
Mobbing in multikulturellen Schulen

Dagmar Strohmeier

Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird ein konzeptioneller Rahmen vorgestellt, um die Forschung zu Mobbing und Viktimisierung von Jugendlichen und Aspekte der Multikulturalität und Migration zu erweitern. Aufbauend auf diesen theoretischen Überlegungen werden empirische Studien vorgestellt, die Mechanismen der Mobbingentstehung in multikulturellen Schulen untersuchten. Der Beitrag schließt mit Überlegungen hinsichtlich der Prävention und Intervention von Mobbing und Viktimisierung.

Schlüsselwörter

Mobbing • Bullying • Viktimisierung • Kulturelle Vielfalt • Prävention • Intervention • Aggression • Aggressives Verhalten • Multikulturelle Schulen • Ethnische Diversität

Inhalt

1	Einleitung	2
2	Mobbing und Migration: Konzeptueller Rahmen	3
3	Mechanismen der Mobbingentstehung	6
4	Fazit: Prävention und Intervention	12
	Literatur	13

D. Strohmeier (✉)

Fakultät für Gesundheit und Soziales, FH Oberösterreich, Linz, Österreich

E-Mail: dagmar.strohmeier@fh-linz.at

1 Einleitung

Es ist evident, dass Migration das Lebensumfeld Schule verändert, weil Kinder und Jugendliche vielfältiger Herkunftsländer und Muttersprachen dort jeden Tag zusammentreffen. Diese Kontaktsituation birgt sowohl Chancen als auch Risiken. Wünschenswert ist, dass in der Schule der Grundstein für interkulturelle Freundschaften und multikulturelle Verständigung gelegt, Mobbing in der Schule jedoch verhindert wird. Die entwicklungspsychologische Forschung im deutschsprachigen Raum hat sich jedoch recht selten mit Mobbing von Kindern und Jugendlichen in multikulturellen Schulen beschäftigt. Theoretische Überlegungen aus der Akkulturationspsychologie (Berry 1997; Sam und Berry 2006) wurden selten in empirische Studien über Mobbing in der Schule integriert, weil auch ein konzeptioneller Rahmen fehlte, um die Entstehung von Mobbing in multikulturellen Kontexten besser zu verstehen.

In diesem Beitrag wird ein konzeptioneller Rahmen vorgestellt, um die Forschung zu Täter- und Opfererfahrungen von Jugendlichen um Aspekte der Multikulturalität und Migration zu erweitern. Aufbauend auf den theoretischen Überlegungen werden empirische Studien vorgestellt, die Mechanismen der Mobbingentstehung in multikulturellen Schulen untersuchten. Der Beitrag schließt mit Überlegungen hinsichtlich der Prävention und Intervention von Mobbing und Viktimisierung.

1.1 Migration aus psychologischer Sicht

Migration ist aus der Sicht der Psychologie ein *kritisches Lebensereignis*, das durch zwei zentrale Parameter gekennzeichnet ist: den Wechsel des Aufenthalts- und Wohnortes und der Notwendigkeit diesen Ortswechsel und die sich in der neuen Umgebung stellenden Herausforderungen zu bewältigen. Unterschieden wird, ob die Migration innerhalb eines Landes stattfindet (Binnenmigration) oder von einem Staat in einen anderen (internationale Migration). Migration kann freiwillig erfolgen (z. B. Arbeitsmigration, Familiennachzug) oder erzwungen und damit unfreiwillig sein (z. B. Flucht und Asyl). Insbesondere wenn Kinder und Jugendliche betrachtet werden, ist die Unterscheidung zwischen *erster*, *zweiter* und *dritter* Generation relevant, denn damit sind in der Regel eine unterschiedliche Aufenthaltsdauer und unterschiedliche Sozialisationserfahrungen verbunden. Menschen, die selbst einen Ortswechsel in ein anderes Land erlebt haben, werden als *erste* Generation bezeichnet, Kinder bzw. Enkelkinder von Migranten/innen werden als *zweite* bzw. *dritte* Generation bezeichnet. Es ist evident, dass das Lebensalter bei diesem Ortswechsel eine weitere Einflussgröße für die Art und die Bewältigung der Herausforderungen in der neuen Umgebung darstellt.

Die Anforderungen, die sich aufgrund des Ortswechsels stellen, lassen sich in allgemeine und migrationspezifische Herausforderungen untergliedern (Strohmeier und Schmitt-Rodermund 2008). Unter allgemeinen Herausforderungen werden jene verstanden, die grundsätzlich alle Kinder und Jugendlichen zu bewältigen haben (bspw. den Aufbau von Beziehungen mit Gleichaltrigen). Migrationspezifische Herausforderungen sind solche, die sich aufgrund der Migration zusätzlich ergeben

(bspw. die Bewältigung des Ortswechsels oder von Diskriminierungserfahrungen in der neuen Umgebung).

1.2 Mobbing in der Schule

Man spricht von Mobbing (englisch: Bullying) in der Schule, wenn ein/e Schüler/in über einen längeren Zeitraum absichtlich negativen, kränkenden oder verletzenden Handlungen von einer/einem oder mehreren Schüler/innen ausgesetzt ist und zwischen Opfer und Täter/innen ein Machtungleichgewicht der Kräfte besteht (vgl. Olweus 1995). Das asymmetrische Kräfteverhältnis kann auf verschiedene Weise zustande kommen. Das Mobbingopfer kann tatsächlich physisch oder psychisch schwächer sein oder sich körperlich bzw. geistig schwächer einschätzen als die/der Täter/in. Das Machtungleichgewicht der Kräfte kann auch dadurch entstehen, dass ein Opfer von mehreren Täter/innen gequält wird. Eine gebräuchliche Differenzierung erfolgt nach der Form der Mobbinghandlung. Unterschieden werden direkte Mobbinghandlungen, wie z. B. physische oder verbale Beleidigungen und indirekte Mobbinghandlungen, wie z. B. ausgrenzen oder ignorieren (vgl. Card et al. 2008). Mit der steigenden Verbreitung von Computern mit Internetanschluss und Mobiltelefonen trat Mobbing mit neuen Medien (auch *Cyberbullying* genannt) verstärkt in den Fokus empirischer Studien (vgl. z. B. Slonje und Smith 2008; Gradinger et al. 2009). Mobbing mit neuen Medien umfasst systematische, wiederholte negative Verhaltensweisen, die mit Hilfe neuer Medien (z. B. Computer, Mobiltelefon etc.) durchgeführt werden mit dem Ziel einer Person zu schaden bzw. sie systematisch zu quälen. Wird die Mobbinghandlung aufgrund einer Gruppenzugehörigkeit des Opfers durchgeführt (z. B. das Herkunftsland, die Hautfarbe, die Sprache etc.), spricht man von *biased-based*, rassistischem oder diskriminierendem Mobbing (vgl. Russell et al. 2012).

