

Petra Gründl

Motiv und Möglichkeit

Summary: Mobbing in der Schule braucht gewisse Bedingungen, um entstehen zu können – individuelle Motive und zugleich einen Mobbing-förderlichen sozialen Kontext. Mobbing beginnt mit aggressivem Verhalten, das gegen ein Kind oder eine Jugendliche/einen Jugendlichen aus der Klassengemeinschaft gerichtet ist und von einigen anderen positiv bewertet wird. Mit dieser positiven Bewertung geht soziale Anerkennung einher. Um mehr davon zu bekommen, wird aggressives Verhalten intentional eingesetzt und eine Dynamik in Gang gesetzt, die auf alle Kinder/Jugendlichen einer Klassengemeinschaft wirkt und von vielen von ihnen verstärkt wird. Aggressives Verhalten wird belohnt und als Mittel zum Zweck der Verbesserung des eigenen sozialen Status anerkannt.

Einzelne tragen auf unterschiedliche Weise in verschiedenen Rollen zum Mobbing-geschehen bei. Es ist unmöglich, sich diesem Prozess zu entziehen. Psychologische und gruppendynamische Phänomene wirken verstärkend ein, dissoziale Normen und Werte etablieren sich.

Mobbing hat Auswirkungen auf alle am Prozess Beteiligten, besonders aber auf das Opfer. Evidenzbasierte Prävention und Intervention sind von entscheidender Bedeutung. Lehrerinnen und Lehrer können durch ihr Engagement und kompetentes Handeln einen merkbar positiven Unterschied machen.

Einleitung

Mobbing ist kein Streit, kein Konflikt, nicht Teil von Dominanzritualen, nicht Antipathie oder Feindschaft. Mobbing ist auch kein individuelles Fehlverhalten oder vorübergehendes Problem, über das man hinwegsehen kann. Mobbing ist Gewalt, Mobbing ist systemisches Handeln, das von der Klassengemeinschaft getragen wird und mitunter deutliche Spuren bei allen Beteiligten hinterlässt.

Mobbing ist ein komplexes soziales Geschehen, das die gesamte Klassengemeinschaft betrifft und viele Fragen aufwirft. Warum mobben Kinder? Welches Motiv steht dahinter? Wie tragen Einzelne zu Mobbing bei? Und warum setzen sich Kinder nicht häufiger für das Opfer ein? Warum schließen sie sich lieber dem Mobbing an oder belohnen die Täterinnen und Täter für deren Verhalten? Um adäquate Präventions- und Interventionsmaßnahmen setzen zu können, ist ein grundlegendes Verständnis von Mobbing und der hinter diesem Phänomen stehenden Dynamik wesentlich.

Takeaways

- Mobbing in der Schule ist mehr als eine Reihe aggressiver Interaktionen zwischen zwei oder einer kleinen Gruppe von Kindern/Jugendlichen.

- Täterinnen und Täter wollen Anerkennung und Einfluss von der Klassengemeinschaft und gewinnen sie durch aggressives Verhalten gegen das Opfer.
- Mobbing ist Gewalt, die in der Klassengemeinschaft entsteht und von ihr getragen wird.
- Mobbing ist ein Gruppenprozess. Fast alle Kinder einer Klassengemeinschaft tragen mehr oder weniger bewusst zu Mobbing bei.
- Es ist unmöglich, sich dem Mobbinggeschehen zu entziehen.
- Viele Täterinnen und Täter verfügen über eine ausgeprägte soziale Intelligenz.
- Mobbing zeigt bei allen Kindern einer Klassengemeinschaft Wirkung und hat aufgrund seiner ständigen Präsenz besonders destruktive Kraft.

Motiv und Möglichkeit

*„Es bedarf also zugleich Motive und Möglichkeiten.
Gewalt als Option wird oftmals erst in entsprechenden Kontexten kreiert.“*

Gudehus/Christ (2013)

Diese beiden Sätze waren für mein Verständnis von Mobbing wesentlich. Und so stelle ich sie an den Beginn dieses Artikels, in dem Wunsch, dass die darin enthaltenen Begriffe und die sie verbindenden Wörter dazu beitragen, Ihr Verständnis von Mobbing zu vertiefen und seine Komplexität besser zu erfassen.

