



Beate Schuster

Führung im Klassenzimmer

Disziplinschwierigkeiten und
sozialen Störungen vorbeugen und
effektiv begegnen – ein Leitfaden für
Miteinander im Unterricht

Führung im Klassenzimmer

Beate Schuster

Führung im Klassenzimmer

Disziplinschwierigkeiten und sozialen Störungen
vorbeugen und effektiv begegnen – ein Leitfaden
für Miteinander im Unterricht

Beate Schuster
Department Psychologie – Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie
Ludwig-Maximilians-Universität München
München, Deutschland

ISBN 978-3-642-37673-3
DOI 10.1007/978-3-642-37674-0

ISBN 978-3-642-37674-0 (eBook)

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

Springer VS

© Springer-Verlag Berlin Heidelberg 2013

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

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Planung und Lektorat: Marion Krämer, Imme Techentin

Redaktion: Thomas Reichert, Grevenbroich

Einbandabbildung: Shutterstock 54289693

Einbandentwurf: eStudio Calamar

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier.

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media
www.springer-vs.de

Inhalt

1	Einleitung – Eine effektive Lernumgebung herstellen: Zentrale Probleme im Klassenzimmer	1
2	Die Bedeutung des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit: Modethema oder ernst zu nehmendes Motiv?	5
	2.1 Die Konsequenzen von Mobbing und sozialem Ausschluss	6
	2.2 Zusammenfassung des bisher Dargestellten und praxisrelevante Implikationen	14
	2.3 Definitionskriterien	15
	2.4 Ausarbeitung der praxisrelevanten Implikationen	24
	2.5 Fazit	28
3	Die Bedeutung der Lehrkraft: Unbewusste Beiträge und unmittelbar verfügbare Handlungsoptionen	29
	3.1 Verhalten der Lehrkräfte und Folgen für die Schüler	29
	3.2 Mechanismen, die Schüler unterstützen	31
	3.3 Machtgefälle unter den Schülern und Schülerinnen	35
	3.4 Zusammenfassung und praxisrelevante Implikationen	37
	3.5 Ausarbeitung der praxisrelevanten Implikationen	38
	3.6 Fazit	41
4	Intervention bei Disziplinschwierigkeiten und sozialen Übergriffen: Nutzung klinisch-psychologischer Überlegungen zur Veränderung von Verhalten	43
	4.1 Versteckte Verstärkeranalyse	44
	4.2 Lob ist wirksamer als Strafe – das erwünschte Verhalten aufzeigen	47
	4.3 Prinzip der geringsten Intervention	50
	4.4 Verhalten, nicht Person bestrafen	51
	4.5 Berücksichtigung von stellvertretender Verstärkung: Gezielte Konsequenzen statt Fehlverhalten „löschen“	53
	4.6 Die Berücksichtigung einer potenziellen Unterminierung intrinsischer Motivation: Spontane Verstärkungen einsetzen	54
	4.7 Wie also konkret sanktionieren?	58
	4.8 Zwischenzusammenfassung und praxisrelevante Implikationen	63
	4.9 Kounins Prinzipien des „Classroom Management“	63

4.10	Disziplinprobleme und Mobbing	65
4.11	Zusammenfassung und praxisrelevante Implikationen	67
4.12	Ausarbeitung der praxisrelevanten Implikationen	68
4.13	Fazit	70

5 **Professionelle Gesprächsführung und Feedback-Kultur: Beziehungsgestaltung und Umsetzung im Konflikt-, Beratungs- und Rückmeldegespräch** 71

5.1	Carl Rogers und die klientenzentrierte Gesprächstherapie	71
5.2	Weitere Regeln für Feedback-Gespräche	79
5.3	Über klassische Regeln zur Gesprächsführung beziehungsweise zum Feedback hinausgehende Überlegungen: Die Gestaltung des Settings	83
5.4	Zusammenfassung und praxisrelevante Implikationen	85
5.5	Ausarbeitung der praxisrelevanten Implikationen	86
5.6	Fazit	87

6 **Die Bedeutung situationaler Faktoren und der Gestaltung der Umgebung: Einsichten aus der sozialpsychologischen Forschung** 89

6.1	Die Gestaltung der Sitzordnung und die Folgen	89
6.2	Zur Gruppenbildung unter Schülern – Konkurrenz und Zusammenhalt	95
6.3	Weitere sozialpsychologische Faktoren, die zur Abwertung führen	97
6.4	Die Gestaltung der Umwelt: Klassenzimmer und Pausen	102
6.5	Die Rolle der Mitschüler und Mitschülerinnen: Werteerziehung, pluralistische Ignoranz und Verantwortlichkeitsdiffusion	105
6.6	Zusammenfassung und praxisrelevante Implikationen	108
6.7	Ausarbeitung der praxisrelevanten Implikationen	108
6.8	Fazit	117

7 **Die Bedeutung der Familie sowie der Person des Opfers: Was ist von „Opfermerkmalen“ zu halten? Eröffnen sie ergänzende Ansatzpunkte?** 119

7.1	„Täterkinder“ und ihre Familien	119
7.2	„Opferkinder“ und ihre Familien	120
7.3	Gibt es identifizierbare Opfermerkmale?	123
7.4	Zur therapeutischen Arbeit mit Kindern	130
7.5	Zusammenfassung und praktische Implikationen	133
7.6	Ausarbeitung der praxisrelevanten Implikationen	134
7.7	Fazit	135