2 Mobbing und Migration: Konzeptueller Rahmen

Um Mobbing und Viktimisierung von Jugendlichen mit Migrationserfahrungen bzw. in multikulturellen Schulen besser zu verstehen, wird ein konzeptueller Rahmen vorgestellt (Abb. 1), der einige grundlegende Ideen des Akkulturationsmodells von Berry (1997, 2006), des ökologischen Modells von Bronfenbrenner (1979) sowie entwicklungspsychologische Überlegungen integriert.

Die Grundideen der Akkulturationspsychologie (Berry 1997; Sam und Berry 2006) stellen eine wertvolle Basis für die Erforschung von Mobbing und Viktimisierung in multikulturellen Schulen dar. *Erstens* interessiert sich die Akkulturationspsychologie für die Veränderung (d. h. implizit auch für die Entwicklung) von Personen in kulturellen Kontaktsituationen, die im Sinne von Opportunitätsstrukturen die Voraussetzung für interkulturelle Beziehungen darstellen. *Zweitens* sind soziale Beziehungen eine (von zwei) relevanten Determinanten bei der Definition von Akkulturationseinstellungen. Das heißt, die Bedeutsamkeit von sozialen Bezie-

Konzeptueller Rahmen

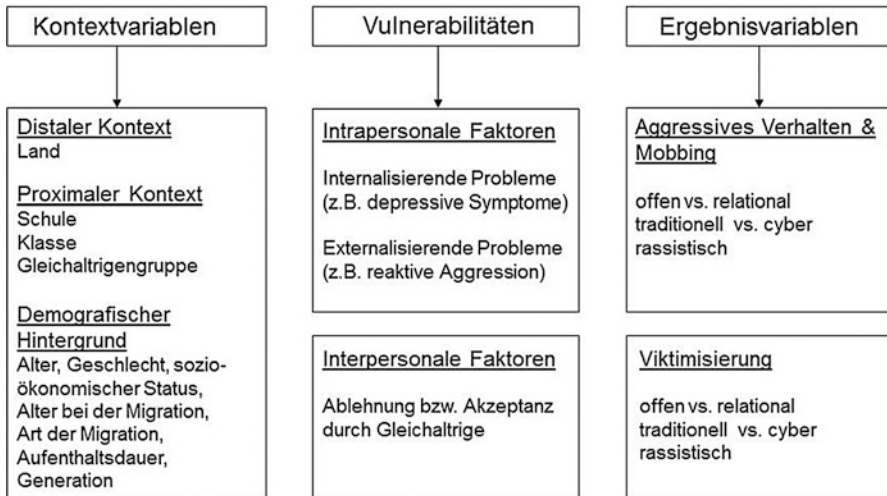


Abb. 1 Rahmenmodell für die Analyse

lungen für die Bewältigung von Herausforderungen, die sich in einer kulturellen Kontaktsituation ergeben, ist in der Akkulturationspsychologie unumstritten. Trotzdem wurde Mobbing in multikulturellen Schulen bisher selten systematisch untersucht (vgl. Graham et al. 2009; Spiel und Strohmeier 2012b). *Drittens* beachtet die Stress und Coping Perspektive der Akkulturationspsychologie (Berry 2006) die Zeitspanne seit wann Menschen in einer kulturellen Kontaktsituation sind. Gemäß dieser Perspektive führen Migrationserfahrungen nur dann zu Anpassungsproblemen, wenn eine Person nicht genügend Ressourcen und Strategien hat, um die sich stellenden Herausforderungen zu bewältigen. Kulturelle Kontaktsituationen sind daher insbesondere dann herausfordernd, wenn Anpassungsprobleme vorliegen, weil diese auf eine fehlende Übereinstimmung zwischen den Anforderungen der Umwelt und den Kompetenzen einer Person hinweisen. Anpassungsprobleme kovariieren mit der Zeitspanne, die eine Person in einer kulturellen Kontaktsituation ist (Titzmann und Silbereisen 2009). Eine Reihe von Studien konnte zeigen, dass internalisierende Probleme (wie z. B. depressive Symptome) aufgrund von Akkulturationsstress entstehen, das heißt in der Regel unmittelbar nach der Migration (Sam et al. 2008). Daher ist es notwendig, mögliche Anpassungsprobleme, die mit der Zeitspanne seit der Migration zusammenhängen, in Studien zu Mobbing in multikulturellen Schulen aufzunehmen (s. Abb. 1).

Das ökologische Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner (1979) stellt eine weitere wichtige Basis für die Untersuchung von Mobbing in multikulturellen Schulen dar. Er sieht die Entwicklung einer Person eingebettet in verschiedene

Kontexte oder Systeme. Da entwicklungspsychologische Veränderungen aufgrund einer Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt entstehen, ist die Untersuchung von Kontexten von hoher Relevanz. Besonders bedeutsam ist die Unterscheidung zwischen Mikrosystemen (z. B. Schule, Klasse, Gleichaltrige) und Makrosystemen (z. B. Land). Um Mobbing in multikulturellen Schulen besser zu verstehen, ist es wichtig Merkmale der Schule, der Klasse aber auch der Gleichaltrigen in Studien zu berücksichtigen. Genauso wichtig sind Charakteristika des Aufnahmelandes, da sich Länder hinsichtlich potenziell relevanter Faktoren (z. B. Einwanderungspolitik, Geschichte der Migration etc.) unterscheiden.

