



Andrea Schmid | Nathalie Bregnard

PROBLEMVERHALTEN DELINQUENZ UND MOBBING IN DER ADOLESZENZ

Eine Auseinandersetzung mit Erklärungsansätzen
und Handlungsoptionen für die Soziale Arbeit

Bachelorthesis zum Erwerb des
Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule
Soziale Arbeit

Abstract

Mobbing im Schulkontext und Jugenddelinquenz sind weit verbreitete gesellschaftliche Phänomene, die regelmässig Gegenstand medialer Berichterstattung und öffentlicher Diskurse sind. Während spontanes aggressives Verhalten und Bagatelldelikte als normale alters- und entwicklungsbedingte Risikoverhaltensweisen von Jugendlichen eingeordnet werden können, haben schwerwiegendere Formen von Jugenddelinquenz (z. B. schwere Körperverletzung) sowie Mobbing oft gravierende gesundheitliche und psychosozialen Folgen für Opfer und Täter*innen. Diese Auswirkungen können die weitere Entwicklung und Lebensgestaltung der Jugendlichen erschwerend beeinflussen, bis ins Erwachsenenalter reichen sowie gesellschaftliche Sozial- und Gesundheitskosten verursachen. Mobbing unter Kindern und Jugendlichen und schwerere Fälle von Jugenddelinquenz sind deshalb soziale Probleme von gesamtgesellschaftlicher Relevanz.

Vor diesem Hintergrund geht die vorliegende Bachelorthesis folgender Fragestellung nach:

Wie lassen sich die Problemverhalten Delinquenz und Mobbing in der Adoleszenz erklären? Und welche präventiven Handlungsoptionen lassen sich daraus für die Soziale Arbeit ableiten?

Ziel dieser Literaturarbeit ist es, in Form eines umfassenden Überblicks, Erklärungsansätze für die erwähnten Problemverhalten in der Adoleszenz darzulegen und damit diesbezügliche Gründe und Indikatoren aufzuzeigen. Basierend auf diesen Erkenntnissen sollen in einem zweiten Schritt präventive Handlungsoptionen für die Soziale Arbeit abgeleitet werden.

Eine Haupteckenerkenntnis der Bachelorthesis ist, dass sich die menschliche Entwicklung und menschliches Verhalten nicht mit einem einzigen, isolierten Grund oder Auslöser bei der Person selbst erklären lassen. Sie resultieren vielmehr aus einem komplexen Zusammenspiel verschiedenster personaler sowie sozialer Einflussfaktoren in der Lebensumwelt der Person. In einer Synthese der verschiedenen Erklärungsansätze kristallisieren sich als gemeinsamer Nenner übereinstimmend ebendiese Einflussfaktoren heraus, die als sogenannte Risiko- oder Schutzfaktoren für die menschliche Entwicklung und das Auftreten von Problemverhalten wie Jugenddelinquenz und Mobbing gelten. Damit in Zusammenhang steht das Konzept der Resilienz, die als psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken übersetzt werden kann. Im daraus hervorgehenden Ansatz der Resilienzförderung fanden die Autorinnen vorliegender Bachelorthesis einen ganzheitlichen und multiperspektivischen Handlungsansatz, der sich insbesondere für die Umsetzung im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit sehr gut eignet. Anhand eines Förderprogramms zur Prävention und Resilienzförderung in der Sekundarstufe I zeigen die Autorinnen schliesslich auf, wie präventive Resilienzförderung in der Schule konkret umgesetzt werden kann.

Problemverhalten Delinquenz und Mobbing in der Adoleszenz

Eine Auseinandersetzung mit Erklärungsansätzen und
Handlungsoptionen für die Soziale Arbeit

Bachelororthesis zum Erwerb
des Bachelor-Diploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule

Soziale Arbeit

Vorgelegt von

Andrea Schmid

Nathalie Bregnard

Bern, Mai 2024

Gutachterin: Prof. Susanne Kast

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Hintergrund, Relevanz und Fragestellung	1
1.2	Zielsetzung und Aufbau der Arbeit	3
2	Thematischer Rahmen	4
2.1	Herausforderungen in der Adoleszenz	4
2.2	Problemverhalten in der Adoleszenz	6
2.2.1	Jugenddelinquenz	6
2.2.1.1	Verbreitung und tendenzielle Entwicklung von Jugenddelinquenz	8
2.2.1.2	Mögliche Auswirkungen von Jugenddelinquenz	9
2.2.2	Mobbing	10
2.2.2.1	Definition und Formen	11
2.2.2.2	Verbreitung und tendenzielle Entwicklung von Mobbing unter Schüler*innen	13
2.2.2.3	Beteiligungsformen	14
2.2.2.4	Auswirkungen von Mobbing auf die Betroffenen	15
3	Allgemeine Erklärungsansätze für Problemverhalten	17
3.1	Gehirnentwicklung während der Adoleszenz	18
3.2	Konzept der Entwicklungsaufgaben	19
3.2.1	Identitätsentwicklung als zentrale Entwicklungsaufgabe	21
3.3	Problemverhaltenstheorie	23
3.4	Risiko- und Schutzfaktoren	24
4	Spezifische Erklärungsansätze für Jugenddelinquenz und Mobbing	28
4.1	Jugenddelinquenz – Kriminalitätstheorien	28
4.2	Jugenddelinquenz – Bio-psycho-soziales Entwicklungsmodell	29
4.3	Jugenddelinquenz – Subkultur und Kulturkonflikt	31
4.4	Jugenddelinquenz – Forschungsergebnisse hinsichtlich Risikofaktoren	32

4.5	Mobbing – Mögliche Motive und Hintergründe	34
4.5.1	Mobbing vor einem Diskriminierungshintergrund - Rassistisch motiviertes und homophobisches Mobbing	34
4.6	Sozial-ökologische Perspektiven auf Mobbing	36
4.7	Mobbing – Der Sozial-ökologische Erklärungsansatz	39
5	Handlungsansätze für die Soziale Arbeit	43
5.1	Synthese der gewonnenen Erkenntnisse	44
5.2	Das Resilienzkonzept	45
5.2.1	Rahmenmodell von Resilienz	49
5.2.2	Resilienz und Salutogenese	52
5.2.2.1	Salutogenese	53
5.3	Resilienzförderung und Prävention	55
5.3.1	Ansatzpunkte zur Resilienzförderung in der Bildungs- und Erziehungspraxis	57
5.3.2	Handlungsfelder und Umsetzungsmöglichkeiten der präventiven Resilienzförderung	59
5.3.2.1	Arbeitsfeld Offene Kinder und Jugendarbeit (OKJA)	61
5.3.2.2	Die Schule – Quelle von Schutz- und Resilienzfaktoren und potenzielles Risikoumfeld	62
5.3.2.3	Arbeitsfeld Schulsozialarbeit (SSA)	63
5.4	Schulsozialarbeit in der Schweiz – Rahmenbedingungen, Grundlagen und fachliche Orientierung	64
5.4.1	Rechtlicher Rahmen und Organisationsformen	64
5.4.2	Definition und Leitgedanke	65
5.4.3	Anspruchsgruppen, Ziele und Aufgaben	66
5.4.4	Grundprinzipien/Grundsätze und Funktionen	67
5.4.5	Funktionen der Schulsozialarbeit	68
5.5	Präventive Resilienzförderung im Rahmen der Schulsozialarbeit	70
5.5.1	Förderprogramm zur Prävention und Resilienzförderung in der Sekundarstufe I	71

5.5.2	Methodisches Handeln der Schulsozialarbeit im Rahmen der Früherkennung, Prävention/Resilienzförderung und Behandlung	75
5.5.3	Grenzen und Limitationen der Resilienzförderung im schulischen Setting	78
6	Beantwortung der Fragestellung und Fazit	80
7	Limitation und Ausblick	84
8	Literatur- und Quellenverzeichnis	86

1 Einleitung

Das Jugendalter stellt in der Menschheitsgeschichte seit jeher eine besonders turbulente Lebensphase dar. Jugendliche sind ein ganz spezielles Völkchen, trotzig, laut und ungestüm, himmelhochjauchzend und zu Tode betrübt. (Sachs & Schmidt, 2014, S. 14)

Die Entwicklungsphase der Adoleszenz ist ein Altersabschnitt, in dem Jugendliche, bedingt durch Entwicklungsaufgaben, viele Herausforderungen bewältigen müssen. Besonders sind sie mit ihrer eigenen Identitätsfindung konfrontiert und damit einhergehend werden auch Grenzen ausgetestet. In dieser Altersphase fallen viele Jugendliche durch sogenanntes Problemverhalten auf, Beispiele hierfür sind Substanzkonsum, Delinquenz und Bullying¹. Der Grossteil der problematischen Verhaltensweisen ist transitorisch und gehört somit zum Jugendalter dazu, da dieses Problemverhalten mit entsprechenden biopsychosozialen und neuronalen Veränderungen einhergeht. Es gibt jedoch eine Minderheit von Heranwachsenden, bei denen bestimmte Problemlagen bereits in der Kindheit erkennbar sind und eine Beständigkeit bis ins Erwachsenenalter aufweisen (Weichold & Blumenthal, 2018, S. 170).

Spezifische Problemverhaltensweisen wie Jugenddelinquenz und Mobbing sind Themen von medialem Interesse und rücken so immer wieder in den Fokus öffentlicher Diskussionen. Primär sind es jedoch gesellschaftliche Problematiken, die grosse Auswirkungen auf das Leben aller Betroffenen haben. Daher ist es sowohl für die Prävention als auch für die Intervention von grosser Bedeutung, verschiedene Erklärungsansätze zu kennen und daraus Handlungsansätze abzuleiten. Die Soziale Arbeit besteht aus einer grossen Vielfalt an Arbeitsfeldern, zu deren Adressat*innen Jugendliche gehören. Demzufolge bieten sich auch viele Möglichkeiten, um präventive Massnahmen im Rahmen der Sozialen Arbeit nahezulegen.

1.1 Hintergrund, Relevanz und Fragestellung

Welche Entstehungsbedingungen begünstigen Problemverhalten in der Adoleszenz und können somit die Entwicklung der Jugendlichen erschweren? Warum zeigen gewisse Jugendliche problematische Verhaltensweisen, die über das im Jugendalter «normale» Problemverhalten hinausgehen? Welche Einflussfaktoren können für Problemverhalten in der Adoleszenz identifiziert werden? Welche Handlungsansätze im Rahmen der Sozialen Arbeit können daraus hergeleitet werden?

¹ Im Rahmen dieser Bachelorthesis wird anstelle von Bullying der im deutschsprachigen Raum geläufigere Begriff «Mobbing» verwendet.

Diese Fragen bilden die Ausgangslage für unsere Themenwahl und widerspiegeln unser Interesse für die vorliegende Bachelorthesis. Da sogenanntes Problemverhalten sehr vielfältig ist und somit unterschiedliche Verhaltensweisen beinhaltet, entschieden wir uns *Jugenddelinquenz* und *Mobbing* näher zu beleuchten, weil bei diesen beiden Problemverhaltensweisen unser persönliches Interesse liegt.

Gemäss diversen Studien (vgl. Manzoni et al., 2022; Ribeaud & Loher, 2022) haben Jugenddelinquenz und Mobbing in den vergangenen Jahren tendenziell zugenommen und korrelieren mit Einflussfaktoren wie z. B. dem sozialen Hintergrund sowie sozialen Kontext. Daraus ergeben sich negative Auswirkungen auf alle Betroffenen und diese wiederum können ihre weitere Entwicklung und Lebensgestaltung erschwerend beeinflussen. Folglich können vielfältige Herausforderungen und Problemlagen resultieren, die die Partizipation und Teilnahmemöglichkeiten sowie eine autonome und selbstbestimmte Lebensführung der betroffenen Personen erschweren können (z. B. psychische und körperliche Beschwerden, fehlende Sozialkontakte, Arbeitslosigkeit, finanzielle Probleme usw.).

Aus den erwähnten negativen Auswirkungen und Problemstellungen und in Anlehnung an die Definition sowie den Berufskodex der Sozialen Arbeit, ergibt sich die Relevanz für die Soziale Arbeit. Zu deren Zielen und Auftrag zählen zusammenfassend: Menschen und Gruppen bei der Bewältigung von Problemlagen und bei der Problemlösung in zwischenmenschlichen Beziehungen zu unterstützen; sie zu einer (möglichst) autonomen, selbstbestimmten Lebensführung zu ermächtigen; die Förderung von Teilnahme und Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen und Ressourcen; soziale Notlagen zu verhindern, beseitigen oder mildern; Menschen in ihrer Entwicklung zu fördern, schützen oder stabilisieren sowie Lösungen für soziale und strukturelle Probleme zu entwickeln und den sozialen Wandel zu fördern (AvenirSocial, 2010, S. 7, 9).

Eine weitere Relevanz für die Soziale Arbeit ergibt sich einerseits aus den vielfältigen Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit, zu deren Adressat*innen Kinder und Jugendliche zählen und die direkt in deren Unterstützung bei der Bearbeitung und Bewältigung der eingangs erwähnten Entwicklungsaufgaben, Themen und Problemverhalten involviert sind. Andererseits ergibt sich die Relevanz aus der Interdisziplinarität der Sozialen Arbeit und den damit einhergehenden Schnittstellen zu präventions- und interventionsrelevanten Systemen (z. B. Familie, Schule, Peers). Im Zuge dessen bieten sich vielseitige sowie möglichst ganzheitliche Handlungsansätze für die Soziale Arbeit hinsichtlich Prävention, Intervention und Unterstützung der Jugendlichen in deren Entwicklung.

In diesen dargelegten Ausführungen liegt die Begründung für die gewählte Fragestellung. Infolgedessen leiten wir folgende Fragestellung für unsere Bachelorthesis ab:

Wie lassen sich die Problemverhalten Delinquenz und Mobbing in der Adoleszenz erklären? Und welche Handlungsoptionen lassen sich daraus für die Soziale Arbeit ableiten?

Einerseits sind Kenntnisse über verschiedene Erklärungsmodelle und Befunde über Entstehungsbedingungen von grosser Bedeutung, um jugendliches Problemverhalten erklären und verstehen zu können. Andererseits können dadurch Risiken in der Entwicklung identifiziert werden und es lassen sich entsprechend präventive Massnahmen herleiten, damit Prävention möglichst gezielt und zielführend ansetzen kann.

1.2 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Das Ziel der vorliegenden Bachelorthesis ist, einen umfassenden Überblick über verschiedene Erklärungsansätze für Problemverhalten in der Adoleszenz zu bieten. Darauf aufbauend werden geeignete Handlungsansätze für die Soziale Arbeit und entsprechende Handlungsoptionen aufgezeigt. Aus diesem Grund ist die Arbeit bewusst breit gehalten. Uns ist es ein Anliegen, durch die Breite an Erklärungsansätzen ein möglichst vielfältiges und mehrperspektivisches Erklärungswissen aufzuzeigen. Denn die Klientel der Sozialen Arbeit ist ebenso vielfältig und jede Problemlage muss in ihrer Individualität und Ganzheitlichkeit betrachtet werden. Aus den gewonnenen Erkenntnissen der ausgewählten Erklärungsansätze lassen sich wiederum präventive Handlungsansätze für die Soziale Arbeit konkludieren.

Da sich die Bachelorthesis auf die Entwicklungsphase der Adoleszenz und den damit einhergehenden Herausforderungen sowie Problemverhalten, namentlich Jugenddelinquenz und Mobbing, fokussiert, wird zu Beginn ein thematischer Rahmen gegeben. An dieser Stelle gilt es zu erwähnen, dass sich die Ausführungen über Mobbing auf Mobbing unter Kindern und Jugendlichen im schulischen Setting beschränken. Nachdem die beiden spezifischen Problemverhalten vorgestellt wurden, folgen Kapitel, die allgemeine Erklärungsansätze für Problemverhalten sowie spezifische Erklärungsansätze für Jugenddelinquenz und Mobbing aufzeigen.

Der zweite Teil unserer Forschungsfrage – die Ableitung von Handlungsoptionen für die Soziale Arbeit – wird in Kapitel 5 behandelt. Hierfür wird einleitend eine Synthese der gewonnenen Erkenntnisse vorgenommen, die den gemeinsamen Nenner der Erklärungsansätze, nämlich die Risiko- und Schutzfaktoren, aufzeigt. Als handlungsleitenden Ansatz haben wir anhand des Erkenntnisgewinns die Resilienzförderung herausgearbeitet. Diese wird in einem ersten

Schritt in Bezug zu zwei ausgewählten Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit gebracht. In einem zweiten Schritt werden Möglichkeiten sowie Limitationen der konkreten Umsetzung von präventiver Resilienzförderung im Rahmen der Schulsozialarbeit aufgezeigt. Daraus folgernd wird anschliessend die Fragestellung beantwortet und ein Fazit formuliert. Die Bachelorthesis wird durch das Aufzeigen der Limitation und einem Ausblick abgerundet.

2 Thematischer Rahmen

Nachfolgend wird der vorliegenden Bachelorthesis ein thematischer Rahmen gegeben. So werden einleitend die Adoleszenz und die Herausforderungen, die sich den Heranwachsenden im Jugendalter stellen, beleuchtet. Anschliessend folgt der Einstieg in Problemverhalten in der Adoleszenz mit den Fokussen Jugenddelinquenz und Mobbing, die im Zuge dessen vorgestellt werden.

2.1 Herausforderungen in der Adoleszenz

Der Begriff Adoleszenz bezeichnet das Jugendalter respektive «das Heranreifen eines Kindes zum Erwachsenen» (Konrad & König, 2018, S. 2). Diese Übergangsphase von der Kindheit ins Erwachsenenalter ist durch sich wechselseitig beeinflussende biologische, psychologische und soziale Veränderungen und damit zusammenhängende Herausforderungen geprägt (ebd.). Die Definition beziehungsweise die genaue Altersbegrenzung des Begriffs Jugendalter ist nicht eindeutig und variiert je nach wissenschaftlicher Perspektive. Aus rechtlicher Perspektive hat der Begriff des Jugendlichen in der Schweiz keine zivilrechtliche Bedeutung. Nach Art. 14 des Schweizerischen Zivilgesetzbuchs vom 10. Dezember 1907 (ZGB; SR 210) gilt eine Person bis zum Eintritt der Volljährigkeit mit 18 Jahren als Kind. In strafrechtlichem Sinn definiert das Jugendstrafgesetz vom 20. Juni 2003 (JStG; SR 311.1) in Art. 3 Abs. 1 das Jugendalter vom vollendeten 10. bis zum vollendeten 18. Altersjahr. Im Bundesgesetz über die Förderung der ausserschulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen vom 30. September 2011 (Kinder- und Jugendförderungsgesetz, KJFG; SR 446.1) reicht das Jugendalter gemäss Art. 4 lit. a hingegen grundsätzlich bis 25 Jahre. Dem wird im JStG Rechnung getragen, da die jugendstrafrechtlichen Schutzmassnahmen gemäss Art. 19 Abs. 1 bis zur Vollendung des 25. Lebensjahrs andauern können.

In dieser Bachelorthesis betrachten wir den Begriff der Adoleszenz aus einer psychologisch-empirischen respektive einer biopsychologischen Sichtweise, da die biologischen Veränderungen während der Pubertät als eine bedeutende Grundlage der psychosozialen Veränderungen gelten, die mit der Pubertät einhergehen (Lohaus, 2018, V-VI). Der Eintritt in die Pubertät markiert den Beginn des Jugendalters und ist ein integraler Bestandteil der Adoleszenz.

Der Begriff der Pubertät steht für die biologische Entwicklung, die auf humoralen (die Körpersäfte betreffende) Veränderungen basiert. Hierbei sind vor allem hormonelle Veränderungen im Prozess der sexuellen Reifung sowie eine grundlegende neuronale Umstrukturierung des Gehirns bedeutend. Letztere zieht sowohl kognitive und affektive Veränderungen als auch Veränderungen des Sozialverhaltens nach sich. Hierzu zählen unter anderem Veränderungen bezüglich der Risikobereitschaft, des Belohnungsstrebens und der kognitiven Kontrolle. Das Ende der Pubertät markiert beispielsweise die vollständige Geschlechtsreife und abgeschlossene Hirnreife sowie eine umfassende Selbständigkeit (Konrad & König, 2018, S. 23).

Die aus den biologischen Veränderungen während der Pubertät resultierenden psychischen Herausforderungen reichen gemäss Konrad und König (2018, S. 2) jedoch weit über die Phase der Pubertät hinaus. In Abgrenzung zur Pubertät beschreibt der Begriff der Adoleszenz nebst den erwähnten biologischen Veränderungsprozessen zusätzlich einen psychosozialen Prozess. Dieser umfasst unter anderem die Integration in die Gesellschaft, das Erlangen einer selbständigen Lebensweise und die Identitätsentwicklung. Die Adoleszenz wird zur genaueren Beschreibung der diversen Veränderungsprozesse und diesbezüglichen Herausforderungen und typischen Entwicklungsaufgaben in die frühe (ca. 10-13 Jahre, Pubertät), mittlere (14-16/17 Jahre) und späte (17-20 Jahre, Übergang in das junge Erwachsenenalter) Adoleszenz unterteilt (S. 2-3). Das Ende der Adoleszenz und der Übertritt ins Erwachsenenalter sind nicht eindeutig definiert. Lohaus (2018, S. IV) beschreibt sie als fließende Übergänge, die von Fall zu Fall variieren können und vom gewählten Indikator sowie von historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten abhängig sind.

Jugendliche werden aufgrund der Entwicklung im Jugendalter mit einer Vielzahl an Entwicklungsaufgaben konfrontiert und stehen somit vor zahlreichen Herausforderungen. Dabei ist die Qualität, wie eine Entwicklungsaufgabe bewältigt wird, massgebend für den weiteren Verlauf der Entwicklung. Ob die Anpassungsleistung gelingt, hängt einerseits von der Person und ihren Fähigkeiten ab. Andererseits tragen auch Faktoren wie kontextuelle Gegebenheiten und die Leistungen der jeweiligen sozialen Unterstützungssysteme dazu bei (Weichold & Blumenthal, 2018, S. 170). Wie jeder Übergang kann das Jugendalter gemäss Weichold und Blumenthal «als eine Attacke auf das Passgefüge zwischen Person und Umwelt interpretiert werden» (2018, S. 170).

Gerade im Jugendalter zeigen zahlreiche Jugendliche so genanntes Problemverhalten (auch Risikoverhalten genannt). Einerseits wird diesem jugendtypischen Problemverhalten auch ein Anteil bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben beigemessen. Andererseits definiert es sich durch eine akute Lebensbedrohlichkeit oder dass es eine problematische Entwicklung der Persönlichkeit oder sozialen Interaktion zur Folge hat, welche sich auch über das Jugendalter hinaus erstreckt. Zu Problemverhalten gehören z. B. legaler und illegaler Drogenkonsum, Delinquenz und Bullying (Mobbing unter Kindern und Jugendlichen) (Weichold & Blumenthal,

2018, S. 170-171). Verhaltensweisen gelten insofern als Problemverhaltensweisen, wenn sie «von der sozialen/gesellschaftlichen und/oder gesetzlichen Norm einer Gesellschaft abweichen sowie von den Autoritäten in einer Gesellschaft missbilligt werden und in der Regel mit sozialen Sanktionen einhergehen» (Jessor, 1987, zitiert nach Scheithauer et al., 2008, S. 12). Teilweise ziehen sie auch eine strafrechtliche Verfolgung nach sich. Viele dieser Verhaltensweisen können als Teil der Entwicklungsphase der Adoleszenz angesehen werden und können mit biopsychosozialen Veränderungen im Jugendalter erklärt werden. Einige spezifische Problemlagen sind jedoch ursächlich und zeigen eine hohe Kontinuität ins Erwachsenenalter auf (Weichold & Blumenthal, 2018, S. 170).

2.2 Problemverhalten in der Adoleszenz

Eine Vielzahl von Jugendlichen zeigt Problemverhalten respektive Risikoverhalten. Zeitweilig wird auch der Begriff Risikoverhalten verwendet. Dabei kann zwischen gesundheitlichem, delinquentem und finanziellem Risikoverhalten differenziert werden. Diese Risikoverhaltensweisen treten in der Adoleszenz mit höherer Intensität auf oder weisen in dieser Phase der Entwicklung sogar ihre Klimax auf (Scheithauer et al., 2008, S. 12). Dabei darf jedoch nicht ausser Acht gelassen werden, dass es auch ein gewisses Mass an Risikoverhalten braucht, da dieses die Bewältigung von relevanten Entwicklungsaufgaben unterstützt. Somit nehmen Risikoverhaltensweisen in einem bestimmten Masse ebenfalls eine wichtige Funktion in der psychosozialen Entwicklung Jugendlicher ein. Beispiele hierfür sind, sich Peergruppen anzuschliessen, Beziehungen zu Peers aufzubauen und deren Anerkennung zu erhalten (S. 14-15).

Im Folgenden wird der Fokus nun auf antisoziale Verhaltensweise gelegt, genauer auf zwei ausgewählte Problemverhaltensweisen, die dem externalisierenden Spektrum zuzuordnen sind: Delinquenz und Mobbing. Eine weitere Problemverhaltensweise auf dem sogenannten externalisierenden Spektrum stellt der Substanzkonsum dar (Weichold & Blumenthal, 2018, S. 177), darauf wird im Rahmen dieser Bachelorthesis jedoch nicht weiter eingegangen.

2.2.1 Jugenddelinquenz

Zu Beginn bedarf es einer Differenzierung der Begriffe Devianz und Delinquenz. Mit Devianz ist ein von den herrschenden Werten und Normen einer Gesellschaft abweichendes Verhalten gemeint. Dazu gehören auch Handlungen, die nicht strafrechtlich relevant sind wie z. B. das Schulschwänzen. Während Delinquenz die Straffälligkeit meint und eine spezifische Form von Devianz ist, die zusätzlich also potenziell strafrechtliche Verhaltensweisen miteinbezieht (Baier, 2008, S. 54).

Charakteristisch für die Delinquenz im Jugendalter sind Ubiquität², Spontanbewährung³ und (niedrige) Intensität. Kommt es schlussendlich zu Verstössen gegen das Strafrecht durch Kinder und Jugendliche zwischen dem vollendeten 10. sowie 18. Lebensjahr, greift in der Schweiz das Jugendstrafgesetz (JStG). Laut Art. 2 Abs. 1 JStG (SR 311.1) ist der Grundsatz «Schutz und Erziehung» für die Anwendung wegleitend (Messmer & Heeg, 2020, o. S.). Dieser Grundsatz ist relevant, da davon ausgegangen wird, dass die Persönlichkeitsentwicklung von straffälligen Jugendlichen noch nicht abgeschlossen ist. Sie können daher nicht gleich zur Verantwortung für ihr Handeln gezogen werden wie Erwachsene. Demzufolge ist das JStG nicht tatorientiert, sondern täter*innenorientiert und der Fokus liegt auf der Resozialisierung. Dabei wird häufig der Dualismus des JStG angewendet: Strafen und Schutzmassnahmen. Nebst Strafen können anhand geeigneter Schutzmassnahmen den persönlichen Verhältnissen der Kinder/Jugendlichen und deren Persönlichkeitsentwicklung Rechnung getragen werden (ebd.).

Weiter erscheint im Spektrum der Jugenddelinquenz die Unterscheidung zweier Gruppen gemäss der Taxonomie der Delinquenzentwicklung von Terrie E. Moffitt als wichtig: Die «Adolescence-limited»-Gruppe und die «Life-course-persistent»-Gruppe. Zur ersten Gruppe gehören Jugendliche, die nur während der Jugendphase auffällig werden und zu dieser Gruppe gehört die Mehrheit der Jugendlichen (Moffitt, 1993, zitiert nach Baier, 2008, S. 67). Moffitt verortet den Grund für die hohe Prävalenz im Jugendalter darin, dass eine Reifungslücke («maturity gap») besteht. Diese Diskrepanz führt sie darauf zurück, da die biologische Reife in dieser Lebensphase weitgehend abgeschlossen ist, die Erwachsenenrollen jedoch noch nicht zur Verfügung stehen. Diese Reifungslücke kann somit bei allen Jugendlichen auftreten und entsprechendes Problemverhalten hervorrufen. Dissoziales Verhalten, das im Jugendalter auftritt, betrachtet Moffitt bis zu einem gewissen Grad denn auch als normativ. Warum einige Jugendliche delinquent werden, andere jedoch nicht und weshalb Personen aus der «Adolescence-limited»-Gruppe sich im weiteren Entwicklungsverlauf von Problemverhaltensweisen wieder distanzieren, ist hingegen erklärungsbedürftig (Beelmann & Raabe, 2007, S. 115-116). Die zweite Gruppe («Life-course-persistent») beinhaltet Personen, deren Delinquenz sich über die gesamte Lebensspanne hinweg zeigt. Dabei zeigen sich Abweichungen bereits in frühen Entwicklungsphasen (z. B. im Alter von vier Jahren mit häufigem Schlagen) und dauern über die gesamte Alterspanne an (Baier, 2008, S. 67; Beelmann & Raabe, 2007, S. 115). Insbesondere für die persistent Delinquenten liessen sich in diversen Studien spezifische Risikofaktoren identifizieren. Dazu gehören unter anderem der Substanzkonsum, Missbrauchserfahrungen

² überall auftretend, allgegenwärtig, vielfach spontane Handlungen (Messmer & Heeg, 2020, o. S.)

³ Gegen Ende der Adoleszenz gehen die Straftaten häufig auch ohne Intervention zurück (ebd.)

im Kindesalter, geringe Intelligenz, straffällig gewordene Eltern und zerrissene Strukturen innerhalb der Familie. Ein weiterer relevanter Risikofaktor ist der Einfluss einer delinquenten Peergruppe (Weichold & Blumenthal, 2018, S. 183, 185).

2.2.1.1 Verbreitung und tendenzielle Entwicklung von Jugenddelinquenz

Hinsichtlich des Fokus auf die Adoleszenzphase orientieren sich die Inhalte dieser Bachelorthesis an der «Adolescence-limited»-Gruppe. Hierfür ist die vierte «International Self-Report Delinquency» (ISR4) Studie interessant, deren Ergebnisse in einem Bericht von Manzoni et al. im Oktober 2022 veröffentlicht wurde. Die Studie erforschte die Jugenddelinquenz in der Schweiz, dazu wurden 1992, 2006, 2015 und 2021 Schüler*innen mittels Online-Fragebogen zu Täter*innen- und Opfererfahrungen befragt. In dieser vierten Welle belief sich die Stichprobe auf 11'019 Schüler*innen im Alter zwischen 13 und 17, wobei die Mehrheit 14 oder 15 Jahre alt war (Manzoni et al., 2022, S. 4, 7-8).

Die in der Schweiz am häufigsten begangenen Straftaten in den 12 Monaten vor der Erhebung 2021 stellen Ladendiebstahl (15,0 Prozent), das Tragen von Waffen (10,3 Prozent) – hierzu gehören Messer, Schlagstöcke, Stöcke und Schusswaffen – sowie Vandalismus (9,4 Prozent) dar. Weiter nahmen 6,4 Prozent an einer Schlägerei zwischen Gruppen teil und 5,5 Prozent der Jugendlichen verkauften Drogen oder unterstützten jemanden dabei. In dieser Studie wurde erneut bestätigt, was aus der allgemeinen Jugenddelinquenzforschung bekannt ist: Nur ein geringer Prozentsatz sind jugendliche Mehrfach- oder Intensivtäter*innen. So resultiert aus den Ergebnissen, dass in den letzten 12 Monaten vor der Befragung fünf Prozent der Jugendlichen pro Jahr im Durchschnitt 66 Straftaten begingen, dies entspricht 76 Prozent der insgesamt berichteten Straftaten (2022, S. 39).

Der ebenfalls 2022 publizierte Forschungsbericht von Ribeaud und Loher widmet sich den Resultaten einer Vergleichsstudie, die die Entwicklung von Gewalterfahrungen von Jugendlichen im Zeitraum von 1999 bis 2021 im Kanton Zürich untersuchte. Dabei wird die entsprechende Entwicklung sowohl im Hell- als auch im Dunkelfeld aufgezeigt. Hierfür wurden 1999, 2007, 2014 und 2021 vier gewissermassen identische Befragungen mit Stichproben von je über 2'500 Schüler*innen der 9. Klasse durchgeführt. Zusätzlich wurden 2014 und 2021 Schüler*innen der 11. Klasse befragt. Die Studie befasste sich ausserdem mit Trends bezüglich Problemverhalten von Jugendlichen (Ribeaud & Loher, 2022, S. 3).

Zwischen 1999 und 2014 wiesen die Resultate der Studie eine deutliche Abnahme der untersuchten Arten von Jugenddelinquenz auf, während im Zeitraum von 2014 bis 2021 eine Trendwende zu konstatieren ist: Gemäss der Studie zeigt sich nun eine Zunahme beziehungsweise Stagnation bei allen untersuchten Formen von Jugenddelinquenz, mit Ausnahme des Drogenverkaufs, dieser ist seither rückläufig (2022, S. 54). Die Forschenden konkludieren anhand der

Gesamtergebnisse der Studie, dass die Zunahme unterschiedlicher Formen von Jugendgewalt mit der Zunahme der Jugenddelinquenz im Allgemeinen korrelieren (ebd.).

Bezüglich der Entwicklung ausgewählter Risikofaktoren, die Täter*innen kennzeichnen, wurden laut Ribeaud und Loher fünf Risikobereiche definiert: individuelle, sozialstrukturelle, schulische und freizeitbezogene Faktoren sowie Erziehungs- und andere familiäre Faktoren (2022, S. 85). Die Studie liefert diesbezüglich insgesamt allerdings eher uneinheitliche Ergebnisse. Daher wurde versucht, die beobachtete Entwicklung anhand des *kumulierten Risikos* resümierend zu verstehen. Hierfür wurden 16 Risikofaktoren (z. B. *geringe Selbstkontrolle, gewaltbefürwortende Normen, aggressive Konfliktlösungsmuster, aktuelles Erleben elterlicher Gewalt, Schulschwänzen, Mitgliedschaft in einer gewaltbereiten Clique*) ausgesucht, die im Jahre 2021 mit Gewaltverhalten einhergingen und die selbst keine Art von Delinquenz oder Gewaltverhalten messen (S. 93). Diese differenziertere Betrachtung der Ergebnisse zeigt laut Ribeaud und Loher auf, dass die jüngste Gewaltzunahme nicht durch eine erhöhte Risikobelastung der Jugendlichen erklärt werden kann. Vielmehr lässt sich die Zunahme insofern erklären, als dass diejenige Gruppe Jugendlicher mit ausgeprägter Risikobelastung 2021 auffallend stärker mit Gewaltverhalten auf diese erhöhte Belastung reagiert. Gemäss Ribeaud und Loher geht damit auch der Befund einher, dass summarisch nicht das Mass jugendlicher Gewalttäter*innen zugenommen hat, sondern die eigentliche Gewaltbelastung der Täter*innen (2022, S. 95-96). Diese Aussage lässt den Rückschluss zu, dass die besonders risikobelasteten Jugendlichen mit erhöhtem Gewaltverhalten reagieren, weil sie zunehmend schlechter mit dieser Mehrfachbelastung umgehen können.

