

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 31 (2009)

Heft: 1

Vorwort: Editorial = Éditorial

Autor: Alsaker, Françoise D.

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 22.01.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Françoise D. Alsaker

In den letzten zwei Dezennien hat der Begriff Mobbing einen festen Platz in unserem Vokabular gefunden. Spezifische Gewaltformen, die vorher noch allgemein als «Gewalt in der Schule» beschrieben wurden, werden dadurch präziser bezeichnet. Durch den vermehrten und sogar inflationären Gebrauch dieses Begriffs ist allerdings auch eine gewisse Verwirrung entstanden, der wir hier entgegen wirken wollen. Mobbing (z. T. auch Bullying genannt) ist nur eines von vielen Gewaltvorkommnissen an Schulen. Das Spezifische am Mobbing ist, dass es in Gruppen entsteht und sich systematisch und über längere Zeit gegen bestimmte Opfer richtet (Olweus, 1993). Die Aggressoren treten meistens zusammen auf und sind dem Opfer dadurch per definitionem überlegen. Mobbing kann als ein ganzes Gefüge von negativen Handlungen beschrieben werden, welche sehr unterschiedliche Formen annehmen. Das Mobbingopfer wird verbal angegriffen, ausgeschlossen, bestohlen oder sein Eigentum wird zerstört. In vielen Fällen – und besonders bei jüngeren Schülern - gehören auch körperliche Angriffe dazu. Seit elektronische Medien von Schülern und Schülerinnen vermehrt benutzt werden, werden diese auch im Rahmen von Mobbing benutzt (Cyber-Mobbing). Die einzelnen Mobbingformen haben meistens einen demütigenden Einschlag, sind aber so subtil, dass erwachsene Zeugen die Handlungen oft nur mit Mühe eindeutig als Gewalt erkennen. Diese Skizzierung der Schlüsselkomponenten von Mobbing sollte deutlich gemacht haben, dass nicht jede aggressive Handlung Mobbing genannt werden darf. Mit anderen Worten, grobe physische Gewalt kann Teil eines Mobbingsfalls sein, muss es aber nicht. Auch wenn Mobbing schwieriger zu beobachten ist als grobe Gewaltakte, ermöglichen erprobte Messmethoden (Selbstberichte, Peer-Nennungen und Lehrerberichte bei den jüngeren Kindern) heute mit Sicherheit zu sagen, dass Mobbing sowohl in der Schule (Smith et al., 1999) als auch im Vorschulalter (Alsaker, 1993, 2003; Kochenderfer und Ladd, 1996) vorkommt, und dass es gravierende Folgen sowohl für die Opfer als auch für die Mobber haben kann (Alsaker, 2006; Alsaker & Olweus, 2002; Rigby, 2001). Studien aus der ganzen Welt belegen, dass im Durchschnitt 10 bis 15% der Kinder und Jugendlichen Opfer von Mob-

bing sind. Dies betrifft sowohl Mädchen als auch Knaben (Stassen Berger, 2007). Mit der Wahl des Begriffs «Gewalt in der Schule» für dieses Themenheft wollten wir nicht auf eine alte Bezeichnung zurückgreifen, sondern ein relativ breites Spektrum an Verhaltensweisen abdecken können. Die meisten Beiträge beziehen sich allerdings auf Mobbing.

Auch wenn es inzwischen Einigkeit gibt, Mobbing als ein soziales Phänomen zu betrachten, d.h. als ein aggressives Interaktionsmuster, das in einem spezifischen sozialen Kontext entsteht (Peper, Craig & O'Connell, 1999), ist es auch klar, dass gewisse Kinder mehr oder weniger gefährdet sein können, Opfer dieses Gruppenphänomens zu werden. Dementsprechend stehen auch individuelle Risikofaktoren im Fokus verschiedener Studien in diesem Heft, während sich andere Forschergruppen mit sozialen Aspekten auseinandergesetzt haben.

