

Gasteiger Klicpera, Barbara und Klicpera, Christian

Warum fühlen sich Schüler einsam? Einflussfaktoren der Einsamkeit im schulischen Kontext

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 52 (2003) 1, S. 1-16

urn:nbn:de:bsz-psydok-44129

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de

Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

Inhalt

Aus Klinik und Praxis / From Clinic and Practice

| | |
|---|-----|
| Deneke, C.; Lüders, B.: Besonderheiten der Interaktion zwischen psychisch kranken Eltern und ihren kleinen Kindern (Particulars of the parent infant interaction in cases of parental mental illness) | 172 |
| Dülks, R.: Heilpädagogische Entwicklungsförderung von Kindern mit psychosozialen Auffälligkeiten (Remedial education to promote the development of children with psycho-social disorders) | 182 |
| Horn, H.: Zur Einbeziehung der Eltern in die analytische Kinderpsychotherapie (Participation of parents in the psychodynamic child psychotherapy) | 766 |
| Lauth, G.W.; Weiß, S.: Modifikation von selbstverletzend-destruktivem Verhalten – Eine einzelfallanalytische Interventionsstudie bei einem Jungen der Schule für geistig Behinderte (Modification of self-injurious, destructive behavior – A single case intervention study of a boy attending a school for the intellectually handicapped) | 109 |
| Liermann, H.: Schulpsychologische Beratung (School counselling) | 266 |
| Loth, W.: Kontraktororientierte Hilfen in der institutionellen Erziehungs- und Familienberatung (Contract-oriented help in family counseling services) | 250 |
| Streeck-Fischer, A.; Kepper-Juckenach, I.; Kriege-Obuch, C.; Schrader-Mosbach, H.; Eschwege, K. v.: „Wehe, du kommst mir zu nahe“ – Entwicklungsorientierte Psychotherapie eines gefährlich aggressiven Jungen mit frühen und komplexen Traumatisierungen (“You’d better stay away from me” – Development-oriented psychotherapy of a dangerously aggressive boy with early and complex traumatisation) | 620 |
| Zierep, E.: Überlegungen zum Krankheitsbild der Enuresis nocturna aus systemischer Perspektive (Reflections on the etiology of enuresis nocturna from a systemic point of view) | 777 |

Originalarbeiten / Original Articles

| | |
|--|-----|
| Andritzky, W.: Kinderpsychiatrische Atteste im Umgangs- und Sorgerechtsstreit – Ergebnisse einer Befragung (Medical letters of child psychiatrists and their role in custody and visitation litigations – Results of an inquiry) | 794 |
| Bäcker, Ä.; Neuhäuser, G.: Internalisierende und externalisierende Syndrome bei Lese- und Rechtschreibstörungen (Internalizing and externalizing syndromes in children with dyslexia) | 329 |
| Di Gallo, A.; Gwerder, C.; Amsler, F.; Bürgin, D.: Geschwister krebserkrankter Kinder: Die Integration der Krankheitserfahrungen in die persönliche Lebensgeschichte (Siblings of children with cancer: Integration of the illness experiences into personal biography) | 141 |
| Faber, G.: Der systematische Einsatz visueller Lösungsalgorithmen und verbaler Selbstinstruktionen in der Rechtschreibförderung: Erste Ergebnisse praxisbegleitender Effektkontrollen (The use of visualization and verbalization methods in spelling training: Some preliminary evaluation results) | 677 |
| Gasteiger Klicpera, B.; Klicpera, C.: Warum fühlen sich Schüler einsam? Einflussfaktoren und Folgen von Einsamkeit im schulischen Kontext (Why children feel lonely at school? Influences of loneliness in the school context) | 1 |

| | |
|---|-----|
| Helbing-Tietze, B.: Herausforderung und Risiken der Ichideal-Entwicklung in der Adoleszenz (Challenges and risks in the development of adolescent ego ideal) | 653 |
| Kammerer, E.; Köster, S.; Monninger, M.; Scheffler, U.: Jugendpsychiatrische Aspekte von Sehbehinderung und Blindheit (Adolescent psychiatric aspects of visual impairment and blindness) | 316 |
| Klemenz, B.: Ressourcenorientierte Kindertherapie (Resource-oriented child therapy) .. | 297 |
| Klosinski, G.; Yamashita, M.: Untersuchung des „Selbst- und Fremdbildes“ bei Elternteilen in familiengerichtlichen Auseinandersetzungen anhand des Gießen-Tests (A survey of the self-image of parents and their perception by their partners in domestic proceedings using the Giessen-Test) | 707 |
| Lemche, F.; Lennertz, I.; Orthmann, C.; Ari, A.; Grote, K.; Häfker, J.; Klann-Delius, G.: Emotionsregulative Prozesse in evozierten Spielnarrativen (Emotion-regulatory processes in evoked play narratives: Their relation with mental representations and family interactions) | 156 |
| Probst, P.: Entwicklung und Evaluation eines psychoedukativen Elterngruppen-Trainingsprogramms für Familien mit autistischen Kindern (Development and evaluation of a group parent training procedure in families with autistic children) | 473 |
| Schepker, R.; Grabbe Y.; Jahn, K.: Verlaufsprädiktoren mittelfristiger stationärer Behandlungen im Längsschnitt – Gibt es eine Untergrenze stationärer Verweildauern? (A longitudinal view on inpatient treatment duration – Is there a lower limit to length of stay in child and adolescent psychiatry?) | 338 |
| Schepker, R.; Toker, M.; Eberding, A.: Ergebnisse zur Prävention und Behandlung jugendpsychiatrischer Störungen in türkeistämmigen Zuwandererfamilien unter Berücksichtigung von Ressourcen und Risiken (On prevention and treatment of adolescent psychiatric disorders in migrant families form Turkey, with spezial emphasis on risks and resources) | 689 |
| Sticker, E.; Schmidt, C.; Steins, G.: Das Selbstwertgefühl chronisch kranker Kinder und Jugendlicher am Beispiel Adipositas und angeborener Herzfehler (Self-esteem of chronically ill children and adolescents eg. Adipositas and congenital heart disease) | 17 |

Übersichtsarbeiten / Review Articles

| | |
|--|-----|
| Barkmann, C.; Marutt, K.; Forouher, N.; Schulte-Markwort, M.: Planung und Implementierung von Evaluationsstudien in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Planning and implementing evaluation studies in child and adolescent psychiatry) | 517 |
| Branik, E.: Einflussfaktoren auf den Verlauf und die Dauer von stationären kinder- und jugendpsychiatrischen Behandlungen: Zwischen Empirie und klinischer Realität (Factors influencing the outcome and length of stay on inpatient treatments in child and adolescent psychiatry: Between empirical findings and clinical reality) | 503 |
| Branik, E.; Meng, H.: Zum Dilemma der medikamentösen Frühintervention bei präpsychotischen Zuständen in der Adoleszenz (On the dilemma of neuroleptic early intervention in prepsychotic states by adolescents) | 751 |
| Dahl, M.: Dr. Elisabeth Hecker (1895-1986): Verdienste als Kinder- und Jugendpsychiaterin einerseits – Beteiligung an der Ausmerzung Behinderter andererseits (Dr. Elisabeth Hecker (1895-1986): On the one hand respect for her involvement as child and adolescent psychiatrist – On the other hand disapproval for her participation in killing mentally retarded children) | 98 |

| | |
|--|-----|
| Engel, F.: Beratung – ein eigenständiges Handlungsfeld zwischen alten Missverständnissen und neuen Positionierungen (Counselling – A professional field between timeworn misunderstandings and emerging standpoints) | 215 |
| Felitti, V. J.: Ursprünge des Suchtverhaltens – Evidenzen aus einer Studie zu belastenden Kindheitserfahrungen (The origins of addiction: Evidence from the Adverse Childhood Experience Study) | 547 |
| Fraiberg, S.: Pathologische Schutz- und Abwehrreaktionen in der frühen Kindheit (Pathology defenses in infancy) | 560 |
| Gontard, A. v.; Lehmkuhl, G.: Spieltherapien – Psychotherapien mit dem Medium des Spiels: I. Allgemeine Einführung, tiefenpsychologische und personenzentrierte Zugänge (Play therapies – Psychotherapies with the medium of play: I. General introduction and traditional approaches) | 35 |
| Gontard, A. v.; Lehmkuhl, G.: Spieltherapien – Psychotherapien mit dem Medium des Spiels: II. Neue Entwicklungen (Play therapies – Psychotherapies with the medium of play: II. New developments) | 88 |
| Hirsch, M.: Das Aufdecken des Inzests als emanzipatorischer Akt – Noch einmal: „Das Fest“ von Thomas Vinterberg (Disclosing the incest as an emancipatory act – Once more: „The Feast“ by Thomas Vinterberg) | 49 |
| Hummel, P.; Jaenecke, B.; Humbert, D.: Die Unterbringung mit Freiheitsentziehung von Minderjährigen in Kliniken für Kinder- und Jugendpsychiatrie – Ärztliche Entscheidungen ohne Berücksichtigung psychodynamischer Folgen? (Placement of minors with a custodial sentence in departments of child and adolescent psychiatry – Medical decisions without taking into account psychodynamic consequences?) | 719 |
| Ihle, W.; Jahnke, D.; Esser, G.: Kognitiv-verhaltenstherapeutische Behandlungsansätze nicht dissozialer Schulverweigerung: Schulphobie und Schulangst (Cognitive-behavioral therapy of school refusal: School phobia and school anxiety) | 409 |
| Jeck, S.: Mehrdimensionale Beratung und Intervention bei Angstproblemen in der Schule (Counselling and intervention in case of anxiety problems in school) | 387 |
| Klasen, H.; Woerner, W.; Rothenberger, A.; Goodman, R.: Die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Übersicht und Bewertung erster Validierungs- und Normierungsbefunde (The German version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu) – Overview over first validation and normative studies) | 491 |
| Landolt, M. A.: Die Bewältigung akuter Psychotraumata im Kindesalter (Coping with acute psychological trauma in childhood) | 71 |
| Lehmkuhl, G.; Flechtner, H.; Lehmkuhl, U.: Schulverweigerung: Klassifikation, Entwicklungspsychopathologie, Prognose und therapeutische Ansätze (School phobia: Classification, developmental psychopathology, prognosis, and therapeutic approaches) | 371 |
| Lenz, A.: Ressourcenorientierte Beratung – Konzeptionelle und methodische Überlegungen (Counselling and resources – Conceptual and methodical considerations) | 234 |
| Naumann-Lenzen, N.: Frühe, wiederholte Traumatisierung, Bindungsdesorganisation und Entwicklungspsychopathologie – Ausgewählte Befunde und klinische Optionen (Early, repeated traumatization, attachment disorganization, and developmental psychopathology – Selected findings und clinical options) | 595 |
| Oelsner, W.: Analytische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie bei Schulverweigerung (School refusal and conditions for psychodynamic psychotherapy) | 425 |
| Sachsse, U.: Man kann bei der Wahl seiner Eltern gar nicht vorsichtig genug sein. Zur biopsychosozialen Entwicklung der Bewältigungssysteme für Distress beim Homo sapiens (You can't be careful enough when choosing your parents. The biopsychosocial development of human distress systems) | 578 |

| | |
|--|-----|
| Schweitzer, J.; Ochs, M.: Systemische Familientherapie bei schulverweigerndem Verhalten (Systemic family therapy for school refusal behavior) | 440 |
|--|-----|