2.2.1.2 *Mögliche Auswirkungen von Jugenddelinquenz*

Stemmler und Reinecke erwähnen als negative Folgen von delinquentem Verhalten z. B. die Ablehnung des normativen sozialen Umfelds. Dies wiederum kann längerfristig zu einer Einschränkung hinsichtlich der individuellen Lebensbewältigungschancen führen. In diesem Zusammenhang wird zudem auf den «Labeling Approach» (oder auch Etikettierungsansatz) verwiesen (2016, S. 6). Demnach wird gemäss Edwin M. Lemert zwischen primärer und sekundärer Devianz differenziert: Die primäre Devianz ist das delinquente Verhalten an sich und beruht auf einer Vielzahl von Ursachen, welche psychologische, soziale, kulturelle und physiologische Faktoren beinhalten. Die sekundäre Devianz ist hingegen durch die gesellschaftlichen Reaktionen auf die primäre Devianz und den daraus resultierenden Problemen bedingt. Diese Reaktionen erschaffen moralische Probleme, die unter anderem mit Stigmatisierung, Isolierung und sozialer Kontrolle einhergehen. Grob zusammengefasst wird die betreffende Person als deviant etikettiert (z. B. als kriminell bezeichnet) und reagiert letztendlich entsprechend diesen Erwartungen. Die Person zeigt somit Verhaltensweisen, die dieser neuen sozialen Rolle und dem neuen Label entsprechen (Lemert, 2016, S. 126). Aus dieser Perspektive

betrachtet, resultiert kriminelles Verhalten aus Zuschreibungs- oder Stigmatisierungsprozessen durch die Gesellschaft oder einer gescheiterten Identitätsentwicklung (Beelmann & Raabe, 2007, S. 108). In diesem Zusammenhang erklärt Dirk Baier ausserdem, dass Sanktionierungen der Jugendlichen, die der «Adolescence-limited»-Gruppe (siehe Kapitel 2.2.1, S. 6) angehören, bedingt durch den Etikettierungsansatz, negative Folgen haben können. So kann sich die Etikettierung beispielsweise nachteilig auf die Ausbildungs- und Arbeitssuche auswirken (2008, S. 67).

Bezüglich *Jugendgewalt* werden im Fachartikel von Pawils und Matzner kurz- und langfristige Folgen für Opfer, Täter*in und die Gesellschaft kurz beleuchtet. Es wird speziell auf die «Transgenerationalität von Gewalt», also die Weitergabe von Gewalt, hingewiesen. Dieser Aspekt besagt, dass zwischen erlebter Gewalt und der Wahrscheinlichkeit später Gewalt selbst anzuwenden ein empirisch belegter Zusammenhang besteht. Weiter werden für Täter*in und Opfer in der Adoleszenz respektive im Erwachsenenalter folgende negative Auswirkungen genannt: niedriger Bildungsstand, Beeinträchtigung sozialer Beziehungen sowie der psychischen Gesundheit und gesteigerte Viktimisierungsrate. Hinsichtlich der Auswirkungen für die Gesellschaft werden die Kosten aufgrund der Konsequenzen beziehungsweise Folgen sowohl bei Täter*in als auch beim Opfer genannt (2016, S. 53-54).

Die Auswirkungen für jugendliche Straftäter*innen konnte auch im Rahmen des PM 18-2 auf der Jugendanwaltschaft beobachtet werden. Sie reichen nebst den strafrechtlichen Konsequenzen über soziale Stigmatisierung, Ausgrenzung, Beeinträchtigung der eigenen Bildung und dadurch niedriger Bildungsstand bis hin zu psychischen Folgen. Aus Opferperspektive liegen die Auswirkungen bei physischen und psychischen Schäden, teilweise schweren Traumata und längerfristigen Folgen hinsichtlich ihrer Lebensqualität (Nathalie Bregnard, pers. Mitteilung, 09.01.2024).

2.2.2 Mobbing

Die gesamtgesellschaftliche Wahrnehmung und Akzeptanz von Mobbing unter Kindern und Jugendlichen hat sich in den vergangenen Jahren, völlig zu Recht, verändert und wird nicht mehr als normales Verhalten unter Heranwachsenden bagatellisiert. Laut McDougall und Vaillancourt (2015) sowie Wolke und Lereya (2015) wird «Mobbing, das lange Zeit als Übergangsritus ins Erwachsenenalter geduldet wurde, heute als ein großes und vermeidbares Problem für die öffentliche Gesundheit anerkannt, welches langanhaltende Konsequenzen haben kann» (zitiert nach Flannery et al., 2016, S. 1044, Übersetzung durch Andrea Schmid). Obschon sich Mobbing auf alle ins Mobbinggeschehen involvierten Personen negativ auswirkt (vgl. z. B. Flannery et al., 2016, S. 1044; Kaltiala-Heino et al., 2000, S. 668) lässt nachfolgende Aussage die Not und Belastung erkennen, unter denen insbesondere Mobbing-Opfer leiden müssen:

Elend ist...

Elend ist, wenn du zur Schule gehst und Tyrannen auf dir herumhacken.

Elend ist, wenn du mit jemandem teilst, aber er teilt nicht mit dir.

Elend ist, wenn Tyrannen zu Freunden werden, und Freunde zu Tyrannen.

Elend ist, wenn du zur Schule gehst und andere dir drohen und sagen,
dass sie dich nach der Schule holen werden.

Elend ist, wenn du in der Pause bist und man dich ohne Grund herumschubst.

Elend ist, wenn die Leute alle außer dir zum Fangen und Fußballspielen einladen.

(Espelage & Swearer, 2004, S. 63, Übersetzung durch Andrea Schmid).

Geschrieben von einem 10-jährigen depressiven und ängstlichen Mobbingopfer (ebd.).

Das Problemverhalten Mobbing (vgl. Teuschel & Heuschen, 2013, S. 4-5) ist ein gesellschaftliches Phänomen in Form einer besonderen Art von zwischenmenschlicher Gewalt, die sowohl unter Kindern und Jugendlichen in der Schule als auch unter Erwachsenen im Arbeitskontext vorkommt (vgl. Schirra 2020, S. 21; Wachs & Schubarth, 2022, S. 1400). Die gesellschaftliche Problematik des Mobbings unter Kindern und Jugendlichen ist kein neueres Phänomen (vgl. Wachs et al, 2016, S. 9; Wachs & Schubarth, 2022, S. 1399). Vermutlich könnten die meisten Erwachsenen von Situationen aus ihrer Schulzeit berichten, in denen sie Zeuge/Zeugin von Mobbing wurden oder in irgendeiner Weise direkt oder indirekt an Mobbingprozessen beteiligt oder davon betroffen waren. Nachfolgend werden verschiedene relevante Aspekte von Mobbing erörtert.

2.2.2.1 Definition und Formen

Obwohl Mobbing respektive Bullying seit den 1970er-Jahren systematisch erforscht wurde (Wachs & Schubarth, 2022, S. 1400) gibt es gemäss Schirra in der Literatur keine eindeutige und einheitliche Definition von Mobbing, da diese je nach wissenschaftlicher Fachdisziplin aus ihrer eigenen Perspektive heraus definiert und dargestellt werde (2020, S. 21). Hierbei gilt es zudem zu beachten, dass die Begriffe Mobbing und Bullying in der Fachliteratur sowie umgangssprachlich oft synonym verwendet werden. Der Begriff Mobbing wurde in seinem heutigen Verständnis durch den Arbeitspsychologen Heinz Leymann geprägt und bezog sich ausschliesslich auf eine bestimmte Form von Konflikten und negativem und schikanierendem sozialen Verhalten am Arbeitsplatz. In Europa wird der Begriff, zumindest im alltäglichen Gebrauch, zusätzlich in Bezug auf 'negative soziale Handlungen' unter Kindern und Jugendlichen verwendet (Teuschel & Heuschen, 2013, S. 4-5). Im angelsächsischen Raum wird hingegen für beide Kontexte der Begriff Bullying verwendet (ebd.).

Als treffende und weitläufig anerkannte Definitionen von Mobbing gelten jene der Diplompsychologen Heinz Leymann und Dan Ake Olweus, die als Pioniere der Mobbingforschung gelten (Schirra, 2020, S. 21; Wachs & Schubarth, 2022, S. 1400).

Definition nach Leymann (1993): «Mobbing beschreibt negative kommunikative Handlungen, die gegen eine Person gerichtet sind (von einer oder mehreren anderen) und dies sehr oft und über einen längeren Zeitraum hinaus vorkommen und damit die Beziehung zwischen Täter und Opfer kennzeichnen» (zitiert nach Schirra, 2020, S. 21).

Olweus (1978, 2010) definiert Mobbing respektive Bullying als spezifische Form interpersonaler Gewalt, zu deren Merkmal wiederholte, verletzende Handlungen von einer oder mehreren Personen gegenüber einer schwächeren Person gehören, die über einen längeren Zeitraum andauern und denen die Person hilflos ausgesetzt ist (zitiert nach Wachs & Schubarth, 2022, S. 1400). Die zentralen Bestimmungsmerkmale von Mobbing sind die Verletzungsabsicht, die Wiederholung der Übergriffe über einen längeren Zeitraum sowie das Machtungleichgewicht zwischen der/den Mobbing ausübenden Person/en und der von Mobbing betroffenen Person zugunsten der erster genannten (S. 1400-1401).

Bei Mobbing werden grundsätzlich vier Erscheinungsformen unterschieden, die verschiedene formtypische Mobbinghandlungen beinhalten können (Bradshaw et al., 2015, S. 495; Olweus, 2010; Scheithauer et al., 2006, zitiert nach Wachs & Schubarth, 2022, S. 1401):

- **Physisches Mobbing:** Körperliche Handlungen mit Verletzungsabsicht wie z. B. Schubsen, Schlagen, Treten usw.
- **Verbales Mobbing:** Hierzu können alle denkbaren Formen verbaler Aggressionen wie Drohungen, verletzende, erniedrigende oder diffamierende Äußerungen gegenüber einer Person oder in Bezug auf eine Person gezählt werden. Diese können sowohl als direkte Beschimpfungen oder Beleidigungen an die Person selbst gerichtet sein als auch indirekt «Hinter dem Rücken» der Person in Form von Verleumdungen, Spott, übler Nachrede oder das Verbreiten von Gerüchten stattfinden.
- **Relationales Mobbing:** Hierbei handelt es sich um eine spezifische Form des verbalen Mobbings bei welcher «das Angreifen und Zerstören der sozialen Beziehungen der gemobbten Person» (Wachs & Schubarth, 2022, S. 1401) im Zentrum stehen. Hierzu zählen unter anderem das Verbreiten von Gerüchten und das Lästern über eine Person oder deren Ausschluss aus einer Gruppe (Soziale Ausgrenzung).
- **Cybermobbing (Cyberbullying):** Meist indirektes, verbales oder rationales Mobbing welches hauptsächlich verdeckt, also heimlich und nicht direkt an die Person selbst gerichtet, geschieht und normalerweise über soziale Medien respektive das Internet oder Mobiltelefone verbreitet wird (Bradshaw et al., 2015, S. 495).

Gestützt auf die Definition und die Bestimmungsmerkmale nach Olweus (1978, 2010, zitiert nach Wachs & Schubarth, 2022, S. 1400-1401) kann Mobbing zusammenfassend demnach als jegliche Form interpersonaler Gewalt bezeichnet werden, die vorsätzlich und böswillig die

Schädigung und/oder Verletzung einer Person zum Ziel hat, durch eine andere Person oder Gruppe ausgeübt wird und über einen längeren Zeitraum wiederholt auftritt, ohne dass sich die betroffene Person aus eigener Kraft ausreichend dagegen wehren kann.

Da Mobbing gemäss Bradshaw et al. (2015, S. 94) auf einem Kontinuum zwischen offen(-kundig) und verdeckt/heimlich stattfindet, kann angenommen werden, dass Mobbing vom Umfeld der gemobbten Person oft nicht oder erst spät bemerkt wird, sofern es verdeckt stattfindet und das Opfer z. B. aus Scham oder aus Angst schweigt.

*2.2.2.2 Verbreitung und tendenzielle Entwicklung von Mobbing unter Schüler*innen*

In der Literatur, die sich auf verschiedene Studien zu Mobbing stützt, finden sich unterschiedliche und teilweise widersprüchliche Aussagen zur Verbreitung und Entwicklung von Mobbing in Schulen. Dass sich die Prävalenzraten der verschiedenen Studien unterscheiden, kann damit erklärt werden, dass sie von der Erhebungsmethode, der Kultur, dem Alter der befragten Kinder und Jugendlichen und der gewählten Informationsquelle abhängig sind (Politi, 2020, S. 5-6; Carney & Merrell, 2001, S. 366). Jedoch zeigt unter anderem eine Literaturübersicht von Carney und Merrell über verschiedene weltweite Studien auf, dass Mobbing ein globales Phänomen ist und in allen Altersklassen und Schulstufen vorkommt (2001, S. 366). Im Rahmen einer Studie aus Skandinavien mit 130'000 teilnehmenden Kinder im Alter von 7 bis 16 Jahren gaben zwischen 5 bis 9 Prozent aller Kinder an, regelmässig Opfer von Mobbing zu werden (Olweus, 1991, zitiert nach Politi, 2020, S. 5). Gemäss einer weiteren Studie von Olweus (1993) sind 15 Prozent der befragten Grund- und Sekundarschüler*innen regelmässig entweder als Opfer oder als Täter*in in Mobbing involviert (zitiert nach Politi, 2020, S. 5). In einer staatlichen Studie aus den USA berichten im Jahr 2003 durchschnittlich 7 bis 8 Prozent der befragten 12- bis 18-jährigen Schüler*innen, Opfer von Mobbing geworden zu sein, wobei die Viktimisierungsrate mit steigender Klassenstufe sinkt (DeVoe et al., 2005, S. 38). Auch in anderen Ländern werden ähnliche oder höhere Prävalenzraten festgestellt (Olweus 1997, zitiert nach Carney & Merrell, 2001, S. 366).

Gestützt auf die Ergebnisse diverser Studien ziehen Carney und Merrell den Schluss, dass Mobbing unter Schüler*innen weltweit zugenommen hat (2001, S. 366).

Dieser zunehmende Trend von Mobbing widerspiegelt sich auch im Bericht zur PISA-Studie 2018 (Konsortium PISA.ch, 2019, Kap. 7) sowie in einer repräsentativen Langzeit- und Vergleichsstudie der Universität Zürich (Ribeaud & Loher, 2022). Die PISA-Studie ist eine internationale Schulleistungsstudie an welcher die 38 Mitgliedstaaten der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) sowie zahlreiche OECD-Partnerländer teilnehmen. Sie wird seit dem Jahr 2000 im Dreijahreszyklus durchgeführt. Seit dem Jahr 2015 werden die 15-jährige Schüler*innen anhand von sechs definierten Mobbingitems zu ihren

subjektiven Mobbing Erfahrungen befragt (Konsortium PISA.ch, 2019). Die Ergebnisse der PISA-Studie 2018 zeigen, dass die Mobbing Erfahrungen der befragten Schüler*innen im Vergleich zur PISA-Studie 2015 in allen Ländern zugenommen haben. Im internationalen Vergleich berichteten die Schüler*innen aus der Schweiz in beiden Studien am häufigsten über Mobbing Erfahrungen (Konsortium PISA.ch, 2019, Kap. 7).

Für die Langzeitstudie bezüglich der Entwicklung von Gewalterfahrungen Jugendlicher im Kanton Zürich von 1999 bis 2021 (Ribeaud & Loher, 2022) wurden in den Jahren 1999, 2007, 2014 und 2021 jeweils über 2'500 Schüler*innen der 9. Klasse aller Bildungsstufen befragt. Auch diese Studie belegt den Trend einer deutlichen Zunahme von Mobbing Erfahrungen seit 1999. Nach einem zwischenzeitlichen Rückgang von 2007 bis 2014 stiegen diese zwischen 2014 und 2021 in besonders signifikantem Ausmass an. So stiegen die Opferraten diverser erfragter Mobbing-Praktiken, darunter sexuelle Belästigung, Schlagen/Treten, Drohung/Erpressung sowie Beleidigungen und Ausschluss, um das Doppelte an (S. 39-41).

Im Rahmen der Studie wurde weiter nachgewiesen, dass Mobbing im Schulkontext mit fortschreitendem Alter signifikant abnimmt. Hierzu wurden bei der Erhebung 2021 zusätzlich Schüler*innen der 7. Klasse und der 11. Klasse (Gymnasien und Berufsschulen) berücksichtigt. Ein Rückgang der Mobbing Erfahrungen ist sowohl bei den Opfern als auch bei den Täter*innen zu verzeichnen (Ribeaud & Loher, 2022, S. 107-108). Beim Cybermobbing kann insgesamt gesehen kein signifikanter Alterstrend festgestellt werden. Einzig bei der Form der *sexuellen Belästigung im Netz* ist ein linearer Anstieg der Fälle zu verzeichnen (ebd., S. 108).

2.2.2.3 *Beteiligungsformen*

In der Forschungsliteratur wird grundsätzlich zwischen drei Gruppen von unmittelbar Beteiligten unterschieden. Die *Mobbing-Täter*innen* sind jene Personen, die das Mobbing initiieren, aktiv ausüben oder veranlassen. Die *Mobbing-Opfer* sind die Zielpersonen des Mobbing. Das Mobbing richtet sich direkt auf sie. Da sich diese Beteiligungsformen nicht ausschliessen, existiert die Gruppe der *(Mobbing-)Täter*innen-Opfer*. Hierbei handelt es sich um Personen, die sowohl als Täter*innen in Mobbingprozessen fungieren als auch selbst Opfer von Mobbing sind. Kinder dieser Beteiligungsform fallen einerseits durch besonders auffälliges Verhalten auf und üben Mobbing besonders intensiv aus. Andererseits leiden sie gleichzeitig am stärksten unter den Folgen von Mobbing (Olweus, 1999; Wachs & Brosowski, 2013, zitiert nach Wachs et al., 2016, S. 22). Die erwähnten Mobbing-Rollen können über mehrere Jahre hinweg bestehen, wobei für Mobbing-Opfer ein besonders hohes Risiko besteht, selbst nach einem Schulwechsel oder -übertritt wieder viktimisiert zu werden (Olweus 1999, zitiert nach Wachs et al., 2016, S. 22).

Neuere Betrachtungsweisen sehen in Mobbing ein komplexes Gruppenphänomen, das neben den bereits erwähnten Rollen/Gruppen weitere Beteiligtegruppen beinhaltet. Hierbei werden folgende Gruppen unterschieden: 1. «Assistierende» sind Schüler*innen, die den Täter*innen assistieren und sich direkt am Mobbing beteiligen; 2. «Verstärkende» sind Schüler*innen, die Täter*innen verstärken, ohne dabei selbst aktiv ins Geschehen einzugreifen (z. B. Klatschen, Anfeuern, Lachen); 3. «Verteidigende» sind Schüler*innen, die das Mobbing-Opfer verteidigen; 4. «Aussenstehende» sind Schüler*innen, die sich weder mit den Täter*innen noch mit dem Opfer solidarisieren und als Aussenstehende betrachtet werden können (Salmivalli et al. 1996, S. 5-6).

Hierbei ist relevant, dass die spezifischen Personen und Gruppen nicht isoliert agieren, sondern sich zu Netzwerken zusammenschliessen. Es lassen sich folgende drei Netzwerke unterscheiden:

- Mobbende, verstärkende und assistierende Schüler*innen
- Gemobbte und verteidigende Schüler*innen
- Aussenstehende

Innerhalb dieser sozialen Netzwerke interagieren die Mitglieder untereinander unterstützend, bestärkend und verstärkend (Huttunen et al., 1996; Schäfer, 2003; Schäfer & Korn, 2004, zitiert nach Wachs & Schubarth, 2022, S. 1402). Gemäss einer Studie von Salmivalli et al. beeinflussen die Beteiligten-Gruppen und deren Mengenverhältnis das Auftreten und Fortbestehen von Mobbingvorfällen in Schulklassen entscheidend. Demnach häufen sich Mobbingvorfälle, je mehr Schüler*innen den Täter*innen assistieren oder sie positiv verstärken. Hingegen tritt Mobbing seltener auf, je mehr Mitschüler*innen das Opfer unterstützen und es verteidigen (2011, S. 672-674). Demnach spielen auch die Aussenstehenden bei der Prävention und Reduktion von Mobbing insofern eine wichtige Rolle, dass es gelingt, sie dafür zu gewinnen, das Mobbing-Opfer zu unterstützen und zu verteidigen (vgl. Salmivalli et al. 2011, S. 675).

2.2.2.4 Auswirkungen von Mobbing auf die Betroffenen

Mobbing kann sich auf alle darin involvierten Personen respektive Schüler*innen negativ auswirken. Dies scheint besonders in Bezug auf die Opfer leicht nachvollziehbar zu sein, wenn man bedenkt, dass die Betroffenen sich oft über einen längeren Zeitraum in einer Opferrolle befinden, in der sie wiederholt verletzenden Handlungen und Erniedrigungen durch eine(n) oder mehrere Mitschüler*innen respektive Peers hilflos ausgesetzt sind. Die empfundene Hilflosigkeit und das Gefühl der Ohnmacht und des Ausgeliefertseins können dazu führen, dass sich die Betroffenen fremdbestimmt fühlen. Dies kann in einer sogenannten *erlernten Hilflosigkeit* münden, weil die Mobbing-Opfer durch die wiederholt empfundene Hilflosigkeit davon überzeugt sind, selbst nur wenig oder keinen Einfluss auf bedeutsame Vorkommnisse

in ihrem Leben nehmen zu können (Wachs et al., 2016, S. 68-69). Daraus können Depressionen resultieren, denn die Theorie der *erlernten Hilflosigkeit* geht davon aus, dass Depressionen durch diesen Glauben des Kontrollverlusts hervorgerufen werden (Gerrig, 2018, S. 569).

Mobbing hat sowohl auf die Opfer als auch auf die Täter*innen und, in besonderem Mass, auf die Täter*innen-Opfer negative Auswirkungen (vgl. z. B. Kaltiala-Heino et al., 2000, S. 668; Flannery et al., 2016, S. 1044). In Studien von Eslea et al. (2004), Gini (2008), Isaacs et al. (2008), Olweus (2009), Reijntjes et al. (2010) und Wolke et al. (2013) konnten diverse kurz- und längerfristigen Folgen für die Mobbing-Opfer nachgewiesen werden. Hierzu zählen nebst körperlichen Verletzungen aufgrund physischen Mobbings wie z. B. Biss- und andere Wunden und Hämatome auch diverse psychosomatische und psychische Beschwerden. Die psychosomatischen Beschwerden umfassen unter anderem Schlafstörungen, Nervosität, Magenschmerzen, Kopfschmerzen und Kreislaufprobleme. Psychische Probleme äussern sich einerseits in einem Verlust an Selbstvertrauen, Selbstkontrolle und Selbstwertgefühl. Andererseits kann eine stärkere Ausprägung von negativen Gefühlen wie Einsamkeit, Wut, Angst, Trauer, Selbstmitleid und Selbstschuld beobachtet werden (zitiert nach Wachs et al., 2016, S. 69). Flannery et al. subsumieren unter den Mobbingfolgen eine schlechte körperliche Gesundheit, Angstzustände, Depressionen, ein erhöhtes Suizidrisiko, schlechte schulische Leistungen und zukünftiges delinquentes und aggressives Verhalten. Diese Folgen sind sowohl bei Mobbing-Opfer als auch bei Täter*innen und Zeug*innen (engl. Bystander) feststellbar (2016, S. 1044). Gemäss einer Studie aus Finnland mit 14- bis 16-jährigen Schüler*innen leiden direkt in Mobbing involvierte Schüler*innen am häufigsten unter depressiven Verstimmungen (24.5 Prozent), Angst (15 Prozent) und psychosomatischen Symptomen (2 Prozent). Täter*innen-Opfer leiden am häufigsten darunter, Täter*innen und Opfer in gleichem Ausmass. Nicht involvierte Schüler*innen berichten deutlich weniger über diese Symptome (Kaltiala-Heino et al., 2000, S. 668). Auffallend ist das signifikant hohe Auftreten von regelmässigem, exzessivem Alkoholkonsum bei Mobbing-Täter*innen (33 Prozent) und, etwas weniger stark ausgeprägt, bei Täter*innen-Opfern (21.2 Prozent). Vereinzelt werden Essstörungen beobachtet (ebd.)

Zusätzlich leiden die Opfer unter sozialen Folgen des Mobbings. Sie verfügen über weniger Freundschaften und soziale Kontakte, erleben häufiger Ablehnung und verfügen über einen geringeren sozialen Status unter Peers (Eslea et al., 2004; Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001; Rethon et al., 2011, zitiert nach Wachs et al., 2016, S. 70).

Langzeitstudien von Gilmartin (1987), Olweus (1993), Takizawa et al. (2014) und Wolke et al. (2013) deuten darauf hin, dass sich Mobbing Erfahrungen während der Schulzeit bis ins Erwachsenenalter negativ auswirken und auch hier vielfältige psychische, psychosomatische und soziale Folgen haben können (zitiert nach Wachs et al. 2016, S. 71). In einem Vergleich mit nicht gemobbten Kindern weisen Mobbing Opfer zehn Jahre später ein höheres Risiko auf,

einen geringen Selbstwert und ein geringeres Selbstvertrauen zu empfinden sowie Depressionen zu entwickeln (Olweus, 1993, zitiert nach Wachs et al, 2016, S. 71). Eine Langzeitstudie aus North Carolina, USA untersucht mögliche Auswirkungen von Mobbing Erfahrungen im Rahmen der Schulzeit (9-16 Jahre) auf junge Erwachsene (19-26 Jahre). Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl reine Mobbing-Opfer und Opfer-Täter*innen als auch reine Täter*innen im Vergleich mit nicht in Mobbingprozesse involvierten Personen unter vielfältigen negativen Auswirkungen des Mobbings leiden. Hierzu zählen ein erhöhtes Risiko für gesundheitliche Beschwerden und für Armut, unter anderem aufgrund eines schlechteren Bildungsstandes und Stellenverlusten, sowie Probleme hinsichtlich sozialer Beziehungen wie z. B. fehlende, erschwerte oder gestörte soziale Beziehungen (Wolke et al., 2013, S. 1962-1965). Ein signifikanter Unterschied ist jedoch zwischen den Opfern von Mobbing und den reinen Täter*innen feststellbar. Nach Berücksichtigung und Bereinigung der Ergebnisse hinsichtlich des sozioökonomischen Status und weiterer familiärer Risikofaktoren und Notlagen (unter anderem Dysfunktionalität, Vernachlässigung und Misshandlung) sowie psychischer Störungen in der Kindheit wiesen nur noch die Opfer, und in besonderem Mass die Opfer-Täter*innen, ein erhöhtes Risiko für die erwähnten negativen Auswirkungen auf das (junge) Erwachsenenleben auf. Bei den reinen Täter*innen war kein erhöhtes Risiko mehr feststellbar (S. 1966).

Gestützt auf diese Erkenntnisse kann festgestellt werden, dass sich Mobbing nachteilig auf das weitere Leben der Betroffenen auswirkt und negative wirtschaftliche, soziale und gesundheitliche Folgen nach sich ziehen kann. Daraus lässt sich schliessen, dass Mobbing nicht nur auf der subjektiven Ebene, sondern auch auf der gesellschaftlichen Ebene negative Folgen in Form von Sozial- und Gesundheitskosten hat. Die Autorinnen messen der Früherkennung, Intervention und Prävention von Mobbing deshalb eine grosse Bedeutung zu. Durch sie könnten sowohl potenzielle kurz- und langfristige negativen Folgen für in Mobbing involvierte Kinder und Jugendliche als auch die daraus resultierenden gesellschaftlichen Sozial- und Gesundheitskosten vermieden oder vermindert werden.

3 Allgemeine Erklärungsansätze für Problemverhalten

Um das Phänomen *Problemverhalten im Jugendalter* zu erklären, können verschiedene Ansätze hinzugezogen werden. So ist z. B. das Jugendalter eine Entwicklungsperiode, die von massiven Veränderungen in der Organisation und der Funktionsweise des Gehirns geprägt ist (Weichold & Blumenthal, 2018, S. 173-174). Weiter können die Entwicklungsaufgaben nach Havighurst respektive deren Bewältigung und die von Richard Jessor formulierte Problemverhaltenstheorie hinzugezogen werden. Insbesondere die Problemverhaltenstheorie zeigt anschaulich das Zusammenspiel von Individuum und Umwelt sowie Risiko- und Schutzfaktoren auf. Insbesondere das Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren wird in einschlägiger Literatur als Erklärungsansatz hinzugezogen.

3.1 Gehirnentwicklung während der Adoleszenz

Das Pubertäts- und Jugendalter ist eine sehr intensive und stürmische Lebensphase und nebst dem Einfluss der Hormone muss vor allem der Entwicklung des Gehirns eine grosse Bedeutung beigemessen werden (Sachs & Schmidt, 2014, S. 14-15). Demzufolge besteht bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben eine grosse Herausforderung in der Hirnreifung, die in ebendieser Lebensphase stattfindet und mit grundlegenden Reorganisationsprozessen einhergeht (Konrad & König, 2018, S. 12). Beispielsweise beginnen die kortikalen Kontrollstrukturen, insbesondere der präfrontale Kortex, sich erst in der mittleren Adoleszenz (14-16/17 Jahre) zu entwickeln, wobei das limbische und Belohnungssystem früher entwickelt werden. Im Zuge der Ausbildung des präfrontalen Kortex entwickelt der Mensch vermehrt Kontrolle über sein Handeln, das vorher primär emotional und motivational gesteuert wurde. Weiter wird die Verknüpfung zwischen dem präfrontalen Kortex (Kontrollsystem) und dem limbischen System (Belohnungssystem) verstärkt. Damit kann eine bessere Kontrolle des Handelns erlangt werden und die beiden Systeme weisen eine verbesserte Zusammenarbeit auf. Diese zeitlich verzögerte Entwicklung und dem daraus resultierendem Ungleichgewicht kann einerseits die Bewältigung sozialer Entwicklungsaufgaben erleichtern, da die Jugendlichen besonders für sozial-affektive Reize empfindsam sind. Andererseits birgt diese Dysbalance zwischen regulatorischen Fähigkeiten und dem Begehren nach emotionaler Erregung sowie Belohnungsreizen auch das Potenzial für risikoreiches Verhalten (2018, S. 13-14).

Gemäss Sachs und Schmidt ist der präfrontale Kortex im menschlichen Gehirn erst ca. zwischen dem 20. und 25. Lebensjahr ausgereift (2014, S. 15). Und ebendieser präfrontale Kortex ist z. B. zuständig für «Selbstdisziplin, Aufmerksamkeit, Leistungsmotivation, Informationsverarbeitung, Handlungsplanung, Emotionsregulation und Impulskontrolle» (Sachs & Schmidt, 2014, S. 16). Demzufolge verfügen Jugendliche noch nicht über die entsprechende Regelung dieser Verhaltensformen und es fehlt an der hemmenden Einflussnahme des Frontalhirns. Damit einhergehend sind die Jugendlichen noch gar nicht mit der Fähigkeit ausgestattet, auf eine wirkungsvolle Selbstkontrolle zurückzugreifen. Diese unzureichende Fähigkeit führt dazu, dass Heranwachsende die Konsequenzen ihres Handelns weniger vorhersehen, Impulsen weniger widerstehen und ihr Verhalten weniger kontrollieren können. Diese Entwicklungsphase weist auch Vorteile auf, dazu gehören z. B. Kreativität, Offenheit für Neues und bessere Anpassungsfähigkeit hinsichtlich Alters- und Entwicklungsaufgaben. Zugleich ist die Plastizität des noch unfertigen Frontalhirns aber auch mit Nachteilen verknüpft. So kann sich das jugendliche Gehirn und Verhalten genauso zügig an negative Umwelten anpassen, hierzu gehören unter anderem ungünstige Peers, defizitäre Familienverhältnisse und Schulsysteme. Diese Einflussfaktoren können die Optimierung des Frontalhirns verzögern oder dessen Entwicklung in eine falsche Richtung leiten. Nebst weiteren Faktoren lässt sich das impulsive, unvernünft-

tige und teilweise delinquente Verhalten der Jugendlichen somit anhand dieser neurologischen Entwicklung begründen (2014, S. 16-17). Personen im Jugendalter verfügen also noch nicht über den nötigen Filter, um all die Einflüsse und Informationen zu filtern und einzuordnen. Daher sind Jugendliche beispielsweise empfänglicher für gewaltfördernde Informationen, die durch die moderne Mediennutzung dauernd auf sie einprasseln (ebd.).

Es gilt an dieser Stelle jedoch darauf hinzuweisen, dass eine Kausalität zwischen der individuellen Risikobereitschaft von Jugendlichen und dem Ungleichgewicht in deren Hirnreifung noch nicht nachgewiesen werden konnte (Mills et al., 2014, zitiert nach Konrad & König, 2018, S. 14).

3.2 Konzept der Entwicklungsaufgaben

Das Jugendalter beinhaltet eine Vielzahl von anspruchsvollen Entwicklungsaufgaben, die die Adoleszenz prägen. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben beruht auf der Arbeit von Robert J. Havighurst und Kolleg*innen in den 30er-/40er-Jahren. Die verschiedenen Entwicklungsaufgaben nach Havighurst sind aufeinander aufbauend und dauern die ganze Lebensspanne an. Dabei entstehen die jeweiligen Entwicklungsaufgaben zu einem ungefähren Lebensabschnitt des Individuums. Die Entwicklung des Menschen ist demnach als lebenslanger Lernprozess zu verstehen und die Entwicklungsaufgaben gründen nach Havighurst in drei Quellen. Diese sind die körperliche Reifung, die Erwartungen der Gesellschaft sowie die individuellen Zielsetzungen und Werte (Oerter & Dreher, 2008, S. 279). Zusammenfassend stellt eine Entwicklungsaufgabe gemäss Oerter und Dreher eine Verbindung zwischen den individuellen Bedürfnissen und den Anforderungen der Gesellschaft dar, somit fungiert diese als ein Bindeglied in ebendiesem Spannungsverhältnis (S. 280). Eine erfolgreiche Bewältigung der jeweiligen Entwicklungsaufgaben legt die Basis für eine positive Entwicklung und steigert die Wahrscheinlichkeit für Erfolg bei späteren Aufgaben. Wohingegen ein Misserfolg die Wahrscheinlichkeit für Schwierigkeiten bei der Bewältigung nachfolgender Aufgaben erhöht (Scheithauer et al., 2008, S. 13).

Havighurst definierte konkrete Entwicklungsaufgaben in den verschiedenen Lebensabschnitten vom Säugling bis hin zum späten Erwachsenenalter (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 25). Das Jugendalter beinhaltet eine Vielzahl von anspruchsvollen Entwicklungsaufgaben, die es zu bewältigen gilt. Nebst der physischen Reifung, die mit Einsetzen der Pubertät beginnt, gehören auch viele Entwicklungsaufgaben im psychosozialen Kontext dazu. Havighurst formulierte z. B. die folgenden Entwicklungsaufgaben, die sich den Jugendlichen stellen: Das Erlangen der emotionalen Unabhängigkeit von den Eltern, das Erweitern von Peer-Beziehungen, die Herausbildung eigener Werte sowie eines ethischen Systems, das das eigene Verhalten

leiten soll, das Entwickeln eines sozial verantwortungsvollen Verhaltens und, als zentrale Aufgabe, die Identitätsfindung sowie deren Festigung (S. 24-26). In Tabelle 1 findet sich eine Übersicht dieser zentralen Entwicklungsaufgaben.

Tabelle 1

Übersicht der zentrale Entwicklungsaufgaben nach Havighurst.

