

Aspekte der Körpererfahrung und der Motorik im Kontext von Mobbing im Kindergarten

Inauguraldissertation
der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern

Zur Erlangung der Doktorwürde
vorgelegt von

Stefan Valkanover

von Reiden (LU)

Selbstverlag, Bern 2003

Aspekte der Körpererfahrung und der Motorik im Kontext von Mobbing im Kindergarten

Inauguraldissertation
der Philosophisch-historischen Fakultät der Universität Bern

Zur Erlangung der Doktorwürde
vorgelegt von

Stefan Valkanover

von Reiden (LU)

Selbstverlag, Bern 2003

Von der Philosophisch-historischen Fakultät auf Antrag von
Prof. Dr. Françoise D. Alsaker und Prof. Dr. Walter Herzog angenommen

Bern, den 4. April 2003

Der Dekan: Prof. Dr. Oskar Bächtli

Vorwort

Die vorliegende Arbeit zu Aspekten der Körpererfahrung und der Motorik im Kontext von Mobbing entstand im Rahmen des Forschungsprojektes ‚Das Plagen im Kindergarten‘. Seit 1997 hatte ich die Gelegenheit, im Projektteam unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Françoise D. Alsaker Erfahrungen im Bereich des wissenschaftlichen Arbeitens zu vertiefen und praxisbezogene Umsetzungsarbeit in Kindergärten und der Schule zu leisten. Diese Verknüpfung von Theorie und Praxis ist mir wichtig und ein wesentlicher Grund für die Inangriffnahme der vorliegenden Dissertation.

Anhand der Fragen, die gestellt wurden, und der Antworten, die daraus resultierten, hoffe ich die Diskussion über Körperlichkeit im Kontext von Aggressionen in der Schule unter sportwissenschaftlicher und psychologischer Perspektive mit Blick auf eine Umsetzung im Felde zu bereichern.

Auf diesem langen Weg begleiteten mich viele Menschen, denen ich meinen aufrichtigen Dank aussprechen möchte. Es waren zum Teil längere Abschnitte, zum Teil kürzere Phasen, wo ich auf die Mithilfe von Arbeitskollegen, Freunden und Familienmitglieder angewiesen war und zählen konnte.

Ich möchte zuallererst Françoise Alsaker für die inhaltliche und menschliche Unterstützung beim Verfassen dieser Dissertation herzlichst danken. Die partnerschaftliche Art dieser Begleitung empfand ich in jeder Phase als ungemein gewinnbringend und motivierend.

Einen wichtigen Anteil an der Entstehung dieser Arbeit hatten und haben meine jetzigen oder ehemaligen Arbeitgeber: Um mir das Verfassen dieser Arbeit zu ermöglichen, gestand mir Peter Gerber als Rektor des Deutschen Gymnasiums Biel immer wieder Auszeiten vom Unterrichten zu: *Merci beaucoup*. Einen weiteren Dank möchte ich Prof. Dr. August Flammer aussprechen: Die Projekt- und Lehrstuhlassistenz am Lehrstuhl Psychologie der Entwicklung und der Entwicklungsstörungen (PEdES) der Universität Bern waren für mich wichtige Erfahrungen. Die Anregungen für meine Dissertation im Rahmen der halbjährlichen Doktorandenkolloquien empfand ich als sehr wertvoll. Die letzte, sehr intensive Zeit an dieser Dissertation konnte nur in Angriff genommen werden dank der grossen Flexibilität von Prof. Dr. Tina Hascher, die mich im Rahmen meiner Anstellung als Forschungsmitarbeiter am Sekundarlehramt der Universität Bern immer wieder tatkräftig unterstützte. Für die interessanten Diskussionen in der Forschungsgruppe und das angenehme Klima an meinem jetzigen Arbeitsplatz bin ich ihr sehr dankbar.

II

Die Anregungen von Seiten sportwissenschaftlicher Arbeitsgruppen waren für mich während meiner Dissertationszeit besonders wichtig: Den Kollegen von der Fischerhütte möchte ich herzlich für das inhaltliche Querdenken, die menschliche Unterstützung und die beschaulichen Momente am Wohlensee danken: Nicola Bignasca, Etienne Bütikofer, Kurt Egger, Walter Mengisen, Peter Moser und Peter Wüthrich. Ein besonderes Dankeschön für spezifische Anregungen zu einzelnen Teilen dieser Arbeit geht an Jürg Baillod und Arturo Hotz sowie im besonderen an Ruedi Moor.

In der Forschungsgruppe der Schweizerischen Arbeitsgruppe für Sportpsychologie hatte ich immer wieder die Gelegenheit, konzeptuelle und methodische Fragen zu diskutieren: Ein herzliches Dankeschön an Roland Seiler, Daniel Birrer, Astrid Mehr, Jürg Schmid und Martin Venetz.

Ich konnte in den Forschungsteams am Institut für Psychologie und am Sekundarlehramt auf viele hilfsbereite Mitarbeiter zählen: Besten Dank für die Unterstützung an Andreas Brunner, Yves Cocard, Ingrid Hug, Eveline Jost, Roland Jurt, Sonja Perren, Valérie Perrig Michenet, Balz Rohr, Flavia Tramanzoli, Silke Wehr und Barbara Zbinden sowie an all die Forschungspraktikanten, die bei den Datenerhebungen mitgemacht haben. Herzlichen Dank an die Dissertanden des Lehrstuhls PEdES, insbesondere an Reto Catani für die spannenden Diskussionen über motorische Entwicklung. Eine ganz besondere Erwähnung gebührt Kathrin Hersberger: Sie war während all den Jahren eine wichtige Quelle für inhaltliche Anregungen, technische Unterstützung und gutes Arbeitsklima – Herzlichen Dank. Besten Dank auch an Rolf Hubler und Markus Waldvogel für die exakte Durchsicht des Manuskripts.

Ich möchte mich zudem bei Roland Messmer als Freund und unermüdlichem Antreiber bedanken, der massgeblich dazu beigetragen hat, dass diese Dissertation zu einem guten Ende fand. Seine Anregungen waren meistens schonungslos, aber oder gerade deshalb immer bereichernd: Ich freue mich auf weitere spannende Diskussionen.

Einen letzten und den grössten Dank möchte ich meiner Familie aussprechen: Die Arbeit an der Dissertation erforderte viel Zeit und Kraft, die dann zuhause manchmal knapp wurde. Liebe Katrin, ich möchte dir für deinen grossen Anteil und das „Aushalten“ herzlichst danken.

Bern, im Januar 2003

Stefan Valkanover

Inhalt

Zusammenfassung	1
1 Einleitung	3
2 Mobbing	9
2.1 Das Phänomen Mobbing	9
2.1.1 Definition von Mobbing	11
2.1.2 Die Forschungstradition	13
2.1.3 Formen des Mobbings – Die Bedeutung physischer Belästigungen	14
2.2 Bedingungsfaktoren für Mobbing in der Schule	18
2.3 Die involvierten Kinder und die Anderen	20
2.4 Verbreitung von Mobbing	24
2.4.1 Verbreitung von Mobbing auf Schulstufe	24
2.4.2 Verbreitung von Mobbing im Kindergarten	27
2.5 Geschlechtsunterschiede: Mobbinghäufigkeit und Formen	28
2.5.1 Mobbing in der Schule	29
2.5.2 Kindergartenstufe	30
2.6 Aktiv und passiv an Mobbing beteiligte Kinder	32
2.6.1 Opfer- Profile	32
2.6.2 Täter-Opfer-Profile	35
2.6.3 Täter-Profile	37
2.6.4 Die Rolle der nicht aktiv in Mobbing involvierten Kinder	39
3 Körperkonzept	43
3.1 Zur Begrifflichkeit: Vom ‚Körperbild‘ zum ‚Körperkonzept‘	44
3.2 Dimensionen des Körperkonzepts	46
3.2.1 Empirische Arbeiten zur Dimensionierung des Körperkonzepts	48
3.2.2 Zusammenfassung	51
3.3 Differenzierung des Körperkonzepts auf das Vorschulalter	54
3.3.1 Entwicklungspsychologische Differenzierung	55
3.3.2 Körperkonzept in der Mobbingforschung	56
3.3.3 Empirisch-methodische Einschränkungen	56
3.4 Ausgewählte Dimensionen des Körperkonzepts	57
3.4.1 Körperaufmerksamkeit	57
3.4.2 Körperbeurteilung	59
3.4.3 Körperattraktivität	62
3.4.4 Körpereffektivität	64

3.4.5	Zusammenfassung.....	66
3.5	<i>Körperkonzept und Selbstkonzept</i>	66
3.5.1	Strukturelles Verhältnis zwischen Körperkonzept und Selbstkonzept.....	67
3.5.2	Empirische Studien zum Verhältnis von Körperkonzept- und Selbstkonzeptdimensionen.....	68
3.5.3	Zusammenfassung.....	71
3.6	<i>Bewertungen von Körper und Körperfunktionen durch ‚signifikante Andere‘</i>	72
3.7	<i>Anmerkungen für die weitere Diskussion</i>	75
3.8	<i>Körperkonzept und Mobbing</i>	75
3.8.1	Körper-Selbstkonzept und Mobbing.....	76
3.8.2	Aspekte des Selbst- und Körperkonzepts bei mobbenden und gemobbten Kindern.....	77
3.8.3	Zusammenfassende Gedanken zum Körperkonzept.....	80
4	<i>Motorik</i>	83
4.1	<i>Motorikforschung als Disziplin der Entwicklungspsychologie</i>	83
4.2	<i>Der Begriff ‚Motorik‘</i>	85
4.2.1	Teilaspekte der Motorik.....	86
4.2.2	Motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten.....	87
4.2.3	Differenzierung motorischer Fähigkeiten.....	88
4.3	<i>Motorische Entwicklung im Vorschulalter</i>	90
4.3.1	Phänomenologie des Bewegungsrepertoirs vom Kleinkind- zum Vorschulalter.....	90
4.3.2	Leistungsfähigkeit nach ausgewählten Differenzierungsbereichen der Motorik.....	91
4.3.3	Anmerkungen zu Leistungsunterschieden zwischen Mädchen und Jungen.....	97
4.3.4	Altersabhängige Leistungsunterschiede im Vorschulalter.....	99
4.4	<i>Motorik und Körperkonzept</i>	100
4.4.1	Theoretische Vorbemerkungen zum Verhältnis von Bewegungsaktivität und Körperkonzept.....	100
4.4.2	Motorik und operative Körperkonzeptdimensionen.....	102
4.4.3	Motorik und inhaltliche Körperkonzeptdimensionen.....	104
4.5	<i>Zwischenfazit und Folgerungen</i>	107
4.6	<i>Motorik und Mobbing</i>	108
4.6.1	Motorik und Sozialentwicklung.....	109
4.6.2	Motorische Fähigkeiten von aggressiven Kindern.....	110
4.6.3	Kraftfähigkeit oder aggressives Machtgehahren? - Ein Fazit.....	113
5	<i>Fragestellung</i>	115

5.1	<i>Häufigkeiten und Formen von Mobbing im Kindergarten</i>	115
5.1.1	Wie häufig kommt Mobbing im Kindergarten vor?	115
5.1.2	Welche Verbreitung haben physische Mobbingformen auf Kindergartenstufe?.....	116
5.2	<i>Fragen zum Körperkonzept und zum Bewegungsverhalten von aktiv oder passiv an Mobbing beteiligten Kindergartenkindern</i>	117
5.2.1	Sind Aspekte des Körperkonzepts von Mädchen und Jungen im Vorschulalter unterschiedlich?	117
5.2.2	Sind motorische Fähigkeiten und Aspekte der Bewegungsqualität bei Mädchen und Jungen im Vorschulalter unterschiedlich?	119
5.2.3	Inwiefern zeigen sich auf Kindergartenstufe Unterschiede zwischen den verschiedenen an Mobbing beteiligten Kindern hinsichtlich ihres Körperkonzepts?	120
5.2.4	Sind mobbende Kinder motorisch leistungsfähiger als gemobbte oder nicht aktiv involvierte Kinder?	121
5.2.5	Sind physische Mobber motorisch leistungsfähiger als Mobber mit anderen Formpräferenzen?	122
5.2.6	Verändert sich das Körperkonzept und die Fremdeinschätzung der motorischen Fähigkeiten in Abhängigkeit zu variablem Viktimisierungsverhaltens	123
6	<i>Methode: Eine Übersicht</i>	125
7	<i>Stichprobe</i>	127
7.1	<i>Repräsentative Kindergarten-Stichprobe nach Quartieren der Stadt Bern</i>	127
7.1.1	Quartiertypisierung der Stadt Bern	128
7.1.2	Repräsentative Verteilung der Kindergärten	129
7.2	<i>Stichprobe Teilprojekt I</i>	130
7.2.1	Bewilligungsverfahren.....	131
7.2.2	Definitive Stichprobe Teilprojekt I.....	132
7.3	<i>Stichprobe Teilprojekt II</i>	134
7.3.1	Auswahl- und Bewilligungsverfahren	135
7.3.2	Definitive Stichprobe Teilprojekt II	137
7.4	<i>Stichprobe Teilprojekt III</i>	139
7.4.1	Bewilligungsverfahren.....	139
7.4.2	Definitive Stichprobe Teilprojekt III.....	140
7.4.3	Vergleich der drei Stichproben nach Altersgruppen und Geschlecht.....	141
8	<i>Instrumente und Prozedur</i>	143
8.1	<i>Kinderinterview</i>	143
8.1.1	Vorgehen Teilprojekte I und II	143

8.1.2	Vorgehen Teilprojekt III	145
8.2	<i>Motoriktest</i>	145
8.3	<i>Kindergärtnerinnen-Fragebogen</i>	147
8.4	<i>Kindergärtnerinnen-Interview (nur Teilprojekt I)</i>	148
8.5	<i>Elternfragebogen (nur Teilprojekt I)</i>	148
9	<i>Berechnung von Skalen und Konstrukten</i>	151
9.1	<i>Häufigkeit von Mobbing: Kategorisierung der Kinder nach deren Involviertheit</i>	151
9.2	<i>Mobbing aus Sicht der Kinder</i>	152
9.3	<i>Mobbing aus Sicht der Kindergärtnerinnen</i>	155
9.3.1	Kindergärtnerinnenfragebogen.....	155
9.3.2	Kindergärtnerinneninterview	156
9.4	<i>Kategorisierung nach Involviertheit</i>	157
9.4.1	Kindergärtnerinnensicht	158
9.4.2	Kindersicht	159
9.4.3	Kombination Kindersicht – Kindergärtnerinnensicht: Endergebnis Teilprojekt I.....	161
9.4.4	Verteilung der Kinder nach Involviertheit in den Teilstichproben II und III.....	162
9.5	<i>Kategorisierung von physischen Mobbern und physisch Gemobbten (Teilprojekt I und II)</i>	163
9.5.1	Physische Mobber	163
9.5.2	Physisch Gemobbte	164
9.6	<i>Aspekte des Körperkonzepts</i>	164
9.6.1	Einschätzung der Kraftfähigkeit.....	164
9.6.2	Einschätzung der Schnelligkeit	166
9.6.3	Einschätzung der Koordinationsfähigkeit.....	168
9.6.4	Zufriedenheit mit der physischen Leistungsfähigkeit.....	170
9.6.5	Zufriedenheit mit der physischen Attraktivität (Teilprojekt I und III).....	171
9.7	<i>Motorische Fähigkeiten</i>	175
9.7.1	Kraftfähigkeit	176
9.7.2	Schnelligkeit.....	178
9.7.3	Koordination.....	178
9.7.4	Gesamtübersicht Motorik.....	180
9.8	<i>Qualitatives Bewegungsverhalten der Kinder</i>	182
10	<i>Häufigkeiten und Formen von Mobbing im Kindergarten</i>	187
10.1	<i>Wie häufig kommt Mobbing im Kindergarten vor?</i>	187

10.2	<i>Geschlechts- und Altersgruppenunterschiede</i>	189
10.3	<i>Welche Belästigungsformen werden auf Kindergartenstufe verwendet?</i>	194
10.3.1	Mobbingformen in Abhängigkeit von Geschlecht und Altersgruppe.....	195
10.3.2	Viktimisierungsformen in Abhängigkeit von Geschlecht und Altersgruppe	201
10.3.3	Anteil der physischen Mobber und physisch Gemobbten	205
10.4	<i>Zusammenfassung und Diskussion</i>	210
11	<i>Körpereffektivitätseinschätzungen und Motorik von aggressiven Kindern und ihren Opfern</i>	215
11.1	<i>Kraft</i>	215
11.1.1	Teilstudie I.....	216
11.1.2	Teilstudien II und III.....	218
11.1.3	Kraftfähigkeit: Selbsteinschätzungsgüte und Fremdeinschätzungsgüte.....	221
11.2	<i>Schnelligkeit</i>	223
11.2.1	Teilprojekt I.....	223
11.2.2	Teilprojekt III	224
11.2.3	Schnelligkeit: Selbsteinschätzungsgüte und Fremdeinschätzungsgüte	226
11.3	<i>Bewegungscoordination</i>	227
11.3.1	Teilprojekt I.....	228
11.3.2	Teilstudie III	231
11.3.3	Koordinative Fähigkeiten: Selbsteinschätzungsgüte und Fremdeinschätzungsgüte	232
11.4	<i>Zusammenfassung und Diskussion</i>	233
12	<i>Das qualitative Bewegungsverhalten aggressiver Kinder und ihrer Opfer</i>	239
12.1	<i>Univariate Analysen Teilprojekt I</i>	240
12.2	<i>Univariate Analysen Teilprojekt III</i>	241
12.3	<i>Zusammenfassung und Diskussion</i>	243
13	<i>Die Körperbeurteilung von aggressiven Kindern und ihren Opfern</i>	245
13.1	<i>Der Wunsch nach Verbesserung der körperlichen Leistungsfähigkeit</i>	245
13.1.1	Häufigkeitsvergleiche Teilprojekt I.....	245
13.1.2	Häufigkeitsvergleiche Teilprojekt III.....	247
13.2	<i>Die Beurteilung der körperlichen Erscheinung</i>	248
13.2.1	Häufigkeitsvergleiche Teilprojekt I.....	248
13.2.2	Häufigkeitsvergleiche Teilprojekt III.....	249
13.3	<i>Zusammenfassung und Diskussion</i>	251

14	<i>Bewegungsverhalten und Belästigungspräferenzen</i>	253
14.1	<i>Motorische Leistungsfähigkeit von physischen Mobbern und physisch Gemobbten</i>	253
14.1.1	Kraft	253
14.1.2	Schnelligkeit.....	257
14.1.3	Bewegungskoordination	259
14.2	<i>Qualitatives Bewegungsverhalten von physischen Mobbern und physisch Gemobbten</i>	262
14.3	<i>Zusammenfassung und Diskussion</i>	264
15	<i>Körperselbst- und Körperfremdeinschätzung in Abhängigkeit variablen Viktimisierungsverhaltens</i>	267
15.1	<i>Modelle zur Erklärung der Selbsteinschätzung der Kraftfähigkeit zum Messzeitpunkt 2</i>	268
15.2	<i>Modelle zur Erklärung der Fremdeinschätzung der Kraftfähigkeit zum Messzeitpunkt 2</i>	269
15.3	<i>Zusammenfassung und Diskussion</i>	270
16	<i>Generelle Diskussion</i>	273
16.1	<i>Psychomotorische Typisierung der an Mobbing beteiligten Kinder</i>	274
16.1.1	Opfer.....	274
16.1.2	Täter-Opfer	275
16.1.3	Täter	277
16.1.4	Nicht aktiv involvierte Kinder	278
16.1.5	Folgerungen: Eine Gesamtschau.....	279
16.2	<i>Kritik des methodischen Vorgehens</i>	281
16.2.1	Gesamtkonzept.....	281
16.2.2	Stichprobe.....	284
16.2.3	Untersuchungsinstrumente	285
16.3	<i>Anregungen für weiterführende Untersuchungen</i>	287
16.4	<i>Mögliche Konsequenzen für eine bewegungsorientierte Intervention und Prävention im Kindergarten</i>	289
16.5	<i>Ausblick</i>	292
	<i>Literatur</i>	293

Zusammenfassung

Diese Dissertation zu Aspekten der Körpererfahrung und der Motorik im Kontext von Mobbing war Teil des Forschungsprojektes ‚Das Plagen im Kindergarten‘ im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 40 ‚Gewalt im Alltag und organisierte Kriminalität‘ (Projekt Nr. 4040-045251).

Wir reden von Mobbing (bzw. Plagen), wenn ein Kind wiederholt den negativen Handlungen eines oder mehrerer Kinder ausgesetzt wird. Negative Handlungen können dabei sowohl direkte als auch indirekte Formen annehmen. Ein weiteres Kriterium für die Anwendung des Begriffs Mobbing ist die Unterlegenheit des Opfers gegenüber seinen Aggressoren: Es hat nur geringe Chancen, sich zu verteidigen, sei es physisch oder psychisch.

Im vorliegenden Projekt wurden neben grundsätzlichen Fragen zur Häufigkeit und Form von Mobbing auf Kindergartenstufe verschiedene Aspekte der Körpererfahrung und Motorik von plagenden und geplagten Kindergartenkindern thematisiert. Das Hauptanliegen dieser Dissertation war die Beschreibung der an Mobbing beteiligten Kindergartenkinder, wie sie ihren eigenen Körper sowie dessen Körperfunktionen erleben bzw. einschätzen, wie sie die körperliche Leistungsfähigkeit anderer Kinder einstufen und welche motorischen Fähigkeiten sie besitzen. Im Weiteren wollten wir die Bedeutung von physischen Mobbingformen unter den verschiedenen Belästigungsarten feststellen.

Der bewusste Umgang mit dem Körper ist sowohl für den Bewegungsbereich als auch für die soziale Interaktion eine notwendige Voraussetzung. Wie diese kognitiven Anteile in Wechselwirkung mit tatsächlichen motorischen Leistungen stehen, konnte allerdings bislang noch nicht plausibel gezeigt werden. In bisherigen Studien zu Mobbing (v.a. Schulalter) wurde der physisch-motorische Aspekt zudem mehrheitlich ausgeklammert oder problematisch operationalisiert.

Zur optimalen Erfassung der Erlebniswelt der Kinder und ihrer Verhaltensweisen befragten wir Kindergärtnerinnen (Fragebogen) und Kinder (Interviews) in drei verschiedenen Teilstichproben zu Mobbing im Kindergarten und zur Körpererfahrung der Kinder. Motoriktests lieferten Daten zur motorischen Leistungsfähigkeit. Nachfolgend sind die wichtigsten Ergebnisse aufgeführt:

- Mobbing ist auf Kindergartenstufe ein Thema: Je nach Teilstichprobe konnten rund 5% der Kinder als Opfer und je 10% als Täter oder Täter-Opfer ausgewiesen werden. Etwas weniger als die Hälfte der befragten Kinder war nicht aktiv in

Mobbing involviert. Damit darf festgehalten werden, dass der Anteil an aggressiven Opfern grösser war als in Studien im Schulalter.

- Physische Mobbingformen können insbesondere für aggressive Jungen und jüngere Kinder als zentrale Formen der Belästigung betrachtet werden. Das Mobbingrepertoire von Mädchen ist dagegen vielseitiger.

- Entsprechend unseren Erwartungen zeigten Mädchen im Vergleich zu Jungen keine bedeutsamen Unterschiede bezüglich ihrer motorischen Fähigkeiten. Hingegen zeigte sich, dass Mädchen verglichen mit Jungen bereits auf Kindergartenstufe von anderen Kindern als weniger sportlich wahrgenommen werden und ihren Körper tendenziell kritischer beurteilten.

- Gemäss unseren Ergebnissen unterschieden sich die verschiedenen in Mobbing aktiv oder passiv involvierten Kinder nicht signifikant in ihrer tatsächlichen Kraftfähigkeit, ihrer Schnelligkeit und in ihren koordinativen Fähigkeiten.

- Je nach Mobbinginvolviertheit wurden die Kinder und insbesondere die Jungen trotz durchschnittlicher motorischer Leistungsfähigkeit von ihren Gleichaltrigen sehr unterschiedlich erlebt: Opfer-Jungen schienen gemäss Einschätzungen der Kinder und der Kindergärtnerinnen im Vergleich zu Täter-Jungen motorisch weniger leistungsfähig und ungeschickter zu sein. Diese Diskrepanz ist bemerkenswert und vermag unterschiedliche Befunde in bisherigen Forschungsarbeiten teilweise zu erklären: Für aggressive Verhaltensmuster auf Kindergartenstufe ist wahrscheinlich weniger die motorische Leistungsfähigkeit entscheidend, als vielmehr die Verkörperung und der Ausdruck von Kraft und Athletik im Sinne von physischem Imponiergehabe.

Ich hatte das Ziel, mit dieser Arbeit Zusammenhänge zwischen Motorik/ Körpererfahrung und Mobbing auf Kindergartenstufe aufzuzeigen. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse hoffe ich auch, die Diskussion über Chancen und Grenzen von Körpererfahrungs- und Bewegungsanteilen für die Gewaltprävention im Rahmen von Kindergarten und Schule ergänzen zu können.

1 Einleitung

Im Roman *Herr der Fliegen* von William Golding berichtet der Autor fast ausschliesslich von Kindern¹. Dabei wird der Mythos *Kinder und Kindheit* beim Leser spürbar erschüttert: Nicht freundliche, bewegungsfreudige und niedliche junge Menschen werden beschrieben, sondern kleine Monster, die sich die Erwachsenenwelt mittels Begierden, Haltungen und Handlungen auf die abgeschiedene Insel irgendwo im Pazifik holen. Die Kinder erschaffen sich ein System von Machtkämpfen, Dominanzansprüchen und Unterwerfung.

„Der Dicke kam die Terrassenstufe heruntergerutscht und setzte sich vorsichtig auf den Rand dieser natürlichen Bank.

»Tut mir leid, dass es so lange gedauert hat, aber die vielen Früchte da -«

Er wischte die Brille ab und drückte sie auf seine Knopfnase. Der Bügel hatte ein rotes »V« in den Nasenrücken eingeschnitten. Er betrachtete kritisch Ralphs strahlenden Körper und sah dann an seinen eigenen Kleidern hinunter. Er tastete nach dem Reissverschluss seiner Windbluse.

»Meine Tante -«

Dann zog er kurz entschlossen den Reissverschluss auf und streifte die Bluse über den Kopf.

»So!«

Ralph sah ihn von der Seite an und schwieg.

»Wir müssen uns von allen die Namen sagen lassen und eine Liste machen«, sagte der Dicke. »Am besten berufen wir eine Versammlung ein.«

Da Ralph nicht darauf einging, musste der Dicke fortfahren.

»Mir ist's egal, wie sie mich nennen«, sagte er vertraulich, »wenn sie mich bloss nicht so nennen wie in der Schule.«

Ralph begann aufmerksam zu werden.

»Warum? Wie denn?«

Der Dicke blickte sich um und beugte sich dann zu Ralph hinüber.

»>Piggy< haben sie mich immer gerufen«, flüsterte er.

Ralph schrie hell auf vor Lachen und sprang mit einem Satz in die Höhe.

»Piggy! Schweinchen! Das ist gut! Hahaha!« »Aber Ralph, bitte!«

Piggy rang verzweifelt die Hände.

¹ Eine Gruppe englischer Schuljungen gerät infolge eines Flugzeugunfalls auf eine unbewohnte Insel im Pazifischen Ozean. Kein Erwachsener überlebt. Zunächst erscheint der Verlust zivilisatorischer Ordnungsprinzipien leicht zu bewältigen: auf der Insel gibt es Wasser, Früchte, sogar wilde Schweine, die erlegt werden können. Ralph der Anführer lässt Hütten bauen, erkundet die Insel, richtet einen Wachdienst für das rettende Signalf Feuer ein. Der gute Anfang aber führt in die Krise, die bald diabolische Formen annimmt. (vgl. Golding, 2001, S. 2)

»Ich hab doch gesagt, ich will nicht, dass -«
 »Piggy! Hahaha!«
 (Golding, 2001, S. 11f.)

Wie oben im Zitat beschrieben, greifen die Einflussreichen und Mächtigen dabei nicht gerade zu zimperlichen Mitteln: Das eigentliche Opfer Piggy² wird gehänselt und belästigt und kommt als Folge dieser Verunglimpfungen schliesslich auch zu Tode. Versucht man eine Vorstellung über das Alter dieser Jungen zu entwickeln, macht es uns der Autor nicht einfach: Die Ältesten, insbesondere die Wortführer, werden vielleicht elf, vielleicht zwölf Jahre alt sein. Die sogenannten Kleinen gingen vor dem Flugzeugunfall möglicherweise noch gar nicht zur Schule.

- Verwendet der Autor primär eine martialische Symbolsprache, die einer empirischen Prüfung nicht standhält?
- Oder können unter kaum schulpflichtigen Kindern bereits solch gezielte Belästigungen beobachtet werden?
- Wie wäre die Geschichte zu erzählen, wenn nicht Jungen sondern Mädchen sich auf einer einsamen Insel durchschlagen müssten?

Studien über Mobbing unter Kindern wurden bis anhin fast ausschliesslich bei älteren Kindern und Jugendlichen im Kontext der Schule untersucht (vgl. Alsaker & Valkanover, 2000; Juvonen & Graham, 2001). Über die Formen von aggressiven Verhaltensweisen von Vorschulkindern ist noch wenig bekannt (vgl. Alsaker, 1997b). Um dieses soziale Phänomen zu verstehen, scheint es aus entwicklungspsychologischer Sicht interessant, (Vor-) Formen von Mobbing auf Kindergartenstufe zu untersuchen. Im Kindergarten lernt eine Vielzahl von Kindern ein erstes Mal, sich mit anderen Kindern in einer Gruppe zurecht zu finden. Obwohl der Besuch des Kindergartens in vielen Regionen der Schweiz nach wie vor nicht obligatorisch ist, verpflichten sich die Eltern von Kindergartenkindern nach einer erfolgten Anmeldung, ihr Kind mindestens ein Schuljahr in der Klasse zu belassen.

² Im Roman findet man an keiner Stelle den tatsächlichen Namen von Piggy (der Dicke, der Junge) (vgl. Neis, 2000, S. 48).

In Anlehnung an Goldings ‚Herr der Fliegen‘ könnte man folgern, dass Kinder ab Beginn des Kindergartens zur Insel ‚Schule‘ verdammt werden!

Der Dialog zwischen Piggy und Ralph akzentuiert einen weiteren Vertiefungsbe-
reich der vorliegenden Arbeit: Piggy scheint vom athletischen Körper Ralphs
beeindruckt zu sein. Sein eigenes Äusseres wird vom Autor dagegen als unvor-
teilhaft beschrieben und sowohl von Piggy selbst als auch von Ralph als
problembelastet erkannt. Auf Grund der äusserlichen Erscheinung scheint Piggy
als dicklicher Brillenträger für die Rolle des Opfers geradezu prädestiniert zu
sein.

- Wieso erscheint uns die Beschreibung Piggys als Opfer so vertraut?
- Welche Bedeutung haben körperliche und physische Merkmale bei aggressiven
und belästigten Kindern?
- Wie erleben Mobbingopfer ihren eigenen Körper?

Der Körper, das Äussere des Menschen und dessen Bewertung ist mit Bezug auf
den sozialen Kontext als zentrale identitätsstiftende Ressource zu bezeichnen:
Wenn Klein (1991) den Körper als „symbolisches Darstellungsvehikel des
Selbst“ (ebd. S. 185) beschreibt, betont er die Bedeutung des Körpers für die
Herstellung und Aufrechterhaltung von Beziehungen zu anderen Menschen.
Bezogen auf das Kindesalter attestiert Langeveld (1968) dem Körperseine zent-
rale Wertigkeit in erster Linie in der Begegnung mit anderen Menschen: „Im
Körper bedeutet uns der Mitmensch er selbst; es ist nicht sein Körper, dem wir
begegnen, sondern er selbst; (...)“ (Langeveld, 1968, S. 131)

Der menschliche Körper scheint in seiner Begegnungsdimension deshalb immer
auch selbstkonzeptrelevantes Bewerten und Bewerten-Lassen zu provozieren,
auch in aggressiven Begegnungen.

In der Fachliteratur zu Mobbing in der Schule wurde die Frage nach physischen
Merkmalen und deren Bewertung von Aggressoren sowie Opfern bereits in frü-
hen Arbeiten thematisiert und als teilweise einflussreiche Variable im Kontext
von Mobbing erkannt (vgl. Olweus, 1978; 1991; Lagerspetz, Björkqvist, Berts &
King, 1982). Gemäss Olweus (1978) zeigten aggressive Kinder eine grössere
physische Leistungsfähigkeit als belästigte Kinder. Belästigte Kinder erachten
sich zudem als weniger attraktiv als nicht belästigte Kinder (Lagerspetz et al.,

1982). Andererseits schienen andere äusserliche Merkmale wie Fettleibigkeit, rote Haare oder das Tragen einer Brille bei geplagten Kindern nicht häufiger vorzukommen als bei nicht geplagten Kindern (vgl. Olweus, 1991). Diese Interaktion zwischen körperlichen Merkmalen und deren Bewertung bietet offensichtlich interessante Forschungsperspektiven.

In *Herr der Fliegen* kämpft Piggy um die Anerkennung von Ralph und erlangt sie dank grossen Opfern. Die Rückeroberung von Piggys gestohlener Brille - als Garant für die Rückkehr in zivilisierte Welten - wird zum gemeinsamen Projekt. Ein Projekt allerdings, das scheitert. Piggy ist einer der Verlierer in dieser fiktiven Kinderwelt. Er vermag nie ganz die Rolle des Ungeliebten abzuschütteln. Oder anders gesagt: Der Makel des kleinen, dicklichen und ungelinken Brillenträgers bleibt an ihm haften, so wie die Jungen verdammt scheinen, auf ihrer einsamen Insel ausharren zu müssen.

Im Rahmen des NFP40³-Projekts ‚Das Plagen im Kindergarten‘ standen nicht ausschliesslich Fragen zum Phänomen Mobbing im Vordergrund (Vorkommen, Formen und Persönlichkeitsvariablen) sondern massgeblich die Verwendung dieser Erkenntnisse für die präventive Arbeit mit Kindergärtnerinnen. Anhand der gewonnenen Erkenntnisse im Rahmen dieser Arbeit möchte ich denn auch versuchen, die Diskussion um Massnahmen gegen Mobbing im (vor-) schulischen Umfeld zu erweitern. Dabei sollen insbesondere die Grenzen und Möglichkeiten von bewegungsorientierten Interventions- und Präventionsmassnahmen diskutiert werden: Wie können die vorurteilsbelasteten Beziehungen zu Opfern und Tätern durch neue Erfahrungen im sozialen Kontext verändert werden? Welche Möglichkeiten bieten bewegungs- und körperorientierte Strategien im Rahmen der Schule?

In der *vorliegenden Arbeit* werden nicht alle oben aufgeführten Fragen zu beantworten sein. Anhand der Eingrenzung auf Aspekte der Körpererfahrung und Motorik aggressiver Kinder und ihrer Opfer versuche ich insbesondere die Wechselwirkungen zwischen vorhandenen körperlichen Ressourcen und deren Bewertung im Kontext von Mobbing auf der Kindergartenstufe zu beleuchten.

³ Nationales Forschungsprogramm 40 ‚Gewalt im Alltag und organisierte Kriminalität‘

Die Arbeit gliedert sich in drei Teile:

Im *Theorieteil* werden aktuelle Erkenntnisse aus der Literatur aufgearbeitet. Mit einer ausgeprägten Fokussierung auf die Mobbingforschung auf Kindergarten- und Schulstufe werden anhand aktueller Literatur die Mobbinghäufigkeit, sowie deren Formen und Rollentypisierungen dargestellt (Kapitel 2). Nachfolgend werden theoretische Grundlagen zum Körpererleben von Kindern, insbesondere auch im Kontext aggressiver Auseinandersetzungen, reflektiert (Kapitel 3). Im dritten theoretischen Vertiefungsbereich werden Konzepte der Motorik aufgearbeitet und in Beziehung zum Phänomen Mobbing gebracht (Kapitel 4). Anschliessend werden relevante Fragestellungen aus den Literaturstudien entwickelt und formuliert (Kapitel 5).

Im Anschluss an die Methodenbeschreibung (Kapitel 6-9) werden im *Empirieteil* die empirischen Fragestellungen ausgewertet und diskutiert (Kapitel 10-15).

Die *generelle Diskussion* am Schluss der Arbeit (Kapitel 16) steht im Zeichen der Zusammenfassung zentraler erarbeiteter Befunde. Anhand dieser Erkenntnisse wird versucht, eine motorik- und körpererfahrungsgestützte Typisierung der aktiv und passiv an Mobbing beteiligten Kindern vorzunehmen. Im Weiteren möchte ich einige pädagogische Konsequenzen formulieren, die aus den generierten Befunden erwachsen könnten.

2 Mobbing

Im NFP40-Projekt ‚Das Plagen im Kindergarten‘ verwendeten wir den Plagen-Begriff als Synonym für Bully/victim problems, Bullying, Mobbing oder Peer Harassment. Wir bezeichneten damit eine spezielle Ausdrucksform von gewalttätigem Verhalten unter Kindern. Wir entschieden uns für das in der deutschen Hochsprache kaum verwendete substantivierte Verb ‚das Plagen‘. In Deutschschweizer Dialekt bezeichnet dieser sehr häufig verwendete Begriff das Belästigen, Schinden oder Quälen von Personen.

Im Rahmen dieser Arbeit werde ich den Begriff ‚Mobbing‘ verwenden, da sich diese Bezeichnung im deutschsprachigen Raum in den letzten Jahren auch für Belästigungsphänomene in der Schule mehrheitlich durchgesetzt hat (vgl. Olweus, 1995; Drilling, Friedrich & Wehrli, 2002).

Was verstehen wir nun genau unter Mobbing? Die nachfolgenden Ausführungen vermitteln in knapper Weise unsere wissenschafts-historische Einbettung.

2.1 *Das Phänomen Mobbing*

Die Bezeichnung ‚Mobbing‘ stammt ursprünglich aus Skandinavien und geht auf Heinemann (1972 cit. in Lagerspetz et al., 1982) zurück, der sich seinerseits an ein von Konrad Lorenz beschriebenes Phänomen der kollektiven Attackierung durch eine Gruppe von Tieren gegen ein Tier einer anderen Spezies orientierte. Lorenz verwendete allerdings nicht den Begriff ‚Mobbing‘ im deutschen Original seines Klassikers ‚Das sogenannte Böse‘ (Lorenz, 1963, 1974). Er sprach lediglich von ‚Ausstossen‘ oder von ‚sozialer Verteidigungsaktion‘. Gemäss Lagerspetz et al. (1982) wurde ‚Mobbing‘ erst in Sjölanders Übersetzung des Buches von Konrad Lorenz ins Schwedische als Bezeichnung des obenstehenden ethologischen Phänomens verwendet. Ausgehend von den populären Schriften Heinemanns verbreitete sich der Terminus ‚Mobbing‘ als Bezeichnung für Belästigungen durch Banden im Schulumfeld. Im Zentrum der Betrachtungen stand dabei der kollektive Charakter dieser aggressiven Verhaltensweisen im Gegensatz zur individuellen Gewalt, wo die weiteren Sozialbeziehungen der Kontrahenten nicht im Blickfeld der Aufmerksamkeit stehen müssen. Heinemann (1972 cit. in Lagerspetz et. al., 1982, S. 46) beschrieb das Mobbing-Phänomen als eine ‚Alle-gegen-einen-Situation‘, wobei sich die Mitglieder einer Klasse gegen

einen auffälligen Aussenseiter verbünden. Die Gruppe wird als anonyme Masse von Individuen verstanden, die eine Person attackiert. Die einseitige Konzentration auf diese Eingrenzung möglicher Beziehungsmuster in einer Mobbing-Situation unter Schulkindern stellte Olweus (1978) in Frage. Er bezeichnete diese ‚Alle-gegen-einen-Situation‘ als mögliche aber keinesfalls als einzige Täter- und Opfer-Konstellation. Auch Einzeltäter können Opfer terrorisieren. Olweus (1978) sprach sich gegen die definitorische Notwendigkeit von Auffälligkeiten aus, die Opfer gemäss Heinemann (1972) auszeichnen würden. Alle diese Einschränkungen könnten möglicherweise von den tatsächlichen Problemen in Klassenverbänden ablenken und würden der Aufmerksamkeit der Lehrkräfte nicht förderlich sein:

„If mobbing by very small groups is the more frequent type in our schools, the common usage of the concept may lead, for example, to teachers having difficulty in noting the phenomena right in front of their noses.“ (Olweus, 1978, S. 5)

Wenn der Mobbing-Begriff vor allem das Gruppenphänomen thematisiert und seine ethologische oder massenpsychologische Herkunft anklingt, so drückt der Begriff ‚Bullying‘ eine pädagogische Grundhaltung in englischen Public-Schools des 19. Jahrhunderts aus. Damit war das Prinzip der systematischen Unterwerfung der jüngeren durch ältere Schüler gemeint, mit dem Anspruch, dass sich die jüngeren Kinder gegen diese Tyrannisierung zu wehren lernen. In den Romanen von Graham Greene oder Rudyard Kipling wird dieses Phänomen literarisch dargestellt. Dieser pädagogischen Konzeption war das Auflehnen und Ankämpfen der unterdrückten Kinder inhärent, was dem heutigen Verständnis des Begriffs ‚Bullying‘ nicht mehr entspricht.

2.1.1 Definition von Mobbing

Als absichtlich ausgeübte oder angedrohte schädigende Verhaltensweise kann Mobbing als Subkategorie von aggressivem Verhalten verstanden werden⁴ (z.B. Parke & Slaby, 1983; Nolting, 1993). Für diese Arbeit möchte ich mich auf die Definition von Olweus (1991, 1995) stützen, die in der Literatur sehr häufig verwendet wird (z.B. Slee & Rigby, 1993; Alsaker, 1993; Craig & Pepler, 1995):

„A person is being bullied when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other persons“ (Olweus, 1991, S. 413).

Typischerweise besteht bei Mobbing zudem ein *Ungleichgewicht der Kräfte*. Die Kinder, die den negativen Handlungen von anderen Kindern ausgesetzt werden, haben zudem grosse Mühe sich selbst zu verteidigen (Olweus, 1995, S. 23).

Olweus (1991) bezeichnet mit *negativen Handlungen* Verhaltensweisen, in denen anderen absichtlich Schaden oder Beschwerden zugefügt oder in Kauf genommen werden. Diese aggressiven Aktionen können direkt oder indirekt gegen Personen gerichtet sein.

Dabei sind mit *direkten Formen* aggressive physische und verbale Verhaltensweisen wie z.B. mit Gewalt festhalten, schlagen, stossen, andere zu bestimmten Handlungen zwingen, drohen, erpressen, kränkende Worte nachrufen oder lächerlich machen gemeint. Mobbingformen wie Schulhefte zerreißen, Pausenbrot verstecken, Schreibutensilien auf den Boden leeren, Schuhe verstecken sind ebenfalls direkt gegen das Opfer gerichtet, weil Gegenstände attackiert werden, die dem betroffenen Kind wichtig sind. In der Pilotstudie zum NFP40-Projekt ‚Das Plagen im Kindergarten‘ ergab die Befragung von 20 Kindergärtnerinnen aus der Stadt und Region Bern, dass 75% der Befragten das Verstecken, Wegnehmen und Zerstören von Gegenständen, die einem Kind gehören oder ihm wichtig sind, häufig beobachteten (Järman & Szlovak, 1996). In dem Sinne sind

⁴ Aufgrund der grösseren Extension des Begriffs Aggression (von Menschen ausgehende destruktive Verhaltensweisen) ziehe ich diesen Begriff dem Gewaltbegriff vor. Je nach Konzeptionen werden sehr enge Gewaltdefinitionen im Sinne des Strafgesetzbuches propagiert (z.B. v. Cranach, 1993), eher breite personenbezogene (z.B. Eisner, 1999) bis zu sehr offenen Konstrukten, die auch strukturelle Gewalt beinhalten (z.B. Galtung, 1975). Plagen kann dabei sowohl als aggressives wie auch gewalttätiges Verhalten (in breitem Verständnis) bezeichnet werden. Wenn im Folgenden die Begriffe ‚aggressiv‘ und ‚gewalttätig‘ verwendet werden, so sind diese Bezeichnungen immer im Sinne von Mobbing/ Bullying gemeint.

solche gegenständliche Mobbingformen bei jüngeren Kindern notwendigerweise mit zu berücksichtigen. Zudem sind als direkte Mobbingformen nonverbale Beschimpfungen zu zählen, die ohne Körperkontakt oder ohne Worte auf die Schädigung des Kindes abzielen, wie z.B. das Schneiden von Grimassen, das Herausstrecken der Zunge oder das verbreiten beleidigender Gesten.

Als *indirekte Form* von Mobbing findet man das systematische Ausschliessen aus der Mitschülergruppe als Form der sozialen Isolierung oder sogenannte relationale Gewalt (Crick & Grotpeter, 1995). Diesen Kindern wird beispielsweise gezielt verunmöglicht in der Pause mitzuspielen oder sie werden von niemandem für eine Geburtstagsparty eingeladen. Diese indirekten Formen wurden nicht in allen Studien zu Mobbing miteinbezogen (z.B. Perry et al., 1988; Rigby & Slee, 1991; Kochenderfer & Ladd, 1996a). Dass diese Belästigungsformen aufgrund ihrer Wirkung beim Opfer sehr wohl als Mobbing bezeichnet werden können, belegte eine Untersuchung von Alsaker (1993). Sie konnte in ihrer norwegischen Kinderhortstudie aufzeigen, dass diejenigen Kinder, welche die Betreuerinnen als ausgeschlossen bezeichneten signifikant mehr Stresssymptome zeigten als die mituntersuchten Kinder. Diese Kinder fielen zudem durch einen niedrigeren Selbstwert auf und suchten stärker den Kontakt zu Erwachsenen als Kinder, die direkt gemobbt wurden (Alsaker, 1993).⁵

Die *Regelmässigkeit* dieser aggressiven Verhaltensweisen ist ein weiterer zentraler Punkt in der Definition von Olweus (1991) und wird von den meisten Forschern auf dem Gebiet als wichtige Charakterisierung des Phänomens Mobbing geteilt (z.B. Perry, Kusel & Perry, 1988; Smith & Sharp, 1994; Kochenderfer & Ladd, 1996a). Diese negativen Handlungen haben wiederholt und über längere Zeit stattzufinden und werden in bestimmten, typischerweise gleichbleibenden Täter-Opfer-Konstellationen beobachtet.

Als zusätzliches Kriterium für die Anwendung des Begriffs Mobbing nennt Olweus (1991) das Vorhandensein eines *Machtgefälles* zwischen dem Aggressor und seinem Opfer. Von Mobbing wird dagegen nicht gesprochen, wenn zwei etwa gleich starke Kinder miteinander kämpfen oder sich gegenseitig hänseln. Das

⁵ In der traditionellen Aggressionsforschung konzentrierten sich die Forscher weitgehend auf direkte physische Formen. In den letzten Jahren ist allerdings eine Verschiebung dieser Akzentuierung in Richtung subtiler Aggressionsformen unter Miteinbezug beider Geschlechter festzustellen (z.B. Craig & Pepler, 1995; Alsaker & Valkanover, 2000).

gleiche gilt für Machtkämpfe innerhalb der Gruppe. Eigentliche Mobbingopfer haben nur geringe Möglichkeiten sich zu verteidigen, sei es physisch oder psychisch (Juvonen & Graham, 2001). Dieses Machtgefälle kann durch eine Überzahl von mobbenden Kindern gegenüber deren Opfern ausgedrückt werden. Dies ist allerdings nicht notwendigerweise der Fall. Aufgrund der Definition von Olweus (1991) ist es vorstellbar, dass ein einzelnes Kind eine Gruppe von Kindern oder eine Schulklasse durch seine Verhaltensweisen so unter Druck setzen kann, dass sie sich nicht mehr zur Wehr setzen können.

2.1.2 Die Forschungstradition

Der eigentliche Pionier der Mobbingforschung ist Dan Olweus. Mit seinen Untersuchungen zu Mobbing in der Schule in den 70-er und 80-er Jahren in Schweden und Norwegen begründete er massgeblich die bis heute stark von ihm geprägte Forschungstradition. Seine erste Untersuchung führte er mit annähernd 1000 Jungen in Schweden durch (Olweus, 1978). Drei Selbstmorde von 10- bis 14-jährigen Jungen, die in der Presse als wahrscheinliche Folge von schwerem Mobbing durch Mitschüler dargestellt wurden, führten 1982 zu einer politischen Debatte, die eine breite Öffentlichkeit in Norwegen auf dieses Problem aufmerksam machte. Diese Auseinandersetzung führte im folgenden Jahr zu einer vom norwegischen Erziehungsministerium getragenen landesweiten Kampagne gegen Mobbing auf der Volksschulstufe (Olweus, 1991; 1995). Im Rahmen dieser umfassenden Präventionsmassnahmen verarbeitete Olweus Daten von ungefähr 130'000 Schülerinnen und Schülern aus ganz Norwegen im Alter von 8 bis 16 Jahren. Diese Studie vermittelte eine Übersicht zu Verbreitung und Formen von Mobbing in verschiedenen Schulen und Klassen. Auf dieselbe Weise wurde in drei schwedischen Städten zur gleichen Zeit eine Paralleluntersuchung durchgeführt. In jener Studie wurden 17'000 Schüler und Schülerinnen der 3. bis 9. Klasse miteinbezogen.

Olweus initiierte 1983 in Bergen (N) zusätzlich eine Längsschnitterhebung. Diese umfasste 2'500 Jungen und Mädchen der Stufen 4 bis 7, bis 400 Lehrkräfte und Schulleiter, sowie 1'000 Elternpaare. Über eine Zeitspanne von zwei Jahren wurden Daten zu drei Messzeitpunkten erhoben und dienten unter anderem zur Evaluation des von Olweus entwickelten Präventionsprogramms gegen das Mobbing.

Im Anschluss an die Studien und Interventionsbemühungen von Olweus in Skandinavien wurde in verschiedenen Ländern vermehrt über Mobbing geforscht. Wissenschaftler in Finnland (Lagerspetz et al., 1982), den USA (z.B. Perry, Kusel & Perry, 1988), Irland (O'Moore & Hillery, 1989), Australien (Rigby & Slee, 1991), England (z.B. Whitney & Smith, 1993), Kanada (z.B. Charach, Pepler & Ziegler, 1995) und Japan (Morita, Soeda, Soeda & Taki, 1999) führten Forschungsarbeiten in Anlehnung an Olweus durch.

Gemäss den oben angeführten Schriften kann eindeutig belegt werden, dass Mobbing in Schulen weit verbreitet ist. Bezogen auf das Vorschulalter gilt das Vorhandensein dieses Phänomens allerdings noch als wenig gesichert. Erste Arbeiten von Alsaker (1993) und Kochenderfer und Ladd (1996a, 1996b) zeigten allerdings, dass Mobbing bereits in der Altersgruppe von 5- bis 7-jährigen Kindern zu beobachten ist. In der Kinderhortstudie in Bergen von 1991 wurden 120 Kindern im Alter von 5.5 bis 7.5 Jahren und ihre Eltern über deren Mobbing Erfahrungen befragt (Alsaker, 1993). In der US-Amerikanischen Forschungsarbeit von Kochenderfer und Ladd (1996a, 1996b) waren 199 Kindergartenkinder beteiligt. Zudem wurden in der Schweiz im Rahmen eines Pilotprojekt zum NFP40-Projekt ‚Das Plagen im Kindergarten‘ 20 Kindergärtnerinnen aus der Stadt und Region Bern zu den Mobbingformen, ihren Einstellungen zu aggressiven Verhaltensweisen ihrer Kinder und deren Mediennutzung interviewt (Järman & Szlovak, 1996).

2.1.3 Formen des Mobbings – Die Bedeutung physischer Belästigungen

Nach dieser ausführlichen Thematisierung der Definitionsproblematik um das Phänomen Mobbing, möchte ich nun auf die Bedeutung der verschiedenen Mobbingformen für das Schul- und Kindergartenalter fokussieren. Wegen der oft schwierigen Unterscheidung der Mobbingsequenzen von anderen aggressiven Verhaltensweisen oder Konflikten wird anschliessend die Frage nach der Abgrenzung von ähnlichen Phänomenen aufgegriffen.

a) Mobbingformen im Schulalter

Im Gegensatz zur Aggressionsliteratur zeigten neuere Studien zu Bullying, dass Hänkeln und Auslachen zu den am häufigsten beobachteten Mobbingformen gezählt werden können (z.B. Boulton & Underwood, 1992; Hoover, Oliver & Hazler, 1992; Smith, 1999). Insbesondere das Nachrufen von schmutzigen Namen wurde in verschiedenen Studien als bedeutendste Mobbingform festgestellt (Rigby & Slee, 1991; Sharp & Smith, 1991; Whitney & Smith, 1993). Dagegen scheinen physische Attacken etwas weniger aufzutreten, obwohl ebenfalls sehr oft von entsprechenden Verhaltensweisen berichtet wird (Smith, 1991; O'Moore & Hillery, 1989). Zudem wird das physische Mobben bei Jungen häufiger beobachtet als bei Mädchen (Rivers & Smith, 1994).

Craig und Pepler (1995) zeigten in ihrer Beobachtungsstudie, dass 80% der Mobbingepisoden direkter und 18% indirekter Art waren. Wobei direkte verbale Aggressionen am häufigsten vorkamen (50% der Episoden). Physisches Mobben konnten nur in 29% der Fälle beobachtet werden. In einer neueren Studie von Craig, Pepler und Atlas (2000) wurden die Beobachtungsergebnisse in Bezug auf die Orte Klassenzimmer und Pausenplatz differenziert. Es zeigte sich dabei, dass indirekte Mobbingformen im Klassenzimmer eine viel grössere Bedeutung haben als auf dem Pausenplatz.

Aufgrund der vorliegenden Literatur ist davon auszugehen, dass direktes verbales Mobben, gefolgt von physischen Handlungen wie z.B. Stossen, Schlagen oder Treten die wichtigsten Mobbingformen sind. Indirekte Mobbingformen wurden deutlich weniger häufig genannt. Dies ist nachvollziehbar, da diese Art von Mobbing aus Definitionsgründen in vielen Untersuchungen nicht miterfasst wurde (z.B. Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1992). In Anlehnung an Craig et al. (2000) kann allerdings vermutet werden, dass das Verhältnis von direkten und indirekten Mobbingformen stark kontextabhängig ist. Da viele indirekte Mobbingformen nur erschwert beobachtbar sind und von betroffenen Kindern nur selten mitgeteilt werden, ist von einer grösseren Anzahl indirekter Mobbingformen auszugehen.

Neben Kontexteinflüssen wie der Mobbingort gilt es zusätzlich entwicklungsbedingte Verschiebungen der Mobbingpräferenzen zu berücksichtigen: In verschiedenen Studien konnte ausgewiesen werden, dass sich die Formen mit zunehmendem Alter verschieben (z.B. Martz & Kupersmidt, 1991; Olweus, 1995; Rigby, 1996): Die Bedeutung physischer Mobbingformen nimmt im Verhältnis zu verbalen Mobbingformen eher ab. Indirekte Formen wie das Ausschliessen

aus der Gruppe traten bei Jugendlichen häufiger auf als physisches Mobben (z.B. Rigby, 1996).

b) Mobbingformen im Vorschulalter

Wie bereits erwähnt sind Untersuchungsergebnisse zu Mobbing im Vorschulalter wenig zahlreich. In Bezug auf die Mobbingformen lassen die vorhandenen Erkenntnisse aber den Schluss zu, dass bereits bei Vorschulkindern die verschiedenen Formen von Mobbing zu beobachten sind (Alsaker, 1993).

In der Pilotstudie zum Projekt ‚Das Plagen im Kindergarten‘ berichteten die Kindergärtnerinnen von direktem und indirektem Mobbing. Gemäss den Angaben der Kindergärtnerinnen kann *direktes Mobbing* in drei Gruppen differenziert werden (Järman & Szlovak, 1996, S. 38):

In der Kategorie *physische Mobbingformen* wurden Stossen, Schlagen und Boxen genannt. Beobachtete Formen des *verbalen Mobbings* waren u.a. Hänkeln, Auslachen, Schikanieren, Erniedrigen. In der Kategorie *andere Formen* wurden Mischformen verschiedener negativer Verhaltensweisen gegenüber Sachen genannt, die dem Opfer wichtig sind, die von ihm geschaffen wurden oder die ihm gehören. Diese letzte Kategorie kann mit dem bereits verwendeten Begriff *gegenständliches Mobbing* bezeichnet werden, wobei die verschiedenen Formen der Erpressung als verbale Mobbingformen zu verstehen sind.

Das von Kindergärtnerinnen genannte Ablehnen und Ausschliessen von Kindern, ist als *indirekte Form* des Mobbings zu verstehen: nach Järman und Szlovak (1996) äusserten die Kindergärtnerinnen die folgenden Formen: Jemanden immer zuletzt an die Reihe nehmen oder nicht neben sich absitzen lassen; die Hand nicht geben wollen oder ein bestimmtes Kind nicht mitspielen lassen.

Die Kindergärtnerinnen gaben am häufigsten an, gegenständliche Mobbingformen zu beobachten (von 75% der Kindergärtnerinnen), wobei das Verstecken von Gegenständen sehr oft genannt wurde (Järman & Szlovak, 1996, S.38).

c) Abgrenzung gegenüber ähnlichen Verhaltensformen

Das Streiten unter Kindern darf nicht als Mobbing bezeichnet werden: Konflikte gehören zum Schulalltag. Insbesondere auf Kindergartenstufe bilden sie eine Form der sozialen Auseinandersetzung, die begrenzte Möglichkeiten in der verbalen Konfliktlösung aufzeigen (Shantz & Hobart, 1989). Das Unterscheiden zwischen Konflikten, die typischerweise in symmetrischen Interaktionen auftreten

ten und Mobbing, bereitet Unterrichtenden allerdings beträchtliche Schwierigkeiten.

In der norwegischen Kinderhortstudie von Alsaker (1993) und unserer Pilotstudie (Järman & Szlovak, 1996) bekundeten die Kindergärtnerinnen Mühe, Mobbing von anderen aggressiven Auseinandersetzungen zu unterscheiden. Dies zeigte sich gemäss Alsaker (1993) vor allem bei physischen Aggressionen. Schwierigkeiten in der Erfassung von physischen Aggressionen können dadurch erklärt werden, dass Kinder häufig auf spielerische Art und Weise miteinander kämpfen und herumtollen.

Diesbezügliche Schwierigkeiten in der Klassifizierung von Gewalt konnte Krappmann (1994) in einer Studie zu aggressivem Verhalten von 10-jährigen Kindern aufzeigen: 37% der Episoden wurden vom Autor als körperliche Attacken klassifiziert. Die restlichen Fälle beinhalteten Szenen wie Verschmähen, Ausschliessen, Ignorieren, Wegreissen von Dingen oder Anbrüllen. Krappmann ordnete all diese beobachteten gewalttätigen und anderen rücksichtslosen Interaktionen sechs Kategorien zu, die er wie folgt umschrieb: Rangeln im Einvernehmen (z.B. miteinander Kampfspiele austragen); Rangeln ohne Einvernehmen; Prügeln; Ausstossen; Bedrängen, Eindringen (wie versperren des Weges, wegnehmen eines Gegenstandes); Einmischen und Blossstellen (z.B. entmündigende Hilfen, herabwürdigende Kritik, ausposaunen von Schwächen). Krappmann (1994) verwendete dabei eine eher offene Definition des Begriffs ‚gewalttätige Handlungen‘, die er ‚misslingende Aushandlungen‘ nannte. Er begründete dies damit, dass er den bei Kindern typischen Zwischenbereich von einerseits ‚experimentartigen‘ Verhaltensweisen an der Grenze der noch tolerierbaren und den andererseits nicht mehr akzeptierbaren, verletzenden Handlungen miterfassen wollte. Im Kindesalter entstünden Rangeleien oft zwischen Spass und Ernst oder es würden penetrante Bemerkungen gemacht, bei denen häufig nicht klar ersichtlich ist, ob diese für beide Seiten noch als Spiel erlebt werden (Krappmann, 1994, S. 105).

Formen von lustvollen Kampfspielen sind im Vorschul- und Schulalter typisch (Humphreys & Smith, 1987; Smith & Boulton, 1990). Diese „rough and tumble plays“ können allerdings in aggressive Handlungen umkippen und weiter eskalieren. Dies kann während Spielsituationen geschehen, falls eines der Kinder die Grenzen überschritten hat oder Handlungen des Mitstreiters negativ interpretiert werden (Krappmann, 1994; Smith & Boulton, 1990; Smith, Bowers, Binney & Cowie, 1993).

Aufgrund dieser Darstellungen ähnlicher Phänomene scheint es nicht erstaunlich, dass absichtliche negative Verhaltensweisen von Kindern durch Lehrkräfte nur mit Schwierigkeiten wahrgenommen werden können und dass nicht selten Verwirrung und Unsicherheit in der Interpretation solcher Interaktionen herrschen.

2.2 Bedingungsfaktoren für Mobbing in der Schule

Nach dieser definitorischen Eingrenzung und der Darstellung von bekannten Mobbingformen möchte ich nun Ansatzweise auf die Ursachen von Mobbing in der Schule eingehen.

Erklärungsmodelle in der einschlägigen Literatur zu Mobbing in der Schule sind relativ rar. Die Betrachtungen bleiben dabei fast ausschliesslich auf phänomenorientierte Zugänge mit einer ausgeprägten Präventionsorientierung beschränkt. Aus der Perspektive der Interventionspraxis darf zurecht darauf hingewiesen werden, dass Kenntnisse über Ursachen von Phänomenen durchaus wünschenswert sind. Vordringlicher erscheint aber aus dieser Perspektive eine Beschreibung von Konstellationen, welche beispielsweise auf verschiedenen Systemebenen mit dem Phänomen einhergehen. Bezogen auf das Feld der Mobbing-Forschung steht diese induktive, empirisch ausgerichtete Wissenserweiterung deutlich im Vordergrund (z.B. Olweus, 1995). Eine theoretische Grundlagenforschung zur Generierung und Überprüfung von Modellen der Bedingungsfaktoren von Mobbing kann bis heute nach rund 25 Jahren Forschungstätigkeit nicht eigentlich ausgemacht werden. In der allgemeinen und entwicklungspsychologisch orientierten Aggressionsforschung lieferten sich deren Exponenten bis in die 70er Jahre einen Modellkrieg und orientierten sich an den bedeutenden Aggressionstheorien (z.B. Freud, 1930; Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939; Lorenz, 1974; Bandura, 1979), um auf individueller Ebene Verhaltensbeschreibungen und -vorhersagen zu formulieren. Aggressive Verhaltensweisen wurden in diesen klassischen Erklärungsmodellen mehrheitlich monokausal beschrieben (vgl. Nolting, 1993). In oekologisch orientierten Ansätzen wurde dann versucht, die unterschiedlichen theoretischen Facetten in übergreifende, verschiedene Systemebenen fokussierende Modelle zu fassen (z.B. Parke, 1982 cit. in Parke & Slaby, 1983). Bezogen auf die Mobbingforschung im Schulkontext wird diese stärkere Orientierung an Erklärungsmodellen und an der Theo-

riebildung quasi als zweiter Schritt nach einer beschreibenden Forschungsphase zunehmend gefordert (z.B. Slee, 1993).

In Anlehnung an die Aggressionsforschung können wir davon ausgehen, dass Mobbing in der Schule und im Kindergarten als ein multikausal beeinflusstes Phänomen zu bezeichnen ist. Diese verschiedenen Einflussbereiche sind zudem verschiedenen Systemebenen zuzuordnen. Olweus (1978) nannte in seinem bis heute grundlegenden Werk *Aggression in the schools – bullies and whipping Boys* folgende mögliche, sich gegenseitig beeinflussende Systeme bei Mobbing: Die Familie (z.B. sozio-ökonomischer Hintergrund, Aufwuchsbedingungen), die Schule (z.B. Schulklima, Lehrkräfte, Gruppenklima in der Klasse, Subgruppen/ Klassenkameraden und deren Reaktionsweisen), Persönlichkeitseigenschaften und spezifische Reaktionsweisen der Kinder (z.B. Konstitution, Charaktereigenschaften des Kindes) (Olweus, 1978, S. 12). Im Einflussfaktorenmodell für Gleichaltrigenbeziehungen bei Kindern von Rigby (1996) wurde zusätzlich der soziokulturelle Rahmen integriert, in dem Elternhaus, Schule und Individuum eingebettet sind.

Wie in der Einleitung bereits dargestellt, stehen in dieser Arbeit die physische Konstitution betreffende Fragen zu Mobbing im Zentrum der Betrachtung. Es interessieren im Kontext der betreffenden Kindergartengruppe Individuen und Gruppen von Kindern mit spezifischen Eigenschaften im Zusammenhang mit Mobbing. Damit kann mit dieser Studie nicht ein umfassendes Ursachenmodell über Mobbing in der Schule oder Kindergarten entwickelt oder überprüft werden. Für den Bereich Motorik und Aspekte der Körpererfahrung werden Mechanismen nachgezeichnet, von denen vermutet wird, dass sie für Mobbing im Kindergarten relevant seien. Verschiedene Einflussbereiche auf unterschiedlichen Systemebenen wie die familiäre Konstellationen, das Schulumfeld oder ergänzende persönlichkeitspsychologische Parameter werden daher nur am Rande mitberücksichtigt.

Gemäss Definition handelt es sich bei Mobbing im Schulkontext in erster Linie um ein Phänomen unterschiedlicher Machtverhältnisse zwischen Kindern. Diese Auseinandersetzungen prägen verschiedene Rollen in der Kindergruppe, auf die nachfolgend eingegangen wird.

2.3 Die involvierten Kinder und die Anderen

Im Kontext von Gewalttätigkeiten werden landläufig die Täter- und die Opferrolle unterschieden. Mit dieser Umschreibung scheint klar zu sein, wer wen zu einem betreffenden Zeitpunkt aggressiv bedrängt. In Anlehnung an diese Lesart werden in den meisten bekannten Studien zu Mobbing die Rollen Täter, Opfer und Unbeteiligte unterschieden. In einem Prozess von zwischenmenschlichen Beziehungen wie Mobbing in der Schule, sind diese Rollen allerdings nicht immer eindeutig zuzuschreiben. Normalerweise unbeteiligte Kinder schliessen beispielsweise oft ein anderes Kind aus oder machen selber Opfererfahrungen. Gemäss einer Studie von Hoover, Oliver und Hazler (1992) gaben rund 80% der befragten Jugendlichen an, Erfahrungen als Mobbingopfer gemacht zu haben.

Um einem Individuum die Kategorie als Opfer oder Täter zuzuschreiben, muss (a) berücksichtigt werden, in welchem sozialen Interaktionsrahmen diese Rolle zutrifft, (b) welchen Zeitraum sie umfasst und (c) wie zuverlässig die Informationsquelle einzuschätzen ist.

(a) Für die Zuschreibung einer Mobbingrolle gilt es ausdrücklich festzuhalten, dass wir nicht von einer Persönlichkeitseigenschaft sprechen, sondern den Fokus immer auf dem relevanten sozialen Kontext belassen. Obwohl Kinder im Vorschulalter in verschiedenen Settings leben, geht es in unserem Fall um Mobbingrollen innerhalb der Schule bzw. der Kindergartengruppe. Dass diese Mobbingrollen im Kindergarten auch in anderen Lebensbereichen der Kinder Bestand haben können, ist denkbar, darf aber nicht a priori angenommen werden. Gemäss verschiedenen Längsschnittstudien gibt es Indizien dafür, dass delinquente Jugendliche und Erwachsene bereits früher als Aggressoren aufgefallen sind (z.B. Loeber, 1990). Diese zu vermutenden Transfereffekte auf Kindergartenstufe als Persönlichkeitsmerkmale zu deklarieren, ist allerdings unangebracht.

(b) Die Dauer einer Mobbingepisode ist eigentlich nicht zentral um von Mobbing zu sprechen. Falls es in den bekannten Fragebogen- und Interviewstudien angegeben wird, ist die Referenzzeit allerdings meistens auf 2 bis 4 Monate eingeschränkt (z.B. Olweus, 1978; 1991; Pepler et al., 1994). Wichtiger erscheint die Häufigkeit und Regelmässigkeit dieser einzelnen Mobbingattacken. Die meisten Studien orientierten sich an der standardisierten Vorgehensweise von Olweus (1978; 1991) mittels Fragebogen. Eingangs wird den Probanden erklärt, was unter Mobbing zu verstehen ist. Anschliessend haben sie Angaben darüber zu machen, wie oft sie innerhalb dieses Vierteljahres gemobbt wurden bzw. selber mobbten. Um ein Kind als Täter oder Opfer zu kategorisieren, wurde in ver-

schiedenen Studien verlangt, dass ein Kind mindestens „ziemlich oft“ („fairly often“), „gelegentlich“ („now and then“, „sometimes“), „recht oft“ („pretty often“) oder „einmal pro Woche“ („once in a week“) plagt oder gemobbt wurde (Olweus, 1978; 1991; Kochenderfer, 1995; Whitney & Smith, 1993; Slee & Rigby, 1993). Diese Vorgehensweise wendeten die verschiedenen Forscherteams in Fragebogen mit Kindern und Jugendlichen (Selbsteinschätzung) und mit Lehrkräften (Fremdurteil) an. Zusätzlich zu diesen ‚klaren‘ Tätern (mobben, ohne selber gemobbt zu werden) und Opfern (werden gemobbt, ohne selber zu mobben) wird in der Literatur über eine Mischgruppe berichtet, die sowohl mobbt wie auch gemobbt wird (Olweus, 1978; Perry, Kusel & Perry, 1988; Smith, 1991). Olweus bezeichnet diese Kinder als provokative Opfer. In dieser Arbeit werden sie als Täter-Opfer-Kinder bezeichnet.

Aufgrund der obenstehenden ziemlich unterschiedlichen Häufigkeitsangaben sind in Bezug auf die Kategorisierungsanzahl von Tätern, Täter-Opfern oder Opfern je nach Studie entsprechende Vorbehalte zu machen und bei Häufigkeitsvergleichen zu berücksichtigen. Im internationalen Vergleich hat sich in den letzten Jahren die kritische Dichte von mindestens einer aggressiven Handlung pro Woche gegen eine Person im Sinne der Mobbingdefinition durchgesetzt. In den weiteren Ausführungen dieser Arbeit wird ebenfalls diese Orientierungsgröße als Referenz herangezogen.

(c) Es stellt sich nun die Frage, inwiefern Angaben von Kindern und Jugendlichen bzw. ihren Lehrkräften das Gruppenphänomen Mobbing tatsächlich ausreichend erfassen. In den häufig verwendeten Selbsteinschätzungsfragen bei Mobbing in der Schule wird nach persönlichen Erfahrungen mit Mobbing oder nach Beobachtungen in der Klasse gefragt. Diese Angaben sind fehlerhaften sozialen Wahrnehmungsprozessen unterworfen, deren Konstruktion für die subjektive Wahrheit des Kindes wichtig ist, aber objektiven Ansprüchen im Sinne einer Gleichbehandlung von Ereignissen kaum entspricht. Erstaunlicherweise haben solche methodologischen Vorbehalte bisher nur geringe Beachtung gefunden (z.B. Schuster, 1996).

Um das Phänomen Mobbing reliabler zu erfassen als mittels Selbsteinschätzungsfragen, könnte man die jeweiligen Lehrereinschätzungen berücksichtigen. Lehrerurteile sind allerdings ebenfalls nicht frei von Attributionsfehlern: So tendieren sie zu einer Unterschätzung der Mobbinghäufigkeit aufgrund des eingeschränkten Beobachtungsfeldes. Auf nicht überwachten Pausen- und Spielflächen berichten Kinder häufiger über Mobbingvorkommnissen als hinter der Schulbank (z.B. Whitney & Smith, 1993). Zudem neigen Lehrkräfte, insbesonde-

re mit zunehmender Erfahrung, zu einer verstärkt negativen Haltung gegenüber Opfer-Kindern (Boulton, 1997). Trotz diesen Vorbehalten kann davon ausgegangen werden, dass Lehrkräfte die die Kinder täglich sehen, relativ gut über ihre Sozialbeziehungen Auskunft geben können. In Kombination mit anderen Informationsquellen fanden Lehrerurteile denn auch in verschiedenen Studien Eingang (Olweus, 1978).

Eine weitere Möglichkeit, zuverlässige Daten zu generieren, sind die täglichen Beobachtungen der Peers. Angaben von Kindern zu aggressiven Handlungen in der Klasse sind in zweierlei Hinsicht interessant: Einerseits geschehen Mobbingvorfälle meistens in Anwesenheit von anderen Kindern, andererseits bietet die Gesamtanzahl der Fremdurteile in einer Klasse ein sehr reliables Netzwerk von Informationen über deren Sozialbeziehungen. Diese Form der Datengewinnung wurde bisher nur vereinzelt und mehrheitlich in Kombination mit den obenstehenden Verfahren angewendet (z.B. Olweus, 1978; Björkqvist, Ekman & Lagerstedt, 1982; Alsaker, 1993).

Aufgrund der relativen Widersprüchlichkeit dieser ‚Beobachtungsdaten‘ aus verschiedenen Quellen liegt die Forderung nach objektiven Beobachtungsverfahren von nicht beteiligten Forschern auf der Hand. Die Vorteile dieser Methode liegen in der Objektivität der unabhängigen Untersuchenden. Zudem ist dieses Vorgehen aus humanethologischer Perspektive im Bereich der Aggressionsforschung relativ etabliert (z.B. Haug, Hemminger & Schumacher, 1982; Hold-Cavell, 1985). Für Mobbing in der Schule muss allerdings einschränkend bemerkt werden, dass Beobachtungen z.B. mittels Videokamera aufgrund des fixen Standortes nur ein sehr begrenzter Einblick in die tatsächlichen Mobbinghäufigkeit vermitteln. Pepler und Craig (1995) entwickelten ein audio-videogestütztes Beobachtungsverfahren von Spielplätzen in Schulen, das ihnen erlaubte, großflächig den Interaktionsraum der Kinder zu überblicken und zudem Sprachäußerungen mit in die Auswertungen des Bildmaterials miteinzubeziehen. Dieses Verfahren kann interessante Aufschlüsse darüber vermitteln, wie Kinder miteinander umgehen, wie sie Konflikte lösen und wie Mobbingsequenzen sich entwickeln. Zur Detektion von Opfern und Tätern sind allerdings erweiterte, über einen längeren Zeitraum reichende Angaben zum Sozialverhalten von Kindern notwendig. Diese systematische Vorinformationen zur Beobachtungssteuerung nutzen Pepler und Craig (1995) aus, indem sie kabellose Mikrophone den poten-

tiell in Mobbing involvierten Kindern umhängten⁶. Kochenderfer und Ladd (1997) zeigten relativ geringe Übereinstimmungen verschiedener Verfahren auf, wobei Selbsteinschätzungs-Daten eher den Lehrereinschätzungen und Beobachtungsdaten entsprachen als den Schülereinschätzungen. Aus diesen Ergebnissen folgerten die beiden Autoren, dass Selbsteinschätzungen ein valideres Mass zur Bestimmung von Mobbingrollen darstellen als Schülernennungen.

Diese Schwierigkeiten in der Bestimmung von Tätern, Täter-Opfern und Opfer-Kindern hat dazu geführt, Rollenzuschreibungen grundsätzlich zu unterlassen und lediglich die Mobbing- und Viktimisierungshäufigkeit auf Klassenebene zu bestimmen (z.B. Perry et al., 1988; Craig et al., 2000). Je nach Fragestellung ist dieses Vorgehen sinnvoll (z.B. Korrelationsstudien). Mit Blick auf unsere Interventions- und Präventionsabsichten war es allerdings als zu wenig individuumbezogen einzuschätzen und wird zudem definitorischen Vorgaben nicht gerecht: Wenn ein Kind beispielsweise gemobbt wird, dann ist es - unabhängig von der Häufigkeit der Attacken - ein Opfer (oder Täter-Opfer). Es ist denkbar von Schweregraden des Opferseins auszugehen. Das entbindet die Forschenden (oder klinisch Tätigen) allerdings nicht von der Frage, wann der Punkt erreicht ist, von einem Opfer zu sprechen.

Aufgrund dieser diskutierten Beschränkungen der verschiedenen methodischen Zugangsweisen ist davon auszugehen, dass kombinierte Verfahren mit Selbsteinschätzungs-Anteilen, Schülernennungen, Lehrereinschätzungen und Beobachtungen dem komplexen Mobbingphänomen am validsten zu bezeichnen sind (Pellegrini, 2001). Argumente zur Reduktion auf eine Untersuchungsmethode konnten hinsichtlich Reliabilität und Validität nicht wirklich überzeugen (Perry et al., 1988; Alsaker, 1993; Kochenderfer & Ladd, 1996b). Verschiedene Studien zur Involviertheit in Mobbing wiesen zwischen Selbsteinschätzungen und Schülernennungen signifikante, allerdings nur geringe Korrelationen aus (z.B. Crick & Bigbee, 1998; Pellegrini, 2001). In neueren Arbeiten zur Viktimisierung von Schulkindern wird entsprechend betont, dass die Auswahl der Erhebungsverfahren wesentlich von der Fragestellung abhängt. Falls primär die subjektive Betroffenheit von Opfern im Vordergrund steht, hat dies andere methodische Konsequenzen zur Folge, als wenn Mobbing als soziales Phänomen im Zentrum der

⁶ Aus Stigmatisierungsgründen wurde den nicht potentiell in Mobbing involvierten Kindern ebenfalls ein Mikrofon umgehängt, das allerdings nicht funktionierte.

Betrachtung steht. Grundsätzlich werden damit verschiedene Facetten einer komplexen Problematik gemessen, die je eine relative Unabhängigkeit besitzen (Juvonen, Nishina & Graham, 2001).

Nach diesen nicht nur methodischen Überlegungen zur Frage nach den empirischen Bestimmungskriterien der verschiedenen Mobbingrollen wird im nächsten Kapitel dargestellt, wie häufig das Phänomen Mobbing in Schulen und Kindergärten zu erwarten ist.

2.4 Verbreitung von Mobbing

Was das Ausmass der Verbreitung von Mobbing betrifft, liegt auf der Schulstufe bereits eine Fülle von Erkenntnissen vor. Dabei stützten sich die Forschenden in ihren Untersuchungen mehrheitlich auf einen von Olweus (1993) entwickelten Fragebogen (Martz & Kupersmidt, 1991; Boulton & Underwood, 1992; Whitney & Smith, 1993; Charach et al., 1995). Diese Orientierung an den Vorarbeiten von Olweus vereinfacht die Vergleichbarkeit. Aufgrund der teilweise unterschiedlichen Kategorisierungskriterien werden allerdings recht unterschiedliche prozentuale Häufigkeiten von Täter-, Täter-Opfer- und Opferkindern ausgewiesen.

Nachfolgend werden nun Arbeiten zur Verbreitung von Mobbing im Schulalter vorgestellt, um anschliessend auf die Mobbinghäufigkeit bei Kindergartenkindern einzugehen.

2.4.1 Verbreitung von Mobbing auf Schulstufe

Studien, in denen bereits mit dem Kriterium „schon irgend einmal gemobbt“, „ein bis zweimal gemobbt“, „ab und zu gemobbt“ oder „manchmal gemobbt“ Opfer kategorisiert wurden, variierten zwischen 9% und 54.9% (Charach et al., 1995; O'Moore & Hillery, 1989; Siann, Callaghan, Glissov, Lockhart und Rawson, 1994) Diese Autoren bezogen teilweise sehr grosse Zeitspannen mit ein, indem sie ihre Probanden nach Mobbingerelebnissen während der gesamten Schulzeit fragten. Die Studie über Viktimisierungserfahrungen von US-amerikanischen Jugendlichen von Hoover et al. (1992) wiesen bei ähnlicher Vorgehensweise mit 76.8% sogar noch höhere Opferhäufigkeiten aus. Die Zahlen

für die Täter-Kinder bei vergleichbaren offenen Kategorisierungskriterien wie oben, liegen im Bereich von 7 bis 43.3% (Charach et al., 1995; O'Moore & Hillery, 1989; Siann, Callaghan, Glissov, Lockhart und Rawson, 1994).

Für unsere Zwecke als bedeutender können jene Ergebnisse für Opfer, Täter und Täter-Opfer eingeschätzt werden, welche Mobbinghäufigkeiten mit mindestens einem Vorfall pro Woche miteinbezogen⁷. Gemäss diesen Studien liegt die Opfer-Häufigkeit von Schülern vom 1. bis zum 12. Schuljahr zwischen 1.6 und 18.8%, wobei rund 3/4 der 21 miteinander vergleichbaren Studien 2 bis 10% Opfer auswiesen (Alsaker & Valkanover, 2000).

Die Täterhäufigkeit liegt mit 1.0 bis 10.8% in praktisch allen Studien unter der Opferhäufigkeit. Lediglich 3 der 14 miteinbezogenen Studien zeigten Täterhäufigkeiten die über 7% lagen (Alsaker & Valkanover, 2000). Diese geringere Anzahl an Tätern könnte damit erklärt werden, dass Kinder sich besser an eigene Verletzungen zurückerinnern mögen, als an die Belästigung anderer. Für Selbsteinschätzungs-Untersuchungen sind diese Ergebnisse auch als sozial erwünschte Antworten interpretierbar. Weitere Untersuchungen mit Schüler- und Lehrereinschätzungen könnten zum Teil Aufschluss darüber geben, ob dieses Resultat methodisch bedingt ist oder tatsächlich die Häufigkeitsverhältnisse zwischen Opfern und Tätern widerspiegelt.

Häufigkeiten von Täter-Opfer-Kindern wurden bisher nur in wenigen Studien untersucht. Die Arbeit von Alsaker wies für Schulen in Norwegen und der Schweiz bei Mädchen 1.3 respektive 0.6% und bei Jungen 4.2 respektive 3.5% als Täter-Opfer aus (Alsaker & Brunner, 1999). In einer neueren australischen Untersuchung kategorisierte Rigby (1998) 6% der Jungen und 1.3% der Mädchen als Täter-Opfer-Kinder. In der Studie von Ortega und Mora-Merchan (1999) liegen die Werte ungleich höher: In dieser spanischen Stichprobe wurden 9% der Mädchen und 20.3% der Jungen als Täter-Opfer kategorisiert. In der griechi-

⁷ Eine detaillierte Übersicht hierzu findet man in Alsaker und Valkanover (2000), wobei die aufgeführte Studie von Lindman, Nenonen und Schalin (1989) nicht in diese Arbeit mit aufgenommen wurde, da die Kriterien für die Kategorisierung von Täter- und Opferkinder nicht den übrigen Studien entsprachen (keine Selbsteinschätzungs-Daten). Die relativ hohen Täter- und Opferraten von 10 bzw. 11% resultierten im Wesentlichen aus der Tatsache, dass jene Kinder in der Klasse mit den höchsten Täter und Opfernennungen als Täter bzw. Opfer kategorisiert wurden. Ergänzend wurde dagegen die Studie von Andreou (2000) zusätzlich in die Auswertung mitaufgenommen.

schen Studie von Andreou (2000) konnten mit 18.2% ebenfalls recht viele Kinder als Täter-Opfer kategorisiert werden. Für Perry et al. (1988) ist der Anteil von provokativen Opfern und passiven Opfer ungefähr gleich (ca. Je 5%), im Gegensatz zu Olweus (1991), der in der Gruppe der Opfer eine viel kleinere Untergruppe provokativer Opfern erwähnt.

Vergleicht man die Häufigkeiten der an Mobbing aktiv involvierten Kinder nach Altersgruppen, wird tendenziell klar, dass sowohl die Täter wie auch die Opferennungen mit zunehmendem Alter abnehmen (z.B. Olweus, 1995; Whitney & Smith, 1993; Fonzi, Genta, Menesini, Bacchini, Bonino & Costabile, 1999; Boulton & Underwood, 1992). Eine häufige Erklärung wird im Machtgefälle zwischen Täter und Opfer gesucht. Täter suchen sich dem entsprechend schwächere Schüler aus. Die jüngeren und tendenziell kleineren und schwächeren Kinder gehören so zu den gefährdetsten in der Schule. Die teilweise ausgewiesene Zunahme von Opferhäufigkeiten nach dem Übertritt in weiterführende Schulen der Sekundarstufe I kann ebenfalls mit der Tatsache begründet werden, dass jene Schüler neu zu den jüngsten des Schulhauses gehören (z.B. Mellor, 1990; Rigby & Slee, 1991). Gemäss Boulton und Underwood (1992) scheint das relative Alter der Kinder in der jeweilig besuchten Schule für die Häufigkeit von Mobbingvorkommnissen mit von Bedeutung zu sein. Im Sinne des im 19. Jahrhundert dokumentierten Bullying als Form eines Initiationsrituals zur Aufnahme in eine Schulgemeinschaft ist diese Selektion auch heute nachvollziehbar. Insbesondere die Feststellung wieder zu den Jüngsten zu gehören und sich in ein neues Schulumfeld einzufügen, kann empfindlicher machen.

Als Ergänzung zu den oben beschriebenen Selbsteinschätzungs-Studien sind die Pausenplatz-Beobachtungen von Craig und Pepler (1995) zu erwähnen. Die Stichprobe der beiden Autorinnen bestand aus 82 Kindern im Alter von ungefähr 10 Jahren. Im Durchschnitt wurde alle 6.5 Minuten eine Mobbing-situation beobachtet. Als Opfer, Täter, respektive Täter-Opfer bezeichneten die Autorinnen jene Kinder, welche bei mindestens zwei Episoden aktiv in Mobbing involviert waren (Täter-Opfer: je zweimal mobbend und gemobbt). Gemäss diesen Kriterien konnten 20% der Kinder als Täter, 12.1% als Opfer und 67.9% der Stichprobe als Täter-Opfer kategorisiert werden. Wie die Autorinnen selber bemerken, liegen diese Werte generell über den in Selbsteinschätzungs-Studien ausgewiesenen Häufigkeiten. Insbesondere das Ergebnis für Täter-Opfer ist massiv höher als bei den Fragebogen-Daten. Unter Berücksichtigung der breiteren Bullyingdefinition und der Kodiervorschriften kann vermutet werden, dass die Raterinnen neben Mobbingvorfällen auch weitere aggressive Handlungen

und Konflikte zwischen Kindern aufzeichneten. In einer neueren Studie der Autorinnen konnte diese hohe Dichte an Mobbingepisoden nicht mehr bestätigt werden und reduzierte sich um rund die Hälfte (Craig et al., 2000).

2.4.2 Verbreitung von Mobbing im Kindergarten

In der bereits erwähnten norwegischen Kinderhortstudie von Alsaker (1993) wurde aus naheliegenden Gründen nicht mit Selbsteinschätzungen gearbeitet. Die Kinder wurden einerseits interviewt und andererseits wurde das Kindergartenpersonal gebeten, einen Fragebogen über das Sozialverhalten der Kinder auszufüllen. Zusätzlich zur Kinder- und Betreuerinnenbefragung wurden per Fragebogen die Eltern in die Untersuchung mit einbezogen. Die Autorin unterschied in der Gruppe der Opferkinder zwischen passiven und provokativen Opfern (Täter-Opfer), was bekanntlich von den wenigsten Untersuchungen auf Schulstufe mit berücksichtigt wurde. Zehn Prozent der Kinder konnten aufgrund der Nennungen ihrer Kameraden als passive Opfer, 2.5% als provokative Opfer bezeichnet werden. Als ‚typische Aggressoren‘ (Täter) wurden 16.8% der Kinder eingestuft. Aufgrund der Probleme der Kinder zwischen verbalem und indirektem Mobbing zu unterscheiden konnten lediglich Angaben zu physischem Mobbing in die Untersuchung miteinbezogen werden.

Kochenderfer und Ladd (1996b) verwendeten in amerikanischen Kindergärten ebenfalls strukturierte Kinder-Interviews. Im Zentrum einer Fragestellung stand dabei die Übereinstimmung verschiedener Verfahren in der Kategorisierung von Opferkindern. Die Autoren verwendeten in dieser Studie zwei Varianten von Selbsteinschätzungsdaten, Kindernennungen, Lehrerinneneinschätzungen, sowie unabhängige Beobachtungsdaten der Kinder im Kindergarten. Es konnten sowohl in der restriktiven (2.5 bis 18%), als auch der offeneren Kategorisierungsvariante (5 bis 30%) z.T. deutlich höhere Opferhäufigkeiten ausgewiesen werden als in der norwegischen Untersuchung. Allerdings muss angemerkt werden, dass die Autoren in beiden Varianten ein relativ breites Verständnis davon hatten, wann ein Kind als gemobbt einzustufen war. Die Beobachtungsdaten wiesen mit 2.5% respektive 5% den geringsten Grad an Peer-Viktimisierung aus. Die grössten Häufigkeiten enthielten nicht unerwartet die eigenen Angaben der Kinder. Zwischen passiven und provokativen Opfern wurde in dieser Arbeit nicht unterschieden.

Praktisch alle in unserer Pilotstudie von Järman und Szlovak (1996) interviewten Kindergärtnerinnen berichteten, dass sie aggressive Handlungen und Mobbingverhalten beobachten konnten (18 von 20). Von den 18 Kindergärtnerinnen, die Mobbing beobachteten, erwähnten drei allerdings zusätzlich, „dass dies nur selten vorkomme“ (Järman & Szlovak, 1996, 36). Gemäss den Aussagen dieser Kindergärtnerinnen handelte es sich bei einigen um einzelne, bei anderen aber auch um mehrere Kinder, welche von anderen gemobbt wurden. Bezüglich der Täter-Kinder zeigten sich ähnliche Ergebnisse: So kamen laut der Kindergärtnerinnen in manchen Gruppen Einzeltäter vor, in anderen war praktisch die gesamte Klasse an Mobbing-situationen beteiligt (Järman & Szlovak, 1996).

Die oben erwähnten Untersuchungen zeigen deutlich, dass Mobbing schon im Vorschulalter zu beobachten ist. Weitere Arbeiten sind allerdings notwendig, um präzisere Einsichten über die Verbreitung von Mobbing auf der Kindergartenstufe zu erhalten. Insbesondere die Häufigkeit von Opfer-, Täter- und Täter-Opfer-Kindern erscheint noch weitgehend unklar.

2.5 Geschlechtsunterschiede: Mobbinghäufigkeit und Formen

Die Aggressionsforschung kann kulturübergreifend zeigen, dass Jungen häufiger aggressives Verhalten zeigen als Mädchen (als Übersicht: Parke & Slaby, 1983). Was die Formen betrifft, sind die Ergebnisse allerdings uneinheitlich: Insbesondere für jüngere Kinder sind sowohl die physischen wie auch die verbalen Aggressionen für diese Geschlechtsunterschiede verantwortlich. Indirekte Aggressionen werden im Vergleich zu direkter Aggression von den Mädchen deutlich bevorzugt. Die Befunde zu Geschlechtsunterschieden bei indirekten Aggressionsformen sind dagegen uneinheitlich (z.B. Parke & Slaby, 1983; Björkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992). Als Gründe für diese Geschlechtsunterschiede scheinen sowohl biologische wie auch sozialisationsbedingte Einflüsse eine Rolle zu spielen: Die hormonelle Ausstattung von männlichen und weiblichen Individuen mit entsprechenden Wirkungen auf Geschlechtsmerkmale und Körperbau beeinflussen Geschlechtsrollenstereotypen, die bereits in frühester Kindheit von den Bezugspersonen einem Zögling mitgegeben werden. Insofern kann von einem indirekten Zusammenspiel zwischen anlagebedingten und gelernten Verhaltensweisen ausgegangen werden (Parke & Slaby, 1983). Unter Berücksichtigung der stark an Jungen und Männern ausgerichteten Aggressionsforschung wird allerdings kritisch eingewandt, dass die ausgewiesenen Geschlechtsunter-

schiede im Wesentlichen von den als aggressiv deklarierten Formen abhängen (Crick & Grotpeter, 1995). Die beiden Autorinnen zeigten in ihrer Untersuchung mit 8- bis 12-jährigen Kindern, dass das Ausmass an Aggression zwischen Mädchen und Jungen sich angleicht, wenn neben direkten Aggressionsformen zusätzlich relationale Aggression mitberücksichtigt wird. Dabei wurde anhand von Schülernennungen bei Mädchen häufiger relationale Aggression festgestellt als bei Jungen.

Nach diesem Exkurs in die allgemeine Aggressionsforschung möchten wir uns jetzt auf die einschlägigen Arbeiten über Mobbing in der Schule konzentrieren.

2.5.1 Mobbing in der Schule

Verschiedene Studien von Olweus (1993, 1995) zeigten trotz des Miteinbezugs von indirekten Mobbingformen, dass Jungen öfter als Mädchen in der Täterrolle zu finden sind. Jungen wurden allerdings auch mehr gemobbt als die Mädchen. Diese Erkenntnisse zeigten sich am deutlichsten in seinen Ergebnissen für die unteren Klassen der weiterführenden Schulen auf Sekundarstufe I. Jungen wurden dort ungefähr dreimal so häufig geplatzt wie Mädchen. Entsprechend diesen frühen Studien von Olweus (1978, 1991) konnten weitere Autoren ebenfalls belegen, dass Jungen verglichen mit Mädchen sowohl häufiger Opfer als auch Täter sind (Lagerspetz et al., 1982; O'Moore & Hillery, 1989; Sharp & Smith, 1991; Boulton & Underwood, 1992; Siann et al. 1994). Im Gegensatz zu den offensichtlichen Geschlechtsunterschieden bei den Tätern, gibt es in der Opferliteratur zu Mobbing allerdings nicht nur eindeutige Resultate. In einer Arbeit von Whitney und Smith (1993) konnten beispielsweise keine Geschlechtsunterschiede ausgewiesen werden. Gemäss der Studie von Ortega und Mora-Merchan (1999) wurden Mädchen sogar tendenziell häufiger gemobbt als Jungen.

In Anlehnung an Olweus (1993, 1995) darf festgestellt werden, dass Jungen häufiger Opfer von direkten, offenen Formen von Mobbing sind. Mädchen hingegen werden von anderen Kindern eher mittels sozialer Isolation geplatzt. Indirektes Mobbing kann dabei sehr perfide Formen annehmen wie Gerüchte verbreiten oder jemandem den Spielkameraden ausspannen. Es gilt allerdings festzuhalten, dass Jungen auch von diesen indirekten Mobbingformen nahe zu gleich häufig betroffen sind wie Mädchen. Arbeiten von Sharp und Smith (1991), Whitney und Smith (1993) und Siann et al. (1994) ergaben, dass Jungen häufiger physisch gemobbt werden und Mädchen eher den verbalen, indirekten oder re-

lationalen Formen des Mobbing ausgesetzt waren (z.B. Martz & Kupersmidt, 1991; Pepler, Craig & Connolly, 1997). Rigby (1996) stellte ergänzend fest, dass physisches Mobben für Jungen und indirekte Mobbingformen für Mädchen unabhängig von der Altersgruppe in höheren Anteilen auszumachen ist. Boulton und Underwood (1992) konnten im Gegensatz zu den oben referierten Ergebnissen allerdings keine Geschlechtsunterschiede für die Viktimisierungsformen ausweisen.

Betrachtet man die Art und Weise, wie Jungen und Mädchen mobben, so fällt auf, dass sowohl bei Mädchen wie auch bei Jungen die häufigsten Formen dieser aggressiven Verhaltensweisen nicht-physischer Art sind (Olweus, 1991; 1995). Allerdings ziehen Jungen im Gegensatz zu den Mädchen direkte Mobbingformen vor. Die Mobbingpräferenzen bei Mädchen scheinen nach Olweus (1995) eher indirekter oder verbaler Art zu sein. Gemäss Siann et al. (1994) ist dieses Verhältnis allerdings ausgeglichener. Sowohl physische wie ‚mentale‘ Mobbingformen traten ungefähr gleich häufig auf.

Betrachtet man die Täter-Opfer-Konstellationen, so zeigt sich bei Olweus (1991), dass rund zwei Drittel der betroffenen Mädchen angaben, hauptsächlich von Jungen geplatzt zu werden. 15% bis 25% der weiteren weiblichen Opfer wurden sowohl von Jungen wie von Mädchen belästigt. Andererseits wurden 80% der männlichen Opfer von Jungen gemobbt. Whitney und Smith (1993) sowie Boulton und Underwood (1992) konnten diese Befunde von Olweus im Wesentlichen bestätigen: Jungen wurden gemäss diesen Studien grossmehrheitlich von Jungen gemobbt und nur selten unter Beteiligung von Mädchen. Mädchen wurden mehrheitlich von Jungen oder gemischten Gruppen geplatzt. Nur rund ein Drittel der gemobbtten Mädchen wurde ausschliesslich von einem oder mehreren Mädchen schikaniert (vgl. Rigby, 1996). In Anlehnung an Sharp und Smith (1991) darf konstatiert werden, dass Jungen sowohl in Mobbing von Mädchen und Jungen involviert sind, während dem Mädchen ihre Belästigungen mehrheitlich gegen Mädchen richten.

2.5.2 Kindergartenstufe

In ihrer norwegischen Kindergartenstudie konnte Alsaker (1993) die Befunde von Olweus (1991) nicht bestätigen: Nur bei zwei der zwölf gemobbtten Kindern handelte es sich um Jungen. Gemäss ihren Ergebnissen scheinen tendenziell eher

Mädchen in gemischten Gruppen im Vorschulalter Opfer von anderen Kindern zu werden.

Kochenderfer und Ladd (1996b) fokussierten in ihrer Forschungsarbeit auf Kindergartenstufe in erster Linie auf die Reaktionsweisen der Kinder nach Belästigungen. Sie konnten dabei Geschlechtsunterschiede feststellen: Anhand von Peer-Nennungen zeigten die Autoren, dass Jungen als Reaktion auf Aggressionen Anderer sich eher physisch zur Wehr setzen als Mädchen („fighting back“). Im Gegensatz zu männlichen Opfern versuchten weibliche Opfer eher die unangenehme Situation zu beenden, indem sie sich von den Kontrahenten entfernten („walk away“). Die wichtigste Reaktionsweise von belästigten Kindern war allerdings unabhängig vom Geschlecht das Aufsuchen der Lehrkraft. Wenn die Reaktionsweisen der eigentlichen Opferkinder betrachtet werden, so sind die Geschlechtsunterschiede etwas anders gelagert: Das „fighting back“ wird von den Opfer-Jungen wiederum signifikant häufiger angewendet als bei den Opfer-Mädchen. Für Mädchen, die regelmässig geplatzt werden, verliert das Weglaufen in Mobbingepisoden allerdings an Bedeutung (keine signifikanten Geschlechtsunterschiede). Nach wie vor wird für beide Geschlechter das Aufsuchen der Lehrkraft als wichtigste Reaktionsweise auf Mobbingattacken angeführt (Kochenderfer & Ladd, 1996b).