Buchbesprechungen / Book Reviews

| | |
|--|-----|
| Arnft, H.; Gerspach, M.; Mattner, D. (2002): Kinder mit gestörter Aufmerksamkeit. ADS als Herausforderung für Pädagogik und Therapie. (X. Kienle) | 286 |
| Bange, D.; Körner, W. (Hg.) (2002): Handwörterbuch Sexueller Missbrauch. (O. Bilke) | 359 |
| Barkley, R.A. (2002): Das große ADHS-Handbuch für Eltern. Verantwortung überneh- men für Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit und Hyperaktivität. (M. Mickley) | 283 |
| Bednorz, P.; Schuster, M. (2002): Einführung in die Lernpsychologie. (A. Levin) | 540 |
| Beisenherz, H.G. (2001): Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft. Das Kainsmal der Globalisierung. (D. Gröschke) | 64 |
| Bock, A. (2002): Leben mit dem Ullrich-Turner-Syndrom. (K. Sarimski) | 641 |
| Boeck-Singelmann C.; Ehlers B.; Hensel T.; Kemper F.; Monden-Engelhardt, C. (Hg.) (2002): Personzentrierte Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen. (L. Goldbeck) | 538 |
| Born, A.; Oehler, C. (2002): Lernen mit ADS-Kindern – Ein Praxishandbuch für Eltern, Lehrer und Therapeuten. (A. Reimer) | 819 |
| Brack, U.B. (2001): Überselektive Wahrnehmung bei retardierten Kindern. Reduzierte Informationsverarbeitung: Klinische Befunde und Fördermöglichkeiten. (D. Irblich) | 63 |
| Brähler, E.; Schumacher, J.; Strauß, B. (Hg.) (2002): Diagnostische Verfahren in der Psy- chotherapie. (H. Mackenberg) | 459 |
| Brisch, K. H.; Grossmann, K. E.; Grossmann, K.; Köhler, L. (Hg.) (2002): Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis. (L. Unzner) | 457 |
| Broeckmann, S. (2002): Plötzlich ist alles ganz anders – wenn Eltern an Krebs erkranken. (Ch. v. Bülow-Faerber) | 642 |
| Büttner, C. (2002): Forschen – Lehren – Lernen. Anregungen für die pädagogische Praxis aus der Friedens- und Konfliktforschung. (G. Roloff) | 739 |
| Castell, R.; Nedoschill, J.; Rupps, M.; Bussiek, D. (2003): Geschichte der Kinder- und Jugendpsychiatrie in Deutschland in den Jahren 1937 bis 1961. (G. Lehmkuhl) | 535 |
| Conen, M.-L. (Hg.) (2002): Wo keine Hoffnung ist, muss man sie erfinden. Aufsuchende Familientherapie. (P. Bindner) | 737 |
| Decker-Voigt, H.H. (Hg.) (2001): Schulen der Musiktherapie. (D. Gröschke) | 200 |
| DeGrandpre, R. (2002): Die Ritalin-Gesellschaft. ADS: Eine Generation wird krankge- schrieben. (T. Zenkel) | 820 |
| Dettenborn, H. (2001): Kindeswohl und Kindeswille. Psychologische und rechtliche Aspekte (E. Bauer) | 62 |
| Diez, H.; Krabbe, H.; Thomsen, C. S. (2002): Familien-Mediation und Kinder. Grundla- gen – Methoden – Technik. (E. Bretz) | 358 |
| Eickhoff, F.-W. (Hg.) (2002): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte, Bd. 44. (M. Hirsch) | 460 |
| Frank, C.; Hermanns, L. M.; Hinz, H. (Hg.) (2002): Jahrbuch der Psychoanalyse – Beiträge zur Theorie, Praxis und Geschichte. (M. Hirsch) | 824 |
| Fröhlich-Gildhoff, K. (Hg.) (2002): Indikation in der Jugendhilfe. Grundlagen für die Ent- scheidungsfindung in Hilfeplanung und Hilfeprozess. (G. Hufnagel) | 287 |
| Goetze, H. (2002): Handbuch der personenzentrierten Spieltherapie. (D. Irblich) | 363 |
| Goswami, U. (2001): So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Ent- wicklung. (J. Wilken) | 130 |

| | |
|---|-----|
| Hackfort, D. (2002): Studententext Entwicklungspsychologie 1. Theoretisches Bezugssystem, Funktionsbereiche, Interventionsmöglichkeiten. (<i>D. Gröschke</i>) | 355 |
| Harrington, R.C. (2001): Kognitive Verhaltenstherapie bei depressiven Kindern und Jugendlichen. (<i>K. Sarimski</i>) | 129 |
| Hermelin, B. (2002): Rätselhafte Begabungen. Eine Entdeckungsreise in die faszinierende Welt außergewöhnlicher Autisten. (<i>G. Gröschke</i>) | 739 |
| Hinckeldey, S. v.; Fischer, G. (2002): Psychotraumatologie der Gedächtnisleistung. Diagnostik, Begutachtung und Therapie traumatischer Erinnerungen. (<i>W. Schweizer</i>) | 289 |
| Hofer, M.; Wild, E.; Noack, P. (2002): Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. (<i>L. Unzner</i>) | 640 |
| Holmes, J. (2002): John Bowlby und die Bindungstheorie. (<i>L. Unzner</i>) | 355 |
| Irblich, D.; Stahl, B. (Hg.) (2003): Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder. (<i>D. Gröschke</i>) | 646 |
| Janke, B. (2002): Entwicklung des Emotionswissens bei Kindern. (<i>E. Butzmann</i>) | 463 |
| Joormann, J.; Unnewehr, S. (2002): Behandlung der Sozialen Phobie bei Kindern und Jugendlichen. (<i>K. Sarimski</i>) | 539 |
| Kernberg, P. F.; Weiner, A.; Bardenstein, K. (2001): Persönlichkeitsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. (<i>Ch. v. Bülow-Faerber</i>) | 357 |
| Kindler, H. (2002): Väter und Kinder. Langzeitstudien über väterliche Fürsorge und die sozioemotionale Entwicklung von Kindern. (<i>L. Unzner</i>) | 361 |
| Krause, M. P. (2002): Gesprächspsychotherapie und Beratung mit Eltern behinderter Kinder. (<i>K. Sarimski</i>) | 818 |
| Lammert, C.; Cramer, E.; Pingen-Rainer, G.; Schulz, J.; Neumann, A.; Beckers, U.; Siebert, S.; Dewald, A.; Cierpka, M. (2002): Psychosoziale Beratung in der Pränataldiagnostik. (<i>K. Sarimski</i>) | 822 |
| Muth, D.; Heubrock, D.; Petermann, F. (2001): Training für Kinder mit räumlich-konstruktiven Störungen. Das neuropsychologische Gruppenprogramm DIMENSIONER. (<i>D. Irblich</i>) | 134 |
| Neumann, H. (2001): Verkürzte Kindheit. Vom Leben der Geschwister behinderter Menschen. (<i>D. Irblich</i>) | 738 |
| Nissen, G. (2002): Seelische Störungen bei Kindern bei Kindern und Jugendlichen. Alters- und entwicklungsabhängige Symptomatik und ihre Behandlung. (<i>L. Unzner</i>) | 644 |
| Oerter, R.; Montada, L. (Hg.) (2002): Entwicklungspsychologie (<i>D. Gröschke</i>) | 290 |
| Passolt, M. (Hg.) (2001): Hyperaktivität zwischen Psychoanalyse, Neurobiologie und Systemtheorie. (<i>L. Unzner</i>) | 201 |
| Person, E.S.; Hagelin, A.; Fonagy, P. (Hg.) (2001): Über Freuds „Bemerkungen über die Übertragungsliebe“. (<i>M. Hirsch</i>) | 130 |
| Ritscher, W. (2002): Systemische Modelle für Sozialarbeit und Therapie. Ein integratives Lehrbuch für Theorie und Praxis. (<i>J. Schweitzer</i>) | 360 |
| Rollett, B.; Werneck, H. (Hg.) (2002): Klinische Entwicklungspsychologie der Familie. (<i>L. Unzner</i>) | 643 |
| Röper, G.; Hagen, C. v.; Noam, G. (Hg.) (2001): Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer Klinischen Entwicklungspsychologie. (<i>L. Unzner</i>) | 197 |
| Salisch, M. v. (Hg.) (2002): Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend. (<i>K. Mauthe</i>) | 541 |
| Schleiffer, R. (2001): Der heimliche Wunsch nach Nähe. Bindungstheorie und Heimerziehung. (<i>K. Mauthe</i>) | 198 |
| Schlippe, A. v.; Lösche, G.; Hawellek, C. (Hg.) (2001): Frühkindliche Lebenswelten und Erziehungsberatung. Die Chancen des Anfangs. (<i>L. Unzner</i>) | 132 |

| | |
|--|-----|
| Simchen, H. (2001): ADS – unkonzentriert, verträumt, zu langsam und viele Fehler im Diktat. Hilfen für das hypoaktive Kind. (<i>D. Irblich</i>) | 196 |
| Suchodoletz, W. v. (Hg.) (2001): Sprachentwicklungsstörung und Gehirn. Neurobiologische Grundlagen von Sprache und Sprachentwicklungsstörungen. (<i>L. Unzner</i>) | 65 |
| Suchodoletz, W. v. (Hg.) (2002): Therapie von Sprachentwicklungsstörungen. (<i>K. Sarimski</i>) | 362 |
| Suess, G.J.; Scheuerer-Englisch, H.; Pfeifer, W.-K. (Hg.) (2001): Bindungstheorie und Familiendynamik – Anwendung der Bindungstheorie in Beratung und Therapie. (<i>B. Helbing-Tietze</i>) | 202 |
| Theunissen, G. (2003): Krisen und Verhaltensauffälligkeiten bei geistiger Behinderung und Autismus. (<i>K. Sarimski</i>) | 823 |
| Wender, P.H. (2002): Aufmerksamkeits- und Aktivitätsstörungen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Ein Ratgeber für Betroffene und Helfer. (<i>Ch. v. Bülow-Faerber</i>) | 284 |
| Wirsching, M.; Scheib, P. (Hg.) (2002): Paar- und Familientherapie. (<i>L. Unzner</i>) | 536 |
| Wüllenweber, E.; Theunissen, G. (Hg.) (2001): Handbuch Krisenintervention. Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung. (<i>K. Sarimski</i>) | 823 |