Ohne alle Ergebnisse der hier publizierten Studien wiederholen zu wollen, will ich im Folgenden einzelne eindeutige Befunde hervorheben. Perren, Stadelmann, und von Klitzing (dieses Heft), konnten unter anderem zeigen, dass Verhaltensprobleme und mangelnde Sprachkompetenz seitens der Kinder (im Alter von 5-6 Jahren) ein klares Risiko für Mobbingdarstellungen darstellen und dass emotionelle Probleme eher als eine Konsequenz von Mobbing als ein individuelles Risiko für Mobbing zu betrachten sind. In der Studie von Galand, Dernoncourt, und Mirzabekiantz (dieses Heft) zeigten Schüler und Schülerinnen (11-16 Jährige), die sowohl aggressiv als auch Opfer von Mobbing waren (die sog. aggressiven Opfer) das negativste Profil, was Selbstwert, Ablehnung durch Peers, Unterstützung durch die Lehrkräfte, schulische Demotivierung und auch Depression betrifft. Wie in früheren Studien kommt somit klar heraus, dass diese Kinder nur in geringem Masse mit Mobbern zu vergleichen sind (Alsaker & Nägele, 2009).

Der soziale Aspekt von Mobbing zeigt sich eindeutig in der Studie von Hauser, Gutzwiller-Helfenfinger und Alsaker (dieses Heft). Ähnlich wie bei älteren Schulkindern (Salmivalli & Voeten, 2004), wiesen einige Kindergartenkinder hilfloses Verhalten auf, andere waren bereit, die Mobber in ihren Handlungen zu unterstützen und weitere halfen dem Opfer. Letztere waren vor allem die älteren Kinder und Kinder, die im Allgemeinen nicht von Mobbing betroffen waren. Dies unterstützt die verbreitete Meinung unter Forschern und Forscherinnen heute, dass Mobbingprävention in der Klasse mit der ganzen Gruppe umgesetzt werden sollte, um unter anderem die Ressourcen der nicht-involvierten Kinder besser nutzen zu können.

Die Nutzung von Video- und Computerspielen steht im Fokus vieler fachlichen und öffentlichen Diskussionen. Die Studie von Schiller, Strohmeier und Spiel (dieses Heft) macht deutlich, dass man keine pauschalen Schlussfolgerungen ziehen darf. Entscheidend ist der Gehalt dieser Spiele. Entsprechend früherer Studien, wiesen Jugendliche, die gewalthaltigen Spiele nutzten, höhere Aggressionswerte als die anderen Jugendlichen (12-16 Jährige). Der Migrationshintergrund von Schülern und Schülerinnen steht auch häufig im Zentrum

öffentlicher Diskussionen über Gewalt. Die Studie von Oertel, Schmidt und Melzer (dieses Heft) mit 12- bis 16-Jährigen widerlegt voreilige und verbreitete Annahmen. Die Ergebnisse zeigten, dass der Migrantanteil in Klassen keineswegs mit Mobbing Erfahrungen assoziiert war und dass ein höherer Migrantanteil sich sogar positiv auswirken konnte.

Unabhängig von anderen Faktoren, erwies sich der sozioökonomische Status in zwei der hier publizierten Studien als ein Risikofaktor für Mobbing Erfahrungen (Oertel et al., dieses Heft; Perren et al., dieses Heft). Dies ist ein Befund, der noch genauer erörtert werden muss und in Zukunft näher erforscht werden dürfte.

Die Befunde von Perren et al. (dieses Heft) und Galand et al. (dieses Heft) machen deutlich, dass Kinder mit Verhaltensproblemen früh erfasst werden sollten und dass sie Spezialangebote brauchen, damit ihre Probleme durch Viktimisierungserfahrungen nicht weiter akzentuiert werden. Hier setzt Beaumonts Studie an (2009, dieses Heft). Sie evaluiert ein dreijähriges Interventionsprogramm in einer Spezialschule für Jugendliche mit Verhaltensproblemen. Sie zeigt unter anderem, wie wichtig die Motivation der Lehrpersonen ist. Nimmt diese ab, nehmen Viktimisierungsvorfälle nach einer ersten Abnahme wieder zu. Dieser Befund zeigt eindrücklich, welche zentrale Rolle Erwachsene spielen und dass Interventionen und Prävention über lange Zeit aufrecht erhalten werden müssen, wenn sie nachhaltig sein sollen.