Mittlere Kindheit (etwa 6–12 Jahre)	Jugendalter (etwa 12–18 Jahre)	Frühes Erwachsenenalter (etwa 18–30 Jahre)
Erlernen körperlicher Geschicklichkeit, die für einfache Spiele notwendig ist	Aufbau neuer und reifer Beziehungen zu Gleichaltrigen des eigenen und anderen Geschlechts	Lebenspartner finden
Aufbau einer gesunden Einstellung sich selbst gegenüber als heranwachsender Organismus	Übernahme der männlichen bzw. weiblichen Geschlechtsrolle	Mit dem Partner zusammenleben lernen
Lernen, mit Gleichaltrigen zurechtzukommen	Akzeptieren des eigenen Körpers und dessen effektive Nutzung	Gründen einer Familie
Erlernen einer angemessenen weiblichen oder männlichen sozialen Rolle	Loslösung und emotionale Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen	Kinder aufziehen
Entwicklung grundlegender Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen	Ökonomische Unabhängigkeit	Ein Zuhause für die Familie schaffen
Entwicklung von Denkschemata und Konzepten, die für das Alltagsleben notwendig sind	Berufswahl und -ausbildung	Berufseinstieg
Entwicklung von Gewissen, Moral und Wertmaßstäben	Vorbereitung auf Heirat und Familienleben	Gesellschaftliche Verantwortung übernehmen
Erlernen persönlicher Unabhängigkeit	Erwerb intellektueller Fähigkeiten, um eigene Rechte und Pflichten ausüben zu können	Aufbau einer gemeinsamen sozialen Gruppe (mit dem Lebenspartner)
Entwicklung von Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen und Institutionen	Entwicklung sozialverantwortlichen Verhaltens	
	Erlangen von Werten und eines ethischen Systems, das einen Leitfaden für das eigene Verhalten darstellt	

Quelle. Eschenbeck & Knauf, *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*, 2018, S. 26.

Es liegt nahe, dass sich gewisse Entwicklungsaufgaben mit der Zeit verändern, dennoch sind die Entwicklungsaufgaben gemäss Havighurst inhaltlich nach wie vor relevant. Eschenbeck und Knauf erwähnen in diesem Zusammenhang die Shell Jugendstudie. Diese Studie wurde 2015 zum 17. Mal durchgeführt und erforscht die Herausforderungen, die sich jungen Menschen in Deutschland stellen. Die Studie zeigt viele Gemeinsamkeiten zu den von Havighurst formulierten Entwicklungsaufgaben auf. Gemäss Eschenbeck und Knauf teilen die Autor*innen der Studienresultate die heutigen Entwicklungsaufgaben Jugendlicher in vier Cluster ein:

1. «Erwerb schulischer und beruflicher Qualifikationen
2. Entwicklung der Geschlechtsidentität und Aufbau sozialer Bindungen zu Gleichaltrigen
3. Nutzung von Konsum-, Medien- und Freizeitangeboten sowie
4. Aufbau des eigenen Wertesystems»

(2018, S. 26)

Mit dem gegenwärtigen Zeitgeist einhergehend, kommt neu der dritte Punkt hinzu, der grosse Herausforderungen an die Jugendlichen stellt. Bei den anderen lassen sich klare Parallelen zu den von Havighurst definierten Entwicklungsaufgaben herstellen.

3.2.1 Identitätsentwicklung als zentrale Entwicklungsaufgabe

Wie vorgängig erwähnt, stellt die Entwicklung der eigenen Identität die zentrale Entwicklungsaufgabe von Jugendlichen dar, Havighurst ging darauf jedoch nicht explizit ein. Der Psychoanalytiker Erik H. Erikson legte im Rahmen seines Stufenmodells der psychosozialen Entwicklung innerhalb der fünften Stufe (Adoleszenz) den Fokus auf die Identitätsentwicklung und den damit verbundenen Herausforderungen im Jugendalter aufgrund der intensiven Interaktionen zwischen der Umwelt und den Jugendlichen. Jede der insgesamt acht psychosozialen Stufen ist von einer sogenannten Krise geprägt, in der Adoleszenz muss demnach die Krise zwischen Identität und Rollen- beziehungsweise Identitätsdiffusion bewältigt werden (Erikson 1950, 1968, zitiert nach Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 31). In diesem Stadium suchen die Jugendlichen eine Identität und damit einhergehend «das sichere Gefühl einer stabilen, inneren Kontinuität und Gleichheit mit sich selbst über verschiedene Situationen» (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 31). Der Pol der Identitätsdiffusion birgt die Gefahr, dass Jugendliche z. B. nicht fähig sind, gemachte Erfahrungen in ihre kohärente Identität zu integrieren. In neuen sozialen Rollen experimentieren sie und entwickeln schlussendlich ihre eigene Identität, Zukunftsperspektiven sowie die Grundlagen für ihr persönliches Handeln (S. 31-32). Bei der Lösung dieser Krise hilft ein positives Selbstwertgefühl, um mit den eigenen biopsychologischen Veränderungen umzugehen sowie den Anforderungen der Umwelt gerecht zu werden.

An das Stufenmodell von Erikson anknüpfend und um vier Identitätszustände erweiternd, stellt das Identitätsmodell nach James E. Marcia aus dem Jahre 1980 eine einflussreiche Weiterentwicklung dar. Marcias Modell zeigt die vier Identitätszustände/-formen *diffuse Identität*, *übernommene Identität*, *kritische Identität/Moratorium* und *erarbeitete Identität* auf. In der Tabelle 2 (siehe nächste Seite) wird ersichtlich, dass diese Identitätszustände anhand der Ausprägung (hoch oder niedrig) in den jeweiligen Dimensionen *Exploration* und *Verpflichtung* gemessen werden (2018, S. 32).

Tabelle 2

Identitätszustände/-formen nach Marcia.

	Exploration hoch	Exploration tief
Verpflichtung hoch	<i>erarbeitete Identität</i>	<i>übernommene Identität</i>
Verpflichtung tief	<i>kritische Identität/Moratorium</i>	<i>diffuse Identität</i>

Quelle. Eschenbeck & Knauf, *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*, 2018, S. 32.

- Bei einer *diffusen Identität* ist die Verpflichtung hinsichtlich einer Aufgabe tief und es fand auch keine Auseinandersetzung mit den verschiedenen Möglichkeiten statt (z. B. Thema Berufswahl).
- Bei Jugendlichen, die sich auf familiär oder gesellschaftlich vorgegebene Werte und Lebensentwürfe festlegen, liegt eine *übernommene Identität* vor, da keine eigenständige Exploration vorausging.
- Suchen die Jugendlichen zwar aktiv nach Informationen und möglichen Alternativen (noch) ohne, dass eine Festlegung stattfindet, spricht man von einem Zustand der *kritischen Identität / des Moratoriums*.
- Die *erarbeitete Identität* stellt schliesslich einen Zustand dar, bei dem Jugendliche eine Verpflichtung eingehen, nachdem eine ausgeprägte Exploration stattfand (z. B. Entscheidung für einen bestimmten Beruf und der entsprechende Ausbildungsbeginn). (Eschenbeck & Knauf, 2018, S. 32).

Ebendiese Auseinandersetzung mit den Entwicklungsaufgaben respektive deren Bewältigung und die zentrale Aufgabe der Identitätsentwicklung können im Jugendalter zu Bewältigungsschwierigkeiten und/oder zu sogenanntem Problemverhalten führen. Äussere Umstände oder beispielsweise fehlende Kompetenzen können die Bewältigung erschweren. Dabei muss zwingend beachtet werden, dass potenzielle Schwierigkeiten bei der gleichen Entwicklungsaufgabe ganz unterschiedliche Problemlagen bei Jugendlichen hervorrufen können. Und gleichzeitig kann ein identisches Problemverhalten aus verschiedenen Bewältigungsschwierigkeiten resultieren (S. 45-46).

Laut Mischler und Stein können Problemverhaltensweisen auch darauf zurückgeführt werden, dass die negativen Vorbilder und Gegebenheiten in der Gesellschaft (z. B. Gewalt in den Medien, kriminelle Bereicherung und überstarke Konsumanreize) die Übernahme von gesell-

schaftlichem Normen und Werte erschweren. Weiter kann aus dem Streben nach Anerkennung sowie nach einem positiven Selbstwert und dem Auflehnen gegen negative Bedingungen eine Devianz resultieren (2014, S. 547-548). Auch gemäss Scheithauer et al. kann jugendliches Risikoverhalten daraus resultieren, dass in der Adoleszenz eine überdurchschnittliche Belastung herrscht und den Jugendlichen allenfalls ungenügende Bewältigungskompetenzen zur Verfügung stehen (2008, S. 13).

3.3 Problemverhaltenstheorie

Das Risikoverhalten der Jugendlichen kann ebenso durch die sogenannte Problemverhaltenstheorie («Problem Behavior Theory») erklärt werden. Ursprünglich wurde diese Theorie von Richard Jessor formuliert. Gemäss Scheithauer et al. besagt die Prämisse der Problemverhaltenstheorie, «dass jedes Verhalten aus einer Mensch-Umwelt-Interaktion resultiert» (2008, S. 22). Der theoretische Rahmen beinhaltet drei miteinander interagierende Erklärungssysteme:

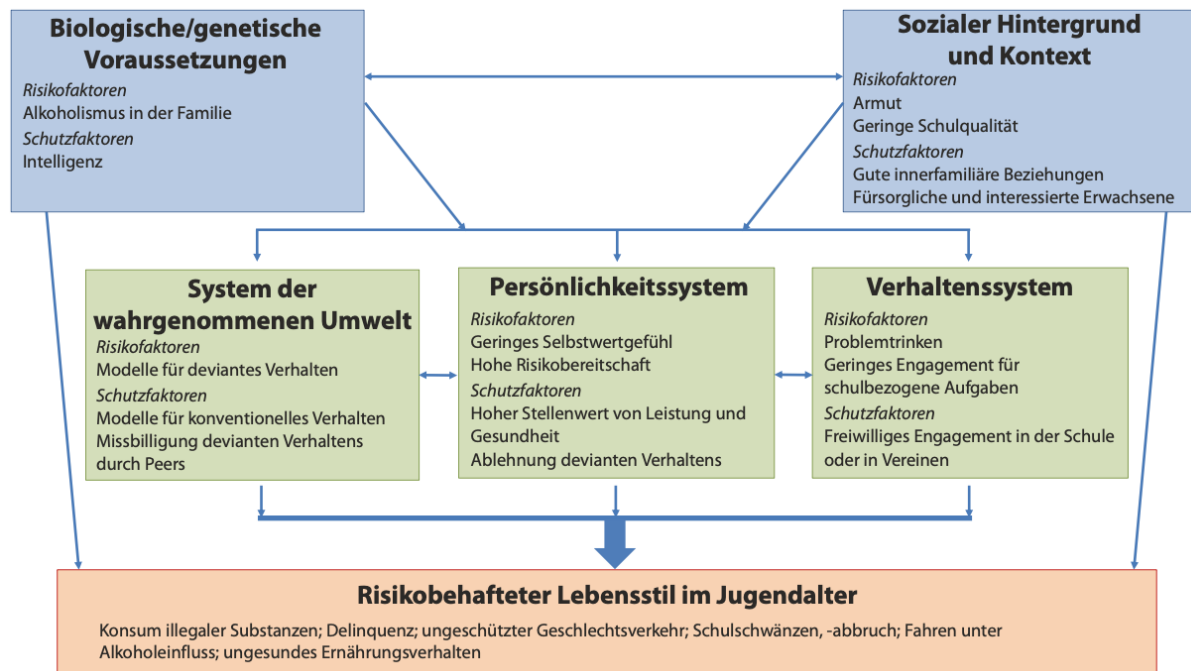
- das System der wahrgenommenen Umwelt (Wahrnehmung von Peers und des elterlichen Einflusses)
- das Persönlichkeitssystem (die eigenen Gefühle und Gedanken einer Person und deren Wahrnehmung)
- das Verhaltenssystem (Verhalten anderer sowie deren Reaktion auf das eigene Verhalten)

In jedem dieser drei Systeme finden sich Variablen, die entweder ein Problemverhalten begünstigen (risikoerhöhend) oder davor bewahren (risikomildernd). Ausschlaggebend für eine gewisse Neigung zu Problemverhalten ist hierbei das Gleichgewicht zwischen der jeweiligen reziproken Beeinflussung dieser Variablen (Scheithauer et al., 2008, S. 22-23).

Weiter geht die Problemverhaltenstheorie davon aus, dass Risikofaktoren in der biologischen/genetischen Disposition und im sozialen Hintergrund und Kontext entweder direkt oder via proximale Einflussfaktoren das Risikoverhalten im Jugendalter beeinflussen. Diese proximalen Faktoren sind als drei Erklärungssysteme, welche oben aufgelistet sind, definiert. Zudem ist die jeweilige Konstellation zwischen Risiko- und Schutzfaktoren für ein mögliches Problemverhalten von Jugendlichen mitentscheidend. Dabei sind Schutzfaktoren als hemmende Variablen zu verstehen, welche ein Risikoverhalten mindern oder verhindern. Die konzeptuelle Struktur, die der Problemverhaltenstheorie zu Grunde liegt, wird in Abbildung 1 (siehe nächste Seite) veranschaulicht, wobei die aufgeführten Risiko- und Schutzfaktoren exemplarisch und selbstverständlich nicht als abschliessend zu verstehen sind (Weichold & Blumenthal, 2018, S. 176).

Abbildung 1

Veranschaulichung der konzeptuellen Struktur der Problemverhaltenstheorie.



Quelle: Weichold & Blumenthal (basierend auf Jessor 2016), *Problemverhalten*, 2018, S. 176.

3.4 Risiko- und Schutzfaktoren

All diesen Erklärungsansätzen ist der Einfluss von Risiko- und Schutzfaktoren auf die Entwicklung oder Hemmung von Problemverhalten in der Adoleszenz gemein. Daher wird nachfolgend ausführlicher darauf eingegangen.

Risikofaktoren beinhalten «alle Merkmale, die die Wahrscheinlichkeit eines Problemverhaltens oder einer Fehlanpassung erhöhen oder Kennzeichen eines erhöhten Risikos für Fehlentwicklungen sind». Wohingegen Schutzfaktoren alle Faktoren sind, «die die Wahrscheinlichkeit senken, auf ein risikoförderliches Merkmal mit Problemverhalten zu reagieren» (Beelmann & Raabe, 2007, S. 49, 52). Schutzfaktoren können demnach als eine Art Puffer verstanden werden, die die Wirkung von Risikofaktoren schmälern. Grundsätzlich stellt das Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren einen Wechselwirkungsprozess dar, dem ein komplexes Zusammenspiel von unterschiedlichsten Einflussfaktoren zugrunde liegt (S. 50).

Auch Bengel et al. erläutern den Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren insofern, als dass die Wirkung der Schutzfaktoren kontextspezifisch ist. Zudem ist die Wirksamkeit abhängig von Alter/Lebensphase des Individuums, dem biologischen Geschlecht (wobei diesbezüglich die Befundlage uneinheitlich ist) und von der Existenz von Risikofaktoren sowie einem allfälligen Zusammenspiel mit Letzteren. Demzufolge kann ein gewisser Faktor je nach Kontext und Beschaffenheit des Individuums schützende, risikoreiche oder keine Prozesse

bewirken. Ein Beispiel für die Beeinflussung eines risikoreichen Prozesses wäre der soziale Schutzfaktor *Eingebundenheit in ein soziales Netz*. Dieser kann bei devianten Jugendlichen, die Kontakt zu Peergruppen mit antisozialen Verhaltensweisen haben, als Risikofaktor und Verstärker fungieren. Daher muss zwingend kritisch mit einer Allgemeingültigkeit von Schutzfaktoren umgegangen werden. Allerdings gibt es psychosoziale (inklusive physiologische und biologische) Schutzfaktoren, die eine einigermaßen breite Gültigkeit aufweisen. Diese werden in personale, familiäre und umfeldbezogene Ressourcen klassifiziert (2009, S. 48-49), eine Zusammenstellung dieser Klassifikation zeigt Tabelle 3 auf nachfolgender Seite.

Tabelle 3

Klassifikation von personalen, familiären und sozialen Schutzfaktoren.

<p>Personale Schutzfaktoren</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Körperliche Schutzfaktoren und biologische Korrelate der Resilienz <ul style="list-style-type: none"> – Biologische Korrelate – Temperament – Erstgeborenes Kind – Weibliches Geschlecht • Kognitive und affektive Schutzfaktoren <ul style="list-style-type: none"> – Positive Wahrnehmung der eigenen Person – Positive Lebenseinstellung und Religiosität • Kognitive Fähigkeiten und schulische Leistung • Internale Kontrollüberzeugung • Selbstwirksamkeitserwartung • Selbstkontrolle und Selbstregulation • Aktive Bewältigungsstrategien • Realistische Selbsteinschätzung und Zielorientierung • Besondere Begabungen, Ressourcen und Kreativität • Interpersonelle Schutzfaktoren – soziale Kompetenz
<p>Familiäre Schutzfaktoren</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturelle Familienmerkmale • Merkmale der Eltern-Kind-Beziehung <ul style="list-style-type: none"> – Sichere Bindung und positive Beziehung zu den Eltern • Autoritative oder positive Erziehung <ul style="list-style-type: none"> – Positives Familienklima und Kohäsion • Positive Geschwisterbeziehungen • Merkmale der Eltern
<p>Soziale Schutzfaktoren</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Soziale Unterstützung • Erwachsene als Rollenmodelle oder eine gute Beziehung zu einem Erwachsenen • Kontakte zu Gleichaltrigen • Qualität der Bildungsinstitutionen • Einbindung in prosoziale Gruppen

Quelle: Bengel et al., Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen – Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit, 2009, S. 49.

Gemäss Bengel et al. fehlt der Forschung zur Resilienz zwar noch die Einheitlichkeit und Vollständigkeit, gleichwohl können wie in der oben dargestellten Klassifikation einige Faktoren hergeleitet werden. Diese weisen eine schützende Wirkung auf und stellen somit für die generelle Entwicklungsförderung von Kindern und Jugendlichen eine Basis dar. Bei den *personalen Schutzfaktoren* sind dies z. B. folgende resilienzfördernde Faktoren: positive Selbstwahrnehmung sowie Lebenseinstellung, ausgeprägte Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit flexibel einsetzbaren Bewältigungsstrategien, schulische Leistung, durchschnittliche Intelligenz,

realistische Selbsteinschätzung und Zielorientierung sowie soziale Kompetenz (2009, S. 156). Da die Umwelt die personalen Schutzfaktoren allerdings gestalten kann, muss darauf geachtet werden, dass diese nicht überbewertet werden. Demzufolge ist es elementar, dass ebenso mit dem Umfeld der Kinder und Jugendlichen respektive deren System gearbeitet wird (S. 156-157).

Hinsichtlich der *familiären Schutzfaktoren* ist primär die Beziehungs-, Bindungs- und Erziehungsqualität von Bedeutung. Als konsistent schützend gelten unter anderem familiäre Stabilität sowie eine sichere Bindung und positive Beziehung zu mindestens einem Elternteil. Diese sichere Bindung bildet die Grundlage, damit sich die schützende Wirkung eines Erziehungsstils, der klare Regeln kennt und diese konsequent durchsetzt, entwickeln kann. Weiter sind laut Bengel et al. ein positives Familienklima, die Kohäsion der Familie mit ausreichend Platz für individuelle Entwicklung und die Qualität der Elternbeziehung protektive Faktoren. Bezüglich der Elternbeziehung unterstützt eine harmonische Beziehung oder auch der konstruktive Umgang mit Konflikten die resiliente Entwicklung der Kinder und Jugendlichen (2009, S. 157). Im Zusammenhang mit den für die Resilienzforschung elementaren familiären Faktoren steht eine gesellschaftliche Verantwortung. Dazu gehört durch das Schaffen der nötigen Bedingungen sowie entsprechenden Unterstützungsangeboten, die Familien darin zu befähigen, schützende Faktoren zu verwirklichen. Gleichzeitig ist es äusserst relevant, ebenfalls ausserfamiliär zu arbeiten, da auch gut funktionierende Familiensysteme aufgrund der Umwelteinflüsse an ihre Grenzen stossen (S. 158).

Auf der Ebene der *sozialen Schutzfaktoren* steht eine resiliente Entwicklung in Zusammenhang mit sozialer Unterstützung, welcher eine protektive Wirkung zugesprochen wird. Diese soziale Unterstützung kann sehr vielfältig ausfallen. Ein Beispiel hierfür wäre die Pflege einer guten Beziehung zu einer erwachsenen Person, die nicht dem Familiensystem angehört. Betreffend Kontakten zu Peers wird hauptsächlich die Einbindung in prosoziale Gruppen als schützender Faktor genannt. Weiter erwiesen sich im Rahmen der Qualität der Bildungsinstitution eine gute Schulqualität sowie ein positives Schulklima als förderlich. Schutzfaktoren lassen sich dabei unter anderem im pädagogischen Vorgehen, der Unterstützung für Schüler*innen und den Beziehungen innerhalb der Schule verorten. Soziale Schutzfaktoren stellen grundsätzlich eine Möglichkeit zur Kompensation von Erfahrungen ausserhalb der Familie dar. Dabei ist es wichtig, dass die sozialen Ressourcen mit den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen kongruieren (2009, S. 158). Diesbezüglich können Beziehungen zu Personen ausserhalb der Familie eine schützende Funktion aufweisen und andererseits braucht es Rahmenbedingungen auf institutioneller Ebene, die den Kindern und Jugendlichen zu positiven Erfahrungen verhelfen (S. 159).

Aus ebendiesen drei Kategorien der Schutzfaktoren lässt sich resümieren, «dass für eine resiliente Entwicklung von Kindern und Jugendlichen von entscheidender Bedeutung ist, wie Kinder und Jugendliche in Beziehungen eingebunden sind und diese erleben» (Bengel et al., 2009, S. 159). Trotz teilweise noch inkonsistenter Befundlage hinsichtlich der Wirkung von Risiko- und Schutzfaktoren, können anhand des Forschungsstands allgemeine Aussagen zu Schutzfaktoren konkludiert werden. Die nachfolgende Liste legte eine Auswahl dieser Aussagen dar.

- Die Wirkung der Schutzfaktoren ist abhängig von Risikokonstellation und den kontextuellen Bedingungen. Ebendiese Aspekte beeinflussen die Wirkung der Schutzfaktoren.
- Die Vulnerabilität ist je nach Phase der Kinder und Jugendlichen unterschiedlich ausgeprägt.
- Die Entwicklungsphasen haben Einfluss auf die Wirkung gewisser Schutzfaktoren.
- Schutzfaktoren können ebenfalls zu Risikofaktoren werden und vice versa.
- Schutzfaktoren weisen eine Korrelation mit weiteren Merkmalen und Faktoren auf.
- Manche Schutzfaktoren können beeinflusst und verändert werden, einige sind hingegen unveränderbar.

(Bengel et al., 2009, S. 160)

4 Spezifische Erklärungsansätze für Jugenddelinquenz und Mobbing

Die bisher ausgeführten Erklärungsansätze dienen der Erklärung und dem Verstehen beider Problemverhalten Jugenddelinquenz und Mobbing. Da es sich dabei dennoch um zwei unterschiedliche Arten von Problemverhalten handelt, wird nachfolgend zusätzlich auf spezifische Erklärungsansätze eingegangen.

4.1 Jugenddelinquenz – Kriminalitätstheorien

Die im dritten Kapitel dargelegten Erklärungsansätze für Problemverhalten in der Adoleszenz bieten entsprechend auch Erklärungsmöglichkeiten für Jugenddelinquenz. So können die Gehirnentwicklung in der Adoleszenzphase, die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, die Problemverhaltenstheorie nach R. Jessor und das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept in Verbindung mit dem Wissen rund um Resilienz genützt werden, um delinquentes Verhalten zu erklären. Insbesondere das Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren beleuchtet Faktoren, die delinquentes Verhalten begünstigen respektive Einfluss auf dessen Entwicklung aufweisen. So spielt auch die Risikofaktoren-Forschung einerseits für die Erklärung der Delinquenzentwicklung und andererseits für Prognosen hinsichtlich Kriminalität eine bedeutende Rolle (vgl.

Baier, 2008; Sachs & Schmidt, 2014; Eschenbeck & Knauf, 2018; Myschker & Stein, 2014; Scheithauer et al., 2008, Beelmann & Raabe, 2007). Da das Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren bereits im Kapitel 3.4 ausführlich behandelt wurde, wird an dieser Stelle darauf verzichtet.

Zur Erklärung von delinquentem Verhalten werden häufig auch sogenannte Kriminalitätstheorien hinzugezogen. Kriminalitätstheorien im Spezifischen verfolgen das Ziel, Entstehungsbedingungen von kriminellen Verhalten zu beschreiben. Die Kausalität im Sinne von klarer Wenn-dann-Relationen ist allerdings nicht gegeben. Hierfür sind delinquente Verhaltensweisen von zu vielen multikausalen Prozessen mit verschiedenen und reziproken Einflussfaktoren bedingt. Vielmehr lassen sich aus den Kriminalitätstheorien Annahmen herleiten, welche Faktoren und Bedingungen kriminelles Verhalten begünstigen und somit in einem Zusammenhang stehen können (Mayer, 2009, S. 3). An vielen Kriminalitätstheorien wird kritisiert, dass gewisse Formen von Delinquenz mit der jeweiligen Theorie nicht erklärbar sind. Dennoch – oder gerade deshalb – gibt es eine grosse Fülle an Kriminalitätstheorien, all diesen Theorien ist jedoch gemein, dass es keinen einheitlichen und kausalen Erklärungsansatz gibt. Denn für eine allgemeine Gültigkeit ist delinquentes Handeln hinsichtlich Motive und Dynamiken viel zu divers. So sind die Merkmale der verschiedenen Kriminalitätsformen (wie z. B. Sexual- und Gewaltdelikte, Beschaffensdelikte, Wirtschaftskriminalität) grundlegend unterschiedlich. Durch diese bestehende Vielfalt dürfen die verschiedenen Erklärungsansätze aber nicht als unbedeutend betrachtet werden. Denn sie liefern Ansätze, die spezifische Faktoren und Prozesse beleuchten, die delinquentes Verhalten verursachen und/oder begünstigen können (2009, S. 18). Mit hin erlangt man dadurch Erklärungswissen und Folgerungen, die für die Prävention und Intervention relevant und wegweisend sind. Der im Kapitel 2.2.1.2 (siehe S. 9) erwähnte **Etikett**ierungsansatz (in Verbindung mit primärer und sekundärer Devianz) wird in den Ausführungen von Mayer auch als Erklärungsansatz für delinquentes Verhalten hinzugezogen (S. 17), nachfolgend werden nun drei weitere Erklärungsansätze genauer beleuchtet.

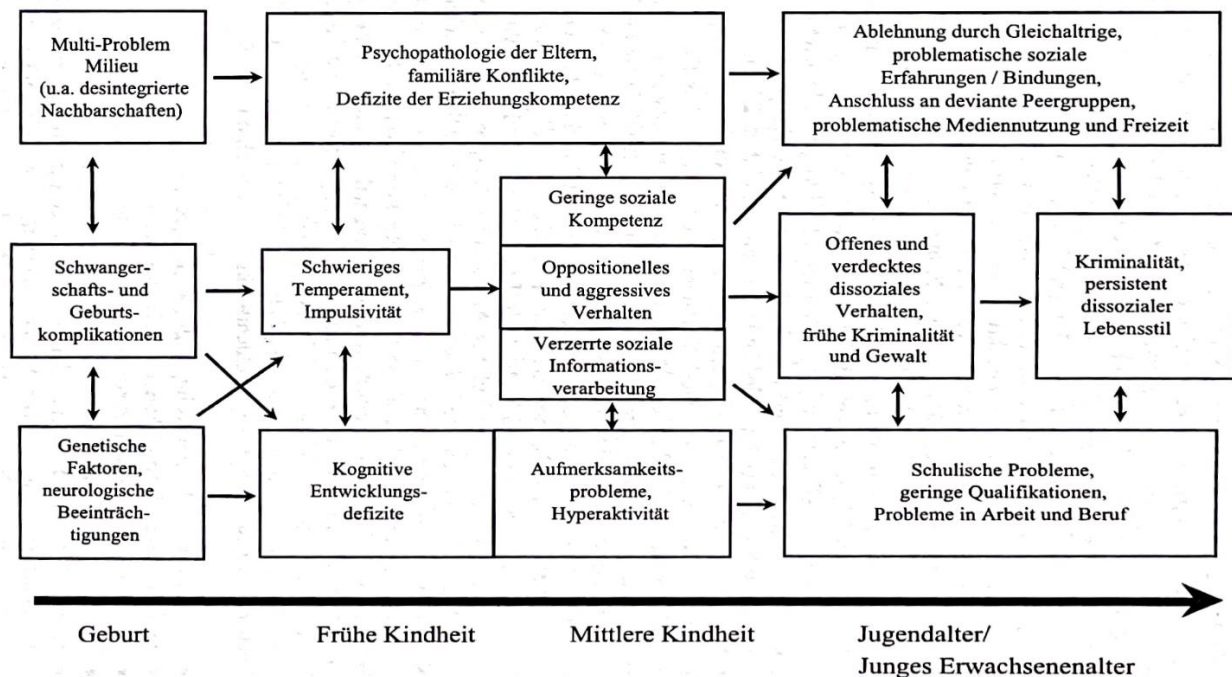
4.2 Jugenddelinquenz – Bio-psycho-soziales Entwicklungsmodell

Unter dissozialem Verhalten wird gemäss Beelmann und Raabe aggressives, gewalttätiges, delinquentes und kriminelles Verhalten verstanden (2007, S. 11), folglich inkludiert dieser Terminus die beleuchteten Problemverhalten Jugenddelinquenz und Mobbing mit ihren verschiedenen Ausprägungen. Das bio-psycho-soziale Entwicklungsmodell dissozialen Verhaltens nach Lösel und Bender wird in einschlägiger Literatur häufig als Erklärungsmodell für Jugenddelinquenz verwendet. Bei der Entwicklung dieses Modells fliessen Erkenntnisse aus gross-angelegten empirischen Längsschnittstudien mit ein. Das Modell versucht anhand der Kumulation von Risikofaktoren in biologischen, psychologischen und sozialen Bereichen die Entstehung von dissozialem Verhalten zu erklären. In diesem kumulativen Entwicklungsmodell wird

ausserdem der Relevanz der Wechselwirkungen im Sinne eines Kettenreaktionsmusters Rechnung getragen (Beelmann & Raabe, 2007, S. 110). Mit dem Modell wird ein prototypischer Entwicklungsverlauf (siehe untenstehenden Abbildung 2) illustriert und dieser bezieht sich auf Kinder und Jugendliche mit einer hohen Wahrscheinlichkeit an beständigen Problemen des Sozialverhaltens (S. 112).

Abbildung 2

Bio-psycho-soziales Entwicklungsmodell dissozialen Verhaltens.



Quelle. Beelmann & Raabe (modifiziert nach Lösel & Bender, 2003 und Beelmann, 2000), *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*, 2007, S. 111.

Diesem Konzept zufolge legen die kumulierten sozialen und biologischen Risiken den Grundstein für einen dissozialen Entwicklungsverlauf. Gemäss dem Modell gehören zu diesen sozialen Risiken z. B. ein Multi-Problem-Milieu und unter biologischen Risiken werden genetische Faktoren und neurologische Beeinträchtigungen verstanden. Dabei können dissoziale Entwicklungsprobleme bereits in der Schwangerschaft ihren Ursprung haben. Eine ungünstige Konstellation in früher Kindheit führt zu Defiziten in der kognitiven Entwicklung und diese wiederum zu einem sogenannt schwierigen Temperament und Impulsivität des Kindes. Gelingt es den Eltern, etwa aufgrund eigener Belastungen oder Defiziten, nicht auf dieses schwierige Temperament des Kindes adäquat zu reagieren, birgt dies ein Risikopotenzial. Die Eltern-Kind-Interaktion ist von Problemen geprägt und begünstigt gemäss diesem Modell die Entwicklung von Aufmerksamkeitsproblemen o. ä. Im Zuge dessen fehlen den Kindern dann auch entsprechende Möglichkeiten, um soziale Kompetenzen zu erlernen (Beelmann & Raabe, 2007, 112). Daran lässt sich auch die Bedeutung der Bezugspersonen während der kindlichen

Entwicklung erneut unterstreichen. Beelmann und Raabe führen weiter aus, dass beim Übergang in die Schule diese ungünstigen Konstellationen z. B. *Ablehnung durch Gleichaltrige* oder auch *Anschluss an deviante Peergruppen* mit sich bringen. Diese Ablehnung von Peers und der Kontakt zu devianten Jugendlichen können sich im Jugendalter negativ auf die Entwicklung dissozialen Verhaltens auswirken. Das dissoziale Problemverhalten wird infolgedessen verfestigt und zeigt einen fortschreitend negativen Verlauf, der bis hin zu Kriminalität und einem andauernden dissozialen Lebensstil führen kann (S. 110, 112).

Beelmann und Raabe bringen die im Modell dargestellten Entstehungsbedingungen mit der Auffassung von Loeber in Verbindung. Dieser formulierte, dass langfristige Fehlentwicklungen umso wahrscheinlicher sind

- «je mehr Risikofaktoren vorliegen und kumulieren,
- je früher ein Problemverhalten gezeigt wird,
- je häufiger ein Problemverhalten auftritt,
- je länger ein Problemverhalten bereits gezeigt wurde,
- je vielfältiger das Problemverhalten ist (z. B. Hyperaktivität, Impulsivität, oppositionelles und aggressives Verhalten, Delinquenz und Kriminalität) und
- je verschiedener die Kontexte (Familie, Kindergarten, Schule usw.) sind, in denen das Problemverhalten auftritt»

(Loeber, 1990, zitiert nach Beelmann & Raabe, 2007, S. 112)

Beim bio-psycho-sozialen Entwicklungsmodell handelt sich um ein Risikomodell, daher werden keinerlei protektive Faktoren oder Prozesse miteinbezogen. Die Relevanz der aufgezeigten Risikofaktoren und -prozesse in bestimmten Entwicklungsstadien wird hingegen sehr deutlich dargestellt. Abschliessend gilt es unbedingt zu beachten, dass die Mehrheit der von frühen Risiken betroffenen Kinder keine solchen dissozialen «Karrieren» einschlagen. Vielmehr wirken schützende Entwicklungsprozesse (z. B. Fürsorge der Eltern, schulische Bildung) und Ressourcen mindernd auf die Wirkung der Risiken ein (ebd.).

4.3 Jugenddelinquenz – Subkultur und Kulturkonflikt

Das Subkultur-Konzept und die Kulturkonflikttheorie gehören zu den gesellschaftsorientierten Erklärungsansätzen, welche sich auf der Makro-Ebene einordnen lassen. Auf der Makro-Ebene wird der Fokus auf die sozialstrukturellen Bedingungen gelegt, um damit kriminelle Verhaltensweisen zu erklären (Mayer, 2009, S. 4). Unter einer Subkultur wird ein normatives System verstanden, das von allgemein akzeptierten Werten der Gesellschaft abweicht. Gleichzeitig findet sich aber auch in einer Subkultur eine orientierende und verhaltenssteuernde Wirkung, die mit dem gesellschaftlich anerkannten Wertesystem vergleichbar ist. Das Konzept der Subkultur beruht auf der Annahme, dass sich Haltungen und gegenseitige Erwartungen

von sozialen Bezugspersonen zu Werten und Normen verdichten, die in der Folge für eine spezifische Gruppe von Personen gültig sind (2009, S. 15). Aufbauend auf früheren Untersuchungen von Jugendlichen aus der Unterschicht erklärt die 1955 formulierte *Theorie der delinquenten Subkultur* nach Albert Cohen, welche Funktion abweichende Gruppennormen haben. Laut dieser Theorie haben Jugendliche aus sozioökonomisch niedrigeren Schichten im Wettbewerb um sozialen Status Schwierigkeiten, mit Kindern aus der Mittelschicht mitzuhalten. Als Reaktion auf diese Frustration und aufgrund dem Bestreben nach Anerkennung, entwickeln sie abweichende Bewertungsmaßstäbe und Statuskriterien. Dadurch gelingt es, durch delinquentes Verhalten innerhalb der eigenen Bezugsgruppe Anerkennung und Status zu erlangen. Die Herausforderung für die Mitglieder eine Subkultur besteht darin, sich einerseits mit den Normen und Erwartungen der eigenen Subkultur und andererseits mit denjenigen der übergeordneten gesellschaftlichen Kultur auseinanderzusetzen. Dies führt zu Situationen, in denen sie zwischen den daraus resultierenden konfligierenden Verhaltensweisen wählen müssen (ebd.).

