



Dittmann, Corinna
Mobbing und Schulleistung –
der Wechsel zur Förderschule
und seine sozialen Auswirkungen

<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

„Steter Tropfen höhlt den Stein.“

(Choirilos von Samos)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	S.9
-------------------------	------------

A Theoretischer Teil

1. Begriffsdefinition	S.13
1.1 Mobbing, was ist das eigentlich?.....	S.13
1.2 Mobbing und Bullying – dasselbe oder doch ein Unterschied?	S.15
1.3 Aggression = Gewalt = Mobbing?.....	S.16
1.4 Abgrenzung oder „Was Mobbing nicht ist“	S.17
2. Mobbing – ein Alltagsphänomen oder doch eine Ausnahme?	S.18
3. Gewaltformen des Mobbings.....	S.19
3.1 Gliederungsmöglichkeiten	S.20
3.2 Das „Cyber-Mobbing“	S.22
3.3 Prävalenzraten von Gewaltformen	S.23
4. Einzeltäter oder doch eine Gruppe? Über die Sozialstruktur in Mobbing- fällen	S.24
4.1 Die Täter	S.24
4.2 Die Opfer	S.26
4.3 Die Täter-Opfer	S.26
4.4 Die Gruppe	S.27
5. Erklärungsversuche - Wie wird ein Opfer zum Opfer?	S.28
5.1 Post-Hoc-Erklärung.....	S.28
5.2 Gruppendynamiken	S.29
5.2.1 Mobbingphasen	S.30
5.2.2 Ein Teufelskreis.....	S.32
5.2.3 Die Rolle des Lehrers	S.33
5.3 Risikoerhöhende/-senkende Faktoren für das potentielle Einnehmen einer Opferrolle	S.34
5.3.1 risikoerhöhende Faktoren.....	S.34
5.3.2 risikosenkende Faktoren	S.35
5.4 Der „Nährboden“ von Mobbingprozessen.....	S.35
5.4.1 Über die „Verrohung“ der Gesellschaft	S.36
5.4.2 „begünstigende“ schulische Einflüsse auf Mobbing	S.37
6. Einflüsse auf die Intensität und Form von Mobbing.....	S.39
6.1 Alter.....	S.39
6.2 Geschlecht	S.40
6.3 Klassen- und Schulgröße.....	S.41
6.4 Schulform	S.41

7. Auswirkungen	S.43
7.1 Konsequenzen für das Opfer	S.43
7.1.1 Direkte Folgen.....	S.43
7.1.2 Kumulative Folgen.....	S.44
7.1.3 Mögliche Spätfolgen	S.45
7.2 Konsequenzen für den Täter.....	S.47
7.3 Konsequenzen für die Gruppe.....	S.48
8. Der Schulwechsel und seine Konsequenzen	S.50

B Wissenschaftlicher Teil

9. Fragestellung und Arbeitshypothesen	S.52
10. Methodik und Rahmenbedingungen	S.54
10.1 Überlegungen und Begründungen zum Aufbau, Design und zur Sprache.....	S.54
10.2 Die Fragen.....	S.55
10.3 Die Untersuchungsdurchführung.....	S.56
10.4 Modifizierung des Fragebogens.....	S.57
11. Die Auswertung	S.57
11.1 Angaben zur Untersuchungsgruppe.....	S.57
11.2 Die Ergebnisse, ihre Interpretation und Diskussion.....	S.59
11.2.1 Mobbingverfahren an den ehemals besuchten Schulen	S.60
11.2.2 Heutige Mobbingverfahren.....	S.66
11.2.3 Vergleiche und Querverweise zwischen beiden Zeitpunkten	S.69
11.3 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse.....	S.73
12. Kritische Reflexion der Erhebungsmethode	S.75
13. Schlussfolgerungen und Bezug zur Ausgangsfrage	S.77

C Literaturverzeichnis	S.80
-------------------------------------	-------------

D Der Anhang

14. Der Fragebogen	S.83
15. Diagramme	S.85
16. Tabellen	S.90

E Versicherung	S.125
-----------------------------	--------------

Abbildungsverzeichnis

Abb. a:	Überblick zu den Abgrenzungen und Zusammenhängen von Aggression, Gewalt, Schulkraft und Mobbing (SCHEITHAUER et. al 2003).....	S.17
Abb. b:	Gliederung von Mobbingformen.....	S.21
Abb. c:	Am Mobbingprozess beteiligte Rollen und ihre Interaktionen (SCHEITHAUER et. al 2003).....	S.27
Abb. d:	Phasen des Mobbings (SCHÄFER 2010).....	S.31
Abb. e:	Auswirkungen von Übergriffen und Niederlagen auf die Frustrationstoleranz von Schülern (nach DAMBACH 2009).....	S.44

Diagrammverzeichnis

Allgemeine Daten der Stichprobe

Diagramm I:	Alter der befragten Schüler	S.58
Diagramm II:	Vor dem Schulwechsel besuchte Schulen	S.59

Daten zu ehemaligen Mobbingprozessen

Diagramm III:	Beurteilung des Mobbingverhaltens der ehemaligen Mitschüler	S.60
Diagramm IV:	Emotionale Verbindung zur Klasse im Kontext der Opferrolle (ehemals).....	S.61
Diagramm V:	Post-Hoc-Erklärung für vergangenes Mobbing	S.62
Diagramm VI:	Relative Häufigkeit der geschlechtsorientierten Post-Hoc-Angaben	S.63
Diagramm VII:	Zusammenhang von unterdurchschnittlicher Schulleistung und den Mobbingarten	S.64
Diagramm VIII:	Wechselgrund	S.65

Daten zu aktuellen Mobbingprozessen

Diagramm IX:	Beurteilung des Mobbingverhaltens der Mitschüler.....	S.66
Diagramm X:	Emotionale Verbindung zur Klasse im Kontext der Opferrolle (aktuell)	S.67

Diagramm XI:	Post-Hoc-Erklärung für aktuelles Mobbing.....	S.67
Diagramm XII:	Mobbingarten bei aktuellem Mobbing.....	S.69

Vergleiche und Querverweise zwischen beiden Zeitpunkten

Diagramm XIII:	Veränderung der Rolle nach dem Schulwechsel.....	S.70
Diagramm XIV:	Veränderung der Post-Hoc-Erklärung bei nach dem Wechsel gebliebenen Opfern	S.72
Diagramm XV:	Schulwechselzeitpunkt im Zusammenhang mit der Rollen- stabilität	S.73

Anhang

Diagramm A:	Klassenverteilung.....	S.85
Diagramm B:	Geschlechtsverteilung in der Stichprobe	S.85
Diagramm C:	Zeitraum des Aufenthaltes auf der aktuellen Schule	S.86
Diagramm D:	Geschlechtsverteilung der ehemaligen Opfer	S.86
Diagramm E:	Post-Hoc-Erklärung bei ehemaligen Mobbing.....	S.87
Diagramm F:	Mobbingarten bei ehemaligen Mobbing	S.87
Diagramm G:	Mobbingarten bei ehemaligen Mobbing (in %)	S.88
Diagramm H:	Geschlechtsverteilung der heutigen Opfer	S.88
Diagramm I:	Rollenveränderung bei Opfern mit Post-Hoc-Erklärungen aus dem Schulkontext	S.89

Einleitung

Die Thematik „Mobbing in der Schule“ rückte schon Mitte des 19. Jahrhunderts durch Bücher wie „Tom Brown’s Schooldays“ (Hughes 1857) in den Blick der Öffentlichkeit. Beschrieben wurden jedoch häufig nur körperliche Übergriffe. So fanden selbst beim Pionier der Mobbingforschung DAN OLWEUS die verbalen und indirekten Formen in seinen anfänglichen Untersuchungen kaum Berücksichtigung. Bevor OLWEUS 1973 auf das grundsätzliche Problem „Mobbing“ aufmerksam gemacht hat, wurden die Verhaltensweisen von Lehrern zumeist als unumgängliche Erfahrung für Jugendliche angesehen und nicht als bedrohlich eingestuft. Zum Teil war diese Sicht aber auch in naher Vergangenheit noch weit verbreitet (vgl. FREY, SCHÄFER 1999, S.25). Beispielsweise schrieb JENNY ALEXANDER (1999, S.39), dass es manchmal nicht unüblich ist zu hören: „Es hat keinen Sinn, Kinder vor den normalen Wunden und Rückschlägen des Lebens beschützen zu wollen...“. Gerade deswegen besteht dringender Handlungs- und Aufklärungsbedarf. Mobbing in einer Gruppe kann sowohl für das Opfer als auch für den Täter weitreichende Folgen haben. Vereinzelt sind schon Fälle aufgetreten, in denen Opfer bis in den Tod getrieben wurden. Das Fatale an der Verhaltensweise ist, dass sich die Opfer nicht mehr selbstständig aus ihrer Lage befreien können. Durch im Prozessverlauf verschobene Normen ist die Gruppe nicht in der Lage das Mobbing ohne Hilfe von außenstehenden Personen zu beenden (vgl. SCHÄFER, KORN 2011, S.24). Erkennen diese also das Mobbing nicht als solches, reagieren (unbewusst) „falsch“ oder spielen es herunter, kann der Teufelskreis nur durch sich evtl. verändernde äußere Umstände oder womöglich gar nicht durchbrochen werden.

Ein solcher „sich verändernder äußerer Umstand“ kann z.B. ein Schulwechsel sein. Allerdings werden die möglichen Folgen eines Übertritts kontrovers diskutiert. Nach Angaben von SCHÄFER (vgl. 2001 nach SCHÄFER, ALBRECHT 2011, S.138) geht bspw. die Mobbingrate im Anschluss an einen regulären Schulwechsel zurück. RIGBY (vgl. 1997 nach SCHEITHAUER et al. 2003, S.53) hat in einer Studie dementsgegen sogar einen leichten Anstieg der Mobbingfälle dokumentiert. Werden unplanmäßige Übergänge angestrebt, rät SCHÄFER (vgl. 2010, S.202 f.) zu reflektierten Handlungen. Sie betont, besonders die damit einhergehenden negativen Konsequenzen für die Verhaltensweise des Täters. Zudem verweist SCHÄFER darauf, dass mindestens die Hälfte aller Schüler¹ weiterhin ein Opfer von Schikanen ihrer Klassenkameraden bleibt.²

Fragestellung

Die folgende Ausarbeitung knüpft an diesen Punkt an, betrachtet aber den Sonderfall des Wechsels eines schikanierten Kindes von einer Regel- auf eine „Förderschule Lernen“. Primär soll die Stabilität der Opferrolle des drangsalierten Schülers in der neuen Klassengemeinschaft untersucht werden. Der Wechselzeitpunkt ist dabei von untergeordnetem Interesse, sodass nicht zwischen regulären und unplanmäßigen Übertritten differenziert wird. Wichtiger im Zusammenhang mit der Sonderschulart erscheinen schulbezogene Post-Hoc-Erklärungen³

¹ In dieser Arbeit wird, aus Gründen der Lesbarkeit und des Leseflusses, stets die männliche Form des Wortes „Schüler“ verwendet. Die getroffenen Aussagen beziehen sich dennoch auf beide Geschlechter.

² Vgl. hierzu auch Kapitel 8. „Der Schulwechsel und seine Konsequenzen“, S.50 f.

³ Bei Post-Hoc-Erklärungen handelt es sich um von den Beteiligten subjektiv „vorgeschobene“ Gründe für das Mobbing. Sie können jedoch nicht als eigentliche Ursache der Schikanen angesehen werden. Hierfür sind viel mehr gruppendynamische Prozesse zu verantworten. Siehe auch 5.1 „Post-Hoc-Erklärung“, S.28 f.

bei den Mobbingprozessen auf den Regelschulen⁴. Sie könnten ein entscheidender Einflussfaktor bei der Beendigung der Schikanen sein. So wäre es denkbar, dass allgemeine unterdurchschnittliche Schulleistung und Defizite im Rechnen, Schreiben und Lesen durch den Schulwechsel abgeschwächt werden. Das Kind bzw. der Jugendliche könnte durch die Lernerfolge an Selbstbewusstsein gewinnen und würde evtl. nicht mehr in die Opferrolle gedrängt werden. Demnach ergibt sich nachstehende Ausgangsfrage für die Untersuchung:

Gibt es Schüler, die an einer Regelschule wegen unterdurchschnittlicher Schulleistungen gemobbt wurden, auf eine Förderschule Lernen gewechselt sind und dort nicht mehr die Rolle des Mobbingopfers einnehmen?

Aufbau der Arbeit

Eine genauere Erläuterung dieser Ausgangsfrage und fünf damit einhergehende Arbeitshypothesen erfolgt im neunten Kapitel („Fragestellung und Arbeitshypothesen“) am Anfang des empirischen **Teil B**. Um sie zu beantworten bzw. auf ihre Gültigkeit zu überprüfen wurde ein von mir entwickelter Schüler-Fragebogen in vier niedersächsischen „Förderschulen Lernen“ verteilt. Ausführlicher werden die einzelnen Fragen sowie die dahinterstehenden Überlegungen unter 10. „Methodik und Rahmenbedingungen“ dargestellt.

Nach der Vorstellung der Untersuchungsgruppe werden im 11. Kapitel („Auswertung“) die erhobenen Daten thematisiert, analysiert und interpretiert. Dabei betrachte ich zunächst die Bereiche des ehemaligen Mobblings und der heutigen Situation separat von einander. Fragen nach der Opferanzahl sollen hier, genauso wie bevorzugte Mobbingformen und Hintergründe des Schulwechsels, geklärt werden. In einem nächsten Schritt werden Zusammenhänge zwischen beiden Zeitpunkten untersucht und Querverbindungen gezogen. Insbesondere zur Beantwortung meiner Ausgangsfrage sind sie sehr wichtig. Um trotz der vielen Details nicht den Überblick zu verlieren, werden am Kapitelschluss noch einmal die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst.

Während der Erhebung und der Analyse der Primärdaten konnten einige Mängel des Fragebogens identifiziert werden. Unter 12. „Kritische Reflexion der Erhebungsmethode“ befasse ich mich deshalb noch einmal ausführlicher damit. Einige Defizite werden direkt angesprochen und mögliche Verbesserungsvorschläge unterbreitet.

Im letzten Kapitel (13. „Schlussfolgerungen und Bezug zur Ausgangsfrage“) wird konkret auf die Ausgangsfrage eingegangen. Die für die Beantwortung relevanten Ergebnisse werden erneut herangezogen, um eine fundierte Aussage treffen zu können. Zudem werden mögliche Konsequenzen diskutiert, die sich aus den Resultaten der Analyse ergeben.

Die theoretische Basis meiner empirischen Arbeit wird im (den zweiten Abschnitt B vorangestellten) **Teil A** gelegt. Im Anfangskapitel (1. „Begriffsdefinition“) stelle ich vier Kriterien zum eindeutigen Erkennen des Phänomens „Mobbing“ vor. Sie wurden von OLWEUS formu-

⁴ Der Begriff „Regelschule“ wird in dieser Arbeit nur zur inhaltlichen Unterscheidung von „Sonderschulen“ verschiedener Art verwendet und fasst die Schularten Grund-, Haupt-, Realschule und Gymnasium zusammen. Dies soll aber nicht bedeuten, dass „Sonderschulen“ nicht als gleichwertig reguläre Schulen im deutschen Schulsystem verstanden werden.

liert und bilden heute die Grundlage für jegliche wissenschaftlichen Forschungen innerhalb des Mobbing-Kontextes. Neben dem Begriff „Mobbing“ verwenden einige Autoren auch das Wort „Bullying“. Ersteres stammt aus dem angelsächsischen Raum wohingegen letzteres dem anglo-amerikanischen Sprachgebrauch entlehnt ist. Häufig werden beide Begriffe als Synonyme angesehen, wobei manche Wissenschaftler auch auf kleine Unterschiede im Gebrauch verweisen. Neben der Definition von Mobbing wird im ersten Kapitel zudem das Phänomen in einen größeren Zusammenhang mit Aggression und Gewalt gesetzt. Ebenso grenze ich den Prozess von ähnlichen Verhaltensweisen ab und weise auf mögliche Verwechslungen hin.

Das sich daran anschließende zweite Kapitel „Mobbing- ein Alltagsphänomen oder doch eine Ausnahme?“ stellt verschiedene Studien zur Vorkommenshäufigkeit von Mobbing vor.

Im dritten Abschnitt („Gewaltformen von Mobbing“) werden unterschiedliche Schikaniearten beschrieben und der Versuch einer Systematisierung unternommen. Detaillierter setze ich mich zudem mit der neuartigen Form des Cybermobbings auseinander. Hierbei beschränken sich die Attacken nicht mehr auf den Schulalltag, sondern werden z.T. systematisch im Internet fortgesetzt. Die Folgen sowohl für Opfer als auch für Täter können gravierende Ausmaße annehmen. Abschließend thematisiere ich die statistische Häufigkeit der eingesetzten Mobbingarten.

Neben den Schikanieformen lassen sich in einem Mobbingprozess auch verschiedene Rollen der Beteiligten identifizieren. Beobachtet man die Dynamiken des Drangsalierens nur oberflächlich, könnte der Eindruck entstehen, es handele sich lediglich um eine Täter-Opfer-Situation. Bei genauerer Betrachtung ist aber ein sehr viel größerer Kreis an involvierten Kindern und Jugendlichen zu erkennen. Aber auch scheinbar unbeteiligte Schüler beeinflussen das Mobbing unbewusst. Dementsprechend vielfältig sind die Rollen, die sie in dem Prozess einnehmen. So können die Schüler nicht nur Tätern und Opfern zugeordnet werden, sondern ebenfalls den „Outsidern“, „Verstärkern“, „Assistenten“ und „Verteidigern“. Zum Teil lassen sich die einzelnen Felder sogar noch weiter untergliedern. Der Frage welche Kriterien die jeweiligen Rollen bestimmen und welche Beziehungen untereinander bestehen, werde ich unter 4. „Einzeltäter oder doch eine Gruppe? Über die Sozialstruktur in Mobbingfällen“ nachgehen.

Das nächste Kapitel (5. „Erklärungsversuche – Wie wird ein Opfer zum Opfer“) befasst sich eingehender mit den Ursachen von Mobbing. Befragt man betroffene Kinder und Jugendliche, zählen sie diverse Gründe auf. Dies beginnt bspw. bei einem „nicht-schön-empfundene“ Aussehen, verläuft über die finanzielle Situation ihrer Familie und endet schließlich bei mangelhaften Schulleistungen. Es handelt sich hierbei jedoch um sogenannte Post-Hoc-Erklärungen (vorgeschobene, ernannte Ursachen) und nicht um die eigentlichen Hintergründe. Mobbing ist viel mehr die Konsequenz aus einer ganzen Gruppendynamik. Sie lässt sich in drei bis vier Phasen aufspalten und endet letztendlich in einem Teufelskreis. Ohne die Hilfe außenstehender Personen ist ein Durchbrechen des Kreises auf Grund verschobener Normen für die Beteiligten so gut wie nicht mehr möglich. In der Schule nimmt der Lehrer diese sehr wichtige Rolle ein.

Obwohl Mobbing durch gruppendynamische Prozesse entsteht, verweisen SCHEITHAUER et al. (vgl. 2003, S.72) auf risikoerhöhende und –senkende Faktoren. Sie können einen Einfluss darauf

haben, ob ein Kind zum Opfer wird oder nicht. Zudem spielt aber auch sicherlich die Einstellung der Gesellschaft gegenüber dem Mobbingphänomen eine entscheidende Rolle. Die durch Medien und bekannte Persönlichkeiten vermittelten Ansichten und Verhaltensweisen über Mobbing können als eine Art „Nährboden“ angesehen werden. Wenn ihre Idole und Vorbilder sich ignorant gegenüber der Thematik zeigen oder das Schikanieren anderer zur Demonstration ihres eigenen Humors missbrauchen, warum sollten sich Kinder und Jugendliche anders verhalten? Es scheint nichts Schlimmes an diesem Verhalten zu geben und bietet ihnen die Zusicherung sozialer Anerkennung.

Neben den risikoerhöhenden und –senkenden Faktoren können noch andere Aspekte das Mobbing, seine Intensität und seine Schikanierungsformen beeinflussen. Die Auswirkungen des Alters, des Geschlechtes, der Klassen- und Schulgröße sowie der Schulform werden unter 6. „Einflüsse auf die Intensität und Form von Mobbing“ tiefergehend geschildert.

Eine Betrachtung der Konsequenzen des Mobbings geschieht im siebten Kapitel „Auswirkungen“. Im Hinblick auf das Opfer lassen sie sich in drei zeitliche Kategorien unterteilen: direkte Folgen, kumulative Folgen und mögliche Spätfolgen. Neben dem schikanierten Kind kann das Mobbing aber auch negative Konsequenzen für den Täter haben. Ebenfalls dürfen die Auswirkungen auf die Klasse nicht unerwähnt bleiben. Diese können gleichsam negativ wie positiv für das Klima sowie die Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler sein.

Mit Kapitel acht „Der Schulwechsel und seine Konsequenzen“ endet der Theorieteil dieser Arbeit. Hierbei wird noch einmal explizit der Übertritt von einer Schule zur anderen untersucht. Studien von SCHÄFER, OLWEUS und RIGBY sollen den bisherigen Kenntnisstand eines solchen Aspektes skizzieren und als Anknüpfungspunkt zu meiner empirischen Arbeit dienen.

Eingrenzung des Themas

Bei der Wahl der Themengebiete des ersten Teils wurde sehr stark auf einen Zusammenhang zwischen Theorie und empirischer Arbeit geachtet. Die meisten der behandelten Aspekte werden benötigt, um im Teil B verwendete Begriffe oder Hintergründe der Analysen verstehen zu können. Da die Erhebung der Primärdaten in besonderem Maße die Opferperspektive fokussiert, wird auch sie im Teil A stärker berücksichtigt. Den großen Themenbereich der Präventivmaßnahmen habe ich nur sehr beschränkt angeschnitten. Es ist jedoch als eine Folge der Themeneingrenzung zu betrachten. Das Wissen um mögliche Präventionskonzepte ist keine Grundvoraussetzung zur Analyse der erhobenen Primärdaten. Dennoch sei an dieser Stelle ausdrücklich betont, dass vorbeugende Maßnahmen sehr wichtig sind. Durch sie können Kinder ihre sozialen Kompetenzen erweitern und z.B. „Zivilcourage“ nicht nur als Wort, sondern auch als Handlungen begreifen. Ebenso nehmen Interventionsprogramme bei bestehenden Mobbingprozessen eine bedeutende Rolle ein. Sie helfen den Teufelskreis kompetent zu durchbrechen und nicht nur einen Ortswechsel der Angriffe zu erreichen. Vor allen Dingen das Konzept des „No Blame Approach“ hat in jüngster Vergangenheit große Erfolge verzeichnen können.

A Theoretischer Teil

Um empirisch forschen und arbeiten zu können, bedarf es theoretischen Hintergrundwissens. Erst auf diesem basalen Gerüst können Ereignisse, Zusammenhänge, Situationen und Entwicklungen einer Thematik adäquat untersucht und interpretiert werden. Deshalb werde ich mich in der ersten Hälfte meiner wissenschaftlichen Hausarbeit zunächst mit den theoretischen Grundlagen des „Mobbings“ auseinandersetzen, bevor ich konkretisierender auf meine empirische Arbeit eingehe.

1. Begriffsdefinition

Eine klare Abgrenzung der zu erforschenden Thematik ist grundlegend für die empirische Tätigkeit. Andernfalls besteht die Gefahr, ungenaue oder falsche Daten zu erheben und infolgedessen fehlerhafte Schlussfolgerungen zu ziehen. Deswegen gehe ich im ersten Teil ausführlich auf die Definition von „Mobbing“ und die Abgrenzungen zu anderen Themengebieten bzw. Verhaltensweisen ein.

1.1 Mobbing, was ist das eigentlich?

Das Wort „Mobbing“ stammt ursprünglich aus der Verhaltensbeobachtung von Tieren: Der Forscher Konrad Lorenz schilderte 1963 den Zusammenschluss mehrerer unterlegener Individuen (z.B. Gänsen) gegenüber einem stärkeren Feind (z.B. dem Fuchs) (vgl. SCHÄFER 2010, S.7) und veranschaulicht dabei auch die linguistische Bedeutung des deutschen Begriffs „Mob“ (=Pöbel) bzw. des englischen Stammwortes „to mob“ (= pöbeln). Es wird eine für gewöhnlich größere Gruppe von Personen assoziiert (vgl. OLWEUS 2006, S.22). Heute wird der Begriff „Mobbing“ verwendet, um das Schikanieren und Ausgrenzen einer Person durch andere zu beschreiben (vgl. HAX-SCHOPPENHORST 2008, S.76). Die Machtverhältnisse haben sich allerdings verändert. Nicht die Schwächeren schließen sich zur Verteidigung zusammen, sondern die Stärkeren attackieren einen Schwächeren. Dominanz und Macht innerhalb der Gruppe scheinen ihr Antriebsmotor zu sein (vgl. SCHÄFER 2010, S.8).

Der Begriff „Mobbing“ wurde erstmals von dem skandinavischen Forscher DAN OLWEUS in den 80iger Jahren für den Schulkontext geprägt und abgegrenzt. Er gilt als „Pionier“ und „führende Autorität“ auf diesem Forschungsgebiet (THE TIMES 2004). Ein Großteil der aktuellen empirischen Studien greift auf seine Definition zurück:

„Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist.“ (OLWEUS 1986,1991 zitiert nach OLWEUS 2006, S.22)

Als „negative Handlungen“ versteht OLWEUS (vgl. 2006, S.22 f.) willentlich herbeigeführte physische oder psychische Verletzungen und Demütigungen von anderen Individuen. Die Angriffe können sowohl indirekt (Gerüchte verbreiten etc.) als auch direkt erfolgen. Letzteres wird wiederum in physische (schlagen, treten etc.) und verbale (beschimpfen, beleidigen etc.) Formen unterschieden (vgl. ALSAKER 2004, S.22).⁵ OLWEUS (vgl. 2006, S.22 f.) nennt, neben der Situation

⁵ Vgl. hierzu auch Kapitel 3 „Gewaltformen des Mobbings“, S.19 ff

des Schikanierens einer Person durch eine Gruppe, auch das Drangsalieren durch eine Einzelperson. Damit erweitert er die Bedeutung von Mobbing und ergänzt die Ursprungsbedeutung des Stammwortes „Mob“. Als Begründung führt er seine Studien an, aus denen hervor geht, dass ein Großteil der Schüler (35-40%) lediglich von einem Täter schikaniert wird.

Zudem betont er die wichtigen Merkmale der Dauer und Häufigkeit. Demnach handelt es sich bei Mobbing um keinen einzelnen Übergriff, sondern um eine größere Anzahl von Handlungen. Diese bestehen über einen längeren Zeitraum. Meistens erscheint die einzelne Tat dem objektiven Betrachter nicht als bedrohlich, vor allem dann nicht, wenn es sich um verbale Formen handelt. Treten sie jedoch vermehrt über einen längeren Zeitraum auf, muss ihre kumulative Wirkungsweise betrachtet werden. Dabei ist sie als „besonders schädigend“ anzusehen je länger die Angriffe dauern (KINDLER 2009, S.10). Außerdem werden mit zunehmender Zeit die Möglichkeiten, das Mobbing zu beenden, schwieriger. Auch die negativen Handlungen können immer schwerwiegendere Formen annehmen (vgl. SCHÄFER, LINSTER 2002, S.8).

Im Kontext von „Beruf und Arbeit“ wird u.a. bei LEYMANN (1993) erst bei Angriffen ab dreimonatiger Dauer von Mobbing gesprochen. Dieser Definition stimmen auch SCHÄFER und ALBRECHT (2004) im schulischen Bezug zu. KINDLER (vgl. 2009, S.11) hingegen sieht die Verhaltensweise des Mobbings schon ab einem Zeitraum von einem Monat erfüllt. Er begründet seine Ansicht zum Einen mit den häufigeren negativen Handlungen in Schulen im Vergleich zum beruflichen Umfeld und zum Anderen mit der Tatsache, dass Schüler junge, sich gerade entfaltende Persönlichkeiten sind. Da sich ihr Selbstbild in der Auseinandersetzung mit ihrer Peer-Group entwickle, träfen sie die Folgen des Mobbings härter.

JANNAN (vgl. 2010, S.26) nennt neben den Faktoren Zeit und Häufigkeit zwei weitere Kennzeichen: das Kräfteungleichgewicht und die Konfliktlösung. Mit dem Kräfteungleichgewicht ist nicht zwangsläufig ein physisches Gefälle zwischen Opfer und Täter gemeint. Vielmehr kann es sich auch um eine psychisch vom Opfer wahrgenommene Unterlegenheit oder eine anzahlmäßige Überlegenheit der Täter handeln (vgl. SALLER 2006, S.8). KINDLER (vgl. 2009, S.10) spezifiziert exemplarisch einige Ursachen für ein Machtgefälle innerhalb einer Klasse, wie bspw. klug gegen weniger begabt, beliebt versus unbeliebt oder geschickt und skrupellos contra sanft und unsicher.

Die Notwendigkeit von Konfliktlösung besteht nach JANNAN (2010, S.26), wenn das Opfer nicht mehr in der Lage ist, sich selbst aus seiner Situation zu befreien. Selbst bei verschiedenen Veränderungen seiner Verhaltensweisen erhält es stets eine negative Rückmeldung seiner Klassenkameraden. Auf Grund von mannigfaltigen Dynamiken und verschobenen Normen innerhalb der Gruppe, kann das Mobbing meist lediglich durch nicht involvierte Personen beendet werden. (vgl. SCHÄFER 2010, S.220).⁶

⁶ Vgl. dazu 5.2 „Gruppendynamiken“, S.29 ff

Zusammengefasst begrenzen vier primäre Merkmale das Mobbing:

1. Dauer (Negative Handlungen in der Schule gegenüber einem Opfer müssen mindestens einen Monat anhalten)
2. Häufigkeit (Ein einmaliger Übergriff ist noch kein Mobbing.)
3. Kräfteungleichgewicht (Das Opfer muss dem Täter(n) in mindestens einem Aspekt unterlegen sein oder sich unterlegen fühlen)
4. Konfliktlösung (Das Opfer kann aus eigener Kraft das Mobbing nicht beenden.)

Neben dem oben verwendeten Terminus „Mobbing“ trifft man in vielen Büchern und Studien auf den Begriff „Bullying“. Um eventuellen Verunsicherungen entgegenzuwirken, werde ich im folgenden Abschnitt die Zusammenhänge zwischen beiden erläutern. Abschließend folgt eine Begründung für den Gebrauch der von mir präferierten Bezeichnung.

1.2 Mobbing und Bullying– dasselbe oder doch ein Unterschied?

Die Begriffe „Mobbing“ und „Bullying“ (= tyrannisieren) werden im deutschsprachigen und irischen Raum häufig synonym verwendet. SCHEITHAUER et al. (vgl. 2003, S.18) zitieren bspw. OLWEUS. Sie ersetzen aber das von ihm gebrauchte „Mobbing“ durch „Bullying“ ohne besonderen Verweis. Zudem wird meistens lediglich eine Unterscheidung der Wortherkunft getroffen. So stammt Mobbing aus dem englischen und Bullying aus dem angloamerikanischen Sprachraum (vgl. SCHÄFER 2010, S.23). Eine mögliche Begründung der deutschen Präferenz des Wortes „Mobbing“ gegenüber „Bullying“ könnte mit der Verbbildung in Zusammenhang stehen. Im Gegensatz zu „Mobbing“ kann mit „Bullying“ kein adäquates Verb gebildet werden (vgl. VIAREGG 2006, S.11).

Andere Autoren verweisen darauf, dass das Wort „Mobbing“ lediglich den „Psychoterror“ am Arbeitsplatz definiert (vgl. DAMBACH 2009, 14). Bullying hingegen stände für dieselbe Verhaltensweise, würde allerdings auf den Kontext Schule bezogen (vgl. HUBER 2007, S.11 f.). HAXSCHOPPENHORST (vgl. 2008, S. 76 f.) unterscheidet (mit Verweis auf irische und britische Wortverwendung) hinsichtlich der ausgeübten Gewaltformen. Mit Mobbing seien eher psychologische Übergriffe und mit Bullying primär körperliche Auseinandersetzungen assoziiert. Trotz der vielfältigen Definitionen entschließen sich alle in diesem Abschnitt genannten Autoren den Begriff „Mobbing“ in ihren Arbeiten zu verwenden.

So werde auch ich ihn in dieser Arbeit verwenden. Meine Entscheidung wurde hauptsächlich durch zwei Gründe beeinflusst. Rein funktionell ist das Wort „Mobbing“ in der deutschen Alltagssprache stark verankert und somit leserfreundlicher. Ausschlaggebender ist jedoch, dass es mir unverständlich ist, warum überhaupt eine Unterscheidung getroffen werden muss. Mobbing am Arbeitsplatz und in der Schule unterliegen vermutlich den gleichen, basalen Mustern und haben ähnliche Konsequenzen. Bei beiden sind die Opfer wehrlos und können der Situation nur schwer entfliehen. Die hierarchischen Strukturen des Arbeitsplatzes entsprechen in ihren Grundzügen denen des Schulsystems. Eine Differenzierung würde aber einen

großen Unterschied suggerieren und könnte vermuten lassen, dass die eine Situation schwerwiegender ist als die andere.

Neben den zum Teil kontrovers verwendeten Begriffen „Mobbing“ und „Bullying“ kann aber auch Verwirrung über den nicht immer klar zu umschreibenden Zusammenhang von Aggression, Gewalt und Mobbing herrschen. Allerdings ist ein Verständnis über ihren Kontext grundlegend. Die Thematik „Mobbing“ muss deutlich abgegrenzt werden, um sie nicht während der empirischen Arbeit mit anderen Verhaltensweisen zu verwechseln. Dann würden nämlich falsche Daten erhoben und inkorrekte Schlussfolgerungen gezogen werden. Daher gehe ich im nächsten Abschnitt konkreter auf diese Dreiecksbeziehung ein.

1.3 Aggression = Gewalt = Mobbing?

Kann Mobbing mit den Begriffen Gewalt und Aggression gleichgesetzt werden? Es gibt einen unübersehbaren Zusammenhang zwischen ihnen, jedoch lässt er sich zumeist nur schwer beschreiben. KÖCK und OTT (2002, S.16) verstehen unter Aggression „die Verhaltensweise eines Individuums [...], die von der Absicht getragen ist, zerstörend, schädigend oder verletzend auf andere einzuwirken. [...]“

Damit nennen sie zwei wesentliche Faktoren: die Intention und die Schädigungsabsicht. Der Täter handelt also mit direktem Vorsatz, erkennt die vermutlich eintretenden Konsequenzen seines Übergriffs und nimmt sie billigend in Kauf. Neben der Verletzung eines Individuums fällt auch die Sachbeschädigung in diesen Bereich. Der Unterschied zu Mobbing besteht in den Merkmalen Dauer, Prävalenz und Kräfte(un)gleichgewicht. Eine Prügelei zwischen gleichstarken Konkurrenten oder eine einmalige tätige Handlung kann nicht als Mobbing, wohl aber als aggressiver Akt gesehen werden (vgl. SCHEITHAUER et al. 2003, S.18 f.). Zudem ist die Bewertung von aggressiven Verhalten (im Gegensatz zu Mobbing) stark kontextabhängig. Im sportlichen Bereich, wie beispielsweise beim Boxen, wird Aggressivität nicht nur toleriert, sondern ausdrücklich gefördert (vgl. SCHUBARTH 2010, S.16 f.).

Das intentionale Schädigen oder Bedrohen von Personen durch Mitmenschen ist ebenfalls ein zentrales Merkmal für den Gewaltbegriff. Gewalt kann sowohl physisch als auch psychisch ausgeübt werden (vgl. a.a.O.). Letzteres tritt vor allen Dingen in jüngster Vergangenheit immer mehr in das Bewusstsein der Öffentlichkeit. Im Gegensatz zur Aggression und in Übereinstimmung mit Mobbing besteht bei gewalttätigen Akten aber ein Machtgefälle. Entsprechend den Gewaltformen kann dieses sowohl körperlich als auch psychisch vorhanden sein. Dennoch grenzt sich Gewalt (wie auch Aggression) durch das Kennzeichen der Prävalenz von der Verhaltensweise „Mobbing“ ab. Bei Letzterem spielt der Wiederholungsaspekt eine primäre Rolle (vgl. SCHEITHAUER et al. 2003, S.18 f.).

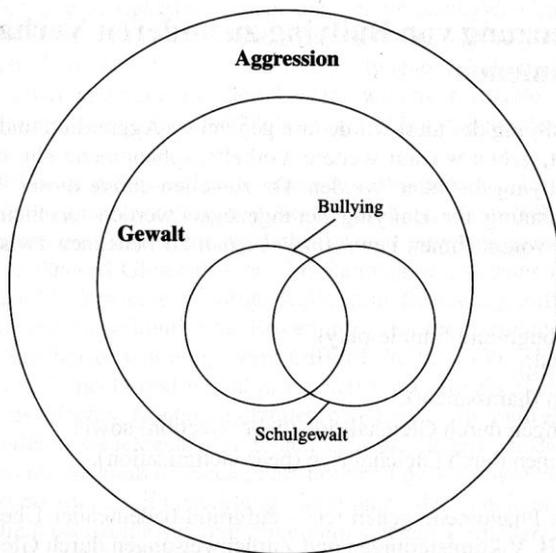


Abbildung a:

Überblick zu den Abgrenzungen und Zusammenhängen von Aggression, Gewalt, Schulgewalt und Mobbing

(SCHEITHAUER et al. 2003, S.19)

Mobbing kann als eine besondere Form aggressiven Verhaltens angesehen werden. Bei seiner Ausübung wird auf verschiedenste Gewaltmuster zurückgegriffen. Dementsprechend gibt es große Überschneidungen bei beiden Begriffen. Allerdings liegt im Bereich der Häufigkeit des Auftretens von negativen Handlungen ein signifikantes Merkmal von Mobbing (vgl. a.a.O.).

Um Mobbing adäquat definieren zu können, reicht es nicht aus, lediglich das Phänomen an sich sowie die Zusammenhänge mit z.T. ähnlich verwendeten Ausdrücken zu erläutern. Wichtig ist es, ebenso eine klare Abgrenzung gegenüber anderen Verhaltensweisen zu treffen. Deswegen werden im kommenden Abschnitt Situationen vorgestellt, die (auf Grund von einigen Gemeinsamkeiten) nicht mit Mobbing verwechselt werden dürfen.

1.4 Abgrenzung oder „Was Mobbing nicht ist“

Eine Form, die zum Teil mit dem Schülermobbing gleichgestellt wird, ist das „Bossing“. GRAF (vgl. 2007, S.33 ff.) definiert es auch als „vertikales Mobbing“. Dabei handelt es sich um das Schikanieren eines Schülers durch einen Lehrer. In der Berufswelt würde dieser dem Vorgesetzten entsprechen, womit auch die Ableitung vom Ursprungswort „Boss“ erklärt ist. Das Bossing ist ebenfalls ein wichtiges Thema, dem Aufmerksamkeit zu Teil werden sollte. Allerdings unterscheidet es sich in einigen Merkmalen, wie beispielsweise der von vornherein bestehenden hierarchischen Struktur und dem basalen Abhängigkeitsverhältnis, vom Mobbing. Deshalb müsste von anderen Bezugspunkten ausgegangen werden (vgl. DAMBACH 2009, S.14 f.).

Ebenfalls kann nicht von Mobbing ausgegangen werden, wenn einzelne Kinder und Jugendliche oder Gruppen einander physisch oder psychisch angreifen, aber kein Machtgefälle vorhanden ist. Dies würde auch dann gelten, falls alle anderen Kriterien des Mobbing erfüllt wären. Durch die Ebenbürtigkeit könnte keine Einzelperson sozial ausgegrenzt werden. Dementsprechend blieben negative Konsequenzen auf das psychische Selbstkonzept aus. Zudem ist es möglich, den Konflikt zu schlichten. Bei Mobbing hingegen lassen sich keine Kompromisse finden. Es muss beendet werden (vgl. KINDLER 2009, S.15). Ferner ist das Austragen von Konflikten ein wichtiger Bestandteil in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Nur hierdurch lernen sie sich durchzusetzen, nachzugeben oder gemeinschaftliche Lösungen zu

finden. Das Erkennen der eigenen und das Respektieren fremder Grenzen hilft ihnen, zu einer sozialkompetenten Persönlichkeit zu reifen (vgl. VIEREGG 2006, S.11). Mobbing hingegen ist dem Entwicklungsprozess hinderlich bzw. wirkt ihm sogar entgegen.

Das sogenannte englische „rough and tumble play“ kann auf den ersten Blick wie eine Form des Mobbings aussehen. Hierbei handelt es sich um das spielerische Kämpfen und Herumtoben zwischen zumeist gut befreundeten Kindern, das im gegenseitigen Einvernehmen geschieht. Es wird von allen Beteiligten als Spiel angesehen. Das „rough and tumble play“ ist ein charakteristischer Aspekt des sozialen Spielens und förderlich für den Erwerb sozialer Kompetenzen. Im Gegensatz zu vielen Erwachsenen können Kinder schon im Alter von acht Jahren dieses Spiel sicher identifizieren (vgl. SCHEITHAUER et al. 2003, S.21). Jedoch kann das Spiel auch ausarten, wenn z.B. Grenzen von einzelnen Kindern unbewusst überschritten oder Handlungen falsch interpretiert werden. JANNAN (vgl. 2010, S.15) verweist auf das „Spiellächeln“ als Anhaltspunkt. Dieses wurde ursprünglich bei Menschenaffen beobachtet, die eine dem „rough and tumble play“ analoge Verhaltensweise aufweisen. Dabei zeigen sie, ebenso wie Kinder, bei leicht geöffnetem Mund ihre Zähne (das „Spiellächeln“). Ist das Spiellächeln bei einem oder mehreren Kindern nicht (mehr) vorhanden, handelt es sich um einen ernsthaften Konflikt. ALSAKER (vgl. 2004, S.21) betont jedoch, dass die Verhaltensweise auch bewusst von Tätern zur Täuschung eingesetzt werden könnte. Das Opfer würde dementsprechend unwillentlich in ein solches Gerangel hineingezogen. Gegenüber einer außenstehenden Person könnte allerdings weiter behauptet werden, dass es lediglich ein Spiel sei.

Nachdem nun als basaler Hintergrund der Begriff „Mobbing“ gewählt wurde, wird im nächsten Abschnitt die statistische Häufigkeit dieser Verhaltensweise skizziert. Hierdurch soll eine Einschätzung über die Ausprägung des Mobbings erreicht werden. Auf Grundlage der allgemeinen Prävalenz von Mobbing lassen sich im empirischen Teil konkretere Aussagen über die Bestätigung oder Zurückweisung meiner Fragestellung treffen. Zudem wären Hochrechnungen der Ergebnisse meiner Stichprobe auf die gesamte deutsche Schülerschaft möglich.

2. Mobbing - ein Alltagsphänomen oder doch eine Ausnahme?

Laut SCHÄFER (vgl. 2010, S.26) sind rund 500.000 Schüler an deutschen Schulen den wöchentlichen oder z.T. täglichen Schikanen ihrer Mitschüler ausgeliefert. Sie bestätigt damit Studien von ALSAKER (2004) oder SCHUBARTH (2010), die eine Rate von 5-10% der deutschen Schüler benennen. Im Durchschnitt wären das ein bis zwei Opfer pro Klasse. Dies entspricht dem Mittelfeld im internationalen Vergleich (vgl. ALSAKER 2004, S. 61 f.). Somit kann beim Thema Mobbing nicht mehr von einzelnen Ausnahmen gesprochen werden. Es handelt sich vielmehr um eine sehr brisante und weit verbreitete Verhaltensweise.

Im Hinblick auf die Täter befindet sich Deutschland im internationalen Vergleich auf einem der vordersten Plätze. So beteiligen sich zwischen 20% und 30% der Jugendlichen im Alter von 13-15 Jahren aktiv an Mobbing (vgl. SCHUHBART 2010, S.79).

