etwaige Fragen oder der wiederholten Motivation zur Fertigstellung, möchte ich mich vor allem für die fachliche Unterstützung, die konstruktiven Anregungen und kritischen Kommentare bedanken, die zum Gelingen der Arbeit beigetragen haben.

Ein großes Dankeschön auch an David Unterhuber MA für die Bereitschaft die vorliegende Arbeit Korrektur zu lesen sowie die anregenden Gespräche in den vergangenen Monaten.

Special thanks also to Dr. David M. Hoffman from the Finnish Institute for Educational Research (FIER) at the University of Jyväskylä for giving me the possibility of an internship at the FIER, for his support and advice during the initial phase of my master's thesis.

Meinen Freunden sowie meinen StudienkollegInnen in Finnland wie in Österreich danke ich für ihr Interesse an meinem Thema und die spannenden Diskussionen die sich daraus ergeben haben. Lena Stolz danke ich besonders für die gemeinsamen Schreibtage an denen wir uns gegenseitig beim Fortkommen unserer Abschlussarbeiten unterstützen konnten.

Ein ganz herzlicher Dank gilt meiner Familie und insbesondere meiner Mutter, Heike Werner, die mich in jeder erdenklichen Weise auf meinem Weg unterstützt haben.

Schließlich möchte ich mich bei Olli Paljakka für unser gemeinsames unvergessliches Jahr in Finnland bedanken, das den Anstoß für dieses Thema geliefert hat und dafür, dass er mir in jeder Lebens- und Gemütslage zu Seite steht.