Eine entwicklungspsychologisch ausgerichtete Forschungsperspektive ist wichtig, da weltweit immer mehr Kinder und Jugendliche in einem anderen Land als ihrem Geburtsland aufwachsen (IOM 2010). Wenn es sich um freiwillige Migration handelt, treffen meist die Eltern bzw. die Erziehungsberechtigten die Entscheidung dauerhaft in ein anderes Land auszuwandern. Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist das Lebensalter der Kinder bei dieser Entscheidung bedeutsam, da es einen Einfluss auf die sich im neuen Land stellenden Herausforderungen hat. Dies hat zwei Gründe: Einerseits bestimmt das Lebensalter normative Übergänge, wie z. B. den Schuleintritt. Andererseits hängen mit dem Lebensalter altersspezifische Entwicklungsaufgaben zusammen, deren positive Bewältigung in einem durch Migration veränderten Umfeld beeinflusst wird.

Der hier vorgestellte konzeptuelle Rahmen (s. Abb. 1) ist grundsätzlich auf alle Kinder und Jugendlichen anwendbar, berücksichtigt jedoch auch explizit jene Faktoren, die aufgrund von Migrationserfahrungen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit auftreten.

Angelehnt an Berry (1997, 2006) und Bronfenbrenner (1979) sind im Rahmenmodell migrationspezifische *Kontextvariablen* integriert, weil diese gemäß einer sozial-ökologischen Perspektive potenziell relevante Einflussfaktoren für Mobbing und Viktimisierung darstellen. Auf theoretischer Ebene wurde zwischen distalen und proximalen Kontextvariablen unterschieden und es wurden relevante demografischen Hintergrundvariablen definiert (u. a. Motti-Stefanidi et al. 2012).

Als migrationspezifische *Vulnerabilitäten* wurden angelehnt an Salmivalli und Isaacs (2005) intra- und interpersonale Faktoren unterschieden. Ausgehend von der Annahme, dass Migration grundsätzlich ein stressreiches Ereignis darstellt (Berry 2006), wurden die mit einer Migration einhergehenden intrapersonalen Probleme (z. B. depressive Symptome) als Vulnerabilitäten definiert, weil sie potenzielle Risikofaktoren für Viktimisierung darstellen. Interpersonale Probleme sind relevante migrationspezifische Vulnerabilitäten, die im sozialen Kontext entstehen, z. B. dann, wenn Jugendliche mit Migrationserfahrungen von den Gleichaltrigen abgelehnt werden.

Als *Ergebnisvariablen* wurden sowohl aggressives Verhalten und Mobbing (d. h. Tätererfahrungen) und Viktimisierungserfahrungen (d. h. Opfererfahrungen) im Modell aufgenommen. Auch in multikulturellen Schulen ist es wichtig, verschiedene Formen von Mobbing und Viktimisierung zu untersuchen, wie z. B. offenes vs. relationales Mobbing, traditionelles vs. Cybermobbing, rassistisches Mobbing.

3 Mechanismen der Mobbingentstehung

Die Mechanismen der Mobbingentstehung liegen gemäß dem ökologischen Modell (Bronfenbrenner 1979) auf fünf Ebenen. Die erste Ebene stellt die Person (1) dar. Jede Person ist jedoch in weitere Systeme eingebettet, die auf das Verhalten einwirken. Personen sind Teile verschiedener Mikrosysteme (2), wie z. B. Familie, Gleichaltrige und Schule. Die nächste Ebene stellen die Mesosysteme (3) dar, welche die Verbindungen einzelner Mikrosysteme abbilden, z. B. das Zusammenwirken von Eltern und Schule. Das Exosystem (4) beeinflusst eine Person indirekt, da hier die Beschaffenheit und Struktur von Mikrosystemen abgebildet werden, z. B. Schulorganisation, Schulformen, Arbeitsbedingungen und -zeiten der Eltern etc. Das Makrosystem (5) stellt Werte, Normen und Gesetze auf der Ebene von Gemeinschaften und Gesellschaften dar. Mobbing entsteht aus dem Zusammenwirken von Faktoren dieser fünf Ebenen. In der psychologischen Forschung wurden insbesondere Eigenschaften von Personen und Mikrosystemen untersucht. Diese werden nachfolgend beschrieben.

Auf Ebene der einzelnen Schüler/innen werden zwei Mechanismen unterschieden, die aggressivem Verhalten und Mobbing zu Grunde liegen: *proaktive* und *reaktive Aggressivität* (Dodge und Coie 1987; Roland und Idsøe 2001; Sutton et al. 1999; Vitaro und Brendgen 2005).

Wird aggressives Verhalten aufgrund von *proaktiver Aggressivität* ausgeführt, handelt es sich um ein geplantes und absichtliches Verhalten. Dem/r Täter/in geht es darum, ein bestimmtes Ziel zu erreichen. In diesem Fall sind die aggressiven Handlungen *Mittel zum Zweck*, d. h. aggressives Verhalten wird bspw. deshalb eingesetzt, um Macht über das Opfer zu erlangen oder um Ansehen und Anerkennung in einer bestimmten Peer-Gruppe zu erhalten. Charakteristisch ist, dass die Ausführung des aggressiven Verhaltens von positiven Gefühlen begleitet wird, d. h. die Täter/innen finden das eigene Verhalten meist lustig und es macht ihnen Spaß, das Opfer leiden zu sehen. Typisch ist auch, dass die Täter/innen meist ganz genau wissen, in welchen Situationen oder bei welchen Menschen sie mit aggressivem Verhalten Erfolg haben. Sehr häufig entwickeln sich nach einiger Zeit asymmetrische Interaktionsmuster, die bestimmte Mitschüler/innen in die Opferrolle drängen, woraus sich diese nur schwer befreien können. Bestehen solche Interaktionsmuster über einen längeren Zeitraum, handelt es sich um *Mobbing*. Proaktive Aggressivität stellt auf Ebene der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers den zugrunde liegenden Mechanismus von Mobbing dar (Sutton et al. 1999; Roland und Idsøe 2001). Proaktiv motiviertes aggressives Verhalten ist gekennzeichnet durch fehlende Tateinsicht und entwickelt sich aufgrund sozialer Lernerfahrungen.