Die bis jetzt genannten Zahlen können jedoch nur als Anhaltspunkte dienen. Mobbingopfer schweigen oft aus verschiedensten Gründen, wie bspw. aus Scham über ihre Drangsalierungen. Dementsprechend muss mit einer hohen Dunkelziffer gerechnet werden (vgl. VIEREGG 2006,

s.13). Zudem ist die Prävalenz von Mobbing auch von diversen Faktoren abhängig. Als einer der meist genannten Einflüsse wird die Schulform angegeben. In Österreich besteht eine Korrelation zwischen Mobbing und der schulischen Bildung. Demzufolge sind regelmäßige negative Handlungen an Sonder-, Haupt- und Berufsschulen am ausgeprägtesten, wohingegen die Rate an Gymnasien am geringsten ist (vgl. SCHEITHAUER et al. 2003, S.84). Ein ähnliches Bild zeichnet auch SCHUBARTH (vgl. 2010, S.80) für die deutschen Schulen. Das Risiko, an Förderschulen mehrfach zum Opfer zu werden, ist bspw. doppelt so hoch wie an Gymnasien. Auch im Hinblick auf die Gewaltarten lassen sich Unterschiede erkennen. Bei psychischen und verbalen Formen fallen sie nicht so groß aus. Im Gegensatz dazu sind die Differenzen bei der Anzahl von körperlichen Übergriffen sehr markant⁷ (vgl. a.a.O.). Ebenso gibt es einen regionalen Einfluss: Die Mobbinghäufigkeit ist in Ostdeutschland am größten und im Norden am geringsten. Die meisten Täter konnten zudem in Großstädten ermittelt werden (vgl. a.a.O.).

Neben dem Schultyp werden andere Einflussfaktoren wie Alter oder Geschlecht aufgeführt. Auf diese werde ich aber unter dem Ordnungspunkt „6. Einflüsse auf die Intensität und Form von Mobbing“ (S.39 ff) detailliert eingehen.

Wie oben schon angedeutet werden unter dem Phänomen des Mobbings nicht nur körperliche Angriffe verstanden, vielmehr handelt es sich um ein breites Verhaltensspektrum. Auf Grund dieser Diversität bedarf es einer Eingruppierung der einzelnen Gewaltformen in ein übergeordnetes System. Infolgedessen kann mit einer überschaubareren Übersicht innerhalb meines empirischen Teils ausgewertet, gearbeitet und interpretiert werden.

3. Gewaltformen des Mobbings

Seit einigen Jahren drängt das Thema „Mobbing an Schulen“ immer mehr in das Bewusstsein der Öffentlichkeit. Dies geht einher mit einer „gefühlten Zunahme der Gewalt“ (vgl. JANNAN 2010, S.19). So beschäftigen sich auch verschiedene Autoren, wie bspw. OSWALD (vgl. 1999, S.43 ff.), mit diesem Bereich. Er gelangt zu der Schlussfolgerung, dass in einigen Bundesländern ein leichter Anstieg zu verzeichnen ist. Allerdings sei er nicht so ausgeprägt, wie von der Gesellschaft subjektiv empfunden. Woher resultiert nun die scheinbar verschobene Wahrnehmung der Öffentlichkeit? JANNAN (vgl. 2010, S.19) führt als Hauptursache die Medien an. So spiele Gewalt nicht nur in den Berichterstattungen, sondern auch im Unterhaltungssektor eine zunehmend präzisere Rolle.

Die fehlerhafte Vorstellung der Gesellschaft bezieht sich jedoch nicht nur auf den Umfang von Gewalt. Vor allem hinsichtlich der Gewaltform herrscht die Meinung vor, dass Mobbing mit physischen Übergriffen verbunden sei⁸. Auch hier könnte die zum Teil einseitige Information der Medien ausschlaggebend in Betracht gezogen werden. Die meisten Nachrichtenagenturen schildern erst bei schwerwiegenden Mobbinghandlungen die entsprechenden Vorfälle (vgl. a.a.O.). So wurde zum Beispiel schon häufiger (sowohl in deutschen Medien als auch in österreichischen Zeitungen) vom Freitod des 13-jährigen Mobbingopfers Joel aus Kärnten

⁷ Einen Überblick über die verschiedenen Mobbingformen gibt Kapitel 3.1 „Gliederungsmöglichkeiten“, S.20 f.

⁸ Vgl. auch 3.3 „Prävalenzraten von Gewaltformen“, S.23

berichtet (vgl. KLEINEZEITUNG 2011). Ebenfalls beschreibt GEBAUER (2007) einen Presseartikel, in dem der 17 Jahre alte Dieter-Dennis Opfer extremer physischer Gewalt wurde:

„Sie stülpten ihm einen Plastikeimer über den Kopf und schlugen mit Stahlrohren darauf, sie zwangen ihn, Kreide und Zigarettenkippen herunterzuwürgen. Aufnahmen dieser Misshandlungen stellten sie ins Internet. Das Opfer befindet sich immer noch in einer Therapie.“
(GÖTTINGER TAGEBLATT, 10.06.04 zitiert nach GEBAUER 2007, S.28)

Sehr viel häufiger als die körperliche Verletzung ist das psychische Drangsalieren. Zumeist verkennen oder verharmlosen Erwachsene jedoch deren Auswirkungen. Dies verdeutlicht ein in England populäres Sprichwort, dass Kinder als Reaktion auf Verspottung zurückrufen sollen: „Stöcke und Steine verletzen, aber Worte tun nicht weh“ (TRAIN 1998, S.38). Allerdings kann der Leidensdruck bei dieser Art des Mobbing genauso groß oder z.T. sogar noch größer als bei physischen Übergriffen werden. Häufig dauert es einen oftmals unterschätzen sehr langen Zeitraum bis die Konsequenzen der Handlungen verarbeitet sind, wenn sie es überhaupt sein können (vgl. JANNAN 2010, S.19). ZIMMERMANN (1999) begegnet deshalb dem oben dargestellten Sprichwort mit einem kontrastierenden: „Worte können Wunden schlagen, gegen die kein Pflaster hilft.“ (ZIMMERMANN 1999, S.1 zitiert nach JANNAN 2010, S.21).

Die Unterscheidung in physische und psychische Handlungen ist nur eine ungenaue z.T. nicht adäquate Aufteilung. In der empirischen Forschung wird deshalb auf andere Ordnungssysteme zurückgegriffen. Im folgenden Abschnitt stelle ich einige Gliederungsoptionen vor. Am Ende werde ich die von mir während der empirischen Auswertung präferierte Variante begründen.

3.1 Gliederungsmöglichkeiten

Eine Aufteilung der Gewaltformen ist auf verschiedenste Weise denkbar. Die systematische Einordnung kann z.B. von der eingenommenen Perspektive abhängig sein: HAXSCHOPPENHORST (2008) achtet bei seiner Gliederung primär auf die sozialen Zusammenhänge und nicht wie im oberen Abschnitt auf die Handlungen an sich (vgl. ebd. S.28 f.). So unterteilt er die Übergriffe in fünf Bereiche:

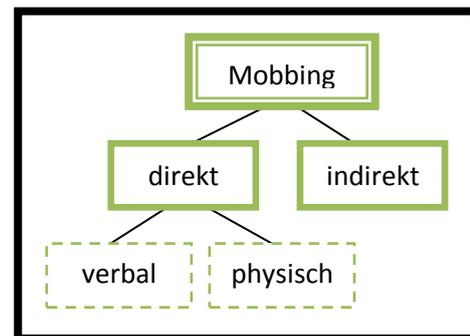
1. Angriffe auf der Ebene des sich Mitteilens (Kritik, Drohungen, Telefonterror, abwertende Blicke und Gesten usw.)
2. Angriffe auf der Ebene der sozialen Beziehungen (Verweigerung der Kontaktaufnahme)
3. Angriffe auf der Ebene des sozialen Ansehens (Verbreitung von Gerüchten, Bloßstellen, modische Erscheinung abwerten usw.)
4. Angriffe im unmittelbaren Unterrichtsgeschehen (Ausschluss von Arbeitsaufgaben, Zuteilung von Aufgaben unter dem Leistungsniveau usw.)
5. Angriffe auf die Gesundheit ([Androhung] physischer Gewalt, sexuelle Übergriffe usw.)

(ebd. S. 28 f.)

Eine andere Perspektive könnte die historische Sicht bieten. Eine damit zusammenhängende Möglichkeit wäre die Unterteilung in prototypisch und unprototypisch. Das Wort „prototy-

psychisch“ bedeutet „Urbild“. Dementsprechend fallen unter diese Kategorie Übergriffe, die ursprünglich mit aggressivem Verhalten assoziiert wurden. Dazu zählen z.B. jemanden schlagen, treten, kratzen, beißen u.ä.. Die erst seit einigen Jahren mit Gewalt in Verbindung gebrachten psychischen, sozialen, relationalen und indirekten Schikanen werden infolgedessen dem Bereich „unprototypisch“ zugeordnet. Dabei wird als indirektes Drangsalieren das soziale Manipulieren einer Gruppe/ einer Person durch einen Täter verstanden. Der Täter verschleiert somit seine eigene Intention und verbirgt die eigentliche Handlung. Mit relationalem Drangsalieren wird u.a. das intentionale Ausgrenzen des Opfers von der Gruppe verbunden. Soziale Aggressionen zielen auf die Reduzierung der Akzeptanz des Opfers innerhalb der Gruppe. Dies kann durch das Verbreiten von Gerüchten, manipulative Ächtung oder Entfremdung etc. geschehen. Unter psychischen Taten werden alle nicht physischen Übergriffe zusammengefasst. Hierunter können z.B. auch relational-aggressive Verhaltensweisen fallen. Primär sind jedoch Drohungen, Demütigungen, Bloßstellungen, Beleidigungen etc. gemeint. Wichtig ist jedoch, dass die Handlungen auf psychische Verletzungen zielen (vgl. SCHEITHAUER et al. 2003, 28 ff.).

Im Gegensatz zu den beiden vorherigen Beispielen teilen die meisten Autoren jedoch die Gewaltformen im Hinblick auf die eigentliche Handlung auf. Zumeist wird in eine direkte und eine indirekte Form unterschieden, wobei sich die direkte noch einmal in physische und verbale Gewalt aufspaltet (vgl. Abb. b). Demzufolge gehören in diese Kategorie auch alle Formen des Mobbings, bei dem es zu körperlichen, vom Opfer unerwünschten Kontakten kommt. Dabei kann es bei „harmlosem“ Festhalten beginnen, über Einsperren in Schränken u.ä. gehen, bis es bei einer Kopfdusche in der Toilettenschüssel endet – oder auch nicht (vgl. ALSAKER 2004, S.22 ff.). Natürlich gehören auch die „klassischen“ Übergriffe (schlagen, treten etc.) zu dem Bereich des physischen direkten Mobbings.



b) Gliederung von Mobbingformen

Weitaus häufiger als körperliche Angriffe sind aber verbale Attacken. Hierzu zählen vor allen Dingen Auslachen und Bloßstellen sowie Beleidigen und Anschreien. Ebenfalls werden Drohungen und Erpressungen der Kategorie verbales direktes Mobbing zugeordnet. Da sie allerdings Anspielungen auf körperliche Handlungen enthalten, können sie als Spezialfall angesehen werden (vgl. a.a.O.).

Die indirekte Form des Mobbings ist für Außenstehende entsprechend der Täterintention sehr viel schwerer zu erkennen. Durch sie wird der Anschein der Arglosigkeit erweckt. Verhaltensweisen können bspw. das Verbreiten von Gerüchten, das Isolieren bzw. Ignorieren des Opfers durch die Gruppe oder das Zerstören von sozialen Beziehungen wie Freundschaften sein (vgl. a.a.O.).

Im zweiten Teil meiner Hausarbeit werde ich mich an der von ALSAKER (vgl. 2004, S.22 ff.) vorgeschlagenen Strukturierung orientieren. Diese kombiniert zwei verschiedene Aspekte positiv miteinander. Zum einen wird der Bereich der physischen Gewalt von der der verbalen differenziert und somit auch die „klassische“ in der öffentlichen Wahrnehmung verankerte Form

berücksichtigt. Eine gesellschaftsbezogene Auswertung meiner empirischen Arbeit ist auf Grund des von Kindern und Jugendlichen ausgefüllten Fragebogens sehr wichtig. Diese beantworten die Fragen vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen und Definition von Mobbing bzw. Gewalt. Durch die offensichtlichen Unterschiede zwischen körperlichen und verbalen Übergriffen können zudem die einzelnen Handlungen leichter in die entsprechende Kategorie eingeordnet werden. Zum anderen bietet die Unterteilung in direktes und indirektes Mobbing die Möglichkeit, zwei weitere gut trennbare Facetten dieser Verhaltensweise zu beachten. Besonders im Hinblick auf die Identifizierung von Mobbing sollte sich die direkte, aber vor allem die indirekte Form bewusst gemacht werden.

In den oben genannten strukturellen Einteilungen der Mobbingformen wurde eine Art noch nicht explizit erwähnt. Dabei handelt es sich um das sogenannte „Cyber-Mobbing“. Jedoch nimmt dieser Zweig der Gewalt immer mehr an Bedeutung zu. Deshalb werde ich ihn im nächsten Unterpunkt gesondert darstellen.

3.2 Das „Cyber-Mobbing“

Als „Cyber-Mobbing“ wird „das absichtliche und über einen längeren Zeitraum stattfindende Beleidigen, Bedrohen, Bloßstellen oder Belästigen anderer mit Hilfe moderner „Kommunikationsmittel“ bezeichnet (HANKE zitiert nach SCHNACK 2011, S.8). Konkret handelt es sich hierbei um verbale Übergriffe durch SMS, MMS, Telefonanrufe, E-Mail oder Postings auf sozialen Netzwerken (vgl. a.a.O.). Eine besonders perfide Internetseite ist „isharegossip.com“ (= Ich teile meinen Klatsch). Der Name der Website ist Programm, sodass Schüler regelrecht zum Cyber-Mobbing aufgerufen werden. Kommentare wie

„A.⁷ hatte schon mehr Schwänze im Mund wie der beste Pornostar ;D.“
(isharegossip.com, 11.05.11)

oder

„jo, letztens [...] mit der ganzen Klasse und dem Stinki in Bremen gewesen. Danach musste der Bus bestimmt zur Grundreinigung hahaha...“
(isharegossip.com, 11.05.11)

sind dort keine Seltenheit. Der spezielle Rahmen der neuen Kommunikationsmittel spielt eine bedeutende Rolle bei der Ausbreitung von Cyber-Mobbing. Beispielsweise ist die Hemmschwelle sehr gering auch, da den Tätern völlige Anonymität gewährt wird. Infolgedessen erhält er aber keine Rückmeldung des Opfers. Dadurch kann der Täter a) einer Konfrontation mit diesem ausweichen. Die fehlende Reaktion kann zudem auch b) zur erleichterten Verdrängung von eventuellen Schuldgefühlen bzw. Bagatellisierung des eigenen Handelns führen (vgl. SCHNACK 2011, S.8). Gleichsam muss der Täter mittels der Anonymität keine unangenehmen

⁹ Der Name ist in dieser Arbeit anonymisiert dargestellt. Er steht jedoch ausgeschrieben auf „Isharegossip“.

Konsequenzen von Aufsichtspersonen u.ä. fürchten. Allerdings ergeben Studien, dass in circa 80 Prozent der Fälle Cyber-Mobbing mit anderen Gewaltformen parallel auftritt (vgl. SCHÄFER 2010, S. 28 f.).

Das Internet nimmt in diesem Rahmen einen gesonderten Stellenwert ein. Einmal hochgeladene Kommentare, Fotos oder Videos können sich binnen kürzester Zeit großflächig ausbreiten. Das Bedrohliche daran ist, dass durch unkontrollierte Vervielfältigungen die Inhalte nur schwerlich aus dem Internet wieder gelöscht werden können. Außerdem werden die Äußerungen und/oder das Bildmaterial einem unüberschaubaren Personenkreis zur Verfügung gestellt. Das Mobbing beschränkt sich folglich nicht mehr „nur“ auf eine „kleinere“ Gruppe, sondern kann sich auf eine ganze Schule, ein Dorf oder sogar eine Stadt ausbreiten. Dem Opfer wird dementsprechend auch in der Realität jede Rückzugsmöglichkeit genommen (vgl. SCHNACK 2010, S.8).

Die Allgegenwertigkeit von Mobbing wird aber nicht nur durch das Internet hervorgerufen, sondern auch durch Medien wie SMS. Hierdurch kann das Opfer orts- und zeitungebunden von seinen Peinigern malträtirt werden. Im Gegensatz zum Internet wird durch das Handy jedoch gleichzeitig eine Form von Nähe und Anonymität geschaffen. Die Möglichkeit des SMS-Versandes mittels des World Wide Web garantiert dem Täter das Unerkannbleiben (vgl. SCHEITHAUER et al 2003, S.33). Da jedoch die Angriffe direkt an den eigentlichen Adressaten gerichtet werden, kann auch von einer gewissen Nähe gesprochen werden.

Um ein genaueres Bild über die Verteilung der einzelnen Gewaltformen zu erhalten, stelle ich abschließend kurz die statistische Auftretenshäufigkeit der jeweiligen Mobbingarten dar. Dabei wird am Ende besonders der Zusammenhang zur Förderschule thematisiert.

3.3 Prävalenzraten von Gewaltformen

Wie unter Punkt zwei schon angedeutet, nimmt die physische Form der direkten Gewalt einen untergeordneten Rang innerhalb der Auftretensprävalenz von Mobbingarten ein. KASPER (2003, S.33 f. zitiert nach VIEREGG 2006, S.12) nennt beispielsweise in einer Liste die zehn häufigsten negativen Handlungen:

1. Hinter dem Rücken über eine jemanden sprechen
2. Gerüchte und Lügen verbreiten
3. Schimpfworte und Spitznahmen geben
4. Jemanden lächerlich machen
5. Jemanden einfach übersehen
6. Abwertende Gesten oder Blicke verteilen
7. Jemanden für dumm erklären
8. Jemanden nachahmen
9. Jemanden nicht zu Wort kommen lassen
10. Anschreien

Die Aufzählung führt konkret vor Augen, dass in erster Linie die direkt verbale und die indirekte Gewalt praktiziert werden. Körperliche Übergriffe fehlen dahingegen vollständig in der Aufzählung. Zum selben Ergebnis gelangen verschiedenste Studien, die SCHUBARTH (2010, S.79)

in seiner Arbeit zusammengefasst hat. Die Feststellung ist auch im internationalen Vergleich zu erkennen. Das Ausmaß von physischer Gewalt liegt danach eher im unterdurchschnittlichen Bereich. Bei indirekten oder verbalen Übergriffen rangiert Deutschland auf Platz zwei von insgesamt 35 befragten Ländern (vgl. a.a.O.)¹⁰.

HANEWINKEL und EICHLER (vgl. 1999, S.60) befragten in einer Studie Anfang der 90iger Jahre Schüler zur Verbreitung von verbaler und nonverbaler Gewalt an ihren Schulen. Dabei haben ca. die Hälfte der Förderschüler angegeben, beschimpft (50,4%), ausgelacht (43,5%) und mit gemeinen Ausdrücken (54,9 %) konfrontiert zu werden. Das Verwenden von gemeinen Gesten und das Verspotten wurde von über einem Drittel der Befragten beobachtet. Erschreckend ist, dass im Gegensatz zu den anderen Schulformen (Grund-, Haupt-, Real-, Berufsschule, Gymnasium) der Prozentsatz der einzelnen Gewaltarten auf einem konstant hohen Niveau geblieben ist.¹¹

In den nachfolgenden Abschnitten wird versucht mögliche Erklärungsansätze für das Mobbingverhalten zu finden. Um jedoch ein korrektes Verständnis dafür entwickeln zu können, ist es wichtig sich zuvor genauer mit der Sozialstruktur von Mobbing auseinandergesetzt zu haben.

4. Einzeltäter oder doch eine Gruppe? Über die Sozialstruktur in Mobbingfällen

In den Nachrichten wird oftmals lediglich von dem/den Täter/n und einem Opfer berichtet. Dass jedoch sehr viel mehr Personen innerhalb des Mobbingprozesses aktiv oder passiv beteiligt sind, bleibt zumeist unerwähnt. Dies kann womöglich mit der Präsenz der jeweiligen Schüler zu tun haben. In einem Drehbuch hätten beispielsweise Täter und Opfer die Hauptrollen, während der Großteil der Gruppe, die Mobbing erst ermöglicht, zu den Nebendarstellern oder Statisten degradiert würde. Auch ich stelle anfangs die verschiedenen Täter- und Opferrollen dar. Anschließend werde ich mich aber ebenso mit den nicht minderbedeutenden Rollen der Mitglieder der Großgruppe auseinandersetzen.

4.1 Die Täter

Als Täter oder Anführer werden Schüler verstanden, die einen Klassenkameraden systematisch über einen längeren Zeitraum direkt oder indirekt drangsalieren. Im Regelfall sind mehrere Täter oder Anführer am Mobbing beteiligt. Es kann aber auch lediglich ein einzelner Mobber das Geschehen inszenieren (vgl. HUBER 2007, S.15 f.).

JANNAN (vgl. 2010, S.33 ff.) beschreibt einen Täter als eine Person mit wenig Selbstkontrolle und Empathiefähigkeit. Zudem hat er ein niedriges Selbstwertgefühl und versucht durch aggressive Verhaltensweisen seine Ziele zu erreichen. Dabei ist die Ausübung von Macht als sein

¹⁰ Vgl. auch 2. „Mobbing- ein Alltagsphänomen oder eine Ausnahme?“, S.18 f.

¹¹ Den besonderen Einflussfaktor der Schulart behandle ich tiefergehend in Kapitel 6.4 „Schulform“, S.41 f.

primäres Handlungsmotiv anzusehen. Er kann mögliche Schwächen des Opfers schnell erkennen und ist sich seiner eigenen (zumeist körperlichen) Überlegenheit bewusst.

Die Ursachen könnten in einem zuneigungsfremden Elternhaus, einem dominanzorientierten oder antiautoritären Erziehungsstil begründet sein. Ebenfalls wären Gewalt zwischen den Eltern oder aggressive Vorbilder als Erhöhungspotenzial, um zum Täter zu werden, denkbar (vgl. a.a.O.).

Dem eben skizzierten Bild eines Mobbers widerspricht SCHÄFER (vgl. 2010, S.89 f.) teilweise. Sie ist der Meinung, es handele sich hierbei um ein veraltetes, auf einen Großteil der Anführer nicht zutreffendes Konstrukt. Täter müssen zum Einen vielmehr über gute Wahrnehmungsfähigkeit verfügen, um ein geeignetes Opfer ausmachen zu können. Zum Anderen bedürfen sie manipulativer Geschicklichkeit, damit die Gruppe ihr aggressives Verhalten akzeptiert. Im Regelfall würde dieses eher als normabweichend und inkorrekt empfunden werden.

Die meisten Mobber stammen zudem aus einer stabilen und harmonischen Familie. In ihr setzen sich die Eltern bewusst mit ihren Kindern auseinander und organisieren diverse Freizeitangebote.

Bei den Tätern konnte ein sehr markanter Typ ausgemacht werden: die Gruppe der Machiavellisten. Sie verfolgen zwei Strategien, um die Macht innerhalb der Hierarchie zu erhalten: Werden sie von anderen (bspw. dem Lehrer) beobachtet, wirken sie nett, klug und sozial kompetent. Sobald sie sich aber nicht im Fokus der Aufmerksamkeit wännen, verändern sie ihr Verhalten grundlegend. Sie agieren mit Druck und Zwang gegenüber einer Person, dem Opfer. Die Machiavellisten werden meistens von Lehrern und Eltern verkannt und ihr Verhalten wird nicht sanktioniert. Oftmals wird davon ausgegangen, dass Täter ein erhöhtes Risiko haben, in die Kriminalität abzugleiten. Dies trifft jedoch nur teilweise zu. Besonders die Machiavellisten können Potenziale entwickeln, um im zukünftigen Berufsleben große Karrieren anzustreben. (vgl. ebd., S.94 ff.)

Neben den „Einzeltätern“ gibt es auch Mobbingfälle, in denen kein klarer Anführer ausgemacht werden kann. In dieser Situation ist die gesamte Gruppe als Täter anzusehen. Das Mobben unterstützt gruppendynamische Prozesse und bekräftigt den Zusammenhalt der Schüler (vgl. ebd. S.125 ff.).¹²

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Gruppe der Täter über ein sehr weitgefächertes Persönlichkeitsspektrum verfügt. Es können Menschen sein, die auf Grund von schwierigen Familienverhältnissen oder zur Kompensation der eigenen Defizite mobben. Es können aber auch Menschen sein, die ihre guten sozialen Fähigkeiten und ihr strategisches Geschick ausnutzen, um die Macht zu erhalten und gleichzeitig bei anderen beliebt zu sein. Statt eines einzelnen Anführers, kann auch die gesamte Gruppe als Täter auftreten.

¹² Detaillierter werde ich auf die „positiven“ Effekte des Mobbing für eine Gruppe unter 5. „Erklärungsversuche- Wie wird ein Opfer zum Opfer“ (S.28 ff) eingehen.

4.2 Die Opfer

Bei den Opfern können zwei verschiedene Typen unterschieden werden: das passive und das provozierende Kind.

Das passive Opfer erscheint physisch eher schwächer als seine gleichaltrigen Mitschüler oder ist übergewichtig. Zudem wirkt das Kind tendenziell ängstlicher, verunsicherter und sensibler. Es ist meistens still und reagiert auf Übergriffe mit Weinen und Rückzug. Oftmals stammt der Schüler aus einem überbehüteten Elternhaus und hat ein nur geringes Selbstwertgefühl (vgl. JANNAN 2010, S.36).

Das provozierende Opfer hingegen erscheint eher ängstlich und aggressiv zugleich. Manchmal hat es Konzentrationsschwierigkeiten und neigt zur Hyperaktivität, häufig ist es auch leicht reizbar. Das Kind drängt sich gerne in den Vordergrund, wird aber dennoch von dem überwiegenden Teil seiner Klassenkameraden abgelehnt (vgl. TRAIN 1998, S.56 f.).

Wichtig im Hinblick auf die Opferrolle ist die Abgrenzung zur Außenseiterposition. In festgelegten Gruppen gibt es stets eine Hierarchie, die sich ausgehend von der Beliebtheit bildet. Kinder in der Außenseiterrolle befinden sich in der Gruppenhierarchie sehr weit unten. Sie zählen dementsprechend zu den weniger beliebten Mitgliedern. Meistens können Zusammenhänge zu einer Überschreitung oder Ignorierung von bestehenden Sozialnormen oder Grenzen gesehen werden. Die Kinder bohren dann beispielsweise in der Nase, sind egozentrisch, zu dick oder zu dünn (vgl. SCHÄFER 2010, S.61 ff.). Demgemäß reagiert die Gruppe auf ihre Mitglieder. Bei einem beliebten Schüler warten sie bspw., wenn er sich die Schnürsenkel zubinden muss. Bei einem unbeliebteren Klassenkameraden hingegen würden die anderen Kinder einfach weitergehen. Auch werden Anmerkungen oder Vorschläge des Schülers von ihnen kaum beachtet. Dieses Verhalten ist jedoch nicht mit den Merkmalen des Mobbing gleichzusetzen. Der Außenseiter wird in seiner Rolle von der Gruppe akzeptiert und nicht systematisch schikaniert. Er wird nicht isoliert, erhält zumeist aber auch nicht die Anerkennung, die er sich wahrscheinlich wünscht. Erkennt der Außenseiter seinen Norm- oder Regelbruch, kann er ihm entgegenwirken. Dadurch ist es ihm (im Gegensatz zum Mobbingopfer) möglich seine Stellung innerhalb der Hierarchie zu verbessern (vgl. DAMBACH 2009, S.23 f.).

Abschließend muss noch erwähnt werden, dass viele Mobbingopfer ein niedriges Selbstwertgefühl haben in Verbindung mit einem negativen Selbstkonzept. Jedoch bleibt hier die Frage offen, welches Ursache und welche Wirkung ist. Werden diese Aspekte durch das Schikanieren hervorgerufen oder sind sie ursächlich für das Mobbing? Weiterhin haben viele drangsalierte Kinder oftmals nur geringe Problemlösefertigkeiten und interpersonelle Kompetenzen. Ferner sind sie zumeist nicht sehr beliebt und haben (wenn überhaupt) nur eine kleine Zahl von Freunden. Dies geht mit einem niedrigem sozialen Status einher (vgl. SCHEITHAUER et. al. 2003, S.74).

4.3 Die Täter-Opfer

Eine dritte Gruppe verbindet die vorab beschriebenen Rollen. Die sogenannten Täter-Opfer zeigen manchmal gegenüber einem anderen Kind aggressive Verhaltensweisen. Entsprechend

ihrer Rollendefinition werden sie aber auch gleichzeitig von ihren Mitschülern gemobbt (vgl. ALSAKER 2004, S.31).

4.4 Die Gruppe

Wie oben schon erwähnt, spielen im Mobbingprozess nicht nur der/die Täter und das Opfer eine ausschlaggebende Rolle. Insbesondere die Bedeutung der weiteren Gruppenmitglieder ist bei einer Analyse des Sozialgefüges wesentlich. Durch sie kann sich das Mobbing erst entwickeln und über einen längeren Zeitraum Bestand haben. Innerhalb der festen Gruppe wird zwischen den aggressiven „Pro-Bully-Rollen“ (SALLER 2006, S.13), den Verteidigern und den Außenstehenden bzw. „Outsiders“ unterschieden. Die „Pro-Bully-Rollen“ differenzieren sich wiederum in Täter, Assistenten und Verstärker. (vgl. ebd., S.13).

Im folgenden Schaubild wird noch einmal ein grafischer Überblick über die Rollen und ihre Zusammenhänge gegeben, bevor sie umfassender dargestellt werden:

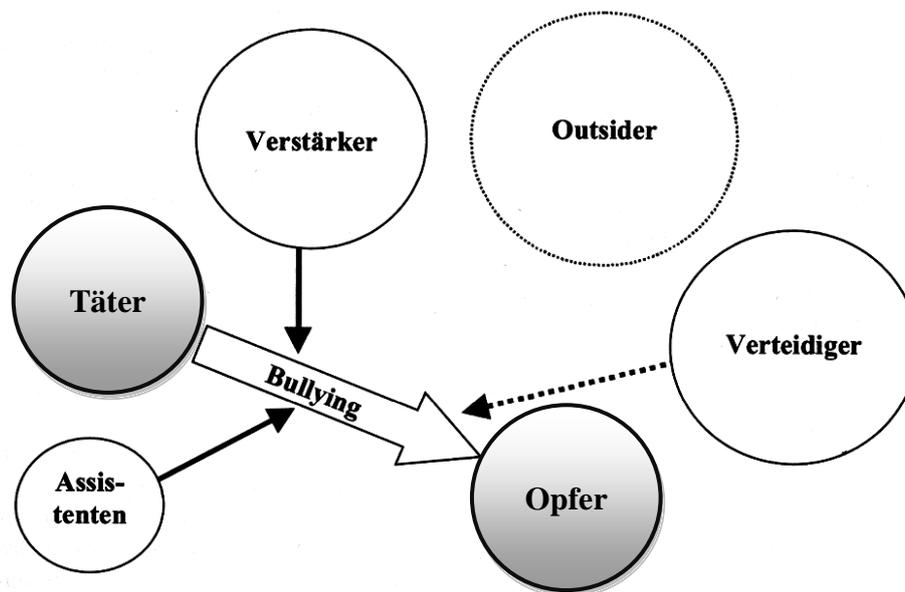


Abbildung c:

Am Mobbingprozess beteiligte Rollen und ihre Interaktionen. (SCHEITHAUER et al. 2003, S.35)

Die sogenannten Assistenten sind Kinder, die aktiv in den Mobbingprozess eingreifen. Sie helfen dem Täter direkt und halten bspw. das Opfer fest. Das Forscherteam um Christina Salmivalli konnte bei einer Stichprobe von 573 Schülern knapp 7% als Assistenten identifizieren (vgl. SCHEITHAUER et al. 2003, S.34f.).

Kinder, die zwar den Täter unterstützen, ihm aber nicht aktiv behilflich sind, werden als Verstärker bezeichnet. Sie repräsentieren das Publikum und suchen die bereits inszenierte Mobbingssituation auf. Dabei kommentieren sie das Dargestellte oder lachen mit (vgl. ALSAKER 2004, S.31). Verstärker sind bei ihren Klassenkameraden tendenziell beliebter, haben aber auch den geringsten sozialen Einfluss in der Gruppe (vgl. SCHÄFER, KORN 2011, S.20). Im Gegensatz zu den Assistenten umfasst die Gruppe der Verstärker mit 20% einen relativ großen Teil der Schülerschaft (vgl. SCHEITHAUER 2003, et al. S.34 f.).

Die aggressiven „Pro-Bully-Rollen“ richten sich demzufolge gegen das Opfer. Werden ihre prozentualen Anteile addiert, zählt fast jeder dritter Schüler zu dieser Kategorie.

Demgegenüber stehen die Verteidiger des Opfers mit knapp 17%. Gemeinsam mit den gemobbten Kindern (~12%) stellen sie eine ebenso große Gruppe wie die „Pro-Bully-Rollen“ dar (vgl. a.a.O.). Die Verteidiger versuchen manchmal die Übergriffe zu beenden oder zumindest den schikanierten Mitschüler zu trösten, jedoch gelingt es ihnen nur selten (vgl. ALSAKER 2004, S.31).

Das letzte Drittel sind die „Außenstehenden“. Hierbei handelt es sich um „neutrale“ Schüler. Sie beteiligen sich weder aktiv noch passiv an dem Mobbing, unternehmen aber auch nichts gegen die Übergriffe. Zumeist vermeiden oder ignorieren sie die Mobbingsituation und vermitteln deshalb den Eindruck der Unwissenheit (vgl. a.a.O.). Im Mobbingprozess haben aber gerade sie eine ausschlaggebende Rolle. So vermuten SCHÄFER und KORN (vgl. 2011, S.22), dass eben diese Schüler über hervorragende sozio-kognitive Fähigkeiten verfügen könnten. Somit wären sie der Gruppe der „Pro-Bully-Rollen“ ebenbürtig und könnten ggf. positiven Einfluss auf das Mobbing ausüben.

Wie in dem vorangestellten Abschnitt deutlich wurde, handelt es sich bei Mobbing nicht nur um einen Konfliktkontext zwischen Opfer und Täter. Vielmehr ist es ein bis jetzt von mir nicht weiter definierter gruppenspezifischer Prozess. Was ist aber mit den subjektiv als Ursachen empfundenen „Mankos“ der Opfer? Die so genannten „Post-Hoc-Erklärungen“ werde ich genauso wie die Gruppenebene des Mobbings im nachfolgenden Kapitel tiefergehend thematisieren.

5. Erklärungsversuche – Wie wird ein Opfer zum Opfer?

5.1 Post-Hoc-Erklärung

Wenn Opfer oder Täter gefragt werden, welche Gründe ihrer Meinung nach für das Mobben maßgeblich sind, nennen sie zumeist Charaktereigenschaften oder Äußerlichkeiten. Das eine Kind ist zu dick, das andere eher zu dünn. Das nächste guckt immer so blöd, während das andere nie nach der neusten Mode gekleidet ist. Das LBS-Kinderbarometer (vgl. KLÖCKNER, NIEMER 2007, S.192) kommt zu dem Ergebnis, dass von 6100 befragten Kindern 12% angeben, auf Grund körperlicher Merkmale schikaniert zu werden. Weitere vier Prozent nennen als subjektiv empfundene Ursache das eigene Versagen und ein Prozent hält schlechte Noten für den Anlass. Genauere Angaben zur Aussage des „Versagens“ werden leider nicht gemacht. Es können sowohl schulisches Unvermögen, als auch sozialer Misserfolg etc. sein. Wird eine leistungsbezogene Schwäche unterstellt, so würden aus Schülersicht insgesamt fünf Prozent der Befragten (oberflächlich gesehen) durch schulisch unterdurchschnittliche Leistung gemobbt. Dies entspräche 350 Kindern innerhalb der Stichprobe.

Besonders im Hinblick auf meine Fragestellung im empirischen Teil ist diese Erkenntnis sehr relevant. Bestätigt sie doch, dass es überhaupt Schüler gibt, die denken wegen schlechter Leistungen gemobbt zu werden. Infolgedessen ist hier eine Grundlage für meine Arbeitshypothese I gegeben.¹³

¹³ Vgl. dazu 9. „Fragestellung und Arbeitshypothesen“, S. 52f.

Zwei Studien von OLWEUS (vgl. 1973,1978. nach OLWEUS 2006, S.39 f.) können die auf Äußerlichkeiten bezogenen Erklärungsansätze aber nicht bestätigen. Auch JANNAN (vgl. 2010, S.27) verweist darauf, dass es keinerlei Merkmale gibt, die einen Menschen automatisch zum Opfer werden lassen. Vielmehr sind es die Täter die vermeintliche Schwächen beim vorab ausgewählten Opfer benennen und diese als Gründe für ihre Schikane heranziehen.¹⁴

Zudem erscheint es im Nachhinein oft schlüssig, diesem Erklärungsansatz zu folgen, um zu verstehen, warum gerade jenes Kind zum Opfer wurde. Die nachträgliche Konstruktion einer Ursache-Effekt-Beziehung wird in der Wissenschaft als „Post-hoc-Erklärung“ bezeichnet. In den Wirren des Alltags kann sich solch eine verspätete Interpretation aber leicht zur eigentlichen Ursachenerklärung umwandeln.

Wenn weder bestimmte äußerliche Merkmale noch spezifische Charaktereigenschaften eine Person zum Opfer prädestinieren, wie kommt Mobbing dann überhaupt zustande? Die Beantwortung dieser Frage ist sehr diffizil und vielschichtig. Primär haben gruppensdynamische Prozesse eine tragende Rolle im Mobbingprozess. Allerdings konnten auch risikoerhöhende und –senkende Faktoren bei Menschen ausgemacht werden, die die Wahrscheinlichkeit, ein Opfer zu werden, beeinflussen. Sie dürfen jedoch nicht als alleiniger Auslöser betrachtet werden. Darüber hinaus werden auch gesellschaftliche Einflüsse genannt, die die Grundlage einer solchen Verhaltensweise sein könnten.

In den folgenden drei Abschnitten werden deshalb die einzelnen Bedingungs- und Erklärungsansätze sowie deren Zusammenhänge getrennt voneinander dargestellt. Dabei werde ich zunächst auf die gruppensdynamischen Prozesse eingehen. Daran anschließend werden die risikoerhöhenden/-senkenden Faktoren thematisiert und letztendlich die gesellschaftliche Basis beschrieben.

5.2 Gruppendynamiken

Wie im vorangegangenen Kapitel schon skizziert handelt es sich bei Mobbing um ein gruppensdynamisches Phänomen. Dabei wird durch die scheinbaren „Nebendarsteller“ das systematische Schikanieren erst dauerhaft ermöglicht (vgl. SCHÄFER 2010, S.39). Sie stellen quasi die Bühne der Inszenierung dar. Der Täter empfindet die aktive Teilnahme (Assistenten, Verstärker) oder das passive Ignorieren (Außenstehende) der Mitschüler als eine Bestätigung seiner Handlungen. Infolgedessen werden die Übergriffe auf das Opfer verstärkt (vgl. ALSAKER 2004, S.32 f.).

Zudem kann er sich auf Kosten des drangsalierten Kindes positiv gegenüber der Gruppe hervortun. Hierbei ist es gleichgültig wie sich das Opfer verhält, es wird mit jeder Aktion innerhalb der Gruppe unbeliebter. Der Mobber hingegen wirkt zumeist witzig und überlegen, was ihm die Sympathie seiner Mitschüler einbringt. Ein Großteil von ihnen schildert entsprechende Situationen oftmals als amüsant oder unterhaltsam (vgl. SCHÄFER 2010, S.131 f.).

Außerdem trägt der Täter durch die teilnehmende bzw. zusehende Gruppe nicht die ganze Verantwortung. Je mehr Klassenkameraden seine subjektive Sicht einnehmen, desto leichter

¹⁴ Siehe auch nächstes Kapitel 5.2 „Gruppendynamiken“, S.29 ff

fällt es dem Anführer und auch der Gruppe, dem Opfer die Schuld zuzuweisen. Es hat die Schikane verdient, weil es eben immer so komisch guckt, zu dick, zu dünn ist etc. (vgl. a.a.O.).

Daraus resultiert eine (durch den Täter beabsichtigte) Verschiebung der ursprünglichen Gruppennormen, hin zu gemeinhin als unangenehm oder „nicht richtig“ empfundenen Ordnungen. Diese bestimmen, welches Verhalten in dem System akzeptiert wird und welches nicht. Dementsprechend kann ein Kind, das zuvor gruppenkonform war, plötzlich aus der Gruppennorm herausfallen und zum Opfer stigmatisiert werden (vgl. SALLER 2006, S.13 f.).

Jedoch ist nicht jeder Schüler in der Lage, eine solche Verschiebung zu arrangieren. Nur das Kind, welches sich an der Spitze der Gruppenhierarchie befindet, kann dieses durch geschicktes Manipulieren und Intrigieren bewerkstelligen. In einem Mobbingprozess handelt es sich hierbei um den Täter. Häufig gelangt er infolge einer Umstrukturierung der sozialen Beziehungen an die Macht. Das Zerschlagen einer Freundschaft oder der Weggang bzw. das Hinzukommen eines neuen Schülers geht zumeist mit einer hohen sozialen Verletzlichkeit von einzelnen Gruppenmitgliedern einher. Die unsichere Situation nutzt ein nach Dominanz strebendes Kind aus. Durch manipulative Handlungen kann es schwächere Klassenkameraden angreifen und sich somit die soziale Macht innerhalb der Gruppe sichern (vgl. a.a.O.).

Der eben geschilderte Entwicklungsablauf spiegelt Grundzüge der Phasen des Mobbingprozesses wieder. Im Interesse einer besseren Übersicht werde ich sie im nächsten Unterpunkt noch einmal einzeln auführen.

5.2.1 Mobbingphasen

In der Fachliteratur zum Thema werden drei bzw. vier Phasen des Mobbings beschrieben. Ich werde mich im kommenden Abschnitt primär auf das Drei-Stufen-Modell von SCHÄFER (vgl. 2010, S.40 f.) beziehen (siehe Abb. d, S.31).

Im Mobbingprozess können drei Stadien unterschieden werden: das der Erforschung (Exploration), der Festigung (Konsolidierung) und der Manifestation. Die einzelnen Phasen werden jeweils durch die Reaktionen und Interaktionen der Beteiligten geprägt.

Im ersten Stadium „sucht“ ein aggressiver Täter regelrecht nach seinem Opfer. Dabei platziert er seine Übergriffe bei verschiedenen Kindern und wartet die Wirkung ab. Anschließend „wählt“ der Mobber den Schüler als Opfer aus, bei dem er den geringsten Widerstand vermutet (vgl. ALSAKER 2004, S. 32). Das spätere Opfer wird von seinen meisten Mitschüler anfänglich eher neutral behandelt. Viele werten die Aktivitäten des Anführers zudem als negativ. Das eigentliche Verhalten gegenüber dem Mobbern hängt vermutlich jedoch von unterschiedlichen Faktoren ab. Eine Studie von BOULTON und UNDERWOOD (vgl. 1992 nach SCHÄFER, KORN 2011, S.3) hat ein ähnliches Bild ergeben. Fast die Hälfte der von ihnen befragten Jugendlichen der sechsten Jahrgangsstufe gaben an, das Schikanieren von anderen nicht verstehen zu können. Lediglich ein Fünftel konnte die Übergriffe des Täters nachvollziehen. Werden in einen Mobbingprozess involvierte Kinder und Jugendliche nach ihren Handlungsmöglichkeiten gefragt, sind ihre Antworten durch ihren sozialen Status in der Gruppe geprägt. SCHÄFER und KORN (vgl. 2011, S.3) schlussfolgern daraus, dass das Verhalten einzelner Schüler maßgeblich durch ihre Position in der Gruppenshierarchie beeinflusst wird.