Die Vermutung der Autoren, wonach unterschiedliche Reaktionsweisen auf Belästigungen von Mädchen und Jungen möglicherweise durch die verschiedenen Arten des Gemobbt-Werdens zu erklären seien, konnte so nicht bestätigt werden. Kochenderfer und Ladd (1996b) stellten zwischen Mädchen und Jungen keine Unterschiede bezüglich der Mobbingform fest. Die Reaktionsweisen scheinen offensichtlich unabhängig von den unterschiedlichen Belästigungsformen zu sein.

In der Interviewstudie von Järman und Szlovak (1996) stellten drei Viertel aller Kindergärtnerinnen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Bezug auf aggressive Handlungen fest. Bei Jungen wurden direkte physische Formen von Aggressionen häufiger beobachtet als bei Mädchen. Jene würden eher verbale Mittel oder versteckte Formen einsetzen, um anderen Schaden zuzuführen.

Zusammenfassend darf festgehalten werden, dass Jungen tendenziell häufiger mobben und gemobbt werden, wobei die Form des Mobbings berücksichtigt werden muss: Je direkter die Mobbingform ist, desto häufiger sind Jungen aktiv involviert.

Nach diesen allgemeinen Grundlagen zu Mobbingproblemen in Schule und Kindergarten möchten ich nun auf die an Mobbing beteiligten Kinder und die Anderen eingehen und darlegen, was die Kinder in diesen verschiedenen Rollen auszeichnet.

2.6 *Aktiv und passiv an Mobbing beteiligte Kinder*

Wie bereits erörtert wurde, werden in dieser Arbeit vier verschiedene Typen von aktiv oder nicht aktiv an Mobbing beteiligte Kinder unterscheiden: In der nachfolgenden Darstellung wird zwischen sogenannten *Tätern* oder *Bullies* als eigentlichen und ausschliesslichen Aggressoren in Mobbing-situationen, den *Täter-Opfern* oder aggressiven Opfern als Mobbende und Gemobbt-Werdende und den eigentlichen *Opfern* von diesen aggressiven Handlungen im Kindergarten unterschieden. Zusätzlich möchten wir auch die *nicht aktiv* an Mobbing-situationen *beteiligten* Kinder bezüglich ihren Eigenheiten charakterisieren.

2.6.1 Opfer-Profil

Typische Opfer wurden im Vergleich zu anderen Kindern in zahlreichen Untersuchungen im Schulalter eher als ängstlicher, unsicherer, ruhiger und empfindsamer beschrieben (z.B. Björkqvist et al., 1982; Boulton & Smith, 1994; Olweus, 1973; Pepler et al., 1997; Perry et al., 1988). Diese Opfer äussern eine negative Einstellung gegenüber Gewalt, verhalten sich nicht provokativ oder aufdringlich und wehren sich nach Belästigungen kaum. Ihr Gemobbt-Werden darf demnach nicht als Folge von auffälligen Verhaltensweisen gegenüber Gleichaltrigen verstanden werden. Opfer-Kinder reagieren auf solche Übergriffe oft mit Weinen und ziehen sich zurück. Für potentielle Bullies geben sie eine günstige Zielscheibe ab, da sie recht unsicher wirken und nach Belästigungen und Mobbing-attacken kaum zurückschlagen. Olweus (1978) fasste diese Kinder unter der Bezeichnung ‚passiver und ergebener‘ Opfertypus zusammen.

In verschiedenen Studien versuchte man zu ergründen, ob bei Opfer Auffälligkeiten wie Fettleibigkeit, rote Haare, Brillentragen oder das Sprechen eines anderen Dialekts häufiger zu beobachten sind als bei den übrigen Kindern. Obwohl

subjektiven Theorien der Kinder solche Auffälligkeiten als Ursachen für Mobbing vermuten liessen, konnte Olweus (1978) diese Annahmen nicht bestätigen. Lagerspetz et al. (1982) zeigte allerdings, dass die von den Lehrkräften angegebenen Auffälligkeiten wie Fettleibigkeit oder Behinderungen (körperliche Behinderungen, Seh-, Hör- und Sprechprobleme) in der Opfergruppe im Vergleich zu sozial unauffälligen Kindern übervertreten waren. Da in beiden Studien Lehrereinschätzungen herangezogen wurden, um den Schweregrad der äusserlichen Beeinträchtigungen zu gewichten, ist aus methodischer Perspektive keiner Arbeit den Vorzug zu geben. Gemäss Nabuzoka und Smith (1993) zeigt sich allerdings ebenfalls, dass unbeholfene und ungeschickte Kinder sowie Kinder mit Lernbehinderungen (z.B. Dyslexie) in der Gruppe der Opfer überrepräsentiert waren als Kinder ohne solche Beeinträchtigungen (vgl. O'Moore & Hillery, 1989; Charach et al., 1995).

Ein in der Literatur gut belegter Befund ist die emotionale Befindlichkeit der Opfer-Kinder in der Schule: Sie fühlen sich oft unglücklich und alleine. Gemobbte Kinder haben nur selten gute Freunde und können manchmal nicht einen Freund in ihrer Klasse nennen (z.B. Boulton & Underwood, 1992; Charach et al., 1995; Olweus, 1978). Neben den unangenehmen Erfahrungen mit den Täter-Kindern scheinen für Opfer die Kontakte zu den nicht aktiv in Mobbing involvierten Kindern ebenfalls wenig erfreulich zu sein (vgl. Perry et al., 1988; Boulton & Smith, 1994).

Die Familienverhältnisse von Opferkindern wurden in der Literatur ebenfalls in verschiedenen Arbeiten thematisiert. Dabei interessierte die Frage, ob gewisse Beziehungsmuster in entsprechenden Familien auffällig sind. Gemäss diesen Arbeiten kann davon ausgegangen werden, dass sich Opferkinder in ihren Familien wohl fühlen und einen engen positiven Kontakt mit ihren Eltern pflegen (z.B. Olweus, 1978). Diese eingeschränkten Möglichkeiten in der eigenen Familie Selbständigkeit und Unabhängigkeit zu erfahren und Auseinandersetzungen selten auszutragen, kann sich für das Behaupten in der Gleichaltrigengruppe erschwerend auswirken. In Relativierung der oben präsentierten Befunde fand Schwartz (1993) für Opfer-Jungen bezüglich ihrer Familienstruktur allerdings keine Unterschiede zu aggressiven und anderen Kindern. Verschiedene Aspekte wie beispielsweise Gewalterfahrungen in der Familie, harte Bestrafungsmethoden sowie belastende Veränderungen in der Familie zeigten keine Differenzen zwischen den Gruppen (vgl. Alsaker, 1998).

Mögliche Folgen von Mobbing für die Opfer

Der Opferstatus kann aufgrund verschiedener Forschungsarbeiten als relativ stabil betrachtet werden. Einige Untersuchungen im mittleren Schulalter belegten, dass Opfer-Kinder ihre Rolle in der Gruppe während der Untersuchungsperiode von über einem Jahr beibehielten (Boulton & Underwood, 1992; Boulton & Smith, 1994; Perry et al., 1988). Olweus (1978) wies auch über eine Periode von 3 Jahren für Viktimisierungshäufigkeiten eine sehr hohe Stabilität aus (Korrelation von $r = .75$), obwohl während dieser Zeit teilweise beträchtliche Wechsel im Schulkontext zu verzeichnen waren. Gemäss diesen ernüchternden Ergebnissen ist davon auszugehen, dass es grosse Anstrengungen bedarf, Opfer-Kindern aus ihrer misslichen Lage zu befreien. Was sind nun potentielle Folgen lang anhaltender Mobbingepisoden für die belästigten Kinder?

In verschiedenen Untersuchungen konnte gezeigt werden, dass Opfer-Kinder mehr depressive Symptome aufweisen als ihre Klassenkameraden (Björkqvist et al., 1982; Olweus, 1978, 1993; Slee, 1995; Callaghan & Joseph, 1995). In einer Arbeit von Alsaker (1997a) zeigten isolierte im Vergleich zu nicht isolierten Jugendlichen aus Norwegen und der Schweiz höhere Depressionswerte und gaben mehr somatische Beschwerden an (z.B. Schlafprobleme, Nervosität, Kopfschmerzen). Eine Studie von Rigby (1998) legte dar, dass Opfer-Kinder signifikant weniger gesund sind und häufiger psychosomatische Beschwerden aufwiesen als nicht aktiv an Mobbing beteiligte Kinder. Viktimisierungserfahrungen können daher zu einem beträchtlichen Gesundheitsrisiko werden. Der Autor zeigte anhand einer späteren Längsschnittstudie, dass wiederholtes Gemobbt-Werden in den ersten beiden Jahren der Sekundarschulstufe drei Jahre später zu vergleichbaren negativen Auswirkungen auf die somatische Gesundheit führt (Rigby, 2001).

Solche regelmässigen Erfahrungen der Erniedrigung und Belästigung untermauern beim Opfer zudem die Einschätzung wertlos zu sein (Alsaker & Olweus, 1991; Rosenberg, 1986). Die daraus resultierenden negativen Konsequenzen für ihre Entwicklung können teilweise sogar bis ins Erwachsenenalter hinein reichen. In verschiedenen Studien konnte retrospektiv aufgezeigt werden, dass während der Schulzeit gemobbte Kinder und Jugendliche noch Jahre danach an diesen traumatischen Erfahrungen leiden (Gilmartin, 1987; Lane, 1989; Olweus, 1993). Gemäss Olweus (1993) waren die Sozialbeziehungen von jungen Männern im Alter von 23 Jahren, die von der 6. bis 9. Klasse geplagt wurden, allerdings unauffällig und gefestigt. Auf der anderen Seite zeigten diese Männer eine Tendenz zu Niedergeschlagenheit und hatten ein tieferes Selbstwertgefühl als

Gleichaltrige ohne Opfererfahrung. Diese Erkenntnisse liessen Olweus (1995) die Vermutung anstellen, dass diese Probleme als direkte Folgen der langjährigen Mobbing Erfahrungen zu betrachten sind.

Welche Auswirkungen Mobbing auf Kinder hat, die bereits im Kindergarten gemobbt wurden, ist aufgrund der vorhanden Studien nur schwer nachzuzeichnen. In der Kinderhortuntersuchung von Alsaker (1993) hatten isolierte und direkt gemobbte Opfer gemäss den Erzieherinnen signifikant häufiger Angst vor den anderen Kindern, fühlten sich öfters einsam und wurden nicht unerwartet als weniger populär geschildert. Im weiteren zeigte sich sowohl für Mädchen wie für Jungen relativ hohe negative Korrelationen zwischen der Isolationserfahrungen und dem Selbstvertrauen (Erzieherinnenangaben). In der Kindergarten-Studie von Kochenderfer und Ladd (1996b) gaben die geplagten Kinder an, von den anderen nicht akzeptiert zu werden und entsprechend einsam zu sein. Die befragten Erzieher und die Beobachter der Kinder kamen zum gleichen Schluss: Lediglich 10% der Opfer hatten einen Freund oder eine Freundin. In einer früheren Längsschnittstudie konnte das Autorenteam zeigen, dass frühe Viktimisierungserfahrungen als eine Ursache von Einsamkeit und Schulunlust betrachtet werden können, wobei den Kindern während den Mobbingepisoden vor allem die Einsamkeit zu schaffen machte und dies zu einer eigentlichen Schulvermeidungshaltung führte (Kochenderfer & Ladd, 1995). Die Dauer der Viktimisierung und das Ausmass dieser Schulangst schienen gemäss dieser Studie eng zusammenzuhängen.

Entsprechend ist davon auszugehen, dass bereits auf Kindergartenstufe von nachhaltigen Beeinträchtigungen von betroffenen Opferkindern ausgegangen werden muss.

2.6.2 Täter-Opfer-Profile

Eigenheiten von Täter-Opfer-Kindern wurden in der Literatur bis jetzt nur relativ selten beschrieben. Entweder wurden diese gemobbten und selber mobbenden Kinder in den Studien nicht mitberücksichtigt oder wurden als provokative bzw. aggressive Opfer zur Gruppe der Opferkinder gezählt. Bei Vergleichen zwischen den verschiedenen Studien ist den unterschiedlichen methodischen Zugängen entsprechend Rechnung zu tragen.

Die Täter-Opfer zeigen gemäss Olweus (1978) teilweise sowohl aggressive wie ängstliche Reaktionsmuster. Diese Kinder verärgern ihre Klassenkameraden oft durch irritierende und provokative Verhaltensweisen, die in der Klasse für Spannungen sorgen. Sie werden zudem als hitzköpfig, unkonzentriert und unruhig beschrieben. Perry et al. (1988) vermuten, dass Täter-Opfer-Kinder eine geringe Hemmschwelle kennen mit Streitigkeiten oder Raufereien zu beginnen. Sie tendieren gemäss diesen Autoren dazu, sich über andere lustig zu machen und sie vor allem physisch zu traktieren. Diese Kinder terrorisieren einerseits Klassenmitglieder, andererseits provozieren sie durch ihre Verhaltensweisen, dass sie von anderen gemobbt werden. Je nach Diade oder Kleingruppe, wechseln diese Kinder die Täter- oder Opferrolle. Provokative Opfer fallen recht häufig durch Hyperaktivität auf, indem sie beispielsweise als konzentrationsschwach, unkontrolliert oder störend geschildert werden. Gemäss dem Subgruppenansatz von Loney, Langhorne & Paternite (1978) scheinen diese Kinder recht gut in das Muster ‚hyperaktiv/aggressiv‘ (H/A) zu passen. Kinder mit solchen Verhaltensauffälligkeiten attribuieren zweideutige Situationen oft mit feindlichen Absichten und reagieren entsprechend häufig in aggressiver Weise. Beim Angriff eines anderen Kindes werden sie wütend und reagieren oft mit physischer Gegenwehr (vgl. Whitney, Nabuzoka & Smith, 1992; Olweus, 1995).

Täter-Opfer-Kinder werden von den Peers und von ihren Lehrkräften als eher unbeliebt bezeichnet und werden als unkooperativ wahrgenommen (Olweus, 1993; Smith et al., 1993; Perry et al., 1988). Die Beziehung dieser aggressiven Opfer zu ihren Eltern scheint ebenfalls von Schwierigkeiten geprägt zu sein (Bowers et al., 1994). Aufgrund verschiedener Untersuchungen darf davon ausgegangen werden, dass Täter-Opfer sehr oft in stress- und risikoreichen familiären Umständen aufwachsen (vgl. Schwartz, 1993).

Alsaker (1993) wies in ihrer Kinderhortstudie bekanntlich nur sehr wenige Opfer aus, die unser Täter-Opfer-Kategorie entsprechen (2.5%). Aufgrund dieser geringen Kinderanzahl, konnte diese Kindergruppe für weitere Analysen nicht berücksichtigt werden. Auch in den Studien von Kochenderfer und Ladd (1995), sowie Järman und Szlovak (1996) wurden Täter-Opfer nicht speziell fokussiert. Damit ist die Feststellung zu machen, dass Täter-Opfer-Kinder im Vorschulalter bis heute noch gar nie differenziert untersucht wurden.

Mögliche Folgen von Mobbing für die Täter-Opfer

In ihrer Forschungsarbeit über das Isoliertwerden von Kindergartenkindern berichtete Alsaker (1993), dass sowohl isolierte wie auch aggressive Kinder praktisch von den selben negativen Erfahrungen betroffen waren wie die isolierten passiven Opfer. Gemäss diesen Befunden und den Arbeiten Olweus (1978) erscheint der Opfer-Status gegenüber dem Täter-Status vorherrschend. Perry et al. (1988) vermuten, dass aggressive Opfer aufgrund ihrer geringen sozialen Akzeptanz wahrscheinlich ein erhöhtes Risiko für späteres Problemverhalten wie Delinquenz oder Depression ausbilden.

2.6.3 Täter- Profile

Kinder, die andere mobben, selber aber nicht geplatzt werden, werden in der angelsächsischen Literatur als Bullies bezeichnet. Diese Täterkinder fallen in verschiedenen Kontexten aggressiv auf: Nicht nur gegenüber ihren Mitschülern oder Geschwister, sondern ebenso gegenüber Erwachsenen verhalten sich diese Kinder physisch und verbal aggressiver als die übrigen Schulkinder (Olweus, 1978; 1995). Gemäss Olweus (1995) zeichnen Täter Impulsivität und – insbesondere bei männlichen Tätern - der Wunsch nach Machtausübung aus (vgl. Björkqvist et al., 1982). Zudem äussern sie eine positive Einstellung gegenüber Gewalt (Lagerspetz, Björkqvist, Berts & King, 1982). Im Weiteren zeigen diese mobbenden Kinder wenig Einfühlungsvermögen gegenüber ihren Opfern und anderen Kindern (Olweus, 1987; 1995; Perry et al., 1988; Boulton & Underwood, 1992).

Auf den ersten Blick erstaunlich sind Täterkinder trotz ihrer aggressiven Verhaltensweisen bei ihren Schulkameraden eher beliebt (Olweus, 1978; Lagerspetz et al., 1982). Gemäss anderer Arbeiten darf allerdings davon ausgegangen werden, dass in einer Klasse sehr kontroverse Ansichten darüber bestehen, ob ein Bully beliebt ist oder nicht. Von einigen Kindern werden sie sehr gemocht, von anderen überhaupt nicht (Boulton & Smith, 1994). Olweus (1995) bemerkt in seiner Charakterisierung von Bullies, dass Täter oft in einer kleinen Gruppe von zwei bis drei Freundinnen und Freunden verkehren, die ihnen helfen und sie zu mögen scheinen.

Die Anerkennung und Akzeptanz der Täter durch die Gleichaltrigen scheint nicht unwesentlich vom Alter der Kinder abzuhängen (Dodge, Coie, Pettit &

Price, 1990; Olweus, 1995). Dabei zeigen jüngere Kinder eine grössere Beliebtheit von Tätern als ältere Kinder. Der Befund, dass Täter tendenziell beliebter sind als Opfer (Olweus, ebd.; Lagerspetz et al., 1982) stimmt bedenklich, ist aber nachvollziehbar: Kinder, die sich bei Tätern anlehnen können, laufen zum einen weniger Gefahr, selber Opfer dieser Kinder zu werden. Im Weiteren können sie am Dominanzstreben dieser Täter teilhaben und so möglicherweise eigene Machtansprüche befriedigen.

Mögliche Folgen von Mobbing für das mobbende Kind

In Anlehnung an verschiedene Forschungsarbeiten ist davon auszugehen, dass der Status als Bully relativ stabil ist. In der erwähnten Studie von Boulton und Smith (1994) waren trotz Klassenwechsel bei Täterkindern im Laufe eines Jahres kaum Verschiebungen dieser Rolle festzustellen. Olweus (1978) konnte tendenziell belegen, dass 13-jährige männliche Bullies, diesen Status - trotz Lehrer- oder Klassenwechsel - auch mit 16 noch haben.

Aus lerntheoretischer Perspektive kann aggressives Verhalten weitgehend als Folge von Belohnung oder Bestrafung verstanden werden. Falls auf aggressives Verhalten eine Belohnung, beispielsweise in Form von verbaler Anerkennung oder Aufmerksamkeit folgt, wird die dargebotene Verhaltensweise im Sinne von positiver Verstärkung mit grosser Wahrscheinlichkeit beibehalten. Folgt als Konsequenz auf diese unerwünschten Handlungen Zurechtweisung oder Ablehnung, wird dieses Verhalten tendenziell eher aufgegeben (=positive Bestrafung) (Bandura, 1979; Edelman, 1996). Bezogen auf Bully-victim-Probleme bedeutet dies, dass der Täter für sein Mobbingverhalten meist mit der Erniedrigung und Unterwürfigkeit seines Opfer belohnt wird. Das belästigte Kind kann sich nicht wehren. Falls diese Verstärkungs-Spirale von anderen Kindern und insbesondere von Lehrkräften durch entschlossenes Einschreiten und Sanktionieren nicht unterbunden wird, ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass das mobbende Kind seine Belästigungen aufrecht erhält.

In Anbetracht dieser Befunde die besagen, dass Lehrkräfte nur etwa 20% der eigentlichen Mobbingvorfälle wahrnehmen oder als solche einordnen und relativ ungern bei Mobbing-situationen intervenieren, sind das nicht sehr erfreuliche Aussichten für die Laufbahn eines Täterkindes in der Schule (Olweus, 1995; Boulton & Underwood, 1992; Craig & Pepler, 1995; Hoover et al., 1992).

Gemäss Olweus (1995) waren rund 60% der Jungen, die in der 6. bis 9. Klasse als Bullies auftraten, bis zu ihrem 24. Lebensjahr mindestens einmal straffällig

geworden. Bis zum Alter von 24 Jahren mussten ein Drittel der früheren Täter sogar drei- oder mehrere Male wegen Straftaten verurteilt werden. Für den gleichen Zeitraum waren lediglich 10% der Jungen der Kontrollgruppe durch delinquentes Verhalten aufgefallen. Entsprechend kann Mobbing als Teilbereich von antisozialen und devianten Verhaltensmustern betrachtet werden (Olweus, 1991). Dabei ist kriminelles Verhalten im Erwachsenenalter allerdings nicht notwendigerweise Folge von Mobbing im Kindes- und Jugendalter. Wahrscheinlicher ist, dass Kinder mit generell antisozialen Verhaltensweisen auch eher mobben und später kriminell werden können.

2.6.4 Die Rolle der nicht aktiv in Mobbing involvierten Kinder

Nach der Schilderung von verschiedenen Auffälligkeiten dieser viktimisierten und aggressiven Kinder, stellt sich die Frage, was für eine Rolle die übrigen Peers in der Gruppe bekleiden. Rund die Hälfte aller Kinder können als nicht-aktiv in Mobbingepisoden involviert bezeichnet werden (vgl. Punkt 2.4). Zudem sind in den meisten Mobbingepisoden Gleichaltrige anwesend (85%). Eine überwiegende Mehrheit dieser Kinder erklärt allerdings, beim Zuschauen von Mobbingsequenzen ein unangenehmes Gefühl zu haben (Pepler et al., 1997). Diese Gruppe von Kindern darf in Bezug auf Mobbing allerdings nicht als homogen bezeichnet werden: Pepler et al. (1997) nennen (a) Kinder, die das Publikum bilden, die also zuschauen, aber nicht eingreifen, (b) Gleichaltrige, die sich während dem Zuschauen animiert fühlen, selber mitzumachen und teilweise auch die Partei der Täter ergreifen. Zudem ist eine Gruppe von Kindern zu nennen, die bei Mobbingvorfällen intervenieren (c).

Verschiedene Studien zum Hilfe-Verhalten von Schulkindern in Mobbing-situationen kamen zu den ungefähr gleichen Ergebnissen (Boulton & Underwood, 1992; Charach et al., 1995; Whitney & Smith, 1993): Die jeweils mit dem Olweus-Fragebogen befragten Kinder gaben zu rund einem Drittel bis zur Hälfte an, dass sie versuchen würden das Opfer zu unterstützen. Ein gleicher Anteil erklärte, dass sie dem Opfer nicht helfen würden, aber das Gefühl hätten, helfen zu müssen. Rund 20% der Kinder sagten, dass Mobbing sie nichts angehe und deshalb auch nicht helfen würden. Die Gruppe der letztgenannten Kinder war zudem im Vergleich mit der Helfer-Gruppe unterrepräsentiert in der Ansicht, dass sie Mobbing beunruhigen würde und übervertreten in der Haltung, dass sie

verstehen, warum Kinder andere Kinder mobben (Boulton & Underwood, 1992).

Je nach verwendeter Methode variieren die tatsächlich ausgewiesenen Hilfeleistungen allerdings stark: Craig und Pepler (1995) wiesen lediglich bei 11% von Mobbingepisoden Interventionen von Kindern aus, wogegen in der Interviewstudie von Moran, Smith, Thompson und Whitney (1993) über 80% der Opfer angaben, dass ihnen andere Kinder helfen würden, wenn sie gemobbt werden. Ein Vergleich dieser Häufigkeiten ist aufgrund der etwas unterschiedlichen Ausrichtung der Fragen und der unterschiedlichen miteinbezogenen Gruppen schwierig anzustellen. Trotzdem darf davon ausgegangen werden, dass in den Fragebogenuntersuchungen und der genannten Interviewstudie zu einem beträchtlichen Teil sozial erwünschtes Verhalten erfasst wurde. Entsprechend wahrscheinlicher liegt die tatsächliche Interventionshäufigkeit näher bei den Ergebnissen von Craig und Pepler (1995).

Wegen dem tendenziell passiven Verhalten oder dem bewundernden Beisein von Gleichaltrigen in Mobbingepisoden, besteht die Möglichkeit, dass sich mobbende Kinder neben ihrer Machtdemonstration auch durch die stillschweigende Tolerierung der Anderen bestärkt fühlen. Unter Berücksichtigung der geringen Interventionsbereitschaft von Lehrkräften (z.B. Olweus, 1995) und dem Wissen nur selten eine Bestrafung in Kauf zu nehmen, wird insbesondere auch für die unbeteiligten Kinder demonstriert, dass Mobbing eine Verhaltensweise ist, die sich als Problemlösungsstrategie durchaus bewährt. Damit können sich für diese Kinder die Hemmungen abschwächen bei Mobbing mitzumachen oder selber als Aggressoren aufzutreten. Diese Modellfunktion durch Täter-Kinder bedeutet für jene abermals eine Belohnung ihrer Verhaltensweisen. Insbesondere unsichere Kinder können so relativ stark durch eine solche Vorbildwirkung zu Mitaggressoren mutieren (Olweus, 1995).

Aus der Psychologie der Hilfeleistung ist zudem bekannt, dass zusätzlich zu den bisherigen Faktoren einer Nichtunterstützung der Opfer durch Peers eine zunehmende Verantwortungsdiffusion Hilfestellungen verhindert. Der Aufforderungscharakter einer Situation Hilfe zu leisten, verringert sich mit der Anzahl potentieller Helfer (z.B. Zimbardo & Gerrig, 1999). Dieses abgeschwächte Gefühl individueller Verantwortlichkeit wirkt übertragen auf unsere Mobbingproblematik aggressionsfördernd, weil sich kein mobbendes Kinder als wirklicher Aggressor fühlt. Schuldgefühle werden gar nicht erst wahrgenommen (Olweus, 1978; Pepler et al., 1997).

Als weiteres Indiz für die zunehmende Hemmung Opfer zu unterstützen, ist die veränderte Einstellung gegenüber dem Opfer: Als Folge der andauernden entwertenden Belästigungen wird den übrigen Gleichaltrigen permanent signalisiert, dass es sich bei diesen Opfer-Kindern tatsächlich um wertlose Menschen handelt. An Individuen, die wertlos sind darf man Macht demonstrieren. Und solche Kinder dürfen auch geplatzt werden (vgl. Olweus, 1995).

Solche Gruppenprozesse sind durch einzelne Kinder nur schwer auflösbar und bedürfen einer Intervention von Erzieherseite her. Gemäss Boulton (1997) haben insbesondere erfahrene Lehrkräfte aber ebenfalls Mühe, sich für Opfer-Kinder stark zu machen. Aufgrund dieser problematischen Stereotypisierung von Opfern ist die Hilfe von Aussen sehr oft unentbehrlich, um festgefahrene Konstellation aufzulösen.

Nach der Darstellung von Profilen der an Mobbing aktiv oder passiv beteiligten Kinder anhand empirischer Literatur, werden nun die eigentlichen Vertiefungsbereiche dieser Arbeit, das Körper(-Selbst-)konzept und die Motorik von mobbenden Kindern und ihren Opfern, ins Zentrum der Betrachtung gerückt.

Bevor allerdings einschlägige Arbeiten aus der Mobbingforschung vorgestellt werden, möchte ich in Kapitel 3 und 4 je grundlegende Modelle und Befunde der Körperkonzept- und Motorikforschung vorstellen.

3 Körperkonzept

Seit Beginn des 20. Jahrhunderts wurden in verschiedenen Humanwissenschaften Forschungsvorhaben zum Körpererleben des Menschen angestrengt. Die Medizin, insbesondere Neurologie und Psychiatrie, die Psychologie sowie neueren Datums auch die Soziologie und die Bewegungswissenschaften (Sportwissenschaften, Motologie) beschäftigten sich mit Fragen der Körpererfahrung. Dabei interessierten zu Beginn dieser Forschungstradition in erster Linie die perzeptiven Leistungen des Individuums (Head & Holmes, 1911). Kinästhetische Empfindungen, wie Körperlage-, Muskel- und Sehnenspannungsinformationen wurden dabei untersucht. Head und Holmes (1911) fassten diese neurophysiologische Wahrnehmungen unter dem Begriff ‚body scheme‘ zusammen. Mit Schilder (1923) wurde zum ersten Mal auch die Persönlichkeit des Betrachters als affektiv- kognitive Beeinflussungsinstanz für Körperwahrnehmungen berücksichtigt und damit der Weg für eine stärker an der Psychologie orientierte Körpererfahrungs-Forschung geebnet. Seit den frühen Arbeiten von Head und Schilder sind bis heute eine Fülle von Forschungsarbeiten veröffentlicht worden, die einzelne Aspekte des Körpererlebens fokussierten. Eher selten waren dagegen theoretische Ansätze propagiert worden, die eine konzeptionelle Einordnung und begriffliche Klärung versuchten. Als Ausnahme zu dieser Regel können dabei die Strukturierungsversuche zum Körpererleben von Shontz (1969), Whiting (1973), Paulus (1982) und Bielefeld (1991) bezeichnet werden.

In Anlehnung an die strukturell-terminologisch noch heute aktuelle Arbeit von Bielefeld (1991) möchte ich meinen Forschungsinteressen entsprechend an dieser Stelle eine thematische Eingrenzung vornehmen: Bielefeld (1991) bezeichnet „die Gesamtheit aller im Verlaufe der individuellen wie gesellschaftlichen Entwicklung erworbenen Erfahrungen mit dem eigenen Körper, die sowohl kognitiv wie affektiv, bewusst wie unbewusst sein können“ (Bielefeld, 1991, S. 17) als ‚Körpererfahrung‘⁸ (Body Experience). Dieser Terminus ‚Körpererfahrung‘ strukturiert Bielefeld (1991) in die Teilbereiche ‚Körperschema‘ (body scheme) und ‚Körperbild‘ (body image). Das Körperschema beinhaltet dabei neurophysiologische Aspekte der Körpererfahrung, womit perzeptiv-kognitive Leistungen

⁸ Unter Punkt 3.1 wird auf die Begriffsvielfalt im Themenbereich ‚Verhältnis zum eigenen Körper‘ noch ausführlicher eingegangen. Die Strukturierung des Gesamtkomplexes ‚Körpererfahrung‘ nach Bielefeld (1991) zeigt wesentliche Aspekte des Körpererlebens fundiert auf und wird deshalb bereits hier dargestellt.

einer Person in Bezug auf den eigenen Körper gemeint sind (Körperwahrnehmung im eigentlichen Sinne). Den psychologisch-phänomenologischen Teilbereich der Körpererfahrung benennt Bielefeld (1991) hingegen mit dem Begriff ‚Körperbild‘. Darunter werden alle emotional-affektiven Prozesse des Individuums im Verhältnis zum eigenen Körper subsummiert (Körpererleben). Da der Schwerpunkt dieser Arbeit u.a. auf entwicklungs-*psychologischem* Gebiet liegt, interessiert in erster Linie der Bereich des Körperbildes.

Um den Bedeutungsinhalt des Begriffs ‚Körperbild‘ nach Bielefeld (1991) im Kontext anderer Arbeiten zur Thematik ‚Körpervorstellungen‘ einzuordnen, ist in einem ersten Schritt die Darstellung der vorherrschenden Begriffsvielfalt unumgänglich. Nachfolgend wird eine Auswahl von Literatur zum Körpererleben von Jugendlichen und Erwachsenen vorgestellt. Diese Erkenntnisse möchte ich unter Berücksichtigung des Geschlechts mit spezifischen Untersuchungen zum Körpererleben von Vorschulkindern ergänzen.

Die Einstellungen und Vorstellungen zum eigenen Körper werden in der Selbstkonzeptforschung insbesondere im Kinder- und Jugendalter als zentral für den globalen Selbstwert erachtet (z.B. Harter, 1998). Wie wir unter Punkt 3.8.2 sehen werden, ist das Selbstkonzept von aktiv oder passiv an Mobbing beteiligten Kindern relativ gut erforscht und bildet so einen theoretischen und empirischen Anknüpfungspunkt zwischen Erkenntnissen zum Körpererleben von Kindern und Jugendlichen und Arbeiten zum Plagen in der Schule. Aus diesem Grund soll der Zusammenhang zwischen dem Erleben des eigenen Körpers und Aspekten des Selbstkonzepts angemessen beleuchtet werden.

3.1 Zur Begrifflichkeit: Vom ‚Körperbild‘ zum ‚Körperkonzept‘

Bielefeld (1991) wählt zur Charakterisierung des psychologisch-phänomenologischen Teilbereichs von Körpererfahrung den Terminus ‚Körperbild‘, weil dieser gemäss seinen umfassenden Recherchen durchwegs in gleichem oder ähnlichem Verständnis verwendet wurde. Obwohl mit einer Fülle von verschiede-

nen Begrifflichkeiten⁹ das Erleben des eigenen Körpers beschrieben wurde, konnte dem Begriff ‚Body Image‘ die originäre Bedeutung nie abgesprochen werden. Der Begriff ‚Body Image‘ geht gemäss Paulus (1982) auf Schilder (1950) zurück, der damit einen Erklärungsansatz vorlegte, der über den neurophysiologischen Wahrnehmungsakt akzentuierenden Terminus ‚Körperschema‘ von Head (1920) hinaus reichen sollte (vgl. Paulus, 1982, S. 25ff.).

Wenn Bielefeld (1991, S. 17) nach seinem Begriffsverständnis unter ‚Körperbild‘ die „emotional-affektiven Leistungen des Individuums bezüglich seines eigenen Körpers“ versteht, wird die Bedeutung von kognitiven Prozessen für die individuelle Repräsentation eben dieses Körperbildes nur teilweise berücksichtigt. Das bewusste Erleben des eigenen Körpers bedingt eine spezifische Aufmerksamkeit und entsprechende kognitive Verarbeitung. Auch Einstellungen gegenüber dem Körper müssen als kognitive Leistung verstanden werden, da jeder Bewertung ein kognitiver Prozess vorangeht (z.B. Zimbardo & Gerrig, 1999).

Da kognitive Aspekte im Bielefeld’schen Begriffsverständnis von ‚Körperbild‘ zu wenig berücksichtigt werden, drängt sich - trotz des Makels einer terminologisch nicht ganz sauberen Vergangenheit - eine alternative Begriffskonzeption auf. Dieser Entscheid, sich vom empirisch schwer fassbaren Begriff ‚Körperbild‘ nach Bielefeld (1991) zu lösen, scheint vertretbar: Denn in der vorliegenden Arbeit steht das Interesse an konkreten Aussagen von Vorschulkindern über ihr Verhältnis zum eigenen Körper und über dessen Leistungsfähigkeit im Mittelpunkt.

Der Begriff ‚Körperkonzept‘¹⁰ im Sinne Smythies (1953) und Abercrombies (1964) beinhaltet dagegen sowohl kognitive wie affektive Aspekte, wobei das Schwergewicht auf der gefühlsmässig bewerteten Stellungnahme des Individuums gegenüber seinem Körper liegt. ‚Body concept‘ wird dabei verstanden als „constellation of memories and beliefs concerning the physical body“ (Abercrombie, 1964, S. 644). In Anlehnung an die Selbstkonzeptforschung, die nach Stelter (1994) das Selbst als personale Konstruktion untersucht, schlägt Mrazek

⁹ Nach Bielefeld (1986) stehen u.a. die Begriffe ‚Körper-Ich‘, ‚Körper-Bild‘, ‚Körper-Selbst‘, ‚Körper-Bewusstsein‘, ‚Körper-Imago‘, ‚körperliches Selbst‘, ‚Leiberleben‘ und ‚Körperkonzept‘ synonym für den psychologisch-phänomenologischen Teilbereich der Körpererfahrungen.

¹⁰ In der Psychologie werden mentale Repräsentationen von Verhaltens- und Denkprozessen mehrheitlich als Schema, Schemata oder Konzepte umschrieben (z.B. Piaget & Inhelder, 1987). Da ‚Körperschema‘ einen recht klar umschriebenen Körpererfahrungsaspekt bezeichnet, drängt sich naheliegenderweise der Begriff ‚Körperkonzept‘ auf.

(1987a) eine Definition von ‚Körperkonzept‘ vor, die die körperbezogene Aufnahme und Verarbeitung von Informationen betont:

„Mit dem Begriff ‚Körperkonzept‘ wird die Gesamtheit der körperbezogenen Kognitionen, Bewertungen und Handlungspläne bezeichnet, die jedes Individuum im Hinblick auf seinen eigenen Körper sowie dessen Teile, Funktionen und Fähigkeiten entwickelt.“ (Mrazek, 1987a, S. 1)

Die Extension des Begriffs ‚Körperkonzept‘ nach Mrazek (1987a) erscheint für diese Arbeit allerdings zu gross. Es interessiert lediglich das Körperbewusstsein und Bewertungen des eigenen Körpers oder einzelner Teile davon. Der Aspekt der körperbezogenen Handlungspläne scheint für unsere Zwecke hingegen eine zu deutliche Anlehnung an handlungstheoretische Denkansätze zu sein, die in der Anlage unseres Projekts nicht eingelöst werden konnten¹¹. Dieses Körperkonzeptverständnis betont den Körper als Funktionsträger für bestimmte Effekte, was eher die Handlung oder das intendierte Ziel ins Zentrum der Betrachtung rückt. Um auf der Ebene der individuellen Körperreflexion zu verbleiben, werden in dieser Arbeit nur die den eigenen Körper fokussierenden affektiv-kognitiven Strukturen mit einbezogen. Aus obengenannten Gründen zählen wir unter dem Begriff ‚Körperkonzept‘ die Gesamtheit von Einschätzungen und Bewertungen, die das Individuum bezüglich des eigenen Körpers entwickelt.

Welche Dimensionen dieses Körperkonzept beinhaltet, wird nun nachfolgend dargestellt.

3.2 Dimensionen des Körperkonzepts¹²

Wie bereits ausgeführt wurde, unterteilt Bielefeld (1991) seinen Begriff ‚Körperbild‘ in die Dimensionen *Körperbewusstsein*, *Körperausgrenzung* und *Körpereinstellung*

¹¹ Eine akzentuiert handlungstheoretische Perspektive wäre in der Mobbingforschung durchaus wünschenswert. Der Stand der Debatte ist allerdings noch nicht so weit fortgeschritten. Forschungsprojekte sind eher persönlichkeitspsychologisch orientiert (vgl. Kapitel 2).

¹² In den nachfolgenden Darstellungen werden trotz des vorangegangenen Kapitels die Originalbegriffe der Autoren verwendet, was die unmittelbare Vergleichbarkeit der verschiedenen Vorschläge transparenter macht. Die Auswahl der verschiedenen Arbeiten orientierte sich allerdings an unserem Verständnis von Körperkonzept (vgl. Punkt 3.1).

(vgl. Bielefeld, 1991, S. 25ff.). Diese Gliederung des Autors resultierte aus Literaturstudien zum Gesamtkomplex der Körpererfahrung unter vorwiegendem Einbezug des angelsächsischen Sprachraums.

Unter *Körperbewusstsein* versteht der Autor die auf den Körper gerichtete Aufmerksamkeit und dessen psychische Repräsentation. Gemäss Bielefeld (1991, S. 25) messen Personen mit einem ausgeprägten Körperbewusstsein körperlichen Empfindungen und ihrem Aussehen sehr grosse Bedeutung zu. Dagegen zeigen Personen mit einem schwachen Körperbewusstsein eine geringe Beachtung körpereigener Empfindungen. Ihre Aufmerksamkeit ist stärker auf die Umgebung gerichtet.

Der Begriff *Körperausgrenzung* wird beschrieben als das individuelle Erleben der Begrenztheit des eigenen Körpers gegenüber der Umwelt (vgl. Bielefeld, 1991, S. 26f.). Die Körperausgrenzung ist vor allem im klinisch-pathologischen Bereich ein Thema (Phantomglied-Phänomen, Schizophrenie). Im Normalfall ist sich der Mensch seiner Körpergrenzen nicht speziell bewusst: Es scheint klar zu sein, wo Körperteile enden und die Umwelt beginnt. Gleichwohl kommen auch im nicht pathologischen Bereich Unterschiede im Erleben der Körpergrenzen vor. Von Hochleistungssportlern ist beispielsweise bekannt, dass Verzerrungen ihrer Körpergrenzen auftreten können: Der Sportkletterer sieht sich mit dem Fels verschmolzen oder das Racket der Tennisspielerin wird als Einheit mit dem Arm erlebt (vgl. Csikszentmihalyi, 1987, S. 73; Bielefeld, 1991, S. 26f.).

Die dritte Dimension des Bielefeld'schen ‚Körperbilds‘, die *Körpereinstellung*, beinhaltet die körperbezogenen Merkmals- und Eigenschaftszuschreibungen eines Individuums. Nach Bielefeld (1991) sind Körperattitüden Ausdruck vielfältiger Beziehungen des Individuums zu seinem Körper. Unter diesen Bereich sind die zahlreichen Forschungsarbeiten zur Körperzufriedenheit einzuordnen. Danach scheint unbestritten ein positiver Zusammenhang zwischen Körperzufriedenheit und positiver Selbsteinschätzung zu bestehen (vgl. Mrazek, 1986, S. 236).

Ich möchte nun einige massgebliche empirische Arbeiten zur Struktur des Körperkonzepts vorstellen: Bisher sind vorwiegend Studien mit Erwachsenen, Jugendlichen und Kindern ab 10 Jahren veröffentlicht worden. Einzig die Arbeit von Stein, Bracken, Haddock und Shadish (1998) mit 6- bis 11-jährigen Kindern beleuchtet dabei auch die uns interessierende Altersstufe. Bestehende Untersuchungen zu ausgewählten Körperkonzeptdimensionen im Kindergartenalter werden allerdings anschliessend als Ergänzung zu Arbeiten zum Jugend- und Erwachsenenalter aufgeführt.

3.2.1 Empirische Arbeiten zur Dimensionierung des Körperkonzepts

Mrazek (1987a) stellt in einer für die Körperkonzeptforschung des deutschen Sprachraums massgeblichen Untersuchung die Struktur und Entwicklung des Körperkonzepts im Jugendalter dar. Zur Auswertung der Daten wurden 943 Fragebogen von Schülerinnen und Schülern im Alter von 12 bis 16 Jahren miteinbezogen (60 Items zum Körperkonzept). Anhand von Faktorenanalysen konnten die folgenden 8 Faktoren extrahiert werden (vgl. Mrazek, 1987a, S. 4ff.):

- 1) Fitness und Sport
- 2) Achten auf das Äussere und Körperpflege
- 3) Figurprobleme
- 4) Narzissmus
- 5) Körperentfremdung und Gesundheitsprobleme
- 6) Rauchen und Alkohol
- 7) Körperkontakt mit Verwandten
- 8) Naschen.

Alters- und geschlechtsspezifische Faktorenanalysen offenbarten lediglich geringe und unsystematische Abweichungen der obenstehenden Reihenfolge. Es zeigten sich bedeutsame Geschlechtseffekte und relativ bescheidene Alterseffekte: Mädchen achteten im Vergleich zu Jungen mehr auf ihr Aussehen und bekundeten mehr Probleme mit ihrer Figur als Jungen. Jungen ihrerseits betonten, mehr für ihre körperliche Fitness zu tun und hielten sich für körperlich leistungsfähiger. Signifikante Alterseffekte zeigten sich auch in den Bereichen Körperpflege und Narzissmus: Mit steigendem Alter wurde stärker auf die Pflege des Körpers geachtet und dieser auch zunehmend positiver bewertet.

Miethling (1990) konnte in seiner Studie eine sehr ähnliche Körperkonzept-Dimensionierung wie Mrazek (1987a) vorweisen, wobei drei Altersgruppen von 13 bis 21 Jahren untersucht wurden. Da der Autor teilweise die gleichen Items verwendete, ergab die resultierende 6-Faktorenlösung ähnliche Dimensionen wie bei Mrazek (1987a). Zu den Studien von Mrazek (1987a) und Miethling (1990) muss bemerkt werden, dass neben affektiv-kognitiven Vorstellungen über den Körper auch körperbezogene Handlungspläne evaluiert wurden. Wie bereits ausgeführt, werden diese körperorientierten Verhaltensweisen nicht weiter Gegenstand dieser theoretischen Überlegungen zur Struktur des Körperkonzepts sein.

Die zur Zeit gängigsten Messinstrumente des Körperkonzepts in den Bewegungswissenschaften sind nahe an der Selbstkonzeptforschung zu situieren. Die Arbeiten zur kategoriellen Struktur des ‚physical self‘ von Fox und Corbin (1989), Richards (1987) und Marsh (z.B. Marsh, Richards, Johnson, Roche & Tremayne, 1994) fokussieren sehr detailliert Einschätzungen von physischen Kompetenzen, wie die motorischen Hauptdimensionen Kraftfähigkeit, Koordinationsfähigkeit und Ausdauerfähigkeit, zusätzlich aber auch Dimensionen wie Attraktivität, Körperzufriedenheit und Gesundheit. Insbesondere das PSPP (Physical Self-Perception Profile) von Fox und Corbin (1989) ist für unsere Zwecke zu spezifisch auf wahrgenommene körperliche Aktivität und Leistungsfähigkeit ausgerichtet¹³. Auch die 11 Dimensionen des PSDQ (Physical Self-Description Questionnaire) von Marsh et al. (1994) messen neben den bereits genannten Dimensionen auch ‚Sport-Kompetenz‘, ‚physische Aktivität‘ und ‚physische Beweglichkeit‘.

Der PSC (Physical Self-Concept Scale) von Richards (1987 cit. in Marsh, 1997) nennt 7 Dimensionen des ‚Physical Self‘, die im Sinne der ursprünglichen Körperkonzeptliteratur und unserer Definition einen repräsentativen Querschnitt zur Wahrnehmung des eigenen Körpers und dessen Prozesse liefert:

- 1) Kraft, Stärke
- 2) Figur
- 3) physische Aktivität
- 4) allgemeine körperliche Kompetenz
- 5) Gesundheit
- 6) Aussehen
- 7) Körperzufriedenheit

In Anlehnung an das Selbstkonzept-Modell von Marsh und Shavelson (1985) nennt Richards (1987) folgende Kriterien für die Auswahl der Items: Eine theoretisch und empirisch abgesicherte Itemstruktur, sowie eine grosse Test-Retest-Stabilität bei einer alters- und geschlechtsunabhängigen Faktorenstruktur. Das Instrument wurde bei Kindern ab 10 Jahren eingesetzt. Einschränkend muss allerdings festgehalten werden, dass lediglich eine unpublizierte Studie von Ri-

¹³ Erfahrungen mit der Kinderversion des PSPP, der PSPP-C (Biddle, Page, Ashford, Jennings, Brooke & Fox, 1993), mit den Faktoren allgemeine Sportkompetenz, Kondition/ Fitness, Figur und Kraft werden in den Abschnitten zu den entsprechenden Körperkonzeptdimensionen referiert.

chards (1987) vorliegt, die weder weitergehende alters- noch geschlechtsspezifische Unterschiede thematisierte (vgl. Marsh, 1997, S. 44).

Bariaud und Rodriguez-Tomé (1993) untersuchten anhand eines semantischen Differentials von 26 gegensätzlichen Adjektivpaaren das Körpererleben von 242 Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 11 und 16 Jahren. Die faktorenanalytische Auswertung der Körperkonzeptitems ergab eine 3-Faktorenlösung. Der erste Faktor wurde von den Autoren mit ‚Wohlbefinden im eigenen Körper‘ umschrieben (1). Auf den zweiten Faktor luden Items mit Betonung der Zufriedenheit mit der physischen Erscheinung, was mit dem Skalenbegriff ‚Attraktivität‘ bezeichnet wurde (2). Als dritten Faktor konnten die Autoren eine Dimension ‚physischen Effizienz‘ ausweisen, die körperliche Fitness betrifft (3). Die Jungen stuften sich als attraktiver und körperlich fitter ein als die Mädchen. Mit zunehmendem Alter zeigte sich dieser Effekt noch stärker. Bei den Mädchen variierten die Werte der Attraktivitäts-Skala (2) auf verschiedenen Altersstufen dabei nicht bedeutsam. Für die Dimension ‚Wohlbefinden‘ (1) zeigten sich weder Alters- und Geschlechtseffekte, noch signifikante Interaktionen. Bariaud und Rodriguez-Tomé (1993) erklärten die tendenziell tieferen Werte bei den Mädchen mit dem hohen gesellschaftlichen Druck auf junge Frauen, Schönheitsidealen zu genügen. Die geringen Unterschiede bei den jüngsten Kindern interpretierten die Autoren als Ausdruck vergleichsweise geringer Konzentration auf innerkörperliche Empfindungen und noch wenig ausgeprägten Anforderungen an den geschlechtstypischen Körper.

Stein, Bracken, Haddock und Shadish (1998) untersuchten in einer Studie zur Validierung ihrer 27 Item umfassenden Children’s Physical Self-Concept Scale (CPSS) 316 Kinder in den Altergruppen 6- und 7-jährige bzw. 10- und 11-jährige. Die Autoren arbeiteten basierend auf einer Pilotstudie, die sie mit 30 Vorschul- und Primarschulkindern der 4. Klasse durchführten¹⁴, mit drei Subskalen:

¹⁴ In einem aufwändigen Itemauswahlverfahren unter Einbezug aktueller Reviews zur Thematik (z.B. Stein, 1996) und eine Bereinigung der Formulierungen durch Lehrkräfte, Schulpsychologen und nicht spezifisch geschulten Eltern von gleichaltrigen Kindern, wurde die ursprüngliche Itemanzahl von 53 mit Konsistenzanalysen auf 27 reduziert (Cronbachs Alpha bei den Vorschulkindern in der Standardisierungsstichprobe (N=316) für physische Leistungsfähigkeit $\alpha = .67$; Physische Erscheinung $\alpha = .78$; Gewichtskontrolle $\alpha = .55$).

- 1) Physische Leistungsfähigkeit
- 2) Physische Erscheinung
- 3) Gewichtskontrollverhalten

Die Kinder wurden mündlich befragt und hatten sich pro Frage für eines von 4 Niveaus für Annahme oder Verwerfung einer Aussage zu ihrem Körper zu entscheiden (z.B. „*Ich bin gut beim Fangen von Bällen*“ oder „*Ich mag die Art wie ich in den Spiegel schaue*“). Die für diese vorliegende Arbeit interessanten Resultate der Studie lagen neben der Validierung der drei Subkategorien auch im Befund, dass Jungen von sich behaupteten physisch leistungsfähiger zu sein als Mädchen. Bezüglich der physischen Erscheinung und des Gewichtskontrollverhaltens konnten keine Geschlechtsunterschiede ausgewiesen werden. Im Weiteren zeigten jüngere Kinder grösseres Gefallen an ihrem Äusseren als ältere Kindern. Alterseffekte waren weder in der Einschätzung der physischen Leistungsfähigkeit noch für das Gewichtskontrollverhalten aufzuzeigen. Die Autoren untersuchten zudem Zusammenhänge zwischen den einzelnen Subskalen. Dabei zeigte sich, dass sowohl die zugeschriebene physische Leistungsfähigkeit, als auch das Gewichtskontrollverhalten lediglich im Bereich von $r=.25$ mit der physischen Erscheinung korrelierten. Diese relativ schwachen Zusammenhänge waren für Stein et al. (1998) ein klarer Beleg dafür, bereits im Vorschulalter mit den drei ausgewiesenen Subskalen zu arbeiten und die einzelnen Subkategorien nicht zu einer Globalkategorie des ‚physischen Selbst‘ zusammenzufassen.

Um die zahlreichen vorgestellten Dimensionierungsversuche zu ordnen, werden die bisherigen Befunde zusammengefasst und der Versuch unternommen, die Dimensionierung zu vereinheitlichen.

3.2.2 Zusammenfassung

In Tabelle 3-1 sind die bisher diskutierten Erkenntnisse zur Struktur des Körperkonzepts dargestellt. Um den verschiedenen Begrifflichkeiten und Skalen eine Ordnung zu geben habe ich die in der verarbeiteten Literatur angeführten Dimensionen des Körperkonzepts auf 7 Bereiche reduziert. Körperbezogene Handlungsweisen, die ich gemäss unserem Körperkonzeptverständnis nicht in diese Untersuchung miteinbezogen werden, wurden nicht in die zusammenfas-

sende Darstellung aufgenommen (vgl. Paulus, 1982; Mrazek, 1987a; Miethling, 1990).

Tabelle 3-1 Zusammenfassung ausgewählter Körperkonzeptdimensionen

Dimensionen des Körperkonzepts	Autoren	Alter	Gschlechtsdifferenzen*	Altersdifferenzen im Jugendalter im Kindesalter*
1) Körperaufmerksamkeit				
- Körperbewusstsein	Bielefeld (1991)	EA		
2) Körperbeurteilung				
- Körpereinstellung	Bielefeld (1991)	EA		
- Selbstakzeptanz des körperlichen Aussehens	Miethling (1990)	JA	n.s.	n.s.
- Narzissmus	Mrazek (1987a)	JA	M > W	A > J
3) Körperattraktivität				
- Attraktivität	Bariaud & Rodriguez-Tomé (1993)	JA	M > W	J > A
- Figurprobleme	Mrazek (1987a)/Miethling (1990)	JA	W > M	n.s./J > A
- Physische Erscheinung	Stein et al. (1998)	KI	M > W	J > A*
4) Körperliche Gesundheit				
- Körperausgrenzung	Bielefeld (1991)	EA		
- Körperentfremdung und Gesundheitsprobleme	Mrazek (1987a)	JA	W > M	n.s.
- Wahrnehmung von gesundheitlicher Labilität	Miethling (1990)	JA	W > M	n.s.
- Wohlbefinden	Bariaud & Rodriguez-Tomé (1993)	JA	n.s.	n.s.
5) Körpereffektivität				
- Fitness und Sport	Miethling (1990) und Mrazek (1987a)	JA	M > W	J > A
- Körpereffizienz	Bariaud & Rodriguez-Tomé (1993)	JA	M > W	J > A
- physische Leistungsfähigkeit	Stein et al. (1998)	KI	M > W	n.s.
6) Körperkontakt				
	Mrazek (1987a)	JA	W > M	J > A
7) Gewichtskontrollverhalten				
	Stein et al. (1998)	KI	n.s.	n.s.

Legende:

EA = Erwachsenenalter; JA = Jugendalter; KI = Kinder

W = Weiblich; M = Männlich

A = Ältere; J = Jüngere

* Alle aufgeführten Vergleiche sind signifikant.

** Der signifikante Alterseffekt bezieht sich nur auf den Bereich ‚Körperpflege‘.

Die genannten Bezeichnungen versuchen den sieben Subkategorien inhaltlich gerecht zu werden und die teilweise grossen Bedeutungsumfänge mit zu berücksichtigen:

Die erste Dimension kann mit der Bezeichnung *Körperaufmerksamkeit* umschrieben werden. Sie betont die differenzierte Wahrnehmung von körperlichen Prozessen. Unter der Dimension *Körperbeurteilung* werden übergreifende Attitüden bezüglich des eigenen Körpers subsumiert. Der Aspekt *Körperattraktivität* akzentuiert die Bedeutung von Attraktivität und die Einschätzung der eigenen körperlichen Erscheinung. Die Kategorie *körperliche Gesundheit* beinhaltet Vorstellungen über Miss- und Wohlbefinden in Bezug auf den eigenen Körper sowie die Einschätzung der eigenen Gesundheit. Die Einstufung der körperlichen Leistungsfähigkeit und Effizienz scheint mit *Körpereffektivität* adäquat umschrieben. Der Aspekt *Körperkontakt* bezeichnet die Einstellung zu Körperkontakten. Die Dimension *Gewichtskontrollverhalten* umschreibt die Überzeugung, durch die Art der Nahrungsaufnahme das Körpergewicht selber zu beeinflussen.

In Anlehnung an die Selbstkonzeptforschung, die von bereichsspezifischen Kontrollmeinungen ausgeht, scheint es angezeigt den Aspekt der *Körperkontrollmeinung* als Körperkonzeptdimension zu berücksichtigen (vgl. Mrazek, 1987b; Flammer, 1990, S. 334). Empirische Untersuchungen zu körperbezogenen Kontrollmeinungen sind bisher weitgehend auf den Teilbereich Gesundheit beschränkt (Health Locus of Control) (z.B. Mrazek, 1987b). Eine bereichsspezifische Extraktion der Körperkontrollmeinung aus den bisher diskutierten Körperkonzeptdimensionen ist nach Mrazek (1987b) nicht möglich: Die faktorenanalytische Trennung in die Dimensionen Gesundheit, Aussehen und Fitness konnte nicht gezeigt werden. Mrazek (1987b) vermutet daher, „dass alle körperbezogenen Kontrollüberzeugungen in den gleichen kognitiven Strukturen verankert sind“ (Mrazek, 1987b, S. 113). Diese Folgerung Mrazeks (1987b) drückt aus, dass die Körperkontrollmeinung als eine übergeordnete Dimension verstanden werden kann. Allerdings muss hier angemerkt werden, dass diese vermutete übergreifende Struktur der Körperkontrollmeinung auch die Folge eines inhaltlich möglicherweise zu wenig differenzierten Itempools sein kann. Untersuchungen über die Fähigkeit abzunehmen (Weight Locus of Control) gehen ebenfalls von einer multidimensional beeinflussten Kontrollmeinung aus, die Bezüge zum Selbst, zum Aussehen und zur Gesundheit beinhaltet (z.B. Saltzer, 1982; Stotland & Zuroff, 1990). Diese zusätzlichen Forschungsergebnisse sprechen dafür, die Körperkontrollmeinung als Dimension des Körperkonzepts in unsere Betrachtungen miteinzubeziehen.

In diesen vorgestellten Forschungsarbeiten dominierten mehrheitlich faktorenanalytische Vorgehensweisen zur Extraktion der verschiedenen Körperkonzeptdimensionen. Diese Form der Kategoriengenerierung erscheint mir teilweise etwas beliebig zu sein. Je nach Gewichtung einzelner Items und Itemgruppen ergeben sich sehr unterschiedliche Ergebnisse. Eine theoretische Vorgehensweise wie sie Bielefeld (1991) vorschlägt, erachte ich daher als redlicher.

3.3 Differenzierung des Körperkonzepts auf das Vorschulalter

Werden diese aus der Literatur extrahierten Körperkonzeptdimensionen einer kategoriellen Überprüfung unterzogen, ist zu bemerken, dass die einzelnen Dimensionen eine Vermengung von Bedeutungszuschreibungen und Bewertungen, sowie Selbsteinschätzungen beinhalten. Diese betreffen teilweise den ganzen Körper (1, 2, 6), Körperteile (3) oder Körperfunktionen (3, 4, 5).

Die Dimensionen ‚Körperaufmerksamkeit‘ und ‚Körperbeurteilung‘ sind dabei nicht eindeutig nach Bedeutungszuschreibungen und Selbsteinschätzungen zu unterscheiden. Die Selbsteinschätzung kann als Ausdruck des Ausmasses an (Selbst-) Aufmerksamkeit gegenüber dem Körper bezeichnet werden. Hingegen haftet einer allgemeinen Bedeutungszuschreibung ein evaluativer Aspekt an, wobei die Zufriedenheit mit dem fokussierten Bereich nicht unbedingt mit dessen allgemeiner Bedeutung für das Individuum einhergehen muss. Eine Schülerin kann sich beispielsweise als kräftig einschätzen und ist zugleich mit ihrer ‚Körperkraft‘ zufrieden, obwohl für sie körperliche Stärke nicht so wichtig ist.

Trotz diesen Bedenken und mit Blick auf die empirische Umsetzung des Konstrukts möchte ich Selbsteinschätzungen von Körperprozessen und -funktionen grundsätzlich dem Bereich ‚Körperaufmerksamkeit‘ zuordnen. Auf der anderen Seite sehe ich eine allgemeine Bedeutungszuschreibung eher unter dem Aspekt ‚Körperbeurteilung‘, da insbesondere bei einer zentralen Bedeutung von Körperprozessen diese Gewichtung unmittelbare Folgen für die Zufriedenheit mit dem eigenen Körper hat. An unserem Beispiel verdeutlicht heisst das: Falls die Schülerin körperliche Stärke als wichtig einstuft, wird sie bei wahrgenommener Schwäche nicht zufrieden sein mit ihrer Kraftfähigkeit. Andererseits wird sie bei wahrgenommener eigener Stärke eher mit ihrer Stärke zufrieden sein.

In Anlehnung an Mrazek und Hartmann (1989) können die Dimensionen ‚Körperaufmerksamkeit‘, ‚Körperbeurteilung‘ und ‚Körperkontrollmeinung‘ auch als

operative Dimensionen des Körperkonzepts bezeichnet werden. Da mit den Dimensionen ‚Aussehen/Figur‘, ‚Gesundheit‘, ‚Fitness‘ und ‚Körperkontakt‘ lediglich Teilbereiche des Körpers oder Körperfunktionen akzentuiert werden, zählen die beiden Autoren diese Dimensionen zu den *Inhaltsdimensionen* (vgl. Mrazek & Hartmann, 1989, S. 219).

Die bis anhin vorgestellten Forschungsergebnisse zur Dimensionierung des Körperkonzepts entstammten mehrheitlich aus Arbeiten mit adoleszenten Probanden. Es sind nur wenige Studien bekannt, in denen im Vorschul- und Primarschulalter eine Strukturierung des Körperkonzepts nach Dimensionen vorgenommen wurde. Es geht deshalb im nächsten Schritt darum, erstens eine entwicklungspsychologisch relevante, zweitens an der Mobbingforschung ausgerichtete und drittens an der empirisch-methodischen Machbarkeit orientierten Eingrenzung der Dimensionen zu entwickeln.

3.3.1 Entwicklungspsychologische Differenzierung

Die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten von Vorschulkindern bedingen eine klar differenzierende Auswahl von Fragen zu ihrem Körper, die ein hohes Mass an Anschaulichkeit besitzen (vgl. Schneider, 1998). Auf operativer Seite drängen sich entsprechende Aspekte der Einschätzung und Zufriedenheit auf. Die Fokussierung auf Körperkontrollmeinungsaspekte ist in Anlehnung an die Entwicklung der Kontrollmeinung wahrscheinlich als zu komplex einzustufen (vgl. Flammer, 1990). Es kann für Vorschulkinder von einem sehr globalen Kompetenzkonzept ausgegangen werden, das nur sehr unklar zwischen Fähigkeit und Anstrengung differenziert (vgl. Nicholls, 1978, S. 805). Zudem ist der Einfluss des Zufalls für die Attribution von wichtigen Ereignissen in den Bereichen Schule und Freundschaft bei 7- bis 8-jährigen gemäss Skinner, Chapman und Baltes (1988) als sehr bedeutend zu werten. Im Gegensatz zu den geringen Alterseffekten in den übrigen Körperkonzeptbereichen konnten für die Körperkontrollmeinung bedeutsame altersspezifische Unterschiede ausgewiesen werden: Es zeigte sich, dass ältere Jugendliche den Körper stärker als selbst beeinflussbar halten als jüngere Jugendliche (10-12). Diese dagegen waren der Ansicht, dass körperbezogene Belange massgeblich von Glück und Zufall abhängig sind (Hartmann, 1987, S. 112ff.; Mrazek & Hartmann, 1989).

Bezogen auf die Inhaltsdimensionen ist festzuhalten, dass eine Differenzierung der Bereiche ‚Körperattraktivität‘ und ‚Körpereffektivität‘ auf Grund ihrer Konkretheit möglich sein sollte (vgl. Stein et al., 1998). Aspekte der Gesundheit haben gemäss Untersuchungen zu subjektiven Theorien von Gesundheit bei Vorschulkindern u.a. eine deutliche Konnotation mit dem Vorhanden sein von physischer Kraft (z.B. Natapoff, 1978). Demzufolge könnte die Unterscheidung von physischer Effektivität und Gesundheit für Vorschulkinder Schwierigkeiten bereiten.

3.3.2 Körperkonzept in der Mobbingforschung

Um eine Auswahl relevanter Körperkonzeptdimensionen im Kontext der Mobbingforschung zu treffen, scheint es mir an dieser Stelle notwendig, bereits eine erste Durchsicht der Mobbing-Literatur hinsichtlich der thematisierten Dimensionen des Körperkonzepts zu vollziehen. Dabei ist auffällig, dass vor allem die Einschätzung der eigenen körperlichen Stärke oder sportlichen Kompetenz (vgl. Olweus, 1978; Lagerspetz et al., 1982; Lindman et al., 1989; Boulton & Smith, 1994; Neary & Joseph, 1994; Callaghan & Joseph, 1995; Weber, 1997) und der äusseren Erscheinung thematisiert wird (vgl. Björkqvist et al., 1982; Lindman et al., 1989; Boulton & Smith, 1994; Neary & Joseph, 1994; Callaghan & Joseph, 1995; Weber, 1997). Im Weiteren wurde nach der Zufriedenheit mit der eigenen physischen Effektivität und Attraktivität gefragt (vgl. Björkqvist et al., 1982; Weber, 1997). Der spezifische Aspekt der Körperkontrollmeinung wurde in den einschlägigen Untersuchungen dagegen kaum thematisiert (vgl. Weber, 1997).

3.3.3 Empirisch-methodische Einschränkungen

Die Untersuchung mentaler Repräsentationen von Vorschulkindern bedingt eine aufwändige Interviewsituation, die den sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten und der Aufmerksamkeitsfähigkeit der Kinder gerecht werden muss. Der Einsatz von Bildmaterial während dem Interview wäre deshalb aus Anschaulichkeitsgründen wünschenswert. Aufgrund dieser Voraussetzungen drängt sich eine relativ kurze Befragung auf, die sehr anschauliche Aspekte des Körperkonzepts thematisiert.

Aus diesen obengenannten Gründen möchte ich mich im Rahmen dieser Arbeit für die operativen Körperkonzeptdimensionen ‚Körperaufmerksamkeit‘ und ‚Körperbedeutung‘ beschränken¹⁵. Bei den Inhaltsdimensionen grenze ich meinen Fokus auf die Bereiche von ‚Körperattraktivität‘ und ‚Körpereffektivität‘ ein. Im Bereich der Körpereffektivität scheint mir eine besondere Vertiefung auf den Aspekt der Kraftfähigkeitseinschätzung notwendig zu sein. Unter Punkt 3.4.4 wird diese Differenzierung noch weiter diskutiert.

3.4 Ausgewählte Dimensionen des Körperkonzepts

Nach dieser Ein- und Begrenzung auf vier Körperkonzeptdimensionen möchte ich nun weitere empirische Erkenntnisse zu den ausgewählten Dimensionen darstellen. Dabei werden in einem ersten Schritt Befunde vorgestellt, die sich der Aufmerksamkeit auf Körpervorgänge und der Zufriedenheit mit Körperprozessen und dem Körper als Ganzes widmen. Nachfolgend sind verschiedene Befunde zur physischen Attraktivität und Effektivität zu diskutieren. Nach der Darstellung von wichtigen Befunden aus dem Erwachsenen- und Jugendalter werden die Ergebnisse aus den vorliegenden Untersuchungen insbesondere mit Vorschulkindern ergänzt.

3.4.1 Körperaufmerksamkeit

Die vor allem mit Erwachsenen ermittelten Ergebnisse in Studien zur Dimension ‚Körperaufmerksamkeit‘ lassen den Schluss nahe, dass das weibliche Geschlecht einen bewussteren Umgang mit dem Körper pflegt, ihn intensiver wahrnimmt und die Besorgnis gegenüber dem Körper grösser ist (vgl. Strauss & Appelt, 1983; Mrazek, 1984a). Nach Mrazek und Hartmann (1989) ist die Körperaufmerksamkeit Jugendlicher am ausgeprägtesten auf ihre körperliche Leistungsfähigkeit konzentriert und etwas weniger stark auf ihr Aussehen. Die Autoren konnten keine Alterseffekte nachweisen, vermuten aber aufgrund des Da-

¹⁵ Neben der Dimension ‚Körperkontrollmeinung‘ wird auch auf den Miteinbezug der Dimension ‚Körperkontakt‘ verzichtet. Obwohl die Thematik ‚Körperkontakt‘ im Kontext von Gewalt bedeutungsvoll sein kann, scheint es gerechtfertigt, diese in der Literatur nur selten ausgewiesene Körperkonzeptdimension nicht weiter zu bearbeiten.

tenmaterials mit zunehmendem Alter in der Adoleszenz eine Tendenz zu einer bewussteren Fokussierung des Aussehens. Geschlechtsspezifische Unterschiede zeigten sich in der Aufmerksamkeit bezüglich des Aussehens, die bei den Probandinnen signifikant höher war. Männliche Jugendliche dagegen schenken ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit eine grössere Bedeutung. Diese Aussagen entsprechen den Geschlechterrollenstereotypen in unserer Gesellschaft, wonach sich Frauen und Mädchen ausgeprägter um ihr Aussehen kümmern, um dem Mythos Schönheit gerecht zu werden. Im Gegensatz dazu sind bei Männern und Jungen Kraft und Leistung körperbezogene Orientierungspunkte. Schönheitsbewusstsein impliziert entsprechend einen differenzierteren, feinfühligere Umgang mit dem eigenen Körper (vgl. Mrazek, 1984a; Baur, 1988, 1990; Rose, 1991, 1992).

Aufgrund des bereits für die Mädchensozialisation massgeblichen Bewusstseins um Schönheitsideale, ist zu erwarten, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Kindheit vergleichbar sind mit denjenigen im Jugend- und Erwachsenenalter. In verschiedenen Arbeiten zur Körperwahrnehmung bei vor- und nachpubertären Mädchen ist festzustellen, dass das Körperidealbild bei beiden Gruppen unabhängig vom Alter schlanker angegeben wird als die wahrgenommene eigene Figur. Mit zunehmendem Alter verläuft diese Tendenz allerdings in Richtung eines realistischeren Körperidealbildes (vgl. Gutezeit, Marake & Wagner, 1986; Phelps, Johnston, Jimenez, Wilczenski, Andrea & Healy, 1993; Brodie, Bagley & Slade, 1994). Bei den Jungen ist das Körperidealbild dagegen in einem realitätsnahen Bereich, wobei jüngere Jungen eher etwas dünner sein möchten (vgl. Gutezeit, Marake & Wagner, 1986).

Bereits in einer früheren Auswertungen jener Studie zeigten Gutezeit und Marake (1984), dass die Einschätzungsgüte der Figurwahrnehmung (Schattenrissfiguren) bei 12- bis 14-jährigen Jungen präziser war als jene bei gleichaltrigen Mädchen. Die Autoren bestimmten dabei die Korrektheit der Einschätzung, indem sie die Gewichtsklasse der Kinder mit den ausgewählten Schattenrissfiguren verglichen. Im Gegensatz dazu zeigten sich in der Altersgruppe der 9- bis 11-jährigen Kinder keine Geschlechtsunterschiede, wobei die Richtig-Einschätzung der jüngeren Kinder geringer war als jene der älteren Kinder. Gutezeit und Marake (1984) interpretierten diesen Befund für jüngere Kindern mit der noch fehlenden Reife und einer geringeren Zentrierung auf Geschlechterrollenstereotypen, was für die Gruppe der älteren Kinder nicht mehr zutreffen würde.

In einer Untersuchung zur Einschätzung der eigenen Figur kamen Gardner, Urrutia, Morrell, Watson und Sandoval (1990) zu ähnlichen Befunden. Sie baten Kinder im Alter von 5 bis 13 Jahren vor einem Bildschirm einerseits ihr verzerr-

tes körperliches Erscheinungsbild über kontinuierliche Breitenveränderungen anzunähern. Andererseits hatten die Kinder die Aufgabe verschiedene, in der Breite um +/- 9% manipulierte Bilder ihres Körpers sowie nicht manipulierte Bilder als verzerrt, bzw. korrekt zu erkennen. Es zeigte sich, dass die Kinder in der ersten Aufgabe unabhängig von Alter und Geschlecht ihre Figur als zu füllig einschätzten. Zudem konnten die Autoren zeigen, dass auf Seiten der älteren Mädchen ein Antwort-Bias auf Verzerrungen des Körpers zu verzeichnen war: Mit zunehmenden Alter nahmen die Mädchen im Gegensatz zu den Jungen signifikant mehr Verzerrungen wahr. Im Vorschulalter war dieser Unterschied noch nicht zu verzeichnen. Aufgrund der grösseren Genauigkeit im Erkennen von exakten und verzerrten Bildern mit zunehmendem Alter, vermuten die Autoren eine noch unterentwickelte Sensorik für die Fehlerhäufigkeit bei den 5- bis 7-jährigen Kindern (vgl. Gardner, Friedman, Stark und Jackson, 1999, S. 549).

Aufgrund dieser Befunde ist davon auszugehen, dass die Aufmerksamkeit von jüngeren Kindern gegenüber ihrem Körper unabhängig von ihrem Geschlecht noch als relativ diffus bezeichnet werden kann. Dabei scheinen sich vorpubertäre Kinder stärker an Wunschbildern zu orientieren, ohne ihre realen Körperformen miteinzubeziehen. Dagegen können die Geschlechtsunterschiede auf dieser Altersstufe in Bezug auf die Aufmerksamkeit gegenüber dem Körper als marginal bezeichnet werden.

3.4.2 Körperbeurteilung

Gemäss den bereits aufgeführten und weiteren Studien ist davon auszugehen, dass sowohl weibliche wie männliche Individuen mit ihrem Körperbau und den Körperfunktionen grundsätzlich zufrieden sind. Dabei sind Frauen und Mädchen weniger zufrieden mit dem Körperbau oder nehmen eher körperliche Unzulänglichkeiten wahr als Männer und Jungen (vgl. Franzoi & Shields, 1984; Mrazek, 1983a, 1984b, 1987a; Damhorst, Litrell & Litrell, 1987; Koff, Rierdan & Stubbs, 1990; Miethling, 1990; Phelps, Johnston, Jimenez, Wilzenski, Andrea & Healy, 1993; Bortoli, Robazza & Galeno, 1994; Hofmann & Müller, 1995; Rolland, Farnill & Griffiths, 1996; Thompson, Corwin & Sargent, 1997; Tiggemann & Wilson-Barrett, 1998). Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in Bezug auf die Zufriedenheit mit Körperfunktionen, mit dem Körperbau und der Figur werden dabei von allen Autoren sozialisationstheoretisch begründet: Einerseits

bemühen sich Männer und Jungen weniger um ihren Körper, andererseits beschäftigen sich Frauen und Mädchen ausgeprägter mit der Thematik Schönheit und zeigen sich deshalb für körperliche Mängel viel empfindsamer.

Nach Damhorst et al. (1987) sind bei Jugendlichen keine Altersdifferenzen in der Körperzufriedenheit zu erwarten. Dies deckt sich mit Befunden Miethlings (1990), der in der Selbstakzeptanz des körperlichen Aussehens keine Altersunterschiede nachweisen konnte. Dagegen zeigte Mrazek (1987a) bei älteren Jugendlichen eine im Gegensatz zu jüngeren signifikant grössere Zufriedenheit mit dem Körper. Die Dimension ‚Narzissmus‘ von Mrazek (1987a) beinhaltet Items, die eine übersteigerte Körper-(Selbst)verliebtheit und die Bedeutung des Aussehens ausdrücken. Dies werde in der Adoleszenz mit zunehmendem Alter bewusster wahrgenommen (vgl. Mrazek & Hartmann, 1989).

Phelps et al. (1993) befragten in einer Querschnittuntersuchung 454 Kinder und Jugendliche im Alter von 12 bis 18 Jahren. Die Studie zeigte für Mädchen bei fortschreitendem Alter eine lineare Zunahme der Unzufriedenheit mit dem Körper. Bei den Jungen konnte dagegen weder eine lineare noch eine kurvilineare Beziehung zwischen Alter und Körperunzufriedenheit nachgewiesen werden.

In einem Vergleich von durchschnittlich 10- bzw. 16-jährigen Kindern konnte Roy (1983) bei den älteren Kindern eine markant geringere Zufriedenheit mit dem eigenen Körper nachweisen als in der Gruppe der 5. Klasse. Jene Kinder zeigten extrem hohe Mittelwerte auf praktisch allen untersuchten Items. Geschlechtsunterschiede waren in dieser Arbeit lediglich in den Bereichen ‚Figurwahrnehmung‘ und ‚körperliche Leistungsfähigkeit‘ auszuweisen. Bereits im Alter von 10 Jahren zeigten dabei die Mädchen eine deutlich grössere Unzufriedenheit mit ihrer Figur als Jungen. War in der Gruppe der 10-jährigen bezüglich der Zufriedenheit mit der körperlichen Leistungsfähigkeit noch kein Geschlechtsunterschied feststellbar, so zeigte sich dagegen im Alter von 16 Jahren bei den Jungen eine grössere Zufriedenheit mit der physischen Effektivität als bei den Mädchen.

Dieser Befund konnte von Brodie, Bagley und Slade (1994) mit 59 vor- und 41 nachpubertären Mädchen nur teilweise bestätigt werden. Als den Mädchen Figurschattenrisse zur Auswahl unterbreitet oder mit Verzerrungsspiegeln Differenzen zwischen Real- und Wunschbild gezeigt wurden, war eine Replizierung dieser Resultate nicht mehr möglich. Alle drei methodischen Zugangsweisen belegten jedoch eine generelle Unzufriedenheit mit der körperlichen Erscheinung. Die Autoren vermuteten aufgrund dieser teilweise widersprüchlichen Er-

gebnisse, dass die Körperunzufriedenheit bei Mädchen nicht als ein Resultat der pubertären Entwicklung aufgefasst werden kann, sondern schon früher ansetzt.

Auch Cullari, Rohrer und Bahm (1998) konnten in einer Studie mit 51 Mädchen und 47 Jungen bei den Probandinnen im Vergleich zu den Probanden erst in einer Altersgruppe von 13- bis 15-jährigen eine grössere Unzufriedenheit mit der eigenen Figur ausweisen. Derweil waren in der Gruppe der 10- bis 11-jährigen zwischen Mädchen und Jungen noch keine signifikanten Zufriedenheitsdifferenzen zu vermerken. Sowohl in der Gruppe der Jüngeren als auch der Älteren überwog der Wunsch nach einem schlankeren Körper. Bezogen auf die Zufriedenheit mit dem eigenen Körpergewicht war allerdings bereits in der jüngeren Probandengruppe eine tendenziell grössere Unzufriedenheit bei den Mädchen festzustellen, die sich in der Gruppe der Älteren als signifikanter Unterschied manifestierte ($p < .01$). Die Autoren vermuteten aufgrund dieser Resultate, dass bei den Mädchen die allgemeine Unzufriedenheit mit dem Körper sogar vor der Pubertät angelegt sei.

Gardner et. al (1999) kamen in einer Längsschnittstudie mit 216 Mädchen und Jungen im Alter von 6 bis 14 Jahren ebenfalls zu ähnlichen Ergebnissen. Die Autoren konnten im Wunsch beider Geschlechter nach einem schlankeren Körper einen signifikanten Geschlechtseffekt und eine signifikante Interaktion ‚Geschlecht x Altersgruppe‘ belegen: Unabhängig von der Altersgruppe zeigten die Jungen eine relativ geringe Körperunzufriedenheit, die aus der Differenz zwischen der realistischen Figureinschätzung und der Wunschfigur abgeleitet wurde. Die untersuchten Mädchen wiesen dagegen mit zunehmenden Alter eine kontinuierliche Zunahme an Körperunzufriedenheit auf. Berücksichtigt man die fortschreitende Differenzierungsfähigkeit in der Wahrnehmung von Körperformen in der Pubertät und Adoleszenz, so ist dieses Ergebnis insbesondere für die Mädchen in dieser Deutlichkeit bemerkenswert und zugleich bedrückend. Bei jüngeren Kindern wäre der gleiche Befund aus methodischen und wahrnehmungspsychologischen Gründen sicher vorsichtiger zu bewerten.

In den bereits erwähnten Untersuchungen von Gutezeit und Marake (1984) bzw. Gutezeit et al. (1986) zeigten sich bei jüngeren Kindern (9 bis 11 Jahre) im Gegensatz zu den älteren Kindern und Jugendlichen nur geringe Zusammenhänge zwischen der Gewichtsklasse und der Zufriedenheit mit der körperlichen Erscheinung. Da in diesen beiden Studien die Unzufriedenheit mit der eigenen Figur nicht erfragt wurde, sondern als Diskrepanzmass zwischen dem wahrgenommenen und dem idealem Körperbild berechnet wurde, ist dieser Befund vorsichtig zu interpretieren.

Alle vorgestellten Resultate deuten auf eine noch relativ geringe Differenzierungsfähigkeit bei jüngeren Kindern mit möglicherweise unscharf ausgeprägten Geschlechtsrollenstereotypen hin. Für die Altersgruppe der Kindergartenkinder sind entsprechend bei einer relativ hohen Körperzufriedenheit geringe Geschlechtsunterschiede zu erwarten.

3.4.3 Körperattraktivität

Zwischen den beiden Körperkonzeptbereichen ‚Körperbeurteilung‘ und ‚Körperattraktivität‘ ist eine terminologisch saubere Trennung nicht immer möglich (vgl. Mrazek, 1987a; Miethling, 1990): Die inhaltliche Körperkonzeptdimension ‚Körperattraktivität‘ wurde in der Literatur mit Hilfe von Einschätzungsfragen zur Körpergestalt sowie zur Zufriedenheit mit dem Aussehen und dem Körperbau erfasst. An dieser Stelle werden Studien referiert, die ausschliesslich auf das Körperäussere Bezug nehmen, wobei vor allem die persönliche Bedeutung der physischen Erscheinung thematisiert wird. Untersuchungen zur Einschätzung der Attraktivität der körperlichen Gesamterscheinung bei Erwachsenen und Jugendlichen zeigten zwei relativ unabhängige Faktoren: Gemäss Mrazek (1983a) sind dabei zum Einen die Figur und der Körperbau zu nennen. Ein zweiter Faktor betrifft das Aussehen im engeren Sinne, d.h. die sichtbaren Körperpartien wie Gesicht und Haut (vgl. Franzoi & Shields, 1984).

Studien zur Körperkonzeptdimension ‚Aussehen/Figur‘, in denen vor allem die Zufriedenheit und die Wahrnehmung von Problemen mit der körperlichen Erscheinung fokussiert wurde, zeigten recht unterschiedliche Ergebnisse: Auf der einen Seite wiesen verschiedene Arbeiten aus, dass Frauen und Mädchen attraktiver zu sein glauben als Männer und Jungen es von sich behaupten (vgl. Mrazek, 1984b; Franzoi & Shields, 1984; Brouchon-Schweitzer, 1987). Andererseits nahmen Mädchen und junge Frauen mehr Figurprobleme wahr als Jungen (z.B. Mrazek, 1987a; Thorton & Ryckman, 1991; Phelps et al., 1993). Diese sich teilweise widersprechenden Forschungsergebnisse liegen möglicherweise in der relativen Unabhängigkeit von manipulierbarem Äusserem (Aussehen) und Körperbau (Figur) begründet: Sowohl Franzoi und Shields (1984), wie Mrazek (1983a) betonten die Unabhängigkeit der inhaltlichen Körperdimensionen ‚Aussehen‘ und ‚Körperbau‘ bei Frauen und Mädchen im Gegensatz zu männlichen Individuen. Bei Männern und Jungen hingen diese beiden Aspekte deutlich zusammen. Die Autoren erklärten dies mit einer sozialisationsbedingten, mangeln-

den Körperaufmerksamkeit seitens des Mannes (vgl. Mrazek, 1983b). Wenn sich nun Frauen als attraktiver einschätzten, so bezog sich das gemäss dieser Lesart v.a. auf den Bereich des manipulierbaren Äusseren (vgl. Mrazek, 1984b).

Gemäss Lerner, Lerner, Hess, Schwab, Jovanovic, Talwar und Kucher (1991) zeigten sich für jüngere Adoleszente (12-jährige Mädchen und Jungen) sehr geringe Zusammenhänge zwischen Eigen- und Fremdeinschätzung¹⁶ der physischen Attraktivität. Lerner et al. (1991) interpretierten dieses Ergebnis mit dem stärkeren Fokus jüngerer Adoleszenten auf ihre Gesamtkörpererscheinung. Dies steht im Gegensatz zu älteren Jugendlichen und Erwachsenen, für die offensichtlich das manipulierbare Äussere entscheidender für die Attraktivitätseinschätzung war (Lerner et al., 1991, S. 317f.).

Kreitler und Kreitler (1986) vermuteten aufgrund einer Studie mit Grösseneinschätzungen von Körperteilen bei Vorschulkindern ein noch stark an Körperteilen orientiertes Bild der eigenen Erscheinung. Dieses ‚organ image‘ deutet ebenfalls auf eine relativ klare Trennung von ganzkörperlicher Erscheinung und Gesicht hin. Miethling (1990) konnte bei jüngeren Jugendlichen im Vergleich zu älteren eine signifikant grössere Wahrnehmung von Figurproblemen aufzeigen. Zum gleichen Ergebnis gelangten Tiggemann und Pennington (1990), aber lediglich für Jungen: Im Gegensatz zu männlichen Erwachsenen zeigten die Jüngeren (9-20 Jahre) einen grösseren Wunsch schlanker zu sein. Dagegen zeigte sich gemäss Thornton und Ryckman (1991) und Bariaud und Rodriguez-Tomé (1993) bei jüngeren Jugendlichen sowie Stein et al. (1998) bei Vorschulkindern eine positivere Einschätzung der eigenen Attraktivität als bei älteren Jugendlichen bzw. Kindern. Diese Befundlage muss nicht als widersprüchlich interpretiert werden, da sie möglicherweise Unterschiedlichkeiten in der Wahrnehmung der eigenen Figur und des Aussehens aufzeigt.

Aus Studien zu Figurstereotypen von Kindern ist bekannt, dass sowohl Mädchen wie Jungen den schlanken bis untergewichtigen Körper als attraktiv bezeichnen (vgl. Brylinsky & Moore, 1994; Castro, 1999). Gemäss Brylinsky und Moore (1994) ist bezogen auf soziale Akzeptanz und physische Leistungsfähigkeit diese Gewichtung allerdings erst ab dem Primarschulalter zu vermuten. Entsprechend ist für Kindergartenkinder beider Geschlechter ein eher rundlicher Körperbau noch nicht zwangsweise mit negativen Assoziationen verbunden (vgl. Brylinsky & Moore, 1994, S. 179).

¹⁶ Die Fremdeinschätzungen wurden durch College-Studierende vorgenommen.

Aufgrund der vorgestellten Befunde zur Körperattraktivität ist für den Vorschulbereich zu vermuten, dass unabhängig vom Geschlecht eine Tendenz darin besteht einen eher schlanken Körper als attraktiv zu betrachten. Auf der anderen Seite ist eine Übergeneralisierung im Sinne von *beauty is good* nicht zu erwarten: Sowohl die Eigen- wie die Fremdwahrnehmung von Figurproblemen ist wahrscheinlich von grösserer Toleranz geprägt und sollte die Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen nicht ausgeprägt tangieren.

3.4.4 Körpereffektivität

In Bezug auf die Einschätzung der eigenen Sportlichkeit, Fitness oder Körpereffektivität zeigt sich ein recht deutliches Bild: Jungen und Männer betrachten sich im Vergleich zu Mädchen und Frauen durchwegs als körperlich fitter (z.B. Mrazek, 1987a; Brouchon-Schweitzer, 1987; Miethling, 1990; Stein et al., 1998). Sportlichkeit als Exponent und Repräsentant von körperlicher Ertüchtigung und Leistung scheint für Jungen und Männer attraktiver zu sein als für Mädchen und Frauen: Körperliche Ausdauer, Kraft und Schnelligkeit sind Konditionsfaktoren, die als männliche Attribute zu bezeichnen sind (vgl. Mrazek, 1984b; Baur & Miethling, 1991). Im Gegensatz zu älteren Jugendlichen bezeichnen sich zudem jüngere Jugendliche als körperlich signifikant effektiver, was auf die pubertäre Veränderung der Hebelverhältnisse der Extremitäten (Jungen) und des Gewichts (Mädchen) zurückgeführt werden kann.

In der bereits erwähnten Studie über eine Kinderversion des PSPP, des PSPP-C von Biddle et al. (1993) wurde die physische Effektivität mit den Bereichen Sport, Kondition/ Fitness und Kraft thematisiert. Die Autoren untersuchten u.a. in zwei Altersgruppen von 130 durchschnittlich 12-jährigen Kindern, bzw. 322 durchschnittlich 15-jährigen Jugendlichen Geschlechtsunterschiede: Es zeigte sich lediglich für die Gruppe der jüngeren, dass sich Jungen signifikant sportlicher einstufen als Mädchen. In beiden Altersgruppen hingegen hielten die Jungen im Vergleich zu den Mädchen ihren Körper für kräftiger. Wenn die Korrelationen der Subkategorien miteinander verglichen werden, so fällt auf, dass in der Gruppe der Jüngeren der Zusammenhang durchwegs grösser ist als in der Gruppe der Älteren. Damit zeigte die Gruppe der 12-jährigen eine geringere Fähigkeit zwischen diesen drei Aspekten der Körpereffektivität zu unterscheiden als die Gruppe der 15-jährigen. Trotz dieser wahrscheinlich geringeren Differen-

zierungsfähigkeit, zeigte sich bei nachträglichen Faktorenanalysen unter Einbezug aller Items im Bereich der Kraftfähigkeit allerdings bei den Jüngeren unabhängig vom Geschlecht eine stabile Faktorenstruktur. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass bereits die durchschnittlich 12-jährigen Kinder ein klares Konzept besitzen, was für sie ‚Kraftfähigkeit‘ bedeutet.

Interessanterweise finden sich keine weiteren spezifischen Arbeiten zur Einschätzung der körperlichen Leistungsfähigkeit bei Vorschulkindern oder Primarschulkindern. Die einschlägigen Arbeiten von Ryckman oder Thornton befassten sich ausschliesslich mit Jugendlichen und Erwachsenen und zeigten im Wesentlichen die bereits referierten Befunde (vgl. Ryckman, Robbins, Thornton & Cantrell, 1982).

Bezogen auf Geschlechtsunterschiede gibt es aufgrund der praktisch fehlenden Arbeiten mit Vorschulkindern in Anlehnung an Stein et al. (1998, S. 4) nur eine Mutmassung in Richtung einer Höhereinschätzung der physischen Kompetenzen durch die Jungen. Gemäss ihrer Annahme könnte einem solchen Befund ein sozialisationsbedingter Einschätzungsbias zugrunde liegen oder es können tatsächliche Geschlechtsunterschiede im Bereich der motorischen Fähigkeiten von Kindern in der frühen Kindheit ausgewiesen werden. Dieser Gedanke wird im Kapitel 4 näher erläutert.

Aufgrund der Arbeiten von Stein et al. (1998) und Biddle et al. (1993) scheint es zumindest aus zwei Gründen interessant zu sein, die Einschätzung der körperlichen Leistungsfähigkeit nach Fähigkeitsbereichen zu differenzieren: Für Vorschulkinder sind die Begrifflichkeiten ‚Sportlichkeit‘ oder ‚Fitness‘, wie sie in Studien mit älteren Kindern, Jugendlichen oder Erwachsenen verwendet wurden, noch zu wenig alltagsbezogen. Entsprechend müssen also sportmotorische Fähigkeitsmuster erfragt werden, die dem Kind verständlich sind (z.B. physische Kraft, Schnelligkeit und Bewegungsgeschick). Gemäss Biddle et al. (1993) ist bei Kindern bereits ein differenziertes Konzept von physischer Kraftfähigkeit vorhanden. Stein et al. (1998) verwendete Items zur Einschätzung von koordinativen Fähigkeiten oder Hochsprungleistungen bei ausreichend hoher Skalenkonsistenz. Andererseits thematisiert die Mobbingliteratur im Bereich der motorischen Fähigkeiten und des Körperkonzepts ausschliesslich den Aspekt der physischen Kraftfähigkeit, bzw. physischen Stärke (z.B. Olweus, 1978). Ein differenzierter Fokus u.a. auf die wahrgenommene eigene Kraftfähigkeit kann daher als theoretisch relevant bezeichnet werden.

3.4.5 Zusammenfassung

In einer Gesamtschau der Körperkonzeptdimensionen für das Vorschulalter ist zu bemerken, dass die im Jugend- und Erwachsenenalter relativ bedeutsamen Geschlechtsunterschiede noch nicht so ausgeprägt zu verzeichnen sind. Aufgrund des kognitiven Entwicklungsstandes kann der Fokus auf den eigenen Körper noch als sehr bruchstückhaft bezeichnet werden. Die Bedeutung von Rollenstereotypen und anderen sozialisationsbedingten Zuschreibungen zur Körperlichkeit ist gemäss der referierten Literatur erst vage ausgeprägt.

Trotzdem ist davon auszugehen, dass sich Jungen im Gegensatz zu Mädchen im Vorschulalter leistungsfähiger fühlen. Sowohl Mädchen wie Jungen wünschen sich einen eher schlanken Körperbau und scheinen nichtsdestotrotz mit ihrem Äusseren sehr zufrieden zu sein. Die Aufmerksamkeit auf Prozesse des eigenen Körpers sind gemäss der verarbeiteten Literatur im Vorschulalter vermutlich noch nicht geschlechtsspezifisch geprägt.

3.5 *Körperkonzept und Selbstkonzept*

Das Körperkonzept wurde in der bisherigen Diskussion der Literatur ohne weiteren Kommentar mit Begriffen wie ‚Körperselbstkonzept‘ oder ‚Physical Self‘ in teilweiser Verknüpfung mit dem Selbstkonzept erwähnt (z.B. Richards, 1987; Fox & Corbin, 1989; Marsh et al., 1994). Bevor auf einige für unsere Thematik interessante Befunde zum Verhältnis von Selbstkonzept und Körperkonzept eingegangen wird, ist es notwendig, auf die strukturelle Verwandtschaft von Selbstkonzept und Körperkonzept einzugehen. Obwohl das Selbstkonzept nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sein wird, scheint es wichtig, die Thematik ‚Körperkonzept‘ in ihrem theoretisch-terminologischen Umfeld zu situieren und der Leserschaft so die konzeptionelle Einordnung zu erleichtern. Untersuchungen zum Selbstkonzept oder zum globalen Selbstwert der an Mobbing beteiligten Kinder sind relativ zahlreich. Die Darstellung des Zusammenhangs dieser beiden Konzepte kann möglicherweise zu einer erweiterten Diskussion von Befunden aus der Mobbing-Literatur führen.

3.5.1 Strukturelles Verhältnis zwischen Körperkonzept und Selbstkonzept

Das Körperkonzept wird allgemein als integraler Bestandteil des Selbstkonzepts verstanden (Harter, 1998; Mrazek, 1987a; Mrazek & Hartmann, 1989; Fox & Corbin, 1989; Alfermann, Lampert, Stoll und Wagner-Stoll, 1993; Marsh et al., 1994; Stein, et al. 1998). Sowohl das Selbstkonzept wie das Körperkonzept bilden sich in der aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt.

Bei Fox und Corbin (1989) sowie Sonstroem et al. (1992) wird ein mehrdimensionales Körperselbstkonzept als unterste Ebene des Selbstkonzepts verstanden, dessen oberste Ebene das Selbstwertgefühl ist. In Anlehnung an Shavelson, Hubner und Stanton (1976), Epstein (1985) oder Harter (1998) kann das Körperselbstkonzept als Subdimension verstanden werden, das in weitere Subkategorien aufspaltbar ist und dem ein generelles Selbstmodell übergeordnet ist.

Wegen diesem hierarchischen Verständnis des Selbstkonzepts besteht dieses aus mehreren Dimensionen. Verschiedene empirische Studien konnten in Übereinstimmung folgende Inhaltsdimensionen evaluieren (vgl. Rosenberg, 1979; Hörmann & Brunke, 1985; Harter, 1998).

- 1) *Intellektuelle Fähigkeiten und schulische Leistungen*
- 2) *Soziale Beziehungen und interpersonelle Fertigkeiten*
- 3) *Emotionale Zustände und Reaktionsweisen*
- 4) *Physisches Leistungsvermögen und Attraktivität*

Zudem interessieren in einem globalen Selbstkonzeptmodell die Beziehungen zu den oben beschriebenen Inhalten, also deren Bewertung und sozialer Austausch.

Neben hierarchischen Modellvorstellungen des Selbstkonzepts schlägt Mrazek (1987a) als alternatives Modell das Körperkonzept als dritte Instanz zwischen Selbstkonzept und Umweltkonzept vor. Er begründet diesen Vorschlag mit der eher geringen Bedeutung des Körperlichen in unserem Kulturkreis und dem verbreiteten dualistischen Denken.

Welches Selbstkonzeptmodell für die strukturelle Einbettung des Körperkonzepts das treffendste ist, soll in dieser Arbeit nicht weiter erörtert werden. Gemäss Harter (1998) ist diese Frage Gegenstand aktueller Theoriebildung und alles andere als konsensueller Bereich (vgl. Alsaker, 1987). Vielmehr scheinen für unsere Thematik empirische Arbeiten von Belang zu sein, die Zusammenhänge zwischen dem Körperselbstkonzept und dem Selbstkonzept insbesondere auf

Kindergartenstufe beschreiben. Da wir das Körperkonzept und die motorischen Fähigkeiten der Kindergartenkinder hauptsächlich in Relation zum sozialen Phänomen ‚Mobbing‘ betrachten wollen, ist es zudem notwendig, die Rolle der ‚Anderen‘ für die Ausprägung des Körper- bzw. Selbstkonzepts darzustellen. Die beiden nächsten Punkte versuchen in Anlehnung an die Selbstkonzeptforschung diese Aspekte zu beleuchten.

3.5.2 Empirische Studien zum Verhältnis von Körperkonzept- und Selbstkonzeptdimensionen¹⁷

Gemäss der Literatur zum Verhältnis von Körperkonzept- und Selbstkonzeptdimensionen kann davon ausgegangen werden, dass bedeutende Zusammenhänge zwischen diesen Konstrukten bestehen (vgl. Lerner, Orlos & Knapp, 1976; Padin, Lerner & Spiro, 1981; Mrazek, 1984b; Knobloch & Hölter, 1986).

