Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

www.uni-kassel.de/zlb

Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Hauptschulen und Realschulen im Fach Erziehungswissenschaften, eingereicht dem Amt für Lehrerbildung
- Prüfungsstelle Kassel -

Geschlechterunterschiede in der Sensibilität bei Mobbingprozessen

- eine empirische Schulstudie -

Verfasser:
Nico Rimbach
2011

Gutachterin:
Dr. Susanne Jurkowski

Inhaltsverzeichnis

Einleitung....3
I) Theoretischer Hintergrund....6
1 Gewalt an Schulen....6
2 Mobbing....12
2.1 Definition Mobbing....12
2.2 Formen von Mobbing....15
2.3 Mobbing als soziales Phänomen - Zur Rollenverteilung beim Mobbing....18
2.4 Folgen für Mobbingopfer....27
2.5 Mobbing als Straftat....28
3 Schlüsselqualifikationen zum pro-sozialen Umgang mit Mobbing....30
3.1 Sensibilität für Ungerechtigkeit....30
3.2 Sozialkompetenz als Schlüsselqualifikation....35
4 Geschlechterunterschiede....42
4.1 Geschlechterunterschiede bei der Ausübung von Gewalt/Mobbing....43
4.2 Erklärungsansätze für den Geschlechterunterschied....47
4.2.1 Biologische Ansätze....47
4.2.1.2 Chromosomale, hormonelle und neuronale Grundlagen....47
4.2.1.2 Evolutionäre Grundlagen der Geschlechterdifferenzierung....48
4.2.2 Sozialisationstheoretische Ansätze....50
4.2.2.1 Bekräftigungstheorie....50
4.2.2.2 Imitationstheorie....51
4.2.3 Kognitive Ansätze....52
4.2.3.1 Theorie Kohlbergs....53
4.2.3.2 Geschlechtsschema-Theorien....53
4.3 Zwischenfazit....55
5 Hypothese....56
II) Methodenteil....58
6 Beschreibung der Untersuchung....58
7 Ergebnisse....60
8 Diskussion....63
9 Zusammenfassung / Ausblick....67
Literaturverzeichnis....70
Anhang....76

Einleitung

In regelmäßigen Abständen erregt Gewalt unter Jugendlichen das öffentliche Interesse. Insbesondere liegt hierbei der Fokus auf Formen von offensichtlicher Gewalt wie beispielsweise physische Attacken oder lautstarke, verletzende Kraftausdrücke. Eine besondere Form der psychischen und physischen Gewalt, die vorwiegend in Organisationen zu beobachten ist, stellt das sogenannte Mobbing dar. Das Besondere am Mobbing ist, dass keinerlei Anzeichen für einen auslösenden Konflikt vorhanden sind. Des Weiteren ist an dieser Stelle ebenso der Umstand zu nennen, dass Täter und Opfer vorweg unauffällig erscheinen. (vgl. Kerner et al., 2009, S.355). Die besondere Qualität von Mobbing und der Unterschied zu anderen, sicher auch nicht zu verharmlosenden Attacken, besteht darin, dass Mobbing System hat. Es umfasst typische, immer wiederkehrende Handlungen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken: Das Opfer wird nicht *einmal* gedemütigt, sondern jeden Morgen neu. Wenn es seinen Fuß in die Klasse setzt, fürchtet es sich schon, dass das ängstliche Erwartete wieder eintritt. Jeder Tag bringt womöglich einen neuen Angriff, eine neue Gemeinheit.

Nicht nur in der Arbeitswelt der Erwachsenen, auch unter Schülern findet Mobbing als eine Form von Ausgrenzung, Verletzung und Gewalt statt. Mobbing geht über die alltägliche Konfliktbewältigung hinaus und kann psychische und körperliche Krankheiten verursachen. Die Schule als wichtige Sozialisationsinstanz ist nicht selten Austragungsort dieser speziellen Form von Gewalt.

Die zunehmende Mobbing-Problematik an den Schulen signalisiert auffällig das Fehlen sozialer Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und

die Hilflosigkeit vieler Bildungseinrichtungen, die komplexen gruppendynamischen Prozesse in den Lerngruppen zu durchschauen und angemessen darauf zu reagieren.

Dass dem Thema Mobbing in der Schule eine enorme Bedeutung zugewiesen wird, zeigen auch die zahlreichen Weiterbildungsangebote für Lehrer, die zu diesem Thema angeboten werden. Lehrkräfte sollen in Fortbildungen dafür sensibilisiert werden, Mobbingsituationen zu erkennen und richtig einzuschätzen. Das Verstehen der Dynamik einer Mobbingsituation soll dazu führen, Interventionsmöglichkeiten und -grenzen zu erkennen und Handlungsoptionen zu entwickeln. Es wird herausgestellt, dass es dabei nicht um Patentrezepte gehen kann, sondern um eine Stärkung der Rollenklarheit und Erweiterung der kommunikativen Kompetenz.

Diese Kurzbeschreibung des Fortbildungsangebots für die Behandlung von Mobbing in der Schule deutet die Komplexität und Aktualität des Themas bereits an.

Im Rahmen dieser Arbeit steht das Thema Mobbing im Mittelpunkt aller Betrachtungen. Im theoretischen Teil soll zunächst der weite Begriff „Gewalt an Schulen“ dargestellt werden. Des Weiteren soll Kapitel 2 das Phänomen sowie die Problematik des Mobbings veranschaulichen. Sensibilität für Ungerechtigkeit und soziale Kompetenz wird im anschließenden Kapitel 3 als Schlüsselqualifikationen für ein soziales, das heißt gewaltfreies, Miteinander behandelt. In Kapitel 4 des theoretischen Hintergrunds werden das Phänomen der Geschlechterunterschiede, Jungen sind häufiger an Mobbing beteiligt als Mädchen, sowie mögliche Erklärungsansätze für dieses Phänomen dargestellt. Abgeschlossen wird der theoretische Hintergrund mit der Aufstellung der Hypothese. Ausgehend von der Erarbeitung, dass es Unterschiede in der Ausübung gibt, soll die zentrale Frage-

stellung „Gibt es einen Geschlechterunterschied in der Sensibilität bei Mobbingprozessen“ im Rahmen der Schulstudie herausgearbeitet werden. Im Methodenteil wird zunächst die Untersuchung (Kapitel 6) beschrieben, um anschließend die Ergebnisse (Kapitel 7) aufzuführen. Die Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 8) schließt sich an. Abgerundet wird der Methodenteil mit einer Zusammenfassung (Kapitel 9).

I) Theoretischer Hintergrund

In Teil I soll der theoretische Hintergrund dieser Arbeit gelegt werden. Dieser soll dazu dienen, den Lernort Schule als Austragungsort von Gewalt sowie das soziale Phänomen des Mobbings zu erschließen. Darüber hinaus widmet sich dieser Teil der Arbeit wichtigen Schlüsselqualifikationen für pro-soziales Verhalten. In Kapitel 4 wird auf die bereits untersuchten Geschlechterunterschiede bei der Ausübung von Gewalt/Mobbing sowie auf diesbezüglich ausgewählte Erklärungsansätze eingegangen. Teil I schließt ab mit der Darstellung der im Rahmen dieser Arbeit zu behandelnden Hypothese.

1 Gewalt an Schulen

Im Rahmen dieser Arbeit steht Mobbing als eine Form von Gewalt im Mittelpunkt aller Überlegungen. In diesem Kapitel soll zunächst ein allgemeiner Blick auf die Institution Schule als Ausübungsort von physischer und psychischer Gewalt geworfen werden, um Mobbing als Form der eben genannten Gewaltformen im Gesamtkontext einzuordnen.

In der deutschen Sprache ist der Begriff „Gewalt“ mehrdeutig besetzt. Der Begriff enthält die Komponenten sowohl der direkten persönlichen Gewalt als auch der legitimen institutionellen Gewalt. Also kann „Gewalt“ als Bezeichnung für einen einmaligen physischen Akt, bei dem ein Mensch einem anderen Menschen Schaden mittels physischer Stärke oder psychisch-verbaler Abwertung zufügt, verstanden werden. Ebenso kann der

Begriff „Gewalt“ als die öffentliche Macht, mittels derer bestimmte Ordnungsvorstellungen durchgesetzt werden, verwendet werden (vgl. Hurrelmann & Bründel, 2007, S.12; Meier, 2004, S.20ff).

Der Gewaltbegriff ist weder im Recht noch in der Wissenschaft eindeutig definiert, häufig wird er mit dem aus der Psychologie stammenden Aggressionsbegriff synonym verwendet. Für eine Systematisierung kann zwischen personeller und struktureller Gewalt unterschieden werden (vgl. Keck et al., 2004, S.180; Schubarth, 2010, S.16).

Der Begriff Gewalt weist Gemeinsamkeiten mit den Begriffen Aggression oder aggressivem Verhalten auf. Dabei wird der aus der Psychologie stammende Begriff der Aggression verstanden als aktive und zielgerichtete Schädigung von Individuen und/oder Sachen sowie andere in Angst zu versetzen oder sie zu schwächen. Aggressivität ist als Persönlichkeitseigenschaft demnach die Bereitschaft einer Person zu aggressivem Verhalten. Der grundlegende und größte Unterschied des Aggressionsbegriffes zum Gewaltbegriff besteht darin, dass beim Aggressionsbegriff ebenso gegen den Handelnden selbst gerichtete Handlungen, die Autoaggressionen, mit eingeschlossen werden. Klewin stellt den beiden Begriffen ansonsten in den weiteren Bereichen eine Identität aus. Eine weitere Abgrenzung des Gewaltbegriffs erfolgt zur Seite der Soziologie. Diese wird zu den Termini „abweichendes Verhalten“ und Devianz gezogen. Zu diesen Begriffen gehört im Gegensatz zu dem weiten Gewaltbegriff eine Norm, von der abgewichen wird. Dem kommt eine potentielle Bestrafung dieses Verhaltens hinzu. So kann nach Klewin Gewalt in der Schule als abweichendes Verhalten charakterisiert werden, da es der Norm des gewaltfreien Miteinanders in der Schule widersprechen würde. Umgekehrt würde abweichendes Verhalten allgemein und auch in der Schule einen viel größeren Be-

reich als Gewalt ansprechen. Für den Schulalltag sei nur auf Unterrichtsstörungen, Abschreiben und Schwänzen hingewiesen. Dies seien nach Klewin (2006) alles keine Gewalthandlungen, aber dennoch Regelverstöße und folglich schuldeviante Verhaltensformen. (vgl. Klewin, 2006, S.14ff).

In dieser Arbeit soll der Begriff „Gewalt“ verstanden werden als „zielgerichtete Schädigung, die unter körperlichem Einsatz und/oder mit psychischen und verbalen Mitteln erfolgt und sich gegen Personen und Sachen richten kann“ (Klewin, 2006, S.13), verstanden werden.

Mit der Zusatzbezeichnung „in der Schule“ wird versucht, das Phänomen „Gewalt in der Schule“ näher darzustellen. Es geht im Folgenden darum, sich dem eben beschriebenen Phänomen im Rahmen des Ortes „Schule“ anzunähern. Gewalt an Schulen äußert sich in physischer und psychischer Gewalt zwischen Schülern, zwischen Schülern und Lehrern, zwischen Schulfremden und Schülern bzw. Lehrern sowie als Gewalt gegen öffentliches Eigentum (Vandalismus) oder privates Eigentum. Dazu benennt Jannan die verbalen Attacken an Schulen als die häufigste Gewaltform: „Innerschulische Gewalt tritt zahlenmäßig am häufigsten als sogenanntes Mobbing auf, wobei verbale Attacken eindeutig überwiegen“ (Jannan, 2009, S.12).

Im wissenschaftlichen Diskurs um Schülergewalt wird nicht nur die These vertreten, Schule sei „Austragungsort“ von Gewalt, die ursächlich in der Familie und der Freundesgruppe entstehe und von außen in die Schule getragen würde. Es lassen sich auch institutionelle, kommunikative und räumliche Voraussetzungen innerhalb der Schule benennen, die sich verstärkend auf Gewalthandlungen von Schüler auswirken können (vgl. Popp, 2002, S.24).

Es kann festgehalten werden, dass Mobbing in der Schule eine spezielle

Form von Gewalt darstellt (siehe Kapitel 2). Wie auch Tabelle 1 zeigt, sind die Formen von Gewalt an Schulen vielfältig. Hurrelmann & Bründel mutmaßen, dass die physische Gewalt an Schulen gegenüber früheren historischen Epochen im Umfang zurückgegangen ist. Dafür hätten sich neue Formen von psychischer und verbaler Gewalt etabliert (psychisches Mobbing), die bei den Opfern möglicherweise stärkere Verletzungen und Demütigungen (siehe Kapitel 2.4) zur Folge haben als körperliche Übergriffe. (vgl. Hurrelmann & Bründel, 2007, S.15).

Psychische Gewalt kommt nach einer Untersuchung von Schwind häufiger vor als physische. In den Klassen sieben bis dreizehn gaben 76,8% der Bochumer Schüler an, dass sie im Befragungsjahr (1995) schon einmal ihren Mitschülern gegenüber verbal aggressiv geworden sind. (vgl. Schwind, 1995, zit. nach Klewin, 2006, S.18). Verbale oder andere psychische Gewalt ist in allen Untersuchungen diejenige Form, die von den Befragten am häufigsten genannt wurde (vgl. Klewin, 2006, S.18).

Tabelle 1 zeigt eine Übersicht zur Klassifikation von Gewalt im schulischen Kontext. Sie fasst die vorher genannten Aspekte anschaulich zusammen.

Tabelle 1: Klassifikation von Gewalt im schulischen Kontext

Formen der Gewalt	**Beispiele**
Individuelle Gewalt	
Physische Gewalt	Körperliche Angriffe, Schlagen, Treten
Psychische Gewalt	Abwertung,Abwendung, Ablehnung, Entmutigung, emotionales Erpressen

- verbal	Beschimpfung, Beleidigung, Hänseln
- nonverbal	Gesten, Mimiken, Blicke
- indirekt	jemand schlecht machen, Gerüchte streuen, ausgrenzen, ignorieren, andere anstiften usw.
- Neue psychische Gewaltformen	Cyberbullying[1], Happy Slapping[2]
Vandalismus	Zerstörung von Schuleigentum
Schwere Gewalt	Amoklauf
Fremdenfeindliche Gewalt	Gewalt gegen bestimmte Herkunftsgruppen
Geschlechterfeindliche Gewalt	Diskriminierung des andere Geschlechts
Sexuelle Gewalt	Erzwungener intimer Körperkontakt
Institutionelle Gewalt	
Legitime „Ordnungsgewalt“	Verfügungsmacht der Lehrkräfte zur Erfüllung der gesellschaftlichen Funktionen der Schule, vorgegebene Schüler- und Lehrerrolle, Struktur schulischer Kommunikation, Leistungsprinzip
Illegitime „strukturelle“ Gewalt	Beeinträchtigung der Selbstentfaltung und Selbstbestimmung der

1 Mobbing auf elektronischem Weg
2 „Fröhliches Zuschlagen“, bzw. Filmen und Verbreiten von Gewaltakten mit dem Handy

	Schüler
Kollektive „politische“ Gewalt	Kritik ungerechter Machtverhältnisse, Schülerproteste zur Veränderung von Schule, z.B. gegen ungerechte Bewertungspraktiken

(aus: Schubarth, 2010, S.19)

Dass auch Mobbing zu einer Form von Gewalt gezählt werden muss, wird im Laufe des folgenden Kapitels deutlich werden.

2 Mobbing

> *„In der Grundschule waren es anfangs 'Kleinigkeiten' wie in dem Alter leider übliche Schimpfwörter, über die unser Martin sich zu sehr aufgeregt hat. Dieses haben die Kinder festgestellt, das hat sie gereizt, weiter zu machen. Dann wurden seine Jacke oder Mütze durch die Klasse geworfen, Schulsachen wurden geworfen. Er wurde während des Unterrichts traktiert: lächerlich machen, auslachen bei gemachten Fehlern."*(Gollnick, 2005, S.43).