1. Stadium: Exploration				
	Soziale Normen		Mitschülerreaktion	
	Verletzung		Einstellung	Verhalten
Aggression des Täters	ja		negativ	negativ?
Viktimisierung des Opfers	-		neutral	neutral

2. Stadium: Konsolidierung				
	Soziale Normen		Mitschülerreaktion	
	Verletzung		Einstellung	Verhalten
Aggression des Täters	ja		negativ	negativ
Viktimisierung des Opfers	ja		negativ	-

3. Stadium: Manifestation				
	Soziale Normen		Mitschülerreaktion	
	Verletzung		Einstellung	Verhalten
Aggression des Täters	-		neutral/positiv	-
Viktimisierung des Opfers	ja		negativ	negativ

Abb. d: Phasen des Mobblings nach SCHÄFER (2010, S.41)

Während der Phase der Konsolidierung setzt der Mobber seine systematischen Attacken auf das Opfer fort. Die Viktimisierung des schikanierten Kindes beginnt. Zugleich testet der Anführer die sozialen Normen der Gruppe aus. In diesem Stadium des Mobblings kann der Prozess noch (ohne externes Eingreifen) durch Klassenmitglieder unterbrochen werden. Eine wesentliche Rolle spielen dabei ihre Einstellung und ihre tatsächlichen Handlungen (vgl. SCHÄFER 2010, S.40). Das eigentliche Opfer hat allerdings schon seine bisherige Einstellung bezüglich seiner Mitschüler zum Negativen verändert. Es wird immer weiter in eine Abwehrhaltung gedrängt, wodurch seine Reaktionen kontinuierlich auffälliger werden (vgl. TAGLIEBER nach VIEREGER 2006, S.12).¹⁵

In dem darauffolgenden letzten Stadium der Manifestation wird das drangsalierte Kind irreversibel stigmatisiert und es gerät in eine stabile Opferrolle. Wie in der Kapiteleinleitung bereits erwähnt, ist ab diesem Zeitpunkt primär nur der Täter dazu in der Lage die Gruppennormen zu definieren. Dadurch erscheinen seine Angriffe gegen das Opfer gerechtfertigt und die Gründe für die Klassenkameraden plausibel. Dementsprechend hat sich auch ihre Einstellung im Hinblick auf die Attacken gewandelt. Anstatt mit Ablehnung reagieren sie vielmehr mit Anerkennung und unterstützen den Mobber z.T. aktiv. Das Opfer wird zunehmend sozial isoliert und in eine „Abseitsposition“ gedrängt (vgl. SCHÄFER 2010, S.40 f.).

¹⁵ Vgl. hierzu auch 5.2.2 „Ein Teufelskreis“, S.32

TAGLIEBER (vgl. VIEREGG 2006, S.12) differenziert das Modell noch etwas feiner. Er fügt zwischen den Stufen zwei und drei eine weitere hinzu, sodass er insgesamt von vier Stadien ausgeht. In der Phase des destruktiven Handelns kann von einem Gewöhnungseffekt gesprochen werden. In diesem beginnt die Verschiebung der sozialen Normen, dem Opfer wird vorgeworfen die Übergriffe selbst hervorzurufen. Der schikanierte Schüler beginnt an sich und seinem Verhalten zu zweifeln, bis er letztendlich die „Pseudo“-Gründe als Wahrheit hinnimmt.

Zusammenfassend lässt sich nun festhalten:

„Bei Mobbing handelt es sich um einen Prozess, der bestimmte Kinder zu stabilen Opfern macht, während sich zugleich das soziale Gefüge einer Klasse wandelt. Das Ganze geschieht im Spannungsfeld zwischen den Individualinteressen Einzelner (der Täter) und den sozialen Strukturen und Normen der Gruppe.“ (SCHÄFER 2010, S.40)

5.2.2 Ein Teufelskreis

In dem vorangestellten Unterkapitel wurde schon angedeutet, dass es sich bei Mobbing spätestens ab dem zweiten Stadium um einen „Teufelskreis“ handelt. Hauptsächlich wird er durch Rückkopplungsprozesse zwischen den involvierten Schülern ausgebildet. Das Opfer wird systematisch schikaniert, wodurch es in eine Abwehrhaltung gedrängt wird. Infolgedessen tritt eine Veränderung seines Verhaltens ein. Es reagiert zunehmend auffälliger und wird auf Grund dessen stetig weiter drangsaliert. Es scheint, als würde das hilflose Verhalten des Opfers den Täter dazu animieren, seine Übergriffe weiter zu intensivieren. Opfer und Täter stehen dabei in einer „negativen Beziehung“ (SCHÄFER, LINSTER 2002, S.8) zueinander und verstärken sich gegenseitig.

PERRY und BUSSEY (vgl. 1977 nach ALASAKER 2004, S.32) haben während ihrer Untersuchungen ein Experiment zu der Negativ-Beziehung zwischen Täter und Opfer durchgeführt. Hierbei sollten aggressive und nicht-aggressive Kinder andere fiktiv für ein gedachtes Vergehen bestrafen. Über eine Lichtanzeige wurde ihnen das Leid der gepeinigten Kinder verdeutlicht. Bei dem Versuch hat sich gezeigt, dass nicht-aggressive Schüler adäquat auf das Leid reagierten und die Bestrafung reduzierten. Aggressive Kinder hingegen schienen die Qual zu ignorieren. Sie fuhren mit ihrer Tätigkeit kontinuierlich fort, steigerten aber dabei die Intensität nicht weiter. ALSAKER (vgl. 2004, S.32) schlussfolgert daraus, dass die Opfer im Normalfall intuitiv richtig handeln. In einer Mobbingsituation bewirken sie jedoch das Gegenteil mit ihrer Reaktion, da aggressive Täter nicht wie erwartet handeln.

Je weiter sich der Prozess in der Mobbingspirale befindet, desto mehr Personen werden auch involviert. Ist es anfänglich lediglich ein Konflikt zwischen Täter und Opfer, können später alle Klassenkameraden, die gesamte Schule oder sogar ein ganzer Ort mit in die negativen Handlungen hineingezogen werden. Ebenfalls modifizieren sich die Übergriffe. Mit zunehmender Dauer kann eine Intensivierung und Häufung der Attacken einsetzen (vgl. SCHÄFER, LINSTER 2002 S.7 f.). Wird beispielsweise zu Beginn „nur“ indirekt gemobbt, so können direkte

verbale Angriffe folgen, die dann schließlich in gewalttätigen körperlichen Auseinandersetzungen münden könnten.¹⁶

Bis jetzt wurden im Mobbinggefüge lediglich die Klasse und die einzelnen Schüler betrachtet. Eine jedoch sehr wichtige Person im Schulalltag habe ich weitestgehend außer Acht gelassen: den Lehrer. Er ist die zentrale Figur, um Mobbing rechtzeitig erkennen und unterbinden zu können und zu müssen. Viele Lehrer sind sich ihrer Verantwortung nicht unbedingt bewusst oder erkennen kein Problem in „kleinen Konflikten“. Manche unterstützen sogar (ungewollt) das Mobbing (vgl. JANNAN 2010, S.32). Deshalb werde ich nun auf die Rolle des Lehrers im Mobbingkontext genauer eingehen.

5.2.3 Die Rolle des Lehrers

Das Verhalten von Lehrern gegenüber Mobbingprozessen ist häufig als ambivalent zu bezeichnen. Es kann eine Spannweite von Ignorieren, Tolerieren, Intervenieren oder sogar Unterstützen erreichen (vgl. SCHUBARTH 2010, S.84). So kann der Lehrer beispielsweise unbewusst oder scherzhaft sich mit dem Täter verbinden und gegenüber dem Opfer vermeintlich verbale „Kleinigkeiten“ fallen lassen. Dem Mobber sichern entsprechende Handlungen jedoch die Richtigkeit seines Verhaltens zu. Das schikanierte Kind hingegen wird damit konfrontiert, dass es selbst von Lehrerseite mit keiner Unterstützung zu rechnen hat. Besonders ist diese Signalwirkung im Hinblick auf die klare Hierarchie zwischen Lehrer und Schülern zu sehen (vgl. JANNAN 2010, S.31). Der Lehrer als Oberster in der Rangfolge hat in der Regel eine Vorbildfunktion inne. Handelt er (auch nur ansatzweise) so wie der Täter, wird es als richtig angesehen. Dadurch können bspw. auch sarkastische oder zynische Pädagogen (ungewollt) Methoden des Mobbings vorleben (vgl. KINDLER 2009, S.18).

Ferner gibt es Lehrer, die ausschließlich den fachlichen Unterricht fokussieren wollen. Dadurch vermitteln sie der Klasse, dass ein soziales Miteinander von untergeordneter Bedeutung ist und außerhalb des schulischen Verantwortungsbereiches liegt (vgl. ebd. S.19). Mittels ihrer Ignoranz bestärken sie nicht nur die Ansichten des Mobbers und seiner Sympathisanten, vielmehr ermutigen sie die Outsider in ihrer Position der Gleichgültigkeit und fehlenden Zivilcourage.

Andererseits gibt es Pädagogen, die zumindest Sanktionen androhen. Allerdings bleibt es bei den Worten und es erfolgt oftmals keine Umsetzung. Auf Grund von Inkonsequenz und mangelnden Sanktionen könnte Mobbing als etwas „Harmloses“ verstanden werden, das jeder ohne Gefahr machen kann und darf (vgl. a.a.O.).

Aber wie erklärt sich so ein ambivalentes Lehrerverhalten? SCHUBARTH (vgl. 2010, S.84) verweist auf den sozialen Status des Lehrkörpers. Diesen kann der Pädagoge vermeintlich gut dadurch sichern, indem er der möglichen Konfrontation ausweicht. KINDLER (vgl. 2009 S.19) ergänzt außerdem die eventuelle Unsicherheit in der Thematik. Demzufolge könnte der Lehrer womöglich davor zurückschrecken, Fehler zu begehen.

Es sollte abschließend aber nicht außer Acht gelassen werden, dass es auch engagierte und aufmerksame Lehrer gibt, die ihre Klasse sehr gut führen, trotzdem können auch hier Mob-

¹⁶ Einen Überblick zu den Gewaltformen gibt Kapitel 3.1 „Gliederungsmöglichkeiten“, S.20 f.

bingsituationen entstehen (vgl. a.a.O.). Eine mögliche Erklärung könnte in der „Filterwirkung des Vorurteils“ (MITSCHERLICH zitiert nach DAMBACH, 2009 S.61) liegen. Manchen Kindern werden bisweilen negative Eigenschaften zugeschrieben. Diese Vorurteile der Mitschüler sind oftmals nicht haltbar. Dennoch werden die Betroffenen von der Klasse darauf immer wieder reduziert. Auch wenn der Lehrer das Verhalten wahrnimmt und versucht zu intervenieren, fällt es ihm dennoch meistens sehr schwer, die Einstellungen der Kinder zu ändern. Dies steht in einem engen Zusammenhang mit dem Bewusstsein des Menschen, werden doch „all die Ereignisse, die das Vorurteil stärken, als Beweis für die Richtigkeit seiner Ansicht“ (DAMBACH 2009, S.61) gesehen und anders herum als Ausnahme begriffen (vgl. a.a.O.).

Bis jetzt wurde noch nicht direkt auf die in der Kapitelüberschrift genannte Frage „Was macht ein Opfer zum Opfer?“ eingegangen. Natürlich spielen die Phasen des Mobbing und die Interaktionen der Beteiligten mit in die Antwort hinein. Jedoch impliziert die Frage auch, ob es bestimmte Charaktereigenschaften oder äußerliche Merkmale gibt, die einen Menschen automatisch die Opferrolle einnehmen lassen. Deswegen werde ich mich unter 5.3 mit dieser Thematik konkreter auseinandersetzen.

5.3 Risikoerhöhende/-senkende Faktoren für das potentielle Einnehmen einer Opferrolle

Bis jetzt konnte die empirische Forschung noch keine spezifischen Charaktereigenschaften oder äußerlichen Merkmale benennen, die eine Person automatisch zum Opfer werden lassen oder sie davor schützen. SCHEITHAUER et al. (vgl. 2003, S.72) verweisen aber auf Studien, die verschiedenste Einflussfaktoren ausgemacht haben. Da aber auch diese nicht als notwendig erachtet werden können, um Mobbing hervorzurufen, wird bewusst der Begriff „Faktor“ und nicht das Wort „Ursache“ gewählt. Bei den Überlegungen zu risikoerhöhenden Faktoren müssten sowohl die Bedingungen des Kindes, als auch die umgebungsbezogenen Einflüsse (Familie, soziale Kontakte etc.) beachtet werden. Letztere könnten nicht zwangsläufig direkt mit dem Mobbingprozess in Verbindung gebracht werden, vielmehr wirkten sie negativ auf die Verletzlichkeit (Vulnerabilität) des Kindes ein. Die Vulnerabilität könnte wiederum eine abweichende Entwicklung mit verursachen.

5.3.1 risikoerhöhende Faktoren

In seinen ersten Untersuchungen hat OLWEUS (vgl. 1973,1978 nach 2006, S.39 f.) herausgefunden, dass sich Mobbingopfer in ihren individuellen Merkmalen nicht grundlegend von anderen Menschen unterscheiden. Dementsprechend können bspw. körperliche Merkmale als Ursachen vernachlässigt werden.

Die Untersuchungsergebnisse von LAGERSPETZ et al. (vgl. 1982 nach SCHEITHAUER et al. 2003, S.72) zeigten jedoch ein anderes Bild. Es konnten z.B. unter den Opfern vermehrt körperlich schwache oder übergewichtige Kinder ausgemacht werden. Ebenso wurden Kinder mit äußerlich erkennbaren Beeinträchtigungen, wie Seh- oder Sprechbehinderungen, häufiger gemobbt. MOONEY und SMITH (vgl. 1995 nach SCHEITHAUER et al. 2003, S.72) ergänzten die Aufzählung noch um Kinder mit besonderem Förderbedarf. Schüler, die entsprechende Bildungseinrichtungen wie Sonderschulen besuchten, hätten ein bis zu dreifach erhöhtes Risiko in eine Opferrolle ge-

drängt zu werden. Gleiches gelte für Kinder, die unterstützende Schulangebote wahrnehmen.¹⁷

Besonders im Hinblick auf meine empirischen Untersuchungen scheint das Ergebnis von MOONEY und SMITH von Bedeutung. So bekräftigt es nicht nur meine Arbeitshypothese I, dass Schüler überhaupt auf Grund von Lernschwierigkeiten zum Opfer in einem Mobbingprozess werden könnten.¹⁸ Sie zeigen auch einen hohen Risikograd für die Einnahme der Opferrolle im Zusammenhang mit unterdurchschnittlicher Schulleistung auf.

SMITH (vgl. 2002 nach SCHEITHAUER et. al 2003, S.72) bietet zwei mögliche Ansätze für seine Untersuchungsergebnisse an. Zum Einen könnten die äußerlichen Merkmale die Kinder für ihre Mitschüler als Opfer regelrecht prädestinieren. Diese Vermutung deckt sich mit der von SCHÄFER (vgl. 2010, S.40) und ALSAKER (vgl. 2004, S.32) beschriebenen ersten Phase des Mobbing. Hierbei „sucht“ der Täter geradezu sein Opfer, indem er verschiedene Kinder attackiert und ihre Reaktion testet.¹⁹ Zum Anderen wäre nach SMITH auch eine schlechtere Integration von ihnen in der Peer-Group denkbar. Infolgedessen hätten sie nicht genügend Freunde, die ihnen ausreichenden Schutz vor Mobbing gewähren.

5.3.2 risikosenkende Faktoren

Zu risikomildernden Faktoren liegen sehr viel weniger Studien vor als zu risikoerhöhenden Bedingungen. PELLEGRINI et al. (vgl. 1999 nach SCHEITHAUER et al. 2003, S.88) haben jedoch ermittelt, dass Freundschaften eine wesentliche Komponente beim Schutz vor Mobbing sind. Eine einzige Ausnahme gilt für Freunde, die selber zu Mobbern werden. Ebenso wie Freundschaften können auch ein guter familiärer Zusammenhalt und ein offenes, positives Erziehungsverhalten der Eltern als beschützende Bedingungen angesehen werden. Zudem wirkt besonders die Abwesenheit von Gewalterfahrungen durch Erwachsene als protektiver Faktor (vgl. KATZ et al. 2001 nach SCHEITHAUER et al. 2003, S.87).

Im Kapitel 5 habe ich bisher die grundlegende Entwicklung von Mobbing, die Bedeutung der Interaktionen zwischen den beteiligten Personen und Faktoren für eine potenzielle Viktimisierung dargestellt. Allerdings lässt sich nicht allein damit erklären, *weshalb* Mobbing überhaupt entstehen kann. Deswegen werde ich im nachstehenden Abschnitt Faktoren aufzeigen, die eine Basis oder besser gesagt den „Nährboden“ für die Bildung von Mobbing verkörpern könnten.

5.4 Der „Nährboden“ von Mobbingprozessen

Damit ein Mobbingprozess überhaupt beginnen kann, bedarf es einer soliden Basis. Diese ist unter anderem durch unsere gesellschaftlichen Strukturen und Vorbilder bereits gelegt. Aber

¹⁷ Weitere Merkmale, die Opfer gemeinsam haben bzw. die sie von den Peers unterscheiden werden unter 4.2 „Die Opfer“ (S.26) genannt.

¹⁸ Erläuterungen dazu können unter 9. „Fragestellung und Arbeitshypothesen“ (S.52 f.) nachgelesen werden.

¹⁹ Vgl. hierzu 5.2.1 „Mobbingphasen“, S.30 f.

auch im schulischen Kontext können in einigen Bildungseinrichtungen Faktoren ausgemacht werden, die die Entstehung von Mobbing weiter begünstigen.

5.4.1 Über die „Verrohung“ der Gesellschaft

Zunehmenden Einfluss auf unsere Gesellschaft nehmen die Medien. Spätestens seit den Amokläufen von Erfurt und Winnenden wird in Deutschland über Gewaltdarstellungen in Filmen und Computerspielen wie „Counter-Strike“ ausführlich diskutiert. Manche Menschen werfen ihnen vor, als Auslöser zu fungieren. Wissenschaftliche Belege konnten hierfür noch nicht ausreichend gefunden werden (vgl. JANNAN 2010, S.20). Unumstritten jedoch ist das Bestehen eines Wirkungsrisikos. Die Gefährdung nimmt dabei zu, je weniger konkrete Erfahrungen eine Person mit der realen Situation bisher verbindet. Insbesondere für jüngere Kinder und Jugendliche steigt damit das Gefährdungspotenzial. In der Folge können Abstumpfungs-, Gewöhnungs- und Nachahmungseffekte eintreten (vgl. SCHUBARTH 2010, S.47). Da PC-Spiele, wie das oben erwähnte „Counter-Strike“, auf militärischer Software basieren, sind die aufgeführten Konsequenzen nicht verwunderlich. Gerade das Abtrainieren der Hemmungen und Einüben von Empathielosigkeit wird mit den entsprechenden Programmen verfolgt (vgl. JANNAN 2010, S.20).

Dieter Bohlen bei DSDS:
**„Wenn du im Zoo singst,
dann denken die Affen,
sie sind Pavarotti.“**

clickpix.de/bohlen, 21.05.11

Laut KINDLER (vgl. 2009, S.17) haben allerdings nicht nur die Darstellungen körperlicher Gewalt in Computerspielen und Filmen verheerende Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche. Vor allen Dingen ist die „mediale Inszenierung von Sadismus als Vergnügen“ (ebd. S.17 f.) bedeutend für die Herabsetzung der Hemmschwelle in Mobbing-situationen. Das Schikanieren von Menschen in Fernsehshows wird in der heutigen Medienwelt immer mehr zum Mittelpunkt. Es tritt wie auch bei den körperlichen Gewaltdarstellungen eine Trivialisierung von Gewalt und ein Gewöhnungseffekt ein (vgl. SCHUBARTH 2010 S.47). In zahlreichen vormittäglichen Talkshows werden die vermeintlichen Fehler und Schwächen anderer Personen vor einem großen Publikum ausführlich dargelegt. Im Abendprogramm zur besten Sendezeit wird gezeigt, wie ein Top-Model jugendliche Kandidatinnen herunterputzt (vgl. SCHÄFER 2010, S.101). Und die Sprüche von Dieter Bohlen haben sogar schon eine eigene Fanseite im Internet erhalten (www.clickpix.de/bohlen.htm).

Das Bloßstellen und „Witzeln“ auf Kosten anderer ist kein neues Phänomen in den Medien. Bereits in den ab 1959 erschienenen Comicheften von „ASTERIX“ und Obelix kann das Verspotten und Ausgrenzen einzelner durch eine Gruppe beobachtet werden. Hierbei soll das Isolieren, Fesseln, Knebeln und Schlagen der Figur „Troubadix“ für Heiterkeit sorgen. Kaum ein Heft verzichtet darauf und kaum ein Leser stößt sich an dem offensichtlichen Mobbing. (vgl. DAMBACH 2009, S.16).

Die eben skizzierten Verhaltensweisen erwachsener Personen in den Medien bzw. als Kommentaren haben Auswirkungen auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Soziologen verweisen auf das „Phänomen der sozialen Bewährtheit“ (SCHÄFER 2010, S.31). Erwachsene haben eine Vorbildfunktion inne. An ihrem Verhalten orientieren sich Kinder und Jugendliche. Mittels des Nachahmens entsteht bei ihnen ein Gefühl der Zugehörigkeit. Wenn der Res-

pekt vor der Menschenwürde einer jeden Person ihnen nicht kulturell vermittelt wird, wie soll von den Schülern Empathiefähigkeit innerhalb einer Klassengemeinschaft erwartet werden (vgl. a.a.O.)?

In der heutigen Leistungsgesellschaft regiert zudem mehr und mehr das Einzelkämpfertum. Dies beginnt oftmals bereits in der Schule und setzt sich im späteren Berufsleben fort. Von primärer Bedeutung sind in der Schule die Noten und der Erfolg des Einzelnen, sodass die Kinder schon früh in Konkurrenz zueinander treten. Sie müssen sich gegen ihre Klassenkameraden behaupten, wenn sie nicht als Verlierer gelten wollen. Warum sollte ein Schüler mit einer idealen Strategie nun freiwillig zu Gunsten einer schlechteren aber sozialverträglicheren Taktik sein Verhalten ändern, zumal ihm womöglich nur wenig bis keine Konsequenzen drohen (vgl. a.a.O.)?

5.4.2 „begünstigende“ schulische Einflüsse auf Mobbing

MEIER (vgl. 1997 nach SCHEITHAUER et al. 2003, S.84) unterscheidet drei schulische Bereiche, die Einfluss auf Mobbing nehmen könnten:

- a) die Bereiche der Lernkultur (curriculare Strukturen, didaktisch-methodische Gestaltung usw.)
- b) die verschiedenen Merkmale des Schulklimas (z.B. Interaktionsstile, Beziehungsstrukturen)
- c) die strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen (bspw. spezielle Kennzeichen der Schülergruppe und des Kollegiums)

Eine deutschlandweite Online-Studie von KLETT (vgl. 2005 S.68 ff) hat sich mit dem Bereich der Lernkultur etwas genauer auseinandergesetzt. Viele der befragten Schüler geben darin an, dass sie insbesondere den großen schulischen Stress und hohen Leistungsdruck als Auslöser ihrer Aggressionen wahrnehmen. Ferner könne ihr Verhalten aber auch auf Langeweile zurückgeführt werden. Dies gelte vor allen Dingen für Hauptschüler (vgl. ebd. S.72). JANNAN (vgl. 2010, S.29) bezieht die auftretende Langeweile der Schüler auf die Unterrichtsthemen. Sie hätten zu wenig Lebensweltbezug und seien deswegen uninteressant. Zudem verweist er auf die Didaktik des Lernens. Zumeist erfolge es zu wenig schülerorientiert und sei auf das intellektuelle Lernen fokussiert. Darüber werde wiederum die Förderung sozialer Kompetenzen vernachlässigt. Außerdem begünstige ein allgemein schlechtes Klassenklima die Entstehung von Mobbing. Dies könne bspw. durch Konkurrenz im Unterricht oder eine ungenügend entwickelte Streitkultur hervorgerufen werden.

Das Schulklima wird durch einen Punkt signifikant geprägt: das ethische Grundverständnis. Es wirkt sich auf jegliche Erziehungsprozesse aus (vgl. KINDLER 2009, S.19 f.). So könnte der überwiegende oder willkürliche Einsatz von Sanktionen den Schülern eine falsche Vorstellung von Autorität vermitteln und sie würden lernen, dass durch Machtdemonstration alle Ziele erreicht werden können (vgl. JANNAN 2010, S. 28). Außerdem bezeichnen viele Schüler Ungerechtigkeiten, die mit willkürlichen Sanktionen einhergehen, als Auslöser ihrer Aggressionen (vgl. KLETT 2005 S.68). Darüber hinaus kann aber auch eine unzureichende Identifikation mit der Schule (mangelndes „Wir-Gefühl“) oder eine inkonsequente Durchsetzung bzw. beliebige Anwendung der Schul- und Klassenregeln den Beginn von Mobbing unterstützen (vgl. JANNAN

2010, S.28). Ebenso begünstigen mögliche Verhaltensweisen von Lehrern das Einsätzen oder Fortführen der Schikanen. Genauer bin ich darauf schon unter „5.2.3 die Rolle des Lehrers“ (S.33) eingegangen.

Allerdings muss es nicht zwangsläufig ein einzelner Lehrer sein, der dem „Nährboden“ für Mobbing weitere Energie hinzufügt. Auch die Kooperation des gesamten Kollegiums sollte betrachtet werden. Nur durch gemeinsames, intentionales Handeln der Pädagogen kann dem systematischen Schikanieren entgegen gewirkt werden. Sollte nur ein Lehrkörper den Übergriffen Einhalt gebieten, während seine Kollegen sie ignorieren, kann maximal eine Verschiebung der Attacken in andere Unterrichtsstunden erreicht werden (vgl. KINDLER 2009, S.20).

Hinsichtlich der strukturell-organisatorischen Rahmenbedingungen beschreibt JANNAN (vgl. 2010, S.13) verschiedenste Aspekte. Beispielsweise handelt es sich bei Klassen um feste Gruppenkonstellationen. Auf Grund der deutschen Schulpflicht können drangsalierte Schüler sich so der Mobbing-Situation nicht entziehen, wie es ihnen in außerschulischen Kontexten oft möglich wäre. Zudem erleichtern die überwiegend altershomogen zusammengesetzten Klassengemeinschaften die Entstehung von Mobbing. Durch wechselnde Unterrichtsräume und Lehrer gelingt es dem Mobber außerdem leichter seine Übergriffe auf das Opfer weitestgehend unbemerkt zu platzieren.

Im Kontext der „Schule für Erziehungshilfe“ können noch zwei weitere spezifische Begünstigungsfaktoren ausgemacht werden. Infolge ihrer Konzeption als Durchgangsschule kann eine höhere Anzahl von Schülerab- und zuwanderungen beobachtet werden als an Regelschulen (vgl. REINHARD et al. 1995 nach SALLER 2006, S.15). Durch die häufigen Veränderungen der Sozialstruktur geht eine erhöhte Vulnerabilität der Kinder einher. Nach Dominanz strebende Schüler erhalten dadurch vermehrt die Möglichkeit sich die soziale Macht zu sichern (vgl. SALLER 2006, S.15).²⁰ Es lässt sich vermuten, dass in der „Förderschule Lernen“ ebenfalls von einer hohen Fluktuation der Schüler ausgegangen werden kann. Beide Schulen sind als Durchgangsschulen konzipiert. Dementsprechend würde eine erhöhte Verletzlichkeit und die damit verbundenen Konsequenzen ebenso auf die „Förderschule Lernen“ zutreffen.

Ein weiterer Punkt für eine zusätzliche Begünstigung zur Mobbingbildung findet sich bei den Verhaltensauffälligkeiten der Kinder und Jugendlichen an der „Schule für Erziehungshilfe“. Mobbing kann sich erst durch die Verschiebung und Nichteinhaltung von Verhaltens- und Gruppennormen manifestieren. Die Handlungen von Erziehungshilfe-Schülern sind jedoch gerade durch das Aufstellen von abweichenden Regeln geprägt. Infolgedessen können Klassenkameraden sehr leicht entsprechende Normen verletzt und durch andere zu Außenseitern degradiert werden. Somit wäre die Grundlage für Mobbing gegeben (vgl. a.a.O.).

Es können jedoch nicht nur Einflüsse ausgemacht werden, die die Entstehung von Mobbing begünstigen bzw. deren „Nährboden“ darstellen. Ebenso gibt es Bedingungen, die sich auch auf die Form und/oder die Intensität der Schikanen auswirken. Mit eben jenen Faktoren werde ich mich im nächsten Kapitel ausführlicher auseinandersetzen.

²⁰ Konkreter gehe ich auf diesen Prozess unter 5.2 „Gruppendynamiken“ (S.29 ff) ein.

6. Einflüsse auf die Intensität und Form von Mobbing

Im Folgenden soll geklärt werden, welche Faktoren es gibt, die mit spezifischen Mobbingformen einhergehen, sie modifizieren oder die Intensität verändern können. Ich werde vier Bedingungen besonders berücksichtigen: das Alter, das Geschlecht, die Klassen- und Schulgröße sowie die Schulform.

6.1 Alter

Formen von Gewalt können in jedem Alter beobachtet werden. Studien zu Mobbing beginnen schon im Kindergarten (vgl. ALSAKER 2004) und in der Grundschule. Sie werden in allen Formen der weiterführenden Schulen (mit unterschiedlicher Intensität) betrieben und hören auch im späteren Berufsleben nicht auf. Wird die Verhaltensweise im gesamten Schulkontext betrachtet, so ist absolut gesehen eine Reduktion des Mobbings (aus Opfersicht) in den höheren Jahrgängen zu erkennen (vgl. OLWEUS 1994,1995 nach ALSAKER 2004, S.52). Untersuchungen von TILLMANN et al. (vgl. 1999 nach SCHUBARTH 2010, S.70) deuten auf die 8. Klasse als Wendepunkt hin. Zuvor seien die Mobbingraten noch gestiegen, während sie ab dem 9. Jahrgang tendenziell eher sinken würden.

MADSEN und SMITH (vgl. 1993 nach SCHEITHAUER et al. 2003, S.54) erklären die Kurve mit der Altersrelation zwischen Täter und Opfer. Wie unter 1.1 „Mobbing, was ist das eigentlich?“ dargestellt, wird die Verhaltensweise u.a. durch ein Kräfteungleichgewicht definiert. Eben jenes kann sich auch auf Grund eines Altersunterschiedes entwickeln. Jüngere Schüler hätten dementsprechend ein sehr viel höheres Risiko viktimisiert zu werden, da sie einer großen Anzahl älterer Kinder und Jugendlicher gegenüberstehen. Mit zunehmendem Alter kehrt sich dieses Verhältnis jedoch um.

Das gehäufte Auftreten von Mobbing in Kindergärten und Grundschulen versucht SCHUBARTH (vgl. 2010, S.79) mit möglichen fehlenden sozialen Kompetenzen der Kinder zu begründen. Dies gelte sowohl für Interaktionen untereinander, als auch in Bezug auf mangelnde Abwehrstrategien des Opfers. Es muss zudem beachtet werden, dass manche jüngeren Kinder eventuell noch nicht von einem gesellschaftlichen „Mobbingverbot“ wissen (vgl. SCHEITHAUER et al. 2003, S.54).

Andere Studien wie bspw. die von LAMPERT (vgl. 1997 nach SCHEITHAUER et al. 2003, S.52) relativieren die absolut gesehene Abnahme von Mobbingfällen. Zwar nahmen die direkten physischen Formen des Mobbings ab, es kann jedoch eine Zunahme der indirekten Verfahren verzeichnet werden. Das Kinderbarometer bekräftigt mit seiner Analyse die Untersuchungen. So nahmen verbale Beleidigungen nach Aussagen der Kinder von der 4. Klasse (2%) um vier Prozent bis zum 7. Jahrgang zu (vgl. KLÖCKNER, NIEMER 2007, S.194). OWENS und MACMULLIN (vgl. 1995 nach SCHEITHAUER et al. 2003, S.54) liefern für den Wandel der Gewaltformen einen möglichen Erklärungsansatz. Schüler verfügten in den unteren Klassenstufen noch nicht über ausreichende verbale und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten, um auf indirekte Formen zurückgreifen zu können. Beide Kompetenzen würden erst im Laufe ihrer Entwicklung besser ausgebildet. Mit zunehmendem Alter können sie deshalb „sozial angemessenere Verhaltensstrategien“ (SCHEITHAUER et al. 2003, S.55) erkennen und ausüben.

6.2 Geschlecht

Im Zusammenhang mit dem Geschlecht konnten verschiedene Studien wie bspw. von OLWEUS (vgl. 2006, S.31) ermitteln, dass primär Jungen als Täter und Opfer auftreten. Zudem agieren sie vermehrt in den Pro-Bullying-Rollen der Verstärker und Assistenten, während Mädchen eher als Verteidiger oder Outsider fungieren (vgl. SCHEITHAUER et al. 2003, S.34). Allerdings wurde in vielen Untersuchungen (so auch bei OLWEUS) nicht explizit nach indirekten Gewaltformen gefragt. Doch gerade darin unterscheiden sich beide Geschlechter enorm. Jungen attackieren ihre Opfer zumeist direkt körperlich oder verbal. Dahingegen sind die Übergriffe der Mädchen hauptsächlich durch die indirekten subtileren Mobbingarten geprägt (vgl. KINDLER 2009, S.13). Der prozentuale Anteil der männlichen Schüler, die indirekte Formen verwenden, ist aber nicht zwangsläufig signifikant geringer (vgl. VIAREGG 2006, S.14).

Studien, die explizit auch die indirekten Gewaltformen berücksichtigen, zeigen ein häufigeres Auftreten von Mädchen in der Täter und Opferrolle als in den genannten Untersuchungen. Trotzdem nehmen Jungen öfter diese Positionen ein. Die Differenzen zwischen den beiden Geschlechtern sind jedoch auf Opferseite minimal und auf Täterseite sehr ausgeprägt (vgl. SCHEITHAUER et al. 2003, S.51 f.).

Die geschlechtsspezifisch primär angewendeten Gewaltformen spiegeln auch Ergebnisse des Kinderbarometers wieder. Darin wurde u.a. gefragt, wie Schüler gemobbt wurden. Beide Geschlechter gaben überwiegend dieselben Formen an. Allerdings wurden weibliche Schüler häufiger ausgegrenzt und Jungen verstärkter durch Schimpfwörter beleidigt oder durch „Gewalt“ attackiert (vgl. KLÖCKNER, NIEMER 2007, S.193).

Wenn Jungen vermehrt Opfer, aber auch zugleich Täter sein sollen, kann geschlussfolgert werden, dass männliche Schüler hauptsächlich durch gleichgeschlechtliche Kinder gemobbt werden. Diese Hypothese bestätigen verschiedenste Studien. So werden 80% der männlichen Opfer von anderen Jungen und lediglich 20% von Mädchen drangsaliert. (vgl. RIGBY 1996 nach ALSAKER 2004, S.70). Untersuchungen von OLWEUS (vgl. 2006, S.29 f.) zufolge werden zudem 60% der schikanierten Mädchen von Jungen und nur 10% bis 20% von weiblichen oder männlichen Mitschülern geärgert. Hiervon unterscheiden sich aber die Angaben JANNANs (vgl. 2010, S.33). Laut ihm werden 60% weiblicher Opfer durch gleichgeschlechtliche Kinder attackiert. Eine Erklärung für die abweichenden Zahlen könnte womöglich in der erfragten Gewaltart liegen. Wie bereits weiter oben geschildert, erwähnt OLWEUS in seinen Fragebogen nicht explizit die indirekten Formen des Mobbings. Eventuell könnten bei der anderen Erhebung subtilere Gewaltarten stärker fokussiert worden sein. Da JANNAN jedoch leider keine genaueren Angaben über seine Quelle bzw. Erhebungsmethoden macht, kann an dieser Stelle nur spekuliert werden.

Aussagen von Beratungsstellen bestärken aber die Angaben von JANNAN. Sie berichten häufiger von Fällen, in denen Mädchen durch Mädchen gemobbt werden. Dabei begründet sich die Beziehung zwischen ihnen oftmals auf eine zerbrochene Freundschaft. Zumeist wird dann eine der beiden zum Täter und die andere zum Opfer (vgl. LINSTER, SCHÄFER 2002, S.10). GEBAUER (vgl. 2007, S.13 ff) berichtet von ebenso einem Fall:

Die Berichte der Mutter eines Mobbingopfers handeln von den beiden Mädchen Charlotte und Lena. Sie waren seit der Orientierungsstufenzeit unzertrennlich. Nachdem es bei Charlotte zu familiären Umstrukturierungen gekommen ist, zerbrach die Freundschaft der beiden. Das Mädchen begann Lena systematisch indirekt zu mobben. Dabei scharrte sie mehrere andere Schülerinnen um sich. Erst nach einem Schulwechsel konnte Lena aus der Opferrolle entkommen.

6.3 Klassen- und Schulgröße

Eine bei Lehrern vorherrschende Meinung ist, dass Gewaltprobleme mit der Klassen- und Schulgröße zunehmen. Mehrere Untersuchungen widerlegen jedoch diese Hypothese (vgl. OLWEUS 2006, S.34); allerdings wurden in einer Nürnberger Studie von FUNK und PASSENERGER (vgl. 1997 nach SCHUBARTH 2010, S.70) dennoch Anhaltspunkte gefunden, die einen Zusammenhang zwischen Schulgröße und Gewaltniveau vermuten ließen. Demzufolge könne mit steigender Schülerzahl bzw. sinkender Lehrerschaft im Verhältnis zur Schülerzahl ein erhöhter Vandalismusgrad festgestellt werden. Untersuchungen von OLWEUS (vgl. 2006, S.36) haben die Bedeutsamkeit der Lehrer-Schüler-Relation weiter bestärkt. In der Pause und während der Mahlzeiten sei es zu weniger Gewaltdelikten gekommen, je mehr erwachsene Personen Aufsicht geführt hätten. Inwieweit dies aber auf den „Sonderfall“ Mobbing übertragbar ist, bleibt ungeklärt.

Im Gegensatz zur Klassengröße ist ihre Zusammensetzung aber für die Entwicklung von Mobbing zu beachten (vgl. HAYER et al. 2005 nach HUBER 2007, S.37). Sie bestimmt das Schülerverhältnis der Klasse u.a. bei den Faktoren des Geschlechts, des Alters, der Intelligenz und der psychischen Belastbarkeit. Diese wirken sich auf die Dynamik in der Gemeinschaft aus. Die Gruppendynamiken sind es schließlich, die maßgeblich die Entstehung von Mobbing beeinflussen²¹ (vgl. TRAIN 1998, S.43). SCHEITHAUER et al. (vgl. 2003, S.83) konnten bspw. eine erhöhte Mobbingrate bei Klassen mit Jungenüberschuss feststellen.

6.4 Schulform

Es ist inzwischen unumstritten, dass Schüler-Mobbing unabhängig von der Schulform existiert. Jedoch werden Zusammenhänge zwischen der Bildungseinrichtung und der Intensität sowie der Gewaltart gesehen. Mobbing sinkt danach mit „steigendem akademischen Grad“ (SCHEITHAUER et al. 2003, S.84) der schulischen Ausbildung und können so an Haupt- und Förderschulen am häufigsten beobachtet werden (SPIEL, ATRIA 2002 nach SCHEITHAUER et al. 2003, S.84). JANNAN (2010, S.17) präzisiert die Angaben etwas genauer. Die skizzierte Prävalenzkurve bezieht sich weitestgehend auf direkt physische Übergriffe.

Einen möglichen Erklärungsansatz für die Haupt- und Förderschulen als Ballungsraum dieser Gewaltform bietet SCHUBARTH (2010, S.71 f.). Dabei weist er auf eine stärkere Belastung der Schülerschaft hin, da die Kinder und Jugendlichen oftmals aus sozial, ökonomisch und/oder kulturell schwierigeren Umgebungen stammen. Wegen des selektiven Schulsystems häufen sich dann die Problemlagen in der Förder- bzw. Hauptschule. Weil die soziale Ungleichheit

²¹ Genauer bin ich auf die Interaktionen in einer festen Gruppe, die sich daraus ergebenden dynamischen Prozesse und ihre Bedeutung für die Mobbingbildung unter 5.2 „Gruppendynamiken“ (S.29 ff) eingegangen.

eng mit der Gewaltbelastung verbunden sei, käme es folglich zu einer Häufung der negativen Handlungen.

Zudem muss aber auch die Schüler-Schülerinnen-Relation an den einzelnen Schulformen beachtet werden. Laut der Raufunfallstatistik des Bundesverbandes der Unfallkassen haben Jungen ein doppelt so hohes Risiko raufbedingter Unfälle als Mädchen. Beachtet man nun, dass in Förderschulen Jungen 63% der Schülerschaft ausmachen, lässt sich eine Querverbindung zur erhöhten Prävalenz von physischer Gewalt ziehen (vgl. JANNAN 2010, S.17 f.).

Bei den indirekten Gewaltarten ist im Gegensatz zu den direkten eine schulformunabhängige Verteilung festzustellen (vgl. JANNAN 2010, S.17). HANEWINKEL und EICHLER (vgl. 1999, S.60) konnten dies in einer Studie jedoch nur zum Teil bestätigen. Sie untersuchten die Häufigkeit von verbalen und nonverbalen Übergriffen (Spotten, Beschimpfen, Auslachen, gemeine Ausdrücke und Gesten) an verschiedenen Schulformen. Dabei zeigte sich, dass in der Grundschule, die indirekten Formen sehr viel weniger vorkommen als bspw. in der Förderschule. Mit einer geringeren Differenz trifft dieser Unterschied zur Primarstufe auch auf alle anderen Schularten zu. Wird die Grundschule aus den Ergebnissen ausgeklammert, nähern sich die Prävalenzen der verbliebenen Schulformen jedoch einander an.

Schlussfolgernd muss entsprechend der eben dargestellten Sachlage, der Wechsel von der Grund- zur Förderschule prozentual gesehen mit einem erhöhten Risiko, schikaniert zu werden, einhergehen. Im Hinblick auf meine Fragestellung ist diese Erkenntnis von großer Relevanz, würde sie doch bedeuten, dass ein Teilaspekt meiner Arbeitshypothese IV nicht zutrifft: Ein Schulwechsel hat positive Auswirkungen auf das soziale Netzwerk eines Mobbingopfers.²²

Allerdings gibt es keine Untersuchungen, die sich konkret mit dem Schulwechsel und seinen Konsequenzen befassen. Die hier erwähnten Studien spiegeln lediglich Prävalenzraten aufgespalten nach Schulformen wieder und zeigen nicht den Schulverlauf und die sozialen Veränderungen einzelner Kinder auf. Außerdem werden zumeist entweder die direkt physischen oder die indirekten Gewaltformen getrennt voneinander untersucht. Deshalb werde ich an meiner Arbeitshypothese vorläufig festhalten, sie aber bei der Auswertung meiner Ergebnisse kritisch überprüfen.²³

Eine umfassende Darstellung des Mobbings erfordert nicht nur die Sicht auf die aktuelle Situation und seiner Einflussfaktoren. Um sich der Gefahren dieser Verhaltensweise bewusst zu werden, sollten auch die Auswirkungen des systematischen Schikanierens betrachtet werden. Dabei haben die schädlichen Konsequenzen nicht nur Einfluss auf die Gegenwart, die Folgen von Mobbing können noch Jahre oder sogar Jahrzehnte später negative Auswirkung auf die Lebensqualität der beteiligten Personen haben.