Liegt aggressivem Verhalten *reaktive Aggressivität* zu Grunde, handelt es sich um impulsives Verhalten, das aufgrund einer wahrgenommenen Provokation, Bedrohung oder Frustration ausgeführt wird. Aggressives Verhalten ist in diesem Fall als inadäquate *Reaktion* auf tatsächliche oder wahrgenommene Provokationen zu verstehen. Begleitet wird das Verhalten meist von starken negativen Gefühlen, wie z. B. Ärger oder Wut. Reaktiv oder impulsiv aggressive Täter/innen weisen daher sowohl hinsichtlich ihrer Informationsverarbeitung als auch hinsichtlich ihrer Emotions-

regulationsfähigkeit Defizite auf. Reaktiv aggressive Täter/innen unterstellen anderen Personen in uneindeutigen sozialen Situationen typischerweise feindliche Absichten. Diese verzerrten und feindseligen Interpretationen *rechtfertigen* das eigene aggressive Verhalten. Emotionsregulationsdefizite nehmen in der Regel mit dem Alter Schüler/innen ab.

In einem sozialen Kontext, in dem aggressives Verhalten nicht akzeptiert, nicht verstärkt und auch nicht *vorgezeigt* wird, kommt Mobbing seltener vor, als in einem Umfeld, das Mobbing gegenüber gleichgültig ist. Zum sozialen Kontext in der Schule zählen Lehrer/innen, Gleichaltrige bzw. die ganze Schulklasse. Das Verhalten von einzelnen *Tätern* und *Opfern* ist in diese sozialen Kontexte eingebunden und wird auch von ihnen mitbestimmt. Je nachdem, wie sich Lehrer/innen, anwesende Gleichaltrige bzw. die ganze Klasse bei aggressiven Auseinandersetzungen verhalten und welche soziale Normen in einer Gruppe gelten, wird das Mobbingverhalten einzelner Schüler/innen gestoppt oder verstärkt. Hinsichtlich des Lehrerverhaltens konnte gezeigt werden, dass klare Schulregeln, deren Nichtbefolgung Konsequenzen hat, ein gutes Klassenmanagement, d. h. ein gut strukturierter Unterricht mit klaren Abläufen und Regeln, sowie das konsequente Eingreifen von Lehrer/innen im Ernstfall die Auftretenswahrscheinlichkeit von aggressivem Verhalten und Mobbing reduzieren (Roland und Galloway 2002). Aber auch das Verhalten der Gleichaltrigen beeinflusst die Auftretenswahrscheinlichkeit von aggressivem Verhalten und Mobbing. So konnte gezeigt werden, dass in 88 % aller Mobbingepisoden Gleichaltrige anwesend sind, jedoch nur in 19 % der Fälle eingreifen. Greifen Gleichaltrige ein, werden 57 % aller Mobbingepisoden sofort gestoppt (Hawkins et al. 2001). Insgesamt konnte nachgewiesen werden, dass Gleichaltrige 54 % ihrer Zeit dafür verwenden, aggressives Verhalten durch Zuschauen passiv zu verstärken, 21 % ihrer Zeit mit aktiver Nachahmung des Täters verbringen und nur 25 % ihrer Zeit dafür nutzen, um einzugreifen oder das aggressive Verhalten zu stoppen (O'Connell et al. 1999). Studien, die das gesamte Schülerverhalten in einer Klasse untersuchten (Salmivalli et al. 1996; Sutton und Smith 1999), konnten zeigen, dass nahezu alle Schüler/innen bei aggressiven Auseinandersetzungen bzw. Mobbing eine bestimmte Rolle einnehmen. Bei zwölfjährigen Schüler/innen wurden insgesamt sechs Rollen identifiziert: Täter (8 %), Opfer (12 %), Verstärker der Täter (19 %), Assistenten der Täter (7 %), Helfer der Opfer (17 %) und Außenstehende (24 %). Nur 13 % der Schüler/innen konnten keiner Rolle zugeteilt werden.

3.1 Kulturelle Diversität des proximalen Kontexts

Kulturelle Kontaktsituationen in Schulen sind dadurch charakterisiert, dass Jugendliche, die verschiedene Sprachen sprechen oder aus unterschiedlichen Herkunftsländern kommen, gemeinsam eine Klasse besuchen. Die ethnische oder kulturelle Diversität einer Klasse hängt davon ab, wie viele Jugendliche verschiedene Muttersprachen sprechen. Das heißt, je nach Zusammensetzung der Jugendlichen ergeben sich verschiedene kulturelle Kontexte für die Entstehung von interkulturellen Beziehungen. In der Literatur wurde untersucht, ob die kulturelle Diversität einer Klasse

(Juvonen et al. 2006; Stefanek et al. 2011; Verkuyten und Thijs 2002; Vervoort et al. 2010) mit Mobbing und Viktimisierung in Zusammenhang steht.

Um die Bedeutung der kulturellen Vielfalt von Klassen für Mobbing und Viktimisierung zu ermitteln, wird häufig der von Juvonen und Kolleg/innen (2006) vorgestellte *Diversity Index* als Indikator auf Klassenebene in ein HLM Modell integriert. Dieser Index berücksichtigt die Anzahl und Größe aller kulturellen Gruppen in einer Klasse und stellt ein komplexeres und für multikulturelle Schulen adäquateres Maß dar als einfache Prozentwerte der Mehrheits- vs. Minderheiten-gruppe.

Warum aber sollte die kulturelle Vielfalt auf Klassenebene mit Mobbing und Viktimisierung zusammenhängen? Ein wichtiges Merkmal von Viktimisierung ist ein Machtungleichgewicht zwischen Tätern und Opfern. Täter/innen können den Opfern physisch oder psychisch überlegen sein, es ist aber auch möglich, dass Täter/innen ihre Überlegenheit aus dem sozialen Kontext beziehen, bspw. weil sie mehr Freunde oder Unterstützer haben als Opfer (Salmivalli et al. 1996). Die kulturelle Vielfalt einer Schulklasse bzw. von Gleichaltrigengruppen ist ein Indikator des numerischen Machtungleichgewichts zwischen Gruppen (Juvonen et al. 2006). Wenn sie hoch ist, bedeutet dies, dass es keine kulturelle Gruppe gibt, die die numerische Mehrheit darstellt. Ist die kulturelle Vielfalt einer Klasse jedoch niedrig, heißt das, dass eine oder mehrere kulturelle Gruppen in der numerischen Mehrheit sind, während es einige Jugendliche gibt, die die einzigen Vertreter/innen ihrer kulturellen Gruppe sind. Aufgrund dieser Überlegungen wurde untersucht, ob diese Art von Machtungleichgewicht mit dem Auftreten von Mobbing und Viktimisierung zusammenhängt. Um diese Forschungsfrage zu beantworten, wurden Studien in den USA (Juvonen et al. 2006), den Niederlanden (Verkuyten und Thijs 2002; Vervoort et al. 2010) und Österreich (Stefanek et al. 2011) durchgeführt.