Lerner et al. (1976) konnten einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Selbstvertrauen und Dimensionen des Körperkonzepts von Adoleszenten aufzeigen. Die Bedeutung der untersuchten Körperkonzeptdimensionen ‚physische Attraktivität‘ und ‚physische Effektivität‘ für das Selbstvertrauen ist dabei geschlechtsspezifisch unterschiedlich: Bei Probandinnen zeigte sich, dass Einstellungen zur eigenen physischen Attraktivität der bessere Prädiktor für das Selbstvertrauen sind als Einstellungen zur physischen Effektivität. Für die befragten männlichen Adoleszenten schien gemäss den Erkenntnissen von Lerner et al. (1976) genau das Gegenteil zutreffend: Die Einstellungen zur eigenen physischen Effektivität erwiesen sich als relevanter für das Selbstvertrauen. Eine Arbeit von Wendel und Lester (1988) wies für Mädchen und Frauen der gleichen Altersstufe ähnliche Resultate aus: Das Selbstvertrauen hing bei mittleren Korrelationen mit den Faktoren Figur- und Aussehen am deutlichsten zusammen. Bei den Jungen und Männern war allerdings nur ein Zusammenhang zwischen Selbstvertrauen und einem unklar zu bezeichnenden Faktor herauszulesen, der am ehesten mit ‚physischer Resistenz‘ umschrieben werden könnte.

¹⁷ Wenn nun empirische Befunde zur Relation zwischen dem Selbstkonzept und dem Körperkonzept vorgestellt werden, so sind auf Seite des Selbstkonzepts körperkonzeptähnliche Aspekte nicht mitgemeint.

In einer Studie mit 178 Gymnasiasten im Alter von 11 bis 15 Jahre untersuchten Späth und Schlicht (2000) das Verhältnis von Selbst- und Körperkonzeptdimensionen. In Hauptkomponentenanalysen konnten keine gesonderten Faktoren auf Selbst- und Körperbewertungen ausgewiesen werden, was die enge Verknüpfung von Selbst- und Körperkonzeptdimensionen unterstreicht. Für Mädchen interpretierten die Autoren aufgrund der positiven Bewertung ihres Aussehens eine grössere Bedeutung für deren Selbst. Bei Jungen dagegen ist eine grössere Bedeutung von Leistungsfähigkeit in Sport und Fitness für deren Selbstbewertung zu erkennen (Späth & Schlicht, 2000).

Im Gegensatz zu diesen drei Arbeiten wiesen Thorton und Ryckman (1991) keine geschlechtsspezifischen Bedeutungsunterschiede von Körperattraktivität und -effektivität für das Selbstvertrauen von Adoleszenten aus. Beide Körperkonzeptbereiche korrelierten geschlechtsunabhängig recht hoch mit Selbstvertrauen. Mit Blick auf ältere Befunde interpretierten die Autoren dieses Ergebnis als Ausdruck einer Veränderung von traditionellen Rollenmustern zwischen Frauen und Männern.

Koff et al. (1990) konnten in einer Untersuchung mit 14-jährigen Mädchen und Jungen zeigen, dass Selbstvertrauen für beide Geschlechter hoch mit Körperzufriedenheit und Körperbewusstsein¹⁸ korreliert (durchschnittliches $r=.50$). Für die Selbstkonzeptdimension ‚Selbstbewusstheit im sozialen Bereich‘ konnte nur für Jungen ein Zusammenhang mit Körperbewusstsein ausgewiesen werden: Jungen zeigten im Gegensatz zu Mädchen bei positiver Akzeptanz von Körperteilen und -funktionen auch ein positives Selbstbewusstsein im sozialen Kontext. Entgegen der Hypothese der Autoren, die besagte, dass bei Mädchen im Gegensatz zu Jungen ein stärkerer Zusammenhang zwischen Körper- und Selbstkonzeptvariablen festzustellen sei, konnten keine signifikanten Korrelationsunterschiede ausgewiesen werden. Die Autoren interpretierten allerdings den Befund dahingehend, dass bei jüngeren Mädchen in der Pubertät oder Vorpubertät aufgrund der verstärkten Beschäftigung mit dem sich verändernden Körper die vermuteten Zusammenhänge möglicherweise zu belegen wären.

In seiner Studie zum Verhältnis von Selbstkonzept und wahrgenommener bzw. tatsächlicher physischer Leistungsfähigkeit bei vorpubertären Mädchen sowie

¹⁸ Koff et al. (1990) verwendeten den Begriff ‚body experience‘ im Sinne von bewusster Aufmerksamkeit gegenüber Körperprozessen. Es wird hier die Bezeichnung ‚Körperbewusstsein‘ gewählt, da der Begriff ‚Körpererfahrung‘ in dieser Arbeit als Terminus bereits definiert ist (vgl. Bielefeld, 1991).

Jungen (zu Beginn der 5. Klasse) zeigte Riley (1983) im Gegensatz zu Lerner et al. (1976) einen deutlichen positiven Zusammenhang zwischen den Skalen ‚Selbstkonzept‘ und ‚Körperkonzept‘. Dabei waren die Korrelationen bei den Mädchen etwas geringer war als bei den Jungen. Bei einer Messwiederholung nach 3 Monaten zeigte sich im Gegensatz zu den Jungen bei den Mädchen eine Verstärkung des Zusammenhangs zwischen Selbst- und Körperkonzept. Der Autor erklärte dieses Ergebnis mit der grösseren körperlichen Reife der Mädchen, die ihre Leistungsfähigkeit im Rahmen des erstmalig erlebten koedukativen Sportunterrichts mit teilweise weniger leistungsstarken Jungen vergleichen konnten. Unter Berücksichtigung weiterer Forschungsarbeiten zum Zusammenhang von Selbstkonzept und Körperkonzeptdimensionen auf unterschiedlichen Altersstufen vermutete Riley (1983), dass dieser Zusammenhang mit zunehmendem Alter in der Adoleszenz und im Erwachsenenalter kleiner werde.

In den wenigen Untersuchungen über Kinder im Primar- und Vorschulalter zeigt sich ein ähnliches Bild wie in den Arbeiten über Jugendliche und Erwachsene: Körperkonzeptdimensionen und Selbstkonzeptdimensionen hängen sehr stark miteinander zusammen (vgl. Mendelson & White, 1982; Folk, Pedersen & Cullari, 1993; Gilbert & Finell, 1978).

Mendelson und White (1982) untersuchten für 7- bis 12-jährige Kinder mit einer schrittweisen multiplen Regression, ob das Vertrauen in den eigenen Körper (‚body esteem‘) als Funktion von Alter, Geschlecht, relativem Gewicht oder Selbstvertrauen vorhergesagt werden kann. Dabei klärte das Selbstvertrauen 47% der Varianz des Körpervertrauens auf und das relative Gewicht der Kinder weitere 14% der Varianz. Weder das Alter, das Geschlecht, noch deren Interaktion zeigten einen bedeutsamen Einfluss auf die Ausprägung des Körpervertrauens. Trotz methodischen Vorbehalten aufgrund der geringen Probandenzahl (N=36) kann dieses Ergebnis als empirisches Indiz für den ausgeprägten Zusammenhang von Körper- und Selbstkonzept gewertet werden.

Studien zum Verhältnis von Körperzufriedenheit und dem Selbstkonzept bestätigen weitgehend die bisherigen Befunde: Folk et al. (1993) zeigten sowohl für Mädchen wie für Jungen der 2. bzw. 5. Klasse einen bedeutsamen positiven Zusammenhang zwischen Körperzufriedenheit und Selbstkonzept. In einer Untersuchung mit 24 Kindern im Alter von 8 bis 9 Jahren und 28 Kindern zwischen 11 und 13 Jahren konnten Guiney und Furlong (1999) diese Befunde für den Aspekt ‚Körperzufriedenheit‘ allerdings nur für die Mädchen bestätigen: Für die Jungen zeigte sich kein positiver Zusammenhang zwischen Körperzufriedenheit

und globalem Selbstkonzept. Altersgruppenunterschiede zeigten sich auch in dieser Studie nicht.

In der bereits erwähnten Arbeit von Kreitler und Kreitler (1986) wurden Differenzen der Grösseneinschätzung von Körperteilen in Relation zu Persönlichkeitsvariablen gesetzt, wobei die Einschätzungsgüte als Referenz für die Körpersensibilität betrachtet wurde. Es zeigte sich dabei für Vorschulkinder lediglich eine signifikante negative Korrelation zwischen dem Selbstkonzept und der Grösseneinschätzungsdifferenz im Bereich des Gesichts. Gemäss den beiden Autoren kann aufgrund dieser Ergebnisse die Folgerung gezogen werden, dass für das Selbstkonzept eines Vorschulkindes im Gegensatz zu Jugendlichen und Erwachsenen die Attraktivität des Gesichts eine grössere Bedeutung besitzt als die Körperform.

3.5.3 Zusammenfassung

Gemäss der obenstehenden Literaturübersicht ist zusammenfassend festzuhalten, dass Selbstkonzeptdimensionen relativ stark mit Körperkonzeptdimensionen zusammenhängen. In Studien über Jugendliche und Erwachsene zeigt sich tendenziell, dass mit zunehmendem Alter diese Zusammenhänge abnehmen (vgl. Riley, 1983). Für Mädchen und Frauen scheint der Körperkonzeptbereich ‚Attraktivität‘ selbstkonzeptrelevant zu sein. Für Jungen und Männer dagegen ist die Einschätzung der physischen Effektivität ausgeprägt mit dem Selbstkonzept verknüpft (vgl. Lerner et al., 1976; Späth & Schlicht, 2000). In Studien mit jüngeren Adoleszenten konnten diese geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Selbstkonzeptrelevanz von Attraktivität und Effektivität allerdings teilweise nicht mehr gezeigt werden (vgl. Thornton & Ryckman, 1991; Koff et al., 1990).

Verlässliche Interpretationen für das Vorschulalter gestalten sich schwierig, da die Befundlage nicht sehr breit ist und relevante Studien teilweise schwer miteinander zu vergleichen sind. Trotzdem kann davon ausgegangen werden, dass für die uns interessierende Altersstufe von einem engen Zusammenhang zwischen Selbstkonzept- und Körperkonzeptdimensionen ausgegangen werden kann. Im Weiteren ist anzunehmen, dass sowohl für Mädchen wie Jungen keine Unterschiede in der Relevanz von unterschiedlichen Körperteilen oder Körperfunktionen für das Selbstkonzept bestehen. Welche Subdimension des Körperkonzepts am stärksten mit der Ausprägung des Selbstkonzepts zusammenhängt, ist aufgrund fehlender Studien nur zu vermuten: Bei Vorschulkindern kann die Zu-

friedenheit mit wichtigen Körperteilen (z.B. das Gesicht) als zentraler erachtet werden als die Zufriedenheit mit diffus wahrgenommenen Körperprozessen (vgl. Kreiter & Kreitler, 1986).

3.6 *Bewertungen von Körper und Körperfunktionen durch ‚signifikante Andere‘*

Der Körper kann immer auch als Bindeglied und Mittler zwischen Person, Mit- und Umwelt verstanden werden (Klein, 1991). Das Individuum handelt und wird dabei nicht unwesentlich von Umweltfaktoren, situativen Bedingungen und anderen Menschen beeinflusst. Der Körper als (nonverbales) Kommunikationsmittel entlockt dem Individuum nicht nur Selbstbewertungen, die bis anhin Gegenstand der Erörterungen zum Körperkonzept waren. Ebenso fordern die Körper der Anderen jedes Subjekt heraus, Einschätzungen vorzunehmen und deren Körperlichkeit zu bewerten. Diese Fremdeinschätzungen sind aus mindestens zwei Gründen für unsere Belange beachtungswürdig:

(a) Aus methodologischer Sicht könnten diese Fremdeinschätzungen eine Referenzgrösse für die Selbstbewertungen darstellen. Einige Studien zur Körperbeurteilung von Kindern und Jugendlichen bestimmten die ‚Schärfe‘ der Selbsteinschätzung anhand der Diskrepanz zur quasi objektiven Einschätzung der Lehrkraft oder der Eltern (z.B. Gutezeit et al., 1986; Phelps et al., 1993). Wie valide diese (Fremd-) Einschätzungen tatsächlich sind, wurde dagegen sehr selten thematisiert (vgl. Ben-Tovim & Walker, 1991). Was genau gemessen wird, wenn Kinder Einschätzungen zum Körper oder zu Körperfunktionen von Gleichaltrigen abgeben, kann ebenfalls als sehr unsicher bezeichnet werden.

(b) Aus sozialpsychologischer Perspektive kann zudem davon ausgegangen werden, dass diese Einschätzungen der oder des Anderen interaktiv auf das betroffene Individuum zurückwirken (vgl. Watzlawick, Beavin und Jackson, 1990). Um diesem Aspekt Rechnung zu tragen, wird nun an dieser Stelle auf die Fremdeinschätzung von Körper und Körperfunktion durch Gleichaltrige sowie erwachsene Beziehungspersonen (Eltern, Lehrkräfte) eingegangen.

Harter (1998) unterstrich in Anlehnung an Mead (1934) die Bedeutung der ‚significant others‘ für die Repräsentation des Selbst. Insbesondere in frühen Entwicklungsphasen des Menschen kann die Bedeutung des ‚Anderen‘ in der Person der Eltern gemäss Alsaker (1987) gar nicht gross genug eingeschätzt wer-

den. Der grösste Teil der Forschung im Kindesalter thematisierte dementsprechend auch die Wechselwirkung zwischen der elterlichen Beziehung und deren Auswirkung auf das Selbstkonzept des Kindes. Diese Wechselwirkung scheint auch bei Kindern im Vorschul- und Schulalter bedeutsamer zu sein als die Urteile von Gleichaltrigen (vgl. Nikkari & Harter, 1993). Mit zunehmendem Alter gewinnt der Einfluss von Peers für Selbstbewertungen allerdings an Bedeutung. Harter (1990) zeigte in einer Studie, dass Urteile von Klassenkameraden als selbstkonzeptrelevanter erachtet wurden als diejenigen des besten Freundes. Dieser Befund unterstreicht den zunehmenden Druck auf das Kind, sich jenseits von Fürsorge und Zuneigung (Eltern, bester Freund) zu bewähren und sich Respekt zu verschaffen. Für das Kind scheinen Bewertungen durch Andere allerdings nur dann selbstkonzeptrelevant zu sein, wenn sie von ihm auch als solche wahrgenommen werden: Gemäss diesem Verständnis wird beispielsweise die negative Meinung zur Attraktivität eines Klassenkameraden das Selbstbewusstsein dieses Schülers erst tangieren, wenn er die Einschätzung der Anderen auch als solche wahrnimmt (vgl. Rosenberg, 1979). Man kann sich allerdings gemäss Harter (1998) auch die Umkehrung vorstellen, indem Selbstbewertungen der Bewertung durch Andere vorangehen. Gemäss einer Untersuchung der Autorin mit Adoleszenten zeigten sich beide Formen von Beeinflussungsmustern ziemlich ausgeglichen. Die Gruppe derjenigen, die gemäss ihrer Alltagstheorie für die positive Selbstbewertung eher von den Anderen Bestätigung benötigt, zeigte sich gemäss dem Urteil von Lehrkräften allerdings weniger selbständig in der Verrichtung von Hausaufgaben (Harter, Stocker & Robinson, 1996).

Die obenstehenden Ausführungen unterstreichen die Bedeutung von Einschätzungen und Bewertungen durch ‚significant others‘ und ‚generalized others‘ für globale Selbstbewertungen. Über Fremdeinschätzungen von Erscheinungen und Funktionen des Körpers durch Gleichaltrige oder Erwachsene sind dagegen relativ wenige Studien bekannt. Nachfolgend möchte ich zwei Studien vorstellen, die am Beispiel der Körperattraktivität die potentielle Bedeutung der signifikanten Anderen für die Wahrnehmung der eigenen Attraktivität herausstreichen.

In der bereits erwähnten Arbeit von Jovanovic et al. (1989) zeigte sich für Adoleszente Mädchen und Jungen für die beiden Messzeitpunkte am Ende des 5. Schuljahres und 4 Monate später zu Beginn des 6. Schuljahres ein positiver aber nicht signifikanter Zusammenhang zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung (Lehrkräfte und Peers) der Attraktivität. Der Zusammenhang zwischen globalem Selbstwert und der Selbsteinschätzung der Attraktivität war im Gegensatz zur Fremdeinschätzung zu beiden Messzeitpunkten hochsignifikant. Allerdings muss

bemerkt werden, dass zum zweiten Messzeitpunkt ebenfalls signifikante, wenn auch schwache Zusammenhänge zwischen globalem Selbstwert und Fremdeinschätzung ausgewiesen werden konnten. Ob und wie sich die Selbst- und Fremdeinschätzung der physischen Attraktivität beeinflussen, ist aufgrund dieser Befunde nicht zu entscheiden. Weitere Messwiederholungen und Angaben zu Peer-Beziehungen wären notwendig, um die sich verändernden Zusammenhänge auch hinsichtlich einer Beeinflussungsrichtung zu verstehen. Dass die sogenannten ‚objektiven‘ Attraktivitätsmessungen weniger selbstkonzeptrelevant erscheinen als die ‚subjektiven‘, ist jedoch bemerkenswert.

Brylinsky und Moore (1994) untersuchten Körperbau-Stereotypen bei 368 Kindern vom Vorschulalter bis in die 3. Primarschulklasse. Die Kinder hatten die Aufgabe, anhand von 12 bipolaren Adjektiven 3 Zeichnungen von dünnen, normalen und dicklichen Körperbautypen zu charakterisieren. Das Autorenteam extrahierte anhand einer Diskriminanzanalyse der Kinderantworten die beiden Funktionen ‚soziale Interaktion‘ und ‚physische Leistungsfähigkeit‘ als hinreichende Beschreibungsmerkmale, um die drei Körperbautypen zu charakterisieren. Im Gegensatz zu den älteren Kindern zeigten die Vorschulkinder unabhängig vom Geschlecht in ihrer Beurteilung von dicklichen Kindern noch keine negative Wahrnehmungen (geringe negative soziale Beeinflussung, positive Bewertung der physischen Leistungsfähigkeit). Die Autoren äusserten sich zum Zeitpunkt dieser Veränderung zurückhaltend und vermuten, dass diese negativen Zuschreibungen im Laufe der Schulzeit als Folge von allmählich gelernten gesellschaftlichen Normen resultierten. Diese Studie verdeutlicht eine möglicherweise noch geringe Voreingenommenheit in der Wahrnehmung von körperlichen Unzulänglichkeiten bei Kindergartenkinder, was insbesondere für präventive Absichten im Vorschulalter als interessanter Ansatzpunkt bewertet werden darf.

Gemäss diesen zwei Forschungsarbeiten scheinen ‚signifikante Andere‘ in der Beeinflussung der Selbsteinschätzung der körperlichen Erscheinung eine unklare Rolle zu spielen. Bei einer Häufung von Gruppenkontakten ist allerdings anzunehmen, dass sich negative Vorurteile - egal welchen Ursprungs - verfestigen, als Muster vereinfachter sozialer Wahrnehmung verzerrend wirken und so auch grundsätzlich positive (Körper-) Selbstbewertungen von Kindern gefährden können.

3.7 Anmerkungen für die weitere Diskussion

Die ausführlich dargestellten vier Körperkonzeptdimensionen Körperaufmerksamkeit, Körperbeurteilung, Körperattraktivität und Körpereffektivität erheben nicht den Anspruch einer umfassenden Kategorisierung des Konstrukts ‚Körperkonzept‘ auf Kindergartenstufe. Bezogen auf Forschungsarbeiten im Bereich Mobbing in der Schule sind es aber jene Bereiche, welche in bestehenden Arbeiten teilweise akzentuiert werden oder aus Sicht der Körperkonzeptforschung als untersuchungswürdig erscheinen.

Aufgrund verschiedener empirischer Befunde und immer wieder gleichen Interpretationsmuster zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden ist zu vermuten, dass die einzelnen inhaltlichen Körperkonzeptdimensionen bei Mädchen unabhängiger sind als bei Jungen: Die grössere Sensibilität im Umgang mit dem eigenen Körper scheint bei weiblichen Individuen einherzugehen mit einer kritischen, differenzierten Beurteilung ihres Körpers. Bei Jungen lassen sich die einzelnen Körperkonzeptdimensionen ungleich schlechter voneinander abgrenzen. Ob diese deutlichen Geschlechtsunterschiede im Vorschulalter auch vorhanden sind ist eher zu bezweifeln, aufgrund fehlender Forschungsarbeiten allerdings nicht auszuschliessen.

Nach der ausführlichen Darstellung relevanter Körperkonzeptliteratur möchte ich nachfolgend auf bestehende Arbeiten der Mobbingforschung eingehen, in der Aspekte der Einschätzung und Bewertung von Körperregionen, Körperprozessen und körperlichen Fähigkeiten thematisiert werden.

3.8 Körperkonzept und Mobbing

Wie in den Ausführungen zum Körperkonzept dargestellt wurde, stellt die Körpererfahrung und deren emotional-kognitive Verarbeitung ein wesentlicher Bestandteil des Selbstkonzepts dar (z.B. Harter, 1998; Fox & Corbin, 1989). Mit Blick auf die Mobbingliteratur zeigt sich, dass in verschiedenen Studien Fragen des Selbstkonzepts bei Opfer- und Täter-Kindern akzentuiert und im Rahmen dieser Darstellungen teilweise auch den Bereiche des Körper(-selbst-)konzepts mit berücksichtigt wurden (z.B. Olweus, 1978; 1993; Björkqvist et al., 1982; Boivin & Bégin, 1989; Boulton & Smith, 1994; Callaghan & Joseph, 1995). Diese

Daten stammten fast ausschliesslich aus Selbsteinschätzungs-Studien, in einem Fall zusätzlich von Einschätzungen der Mütter der betreffenden Kinder.

Zuerst werden nun relevante Arbeiten zum Körper(-selbst)-konzept von Kindern diskutiert, die in Mobbing involviert sind.

3.8.1 Körper-Selbstkonzept und Mobbing

Gemäss Olweus (1978) haben Täterkinder im Gegensatz zu Opferkindern eine recht positive Einstellung zu sich selbst, was sich durch ein Selbstwertniveau ausdrückt, das dem der übrigen Kinder entspricht. Die mittels Selbstbeurteilungen und Einschätzungen der Mütter gewonnenen Daten bestätigten Resultate, wonach Täter wenig ängstlich sind und durchschnittliche soziale Kompetenzen mitbringen. Die Täter scheinen hinter ihren aggressiven Verhaltensweisen offensichtlich wenig Frustration und Unsicherheit zu verbergen, wie das Aggressionstheorien glaubhaft machen wollen (vgl. Nolting, 1993). Olweus (1991) weist allerdings darauf hin, dass durch diese vereinfachende Charakterisierung von Täter-Kindern in einzelnen Fällen durchaus eine Kombination von Aggressivität und unsicherer Persönlichkeit auftreten kann. Angaben zur selbsteingeschätzten Kraftfähigkeit wurden zwar erhoben, es findet sich in der einschlägigen Publikation von Olweus allerdings keine Darstellung der Ergebnisse (Olweus, 1978, S. 29).

Lagerspetz et al. (1982) zeigte ein vergleichbares Selbstwertniveau für Bullies, sozial gut angepasste Kinder und unauffällige, nicht aggressive Kinder (Kontrollgruppe). Die Opfer-Kinder zeigten aber im Vergleich zu diesen drei Gruppen einen signifikant tieferen Selbstwert (vgl. Alsaker & Olweus, 2002).

In einer Studie von Björkqvist et al. (1982) konnte aufgezeigt werden, dass sich Bullies dominanter wahrnahmen als Opfer und die übrigen Kinder ihrer Klassen und dass ihr Dominanzstreben noch grösser war als bei nicht aggressiven Vergleichskindern. Opfer ihrerseits fanden sich unattraktiv, zeichneten sich durch ein geringes Vertrauen in ihre kognitive Leistungsfähigkeit und durch ein schwaches Durchsetzungsvermögen aus. Die Autorengruppe deutete diese Ergebnisse ebenfalls als Indiz für einen hohen Selbstwert bei Tätern und einen tiefen Selbstwert bei Opfer-Kindern.

Gemäss einer Arbeit von Weber (1997) unterscheiden sich Täter und nicht aktiv in Mobbing involvierte Kinder (Kontrollgruppe) nicht erheblich in ihrem globa-

len Selbstwert. Die Opferkinder zeigten jedoch einen signifikant tieferen Wert als die Kinder der Kontrollgruppe. Die mituntersuchte Gruppe der Täter-Opfer-Kinder wies den absolut tiefsten Selbstwert aus und unterschied sich von allen übrigen Gruppen signifikant. Dieses Resultat unterstreicht die Vermutung, dass provokative Opfer noch stärker unter ihrer Situation leiden als passive Opfer. Bezüglich der Beurteilung des eigenen Körpers zeigte sich in dieser Arbeit lediglich ein Unterschied zwischen der Kontrollgruppe und den Täter-Opfer-Kindern. Gemäss diesen Analysen sind jene Kinder signifikant unzufriedener mit ihrem Körper als jene der Kontrollgruppe. Entsprechend verständlich ist der Wunsch bei Täter-Opfer-Kindern stärker und sportlicher zu sein: Bezüglich dem Wunsch den Körper effektiver einzusetzen unterschieden sich diese Kinder signifikant von den passiven Opfern und der Kontrollgruppe. Täterkinder hatten ihrerseits signifikant häufiger den Wunsch stärker und sportlicher zu sein als die Kinder der Kontrollgruppe (Weber, 1997).

Nach der Darstellung von Arbeiten, die mit übergreifenden Konzepten wie Selbstkonzept oder einzelnen Dimensionen des Selbstkonzepts operierten, möchte ich nun auf einige Arbeiten vertieft eingehen, die anhand von Self-reports verschiedene Selbstkonzept-Subskalen im Mobbing-Kontext darstellen.

3.8.2 Aspekte des Selbst- und Körperkonzepts bei mobbenden und gemobbten Kindern

Boivin und Bégin (1989) untersuchten in einer Studie verschiedene Dimensionen des Selbstkonzepts von populären, abgelehnt-aggressiven, abgelehnt-zurückgezogenen und eher randständigen 9- bis 11-jährigen Kindern anhand von Eigennennungen. Die beiden Autoren fanden heraus, dass das Selbstvertrauen von eher aggressiven, aber trotzdem abgelehnten, sowie populären Kindern signifikant grösser war als das von durchschnittlich beliebten Kindern. Abgelehnt-zurückgezogene Kinder zeigten dagegen ein deutlich unterdurchschnittliches Selbstvertrauen. Für die Bereiche ‚Athletik‘ und ‚Äussere Erscheinung‘ zeigte sich das gleiche Antwortmuster: Populäre Kinder schätzen sich athletischer ein als durchschnittlich beliebte Kinder. Gemäss den Angaben der abgelehnt-aggressiven Kinder erachten sich jene als attraktiver als die unauffällige Vergleichsgruppe. Abgelehnt-zurückgezogene Kinder hingegen erleben sich im Vergleich zu durchschnittlich beliebten Kindern als signifikant unsportlicher und

unattraktiver. Gemessen an den Kompetenzeinschätzungen der Lehrkräfte sind die Einschätzungen der sportlichen Leistungsfähigkeit bei den populären Kindern berechtigt, bei den abgelehnt-aggressiven Kindern zeigt sich eine tendenzielle Überschätzung und bei den abgelehnt-zurückgezogenen Kindern eine tendenzielle Unterschätzung (Boivin & Bégin, 1989). Diese Ergebnisse dürfen nur mit Vorbehalten auf den Bereich Mobbing in der Schule übertragen werden, da nicht eigentlich Aggressionen in der Klasse im Vordergrund standen¹⁹. Trotzdem darf als Fazit bemerkt werden, dass sich tendenziell passive Opfer im Gegensatz zu tendenziell aggressiven oder provokativen Opfern durch ein niedriges Selbstwertgefühl und eine geringe Kompetenzeinschätzung im physischen Bereich auszeichnen. Die Studie zeigte zudem deutlich den Unterschied von tendenziell isolierten (abgelehnt-zurückgezogenen) Kindern und Einzelgängern („neglected“). Letztere zeigten auf allen Selbstkonzept-Subskalen, sowie in den Kompetenzeinschätzungen durch die Lehrkräfte keine Differenzen zu durchschnittlich beliebten Kindern.

Boulton und Smith (1994) untersuchten bei 8- bis 9-jährigen Kindern anhand der SPPC von Harter (1985) das Selbstkonzept von Täter- und Opfer-Kindern im Vergleich zu nicht aktiv in Mobbing involvierten Kindern. Dabei zeigte sich für Jungen, dass sich Täter sowie Nicht-Involvierte athletischer wahrnehmen als Opfer, was der einzige signifikante Unterschied auf Subskalen des Selbstkonzepts zwischen den verschiedenen an Mobbing involvierten Kindergruppen war. Bei univariaten Varianzanalysen der Subskalen des Selbstkonzepts mit den Faktoren ‚Status‘ (Opfer - Nicht-Involvierte) und ‚Geschlecht‘ zeigte sich für beide Geschlechter neben dem geringen Niveau an selbstwahrgenommener sportlicher Kompetenz von Opfern im Vergleich mit den Nicht-Involvierten zusätzlich ein etwas weniger deutlicher aber signifikanter Unterschied im Teilbereich des globalen Selbstwerts: Dabei lag das globale Selbstwertniveau bei Opfer-Kindern unter demjenigen der nicht aktiv in Mobbing involvierten Kindern. Geschlechtseffekte und signifikante Interaktionen konnten keine ausgewiesen werden. Damit kann erneut festgehalten werden, dass Opfer-Kinder im Vergleich zu sozial unauffälligen Kindern ein relativ geringes Selbstvertrauen auszeichnet, insbesondere repräsentiert durch eine geringe athletische Kompetenz. Die Höhereinschätzung der physisch-athletischen Kompetenzen von Täter-Kindern

¹⁹ Eine bereits erwähnte Arbeit von Boulton und Smith (1994) belegte, entsprechend den Ergebnissen von Boivin und Bégin (1989), dass sich in der Gruppe der abgelehnten Kinder überproportional viele Täter- und Opferkinder befanden.

konnte in dieser Studie nur für Jungen erhärtet werden. Die Ergebnisse einer retrospektiv angesetzten Untersuchung von ehemaligen Opfer-Kindern bestätigte für Jungen, dass sich männliche Opfer in Phasen von akutem Mobbing als körperlich schwach einstufen (vgl. Hoover et al., 1992).

In einer Irischen Studie von Neary und Joseph (1994) wurden 60 Mädchen im Alter von 10 bis 12 Jahren auf ihr Selbstkonzept bezüglich der Viktimisierungshäufigkeit überprüft. Dabei zeigten Opfer im Vergleich zu nicht geplagten Mädchen signifikant geringere Werte auf den SPPC-Subskalen „Soziale Akzeptanz“ und „globaler Selbstwert“. In der selbst eingeschätzten athletischen Kompetenz und der physischen Attraktivität unterschieden sich gemobbte nicht von den übrigen Mädchen. Alle Daten inklusive die Viktimisierungshäufigkeit wurden mit Eigennennungen gewonnen. In einer nachfolgenden Replikations-Studie von Callaghan und Joseph (1995) für Mädchen und Jungen konnten diese Ergebnisse von Neary und Joseph (1994) bestätigt werden. Es zeigten sich keine Unterschiede auf den beiden Körperkonzeptdimensionen zwischen den Opfern und den übrigen Kindern.

In einer Studie von Salmivalli (1998) wurde das Selbstkonzept von 281 14- bis 15-jährigen Jugendlichen in Bezug auf ihre Sozialbeziehungen innerhalb der Klasse untersucht. In Anlehnung an die Piers-Harris-Self-Concept-Scale für Kinder (Piers, 1984) arbeitete die Autorin mit den Subskalen akademisches, physisches, verhaltensangepasstes, emotionales, soziales und familienbezogenes Selbstkonzept. Es zeigte sich, dass Tätersein mit hohen sozialen und physischen Selbstkonzeptwerten einhergeht. Bullies denken, dass sie stark, athletisch und attraktiv sind und zudem innerhalb der Gleichaltrigengruppe populär seien. Hohe Viktimisierungswerte korrelierten dagegen negativ mit diesen beiden Subskalen des Selbstkonzepts: Die Opfer fühlten sich innerhalb der Klasse sozial nicht akzeptiert und zeigten ein geringes Vertrauen in ihre physischen Fähigkeiten und ihre Attraktivität. Zusätzlich untersuchte die Autorin u.a. verschiedene empirische Selbstkonzept-Cluster und deren Relation zu den verschiedenen Mobbingrollen innerhalb der Klasse. Die Auswertung dieses Untersuchungsteils zeigte, dass Kinder mit überdurchschnittlichen Viktimisierungswerten in zwei Clustergruppen anzutreffen waren: Die eine Gruppe zeigte auf den verschiedenen Subskalen generell tiefe Werte. Dies entspricht den Opferkindern, deren globaler Selbstwert sehr tief ist (z.B. Olweus, 1991). Die andere Clustergruppe zeichnete sich durch ein hohes familienbezogenes und verhaltensangepasstes Selbstkonzept bei niedrigem sozialem und physischem Selbstkonzept aus. Dadurch werden Opfer-Kinder charakterisiert, die ein starker Bezug zur Familie

auszeichnet und die sich sehr angepasst geben (vgl. Bowers et al., 1994). Täter-Kinder konnten dagegen nicht einem bestimmten Selbstkonzeptmuster zugeordnet werden. Damit wird eindrücklich belegt, dass neben der offensichtlichen Beeinträchtigung des sozialen Selbstwerts ein geringes Vertrauen in physische Fähigkeiten und die körperliche Attraktivität mit Viktimisierung einhergeht.

Die nach Olweus (1991) vermutete Selbstsicherheit der Täter kann aufgrund der vorliegenden Self-report-Studien nicht aufrecht erhalten werden. Täter-Kinder sind mit sich im Wesentlichen zufrieden, unterscheiden sich aber in ihrem Selbstwert nicht bedeutsam von den nicht aktiv in Mobbing involvierten Kindern. Bei den Opfern kann man hingegen davon ausgehen, dass sie unter ihrer Situation markant leiden, sich den anderen unterlegen fühlen und sich tendenziell als wenig attraktiv und unsportlich wahrnehmen, (vgl. Alsaker & Olweus, 2002; Pepler et al., 1997; Slee, 1993).

3.8.3 Zusammenfassende Gedanken zum Körperkonzept

Betrachtet man die Körperkonzeptdimension ‚Körpereffektivität‘, so fällt auf, dass sich Opferkinder im Vergleich zu sozial unauffälligen Kindern eher als unsportlich, unathletisch und physisch schwach wahrnehmen. Täterkinder dagegen erachten sich tendenziell als athletisch und fühlen sich stark. Unterschiede zu nicht aktiv in Mobbing involvierten Kindern sind aber keine auszuweisen, sie wurden aber auch nicht häufig untersucht. Signifikante Unterschiede zwischen Opfer- und Täterkindern konnten ebenfalls nur in einer Studie ausgewiesen werden (Boulton & Smith, 1994).

In Bezug auf ‚Körperattraktivität‘ ist die Befundlage sehr dürftig: Opfer scheinen sich tendenziell weniger attraktiv zu fühlen als nicht aktiv in Mobbing involvierte Kinder. Täter-Kinder scheinen sich dagegen bezüglich ihrer Attraktivitätseinschätzung nicht von anderen Kindern zu unterscheiden.

Die Bewertung physischer Fähigkeiten thematisierte nur eine Studie (Weber, 1997). Sowohl Täter- wie Täter-Opfer-Kinder möchten eher stärker sein. Unzufrieden mit ihrer Athletik bezeichneten sich allerdings nur die Täter-Opfer-Kinder. Aufgrund der Körperkonzeptliteratur ist zu vermuten, dass für Opfer-Jungen das Erleben von körperlicher Schwäche problembeladener ist als jenes von Opfer-Mädchen. Bei entsprechender Durchsicht der Mobbingliteratur finden sich allerdings keine Indizien, die diese Annahme bestätigen würden.

Es gilt anzumerken, dass die verschiedenen Dimensionen des Körperkonzepts ausschliesslich im Rahmen von Selbstkonzeptbeschreibungen als deren Subkategorien mituntersucht wurden. Studien zur Körperwahrnehmung von mobbenden und gemobbten Kindern im Vorschul- und Schulalter sind bisher keine bekannt.

Nach dieser Darstellung einschlägiger Forschungsarbeiten zur Wahrnehmung des eigenen Körpers von Kindern, die aktiv oder passiv in Mobbing involviert sind, werden nachfolgend die motorischen Fähigkeiten jener Kinder - als weiterer Vertiefungsbereich in dieser Arbeit - beschrieben.

Zuerst folgt aus bewegungswissenschaftlicher Sicht eine Einführung in die Motorik des Kindesalters, bevor eine Thematisierung im Kontext von Mobbing stattfindet.

4 Motorik

In den bisherigen Ausführungen wurden Begriffe wie Kraft, physische Stärke und Athletik verwendet, die nun im Kontext der Bewegungs- und Sportwissenschaft diskutiert werden. Die Hauptausrichtung dieser Erörterungen liegt in der Darstellung relevanter motorischer Dimensionen auf Kindergartenstufe.

Um dies zu erreichen, wird vorgängig die Bedeutung motorischer Fähigkeiten im Kontext der Entwicklungspsychologie, Sportwissenschaft und Motologie/Motopädagogik aufgezeigt, um anschliessend Begriffe und theoretische Konstrukte im Bereich der Motorikforschung zu klären. Anschliessend werden Besonderheiten der motorischen Entwicklung insbesondere im Vorschulalter thematisiert und Wechselwirkungen zwischen motorischen Fähigkeiten und persönlichkeitspsychologischen Dispositionen dargestellt.

Verschiedene empirische Arbeiten zum Themenkreis ‚Körperkonzept‘ betonen den engen Zusammenhang zwischen Motorik, motorischer Aktivität oder Sporttreiben. Da in der Gewaltprävention oft mit dem Körper gearbeitet wird, soll diesem Aspekt besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Daher werden in einem weiteren Teil der Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Motorik‘ Studien diskutiert, die den Zusammenhang zwischen Bewegungsaktivität bzw. Motorik und dem Körperkonzept beschreiben. Abschliessend wird der eigentliche Kernbereich dieses Kapitels beleuchtet und der Frage nachgegangen, ob und inwiefern motorische Fähigkeiten einzelner Kinder im Kontext von Mobbing-Handlungen in der Schule und im Kindergarten bedeutend sind.

4.1 *Motorikforschung als Disziplin der Entwicklungspsychologie*

Der Motorikforschung haftet aus Sicht der *Entwicklungspsychologie* noch immer der Makel der biologistischen Determinierung in einer biomechanisch-medizinischen dominierten Disziplin an. In den letzten Jahren wird allerdings im Bereich der frühkindlichen Entwicklungsforschung der Rolle von neuro- und sensomotorischen Erfahrungen zunehmende Bedeutung geschenkt (z.B. Thelen, 1995). Dabei scheint entgegen der erkenntnistheoretischen Tradition eines Piaget oder Merleau-Ponty diese ‚motorische Renaissance‘ nicht nur grundlegende Schemata für ‚höhere psychische Funktionen‘ zu liefern, sondern eine relative Eigenstän-

digkeit und Wertigkeit als motorische Entwicklung mit interdisziplinärer Vernetzung (v.a Biomechanik) zu besitzen.

Die relativ hohen Inhärenzannahmen für motorische Fähigkeiten (teilweise .50 bis .70), scheinen insbesondere die Anlage-Umwelt-Debatte in diesem Bereich zu stimulieren (Singer, 1994): Die traditionelle piagetianische Ansicht, wonach Säuglinge ihre Reflexe neugeboren noch nicht koordinieren können, scheint eines Besseren belehrt zu werden: Bereits innerhalb von 4 Wochen reagieren Säuglinge auf Aussenreize mit mehreren Sinnen und zeigen dadurch bereits verbundene motorische Leistungen (Bower, 1979). In diesem Sinne ist von einer zunehmend starken Interaktion zwischen angeborenen und gelernten Verhaltensweisen im Verlaufe der Ontogenese auszugehen (z.B. Neuhäuser, 1984; Oerter, 1989). In einem Aufsatz zur Rolle der Motorik in der Entwicklung des Kindes stellte Oerter (1989) für diese Erfahrungen in der frühen Kindheit fest, dass dieses fundamentale ‚Erfühlen und Erleben‘ von Bewegungshandlungen einen grundlegenden Beitrag zum Aufbau persönlicher Identität liefert.

Für die Erforschung der motorischen Entwicklung in der *Sportwissenschaft* konstatierte Baur (1994) eine empirische Ausrichtung an alterstypischen motorischen Entwicklungsbeschreibungen, bei teilweise dürftiger theoretischer Fundierung. Neuere Ansätze der Entwicklungspsychologie würden gemäss Baur (1994) nur beschränkt eingearbeitet. Aktuelle Forschungsvorhaben zeigen nun eine allmähliche Orientierung an Lebenslaufkonzepten mit interdisziplinärer Ausrichtung und tendieren weg von der ausschliesslichen Betrachtung des Kindes- und Jugendalters (z.B. Baur, 1989; Conzelmann, 1999; Willimczik & Conzelmann, 1999).

Theoretische Konzeptionen und empirische Forschungsarbeiten zu motorischen Fähigkeiten in Vorschulalter und Kindheit sind in letzter Zeit fast gänzlich aus dem Blickfeld sportwissenschaftlicher Betrachtung verschwunden. Im Rahmen motologischer oder motopädagogischer Arbeiten mit bewegungstherapeutischer bzw. heilpädagogischer Ausrichtung ist das Interesse an qualitativen und quantitativen alterstypischen Bewegungsbeschreibungen allerdings noch immer aktuell. Die wissenschaftlichen Diskussionen um effektive motodiagnostische Verfahren führten in den letzten Jahren zu einer regen Forschungstätigkeit, insbesondere mit sonderpädagogischem Klientel (vgl. Eggert, 1995; Neuhäuser, 1996; Brandt, Eggert, Jendritzki & Küppers, 1997; Schäfer, 1997; Bös, Lener & Reincke, 1999; Vetter, 2001).

Für die vorliegende Arbeit scheint zudem die Orientierung an motologischen bzw. motopädagogischen Arbeiten wichtig zu sein, da der Gegenstand dieser

„psycho-motorischen“ Betrachtung immer die Wechselwirkung zwischen Haltung und Bewegung einerseits, sowie weiteren psychischen Funktionen andererseits fokussiert. Wenn Fischer (1996) Körpererfahrung im Sinne von Bielefeld (1991) und Identität als Grundbegriffe der Psychomotorik (Motologie) auffasst, wird damit genau diese Interdependenz zwischen Wahrnehmung, Motorik, Kognitionen und Emotionen ausgedrückt (vgl. Kühne, 1995). Übertragen auf die Thematik „Mobbing im Kindergarten“ interessieren damit die motorischen Fähigkeiten der aktiv oder passiv an Mobbing beteiligten Kindern aus psychomotorischer Sicht immer auch im Kontext ihrer sozialen Erfahrungen in der Kindergarten-gruppe.

Nach diesen einführenden Erörterungen zur Bedeutung der Motorik aus entwicklungspsychologischer Perspektive wird nun in Anlehnung an die sportwissenschaftliche Terminologie eine Reihe von bereits verwendeten Begriffen näher erläutert.

4.2 *Der Begriff ‚Motorik‘*

Bös und Mechling (1992) verstehen unter Motorik die Gesamtheit aller Steuerungs- und Funktionsprozesse, die der Haltung und Bewegung zugrunde liegen. Dem Begriff ‚Bewegung‘ werden nach diesem Verständnis eher die äusseren, sichtbaren Abläufe zugeteilt, der Motorik dagegen grundlegende psychische Funktionen der Bewegung. Eine klare Unterscheidung dieser beiden Begriffe ist umstritten und wird je nach Provenienz synonym oder als Über- bzw. Unterkategorie verwendet (vgl. Bös & Mechling, 1983). Für unsere Zwecke scheinen primär die körperinternen Steuerungs- und Funktionsprozesse im Vordergrund zu stehen und erst in zweiter Linie die äussere Bewegungsqualität. Im Sinne einer psychomotorischen Betrachtung muss allerdings angemerkt werden, dass beide Bereiche relevant sein können und schwierig abzugrenzen sind: Von Bewegungen (z.B. aggressive Gesten) ist teilweise auf Funktionsprozesse (z.B. Kraft) zu schliessen. Diesem Umstand wird an dieser Stelle Rechnung getragen und ein umfassendes Begriffsverständnis von ‚Motorik‘ vorgeschlagen, das insbesondere die Notwendigkeit von höheren psychischen Funktionen herausstreicht. Singer und Bös (1994) formulierten in Erweiterung der Definition von Bös und Mechling (1992) ‚Motorik‘ folgendermassen:

„Die Motorik umfasst (...) alle an der Steuerung und Kontrolle von Haltung und Bewegung beteiligten Prozesse und damit auch sensorische, perzeptive, kognitive und

motivationale Vorgänge. Haltung und Bewegung resultieren aus dem Zusammenspiel multipler Subsysteme.“ (Singer & Bös, 1994, S. 17)

4.2.1 Teilaspekte der Motorik

In den Bewegungswissenschaften wird zudem zwischen verschiedenen Teilaspekten der Motorik unterschieden: *Neuromotorik* befasst sich mit den neurophysiologischen Grundlagen von Haltung und Bewegung. Sie thematisiert beispielsweise die Reflexmotorik des Säuglings oder das Neulernen von Bewegungen nach einer hirnhysiologischen Beeinträchtigung. Mit dieser Bezeichnung wird der neurologisch-koordinative Aspekt von Motorik angesprochen (vgl. Brand, Breitenbach & Maisel, 1988). Die *Sensomotorik* beinhaltet dagegen die Wechselwirkung von sensorischen und motorischen Vorgängen. Schwergewichtig wird dabei das Zusammenspiel von Wahrnehmungsleistung und motorischer Antwort betrachtet. Ob diese Koordination von Schemata im Sinne Piagets (1984) für den Aufbau von kognitiven Strukturen nutzbringend sein soll, spielt dabei für die bewegungswissenschaftliche Betrachtung keine vorrangige Rolle (Kiphard, 1987). Komplexere motorische Regulationsvorgänge mit kognitiven und emotionalen Inhalten werden als *Psychomotorik* bezeichnet. Damit werden Bewegungsantworten durch eine bewusste Koordination von sensomotorischen Regulationsvorgängen bewusstseinsfähig, müssen aber nicht unbedingt bewusstseinspflichtig sein. Mit der zusätzlichen emotionalen Bewertung dieser motorischen Koordinationsleistung scheinen nun alle Aspekte der menschlichen Motorik mit dem Begriff *Psychomotorik* abgedeckt zu sein (vgl. Singer & Bös, 1994). In der Motologie und Motopädagogik spricht man als weiteren Aspekt der Motorik zusätzlich noch von *Soziomotorik* (vgl. Kiphard, 1987). Wie die Bezeichnung andeutet, werden damit motorische Handlungen von Individuen im Austausch mit ihrer sozialen Umwelt verstanden.

Aufgrund der unterschiedlichen Verwendung von ‚Psychomotorik‘ in der Literatur²⁰ wird im Rahmen dieser Arbeit das sportwissenschaftliche Begriffsver-

²⁰ Seewald (1997) erläuterte in seinem „Glossar zum Begriff der Psychomotorik“ nicht weniger als vier verschiedene Betrachtungsweisen, wie der Begriff ‚Psychomotorik‘ verstanden kann: a) als Konzept der Entwicklungsförderung, b) als Begriff, der die Einheit von körperlichen und seelischen Prozessen bezeichnen soll, c) als entwicklungsorientierter Begriff und d) als sportwissenschaftlicher Begriff der (Sport)Motorikforschung (Seewald, 1997, S. 272).

ständnis verwendet. Alle bewussten und unbewussten Regulationen von Motorik durch psychische Vorgänge werden als ‚Psychomotorik‘ bezeichnet²¹ (vgl. Singer & Bös, 1994).

4.2.2 Motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten

Die oben beschriebenen motorischen Aspekte, insbesondere der Teilbereich ‚Psychomotorik‘, werden in der sportwissenschaftlichen Literatur zudem nach Fähigkeiten und Fertigkeiten differenziert, die das Ausmass der Spezifität der Bewegungssteuerung formulieren: Dabei versteht man unter motorischen Fähigkeiten in Anlehnung an Röthig (1992, S. 130) „gelernte oder auf Anlage zurückzuführende physische und/ oder psychische Voraussetzung für das Vollbringen einer bestimmten Leistung.“ (z.B. Kraft, Schnelligkeit, Koordination). Motorische Fertigkeiten sind dagegen in jedem Fall gelernte, teilweise ohne bewusste Konzentration der Aufmerksamkeit ablaufende Bewegungssteuerungen, die eher spezifischer Natur sein können (z.B. Hüpfen, Balancieren, Rollen, Klettern). Im Sinne von Bös und Mechling (1983) sind ‚Fähigkeiten‘ kognitive und motorische Leistungsvoraussetzungen und ‚Fertigkeiten‘ beobachtbare spezifische Leistungsausprägungen.

Wenn einschlägige Diagnoseinstrumente zur Bestimmung von motorischen Fähigkeiten herangezogen werden, fällt auf, dass Fähigkeiten aufgrund ihrer inhaltsmässigen Abstraktheit mehrheitlich über Fertigkeiten operationalisiert werden (vgl. Eggert, 1974; Kiphard & Schilling, 1974; Zimmer & Volkamer, 1985; Bös & Wohlmann, 1987; Eggert & Ratschinski, 1993). Dabei wird bei vorhandenen speziellen Fertigkeiten (z.B. Balancieren und Klettern) unmittelbar auf die zugrundeliegende Fähigkeit geschlossen (z.B. Koordination). Diese Folgerung ist empirisch nachvollziehbar, wenn auch terminologisch nicht korrekt.

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Fähigkeitsbegriff als Analyseeinheit in einer grossen Extension herangezogen. Dieses Begriffsverständnis scheint naheliegend zu sein, da einerseits im Zusammenhang mit der Mobbingproblematik grundlegende motorische Dispositionen interessieren (z.B. Kraft) und andererseits auf der Altersstufe der 5- bis 6-jährigen der Fertigkeitserwerb als vorwiegend fähig-

²¹ Obwohl mit Soziomotorik ein Kernbereich dieser Arbeit umschrieben wird, möchte ich diesen Aspekt ebenfalls dem Begriff ‚Psychomotorik‘ unterordnen.

keitsorientiert zu bezeichnen ist, da die spezifische Sportmotorik als Zielgrösse eine noch marginale Bedeutung besitzt (vgl. Hotz, 1997).

4.2.3 Differenzierung motorischer Fähigkeiten

Gemäss Meinel und Schnabel (1998) lassen sich die motorischen Fähigkeiten in zwei Fähigkeitsgruppen einteilen, in die konditionellen Fähigkeiten und die koordinativen Fähigkeiten. Die konditionellen Fähigkeiten sind im Wesentlichen durch energetische Prozesse determiniert. Unter diese Fähigkeitsgruppe werden die Ausdauer-, die Kraft- und die Schnelligkeitsfähigkeit gezählt. Koordinative Fähigkeiten werden primär durch Prozesse der Bewegungssteuerung und Bewegungsregelung erklärt. Dazu gehört die Koordination unter Zeitdruck und die Koordinationspräzision. Beweglichkeit kann als passives System der Energieübertragung ebenfalls als motorische Fähigkeit betrachtet werden, wird an dieser Stelle allerdings nicht mehr weiter thematisiert.

In Abbildung 4-1 ist die Differenzierung der motorischen Fähigkeiten in Anlehnung an Roth (1982), Teipel (1988) und Bös (1994) dargestellt.

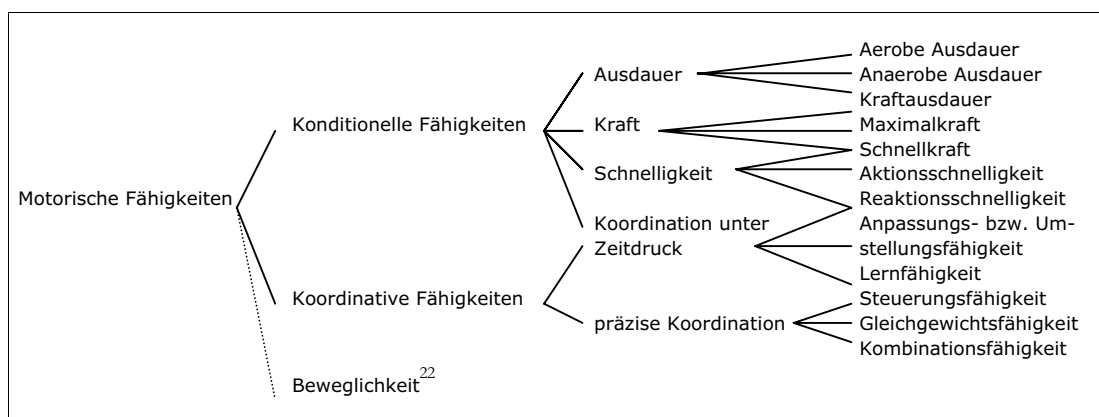


Abbildung 4-1 Differenzierung motorischer Fähigkeiten in Anlehnung an Roth (1982), Teipel (1988) und Bös (1994)

Die Ausdauer wird allgemein als aerobe bzw. anaerobe Ausdauerfähigkeit unterschieden und akzentuiert so die Fähigkeit über eine längere Zeit ohne bzw. mit

²² Der häufig miterwähnte Aspekt der Beweglichkeit wird in dieser Arbeit nicht weiter vertieft.

einer Sauerstoffschuld motorische Aktivitäten auszuführen. Im Bereich der Kraftfähigkeit wird allgemein zwischen Kraftausdauer, Maximalkraft und Schnellkraft unterschieden. Der Bereich der Schnelligkeit wird nach Aktions- und Reaktionsschnelligkeit differenziert.

In der Literatur werden die koordinativen Fähigkeiten häufig in Anlehnung an Teipel (1988, S. 61) und Roth (1982, S. 53) in die Bereiche ‚Koordination unter Zeitdruck‘ und ‚präzise Koordination‘ aufgeteilt. Zum Teilaspekt ‚Koordination unter Zeitdruck‘ zählen die Reaktionsfähigkeit, die Anpassungs- bzw. Umstellungsfähigkeit und die Lernfähigkeit. In den Bereich der Koordinationsgenauigkeit fallen die Steuerungsfähigkeit, die Gleichgewichtsfähigkeit und die Kombinationsfähigkeit (z.B. gleichzeitige Koordination von zwei Bewegungen).

Mit der Auswahl der Begrifflichkeiten wird deutlich, dass diese spezifischen motorischen Fähigkeiten nicht immer eindeutig einem Konditions- oder Koordinationsfaktor zugeordnet werden können.

Für diese Arbeit stellt sich nun die Frage, welche motorischen Fähigkeiten eine Relevanz für soziale Vergleiche im Kontext der Kindergartengruppe besitzen. Aufgrund der meistens noch schwach ausgebildeten Ausdauerfähigkeit von Vorschulkindern und der im Rahmen des Kindergartens noch kaum wahrnehmbaren und damit vergleichbaren motorischen Fähigkeit ‚Ausdauer‘, scheint diese Fähigkeit für unsere Belange vernachlässigbar zu sein. Die Kraftfähigkeit dagegen ist für soziale Vergleiche insbesondere unter dem Aspekt des Mobbing als physische Stärke dagegen relevant. In der Mobbingliteratur ist die Kraftfähigkeit als Einschätzungsvariable auch tatsächlich die am häufigsten beschriebene motorische Dimension. Über deren Bedeutung für Gruppenprozesse auf Vorschulstufe werde ich noch einige Ausführungen machen (vgl. Kapitel 4.6). Für die Differenzierungsbereiche Schnelligkeit und Koordinationsfähigkeit sind ähnliche Feststellungen zu machen: Deren Bedeutung für die soziale Akzeptanz in der Kindergartengruppe kann aufgrund der visuellen Transparenz (gute Überprüfungsmöglichkeit der Leistungsunterschiede) als bedeutend gewertet werden. Zudem deuten verschiedene Studien darauf hin, dass die Differenzierungsfähigkeit zwischen Schnelligkeit und Koordinationsfähigkeit bereits im Vorschulalter vorhanden ist. Obwohl keine Arbeiten aus der Mobbingliteratur bekannt sind, die die Bedeutung der motorischen Fähigkeiten Schnelligkeit und Koordinationsfähigkeit thematisieren, scheint es angezeigt, diese motorischen Dimensionen ebenfalls in ihrer Bedeutung für die soziale Struktur der Kindergartengruppe zu untersuchen.

4.3 Motorische Entwicklung im Vorschulalter

Nach den Ausführungen zum Gegenstandsbereich der ‚motorischen Fähigkeiten‘ möchte ich nun die uns interessierende Alterstufe vertiefen und ausgewählte motorische Fähigkeiten von Kindergartenkindern vorstellen. Um einen Einblick in den bisherigen Entwicklungsverlauf motorischer Fähigkeiten zu vermitteln, sei nun nachfolgend in knapper Weise die motorische Entwicklung vom Kleinkindalter ins Vorschulalter beschrieben.

4.3.1 Phänomenologie des Bewegungsrepertoirs vom Kleinkind- zum Vorschulalter

Nach den unkoordinierten Massenbewegungen eines Neugeborenen und der Aneignung erster koordinierter Bewegungsformen im Säuglingsalter (Sensomotorische Stufe nach Piaget, 1984) ist das *Kleinkindalter* als Phase der Aneignung vielfältiger Bewegungsformen zu bezeichnen (Winter, 1987; Scheid, 1994). Diese Aneignung geschieht immer in aktiver Auseinandersetzung zwischen Individuum und Umwelt. Nachdem der Säugling über Drehen, Kreisrutschen, Robben, Kriechen, Vierfüßlergang das Aufstehen und Gehen erlernt hat, ist er als Kleinkind fähig, seine Mitwelt im dreidimensionalen Raum zu erschliessen (Largo, 1999). Aufbauend auf diesen grundlegenden Bewegungsformen entwickelt sich das lokomotorische Verhalten zu vielfältigen Fortbewegungsarten wie dem Laufen, Steigen, Hüpfen, Springen und Klettern. Als Bewegungsvariationen können Ziehen und Schieben, Hängen und Schwingen beobachtet werden (vgl. Winter, 1987; Robertson & Halverson, 1988). Parallel zur Entwicklungsreihe der Lokomotion (Ganzkörperkoordination) verfeinert das Kleinkind auch seine Auge-Handkoordination: Aus dem Grundmuster des Greifens können nun grössere Muskelgruppen betreffende Bewegungen wie Werfen und Fangen entwickelt oder feinmotorische Fähigkeiten im Umgang mit kleinen Spielsachen oder Zeichenmaterial ausgebildet werden (Scheid, 1994).

Im Vorschulalter ist im eigentlichen Sinne von einer Vervollkommnung der im Kleinkindalter erworbenen Bewegungsmuster zu sprechen. Aufgrund der mit Beginn des 4. Lebensjahres im Wesentlichen abgeschlossenen anatomischen Entwicklung der Sinnesorgane und des Zentralnervensystems (ZNS) und der fortschreitenden kognitiven Entwicklung werden erste Bewegungskombinationen möglich: Anlaufen und Abspringen, Hochwerfen und Wiederfangen des

Balles oder das Prellen des Balles beim Gehen. Gemäss Gaschler (1998) führen weitere Feinstrukturierungs- und Funktionsdifferenzierungsprozesse im ZNS, die sich auf den gesamten Vorgang der Aufnahme, Leitung, Verarbeitung, Speicherung und Abgabe von Informationen auswirken und somit nach und nach zu qualitativen und quantitativen Verbesserungen in der motorischen Aktivität führen (vgl. Noth, 1994). Nach Scheid (1994) zeigen Vorschulkinder neben dieser qualitativen Verbesserung von gelernten Fertigkeiten und deren Anwendung in verschiedenen Situationen auch eine Verbesserung von konditionellen Fähigkeiten beim Laufen (schneller), beim Springen und Schieben (kräftiger).

Die damit ermöglichte gesteigerte motorische Handlungsfähigkeit des Vorschulkindes erlaubt eine unabhängigere Erkundung der unmittelbaren Umgebung in der Familie und im Kindergarten. Bei zielgerichteter sportlicher Ausbildung sind bereits mit 5 bis 7 Jahren mehrteilige Kombinationsleistungen möglich (z.B. rhythmische Sportgymnastik, Ballett, Geräteturnen), die bereits auf Stufe Feinform gestaltet werden können. Entsprechend gross sind bei den Sportverbänden die Rekrutierungsabsichten für diese Altersstufe.

4.3.2 Leistungsfähigkeit nach ausgewählten Differenzierungsbereichen der Motorik

Nach den Ausführungen zur kindlichen Entwicklung im motorischen Bereich möchte ich nun nach relevanten motorischen Differenzierungsbereichen gesondert (siehe Abbildung 4.1) qualitative und quantitative Befunde zur Leistungsfähigkeit von Vorschulkindern vorstellen und insbesondere Geschlechtsunterschiede thematisieren.

a) Kraftfähigkeit

Gemäss Weineck existiert Kraft²³ in Bewegung und Sport nie „in einer abstrakten ‚Reinform‘, sondern stets in einer Kombination bzw. mehr oder weniger nuancierten Mischform der konditionellen physischen Leistungsfaktoren auf“ (Weineck, 1986, S. 191). Die Kombinationsformen Maximalkraft, Schnellkraft und Kraftausdauer können unter statischen oder dynamischen Gesichtspunkten zusammengefasst werden. Unter statischer Kraft versteht man die Spannung, die ein Muskel in einer bestimmten Position willkürlich gegen einen fixierten Widerstand ausüben vermag. Die für unsere Belange bedeutungsvollere dynamische Kraft dagegen ist die Kraftentfaltung des Nerv-Muskel-Systems bei einer willkürlichen Kontraktion innerhalb eines Bewegungsablaufes (vgl. Weineck, 1986, S. 192ff.).

Als Beispiele für Bewegungsmuster mit einem hohen Anteil an dynamischer Kraft sind für das Kindergartenalter typischerweise das Springen und Hüpfen zu erwähnen. Für beide Bewegungsformen gelten als Voraussetzung das Gehen und Rennen, wobei das Hüpfen grössere Anforderungen an die Kraftfähigkeit stellt (vgl. Krombholz, 1985; Meinel & Schnabel, 1998). Diese beiden Beispiele machen deutlich, dass neben Kraft auch ein erhebliches Mass an Koordinationsleistungen zwischen Muskelgruppen notwendig ist, um bestimmte Bewegungsmuster erfolgreich auszuführen.

Geschlechtsunterschiede in der Kraftfähigkeit im Vorschulalter sind praktisch keine nachweisbar, obwohl die Jungen genetisch bereits über etwas bessere körperliche Voraussetzungen verfügen als Mädchen: Der Anteil an Muskulatur vom Gesamtkörpergewicht liegt bei den Jungen in dieser Altersgruppe bereits um rund 5% höher. Den Mädchen wird allerdings in diesem Alter ein allgemeiner Entwicklungsvorsprung gegenüber den Jungen attestiert (vgl. Scheid, 1994; Bös, 1994).

Plimpton und Regimbal (1992) zeigten in einer US-Amerikanischen Untersuchung mit 180 weissen und farbigen Vorschulkindern sowohl für die weissen wie

²³ Obwohl die Fähigkeitsbereiche Kraft und Schnelligkeit phänomenologisch als unterschiedlich zu betrachten sind, werden sie unter Anführung von statistischen und physiologischen Überlegungen sehr oft gemeinsam thematisiert (vgl. Schmidtbleicher, 1994). Die Schnelligkeit im Sinne der Qualität einer Ortsveränderung ist aus physikalischer Perspektive grundsätzlich kraftabhängig. Aus diesem Grund werden an dieser Stelle bereits übergreifende Anliegen zu Kraft und Schnelligkeit eingebracht. In längsschnittlichen Betrachtungen zeigte sich denn auch diese parallele Entwicklung von Kraft- und Schnelligkeitsfähigkeit (z.B. Bös & Mechling, 1983).

die farbigen Kinder innerhalb ihrer Ethnie bessere Kraftfähigkeiten für Jungen als für Mädchen. Diese Befunde waren allerdings nur auf dem 2 bzw. 5%-Niveau signifikant. Krombholz (1997) konnte in einer Untersuchung mit 5- bis 9-jährigen für die Aufgabe ‚Weitsprung aus Stand‘ und ‚Handkraft‘ (grip strength) die gleichen Resultate aufzeigen: Die Jungen waren stärker als die Mädchen. Bei den Items ‚Oberarmhang‘ und ‚sit up‘ zeigten sich allerdings keine Unterschiede. Anhand der Messungen der Kraftitems ‚Sit ups‘ und ‚Oberkörperschwenken‘ zeigte Gaschler (1998) keine oder nur schwache Leistungsunterschiede zu Gunsten der Mädchen. Thomas und French (1985) kommen nach Auswertung der Effektstärken der Geschlechtsunterschiede von 64 Studien in ihrer Metaanalyse in Bezug auf die Dimension Kraftfähigkeit denn auch zum Schluss, dass vor der Pubertät von einer parallelen Leistungsentwicklung von Jungen und Mädchen gesprochen werden kann.

Diese teilweise unterschiedlichen Ergebnisse erhalten eine etwas andere Bedeutung, wenn man sich den weiteren Entwicklungsverlauf während und nach der Pubertät vergegenwärtigt. Scheid (1994) spricht von einem Maximalkraftniveau bei 13- bis 14-jährigen Mädchen, das zu ca. 85% dem von gleichaltrigen Jungen entspricht; zwischen 20 und 30 Jahren zeigen Frauen sogar nur noch ein Maximalkraftniveau von 60-65% im Vergleich zu den gleichaltrigen Männern.

Angesichts dieser beträchtlichen geschlechtsspezifischen Unterschiede im Jugend- und Erwachsenenalter und dem Vorhandensein von relativ wenigen kraftspezifischen Forschungsarbeiten im Vorschulalter findet man in der Literatur häufig den Kommentar, dass sich Mädchen und Jungen auf dieser Stufe noch ‚unbedeutend‘ unterscheiden. Ich möchte mich grundsätzlich dieser Folgerung anschließen. Tendenziell muss aber mit besseren motorischen Leistungen bei Jungen gerechnet werden.

b) Schnelligkeit

Wie schon erwähnt, kann aus physiologischer Perspektive für ‚Schnelligkeit‘ die Kraftfähigkeit als notwendige Voraussetzung betrachtet werden. Frey (1977, S. 349) versteht unter Schnelligkeit „die Fähigkeit, aufgrund der Beweglichkeit der Prozesse des Nerv-Muskel-Systems und des Kraftentwicklungsvermögens der Muskulatur motorische Aktionen in einem unter den gegebenen Bedingungen minimalen Zeitabschnitt zu vollziehen.“ Es ist offensichtlich, dass sich aufgrund der erhöhten Anforderung an die (zyklische und azyklische) Koordination von Muskeln und Muskelgruppen bei annähernd gleichen Kraftvoraussetzungen

phänomenal unterschiedliche Leistungsverläufe zwischen der Kraftfähigkeit und Schnelligkeit ausprägen können. Aus sportphysiologischer und trainingswissenschaftlicher Sicht ist es verständlich, dass diese Unterschiede zwischen der Kraftfähigkeit und Schnelligkeit nicht weiter thematisiert werden, da das Training beider Fähigkeitsbereiche sehr ähnlich verläuft und (ausser für die Reaktionsschnelligkeit) ähnliche Trainingseffekte resultieren.

Bei Vorschulkindern ist das ‚Rennen‘ als natürliche schnelligkeitsorientierte Fortbewegungsform zu beobachten. Im Alter von 4 bis 5 Jahren entwickelt sich aus einem schnellen Gehen ein gut koordiniertes ‚Rennen‘ (vgl. Krombholz, 1985; Meinel & Schnabel, 1998).

Für die Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen zeigt sich im Vergleich zur Kraftfähigkeit ein leicht nuanciertes Bild. Da in den meisten Forschungsarbeiten ‚Schnelligkeit‘ unisono mit Sprints oder Pendelläufen (ca. 20-30 Meter) operationalisiert wurde, können im Gegensatz zu den sehr unterschiedlichen Krafttests die Ergebnisse besser verglichen werden: Lediglich eine Studie wies eine grössere Leistungsfähigkeit von Jungen aus (Krombholz, 1997). In anderen Arbeiten zeigten sich keine Unterschiede (Thomas & French, 1985; Plimpton & Regimbal, 1992²⁴). Bös und Beck (1993) verzeichneten in ihrer Metaanalyse zu sportmotorischen Fähigkeiten im Entwicklungsverlauf (3000 Einzeluntersuchungen zwischen 7 bis 60 Jahren) eine grössere Leistungsfähigkeit der Mädchen bis zu einem Alter von 10 Jahren in Bezug auf Schnelligkeit (vgl. Bös, 1994).

In seiner Literaturübersicht zur motorischen Entwicklung im Vorschulalter kommt Krombholz (1985) in Anlehnung an Vogt (1978) zum Schluss, dass zwischen Jungen und Mädchen keine Unterschiede im Testitem ‚Rennen‘ nachgewiesen werden können. Ich möchte mich grundsätzlich dieser Einschätzung anschliessen, vermute aber bei komplexeren Schnelligkeitsaufgaben mit Ganzkörperbewegungen eine tendenziell grössere Leistungsfähigkeit bei Mädchen. Aufgrund des allgemeinen Entwicklungsvorsprungs und – wie wir nachfolgend sehen werden – der ausgeprägteren koordinativen Fähigkeiten von Mädchen im Vergleich zu Jungen scheint diese Hypothese gerechtfertigt.

²⁴ Dieser Befund konnte sowohl für weisse wie für farbige Probanden gezeigt werden. Die farbigen Kinder beider Geschlechter waren sowohl den weissen Mädchen wie Jungen in ihrer Schnelligkeit überlegen. Die Autoren interpretierten dieses Ergebnis allerdings vorsichtig, da in dieser Studie die sozio-ökonomische Verhältnisse der beiden Ethnien nicht kontrolliert wurden.

c) Koordinative Fähigkeiten

Wenn Kraftfähigkeit die intra- und intermuskuläre Koordination bedingt, so liegt das Hauptaugenmerk bei den koordinativen Fähigkeiten auf dem Zusammenspiel von ZNS und Skelettmuskulatur. Dies sind Prozesse, die durch die Bewegungssteuerung und Bewegungsregulation bestimmt werden (vgl. Weineck, 1986; Roth & Winter, 1994). In unserem Zusammenhang steht diese prozessorientierte, neurophysiologisch akzentuierte Perspektive deutlich hinter dem favorisierten fähigkeitsorientierten Ansatz: Dabei „wird versucht, sichtbare, manifeste Bewegungsleistungen über nicht direkt beobachtbare, latente Konstrukte zu erklären. Die sogenannten koordinativen Fähigkeiten werden übereinstimmend als verfestigte überdauernde Leistungsvoraussetzungen angesehen, die fertigkeitübergreifend einer Vielzahl verschiedenartiger Bewegungsformen zugrunde liegen sollen“ (Roth & Winter, 1994, S. 192). Damit wird deutlich, dass ähnlich wie bei der Kraftfähigkeit und Schnelligkeit lediglich aufgrund einer bestimmten Auswahl von (beobachtbaren) Bewegungsfertigkeiten Rückschlüsse auf das Fähigkeitskonstrukt ‚Koordination‘ gezogen werden können. Im Gegensatz zu den konditionellen Fähigkeiten darf bereits im Vorschul- und Schulkindalter für die Koordination von einer intensiven Steigerungsfähigkeit gesprochen werden. Diese möglichen qualitativen Veränderungen in der Bewegungssteuerung liegen im engen Zusammenspiel von reifungsbedingt-nervalen Entwicklungsprozessen und Bewegungstätigkeiten begründet (Weineck, 1986; Roth & Winter, 1994, S. 194).

Wie in Abb. 4.1 dargestellt, werden koordinative Fähigkeiten hinsichtlich der Kriterien Zeitdruck (Anpassungs- und Lernfähigkeit) oder Präzision (Steuerungs-, Gleichgewichts- und Kombinationsfähigkeit) differenziert (vgl. Teipel, 1988). Einzelne Bereiche sind übergreifender Natur und in Bewegungsfertigkeiten nicht als solche zu ersehen. Dennoch möchte ich einige, für das Vorschulalter typische Bewegungsformen nach ihrer hauptsächlich koordinativen Ausrichtung zu ordnen versuchen.

Das *Klettern* erfordert vor allem eine präzise, den ganzen Körper miteinbeziehende Bewegungskoordination. In Weiterentwicklung des Kriechens sind ab ca. 3 Jahren nicht mehr Nachstellschritte (z.B. auf Treppen oder auf der Leiter) zu beobachten, sondern fließende Bewegungen der unteren wie oberen Extremitäten. Das anspruchsvollere Hinunterklettern ist so weit perfektioniert, dass Kinder im Kindergarten griffige Bäume oder Kletterwände sicher erklettern können. Beim *statischen Balancieren* zeigen Kinder ab 3 Jahren die Fertigkeit einige Sekunden auf einem Bein zu verharren oder mit dem Nachschieben der Füße über

einen genügend breiten Balken vorwärts zu balancieren. Bei Kindergartenkindern mit einer normalen Bewegungsentwicklung kann beim Balancieren bereits das Übersetzen der Füsse beobachtet werden. Das *Werfen und Fangen* eines Balles oder eines genügend grossen Gegenstandes sind Fertigkeiten, die sehr oft im Laufe der Kindergartenzeit gefestigt werden. Beim *Werfen* kann erst im Alter von 5 bis 6 Jahren eine deutliche Körperverwindung mit dem Ausstellen des Gegenbeines beobachtet werden. Die anspruchsvolle *Fangbewegung* verlangt eine andauernde Neuanpassung zwischen dem visuellen Analysator und der Handkoordination. Erst im Alter von 6 Jahren können die meisten Kinder einen Ball auf Brusthöhe sicher fangen (vgl. Krombholz, 1985; Kiphard, 1987; Meinel & Schnabel, 1998). In Spielsituationen mit Bällen sind die Kinder herausgefordert, sich unmittelbar den neuen Umständen anzupassen, entsprechend erhöhen sich die koordinativen Anforderung (Koordination unter Zeitdruck).

Deutlich Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen können gemäss Roth und Winter (1994) für das Vorschulalter nicht ausgewiesen werden. Allerdings stiegen bei verstärktem motorischen Anteil der Testitems die Differenzen zu Gunsten einer grösseren Leistungsfähigkeit der Jungen. In Zeitdruckaufgaben zeigen die Jungen zudem tendenziell bessere Leistungen als die Mädchen, bei Präzisionsaufgaben waren wiederum keine Geschlechtsunterschiede ausweisbar (vgl. Roth & Winter, 1994, S. 206).

Wenn diese Forschungsergebnisse allerdings differenzierter analysiert und die Testitems mit einer koordinativen Ausrichtung genauer untersucht werden, so sind die Leistungsunterschiede itemabhängig recht verschieden. Gaschler (1998) zeigte für die Testaufgaben ‚Balancieren rückwärts‘ und ‚Hampelmann‘ (MOT4-6), also für Items, die eine präzise Bewegungssteuerung bzw. Rhythmisierungsfähigkeit erfordern, dass die Mädchen den Jungen im Alter von 4 bis 6 Jahren überlegen sind. Von seinen gesamthaft 26 Items zur Überprüfung der koordinativen Fähigkeiten (Grob- und Feinmotorik) zeigten Jungen und Mädchen in 18 Aufgaben die gleiche Leistung, in 6 Aufgaben waren die Mädchen besser und lediglich in den beiden Testaufgaben zum Ballwerfen und Ballprellen zeigten die Jungen signifikant bessere Leistungen. In der Untersuchung von Krombholz (1997) konnten für Mädchen in den zwei gemessenen Items ‚Seitliches Hin- und Herspringen‘ und ‚Balancieren rückwärts‘ ebenfalls bessere Leistungen ausgewiesen werden als für die Jungen.

In der Studie von Plimton und Regimbal (1992) zeigte sich wiederum das gleiche Bild für die Testaufgaben Balancieren und Werfen. Die weissen Mädchen waren eher besser als die weissen Jungen, wobei die Unterschiede nicht signifikant wa-

ren. Bei den farbigen Kindern zeigten sich ebenfalls keine signifikanten Geschlechtsunterschiede. Beim Werfen hingegen wiesen die weissen Jungen bessere Weiten aus und demonstrierten eine präzisere Fangtechnik als die weissen Mädchen. Schwarze Jungen und Mädchen erwiesen sich in der Auge-Hand-Koordination dagegen gemäss Plimton und Regimbal (1992) als ebenbürtig.

Thomas und French (1985) konnten mit ihrer Metaanalyse (Studien der Altersgruppe 3- bis 19-jährige) lediglich für das Werfen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen ausweisen. Diese schienen aber ausgeprägt und stabil zu sein. Auch Butterfield und Loovis (1993) kommen für das Werfen zum selben Resultat, in dem sie Jungen im Alter von 4 bis 14 Jahren durchgängig einen höheren Reifegrad zusprechen als den gleichaltrigen Mädchen. Gemäss den errechneten Regressionsanalysen zeigte sich für das Vorschulalter ein relativ einflussreicher Alterseffekt, was aufgrund der rasanten Entwicklung im koordinativen Bereich nicht unerwartet ist. Die ausgewiesene relative Unabhängigkeit des Werfens gegenüber der Balancierfähigkeit verdeutlichte im weiteren, dass das Werfen als Aspekt der koordinativen Fähigkeiten recht eigenständig steht.

Zusammenfassend kann für die koordinativen Fähigkeiten also festgestellt werden, dass zum einen mit grosser Wahrscheinlichkeit von einer besseren, den ganzen Körper betreffenden Auge-Hand-Koordination (Werfen, Fangen) bei Jungen ausgegangen werden darf und dass Mädchen auf der anderen Seite in Präzisions- und Rhythmusaufgaben tendenziell leistungsfähiger sind.

4.3.3 Anmerkungen zu Leistungsunterschieden zwischen Mädchen und Jungen

Werden geschlechtsspezifische Verläufe der motorischen Fähigkeiten diskutiert, so wird bis zum Einsetzen der Pubertät unisono von unerheblichen Geschlechtsunterschieden zwischen Mädchen und Jungen berichtet (vgl. Thomas & French, 1985; Bös, 1994; Meinel & Schnabel, 1998). In Anlehnung an Lebenslaufkonzepte ist diese Darstellung nachvollziehbar: Mit Ausnahme von Beweglichkeit und feinmotorischen Fertigkeiten wird nach der Pubertät für männliche Individuen von ausgeprägten Leistungsvorteilen gegenüber Mädchen und Frauen ausgegangen. Wie in den Ausführungen zu den einzelnen motorischen Fähigkeitsbereichen festgehalten wurde, sind bei einer eingegrenzten Betrachtung im

Vorschulalter durchaus marginale Leistungsunterschiede zu erwarten. In der Vergangenheit konnten immer wieder die gleichen tendenziellen Ergebnisse vorgelegt werden: Jungen sind etwas stärker als Mädchen; Mädchen zeigen bessere Leistungen im statischen Gleichgewicht als Jungen. Aus methodologischer Sicht sind deshalb Untersuchungen und insbesondere Metaanalysen als notwendig zu erachten, die mit Effektgrössen operieren (vgl. Thomas & French, 1985). Denn vereinzelt wurden Untersuchungen miteinander verglichen, die eine sehr unterschiedliche Probandenanzahl auswiesen, die Ergebnisse aber mit gleichbleibendem Alpha-Fehler absicherten.

In der erwähnten Untersuchung von Thomas und French (1985) konnte mit grosser Sicherheit dargelegt werden, dass Jungen beim Werfen (Weit- und Zielwurf) bereits im Vorschulalter bessere Leistungen zeigen als die gleichaltrigen Mädchen. Thomas und French (1985) begründeten diese Differenz mit gewichtigen, nicht weiter ausgeführten biologischen Einflüssen. Bei allen anderen gemessenen motorischen Fähigkeiten gingen die Autoren davon aus, dass keine Geschlechtsdifferenzen bestehen (Effektgrössen <0.5 einer Einheits-Standardabweichung). Gemäss diesen beiden Autoren tragen Umwelteinflüsse erst während und nach der Pubertät in Kombination mit hormonellen Veränderungen zu den markanten Geschlechtsunterschieden bei. Gründe für allfällige Geschlechtsdifferenzen sehen andere Autoren mehrheitlich in Sozialisations- und Umweltfaktoren wie Frühförderung (Thomas & French, 1985; Bös, 1994; Gaschler, 1998). Gemäss Krombholz (1997) können dabei lediglich 10% der Varianz von Unterschieden der motorischen Leistungsfähigkeiten im Kindergarten- und Vorschulalter mit dem Geschlecht oder der sozialen Herkunft erklärt werden. Leistungsunterschiede zu Gunsten der Jungen werden in der Literatur dahingehend begründet, dass sie sich bereits im Vorschulalter stärker in kompetitiven Spielen engagieren. Mädchen dagegen ziehen Spielformen vor, die eher von längerer Dauer sind und grössere konzentrationale Anforderungen stellen.

Smoll und Schutz (1990) untersuchten in ihrer Studie zu Geschlechtsdifferenzen in der physischen Leistungsfähigkeit die Bedeutung des Körperfettanteils bei Jungen und Mädchen im Alter von 9, 13 und 17 Jahren und stellten fest, dass bei relevanten motorischen Fähigkeiten (Kraftitems) der jüngsten Probandengruppe 92% der Leistungsdifferenzen zwischen Jungen und Mädchen mit dem Körperfettanteil erklärt werden konnten. Dies im Gegensatz zu den beiden anderen Altersgruppen, für die zunehmend andere Einflussfaktoren bedeutungsvoll wurden (der Körperfettanteil erklärt bei den 17-jährigen nur noch 42% der Kraftleistungsdifferenzen zwischen Mädchen und Jungen).

Smoll und Schutz (1990) unterstreichen - mit zunehmender Bedeutung für die Pubertät und den nachfolgenden Entwicklungsstufen - den Einfluss von Sozialisations- und Umweltfaktoren für die Ausprägung von motorischen Unterschieden zwischen den Geschlechtern. Dies könnte damit erklärt werden, dass das Ausmass an körperlicher Aktivität - entsprechend den Rollenbildern von Frau und Mann - bereits im Kindesalter den Körperfettanteil massgeblich beeinflusst. Neben dem tendenziellen Entwicklungsvorsprung der Mädchen gegenüber Jungen, tragen Geschlechtsrollenstereotypen und entsprechendes Spielverhalten, sowie Rollenverhalten von Erziehenden und Peers zudem ihren Teil für die im Allgemeinen aber geringen Leistungsdifferenzen der Geschlechter auf der Vorschulstufe bei.

4.3.4 Altersabhängige Leistungsunterschiede im Vorschulalter

Unabhängig vom motorischen Anregungsgrad entwickeln sich die motorischen Fähigkeiten im Vorschulalter in allen motorischen Differenzierungsbereichen sehr markant. Gemäss einer Zusammenstellung von Studien aus den 60er bis 80er Jahren von Meinel und Schnabel (1998) lassen sich Leistungssteigerungen zwischen 4 und 7 Jahren im 40m-Lauf (Schnelligkeit) von 69%, im Standweitsprung (Kraftfähigkeit) von 144% und im Weitwurf (Koordinationsfähigkeit) von 240% beobachten (vgl. Butterfield & Loovis, 1993; Roth & Winter, 1994). Diese Entwicklungssprünge liegen in der allgemein verbesserten intermuskulären Koordination begründet, die eine Bewältigung von komplexer werdenden Bewegungskombinationen ermöglicht. Gaschler (1998) kam in seiner Querschnittuntersuchung von 4- bis 6-jährigen Vorschulkindern zu gleichen Ergebnissen: In allen untersuchten Testitems ausser ‚Beweglichkeit‘ zeigten sich signifikante Alterseffekte. Die Leistungsfähigkeit nahm vom 4. bis zum 6. Lebensjahr zu. Er stellte insbesondere für den Kraftfähigkeitsbereich einen markanten Entwicklungsfortschritt sowohl im 5. Lebensjahr als auch - bei leichter Abschwächung aber gleicher Tendenz - im 6. Lebensjahr fest (vgl. Krombholz, 1997).

Für die in dieser Arbeit interessierenden motorischen Fähigkeitsbereiche Kraft, Schnelligkeit und Koordinationsfähigkeit darf deshalb von wesentlichen Altersunterschieden ausgegangen werden. In der Interpretation von motorischen Leistungsunterschieden ist diesem Umstand entsprechend Rechnung zu tragen.

4.4 *Motorik und Körperkonzept*

In den folgenden Ausführungen versuche ich nun Zusammenhänge zwischen dem Körperkonzept und motorischen Fähigkeiten insbesondere im Vorschulalter aufzuzeigen. Motorische Fähigkeiten wurden bis heute äusserst selten auf ihren Zusammenhang zum Körperkonzept untersucht. Häufiger sind Arbeiten zum Körperkonzept veröffentlicht worden, in denen verschiedene Dimensionen des Körperkonzepts in Abhängigkeit von unterschiedlichen Sportpartizipationsmustern untersucht wurden. Da motorische Fähigkeiten massgeblich von sportlicher Aktivität beeinflusst werden, möchte ich zuerst einen Überblick über jene relevante Literatur verschaffen. Anschliessend gehe ich aus theoretischer Sicht auf das Verhältnis zwischen ausgewählten Körperkonzeptdimensionen und der Motorik ein. Zum Schluss versuche ich mit einigen empirischen Studien diesen Zusammenhang zu dokumentieren.

4.4.1 **Theoretische Vorbemerkungen zum Verhältnis von Bewegungsaktivität und Körperkonzept**

In der sportpsychologischen und sportpädagogischen Literatur zum Kinder- und Jugendalter geht man allgemein davon aus, dass Sport- und Bewegungsaktivitäten das Körperbild positiv beeinflussen. Dabei wird weder darauf eingegangen, wie diese körperlichen Aktivitäten betrieben werden sollen, noch wird die Kausalitätsrichtung eines Zusammenhangs vertieft diskutiert (z.B. Hartmann, 1987; Abele & Brehm, 1989). Viele Sportpädagogen vermuten ohne Rückgriff auf entsprechende empirische Belege, dass fähigkeitsorientierte Bewegungsangebote das Erleben des eigenen Körpers positiv beeinflussen (z.B. Funke, 1983; Mommert-Jauch, 1993; Illi, 1996). Für bewegungstherapeutische Interventionen streicht Fischer (1996) ebenfalls diese Interdependenz von situativem Bewegungserleben und subjektiven Körpererfahrungen hervor. Unter Bezugnahme der Bielefeldschen Terminologie begründet der Autor diesen Zusammenhang allerdings nur theoretisch (vgl. Bielefeld, 1991; Fischer, 1996).

Trotz der naheliegenden Vermutung eines positiven Zusammenhangs zwischen Aspekten des Körperkonzepts und Bewegungsaktivitäten scheint diese Fragestellung auf Forscherseite bisher auf relativ wenig Resonanz zu stossen. Nachfolgend werden exemplarisch drei Studien erwähnt, die anhand von Längsschnittuntersuchungen die gegenseitige Beeinflussung von körperlicher Aktivität

und Aspekten des Körperkonzepts zu thematisieren versuchen. Allerdings betreffen sie nur in einem Fall annähernd die uns interessierende Altersstufe.

Alfermann, Lampert, Stoll und Wagner-Stoll (1993) zeigten in einer Studie zur Beeinflussung des Selbstkonzepts eine positive Veränderung durch Fitnessstraining, für den Bereich des Körperselbstkonzepts. Die Gruppe der sportaktiven Erwachsenen (Alter: 25-50 Jahre) empfand im Gegensatz zur Kontrollgruppe (Wartegruppe) nach dem sechs Monate dauernden Training weniger Sorgen um ihre Figur und drückte eine positivere Einstellung gegenüber ihrem Körper aus²⁵. Ob dabei das Sportprogramm im engeren Sinne, also dessen Inhalt für die positive Veränderung massgeblich war oder ob Begleiterscheinungen, wie die Aufmerksamkeit durch die Programmleiter, bzw. das regelmässige Treffen der anderen Trainingsteilnehmer Einfluss hatten, muss offen bleiben. Die Wartegruppe absolvierte leider zur gleichen Zeit kein alternatives Programm.

In einer Studie zur Sportpartizipation Jugendlicher konnte Fuchs (1989) den Aspekt des Körperselbstkonzepts, bestehend aus den Dimensionen Körperzufriedenheit, Aussehen und Figur, als relativ zuverlässigen Prädiktor zukünftiger Sportpartizipation Jugendlicher bestimmen. Aufgrund dieser Ergebnisse ist ein genereller Effekt von Dimensionen des Körperkonzepts für das Ausmass an Bewegungsaktivität zu vermuten. Diese Resultate galten sowohl für weibliche wie für männliche Jugendliche (vgl. Fuchs, 1989). Solche Längsschnittstudien können jedoch keine gesicherten Aussagen über die Kausalitätsrichtung abgeben, da ihnen kein experimentelles Design zugrunde lag und andere Faktoren die Ergebnisse beeinflusst haben könnten.

Clance, Mitchell und Engelman (1980) evaluierten ein vierwöchiges Aufmerksamkeits- und Yoga-Training von sechs 8-jährigen Kindern hinsichtlich Veränderungen der Zufriedenheit mit verschiedenen Körperteilen (Body Cathexis Test von Secord & Jourard, 1953). Die Autoren stellten eine Reduktion ablehnender Nennungen von Körperteilen feststellen. Trotz methodischer Vorbehalten kann dieses Ergebnis als Hinweis für eine positive Beeinflussung der Körperzufriedenheit durch Bewegungsaktivitäten im Grundschulalter gedeutet werden.

Die Ergebnisse dieser Studien weisen darauf hin, dass sich Aspekte des Körperkonzepts tatsächlich durch Bewegungsaktivitäten positiv beeinflussen lassen. Diesen Zusammenhang gilt es aber noch genauer zu betrachten und noch weite-

²⁵ Es bleibt anzumerken, dass die Treatmentgruppe (Sportaktive) ausschliesslich aus Sportwiedereinsteigenden bestand, vor dem Trainingsprogramm also keinen Sport betrieben.

re Befunde anzuführen. Um das Verständnis der folgenden Ausführungen zu erleichtern, werde ich in Anlehnung an die Körperkonzeptstruktur (vgl. Punkt 3.4) die empirischen Forschungsergebnisse für unsere Zwecke gesondert nach operativen und inhaltlichen Körperkonzeptdimensionen besprechen.

4.4.2 Motorik und operative Körperkonzeptdimensionen

Die meisten Studien, die den Zusammenhang von Körperkonzeptdimensionen mit motorischen Fähigkeiten bzw. sportlicher Aktivität thematisierten, waren quasiexperimentelle Querschnittstudien im Jugend- und Erwachsenenalter. Für den Bereich der operativen Körperkonzeptdimensionen Körperaufmerksamkeit und -beurteilung zeigten sich dabei relativ klare Ergebnistendenzen.

Paulus (1982) konnte keinen signifikanten Unterschied in der Zufriedenheit mit dem eigenen Körper bei verschiedenen sportaktiven Gruppen zeigen. Dieser Befund resultierte aus der Befragung von Sportvereinsmitgliedern sowie Sportstudierenden. Ferner konnte er keine signifikanten Korrelationen zwischen der wöchentlichen Sportaktivität bzw. der Abiturnote im Fach Sport und der Körperzufriedenheit ausweisen.

Eine ebenfalls das junge Erwachsenenalter betreffende Studie von Löwe und Clement (1995) vermittelt für den Bereich Körperzufriedenheit keine signifikanten Unterschiede zwischen häufig sporttreibenden Sportstudierenden und weniger sportaktiven Medizinstudierenden. Das Geschlecht zeigte sich in dieser Studie als wesentlich bedeutendere Varianzquelle für die Erklärung der ablehnenden Körperbewertungen. Einschränkend muss allerdings angemerkt werden, dass die Autoren die Sportaktivität lediglich über das Studienfach operationalisierten. Dieses Vorgehen scheint problematisch zu sein, da bei Medizinstudierenden häufige Sportaktivität nicht ausgeschlossen werden kann.

Davis und Cowles (1991) zeigten in einer Arbeit zum Körperbild von physisch aktiven Frauen und Männern im Jugend- und jungen Erwachsenenalter, dass lediglich bei den männlichen Probanden ein signifikanter negativ-linearer Zusammenhang zwischen der Unzufriedenheit mit dem Körper und dem Niveau der Sportaktivität besteht (vgl. Davis, Elliot, Dionne & Mitchell, 1991).

In einer Studie zum Verhältnis von Ängstlichkeit und Körperzufriedenheit bei Leistungssport betreibenden bzw. wenig sportaktiven männlichen Studierenden konnten Furst und Tenenbaum (1984) keine Unterschiede zwischen dem Ängst-

lichkeitsausmass und der Körperzufriedenheit ausweisen. Ungeachtet des Sportaktivitätsniveaus zeigten die Gruppen mit grosser Aktivitätszufriedenheit (z.B. Freude an der Bewegung) geringere Ängstlichkeit. Wenig sporttreibende Studenten mit grosser Aktivitätszufriedenheit wiesen eine grössere Körperzufriedenheit auf als deren Kollegen mit geringer Befriedigung im Rahmen ihrer sportlichen Aktivität. Es bleibt die Feststellung, dass gemäss dieser Studie die Freude am Tun (Aktivitätszufriedenheit) für das Ausmass der Körperzufriedenheit bedeutsamer zu sein scheint als das qualitative Niveau dieser körperlichen Aktivität.

In einer eigenen Untersuchung mit Jugendlichen im Alter zwischen 12 bis 17 Jahren waren bei Jungen für die Aspekte Körpersensibilität und Körperzufriedenheit ebenfalls keine Unterschiede zwischen Gelegenheits-, Freizeit- und Wettkampfsportlern auszuweisen (Valkanover, 1996a). Bei den Mädchen zeigte sich lediglich eine signifikante Zunahme der Körpersensibilität zwischen Gelegenheits- und Freizeitsportlerinnen.

Entgegen den obenstehenden Erkenntnissen kam Mrazek (1984a) in einer ‚Psychologie-Heute‘-Umfrage zum Verhältnis von Körperzufriedenheit und Sportengagement zu einem anderen Ergebnis: Gemäss dieser Arbeit bewerteten sportaktive Erwachsene unabhängig von ihrem Geschlecht ihren Körper positiver als nichtaktive. Zum gleichen Schluss gelangte Alfermann (1994) in einer Studie zum Verhältnis von Körperselbstkonzept und Sportpartizipation bei weiblichen Studierenden: Sie wies für Frauen mit einem positiven Körperselbstkonzept häufigeres Sporttreiben aus als für Frauen mit einem negativen Körperselbstkonzept. Für die beiden letztgenannten Studien muss allerdings kritisch angemerkt werden, dass sie das Körperselbstkonzept eher allgemein erfassten und operative und inhaltliche Dimensionen nicht getrennt erfragten.

Studien zum Verhältnis von operativen Körperkonzeptdimensionen und einzelnen motorischen Fähigkeitsgruppen sind mir keine bekannt. Gemäss den Befunden aus Arbeiten mit Jugendlichen und Erwachsenen ist aber davon auszugehen, dass der Zusammenhang zwischen der Häufigkeit sportlicher Aktivitäten und der Aufmerksamkeit gegenüber Körperprozessen bzw. der Bewertungen der eigenen Körperlichkeit relativ klein ist. Trotz fehlender Studien für das Vor- und Grundschulalter darf vermutet werden, dass sich aufgrund der grösseren Bedeutung von Bewegungsaktivitäten für Kinder ein stärkerer Zusammenhang zwischen operativen Körperkonzeptdimensionen und motorischen Fähigkeiten zeigt (vgl. Davis & Cowles, 1991). Die geringere Differenzierungsfähigkeit von

jüngeren Kindern dürfte diese Effekte allerdings relativieren (z.B. Gardner et al., 1999).

4.4.3 Motorik und inhaltliche Körperkonzeptdimensionen

In Querschnittstudien zum Verhältnis zwischen den inhaltlichen Körperkonzeptdimensionen Attraktivität bzw. Effektivität und der Sportaktivität, zeigten sich ebenfalls relativ homogene Resultate. In der bereits erwähnten Arbeit von Mrazek (1984a) bezeichneten sich sportaktive Probanden als körperlich fitter und stuften ihre körperliche Erscheinung als attraktiv ein. In einer späteren Untersuchung zur Struktur und Entwicklung des Körperkonzepts im Jugendalter betrachtete der Autor unter anderem die Zusammenhänge zwischen Dimensionen des Körperkonzepts und der Sportaktivität Jugendlicher (Mrazek, 1987a). Er fand bei beiden Geschlechtern einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Bewertung der eigenen Fitness und der Sportaktivität. Sportaktive Jungen achteten mehr auf ihr Äusseres und pflegten ihren Körper mehr als sportlich wenig aktive. Sportaktive Mädchen unterschieden sich von nicht aktiven lediglich in einer verstärkten „Selbstsicherheit“ gegenüber ihrem Körper.

Nach Mrazek und Hartmann (1989) sind sportlich aktive Jugendliche gegenüber sportlich nicht Aktiven mit ihrer Leistungsfähigkeit (Fitness) zufriedener und schenken ihr grössere Beachtung. Gemäss den beiden Autoren ist die Beurteilung des Aussehens bei sportaktiven zudem positiver als bei nichtaktiven Jugendlichen, wobei die unorganisiert sporttreibenden Jugendlichen noch vor den Vereinssportlern und den nicht sportaktiven Jugendlichen ihrem Aussehen die grösste Aufmerksamkeit schenken. Die erwähnten Sportgruppeneffekte interagierten dabei nicht mit dem Geschlecht und der Altersgruppe.