²² Vgl. 9. „Fragestellung und Arbeitshypothesen“, S. 52

²³ Vgl. 11.2.3 „Vergleiche und Querverweise zwischen beiden Zeitpunkten“, S. 70

7. Auswirkungen

Mit dem Bereich der negativen Konsequenzen von Mobbing werden im ersten Moment immer die Opfer assoziiert. Dabei wirkt sich die Verhaltensweise nicht unbedingt ausschließlich auf die Entwicklung und das soziale Leben des schikanierten Kindes aus. Auch für Täter und Gruppe sind Mobbing Erfahrungen intensiv und nachhaltig. Beispielsweise zitiert GEBAUER (2007, S.8) einen Bericht seiner Frau:

„Als ich 10 Jahre alt war, da haben wir auch einen Schüler gemobbt. Er hieß Daniel Weißmüller. Er hatte sehr reiche Eltern. Die Mutter brachte ihn immer mit einem Cabrio zur Schule. Der Junge kriegte in der Klasse kein Bein auf die Erde.“ Und dann berichtete sie von den Gemeinheiten, die sie damals ihrem Mitschüler zugefügt hatten. Das lag nun alles schon über 40 Jahre zurück. [...]“

Deswegen beziehe ich meine Darstellungen nicht nur auf die Konsequenzen für das Opfer. Ebenso werden im Anschluss an diese Schilderung die Auswirkungen für den Täter und die gesamte Gruppe beschrieben.

7.1 Konsequenzen für das Opfer

Negative Folgen des Mobbing treten beim schikanierten Kind auf sehr vielfältige Weise auf. Sie können körperlich und physisch sein, sich in ihrem Verhalten und Emotionen widerspiegeln oder sich auf den schulischen Kontext beziehen. Um trotz der großen Anzahl von Symptomen einen guten Überblick zu ermöglichen, schlage ich folgende Unterteilung vor:

1. die direkt durch die jeweiligen Übergriffe hervorgerufenen Folgen
2. die kumulative Wirkung der Gesamtsituation und aller Attacken im Zusammenhang mit der zeitlichen Dauer
3. eventuelle Spätfolgen

Die zeitliche Differenzierung der Auswirkungen bietet zudem noch einen zweiten Vorteil. Es wird bewusst hervorgehoben, dass die Nachwirkungen von Schulmobbing nicht mit dessen Beendigung aufhören. Vielmehr handelt es sich um weitreichende Folgen, die bis ins spätere Erwachsenenleben wirken können.

7.1.1 Direkte Folgen

Direkte Folgen im Anschluss einzelner Angriffe sind eher in Verbindung mit physischer Gewalt zu beobachten. So beklagten sich 5982 Anrufer beim baden-württembergischen Mobbingtelefon am häufigsten über blaue Flecken, Bauch- (45%) und Kopfschmerzen (56%). Zudem kam es auch zu offenen Wunden (15%) oder Nasenbluten (4,5%). Die Spannweite reichte sogar bis zu Knochenbrüchen und Prellungen (jeweils 6%). (vgl. SCHÄFER, LINSTER 2002, S.12).

Jedoch sind auch in speziellen Fällen von indirekten Mobbingübergriffen konkrete Folgen zu erkennen. Werden z.B. schikanierte Kinder gezwungen den Papier-Müll des Täters zu essen kann nicht nur zwangsläufig von körperlicher Gewalt gesprochen werden. Es handelt sich hierbei primär um psychische Angriffe im Zusammenhang mit der Erniedrigung des Opfers. Nichts desto trotz könnte das Opfer auf Grund dessen an Übelkeit oder Magen-Darm-

Krämpfen leiden, da Papier für unseren Organismus unverdaulich ist. In Mobbing-Situationen in denen die Hoffnung beim Opfer auf baldige Beendigung geweckt jedoch nicht eingelöst wird, fühlt sich ein Opfer außerdem sehr verletzt, unverstanden und von Klassenmitgliedern nicht akzeptiert (vgl. SCHALLENBERG 2004, S.50). Aber auch Niedergeschlagenheit und Angst können beobachtet werden (vgl. SCHÄFER, LINSTER 2002, S.12).

7.1.2 Kumulative Folgen

Im Mobbingprozess sind allerdings nicht die Auswirkungen der einzelnen Übergriffe von großer Bedeutung. Ausschlaggebender ist ihr kumulativer Effekt. DAMBACH (2009, S.34) visualisiert dieses Phänomen in einem Schaubild:

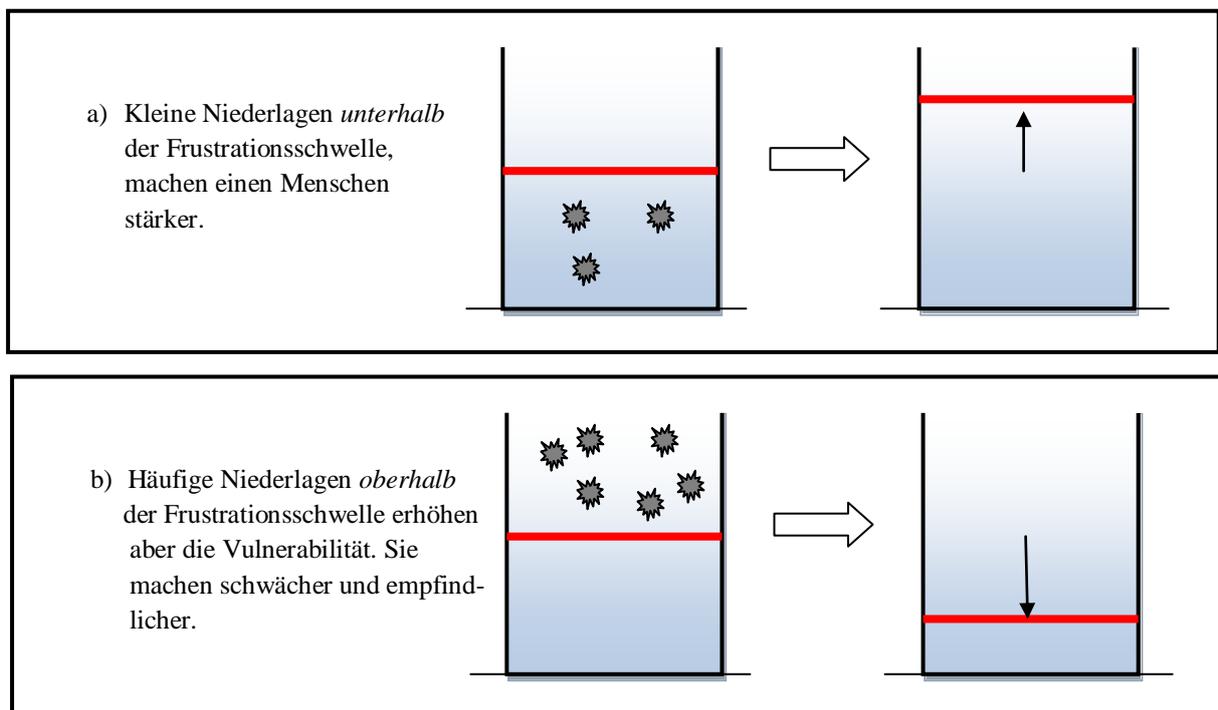


Abb. e: Auswirkungen von Übergriffen und Niederlagen auf die Frustrationstoleranz von Schülern (verändert nach DAMBACH 2009, S.34)

Wegen der kumulativen Wirkung von Angriffen wird die Frustrationstoleranz gesenkt, die Vulnerabilität erhöht und die Auswirkungen von Mobbing um ein vielfaches gesteigert. Dabei bilden die Schüler manchmal körperliche Symptome aus, die anfangs nicht direkt mit den Schikanen in Verbindung gebracht werden. Oftmals wird erst bei einem gehäuftem Auftreten von Krankheitszeichen der Zusammenhang mit einem möglichen Mobbingfall gezogen. Es kann sich bei den psychosomatischen Symptomen sowohl um Bauch-, Magen- und Kopfschmerzen als auch um Kreislaufprobleme oder Schlafstörungen handeln (vgl. SCHÄFER, LINSTER 2002, S.12). Ebenfalls wird häufig ein allgemeines Unwohlsein geschildert. Dieses kann sich z.B. in einer ständigen inneren Unruhe äußern. Mit zunehmendem Mobbingverlauf verschlimmern sich die Anzeichen oder münden in andere Symptome (vgl. SCHALLENBERG 2004, S.59 ff).

Weitaus verheerender sind jedoch die psychischen Folgen. Hilflosigkeits-, Einsamkeits- und Isolationsgefühle beschreibt fast jedes Opfer. Zudem wurde als Konsequenz von Mobbing

eine erhöhte Depressionsrate festgestellt, die bis hin zu Suizidgedanken (und deren Realisierung) führen kann (vgl. HUBER 2007, S.33). Ebenso ist z.T. das Essverhalten betroffen. Die Resultate zeigen sich dann in Form von Bulimie, Anorexie oder Adipositas (vgl. SCHUBARTH 2010, S.80).

Die ständigen Attacken haben auch negative Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl. Gerade dieses wird in der Schulzeit geprägt und von den Beziehungen innerhalb der Peer-Group beeinflusst. Die Rückmeldungen anderer Personen dienen dabei als eine Art Spiegel, der unser Selbst wiedergibt. Durch die willkürlichen öffentlichen Schikanen wird dem gemobbten Schüler symbolisiert, er sei weniger Wert als seine Klassenkameraden. Ist der Selbstwert sehr stark geschädigt, kann er nur schwerlich wieder aufgebaut werden. Bei dem Selbstwert handelt es sich um eine relativ stabile Ebene der Persönlichkeit. Er entwickelt sich im Laufe vieler Jahre und wird nicht durch einzelne positive oder negative Erlebnisse modifiziert. Innerhalb eines Lebens kann er sich jedoch verändern (vgl. ALSAKER 2004, S.146 f).

Das Selbstwertgefühl ist ein Teil des Selbstkonzepts. Mit dem Selbstkonzept wird umgangssprachlich die Selbstwahrnehmung und -einordnung einer Person hinsichtlich ihrer gesamten Kompetenzen bezeichnet (vgl. HUBER 2007, S.34). Das Selbstkonzept kann sich dementsprechend u.a. sowohl auf soziale Fähigkeiten wie auch auf schulische Leistungen beziehen. Dieser Zusammenhang erklärt, warum sich passive Mobbingopfer subjektiv zumeist als weniger intelligent bezeichnen als ihre Klassenkameraden (vgl. a.a.O.). Oftmals trifft das objektiv gesehen nicht zu. Allerdings wirkt sich der permanente psychische Stress dennoch auf die Schulleistung aus, sodass häufig ein Leistungsabfall eintritt (vgl. SCHÄFER, LINSTER 2002, S.12). SCHALLENBERG (vgl. 2004, S.50 ff) führt die Thematik weiter aus. Der schikanierte Schüler fühle sich dauerhaft unter Beobachtung; infolgedessen fiele es ihm schwer, dem Unterricht angemessen zu folgen. Da der Austausch mit anderen fehle, könne er selbst einfachste Fragen nach bspw. den Hausaufgaben nicht sicher beantworten. Außerdem sei er in einer zwiespältigen Situation: würde er das Lernen intensiver fokussieren, bestände die Gefahr einer Verstärkung der Isolation von seinen Mitschülern. Dies kann entweder rein praktische Zeitgründe haben oder sich auf der Ebene der sozialen Beziehungen abspielen. Seine Klassenkameraden könnten ihn dadurch z.B. als „Streber“ oder „Schleimer“ ansehen. Täte das Opfer jedoch nichts um seine schulischen Fertigkeiten zu steigern, seien mögliche Leistungseinbrüche nur eine Frage der Zeit.

7.1.3 Mögliche Spätfolgen

Die Erlebnisse des Mobbings können oftmals auch bis ins Erwachsenenalter nicht ausreichend verarbeitet werden. Entscheidend für das langfristige Ausmaß der Folgen ist nicht nur die Dauer und Intensität des Mobbings, sondern auch sein Zeitpunkt. Erwachsene, die „lediglich“ in der Grundschule schikaniert wurden, berichten meist nicht von Spätfolgen. Scheinbar konnten die mobbingfreien Erfahrungen in der weiterführenden Schule die vorherigen Erlebnisse relativieren. Werden Personen hingegen aber in der weiterführenden Schule oder während der gesamten Schulzeit drangsaliert, können schwerwiegende Konsequenzen aufgezeigt werden. Allerdings gilt dies nicht für alle Stufen der sozialen Interaktion. Es beschränkt sich auf das Verhalten zu Gleichaltrigen und in festen Gruppen (vgl. SCHÄFER 2010, S.222 f.). Manchmal haben Menschen auch nach Jahrzehnten (trotz z.B. erfolgter Karrieren) Angst die ehemals schikanimierende Gruppe oder Person wiederzutreffen. Ebenso wird häufig von Ver-

meidungs- und Fluchtverhalten oder Rachegedanken berichtet. Diese Spätfolgen scheinen auch im Blick der Öffentlichkeit manifestiert zu sein. So beschreibt DAMBACH (vgl. 2009, S.35 f.) eine Werbeanzeige von Cannon in der Zeitschrift „Der Spiegel“ vom Mai 1997. Abgebildet ist ein Faxgerät das gerade eine Nachricht druckt. Der Absender „Kläuschen“ fragt den Empfänger, ob er sich noch an ihn erinnere. Er wäre der Schwächling gewesen, den der Empfänger in der Schulzeit immer schikaniert hätte. Kläuschen freue sich nun auf ein Wiedersehen mit ihm. Darunter kann man ein Foto von einem „muskelbepackten“ Mann erkennen. Die Entwickler des Werbeblattes gehen hierbei ganz offensichtlich von späteren Rachegedanken früherer Opfer aus. Da Werbung eine breite Öffentlichkeit ansprechen soll, lässt sich vermuten, dass auch die Gesellschaft an eben jene Vorstellung anknüpft. In der ersten Reaktion ruft die Anzeige oftmals Heiterkeit hervor. Dies basiert wahrscheinlich auf eine Identifikation mit Kläuschen, dem sein „Rachefeldzug“ gegönnt wird (vgl. a.a.O.).

Neben den Vergeltungswünschen treten bei Opfern aber meistens auch die Lebensqualität mindernde psychische Beeinträchtigung auf. Beispielsweise können sie Schwierigkeiten beim Aufbau von Beziehungen haben. Während des Mobbingprozesses werden Zweifel und Skepsis gegenüber den Mitmenschen regelrecht „antrainiert“. Doch gerade das gegenseitige Vertrauen bildet die Basis für eine gute, stabile Beziehung (vgl. SCHALLENBERG 2004, S.118 f.).

Neben einem schlechten Fremdbild spielt für SCHÄFER (vgl. 2010, S.225) auch das negative Selbstkonzept (vgl. 7.1.2) des Opfers eine entscheidende Rolle. Sie verweist auf vier Bindungsstile, die sowohl mit der Fremd- als auch mit der Selbstwahrnehmung in Verbindung stehen:

1. Personen mit einem positiven Fremd- und Selbstbild zeigen oftmals einen sicheren Bindungsstil. Sie haben keine Schwierigkeiten einem Freund zu vertrauen, Nähe zuzulassen und genießen die gegenseitige emotionale Abhängigkeit.
2. Ein gutes Selbstbild in Kombination mit einem schlechten Fremdbild führt meistens zu einem tendenziell ablehnenden Bindungsstil. Betroffene Menschen sind gerne unabhängig und autonom. Infolgedessen fühlen sie sich sehr leicht eingeeengt.
3. Ein Mensch mit einem bedürftigen Bindungsstil hat eher eine negative Selbst- und positive Fremdwahrnehmung. Für ihn ist eine große Nähe zu seinen Mitmenschen scheinbar sehr bedeutsam. Allerdings fühlen sie sich häufig zurückgewiesen und missverstanden.
4. Der letzte Bindungsstil ist als ängstlich zu beschreiben und trifft zum Teil als Spätfolge auf Mobbingopfer zu. Sie haben sowohl ein negatives Selbst- als auch ein schlechtes Fremdkonzept. Infolge von Angst und Misstrauen, sind sie oftmals introvertiert. Sie können zumeist nur schwer offen auf andere Menschen zugehen, selbst wenn sie es wollten.

Allerdings ist anzumerken, dass sich das eben skizzierte Bindungsverhalten lediglich auf Beziehungen zwischen gleichaltrigen Freunden und Bekannten bezieht. Bei Interaktionen mit Kindern oder älteren Personen hingegen kann sich ein positiveres Verhalten zeigen (vgl. ebd. S.226).

Der ängstliche Bindungsstil geht mit einer spezifischen Konsequenz des Mobbings einher. Psychologen bezeichnen es als „erlernte Hilflosigkeit“. Hierbei handelt es sich um eine verschobene Wahrnehmung von ehemaligen Mobbingopfern. Desinteresse von anderen Menschen interpretieren sie als Ablehnung ihrer eigenen Person, auch wenn dies objektiv nicht zutrifft. Jedoch reagiert ihr Gehirn nach dem während des Mobbingprozesses einstudierten Schema. Das Opfer zieht sich auch in einer neuen Gruppe innerlich zurück und ist stark verunsichert (vgl. ebd. S.220). Dies kann sich bspw. in der Angst zeigen, seine eigene Meinung zu vertreten oder plötzlich im Mittelpunkt des Geschehens zu stehen (vgl. DAMBACH 2009, S.36).

Die Spätfolgen von Mobbing schlagen sich oftmals auch in körperlichen Problemen nieder. Besonders durch den erlittenen psychischen Stress entwickeln oder manifestieren sich physische Beschwerden im Erwachsenenalter. Es wäre z.B. denkbar, dass Herzerkrankungen sich bereits während des Mobbingprozesses ausgebildet haben. Das Herz ist ein zentrales Organ des Körpers, das unter dauerhaftem Stress sehr stark leidet. Addieren sich zudem Kreislaufveränderungen zu den Symptomen, können leichte Herzrhythmusstörungen auftreten. Bereiten sie im Kindesalter zwar noch keine großen Schwierigkeiten, festigen sie sich aber im weiteren Lebensverlauf und beeinträchtigen die Gesundheit (vgl. SCHALLENBER 2004, S.62 f.).

Ebenso ist es heute erwiesen, dass Krebserkrankungen vermehrt durch dauerhaften psychischen Stress begünstigt werden. Ebenso kann er auch Auslöser oder Verstärker von Allergiesymptomen bei genetisch vorbelasteten Kindern sein (vgl. a.a.O.).

Auswirkungen der in der Kindheit und Adoleszenz erlittenen Schikanen des Opfers beschränken sich jedoch nicht nur auf ihn direkt. Die gemachten Erfahrungen können auch einen Einfluss auf das spätere Erziehungsverhalten haben. Somit würden sie sich indirekt auf die Tochter oder den Sohn des drangsalierten Menschen übertragen. Aus Angst um ihr Kind neigen sie womöglich dazu, Ratschläge zu geben, die das genaue Gegenteil des ursprünglich Beabsichtigten erreichen. Die Anfälligkeit des Kindes, selbst ein Mobbingopfer zu werden, würde sich eventuell erhöhen. Oder die Eltern bringen ihm aus falschverstandener Liebe bei, selber zum Täter zu werden bzw. sich in seinen Kontaktkreisen aufzuhalten (vgl. DAMBACH 2009, S.36).

Neben dem Opfer können aber auch Konsequenzen für den Täter erfolgen. Diese beschränken sich ebenso nicht nur auf die aktuelle Situation des Mobbings, sondern führen zum Teil auch zu negativen Auswirkungen im späteren Leben.

7.2 Konsequenzen für den Täter

Bei den Mobbern zeigen sich die Folgen des Schikanierens verstärkt auf der Verhaltensebene. Sie neigen zu Störungen des Sozialverhaltens einhergehend mit vermindertem prosozialen Handlungen und/oder aggressiv-dissozialen Tendenzen. Zudem erfahren sie oftmals Ablehnung durch ihre Peer-Group. Nach einer Studie von HUTTONEN et al (vgl. 1996 nach SCHEITHAUER et al. 2003, S.67) suchen Täter häufig die Nähe von anderen Mobbern oder pro-aggressiven Kindern. Infolge der Konstellation komme es dann zu einem gegenseitigen Verstärken der negativen Verhaltensweisen. Bis zum Erwachsenenalter kann sich das Aggressionsmuster soweit manifestiert haben, dass eine erhöhte Tendenz zum Übertreten von Regeln und Gesetzen ge-

geben ist (vgl. SCHÄFER, LINSTER 2002, S.13). So haben 60% der ehemaligen männlichen Schulumobber im Alter von 24 Jahren bereits eine und 35 bis 40% davon sogar drei und mehr Vorstrafen (vgl. OLWEUS 1991 nach SCHEITHAUER et al. 2003, S.67).

SCHÄFER (vgl. 2010, S.96) verweist allerdings auf den Tätertyp des Machiavellisten.²⁴ Dieser würde im Erwachsenenalter nicht zwangsläufig straffällig werden, Drogen konsumieren oder Autoritätsprobleme haben. Vielmehr stände ihm oft, wegen seiner besonderen Fähigkeiten, eine erfolgreiche Karriere als Manager bevor. Deshalb könne bei knapp der Hälfte aller Mobber aus dieser Perspektive nicht von „negativen Auswirkungen“ gesprochen werden.

Genauso wie bei Täter und Opfer kann sich die Mobbingssituation auch auf die gesamte Klasse auswirken. Neben den negativen Komponenten spielen jedoch überraschenderweise positive Effekte des Schikanierens einer Einzelperson eine große Rolle für die Gruppe.

7.3 Konsequenzen für die Gruppe

Der Mobbingprozess wird primär von einem Gefühl beherrscht: der Angst. Besonders aus Sicht des Opfers ist sie immer präsent. Angst vor den nächsten Schikanen, Angst vor der weiteren Ausbreitung, Angst in die Gruppe zurückzukehren, Angst sich den Lehrern und Eltern anzuvertrauen, Angst, dass man ihm nicht glauben könnte, Angst vor nächtlichen Alpträumen. Allerdings ist das drangsalierte Kind nicht das einzige mit diesem Gefühl. Schüler mit einer niedrigeren Hierarchiestufe sehen sich auch mit der Angst konfrontiert. Sie erleben die Attacken gegen das Opfer und müssen fürchten, selber das nächste zu sein (vgl. ALSAKER 2004, S.28). In der Folge fühlen sie sich genötigt, ihr Verhalten und ihre Ansichten denen des Täters anzupassen. Wer nicht auffällig ist, senkt womöglich das Risiko, gemobbt zu werden. Es entsteht ein hoher Anpassungsdruck (vgl. KINDLER 2009, S.15 f.).

Das Klassenklima wird sehr schnell schlechter, es besteht ein erhöhtes Stresspotenzial. In Kombination mit der Angst wirkt sich dies zumeist negativ auf die Lernleistung der gesamten Gruppe aus (vgl. HUBER 2007, S.36).

Ebenso leidet häufig der Selbstwert der Kinder unter dem Mobbing. Laut einer Studie von ALSAKER und OLWEUS (vgl. 2002 nach ALSAKER 2004, S.152) schätzen sich Schüler aus Mobbingklassen negativer ein als Kinder aus schikanefreien Gruppen. Als möglichen Grund hierfür führt HUBER (vgl. 2007, S.35) die Konfrontation mit ihrer eigenen Hilflosigkeit an. Sie sehen, wie ein Mitschüler angegriffen wird, können und wollen ihm aber z.B. aus Angst nicht helfen.

In seinem Fazit fasst KINDLER (2009, S.16) noch einmal deutlich die negativen Auswirkungen von Mobbing zusammen:

„Mobbing behindert die Lernmöglichkeiten, macht auch den Unbeteiligten Angst, beschädigt nachdrücklich Wertehaltungen in der Klasse und zerstört Klassengemeinschaften.“

In dem letzten Punkt unterscheiden sich jedoch die Meinungen. DAMBACH (vgl. 2009, S.62 ff) verweist z.B. auf eine Reihe „positiver“ Konsequenzen, die als förderlich für die Klassenbeziehungen angesehen werden. Er nennt u.a. die Aspekte der Selbstwerterhöhung, Aggressionsre-

²⁴ Genauere Erklärungen dazu können unter „4.1 Die Täter“ (S.24 f.) nachgelesen werden.

alisation und Integration. Wer andere Menschen demütigt und unterdrückt, erhält das Gefühl, selber mehr Wert zu sein als diese Person. Entsprechend der Rollenzugehörigkeit und dem Ausdehnungsgrad der passiven oder aktiven Handlungen wird darüber hinaus eine Anerkennungshierarchie in der Gruppe gebildet (vgl. SCHUBARTH 2010, S.84).

Ferner geht es aber auch um die Kompensation von aufgestauten Spannungen. Sie haben ihren Ursprung oftmals nicht in der Mobbingssituation, sondern es handelt sich eher um Konflikte aus anderen Bereichen, deren dortige Austragung aber mit erheblichen negativen Folgen einhergehen würde. Beispielsweise könnten Freundschaften oder die Klassenharmonie gefährdet werden. Ebenso ist aus Schülersicht häufig von einem Aufbegehren gegen Lehrkörper und ähnliche Autoritäten abzuraten. Das Schikanieren und Ausgrenzen eines Klassenmitgliedes kann eine (kurzfristige) innere Erleichterung verschaffen und somit als Ausgleich wirken (vgl. DAMBACH 2009, S.63).

Durch das gemeinsame Ausgrenzen einer Person trete zudem ein verstärkter Klassenzusammenhalt ein (vgl. ebd., S.62). MARKERT (vgl. 2007 nach SCHUBARTH 2010, S.84) bezeichnet es auch als „zusammenführendes Ausgrenzungsritual“. Durch das Isolieren und Schikanieren des Opfers können gemeinsame Gesprächsthemen gefunden werden, über die ein Zugehörigkeitsgefühl entwickelt wird. Das drangsalierte Kind ist dabei das zentrale Mittel der Integration. SCHÄFER (2010, S.125 ff) belegt diese Darstellung mit einem konkreten Beispiel:

„Eine fünfte Klasse in Bad Homburg [...] wird gerade neu zusammengewürfelt. Wenige Kinder kennen sich wirklich oder sind schon gut befreundet. [...] Pauline gehört dazu. [...] Es ist eine Klasse, die kein Lehrer als gute Gemeinschaft bezeichnen würde. Nach einem halben Jahr kommt Janina neu in diese unruhige Klasse. [...] Pauline hört, wie zwei ihrer Mitschülerinnen in der Pause tuscheln. ‚Wie kann man sich denn noch so anziehen?‘. Pauline fasst sich ein Herz und mischt sich ein. ‚Sie ist ja ganz nett, glaube ich, aber wer hat ihr denn diese 90er-Jahre-Klamotten gekauft?‘ Es tut gut, endlich ein gemeinsames Thema mit den anderen Mädchen in der Klasse zu haben. [...] Es dauert nur ein paar Wochen, und alle Jungs und Mädchen haben sich gegen Janina in Stellung gebracht. Pauline hat zwar nie wieder schlecht über sie geredet, aber sie grüßt sie auch nicht. Das ist das Mindeste, was sie tun kann. Und das muss sie auch tun, hat sie im Gefühl, um zur Gruppe zu gehören [...]. Die Klasse ist nun schön zusammengewachsen. [...] Die Lehrer jedenfalls sind sehr froh über die Veränderung und loben jetzt die Klasse, die im ersten halben Jahr noch so unruhig war. Es sei eine wunderbare Klassengemeinschaft entstanden, ganz besonders harmonisch. [...]“

Da beim Mobbing aber die Auswirkungen der zahlreichen negativen Konsequenzen überwiegen, müssen Maßnahmen diskutiert und ergriffen werden, um dem Prozess präventiv entgegenzuwirken bzw. ihn aufzuhalten. Tatsächlich wurden bereits viele Konzepte entwickelt. Erwähnt seien die Farsta-Methode oder das Anti-Bullying-Konzept von OLWEUS (vgl. JANNAN 2010, S.121 ff), worauf ich nicht näher eingehen werde, da sie lediglich das Themengebiet meiner wissenschaftlichen Untersuchungen streifen.²⁵ Eine sehr rationale Maßnahme kommt dem Opfer, seinen Eltern und Lehrern allerdings schnell in den Sinn: der Schulwechsel. Er stellt einen zentralen Punkt meiner Forschung dar, weshalb ich die aktuelle Diskussion darüber kurz skizzieren möchte.

²⁵ Vgl. Einleitung: „Eingrenzung des Themas“, S.12

8. Der Schulwechsel und seine Konsequenzen

Zu den Auswirkungen eines Schulwechsels auf das Mobbing gibt es kontroverse Ansichten. Laut einer Untersuchung von SCHÄFER et al. (vgl. 2001 nach SCHÄFER, ALBRECHT 2011, S.138) ist die Wahrscheinlichkeit, nach einem regulären Schulwechsel von der Primarstufe in eine weiterführende Schule erneut Opfer zu werden, als eher gering anzusehen. Das Risiko erhöhe sich lediglich, wenn sich in den Grundschulklassen der schikanierten Kinder bereits Dominanzstrukturen ausbilden würden. Dementgegen konnte RIGBY (vgl. 1997 nach SCHEITHAUER et al. 2003, S.53) in einer Studie feststellen, dass nach einem Schulübergang tendenziell eher eine Zunahme der Mobbing-Problematik zu sehen sei.

Bei nicht „regulären“ Wechseln, die sich allein auf die Mobbing-Situation begründen, rät SCHÄFER (vgl. 2010, S.202 f.) jedoch zu reflektiertem Handeln. Wird ein Opfer in eine andere Schule oder Klasse versetzt, könne dies von seinen ehemaligen Mitschülern als das „administrativ vollendete Mobbing“ (ebd., S.202) angesehen werden. Sie würden lernen, dass nur der Geschädigte mit Konsequenzen rechnen muss und die Schädigenden unbestraft bleiben. Zudem sei mit dem Schul- oder Klassenwechsel ein Ende des Mobbings nicht gewährleistet. Die Vulnerabilität des drangsalierten Kindes ist durch die erlebten Schikanen erhöht. Zudem befindet es sich in dem Zustand der „erlernten Hilflosigkeit“²⁶. In dieser psychisch unsicheren Verfassung müsse es sich in eine neue Klassengemeinschaft integrieren. Auf Grund der dadurch in der Gruppe ausgelösten sozialen Aufruhe könnten schnell wieder dynamische Prozesse entstehen, die zum erneuten Mobben des Schülers führen.²⁷ Somit ist es nicht verwunderlich, dass SCHÄFER und KORN (vgl. www.psy.uni-muenchen.de) bei mindestens der Hälfte der Betroffenen eine Fortsetzung der Schikanen nach einem Schulwechsel angibt.

Anstelle des Opfers wäre es allein schon aus erzieherischer Perspektive sinnvoller, dem Täter eine Versetzung naheulegen. Dabei müsste auf eine sorgfältige vorherige Planung und eine intensive Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern geachtet werden. Bereits der Hinweis auf einen möglichen Wechsel könne aber vielleicht bewirken, dass der Mobber sein Verhalten ändert (vgl. OLWEUS 2009, S.105).

Sollte der Täter letztendlich die Klasse oder Schule wechseln müssen, ist auch dies keine Gewähr für eine Beendigung der Schikanen. Innerhalb der Klasse würde durch den Weggang des Mobbers ein Machtvakuum entstehen, das einen sozialen Umbruch auslösen könnte. Es wäre denkbar, dass ein anderer Schüler seine Chance nutzen und sich die Macht mit ähnlichen Mitteln wie sein Vorgänger sichern würde. (vgl. SCHÄFER 2010, S.203).

Die eben diskutierte Möglichkeit eines Schulwechsels ist sehr bedeutend für meine praktische Arbeit im nächsten Teil. In ihren wesentlichen Punkten stimme ich den genannten Autoren zu. Wenn das schikanierte Kind zu einem Schulwechsel gedrängt wird, wirkt das wie eine „Bestrafung“ des Opfers. Außerdem erhöht sich die Vulnerabilität des Kindes, da es sich in eine bereits bestehende Klassengemeinschaft einfügen muss. Innerhalb der neuen Gruppe kommt es zu einer sozialen Veränderung und die Gruppendynamiken des Mobbings könnten von vorn beginnen. Allerdings untersuchten die Autoren andere Formen von Schulwechseln. So

²⁶ Unter „7.1.3 mögliche Spätfolgen“ wird dieses Phänomen ausführlicher dargestellt

²⁷ Eine genauere Beschreibung der gruppendynamischen Prozesse des Mobbings wird unter „5.2 Gruppendynamiken“ vorgenommen.

beziehen sie sich auf den Übertritt zwischen gleichen Schulformen oder den „regulären“ Übergang von der Primarstufe zu weiterführenden Schulen.

In meiner Arbeit richte ich die Aufmerksamkeit aber auf einen Wechsel der Schulformen. Hauptsächlich werde ich die Versetzung zwischen einer „Regel-“ (zumeist Grundschule), hin zu einer Förderschule betrachten. Oftmals weichen diese Übergänge von den „regulär angedachten Zeitpunkten“ nach der vierten bzw. sechsten Klasse ab.²⁸ Deswegen handelt es sich bei einer Förderschule nicht notwendigerweise um eine weiterführende Schule, sondern einfach um eine andere Schulform.

Bei meinen Überlegungen werde ich auch den Einfluss der Post-Hoc-Erklärungen²⁹ mit einbeziehen. Aus diesen Gründen habe ich bei der Erhebung und Analyse der Daten eine andere Perspektive als die oben genannten Autoren. Wegen der unterschiedlichen Ausgangslage können dementsprechend meine Ergebnisse nur bedingt mit den ihren verglichen werden.

²⁸ Einen Überblick über die Wechselzeitpunkte ehemaligen Mobbingopfer bietet Diagramm „Schulwechselzeitpunkt im Zusammenhang mit der Rollenstabilität“ (S.73).

²⁹ Unter „5.1 Post-Hoc-Erklärungen“ (S.28) kann eine ausführlichere Definition des Phänomens nachgelesen werden.

B Wissenschaftlicher Teil

Einleitend werden im empirischen Teil zunächst die Fragestellung der Untersuchung sowie die damit verbundenen Arbeitshypothesen erläutert. Darauf folgend stelle ich die durchgeführten Erhebungsmethoden des Fragebogens vor und werte anschließend die durch die Umfrage gewonnenen Daten aus. Die Interpretation und Diskussion der gewonnenen Ergebnisse erfolgt auf der Basis des im theoretischen Teil erarbeiteten Hintergrundes. Zudem setze ich mich kritisch mit dem entwickelten Fragebogen auseinander, bevor abschließend Schlussfolgerungen aus den erhobenen Daten gezogen und ein Bezug zur Ausgangsfrage hergestellt wird.

9. Fragestellung und Arbeitshypothesen

Durch die Studie soll ermittelt werden, inwieweit sich ein Wechsel von einer Regelschule auf eine „Förderschule Lernen“ positiv auf das soziale Netzwerk von Mobbingopfern auswirkt. Oder konkreter formuliert:

Gibt es Schüler, die an einer Regelschule wegen unterdurchschnittlicher Schulleistungen gemobbt wurden, auf eine Förderschule Lernen gewechselt sind und dort nicht mehr die Rolle des Mobbingopfers einnehmen?

Diese Fragestellung impliziert verschiedene Arbeitshypothesen. Die wichtigste ist dabei der Zusammenhang zwischen Mobbing und Schulleistung. So könnte unterdurchschnittliche Leistung als Post-Hoc-Erklärung der beteiligten Kinder für das Schikanieren dienen. Bekräftigt wird sie durch Untersuchungen von MOONEY und SMITH. Sie haben herausgefunden, dass Schüler mit besonderem Förderbedarf ein bis zu drei Mal höheres Risiko haben, gemobbt zu werden.³⁰ Dadurch wird nicht nur ein möglicher Zusammenhang zwischen Mobbing und Schulleistung bestätigt, sondern auch eine erhöhte Gefährdung festgestellt.

Hinsichtlich der positiven Veränderung des sozialen Netzwerkes nach einem Schulwechsel spielt vermutlich auch die Dauer der Schikanen eine größere Rolle. Je länger sie anhalten, desto wahrscheinlicher wird eine Verfestigung des Opferverhaltens und somit die Möglichkeit der erneuten Einnahme einer Opferrolle in einer fremden Gruppe. SCHÄFER spricht in dem Zusammenhang von der sogenannten „erlernten Hilflosigkeit“.³¹ Durch eine verschobene Wahrnehmung von Seiten des Opfers, interpretiert es viele Rückmeldungen seiner Mitschüler als Angriff gegen ihn. Dementsprechend lässt sich vermuten, dass, je länger ein Kind gemobbt wird, desto verfestigter ist womöglich sein Verhalten und desto seltener könnte das Drangsalieren durch einen Schulwechsel gestoppt werden. Im Umkehrschluss korreliert demnach ein früherer Wechsel mit guten Aussichten auf Beendigung des Mobbings.

Ferner könnte auch der Wechselgrund ein Indiz für Mobbing sein. Demnach ließe sich vermuten, dass Mobbingopfer versuchen freiwillig die Schule zu wechseln, um der sie schikanierenden Gruppe zu „entkommen“.

Zudem ist eventuell die Richtung des Schulwechsels in Kombination mit der Post-Hoc-Erklärung der unterdurchschnittlichen Schulleistung von primärer Bedeutung. Durch die ste-

³⁰ Vgl. 5.3.1 „risikoerhöhende Faktoren“, S.34

³¹ Vgl. 7.1.3 „mögliche Spätfolgen“, S.45 f.

tigen Übergriffe wird häufig das Selbstbewusstsein der Opfer stark beschädigt.³² Kommen sie nun von einer Regelschule auf eine „Förderschule Lernen“, können häufig kleine und große Lernerfolge bei den Kindern verzeichnet werden. Die Erfolgserlebnisse wiederum wirken sich vielleicht stärkend auf das Selbstbewusstsein der Schüler aus. Womöglich fühlen sich die ehemaligen Opfer dadurch mittelfristig in ihrem Selbst gefestigt, was ihr Verhalten positiv beeinflussen könnte. Zeigen sie sich offener gegenüber ihren Klassenkameraden und ziehen sich nicht innerlich zurück, wird die Wahrscheinlichkeit einer besseren Integration innerhalb der Klasse erhöht.

Allerdings wäre auch eine Verschiebung der Post-Hoc-Erklärung denkbar. Befindet sich das ehemalige Opfer in dem Stadium der erlernten Hilflosigkeit und kann es sein Verhalten trotz Schulleistungserfolgen nicht verändern, so besteht die große Gefahr der erneuten Einnahme einer Opferrolle. Da die meisten Schüler in der Förderschule Lernen aber unterdurchschnittliche Schulleistungen erbringen, erscheint diese Argumentation für das Mobbing als unwahrscheinlich. Infolgedessen müsste eine Modifizierung der Post-Hoc-Erklärung eintreten.

Zur besseren Orientierung werden noch einmal alle Arbeitshypothesen im Überblick zusammengefasst:

- I. Es besteht in manchen Fällen ein Zusammenhang von Mobbing und Schulleistung, sodass unterdurchschnittliche Leistung als Post-Hoc-Erklärung herangezogen wird.
- II. Je länger ein Schüler auf seiner ehemaligen Schule gemobbt wurde, desto größer wird die Wahrscheinlichkeit des Einsetzens der „erlernten Hilflosigkeit“ und desto seltener kann das Mobbing durch einen Schulwechsel beendet werden.
- III. Wer gemobbt wird, versucht freiwillig seine Schule zu wechseln und die ihn schikanierende Gruppe zu verlassen.
- IV. Durch den Wechsel von einer Regelschule auf eine Förderschule können womöglich Lernerfolge erzielt werden. Diese führen zu einer Erhöhung des Selbstbewusstseins und damit zu einem aufgeschlosseneren Verhalten des ehemaligen Opfers gegenüber seinen Klassenkameraden. Das Kind baut ein größeres soziales Netzwerk auf und wird besser in die neue Klasse integriert.
- V. Kann das Verhalten der erlernten Hilflosigkeit nicht modifiziert werden, ist die Wahrscheinlichkeit erneut zum Opfer zu werden sehr hoch. Es könnte eine Verschiebung der Post-Hoc-Erklärungen eintreten.

³² Vgl. 7.1.2 „die kumulativen Folgen“, S.44

10. Methodik und Rahmenbedingungen

Die Erhebungsmethoden dieser Untersuchung umfassen den Einsatz eines von mir entwickelten Schülerfragebogens. Hierin werden Schüler verschiedener Alters- und Schulstufen zu ihren bisherigen und aktuellen Erfahrungen im Kontext mit Mobbing befragt, wobei die Sicht der Fragen auf die Opfer-Perspektive begrenzt ist. Der Schüler-Fragebogen ist der wesentliche Bestandteil meiner Untersuchung, deshalb stelle ich ihn in dem folgenden Abschnitt ausführlicher dar. Zunächst werde ich auf meine ursprünglichen Überlegungen und Begründungen zu seinem Aufbau und Design eingehen, bevor ich abschließend die Inhaltsebene der Fragen thematisiere.

10.1 Überlegungen und Begründungen zum Aufbau, Design und zur Sprache

Der Fragebogen wurde für Schüler der Klassenstufen drei bis zehn der Förderschule Lernen konzipiert. Dadurch mussten bei seiner Entwicklung zwei große Bereiche beachtet werden. Zum Einen haben Schüler dieser Schulform oftmals spezielle Bedürfnisse; häufig haben sie z.B. Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache, Probleme bei der Orientierung bzw. Raumlage oder begrenzte Möglichkeiten bei der Handlungsplanung. Zum Anderen soll eine sehr breitgefächerte Untersuchungsgruppe von verschiedenen Jahrgängen befragt werden; dementsprechend groß ist auch das Spektrum der Schülerfähigkeiten und –kompetenzen, die berücksichtigt werden müssen. Die Vorüberlegungen haben insbesondere den allgemeinen Aufbau, den Aufgabentyp sowie die Formulierung der Fragen und Antworten beeinflusst. So wurde auf eine deutliche Gliederung sowie eine leicht verständliche Sprache geachtet.

Um eine bessere Übersicht für den Schüler zu erhalten ist der Fragebogen in drei große Bereiche unterteilt: „A) Allgemeines“, „B) Wie war es früher?“ und „C) Wie ist es heute?“. Damit die einzelnen Teile auch optisch gut unterschieden werden können, sind die Überschriften größer und dicker als die restliche Schrift gedruckt. Zudem trennt ein breiterer Abstand die jeweiligen Abschnitte voneinander.

Der Fragebogen umfasst insgesamt 19 Fragen und ist mit einer doppelseitig bedruckten Seite eher kurz gehalten. Zumeist haben viele Schüler Hemmungen sich selber schriftsprachlich äußern zu müssen, deswegen wurden überwiegend Multiple-Choice-Aufgaben gewählt. Nur zweimal wird um eine Textantwort gebeten. In der Regel darf bei den Multiple-Choice-Fragen eine Option angekreuzt werden. Möglichkeiten für Mehrfachantworten sind entsprechend gekennzeichnet. Die einzelnen Fragen werden mittels dünner durchgezogener Striche separiert. Weiterhin sind sie nummeriert und in Fettschrift gedruckt. Da bei vielen Schülern von Schwierigkeiten in der Schriftsprache auszugehen ist, wurde auf eine einfache Sprachform geachtet. Dies betrifft sowohl die Auswahl der Wörter, als auch die Komplexität der Fragen und Antwortmöglichkeiten.