Diese konfligierenden Verhaltensentwürfe fließen auch in die 1938 von Thorsten Sellin formulierte *Kulturkonflikt-Theorie* ein. Diese Theorie besagt, dass sich Gruppen von Einwanderer*innen sowie kulturelle Minderheiten primär an den Werten ihres Herkunftslandes orientieren. Dies führt dazu, dass die Werte von den Normen des Einwanderungslandes abweichen, was wiederum zu Normkonflikten führen kann, aus welchen kriminelles Handeln entstehen kann (Mayer, 2009, S. 15). Darauf aufbauend unterscheidet der Kriminologe Michael Bock im Jahr 2007 zwischen *unmittelbaren* und *mittelbaren kriminogenen Kulturkonflikten* und differenziert damit den Gedanken des Kulturkonflikts als Kriminalitätsursache. Ein unmittelbarer kriminogener Kulturkonflikt definiert sich dadurch, dass das Befolgen der Normen der Heimatkultur zur Verletzung strafrechtlicher Bestimmungen im Einwanderungsland führt. Dies stellt allerdings eine Ausnahme dar, da die Kulturen grundsätzlich nur in wenigen Aspekten hinsichtlich ihrer Einstellungen zu Recht und Unrecht divergieren. Wohingegen ein mittelbarer kriminogener Kulturkonflikt durch Anpassungsdruck und Migrationsstress zu Straftaten führen, die auch in der Heimatkultur als normverletzend betrachtet werden (ebd.).

4.4 Jugenddelinquenz – Forschungsergebnisse hinsichtlich Risikofaktoren

In der im Kapitel 2.2.1.1 dargelegten Studie (vierte «International Self-Report Delinquency») wurden auch Einfluss- beziehungsweise Risikofaktoren identifiziert. Dabei muss beachtet werden, dass es nicht *die* Ursache für Jugendkriminalität gibt. Vielmehr ist sie «das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels von individuellen, familiären, schulischen, relationalen, sozialen, kulturellen und umweltbedingten Faktoren» (Manzoni et al., 2022, S. 42). Weiter gilt es darauf hinzuweisen, dass die identifizierten Risikofaktoren nicht deterministisch sind, sondern dass diese Faktoren die Wahrscheinlichkeit erhöhen, eine Straftat zu begehen (ebd.).

Aus der Regressionsanalyse liessen sich nach Manzoni et al. einige zentrale Resultate hinsichtlich Risikofaktoren deduzieren. Der *Umgang mit delinquenten Peers* und die *Zugehörigkeit zu einer kriminellen Jugendbande* (3,2-fach respektive 1,7-fach höheres Risiko für mehrfache Jugenddelinquenz) gehören gemäss Studienresultate bei der selbstberichteten Delinquenz zu den drei stärksten Risikofaktoren (2022, S. 29). Dies ist auf diverse Gruppenphänomene zurückzuführen, die als Verstärker von deviantem oder delinquentem Verhalten wirken können. Ein grosser sozialer Druck in Gruppen kann zu ebendiesen Gruppenphänomenen führen und einige Jugendliche zu Straftaten bringen, die sie allein nicht begangen hätten (S. 42). Weiter sind eine *geringe Selbstkontrolle*, die in Verbindung mit Impulsivität und erhöhter Risikobereitschaft steht, und das biologische Geschlecht *männlich* (1,5-fach beziehungsweise 1,4-fach höheres Risiko für mehrfache Jugenddelinquenz) Risikofaktoren. Bei den familiären Variablen liessen sich folgenden Risikofaktoren identifizieren: *geringes Mass elterlicher Kontrolle*, *schwere Gewalt der Eltern gegenüber Kindern* (beide 1,2-fach höheres Risiko für Mehrfachdelinquenz) und *geringe Bindung an die Familie* (Risiko liegt bei 1,0) (S. 28-29). Vor allem das Erleben elterlicher Gewalt ist ein signifikanter Risikofaktor für Jugenddelinquenz. Die Kinder/Jugendliche erleben dadurch eine unsichere Bindung zu den Eltern, dies kann zu delinquentem Verhalten führen. Ausserdem erlernen sie Verhaltensmuster der Eltern, die von Gewalt geprägt sind und dies wiederum kann mehr Gewaltausübung durch die Jugendlichen zur Folge haben (S. 43). Des Weiteren treten hinsichtlich des Bereichs Schule *Schulabsentismus* und *geringe Bindung an die Schule* als bedeutsame Vorhersagevariable hervor. Als alleiniger Risikofaktor konnte ein *Migrationshintergrund* nicht ausgemacht werden. Sofern weitere Faktoren beachtet werden, weist eine Migrationsgeschichte keine Signifikanz für Jugenddelinquenz auf (S. 29). Ausserdem geht laut dieser Untersuchung das *Wohnen in problembelasteten Nachbarschaften* mit einer erhöhten Straffälligkeit einher. Zu solchen Gegenden zählen Quartiere, in denen mit Drogen gehandelt wird und bereits Probleme mit Kriminalität und Gewalt bestehen (S. 43).

Die Studie beleuchtet auch die Risikofaktoren für unterschiedliche Arten von Delikten, dabei zeigt sich, dass die Resultate grösstenteils sehr ähnlich sind. Als eindeutig signifikant für alle Formen von Straftaten lassen sich aber die Risikofaktoren *geringe Selbstkontrolle*, *Umgang mit delinquenten Peers* und *Zugehörigkeit zu einer kriminellen Jugendbande* identifizieren (S. 29).

Da die zitierte Studie eine Querschnittsuntersuchung (statt Längsschnittstudie) ist, muss an dieser Stelle noch darauf hingewiesen werden, dass der zeitliche Verlauf des Auftretens der Risikofaktoren unbekannt bleibt. Manzoni et al. machen daher darauf aufmerksam, dass die Beurteilung der Kausalität der aufgeführten Zusammenhänge demzufolge nicht bewertet werden kann (S. 27).

4.5 Mobbing – Mögliche Motive und Hintergründe

Weshalb bestimmte Schüler*innen Mobbing ausüben und/oder Opfer von Mobbing werden und andere nicht, kann nicht abschliessend und mit Sicherheit begründet werden. Die Entstehungsgründe, Motive und Hintergründe von Mobbing sind vielfältig und variieren zwischen den spezifischen Mobbinggeschehen. Sie können daher nicht pauschalisiert werden. Dennoch konnten in der breiten wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Mobbing verschiedene Beweggründe, Hintergründe, gruppenspezifische Prozesse und risikoe erhöhende Faktoren identifiziert werden, welche gemeinsam einen geeigneten Erklärungsrahmen für Mobbing in der Schule bilden (Wachs et al., 2016, S. 49).

Gemäss Teuscher und Heuschen haben Mobbing- respektive Bullying-Attacken viel mehr mit dem/der Täter*in zu tun als mit dem Opfer. Die Täter*innen verfolgen bestimmte Ziele, die mit ihrem Selbstbild, ihrer Rolle und hierarchischen Stellung in der Gemeinschaft respektive in der Schulklasse und der Regulation von Lust- und Unlustgefühlen zu tun haben (2013, S. 112). Mobbing-Täter*innen können verschiedene individuelle Beweggründe und Hintergründe für ihr Mobbingverhalten haben. Diese umfassen intrapersonelle und interpersonelle Motive wie Langeweile, Frustration, Ventil für aufgestaute Aggressionen, Neid, Eifersucht, Spass, Rache, Macht- und Überlegenheitsgefühle, Stuserhalt- oder -erhöhung innerhalb einer Gruppe und von den Mobbing-Täter*innen empfundene Provokationen durch das Opfer (Fluck, 2014, zitiert nach Wachs et al. 2016, S. 49, Teuscher & Heuschen, 2013, S. 112-118). Die Sicherstellung der Gruppenzugehörigkeit ist hauptsächlich ein Motiv der Schüler*innen, die den Haupttäter oder die Haupttäterin assistierend oder verstärkend unterstützen. Indem sie das Opfer ablehnen, stellen sie ihre Zugehörigkeit zu der von ihnen als stark und mächtig empfundenen Gruppe her. Gleichzeitig verringert sich durch ihre Beteiligung am Mobbing-Geschehen ihre Angst, selbst zum Opfer von Mobbing zu werden (Teuscher & Heuschen, 2013, S. 118).

Die individuellen Motive der Täter*innen können auch auf diskriminierenden Ideologien und Ansichten entlang der Differenzkategorien Geschlecht, sexuelle Orientierung/Identität, Herkunft, sozioökonomischer Status, Beeinträchtigung oder Religionszugehörigkeit basieren (vgl. Wachs et al. 2016, S. 49).

4.5.1 Mobbing vor einem Diskriminierungshintergrund - Rassistisch motiviertes und homophobisches Mobbing

Zwei weit verbreitete Formen von Mobbing vor einem Diskriminierungshintergrund sind das Mobbing vor einem fremdenfeindlichen Hintergrund und das homophobische Mobbing (vgl. Wachs et al. 2016, S. 49).

Die Diskriminierung von Menschen basiert grundsätzlich auf der Unterscheidung, Kategorisierung und Zuteilung von Personen in die Gruppen «Wir» und «die Anderen», was als «Othering» bezeichnet wird. Othering beschreibt die soziale Praktik, Menschen aufgrund von Vorurteilen, Stereotypisierungen und Generalisierungen einer bestimmten Kategorie von Personen zuzuordnen, die gemeinsame Merkmale wie z. B. körperliche oder geistige Beeinträchtigung, sexuelle Orientierung/Identität, Herkunft oder Religionszugehörigkeit teilen, die als sozial relevant erachtet werden. Dabei werden diese Gruppen permanent als «die Anderen» markiert und von der «Wir-Gruppe», die die Mehrheitsgesellschaft respektive das gesellschaftlich Anerkannte, Akzeptierte und als «normal» interpretierte repräsentiert, abgegrenzt. Das *eigene*, also das «Wir» wird dabei als positiv und überlegen betrachtet, während «die Anderen» als abweichend, nicht zugehörig, minderwertig oder fremd angesehen werden. Durch diese Praktik werden Rassismus, Diskriminierung und bestehende Machtverhältnisse legitimiert (vgl. Multikulturelles Forum e. V., o. D.). Mobbing vor einem Diskriminierungshintergrund basiert demnach auf der sozialen Praktik des Othering.

Mobbing vor einem fremdenfeindlichen Hintergrund basiert auf der Unterscheidung und Zuteilung von Menschen in *ethnische* Gruppen. Hierbei wird Mobbing gegen Personen ausgeübt, die aufgrund ihrer Herkunft und/oder ihrer geschichtlichen, religiösen oder kulturellen Gemeinsamkeiten als zu einer *ethnischen* Gruppe zugehörig identifiziert werden. Ein wahrnehmbares Zugehörigkeitsmerkmal oder auch nur die Vermutung einer *ethnischen* Zugehörigkeit reichen bereits als Beweggrund für die Täter*innen, fremdenfeindliches Mobbing auszuüben. Dementsprechend werden Schüler*innen mit Migrationshintergrund häufig aufgrund ihrer Herkunft, ihrer Sprache oder ihres Aussehens von Mitschüler*innen gemobbt (Strohmeier et al. 2005, zitiert nach Wachs et al., 2016, S. 50).

Unter homophobischem Mobbing wird hauptsächlich das Mobben von Heranwachsenden bezeichnet, die in ihrer sexuellen Orientierung und/oder geschlechtlichen Identität vom gesellschaftlichen heterosexuellen respektive heteronormativen Paradigma abweichen (Wachs et al., 2016, S. 50). Der Begriff Heteronormativität steht für ein gesellschaftliches Ordnungs- und Normierungsprinzip, welches von einem binären Geschlechtersystem ausgeht, das ausschliesslich die zwei Geschlechter Mann und Frau akzeptiert und die Übereinstimmung des biologischen mit dem psychosozialen Geschlecht und mit der vom Individuum empfundenen Geschlechtsidentität sowie eine heterosexuelle Orientierung vorschreibt. Dies führt zur Diskriminierung von sogenannten «queeren» Personen, die nicht diesem Bild entsprechen, wie z. B. homosexuellen und bisexuellen Personen oder Trans*-Personen (vgl. Universität zu Köln, 19. Dezember 2023). Homophobisches Mobbing wird auch im Zusammenhang mit einer Rollennonkonformität des Opfers ausgeübt und betrifft teilweise auch heterosexuelle Heranwachsende. Gemäss diversen Studien sind «queere» Jugendliche jedoch einem deutlich höheren Risiko ausgesetzt, Opfer von Mobbing zu werden als ihre heterosexuellen respektive «nicht-

queeren» Altersgenoss*innen (Swearer et al., 2008, S. 161-162). Homophobisches Mobbing scheint insbesondere unter männlichen Heranwachsenden stark verbreitet zu sein und für die betroffenen Jugendlichen besonders schwerwiegende Folgen zu haben. (Swearer et al., 2008, S. 164-170). Männliche Jugendliche, die von homophobischem Mobbing betroffen waren, wurden häufiger Opfer von verbalem und physischem Mobbing als ihre männlichen Peers, die aus anderen Gründen gemobbt wurden. Zudem wiesen sie im Vergleich ein grösseres Mass an negativen psychischen Folgen wie Angst, Depressionen und eine externale Kontrollüberzeugung auf (Swearer et al., 2008, S. 170).

4.6 Sozial-ökologische Perspektiven auf Mobbing

Gestützt auf die Forschungsergebnisse zum Thema Mobbing (unter Kindern und Jugendlichen im Rahmen der Schule, Anm. der Autorinnen), konnten verschiedene konkrete Faktoren ermittelt werden, die das Risiko, Opfer oder Täter*in von Mobbing zu werden, erhöhen können. Hierbei ist relevant, dass normalerweise nicht einzelne Risikofaktoren, sondern häufig erst das Vorhandensein und Zusammenwirken verschiedener Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen wie z. B. bei der Person selbst, innerhalb der Familie, unter Gleichaltrigen und im Rahmen der Schule / der Schulklasse das Auftreten von Mobbing schlüssig erklären können. Es handelt sich dabei um ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Faktoren, wodurch eine genaue Ursachenbestimmung erschwert wird (Wachs et al. 2016, S. 53) Wachs et al. (ebd.) merken an, dass Schüler*innen, die Risikofaktoren aufweisen, nicht zwangsläufig zu Täter*innen oder Opfern werden müssen, obwohl die Studienlage deren Einfluss bestätigt. Gleichzeitig sind auch nicht bei allen Mobbing-Opfern und -Täter*innen ausschliesslich diese Faktoren zu ermitteln.

In Anlehnung an Hess und Scheithauer (2015, S. 436) und Scheithauer et al. (2016, S. 54-55) zeigt Tabelle 4 eine Zusammenstellung der wichtigsten Hauptrisikofaktoren für Mobbing in Bezug auf die Opfer und die Täter*innen auf den Ebenen Person, Familie, Gleichaltrige, Schule/Schulklasse und Gesellschaft.

Tabelle 4

Hauptrisikofaktoren für Mobbing.

Ebene	Rolle	
	Opfer	Täter
Person (Ebene Person)	<ul style="list-style-type: none"> • äusserliches Erscheinungsbild wie z. B. Übergewicht, Körpergrösse, körperliche Schwäche, Brille usw. • sprachliche und kognitive Beeinträchtigungen • scheu, zurückgezogen 	<ul style="list-style-type: none"> • älter als Opfer, körperliche Überlegenheit • positive Einstellung zu Gewalt • hohe Selbstsicherheit • geringes Ausmass an Empathie

	<ul style="list-style-type: none"> • geringes Selbstwertgefühl • ängstlich und unsicher • Mangel an sozialen Fähigkeiten / soziale Unsicherheit • Homosexualität resp. Abweichung von Heteronormativität (Eigene Anfügung der Autorinnen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnis nach Macht und Kontrolle • manchmal geringe Selbstachtung • manchmal mangelnde Selbstregulierung
Familie (Ebene Beziehungen)	<ul style="list-style-type: none"> • überbehüteter Erziehungsstil • geringer familiärer Zusammenhalt • elterliche Vernachlässigung und Misshandlung • Distanzierte(r) Eltern(-teil) • Mangel an elterlicher Unterstützung • Hemmende soziale Erfahrungen 	<ul style="list-style-type: none"> • autoritärer, wenig unterstützender und bestrafender Erziehungsstil • Gewalt in der Familie • alleinerziehender Elternteil • geringer familiärer Zusammenhalt • elterliche Vernachlässigung • Tolerieren aggressiven Verhaltens • negative elterliche Vorbilder
Gleichaltrige (Ebene Beziehungen)	<ul style="list-style-type: none"> • geringe Popularität (Beliebtheit) • häufige Zurückweisungen in der Gruppe der Gleichaltrigen • niedriger sozialer Status • wenig oder keine Freunde 	<ul style="list-style-type: none"> • höhere Popularität als das Opfer • häufig Mitglied in devianten Gleichaltrigengruppen • Mobbing als Norm in der Gruppe
Schule / Klasse (Ebene Gemeinschaft)	<ul style="list-style-type: none"> • negative Schumatmosphäre (unter anderem keine schulweiten Aktivitäten, geringere Elterneinbindung) • negatives Schul- und Klassenklima (unter anderem wenig Zusammenhalt, strenge Hierarchien, unfreundlicher Umgangston, kein Wir-Gefühl) • keine Anti-Mobbing-Programme mit Regeln und Sanktionen • kein Verhaltenskodex • ungenügende Pausenaufsicht • mangelnde Gestaltung des Schulhofs • Ignoranz oder zögerliches Eingreifen bei Mobbing-Vorfällen durch das Schulpersonal • Lehrereigenschaften (z. B. ungeeignetes Rollenmodell) • organisatorische Rahmenbedingungen (Schulform und -Standort, Ausstattung der Räumlichkeiten) 	
Gesellschaft (Ebene Gesellschaft)	<ul style="list-style-type: none"> • Rechte von Kindern auf eine gewaltfreie Erziehung • gesellschaftliche Akzeptanz von Gewalt • Schulpolitik • wirtschaftliche Lage des Landes • gesellschaftlicher Umgang mit Minderheiten 	

Quelle: Hess & Scheithauer, *Bullying*, 2015, S. 436; Wachs et al., *Mobbing an Schulen: Erkennen - Handeln - Vorbeugen*, 2016, S. 54-55.

Betrachtet man die in Tabelle 4 zusammengefassten vielfältigen Risikofaktoren (Hess & Scheithauer, 2015, S. 436; Wachs et al., 2016, S. 54-55) lässt sich unschwer erkennen, dass es sich bei Mobbing typischerweise nicht einfach um ein regelmässiges, isoliertes Geschehen zwischen (Haupt-) Täter*in und Opfer handelt, das auf einer bestimmten Ursache beruht oder

mit einem einzelnen triftigen Grund schlüssig erklärt werden kann. Die ermittelten Risikofaktoren auf den verschiedenen Ebenen zeigen, dass auch dem unmittelbaren und mittelbaren Umfeld des Opfers und dem/der Haupttäter*in bei der Entstehung und dem Fortbestehen des Mobbinggeschehens eine grosse Bedeutung zukommt.

Dementsprechend ist für ein Verständnis von Mobbing im Schulkontext laut Puschmann (2019, S. 34) das Begreifen der involvierten Heranwachsenden als Individuen, die in übergeordnete Systeme, wie Familie, Schule Gesellschaft und Kultur eingebettet sind, notwendig. Gemäss dieser Betrachtungsweise, die sich im Kern am ökosystemischen Ansatz nach Bronfenbrenner (2000) orientiert (zitiert nach Puschmann, 2019, S. 34), sind die Ursachen für eine Involvierung ins Mobbinggeschehen - unabhängig von der jeweiligen Rolle - aufgrund der individuellen Wechselwirkungen zwischen den Individuen mit diesen Systemen für jede Schüler*in / jeden Schüler eine andere (Puschmann 2019, S.34). Puschmann führt aus, dass aus dieser ökosystemischen Perspektive heraus, trotz der Vielzahl an individuellen Profilen, dennoch stringente Erklärungsansätze gebildet werden können (ebd.). Sie führt drei mögliche Erklärungsansätze an. Die einzelnen Ansätze und diesbezüglichen gruppenspezifischen (Täter*innen, Täter*innen-Opfer und Opfer) Merkmale, die Puschmann beschreibt, decken sich grösstenteils mit den in Tabelle 4 aufgeführten Ebenen und Risikofaktoren für Mobbing (Hess & Scheithauer, 2015, S. 436; Wachs et al., 2016, S. 54-55) und werden hier deshalb nur stichwortartig erwähnt:

- Erklärungsansatz 1 beschäftigt sich mit individuellen genetischen, körperlichen und psychologischen Merkmalen, die für die drei Hauptgruppen von in Mobbingprozessen involvierten Kinder und Jugendlichen charakteristisch sind (S. 34-41).
- Erklärungsansatz 2 geht auf Einfluss- und Risikofaktoren in Bezug auf Kontext, Klima und Personen im schulischen Kontext ein, die je nach Quantität und Qualität ein Mobbinggeschehen in einer Schule mehr oder weniger wahrscheinlich machen (S. 41-47).
- Erklärungsansatz 3 behandelt schliesslich ausserschulische Einflussfaktoren, namentlich familiäre Aspekte wie Bindungsqualität, Lernen am Modell und Erziehungsstil sowie mediale Aspekte, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen respektive dazu beitragen, dass Kinder oder Jugendliche eher in Mobbing involviert sind (S. 48-51).

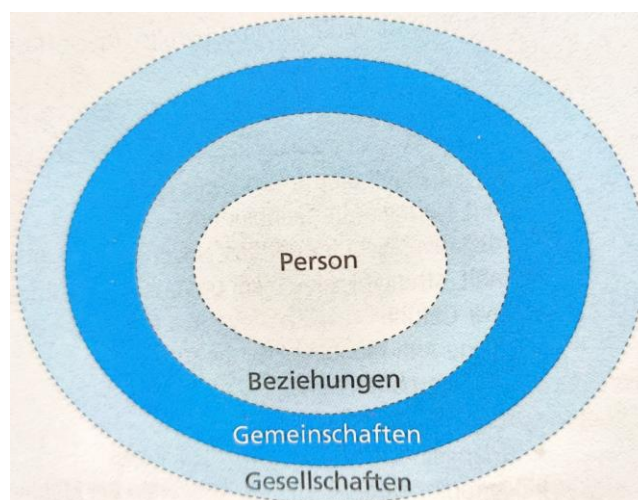
Puschmann betont, dass die einzelnen Erklärungsansätze in der Beurteilung, was in einem konkreten Fall zur Entstehung von Mobbing geführt hat, nicht als unabhängig zu betrachten sind, sondern als stark miteinander verbunden angesehen werden müssen (2019, S. 35). Somit lassen sie sich, nach dem Verständnis der Autorinnen in den sozial-ökologischen Erklärungsansatz einordnen, der nachfolgend näher ausgeführt wird.

4.7 Mobbing – Der Sozial-ökologische Erklärungsansatz

Wie bereits erörtert, können die Entstehung und das Auftreten sogenannter Problemverhalten wie Jugenddelinquenz oder Mobbing nicht mit einem einzelnen, spezifischen Grund oder Auslöser schlüssig erklärt werden. In der menschlichen Entwicklung spielen eine Vielzahl verschiedener Einfluss-, Risiko- und Schutzfaktoren auf unterschiedlichen Ebenen eine zentrale Rolle (vgl. Puschmann, 2019, S. 34; Wachs et al. 2016, S. 53; Scheithauer et al., 2008, S. 22-23). Um den Einfluss, die Komplexität und das Zusammenwirken verschiedener Einflussfaktoren und Ebenen besser verstehen zu können, hat sich in der Forschung der sozial-ökologische Ansatz etabliert (Swearer & Espelage, 2004, zitiert nach Wachs et al., 2016, S. 55). Dieser Erklärungsansatz wurde vom amerikanischen Psychologen Urie Bronfenbrenner (1981) entwickelt und dient der Erklärung menschlichen Verhaltens (zitiert nach Wachs et al., S. 55). Der sozial-ökologische Erklärungsansatz kann anhand eines Vier-Ebenen-Modells veranschaulicht werden, welches die Ebenen *Person*, *Beziehungen*, *Gemeinschaften* und *Gesellschaft* umfasst (Wachs et al, 2016, S. 55). Abbildung 3 zeigt das sozial-ökologische Erklärungsmodell für Mobbing nach Swearer und Espelage (2004, zitiert nach Wachs et al., 2016, S. 56). Die sich umschliessenden Ebenen und unterbrochenen Linien zwischen den einzelnen Ebenen sollen verdeutlichen, wie sich Faktoren der verschiedenen Ebenen umschliessen und beeinflussen (ebd.). Hierzu zählen die in Tabelle 4 (Seite 36-37) aufgelisteten Hauptrisikofaktoren für Mobbing (Hess & Scheithauer 2015, S. 436; Wachs et al., 2016, S. 54-55).

Abbildung 3

Das sozial-ökologische Erklärungsmodell für Mobbing nach Swearer und Espelage.



Quelle. Wachs et al., Mobbing an Schulen: Erkennen - Handeln - Vorbeugen, 2016, S. 56.

Das sozial-ökologische Erklärungsmodell gleicht in seiner Kernaussage der Problemverhaltenstheorie (vgl. Scheithauer et al., 2008, S. 22-24). Beide Erklärungsansätze zeigen auf, dass menschliches Verhalten allgemein, wie auch spezifische Problemverhaltensweisen, immer

aus einer komplexen Mensch-Umwelt-Interaktion innerhalb verschiedener, sich gegenseitig beeinflussender, Ebenen und Systeme und dem Zusammenspiel individueller, familiärer, relationaler, schulischer und gesellschaftlicher Faktoren resultieren. Innerhalb dieser Ebenen und Systeme können spezifische Risiko- und Schutzfaktoren ausgemacht werden, die sich begünstigend respektive hemmend auf die Entwicklung von Problemverhalten wie Mobbing und Jugenddelinquenz auswirken können (vgl. Wachs et al., 2016, S. 55-58; Scheithauer et al., 2008, S. 22-23; Weichold & Blumenthal, 2018, S. 176). Somit kann das sozial-ökologische Erklärungsmodell für Mobbing nach Swearer und Espelage (2004, zitiert nach Wachs et al., 2016, S. 55-58), nach Einschätzung der Autorinnen der Bachelorthesis, grundsätzlich auch für die Erklärung weiterer Problemverhalten wie Jugenddelinquenz herangezogen werden. Dafür spricht auch, dass die in Tabelle 3 (S. 26) aufgeführten psychosozialen Schutzfaktoren (Bengel et al., 2009, S. 49) und die in Tabelle 5 (S. 47) ersichtlichen schützenden Faktoren in Form personaler und sozialer Ressourcen (Wustmann, 2005, S. 195) generell gelten und demnach in Bezug auf Mobbing und Jugenddelinquenz identisch sind. In einem ersten Schritt verorten die Autorinnen deshalb nachfolgend eine Auswahl relevanter Ressourcen und Schutzfaktoren auf den vier Ebenen des sozial-ökologischen Erklärungsmodells für Mobbing, und gehen anschliessend näher auf das Modell und die diesbezüglichen Risikofaktoren für Mobbing ein.

Auf der *Ebene des Individuums* zählen zu den personalen Ressourcen und Schutzfaktoren unter anderem Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, internale Kontrollüberzeugung und ein realistischer Attribuierungsstil, die Fähigkeit zur Selbstkontrolle und Selbstregulation, ein positives Selbstkonzept, aktive und flexible Bewältigungsstrategien und eine hohe Sozialkompetenz (Bengel et al., 2009, S. 49; Wustmann, 2005, S. 195).

Auf der *Ebene der Beziehungen*, die engste zwischenmenschliche Beziehungen umfasst (Wachs et al., 2016, S. 56), nimmt die Familie einen grossen Stellenwert ein. Hier zählen zu den wichtigen schützenden Faktoren und sozialen Ressourcen eine sichere Bindung und positive Beziehung zu den Eltern, ein autoritativer, unterstützender und positiver Erziehungsstil sowie Stabilität, Zusammenhalt (Kohäsion) und konstruktive Kommunikation. Weitere soziale Ressourcen und Schutzfaktoren auf der Beziehungsebene sind positive Peerkontakte und Freundschaftsbeziehungen sowie positive Beziehungen zu kompetenten und fürsorglichen Erwachsenen, die als positive Rollenmodelle dienen (Bengel et al., 2009, S. 49; Wustmann, 2005, S. 195).

Die *Ebene der Gemeinschaften*, umfasst Institutionen wie die Schule und Vereine, in welchen soziale Beziehungen gestiftet werden (Wachs et al., 2016, S. 57). Relevante Ressourcen und Schutzfaktoren sind unter anderem die Qualität der Bildungsinstitutionen, ein positives und wertschätzendes Schul- und Klassenklima, klare, transparente und konsistente Regeln und Strukturen sowie die positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungen des Kindes.

Auch im Kontext der Gemeinschaften respektive der Institutionen stellen positive Beziehungen und Freundschaften zu Peers wichtige Schutzfaktoren dar (Bengel et al., 2009, S. 49; Wustmann, 2005, S. 195).

Der *Ebene der Gesellschaften* können schliesslich gesellschaftliche Faktoren zugeordnet werden, die sich als schützend in Bezug auf die Entwicklung von Problemverhalten auswirken. Hierzu zählen etwa das Vorhandensein prosozialer gesellschaftlicher Rollenmodelle, Normen und Werte z. B. in Bezug auf Erziehung, Familie und Kinder sowie kommunale Ressourcen, wie z. B. Angebote der Familienbildung (Bengel et al., 2009, S. 49; Wustmann, 2005, S. 195).

Diese psychosozialen Schutzfaktoren und Ressourcen wirken stärkend und resilienzfördernd auf Heranwachsende und begünstigen dadurch deren erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen. Zugleich haben sie auch eine hemmende Wirkung auf die Entwicklung von Problemverhalten (vgl. Wustmann, 2005, S. 194-199; Beelmann & Raabe, 2007, S. 49-52), weshalb deren Förderung im Rahmen der Prävention eine wichtige Bedeutung zukommt.

Nachfolgend gehen wir, wie erwähnt, noch etwas näher auf das sozial-ökologische Modell für Mobbing nach Swearer und Espelage (2004) und diesbezügliche Risikofaktoren für Mobbing ein (zitiert nach Wachs et al., 2016, S. 55-58). Ergänzend können die drei Hauptrisikofaktoren für Jugenddelinquenz, nämlich der Umgang mit delinquenten Peers, die Zugehörigkeit zu einer kriminellen Jugendbande und eine geringe Selbstkontrolle, genannt werden (Manzoni et al., 2022, S. 29).

Ebene Person

Diese Ebene beinhaltet persönliche und biologische Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit, in irgendeiner Rolle in ein Mobbinggeschehen verwickelt zu sein, erhöhen. Hierzu zählen z. B. körperliche und psychische Eigenschaften, des Opfer (z. B. körperliche Schwäche, Übergewicht, Körpergrösse usw., Beeinträchtigungen, geringes Selbstwertgefühl usw.), der Täterin / des Täters (körperliche Überlegenheit, wenig Empathie, positive Einstellung zu Aggression usw.) und weiterer Beteiligter, namentlich der in Kapitel 2.2.2.3 (S. 14) beschriebenen Assistierenden, Verstärkenden, Unterstützenden und Aussensehenden (vgl. Hess & Scheithauer, 2015, S. 436; Scheithauer et al., 2016, S. 54-55; Wachs et al., 2016, S. 56).

Ebene Beziehungen

In dieser Ebene werden die engsten zwischenmenschlichen Beziehungen einer Person, insbesondere familiäre Beziehungen, enge Freundschaften und Peer-Beziehungen, und deren möglicher Einfluss auf eine Mobbing-Verwicklung der Person verortet. Risikoerhöhende Fami-

lienfaktoren in Bezug auf das Mobbing-Opfer sind unter anderem ein restriktiver und überbehütender Erziehungsstil, mangelnder familiärer Zusammenhalt oder Vernachlässigung und Misshandlung durch die Eltern. Weiter erhöhen fehlende Freundschaften und Peer-Beziehungen oder eine Ablehnung durch Gleichaltrige die Wahrscheinlichkeit, dass Heranwachsende Opfer von Mobbing werden. Für potenzielle Mobbing-Täter*innen zählen unter anderem eine autoritative, wenig unterstützende und bestrafende elterliche Erziehung und Gewalterfahrungen innerhalb der Familie zu den risikoe erhöhenden Faktoren. Die Beziehung zwischen Mobbing-Opfer und Mobbing-Täter*in ist typischerweise von einem Machtungleichgewicht geprägt wobei der/die Täter*in dem Opfer überlegen ist. Häufig sind die Täter*innen bei ihren Peers beliebter als das Opfer. Auch die Zugehörigkeit zu einer devianten Gleichaltrigengruppe gilt als risikoe erhöhender Faktor in Bezug auf Mobbing-Täter*innen (vgl. Wachs et al., 2016, S. 56–57).

Ebene der Gemeinschaften

Diese Ebene umfasst Institutionen in denen soziale Interaktionen stattfinden und wo zwischenmenschliche Beziehungen aufgebaut und gelebt werden. Als Beispiele können hier Kindergärten und Schulen, Kindertagesstätten, Vereine, Jugendtreffs usw. genannt werden. Diese Ebene fokussiert auf das Setting und die Rahmenbedingungen von Institutionen und inwiefern diese die Entstehung von Mobbing begünstigen. Bedeutsame Risikofaktoren für die Entstehung von Mobbing sind hier unter anderem das Fehlen eines Vereins- respektive Schulkodex und eines Anti-Mobbing-Programms an der Schule, ein negatives Schul- und oder Klassenklima, geringer Einbezug der Eltern und eine mangelnde Pausenaufsicht (Wachs et al., 2016, S. 57).

Ebene Gesellschaften

Die Ebene der Gesellschaft umfasst gesellschaftliche Faktoren, die sich begünstigend auf die Entstehung von Mobbing auswirken. Wichtige Aspekte sind hierbei die gesellschaftliche Wahrnehmung und Akzeptanz von Mobbing und Gewalt und (schul-) politische Rahmenbedingungen und Vorgaben wie z. B. das Implementieren von Präventions- und Interventionsprogrammen, Sensibilisierungskampagnen und gesetzliche Vorgaben z. B. bezüglich Kinderrechten, Schule usw. und deren Umsetzung (vgl. Wachs et al., 2016, S. 57).

Das sozial-ökologische Modell und die verschiedenen Einfluss-, Risiko- und durch uns ergänzten Schutzfaktoren innerhalb der verschiedenen Ebenen verdeutlichen, dass eine eindimensionale, vereinfachte Sicht auf ein Problemverhalten, als ein isoliertes Problem des Kindes respektive des/der Jugendlichen, und im Fall von Mobbing, zwischen Täter*in und Opfer, verkürzt wäre und der Problematik nicht gerecht würde. Problemverhalten wie Mobbing und Jugend-

delinquenz müssen vielmehr als soziale Probleme betrachtet werden, die aus einem komplexen Zusammenspiel verschiedener Faktoren und Lebensbereiche resultieren (vgl. Wachs et al., 2016, S. 57; Weichold & Blumenthal, 2018, S. 176). Gemäss Swearer und Espelage ist «die Bekämpfung von Mobbing an Schulen (. . .) demnach nicht nur z. B. eine schulische Aufgabe, sondern auch eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung» (2004, zitiert nach Wachs et al., 2016, S. 58).