Die Ergebnisse waren nicht konsistent. Während in den USA die ethnische Diversität der Klassen einen protektiven Faktor für Mobbing und Viktimisierung darstellt (Juvonen et al. 2006), war ein hohes Anteil von Jugendlichen mit Migrationserfahrungen in den Niederlanden ein Risikofaktor für Mobbing (Vervoort et al. 2010) und Viktimisierung (Verkuyten und Thijs 2002). In Österreich hingegen gab es keine Zusammenhänge zwischen der kulturellen Vielfalt auf Klassenebene und Mobbing bzw. Viktimisierung auf individueller Ebene (Stefanek et al. 2011).

Zusammenfassend weisen diese Ergebnisse darauf hin, dass es in zukünftigen Studien wichtig sein wird, die ethnische bzw. kulturelle Zusammensetzung von Dyaden, Gleichaltrigengruppen, und Schulklasse in kombinierter Form zu untersuchen und auch andere Klassenvariablen (wie z. B. das Klassenklima) als Indikatoren in HLM Modelle zu integrieren.

3.2 Inter- und intrapersonale Probleme

Eine internationale Migrationserfahrung ist durch den dauerhaften Wechsel des Wohn- und Aufenthaltsorts über Landesgrenzen hinweg gekennzeichnet, während eine nationale Migrationserfahrung als Binnenmigration den dauerhaften Wechsel

des Wohn- und Aufenthaltsorts im eigenen Land bezeichnet. Wenn man das Stress- und Copingparadigma anwendet, ist es plausibel anzunehmen, dass beide Arten von Migration als kritische Lebensereignisse potenziell zu inter- und intrapersonalen Problemen führen, die wiederum Vulnerabilitäten für Viktimisierung durch Gleichaltrige darstellen.

In den letzten Jahren wurde eine Reihe von deskriptiven Studien durchgeführt, die untersuchten, ob Jugendliche mit internationaler Migrationserfahrung ein erhöhtes Risiko für Viktimisierung durch Gleichaltrige aufweisen (vgl. Strohmeier und Spiel 2012). Hinsichtlich rassistischer Viktimisierung waren die Ergebnisse der deskriptiven Studien konsistent: Jugendliche mit internationaler Migrationserfahrung berichten häufiger als Jugendliche ohne Migrationserfahrungen, dass sie von Gleichaltrigen aufgrund ihrer Herkunft, Sprache oder ihres Aussehens gemein behandelt wurden. Hinsichtlich globaler Viktimisierung, die eine Reihe von negativen Verhaltensweisen inkludiert, waren die Ergebnisse jedoch inkonsistent. Diese inkonsistenten Ergebnisse deuten darauf hin, dass nicht Migration *per se* ein Risikofaktor für die Viktimisierung durch Gleichaltrige darstellt (vgl u. a. Graham et al. 2009), sondern dass es vermittelnde Prozesse geben muss, die für diese Inkonsistenzen verantwortlich sind. Basierend auf der Arbeit von Salmivalli und Isaacs (2005) und akkulturationspsychologischen Überlegungen wurden zwei potenzielle Mechanismen für Viktimisierung identifiziert: intra- und interpersonale Faktoren (Strohmeier et al. 2011). Argumentiert wurde, dass beide Faktoren grundsätzlich bei allen Jugendlichen potenzielle Vulnerabilitäten für Viktimisierung darstellen. Es wurde jedoch auch gezeigt, dass Jugendliche mit internationaler Migrationserfahrung ein potenziell höheres Risiko für psychische Probleme oder Ablehnung durch Gleichaltrige haben. Daher war es theoretisch begründbar, inter- und intrapersonale Faktoren als Mediatorvariablen zu konzipieren, um den Zusammenhang zwischen Migrationserfahrung und Viktimisierung besser zu verstehen. Weiter wurde argumentiert, dass es aus akkulturationspsychologischer Sicht notwendig ist, Jugendliche der ersten und der zweiten Generation getrennt zu betrachten. Während Jugendliche der ersten Generation in einem anderen Land geboren wurden und selbst ins Aufnahmeland ausgewandert sind, wurden Jugendliche der zweiten Generation bereits im Aufnahmeland geboren. Es zeigte sich in einer repräsentativen Stichprobe aus Finnland, dass Jugendliche der ersten und zweiten Generation ein höheres Risiko haben von ihren Gleichaltrigen viktimisiert zu werden als Jugendliche ohne Migrationserfahrung. Dieser Zusammenhang wurde jedoch vollständig durch interpersonale Risikofaktoren aufgeklärt. Entgegen der Annahmen konnten intrapersonale Risikofaktoren den Zusammenhang zwischen Migrationserfahrungen und Viktimisierung nicht erklären. Dieses überraschende Ergebnis lässt sich vermutlich durch die Art der Datenerhebung erklären: Die Fragebögen wurden nur in finnischer Sprache vorgegeben, weshalb jene Jugendliche, die erst kurz im Land waren, nicht an der Studie teilnehmen konnten.

Strohmeier und Dogan (2012) erweitert diese theoretische Perspektive um zwei innovative Aspekte. Anstatt die Studie auf Jugendliche mit internationaler Migrationserfahrung einzuschränken, wurden auch Jugendliche mit nationaler Migrationserfahrung untersucht. Dieser Fokus ist aus mehreren Gründen bedeutsam. Zum einen

deshalb, weil weltweit wesentlich mehr Jugendliche national als international migrieren (IOM 2010). Die Auswirkungen von Binnenmigration auf soziale Beziehungen von Jugendlichen wurden dagegen höchst selten empirisch untersucht. Dieser Mangel an Studien ist ein Nachteil, weil sowohl nationale als auch internationale Migration kritische Lebensereignisse darstellen, die eine potenzielle Neustrukturierung der sozialen Beziehungen nach sich ziehen.