Neuere Testverfahren / Test Reviews

| | |
|---|-----|
| Esser, G. (2002): Basisdiagnostik für umschriebene Entwicklungsstörungen im Vorschulalter (BUEVA). (<i>K. Waligora</i>) | 205 |
| Esser, G. (2002): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). (<i>K. Waligora</i>) | 744 |
| Schöne, C.; Dickhäuser, O.; Spinath, B.; Stiensmeier-Pelster, J. (2002): Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO). (<i>K. Waligora</i>) | 465 |

| | |
|---|---|
| Editorial / Editorial | 213, 369, 545 |
| Autoren und Autorinnen / Authors | 61, 122, 194, 282, 354, 456, 534, 639, 736, 812 |
| Zeitschriftenübersicht / Current Articles | 123, 814 |
| Tagungskalender / Congress Dates | 67, 137, 208, 292, 365, 468, 543, 649, 748, 827 |
| Mitteilungen / Announcements | 69, 139, 212, 472, 651, 750 |

Warum fühlen sich Schüler einsam? Einflussfaktoren der Einsamkeit im schulischen Kontext

Barbara Gasteiger Klicpera und Christian Klicpera

Summary

Why children feel lonely at school? Influences of loneliness in the school context

A significant amount of children and adolescents consider themselves as lonely because their essential social needs are not sufficiently met. The present study analyzes the contributions of group acceptance reflected by the social status, of social behaviors, reciprocal friendships, and family climate to the frequency and intensity of loneliness. About 1200 students of 6th and 8th grade of secondary school in Vienna were asked about their social experiences in school. Peers filled up questionnaires about the behavior of these students. A major part of the 11- and 13-year-old students had negative social experiences in school and about 15% were suffering from these experiences and considered themselves as lonely. Lack of acceptance in the group contributed to this self appraisal as well as a lack of friends and (according to the students) little support by the family. Social behavior of lonely students was remarkable for frequent victimizations and a low level of prosocial behavior. The impact of poor group acceptance on the feeling of loneliness was transmitted by these two features of social behavior.

Keywords: early adolescence – family climate – friendship – loneliness – victimization

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie untersucht die Bedeutung der Gruppenakzeptanz, des Sozialverhaltens, der Verfügbarkeit von Freunden und des Familienklimas auf das Empfinden von Einsamkeit. Es wurden etwa 1200 Schüler der 6. und 8. Schulstufe in Wien zu ihren sozialen Erfahrungen in der Schule befragt, und ihre Mitschüler wurden um eine Einschätzung ihres Verhaltens gebeten. Ein größerer Teil der 11- und 13-Jährigen berichtete von negativen sozialen Erfahrungen, etwa 15% litten stärker darunter und bezeichneten sich selbst als einsam. Zu dieser Selbsteinschätzung trug sowohl fehlende Akzeptanz durch die Mitschüler, ein Mangel an Freunden als auch

eine (den Angaben der Schüler nach) geringe Unterstützung durch das Elternhaus bei. Einsame Schüler waren durch geringes prosoziales Verhalten gekennzeichnet, auch wurden sie häufig viktimisiert. Die Auswirkung der mangelnden sozialen Akzeptanz auf das Empfinden von Einsamkeit schien vor allem über diese beiden Merkmale vermittelt zu sein.

Schlagwörter: Einsamkeit – Familienklima – Freundschaft – frühe Adoleszenz – Viktimisierung

1 Einleitung

Lange Zeit war umstritten, ob Einsamkeit als spezifische emotionale Erfahrung bereits vor der Pubertät empfunden werden kann. Die Arbeiten von Hymel und Mitarbeitern (Hymel et al. 1999; Hymel u. Franke 1985) haben sowohl durch qualitative als auch durch quantitative Analysen der Selbstaussagen von Kindern verschiedener Altersstufen gezeigt, dass Kinder bereits im Vorschulalter das Gefühl der Einsamkeit verstehen und Situationen beschreiben können, in denen sie sich einsam fühlten. Weitere Fortschritte in der Auseinandersetzung mit Einsamkeit bei Kindern wurden durch die Konstruktion von Skalen zu ihrer Erfassung erzielt, wobei vor allem der Illinois Loneliness Questionnaire (Asher et al. 1984) zu erwähnen ist, der mehrere Aspekte berücksichtigen will: das Gefühl der Einsamkeit; die Wahrnehmung, dass in den vorhandenen Beziehungen zu Gleichaltrigen die eigenen Bedürfnisse unzureichend befriedigt werden, und schließlich das Gefühl unfähig zu sein, Freunde zu gewinnen. Untersuchungen mit diesem Fragebogen zeigten allerdings, dass die verschiedenen Dimensionen eng miteinander zusammenhängen und eine einfaktorielle Lösung durchaus angemessen ist (s. Terrell-Deutsch 1999).

Die Häufigkeit von Einsamkeit unter Kindern und Jugendlichen ist von Entwicklungstrends und somit vom Alter der Kinder abhängig. Am Ende der Kindergartenzeit und in den ersten Grundschulklassen berichten etwa 10% der Kinder, dass sie sehr einsam oder unzufrieden mit den sozialen Beziehungen in der Schule sind (Cassidy u. Asher 1992; Burgess et al. 1999). Im Jugendalter dürfte die Häufigkeit des Erlebens von Einsamkeit ein Maximum erreichen und dann wieder zurückgehen (Perlman u. Landolt 1999). Allerdings ist es in der Adoleszenz notwendig, das Konzept der Einsamkeit von jenem des Alleinseins zu trennen. Alleine zu sein ist bei vielen jungen Menschen auch mit positivem Erleben verbunden. Zeit für sich selbst zu haben, um über verschiedene Dinge des Lebens nachzudenken, ist für Jugendliche ein wichtiger Aspekt des Erwachsenwerdens (Goossens u. Marcoen 1999; Marcoen et al. 1987).

Bereits zu Beginn der neueren Auseinandersetzung mit Einsamkeit, die sich zunächst auf Erwachsene beschränkte, wurden ihre unterschiedlichen Ursachen betont. Weiss (1973), dessen Ausführungen das heutige psychologische Verständnis von Einsamkeit geprägt haben, führte zwei wesentliche Dimensionen sozialer Bedürfnisse an, deren mangelnde Befriedigung zu Einsamkeit führt: eine soziale Einsamkeit, die durch ein Defizit an sozialer Integration und einen Mangel an Mitein-

ander verursacht wird und mit Langeweile sowie der Vorstellung, aus sozialen Beziehungen ausgeschlossen zu sein, verbunden ist. Die andere Komponente wird emotionale Einsamkeit genannt und resultiert aus einem Mangel an Intimität und Nähe bzw. dem Fehlen einer engen, emotionalen Beziehung zu einem anderen Menschen. Auch bei Kindern und Jugendlichen dürften diese beiden Quellen von Bedeutung sein, wobei sich mit der Entwicklung wahrscheinlich der Schwerpunkt bzw. der relative Einfluss der Gruppenakzeptanz und der Existenz einer engen Freundschaft verändert. Nach Parkhurst und Hopmeyer (1999) ist im Vorschulalter Einsamkeit mit der Trennung von einem Freund verbunden, entsteht also im Kontext einer dyadischen Beziehung. In der mittleren Kindheit wird dann die Gruppe stärker zum Bezugspunkt. Einsamkeit wird nun in erster Linie durch die Erfahrung, von einer Gruppe nicht akzeptiert zu werden, verursacht. In der Adoleszenz spielt wieder das Fehlen der emotionalen Verbundenheit mit einem engen Freund eine größere Rolle. Da jedoch zu den Ursachen von Einsamkeit in der Adoleszenz kaum Befunde vorliegen, ist bisher noch nicht ausreichend geklärt, ob eine enge dyadische Freundschaft mangelnde Peerbeziehungen und fehlende Akzeptanz in der Gruppe ausgleichen kann, oder umgekehrt (Hoza et al. 2000).

Mehrere Untersuchungen bei Kindern im Vor- und Grundschulalter haben auf einen Zusammenhang zwischen Ablehnung seitens der Gruppe der Gleichaltrigen und Einsamkeit hingewiesen (u. a. Cassidy u. Asher 1992; Ladd u. Coleman 1997; Ladd et al. 1997; Renshaw u. Brown 1993). Wieweit Einsamkeit jedoch tatsächlich auf einen Einfluss der Gruppenakzeptanz zurückgeführt werden kann oder ob das Verhalten der Kinder und die damit verbundenen Erfahrungen eine wichtigere Rolle spielen, ist noch offen. Es ist – mit anderen Worten – nicht geklärt, wieweit zwischen Kindern mit unterschiedlichem Sozialverhalten ein Unterschied im Erleben von Einsamkeit besteht oder ob diese tatsächlich in erster Linie durch die Erfahrung sozialer Ablehnung entsteht. Es gibt Hinweise (Parkhurst u. Asher 1992; Hymel et al. 1993; s. Burgess et al. 1999, S. 120), dass sich zurückgezogen-abgelehnte Schüler besonders einsam fühlen, aggressiv-abgelehnte Schüler hingegen nicht. Dies könnte damit zusammenhängen, dass zurückgezogene Schüler die Ablehnung durch andere Kinder sehr deutlich wahrnehmen, während ein größerer Teil der aggressiven Kinder soziale Ablehnung nicht wahrhaben will oder kann.