Solche und ähnliche Situationen könnten viele Eltern und Kinder in Deutschland beschreiben. Diese Situation kann exemplarisch für das soziale Phänomen des Mobbings stehen. Ziel dieses Kapitels soll es sein, den Begriff sowie das soziale Phänomen ‚Mobbing' näher zu beschreiben. Darüber hinaus soll auf die Rollenverteilung bei diesem sozialen Phänomen sowie auf die verschiedenen Arten des Mobbings eingegangen werden. Die Schule soll dabei stets als Bezugsort gedacht werden. Der Schwerpunkt der Betrachtungen liegt auf dem Schüler-Schüler Mobbing. Die Thematik des Cybermobbings würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten und wird daher nicht weiter berücksichtigt.

2.1 Definition Mobbing

Der Begriff „Mobbing" findet seine Wurzeln im lateinischen Begriff „mobile vulgus" (=aufgewiegelte Volksmenge). Der daraus im englischen gebildete Begriff „Mob" (=Pöbel, Bande, Gesindel) bzw. „to mob" (=lärmend herfallen über, anpöbeln, angreifen, attackieren) fand Eingang in den deutschen Sprachgebrauch und ist die Bezeichnung für gezielte, gegen eine Person gerichtete, andauernde und wiederholt erfolgende feindselige Handlungen. Erstmals wurde der Begriff „Mobbing" von dem Verhaltensforscher Konrad Lorenz gebraucht. Er bezeichnete hiermit den Angriff

einer Gruppe von Tieren auf einen Eindringling. In den 60er Jahren des 20.Jahrhunderts wurde der Begriff dann ebenfalls in den Bereich des menschlichen Sozialverhaltens übernommen. Von Lorenz beeinflusst, untersuchte der schwedische Arzt Peter-Paul Heinemann Gewalt bei Kindern an Schulen und bezeichnete die kindliche Gruppengewalt gegen Kinder als Mobbing. Anfang der 80er Jahre wurde „Mobbing" im Zusammenhang mit ersten Untersuchungen von Heinz Leymann über die gezielte Benachteiligung und Schikanierung von einzelnen Beschäftigten am Arbeitsplatz populär. Der Begriff wurde von den skandinavischen Ländern vor allem Anfang der 90er Jahre nachhaltig in die deutsche Diskussion eingebracht. (vgl. Gollnick, 2005, S.35; Gerlach, 2005, S.11).

Mobbing wird als ein kollektiver Prozess verstanden. Es ist kein einmaliger Vorfall, sondern ein Prozess, bei dem sich die Täter über einen längeren Zeitraum unter Ausnutzung ihrer sozialen Machtposition wiederholt subtiler Mechanismen der Ausgrenzung und Herabsetzung ihrer Opfer bedienen. Neben der Täter- und Opferrolle finden sich auch Mittäter, die das Mobbing erst ermöglichen (vgl. Schäfer, 2008, S.515f; Gebauer, 2007, S.29).

Dan Olweus, ein Pionier des Mobbingsbegriffs, definiert diesen wie folgt:

> „Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen ei nes oder mehrerer anderer Schüler und Schülerinnen ausgesetzt ist."(Olweus, 1996, S.60).

Mummendey und Otten beschreiben negative Handlungen als aggressive Verhaltensweisen wie etwa körperliche oder verbale, direkte oder indirekte Aggressionen. Sie betonen, dass das Ungleichgewicht im Hinblick auf Stärke, Status und Macht zwischen Täter und Opfer ein entscheidendes Charakteristikum des Mobbings darstellt, wobei das Opfer dem Täter in der Regel unterlegen ist und sich infolgedessen nur schwer gegen dessen

Angriffe wehren kann. (vgl. Mummendey & Otten 2003, S. 369; Wild & Möller, 2009, S.297).

Gollnick versteht unter Mobbing bezogen auf die Schule:

> „Eine konfliktbelastete Kommunikation in der Klasse/ im Kurs, also unter Mitgliedern der Lerngruppe, oder zwischen Lehrperson(en) und Schülern/innen, bei der die angegriffene Person unterlegen ist und von einer oder mehreren Personen systematisch, oft und während längerer Zeit mit dem Ziel und/oder dem Effekt der Ausgrenzung aus der Lerngruppe direkt oder indirekt angegriffen wird und dies als Diskriminierung empfindet. Dabei sind die Angriffe in verletzender Weise intendiert (beabsichtigt) und können sich gegen einzelne, aber auch gegen eine Gruppe richten und von einzelnen oder von einer Gruppe ausgehen“ (Gollnick, 2005, S.35f).

Gerlach vertieft diese Gedanken und stellt heraus, dass Mobbing Gewalt an einer Person innerhalb ihrer sozialen Bezugsgruppe ist (z.B. Schulklasse, Wohngruppe, Arbeitsteam, usw.). Hier wird die soziale Bezugsgruppe zum Instrument der Gewalt. Einzelne, Teile der Gruppen oder auch die ganze Gruppe „quälen“ und schädigen ein Individuum über einen langen Zeitraum gezielt und regelmäßig auf mannigfaltige Weise in ihrem Ansehen und Selbstwertgefühl durch soziale Manipulation, Verleumdung, Verbreitung von Gerüchten, Ausschluss und durch körperliche Gewalt. (vgl. Gerlach, 2005, S.18).

Es lässt sich nach Olweus zusammenfassen:

Mobbing ist

> „a) ein aggressives Verhalten bzw. beabsichtigtes 'Unrechttun' b) das wiederholt und über längere Zeit ausgeführt wird und c) durch ein Ungleichgewicht der Kräfte in einer interpersonalen Beziehung gekennzeichnet ist“ (Olweus, 1997, S.283).

Nach Jannan gibt es *vier klare Kennzeichen für Mobbing*, die es von jeder anderen Gewaltform eindeutig unterscheidet. Als erstes Kennzeichen benennt er das *Kräfteungleichgewicht*. Einem bis mehreren Tätern steht das Opfer alleine gegenüber. Das zweite Kennzeichen kann als *Häufigkeit* formuliert werden. Mobbing kommt regelmäßig, nach Jannan einmal pro Woche, vor. Dauer, als drittes Kennzeichen, meint, dass die Übergriffe

über einen *längeren Zeitraum* (Wochen, Monate oder Jahre) stattfinden. Ein Konflikt, der einmalig oder nur eine begrenzte feststellbare Zeit vorkommt, kann nicht als Mobbing herausgestellt werden. Das vierte Kennzeichen sieht Jannan in der *Konfliktlösung*. Aus eigener Kraft ist das Opfer nicht in der Lage, das Mobbing zu beenden. (vgl. Jannan, 2009, S.26; Kasper, 2002, S.3).

Im Bereich der Schule wird der Begriff „Mobbing“, mit dem traditionell ein Phänomen am Arbeitsplatz beschrieben wird, oft durch „Bullying“ ersetzt. Das Wort „Bullying“ findet seinen Ursprung in englischen „bully“, welches „brutaler oder tyrannischer Kerl“ bedeutet. Diese Bezeichnung weist somit auf eine konkrete Täterschaft hin. In dieser Arbeit sollen die Begriffe synonym verwendet werden.

In Bezugnahme auf die Gewaltdefinition von Klewin muss auch Mobbing als eine deutliche Gewalthandlung verstanden werden, da Mobbing stets eine zielgerichtete Schädigung einer Person beinhaltet, die durch körperlichen Einsatz oder aber mit psychischen und verbalen Mitteln erfolgt.

2.2 Formen von Mobbing

Neben anderen Formen von Gewalt stellt Mobbing ein spezielles Gewaltphänomen im Schulalltag dar. Mobbing wird mit einer speziellen Aufmerksamkeit diskutiert. Das hat nach Kindler seine Ursachen in den Besonderheiten dieser Gewaltform, denn Mobbingprozesse würden nur selten offen auftreten und sind z.B. im Unterricht kaum greifbar. Mobbing würde eher im Verborgenen stattfinden, in den Nischen des Systems „Schule“. (vgl. Kindler, 2002, S.11).

Im Gegensatz zu der sonst geläufigen Differenzierung zwischen physischer und psychischer Gewalt umfasst Mobbing beide Handlungsweisen. Der entscheidende Aspekt resultiert aus der länger andauernden Täter-Opfer-Beziehung, wobei das Opfer dem Täter unterlegen ist (vgl. Klewin, 2006, S.13). Olweus formuliert den Vorschlag, zwischen direkten und indirekten Formen des Mobbings zu unterscheiden:

> „It is useful to distinguish between direct bullying/victimization – with relatively open attacks on the victim – and indirect bullying/victimization in the form of social isolation and intentional exclusion from a group“ (Olweus, 1999, zit.nach Klewin, 2006, S.13).

Mobbing stellt sich in sehr unterschiedlichen Handlungen dar. Es kann bei gezielter Geringschätzung beginnen, es kann sich im Auslachen, Ignorieren, in Desinformation äußern oder im aktiven Ausschluss von Gruppenaktivitäten, in unterschiedlichsten Formen der Demütigung, schließlich im gezielten Zerstören von Eigentum, in Bedrohungen oder auch in direkter körperlicher Gewalt (vgl. Kindler, 2002, S.11).

Nach Taglieber können fünf Arten von Angriffen unterschieden werden: Angriffe aus das sozialen Ansehen, auf die Kommunikation, auf die sozialen Beziehungen, auf die Arbeitssituation und Gewaltandrohung und -anwendung (vgl. Taglieber, 2005, S.11).

Wild & Möller unterscheiden drei Arten von Mobbing, die alleine oder als Mischform ausgeübt werden können: 1. physisches Mobbing, 2. verbales Mobbing, 3. relationales Mobbing (rufschädigendes Verhalten dem Opfer gegenüber, z.B. Gerüchte und Verleumdungen in Umlauf bringen, Ausgrenzung, Manipulation des Umfeldes). Eine neuere Form des Mobbings stützt sich auf die modernen Kommunikationsmedien, das sogenannte Cybermobbing[3].(vgl. Wild & Möller, 2009, S.297).

Die folgende Tabelle (Tabelle 2) zeigt die unterschiedlichen Formen von

3 Beim Cybermobbing werden Email, Chatrooms und Handys bei der gezielten Schädigung der Opfer genutzt.

Mobbing. Es wird in dieser zwischen direktem, aktivem Mobbing und indirektem, passivem Mobbing unterschieden.

Tabelle 2: Formen von Mobbing

Direktes, aktives Mobbing	**Indirektes, passives Mobbing**
Hänseln	Ausgrenzen
Drohen	Ruf schädigen
Abwerten	Gerüchte verbreiten
Beschimpfen	Beschädigen und Wegnehmen von Eigentum
Herabsetzen	Nachäffen
Bloßstellen	Hinter dem Rücken sprechen
Schikanieren	Lächerlich machen
Körperliche Gewalt	Abwertende Blicke, Gesten
Demonstration körperlicher Überlegenheit	Schimpfworte und Spitznamen

(aus: Taglieber, 2005, S.11).

Aus empirischen Erforschungen zur Verbreitung von Mobbingphänomenen kann laut Schubarth zusammengefasst werden, dass die häufigsten Mobbingformen verbale Formen sind wie Hänseln, Schlechtmachen oder Beschimpfungen. Darauf folgen indirekte Formen (Gerüchte verbreiten, Ausgrenzen, u.ä.) sowie nonverbale Formen (z.B. abwertende Gesten). Dagegen seien körperliche Mobbingattacken deutlich weniger verbreitet. (vgl. Schubarth, 2010, S. 79).

Der Anteil von Mobbingtätern und – opfern, die mindestens einmal in der Woche ihre Mitschülern selbst mobben bzw. gemobbt werden, beträgt laut Schubarth jeweils etwa 5-10%. Er fasst zusammen, dass in jeder Schulklasse von ein bis zwei Mobbingopfer und – tätern auszugehen ist. Es gebe aber deutliche Unterschiede in den verschieden Schulen und den Schulklassen. (vgl. ebd.). Auf diese Unterschiede wird im Folgenden nicht wei-

ter eingegangen (zur Vertiefung: Jugert et al., 2000, S.233).

2.3 Mobbing als soziales Phänomen - Zur Rollenverteilung beim Mobbing

Mobbing ist kein individuelles, sondern ein soziales Phänomen. In der Regel sind alle Schüler einer Klasse in unterschiedlichen Rollen (Täter, Opfer, Mittäter, Zuschauer) an dem Prozess beteiligt. (vgl. Gebauer, 2007, S.29).
Mobbing ist immer ein Gruppenprozess, also ein kollektiver Prozess innerhalb einer Gruppe. In einer Gruppe gibt es nicht nur Opfer und Täter, Außenseiter und Gruppenführer, sondern auch Mittäter, offene Zuschauer, schweigende versteckte Zuschauer, Mehrheiten oder Minderheiten. Mobbingprozesse innerhalb einer Klasse entwickeln sich daher. Sie erscheinen keineswegs plötzlich auf der Bildfläche. Da es sich hier um Gruppenprozesse handelt, können sie auch von der internen Gruppenstruktur entweder begünstigt oder behindert werden. (vgl. Gerlach, 2005, S.11).
Mobbing wird als ein gruppendynamisches Geschehen angesehen. Mobbing unter Schulkindern ist ein kollektives Geschehen, das auf sozialen Beziehungen und Rollen basiert, die die einzelnen Schüler einnehmen bzw. ihnen zugeschrieben werden. Laut Schubarth entsteht Mobbing im Zusammenspiel von schulischem und familiärem Umfeld. Das heißt, dass die familiären Verhältnisse der Mobbing-Beteiligten entscheidend in den Mobbingprozess einwirken. (vgl. Schubarth, 2010, S.83).
Die Positionen innerhalb der Gruppe sind beim Mobbing laut Dambach meist relativ stabil. Die einmal zustande gekommene Hierarchie in der Klasse gebe Sicherheit und schütze vor ständigen Machtkämpfen. Wichtig dabei ist zu erwähnen, dass nach Dambach das Opfer selbst meist nicht die Kraft hat, die Gruppenstruktur zu ändern. Es wird aber weiter von

Dambach darauf hingewiesen, dass sich eine Hierarchie grundlegend wandeln kann, zum Beispiel wenn sich neue Umstände ergeben. (vgl. Dambach, 2009, S.23).

Mobbing kann in jeder Klasse auftreten Der potentielle Täter verfolgt seinen Wunsch, Macht zu spüren. Aus dieser Motivation heraus sucht er nach Stellen, an denen das potentielle Opfer empfindlich reagiert. (vgl Taglieber, 2005, S.10). Meist findet Mobbing innerhalb einer relativ stabilen Gruppe wie z.B. der Schulklasse statt. Das bedeutet, dass die Schüler sich untereinander kennen und jede Person im Rahmen des sozialen Gefüges eine bestimmte Rolle einnehmen. Diese Rolle lässt sich meist nur schwer verändern. Aus diesem Grund kann Mobbing nur unter Berücksichtigung sozialer Rollen in (Zwangs-)Gemeinschaften (z.B. Schulklasse) und den darin eingebetteten Interaktion verstanden werden (vgl. Schubarth, 2010, S.82).

Es sei an dieser Stelle auf den „Participant-Role Ansatz“ von Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkvist, Östermann und Kaukiainen (1996, zit. nach Wild & Möller, 2009, S.300) verwiesen, der sich ebenfalls mit der Rollenverteilung auseinandersetzt. In diesem Ansatz werden die verschiedenen Rollen der am Mobbing direkt oder indirekt beteiligten Personen beschrieben. Erfasst werden diese Rollen mit der 50 Items umfassenden „Participant Role Scale“. In einer Studie von den eben genannten Personen wurden 8% als aktiv, initiativ und anführend beim Mobbing beschrieben (*„ringleader bully“*), 12% wurden der Rolle des Opfers (*„victim“*) zugeordnet. Als Assistenten des Täters (*„assistant bully“*) wurden 7% bezeichnet, die ebenfalls aktiv am Mobbing beteiligt sind, dabei aber nicht die Führungsrolle einnehmen, sondern den Täter unterstützen und ihm zuarbeiten, beispielsweise das Opfer festhalten. Die Rolle von Verstärkern (*„reinforcer“*) nahmen 20% der Kinder ein, die dem Täter ein interessantes Publikum sind, ihn zuweilen

anstiften und durch Anerkennung und Lachen verstärken. Weitere 17% der Kinder wurden als Verteidiger (*„defender“*) kategorisiert, die das Opfer unterstützen und trösten und versuchen, die Täter und Assistenten daran zu hindern, es zu quälen. Als Außenstehende (*„outsider“*) wurden 24% klassifiziert, die sich in keiner Weise an der Mobbing-Situation beteiligen und „nichts tun“. (vgl. Wild & Möller, 2009, S.300).