Genützt wurde ein natürliches Experiment als Forschungsdesign, was den zweiten innovativen Aspekt dieser Studie darstellt. In der Türkei gibt es internationale und nationale Migration. Während internationale Migranten vom Osten der Türkei z. B. nach Österreich auswanderten, wanderten Binnenmigranten vom Osten in den Westen der Türkei. Das Forschungsdesign des genannten Beitrags untersuchte diese beiden Gruppen von Jugendlichen. Außerdem wurden die Jugendlichen mit internationaler Migrationserfahrung in erste und zweite Generation unterteilt und es gab zwei Vergleichsgruppen ohne Migrationserfahrungen: eine Gruppe von Jugendlichen im Aufnahmeland und eine Gruppe von Jugendlichen im Herkunftsland.

Verglichen mit Jugendlichen ohne Migrationserfahrung im Aufnahmeland wiesen Jugendliche der ersten Generation und Jugendliche mit nationaler Migrationserfahrung mehr intrapersonale Probleme auf. Beide Gruppen waren depressiver, sozial ängstlicher und hatten ein niedrigeres Selbstwertgefühl. Es zeigte sich weiter, dass intrapersonale Probleme nur bei diesen beiden Gruppen mit einem erhöhten Risiko für eine Viktimisierung durch Gleichaltrige in Zusammenhang stehen.

Zusammengenommen bestätigten die Daten dieser Studien die theoretischen Überlegungen. Als kritisches Lebensereignis ist Migration und der damit verbundene dauerhafte Wechsel des Wohn- und Aufenthaltsortes mit inter- und intrapersonalen Problemen assoziiert, unabhängig davon ob es sich um eine internationale oder nationale Migration handelt. Diese Probleme operieren als Vulnerabilitäten für Viktimisierung durch Gleichaltrige, weil sie die betroffenen Jugendlichen potenziell zu leichten Opfern machen. Die Generalisierbarkeit dieser Ergebnisse ist hoch, weil die vorliegenden Studien in drei Ländern (Finnland, Österreich und Türkei) durchgeführt wurden.

3.3 Der Wunsch nach Zugehörigkeit als Mobbingmotiv

Auf individueller Ebene werden zwei Motivsysteme unterschieden, die aggressivem Verhalten und Mobbing zu Grunde liegen: *Reaktive* und *proaktive Aggression*.

Reaktive Aggression ist ein psychodynamisches Konstrukt, das durch die Frustrations-Aggressions-Hypothese bekannt wurde. Gemäß dieser Hypothese löst eine Blockade einer Zielerreichung Frustration aus, wobei Frustration Aggression bewirkt. Diese Hypothese wurde mehrfach modifiziert. In der aktuellen Debatte geht man davon aus, dass reaktive Aggression aufgrund eines Emotionsregulationsdefizits und einer verzerrten Informationsverarbeitung zu Stande kommt. Reaktiv aggressive Jugendliche können mit ihrer Wut nur sehr schlecht umgehen und haben die Tendenz selbst harmlose soziale Interaktionen als Provokationen zu interpretieren.

Proaktive Aggression dagegen ist ein lerntheoretisches Konstrukt, das seine Wurzeln in der Sozialen Lerntheorie hat. Die Grundannahme ist, dass aggressives Verhalten ein geplantes Verhalten ist, mit dem bestimmte Ziele erreicht werden sollen. Ist eine Zielerreichung mit Hilfe von aggressivem Verhalten möglich, wird das Verhalten verstärkt und es verfestigt sich. Jugendliche, die proaktiv aggressiv sind, setzen aggressives Verhalten deshalb ein, um ihre Ziele zu erreichen. Bisherige Studien zeigten einen entwicklungspsychologischen Trend hinsichtlich der Motive für Mobbing. Adoleszente mobben andere in der Regel um ein Ziel zu erreichen, d. h. aufgrund von proaktiver Aggression. Präadoleszente mobben andere jedoch sowohl aufgrund von reaktiver und proaktiver Aggression.

Aufbauend auf den Arbeiten von Roland und Idsoe (2001) wurden zwei Formen von proaktiver Aggression differenziert: (1) der Wunsch Macht auszuüben und (2) der Wunsch von Gleichaltrigen akzeptiert zu werden. Argumentiert wurde, dass es in einer multikulturellen Schule nicht ausreicht zu wissen, dass Täter/innen irgendein Ziel verfolgen, sondern dass es wichtig ist, zu verstehen, *welches* Ziel die Jugendlichen mit ihren Mobbinghandlungen verfolgen (Fandrem et al. 2009). Während das Machtmotiv in der Mobbingliteratur sehr häufig untersucht wurde, wurde das Zugehörigkeitsmotiv relativ selten untersucht, obwohl neuere Studien darauf hindeuten, dass sowohl Macht- als auch Zugehörigkeitsziele mit Mobbing zusammenhängen (Olthof und Goossens 2008; Ojanen et al. 2007; Ojanen et al. 2005). Die Differenzierung von proaktiver Aggression gemäß den verfolgten Zielen ist somit grundsätzlich wichtig. Fandrem und Kolleg/innen (2009) argumentierten jedoch weiterführend, dass der Wunsch nach Zugehörigkeit auch eine migrations-spezifische Herausforderung darstellt, weil durch den länderübergreifenden Wechsel des Wohn- und Aufenthaltsortes soziale Beziehungen von Jugendlichen mit Migrationserfahrungen erst aufgebaut werden müssen. Soziale Beziehungen sind eine wichtige Dimension in Akkulturationsmodellen (Berry 1997, 2006), weil Personen nach einer Migration entscheiden müssen, mit wem sie soziale Beziehungen eingehen möchten. Aus diesen akkulturationspsychologischen Überlegungen ergibt sich, dass es wichtig ist, Jugendliche der ersten und zweiten Einwanderergeneration zu differenzieren. Der Wunsch nach Zugehörigkeit sollte vor allem bei Jugendlichen, die selbst migriert sind (erste Generation) ein relevanteres Motiv für Mobbing und aggressives Verhalten darstellen als bei Jugendlichen der zweiten Generation und bei Jugendlichen ohne Migrationserfahrung.

Diese Hypothese wurde in drei zum Teil ländervergleichenden Studien (Fandrem et al. 2009; Strohmeier et al. 2012a, b) getestet. Ein ländervergleichender Fokus in der Migrationsforschung ist wichtig, weil psychologische Prozesse bei Jugendlichen mit Migrationserfahrung auch von distalen Kontextmerkmalen beeinflusst werden können. Die theoretische Innovation dieser Studien liegt darin, dass sie Grundgedanken des Akkulturationsmodells von Berry (1997, 2006) auf aggressives Verhalten und Mobbing übertragen. Dadurch konnten sehr differenzierte Hypothesen abgeleitet werden, auf welche Weise sich die Motive für aggressives Verhalten bei Jugendlichen mit und ohne Migrationserfahrungen plausibler Weise unterscheiden sollten.