Auch ist nicht ganz klar, wie sich der enge Zusammenhang zwischen sozialer Ablehnung und Einsamkeit entwickelt. Eine Möglichkeit, die in den letzten Jahren verstärkt diskutiert wird, ist, dass die Erfahrung aggressiver Attacken, Schikanen bzw. von Viktimisierung seitens der Mitschüler ein entscheidendes Bindeglied darstellt. Für den Zusammenhang zwischen Einsamkeit und Viktimisierung gibt es deutliche Belege. So haben Hodges und Perry (1999) einen negativen Kreislauf beschrieben, durch den Kinder der 3. bis 7. Klassenstufe mit größerer Ängstlichkeit und emotionalen Problemen, verbunden mit sozialer Ablehnung und körperlicher Schwäche, im Lauf eines Schuljahres auch zu Opfern von Aggressionen ihrer Mitschüler werden. Diese Viktimisierung führt dazu, dass die emotionalen Probleme und die Ablehnung durch die Mitschüler weiter zunehmen, womit ein negativer Kreislauf hergestellt ist. Zudem konnten Boivin et al. (1995) zeigen, dass Viktimisierung über die soziale Ablehnung durch Mitschüler hinaus im Lauf der Zeit das Gefühl von Ein-

samkeit und Hilflosigkeit verstärkt und damit die Entwicklung von Depressionen unterstützt.

Wieweit Viktimisierung das entscheidende Bindeglied zwischen sozialer Akzeptanz und dem Empfinden von Einsamkeit darstellt, ist allerdings unklar, da mit einer akzeptierten Stellung in der Peergruppe noch andere soziale Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen verbunden sind: das Bedürfnis nach Gesellschaft, nach Verfügbarkeit von Spielgefährten etc. Manches davon kann jedoch von Freunden übernommen werden, wenn die Akzeptanz in der Peergruppe bzw. bei Schülern die Akzeptanz in der Klasse nicht so groß ist. Die Längsschnittuntersuchung von Ladd et al. (1997) konnte zeigen, dass die Anzahl an Freunden und die Viktimisierung in der Peer-Gruppe über den Zeitraum von knapp einem Schuljahr die künftige Einsamkeit gut vorhersagen. Die Akzeptanz in der Peergruppe hat keinen zusätzlichen Einfluss, wenn diese beiden Erfahrungen berücksichtigt werden.

Was die zweite Quelle der Einsamkeit, das Fehlen einer vertrauensvollen Beziehung zu Freunden betrifft, wurde bereits auf eine Untersuchung (Ladd et al. 1997) hingewiesen, die Evidenz dafür fand, dass die Anzahl der Freunde neben den Gruppenerfahrungen für das Empfinden von Einsamkeit von Bedeutung ist. Dieser Zusammenhang konnte in einer Reihe an weiteren Studien bei Kindern von 8-15 Jahren bestätigt werden (Parker et al. 1999). Zudem wird vermutet, dass Freunde gerade für jene Kinder von Bedeutung sind, die sozial abgelehnt werden und sie vor dem Gefühl der Einsamkeit schützen, dass es also eine Interaktion zwischen der sozialen Akzeptanz und den Freundschaften in Bezug auf die Auswirkungen auf die Einsamkeit gibt.

Besondere Bedeutung für das Erleben von Einsamkeit hat sicherlich auch die Sozialisation in der Familie und die Eltern-Kind Beziehung (Rotenberg 1999). Hier ist zunächst daran zu denken, dass die Qualität der Bindung zwischen Eltern und Kindern die Erwartungen an spätere Beziehungen prägt und die Fähigkeit, eine Beziehung zu Anderen außerhalb der Familie aufzubauen, beeinflusst (Cassidy u. Berlin 1999). Außerdem dürfte ein Erziehungsstil, der durch Wärme und eine fördernde Haltung den Kindern gegenüber gekennzeichnet ist, diesen mehr emotionale Sicherheit geben. Gleichzeitig stellen die Eltern ein Vorbild für das Verhalten in sozialen Situationen dar. Rotenberg (1999) fand Hinweise für einen negativen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von Einsamkeit bei Jugendlichen und der Beschreibung einer warmen und fördernden elterlichen Erziehungshaltung, während dies in früheren Untersuchungen nur teilweise beobachtet werden konnte (Franzoi u. Davis 1985). Da sich die familiären Beziehungen gerade in der Präadoleszenz deutlich verändern, ist die Frage zu stellen, wieweit die Familie in dieser Altersgruppe negative soziale Erfahrungen in der Peergruppe noch kompensieren kann.

Die Untersuchung verfolgt somit folgende Fragestellungen:

1. Es soll geklärt werden, wieweit in der Präadoleszenz die soziale Akzeptanz in der Gruppe und die Freunde der Schüler einen differentiellen Effekt auf die Einsamkeit der Schüler haben. Da in dieser Altersgruppe das Bedürfnis nach intimmem Austausch mit Freunden größer wird, dürfte die Bedeutung individueller Freundschaften steigen. Allerdings ist auch anzunehmen, dass die soziale Akzeptanz in der Gruppe einen bedeutsamen Einfluss hat. Daher wird erwartet, dass

beide Aspekte von Bedeutung sind, möglicherweise besteht auch eine Interaktion zwischen den beiden Dimensionen sozialer Erfahrungen.

2. Weiter stellt sich die Frage, wieweit die Erfahrung sozialer Ablehnung vor allem deshalb von Bedeutung ist, weil sie mit Viktimisierung verbunden ist, wobei auch hier angenommen werden kann, dass Freundschaften möglicherweise einen protektiven Faktor darstellen. Es ist anzunehmen, dass es gerade für die Altersgruppe der 11-13-Jährigen, deren Selbstwert nicht besonders stabil ist, viel schwerer zu ertragen ist, von ihren Mitschülern offen verspottet, gehänselt oder sogar geschlagen zu werden, als von der Gruppe sozial abgelehnt zu sein.
3. Zusätzlich sollen frühere Beobachtungen (Burgess et al. 1999) geprüft werden, nach denen Einsamkeit vor allem von abgelehnten zurückgezogenen Kindern angegeben wird, weniger von abgelehnten aggressiven Kindern. Da sich diese Befunde auf jüngere Schüler (bis zur 5. Klassenstufe) bezogen, soll geklärt werden, wieweit sich dies auch für die Altersgruppe der Präadoleszenz bestätigen lässt.
4. Es wird angenommen, dass das Ausmaß der wahrgenommenen familiären Unterstützung entweder einen direkten Einfluss auf das Erleben von Einsamkeit ausübt oder aber zumindest als protektiver Faktor wirksam wird, indem das Bewusstsein, zu Hause viel Ermutigung und Unterstützung zu erfahren, bei vorhandenen Risikofaktoren (wie etwa der Ablehnung durch die Mitschüler) einen Schutz vor dem Gefühl von Einsamkeit bedeutet.

2 Untersuchungsmethode

Stichprobe: Die Untersuchung wurde im Rahmen einer 2-jährigen Längsschnittstudie über die Sozialentwicklung in der Sekundarstufe in der Mitte der 6. und 8. Schulstufe, als die Kinder im Durchschnitt 11 bzw. 13 Jahre alt waren, durchgeführt. Da in Österreich bereits nach dem 4. Schuljahr eine Schullaufbahndifferenzierung stattfindet und im städtischen Raum derzeit etwa die Hälfte der Schüler die Hauptschule (mit geringeren schulischen Anforderungen als Vorbereitung für eine einfachere berufliche Laufbahn), die andere Hälfte die Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS, mit größeren schulischen Anforderungen, entspricht den Gymnasien in der BRD) besucht, wurden die Schüler jeweils etwa zur Hälfte aus Schulen der beiden Schultypen ausgewählt. Die 11-jährigen Schüler (N=610) besuchten 11 Klassen der 6. Schulstufe in der Hauptschule (N=274, 162 Jungen, 112 Mädchen) und 12 Klassen der gleichen Klassenstufe in der AHS (N=336, 155 Jungen, 181 Mädchen). Die 13-jährigen Schüler (N=607) stammten aus der 8. Schulstufe der gleichen Schulen, 12 Klassen aus der Hauptschule (N=289, 146 Jungen, 143 Mädchen) und 12 Klassen aus der AHS (N=318, 137 Jungen, 181 Mädchen).

Schüler-Befragung und Mitschüler-Nominierung: Die Fragen zur Selbsteinschätzung des Verhaltens wurden den Schülern im Dezember 1996 (also etwa zur Mitte der 6. bzw. 8. Schulstufe) gestellt. An dieser Schülerbefragung nahmen in der 6. Schulstufe 484 Schüler (HS 208, AHS 276), in der 8. Schulstufe 508 (HS 226, AHS 278) teil. Angaben aus der Mitschüler-Nominierung liegen in der 6. Schulstufe für 604 (HS 271, AHS 333) und in der 8. Schulstufe für 605 Schüler (HS 287, AHS 318) vor, dabei wurden die Angaben für alle Schüler ausgewertet, die sich in der Klasse befanden, unabhängig davon, ob sie selbst aktiv an der Nominierung beteiligt waren. Insgesamt gab es in der 6. Schulstufe 485 Schüler (HS 205, AHS 280), die aktiv an der Nominierung teilnahmen, in der 8. Schulstufe 500 (HS 228, AHS 272). Dies ergibt insgesamt eine Teilnahme von 81 % der Schüler aus

den Klassen, wobei kaum ein Unterschied zwischen der 6. (insgesamt 80 %, HS 75,6 %, AHS 84 %) und 8. Schulstufe (insgesamt 82,6 %, HS 79,4 %, AHS 85,5 %) bestand.

Merkmale der Stichprobe: Die Schulen, an denen die Untersuchung durchgeführt wurde, können als repräsentativ für eine Großstadt wie Wien betrachtet werden. Durch die Befragung der Eltern, an der mit $N=711$ fast drei Viertel der Eltern dieser Stichprobe teilgenommen hatten, wurden bestimmte soziale Merkmale der Familien erfasst. Danach hatten 79,5 % der Eltern eine österreichische Staatsbürgerschaft, 6,6 % eine türkische und 8,6 % waren aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawien zugewandert. 79 % der Eltern waren verheiratet, 17,8 % getrennt oder verwitwet, 3 % der Mütter waren unverheiratet. 57 % der Schüler hatten ein bis zwei Geschwister, 15 % drei und mehr Geschwister und 28 % keine Geschwister. 41 % der Väter und 36,5 % der Mütter hatten zumindest eine Berufsschule, 37,4 % der Mütter und 36,8 % der Väter wenigstens eine weiterführende Schule mit Abitur abgeschlossen. 47,2 % der Mütter waren ganztags, 34,4 % halbtags oder stundenweise berufstätig und nur 18,4 % nicht berufstätig. Ihre wirtschaftlichen Verhältnisse bezeichneten 43 % der Eltern als durchschnittlich, 39 % als gut oder sehr gut und 18 % als etwas oder sehr begrenzt.