Die Rollenverteilung und – zugehörigkeiten hat Schubarth ähnlich wie Wild & Möller zusammengefasst in 8% *Täter*, 7% *Assistenten* (aktive Mittäter), 20% *Verstärker (passive Mittäter)*, 12% *Mobbingopfer*, 17% *Gruppe der Verteidiger* (versuchen dem Opfer zu helfen) und die größte Gruppe mit 24% stellt die Gruppe *der Außenstehenden* (schweigende Mehrheit) dar. (vgl. Schubarth, 2010, S.83).

Tabelle 3: Die Gruppierungen einer typischen Mobbing-Situation

Gruppierung	**Beschreibung**
Opfer	Leiden unter der Situation, mögliche gesundheitliche Folgen (siehe Kapitel 2.4)
Täter/Mobber	Aktiv, initiativ und anführend bei Mobbing
Assistent (aktive Mittäter)	Ebenfalls aktiv am Mobbing beteiligt, nehmen aber nicht die Führungsrolle ein, sondern unterstützen den Täter und arbeiten ihm zu, z.B. indem sie das Opfer festhalten, o.ä.
Verstärker (passive Mittäter)	Sind dem Täter ein interessantes Publikum, stiften an oder verstärken anhand von Anerkennung und/oder Lachen
Gruppe der Verteidiger	Unterstützen das Opfer trösten und versuchen die Täter und Assistenten daran zu hindern, das Opfer zu quälen
Gruppe der Außenstehenden	Schweigende Mehrheit

(angelehnt an Participant-Role-Ansatz aus Wild & Möller, 2009, S.300 & Schubarth, 2010, S.83).

Im Folgenden soll auf typische Merkmale der am Mobbing beteiligten Rollen eingegangen werden.

Typische *Opfer* werden als ängstlich und unsicher beschrieben. Sie sind bei Mitschülern eher unbeliebt, bewerten sich selbst eher negativ und sind körperlich schwächer als die Täter. Äußerliche Auffälligkeiten wie Haar-

farbe, Brille, Sprache usw., aber auch eine andere Hautfarbe oder andere Nationalität werden zwar benutzt, um ein ausgewähltes Opfer zu schikanieren, sind aber zumeist nicht der Grund für die Angriffe. Merkmale, anhand derer Täter ihre Opfer auswählen begründet sich eher in der Isolation der Opfer in der Klasse, Unsicherheit sowie Rückzug und Weinen bei Angriffen. Nur eine kleine Minderheit von provokativen Opfern, die häufig auch zugleich Täter sind (sogenannte Täter/Opfer), provoziert die Angriffe selbst (vgl. Busch & Todt, 2010., S.5).

Ebenso Georg unterscheidet diese eben genannten zwei Arten von Jungen und Mädchen, die häufig zum Mobbingopfer werden. Zum Einen wäre das der stille zurückhaltende Typ und zum Anderen der provozierende Typ. Im Allgemeinen seien typische Opfer ängstlicher und weniger selbstsicher als der Durchschnitt der Mitschüler. Ein ängstliches Selbstbild und Minderwertigkeitsgefühle sind Attribute, die den eben benannten ersten Typ der typischen Mobbingopfer ausmache. Hinzu kommen Beschreibungen wie sanftmütig und empfindsam, welche es besonders angreifbar machen würden. (vgl. Georg, 2006, S.27ff; Schubarth, 2010, S.83ff).

Diejenigen Kinder, die bevorzugt von ihren Mitschülern schikaniert werden, seien einsam und würden meist eine isolierte Stellung in der Gruppe einnehmen. Des Weiteren gehen typische Opfertypen jede Art der Auseinandersetzung aus dem Weg. Das provozierende Opfer, also Typ 2 der eben benannten Arten, hat nach Georg ebenso eine ängstliche Grundstruktur, ist aber zugleich aggressiv und angriffslustig. Solche Typen suchen die Herausforderung und gehen aktiv auf Mitschüler zu. Es kommt vor, dass sie selber versuchen Schwächere zu schikanieren, können somit neben der Opferrolle auch die Täterrolle einnehmen (vgl. Georg, 2006, S.27ff).

Typische Opfer haben nach Wild & Möller Angst vor dem Schulbesuch, wenige oder keine Freunde. Des Weiteren sind sie sozial zurückgezogen,

beklagen den Verlust von Dingen, weisen (kleinere) Verletzungen auf, haben Schlafstörungen, sind häufig niedergeschlagen und ängstlich und weigern sich, über diese Situation oder die eigenen Sorgen zu sprechen. (vgl. Wild & Möller, 2009, S.298).

Auch trauen sich Opfer oft nicht, sich in ihrer Not zu offenbaren, denn es fällt schwer, sich selbst Stigmatisierungen einzugestehen. Wer in unserer Konkurrenzgesellschaft ausgegrenzt oder angegriffen wird, sucht die Schuld bei sich selbst, nicht bei den Angreifenden:

> „Etwas muss ich doch falsch machen, etwas muss ich doch an mir haben, weshalb sich alle auf mich stürzen...“(Gerlach, 2005, S.18).

Das Opfer alleine hat meist kaum Chancen, sich aus seiner sozialen Bezugsgruppe zu lösen. Es wird von der Gruppe als wertlos eingestuft. Aufgrund dieser Bestimmung und Rollenzuweisung ist die Gruppe der Ansicht, das Opfer auf erniedrigende Art und Weise behandeln zu dürfen – solange, bis sich das Opfer nach und nach selbst als minderwertig (schuldig) wahrnimmt. Das Mobbingopfer ist der Gewalt und perfiden Macht der Gruppe solange ausgeliefert, bis jemand die Mobbingprozesse durchbricht. (vgl. Gerlach, 2005, S.18).

Typische *Täter* zeigen einen generell aggressiven Verhaltensstil auch gegenüber Eltern und Lehrern. Täter in Mobbing-Handlungen sind weniger ängstlich als andere, sind eher selbstsicher, verfügen über gute verbale Fähigkeiten, stellen sich selbst nach außen stark und selbstbewusst dar, streben nach Dominanz und Überlegenheit und sind auch körperlich stärker als die Opfer. Des Weiteren haben sie eine positive Einstellung zur Aggression und empfinden wenig Mitgefühl für das Opfer. Täter sind durchschnittlich beliebt in der Klasse. Man kann davon ausgehen, dass eine kleine Gruppe von Bewunderern in der Klasse existiert (vgl. Busch & Todt,

2010, S.4).

Typische Täter sind nach Wild & Möller häufig körperlich stark, impulsiv, gegenüber Erwachsenen vorlaut und aggressiv und zeigen verschiedene Formen dissozialen Verhaltens (vgl. Wild & Möller, 2009, S.298).

Ein typischer Täter in Mobbing-Handlungen zeigt ein deutlich aggressiveres Verhalten als andere Artgenossen so Georg. Er sei leicht zu provozieren und reagiere dann mit körperlicher oder verbaler Gewalt. Einen typischen Täter kennzeichnen eine schwache Impulskontrolle und wenig Beeinflussbarkeit über Argumente. Er wirke zwar für Außenstehende unberechenbar, doch zeichne den Täter laut Georg das genaue Gegenteil aus. Er sei genau berechenbar, denn er würde fast immer Gewalt anwenden, um einen Konflikt zu lösen. Für ihn sei Gewalt positiv und es ist in der Regel das einzige Konfliktlösungsmittel, das er kennt. (vgl. Georg, 2006, S.20).

Das Ziel Andere zu beherrschen und zu dominieren sind weitere Merkmale, die einen Täter ausmachen. Es ist sein Ziel Situationen und Personen zu beherrschen. Wenn andere Personen sich diesem Ziel nicht beugen, wendet der Täter Gewalt an (vgl. ebd., S.21).

Die Einstellung gegenüber Erwachsenen ist von Aggressivität und mangelndem Respekt geprägt. Es entsteht beim Täter der Eindruck, alle Erwachsenen wollen ihm Ärger einbringen. Argumenten gegenüber ist er wenig aufgeschlossen. Häufig ist das Verhältnis zu Erwachsenen gespannt. Nicht selten gerät er mit Erziehern oder Lehrern aneinander. Die Schule betrachtet der Täter weitgehend mit negativen Gefühlen (vgl. ebd., 2006, S.22).

Es gibt Mobber, die selbst Opfer ihres eigenen Verhaltens werden. Sie fürchten, dass andere genauso handeln könnten wie sie. Sie stehen unter dem Druck, sich immer Neues einfallen lassen zu müssen und sie ahnen,

dass sie nicht geachtet, sondern nur gefürchtet werden. Sie verlieren Maßstäbe für den Umgang mit anderen (vgl. Kindler, 2002, S.19).
Die Täter kommen ebenso wie die Opfer aus allen gesellschaftlichen Schichten. Es kann aber laut Georg festgehalten werden, dass Täter zu Hause häufig Gewalt als Mittel der Konfliktlösung kennengelernt haben. Viele Täter bekommen Auseinandersetzungen ihrer Eltern mit, die lautstark miteinander streiten. Ebenso kann es sein, dass der Vater die Mutter beherrscht und dies vor den eigenen Kindern demonstriert. Des Weiteren können ein schwieriges Verhalten zu den Geschwistern oder strenge Erziehung Komponenten sein, die ein Kind zu einem Mobbingtäter werden lassen. Dabei betont Georg, dass jedes Kind anders reagiert und ab einem gewissen Alter entscheidet jedes Kind oder jeder Jugendliche selbstständig was er tut und ist in diesem Kontext eigenverantwortlich für sein Handeln. (vgl. Georg, 2006, S.23).

Passive Mittäter können die Personen genannt werden, die die Gewalt an Mitschülern unterstützen. Sie sind zwar nicht der Anführer oder Ideengeber, aber ihre Zustimmung ist der sogenannte Rückhalt für die oder den Täter. Ohne die Zuschauer wäre es für den Täter meistens uninteressant, sich mit dem Opfer zu befassen. Die Zuschauer sind wichtig für ihn, damit er sich stark und mächtig fühlen kann. Durch ihre passive Duldung möchten die Mittäter laut Georg sich ihre Anerkennung des Anführers oder der Gruppe verdienen. Aus diesem Grund würden die Mittäter nur selten dem Opfer helfen. Sie wollen die Anerkennung der anderen und speziell des Täters nicht verlieren (vgl. ebd., S.42).
Die Erweiterung des Blickwinkels auf die nicht unmittelbar an der Mobbing-Situation beteiligten Schüler ist an dieser Stelle besonders relevant. Schließlich wären sie in der Lage, dem Opfer zu Hilfe zu kommen. Welche

Umstände dazu führen, dass Personen in Situationen, in denen jemand anderes bedroht wird, lediglich zuschauen, statt helfend einzugreifen ist aus der sozialpsychologischen Forschung unter dem sogenannten „Bystander-Effekt“ bekannt. Dieser Effekt wirkt noch stärker, umso mehr andere Bystander anwesend sind. In diesem Fall nimmt das Gefühl, persönlich für den Verlauf der Situation verantwortlich zu sein, ab (Verantwortungsdiffusion), weil man das Nichteingreifen der anderen Anwesenden als Hinweis darauf wertet, dass keine wirkliche Notsituation vorliegt (pluralistische Ignoranz). (vgl. Wild & Möller, 2009, S.300).

Die *aktiven Mittäter* unterstützen den Täter auf unterschiedliche, direkte Art und Weise. Dabei übernehmen sie nicht die aktive Führungsrolle in einem Mobbingprozess, sondern arbeiten dem Täter zu. Die aktiven Mittäter halten zum Beispiel das Opfer fest. (vgl. Wild & Möller, 2009, S.300).

Die Gruppe der *Verteidiger* versuchen das Opfer zu unterstützen. Es wird versucht, das Opfer zu trösten. Des Weiteren werden die Täter und Mittäter von der Gruppe der Verteidiger aufgefordert mit dem Quälen des Opfers aufzuhören. (vgl. ebd., S.300ff.).

In keiner Weise beteiligen sich die Gruppe der *Außenstehenden* an der Mobbing-Situation. Sie werden von Georg die schweigende Mehrheit genannt. Durch ihr fehlendes Eingreifen in eine beobachtete Mobbing-Handlung würden sie dem Täter eine Basis für sein Tun erst ermöglichen. Der Täter würde nicht damit rechnen, dass diese Gruppe eingreift. (vgl. Georg, 2006, S.49; Wild & Möller, 2009, S.300ff.).

2.4 Folgen für Mobbingopfer

Zur Erinnerung sei darauf hingewiesen, dass nach Taglieber Mobbing eine asymmetrische Beziehung darstellt. Macht und Ohnmacht sowie die Willkür der Mächtigen sind Kennzeichen. Des Weiteren ist Mobbing der vorsätzliche heimtückische Angriff auf das soziale Ansehen und die seelische Gesundheit der Zielperson. Mobbing kann beim Opfer sowie der sozialen Gruppe das Selbstvertrauen, die Lernmotivation, die Gesundheit und die Menschenwürde stören bzw. verletzen. (vgl. Taglieber, 2005, S.8).

Unter diesem Aspekt (Angriff auf soziales Ansehen, seelische Gesundheit, etc.) ist es nicht verwunderlich, dass Mobbing erhebliche Folgen auf den Gesundheitszustand des Opfers haben kann. Diese Folgen reichen nach Schubarth vom Leistungsabfall und Fernbleiben von der Schule, über psychosomatische Beschwerden (z.B. Kopf- und Bauchschmerzen), gestörtem Essverhalten, Angst, Einsamkeitsgefühlen, Isolation, Traurigkeit, Depression und Selbstbeschuldigungen bis zu Suizidgedanken bzw. Suizid. (vgl. Schubarth, 2010, S.81). Ebenso Taglieber stellt heraus, dass Mobbing für das Opfer gesundheitliche Beschwerden zur Folge haben kann. Neben Kopfschmerzen, Magenbeschwerden, Schlafstörungen können ebenso allgemeine Störungen des vegetativen Nervensystems entstehen. (vgl. Taglieber, 2005, S.12).

Die angegriffene Person wird beeinträchtigt in ihren Möglichkeiten, sich zu entwickeln, zu lernen, zu spielen, zu arbeiten und Leistung zu erbringen, zu kommunizieren und sich zu informieren (vgl. Kindler, 2002, S.19).

Langfristige Mobbingprozesse beeinflussen die körperliche und die geistige Gesundheit der Angegriffenen. Menschen verändern sich dadurch, dass sie immer wieder Demütigungen und Angriffen ausgesetzt werden. Wenn sie über einen längeren Zeitraum dauernde Anfeindungen erleben,

entwickeln sie oft Verhaltensweisen, die von ängstlicher Selbstbeobachtung, von Selbstzweifel, Anpassung oder Abwehr und Misstrauen bestimmt sind. (vgl. Kindler, 2002, S.19).

Mobbing erzeugt bei den Betroffenen Leiden. Oft treten psychomotorische Störungen auf. Viele Opfer leiden unter Schulangst. Wer ständig auf der Hut vor Angriffen sein muss, wer immer wieder Ablehnung erfährt, wer täglich verlacht wird, kann nicht erfolgreich arbeiten. So ruft Mobbing auch Leistungsversagen hervor. Es gibt sogar Opfer, die bewusst sitzen bleiben, um ihren Peinigern zu entkommen. Aber nicht nur die Leistungen der Opfer verschlechtern sich, sondern auch ihre Persönlichkeiten selbst verändern sich. Diese Verhaltensänderungen wirken sich auch auf die Beziehungen zu den Eltern aus. Falls diese nicht eingeweiht werden, stehen sie dem veränderten Verhalten ihrer Kinder in aller Regel hilflos und ratlos gegenüber. Denn viele Opfer schweigen gegenüber ihren Eltern zu den erlittenen Demütigungen, benutzen sie lediglich als Ventil für ungezielte Aggressionen. (vgl. Kindler, 2002, S. 12).