Die Analysen bestätigten die Hypothesen. Der Wunsch nach Zugehörigkeit ist ein besonders relevantes Motiv für Mobbing und aggressives Verhalten bei Jugendli-

chen der ersten Generation, aber ein weniger relevantes bei Jugendlichen der zweiten Generation und bei Jugendlichen ohne Migrationserfahrung.

Aufgrund der ländervergleichenden Analysen weisen diese Ergebnisse eine hohe externe Validität auf (vgl. Strohmeier et al. 2012a), weshalb Konsequenzen für Prävention und Intervention von Mobbing und aggressivem Verhalten in multikulturellen Schulklassen ableitbar sind.

4 Fazit: Prävention und Intervention

Die Ergebnisse der hier vorgestellten Studien machen deutlich, dass es notwendig ist mit Hilfe von evidenzbasierten politischen Konzepten und Präventionsprogrammen an einem Transfer der wissenschaftlichen Erkenntnisse in die Gesellschaft zu arbeiten.

Wünschenswert ist es, evidenzbasierte Maßnahmen zu entwickeln und umzusetzen, die grundsätzlich *alle* Kinder und Jugendliche in Bildungseinrichtungen als Zielgruppen einschließen. Basierend auf Grundgedanken der sozial-ökologischen Theorie von Bronfenbrenner (1979) und systemischen Überlegungen zu Mobbing in der Schule (s. a. Swearer und Espelage 2004) sollte es das Ziel sein, soziale und interkulturelle Kompetenzen bei einer großen Gruppe von Personen in Bildungseinrichtungen zu fördern.

In Österreich wurde basierend auf dieser umfassenden Perspektive die nationale Strategie *Gemeinsam gegen Gewalt* entwickelt (Spiel und Strohmeier 2011, 2012a), deren Umsetzung auch wissenschaftlich evaluiert wurde (Spiel et al. 2012).

Der Entwicklung der nationalen Strategie *Gemeinsam gegen Gewalt* ging eine jahrelange Wissenschaftskommunikation voraus (Spiel und Strohmeier 2011, 2012a). Aufgrund einiger spektakulärer Ereignisse in Schulen und der im internationalen Vergleich sehr hohen Prävalenzraten von Mobbing in Österreich (s. a. Craig und Harel 2004; Currie et al. 2012) sollte Gewaltprävention in Österreich systematisch und evidenzbasiert angelegt werden, da aufgrund der Erfahrungen aus anderen Ländern (z. B. Norwegen) anzunehmen war, dass nachhaltige Gewaltprävention nur dann gelingen kann. Seit 2007 entwickelte sich die nationale Strategie *Gemeinsam gegen Gewalt* zu einem großen Erfolg. Es wurde eine Fülle von Maßnahmen umgesetzt, die in Spiel, Wagner und Strohmeier (2012) zusammenfassend dargestellt sind. Das langfristige Ziel der nationalen Strategie *Gemeinsam gegen Gewalt* ist durch eine langfristige und kontinuierliche Umsetzung von Maßnahmen, Wissen, Einstellungen und Handlungskompetenzen bei einer großen Anzahl von Personen der verschiedenen Stakeholder-Gruppen zu erhöhen.

Als Teil der nationalen Strategie wurde das WiSK Programm weiterentwickelt, implementiert und evaluiert (Strohmeier et al. 2012c). Das WiSK Programm ist ein Schulentwicklungsprogramm, wobei soziale und interkulturelle Kompetenzen nicht nur bei Jugendlichen gefördert werden, sondern bei einer großen Gruppe von Professionalisten in Schulen. Ursprünglich war das WiSK Programm als Soziales Kompetenztraining konzipiert das von einem/r externen Trainer/in in einzelnen Klassen 13 Wochen lang durchgeführt wurde (Atria et al. 2007; Gollwitzer et al. 2006). Evaluationsstudien zeigten jedoch, dass dieses Implementierungsmodell zwar kurz-

fristig, jedoch nicht nachhaltig erfolgreich ist, weshalb es grundlegend verändert wurde (vgl. Strohmeier et al. 2008). In seiner Endfassung ist das WiSK Programm als Schulentwicklungsprojekt konzipiert, das mit Hilfe eines/einer an der Universität Wien ausgebildeten WiSK Begleiters/Begleiterin ein Jahr lang an Schulen implementiert wird. Das Programm besteht aus Maßnahmen auf der Schul-, Klassen- und Individualebene und es enthält Elemente der Prävention und Intervention. Das WiSK Programm wird seit dem Schuljahr 2008/09 in österreichischen Schulen eingesetzt. Im Schuljahr 2009/10 wurde eine umfangreiche Evaluationsstudie durchgeführt. Programmbegleitend stand die Untersuchung der Qualität der Implementierung des WiSK Programms an den Schulen (Formative Evaluation) im Mittelpunkt (vgl. u. a. Schultes et al. 2014). Außerdem wurde das Ausmaß der Zielerreichung des WiSK Programms (Summative Evaluation) in untersucht (vgl. u. a. Gradinger et al. 2015).

Insgesamt zeigen diese Erfahrungen aus Österreich, dass es sinnvoll und wichtig ist evidenzbasierte Präventions- und Interventionsprogramme in einer systematischen Art und Weise in Schulen einzusetzen und laufend zu evaluieren und weiterzuentwickeln.

Literatur

- Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2007). The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology, 4*(4), 372–387.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review, 46*(1), 5–68.
- Berry, J. W. (2006). Stress perspectives on acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Hrsg.), *Acculturation psychology*. Cambridge: University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Card, N. A., Stucky, B., Sawalani, G., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79*(5), 1185–1229.
- Craig, W., & Harel, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In C. Currie (Hrsg.), *Health behaviour in school-aged children: A WHO cross national study* (S. 133–144). Genf: WHO.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F., & Barnekow, V. (Hrsg.). (2012). *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*. Kopenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's playgroups. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1146–1158.
- Fandrem, H., Strohmeier, D., & Roland, E. (2009). Bullying and victimization among Norwegian and immigrant adolescents in Norway; The role of proactive and reactive aggressiveness. *Journal of Early Adolescence, 29*(6), 898–923.
- Gollwitzer, M., Eisenbach, K., Atria, M., Strohmeier, D., & Banse, R. (2006). Evaluation of aggression-reducing effects of the „Viennese Social Competence Training“. *Swiss Journal of Psychology, 65*(2), 125–135.
- Gradinger, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 217*(4), 205–213.