Die konzeptionelle Grundlage des Fragebogens bildet das Ausschlussprinzip. Dadurch wird versucht eine grobe Passung auf die Schülerbiographien hinsichtlich der Mobbing-Erfahrungen zu erreichen. So gibt es insgesamt vier Eckpunkte, die die weiteren an den Schüler gerichteten Fragen beeinflussen. Es handelt sich dabei um „ja-oder-nein-Fragen“. Kreuzt das Kind bspw.

bei Frage 5 („Warst du schon auf einer anderen Schule?“) „ja“ an, fährt er anschließend regulär mit Nummer 6 fort. Im weiteren Verlauf wird der Schüler dann über seine vorher besuchte Schule befragt. Ist seine Antwort aber „nein“, wird er angewiesen bei Zahl 14 weiter zu machen. Das gleiche Prinzip wird ebenfalls bei Frage 9 („Bist du gerne in deine frühere Klasse gegangen?“), 11 („Haben dich deine Mitschüler oft geärgert?“) und 16 („Ärgern dich deine Mitschüler oft?“) angewandt. Der Hinweis, auf das Überspringen von Fragen, befindet sich stets in Klammern direkt hinter der entsprechenden Antwortmöglichkeit. Ein hinleitender Pfeil am Ende der Antwort und ein Unterstrich unter dem Text versuchen beim Ankreuzen die Aufmerksamkeit des Kindes auf diese Anweisung zu lenken.

10.2 Die Fragen

Wie bereits oben erwähnt, wird der Fragebogen in drei große Themenkomplexe unterteilt. Im ersten Abschnitt werden allgemeine Daten, wie das Geschlecht, das Alter und die Klassenstufe der befragten Schüler, erhoben. Diese dienen später zur Beschreibung der Untersuchungsgruppe.

Die darauffolgenden zwei Bereiche befassen sich mit den Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen aus dem Kontext des Schulmobbings. Die Fragen werden jedoch auf die Opfer-Perspektive begrenzt. Andere Rollen wie bspw. die des Täters werden außer Acht gelassen. Im zweiten Teil werden vergangene Ereignisse fokussiert. Hierfür ist es von Bedeutung zu wissen, welche Schulform die Schüler zuvor besucht haben und wie lange sie dort waren. Umfasste der Zeitraum lediglich wenige Tage, kann nach der Definition von OLWEUS nicht von Mobbing ausgegangen werden.³³ Im Hinblick auf meine Fragestellung fallen zudem alle Schüler aus dem Raster, deren ehemalige besuchte Schule zu den Sonderschulen gehört. Außerdem ist der Grund des Wechsels von großem Interesse zur Bestätigung oder Verwerfung meiner Arbeitshypothese III³⁴.

Die Überleitung zur eigentlichen Thematik erfolgt durch Frage 9 („Bist du gerne in deine frühere Klasse gegangen?“). Um die Schüler nicht durch eine implizit leitende Formulierung zu beeinflussen, ist die erste direkte Frage zum Thema Mobbing offen gestellt: 10. „Warum bist du nicht gerne in deine frühere Klasse gegangen?“. Als Antwort wird oftmals der erste Gedankengang aufgeschrieben. Meistens handelt es sich bei ihm um die prägendsten Erfahrungen, weshalb er von entscheidender Bedeutung ist. Die Textantwort wird zudem durch die darauf folgende Multiple-Choice-Aufgabe kontrolliert. Weichen beide Antworten voneinander ab, heißt es dennoch nicht zwangsläufig, dass der befragte Schüler kein Mobbingopfer war. Allerdings sollte ebenso eine „einfache“ Außenseiterposition des Kindes bzw. Jugendlichen zumindest in Betracht gezogen.

Anhand von Frage 12 („Wie haben dich die Kinder geärgert?“) kann eine erste Einschätzung des Schweregrades des Mobbings getroffen werden. Außerdem liefert die Antwortoption „Sie wollten nicht mit mir arbeiten“ ein Indiz für unterdurchschnittliche Schulleistung als Post-Hoc-Erklärung. Weiter bestärkt oder ggf. entkräftet wird die Hypothese durch die nachste-

³³ Die Definition und eine dazugehörige genauere Ausführung kann unter 1.1 „Mobbing, was ist das eigentlich?“ (S.13 f.) nachgelesen werden.

³⁴ Die Erläuterung der Arbeitshypothesen kann unter 9. „Fragestellung und Arbeitshypothesen“ (S.52 f.) nachgelesen werden.

hende Frage. Auf Grund ihrer Formulierung („Warum haben dich die Kinder geärgert?“), wird explizit die Nennung einer Post-Hoc-Erklärung gefordert. Insbesondere wenn eins oder mehrere der ersten drei Auswahlmöglichkeiten (nicht gut in der Schule, nicht gut im Rechnen, Lesen und/oder Schreiben, langsames Arbeitstempo) angegeben wurden, ist die Annahme von unterdurchschnittlicher Schulleistung als Begründung nahe liegend.

Der dritte und letzte Teil des Fragebogens befasst sich mit der Thematik der aktuellen Situation. Er wird durch die Frage „Gehst du heute gerne in deine Klasse?“ eingeleitet. Anschließend soll der Schüler seine Meinung in einem freien Text begründen. Hierbei wurde die Textantwort gewählt, um eine indirekte Beeinflussung der Kinder und Jugendlichen durch Antwortoptionen zu vermeiden. Die Begründung über die Emotionen im Kontext der neuen Klasse ist sehr wichtig, vor allen Dingen bei den Fällen, in denen Schüler zuvor angegeben haben, ein Mobbingopfer gewesen zu sein, sich aktuell aber in ihrer Klasse wohl fühlen. Anhand ihrer Erklärung kann dann ermittelt werden, weshalb die ehemaligen Opfer denken, dass die gegen sie gerichteten Schikanen nicht fortgesetzt wurden. Die Aussagen sind im Hinblick auf die Bestätigung oder Verwerfung meiner Arbeitshypothese IV³⁵ von großer Relevanz.

Die sich anschließenden drei Fragen zum Mobbing mit ihren Antwortmöglichkeiten sind identisch mit den Fragen 11-13. Allerdings beziehen sie sich nicht mehr auf vergangene Erfahrungen, sondern ggf. auf aktuelle Schikanen. Durch die Analogie wird ein Vergleich zwischen den beiden Situationen erlaubt. Dementsprechend können sich eventuelle Veränderungen der Post-Hoc-Erklärungen nachvollziehen lassen, was wiederum Auswirkungen auf die Arbeitshypothese V³⁶ hat.

Frage 19 („Ich würde gerne mit dir über deine Schulzeit reden. Möchtest du auch mit mir sprechen?“) zielt darauf ab, geeignete Interviewpartner zu finden. Deshalb wird sie bei der späteren Auswertung der Fragebögen außer Acht gelassen.

10.3 Die Untersuchungsdurchführung

Von Seiten der Schulleitungen wurde aus organisatorischen Gründen die Vorgabe gemacht, die leeren Fragebögen den jeweiligen Klassen- und Fachlehrern mitzugeben. Diese haben die Zettel an ihre Schüler ausgeteilt und standen bei eventuellen Rückfragen zur Verfügung. Die Fragebögen wurden innerhalb der Unterrichtszeit bearbeitet. Da ich bei dem Ausfüllen nicht anwesend sein durfte, erhielten die Lehrpersonen eine kurze schriftliche Anleitung zur Durchführung. Auf ihr wurde die Bitte geäußert, den Schülern genügend Bearbeitungszeit einzuräumen, zudem sollten sie den Kindern und Jugendlichen vorab eine einfache Definition des Mobbings geben. Auf der konzeptionellen Ebene wurde darum gebeten, zu Beginn auf die Arbeitsanweisungen zum weiteren Vorgehen bei Frage 5,9,11 und 16 gesondert hinzuweisen. Ebenso sollten die Lehrer die Verwendung der freien Zeilen am Ende von einigen Multiple-Choice-Aufgaben erklären. Jüngeren Schülern, schwachen Lesern und Schreibern durften die Pädagoge ihre Hilfe beim Ausfüllen anbieten.

³⁵ Die Erläuterung der Arbeitshypothesen kann unter 9. „Fragestellung und Arbeitshypothesen“ (S.52 f.) nachgelesen werden.

³⁶ s.o.

Inwieweit die Lehrpersonen meine Vorgaben zum Ausfüllen beachtet haben, konnte im Nachhinein nicht ermittelt werden. Deshalb muss bei der Auswertung der Fragebögen berücksichtigt werden, dass die Bearbeitung u.U. nicht unter den gleichen Bedingungen erfolgt ist. Ein Schüler, der z.B. unter Zeitdruck arbeitet, liest vielleicht nicht Fragen oder Antworten so genau durch wie ein Kind/Jugendlicher mit genügend Zeit. Die Folge könnte ein verfälschtes Ergebnis sein.

10.4 Modifizierung des Fragebogens

Während der Durchführung kam es bei einigen Fragebögen zu einer Modifikation von Seiten der Schüler. Manche Kinder und Jugendlichen haben bei zwei Fragen (11. Haben dich deine Mitschüler oft geärgert, 12. Ärgern dich deine Mitschüler oft) eigenmächtig die Kreuze nicht in die dafür vorgesehenen Kästchen gemacht, sondern sie zwischen die Antwortmöglichkeiten eingezeichnet. Zum Teil wurden die Markierungen durch schriftsprachliche Äußerungen wie „geht so“ kommentiert, da das bei insgesamt sechs Schüler unabhängig voneinander der Fall war, wurde die Antwortoption als gesonderter Punkt in die Auswertung aufgenommen. Auf Grund der unsicheren Bewertung der Quantität der empfundenen Schikanen, lässt sich annehmen, dass es sich hierbei nicht zwangsläufig um Mobbingopfer handeln muss. Es wäre naheliegender, die betroffenen Kinder als Außenseiter einzuordnen. Sie erhalten oftmals nicht die gewünschte Aufmerksamkeit oder Anerkennung und verwechseln z.T. dieses Mitschülerverhalten mit dem eigentlichen Schikanieren.³⁷

11. Die Auswertung

Zu Beginn erfolgt eine Vorstellung der Untersuchungsgruppe. Anschließend werden die Ergebnisse dargestellt, interpretiert und diskutiert. Im letzten Unterpunkt werden sie noch einmal knapp zusammengefasst, sodass sowohl eine detaillierte Auseinandersetzung mit den erhobenen Daten, als auch eine gute Übersichtlichkeit erreicht werden kann.

11.1 Angaben zur Untersuchungsgruppe

Insgesamt wurden 233 Schüler von vier verschiedenen Förderschulen Schwerpunkt Lernen befragt. Die Schulen befinden sich im niedersächsischen Hannover bzw. in seiner näheren Umgebung. Drei von ihnen sind in tendenziell ländlichen Gegenden angesiedelt, lediglich eine liegt im Kerngebiet Hannovers. Entsprechend der jeweiligen Schülerzahl können die Schulen als kleine (ca. 60 bzw. ca. 80 Schüler) und mittelgroße (ca. 100 bzw. 120 Schüler) Bildungseinrichtungen angesehen werden. Alle Schulen umfassen die Klassenstufen 1 bis 9. Wegen der Größe müssen in einer Schule mehrere Jahrgänge zum Teil zu einer Gruppe zusammengelegt werden, sodass es hier die Klassen 1-3, 3/4 und 4/5 gibt. In dreien können die Schüler zudem intern die zehnte Klasse besuchen und mit bestandener Endprüfung den Hauptschulabschluss erwerben. Da Jugendliche dieser Jahrgangsstufe ebenfalls den Förderschulzweig Lernen besucht haben, wurden sie auch zu ihren Mobbing Erfahrungen befragt.

³⁷ Nähere Angaben zur Unterscheidung zwischen der Rolle des Außenseiters und der des Mobbingopfers können unter 4.2 „Die Opfer“ (S.26) nachgelesen werden.

Damit ergibt sich folgendes Bild der Untersuchungsgruppe: Befragt wurden Schüler der Klassenstufen drei bis zehn, von denen knapp ein Viertel die neunte Klasse besuchen. Anzahlmäßig folgen danach 43 Schüler (18,5%), die in die sechsten und 41 (17,6%), die in die achten Klassen gehen. In den unteren Jahrgängen ist dahingegen nur ein kleiner Teil der Kinder und Jugendlichen vertreten. So haben lediglich fünf Schüler aus der vierten und ein Kind aus der dritten Klasse an der Umfrage teilgenommen (vgl. Diagramm A im Anhang, S.85).

Analog zur quantitativen Verteilung der Schüler auf die Jahrgangsstufen verläuft die Kurve des Alters. Bei den meisten Befragten handelt es sich um 15-jährige Teenager (22,3%). Daran schließen sich mit jeweils etwas über 15% Jugendliche im Alter von 13, 14, und 16 Jahren an. Mit insgesamt 69% bildet deshalb die Gruppe der Teenager den mengenmäßigen Schwerpunkt innerhalb der befragten Schüler. Das jüngste Kind ist neun und die zwei ältesten sind 18 Jahre alt (vgl. Diagr. I).

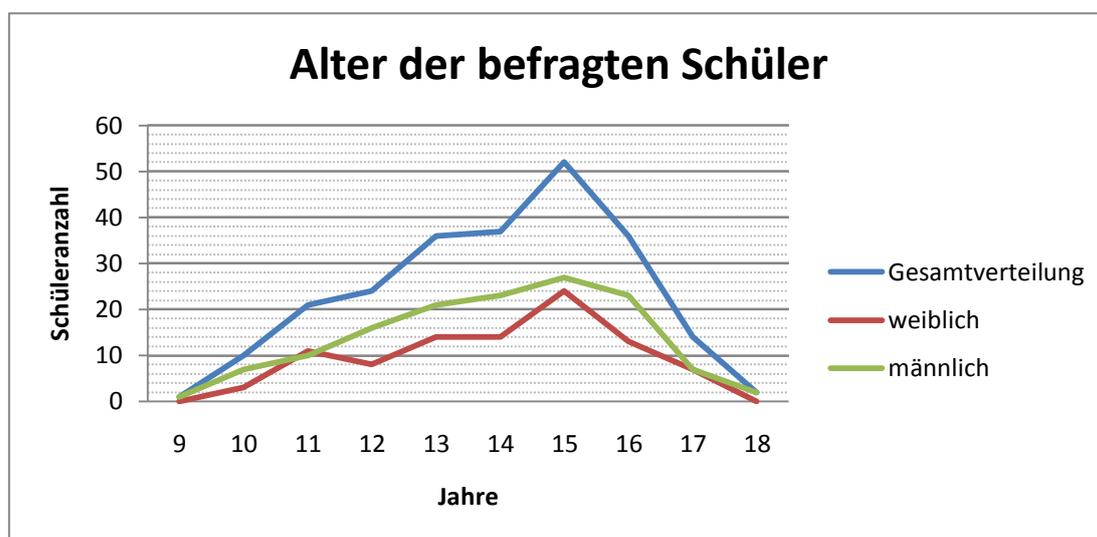


Diagramm I: Alter der befragten Schüler.

Die geschlechtliche Verteilung gestaltet sich mit fast 60% männlichen zu 40% weiblichen Schülern (siehe Diagramm B im Anhang, S.85). Von ihnen haben 217 angegeben mindestens einen Schulwechsel erlebt zu haben und nur sechs Kinder und Jugendliche wurden in ihre derzeitige Bildungseinrichtung eingeschult. Von den Schülern, die einen Schulwechsel hatten, besuchen etwas über 120 ihre aktuelle Schule bereits seit zwei (17,4% der befragten Schüler), drei (22,6%) oder fünf (17,9%) Jahren. Mit zunehmender Verweildauer sinkt jedoch die Schüleranzahl. Kinder und Jugendliche mit Aufenthalten von sechs oder mehr Jahren machen nur knapp ein Sechstel der gesamten Befragten aus. So gehen lediglich zwei Schüler seit neun Jahren in ihre heutige Bildungseinrichtung (siehe Diagramm C im Anhang, S.86).

Die überwiegende Mehrheit der Kinder und Jugendlichen wurde in eine reguläre Grundschule (90,6%) eingeschult (siehe Diagr. II). 22 von ihnen haben danach die Hauptschule als weiterführende Institution besucht und wechselten erst zwischen der fünften und neunten Klasse auf ihre Förderschule Schwerpunkt Lernen. Gleiches trifft auf drei ehemalige Realschüler und vier Jugendliche von Gesamtschulen zu. Als direkte vorherige Institution besuchten 28 Schüler sonderpädagogische Fördereinrichtungen, von denen 15 Kinder bereits von Schulbeginn an dort eingeschult waren. Etwas weniger als die Hälfte der 28 Kinder ging vor ihrem Schulwechsel auf eine andere Förderschule Schwerpunkt Lernen. Die restlichen Kinder und

Jugendlichen verteilten sich auf Förderschulen Schwerpunkt Sprache, Geistige, Emotionale und Soziale sowie Körperliche und Motorische Entwicklung.

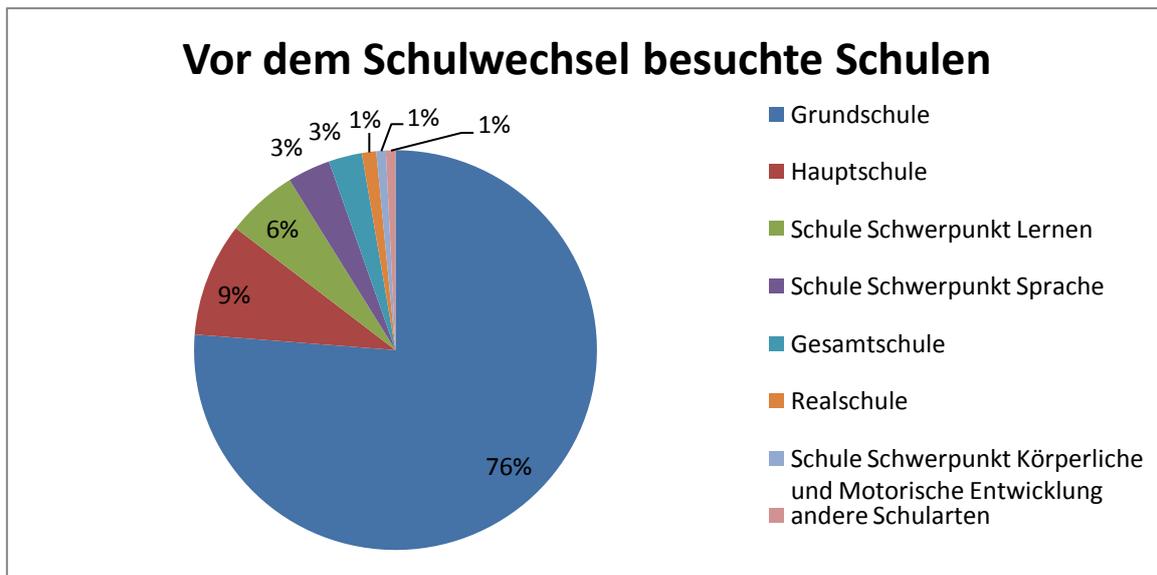


Diagramm II: Von den Schülern vor ihrem Schulwechsel besuchte Bildungseinrichtungen.

In der Regel hat ein Großteil der Schüler (ca. 68%) zwischen der zweiten und vierten Klasse die Schule gewechselt und ist auf seine derzeitige „Förderschule Lernen“ übergegangen. Einen späten Schulwechsel zu dieser Institution im Verlauf oder Anschluss an die achte Klasse machten lediglich neun Jugendliche.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein Großteil der befragten Schüler männliche Teenager im Alter von 15 Jahren sind. Sie besuchen überwiegend die neunte Klasse und haben mindestens einen Schulwechsel hinter sich. Die meisten sind bereits seit zwei, drei oder fünf Jahren auf ihrer aktuellen Schule. Sie haben oftmals vorab eine Grundschule besucht, bevor sie zwischen der zweiten und vierten Klasse auf ihre derzeitige Förderschule Schwerpunkt Lernen übergegangen sind.

11.2 Die Ergebnisse, ihre Interpretation und Diskussion

Im folgenden Abschnitt werde ich die Angaben der Fragebögen auswerten, sie versuchen zu interpretieren und diskutieren. Um eine übersichtliche Gestaltung zu erreichen, stelle ich zunächst die Ergebnisse im Bezug auf Mobbing Erfahrungen an der ehemaligen Schule und an der derzeitigen Bildungseinrichtung separat voneinander dar. Abschließend werden die Daten der beiden Bereiche miteinander verglichen und es wird versucht, Zusammenhänge aufzuzeigen.

Bei den nachstehend gemachten Angaben bleiben die erhobenen Daten der Schüler, die von sonderpädagogischen Fördereinrichtungen zur gegenwärtigen Schule gewechselt sind oder keinen Schulwechsel hatten, (wenn nicht explizit erwähnt) unberücksichtigt. Die Relevanz für diese Entscheidung lässt sich mit dem Bezug zu meiner Ausgangsfrage begründen. Damit basieren die erhobenen Daten auf einer Grundgesamtheit von 195 Schülern.

11.2.1 Mobbingverfahren an den ehemals besuchten Schulen

Mit 27% wurde ca. jeder fünfte Schüler an seiner vorherigen Bildungseinrichtung schikaniert (siehe Diagr. III), wobei sie sich auf knapp 60% männliche und etwas über 40% weibliche Opfer verteilen (vgl. Diagramm D im Anhang, S.86). Damit liegt die Mobbingrate höher als bei SCHÄFER, ALSAKER oder SCHUBARTH, die lediglich ca. 5-10% gemobbte Kinder und Jugendliche an deutschen Schulen festgestellt haben.³⁸ Der Unterschied könnte zum Einen durch die geringe Größe der aktuell erhobenen Stichprobe begründet sein, schwerwiegender müsste zum Anderen aber auch die nicht genaue Definition des Wortes „oft“ bei der Frage 11 „Haben dich deine Mitschüler oft geärgert?“ beachtet werden. Durch diese unklare Quantitätsangabe könnten auch Kinder, die bspw. in Außenseiterpositionen waren und sich deshalb innerhalb der Gemeinschaft unwohl fühlten, als Mobbingopfer identifiziert worden sein. Das ließe sich jedoch nur anhand einer erneuten Befragung der Untersuchungsgruppe sicher klären. Zu beachten wäre dabei eine stärkere Orientierung der Fragestellungen an den Definitionskriterien von OLWEUS.³⁹ Bei vier Kindern, die den Antwortkatalog um die Option „Geht so“ erweitert haben, kann tendenziell eher von Außenseiterrollen ausgegangen werden; Mobbingopfer würden nicht an den Schikanen und ihrer Häufigkeit zweifeln.

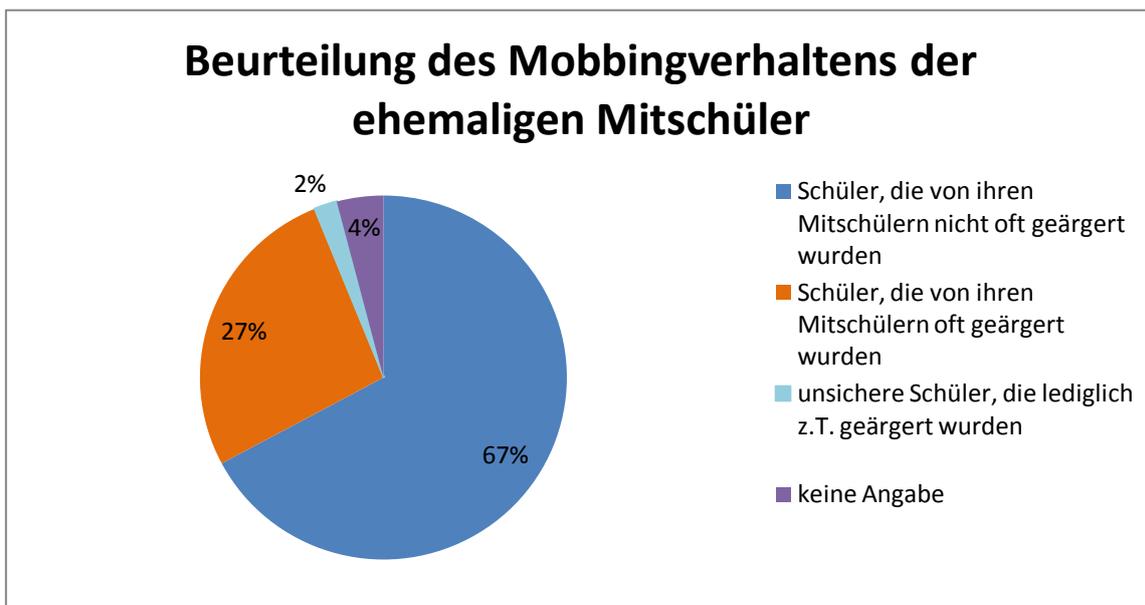


Diagramm III: Übersicht über die Verteilung von ehemaligen Mobbingopfern, nicht schikanierten Kindern und unsicheren Schülern innerhalb der Stichprobe.

Die eben entwickelte Hypothese, dass nicht alle als Mobbingopfer identifizierten Schüler die festgestellte Rolle einnahmen, wird durch ihre emotionale Verbindung mit dem früheren Schulbesuch verstärkt. So geben zehn der „oft geärgerten“ Schüler dennoch an, sie seien gerne in ihre damalige Klasse gegangen (siehe Diagr. IV). Auf Grund der Schikanen versuchen drangsalierte Kinder aber, wenn möglich, die sie schikanierenden Gruppen zu meiden. Häufig geht der Schulbesuch auch mit großen Ängsten z.B. vor den nächsten Übergriffen einher.⁴⁰

³⁸ Vgl. 2. „Mobbing - ein Alltagsphänomen oder doch eine Ausnahme?“, S.18 f.

³⁹ Ausführlicher werden die Defizite des Fragebogens und die damit zusammenhängenden Konsequenzen unter 12. „Kritische Reflexion der Erhebungsmethode“ (S.75 ff) erörtert.

⁴⁰ Vgl. 7.1.2 „kumulative Folgen“ (S.44)

Dies verdeutlicht auch die Anzahl von 41 Mobbingopfern, die sagen, nicht gerne in ihre damalige Klasse gegangen zu sein. Deshalb ist es als eher unwahrscheinlich zu betrachten, dass gemobbte Schüler „gerne“ die sie schikanierende Gemeinschaft aufsuchen. Folglich können mindestens 14 Kinder und Jugendliche nicht sicher der Opferrolle zugeordnet werden.

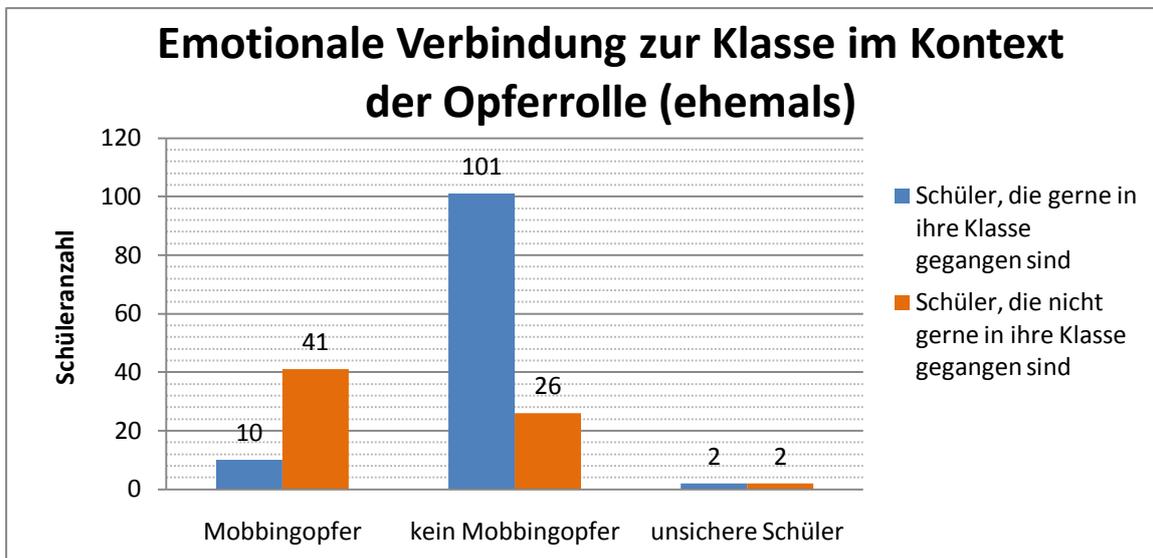


Diagramm IV: Angaben, welche Schüler gerne bzw. ungern ihre ehemalige Klasse besucht haben unter dem Gesichtspunkt der ehemaligen Opferrolle.

Zieht man zudem die unter 10. („Warum bist du nicht gerne in deine frühere Klasse gegangen?“) gemachten Aussagen der Schüler hinzu, kann die Anzahl der Mobbingopfer weiter eingegrenzt werden. Es begründen bspw. acht andere Kinder ihr Unwohlsein in der Klasse anfangs mit schlechten Unterrichtsbedingungen (z.B. der Lautstärke), „doofen“, „nicht gut arbeitenden“ oder „schreienden“ Lehrern. Ebenso wird eine geringe Freundeszahl genannt. Die eindeutigen Aussagen senken die Gewichtung ihrer positiven Antworten von Frage 11 („Haben dich deine Mitschüler oft geärgert?“). Außenseiter beurteilen sich häufig selber als Mobbingopfer, obwohl sie lediglich eine niedrige Stellung innerhalb der Gruppe einnehmen, ohne durch die Mitschüler drangsaliert zu werden.⁴¹ Zusammenfassend sollte bei 22 Schülern zumindest angezweifelt werden, ob sie die Rolle des Mobbingopfers eingenommen hatten.

Im Gegensatz dazu können 30 Schüler mittels ihrer unter 10. („Warum bist du nicht gerne in deine frühere Klasse gegangen?“) gemachten Aussagen relativ sicher als Mobbingopfer angesehen werden. Viele von ihnen beschreiben das Verhalten ihrer Mitschüler als „hänseln“, „mobben“, oder „fertig machen“. Einige schildern ihre Situation auch genauer, indem sie von Schlägen berichten oder eine zeitliche Angabe wie „jeden Tag“ hinzufügen. Wird die jetzt ermittelte Schülerzahl von 30 Kindern und Jugendlichen zugrunde gelegt, kann von 15% Mobbingopfern innerhalb der Stichprobe ausgegangen werden. Diese würde sich den von ALSAKER und SCHUBARTH ermittelten Werten stärker annähern. Da allerdings nicht mit Sicherheit gesagt werden kann, welche Schüler Mobbingopfer waren und welche nicht bleibt die anfangs ermittelte Anzahl von 52 Kindern und Jugendlichen die Grundlage für die Berechnung der nachstehenden Daten.

⁴¹ Vgl. 4.2 „Die Opfer“, S.26

Manche Kinder und Jugendliche erweitern ihre unter 10. getroffenen Ausführungen neben der Mobbingart, auch um eine Post-Hoc-Erklärung. Dabei nennen sie zum Teil Sprachschwierigkeiten („Da ich die neue Schülerin war und nicht so gut Deutsch sprechen konnte, haben mich einige mit deutschen Schimpfwörtern beschimpft.“), nicht vorhandene Markenkleidung oder ihren Migrationshintergrund („Weil ich gemobbt worden bin und ich [...] die einzige Türkin in der Klasse war.“). Aber auch Gründe aus dem Bereich Schulleistung werden aufgezählt: „Weil ich geärgert wurde, weil ich nicht mitgekommen bin“ oder „Weil ich dort geärgert wurde und schlechte Noten geschrieben habe“. Detaillierter wurde auf mögliche vorhandene Post-Hoc-Erklärungen mit der Frage 13 („Warum haben dich die Kinder geärgert?“) eingegangen (siehe Diagr. V). Wie durch die obigen Aussagen schon angedeutet, lässt sich eine klare Grenze zwischen schulleistungsbezogenen Post-Hoc-Erklärungen und anderen Gründen bspw. Sprachschwierigkeiten, Armut oder Herkunft erkennen. Letztere nennen ehemals gemobbte Schüler seltener. Die Rate liegt zwischen 5% und 12%. In der Gruppe der „anderen Gründe“ bilden Kinder und Jugendliche, die als „nicht hübsch“ erachtet wurden, einen mengenmäßigen „Ausreißer“ nach oben. Demnach nennen zwölf Schüler (22,4%) ihr Aussehen als Ursache der Schikanen.

Bei den schulleistungsbezogenen Erklärungen sind die Ergebnisse jedoch signifikant höher. So geben jeweils 20 Schüler (40,8%) ein langsames Arbeitstempo und Defizite im Rechnen, Lesen und/oder Schreiben als Erklärung an. Sogar fast jedes sechste ehemalige Mobbingopfer (59,2%) begründet die Übergriffe zudem mit einer allgemein schwachen Schulleistung. Zusammenfassend bedeutet dies, dass Förderschüler signifikant häufiger an zuvor besuchten Regelschulen wegen ihrer schulleistungsbezogenen Kompetenzen gemobbt wurden, als durch andere Gründe. Die Resultate stimmen somit mit denen von MOONEY und SMITH überein, die ein bis zu drei Mal höheres Opferrisiko bei leistungsschwachen Schülern festgestellt haben.⁴²

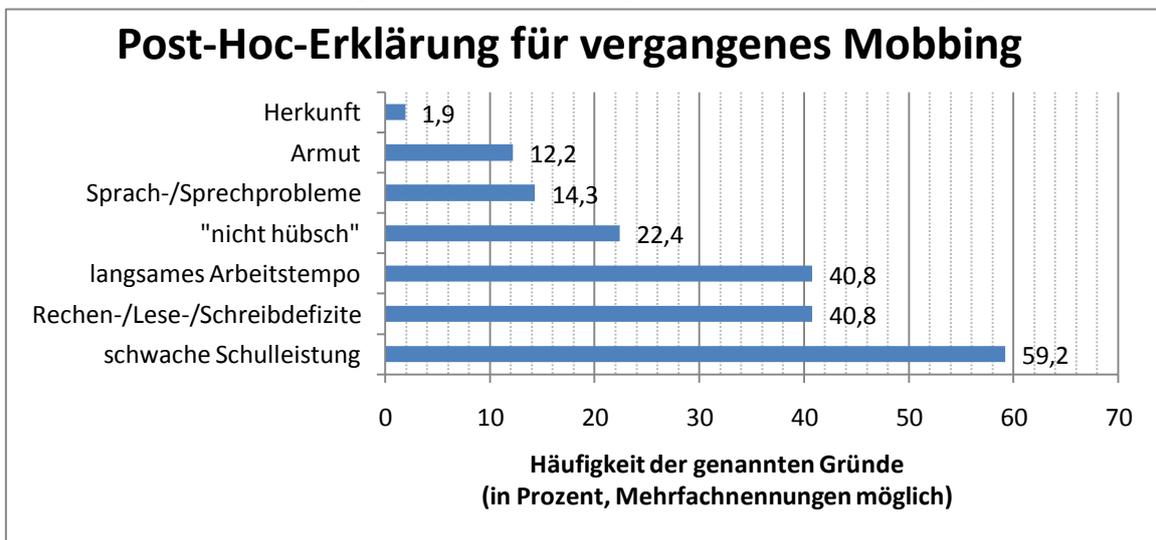


Diagramm V: Angaben der ehemaligen Mobbingopfer, warum sie aus ihrer Sicht gemobbt wurden.

Hinsichtlich der geschlechtlichen Verteilung, geben männliche Kinder und Jugendliche leistungsbezogene Defizite etwas häufiger an als weibliche. So begründen 13 der Jungen die Übergriffe mit ihrem langsamen Arbeitstempo und elf mit Schwierigkeiten im Rechnen, Lesen und/oder Schreiben, bei den Mädchen waren es nur sieben bzw. neun. Diese Differenz könnte sich auf das allgemeine Geschlechter-Ungleichgewicht innerhalb der Stichprobe zu-

⁴² Vgl. 5.3.1 „risikoerhöhende Faktoren“, S.34

rückführen lassen. Wird nämlich auf die relative Häufigkeit geblickt, ergibt sich ein anderes Bild mit anderer Gewichtung (siehe Diagr. VI). Die Post-Hoc-Erklärung der Rechen-, Lese- und/ oder Schreibdefizite nennen 37,9% der männlichen und knapp die Hälfte der weiblichen Kinder und Jugendlichen (45%). Ähnliche Abweichungen (55,2% Jungen zu 65% Mädchen) können bei der Begründung der allgemein schwachen Schulleistung festgestellt werden. Lediglich im Bezug das langsame Arbeitstempo wird häufiger als Post-Hoc-Erklärung von den Jungen (44,8%) als von den Mädchen (35%) genannt.

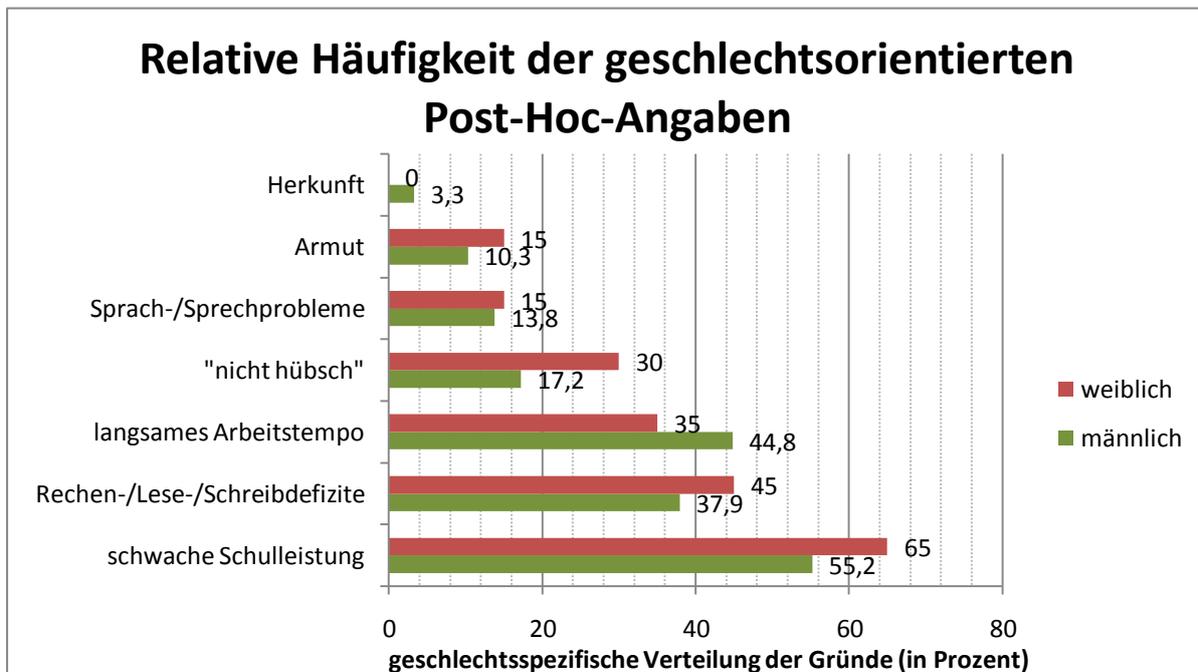


Diagramm VI: Relationale Beziehung zwischen den Post-Hoc-Erklärungen weiblicher und männlicher Schüler.

Im Hinblick auf die Art der Mobbingübergriffe lassen sich bei Schülern, die auf Grund schulischer Leistungen schikaniert werden, keine signifikanten Unterschiede zwischen den Mobbingarten erkennen (siehe Diagr. VII). Die Antwortoption „Zusammenarbeitsverweigerung“ wurde entgegen den Erwartungen⁴³ mit durchschnittlich 17,7% sogar im Vergleich sehr wenig angekreuzt. Lediglich bei den Schikaniierungsmethoden „Auslachen“ (durchschnittlich 29,9%) und „Geben von gemeinen Namen“ (durchschnittlich 28,5%) kann eine leichte Erhöhung festgestellt werden. Annähernd die gleiche verhältnismäßige Verteilung ergibt sich, wenn die Nennungen der Opfer unabhängig der Post-Hoc-Erklärung betrachtet werden (vgl. Diagramm G im Anhang, S.88). Hier werden ebenso das „Auslachen“ (59,6%) und das „Geben von gemeinen Namen“ (57,9%) als häufigste Methoden genannt. Dahingegen nennt nur jeder vierte der Schüler eine Verweigerung der Zusammenarbeit oder das Ausgrenzen aus gemeinsamen Spielaktivitäten.

⁴³ Vgl. 10.2 „Die Fragen“, S.55

Eine Erklärung könnte in den „Methodenhärten“ liegen. Das Auslachen und Geben von gemeinen Namen bedarf sehr viel weniger Überwindung von Seiten der Täter als z.B. physische Gewalt. Zudem werden gerade diese beiden Mobbingformen durch die Medien und „Teenager-Idole“ wie Dieter Bohlen propagiert.⁴⁴ Das Ausschließen von Gruppenaktivitäten (gemeinsames Arbeiten oder Spielen) kann dahingegen als letzte Stufe des Mobbingprozesses angesehen werden.⁴⁵ Es lässt sich vermuten, dass wenige Fälle diese Stufe erreichen (z.B. durch Eingreifen des Lehrers, Wechsel der Gruppe durch Umzug u.ä.) und infolgedessen die Rate der Zusammenarbeitsverweigerung relativ niedrig ausfällt. Ferner würden Täter und Mobber gegenüber der Autoritätsperson des Lehrers ihr Verhalten offen legen und sich eventuell mit Konsequenzen konfrontiert sehen. Womöglich erhöht sich dadurch ebenfalls die Hemmschwelle. Der gleiche Gedankengang kann zudem für die Anwendung von körperlichen Schikanen nachvollzogen werden.

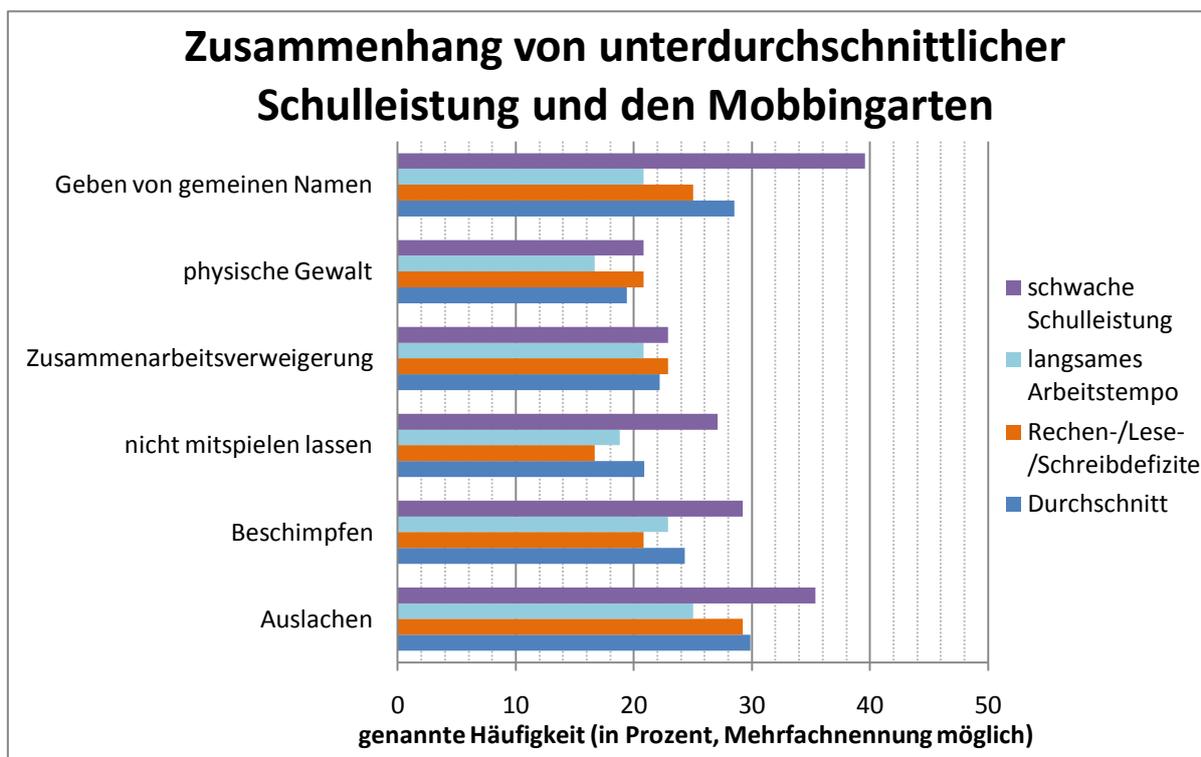


Diagramm VII: Betrachtung der Häufigkeit von genannten Mobbingarten in Abhängigkeit zu unterdurchschnittlicher Schulleistung, langsamen Arbeitstempo und Rechen-, Lese- und/oder Schreibdefiziten. (Angaben in Prozent)

Die Verbindung zwischen den beiden zu betrachtenden Zeitpunkten stellt der Schulwechsel dar. Besonders im Hinblick auf meine Arbeitshypothese III⁴⁶ ist der Grund für die Entscheidung zu einem Wechsel bei Mobbingopfern von großem Interesse. 32 Kinder und Jugendliche mussten infolge einer Empfehlung auf die „Förderschule Lernen“ übertreten (siehe Diagr. VIII). Mit großem Abstand (15 Schüler) folgt als am zweithäufigsten genannter Anlass der eigene Wunsch. Am wenigsten berichten die ehemaligen Opfer von einem umzugsbedingten Schulwechsel (vier Schüler).