5 Handlungsansätze für die Soziale Arbeit

Aus den vorangegangenen Ausführungen und Erklärungsansätzen lassen sich Handlungsansätze für die Soziale Arbeit ableiten. Zuvor möchten die Autorinnen vorliegender Bachelorthesis kurz ihr Verständnis des Gegenstands der Sozialen Arbeit darlegen: Unter dem Gegenstand der Sozialen Arbeit verstehen sie soziale Probleme, die in Verbindung zu den sozialen Systemen und, als Bestandteil davon, den Menschen mit ihren eigenen Bezugssystemen stehen. Daraus resultieren die spezifischen Aufträge der Sozialen Arbeit wie

- lösen sozialer Probleme, Förderung des sozialen Wandels,
- Unterstützung und Begleitung von Menschen bei der Bewältigung unterschiedlichster Problemlagen,
- fördern, festigen und sichern der individuellen Entwicklung,
- Beratung von Ratsuchenden,
- Förderung des Wohlbefindens, der Autonomie und der gesellschaftlichen Teilhabe und Teilnahme der Klientel

(vgl. Staub-Bernasconi, 1998; AvenirSocial, 2010; Abplanalp et al., 2020).

Wie einleitend erwähnt, kann die Soziale Arbeit in ihren verschiedenen Arbeitsfeldern, zu deren Adressat*innen auch Jugendliche zählen, Unterstützung bei entsprechenden Problemlagen bieten. So begegnen Fachpersonen der Sozialen Arbeit immer wieder Jugendlichen, die Problemverhalten zeigen oder bei denen durch entsprechende (Risiko-)Belastung die Wahrscheinlichkeit für Problemverhalten erhöht ist. Zu ebendiesen Arbeitsfeldern zählen die Verfasserinnen der Bachelorthesis unter anderem die Schulsozialarbeit, die offenen Kinder- und Jugendarbeit, die gesetzliche Sozialarbeit (z. B. Jugendanwaltschaft, Kinderschutz), die stationären Einrichtungen mit Fokus auf Kinder und Jugendliche, das Case Management oder auch die sozialpädagogische Familienbegleitung.

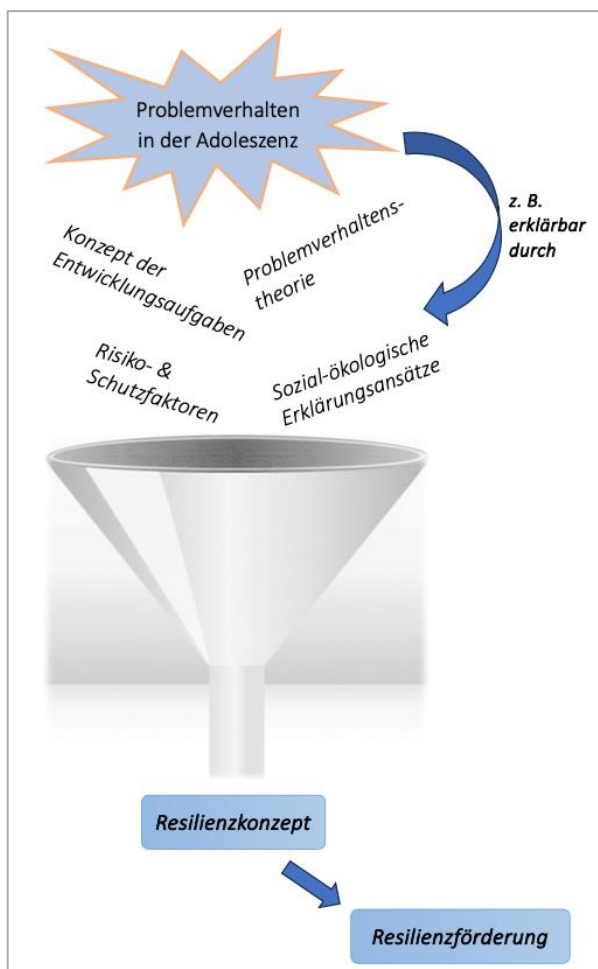
Im Sinne einer Synthese werden nachfolgend Erkenntnisse beleuchtet, die aufgrund der niedergeschriebenen Darlegungen für die Handlungsansätze der Sozialen Arbeit hinsichtlich der Bearbeitung und Bewältigung von Problemverhalten in der Adoleszenz elementar sind.

5.1 Synthese der gewonnenen Erkenntnisse

Der gemeinsame Nenner der ausgewählten Erklärungsansätze liegt eindeutig bei dem wechselseitigen Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren, dem Einfluss der verschiedenen Ebenen (personal, familiär und sozial) sowie der Resilienz auf die Bewältigung von Problemlagen. So nennen alle übereinstimmend wichtige Risiko- und Schutzfaktoren (oder aus den Risikofaktoren ableitbare Schutzfaktoren, wie beispielsweise beim Erziehungsstil), die die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen sowie die Wahrscheinlichkeit, Problemverhalten zu entwickeln beeinflussen. Aufgrund der vorgängigen Ausführungen wurde ersichtlich, dass die Resilienzförderung, die all die genannten Aspekte beinhaltet, einen zentralen und wichtigen Handlungsansatz für die Soziale Arbeit hinsichtlich der Prävention von Problemverhalten darstellt. Diese Konklusion wird in Abbildung 4 grafisch untermauert.

Abbildung 4

Problemverhalten in der Adoleszenz: Synthese der Erkenntnisse.



Die Abbildung dient der modellhaften Visualisierung des Konklusionsprozesses der Autorinnen vorliegender Bachelorthesis. Die vier abgebildeten Erklärungsansätze wurden von den Autorinnen aufgrund ihrer übereinstimmenden Faktoren zur Erklärung der Problemverhalten

Jugenddelinquenz und Mobbing ausgewählt. Andere Erklärungsansätze wurden zur weiteren Deduktion von Handlungsoptionen nicht weiter berücksichtigt. Hierzu zählen unter anderem die Gehirnentwicklung in der Adoleszenz und das bio-psycho-soziale Entwicklungsmodell dissozialen Verhaltens, weil diese biologische, genetische und neurologische – und somit schwer oder nicht beeinflussbare – Faktoren beinhalten (vgl. Kapitel 3.1, 4.2; S. 18, 29). So dient z. B. das Wissen über die Gehirnentwicklung in der Adoleszenz primär einer möglichen Erklärung für jugendliches Problemverhalten. Die Kenntnis darüber erschien den Autorinnen vorliegender Bachelorthesis jedoch als relevant und wurde daher im Kapitel der allgemeinen Erklärungsansätze beleuchtet.

Wie der Abbildung 4 auf Seite 44 zu entnehmen ist, fließen die vier ausgewählten Erklärungsansätze in den Trichter. In diesem werden die dynamischen Interaktionsprozesse zwischen Kind und Umwelt, diesbezügliche Risiko- und Schutzfaktoren sowie Bewältigungsanstrengungen von Kindern und Jugendlichen als übereinstimmende und veränderbare Faktoren herausgefiltert. Daraus fließt als gemeinsame Erkenntnis und Essenz das Konzept der Resilienz. Als Konsequenz davon resultiert der Handlungsansatz der Resilienzförderung. Dieser dient als Instrument zur Verbesserung der Anpassungs- und Bewältigungsfähigkeit und des Wohlbefindens der Kinder und Jugendlichen und dadurch der Prävention von Problemverhalten (vgl. nachfolgende Kapitel zur Resilienz, Prävention und Resilienzförderung).

5.2 Das Resilienzkonzept

Mit dem bereits ausgeführten Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren steht auch die Resilienzforschung und somit Resilienz respektive eine resiliente Entwicklung von Kindern und Jugendlichen im Zusammenhang. Demnach wird das Resilienzkonzept nun genauer erläutert.

Im Zusammenhang mit der zunehmenden Popularität des Resilienz-Begriffs während der vergangenen Jahre, und der daraus resultierenden Vielzahl an Veröffentlichungen zum Thema, wuchs die Zahl von verschiedenen Definitionen und Beschreibungen von Resilienz (Fröhlich-Gildhoff et al., 2010, S. 42). Im Kern haben jedoch alle Definitionen eine gemeinsame Aussage, nämlich jene, «dass Kinder und Erwachsene, die schwierige Lebensumstände und Belastungen erfolgreich meistern und sich trotz dieser Risiken positiv entwickeln, als resilient beschrieben werden können» (Fröhlich-Gildhoff et al., 2010, S. 43). Davon ausgehend übersetzt Wustmann Resilienz mit der «psychischen Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken» (2004, S. 18).

Resilienz beinhaltet somit internale sowie externale Kriterien und stellt das Gegenteil von Vulnerabilität dar. Weiter ist Resilienz an zwei Bedingungen geknüpft: Einerseits an eine Risikosituation respektive an eine Bedrohung für die kindliche Entwicklung und andererseits an die

erfolgreiche Bewältigung dieser herausfordernden Situation (Luthar & Cicchetti; Mastern & Coatsworth, zitiert nach Wustmann, 2005, S. 192).

Auch in der Definition von Welter-Enderlin ist diese entwicklungspsychologische Perspektive auf Resilienz gut erkennbar. Zusätzlich weist seine Definition auf den wichtigen Stellenwert hin, den soziale Ressourcen neben individuellen Ressourcen als Schutzfaktor einnehmen (vgl. Fröhlich et al., 2010, S. 43): «Unter Resilienz wird die Fähigkeit von Menschen verstanden, Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen» (Welter-Enderlin, 2006, S. 13).

Wustmann legt dar, dass Resilienz allerdings nicht angeboren und somit kein Persönlichkeitsmerkmal ist. Vielmehr entwickelt sie sich durch die Kind-Umwelt-Interaktion, die mit einem dynamischen, transaktionalen Prozess zwischen Kind und Umwelt einhergeht. Daher spricht man im Rahmen von Resilienz von einem dynamischen Anpassungs- und Entwicklungsprozess. Dieser Prozess geschieht in Abhängigkeit von gemachten Erfahrungen und bereits bewältigten Risikosituationen, welche positive Bewältigungsfähigkeiten hervorgerufen haben (2005, S. 193–194). Deshalb wäre es verfehlt, fehlende oder mangelnde Resilienz als charakterliches Defizit einer Person anzusehen, weil äussere Faktoren wie Erziehung, Bildung, Familie und soziale Netzwerke einen grossen Einfluss auf die Entwicklung von Resilienz haben (vgl. Gabriel, 2005, S. 213).

Resilienz ist zudem nicht fortwährend gleich stark ausgeprägt. Ein Individuum kann demnach in der einen Lebensphase/Situation resilientes Verhalten zeigen und in einer anderen belastenden Situation nicht oder weniger. Demnach wird die Resilienz als eine variable Grösse verstanden und somit können je nach Stressepisode sowie im Zuge der kindlichen Entwicklung auch neue Ressourcen und Vulnerabilitäten entstehen. Daraus lässt sich ausserdem folgern, dass Resilienz situationsspezifisch und multidimensional ist. Resilientes Verhalten in einem spezifischen Lebensbereich des Individuums lässt sich nicht direkt auf weitere Lebens- oder auch Kompetenzbereiche zuschreiben (2005, S. 193-194). Dennoch wirkt Resilienz gemäss Fröhlich-Gildhoff et al. grundsätzlich «als stärkender Schutzfaktor bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, Krisen und Belastungen» (2010, S. 43). Wie im Kapitel 3.2 (S. 19) ausgeführt, stellt die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter eine grosse Herausforderung für die Heranwachsenden dar. Diese vulnerable Phase birgt das Risiko, Problemverhaltensweisen zu zeigen respektive zu entwickeln. Wie vorangehend formuliert, wird die Resilienz gemäss Fröhlich-Gildhoff et al. als ein stärkender Schutzfaktor in ebendieser Entwicklungsphase verstanden.

Die sogenannte «Kauai-Studie» gilt als die Pionierstudie in der Resilienzforschung und identifizierte schützende Faktoren heraus, welche charakteristisch sind und die Resilienzentwicklung fördern. Diese Faktoren werden durch weitere Studien bestätigt. Dabei wird zwischen

personalen und sozialen Ressourcen differenziert, eine zusammenfassende Übersicht ebendieser schützenden Faktoren findet sich in untenstehender Tabelle 5 (Wustmann, 2005, S. 195).

Tabelle 5

Übersicht personale und soziale Ressourcen.

Personale Ressourcen	<p><i>Kindbezogene Faktoren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Positive Temperamenteigenschaften, die soziale Unterstützung und Aufmerksamkeit bei den Betreuungspersonen hervorrufen (flexibel, aktiv, offen) ● Erstgeborenes Kind ● Weibliches Geschlecht (in der Kindheit) <p><i>Resilienzfaktoren</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Problemlösefähigkeiten ● Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ● Positives Selbstkonzept/Hohes Selbstwertgefühl ● Fähigkeit zur Selbstregulation ● Internale Kontrollüberzeugung/Realistischer Attribuierungsstil ● Hohe Sozialkompetenz: Empathie/Kooperations- und Kontaktfähigkeit/ Soziale Perspektivenübernahme/Verantwortungsübernahme ● Aktives und flexibles Bewältigungsverhalten (z.B. die Fähigkeit, soziale Unterstützung zu mobilisieren, Entspannungsfähigkeiten) ● Sicheres Bindungsverhalten (Explorationslust) ● Optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung (Kohärenzgefühl) ● Talente, Interessen und Hobbys
Soziale Ressourcen	<p><i>Innerhalb der Familie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert ● Emotional positives, unterstützendes und strukturierendes Erziehungsverhalten (autoritativer Erziehungsstil) ● Zusammenhalt (Kohäsion), Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie ● Enge Geschwisterbindungen ● Unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn) ● Hoher sozioökonomischer Status <p><i>In den Bildungsinstitutionen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Klare, transparente, konsistente Regeln und Strukturen ● Wertschätzendes Klima (Wärme, Respekt und Akzeptanz gegenüber dem Kind) ● Hoher, aber angemessener Leistungsstandard ● Positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes ● Positive Peerkontakte/Positive Freundschaftsbeziehungen ● Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren) ● Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen <p><i>Im weiteren sozialen Umfeld</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, die Vertrauen und Zusammengehörigkeitssinn fördern und als positive Rollenmodelle dienen (z.B. Großeltern, Nachbarn, Freunde, Erzieherinnen, Lehrer) ● Ressourcen auf kommunaler Ebene (z.B. Angebote der Familienbildung, Gemeindegarbeit) ● Vorhandensein prosozialer Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft (gesellschaftlicher Stellenwert von Kindern/Erziehung/Familie)

Quelle: Wustmann. *Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen.* 2005, S. 196.

Wie aus der Tabelle 5 ersichtlich wird, können im Bereich der personalen Ressourcen auch Resilienzfaktoren identifiziert werden. Fröhlich-Gildhoff et al. führen diese gezielter aus und sprechen hierbei von sechs, respektive sieben übergeordneten Faktoren. Diese sind für die Entwicklung von Resilienz und, damit einhergehend, für eine angemessene Bewältigung von Entwicklungsaufgaben, Krisen und Herausforderungen grundlegend wirksam. Es handelt sich dabei um folgende Resilienzfaktoren:

- *(adäquate) Selbst- und Fremdwahrnehmung*: Ganzheitliche, adäquate Selbstwahrnehmung, Fähigkeit zum Perspektivenwechsel.
- *Selbstregulation*: Angemessene Selbstregulation von Erregungszuständen und Gefühlen.
- *hohe Selbstwirksamkeit(-serwartungen)*: Vertrauen in eigene Fähigkeiten und Überzeugung, auch herausfordernde Ziele und Anforderungen durch die Überwindung von Hindernissen erreichen respektive meistern zu können.
- *Soziale Kompetenzen*: Adäquater Umgang mit anderen Menschen, Einfühlungsvermögen, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit.
- *Problemlösekompetenz*: Problemverständnis und angemessene Problemlösestrategien.
- *Aktive (Stress-)Bewältigungskompetenzen*: Fähigkeit zur flexiblen Anwendung von vorhandenen Kompetenzen und angemessenen Bewältigungsstrategien in belastenden und stressigen Situationen, eigene Grenzen zu kennen und Bereitschaft, sich nötigenfalls Unterstützung zu holen.
- *Sinnfindung und Zielanpassung*: Flexibles Entwickeln und Anpassen eines Lebenssinns und damit verbundener Ziele.

(Fröhlich-Gildhoff et al., 2021, S. 7-9; Fröhlich-Gildhoff et al., 2010, S. 46)

Fröhlich-Gildhoff et al. (2007) betonen, dass die Resilienzfaktoren sich gegenseitig bedingen und in einem Zusammenhang stehen (zitiert nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2010, S. 46).

Die heutige Auffassung der Resilienzforschung will nicht nur die risikofördernden und -senkenden Bedingungen kennen. Es sollte also nicht mehr davon ausgegangen werden, dass Resilienz auf einer reinen Balance zwischen risikofördernden und -mildernden Faktoren beruht. So zeigen empirische Untersuchungen auf, «dass die Gefahr für die kindliche Entwicklung eher von den zugrunde liegenden proximalen Risikoprozessen (...) ausgeht» (Wustmann, 2005, S. 199). Proximale Risikoprozesse können beispielsweise familiäre Disharmonien sein, die schlussendlich in einer Scheidung (Risikofaktor) enden können. Heutzutage wird als relevanter eingestuft, die Wirkung dieser dynamischen Prozesse und Mechanismen, welche Entwicklung von Resilienz bedingen, zu erforschen. Demzufolge muss z. B. ein risikosenkender Faktor zwingend auch inklusive seiner Qualität und Wirkung in der entsprechenden Lebenssituation

betrachtet werden. Wird dieser Aspekt nicht berücksichtigt, kann es zu einer Fehlprognose kommen (S. 199-200).

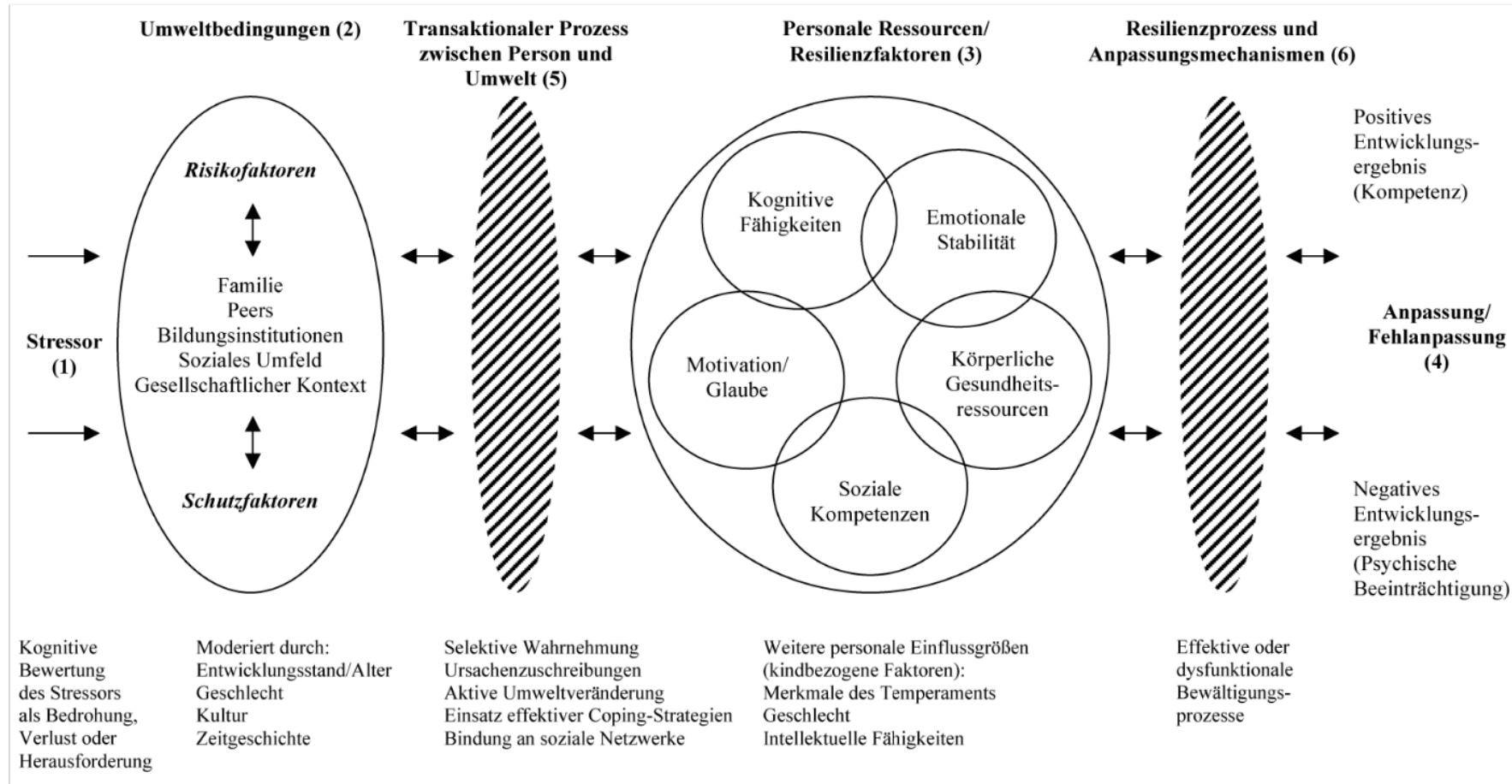
5.2.1 Rahmenmodell von Resilienz

Wie aus den bisherigen Ausführungen ersichtlich wird, bildet das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept die Basis des Resilienzkonzepts. Wie erwähnt, handelt es sich bei der Resilienz um ein komplexes Phänomen welches massgeblich von Risiko- und Schutzfaktoren innerhalb des Kindes und seines familiären und sozialen Umfelds beeinflusst, und vom Kind in der Interaktion mit seiner Umwelt entwickelt wird. Um das komplexe Zusammenwirken von Risiko- und Schutzbedingungen zu beschreiben, haben Forschende verschiedene Resilienzmodelle vorgeschlagen. Alle Modelle betrachten risikomindernde und risikoe erhöhende Faktoren und das Entwicklungsergebnis als voneinander abhängende Teile einer Gesamtstruktur (Wustmann Seiler, 2012, S. 56).

Nachfolgend wird auf das von Kumpfer (1999, zitiert nach Wustmann Seiler, 2012, S. 62) entwickelte Rahmenmodell von Resilienz eingegangen, welches in Abbildung 5 (siehe nächste Seite) dargestellt wird. Wustmann Seiler sieht darin den Versuch Kumpfers, ein Rahmenmodell für Resilienz in Form eines multikausalen Entwicklungsmodells zu entwerfen, welches die Komplexität von Resilienz visuell verdeutlicht. Sie erachtet das Modell deshalb als geeigneten Orientierungsrahmen, weil es sowohl alle diskutierten forschungstheoretischen Grundlagen berücksichtige als auch die dynamischen, transaktionalen Prozesse zwischen den Merkmalen des Kindes und seiner Umwelt und deren Auswirkungen auf das Entwicklungsergebnis in besonderem Mass verdeutliche (2012, S. 62).

Abbildung 5

Rahmenmodell von Resilienz.



Quelle: Wustmann (modifiziert nach Kumpfer, 1999), *Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen*, 2005, S. 201.

Kumpfer unterscheidet sechs für die Resilienzentwicklung bedeutsame Dimensionen – vier Einflussbereiche (Prädiktoren) und zwei Transaktionsprozesse (1999, zitiert nach Wustmann Seiler, 2012, S. 62-65). Die Nummerierung der nachfolgend ausgeführten Dimensionen entspricht jener in der Darstellung des Rahmenmodells von Resilienz in Abbildung 5. Bei den Einflussbereichen handelt es sich um folgende:

- (1) Der **akute Stressor** bringt das Kind aus seinem Gleichgewicht und aktiviert dadurch überhaupt erst den Resilienzprozess. Ob (und wie stark) das Kind das Ereignis / den Stressor subjektiv als Verlust, Herausforderung oder Gefahr bewertet, beeinflusst das empfundene Stressniveau des Kindes (S. 62).
- (2) Diese Dimension umfasst **Umweltbedingungen**, die sich auf das Vorhandensein und die Interaktion risikoe erhöhender und risikomildernder Bedingungen in der Lebenswelt des Kindes, im familiären, schulischen, sozialen und gesellschaftlichen Umfeld des Kindes beziehen. Hierbei gilt es zu beachten, dass die Wirkung der Risiko- und Schutzbedingungen nicht eine feste Grösse darstellt, sondern von verschiedenen personalen, sozialen und gesellschaftlichen Variablen wie dem Entwicklungsstand, dem Alter und dem Geschlecht des Kindes sowie dem soziokulturellen Kontext und dem geografischen und historischen Hintergrund mitbestimmt wird. Zusätzlich sind eine mögliche Häufung oder eine bestimmte Abfolge, in welcher risikomildernde und/oder risikoe erhöhende Faktoren auftreten, bei der Resilienzentwicklung (mit-)entscheidend (ebd.).
- (3) **Personale Merkmale** in Form von Kompetenzen und Fähigkeiten des Kindes gelten als Resilienzfaktoren (vgl. Kapitel 5.2, S. 45). Sie begünstigen die erfolgreiche Bewältigung der Risikosituation und lassen sich folgenden fünf sich überschneidenden Bereichen zuordnen: kognitive Fähigkeiten, emotionale Stabilität, soziale Kompetenzen, körperliche Gesundheitsressourcen und Glaube/Motivation; Temperament, Geschlecht und intellektuelle Fähigkeiten stellen weitere entscheidende kindbezogene Einflussfaktoren in Bezug auf die erfolgreiche Bewältigung der Risikosituation dar (S. 62-63).
- (4) **Das Entwicklungsergebnis** kann entweder positiv, im Sinn einer Anpassung, oder negativ, im Sinn einer Fehlanpassung ausfallen. Ein positives Entwicklungsergebnis äussert sich einerseits darin, dass das Kind der normalen kindlichen Entwicklung entsprechende Kompetenzen und Fähigkeiten erhalten und neue erwerben konnte. Andererseits zeichnet es sich durch die Abwesenheit von psychischen Störungen aus. Positive Entwicklungsergebnisse gelten als Prädiktor für die erfolgreiche Bewältigung zukünftiger Stresssituationen (S. 63).

Die Dimensionen (5) und (6) bilden die von Kupfer benannten Transaktionsprozesse:

- (5) **Das Zusammenspiel von Person und Umwelt** wird durch die Person beeinflusst. Dies geschieht beispielsweise durch ihre selektive Wahrnehmung, ihre Zuschreibungsmuster, den Einsatz effektiver Bewältigungsstrategien oder ihre Bindung an soziale Netzwerke. Unterstützenden Bezugspersonen kommt hier eine besondere Bedeutung zu: Sie können unter anderem durch emotionale Unterstützung, eine empathische Haltung oder durch ein positives Modellverhalten einen positiven Anpassungsprozess des Kindes anregen (ebd.).
- (6) **Das Zusammenspiel von Person und Entwicklungsergebnis** stellt den Resilienzprozess dar. Dieser bezeichnet effektive oder dysfunktionale Bewältigungsprozesse, die in einem gesteigerten oder gleichbleibenden Kompetenzniveau oder in *maladaptiven* Reaktionen resultieren respektive sich äussern. Auf welche internen Prozesse die verschiedenen Entwicklungsergebnisse zurückzuführen sind respektive wie und warum es zu ihnen kommt, blieb bisher ungeklärt und muss weiter erforscht werden (ebd.).

Kumpfer selbst räumt ein, dass in Bezug auf die beiden Transaktionsprozesse noch ein sehr grosser Forschungsbedarf besteht (ebd.). Wustmann Seiler kritisiert an dem Modell, dass es nur negative Umwelteinflüsse in Form der Risikofaktoren berücksichtigt und Vulnerabilitätsfaktoren nicht miteinbezieht (2012, S. 63).

5.2.2 Resilienz und Salutogenese

Der im Rahmen der Resilienzförderung formulierte Perspektivenwechsel (das Resilienz-Paradigma ist ressourcen- statt defizitorientiert; vgl. Kapitel 5.3) wird auch durch das Salutogenese-Konzept nach Aaron Antonovsky beeinflusst beziehungsweise bestärkt. Sowohl die Resilienz- und Schutzfaktorenforschung als auch das Salutogenese-Konzept legen den Fokus auf die Ressourcen und Schutzfaktoren. Es wird der Frage nachgegangen, was Menschen gesund erhält respektive was Menschen darin unterstützt, schwierige Bedingungen erfolgreich zu bewältigen (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, S. 14). Der Grundsatz des Resilienz- und Salutogenese-Konzepts liegt darin, dass die bereits vorhandenen Ressourcen der Menschen sie dabei unterstützen, mit belastenden Lebensumständen sowie Krisen umzugehen und diese zu bewältigen. Im Sinne der Ressourcenorientierung sollen ebendiese Ressourcen zugänglich(er) gemacht und gestärkt werden, damit das Individuum widerstandsfähig gegen Risiken ist/wird. Die Resilienzforschung betrachtet ausserdem das von Antonovsky definierte «Kohärenzgefühl» als eine personelle Ressource (ebd.). Beiden Konzepten liegt somit eine ähnliche Idee zugrunde, während der jeweilige Schwerpunkt anders gesetzt wird. So geht es bei der Resilienzforschung verstärkt um die Bewältigung und den Prozess der positiven Anpassung, wohingegen die Salutogenese sich auf Schutzfaktoren zur Gesundheitserhaltung konzentriert. Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse halten daher summarisch fest, dass sich der Resilienzansatz in das Salutogenese-Konzept integrieren lässt und dieses sinnvoll erweitert

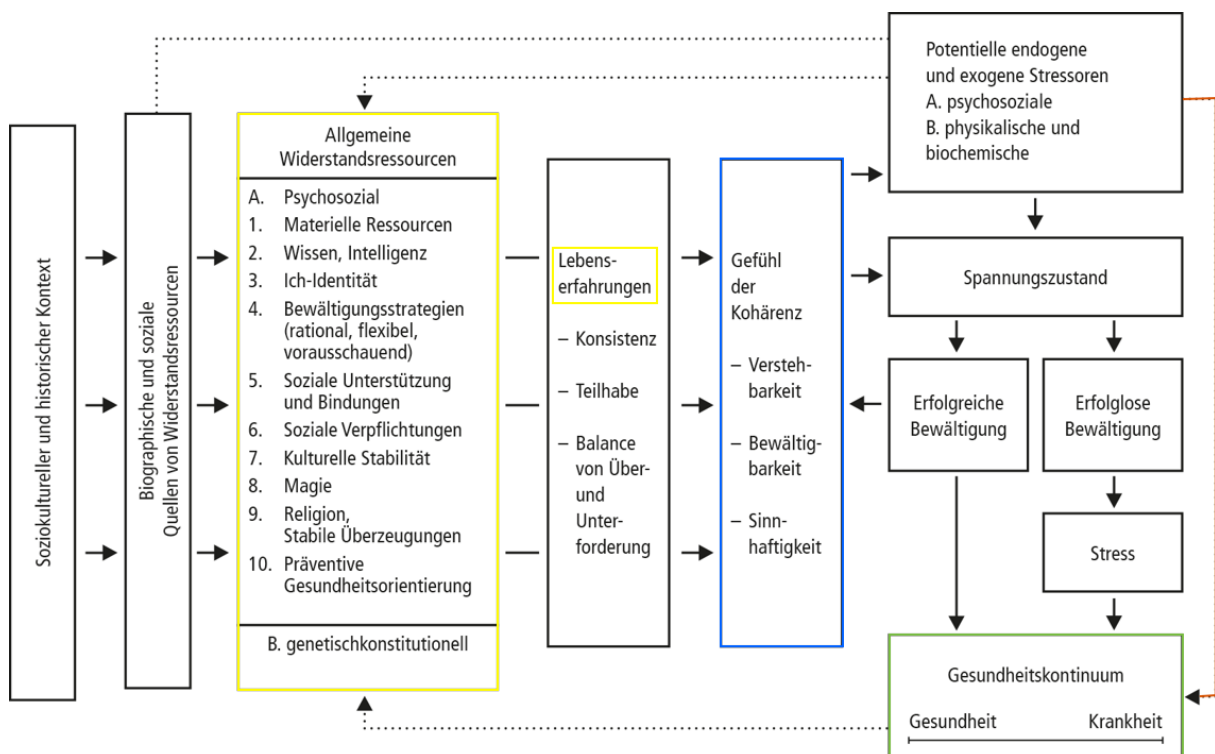
(2022, S. 14–15). Um diesen Zusammenhang detaillierter aufzuzeigen, wird im folgenden Unterkapitel das Salutogenese-Konzept erläutert.

5.2.2.1 Salutogenese

Das vorangehend erwähnte Salutogenese-Konzept (salus = gesund; genese= Entstehung), welches erstmals 1979 vom Medizinsoziologen Aaron Antonovsky eingeführt wurde, wird als ein elementares Modell betrachtet, das den Erhalt der Gesundheit eines Menschen erklären kann. Die Konzepte der Resilienz und der Schutzfaktoren weisen klare Parallelen zur Salutogenese auf, wobei beachtet werden muss, dass das Resilienzkonzept keine bio-psycho-soziale Theorie für die Gesundheit erörtert und die Salutogenese somit nicht ersetzen kann (Faltermaier, 2023, o. S.). So bildet die Salutogenese denn auch eine bedeutsame Grundlage für die so genannte Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung von 1986 der WHO. Auch heutzutage bleibt die Salutogenese ein wesentliches Konzept, das grosses Potenzial für die Gesundheitsförderung bietet und stetig erweitert wird (ebd.). Abbildung 6 zeigt ergänzend zur darauffolgenden Beschreibung eine Veranschaulichung des Salutogenese-Modells nach Antonovsky.

Abbildung 6

Das Modell der Salutogenese nach Antonovsky.



Quelle: Faltermaier, *Salutogenese*, 2023, o. S. Farbliche Hervorhebungen durch Nathalie Bregnard.

Faltermaier beschreibt die Salutogenese nach Antonovsky durch die vier Komponenten (fettgedruckt) und deren Wechselwirkungen:

- Gesundheit wird als ein **Gesundheits-Krankheits-Kontinuum** verstanden, auf welchem wir uns stetig zwischen den beiden Polen *absolute Gesundheit* und *absolute Krankheit* bewegen. Somit erklärt das Modell die Bewegung der Menschen auf ebendiesem multidimensionalen Kontinuum in eine positive oder negative Richtung und nicht Gesundheit oder Krankheit an sich. Diese Komponente findet sich in der Abbildung 6 in der grünen Box unten rechts.
- Der Einflussfaktor Stress wurde mehrfach belegt und ist äusserst relevant, daher finden auch **potenzielle Stressoren** im Modell der Salutogenese Eingang. Vereinfacht gesagt, lösen psychosoziale, physikalische oder biochemische Stressoren einen Spannungszustand aus und führen zu einem Bewältigungsversuch. Daraus entsteht ein Einfluss auf das Gesundheits-Krankheits-Kontinuum. Antonovskys Verständnis von Stress, Stressentstehung, Stressbewältigung (Coping) sowie deren Auswirkungen auf die Gesundheit geht mit der Stresstheorie nach Richard S. Lazarus einher. So erachtet auch Antonovsky die kognitiven Einschätzungen der Stressoren und die Art des Copings als elementar hinsichtlich der Auswirkungen von Stress auf die menschliche Gesundheit. Hierbei gilt es zu erwähnen, dass Stressoren gemäss Antonovsky zum Leben gehören und es daher entscheidend ist, wie diese bewältigt werden und über welche Bewältigungspotentiale ein Individuum verfügt. Weiter können Stressoren die Gesundheit auch positiv beeinflussen. Nämlich dann, wenn das Coping erfolgreich war – dies führt auf dem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum zu einer Bewegung in die positive Richtung. In der Abbildung 6 ist diese Komponente durch den roten, vertikalen Pfad rechts illustriert.
- Ein zentraler Punkt sind die **allgemeinen Widerstandsressourcen**, die aus genetischen-konstitutionellen und psychosozialen Merkmalen bestehen. Ist eine Vielzahl dieser vorhanden, haben sie eine erleichternde Wirkung auf die Bewältigung von Spannungszuständen aufgrund von Stressoren. Demnach kann der Mensch Belastungen besser bewältigen und er bewegt sich somit in die positive Richtung auf dem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum. Da die psychosozialen Widerstandsressourcen (Beispiele: siehe Abbildung 6, gelbe Box in der linken Hälfte) potenziell modifizierbar sind, gilt ihnen ein besonderes Augenmerk. Die Widerstandsressourcen entstehen im Verlauf des Lebens und gründen in gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und biografischen sowie familiären Voraussetzungen. Sind viele Widerstandsressourcen vorhan-

den, mündet dies tendenziell in Lebenserfahrungen, die zu Konsistenz verhelfen, soziale Partizipation und personale Kontrolle ermöglichen und eine Balance zwischen Unter- und Überforderung herstellen.