Das Motiv

Warum mobben Kinder und Jugendliche? Weil sie es wollen? Weil sie es können? Weil ihnen fad ist? Weil es Spaß macht?

Am Anfang von Mobbing in der Schule steht aggressives Verhalten eines Kindes gegen ein anderes. Dieses Verhalten kann verschieden motiviert sein. Es kann gesetzt werden, um sich abzureagieren, Stress abzubauen, einen Streit zu beginnen oder zu beenden, zu diskriminieren, die Konkurrenz hinter sich zu lassen, Spaß zu haben, sich einen Vorteil zu verschaffen, auf sich aufmerksam zu machen usw.

Wenn nun einzelne aus der Klassengemeinschaft auf dieses, gegen ein anderes Kind gerichtete, aggressive Verhalten positiv reagieren, übertragen sie soziale Anerkennung. Mit dieser sind die Aufwertung der sozialen Position und größere Einflussmöglichkeit sowie ein verbesserter Zugang zu Ressourcen innerhalb der Klassengemeinschaft verbunden (vgl. Wolke 2017). Mehr davon zu bekommen, wird zum handlungsleitenden Motiv, und aggressives Verhalten in weiterer Folge als strategisches Verhalten verstanden und instrumentalisiert, um dieses Ziel innerhalb der Klassengemeinschaft zu verwirklichen (vgl. Drengk, 2020). Bleibt diese Strategie erfolgreich und weitestgehend ohne Gegenwehr, verfestigt sich das Handlungsmuster: Aggressives Verhalten wird wiederholt und systematisch gegen ein spezielles Kind aus der Klassengemeinschaft eingesetzt.

Aggressives Verhalten kann auf vielfältige Weise seinen Ausdruck finden. Es kann mehr oder weniger deutlich wahrnehmbar, direkt oder indirekt sein. In direkter Form kann es in körperlichen Handlungen, verbalen Handlungen, Drohungen, Erpressung, Zerstörung von Eigentum, beleidigenden Gesten und Ähnlichem sichtbar werden. In seiner indirekten Form meidet es eine direkte Konfrontation und kann sich in unterschwelligen Handlungen, non-verbalen Handlungen, Gerüchten, Ausschluss und dergleichen zeigen (vgl. Alsaker, 2017). Die indirekte Form setzt ein gewisses Maß an emotionalen und kognitiven Fähigkeiten voraus (Theory of Mind) und ist ausgereift erst ab einem gewissen Alter möglich(er).

Das angesprochene Verhalten umfasst zu den hier genannten Aktivitäten auch Unterlassungen, also ein gewisses „Nicht-Handeln“, z.B. Informationen verheimlichen, das Gegenüber ignorieren, Antworten oder Reaktionen vorenthalten und anderes. Viele der genannten direkten und indirekten Verhaltensformen werden auch online gezeigt.

Wie oben angesprochen, steht hinter dem proaktiv aggressiven Verhalten ein Motiv. Dieses Motiv, der Wunsch nach Anerkennung, und das entsprechende Verhalten dieses Ziel zu erlangen, reichen allein jedoch nicht aus, um Mobbing entstehen zu lassen. „Es bedarf einer Konstellation, in der Gewalt als eine mögliche also auch durchführbare Option gesehen wird.“ (Gudehus/Christ, 2013, S. 7). Der soziale Kontext ist demnach zugleich entscheidend. Mobbing ist, wie Hayer, Petermann und Scheithauer formulieren, ein Spezialfall aggressiven Verhaltens, bei dem der soziale Kontext eine bedeutende Rolle spielt (vgl. Hayer, Petermann, Scheithauer, 2003). Der soziale Kontext, die Umgebungsbedingungen, müssen Mobbing „erlauben“ (vgl. Gudehus/Christ, 2013).

Doch wie sehen diese Bedingungen aus? Wie und wann wird aus individuell motiviertem, aggressiven Verhalten Mobbing? Wodurch werden die Weichen in Richtung Mobbing gestellt? Wer oder was macht Mobbing möglich?