Entsprechend den obenstehenden Untersuchungen konnte in der bereits erwähnten Arbeit von Valkanover (1996a) für die Körperkonzeptdimension ‚Fitness‘ mit zunehmender Sportaktivität bei Mädchen und bei Jungen eine entsprechende Erhöhung der Einschätzung von sportlichen Fähigkeiten und Fitness festgestellt werden. In der Einschätzung ihrer Körperattraktivität unterschieden sich die verschiedenen Sportlergruppen allerdings nicht. Dieser letzte Befund steht im Widerspruch zu den bereits erwähnten Ergebnissen. Möglicherweise liegt dies an der unterschiedlichen Bedeutung des Aspektes ‚Attraktivität‘ in der letztgenannten Studie. Die Operationalisierung von Valkanover (1996a) sollte

treffender mit ‚Attraktivitätszufriedenheit‘ bezeichnet werden, was den Befund eher erklärbar macht.

In den nachfolgenden Studien wurde die motorische Leistungsfähigkeit nicht über die Häufigkeit von Sportaktivitäten operationalisiert, sondern mit Motoriktests. Hinsichtlich der Kindergartenstufe sind diese relativ seltenen Arbeiten als besonders gewichtig einzuschätzen, da für Vorschulkinder Sportpartizipation ein wenig valides Mass darstellt, um motorische Fähigkeiten zu beschreiben. Nur ein kleiner Teil der Kinder geht bereits regelmässigen Sportaktivitäten nach.

In einer bereits erwähnten Studie von Ryckman et al. (1982) konnte in hierarchischen multiplen Regressionen gezeigt werden, dass die Körpereffektivität (Perceived Physical Ability = PPA) als Prädiktor für die Häufigkeit des Sporttreibens eine grössere Bedeutung hat als die eher an der sozialen Attraktivität ausgerichtete Physical Self-Presentation Confidence (PSPC). Personen mit einer hohen PPA zeigten eine ausgeprägte Sportpartizipation. In der gleichen Studie untersuchten die Autoren zudem die Güte der Einschätzung einer Dart-Wurfaufgabe. Es zeigte sich wiederum die grössere Bedeutung der PPA gegenüber der PSPC. Personen mit einer hohen PPA waren sicherer, dass sie in der Wurfaufgabe Erfolg haben würden und zeigten auch tatsächlich bessere Leistungen als Personen mit einer tiefen PPA²⁶.

Riley (1983) untersuchte in der bereits vorgestellten Studie neben dem Verhältnis von Körper- und Selbstkonzept auch den Zusammenhang von motorischen Indizes mit physischen Einschätzwerten von Mädchen und Jungen in fünften Klassen. Er verglich dabei die Selbstwahrnehmung sportlicher Fähigkeiten mit der motorischen Beweglichkeit, der Balancierfähigkeit, der Beinkraft und der Ausdauerfähigkeit zu Beginn des Schuljahres und 12 Wochen später. Während dieser Zeit wurden die Schüler im Sportunterricht zum ersten Mal in ihrer Schullaufbahn koedukativ unterrichtet. Zu beiden Messzeitpunkten zeigte sich

²⁶ Diese experimentellen Befunde von Ryckman et al. (1982) zeigten bei jungen Erwachsenen sowohl für die Häufigkeit sportlicher Aktivitäten als auch für die visuo-motorische Testaufgabe ‚Dartwurf‘ als Kriterien für die Erfassung der körperlichen Leistungsfähigkeit sehr ähnliche Befunde. Da die sportartenunspezifische Erfassung von Sportaktivität über die Variablen ‚Vereinszugehörigkeit‘ und ‚Häufigkeit in Stunden pro Woche‘ zu den gleichen Ergebnissen führt wie die sehr spezifische motorische Aufgabe ‚Dartwurf‘, stützt dies unsere Annahme, dass zumindest bei Jugendlichen und Erwachsenen motorische Fähigkeiten ausreichend mit dem Konstrukt ‚Sportpartizipation‘ operationalisiert werden dürfen.

eine hohe Korrelation zwischen der eingeschätzten und der tatsächlichen motorischen Leistungsfähigkeit (um .54 bei den Jungen bzw. um .42 bei den Mädchen). Gemäss diesen Ergebnissen zeigt sich eine relativ gute Einschätzungsfähigkeit von Kindern in der Vorpubertät, was motorische Fähigkeiten anbetrifft. Der Autor macht leider keine Aussagen zur Güte der Einschätzungen von Mädchen und Jungen und über die Zusammenhänge von spezifischen motorischen Fähigkeiten mit der entsprechenden Einschätzung der Kinder. Insofern bleiben diese Resultate eher allgemein.

In ihrer Studie über eine Kinderversion des PSPP untersuchten Biddle et al.(1993) neben der bereits thematisierten Faktorenstruktur im PSPP-C auch deren Korrelationen zur Ausdauerfähigkeit von 12-jährigen Jungen in einem Schulsportkurs für Aerobic. Für die PSPP-C-Kategorien ‚Sportkompetenz‘ und ‚Fitness/Kondition‘ zeigten sich sehr hohe Korrelationen von $r=.68$ bzw. $r=.75$ mit der tatsächlich gemessenen Ausdauerleistungsfähigkeit. Der Zusammenhang zwischen physischem Selbstwert und der Ausdauerleistung war mit $r=.48$ ebenfalls hoch. In Bezug auf den Zusammenhang der Subskalen ‚Körperattraktivität‘ und ‚Kraftfähigkeit‘ mit der Ausdauerfähigkeit zeigten sich dagegen keine signifikanten Korrelationen. Diese Ergebnisse belegen einerseits die Bedeutung der Ausdauerfähigkeit für die Selbsteinschätzung von allgemeiner körperlicher Fitness. Andererseits drücken die Befunde auch eine ausgeprägte Differenzierungsfähigkeit dieser Jungen hinsichtlich ihrer Wahrnehmung von körperlich-physischen Prozessen aus.

Die Frage stellt sich nun, inwiefern die bisher diskutierten Studien Relevanz für das Vorschulalter besitzen. Gemäss einer unveröffentlichten Dissertation von Robinson (1981) lassen sich für Kindergartenkinder ähnliche Befunde ausweisen. Die Autorin untersuchte den Zusammenhang von qualitativen motorischen Fähigkeiten und dem Körperkonzept von 54 Mädchen und Jungen im Alter von 3 bis 5 Jahren. Sie weist unabhängig von der Altersgruppe - entsprechend den Studien mit älteren Kindern und Jugendlichen - einen engen Zusammenhang zwischen den motorischen Fähigkeiten und dem Körperkonzept aus²⁷.

In einer Untersuchung über das Wissen und die Vorstellung vom eigenen Körper (Körperschema) von 24 Vorschulkindern verglich Krombholz (1989) die Körpererfahrungswerte (Mensch-Zeichen-Test = MZT) mit den Ergebnissen

²⁷ Da mir die Ergebnisse der Studie von Robinson (1981) nur in Form einer Zusammenfassung als Dissertation Abstract vorliegen und keine Messergebnisse ausgewiesen wurden, möchte ich diese für uns interessanten Ergebnisse allerdings nicht überbewerten.

der Testitems ‚Balancieren rückwärts‘ und ‚seitliches Hin- und Herspringen‘ aus dem Körperkoordinationstest für Kinder (KTK) von Kiphard und Schilling (1974). Als motorische Vergleichswerte wurden zusätzlich die Leistungen aus dem Weitsprung aus dem Stand und einem Pendellauf über die Distanz von 40m erhoben. Die gefundenen Zusammenhänge zwischen MZT und motorischen Leistungen sind über alle drei erhobenen Messzeitpunkte innerhalb von 6 Monaten mittelmässig bis hoch korreliert. Für ältere Kinder im ersten und zweiten Schuljahr konnte dieser starke Zusammenhang zwischen Körperschema und motorischer Leistungsfähigkeit nicht mehr gezeigt werden. Aufgrund dieser Ergebnisse ist zu vermuten, dass der Zusammenhang zwischen Körperschema und Motorik mit zunehmendem Alter geringer wird. Krombholz gibt aber zu bedenken, dass der MZT zur Erfassung des Körperschemas²⁸ möglicherweise bei den älteren Kindern nicht mehr geeignet war (vgl. Krombholz, 1989, 1993).

Resümierend darf festgehalten werden, dass für den Bereich der Körpereffektivität bereits im Vor- und Grundschulalter eine relativ deutliche Entsprechung zwischen tatsächlicher und eingeschätzter Leistungsfähigkeit zu vermuten ist. Im Bereich der Attraktivität fehlen vergleichbare Befunde für unsere Altersstufe. Die Jugend- und Erwachsenenliteratur zeigt allerdings einen relativ deutlichen Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Attraktivität und motorischen Fähigkeiten auf.

4.5 Zwischenfazit und Folgerungen

Für das Vorschulalter können die motorischen Differenzierungsbereiche Kraftfähigkeit, Schnelligkeit und Koordinationsfähigkeit von den Kindern als unterschiedliche Konstrukte wahrgenommen und bezogen auf das soziale Geschehen in der Kindergartengruppe als relevant bezeichnet werden. Es ist davon auszugehen, dass für die Kindergartenstufe sowohl für die Schnelligkeit, die Kraft-

²⁸ Der Körperschemabegriff von Krombholz (1989) entspricht in der Intension demjenigen von Bielefeld (1991) und thematisiert vor allem das Wissen über den eigenen Körper. Aufgrund der Operationalisierung des Konstrukts über den MZT sind ganzheitliche Bewertungen und Einschätzungswerte, wie sie der für uns im Zentrum stehende Körperbildaspekt der Körpererfahrungen charakterisiert, allerdings mit vorhanden. Diese Einschätzung rechtfertigt auch die Darstellung der Befunde in Rahmen der vorliegenden Arbeit.

und Koordinationsfähigkeit nur geringe Geschlechts- aber erhebliche Altersunterschiede auszuweisen sind. Zudem ist zu erwarten, dass das motorische Fähigkeitsniveau durch die Häufigkeit und die Qualität von zusätzlichen (z.B. sportbezogenen) Bewegungsaktivitäten merklich beeinflusst werden kann.

Arbeiten zum Verhältnis von motorischen Fähigkeiten und dem Körperkonzept sind bisher nur spärlich vorhanden. In Studien zum Jugend- und Erwachsenenalter wurden dabei diese motorischen Fähigkeiten fast ausschliesslich über die Art und Häufigkeit des Sporttreibens operationalisiert. Auf Kindergarten- und Grundschulstufe sind erstaunlicherweise keine Arbeiten bekannt, die das Verhältnis von Motorik und Körperkonzept thematisieren. Einige wenige Vermutungen lassen sich aufgrund der Jugend- und Erwachsenenstudien trotzdem anstellen: Bezogen auf die operativen Körperkonzeptdimensionen ‚Aufmerksamkeit‘ und ‚Beurteilung‘ ist nur ein geringer Zusammenhang zur Güte der motorischen Fähigkeiten zu erwarten. Für die Inhaltsdimensionen ‚Effektivität‘ und ‚Attraktivität‘ ist anzunehmen, dass sie relativ stark mit motorischen Fähigkeiten korrespondieren.

Im nachfolgenden Kapitel möchte ich nun den letzten Vertiefungsbereich dieser theoretischen Grundlagen darstellen und die folgende Frage beantworten: Was ist bekannt über die motorischen Fähigkeiten von passiv oder aktiv an Mobbing beteiligten Kindern?

4.6 Motorik und Mobbing

Zur motorischen Leistungsfähigkeit im Kontext von Bully/victim-Problemen sind gemäss unseren Recherchen keine „harten“ Daten bekannt. In der Beschreibung von Täter- und Opfer-Kindern wurden vereinzelt Angaben zur physischen Stärke oder Kraftfähigkeit gemacht („physical strength“). Diese Daten beruhen aber ausschliesslich auf Lehrer- und Schülereinschätzungen (Olweus, 1978; Lagerspetz, et al., 1982; Lindman et al., 1989). Deren Ergebnisse werden nachfolgend trotz den angeführten Bedenken diskutiert, es wird aber explizit auf die Erhebungsmethode hingewiesen.

Ich möchte nun die Erörterungen auf Befunde konzentrieren, die Wechselbezüge zwischen Motorik und Aggressionsbereitschaft behandeln. Dabei scheint es angezeigt, einleitend einige Gedanken zur Interdependenz zwischen Motorik und

Sozialentwicklung im Kindesalter darzulegen. Im Anschluss an diese Ausführungen werden relevante empirische Forschungsergebnisse zu motorischen Eigenschaften von Kindern im Kontext aggressiven Verhaltens dargestellt.

4.6.1 Motorik und Sozialentwicklung

Die Bedeutung des Körpers und der Körperbewegung für menschliche Kommunikationsprozesse wird speziell für die Ontogenese in der Kindheit immer wieder hervorgehoben (z.B. Langeveld, 1968; Stern, 1985; Kiphard, 1987). Dabei steht in der frühen Kindheit vor allem die Interaktion Kind – Mutter in Zentrum der Betrachtung. Im Schulkindalter wird das Verhältnis des Kindes zu seinen Peers wichtiger.

Kiphard (1987) erkennt im Vorschulalter eine zunehmend differenziertere soziale Wahrnehmung als Grundlage für die „bewegungsmässige Begegnungen mit dem Du und dem Wir. Soziomotorik betont in diesem Sinne den Sozialkontakt, die unmittelbare körperliche Interaktion, Kooperation und emotionale Kommunikation“ (Kiphard, 1987, S. 19). Grupe formuliert diesen Sachverhalt ähnlich, indem Bewegung nicht nur soziale Erfahrungen liefere, sondern an sich soziale Beziehungen vermittele und herstelle (Grupe, 1982).

Gemäss diesem Verständnis hat das Kindergartenkind mit seinem Bewegungsrepertoire die Möglichkeit vielfältige soziale Erfahrungen zu sammeln und in diesem Rahmen motorische Anreize zu verarbeiten. Für die Mehrheit der Kindergartenkinder bedeutet die von personeller und zeitlicher Kontinuität geprägte Kindergartengruppe eine erste nicht informelle Gruppenmitgliedschaft. Die Kinder müssen entsprechend lernen, dass sie zu dieser Gruppe gehören und dass sie mit anderen Kindern Dinge teilen müssen.

Trotz der naheliegenden Verschränkung von Bewegungs- und Sozialverhalten sind bisher sehr wenige einschlägige empirische Arbeiten veröffentlicht worden. Verschiedene Studien deuten darauf hin, dass motorisch ungeschicktere Kinder einen geringeren Beliebtheitsgrad aufwiesen als motorisch leistungsfähigere Kinder (vgl. Zimmer, 1981; Burkhard, 1983).

4.6.2 Motorische Fähigkeiten von aggressiven Kindern

Wie bereits vermerkt, beruht die Erfassung der motorischen Leistungsfähigkeit in der Aggressionsforschung ausschliesslich auf Einschätzungswerten von Erwachsenen (Eltern oder Lehrkräfte) oder Peers bzw. Sportnoten.

Olweus, Mattsson, Schalling und Löw (1980) untersuchten in einer Studie den Zusammenhang zwischen Testosteron – als Mass für Aggressivität – und physischer Kraftfähigkeit bei 58 16-jährigen Jungen. Zur Operationalisierung von Kraftfähigkeit wurde die durch die Peers eingeschätzte Anzahl Klimmzüge verwendet sowie die Turnnote. Für beide Masse zeigten sich keine signifikanten Korrelationen ($r_k=.04$ resp. $r_t=.17$). In einer Untersuchung von Killias (1995) mit männlichen Jugendlichen zwischen 14 und 21 Jahren wurde die von den Interviewenden eingeschätzte körperliche Konstitution in Relation zu gewalttätigem Verhalten gestellt. Es zeigte sich, dass robust-athletische Jugendliche im Gegensatz zu eher schwächlichen oder dicken Jungen häufiger Waffen trugen und öfters in Schlägereien und schwereren Formen von Gewalttätigkeiten verwickelt waren. Hinsichtlich Gewalt gegen Sachen und Ladendiebstahl zeigten sich keine Unterschiede zwischen diesen Gruppen und in Bezug auf Opfererfahrungen war kein Zusammenhang zur physischen Konstitution ersichtlich. Die Delikthäufigkeit geht unabhängig von der Form zudem mit einer entsprechenden Opfererfahrung einher. Der Autor schliesst daraus, dass delinquentes Verhalten vor allem eine Frage des eigenen Verhaltens bzw. Lebensstils ist und relativiert so die Bedeutung „naturgegebener“ Umstände wie der körperlichen Konstitution (Killias, 1995, S. 200).

Überträgt man diese Befunde auf den Kontext von Bullying in Schulen, so kann vermutet werden, dass die körperliche Fitness und Kraftfähigkeit für Täter-Kinder eine aggressionserleichternde Komponente enthält. Zum Verhältnis zwischen Viktimisierung und körperlicher Konstitution lassen sich allerdings kaum Folgerungen ziehen. Was zeigen nun die relevanten Arbeiten der Mobbingforschung?

a) Motorik von mobbenden und gemobbten Kindern

Nach Olweus (1978) sind männliche Täter gemäss Lehrereinschätzungen körperlich signifikant stärker als ihre Opfer ($p<.01$) und lediglich tendenziell stärker als die übrigen Jungen ($p<.10$). Dieser Befund resultierte aus zwei unabhängigen Stichproben (1. und 2. Solna-Stichprobe) und zeigte als alleiniger Bereich für deviantes Verhalten für beide Stichproben gleichbleibende Resultate. Olweus

kommentierte die Operationalisierungs-Problematik dieser Lehrereinschätzung folgendermassen:

„As regards the assessment of physical strength, it may be supposed that the evaluations made by the teachers were to some degree based on the outcome of fights and wrestling bouts utilize their strength in fighting rather their actual strength.“
(Olweus, 1978, S. 86)

Damit spricht er die Schwierigkeiten an, mittels Beobachtungen zu validen Einschätzungen der Kraftfähigkeit zu gelangen. Als Indiz für die Gültigkeit der Krafteinschätzung der Jungen durch ihre Lehrkräfte, zieht er als Aussenkriterium Ergebnisse des Peerratings „Armdrücken“ heran. Diese zeigten tatsächlich die gleichen Resultate wie die Lehrereinschätzung. Diese Schülereinschätzungen könnten aber genau so gut einem Halo-Effekt unterliegen, die herausstechende Kampfkraft und Aggressivität zu messen, als die eigentliche Kraftfähigkeit.

Lagerspetz et al. (1982) kamen aufgrund von Fragebogenangaben der Lehrpersonen zum Schluss, dass Täterkinder mit 37% Nennungen im Vergleich zu sozial angenehmen Jungen überdurchschnittlich oft als physisch stärker wahrgenommen werden (8%). Dagegen wurden 42% der Opfer als physisch schwächer eingestuft, dagegen nur 6% der sozial angenehmen Jungen. In freien Beschreibungen von Tätern und Opfern zeichnete sich das gleiche Bild ab: Täter wurden im Vergleich zu den übrigen Kindern als stärker beschrieben, Opfer als physisch schwächer (Lagerspetz et al., 1982).

Angaben zu Täter-Opfer Kindern sind bisher kaum vorhanden. Olweus (1978) bemerkte lediglich, dass provokative Opfer teilweise ähnliche Verhaltensweisen zeigen würden wie passive Opfer. Unter anderem erwähnte er, dass jene Jungen physisch tendenziell schwächer waren als ihre Gleichaltrigen.

Das gleiche gilt für Studien in denen Mädchen bezüglich ihrer Kraftfähigkeit oder Athletik im Kontext von Mobbing untersucht wurden. Wenn Pepler et al. (1997) bemerkten, dass relativ wenig allgemeine Mobbingforschung über Mädchen vorhanden sei, so gilt das im Speziellen für den physischen Bereich. Eine Ausnahme bildet die bereits erwähnte Studie von Boivin und Bégin (1989), in der allerdings nicht Mobbing sondern lediglich der Peer-Status u.a. in Relation zur Athletik thematisiert wurde: Die Lehrkräfte hatten die Aufgabe, die sportlich-athletische Kompetenz der 9- bis 11-jährigen Kinder ihrer Klasse einzuschätzen. Es zeigte sich im Vergleich zu durchschnittlich beliebten Kindern dabei lediglich bei populären Kindern eine Höhereinstufung der motorischen Fähigkeiten. Die der Gruppe der Täter-Opfer entsprechenden abgelehnt-aggressiven Kinder sowie die abgelehnt-zurückgezogenen Kinder (passive Op-

fer) unterschieden sich nicht im Vergleich zu den durchschnittlich beliebten Kindern. Geschlechtseffekte sowie signifikante Interaktionen (Peer-Status x Geschlecht) zeigten sich dabei allerdings keine. Aufgrund der möglicherweise etwas geringeren Bedeutung körperlicher Aktivitäten für Mädchen und einer Präferenz für nicht-physische Mobbingformen darf allerdings davon ausgegangen werden, dass körperliche Stärke für Mädchen, die in Mobbing involviert sind, eine weniger wichtige Rolle spielt.

Zusammenfassend bleibt die Feststellung, dass aufgrund von Fremdeinschätzungen der Körperkraft und der sportlich-athletischen Fähigkeiten durch Erwachsene Aggressoren als tendenziell kräftiger als Opfer und sozial unauffällige Kinder eingestuft werden. Eigentliche Kraftfähigkeitsmessungen wurden allerdings nicht durchgeführt.

b) Körperkräfteeinschätzungen durch Mitschüler

Wie bereits angesprochen liess Olweus (1978) in der ersten Solna-Studie durch Peer-ratings die Kraftfähigkeit im Armdrücken (Armwrestling) bestimmen. Diese Analyse ergab einen signifikanten Unterschied zwischen den Opfer- und den Täter-Jungen bzw. den sozial Unauffälligen.

Lindman et al. (1989) untersuchten in einer Studie mit 560 Jungen und Mädchen mit dem Durchschnittsalter von 11.6 Jahren anhand von Schülernennungen u.a. die physische Entwicklung und die wahrgenommene Kraftfähigkeit von Opfer- und Täter-Kindern²⁹. Die Ergebnisse zeigten, dass Täter-Kinder stärker wahrgenommen werden als nicht aktiv an Mobbing beteiligte Kinder (Kontrollgruppe). Es zeigte sich zudem, dass Täter im Vergleich zur Kontrollgruppe ein grösseres Körpergewicht hatten, was beschränkt als Korrelat für Kraftfähigkeit herangezogen werden darf. Zwischen Täter- und Opfer-Kindern konnten keine signifikanten Unterschiede ausgewiesen werden.

²⁹ An dieser Stelle muss noch einmal bemerkt werden, dass Lindman et al. (1989) das Kind mit dem höchsten Viktimisierungswert (Schülernennungen) in einer Schulklasse als Opfer kategorisierte. Täter wurde jenes Kind, das gemäss Schülereinschätzung in der Klasse am häufigsten andere Kinder belästigte. Bei gleicher Nennungshäufigkeit wurden bis drei Kinder als Täter bzw. Opfer kategorisiert. Damit war der Anteil an Opfern und Tätern mit 10% bzw. 11% recht hoch. Aufgrund dieser problematischen Kategorisierungspraxis, die inhomogene Täter- und Opfergruppen erwarten lässt, sind die Ergebnisse dieser Studie kritisch zu interpretieren.

Gemäss diesen Ergebnissen ist ähnlich der Einschätzung von Erwachsenen zu vermuten, dass die Kraftfähigkeit von Täterkindern von ihren Peers als tendenziell überdurchschnittlich betrachtet wird.

4.6.3 Kraftfähigkeit oder aggressives Machtgebahren? - Ein Fazit

Gemäss den dünn gestreuten Forschungsarbeiten zur Motorik von aktiv oder passiv in Mobbing involvierten Kindern kann festgestellt werden, dass lediglich der Konditionsfaktor ‚Kraftfähigkeit‘ ausgeleuchtet wurde. Arbeiten zur Schnelligkeit und Koordinationsfähigkeit von Kindern sind im Kontext der Aggressionsforschung keine bekannt.

Die vorhanden Forschungsergebnisse lassen für Täterkinder eine überdurchschnittliche und für Opferkinder eine unterdurchschnittliche Kraftfähigkeit vermuten. Im Sinne des bewegungswissenschaftlichen Terminus ‚Kraftfähigkeit‘ müssen die Operationalisierungsvorschläge dieser Forschungsarbeiten allerdings als potentiell unreliabel und unvalid bezeichnet werden. Die Gefahr von Attributionsfehlern durch Betroffene (Lehrkräfte und Peers) in der Beurteilung der physischen Stärke von plagenden oder geplagten Kindern ist als beträchtlich einzuschätzen: Kinder, die von anderen regelmässig belästigt und unterdrückt werden, nimmt man kaum als kräftig wahr. Wären sie tatsächlich kräftiger als ihre Kontrahenten, so könnten die vorhandenen Ressourcen genutzt werden um sich körperlich zu wehren. In einer solchen Beurteilungssituation scheint es naheliegend zu sein, wenn die (klasseninternen) Betrachter an Stelle von Kraftfähigkeit tendenziell eher das physische Aggressionspotential eines Kindes beurteilen. Sei dies aus Gründen motorischer Auffälligkeiten des Täters oder wegen seiner selber zu erduldenen Machtansprüche. Gemäss dieser Interpretation liegt ein logischer Fehler in der sozialen Wahrnehmung vor: Aggressivität wird automatisch mit Kraft und Opfersein mit körperlicher Schwäche in Verbindung gebracht.

Ziel der vorliegenden Untersuchung wird unter anderem sein, diese Problematik empirisch vielschichtiger zu beleuchten.

5 Fragestellung

Die nachfolgenden Forschungsfragen thematisieren zum einen eher grundlagenorientierte Fragestellungen zu den Aspekten Mobbing, Körperkonzept und Bewegungsverhalten von Kindergartenkindern. Dieser relativ offene Einstieg scheint mir wichtig zu sein, da zu diesen Aspekten wenig empirische Literatur zur Kindergartenstufe vorhanden ist. Zum anderen möchte ich auf den Hauptaspekt der theoretischen Erörterungen eintreten und Interdependenzen zwischen Körperkonzept, tatsächlichem Bewegungsverhalten und dessen Einschätzungen durch Peers im Kontext der Mobbingproblematik beleuchten.

5.1 Häufigkeiten und Formen von Mobbing im Kindergarten

Wie im zweiten Kapitel dargestellt wurde, gibt es kaum Forschungsarbeiten zu Mobbing auf Kindergartenstufe (vgl. Alsaker, 1993; Kochenderfer & Ladd, 1996b). Aus diesem Grund möchte ich darstellen, wie viele Kinder direkt und indirekt von Mobbing im Kindergarten betroffen sind und welche Mobbingformen im Vordergrund stehen.

5.1.1 Wie häufig kommt Mobbing im Kindergarten vor?

Aus Studien zum Schulalter ist zu entnehmen, dass rund zwei Drittel der Kinder als Täter, Täter-Opfer oder Opfer aktiv in Mobbing involviert sind, wobei der Anteil von Opfer-Kindern ungefähr doppelt so hoch ist wie jener der Täterkinder. Bezüglich den Täter-Opfer-Kindern gehen die wenigen vorhandenen Studien von uneinheitlichen Häufigkeiten aus: Perry et al. (1988) weisen einen gleich hohen Anteil passiver wie provokativer Opfer aus (je ca. 5%). Olweus (1991) erwartet dagegen eine deutlich geringere Anzahl von provokativen Opfern im Vergleich zu passiven Opfern.

Hypothese 1: Wird offen gelassen.

Was die Häufigkeit von Mobbing bei Mädchen und Jungen bzw. bei Jüngeren und Älteren in einem Klassen- oder Schulverband betrifft, sind die Autoren der

vorliegenden Studien gleicher Meinung: Jüngere Kinder werden häufiger als ältere Kinder, und Jungen tendenziell öfters als Mädchen geplatzt (z.B. Olweus, 1995; Sharp & Smith, 1991). Gemäss der Kindergartenstudie von Alsaker (1993) ist allerdings anzumerken, dass der Anteil von Mädchen unter den Opfern deutlich höher war als jener der Jungen, wobei die Anzahl der aktiv in Mobbing involvierten und untersuchten Kinder relativ klein war.

Hypothese 2a: Jungen werden tendenziell häufiger gemobbt als Mädchen.

Hypothese 2b: Jüngere Kindergartenkinder werden häufiger gemobbt als ältere Kindergartenkinder.

Hypothese 2c: Jungen mobben häufiger als Mädchen.

Hypothese 2d: Ältere Kindergartenkinder mobben häufiger als jüngere Kindergartenkinder.

5.1.2 Welche Verbreitung haben physische Mobbingformen auf Kindergartenstufe?

Gemäss Olweus (1995) sind die häufigsten Formen des Mobbens im Schulalter sowohl für Mädchen wie Jungen nicht-physischer Art. Es stellt sich nun die Frage, ob diese Tendenz ebenfalls für die Kindergartenstufe gilt. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive ist dieser Befund eher unwahrscheinlich. Kochenderfer und Ladd (1996b) zeigten einen relativ deutlichen Unterschied in den Reaktionsweisen auf Belästigungen der beiden Geschlechter, nicht aber in den gewählten Mobbingformen. Wegen der häufig physischen Reaktion von Jungen auf Mobbingattacken ist allerdings zu vermuten, dass der Anteil direkter Mobbingformen bei Jungen tendenziell höher liegt als bei Mädchen.

Hypothese 3a: Jungen verwenden häufiger physische Mobbingformen als Mädchen.

Hypothese 3b: Jüngere Kindergartenkinder mobben häufiger mit direkten Formen als ältere Kindergartenkinder.

Hypothese 3c: Die Bedeutung physischer Mobbingformen ist auf Kindergartenstufe, unabhängig von Geschlechtszugehörigkeit und Altersgruppe, grösser als jene von nicht-physischen Mobbingformen.

Hypothese 3d: Unabhängig vom Geschlecht ist im Vergleich zu Täter-Kindern unter Täter-Opfer-Kindern der Anteil derer grösser, die als physische Mobber bezeichnet werden können.

5.2 Fragen zum Körperkonzept und zum Bewegungsverhalten von aktiv oder passiv an Mobbing beteiligten Kindergartenkindern

Im zweiten Teil der Fragestellung möchte ich den eigentlichen Kernbereich dieser Arbeit thematisieren: Schwerpunktmässig werden dabei die ausgewählten Dimensionen des Körperkonzepts sowie motorische Fähigkeiten in Relation zu Mobbing auf Kindergartenstufe, Geschlecht und Altersgruppe gesetzt. Aufgrund der zu erwartenden ungleichen Geschlechterverteilung im Kontext von Mobbing und den wahrscheinlich bedeutenden Geschlechtsdifferenzen im Bereich des Körperkonzepts, werden mögliche Interaktionen in der Auswahl der Analyseverfahren mit berücksichtigt.

5.2.1 Sind Aspekte des Körperkonzepts von Mädchen und Jungen im Vorschulalter unterschiedlich?

Wie in Kapitel 3 festgehalten wurde, sind kaum Studien zum Körperkonzept von Vorschulkindern vorhanden. Aus diesem Grund möchte ich die ausgewählten und unter Punkt 3.4 begründeten Körperkonzeptdimensionen Aspekte der Körperaufmerksamkeit, Körperbeurteilung, Körperattraktivität und Körpereffektivität differenziert darstellen. Analyseaspekte bilden einerseits die isolierte Betrachtung des Körperkonzepts in Bezug auf Geschlechts- und Altersgruppeneffekte. Andererseits interessiert das Verhältnis der verschiedenen Körperkonzeptdimensionen zu motorischen Fähigkeiten.

Aufgrund der relativ ausgeprägten Orientierung an Wunschbildern in der Wahrnehmung und Beschreibung des eigenen Körpers auf Kindergartenstufe sind lediglich sehr konkrete operative und inhaltliche Körperkonzeptdimensionen vergleichbar (vgl. Stein et al., 1998; Biddle et al., 1993). Unter zusätzlicher Berücksichtigung von Arbeiten zu Mobbing in der Schule und entwicklungspsychologischen Überlegungen (vgl. Punkt 2.3) scheint es angebracht zu sein, die Körperaufmerksamkeit mit Leistungseinschätzungen auf die Bereiche Kraft,

Schnelligkeit und Koordinationsfähigkeit einzugrenzen (Körpereffektivität). In Studien mit Schulkindern konnte gezeigt werden, dass sich Jungen verglichen mit Mädchen leistungsfähiger wahrnehmen (z.B. Biddle et al., 1993). In Anlehnung an Stein et al. (1998) ist davon auszugehen, dass auch auf Kindergartenstufe von diesen Geschlechtsunterschieden ausgegangen werden kann.

Hypothese 4a: Jungen nehmen sich als kräftiger, schneller und geschickter wahr als Mädchen.

Bezüglich Altersgruppeneinflüssen ist festzuhalten, dass jüngere Jugendliche sich als leistungsfähiger einstufen als ältere Jugendliche, was mit pubertären Veränderungen und entsprechenden Anpassungsprozessen an den Körper erklärt werden kann. Auf Schulkinder und insbesondere Kindergartenkinder dürfen diese Ergebnisse nur bedingt übertragen werden: Falls in konkreten Vergleichen auf Gruppenebene die Einschätzung der physischen Leistungsfähigkeit zwischen jüngeren und älteren Kindergartenkindern ohne evaluativen Charakter untersucht wird, so ist davon auszugehen, dass sich jüngere Kinder als weniger leistungsfähig einschätzen als ältere Kinder.

Hypothese 4b: Ältere Kindergartenkinder nehmen sich als kräftiger, schneller und geschickter wahr als jüngere Kindergartenkinder.

Als weitere relevante Dimension des Körperkonzepts aus aggressionspsychologischer Perspektive gilt die allgemeine Zufriedenheit mit dem Körper. Diese Beurteilung von Funktionen und Erscheinung des eigenen Körpers möchte ich getrennt nach Leistungsfähigkeit und Attraktivität untersuchen.

Gemäss Literatur sind Kinder und Jugendliche mehrheitlich zufrieden mit ihrem Körper, wobei Mädchen eher körperliche Unzulänglichkeiten wahrnehmen als Jungen. Allerdings konnten diese Geschlechtsunterschiede im Vorschulbereich noch nicht ausgewiesen werden (z.B. Cullari et al., 1998; Gardner et al., 1999).

Hypothese 4c: Wird offen gelassen.

5.2.2 Sind motorische Fähigkeiten und Aspekte der Bewegungsqualität bei Mädchen und Jungen im Vorschulalter unterschiedlich?

Als Ergänzung zu den Körperkonzeptfragen im Themenbereich ‚Effektivität‘ werden zusätzlich die entsprechenden motorischen Fähigkeiten ‚Kraft‘, ‚Schnelligkeit‘ und ‚Koordination‘ von Kindergartenkindern untersucht.

Gemäss verschiedenen Forschungsarbeiten ist davon auszugehen, dass sich Mädchen und Jungen auf Kindergartenstufe in den Motorikdimensionen ‚Kraft‘ und ‚Schnelligkeit‘ nicht erheblich unterscheiden (z.B. Thomas & French, 1985). Die koordinativen Fähigkeiten scheinen dagegen je nach Ausrichtung unterschiedliche Geschlechtseffekte zu produzieren: Mädchen zeigen bessere Leistungen in Aufgaben, die Präzisions- und Rhythmusfähigkeit verlangen, als Jungen. Jene schneiden dagegen in (Ball-) Wurfaufgaben besser ab als Mädchen (vgl. Gaschler, 1998).

Hypothese 4d: Wird offen gelassen.

Auf Kindergartenstufe sind dagegen beträchtliche Entwicklungsunterschiede zu erwarten, die sich in Bezug auf die motorischen Fähigkeiten deutlich artikulieren (vgl. Krombholz, 1997).

Hypothese 4e: Die motorischen Fähigkeiten von jüngeren Kindergartenkindern sind geringer als jene von älteren Kindergartenkindern.

In der Mobbingliteratur wurden motorische Fähigkeiten (v.a. Kraftfähigkeit) neben Selbstbeurteilungen mittels Peereinschätzungen bestimmt und als Mass für die motorische Fähigkeit verwendet (vgl. Olweus, 1978; Lindman et al., 1989). Um die Güte der Fremdeinschätzung motorischer Fähigkeiten durch Peers einzuordnen, möchte ich untersuchen, inwiefern Fremd- bzw. Selbsteinschätzung (Körpereffektivität) bezüglich Geschlecht und Altersgruppen den tatsächlichen motorischen Fähigkeiten entsprechen. Inwiefern sind, was motorische Fähigkeiten anbetrifft, die gängigen Geschlechtsrollenstereotypen bereits auf Kindergartenstufe internalisiert („Männer sind stärker, schneller und geschickter als Frauen“)?

Hypothese 4f: Wird offen gelassen.

Als Ergänzung zu den ausschliesslich motorische Leistungsfähigkeit artikulierenden Kraftfähigkeit, Schnelligkeit und koordinativen Fähigkeiten möchte ich Aspekte des qualitativen Bewegungsverhaltens der Kinder zusätzlich mit berücksichtigen und mögliche Geschlechts- und Altersgruppeneffekte beschreiben.

Hypothese 4g: Wird offen gelassen.

5.2.3 Inwiefern zeigen sich auf Kindergartenstufe Unterschiede zwischen den verschiedenen an Mobbing beteiligten Kindern hinsichtlich ihres Körperkonzepts?

Kinder, die andauernd Belästigungen ausgesetzt sind, erfahren sich zunehmend als wertlos, wehren sich kaum oder ineffektiv und bilden psychosomatische Beschwerden aus (vgl. Rigby, 2001). Ihr globaler Selbstwert ist im Vergleich zu nicht aktiv involvierten und Täter-Kindern als tief einzuschätzen. Wie bereits dargestellt sind Aspekte des Körperkonzepts eng mit jenen des Selbstkonzepts verknüpft. Aus diesem Grund interessiert an dieser Stelle die Frage, ob und inwiefern im Kontext von Mobbing Körperrepräsentationen als bedeutend gewertet werden dürfen. Bisher wurden Fragen zum Körperkonzept von aktiv an Mobbing beteiligten Kindern nur selten und wenn, dann nur in Studien mit Schulkindern thematisiert.

Gemäss Literatur ist zu erwarten, dass Opfer-Kinder ihre Athletik als weniger leistungsstark einschätzen als mobbende Kinder (z.B. Salmivalli, 1998). Obwohl selten beforscht, ist weiter anzunehmen, dass viktimisierte Kinder mit ihrem Körper, mit dessen Funktionen und Erscheinungsbild weniger zufrieden sind als nicht aktiv involvierte oder Täter-Kinder (vgl. Boivin & Bégin, 1989; Weber, 1997). Obwohl auf Kindergartenstufe in keiner Studie das Körperkonzept im Kontext von Mobbing thematisiert wurde, ist wegen der engen Verschränktheit von globalem Selbstwert und Körperzufriedenheit davon auszugehen, dass Opferkinder am meisten Schwierigkeiten zeigen, ihren Körper zu akzeptieren (vgl. Alsaker, 1993).

Hypothese 5a: Opfer-Kinder schätzen sich als weniger kräftig, weniger schnell und koordinativ schwächer ein als Täter- und Täter-Opfer-Kinder.

Hypothese 5b: Täter-Kinder sind mit ihrem Körper zufriedener als viktimisierte Kinder.

5.2.4 Sind mobbende Kinder motorisch leistungsfähiger als gemobbte oder nicht aktiv involvierte Kinder?

In verschiedenen Forschungsarbeiten wurde betont, dass Täter kräftiger seien als nicht aktiv involvierte Kinder und Opfer-Kinder (vgl. Olweus, 1978; Lagerspetz et al., 1982). Diese Befunde beschränkten sich ausschliesslich auf Schulkinder und resultierten aus Einschätzungen von Lehrkräften und Peers. Aus (psycho-)motorischer Perspektive interessieren zusätzliche motorische Fähigkeitsbereiche, die für Vorschulkinder sozial relevant sind (Schnelligkeit, koordinative Fähigkeiten) und das qualitative Bewegungsverhalten.

Hypothese 6a: Wird offen gelassen.

Wir erwarten in der fremdeingeschätzten motorischen Leistungsfähigkeit für die Motorikdimensionen Kraftfähigkeit, Schnelligkeit und koordinative Fähigkeiten bzw. psychomotorische Ungeschicktheit eine grössere wahrgenommene Leistungsfähigkeit von aggressiven Kindern im Vergleich zu passiven Opfern. Bezüglich der tatsächlichen motorischen Fähigkeiten sind keine Leistungsunterschiede von aktiv und passiv an Mobbing beteiligten Kindern zu erwarten.

Hypothese 6b: Opfer-Kinder werden von ihren Kameraden als weniger kräftig, weniger schnell und koordinativ schwächer eingeschätzt als Täter- und Täter-Opfer-Kinder.

Gemäss den Täter-Opfer-Profilen unter Punkt 2.6.2 ist davon auszugehen, dass aggressive Opfer oft durch Unkontrolliertheit, Unaufmerksamkeit oder Unruhe auffallen. Diese Bereiche des qualitativen Bewegungsverhaltens können nicht mittels motorischer Leistungsmessungen elaboriert werden und differieren innerhalb der Gruppe der an Mobbing aktiv beteiligten Kinder teilweise beträchtlich. Für die Gruppe der Täter-Opfer-Kinder erwarten wir ein Bewegungsverhalten, das jenem von hyperaktiven Kindern gleicht: Es werden mehrheitlich unruhige und relativ dürftig koordinierte Bewegungen erwartet (vgl. Loney et al., 1978).

Hypothese 6c: Provokative Opfer zeichnen sich im Vergleich zu passiven Opfern und nicht aktiv in Mobbing involvierten Kindern durch unruhigeres, weniger gehemmt und ungeschickteres Verhalten aus.

Aufgrund verschiedener Befunde zum Selbstkonzept von viktimisierten Kindern ist auch für die Kindergartenstufe anzunehmen, dass sich Opfer-Kinder hinsichtlich motorischer Fähigkeiten tendenziell unterschätzen. Für die Gruppe der Täter-Opfer, die gemäss Literatur sehr oft körperlich aggressiv agiert, ist ebenfalls eine eher unrealistische Körperwahrnehmung zu vermuten, wobei von einer Überschätzung ausgegangen werden kann.

Hypothese 6d: Der Unterschied zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungsgüte ist bei Täter-Opfer-Kindern am ausgeprägtesten.

5.2.5 Sind physische Mobber motorisch leistungsfähiger als Mobber mit anderen Formpräferenzen?

Täter-Kinder können relativ genau abschätzen, welche Kinder sie zu dominieren fähig sind (vgl. Björkqvist, Ekman & Lagerspetz, 1982). Daher ist davon auszugehen, dass die Bedeutung physischer Formen für Mobbingattacken abhängig ist von eigenen bzw. fehlenden Ressourcen ihrer potenziellen Opfer. Ob allerdings die tatsächliche motorische Leistungsfähigkeit ausschlaggebend ist, bleibt weitgehend offen.

Hypothese 7a: Täter und Täter-Opfer-Kinder, die vor allem physisch mobben, werden als kräftiger, schneller oder geschickter eingestuft als die übrigen Kinder und stufen sich selber als kräftiger, schneller oder geschickter ein als die übrigen Kinder.

Hypothese 7b: Täter und Täter-Opfer-Kinder, die vor allem physisch mobben, zeichnen sich durch bessere motorische Fähigkeiten aus als die übrigen aggressiven Kinder.

Hypothese 7c: Opfer und Täter-Opfer-Kinder, die vor allem physisch gemobbt werden, zeichnen sich durch geringere motorische Fähigkeiten aus als die übrigen belästigten Kinder.

5.2.6 Verändern sich das Körperkonzept und die Fremdeinschätzung der motorischen Fähigkeiten in Abhängigkeit zu variablem Viktimisierungsverhaltens

Im Verlaufe eines Kindergartenjahres ist zu erwarten, dass sich die noch wenig stabilen Mobbingrollen (insbesondere Täter-Opfer und Opfer-Kinder) einerseits verschieben und andererseits eine Intervention gegen Mobbing auf Kindergartenstufe die Situation von viktimisierten Kindern verbessern wird. Inwiefern diese Veränderungen des Aggressionsniveaus und der Viktimisierung auch die Selbst- und Fremdeinschätzung motorischer Fähigkeiten betreffen, ist Gegenstand einer weiteren Frage.

Hypothese 8: Wird offen gelassen.

6 Methode: Eine Übersicht

Die Daten der vorliegenden Arbeit wurden im Rahmen des NFP40-Projekts ‚Das Plagen im Kindergarten‘ erhoben. Eine Vielzahl der spezifischen Forschungsfragen bedingte jedoch eine Erweiterung der Projektinstrumente (v.a. Aspekte der Körpererfahrung und Motorik) und eine zusätzliche Datenerhebung (Teilprojekt III). Für die Erhebungen der Daten wurden Projektmitarbeitende³⁰, Lizentianden in Psychologie³¹, Forschungspraktikanten am Institut für Psychologie³² und Diplomandinnen der Turn- und Sportlehrerausbildung³³ eingesetzt. Die nachfolgende Tabelle 6-1 gibt einen Überblick über den Zeitraum der Untersuchungen und die jeweils interessierenden Forschungsfragen.

Tabelle 6-1 Projektverlauf: Zeitraum und Forschungsschwerpunkte

Teilprojekt	Schwerpunkte	Erhebungsschwerpunkte für die vorliegende Arbeit	Messzeitpunkte
I	<i>Phänomenologieprojekt:</i> Das Phänomen Mobbing wird mit breiten Bezügen auf Kindergartenstufe thematisiert	Mobbinghäufigkeit Selbstbild Aufmerksamkeit Körpereffektivität Motorik	Mai – Juni 1997
II	<i>Präventionsprojekt:</i> Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Präventionsprogramms gegen Mobbing; Datenerhebungen vor und nach der Kursdurchführung	Mobbinghäufigkeit Körpereffektivität (Kraft) Krafftähigkeit	Prätest: November 1997 Posttest: Juni 1998
III	<i>Validierungsprojekt:</i> Überprüfung verschiedener Instrumente zur motorischen Leistungsfähigkeit im Kontext der bisherigen Instrumente	Mobbinghäufigkeit Selbstbild Aufmerksamkeit Körpereffektivität Motorik	Juni 1999

³⁰ Kathrin Hersberger, Flavia Tramanzoli, der Autor (Teilprojekt I, II und III), Sonja Perren (Teilprojekt I und II)

³¹ Andreas Brunner, Sandra von Burg, Evelyn Jost, Renata Tschumi, Barbara Zbinden (Teilprojekt I)

³² Leila Baumgartner, Myriam Dellenbach, Antje John Versteeg, Immaculada Pagan, Andrea Rotter, Katharina Stress, Gabi Studer, Jürg Wetzler (Teilprojekt II)

³³ Lilian Althaus, Gabriela Bühler (Teilprojekt III)

Aufgrund der unterschiedlichen Operationalisierung von Mobbinghäufigkeit und Motorik in den drei Projektteilen bin ich bestrebt, möglichst viele Forschungsfragen mit der grössten möglichen Anzahl von Teilprojekten zu dokumentieren. Entsprechend werden nachfolgend Stichprobe und Instrumente der drei Teilprojekte nach inhaltlichen Kriterien geordnet vorgestellt.

Die Stichprobengenerierung der Teilprojekte II und III orientierte sich hauptsächlich am Vorgehen aus Teilprojekt I. Diese grundsätzlichen Überlegungen in der Ziehung unserer Stichprobe seien deshalb anschliessend vorangestellt.

7 Stichprobe

Eine Vielzahl von Studien zu Bully/victim-Problemen in Kindergärten (vgl. Alsaker, 1993) und Schule (z.B. Olweus, 1991; Whitney & Smith, 1993; Pepler et al., 1994; Krappmann, 1994) wurde in grösseren städtischen Agglomerationen durchgeführt. Aus Gründen der Vergleichbarkeit beschränkten wir uns deshalb im vorliegenden Projekt auf Kindergärten der Stadt Bern. Kindergärten und Schulen widerspiegeln die Zusammensetzung der Bevölkerung ihres Quartiers. Um eine aussagekräftige Stichprobe zu ziehen, wählten wir deshalb die teilnehmenden Kindergärten möglichst repräsentativ in Bezug auf verschiedene Quartiertypen aus.

Die nachfolgenden Darstellungen beschreiben in einem ersten Teil das Vorgehen zur Gewinnung einer repräsentativen Kindergarten-Stichprobe in der Stadt Bern (Punkt 7.1). In einem zweiten Teil werden Besonderheiten in den Auswahlkriterien der drei verschiedenen Teilprojekte erwähnt und die teilnehmenden Kindergärten, Kindergärtnerinnen und Kinder der jeweiligen Studien näher beschrieben (Punkt 7.2).

7.1 *Repräsentative Kindergarten-Stichprobe nach Quartieren der Stadt Bern*

Um in Bezug auf die Quartiertypenzugehörigkeit repräsentative Kindergartenstichproben zu erhalten bzw. die gezogenen Stichproben zu beschreiben, wurden zwei Informationsstränge herangezogen:

Einerseits wurden uns durch das städtische Schulamt Daten zu den einzelnen Kindergärten der Stadt Bern zur Verfügung gestellt (Alter der Kinder, Aufenthaltsdauer im Kindergarten und Muttersprache)³⁴. Andererseits waren das die ‚Kleinräumige Bevölkerungsstatistik der Stadt Bern per 31.12.96‘ und eine Studie

³⁴ Dokument ‚*Kindergartenstatistik; Stichtag 16. September 1996; Schulamt der Stadt Bern*‘. Zusätzlich wurden uns vom Schulamt die Adressenverzeichnisse der Kindergartenkommissionen, Kindergärten und Kindergärtnerinnen für das Schuljahr 1996/97 zur Verfügung gestellt (Dokument: ‚*Adressenverzeichnis der Kindergartenkommissionen, Kindergärten und Kindergärtnerinnen; Schuljahr 1996/97; 08.10.96*‘).

zu Quartiertypen der Stadt Bern (vgl. Gächter, 1988), die eine Verteilung der 5- bzw. 6-jährigen Kinder auf die einzelnen Quartiere ermöglichte.

7.1.1 Quartiertypisierung der Stadt Bern

Gächter (1988) untersuchte anhand von 8 Variablengruppen (Gesamthaft 79 Variablen) die Struktur der Quartiere in der Stadt Bern. Er berücksichtigte Indizes wie Bevölkerungsbewegung, Altersverteilung, Erwerbseinkommen, Arbeitsweg (benützte Verkehrsmittel), Haushaltgrösse, Gebäude- und Wohnungsstruktur, Bebauungs- und Bevölkerungsdichte und Wahlbeteiligung bei den Gemeinderatswahlen 1980. Unter demografischen Gesichtspunkten konnten aus dieser Summe von Variablen vier Faktoren extrahiert werden:

- F1: Familienfaktor
- F2: Niveau- oder Oberschichtfaktor
- F3: Ausländerfaktor
- F4: Neuzuzügerfaktor

Mittels Clusteranalyse ergaben sich 10 Subtypen von Quartieren die Einfachheit halber in fünf Gruppen zusammengefasst wurden (vgl. Gächter, 1988, 64ff).

- T1-3: ‚Einzelpersonenquartiere‘
Quartiere mit jungen, meist erwerbstätigen Einzelpersonen. T1-3 sind vor allem bezüglich des Ausländeranteils verschieden.
- T4: ‚Mischquartiere‘
Auf allen Faktoren werden mittlere Ladungen ausgewiesen.
- T5: ‚Neuzuzügerquartiere‘
Mischquartiere mit hohem Neuzuzügeranteil (v.a. Schweizer).
- T6-7: ‚Quartiere mit hohem Sozialniveau‘
Diese Quartiere zeichnen sich durch ein hohes Sozialniveau mit einem mittleren bis hohen Familienanteil aus.
- T8-10: ‚Familienquartiere mit eher niedrigem Sozialniveau‘
In diesen Quartieren ist das Sozialniveau mittel bis niedrig bei unterschiedlichem Ausländeranteil.

Bezogen auf diese Variablen ordnet Gächter (1988) den 241 klein- und kleinst-räumigen Volkszählungsquartieren obige Quartiertypen zu.

7.1.2 Repräsentative Verteilung der Kindergärten

Für die Zuordnung der verschiedenen Kindergärten zu einzelnen Quartiertypen teilten wir in einem ersten Schritt alle Kindergärten der Stadt Bern den verschiedenen Quartieren zu (vgl. Amt für Statistik; Übersichtsplan Stadt Bern 1:10'000; Quartiereinteilungen). Es wurden ausschliesslich Kindergärten in Siedlungsräumen mit einer homogenen Quartiertypenstruktur nach Gächter (1988) in den Pool möglicher Stichprobenkindergärten aufgenommen. Die Zuteilung zum Typus ‚Mischquartiere‘ war anspruchsvoll, da dieser Quartiertyp in der Stadt Bern nur sehr kleinräumig und in vielen Stadtteilen vorkommt (vgl. Tabelle 7-1).

Tabelle 7-1 Anzahl Quartiertypen-homogener Kindergärten der Stadt Bern

Quartiertypen	Anzahl Kindergärten
Einzelpersonenquartiere	12
Mischquartiere	9
Neuzuzügerquartiere	1
Quartiere mit hohem Sozialniveau	8
Familienquartiere mit eher niedrigem Sozialniveau	25

Da der Besuch des Kindergartens im Kanton Bern zur Zeit der Erhebungen noch nicht obligatorisch war, galt es den Anteil an Kindern, die tatsächlich in den Kindergarten gehen, zu überprüfen. Da in der publizierten Fassung des Amtes für Statistik der Stadt Bern Altersgruppen jahrgangswise zusammengefasst wurden (0-4 Jahre; 5-6 Jahre; 7-10 Jahre), reduzierten wir die Anzahl der Kindergartenkinder linear auf die 1990 und 1991 geborenen Kinder (Alter bei Kindergarteneintritt: 5;4 bis 6;8). Dieser Berechnungsmodus ergab, dass 69% der 1990 und 1991 geborenen Kinder einen Kindergarten besuchten.

Anhand der Bevölkerungsstatistik versuchten wir die Kindergartenkinder anteilmässig auf die verschiedenen Quartiertypen der Stadt Bern zu verteilen (vgl. Tabelle 7-2). Anhand dieser Vorgehensweise konnten 93.2% der Kinder zu einzelnen Quartiertypen zugeordnet werden.

Tabelle 7-2 Prozentuale Verteilung der 6- bis 7-jährigen Kindergartenkinder auf die Quartiertypen der Stadt Bern

Quartiertypen	6- bis 7-jährige
Einzelperson Quartiere (1)	23.8%
Mischquartiere (2)	21.2%
Neuzuzügerquartiere (-)	1.8%
Quartiere mit hohem Sozialniveau (3)	18.9%
Familienquartiere mit eher niedrigem Sozialniveau (4)	34.3%

Diese Verteilung der Kinder auf die Quartiere der Stadt Bern bildete die Voraussetzung für die Gewinnung der drei Stichproben. Nachfolgend werden nun die drei Stichproben beschrieben.

7.2 *Stichprobe Teilprojekt I*

Um eine erste Stichprobe von ungefähr 300 bis 350 Kindern zu gewinnen, schien uns der Einbezug von 18 Kindergärten ausreichend zu sein. Damit waren gemäss Tabelle 7-2 je vier Kindergärten aus Einzelperson- und Mischquartieren sowie Quartieren mit hohem Sozialniveau in der Stichprobe zu berücksichtigen. Von den Kindergärten aus Familienquartieren mit einem eher niedrigen Sozialniveau beabsichtigten wir deren sechs in der Stichprobe I aufzunehmen. Aufgrund der sehr geringen Häufigkeit von Neuzuzügerquartieren konnte dieser Quartiertyp in unserer Stichprobe nicht berücksichtigt werden.

7.2.1 Bewilligungsverfahren

In einem ersten Schritt holten wir das Einverständnis aller 8 zuständigen Kindergartenkommissionen ein³⁵. Grundlage für deren Beurteilung war eine schriftliche Anfrage unsererseits, ob wir mit ausgewählten Kindergärtnerinnen des Kindergartenkreises Kontakt aufnehmen dürften. Um einen Einblick in unsere Forschungsintentionen zu ermöglichen, legten wir eine Projektskizze und Angaben zur Zeitplanung bei. Alle angefragten Kindergartenkommissionen unterstützten unsere Forschungsvorhaben und bewilligten unser Gesuch.

Nachdem die Anzahl der Kindergärten pro Quartiertyp festgelegt war, wählten wir die Kindergärten nach dem Zufallsprinzip aus den jeweiligen Pools aus (vgl. Tabelle 7-1). Damit ergab sich eine Anfragerihenfolge für die nachfolgende Kontaktnahme mit den Kindergärtnerinnen und Eltern.

Insgesamt wurden gemäss der obigen Vorgehensweise 29 Kindergärten schriftlich angefragt, ob sie Interesse hätten, an unserem Forschungsprojekt mitzumachen. Nach der 23. telefonisch kontaktierten Kindergärtnerin hatten wir die gewünschte Stichprobengrösse von 18 Kindergärten erreicht. Die interessierten Kindergärtnerinnen erklärten sich bereit, für die Zeit der Datenerhebung einen Einblick in ihren Kindergarten zu ermöglichen. Fünf telefonisch kontaktierte Kindergärtnerinnen entschieden sich gegen eine Projektmitarbeit. Die restlichen sechs bis zu diesem Zeitpunkt nicht mündlich kontaktierten Kindergärtnerinnen wurden informiert, dass sich bereits genügend Kindergärten bereit erklärt hätten, an unserer Untersuchung mitzumachen.

Mit einem Schreiben informierten wir die Eltern der Kinder und ersuchten sie, gemeinsam mit ihren Kindern an unserer Untersuchung teilzunehmen. Wir erklärten den Eltern, dass die Kindergärtnerin unser Projekt unterstütze und dass wir ohne Gegenbericht davon ausgehen würden, mit ihrem Kind ein Interview durchführen und ihnen einen Elternfragebogen verschicken zu dürfen. Neben Informationen zu unseren Untersuchungszielen legten wir einen Zeitplan bei, der festhielt, wie und in welchem Umfang Kinder und Eltern in die Datenerhebung mit einbezogen würden.

³⁵ Gemäss einem Schreiben des Amtes für Bildungsforschung des Kantons Bern vom April 1997 sind Gesuche für Projektvorhaben in Schulen des Kantons direkt an die zuständigen Schulkommissionen zu richten. In unserem Fall waren dies die Kindergartenkommissionen.

7.2.2 Definitive Stichprobe Teilprojekt I

Nach einer Vorlaufphase im Kindergarten, der aus einem Informationsblock und einem Kennenlernhalbtage mit den Kindern bestand, erklärten sich 17 von 18 Kindergärten bereit, an der Datenerhebung teilzunehmen. Infolge des freigewordenen Platzes stiess entsprechend dem oben beschriebenen Vorgehen ein Kindergarten aus dem verbliebenen Pool nachträglich zur Stichprobe (24. Anfrage). Letztlich nahmen 18 Kindergärten an dieser ersten Untersuchung teil.

Drei informierte Elternpaare unterrichteten uns schriftlich, dass sie und ihre Kinder nicht an der Untersuchung mitmachen wollten. Die Teilnahmequote der angefragten Eltern und Kinder betrug somit 99.1%.

Verglichen mit der erhofften Verteilung ist festzuhalten, dass unsere definitive Stichprobe diese Vorgaben sehr gut erfüllt (vgl. Tabelle 7-3). Die Überprüfung dieser Stichprobe anhand von Wohnadressen der Kinder zeigte, dass die ausgewählten Kindergärten mit hoher Übereinstimmung Kinder der vorgesehenen Quartiere beherbergten: Es drängten sich deshalb keine Umteilungen von Kindergärten in andere Quartiertypen auf (vgl. Alsaker & Valkanover, 2000, S. 76). Auch in Bezug auf die sozio-ökonomischen Variablen Einkommen, Wohnungsgrösse, Ausbildung der Eltern und Kinderfreundlichkeit der Wohnumgebung der Familien zeigte sich ein ähnliches Bild³⁶: Die Familien der ausgewählten Kindergärten entsprachen im Wesentlichen dem Quartiertypenmodell von Gächter (1988) (vgl. Alsaker & Valkanover, 2000, S. 79). Damit darf zusammenfassend festgehalten werden, dass die Stichprobe des Teilprojekts I bezüglich sozio-ökonomischen Variablen als repräsentativ für die Stadt Bern zu bezeichnen ist.

Gesamthaft wurden 344 Kinder in den ersten Projektteil mit einbezogen. Diese Gesamtstichprobe bestand aus 190 Jungen (55.2%) und 154 Mädchen (44.8%). 136 Kinder (39.5%) sind per Stichtag 1. Mai 1997 jünger als 6 Jahre (Altersgruppe ‚Jüngere‘) und 208 Kinder sind älter (oder gleich) 6 Jahre alt (60.5% in der Altersgruppe ‚Ältere‘). Kinder in der Kategorie ‚Ältere‘ wurden im nachfolgenden Schuljahr schulpflichtig. Die Altersspanne lag bei den ‚Jüngeren‘ zwischen 5:0 bis 5:11 und bei den ‚Älteren‘ zwischen 6:0 bis 7:11 Jahren.

³⁶ Diese sozio-ökonomischen Variablen wurden anhand des Eltern-Fragebogens erhoben (vgl. Alsaker & Valkanover, 2000, S. 113ff.).

Aus Tabelle 7-3 ist die Kinderanzahl nach Quartiertypen in Abhängigkeit von Geschlecht und Altersgruppe zu entnehmen.

Tabelle 7-3 Definitive Stichprobe I: Verteilung der Kinder auf Quartiertypen in Abhängigkeit von Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit

Quartiertypen	Gesamt		Geschlecht				Altersgruppe			
			Mädchen		Jungen		Jüngere (< 6 Jahre)		Ältere (>= 6 Jahre)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	75	21.8	32	20.8	43	22.6	30	22.1	45	21.6
2	77	22.4	36	23.4	41	21.6	30	22.1	47	22.6
3	67	19.5	28	18.2	39	20.5	31	22.8	36	17.3
4	125	36.3	58	37.6	67	35.3	45	33.0	80	38.5
Total	344	100	154	100	190	100	136	100	208	100

Legende Quartiertypen:
 1= Einzelpersonenquartiere (4 Kindergärten)
 2= Mischquartiere (4 Kindergärten)
 3= Quartiere mit hohem Sozialniveau (4 Kindergärten)
 4= Familienquartiere mit eher niedrigem Sozialniveau (6 Kindergärten)

Bezogen auf das Geschlecht wie auch auf die Gruppenzugehörigkeit sind zwischen den verschiedenen Quartiertypen gemäss Chi-Quadrat-Tests keine Verteilungsunterschiede festzustellen. Betrachtet man die Verteilung des Geschlechts und der Altersgruppenzugehörigkeit über die einzelnen Kindergärten, ändert sich das Bild nur unwesentlich: Lediglich innerhalb der Gruppe der Kindergärten, die wir dem Typ ‚Familienquartiere mit eher niedrigem Sozialniveau‘ zuordnen, wies ein Kindergarten eine signifikant grössere Anzahl an jüngeren Kindern auf (Chi-Quadrat-Test: $\chi^2(5,125)=22.9$; $p<.001$).

Testet man die Verteilung der Geschlechter auf die Gruppen der ‚Jüngeren‘ und der ‚Älteren‘, so bleibt der Geschlechteranteil bezogen auf die Gesamtstichprobe gleich (Chi-Quadrat-Test zeigt keine Verteilungsunterschiede). Sowohl bei den jüngeren wie auch bei den älteren Kindern gibt es mehr Jungen als Mädchen.

Damit ist festzuhalten, dass für die Stichprobe I auf Gesamtstichproben-, Quartier- und Kindergartenebene einerseits mehr Jungen als Mädchen und mehr ältere als jüngere Kindergartenkinder zu verzeichnen waren. Andererseits blieb die Geschlechterverteilung bei der Gruppe der ‚Jüngeren‘ wie der ‚Älteren‘ gleich.

7.3 *Stichprobe Teilprojekt II*

Die Auswahl der Kindergärten für das Präventionsprojekt³⁷ lehnte sich an die Vorarbeiten in Teilprojekt I an. Das Verfahren erfuhr jedoch eine wesentliche Vereinfachung. Insbesondere die Frage der Quartiertypenzugehörigkeit der teilnehmenden Kindergärten wurde nicht mehr so aufwändig thematisiert wie in Teilprojekt I.

Wir wollten es grundsätzlich allen Kindergärtnerinnen der Stadt Bern ermöglichen, am Präventionsprogramm ‚Handlungsmöglichkeiten gegen das Plagen im Kindergarten‘ teilzunehmen. Aus Vergleichsgründen konnten wir allerdings Kindergärtnerinnen, die im Sommer 1997 bereits in Teilprojekt I mitarbeiteten, nicht berücksichtigen. Auch die in unmittelbarer Nachbarschaft arbeitenden Kolleginnen wollten wir aus denselben Gründen nicht in unsere potenzielle Stichprobe aufnehmen. Praktisch alle restlichen Kindergärtnerinnen der Stadt Bern wurden gemäss dem Dokument ‚Schulamt der Stadt Bern: Adressverzeichnis der Kindergartenkommissionen, Kindergärten und Kindergärtnerinnen für das Schuljahr 1997/98‘ in die mögliche Untersuchungspopulation mit einbezogen³⁸.

Wir hatten die Absicht, gesamthaft je ungefähr neun bis zehn Kindergärten in die Experimental- sowie die Kontrollgruppe aufzunehmen.

³⁷ Zielsetzungen und Inhalte des Präventionsprojekts ‚Handlungsmöglichkeiten gegen das Plagen im Kindergarten‘ sind dem Schlussbericht des Projekts ‚Das Plagen im Kindergarten‘ zu entnehmen und lediglich am Rande Gegenstand dieser Dissertation (vgl. Alsaker & Valkanover, 2000).

³⁸ Vier Kindergärten aus 3 Kindergartenkommissionen wurden aus Standortgründen (Landkindergarten) oder wegen spezifischer Ausrichtung des Kindergartens nicht in die potenzielle Grundgesamtheit aufgenommen (z.B. Sprachheilkindergarten).

7.3.1 Auswahl- und Bewilligungsverfahren

Schritt 1: Anfrage der Kindergartenkommissionen

Bevor wir die Kindergärtnerinnen kontaktierten, baten wir die zuständigen Kindergartenkommissionen schriftlich um ihre Unterstützung: Alle 13 angefragten Kommissionen erlaubten uns darauf, mit den entsprechenden Kindergärtnerinnen in Kontakt zu treten.

Schritt 2: Schriftliche Anfrage der Kindergärtnerinnen

Gesamthaft fragten wir 88 Kindergärtnerinnen der Stadt Bern schriftlich um Mitarbeit in unserem Projekt an. In einem Brief wurden die Kindergärtnerinnen informiert, welche Zielsetzungen wir mit dem Projekt verfolgen und welchen zeitlichen Aufwand sie bei einer allfälligen Mitarbeit zu leisten hätten. Als Beilage versandten wir einen kurzen Fragebogen, in dem wir Angaben zur Person und Motivation für die Projektmitarbeit erfragten. Kindergärtnerinnen, die sich für eine Zusammenarbeit interessierten, wurden zusätzlich gebeten, zu den sozioökonomischen Verhältnissen ihrer Kindergartenkinder und deren Eltern Angaben zu machen. Zudem wollten wir von diesen Interessentinnen wissen, ob und in welcher Form sie Erfahrungen mit dem Themenbereich Gewalt und Mobbing im Kindergarten hatten.

9 Kindergärtnerinnen aus 7 Kindergärten retournierten den erhaltenen Fragebogen innert drei Wochen und sagten ohne Vorbehalte zu. Weitere 7 Kindergärtnerinnen aus 5 Kindergärten wünschten ein Telefongespräch mit der Projektleitung, um detailliertere Auskunft zu erhalten. 33 Kindergärtnerinnen sagten aus unterschiedlichen Gründen ab (aktuelle Arbeitsbelastung, andere Fortbildungskurse, keine Probleme mit Mobbing im Kindergarten usw.).

Schritt 3: Telefonische Nachfrage bei den Kindergärtnerinnen

Jene 7 Kindergärtnerinnen, die mit Vorbehalten an einer Teilnahme interessiert waren sowie die restlichen 40 Kindergärtnerinnen, die nach ca. drei Wochen immer noch nichts von sich hören liessen, wurden telefonisch kontaktiert.

Aus dem Pool der interessierten, aber noch unentschlossenen Kindergärtnerinnen erklärten sich schliesslich 5 (aus 5 Kindergärten) bereit, im Projekt in der Kontrollgruppe mitzumachen.

Die Reihenfolge der telefonischen Anfrage jener Kindergärtnerinnen, die sich nicht schriftlich meldeten, richtete sich nach der Adressliste des Schulamts und der telefonischen Erreichbarkeit. Auf diese Weise konnten weitere 3 Kindergärtnerinnen (aus 2 Kindergärten) für eine Projektteilnahme ohne Bedingungen und 4 Kindergärtnerinnen (aus 4 Kindergärten) mit der Einschränkung gewonnen werden, lediglich in der Kontrollgruppe an der Untersuchung teilzunehmen.

Schritt 4: Informationsveranstaltung

Einige Wochen später wurden alle Interessentinnen zu einer Informationsveranstaltung an die Universität Bern eingeladen. Im Anschluss an die angesetzte Frageunde zogen es drei am Präventionsprogramm grundsätzlich interessierte Kindergärtnerinnen (aus 2 Kindergärten) vor, aus Zeitgründen nicht am Präventionsprogramm teilzunehmen. Nachdem sich eine Kindergärtnerin anschliessend bereit erklärte, von der Kontrollgruppe in die Experimentalgruppe zu wechseln, stand die definitive Stichprobe mit 8 Experimentalkindergärten (10 Kindergärtnerinnen) und 8 Kontrollkindergärten (8 Kindergärtnerinnen) fest.

Die für wissenschaftliche Zwecke erhoffte zufällige Zuordnung zur Experimental- oder Kontrollgruppe musste aufgegeben werden, weil rund die Hälfte der interessierten Kindergärtnerinnen nur unter der Bedingung bereit war mitzumachen, den ersten Präventionskurs nicht absolvieren zu müssen. Diese Auswahlprozedur kann aus Evaluationsgründen nicht als optimal bezeichnet werden. Für ein Präventionsprogramm mit Interventionscharakter war dies aber kaum anders zu erwarten: Diese Begebenheiten entsprechen den Bedingungen von Interventionsforschung, falls sie auf freiwilliger Basis in Kindergarten oder Schule ansetzt.

Die Beteiligung von 20% der ursprünglich kontaktierten Kindergärtnerinnen (18 von 88 Kindergärtnerinnen), ist sogar als ausserordentlich erfreulich zu werten: Jede fünfte angefragte Kindergärtnerin der Stadt Bern beteiligte sich an dieser Präventionsstudie!

Alle Kindergärtnerinnen der Experimentalgruppe erklärten sich bereit, sowohl am Präventionsprogramm teilzunehmen, als auch den Evaluationsaufwand in Form von Pre- und Posttests für Kinder und Kindergärtnerinnen auf sich zu nehmen. In den Kindergärten der Kontrollgruppe wurden lediglich die Pre- und Posttests für Kinder und Kindergärtnerinnen durchgeführt. Diesen Kindergärtnerinnen wurde aber in Aussicht gestellt, dass sie ein Jahr später an einem gleichen Präventionsprogramm teilnehmen können.

Schritt 5: Elternanfrage

In einem letzten Schritt informierten wir mit einem Schreiben die Eltern der Kinder aus den teilnehmenden Kindergärten und fragten an, ob auch sie mit ihren Kindern an unserer Untersuchung teilnehmen möchten. Wir erklärten den Eltern, dass die Kindergärtnerin unser Projekt unterstütze und dass wir ohne Gegenbericht davon ausgehen würden, mit ihrem Kind ein Gespräch durchführen zu dürfen. Neben Informationen zu unseren Untersuchungsabsichten legten wir einen Zeitplan bei, der festhielt, wie und in welchem Umfang die Kinder in die Datenerhebung miteinbezogen würden.

Zwei informierte Elternpaare unterrichteten uns schriftlich, dass ihre Kinder nicht an der Untersuchung mitmachen würden (Teilnahmequote der angefragten Eltern und Kinder: 99.4%).

7.3.2 Definitive Stichprobe Teilprojekt II

In Tabelle 7-4 wird die definitive Stichprobe für den zweiten Projektteil aufgeführt. In diesem Projektteil wurden gesamthaft 319 Kinder mit einbezogen, davon waren 50.5% Mädchen und 49.5% Jungen. Per Stichtag 1. Dezember 1997³⁹ waren 60.8% der Kinder jünger als 6 Jahre und 38.2% der Kinder älter (oder gleich) 6 Jahre alt. Kinder in der Kategorie ‚Ältere‘ wurden im folgenden Schuljahr schulpflichtig. Die Altersspanne bei den Jüngeren lag zwischen 4:7 bis 5:11 und bei den Älteren zwischen 6:0 bis 7:1 Jahren.

³⁹ Im Gegensatz zu den Stichproben in den Teilprojekten I und III wurde für diese Stichprobe der 1. Dezember als Stichtag verwendet. Wegen der frühen ersten Datenerhebung im Schuljahr (November bis Dezember) passten wir die übliche Altersgruppenberechnung (Stichtag 1. Mai) dem tatsächlichen Alter zum Zeitpunkt der ersten Erhebungswelle an. Entsprechend unterschiedlich fällt der Anteil von jüngeren im Verhältnis zu älteren Kindern in dieser zweiten Stichprobe aus.

Tabelle 7-4 Definitive Stichprobe Teilprojekt II: Verteilung der Kinder auf Untersuchungsgruppen, Geschlecht und Altersgruppen

Gruppen- zugehörigkeit	Geschlecht					Altersgruppe				Total	
	Kindergarten	Mädchen		Knaben		Jüngere (< 6Jahre)		Ältere (>=6 Jahre)		N	%
		N	N	%	N	%	N	%	N		
Experimentalgruppe	8	76	47.2	76	48.1	99	51.0	52	42.6	152	47.6
Kontrollgruppe	8	85	52.8	82	51.9	95	49.0	70	57.4	167	52.4
Total	16	161	100	158	100	194	100	122	100	319	100
Missings				0				3			0

Untersucht man die Quartierzugehörigkeit der teilnehmenden Kindergärten gemäss Gächter (1988), fällt auf, dass die Standorte von 5 Kindergärten der Experimentalgruppe in Quartieren liegen, deren Bevölkerung einen eher niedrigen Sozialstatus aufweist. Zwei Kindergartenstandorte können den Einzelpersonenquartieren zugeordnet werden. Ein Kindergarten befindet sich in einem Mischquartier.

Bei den Kindergärten der Kontrollgruppe können 2 Kindergärten den Quartieren mit einem eher niedrigen Sozialstatus zugerechnet werden, 3 Kindergärten befinden sich in Quartieren mit einem hohen Sozialstatus und 3 weitere Kindergärten liegen in einem Mischquartier. Aus Tabelle 7-5 lässt sich ersehen, wie viele Kinder aus welchen Quartiertypen stammten.

Tabelle 7-5 Verteilung der Kinder auf Untersuchungsgruppen und Quartiertypen

Gruppenzugehörigkeit	Anzahl Kinder pro Quartiertyp			
	1	2	3	4
Experimentalgruppe	38	20	0	94
Kontrollgruppe	0	46	62	59

Legende: 1= Einzelpersonenquartiere
 2= Mischquartiere
 3= Familienquartiere mit hohem Sozialstatus
 4= Quartiere mit niedrigem Sozialstatus

Aufgrund der vorliegenden Verteilung ist zu bemerken, dass die beiden Untersuchungsgruppen für die Stadt Bern hinsichtlich ihrer Quartiertypenzugehörigkeit als nicht repräsentativ bezeichnet werden können. Zudem ist gemäss Chi-Quadrat-Test die Verteilung der Kinder auf die vier Quartiertypen zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe signifikant unterschiedlich ($\chi^2(3,319)=117.8$; $p<.001$). Diesem Umstand muss in der Dateninterpretation Rechnung getragen werden⁴⁰.

7.4 Stichprobe Teilprojekt III

Der dritte Projektteil stand vor allem im Zeichen der Validierung motorischer Tests. Für die Generierung dieser kleineren Stichprobe wurden aus Einfachheitsgründen Kindergärten herangezogen, die a) im ersten Teilprojekt mitmachten, b) die Quartiertypen der Stadt Bern widerspiegelten und c) örtlich möglichst nahe zusammen lagen. Aus den 18 teilnehmenden Kindergärten im Sommer 1997 galt es eine Auswahl von 7 Kindergärten zu ziehen, um die erwünschte Stichprobengrösse von ungefähr 120 Kindern zu erhalten. Aus Gründen der Homogenität wählten wir für die Stichprobe drei Partnerkindergärten in einem Quartier mit niedrigem Sozialstatus sowie je zwei Partnerkindergärten aus Einzelpersonenquartieren und Familienquartieren mit hohem Sozialstatus aus. Kindergärten aus Mischquartieren wurden in diesem Teilprojekt nicht berücksichtigt.

7.4.1 Bewilligungsverfahren

Nach einer konsultativen Anfrage bei den betreffenden Kindergärtnerinnen galt es, das Einverständnis der zuständigen drei Kindergartenkommissionen einzuholen. Grundlage für deren Beurteilung war ein schriftliches Gesuch, in einzelnen Kindergärten des Kindergartenkreises Datenerhebungen durchführen zu

⁴⁰ Im sogenannten ‚Phänomenologieprojekt‘ zeigten sich keine signifikanten Verteilungsunterschiede des ‚Mobbingstatus‘ zwischen den verschiedenen Quartiertypen. Es war lediglich eine Tendenz zu mehr Tätern in Einzelpersonenquartieren festzustellen. Da in der Experimentalgruppe der zweiten Stichprobe die Anzahl der Kinder aus Einzelpersonenquartieren recht hoch war, muss dieser Umstand für die weiteren Analysen berücksichtigt werden (vgl. Alsaker & Valkanover, 2000, S. 228).

dürfen. Zur Stützung unseres Forschungsbegehrens wurden die provisorischen Zusagen der bereits angefragten Kindergärtnerinnen sowie eine Projektskizze und Angaben zur Zeitplanung beigelegt. Alle drei angefragten Kindergartenkommissionen bewilligten unser Gesuch.

Mit einem Brief informierten wir die Eltern der Kinder über unsere Absichten und ersuchten sie, ihre Kinder an unserer Untersuchung teilnehmen zu lassen. Wir erklärten den Eltern, dass die Kindergartenkommission und die Kindergärtnerin unser Projekt unterstützen und dass wir ohne Gegenbericht mit ihrem Kind in einer einmaligen Sequenz von ungefähr 100 Minuten verschiedene Motoriktests und ein Interview durchführen würden. Keine der angefragten Eltern verweigerten die Zusammenarbeit.

7.4.2 Definitive Stichprobe Teilprojekt III

Die definitive Stichprobe des dritten Projektteils ist in der nachfolgenden Tabelle 7-6 aufgeführt. Die Verteilung der Kinder auf die Quartiertypen 1, 3 und 4 erfüllt dabei recht gut unsere prozentualen Vorgaben für eine repräsentative Stichprobe in der Stadt Bern.

Tabelle 7-6 Definitive Stichprobe Teilprojekt III: Verteilung der Kinder auf Quartiertypen, Geschlecht und Altersgruppen

Quartier- typen	Total Kinder		Geschlecht				Altersgruppe			
			Mädchen		Knaben		Jüngere (< 6 Jahre)		Ältere (≥ 6 Jahre)	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	37	28.9	24	36.4	13	21.0	12	21.8	25	34.2
3	33	25.8	14	21.2	19	30.6	9	16.4	24	32.9
4	58	45.3	28	42.4	30	48.4	34	61.8	24	32.9
Total	128	100	66	100	62	100	55	100	73	100
Missings				0				0		

Legende Quartiertypen:
 1= Einzelpersonenquartiere (2 Kindergärten)
 2= Mischquartiere (kein Kindergarten)
 3= Quartiere mit hohem Sozialniveau (2 Kindergärten)
 4= Familienquartiere mit eher niedrigem Sozialniveau (3 Kindergärten)

In Bezug auf den Anteil von Mädchen und Jungen in den einzelnen Quartiertypen ist gemäss Chi-Quadrat-Test von keinen Verteilungsunterschieden auszugehen. Auch unter Einbezug der verschiedenen Kindergartenklassen ändert sich dieses Bild nicht: In keiner Gruppe unterscheidet sich der Anteil von Mädchen und Jungen signifikant vom Gesamttotal.

Für die Altersgruppenverteilung zeigen sich allerdings Unterschiede zwischen den einzelnen Quartieren (Chi-Quadrat-Test: $\chi^2(2,128)=10.79$; $p<.01$): Gemäss den vorliegenden Daten ist eine tendenzielle Überrepräsentierung jüngerer Kinder in Quartieren mit einem niedrigen Sozialstatus zu erkennen (Residual=1.8). Untersucht man die Altersgruppenverteilung über alle Kindergartengruppen, zeigt sich eine leichte Abschwächung dieses Effekts, wobei deutlich wird, dass zwei der drei Kindergärten in Quartieren mit einem niedrigen Sozialniveau den Gesamteffekt auf Quartierebene bewirken (Chi-Quadrat-Test: $\chi^2(6,128)=15.12$; $p<.05$).

Werden die Häufigkeiten von Mädchen und Jungen in den verschiedenen Altersgruppen verglichen, zeigen sich gemäss Chi-Quadrat-Test wiederum keine Gruppenunterschiede.

7.4.3 Vergleich der drei Stichproben nach Altersgruppen und Geschlecht

Es darf festgehalten werden, dass sich die drei Stichproben bezüglich Altersgruppen- und Geschlechterverteilung teilweise erheblich unterscheiden. Obwohl für die drei Stichproben die Geschlechterverteilung je als homogen betrachtet werden darf, zeigt sich sowohl im zweiten wie im dritten Projektteil ein relativ ausgeglichenes Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen (50.5% bzw. 51.6% zu 49.5% bzw. 48.4%). In Teilprojekt I sind dagegen deutlich mehr Jungen als Mädchen in der Stichprobe zu verzeichnen (44.8% zu 55.2%). Die Altersgruppenverteilung darf hingegen als ähnlich erachtet werden, falls die unterschiedlichen Stichdaten für die Altersgruppenberechnung berücksichtigt werden (vgl. Fussnote 39). Die Anzahl Kindergartenkinder, die im folgenden Schuljahr noch ein zweites Kindergartenjahr absolvieren, lag bei den drei Stichproben zwischen 32.6 bis 43.0%. Durch den auf das Schuljahr bezogen frühen Messzeitpunkt ist der Anteil der Kinder, die zur Zeit der ersten Datenerhebung im Präventionsprojekt (Teilprojekt II) jünger als 6 Jahre waren, mit 60.8% allerdings sehr hoch.

In allen drei Teilprojekten sind die Anteile von Mädchen und Jungen in den Altersgruppen der Jüngeren resp. Älteren, gleich.

Die nachfolgende Tabelle 7-7 stellt die wesentlichen Angaben zur Stichprobe der drei Teilprojekte in knapper Form noch einmal dar.

Tabelle 7-7 Definitive Stichproben: Verteilung der Kinder der verschiedenen Stichproben nach Geschlecht und Altersgruppen

Stichproben	Total Kinder	Geschlecht				Altersgruppe ¹⁾			
		Mädchen		Knaben		Jüngere (< 6 Jahre)		Ältere (≥ 6 Jahre)	
		n	%	n	%	n	%	n	%
Teilprojekt I	344	154	44.8	190	55.2	136	39.5	208	60.5
Teilprojekt II	319	161	50.5	158	49.5	194	60.8	122	38.2
Teilprojekt III	128	66	51.6	62	48.4	55	43.0	73	57.0

¹⁾ Stichdaten für die Altersgruppenberechnung:

Teilprojekt I: 1. Mai 1997

Teilprojekt II: 1. Dezember 1997

Teilprojekt III: 1. Mai 1999

Nach den Ausführungen zu den Stichproben der einzelnen Teilprojekte möchte ich nun die verschiedenen Instrumente vorstellen, die verwendet wurden. Zur Erfassung der Erlebniswelt der Kinder und ihrer Verhaltensweisen befragten wir die Kinder, Kindergärtnerinnen und Eltern zu den Sozialbeziehungen, zu Aspekten der Körpererfahrung und Motorik der Kinder im Kindergarten.

8 Instrumente und Prozedur

Für die Datengewinnung verwendeten wir verschiedene Informationsquellen und Erhebungsmethoden (vgl. Tabelle 6-1). Die untenstehende Darstellung soll einen Überblick über die in den verschiedenen Untersuchungsteilen dieser Arbeit verwendeten Erhebungsinstrumente vermitteln (vgl. Tabelle 8-1). Die teilweise im Text verwendete Kurzform wird ebenfalls angegeben.

Tabelle 8-1 Übersicht über die Untersuchungsmethoden

Untersuchte Personen	Untersuchungsmethoden	Teilprojekt	Abkürzung
Kinder	Kinderinterview	I, III	KIW
		II (Prätest)	KIA
		II (Posttest)	KIB
	Motoriktest	I, II, III	MOT
Kindergärtnerin	Kindergärtnerinnen-Fragebogen	I, III	KF
		II (Prätest)	KFA
		II (Posttest)	KFB
	Kindergärtnerinnen-Interview	I	KG
Eltern	Elternfragebogen	I	EF

8.1 *Kinderinterview*

8.1.1 Vorgehen Teilprojekte I und II

Vor der Durchführung der Kinderinterviews besuchte die oder der Interviewende den Kindergarten, um die Kinder mit dem Vorgehen bei der Befragung vertraut zu machen. Dem Entwicklungsstand der Kinder entsprechend haben wir ihnen eine Geschichte über Psychologen - sogenannte „Menschenforscher“ - erzählt, welche verschiedene Dinge über den Kindergartenalltag erfahren möchten. Mit Hilfe der Geschichte konnten die Kinder erkennen, dass Forscher neugierig sind und viele Fragen stellen, welche einzig von den Kindergartenkindern beantwortet werden können. Anschliessend übten sich die Kinder im Rollenspiel

als Interviewende und Interviewte, indem sie sich gegenseitig Fragen stellten und Antworten gaben. Im Rahmen dieses ersten Klassenbesuchs wurde zudem eine Ganzkörperfotografie von sämtlichen Kindern angefertigt.

Die Kinderinterviews führten die Forschungsmitarbeitenden einzeln durch. Als Orientierungshilfe diente ein eng strukturierter Interviewleitfaden, welcher unter anderem Fragen⁴¹ zu Mobbing, Körperkonzept und Selbstwahrnehmung sowie einzelne Items eines Motoriktests beinhaltete. Aufgrund der zu erwartenden kurzen Aufmerksamkeitsspanne von Kindergartenkindern teilten wir das Interview in Teilprojekt I in zwei Teile: Der erste Teil dauerte je nach Ausführlichkeit der Antworten zwischen 15 und 40 Minuten; die durchschnittliche Dauer war 25 Minuten. Für den zweiten Teil, der zu einem anderen Zeitpunkt durchgeführt wurde, benötigten die Interviewenden ca. 15 Minuten. Die Interviews in Teilprojekt II waren weniger umfangreich und dauerten insgesamt im Schnitt zwischen 15 und 25 Minuten. Entsprechend schien eine Zweiteilung des Interviews nicht nötig zu sein. Die Befragung der Kinder fand nach Möglichkeit in einem separaten Raum oder allenfalls in einem ruhigen, räumlich abgetrennten Bereich des Klassenzimmers statt. Die Antworten der Kinder notierten die Projektmitarbeitenden auf dem entsprechend gestalteten Interviewleitfaden. In Teilprojekt I wurde das gesamte Interview auf Tonband aufgezeichnet. Im Präventionsprojekt (Teilprojekt II) verzichteten wir aus zeitlichen Gründen auf Tonbandaufzeichnungen. Um die Nennungen bei der Erhebung von Gleichaltrigen-Beziehungen, Mobbing oder motorischer Leistungsfähigkeit genau erfassen zu können, arbeiteten wir in beiden Teilprojekten mit den Foto-Aufnahmen der Kinder.

Zu Beginn der Befragung wurde den Kindern jeweils der Ablauf des Interviews erklärt. In Teilprojekt I zeigten wir zuerst, wie alle Fragen und Antworten während dem Gespräch auf Tonband aufgenommen werden. Allen Kindern wurde mitgeteilt, dass ihre Antworten vertraulich behandelt würden und sie das Recht hätten, Antworten zu verweigern oder das Interview zu unterbrechen. Um sicher zu sein, dass die befragten Kinder die einzelnen Kinder der Gruppe kannten, hatten sie anhand der Fotos alle Kinder - sich selbst eingeschlossen - mit Namen zu nennen. Zum Abschluss des Interviews wurde das befragte Kind gebeten,

⁴¹ Die Interviews wurden in berndeutscher Mundart durchgeführt. Aus diesem Grund vereinfachten wir auch die schriftlichen Fragen im Leitfaden entsprechend dem mündlichen Ausdruck.

sich nicht mit den anderen Kindern über den Inhalt des Interviews zu unterhalten.

8.1.2 Vorgehen Teilprojekt III

Das Kinderinterview in Teilprojekt III beschränkte sich auf Fragen zum Körperkonzept. Da in diesem Projektteil die Messung motorischer Fähigkeiten im Zentrum der Untersuchung stand, wurden die Kinder im Rahmen einer 100-minütigen Turnlektion im Gang oder einem Nebenraum vor der Turnhalle bzw. Unterrichtssaal befragt. Da den Kindern lediglich Fragen zur Wahrnehmung des eigenen Körpers gestellt wurden, dauerte diese Interviewsequenz pro Kind lediglich zwischen 5 bis 10 Minuten. Im Vorfeld dieser Erhebungssequenz besuchten die untersuchenden Diplomandinnen der Sportlehrausbildung der Universität Bern während einem halben Tag den Kindergarten und erklärten den Kindern, was sie in der bevorstehenden speziellen Turnlektion alles erwartete. Nachfolgend werden die genauen Modalitäten der Motoriktesterhebungen in Teilprojekt I, II und III ausführlich beschrieben.

8.2 *Motoriktest*

Für die Erfassung motorischer Fähigkeiten orientierten wir uns am Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder (MOT 4-6; Zimmer & Volkamer, 1984). Zu diesem im deutschsprachigen Raum bewährten Verfahren ist eine Fülle an Publikationen vorhanden (vgl. Bös, 1987; Krombholz, 1997). Der MOT 4-6 wurde als Instrument zur Messung von fein- und grobmotorischen Fähigkeiten auf Kindergartenstufe entwickelt. Er lehnt sich hauptsächlich an den KTK (Kiphard & Schilling, 1974) und die Kurzform der Lincoln Oseretzky Scale (LOS KF 18) von Eggert (1974) an. Eine Stärke des Tests ist der hohe Aufforderungscharakter seiner 18 Testitems. Aufgrund des hohen Zeitbedarfs bei einer vollständigen Durchführung wählten wir im Rahmen dieses Projekts jene Items aus, die ausgewählte Aspekte konditioneller und koordinativer Fähigkeiten (Kraft, Schnelligkeit und Ganzkörperkoordination) fokussierten. Aus den ursprünglich 18 Testitems wurden für Teilprojekt I deren 7 ausgewählt, die diese motorischen Dimensionen valide und ökonomisch zu messen vorgaben.

Die entsprechende Testdurchführung konnte so in *Teilprojekt I* im Rahmen des Kinderinterviews (zwei Aufgaben: Fingertapping, Reaktionsaufgabe mit Stab) und einer Sportlektion durchgeführt werden⁴². Zu Beginn der Bewegungssequenz wurde den Kindern zudem mit einer Polar Pulsuhr die Herzfrequenz gemessen. Die Kinder wurden instruiert, sich zu entspannen sowie langsam und regelmäßig durchzuatmen. Nach ca. einer Minute wurde die angezeigte Herzfrequenz aufgezeichnet⁴³.

In *Teilprojekt II* waren die zeitlichen Möglichkeiten für Motorikmessungen sehr beschränkt, da sie im Rahmen des Kinderinterviews durchgeführt werden mussten. Wir entschieden uns deshalb, ausschliesslich die Kraftfähigkeit der Kinder zu messen, da dieser Konditionsfaktor im Kontext der Mobbingforschung am besten dokumentiert ist (z.B. Olweus, 1978; Lagerspetz et al., 1982). Die Operationalisierung der Kraftfähigkeit in Teilprojekt I mit dem MOT4-6-Item ‚Sprung über ein Seil‘ erwies sich für die Kindergartenkinder als eine zu leichte Aufgabe. Eine Ausweitung dieses Untersuchungsvorgehens wäre zudem zu aufwändig gewesen. Aus diesem Grund verwendeten wir eine neue Testaufgabe, die altersgerecht war, wenig Raum beanspruchte, in der Literatur beschrieben wurde und einen geringen Zeitaufwand erforderte. Mit der Aufgabe ‚Medizinballstossen‘ fand sich ein Testitem, das gemäss Bös (2001) diese Kriterien zufriedenstellend erfüllte. Diese Variante der Kraftfähigkeitsmessung wurde jeweils als Abschluss des Interviews mit dem betreffenden Kind zu beiden Messzeitpunkten des Präventionsprojekts durchgeführt.

Wie schon angeführt, standen die Motorikmessungen in *Teilprojekt III* im Zentrum der Untersuchungsabsichten (‚Validierungsprojekt‘). Dabei erfassten wir alle bereits untersuchten Motorikdimensionen inklusive den beiden Operationalisierungsvarianten für Kraftfähigkeit aus Teilprojekt I und II. Zusätzlich interessierten uns weitere Operationalisierungsmöglichkeiten für den gewichtigen Aspekt der Kraftfähigkeit. So wurde zusätzlich ein Item für ‚Zugkraft der oberen Extremitäten‘ und eine spezielle Variante des in Fitnesstests für ältere Untersuchungsgruppen gebräuchlichen ‚Jump and Reach‘-Sprungkraft-Tests entwickelt. Auf Pulsfrequenzmessungen wurde in Teilprojekt III verzichtet. Die Durchfüh-

⁴² In einzelnen Kindergärten wurden aus Infrastruktur- oder Termingründen die Motorikmessungen im Rahmen des normalen Unterrichts durchgeführt (kleingruppenweise draussen oder in einem grossen Nebenraum).

⁴³ Im Rahmen dieser Arbeit wird sowohl auf die Darstellung feinmotorischer Fähigkeiten als auch auf eine Diskussion der Bedeutung von Ruhepulsfrequenzen verzichtet.

rungsform dieser Motorikmessungen wurde im Rahmen des Kinderinterviews für Teilprojekt III bereits dargestellt (vgl. Punkt 8.1.2).

8.3 Kindergärtnerinnen-Fragebogen

Die Kindergärtnerinnen hatten in allen drei Projektteilen zu den entsprechenden Erhebungszeitpunkten die Aufgabe, für jedes Kind einen Fragebogen auszufüllen, in welchem sie Fragen zum allgemeinen sozialen Verhalten und Persönlichkeitsmerkmalen der Kinder beantworteten. Im Rahmen dieses Fragebogens wurden u.a. Fragen zum Plageverhalten, zum Selbstvertrauen, zur Aufmerksamkeit und zur Qualität des Bewegungsverhaltens erhoben.

Die Beurteilung der Kinder durch die Kindergärtnerinnen wurde pro Item auf einer 5-Punkte-Skala von (1) „trifft gar nicht zu“ bis (5) „trifft genau zu“ vorgenommen⁴⁴. Der Fragebogen basierte zu einem grossen Teil auf jenem Instrument, das in der Norwegischen Kindergarten-Studie verwendet wurde (Alsaker, 1993). Die meisten Items dieses Instruments stammten von der ‚Preschool and Kindergarten Teacher Rating Scales‘ (Ladd, 1990), andere vom ‚Preschool Behavior Questionnaire‘ (Behar, 1977) und vom ‚Social Skills Questionnaire - Preschool Level‘ (Gresham & Elliott, 1990). Die Fragen zur qualitativen Einschätzung des Bewegungsverhaltens lehnten sich an die ‚Checkliste motorischer Verhaltensweisen‘ (CMV) von Schilling (1976) an, wobei die Anzahl der unterschiedlichen Bewegungsqualitäten (z.B. gewandt, ruhig, konzentriert) von ursprünglich 78 auf deren 24 reduziert wurde. In der Auswahl dieser 24 Adjektive orientierten wir uns allerdings mit Kühne (1995) an der Schweizerischen Praxis der Psychomotorik, die Bewegungsauffälligkeiten nach den Störungsbereichen ‚Psychomotorische Ungeschicklichkeit‘, ‚Psychomotorische Unruhe‘ und ‚Psychomotorische Gehemmtheit‘ kategorisiert. Insbesondere die fehlende theoretische Basis der CMV und seiner 8 Skalen veranlasste uns, theoriegeleitet den obengenannten drei Dimensionen eine Auswahl von Begrifflichkeiten zur Bewegungsqualität zuzuordnen. Zusätzlich wurde der Screening-Charakter der CMV („trifft zu“ bzw. „trifft nicht zu“) zugunsten der bereits beschriebenen 5-Punkte-Skala differenziert.

⁴⁴ Für die Fragen zum Mobbingverhalten der Kinder verwendeten wir ebenfalls eine 5-Punkteskala, allerdings mit einer zeitlichen Abstufung („nie“ bis „mehrmals die Woche“).

In *Teilprojekt II* wurden lediglich Fragen zu Mobbing (Häufigkeit der verschiedenen Formen) in die Analysen mit einbezogen.

In *Teilprojekt III* befragten wir die Kindergärtnerinnen mit den identischen Instrumenten aus Teilprojekt I, beschränkten uns aber auf die Aspekte ‚Aufmerksamkeit‘, ‚Selbstvertrauen‘, ‚Mobbinghäufigkeit‘ und ‚qualitatives Bewegungsverhalten‘.

8.4 Kindergärtnerinnen-Interview (nur Teilprojekt I)

Das Kindergärtnerinnen-Interview umfasste 30 offene Fragen zur Einstellung, zum Ausmass der Sensibilisierung und zu den Handlungsstrategien der Kindergärtnerin gegenüber dem Mobbing-Phänomen sowie acht Fragen zur aktuellen Mobbingssituation im Kindergarten, welche für die Kategorisierung nach Involviertheit in Mobbing mitberücksichtigt wurden (vgl. Punkt 8.4, Jost & Zbinden, 1999).

8.5 Elternfragebogen (nur Teilprojekt I)

Der Elternfragebogen wurde von den Kindergärtnerinnen mit der Bitte an die Kinder verteilt, ihn zu Hause den Eltern abzugeben. Der Elternfragebogen war in deutscher Sprache verfasst und umfasste gesamthaft 63 Fragen u.a. zur familiären Situation, zum sozio-ökonomischen Status beider Elternteile, zu psychosomatischen Beschwerden oder emotionalen und physischen Auffälligkeiten des Kindes, zu den Freizeitaktivitäten des Kindes sowie zu Mobben oder Gemobbt-Werden. Der grösste Teil der Fragen wurde eigens für diese Erhebung erstellt, lediglich die Fragen zu den psychosomatischen Beschwerden stammten aus der früheren Kindergartenstudie von Alsaker (1993).