⁴⁴ Vgl. 5.4.1 „Über die ‚Verrohung‘ der Gesellschaft“, S.36

⁴⁵ Vgl. 5.2.1 „Mobbingphasen“, S.30 f.

⁴⁶ Vgl. 9. „Fragestellung und Arbeitshypothesen“, S.52 ff

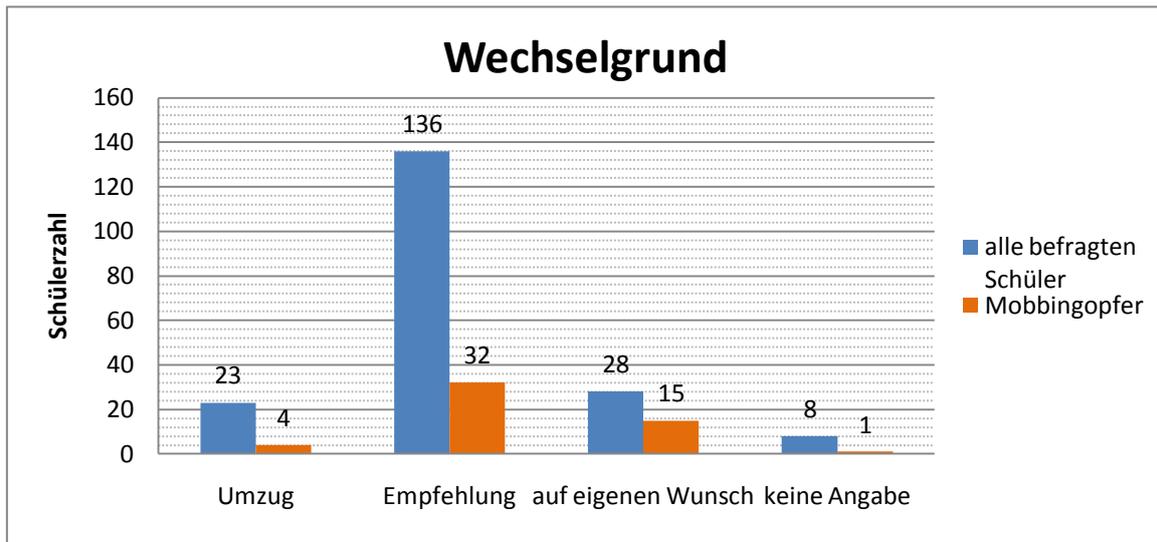


Diagramm VIII: Gründe der (ehemals gemobbten) Schüler für ihren Schulwechsel.

Die „Platzierung“ innerhalb der Rangliste und die große Differenz zwischen erstem und zweitem Grund sind nicht überraschend. Es ist gut nachvollziehbar, dass viele Eltern erst durch eine Empfehlung bereit sind, ihr Kind auf eine Schule mit einem niedrigen zu erreichendem akademischen Grad schicken. Die meisten möchten natürlich ihrer Tochter/ihrer Sohn die bestmögliche Ausbildung zuteilwerden lassen. Zudem erkennen manche wahrscheinlich nur bedingt die schulischen Probleme ihres Kindes und müssen erst durch Fachpersonal darauf aufmerksam gemacht werden. Denkbar wäre ein bereits zuvor angestrebter Wechsel durch die Mobbingproblematik in eine andere Regelschule, der jedoch nicht mittels der durchgeführten Befragung nachvollzogen werden kann.

Trotz des weiten Abstands zwischen erst- und zweitgenannten Grund, erscheint die Anzahl von fast jedem dritten gemobbten Schüler, der auf eigenen Wunsch die Schule gewechselt hat, verhältnismäßig hoch. Dies Ergebnis bestärkt meine Arbeitshypothese III. Allerdings müsste durch eine tieferegehende Untersuchung (qualitativer Art eventuell in Form von Interviews) die Begriffseinheit „eigener Wunsch“ genauer definiert werden. Entsprechend meiner Interpretation handelt es sich dabei um das Verlangen der Mobbingopfer, die sie schikanierende Gruppe verlassen zu können. Es wäre aber ebenso möglich, dass die Kinder die Antwortoption auf ihre Schulleistung bezogen haben und in der Hoffnung auf bessere Förderung wechseln wollen. Auf Grund dessen muss die Arbeitshypothese III immer noch als eine weder widerlegte noch bestätigte Theorie angesehen werden.

Im Hinblick auf meine Fragestellung sind allerdings nicht nur die ehemaligen Mobbingopfererlebnisse von Interesse. Genauso bedeutend sind Erfahrungen von aktuell schikanierten Kindern und Jugendlichen. Darum werden im Folgenden Ergebnisse der Umfrage zu heutigen Mobbingprozessen weitestgehend separat dargestellt, bevor ausgewählte Aspekte der beiden Zeitpunkte miteinander verglichen und diskutiert werden.

11.2.2 Heutige Mobbingverfahren

Die aktuelle Mobbingrate ist im Vergleich zu den Schikanen an den ehemaligen Schulen fast um die Hälfte gesunken. So berichten „nur“ 24 befragte Schüler (13%) von derzeitigen Mobbing-erlebnissen (siehe Diagr. IX). Die geschlechtliche Verteilung der Opfer liegt dabei bei knapp über 54% männlichen und etwas unter 46% weiblichen Kindern und Jugendlichen (vgl. Diagramm H im Anhang, S.88). Folglich stimmt sie nicht nur mit der Geschlechteraufteilung ehemaliger Mobbingopfer überein, sondern bekräftigt auch die Ergebnisse von SCHEITHAUER et al.⁴⁷ Zwar konnte durch ihre Studie eine weitaus stärkere Tendenz zu männlichen Opfern als bei den jetzigen Erhebungen festgestellt werden, aber die grundlegende Gewichtung der Geschlechter bleibt dennoch erhalten.

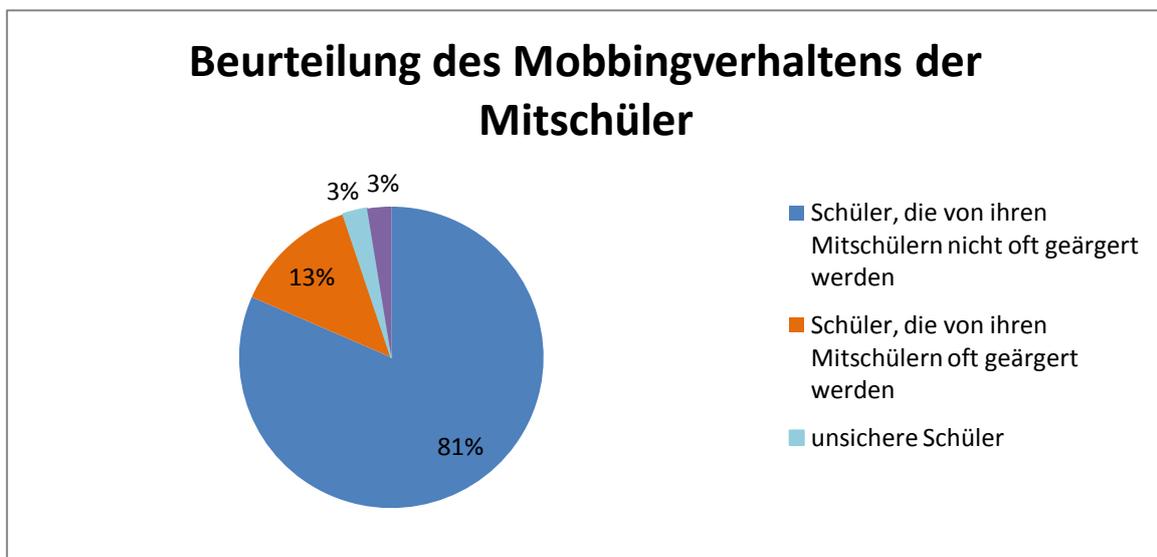


Diagramm IX: Übersicht über die Verteilung von derzeitigen Mobbingopfern, nicht schikanierten Kindern und unsicheren Schülern innerhalb der Stichprobe.

Bei der erhobenen Anzahl aktuell drangsaliertter Schüler ist die eindeutige Identifizierung mancher Mobbingopfer wiederum anzuzweifeln. Beispielsweise geben 14 der 24 Opfer trotzdem an, gerne in ihre Klasse zu gehen (siehe Diagr. X). Zudem bestärken einige ihrer unter 15. (Warum [gehst du gerne/nicht gerne in deine Klasse]?) getroffenen Aussagen diese Bedenken. Manche Kinder und Jugendliche begründen ihre positiven Angaben zum Klassenbesuch damit, dass sie Freunde gefunden haben oder dadurch, dass „[...] alle nett sind und man mit ihnen gut reden, spielen und lachen kann“. Dies ist jedoch als paradox anzusehen, sofern ihre gleichzeitige Angabe ein Mobbingopfer zu sein, in die Analyse mit einbezogen wird. Deshalb muss wahrscheinlich aus den gleichen Gründen wie bei der ehemaligen Mobbingrate von einer geringeren Anzahl drangsaliertter Schüler als der erhobenen ausgegangen werden.⁴⁸

⁴⁷ Vgl. 6.2 „Geschlecht“, S.40

⁴⁸ Gründe für diesen Zwiespalt zwischen erhobenen Daten und vermuteter realer Opferzahl werden noch einmal unter 12. „Kritische Reflexion der Erhebungsmethode“ (S.75 ff) erläutert. Zudem werden hier Verbesserungsvorschläge zur Behebung der Problematik des Fragebogens diskutiert.

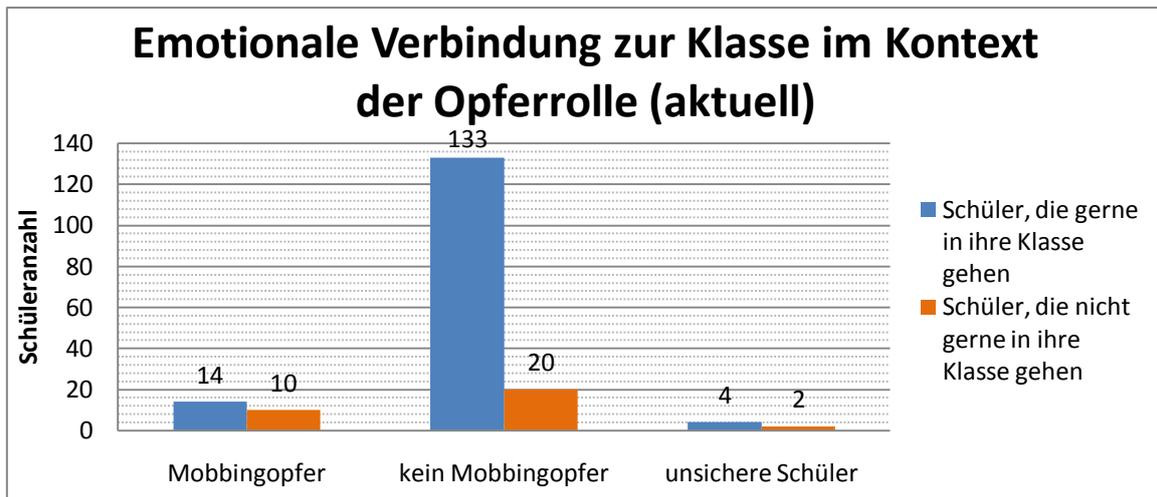


Diagramm X: Angaben welche Schüler gerne bzw. nicht gerne ihre derzeitige Klasse besuchen unter dem Gesichtspunkt der Opferrolle.

Überraschenderweise liegt der Schwerpunkt der Post-Hoc-Erklärungen bei derzeitigen Mobbingopfern (wie auch bei ehemaligen) im Bereich unterdurchschnittlicher Schulleistung (siehe Diagr. XI). So nennen zehn Kinder und Jugendliche (51,7%) Rechen-/Lese- und Schreibdefizite als Ursache, zehn (41,7%) führen das Mobbing auf ihr langsames Arbeitstempo zurück und zwölf (50%) sehen in einer allgemeinen schwachen Schulleistung den Anlass ihrer Schikanen. Lediglich 18 Opfer beschreiben keine schulbezogenen Handlungsmotive wie Aussehen, Armut, Herkunft oder Sprach- und Sprechprobleme. Hinsichtlich des langsamen Arbeitstemplos (je 41,6%) und schwacher Schulleistung (je 50%) als Post-Hoc-Begründung sind beide Geschlechter gleich stark betroffen. Lediglich im Bereich der Rechen-, Lese- und Schreibdefizite zeigen sich kleine Unterschiede. So bezieht die Hälfte der Mädchen aber „nur“ jeder dritte Junge (33,3%) die Schikanen auf diese Schwäche. Ebenso oft wie durch schulische Kompetenzen begründen Mädchen die Hänseleien aber auch durch ihr äußeres Erscheinungsbild (50%), wohingegen nur ca. halb so viele männliche Schüler diesen Grund aufführen. Die größere Gewichtung des Äußeren könnte mit der geschlechtsspezifischen Wahrnehmung in Verbindung stehen. Bei Frauen und Mädchen spielt ihr Aussehen eine sehr viel zentriertere Rolle als bei Männern und Jungen. Deswegen ist ihre Vulnerabilität in dem Aspekt größer ausgebildet als bei männlichen Personen.

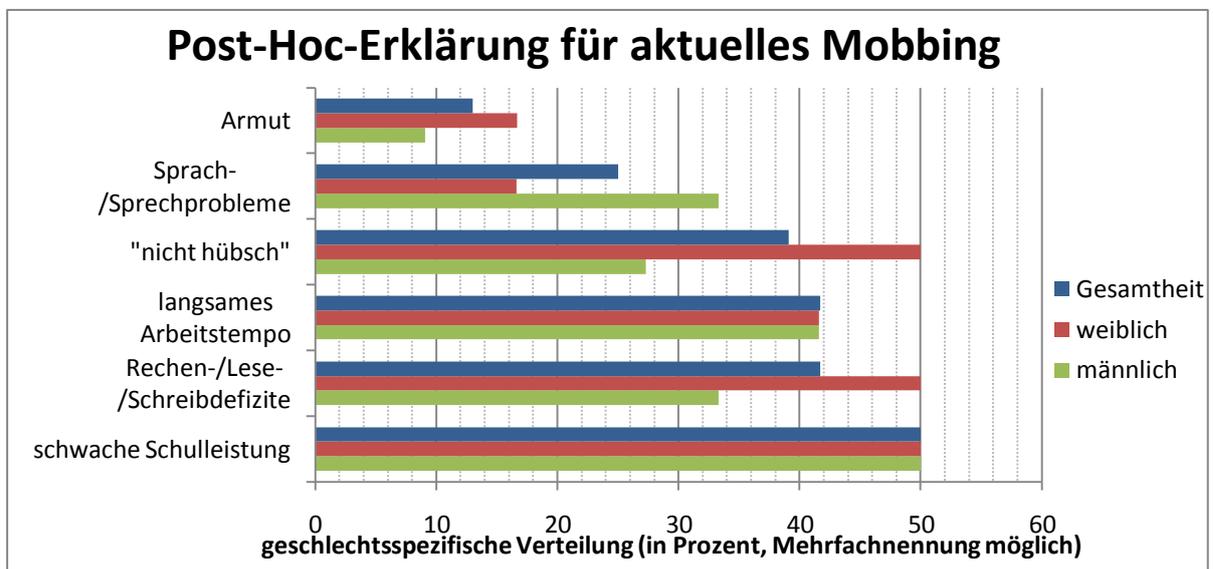


Diagramm XI: Angaben der derzeitigen Mobbingopfer über die Ursache(n) ihrer Schikanen.

Die Ergebnisse werfen einige Fragen auf: Wie ist schwache Schulleistung als Post-Hoc-Begründung in einer „Förderschule Lernen“ überhaupt möglich und wie lässt sich die Schwerpunktlegung erklären? Trotz des gegliederten Schulsystems kann keine vollkommene Homogenität innerhalb von Gruppen geschaffen werden. So differenzieren sich verschiedene Aspekte einer anfangs scheinbar gleichen Gemeinschaft immer weiter aus. Dies gilt gleichsam für den Bereich „Schulleistung“. Demnach kann auch auf der „Förderschule Lernen“ keine Leistungshomogenität innerhalb der Klassen erreicht werden. Es wird zumeist schwächere und stärkere Schüler geben, was die Post-Hoc-Erklärungen im Bereich schwacher Schulleistung erst ermöglicht. Allerdings stellt sich die Frage, warum in einer Gemeinschaft von Kindern und Jugendlichen mit vermutlich denselben negativen Erfahrungen gerade Erklärungen aus diesem Kontext herangezogen werden. Wahrscheinlicher wäre doch eine erhöhte Empathiefähigkeit der Täter gegenüber ihren Opfern. Vielleicht nutzen die Täter aber auch genau ihr Wissen um die große Verletzlichkeit ihrer Opfer auf diesem Gebiet für gezielte Angriffe.

Auf Grund der Gewichtung der Post-Hoc-Erklärungen scheint die durch Arbeitshypothese V⁴⁹ implizierte Annahme, dass Schüler der „Förderschule Lernen“ andere Post-Hoc-Erklärungen als die schwacher Schulleistung bevorzugen, widerlegt. Allerdings muss nicht zwangsläufig die gesamte Hypothese verworfen werden, da sie auf Grundlage einer anderen Perspektive entstanden ist. Im Moment wird lediglich der einzelne Mobbingprozess betrachtet und nicht der Übergang zwischen zwei Situationen in unterschiedlichen Gruppen. Durch einen Schulwechsel könnte ein Kind mit mangelnder Leistung in der Regelschule bei entsprechender Förderung dennoch gute Leistungsfortschritte im Sonderschulbereich erzielen. Infolgedessen wäre eine Senkung seiner Vulnerabilität in dem Kontext denkbar und eine Verschiebung der subjektiv wahrgenommenen Gründe trotz der erhobenen Daten möglich. Ein Kind, das erst in der Sonderschule wegen schulischer Schwierigkeiten drangsaliert wird, kann die positive Erfahrung nicht sammeln. Es wäre eventuell anfälliger gegenüber ersten „Erprobungs-Attacken“ des Täters. Ob der Übergang zu einer Modifizierung der Post-Hoc-Begründung führen kann, wird im nachstehenden Abschnitt „Vergleiche und Querverweise zwischen beiden Zeitpunkten“ genauer analysiert.

Genauso wie bei den Post-Hoc-Erklärungen können auch bei derzeitigen Mobbingarten keine signifikanten Differenzen zu den ehemaligen Schikanierungsformen festgestellt werden (siehe Diagr. XII). Das „Geben von gemeinen Namen“ (70,8%) wird von den Opfern immer noch als häufigste Form der Übergriffe genannt. Jedoch hat „physische Gewalt“ (50%) stark zugenommen und befindet sich mit der Option „Auslachen“ (50%) auf dem zweiten Rangplatz. Die festgestellte stärkere Ausprägung von körperlichen Angriffen an Förderschulen stimmt mit den Untersuchungen von JANNAN⁵⁰ überein. Da die geschlechtliche Verteilung der Opfer sich aber nicht verändert hat, muss dies auf andere Ursachen zurückzuführen sein. Eventuell könnte es mit dem gestiegenen Alter zu tun haben. Viele Schüler haben von ehemaligen Mobbingerelebnissen in der Grundschule berichtet. Das Durchschnittsalter der befragten Kinder und Jugendlichen liegt inzwischen aber bei 13,9 Jahren. Vielleicht sinkt die Hemm-

⁴⁹ Vgl. 9. „Fragestellung und Arbeitshypothesen“, S.52 ff

⁵⁰ Vgl. 6.4 „Schulform“, S.41 f.

schwelle vor physischer Gewalt mit steigendem Alter. Allerdings hat LAMPERT⁵¹ festgestellt, dass ältere Personen eher nonverbale den körperlichen Gewaltformen vorziehen. Möglich wäre auch, wie von SCHUBARTH⁵² vorgeschlagen, ein Zusammenhang mit der spezifischen Zusammensetzung der Schülerschaft an „Förderschulen Lernen“. Besondere Bedeutung erhält dieser Erklärungsansatz unter dem Aspekt, dass in seiner Studie der Vergleich zwischen Mobbingprozessen an Regel- und Förderschulen indirekt angeschnitten wird. Um ihn jedoch gänzlich zu untersuchen, müssten sich weitere Studien damit befassen.

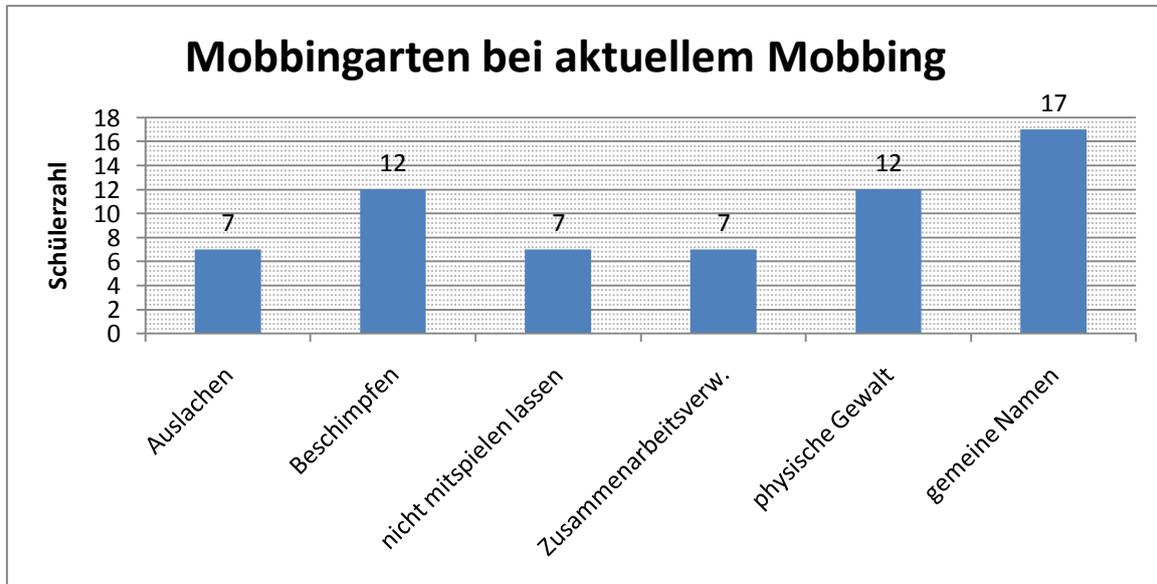


Diagramm XII: Häufigkeit von Gewaltformen

Einige Aspekte, wie die Opferzahl, habe ich in dem vorangegangenen Abschnitt bereits miteinander verglichen. Im Folgenden wird nun das Betrachten von Zusammenhängen zwischen den beiden Zeitpunkten stärker fokussiert. Dabei berücksichtige ich vor allen Dingen Verbindungspunkte, die sich auf die Fragestellung beziehen.

11.2.3 Vergleiche und Querverweise zwischen beiden Zeitpunkten

Bevor ich mich konkret mit den Teilaspekten der Fragestellung auseinandersetze, ist es wichtig deren implizierte Basis zu überprüfen: Beeinflusst ein Schulwechsel überhaupt die soziale Situation von Kindern innerhalb des Mobbingkontextes? Bei 134 Schülern (73,2%) muss die Antwort darauf verneint werden (siehe Diagr. XIII). Ihre Opferrolle blieb stabil, sie waren immer noch unsicher oder konnten wiederum nicht als schikanierte Person identifiziert werden. Jedoch ist anzumerken, dass nicht die diversen Rollen in einem Mobbingprozess sondern nur die Perspektive des Opfers betrachtet wurde. Demnach kann sich natürlich auch die Position der 134 Schüler, sollten sie erneut in einen Mobbingvorgang involviert worden sein, dennoch geändert haben. So könnte bspw. ein Kind bzw. Jugendlicher zuvor ein Assistent und aktuell ein Verstärker oder Außenseiter sein.

Bei 26,8% (51 Schüler) bewirkte der Wechsel eine positive oder negative Veränderung hinsichtlich der Opferrolle. Damit kann die eben aufgeworfene Frage für mindestens jeden vierten Schüler bejaht werden. Interessant ist, dass kein ehemals unsicherer Schüler eine Opferpo-

⁵¹ Vgl. 6.1 „Alter“, S.39 f.

⁵² Vgl. 6.4 „Schulform“, S.41 f.

sition eingenommen hat, sondern drei von vier als nicht drangsalierte Kinder und Jugendliche erkannt wurden. Dadurch wird die in den vorherigen Abschnitten geäußerte Vermutung bestärkt, dass es sich bei ihnen eher um Schüler in Außenseiterpositionen als um Opfer handelt. Einen sehr starken Einfluss übt der Wechsel bei den ehemaligen Mobbingopfern aus. So werden 34 ehemals schikanierte Kinder und Jugendliche an ihren derzeitigen Bildungseinrichtungen nicht mehr drangsaliert. Bei 16 blieb die Opferrolle allerdings stabil. Dies entspricht einem ungefähren Verhältnis von sieben zu drei Kindern, bei denen der Schulwechsel positive Auswirkungen auf ihr soziales Netzwerk hervorgerufen hat.

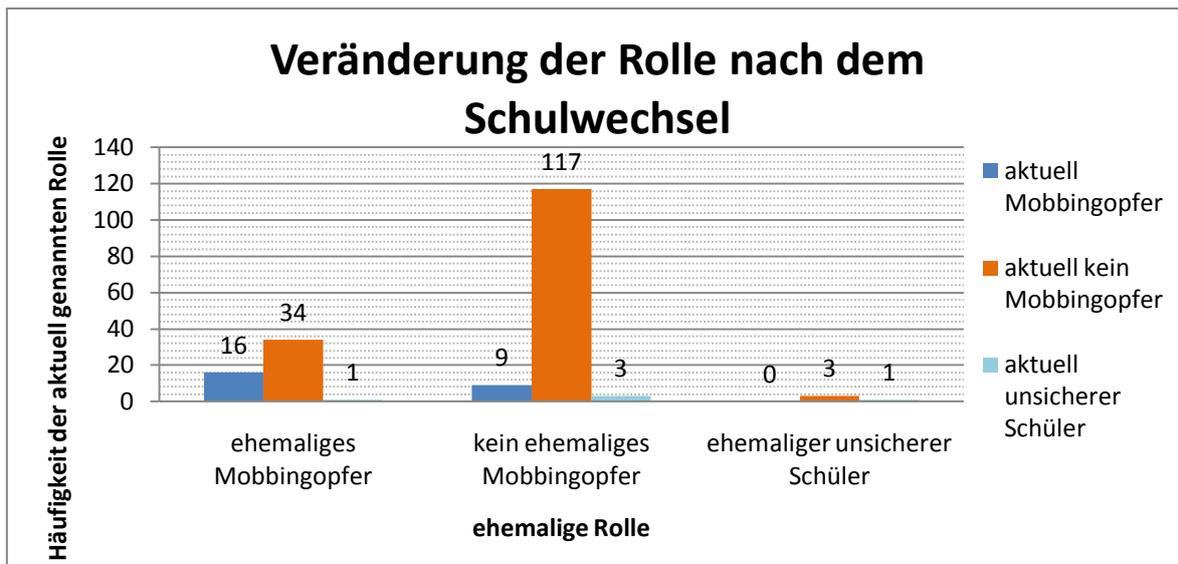


Diagramm XIII: Überblick über die Einnahme einer bzw. keiner Opferrolle der einzelnen Schüler vor und nach dem Schulwechsel

Allerdings bleibt die Frage bestehen, inwieweit das Ergebnis auch direkt auf Schüler mit der Post-Hoc-Erklärung „unterdurchschnittliche Schulleistung“ übertragbar ist. Wird die dazugehörige Statistik (siehe Diagramm I im Anhang, S.89) betrachtet, ergibt sich ein fast identisches Bild wie zuvor. 30 ehemalige Opfer konnten nicht mehr als schikanierte Kinder identifiziert werden und bei 13 blieb die Opferrolle stabil. Die nahezu gleiche Verteilung lässt sich durch die fast übereinstimmende Opferzahl begründen. Mit Ausnahme von acht Schülern haben alle ehemaligen Mobbingopfer mindestens eine Post-Hoc-Erklärung aus dem schulischen Kontext bei der Umfrage angekreuzt.

Im Bezug zur Ausgangsfrage ist dieses Ergebnis von großer Bedeutung und hinsichtlich der Arbeitshypothese IV⁵³ zumindest als eine partielle Bestätigung anzusehen. Zeigt es doch, dass es zum Einen überhaupt Schüler gibt, die vor einem Schulwechsel wegen unterdurchschnittlicher Schulleistungen schikaniert wurden, nun aber auf der „Förderschule Lernen“ nicht mehr zu den Mobbingopfern zählen. Zum Anderen verdeutlicht es auch ihre zahlenmäßige Überlegenheit. So konnten 2/3 aller Mobbingopfer nach dem Schulwechsel ihre soziale Rolle positiv verändern. Im Verhältnis dazu stehen „nur“ 1/3 stabile Mobbingopfer. Die festgestellte Opferzahl entspricht 17,4% der Gesamtstichprobe und trifft mit knapp jedem fünften Schüler auf eine verhältnismäßig große Zahl zu.

Einige Schülersaussagen bei Frage 15 (Warum [gehst du gerne in deine heutige Klasse]?) verweisen auf eine mögliche Erklärung für die Rollenänderung nach dem Schulwechsel. Zwar

⁵³ Vgl. 9. „Fragestellung und Arbeitshypothesen“, S.52 ff

werden in erster Linie neu entstandene Freundschaftsbeziehungen aufgeführt, jedoch ergänzen manche Kinder und Jugendliche ihre Angaben um schulbezogene Gründe. Beispielsweise wird ein langsames Lerntempo oder ein guter Unterricht genannt. Außerdem sei es besser, „weil sie mich nicht ärgern und weil ich gute Noten schreibe“ oder weil „[...] ich] nicht nur als einzige Schwierigkeiten [habe], sondern [...] mehrere Schüler Probleme [haben]“.

Mittels der Aussagen lässt sich vermuten, dass Lernerfolge oder eine modifizierte Lernsituation die Rollenänderung ehemaliger Mobbingopfer mit beeinflussen könnten. Somit würde Arbeitshypothese IV nicht nur durch die quantitative Analyse von Rollenwechsel, sondern auch durch qualitative Aussagen weiter gestärkt werden. Auf Grund der geringen Anzahl von detaillierten Schülerangaben kann aber keine starke Gewichtung dieser Daten vorgenommen werden. Es müssten eine umfangreichere qualitative Erhebungen zur Thematik erfolgen, um die Hypothese grundlegend bestätigen oder ggf. widerlegen zu können.

Bei nach dem Wechsel gebliebenen Opfern kommt es nur zum Teil zu Veränderungen der Post-Hoc-Erklärungen. Wie schon zuvor beschrieben, ziehen aktuell schikanierte Kinder und Jugendliche immer noch verstärkt schulleistungsbezogene Gründe heran. Dieses Bild wird ebenfalls geprägt, wenn Zusammenhänge zwischen ehemaligen und derzeitigen Post-Hoc-Begründungen betrachtet werden (siehe Diagr. XIV). So ziehen acht Schüler, die vorab eine allgemeine „schwache Schulleistung“ als Anlass angaben, wiederum diese Erklärung genauso wie ein langsames Arbeitstempo heran. Sechs Opfer nennen außerdem Defizite im Rechnen, Lesen und/oder Schreiben. Im Gegensatz dazu führen lediglich drei Opfer ihre Schikanen auf Armut und Sprach- bzw. Sprechprobleme zurück. Eine verhältnismäßig ähnliche Anordnung der aktuellen Erklärungen ist bei den ehemals als Post-Hoc-Begründung aufgezählten Rechen-, Lese- und/oder Schreibdefiziten sowie bei einem langsamen Arbeitstempo zu verzeichnen. Allerdings sind die dortigen Differenzen zwischen schulbezogenen Ursachen und anderen Anlässen nicht so stark ausgeprägt. Sie belaufen sich meist auf einen Umfang von ein bis drei Schülern.

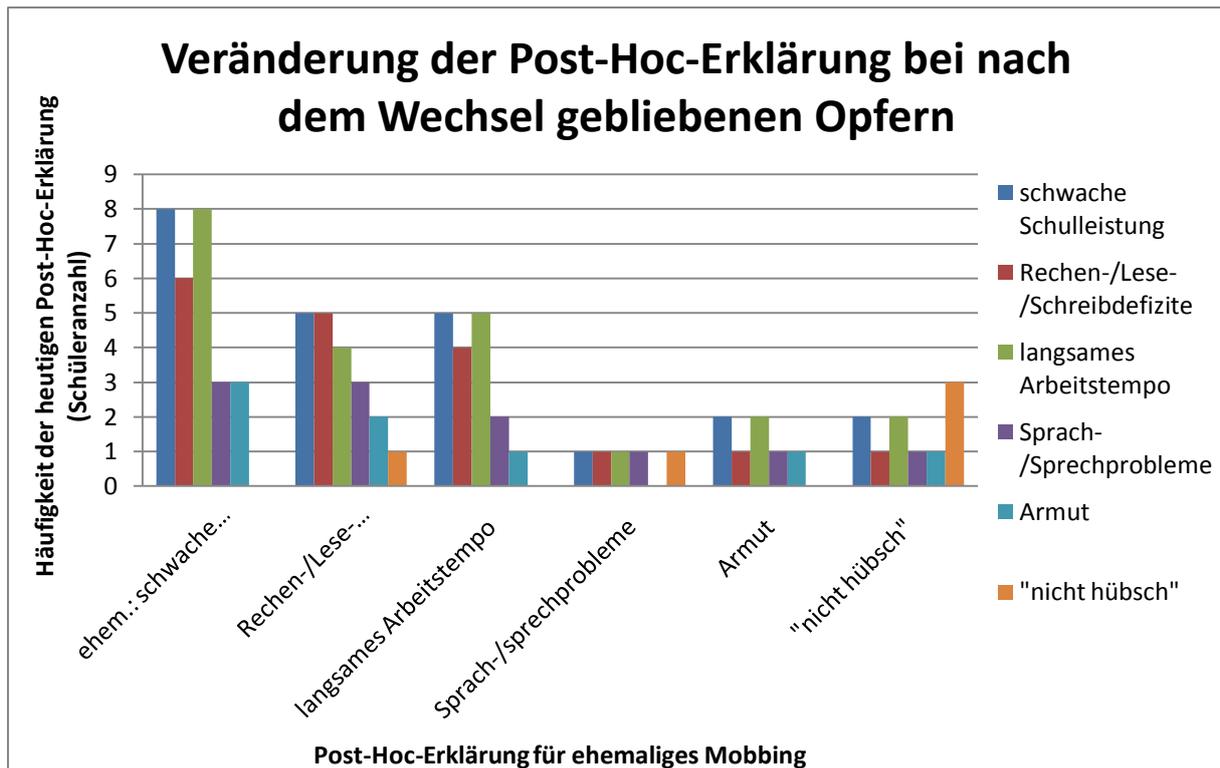


Diagramm XIV: Vergleich ehemaliger und aktueller Post-Hoc-Erklärungen bei nach dem Schulwechsel gebliebenen Opfern.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein Großteil der stabilen Opfer sowohl vor als auch nach dem Schulwechsel Post-Hoc-Erklärungen aus dem Schulkontext heranzieht. Nur bei einem kleinen Teil der befragten Schüler kann eine Veränderung der Begründungen festgestellt werden, womit Arbeitshypothese V widerlegt zu sein scheint.

Abschließend soll nun der Zusammenhang zwischen Aufenthaltsdauer auf der Regelschule und der Stabilität der Opferrolle nach dem Schulwechsel betrachtet werden. Laut Arbeitshypothese II müssten nach dem Wechsel gebliebene Opfer länger als nicht mehr schikanierte Kinder und Jugendliche die Regelschule besucht haben. Die Auswertung der Ergebnisse zeigt aber eine andere Verteilung (siehe Diagr. XV). So haben bereits während bzw. nach der fünften Klasse alle stabilen Mobbingopfer ihre Regelschule verlassen. Dahingegen hat der letzte aktuell nicht mehr schikanierte Jugendliche erst im Verlauf bzw. Anschluss an die achte Klasse seine Schule gewechselt. Bis zur dritten Klasse besuchten jedoch bereits 64% (22 Schüler) derzeit nicht gemobbte Schüler ihre heutige Bildungseinrichtung im Verhältnis zu „lediglich“ 43% stabilen Opfern. Diese Differenz gleicht sich aber durch den Wechsel während bzw. Ende der fünften Klasse aus, sodass ab dann alle stabilen und 85% der „Ex-“Opfer auf die „Förderschule Lernen“ gingen.

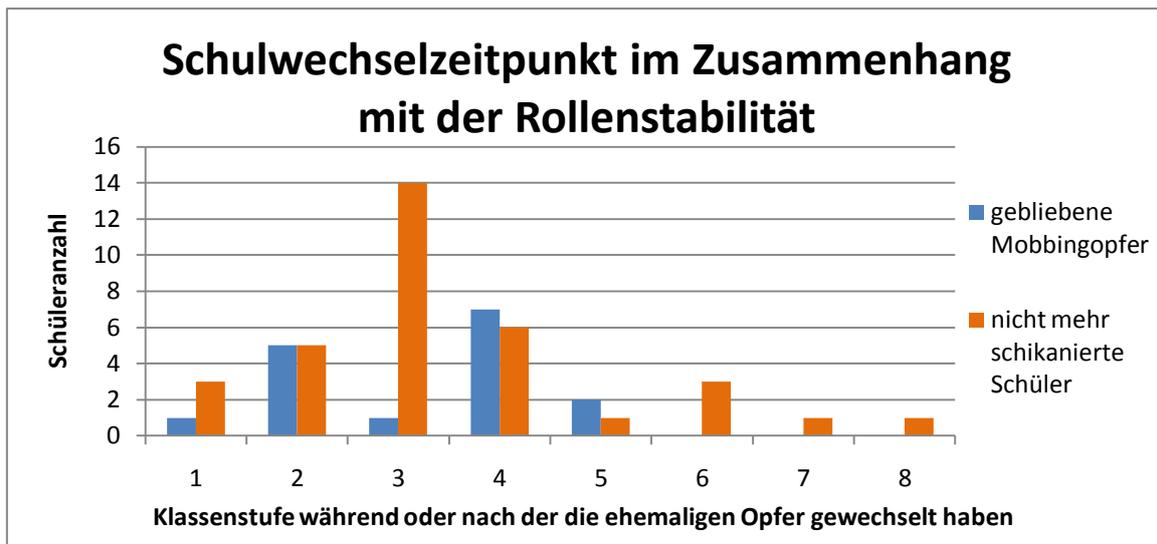


Diagramm XV: Vergleich ehemaliger und aktueller Post-Hoc-Erklärungen bei nach dem Schulwechsel gebliebenen

Werden aus den Ergebnissen unreflektiert Konsequenzen gezogen, muss Arbeitshypothese II als verworfen gelten. Es ist keine eindeutige Tendenz erkennbar, dass stabile Opfer ihre Regelschule länger als derzeit nicht mehr schikanierte Kinder und Jugendliche besucht haben. Die Verknüpfung zwischen Frage 7 (In welcher Klasse/welchen Klassen warst du dort [auf der ehemaligen Schule]?) und Arbeitshypothese II muss allerdings als äußerst kritisch angesehen werden. Durch die Analyse, der auf der Regelschule besuchten Klassenstufen, wird nicht zwangsläufig auch der Mobbingzeitraum definiert. Die Schikanen der Opfer können später begonnen haben, durch Unterbrechungen gekennzeichnet oder eher beendet worden sein. Arbeitshypothese II bezieht sich demnach nicht auf die Aufenthaltsdauer auf einer Regelschule, sondern die Zeitspanne und den Zeitpunkt der Übergriffe. Folglich können zu Arbeitshypothese II mittels des Schülerfragebogens keine Aussagen getroffen werden.

Durch die vorangegangene Analyse der gewonnenen Daten wurde eine sehr detaillierte Perspektive auf die Ergebnisse eingenommen. Um dennoch eine gute Übersicht über die Auswertung zu erhalten, werden im Folgenden die wichtigsten Resultate, ihre Analysen und Interpretationen noch einmal kurz zusammengefasst.

11.3 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse

Insgesamt konnte eine Opferrate von 26,7% an Regel- und 13% an „Förderschulen Lernen“ festgestellt werden. Im Gegensatz zu anderen Studien, wie bspw. von ALSAKER⁵⁴, sind die Zahlen aber als sehr hoch einzuschätzen. Vermutlich steht das Ergebnis mit einer ungenauen Wortwahl in den Fragestellungen elf und 16 des Fragebogens im Zusammenhang. Indizien für eine niedrigere Opferzahl finden sich in widersprüchlichen Angaben und Aussagen der Kinder und Jugendlichen.

Die bei den befragten Schülern zu beiden Zeitpunkten am häufigsten genannten Post-Hoc-Erklärungen beziehen sich auf den Schulkontext. So verteilen sich 69 von 94 Kreuzen (Regelschule) und 20 von 35 Stimmen („Förderschule Lernen“) auf die drei Antwortoptionen „lang-

⁵⁴ Vgl. 2 „Mobbing - ein Alltagsphänomen oder doch eine Ausnahme?“, S.18

sames Arbeitstempo“, „allgemeine schwache Schulleistung“ sowie „Rechen-, Lese- und/oder Schreibdefizite“.

Die häufigsten Mobbingformen sind zu beiden Zeitpunkten das „Auslachen“ der drangsalieren Schüler sowie das „Geben von gemeinen Namen“. Im Verhältnis zu den Angaben der Regelschulen wird die physische Gewalt an „Förderschulen Lernen“ häufiger genannt. Ähnliche Ergebnisse hat SCHUBARTH⁵⁵ bei seiner Studie erzielt. Er begründet sie durch das veränderte „Schülerklientel“. Trotz der häufig schulbezogenen Post-Hoc-Erklärungen wird die Verweigerung der Zusammenarbeit durch Klassenkameraden überraschenderweise eher selten genannt.

Das bedeutendste Resultat der Untersuchung ist die augenscheinlich positive Bestätigung der Ausgangsfrage. 17,4% aller befragten Kinder und Jugendlichen, die einen Wechsel von der Regel- auf eine „Förderschule Lernen“ hatten, wurden auf ihrer ehemaligen Schule wegen unterdurchschnittlicher Schulleistungen gemobbt. Nach ihrem Übertritt zur jetzigen Bildungseinrichtung hat sich aber ihr soziales Netzwerk dahingehend verändert, dass sie zumindest keine Opferrolle mehr einnehmen. Viele von ihnen beschreiben in ihren Aussagen derzeit gute Freundschaftsbeziehungen. Einige Schülerangaben lassen zudem eine Beeinflussung der positiven Rollenveränderung durch eine modifizierte Lern- und Lehrumgebung sowie individuell verbesserte Schulleistung vermuten. Um diese sehr vage Hypothese allerdings bestätigen zu können, bedarf es weiterer Erhebungen.