- Gradinger, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2015). Prevention of cyberbullying and cybervictimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *Journal of School Violence, 14*(1), 87–110. DOI: 10.1080/15388220.2014.963231.
- Graham, S., Taylor, A., & Ho, A. (2009). Race and ethnicity in peer relations research. In K. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Hrsg.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (S. 394–413). New York: The Guilford Press.
- Hawkins, D. L., Pepler, D., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*(4), 512–527.
- IOM International Organization for Migration. (2010). *World migration report 2010. The future of migration: Building capacities for change*. Geneva: International Organization for Migration.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2006). Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. *Psychological Science, 17*, 393–400.
- Motti-Stefanidi, F., Berry, J., Chrysochoou, X., Sam, D. L., & Phinney, J. (2012). Positive immigrant youth adaptation in context: Development, acculturation, and social-psychological perspectives. In A. S. Masten, K. Liebkind & D. J. Hernandez (Hrsg.), *Realizing the potential of immigrant youth* (S. 117–158). Cambridge: University Press.
- O’Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. M. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*, 437–452.
- Ojanen, T., Gronroos, M., & Salmivalli, C. (2005). An interpersonal circumplex model of children’s social goals: Links with peer-reported behavior and sociometric status. *Developmental Psychology, 41*(5), 699–710.
- Ojanen, T., Aunola, K., & Salmivalli, C. (2007). Situation-specificity of children’s social goals: Changing goals according to changing situations? *International Journal of Behavioral Development, 31*(3), 232–341.
- Olthof, T., & Goossens, F. A. (2008). Bullying and the need to belong: Early adolescents’ bullying-related behavior and the acceptance they desire and receive from particular classmates. *Social Development, 17*(1), 24–46.
- Olweus, D. (1995). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern: Hans Huber.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research, 44* (3), 299–312.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior, 27*(6), 446–462.
- Russell, S. T., Sinclair, K. O., Poteat, P., & Koenig, B. W. (2012). Adolescent health and harassment based on discriminatory bias. *American Journal of Public Health, 102*(3), 493–495.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children’s self- and peer-perceptions. *Child Development, 76*(6), 1161–1171.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M., 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.
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2006). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sam, D. L., Vedder, P., Liebkind, K., Neto, F., & Virta, E. (2008). Immigration, acculturation and the paradox of adaptation in Europe. *European Journal of Developmental Psychology, 5*(2), 138–158.
- Schultes, M. T., Stefanek, E., van de Schoot, R., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2014). Measuring implementation of a school-based violence prevention program on two levels: Fidelity and teachers’ responsiveness as predictors of proximal outcomes. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology, 222*, 49–57.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology, 49*, 147–154.
- Spiel, C., & Strohmeier, D. (2011). National strategy for violence prevention in Austrian schools and kindergarten: Development and implementation. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 412–418.

- Spiel, C., & Strohmeier, D. (2012a). Evidence-based practice and policy: When researchers, policy makers, and practitioners learn how to work together. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 150–162.
- Spiel, C., & Strohmeier, D. (2012b). Peer relations in multicultural schools. In A. S. Masten, K. Liebkind & D. J. Hernandez (Hrsg.), *Realizing the potential of immigrant youth* (S. 376–396). Cambridge: University Press.
- 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.
- Stefanek, E., Strohmeier, D., Van de Schoot, R., & Spiel, C. (2011). Bullying and victimization in ethnically diverse schools: Risk and protective factors on the individual and class level. *International Journal of Developmental Science*, 5, 73–84.
- Strohmeier, D., & Dogan, A. (2012). Emotional problems and victimization among youth with national and international migration experiences living in Austria and Turkey. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3), 287–304.
- Strohmeier, D., & Schmitt-Rodermund, E. (Hrsg.). (2008). *Immigrant youth in European countries*. Wakefield: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Strohmeier, D., & Spiel, C. (2012). Peer Beziehungen in multikulturellen Schulen. In H. Fassmann & J. Dahlvik (Hrsg.), *Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven* (S. 167–184). Wien: V&R unipress.
- Strohmeier, D., Atria, M., & Spiel, C. (2008). WiSK: Ein ganzheitliches Schulprogramm zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens. In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), *Soziale Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen* (S. 214–230). Stuttgart: Kohlhammer.
- Strohmeier, D., Kärna, A., & Salmivalli, C. (2011). Intrapersonal and interpersonal risk factors for peer victimization in immigrant youth in Finland. *Developmental Psychology*, 47(1), 248–258.
- Strohmeier, D., Fandrem, H., & Spiel, C. (2012a). The need for peer acceptance and affiliation as underlying motive for aggressive behaviour and bullying others among immigrant youth living in Austria and Norway. *anales de psychologica*, 28(3), 695–704.
- Strohmeier, D., Fandrem, H., Stefanek, E., & Spiel, C. (2012b). Acceptance by friends as underlying function of aggressive behaviour in immigrant adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53, 80–88.
- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E.-M., Stefanek, E., & Spiel, C. (2012c). ViSC social competence program. *New Directions for Youth Development*, 133, 71–84.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97–111.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8(1), 117–127.
- Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2004). Introduction: A social-ecological framework of bullying among youth. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Hrsg.), *Bullying in American Schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (S. 1–12). Mahwah: Lawrence Erlbaum Assoc Publ.
- Titzmann, P., & Silbereisen, R. K. (2009). Friendship homophily among ethnic German immigrants: A longitudinal comparison between recent and more experienced immigrant adolescents. *Journal of Family Psychology*, 23(3), 301–310.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in The Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25, 310–331.
- Vervoort, M. H. M., Scholte, R. H. J., & Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1–11.
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression: A developmental perspective. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Hrsg.), *Developmental origins of aggression* (S. 178–201). New York: The Guilford Press.