Von den insgesamt ausgehändigten 344 Elternfragebogen fanden 298 Eingang in die Analysen. Dies entspricht einer hohen Rücklaufquote von 87%.

Zu Beginn des Fragebogens erfassten wir im Rahmen einer offenen Frage, welcher Elternteil den Elternfragebogen ausgefüllt hatte. Gemäss dieser Angaben

wurde der Fragebogen mehrheitlich von den Müttern der Kinder (61.7%)⁴⁵, ausgefüllt. In einem Fünftel der Fälle wurde er gemeinsam von beiden Elternteilen (21.2%) ausgefüllt und in 15.6 % der Fälle hat diese Aufgabe der Vater des Kindes übernommen.

⁴⁵ Falls nichts anderes angegeben wird, beziehen sich die Prozentangaben im Text auf Prozentwerte ohne Missings.

9 Berechnung von Skalen und Konstrukten

Nachfolgend werden die Grundlagen für die Berechnung zentraler Skalen und Konstrukte dieser Arbeit, nach Themen geordnet, vorgestellt: Sie betreffen die Aspekte ‚Mobbinghäufigkeit und -kategorisierung‘, ‚Körperkonzept und Selbstkonzept‘, ‚Motorik‘, ‚Sozio-ökonomischer Status der Eltern‘, ‚Freizeitverhalten der Kinder‘ und ‚Behinderungen der Kinder‘.

9.1 Häufigkeit von Mobbing: Kategorisierung der Kinder nach deren Involviertheit

Die Kategorisierung der Kinder ist einerseits eine notwendige Vereinfachung in der Datenanalyse, andererseits aber nicht so eindeutig und problemlos realisierbar, wie viele Studien zum Mobbingphänomen den Anschein erwecken.

Um eine möglichst valide Darstellung der tatsächlichen Begebenheiten im Kindergarten zu erhalten, befragten wir die Kinder, deren Eltern und die Kindergärtnerinnen in Interviews bzw. Fragebogen nach Häufigkeit und Formen von Mobbingvorkommnissen. Folgende Instrumente und Items standen im Teilprojekt I zur Auswahl (vgl. Tabelle 9-1):

Tabelle 9-1 Fragen zum Aspekt ‚Mobbinghäufigkeit‘ in verschiedenen Instrumenten des Teilprojekts I

Instrument	Fragen
Kinderinterview	Nennungen der Kinder als Täter oder Opfer (Fremdnennungen und Eigennennung)
Kindergärtnerinnen-Fragebogen	8 Items zum Plagen bzw. Geplagtwerden jedes Kindes in der Gruppe
Kindergärtnerinneninterview	Nennungen als Täter bzw. Opfer
Elternfragebogen	8 Items zum Plagen bzw. Geplagtwerden ihres Kindes
Protokollbogen zum ‚Plagen im Kindergarten‘	Erkennen der einzelnen Kinder als Täter oder Opfer von Plagen

Das detaillierte Vorgehen bei der Kategorisierung der Kinder wird nachfolgend anhand der Daten des ersten Teilprojekts beschrieben. Die Kategorisierung in

Teilprojekt II (Prätest) wurde mit dem exakt gleichen Vorgehen erreicht. Daher wird dieses Endergebnis erst in einer Gesamtschau unter Punkt 10.1.1 dargestellt. In Teilprojekt III wurden lediglich die Kindergärtnerinnen zur Mobbinghäufigkeit der Kinder befragt. Diese Kategorisierung nach Mobbing-Rollen konnte sich deshalb nur an die Kategorisierung aus Kindergärtnerinnensicht in Teilprojekt I anlehnen.

Um die Lesbarkeit der einzelnen Kategorisierungsschritte zu erhöhen, werden nachfolgend unter Punkt 9.2 und 9.3 die zentralen Ergebnisse aus dem Kinderinterview und aus dem Kindergärtnerinnenfragebogen vorgestellt.

9.2 *Mobbing aus Sicht der Kinder*

In Teilprojekt I wurden Aspekte der Mobbingproblematik im Kindergarten nach eher generellen Fragen zur Beziehung zu Gleichaltrigen folgendermassen eingeleitet:

„Es gibt aber nicht nur Freunde und Freundinnen im Kindergarten, sondern auch Kinder, die oft mit den anderen Kindern böse sind und sie plagen. Hast du das auch schon erlebt? Kannst du mir darüber erzählen, was ist passiert?“

Diese offen formulierte Frage, die nur in Teilprojekt I gestellt wurde, verfolgte zwei Ziele: Zum Einen ging es darum, die unmittelbare Verständlichkeit des Begriffs ‚Plagen‘ zu überprüfen. Zum Anderen erhofften wir uns von den Antworten, unvoreingenommene Einblicke in das Phänomen Mobbing im Kindergarten zu erhalten. Gemäss einer ausgewerteten Auswahl von 75 Kinderinterviews zeigte sich, dass Kindergartenkinder vor allem negative, direkt gegen sie gerichtete physische Belästigungen als Plagen bezeichneten (Dellenbach, 1998). Betrachtet man den Zeitaspekt für diese von den Kindern ausgewiesenen Plagenvorkommnisse, so ist auffällig, dass kein einziges Kind die Mehrmaligkeit von diesen negativen Verhaltensweisen in gleichen Beziehungsmustern erwähnte. Insofern ist davon auszugehen, dass das Begriffsverständnis der Kindergartenkinder von Plagen eher einem relativ offenen Konzept von ‚Gewalt‘ entspricht (vgl. Dellenbach, 1998, S. 7).

Um diesen potenziellen Verständnisschwierigkeiten entgegenzutreten, erklärten wir den Kindern in Teilprojekt I und II unser Verständnis des Begriffs ‚Plagen‘

anhand von vier Zeichnungen, die jeweils mobbende Kinder zeigten. Die Interviewenden erläuterten sie mit den nachfolgenden Zusatzinformationen:

1. auslachen, böse Dinge sagen, Zunge rausstrecken (verbales Plagen)
2. etwas wegnehmen, kaputtmachen, verstecken (gegenständliches Plagen)
3. an den Haaren ziehen, schlagen, beißen, treten (physisches Plagen)
4. jemanden nicht mitspielen lassen oder nicht neben sich sitzen lassen (Isolation)

Um Kinder zu identifizieren, die andere plagen oder selber geplagt werden, verwendeten wir Fremdnennungen von Gleichaltrigen. Die Kinder wurden aufgefordert, anhand der Fotos (a) diejenigen Kinder zu nennen, die andere plagen und (b) die Opfer dieser Mobbingvorfälle zu nennen. Die Kinder wurden zudem zu ihren eigenen Erfahrungen mit Mobbing im Kindergarten oder ausserhalb des Kindergartens befragt (nur Teilprojekt I). Die Tabelle 9-2 zeigt die Resultate der Eigen- und Fremdnennungen von Mobben und Gemobbt-Werden. Aufgrund des reduzierten Zeitkonzepts von Kindergartenkindern verwendeten wir keine Angaben zu Häufigkeiten oder Zeitrahmen (z.B. „im letzten Monat“), wie es in Studien mit älteren Schülern üblich ist. Die Fremdnennungen sollten uns helfen, dieses Problem zu umgehen. Wir gingen davon aus, dass die Bezeichnung eines Kindes als Täter oder Opfer durch verschiedene Kinder die Intensität und Häufigkeit des Auftretens von Plageverhalten in den letzten Wochen ausreichend widerspiegeln würde.

In der nachfolgenden Tabelle 9-2 sind die Nennungshäufigkeiten von Mobben und Gemobbt-Werden ersichtlich.

Tabelle 9-2 Mobben und Gemobbt-Werden im Kinderinterview

	N	Mittelwerte	Standard- abweichung	Minimum	Maximum
Eigennennung ‚Plagen‘	325	0.20	0.40	0	1
Eigennennung ‚Geplagt-Werden‘	325	0.72	0.45	0	1
Fremdnennung ‚Plagen‘	344	12.8%	18.2%	0	94.1%
Fremdnennung ‚Geplagt-Werden‘	344	11.2%	10.0%	0	68.8%

Bemerkung:
 Eigennennung ‚Plagen‘ = 1
 Fremdnennungen = (Anzahl der interviewten Kinder –1) in Prozenten der jeweiligen Kindergarten-Gruppe

Aufgrund dieser vorgängig bezeichneten Nennungen wurden Täter/Opfer-Kombinationen gebildet. Zu jeder dieser Kombinationen wurden Folgefragen gestellt (siehe unten). Hatte das Kind niemanden als Täter oder Opfer bezeichnet, wurden diese Fragen ausgelassen. Die Begriffe ‚Täter‘ und ‚Opfer‘ wurden während den Interviews nicht verwendet. Wir formulierten die Fragen mit den entsprechenden Namen der Kinder. Nannte ein Kind sich selbst als Täter oder Opfer, wurden die Fragen aus seiner Perspektive gestellt.

Die ersten beiden Fragen dienten zur Erhebung der Plageformen:

„Was tut denn Täter (Namen einsetzen) mit Opfer (Namen einsetzen)? Macht er/sie das....?“

Das Kind wurde aufgefordert, auf die Zeichnung mit der entsprechenden Plageform (siehe oben) zu zeigen und die Vorgänge im Detail zu beschreiben:

„Was tut er/sie denn genau?“

Wir versuchten, die Häufigkeit von Mobbing nachträglich trotzdem zu erheben und benutzten zu diesem Zweck folgende Frage in hierarchischer Abfolge:

„Wie häufig tut (Täter-Name) das? Tut er/sie das viel (häufig) oder nicht so viel?“

Antwortete das Kind „nicht so viel“, wurde es weiter gefragt: „Passierte dies nur einmal oder ein paarmal?“ Falls das Kind zuerst antwortete „viel“, wurde es gefragt, ob es diese Vorkommnisse „jeden Tag oder nicht jeden Tag“ beobachten könne. Aufgrund dieser Antworten wollten wir zwischen einmaligen Gewalttätigkeiten und regelmässigem Mobbing unterscheiden.

Die Frage „Wo geschieht das? Drinnen oder draussen?“ diente zur Erhebung von Ort und aktueller Situation des Mobbings. Als Antwort hatte sich das Kind für eine oder mehrere der nachfolgenden Varianten zu entscheiden:

- beim Zusammensein mit der Kindergärtnerin
- beim freien Spielen
- beim Turnen
- in der Garderobe
- auf dem Pausenplatz/in der Umgebung
- auf dem Schulweg.

9.3 Mobbing aus Sicht der Kindergärtnerinnen

9.3.1 Kindergärtnerinnenfragebogen

Nachfolgend sind die vier Variablen zu Mobbing der einzelnen Kinder aufgeführt (Tabelle 9-3).

Tabelle 9-3 Fragen zu Mobbing im Kindergarten (KF)

Item-Nr.	Text im Fragebogen
Kfpla6	Das Kind plagt andere Kinder physisch (schlägt, tritt, kneift, beisst...).
Kfpla7	Das Kind plagt andere Kinder verbal (lacht aus, beschimpft, hänselt...).
Kfpla8	Das Kind schliesst andere Kinder aus.
Kfpla9	Das Kind versteckt Dinge von anderen Kindern oder macht ihnen Gegenstände kaputt.
Antwortkategorien: 1 = „nie“, 2 = „selten“, 3 = „einmal oder mehrmals pro Monat“, 4 = „ungefähr einmal die Woche“, 5 = „mehrmals die Woche“	

Aus diesen vier Mobbing-Variablen wurde ein Durchschnittswert berechnet (Cronbachs α der Skala = .83; N= 322; Mittelwert = 1.91; SD = .86).

Aus den vier Variablen zum Gemobbt-Werden wurde ebenfalls ein Durchschnittswert berechnet (Cronbachs α der Skala = .78; N= 322; Mittelwert = 1.79; SD = .69). Die verschiedenen Items sind Tabelle 9-4 zu entnehmen.

Tabelle 9-4 Fragen zum Geplagtwerden im Kindergarten (KF)

Item-Nr.	Text im Fragebogen
Kfpla2	Das Kind wird physisch geplagt (geschlagen, getreten, gekniffen, gebissen...).
Kfpla3	Das Kind wird verbal geplagt (ausgelacht, beschimpft, gehänselt...).
Kfpla4	Das Kind wird von den anderen Kindern ausgeschlossen.
Kfpla5	Dem Kind werden Dinge versteckt oder kaputtgemacht.
Antwortkategorien: 1 = „nie“, 2 = „selten“, 3 = „einmal oder mehrmals pro Monat“, 4 = „ungefähr einmal die Woche“, 5 = „mehrmals die Woche“	

Diese 8 Einzelvariablen sowie die zwei Durchschnittswerte wurden in den verschiedenen Kategorisierungsvorschlägen verwendet.

9.3.2 Kindergärtnerinneninterview

Im Verlaufe des Kindergärtnerinneninterviews wurden die Kindergärtnerinnen gefragt:

„Haben Sie im Moment Kinder, die geplagt werden? Wer ist das? (Opfer)“

Falls die Kindergärtnerin die Frage bejahen konnte und einen Namen angab, wurde die folgende Frage angefügt:

„Von wem? (Täter)“

Entsprechend der Anzahl von aktiv in Mobbing involvierten Kindern wurden diese Fragen mehrmals gestellt.

Falls mindestens eine ausschliessliche Nennung als Täter bzw. Opfer vorlag, wurde das Kind der jeweiligen Gruppe zugeordnet. Bei mindestens einer Opfer- und einer Täternennung erhielt das Kind die Zuschreibung Täter-Opfer. Der Mixed-Gruppe wurden Kinder zugeteilt, die von der Kindergärtnerin zwar in Mobbing-Konstellationen erwähnt wurden, deren Beteiligung die Kindergärtnerin im Laufe des Interviews allerdings relativierte.

Untenstehend sind die verschiedenen Zuteilungen der Kinder ersichtlich (vgl. Tabelle 9-5):

Tabelle 9-5 Mobbingstatus gemäss Kindergärtnerinnen-Interview

Mobbingstatus gemäss Kindergärtnerinnen-Interview	N	Anzahl in %	Anzahl in % (ohne Missing)
Nicht aktiv Involvierte	197	57.3	57.3
Mixed	18	5.2	5.2
Opfer	35	10.2	10.2
Täter-Opfer	24	7.0	7.0
Täter	70	20.3	20.3
Total	344	100	100

Kinder, die im Interview nicht erwähnt wurden, fanden in die Kategorie ‚Nicht aktiv Involvierte‘ Aufnahme. Aufgrund dieser Massnahme ergaben sich keine Missing-Werte.

9.4 Kategorisierung nach Involviertheit

Da wir verschiedene Instrumente verwendeten, um Mobbing im Kindergarten möglichst optimal erfassen zu können, bestanden entsprechend viele Möglichkeiten, die Kinder zu kategorisieren.

Verschiedene Autoren haben sich auf unterschiedliche Arten zur Beteiligung der einzelnen Kinder an Mobbing geäußert. Es galt, die verschiedenen Systeme so zu kombinieren und kontrastieren, dass die Kategorisierung der Kinder mit grösstmöglicher Zuverlässigkeit vorgenommen werden konnte. Dabei gab es zwei grundsätzliche Varianten, das Problem anzugehen: Entweder betrachtet man die Übereinstimmung von verschiedenen Aussagen als Wahrheitskriterium oder versteht die verschiedenen Aussagen als komplementäre Informationen und zieht aus dieser Gesamtschau eine Schlussfolgerung.

Beide Vorgehensweisen haben ihre Vor- und Nachteile. Im Weiteren stellte sich die Frage, ob wir uns an bereits etablierte Verfahren halten sollten oder ob und in welchem Umfang wir eigene Kriterien verwenden wollten.

Aufgrund einer ersten Durchsicht der verschiedenen zur Verfügung stehenden Instrumente entschieden wir uns für eine Kategorisierung nach Kindersicht (Kinderinterview) und Kindergärtnerinnensicht (Kindergärtnerinnenfragebogen). Um den Plagestatus aus Kindergärtnerinnensicht festzulegen, standen uns bekanntlich zwei Erhebungsinstrumente zur Verfügung. Da lediglich im Fragebogen alle Kinder thematisiert wurden, räumten wir diesem Instrument für die Zuschreibung verschiedener Mobbing-Rollen erste Priorität ein. Wir beabsichtigten jedoch, das Interview jedoch als Validierungsinstrument und als Ergänzung bei unsicheren Kategorisierungen mit einzubeziehen.

Die anderen möglichen Instrumente und Sichtweisen wurden für die Kategorisierung nicht verwendet (Elternfragebogen und Protokollbogen zum ‚Plagen im Kindergarten‘), da uns die Daten nicht zuverlässig genug erschienen.

Nachfolgend werden die Kategorisierungen getrennt nach den beiden Sichtweisen vorgenommen. Die detaillierte Beschreibung der verschiedenen Entwicklungsschritte bis zur Endversion aus Kinder- und Kindergärtnerinnen-Sicht ist dem Schlussbericht des NFP40-Projekt ‚Das Plagen im Kindergarten‘ zu entnehmen (vgl. Alsaker & Valkanover, 2000, S. 125ff.).

9.4.1 Kindergärtnerinnensicht

Da sich Mobbing je nach Kinder-Konstellation und Gruppe sehr unterschiedlich äussern kann, ist es wichtig, allen Formen von Mobbing dieselbe Priorität zu geben. Wird ein Kind zum Beispiel ausschliesslich durch Ausgrenzen von den anderen geplatzt, dies aber wenigstens einmal pro Woche, soll es gleich behandelt werden, wie wenn es einmal pro Woche ausschliesslich physisch belästigt wird. Für die definitive Kategorisierung aus Kindergärtnerinnensicht wurden daher nur die Einzelitems berücksichtigt nicht so aber Mittelwerte der verschiedenen ‚Geplatzt‘- und ‚Plagen‘-Items.

Für Mobbing ist es charakteristisch, dass es wiederholt vorkommt. Da wir daran interessiert waren, nur diejenigen Kinder als involviert zu bezeichnen, die dieser Definition entsprachen, entschieden wir uns für das strengere Häufigkeits-Kriterium ‚einmal in der Woche‘. In Tabelle 9-6 sind die Definitionen für die jeweiligen Labels festgehalten.

Tabelle 9-6 Definition der Mobbing-Label nach Kindergärtnerinnen-Sicht

Mobbing-Status	Definition
Opfer	Kinder, die mindestens einmal pro Woche auf eine Art geplatzt wurden
Täter	Kinder, die mindestens einmal pro Woche auf eine Art andere Kinder plagten
Täter-Opfer	Kinder, die mindestens einmal pro Woche auf eine Art geplatzt wurden und die mindestens einmal pro Woche auf eine Art andere Kinder plagten
Nicht aktiv Involvierte	Kinder, die nie oder selten geplatzt wurden und die nie oder selten andere Kinder plagten
Mixed	Alle übrigen Kinder ohne Missing

Betrachtet man die Ergebnisse in den einzelnen Kindergärten, zeigen sich für zwei Kindergärten mit 72.2% bzw. 90.0% involvierten Kindern (ohne Mixed-Gruppe) keine zuverlässigen Werte. Im Vergleich mit allen anderen Kindergärten hatten jene zwei Kindergärtnerinnen offensichtlich eine tiefere Sensibilitätschwelle und wurden von uns daher als Outlier klassifiziert. Um deren Angaben trotzdem mit zu berücksichtigen, änderten wir die Kriterien wie folgt: Um als Opfer, Täter oder Täter-Opfer kategorisiert zu werden, mussten jene Kinder nicht nur ‚einmal in der Woche‘, sondern ‚mehrmals die Woche‘ geplatzt werden oder plagen (vgl. Tabelle 9-7). Das versetzte uns in die Lage dieses hohe Mass an Sensibilität durch strengere Kriterien auszugleichen.

Tabelle 9-7 Mobbingstatus gemäss Kindergärtnerinnenfragebogen mit Berücksichtigung der Outlier

Mobbingstatus gemäss Kindergärtnerinnenfragebogen	N	Anzahl in %	Anzahl in % (ohne Missing)
Nicht aktiv Involvierte	178	51.7	55.3
Mixed	66	19.2	20.5
Opfer	21	6.1	6.5
Täter-Opfer	23	6.7	7.1
Täter	34	9.9	10.6
Missing	22	6.4	
Total	344	100	100

Der Hauptgewinn dieser Transformation war, dass 12 der Täter-Opfer-Kinder und ein Opfer-Kind umplaciert wurden. 12 Kinder wurden neu als ‚Mixed‘ und ein Kind neu als Täter kategorisiert.

Im nächsten Teil widmen wir uns den Daten aus den Kinderinterviews.

9.4.2 Kindersicht

a) Eigennennungen

Die meisten Studien über Mobbing in der Schule verwendeten Selbsteinschätzungen (Eigennennungen) bezüglich Form und Häufigkeit von Mobbingvorkommnissen. Betrachtet man die Verteilungen der Eigennennungen in Teilprojekt I (Tabelle 9-2), wird deutlich, dass eine unrealistisch hohe Anzahl an Opfer-Kindern zu verzeichnen wäre, denn 71.7% der Kinder sehen sich selber als Opfer und 20.0% als Täter (N=325). Der Grund für diese starke Gewichtung eigener Erfahrungen mit Belästigungen mag darin liegen, dass die Kinder aufgrund ihres subjektiven Mobbing-Konzepts einzelne Vorfälle überbewerten (vgl. Delenbach, 1998).

b) Fremdnennung (Peer-Nennungen)

Die Anzahl Fremdnennungen schien uns das eindeutigste Kriterium zu sein, um eine Kategorisierung nach verschiedenen Mobbing-Rollen im Kindergarten vorzunehmen. Wir gingen generell davon aus, dass mehrfache Fremdnennungen ein Kind bezeichnen, das wiederholt in Mobbing involviert war. Wir hatten die Kinder gefragt, wer im Kindergarten plage und hatten ihnen erklärt, was wir genau wissen möchten. In diesem Sinne hätte es die Aussagen des Kindes verfälscht, wenn wir ad hoc entschieden hätten, dass bestimmte aggressive Verhaltensweisen kein Mobbing seien (z.B. weil es gegenseitig ist). Zudem schienen die Antworten auf die Frage nach der Häufigkeit sehr unreliabel zu sein (vgl. Alsaker & Valkanover, 2000, S. 131ff.).

Zur definitiven Kategorisierung von Tätern und Opfern aus Kindersicht verwendeten wir den prozentualen Anteil Fremdnennungen. Die Prozentwerte der Fremdnennungen, der Fremdnennungs-Differenz (Täter – Opfer-Fremdnennungen) und der Fremdnennungs-Summe wurden über alle Kinder hinweg z-Wert-standardisiert und so zur Kategorisierung verwendet. Dasselbe Vorgehen wurde innerhalb des Kindergartens wiederholt. Um als involviert zu gelten, musste das Kind innerhalb der Klasse und über die ganze Stichprobe hinweg als Täter-, Opfer bzw. Täter-Opfer kategorisiert worden sein. Eine Nichtübereinstimmung zwischen Klasse und Gesamtstichprobe wurde als ‚Mixed‘ kategorisiert. Die Kriterien dieser definitiven Kategorisierung aus Kindersicht sind in Tabelle 9-8 aufgeführt.

Tabelle 9-8 Definition der Mobbing-Label gemäss Kindersicht

Mobbing-Status	Definition
Opfer	Kinder, die mehr als eine Standardabweichung öfters als Opfer nominiert wurden als der Durchschnitt der Gruppe und der Gesamtstichprobe
Täter	Kinder, die mehr als eine Standardabweichung öfters als Täter nominiert wurden als der Durchschnitt der Gruppe und der Gesamtstichprobe
Täter-Opfer	Kinder, die mehr als eine Standardabweichung öfters als Opfer und Täter nominiert wurden als der Durchschnitt der Gruppe und der Gesamtstichprobe
Nicht aktiv Involvierte	Kinder, die weniger oft als Opfer und Täter nominiert wurden als der Durchschnitt der Gruppe und der Gesamtstichprobe
Mixed	Alle übrigen Kinder

In der nachstehenden Tabelle sind die Häufigkeitsverteilungen der verschiedenen Mobbing-Rollen aus Teilprojekt I aufgeführt (vgl. Tabelle 9-9).

Tabelle 9-9 Häufigkeitsverteilung Mobbingstatus gemäss Kindersicht

Mobbingstatus gemäss Kinderinterview	N	Anzahl in %	Anzahl in % (ohne Missing)
Nicht aktiv Involvierte	169	49.1	49.1
Mixed	114	33.1	33.1
Opfer	13	3.8	3.8
Täter-Opfer	20	5.8	5.8
Täter	28	8.1	8.1
Total	344	100	100

9.4.3 Kombination Kindersicht – Kindergärtnerinnensicht: Endergebnis Teilprojekt I

Für die definitive Kategorisierung der Kinder nach Mobbing-Rollen wurden die Kindergärtnerinnen- und Kinderangaben miteinander kombiniert. Aus den fünf Kategorien ergaben sich entsprechend 25 Kombi-Kategorien. In Tabelle 9-10 ist ersichtlich, dass nur eine geringe Anzahl der Kinder aufgrund der Aussagen der Kindergärtnerinnen und der Kinder 100% übereinstimmend kategorisiert werden konnte.

Aufgrund der Nennungen anderer Kinder wurden viele Kinder eindeutig kategorisiert, von der Kindergärtnerin jedoch in die ‚Mixed‘- Kategorie eingeteilt (oder umgekehrt). Dies ist auf die strengen Kriterien zurückzuführen, die wir je bei der Kategorisierung aus Kinder- bzw. Kindergärtnerinnensicht verwendet hatten. Dadurch wurden jene Kinder, die eine eindeutige Kategorisierung und eine ‚Mixed‘- Kategorisierung erhielten, schlussendlich der eindeutigen Kategorie zugeordnet. Wurde ein Kind von der Kindergärtnerin beispielsweise als ‚Mixed‘ und von den Kindern als Opfer genannt, teilten wir es in die Opferkategorie ein.

Es waren aber auch deutliche Unterschiede auszumachen, die darauf hinweisen, dass Kinder ein anderes Verständnis von Mobbing haben als Kindergärtnerinnen. Verschiedene Kinder wurden von der Kindergärtnerin als Opfer kategorisiert und galten bei den Kindern eindeutig als nicht aktiv involviert. Dies schien insofern nachvollziehbar, die Kindergärtnerin insbesondere die indirekten Formen von Mobbing öfter wahrgenommen hatte als die Kinder. Zum Anderen gab es Kinder, die lediglich von ihren Kameraden als Opfer betrachtet wurden und Kindergärtnerin aber nicht aktiv involviert waren. Dies kann darauf zurückzuführen sein, dass die Kindergärtnerin gewisse Plagevorfälle gar nicht bemerkte,

da sie im Versteckten ausgeübt wurden. Zudem ist zu vermuten, dass Kinder nicht genau dieselben aggressiven Vorfälle als Mobbing erkannten wie die Kindergärtnerin.

Aufgrund verschiedener Auswertungen hatten wir Grund genug anzunehmen, dass Kindergärtnerinnen grundsätzlich reliable Angaben machten, wer an Mobbing beteiligt war (vgl. Alsaker & Valkanover, 2000, S. 123ff.). Deshalb entschlossen wir uns, den Aussagen der Kindergärtnerinnen Priorität einzuräumen, falls ein Kind gemäss anderer Kinder gar nicht beteiligt war, laut Kindergärtnerin aber klar kategorisiert werden konnte (vgl. Tabelle 9-10).

Tabelle 9-10 Definitives Entscheidungsmuster für die Verteilung der Kinder (Teilprojekt I)

Kindersicht	Kindergärtnerinnensicht					
	Nicht aktiv Involvierte N=	Mixed N=	Opfer N=	Täter-Opfer N=	Täter N=	Missing N=
Nicht aktiv Involvierte	Nicht aktiv Involvierte 107	Mixed 29	Opfer 10	Täter-Opfer 2	Täter 9	Missing 12
Mixed	Nicht aktiv Involvierte 53	Mixed 28	Opfer 6	Täter-Opfer 8	Täter 16	Missing 3
Opfer	Missing 6	Opfer 3	Opfer 2	Täter-Opfer 2	Täter-Opfer 0	Missing 0
Täter-Opfer	Missing 7	Täter-Opfer 2	Täter-Opfer 2	Täter-Opfer 3	Täter-Opfer 5	Missing 1
Täter	Missing 5	Täter 4	Täter-Opfer 2	Täter-Opfer 9	Täter 8	Missing 0

9.4.4 Verteilung der Kinder nach Involviertheit in den Teilstichproben II und III

Für die Einteilung der Kinder nach Involviertheit in Mobbing in den Projektteilen II und III wurde – falls möglich - nach der oben beschriebenen Vorgehensweise verfahren.

In *Teilprojekt II* war es möglich, zum ersten Zeitpunkt der Erhebung (Dezember 1997) exakt das gleiche Kategorisierungsverfahren durchzuführen. Für den

zweiten Zeitpunkt nach Abschluss des Präventionsprojekts im Juni 1998 verzichteten wir auf eine Darstellung dieser zugewiesenen Mobbing-Rollen, da die Outlier-Bestimmung immer gruppen- und stichprobenabhängig vorgenommen wurde. Die Vergleichbarkeit der Verteilungen auf Gruppenebene wäre so über beide Messzeitpunkte nicht möglich gewesen.

In *Teilprojekt III* wurden nur die Kindergärtnerinnen zum Vorkommen von Mobbing in ihrer Kindergruppe befragt. Die ausgewiesenen Häufigkeiten repräsentieren deshalb nur die Ansichten der Kindergärtnerinnen.

9.5 Kategorisierung von physischen Mobbern und physisch Gemobbten (Teilprojekt I und II)

Ausgehend von der dargestellten Kategorisierung der Kinder nach deren Involviertheit in Mobbing teilten wir aktiv beteiligte Kinder in physische Mobber und physisch Gemobbte ein.

9.5.1 Physische Mobber

Um aus Kindergärtnerinnenperspektive als physischer Mobber in Betracht gezogen zu werden, war einerseits eine Kategorisierung als Täter oder Täter-Opfer-Kind notwendig. Andererseits wurden nur Kinder als mögliche physische Mobber berücksichtigt, die verglichen mit den restlichen Mobbingitems den höchsten Wert auf dem Item „Das Kind plagt andere Kinder physisch (schlägt, tritt, kneift, beisst...)“ auswiesen.

Aus Kindersicht wurden jene Täter- und Täter-Opfer-Kinder als potenzielle physische Mobber bezeichnet, deren Fremdnennungsanzahl bei physischen Plageformen mindestens zwei Nennungen mehr umfasste als bei den Mobbingformen ‚verbal‘, ‚isolieren‘ und ‚gegenständlich‘.

Täter- und Täter-Opfer-Kinder wurden in die definitive Kategorisierung ‚physische Mobber‘ aufgenommen, wenn sie von den Kindergärtnerinnen *oder* den Kindern entsprechend den oben formulierten Bedingungen isoliert häufiger als physische Mobber genannt wurden.

9.5.2 Physisch Gemobbte

Nach dem gleichen Vorgehen kategorisierten wir ‚physisch Gemobbte‘ unter den Opfer- und Täter-Opfer-Kindern: Auch hier war erneut die Bedingung zu erfüllen, entsprechend den untenstehenden Kriterien von Kindergärtnerinnen oder Kindern am häufigsten als potenziell physisch geplatzt beobachtet zu werden.

Um aus Kindergärtnerinnensicht als physisch geplatzt in Betracht zu kommen, war neben der Kategorisierung als Opfer oder Täter-Opfer-Kind zusätzlich eine notwendige Voraussetzung, den höchsten Wert unter den Mobbingitems auf dem Item „Das Kind wird physisch geplatzt (geschlagen, getreten, gekniffen, gebissen...)“ zu verzeichnen.

Aus Kindersicht wurden jene Opfer- und Täter-Opfer-Kinder als möglicherweise physisch gemobbt bezeichnet, deren Nennungsanzahl auf physische Viktimisierungsformen mindestens zwei Fremdnennungen mehr umfasste als auf den Viktimisierungsformen ‚verbal‘, ‚isolierend‘ und ‚gegenständlich‘.

9.6 Aspekte des Körperkonzepts

Ein standardisiertes Verfahren zum Erfassen des Körperkonzepts von Vorschulkindern stand uns nicht zur Verfügung. Wir entwickelten aus diesem Grund ein Instrument, das die Einschätzung der physischen Leistungsfähigkeit und die Zufriedenheit mit dieser Körpereffektivität sowie der eigenen Attraktivität thematisierte. Wir benutzten Bilder von Tieren als Grundlage für das Gespräch mit den Kindern. Die Befragung wurde ansonsten hierarchisch aufgebaut, wie dies Harter (1982) bei der Befragung jüngerer Kinder auf dem Gebiet des Selbstkonzepts eingeführt hatte.

9.6.1 Einschätzung der Kraftfähigkeit

a) Selbsteinschätzung

Die Frage nach der Einschätzung der eigenen Kraftfähigkeit wurde anhand eines Elefantenbilds eingeleitet:

„Hier habe ich ein Bild von zwei ganz starken Elefanten. Es gibt aber nicht nur ganz starke Tiere, sondern auch Tiere, die nicht so stark sind. Auch bei Kindern gibt es starke und weniger starke. Gehörst Du im Kindergarten eher zu den Stärkeren oder zu den weniger Starken?“

Eine Folgefrage wurde benutzt, um zwischen „sehr stark“ (5) und „stark“ (4) bzw. zwischen „nicht so stark“ (2) und „gar nicht stark“ (1) zu unterscheiden. Kinder, die sich zwischen „stark“ und „nicht stark“ nicht richtig entscheiden konnten, weil sie sich dazwischen vermuteten, wurden mit „manchmal stark und manchmal weniger stark“ (3) kategorisiert. Kinder, die sich nicht entscheiden konnten, erhielten den Wert „weiss nicht“ und wurden nicht in die weiteren Analysen miteinbezogen. In Fällen, wo die Frage offensichtlich nicht verstanden wurde, erteilten wir ebenfalls einen Missing-Wert.

Im Weiteren folgten zwei Fragen, die einen Vergleich mit den anderen Kindern im Kindergarten thematisierten:

„Gibt es im Kindergarten Kinder, die viel stärker sind als Du? Wer ist das?“
(Foto auswählen)

„Gibt es im Kindergarten Kinder, die viel weniger stark sind als Du? Wer ist das?“
(Foto auswählen)

Anhand der obenstehenden Fragen konnte nun eine Skala ‚Einschätzung der Kraftfähigkeit‘ berechnet werden. Dieser Körpereffektivitätswert resultierte aus dem Mittel der auf Gruppenebene z-Wert-standardisierten personenunabhängigen Krafteinschätzung (Elefanten’-Frage) und der auf Gruppenebene z-Wert-standardisierten Differenz zwischen der Anzahl Kinder, die als „viel weniger stark“ genannten wurden und der Anzahl Kinder, die als „viel stärker“ genannt wurden. Kinder mit einem Wert > 0 schätzten sich dem entsprechend stärker ein als die Kameraden in ihrer Kindergartengruppe. In Tabelle 9-11 sind die Werte dieser Skala für die Teilprojekte I und III aufgeführt.

Tabelle 9-11 Skala Körpereffektivität im Bereich ‚Kraftfähigkeit‘

	Teilprojekt I			Teilprojekt III		
	N	Mittelwert (SD)	Korrigierte Item-Total- Korrelationen	N	Mittelwert (SD)	Korrigierte Item-Total- Korrelationen
Stark (‚Elefantenfrage‘)	316	0.000 (0.97)	.37	116	0.000 (0.97)	.36
Stark (Nennungen)	291	0.000 (0.97)	.37	104	0.000 (0.97)	.36
Skala ‚Krafteinschätzung‘	283	0.009 (0.81)	$\alpha = .54$	102	0.001 (0.79)	$\alpha = .53$

‚Elefantenfrage‘: „Gehörst Du im Kindergarten eher zu den Stärkeren oder zu den weniger Starken?“
Nennungen: (Anzahl Kinder „viel weniger stark“) – (Anzahl Kinder „viel stärker“)
Beide Variablen wurden auf Gruppenebene z-Wert-standardisiert

b) Fremdeinschätzung

Aus den gewonnenen Nennungen konnte zusätzlich zur Selbsteinschätzung der Kraftfähigkeit dank der Namensangaben der Kinder innerhalb der Klasse bestimmt werden, welche Kinder wie viele Stärker- bzw. Schwächer-Nennungen erhielten (Fremdnennungen). Entsprechend dem Vorgehen bei der Selbsteinschätzung wurde die auf Gruppenebene z-Wert-standardisierte Differenz zwischen „viel stärker“-Nennungen und „viel weniger stark“-Nennungen als Mass für die Fremdbeurteilung der Kraftfähigkeit verwendet. Kinder mit einem Wert > 0 wurden von den anderen Kindern in der Gruppe dementsprechend als überdurchschnittlich kräftig eingeschätzt.

9.6.2 Einschätzung der Schnelligkeit

a) Selbsteinschätzung

Die Fragen zur Einschätzung der eigenen Schnelligkeit leiteten wir anhand eines Bildes von einem Gepard ein:

„Hier habe ich ein Bild von einem ganz schnellen Gepard. Auch bei den Kindern gibt es schnellere und weniger schnelle. Gehörst Du im Kindergarten eher zu den Schnellen oder zu den weniger Schnellen?“

Eine Folgefrage wurde benutzt, um zwischen „sehr schnell“ (5) und „schnell“ (4) bzw. zwischen „nicht so schnell“ (2) und „gar nicht schnell“ (1) zu unterscheiden. Kinder, die sich zwischen „schnell“ und „nicht schnell“ nicht richtig entscheiden konnten, wurden mit „manchmal schnell und manchmal weniger schnell“ (3) kategorisiert. Jene Kinder, die sich generell nicht entscheiden konnten, erhielten den Wert „weiss nicht“ und wurden nicht in die weiteren Analysen mit einbezogen. In Fällen, wo die Frage offensichtlich nicht verstanden wurde, erteilten wir ebenfalls einen Missing-Wert.

Mit zwei weiteren Fragen untersuchten wir den direkten Vergleich mit den anderen Kindern im Kindergarten:

„Gibt es im Kindergarten Kinder, die viel schneller sind als Du? Wer ist das?“
(Foto auswählen)

„Gibt es im Kindergarten Kinder, die viel weniger schnell sind als Du? Wer ist das?“
(Foto auswählen)

Aus diesen Fragen berechneten wir die Skala ‚Einschätzung der Schnelligkeit‘. Dieser Körpereffektivitätswert resultierte aus dem Mittel der auf Gruppenebene z-Wert-standardisierten personenunabhängigen Schnelligkeitseinschätzung („Gepard“-Frage) und der auf Gruppenebene z-Wert-standardisierten Differenz zwischen der Anzahl Kinder, die als „viel weniger schnell“ bezeichnet wurden und der Anzahl Kinder, die als „viel schneller“ bezeichnet wurden. Kinder mit einem Wert > 0 schätzten sich dementsprechend schneller ein als die übrigen Kinder in ihrer Kindergartengruppe. In Tabelle 9-12 werden die Ergebnisse dieser Variablenneuberechnung angegeben.

Tabelle 9-12 Skala Körpereffektivität im Bereich ‚Schnelligkeit‘

	Teilprojekt I			Teilprojekt III		
	N	Mittelwert (SD)	Korrigierte Item-Total- Korrelationen	N	Mittelwert (SD)	Korrigierte Item-Total- Korrelationen
Schnell („Gepardfrage“)	323	0.000 (0.97)	.40	119	0.000 (0.97)	.31
Schnell (Nennungen)	287	0.000 (0.97)	.40	110	0.000 (0.97)	.31
Skala „Schnelligkeitseinschätzung“	287	0.018 (0.82)	$\alpha = .57$	109	0.004 (0.78)	$\alpha = .46$

„Gepardfrage“: „Gehörst Du im Kindergarten eher zu den Schnellen oder zu den weniger Schnellen?“
Nennungen: (Anzahl Kinder „viel weniger schnell“) – (Anzahl Kinder „viel schneller“)
Beide Variablen wurden auf Gruppenebene z-Wert-standardisiert

b) Fremdeinschätzung

Aus den gewonnenen Nennungen konnte zusätzlich zur Selbsteinschätzung der Leistungsfähigkeit innerhalb der Klasse bestimmt werden, welche Kinder wie viele Schneller- bzw. Langsamer-Nennungen erhielten (Fremdnennungen). Entsprechend dem Vorgehen bei der Selbsteinschätzung wurde die auf Gruppenebene z-Wert-standardisierte Differenz zwischen „viel schneller“ -Nennungen und „viel weniger schnell“ -Nennungen als Mass für die Fremdbeurteilung der Schnelligkeit verwendet. Kinder mit einem Wert > 0 wurden von den anderen Kindern in der Gruppe als überdurchschnittlich schnell eingeschätzt.

9.6.3 Einschätzung der Koordinationsfähigkeit

a) Selbsteinschätzung

Mit dem Bild eines kleinen Äffchens, das sich durch einen Baum hangelt, leiteten wir die Fragen zur Einschätzung der eigenen Geschicklichkeit ein:

„Hier habe ich ein Bild von einem ganz geschickten Affen, er kann gut klettern. Im Kindergarten klettern die Kinder auf dem Klettergerüst (oder der Sprossenwand) herum, manche können das gut, andere können das nicht so gut. Kannst du das gut oder nicht so gut?“

Eine Folgefrage benutzten wir, um zwischen „sehr gut“ (5) und „gut“ (4) bzw. zwischen „nicht so gut“ (2) und „gar nicht gut“ (1) zu unterscheiden. Kinder, die sich zwischen „gut“ und „nicht gut“ nicht entscheiden konnten, wurden erneut mit „manchmal gut und manchmal nicht gut“ (3) kategorisiert. Jene Kinder, die sich generell nicht für eine Einstufung entscheiden konnten, erhielten den Wert „weiss nicht“, der als Missing gewertet wurde. In Fällen, wo die Frage nicht verstanden wurde, erteilten wir ebenfalls einen Missing-Wert.

Zwei weitere Fragen ermöglichten einen Vergleich mit den anderen Kindern im Kindergarten:

„Gibt es im Kindergarten Kinder, die viel besser klettern können als Du? Wer ist das?“ (Foto auswählen)

„Gibt es im Kindergarten Kinder, die viel weniger gut klettern können als Du? Wer ist das?“ (Foto auswählen)

Die neu berechnete Skala ‚Einschätzung der Koordinationsfähigkeit‘ resultierte aus dem Mittel der auf Gruppenebene z-Wert-standardisierten personenunab-

hängigen Einschätzung der koordinativen Fähigkeiten („Äffchen“-Frage) und der auf Gruppenebene z-Wert-standardisierten Differenz zwischen der Anzahl Kinder, die als „viel weniger gut kletternd“ bezeichnet wurden und der Anzahl Kinder die als „viel besser kletternd“ bezeichnet wurden. Kinder mit einem Wert > 0 schätzten sich folglich im Klettern, verglichen mit den restlichen Kindern in ihrer Kindergartengruppe, besser ein. In Tabelle 9-13 werden die Skalen-Werte für die Teilprojekte I und III aufgeführt.

Tabelle 9-13 Skala Körpereffektivität im Bereich „Koordinationsfähigkeit“

	Teilprojekt I			Teilprojekt III		
	N	Mittelwert (SD)	Korrigierte Item-Total- Korrelationen	N	Mittelwert (SD)	Korrigierte Item-Total- Korrelationen
„Geschickt“ („Äffchenfrage“)	324	0.000 (0.97)	.37	118	0.000 (0.97)	.34
„Geschickt“ (Nennungen)	252	0.000 (0.97)	.37	97	0.000 (0.97)	.34
Skala „Koordinationsfähigkeit“	252	0.018 (0.81)	$\alpha = .53$	96	0.001 (0.80)	$\alpha = .51$

„Äffchenfrage“: „Gehörst Du im Kindergarten zu den Kindern, die gut oder nicht so gut klettern können?“
 Nennungen: (Anzahl Kinder „viel weniger gut klettern können“) – (Anzahl Kinder „viel besser klettern können“)
 Beide Variablen wurden auf Gruppenebene z-Wert-standardisiert

b) Fremdeinschätzung

Aus den gewonnen Nennungen wurde erneut zusätzlich zur Selbsteinschätzung bestimmt, welche Kinder wie viele Geschickter- bzw. Ungeschickter-Nennungen erhielten (Fremdnennungen). Analog dem Vorgehen zur Selbsteinschätzung wurde die auf Gruppenebene z-Wert-standardisierte Differenz zwischen „viel besser klettern können“ -Nennungen und „viel weniger gut klettern können“ -Nennungen als Mass für die Fremdbeurteilung der Koordinationsfähigkeit verwendet. Kinder mit einem Wert > 0 wurden von den anderen Kindern in der Gruppe als motorisch überdurchschnittlich geschickt eingeschätzt.

In der *Präventionsstudie (Teilprojekt II)* fokussierten wir lediglich auf den Aspekt der Einschätzung der eigenen Kraftfähigkeit. Sowohl im Prä- wie im Posttest orientierten wir uns dabei an der gleichen Vorgehensweise wie in Teilprojekt I, indem wir den Kindern das Bild mit den beiden Elefanten präsentierten:

„Hier auf dem Bild sind Elefanten. Elefanten sind ganz starke Tiere, andere Tiere sind nicht so stark. Auch bei den Kindern gibt es starke und weniger starke.“

Es folgten unmittelbar anschliessend die beiden nachstehenden, frei zu beantwortenden Fragen:

„Gibt es in deiner Gruppe Kinder, die viel stärker sind als du? Wer ist das?“

„Gibt es in deiner Gruppe Kinder, die viel weniger stark sind als du? Wer ist das?“

Für die subjektive Einschätzung der eigenen Kraftfähigkeit sowie jener der anderen Kinder konnten demnach nur diese Nennungsdaten mit einbezogen werden. Für die Berechnung der nennungsabhängigen Selbsteinschätzung der Kraftfähigkeit sowie die Häufigkeit der Fremdnennungen der Kinder wurden identische Berechnungsverfahren wie in Teilprojekt I und III gewählt.

9.6.4 Zufriedenheit mit der physischen Leistungsfähigkeit

Anhand von drei Fragen wurden die Kinder gebeten anzugeben, wie zufrieden sie mit ihrer körperlichen Leistungsfähigkeit seien. Diese Fragen stellten wir jeweils zu den drei Aspekten Kraftfähigkeit, Schnelligkeit und Koordinationsfähigkeit.

„Möchtest Du gerne stärker sein?“

„Möchtest Du gerne schneller sein?“

„Möchtest Du gerne besser klettern können?“

Die Antwortkategorien waren jeweils „nein“ (1), „ja“ (2) oder „weiss nicht“. Kinder, die sich nicht entscheiden konnten („weiss nicht“) oder die Fragen nicht verstanden erhielten, einen Missing-Wert.

Um das Total der Veränderungswünsche zu erfassen, wurden die Werte der drei Variablen addiert. Kinder mit den Extremwerten 3 bzw. 6 teilten wir in die Gruppe der Verbesserungswilligen bzw. Zufriedenen ein. Die Wertebereiche 4 und 5 bildeten die Mischkategorie ‚teilweise zufrieden, teilweise nicht zufrieden‘.

In Tabelle 9-14 werden die Häufigkeitsverteilungen in Abhängigkeit von Geschlecht und gesondert nach Teilprojekten aufgeführt.

Tabelle 9-14 Verbesserungswünsche bezüglich der physischen Leistungsfähigkeit in Abhängigkeit von Geschlecht, gesondert nach Teilprojekten

Verbesserungswünsche bezüglich der physischen Leistungsfähigkeit	Teilprojekt I						Teilprojekt III					
	Mädchen		Jungen		Total		Mädchen		Jungen		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Möchte besser werden	61	44.5	106	61.6	167	54.0	31	54.4	32	62.7	63	58.3
teilweise zufrieden bzw. nicht zufrieden	55	40.1	53	30.8	108	35.0	18	31.6	13	25.5	31	28.7
tendenziell zufrieden	21	15.4	13	7.6	34	11.0	8	14.0	6	11.8	14	13.0
Total	137	100	172	100	309	100	57	100	51	100	108	100
Missing	35						20					
	$\chi^2(2,309)=10.21, p=.006$						$\chi^2(2,108)=0.78, p=.678$					

Über 50% der Kinder möchten kräftiger, schneller und geschickter sein. Dagegen äusserte lediglich jedes zehnte Kindergartenkind keinen Wunsch, seine Leistungsfähigkeit zu verändern. Werden die Häufigkeitsverteilungen von Mädchen und Jungen verglichen, so zeigt sich eine tendenzielle Übervertretung von Mädchen im Gegensatz zu Jungen in der Kategorie der Kinder ohne Veränderungswunsch.

9.6.5 Zufriedenheit mit der physischen Attraktivität (Teilprojekt I und III)

Mit dem Bild eines Pfau versuchten wir die Kinder auf Fragen zur Einschätzung und Zufriedenheit mit der eigenen Attraktivität einzustimmen:

„Hier habe ich ein Bild von einem ganz schönen Pfau. (Angesichts des eigenen Fotos) Wenn Du nun Dein Foto betrachtest, gefällst du dir gut oder nicht so gut?“

Eine Folgefrage wurde benutzt, um zwischen „sehr gut“ (5) und „gut“ (4) bzw. zwischen „nicht so gut“ (2) und „gar nicht gut“ (1) zu unterscheiden. Kinder, die sich zwischen „gut“ und „nicht so gut“ nicht richtig entscheiden konnten, wurden mit „manchmal gut und manchmal nicht gut“ (3) kategorisiert. Kinder, die sich nicht entscheiden konnten, erhielten den Wert „weiss nicht“. In Fällen, wo

die Frage offensichtlich nicht verstanden wurde oder sich die Kinder nicht entscheiden konnten, erteilten wir einen Missing-Wert.

An dieser Stelle wurde auf einen Vergleich mit anderen Kindern verzichtet. Die Kinder hatten dafür in offenen Antwortmöglichkeiten anzugeben, was ihnen an ihnen selbst gefiel und was ihnen missfiel:

„Was gefällt dir an dir?“

„Was gefällt dir an dir nicht?“

Aus den nachstehenden Abbildung 9-1 und 9-2 sind die Einschätzungen der Kinder zum körperlichen Erscheinungsbild nach Teilprojekten getrennt aufgeführt. Die Antworten fassten wir gemäss den aufgeführten Kategorien zusammen. Die Kinder hatten die Möglichkeit, mehrere Angaben zum Erscheinungsbild anzugeben, zu ‚gefallen‘ und ‚missfallen‘.

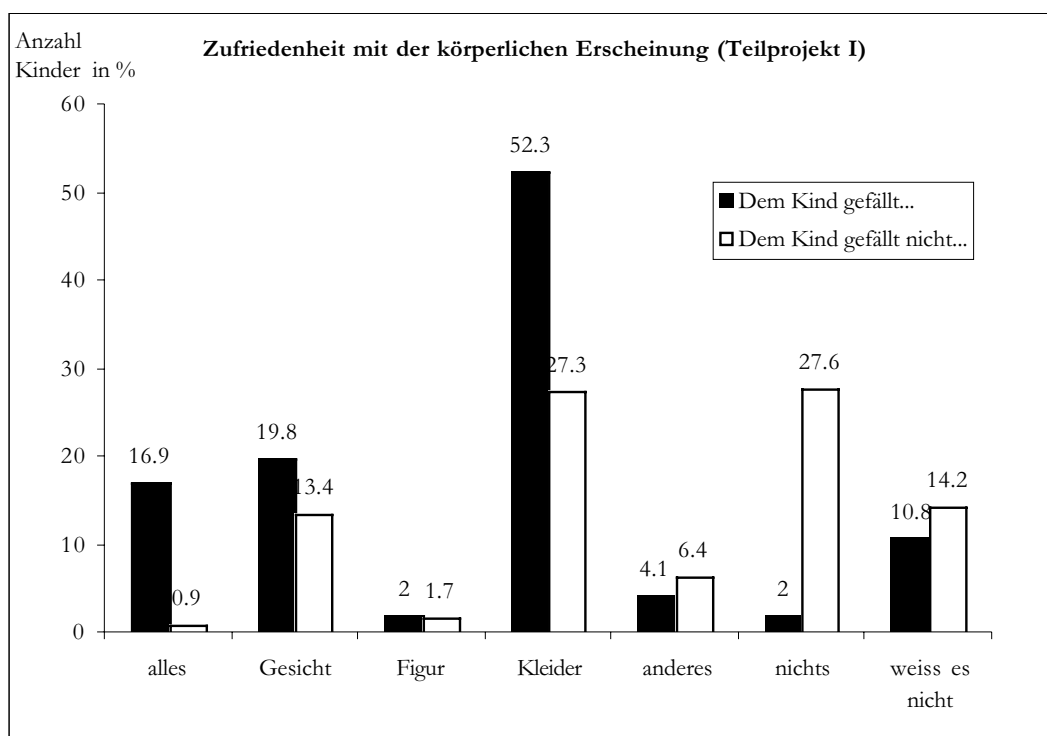


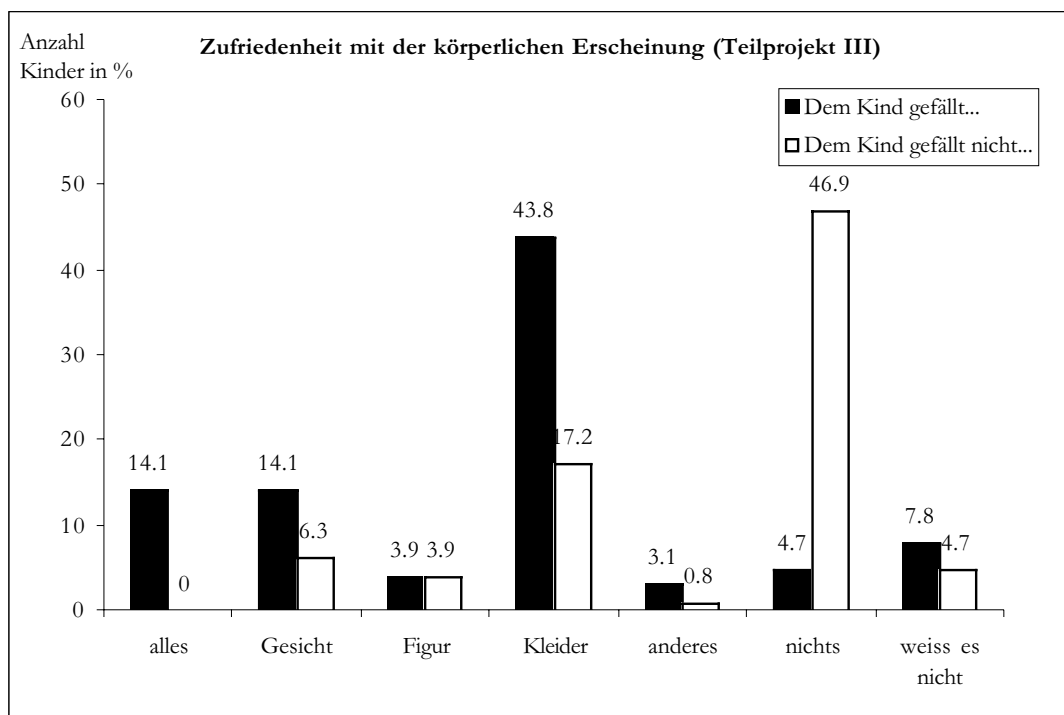
Abbildung 9-1 Zufriedenheit mit der körperlichen Erscheinung (Teilprojekt I)

Aufgrund der Häufigkeiten fällt unabhängig vom Teilprojekt auf, dass die Bekleidung sowohl für wohlwollende wie ablehnende Attraktivitätszuschreibungen zentral ist. Zudem scheint für Kindergartenkinder das eigene Gefallen wesentlich stärker durch ein attraktives Gesicht beeinflusst zu sein als durch die wahrgenommene Figur. Gemäss diesen Daten ist von einer grundsätzlich wohlwollen-

den Bewertung der eigenen Attraktivität auszugehen. Lediglich die Wahrnehmung der Figur wird mit gleichen prozentualen Häufigkeiten wohlwollend wie ablehnend beurteilt. Einschränkend muss allerdings bemerkt werden, dass die Figur nur von einer sehr geringen Anzahl Kinder erwähnt wurde.

Abbildung 9-2 Zufriedenheit mit der körperlichen Erscheinung (Teilprojekt III)

Ausgehend von diesen Angaben rechneten wir eine neue Variable, die zwischen Kindern unterscheiden soll, die sich als attraktiv bzw. weniger attraktiv bezeich-



nen.

In einem *ersten Schritt* bildeten wir eine Count-Variable mit Angaben der Kinder, die Unzufriedenheit mit ihrer physischen Attraktivität ausdrückten.

Die folgenden Kriterien wurden berücksichtigt:

- Sich generell nicht gefallen (z.B. „alles gefällt mir nicht an mir“ und „es gefällt mir nichts an mir“)
- mindestens ein Aspekt der Erscheinung (Gesicht, Figur, Kleider oder anderes) gefällt nicht
- die erste Frage zur eigenen Attraktivität wurde mit „nicht so gut“ beantwortet (‚Pfau‘- Frage)

In einem *zweiten Schritt* rechneten wir eine Count-Variable, die die Zufriedenheit mit der äusseren Erscheinung dokumentierte:

- Sich generell gefallen („alles gefällt mir an mir“ und „nichts gefällt mir an mir nicht“)
- mindestens ein Aspekt der Erscheinung (Gesicht, Figur, Kleider oder anderes) gefällt
- die erste Frage zur eigenen Attraktivität wurde mit „gut“ beantwortet („Pfau“-Frage)

In einem *dritten Schritt* fassten wir die beiden Variablen zusammen, wobei die Anzahl negativer Bewertungen der eigenen Attraktivität von der Anzahl positiver Bewertungen subtrahiert wurde. Negative Werte entsprechen einer tendenziellen Unzufriedenheit, positive Werte (>1) deuten auf eine Zufriedenheit mit der physischen Erscheinung hin. Für die Werte 0 und 1 bildeten wir eine gesonderte Kategorie⁴⁶ („teilweise zufrieden, teilweise nicht zufrieden mit der physischen Attraktivität“).

In der Tabelle 9-15 werden die Kategorienhäufigkeiten dieser Zufriedenheitsvariable, getrennt nach Teilprojekten, aufgeführt.

⁴⁶ Der Wert 1 wurde ebenfalls für diese Mischkategorie berücksichtigt, weil bei jüngeren Kindern und insbesondere Kindergartenkindern die Zufriedenheit mit sich und dem eigenen Körper allgemein als sehr hoch einzuschätzen ist. Dieser sehr tiefe positive Wert (1) deutet deshalb auf eine nicht uneingeschränkte Zufriedenheit mit der eigenen körperlichen Erscheinung hin (z.B. Brylinsky & Moore, 1994).

Tabelle 9-15 Zufriedenheit mit der physischen Erscheinung in Abhängigkeit vom Geschlecht, gesondert nach Teilprojekten

Zufriedenheit mit der Attraktivität	Teilprojekt I						Teilprojekt III					
	Mädchen		Jungen		Total		Mädchen		Jungen		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
tendenziell unzufrieden	16	11.3	29	17.1	45	14.4	4	7.1	5	10.4	9	8.7
teilweise zufrieden bzw. nicht zufrieden	54	38.0	70	41.2	124	39.8	21	37.5	16	33.3	37	35.57
tendenziell zufrieden	72	50.7	71	41.7	143	45.8	31	55.4	27	56.3	58	55.8
Total	142	100	170	100	312	100	56	100	48	100	104	100
Missing	32						24					
	$\chi^2(2,312)=3.34, p=.188$						$\chi^2(2,104)=0.45, p=.799$					

Rund die Hälfte der Kinder gefällt sich gut. Lediglich bei ca. 10 bis 15% der Kinder überwiegen ablehnende Beurteilungen gegenüber ihrer physischen Erscheinung. Bei ungefähr einem Drittel der Kindergartenkinder halten sich ablehnende und wohlwollende Einschätzungen der äusseren Erscheinung ungefähr die Waage. Chi-Quadrat-Tests zeigten zudem keine Verteilungsunterschiede zwischen den Geschlechtern.

9.7 Motorische Fähigkeiten

Um die motorischen Dimensionen ‚Kraftfähigkeit‘, ‚Schnelligkeit‘ und ‚Koordinationsfähigkeit‘ zu erheben, orientierten wir uns - wie unter Punkt 8.2 bereits ausgeführt - hauptsächlich am MOT 4-6 (Zimmer & Volkamer, 1984). Nachfolgend werden die verwendeten Testaufgaben genau beschrieben.

9.7.1 Kraftfähigkeit

a) Messung der Kraftfähigkeit in Teilprojekt I

- Sprung über ein Seil (Durchführung gemäss Zimmer & Volkamer, 1984)

Beschreibung: „Ein Seil wird so an einem Stuhl- oder Tischbein befestigt, dass die Mitte 35 cm über dem Boden hängt. Das Kind soll mit beiden Füßen gleichzeitig über das Seil springen, ohne es zu berühren. Hierbei stellt es sich 35 cm vom Seil entfernt auf. Die Entfernung ist durch einen Strich auf dem Boden markiert. Danach wird der Sprung bei einer Höhe von 45 cm wiederholt. Zwei Versuche sind bei jeder Höhe gestattet, der beste wird bewertet.“ (Zimmer & Volkamer, 1984, S. 26)

Bewertung: 1 Punkt: kein erfolgreicher Versuch

2 Punkte: 35 cm übersprungen

3 Punkte: 45 cm übersprungen

Motorische Dimension: Schnellkraft der unteren Extremitäten

b) Messung der Kraftfähigkeit in Teilprojekt II

- Medizinballwurf (in Anlehnung an den IPPTP von Bös & Mechling, 1985)

Beschreibung: Die Kinder hatten die Aufgabe, aus dem Stand einen Medizinball (Leder, 2 kg) in freier Technik so weit wie möglich zu stossen. Das Übertreten der Abwurflinie war dabei nicht gestattet. Im Anschluss an einen Trainingswurf wurde der Bessere von zwei Versuchen gewertet.

Bewertung: geworfene Weite in Metern

Motorische Dimension: Schnellkraft der oberen Extremitäten

c) Messung der Kraftfähigkeit in Teilprojekt III

- Sprung über ein Seil

Beschreibung: Identische Vorgehensweise wie im MOT 4-6 (Teilprojekt I), wobei die zu überspringende Seilhöhe bei einem erfolgreichen Versuch um 5 cm erhöht wurde. Die Kinder hatten pro Höhe maximal zwei Versuche zur Verfügung (Starthöhe: 25 cm).

Bewertung: übersprungene Höhe in Metern

Motorische Dimension: Schnellkraft der unteren Extremitäten

- Medizinballwurf

Beschreibung: Identische Vorgehensweise wie in Teilprojekt II.

Bewertung: geworfene Weite in Metern

Motorische Dimension: Schnellkraft der oberen Extremitäten

- Zugfeder (Eigenkonstruktion)

Beschreibung: Die Kinder wurden angeregt, „mit so viel Kraft wie möglich“ an einer Zugfeder zu ziehen, die an einem verankerten Seil befestigt war. Für die Ausführung durften beide Hände zu Hilfe genommen und das ganze Körpergewicht eingesetzt werden. Es wurde jene Kraft gemessen, die über eine Dauer von 2 Sekunden aufrecht erhalten werden konnte (ein Versuch).

Bewertung: Kraft in Newton

Motorische Dimension: Zugkraft des ganzen Körpers

- Jump and Reach mit Fingerfarben (Eigenkonstruktion)

Beschreibung: Der Jump-and-Reach-Test gilt als ausgewiesenes Testitem zur Bestimmung der Sprungkraft (vgl. Bös, 2001). In kindgerechter Adaption führten wir unsere Variante des Jump-and-Reach-Tests folgendermassen durch: Die Kinder hatte so nah wie möglich seitlich zur Wand zu stehen, um so die grösste Reichhöhe (Zeigfinger) im Stehen zu messen (Ferse belastet). Nach dem Anfärben des Zeigfingers mit Fingerfarben wurden die Kinder animiert, aus dem Stand so hoch wie möglich zu springen und mit dem farbigen Zeigefinger die Wand zu berühren (zwei Versuche, wobei der bessere gewertet wurde).

Bewertung: Abstand zwischen Reich- und Sprunghöhe in Metern

Motorische Dimension: Schnellkraft der unteren Extremitäten

9.7.2 Schnelligkeit

Messung der Schnelligkeit in Teilprojekt I und III

- Tennisbälle in Kartons legen (Durchführung gemäss Zimmer & Volkamer, 1984)

Beschreibung: „In einem auf dem Boden liegenden Karton befinden sich drei Tennisbälle. 4 m von diesem Karton entfernt steht ein zweiter Karton. Das Kind soll die drei Bälle möglichst schnell – einen nach dem anderen – von einem Karton in den anderen bringen. Die hierfür benötigte Zeit wird vom Versuchsleiter gemessen.“ (Zimmer & Volkamer, 1984, S. 18)

Bewertung: Dauer in Sekunden

Motorische Dimension: Grobmotorische Bewegungsgeschwindigkeit mit Richtungswechsel (Schnelligkeit unter Zeitdruck)

9.7.3 Koordination

a) Messung koordinativer Fähigkeiten in Teilprojekt I

Die nachfolgend beschriebenen Testaufgaben zur Koordinationsfähigkeit wurden in Teilprojekt I gemäss Zimmer & Volkamer (1984) durchgeführt.

- Balancieren rückwärts

Beschreibung: „Das Kind soll auf einer 10 cm breiten und 2 m langen ‚Linie‘ rückwärts gehen. Die Schrittgrösse darf von ihm selbst bestimmt werden. Die Begrenzung darf nicht übertreten werden. Zwei Versuche, die beide bewertet werden.“ (Zimmer & Volkamer, 1984, S. 19)

Bewertung: 0 Punkte: kein erfolgreicher Versuch

1 Punkt: 1 erfolgreicher Versuch

2 Punkte: 2 erfolgreiche Versuche

Motorische Dimension: Dynamische Gleichgewichtsfähigkeit (präzise Koordination)

- Hampelmannsprung

Beschreibung: „Das Kind soll 10 sec. lang abwechselnd in die Grätschstellung und wieder zurück in die Schlussstellung springen. Im selben Rhythmus sollen dabei die Hände an die Oberschenkel schlagen und über dem Kopf zusammenklatschen. Die Bewegungen der Arme und Beine sollen in gleichmässigem Tempo und Rhythmus erfolgen. Zwischen den einzelnen Sprüngen dürfen keine Pausen (Verharren in einer Position) entstehen. Versuchsleiter demonstriert.“ (Zimmer & Volkamer, 1984, S. 25)

Bewertung: 1 Punkt: kann nicht ausgeführt werden

2 Punkte: teilweise koordiniert

3 Punkte: Koordination richtig

Motorische Dimension: Koordination von Arm- und Beinbewegungen, Rhythmisierungsfähigkeit (präzise Koordination)

- Zielwurf

Beschreibung: „Das Kind soll mit einem Tennisball aus 3 m Entfernung eine an der Wand befestigte Zielscheibe treffen. Die Entfernung ist durch einen Strich auf dem Boden markiert. Die Zielscheibe hat einen Durchmesser von 40 cm und ist so angebracht, dass der obere Rand 1.70 m vom Boden entfernt ist. 4 Versuche sind gestattet. Ein Versuch ist auch dann erfolgreich, wenn der Ball die Scheibe nur am Rande berührt hat (Vorversuch wird nicht bewertet).“ (Zimmer & Volkamer, 1984, S. 20)

Bewertung: Anzahl Treffer

Motorische Dimension: Bewegungssteuerung, Auge-Hand-Koordination (Präzise Koordination)

b) Messung koordinativer Fähigkeiten in Teilprojekt III

- Balancieren rückwärts

Beschreibung: Identische Vorgehensweise wie in Teilprojekt I.

Bewertung: Gesamtfehleranzahl (Maximal 7 Fehler pro Versuch)

Motorische Dimension: Dynamische Gleichgewichtsfähigkeit (präzise Koordination)

- Hampelmannsprung

Beschreibung: Identische Vorgehensweise wie in Teilprojekt I.

Bewertung: 1 Punkt: kann nicht ausgeführt werden

2 Punkte: teilweise koordiniert

3 Punkte: Koordination richtig

Motorische Dimension: Koordination von Arm- und Beinbewegungen, Rhythmisierungsfähigkeit (präzise Koordination)

- Zielwurf

Beschreibung: Das Kind soll mit einem Tennisball aus 3 m Entfernung eine an der Wand befestigte Zielscheibe treffen. Die Entfernung ist durch einen Strich auf dem Boden markiert. Die Zielscheibe hat einen Durchmesser von 80 cm und ist so angebracht, dass der obere Rand 1.90 m vom Boden entfernt ist. 4 Versuche sind gestattet. Ein Versuch ist auch dann erfolgreich, wenn der Ball die Scheibe nur am Rande berührt hat (Vorversuch wird nicht bewertet).

Bewertung: Addition der Punkte aus den vier Versuchen (Maximal 16 Punkte):

4 Punkte: Kind trifft inneren Kreis (d=20 cm)

3 Punkte: Kind trifft zweiten Kreis (d=40 cm)

2 Punkte: Kind trifft dritten Kreis (d=60 cm)

1 Punkte: Kind trifft äusseren Kreis (d=80 cm)

0 Punkte: Kind trifft Zielscheibe nicht

Motorische Dimension: Bewegungssteuerung, Auge-Hand-Koordination (präzise Koordination)

9.7.4 Gesamtübersicht Motorik

In der nachfolgenden Tabelle 9-16 werden die Mittelwerte der motorischen Fähigkeiten in den einzelnen Studienteilen in einer Übersicht dargestellt.

Tabelle 9-16 Motorische Fähigkeiten der Kindergartenkinder in Teilprojekt I, II und III

Motorik-Dimension	Aufgabe	Teilprojekt I		Teilprojekt II		Teilprojekt III	
		N	Mittelwert (SD)	N	Mittelwert (SD)	N	Mittelwert (SD)
Kraft	Sprung über Seil	319	2.54 (0.67)			120	2.48 (0.63)
	Medizinballwurf (t=1)			288	1.60 (0.50)		
	(t=2)			292	1.71 (0.51)	120	1.76 (0.65)
	Zugfeder					120	15.28 (3.78)
	Jump and Reach					120	0.17 (0.06)
Schnelligkeit	Tennisbälle in Karton	303	11.89 (1.78)			119	13.07 (1.24)
Koordination	Rückwärts Balancieren	297	0.24 (0.52)			120	0.09 (0.32)
	Hampelmann	316	1.88 (0.75)			120	2.54 (0.58)
	Zielwerfen	303	0.80 (0.92)			120	0.76 (0.93)

¹⁾ Aus Gründen der Vergleichbarkeit werden bei diesen Variablen in Teilprojekt III die Ergebnisse der Kinder wie in Teilprojekt I bewertet; für die Skalenberechnung und z-Wert-Transformationen wurden allerdings die differenzierteren Rohwerte verwendet.

Um die Datenmenge zu reduzieren, vereinfachten wir die vier Variablen zur Beschreibung der Kraftfähigkeit in Teilprojekt III auf einen Durchschnittswert, indem die z-Wert-standardisierten Einzelitems zu einer Variablen zusammengefasst wurden (N=120; korrigierte Item-Total-Korrelation: $.38 \leq r \leq .61$; Cronbachs $\alpha = .67$).

Aufgrund dieser Reliabilitätsanalyse lässt sich der sehr enge Zusammenhang zwischen verschiedenen Ausprägungsformen der Kraftfähigkeit auf Kindergartenstufe für unsere Stichprobe belegen. Um die allgemeine Kraftfähigkeit der Kinder zu erfassen, darf gemäss diesen Ergebnissen aus Teilprojekt III sowohl für Teilprojekt I (Sprung über ein Seil) als auch für Teilprojekt II (Medizinballstossen) von zuverlässigen Operationalisierungen ausgegangen werden.

In Bezug auf die Koordinationsfähigkeit zeigte sich sowohl für Teilprojekt I als auch für Teilprojekt III, dass das Item ‚Zielwerfen‘ von den Aufgaben ‚Rückwärts Balancieren‘ und ‚Hampelmann‘ unabhängig ist (Teilprojekt I: $r = .13$ resp. $r = .08$; Teilprojekt III: $r = -.07$ resp. $r = -.09$). Aufgrund der Literatur sind diese Ergebnisse nicht überraschend und können mit verschiedenen Forschungsarbeiten belegt werden (z.B. Thomas & French, 1985). Aus diesem Grund zogen

wir für die Berechnung der Koordinationsvariablen lediglich die Items ‚rückwärts Balancieren‘ und ‚Hampelmann‘ heran. Die resultierende innere Konsistenz dieser Durchschnittsvariablen ‚Präzise Ganzkörperkoordination‘ präsentierte sich sowohl in Teilprojekt I als auch in Teilprojekt III allerdings als eher dürftig (Teilprojekt I: N=295; korrigierte Item-Total-Korrelation: $r=.28$; Cronbachs $\alpha=.44$; Teilprojekt III: N=120; korrigierte Item-Total-Korrelation: $r=.29$; Cronbachs $\alpha=.45$).

9.8 Qualitatives Bewegungsverhalten der Kinder

Die faktorenanalytische Überprüfung unserer Apriori-Zuteilung im Bereich des Bewegungsverhaltens in Anlehnung an Kühne (1995) zeigte für die Dimensionen ‚psychomotorische Ungeschicklichkeit‘ und ‚psychomotorische Unruhe‘ zufriedenstellende Ergebnisse. Für die Skala ‚psychomotorischen Gehemmtheit‘ drängte sich gemäss dieser Analyse eine Differenzierung in einen negativ besetzten Faktor ‚Zaghaftigkeit‘ und einen positiv besetzten Faktor ‚Lebhaftigkeit‘ auf. Diese neu generierte Kategorie ‚Zaghaftigkeit‘ und die Dimension ‚psychomotorische Ungeschicklichkeit‘ hingen zudem sehr stark zusammen (Teilprojekt I: $r=.69$; Teilprojekt III: $r=.77$). Trotz diesen empirischen Bedenken und der geringen Trennschärfe zwischen ‚psychomotorische Ungeschicklichkeit‘ und ‚psychomotorische Gehemmtheit‘ wurden für weitergehende Analysen die theoretischen Vorgaben mit den drei oben erwähnten Skalen verwendet. In der nachfolgenden Tabelle 9-17 bis Tabelle 9-19 ist zu erkennen, dass die innere Konsistenz der Skalen sehr hoch ist. Dieses Ergebnis wertete ich als ausreichendes Argument für eine Beibehaltung der ursprünglichen Skalen. In der Interpretation weitergehender Analysen ist diesem Umstand allerdings Rechnung zu tragen.

Tabelle 9-17 Qualitatives Bewegungsverhalten der Kinder (Teilprojekt I und III): Skala ‚psychomotorische Ungeschicklichkeit‘

Bewegungsverhalten des Kindes in selbstgewählten (Bewegungs-) Aufgaben ist...	Teilprojekt I			Teilprojekt III		
	N	Mittelwert (SD)	Korrigierte Item-Total- Korrelationen	N	Mittelwert (SD)	Korrigierte Item-Total- Korrelationen
staksig	322	1.80 (1.07)	.70	126	2.22 (1.08)	.76
tollpatschig	323	2.01 (1.16)	.75	127	2.24 (1.10)	.83
unbeholfen	323	2.03 (1.09)	.77	126	2.40 (1.11)	.80
eckig	322	1.79 (1.00)	.67	126	2.22 (1.05)	.72
graziös (-)	324	3.41 (1.24)	.70	127	3.00 (1.20)	.80
anmutig (-)	322	3.07 (1.17)	.77	126	2.81 (1.10)	.85
elegant (-)	324	3.45 (1.11)	.70	127	2.99 (1.05)	.79
gewandt (-)	321	2.48 (1.15)	.76	127	2.59 (1.03)	.85
Skala ‚psychomotorische Ungeschicklichkeit‘	323	2.50 (0.89)	$\alpha = .92$	127	2.56 (0.92)	$\alpha = .94$

5-Punkte-Skala: 1 = „trifft gar nicht zu“; 5 = „trifft genau zu“
(-) Items wurden für die Skalenberechnung umgepolt

Tabelle 9-18 Qualitatives Bewegungsverhalten der Kinder (Teilprojekt I und III): Skala ‚psychomotorische Unruhe‘

Bewegungsverhalten des Kindes in selbstgewählten (Bewegungs-) Aufgaben ist...	Teilprojekt I			Teilprojekt III		
	N	Mittelwert (SD)	Korrigierte Item-Total- Korrelationen	N	Mittelwert (SD)	Korrigierte Item-Total- Korrelationen
zappelig	324	2.37 (1.17)	.72	127	2.65 (1.17)	.82
ablenkbar	322	2.71 (1.17)	.70	126	2.74 (1.10)	.62
überschiessend	324	2.27 (1.17)	.64	126	2.40 (1.24)	.63
sprunghaft	322	2.30 (1.08)	.74	126	2.53 (1.10)	.76
ruhig (-)	323	2.94 (1.03)	.68	127	3.02 (0.97)	.69
konstant (-)	323	2.72 (1.03)	.68	127	2.69 (0.89)	.65
konzentriert (-)	323	2.74 (1.03)	.58	127	2.68 (0.98)	.70
gleichmässig (-)	323	2.71 (0.99)	.72	127	2.80 (0.95)	.72
Skala ‚psychomotorische Unruhe‘	323	2.60 (0.83)	$\alpha = .90$	127	2.69 (0.82)	$\alpha = .90$

5-Punkte-Skala: 1 = „trifft gar nicht zu“; 5 = „trifft genau zu“
(-) Items wurden für die Skalenberechnung umgepolt

Tabelle 9-19 Qualitatives Bewegungsverhalten der Kinder (Teilprojekt I und III): Skala ‚psychomotorische Gehemmtheit‘

Bewegungsverhalten des Kindes in selbstgewählten (Bewegungs-) Aufgaben ist...	N	Teilprojekt I		N	Teilprojekt III	
		Mittelwert (SD)	Korrigierte Item-Total-Korrelationen		Mittelwert (SD)	Korrigierte Item-Total-Korrelationen
bewegungsgehemmt	323	1.89 (1.07)	.73	127	2.32 (1.09)	.77
zaghafte	322	2.34 (1.21)	.83	127	2.63 (1.11)	.79
ängstlich	324	2.29 (1.18)	.75	127	2.64 (1.13)	.72
verhalten	323	2.31 (1.19)	.73	127	2.51 (1.05)	.71
bewegungsfreudig (-)	323	2.05 (1.06)	.77	127	2.10 (1.04)	.77
anstrengungsfreudig (-)	322	2.57 (1.21)	.70	127	2.33 (1.08)	.74
lebhaft (-)	323	2.23 (1.09)	.82	127	2.29 (0.99)	.72
aktiv (-)	322	2.33 (1.14)	.86	127	2.24 (0.98)	.82
Skala ‚psychomotorische Gehemmtheit‘	323	2.25 (0.95)	$\alpha = .94$	127	2.39 (0.87)	$\alpha = .93$

5-Punkte-Skala: 1 = „trifft gar nicht zu“; 5 = „trifft genau zu“
 (-) Items wurden für die Skalenberechnung umgepolt

Für die Berechnung der drei Durchschnittsvariablen wurden aufgrund der durchwegs hohen Cronbachs Alpha jeweils drei Missing-Werte erlaubt.

In der untenstehenden Tabelle 9-20 werden die Inter-Korrelationen zwischen den drei Subskalen des qualitativen Bewegungsverhaltens dargestellt. Die Angaben unterhalb der Diagonalen stammen aus Teilprojekt I, jene oberhalb der Diagonalen aus Teilprojekt III.

Tabelle 9-20 Inter-Korrelationen zwischen den Subskalen des qualitativen Bewegungsverhaltens (Teilprojekt I und III):

Teilprojekt III (n= 127)	Ungeschicklichkeit	Unruhe	Gehemmtheit
Teilprojekt I (n=323)			
Ungeschicklichkeit		.31***	.75***
Unruhe	.46***		-.01
Gehemmtheit	.65***	.001	

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Wie zu vermuten war, hängen auch die vollständigen Subskalen ‚psychomotorische Ungeschicklichkeit‘ und ‚psychomotorische Gehemmtheit‘ sehr eng miteinander zusammen. So wie sich die Korrelationen präsentieren, ist davon auszugehen, dass ‚psychomotorische Ungeschicklichkeit‘ sehr oft entweder mit ‚psychomotorischer Unruhe‘ oder ‚psychomotorischer Gehemmtheit‘ einher geht, aber selten als Kombination zu beobachten ist.

10 Häufigkeiten und Formen von Mobbing im Kindergarten

Für die Darstellung der Ergebnisse wähle ich die Reihenfolge, die durch die Fragestellung in Kapitel 5 vorgegeben wurde. Die Interpretation der verschiedenen Ergebnisse wird themenbezogen vorgenommen und, zusammen mit einer Zusammenfassung der wesentlichen Resultate der eigentlichen Auswertung, nachgestellt.

10.1 Wie häufig kommt Mobbing im Kindergarten vor?

Die Kategorisierung der Kinder nach deren Involviertheit in Mobbing wurde in Kapitel 9.4 ausführlich besprochen. In der nachfolgenden Tabelle 10-1 werden die Ergebnisse aller drei Studienteile nach Involviertheit der Kinder in Mobbing dargestellt.

Tabelle 10-1 Involviertheit in Mobbing (Teilprojekte I bis III)

	Teilprojekt I		Teilprojekt II (t=1)		Teilprojekt III*	
	N	%	N	%	N	%
Nicht aktiv Involvierte	160	46.5	96	30.1	57	44.5
Mixed	57	16.6	65	20.4	41	32.0
Opfer	21	6.1	26	8.2	4	3.1
Täter-Opfer	35	10.2	46	14.4	11	8.6
Täter	37	10.8	42	13.2	12	9.4
Missing	34	9.9	44	13.8	3	2.3
Total	344	100	319	100	128	100

Messzeitpunkte: Teilprojekt I und III: Ende Schuljahr; Teilprojekt II: Mitte Schuljahr
 * nur Daten der Kindergärtnerinnen verwendet

Aus dem Vergleich der identisch berechneten Werte aus den Teilprojekten I und II lassen sich grundlegende Verteilungstendenzen ersehen: Die Hälfte bis zwei Drittel der Kinder sind nicht aktiv oder nur marginal involviert (Mixed⁴⁷). Der Anteil an Täter- bzw. Täter-Opfer-Kindern ist ungefähr gleich und je doppelt so gross wie der Anteil an Opfer-Kindern. Im zweiten Teilprojekt ist der Anteil aktiv involvierter Kinder allerdings tendenziell höher.

Die Ergebnisse aus Teilprojekt III müssen wie gesagt vorsichtig interpretiert werden. Insbesondere die Anzahl an Opfer-Kindern ist vergleichsweise gering. Zieht man die isolierte Kategorisierung durch die Kindergärtnerinnen aus den Teilprojekten I und II heran, ist auffällig, dass vor allem die Täter-Opfer-Anzahl und in geringerem Masse die Opfer- und die Täter-Anzahl durch die Kombination mit der Sicht der Kinder eine Erhöhung erfuhren (vgl. Tabelle 9-10). Insofern ist für das Teilprojekt III davon auszugehen, dass der Anteil an provokativen Opfern im Verhältnis zu passiven Opfern grösser ist, als dies in einer repräsentativen Studie zu erwarten wäre (vgl. Teilprojekt I). Bezogen auf den Anteil nicht aktiv involvierter Kinder und Täter-Kinder sind die Teilprojekte I und III praktisch identisch.

Es ist im Weiteren zu bemerken, dass in den Teilprojekten I und II ungefähr 10% der Kinder nicht kategorisiert werden konnten. Von jenen Kindern waren lediglich Daten aus Kindergärtnerinnensicht oder Kindersicht vorhanden oder es zeigten sich in der Kombination der beiden Datenquellen ausgeprägte Meinungsdifferenzen, die nicht mehr der Mixed-Gruppe zuordenbar gewesen wären. Im Teilprojekt III ist die Anzahl nicht kategorisierbarer Kinder sehr klein, da die Kindergärtnerinnen im Rahmen der Motoriktests genügend Zeit hatten, den relativ kurzen Fragebogen unmittelbar auszufüllen und zudem keine Kinderdaten für die Label-Berechnungen berücksichtigt werden konnten.

In der Darstellung und Auswertung der nachfolgenden Ergebnisse werde ich die Erkenntnisse aus Teilstudie I zentral gewichten, da aufgrund der Kinderanzahl, der Stichprobenauswahl und des Erhebungszeitpunkts von zuverlässigen Ergeb-

⁴⁷ Kinder, die nicht klar als beteiligt oder unbeteiligt kategorisiert werden konnten, sind in den weiteren Analysen unter der Bezeichnung „Mixed“ zu finden. Diese Gruppe subsumiert Kinder, die entweder etwas aggressiver waren oder etwas öfters von anderen geplatzt wurden als nicht aktiv involvierte Kinder. Es sind Kinder, die marginal an Mobbing beteiligt waren, aber nicht in dem Ausmass, dass von einem Mobbingopfer oder -täter die Rede sein konnte (vgl. Alsaker & Valkanover, 2000, S. 149f.).

nissen ausgegangen werden darf. Im Teilprojekt II sind die Kriterien für die Auswahl trotz ausreichendem Stichprobenumfang der Kindergärten ausgeprägt vom subjektiv erlebten Gewaltniveau in der Gruppe abhängig. In Teilstudie III darf die Probandenanzahl als eher zu klein erachtet werden, um Effekte auszuweisen. Zudem fehlte in der Kategorisierung der Beteiligten die Sichtweise der Kinder.

10.2 Geschlechts- und Altersgruppenunterschiede

Gemäss Teilstudie I unterscheiden sich Mädchen und Jungen in der Art ihrer Beteiligung an Mobbing-situationen. Gemäss Chi-Quadrat-Test zeigte sich, dass das Geschlecht und der Mobbing-Status keine unabhängigen Variablen darstellen. Aus Tabelle 10-2 ist zu entnehmen, dass Mädchen im Verhältnis zu Jungen signifikant öfters als nicht involviert gelten. Zudem konnten Jungen häufiger als Mädchen als Täter-Opfer kategorisiert werden. In Bezug auf die Täterhäufigkeit zeigte sich eine tendenzielle Übervertretung von Jungen. Der Anteil von Mädchen und Jungen unter den Opfern darf dagegen als ausgeglichen bezeichnet werden.

Werden die Ergebnisse aus den Teilstichproben II und III berücksichtigt, gilt der Befund als erhärtet, wonach die Opferhäufigkeit unabhängig vom Geschlecht sei. In Teilstichprobe II können die signifikanten Einzelvergleiche für die Verteilung der nicht aktiv involvierten Kinder und der Täter-Opfer-Kinder ebenfalls bestätigt werden. Für die tendenzielle Übervertretung von Tätern bei den Jungen finden sich in der Teilstichprobe II keine Hinweise, in der Teilstichprobe III nur marginale.

Tabelle 10-2 Prozentualer Anteil von Jungen und Mädchen bezüglich ihres Mobbing-Status^a

Teilprojekt	Geschlecht	Mobbing-Status				
		Nicht aktiv Involvierte	Mixed	Opfer	Täter-Opfer	Täter
I	Mädchen (N=145)	61.4%	15.2%	6.9%	7.6%	9.0%
	Jungen (N=165)	43.0%	21.2%	6.7%	14.5%	14.5%
	χ^2 (df=1)	10.41 (p = .00)	1.88 (p = .17)	0.01 (p = .94)	3.73 (p = .05)	2.29 (p = .13)
$\chi^2(4,310)=11.90, p=.018$						
II	Mädchen (N=139)	45.3%	22.3%	9.4%	7.9%	15.1%
	Jungen (N=136)	24.3%	25.0%	9.6%	25.7%	15.4%
	χ^2 (df=1)	13.42 (p = .00)	0.28 (p = .60)	0.00 (p = .95)	15.67 (p = .00)	0.01 (p = .94)
$\chi^2(4,275)=22.01, p<.001$						
III	Mädchen (N= 65)	46.2%	35.4%	3.1%	7.7%	7.7%
	Jungen (N=60)	45.0%	30.0%	3.3%	10.0%	11.7%
	χ^2 (df=1)	0.17 (p = .90)	0.41 (p = .52)	0.01 (p = .94)	0.21 (p = .65)	0.57 (p = .45)
$\chi^2(4,125)=.99, p=.911$						
Anmerkung: * eingerahmte Bereiche = signifikante Einzelvergleiche						

Aus früheren Studien ist bekannt, dass Kinder oft von älteren Mitschülerinnen und Mitschülern geplatzt werden (z.B. Olweus, 1995). Da alle beteiligten Kindergärten altersgemischt geführt wurden, konnten wir Unterschiede zwischen Kindern, die im nächsten Schuljahr in die Schule eintreten (die ‚Älteren‘), und denjenigen, die im übernächsten Schuljahr in die Schule eintreten (die ‚Jüngeren‘) erwarten.

In Teilstudie I zeigten sich tatsächlich signifikante Verteilungsunterschiede zwischen den Altersgruppen und dem Mobbing-Status (vgl. Tabelle 10-3). In Einzelvergleichen konnten zudem signifikante Unterschiede ausgewiesen werden: Ältere Kinder waren im Vergleich zu jüngeren bei den Tätern überrepräsentiert und jüngere Kinder zeigten eher eine Tendenz, Opfer zu sein, als ältere Kinder.

Tabelle 10-3 Prozentueller Anteil von jüngeren und älteren Kindern bezüglich ihres Mobbing-Status'

Teilprojekt	Geschlecht	Mobbing-Status				
		Nicht aktiv Involvierte	Mixed	Opfer	Täter-Opfer	Täter
I	Jüngere (N=121)	52.3%	19.8%	9.9%	12.4%	5.8%
	Ältere (N=189)	51.3%	17.5%	4.8%	10.6%	15.9%
	χ^2 (df=1)	0.02 (p = .90)	0.28 (p = .60)	3.11 (p = .08)	0.24 (p = .62)	7.14 (p = .01)
$\chi^2(4,310)=9.63, p=.047$						
II	Jüngere (N=167)	40.1%	19.8%	12.0%	14.4%	13.8%
	Ältere (N=108)	26.9%	29.6%	5.6%	20.4%	17.6%
	χ^2 (df=1)	5.08 (p = .02)	3.54 (p = .06)	3.16 (p = .08)	1.70 (p = .19)	0.74 (p = .39)
$\chi^2(4,275)=10.91, p=.028$						
III	Jüngere (N= 53)	45.3%	37.7%	1.9%	9.4%	5.7%
	Ältere (N=72)	45.8%	29.2%	4.2%	8.3%	12.5%
	χ^2 (df=1)	0.00 (p = .95)	1.02 (p = .31)	0.51 (p = .47)	0.05 (p = .83)	1.65 (p = .20)
$\chi^2(4,125)=2.71, p=.607$						
Anmerkung: eingerahmte Bereiche=(tendenziell) signifikante Einzelvergleiche						

Unter Berücksichtigung der Ergebnisse aus der Teilstudie II lässt sich ebenfalls die tendenzielle Überrepräsentierung von jüngeren Kindern in der Opfergruppe bestätigen. Die Befunde aus Teilstudie III belegten ihrerseits – ohne signifikante Ergebnisse auszuweisen – wesentliche Ergebnisse aus Teilstudie I. Lediglich der Anteil an jüngeren Opferkindern darf als eher gering bezeichnet werden. Möglicherweise ist dies ein Ausdruck eines eher tiefen Ausmasses an Mobbingproblemen in den untersuchten Klassen.

Betrachtet man die Bedeutung der Kombination ‚Altersgruppe‘ x ‚Geschlecht‘ sind einige Ergänzungen zu den gesonderten Analysen nach Altersgruppe und Geschlecht nachzutragen (vgl. Tabelle 10-3): Sowohl in den Teilstudien I wie II sind signifikante Verteilungsunterschiede festzustellen, in Teilstudie III nur tendenziell signifikante.

Aufgrund der errechneten Residuale zeigt sich in Teilstudie I eine Überrepräsentierung von jüngeren Jungen bei den Opfern sowie eine Überrepräsentierung

von Tätern bei den älteren Jungen. Gemäss Chi-Quadrat-Tests lässt sich allerdings nur für Opfer-Kinder ein Kombinationseffekt zwischen Geschlecht und Altersgruppe belegen ($\chi^2(1,21)=5.74$, $p=.017$). Mit anderen Worten bedeutet dies, dass bei den Mädchen mit zunehmendem Alter die Opferanzahl eher zu-, bei den Jungen dagegen eher abnimmt. Die Überrepräsentierung von älteren Jungen unter den Tätern lässt sich dagegen durch den ausgewiesenen Einfluss der Altersgruppe bei Täterkindern erklären.

Die Befunde aus Teilstudie I können nur teilweise in Teilstudie II und nicht in Teilstudie III repliziert werden: Es zeigt sich ein ähnliches Bild in der Verteilung der Opferkinder auf die Alters- und Geschlechtsgruppen in Teilstudie II, wobei die Überrepräsentierung von jüngeren Jungen in der Opfergruppe nur eine Tendenz darstellt. Zusätzlich ist zu bemerken, dass die Kombination zwischen Geschlecht und Altersgruppe tendenziell signifikant und gleichgerichtet ist wie in Teilstudie I ($\chi^2(1,26)=3.47$, $p=.063$). Die Übervertretung von älteren Jungen in der Gruppe der aggressiven Kinder konnte ausschliesslich für die Täter-Opfer-Kinder, nicht aber für die Täter-Kinder bestätigt werden, wobei dieser Effekt vor allem in der generellen Überrepräsentierung von Jungen in der Täter-Opfer-Gruppe begründet liegt. In der zweiten Teilstudie zeigte sich zudem, dass jüngere Mädchen in der Gruppe der nicht aktiv involvierten Kinder überrepräsentiert und in der Gruppe der Täter-Opfer-Kinder unterrepräsentiert waren. Aufgrund der zum Teil sehr geringen Häufigkeiten in den einzelnen Zellen des Teilprojekts III (z.B. Opfer) möchte ich die lediglich tendenziell zu verzeichnenden Effekte nicht vertieft diskutieren: Es bleibt zu bemerken, dass aggressives Verhalten erneut tendenziell bei älteren Jungen ausgewiesen wurde, allerdings lediglich für die Täter-Opfer-Gruppe. Die tendenzielle Unterrepräsentierung der jüngeren Mädchen passt ebenfalls ins bisher referierte Bild der Verteilung der Kinder.

Untersucht man die drei Teilstudien auf unerwartete Verteilungstendenzen, so ist lediglich die tendenzielle Überrepräsentierung von jüngeren Mädchen in der Gruppe der Täter-Opfer-Kinder in Teilprojekt III zu erwähnen. Ob dieser tendenzielle Effekt das Produkt der ausschliesslich mit Kindergärtnerinnen-Angaben vorgenommenen Kategorisierung ist, ein Problem des geringen Stichprobenumfangs repräsentiert oder mögliche Schwankungen der Gruppendynamik ausdrückt, bleibt unklar.

Tabelle 10-4 Verteilung und standardisierte Residuale der kombinierten Geschlechts- und Altersgruppen in Abhängigkeit des Mobbing-Status'

		Teilprojekt I				Teilprojekt II				Teilprojekt III			
		Geschlecht × Altersgruppe $\chi^2 (12, 310) = 28.28, p = .005$				Geschlecht × Altersgruppe $\chi^2 (12, 275) = 37.89, p < .001$				Geschlecht × Altersgruppe $\chi^2 (12, 125) = 18.90, p = .091$			
Plagen-Status		Jüngere Mädchen (N=55)	Ältere Mädchen (N= 90)	Jüngere Jungen (N=66)	Ältere Jungen (N=99)	Jüngere Mädchen (N=86)	Ältere Mädchen (N=53)	Jüngere Jungen (N= 81)	Ältere Jungen (N=55)	Jüngere Mädchen (N=27)	Ältere Mädchen (N=38)	Jüngere Jungen (N=26)	Ältere Jungen (N=34)
Nicht aktiv	N	34	55	29	42	45	18	22	11	13	17	11	16
Involvierte	Std. Residual	1.1	1.3	-0.9	-1.3	2.7	-1	-1.2	-1.9	.2	-1	-2	.1
Mixed	N	10	12	14	21	17	14	16	18	9	14	11	4
	Std. Residual	-0.0	-1.1	0.5	0.7	-.7	.4	-.7	1.4	.0	.4	.8	-1.2
Opfer	N	3	7	9	2	8	5	12	1	0	2	1	1
	Std. Residual	-0.4	0.4	2.1	-1.8	.0	.0	1.6	-1.8	-.9	.7	.2	-.1
Täter-Opfer	N	5	6	10	14	6	5	18	17	5	0	0	6
	Std. Residual	-0.5	-1.3	0.9	0.8	-2.2	-1.3	1.2	2.6	1.7	-1.8	-1.5	1.7
Täter	N	3	10	4	20	10	11	13	8	0	5	3	4
	Std. Residual	-1.4	-0.2	-1.4	2.4	-.9	1.0	.2	-.1	-1.6	.7	.3	.4

Anmerkung: Die eingerahmten Zellen markieren jene Resultate mit den höchsten standardisierten Residualen (Std. Residuale > 2.0)

Zusammenfassend ist zu bemerken, dass (a) ungefähr die Hälfte aller Kindergartenkinder nicht aktiv in Mobbing involviert sind. Rechnet man mit 20 Kindern in einer Kindergartengruppe, ist durchschnittlich ein Kind als passives Opfer zu bezeichnen und sind vier Kinder als Aggressoren auffällig. Zwei dieser vier aggressiven Kinder werden ihrerseits ebenfalls geplat (Täter-Opfer). (b) Jüngere Kindergartenkinder sind häufiger unter den Opfern zu finden als ältere Kindergartenkinder. Ältere Kindergartenkinder sind tendenziell häufiger Täter als jüngere Kindergartenkinder. (c) Täter-Opfer-Kinder sind eher Jungen, nicht aktiv involvierte Kindergartenkinder eher Mädchen. (d) Jüngere Jungen sind unter den Opfern, ältere Jungen in der Gruppe der aggressiven Kinder - insbesondere Täter - überrepräsentiert.