8	Zusätzliche Vorschläge zur Verbesserung des Klassen- und Schulklimas: Anregungen aus der Praxis-Beobachtung	137
8.1	Beachtung von biologischen Bedürfnissen	137
8.2	Gestaltung der gemeinsamen Aktivitäten	141
8.3	Gestaltung des Kontakts zum Kind und/oder den Eltern	142
8.4	Gestaltung der Unterrichtssituation	144
8.5	Fazit	148
9	Bündeln der Überlegungen des <i>LMU</i> – Leitfaden für Miteinander im Unterricht: Zusammenfassende Auflistung der konkreten Einzeltipps .	149
9.1	Beziehungsangebot und Kommunikation	150
9.2	Die Komponente der Lenkung	152
9.3	Gestaltung durch Sensibilität für „No goes“	156
9.4	Fazit	157
10	Auswahl weiterführender Quellen und Hinweise zur Literatur	159
10.1	Allgemeine Hinweise	159
10.2	Hinweise zu Kap. 2: Die Bedeutung des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit: Modethema oder ernst zu nehmendes Motiv? .	160
10.3	Hinweise zu Kap. 3: Die Bedeutung der Lehrkraft: Unbewusste Beiträge und unmittelbar verfügbare Handlungsoptionen	163
10.4	Hinweise zu Kap. 4: Intervention bei Disziplinschwierigkeiten und sozialen Übergriffen: Nutzung klinisch-psychologischer Überlegungen zur Veränderung von Verhalten	165
10.5	Hinweise zu Kap. 5: Professionelle Gesprächsführung und Feedback-Kultur: Beziehungsgestaltung und Umsetzung im Konflikt-, Beratungs- und Rückmeldegespräch	166
10.6	Hinweise zu Kap. 6: Die Bedeutung situationaler Faktoren und der Gestaltung der Umgebung: Einsichten aus der sozialpsychologischen Forschung	167
10.7	Hinweise zu Kap. 7: Die Bedeutung der Familie sowie der Person des Opfers: Was ist von „Opfermerkmalen“ zu halten? Eröffnen sie ergänzende Ansatzpunkte?	169
10.8	Hinweise zu Kap. 8: Zusätzliche Vorschläge zur Verbesserung des Klassen- und Schulklimas: Anregungen aus der Praxis-Beobachtung	171
	Widmung	173
	Personen- und Sachverzeichnis	175

1

Einleitung – Eine effektive Lernumgebung herstellen: Zentrale Probleme im Klassenzimmer

Disziplinprobleme, unmotiviertes Lernverhalten und soziale Störungen werden von vielen Lehrkräften und Eltern als zentrales Hindernis für effektiven Unterricht sowie als große Herausforderung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beklagt. Beide Seiten fordern dann gerne von der jeweils anderen, die Kinder doch bitte „besser zu erziehen“, und sehen sich überfordert, die schulbezogenen Probleme allein zu schultern.

In diesem Buch möchte ich zeigen, dass Disziplinschwierigkeiten, soziale Störungen und Schulleistungsprobleme eng miteinander zusammenhängen und warum diese Phänomene ernst genommen werden sollten – und vor allem, was Sie tun können. Ich werde aktuelle Literatur zum „Classroom Management“ und zu „Mobbing/Bullying“ sowie zum Teil schon jahrzehntelang etabliertes Wissen der Psychologie nutzbar machen und konkrete, praxistaugliche Maßnahmen ableiten. Dabei liegt ein Schwerpunkt auf Ideen, die zunächst erst einmal als kaum wahrnehmbar und „klein“ erscheinen und die jede Lehrkraft selbst umsetzen kann, ohne große Programme bemühen zu müssen. Hierzu möchte ich sowohl ganz abstrakte Grundideen vorstellen, die über verschiedenste Situationen hinweg einen roten Faden oder Leitgedanken liefern, wie auch konkrete, praktische Tipps geben – für typische Alltagssituationen wie auch für Ihre (möglichen) Altraum szenarien.

Beginnen möchte ich mit der Beschreibung des Problems, dass einzelne Kinder in ihrer Klasse ihren Platz nicht finden und systematisch ausgegrenzt und schikaniert werden, und mit der Darstellung, welche Folgen dies hat (Kap. 2). Schon bei der Beschreibung der Dynamik und der Folgen werde ich erste Implikationen für die Praxis ableiten. Ich zeige exemplarisch auf, inwiefern Sie als Lehrkraft einen ganz besonders wirksamen Hebel zur Verfügung haben, über den Sie die Kontrolle haben. Und in Kapitel drei werde ich auf der Basis motivations- und sozialpsychologischer Einsichten ausarbeiten, durch welche häufig gut gemeinten Verhaltensweisen die Lehrkraft zur Dynamik beitragen kann beziehungsweise, im Umkehrschluss, wie verblüffend

einfach anmutende und sehr wirksame Möglichkeiten ihr selbst zur Verfügung stehen.

Ergänzt werden diese Überlegungen, indem ich in Kapitel vier zeige, wie klinisch-psychologische Ansätze zur Veränderung von Verhalten für den pädagogischen Kontext nutzbar gemacht werden können, um Disziplinstörungen in der Klasse ebenso beikommen zu können wie weiterem Fehlverhalten. Die Grundprinzipien der „Pädagogischen Verhaltensmodifikation“ und ihre Fallstricke bei den gängigen Umsetzungen in der Praxis werde ich sowohl abstrakt als auch an vielen konkreten Szenarien illustrieren, und zwar mit Beispielen für unterrichtsbezogenes wie auch soziales Fehlverhalten.