Die Möglichkeit

Sobald aggressives Verhalten, das gegen ein anderes Kind gerichtet ist, zumindest bei einem Teil der Klassengemeinschaft positive Resonanz hervorruft, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass dieses Verhalten von nun an bewusst eingesetzt wird. Es wird als geeignetes Mittel erkannt, Aufwertung zu erfahren, zu Macht, Ressourcen und Anerkennung innerhalb der Klassengemeinschaft zu gelangen, und damit verbunden zu einer Verbesserung der eigenen Position.

An diesem Punkt werden die Weichen in Richtung Mobbing gestellt und wird ein Prozess von ganz besonderer Dynamik ins Rollen gebracht. Denn in der Regel führt proaktiv aggressives Verhalten gegen ein anderes Kind bei einem Großteil der Klassengemeinschaft zu Ablehnung. Ein Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und sozialer Ablehnung als Peerreaktion ist empirisch belegt (vgl. Schäfer/von Salisch, 2013). Und doch wird dieses Verhalten bei Mobbing, und das ist an diesem Prozess mitunter außergewöhnlich, belohnt und folglich auch gefördert. Von immer mehr Kindern aus der Klassengemeinschaft wird einem Kind, oder einer kleinen Gruppe von Kindern, erlaubt, Aggression einzusetzen, Macht zu demonstrieren, ja, Macht sogar für seine bzw. ihre Zwecke zu missbrauchen, und damit seine bzw. ihre soziale Stellung aufzuwerten und/oder zu erhalten (vgl. Schäfer/Stoiber, 2013; Smith, 1994).

Erklärungen hierfür sind auf mehreren Ebenen zu finden. Aus den verschiedenen, miteinander in Wechselwirkung stehenden schulischen (System, Struktur, Verwaltung, Vorgaben, Personen, Klima, Gebäude, Schulpolitik, Schulklima usw.) und außerschulischen (Familie, Nachbarschaft, Gesellschaft, Medien usw.) Faktoren, die Mobbing mit-ermöglichen und das Entstehen von Mobbing wahrscheinlich(er) machen, wird der Fokus in diesem Beitrag auf die Ebenen des Individuums und der Klassengemeinschaft gelegt.

Das Individuum

Ging man früher davon aus, dass Kinder, die andere mobben, in Bezug auf ihre sozialen Fertigkeiten defizitär sind, also einen Mangel sowohl an emotionalen und sozialen Kompe-

tenzen als auch an Empathie aufweisen und soziale Normen weniger entwickelt sind, so verdeutlichen Studienbefunde seit geraumer Zeit, dass diese Kinder über eine „ausgeprägte soziale Intelligenz“ (Scheithauer/Hayer/Bull, 2007, S. 144) verfügen. Sie können Gedanken und auch Gefühle anderer sowie mögliche Konsequenzen antizipieren und sich entsprechend strategisch, sprich proaktiv, verhalten. Das heißt, sie können Verhaltensweisen so einsetzen, dass diese der Erreichung ihrer persönlichen Ziele dienlich sind. Sie können andere manipulieren und täuschen, für ihre Interessen gewinnen und auf ihre Seite ziehen (vgl. Schäfer, 2012).

Dies gelingt ihnen mitunter auch, weil sie gute Erklärungen für ihr Verhalten haben. Diese Fertigkeiten, die man im Grunde einer Führungspersönlichkeit zuspricht, können „sowohl mit prosozialem als auch dissozialem Verhalten assoziiert sein“ (Scheithauer/Hayer/Bull, 2007, S. 146). Kinder, die mobben, haben jedoch im Verlauf ihrer Sozialisation aus Erfahrung gelernt, dass sie mit dissozialem Verhalten an ihr Ziel gelangen.

Die Klassengemeinschaft und ihre Mitglieder

Eine weitere Erklärung kann auf Ebene der Klassengemeinschaft gefunden werden. Eine Klassengemeinschaft ist als (Zwangs-)Gemeinschaft zu verstehen. Die Kinder gehören ihr mehr oder weniger unfreiwillig an und können nicht so einfach aus ihr weggehen. Diese (Zwangs-)Gemeinschaft ist zudem in ein hierarchisches Gefüge, die Schule, eingebettet und stellt für die Entstehung von Mobbing dementsprechend „optimale Voraussetzungen dar, weil ein Ausweichen nahezu unmöglich ist“ (Schäfer/Stoiber 2013, S. 198). Man kann dieser Gemeinschaft nicht wirklich entkommen. Die Klassenmitglieder sind in ihren Beziehungen zueinander voneinander abhängig. Jedes Kind muss in Beziehung zu den anderen, die es sich nicht ausgesucht hat, seinen Platz finden, an dem es sich wohl oder zumindest sicher fühlt.