Schlussendlich liefert Diagne (dieses Heft) Argumente dafür, dass Gewalt im Allgemeinen und in der Schule auch unter ökonomischen Aspekten diskutiert werden sollte. Gewalt hat unter anderem negative Effekte sowohl auf die Ausbildungschancen von allen Betroffenen als auch auf den Arbeitsmarkt. Diese Aspekte sollten zukünftig unbedingt berücksichtigt werden (siehe dazu die Kandersteg Deklaration gegen Mobbing, www.kanderstegdeclaration.org).

Neben den angesprochenen Themen bleiben noch viele Aspekte der Gewalt in der Schule, die von grossem Interesse wären. Das sind beispielsweise Gewalt von Seiten der Schülerinnen und Schüler gegenüber Lehrpersonen und von Lehrpersonen gegenüber den Lernenden. Ausserdem wäre es wichtig, mehr über Gewalt und Mobbing in weiteren Typen von Ausbildungsinstitutionen zu wissen, wie beispielsweise in Berufsschulen oder auch in Heimen. Dies sind Themen, die schwieriger zu erforschen sind, die aber auch das Feld sehr bereichern würden. Es ist zu hoffen, dass Forschungsteams diese Herausforderung annehmen werden.

Referenzen

- Alsaker, F. D. (1993). Isolement et maltraitance par pairs dans les jardins d'enfants: comment mesurer ces phénomènes et quelles en sont leurs conséquences? *Enfance*, 47, 241-260.
- Alsaker, F. D. (2003). *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht*. Bern: Huber.
- Alsaker, F. D. (2006). Psychische Folgen von Mobbing. In H-C. Steinhausen (Hrsg.), *Schule und psychische Störungen* (S. 35–47). Stuttgart: Kohlhammer.
- Alsaker, F. D. & Nägele, C. (2009). Vulnerability to victimization: Need for differentiation between pure victims and bully-victims in kindergarten. *Manuscript submitted for publication*.
- Alsaker, F. D. & Olweus, D. (2002). Stability and change in global self-esteem and self-related affect. In T. M. Brinthaup & R. P. Lipka (Eds.), *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions* (pp. 193-223). Albany, NY: State University of New York Press.
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34, 267-283.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Pepler, D., Craig, W. M. & O'Connell, P. (1999). Understanding bullying from a dynamic systems perspective. In A. Slater & D. Muir (Eds.), *Child developmental Psychology: An advanced reader* (pp. 440-451). Blackwell Publishers.
- Rigby, K. (2001). Health consequences of bullying and its prevention in schools. In J. Juvoenen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 310–331). New York: Guilford Press.
- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Smith, P. K., Morita, K., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (Eds.). (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90–126.

Éditorial

Françoise D. Alsaker

Au cours de ces deux dernières décennies, le concept de *mobbing* a trouvé place dans notre vocabulaire. Des formes de violences spécifiques, précédemment décrites de façon générale comme violence à l'école, sont définies de manière plus précise. La propagation de l'usage du terme *mobbing*, parfois foisonnant, engendre toutefois une certaine confusion que nous voulons prévenir ici. Le *mobbing* (nommé aussi parfois *bullying*) n'est qu'un parmi les nombreux événements violents survenant à l'école. Il a ceci de spécifique qu'il se produit en groupes et qu'il est dirigé contre une victime déterminée de manière systématique et pendant une période relativement longue (Olweus, 1993). La plupart du temps, les agresseurs agissent ensemble et dominant ainsi par définition la victime. Le *mobbing* peut être décrit par un ensemble d'agissements négatifs de formes très différentes. La victime peut être agressée verbalement, exclue, volée et ce qui lui appartient peut être détruit. Dans de nombreux cas – et en particulier chez les plus jeunes élèves – des agressions corporelles s'y ajoutent. Depuis que les élèves ont fréquemment recours aux médias électroniques, ces moyens sont aussi utilisés dans le cadre du *mobbing* (*cybermobbing*). Ces différentes formes de *mobbing* ont le plus souvent un impact humiliant et sont si subtiles que des témoins adultes reconnaissent souvent difficilement ces agissements comme une violence évidente. Cette esquisse des composantes clés du *mobbing* devrait avoir clarifié l'idée que tout agissement agressif ne peut être caractérisé comme étant du *mobbing*. En d'autres termes, la violence physique grave peut faire partie d'un cas de *mobbing*, mais n'en est pas automatiquement. Même si le *mobbing* est plus difficilement observable que des actes de violences physiques graves, il existe actuellement des méthodes de mesures éprouvées (compte rendu personnel, désignation par les autres élèves et, lorsqu'il s'agit de jeunes enfants, compte rendu par les maîtres) qui, aujourd'hui, permettent de dire avec une certaine assurance qu'il y a du *mobbing* à l'école (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano & Slee, 1999) et ceci au préscolaire déjà (Alsaker, 1993, 2003; Kochenderfer & Ladd, 1996). Les conséquences peuvent en être lourdes tant pour les victimes que pour ceux qui *mobbent* (Alsaker, 2006; Alsaker & Olweus,