2.5 Mobbing als Straftat

Mobbing ist strafbar. Nicht nur erwachsene Täter, sondern auch Jugendliche ab einem Alter von 14 Jahren können strafrechtlich zur Verantwortung gezogen werden. Das Strafgesetzbuch (StGB) verfügt über eine ganze Reihe von Strafbestimmungen, welche die unterschiedlichen Formen und Auswirkungen von Mobbing-Handlungen berücksichtigen. In den meisten Fällen von Mobbing fallen mehrere Straftatbestände zusammen: Üble Nachrede (§ 186 StGB), Verleumdung (§ 187 StGB) (vgl. Zaczyk, 2010,

S.382ff), Nachstellung (§ 238 StGB) (vgl. Sonnen, 2010, S.1206ff), Nötigung (§ 240 StGB) und Bedrohung (§ 241 StGB) (vgl. Toepel, 2010, S.1242ff). Diese Tatbestände sind mögliche Strafbestimmungen, die durch Mobbing ausgelöst und verfolgt werden können. Außerdem billigt das Zivilrecht unabhängig von strafrechtlichen Sanktionen dem Opfer Unterlassungs- und Schadenersatzansprüche gegen den Täter zu (§ 823, 1004 BGB). Dieser Fall tritt insbesondere bei Verletzungen von Persönlichkeitsrechten ein. (vgl. Grimm & Clausen-Muradian, 2009, S. 35f).

3 Schlüsselqualifikationen zum prosozialen Umgang mit Mobbing

Wie in Kapitel 2 deutlich gemacht wurde, handelt es sich bei Mobbing immer um eine asymmetrische interpersonale Beziehung. Ein Kräfteungleichgewicht ist beim Mobbing ein stets vorhandenes Charakteristikum, sodass Mobbing eine Ungerechtigkeit darstellt und als Gegenteil von prosozialem Verhalten verstanden werden muss. Inwieweit Sensibilität bzw. Empathie[4] und Sozialkompetenz in enger Verbindung mit dem Phänomen des Mobbings stehen und wichtige Schlüsselqualifikationen für einen prosozialen Umgang mit Mobbing darstellen, soll in diesem Kapitel erläutert werden.

3.1 Sensibilität für Ungerechtigkeit

Jannan verweist darauf, dass Mobber zwar potentielle Schwächen beim Opfer leicht erkennen können, dass sie jedoch wenig Empathie mit ihm zeigen (vgl. Jannan, 2009, S.33). Ebenso betont er, dass die Beteiligung an Mobbing stark davon abhänge, wie empathisch eine Person ist (vgl. ebd.). Allgemein kann gesagt werden, je öfter Schüler an bestimmten Gewalthandlungen selbst beteiligt sind, desto mehr bezeichnen sie diese Formen auch als harmlos und halten sie für unproblematisch im schulischen Alltag (vgl. Hurrelmann & Bründel, 2007, S.65). Auf Grundlage dieser Annahmen

4 Die Begriffe Sensibilität und Empathie werden im Folgenden synonym verwendet.

kann man folglich davon ausgehen, dass es entscheidend auf die sensible, d.h. empathische Wahrnehmung und Verarbeitung bestimmter Gewalt- bzw. Mobbingsituationen ankommt, inwieweit Menschen Mobbing als solches wahrnehmen, erkennen, gegebenenfalls darauf reagieren oder gar selbst praktizieren. Dies soll im Folgenden genauer beschrieben werden.

Unter *Sensibilität* wird in der Psychologie das Einfühlungsvermögen bzw. die Empathie eines Individuums verstanden. Des Weiteren wird unter dem Begriff die Fähigkeit, sich in einen anderen Menschen hineinzuversetzen, auch als Feinfühligkeit oder emotionale Sensibilität, die eigene Empfindlichkeit durch äußere Einflüsse bezeichnet, verstanden. (vgl. Fröhlich, 2010, S.436).

Arnold et al. sehen den Begriff der Sensibilität im psychologischen Sinne an als Empfindsamkeit, Gefühlsansprechbarkeit und Feinfühligkeit (vgl. Arnold et al., 2007, S. 2039). In der Soziologie wird der Begriff definiert als der Grad der Differenziertheit, mit dem die Individuen sich selbst und ihre soziale Umgebung wahrnehmen (vgl. Fuchs-Heinritz, 2007, S.588).

Sensibilität wird in der Literatur häufig mit Einfühlung und Empathie synonym verwendet. Empathie bezeichnet das Sich-Hineinversetzen in eine andere Person (oder die Identifikation mit ihr) zu dem Zweck, sie durch inneren Nachvollzug ihrer Verhaltensweisen zu verstehen. Empathie findet statt aufgrund des eigenen Verhaltens und der eigenen Erfahrungen mit anderen (vgl. Endruweit & Klima, 2007, S.154; Fröhlich, 2010, S.151).

Des Weiteren bezeichnet Empathie die Fähigkeit zur Differenzierung und Wahrnehmung affektiver Zustände anderer Personen, zur Perspektiven- und Rollenübernahme sowie eine entsprechende emotionale Antwortbereitschaft. Mit einem bloßen Mitgefühl ist Empathie nicht gleichzusetzen,

weil sie sich zusätzlich noch auf die kognitiven Voraussetzungen von Mitgefühl bezieht und somit eine grundlegende Voraussetzung für prosoziales Verhalten darstellt.(vgl. Geenen,2002, S.96).

Empathie ist weiter eine Voraussetzung für die moralische Urteilsfähigkeit (vgl. Tenorth & Tippel, 2007, S.181). Die neuere psychologische Forschung unterscheidet bei Reaktionen auf die Not anderer „Mitgefühl“ (Bedauern), „distress“ (Unwohlsein, Spannung, Angst) und „unbetroffen“ bleiben. Bei „distress“ bezieht sich die Aufmerksamkeit auf das Selbst. Wohingegen sich die Aufmerksamkeit bei Empathie oder Mitgefühl auf die andere Person bezieht. Empathie hat somit immer einen sozialen Bezug. Diese teils kognitiv, teils emotional begründete Fähigkeit ist nützlich bei Verständigung (Kompromissbereitschaft) in Interaktionen, Beurteilung und Prognose des Handelns Anderer. (vgl. Geenen, 2002, S.96f).

Nach Keller würden moralische Gefühle dann angesprochen, wenn Verpflichtungen oder Verantwortungen gegenüber anderen wahrgenommen oder verletzt werden oder wenn die berechtigten Interessen oder Ziele eines anderen nicht einbezogen oder dessen Gefühle verletzt werden, wenn jemand sich Vorteile auf Kosten eines anderen verschafft, wenn jemand in Not ist und keine Hilfe geleistet wird, wenn Personen ausgegrenzt, aber auch wenn zentrale moralische Prinzipien verletzt werden. Hoffman betont, dass Gefühle mit moralischen Prinzipien verbunden sein können, wie zum Beispiel im Gerechtigkeitsgefühl. Dabei spricht er von Empathie gestützten moralischen Prinzipien. (vgl. Hoffman, 2000, zit. nach Keller, 2007, S.25). Auch hier wird die Notwendigkeit von Empathiefähigkeit deutlich. Nach von Kanitz sind zumeist nur Menschen mit hoher emotionaler Intelligenz dazu fähig, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Sie sehen einen Sachverhalt aus dem Blickwinkel eines anderen. Des Weiteren

können sie sich annähernd vorstellen, wie die Person in einer bestimmten Situation empfindet. (vgl. von Kanitz, 2007, S.51).

Überträgt man die beschriebenen Erkenntnisse auf das soziale Phänomen des Mobbing, lässt sich zusammenfassen, dass Empathie / Sensibilität für Ungerechtigkeit eine wichtige Eigenschaft des Menschens ist, um sich in das Opfer von Gewalthandlungen / Mobbing hineinzuversetzen. Die kognitive und emotionale Fähigkeit der Empathie ist die primäre Voraussetzung, um soziale Ungerechtigkeiten, wie etwa das Mobbing, als solche zu erkennen. Um überhaupt pro-sozial handeln zu können, d.h. um beispielsweise einem Opfer beizustehen, muss Empathiefähigkeit als Grundvoraussetzung vorhanden sein.

Wie aber entsteht (moralische) Sensibilität bzw. Empathie? Da Empathiefähigkeit eng mit der moralischen Entwicklung verbunden ist, sei an dieser Stelle auf die Ausführungen von Keller hingewiesen. Er beschreibt, dass (moralische) Sensibilität bzw. Empathie in sozialen Beziehungen entsteht. Das Kind setzt sich mit den Wünschen, Erwartungen und Gefühlen von Selbst und anderen und mit den Regeln, die in diesen Interaktionen Geltung haben, auseinander. Der Prozess der Herausbildung von (moralischer) Sensibilität vollzieht sich in verschiedenen Typen von Beziehungen und beinhaltet kognitive und affektive Aspekte. Besonders die Stellung der Person im Verhältnis zur sozialen Gruppe ist im Hinblick auf die moralische Entwicklung und Sozialisation wichtig. Nach Keller unterteilt sich die moralische Entwicklung des Kindes in drei Säulen, wobei die Grenzen fließend sind. Die frühesten Erfahrungen moralischer Sozialisation erfahren die Kinder in ihrer Eltern-Kind-Beziehung. Die zweite Säule steht für die Bedeutung der Gleichaltrigen. In einer derartigen Gruppe, der im Prinzip Gleichgestellte angehören, können die Geltungen moralischer Regeln

in anderer Weise ausgehandelt werden als in Autoritätsbeziehungen. Die Bedeutung der Schule kann als dritte Säule anerkannt werden. Der Schule kommt eine wesentliche Funktion in der moralischen Sozialisation zu. Es geht in der Schule einerseits darum, implizite Erfahrungen, also wie Schüler sich als Person durch Gleichaltrige und Lehrer behandelt fühlen und andererseits um explizite Sozialisationsprozesse, z.B. das moralische Klima einer Schule. Untersuchungen zeigen laut Keller, dass moralrelevante Erfahrungen des Alltagslebens im Erleben von Konflikten und Ungerechtigkeiten in der Schule bestehen. (vgl. Keller, 2007, S.40ff). Hierzu können auch die Erfahrungen mit dem Phänomen des Mobbings gezählt werden.

Abschließend sei auf die Zivilisationstheorie von Elias hingewiesen, welche das Thema Empathie in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext betrachtet. Elias stellt einen Rückgang individueller Gewalt mindestens in der europäischen Geschichte fest. Ein Mentalitätswandel wird als zentrale Ursache gesehen, der den Wert des individuellen Menschen als „Subjekt" betont. Nach dieser Theorie kommt es zu einer sich immer weiter verstärkenden Identifikation von Gesellschaftsmitgliedern als Bürgerinnen und Bürgern mit den jeweils anderen Bürgerinnen und Bürger. Ebenso würde dies zu einer damit verbundenen Empathie, also der Fähigkeit des Mitfühlens mit den Leiden von anderen, führen. (vgl. Elias, 1976, zit. nach Hurrelmann & Bründel, 2007, S.30). Es lässt sich heraus stellen, dass neben die physischen immer stärker die psychischen Formen von Gewalt treten. Diese werden laut Hurrelmann & Bründel wegen der angewachsenen Sensibilität stärker wahrgenommen und registriert als früher (vgl. Hurrelmann & Bründel, 2007, S.30f). Neben der Sensibilität für Ungerechtigkeit bzw. Empathie stellt die soziale Kompetenz eine wichtige Komponente für ein soziales Miteinander in der Schule dar.

3.2 Sozialkompetenz als Schlüsselqualifikation

In der Schule werden heutzutage neben Sachkompetenzen insbesondere Sozialkompetenzen als eine unverzichtbare Kategorie für die Bestimmung zeitgemäßer Bildungsziele verstanden. In diesem Kapitel soll der Begriff der Sozialkompetenz und deren Bedeutung für die Schule näher betrachtet werden.

Sozialkompetenz setzt sich aus den Begriffen „Sozial“ und „Kompetenz“ zusammen. „Sozial“ bezieht sich auf eine wertfreie Beschreibung zwischenmenschlicher Interaktionen. „Kompetenz“, besitzt eine wertende Qualität. Sozialkompetenz als gesamtes Konstrukt beschreibt die Fähigkeit für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.

Sozialkompetenz kann als erfolgreiches Verhalten in sozialen Situationen definiert werden. Der Erfolg wird an dieser Stelle durch die Wertesysteme der Beteiligten bestimmt. Wie in Kapitel 3.1 erläutert wurde, stellen das Einfühlungsvermögen, die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und ein hohes Maß an Empathie wichtige Komponenten für ein pro-soziales Verhalten dar. Wellhöfer stellt dem Einfühlungsvermögen zusätzlich die Fähigkeit zur Selbstreflexion als erforderliche Grundfähigkeiten zur Seite, um soziale Handlungssituationen wahrnehmen und erfolgreich bestehen zu können. (vgl. Wellhöfer, 2004, S.1ff).

Euler & Metzger definieren Sozialkompetenz „als Kompetenz zur wertbewussten Kommunikation mit anderen Menschen über bestimmte Inhalte in spezifischen Typen von Situationen“ (Euler & Metzger, 2004, S.11). Demnach werden Sozialkompetenzen verstanden als eine Unterart von Handlungskompetenzen. Der Kompetenzbegriff wird an dieser Stelle in einem pädagogischen Verständnis verwendet. Er bezeichnet Dispositionen

für ein regelmäßiges, stabiles Handeln von Menschen in bestimmten Typen von Situationen. Zur Konkretisierung und Systematisierung können die drei Handlungsdimensionen Wissen, Einstellung und Fertigkeit herangezogen werden. So lässt sich festhalten, dass in der Dimension des Erkennens bzw. Wissens kognitive Handlungsschwerpunkte im Vordergrund stehen (z.B. Wissen über Kommunikationsmodelle, siehe Tabelle 4). In der Dimension des Wertens bzw. der Einstellungen dominieren affektive und moralische Schwerpunkte (z.B. Einstellungen gegenüber Kommunikationspartner, siehe Tabelle 4). Des Weiteren sind in der Dimension des Könnens bzw. der Fertigkeiten psychomotorische Schwerpunkte von Bedeutung (z.B. Techniken zur Gestaltung eines Vortrags oder Konfliktsgesprächs, siehe Tabelle 4). (vgl. Euler & Metzger, 2004, S.11f; Brohm, 2009, S.89).

Jugert et al. verstehen unter sozialer Kompetenz:

> „Die Verfügbarkeit und Anwendung kognitiver, emotionaler und motorischer Fertigkeiten, die in bestimmten sozialen Situationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen führen“(Jugert et al., 2001, S.9).

Als Fertigkeiten können zum Beispiel Durchsetzungsvermögen, Selbstsicherheit, Kontakt- und Kooperationsfähigkeit aufgeführt werden. Diese Fertigkeiten dienen in der Entwicklung des Kindes und Jugendlichen dazu, den Betroffenen einen akzeptablen Kompromiss zwischen sozialer Anpassung und persönlichen Bedürfnissen zu ermöglichen (vgl. Jugert et al., 2001, S.9; Hinsch & Pfingsten, 2002, S.5). Hinsch & Pfingsten führen fort, dass „Verfügbarkeit und Anwendung“ meint, dass eine Person nicht nur über sozial kompetentes Verhalten verfügen, sondern es auch anwenden muss (vgl. ebd., S.82).