Wenn sich nun ein Kind aus der Klassengemeinschaft aggressiv verhält und von einigen anderen Anerkennung für sein Verhalten bekommt, wird eine Dynamik in Gang gesetzt. Das sich aggressiv verhaltende Kind betritt in gewissem Sinn eine Bühne, nimmt die Rolle der Täterin/des Täters ein und teilt der Zielperson seines aggressiven Verhaltens die Rolle des Opfers zu. Der Rest der Klassengemeinschaft wird zum Publikum und zu Mitwirkenden zugleich, und muss in irgendeiner Form auf die gezeigten Darbietungen reagieren und sich in Relation zu den Protagonistinnen und Protagonisten auf der Bühne positionieren.

Die Kinder, die das Geschehen befürworten, die sogenannten „Pro-Bullies“, übernehmen die Rollen der Assistentinnen und Assistenten oder die Rollen der Verstärkerinnen und Verstärker. Die, die das Geschehen sichtbar missbilligen oder sich dazu nicht äußern wollen oder können, die „Anti-Bullies“, besetzen die Rollen der Verteidigerinnen und Verteidiger oder die Rollen der Außenstehenden (vgl. Salmivalli et al., 1996). Alle, bis auf ein Kind, dürfen ihre Rolle selbstbestimmt wählen. Dieses eine Kind bekommt die Rolle des Opfers zugeschrieben (vgl. Letsch, 2024). Diese Zuschreibung verfestigt sich mit fortlaufendem Prozess gleich wie die Möglichkeit, diese Rolle abzustreifen, schwindet.

Es ist also für alle bis auf ein Kind möglich, eine der zur Verfügung stehenden Rollen einzunehmen. Es ist auch möglich, die Rollen im Verlauf der „Vorführung“ zu wechseln oder, je nach Situation, eine zweite Rolle zu verkörpern. Was aber so gut wie nicht möglich ist, ist, sich dem Geschehen zu entziehen. Studien bestätigen, dass knapp neun von zehn Kindern einer Klassengemeinschaft eine klare Rolle im Mobbingprozess zugeordnet werden kann. Ein Drittel der Kinder einer Klassengemeinschaft übernimmt die Rollen der „Pro-Bullies“,

der Rest der Kinder die der „Anti-Bullies“.¹ Diese prozentuelle Aufteilung für sich betrachtet, könnte den Schluss zulassen, dass das Entstehen von Mobbing in einer Klassengemeinschaft unwahrscheinlich ist bzw. stellt die Frage, warum so viele Kinder von Mobbing und Cybermobbing betroffen sind, obwohl mehr als die Hälfte der Klassengemeinschaft gegen Mobbing ist.²

Die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen haben eine ablehnende Haltung gegen Mobbing (vgl. *Whitney/Smith*, 1993). Es stört sie, wenn andere gemobbt werden (vgl. *Hymel/Rocke-Henderson/Bonnano*, 2005). Über 50 % sagen auch, dass sie helfen würden, wenn sie sehen, dass jemand gemobbt wird (vgl. *Whitney/Smith*, 1993). Und doch wird der Schritt zur aktiven Positionierung gegen Mobbing nur von sehr wenigen Kindern gesetzt. Er wird durch psychologische und gruppendynamische Phänomene und Prozesse erschwert oder verhindert: Beispielsweise durch Verantwortungsdiffusion (Verringerung der eigenen Neigung einzuschreiten, wenn andere da sind, die ebenfalls einschreiten könnten), durch pluralistische Ignoranz (Heranziehen des Verhaltens anderer als Informationsquelle (der Situation angemessen/nicht angemessen) für das eigene Handeln), durch sozialen Einfluss (Veränderung des eigenen Verhalten sowie eigener Meinungen und Einstellungen durch den Einfluss anderer über Mechanismen von Belohnung und Bestrafung) und andere mehr.