Während das vierte Kapitel stärker die sogenannte „Lenkungs“-Komponente auf der Grundlage verhaltenstherapeutischer Überlegungen betont, ergänzt Kapitel fünf die Überlegungen um die „Beziehungskomponente“ auf der Basis humanistischer Ansätze. Die in diesem Kapitel ausgearbeiteten Gedanken sind nicht nur für das Verhältnis relevant, das Sie zu Schülern und Schülerinnen aufbauen, und dafür, wie Sie die Schülerinnen und Schüler lenken, sondern geben auch praktische Hinweise zur professionellen Gesprächsführung mit schwierigen Kindern und Jugendlichen und deren Eltern. Ein besonderer Schwerpunkt wird dabei auf Rückmeldegespräche gelegt.

Die insbesondere im vierten und fünften Kapitel ausgeführten Ideen, die auf pädagogisch-psychologischer und klinisch-psychologischer Literatur basieren, werden in Kapitel sechs um Überlegungen ergänzt, die aus der klassischen Sozialpsychologie abgeleitet sind. Diese betont, dass man weniger an Personen ansetzen sollte und stärker an situationalen Faktoren. In diesem Kapitel werden Überlegungen dazu ausgearbeitet, wie man die Situation aktiv gestalten und eine für alle weniger anstrengende Umgebung herstellen kann. Manche der vorgestellten Maßnahmen müssen dabei nur einmal eingeführt werden und tragen „sich dann selbst“; manche der Maßnahmen müssen dagegen immer wieder neu bedacht werden.

Wie einleitend bereits angedeutet, wird häufig der Schwarze Peter für die Probleme zwischen Lehrkräften und Eltern hin- und hergeschoben. Während die ersten Kapitel gezeigt haben, dass – und vor allem: wie – Lehrkräfte die Situation zum Positiven beeinflussen können, betrachte ich in Kapitel sieben die empirische Befundlage zur Rolle der Familie. In diesem Kapitel wird unter anderem ausgeführt, dass kritische Lebensereignisse im familiären Umfeld auch schulische Probleme nach sich ziehen können und welche Rolle dem elterlichen Erziehungsstil zukommt. Das Kapitel schließt sich dem Fazit einer einschlägigen Studie mit dem vielsagenden Titel an: „Adults matter“. Das Kapitel differenziert dann die Einflussmöglichkeiten von Erwachsenen weiter aus und zeigt unter anderem, dass die relative Bedeutung von Eltern gegenüber Lehrkräften altersabhängig ist.

Der Schwarze Peter für soziale, motivationale und leistungsbezogene Schulprobleme wird nicht nur zwischen Eltern und Lehrkräften hin- und hergeschoben, sondern auch zwischen Erwachsenen und Kindern beziehungsweise Jugendlichen. Im zweiten Teil des siebten Kapitels untersuche ich deshalb, welche Rolle Eigenschaften und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler selbst spielen und inwiefern man bei ihnen ansetzen kann, um die Probleme einzudämmen.

Während die bislang dargestellten Überlegungen entweder aus der Forschung zu Classroom Management und Mobbing oder aus dem etablierten Kanon psychologischen Wissens abgeleitet sind, werden in Kapitel acht noch zusätzliche Vorschläge zur Verbesserung des Klassen- und Schulklimas vorgestellt, die ad hoc aus der Praxisbeobachtung heraus entwickelt wurden.

In Kapitel neun wird ein Fazit gezogen und noch einmal der „rote Faden“, das heißt: die zentralen handlungsleitenden Grundgedanken, sowie die einzelnen „rezeptartigen“ Tipps in kurzer Form zusammengefasst.

Das zehnte Kapitel schließlich gibt Informationen zu ausgewählten Quellen und weiterführender Literatur: Das vorliegende Buch basiert auf einem Vortrag, den ich insbesondere in Südtirol, Österreich und Bayern vielfach im Rahmen von Lehrerfortbildungen gehalten habe; bei solchen Fortbildungen geht es darum, wissenschaftliche Einsichten aus einer sehr praktischen Perspektive nutzbar zu machen. Die Darstellung der Studien und zentralen psychologischen Überlegungen in diesem Buch lehnt sich an den Vortragsstil an, weswegen weitestgehend auf „technische“ Einzelheiten zu den Originalarbeiten verzichtet wird. In diesem Kapitel werden deshalb, bezogen auf die ersten acht Kapitel, ausgewählte Quellen sowie hilfreiche weiterführende Literatur genannt und kurz kommentiert.

2

Die Bedeutung des Bedürfnisses nach Zugehörigkeit: Modethema oder ernst zu nehmendes Motiv?

Seit Jahren wird in der Öffentlichkeit immer wieder problematisiert, dass auch im Schulkontext Mobbing auftritt. Viele Erwachsene, auch Lehrkräfte, mögen dabei manchmal den Eindruck gewinnen, dass die Diskussion künstlich aufgebläht wird – schließlich kann sich nahezu jede und jeder daran erinnern, wie das Nachbarsmädchen, der Klassenkamerad, möglicherweise er selbst oder auch die eigenen Kinder zumindest kurzzeitig in dieser Rolle waren. Gerne wird dann auch darauf verwiesen, dass Kinder immer schon grausam sein konnten und dass diese „das untereinander ausmachen sollten“, da zu viel Einmischung von außen mehr schade als nütze.