Nach dieser detaillierten Auseinandersetzung mit den Häufigkeiten des Mobbens möchte ich im nächsten Schritt die Bedeutung der verschiedenen Formen des Mobbing auf Kindergartenstufe thematisieren.

10.3 Welche Belästigungsformen werden auf Kindergartenstufe verwendet?

In den bisherigen Häufigkeitsanalysen zum Mobbingphänomen wurden die Mobbingformen nicht explizit thematisiert. Nachstehend wird dargelegt, wie bedeutungsvoll physisches (z.B. schlagen, treten, kneifen), verbales (z.B. beschimpfen, auslachen, bedrohen usw.), gegenständliches Mobben (z.B. Dinge verstecken oder zerstören, die dem betreffenden Kind gehören) sowie das Ausschliessen von Kindern als Mobbingformen verbreitet sind.

In einem ersten Schritt werden die Häufigkeiten der Plagenformen in Abhängigkeit von Geschlecht und Altersgruppe sowohl aus der Perspektive der Kindergärtnerin wie aus jener der Kinder angeführt. Die Häufigkeiten repräsentieren dabei ausschliesslich die Plagenformen jener Kinder, die als aktiv involviert galten: Formen des Mobbens werden dementsprechend nur für die Gruppen der Täter- und Täter-Opfer-Kinder dargestellt, die unterschiedlichen Viktimisierungsformen andererseits nur für die Gruppen der Opfer- und Täter-Opfer-

Kinder untersucht⁴⁸. Zudem wird die Bedeutung physischer Formen des Mobbens nach Geschlechterzugehörigkeit und Altersgruppen gesondert thematisiert.

In einem zweiten Schritt wird dargestellt, wie überwiegend physisch geplagte bzw. physisch plagende Kinder in den Gruppen der Opfer und Täter-Opfer bzw. Täter und Täter-Opfer repräsentiert sind.

10.3.1 Mobbingformen in Abhängigkeit von Geschlecht und Altersgruppe

Um Geschlechts- und Altersgruppenunterschiede der verwendeten Formen des Mobbing zu erfassen, wurden für die Teilstichproben I und II je vier MANOVAs durchgeführt. Die Rating-Werte der Kindergärtnerinnen und die Kinderennungen zu den verschiedenen Formen des Plagens dienten als abhängige Variablen (physisch, verbal, isolieren und gegenständlich). Falls die MANOVA signifikante Effekte ergab, wurden univariate Analysen durchgeführt. Alle nachfolgenden multivariaten und univariaten Analysen wurde mit der Type II sum-of-squares Methode gerechnet.

a) Mobbingformen in Teilstichprobe I

Eine zweifaktorielle multivariate Varianzanalyse mit den Faktoren ‚Geschlecht‘ und ‚Altersgruppe‘ über den vier Items zu den Mobbingformen aus Kindergärtnerinnensicht (KF) ergab für beide Faktoren signifikante Haupteffekte (‚Geschlecht‘: Hotellings’s $F(4,59)=2.61$, $p=.044$; ‚Altersgruppe‘: Hotellings’s $F(4,59)=8.04$, $p<.001$).

Die entsprechende MANOVA aus Kindersicht (KIW) zeigte einen signifikanten Haupteffekt auf dem Faktor ‚Geschlecht‘ (Hotellings’s $F(4,65)=3.67$, $p=.009$). Die Interaktion ‚Geschlecht‘ x ‚Altersgruppe‘ war in beiden Analysen nicht signifikant.

⁴⁸ Kinder, die nicht als Opfer, Täter-Opfer oder Täter kategorisiert wurden, zeigten durchaus eine Variation aggressiver Verhaltensweisen, die entsprechend den Mobbingformen systematisiert werden können, aber nicht als eigentliches Mobbing verstanden werden dürfen. Da an dieser Stelle die Formenvielfalt aktiv involvierter Kinder interessiert, verzichte ich in dieser Darstellung auf den Miteinbezug aller Kinder (vgl. Alsaker & Valkanover, 2000, S. 155ff.).

In Tabelle 10-5 werden die Mittelwerte und univariaten Varianzanalysen über den Items zu den verschiedenen Mobbingformen tabellarisch aufgeführt.

Gemäss den univariaten Analysen darf festgehalten werden, dass sich aus *Kindergärtnerinnensicht* Mädchen und Jungen lediglich im Bereich des Ausschliessens signifikant unterscheiden, wobei Mädchen diese Mobbingform häufiger verwenden als Jungen.

Jüngere Kindergartenkinder, die als Täter oder Täter-Opfer kategorisiert wurden, verwendeten gemäss den befragten Kindergärtnerinnen häufiger physische Mobbingformen. Sie plagten hingegen weniger häufig verbal oder durch Ausschliessen als ältere Mobber. Gegenständliches Mobben wurde in beiden Altersgruppen in gleichem Ausmass verwendet.

Betrachtet man nun die *Bedeutung des physischen Mobbens aus Kindergärtnerinnensicht*, so zeigt sich für mobbende Mädchen und Jungen, dass diese direkte Mobbingform gleichwertig mit dem verbalen Plagen als am wichtigsten einzuschätzen ist. Für mobbende Mädchen ist zudem das Ausschliessen von anderen Kindern ebenfalls in dieser Kategorie anzusiedeln, lediglich gegenständliches Mobben wird deutlich weniger verwendet als physisches Mobbing ($t(1,22) = 3.60$, $p=.002$). Aggressive Jungen gebrauchen dagegen diese beiden indirekten Mobbingformen signifikant weniger häufig als die physische Belästigung.

Für jüngere Mobber zeigte sich gemäss Kindergärtnerinneneinschätzung eine eindeutige Präferenz physischer Mobbingformen. Alle gerechneten paired-t-Tests ergaben signifikante Unterschiede (z.B. physisch vs. verbal mobben: $t(1,18)=3.89$, $p=.001$). Für ältere Täter- und Täter-Opfer-Kinder war dagegen eine klare Präferenz der verbalen vor der physischen Mobbingform zu verzeichnen ($t(1,46)=-3.89$, $p=.001$). Das Ausschliessen wurde gleich häufig genannt wie das physische Plagen. Lediglich gegenständliche Plageformen waren bei älteren Mobbern signifikant weniger häufig zu beobachten als das physische Plagen ($t(1,46)=7.14$, $p<.001$).

Tabelle 10-5 Univariate Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Geschlecht‘ und ‚Altersgruppen‘ über den Mobbingformen aus Kindergärtnerinnen- und Kindersicht; Teilprojekt I

Mobbingformen	Täter/ Täter- Opfer N=72	Mittelwerte					F-Werte		
		Geschlecht		Altersgruppe			G	A	GxA
		Mädchen	Jungen	Jüngere	Ältere				
physisch	KF	3.56	3.22	3.74	4.21	3.30	2.18	8.66 [†]	--
	KIW	20.13	8.18	26.11	17.69	21.20	13.53***	--	--
verbal	KF	3.68	3.65	3.70	3.00	3.96	0.41	10.72**	--
	KIW	10.01	4.57	12.72	9.87	10.07	10.49**	--	--
isolieren	KF	3.12	3.65	2.84	2.58	3.34	4.90*	7.04 [†]	--
	KIW	3.90	2.43	4.63	2.40	4.56	2.06	--	--
gegenständlich	KF	2.35	2.00	2.53	2.84	2.15	3.14	3.10	--
	KIW	6.02	1.57	8.24	5.38	6.30	9.34**	--	--

Legende:
 KF = Kindergärtnerinnenfragebogen
 KIW = Kinderinterview (Werte: Nennungsprozente)
 *p<.05; ** p<.01; ***p<.001
 -- = gemäss multivariaten Analysen nicht signifikant

Berücksichtigt man die *Angaben der Kinder* zu den Plagenformen, zeigt sich eine deutliche Präferenz männlicher Mobber für physische, verbale und gegenständliche Mobbingformen im Vergleich zu den plagenden Mädchen. In Bezug auf das Ausschliessen erkennen Kinder keine eindeutigen geschlechtsspezifischen Unterschiede.

Aus Kindersicht zeigten sich im Weiteren keine Unterschiede zwischen jüngeren und älteren Täter- und Täter-Opfer-Kindern.

Werden die *Präferenzen der Plagenformen anhand der prozentualen Kindernennungen* eingehend untersucht, ist zu erkennen, dass sowohl bei Mädchen wie bei Jungen das physische Mobben im Vergleich zu den übrigen Formen als am bedeutendsten zu bezeichnen ist: Dabei werden jedem vierten als Täter oder Täter-Opfer kategorisierten Jungen ausdrücklich physische Belästigungen zugeschrieben! Alle gerechneten paired-t-Tests zeigten signifikante Unterschiede zwischen der physischen Mobbingform und den übrigen Mobbingformen, wobei die Differenz zwi-

schen physischer und verbaler Mobbingform bei Mädchen als tendenziell zu bezeichnen ist ($t(1,23)=1.99$, $p=.058$).

Sowohl für jüngere wie ältere aggressive Kinder ist gemäss den weiteren paired-t-Tests festzuhalten, dass Mobbing physischer Art durchwegs bedeutender ist als die übrigen Formen (z.B. physisch vs. verbales Mobben bei Jüngeren: $t(1,21)=3.22$, $p=.004$).

b) Mobbingformen in Teilstichprobe II

Eine zweifaktorielle MANOVA mit den Faktoren ‚Geschlecht‘ und ‚Altersgruppe‘ über den Items zu den Viktimisierungsformen aus Kindergärtnerinnensicht (KFA) ermittelte ebenfalls zwei signifikante Haupteffekte (‚Geschlecht‘: Hotellings’s $F(4,80)=5.87$, $p<.001$; ‚Altersgruppe‘: Hotellings’s $F(4,80)=6.00$, $p<.001$). Die Interaktion war nicht signifikant.

Die entsprechende multivariate Varianzanalyse aus Kindersicht (KIA) zeigte lediglich auf dem Faktor ‚Geschlecht‘ einen signifikanten Haupteffekt (Hotellings’s $F(4,81)=6.60$, $p<.001$). Die Interaktion ‚Geschlecht‘ x ‚Altersgruppe‘ war wiederum nicht signifikant (vgl. Tabelle 10-6).

Die univariaten Analysen aus *Kindergärtnerinnensicht* zeigen, dass sich mobbende Mädchen und Jungen in ihrer Präferenz für bestimmte Plageformen deutlicher als im ersten Teilprojekt unterscheiden: Jene Jungen plagen im Vergleich mit aggressiven Mädchen häufiger physisch und gegenständlich. Aggressive Mädchen mobben ihrerseits signifikant häufiger als Jungen mittels Ausschliessen. Im Bereich des verbalen Plagens zeigten sich keine Geschlechtsunterschiede.

Vergleicht man die Plagenpräferenzen nach Altersgruppen, zeigt sich nur ein signifikanter Effekt, wonach ältere Täter- und Täter-Opfer-Kinder häufiger verbal plagen als Jüngere. Zusätzlich ist der tendenzielle Unterschied im Bereich des physischen Mobbens erwähnenswert: Gemäss diesem Befund zeigte die Gruppe der älteren Kinder tendenziell häufiger physische Plageformen als jene in der Gruppe der Jüngeren ($p=.068$).

Die Angaben der Kindergärtnerinnen zur *Bedeutung der physischen Plageformen* zeigte ähnliche Resultate wie im ersten Teilprojekt: Für aggressive Mädchen ist das Ausschliessen allerdings signifikant wichtiger als physische Plageformen ($t(1,31)=-2.19$; $p=.042$). Die Ausprägung verbaler und physischer Attacken sind ungefähr gleich. Das gegenständliche Mobben ist bei Mädchen deutlich seltener als physische Belästigungen ($t(1,31)=6.05$; $p<.001$). Bei plagenden Jungen sind

physische Formen von Mobbing hingegen signifikant bedeutungsvoller als die übrigen Mobbingformen (z.B. physisches vs. verbales Mobben: $t(1,55)=2.64$; $p=.011$).

Tabelle 10-6 Univariate Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Geschlecht‘ und ‚Altersgruppen‘ über den Mobbingformen aus Kindergärtnerinnen- und Kindersicht; Teilprojekt II

Mobbingformen	Täter/ Täter- Opfer N=88	Mittelwerte					F-Werte		
		Geschlecht		Altersgruppe			G	A	GxA
		Mädchen	Jungen	Jüngere	Ältere				
physisch	KFA	3.39	2.78	3.73	3.19	3.61	12.20**	3.43	--
	KIA	13.07	4.03	18.23	11.68	14.65	26.65***	--	--
verbal	KFA	3.03	2.77	3.18	2.40	3.77	2.87	24.20***	--
	KIA	5.73	3.49	7.01	4.76	6.84	4.64*	--	--
isolieren	KFA	3.01	3.44	2.77	2.87	3.17	5.27*	1.01	--
	KIA	1.50	0.65	1.99	1.37	1.65	3.77	--	--
gegenständlich	KFA	2.02	1.50	2.32	1.85	2.22	10.25**	1.23	--
	KIA	3.06	1.18	4.13	2.57	3.62	8.91**	--	--

Legende:

KFA = Kindergärtnerinnenfragebogen

KIA = Kinderinterview (Werte: Nennungsprozente)

* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

-- = gemäss multivariaten Analysen nicht signifikant

Unter Berücksichtigung der beiden Altersgruppen zeigten sich aus Kindergärtnerinnensicht folgende Ergebnisse: Für jüngere Aggressoren sind physische Plageformen am wichtigsten. Sowohl verbales wie gegenständliches Plagen wird in dieser Altersgruppe von Kindergärtnerinnen signifikant weniger oft beobachtet als physisches Mobben (z.B. physisches vs. verbales Mobben: $t(1,46)=3.19$; $p=.003$). Die ausgewiesene Differenz zwischen Ausschliessen und physischem Mobbing war allerdings nicht signifikant. Bei älteren Täter- und Täter-Opfer-Kindern sind verbale und physische Mobbingformen sowie das Isolieren in ihrer Bedeutung nicht zu unterscheiden. Lediglich gegenständliche Belästigungen

wurden signifikant weniger häufig beobachtet als physische Mobbingformen ($t(1,40)=6.74$; $p<.001$).

Aus *Kindersicht* plagen aggressive Jungen signifikant häufiger physisch, verbal und gegenständlich sowie tendenziell häufiger durch Ausschliessen als aggressive Mädchen ($p=.056$). Altersgruppenunterschiede waren wiederum keine zu verzeichnen.

Die *Bedeutung der physischen Plageformen* anhand der Kindernennungen wurde erneut mit paired-t-Tests für die Geschlechts- und Altersgruppen überprüft: Verglichen mit anderen Mobbingformen ist festzustellen, dass sowohl für Mädchen wie für Jungen die physischen Formen des Plagens am häufigsten Verwendung fand (z.B. physisch vs. gegenständlich mobben bei Mädchen: $t(1,31)=3.23$; $p=.003$). Bei den plagenden Mädchen war der ausgewiesene Mittelwertsunterschied zwischen physischer und verbaler Aggression allerdings nicht signifikant.

Sowohl bei den jüngeren wie den älteren Täter- und Täter-Opfer-Kindern beobachteten die Kindergartenkinder eine klare Präferenz von physischen Plageformen. Alle Vergleiche waren hoch signifikant (z.B. physisch vs. verbales mobben bei Älteren: $t(1,46)=3.95$; $p<.001$).

Werden die Angaben von Kindergärtnerinnen und Kindern aus den beiden Teilstichproben *zusammengefasst*, zeigt sich für das Mobbingverhalten von Tätern und Täter-Opfern, dass Jungen am häufigsten physisch plagen, Mädchen in ähnlichem Umfang ausschliessen, physisch und verbal mobben. Betrachtet man die Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Gebrauch der verschiedenen Formen, so sind im Bereich des physischen und gegenständlichen Mobbens sowie des Ausschliessens signifikante Geschlechterdifferenzen zu erkennen: Physisch und gegenständlich plagen hauptsächlich Jungen, isoliert wird mehrheitlich von Mädchen.

Bezogen auf die beiden Altersgruppen lässt sich feststellen, dass jüngere Mobber tendenziell häufiger physisch plagen als ältere Mobber. Hingegen belästigen letztere eher verbal als jüngere Mobbende. Das Isolieren scheint zudem tendenziell häufiger bei älteren als bei jüngeren Mobbern zu beobachten sein. Für jüngere Plagende ist entsprechend die physische Mobbingform die am häufigsten verbreitete. Für ältere Aggressoren darf das verbale Schikanieren sowie in abgeschwächtem Ausmass das Isolieren mit physischen Plageformen als am bedeutendsten gewertet werden.

10.3.2 Viktimisierungsformen in Abhängigkeit von Geschlecht und Altersgruppe

Um Geschlechts- und Altersgruppenunterschiede der verwendeten Formen der Viktimisierung zu erfassen, wurden für die Teilstichproben I und II je vier MANOVAs durchgeführt. Die Rating-Werte der Kindergärtnerinnen und die Kindernennungen zu den verschiedenen Formen der Viktimisierung dienten als abhängige Variablen (physisch, verbal, isolieren und gegenständlich). Falls die MANOVA signifikante Effekte ergab, wurden univariate Analysen durchgeführt.

a) Viktimisierungsformen in Teilstichprobe I

Eine MANOVA mit den Faktoren ‚Geschlecht‘ und ‚Altersgruppe‘ über den Items zu den verschiedenen Viktimisierungsformen ergab aus Kindergärtnerinnensicht (KFA) einen signifikanten Haupteffekt auf dem Faktor ‚Geschlecht‘ (Hotellings’s $F(4,47)=3.04$, $p=.026$). Die Interaktion ‚Geschlecht‘ x ‚Altersgruppe‘ war dagegen nicht signifikant.

Die entsprechende multivariate Varianzanalyse aus Kindersicht (KIA) zeigte keine signifikanten Effekte.

Gemäss den *Angaben der Kindergärtnerinnen* ist davon auszugehen, dass Opfer- und Täter-Opfer-Jungen verglichen mit geplagten Mädchen häufiger physisch belästigt werden. Keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern sind im Bereich der verbalen Viktimisierung und im Ausgeschlossenwerden durch andere festzustellen. Zudem war gegenständliches Gemobbt-Werden bei diesen Jungen tendenziell häufiger zu beobachten als bei den Mädchen (n.s.; $p=.077$).

Weibliche Mobbing-Opfer wurden signifikant häufiger verbal als physisch geplagt ($t(1,20)=-2.50$; $p=.021$). Auch das Ausgeschlossenwerden scheint gemäss den Häufigkeitsdifferenzen für geplagte Mädchen *bedeutender* zu sein als physische Viktimisierungsformen. Dieser Unterschied ist allerdings nicht signifikant. Objektbezogene, gegenständliche Formen des Geplagtwerdens sind hingegen weniger häufig zu beobachten als physische Belästigungen ($t(1,20)=3.29$; $p=.004$).

Bei geplagten Jungen sind physische und verbale Viktimisierungsformen und das Ausschliessen als gleichbedeutend zu werten. Es konnten keine Häufigkeitsunterschiede ausgewiesen werden. Betroffene Jungen scheinen dagegen in geringe-

rem Masse gegenständlich geplagt zu werden als mit physischen Formen ($t(1,32)=5.25, p<.001$).

Sowohl jüngere wie auch ältere Mobbing-Opfer (inkl. Täter-Opfer) haben in ähnlichem Ausmass physische, verbale und ausschliessende Viktimisierungsformen zu erdulden. Lediglich das objektbezogene Geplagtwerden scheint gemäss Kindergärtnerinneneinschätzung für beide Altersgruppen weniger bedeutungsvoll zu sein (z.B. physische vs. objektbezogene Viktimisierungsform bei jüngeren Mobbing-Opfern: $t(1,24)=3.98; p=.001$). Bei älteren Kindern ist tendenziell festzustellen, dass Mobbing-Opfer häufiger verbal als physisch geplagt wurden ($t(1,24)=-1.95; p=.062$) (vgl. Tabelle 10-7).

Tabelle 10-7 Univariate Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Geschlecht‘ und ‚Altersgruppen‘ über den Viktimisierungsformen aus Kindergärtnerinnen- und Kindersicht; Teilprojekt I

Viktimisierungsformen	Opfer/ Täter- Opfer N=56	Mittelwerte					F-Werte		
		Geschlecht		Altersgruppe		G	A	GxA	
		Mädchen	Jungen	Jüngere	Ältere				
physisch	KF	3.09	2.52	3.45	3.40	2.83	6.39*	--	--
	KIW	10.23	8.17	11.46	11.55	8.99	--	--	--
verbal	KF	3.15	3.24	3.09	3.08	3.21	0.14	--	--
	KIW	4.45	4.34	4.51	4.45	4.44	--	--	--
isolieren	KF	3.13	3.24	3.06	3.40	2.90	0.45	--	--
	KIW	3.21	2.75	3.49	3.03	3.38	--	--	--
gegenständlich	KF	1.94	1.62	2.15	2.08	1.83	3.25	--	--
	KIW	2.48	2.06	2.73	2.85	2.13	--	--	--

Legende:
 KF = Kindergärtnerinnenfragebogen
 KIW = Kinderinterview (Werte: Nennungsprozente von anderen Kindern)
 * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$
 -- = gemäss multivariaten Analysen nicht signifikant

Werden die *Ergebnisse aus Kindersicht* analysiert, zeigt sich, dass keine signifikanten Geschlechts- und Altersgruppenunterschiede ausgewiesen werden können.

Untersucht man die *Bedeutung der physischen Viktimisierungsformen*, sind allerdings deutliche Unterschiede festzustellen: Gemäss den gerechneten paired-t-Tests ist das physische Geplagtwerden sowohl von Mädchen wie Jungen mit durchschnittlich rund 10 Nennungsprozenten innerhalb der Kindergartengruppe doppelt so häufig zu beobachten wie die übrigen Viktimisierungsformen (z.B. physisches vs. verbales Geplagtwerden bei Mädchen: $t(1,20)=2.24$; $p=.037$).

Für die beiden Altersgruppen treten ebenfalls eindeutige Ergebnisse zu Tage: Sowohl jüngere wie ältere geplagte Kindergartenkinder werden signifikant häufiger mit physischen Viktimisierungsformen geplagt als mit den übrigen Varianten des Mobbens (z.B. physisches vs. verbales Geplagtwerden bei Älteren: $t(1,28)=3.36$; $p=.002$).

b) Viktimisierungsformen in Teilstichprobe II

Es wurden erneut multivariate Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Geschlecht‘ und ‚Altersgruppe‘ über den Items zu den verschiedenen Viktimisierungsformen gerechnet. Weder aus Kindergärtnerinnen- (KFA) noch aus Kindersicht (KIA) zeigten sich dabei signifikante Effekte. Aus diesem Grund konnte auf weitergehende univariate Analysen verzichtet werden.

Damit ist festzuhalten, dass in Bezug auf Geschlechtszugehörigkeit und Altersgruppe unabhängig von der Informationsquelle keine signifikanten Häufigkeitsunterschiede zu verzeichnen waren (vgl. Tabelle 10-8).

Tabelle 10-8 Univariate Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Geschlecht‘ und ‚Altersgruppen‘ über den Viktimisierungsformen aus Kindergärtnerinnen- und Kindersicht; Teilprojekt II

Viktimisierungsformen	Opfer/ Täter- Opfer N=72	Mittelwerte					F-Werte		
		Geschlecht		Altersgruppe			G	A	GxA
		Mädchen	Jungen	Jüngere	Ältere				
physisch	KFA	3.37	3.13	3.49	3.19	3.64	--	--	--
	KIA	9.64	7.94	10.49	10.84	7.76	--	--	--
verbal	KFA	2.69	2.75	2.67	2.59	2.86	--	--	--
	KIA	3.42	3.22	3.53	3.26	3.68	--	--	--
isolieren	KFA	2.89	3.08	2.79	3.14	2.50	--	--	--
	KIA	0.53	0.95	0.32	0.63	0.37	--	--	--
gegenständlich	KFA	1.96	1.96	1.96	1.93	2.00	--	--	--
	KIA	1.78	1.94	1.70	1.68	1.93	--	--	--

Legende:

KFA = Kindergärtnerinnenfragebogen

KIA = Kinderinterview (Werte: Nennungsprozente)

-- = gemäss multivariaten Analysen nicht signifikant

Bezüglich der *Bedeutung von physischen Viktimisierungsformen gemäss Kindergärtnerinnenangaben* zeigen sich sehr ähnliche Ergebnisse wie in Teilprojekt I: Belästigte Mädchen wurden in ähnlichem Ausmass physisch, verbal und durch Isolation geplagt. Gemäss den paired-t-Tests darf bei diesen Mädchen allerdings lediglich von einer signifikant grösseren Verbreitung von physischen im Vergleich zu gegenständlichen Viktimisierungsformen ausgegangen werden ($t(1,23)=3.56$; $p=.002$). Opfer- und Täter-Opfer-Jungen wurden dagegen gemäss den Kindergärtnerinnenangaben im Vergleich mit anderen Formen häufiger physisch geplagt (z.B. physische Viktimisierung vs. Ausschliessen: $t(1,46)=2.28$, $p=.027$).

Für jüngere wie ältere Mobbingopfer auf Kindergartenstufe waren physische Attacken am häufigsten zu erkennen (z.B. physische vs. verbale Viktimisierung: $t(1,27)=2.35$; $p=.027$). Lediglich bei jüngeren viktimisierten Kindern wurde das Ausschliessen von Kindergärtnerinnen als ähnlich bedeutsam wahrgenommen wie das physische Geplagtwerden (n.s.).

Die *Beobachtungen der Kinder* zur Häufigkeit physischer Viktimisierungsformen lassen unabhängig von Geschlechtszugehörigkeit und Altersgruppe ein klares Verdikt zu: Sowohl gemobbte Mädchen wie Jungen, jüngere wie ältere Mobbingopfer erfuhren im Vergleich mit anderen Formen signifikant häufiger physische Belästigungen (z.B. physische vs. verbale Viktimisierung bei Mädchen: $t(1,23)=2.36$; $p=.027$).

In Bezug auf die Verwendung verschiedener Viktimisierungsformen lässt sich *zusammenfassend* festhalten, dass die verschiedenen Formen bezüglich Geschlechts- und Altersgruppenzugehörigkeit kaum variieren. Jungen scheinen allerdings tendenziell häufiger physisch geplatzt zu werden als Mädchen, wobei dieser Befund nur aufgrund des ersten Teilprojekts als gesichert erachtet werden darf.

Gemäss unseren Ergebnissen werden Jungen am häufigsten physisch geplatzt, Mädchen dagegen in ähnlichem Ausmass verbal, isolierend und physisch gemobbt.

Jüngere wie ältere Opfer- und Täter-Opfer-Kinder erfahren in ähnlichem Ausmass physische und verbale Belästigungen sowie Isolation, wobei jüngere Mobbingopfer tendenziell häufiger ausgeschlossen werden.

10.3.3 Anteil der physischen Mobber und physisch Gemobbten

Wie im Methodenkapitel bereits ausgeführt wurde, sind einzelne Opfer-, Täter-Opfer- und Täter-Kinder als mehrheitlich physisch Gemobbte bzw. physische Mobber zu bezeichnen (vgl. Kapitel 9.5). In Abhängigkeit von Geschlechtszugehörigkeit und Mobbingrolle interessiert uns an dieser Stelle die Verteilung jener Kinder, die Aggressionen ausgeprägt in physischer Form weitergeben oder erleiden⁴⁹.

Erwartungsgemäss ist der Anteil physischer Mobber in beiden Teilstichproben bei Mädchen deutlich geringer als bei Jungen (Teilstichprobe I: $\chi^2(1,72)=5.69$;

⁴⁹ Aufgrund der marginalen Altersgruppenunterschiede in der Mobbingformpräferenz auf Kindergartenstufe wird auf eine gesonderte Darstellung nach Altersgruppen physischer Mobber und physisch Gemobbter verzichtet.

$p=.017$; Teilstichprobe II: $\chi^2(1,88)=12.23$; $p<.001$). Jedes vierte aggressive Mädchen darf gemäss unserer Kategorisierung als physischer Mobber bezeichnet werden. Bei den Jungen ist es sogar über die Hälfte, die vorwiegend physisch plagen.

Sowohl in der ersten wie der zweiten Teilstichprobe zeigte sich eine Überrepräsentierung (nur tendenziell!) von Täter-Opfer-Kindern im Vergleich zu Täter-Kindern in der Gruppe der physischen Mobber (Teilstichprobe I: $\chi^2(1,72)=5.56$; $p=.018$; Teilstichprobe II: $\chi^2(1,88)=3.18$; $p=.075$).

Wird die Verteilung von physischen Mobbern auf die Gruppen der Täter-Opfer und Täter untersucht, sind die Ergebnisse über die beiden Studienteile hinweg nicht mehr homogen: Gemäss Tabelle 10-9 war die Verteilung vorwiegend physisch mobbender Mädchen auf die Rolle als Täter und Täter-Opfer mit keinen besonderen Auffälligkeiten verbunden, wobei die geringe Zellengrösse einen signifikanten Effekt praktisch verunmöglichte.

Für Jungen zeigte sich in der ersten Teilstichprobe eine Überrepräsentierung der physischen Mobber bei den Täter-Opfern, was im zweiten Teilprojekt nicht bestätigt werden konnte. Die absolut betrachtet hohe Differenz zwischen den physischen Mobbern und anderen Mobbern bei Täter-Opfer-Kindern lässt aber eine ähnliche Tendenz vermuten.

Tabelle 10-9 Physische Mobber in Abhängigkeit von Geschlecht und Plagenrolle

		Teilprojekt I		Teilprojekt II	
		Täter-Opfer	Täter	Täter-Opfer	Täter
Mädchen	Misch- und andere Formen	8	11	8	18
	Physische Mobber	3	2	3	3
		$\chi^2(1,24)=0.51, p=.475$		$\chi^2(1,32)=0.80, p=.371$	
Jungen	Misch- und andere Formen	8	16	14	10
	Physische Mobber	16	8	21	11
		$\chi^2(1,48)=5.33, p=.021$		$\chi^2(1,56)=0.31, p=.577$	

In Teilstichprobe I konnten weniger Kinder als hauptsächlich physisch gemobbt bezeichnet werden denn als physische Aggressoren (40.3% bzw. 30.4%). Im Teilprojekt II plagten 43.2% der mobbenden Kinder vor allem physisch, 48.6%

der geplagten Kinder wurden überwiegend physisch belästigt. Dieser deutliche Unterschied zwischen den beiden Teilstichproben kann möglicherweise mit dem grossen Anteil an provokativen Opfern unter den viktimisierten Kindern erklärt werden.

Vergleicht man den Anteil physisch Gemobbter bei Mädchen und Jungen, zeigen sich in beiden Teilstichproben keine Unterschiede. Dabei fallen im ersten Teilprojekt rund 30% der viktimisierten Kinder unter die Kategorie der physisch Geplagten, in der zweiten Teilstichprobe sind es rund die Hälfte aller Opfer- und Täter-Opfer-Kinder.

Die Verteilung physisch Gemobbter auf die beiden Viktimisierungsvarianten zeigte lediglich in der zweiten Teilstichprobe eine Überrepräsentierung von provokativen Opfern in der Gruppe der physisch Gemobbten, verglichen mit passiven Opfern (Teilstichprobe II: $\chi^2(1,72)=5.19$; $p=.023$).

Gemäss Tabelle 10-10 ist für Jungen tendenziell festzustellen, dass sich unter den hauptsächlich physisch Geplagten überzufällig wenige passive Opfer befanden. Dieser Befund aus Teilstichprobe II war allerdings mit der Teilstichprobe I nicht zu belegen. Es darf allerdings angemerkt werden, dass eine deutliche Unterrepräsentierung von Opfer-Jungen unter den hauptsächlich physisch Geplagten ebenfalls gezeigt werden konnte. Im Weiteren lässt sich feststellen, dass vorwiegend physisch gemobbte Mädchen weder in der Opfer- noch der Täter-Opfer-Gruppe überrepräsentiert waren.

Tabelle 10-10 Physisch Gemobbte in Abhängigkeit von Geschlecht und Plagenrolle

		Teilprojekt I		Teilprojekt II	
		Opfer	Täter-Opfer	Opfer	Täter-Opfer
Mädchen	Misch- und andere Formen	9	7	8	4
	Physisch Geplagte	1	4	5	7
		$\chi^2(1,21)=2.01, p=.157$		$\chi^2(1,24)=1.51, p=.219$	
Jungen	Misch- und andere Formen	8	15	10	15
	Physisch Geplagte	3	9	3	20
		$\chi^2(1,35)=0.35, p=.554$		$\chi^2(1,48)=4.41, p=.036$	

Werden die Ergebnisse der Tabelle 10-9 und Tabelle 10-10 verglichen, zeigt sich für Jungen auf Täter-Opfer-Seite einerseits eine auffällige, wenn auch lediglich tendenzielle Häufung von vorwiegend physisch Geplagten. Zum Anderen scheinen Täter-Opfer-Jungen aufgrund der obenstehenden Ergebnisse tendenziell häufiger zu den physisch Geplagten zu gehören.

Mit der Annahme, dass physische Mobber über entsprechend günstige physische Voraussetzungen verfügen, könnte man vermuten, dass Täter-Opfer-Jungen, die als physische Mobber zu bezeichnen sind, eher nicht physisch geplatzt werden. Gemäss diesem Modell würden hauptsächlich physisch geplagte Täter-Opfer-Jungen aufgrund fehlender physischer Ressourcen mit anderen Mitteln plagen („Kompensationsmodell“).

Unter Berücksichtigung der Literatur zu provokativen Opfern ist die alternative Überlegung ebenso prüfenswert, wonach physisch mobbende Täter-Opfer-Jungen aufgrund fehlender Problemlösungsstrategien ohne besondere Ressourcen im physischen Bereich stark impulsiv agieren und reagieren, häufig physisch mobben und entsprechend häufig physisch gemobbt werden („Ansteckungsmodell“).

Zur Prüfung dieser Modelle wird in Tabelle 10-11 die Verteilung der Täter-Opfer-Kinder der beiden Teilstichproben in Abhängigkeit physischer Mobbingformen aufgeführt. Dabei interessiert uns nur der Vergleich der prozentualen Häufigkeiten in den einzelnen Zellen. Gemäss diesen Befunden scheint für die Teilstichprobe I eher das „Kompensationsmodell“ bestätigt zu werden: Beinahe die Hälfte aller Täter-Opfer-Jungen darf zu den physischen Mobbern gezählt werden, die ihrerseits mit verschiedenen Formen geplatzt werden. In der Teilstichprobe II muss dagegen eher das alternative „Ansteckungsmodell“ favorisiert werden: 40% der Täter-Opfer-Jungen waren sowohl physische Mobber wie physisch Gemobbte.

Bei den Mädchen sind zwei Tendenzen herauszulesen: Einerseits ist die Orientierung an gemischten Formen des Mobbens und Gemobbt-Werdens ausgeprägter zu erkennen als bei den Jungen. Andererseits ist aufgrund der Ergebnisse aus der Teilstichprobe II eher dem Kompensationsmodell zu folgen: Die Hälfte aller Täter-Opfer-Mädchen, die überwiegend physisch geplagt werden, mobben ihrerseits nicht mehrheitlich mit physischen Formen. Es gilt allerdings einschränkend anzumerken, dass die Zellengrößen bei den Mädchen für statistisch verallgemeinernde Aussagen zu gering sind.

Tabelle 10-11 Physisch gemobbte und physisch mobbende Täter-Opfer-Kinder

		Teilprojekt I				Teilprojekt II			
		Misch- und andere Formen		Physisch Gemobbte		Misch- und andere Formen		Physisch Gemobbte	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Mädchen	Misch- und andere Formen	5	45.4	3	27.3	3	27.3	5	45.4
	Physische Mobber	2	18.2	1	9.1	1	9.1	2	18.2
Jungen	Misch- und andere Formen	4	16.7	4	16.7	8	22.9	6	17.1
	Physische Mobber	11	45.8	5	20.8	7	20.0	14	40.0

Mit Blick auf die unterschiedlichen Ergebnisse aus der Teilstichprobe I und II lässt sich erneut festhalten, dass in den Kindergärten des zweiten Teilprojekts ein deutlich höherer physischer Aggressions-Level zu verzeichnen war als in der ersten Teilstudie. Zu vermuten ist insbesondere ein relativ hoher Anteil an gegenseitigen physischen Attacken von Täter-Opfer-Jungen. Ob alle jene Kinder tatsächlich Mobbing-Täter und Mobbing-Opfer sind, bleibt unklar. Unter Berücksichtigung des frühen Zeitpunkts der Messung im Schuljahr ist diese Konstellation allerdings nicht überraschend.

Zusammenfassend darf festgehalten werden, dass der typische physische Mobber auf Kindergartenstufe männlich und als provokatives Opfer zu bezeichnen ist. Täter-Opfer-Kinder zeigen zudem unabhängig vom Geschlecht eine Tendenz, überdurchschnittlich oft physische Viktimisierungsformen zu erfahren. Ob physische Mobber unter den Täter-Opfer-Kinder ebenso physisch oder durch andere Formen gemobbt werden bleibt unklar: Im zweiten Teilprojekt ist zu erkennen, dass physisch gemobbte Täter-Opfer-Mädchen mit anderen Formen plagen. Männliche Täter-Opfer mobben dagegen mehrheitlich physisch.

10.4 Zusammenfassung und Diskussion

Die prozentuale Häufigkeit von Opfern und Tätern entspricht ungefähr den Befunden aus Arbeiten mit Kindergartenkindern und jüngeren Schülern. Im Vergleich zu Untersuchungen auf Schulstufe fällt allerdings die deutlich grössere Anzahl von Täter-Kindern auf. In jenen Studien wurde im Bereich von 5-10% Opferhäufigkeit nur ungefähr die Hälfte an Täter-Kindern ausgewiesen. Diese Erkenntnisse müssen aufgrund unserer Erfahrungen mit Fremd- und Selbsteinschätzungs-Daten hinterfragt werden. Zudem konnten Täter-Opfer-Kinder in unseren Teilstudien durchwegs häufiger ermittelt werden als in Studien mit Schülern (vgl. Perry et al., 1988; Olweus, 1991). Dies kann als Hinweis gewertet werden, dass die Rollenmuster der aktiv beteiligten Kinder auf Kindergartenstufe noch nicht klar ausgeformt sind. Es ist demnach zu vermuten, dass verhältnismässig viele Kinder sowohl plagten als auch selber geplagt wurden. Neben den spezifischen Mobbingproblemen erfassten wir demnach möglicherweise auch allgemeine Aggressionsprobleme. Im letztgenannten Fall würde es sich mehr um Streitigkeiten und Konflikte zwischen Kindern handeln, die neben ihrem aggressiven Verhalten auch des öfteren als Zielscheibe benutzt wurden.

Im der zweiten Teilstudie konnten wir durchwegs höhere Anteile an aggressiven Kindern ausweisen. Dieses Ergebnis kann zu einem Teil mit der Auswahl der Kindergärten im Präventionsprojekt erklärt werden: Es meldeten sich unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit (Experimental- bzw. Kontrollgruppe) wahrscheinlich mehrheitlich auf Gewaltprobleme sensibilisierte Kindergärtnerinnen an, die entweder ein grundsätzliches themenbezogenes Fortbildungsbedürfnis hatten oder einen unmittelbaren Bedarf, etwas gegen das häufig auftretende Mobbing zu unternehmen (vgl. Alsaker & Valkanover, 2000, S. 228f). Im Weiteren ist zu vermuten, dass sich die sozialen Rollen in der Gruppe (z.B. Freundschaften) zu Beginn des Kindergartenjahres noch nicht verfestigt haben.

Unsere Befunde zu Geschlechts- und Altersgruppenunterschieden decken sich teilweise mit Ergebnissen früherer Forschungsarbeiten, wobei interessanterweise keine Geschlechtsunterschiede für die Gruppe der eigentlichen Täter festzustellen waren (vgl. Parke & Slaby, 1983; Withney & Smith, 1993; Ortega & Mora-Merchan, 1999). Berücksichtigt man alle aggressiven Kinder, so ist allerdings zu bemerken, dass sich deutlich grössere Häufigkeiten für Jungen zeigen. Im Wissen um die Vernachlässigung der Gruppe der Täter-Opfer in zahlreichen früheren Studien ist möglicherweise davon auszugehen, dass für die Gruppe der eigentlichen Täter-Kinder keine Geschlechterdifferenzen nachweisbar sind (z.B. Crick

& Grotzinger, 1995). Entgegen unserer Vermutung waren sowohl Mädchen wie Jungen in allen drei Teilprojekten zu gleichen Anteilen unter den Opfern zu finden.

Im Vergleich der beiden Altersgruppen zeigten sich die erwarteten Effekte: Jüngere Kinder sind häufiger unter den Opfern zu finden als ältere, wobei jene häufiger als Täter kategorisiert wurden als jüngere Kinder. Diese Ergebnisse unterstreichen das gemäss Definition vorhandene Ungleichgewicht der Kräfte bei Mobbing. Zudem ist laut Studien auf Schulstufe davon auszugehen, dass sich mobbende Kinder eher ‚schwache‘ Opfer suchen (z.B. Olweus, 1995). Die Ergebnisse aus der Teilstudie I und in abgeschwächter Form aus Teilstudie II bestätigen diesen Befund auch auf Stufe Kindergarten. Dass Täter-Kinder in Teilstudie II häufiger der Gruppe der ‚Älteren‘ angehörten, kann allerdings lediglich mit absoluten Zahlen bestätigt werden. Da in der zweiten Teilstichprobe die Untersuchung viel früher im Kindergartenjahr durchgeführt wurde und der Anteil jüngerer im Verhältnis zu älteren Kindern viel grösser war als in Teilstudie I, lohnt es sich, diese Ergebnisse eingehender zu diskutieren: Gemäss unseren Befunden zeigt sich, dass Opferkinder stabil der jüngeren, entwicklungs­mässig retardierten Gruppe entstammten. Jene Kinder, die bereits im Dezember des laufenden Kindergartenjahres als ‚Ältere‘ kategorisiert werden konnten, wären aufgrund ihres Alters bereits in der Schule, falls sie die Lernziele des Kindergartens für den Schulübertritt erreicht hätten. Da Schulreife insbesondere auch soziale Reife heisst, ist der prozentual hohe Anteil an Täter-Opfer-Kindern unter diesen älteren Kindern erklärbar. Gemäss Literatur ist bei der Gruppe der aggressiven Opfer unabhängig vom Alter von konsistenten Problemen im sozialen Kontext auszugehen (z.B. Perry et al., 1988). Der relativ hohe Anteil an älteren Täter-Opfer-Kindern und jüngeren Täter-Kindern in Teilprojekt II ist möglicherweise ein Ausdruck dafür, dass jene Stichprobe eine Auswahl von eher schwierigen Kindergartengruppen repräsentierte.

Entsprechend unseren Hypothesen konnten die Ergebnisse bestätigen, dass aggressive Jungen verglichen mit aggressiven Mädchen häufiger *physische* Mobbingformen wählten. Die Mädchen agierten im Vergleich zu aggressiven Jungen dagegen öfters mittels Ausschiessen.

Jüngere Täter- und Täter-Opfer-Kinder favorisierten eher physische Plageformen als ältere Kindergartenkinder, die ihrerseits verbale Attacken vorzogen. Werden die Ergebnisse aus den beiden Teilstudien verglichen, so ist von sehr

ähnlichen Befunden auszugehen. Lediglich das tendenziell grössere Gewicht von physischen Mobbingformen bei älteren Aggressoren im Vergleich zu jüngeren (Teilstichprobe II) darf dabei mit Erstaunen zur Kenntnis genommen werden: Gemäss den Ergebnissen der ersten Teilstichprobe und Erkenntnissen aus der Literatur wären physische Plageformen bei Jüngeren in stärkerem Ausmass zu erwarten gewesen als bei Älteren (vgl. Olweus, 1995).

Gemäss den Ergebnissen ist festzuhalten, dass unsere Vermutung, wonach die physischen *Mobbingformen* für Kindergartenkinder am bedeutendsten sind, nur für mobbende Jungen und Jüngere bestätigt werden konnte. Aggressive Mädchen und ältere Täter- und Täter-Opfer-Kinder wiesen hingegen ein breiteres Repertoire an Mobbingformen aus, was in Studien mit älteren Schulkindern bereits gezeigt werden konnten (z.B. Withney & Smith, 1991; Pepler et al., 1997). Dieses Ergebnis ist möglicherweise dahingehend zu interpretieren, dass sich Mädchen bereits auf Kindergartenstufe entsprechend ihrem Geschlechtsrollenstereotyp auch antisozialer Formen bedienen.

Die Auswertungen zu den *Viktimisierungsformen* lassen keine ähnlich klaren Aussagen zu wie die Analysen zu den Mobbingformen. Dieses Ergebnis eröffnet allerdings einen zentralen Einblick in die Wirkmechanismen von Mobbing: Viktimisierte Kinder sind grundsätzlich den Belästigungen von anderen Kindern ausgesetzt. Aufgrund der grösseren Anzahl von aggressiven Kindern im Vergleich zu Opfer-Kindern und der damit verbundenen Annahme, dass Übergriffe von verschiedener Seite erfolgen können, sind die ‚erfahrenen‘ Formen entsprechend vielfältiger.

Bezüglich der *Bedeutung physischer Mobbing- und Viktimisierungsformen* darf festgehalten werden, dass sie auf Kindergartenstufe - bei Jungen ausgeprägter als bei Mädchen - eine zentrale Rolle spielen und nach Altersgruppen wenig differieren.

Für die Analysen zur Verbreitung der verschiedenen Mobbingformen wurde die Sichtweise von Kindergärtnerinnen und Kindern mit einbezogen. Wie bereits erwähnt, gewichteten wir die Ansichten der Kindergärtnerinnen tendenziell stärker. Betrachtet man Befunde mit grosser Übereinstimmung, ist festzustellen, dass es sich dabei um Mobbingformen handelt, die einen ausgeprägt manuellen Charakter aufweisen (physisches und gegenständliches Mobbing). Gemäss dieser Erkenntnis ist davon auszugehen, dass Kindergartenkinder physisch-gegenständliche Manipulationen und deren mögliche Bedeutung für das betroffene Kind relativ präzise einordnen können. Die geringste Übereinstimmung

zeigte sich im Bereich der sozialen Isolation, wo die Kompetenzanforderungen an die soziale Wahrnehmung zweifelsohne am grössten sind.

Wie erwartet erwies sich im Vergleich zwischen Täter-Kindern und Täter-Opfer-Kindern unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit der Anteil derer als grösser, die als *physische Mobber* bezeichnet werden können. Obwohl relativ wenige Studien die Gruppe der aggressiven Opfer in Untersuchungen mit einbezogen, zeigt sich in der Literatur eine Tendenz, wonach sich diese Kinder durch motorische Unruhe und Impulsivität auszeichnen und sehr oft physisch reagieren (vgl. Whitney et al., 1992; Olweus, 1995). Insofern ist deren tendenzielle Überrepräsentierung unter den physischen Mobbern sowie unter den physisch Gemobbten nachvollziehbar.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Mobbing gemäss unseren Ergebnissen auf Kindergartenstufe ein verbreitetes Problem darstellt. Die Erkenntnisse früherer Arbeiten auf Schulstufe lassen sich mit wenigen Ausnahmen weitgehend übertragen:

- Auf Kindergartenstufe scheint die Häufigkeit von Täter-Opfer-Kindern grösser zu sein als im Schulalter.
- Die Differenzierung der aggressiven Kinder in Täter- und Täter-Opfer-Gruppen ist insbesondere auf Kindergartenstufe Grund für die häufigsten unerwarteten Ergebnisse und entsprechend für weitere Arbeiten unverzichtbar.
- Der Anteil physischer Mobbingformen darf auf Kindergartenstufe, verglichen mit der Schule, als gewichtiger erachtet werden.

11 Körpereffektivitätseinschätzungen und Motorik von aggressiven Kindern und ihren Opfern

In den nachfolgenden Analysen soll dargestellt werden, inwiefern Unterschiede zwischen Tätern, Täter-Opfern, Opfern und nicht aktiv involvierten Kindern in Bezug auf die motorischen Fähigkeitsbereiche Kraft, Schnelligkeit und Koordination, deren Selbst- und Fremdeinschätzung ausgewiesen werden können. Da aufgrund der Literatur teilweise intervenierende Geschlechts- und Alterseinflüsse zu erwarten sind, werde ich diese Faktoren ebenfalls in die Analyse mit einbeziehen.

Grundsätzlich werden die gleichen Analysen in Teilstudie I und III dargestellt. Für den Themenbereich ‚Kraft‘ können zudem die Ergebnisse aus der Präventionsstudie (Messzeitpunkt 1) mitberücksichtigt werden.

Aufgrund der bereits ausgeführten und begründeten Einschränkungen der dritten Teilstudie (Stichprobenumfang) möchte ich jene Ergebnisse nur ergänzend diskutieren.

11.1 Kraft

Dreifaktorielle multivariate Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Mobbingstatus‘, ‚Geschlecht‘ und ‚Alter‘ über die drei Kraftvariablen ergaben in Teilstichprobe I und II sowohl für den Faktor ‚Mobbingstatus‘, den Faktor ‚Geschlecht‘, als auch für den Faktor ‚Altersgruppe‘ hoch signifikante Unterschiede (vgl. Tabelle 11-1). In Teilstichprobe III konnten signifikante Effekte hingegen nur auf den Faktoren ‚Geschlecht‘ und ‚Altersgruppe‘ ausgewiesen werden. Interaktionen waren dagegen in keiner der drei Teilstichproben signifikant.

Tabelle 11-1 Multivariate Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Mobbingstatus‘, ‚Geschlecht‘ und ‚Alter‘ über den drei Items zur Kraftfähigkeit; F-Werte

Teilstudie	Hotelling's F- Werte			
	Mobbingstatus (M)	Geschlecht (G)	Altersgruppe (A)	signifikante Interaktionen
I	F(9,527)=3.46***	F(3,177)=28.00***	F(3,177)=18.73***	keine
II	F(9,431)=3.00**	F(3,145)=17.52***	F(3,145)=19.06***	keine
III	F(9,161)=0.73	F(3,55)=7.05***	F(3,55)=4.80**	keine

*p<.05; ** p<.01; ***p<.001

Aufgrund dieser Analysen sind in den univariaten Varianzanalysen vor allem signifikante Haupteffekte zu gewichten. Allfällige signifikante Interaktionen sind dagegen vorsichtig zu interpretieren.

Zur Veranschaulichung der univariaten Analysen werden nachfolgend die Mittelwerte der verschiedenen Kraftitems auf den verschiedenen Faktorstufen nach Stichproben getrennt aufgeführt.

11.1.1 Teilstudie I

Für die gemessene Kraftfähigkeit zeigte sich lediglich ein signifikanter Haupteffekt für den Faktor ‚Alter‘. Wie in Tabelle 11-2 dargestellt, war die Kraftfähigkeit der jüngeren Kinder signifikant geringer als jene der älteren Kinder.

Bezüglich der Selbsteinschätzung der Kraftfähigkeit waren drei signifikante Haupteffekte zu verzeichnen. Mädchen schätzten sich signifikant schwächer ein als Jungen und ältere Kinder erlebten sich kräftiger als jüngere Kinder. Zudem unterschieden sich die verschiedenen an Mobbing beteiligten Gruppen in der Wahrnehmung ihrer Kraftfähigkeit: Gemäss Bonferroni-Test⁵⁰ (α -Level=.05) zeigten sich in Einzelvergleichen signifikante Unterschiede der nicht aktiv in Mobbing involvierten Kindern mit den Täter-Opfern und den Tätern.

⁵⁰ Der Bonferroni-Test ist ein geeignetes Testverfahren für Einzelvergleiche mit zum Teil kleinen Vergleichsgruppen. Er basiert auf einzelnen T-Tests zwischen den Gruppenmittelwerten (Brosius & Brosius, 1996). Für die weiteren Post-hoc-Analysen auf dem Faktor ‚Mobbingstatus‘ werde ich deshalb auch den Bonferroni-Test verwenden.

Tabelle 11-2 Univariate Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Geschlecht‘, ‚Altersgruppe‘ und ‚Mobbingstatus‘ über den Aspekten der Kraftfähigkeit; Mittelwerte und F-Werte (Teilprojekt I)

Aspekte der Kraftfähigkeit (P)	Mittelwerte								F-Werte			signifikante Interaktionen
	Mobbingstatus			Geschlecht		Altersgruppe			M	G	A	
	Nicht aktiv Invol.	Opfer O	Täter-Opfer T/O	Täter T	Mäd	Jun	<6 J	≥6 J				
P _{real}	-0.01	-0.34	0.18	0.29	-0.07	0.14	-0.29	0.24	1.16	2.13	16.86	n.s.
P _{selbst}	-0.14	-0.24	0.38	0.29	-0.40	0.33	-0.27	0.15	3.10	49.54	17.30	n.s.
P _{fremd}	-0.17	-0.78	0.41	0.65	-0.44	0.38	-0.62	0.35	9.53	62.43	82.74	MxG*
									***	***	***	2.70

Bemerkungen:
 *p<.05; ** p<.01; ***p<.001
 n.s. = gemäss univariaten Analysen nicht signifikant
 Rohwerte auf Kindergartengruppe z-Wert-standardisiert

In den weiteren Tabellen werde ich die Abkürzungen NaI (=nicht aktiv Involvierte), O (=Opfer), T/O (=Täter-Opfer) und T (=Täter) für die verschiedenen Mobbingstatus-Kategorien verwenden

Wenn nun die Fremdeinschätzung der Kraftfähigkeit auf univariater Ebene betrachtet wird, zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei der Selbsteinschätzung. Es können wiederum drei Haupteffekte ausgewiesen werden. Mädchen wurden signifikant schwächer eingeschätzt als Jungen und ältere Kindergartenkinder wurden als kräftiger wahrgenommen als jüngere. Je nach Mobbinginvolviertheit wurden Kinder in Bezug auf ihre Kraftfähigkeit verschieden eingestuft: Einzelvergleiche zeigten, dass Opfer signifikant schwächer eingeschätzt wurden als Täter-, Täter-Opfer- und nicht aktiv involvierte Kinder. Zudem betrachteten die Kindergartenkinder nicht aktiv in Mobbing involvierte Kinder, verglichen mit aggressiven Kindern (Täter wie Täter-Opfer), als kräftemässig unterlegen (Bonferroni-Test: α -Level=.05).

Die signifikante Interaktion⁵¹ zwischen Mobbingstatus und Geschlecht unterstreicht die dargestellten Haupteffekte auf dem Faktor ‚Mobbingstatus‘ lediglich

⁵¹ Bei nicht signifikanten Interaktionen in der MANOVA (z.B. Tabelle 11-1) werde ich signifikante Interaktionen auf univariater Ebene nicht allzu grosse Bedeutung beimessen. Zur Erklärung der jeweiligen Haupteffekte in Teilstudie I werde ich die entsprechenden Interaktionsdiagramme allerdings ergänzend auführen. Signifikante Interaktionen in der Teilstudien II und III berücksichtige ich lediglich im Kommentar.

für Jungen: Gemäss Oneway-ANOVAs, getrennt nach Geschlechtern, werden aggressive verglichen mit nicht aggressiven Jungen von ihren Kameraden als weniger kräftig wahrgenommen, wobei der Unterschied zwischen aggressiven Opfer-Jungen und nicht aktiv involvierten Jungen gemäss Bonferroni-Test nicht signifikant war ($F(3,126)=10.78$, $p<.001$; vgl. Abbildung 11-1). Bei den Mädchen zeigten sich dagegen zwischen den verschiedenen Mobbingrollen keine signifikanten Unterschiede (gemäss Bonferroni-Test tendenzielle Differenz zwischen Opfern und Täter-Opfern; $\alpha=.075$).

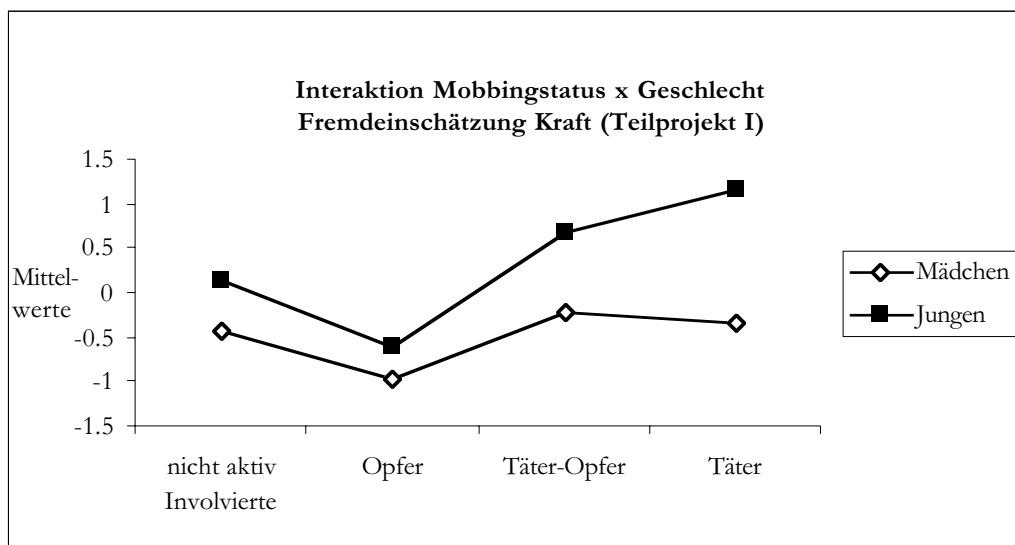


Abbildung 11-1 Mittelwerte der Fremdeinschätzung von Kraft, getrennt nach Mobbingstatus und Geschlecht (Studie I)

11.1.2 Teilstudien II und III

Verglichen mit der Teilstudie I zeigte sich für die Teilstudien II und III eine deutliche Übereinstimmung im Bereich der Haupteffekte für die Faktoren ‚Geschlecht‘ und ‚Altersgruppe⁵²‘: Gemäss diesen Analysen darf bestätigt werden, dass jüngere Kindergartenkinder tatsächlich weniger kräftig sind als ältere, dass sie sich als weniger kräftig einstufen als ältere und diese Wahrnehmung von den anderen Kindern geteilt wird (vgl. Tabelle 11-3 und Tabelle 11-4). Der nicht sig-

⁵² Es wurde mit den Daten aus den Teilprojekten II und III analog $5 \times 2 \times 2$ ANOVAs (Mobbingstatus x Geschlecht x Altersgruppe) über den drei Kraftitems gerechnet.

nifikante Altersgruppenunterschied in der Teilstudie III unterstreicht gemäss den absoluten Werten die gleiche Tendenz.

Tabelle 11-3 Univariate Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Geschlecht‘, ‚Altersgruppe‘ und ‚Mobbingstatus‘ über den Aspekten der Kraftfähigkeit; Mittelwerte und F-Werte (Teilprojekt II)

Aspekte der Kraftfähigkeit (P)	Mittelwerte								F-Werte			signifikante Interaktionen
	Mobbingstatus			Geschlecht		Altersgruppe			M	G	A	
	NaI	O	T/O	T	Mäd	Jun	<6 J	≥6 J				
P _{real}	-0.07	-0.27	0.05	0.29	-0.34	0.35	-0.28	0.51	2.73	33.72	39.51	GxA*
									*	***	***	6.30
P _{selbst}	0.04	0.01	0.08	0.16	0.02	0.12	0.02	0.16	1.94	8.91	10.97	n.s.
										**	**	
P _{fremd}	-0.25	-0.39	0.37	0.41	-0.43	0.46	-0.29	0.52	4.05	54.74	42.76	GxA* MxG*
									**	***	***	6.32 3.57

Bemerkungen:
 *p<.05; ** p<.01; ***p<.001
 n.s. = gemäss univariaten Analysen nicht signifikant
 Rohwerte auf Kindergartengruppe z-Wert-standardisiert

Gemäss den beiden Teilstudien II und III unterschieden sich Mädchen und Jungen entsprechend der Teilstudie I signifikant in ihrer gemessenen und wahrgenommenen Kraftfähigkeit: Jungen wurden als kräftiger eingestuft, nahmen sich entsprechend als kräftiger wahr und zeigten auch die tatsächlich besseren Kraftmessergebnisse als Mädchen. Obwohl in der ersten Teilstudie keine signifikanten Geschlechtsunterschiede ausgewiesen werden konnten, darf man aufgrund der absoluten Werte davon ausgehen, dass Jungen tatsächlich etwas kräftiger waren.

Betrachtet man die Ergebnisse zum Mobbingstatus in den Teilstudien II und III zeigen sich lediglich für die Fremdwahrnehmung der Kraftfähigkeit deutliche Übereinstimmungen in allen drei Teilstudien: Nicht aktiv involvierte und Opfer-Jungen wurden als weniger kräftig eingeschätzt als Täter- und Täter-Opfer-Jungen. Bei den Mädchen zeigten sich dagegen keine signifikanten Einzelvergleiche (vgl. Abbildung 11-2). Bezüglich der gemessenen und selbst wahrgenommenen Kraftfähigkeit unterschied sich die Teilstichprobe II gemäss Signifikanztests von der Teilstichprobe I, nicht aber unter Berücksichtigung der Verteilungstendenzen der absoluten Werte (vgl. Tabelle 11-3): So konnte im Unterschied zu Teilprojekt I in Teilprojekt II für die gemessene Kraftfähigkeit ein signifikanter Haupteffekt auf dem Faktor ‚Mobbingstatus‘ ausgewiesen werden, wobei aller-

dings keine Einzelvergleiche signifikant waren. Gemäss unseren Ergebnissen aus den Teilprojekten I und II ist deshalb davon auszugehen, dass aggressive Kinder insbesondere die eigentlichen Täter möglicherweise etwas kräftiger sind als nicht aktiv involvierte und viktimisierte Kinder. Dieser Unterschied ist mit unseren Stichproben und Operationalisierungen allerdings statistisch nicht zu belegen. Im Weiteren zeigte sich, dass sich mobbende Kinder eher etwas kräftiger wahrnehmen als nicht aggressive Kinder.

Tabelle 11-4 Univariate Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Geschlecht‘, ‚Altersgruppe‘ und ‚Mobbingstatus‘ über den Aspekten der Kraftfähigkeit; Mittelwerte und F-Werte (Teilprojekt III)

Aspekte der Kraftfähigkeit (P)	Mittelwerte								F-Werte			
	Mobbingstatus			Geschlecht		Altersgruppe			M	G	A	signifikante Interaktionen
	NaI	O	T/O	T	Mäd	Jun	<6 J	≥6 J				
P _{real}	0.03	0.10	-0.13	0.26	-0.17	0.25	-0.35	0.29	0.38	6.08	11.09	n.s.
P _{selbst}	0.03	-0.30	0.14	-0.16	-0.31	0.35	-0.27	0.15	0.62	11.34	1.92	n.s.
P _{fremd}	-0.05	-0.20	-0.03	0.41	-0.42	0.44	-0.48	0.32	1.20	22.49	20.02	GxA*
										***	***	5.41

Bemerkungen:
 *p<.05; ** p<.01; ***p<.001
 n.s. = gemäss univariaten Analysen nicht signifikant
 Rohwerte auf Kindergartengruppe z-Wert-standardisiert

Die Ergebnisse aus Teilstudie III wiesen keine signifikanten Mobbingstatus-effekte aus, unterstrichen aber aufgrund der absoluten Werte die bereits festgehaltenen Tendenzen (vgl. Tabelle 11-4). Obwohl diese dritte Stichprobe relativ klein war und entsprechend wenige aktiv involvierte Kinder mit einbezogen werden konnten, zeigten sich zwei bemerkenswerte Ergebnisse: Zum einen erbrachten die Opferkinder überdurchschnittlich hohe Kraftleistungen, zum anderen schätzten sich die Täter-Kinder im Vergleich zu den übrigen Kindern wider Erwarten als erstaunlich schwach ein.

Die signifikanten Interaktionen aus Teilstudie II und III können ausnahmslos als Bestätigung der beschriebenen Effekte aus Teilstudie I aufgefasst werden (vgl. Abbildung 11-2): Die zusätzlich ausgewiesenen ‚Geschlecht‘ x ‚Altersgruppe‘-Interaktionen unterstreichen einzelne bereits ausgeführte Haupteffekte, verdeutlichen aber zusätzlich, dass mit zunehmendem Alter bei Jungen im Vergleich mit

Mädchen eine ausgeprägtere Leistungsfähigkeit im Kraftbereich (Teilprojekt II), entsprechend deren Fremdwahrnehmung, festzustellen ist (Teilprojekt II und III). In der nachfolgenden Abbildung 11-2 ist das Interaktionsdiagramm ‚Mobbingstatus‘ x ‚Geschlecht‘ aufgeführt.

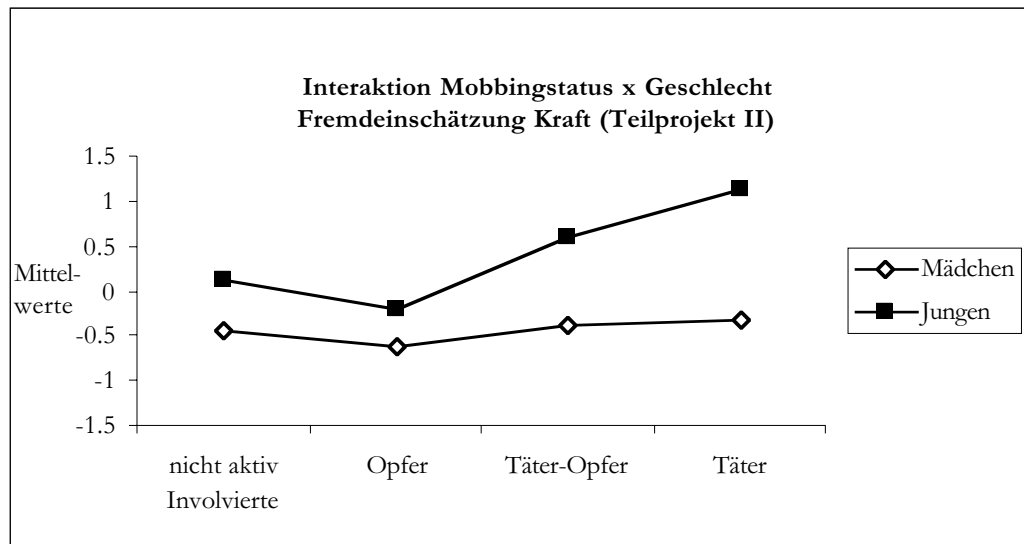


Abbildung 11-2 Mittelwerte der Fremdeinschätzung von Kraft, getrennt nach Mobbingstatus und Geschlecht (Studie II)

11.1.3 Kraftfähigkeit: Selbsteinschätzungsgüte und Fremdeinschätzungsgüte

Gemäss Chi-Quadrat-Tests zeigten sich bezüglich der Selbst- wie der Fremdeinschätzung der Kraftfähigkeit in den drei Teilprojekten keine signifikanten Korrelationsunterschiede zwischen den verschiedenen Mobbingrollen. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass die ausgewiesenen Zusammenhänge zwischen Selbst- bzw. Fremdeinschätzung und gemessener Kraftfähigkeit in unseren drei Stichproben im Wesentlichen unabhängig vom Mobbingstatus waren.

In einem weiteren Schritt untersuchten wir den Güteunterschied zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung der Kraftfähigkeit. Es darf grundsätzlich bemerkt werden, dass die Fremdeinschätzungen der Kraftfähigkeit in 8 von 12 Korrelations-Vergleichen signifikante Effekte zeigten, die Selbsteinschätzungen dagegen lediglich in 4 von 12 Vergleichen. Gemäss dieser Auswertung scheint die Fremdeinschätzung präziser zu sein als die Selbsteinschätzung. Zieht man z-Tests zum Vergleich von Korrelationen heran, zeigten sich für die Ergebnisse in

Teilprojekt II bei nicht aktiv involvierten, bei Täter- und Täter-Opfer-Kindern tatsächlich signifikante Korrelationsunterschiede zwischen der Selbst- und der Fremdwahrnehmung (Einrahmungen in Tabelle 11-5): nicht aktiv Involvierte: $z=2.36$, $df=93$, $p=.020$; T/O: $z=2.85$, $df=43$, $p=.007$; T: $z=2.09$, $df=39$, $p=.043$). Gemäss Teilprojekt II ist entsprechend davon auszugehen, dass für die Krafteinschätzung die Wahrnehmung der anderen Kinder bei nicht aktiv involvierten und mobbenden Kindern präziser ist als deren Selbstbeurteilung. Bei passiven Opfern dagegen sind über alle drei Teilprojekte hinweg keine gesicherten Hinweise auszumachen, wonach die Fremdeinschätzung präziser als die Selbsteinschätzung.

Tabelle 11-5 Korrelationsmatrix Kraftfähigkeit mit deren Selbst- bzw. Fremdeinschätzung

		Gemessene Kraftfähigkeit		
		Teilprojekt I	Teilprojekt II	Teilprojekt III
Nicht aktiv Involvierte	Selbsteinschätzung Kraft	.17	.27*	.44**
	Fremdeinschätzung Kraft	.39***	.53***	.68***
Opfer	Selbsteinschätzung Kraft	.57*	.38	-.07
	Fremdeinschätzung Kraft	.48*	.55**	-.31
Täter-Opfer	Selbsteinschätzung Kraft	.14	.01	.78*
	Fremdeinschätzung Kraft	.35*	.46**	.55
Täter	Selbsteinschätzung Kraft	.26	.34	.51
	Fremdeinschätzung Kraft	.32	.60***	.63*

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ältere Kinder bzw. Jungen im Vergleich zu jüngeren Kindern bzw. Mädchen tatsächlich kräftiger sind, sich selbst als kräftiger wahrnehmen und von den anderen Kindern auch so eingestuft werden. Bezüglich dem Mobbingstatus zeigten sich etwas weniger eindeutige Ergebnisse: Aggressive Kinder - insbesondere die eigentlichen Täter - scheinen möglicherweise etwas kräftiger zu sein als nicht aktiv involvierte und viktimisierte Kinder. Zudem nehmen sich aggressive Kinder etwas kräftiger wahr als nicht aggressive und werden von den anderen Kindern ebenso eingeschätzt. Gemäss unseren Ergebnissen ist davon auszugehen, dass die Fremdeinschätzung der Kraftfähigkeit als eher präziser zu bezeichnen ist als die Selbsteinschätzung.

11.2 Schnelligkeit

Zur Überprüfung von Mittelwertsunterschieden bei den drei Variablen zur Schnelligkeit rechneten wir getrennt nach Teilprojekten zwei dreifaktorielle MANOVAs (Mobbingstatus x Geschlecht x Altersgruppe). Die Ergebnisse dieser Analyse sind aus Tabelle 11-6 zu entnehmen. Es zeigten sich in beiden Teilprojekten einheitliche Ergebnisse, die uns erlauben, insbesondere die Haupteffekte auf den Faktoren ‚Geschlecht‘ und ‚Altersgruppe‘ auch auf univariater Ebene weiter zu verfolgen.

Tabelle 11-6 Multivariate Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Mobbingstatus‘, ‚Geschlecht‘ und ‚Alter‘ über den drei Aspekten zur Schnelligkeit; F-Werte

Teilstudie	Hotelling's F- Werte			
	Mobbingstatus (M)	Geschlecht (G)	Altersgruppe (A)	signifikante Interaktionen
I	F(9,500)=1.48	F(3,168)=6.83***	F(3,168)=13.68***	keine
III	F(9,176)=1.30	F(3,60)=4.44**	F(3,60)=4.15*	keine

*p<.05; ** p<.01; ***p<.001

11.2.1 Teilprojekt I

Auf univariater Ebene zeigte sich für die gemessene Schnelligkeit lediglich ein signifikanter Haupteffekt auf dem Faktor ‚Altersgruppe‘ (vgl. Tabelle 11-7): Gemäss diesem Ergebnis sind jüngere Kindergartenkinder langsamer als ältere. Effekte des Mobbingstatus‘ und des Geschlechts waren keine zu verzeichnen. Allerdings muss angemerkt werden, dass Opfer-Kinder im Vergleich zu den übrigen Kindern einen auffällig hohen z-Wert auswiesen, was auf eine eher geringe Schnelligkeit schliessen lässt.

Auf Ebene der Selbsteinschätzung der Schnelligkeit sind lediglich tendenzielle Effekte auszuweisen: Gemäss unseren Ergebnissen schätzten sich Jungen tendenziell schneller ein als Mädchen und ältere Kinder schneller als jüngere Kinder. Die tendenziell signifikante Interaktion (G x A) legt nahe, dass bei jüngeren Kindern noch keine unterschiedliche Wahrnehmung der Schnelligkeit festzustellen ist.

Die Einschätzung der Schnelligkeit durch die Klassenkameraden zeigte dagegen signifikante Haupteffekte auf allen untersuchten Faktoren: Unter Berücksichtigung von Einzelvergleichen nach Bonferroni lässt sich feststellen, dass zum einen Opfer-Kinder, verglichen mit allen anderen Gruppen, als am langsamsten wahrgenommen werden. Zum Anderen wird Täter-Kindern von den übrigen Kindern attestiert, schneller zu sein als alle nicht aggressiven Kinder ($\alpha < .05$).

Tabelle 11-7 Univariate Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Geschlecht‘, ‚Altersgruppe‘ und ‚Mobbingstatus‘ über den Aspekten der Schnelligkeit; Mittelwerte und F-Werte (Teilprojekt I)

Aspekte der Schnelligkeit (S)	Mittelwerte								F-Werte			
	Mobbingstatus			Geschlecht		Altersgruppe			M	G	A	signifikante Interaktionen
	NaI	O	T/O	T	Mäd	Jun	<6 J	≥6 J				
S _{real}	-0.01	0.32	0.05	-0.14	0.07	-0.05	0.38	-0.22	0.53	1.17	21.74	n.s.
S _{selbst}	0.01	-0.31	0.28	-0.07	-0.10	0.10	-0.12	0.08	1.78	3.20	3.34	GxA ^t
S _{fremd}	-0.07	-0.76	0.11	0.50	-0.26	0.21	-0.61	0.35	4.42	17.87	59.43	n.s.
									**	***	***	

Bemerkungen:
 *p<.05; ** p<.01; ***p<.001
 n.s. = gemäss univariaten Analysen nicht signifikant
 Rohwerte auf Kindergartengruppe z-Wert-standardisiert
 t= tendenziell signifikant (.069 < p <.084)
 negative z-Werte der gemessenen Schnelligkeit bedeuten ‚überdurchschnittlich schnell‘!

Im Weiteren lässt sich mit diesen Ergebnissen belegen, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen in Bezug auf Schnelligkeit als weniger leistungsfähig wahrgenommen werden. Ältere Kinder erschienen gemäss den Voten ihrer Kameraden zudem schneller als jüngere Kindergartenkinder.

11.2.2 Teilprojekt III

Vergleicht man die Erkenntnisse aus dem Teilprojekt I mit den Ergebnissen aus dem Teilprojekt III lassen sich alle Altersgruppeneffekte im Wesentlichen bestätigen (vgl. Tabelle 11-8): Obwohl für die gemessene Schnelligkeit und die Selbsteinschätzung dieser Motorikdimension nur tendenziell signifikante Effekte ausgewiesen werden konnten, deuten die ausgewiesenen z-Werte auf ein klares Er-

gebnis hin. Ältere Kindergartenkinder nehmen sich als schneller wahr als jüngere, werden von ihren Kameraden als schneller geschildert und weisen auch tatsächlich die grössere Leistungsfähigkeit im Bereich Schnelligkeit auf.

Bezüglich Geschlechtsunterschieden dürfen die Befunde aus Teilprojekt I nur für die Selbst- und Fremdeinschätzung als Bestätigung interpretiert werden. Mädchen nahmen sich tendenziell langsamer wahr als Jungen und wurden unter Beizug der Fremdnennungen als signifikant langsamer geschildert. Im Teilprojekt III konnten im Gegensatz zu Teilprojekt I tendenzielle Geschlechtsunterschiede bezüglich der Leistungsfähigkeit ausgewiesen werden. Unter Berücksichtigung der erhaltenen Schnelligkeits-z-Werte in der ersten und zweiten Teilstudie deuten unsere Ergebnisse eher auf eine etwas grössere Leistungsfähigkeit der Jungen im Vergleich zu Mädchen hin.

Tabelle 11-8 Univariate Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Geschlecht‘, ‚Altersgruppe‘ und ‚Mobbingstatus‘ über den Aspekten der Schnelligkeit; Mittelwerte und F-Werte (Teilprojekt III)

Aspekte der Schnelligkeit (S)	Mittelwerte								F-Werte			signifikante Interaktionen
	Mobbingstatus			Geschlecht		Altersgruppe			M	G	A	
	NaI	O	T/O	T	Mäd	Jun	<6 J	≥6 J				
S _{real}	0.01	0.24	0.53	-0.60	0.25	-0.24	0.44	-0.27	1.92	3.75	3.80	n.s.
S _{selbst}	0.05	-0.48	-0.15	-0.07	-0.28	0.22	-0.26	0.13	0.90	t	t	n.s.
S _{fremd}	-0.03	0.19	-0.40	0.54	-0.40	0.42	-0.44	0.30	2.44	t	t	n.s.
									t	***	**	

Bemerkungen:

*p<.05; ** p<.01; ***p<.001

n.s. = gemäss univariaten Analysen nicht signifikant

Rohwerte auf Kindergartenstufe z-Wert-standardisiert

t= tendenziell signifikant (.055 < p <.083)

negative z-Werte der gemessenen Schnelligkeit bedeuten ‚überdurchschnittlich schnell‘!

Untersucht man die Schnelligkeits-Mittelwerte bezüglich dem Faktor ‚Mobbingstatus‘, lassen sich generell betrachtet die Ergebnisse aus der Teilstudie I bestätigen, wobei der tendenziell signifikante Haupteffekt über dem Fremdeinschätzungsmass statistisch nicht durch passive, sondern durch aggressive Opfer erzeugt wird (Einzelvergleiche nicht signifikant). Aufgrund der sehr geringen Anzahl von Opfer-Kindern darf die Inkonsistenz zwischen tiefem Selbstein-

schätzungsmass und hohem Fremdeinschätzungsmass bezüglich den Schnelligkeitsleistungen bei überdurchschnittlicher Leistungsfähigkeit nicht überbewertet werden.

11.2.3 Schnelligkeit: Selbsteinschätzungsgüte und Fremdeinschätzungsgüte

Gemäss Chi-Quadrat-Tests waren zwischen den verschiedenen Mobbingrollen bezüglich der Selbst- wie der Fremdeinschätzung der Schnelligkeit sowohl in Teilprojekt I wie III keine signifikanten Korrelationsunterschiede festzustellen.

Zieht man die Korrelationen der Selbst- und Fremdeinschätzung heran, zeigt sich gemäss Tabelle 11-9 wiederum eine Tendenz zur grösseren Präzision der Fremdeinschätzungsdaten: Die Hälfte dieser Korrelationen war signifikant. Dagegen konnten keine signifikanten Korrelationen zwischen Selbsteinschätzung und gemessener Schnelligkeit ausgewiesen werden. Signifikante Korrelationsunterschiede zwischen der Selbst- bzw. Fremdwahrnehmung und der Leistungsfähigkeit waren allerdings nur für die nicht aktiv involvierten Kinder auszuweisen, wobei der Effekt in Teilprojekt III nur als tendenziell zu bezeichnen ist (Teilprojekt I, $z=2.33$, $df=133$, $p=.021$; Teilprojekt III, $z=1.93$, $df=51$, $p=.06!$). Zusätzlich zeigte sich ein tendenzieller Korrelationsunterschied bei Täter-Kindern in Teilprojekt I ($z=1.97$, $df=34$, $p=.06!$). Daraus ist lediglich zu folgern, dass für nicht aktiv involvierte und tendenziell für Täter-Kindern die Fremdwahrnehmung als präziser erachtet werden darf als die Wahrnehmung der eigenen Schnelligkeit. Bei viktimisierten Kindern ist die Güte der Selbst- und Fremdwahrnehmung als gleichwertig zu betrachten.

Tabelle 11-9 Korrelationsmatrix Schnelligkeit mit deren Selbst- bzw. Fremdeinschätzung

		Gemessene Schnelligkeit	
		Teilprojekt I	Teilprojekt III
Nicht aktiv involvierte	Selbsteinschätzung Schnelligkeit	-0.15	-0.22
	Fremdeinschätzung Schnelligkeit	-0.37***	-0.50***
Opfer	Selbsteinschätzung Schnelligkeit	-0.36	.56
	Fremdeinschätzung Schnelligkeit	-0.19	.81
Täter-Opfer	Selbsteinschätzung Schnelligkeit	.20	-.45
	Fremdeinschätzung Schnelligkeit	-.27*	-.37
Täter	Selbsteinschätzung Schnelligkeit	-0.11	.03
	Fremdeinschätzung Schnelligkeit	-.46**	-.50

*p<.05; ** p<.01; ***p<.001

11.3 Bewegungskoordination

In einem ersten Schritt wurden wiederum 5 x 2 x 2 (Mobbingstatus x Geschlecht x Altersgruppe) MANOVAs durchgeführt. Getrennt nach Teilprojekten dienten je die drei Variablen zur Erfassung der koordinativen Fähigkeiten als abhängige Variablen. Aus Tabelle 11-10 ist zu entnehmen, dass auf den Faktoren ‚Geschlecht‘ und ‚Altersgruppe‘ in beiden Teilpopulationen hoch signifikante Haupteffekte ausgewiesen werden konnten. In Teilprojekt III war zudem die Interaktion ‚Mobbingstatus‘ x ‚Altersgruppe‘ signifikant.

Tabelle 11-10 Multivariate Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Mobbingstatus‘, ‚Geschlecht‘ und ‚Alter‘ über den drei Items zu den koordinativen Fähigkeiten; F-Werte

Teilstudie	Hotelling's F- Werte			
	Mobbingstatus (M)	Geschlecht (G)	Altersgruppe (A)	signifikante Interaktionen
I	F(9,434)=1.06	F(3,146)=12.01***	F(3,146)=10.62***	keine
III	F(9,152)=0.80	F(3,52)=15.20***	F(3,52)=7.74***	MxA: F(6,102)=2.74*

*p<.05; ** p<.01; ***p<.001

Zum Verständnis dieser multivariaten Analysen werden nachfolgend gesondert nach Teilprojekten die univariaten Vergleiche beschrieben.

11.3.1 Teilprojekt I

Tabelle 11-11 dokumentiert die univariaten Varianzanalysen über den Variablen der koordinativen Fähigkeiten. Für die gemessenen Leistungen in diesem Bereich zeigten sich Haupteffekte auf den Faktoren ‚Geschlecht‘ und ‚Altersgruppe‘: Dabei erreichten Mädchen bessere Koordinationsleistungen als Jungen. Ältere Kinder waren den jüngeren bezüglich der koordinativen Fähigkeiten überlegen.

Für die Wahrnehmung der eigenen koordinativen Fähigkeiten ist gemäss ANOVA entgegen den tatsächlichen Begebenheiten davon auszugehen, dass sich Jungen als koordinativ geschickter einstufen als Mädchen. In dieser Analyse konnten keine weiteren signifikanten Haupteffekte oder signifikanten Interaktionen ermittelt werden.

Tabelle 11-11 Univariante Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Geschlecht‘, ‚Altersgruppe‘ und ‚Mobbingstatus‘ über den Aspekten der Koordination; Mittelwerte und F-Werte (Teilprojekt I)

Aspekte der Koordination (K)	Mittelwerte								F-Werte				
	Mobbingstatus			Geschlecht		Altersgruppe			M	G	A	signifikante Interaktionen	
	NaI	O	T/O	T	Mäd	Jun	<6 J	≥6 J					
K _{real}	0.09	-0.13	-0.16	-0.01	0.19	-0.15	-0.19	0.16	0.80	7.83	10.68	n.s.	
K _{selbst}	-0.06	-0.05	0.09	-0.01	-0.19	0.12	-0.05	-0.02	0.13	5.39	0.33	n.s.	
K _{fremd}	-0.05	-0.75	0.02	0.51	-0.29	0.24	-0.53	0.30	4.51	25.55	47.09	MxG*	MxA**
									**	***	***	2.84	4.16

Bemerkungen:
 *p<.05; ** p<.01; ***p<.001
 n.s. = gemäss univariaten Analysen nicht signifikant
 Rohwerte auf Kindergartengruppe z-Wert-standardisiert

Bezüglich der Fremdwahrnehmung der koordinativen Fähigkeiten zeigen sich auf allen drei Faktoren hoch signifikante Haupteffekte und zusätzlich zwei signifikante Interaktionen (M x G; M x A). Obwohl die MANOVA keine signifikante

ten Interaktionen ergab, möchte ich die beiden Befunde in die Auswertung mit einbeziehen.

Das nachfolgende Interaktionsdiagramm (vgl. Abbildung 11-3) dokumentiert, dass der ausgewiesene signifikante Haupteffekt auf dem Faktor ‚Mobbingstatus‘ für Jungen aufrecht erhalten werden darf, für Mädchen allerdings zu relativieren ist: Gemäss Oneway ANOVA und anschliessenden Einzelvergleichen zeigte sich für männliche Täter, dass sie von ihren Kameraden als koordinativ geschickter wahrgenommen wurden als alle übrigen aktiv oder passiv an Mobbing Beteiligten. Verglichen mit nicht aktiv in Mobbing Involvierten wurden Opfer-Jungen zudem als ungeschickter bezeichnet ($F(3,126)=9.38$, $p<.001$; Einzelvergleiche nach Bonferroni, $p<.05$). Für Mädchen zeigten sich dagegen keine signifikanten Mobbingstatus-Effekte: Unabhängig von ihrer Involviertheit in Mobbing, wurden Mädchen als koordinativ eher unterdurchschnittlich eingeschätzt.

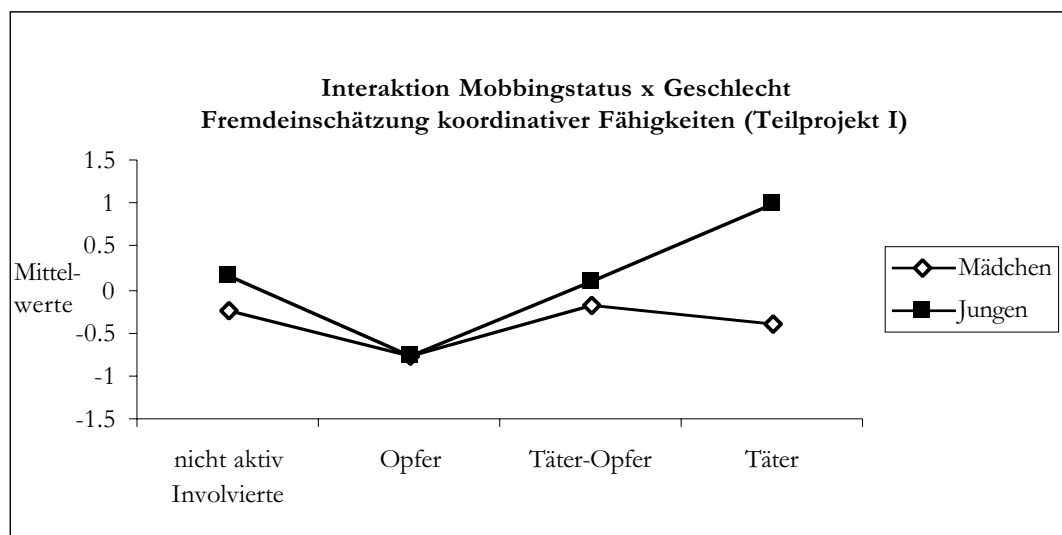


Abbildung 11-3 Mittelwerte der Fremdeinschätzung koordinativer Fähigkeiten, getrennt nach Mobbingstatus und Geschlecht

Veranschaulicht man nun die Ergebnisse der zweiten signifikanten Interaktion, so relativiert sich der ausgewiesene Mobbingstatus-Effekt auch bezüglich den Altersgruppen (vgl. Abbildung 11-4): Beide Altersgruppen wiesen signifikante F-Werte aus, unter Berücksichtigung der Einzelvergleiche allerdings mit unterschiedlichen Zellenmittelwerten.

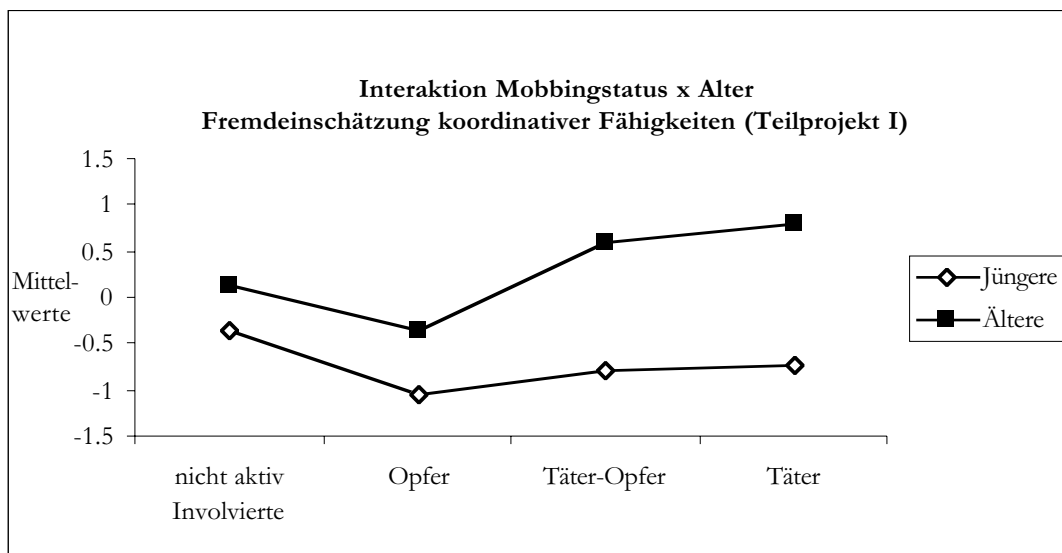


Abbildung 11-4 Mittelwerte der Fremdeinschätzung ‚koordinative Fähigkeiten‘, getrennt nach Mobbingstatus und Altersgruppe

Älteren Täterkindern wurde attestiert, motorisch geschickter zu sein als ältere nicht aggressive Kinder ($F(3,152)=6.03$, $p=.001$; Einzelvergleiche nach Bonferroni, $p<.05$). Für jüngere Kinder zeigte sich dagegen lediglich ein signifikanter Unterschied zwischen nicht aktiv in Mobbing involvierten Kindern und Opferkindern: Bei jüngeren Kindern scheint die Form der aktiven Involvierung in Mobbing keinen Einfluss auf die Fremdwahrnehmung der koordinativen Fähigkeiten zu haben ($F(3,152)=4.17$, $p=.008$; Einzelvergleiche nach Bonferroni, $p<.05$).

Gemäss diesen beiden signifikanten Interaktionen sind die ausgewiesenen signifikanten Einzelvergleiche für den Haupteffekt ‚Mobbingstatus‘ entsprechend zu differenzieren. Für die Faktoren ‚Geschlecht‘ und ‚Altersgruppe‘ bleiben sich die Effekte im Wesentlichen gleich: Die ausgewiesene hohe Leistungseinstufung der Täterkinder respektive niedrige Einschätzung der Opferkinder durch ihre Kameraden darf nur für Jungen bzw. ältere Kinder aufrecht erhalten werden.

11.3.2 Teilstudie III

Vergleicht man die Ergebnisse aus Teilstudie III mit der Teilstudie I ist festzustellen, dass die Befunde aus Teilstudie I bezüglich den Geschlechts- und Altersgruppeneffekten im Wesentlichen bestätigt werden können (vgl. Tabelle 11-12). Jüngere Kinder sind weniger leistungsfähig und werden von ihren Kameraden auch entsprechend eingeschätzt. In der Selbsteinschätzung unterschieden sich ältere von jüngeren Kindern auch in Teilprojekt III nicht. Mädchen waren koordinativ besser als Jungen, wurden von den anderen Kindern allerdings als ungeschickter eingeschätzt als Jungen. Bezüglich der Selbsteinschätzung ist diese Umkehrung der Realität in dieser Stichprobe allerdings nicht mehr signifikant, unter Berücksichtigung der ausgewiesenen z-Werte und der niedrigen Probandenzahl des dritten Teilprojekts darf allerdings der Trend aus Teilprojekt I bestätigt werden: Jungen nahmen sich als motorisch geschickter wahr als Mädchen.

Tabelle 11-12 Univariate Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Geschlecht‘, ‚Altersgruppe‘ und ‚Mobbingstatus‘ über den Aspekten der Koordination; Mittelwerte und F-Werte (Teilprojekt III)

Aspekte der Koordination (K)	Mittelwerte								F-Werte			signifikante Interaktionen
	Mobbingstatus			Geschlecht		Altersgruppe			M	G	A	
	NaI	O	T/O	T	Mäd	Jun	<6 J	≥6 J				
K _{real}	0.14	-0.34	-0.29	0.26	0.36	-0.21	-0.29	0.30	1.48	8.00	9.94	n.s.
K _{selbst}	-0.03	0.16	0.03	-0.08	-0.26	0.23	-0.09	0.02	0.32	2.37	0.03	n.s.
K _{fremd}	0.09	0.06	-0.08	0.16	-0.30	0.46	-0.49	0.45	0.43	13.34	17.67	n.s.

Bemerkungen:
 *p<.05; ** p<.01; ***p<.001
 n.s. = gemäss univariaten Analysen nicht signifikant
 Rohwerte auf Kindergartengruppe z-Wert-standardisiert

Die ausgewiesenen Mittelwerte in Abhängigkeit des Mobbingstatus' untermauern die Befunde aus Teilprojekt I für die koordinative Leistungsfähigkeit und deren Selbsteinschätzung. Die Ergebnisse zur Fremdeinschätzung können allerdings nicht repliziert werden: Der hohe Einschätzungswerte für die passiven Opfer ist bemerkenswert.

11.3.3 Koordinative Fähigkeiten: Selbsteinschätzungsgüte und Fremdeinschätzungsgüte

Im Vergleich der Korrelationen zwischen der Selbst- bzw. Fremdeinschätzung und den gemessenen koordinativen Fähigkeiten in Abhängigkeit des Mobbingstatus‘ zeigten sich für das Teilprojekt I keine signifikanten Korrelationsunterschiede. Im Teilprojekt III dagegen waren für die Selbsteinschätzung tendenzielle Korrelationsunterschiede zu verzeichnen, nicht aber für die Fremdeinschätzung der koordinativen Fähigkeiten: Gemäss diesen Ergebnissen zeichneten sich die passiven Opfer verglichen mit den übrigen aktiv und passiv an Mobbing beteiligten Kindern durch eine auffällig ungenaue Selbsteinschätzung aus (Chi-Quadrat-Test: $\chi^2(3,66) = 6.74$; $p=.081$). Dieser Befund gilt es allerdings bereits an dieser Stelle zu relativieren, zeigte sich doch in verschiedenen Analysen, dass die von uns in der dritten Teilstudie ausgewiesenen passiven und provokativen Opfer teilweise unerwartete Ergebnisse zeigten (vgl. Tabelle 11-13).

Korrelationsvergleiche zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzungsgüte ergaben sowohl in Teilprojekt I wie III keine signifikanten Unterschiede. Zwei von acht Korrelationskoeffizienten zwischen der Fremdeinschätzung und der gemessenen koordinativen Leistungsfähigkeit zeigten sich auf dem 5%-Niveau signifikant. Nur ein Vergleich zwischen Selbsteinschätzung und Leistungsfähigkeit konnte dagegen als bedeutender Zusammenhang ausgewiesen werden.

Gemäss diesen Befunden darf davon ausgegangen werden, dass sowohl die präzise Selbst- wie die Fremdeinschätzung koordinativer Fähigkeiten Kindergartenkindern unabhängig vom Mobbingstatus Schwierigkeiten bereitet.

Tabelle 11-13 Korrelationsmatrix Koordinationsfähigkeit mit deren Selbst- bzw. Fremdeinschätzung

		Gemessene Koordinationsfähigkeit	
		Teilprojekt I	Teilprojekt III
Nicht aktiv	Selbsteinschätzung Koordinationsfähigkeit	.02	.35*
	Involvierte Fremdeinschätzung Koordinationsfähigkeit	.22*	.28*
Opfer	Selbsteinschätzung Koordinationsfähigkeit	.07	-.92
	Fremdeinschätzung Koordinationsfähigkeit	.45	.29
Täter-Opfer	Selbsteinschätzung Koordinationsfähigkeit	.14	.74
	Fremdeinschätzung Koordinationsfähigkeit	.32	.44
Täter	Selbsteinschätzung Koordinationsfähigkeit	.12	-.11
	Fremdeinschätzung Koordinationsfähigkeit	-.17	.40

*p<.05; ** p<.01; ***p<.001

11.4 Zusammenfassung und Diskussion

Unabhängig von den motorischen Fähigkeitsbereichen zeigten sich deutliche Alterseffekte: Jüngere Kinder waren motorisch weniger leistungsfähig als ältere Kinder. Dabei entsprach die Fremdeinschätzung recht präzise den tatsächlichen Gegebenheiten. Was die Selbsteinschätzung betrifft, waren die Alterseffekte etwas weniger deutlich: Es zeichnete sich aber mit Ausnahme der koordinativen Fähigkeiten eine der gemessenen Leistungsfähigkeit entsprechende Selbsteinschätzung der Kinder ab.