- Die vierte Komponente (siehe blaue Box in der rechten Hälfte in Abbildung 6) knüpft an die grundlegenden Widerstandsressourcen und ebendiesen Lebenserfahrungen an. Während des Lebens entwickelt sich aufgrund der Widerstandsressourcen beziehungsweise deren Einfluss auf positive Lebenserfahrungen eine Lebensorientierung, die als das **Kohärenzgefühl** bezeichnet wird. Dieses stellt in der Salutogenese ein Schlüsselkonzept dar. Das Gefühl der Kohärenz besteht aus drei zusammenhängenden Komponenten: die *Verstehbarkeit* (Ereignisse und Situationen sind verstehbar), die *Bewältigbarkeit* (Belastungen sind bewältigbar) und die *Sinnhaftigkeit* (das Leben und erlebte Situationen erscheinen sinnhaft). Demzufolge verfügen die Menschen über eine tiefe Überzeugung und Zuversicht, «dass ihr Leben im Prinzip verstehbar, sinnvoll und zu bewältigen ist» (Faltermaier, 2023, o. S.).

Verfügt ein Individuum über ein hohes Kohärenzgefühl, ermöglicht dies die vorhandenen Ressourcen besser zu nutzen und entsprechende Stressoren erfolgreicher zu bewältigen. Dies wiederum führt zu einer Bewegung in die positive Richtung auf ebendiesem Gesundheits-Krankheits-Kontinuum (Faltermaier, 2023, o. S.).

5.3 Resilienzförderung und Prävention

Die Relevanz der Ergebnisse der Resilienzforschung wird auch im Zusammenhang mit der Resilienzförderung erkennbar: Frühzeitige Unterstützung sowie Förderung haben einen bedeutsamen und nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von Kindern. Dabei wird dieser Entwicklungsprozess durch Schutz- und Resilienzfaktoren positiv beeinflusst (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022, S. 58). Infolgedessen sind gemäss Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse Programme, die Entwicklung und Förderung der Resilienz beinhalten, auch Präventionsprogramme. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Begriffe Resilienz und Prävention nicht voneinander trennbar sind (ebd.). Prävention lässt sich grundsätzlich folgendermassen definieren: «Prävention versucht durch gezielte Maßnahmen, das Auftreten von unerwünschten Zuständen (z. B. Verhaltensauffälligkeiten) weniger wahrscheinlich zu machen oder zu verhindern» (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022, S. 58). Im Allgemeinen betrachtet, sollte Prävention möglichst die Verminderung von Risikofaktoren und zwingend die Förderung von Schutzfaktoren zum Ziel haben.

Im Rahmen dieser Bachelorthesis konzentrieren sich die Autorinnen hauptsächlich auf präventive Hilfen, da viele Verhaltensauffälligkeiten in der (frühen) Kindheit ihren Ursprung haben (z. B. Fröhlich-Gildhoff, 2018, zitiert nach Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022, S. 60).

Demzufolge trägt eine frühzeitige Prävention für Kinder und Eltern dazu bei, dass die Verfestigung von Verhaltensauffälligkeit verhindert werden kann. Zudem können frühe präventive Massnahmen längerfristige Fehlentwicklungen vermindern oder gar verhindern. Gestützt auf verschiedene Meta-Analysen von Heinrichs et al. (2002), Beelmann (2006), Nurcombe (2007) und Röhrle (2008) lassen sich verschiedene Anforderungen an zielführende Präventionsprogramme beschreiben, die auch für die Resilienzförderung geltend gemacht werden können (zitiert nach Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2022, S. 62-63). Hierzu zählen

- sorgfältige theoretische Begründung, die sich an den Erkenntnissen über Schutz- und Risikofaktoren orientiert,
- strukturierte Programme und Manuale sowie eine Variation der (Trainings-)Methoden,
- strukturierte Ausbildung und Unterstützung der umsetzenden Personen,
- länger anhaltende Dauer,
- Flexibilität des Programms – eine zielgruppenspezifische Adaption muss möglich sein,
- Niederschwelligkeit und Erreichbarkeit; die Einbettung der Programme in die «natürlichen Lebenswelten» der Kinder (z. B. Schule und Kindertagesstätten) erhöht deren Wirkung,
- multidimensionaler, systemischer Ansatz des Programms, der sowohl die individuelle als auch die Umwelt-Ebene (Familie, Schule usw.) und mehrere Zielgruppen (vor allem Eltern und Kinder) berücksichtigt sowie
- die sorgfältige Prozess- und Ergebnisevaluation des Programms; idealerweise in einem Vergleichsgruppendesign mit unterschiedlichen Methoden (ebd.).

Das Resilienz-Paradigma ist ressourcenorientiert und entspricht somit einem Perspektivenwechsel: weg von der Defizitorientierung hin zur Ressourcenorientierung (Wustmann, 2005, S. 202). Ressourcen bezeichnen in diesem Kontext jegliche Faktoren, die grundsätzlich – unabhängig von möglicher Belastung – positive Effekte auf die Entwicklung des Individuums aufweisen (Bengel et al., 2009, S. 24). Ausgehend von einer ressourcenorientierten Perspektive basiert professionelles Handeln im Rahmen der Resilienzförderung nicht auf individuellen Anpassungs- und Bewältigungsschwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen und entsprechenden Förderungsmassnahmen. Vielmehr stehen im Zentrum der ressourcenorientierten Perspektive ihre individuellen Fähigkeiten, Stärken und Ressourcen. Die Heranwachsenden werden grundsätzlich als aktive und ressourcenreiche Bewältiger*innen und Mitgestalter*innen ihres eigenen Lebens betrachtet (Wustmann, 2005, S. 203). Obwohl bestimmte Persönlichkeitsmerkmale, z. B. eine internale Kontrollüberzeugung, als Schutzfaktor gelten, darf dabei nicht ausser Acht gelassen werden, dass es sich dabei nicht um immanente, dauerhafte und unveränderbare Persönlichkeitsmerkmale handelt, sondern dass diese wesentlich durch die individuellen Lebensumstände des Individuums geprägt wurden (vgl. Luthar & Cicchetti, 2000,

S. 863). Luthar und Cicchetti betonen in diesem Zusammenhang, dass Kinder sich deshalb *nicht selbst dauerhaft resilient machen können* (2000, S. 863). Weil Kinder im Vergleich zu Erwachsenen deutlich stärker von ihrem Lebensraum abhängig sind, sind sie folglich in besonderem Mass auf (unter-)stützende Systeme angewiesen (Wustmann, 2005, S. 203).

Ausgangspunkt professionellen Handelns im Sinne einer ressourcenorientierten Resilienzförderung bilden ergo die Förderung der individuellen Fähigkeiten, Stärken und Ressourcen der Heranwachsenden und deren wirkungsvoller und erfolgreicher Einsatz zur Bewältigung aktueller und zukünftiger Herausforderungen und Stresssituationen in ihrem Leben (vgl. Wustmann, 2005, S. 203). Analog zur Resilienzforschung, sollte dabei die *primäre Prävention*, das heisst eine möglichst frühzeitige Prävention, im Zentrum stehen. Dadurch kann verhindert werden, dass unangemessene Bewältigungsversuche und -strategien umgesetzt und verinnerlicht werden, die den Umgang mit Belastungen im weiteren Entwicklungsverlauf erschweren (ebd.). Ein wesentliches Ziel der Prävention ist, dass die Heranwachsenden über ein grosses Repertoire von verschiedenen Bewältigungs-Kompetenzen und sozialen Ressourcen verfügen, weil diese zu einer konstruktiven und erfolgreichen Auseinandersetzung mit der Risikosituation beitragen (ebd.).

5.3.1 Ansatzpunkte zur Resilienzförderung in der Bildungs- und Erziehungspraxis

Alle Präventions- und Interventionsmassnahmen hinsichtlich der Resilienzförderung haben die Verminderung von Risikoeinflüssen und die Erhöhung von Resilienz- und Schutzfaktoren zum Ziel (Masten & Coatsworth 1998, zitiert nach Wustmann, 2005, S. 203). Wustmann subsummiert darunter:

- die Auftretenswahrscheinlichkeit von Risikoeinflüssen bzw. negativen Folgereaktionen zu vermindern,
 - situative Bedingungen und die Stress- bzw. Risikowahrnehmung beim Kind (kognitive Bewertungsprozesse) zu verändern,
 - die sozialen Ressourcen in der Betreuungsumwelt des Kindes zu erhöhen (in der Familie, in den Bildungseinrichtungen, im sozialen Umfeld, im Makrokontext),
 - die kindlichen Kompetenzen zu steigern (Erhöhung personaler Ressourcen) und
 - die Qualität interpersoneller Prozesse (Bindungsqualität, Erziehungsqualität, Qualität sozialer Unterstützung) zu verbessern
- (Wustmann, 2005, S. 203).

Wustmann (2004, zitiert nach Wustmann 2005, S. 204) postuliert, dass sich aus den Erkenntnissen der Resilienzforschung die Forderung ableiten lässt, dass allen Kindern, und insbesondere «Risikokindern» frühzeitig, intensiv und langanhaltend Möglichkeiten geboten werden, damit sie sich die wichtigen Basiskompetenzen, die förderlich für die Bewältigung schwieriger

Lebensumstände sind, aneignen können. Gemäss Wustmann (ebd.) erfolgt ein entsprechender primär- respektive sekundärpräventiver Ansatz in Bildungs- und Erziehungskontexten im Wesentlichen durch die Resilienzförderung auf der individuellen Ebene und auf der Beziehungsebene (ebd.).

Wustmann nennt folgende Ansatzpunkte zur Resilienzförderung auf der individuellen Ebene:

Förderung von

- Problemlösungsfertigkeiten und Konfliktlösestrategien,
- Eigenaktivität und persönlicher Verantwortungsübernahme,
- Selbstwirksamkeit und realistischen Kontrollüberzeugungen,
- positiver Selbsteinschätzung des Kindes,
- kindlichen Selbstregulationsfähigkeiten,
- sozialen Kompetenzen wie Empathie und sozialer Perspektivenübernahme
- Stressbewältigungskompetenzen.

(2004, zitiert nach Wustmann 2005, S. 204)

Die Annahme liegt nahe, dass es sich bei den obgenannten Ansatzpunkten respektive Selbst- und Sozialkompetenzen um die von Wustmann (2004, zitiert nach Wustmann 2005, S. 204) erwähnten aber nicht näher bestimmten Basiskompetenzen handelt, die für die Bewältigung schwieriger Lebensumstände förderlich sind.

Die Resilienzförderung auf der Beziehungsebene erfolgt indirekt über die Erziehungs- und Interaktionsqualität und setzt deshalb bei den Erziehungspersonen an. Eltern und weitere an der Erziehung des Kindes beteiligte Personen sollen in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt werden. Im Zentrum steht die

Förderung

- eines autoritativen Erziehungsstils,
- einer konstruktiven Kommunikation zwischen Erziehungsperson und Kind,
- eines positiven Modellverhaltens,
- effektiver Erziehungstechniken (effektiver Einsatz von Belohnung, Lob und Ermutigung,
- des (elterlichen Kompetenzgefühls),
- elterlicher Konfliktlösestrategien.

(2004, zitiert nach Wustmann 2005, S. 204)

Wustmann misst der Kenntnis der schützenden Faktoren für alle Erziehungspersonen sowie für die Entwicklung von Präventions- und Interventionsmassnahmen eine grosse Bedeutung

zu. Sie begründet dies damit, dass sich auf diese Kenntnis die weitere Zielprojektion stützt, auf welche Art(en) und Weise(n) Kinder im Rahmen der alltäglichen Erziehungs- und Bildungspraxis bei der Bewältigung herausfordernder Alltags- und belastender Lebenssituationen (noch mehr) gestärkt und unterstützt werden können. Dementsprechend zielt Resilienzförderung darauf ab, jene wichtigen Grundlagen (individuelle Ressourcen des Kindes und soziale Ressourcen in seiner Umwelt) zu schaffen, zu stabilisieren und zu optimieren; die Kinder dazu befähigen und motivieren, selbst weiterzukommen und sich als selbstwirksam zu erleben (vgl. Wustmann, 2005, S. 204).

Das Resilienzkonzept eröffnet Fachpersonen eine äusserst optimistische Herangehensweise, weil es den Blick auf die Kompetenzen und Bewältigungsressourcen jedes einzelnen Kindes richtet und nicht auf deren Defizite und Schwächen (Wustmann, 2005, S. 204-205).

5.3.2 Handlungsfelder und Umsetzungsmöglichkeiten der präventiven Resilienzförderung

Das Thema Resilienz hat in den vergangenen Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen und stösst in der Gesellschaft und in Fachkreisen auf breite Aufmerksamkeit und Zustimmung. Fröhlich-Gildhoff et al. kritisieren, dass sich dieser Trend in der Praxis noch zu wenig etabliert hat. Und dies trotz vorliegender Erkenntnisse hinsichtlich deren Relevanz und positiver Effekte und diesbezüglicher Schutzfaktoren in Bezug auf die Entwicklung und Problembewältigungsfähigkeit von Heranwachsenden (2010, S. 51).

Ein ressourcenorientiertes Menschenbild respektive eine ressourcenorientierte Grundhaltung der Fachpersonen sind ein zentraler Ausgangspunkt für die Resilienzförderung im Rahmen der professionellen Praxis (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2010, S. 51; Wustmann, 2005, S. 202–203). Fröhlich-Gildhoff et al. betonen daher, dass diese Grundhaltung in den entsprechenden Ausbildungen stärker vermittelt und in Supervisionen mit Fokus auf Ressourcenorientierung verstärkt werden müsse (2010, S. 51).

In der frühen Prävention und Resilienzförderung von Kindern und Jugendlichen liegt ein grosses Potenzial für deren Befähigung und Ermächtigung, für die Förderung von Chancengleichheit und für die Verringerung sozialer Benachteiligung und Ungleichheit (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2010, S. 51). Ganz im Sinne des Professionsmandats und des Berufskodex der Sozialen Arbeit (vgl. AvenirSocial, 2010), fordern Fröhlich-Gildhoff et al., dass sich die Soziale Arbeit stärker einbringen respektive einmischen soll. Die Autorinnen vorliegender Bachelorthesis teilen diese Ansicht und unterstreichen die Relevanz des Einbringens. Hierfür soll die Soziale Arbeit z. B. in der Lehre, der Weiterbildung und in ihrem Engagement in der Praxis einen eigenständigen Beitrag leisten (Fröhlich-Gildhoff et al., 2010, S. 51). Sie postulieren zudem, dass der Paradigmenwechsel von einer defizit- zu einer ressourcenorientierten Sichtweise in der Praxis verstärkt Ausdruck finden muss. Demnach gilt es den Fokus neu vermehrt auf die

Stärken und Schutzfaktoren zu richten. Dies bedeutet auch, dass sich der Paradigmenwechsel noch deutlicher im alltäglichen Selbstverständnis der Profession und in der professionellen Identität (Anm. der Autorinnen der Bachelorthesis) der Fachpersonen der Sozialen Arbeit niederschlagen muss (ebd.). Weiter sind die bestehende Breite der Ausbildung der Sozialarbeitenden und die vielfältigen Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit mit Anknüpfungspunkten zu Kindern und Jugendlichen und ihrer Umwelt (Familie, Schule usw.) zielführende Aspekte in diesem Zusammenhang. Aufgrund dessen ist diese Profession geradezu dafür prädestiniert, einen zentralen Beitrag zu systematischer Prävention zu leisten (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2010, S. 51).

Wie bereits erwähnt sind die Autorinnen der vorliegenden Arbeit der Ansicht, dass alle Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit, zu deren Adressat*innen Kinder und Jugendliche und ihre Familien zählen, grundsätzlich einen geeigneten Rahmen zur Resilienzförderung bieten. Da es jedoch im Wesen der Sozialen Arbeit liegt, Menschen bei der Bewältigung von verschiedensten Problemlagen zu unterstützen, haben Unterstützungsangebote und konkrete Massnahmen in der Praxis oft eher einen interventiven als einen präventiven Charakter. Exemplarische Beispiele hierfür sind Arbeitsfelder wie sozialpädagogische (stationäre) Einrichtungen mit Fokus auf Kinder- und Jugendliche, die gesetzliche Sozialarbeit im Rahmen der Jugendanwaltschaft oder des Kinderschutzes und die Sozialpädagogische Familienbegleitung. Diese Angebote reagieren auf bestehende Problemlagen, Anpassungs- und Bewältigungsschwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen.

Die Autorinnen der Bachelorthesis erachten die Resilienzförderung gerade auch in diesen Arbeitsfeldern als wichtigen Bestandteil des praktischen Handelns, weil zu ihren Adressat*innen besonders risikobelastete Kinder und Jugendliche und ihre Familien zählen, bei denen sich bereits Problemlagen und/oder Problemverhalten entwickelt haben. Durch eine ressourcenorientierte Perspektive und gezielte Ressourcen- und Resilienzförderung können die Kinder und Jugendlichen und ihre Familien gezielt gefördert und bei der Bewältigung ihrer Problemlagen und/ oder -verhalten unterstützt werden.

Da jedoch der primären Prävention, also einer möglichst frühzeitigen, präventiven Resilienzförderung eine zentrale Bedeutung zukommt (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022, S. 58; Wustmann, zitiert nach Wustmann 2005, S. 204), erachten die Verfasserinnen der Bachelorthesis diejenigen Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit als besonders geeignet, die

- eher einen präventiven als einen interventiven Charakter haben,
- möglichst viele Kinder und ihre Familien erreichen und
- möglichst früh im Leben der Kinder mit ihnen und ihren Familien in Kontakt kommen.

Diese Kriterien erfüllen nach Einschätzung der Autorinnen vorliegender Bachelorthesis am ehesten die Arbeitsfelder der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) und der Schulsozialarbeit (SSA). Nachfolgend werden die Gründe für diese Einschätzung dargelegt.

5.3.2.1 Arbeitsfeld Offene Kinder und Jugendarbeit (OKJA)

Die OKJA bietet nach Auffassung der Autorinnen vorliegender Arbeit den Vorteil, dass sie ein Anknüpfungspunkt zu Kindern, Jugendlichen und ihren Peergruppen in ihrer Freizeit darstellt. Ihre Angebote sind niederschwellig und freiwillig und stehen grundsätzlich allen Kindern und Jugendlichen offen. Sie bietet Heranwachsenden einen Rahmen ausserhalb des familiären und schulischen Alltags, in welchem sie

- ohne Leistungsdruck Erfahrungen sammeln und Neues lernen,
- sich als selbstwirksam erleben,
- Sozialarbeitende als positives und prosoziales Rollenvorbild wahrnehmen, und im Idealfall eine stabile und vertrauensvolle Beziehung zu ihnen aufbauen können,
- Beziehungen und Freundschaften zu Gleichaltrigen aufbauen und pflegen und
- ihre Sozialkompetenz und prosoziales Verhalten weiterentwickeln können.

Diese Erfahrungen ermöglichen ihnen, ihre personalen und sozialen Ressourcen und Resilienzfaktoren zu stärken und erweitern, die sie wiederum in ihrer resilienten Entwicklung unterstützen (vgl. Wustmann, 2005, S. 196; Bengel et al., 2009, S. 156-157).

Ein weiterer Pluspunkt der OKJA findet sich darin, dass die Sozialarbeitenden flexibler, ungewzwungener und individueller auf die Heranwachsenden, ihre Bedürfnisse und für sie relevante Themen und Fragen eingehen können, als dies beispielsweise Fachpersonen im schulischen Kontext möglich ist. Im Gegensatz zu diesen, sind sie in ihrer fachlichen Rolle nicht an enge Vorgaben wie Stundenpläne, Schulfächer und zu vermittelnde Lerninhalte gebunden. Einrichtungen der OKJA sind, neben der Schule und der Familie, wichtige Orte der Sozialisation. Die Heranwachsenden können hier einerseits Prozesse der Selbstbildung durchlaufen (informelle Bildung) und andererseits können die Fachpersonen der Sozialen Arbeit solche informellen Bildungsprozesse gezielt fördern (Non-formale Bildung) (vgl. Müller et al., 2008, S. 11). Dadurch haben sie einen anderen Zugang zu den Heranwachsenden. Sie können für sie eine wichtige soziale Ressource in Form einer Vertrauensperson und eines positiven Rollenvorbilds sein, sofern es ihnen gelingt, eine vertrauensvolle, stabile und tragfähige Beziehung zu ihnen aufzubauen (vgl. Bengel et al., 2009, S. 49, 158-159; Wustmann, 2005, S. 196).

Einen Nachteil dieses Arbeitsfeldes, im Vergleich mit der Schule respektive der Schulsozialarbeit, lässt sich in der Erreichbarkeit möglichst aller schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen verorten. Es kann davon ausgegangen werden, dass längst nicht alle Kinder und Jugendlichen regelmässig oder überhaupt Angebote der OKJA in Anspruch nehmen, besonders dann, wenn

keine entsprechenden Angebote in ihrer unmittelbaren Wohnumgebung vorhanden sind. Dies lässt sich auch aus den Ergebnissen einer schweizweiten Onlinebefragung von Einrichtungen der OKJA schliessen (Gerodetti et al., 2021). Demnach verfügen 63 Prozent der 2'222 Schweizer Gemeinden (Stand: 1. Januar 2018) über ein Angebot der Offenen Kinder- und Jugendarbeit vor Ort oder über ein mitfinanziertes Angebot mit Standort in einer anderen (Nachbars-) Gemeinde. Ein Drittel der Gemeinden hat kein entsprechendes Angebot (S. 25). Die Einrichtungen und deren Angebote haben zudem unterschiedliche altersspezifische Zielgruppen: So bieten 6 Prozent der Einrichtungen ausschliesslich Angebote für Kinder, und 27 Prozent ausschliesslich Offene Jugendarbeit an (S. 22). Jedoch bieten einige Einrichtungen auch Präventionsprojekte in freiwilligen Kontexten (51 Prozent) oder in Schulen (42 Prozent) an (S. 31), wodurch zusätzlich mehr Kinder und Jugendliche gezielt erreicht werden können.

Aus verschiedenen Gründen wird die Schulsozialarbeit hinsichtlich der Umsetzung der präventiven Resilienzförderung von den Verfasserinnen der Bachelorthesis als besonders wichtiges und geeignetes Arbeitsfeld erachtet. Diese Gründe werden nachfolgend ausgeführt.

5.3.2.2 Die Schule – Quelle von Schutz- und Resilienzfaktoren und potenzielles Risikoumfeld

Die Schule ist mehr als ein Ort der reinen Wissensvermittlung. Sie ist vielmehr ein Entwicklungs- und Lernfeld, in welchem Schüler*innen positive Erfahrungen sammeln, Ressourcen anwenden und erweitern, Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, verschiedenste soziale Beziehungen eingehen und gestalten und prosoziales Verhalten (weiter-)entwickeln können.

Gleichzeitig kann die Schule aber auch ein potenzielles Risikoumfeld und eine Belastung für Kinder und Jugendliche darstellen, auch im Hinblick auf Mobbing (vgl. Tabelle 4, Hauptrisikofaktoren von Mobbing). Gemäss Göppel kann sie auch «Ort des Versagens und der Beschämung, des Zwangs und der Demütigung, der Ausgrenzung und der Entmutigung sein» (1999, S. 178).

Im schulischen Umfeld finden sich demnach sowohl potenzielle Risiko- als auch Schutzfaktoren. Die Qualität der Bildungsinstitutionen kann demnach einen entscheidenden Einfluss auf die Resilienzentwicklung der Schüler*innen haben. Sofern die Qualität der Bildungsinstitution gut ist, und dementsprechende schulische Schutzfaktoren und Ressourcen – wie z. B. ein allgemein wertschätzendes Schulklima, positive Verstärkung, konstruktives Feedback, Anerkennung, respekt- und verständnisvoller Umgang der Lehrpersonen mit den Schüler*innen, eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern (vgl. Tabelle 5, S. 47) – vorhanden sind, kann dies den Aufbau von Selbstwirksamkeit, hoher Effizienzerwartung und eines positiven Selbstbildes unterstützen (Julius & Prater, 1996, zitiert nach Wustmann Seiler, 2012, S. 113). Solche posi-

tiven schulischen Bedingungen tragen weiter zur Entwicklung von Konflikt- und Problemlösefertigkeiten, Kontrollüberzeugungen und sozialen Kompetenzen bei und unterstützen die Entstehung eines Kohärenzgefühls (ebd.).

5.3.2.3 *Arbeitsfeld Schulsozialarbeit (SSA)*

Schulpflichtige Kinder verbringen einen beträchtlichen Teil ihres Lebensalltags in der Schule. Gemäss Lehrplan 21 (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern, 23.06.2016, Kap. 4.3.2) verbringen Kinder und Jugendliche in der Schweiz zwischen mindestens 22 Lektionen (Kindergarten) bis maximal 38 Lektionen (Sekundarstufe I) pro Schulwoche in der Schule, wobei die maximale tägliche Unterrichtszeit zwischen sieben und neun Lektionen variiert. Somit verbringen die Kinder in der Schweiz pro Woche, grob geschätzt, zwischen gut fünf bis acht Halbtagen in der Schule. Mit zunehmender Klassenstufe verbringen sie demnach praktisch mehr Zeit in der Schule als im Rahmen ihrer Familien. Dies lässt die grosse Bedeutung der Schule im Lebensalltag der Kinder und Jugendlichen erkennen. Der schulische Einfluss auf die Entwicklung sollte daher nicht unterschätzt werden (vgl. Bengel et al., 2009, S. 111). Das schulische Umfeld beeinflusst das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen und hat Auswirkungen auf ihre Gesundheit (Lindberg & Swanberg, Suarez-Orozco et al., zitiert nach Bengel et al., 2009, S. 111). Dies zeigt den hohen Stellenwert und die (Mit-)Verantwortung der Schule und der darin eingebundenen Fachpersonen hinsichtlich der Entwicklung und des Wohlergehens der Kinder und Jugendlichen. Aufgrund der Schulpflicht kann davon ausgegangen werden, dass grundsätzlich alle Kinder die Schule regelmässig besuchen, abgesehen von Ausnahmen z. B. im Zusammenhang mit Schulabsentismus oder Homeschooling. Somit erfüllt die Schule, respektive das in deren Kontext eingebundene Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit, mindestens zwei der im Kapitel 5.3.2 (S. 59) formulierten Kriterien: Sie erreicht möglichst viele Kinder (praktisch alle) und die Möglichkeit einer Kontaktaufnahme mit den Kindern und ihren Familien besteht bereits früh im Leben der Kinder (ab Kindergartenalter). Die Verfasserinnen vorliegender Arbeit sehen in diesem Arbeitsfeld gerade deshalb und aufgrund der räumlichen Nähe zu den Schüler*innen ein grosses Potenzial zur präventiven Resilienzförderung.

Familiäre und umweltbezogene soziale Ressourcen unterstützen die resiliente Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (vgl. Bengel et al., 2009, S. 156–157). In Bezug auf die Resilienzförderung wird daher die Kooperation zwischen Schulsozialarbeit, Schulleitung, Lehrpersonen, Eltern und natürlich den Schüler*innen von den Autorinnen dieser Bachelorthesis als entscheidenden Erfolgsfaktor erachtet.

Die nachfolgenden Kapitel widmen sich in einem ersten Schritt allgemeinen Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit. Anschliessend wird auf konkrete Umsetzungsmöglichkeiten hinsichtlich der präventiven Resilienzförderung in Form eines spezifischen Rahmenkonzepts eingegangen.

5.4 Schulsozialarbeit in der Schweiz – Rahmenbedingungen, Grundlagen und fachliche Orientierung

Der Kontext der Schulsozialarbeit (und der einzelnen Schulen) und dessen Rahmenbedingungen wirken sich auf das praktische Handeln der Sozialarbeitenden aus und beeinflussen deren Möglichkeiten und Grenzen bei der Umsetzung der präventiven Resilienzförderung. Bevor nachfolgend auf mögliche Massnahmen zur (präventiven) Resilienzförderung eingegangen wird, werden an dieser Stelle einleitend zentrale Rahmenbedingungen und Grundlagen dargestellt, die für die Schulsozialarbeit in der Schweiz massgebend sind. Dies soll dem Verständnis dienen, welche Voraussetzungen das praktische Handeln der Schulsozialarbeitenden und deren kooperative Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, Schulleitung, Eltern und weiteren Akteur*innen prägen.

5.4.1 Rechtlicher Rahmen und Organisationsformen

Die Schulsozialarbeit ist ein relativ junges Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit, welches sich in der (deutschsprachigen) Schweiz erst in jüngerer Zeit herausgebildet und etabliert hat. Erste Angebote integrierter Schulsozialarbeit entstanden Ende der 1980er Jahre (Schulsozialarbeitsverband SSAV, o. D., S. 1). Bei der Schulsozialarbeit handelt es sich um ein freiwilliges, schulergänzendes Angebot. Die Gemeinden bestimmen selbst, ob sie ihren Schulen ein solches Angebot zur Seite stellen wollen. Die gesetzliche Verankerung der Schulsozialarbeit liegt in der Verantwortung der Kantone (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern, April 2013, S. 6). Aufgrund des Föderalismus zeichnet sich das Bildungssystem der Schweiz und somit auch die Schulsozialarbeit durch eine grosse Heterogenität aus. Die Kantone setzen die Vorgaben des Bundes in eigenen Volksschulgesetzen um. Auch das Kinder- und Jugendhilfesystem, zu dessen Angeboten die Schulsozialarbeit zählt, ist föderalistisch ausgestaltet. Dies führt dazu, dass die Schulsozialarbeit bis heute nicht einheitlich konzipiert ist (Good et al., November 2021, S. 2). Zusätzlich prägen sowohl die spezifischen Bedürfnisse, Leitlinien, Kooperationskulturen und -partner der einzelnen Gemeinden als auch jene der verschiedenen Schulhäuser innerhalb einer Gemeinde die Angebotsgestaltung der Schulsozialarbeit (ebd.).

Die Schulsozialarbeit kann entweder als ambulantes Angebot oder als ein in die Schule integriertes Angebot umgesetzt werden. Die ambulante Schulsozialarbeit erfolgt durch eine zentrale Stelle ausserhalb der Schulen. Dabei werden eine oder mehrere Schulen mit sozialarbeiterischen Dienstleistungen und regelmässigen Sprechstunden in den Schulen versorgt. Die Hilfestellungen sind hier eingeschränkter und punktueller als bei einer räumlich in die Schule integrierten Sozialarbeit. Dort sind die Schulsozialarbeitenden regelmässig und dauerhaft an einer Schule zugegen, wodurch der Zugang für Schüler*innen, Lehrpersonen und Eltern direkter und niederschwelliger ist (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, April 2013, S. 9).

Gemäss Ziegele und Gschwind (2013, S. 319) ist die Konzipierung der Sozialen Arbeit in der Schule bezüglich Zielen, Zielgruppen, Funktionen, Rahmenbedingungen, Methoden usw. nach wie vor äusserst heterogen. Sie kritisieren unter anderem, dass keine detaillierte Definition besteht, die sowohl die strukturelle Angliederung an die Schule als auch die Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung/Intervention von Problemen explizit verortet. Eine entsprechende Definition würde laut Ziegele und Gschwind relevante Methoden deutlich machen und ein spezifisches Kompetenzprofil erlauben (ebd.).

5.4.2 Definition und Leitgedanke

Das professionelle Verständnis der Schulsozialarbeit und deren Ziele und Aufgaben hat sich in den vergangenen Jahren weiterentwickelt und ausdifferenziert. Im Januar 2013 fand sich auf der Website des *International Network für School Social Work* folgende Definition: "School social workers are professional social workers who help children stay in school and be successful learners" (zitiert nach Just, 2020, S. 24).

Nach Einschätzung der Autorinnen vorliegender Bachelorthesis greift diese Definition viel zu kurz. Im Vergleich zu anderen Definitionen (vgl. z. B. Ziegele & Gschwind, 2013, S. 319-320; Speck, 2014, S. 44) bringt sie zentrale Aspekte dieses Arbeitsfeldes wie z. B. Schutz der Integrität der Schüler*innen, Unterstützung bei sozialen Schwierigkeiten in deren Lebenswelt, Zusammenarbeit mit Eltern, Lehrpersonen und weiteren relevanten Akteur*innen, Förderung des Schul- und Klassenklimas und Prävention (hierzu zählen Gewalt- und Mobbingprävention oder Resilienzförderung) nicht zum Ausdruck. In der Fachliteratur findet sich eine Vielzahl mehr oder weniger umfangreicher Definitionen, die diesen Aspekten Rechnung tragen (vgl. z. B. Bundesweite Informations- und Vernetzungsseite zur Schulsozialarbeit in Deutschland, 2017, o. S.).

Zusammenfassend kann die Schulsozialarbeit oder Soziale Arbeit in der Schule⁴ als eigenständiges Handlungsfeld definiert werden, das strukturell an die Schule gekoppelt ist und das schulische Umfeld erweitert. Sie unterstützt die biopsychosoziale Entwicklung und Integrität sowie die gesellschaftliche Inklusion ihrer Anspruchsgruppen und trägt zur nachhaltigen Entwicklung der Schule bei. Im Rahmen von Prävention, Früherkennung und Behandlung stützt

⁴ Ziegele und Gschwind (2013, S. 319) verwenden den Begriff *Soziale Arbeit in der Schule*. Sie argumentieren, dass dieser im Vergleich zum Begriff Schulsozialarbeit einen grösseren Definitions- und Handlungsspielraum eröffne. Dies deshalb, weil sich dadurch die drei Berufsfelder Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Soziokulturelle Animation sowie die beiden Funktionen Prävention und Früherkennung der Sozialen Arbeit verstärkt integrieren lassen. Da sich dieser Begriff bisher (noch) nicht durchgesetzt hat, wird im Rahmen vorliegender Bachelorthesis weiterhin der Begriff Schulsozialarbeit verwendet.

sie sich, niederschwellig und lebensweltnah, auf personen-, gruppen-, organisations- und sozialraumspezifische Methoden der Sozialen Arbeit, die systemisch-lösungsorientiert, diversitätssensibel und partizipativ sind (Ziegele & Gschwind 2013, S. 319-320). Die Schulsozialarbeit kooperiert als eigenständige Fachstelle gleichberechtigt und interdisziplinär mit der Schule und deren Fachpersonen. Gemeinsam fördern und unterstützen sie die Integration der Schüler*innen in die Schule sowie deren erfolgreiche Bewältigung des (Schul-)Alltags (AvenirSocial, 2010, S. 4). Die Heranwachsenden sollen in ihrer individuellen, schulischen und beruflichen Entwicklung gefördert, Bildungsbenachteiligungen vermieden und abgebaut und Erziehungsberechtigte und Lehrpersonen bei der Erziehung und dem diesbezüglichen Kinder- und Jugendschutz beraten und unterstützt werden. Die Schulsozialarbeit trägt zu einer schüler*innenfreundlichen Umwelt bei (Speck, 2014, S. 44).