Die Gruppendynamik bei Mobbing wird zudem von der von *Lewin* folgendermaßen formulierte Erkenntnis beeinflusst. „Das soziale Klima, in dem ein Kind lebt, ist für das Kind ebenso wichtig wie die Luft, die es atmet. [...] Kein Wunder, daß die Gruppe, von der die Person ein Teil ist, [...] zu einem sehr hohen Grade ihr Verhalten und ihren Charakter bestimmen“ (*Lewin*, 1953, S.125). Kinder stehen in ihrer Peer-Group, in ihrer Klassengemeinschaft, im Spannungsfeld zwischen sozialer Anpassung und individueller Entwicklung und haben ein starkes Bedürfnis nach Zugehörigkeit. Ihr Verhalten wird folglich auch von Angst oder Sorge vor einem möglichen Ausschluss aus dieser für sie so wesentlichen Gemeinschaft dominiert (vgl. *Schäfer/Herpell*, 2010, S. 132).

So ist es im Grunde verständlich, dass diejenigen, die anfangs noch mutig gegen Mobbing aufgestanden sind, im Verlauf von Mobbing ihre Rolle als Verteidigerin oder Verteidiger zurücklegen und überhaupt mindestens ein Drittel aus der Klassengemeinschaft lieber zu- oder auch wegschauen und passiv bleiben. Damit verstärken sie, und das ist seit geraumer Zeit durch die Aggressionsforschung bestätigt, unbewusst aggressives Verhalten. „Alles, was die Täter nicht daran hindert weiterzumachen, signalisiert ihnen, dass ihre Aggressionen geduldet beziehungsweise akzeptiert werden.“ (*Schäfer/Herpell*, 2010, S. 124) Mit dieser zunehmenden Akzeptanz gewinnen die Täterinnen und Täter immer mehr Macht, die innerhalb der Klassengemeinschaft bestehenden sozialen Normen und Werte zu verändern und Gewalt generell, und besonders gegen das Opfer als erlaubt zu etablieren.

Abschluss

„Bis heute habe ich einen wiederkehrenden Traum: Ich gehe auf die Bühne, setze mich ans Klavier und habe alles vergessen. ‚Ich hab’s gleich‘, rufe ich ins Publikum und klimpere auf den Tasten, ‚gleich hab ich’s!‘ In Zeitlupe verlassen die Menschen den Saal, ich sehe ihre angewiderten Blicke. Erst wenn alle weg sind, fällt mir alles wieder ein.“
(*Plaschg* zit. in *Proedl*, 2024, S. 73)

Wie bereits gezeigt wurde, setzt Mobbing (informelle) Lernprozesse in Gang. Durch das ständige Wechselspiel zwischen moralischen Gedanken, Emotionen, Handlungen und deren

sozialer Akzeptanz kommt es zu einer Veränderung des Verhaltens, des Denkens und des Fühlens (vgl. *Bandura*, 2001). Das gilt für Opfer von Mobbing in besonderem Maße.

Mobbing ist ein ernstzunehmendes Problem. Doch es gibt erprobte, aus Forschungsergebnissen abgeleitete Methoden der Prävention und Intervention, die erfolgreich eingesetzt werden können, wenngleich deren Beschreibung einer anderen Gelegenheit vorbehalten bleiben müssen.

Und so möchte ich abschließend mit dem Titel einer Studie von *Burger, Strohmeier* und *Kollerová* Mut machen: Teachers can make a difference! (vgl. *Burger/Strohmeier/Kollerová*, 2022).

ANMERKUNGEN

- 1 Etwa ein Drittel bezogen auf die Gesamtheit haben die Rolle der Außenstehenden: eine Gruppe, die in sich heterogen und daher schwer zu fassen und schwer zu verstehen ist. Sie wird intensiv beforcht.
- 2 Laut HBSC-Studie 2022 waren in Österreich nach eigenen Angaben zwischen 3 % und 12 % der Mädchen und zwischen 4 % und 13 % der Burschen von wiederholten Mobbing-Übergriffen in der Schule betroffen. In der 5. Schulstufe gab es die höchsten Fallzahlen. Der Prozentsatz bei Cybermobbing liegt etwas höher, bei etwa 8-13 % (vgl. *Felder-Puig/Teutsch/Winter*, 2023).