Die allgemeine Bezeichnung 'Sozialkompetenz' drückt nach Euler & Metz-

ger aus, dass es sich „um solche Handlungskompetenzen handelt, die in der sozialen Kommunikation mit anderen Menschen gefordert sein können“ (Euler & Metzger, 2004, S.11). Als Beispiele für derartige Kommunikation wird aufgezählt: Konflikte zu klären, in Teams zu kooperieren, Verhandlungen zu führen oder Diskussionen zu moderieren. Kurzum geht es um alle Prozesse der sozialen Kommunikation, zu deren Bewältigung spezifische soziale Kompetenzen erforderlich sind. Die soziale Kommunikation vollzieht sich nach Euler & Metzger in unterschiedlichen Situationskontexten (z.B. Konflikt, Teamarbeit, Verhandlung, Moderation), deren Ausprägung die Anforderungen an die Kommunizierenden konkretisiert (vgl. ebd.).

Nach Jugert et al. können fünf Aspekte als Entwicklungsziele für soziale Kompetenz formuliert werden. Hierzu zählen Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, Erkennen des Stellenwertes von Freundschaften, Problemlösestrategien für soziale Interaktionen, Entwicklung von moralischen Wertvorstellungen und kommunikative Fertigkeiten. Nach Jugert et al. lässt sich festhalten, dass sich jemand sozial kompetent verhält, wer die verfügbaren Fertigkeiten flexibel, aufgaben- und situationsangemessen einzusetzen versteht. (vgl. Jugert et al., 2001, S.10f).

Brohm legt dem Konzept der sozialen Kompetenz das Konzept der sozialen Kognition (auch als soziale Intelligenz bezeichnet) nahe (vgl. Brohm, 2009, S.72). Brohm zitiert Thorndike (1920) und wählt eine Definition sozialer Intelligenz:

> „Die Fähigkeit, andere Menschen zu verstehen, mit ihnen gemeinsam zu handeln und in sozialen Beziehungen weise (im Sinne von sozial angemessen) zu handeln.“(Brohm, 2009, S.41).

Um die Begriffe soziale Fertigkeiten und soziale Kompetenz voneinander

abzugrenzen hilft die folgende Betrachtung. Soziale Fertigkeiten sind einmalige, einzelne, durch Beobachtung oder Befragung isolierbare Sozialverhaltensweisen, deren unmittelbare oder mittelbare Funktion beim jeweiligen Sozialpartner zu erkennen ist bzw. über die er Auskunft geben kann. Sie können molekular (Lächeln, Nicken) oder molar (Gefühle zeigen) aufgefasst werden. Demzufolge kann die Soziale Kompetenz als Summe aller gemessenen sozialen Fertigkeiten in allen möglichen Situationen als ein Konstrukt betrachtet werden und bietet ein sich zu einem bestimmten Zeitpunkt ergebendes Bild vom Sozialverhalten eines speziellen Menschen (vgl. Manns & Schultze, 2004, S.156ff).

So kann nach Manns & Schultze zusammengefasst werden, dass soziale Kompetenzen als altersabhängige, verhaltensnahe und situationsspezifische Beschreibungsmerkmale von Menschen zu betrachten sind, die, konzeptgemäß operationalisiert, Alters- und Geschlechtsnormierung erlauben. Bei der Entwicklung eines Menschen werden „soziale Kompetenzen" erworben, z.B. durch Shaping, Modelllernen, Bestätigung. Sie würden dem Bekräftigungssystem psychosozialer Steuerung (und Selbststeuerung) unterliegen, Defizite wären Ergebnis unzureichenden Lernens (vgl. ebd., S.54f).

Es sei an dieser Stelle herausgestellt, dass sich die in Kapitel 3.1 beschriebene Schlüsselqualifikation ‚Sensibilität/Empathie' eher auf die grundlegende kognitive und emotionale Fähigkeit des Perspektivenwechsels beschränkt. Im Erklärungsansatz von Euler und Metzger würde dies der eher passiven Handlungsdimension ‚Einstellung' entsprechen. Die Schlüsselqualifikation ‚Soziale Kompetenz' hingegen umfasst neben eher passiven Kompetenzen (‚Wissen', ‚Einstellung') eindeutig auch aktive Aspekte im Sinne der Handlungsdimension ‚Fertigkeiten'.

Tabelle 4 fasst die Bedeutungsverständnisse von Sozialkompetenzen zusammen. (vgl. ebd.).

Tabelle 4: Bedeutungsverständnisse „Sozialkompetenzen"

Sozialkompetenzen als...		
Wissen	**Einstellungen**	**Fertigkeiten**
Kommunikations-modelle	Ambiguitätstoleranz	Rollenübernahme-fähigkeit
Kommunikations-techniken	Vertrauen	Rollendistanz
...	Empathie	Artikulationsfähigkeit
	Soziale Sensibilität	Interpretationsfähigkeit
	Erkennen des Stellen-werts von Freund-schaften	Aktiv zuhören
	Entwicklung von mora-lischen Wertvorstellun-gen	Fragetechniken
	Entwicklung von kom-munikativen Fertigkei-ten.	Feedbacktechniken
	...	Ich-Botschaften
		Durchsetzungsvermö-gen
		Selbstsicherheit
		Kontakt- und Koopera-tionsfähigkeit

(angelehnt an: Euler & Metzger, 2004, S.9)

Jeder der ausgewählten Erklärungsansätze betont, dass Sozialkompetenz eine aktiv handelnde Dimension beinhaltet. In Zusammenhang mit dem

Phänomen des Mobbings kann davon ausgegangen werden, dass Sozialkompetenz von entscheidender Bedeutung ist. Es kann angenommen werden, dass eine sozial kompetente Person einerseits in Mobbing-Situationen eine empathische Wertung zeigt, d.h. eine Mobbing-Situation als solche erkennt und dem Opfer gegenüber Mitgefühl empfindet. Ein weiterer Schritt im sozialkompetenten Verhalten wäre es, dem Mobbing-Opfer zu helfen und in der Mobbing-Situation die Rolle des Verteidigers (siehe Kapitel 2.3) einzunehmen. Darüber hinaus kann davon ausgegangen werden, dass sozial kompetente Personen – im Sinne der dargestellten Erklärungsansätze – weniger zur Täterschaft neigen.

Wie bereits erwähnt befassen sich soziale Kompetenz mit Fähigkeiten und Fertigkeiten von Individuen und Gruppen, die Individuen und Gruppen den sozialen Umgang untereinander strukturieren, erleichtern und steuern soll. Es wird davon ausgegangen, dass Defizite in diesen Fertigkeiten die Kommunikation erschweren und beim Individuum als „Mangel“ oder gar als „Persönlichkeitsschwierigkeiten“ betrachtet werden. Diese Ansätze der Psychologie werden als „Verhaltensstörungen“ primär im psychosozialen Zusammenhang verstanden, d.h. als unmittelbare oder langfristige Folgen unbefriedigender Kommunikation aufgrund inadäquater und störender Interaktionsformen eines oder mehrerer Kommunikationspartner. Insofern sind soziale Kompetenzen nach Manns & Schultze nicht als feste, relativ unveränderliche Persönlichkeitsmerkmale zu interpretieren. Erst in der Dynamik der sozialen Interaktion, also situationsbedingt, würden sie zum Tragen kommen und sichtbar werden. (vgl. Manns & Schultze, 2004, S.53).

Für die Aktivierung von Sozialkompetenzen machen Euler & Metzger die Kommunikation zwischen Menschen als Bezugspunkt und Basis aus: „Die soziale Kommunikation stellt Anforderungen an die Handelnden, zu de-

ren Bewältigung sie Sozialkompetenzen benötigen“ (Euler & Metzger, 2004, S.12). Soziale Kommunikation wird als eine Ereignisfolge wechselseitiger Artikulation und Interpretation von verbalen und non-verbalen Äußerungen zwischen Gesprächspartnern verstanden. Kommunikation vollzieht sich auf der Grundlage individueller Erfahrungsstrukturen, d.h. maßgeblich für die Kommunikation ist der Bedeutungsgehalt, den die Kommunizierenden den Äußerungen zuordnen (vgl. ebd., S.68). Daraus schließt sich, dass Sozialkompetenzen nie allgemein, sondern immer nur situationsbezogen wirksam sind (vgl. ebd., S.3).

Soziale Kompetenz kann nach Jugert et al. den Schulerfolg beeinflussen. Sozial kompetente Schüler seien nicht nur sozial akzeptierter, sondern weisen vielfältige Schutzfaktoren auf, die vor psychosozialen Krisen oder psychischen Krankheiten schützen würden. In dieser Hinsicht kann soziale Kompetenz als Fähigkeit definiert werden, umweltbezogene und persönliche Ressourcen gezielt so einzusetzen, dass eine optimale Entwicklung möglich wird (vgl. Jugert et al., 2001, S.10f.).

4 Geschlechterunterschiede

Augenscheinlich ist, dass Frauen und Männer sich voneinander unterscheiden. Äußere körperliche Merkmale (wie Figur, Körpergröße, Haarwuchs, Haartracht und Kleidung) weisen in den meisten Fällen darauf hin, ob eine Person männlich oder weiblich ist. Darüber hinaus werden für die Beschreibung typisch männlichen Verhaltens im Allgemeinen Attribute wie „aktiv“, „dominant“, „mutig“, „selbstsicher“, „stark“ verwendet. Für die Beschreibung typisch weiblichen Verhaltens Attribute wie „passiv“, „submissiv“, „nachgiebig“, „schüchtern“, „schwach“, „anpassungsfähig“ und „unselbstständig“ gebraucht. (vgl. Karsten, 2010, S.234). In diesem Kapitel sollen weitere Geschlechterunterschiede insbesondere in dem Verhalten und der Einstellung zum Thema Gewalt heraus gearbeitet werden. Ebenso sollen für die Geschlechterunterschiede entsprechende, ausgewählte Erklärungsansätze herangezogen werden.

4.1 Geschlechterunterschiede bei der Ausübung von Gewalt/Mobbing

In diesem Kapitel sollen die Geschlechterunterschiede bei der Ausübung von Gewalt/Mobbing erarbeitet werden. Zunächst soll auf die Quantitätsmerkmale des Geschlechterunterschiedes bei physischen und anschließend bei psychischen Mobbingprozessen eingegangen werden. Darauf folgt eine kurze Übersicht zur Rollenverteilung der Geschlechter in Mobbingsituationen. Abgeschlossen wird das Kapitel mit einer Überleitung zu den Erklärungsansätzen in Bezug auf die Geschlechterunterschiede in der Ausübung von Gewalt/Mobbing.

In Bezug auf die Ausübung von Gewalthandlungen / Mobbing lässt sich klar herausarbeiten, dass Geschlechterunterschiede sowohl in der Qualität als auch in der Quantität festgehalten werden können.
Die Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern werden insbesondere bei der Betrachtung der Täter von Gewalthandlungen / Mobbing deutlich. Als Täter können ganz klar die Jungen hervorgehoben werden (vgl. Hurrelmann & Bründel, 2007, S. 66; Jugert et al., 2000, S.233; Klewin, 2006, S.20; Meier, 2004, S.30; Raithel & Mansen, 2003, S.34; Schubarth, 2010, S.80ff; Taglieber, 2005, S.9).

Klewin hat in seinen Beobachtungen zusammengefasst, dass nahezu alle Formen von Gewalt von Angehörigen des männlichen Geschlechts häufiger ausgeübt werden als von denen des weiblichen (vgl. Klewin, 2006, S.20).
Generell würden nach Jugert et al. Jungen und Mädchen unterschiedliche

Formen aggressiven Verhaltens auswählen. Mädchen scheinen sich häufiger indirekt-aggressiv zu verhalten (z.B. soziale Manipulation). Wohingegen Jungen häufiger die direkten Formen wählen würden (z.B. körperliche Übergriffe). (vgl. Jugert et al., 2000, S.233).
Taglieber unterstützt diese Beobachtung und führt aus, dass Jungen und Mädchen unterschiedlich mobben würden: Mädchen eher subtil und indirekt, Jungen eher direkt und aggressiv (vgl. Taglieber, 2005, S.9).

Bereits in den ersten Lebensjahren würde sich bei Jungen ein stärkeres Auftreten von aggressiven Verhaltensweisen verschiedenster Art zeigen. Dieser Unterschied in den Verhaltensweisen würde während der Kindheit, des Jugendalters und auch der Erwachsenenphase anhalten. (vgl. Hurrelmann & Bründel, 2007, S. 66).
Ebenso Meier, der zahlreiche Untersuchungen zu Gewalt an Schulen behandelt hat, konnte feststellen, dass zu den unumstrittenen Ergebnissen, aller von ihm untersuchten Studien, gehört, dass im Bereich der körperlichen Gewalt deutliche Geschlechtsunterschiede festzustellen sind. Jungen seien an dieser Stelle signifikant häufiger involviert als Mädchen. (vgl. Meier, 2004, S.30).

Schubarth belegt die vorher aufgeführten Untersuchungen und stellt heraus, dass beträchtliche Unterschiede bei den „härteren“ Formen wie „Schlagen, Treten“ bestehen würden. Diese Form könne klar den Jungen zugeschrieben werden (vgl. Schubarth, 2010, S.80ff).

Im Unterschied zur physischen Gewalt konnten unter anderem Klewin und Raithel & Mansen feststellen, dass bei der verbalen Gewalt die Geschlechtsunterschiede deutlich geringer sind. Zudem erwiesen sich Netzwerkintrigen, mit denen das Ansehen eines Gegenübers in dessen Bezugs-

gruppe beschädigt wird, und das „Anstacheln“ dritter Personen, damit diese dem Gegenüber einen Schaden zufügen, als typisch weibliche Formen der Gewaltanwendung. (vgl. Klewin, 2006, S.20; Raithel & Mansen, 2003, S.34). Im Bereich der psychischen Gewalt sind die ermittelten Geschlechterdifferenzen geringer, wobei die Werte der Jungen knapp über deren der Mädchen liege (vgl. Meier, 2004, S.30).

Eine geschlechtsspezifische Betrachtung der Rollen im Mobbingprozess ergab, dass Mobbingtäter, Verstärker und Assistenten eher männlich und Verteidiger und Außenstehende eher weiblich sind. (vgl. Schubarth, 2010, S.80ff). Allerdings würde sich die Mehrheit sowohl der Mädchen als auch der Jungen laut Hurrelmann & Bründel nicht einmischen, wenn sie Gewalthandlungen beobachten würden (vgl. Hurrelmann & Bründel, 2007, S.96).

Nach Auswertung der einschlägigen Literatur zum Thema Geschlechterunterschiede in Bezug auf Gewalthandlungen / Mobbing lässt sich zusammenfassen, dass Geschlechterunterschiede in der Quantität von Mobbing festgehalten werden können. Ebenso kann als Nebenfazit herausgestellt werden, dass Geschlechterunterschiede in der Qualität von Mobbing ausgemacht werden können. Mädchen würden eher subtil und indirekt und Jungen eher direkt und aggressiv mobben.

Die geschlechtsspezifischen Differenzen ergeben sich laut Raithel & Mansen aus geschlechtstypischen Problem- bzw. Belastungsverarbeitungsformen, die im Kontext einer Sozialisation in der „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ zu verstehen sind. Männer und Frauen produzieren und reproduzieren in der polarisierenden Struktur des dichotomen Symbolsystems der Zweigeschlechtlichkeit je unterschiedliche Wirklichkeiten mit

entsprechenden Bedeutungen, Chiffren und Zuschreibungen. Dem Körper kommt in der Begründung für die Geschlechtlichkeit im Jugendalter ein besonderer Symbolwert zu. Während Jungen ihre Geschlechtsidentität insbesondere über ein instrumentelles Körperverständnis (außengerichtete Verhaltensweisen) entwickeln, reproduzieren und entwickeln Mädchen dies über ein integrierendes Körperverständnis (innengerichtete Verhaltensweisen). Dies spiegelt sich auch in den Risikoverhaltensweisen wider. Mädchen neigen eher zu Bewältigungsformen, bei denen die eigene Person Opfer der Schädigung ist („Autoaggression"). Bei Anspannungen und Belastungen (insbesondere Misserfolgserlebnissen) in der Schule würden Mädchen im Durchschnitt stärker als Jungen zu nach innen gerichteten Aggressionen bis hin zu psychosomatischen Beschwerden und Depressionen tendieren. Dagegen tragen Jungen Belastungen im Durchschnitt stärker nach außen und verhalten sich gegenüber ihrer Umwelt aggressiv. Ihre Bewältigungsformen können dazu führen, dass eine andere Person geschädigt wird, oft auch die eigene Person, wenn zu Alkohol und Drogen gegriffen wird, um „Ärger" zu überstehen und/oder Konflikten auszuweichen. (vgl. Raithel & Mansen, 2003, S.33; Hurrelmann & Bründel, 2007, S.95).