In der Tat finden sich außerhalb der wissenschaftlichen Literatur sehr frühe Zeugnisse davon, dass das Phänomen des Ausgrenzens und Schikanierens schon „immer“, jedenfalls seit ziemlich langer Zeit, bei uns Menschen anzutreffen ist. So beschreibt zum Beispiel die Bibel in der Josefsgeschichte, wie der vom Vater bevorzugte Josef von seinen Brüdern attackiert und schlussendlich gar in die Sklaverei verkauft, also in extremer Weise „ausgeschlossen“ wurde. In einer interessanten Analyse weist Martin Hose, Altphilologe an der Ludwigs-Maximilian-Universität in München, darauf hin, dass auch in den Tragödien des Sophokles solche Prozesse benannt wurden.

Thematisiert findet man das Phänomen auch in einer Vielzahl von Märchen und belletristischen Arbeiten – so zum Beispiel im Grimm'schen Märchen von Aschenputtel, die von ihrer (Stief-)Familie nicht angenommen wird, oder in Robert Musils über 100 Jahre altem Roman *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* (1906), in dem ein solcher „Hardcore“-Mobbing-Prozess einschließlich sexueller Übergriffe geschildert wird, wie er heute gerne dem Einfluss von Fernsehen und Computerspielen zugeschrieben wird. Auch das typische Mobbing unter Mädchen ist schon en detail schriftstellerisch dargestellt worden – sehr prägnant und unter die Haut gehend etwa von Margret Atwood in ihrem Roman *Katzenauge* (*Cat's Eye*, 1989, deutsch 1990). Und milde Vorformen beschreibt zum Beispiel Erich Kästner im *Fliegenden Klassenzimmer*.

mer (1933) oder Astrid Lindgren in einer Szene ihrer Geschichten über Pippi Langstrumpf, in der diese einem bedrängten Jungen beispringt.

Nicht nur aus Opfer-, sondern auch aus Täterperspektive ist das Phänomen literarisch beleuchtet worden, so wie angesichts des aufkommenden Nationalsozialismus sehr hellsichtig in dem Roman *Der Abituriententag. Die Geschichte einer Jugendschuld* (1928) von Franz Werfel.

Das Phänomen ist nicht nur so alt und so „normal“, dass man es in den unterschiedlichsten Quellen finden kann – es findet sich sogar im Tierreich, aus dem wir in unsere Sprache Bilder entlehnt haben: Die „Stutenbissigkeit“ etwa entspricht dem neumodischeren Ausdruck „Zicken“, ähnlich wie auch häufig eine Analogie zur Hackordnung auf dem Hühnerhof gesehen wird. Selbst der Ausdruck „mobben“ ist der Biologie entnommen – Konrad Lorenz verwendete erstmals den Begriff Mobbing, der das Zusammenrotten von mehreren Tieren zum Zwecke des Angriffs auf Einzelne bezeichnet, um das äquivalente Verhalten unter Kindern zu beschreiben. In einem sehr netten Exkurs erzählt er in dem Klassiker *Das sogenannte Böse*, wie schnell die Kinder von Hochschullehrern, die sich aus Karrieregründen zu häufigem Umzug genötigt sehen, den jeweiligen Dialekt des neuen Wohnortes erwerben – sie müssten das, sonst würden sie „gemobbt – in the most cruel manner“.

Die Alltagspsychologie verweist demnach zu Recht darauf, dass das Phänomen kein neues ist. Sie begeht allerdings einen gedanklichen Fehler, wenn sie „normal“ mit „nicht schwerwiegend“ gleichsetzt. Eine Analogie soll dies verdeutlichen: Es ist „normal“, dass Frauen Kinder auf die Welt bringen – nichtsdestotrotz kann dieser Vorgang extrem schmerzhaft und gar lebensgefährlich sein. Eine ganz kurzzeitige Intervention, manchmal von nur wenigen Minuten, kann ausreichend sein, damit die betroffene Person nie mehr Hilfe benötigt – ein Fehlen dieser minimalen Unterstützung dagegen mag schwerwiegende, lebenslange Konsequenzen für Mutter und/oder Kind nach sich ziehen.

2.1 Die Konsequenzen von Mobbing und sozialem Ausschluss

Wieso aber sollen die Konsequenzen von Mobbing wirklich so schwerwiegend sein? Würde es nicht reichen, wenn Kinder solche Episoden einfach nicht so ernst nähmen? Wachsen sich solche Probleme nicht einfach mit der Zeit von selbst aus? Ändern sich nicht ohnehin die Konstellationen ständig, sollte man nicht einfach nur etwas Vertrauen haben, dass „sich das wieder gibt“?

Bezüglich der Schwere der Folgen gibt es eine Vielzahl von einschlägigen Arbeiten, die konsistent zeigen, dass wirklich großes Leid erzeugt wird. Um dies besser verstehen zu können, wenden wir uns zunächst der Stressforschung beziehungsweise der neueren sogenannten Glücksforschung zu. Diese zeigt, dass ein großes, negatives Ereignis weniger schlimm beziehungsweise leichter zu verarbeiten ist als ständige kleine: Die sogenannten *daily hassles*, also die kleinen Mühseligkeiten und Nadelstiche des Alltags, zermürben mehr als das eine große Erdbeben, der eine schwere Verkehrsunfall, der eine schmerzliche Verlust eines Arbeitsplatzes – sofern nicht aufgrund des einen großen Ereignisses genau solche kleinen Widrigkeiten vermehrt auftreten. Es wären dann aber mehr die Schwierigkeiten in der Folge, welche die Anpassung schwer machen, als das große, negative Ereignis in sich selbst (welches natürlich dennoch erst verarbeitet werden muss).