Gemäss AvenirSocial und dem Schulsozialarbeitsverband orientiert sich die Schulsozialarbeit (nachfolgend SSA genannt) in der Schweiz an folgendem Leitgedanken:

Die Schulsozialarbeit unterstützt und fördert die Befähigung der Kinder und Jugendlichen, eine für sie und ihre Umwelt befriedigende Lebensgestaltung zu erreichen. SSA setzt sich für Bedingungen ein, welche positive Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen ermöglichen. SSA trägt dazu bei, sozialen und persönlichen Problemen mit gezielten Massnahmen vorzubeugen, sie zu lindern und zu lösen. SSA fördert die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. SSA leistet mit ihren Interventionen und Aktivitäten in verschiedenen Bereichen kontinuierlich einen Beitrag zur Schulentwicklung. (AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband, 2010, Kap. B 2)

5.4.3 Anspruchsgruppen, Ziele und Aufgaben

Der Schulsozialarbeitsverband SSAV und der Berufsverband Soziale Arbeit Schweiz AvenirSocial definieren in verschiedenen Publikationen unter anderem Grundlagen, Ziele, Prinzipien und Qualitätsmerkmale, an denen sich das fachliche Handeln im Rahmen der Schulsozialarbeit orientiert:

Die **Ziel- und Anspruchsgruppen** der Schulsozialarbeit sind Schüler*innen (auch Gruppen und Klassen), Lehrpersonen, Schulleitungen und Schuldienste, Eltern, Bezugs- und Betreuungspersonen der familienergänzenden Kinderbetreuung sowie Behörden und Fachstellen (AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband, o. D.).

Zu den **Zielen und Aufgaben** der Schulsozialarbeit zählen unter anderem Kinder, Jugendliche und ihren Familien bei der Bewältigung psychosozialer Problemstellungen zu unterstützen; die Eigenverantwortung der Kinder und Jugendlichen zu stärken und ihre Problemlösungskompetenzen hinsichtlich persönlicher und/oder sozialer Schwierigkeiten zu fördern; ihnen tragfähige

Beziehungen anzubieten und zur Vorbeugung, Lösung und Linderung der sozialen und persönlichen Probleme der Kinder und Jugendlichen beizutragen. Die Schulsozialarbeit berät und unterstützt Lehrpersonen in der Bearbeitung von problematischen Klassensituationen, fördert eine positive Schulkultur und wirkt aktiv bei der Schulentwicklung, der Prävention und der Früherkennung von sozialen Problemen mit und setzt sich für Partizipation und Chancengleichheit ein. Weitere wichtige Aufgaben und Ziele der Schulsozialarbeit sind die Vernetzung und Zusammenarbeit mit Eltern und weiteren Unterstützungssystemen der Heranwachsenden und die Förderung der gesellschaftlichen und schulischen Integration der Kinder und Jugendlichen (AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband, o. D.).

5.4.4 Grundprinzipien/Grundsätze und Funktionen

Nach Einschätzung von Ziegele und Gschwind ist man sich (in Fachkreisen) weitgehend einig über die Grundsätze respektive Grundprinzipien der Sozialen Arbeit; einerseits gestaltet sich die Schulsozialarbeit möglichst nahe an den Lebenswelten der Anspruchsgruppen und ist für sie spontan zugänglich (2013, S. 321). «Andererseits bezieht sie bei funktionsspezifischen Interventionen wann immer denkbar die sozialen Systeme der Adressatinnen und Adressaten mit ein und unterstützt ressourcen- und prozessgeleitet deren individuelle Partizipations- und Lösungsmöglichkeiten.» (Ziegele & Gschwind, 2013, S. 321). In dieser Umschreibung von Ziegele und Gschwind lassen sich die folgenden Grundsätze/Grundprinzipien erkennen: *Lebensweltorientierung* (möglichst nahe an den Lebenswelten), *Niederschwelligkeit* (spontan zugänglich) sowie *Partizipation*, *Systemorientierung*, *Ressourcenorientierung*, *Prozessorientierung* und *Lösungsorientierung* (Miteinbezug der sozialen Systeme der Adressat*innen sowie das ressourcen- und prozessbegleitete Unterstützen ihrer individuellen Partizipations- und Lösungsmöglichkeiten). Diese stellen Grundsätze der Schulsozialarbeit dar, die in unterschiedlicher Ausführung und Zusammenstellung beispielsweise im Leitbild Schulsozialarbeit (vgl. AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband, o. D., o. S.), im Grundlagenpapier für die Schulsozialarbeit (vgl. Good et al., November 2021, S. 3-6) und in den Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit (vgl. AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband, 2010, Kap. B 5) formuliert sind.

Ein weiterer wichtiger Grundsatz der Schulsozialarbeit, der in der Umschreibung von Ziegele und Gschwind (vgl. 2013, S 321) nicht zum Ausdruck kommt, ist der Grundsatz der Früherkennung und Prävention (vgl. AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband, 2010, Kap. B 5). Dieser Grundsatz besagt, dass die Schulsozialarbeit ihre Aufmerksamkeit kontinuierlich und beobachtend auf die Schüler*innen, ihre sozialen Interaktionen und das allgemeine Schulgeschehen richtet, um unerwünschte Entwicklungen, Probleme und Zustände frühzeitig zu erkennen und ihnen proaktiv und vorbeugend durch aktives Handeln entgegenzuwirken. Konkret

bedeutet dies: Sie ist sensibilisiert für aktuelle Gefahren und negative Einflüsse für die Entwicklung der Schüler*innen. Sie antizipiert potenzielle Problemlagen und problematische Entwicklungen und informiert vorzeitig darüber und reagiert nötigenfalls rechtzeitig. Sie ist über das soziale Schulgeschehen und entsprechende Schwierigkeiten informiert (z. B. Klassen- und Schulhausklima, Probleme und Auseinandersetzungen innerhalb von Klassen, Gruppen oder zwischen einzelnen Schüler*innen). Die Schulsozialarbeit leistet aktive Präventionsarbeit, indem sie proaktiv Präventionsmassnahmen entwickelt und bei deren Umsetzung mitwirkt (vgl. AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband, 2010, Kap. B 5). Die Prävention ist eine der drei (Kern-)Funktionen der Schulsozialarbeit, die im nächsten Kapitel beschrieben werden.

5.4.5 Funktionen der Schulsozialarbeit

Früherkennung und Prävention bilden zusammen mit der Behandlung/Intervention die drei (Kern-)Funktionen, über die sich die Schulsozialarbeit definiert (vgl. Ziegele & Gschwind, 2013, S. 321). Ziegele und Gschwind beschreiben die drei Funktionen wie folgt:

Früherkennung zielt auf eine Strukturierung und anschliessende Systematisierung der Beobachtungen, die Fachpersonen der Schule in einem sozialen System machen. Die Systematisierung erfolgt auf drei Ebenen: «Die Systematisierung der Beobachtung von Anzeichen für die zu verhindernden Probleme, des Austausches dieser Beobachtungen und der Einleitung von früh behandelnden Massnahmen.» (Gschwind et al., 2008; Ziegele & Gschwind, 2010, zitiert nach Ziegele & Gschwind, 2013, S. 320).

Behandlung ist die Reaktion der Fachpersonen auf Probleme, die sich bereits manifestiert haben und aktuell bestehen. Diese Reaktion geschieht anhand von Interventionsversuchen, die dazu dienen sollen, das Problem zu bewältigen, zu entschärfen oder wenigstens abzumildern (S. 320).

Prävention hingegen zielt darauf ab, potenzielle zukünftige Probleme unbestimmter Personen zu verhindern. Prävention beinhaltet einerseits die Stärkung von Schutzfaktoren und andererseits die Behandlung/Behebung von Ursachen für mögliche zukünftige Probleme (ebd.).

Ziegele und Gschwind merken an, dass sich die Funktionen Behandlung und Prävention auf einem Kontinuum bewegen und sich nicht gegenseitig ausschliessen. Im Gegenteil beinhaltet jede Behandlung präventive Anteile und vice versa (2013, S. 320). Weiter gilt es als Fachperson zu beachten, dass sich alle drei Funktionen und die in ihrem Rahmen auszuführenden spezifischen Massnahmen nicht nur an einzelne Personen, sondern auch an ihre sozialen Systeme richten (ebd.).

Nebst den bereits erwähnten Grundsätzen und zentralen Funktionen der Schulsozialarbeit, messen die Autorinnen vorliegender Bachelorthesis einer gelingenden (inter- und transdisziplinären) Zusammenarbeit und Vernetzung einen besonders hohen Stellenwert zu. Sie stellen konstitutive Merkmale und zentrale Rahmenbedingungen der Schulsozialarbeit dar, die deren Handlungsmöglichkeiten grundlegend mitbestimmen, da die Schulsozialarbeit gegenüber den Ziel- und Anspruchsgruppen weder über Führungsfunktionen noch Entscheidungsbefugnisse verfügt (vgl. AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband SSAV, o. D., o. S.). Wie bereits erwähnt gehören nebst Schüler*innen weitere Akteur*innen zu den Anspruchsgruppen der Schulsozialarbeit, unter anderem Eltern und weitere Betreuungspersonen, Lehrpersonen, die Schulleitung, Fachstellen und Behörden (vgl. AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband, o. D.). Da die Angebote der Schulsozialarbeit grundsätzlich freiwillig sind, hängt deren Ausgestaltung und Implementierung unter anderem mit der Kooperationsbereitschaft, der Qualität der Zusammenarbeit und den spezifischen Bedarfen und Bedürfnissen dieser Anspruchsgruppen zusammen. Die innerschulische Kooperation wird im Grundlagenpapier für die Schulsozialarbeit (Good et al., November 2021) besonders hervorgehoben. Ihre Ziele sind unter anderem das Schaffen neuer Bildungsmöglichkeiten, die Gewährleistung der Kinderrechte und die Förderung von Chancengleichheit. Dementsprechend engagiert sie sich für eine positive Schul(haus)kultur und eine konstruktive Auseinandersetzung inhaltungsfragen sowie für die gelingende Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Eltern (S. 10).

Die Schulleitung nimmt hinsichtlich einer gelingenden innerschulischen Kooperation eine Schlüsselposition ein, weil ihr die primäre Verantwortung für alle schulischen Belange zukommt. Sie ist Schnittstelle zwischen Lehrpersonen, Professionellen der Schulsozialarbeit und der Trägerorganisation der Schule und kann Anliegen der Schulsozialarbeit an diese Akteur*innen weitertragen (ebd.).

Nach Ansicht der Autorinnen vorliegender Bachelorthesis nehmen die Professionellen der Schulsozialarbeit in der inter- und transdisziplinären Zusammenarbeit im Rahmen von Früherkennung, Prävention und Behandlung/Intervention eine wichtige Schlüsselrolle ein. Aufgrund ihrer breiten fachlichen Expertise und ihres Professions- und Werteverständnisses, welches sich am Berufskodex der Sozialen Arbeit und somit an den Grund-, Menschen- und Kinderrechten orientiert (vgl. AvenirSocial, 2010, S. 6; Good et al., November 2021, S. 3) können sie einen bedeutsamen Beitrag zur ganzheitlichen Förderung der Entwicklung, Chancengleichheit sowie der Resilienz von Kindern- und Jugendlichen leisten.

5.5 Präventive Resilienzförderung im Rahmen der Schulsozialarbeit

Gestützt auf die bisherigen Ausführungen zur Resilienzentwicklung und -förderung lassen sich einleitend und zusammenfassend folgende zentrale Merkmale und Anforderungen der Resilienzförderung feststellen: Resilienzförderung zielt darauf ab, Kinder und Jugendliche, im Sinne von Empowerment, bestmöglich in ihrem Entwicklungsprozess und bei der erfolgreichen Bewältigung von Herausforderungen und altersspezifischen Entwicklungsaufgaben sowie der Aneignung und Weiterentwicklung von vielfältigen Fähigkeiten, Kompetenzen und Bewältigungsressourcen zu unterstützen (vgl. Wustmann 2004, zitiert nach Wustmann 2005, S. 204-205). Gemäss der primären Prävention soll diese Unterstützung im Rahmen der Erziehungs- und Bildungspraxis möglichst frühzeitig, intensiv und langanhaltend erfolgen. Hier setzt Resilienzförderung, umfassend und ganzheitlich, sowohl auf der individuellen Ebene bei Kindern und Jugendlichen selbst als auch auf der Beziehungsebene über die Interaktions-, Beziehungs- und Erziehungsqualität an. Ausgangspunkt des professionellen Handelns bildet demnach einerseits die Förderung der Basiskompetenzen und Resilienzfaktoren der Kinder und Jugendlichen und andererseits die Stärkung der Erziehungskompetenzen der Erziehungspersonen sowie die Förderung, Optimierung und Stabilisierung sozialer Ressourcen und Beziehungen im Umfeld der Kinder und Jugendlichen, wozu auch das schulische Umfeld zählt (vgl. ebd.).

Angesichts dieser zentralen Merkmale und Anforderungen hinsichtlich der Resilienzförderung erfordert eine ganzheitliche, effektive, konsequente und nachhaltige Umsetzung der Resilienzförderung als primäre Prävention in der Schule ein kooperatives, strukturiertes, koordiniertes und prozessorientiertes Vorgehen. Dieses Vorgehen sollte von der Schulleitung, den Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden durchgeführt werden und weitere Akteur*innen, namentlich die Eltern und gegebenenfalls auch Fach- und Beratungsstellen, einbeziehen. Die Komplexität der Anforderungen unterstreicht, dass eine gezielte und erfolgversprechende Umsetzung der präventiven Resilienzförderung verbindliche Konzepte erfordert.

Es existiert eine grosse Auswahl an spezifischen Präventions- und Förderprogrammen, die einzelne oder mehrere Aspekte der Resilienzförderung beinhalten und auf die Stärkung entsprechender Schutz- und Resilienzfaktoren abzielen. Hierzu zählen z. B. Programme zur Förderung der Erziehungskompetenz von Eltern oder zur Förderung einer positiven Beziehungskultur unter Gleichaltrigen/Peers. Die Autorinnen der Bachelorthesis haben sich entschieden, im Weiteren nicht auf verschiedene spezifische Programme einzugehen, da diese aufgrund deren Fokussierung auf einzelne thematische Schwerpunkte nicht einem ganzheitlichen Rahmenkonzept zur präventiven Resilienzförderung entsprechen. Wie aus den Kapiteln 5.3 und 5.3.1 (S. 55, 57) hervorgeht, sollte ein solches einen multidimensionalen, systemischen Ansatz verfolgen und möglichst mehrere Ebenen, Systeme und Zielgruppen berücksichtigen (vgl.

Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2022, S. 62-63; Wustmann 2004, zitiert nach Wustmann 2005, S. 204-205). Spezifische Programme können jedoch innerhalb eines übergeordneten Gesamtkonzepts zur Resilienzförderung implementiert werden.

In diesem Zusammenhang weisen die Autorinnen vorliegender Bachelorthesis ergänzend darauf hin, dass das Fehlen eines Anti-Mobbing-Programms, mit entsprechenden Regeln und Sanktionen, Mobbing begünstigt und somit einen risikoerhöhenden Faktor für Mobbing im schulischen Umfeld darstellt (Wachs et al., 2016, S. 55, 57). Sie messen der Verankerung und kontinuierlichen Umsetzung eines Anti-Mobbing-Programms in Schulen deshalb eine zentrale Bedeutung bei der Mobbing-Prävention zu.

Ein Präventionskonzept, das der Jugenddelinquenz entgegenwirken soll, lässt sich nicht so einfach definieren. Dies ist darauf zurückzuführen, dass delinquentes Verhalten sehr divers ist und es nicht *die* Jugenddelinquenz gibt. Demnach bräuchte es für die verschiedenen Formen von Delinquenz (vgl. Kapitel 4.1, S. 28) entsprechende Präventionsprogramme. So konkludieren Manzoni et al., dass gezielte Präventionsprogramme ausgearbeitet werden müssten. Ausserdem müssen bei der Prävention von Jugendkriminalität die verschiedenen Akteur*innen (z. B. Eltern, Lehrpersonen, Sozialarbeitende, Jugendstrafbehörden und Polizei) miteinbezogen werden, da eine Koordination und Zusammenarbeit derer für eine zielführende Prävention von zentraler Bedeutung ist (2022, S. 45).

In nachfolgendem Kapitel wird ein übergeordnetes Gesamtkonzept in Form eines Förderprogramms zur Prävention und Resilienzförderung näher beleuchtet und ausgeführt.

5.5.1 Förderprogramm zur Prävention und Resilienzförderung in der Sekundarstufe I

Fröhlich-Gildhoff et al. stellen in ihrer Publikation *Prävention und Resilienzförderung in der Sekundarstufe I – PRiS. Ein Förderprogramm* ein ebensolches Rahmenkonzept vor, welches hier als exemplarisches Beispiel dafür dient, wie Resilienzförderung in der Schule umgesetzt werden kann. Das Programm zur Resilienzförderung entstand im Jahr 2012 aus einer Zusammenarbeit zwischen Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff sowie den Lehrpersonen einer Haupt- und Realschule. Ihr Ziel war die Erhöhung der Resilienz der Schüler*innen. Dieses Förderprogramm orientierte sich an einem bereits bestehenden Förderprogramm nach Fröhlich-Gildhoff, Kerscher-Becker und Fischer zur Resilienzförderung in Grundschulen, welches ebenfalls in publizierter Form vorliegt (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2020). Das Förderprogramm für die Sekundarstufe I wurde mehrfach erfolgreich getestet und überarbeitet. Im Jahr 2019 wurde es in einem weiteren Forschungsprojekt angewendet und nach einer gründlichen Evaluierung nochmals überarbeitet. Seit 2021 liegt das Programm in publizierter Form vor (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021, S. 4). Das Programm besteht aus auf sich aufbauenden Einheiten pro Klassenstufe mit konkret formulierten Zielen. Es bietet eine Vielzahl von Materialien und Anregungen zur

Förderung der Resilienz und zur Stärkung der personalen Schutzfaktoren von Kindern und Jugendlichen der 5. bis 10. Klasse (S. 5).

Fröhlich-Gildhoff et al. weisen darauf hin, dass Präventions- und Interventionsprogramme ihre Wirkung am besten entfalten können, wenn sie auf mehreren Ebenen ansetzen (Heinrichs et al., 2002; Durlak, 2003; Beelmann, 2006, zitiert nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2021, S. 16) und somit ganzheitlich etabliert werden sollten. Damit einher geht auch das Miteinbeziehen aller relevanten Akteur*innen. Gemäss Fröhlich-Gildhoff et al. resultiert daraus, dass Resilienzförderung optimalerweise auf folgenden fünf Ebenen stattfindet:

- «auf der Ebene der (Gesamt-)Organisation Schule,
- in jeder Klassen-/Gruppeneinheit,
- bei allen Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften,
- mit Eltern/familiären Bezugspersonen,
- bei allen Schülern» (2021, S. 16).

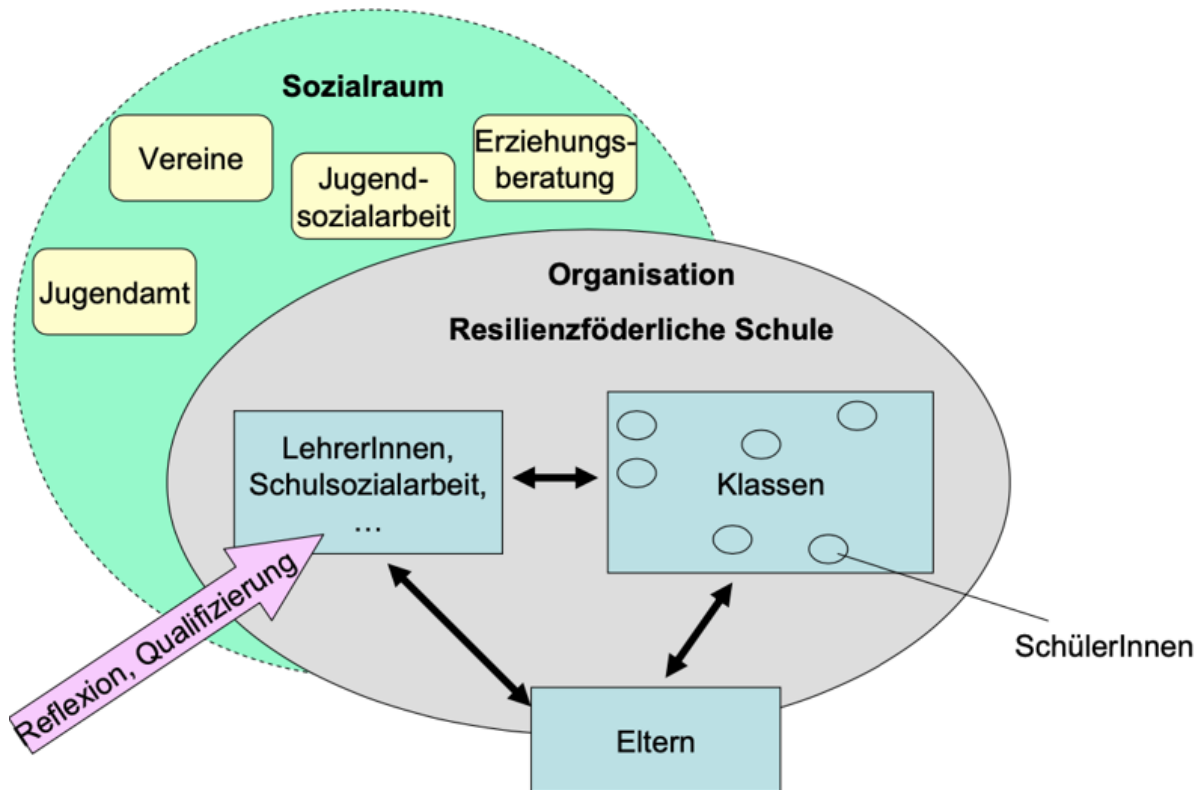
Zu diesen genannten Ebenen gehört zudem das Berücksichtigen des jeweiligen Sozialraums, der das Individuum und die Organisation Schule umgibt. Weiter sollen gemäss Fröhlich-Gildhoff et al. (2020) innerhalb der Schule vier Kernelemente umgesetzt werden. Hierbei handelt es sich um

- die konzeptuelle Verankerung der Resilienzförderung und
 - deren Etablierung als fester Bestandteil innerhalb der einzelnen Klassen und Lerngruppen, sowie
 - die Weiterbildung von Lehrpersonen und gegebenenfalls weiteren pädagogischen Fachkräften im Betreuungsbereich (unter anderem die Schulsozialarbeitenden) und
 - die gezielte Zusammenarbeit mit Eltern und /oder weiteren relevanten Bezugspersonen
- (zitiert nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2021, S. 16).

Abbildung 7 (siehe nächste Seite) illustriert das Rahmenkonzept der Resilienzförderung in der Schule nach Fröhlich- Gildhoff et al.

Abbildung 7

Ebenen der Resilienzförderung in der Schule und ihre Kernelemente.



Quelle: Fröhlich-Gildhoff, *Einführung in den Präventionsgedanken*, 2018, S. 6.

Die Bezeichnung der Schule als «Organisation resilienzförderliche Schule» lässt auf die konzeptuelle Verankerung der Resilienzförderung rückschließen. Nebst den beschriebenen fünf Ebenen stellt die Abbildung weiter den zu berücksichtigenden Sozialraum sowie, durch Pfeile dargestellt, die Kernelemente der Weiterbildung (Pfeil Reflexion, Qualifizierung) und der Zusammenarbeit (doppelseitige Pfeile zwischen den einzelnen Beteiligten) dar.

Die erfolgreiche Umsetzung des Konzepts erfordert «ein koordiniertes Vorgehen auf drei Ebenen:

- Organisation Schule,
- Schulklassen/Lerngruppen und
- einzelne Schüler und Eltern» (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021, S. 16).

Auf den Ebenen der Organisation Schule und der Schulklassen/Lerngruppen soll ein resilienzförderliches Klima hergestellt werden. Ein wichtiger Schritt, um dies auf der Ebene der (Gesamt-)Organisation Schule zu erreichen, ist das Erstellen eines verbindlichen Schulprogramms zur Resilienzförderung. Dieses soll konkrete Ziele und Massnahmen enthalten, die durch verbindliche Beschlüsse im Rahmen von Schul-, Lehrpersonen-, Eltern und Schüler*innenkonferenzen strukturell verankert werden müssen (ebd.). Das Formulieren klarer Regeln

und Transparenz bezüglich Entscheidungen können Verlässlichkeit und Sicherheit vermitteln. Die Partizipation von Schüler*innen kann dadurch gefördert werden, indem ihnen altersangemessene Verantwortungen übertragen werden. Weitere Möglichkeiten zur Herstellung eines resilienzförderlichen Schulklimas auf dieser gesamtschulischen Ebene sehen Fröhlich-Gildhoff et al. einerseits in Fortbildungen der Fachpersonen (Lehrer*- und Pädagog*innen) und in zielgruppenspezifischen Bildungsangeboten für Eltern respektive für verschiedene Elterngruppen und andererseits in der Kooperation mit unterstützenden Institutionen, Fachstellen und Vereinen im Sozialraum. Die vorgängig vereinbarten Massnahmen müssen ausserdem regelmässig evaluiert werden (ebd.).

Zur Herstellung eines resilienzförderlichen Klassenklimas ist es wichtig, dass anhand eines Programms zur Resilienzförderung im Rahmen des Unterrichts kontinuierlich mit den Schüler*innen gearbeitet wird und entsprechende Inhalte regelmässig wiederholt und vertieft werden. Im Unterricht sollen bewusst Freiräume geschaffen werden, die der gemeinsamen Entwicklung einer positiven Klassenkultur dienen und wo ein gegenseitiges Feedbackgeben unter den Schüler*innen und Lehrpersonen angeregt wird (Fröhlich-Gildhoff et al., 2021, S. 17). Informations-, Beratungs- und Kursangebote für Eltern stellen eine weitere Möglichkeit dar, positiv auf das Klassenklima einzuwirken (ebd.).

Auf der Ebene der einzelnen Schüler*innen und Eltern sprechen sich Fröhlich-Gildhoff et al. deutlich dafür aus, dass die einzelnen Kinder und Jugendlichen, unter Einbezug und Berücksichtigung ihrer Ressourcen, Bedürfnisse und Problemlagen, stärker individuell gefördert werden (2021, S. 17). Konkret heisst dies, dass einzelne Schüler*innen, die einen spezifischen Bedarf in der Gesundheits- und Resilienzentwicklung aufweisen, gezielt unterstützt werden. Weiter sollen alle Schüler*innen in der Entwicklung von Selbstwert, Sozialkompetenzen und Selbstregulationsfähigkeiten unterstützt werden. Hierbei ist unter bestimmten Umständen eine Weitervermittlung an ausserschulische Angebote sinnvoll und denkbar (Fröhlich-Gildhoff et al. 2020, zitiert nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2021, S. 17).

Hinsichtlich des Nutzens und der Grenzen des Förderprogramms weisen Fröhlich-Gildhoff et al. (2020) darauf hin, dass ein Förderprogramm als Leitfaden für thematische Schwerpunkte und Ziele dienen soll. Die in dem Programm formulierten Ziele und Aktivitäten sind so konzipiert, dass sie realistisch erreichbar sind. Die Umsetzung des Programms sollte flexibel erfolgen und sich an die spezifischen Bedürfnisse, Dynamiken, Herausforderungen und Fähigkeiten der jeweiligen Klasse oder Gruppe anpassen. Es ist wünschenswert, dass sich das Themenspektrum im Laufe des Programms um zusätzliche (Umwelt-)Aspekte erweitert. Einerseits, weil die Schüler*innen persönliche Eigenschaften, Motive und Gefühle einbringen. Andererseits um Themen einzubringen, die über die Klasse oder Gruppe hinausgehen und sich auf die Lebenswelt und Realität der Schüler*innen beziehen (zitiert nach Fröhlich-Gildhoff et

al., 2021, S. 21). Fröhlich-Gildhoff et al. (2020) unterstreichen, dass die Lernbedingungen erheblich verbessert werden können, wenn Resilienzfaktoren im Zusammenhang mit den Themen und Lebensrealitäten der Schüler*innen berücksichtigt und bearbeitet werden. Zugleich wenden sie ein, dass die Lernziele und die angestrebte Kompetenzerweiterung der Schüler*innen nicht durch eine willkürliche Auswahl und Zusammensetzung der Aktivitäten und Einheiten erreicht werden können. Zwar sei eine baukastenartige Nutzung grundsätzlich möglich, jedoch bedürfe es einer vorgängigen systematischen Analyse der einzelnen Schüler*innen und der Klasse/Gruppe, bevor das Material entsprechend adaptiert werden könne (zitiert nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2021, S. 21).

5.5.2 Methodisches Handeln der Schulsozialarbeit im Rahmen der Früherkennung, Prävention/Resilienzförderung und Behandlung

Da das Förderprogramm so konzipiert ist, dass die Inhalte und Themen vorwiegend im Rahmen des regulären Unterrichts behandelt werden, ist die Hauptverantwortung für die Umsetzung des Programms bei den Lehrpersonen zu verorten. Dies schliesst jedoch eine aktive und mitverantwortliche Beteiligung der Schulsozialarbeitenden nicht aus. Im Gegenteil: Sie können dank ihrer fachlichen Expertise und ihres umfangreichen methodischen Repertoires einen wichtigen Beitrag zur Umsetzung von spezifischen Präventions- und Förderprogrammen wie dem beschriebenen Förderprogramm *Prävention und Resilienzförderung in der Sekundarstufe I – PRiS* sowie generell in ihren Funktionen der Früherkennung, Prävention und Behandlung leisten. Tabelle 6 auf der folgenden Seite zeigt eine Übersicht über das breite Methodenspektrum, das den Sozialarbeitenden in der Zusammenarbeit mit ihren verschiedenen Anspruchsgruppen zur Verfügung steht. Dieses umfasst gemäss Gschwind et al. folgende Methoden:

- Coaching Lehrpersonen
- Coaching Schulleitung und Lehrpersonen
- Gruppen- und Klassenmoderation
- Interdisziplinäre Zusammenarbeit mit der Schule
- Intervision
- Krisenintervention
- Mediation
- Moderationen im Gemeinwesen
- Öffentlichkeitsarbeit
- Praxisberatung (Organisation von systematisierter Kommunikation)
- Projektarbeit
- Supervision
- Systemisch-lösungsorientierte Beratung
- Systemisch-lösungsorientierte Gruppen- und Klassenberatung bzw. -begleitung

- Triage
- Vernetzung und Kooperation mit dem Gemeinwesen (2014, S. 56-57)

Tabelle 6

Übersicht des methodischen Handelns in der Schulsozialarbeit.

	Prävention (Mitwirkungsfunktion)	Früherkennung (Unterstützungsfunktion)	Behandlung (Behandlungsfunktion)
Personenbezogene Methoden	<ul style="list-style-type: none"> • Coaching LP • Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU • Vernetzung und Kooperation GW 	<ul style="list-style-type: none"> • Coaching LP • Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU 	<ul style="list-style-type: none"> • Systemisch-lösungsorientierte Beratung • Mediation • Krisenintervention • Coaching LP • Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU • Vernetzung Kooperation GW • Triage
Gruppenbezogene Methoden	<ul style="list-style-type: none"> • Projektarbeit • Gruppen- und Klassenmoderation • Coaching LP • Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU • Vernetzung und Kooperation GW • Triage 	<ul style="list-style-type: none"> • Coaching LP • Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU 	<ul style="list-style-type: none"> • Systemisch-lösungsorientierte Gruppen- und Klassenberatung/-begleitung • Mediation • Krisenintervention • Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU • Vernetzung und Kooperation GW
Organisationsbezogene Methoden (SCHU)	<ul style="list-style-type: none"> • Projektarbeit • Coaching SL und LP • Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU • Vernetzung und Kooperation GW • Triage 	<ul style="list-style-type: none"> • Praxisberatung (Organisation von systematisierter Kommunikation) • Coaching SL und LP • Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU 	<ul style="list-style-type: none"> • Coaching SL • Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU • Vernetzung und Kooperation GW • Triage
Sozialraumbezogene Methoden	<ul style="list-style-type: none"> • Projektarbeit • Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU • Moderation im GW • Vernetzung und Kooperation GW 	<ul style="list-style-type: none"> • Vernetzung und Kooperation GW 	<ul style="list-style-type: none"> • Vernetzung und Kooperation GW

Organisations-be-zogene Methoden (SAS)	<ul style="list-style-type: none"> • Intevision • Supervision • Projektarbeit • Öffentlichkeitsarbeit 		
---	---	--	--

Erläuterungen. LP: Lehrpersonen, SL: Schulleitung, SCHU: Schule, SAS: Soziale Arbeit in der Schule, GW: Gemeinwesen

Quelle. Gschwind et al., *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung*, 2014, S. 55.

Tabelle 6 unterstreicht die Bedeutung der interdisziplinären Zusammenarbeit. Wie der Tabelle zu entnehmen ist, stellt diese einen zentralen Bestandteil des methodischen Handelns der Schulsozialarbeit auf allen Ebenen und in allen Funktionen sowie Aspekten dar. Im Rahmen von Coachings stehen die Schulsozialarbeitenden Lehrpersonen und Schulleitung unterstützend und beratend zur Seite (vgl. Gschwind et al., 2014, S. 55-56).

Gschwind et al. heben die Projektarbeit als bedeutende Methode der Prävention hervor, die sich praktisch für alle Interventionsebenen eignen (S. 57). Diese soll, ausgehend von Bedürfnissen der jeweiligen Anspruchsgruppen und einem entsprechenden Handlungsbedarf, fundiert begründet werden. Weiter müssen die Ziele und die beabsichtigte Wirkung der Projektarbeit, und mit welchen Projektressourcen diese umgesetzt werden sollen, klar formuliert werden. Während allen Phasen der Projektarbeit soll die grösstmögliche Partizipation aller Beteiligten gewährleistet werden (vgl. Willener, 2007, zitiert nach Gschwind et al., 2014, S. 57). Den Abschluss bildet die Evaluation der Prozesse und Ergebnisse der Projektarbeit durch alle Beteiligten (ebd.).

Hinsichtlich der Früherkennung und Frühintervention gilt es, diese in einem ersten Schritt in der Schule strukturell zu implementieren (vgl. Gschwind et al., 2014, S. 57). Innerhalb der festgelegten Strukturen können die Schulsozialarbeitenden Praxisberatungen durchführen. Während diesen Praxisberatungen moderieren sie Austausch- und Interventionsprozesse unter den anwesenden Fachpersonen der Schule. Zudem regen sie, beratend und unterstützend, die selbstgesteuerte Beobachtung der Fachpersonen und der Gruppe sowie deren gemeinsame ressourcenorientierte Reflexion an. Auch während einer allfälligen Frühintervention stehen sie den Fachpersonen beratend zur Seite (ebd.).

In der Behandlungsfunktion bildet die personenbezogene systemisch-lösungsorientierte Beratung von Kindern, Jugendlichen, Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen die zentrale Methode der Schulsozialarbeit. Die Grundhaltung der Sozialarbeitenden ist dabei neutral, offen, wertschätzend und respektvoll. Unter Anwendung spezifischer Gesprächsmethoden und -techniken sollen sowohl durch Anregungen als auch durch gezielte Irritationen, ressourcen- und lösungsorientiert, die Möglichkeitsspielräume der Adressat*innen vergrössert werden (Hafen 2007, zitiert nach Gschwind et al., 2014, S. 57).