Damit ist die grundlegende Aussage von Arbeitshypothese IV⁵⁶ nachgewiesen: Durch einen Schulwechsel von einer Regel- auf eine „Förderschule Lernen“ kann, statistisch gesehen, bei jedem dritten Schüler die Einnahme der Opferrolle eines durch unterdurchschnittliche Schulleistung gemobbt Kindes beendet werden. Jedoch sind die Teilaspekte der Hypothese zur möglichen Erklärung dieses Phänomens lediglich bestärkt und nicht bestätigt. Sie müssten wie eben erwähnt durch weiterführende Studien belegt werden.

Im Bezug zu meinen anderen Arbeitshypothesen konnten im Verlauf der Analyse der Daten einige Annahmen ganz, manche nur teilweise nachgewiesen werden. So hat ein Großteil der befragten Mobbingopfer Rechen, Lese- und/oder Schreibdefizite, allgemein schwache Schulleistung und/oder ein zu langsames Arbeitstempo als Post-Hoc-Erklärung herangezogen. Diese Verteilung zeigte sich sowohl bei den ehemaligen Mobbingprozessen auf der Regelschule als auch bei derzeitigen Schikanierungen. Somit konnte eindeutig festgestellt werden, dass Post-Hoc-Erklärungen im Zusammenhang mit unterdurchschnittlicher Schulleistung existieren und Arbeitshypothese I bestätigt ist.

Auf Grund einer nicht korrespondierenden Fragestellung konnten zu Arbeitshypothese II keine analysierenden Angaben erfolgen. Deswegen bleibt sie als Hypothese unhinterfragt bestehen.

Arbeitshypothese III konnte dahingegen nur bekräftigt aber nicht grundlegend verifiziert werden. Die Auswertung ergab zwar, dass fast jeder dritte Schüler auf „eigenen Wunsch“ zur „Förderschule Lernen“ gewechselt ist. Allerdings beinhaltet die Formulierung „auf eigenen Wunsch“ einen sehr großen Interpretationsspielraum. Die Kinder und Jugendlichen könnten

⁵⁵ Vgl. 3.3 „Prävalenzraten von Gewaltformen“, S.23

⁵⁶ Vgl. Alle Arbeitshypothesen können unter 9. „Fragestellung und Arbeitshypothesen“ (S.52 ff) nachgelesen werden.

damit einerseits das Verlangen nach besserer Förderung, andererseits aber auch die „Flucht“ aus der Mobbinggruppe verbunden haben.

Zudem ergab die Auswertung nur geringfügige Veränderungen der Post-Hoc-Erklärungen bei stabilen Opfern nach dem Schulwechsel. Damit ist die Annahme in Arbeitshypothese V, dass wegen unterdurchschnittlicher Schulleistung schikanierte Kinder und Jugendliche die Post-Hoc-Begründung modifizieren, widerlegt.

Wie sich bei der vorangegangenen Auswertung bereits angedeutet hat, können an dem von mir erstellten Fragebogen einige „Mängel“ identifiziert werden. Deshalb möchte ich mich im nachstehenden Kapitel kritisch mit verschiedenen Fragen und deren Formulierungen auseinandersetzen. Ebenso reflektiere ich die inhaltliche Ebene des Bogens und erwäge ggf. Streichungen oder Ergänzungen. Neben Verbesserungsvorschlägen sollen aber auch positive Aspekte genannt werden.

12. Kritische Reflexion der Erhebungsmethode

Ein Kritikpunkt an dem Fragebogen ist die zum Teil unpräzise Wortwahl. Der Mangel tritt hauptsächlich bei den Fragen 11 („Haben dich deine Mitschüler oft geärgert?“) und 16 („Ärgern dich deine Mitschüler oft?“) auf und lässt keine eindeutige Identifizierung von Mobbingopfern zu. Die Schüler hatten durch die ungenaue Zeitangabe „oft“ einen zu breiten Interpretationsfreiraum. Dadurch musste während der Analyse vermutet werden, dass manche Kinder und Jugendlichen auch an sich „harmlose“ Neckereien von anderen Kindern als häufiges Ärgern ansahen. Trotz diverser Anhaltspunkte konnten die Schüler aber nicht mit Sicherheit als ehemalige oder aktuelle Mobbingopfer ausgeschlossen werden. In der Folge wurden die Ergebnisse mit einer wahrscheinlich zu hohen Zahl identifizierter Opfer ausgewertet.

Um dem Vorzubeugen wäre es sinnvoller gewesen, näher an den Definitionsangaben von OLWEUS⁵⁷ zu bleiben. Das Wort „oft“ vereint zwei seiner Kriterien: Die Häufigkeit und die Dauer der Mobbingübergriffe. Für eine umfassende Analyse sollte eine getrennte Betrachtung der beiden Kennzeichen erfolgen. Die Anzahl der Schikanen ist durch eine Ergänzungsfrage ermittelbar. Möglich wäre eine Strukturierung der Antwortoptionen in einmal /mehrmals am Tag, in der Woche und im Monat. Zu Gunsten einer kompakten und einfachen Lesart sollte auf eine weitere Untergliederung verzichtet und auf eine Wortwiederholung bei ähnlichen Antworten geachtet werden. Hinsichtlich der Dauer könnte der Drei-Monats-Vorschlag von SCHÄFER und ALBRECHT⁵⁸ oder das Ein-Monats-Minimum von KINDLER⁵⁹ eine konkrete Orientierung in der Fragestellung bieten. Ebenso wäre aber auch das Erheben des wichtigen Zeitkriteriums durch eine Ergänzungsfrage denkbar. Die Schüler hätten darin die Auswahlmöglichkeit zwischen verschiedenen langen Zeiträumen wie bspw. einer Woche, einem Monat, drei Monate oder länger als sechs Monate usw. zu wählen. Allerdings lässt sich die Spanne im Nachhinein oftmals nur durch bestimmte Anhaltspunkte rekonstruieren. Vor allen Dingen jüngeren Schülern müssten Eckdaten als Unterstützung angeboten werden. Denkbar wäre z.B. zusätzlich zu

⁵⁷ Die von Olweus aufgestellten Kriterien zur Bestimmung von Mobbing können und 1. „Mobbing, was ist das eigentlich?“ (S.13 f.) nachgelesen werden.

⁵⁸ Vgl. 1. „Mobbing, was ist das eigentlich?“ S.13 f.

⁵⁹ Vgl. a.a.O.

fragen, in welchen Klassenstufen sie gemobbt wurden. Die Hilfestellung umfasst jedoch einen sehr großen Zeitraum und wäre nur bedingt einsetzbar.

Die eben vorgestellte Ergänzungsfrage ermöglicht nicht nur eine eindeutigere Identifizierung der Opfer, sondern gleichzeitig das Sammeln von Datenmaterial zur Verifizierung oder Verwerfung von Arbeitshypothese II⁶⁰. Wie bereits unter 11.2.3 und 11.3 erwähnt, reicht die Erhebung der besuchten Schuljahre auf einer Regelschule nicht aus, um die Dauer der Mobbingübergriffe bestimmen zu können. Beide Zeitspannen stimmen nicht zwangsläufig miteinander überein. Mittels der Ergänzungsfrage könnte man sie aber getrennt voneinander erheben und betrachten. Lediglich der genaue Zeitpunkt wäre noch zu bestimmen. Dadurch würde die oben als Hilfestellung konzipierte Frage nach den Klassenstufen bei der Verortung des Mobbings an Bedeutung gewinnen. Ebenso ist es denkbar, das Alter während der Übergriffe als Bezugskonsonante heranzuziehen.

Neben dem Wort „oft“ hat auch an einer anderen Stelle des Fragebogens eine unklare Definition negative Auswirkungen auf die Auswertung. Die Antwortmöglichkeit „Ich wollte auf eine andere Schule gehen“ der Frage 8 („Warum gehst du nicht mehr auf diese Schule/Schulen?“) kann unterschiedlich verstanden werden. Ursprünglich habe ich sie im Bezug zum Mobbingprozess gesetzt und als eine Art „Flucht“ aus der schikanierenden Gruppe definiert. Dementgegen könnten die befragten Schüler aber auch damit den Wunsch nach besserer Förderung und guten Lernerfolgen verbunden haben. Die Anschlussfrage „Warum wolltest du auf eine andere Schule gehen?“ böte die Möglichkeit einer detaillierteren Analyse der jeweiligen Interpretation und somit einer genaueren Auswertung der Frage.

Auf der inhaltlichen Ebene sollten vor allen Dingen zwei Punkte durch offene Fragen beantwortet werden: Steigerung des Selbstbewusstseins und Verbesserung der Schulleistung. Insbesondere Frage 15 (Warum [gehst du heute gerne/ungern in deine Klasse]?) zielte auf ihre Erhebung ab. Allerdings verwiesen die Schüler oftmals auf entstandene Freundschaftsbeziehungen. Dadurch beschrieben sie zwar ihre aktuelle soziale Situation, gaben jedoch zumeist keine konkreten Anhaltspunkte zur Begründung des Rollenwechsels. Lediglich einige Kinder und Jugendliche nannten zusätzlich gute Noten oder ein besseres Lernklima als Stichworte. In der Folge konnte nur eine vage Hypothese über die Ursachen der veränderten sozialen Position aufgestellt werden. Im Bereich der Schulleistung hätten direkte Fragen zu ehemaligen und aktuellen Kompetenzen in den Kernfächern eine stabilere Hypothese erlaubt. Eventuell wäre auch die Erkundigung nach den Noten als Vergleichsparameter sinnvoll gewesen. Allerdings bliebe bei einer Verbesserung der schulischen Leistung die Frage dennoch unbeantwortet, welcher Aspekt Ursache und welcher Wirkung ist. Wird durch die Lernerfolge und der damit evtl. verbundenen Erhöhung des Selbstbewusstseins das Mobbing verhindert? Oder kann sich der Schüler auf Grund der ausbleibenden Schikanen besser konzentrieren und seine Leistung deswegen steigern?

Zudem muss es im Nachhinein als kritisch angesehen werden, ob ein gesteigertes Selbstbewusstseins durch einen kurzen Schülerfragebogen überhaupt festgestellt werden kann. Kaum

⁶⁰ Vgl. 9. „Fragestellung und Arbeitshypothesen“, S.52 ff

jemand würde seinen Rollenwechsel direkt auf ein gesteigertes Selbstbewusstsein zurückführen. Andere offensichtlichere Faktoren, wie bspw. ein besseres Klassenklima, werden eher wahrgenommen. Informeller wären demnach Interviews über das Verhalten des Kindes und Jugendlichen mit den ehemaligen und derzeitigen Klassen- oder Fachlehrern gewesen. Mittels eines Vergleichs der beiden Beschreibungen könnte eine Einschätzung über die Entwicklung des Selbstbewusstseins leichter getroffen werden als durch kurze Aussagen des betroffenen Schülers.

Als positiv kann die Struktur und das Ausschlussverfahren des Fragebogens angesehen werden. Ein Großteil der Kinder und Jugendlichen konnte den Anweisungen augenscheinlich gut folgen und nur vereinzelt haben Schüler für sie irrelevante, eigentlich zu überspringende Fragen beantwortet. Viele nahmen zudem, wo sie durch die Fragestellung angeboten wurde, die Möglichkeit der Mehrfachantworten wahr. Inwieweit die Lehrkräfte korrigierende Hilfestellung beim Ausfüllen geben mussten, kann jedoch nicht beurteilt werden.

Erstaunlicherweise hat kein Kind bzw. Jugendlicher, die bei den meisten Multiple-Choice-Aufgaben vorhandene letzte Linie als Antwortmöglichkeit genutzt. Hier hätten sie eigene Antworten formulieren können. Es wäre denkbar, dass die Funktion der „leeren Linie“ nicht verstanden oder sie von ihnen übersehen wurde. Ebenso könnten auch die vorgegebenen Optionen bereits das gesamte Antwortspektrum abgedeckt haben. Dies ist allerdings als eher unwahrscheinlich anzusehen. Die Missachtung der „leeren Linie“ durch die Schüler zieht jedoch keine weiteren Konsequenzen mit sich. Es hätte lediglich zu einer größeren Antwortvielfalt geführt und damit eine genauere Analyse erlaubt. Deshalb würde ich die „leere Linie“ in weiteren Fragebögen beibehalten, im vorherigen erklärenden Gespräch aber noch einmal verstärkt auf seine Funktion hinweisen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Struktur und der Aufbau des Fragebogens mit Ausnahme kleiner Defizite gut von den befragten Schülern verstanden wurden. Der weitaus bedeutsamere inhaltliche Aspekt weist aber gravierende Mängel auf. Zum Teil werden sie durch ungenaue Wortwahl und zu großen Interpretationsspielraum oder unpassende Fragetypen bedingt. Bei einer Wiederholung der Studie müssten sie zuvor dringend behoben werden, um zu sicheren Ergebnissen zu gelangen.

13. Schlussfolgerungen und Bezug zur Ausgangsfrage

Abschließend bleibt zu klären, inwieweit die Erhebung zur Beantwortung der Ausgangsfrage geführt hat und welche Konsequenzen ggf. aus den gewonnenen Ergebnissen gezogen werden müssen. Um einen besseren Bezug zur Ausgangsfrage herstellen und sich dementsprechend präziser mit ihr auseinandersetzen zu können, folgt nun noch einmal der genaue Wortlaut:

Gibt es Schüler, die an einer Regelschule wegen unterdurchschnittlicher Schulleistungen gemobbt wurden, auf eine Förderschule Lernen gewechselt sind und dort nicht mehr die Rolle des Mobbingopfers einnehmen?

Mittels der Erhebungen konnte festgestellt werden, dass bei 34 der wegen unterdurchschnittlicher Schulleistung gemobbt 49 ehemaligen Opfer eine positive Veränderung der sozialen Rolle nach dem Schulwechsel eingetreten ist. Bezogen auf die Gesamtstichprobe entspricht

dies einer Anzahl von 17,4%. Dadurch konnte scheinbar die Ausgangsfrage positiv beantwortet werden.

Allerdings muss noch einmal auf die zumindest anzuzweifelnde Opferzahl hingewiesen werden, auf die meine Untersuchung basiert. Auf Grund einer z.T. ungenauen Wortwahl im Fragebogen, die zu viel Interpretationsfreiraum zugelassen hat, kann nicht mit Sicherheit jedes ursprünglich identifizierte Opfer als ein gemobbtes Kind angesehen werden. Demnach müsste die Zahl schikasierter Kinder wahrscheinlich nach unten korrigiert werden. Dennoch lässt sich auf Grund der Ergebnisse zumindest eine verstärkte Tendenz dahingehend erkennen, dass der Schulwechsel bei drangsalierten Schülern eine positive Auswirkung auf ihre soziale Position haben könnte. Dies trifft insbesondere auf Kinder und Jugendliche mit der Post-Hoc-Erklärung der unterdurchschnittlichen Schulleistung zu.

Über die Bedingungs Hintergründe eines solchen Phänomens lässt sich derweil nur spekulieren. Einige Aussagen der befragten Schüler lassen einen Zusammenhang mit einem verbesserten Lernklima, erreichten Lernerfolgen und einem gewachsenen Selbstbewusstsein der „Ex-Opfer“ vermuten. Allerdings kann durch die geringe Aussagenanzahl lediglich eine vage Hypothese aufgestellt werden. Um sie zu bestätigen, bedarf es weiterer Untersuchungen. Sollten die Ergebnisse positiv ausfallen, bleibt aber die Frage, was Ursache und was Wirkung ist, weiterhin bestehen. Verbessert sich durch das ausbleibende Mobbing die Schulleistung oder führen die Lernerfolge zu einem gesteigerten Selbstbewusstsein, somit zur Überwindung der erlernten Hilflosigkeit und zu einem Ende der Opferrolle?

Hinsichtlich der Konsequenzen beziehen sich die Überlegungen hauptsächlich auf den Schulwechsel. Oftmals taucht die Frage nach der Wirkung eines solchen Schrittes im Verlauf des Mobbingprozesses sowohl bei den Opfern als auch bei seinen Eltern auf. SCHÄFER⁶¹ rät bspw. zu einem reflektierten Handeln und scheint dem Rat zu einem Wechsel eher abgeneigt. Sie verweist auf mögliche negative Aspekte eines Wechsels, die zu einem erneuten Mobbing führen können. Vor allen Dingen der soziale Aufruhr, den ein neuer Mitschüler in der Klasse hervorruft, sei nicht zu unterschätzen. Durch ihn können gruppensdynamische Prozesse entstehen, die womöglich erneut in einer Mobbingssituation enden.

In dem Sonderfall des Wechsels von einer Regelschule auf eine „Förderschule Lernen“ würde ich mich dennoch unter bestimmten Umständen (Post-Hoc-Erklärung „unterdurchschnittliche Schulleistung“, reeller Förderbedarf) für die Entscheidung zu einem Übertritt aussprechen. Zum Einen ist die „Förderschule Lernen“ als eine Durchgangsschule konzipiert. Infolgedessen werden die Kinder und Jugendlichen häufig mit Zu- und Abwanderungen von Mitschülern konfrontiert. Der stete soziale Aufruhr bewirkt eine ständige Fluktuation der einzelnen Rollen und erschwert Mobbingprozesse. Zum Anderen zeigen aber auch die Ergebnisse meiner Untersuchungen die Tendenz, dass ein Großteil der ehemaligen Mobbingopfer diese Position in ihrer neuen Klasse nicht mehr einnehmen. Allerdings ist die Post-Hoc-Erklärung „unterdurchschnittliche Schulleistung“ vermutlich ein beeinflussender Faktor, da Schüler mit z.B. dem Mobbinggrund „Aussehen“ vermehrt deswegen weiter schikaniert werden. Es versteht sich jedoch von selbst, dass ein Schulartwechsel nicht allein auf der Tatsache der Post-Hoc-Erklärung „unterdurchschnittliche Schulleistung“ basieren, sondern einem realen Förderbedarf folgen sollte.

⁶¹ Vgl. 8 „Der Schulwechsel und seine Konsequenzen“, S.50 f.

Da sich gezeigt hat, dass bei einigen Schülern das Mobbing durch einen Schulwechsel beendet wird, lässt sich nun noch abschließend festhalten:

**Steter Tropfen höhlt zwar den Stein,
aber so mancher Stein rollt auch weg.**

C Literaturverzeichnis

- **Albrecht, Astrid / Schäfer, Mechthild:** „Wie du mir so ich dir?“. Prävalenz und Stabilität von Bullying in Grundschulklassen. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 2004, S.136-149
- **Alexander, Jenny** (1999): „Das ist gemein!“ Wenn Kinder Kinder mobben. So schützen und stärken sie ihr Kind. Freiburg: Herder Verlag
- **Alsaker, Françoise D.** (2004): Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern: Hans Huber Verlag
- **Beer-Odebrecht, Claudia** (26.01.2011): Internet trieb Joel in den Tod. In: *Kleinezeitung*
Internet: <http://www.kleinezeitung.at/kaernten/2657758/internet-trieb-joel-den-tod.story> [Stand: 10.05.11]
- **Dambach, Karl E.** (2009): *Mobbing in der Schulklasse*. 3. Auflage. München: Reinhardt Verlag
- **Eichler, Dorette / Hanewinkel, Reiner:** Gewalt an Schulen Schleswig-Holsteins. In: Frey, Dieter / Schäfer, Mechthild (Hg): *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe-Verlag, 1999, 53-63
- **Gebauer, Karl** (2007): *Mobbing in der Schule*. Düsseldorf und Zürich: Beltz Verlag
- **Graf, Alexander** (2007): *Mobbing. Theoretische und empirische Untersuchungen von Konflikten im Bereich des Berufsschulwesens und Ableitung von Handlungsempfehlungen für Schule und Individuum*. Dissertation, Universität Kassel
- **Hax-Schoppenhorst, Thomas** (2008): *Rempler, Mobber, Steinewerfer. Gewalt an Schulen und Möglichkeiten der Überwindung*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagshaus
- **Huber, René** (2007): *Mobbing unter Schülern. Ausarbeitung von Präventionslektionen für die Schule Eschenbach*. Masterarbeit, Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz
- **Jannan, Mustafa** (2010): *Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule- vorbeugen, erkennen, handeln*. 3., erweiterte und neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- **Kindler, Wolfgang** (2009): *Schnelles Eingreifen bei Mobbing. Strategien für die Praxis*. Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr

- **Klett, Kristian** (2005): Gewalt an Schulen. Eine deutschlandweite Online-Schülerbefragung zur Gewaltsituation an Schulen. Dissertation, Universität Köln: Philosophische Fakultät
- **Klöckner, Christian / Niemer, Brigitte** (2007): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2007. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in sieben Bundesländern. Berlin: Bundesgeschäftsstelle der Landesbausparkassen
- **Köck, Peter / Ott, Hanns** (2002): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht: 3100 Begriffe aus den Bereichen Pädagogik, Didaktik, Psychologie, Soziologie, Sozialwesen. 7. mehrfach überarb. und aktualisierte Auflage. Donauwörth: Auer-Verlag
- **Leymann, Heinz** (1993): Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH
- **Olweus, Dan** (2006): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten- und tun können. 4., durchgesehen Auflage. Bern: Huber Verlag
- **Oswald, Hans**: Steigt die Gewalt unter Jugendlichen? In: Frey, Dieter / Schäfer, Mechthild (Hg): Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Göttingen: Hogrefe-Verlag, 1999, S.43-51
- **Saller, Susanne** (2006): Bullying an Schulen zur Erziehungshilfe: Quantität und Qualität in Abhängigkeit von bestimmten Kontextfaktoren. Magisterarbeit, München: Ludwig-Maximilians-Universität
- **Schäfer, Mechthild / Herpell, Gabriela** (2010): Du Opfer! Wenn Kinder Kinder fertigmachen. Der Mobbingreport. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH
- **Schäfer, Mechthild / Korn, Stefan**: Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaption des „Participant Role“-Ansatzes. Unveröffentlichtes Manuskript
Internet: www.psy.uni-muenchen.de/mobbing/texte_journals.html [Stand: 07.05.11]
- **Schäfer, Mechthild / Linster, Hans Wolfgang** (2002): Abschlussbericht. Mobbing-Telefon-Projekt. Universität München und Freiburg
- **Schallenberg, Frank** (2004): Ernstfall Kindermobbing. Das können Eltern und Schule tun. München: Claudius Verlag
- **Scheithauer, Herbert / Hayer, Tobias / Pertermann, Franz** (2003): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen: Hogrefe-Verlag

- **Schnack, Jochen** (2011): Mobbing in der Schule. Eine Einführung. In: Pädagogik 1, S. 6-8
- **Schubarth, Wilfried** (2010): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer GmbH, S.54-86
- **Smith, Peter K.**: Aggression und Bullying in Schulen. In: Frey, Dieter / Schäfer, Mechthild (Hg): Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Göttingen: Hogrefe-Verlag, 1999, 19-37
- **The Times** (28.11.2004): There is a new and insidious pattern.
- **Train, Alan** (1998): „Ablachen, Fertigmachen, Draufstiefeln“. Strategien gegen die Gewalt unter Kindern. Wie Erziehende Opfern und Tätern wirkungsvoll helfen können. 2., überarbeitete Auflage. München: Beust Verlag
- **Vieregg, Erika** (2006): Mobbing im Klassenzimmer. Bestandsaufnahme körperlicher und psychosozialer Gewalt an drei steirischen Hauptschulen. Masterarbeit, Graz: Interuniversitäres Kolleg für Gesundheit und Entwicklung

D Anhang

14. Der Fragebogen

Fragebogen: Erfahrungen aus der Schule



A) Allgemeines

1. Du bist ein...

a ...Mädchen b ...Junge

2. Wie alt bist du?

A 8 Jahre D 11 Jahre G 14 Jahre J 17 Jahre
 B 9 Jahre E 12 Jahre H 15 Jahre K 18 Jahre
 C 10 Jahre F 13 Jahre I 16 Jahre

3. In welche Klasse gehst du?

a 3. Klasse c 5. Klasse e 7. Klasse g 9. Klasse
 b 4. Klasse d 6. Klasse f 8. Klasse h 10. Klasse

4. Wie lange bist du schon auf deiner jetzigen Schule?

A 1 Jahr C 3 Jahre E 5 Jahre G 7 Jahre I 9 Jahre
 B 2 Jahre D 4 Jahre F 6 Jahre H 8 Jahre

B) Wie war es früher?

5. Warst du schon auf einer anderen Schule?

a ja b nein → (mach bitte bei Zahl 14 weiter)

6. Was für eine Schule war es? Was für Schulen waren es?

(Du darfst eins oder mehrere Kästchen ankreuzen)

A Grundschule H Förderschule Sehen
 B Hauptschule I Förderschule Emotionale und Soziale Entwicklung
 C Realschule J Förderschule Hören
 D Gymnasium K Förderschule Geistige Entwicklung
 E Gesamtschule L Förderschule Sprache
 F Förderschule Hören und Sehen M _____
 G Förderschule Körperliche und Motorische Entwicklung

7. In welcher Klasse/weichen Klassen warst du dort?

(Du darfst eins oder mehrere Kästchen ankreuzen)

A 1. Klasse C 3. Klasse E 5. Klasse G 7. Klasse I 9. Klasse
 B 2. Klasse D 4. Klasse F 6. Klasse H 8. Klasse

8. Warum gehst du nicht mehr auf diese Schule/Schulen?

a Ich bin umgezogen.
 b Ich musste hierher gehen.
 c Ich wollte auf eine andere Schule gehen.
 d _____

9. Bist du gerne in deine frühere Klasse gegangen?

a ja → (mach bitte bei Zahl 11 weiter) b nein

10. Warum bist du nicht gerne in deine frühere Klasse gegangen?

11. Haben dich deine Mitschüler oft geärgert?

a ja b nein → (mach bitte bei Zahl 14 weiter)



Bitte wenden



15. Diagramme

Diagramm A

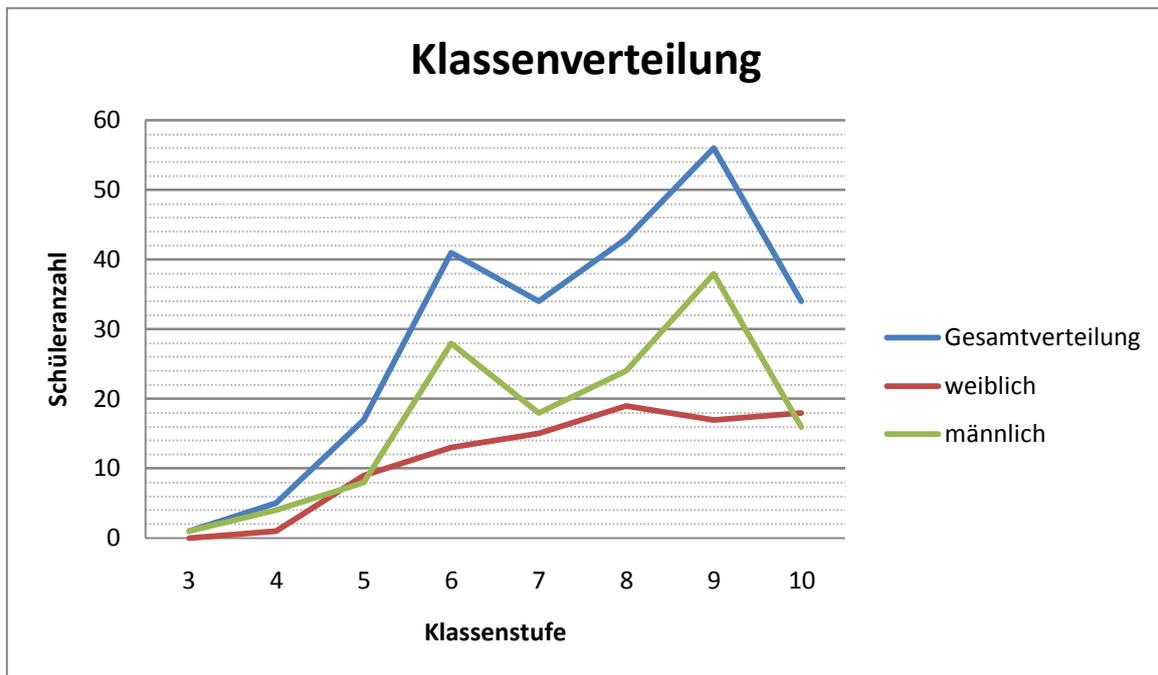


Diagramm B

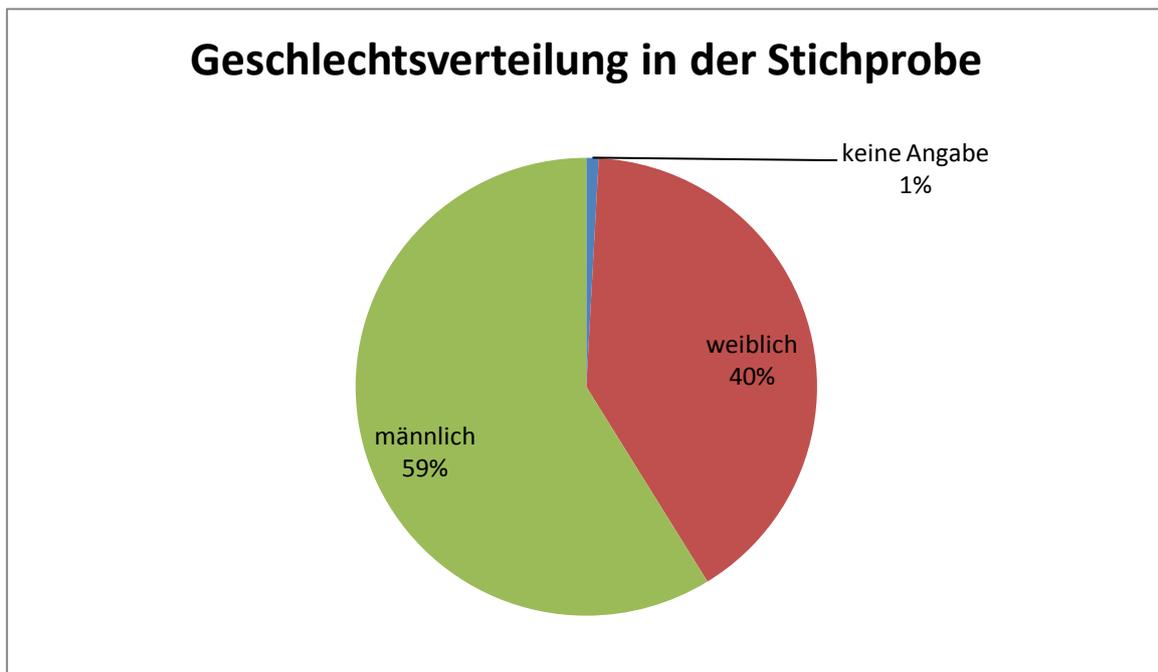


Diagramm C

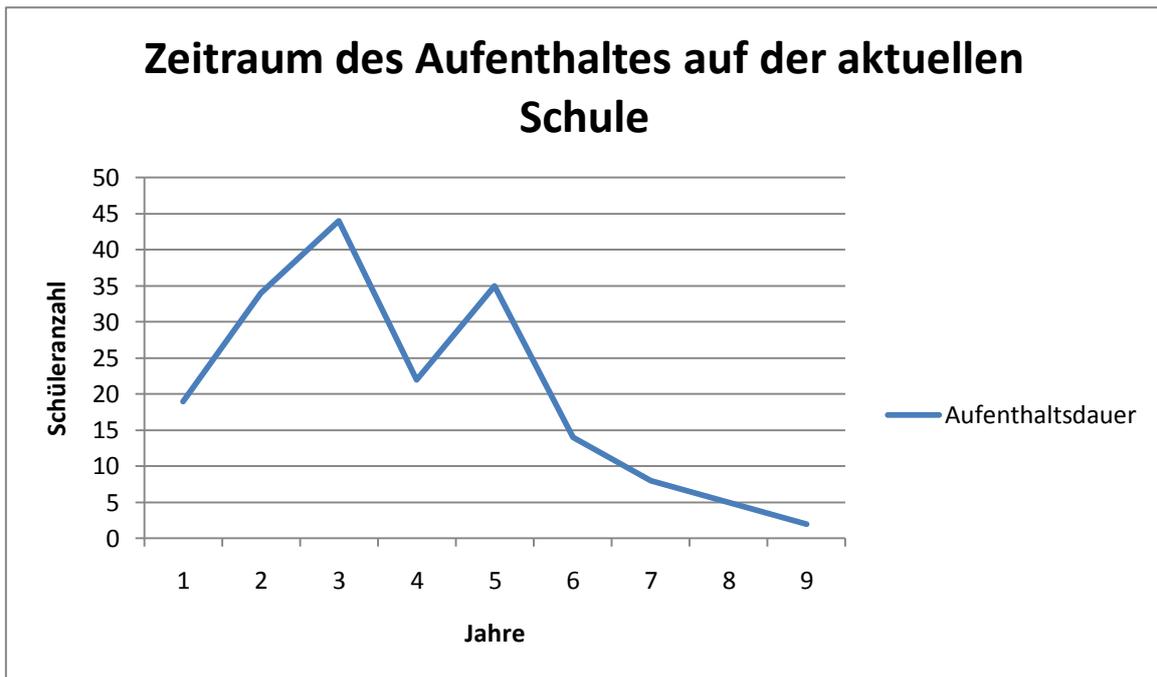


Diagramm D

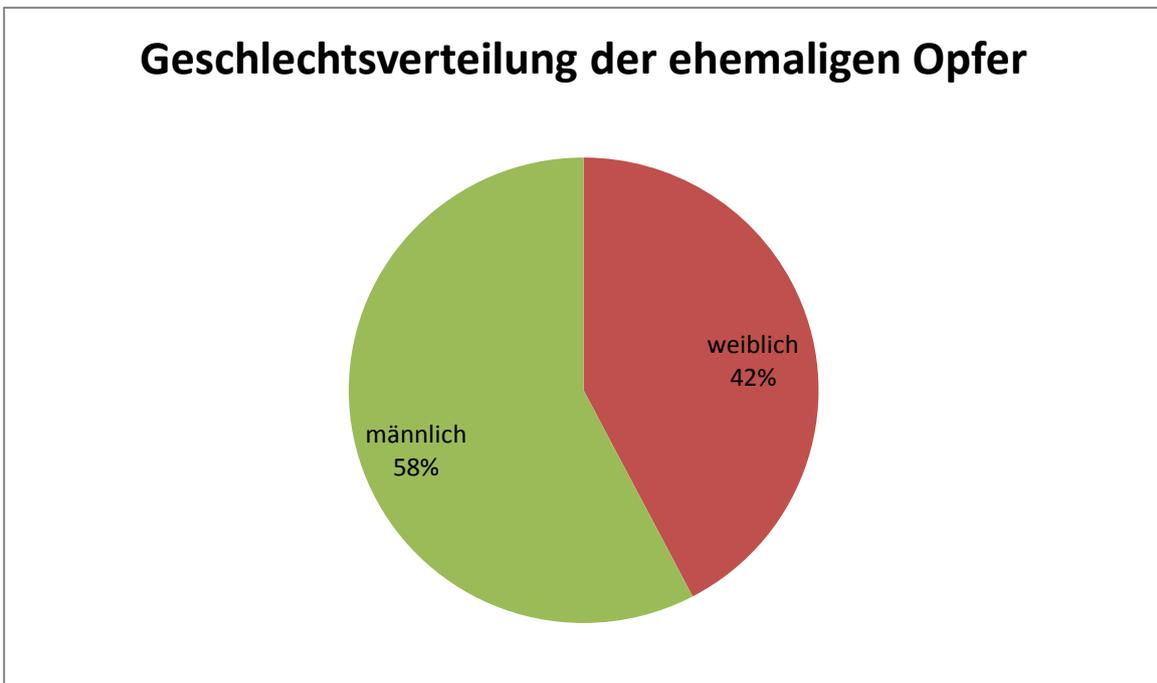


Diagramm E

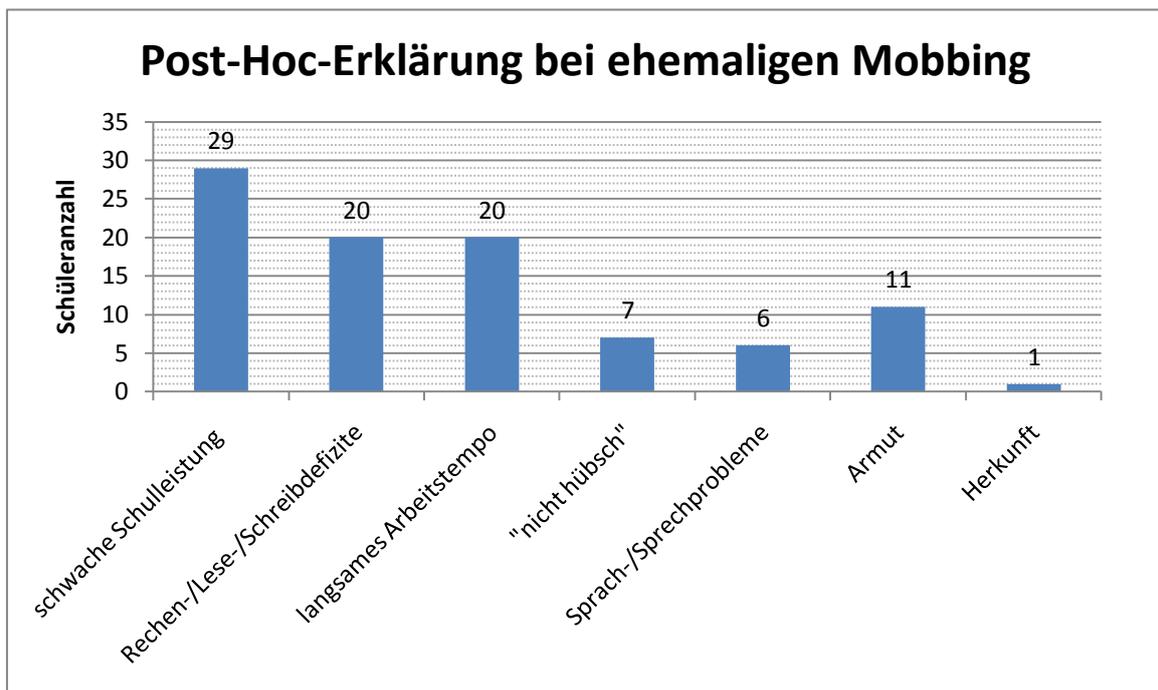


Diagramm F

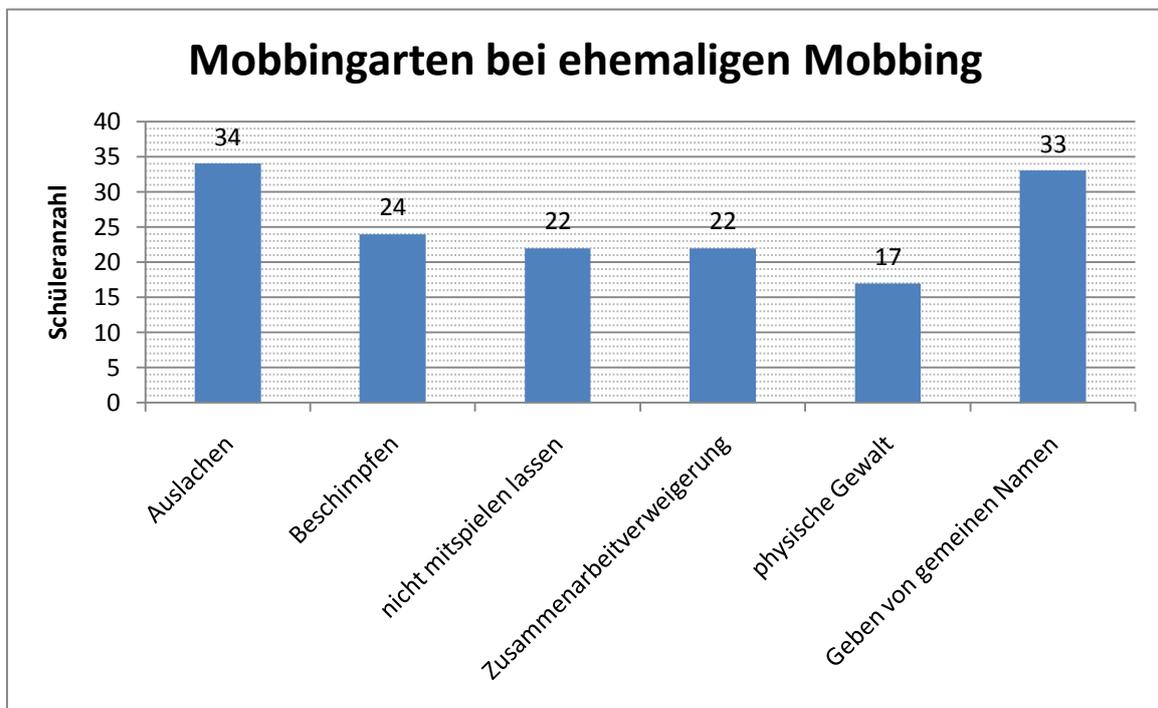


Diagramm G

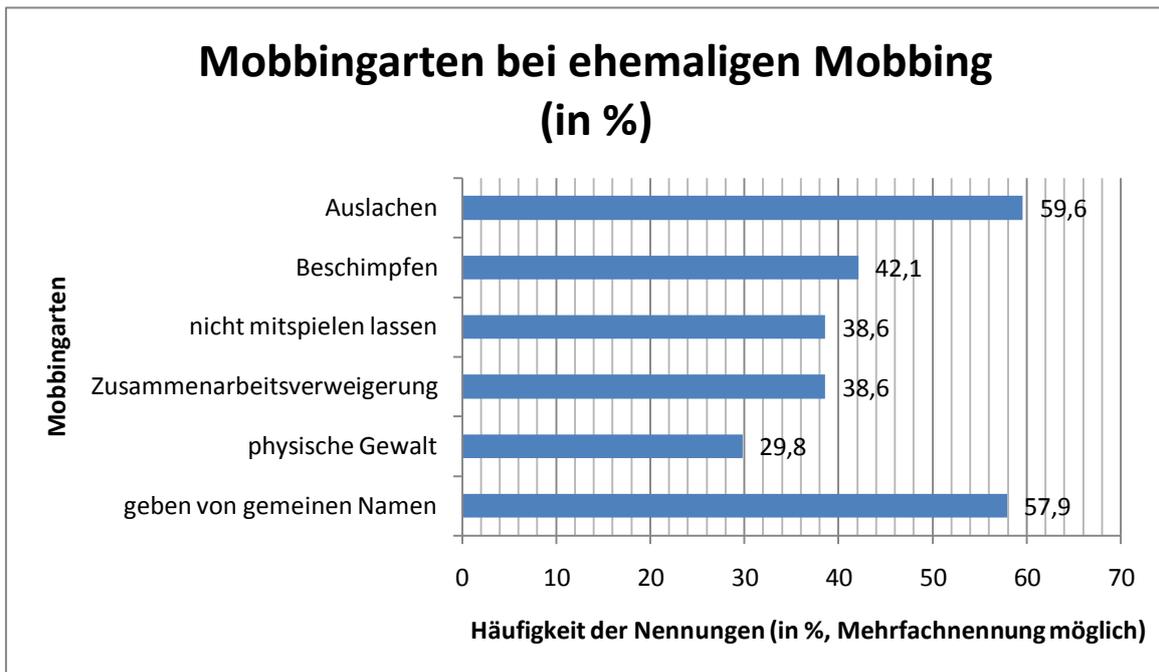


Diagramm H

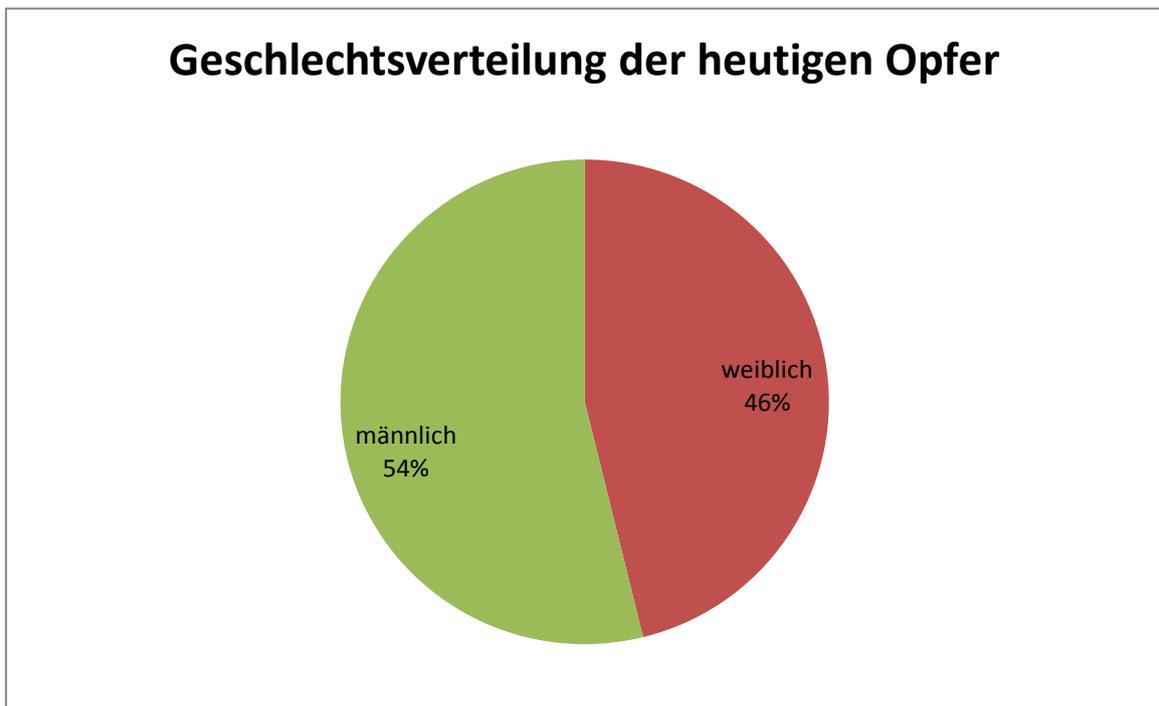
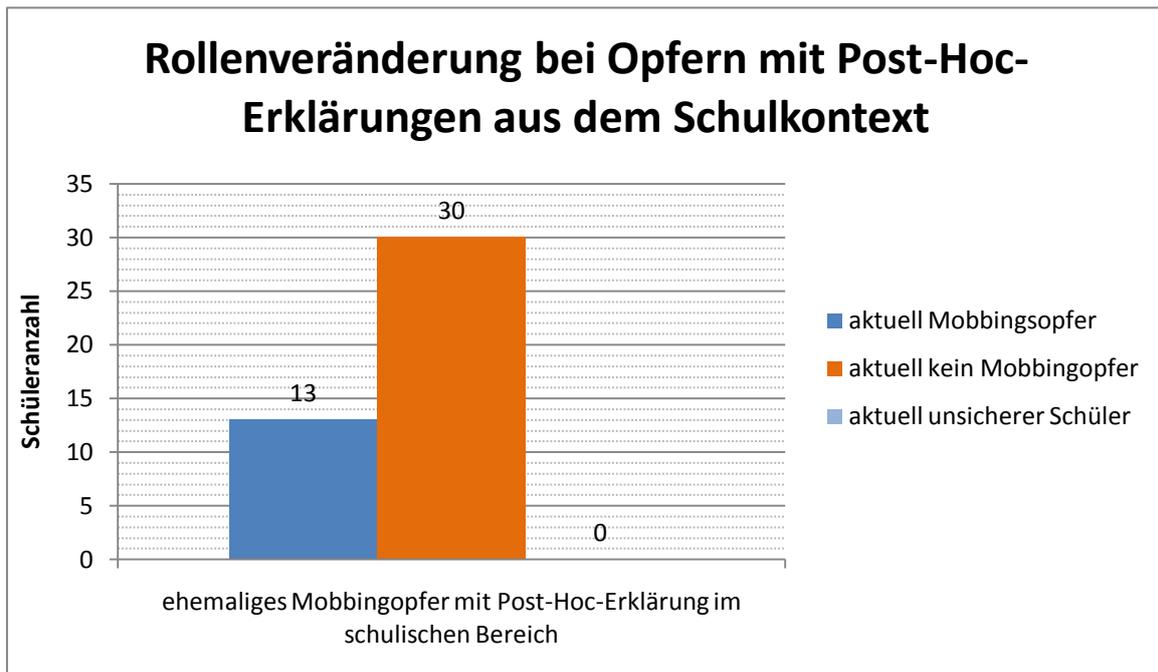