Wenn Personen solch dramatische negative Ereignisse erleben, wie etwa Einheimische oder Touristen einen Tsunami, ein U-Bahnfahrer den Selbstmord eines Fahrgastes oder ein Feuerwehrmann einen belastenden Einsatz, dann entwickeln einige Betroffene eine sogenannte „Posttraumatische Belastungsstörung“ (PTBS; auf Englisch *posttraumatic stress disorder*, PTSD). Diese weist zum einen große Überlappungen mit Depression auf, zum Beispiel in Hinblick auf die Antriebslosigkeit und die gedämpfte Stimmung oder das gesteigerte Schlafbedürfnis – beziehungsweise umgekehrt Schlaflosigkeit –, ebenso wie sie sowohl zu gesteigertem Appetit als auch zu Appetitlosigkeit führen kann. Zum anderen gibt es aber auch spezifische Merkmale wie insbesondere die sogenannten „intrusiven Gedanken“ (auch Flashbacks): Automatisch, ohne dass die betroffene Person dies willentlich abstellen könnte, drängen sich immer wieder die Bilder des dramatischen Erlebnisses vor das innere Auge.

Die öffentliche Diskussion über Posttraumatische Belastungsstörungen hat weite Teile der Bevölkerung so sensibilisiert, dass kaum noch jemand einem Feuerwehrmann oder U-Bahnfahrer in einer solchen Situation nahelegen würde, doch „einfach nicht mehr daran zu denken“. Genau diese Aufforderung wird aber tagtäglich an Kinder gerichtet, denen etwa immer wieder die Episode vor Augen steht, wie andere Kinder „nur“ gesagt haben: „Mit dem spielen wir nicht.“

Viele empirische Arbeiten zeigen, dass auch Mobbing-Opfer zu einem beträchtlichen Ausmaß an einer PTBS leiden – und sie demnach andere Hilfe als solche Aufforderungen brauchten. Eine Posttraumatische Belastungsstörung ist normalerweise psychotherapeutisch relativ gut zu behandeln. Anekdotisch¹ berichten Therapeutinnen und Therapeuten immer wieder verblüfft darüber,

¹ Im Rahmen von mir durchgeführter Fortbildungsveranstaltungen für die Ausbildung in Psychotherapie.

dass sie bei von Folter und Vergewaltigung betroffenen Bürgerkriegsopfern (etwa aus dem Kosovo) die PTBS leichter behandeln können als die einer Sekretärin, die als maximal schlimmes Ereignis davon zu berichten weiß, wie die anderen aufstehen und den Platz wechseln, wenn sie sich in der Mittagspause in der Kantine zu ihnen an den Tisch setzt. Und die professionell geschulten Therapeuten und Therapeutinnen haben ihre liebe Mühe, Empathie für diese Sekretärin aufzubringen.

Dass diese Sekretärin aber tatsächlich härter betroffen sein kann, ergibt sich zum einen aus dem schon besprochenen Punkt, dass bei ihr die Übergriffe noch andauern, was die Verarbeitung erschwert. Zum anderen wird sie aus ihrer ureigenen sozialen Gruppe ausgegrenzt, während Bürgerkriegsopfer erleben, dass ihre Gruppe nun sogar noch enger zusammensteht.

Wie emotional bedeutsam das Erleben ist, wenn Gruppen in Krisenzeiten zusammenrücken, kennt man nicht nur aus vielen Erzählungen von Personen, die Kriege mitgemacht haben, sondern zum Beispiel gerade aktuell von Berichten aus Griechenland; in diesen wird hervorgehoben, dass unter dem Eindruck der Schwierigkeiten Initiativen entstehen, bei denen sich wieder Menschen aus dem näheren Umfeld zusammentun, und dies als (in Grenzen) wichtiger erlebt wird als der vormalige materielle Wohlstand.

Diese Diskrepanz zwischen dem Bürgerkriegsopfer und der Sekretärin verweist demnach auf einen sehr fundamentalen Mechanismus, der noch durch ein weiteres Phänomen illustriert werden soll. Kip Williams, einer der führenden Sozialpsychologen auf diesem Gebiet und in Australien tätig, berichtet, dass es bei den Aborigines die Todesstrafe gibt: Wird ein Delinquent verurteilt, zeigt der Stammesälteste mit einem bestimmten Holz auf ihn. Von diesem Holz meinen die australischen Ureinwohner, dass es magische Kräfte habe – und in der Tat sterben die Delinquenten innerhalb kürzester Zeit. Allerdings handelt es sich wohl um einen psychogenen Tod (wie verschiedentlich für Naturvölker dokumentiert), ausgelöst durch den Stress, der dadurch entsteht, dass ab diesem Zeitpunkt keiner aus der Gruppe mehr mit ihnen sprechen, sie anschauen, ihnen Essen bringen kann oder Ähnliches.

Warum aber sollte dieses Wissen solch massiven Stress auslösen, dass alle lebenswichtigen Systeme heruntergefahren werden? Nun, in unserer evolutionären Entwicklung haben wir nahezu ausschließlich in Situationen gelebt, in denen der soziale Tod gleichbedeutend mit dem physischen war: Wenn man versucht, allein Großwild zu jagen, wird man wohl schneller zur Beute, als man selbst etwas erbeutet, und selbst zum Beerensammeln ist man auf Begleitung angewiesen, die einen gegebenenfalls vor näher kommendem gefährlichem Wild warnt.