Vergleicht man unsere Befunde mit den Erkenntnissen bisheriger Forschung, so sind sie wenig überraschend: Im Vorschulbereich war mit deutlichen entwicklungsbedingten Veränderungen zu rechnen (z.B. Gaschler, 1998). Dass dabei die Fremd- und insbesondere die Selbsteinschätzung diesen Befunden recht gut entspricht, ist allerdings nicht selbstverständlich. Gründe für diese relativ präzisen Einschätzungen der motorischen Leistungsfähigkeit dürfen zum einen die offensichtlichen Kenntnis- und Fähigkeitsunterschiede zu Beginn des Kindergartenjahres im Sinne eines Primacy-Effektes der sozialen Wahrnehmung erachtet werden. In Kindergärten der Stadt Bern hatten Kinder, die im folgenden Schuljahr in die Primarschule eintraten, verglichen mit jenen, die erst das nächstfolgende Jahr die Schulreife erlangten, zudem unterschiedliche Unterrichtszeiten, was diese Fähigkeitserwartungen verstärken kann. Die fest verankerte Rede von

den jüngeren Kindern bzw. ‚Kleineren‘ und den älteren Kindern bzw. ‚Grösseren‘ ist für erstere nicht nur programm-, sondern ebenso wahrnehmungsrelevant. Nebst den gemessenen Leistungsunterschieden sind aufgrund dieser rollenspezifischen Fähigkeitszuschreibungen realistische Selbsteinschätzungen wahrscheinlich. Interessanterweise darf diese Interpretation für die Aspekte Kraftfähigkeit und Schnelligkeit uneingeschränkt übernommen werden. Bezüglich der koordinativen Fähigkeiten zeigten sich in der Selbsteinschätzung allerdings keine Alterseffekte. Möglicherweise ist dieser Befund eine direkte Folge unserer Befragungsweise, die den Vergleich mit dem flinken Äffchen erforderte, das gut klettern kann. Das abgebildete Äffchen war im Unterschied zu den präsentierten Tieren, die Kraftfähigkeit (Elefanten) und Schnelligkeit (Gepard) symbolisierten, eher klein und unscheinbar, was ältere bzw. grössere Kinder ungleich schlechter repräsentiert erscheinen lässt. Eine andere Begründung akzentuiert zudem kognitive Entwicklungsdefizite von Kindergartenkindern bei der Einschätzung ihrer koordinativen Fähigkeiten: Wenn die Frage nach dem Vorhandensein eines Körpereffektivitätskonzepts für die Dimensionen Kraftfähigkeit und Schnelligkeit mit ja beantwortet werden darf, können dagegen aufgrund unserer Befunde bestehende Zweifel nicht ausgeräumt werden, ob die Kinder unsere Umschreibung einer guten Bewegungskoordination verstanden haben. Ich möchte anlässlich der vertieften Diskussion von Geschlechtseffekten grundsätzliche Verständnisprobleme einer kindgerechten Erläuterung, was koordinative Fähigkeiten bedeuten, noch einmal aufgreifen.

Betrachtet man die Geschlechtsunterschiede, so ergaben sich für die gemessene motorische Leistungsfähigkeit entsprechend unseren Erwartungen relativ geringe Differenzen zwischen Mädchen und Jungen (vgl. Thomas & French, 1985): Jungen waren kräftiger und eher etwas schneller als Mädchen. Bezüglich den koordinativen Fähigkeiten wiesen die Mädchen im Vergleich zu den Jungen allerdings eine grössere Leistungsfähigkeit aus. Gemäss den ausgewiesenen Selbst- bzw. der Fremdeinschätzungen der motorischen Fähigkeiten wurden Jungen durchwegs als motorisch leistungsfähiger bezeichnet.

Damit wurden für diese Populationen von Kindergartenkindern bereits Geschlechtsrollenstereotypen akzentuiert, wie sie in der Erwachsenenwelt üblich sind. Dass diese auf der Vorschulstufe bereits nachzuweisen sind, darf als bemerkenswert eingestuft werden. Bereits von Fünf- bis Siebenjährigen werden männliche Individuen offensichtlich deutlicher mit Kraft, Schnelligkeit und motorischer Geschicklichkeit identifiziert als weibliche Individuen. Obwohl diese

Einstufung nicht den tatsächlichen Begebenheiten auf der Alterstufe entsprach, scheinen Rollenzuschreibungen aus dem Erwachsenenalter bereits auf Kindergartenstufe Einfluss auszuüben. Insbesondere die Befunde zu den koordinativen Fähigkeiten scheinen dabei herausstechend zu sein: Es waren sowohl für die Selbst- wie für die Fremdbeurteilung der koordinativen Fähigkeiten im Vergleich zu den gemessenen Leistungsverhältnissen konträre Ergebnisse auszumachen. Diese Ergebnisinterpretation muss allerdings kritisch hinterfragt werden, da wie bereits thematisiert unklar ist, welches Konzept koordinativer Fähigkeiten bei Kindergartenkindern vorherrscht: Insbesondere die Übersetzung dieses Fähigkeitskonstrukts in die Sprache eines Vorschulkindes stellt die Forschenden vor ungeahnte Probleme. Klettern als motorische Fertigkeit ist unbestritten dem koordinativen Fähigkeitsbereich zuzuordnen. Das von uns bemühte Äffchen als Beispiel für ein geschicktes Tier, das sich leicht und geschmeidig in die Höhe winden kann, soll dabei einen möglichst kraftunabhängigen motorischen Fähigkeitsbereich akzentuieren. Für Kinder können dagegen die durchaus notwendigen Kraftressourcen für effektives Klettern als wesentlichere Komponente betrachtet werden, als die von uns intendierte gewandte Feinabstimmung verschiedener Körperteile in der Bewegung. Welches Fähigkeitskonstrukt dabei genau bei den Kindern aktiviert wurde, ist an dieser Stelle nicht zu beantworten. In der Operationalisierung der koordinativen Fähigkeiten verwendeten wir zwei in der Literatur bewährte (Fertigkeits-)Aufgaben, die Gleichgewichtsfähigkeit sowie Rhythmisierungsfähigkeit artikulieren (vgl. Zimmer & Volkamer, 1984). Die zusätzliche Berücksichtigung einer noch deutlich kletterrelevanteren Aufgabe wäre wünschenswert gewesen, deren Fehlen ist aber aus forschungsökonomischen Gründen vertretbar⁵³. Trotzdem bleibt der etwas fahle Nachgeschmack, nicht genau zu wissen, was miteinander in Beziehung gesetzt wurde.

Die Geschlechtsunterschiede als Ganzes betrachtet, gesondert nach gemessener motorischer Leistungsfähigkeit sowie deren Einschätzung, verlieren allerdings aufgrund dieser einschränkenden Voten meiner Meinung nach nur wenig an Brisanz: Die deutliche Übernahme von Geschlechtsrollenstereotypen unserer Gesellschaft steht in grundsätzlichem Kontrast zu den noch wenig ausgeprägten Leistungsunterschieden zwischen Mädchen und Jungen im Bereich der Motorik.

⁵³ Das Messen von Fähigkeiten im Klettern ist für das Vorschulalter entweder an Beobachtungssequenzen gebunden, was sehr zeitintensiv und interpretationsaufwändig gewesen wäre, oder an Zeitmessungen eines standardisierten Kletterparcours (z.B. Kletterwand), was den Aspekt der Koordination unter Zeitdruck zu stark gewichtet hätte.

Die Ergebnisse der motorischen Fähigkeiten und deren Selbsteinschätzungen in Abhängigkeit des Mobbingstatus verdeutlichen, dass bezüglich der motorischen Fähigkeiten und der Selbsteinschätzung motorischer Fähigkeiten praktisch keine Unterschiede zwischen den verschiedenen aktiv und passiv an Mobbing beteiligten Gruppen festzustellen sind.

Unter Berücksichtigung der ausgewiesenen absoluten Mittelwerte (z-Werte) zeigte sich für die gemessene Leistungsfähigkeit, dass viktimisierte Kinder tendenziell am leistungsschwächsten (v.a. passive Opfer) und Täter tendenziell am leistungsstärksten waren, wobei die Unterschiede für den Bereich der Kraftfähigkeit am ausgeprägtesten waren. Die Befunde von Olweus (1978) und Lagerspetz et al. (1982), wonach aggressive Kinder physisch stärker seien als ihre Opfer, können damit in dieser Deutlichkeit nicht bestätigt werden.

Entsprechend den irischen Studien von Neary und Joseph (1994) und Callaghan und Joseph (1995) zeigten sich in unseren Teilstichproben praktisch keine signifikanten Mobbingstatuseffekte für die Selbsteinschätzung der motorischen Fähigkeiten. Absolut betrachtet stuften sich passive Opfer sowohl in den Bereichen Kraft, Schnelligkeit als auch bezüglich der koordinativen Fähigkeiten als tendenziell am wenigsten leistungsfähig ein. Aggressive Kinder schätzten sich dagegen praktisch durchwegs als am kräftigsten, schnellsten und koordinativ geschicktesten ein. Aggressive Opfer zeigten zudem den Trend sich deutlich häufiger als motorisch leistungsfähiger einzuschätzen als Täter-Kinder. Damit darf unsere Hypothese in Anlehnung an die Arbeiten von Boulton und Smith (1994) und Salmivalli (1998) nicht grundsätzlich verworfen werden.

Betrachtet man die Befunde für die Fremdeinschätzung der motorischen Leistungsfähigkeit zeigt sich dagegen (v.a. unter Berücksichtigung der ersten und zweiten Teilstichprobe) unabhängig von der Motorikdimension, dass passive Opfer als deutlich weniger leistungsfähig wahrgenommen werden als die übrigen Kameraden und insbesondere die aggressiven Kinder. Für die Motorikdimensionen Kraft und Koordination ist dieser Effekt allerdings nur für Jungen als signifikant zu bezeichnen, für Mädchen dagegen lediglich als tendenziell zu werten.

Obwohl nur marginale Leistungsunterschiede zwischen den Opfern und den übrigen aktiv oder passiv an Mobbing beteiligten Gruppen bestanden und Opfer-Kinder sich nur tendenziell als weniger kräftig, schnell und koordinativ geschickt erachteten, wurden sie und insbesondere die Jungen von den anderen Kindern als motorisch weniger leistungsfähig erachtet.

Wie sind nun diese Befunde einzuordnen?

Offensichtlich standen die gezeigten aggressiven Verhaltensmuster von Täter- und Täter-Opfer-Kindern einerseits und die motorischen Fähigkeitsbereiche aus Sicht der Kinder andererseits in einem Zusammenhang. Obwohl längst nicht alle aggressiven Kinder physische Mobbingformen verwenden (vgl. Kapitel 14), wird deren Machtausübung und Dominanzverhalten mit physischen Attributen der Effektivität in Verbindung gebracht. Dies geschieht möglicherweise als Folge eines ‚logischen Schlusses‘, wonach Aggressivität, Dominanz, mentale Stärke, physische Robustheit, physische Effektivität auf der Entwicklungsstufe Vorschulalter einhergehen. Dass Aggressivität diesen Zusammenhang beeinflussen würde, ist aufgrund unserer Analysen nicht nachzuweisen, aber anhand der Ergebnisse von Täter-Opfer-Kindern zu vermuten: Vergleicht man deren z-Wertstandardisierten Mittelwerte, so ist ersichtlich, dass jene aggressiven Opfer über alle Motorikdimensionen als leistungsfähiger betrachtet werden, als ihre gemessenen motorischen Fähigkeiten nahelegen würden. Bei passiven Opfern ist der Sachverhalt genau umgekehrt. Insofern könnte man davon ausgehen, dass aggressive Kinder per se als motorisch leistungsfähig erachtet werden. Bei viktimisierten Kindern ist offenbar die nach Aussen gezeigte passive Hinnahme ihrer Rolle als belästigtes Kind trotz möglicherweise vorhandener physischer Ressourcen entscheidend für die Einschätzung, dass ein Opferkind als motorisch leistungsschwach erachtet wird. Nicht offensichtlich auf Gewalt reagieren oder selber provozieren, bedeutet aufgrund dieser Ergebnisse, physisch-motorisch gar nicht die Möglichkeit zugestanden zu bekommen, sich wirkungsvoll zur Wehr setzen zu können. Die tendenziell tiefen Selbsteinschätzungsergebnisse der motorischen Fähigkeiten von passiven Opfern können diese deutliche Wahrnehmung seitens der Kameraden zudem verstärken oder sind die Folge aus deren Einschätzung.

Diese Diskrepanzen sind bemerkenswert und vermögen die unterschiedlichen Befunde in bisherigen Forschungsarbeiten teilweise zu erklären. Für aggressive Verhaltensmuster auf Kindergartenstufe ist daher wahrscheinlich weniger die motorische Leistung entscheidend, als vielmehr die *Verkörperung und der Ausdruck von körperlicher Leistungsfähigkeit* im Sinne von physischem Imponiergehabe. Damit müssen die Befunde aus den Forschungsarbeiten von Olweus (1978) sowie Lagerspetz et al. (1982) relativiert und zumindest mit dem Zusatz versehen referiert werden, wonach aggressive Kinder aus Sicht von Lehrpersonen bzw. Peers physisch stärker erscheinen als nicht aggressive und Opfer-Kinder.

Ein weiterer interessanter, allerdings nur tendenzieller Befund liegt in der unterschiedlichen Körperelbsteinschätzung von passiven und aggressiven Opfern: Gemäss den ausgewiesenen Korrelationen zwischen gemessener und selbsteingeschätzter Kraftfähigkeit bzw. Schnelligkeit nehmen passive Opfer ihre motorische Leistungsfähigkeit relativ präzise wahr, währenddessen aggressive Opfer sich eher überschätzen (vgl. Boivin & Bégin, 1989). Mit dieser Einschätzungstendenz passen Täter-Opfer-Kinder recht präzise in den von Loney et al. (1978) beschriebenen aggressiven Subtypus hyperaktiver Kinder.

Die ausgewiesenen Ergebnisse für die verschiedenen Motorikdimensionen weisen bezüglich der Mobbingstatuseffekte alle - mit gewissen Abstrichen für die koordinativen Fähigkeiten - die gleiche Tendenz auf. Das Ergebnis für die gemessene Leistungsfähigkeit ist bestimmt auch Ausdruck der strukturellen Nähe der motorischen Dimensionen Kraft, Schnelligkeit und mit Einschränkungen Koordination. Bezüglich der Selbst- und Fremdeinschätzung ist zu vermuten, dass die Kindergartenkinder möglicherweise noch nicht ein allzu differenziertes Konzept der verschiedenen Motorikdimensionen repräsentiert haben und dadurch möglicherweise anfälliger für Attributionsfehler in der Beobachtung von Kameraden werden. Aufgrund dieser Darstellung könnte man nun folgern, auf differenzierte motorische Betrachtungen zu verzichten, oder sich auf eine Dimension zu beschränken. Dies ist zum Teil richtig, andererseits ist genau durch diese Anlage der Arbeit erst möglich festzuhalten, dass Kraftfähigkeit vor Schnelligkeit und vor den koordinativen Fähigkeiten bezüglich Mobbingrollen tatsächlich als am relevantesten zu betrachten ist. Hätte man lediglich die Kraftfähigkeit untersucht, so wären die Befunde für provokative Opfer allerdings viel weniger differenziert, da die Kraftfähigkeit der Täter-Opfer im Gegensatz zur Schnelligkeit und den koordinativen Fähigkeiten überdurchschnittlich ist. Über die Probleme der Operationalisierung der koordinativen Fähigkeiten wurde oben ausführlich berichtet. Wäre diese Schwierigkeit eleganter zu lösen, wäre die Differenziertheit womöglich noch grösser.

12 Das qualitative Bewegungsverhalten aggressiver Kinder und ihrer Opfer

Neben den Leistungsmessungen motorischer Fähigkeiten und deren Fremd- und Selbsteinschätzung untersuchten wir zusätzlich die Güte des qualitativen Bewegungsverhaltens der Kinder. Wie im Methodenteil dargestellt wurde (vgl. Punkt 9.8), stammen die anschliessend vorgestellten Befunde aus Einschätzungen der Kindergärtnerinnen.

Da die drei Dimensionen psychomotorische Ungeschicklichkeit, psychomotorische Unruhe und psychomotorische Gehemmtheit alle Bewegungsauffälligkeiten thematisierten und teilweise hoch miteinander korrelierten, rechneten wir getrennt nach den beiden Teilprojekten 5 x 2 x 2 MANOVAs mit den Faktoren ‚Mobbingstatus‘, ‚Geschlecht‘ und ‚Altersgruppe‘. Aus Tabelle 12-1 ist zu entnehmen, dass in beiden Teilprojekten alle Haupteffekte auf unterschiedlichen Niveaus signifikant waren. Die Irrtumswahrscheinlichkeiten aller möglichen Interaktionen lagen dagegen in beiden Stichproben über 5%.

Tabelle 12-1 Multivariate Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Mobbingstatus‘, ‚Geschlecht‘ und ‚Alter‘ über den drei Items zur Bewegungsqualität; F-Werte

Teilstudie	Hotelling's F- Werte			
	Mobbingstatus (M)	Geschlecht (G)	Altersgruppe (A)	signifikante Interaktionen
I	F(9,683)=9.94***	F(3,229)=11.48***	F(3,229)=7.43***	keine
III	F(9,206)=2.98**	F(3,70)=3.30*	F(3,70)=3.99*	keine

*p<.05; ** p<.01; ***p<.001

Zur Darstellung dieser Haupteffekte sind nachfolgend die univariaten Varianzanalysen aufgeführt. Allfällige Interaktionen werden aufgrund der hohen Zusammenhangswerte der drei Dimensionen auffälligen Bewegungsverhaltens nicht diskutiert.

12.1 Univariate Analysen Teilprojekt I

Bezüglich der psychomotorischen Ungeschicklichkeit zeigten sich auf den Faktoren ‚Mobbingstatus‘ und ‚Geschlecht‘ signifikante Haupteffekte (vgl. Tabelle 12-2): Gemäss Einzelvergleichen wurden viktimisierte Kinder, verglichen mit Tätern und nicht aktiv in Mobbing involvierten Kindern, von den Kindergärtnerinnen als ungeschickter wahrgenommen. Zudem sind Jungen als motorisch ungeschickter zu bezeichnen als Mädchen. Die ausgewiesenen absoluten Altersgruppenunterschiede sind gemäss ANOVA nicht signifikant. Die Geschicklichkeit der Kinder wird von den Kindergärtnerinnen durchschnittlich als eher hoch bezeichnet (vgl. Tabelle 9-17).

Unruhiges Bewegungsverhalten variierte gemäss unseren Ergebnissen über allen drei untersuchten Faktoren signifikant (vgl. Tabelle 12-2): Mobbende Kinder wurden als unruhiger wahrgenommen als nicht aggressive Kinder, wobei die Differenz zwischen Täter- und Opfer-Kindern nicht signifikant war (Einzelvergleiche nach Bonferroni). Die Kindergärtnerinnen bezeichneten Jungen und jüngere Kinder im Vergleich zu Mädchen bzw. älteren Kindern zudem als unruhiger. Das durchschnittliche Niveau der Unruhe im Bewegungsverhalten der Kinder wurde von den Kindergärtnerinnen mit einem Mittelwert von 2.60 als eher tief beziffert (vgl. Tabelle 9-18).

Tabelle 12-2 Univariate Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Geschlecht‘, ‚Altersgruppe‘ und ‚Mobbingstatus‘ über den Aspekten der Bewegungsqualität; Mittelwerte und F-Werte (Teilprojekt I)

Aspekte der Bewegungsqualität Bewegungen sind...	Mittelwerte								F-Werte			Inter- akti- onen
	Mobbingstatus			Geschlecht		Altersgruppe			M	G	A	
	NaI	O	T/O	T	Mäd	Jun	<6 J	≥6 J				
ungeschickt	2.33	2.92	2.77	2.55	2.16	2.77	2.57	2.41	3.13 *	26.00 ***	1.15	n.s.
unruhig	2.30	2.67	3.30	3.03	2.37	2.76	2.78	2.43	21.81 ***	5.38 *	16.92 ***	n.s.
gehemmt	2.26	2.84	2.08	1.81	2.14	2.30	2.15	2.30	7.21 ***	2.67	3.23 t	n.s.

Bemerkungen:
 *p<.05; ** p<.01; ***p<.001
 n.s. = gemäss univariaten Analysen nicht signifikant
 t= tendenziell signifikant (p =.073)
 5-Punkte-Skala: 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft genau zu“

In Abhängigkeit des Mobbingstatus' konnten auch für gehemmtes bzw. ängstliches Bewegungsverhalten hoch signifikante Unterschiede ausgewiesen werden: Gemäss Einzelvergleichen zeigte sich, dass Opfer-Kinder, verglichen mit allen anderen Gruppen, als deutlich gehemmter wahrgenommen wurden. Die restlichen drei Gruppen von aggressiven und nicht aktiv in Mobbing involvierten Kindern unterschieden sich nicht signifikant. Bezüglich Geschlecht und Altersgruppe zeigten sich keine signifikanten Effekte: Mädchen und Jungen unterschieden sich in Bezug auf ihre Bewegungsängstlichkeit nicht. Die ausgewiesene absolute Differenz zwischen jüngeren und älteren Kindergartenkindern ist lediglich als tendenziell zu werten: Älteren Kindern wurde ein leicht gehemmteres Bewegungsverhalten attestiert als jüngeren Kindern. Berücksichtigt man zusätzlich den Mittelwert der Variable ‚Gehemmtheit‘, so wird deutlich, dass die Kinder grundsätzlich als wenig gehemmt eingestuft werden dürfen (vgl. Tabelle 9-19).

12.2 Univariate Analysen Teilprojekt III

Generell ist für die Befunde aus Teilprojekt III anzumerken, dass die ausgewiesenen Mittelwerte und Standardabweichungen über der Gesamtstichprobe sehr gut jenen der ersten Stichprobe entsprachen (vgl. Tabellen 9-17 bis 9-19).

Wie in Tabelle 12-3 ausgewiesen wird, dürfen die Ergebnisse aus Teilprojekt III als vollumfängliche Bestätigung der Geschlechtseffekte aufgefasst werden: Jungen wurden von Kindergärtnerinnen im Vergleich zu Mädchen als ungeschickter und unruhiger bezeichnet. Bezüglich der motorischen Gehemmtheit unterschieden sich die beiden Geschlechter nicht.

Die Altersgruppenunterschiede sind in Teilstichprobe III dagegen teilweise anders gelagert: Zum einen wurden jüngere Kinder, verglichen mit älteren Kindern, im Gegensatz zum ersten Teilprojekt als ungeschickter wahrgenommen. Andererseits schienen jüngere Kindergartenkinder in dieser Stichprobe gehemmter zu sein als ältere. Als tendenzielle Bestätigung der Ergebnisse aus Teilprojekt I darf der Befund interpretiert werden, wonach jüngere Kindergartenkinder als eher unruhiger wahrgenommen wurden als ältere.

Tabelle 12-3 Univariate Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Geschlecht‘, ‚Altersgruppe‘ und ‚Mobbingstatus‘ über den Aspekten der Bewegungsqualität; Mittelwerte und F-Werte (Teilprojekt III)

Aspekte der Bewegungsqualität Bewegungen sind...	Mittelwerte								F-Werte			Inte- raktio- nen
	Mobbingstatus				Geschlecht		Altersgruppe		M	G	A	
	NaI	O	T/O	T	Mäd	Jun	<6 J	≥6 J				
ungeschickt	2.35	2.72	2.80	2.38	2.15	2.71	2.64	2.30	0.75	5.93	3.22	n.s.
unruhig	2.36	3.06	3.37	3.17	2.40	2.88	2.76	2.56	8.61	5.11	2.92	n.s.
gehemmt	2.31	2.31	2.27	1.97	2.19	2.32	2.54	2.07	0.45	0.66	8.80	n.s.

Bemerkungen:
 *p<.05; ** p<.01; ***p<.001
 n.s. = gemäss univariaten Analysen nicht signifikant
 t= tendenziell signifikant (p =.092)

Gemäss Teilprojekt III waren im Gegensatz zum ersten Teilprojekt keine signifikanten Mobbingstatus-Unterschiede über den Dimensionen ‚Ungeschicklichkeit‘ und ‚Gehemmtheit‘ auszuweisen. Unter Berücksichtigung der absoluten Werte sind allerdings für die motorische Ungeschicklichkeit die gleichen Verteilungstendenzen auszumachen, wie in der ersten Stichprobe: Viktimisierte Kinder schienen eher ungeschickter zu sein als Täter- und nicht aktiv in Mobbing involvierte Kinder. Bezüglich der psychomotorischen Gehemmtheit zeigte sich in Bestätigung der Befunde aus Teilprojekt I lediglich, dass Täter im Vergleich mit den anderen Mobbingstatusgruppen wahrscheinlich am wenigsten gehemmt wahrgenommen wurden. Ähnlich wie in Teilprojekt I konnte für die Stichprobe im Teilprojekt III eine grössere psychomotorische Unruhe bei mobbenden Kindergartenkindern festgestellt werden, als bei nicht aktiv Involvierten. Die passiven Opfer dieser Stichprobe zeigten gemäss Einzelvergleichen nach Bonferroni allerdings keinen signifikanten Unterschied zu den aggressiven Opfern.

12.3 Zusammenfassung und Diskussion

Gemäss unseren Analysen ist festzuhalten, dass die Bewegungsqualität in Bezug auf Geschlecht und Altersgruppen deutlich variierte: Unabhängig von der Teilstichprobe zeigten Jungen bzw. jüngere Kinder dabei ein eher auffälligeres und problematischeres Bewegungsverhalten als Mädchen bzw. ältere Kinder. Mädchen und Jungen unterschieden sich dagegen nicht in ihrer Bewegungsgemehmtheit.

Diese Befunde sind aus entwicklungspsychologischer Perspektive nachvollziehbar: Jungen zeigen im Vorschul- und Schulalter eher Verhaltensauffälligkeiten als Mädchen. Gemäss Literatur zeichnen sie sich durch einen grösseren Bewegungsdrang aus, stören häufiger und zeigen in fein- und grobmotorischen Bewegungsaufgaben eine geringere Leistungsfähigkeit (z.B. Döpfner, Schürmann & Leimkuhl, 2000; Gaschler, 1998).

Aufgrund der grossen Entwicklungsdifferenzen im Vorschulalter entspricht die ausgewiesene geringere motorische Geschicklichkeit von jüngeren gegenüber älteren Kindergartenkindern ebenfalls den Erwartungen (vgl. Krombholz, 1997). Die zudem festgestellte grössere Unruhe der jüngeren im Vergleich zu den älteren Kindergartenkindern kann damit erklärt werden, dass Kinder im ersten Kindergartenjahr aus Entwicklungsgründen und wegen fehlender Gewohnheit Schwierigkeiten haben, aufmerksam zu sein, sich auf bestimmte Aufgabenstellungen zu konzentrieren oder Anweisungen der Lehrkraft auszuführen.

Die ausgewiesenen Mobbingstatuseffekte deuten auf das Störungspotenzial hin, das von Mobbing ausgeht: Kinder, die aktiv an Mobbing beteiligt sind, werden tendenziell als unruhiger wahrgenommen, wobei die eigentlichen Opfer dabei am wenigsten auffallen. Zudem sind oftmals Kinder an Mobbing beteiligt, die sich durch vergleichsweise geringe motorische Geschicklichkeit auszeichnen. Dies deutet darauf hin, dass jene Kinder Belästigungen auffällig und damit störend praktizieren. Gemäss unseren Ergebnissen gelten passive Opfer aus Kindergärtnerinnensicht zusätzlich als relativ gehemmt. Dieser Befund mag als möglicher Widerspruch zur relativen Unruhe dieser Kinder aufgefasst werden. Allerdings gilt es zu bedenken, dass passive Opfer sich dadurch auszeichnen, dass sie erst auf den Impuls von aggressiven Kindern (Täter-Opfer und Täter) reagieren. Diese Reaktionen des Opfers zeichnen sich durch ein nicht effizientes Zurwehersetzen aus, was das Machtgefälle zwischen den Kontrahenten weiter verfestigen kann. Für aggressive Kinder scheint es daher sogar lohnend zu sein, vorzugswei-

se eher ängstliche und gehemmte Kinder zu provozieren. Deren Reaktion wird das etablierte Beziehungsverhältnis kaum in Gefahr bringen.

Werden die Befunde zur psychomotorischen Ungeschicklichkeit mit unseren Ergebnissen zur Leistungsfähigkeit der Kinder im Bereich der koordinativen Fähigkeiten verglichen, ist offensichtlich, dass die Einschätzungen der Kindergärtnerinnen, insbesondere was Geschlechts- und Alterseffekte betrifft, mit den Testergebnissen gut übereinstimmen. Dies ist bemerkenswert, da es dem gängigen Bild des bewegungsbegabten und entsprechend leistungsfähigeren Jungen widerspricht. Unter Berücksichtigung des Mobbingstatus' zeigt sich allerdings, dass Kindergärtnerinnen viktimisierte Kinder im Vergleich zu Täter- und nicht aktiv involvierten Kindern als weniger geschickt einstufen. In der tatsächlichen Leistung der koordinativen Fähigkeit konnten allerdings keine Mobbingstatuseffekte ausgewiesen werden. Im Gegensatz zur Einschätzungen nach Geschlecht und Entwicklungsstand zeigten die Kindergärtnerinnen in der Wahrnehmung von Kindern nach soziomotorischen Kriterien offensichtlich eine weniger sensibilisierte Haltung. Unter Berücksichtigung des ausgeprägt auch soziale Lernziele fokussierenden Vorschulunterrichts erstaunt dieses Ergebnis. Überträgt man dieses Interpretationsmodell auf die Schulstufe, so macht sich Ernüchterung breit: Aufgrund der stärkeren Sachorientierung der Lehrpläne auf der Volksschulstufe sind sich jene Lehrkräfte möglicherweise noch weniger bewusst, dass sie entsprechend dem Opfer-Stereotyp viktimisierten Kindern ungeschicktes Verhalten zuschreiben.

13 Die Körperbeurteilung von aggressiven Kindern und ihren Opfern

Nach der eingehenden Betrachtung der Selbst- und Fremdeinschätzung der Körpereffektivität sowie der tatsächlichen motorischen Leistungsfähigkeit von aggressiven und anderen aktiv oder passiv involvierten Kindergartenkindern, möchte ich nun aufzeigen, wie jene Kinder ihre Leistungsfähigkeit und ihre physische Erscheinung beurteilen.

13.1 Der Wunsch nach Verbesserung der körperlichen Leistungsfähigkeit

Wie aus dem Methodenteil zu ersehen ist, thematisierten wir nicht explizit die Zufriedenheit mit Aspekten der körperlichen Leistungsfähigkeit, sondern erfragten die Verbesserungswünsche der Kinder hinsichtlich ihrer Kraftfähigkeit, ihrer Schnelligkeit und ihren koordinativen Fähigkeiten.

Nachfolgend möchte ich diese Frage, getrennt nach Teilstichproben und in Abhängigkeit von Geschlecht, Altersgruppe und Mobbingstatus untersuchen.

13.1.1 Häufigkeitsvergleiche Teilprojekt I

Aus Tabelle 13-1 ist zu entnehmen, dass rund die Hälfte aller Kinder wünschten, motorisch leistungsfähiger zu sein. Ein Drittel der Kinder war teilweise zufrieden mit der aktuellen Leistungsfähigkeit. Lediglich jedes zehnte Kindergartenkind war mit seiner physischen Leistungsfähigkeit soweit zufrieden, dass es keine Verbesserungen wünschte.

Im Gegensatz zu Mädchen wurde dieser Wunsch bei Jungen gemäss Chi-Quadrat-Test signifikant häufiger ausgewiesen: Lediglich 7.6% der Jungen schienen mit ihrer aktuellen Leistungsfähigkeit zufrieden zu sein.

In Abhängigkeit der Altersgruppen zeigten sich dagegen keine signifikanten Verteilungsunterschiede: Sowohl jüngere wie ältere Kindergartenkinder wünschten sich in ähnlichem Ausmass einen leistungsfähigeren Körper.

Tabelle 13-1 Beurteilung der physischen Leistungsfähigkeit in Abhängigkeit von Geschlecht und Altersgruppe (Teilprojekt I)

Beurteilung der physischen Leistungsfähigkeit	Geschlecht				Altersgruppe				Total	
	Mädchen		Jungen		Jüngere		Ältere		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Verbesserungswunsch	61	44.5	106	61.6	66	55.5	101	53.2	167	54.0
teilweise zufrieden/ nicht zufrieden	55	40.1	53	30.8	41	34.5	67	35.3	108	35.0
tendenziell zufrieden	21	15.4	13	7.6	12	10.0	22	11.5	34	11.0
	Total 137 100		172 100		119 100		190 100		309 100	
Missing					35					
	$\chi^2(2,309)=10.21, p=.006$				$\chi^2(2,309)=0.23, p=.889$					

In Tabelle 13-2 werden die Häufigkeitsverteilungen unserer Beurteilungsvariable in Abhängigkeit vom Mobbingstatus aufgeführt. Gemäss Chi-Quadrat-Test zeigten sich keine Verteilungsunterschiede zwischen den passiv und aktiv involvierten Kindern. Es darf entsprechend festgehalten werden, dass unabhängig vom Plagenstatus ungefähr die Hälfte der Kindergartenkinder die Leistungsfähigkeit in den Bereichen Kraft, Schnelligkeit und Koordination verbessern möchte.

Tabelle 13-2 Beurteilung der physischen Leistungsfähigkeit in Abhängigkeit vom Mobbingstatus (Teilprojekt I)

Beurteilung der physischen Leistungsfähigkeit	Mobbingstatus								Total	
	Nicht aktiv Involvierte		Opfer		Täter-Opfer		Täter		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Verbesserungswunsch	71	50.0	12	66.7	19	63.3	20	55.6	122	54.0
teilweise zufrieden/ nicht zufrieden	52	36.6	5	27.8	9	30.0	12	33.3	78	34.5
tendenziell zufrieden	19	13.4	1	5.6	2	6.7	4	11.1	26	11.5
	Total 142 100		18 100		30 100		36 100		226 100	
Missing					118					
	$\chi^2(6,226)=3.67, p=.721$									

Werden die Verteilungstendenzen von viktimisierten und den übrigen Kindern miteinander verglichen zeigten sich trotz prozentualer Auffälligkeit keine signifikanten Verteilungsunterschiede ($\chi^2(2,226)=3.24, p=.198$).

13.1.2 Häufigkeitsvergleiche Teilprojekt III

Berücksichtigt man die Ergebnisse aus Teilprojekt III, können die Befunde aus Teilprojekt I teilweise bestätigt werden: Der Anteil der Kinder, die ihre Leistungsfähigkeit verbessern möchten, war ungefähr gleich hoch. Es waren zudem keine systematischen Verteilungsunterschiede in Abhängigkeit der Altersgruppe und des Mobbingstatus' zu erkennen. Im Gegensatz zum ersten Teilprojekt zeigten Mädchen und Jungen in der Teilstichprobe III keine signifikant unterschiedliche Häufigkeitsverteilung, was Verbesserungswünsche bezüglich ihrer Leistungsfähigkeit betrifft (vgl. Tabelle 13-3).

Tabelle 13-3 Beurteilung der physischen Leistungsfähigkeit in Abhängigkeit von Geschlecht und Altersgruppe (Teilprojekt III)

Beurteilung der physischen Leistungsfähigkeit	Geschlecht				Altersgruppe				Total	
	Mädchen		Jungen		Jüngere		Ältere		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Verbesserungswunsch	31	54.4	32	62.7	30	63.8	33	54.1	63	58.3
teilweise zufrieden/ nicht zufrieden	18	31.6	13	25.5	13	27.7	18	29.5	41	28.7
tendenziell zufrieden	8	14.0	6	11.8	4	8.5	10	16.4	14	13.0
Total	57	100	51	100	47	100	61	100	108	100
Missing					20					
					$\chi^2(2,108)=0.78, p=.678$				$\chi^2(2,108)=1.74, p=.420$	

Obwohl gemäss Chi-Quadrat-Test kein signifikanter Verteilungsunterschied zwischen den verschiedenen an Mobbing beteiligten Gruppen festzustellen war, sind die absolut und prozentual ausgewiesenen Häufigkeiten bei viktimisierten Kindern bemerkenswert im Hinblick auf den Wunsch nach einer motorischen Leistungsverbesserung (vgl. Tabelle 13-4): Lediglich eines von dreizehn viktimisierten Kindern war zumindest teilweise zufrieden mit seiner physischen Leistungsfähigkeit. Die restlichen zwölf Täter-Opfer- und Opfer-Kinder wünschten sowohl kräftiger, schneller als auch koordinativ besser zu werden. Diese absolute Betrachtung der Ergebnisse liess sich für das Teilprojekt III gemäss Chi-Quadrat-Test allerdings statistisch nur tendenziell absichern ($\chi^2(2,70)=5.21, p=.074$).

Tabelle 13-4 Beurteilung der physischen Leistungsfähigkeit in Abhängigkeit vom Mobbingstatus (Teilprojekt III)

Beurteilung der physischen Leistungsfähigkeit	Mobbingstatus									
	Nicht aktiv Involvierte		Opfer		Täter-Opfer		Täter		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Verbesserungswunsch	27	58.7	3	100	9	90.0	7	63.6	46	65.7
teilweise zufrieden/ nicht zufrieden	10	21.7	0	0	1	10.0	3	27.3	14	20.0
tendenziell zufrieden	9	19.6	0	0	0	0	1	9.1	10	14.3
Total	46	100	3	100	10	100	11	100	70	100
Missing										114
$\chi^2(6,70)=6.21, p=.400$										

13.2 Die Beurteilung der körperlichen Erscheinung

Nach der Darstellung der Beurteilung der physischen Leistungsfähigkeit möchte ich nun die Zufriedenheit mit der körperlichen Erscheinung in Abhängigkeit von Geschlecht, Altersgruppe und Mobbingstatus darstellen. Wie im Methodenteil unter Punkt 9.6.5 erörtert, bewerteten wir die Angaben der Kinder, was ihnen an ihrem Körper gefällt und was nicht. Im Gegensatz zur Beurteilung der Leistungsfähigkeit darf mit der nun untersuchten Variablen von Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit dem physischen Äusseren gesprochen werden.

13.2.1 Häufigkeitsvergleiche Teilprojekt I

Die Attraktivitätszufriedenheit von Kindergartenkindern darf gemäss den vorliegenden Ergebnissen aus Teilprojekt I als hoch beziffert werden: Über 80% der Kinder sind teilweise oder grundsätzlich zufrieden mit ihrem Aussehen (vgl. Tabelle 13-5). Lediglich jedes siebte Kind ist mit seinem Körperbau oder seinem Aussehen mehrheitlich unzufrieden. Unabhängig von der Geschlechts- und Altersgruppenzugehörigkeit zeigten sich keine signifikanten Verteilungsunterschiede.

Tabelle 13-5 Zufriedenheit mit der physischen Erscheinung in Abhängigkeit von Geschlecht und Altersgruppe (Teilprojekt I)

Zufriedenheit mit der physischen Erscheinung	Geschlecht				Altersgruppe				Total	
	Mädchen		Jungen		Jüngere		Ältere		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
tendenziell unzufrieden	16	11.3	29	17.1	14	11.9	31	16.0	45	14.4
teilweise zufrieden/ nicht zufrieden	54	38.0	70	41.2	53	44.9	71	36.6	124	39.8
tendenziell zufrieden	72	50.7	71	41.7	51	43.2	92	47.4	143	45.8
Total	142	100	170	100	118	100	194	100	312	100
Missing					32					
$\chi^2(2,312)=3.34, p=.188$ $\chi^2(2,312)=2.42, p=.298$										

In Abhängigkeit der verschiedenen Mobbingrollen zeigten sich keine unterschiedlichen Häufigkeitsverteilungen (Chi-Quadrat-Test nicht signifikant, vgl. Tabelle 13-6). Obwohl passive Opfer, verglichen mit allen anderen Kindern, prozentual doppelt so häufig mit ihrem Äusseren unzufrieden waren, darf diese Überrepräsentierung gemäss einem zusätzlichen Chi-Quadrat-Test lediglich als tendenziell gewertet werden ($\chi^2(2,230)=6.00, p=.050$).

Tabelle 13-6 Zufriedenheit mit der physischen Erscheinung in Abhängigkeit vom Mobbingstatus (Teilprojekt I)

Zufriedenheit mit der physischen Erscheinung	Mobbingstatus								Total	
	Nicht aktiv Involvierte		Opfer		Täter-Opfer		Täter		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
tendenziell unzufrieden	18	12.2	5	27.7	5	16.7	5	14.3	33	14.3
teilweise zufrieden/ nicht zufrieden	71	48.3	3	16.7	10	33.3	12	34.3	96	41.7
tendenziell zufrieden	58	39.5	10	55.6	15	50.0	18	51.4	101	43.9
Total	147	100	18	100	30	100	35	100	230	100
Missing					114					
$\chi^2(6,230)=9.95, p=.127$										

13.2.2 Häufigkeitsvergleiche Teilprojekt III

Die Ergebnisse aus Teilprojekt III bestätigen im Wesentlichen die Befunde aus Teilprojekt I, wobei der Anteil zufriedener Kinder nun noch etwas grösser war (vgl. Tabelle 13-7). Auch in Bezug auf die Geschlechts- und Altersgruppenver-

teilung waren lediglich unbedeutende Verschiebungen festzustellen: Mädchen wie Jungen bzw. jüngere wie ältere Kindergartenkinder unterschieden sich unbedeutend im Grad ihrer Zufriedenheit mit der körperlichen Erscheinung.

Tabelle 13-7 Zufriedenheit mit der körperlichen Erscheinung in Abhängigkeit von Geschlecht und Altersgruppe (Teilprojekt III)

Zufriedenheit mit der physischen Erscheinung	Geschlecht				Altersgruppe				Total	
	Mädchen		Jungen		Jüngere		Ältere		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
tendenziell unzufrieden	4	7.1	5	10.4	3	7.9	6	9.1	9	8.7
teilweise zufrieden/ nicht zufrieden	21	37.5	16	33.3	18	47.4	19	28.8	37	35.6
tendenziell zufrieden	31	55.4	27	56.3	17	44.7	41	62.1	58	55.8
Total	56	100	48	100	38	100	66	100	104	100
Missing					24					
					$\chi^2(2,104) = 0.45, p = .799$				$\chi^2(2,104) = 3.69, p = .158$	

Die Verteilungstendenzen in Abhängigkeit des Mobbingstatus' deuten ebenfalls auf eine Bestätigung der Ergebnisse aus der ersten Teilstichprobe hin (vgl. Tabelle 13-8): Ohne generelle Verteilungsunterschiede auszuweisen, zeigten Opferkinder im Vergleich zu allen anderen Kindern erneut eine tendenziell geringere Zufriedenheit mit ihrer körperlichen Erscheinung ($\chi^2(2,68)=4.77, p=.092$).

Tabelle 13-8 Zufriedenheit mit der physischen Erscheinung in Abhängigkeit vom Mobbingstatus (Teilprojekt III)

Zufriedenheit mit der physischen Erscheinung	Mobbingstatus								Total	
	Nicht aktiv Involvierte		Opfer		Täter-Opfer		Täter		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
tendenziell unzufrieden	2	4.4	1	33.3	1	11.1	2	18.2	6	8.8
teilweise zufrieden/ nicht zufrieden	16	35.6	2	67.7	3	33.3	3	27.3	24	35.3
tendenziell zufrieden	27	60.0	0	0	5	56.6	6	54.5	38	55.9
Total	45	100	3	100	9	100	11	100	68	100
Missing					60					
					$\chi^2(6,68)=7.03, p=.318$					

Damit lässt sich festhalten, dass viktimisierte Kinder und insbesondere die passiven Opfer ihren Körper und dessen Funktionen als tendenziell weniger zufriedenstellend erleben als Täter- und nicht aktiv involvierte Kinder.

13.3 Zusammenfassung und Diskussion

Die Zufriedenheit mit dem eigenen Körper scheint gemäss unseren Befunden im Wesentlichen unabhängig von Altersgruppe, Geschlecht und Mobbingstatus zu sein. Bei eingehender Betrachtung der Resultate zeigten sich allerdings einige bemerkenswerte Tendenzen:

Obwohl die jüngeren Kinder im Gegensatz zu den älteren Kindern im Kindergarten eine geringere körperliche Leistungsfähigkeit auswiesen, zeigten sich keine Verteilungsunterschiede im Wunsch, motorisch leistungsfähiger zu sein. Dieser Befund könnte damit erklärt werden, dass sich sowohl die jüngeren wie älteren Kindergartenkinder ausgeprägter an der Leistungsfähigkeit älterer Kinder, Jugendlicher oder Erwachsener ausrichten. Da die motorische Entwicklung im Vorschulalter rasant fortschreitet, ist die Orientierung am motorischen Leistungsniveau der nur wenig älteren Kinder kaum zu erwarten. Aufgrund des eher geringen Zusammenhangs zwischen Aussehens- bzw. Figurproblemen und der Körperzufriedenheit bei jüngeren Schulkindern ist das Fehlen von Altersgruppenunterschieden in der Attraktivitätszufriedenheit unserer Kindergartenstichproben nicht überraschend (vgl. Gutezeit et al., 1986; Gardner et al., 1999).

Im ersten Teilprojekt gaben Jungen häufiger an, motorisch noch leistungsfähiger werden zu wollen als Mädchen. Aufgrund der nicht signifikanten Verteilungsunterschiede im dritten Teilprojekt gilt es diese Tendenz allerdings vorsichtig zu werten. Bezüglich der Attraktivitätszufriedenheit sind allerdings keine Hinweise auf eine tendenzielle Unterschiedlichkeit von Mädchen und Jungen zu erkennen. Unabhängig vom Geschlecht sind Kindergartenkinder mit ihrem Körperäusseren überwiegend zufrieden. Vergleicht man diese Ergebnisse mit bekannten Forschungsarbeiten, lassen sich verschiedene Folgerungen ziehen:

Zum einen darf weder für die Effektivitätszufriedenheit noch für die Attraktivitätszufriedenheit schlüssig von Geschlechtsunterschieden ausgegangen werden, wie sie in der Jugend- und Erwachsenenliteratur ausgewiesen werden konnten (z.B. Mrazek, 1987a; Phelps et al., 1993). Der offensichtlich bedeutendere Verbesserungswunsch der Jungen, was motorische Fähigkeiten betrifft, ist mögli-

cherweise weniger eine Unzufriedenheitskundgebung als ein Ausdruck des männlichen Geschlechtsrollenstereotyps: Jungen wollen so sportlich sein wie die bekannten männlichen Vorbilder aus der Erwachsenenwelt. Für das Geschlechtsrollenverständnis von Mädchen scheint die physische Leistungsfähigkeit dagegen weniger zentral zu sein.

Andererseits zeigt sich die Begrenztheit der empirischen Operationalisierung unseres Konstrukts ‚Effektivitätszufriedenheit‘: Gemessen wird im eigentlichen Sinne der Verbesserungswunsch, was noch lange nicht schlüssig Rückschlüsse auf die Zufriedenheit mit der körperlichen Leistungsfähigkeit zulässt. Von dieser Kritik sind die Erkenntnisse zur Attraktivitätszufriedenheit allerdings ausgenommen: Gemäss diesen Befunden ist davon auszugehen, dass Mädchen wie Jungen auf Kindergartenstufe entsprechend den Befunden von Gardner et al. (1999) noch unbedeutende Attraktivitätsunterschiede ausweisen.

Für die Beurteilung der Ergebnisse in Abhängigkeit des Mobbingstatus, weisen allerdings beide Beurteilungsmasse ihre Berechtigung auf: Unter Berücksichtigung des potentiell eher geringen Glaubens an die eigene Leistungsfähigkeit von viktimisierten Kindern könnte ein fehlender Verbesserungswunsch als resignatives Verhalten interpretiert werden. Da diese Tendenz nur im Teilprojekt III ausgewiesen werden konnte, ist davon auszugehen, dass sowohl für Opfer wie für Täter-Opfer eine verbesserte motorische Leistungsfähigkeit nur bedingt als Resource für das Bestehen im sozialen Kontext herangezogen werden konnte.

Unsere Ergebnisse zur Zufriedenheit mit der körperlichen Erscheinung von viktimisierten Kindern lieferten dagegen konsistentere Befunde: Passive Opfer sind tendenziell unzufriedener mit ihrem Äusseren als die übrigen Kinder. Damit konnten Befunde früherer Forschungsarbeiten tendenziell bestätigt werden (vgl. Boivin & Bégin, 1989; Salmivalli, 1998).

14 Bewegungsverhalten und Belästigungspräferenzen

In diesem Kapitel möchte ich der Frage nachgehen, welche motorische Leistungsfähigkeit und welche Selbst- sowie Fremdeinschätzung dieser Fähigkeiten mehrheitlich physische Mobber bzw. physisch Gemobbte ausweisen. Dabei greife ich auf die im Methodenteil (vgl. Punkt 9.5) vorgestellte und unter Punkt 10.3.3 bereits verwendete Klassifizierung von physisch Mobbenden und physisch Gemobbten zurück.

14.1 Motorische Leistungsfähigkeit von physischen Mobbern und physisch Gemobbten

Nachfolgend werden, getrennt nach motorischen Dimensionen, multivariate und univariate Varianzanalysen gerechnet, um auftretende Mittelwertsunterschiede bezüglich der Motorikdimensionen auf deren Signifikanz hin zu untersuchen. Aus Darstellungsgründen werden lediglich die Faktoren ‚Mobbingform‘ bzw. ‚Viktimisierungsform‘, und ‚Geschlecht‘ aufgeführt⁵⁴.

14.1.1 Kraft

Zweifaktorielle MANOVAs mit den Faktoren ‚Mobbingform‘ und ‚Geschlecht‘ sowie zweifaktorielle MANOVAs mit den Faktoren ‚Viktimisierungsform‘ und ‚Geschlecht‘, je gesondert nach Teilprojekten (I und II) über den drei Kraftvariablen, ergaben die bereits näher erläuterten signifikanten Geschlechtseffekte⁵⁵

⁵⁴ Für die varianzanalytische Überprüfung unserer Hypothesen ist grundsätzlich ein dreifaktorielles Modell mit den Faktoren ‚Mobbingform‘ bzw. ‚Viktimisierungsform‘, ‚Mobbingstatus‘ und ‚Geschlecht‘ zu favorisieren. Da der Faktor ‚Mobbingstatus‘ bereits auf Mittelwertsunterschiede hin untersucht wurde, werde ich nachfolgend lediglich MANOVAs und ANOVAs vom Typ 2x2 (‚Mobbingform‘ bzw. ‚Viktimisierungsform‘ x ‚Geschlecht‘) darstellen. Falls Befunde des dreifaktoriellen Designs die Ergebnisse der zweifaktoriellen Analysen erweitern, werden sie entsprechend angemerkt (z.B. signifikante Interaktionen).

⁵⁵ Signifikante Haupteffekte auf dem Faktor ‚Geschlecht‘ werden in den nachfolgenden Analysen lediglich noch einmal erläutert, falls signifikante Interaktionen mit dem Faktor ‚Geschlecht‘ den Haupteffekt relativieren (vgl. Kapitel 11).

sowie im Teilprojekt II eine signifikante Interaktion ‚Viktimisierungsform‘ x ‚Geschlecht‘. In Bezug auf die Variablen ‚Mobbingformpräferenz‘ bzw. ‚Viktimisierungsformpräferenz‘ zeigten sich keine signifikanten Unterschiede (vgl. Tabelle 14-1).

Tabelle 14-1 Multivariate Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Mobbingform‘, bzw. ‚Viktimisierungsform‘ und ‚Geschlecht‘ über den drei Items zur Kraftfähigkeit; F-Werte

Teil- studie	Hotelling's F- Werte					
	Mobbingform (M)	Täter und Täter-Opfer Geschlecht (G)	MxG	Viktimisie- rungsform (V)	Opfer und Täter-Opfer Geschlecht (G)	VxG
I	F(3,53)=1.23	F(3,53)=7.31 ***	F(3,53)=0.22	F(3,32)=0.76	F(3,32)=3.05 *	F(3,32)=3.56 *
II	F(3,66)=0.46	F(3,66)=4.30 **	F(3,66)=1.68	F(3,52)=0.47	F(3,52)=4.46 *	F(3,52)=0.03

*p<.05; ** p<.01; ***p<.001

Um diese Effekte anschaulicher zu beschreiben, folgen nun univariate Varianzanalysen, getrennt nach den beiden Teilprojekten.

a) Univariate Analysen Teilprojekt I

In Tabelle 14-2 sind die Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen aufgeführt. Entsprechend den multivariaten Analysen zeigten sich gemäss diesen univariaten Befunden keine bedeutenden Unterschiede zwischen vorwiegend physisch Mobbenden und anders oder gemischt mobbenden Tätern und Täter-Opfer-Kindern, was ihre gemessene, ihre selbst- sowie die fremdeingeschätzte Kraftfähigkeit anbelangt. Signifikante Interaktionen waren ebenfalls nicht zu verzeichnen.

Tabelle 14-2 Zweifaktorielle Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Mobbingform‘, bzw. ‚Viktimisierungsform‘ und ‚Geschlecht‘ über den Aspekten der Kraftfähigkeit; Mittelwerte und F-Werte (Teilprojekt I)

	T und T/O (N=72)							O und T/O (N=56)						
	Mittelwerte				F-Werte			Mittelwerte				F-Werte		
	Mobbingform		Geschlecht		M	G	MxG	Viktimisierungsform		Geschlecht		V	G	VxG
	gem/and	phy	Mäd	Jun				gem/and	phy	Mäd	Jun			
P _{real}	0.38	0.03	0.11	0.31	1.83	0.94	0.32	-0.05	0.02	-0.35	0.19	0.40	6.83	4.26
													*	*
P _{selbst}	0.19	0.57	-0.23	0.61	1.58	11.15	0.66	0.20	0.10	-0.24	0.46	0.25	6.51	0.72
						**							*	
P _{fremd}	0.37	0.77	-0.26	0.93	0.28	12.26	0.32	-0.12	0.15	-0.57	0.29	0.00	8.87	1.92
						**							**	

Bemerkungen:
gem/ and = gemischt oder nicht physisch mobbend bzw. gemobbt
phy = vorwiegend physisch mobbend bzw. gemobbt
Rohwerte auf Kindergartengruppe z-Wert-standardisiert
*p<.05; ** p<.01; ***p<.001

Bezüglich der Form, wie Opfer und Täter-Opfer-Kinder typischerweise gemobbt werden, waren ebenfalls keine signifikanten Haupteffekte zwischen physischen sowie gemischt oder anderen Viktimisierungsformen in Bezug auf die gemessene, die selbst eingeschätzte und die fremdeingeschätzte Kraftfähigkeit auszumachen.

Es zeigte sich dagegen für die reale Kraftfähigkeit eine signifikante Interaktion zwischen ‚Viktimisierungsform‘ und ‚Geschlecht‘.

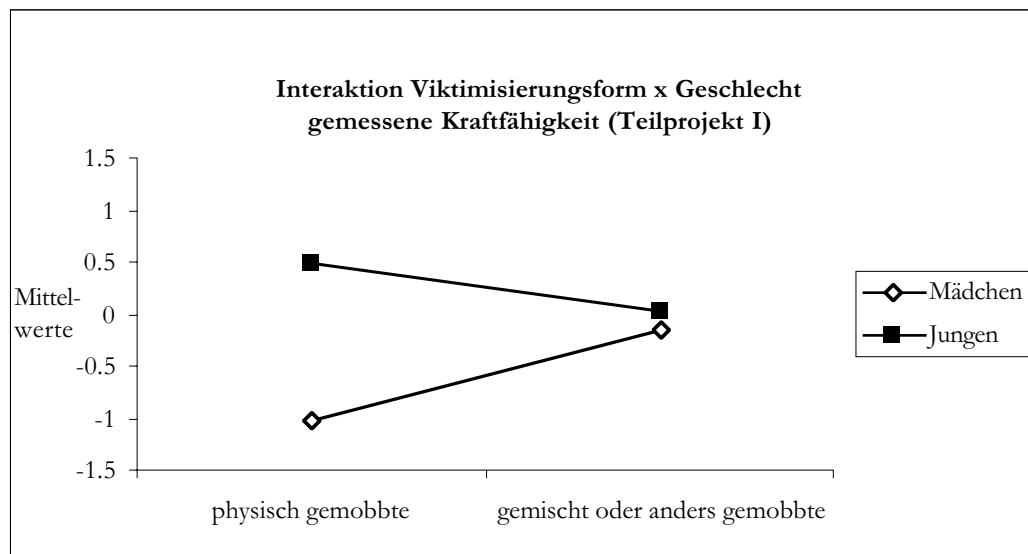


Abbildung 14-1 Mittelwerte der gemessenen Kraftfähigkeit, getrennt nach Viktimisierungsform und Geschlecht

Aus dem obenstehenden Interaktionsdiagramm (vgl. Abbildung 14-1) lässt sich ersehen, dass vorwiegend physisch gemobbte Mädchen im Vergleich zu physisch gemobbten Jungen eine geringere Kraftfähigkeit auswiesen. Vorwiegend gemischt und anders gemobbte Kinder zeigten dagegen unabhängig vom Geschlecht eine durchschnittliche Kraftfähigkeit. Der ausgewiesene Haupteffekt auf dem Faktor ‚Geschlecht‘ ist daher nur für physisch gemobbte Opfer- und Täter-Opfer-Kinder aufrecht zu erhalten.

b) Univariate Analysen Teilprojekt II

Die Befunde aus Teilprojekt II bestätigten die Erkenntnisse des ersten Teilprojekts hinsichtlich der Haupteffekte (vgl. Tabelle 14-3). Allerdings war keine signifikante Interaktion ‚Viktimisierungsform‘ x ‚Geschlecht‘ über der gemessenen Kraftfähigkeit auszuweisen. Unter Berücksichtigung der Zellenmittelwerte zeigte sich allerdings eine schwache Tendenz zur Bestätigung der signifikanten Interaktion aus Teilprojekt I: Die Differenz zwischen den Mittelwerten von Mädchen und Jungen betrug für die physische Viktimisierungsform -0.75 und für die gemischte und anderen Viktimisierungsform lediglich -0.51.

Tabelle 14-3 Zweifaktorielle Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Mobbingform‘, bzw. ‚Viktimisierungsform‘ und ‚Geschlecht‘ über den Aspekten der Kraftfähigkeit; Mittelwerte und F-Werte (Teilprojekt II)

Aspekte der Kraftfähigkeit (P)	T und T/O (N=88)						O und T/O (N=72)							
	Mittelwerte			F-Werte			Mittelwerte			F-Werte				
	Mobbingform		Geschlecht					Viktimisierungsform		Geschlecht				
	gem/and	phy	Mäd	Jun	M	G	MxG	gem/and	phy	Mäd	Jun	V	G	VxG
P _{real}	-0.02	0.38	-0.25	0.36	2.76	2.02	2.67	-0.07	-0.05	-0.48	0.14	0.01	6.54	0.23
P _{selbst}	0.08	0.17	0.02	0.17	0.01	3.95	0.80	0.03	0.08	0.02	0.07	1.11	1.35	0.05
P _{fremd}	0.12	0.75	-0.33	0.80	0.07	18.74	2.12	-0.01	0.20	-0.49	0.39	0.71	14.77	0.17
						***							***	

Bemerkungen:
gem/ and = gemischt oder nicht physisch mobbend bzw. gemobbt
Rohwerte auf Kindergartengruppe z-Wert-standardisiert
*p<.05; ** p<.01; ***p<.001; t= tendenziell signifikant p=.051

Die relativ hohen (aber nicht signifikanten) F-Werte für den Faktor ‚Mobbingform‘ über der eigentlichen Kraftfähigkeit sind aufgrund ihrer gegenläufigen Bedeutung in den Projektteilen I und II schwer zu erklären: Berücksichtigt man den ebenfalls relativ hohen F-Wert für die Interaktion in Teilprojekt II, so unterschieden sich vor allem die gemischt mobbenden Mädchen der beiden Stichproben in ihrer Kraftfähigkeit.

14.1.2 Schnelligkeit

Eine zweifaktorielle multivariate Varianzanalyse mit den Faktoren ‚Mobbingform‘ x ‚Geschlecht‘ über den Schnelligkeitsvariablen ergab zwei signifikante Haupteffekte, aber keine signifikante Interaktion (vgl. Tabelle 14-4).

Bezüglich der Viktimisierungsform zeigten sich dagegen gemäss MANOVA (Viktimisierungsform x Geschlecht) keine signifikanten Schnelligkeitsunterschiede und keine signifikante Interaktion.

Tabelle 14-4 Multivariate Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Mobbingform‘, bzw. ‚Viktimisierungsform‘ und ‚Geschlecht‘ über den drei Variablen zu Schnelligkeit; F-Werte

Teil- studie	Hotelling's F- Werte					
	Mobbingform (M)	Täter und Täter-Opfer (N=72)	MxG	Viktimisie- rungsform (V)	Opfer und Täter-Opfer (N=56)	VxG
		Geschlecht (G)			Geschlecht (G)	
I	F(3,54)=2.87 *	F(3,54)=6.19 **	F(3,53)=0.15	F(3,33)=0.27	F(3,33)=2.77; p=.057	F(3,33)=0.63

*p<.05; ** p<.01; ***p<.001

Betrachtet man die Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen, so lässt sich der signifikante Mobbingformeffekt aus den multivariaten Analysen erklären (vgl. Tabelle 14-5): Aus dem tendenziell signifikanten Haupteffekt auf dem Faktor ‚Mobbingform‘ über der Selbsteinschätzung der Schnelligkeit lässt sich folgern, dass sich physische Mobber in der Kindergartengruppe als schneller einschätzten als gemischt und anders mobbende Täter- und Täter-Opfer-Kinder. Berücksichtigt man zusätzlich den Einfluss der Mobbingformpräferenz der aggressiven Kinder bezüglich der anderen beiden Schnelligkeitsvariablen, so fällt auf, dass physische Mobber eher langsamer waren als gemischt oder anders Mobbende. Entsprechend der realen Leistungsverhältnisse wurden physische Mobber im Vergleich zu den übrigen Mobbern von ihren Kameraden als weniger schnell wahrgenommen.

Tabelle 14-5 Zweifaktorielle Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Mobbingform‘, bzw. ‚Viktimisierungsform‘ und ‚Geschlecht‘ über den Aspekten der Schnelligkeit; Mittelwerte und F-Werte (Teilprojekt I)

Aspekte der Schnelligkeit (S)	T und T/O (N=72)							O und T/O (N=56)						
	Mittelwerte				F-Werte			Mittelwerte				F-Werte		
	Mobbingform		Geschlecht		M	G	MxG	Viktimisierungsform		Geschlecht		V	G	VxG
	gem/and	phy	Mäd	Jun				gem/and	phy	Mäd	Jun			
S _{real}	-0.25	0.26	-0.23	0.04	2.27	0.22	0.00	0.28	-0.11	0.11	0.19	1.26	0.03	0.36
S _{selbst}	-0.06	0.32	0.02	0.13	3.42	0.03	0.30	0.05	0.21	-0.06	0.21	0.15	0.79	0.01
S _{fremd}	0.43	0.13	-0.27	0.60	2.72	9.80	0.13	-0.34	0.07	-0.67	0.05	0.19	7.80	2.54

t
**

Bemerkungen:

gem/ and = gemischt oder nicht physisch mobbend bzw. gemobbt

Rohwerte auf Kindergartengruppe z-Wert-standardisiert

Negative z-Werte der gemessenen Schnelligkeit bedeuten ‚überdurchschnittlich schnell‘

*p<.05; ** p<.01; ***p<.001; t= tendenziell signifikant, p=.069

Werden die Mittelwerte der Schnelligkeitsvariablen in Abhängigkeit der typischen Viktimisierungsform untersucht, so sind keine bemerkenswerten Unterschiede festzustellen. Wird der relativ hohe F-Wert der Interaktion ‚Viktimisierungsform‘ x ‚Geschlecht‘ über der Fremdeinschätzung der Schnelligkeit mit berücksichtigt, zeigt sich eine Tendenz, wonach männliche Mobbingopfer, die vor allem physisch geplatzt wurden, als deutlich schneller wahrgenommen wurden als gemischt oder anders gemobbte Kinder. Bei den Mädchen hingegen war eine tendenzielle Umkehrung dieses Befundes zu erkennen: Vorwiegend physisch geplatzt Mädchen wurden langsamer eingeschätzt als gemischt oder anders belästigte Mädchen.

14.1.3 Bewegungskoordination

Zwei zweifaktorielle MANOVAs mit den Faktoren ‚Mobbingform‘ und ‚Geschlecht‘ bzw. ‚Viktimisierungsform‘ und ‚Geschlecht‘ über den drei Variablen der koordinativen Fähigkeiten ergaben je signifikante Haupteffekte auf dem Faktor ‚Geschlecht‘, für die Opfer- und Täter-Opfer-Kinder, allerdings nur ten-

denziell. Haupteffekte auf den Faktor ‚Mobbingform‘ bzw. ‚Viktimisierungsform‘ sowie Interaktionen waren nicht signifikant (vgl. Tabelle 14-6).

Tabelle 14-6 Multivariate Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Mobbingform‘, bzw. ‚Viktimisierungsform‘ und ‚Geschlecht‘ über den drei Variablen zu den koordinativen Fähigkeiten; F-Werte

Teil- studie	Hotelling's F- Werte					
	Mobbingform (M)	Täter und Täter-Opfer (N=72) Geschlecht (G)	MxG	Viktimisierungs- form (V)	Opfer und Täter-Opfer (N=56) Geschlecht (G)	VxG
I	F(3,47)=0.32	F(3,47)=4.87 **	F(3,47)=0.96	F(3,30)=0.52	F(3,30)=2.82; p=.056	F(3,30)=0.56

*p<.05; ** p<.01; ***p<.001

Neben den bereits diskutierten Geschlechtseffekten in Bezug auf die gemessenen und fremdeingeschätzten koordinativen Fähigkeiten (Täter- und Täter-Opfer-Kinder) ergaben die zweifaktoriellen Varianzanalysen auf univariater Ebene keine signifikanten Haupteffekte auf dem Faktor ‚Mobbingform‘ bzw. ‚Viktimisierungsform‘ (vgl. Tabelle 14-7).

Tabelle 14-7 Zweifaktorielle Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Mobbingform‘, bzw. ‚Viktimisierungsform‘ und ‚Geschlecht‘ über den Aspekten der koordinativen Fähigkeiten; Mittelwerte und F-Werte (Teilprojekt I)

	T und T/O (N=72)							O und T/O (N=56)						
	Mobbingform		Geschlecht		F-Werte			Viktimisierungsform		Geschlecht		F-Werte		
	gem	phy	Mäd	Jun	M	G	MxG	gem	phy	Mäd	Jun	V	G	VxG
	/and							/and						
K _{real}	-0.01	-0.19	0.19	-0.23	0.09	5.73	1.67	-0.09	-0.27	0.11	-0.32	0.41	2.25	0.21
K _{selbst}	-0.06	0.18	-0.12	0.11	0.18	0.77	0.42	0.00	0.13	0.01	0.07	0.05	0.11	0.27
K _{fremd}	0.29	0.25	-0.29	0.55	0.27	6.28	0.49	-0.27	-0.28	-0.45	-0.16	0.58	2.85	3.28

Bemerkungen:
 gem/ and = gemischt oder nicht physisch mobbend bzw. gemobbt
 Rohwerte auf Kindergartenengruppe z-Wert-standardisiert
 *p<.05; ** p<.01; ***p<.001; t= tendenziell signifikant, p=.076

Es war dagegen eine tendenziell signifikante Interaktion ‚Viktimisierungsform‘ x ‚Geschlecht‘ über der Fremdeinschätzung der koordinativen Fähigkeiten auszuweisen (vgl. Abbildung 14-2):

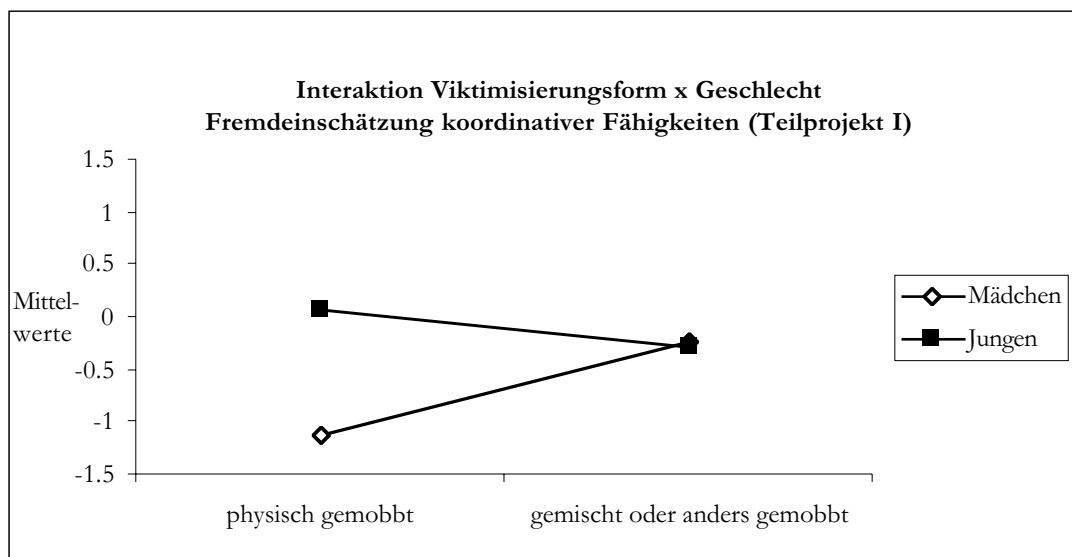


Abbildung 14-2 Mittelwerte der Fremdeinschätzung koordinativer Fähigkeiten, getrennt nach Viktimisierungsform und Geschlecht

Gemäss dem Interaktionsdiagramm ist davon auszugehen, dass vorwiegend physisch gemobbte Mädchen, im Gegensatz zu vorwiegend physisch gemobbten Jungen, als koordinativ weniger leistungsfähig wahrgenommen wurden. Hauptsächlich gemischt oder anders gemobbte Täter-Opfer- und Opfer-Kinder wurden dagegen unabhängig vom Geschlecht als koordinativ leicht unterdurchschnittlich erfahren.

14.2 Qualitatives Bewegungsverhalten von physischen Mobbern und physisch Gemobbten

Für die Analyse des qualitativen Bewegungsverhaltens hinsichtlich Differenzen zwischen vorwiegend physisch und gemischt oder anderes Mobbenden bzw. physisch Gemobbten und gemischt oder anders Gemobbten wurde die gleiche Vorgehensweise gewählt wie in der Bearbeitung der motorischen Fähigkeitsbereiche.

Zweifaktorielle MANOVAs (Mobbingform bzw. Viktimisierungsform x Geschlecht) über den Variablen zum qualitativen Bewegungsverhalten ergaben weder signifikante Haupteffekte noch signifikante Interaktionen (vgl. Tabelle 14-8).

Tabelle 14-8 Multivariate Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Mobbingform‘, bzw. ‚Viktimisierungsform‘ und ‚Geschlecht‘ über den drei Variablen zum qualitativen Bewegungsverhalten; F-Werte

Teil-studie	Hotelling's F- Werte					
	Mobbingform (M)	Täter und Täter-Opfer (N=72) Geschlecht (G)	MxG	Viktimisierungsform (V)	Opfer und Täter-Opfer (N=56) Geschlecht (G)	VxG
I	F(3,60)=2.02	F(3,60)=1.36	F(3,60)=0.82	F(3,48)=0.87	F(3,48)=1.74	F(3,48)=1.14

*p<.05; ** p<.01; ***p<.001

Aufgrund dieser Ergebnisse müssen allfällig signifikante Befunde auf univariater Ebene zurückhaltend interpretiert werden.

Die Befunde der univariaten Analysen sind aus Tabelle 14-9 zu entnehmen: Täter und Täter-Opfer, die unterschiedliche Mobbingpräferenzen zeigten, unterschieden sich nur marginal (nicht signifikant) in ihrer Bewegungsqualität. Sowohl in Bezug auf ungeschicktes wie gehemmtes Bewegungsverhalten zeigten sich weder Mobbingformeffekte noch signifikante Interaktionen. Für unruhiges Bewegungsverhalten war dagegen eine tendenziell signifikante Unterschiedlichkeit festzustellen: Vorwiegend physisch mobbende Kinder wurden von ihren Kindergärtnerinnen als unruhiger wahrgenommen als jene Kinder, die nicht physische oder gemischte Mobbingformen vorzogen. Bezüglich den typischerweise zu verzeichnenden Viktimisierungsformen von Täter-Opfer- und Opfer-Kindern waren gemäss zweifaktoriellen univariaten Varianzanalysen keine Effekte auszuweisen. Interaktionen waren ebenfalls nicht signifikant.

Tabelle 14-9 Zweifaktorielle Varianzanalysen mit den Faktoren ‚Mobbingform‘, bzw. ‚Viktimisierungsform‘ und ‚Geschlecht‘ über den Variablen zum qualitativen Bewegungsverhalten; Mittelwerte und F-Werte (Teilprojekt I)

Aspekte des qualitativen Bewegungsverhaltens	T und T/O (N=72)							O und T/O (N=56)						
	Mittelwerte				F-Werte			Mittelwerte				F-Werte		
	Mobbingform		Geschlecht		M	G	MxG	Viktimisierungsform		Geschlecht		V	G	VxG
	gem/and	phy	Mäd	Jun				gem/and	phy	Mäd	Jun			
Ug	2.43	3.00	2.35	2.82	2.01	2.43	0.50	2.88	2.69	2.49	3.03	0.65	3.22	0.01
Ur	2.90	3.58	2.86	3.33	3.30	2.91	1.22	3.02	3.14	2.62	3.34	0.46	3.59	2.80
Gh	1.96	1.92	2.00	1.92	0.35	0.04	1.15	2.52	2.03	2.39	2.37	2.14	0.01	0.00

Bemerkungen:
 Ug = psychomotorische Ungeschicklichkeit
 Ur = psychomotorische Unruhe
 Gh = psychomotorische Gehemmtheit
 gem/ and = gemischt oder nicht physisch mobbend bzw. gemobbt
 *p<.05; ** p<.01; ***p<.001; t= tendenziell signifikant, 0.64 <= p >=.093

Werden zusätzlich die Ergebnisse aus der dreifaktoriellen Varianzanalyse ‚Viktimisierungsform‘ x ‚Mobbingstatus‘ x ‚Geschlecht‘ über der psychomotorischen Ungeschicklichkeit berücksichtigt, zeigt sich eine signifikante Interaktion zwischen der Viktimisierungsformpräferenz und dem Mobbingstatus ($F(1,54)=4.15$;

$p=.047$). Unter Berücksichtigung der Zellenmittelwerte lässt sich für Opferkinder aufzeigen, dass jene Kinder, die gemischt oder nicht physisch geplatzt wurden, von den Kindergärtnerinnen als ungeschickter eingestuft wurden als jene Kinder, die vorwiegend physische Belästigungen erfuhren. Für Täter-Opfer-Kinder war hingegen eine gegenläufige Tendenz festzustellen: Vorwiegend physisch gemobbte aggressive Opfer fielen als motorisch ungeschickter auf als jene, die gemischt oder nicht physisch geplatzt wurden.

14.3 Zusammenfassung und Diskussion

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass sich die Art und Weise, wie aggressive Kinder bevorzugt mobben und viktimisierte Kinder mehrheitlich geplatzt werden, nur geringfügig mit unterschiedlicher realer und wahrgenommener motorischer Leistungsfähigkeit einhergeht.

Dennoch scheint die vernetzte Diskussion einiger Befunde interessante Perspektiven zu eröffnen:

Bezüglich den *präferierten Mobbingformen* zeigte sich, dass vorwiegend physisch aggressive Kinder ihre motorische Leistungsfähigkeit höher einschätzten als gemischt oder nicht physisch mobbende Kinder. Zudem ist gemäss den absoluten Mittelwerten davon auszugehen, dass jene physischen Mobber ihre motorische Leistungsfähigkeit überschätzten (z.B. Tabelle 14-5). Physische Mobber wiesen, mit Ausnahme der Ergebnisse zur Kraftfähigkeit in Teilstudie II, durchwegs eine leicht geringere motorische Leistungsfähigkeit aus als gemischt oder anders aggressive Kinder.

Werden die Opfer und Täter-Opfer-Kinder hinsichtlich der erfahrenen typischen *Belästigungsformen* untersucht, so ergibt sich über alle drei Motorikdimensionen ein recht einheitliches Muster, was die Fremdeinschätzung der motorischen Leistungsfähigkeit betrifft: Vorwiegend physisch geplagte Jungen wurden als motorisch leistungsfähiger betrachtet als gemischt oder anders geplagte Jungen. Mehrheitlich physisch gemobbte Mädchen dagegen wurden durchgängig als motorisch leistungsschwächer eingeschätzt als gemischt oder anders gemobbte Mädchen. Dieser Befund muss allerdings relativiert werden, da diese Effekte nur tendenziell ausgewiesen werden konnten. Aufgrund dieser (relativ) konsistenten Befunde sind sie dennoch als diskussionswürdig zu betrachten.

Interessanterweise zeigte sich dieses Verteilungsmuster, gemäss dem physisch gemobbte Jungen eher leistungsfähiger sind als gemischt und anders geplagte Jungen und dem gegenläufigen Trend bei Mädchen für die eigentliche Leistungsfähigkeit lediglich für den Kraftbereich. Ungeachtet der jeweiligen Motorikdimension scheint für das Fremdbild von Opfern die physische Kraft richtungsweisend zu sein.

Gemäss den absoluten Werten scheint die Verwendung von vorwiegend physisch orientierten Mobbingformen vor allem mit der selbst zugeschriebenen Leistungsfähigkeit im Motorikbereich einherzugehen und nicht mit der gemessenen Leistungsfähigkeit. Ob diese Körperselbstwahrnehmung die Mobbingformpräferenz beeinflusst oder die Mobbingpräferenz die Körperselbstwahrnehmung prägt, ist aufgrund unseres Forschungsdesigns allerdings nicht zu entscheiden.

Werden die Ergebnisse auf Viktimisierungsseite hinzugenommen, so zeigt sich, dass die motorische Leistungsfähigkeit ebenfalls wenig über die Form der Viktimisierung aussagt. Die Fremdeinschätzungsdaten scheinen dagegen einen etwas grösseren Erklärungswert zu besitzen. Sie deuten auf eine für Mädchen und Jungen unterschiedliche Tendenz hin: Wahrgenommene motorische Leistungsschwäche bei Mädchen geht einher mit vorwiegend physischen Belästigungen. Jungen hingegen, die grösstenteils physisch gemobbt werden, erscheinen als motorisch leistungsfähiger als gemischt und anders gemobbte Kindergartenkinder. Um diese Ergebnisse zu verstehen, bieten sich zwei Deutungsmuster an: In Kontrast zu anderen oder gemischten Mobbingformen wird die Belästigung mittels vorwiegend physischen Mobbingformen für Mädchen offensichtlich eher als physische Schwäche, für Jungen eher als physische Stärke ausgelegt. Dieser Befund könnte auch die Interpretation nahe legen, dass wahrgenommene motorische Fähigkeiten bei viktimisierten Mädchen eher als Schutz vor physischen Attacken aufgefasst werden dürfen. Bei Opfer-Jungen hingegen scheinen physische Ressourcen eher physische Belästigungen zu provozieren.

Unter Punkt 10.3.3 diskutierte ich zwei mögliche Modelle, die die Auswahl der Mobbingform in der aggressiven Interaktion von Täter-Opfer-Kindern zu erklären versuchen: Mit dem Kompensationsmodell beschrieb ich die mögliche Erwartung, dass aggressive Opfer, die hauptsächlich als physische Mobber zu bezeichnen sind, eher nicht physisch gemobbt werden. Gemäss dem Anste-

ckungsmodell ist zu erwarten, dass aggressive Opfer trotz physischer Mobbingformpräferenz auch physisch gemobbt werden. Mit den obenstehenden Befunden lässt sich für Mädchen eine weitgehende Bestätigung des Kompensationsmodells herauslesen. Für Jungen dagegen scheint das alternative Ansteckungsmodell unsere Ergebnisse zuverlässiger beschreiben zu können.

Berücksichtigt man zusätzlich die Ergebnisse zum qualitativen Bewegungsverhalten, so zeigt sich gemäss den absoluten Mittelwerten, dass physische Mobber im Gegensatz zu gemischt und nicht physisch mobbenden Kindern nach Kindergärtnerinnensicht eher ungeschickter und unruhiger sind. Aufgrund des relativ grossen Anteils an physisch mobbenden aggressiven Opfern unter den physischen Mobbern ist dieses auffällige Bewegungsverhalten nicht überraschend (vgl. Whitney et al., 1992; Wender, 2002). Dass insbesondere eine grösse Unruhe bei physischen Mobbern beobachtbar ist, liegt in der Natur der Sache: Im Gegensatz zu anderen Mobbingformen ist physisches Mobbing immer mit körperlicher Aktivität als (beobachtbarem) Bewegungsverhalten verbunden.

Dass vorwiegend physisch gemobbte Täter-Opfer-Kinder von den Kindergärtnerinnen als motorisch ungeschickter wahrgenommen wurden als gemischt und nicht physisch belästigte Täter-Opfer-Kinder, könnte dahingehend interpretiert werden, dass jene Kinder physische Belästigungen im Gegensatz zu anderen Belästigungsformen möglicherweise deutlich impulsiver mit physisch aggressiven Reaktionen beantworten und so tendenziell vorhandene koordinative Defizite beobachtbar werden.

Abschliessend ist zu bemerken, dass Kinder, die vorwiegend physisch mobben offenbar ausgeprägt von selbst wahrgenommenen Ressourcen ausgehen. Ein physisch mobbendes Kind, das trotz geringer motorischer Kompetenz trotzdem mehrheitlich physisch mobbt, macht dies impulsiv, weil es möglicherweise keine effizienteren Formen der Reaktion kennt oder über aggressive Gesten Machtgebaren nachhaltig vorspielt. Auf alle Fälle darf aufgrund der vorhandenen Integration ins Selbstbild davon ausgegangen werden, dass das Kind seine physischen Belästigungen als subjektiv effizienteste Form der Aggression erlebt.

15 Körperselbst- und Körperfremdeinschätzung in Abhängigkeit variablen Viktimisierungsverhaltens

In den nachfolgenden Analysen möchte ich darstellen, ob und inwiefern variables Viktimisierungsverhalten als Prädiktor für die Körperselbst- und Fremdeinschätzung herangezogen werden darf.

Einschätzungen des eigenen Körpers und Urteile über die körperlichen Fähigkeiten von anderen sind in der Adoleszenz relativ stabile Konstrukte (vgl. Jovanovic et al., 1989). Für die Kindergartenstufe fehlen allerdings entsprechende Befunde. Zudem darf aus Gründen der kognitiven Entwicklung im Vorschulalter die Stabilität personenbezogener Einschätzungsdaten relativiert werden. Daher scheint es von Interesse zu sein, inwiefern sich diese körperbezogenen Selbst- und Fremdeinschätzungsdaten im Kontext sich verändernder Viktimisierung innerhalb eines halben Schuljahres anpassen. Zieht man die Mobbingliteratur für das Schulalter bei, wird deutlich, dass sich eine ausgeprägte Viktimisierung in einer negativen Selbstsicht äussern kann (vgl. Olweus, 1995). Ob und wie sich ein veränderter Viktimisierungsgrad innerhalb eines halben Kindergartenjahres auf die selbst- und fremdwahrgenommenen motorischen Fähigkeiten auswirkt, wurde bislang nicht untersucht.

Aus Präventionsgründen drängt sich zudem die Frage nach der Stabilität von Selbst- und Fremdeinschätzung von motorischen Fähigkeitsbereichen auf: In den bisher ausgewiesenen Ergebnissen konnten wir feststellen, dass passive Opfer – gemäss der gemessenen Leistungsfähigkeit über weite Strecken ungerechtfertigt - in ausgeprägter Weise als motorisch schwächer eingeschätzt wurden als die übrigen Kinder der Kindergartengruppe. Falls die Körperselbst- und Körperfremdeinschätzung bereits auf Kindergartenstufe stabile Konstrukte sind, können allfällig vorhandene motorische Ressourcen nur bedingt und mit grossen Aufwendungen für Präventionsbemühungen nutzbar gemacht werden.

Um die Bedeutung von Viktimisierungsveränderungen im Verlaufe von 6 Monaten sowie die Stabilität der Einschätzungsdaten motorischer Fähigkeiten je für

die Selbst- und Fremdeinschätzung der Kraftfähigkeit⁵⁶ zu überprüfen, rechnete ich zwei multiple lineare Regressionen: Zur Erklärung der Selbsteinschätzung der Kraftfähigkeit zum Messzeitpunkt 2 wurde neben der Viktimisierungsveränderung (Schritt 3) und der Selbsteinschätzung der Kraftfähigkeit zum Messzeitpunkt 1 (Schritt 1) zusätzlich die reale Kraftfähigkeit zum Messzeitpunkt 1 als weitere mögliche Prädiktorvariable ins Regressionsmodell aufgenommen.

In den nachfolgenden Analysen wurden nur jene Kinder miteinbezogen, die zum Messzeitpunkt 1 als Opfer oder Täter-Opfer kategorisiert wurden. Analysen getrennt nach Viktimisierungsformen ergaben keine wesentlich andere Ergebnisse. In der Diskussion der Ergebnisse ergeben sich dadurch aber etwas andere Erklärungsmuster.

15.1 Modelle zur Erklärung der Selbsteinschätzung der Kraftfähigkeit zum Messzeitpunkt 2

Aus Tabelle 15-1 ist zu entnehmen, dass das Modell 3 den grössten Erklärungswert für die Selbsteinschätzung der Kraft zum Zeitpunkt 2 besitzt. Mit gesamt 33% Varianzaufklärung sind allerdings weitere, im Modell nicht berücksichtigte intervenierende Variablen zu erwarten. Es zeigt sich zudem, dass die Selbsteinschätzung zum Zeitpunkt 1 ein ungenügender Prädiktionswert für die Selbsteinschätzung zum Zeitpunkt 2 darstellt. Es werden lediglich 6% Varianz aufgeklärt (Modell 1). Wird zusätzlich die tatsächliche Kraftfähigkeit zum ersten Messzeitpunkt als Prädiktorvariable ins Modell mit aufgenommen, wird der Fit der Regressionsgleichung signifikant erhöht (Modell 2). Unter weiterer Berücksichtigung der Viktimisierungsdifferenz zeigt sich erneut eine signifikante Zunahme der Gesamtvarianz.

⁵⁶ In Teilstudie II (Präventionsstudie) wurden zu Messzeitpunkt 1 (Dezember 1997) und Messzeitpunkt 2 (Mai 1998) nur die Kraftfähigkeit, deren Selbst- sowie deren Fremdeinschätzung gemessen.

Tabelle 15-1 Multiple lineare Regressionsanalyse zur Erklärung der Kraftselbsteinschätzung zum Messzeitpunkt 2 mit den Prädiktorvariablen Kraftselbsteinschätzung ($t=1$), gemessene Kraftfähigkeit ($t=1$) und Viktimisierungsdifferenz

Hierarchisches Modell		cum	F	df	diff	Fdiff
		R square			R square	
Modell 1	$P_{\text{selbst } t1}$	0.06	3.35 ^t	1,50	0.06	3.35 ^t
Modell 2	$P_{\text{selbst } t1}; P_{\text{real } t1}$	0.26	8.39 ^{**}	2,49	0.20	12.65 ^{**}
Modell 3	$P_{\text{selbst } t1}; P_{\text{real } t1}; V_{\text{diff}}$	0.33	7.88 ^{***}	3,48	0.07	5.36 [*]
Abhängige Variable	- Selbsteinschätzung der Kraftfähigkeit zum Messzeitpunkt 2 ($P_{\text{selbst } t2}$)					
Prädiktorvariablen	- Selbsteinschätzung der Kraftfähigkeit zum Messzeitpunkt 1 ($P_{\text{selbst } t1}$)					
	- Gemessene Kraftfähigkeit zum Messzeitpunkt 1 ($P_{\text{real } t1}$)					
	- Viktimisierungsdifferenz V_{diff} = prozentuale Opfernennungen zum Messzeitpunkt 2 - prozentuale Opfernennungen zum Messzeitpunkt 1					
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$						
Simultanes Modell						
Modell 1: $P_{\text{selbst } t2} = 0.113 + P_{\text{selbst } t1} * 0.637$						
Modell 2: $P_{\text{selbst } t2} = 0.146 + P_{\text{selbst } t1} * 0.297 + P_{\text{real } t1} * 0.182$						
Modell 3: $P_{\text{selbst } t2} = 0.163 + P_{\text{selbst } t1} * 0.309 + P_{\text{real } t1} * 0.178 - V_{\text{diff}} * 0.733$						

Gemäss diesen Befunden darf festgehalten werden, dass für die Erklärung der aktuellen Selbsteinschätzung der Kraftfähigkeit im Kindergartenjahr sowohl die gemessene Kraftfähigkeit zu einem sechs Monate zurückliegenden Zeitpunkt, als auch die Viktimisierungsveränderung in diesem Zeitraum als wichtige Moderatoren zu betrachten sind.

15.2 Modelle zur Erklärung der Fremdeinschätzung der Kraftfähigkeit zum Messzeitpunkt 2

In analoger Vorgehensweise rechnete ich drei verschiedene Modelle zur Erklärung der Fremdeinschätzung der Kraftfähigkeit zum Messzeitpunkt 2. In Tabelle 15-2 sind die entsprechenden Ergebnisse dargestellt: Es zeigte sich im Gegensatz zur Selbsteinschätzung einerseits eine sehr hohe Stabilität der Fremdeinschätzung der Kraftfähigkeit zwischen den beiden Messzeitpunkten (Modell 1), andererseits konnte der Fit der Regressionsgleichungen sowohl durch Modell 2 als auch Modell 3 nicht signifikant verbessert werden.

Tabelle 15-2 Multiple lineare Regressionsanalyse zur Erklärung der Kraftfremdeinschätzung zum Messzeitpunkt 2 mit den Prädiktorvariablen Kraftfremdeinschätzung ($t=1$), gemessene Kraftfähigkeit ($t=1$) und Viktimisierungsdifferenz

Hierarchisches Modell		cum	F	df	diff	Fdiff
		R square			R square	
Modell 1	$P_{\text{fremd } t1}$	0.63	110.56***	1,66	0.63	110.56***
Modell 2	$P_{\text{fremd } t1}; P_{\text{real } t1}$	0.63	54.76***	2,65	0.001	0.24
Modell 3	$P_{\text{fremd } t1}; P_{\text{real } t1}; V_{\text{diff}}$	0.63	36.22***	3,64	0.002	0.31
Abhängige Variable	- Fremdeinschätzung der Kraftfähigkeit zum Messzeitpunkt 2 ($P_{\text{fremd } t2}$)					
Prädiktorvariablen	- Fremdeinschätzung der Kraftfähigkeit zum Messzeitpunkt 1 ($P_{\text{fremd } t1}$)					
	- Gemessene Kraftfähigkeit zum Messzeitpunkt 1 ($P_{\text{real } t1}$)					
	- Viktimisierungsdifferenz V_{diff} = prozentuale Opfernennungen zum Messzeitpunkt 2 - prozentuale Opfernennungen zum Messzeitpunkt 1					
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$						
Simultanes Modell						
Modell 1: $P_{\text{fremd } t2} = 0.025 + P_{\text{fremd } t1} * 0.741$						
Modell 2: $P_{\text{fremd } t2} = 0.020 + P_{\text{fremd } t1} * 0.760 - P_{\text{real } t1} * 0.042$						
Modell 3: $P_{\text{fremd } t2} = 0.025 + P_{\text{fremd } t1} * 0.757 - P_{\text{real } t1} * 0.044 - V_{\text{diff}} * 0.293$						

Gemäss diesen Ergebnissen haben die 6 Monate zurückliegenden Angaben zur Fremdeinschätzung der Kraftfähigkeit einen sehr hohen prognostischen Erklärungswert für die aktuelle Fremdeinschätzung der Kraftfähigkeit (63% der Varianz aufklärend). Veränderungen in der Viktimisierungshäufigkeit scheinen dagegen keinen Einfluss auf die Fremdeinschätzung zu haben.

15.3 Zusammenfassung und Diskussion

Gemäss den vorliegenden Daten ist festzustellen, dass sich die *Körperselbsteinschätzung* der Kraftfähigkeit im Laufe eines halben Kindergartenjahres bei viktimisierten Kindern recht deutlich verändern kann: Die ein halbes Jahr zurückliegende Selbsteinschätzung kann kaum als Gradmesser für die aktuelle Selbsteinschätzung von Kraftfähigkeit verstanden werden. Die beim ersten Mal gemessene Kraftfähigkeit dagegen vermag deren aktuelle Selbsteinschätzung deutlich besser zu erklären. Der Erklärungswert für eine Prognose der Kraft-Selbsteinschätzung wird zusätzlich erhöht, wenn die Veränderung der Viktimisierungshäufigkeit mit berücksichtigt wird: Opfer- und Täter-Opfer-Kinder, die sich zum zweiten Messzeitpunkt verglichen mit den anderen Kindern der Kindergartengruppe als

weniger kräftig wahrnahmen, erfuhren eine Zunahme der Belästigungshäufigkeit. Die höhere Einschätzung der Kraftfähigkeit ging dagegen einher mit einer Verringerung von Mobbing. In der Literatur finden sich Belege dafür, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen Selbstwert und Körpereffektivität vorhanden ist (z.B. Riley, 1983). In verschiedenen Arbeiten mit viktimisierten Kindern wurde zudem festgestellt, dass der Selbstwert jener Kinder, verglichen mit nicht aktiv involvierten und Täter-Kindern, deutlich tiefer ist (vgl. Boulton & Smith, 1994; Salmivalli, 1998). Berücksichtigt man diese empirischen Befunde, so lässt sich eine positive Körperselbstkonzeptsveränderung durch eine Abnahme der Viktimisierungshäufigkeit zum Beispiel im Verlauf eines Interventionsprogramms durchaus erklären. Da wir wegen unseres methodischen Designs keine Kausalitätsrichtung festzulegen vermögen, wäre mit Blick auf eine Reduktion von Belästigungen auch eine Umkehrung der Argumentation möglich: Eine Erhöhung der Kraftselbsteinschätzung als Folge einer Selbstwertstärkung könnte demnach eine Reduktion von Belästigungen mit sich bringen.

Betrachtet man nun die Ergebnisse zur Erklärung der *Fremdeinschätzung der Kraftfähigkeit* am Ende des Kindergartens, zeigen sich deutlich andere Muster: Gemäss unseren Analysen ist die Fremdeinschätzung der Kraft im Laufe eines halben Kindergartenjahres als stabil zu bezeichnen. Weder die eigentliche Kraftfähigkeit zum ersten Messzeitpunkt, noch eine Veränderung der Opfernennungen vermögen den bereits sehr hohen Erklärungswert der Fremdeinschätzung zum früheren Messzeitpunkt zu verbessern: Ist das Fremdbild der motorischen Leistungsfähigkeit im Kindergarten einmal gemacht, so bleibt es stabil, obwohl dieser Einschätzungswert relativ schlecht mit der gemessenen Leistungsfähigkeit übereinstimmt. Zudem scheint dieses ‚Vorurteil‘ der Kraftfähigkeit von viktimisierten Kindern invariant gegenüber Viktimisierungsveränderungen zu sein.

Nun gut, man könnte hier argumentieren, dass die Fremdwahrnehmung einer motorischen Fähigkeit nicht durch eine Veränderung im Mobbingverhalten erklärt werden sollte. Auf der anderen Seite haben wir festgestellt, dass insbesondere die tiefe Kraftfremdeinschätzung von Opfer-Kindern auch Schwäche in der Kindergartengruppe bedeuten kann. Für jene Kinder, die teilweise ungerechtfertigt als schwach wahrgenommen werden, bedeutet dies, dass sie trotz einer Reduktion der Viktimisierungshäufigkeit immer noch als schwach gelten. Für aggressive Opfer lässt sich dieser Effekt noch naheliegender erklären: Ihre eher hohe Kraftfremdeinschätzung bleibt möglicherweise hoch, weil gemäss unserem Modell nichts über eine Verschiebung der eigenen Belästigungen aussagt werden

kann. Falls jene Kinder nach wie vor selber belästigen und einschüchtern, wird sich die Fremdwahrnehmung als ‚starkes‘, sprich aggressives Kind kaum verändern.

Viktimisierte Kinder im Kindergarten sind gemäss unseren Ergebnissen noch nicht in einem Zirkel von negativen Selbstattributionen gefangen. Anhaltende Selbstzweifel, wie sie bei Opfer-Kindern im Schulalter nach lange anhaltenden Mobbing Erfahrungen festgestellt werden konnten und die sich unter anderem in psychosomatischen Beschwerden äussern können, sind offensichtlich auf Kindergartenstufe noch nicht festzustellen (z.B. Rigby, 2001). Es besteht allerdings die Gefahr, dass diese allfällig positiven Veränderungen aufgrund eines bereits verfestigten Opferfremdbildes (‚einmal schwach – immer schwach‘) bald relativiert werden könnten.

Für die Begleitung von viktimisierten Kindern im Rahmen von Interventionsbemühungen ergeben sich dadurch einige Folgerungen:

- Es scheint angezeigt zu sein, die Prävention und Intervention gegen Mobbing in der Schule bereits sehr früh zu institutionalisieren.
- Diese Präventionsarbeit ist im Gesamtklassenverband durchzuführen, um auf die verschiedenen Mobbing-Rollen und Rollenträger aufmerksam zu machen: Da sich ein einmal geschaffenes Fremdbild von passiven Opfern als schwächliche Kinder trotz verringerter Viktimisierungshäufigkeit hartnäckig hält, ist die Auseinandersetzung mit Vorurteilen innerhalb der Klasse eine zentrale Notwendigkeit, um erste Schritte in Richtung eines offeneren Aufeinanderzugehens zwischen den Kindern zu ermöglichen.
- Das Ermöglichen von positiven Selbsterfahrungen könnte für viktimisierte Kinder im Kindergarten ein Ansatzpunkt sein, ihre Machtlosigkeit oder Ineffizienz im Umgang mit den Peinigern in erste effektive Handlungsschritte gegen die Belästigungen umzuwandeln.

16 Generelle Diskussion

Ein Hauptanliegen dieser Forschungsarbeit war die Darstellung von Häufigkeiten und Formen des Mobbing auf der Vorschulstufe. Die Bearbeitung dieser Frage war zentral, weil bisher nur wenige Studien das Kindergartenalter beschrieben (vgl. Alsaker & Valkanover, 2000).

Ein weiterer und eigentlicher Kernbereich meiner Dissertation kreist um Fragen zu Aspekten des Körperkonzepts und der Motorik im Kontext von Mobbing im Kindergarten. Dabei untersuchte ich die Körperkonzeptdimensionen Kraft-, Schnelligkeits- und Koordinationseffektivität und die entsprechenden motorischen Fähigkeitsbereiche aktiv und passiv an Mobbing beteiligter Kinder. Zusätzlich erwuchs aus dem Literaturstudium die Erkenntnis, dass die Einschätzungen der Mitschüler zu den oben genannten motorischen Fähigkeiten der Kindergartenkinder mit einzubeziehen sowie Einschätzungen der Kindergärtnerinnen zur Bewegungsqualität der Kinder zu berücksichtigen sind (vgl. Olweus, 1978). Die Beurteilung des eigenen Körpers, dessen Leistungsfähigkeit und Attraktivität bildete einen zusätzlich interessierenden Fragenkomplex: Wie zufrieden sind Kindergartenkinder in Abhängigkeit ihrer Mobbingrolle mit ihrer Körpereffektivität und -attraktivität?