4.2 Erklärungsansätze für den Geschlechterunterschied

Die aktuell in der Entwicklungspsychologie diskutierten Erklärungsansätze lassen sich in drei Ansätze unterteilen – biologische, sozialisationstheoretische und kognitive. Diese schließen sich nicht aus, sondern ergänzen sich eher gegenseitig.

4.2.1 Biologische Ansätze

Biologische Erklärungsansätze beziehen sich auf die genetischen, hormonellen und neuronalen Grundlagen. Dies bedeutet, dass sie sich mit so genannten „Nah-Ursachen“ der Geschlechterdifferenzierung, wie den Genen, Hormonen und neuronalen Grundlagen auseinandersetzt. Ebenso werden Zusammenhänge zwischen den in der Evolutionsgeschichte verankerten Anpassungsschwierigkeiten und dem heutigen Verhalten von Frauen und Männer herausgestellt. (vgl. Trautner, 2008, S. 643).

4.2.1.2 Chromosomale, hormonelle und neuronale Grundlagen

Die Frage nach Geschlechterunterschieden können nur dann beantwortet werden, so Bischof-Köhler wenn der Anlagefaktor nicht ignoriert wird und unterstreicht, „dass das Geschlecht nicht erst durch einen Akt sozialer Konstruktion erschaffen wird, sondern von Beginn unseres Lebens an schon Weichen stellt, die uns in eine naturgegebene Polarisation gleiten

lassen“. Damit unterstützt Bischof-Köhler den biologischen Erklärungsansatz. (vgl. Bischof-Köhler, 2006, S.105).

Der Einfluss von Hormonen auf die psychische Geschlechterdifferenzierung besagen, nach den bisherigen Befunden, dass „pränatale stereoide Sexualhormone später zu unterschiedlichen Sozialverhalten von Mädchen und Jungen beitragen“(Trautner, 2008, S.643). Diese Aussage wird von Tillmann unterstützt. Er schreibt, dass es eine kontrovers diskutierte Frage ist, inwiefern psychische Geschlechtsunterschiede eine biologische Verankerung haben: „Es gibt keine genetischen Wirkungen, die losgelöst von Umwelteinflüssen wirken können und ebenso wenig Umweltfaktoren, die sich nicht auf genetische Rahmenbedingungen beziehen.“(Tillmann, 2006, S.46). Damit verweist er auf die Anlage-Umwelt-Interaktion. Maccoby stützt diese Feststellung und führt aus, dass ihre Untersuchungen ergeben haben, dass Jungen und Mädchen durch unterschiedliche Reize emotional erregt werden. Jungen würden in diesem Kontext insbesondere durch drohende Gefahr, durch erhöhte Anforderungen und durch Konkurrenz erregt. (vgl. Maccoby, 2000, S.148).

4.2.1.2 Evolutionäre Grundlagen der Geschlechterdifferenzierung

Zu den sichtbaren biologischen Unterschieden zwischen den Geschlechtern (z.B. Körperbau, Anatomie der Geschlechtsorgane) können nach Tillmann und Trautner ebenso Unterschiede in den psychischen Merkmalen festgehalten werden. Es wird darauf hingewiesen, dass beispielsweise bei der Aggressivität, dem räumlichen Orientierungs- und Erinnerungsvermögen und den verbalen Fähigkeiten zwischen den beiden Geschlechtern regelhaft Mittelwertunterschiede untersucht werden konnten. Diese Feststellung wird weiter davon unterstützt, dass diese Ergebnisse in unter-

schiedlichen Kulturen nachgewiesen werden konnte. (vgl. Tillmann, 2006, S.49f & Trautner, 2008, S.643f).

Tillmann vertritt die Meinung, dass die Betrachtung von biologischen Forschungsergebnissen zeigen würde, dass es biologische Rahmenbedingungen gibt. Darunter zählt er die vorgeburtliche Differenzierung des Gehirns nach geschlechtsspezifischen Mustern und hormonelle Einflüsse im Rahmen der pubertären Entwicklung. Die Entwicklung würde sich einerseits auf die körperliche Entwicklung auswirken und andererseits Auswirkungen auf die menschliche Psyche haben können. (vgl. Tillmann, 2006, S.49).

Maccoby fügt dem hinzu, dass dem Verhalten menschlicher Individuen drei bedeutende biologische Imperative zugrunde liegen würden, die Aufgaben:

- bis ins fortpflanzungsfähige Alter zu überleben,
- sich fortzupflanzen
- den Nachwuchs aufzuziehen, bis dieser das fortpflanzungsfähige Alter erreicht hat.

(vgl. Maccoby, 2000, S.118).

Aus diesen Aufgaben heraus resultiert die Aussage, dass „jede überlebende Spezies über Anpassungsmerkmale verfügen muss, die den Imperativen gerecht werden“.(Maccoby, 2000, S.118) Diese Imperative müssen, um den natürlichen Kreislauf zu erhalten, auf ihre Art und Weise, den entsprechenden Geschlechtern zugewiesen werden. So nehme das männliche Geschlecht die dominante und eher aggressive Position ein, um den Nachwuchs zu beschützen. Ebenso trage die Frau die Rolle der fürsorglichen Mutter, um den Nachwuchs behutsam aufzuziehen. (vgl. ebd., S.149).

Trautner betont dazu, dass die Argumentation der Evolutionstheorie zwar plausibel erscheint, aber im Kontext der Erklärung der Entwicklung der Geschlechtsidentität einige Schwächen aufweist. So würden zum Beispiel

lediglich die Unterschiede der männlichen und weiblichen Spezies als Gruppe, nicht die Unterschiedlichkeit innerhalb der Geschlechter berücksichtigt. (vgl. Trautner, 2008, S.644).

4.2.2 Sozialisationstheoretische Ansätze

Geschlechtstypische Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen sind die Annahmen der sozialisationstheoretischen Ansätze. Eltern oder andere „Sozialisationsagenten“ (z.B. Lehrern, Gleichaltrigen) sind dabei sogenannte Vorbilder, die entweder bekräftigen (nach der Bekräftigungstheorie) und/oder vom gleichen Geschlecht als Modell gewählt werden (Imitationstheorie). Als „Dressur und Nachahmung“ bezeichnet Bischof-Köhler den sozialisationstheoretischen Ansatz. Damit formuliert sie die lerntheoretische Erklärung, welche sich in die Bekräftigungstheorie und in die Theorie des sozialen Lernens (u.a. Imitationstheorie) unterteilt. Die Imitationstheorie und Bekräftigungstheorie sollen im Folgenden vorgestellt werden. (vgl. Bischof-Köhler, 2006, S.52)

4.2.2.1 Bekräftigungstheorie

Nach Trautner lasse sich die Geschlechterdifferenzierung im Wesentlichen auf Bekräftigungslernen zurückführen. Diese Annahme basiert auf drei aufeinander aufbauende Hypothesen. Eltern und andere Interaktionspartner erwarten von Jungen und Mädchen unterschiedliches Verhalten (differentielle Erwartungen) als erste Hypothese. Die zweite Hypothese sagt aus, dass Eltern Jungen und Mädchen für unterschiedliches Verhalten bekräftigen (differentielle Bekräftigungen). Als dritte Hypothese kann festgehalten werden, dass die Geschlechtstypisierung von Jungen und Mädchen aufgrund der unterschiedlichen Bekräftigungsmuster zunimmt (differenti-

elle Bekräftigungseffekte). (vgl. Trautner, 2008, S.644).

Allerdings konnte bislang, so Trautner, noch keine Studie die Bekräftigungstheorie stützen. Es fehle die Beobachtung eines korrelativen Zusammenhangs zwischen dem Geschlecht des Kindes und unterschiedlichem Bekräftigungsverhalten der Eltern. Das elterliche Verhalten könnte ebenso als Reaktion auf (anders als durch Bekräftigung zustande gekommene) Geschlechtsunterschiede anstatt als deren Ursache interpretiert werden. Nach der Gruppensozialisationstheorie von Harris (1995, zit. nach Trautner, 2008) ist die Gruppe der Gleichaltrigen eine wichtigere Instanz der Bekräftigung bzw. Bestrafung geschlechterangemessenen oder -unangemessenen Verhaltens als die Eltern (vgl. ebd., S.645).

4.2.2.2 Imitationstheorie

In der Imitationstheorie geht es um die Beobachtung des (geschlechtsangemessenen) Verhaltens von männlichen und weiblichen Modellen und seiner Konsequenz, die zum Aufbau der Geschlechtsidentität führt. Bischof-Köhler formuliert die Imitationstheorie in ihrem Kapitel zur Nachahmung und führt einige grundsätzliche Probleme der Theorie auf. Zunächst unterscheidet sie in der Nachahmung zwei Formen: Die prozessorientierte Nachahmung, getreue Kopie eines Bewegungsmusters zu produzieren und die ergebnisorientierte Nachahmung, Übernahme von Problemlösestrategien. Damit trete nach Bischof-Köhler der erste Schwachpunkt der Theorie auf. Leistungen der prozessorientierten Nachahmung sind ab dem zehnten Lebensmonat vorhanden und Ergebnisorientierte Nachahmung um die Mitte des zweiten Lebensjahres. Wenn es um geschlechtstypische Verhaltensbesonderheiten geht, die bereits im ersten Lebensjahr beobachtbar sind, ist Nachahmung somit ein fragliches Erklärungsprinzip. Als weiteres Problem der Theorie wird die Frage aufgewor-

fen, welche Eigenschaften eine Person aufweisen muss, um sich als Modell zu qualifizieren. (vgl. Bischof-Köhler, 2002, S.55).

Nach Trautner können drei Teilhypothesen, die voneinander unabhängig sind aufgestellt werden. Die erste sagt aus, dass es mehr Gelegenheiten zur Beobachtung gleichgeschlechtlicher Modelle gibt als zur Beobachtung gegengeschlechtlicher Modelle (differentielle Beobachtungshäufigkeit). Wenn gleich- und gegengeschlechtliche Modelle beobachtet werden können, werden eher gleichgeschlechtliche Modelle imitiert (selektive Nachahmung) kann als zweite Hypothese formuliert werden. Die dritte Hypothese besagt, dass der gleichgeschlechtliche Elternteil das bevorzugte nachgeahmte Modell (Elternidentifikation) ist. (vgl. Trautner, 2008, S.646).

Zu der Imitationstheorie hält Trautner fest, dass diese nicht eindeutig bestätigt werden können. Die zunehmende selektive Nachahmung sei seiner Meinung nach eher ein Ergebnis kognitiver Verarbeitungsprozesse (vgl. ebd.).

4.2.3 Kognitive Ansätze

Kognitive Erklärungsansätze wie z.B. von Kohlberg (1966) betonen im Gegensatz zu den Lerntheorien die Entwicklung des Geschlechtsstereotyps und der Geschlechtsidentität, insbesondere der Geschlechtskonstanz, als treibende Kraft der Geschlechtsentwicklung. Das Erkennen des eigenen Geschlechts führe – aufgrund einer allgemeinen motivationalen Tendenz zu Erreichung kognitiver Konsistenz – zu dem Bestreben, das Selbstbild dem Geschlechtsstereotyp anzupassen und damit zu einer positiven Bewertung des eigenen Geschlechts, zu einer Bevorzugung von Situationen und Personen, die die eigene Geschlechtsidentität bestätigen, und schließlich zu einer Imitation und Identifikation mit gleichgeschlechtlichen Personen, insbesondere dem gleichgeschlechtlichen Elternteil. (vgl. Asendorpf,

2007, S.414).

4.2.3.1 Theorie Kohlbergs

Der Prozess der Entwicklung der Geschlechtsidentität vollzieht sich nach Kohlberg in drei Schritten. Der erste Schritt der Selbstkategorisierung von Junge oder Mädchen findet mit ca. zwei bis drei Jahren auf der Basis der wahrgenommenen Ähnlichkeit zwischen Merkmalen der eigenen Person und geschlechtstypischen Merkmalen anderer Personen statt. Im zweiten Schritt nimmt mit zunehmendem Verständnis der Geschlechtskonstanz die aktive Suche nach geschlechtsbezogenen Informationen auffällig zu. Die Konsistenz mit geschlechtsangemessenem Verhalten wird zur treibenden Kraft in der Selbstregulierung und geschlechtskonforme Informationen werden positiv bewertet. Schließlich führt dies im dritten Schritt zu einer selektiven Nachahmung gleichgeschlechtlicher Modelle und zur Identifikation mit diesen. (vgl. Kohlberg, 1966, zit. nach Trautner, 2008, S.647).

Die von Kohlberg diskutierten Prozesse nehmen nach Asendorpf einen gewissen Einfluss auf die geschlechtstypische Entwicklung. Sie seien aber keineswegs in der Lage, die Entstehung von Geschlechtsunterschieden in Einstellungen und im Verhalten ausreichend zu erklären. (vgl. Asendorpf, 2007, S.414).

4.2.3.2 Geschlechtsschema-Theorien

Neuere kognitive Ansätze betonen das Geschlechterschema. Gemeint ist damit die erwartungsbildende und wahrnehmungsverzerrende Rolle des Geschlechtsstereotyps. Geschlechtsstereotype sind nicht einfach Wissen, sondern funktionieren als Erwartungen, welche die Wahrnehmung und andere Informationsverarbeitungsprozesse beeinflussen. Ist das Ge-

schlechtsschema ausgebildet, werden schemakongruente Informationen betont und schemainkongruente ausgeblendet – oder weniger gewichtet. Damit wird das Geschlechtsschema stabilisiert. Der Ansatz beschreibt nach Trautner gut, warum es zu Übertreibungen tatsächlicher vorhandener Geschlechterunterschiede kommt. Zur Erklärung der Entstehung von Geschlechtsunterschieden allerdings ist es nur in Verbindung mit lerntheoretischen Vorstellungen über den Erwerb von tatsächlichen Geschlechtsunterschieden geeignet. (vgl. Trautner, 2008., S.648).

4.3 Zwischenfazit

Die verschiedenen Erklärungsansätze wirken plausibel, sind aber jeder für sich alleine stehend nicht ausreichend, um den Geschlechterunterschied in Bezug auf die Ausübung von Gewalt/Mobbing eindeutig zu erklären. Wenngleich jeder Erklärungsansatz seine Berechtigung und eine eigene innere Logik besitzt, so muss doch festgehalten werden, dass sie nur zusammengenommen die beschriebenen Geschlechterunterschiede in Ansätzen erklären können. Wie bereits angesprochen, sind die einzelnen Ansätze von Seiten der Wissenschaft nicht ausreichend untersucht und können daher nicht als eindeutige Erklärung für den Geschlechterunterschied herangezogen werden. Mobbing muss als ein multifaktorielles Phänomen betrachtet werden, welches offensichtlich geschlechtsspezifischem Verhalten unterliegt. Daher sind die beschriebenen biologischen, sozialisationstheoretischen und auch kognitiven Erklärungsansätze ohne Zweifel unabdingbar, um den Geschlechterunterschied zu erklären.

Im folgenden Kapitel wird mit der Aufstellung der Hypothesen der Theoretische Hintergrund dieser Arbeit abgeschlossen und es folgt der Methodische Teil. In diesem wird näher auf die zentrale Fragestellung „Gibt es einen Geschlechterunterschied in der Sensibilität bei Mobbingprozessen“ eingegangen.

5 Hypothese

Wie In Kapitel 4 herausgearbeitet wurde, kann ein Geschlechterunterschied in der Ausübung von Gewalt/ Mobbing ausgemacht werden. Im Folgenden wird eine Annäherung bezüglich der zentralen Fragestellung dieser Arbeit formuliert.