Und gerade in den ersten Lebensjahren sind wir existenziell von anderen Menschen abhängig: „It takes a village to raise a child“. Was aber, wenn

dieses „Dorf“ wegfällt? Die gesellschaftlichen Veränderungen in den letzten Jahrzehnten haben die relative Bedeutung der Schulklasse wie der Arbeitsgruppe (etwa das Lehrerkollegium) zunehmend erhöht – dörfliche Strukturen fallen weg, Vereine und Gemeinden haben weniger Stabilität, Familien werden kleiner und damit die Optionen für alternative Kontakte etwa zu Cousins eingeschränkter. Ferner ist das Zeitbudget für Aktivitäten außerhalb des Schulkontextes reduziert: Entweder hat die Schule ohnehin auf Ganztagsbetrieb umgestellt, oder die gestiegenen Anforderungen lassen weniger Freizeit (auch für die Lehrer und Lehrerinnen) – und ein Treffen mit Freunden wird zum knappen Gut, das nicht mehr allen „gewährt“ wird.

Während ich mit den bisherigen Ausführungen versucht habe, Verständnis für die Bedürftigkeit der Betroffenen zu wecken, möchte ich mich nun genuinen Folgen zuwenden: Mithilfe eines simplen, aber sehr eleganten Paradigmas konnte der bereits erwähnte Kip Williams Effekte zeigen, die gar in einer der renommiertesten Fachzeitschriften der Welt – *Science* – veröffentlicht wurden (was für psychologische Befunde nicht so selbstverständlich ist). Er entwickelte ein Computerprogramm, bei dem der Spieler mit den Cursortasten einen ihm zugeworfenen Ball einem anderen Spieler virtuell zuspelen kann. Symbolisiert werden diese Spieler durch drei abstrakte, strichmännchenartige Figuren links, oben und rechts am Rand des Bildschirms, während der eigenen Person eine Hand in der Mitte unten zugewiesen wurde.

Den Versuchspersonen wurde suggeriert, dass in drei anderen Kabinen jeweils ein Mitspieler säße, und mit diesen würde man dieses Spiel real spielen. Zu Beginn wird die eigene Hand von den anderen Figuren immer mal wieder angespielt, und man kann den Ball weitergeben. Tatsächlich handelt es sich um ein vorgegebenes Computerprogramm. Nach einigen Durchgängen greift dann die experimentelle Manipulation: Drückt der Experimentator – ohne Kenntnis der Versuchsperson – die Taste „Inclusion“, wird die eigene Hand weiterhin immer wieder angespielt, drückt er „Exclusion“, schaut man fortan zu, wie sich die anderen drei untereinander gegenseitig den Ball zuwerfen, bekommt diesen selbst aber nicht mehr. (Dieses Spiel fühlt sich selbst dann ungut an, wenn man weiß, dass es ein Programm ist, und wenn man gar die Exclusionstaste selbst gedrückt hat – man wird wieder zum kleinen Kind und „möchte auch mal“!).

Williams nutzte nun dieses Paradigma, um unter anderem Folgendes zu zeigen: In einer ersten Studie ließ er Versuchspersonen Bilder eines sonderbar aussehenden Gurujüngers auf einer Skala im Hinblick auf dessen Attraktivität einschätzen. Die meisten Versuchspersonen gaben ihm wenige Punkte und kreuzten an, mit diesem Typen nichts zu tun haben zu wollen. Nach einigen ablenkenden anderen Aufgaben sollten sie das Computerspiel spielen – bei der Hälfte wurde (ohne Wissen der Versuchspersonen) „Inclusion“, bei der

anderen „Exclusion“ eingegeben. Dann wurde behauptet, manche Unterlagen seien verloren gegangen, und sie mögen doch bitte die Attraktivität des Gurujüngers noch einmal beurteilen. Bei den Versuchspersonen, die „Inclusion“ gespielt hatten, änderte sich nichts – sie blieben bei der geringschätzigen Wahrnehmung der abgebildeten Person. Ganz anders bei denjenigen, die der Exclusion-Gruppe zugelost worden waren: Nun fanden sie plötzlich, dass man sich ja schon mal unterhalten könne – die Einschätzungen der Attraktivität stiegen deutlich an!

So lustig diese Studie ist, so ernst ist sie im Kern: Wenn das Bedürfnis nach Zugehörigkeit nicht erfüllt wird, senkt man halt sein Anspruchsniveau. Man begibt sich in eine Gesellschaft, von der man weiß, dass sie eigentlich nicht gut für einen ist – wie etwa Sekten oder Jugendbanden, die in die Kriminalität abgerutscht sind –, da dies die einzigen Optionen sind.

In einer weiteren Studie – der in *Science* veröffentlichten – machten Williams und Kollegen mithilfe der funktionellen Magnetresonanztomographie diejenigen Gehirnnareale sichtbar, die gerade bei der Bearbeitung einer Aufgabe beteiligt waren, und verabreichten zunächst allen Versuchspersonen einen Stich mit einer Nadel. Das bildgebende Verfahren zeigte genau die Zentren an, von denen bekannt ist, dass sie für die Schmerzverarbeitung zuständig sind. Im eigentlichen Teil des Experiments ließen Williams und Kollegen dann wieder alle Versuchspersonen das Computerspiel spielen – die Hälfte wieder „Inclusion“, die andere „Exclusion“. Und sie fanden, dass bei denjenigen, die „Inclusion“ spielten, nun diese Schmerzzentren nicht mehr aufleuchteten, dagegen allerdings in gleicher Weise wie beim Stich mit der Nadel bei denjenigen, die „Exclusion“ spielen mussten! Für das Gehirn ist demnach Schmerz gleich Schmerz – ununterscheidbar, ob man durch Schläge oder Ausschluss „verletzt“ oder be-„leid“-igt wird.