3 Untersuchungsinstrumente

Schülerfragebogen: Der Schülerfragebogen sollte die Selbsteinschätzung des Verhaltens durch die Schüler und das emotionale Erleben in der Schule erfassen. In der Zusammenstellung der Items für diesen Fragebogen orientierten wir uns stark an den von Crick und Grotpeter (1995, 1996) (Children's Peer Relations Scale, Social Experience Questionnaire) verwendeten Instrumenten. Der Fragebogen enthielt folgende, für diese Untersuchung relevante Teile:

- Einschätzung des Verhaltens der Mitschüler einem selbst gegenüber mit drei Subskalen zu je 5 Items (zum Opfer direkter Aggressionen werden, zum Opfer indirekter Aggressionen werden, prosoziales Verhalten der Mitschüler einem selbst gegenüber) (Reliabilität der Subskalen nach Cronbach's alpha 0,79, 0,71 und 0,82)
- Einschätzen des eigenen Verhaltens gegenüber den Mitschülern, wieder mit drei Subskalen zu je 4 Items (direkt aggressiv handeln, indirekt aggressiv handeln, prosoziales Verhalten) (Cronbach's alpha der Subskalen 0,77, 0,57 und 0,76). Um die Zustimmung zu negativen Items zu erhöhen, waren die Items nach dem Vorbild der Skalen von Harter (1981) so formuliert, dass sie zunächst das Verhalten eines anderen Schülers beschrieben, mit dem das eigene Verhalten verglichen werden sollte (z. B. Manche Schüler reden nicht mehr mit ihren Mitschülern, wenn sie auf sie böse sind. Wie oft tust du das?).
- Selbsteinschätzung der Beliebtheit bei den Mitschülern (3 Items, z. B. „Manche Schüler werden von allen in der Klasse gemocht. Wie viele Mitschüler mögen dich gern?“, Cronbach's alpha=0,71)
- Familienklima (deutsche Übertragung des Family Climate Inventory von Kurdek et al. 1995) mit 4 Subskalen zu je 6 Items: Beaufsichtigung (z. B. „Jemand in der Familie sagt mir, dass es bestimmte Fernsehsendungen oder Filme gibt, die ich nicht ansehen sollte, weil sie nicht gut für mich sind.“, Cronbach's alpha=0,77), emotionale Unterstützung (z. B. „Jemand in der Familie nimmt sich die Zeit, über jene Sachen mit mir zu sprechen, die mir wichtig sind“, Cronbach's alpha=0,89), Autonomie (z. B. „Jemand in meiner Familie ermutigt mich, meine eigenen Entscheidungen zu treffen“, Cronbach's alpha=0,87) und Konflikte (z. B. „Die Leute in meiner Familie fallen sich richtig auf die Nerven“, Cronbach's alpha=0,88).
- Anzahl der Freunde in der Klasse: Die Schüler wurden aufgefordert, die Namen jener Schüler aufzuschreiben, mit denen sie in der Klasse befreundet waren. Dadurch war es nicht nur mög-

lich, deren Anzahl zu bestimmen, sondern auch zu überprüfen, wie oft es sich dabei um gegenseitige Nennungen handelte.

Die Items aller Skalen wurden als fünfstufige Likertskalen vorgegeben, die nach der Häufigkeit des Vorkommens (nie, selten, gelegentlich, oft, sehr oft) bzw. dem Ausmaß der Zustimmung (stimmt nie, selten, gelegentlich, oft, immer) (Skalierung jeweils 0-4) zu beurteilen waren.

Mitschüler-Nominierung: Den Schülern wurde eine Liste vorgelegt, auf der 30 Verhaltensweisen beschrieben wurden. Sie sollten für jede dieser Verhaltensweisen wenigstens zwei Mitschüler nennen, für die dieses Verhalten charakteristisch wäre. Die Anweisung lautete: „Stell dir vor, es wird in eurer Klasse ein Film gedreht, für den verschiedene Rollen zu vergeben sind. Für jede Rolle werden mindestens zwei Schüler gesucht, die diese Rollen gut spielen können, weil sie sich auch gewöhnlich so verhalten, wie sie dies in der Rolle tun sollen (es müssen also keine guten Schauspieler sein). Im Folgenden bitten wir dich also, jeweils mindestens zwei Mitschüler oder Mitschülerinnen aus deiner Klasse zu nennen, für die die angegebenen Eigenschaften, die für die verschiedenen Rollen verlangt werden, zutreffen. Du kannst jedoch auch mehr Mitschüler anführen, wenn du meinst, dass dies für mehr Mitschüler zutrifft!“

Die Anzahl der Nennungen, die die Schüler bei jedem Item von ihren Mitschülern erhalten hatten, wurde pro Klasse in Prozentzahlen der am Rating teilnehmenden Schüler transformiert. Faktorenanalytisch ließen sich die Beurteilungen sieben Subskalen zuordnen, mit jeweils relativ hoher Reliabilität. Für diesen Bericht sind die folgenden Subskalen relevant: prosoziales Verhalten, aggressives Verhalten (direkt und indirekt bzw. relational, Cronbach's alpha=0,95 bzw. 0,86), Viktimisierung (Cronbach's alpha=0,94), Zurückgezogenheit (Cronbach's alpha=0,92).

4 Ergebnisse

Erfassung des Einsamkeitserlebens: Die sechs zur Erfassung der Einsamkeit ausgewählten Items erwiesen sich als eindimensional und ergaben eine Skala mit relativ hoher Reliabilität (Cronbach's alpha=0,78). Die meisten Schüler schätzten die Items als unzutreffend ein, doch gaben immerhin 15% an, sich gelegentlich oder häufig in der Schule einsam zu fühlen, und für weitere 15% traf dies selten zu. Etwas mehr (18%) gaben an, sich wenigstens gelegentlich in der Schule von vielen Dingen ausgeschlossen zu fühlen, und ein Viertel (26%) meinte, dass sie manchmal, wenn auch selten, diesen Eindruck hätten. Die positiv formulierten Items, die bei der Skalenbildung umkodiert wurden (z. B. „Wenn ich in der Schule Hilfe brauche, finde ich leicht [bzw. nach der Umkodierung schwer] Schüler, an die ich mich wenden kann.“), wurden etwas zurückhaltender beantwortet, bei diesen Items meinte mehr als ein Drittel, sie hätten damit Schwierigkeiten (s. Tab. 1).

Die Einsamkeitsskala korrelierte mit der Skala, die aktiven Rückzug anzeigen sollte, in mäßiger Höhe ($r=0,49$); etwas geringer, wenn auch in Anbetracht der großen Stichprobe hoch signifikant, war die Korrelation mit der Skala für soziale Ängstlichkeit ($r=0,39$). Es scheint also gelungen zu sein, eine Skala zu erstellen, die eine negative emotionale Einschätzung der eigenen sozialen Situation in der Klasse erfasst, bei der vor allem der Ausschluss von gemeinsamen Aktivitäten betont wird und die Schüler sich explizit als einsam bezeichnen.

Um jenen Teil der Schüler zu identifizieren, die sich einsam fühlen, sollte wenigstens die Hälfte der 6 Items mit „gelegentlich“ beantwortet worden sein, bzw. einige

Tab. 1: Verteilung der Antworten für die sechs Items der Einsamkeitsskala¹

| | nie | selten | gelegentlich | oft | immer |
|---|------|--------|--------------|------|-------|
| Es ist schwer für mich, neue Freunde in der Schule zu gewinnen. (Rev.) | 20,5 | 31,8 | 28,0 | 13,5 | 6,2 |
| Ich habe in der Klasse niemanden, mit dem ich sprechen kann. | 80,3 | 10,4 | 4,1 | 2,7 | 2,4 |
| Ich fühle mich in der Schule recht einsam. | 70,6 | 15,0 | 7,8 | 3,4 | 3,1 |
| Wenn ich in der Schule Hilfe brauche, finde ich schwer Schüler, an die ich mich wenden kann. (Rev.) | 37,7 | 25,9 | 18,4 | 12,1 | 5,9 |
| Ich fühle mich in der Schule aus vielen Dingen ausgeschlossen. | 57,0 | 24,9 | 9,7 | 5,7 | 2,7 |
| In meiner Klasse habe ich keine Freunde. | 86,9 | 7,5 | 2,5 | 1,9 | 1,2 |

¹ Die Zahlen ergänzen sich zeilenweise auf 100% (2 Items, das 1. und 4. waren positiv formuliert vorgegeben worden, wurden aber für diese Tabelle und die Skalenbildung umgepolt (=Rev.); ursprünglich hieß es „leicht“ statt „schwer“).

Items mit noch stärkerer Ausprägung. Dies bedeutet, dass bei einer Skalierung von 0-4 zumindest der Wert von 1,5 erreicht werden sollte. Dieser Grenzwert entsprach ziemlich genau einer Standardabweichung über dem Mittelwert und traf für etwa 15% der Schüler zu (N=149 werden daher in der Folge als „einsam“, die restlichen N=839 als „nicht einsam“ bezeichnet). Zwischen Jungen (16,4%) und Mädchen (13,8%) bestand kein signifikanter Unterschied. Ähnliches gilt auch für die 6. (16,1%) gegenüber der 8. Schulstufe (14,1%), wohl aber gaben die Schüler in der Hauptschule etwas häufiger an, sich einsam zu fühlen (18,9%), als in der Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS, 12,1%) ($\chi^2=8,8$, $df=1$, $p<0,01$).

Zusammenhang zwischen Einsamkeit und dem sozialen Status in der Klasse: Der Prozentsatz einsamer Schüler in den fünf sozialen Statusgruppen unterschied sich deutlich ($\chi^2=32,1$, $df=4$, $p<0,001$) (s. Tab. 2). Während sich von den abgelehnten Schülern nahezu ein Drittel als einsam bezeichnete, waren von den beliebten Schülern nur 5% und von den Schülern mit einem durchschnittlichen sozialen Status nur 15% der Meinung, sie wären einsam. Unbeachtete Schüler charakterisierten sich ebenfalls häufig als einsam.