Menschen unterscheiden sich nach Schmitt et al. systematisch darin, wie bereitwillig sie einen Vorfall unter dem Gesichtspunkt von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit betrachten und bewerten, so gesehen wie sensibel sie auf derartige Situationen reagieren. (vgl. Schmitt et al., 2009, S.20).

Schmitt et al. haben in ihrem Artikel „Sensibilität für Ungerechtigkeit" herausgestellt, dass alle Menschen sich in ihrer Sensibilität für Ungerechtigkeit unterscheiden. Ungerechtigkeitssensibilität würde sich in vier Facetten unterscheiden: Opfersensibilität, Beobachtersensibilität, Nutznießersensibilität und Tätersensibilität. Untereinander würden diese Facetten systematisch korrelieren. Der Unterschied zwischen Beobachtersensibilität und Nutznießersensibilität bestehe darin, dass ersteres zu verstärkter Empörung und zweiteres zu Schuldgefühlen als Reaktion auf Ungerechtigkeit führen würde.

Es wird vermutet, dass der Einfluss von Ungerechtigkeitssensibilität auf Verhalten durch Prozesse der Informationsverarbeitung vermittelt wird. Automatische Aufmerksamkeitslenkung, die Interpretation mehrdeutiger Information und die Erinnerung an relevante Information gehören zu diesen Prozessen. Als Ursache für die gefundenen Zusammenhänge zwischen Ungerechtigkeitssensibilität und Informationsverarbeitung wird angenommen, dass bei ungerechtigkeitssensiblen Personen eine erhöhte Ak-

tivierbarkeit und Elaboriertheit vorhanden ist. Laut Schmitt et al. würde es nahe liegen, Sensibilität für Ungerechtigkeit, u.a. Mobbing, als Persönlichkeitseigenschaft zu konzipieren. (vgl. Schmidt et al., 2009, S.8ff).

Mobbing impliziert mehrere Beteiligte. Außer Opfern gibt es Täter, die ihr Opfer aktiv schikanieren, oder Mittäter (Nutznießer), die von einer Mobbing-Handlung passiv profitieren. Zum Beispiel indem sie ihren Status in der sozialen Gruppe stabilisieren. Nach Schmitt et al. ist es denkbar, dass manche Personen zwar sensibel auf Ungerechtigkeiten (z.B. Mobbing-Handlungen) reagieren, deren Opfer sie sind, jedoch weniger sensibel, wenn sie von einer vergleichbaren Ungerechtigkeit profitieren. (vgl. ebd.).

Ausgehend von der Beobachtung der Geschlechterunterschiede in der Ausübung von Mobbing und der Bearbeitung des Beitrags von Schmitt et al. wurde die Hypothese aufgestellt, dass der Geschlechterunterschied ebenso in der Sensibilität für derartige Mobbing-Situationen vorhanden sein müsste. Eine Erkenntnis dieser Art könnte für das Verständnis des Geschlechterunterschiedes in Bezug auf Mobbing in der Schule von großer Bedeutung sein.

Somit ergibt sich aus den theoretischen Vorüberlegungen für die Untersuchung die Haupt-Hypothese:

- Es gibt einen Geschlechterunterschied in der Sensibilität bei Mobbingprozessen

II) Methodenteil

Im Teil II der Arbeit, dem Methodenteil, soll zunächst die durchgeführte Untersuchung beschrieben werden. Eine kurze Kritik an der Untersuchung schließt sich an. Anschließend werden ausgewählte Ergebnisse der Auswertung der Befragung aufgeführt - an dieser Stelle wird die zentrale Fragestellung beantwortet - und diskutiert. Abschließend wird neben einer Zusammenfassung ein kurzer Ausblick aufgeführt.

6 Beschreibung der Untersuchung

Es wurden insgesamt 63 Schüler einer integrierten Gesamtschule[5] befragt. In der Schule können die Klassen 5-10 besucht werden. Von den 63 Schülern sind 44 Schüler aus zwei 8.Klassen. Die restlichen 19 Schüler von den 63 Schülern sind aus einer 10.Klasse. Unter den 63 Schülern sind 34 Mädchen und 29 Jungen.

Die Angaben der Schüler erfolgten auf freiwilliger Basis und in anonymer Form. Der Fragebogen ist in vier Punkte untergliedert. Der erste Punkt fragt nach den persönlichen Angaben der Schüler. Für die Auswertung sind insbesondere das Geschlecht und die Klassenstufe von Bedeutung. In Punkt 2 sollen die Schüler ihre eigene soziale Situation einschätzen. Zum Beispiel ob sie meinen viele Freunde zu haben oder wie ihrer Einstellung zu Gewalt ist. Das Empfinden der sozialen Situation in der Schule wird im Punkt 3 abgefragt, sowie ob die Schüler meinen sich an ihre Mitschüler

5 Die Integrierte Gesamtschule ist eine Schule, in der Schüler mit Haupt-, Real- und Gymnasialempfehlung gemeinsam unterrichtet werden.

oder ihren Lehrer wenden können, wenn sie Gewaltübergriffe beobachten. In Punkt 4 werden fünf verschiedene, typische Mobbingsituationen dargestellt. Die Schüler sollten diese bewerten. Für den gesamten Fragebogen, bis auf Punkt 1, steht den Schülern eine Skala von 0=Trifft überhaupt nicht zu, 1=Trifft eher nicht zu, 2= Trifft teilweise zu, 3= Tritt eher zu, 4=Trifft zu, 5=Trifft voll und ganz zu, zur Verfügung. Der Fragebogen wurde ohne theoretischen Informationen zu der Thematik verteilt, sodass die Schüler auf ihr Vorwissen und ihre persönliche Erfahrungen zurückgreifen mussten. Punkt 4 des Fragebogens wurde mithilfe des Fragebogens „Sensibilität für Ungerechtigkeit“ von Schmitt et al entworfen. Aus dem Fragebogen von Schmitt et al. wurden die Antwortskalen übernommen.

7 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt, die relevant für die Beantwortung der Hypothese (siehe Kapitel 5) sind. Die Fragebögen wurden mit dem Programm SPSS ausgewertet. Es werden im Folgenden der Mittelwert, der F-Test (*F*), die Signifikanz (*p*) und die Angabe der Effektstärke (η^2) benannt.

1) Bewertung der Mobbing-Situationen – alle Situationen zusammengefasst

Tabelle 5: Mittelwerte der Bewertung der Mobbing-Situationen – alle Situationen zusammengefasst

Geschlecht	**Mittelwert**
Weiblich	4,0788
Männlich	3,3572

Die Auswertung aller Antworten zu den typischen Mobbing-Situationen (im Fragebogen Punkt 4) ergab einen signifikanten Unterschied zwischen den Antworten der Jungen und der Mädchen. Es kann festgehalten werden, dass Mädchen sensibler / empathischer derartige Situationen wahrnehmen im Vergleich zu den Jungen ($F = 9{,}304$; $p < .003$; $\eta^2 = .132$).

2) Bewertung der Mobbing-Situationen – die Situationen im Einzelnen

Tabelle 6: Mittelwerte der einzelnen Situationen

Geschlecht	**Mittelwert**
Situation_1 *(Mobbing aufgrund von mutwilligem Zerstören von Unterrichtsmaterial)*	
weiblich	4,3176
männlich	3,5034
Situation_2 *(physisches Mobbing, Drohung)*	
weiblich	4,1529
männlich	3,6207
Situation_3 *(Ausschließen aus der sozialen Gruppe aufgrund von fehlenden Markenklamotten)*	
weiblich	4,1176
männlich	3,6207
Situation_4 *(Gerüchte verbreiten)*	
weiblich	3,8059
männlich	3,0000
Situation_5 *(Letzter beim Wählen einer Mannschaft, Ausschluss aus der Gruppe)*	
weiblich	4,0000
männlich	3,2759

In Situation 1 *(Mobbing aufgrund von mutwilligem Zerstören von Unterrichtsmaterial)* zeigt sich kein signifikanter Unterschied bezogen auf die Wahrnehmung der Situation im Vergleich zwischen Mädchen und Jungen (F = 1,562; $p < .216$; $\eta^2 = ,025$).

In Situation 2 *(physisches Mobbing, Drohung)* wird ein signifikanter Unterschied zwischen Jungen und Mädchen deutlich (F = 4,969; p < .030; η^2 = , 075). Die Mädchen bewerten diese Situation empathischer.

Situation 3 *(Ausschließen aus der sozialen Gruppe aufgrund von fehlenden Markenklamotten)* zeigt einen signifikanten Unterschied in der Wahrnehmung zwischen Jungen und Mädchen (F = 12,372; p < .001; η^2 = ,169). Mädchen nehmen diese Situation empathischer wahr.

In Situation 4 *(Gerüchte verbreiten)* wird ein signifikanter Unterschied in der Wahrnehmung von Jungen und Mädchen erkennbar (F = 8,285; p < . 006; η^2 = ,120). Mädchen nehmen diese Situation empathischer wahr.

Situation 5 *(Letzter beim Wählen einer Mannschaft, Ausschluss aus der Gruppe)* zeigt einen signifikanten Unterschied in der Wahrnehmung zwischen Jungen und Mädchen (F = 8,081; p < .006; η^2 = ,117). Mädchen nehmen diese Situation empathischer wahr.

Es wird deutlich, dass signifikante Unterschiede in der Sensibilität bei Mobbingprozessen zu beobachten sind. Mädchen bewerten alle Situationen, bis auf Situation 1 (diese zeigt keinen signifikanten Unterschied), empathischer als Jungen. Im nächsten Kapitel sollen diese Ergebnisse in der Diskussion näher betrachtet und mit anderen Untersuchungen verglichen werden. Außerdem wird eine kritische Betrachtung der Untersuchung formuliert.

8 Diskussion

Ausgehend von der Beobachtung der Geschlechterunterschiede in der Ausübung von Mobbing wurde die Haupt-Hypothese „Es gibt einen Geschlechterunterschied in der Sensibilität bei Mobbingprozessen“ aufgestellt. Die Haupt-Hypothese wurde mithilfe eines Fragebogens in drei verschiedenen Klassen einer integrierten Gesamtschule untersucht. Anhand der Auswertung der Ergebnisse konnte die Haupt-Hypothese bestätigt werden. Die Ergebnisse aller fünf Mobbing-Situationen haben einen signifikanten Geschlechterunterschied in Bezug auf die Sensibilität bei Mobbingprozessen gezeigt. Es konnte bestätigt werden, dass Mädchen sensibler auf Mobbing-Situationen reagieren als Jungen. Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass die SchülerInnen die Fragebögen ohne vorherige Konstruktionen oder Einführungen in das Thema Mobbing ausgefüllt haben. Die SchülerInnen mussten auf ihre Erfahrungen und ihr Vorwissen zurückgreifen. Daraus kann man schließen, dass die Ergebnisse realitätsnah und subjektiv zu bewerten sind.

Welchen Stellenwert haben diese Ergebnisse im Kontext anderer wissenschaftlicher Erhebungen zum selben Thema? Um die Ergebnisse dieser Untersuchung in den wissenschaftlichen Kontext einzuordnen, ist es sinnvoll, die Ergebnisse anderer Studien heranzuziehen.

Volland et al. stützen die gewonnenen Ergebnisse mit ihrer Untersuchung zur *geschlechtsspezifischen Entwicklung der Mitgefühlsbereitschaft im Jugendalter*. Die Autorengruppe konnte herausstellen, dass bei einem Vergleich der Mitgefühlsbereitschaft der Mädchen und Jungen gegenüber einem geschlagenen Kind die Mädchen signifikant mehr Mitgefühlsbereitschaft äu-

ßerten als die Jungen. (vgl. Volland et al., 2008, S.27). In einer weiteren Untersuchung von Bischof-Köhler konnten diese Ergebnisse ebenso bestätigt werden. In ihrer Untersuchung wurde festgestellt, dass sich ein Geschlechterunterschied in Empathie zugunsten der Mädchen zeigte. (vgl. Bischof-Köhler, 1989, S.116).

Die Frage, die sich stellt, ist die Frage nach den Gründen für den offensichtlichen Geschlechterunterschied in der Sensibilität für Mobbing-Prozesse. Hierfür können die in Kapitel 4.2 beschriebenen Erklärungsansätze erneut zu Rate gezogen werden.

Biologische Erklärungsansätze würden den Unterschied auf genetische, hormonelle und neuronale Grundlagen zurückführen, aber auch evolutionshistorische Gründe zur Erklärung heranziehen. Wenngleich diese Ansätze ohne Zweifel ihre Berechtigung besitzen, so kann es nicht ausreichen, Empathiefähigkeit als rein biologisch determinierte Eigenschaft zu begreifen. Die in Kapitel 4.2 aufgeführten sozialisationstheoretischen Ansätze können als weitere Erklärung für den Geschlechterunterschied in der Empathiefähigkeit dienen. Demnach wäre Empathie eine geschlechtstypische Eigenschaft, Einstellung bzw. Verhaltensweise (des weiblichen Geschlechts), welche durch Bekräftigung bzw. Imitation eher beim weiblichen Geschlecht ausgebildet wird. Diesem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, dass Empathie keinesfalls biologisch determiniert ist, sondern einem (sozialisationsbedingten) Lernprozess unterliegt. Auch die kognitiven Erklärungsansätze können herangezogen werden. Empathiefähigkeit muss im Sinne dieses Ansatzes als geschlechtsspezifische Eigenschaft verstanden werden. Persönliche Geschlechtskonstanz und kognitive Konsistenz kann demzufolge nur erreicht werden, wenn man dieser geschlechtsspezifischen Eigenschaft gerecht wird. Es wird deutlich, dass auch in Be-

zug auf die Geschlechterunterschiede bei der Sensibilität für Mobbing-Prozesse die Erklärungsansätze einzeln nicht ausreichen können, um diesen zu erklären. Geschlechterunterschiede in der empathischen Wahrnehmung müssen – genauso wie die Unterschiede bei der Ausübung – als multifaktorielles Phänomen verstanden werden.

Da Empathie nicht als rein biologisch/evolutionär determiniert verstanden werden kann, diese Einsicht wäre zu einseitig, kann davon ausgegangen werden, dass Empathie als Komponente der Sozialen Kompetenz vertieft und ‚trainiert' werden kann. Vor dem Hintergrund, dass die Schule als sozialer Lernort einen Erziehungs- und Lernauftrag übernimmt, ist dies eine nicht zu vernachlässigende Tatsache. Es soll an einer Schule jedes Kind oder jeder Jugendliche in der Lage sein ungehindert zu Lernen. Zu dem Prozess des Lernens gehören neben dem Erwerb von Fach- und Sachkompetenzen ebenso die Förderung und Forderung der Sozialkompetenz.

Aus der gewonnen Erkenntnis, dass Mädchen empathischer für Mobbing-Prozesse sind als Jungen, kann die hohe Bedeutung geschlechtsspezifischer Lernangebote geschlossen werden. Die konkrete Schul- und Unterrichtspraxis (wie beispielsweise Unterrichtsstunden zum Thema ‚Soziales Lernen') muss sich an den unterschiedlichen Erwartungen, Bedürfnissen und Anforderungen der Geschlechter auszurichten.

Im folgenden, abschließenden Abschnitt werden einige kritische Überlegungen zu der durchgeführten Untersuchung geäußert. Ebenso werden einige Vorschläge zur Verbesserung des Fragebogens formuliert.
Es wurden in dem Fragebogen viele Daten erhoben (siehe Anlage). Von diesen Daten sind die Antworten aus Punkt 4 des Fragebogens am besten

für die Auswertung geeignet. Für die zentrale Fragestellung waren die anderen Angaben aus Punkt 2 (Wie würdest du dich selbst beschreiben?) und Punkt 3 (Wie geht es dir an deiner Schule?) nicht unmittelbar anwendbar auf die Frage nach den Geschlechterunterschieden bei der Sensibilität bei Mobbingprozessen. Somit könnte dieser Fragebogen für die zentrale Fragestellung dieser Arbeit auf Punkt 1 (Persönliche Angaben) und Punkt 4 (Bewertungen der Mobbingsituationen) des Fragebogens reduziert werden.