Dieses Leid führt dann zu weiteren Effekten. Wie oben schon beschrieben, findet man häufig sogenannte „internalisierende“, also nach innen gerichtete Reaktionen wie Depression oder PTBS oder auch Angststörungen und Ähnliches. Manchmal kommt es aber auch zu „externalisierenden“ Reaktionen. Roy F. Baumeister konnte mit Kollegen in einer Studie, die unter dem vielsagenden Titel „If you can't join them, beat them“ veröffentlicht wurde, zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit aggressiven Handelns nach einer Ausschlusserfahrung steigt – eine Einsicht, die in extremer Weise durch die Schießereien in Schulen bestätigt wird: In verschiedenen Analysen der Amokläufe in den USA konnte dokumentiert werden, dass die Täter im Vorfeld sozial isoliert waren.

Sozialer Ausschluss ist für Betroffene so dramatisch, dass er noch nicht einmal wirklich geschehen muss, sondern es reicht, ihn der Versuchsperson realistisch anzudrohen. Derselbe Forscher, der die aggressiven Reaktionen dokumentieren konnte, demonstrierte mit anderen Kollegen auch, dass man

nach Androhung von Ausschlusserfahrungen nicht mehr so gut denken kann! Baumeister und Kollegen ließen Versuchspersonen zunächst Intelligenztests bearbeiten, in späteren Studien andere Aufgaben erledigen wie etwa schwierige Mathematikprüfungen oder Ähnliches, um das Ausgangsniveau zu erfahren. Außerdem sollten die Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer Persönlichkeitstests ausfüllen. Diese wurden gar nicht betrachtet, sondern, per Zufall ausgelost, wurde einem Drittel der Versuchspersonen die fiktive Rückmeldung gegeben, ihr Profil sei normal. Einem weiteren Drittel wurde als Kontrollgruppe gesagt, ihr Profil sei so beschaffen, dass sie in Zukunft mit einigen (nicht-sozialen) Schwierigkeiten zu rechnen hätten (als Kontrolle, was die Erwartung von Anstrengung oder Problemen auslösen würde), und dem letzten Drittel wurden soziale Probleme suggeriert – das Profil habe gezeigt, dass sie zwar in einem günstigen Kontext wie dem universitären ihre Freundschaften halten könnten, aber sich in einem ungünstigen wie dem Arbeitskontext schwertun würden, neue Freundschaften aufzubauen und alte zu halten. Sie müssten also damit rechnen, im Laufe ihres Lebens immer einsamer zu werden. Erstaunlicherweise glaubten die Versuchspersonen das wohl (sie wurden nachher aufgeklärt).

Jedenfalls wurde dann, wie in solchen Studien üblich, wieder behauptet, die Testunterlagen seien verloren gegangen, und die Versuchspersonen wurden gebeten, den Intelligenztest oder die Mathematikaufgaben usw. noch einmal zu bearbeiten. Während die erste Gruppe (neutrale Rückmeldung) nahezu die gleichen Werte erzielte und die zweite Gruppe (andere Schwierigkeiten) kaum Veränderungen zeigte, gab es bei der Gruppe, der soziale Schwierigkeiten vorhergesagt wurden, große Einbrüche! Auf der Grundlage dieser Befunde kann man spekulieren, dass einige Kinder bei etwas (mehr) sozialer Unterstützung eine höhere Schulart hätten besuchen können.

Ferner kann man spekulieren, dass es ausreichen kann, wenn Schülerinnen und Schüler die Ausgrenzung von anderen Kindern mitbekommen und sehen, dass diesen nicht geholfen wird, um eigenen Ausschluss zu befürchten. Dies könnte wiederum bereits bei nur zuschauenden Kindern Leistungseinbrüche bewirken.

Zuschauende Kinder mögen nicht nur durch die implizierte Bedrohung, selbst zum Opfer werden zu können, gefährdet sein, ihrerseits Leistungseinbrüche zu zeigen, sondern sie könnten auch dadurch unter Stress geraten, dass sie vor die Entscheidung gestellt werden, ihre eigene „nackte Haut zu retten“ und jemanden zu verraten oder sich sozial zu verhalten, aber dafür sich selbst zu schaden. Dieses Phänomen nenne ich mittlerweile „Magistrifizierung“ (in Analogie zur „Parentifizierung“, bei der Kinder in die Rolle eines verloren gegangenen Elternteils gezwungen werden): Die Kinder sollen die Aufgaben der

Lehrkräfte übernehmen, wenn diese – bezüglich dieses Aspektes – psychologisch nicht anwesend sind (das heißt, nicht eingreifen).

Die betroffenen Kinder selbst haben neben dem bereits ausgeführten höheren Risiko für internalisierende Reaktionen und Leistungseinbrüche auch ein höheres Risiko für weitere langfristige Folgen. Befragt man etwa Erwachsene, die aktuell gemobbt werden, berichten diese sehr häufig, dass sie bereits als Kind gemobbt wurden.