Tab. 2: Anteil der Schüler aus den 5 Statusgruppen, die nach ihren Angaben auf der Einsamkeitsskala als kaum bzw. nicht einsam (N=839) und als einsam (N=149) zu bezeichnen waren¹

| | Beliebt | Abgelehnt | Unbeachtet | Kontrovers | Durchschnitt |
|------------------|-------------|-------------|------------|------------|--------------|
| Nicht einsam (%) | 95,0 / 11,5 | 70,6 / 10,6 | 78,4 / 3,5 | 91,9 / 6,8 | 85,8 / 67,7 |
| Einsam (%) | 5,0 / 3,4 | 29,4 / 24,8 | 21,6 / 5,4 | 8,1 / 3,4 | 14,2 / 63,1 |

¹ Die ersten Zahlen ergänzen sich spaltenweise, die zweiten zeilenweise auf 100%.

Zusammenhang mit der Anzahl der Freunde: Schüler, die sich als einsam bezeichneten, waren nicht nur weniger in die Klassengemeinschaft integriert und nahmen

eher eine Außenseiterposition ein, sondern hatten auch weniger Freunde in der Klasse. Sie nannten zwar auch manche Mitschüler als ihre Freunde, aber es waren deutlich weniger als bei den übrigen Schülern ($Mw=3,8$, $Sd=1,4$ gegenüber $Mw=4,5$, $Sd=0,9$) ($t=5,89$, $df=170$, $p<0,001$). Auch wenn nur die Anzahl jener Schüler betrachtet wurde, bei denen die Angaben über das Bestehen einer Freundschaft durch gegenseitige Nennungen verifiziert werden konnten, bestätigte sich dieses Ergebnis ($Mw=1,8$, $Sd=1,2$ gegenüber $Mw=2,5$, $Sd=1,3$) ($t=5,44$, $df=210$, $p<0,001$). Dabei ist zu bedenken (siehe die Angaben zur Teilnahme an der Mitschüler-Nominierung bei der Darstellung der Untersuchungsmethode), dass 81 % der Schüler aller Klassen aktiv an den Nominierungen teilnahmen, daher konnten mehr als vier Fünftel der Nennungen von Freunden auf Gegenseitigkeit überprüft werden. Die nicht überprüfbaren Nennungen wurden getrennt betrachtet, es fand sich kein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Gruppen.

Einschätzung des Sozialverhaltens durch die Mitschüler: Das subjektive Empfinden von Einsamkeit sollte sich auch im Verhalten widerspiegeln, und zwar nicht nur in der Selbsteinschätzung, sondern auch in den Beurteilungen des Verhaltens durch Mitschüler. Vor allem ist anzunehmen, dass einsame Schüler zurückgezogener wären und häufiger unter Schikanen oder aggressiven Angriffen ihrer Mitschüler leiden würden. Die häufige Viktimisierung sollte in deutlichem Kontrast zu dem geringen bzw. durchschnittlichen eigenen aggressiven Verhalten stehen. Diese Annahmen konnten bestätigt werden, wie die Ergebnisse einer multivariaten Varianzanalyse für die Verhaltenseinschätzungen der Mitschüler ($F(5,977)=18,4$, $p<0,001$; Ergebnisse der post-hoc Tests s. Tab. 3) zeigen. Schüler, die sich selbst als einsam bezeichneten, wurden von den Mitschülern als zurückgezogener und häufiger viktimisiert bezeichnet. Im Gegensatz dazu stellten sie weder mehr offenes noch mehr indirektes aggressives Verhalten fest. Außerdem wird von den Mitschülern auf das geringe prosoziale Verhalten einsamer Schüler hingewiesen. Auch damit verlieren sie eine Möglichkeit, Freunde zu gewinnen und ihre Beziehungen zu Klassenkameraden zu verbessern.

Selbsteinschätzung des Sozialverhaltens: Bei der Einschätzung des eigenen Verhaltens wurde sowohl die passive (als Opfer) von der aktiven Involvierung in aggressive Auseinandersetzungen unterschieden als auch die Beteiligung an direkten (offenen) von jener an indirekten (relationalen) aggressiven Handlungen. Der Gruppenvergleich wurde in einer multivariaten Varianzanalyse vorgenommen und erwies sich als hochsignifikant ($F(1,982)=68,1$, $p<0,001$) (für die post-hoc-Vergleiche der einzelnen Variablen s. Tab. 3). Schüler, die sich selbst als einsam bezeichneten, wurden deutlich häufiger zum Opfer von Aggressionen. Beim aggressiven Verhalten erwies sich die Unterscheidung zwischen offener bzw. direkter und indirekter Aggression als wichtig. Einsame Schüler zeigten zwar nicht signifikant mehr offen aggressives Verhalten als die übrigen Schüler, aber deutlich mehr indirekt aggressives Verhalten. Mit diesem Verhalten untergraben sie ihre Beziehungen zu den Mitschülern, diskreditieren andere und schließen sie von gemeinsamen Unternehmungen aus. Dieses Verhalten, das von den Mitschülern – wie gerade dargestellt – nicht besonders wahrgenommen wurde, könnte jedoch zu der schwierigen Beziehung dieser Schüler zu ihren Klassenkameraden beitragen.

Zusätzlich zur Involvierung in aggressive Handlungen wurde die aktive und passive Beteiligung an prosozialen Handlungen nach Aussagen der Schüler in einer multivariaten Varianzanalyse verglichen. Auch hier zeigte sich ein deutlicher Gruppenunterschied ($F(1,984)=37,6$, $p<0,001$) (für die post-hoc-Vergleiche der einzelnen Variablen siehe wieder Tab. 3). Schüler, die sich selbst als einsam bezeichneten, verhielten sich nach eigener Einschätzung weniger prosozial, empfanden aber noch deutlicher, dass die Mitschüler ihnen selten halfen oder sie unterstützten.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass Schüler, die sich als einsam bezeichneten, sehr wohl merkten, dass sie sich in der Schule häufig von sich aus von den Mitschülern zurückzogen und lieber allein blieben, als sich zu den anderen zu gesellen (s. Tab. 3).

Tab. 3: Einschätzung des Sozialverhaltens durch Mitschüler und die Schüler selbst sowie Einschätzung des Familienklimas durch die Schüler¹

| | | Nicht einsam | Einsam | F-Wert |
|--|---|--------------|-------------|--------|
| Mitschüler: | Offen aggressives Verhalten | 9,6 (13,4) | 9,4 (13,6) | 0,2 |
| | Indirekt aggressives Verhalten | 7,3 (7,4) | 7,8 (7,9) | 0,0 |
| | Opfer von Aggressionen | 6,6 (9,3) | 16,5 (18,2) | 80,8* |
| | Zurückgezogenheit | 7,6 (11,0) | 15,8 (16,6) | 46,3* |
| | Prosoziales Verhalten | 11,6 (10,8) | 8,0 (7,3) | 11,8* |
| Selbsteinschätzung: | offen aggressives Verhalten | 0,79 (0,75) | 0,91 (0,74) | 2,9 |
| | Indirekt aggressives Verhalten | 0,67 (0,49) | 0,95 (0,68) | 38,5* |
| | Opfer von offenen Aggressionen | 0,76 (0,70) | 1,56 (0,97) | 146,5* |
| | Opfer von indirekten Aggressionen | 0,72 (0,60) | 1,53 (0,92) | 191,1* |
| Erleben prosozialer Handlungen anderer | | 2,26 (0,94) | 1,55 (0,80) | 63,3* |
| Eigenes prosoziales Verhalten | | 2,44 (0,84) | 2,08 (0,74) | 24,5* |
| Aktiver Rückzug | | 0,30 (0,50) | 1,04 (0,86) | 10,2* |
| Familienklima: | Beaufsichtigung durch die Familie | 2,28 (0,95) | 2,38 (0,88) | 1,4 |
| | Unterstützung durch die Familie | 3,35 (0,78) | 2,95 (0,94) | 31,5* |
| | Förderung der Selbständigkeit durch die Familie | 2,95 (0,82) | 2,58 (0,97) | 25,4* |
| | Streit in der Familie | 0,94 (0,91) | 1,31 (0,95) | 20,6* |

¹ Vergleich von Schülern (Prozentangaben), die sich selbst als einsam ($N=149$) bzw. nicht als einsam ($N=839$) bezeichneten (Mittelwerte, in Klammern die Standardabweichung, in der letzten Spalte sind die F-Werte für die Gruppenunterschiede in der post-hoc-Testung der multivariaten Varianzanalyse wiedergegeben, *= $p<0,01$).

Zusammenhang mit dem Familienklima: Es stellt sich natürlich die Frage, wieweit Einsamkeit nicht nur von den Schulerfahrungen abhängt, sondern auch von der Unterstützung, die die Schüler seitens ihrer Familie erhalten. Um dies zu prüfen, wurden die vier Subskalen des Familienklimainventars (Kurdek et al. 1995) in einer mul-

tivariaten Varianzanalyse auf Gruppenunterschiede getestet. Es zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen den Schülern, die sich als einsam bezeichneten, und den übrigen Schülern ($F(4,975)=12,1$, $p<0,001$), wobei die post-hoc-Tests darauf hinwiesen, dass sich einsame Schüler zwar als ebenso beaufsichtigt, aber deutlich weniger unterstützt und in ihrer Selbständigkeit gefördert erlebten (s. Tab. 3). Zudem berichteten diese Schüler von häufigeren Konflikten und Auseinandersetzungen in ihrer Familie.

Zusammenhang mit sozialen Merkmalen der Familien: Bei der Beschreibung der Stichprobe wurde eine Reihe an sozialen Merkmalen der Herkunftsfamilien der Schüler angeführt. Die mangelnde Unterstützung seitens der Familie könnte natürlich mit dem sozioökonomischen Hintergrund zusammenhängen. Beispielsweise ist zu vermuten, dass Kinder, die ohne Geschwister aufwachsen, weniger soziale Kompetenz im Umgang mit Gleichaltrigen entwickeln und ihnen zudem die soziale Unterstützung seitens der Geschwister fehlt.