2002; Rigby, 2001). De nombreuses recherches internationales (Europe, Asie, Australie, Amérique du Nord) attestent que 10 à 15 % des enfants et des jeunes sont victimes de mobbing. Tant les filles que les garçons sont concernés (Stassen Berger, 2007). En choisissant pour titre du numéro de la Revue suisse des sciences de l'éducation «la violence à l'école», nous ne voulions pas réactualiser une ancienne appellation, mais couvrir un spectre relativement large de comportements. La plupart des contributions se réfèrent cependant au mobbing.

Actuellement, les avis convergent pour considérer le mobbing comme un phénomène social, c'est-à-dire comme une forme d'interaction agressive qui survient dans un contexte social spécifique (Peper, Craig & O'Connell, 1999). Il est tout aussi clair que certains enfants peuvent être plus ou moins vulnérables et donc plus fréquemment choisis en tant que victimes de ce phénomène de groupe. Alors que certains groupes de recherche se sont concentrés sur des aspects sociaux, les facteurs de risques individuels sont également au centre d'autres études publiées ici.

Sans reprendre l'ensemble des résultats des études présentées ici, je souhaite cependant mettre en exergue les plus marquants.¹ Perren, Stadelmann et von Klitzing ont pu, entre autres, montrer que des enfants (âge 5-6 ans) avec des problèmes de comportements et une compétence langagière insuffisante présentaient un facteur de risque clair et que des problèmes émotionnels étaient plus la conséquence de mobbing qu'un risque individuel de mobbing. Il ressort de l'étude de Galand, Deroncourt et Mirzabekiantz que les élèves (âge 11-16 ans) à la fois agressifs et victimes de mobbing (la catégorie des victimes agressives) ont le profil le plus négatif du point de vue de l'estime de soi, du rejet par les pairs, du soutien des enseignants, de la démotivation scolaire et concernant la dépression. En confirmation d'études antérieures, il apparaît clairement que ces enfants ne peuvent être comparés que dans une moindre mesure à des *mobbers* (Alsaker & Nägele, 2009).

L'aspect social du mobbing ressort de façon évidente de l'étude de Hauser, Gutzwiller-Helfenfinger et Alsaker. Face à du mobbing, à l'instar des élèves plus âgés (Salmivalli & Voeten, 2004), certains enfants des jardins d'enfants restent désarmés, d'autres sont prêts à soutenir les agissements de ceux qui mobbent et d'autres encore aident la victime. Ces derniers sont souvent des enfants plus âgés et qui, d'une manière générale, n'étaient pas touchés par le mobbing. Ceci confirme l'avis partagé aujourd'hui par les chercheuses et les chercheurs que la prévention du mobbing en classe doit s'étendre à tout le groupe, afin de mieux utiliser les ressources des enfants non impliqués.

L'utilisation de jeux vidéo et informatiques est au centre de nombreuses discussions courantes et d'experts. L'étude de Schiller, Strohmeier et Spiel fait clairement apparaître qu'il est impossible de tirer des conclusions globales. Le contenu violent de ces jeux est déterminant. Comme des études plus anciennes le montrent, les jeunes qui utilisent des jeux à contenus violents font preuve d'une agressivité plus grande que les autres jeunes (12-16 ans).