Weiter können Schulsozialarbeitende direkt mit Schulklassen- und Schüler*innengruppen zusammenarbeiten. In Kooperation mit Lehrpersonen und teilweise funktionsübergreifend, führen sie Klassenmoderationen und personenbezogene systemisch-lösungsorientierte Gruppen- und Klassenberatungen durch (S. 58). Nach erfolgter Auftrags- und Rollenklärung unterstützen die Fachpersonen die Schüler*innen dabei, partizipativ gemeinsame Ziele zu suchen, Lösungsmöglichkeiten auszuhandeln und diese umzusetzen und zu evaluieren (Schmidt-Grünert, 2009; Geissler, 2003, zitiert nach Gschwind et al., 2014, S. 58). In der Zusammenarbeit mit Gruppen gilt es zu beachten, dass sich Gruppenprozesse und die Interaktionen innerhalb einer Gruppe nur bedingt voraussagen und steuern lassen (Miller 2001; König & Schattenhofer 2011, zitiert nach Gschwind et al. 2014, S. 58). Dies erfordert eine entsprechende Flexibilität und Anpassungsfähigkeit der Schulsozialarbeitenden in deren methodischen Vorgehen.

Abschliessend ist darauf hinzuweisen, dass das Empowerment die wichtigste Primär- oder Schlüsselmethodik der Schulsozialarbeit darstellt. Sie stellt die Ressourcen von Einzelpersonen, sozialen Gruppen und dem Gemeinwesen respektive deren Stärkung ins Zentrum ihrer Betrachtung und zielt auf die Förderung einer gelingenden Lebensbewältigung und -gestaltung ab (vgl. Galuske, 2009; Ehrhardt, 2010, zitiert nach Gschwind et al., 2014, S. 56). Der Begriff Empowerment steht unter anderem für Selbstbefähigung, Selbstbemächtigung und Förderung von Autonomie (Herriger, 2010, zitiert nach Gschwind et al., 2014, S. 56) und somit auch für das Eröffnen neuer Möglichkeitsräume. Herriger (2010) hebt hervor, dass im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit primär ein psychologisches Empowerment im Zentrum steht. Dieses zielt auf die Stärkung der seelischen Widerstandsfähigkeit mittels Förderung verhaltens- und verhältnisrelevanter personaler und sozialer Schutzfaktoren auf der Ebene 'der selbstbezogenen Kognition und der Selbstwerterfahrung', 'der Kompetenz-Ausstattung' und 'der Handlungsmotivation' ab (zitiert nach Gschwind et al., 2014, S. 56).

5.5.3 Grenzen und Limitationen der Resilienzförderung im schulischen Setting

Aus den Ausführungen von Fröhlich-Gildhoff et al. in Kapitel 5.5.2 (S. 75 ff.) geht deutlich hervor, dass eine nachhaltige präventive und resilienzfördernde Wirkung ihres Förderprogramms zur Prävention und Resilienzförderung massgeblich von dessen, sorgfältiger, flexibler und reflektierter Umsetzung durch die Fachpersonen abhängig ist. Dass eine entsprechende Umsetzung herausfordernd sein kann, spiegelt sich in folgender Aussage: «Die 'pädagogische Kunst' besteht darin, ein Gleichgewicht zwischen der Struktur/Orientierung des Manuals, den Themen und Interessen der Schüler und der Dynamik der jeweiligen Gruppe in der jeweiligen Einheit zu finden.» (Fröhlich-Gildhoff et al., 2020, zitiert nach Fröhlich-Gildhoff et al., 2021, S. 22). Eine erfolgreiche präventive Resilienzförderung im schulischen Setting ist demnach von vielen sich gegenseitig bedingenden Faktoren abhängig. Als Fachpersonen gilt es sich dieser

Herausforderung bewusst zu sein, die komplexen Wechselwirkungen zu beachten und sie bestmöglich anzugehen. Damit einhergehend lassen sich auch Grenzen unter anderem bei ungenügendem Interesse respektive mangelnder Kooperationsbereitschaft der Schulleitung und/oder Lehrpersonen sowie Limitationen aufgrund der Pensen der Schulsozialarbeitenden pro Anzahl Schüler*innen verorten. Das Grundlagenpapier für die Schulsozialarbeit des Schulsozialarbeitsverbands (Good et al., November, 2021) enthält eine aussagekräftige tabellarische Übersicht der Leistungen der Schulsozialarbeit im Vergleich zu ihren Pensen pro Anzahl Schüler*innen. Diese Übersicht gibt Auskunft über Möglichkeiten und Limitationen des methodischen Handelns der Schulsozialarbeit. Es wird aufgezeigt, dass mit steigender Anzahl Schüler*innen pro 100 Prozent-Pensum hauptsächlich die methodischen Handlungsmöglichkeiten und Angebote im Rahmen der Funktionen Frühintervention und Prävention graduell abnehmen und schliesslich gänzlich wegfallen (S. 29-30). Die Beratung von Kindern und Jugendlichen, Lehrpersonen und Eltern sowie Kriseninterventionen in Klassen sind hingegen in deutlich geringerem Mass von Einschränkungen betroffen (ebd.). Ein weiterer nachteiliger Effekt ist die Verringerung der Niederschwelligkeit. Darüber hinaus bedingen Leistungen der Schulsozialarbeit zunehmend einen Auftrag der Schulleitung und/oder die Absprache mit der Fachbereichsleitung respektive einen Antrag an diese. Dies gilt beispielsweise für Projektarbeiten und Kriseninterventionen in Schulklassen (ebd.).

Diese Abhängigkeit von Entscheiden anderer oder höherer Instanzen hat zur Folge, dass die professionelle Entscheidungsfreiheit, Spontaneität und Handlungsflexibilität der Schulsozialarbeitenden eingeschränkt werden. Aus den vielfältigen erwähnten Einschränkungen der Leistungen der Schulsozialarbeit schliessen die Autorinnen vorliegender Bachelorthesis, dass die erfolgreiche Umsetzung präventiver Resilienzförderung, und besonders die aktive Mitgestaltung durch die Schulsozialarbeitenden, massgeblich von den Personalressourcen der Schulsozialarbeit abhängig sind.

Nach Auffassung der Autorinnen der Bachelorthesis muss zudem zurzeit noch kritisch hinterfragt werden, welche Wirkung und Nachhaltigkeit durch solche Programme im Endeffekt erzielt werden können. Hierfür ist das Resilienzkonzept und im Speziellen die Implementierung entsprechender Förderprogramme noch zu jung, zu wenig verbreitet und entsprechend zu wenig erforscht.

6 Beantwortung der Fragestellung und Fazit

Wie in der Einleitung erwähnt, bildeten die untenstehenden Fragen die Ausgangslage für die Themenwahl und lieferten Orientierung, um die Fragestellung der vorliegenden Bachelorthesis zu formulieren.

Welche Entstehungsbedingungen begünstigen Problemverhalten in der Adoleszenz und können somit die Entwicklung der Jugendlichen erschweren? Warum zeigen gewisse Jugendliche problematische Verhaltensweisen, die über das im Jugendalter «normale» Problemverhalten hinausgehen? Welche Einflussfaktoren können für Problemverhalten in der Adoleszenz identifiziert werden? Welche Handlungsansätze im Rahmen der Sozialen Arbeit können daraus hergeleitet werden?

Für die Beantwortung der daraus hergeleiteten Fragestellung *Wie lassen sich die Problemverhalten Delinquenz und Mobbing in der Adoleszenz erklären? Und welche Handlungsoptionen lassen sich daraus für die Soziale Arbeit ableiten?* wurde zweckdienliche Literatur hinzugezogen, um einerseits einen Überblick hinsichtlich Erklärungsansätzen von Problemverhalten in der Adoleszenz im Allgemeinen sowie mit Fokus auf Jugenddelinquenz und Mobbing darzulegen. Andererseits wurden anhand des daraus resultierenden Erkenntnisgewinns eine Zusammenführung vorgenommen und daraus Handlungsoptionen für die Soziale Arbeit abgeleitet. Nachfolgend werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst.

Die Erkenntnisse der Bachelorthesis zeigen auf, wie vielfältig und komplex die Gründe respektive Einflussfaktoren für Problemverhalten in der Adoleszenz sind. Jugendliches Problemverhalten lässt sich im Allgemeinen durch das Zusammenspiel verschiedener individueller und sozialer Faktoren sowie Umweltfaktoren erklären. Grundlage hierfür bildet die Ansicht, dass jedes Verhalten auf eine Mensch-Umwelt-Interaktion zurückzuführen ist. Im Kapitel 3 liefern die allgemeinen Erklärungsansätze Erklärungen für Problemverhalten, die im Zusammenhang mit dem grossen bio-psycho-sozialen Umbruch in der Adoleszenzphase stehen. Folgende Erkenntnisse lassen sich hinsichtlich der allgemeinen Erklärungsansätze zusammenfassen (vgl. Kapitel 3.1-3.4, S. 18-28):

Nebst der Gehirnentwicklung, die eine umfangreiche Veränderung und Umstrukturierung durchläuft und einen Einfluss auf das jugendliche Verhalten hat, haben die zu bewältigenden und anspruchsvollen Entwicklungsaufgaben und das damit einhergehende Gelingen oder Misslingen derer Bewältigung einen Einfluss auf die weitere Entwicklung der Heranwachsenden. Eine besondere Bedeutung kommt dem Einfluss von Risiko- und Schutzfaktoren auf die Entwicklung oder Hemmung von Problemverhalten in der Adoleszenz zu. Dabei stellt das Konzept der Risiko- und Schutzfaktoren einen Wechselwirkungsprozess dar, dem ein komplexes

Zusammenspiel von unterschiedlichsten Einflussfaktoren in den personalen, familiären und sozialen Bereichen zugrunde liegt. Diese Aspekte stellen auch die Grundlage für die Problemverhaltenstheorie dar, die den Fokus einerseits auf die Bedeutung von risikovermindernden beziehungsweise -erhöhenden Einflussfaktoren (ergo Risiko- und Schutzfaktoren) in der biologischen/genetischen Disposition einer Person sowie in ihrem sozialen Hintergrund und Kontext legt. Andererseits zeigt die Theorie den Einfluss von entsprechenden Risiko- und Schutzfaktoren in sich gegenseitig beeinflussenden Systemen (wahrgenommene Umwelt, Persönlichkeit, Verhalten) auf, die zu Problemverhalten im Jugendalter führen können.

Wie lassen sich die Problemverhalten Delinquenz und Mobbing in der Adoleszenz erklären?

Der erste Teil der Fragestellung bezieht sich nun auf zwei spezifische Problemverhalten. Nebst allgemeinen Erklärungsansätzen für Problemverhalten in der Adoleszenz, sind auch Erklärungsansätze für die spezifischen Problemverhalten Delinquenz und Mobbing in grosser Vielfalt vorhanden. Die spezifisch für Jugenddelinquenz und Mobbing ausgewählten Ansätze (vgl. Kapitel 4.1-4.7, S. 28-43) knüpfen stark an die allgemeinen Erklärungsansätze an und decken sich eindeutig mit den in der Bachelorthesis erörterten Ansätzen (vgl. Kapitel 3.1-3.4, S. 18-28). Die Erkenntnisse aus den spezifischen Erklärungsansätzen lassen sich folgendermassen resümieren:

Delinquenz

Anhand von verschiedenen Kriminalitätstheorien können Entstehungsbedingungen von kriminellem Verhalten beschreiben werden. Da delinquente Verhaltensweisen divers und von vielen multikausalen Prozessen mit unterschiedlichen und reziproken Einflussfaktoren bedingt sind, lassen sich aus den Kriminalitätstheorien jedoch lediglich Annahmen herleiten, welche Faktoren und Bedingungen kriminelles Verhalten begünstigen und somit mit diesem in einem Zusammenhang stehen können. Für Erklärungen von Jugenddelinquenz wird häufig das vorgängig erwähnte Risiko- und Schutzfaktorenkonzept hinzugezogen. In diesem Zusammenhang zeigt es Faktoren auf, die Einfluss auf die Delinquenzentwicklung haben respektive delinquentes Verhalten begünstigen. Demzufolge ist auch die Risikofaktoren-Forschung für die Erklärung der Delinquenzentwicklung und für Prognosen hinsichtlich Kriminalität relevant. In Verbindung mit ebendiesem Risiko- und Schutzfaktorenkonzept steht das Bio-psycho-soziale Entwicklungsmodell dissozialen Verhaltens. Damit lässt sich die Entstehung von dissozialem Verhalten anhand der Kumulation von personalen, biologischen und psychologischen Risikofaktoren sowie Risikofaktoren im sozialen Umfeld der Person und deren Wechselwirkungen erklären. In der beleuchteten Studie wurden entsprechende Risikofaktoren als mögliche Ursachen für Jugendkriminalität identifiziert. Auch hierbei wird ersichtlich, dass diesen Risikofakto-

ren ein komplexes Zusammenspiel von individuellen, familiären, schulischen, relationalen, sozialen, kulturellen und umweltbedingten Faktoren zugrunde liegt. Diese identifizierten Risikofaktoren sind jedoch nicht deterministisch, vielmehr erhöhen sie die Wahrscheinlichkeit eine Straftat zu begehen. Allerdings können signifikante Risikofaktoren für alle Formen von Straftaten aufgezeigt werden; namentlich eine geringe Selbstkontrolle, der Umgang mit delinquenten Peers und die Zugehörigkeit zu einer kriminellen Jugendbande. Im gesellschaftsorientierten Rahmen von Erklärungsansätzen lassen sich z. B. das Subkultur-Konzept und die Kulturkonflikttheorie verorten. In diesem Bereich wird der Fokus auf die sozialstrukturellen Bedingungen (wie z. B. der sozioökonomische Status oder auch das Vorhandensein einer Migrationsgeschichte) und den damit verbundenen Herausforderungen gelegt, um kriminelle Verhaltensweisen von Jugendlichen zu erklären.

Mobbing

Die Motive von Mobbing-Täter*innen sind vielfältig sowie individuell und variieren je nach Kontext. Es lässt sich aber festhalten, dass die Täter*innen bestimmte Ziele verfolgen, die mehr mit ihnen selbst (z. B. Selbstbild, Rolle in sozialen Gruppen, Lust- und Unlustgefühle) in Verbindung stehen als mit dem eigentlichen Opfer. Mobbing, welches vor einem Diskriminierungshintergrund geschieht, basiert auf anderen Beweggründen. Hierbei werden eine Unterscheidung, Zuteilung und Markierung von Menschen in Gruppen mit spezifischen negativ interpretierten Merkmalen vorgenommen und diese Personen werden permanent als nicht zur Mehrheitsgesellschaft zugehörig angesehen. Daraus resultieren unter anderem Mobbing vor einem fremdenfeindlichen und vor einem homophobischen Hintergrund. Bei ersterem werden Personen aufgrund ihrer Herkunft und/oder ihrer geschichtlichen, religiösen oder kulturellen Gemeinsamkeiten als zu einer ethnischen Gruppe zugehörig identifiziert und deshalb gemobbt. Hinsichtlich homophobischen Mobbings werden Jugendliche gemobbt, die aufgrund ihrer sexuellen Orientierung und/oder geschlechtlichen Identität vom gesellschaftlichen heterosexuellen respektive heteronormativen Paradigma abweichen. Eine grosse Bedeutung kommt dem sozial-ökologischen Erklärungsmodell zu. Dieses Modell gleicht in seiner Kernaussage der Problemverhaltenstheorie, welche bereits bei den allgemeinen Erklärungsansätzen von jugendlichem Problemverhalten aufgeführt wurde. Den beiden Erklärungsansätzen ist zum einen gemein, dass menschliches Verhalten allgemein, wie auch spezifische Problemverhaltensweisen, immer aus einer komplexen Mensch-Umwelt-Interaktion innerhalb verschiedener und sich gegenseitig beeinflussender Ebenen und Systeme resultieren. Zum anderen kann das Zusammenspiel individueller, familiärer, relationaler, schulischer und gesellschaftlicher Faktoren entsprechende Problemverhaltensweisen zur Folge haben. Eine weitere Gemeinsamkeit der beiden Theorien ist, dass innerhalb dieser Ebenen und Systeme spezifische Risiko- und Schutzfaktoren ausgemacht werden können. Diese wiederum stehen in Verbindung

zu personalen und sozialen Ressourcen, wobei Risikofaktoren oft auch mangelnde Ressourcen darstellen. Diese können sich begünstigend respektive hemmend auf die Entwicklung von Problemverhalten wie Mobbing und Jugenddelinquenz auswirken.

Somit lässt sich summarisch festhalten, dass es elementar ist, den Menschen nicht isoliert zu betrachten, sondern als ein Individuum, das in verschiedenen Ebenen (personal, familiär und sozial) und Systemen eingebettet ist. Diese verschiedenen Ebenen und Systeme beinhalten unterschiedliche Risiko- und Schutzfaktoren, die einen grossen Einfluss auf die psychosoziale Entwicklung und das Verhalten des Individuums haben.

Die Wahl fiel auf die in der Bachelorthesis beleuchteten Erklärungsansätze (vgl. Kapitel 3 und 4), da diese den Autorinnen relevant und stringent erschienen. Weiter lassen sich nach Auffassung der Autorinnen jugendliche Problemverhaltensweisen dadurch schlüssig, einleuchtend und zugleich einfach verstehbar erklären. Die ausgewählten Erklärungsansätze sind selbstverständlich nicht erschöpfend. Die Kenntnis über unterschiedliche Erklärungsansätze ermöglicht jedoch ein möglichst vielfältiges und mehrperspektivisches Erklärungswissen. Denn Problemverhalten in der Adoleszenz beinhaltet vielseitige Verhaltensweisen und muss, wie grundsätzlich die Klientel der Sozialen Arbeit, in seiner Individualität und Ganzheitlichkeit betrachtet werden.

Und welche Handlungsoptionen lassen sich daraus für die Soziale Arbeit ableiten?

Der zweite Teil der Fragestellung fokussiert sich auf Handlungsoptionen für die Soziale Arbeit. Wie in der Synthese der gewonnenen Erkenntnisse (vgl. Kapitel 5.1, S. 44) herausgearbeitet, liegt die Verbindung der dargelegten Erklärungsansätze im reziproken Zusammenspiel von Risiko- und Schutzfaktoren auf personaler, familiärer und sozialer Ebene und deren Einfluss auf die Entwicklung oder Hemmung von Problemverhalten. Hinzu kommt der unterstützende Einfluss der Resilienz bei der Bewältigung von Herausforderungen, Krisen und Problemlagen. Aus ebendiesen Gemeinsamkeiten der Erklärungsansätze lässt sich das Resilienzkonzept ableiten. Resilienz bedeutet die psychische Widerstandskraft von Menschen gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken sowie die Bewältigungsfähigkeit. Dabei beeinflussen Risikofaktoren, die das Risiko einer Belastung erhöhen und Schutzfaktoren, die die Widerstandsfähigkeit fördern, die Resilienz eines Menschen. Diese Faktoren stehen in Wechselwirkung und Resilienz kann durch Stärkung von Schutzfaktoren gefördert werden (vgl. Kapitel 5.2, S. 45). Daraus wiederum resultiert die Resilienzförderung, die auf ebendiese Stärkung entsprechender Schutz- und Resilienzfaktoren abzielt und somit als ein zentraler, präventiver Handlungsansatz für die Soziale Arbeit betrachtet werden kann. Hierbei ist die primäre Prävention (ergo eine möglichst frühzeitige) von zentraler Bedeutung, weil durch sie Heranwachsende bereits frühzeitig unterstützt und gefördert werden, wodurch

dem Auftreten und der Verinnerlichung unangemessener Bewältigungsstrategien sowie Fehlentwicklungen, Verhaltensauffälligkeiten und Problemverhalten frühzeitig entgegengewirkt wird. Dadurch können diese verhindert oder vermindert werden (vgl. Kapitel 5.3, S. 55). Die Schulsozialarbeit erweist sich hierbei aus verschiedenen Gründen als ideales Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit. Dies lässt sich in erster Linie damit begründen, als dass durch die Schulsozialarbeit praktisch alle Kinder und Jugendlichen bereits früh erreicht werden können. Ein weiterer Grund ist, dass Heranwachsende einen Grossteil ihrer Kindheit und Jugend in der Schule verbringen, weshalb einem resilienz- und entwicklungsförderlichen Schulklima hinsichtlich einer gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen eine grosse Bedeutung zukommt. Zudem können in diesem Arbeitsfeld Schulleitung, Lehrpersonen und Eltern/Erziehungsbeauftragte bereits frühzeitig in die präventive Resilienzförderung miteingebunden werden (vgl. Kapitel 5.3, S. 55)

Diese Begründungen decken sich mit der Ansicht, dass Präventionsprogramme (wie auch Interventionsprogramme) die grösste Wirkung zeigen, wenn sie auf mehreren Ebenen ansetzen und relevante Akteur*innen innerhalb der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen miteinbeziehen. Aus all diesen Ausführungen geht hervor, wie zentral es ist, die komplexen Ursachen von Jugenddelinquenz und Mobbing zu berücksichtigen. Dementsprechend muss bei präventiven Massnahmen diese Komplexität beachtet werden und darauf geachtet werden, dass Prävention möglichst früh und auf mehreren Ebenen ansetzt.

7 Limitation und Ausblick

Im Rahmen der vorliegenden Bachelorthesis konnten stringente Erklärungsansätze für die Problemverhalten in der Adoleszenz im Allgemeinen und spezifisch für Jugenddelinquenz sowie Mobbing vorgestellt werden. Die ausgewählten Erklärungsansätze zeigen auf, wie die Entstehung respektive das Fortbestehen von Problemverhaltensweisen begünstigt werden und welche unterschiedlichen Einflussfaktoren dabei eine Rolle spielen können. Weiter konnte anhand des Erkenntnisgewinns die präventive Resilienzförderung in der Schulsozialarbeit als ein vielversprechender Handlungsansatz aufgezeigt werden. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse könnten einerseits dafür genutzt werden, dass sich die zuständigen Fachpersonen der Relevanz der primären Prävention in der Schweiz bewusst(er) werden. Andererseits könnten die dargelegten Erkenntnisse zur Konkretisierung und verbindlicheren Implementierung entsprechender resilienzfördernder und präventiver Massnahmen beitragen. Somit könnte bestenfalls der Entstehung der in dieser Bachelorthesis dargelegten Problemverhalten in der Adoleszenz entgegengewirkt werden. Ausserdem könnten dadurch die gesellschaftliche (Mit-)Verantwortung zur Verhinderung und Verminderung von Problemverhalten besser wahrgenommen und potenzielle sozialwirtschaftliche Folgekosten wahrscheinlich gesenkt werden.

Angesichts des Überblick-Charakters dieser Bachelorthesis liegt es in der Natur der Sache, dass zentrale Theorien nur angerissen werden konnten und einige relevante Vertiefungen beziehungsweise präzisere Ausführungen ausgeklammert werden mussten. Den Autorinnen war es, wie einleitend erwähnt, ein Anliegen, einen möglichst umfassenden Überblick an Erklärungsansätzen von Problemverhalten in der Adoleszenz aufzuzeigen. Dies bietet die Möglichkeit, das Bewusstsein von Sozialarbeiter*innen für die vorhandene Vielfalt und Komplexität zu fördern.

Die Autorinnen der Bachelorthesis haben sich jedoch nicht mit der Frage beschäftigt, weshalb die Statistiken von Jugenddelinquenz und Mobbing in der Schweiz in den letzten Jahren eine tendenzielle Zunahme verzeichneten. Dieser Frage könnte in einer empirischen Arbeit nachgegangen werden, bei welcher das Themengebiet allerdings stärker eingegrenzt werden müsste. Hierzu wäre es von Bedeutung, die kooperative Umsetzung der präventiven Resilienzförderung, Gewaltprävention oder auch Anti-Mobbing-Konzepte in Schweizer Schulen durch Lehrpersonen und Fachpersonen der (Schul-)Sozialarbeit zu erfassen und ihre Wirkung zu evaluieren.

8 Literatur- und Quellenverzeichnis

- Abplanalp, E., Cruceli, S., Disler, S., Pulver, C. & Zwilling, M. (2020). *Beraten in der Sozialen Arbeit. Eine Verortung zentraler Beratungsanforderungen*. Haupt.
- AvenirSocial. (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. AvenirSocial.
- AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband SSAV. (2010). *Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit*. <https://ssav.ch/download/326/qualitats-richtlinienschulsozialarbeit.pdf>
- AvenirSocial & Schulsozialarbeitsverband SSAV. (o. D.). *Leitbild Soziale Arbeit in der Schule*. <https://ssav.ch/download/251/leitbild-schulsozialarbeit.pdf>
- Baier, D. (2008). Delinquentes, dissoziales Verhalten, Waffen und Sachbeschädigung. In H. Scheithauer, T. Hayer, T. & K. Niebank (Hrsg.), *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention* (S. 53–71). Kohlhammer.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Hogrefe.
- Bengel, J., Meinders-Lücking, F. & Rottmann, N. (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen – Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. <https://shop.bzga.de/pdf/60635000.pdf>
- Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (23.06.2016). *Lehrplan 21 für die Volksschule des Kantons Bern*. <https://be.lehrplan.ch/index.php>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Johnson, S. L. (2015). Overlapping verbal, relational, physical, and electronic forms of bullying in adolescence: Influence of school context. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 494–508.
- Bundesweite Informations- und Vernetzungsseite zur Schulsozialarbeit in Deutschland. (2017). *Definition von Schulsozialarbeit*. [http://www.schulsozialarbeit.net/definition/#:~:text=Speck%20\(2011%2C%202\)%3A%20%E2%80%9E,ihrer%20individuellen%2C%20sozialen%2C%20schulischen%20und](http://www.schulsozialarbeit.net/definition/#:~:text=Speck%20(2011%2C%202)%3A%20%E2%80%9E,ihrer%20individuellen%2C%20sozialen%2C%20schulischen%20und)
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364–382. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0143034301223011>

DeVoe, J. F., Peter, K., Noonan, M., Snyder, T. D. & Baum, K. (2005). *Indicators of school crime and safety: 2005 (NCES 2006-001/NCJ 210697)*. U.S. Departments of Education and Justice. U.S. Government Printing Office.

Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Kindergarten, Volksschule und Beratung. (April 2013). *Schulsozialarbeit. Leitfaden zur Einführung und Umsetzung* (3. überarb. Aufl.). <https://www.akvb-gemeinden.bkd.be.ch/de/start/angebote-der-gemeinde/schulsozialarbeit.html>

Eschenbeck, H. & Knauf, R. - K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 23–47). <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1>

Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Lawrence Erlbaum

Faltermaier, T. (2023). Salutogenese. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i104-3.0>

Flannery, D. J., Todres, J., Bradshaw, C. P., Amar, A. F., Graham, S., Hatzenbuehler, M., Masiello M., Moreno, M., Sullivan, R., Vaillancourt, T., Le Menestrel, S. M. & Rivara, F. (2016). Bullying Prevention: a Summary of the Report of the National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. *Prev Sci* 17, 1044–1053. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0722-8>

Fröhlich-Gildhoff, K. (2018). *Einführung in den Präventionsgedanken* [PDF]. https://praevention.kultus-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E220689506/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/praevention-in-der-schule-bw/pdf/KFG-Einf%C3%BChrungPr%C3%A4ventionsgedanke.pdf

Fröhlich-Gildhoff, K., Beuter, S., Fischer, S. & Rönna-Böse, M. (2010). Resilienzförderung – eine Grundorientierung für sozialarbeiterisches und -pädagogisches Handeln. In S. B. Gahleitner & G. Hahn (Hrsg.), *Klinische Sozialarbeit: Gefährdete Kindheit – Risiko, Resilienz und Hilfe* (S. 42–53). Psychiatrie-Verlag.

Fröhlich-Gildhoff, K., Kerscher-Becker, J. & Fischer, S. (2020). *Prävention und Resilienzförderung in Grundschulen – PriGS. Ein Förderprogramm* (2. Aufl.) Ernst Reinhardt.

Fröhlich-Gildhoff, K., Reutter, A. & Schopp, S. (2021). *Prävention und Resilienzförderung in der Sekundarstufe I – PRiS. Ein Förderprogramm*. Ernst Reinhardt.

- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2022). *Resilienz* (6. Aufl.). <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838558615>
- Gabriel, T. (2005). Resilienz – Kritik und Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 207–217.
- Gerodetti, J., Fuchs, M., Fellmann, L., Gerngross, M. & Steiner, O. (2021). *Offene Kinder- und Jugendarbeit: Ergebnisse der ersten schweizweiten Umfrage*. Seismo
- Gerrig, R. J. (2018). *Psychologie* (21. akt. u. erw. Aufl., hrsgg. v. T. Dörfler & J. Roos). Pearson.
- Good, M., Kühne, C., Schönenberger-Haller, S., Klingenstein, M., Schretter, N. & Tappert, Y. (November 2021). *Grundlagenpapier für die Schulsozialarbeit*. Schulsozialarbeitsverband SSV (Hrsg.). <https://ssav.ch/download/1365/grundlagenpapierversion10.pdf>
- Göppel, R. (1999). Bildung als Chance. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 170–190). Ernst Reinhardt.
- Gschwind, K. (Hrsg.), Ziegele, u. & Seiterle, N. (2014). *Soziale Arbeit in der Schule. Definition und Standortbestimmung*. interact.
- Hess, M. & Scheithauer, H. (2015). Bullying. In T. Gullotta, R. W. Plant & M. A. Evans (Hrsg.), *The Handbook of Adolescent Behavioral Problems* (2. Aufl., S. 429–443). Springer.
- Just, A. (2020). *Handbuch Schulsozialarbeit* (3. überarb. u. erw. Aufl). Waxmann Verlag.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school – an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of adolescence*, 23 (6), 661–674. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0351>
- Kolodej, C. (2018). *Psychologische Selbsthilfe bei Mobbing. Zuversicht, Vertrauen, Veränderung*. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19941-8_4
- Konrad, K. & König, J. (2018). Biopsychologische Veränderungen. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 1–22). <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1>
- Konsortium PISA.ch. (2019). *PISA 2018: Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich* (Kap. 7). https://www.pisa-schweiz.ch/wp-content/uploads/2021/09/PISA2018_SuSinCHimInternationalVergleich_deu.pdf
- Lemert, E. M. (2016). Der Begriff der sekundären Devianz. In D. Klimke & A. Legnaro (Hrsg.), *Kriminologische Grundlagentexte* (S. 125–137). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06504-1>

- Lohaus, A. (Hrsg.). (2018). Vorwort. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. V–VI). <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1>
- Luthar, S. S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology*, 12(4), 857–885.
<https://doi.org/10.1017/S0954579400004156>
- Manzoni, P., Haymoz, S., Biberstein, L., Kamenowski, M. & Milani R. (2022). *Jugenddelinquenz in der Schweiz. Bericht zu den zentralen Ergebnissen der 4. «International Self-Report Delinquency» Studie (ISR4)*. https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/25746/3/2022_Manzoni-et-al_Jugenddelinquenz-Schweiz-ISR4-Bericht.pdf
- Mayer, K. (2009). Kriminalitätstheorien – ein Überblick. In K. Mayer & H. Schildknecht (Hrsg.), *Dissozialität, Delinquenz, Kriminalität: Ein Handbuch für die Interdisziplinäre Arbeit*. Schulthess.
- Messmer, H. & Heeg, R. (2020). Jugenddelinquenz. In J.-M. Bonvin, V. Hugentobler, C. Knöpfel, P. Maeder & U. Tecklenburg (Hrsg.), *Wörterbuch der Schweizer Sozialpolitik*. <https://doi.org/10.33058/seismo.30739>
- Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen - Ursachen - hilfreiche Massnahmen* (7., überar. und erw. Aufl.). Kohlhammer.
- Müller, B., Schmidt, S., & Schulz, M. (2008). *Wahrnehmen können. Jugendarbeit und informelle Bildung* (2., akt. Aufl.). Lambertus.
- Multikulturelles Forum e.V. (o. D.). *Othering*. <https://www.multikulti-forum.de/de/thema/othering>
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Aufl., S. 271–332). Beltz.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Hrsg.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (S. 9–34). Routledge.
- Pawils, S. & Metzner, F. (2016). Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter im Kurzüberblick. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 59 (1), 52–56. DOI 10.1007/s00103-015-2265-8

- Politi, S. (2020). Was ist Mobbing und wie kann man es erkennen? In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 1–18). https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7_2
- Puschmann, Ch. M. (2019). Warum gibt es Mobbing? In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 33–56). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7>
- Ribeaud, D. & Loher, M. (2022). *Entwicklung von Gewalterfahrungen Jugendlicher im Kanton Zürich 1999-2021. Forschungsbericht*. Jacobs Center for Productive Youth Development, Universität Zürich. <https://doi.org/10.5167/uzh-219687>
- Sachs, J., & Schmidt, V. (2014). *Faszination Gewalt. Was Kinder zu Schlägern macht*. Orell Füssli.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., 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: Official Journal of the International Society for Research on Agression*, 22, 1–15. <https://online-library.wiley.com/doi/pdf/10.1002/%28SICI%291098-2337%281996%2922%3A1%3C1%3A%3AAID-AB1%3E3.0.CO%3B2-T>
- Salmivalli, C., Voeten, M. & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between defending, reinforcing, and the frequency of bullying in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40, 668–676. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/15374416.2011.597090?needAccess=true>
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Niebank, K. (Hrsg.) (2008). *Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention*. Kohlhammer.
- Schirra, H. J. (2020). Exkurs: „Mobbing als Straftat“ – Betrachtung der aktuellen rechtlichen Einordnung von Mobbing in Deutschland. In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 19–32). https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7_2
- Schulsozialarbeitsverband SSAV. (o. D.). *Bestandesaufnahme der Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz*. <https://ssav.ch/download/198/ssa-ubersicht-dch-kantone-2014.pdf>
- Speck, K. (2014). *Schulsozialarbeit. Eine Einführung* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Ernst Reinhardt.

- Staub-Bernasconi, S. (1998). Soziale Probleme – Soziale Berufe – Soziale Praxis. In M. Heiner, M. Meinhold, H. von Spiegel & S. Staub-Bernasconi (Hrsg.), *Methodisches Handeln in der Sozialen Arbeit* (4., erw. Aufl., S. 11–137). Lambertus.
- Stemmler, M. & Reinecke, J. (2016). Einleitung und theoretischer Rahmen. In J. Reinecke, M. Stemmler & J. Wittenberg (Hrsg.), *Devianz und Delinquenz im Kindes- und Jugendalter. Ungleichheitsdimensionen und Risikofaktoren* (S. 1–12). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08135-5>
- Swearer, S. M., Turner, R. K., Givens, J. E. & Pollack W. S. (2008). “You’re So Gay!”: Do Different Forms of Bullying Matter for Adolescent Males?. *School Psychology Review*, 37(2), 160–173.
- Teuschel, P. & Heuschen, K. W. (2013). *Bullying: Mobbing bei Kindern und Jugendlichen*. Schattauer.
- Universität zu Köln. (19. Dezember 2023). *Heteronormativität*. <https://www.vielfalt.uni-koeln.de/antidiskriminierung/glossar-diskriminierung-rassismuskritik/heteronormativitaet>
- Wachs, S. & Schubarth, W. (2022). Schule und Mobbing. In T. Hascher, T. - S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (3. überarb. u. akt. Aufl., S. 1399–1416). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24729-4>
- Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H. & Schubarth, W. (2016). *Mobbing an Schulen: Erkennen - Handeln - Vorbeugen*. Kohlhammer.
- Weichold, K. & Blumenthal, A. (2018). Problemverhalten. In Lohaus, A. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 169–192). <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1>
- Welter-Enderlin, R. (2006), Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In R. Welter-Enderlin & B. Hildenbrand (Hrsg.), *Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände* (S. 7–19). Carl-Auer.
- Wolke, D., Copeland, W.E., Angold, A. & Costello, E.J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological science*, 24(10), 1958–1970. <https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0956797613481608>

Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 192–206.
<https://doi.org/10.25656/01:4748>

Wustmann Seiler, C. (2012). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (4. Aufl., hrsgg. von W. E. Fthenakis). Cornelsen.

Ziegele, U. & Gschwind, K. (2013). Schulsozialarbeit. In A. M. Riedi, M. Zwilling, M. Meier Kressig, P. Benz Bartoletta & D. Aebi Zindel (Hrsg.), *Handbuch Sozialwesen Schweiz* (S.319–325). Haupt.