Keine dieser Annahmen konnte empirisch bestätigt werden. So unterschied sich der Anteil der Schüler ohne Geschwister, die sich als einsam bezeichneten, mit 15,1 % nicht von jenem der übrigen Schüler (15,3 %). Kein Zusammenhang fand sich auch mit dem Familienstand der Mutter, der Staatsbürgerschaft der Eltern, der Berufstätigkeit der Mutter, dem Bildungsstand der Eltern oder den finanziellen Verhältnissen der Familien.

Relatives Gewicht der Einflussfaktoren auf das Erleben von Einsamkeit: Um den relativen Einfluss der verschiedenen Faktoren zu prüfen und zu klären, wieweit der soziale Status zusätzlich zum Verhalten einen Einfluss auf das Erleben von Einsamkeit hat, wurde das relative Gewicht der wesentlichen Faktoren in einer multiplen Regression berechnet. Als Prädiktoren wurden die Mitschüler-Nominierungen für Viktimisierung und prosoziales Verhalten, die Einschätzungen des Familienklimas, der soziale Präferenzscore als Maß für die soziale Position in der Klasse und die Anzahl der wechselseitig bestätigten Freunde berücksichtigt. Es zeigte sich, dass insgesamt 5 Variablen zur Prädiktion der Einsamkeit beitrugen (s. Tab. 4), die sehr signifikant ausfiel ($F(5,967)=44,1$, $p<0,001$). Dennoch konnte nur knapp 20 % der Varianz erklärt werden.

Tab. 4: Ergebnisse einer multiplen Regressionsanalyse über den Einfluss der sozialen Akzeptanz, des Sozialverhaltens, der Anzahl der Freunde und des Familienklimas auf die Intensität der Einsamkeit bei den Schülern

| | r | β | R | R ² | ΔR^2 |
|--|-------|---------|-------|----------------|--------------|
| Mitschüler-Nominierung für Viktimisierung | 0,34 | 0,29 | 0,337 | 0,114 | 0,114 |
| Unterstützung durch die Familie | -0,24 | -0,18 | 0,407 | 0,165 | 0,051 |
| Anzahl der wechselseitig genannten Freunde | -0,20 | -0,07 | 0,418 | 0,172 | 0,007 |
| Streit in der Familie | 0,17 | 0,08 | 0,425 | 0,177 | 0,005 |
| Mitschüler-Nominierung für prosoziales Verhalten | -0,16 | -0,08 | 0,431 | 0,182 | 0,005 |

Von besonderer Bedeutung ist das relative Gewicht der Prädiktoren. Das Ausmaß an Viktimisierung erwies sich als stärkster Prädiktor, der allein für mehr als die Hälfte

der erklärten Varianz verantwortlich war. Zweitgrößter Prädiktor war das Ausmaß an Unterstützung, das die Schüler seitens ihrer Familie erhielten. Neben diesen beiden Prädiktoren trugen noch drei andere Variablen zur Erklärung der Einsamkeit bei: die Anzahl der wechselseitig genannten Freunde, die Wahrnehmung der Konflikte in der Familie und die Einschätzungen des prosozialen Verhaltens durch die Mitschüler. Diese drei Variablen erklärten allerdings nur einen geringen Teil der Varianz. Auffallend war, dass bei Berücksichtigung der Verhaltenseinschätzungen durch die Mitschüler der soziale Präferenzscore nichts mehr zur Erklärung des Einsamkeitsempfindens beitrug.

Im Anschluss an die Überprüfung des direkten Einflusses wurde für die wesentlichen Einflussfaktoren getestet, ob diese Faktoren additiv von Bedeutung waren oder in Interaktion miteinander standen. Dies wurde in Form der Bestimmung von Risikoschwellen (so wurde etwa die Zugehörigkeit zur Gruppe der abgelehnten und unbeachteten Schüler als Risiko angesehen und der Zugehörigkeit zu einer der übrigen Statusgruppen gegenübergestellt) und der Testung des Einflusses dieser Risikofaktoren in univariaten Varianzanalysen mit der Intensität des Einsamkeitserlebens als abhängiger Variable vorgenommen. Bei keiner dieser Analysen erwies sich die Interaktion der Risikofaktoren als signifikant, so dass im Wesentlichen von einem additiven Einfluss ausgegangen werden kann.

5 Diskussion

Im Einklang mit früheren Ergebnissen zeigte sich ein klarer Zusammenhang zwischen Einsamkeit, Akzeptanz in der Gruppe und den Freundschaften zu Mitschülern in der Klasse. Vor allem Ablehnung durch die Mitschüler führt dazu, dass sich Schüler einsam fühlen. Allerdings ist auch bei unbeachteten Schülern diese Tendenz zu beobachten, wenn auch nicht so ausgeprägt. Demnach kann nicht allein offene Ablehnung, sondern auch mangelnde Zuwendung und Akzeptanz Gefühle von Einsamkeit auslösen – ein Befund, der den Ergebnissen von Asher und Wheeler (1985) etwas widerspricht, die diese Auswirkungen in erster Linie bei abgelehnten Schülern, nicht aber bei unbeachteten Schülern beobachten konnten.

Zwischen dem Sozialverhalten der Schüler und Einsamkeit bestehen ebenfalls deutliche Zusammenhänge. Aus der Perspektive der Mitschüler zeigt sich, dass einsame Schüler sich vor allem durch zurückgezogenes Verhalten, nicht aber durch aggressives Verhalten von den übrigen Schülern unterscheiden. Das deutlichste Kennzeichen dieser Schüler besteht jedoch darin, dass sie häufig zu Opfern aggressiver Handlungen ihrer Mitschüler werden. Diese Ergebnisse stehen durchaus im Einklang mit jenen Befunden, die den Einfluss der Viktimisierung auf das Erleben von Einsamkeit nachgewiesen haben (Boivin et al. 1995). Überraschen mag vielleicht, wie sehr hier die Mitschüler die Sichtweise der betroffenen Schüler teilen.

Weiterhin ist an den Verhaltenseinschätzungen hervorzuheben, dass sowohl die Schüler selbst als auch die Mitschüler über ein geringeres prosoziales Verhalten einsamer Schüler berichteten. Natürlich steht dies im Zusammenhang damit, dass diese Schüler auch von den Mitschülern weniger freundlich und rücksichtsvoll behan-

delt wurden. Dadurch ist ihre eigene Motivation, positiv auf die anderen zuzugehen, nicht sehr groß. Trotzdem wird durch das geringe prosoziale Verhalten seitens dieser Schüler – wie bereits festgestellt – die Chance vergeben, ihrer ungünstigen sozialen Position als Außenseiter zu entkommen.

Wenn nun die Frage gestellt wird, ob der Einfluss der Gruppenakzeptanz auf das Empfinden von Einsamkeit zur Gänze durch das von den Mitschülern beobachtbare Sozialverhalten und die Art der Interaktionen in der Klasse vermittelt wird, so weist die Analyse den Interaktionsmerkmalen die primäre Bedeutung zu. Das wichtigste dieser Merkmale der Interaktionen in der Klasse scheint die Viktimisierung zu sein. Zudem trägt das Ausmaß an prosozialem Verhalten zur Vorhersage der Wahrnehmung von Einsamkeit bei. Werden die Feststellungen der Mitschüler über die Viktimisierung und das prosoziale Verhalten eines Schülers als Merkmale eingeführt, dann ist der Einfluss der sozialen Ablehnung in der Gruppe auf das Erleben von Einsamkeit nicht mehr signifikant. Ein Großteil des Einflusses der Gruppenakzeptanz auf die Einsamkeit scheint somit durch die Viktimisierung einerseits und andererseits durch die Involvierung in prosoziale Interaktionen mit den Mitschülern vermittelt zu sein.

Neben dem Einfluss der Gruppenakzeptanz und des Sozialverhaltens ist auch die Verfügbarkeit von Freunden für das Erleben von Einsamkeit von Bedeutung. In dieser Untersuchung bestand nicht nur ein Unterschied zwischen Schülern ohne Freunde und jenen mit wenigstens einem Freund – wie dies etwa von Parker et al. (1999) berichtet wurde –, vielmehr war die Zahl der in der Schule verfügbaren Freunde von Bedeutung. Dies lag natürlich auch daran, dass nahezu alle Schüler (99,5%) wenigstens einen ihrer Mitschüler als Freund nannten und dass auch bei Berücksichtigung der Gegenseitigkeit der Nennungen nur etwa 7% der Schüler keinen einzigen Freund in der Klasse hatten.

Die Anzahl der Freunde und die Gruppenakzeptanz übten – wie gezeigt werden konnte – beide einen Einfluss auf das Erleben von Einsamkeit aus. Festzuhalten ist zudem, dass auch bei Berücksichtigung der Viktimisierung in der Gruppe ein Einfluss der Freundschaften bestehen blieb. Der Einfluss der Gruppenerfahrungen und jener der Erfahrungen, die durch Freundschaften vermittelt sind, scheinen somit zu einem gewissen Grad voneinander unabhängig zu sein. Bei diesen Einflüssen scheint es sich außerdem um additive Effekte zu handeln. Es kam zu keiner Interaktion und so ließ sich auch kein moderierender Einfluss feststellen. Eine Freundschaft ist also nicht unbedingt ein Ausgleich für fehlende Akzeptanz in der Gruppe.

Ähnliches gilt auch für die Einschätzung des familiären Klimas. Ein schwieriges familiäres Umfeld stellt einen zusätzlichen Risikofaktor für das Erleben von Einsamkeit im schulischen Kontext dar. Bei diesem Einfluss handelt es sich allerdings um mehr als einen moderierenden Faktor. Das familiäre Klima ist nicht nur dann von Bedeutung, wenn die Schüler Probleme in der Klasse haben, sondern stellt einen zusätzlichen, additiv wirksamen Einfluss dar. Wieweit sich Schüler in der Schule einsam fühlen, hängt also auch vom familiären Klima und insbesondere von der Beziehung der Kinder zu den Eltern ab. Schüler, die wissen, dass den Eltern bzw. anderen erwachsenen Bezugspersonen in ihrer Familie viel an ihnen liegt und die jederzeit damit rechnen können, dass sich jemand für ihre Anliegen interessiert und Probleme

mit ihnen bespricht, sind viel weniger in Gefahr, sich einsam zu fühlen, unabhängig von den konkreten Erfahrungen in der Gruppe der Mitschüler und unabhängig davon, ob es ihnen gelingt, Freunde unter den Mitschülern zu finden oder nicht.