In einem letzten Auswertungsteil interessierte aus Präventionsgründen, ob eine Veränderung der Viktimisierungshäufigkeit bei Täter-Opfer- und Täter-Kindern im Verlaufe eines halben Kindergartenjahres die Körpereffektivität im Kraftbereich sowie die Fremdwahrnehmung der Kraftfähigkeit teilweise erklären können.

Die einzelnen Befunde zu diesen Fragen wurden dargestellt und interpretiert. In dieser übergreifenden Schlussdiskussion möchte ich die verschiedenen Ergebnisse systematisieren und bezogen auf die verschiedenen in Mobbing involvierten Gruppen darstellen. Dabei werde ich nach den Bereichen Psychomotorik (Körperkonzept und Motorik) und motorisches Erscheinungsbild (Fremdeinschätzung) unterscheiden (Punkt 16.1).

Im Anschluss an die vertiefte Ergebnisdiskussion werde ich unser methodisches Vorgehen kritisch beleuchten und Anregungen für weitere Forschungsvorhaben entwickeln (Punkt 16.2 und Punkt 16.3).

Abschliessend werde ich einige mögliche Konsequenzen für die bewegungsorientierte Arbeit mit betroffenen Kindern darstellen.

16.1 *Psychomotorische Typisierung der an Mobbing beteiligten Kinder*

Ich versuche nun, mit den bereits ausgewiesenen Erkenntnissen der vorliegenden Studie mit einer Gegenüberstellung von subjektgenerierten und fremdgenerierten Befunden Aspekte des Körpers und dessen Funktionen im Kontext von Mobbing darzustellen. Wie in den detaillierten Ergebnisdiskussionen teilweise begründet wurde, werde ich die Befunde des ersten Teilprojekts stärker gewichten als jene des dritten Teilprojekts. Allfällig auftretende Diskrepanzen zwischen dieser Subjekt- und Fremdperspektive werde ich zu erklären versuchen.

16.1.1 Opfer

Psychomotorik: Gemäss den vorliegenden Befunden sind nur marginale Hinweise darauf vorhanden, dass Opfer-Kinder etwas weniger leistungsfähig sind als Täter-Kinder. Diese Befunde sind allerdings nicht signifikant. Da die ausgewiesenen absoluten Differenzen allerdings unabhängig von der motorischen Dimension stabil sind, ist lediglich festzuhalten, dass unsere methodischen Vorgehensweisen allfällig vorhandene Effekte nicht ausweisen konnten. Für die Körperseleinschätzung der motorischen Leistungsfähigkeit zeigt sich ein ähnliches Bild: Opfer erachten sich eher als etwas weniger leistungsfähig als aggressive Kinder. In Bezug auf die Körperbeurteilung wünschen Opfer-Kinder im Vergleich zu Täter- und nicht aktiv involvierten Kindern auffällig oft einen leistungsfähigeren Körper. Zudem zeichnen sich Opfer-Kinder im Vergleich mit allen andern Kindern dadurch aus, dass sie tendenziell überdurchschnittlich häufig mit der Erscheinung ihres Körper nicht zufrieden sind.

Erscheinungsbild: Ergänzt man die psychomotorische Typisierung der Opfer-Kinder mit den Sichtweisen der anderen Kinder, zeigt sich für Opfer-Kinder und insbesondere Opfer-Jungen, dass sie als motorisch weniger leistungsfähig wahrgenommen werden als aggressive Kinder. Gemäss den Kindergärtnerinnen erscheinen passive Opfer verglichen mit den übrigen aktiv oder passiv involvierten Kindern unserer Stichproben als motorisch ungeschickter und ängstlicher.

Vergleicht man die beiden Erkenntnisquellen miteinander, so kommt man nicht umhin festzustellen, dass Opfer-Kinder verglichen mit Täter-Kindern trotz mar-

ginalen Leistungsdifferenzen für Aussenbetrachter erstaunlich leistungsschwach erscheinen. Diese Befunde gelten insbesondere für Jungen. Zieht man zusätzlich die Selbsteinschätzungs- und Körperbeurteilungsbefunde der Opfer-Kinder hinzu, so verfestigt sich allerdings der Eindruck, dass jene Kinder an ihrem Körper tatsächlich Mängel feststellen und nicht ganz zufrieden mit ihrem Körper und seinen Funktionen sind. Möglicherweise ist dies ein Ausdruck dafür, grössere Durchsetzungsfähigkeit erlangen zu wollen. Ob diese eher kritische Begutachtung der eigenen Körperlichkeit durch die Wahrnehmung der körperlichen Ressourcen beeinflusst wird oder ein Resultat der fehlerhaften Einstufung von anderen Kindern und möglicherweise auch der Kindergärtnerinnen ist, bleibt offen. Unter Berücksichtigung der generell relativ variablen Selbsteinschätzungstendenz bezüglich der Kraftfähigkeit bei viktimisierten Kindern, die sich unter anderem auch durch eine veränderte Viktimisierungshäufigkeit beeinflussen lässt, kann auf Kindergartenstufe die vorurteilsbehaftete Einschätzung durch die anderen Kinder allerdings noch nicht als (körper-)selbstkonzeptrelevant eingestuft werden. Unsere Daten offenbaren möglicherweise den Beginn eines Teufelskreises von selbstbezogenen Beurteilungen von Opfer-Kindern, die sich an Vorurteilen von wichtigen Bezugspersonen über das eigene Erscheinungsbild orientieren. Aufgrund des engen Zusammenhangs zwischen dem globalen Selbstwert und dem Körperselbstkonzept ist daher von einer eher schlechten Prognose für den Selbstwert von geplagten Kindergartenkindern auszugehen, falls die Viktimisierungshäufigkeit nicht gestoppt werden kann.

Zusammengefasst ist zu bemerken, dass die Psychomotorik des Opferkindes eine relativ unauffällige motorische Leistungsfähigkeit mit einer eher vorsichtig-realistischen Selbsteinschätzung beinhaltet. Dieses zurückhaltende Bild des eigenen Körpers wird in der Interpretation der anderen Kinder und der Kindergärtnerin in relativ guter Übereinstimmung als motorische Schwäche ausgelegt.

16.1.2 Täter-Opfer

Psychomotorik: Die motorische Leistungsfähigkeit von aggressiven Opfern scheint sich grundsätzlich nicht von derjenigen anderer Kinder in der Kindergarten-Gruppe zu unterscheiden. Für die koordinativ anspruchsvolleren Leistungsbereiche Schnelligkeit und Koordinationsfähigkeit war allerdings eine absolut betrachtet schwache Evidenz vorhanden, dass aggressive Opfer eher unterdurchschnittliche Fähigkeiten zeigen. Auch in Bezug auf die Selbsteinschätzung der

körperlichen Leistungsfähigkeit zeigten sich geringe Hinweise auf Unterschiede zu anderen Mobbingrollen: Es sind lediglich Indizien auszumachen, wonach sich aggressive Opfer eher etwas kräftiger einschätzen als passive Opfer. Zudem ist auffällig, dass sich diese aggressiven Opfer unabhängig von Teilprojekt und Motorik-Dimension als fast durchwegs am leistungsfähigsten sahen. Zusätzlich geben Täter-Opfer-Kinder im Vergleich zu nicht aktiv involvierten und Täter-Kindern an, etwas leistungsfähiger sein zu wollen. Mit ihrem physischen Äusseren sind sie zufrieden.

Erscheinungsbild: Den Täter-Opfer-Jungen wird von den anderen Kindern attestiert motorisch leistungsfähiger zu sein als die passiven Opfer-Jungen. Die wenigen Täter-Opfer-Mädchen unterschieden sich dabei nicht von den Mädchen anderer Gruppen. Gemäss den Kindergärtnerinnen erschienen Opfer-Kinder im Vergleich zu den übrigen Kindern unabhängig vom Geschlecht als motorisch recht auffällig: Wie die passiven Opfer werden sie verglichen mit den nicht aktiv involvierten und Täter-Kindern als ungeschickter beschrieben. Zudem erlebten die Lehrkräfte aggressive Opfer im Vergleich zu den nicht aktiv involvierten Kindern als relativ unruhig.

Täter-Opfer-Jungen werden trotz relativ geringer Koordinationsfähigkeit von ihren Kameraden als motorisch leistungsfähiger erachtet als passive Opfer-Jungen. Die mehrheitlich physisch ausgetragenen aggressiven Verhaltensweisen jener Jungen täuschen offensichtlich eine körperliche Effektivität vor, die nicht eigentlich vorhanden ist. Im Gegensatz zu den passiven Opfern glauben die provokativen oder aggressiven Opfer-Jungen an ihre physischen Möglichkeiten und überschätzen sie sogar. Diese relativ hohe Körperselbsteinschätzung darf auch als Grund angeführt werden, wieso jene Kinder vor allem physisch mobben. Es spielt dabei interessanterweise keine Rolle, ob aggressive Opfer-Jungen ebenfalls physisch gemobbt werden. Sie werden von den Klassenkameraden grundsätzlich als leistungsfähiger betrachtet. Die Einschätzungen der Kindergärtnerinnen offenbaren dagegen ein deutlich problematischeres Bild der motorischen Qualitäten jener Kinder: Täter-Opfer erscheinen motorisch ungeschickt und scheinen impulsiv zu sein mit einer geringen Ängstlichkeit in ihrem Bewegungsverhalten.

Aggressive Jungen, die ihrerseits gemobbt werden, scheinen offensichtlich trotz erfahrenen physischen Belästigungen in die eigenen physischen Kräfte zu vertrauen und überzeugen durch die Wahl der Mittel und Gesten ihre Gleichaltrigen entsprechend. Die Einschätzungen der Kindergärtnerinnen widerspiegeln, im

Gegensatz zur Beurteilung der passiven Opfer, die motorischen Fähigkeiten der Täter-Opfer-Kinder recht gut.

16.1.3 Täter

Psychomotorik: Täterkinder sind möglicherweise eher etwas stärker und schneller als passive Opfer. Diese Unterschiede sind allerdings nicht signifikant. Auf alle Fälle zeichnen sich die Täter-Kinder durch eine eher durchschnittliche bis leicht überdurchschnittliche motorische Leistungsfähigkeit aus. Bezüglich ihres Körperkonzepts scheinen sie sich sowohl im Bereich der Körpereffektivität als auch in der Körperbeurteilung nicht von den übrigen aktiv oder passiv involvierten Kindern zu unterscheiden. Sie schätzen sich möglicherweise etwas leistungsfähiger ein als Opfer-Kinder. Zudem sehen sie keinen Grund, sich leistungsmässig zu verbessern und sind mit ihrer äusseren Erscheinung zufrieden.

Erscheinungsbild: Täter-Kinder werden gemäss den Einschätzungen ihrer Kameraden als motorisch sehr leistungsfähig erfahren. Insbesondere Täter-Jungen wurden durchwegs als leistungsfähiger erachtet als passive Opfer und teilweise als nicht aktiv involvierte Kinder. Die Kindergärtnerinnen schätzen die Täter-Kinder im Vergleich zu den viktimisierten Kindern als motorisch geschickter ein. Im Weiteren werden jene Kinder im Vergleich zu nicht aktiv involvierten Kindern als unruhig wahrgenommen und zeichnen sich durch eine geringe motorische Gehemtheit aus.

Die Befunde zur Psychomotorik von Täter-Kindern unterscheiden sich im Vergleich zum äusseren Erscheinungsbild nur in geringen Bereichen: Die Kameraden attestieren den Täter-Jungen im Vergleich zur gemessenen Leistungsfähigkeit etwas zu gute motorische Fähigkeiten, insbesondere der wahrgenommene Unterschied zu passiven Kindern ist dabei auffällig. Bezüglich der Einschätzung der Kinder lässt sich eine ähnliche Argumentation verfolgen, wie bei den Täter-Opfer-Kindern: Das offensichtliche Ausüben von Mobbing in Kombination mit einer realistischen Einschätzungsfähigkeit, was die eigenen physischen Ressourcen betrifft, erheischt bei den Gleichaltrigen Respekt. Interessanterweise verwenden Täter-Kinder trotz physischen Ressourcen sehr vielfältige Mobbingformen. Möglicherweise ist dies ein Ausdruck einer bewussteren Planung von Mobbing. Zudem deutet dieses breite Repertoire an Mobbingformen auf eine

geringe Notwendigkeit hin, unmittelbar zu reagieren, wie dies bei Täter-Opfer-Kindern offensichtlich häufiger der Fall ist. Mit der Gewissheit, allfällig die physische Leistungsfähigkeit in die Waagschale werfen zu können, wirkt der Auftritt von Täter-Kindern als Mobbenden noch dominanter. In den Einschätzungen der Kindergärtnerinnen zur Bewegungsqualität werden diese aggressiven Kinder als recht geschickt und motorisch wenig gehemmt und möglicherweise aufgrund der aggressiven Verhaltensweisen als eher unruhig beschrieben.

Täter-Kinder sind aus psychomotorischer Perspektive als bewegungsmässig begabte, eher aktive Kinder zu bezeichnen, die ihre entsprechenden Fähigkeiten recht gut einschätzen können und diese körperbezogene Sicherheit anderen gegenüber auch kommunizieren können.

16.1.4 Nicht aktiv involvierte Kinder

Psychomotorik: Gemäss unseren Befunden können etwas weniger als die Hälfte der Kindergartenkinder als nicht aktiv involviert bezeichnet werden. Diese grosse Gruppe von Kindern unterschied sich in Bezug auf ihre motorische Leistungsfähigkeit und deren Einschätzung im Vergleich mit den übrigen aktiv an Mobbing beteiligten Kindern nicht erheblich. Sie zeichnen sich durch eine durchschnittliche motorische Leistungsfähigkeit sowie eine dem entsprechende Selbsteinschätzung aus. Zudem waren die nicht aktiv involvierten Kinder absolut betrachtet – allerdings nicht signifikant – jene Gruppe mit der grössten Zufriedenheit mit der Effektivität und Attraktivität des eigenen Körpers.

Erscheinungsbild: Nicht aktiv involvierte Jungen wurden von ihren Kameraden als generell weniger leistungsfähig eingestuft als Täter-Jungen. Berücksichtigt man die Aussagen der Kindergärtnerinnen zur Bewegungsqualität von nicht aktiv involvierten Kindern zeigt sich, dass jene Kinder generell ein unauffälliges Bewegungsverhalten offenbaren. Sie erscheinen weniger ungeschickt als viktimisierte Kinder, sind weniger unruhig als aggressive Kinder und motorisch in geringerem Masse gehemmt als passive Opfer.

Vergleicht man die subjektgenerierten Erkenntnisse mit den Fremdbeurteilungen, so lassen sich für nicht aktiv in Mobbing involvierte Kinder wenige Differenzen ausmachen: Jungen dieser Kategorie werden als weniger leistungsfähig eingestuft als Täter-Jungen, obwohl sie sich leistungsmässig nicht unterscheiden.

Ähnlich wie bei passiven Opfern zeigt sich, dass nicht aggressive Kinder als motorisch weniger leistungsstark wahrgenommen werden. Gemäss diesem Befund ist zu vermuten, dass aggressive Interaktionen eine Plattform insbesondere für die physische Stärke von Jungen abgeben. Jungen, die sich nicht aktiv an diesen Auseinandersetzungen beteiligen, werden offensichtlich apriori als leistungsschwach betrachtet. Die Sichtweise der Kindergärtnerin entspricht dagegen recht genau unseren Motorikmessungen.

Die Psychomotorik des nicht aktiv involvierten Kindes lässt sich zusammenfassen mit einer recht hohen, eher unauffälligen Bewegungsqualität und einer ausgesprochenen Zufriedenheit mit der eigenen körperlichen Leistungsfähigkeit und Attraktivität. Die motorische Ausgeglichenheit und Bewegungsruhe dieser Gruppe wird im Vergleich zu Täter-Kindern allerdings von den Kameraden eher als motorische Leistungsschwäche ausgelegt.

16.1.5 Folgerungen: Eine Gesamtschau

Gemäss dieser Auswertungsdiskussion ist festzuhalten, dass die Einschätzung der motorischen Fähigkeiten durch andere Kinder im Kontext von Mobbing auf Kindergartenstufe eher als ungenau und vorurteilsbehaftet zu bezeichnen ist: Offensichtlich lassen sich Kindergartenkinder vom Machtgebahren aggressiver Kinder beeindrucken und erachten passive Kinder und insbesondere jene, die ausschliesslich gemobbt werden, ungerechtfertigt als leistungsschwächer.

Kindergärtnerinnen dagegen sind in der Beurteilung von aggressiven und nicht aktiv involvierten Kindern dagegen recht präzise. Was die Einschätzung der passiven Opfer-Kinder betrifft, sind allerdings Vorbehalte anzubringen. Grund für die relativ tiefe Einstufung der Geschicktheit dieser Kinder könnten die häufigen Auseinandersetzungen mit anderen Kindern sein, in denen das Opfer-Kind praktisch immer gedemütigt Aufmerksamkeit einfordert: Ein Kind, das häufig belästigt wird, ohne selber aggressive Tendenzen zu zeigen, hat demgemäss gar nicht die *Fähigkeiten*, sich - auch mit physischen Mitteln - zu wehren. Diese vorurteilsbehaftete Einschätzung von passiv viktimisierten Kindern sollte in der Präventionsarbeit berücksichtigt werden und Anlass sein, Haltungen gegenüber den in Mobbing involvierten Kindern zu überprüfen und gegebenenfalls voreilige Einschätzungen zu vermeiden: Opfer haben offensichtlich grössere (physische) Ressourcen als ihnen zugestanden wird (vgl. Valkanover & Alsaker, 2002).

Vergleicht man unsere Erkenntnisse mit dem aktuellen Stand der Mobbingforschung, ist Folgendes festzuhalten:

- Unter der Annahme üblicher Irrtumswahrscheinlichkeiten ($p < .05$ bzw. $p < .10$) sind Täter-Kinder nicht als motorisch leistungsstärker zu betrachten als Opfer-Kinder (vgl. Olweus, 1978; Lagerspetz et al., 1982). Das Verteilungsmuster der absoluten Mittelwerte und die Einschätzungen der Kindergärtnerinnen zum qualitativen Bewegungsverhalten erklären allerdings zu einem gewissen Teil die Ergebnisse dieser frühen Forschungsarbeiten.
- Bezüglich der Selbsteinschätzung der Leistungsfähigkeit zeigten sich entsprechend den Studien von Neary und Joseph (1994) sowie Callaghan und Joseph (1995) keine Mobbingstatusseffekte. Hinweise auf eine kritische Selbsteinschätzung der Opfer-Kinder und Überschätzung der Täter-Opfer-Kinder sind allerdings unter Berücksichtigung der absoluten Werte zu vermuten (vgl. Salmivalli, 1998).
- Unsere Befunde zur Fremdeinschätzung der motorischen Leistungsfähigkeit zeigten vor allem für Jungen die erwarteten Unterschiede: Gemäss Olweus (1978) war zu vermuten, dass Opfer-Jungen als schwächer eingeschätzt werden als Täter-Jungen.

Aufgrund unserer Befunde ist festzuhalten, dass Mobbingopfer motorisch nicht leistungsschwächer sind als Täter. Deren eher kritische Selbstsicht und vor allem die Fremdwahrnehmung ihrer motorischen Fähigkeiten durch andere Kinder beinhalten allerdings ein Potenzial, das sie schwächer, langsamer und ungeschickter *erscheinen* lässt. Aggressive Kinder sind andererseits motorisch nicht so leistungsfähig, wie ihr Dominanzverhalten in der Beziehung zu einzelnen Kindern vorgibt.

Ob die von Olweus (1978) oder Lagerspetz et al. (1982) ausgewiesenen Leistungsunterschiede auf Schulstufe im Vergleich zu unseren Daten auf der Vorschulstufe entwicklungspsychologisch begründet sind, ist eher unwahrscheinlich. Dass wir in unseren Erhebungen bei Kindergartenkindern keine signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen in Mobbing involvierten Kindergruppen feststellen konnten, würde ich eher dem Umstand beimessen, dass wir uns nicht auf Fremdeinschätzungen der motorischen Fähigkeiten verlassen haben.

Die Fremdeinschätzung der motorischen Leistungen zeigten auch sehr interessante Ergebnisse für die Wahrnehmung von Mädchen und Jungen im Kontext von Mobbing: Demgemäss darf festgehalten werden, dass bei Mädchen die of-

fensichtliche Einschätzung, motorisch *generell nicht* leistungsfähig zu sein, viel gewichtiger ist, als die Art der Involviertheit in Mobbing. Diese Befunde deuten auf den grossen Einfluss von klassischen Geschlechtsrollenstereotypen hin, wie sie im Jugend- und Erwachsenenalter üblich sind. Für das Vorschulalter, darf dies als bemerkenswert interpretiert werden.

16.2 Kritik des methodischen Vorgehens

Nach dieser inhaltlichen Gesamtschau möchte ich nun das methodische Vorgehen in dieser Forschungsarbeit kritisch würdigen. Dabei werde ich zuerst das generelle Untersuchungskonzept beleuchten, um anschliessend stichproben- und instrumentenspezifische Erfahrungen zu reflektieren.

16.2.1 Gesamtkonzept⁵⁷

Ein wesentlicher und schwieriger Entscheid in der empirischen Ausrichtung unseres Projekts betraf die Kategorisierung nach Involviertheit in Mobbing. Forschungsarbeiten auf der Schulstufe verwendeten mehrheitlich Selbsteinschätzungsdaten zur Kategorisierung von Mobbing. Aufgrund der sehr grossen Selbstnennungshäufigkeiten als Opfer kam dieses ausschliesslich auf die Kinderdaten gestützte Kategorisierungsverfahren nicht in Frage. Die aufwändige Kombination von Kinder- und Kindergärtnerinnenangaben ermöglichte eine Kategorisierungsvariante, die sich grundsätzlich bewährte. Damit konnten die Sichtweisen aller Personen innerhalb einer Klasse mit einbezogen und damit das Phänomen Mobbing genauer erfasst werden. Unter der Annahme einer Vielzahl von gleichlautenden Einschätzungen zur Rolle von einzelnen Kindern in der Klasse könnte dieses Vorgehen als zuverlässiger bezeichnet werden. Dem war allerdings nicht so: Wir gaben den Kindergärtnerinnen in ihrer Wahrnehmungsgenauigkeit den Vorzug, obwohl eine Vielzahl von Belästigungen für Lehrkräfte nicht unmittelbar beobachtbar im Versteckten, meistens im Beisein von Kameraden, pas-

⁵⁷ Die meisten Entscheidungen betreffend des methodischen Gesamtkonzepts wurden im Rahmen des Forschungsprojektes ‚Das Plagen im Kindergarten‘ getroffen und im Team unter der Leitung von Françoise D. Alsaker entwickelt. Darum werde ich betont von *unseren* Entscheidungen und Erkenntnissen sprechen.

siert. Möglicherweise sehr geschickt agierende aggressive Kinder, die ausschliesslich von ihren Kameraden in ihren Aktivitäten beobachtet werden konnten, fielen aufgrund unserer Kategorisierungsentscheides ausser Betracht. Insbesondere auf Opferseite wiegt diese Lücke in unserer Kategorisierung schwer, weil sehr ruhige oder gehemmte Opferkinder möglicherweise gar nicht in der Lage waren, sich ihrer Kindergärtnerin anzuvertrauen. Diese ausgeprägte Orientierung an den Einschätzungen der Kindergärtnerinnen ist zu einem Teil auch Erklärung für unseren hohen Anteil an Täter-Opfer-Kindern in allen drei Teilprojekten. In der präventiven Arbeit mit Kindergärtnerinnen und weiteren Lehrpersonen zeigte sich immer wieder, dass Kindergärtnerinnen zu Beginn der Begleitung Mobbingvorfälle nur schlecht von sonstigen aggressiven Handlungen und Streitigkeiten zu unterscheiden vermochten. Im Vorfeld der Befragung der Kindergärtnerinnen versuchten wir das Phänomen Mobbing, in Anlehnung an Olweus (1991) klar zu definieren und zu beschreiben. Auch die Fragen zur Mobbinghäufigkeit thematisierten den wiederholenden Aspekt dieser aggressiven Verhaltensweisen. Ob die Kindergärtnerinnen diese formorientierten Häufigkeitsangaben zu Mobbing und Viktimisierung von Kindern allerdings in stabilen Beziehungsverhältnissen erkannten oder eine grundsätzlich regelmässige Involviertheit angaben, bleibt uns im Detail verschlossen. Aus diesen Gründen könnte eine beträchtliche Anzahl von den Kindergärtnerinnen als aggressive Opfer kategorisierte Kinder, auch passive Opfer sein: Regelmässiges ineffizientes Reagieren auf Belästigungen anderer darf nicht als Mobbing bezeichnet werden. Andererseits kann diese grosse Zahl an aggressiven Opfern auch ein Ausdruck noch wenig gefestigter Rollenmuster im Kindergarten sein.

Auf Kinderseite sind die Unsicherheitsfaktoren, was die Zuverlässigkeit unserer Daten betrifft, noch deutlich ausgeprägt. Die Anforderung an ein Kindergartenkind, innerhalb von wenigen Interviewminuten den wiederholenden Charakter von Mobbing zu erkennen und als Beobachtende in die soziale Struktur der eigenen Kindergartengruppe zu übertragen, war trotz den anschaulichen szenischen Bildtafeln zu verschiedenen Mobbingformen ein sehr hoher Anspruch unsererseits. Diese Unsicherheit, was die zeitliche Struktur von Mobbing betrifft, konnte allerdings durch die Verwendung von Einschätzungsdaten der übrigen Kinder weitgehend kompensiert werden.

Ein weiterer genereller Kritikpunkt der Mobbingkategorisierung betrifft die unterschiedlichen Häufigkeiten von involvierten Kindern in den einzelnen Kindergärten. Einerseits ist in den verschiedenen Kindergärten unterschiedlich viel Mobbing zu erwarten. Andererseits sind unsere Daten stark vom unterschiedli-

chen Sensibilisierungsgrad der Kindergärtnerinnen abhängig. Diesem Umstand konnte trotz Gruppen und stichprobenorientierten Kriterien nicht wirklich begegnet werden. Werden nicht Beobachtungen von externen Personen durchgeführt, ist diesem Problem nie zufriedenstellend zu begegnen.

Grundsätzlich gilt anzumerken, dass in keinen bisher publizierten Forschungsarbeiten zu Mobbing ein derart elaborierter Kategorisierungsvorschlag zur Bestimmung von aktiv und passiv involvierten Kindern erarbeitet wurde.

In der vorliegenden Arbeit wurde zudem ein aufwändiges Verfahren zur vergleichenden Beschreibung von *motorischen Fähigkeiten*, dessen Repräsentationen im Selbst und deren Fremdeinschätzung durch die Kameraden verwendet. In dieser breiten Anlage darf unser Konzept als bisher einzigartig betrachtet werden: Auf Kindergartenstufe wurden bisher noch nie vergleichende Motorik- und Körperkonzeptstudien publiziert, obwohl deren Notwendigkeit in theoretischen Arbeiten seit längerem unterstrichen werden (z.B. Fischer, 1996). Bezogen auf die Mobbingliteratur wäre eine zusätzliche Einschätzung der motorischen Fähigkeitsbereiche Kraft, Schnelligkeit und Körperkoordination durch die Kindergärtnerin wünschenswert gewesen. In den meisten Studien wurden Lehrkräfte beigezogen, um die Kraftfähigkeit der einzelnen Schüler zu bestimmen (vgl. Olweus, 1978; Lagerspetz et al., 1982; Boivin & Bégin, 1989). Damit war die an sich wichtige Frage nach den Einschätzungsmustern von Kindergärtnerinnen in der Wahrnehmung des motorischen Verhaltens von aggressiven und viktimisierten Kindern nur mittels ihrer Einschätzung zur Bewegungsqualität der Kinder zu beantworten.

In den Analysen zur *Erklärung der Kraftselbst- und Kraftfremdeinschätzung* im Verlauf eines halben Schuljahres konnte ich auf unsere längsschnittlichen Daten aus dem zweiten Projektteil zurückgreifen. Aufgrund der Stichprobengrösse und der darausfolgenden relativ geringen Anzahl an viktimisierten Kindern berücksichtigte ich in den Analysen nicht die Zugehörigkeit zur Experimental- oder Kontrollgruppe. Dieses Vorgehen ist nicht optimal, da mit den Kindergärtnerinnen der Experimentalgruppe intensiv in den Bereichen Phänomen-Sensibilisierung, Regeln erarbeiten und durchsetzen sowie Empathieförderung gearbeitet wurde. In den acht anberaumten Präventionssitzungen fokussierten wir an einem Kurstag Möglichkeiten und Grenzen der Körperarbeit für die Empathieförderung bei Kindergartenkindern. Dabei wurden vor allem Bewegungsübungen vorgestellt, die in der Empathieförderung eingesetzt werden konnten. Anregungen für die Arbeit am Körperbild der Kinder wurden nicht vermittelt. Aufgrund dieser be-

grenzten inhaltlichen Gewichtung von körperorientierten Methoden im evaluierten Präventionsprogramm entschied ich mich, in den Analysen alle viktimisierten Kinder in Teilprojekt II zu berücksichtigen (vgl. Alsaker & Valkanover, 2000, S. 215).

16.2.2 Stichprobe

In der vorliegenden Arbeit wurden Daten aus drei Projektteilen präsentiert. Diese Stichproben wurden mit unterschiedlichen Intentionen gezogen. In der Stichprobengenerierung der Teilprojekte II und III orientierten wir uns allerdings ausgeprägt am Verfahren des ersten Teilprojekts:

Im *ersten Projektteil* lautete die Zielsetzung, eine nach sozio-ökonomischen Kriterien repräsentative Stichprobe in der Stadt Bern zu ziehen, um einen Überblick insbesondere über die Häufigkeit von Mobbing auf Kindergartenstufe zu erhalten (Kinder: N=344). Dieses Ziel wurde erreicht, wie die Validierungsmessungen anhand von Quartierszugehörigkeiten der beteiligten Kindergartenkinder und zusätzliche Informationen der Eltern im Schlussbericht des Projekts ‚Das Plagen im Kindergarten‘ belegen (vgl. Alsaker & Valkanover, 2000, S. 76ff.).

Im *zweiten Projektteil* (Präventionsprojekt) wurde eine grössere Anzahl von schwierigen Kindergärten mit erheblichem Mobbingpotenzial in die Untersuchung mit einbezogen (Kinder: N=319). Die ausgewiesenen Mobbinghäufigkeiten sind entsprechend vorsichtig zu interpretieren (vgl. Punkt 10.4).

In unserem *dritten Teilprojekt* wurde eine erheblich kleinere Anzahl an Kindergärten und Kindern miteinbezogen (Kinder: N=128). Obwohl wir mit Kindergärtnerinnen zusammenarbeiteten, die im ersten Teilprojekt bereits in der Untersuchungsgruppe waren und die Auswahl der Kindergärten entsprechend dem ersten Teilprojekt nach sozio-ökonomischen Kriterien getroffen wurde, war die Gruppe der aktiv Involvierten relativ gering. Dies lässt sich mit der Beschränkung auf die Einschätzung der Kindergärtnerinnen gut erklären. Betrachtet man nun die verschiedenen Befunde zu den viktimisierten Kindern, ergaben sich bezogen auf die absolut ausgewiesenen motorischen Fähigkeiten zwischen passiven und aggressiven Opfern Verschiebungen im Vergleich zu den Stichproben aus Teilprojekt I und II. Ich vermute, dass die Kombination von fehlenden Kinderangaben, mit kleiner Gesamtstichprobe diese Ergebnisse etwas verfälschten. Es darf daher festgehalten werden, dass mit einem Umfang von 7 Kindergärten die

kritische Grenze für eine analysierbare Anzahl von passiven Opfern unterschritten wurde. Diese Erkenntnis unterstreicht zudem die Bedeutung von zusätzlichen Kinderangaben in der spezifischen Unterscheidung von viktimisierten Kindern.

Dieser dritte Projektteil wurde durchgeführt, um insbesondere die Operationalisierungen der Kraftfähigkeit in Teilprojekt I und II nachträglich auf deren Zuverlässigkeit hin zu überprüfen. Wie im Methodenteil ausführlich dargestellt wurde, kann dieses Ziel für den Aspekt ‚Kraftfähigkeit‘ als erfüllt betrachtet werden (vgl. Punkt 9.7.4). Die relativ hohe Konsistenz der Befunde über alle drei Projektteile hinweg zur Motorik und zum Körperkonzept von Kindergartenkindern in Abhängigkeit von Geschlecht und Altersgruppe ist denn auch als sehr erfreulich zu werten.

16.2.3 Untersuchungsinstrumente

Im Rahmen des Forschungsprojektes ‚Das Plagen im Kindergarten‘ wurden verschiedene Instrumente neu entwickelt (vgl. Alsaker & Valkanover, 2000, S. 82ff.). Aufgrund dieser teilweise geringen Erfahrung mit den einzelnen Instrumenten schlichen sich einige Schwierigkeiten ein, die ich nachstehend diskutieren möchte:

Zu den Problemen einer angemessenen *Kategorisierung von Mobbing* habe ich bereits Angaben gemacht. Die Mobbing- und Viktimisierungszuschreibungen der Kindergärtnerinnen über Häufigkeitsangaben zu erheben, kann aufgrund noch unklarer Vorstellungen, was Mobbing genau bedeutet, erschwert werden. Auch im Kinderinterview können entsprechende Unklarheiten, was Mobbing genau sein soll, ausgemacht werden. In der Auswertung der Kinderinterviews waren gegenseitige Nennungen von Täter-Opfer-Kindern festzustellen. Aufgrund unserer diadischen Struktur in der Befragung der Kinder und der Berücksichtigung von Fremdnennungen waren solche Effekte nicht zu vermeiden (vgl. Punkt 9.2). Dies könnte ein zusätzlicher Grund für die relativ hohen Täter-Opfer-Häufigkeiten in den Stichproben der Teilprojekte I und II sein. Gemäss Definition ist Mobbing eine einseitige Form der Belästigung (z.B. Olweus, 1991). Machtkämpfe oder Konflikte zwischen Kindern sind deshalb nicht als Mobbing zu bezeichnen. Solche Formen der Kommunikation zwischen Kindern sind allerdings sehr oft zweideutig und das Erkennen ihrer tatsächlichen Bedeutung je nach Situation für die Lehrkraft und insbesondere für die Kinder schwierig.

Die Instrumente zur Messung der *Körpereffektivität* von Kindergartenkindern haben sich grundsätzlich bewährt. Wir verwendeten neben einer absoluten Leistungseinstufung in den Bereichen Kraft, Schnelligkeit und Körperkoordination innerhalb der Klasse zusätzlich ein hierarchisches Frageverfahren, um die relative Einschätzung ihrer Leistungsfähigkeit in der Kindergartengruppe in Erfahrung zu bringen (Teilprojekte I und III). Dieses Vorgehen darf als valide bezeichnet werden, obwohl die Zuverlässigkeit der Angaben nur in einem mittleren Bereich lag. Die Fragen zur körperlichen Leistungsfähigkeit wurden mit Tierbildern eingeleitet, die eine möglichst konkrete Beschreibung der uns interessierenden Motorikdimension darstellen sollten. Verständnisprobleme ergab es gemäss unserer Erfahrung für die Konstrukte Kraft und Schnelligkeit wenige. Für den Bereich Koordinationsfähigkeit fragten wir allerdings zwecks fehlenden konkreteren Alternativen nach der Fähigkeit der Kinder im Klettern. Wie ich in der Diskussion der Ergebnisse unter Punkt 11.4 bereits ausgeführt habe ist diese Operationalisierung eher problematisch, weil wir nicht eine entsprechende Messung in den Motoriktests planten. Wir konnten denn auch überraschend keine Altersgruppeneffekte ausweisen. Es lässt sich daher nur spekulieren, ob bei diesen Kindergartenkindern die kognitiven Voraussetzungen zum Verständnis der Intension des abstrakten Konstrukts ‚Bewegungskoordination‘ noch wenig entwickelt waren oder ob sich jüngere Kindergartenkinder tatsächlich als gleich geschickt erlebten.

Die Operationalisierung des *Konstrukts Kraftfähigkeit* in der Teilstichprobe I war insofern unglücklich, weil die Aufgabenstellung zu einfach war. Wie im Methodenteil beschrieben, hielten wir uns an das an sich bewährte Gesamtkörperkraft-Item ‚Sprung über ein Seil‘ aus dem MOT4-6 (vgl. Zimmer & Volkamer, 1984). Die Verteilung der erreichten Punktwerte war deutlich rechtsschief: Über die Hälfte aller getesteten Kinder schafften die höchste Leistungsstufe und übersprangen die 45 cm aus dem Stand. Aus diesem Grund wollten wir die Kraftmessung in der Präventionsstudie (Teilprojekt II) erweitern, hatten aber aus Zeitgründen die Testaufgabe zu wechseln. Die Einführung des Testitems ‚Medizinballwurf‘ erfüllte zwar diese zeitlichen Kriterien; da vor allem die Wurfkraft und die Kraft der Rumpfmuskulatur gemessen wurden, war die Vergleichbarkeit der Motorikergebnisse aus dem Teilprojekt I mit jenem des Teilprojekts II allerdings nicht apriori gegeben. In der dritten Teilstudie zeigten sich aber hohe Korrelationen zwischen diesen beiden Items. Damit konnten wir für beide Kraftmess-Verfahren von validen Operationalisierungen ausgehen (vgl. Punkt 9.7.4).

Für die *Einschätzung des qualitativen Bewegungsverhaltens* verwendeten wir im Gegensatz zur Einschätzung der motorischen Leistungsfähigkeit die Rohwert-Daten. Da in jedem Kindergarten jeweils eine andere Kindergärtnerin die Einschätzung vornahm, sind die erhaltenen Daten nicht grundsätzlich unabhängig voneinander. Ich entschied mich trotzdem für die Verwendung von Rohwertdaten und gegen eine z-Wert-Standardisierung auf Kindergartengruppenebene, weil die Kindergärtnerin zum einen nicht die Kinder untereinander zu vergleichen hatte und kein Kindergruppenbezug gefordert war. Zum anderen war die Reliabilität auf allen drei Skalen hoch, obwohl je zur Hälfte positive und negative Bewegungsqualitätsmerkmale zu beurteilen waren.

16.3 Anregungen für weiterführende Untersuchungen

Aus den vorhergehenden Überlegungen zur Güte unserer methodischen Vorgehensweise und weiteren Erkenntnissen dieser Dissertation ergeben sich einige interessante Anregungen für weiterführende Studien:

Aus der Perspektive einer grundlagenorientierten Forschung wäre die Entwicklung zusätzlicher *Verfahren* zur Bestimmung verschiedener *Aspekte des Körperkonzepts* wünschenswert. Wie in Kapitel 2 gezeigt werden konnte, sind nur sehr wenige Forschungsarbeiten und entsprechend wenige Verfahren bekannt, *wie* die kognitiven Repräsentationen über den eigenen Körper von Vorschulkindern festzuhalten sind (vgl. Stein et al. 1998).

Mit den Korrelationsvergleichen zwischen den Selbst- bzw. Fremdeinschätzungen der motorischen Leistungen und der gemessenen Leistungsfähigkeit thematisierte ich die Frage der Einschätzungsgüte. Diese Korrelationen konnten nur annäherungsweise Aussagen liefern über die Gerichtetheit dieser Zusammenhänge im Sinne von Unter- bzw. Überschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit. Eine entsprechende Thematisierung der Einschätzungsqualität der motorischen Leistungsfähigkeit von Kindergartenkindern, brächte ebenfalls neue interessante Anregungen zum Verständnis des Körperkonzepts auf dieser Altersstufe (vgl. Althaus & Bühler, 1999).

Bezogen auf eine Erweiterung unmittelbar *mobbing-relevanter Fragestellungen* erachte ich Forschungsarbeiten, die einzelne Gruppen von aktiv oder passiv an Mobbing beteiligten Kindern näher fokussieren, als wertvoll. Insbesondere unter den viktimisierten Kindern ist der aggressive vom passiven Typus teilweise schwer ab-

grenzbar. Möglicherweise gibt es noch weitere Typen von viktimisierten Kindern: Es könnten dabei insbesondere die *Reaktion* auf Mobbingattacken und Fragen der generellen *Hyperaktivität* dieser Kinder näher betrachtet werden. Jene Aspekte erleichtern möglicherweise aggressive Handlungen, ob es sich dabei noch um systematische Belästigungen über längere Zeit handelt oder nicht, bleibt allerdings offen (vgl. Alsaker, Valkanover, Hassink & Gamper, 2002).

Die Fragestellung zu dieser Arbeit war charakterisiert durch eine systematische Ergänzung der Bedeutung motorischer Variablen im Kontext von aggressiven Handlungen im Kindergarten. Mit dieser Forschungsanlage lieferte ich einige Hinweise, frühere Publikationen zu motorischen Auffälligkeiten von Kindern die in Mobbing involviert sind, einer kritischen Betrachtung zu unterziehen (vgl. Olweus, 1978; Lagerspetz et al., 1982). Diese Ergänzung von psychomotorischen Beschreibungsmerkmalen von Kindern, die in Mobbing involviert sind, könnte zusätzlich in den Kontext von weiteren Einfluss-Variablen gestellt und deren Wechselwirkung beschrieben werden. Insbesondere die Verknüpfung von weiteren Variablen des sozialen Beziehungsnetzes der Kinder in der Kindergarten-Gruppe könnte aus der Perspektive der Motorikforschung interessante Ergänzungen erfahren (vgl. Perren, 2000; Kiphard, 1987).

Da Mobbing einen Prozess über längere Zeit thematisiert, wären weitere *längsschnittliche Untersuchungsdesigns* notwendig, um die Entwicklung der betroffenen Kinder in ihren Klassengruppen zu begleiten. Was sind klasseninterne Bedingungsfaktoren für das Entstehen von Mobbingbeziehungen? Wie schaffen es einzelne Kinder, von ihrer angestammten Rolle als Täter oder Opfer Abstand zu nehmen? Welche Bedeutung haben unterrichtliche Massnahmen, die darauf abzielen, den Umgang mit Mobbing zu verbessern? Alle diese Fragen könnten im Kontext einer regelmässigen Begleitung über mehrere Jahre untersucht und einzelne Entwicklungstendenzen in Netzwerke von Kausalbeziehungen eingepasst werden. In längsschnittlichen Untersuchungsanlagen stellen sich zentrale forschungsethische Frage: Über mehrere Jahre Klassenkonstellationen mit Mobbing zu begleiten ohne als Forschende Einfluss zu nehmen, scheint mir unethisch zu sein. Längsschnittliche Forschungsarbeiten in diesem Themenfeld sollten entsprechend immer im Kontext von Interventions- und Präventionsbemühungen durchgeführt werden. Die interessierenden Forschungsfragen haben sich meiner Meinung nach dieser Maxime unterzuordnen.

Die vorliegende Arbeit lieferte mitunter Argumente, *präventive Akzente* bereits früh in der Schullaufbahn zu fordern. Mobbing ist ein Phänomen, das bereits auf

Kindergartenstufe vorhanden ist. Ein bewusster Umgang mit Mobbing und anderen Formen von Gewalt auf dieser Schulstufe ist folglich eine Notwendigkeit. Forschende, Lehrerausbildner wie Praktiker sind gefordert Präventionsentwicklung voranzutreiben und diese auch zu überprüfen.

Nachfolgend möchte ich nun einige Gedanken formulieren, unter welchen *Voraussetzungen* und *wie* mögliche bewegungsorientierte präventive Akzente gesetzt werden könnten.

16.4 Mögliche Konsequenzen für eine bewegungsorientierte Intervention und Prävention im Kindergarten

In der vorliegenden Arbeit wurden die Motorik und Aspekte des Körperkonzepts von Kindern im Kontext aggressiver Handlungen thematisiert. Ausgehend von einigen Befunden möchte ich nun mögliche Konsequenzen für die Präventionsarbeit im Feld der Bewegungspädagogik formulieren.

Es stellt sich zuerst einmal die Frage, in welchem Rahmen im Kindergarten und in der Schule solche bewegungsorientierten Präventionsformen angeboten werden können und sollen. In der sportpädagogischen Literatur finden sich Hinweise, inwiefern dem Sport präventive Funktionen im Hinblick auf einen Abbau von Gewalt in der Schule zukommt. Dabei dominieren vor allem Aufsätze zu möglichen gewaltpräventiven Massnahmen *im Rahmen des Sportunterrichts* und sportartenbezogene Überlegungen (z.B. Kampfsport), *mit welchen Inhalten* diese gewaltpräventive Arbeit zu inszenieren ist.

Herzog (1994) streicht die vielfältigen Emotionen im Sport hervor, die gewaltpräventiv genutzt werden können. Er fordert einen Sportunterricht, der sich als Kritik an der gesellschaftlichen Abbildfunktion des Sports im Hochleistungssport versteht. Schmidt-Millard (1996) erkennt wertvolle Ansatzpunkte der Gewaltprävention durch Sporterziehung in der spielerischen Auseinandersetzung: Er misst dabei der Erfahrung von regelkonformen, gleichberechtigten Interaktionen unter Spielenden zentrale Bedeutung zu. Schmidt-Millard (1996) fordert im Sportunterricht die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen körperlichen Verletzlichkeit und derjenigen des anderen.

Diese Hoffnungen in den Sportunterricht als ‚Kompensationsinstanz für Sindefizite‘ sind nicht neu und können als Ausdruck eines Versuchs verstanden werden, die Einzigartigkeit des Faches ‚Sport‘, im Rahmen der Schule eine erweiterte

Berechtigung, über Spiel und Bewegung hinaus, zu untermauern (vgl. Schierz, 1993). Eine Sinn-Überfrachtung durch die Instrumentalisierung des Sports in der Schule verändert die Intentionen der Lehrkräfte und darf als Orientierung für eine sportpädagogische Gegenstandsdiskussion gemäss Herzog (1996) als eher problematisch erachtet werden.

Aus diesen Gründen scheint es nicht opportun zu sein, im Rahmen des eigentlichen Sportunterrichts präventiv mit Bewegungsinhalten gegen Mobbing anzukämpfen. Da in der Bewegung insbesondere für Vorschulkinder und jüngere Schulkinder soziale Erfahrungen aufgebaut werden, scheint es unabhängig vom Unterrichtsgefäss wichtig zu sein, *bewegungsorientierte Formen* der Mobbingprävention anzustreben (vgl. Kiphard, 1987).

Was bedeutet dies nun für die Intervention und Prävention gegen Mobbing in Kindergarten und Schule?

Aggressive Kinder sind nicht so kräftig, schnell und geschickt, wie sie erscheinen. Ein Vergleich der körperlichen Leistungsfähigkeit *innerhalb der Klasse* in körperkontaktlosen Inszenierungsformen, könnte dabei ein erster Ausgangspunkt sein: Werden beispielsweise motorische Fähigkeiten und Neigungen von Opfer-Kindern in der Auswahl von Bewegungsangeboten berücksichtigt, sind sportliche Hierarchien in der Klasse möglicherweise auf den Kopf zu stellen. Meines Erachtens reicht es allerdings nicht aus, einfach nur zu spielen und die Erfahrung von Sieg und Niederlage zu erleben. Es bedarf zusätzlich lobender Unterstützung seitens der Lehrkraft, dass die *Leistung* des Opfer-Kindes je nach dem gut, vielleicht sogar beeindruckend war. Zentral scheint mir, dass die anderen Kinder diese Rückmeldung hören und ihre Leistung selber einordnen können. Mit solchen Vergleichen kann klargemacht werden, dass aggressive Kinder manchmal auch ‚machtlos‘ erscheinen und aus der Perspektive des Opfers nicht als Übermenschen zu bezeichnen sind. Diese Arbeit am (Körper-) Selbstkonzept der betroffenen Kinder schätze ich als äusserst wichtig ein, da gemäss unseren Erkenntnissen ein negativer Zusammenhang zum Grad der Viktimisierung besteht. Zusätzlich kann so am Stereotyp des starken, geschickten und mächtigen Täterkindes gekratzt werden. (vgl. Punkt 15.2).

Körperorientierte Inszenierungen in der Schulklasse eignen sich sehr gut zur *Förderung von Empathie*. Der respektvolle Umgang mit den Mitschülern bedingt, sich in andere einfühlen zu können. Die Fähigkeit, Freuden und Leiden anderer Kinder wahrnehmen zu können ist als zentraler Inhalt von präventiven Massnahmen gegen Mobbing zu erachten (vgl. Alsaker & Valkanover, 2000). Mit Inhalten aus dem Bewegungsbereich können Aspekte wie Sieg und Niederlage,

körperliche Verletzlichkeit, Fairplay, Bedeutung von Regeln usw. in der Klasse erlebbar gemacht und thematisiert werden (vgl. Schneider, 1996; Valkanover, 1997; Beudels & Anders, 2001).

Möglicherweise wirken einzelne Opfer-Kinder aufgrund ihrer Körperhaltung und Bewegung trotz vorhandener physischer Leistungsfähigkeit nicht sicher und werden dadurch Zielscheibe von Mobbing. Im Rahmen von *kampfsportlichen Ausbildungskursen* steht oftmals die Sicherheit im Auftreten an zentraler Stelle. Gemäss den zugrundeliegenden fernöstlichen Lebensweisheiten geht es genau darum, durch bewusstes Auftreten *nicht* in aggressive Handlungen verwickelt zu werden. Aufgrund der möglicherweise vorhandenen Hemmnisse für Opfer-Kinder, im Rahmen der Klasse diese Haltungen aufzubauen, erachte ich ein externes Training im Schulsport oder Verein unabhängig vom Geschlecht als möglicherweise erfolgsversprechend (vgl. Lemish, 1998; Wolters, 1992). Kampfsporttraining ausserhalb der Schule kann auch für aggressive Kinder ein Ansatzpunkt für das Überdenken der eigenen Rolle in der Beziehung zu andern Kindern sein. Einige Forschungsarbeiten beschreiben den erfolgsversprechenden Versuch, aggressive Handlungen mit einem Engagement im Kampfsport zu sublimieren und entsprechend zu reduzieren (z.B. Skelton, Glynn & Berta, 1991).

Nach diesen Ausführungen zu möglichen Anregungen für die praktische bewegungspädagogische Präventionsarbeit gegen Mobbing möchte ich nochmals Golding (2001) sprechen lassen.

16.5 *Ausblick*

Am Schluss des Romans *Herr der Fliegen* kommen endlich die lange ersehnten Erwachsenen als Retter auf die Insel. Es war höchste Zeit, denn weiteres Unheil bahnte sich an.

„Der Offizier blickte Ralph zuerst zweifelnd an, dann nahm er die Hand vom Revolvergriff. »Tag!«

Ralph wand sich im Bewusstsein seiner verdreckten Erscheinung.

»Tag!-«

Der Offizier nickte, als sei damit eine Frage beantwortet.

»Habt ihr Erwachsene – grosse Leute bei euch?«

Ralph schüttelte stumm den Kopf. Er trat verlegen von einem Fuss auf den andern. Kleine Jungen, die Leiber mit gefärbtem Lehm gestreift, spitze Stöcke in den Händen, standen im Halbkreis auf dem Strand und gaben keinen Laut.

»Spiel und Spass« sagte der Offizier.

Das Feuer erreichte die Kokospalmen am Strand und verschlang sie mit Brausen. Eine Flamme brach offenbar ganz für sich alleine wie ein Akrobat aus und leckte an den Palmwipfeln der Plattform hoch. Der Himmel war schwarz.

Der Offizier grinste Ralph heiter an.

»Wir haben euren Rauch gesehen. Was habt ihr den gemacht? Krieg gespielt oder so?«

Ralph nickte.“ (Golding, 2001, S. 226f)

Die Entmytifizierung von Kindern und Kindheit scheint im Roman trotz den Vorfällen nicht eigentlich zu gelingen: Der Offizier vermag die Lage der Kinder nicht richtig einzuschätzen und beschreibt die kriegerischen Auseinandersetzungen etwas ironisch als *Kriegsspiele*.

Falls Erwachsene - Lehrkräfte und Eltern - nicht gegen aggressive Verhaltensweisen Stellung beziehen und die übrigen Kinder nicht entsprechend sensibilisiert werden, ist eine wesentliche Voraussetzung gegeben, dass viktimisierte Kinder Opfer und aggressive Kinder Täter bleiben. Wenn diese Konstellationen von Sozialbeziehungen bereits in der Vorschule verfestigt werden, nur weil ‚niedliche, kleine Kinder solche systematische Kränkungen noch gar nicht ausüben können‘, dann ist dies als ausserordentlich ungünstige Startbedingung für die Schullaufbahn zu bezeichnen.

Literatur

- Abele, A., & Brehm, W. (1989). Sport zum "Sich-Wohlfühlen" als Beitrag zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben des Jugendalters. In W.-D. Bretschneider, J. Baur & M. Bräutigam (Hrsg.), *Sport im Alltag von Jugendlichen* (S. 114-132). Schorndorf: Hofmann.
- Abercrombie, M. L. (1964). The body image. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 6, 641-644.
- Alfermann, D. (1994). Body Self-concept and its relationship to sport and sex-role identity. In J. Nitsch & R. Seiler (Eds.), *Movement and Sport. Psychological foundation and effects. Proceedings of the VIIIth European congress of sport psychology Vol. 2: Motor control and motor learning* (pp. 251-255). Sankt-Augustin: Academia-Verlag.
- Alfermann, D., Lampert, T., Stoll, O., & Wagner-Stoll, P. (1993). Auswirkungen des Sporttreibens auf Selbstkonzept und Wohlbefinden. *Sportpsychologie*, 7, 21-27.
- Alsaker, F.D. (1987). *Research on the self: need for integrative models*. Bergen: University of Bergen, Department of Personality Psychology.
- 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. (1997a). *Isolation as a powerful victimization technique*. Paper presented at the Biennial Meetings of the Society for Research in Child Development, Washington DC.
- Alsaker, F.D. (1997b). *Was wissen wir über das Plagen im Kindergarten? Erste Resultate aus Norwegen und der Schweiz*. Berichtserie Nr. 1 des NFP-40-Projekts "Das Plagen im Kindergarten". Institut für Psychologie der Universität Bern.
- Alsaker, F.D. (1998). *Individual life-style and societal impact on time-use: The case of adolescents with problem behavior*. Paper presented at the Biennial Meetings of the Society for Research on Adolescence, San Diego, USA.
- Alsaker, F.D., & Brunner, A. (1999). Switzerland. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 250-263). London: New York: Routledge.

- Alsaker, F.D., & Olweus, D. (1991). *Self-derogation as a consequence of victimization*. Paper presented in a Symposium at the XIth Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioural Development, Minneapolis, USA.
- Alsaker, F.D., & Olweus, D. (2002). Stability and change in global self-esteem and self-related affect. In T. M. Brinthaupt, & R. P. Lipka (Eds.), *Understanding the self of the early adolescent* (pp. 193-223). New York: State University of New York Press.
- Alsaker, F.D., & Valkanover, S. (2000). *Das Plagen im Kindergarten: Formen und Präventionsmöglichkeiten*. Wissenschaftlicher Schlussbericht im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms 40 „Gewalt im Alltag und organisierte Kriminalität“.
- Alsaker, F.D., Valkanover, S., Hassink, R., & Gamper, H. (2002). *Pathways to victimization in kindergarten and a multisetting intervention*. Forschungsgesuch zu Handen des NFP 'Kindheit Jugend und Generationenbeziehungen im gesellschaftlichen Wandel', Institut für Psychologie der Universität Bern.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim Problems and Their Association With Psychological Constructs in 8- to 12-year-old Greek Schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Althaus, L., & Bühler, G. (1999). *Aspekte der Motorik von Kindergartenkindern*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Institut für Sport und Sportwissenschaft der Universität Bern, Schweiz.
- Bandura, A. (1979). *Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bariaud, F., & Rodriguez-Tomé, H. (1993). *Changes in self-representations at pubertal period*. VIth European Conference on Developmental Psychology, Bonn.
- Baur, J. (1988). Über die geschlechtstypische Sozialisation des Körpers. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungssoziologie*, 8, 152-160.
- Baur, J. (1989). *Körper- und Bewegungskarrieren*. Schorndorf: Hofmann.
- Baur, J. (1990). Die sportiven Praxen von Jungen und Mädchen: Angleichung der Geschlechter? In W.-D. Brettschneider & M. Bräutigam (Hrsg.), *Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen* (S. 120-129). Düsseldorf: vgr.
- Baur, J. (1994). Motorische Entwicklung: Konzeption und Trends. In J. Baur, K. Bös, & R. Singer (Hrsg.), *Motorische Entwicklung - ein Handbuch* (S. 27-47). Schorndorf: Hofmann.

- Baur, J., & Miethling, W.-D. (1991). Die Körperkarriere im Lebenslauf - Zur Entwicklung des Körperverhältnisses im Jugendalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungssoziologie*, 10, 165-188.
- Behar, L.B. (1977). Preschool behavior questionnaire. *Journal of Abnormal Psychology*, 5 (3), 265-275.
- Ben-Tovim, D. I., & Walker, M. K. (1991). Women's Body Attitudes: A Review of Measurement Techniques. *International Journal of Eating Disorders*, 10 (2), 155-167.
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools: A guide to understanding and management*. Buckingham: Open University Press.
- Beudels, W., & Anders, W. (2001). *Wo rohe Kräfte sinnvoll walten – Handbuch zum Ringen, Rangeln und Raufen in Pädagogik und Therapie*. Dortmund: Borgmann.
- Biddle, S., Page, A., Ashford, B., Jennings, D., Brooke, R., & Fox, K. (1993). Assessment of Children's Physical Self-Perceptions. *International Journal of Adolescence and Youth*, 4, 93-109.
- Bielefeld, J. (1986). *Körpererfahrung - Grundlagen menschlichen Bewegungsverhaltens*. Göttingen: Hogrefe.
- Bielefeld, J. (1991). Zur Begrifflichkeit und Strukturierung der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper. In J. Bielefeld (Hrsg.), *Körpererfahrung: Grundlagen menschlichen Bewegungsverhaltens* (S. 3-33). Göttingen: Hogrefe.
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307-313.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Björkqvist, K., Östermann K., & Kaukiainen, A. (1992). The development of direct and indirect aggressive strategies in males and females. In K. Björkqvist & P. Niemelä (Eds.), *Of mice and women. Aspects of female aggression* (pp.51-64). San Diego: Academic Press.
- Boivin, M., & Bégin, G. (1989). Peer Status and Self-Perception among Early Elementary School Children: The Case of the Rejected Children. *Child Development*, 60, 591-596.

- Bortoli, L., Robazza, C., & Galeno, S. (1994). Differences in bodily self-perception between males and females. In J. Nitsch & R. Seiler (Eds.), *Movement and Sport. Psychological foundation and effects. Proceedings of the VIIIth European congress of sport psychology Vol. 2: Motor control and motor learning* (pp. 256-262). Sankt-Augustin: Academia-Verlag.
- Bortz, J. (1989). *Statistik - Für Sozialwissenschaftler* (3. Auflage). Berlin: Springer.
- Bös, K. (2001). *Handbuch Motorische Tests*. Göttingen: Hogrefe.
- Bös, K. (1994). Differentielle Aspekte der Entwicklung motorischer Fähigkeiten. In J. Baur, K. Bös, & R. Singer (Hrsg.), *Motorische Entwicklung: Ein Handbuch* (S. 238-259). Schorndorf: Hofmann.
- Bös, K., & Beck, J. (1993). "Ein Zuviel kann es hier kaum geben". Neuer Test zur Überprüfung der körperlichen Leistungsfähigkeit (PFT) für die Bundeswehr. *Truppenpraxis*, 37 (6), 629-632.
- Bös, K., Lener, M., & Reincke, K. (1999). Auswirkungen eines motorischen Übungsprogrammes auf die Leistungsfähigkeit. Eine experimentelle Untersuchung bei Jungen und Mädchen in der Klassenstufe 1 und 2 in einer Schule für Lernhilfe. *Motorik*, 4 (22), 170-180.
- Bös, K., & Mechling, H. (1985). *International Physical Performance Test Profile for boys and girls from 9-17 years (IPPTP9-17)*. International Council of Sport Science and Physical Education.
- Bös, K., & Mechling, H. (1992). Motorik. In P. Röthig (Hrsg.), *Sportwissenschaftliches Lexikon* (S. 319-322). Schorndorf: Hofmann.
- Bös, K., & Mechling, H. (1983). *Dimensionen sportmotorischer Leistungen*. Schorndorf: Hofmann.
- Bös, K., & Wohlmann, R. (1987). Allgemeiner Sportmotorischer Test (AST 6-11) zur Diagnose der konditionellen und koordinativen Leistungsfähigkeit. *Lehrhilfen für den Sportunterricht*, 36 (10), 145-160.
- Boulton, M. J. (1997). Teacher's views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.

- Bower, T.G.R. (1979). *Human Development*. San Francisco: Freeman.
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215-232.
- Brandt, K., Eggert, D., Jendritzki, H., & Küppers, B. (1997). Untersuchungen zur motorischen Entwicklung von Kindern im Grundschulalter in den Jahren 1985 und 1995. *Praxis der Psychomotorik*, 22 (2), 101-107.
- Brodie, D. A., Bagley, K., & Slade, P. D. (1994). Body-image perception in pre- and postadolescent females. *Perceptual and Motor Skills*, 78 (1), 147-154.
- Brosius, G., & Brosius, F. (1996). *SPSS. Base System und Professional Statistics*. Bonn: International Thomson Publishing.
- Brouchon-Schweitzer, M. (1987). Dimensionality of the body-image: The body-image Questionnaire. *Perceptual and Motor Skills*, 65, 887-892.
- Brylinsky, J.A., & Moore, J.B. (1994). The identification of Body Build Stereotypes in Young Children. *Journal of Research in Personality*, 28, 170-181.
- Burkhard, G. P. (1983). *Zusammenhang zwischen spezifischen Formen kindlicher Motorik und Persönlichkeitsentwicklung*. Bonn: Philosophische Fakultät der Universität Bonn.
- Butterfield, S. A., & Loovis, E. M. (1993). Influence of age, sex, balance, and sport participation on development of throwing by children in grades K-8. *Perceptual and Motor Skills*, 76, 459-464.
- Byrne, B. (1999). Ireland. In P. K. Smith, K. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 112-127). London: Routledge.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., & Gariépy, J. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection? *Developmental Psychology*, 24, 815-823.
- Callaghan, S., & Joseph, S. (1995). Self-concept and peer victimization among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*, 18 (1), 161-163.
- Castro, C. N. (1999). *Preadolescents' perception of body size and shape: Developmental and Cultural Perspectives*. Healthy Families Project. Riverside: University of California.

- Charach, A., Pepler, D., & Ziegler, S. (1995). Bullying at school: A canadian perspective. A survey of problems and suggestions for intervention. *Education Canada, 35*, 12-18.
- Clance, P.R., Mitchell, M., & Engelmann, S.R. (1980). Body Cathexis in Children as a Function of Awareness Training and Yoga. *Journal of Clinical Child Psychology, 9* (1), 82-85.
- Cohen, J., & Cohen, P. (1975). *Applied multiple regression/ correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conzelmann, A. (1999). Plastizität - zentrale Leitorientierung des Forschungsprogramms "Motorische Entwicklungen der Lebensspanne". *Psychologie und Sport, 6*, 76-89.
- Craig, W. M, Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of Bullying in the Playground and the Classroom. *School Psychology, 21* (1), 22-36.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1995). *Naturalistic observations of bullying and victimization in the school yard*. Paper submitted for publication.
- v. Cranach, M. (1993, November). *Gewalt im heutigen Alltag: Konfliktlösungen - Möglichkeiten und Grenzen*. Referat vor der Oekonomischen und Gemeinnützigen Gesellschaft des Kantons Bern, Bern.
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66* (2), 337-347.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Csikszentmihalyi, M. (1987). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: Im Tun aufgehen* (2. Auflage). Stuttgart: Klett.
- Cullari, S., Rohrer J. M., & Bahm, C. (1998). Body-Image perceptions across sex and age groups. *Perceptual and Motor Skills, 87*, 839-847.
- Damhorst, M. L., Litrell, J. M., & Litrell M. A. (1987). Age differences in adolescent body satisfaction. *Journal of Psychology, 121* (6), 553-562.
- Davis, C., Elliot, S., Dionne, M., & Mitchell, I. (1991). The relationship of personality factors and physical activity to body satisfaction in men. *Personality and Individual Differences, 12*, 689-694.

- Davis, C., & Cowels, M. (1991). Body image and exercise: A study of relationships and comparisons between physically active men and women. *Sex Roles, 25*, 33-44.
- Dellenbach, M. (1998): *Kategorisierung der Kindergartenkinder über den Begriff 'Plagen'*. Unpubliziertes Manuskript, Institut für Psychologie der Universität Bern.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Pettit, G. S., & Price, J. M. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: Developmental and contextual analyses. *Child Development, 61*, 1289-1309.
- Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N., Mowrer, O.H., & Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Döpfner, M., Schürmann, S., & Lehmkuhl, G. (2000). *Wackelpeter und Trotzkeopf. Hilfen für Eltern bei hyperkinetischem und oppositionellem Verhalten*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, Verlagsgruppe Beltz.
- Drilling, M., Friedrich, P., & Wehrli, H. (2002) (Hrsg.). *Gewalt an Schulen. Ursachen, Prävention, Intervention*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Edelmann, W. (1996). *Lernpsychologie*. Weinheim: BELTZ, Psychologie Verlags Union.
- Eggert, D. (1974). *LOS KF 18, Lincoln-Oseretzky- Skala, Kurzform zur Messung des motorischen Entwicklungsstandes von normalen und behinderten Kindern im Alter von 5-13 Jahren*. Weinheim: BeltzTest.
- Eggert, D. (1995). Von der Kritik an den motometrischen Tests zu den individuellen Entwicklungsplänen in der qualitativen Motodiagnostik. *Motorik, 18*, 134-148.
- Eggert, D., & Ratschinski, G. (1993). *Diagnostisches Inventar psychomotorischer Basiskompetenzen*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Eisner, M. (1999). Die Jugendgewalt steigt. In *Gewalttätige Jugend - ein Mythos?* NFP40-Bulletin Nr. 4., Schweizerischer Nationalfonds, Bern.
- Epstein, S. (1985). The implications, the preconscious, and the self-concept. In J. Suls & G. Greenwald. A. (Eds.), *Psychological perspectives on self (Vol. 2)*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association.
- Fischer, K. (1996). Körpererfahrung und Identität als Grundbegriffe der Psychomotorik. *Motorik 19* (3), 102-105.

- Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung*. Bern: Huber.
- Folk, L., Pedersen, J., & Cullari, S. (1993). Body satisfaction and self-concept of third- and sixth-grade students. *Perceptual and Motor Skills*, 76 (2), 547-553.
- Fonzi, A., Genta, M. L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S., & Costabile, A. (1999). Italy. In P. K. Smith, K. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 140-156). London: Routledge.
- Fox, K. R., & Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Franzoi, S. D., & Shields, S. A. (1984). The Body Esteem Scale: Multidimensional Structure and Sex Differences in a College Population. *Journal of Personality Assessment*, 48 (2), 173-178.
- Freud, S. (1930). *Das Unbehagen in der Kultur*. Gesammelte Werke, Bd.14. Frankfurt: Fischer.
- Frey, G. (1977). Zur Terminologie und Struktur physischer Leistungsfaktoren und motorischer Fähigkeiten. *Leistungssport*, 7 (5), 339-356.
- Fuchs, R. (1989). *Sportliche Aktivität bei Jugendlichen - Entwicklungsverlauf und sozial-kognitive Determinanten*. Köln: bps.
- Funke, J. (1983). *Sportunterricht als Körpererfahrung*. Reinbeck: Rowohlt.
- Furst, D. M., & Tenenbaum, G. (1984). A correlation of body-cathexis and anxiety in athletes and nonathletes. *International Journal of Sports Psychology*, 15, 160-168.
- Gächter, E. (1988). Die Quartiere der Stadt Bern und ihre Struktur - eine Untersuchung mit quantitativen Methoden. *Berner Geographische Mitteilungen*, 16, 51-70.
- Galtung, J. (1975). *Strukturelle Gewalt*. Reinbek: Rowohlt.
- Gardner, R. M., Friedman, B. N., Stark, K., & Jackson, N. A. (1999). Body-size estimations in children six through fourteen: A longitudinal study. *Perceptual and Motor Skills*, 88, 541-555.

- Gardner, R. M., Urrutia, R., Morrell, J., Watson, D., & Sandoval, S. (1990). Children's Judgments of Body Size and Distortion. *Cognitive Development, 5*, 385-394.
- Gaschler, P. (1998). Motorische Entwicklung und Leistungsfähigkeit von Vorschulkindern in Abhängigkeit von Alter und Geschlecht. *Haltung und Bewegung, 18* (4), 5-18.
- Gilbert, D. C., & Finell, L. (1978). Young child's awareness of self. *Psychological Reports, 43*, 911-914.
- Gilmartin, B. G. (1987). Peer group antecedents of severe love-shyness in males. *Journal of Personality, 55*, 467-489.
- Golding, W. (2001). *Herr der Fliegen*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag (engl. Original 1954).
- Gresham, F.M., & Ellittott, S.N. (1990). *Social skills questionnaire. Parent form. Pre-school Level*. American Guidance Service.
- Grupe, O. (1982). *Bewegung, Spiel und Leistung im Sport*. Schorndorf: Hofmann.
- Gutezeit, G., & Marake, J. (1984). Untersuchungen zur Wirksamkeit verschiedener Einflussgrößen auf die Selbstwahrnehmung bei Kindern und Jugendlichen. *Praxis der Kinderpsychologie, 33*, 133-141.
- Gutezeit, G., Marake, J., & Wagner, J. (1986). Zum Einfluss des Körperideales auf die Selbsteinschätzung des realen Körperbildes im Kindes- und Jugendalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 35* (6), 207-214.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. University of Denver, Colorado.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In J. Kolligian & R. Sternberg (Eds.), *Perceptions of competence and incompetence across the life-span* (pp.67-98). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1998). The development of Self-Representations. In W. Damon, *Handbook of Child Psychology* (5th ed.) (pp. 553-617). New York: John Wiley & Sons.
- Harter, S., Stocker, C., & Robinson, N. (1996). The perceived directionality of the link between approval and self-worth: The liabilities of a looking glass self orientation among young adolescents. *Journal of Adolescence, 6*, 285-308.

- Hartmann, I. (1987). Körperbezogene Informationsinteressen und Kontrollüberzeugungen von Kindern und Jugendlichen. In H. Allmer & N. Schulz (Hrsg.), *Gesundheitserziehung - Wege und Irrwege* (S. 105-119). Sankt Augustin: Richarz.
- Haug, G., Hemminger, H., & Schumacher, A. (1982). Aggressive Interactions in a Kindergarten Group. *Aggressive Behavior*, 8, 238-241.
- Head, H., & Holmes, G. (1911). Sensory disturbances from cerebral lesions. *Brain*, 34, 102-254.
- Head, H. (1920). *Studies in Neurology, Vol. 2*, London: Oxford University Press.
- Heinemann, P.-P. (1972). *Mobbning. Gruppvald bland barn och vuxna*. Stockholm: Natur och kultur.
- Herzog, W. (1994). Gewalt als Herausforderung für den Sportunterricht. *Sporterziehung in der Schule*, 105 (1), 5-9.
- Herzog, W. (1996). Vom Sinn und Unsinn des Sports. *Sporterziehung in der Schule*, 107 (3), 44-47.
- Hold-Cavell, B. C. L. (1985). Showing-Off and Aggression in Young Children. *Aggressive Behavior*, 11, 303-314.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Hörmann, H.-J., & Brunke, C. (1985). Aspekte der Selbstkonzeptentwicklung bei Jugendlichen nach Abschluss des Gymnasiums. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* (S. 110-120). Göttingen: Hogrefe.
- Hotz, A. (1997). *Qualitatives Bewegungslernen*. Bern: Verlag Schweizerischer Verband für Sport in der Schule.
- Humphreys, A. P., & Smith, P. K. (1987). Rough and tumble, friendship, and dominance in schoolchildren: Evidence for continuity and change with age. *Child Development*, 58, 201-212.
- Illi, U. (1996). Geräteturnen in der Schule - zeitgemässer denn je! *Sporterziehung in der Schule*, 107 (1), 19-22.
- Järmann, L., & Szlovak, M. (1996). *Aggressives Verhalten und Plagen im Kindergarten*. Seminararbeit. Institut für Psychologie der Universität Bern.

- Jost, E., & Zbinden, B. (1999). *Das Plagen im Kindergarten aus Sicht der Kindergärtnerinnen*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Institut für Psychologie der Universität Bern.
- Jovanovic, J., Lerner, R.M., & Lerner, J.V. (1989). Brief Report: objective and subjective attractiveness and early adolescent adjustment. *Journal of Adolescence*, 12, 225-229.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2001). *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: Guilford Press.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2001). Self-Views versus Peer Perceptions of Victim Status among Early Adolescents. In J. Juvonen & S. Graham (2001). *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 105-124). New York: Guilford Press.
- Kanekar, S., & Ahluwalia, R. B. (1977). Perception of an aggressor as a function of the victim's strength and retaliation. *European-Journal-of-Social-Psychology*, 7 (4), 505-507.
- Killias, M. (1995). Situative Bedingungen von Gewaltneigungen Jugendlicher. In S. Lamnek (Hrsg.), *Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West* (S. 189-206). Opladen: Leske & Budrich.
- Kiphard, E. J. (1987). *Motopädagogik*. Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Kiphard, E. J., & Schilling, F. (1974). *Koordinationstest für Kinder KTK*. Weinheim: Beltz.
- Klein, M. (1991). *Von der Seele des Körpers. Band 1*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Knobloch, J., & Hölter, G. (1986). Differentielle Aspekte des Selbst- und Körperkonzepts. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Anwendungsfelder der Sportpsychologie*. Bericht über die Tagung der ASP vom 27. - 25.03.1985 in Köln. Köln: bps-Verlag.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9, 59-73.
- Kochenderfer, B. J. (1995). *Peer victimization in kindergarten: Stability and its relations to school adjustment*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis.

- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1995). *Victims of Peer Aggression: How Do They End Their Harassment?* Unpublished manuscript, University of Illinois.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996a). Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67, 1305-1317.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996b). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34, 267-283.
- Koff, E., Rierdan, J., & Stubbs, M. L. (1990). Gender, Body Image, and Self-Concept in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 10 (1), 56-68.
- Krappmann, L. (1994). Misslingende Aushandlungen - Gewalt und andere Rücksichtslosigkeiten unter Kindern im Grundschulalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 14, 102-117.
- Kreitler, S., & Kreitler, H. (1986). Body Image: The Dimension of Size. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 114 (1), 5-32.
- Krombholz, H. (1985). Motorik im Vorschulalter: Ein Überblick. *Motorik*, 8 (3), 83-96.
- Krombholz, H. (1989). Körperschema und motorische Leistungen im Kindesalter. *Motorik*, 12 (2), 50-56.
- Krombholz, H. (1993). Händigkeit, Körperschema und kognitive und motorische Leistungen im Kindesalter - eine Literaturübersicht. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie* 52 (4), 271-286.
- Krombholz, H. (1997). Physical performance in relation to age, sex social class and sports activities in kindergarten and elementary school. *Perceptual and Motor Skills*, 84, 1168-1170.
- Kühne, F. (1995). *Ungeschickte, ängstliche und faulbrige Kinder im Kindergartenalter. Erkennen von Psychomotorikstörungen*. St.Gallen: Kantonales Kindergärtnerinnen-Seminar.
- Ladd, G.W. (1990). *Preschool and kindergarten teacher rating scale*. Unpublished scale, Urbana-Champaign, University of Illinois.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45-52.

- Lane, D. A. (1989). Bullying in school: The need for an integrated approach. *School Psychology International, 10*, 211-215.
- Langeveld, M. J. (1968). Die Bedeutung des eigenen Körpers für das Selbsterlebnis des Kindes. In M. J. Langeveld, *Studien zur Anthropologie des Kindes* (S. 125-141). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Largo, R. (1999). *Babyjahre*. München: Piper.
- Lemish, D. (1998). „Girls Can Wrestle Too“: Gender Differences in the Consumption of a Television Wrestling Series. *Sex Roles, 38*, 833-849.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Hess, L. E., Schwab, J., Jovanovic, J., Talwar, R., & Kucher, J. S. (1991). Physical Attractiveness and Psychosocial Functioning Among Early Adolescents. *Journal of Early Adolescence, 11* (3), 300-320.
- Lerner, R. M., Orlos, J. B., & Knapp, J. R. (1976). Physical attractiveness, physical effectiveness, and self-concept in late adolescence. *Adolescence, 11*, 313-326.
- Lindman, R., Nenonen, Y., & Schalin, D. (1989). Bullies and victims in school: power and popularity. In L. Pulkkinen & J. M. Ramirez (Eds.), *Aggression in children* (pp. 63-69). Sevilla: Publicaciones de la universidad de Sevilla.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review, 10*, 1-41.
- Loney, J., Langborne, J. E., Jr., & Paternite, C. E. (1978). An empirical basis for subgrouping the hyperkinetic / MBD syndrome. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 431-441.
- Lorenz, K. (1974). *Das sogenannte Böse: Zur Naturgeschichte der Aggression*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag (Original 1963).
- Löwe, B., & Clement, U. (1995). Welches Bild machen sich Sport- und Medizin-studierende von ihrem Körper? Eine Untersuchung zur Struktur und zur Ausprägung des Körperbildes. *Psychologie und Sport, 2*, 96-105.
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. J. (1985). Self-Concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist, 20*, 107-125.
- Marsh, H. W., Richards, G.E., Johnson, S., Roche, L., & Tremayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric Properties and a Multitrait-Multimethod Analysis of Relations to Existing Instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16*, 270-305.

- Martz, J. M., & Kupersmidt, J. B. (1991). *Demographic differences in children's self-reported bullying and victimization*. Paper presented at the Society of Southeastern Social Psychologists, Atlantic Beach, USA.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meinel, K., & Schnabel, G. (1998). *Bewegungslehre - Sportmotorik*. Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt. Berlin: Sportverlag Berlin GmbH.
- Mellor, A. (1990). *Bullying in Scottish secondary schools SCRE*. Edinburgh: Spotlight, 23.
- Mendelson, B. K., & White, D. R. (1982). Relation between body-esteem and self-esteem of obese and normal children. *Perceptual and Motor Skills*, 54, 899-905.
- Miethling, W.-D. (1990). Zum Körperkonzept von Jugendlichen: Seine Struktur und Entwicklung. In W.-D. Brettschneider & M. Bräutigam (Hrsg.), *Sport in der Alltagswelt von Jugendlichen* (S. 107-113). Düsseldorf: vgr.
- Mommert-Jauch, P. (1993). Bodyfeeling im Jugendbereich. *Sportpraxis*, 34 (2), 43-44.
- Moran, S., Smith, P., Thompson, D., & Whitney, I. (1993). Ethnic differences in experiences of bullying: Asian and white children. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 431-440.
- Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K., & Taki, M. (1999). Japan. In P. K. Smith, K. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 309-323). London: Routledge.
- Mrazek, J. (1983a). Zufriedenheit mit dem eigenen Körper. In W. Decker & M. Lämmer (Hrsg.), *Kölner Beiträge zur Sportwissenschaft. Band 12* (S. 155-174). Sankt Augustin: Richarz.
- Mrazek, J. (1983b). Die Wahrnehmung des eigenen Körpers. *Psychologie heute*, 10 (6), 43-46.
- Mrazek, J. (1984a). Die Ver - körperung des Selbst: Ergebnisse der Psychologie-heute-Leserumfrage. *Psychologie heute*, 11 (2), 50-58.
- Mrazek, J. (1984b). Selbstkonzept und Körperkonzept. In W. Decker & M. Lämmer (Hrsg.), *Kölner Beiträge zur Sportwissenschaft. Band 13* (S. 107-129). Sankt Augustin: Richarz.

- Mrazek, J. (1986). Einstellungen zum eigenen Körper - Grundlagen und Befunde. In J. Bielefeld (Hrsg.), *Körpererfahrung - Grundlagen menschlichen Bewegungsverhaltens* (S. 223-249). Göttingen: Hogrefe.
- Mrazek, J. (1987a). Struktur und Entwicklung des Körperkonzepts im Jugendalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21, 1-13.
- Mrazek, J. (1987b). Körperbezogene Kontrollüberzeugungen. In W. Decker & M. Lämmer (Red.), *Kölner Beiträge zur Sportwissenschaft. Band 15* (S. 99-116). Sankt Augustin: Richarz.
- Mrazek, J., & Hartmann, I. (1989). Selbstkonzept und Körperkonzept. In W.-D. Brettschneider, J. Baur, & Bräutigam, M. (Hrsg.), *Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen* (S. 218-230). Schorndorf: Hofmann.
- Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34, 1435-1448.
- Natapoff, J. N. (1978). Children's views of health: a developmental study. *American Journal of Public Health*, 68 (10), 995-1000.
- Neary, N., & Joseph, S. (1994). Peer victimization and its relationship to self-concept and depression among schoolgirls. *Personality and Individual Differences*, 16 (1), 183-186.
- Neis, E. (2000). *Herr der Fliegen – Königs Erläuterungen und Materialien*. Hollfeld: C. Bange-Verlag.
- Neuhäuser, G. (1984). Entwicklungsneurologische Grundlagen von Bewegungsverhalten und Körperschema. *Motorik*, 7 (4), 153-156.
- Neuhäuser, G. (1996). Motodiagnostik im Vorschulalter. *Motorik*, 19 (1), 12-17.
- Nicholls, J.G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Nikkari, D., & Harter, S. (1993). *The antecedents of behaviorally-presented self-esteem in young children*. Unpublished manuscript, University of Denver, CO.
- Nolting, H.-P. (1993). *Lernfall Aggression*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Noth, J. (1994). Entwicklung neurophysiologischer Parameter der Motorik. In J. Baur, K. Bös, & R. Singer (Hrsg.), *Motorische Entwicklung: Ein Handbuch* (S. 93-105). Schorndorf: Hofmann.
- Oerter, R. (1989). Die Rolle der Motorik in der Entwicklung des Kindes. In W.-D. Brettschneider, J. Baur & M. Bräutigam (Hrsg.), *Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen: Bericht über den 8. Sportwissenschaftlichen Hochschultag der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft Paderborn 1987* (S. 44-57). Schorndorf: Hofmann.
- Olweus, D. (1973). Personality and aggression. In J. K. Cole & D. D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on motivation* (pp. 261-321). Lincoln: University Press.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1987). Schoolyard bullying - grounds for intervention. *School Safety (Fall)*, 4-11.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1995). *Gewalt in der Schule: was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können*. Bern: Hans Huber.
- Olweus, D., Mattsson, A., Schalling D., & Löw, H. (1980). Testosterone, Aggression, Physical, and Personality Dimensions in Normal Adolescent Males. *Psychosomatic Medicine*, 42 (2), 253-269.
- O'Moore, A., & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *The Irish Journal of Psychology*, 10, 426-441.
- Ortega, R., & Mora-Merchan, A. (1999). Spain. In P. K. Smith, K. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 157-173). London: Routledge.
- Padin, M. A., Lerner, R. M. & Spiro, A. (1981). Stability of body attitudes and self-esteem in late adolescents. *Adolescence*, 16 (62), 371-384.

- Parke, R.D., & Slaby, R.G. (1983). The development of aggression. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, 4 (4th ed.) (pp. 547-641). New York: Wiley.
- Paulus, P. (1982). *Zur Erfahrung des eigenen Körpers*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Pellegrini, A. D. (2001). Sampling Instances of Victimization in Middle School: A Methodological Comparison. In J. Juvonen & S. Graham (2001). *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 125-144). New York: Guilford Press.
- Pepler, D. J., & Craig, W. M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548-553.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Ziegler, S., & Charach, A. (1994). An evaluation of an antibullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Health*, 13, 95-110.
- Pepler, D.J., Craig, W.M., & Conolly, J. (1997). *Bullying and victimization: the problems and solutions for school-aged children*. Report for the national crime prevention council of Canada.
- Perren, S. (2000). *Kindergarten children involved in bullying: social behavior, peer relationships, and social status*. Dissertation. Basel: Selbstverlag.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- Phelps, L., Johnston, L. S., Jimenez, D. P., Wilczenski, F. L., Andrea, R. K., & Healy, R. W. (1993). Figure Preference, Body Dissatisfaction, and Body Distortion in Adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 8 (3), 297-310.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1987). *Die Psychologie des Kindes*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Piaget, J. (1984). *Psychologie der Intelligenz*. Weinheim: Klett: Cotta.
- Piers, E. V. (1984). *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale-Revised-Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Plimpton, C. E., & Regimbal, C. (1992). Differences in motor proficiency according to gender and race. *Perceptual and Motor Skills*, 74, 399-402.

- Richards, G. E. (1987, January). *Outdoor education in Australia in relation to the Norman Conquest, a Greek Olive Grove and the External Perspective of a Horse's Mouth*. Paper presented at the fifth Nation Outdoor Education Conference, Perth, Western Australia.
- Rigby, K. (1994). Psychosocial functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully-victim problems. *Journal-of-Family-Therapy*, *16*, 173-187.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools*. London: Kingsley.
- Rigby, K. (1998). The Relationship Between Reported Health and Involvement in Bully / Victim Problems among Male and Female Secondary Schoolchildren. *Journal of Health Psychology*, *3* (4), 465-476.
- Rigby, K. (2001). Health Consequences of Bullying and Its Prevention in Schools. In J. Juvonen & S. Graham (2001). *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 310-331). New York: Guilford Press.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. *Journal-of-Social-Psychology*, *131*, 615-627.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, *20*, 359-368.
- Robertson, M.A., & Halverson, L. E. (1988). The Development of Locomotor Coordination: Longitudinal Change and Invariance. *Journal of Motor Behavior*, *20* (3), 197-241.
- Robinson, C. M. P. (1981). The relationship between body concept and motor skill development among pre-school children. Unpublished Dissertation, University of Oregon.
- Rolland, K., Farnill, D., & Griffiths, R. A. (1996). Children's perceptions of their current and ideal body sizes and body mass index. *Perceptual and Motor Skills*, *82* (2), 651-656.
- Rose, L. (1991). *Das Drama des begabten Mädchens - Lebensgeschichte junger Kunstturnerinnen*. Weinheim: Juventa.
- Rose, L. (1992). Sportwissenschaften und feministische Körper-Debatte. *Sportwissenschaft*, *22*, 46-59.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self, Vol. 3* (pp. 107-136). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association.
- Roth, K. (1982). *Strukturanalyse koordinativer Fähigkeiten*. Bad Homburg: Limpert.
- Roth, K., & Winter, R. (1994). Entwicklung koordinativer Fähigkeiten. In J. Baur, K. Bös, & R. Singer (Hrsg.), *Motorische Entwicklung: Ein Handbuch* (S. 191-216). Schorndorf: Hofmann.
- Röthig, P. (1992) (Hrsg.). *Sportwissenschaftliches Lexikon*. Hofmann: Schorndorf.
- Ryckman, R. M., Robbins, M. A., Thornton, B., & Cantrell, P. (1982). Development and Validation of a Physical Self-Efficacy Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (5), 891-900.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, Attractive, Well-Behaving, Unhappy: The Structure of Adolescents' Self-Concept and Its Relations to Their social Behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 8 (3), 333-354.
- Saltzer, E. B. (1982). The Weight Locus of Control (WLOC) Scale: A specific measure for obesity research. *Journal of Personality Assessment*, 46, 620-628.
- Schäfer, M. (1997). *Gruppenzwang als Ursache für Bullying? Einstellungen zum Ausmaß und den Ursachen von Bullying sowie geeigneten Massnahmen zur Reduktion aus der Perspektive von Lehrern*. Max-Planck-Institut für psychologische Forschung, Kognitive Entwicklung und Verhaltensgenese, München.
- Scheid, V. (1994). Motorische Entwicklung in der frühen Kindheit. In J. Baur, K. Bös, & R. Singer (Hrsg.), *Motorische Entwicklung: Ein Handbuch* (S. 260-275). Schorndorf: Hofmann.
- Schierz, M. (1993). Sport als Kompensationsinstanz für Sinndefizite. *Sportwissenschaft*, 23, 35-48.
- Schilder, P. (1923). *Das Körperschema. Ein Beitrag zur Lehre vom Bewusstsein des eigenen Körpers*. Berlin: Springer.
- Schilder, P. (1950). *The Image and Appearance of the Human Body*. New York: John Wiley & Sons. (Erstveröffentlichung 1935).
- Schilling, F. (1976). *Checklist motorischer Verhaltensweisen - Handanweisung*. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.

- Schmidtbleicher, D. (1994). Entwicklung der Kraft und der Schnelligkeit. In J. Baur, K. Bös, & R. Singer (Hrsg.), *Motorische Entwicklung: Ein Handbuch* (S. 129-150). Schorndorf: Hofmann.
- Schmidt-Millard, T. (1996). Gewaltprävention durch Sportlerziehung? *Sportpädagogik*, 20 (4), 15-18.
- Schneider, F.J. (1996). Commedia dell'arte in neuer Besetzung: ein Unterrichtsprojekt zum "Catchen" – Werteerziehung im Sportunterricht. *Sportunterricht*, 45, 477-484.
- Schneider, W. (1998). Performance prediction in young children: Effects of skill, metacognition and wishful thinking. *Developmental Science*, 1 (2), 291-297.
- Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools. An integration of results from research on mobbing, bullying, and peer rejection. *European Psychologist*, 1 (4), 293-317.
- Schwartz, D. (1993). *Antecedents of aggression and peer victimization: a prospective study*. In *Chronic peer victimization: family factors, peer group correlates, and developmental outcomes*. Paper presented at the biennial meetings of the Society for Research in Child Development, New Orleans.
- Secord, P., & Jourard, S. (1953). The appraisal of body cathexis: body cathexis and the self. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 17, 343-347.
- Seewald, J. (1997). Glossar zum Begriff der Psychomotorik. *Praxis der Psychomotorik* 22 (4), 272.
- Shantz, C. U., & Hobart, C. J. (1989). Social conflicts and development. Peers and siblings. In T. J. Berndt & G. Ladd. (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp.71-94). New York: Wiley.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (1991). Bullying in U.K. schools: The DES Sheffield bullying project. *Early Child Development and Care*, 77, 47-55.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (1993). Tackling bullying: The Sheffield Project. In D. Tattum (Ed.), *Understanding and managing bullying* (pp. 45-56). London: Heinemann.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shontz, F. C. (1969). *Perceptual and Cognitive Aspects of Body Experience*. New York: Academic Press.

- Siann, G., Callaghan, M., Glissov, P., Lockhart, R., & Rawson, L. (1994). Who gets bullied? The effect of school, gender and ethnic group. *Educational Research, 36*, 123-134.
- Singer, R. (1994). Biogenetische Einflüsse auf die motorische Entwicklung . In J. Baur, K. Bös, & R. Singer (Hrsg.), *Motorische Entwicklung - Ein Handbuch* (S.51-71). Schorndorf: Hofmann.
- Singer, R., & Bös, K. (1994). Motorische Entwicklung: Gegenstandsbereich und Entwicklungseinflüsse. In J. Baur, K. Bös, & R. Singer, *Motorische Entwicklung: Ein Handbuch* (S. 15-26). Schorndorf: Hofmann.
- Skelton, D.L., Glynn, M.A., & Berta, S.M. (1991). Aggressive Behavior as a Function of Taekwondo Ranking. *Perceptual and Motor Skills, 72*, 179-182.
- Skinner, E. A., Chapman, M., & Baltes, P. B. (1988). Children's belief about control, means-ends and agency: Developmental differences during middle childhood. *International Journal of Behavioral Development, 11*, 369-388.
- Slee, P. (1993). Bullying: A preliminary investigation of its nature and the effects of social cognition. *Early Child Education and Care, 87*, 47-57.
- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences, 18*, 57-62.
- Slee, P. T., & Rigby, K. (1993). Australian school children's self appraisal of interpersonal relations: The bullying experience. *Child Psychiatry and Human Development, 23*, 273-282.
- Smith, P. K. (1991). The silent nightmare: Bullying and victimisation in school peer groups. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society, 4*, 243-248.
- Smith, P. K. (1999). England and Wales. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective, 68-90*. London: New York: Routledge.
- Smith, P. K., & Boulton, M. (1990). Rough-and-tumble play, aggression and dominance: perception and behaviour in children's encounters. *Human Development, 33*, 271-282.
- Smith, P. K., Bowers, L., Binney, V., & Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. In S. Duck (Ed.), *Learning about relationships* (pp. 184-224). Newbury Park: Sage.

- Smith, P., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London and New York: Routledge.
- Smoll, F. L., & Schutz, R. W. (1990). Quantifying Gender Differences in Physical Performance: A Developmental Perspective. *Developmental Psychology* 26 (3), 360-369.
- Smythies, J. R. (1953). The Experience and Description of the Human Body. *Brain*, 76, 132-145.
- Sonstroem, R. J., Speliotis, E. D., & Fava, J. L. (1992). Perceived physical competence in adults: An examination of the physical self-perception profile. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 207-221.
- Späth, U., & Schlicht, W. (2000). Sportliche Aktivität und Selbst- und Körperkonzept in der Phase der Pubeszenz. *Psychologie und Sport*, 7 (2), 51-66.
- Stein, R. J. (1996). Physical self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept* (pp.374-394). New York: Wiley.
- Stein, R. J., Bracken, B. A., Haddock, C. K., & Shadish, W. R. (1998). Preliminary Development of the Children's Physical Self-Concept Scale. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 19, 1-8.
- Stelter, R. (1994). *Identität, Selbstkonzept und Sport*. Unveröffentlichte Arbeit zur Erlangung des Ph.D.-Grades, Universität Kopenhagen.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Stotland, S., & Zuroff, D. C. (1990). A new measure of weight locus of control: The Dieting Beliefs Scale. *Journal of Personality Assessment*, 54, 191-203.
- Strauss, B., & Appelt, H. (1983). Ein Fragebogen zur Beurteilung des eigenen Körpers. *Diagnostica*, 29, 145-164.
- Teipel, D. (1988). *Diagnostik koordinativer Fähigkeiten. Eine Studie zur Struktur und querschnittlich betrachteten Entwicklungen fein- und grobmotorischer Leistungen*. München: Profil.
- Thelen E. (1995). Motor Development: A New Synthesis. *American Psychologist*, 50 (2), 79-95.
- Thomas, J. R., & French, K. E. (1985). Gender Differences Across Age in Motor Performance: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 98 (2), 260-282.

- Thompson, S. H., Corwin, S. J., & Sargent, R. G. (1997). Ideal body size beliefs and weight concerns of fourth-grade children. *International Journal of Eating Disorders*, 21 (3), 279-284.
- Thorton, B., & Ryckman, R. M. (1991). Relationship between physical attractiveness, physical effectiveness, and self-esteem: a cross-sectional analysis among adolescents. *Journal of Adolescence*, 14, (85-98).
- Tiggemann, M., & Pennington, B. (1990). The development of gender differences in body-size dissatisfaction. *Australian-Psychologist*, 25 (3), 306-313.
- Tiggemann, M. & Wilson-Barrett, E. (1998). Children's figure ratings: Relationship to self-esteem and negative stereotyping. *International Journal of Eating Disorders*, 23 (1), 83-88.
- Valkanover, S. (1996a). *Körperkonzept und Sportaktivität bei Jugendlichen*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Institut für Psychologie der Universität Bern.
- Valkanover, S. (1996b). Bewegung als Herausforderung - Zusammenarbeit mit den Schülern. In A. Guggenbühl, *Dem Dämon in die Augen schauen - Gewaltprävention in der Schule* (S. 167-174). Zürich: Schweizer Spiegel - Raben-Reihe.
- Valkanover, S. (1997). Kämpfen gegen Gewalt in der Schule. *Sportlerziehung in der Schule*, 108 (2), 19-22.
- Valkanover, S., & Alsaker, F. D. (2002). Handlungsmöglichkeiten gegen das Plagen im Kindergarten. In M. Drilling, P. Friedrich, & H. Wehrli (Hrsg.), *Gewalt an Schulen. Ursachen, Prävention, Intervention. Beiträge der 2. Nationalen Fachtagung der Stiftung Erziehung zur Toleranz* (S. 155-159). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Vetter, M. (2001). *Handlungsorientierte psychomotorische Diagnostik. Aktueller Diskussionsstand und Bezugspunkte im empirischen Unterrichtsversuch*. Berlin: dissertation.de Verlag.
- Vogt, U. (1978). *Die Motorik 3- bis 6jähriger Kinder*. Schorndorf: Hofmann.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1990). *Menschliche Kommunikation – Formen, Störungen, Paradoxien* (8. Aufl.). Bern: Huber.
- Weber, E. (1997). *Plagen unter Gleichaltrigen: Das Selbstbild der beteiligten Kinder und Jugendlichen*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Institut für Psychologie der Universität Bern.
- Weineck, J. (1986). *Sportbiologie*. Erlangen: Perimed Fachbuch-Verlagsgesellschaft.

- Wender, P. H. (2002). *Aufmerksamkeits- und Aktivitätsstörungen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wendel, G., & Lester, D. (1988). Body-cathexis and self-esteem. *Perceptual and Motor Skills*, 67, 538.
- Whiting, H. T. A. (1973). The Body-Concept. In H. T. A. Whiting, K. Hardman, L. B. Hendry, & M. G. Jones (Eds.), *Personality and Performance in Physical Education and Sport* (pp. 43-75) London: Henry Kimpton Publication.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary school. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Whitney, I., Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for Learning*, 7, 3-7.
- Willimczik, K., & Conzelmann, A. (1999). Motorische Entwicklung in der Lebensspanne - Kernannahmen und Leitorientierungen. *Psychologie und Sport*, 6, 60-70.
- Winter, R. (1987). Die motorische Entwicklung des Menschen von der Geburt bis ins hohe Alter (Überblick). In K. Meinel & G. Schnabel, *Bewegungslehre – Sportmotorik* (S. 275-397). Berlin: o.V.
- Wolters, J.-M. (1992). „Shrinji-Ryu“: Sportpraktisches soziales Lernen zum Abbau der Gewaltbereitschaft. *Soziale Arbeit*, 41, 235-238.
- Zimbardo, P. G., & Gerrig, R. J. (1999). *Psychologie*. Berlin: Springer.
- Zimmer, R. (1981). Motorische Entwicklung und soziale Beziehungen. *Sportunterricht*, 30 (2), 53-59.
- Zimmer, R., & Volkamer, M. (1984). *Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder – Manual*. Weinheim: BeltzTest.