Le contexte migratoire des élèves est souvent mentionné dans les discussions sur la violence. L'étude de Oertel, Schmidt et Melzer avec des jeunes de 12 à 16 ans contredit les présupposés hâtifs et largement diffusés. Les résultats montrent que la part des élèves immigrés dans les classes n'est pas associée à des expériences de mobbing et qu'une proportion importante d'immigrés dans une classe peut même avoir un effet positif.

Indépendamment d'autres facteurs, le statut socioéconomique apparaît dans deux études publiées ici comme un facteur de risque pour des expériences de mobbing (Oertel, et al.; Perren et al.). Ceci est un constat qui doit encore être discuté et serait à analyser de plus près à l'avenir.

Les constats de Perren et al. et de Galand et al. montrent clairement que les élèves avec des comportements problématiques devraient être rapidement pris en charge et qu'ils nécessitent un mode spécial d'accompagnement afin que leurs problèmes ne s'accroissent pas par d'autres expériences de victimisation. L'étude de Beaumont fait justement écho à ces constats. Elle évalue un programme d'intervention de trois ans conduit dans une école spécialisée pour jeunes ayant des problèmes de comportements. Elle montre notamment combien la motivation du personnel enseignant est importante. Si cette motivation baisse, les cas de victimisation tendent à augmenter à nouveau, alors qu'ils avaient diminué sous l'effet du programme. Ce constat fait apparaître de manière impressionnante le rôle des adultes et démontre que l'intervention et la prévention doivent être maintenues sur une longue période pour engendrer des effets durables. Pour finir, Diagne fournit un argumentaire pour que la discussion sur la violence en général et à l'école en particulier soit aussi menée sous l'angle économique. La violence a entre autres des effets négatifs sur les chances de formation et pour l'emploi de tous ceux qui sont concernés. Ces aspects devraient absolument être traités à l'avenir (voir à ce propos la déclaration de Kandersteg contre le mobbing, www.kanderstegdeclaration.org).

A côté des thèmes abordés, de nombreux aspects de la violence à l'école seraient d'un grand intérêt: par exemple la violence des élèves à l'égard des enseignants ou des enseignants envers les apprenants. Il serait également du plus grand intérêt d'en savoir plus sur la violence et le mobbing dans d'autres institutions de formation: par exemple dans les écoles professionnelles ou dans les institutions ou foyers. Ces thèmes plus difficiles à étudier enrichiraient le champ de recherche. Il reste à espérer que des groupes de chercheurs relèveront ce défi.

Note

- 1 Remarque: si les articles dont il est question sont publiés dans le présent numéro de la Revue des sciences de l'éducation, les noms des auteurs sont cités sans autre référence.

Références bibliographiques

- Alsaker, F. D. (1993). Isolement et maltraitance par pairs dans les jardins d'enfants: comment mesurer ces phénomènes et quelles en sont leurs conséquences? *Enfance*, 47, 241-260.
- Alsaker, F. D. (2003). *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht*. Bern: Huber.
- Alsaker, F. D. (2006). Psychische Folgen von Mobbing. In H-C. Steinhausen (Ed.), *Schule und psychische Störungen* (pp. 35-47). Stuttgart: Kohlhammer.
- Alsaker, F. D. & Nägele, C. (2009). Vulnerability to victimization: Need for differentiation between pure victims and bully-victims in kindergarten. *Manuscript submitted for publication*.
- Alsaker, F. D. & Olweus, D. (2002). Stability and change in global self-esteem and self-related affect. In T. M. Brinthaup & R. P. Lipka (Ed.), *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions* (pp. 193-223). Albany, NY: State University of New York Press.
- Kochenderfer, B. J. & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34, 267-283.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Pepler, D., Craig, W. M. & O'Connell, P. (1999). Understanding bullying from a dynamic systems perspective. In A. Slater & D. Muir (Ed.), *Child developmental Psychology: An advanced reader* (pp. 440-451). Blackwell Publishers.
- Rigby, K. (2001). Health consequences of bullying and its prevention in schools. In J. Juvoenen & S. Graham (Ed.), *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 310-331). New York: Guilford Press.
- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Smith, P. K., Morita, K., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (Eds.). (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.