Diagramm I



16. Tabellen

Allgemeine Daten

Diagramm I: Alter der befragten Schüler

		Alter			Kumulierte Pro- zente
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	
Gültig	9	1	,4	,4	,4
	10	10	4,3	4,3	4,7
	11	21	9,0	9,0	13,7
	12	24	10,3	10,3	24,0
	13	36	15,5	15,5	39,5
	14	37	15,9	15,9	55,4
	15	52	22,3	22,3	77,7
	16	36	15,5	15,5	93,1
	17	14	6,0	6,0	99,1
	18	2	,9	,9	100,0
Gesamt		233	100,0	100,0	

		Alter * Geschlecht		Gesamt
		Geschlecht		
		männlich	weiblich	
Alter	9	1	0	1
	10	7	3	10
	11	10	11	21
	12	16	8	24
	13	21	14	35
	14	23	14	37
	15	27	24	51
	16	23	13	36
	17	7	7	14
	18	2	0	2
Gesamt		137	94	231

Diagramm II: Vor dem Schulwechsel besuchte Schulen**Was für eine Schule war es? Grundschule**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nicht besucht	21	9,0	9,5	9,5
	besucht	199	85,4	90,5	100,0
	Gesamt	220	94,4	100,0	
Fehlend	97	6	2,6		
	99	7	3,0		
	Gesamt	13	5,6		
Gesamt		233	100,0		

Was für eine Schule war es? Hauptschule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nicht besucht	197	84,5	89,1	89,1
	besucht	24	10,3	10,9	100,0
	Gesamt	221	94,8	100,0	
Fehlend	97	6	2,6		
	99	6	2,6		
	Gesamt	12	5,2		
Gesamt		233	100,0		

Was für eine Schule war es? Förderschule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nicht besucht	206	88,4	93,2	93,2
	besucht	15	6,4	6,8	100,0
	Gesamt	221	94,8	100,0	
Fehlend	97	6	2,6		
	99	6	2,6		
	Gesamt	12	5,2		
Gesamt		233	100,0		

Was für eine Schule war es? Sprachheilschule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht besucht	212	91,0	95,9	95,9
	besucht	9	3,9	4,1	100,0
	Gesamt	221	94,8	100,0	
Fehlend	97	6	2,6		
	99	6	2,6		
	Gesamt	12	5,2		
Gesamt		233	100,0		

Was für eine Schule war es? Realschule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht besucht	218	93,6	98,6	98,6
	besucht	3	1,3	1,4	100,0
	Gesamt	221	94,8	100,0	
Fehlend	97	6	2,6		
	99	6	2,6		
	Gesamt	12	5,2		
Gesamt		233	100,0		

Was für eine Schule war es? Körperbehinderte

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht besucht	219	94,0	99,1	99,1
	besucht	2	,9	,9	100,0
	Gesamt	221	94,8	100,0	
Fehlend	97	6	2,6		
	99	6	2,6		
	Gesamt	12	5,2		
Gesamt		233	100,0		

Was für eine Schule war es? Gesamtschule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht besucht	214	91,8	96,8	96,8
	besucht	7	3,0	3,2	100,0
	Gesamt	221	94,8	100,0	
Fehlend	97	6	2,6		
	99	6	2,6		
	Gesamt	12	5,2		
Gesamt		233	100,0		

Was für eine Schule war es? Geistigbehinderten

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nicht besucht	220	94,4	99,5	99,5
	besucht	1	,4	,5	100,0
	Gesamt	221	94,8	100,0	
Fehlend	97	6	2,6		
	99	6	2,6		
	Gesamt	12	5,2		
Gesamt		233	100,0		

Was für eine Schule war es? Privatschule

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nicht besucht	223	95,7	99,6	99,6
	Besucht	1	,4	,4	100,0
	Gesamt	224	96,1	100,0	
Fehlend	97	4	1,7		
	99	5	2,1		
	Gesamt	9	3,9		
Gesamt		233	100,0		

Was für eine Schule war es? Erziehungshilfe

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nicht besucht	220	94,4	99,5	99,5
	besucht	1	,4	,5	100,0
	Gesamt	221	94,8	100,0	
Fehlend	97	6	2,6		
	99	6	2,6		
	Gesamt	12	5,2		
Gesamt		233	100,0		

Daten zu ehemaligen Mobbingprozessen

Diagramm III: Beurteilung des Mobbingverhaltens der ehemaligen Mitschüler

Haben dich deine Mitschüler oft geärgert?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Nein	131	67,2	70,1	70,1
	Ja	52	26,7	27,8	97,9
	geht so	4	2,1	2,1	100,0
	Gesamt	187	95,9	100,0	
Fehlend	99	8	4,1		
Gesamt		195	100,0		

Haben dich deine Mitschüler oft geärgert? * Geschlecht

		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Haben dich deine Mitschüler oft geärgert?	ja	30	22	52
Gesamt		30	22	52

Diagramm IV: Emotionale Verbindung zur Klasse im Kontext der Opferrolle (ehemals)

Bist du gerne in deine frühere Klasse gegangen? * Haben dich deine Mitschüler oft geärgert?

		Haben dich deine Mitschüler oft geärgert?			Gesamt
		nein	ja	geht so	
Bist du gerne in deine frühere Klasse gegangen?	nein	26	41	2	69
	ja	101	10	2	113
Gesamt		127	51	4	182

Diagramm V: Post-Hoc-Erklärungen für vergangenes Mobbing**Warum haben dich die Kinder geärgert? schwache Schulleistung**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nein	20	38,5	40,8	40,8
	ja	29	55,8	59,2	100,0
	Gesamt	49	94,2	100,0	
Fehlend	99	3	5,8		
Gesamt		52	100,0		

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nein	29	55,8	59,2	59,2
	ja	20	38,5	40,8	100,0
	Gesamt	49	94,2	100,0	
Fehlend	99	3	5,8		
Gesamt		52	100,0		

Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nein	29	55,8	59,2	59,2
	ja	20	38,5	40,8	100,0
	Gesamt	49	94,2	100,0	
Fehlend	99	3	5,8		
Gesamt		52	100,0		

Warum haben dich die Kinder geärgert? Sprach-/Sprechprobleme

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nein	42	80,8	85,7	85,7
	ja	7	13,5	14,3	100,0
	Gesamt	49	94,2	100,0	
Fehlend	99	3	5,8		
Gesamt		52	100,0		

Warum haben dich die Kinder geärgert? Armut

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nein	43	82,7	87,8	87,8
	ja	6	11,5	12,2	100,0
	Gesamt	49	94,2	100,0	
Fehlend	99	3	5,8		
Gesamt		52	100,0		

Warum haben dich die Kinder geärgert? "nicht hübsch"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nein	38	73,1	77,6	77,6
	ja	11	21,2	22,4	100,0
	Gesamt	49	94,2	100,0	
Fehlend	99	3	5,8		
Gesamt		52	100,0		

Warum haben dich die Kinder geärgert? Herkunft

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nein	47	90,4	90,4	90,4
	ja	1	1,9	1,9	92,3
	97	2	3,8	3,8	96,2
	99	2	3,8	3,8	100,0
	Gesamt	52	100,0	100,0	

Diagramm VI: Relative Häufigkeit der geschlechtsorientierten Post-Hoc-Angaben

Die Prozentangaben aus dem Diagramm wurden aus den hier genannten Schüleranzahlen handschriftlich errechnet. Die Grundgesamtheit stellen dabei die jeweilige Mädchen- bzw. Jungenanzahl dar.

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwache Schulleistung * Geschlecht

		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Warum haben dich die Kinder geärgert? schwache Schulleistung	nein	13	7	20
	ja	16	13	29
Gesamt		29	20	49

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben ***Geschlecht**

		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Warum haben dich die Kinder	nein	18	11	29
geärgert? schwach in Rech-	ja	11	9	20
nen/Lesen/Schreiben				
Gesamt		29	20	49

Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo * Geschlecht

		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Warum haben dich die Kinder	nein	16	13	29
geärgert? langsames Arbeits-	ja	13	7	20
tempo				
Gesamt		29	20	49

Warum haben dich die Kinder geärgert? Sprach-/Sprechprobleme * Geschlecht

		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Warum haben dich die Kinder	nein	25	17	42
geärgert? Sprach-	ja	4	3	7
/Sprechprobleme				
Gesamt		29	20	49

Warum haben dich die Kinder geärgert? Armut * Geschlecht

		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Warum haben dich die Kinder	nein	26	17	43
geärgert? Armut	ja	3	3	6
Gesamt		29	20	49

Warum haben dich die Kinder geärgert? "nicht hübsch" * Geschlecht

		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Warum haben dich die Kinder	nein	24	14	38
geärgert? "nicht hübsch"	ja	5	6	11
Gesamt		29	20	49

Warum haben dich die Kinder geärgert? Herkunft * Geschlecht

		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Warum haben dich die Kinder geärgert? Herkunft	nein	27	20	47
	ja	1	0	1
	97	2	0	2
	99	0	2	2
Gesamt		30	22	52

Diagramm VII: Zusammenhang von unterdurchschnittlicher Schulleistung und den Mobbingarten

Die Prozentangaben aus dem Diagramm wurden aus den hier genannten Schüleranzahlen handschriftlich berechnet. Die Grundgesamtheit bildet die jeweilige Opferzahl.

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwache Schulleistung * Wie haben dich die Kinder geärgert? auslachen

		Wie haben dich die Kinder geärgert?		Gesamt
		auslachen		
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? schwache Schulleistung	nein	7	12	19
	ja	12	17	29
Gesamt		19	29	48

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwache Schulleistung * Wie haben dich die Kinder geärgert? sagen, er/sie sei blöd

		Wie haben dich die Kinder geärgert?		Gesamt
		sagen, er/sie sei blöd		
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? schwache Schulleistung	nein	10	9	19
	ja	15	14	29
Gesamt		25	23	48

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwache Schulleistung * Wie haben dich die Kinder geärgert? nicht mitspielen lassen

		Wie haben dich die Kinder geärgert?		Gesamt
		nicht mitspielen lassen		
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? schwache Schulleistung	nein	14	5	19
	ja	16	13	29
Gesamt		30	18	48

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwache Schulleistung * Wie haben dich die Kinder geärgert? Team-/Gruppenarbeitsverweigerung

		Wie haben dich die Kinder geärgert? Team-/Gruppenarbeitsverweigerung		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? schwache Schulleistung	nein	10	9	19
	ja	18	11	29
Gesamt		28	20	48

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwache Schulleistung * Wie haben dich die Kinder geärgert? körperliche Gewalt

		Wie haben dich die Kinder geärgert? körperliche Gewalt		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? schwache Schulleistung	nein	13	6	19
	ja	19	10	29
Gesamt		32	16	48

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwache Schulleistung * Wie haben dich die Kinder geärgert? gemeine Namen geben

		Wie haben dich die Kinder geärgert? gemeine Namen geben		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? schwache Schulleistung	nein	12	7	19
	ja	10	19	29
Gesamt		22	26	48

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben * Wie haben dich die Kinder geärgert? auslachen

		Wie haben dich die Kinder geärgert? auslachen		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben	nein	13	15	28
	ja	6	14	20
Gesamt		19	29	48

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben * Wie haben dich die Kinder geärgert? sagen, er/sie sei blöd

		Wie haben dich die Kinder geärgert? sagen, er/sie sei blöd		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben	nein	15	13	28
	ja	10	10	20
Gesamt		25	23	48

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben * Wie haben dich die Kinder geärgert? nicht mitspielen lassen

		Wie haben dich die Kinder geärgert? nicht mitspielen lassen		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben	nein	18	10	28
	ja	12	8	20
Gesamt		30	18	48

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben * Wie haben dich die Kinder geärgert? Team-/Gruppenarbeitsverweigerung

		Wie haben dich die Kinder geärgert? Team-/Gruppenarbeitsverweigerung		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben	nein	19	9	28
	ja	9	11	20
Gesamt		28	20	48

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben * Wie haben dich die Kinder geärgert? körperliche Gewalt

		Wie haben dich die Kinder geärgert? körperliche Gewalt		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben	nein	22	6	28
	ja	10	10	20
Gesamt		32	16	48

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben * Wie haben dich die Kinder geärgert? gemeine Namen geben

		Wie haben dich die Kinder geärgert?		Gesamt
		gemeine Namen geben		
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben	nein	14	14	28
	ja	8	12	20
Gesamt		22	26	48

Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo * Wie haben dich die Kinder geärgert? auslachen

		Wie haben dich die Kinder geärgert?		Gesamt
		auslachen		
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo	nein	11	17	28
	ja	8	12	20
Gesamt		19	29	48

Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo * Wie haben dich die Kinder geärgert? sagen, er/sie sei blöd

		Wie haben dich die Kinder geärgert?		Gesamt
		sagen, er/sie sei blöd		
		nein	Ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo	nein	16	12	28
	ja	9	11	20
Gesamt		25	23	48

Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo * Wie haben dich die Kinder geärgert? nicht mitspielen lassen

		Wie haben dich die Kinder geärgert?		Gesamt
		nicht mitspielen lassen		
		nein	Ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo	nein	19	9	28
	ja	11	9	20
Gesamt		30	18	48

Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo * Wie haben dich die Kinder geärgert? Team-/Gruppenarbeitsverweigerung

		Wie haben dich die Kinder geärgert? Team-/Gruppenarbeitsverweigerung		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo	nein	18	10	28
	ja	10	10	20
Gesamt		28	20	48

Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo * Wie haben dich die Kinder geärgert? körperliche Gewalt

		Wie haben dich die Kinder geärgert? körperliche Gewalt		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo	nein	20	8	28
	ja	12	8	20
Gesamt		32	16	48

Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo * Wie haben dich die Kinder geärgert? gemeine Namen geben

		Wie haben dich die Kinder geärgert? gemeine Namen geben		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo	nein	12	16	28
	ja	10	10	20
Gesamt		22	26	48

Diagramm VIII: Wechselgrund

Warum gehst du nicht mehr auf diese Schule? - Mobbingopfer

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Umzug	4	7,7	7,8	7,8
	Zwang	32	61,5	62,7	70,6
	eigener Wunsch	15	28,8	29,4	100,0
	Gesamt	51	98,1	100,0	
Fehlend	99	1	1,9		
Gesamt		52	100,0		

Warum gehst du nicht mehr auf diese Schule?- Grundgesamtheit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	Umzug	23	11,8	12,3	12,3
	Zwang	136	69,7	72,7	85,0
	eigener Wunsch	28	14,4	15,0	100,0
	Gesamt	187	95,9	100,0	
Fehlend	99	8	4,1		
Gesamt		195	100,0		

Daten zu aktuellen Mobbingprozessen**Diagramm IX: Beurteilung des Mobbingverhaltens der Mitschüler****Ärgern dich deine Mitschüler heute oft?**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nein	159	81,5	83,7	83,7
	ja	26	13,3	13,7	97,4
	geht so	5	2,6	2,6	100,0
	Gesamt	190	97,4	100,0	
Fehlend	99	5	2,6		
Gesamt		195	100,0		

Geschlecht * Ärgern dich deine Mitschüler heute oft?

		Ärgern dich deine Mitschüler heute oft?			Gesamt
		nein	ja	geht so	
Geschlecht	männlich	93	14	4	111
	weiblich	64	12	1	77
Gesamt		157	26	5	188

Diagramm X: Emotionale Verbindung zur Klasse im Kontext der Opferrolle (aktuell)**Gehst du heute gerne in deine Klasse? * Ärgern dich deine Mitschüler heute oft?**

		Ärgern dich deine Mitschüler heute oft?			Gesamt
		nein	ja	geht so	
Gehst du heute gerne in deine Klasse?	nein	20	10	1	31
	ja	133	14	3	150
	jein	4	2	1	7
Gesamt		157	26	5	188

Diagramm XI: Post-Hoc-Erklärungen für aktuelles Mobbing**Warum ärgern dich die Kinder? schwache Schulleistung**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nein	12	6,2	50,0	50,0
	ja	12	6,2	50,0	100,0
	Gesamt	24	12,3	100,0	
Fehlend	97	159	81,5		
	99	12	6,2		
	Gesamt	171	87,7		
Gesamt		195	100,0		

Warum ärgern dich die Kinder? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nein	14	7,2	58,3	58,3
	ja	10	5,1	41,7	100,0
	Gesamt	24	12,3	100,0	
Fehlend	97	159	81,5		
	99	12	6,2		
	Gesamt	171	87,7		
Gesamt		195	100,0		

Warum ärgern dich die Kinder? langsames Arbeitstempo

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nein	14	7,2	58,3	58,3
	ja	10	5,1	41,7	100,0
	Gesamt	24	12,3	100,0	
Fehlend	97	159	81,5		
	99	12	6,2		
	Gesamt	171	87,7		
Gesamt		195	100,0		

Warum ärgern dich die Kinder? Sprach-/Sprechstörungen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nein	18	9,2	75,0	75,0
	ja	6	3,1	25,0	100,0
	Gesamt	24	12,3	100,0	
Fehlend	97	159	81,5		
	99	12	6,2		
	Gesamt	171	87,7		
Gesamt		195	100,0		

Warum ärgern dich die Kinder? Armut

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nein	20	10,3	87,0	87,0
	ja	3	1,5	13,0	100,0
	Gesamt	23	11,8	100,0	
Fehlend	97	160	82,1		
	99	12	6,2		
	Gesamt	172	88,2		
Gesamt		195	100,0		

Warum ärgern dich die Kinder? "nicht hübsch"

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nein	14	7,2	60,9	60,9
	ja	9	4,6	39,1	100,0
	Gesamt	23	11,8	100,0	
Fehlend	97	160	82,1		
	99	12	6,2		
	Gesamt	172	88,2		
Gesamt		195	100,0		

Warum ärgern dich die Kinder? schwache Schulleistung * Geschlecht

		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Warum ärgern dich die Kin- der? schwache Schulleistung	nein	6	6	12
	ja	6	6	12
Gesamt		12	12	24

**Warum ärgern dich die Kinder? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben * Ge-
schlecht**

		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Warum ärgern dich die Kin- der? schwach in Rech- nen/Lesen/Schreiben	nein	8	6	14
	ja	4	6	10
Gesamt		12	12	24

Warum ärgern dich die Kinder? langsames Arbeitstempo * Geschlecht

		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Warum ärgern dich die Kinder? langsames Arbeitstempo	nein	7	7	14
	ja	5	5	10
Gesamt		12	12	24

Warum ärgern dich die Kinder? Sprach-/Sprechstörungen * Geschlecht

		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Warum ärgern dich die Kinder? Sprach-/Sprechstörungen	nein	8	10	18
	ja	4	2	6
Gesamt		12	12	24

Warum ärgern dich die Kinder? Armut * Geschlecht

		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Warum ärgern dich die Kinder? Armut	nein	10	10	20
	ja	1	2	3
Gesamt		11	12	23

Warum ärgern dich die Kinder? "nicht hübsch" * Geschlecht

		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Warum ärgern dich die Kinder? "nicht hübsch"	nein	8	6	14
	ja	3	6	9
Gesamt		11	12	23

Diagramm XII: Mobbingarten bei aktuellem Mobbing**Wie ärgern dich die Kinder? auslachen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nein	24	12,3	77,4	77,4
	ja	7	3,6	22,6	100,0
	Gesamt	31	15,9	100,0	
Fehlend	97	159	81,5		
	99	5	2,6		
	Gesamt	164	84,1		
Gesamt		195	100,0		

Wie ärgern dich die Kinder? sagen er/sie sei blöd

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nein	19	9,7	61,3	61,3
	ja	12	6,2	38,7	100,0
	Gesamt	31	15,9	100,0	
Fehlend	97	159	81,5		
	99	5	2,6		
	Gesamt	164	84,1		
Gesamt		195	100,0		

Wie ärgern dich die Kinder? nicht mitspielen lassen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nein	24	12,3	77,4	77,4
	ja	7	3,6	22,6	100,0
	Gesamt	31	15,9	100,0	
Fehlend	97	159	81,5		
	99	5	2,6		
	Gesamt	164	84,1		
Gesamt		195	100,0		

Wie ärgern dich die Kinder? Team-/Gruppenarbeitsverweigerung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nein	24	12,3	77,4	77,4
	ja	7	3,6	22,6	100,0
	Gesamt	31	15,9	100,0	
Fehlend	97	159	81,5		
	99	5	2,6		
	Gesamt	164	84,1		
Gesamt		195	100,0		

Wie ärgern dich die Kinder? körperliche Gewalt

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nein	19	9,7	61,3	61,3
	ja	12	6,2	38,7	100,0
	Gesamt	31	15,9	100,0	
Fehlend	97	159	81,5		
	99	5	2,6		
	Gesamt	164	84,1		
Gesamt		195	100,0		

Wie ärgern dich die Kinder? gemeine Namen geben

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nein	14	7,2	45,2	45,2
	ja	17	8,7	54,8	100,0
	Gesamt	31	15,9	100,0	
Fehlend	97	159	81,5		
	99	5	2,6		
	Gesamt	164	84,1		
Gesamt		195	100,0		

Vergleiche und Querverweise zwischen beiden Zeitpunkten**Diagramm XIII: Veränderung der Rolle nach dem Schulwechsel****Haben dich deine Mitschüler oft geärgert? * Ärgern dich deine Mitschüler heute oft?**

		Ärgern dich deine Mitschüler heute oft?			Gesamt
		nein	ja	geht so	
Haben dich deine Mitschüler oft geärgert?	nein	117	9	3	129
	ja	34	16	1	51
	geht so	3	0	1	4
Gesamt		154	25	5	184

Diagramm XIV: Veränderung der Post-Hoc-Erklärung bei nach dem Schulwechsel gebliebenen Opfern

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwache Schulleistung * Warum ärgern dich die Kinder? schwache Schulleistung

		Warum ärgern dich die Kinder? schwache Schulleistung		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert?	nein	4	0	4
	ja	2	8	10
Gesamt		6	8	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwache Schulleistung * Warum ärgern dich die Kinder? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben

		Warum ärgern dich die Kinder? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert?	nein	3	1	4
	ja	4	6	10
Gesamt		7	7	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwache Schulleistung * Warum ärgern dich die Kinder? langsames Arbeitstempo

		Warum ärgern dich die Kinder? lang- sames Arbeitstempo		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert?	nein	4	0	4
	ja	2	8	10
Gesamt		6	8	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwache Schulleistung * Warum ärgern dich die

Kinder? Sprach-/Sprechstörungen

		Warum ärgern dich die Kinder? Sprach-/Sprechstörungen		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder	nein	3	1	4
geärgert? schwache Schulleis-	ja	7	3	10
tung				
Gesamt		10	4	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwache Schulleistung * Warum ärgern dich die

Kinder? Armut

		Warum ärgern dich die Kinder? Ar- mut		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder	nein	4	0	4
geärgert? schwache Schulleis-	ja	6	3	9
tung				
Gesamt		10	3	13

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwache Schulleistung * Warum ärgern dich die

Kinder? "nicht hübsch"

		Warum ärgern dich die Kinder? "nicht hübsch"		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder	nein	1	3	4
geärgert? schwache Schulleis-	ja	9	0	9
tung				
Gesamt		10	3	13

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben * Warum

ärgern dich die Kinder? schwache Schulleistung

		Warum ärgern dich die Kinder? schwache Schulleistung		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder	nein	3	3	6
geärgert? schwach in Rech-	ja	3	5	8
nen/Lesen/Schreiben				
Gesamt		6	8	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben * Warum ärgern dich die Kinder? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben

		Warum ärgern dich die Kinder? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben	nein	4	2	6
	ja	3	5	8
Gesamt		7	7	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben * Warum ärgern dich die Kinder? langsames Arbeitstempo

		Warum ärgern dich die Kinder? lang- sames Arbeitstempo		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben	nein	2	4	6
	ja	4	4	8
Gesamt		6	8	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben * Warum ärgern dich die Kinder? Sprach-/Sprechstörungen

		Warum ärgern dich die Kinder? Sprach-/Sprechstörungen		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben	nein	5	1	6
	ja	5	3	8
Gesamt		10	4	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben * Warum ärgern dich die Kinder? Armut

		Warum ärgern dich die Kinder? Ar- mut		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben	nein	5	1	6
	ja	5	2	7
Gesamt		10	3	13

Warum haben dich die Kinder geärgert? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben * Warum ärgern dich die Kinder? "nicht hübsch"

		Warum ärgern dich die Kinder? "nicht hübsch"		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder	nein	4	2	6
geärgert? schwach in Rech-	ja	6	1	7
nen/Lesen/Schreiben				
Gesamt		10	3	13

Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo * Warum ärgern dich die Kinder? schwache Schulleistung

		Warum ärgern dich die Kinder? schwache Schulleistung		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder	nein	4	3	7
geärgert? langsames Arbeits-	ja	2	5	7
tempo				
Gesamt		6	8	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo * Warum ärgern dich die Kinder? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben

		Warum ärgern dich die Kinder? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder	nein	4	3	7
geärgert? langsames Arbeits-	ja	3	4	7
tempo				
Gesamt		7	7	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo * Warum ärgern dich die Kinder? langsames Arbeitstempo

		Warum ärgern dich die Kin- der?langsames Arbeitstempo		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder	nein	4	3	7
geärgert? langsames Arbeits-	ja	2	5	7
tempo				
Gesamt		6	8	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo * Warum ärgern dich die Kinder? Sprach-/Sprechstörungen

		Warum ärgern dich die Kinder? Sprach-/Sprechstörungen		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo	nein	5	2	7
	ja	5	2	7
Gesamt		10	4	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo * Warum ärgern dich die Kinder? Armut

		Warum ärgern dich die Kinder? Armut		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo	nein	5	2	7
	ja	5	1	6
Gesamt		10	3	13

Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo * Warum ärgern dich die Kinder? "nicht hübsch"

		Warum ärgern dich die Kinder? "nicht hübsch"		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? langsames Arbeitstempo	nein	4	3	7
	ja	6	0	6
Gesamt		10	3	13

Warum haben dich die Kinder geärgert? Sprach-/Sprechprobleme * Warum ärgern dich die Kinder? schwache Schulleistung

		Warum ärgern dich die Kinder? schwache Schulleistung		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? Sprach-/Sprechprobleme	nein	5	7	12
	ja	1	1	2
Gesamt		6	8	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? Sprach-/Sprechprobleme * Warum ärgern dich die Kinder? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben

		Warum ärgern dich die Kinder? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder	nein	6	6	12
geärgert? Sprach-	ja	1	1	2
/Sprechprobleme				
Gesamt		7	7	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? Sprach-/Sprechprobleme * Warum ärgern dich die Kinder? langsames Arbeitstempo

		Warum ärgern dich die Kinder? lang- sames Arbeitstempo		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder	nein	5	7	12
geärgert? Sprach-	ja	1	1	2
/Sprechprobleme				
Gesamt		6	8	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? Sprach-/Sprechprobleme * Warum ärgern dich die Kinder? Sprach-/Sprechstörungen

		Warum ärgern dich die Kinder? Sprach-/Sprechstörungen		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder	nein	9	3	12
geärgert? Sprach-	ja	1	1	2
/Sprechprobleme				
Gesamt		10	4	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? Sprach-/Sprechprobleme * Warum ärgern dich die Kinder? Armut

		Warum ärgern dich die Kinder? Ar- mut		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder	nein	9	3	12
geärgert? Sprach-	ja	1	0	1
/Sprechprobleme				
Gesamt		10	3	13

Warum haben dich die Kinder geärgert? Sprach-/Sprechprobleme * Warum ärgern dich die Kinder? "nicht hübsch"

		Warum ärgern dich die Kinder? "nicht hübsch"		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? Sprach-/Sprechprobleme	nein	10	2	12
	ja	0	1	1
Gesamt		10	3	13

Warum haben dich die Kinder geärgert? Armut * Warum ärgern dich die Kinder? schwache Schulleistung

		Warum ärgern dich die Kinder? schwache Schulleistung		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? Armut	nein	6	6	12
	ja	0	2	2
Gesamt		6	8	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? Armut * Warum ärgern dich die Kinder? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben

		Warum ärgern dich die Kinder? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? Armut	nein	6	6	12
	ja	1	1	2
Gesamt		7	7	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? Armut * Warum ärgern dich die Kinder? langsames Arbeitstempo

		Warum ärgern dich die Kinder? langsameres Arbeitstempo		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? Armut	nein	6	6	12
	ja	0	2	2
Gesamt		6	8	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? Armut * Warum ärgern dich die Kinder? Sprach-/Sprechstörungen

		Warum ärgern dich die Kinder? Sprach-/Sprechstörungen		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? Armut	nein	9	3	12
	ja	1	1	2
Gesamt		10	4	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? Armut * Warum ärgern dich die Kinder? Armut

		Warum ärgern dich die Kinder? Ar- mut		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? Armut	nein	9	2	11
	ja	1	1	2
Gesamt		10	3	13

Warum haben dich die Kinder geärgert? Armut * Warum ärgern dich die Kinder? "nicht hübsch"

		Warum ärgern dich die Kinder? "nicht hübsch"		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? Armut	nein	8	3	11
	ja	2	0	2
Gesamt		10	3	13

Warum haben dich die Kinder geärgert? "nicht hübsch" * Warum ärgern dich die Kinder? schwache Schulleistung

		Warum ärgern dich die Kinder? schwache Schulleistung		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder geärgert? "nicht hübsch"	nein	5	6	11
	ja	1	2	3
Gesamt		6	8	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? "nicht hübsch" * Warum ärgern dich die Kinder?**schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben**

		Warum ärgern dich die Kinder? schwach in Rechnen/Lesen/Schreiben		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder	nein	5	6	11
geärgert? "nicht hübsch"	ja	2	1	3
Gesamt		7	7	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? "nicht hübsch" * Warum ärgern dich die Kinder?**langsameres Arbeitstempo**

		Warum ärgern dich die Kinder? lang- sames Arbeitstempo		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder	nein	5	6	11
geärgert? "nicht hübsch"	ja	1	2	3
Gesamt		6	8	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? "nicht hübsch" * Warum ärgern dich die Kinder?**Sprach-/Sprechstörungen**

		Warum ärgern dich die Kinder? Sprach-/Sprechstörungen		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder	nein	8	3	11
geärgert? "nicht hübsch"	ja	2	1	3
Gesamt		10	4	14

Warum haben dich die Kinder geärgert? "nicht hübsch" * Warum ärgern dich die Kinder?**Armut**

		Warum ärgern dich die Kinder? Ar- mut		Gesamt
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder	nein	8	2	10
geärgert? "nicht hübsch"	ja	2	1	3
Gesamt		10	3	13

Warum haben dich die Kinder geärgert? "nicht hübsch" * Warum ärgern dich die Kinder?**"nicht hübsch"**

		Warum ärgern dich die Kinder?		Gesamt
		"nicht hübsch"		
		nein	ja	
Warum haben dich die Kinder	nein	8	0	8
geärgert? "nicht hübsch"	ja	2	3	3
Gesamt		10	3	13

Diagramm XV: Schulwechselzeitpunkt im Zusammenhang mit der Rollenstabilität

Die im Diagramm angegebenen Wechselzeitpunkte ergeben sich jeweils aus der Differenz der Schüleranzahlen zwischen den besuchten Klassenstufen. Die Ergebnisse wurden handschriftlich berechnet.

Angaben von stabilen Opfern**In welcher Klasse/welchen Klassen warst du dort? Klasse 1**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	dort besucht	16	100,0	100,0	100,0

In welcher Klasse/welchen Klassen warst du dort? Klasse 2

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	dort nicht besucht	1	6,3	6,3	6,3
	dort besucht	15	93,8	93,8	100,0
Gesamt		16	100,0	100,0	

In welcher Klasse/welchen Klassen warst du dort? Klasse 3

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	dort nicht besucht	6	37,5	37,5	37,5
	dort besucht	10	62,5	62,5	100,0
Gesamt		16	100,0	100,0	

In welcher Klasse/welchen Klassen warst du dort? Klasse 4

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig dort nicht besucht	7	43,8	43,8	43,8
dort besucht	9	56,3	56,3	100,0
Gesamt	16	100,0	100,0	

In welcher Klasse/welchen Klassen warst du dort? Klasse 5

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig dort nicht besucht	14	87,5	87,5	87,5
dort besucht	2	12,5	12,5	100,0
Gesamt	16	100,0	100,0	

In welcher Klasse/welchen Klassen warst du dort? Klasse 6

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig dort nicht besucht	16	100,0	100,0	100,0

Angaben von „Ex-Opfern“**In welcher Klasse/welchen Klassen warst du dort? Klasse 1**

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig dort besucht	34	100,0	100,0	100,0

In welcher Klasse/welchen Klassen warst du dort? Klasse 2

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig dort nicht besucht	3	8,8	8,8	8,8
dort besucht	31	91,2	91,2	100,0
Gesamt	34	100,0	100,0	

In welcher Klasse/welchen Klassen warst du dort? Klasse 3

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig dort nicht besucht	8	23,5	23,5	23,5
dort besucht	26	76,5	76,5	100,0
Gesamt	34	100,0	100,0	

In welcher Klasse/welchen Klassen warst du dort? Klasse 4

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	dort nicht besucht	22	64,7	64,7	64,7
	dort besucht	12	35,3	35,3	100,0
Gesamt		34	100,0	100,0	

In welcher Klasse/welchen Klassen warst du dort? Klasse 5

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	dort nicht besucht	28	82,4	82,4	82,4
	dort besucht	6	17,6	17,6	100,0
Gesamt		34	100,0	100,0	

In welcher Klasse/welchen Klassen warst du dort? Klasse 6

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	dort nicht besucht	29	85,3	85,3	85,3
	dort besucht	5	14,7	14,7	100,0
Gesamt		34	100,0	100,0	

In welcher Klasse/welchen Klassen warst du dort? Klasse 7

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	dort nicht besucht	32	94,1	94,1	94,1
	dort besucht	2	5,9	5,9	100,0
Gesamt		34	100,0	100,0	

In welcher Klasse/welchen Klassen warst du dort? Klasse 8

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	dort nicht besucht	33	97,1	97,1	97,1
	dort besucht	1	2,9	2,9	100,0
Gesamt		34	100,0	100,0	

In welcher Klasse/welchen Klassen warst du dort? Klasse 9

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	dort nicht besucht	34	100,0	100,0	100,0

Diagramme im Anhang

Diagramm A: Klassenverteilung

		Klasse			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	3	1	,4	,4	,4
	4	5	2,1	2,2	2,6
	5	17	7,3	7,4	10,0
	6	41	17,6	17,7	27,7
	7	34	14,6	14,7	42,4
	8	43	18,5	18,6	61,0
	9	56	24,0	24,2	85,3
	10	34	14,6	14,7	100,0
	Gesamt	231	99,1	100,0	
Fehlend	99	2	,9		
Gesamt		233	100,0		

Diagramm B: Geschlechtsverteilung in der Stichprobe

		Geschlecht			
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	männlich	137	58,8	59,3	59,3
	weiblich	94	40,3	40,7	100,0
	Gesamt	231	99,1	100,0	
Fehlend	99	2	,9		
Gesamt		233	100,0		

Diagramm C: Zeitraum des Aufenthaltes auf der aktuellen Schule**Wie lange bist du schon auf deiner jetzigen Schule? Jahre**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	1	19	9,7	10,4	10,4
	2	34	17,4	18,6	29,0
	3	44	22,6	24,0	53,0
	4	22	11,3	12,0	65,0
	5	35	17,9	19,1	84,2
	6	14	7,2	7,7	91,8
	7	8	4,1	4,4	96,2
	8	5	2,6	2,7	98,9
	9	2	1,0	1,1	100,0
	Gesamt	183	93,8	100,0	
Fehlend	99	12	6,2		
Gesamt	195	100,0			

Diagramm D: Geschlechtsverteilung der ehemaligen Opfer**Geschlecht**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	männlich	30	57,7	57,7	57,7
	weiblich	22	42,3	42,3	100,0
Gesamt		52	100,0	100,0	

Diagramm E: Post-Hoc-Erklärung bei ehemaligen Mobbing

Vgl. Tabellen zu Diagramm V (Daten zu ehemaligen Mobbingprozessen)

Diagramm F und G: Mobbingarten bei ehemaligen Mobbing**Wie haben dich die Kinder geärgert? auslachen**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nein	23	11,8	40,4	40,4
	ja	34	17,4	59,6	100,0
	Gesamt	57	29,2	100,0	
Fehlend	97	131	67,2		
	99	7	3,6		
	Gesamt	138	70,8		
Gesamt		195	100,0		

Wie haben dich die Kinder geärgert? sagen, er/sie sei blöd

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nein	33	16,9	57,9	57,9
	ja	24	12,3	42,1	100,0
	Gesamt	57	29,2	100,0	
Fehlend	97	131	67,2		
	99	7	3,6		
	Gesamt	138	70,8		
Gesamt		195	100,0		

Wie haben dich die Kinder geärgert? nicht mitspielen lassen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nein	35	17,9	61,4	61,4
	ja	22	11,3	38,6	100,0
	Gesamt	57	29,2	100,0	
Fehlend	97	131	67,2		
	99	7	3,6		
	Gesamt	138	70,8		
Gesamt		195	100,0		

Wie haben dich die Kinder geärgert? Team-/Gruppenarbeitsverweigerung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Pro- zente
Gültig	nein	35	17,9	61,4	61,4
	ja	22	11,3	38,6	100,0
	Gesamt	57	29,2	100,0	
Fehlend	97	131	67,2		
	99	7	3,6		
	Gesamt	138	70,8		
Gesamt		195	100,0		

Wie haben dich die Kinder geärgert? körperliche Gewalt

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nein	40	20,5	70,2	70,2
	ja	17	8,7	29,8	100,0
	Gesamt	57	29,2	100,0	
Fehlend	97	131	67,2		
	99	7	3,6		
	Gesamt	138	70,8		
Gesamt		195	100,0		

Wie haben dich die Kinder geärgert? gemeine Namen geben

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	nein	24	12,3	42,1	42,1
	ja	33	16,9	57,9	100,0
	Gesamt	57	29,2	100,0	
Fehlend	97	131	67,2		
	99	7	3,6		
	Gesamt	138	70,8		
Gesamt		195	100,0		

Diagramm H: Geschlechtsverteilung der heutigen Opfer**Geschlecht**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	männlich	14	53,8	53,8	53,8
	weiblich	12	46,2	46,2	100,0
	Gesamt	26	100,0	100,0	

Diagramm I: Rollenveränderungen bei Opfern mit Post-Hoc-Erklärungen aus dem Schulkontext**Haben dich deine Mitschüler oft geärgert? * Ärgern dich deine Mitschüler heute oft?**

		Ärgern dich deine Mitschüler heute oft?			Gesamt
		nein	ja	geht so	
Haben dich deine Mitschüler oft geärgert?	ja	30	13	0	43
	geht so	2	0	1	3
Gesamt		32	13	1	46

E Versicherung

Hiermit versichere ich, dass die vorliegende Arbeit von mir selbstständig angefertigt, nur die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken gegebenenfalls auch elektronischen Medien entnommen sind, durch Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht wurden. Entlehnungen aus dem Internet sind durch einen datierten Ausdruck belegt.

Reutlingen, den

.....

Unterschrift