Es stellt sich natürlich die Frage, wieso die Einsamkeit mit den erfaßten Merkmalen nur zu etwa 20% erklärt werden konnte, obwohl doch mehrere wesentliche Einflussgrößen erfasst wurden. Welche Aspekte könnten noch von Bedeutung sein, die in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt wurden? Hier wäre vor allem auf die Qualität der Freundschaftsbeziehungen zu verweisen. In dieser Untersuchung wurde nur die Anzahl der Freunde erfasst, es wäre sinnvoll, auch die Qualität dieser Freundschaften zu berücksichtigen. Zudem wurden (u. a. um die Angaben über die Freundschaften validieren zu können) nur die Freunde in der Klasse erfasst; sicher wäre es besser, das gesamte soziale Netzwerk der Schüler und dessen subjektive Bedeutung zu erheben. Hierbei wäre auch die Beziehung zu den Lehrern als weitere Komponente zu berücksichtigen, die das Gefühl von Einsamkeit in der Schule nicht unwesentlich beeinflussen kann.

Insgesamt beinhalten diese Ergebnisse eine Reihe an präventiven oder therapeutischen Implikationen. Drei Ansatzpunkte scheinen möglich, die sich gegenseitig aber nicht ausschließen, sondern eher parallel laufen sollten: die Arbeit mit den Schülern selbst, der Einbezug der Eltern und die pädagogischen Aufgaben der Lehrer.

Für die Arbeit mit den Schülern selbst fällt natürlich als Erstes der Mangel an prosozialem Verhalten ins Auge, und in diesem Zusammenhang die Tendenz, sich aus den sozialen Beziehungen zurückzuziehen. Es scheint notwendig, diesen Schülern beizubringen, wie sie ihre Scheu überwinden und stärker auf andere zugehen können. Es geht darum, Formen zu finden, wie sie anderen ein freundliches Wort, ein Zeichen der Anteilnahme vermitteln, oder anderen helfen können. Außerdem ist die Diskrepanz zwischen der Meinung einsamer Schüler über ihr eigenes häufigeres prosoziales Verhalten im Gegensatz zu jenem der Mitschüler ihnen gegenüber einer weiteren Überlegung wert. Es kann zwar sein, dass die Mitschüler einsamen Schülern gegenüber tatsächlich weniger prosoziales Verhalten zeigen als umgekehrt. Allerdings liegt die Annahme nahe, dass es sich hier um einen Attributionsfehler der einsamen Schüler handeln könnte. Es wäre durchaus möglich, dass sie darauf warten, dass andere die Initiative ergreifen und etwas für sie tun, und darüber vergessen, von sich aus auf andere zuzugehen. Auch in diesem Zusammenhang ist die Überwindung der sozialen Ängstlichkeit wichtig.

In Bezug auf die Arbeit mit den Eltern ist zu bedenken, dass die Unterstützung durch die Familie für Jugendliche ein sehr wichtiger Aspekt bleibt. Die Ergebnisse unterstreichen, dass sich Jugendliche weniger einsam fühlen, wenn sie Verständnis und Anteilnahme seitens der Eltern erfahren, sowie zu eigenständiger kritischer Auseinandersetzung ermutigt werden, während sie durch Streit und Konflikte in der Familie zusätzlich belastet werden. Es ist wahrscheinlich notwendig, die Eltern in der Beratung explizit dazu zu ermutigen, die Jugendlichen nicht allzu sehr auf sich selbst gestellt sein zu lassen.

Schließlich bleibt der Aspekt der Viktimisierung. Dabei ist sowohl auf direkte als auch auf indirekte oder relationale Aggressionen zu achten. Die pädagogische Aufgabe der Lehrer würde beinhalten, dass sie in ihren Klassen darauf achten, dass

Schüler weniger viktimisiert werden. Dies bedeutet nicht stärkere Kontrolle oder die Ausübung von mehr Druck. Dies könnte höchstens offene Aggressionen eindämmen. Wichtiger wäre, in den Klassen darauf zu achten, dass die Schüler längerfristig ihren Stil des Miteinanderumgehens verändern und sich gegenseitig mehr Toleranz und Rücksichtnahme entgegenbringen. Vorschläge, wie eine solche Entwicklung unterstützt werden könnte, sind bereits vorgelegt worden (s. etwa Gasteiger-Klicpera u. Klicpera 1998).

Literatur

- Asher, S.R.; Hymel, S.; Renshaw, P.D. (1984): Loneliness in children. *Child Development* 55: 1456-1464.
- Asher, S.R.; Wheeler, V.A. (1985): Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 53: 500-505.
- Boivin, M.; Hymel, S.; Bukowski, W.M. (1995): The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology* 7: 765-785.
- Burgess, K.B.; Ladd, G.W.; Kochendorfer, B.J.; Lambert, S.F.; Birch, S.H. (1999): Loneliness during early childhood: The role of interpersonal behaviors and relationships. In: Rotenberg, K.J.; Hymel, S. (Hg.): *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 109-134.
- Cassidy, J.; Asher, S.R. (1992): Loneliness and peer relations in young children. *Child Development* 63: 350-365.
- Cassidy, J.; Berlin, L.J. (1999): Understanding the origins of childhood loneliness: Contributions of attachment theory. In: Rotenberg, K.J.; Hymel, S. (Hg.): *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 34-55.
- Crick, N.R.; Grotpeter, J.K. (1995): Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development* 66: 710-722.
- Crick, N.R.; Grotpeter, J.K. (1996): Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology* 8: 367-380.
- Franzoi, S.L.; Davis, M.H. (1985): Adolescent self-disclosure and loneliness: Private self-consciousness and parental influences. *Journal of Personality and Social Psychology* 48: 768-780.
- Gasteiger-Klicpera, B.; Klicpera, C. (1998): Förderung der Sozialentwicklung in der Schule: Klassengemeinschaft, soziales Lernen und Klassengespräche. In: Greisbach, M.; Kullik, U.; Souvignier, E. (Hg.): *Von der Lernbehindertenpädagogik zur Praxis schulischer Lernförderung*. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 99-108.
- Gasteiger-Klicpera, B.; Klicpera, C. (1999): Soziale Kompetenz von Kindern mit sozialen Anpassungsschwierigkeiten. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 27: 93-102.
- Goossens, L.; Marcoen, A. (1999): Adolescent loneliness, self-reflection, and identity: From individual differences to developmental processes. In: Rotenberg, K.J.; Hymel, S. (Hg.): *Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 225-243.
- Harter, S. (1981): A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology* 17: 300-312.
- Hodges, E.V.E.; Perry, D.G. (1999): Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology* 76: 677-685.
- Hoza, B.; Bukowski, W.M.; Beery, S. (2000): Assessing peer network and dyadic loneliness. *Journal of Clinical Child Psychology* 29: 119-128.
- Hymel, S.; Bowker, A.; Woody, E. (1993): Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development* 64: 879-896.

- Hymel, S.; Franke, S. (1985): Children's peer relations: Assessing self-perceptions. In: Schneider, B.; Rubin, K.; Ledingham, J. (Hg.): Children's peer relations: Issues in assessment and intervention. New York: Springer, S. 75-91.
- Hymel, S.; Tarulli, D.; Hayden Thomson, L.; Terrell-Deutsch, B. (1999): Loneliness through the eyes of children. In: Rotenberg, K.J.; Hymel, S. (Hg.): Loneliness in childhood and adolescence. Cambridge: Cambridge University Press, S. 80-106.
- Kurdek, L.A.; Fine, M.A.; Sinclair, R.J. (1995): School adjustment in sixth graders: Parenting transitions, family climate, and peer norm effects. *Child Development* 66: 430-445.
- Ladd, G.W.; Kochenderfer, B.J.; Coleman, C.C. (1997): Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment. *Child Development* 68: 1181-1197.
- Marcoen, A.; Goossens, L.; Caes, P. (1987): Loneliness in pre- through late adolescence: Exploring the contributions of a multidimensional approach. *Journal of Youth and Adolescence* 16: 561-577.
- Parker, J.G.; Asher, S.R. (1993): Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology* 29: 611-621.
- Parker, J.G.; Saxon, J.L.; Asher, S.R.; Kovacs, D.M. (1999): Dimensions of children's friendship adjustment: Implications for understanding loneliness. In: Rotenberg, K.J.; Hymel, S. (Hg.): Loneliness in childhood and adolescence. Cambridge: Cambridge University Press, S. 201-221.
- Parkhurst, J.R.; Asher, S.R. (1992): Peer rejection in middle childhood: Subgroup differences in behavior, loneliness and interpersonal concerns. *Developmental Psychology* 28: 231-241.
- Parkhurst, J.R.; Hopmeyer, A. (1999): Developmental change of the sources of loneliness childhood and adolescence: Constructing a theoretical model. In: Rotenberg, K.J.; Hymel, S. (Hg.): Loneliness in childhood and adolescence. Cambridge: Cambridge University Press, S. 56-79.
- Perlman, D.; Landolt, M.A. (1999): Examination of loneliness in children-adolescents and in adults: Two solitudes or unified enterprise? In: Rotenberg, K.J.; Hymel, S. (Hg.): Loneliness in childhood and adolescence. Cambridge: Cambridge University Press, S. 325-347.
- Renshaw, P.D.; Brown, P.J. (1993): Loneliness in middle childhood: Concurrent and longitudinal predictors. *Child Development* 64: 1271-1284.
- Rotenberg, K.J. (1999): Parental antecedents of children's loneliness. In: Rotenberg, K.J.; Hymel, S. (Hg.): Loneliness in childhood and adolescence. Cambridge: Cambridge University Press, S. 176-200.
- Terrell-Deutsch, B. (1999): The conceptualization and measurement of childhood loneliness. In: Rotenberg, K.J.; Hymel, S. (Hg.): Loneliness in childhood and adolescence. Cambridge: Cambridge University Press, S. 11-33.
- Weiss, R.S. (1973): Loneliness: The experience of social and emotional isolation. Cambridge, MA: MIT Press.

Korrespondenzadressen: Univ.-Doz. Dr. Barbara Gasteiger Klicpera, Universität der Bundeswehr München, Fakultät für Pädagogik, D-85577 Neubiberg; Prof. Dr. Dr. Christian Klicpera, Institut für Psychologie der Universität Wien, Universitätsstr. 7, A-1010 Wien.