LITERATUR

- Alsaker, Françoise (2017). Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule. 2. unveränderte Auflage. Hogrefe Verlag Bern.
- Bandura, Albert (2001). The changing face of psychology at the dawning of a globalization era. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 42(1), 12–24. <https://doi.org/10.1037/h0086876> (Dezember 2024).
- Burger, Christoph & Strohmeier, Dagmar & Kollerová, Lenka. (2022). Teachers Can Make a Difference in Bullying: Effects of Teacher Interventions on Students' Adoption of Bully, Victim, Bully-Victim or Defender Roles across Time. *Journal of Youth and Adolescence*. 51. 1–16. 10.1007/s10964-022-01674-6.
- Drengk, C. (2020). Prävention von Bullying durch Lehrkraftverhalten und Unterrichtsgestaltung. Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 9. Retrieved from <https://www.uni-potsdam.de/de/inklusion/zeif/fachportal.html> (Dezember 2024).
- Felder-Puig, Rosemarie; Teutsch, Friedrich; Winkler, Roman: Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2021/22. Wien: BMSGPK, 2023.
- Gudehus, Christian; Christ, Michaela [Hrsg.] (2013). Gewalt. Ein interdisziplinäres Handbuch. Springer Verlag GmbH Deutschland.
- Hayer, Tobias; Petermann, Franz; Scheithauer, Herbert (2003): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie (Klinische Kinderpsychologie, 8).
- Hymel, Shelley., Locke-Henderson, Natalie, & Bonanno, Rina A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. *Journal of the Social Sciences*, 8(1), 1–11.
- Letsch, Hannes (2024): Mobbing tut mir leid. Mitbekommen, miterlebt, mitgelitten. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/33592/1/Letsch_Hannes.pdf (Dezember 2024).
- Lewin, K. (1953). Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim: Christian-Verlag.
- Olweus, Dan. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual review of clinical psychology*. 9. 10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516.
- Proedl, Gabriel (21. November 2024): „Richtig gute Leute“. DIE ZEIT. Österreich-Ausgabe. 79. Jahrgang C 7461 C, N° 49. Zeitverlag Gerd Bucherius GmbH & Co.KG Hamburg.

- Salmivalli, Christina; Lagerspetz, Kirsti; Björkqvist, Kaj; Östermann, Karin; Kaukiainen, Ari (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Schäfer, Mechthild; Herpell, Gabriela (2010). *Du Opfer!*. 1. Auflage 2010. Rowohlt Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg.
- Schafer, Mechthild (2012). Mobbing. In W. Schneider, U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Auflage; S. 691-704). Weinheim: Beltz.
- Schäfer, Mechthild; Stoiber, Manuel. (2013). „Gewalt ist keine Lösung, aber eine coole Alternative?“ – Was Täter bei Bullying so erfolgreich macht. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*. 62. 197–213. 10.13109/prkk.2013.62.3.197.
- Schäfer, Mechthild; von Salisch, Maria (2013). Das Individuum und die Peers – eine strukturelle Perspektive. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62(3), 171–178.
- Scheithauer, Herbert; Hayer, Tobias; Bull, Heike. (2007). Gewalt an Schulen am Beispiel von Bullying. *Zeitschrift Für Sozialpsychologie - Z SOZPSYCHOL*. 38. 141-152. 10.1024/0044-3514.38.3.141. Smith, P. K.; S. Sharp (Hrsg.) (1994), *School Bullying. Insights and Perspectives*, London, Routledge.
- Whitney Irene, Smith Peter K., 'A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle schools', *Educational Research* 35, pp 3–25, 1993.
- Wolke, Dieter., & Lereya, Suzet Tanja (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*. DOI: 10.1136/archdischild-2014-306667

ZUR AUTORIN

Petra GRÜNDL studierte Soziologie an der Karl-Franzens-Universität Graz (Österreich), ist Mediatorin, Konflikt- und Mobbingberaterin. Seit knapp 15 Jahren arbeitet sie in der Kinder- und Jugendanwaltschaft Steiermark (Österreich) und ist dort als Koordinatorin der Fachstelle Mobbing tätig. Die Fachstelle beschäftigt sich mit Fragen zu Mobbing im Kinder- und Jugendalter, informiert und sensibilisiert Öffentlichkeit und Expertinnen und Experten und betreut Netzwerke zum Thema Mobbing.