Dieser Befund scheint zunächst der Alltagspsychologie recht zu geben, die in Statements der folgenden Art zum Ausdruck kommt: „Der wurde doch bereits in der Grundschule gemobbt. Die Tatsache, dass er jetzt an der weiterführenden Schule auch wieder Schwierigkeiten hat, zeigt ja nur, dass es offenkundig an ihm liegt. Am besten, er macht ein soziales Kompetenztraining.“

Wissenschaftliche Psychologen und Psychologinnen würden dagegen unter anderem mit dem von Martin Seligman entdeckten Phänomen der „erlernten Hilflosigkeit“ argumentieren. Dessen Theorie kann am einfachsten mithilfe des (aus Sicht vieler sicherlich wenig ethischen) Experiments erklärt werden, mittels dessen er das Phänomen zunächst aufdeckte: Er loste Hunde den beiden Gruppen A und B zu. Der erste Hund der Gruppe A (A1) kam in einen Käfig, der unter Strom gesetzt wurde. Fand der Hund einen speziellen Hebel, konnte er damit den aversiven Strom abstellen. Das Interessante an dem Experiment war, dass der erste Hund der Gruppe B (B1) gleichzeitig in einem anderen Raum in denselben Typ von Käfig gebracht wurde, der ebenfalls unter Strom gesetzt worden war – für ihn gab es aber keinen Hebel, mit dem er den aversiven Strom abstellen konnte. Der Stromschlag wurde stattdessen genau dann beendet, wenn A1 den Hebel betätigte. Das heißt, A1 und B1 (genauso wie A2 und B2 usw.) erhielten die identische Menge aversiver Stromschläge, aber die A-Hunde hatten für sich (und für B) die Kontrolle, nicht aber die B-Hunde.

Das psychologisch Interessante an dem Versuch ist die zweite Phase des Experiments: Nun wurden die Hunde in einen anderen Typ von Käfig gesetzt, bei dem die instrumentelle Reaktion eine andere war und in dem sämtliche Hunde (beider Gruppen) eigenständig mittels einer instrumentellen Reaktion den Strom ausschalten konnten.

In diesem neuen Käfig zeigten die beiden Gruppen ein ganz unterschiedliches Muster: Die Hunde der Gruppe B hatten ein Syndrom aus emotionalem, motivationalem und kognitivem Defizit entwickelt: Sie winselten und defäkierten (emotionale Beeinträchtigung), sie saßen nur einfach da und versuchten gar nicht erst, eine Lösung zu finden (motivationale Beeinträchtigung), und selbst wenn sie per Zufall die richtige Taste gestreift und gedrückt hatten, verstanden sie das nicht (kognitives Defizit). Dieses Syndrom nannte Seligman

„erlernte Hilflosigkeit“, da sie in Phase I durch die Nonkontingenz zwischen eigenem Verhalten und eigenem Ergebnis erlernt worden war.

In unserem Fall entspricht der Besuch der Grundschule Phase I im Experiment: Das Kind lernt, dass es – egal, was es tut – nicht die aversiven Interaktionen mit den Mitschülern oder Mitschülerinnen beenden kann. Nun kommt es in einen neuen „Käfig“, die weiterführende Schule, und nun ist sogar der Hauptmobber weg, also prinzipiell könnte das Kind es nun schaffen, Anschluss an die Gruppe zu finden. Da es aber mittlerweile das hilflose Muster gelernt hat, versucht es gar nicht mehr, einen neuen Anlauf zu nehmen, beziehungsweise versteht bei den ersten positiven Interaktionen nicht, dass sich etwas geändert hat. Dadurch verspielt es dann aber die Chancen, die es bei den anderen Kindern hätte, und nach kurzer Zeit entspricht die weiterführende Schule dem „alten Käfig“, was seine erlernte Hilflosigkeit nur noch mehr festigt.

Tragisch an dieser Dynamik ist, dass Lehrkräfte und Eltern sie häufig nicht durchschauen und nicht erkennen, dass das Kind in eine erlernte Hilflosigkeit, die konzeptuell große Überlappungen zur Depression hat, hineingerutscht ist. Das Schlimme an der Depression im Kindesalter ist aber, dass auch diese häufig nicht richtig identifiziert wird, da die Kinder – anders als Erwachsene – nicht so sehr (nicht nur) gedämpft reagieren, sondern eher gereizt. Wenn diese Gereiztheit aber nicht als Depression dechiffriert wird, fühlen sich wichtige Erwachsene wie Eltern oder Lehrkräfte grundlos angegriffen und reagieren ärgerlich statt mit Unterstützung. (Dieser Mechanismus – die Fehlinterpretation gereizter Reaktionen – dürfte einen Gutteil aversiver Interaktionen zwischen Bezugspersonen und pubertierenden Jugendlichen erklären.)

Dies ist deshalb besonders gefährlich, da immer wieder Ereignisse die Öffentlichkeit aufschrecken, die auch schon ursprünglich Auslöser für die Forschung zu Mobbing waren: In Skandinavien war es zu einer Serie von Schülerelbstmorden gekommen, deren Analyse an den Tag brachte, dass all diese Kinder zuvor in ihrer Klasse Opfer von Mobbing gewesen waren. In ähnlicher Weise erhielt in letzter Zeit etwa der Fall von Tim aus Holland öffentliche Beachtung (vgl. Stern, 6.11.2012) oder auch der Freitod von Amanda Todd (focus, 22.10.2012).

Exkurs zum Suizidrisiko

Da in der Tat das Risiko von Suiziden bei Mobbing-Opfern erhöht ist, sollen an dieser Stelle in einem Exkurs die drei wichtigsten Warnhinweise genannt werden: testamentartige Handlungen, konkrete Szenarien, bessere Stimmung. Die Kinder/Jugendlichen verschenken ihre Lieblingssachen; sie sagen nicht mehr nur, sie wären am liebsten tot, sondern beschreiben plastisch und konkret, wie sie vor-