Im Laufe der Bearbeitung der Ergebnisse kam die Frage auf, ob möglicherweise eine Korrelation zwischen der Empathie/ Sensibilität für Mobbing-Prozesse und der tatsächlichen Ausübung von Mobbing besteht. Es wäre sicherlich für die Praxis eine gewinnbringende Erkenntnis, diese Korrelation in Form einer weiteren Erhebung zu untersuchen.

9 Zusammenfassung / Ausblick

Im Rahmen dieser Examensarbeit sollte die zentrale Fragestellung, ob ein Geschlechterunterschied in der Sensibilität von Mobbingprozessen ausgemacht werden kann, mithilfe einer empirischen Schulstudie beantwortet werden.

Im theoretischen Abschnitt dieser Arbeit wurde zunächst ein Geschlechterunterschied in der Ausübung von Mobbing herausgearbeitet. Ausgewählte Studien haben gezeigt, dass insbesondere beim physischen Mobbing Jungen eher beteiligt waren als Mädchen. Wenn auch die Geschlechterunterschiede beim psychischen Mobbing nicht mehr so eindeutig sind, dominieren auch hier die Jungen in der Ausübung (siehe Kapitel 4.1).

Um die Geschlechterunterschiede verstehbar zu machen, wurden Erklärungsansätze (siehe Kapitel 4.2) heran gezogen. Aktuell werden in der Entwicklungspsychologie biologische, sozialisationstheoretische und kognitive Ansätze zur Erklärung von Geschlechterunterschieden diskutiert. Es konnte herausgearbeitet werden, dass diese sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern sich eher gegenseitig ergänzen. Das Kapitel 4.2 deutet an, dass die Geschlechtsunterschiede nicht nur biologisch oder evolutionstheoretisch zu verstehen sind, sondern ebenso Ansätze in der Sozialisationstheorie und in kognitiven Theorien zum Tragen kommen. Geschlechterunterschiede können nur als multifaktorielles Phänomen betrachtet werden.

Ausgehend von der Beobachtung der Geschlechterunterschiede in der Ausübung von Mobbing wurde die Haupt-Hypothese „Es gibt einen Geschlechterunterschied in der Sensibilität bei Mobbingprozessen“ aufge-

stellt. Die Haupt-Hypothese wurde mithilfe eines Fragebogens in drei verschiedenen Klassen einer integrierten Gesamtschule durchgeführt. Anhand der Auswertung der Ergebnisse konnte die Haupt-Hypothese bestätigt werden. Die Ergebnisse aller fünf Mobbing-Situationen haben einen signifikanten Unterschied in Bezug auf die Sensibilität bei Mobbingprozessen gezeigt. Es konnte bewiesen werden, dass Mädchen sensibler auf Mobbing-Situationen reagieren als Jungen. Diese Feststellung konnte von anderen wissenschaftlichen Untersuchungen (Volland et al.; Bischof-Köhler) gestützt werden (siehe Kapitel 8).

In dem Kapitel der Diskussion (Kapitel 8) wurde eine erneute Bezugnahme auf die Erklärungsansätze zum Geschlechterunterschied (Kapitel 4.2) in der Ausübung von Mobbing vorgenommen. Dabei wurde deutlich, dass die Erklärungsansätze nicht einzeln sondern im Ganzen herangezogen werden müssen. Jeder einzelne Erklärungsansatz mag seine Berechtigung haben, dennoch kann nur eine Verbindung aller Erklärungsansätze mögliche Antworten auf die Geschlechterunterschiede andeuten. Aus den Beobachtungen zu den Geschlechterunterschieden und den dazugehörigen Erklärungsansätzen konnte festgestellt werden, dass Empathie nicht nur biologisch determiniert ist. Für die Schule bedeutet diese Tatsache, dass die Fähigkeit der Empathie etwas Erlernbares darstellt.

Im Anschluss wurden in der Diskussion mögliche Schlussfolgerungen für die Schule aufgeführt. Es kann festgehalten werden, dass die Komponente „soziales Lernen“, um die Sozialkompetenzen der Schüler zu stärken, ein nicht zu vernachlässigender Ansatzpunkt in Bezug auf die Förderung von pro-sozialem Miteinander in der Schule, neben dem Vermitteln von Sach- und Fachkompetenz darstellt. Mit Bezug auf die Ergebnisse, dass Mädchen empathischer sind als Jungen, können geschlechtsspezifische Lernan-

gebote gerechtfertigt werden. Abgeschlossen wird die Diskussion mit Kritik an der durchgeführten Untersuchung. Es wurde zum Beispiel deutlich, dass zahlreiche, abgefragte Items aus dem Fragebogen für die Beantwortung der Hypothese (siehe Kapitel 5) nicht verwendet werden konnten.

Des Weiteren kam im Laufe der Bearbeitung der Ergebnisse die Frage auf, ob möglicherweise eine Korrelation zwischen der Empathie/ Sensibilität für Mobbingprozesse und der tatsächlichen Ausübung von Mobbing besteht. Für die Praxis wäre es eine interessante Erkenntnis, in einer weiteren Erhebung, diese Korrelation zu untersuchen. Mit derartigem Wissen könnte ein zielgerichteteres Eingehen auf die geschlechtsspezifischen Bedürfnisse der Schüler gerechtfertigt werden.

Literaturverzeichnis

Arnold, Wilhelm & Hans Jürgen Eysenck et al. (2007). *Herders Lexikon der Psychologie.* Band 3. Psychodr – ZZ. Erftstadt: Verlag HOHE.

Asendorpf, Jens B. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit.* Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Bischof-Köhler (1989). *Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozia len Kognition.* Bern & Stuttgart & Toronto: Hans Huber Verlag.

Bischof-Köhler (2006). *Von Natur aus anders: die Psychologie der Geschlechtsunterschiede.* Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Busch, Ludger & Eberhard Todt (2010). *Aggression in der Schule.* In Detlef H. Rost, Hrsg. Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Basel: Beltz Verlag. S.1-5.

Brohm, Michaela (2009). *Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen.* Weinheim und München: Juventa Verlag.

Dambach, Karl E. (2009). *Mobbing in der Schulklasse.* München: Reinhardt Verlag.

Endruweit, Günter & Rolf Klima (2007). *Einfühlung.* In Werner Fuchs-Heinritz & Rüdiger Lautmann et al., Hrsg. Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.154.

Euler, Dieter & Christoph Metzger (2004). *Sozialkompetenzen bestimmen, fördern und prüfen: Grundfragen und theoretische Fundierung.* St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik an der Universität St. Gallen.

Fröhlich, Werner D. (2010). *Wörterbuch Psychologie*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Fuchs-Heinritz, Werner (2007). *Sensibilität, soziale.* In Werner Fuchs-Heinritz & Rüdiger Lautmann et al., Hrsg. Lexikon zur Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.588.

Gebauer, Karl (2007). *Mobbing in der Schule.* Düsseldorf und Zürich: Beltz Verlag.

Geenen, Elke M. (2002). *Empathie*. In Günter Endruweit & Gisela Trommsdorff, Hrsg. Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag. S.96-97.

Georg, Jutta (2006). *Warum seid ihr nur so gemein! Mobbing in der Schule*. Holzgerlingen: Hänssler Verlag.

Gerlach, Nicole (2005). *Mobbing. Ein Praxis und Methodenhandbuch.* Münster: Gewalt Akademie Villigst.

Gollnick, Rüdiger (2005). *Schulische Mobbing-Fälle. Analysen und Strategien.* Münster: Lit Verlag.

Grimm, Petra & Elisabeth Clausen-Muradian. 2009. *Cyber-Mobbing-psy chische Gewalt via Internet: „Ja Beleidigungen, Drohungen. So was halt."* In *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis: Cyber-Mobbing.* 2/2009, S. 33-38.

Hinsch, Rüdiger & Ulrich Pfingsten (2002). *Gruppentraining sozialer Kompetenz*. Weinheim: Beltz Verlag.

Hurrelmann, Klaus & Heidrun Bründel (2007). *Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Jannan, Mustafa (2009). *Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Jugert, Gert & Herbert Scheithauer et al. (2000). *Geschlechterunterschiede im Bullying: Indirekt-/relational- und offen-aggressives Verhalten unter Jugendlichen.* In Kindheit und Entwicklung. Oktober 2000, Vol.9, No. 4. Götting: Hogrefe Verlag. S.231-240.

Jugert, Gert & Anke Rehder et al. (2001). *Soziale Kompetenz für Jugendli che. Grundlagen, Training und Fortbildung.* Weinheim und Mün chen: Juventa Verlag.

Karsten, Hartmut (2010). *Geschlechtsunterschiede.* In Detlef H. Rost, Hrsg. Handwörter buch Pädagogische Psychologie. Basel: Beltz Verlag. S.234-241.

Kasper, Horst (2002). *Schülermobbing – tun wir was dagegen. Mit dem Smob-Fragebogen mit Anleitung und Auswertungshilfen.* Buxte hude: AOL-Verlag.

Keck, Rudolf W. & Uwe Sandfuchs et al. (2004). *Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis.* Regensburg: Klinkhardt.

Keller, Monika (2007). *Moralentwicklung und moralische Sozialisation*. In Detlef Horster, Hrsg. Moralentwicklung von Kinder und Jugendlichen. Wiesbaden: Verlag für So zialwissenschaften VS.

Kerner, Hans Jürgen & Holger Stroezel & Melanie Wegel (2009). *Mobbing in unterschiedlichen Schülermilieus.* In Pädagogische Rundschau (3) 2009 63. Jahrgang. S. 355-367.

Kindler, Wolfgang (2002). *Gegen Mobbing und Gewalt. Ein Arbeitsbuch für Lehrer, Schüler und Peergruppen.* Seelze-Velber: Kallmeyersche

Verlagsbuchhandlung.

Klewin, Gabriele (2006): Alltagstheorien über Schülergewalt. Perspektiven von LehrerIn nen und SchülerInnen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Maccoby, Eleanor E. (2000). Psychologie der Geschlechter: sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen. Stuttgart: Klett Verlag.

Manns, Marianne & Jona Schultze (2004). *Soziale Kompetenz und Prävention. Berliner Präventionsprogramm für Haupt- und Gesamtschüler.* Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Meier, Ulrich (2004). *Aggressionen und Gewalt in der Schule. Zur Dialektik von Schülerpersönlichkeiten, Lernumwelten und schulischem Sozialklima.* Münster: LIT Verlag.

Mummendey, Amélie & Sabine Otten (2003). *Aggressives Verhalten.* In: Wolfgang Stroebe & Klaus Jonas & Miles R. Hewstone, Hrsg. *Sozialpsychologie*. Heidelberg: Springer Verlag, S. 353- 380.

Olweus, Dan (1996). *Gewalt in der Schule. Was Eltern und Lehrer wissen sollten.* Bern: Huber Verlag.

Olweus, Dan (1997): *Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm.* In Holtappels u.a. 1997, S.281-297.

Olweus, Dan (1999). *Sweden.* In: Smith u.a. 1999. S.7-27.

Popp, Ute (2002). *Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt: Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktio nen von Schülerinnen und Schülern.Jugendforschung.* Weinheim: Juventa-Verlag.

Raithel, Jürgen & Jürgen Mansel (2003). *Delinquenzbegünstigende Bedingungen in der Entwicklung Jugendlicher. In Jürgen Raithel und Jür gen Mansel, Hrsg. Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Hell- und Dunkelfeldbefunde im Vergleich.* München und Weinheim: Juventa Verlag. S. 25-40.

Sachs, Josef (2006). *Checkliste Jugendgewalt. Ein Wegweiser für Eltern, soziale und juristische Berufe.* Zürich: Orell Füssli Verlag.

Schäfer, Mechthild (2008). Mobbing im Klassenzimmer. In Wolfgang Schneider und Marcus Hasselhorn, Hrsg. *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 515 - 526.

Schmitt, Manfred & Anna Baumert et al. (2009). *Sensibilität für Ungerechtigkeit*. Psychologische Rundschau, 60 (1), Göttingen: Hogrefe Verlag. S.8-22.

Schubarth, Wilfried (2010). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkei ten der Prävention und Intervention.* Stuttgart: Kohlhammer Ver lag.

Sonnen, Bernd-Rüdiger & Friedrich Toepel & Rainer Zaczyk (2010). *NK-StGB-Bearbeiter §186, §187, §238, §240, §241.* In Urs Kindhäuser & Ulfrid Neumann & Hans-Ulrich Paeffgen, Hrsg. Strafgesetzbuch. Baden-Baden: Nomos Verlag.

Taglieber, Walter (2005). *Berliner Anti Mobbing-Fibel. Was tun wenn. Eine Handreichung für eilige Lehrkräfte.* Berlin: Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM).

Tenorth, Heinz-Elmar & Rudolf Tippel (2007). *Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Tillmann, Klaus Jürgen (2006). *Sozialisationstheorien: eine Einführung in*

den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Hamburg: Rowohlt Verlag.

Trautner, Hans Martin (2008). *Entwicklung der Geschlechtsidentität.* In Rolf Oerter, Hrsg. Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz Verlag.

Volland, Cordelia, Dieter Ulich et al. (2008). *Doing gender by doing emotion? Die geschlechtsspezifische Entwicklung der Mitgefühlsbereit- schaft im Jugendalter.* In Psychologie in Erziehung und Unterricht (55) 2008. München & Basel: Ernst Reinhardt Verlag. S. 27-38.

Von Kanitz, Anja (2007). *Emotionale Intelligenz.* Planegg: Rudolf Haufe Verlag.

Wellhöfer, Peter R. (2004). *Schlüsselqualifikationen Sozialkompetenz. Theorie und Trainingsbeispiele.* Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag.

Wild, Elke & Jens Möller (2009). *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Web:

(https://sicherheit.bildung.hessen.de/lb/veranstaltungen/suche_fortbildung_db.htmlshow_training=033592402) (aufgerufen am 20.06.2011).

Anhang

Liebe Schülerin, lieber Schüler

Das Interesse der Befragung gilt insbesondere der Beobachtung von Gewalt in Mobbingprozessen. Speziell geht es um Verhalten, in dem einer Schülerin bzw. einem Schüler immer wieder absichtlich körperlicher oder seelischer Schaden zugefügt wird, z. B. indem über sie/ihn Witze gemacht werden, sie/er aus der Gruppe ausgeschlossen wird, ihre/seine Sachen weggenommen und/oder kaputt gemacht werden, sie/er beschimpft wird oder sogar geschlagen.

Um zu erfahren, wie Du selber solche derartigen Geschehnisse wahrnehmt, ist mir Deine Meinung sehr wichtig. Auf den folgenden Seiten findest Du einige Aussagen und Beispiele, die Du beurteilen sollst. Es gibt keine richtigen und falschen Antworten. Deine Antworten werden nicht bewertet. Alle Daten werden anonym behandelt. Das heißt, es wird danach nicht feststellbar sein, wer welchen Fragebogen ausgefüllt hat. Der Fragebogen kann nur dann ordnungsgemäß ausgewertet werden, wenn Du alle Aussagen beantwortet hast. Bitte sei hinsichtlich Deiner Antworten ehrlich und fülle den Bogen alleine aus.

1) Persönliche Angaben

Meine Klassenstufe: _____

Alter: _____

Geschlecht: ☐ Männlich ☐ Weiblich

2) Wie würdest du dich selbst beschreiben? (Pro Aussage bitte nur ein Kreuz setzen)	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu
Ich glaube, dass mich die meisten Schüler mögen.	0	1	2	3	4	5
Ich bin mit mir zufrieden.	0	1	2	3	4	5
Ich habe viele Freunde.	0	1	2	3	4	5
Ich bin gerne alleine.	0	1	2	3	4	5
Ich bin eher ruhig	0	1	2	3	4	5
Ich bin schnell gereizt.	0	1	2	3	4	5
Ich bin kontaktfreudig.	0	1	2	3	4	5
Ich finde Gewalt okay.	0	1	2	3	4	5

3) Wie geht es dir an deiner Schule? (Pro Aussage bitte nur ein Kreuz setzen)	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu
Ich fühle mich an meiner Schule sicher.	0	1	2	3	4	5
Ich fühle mich in meiner Klasse sicher.	0	1	2	3	4	5
In meiner Klasse fühle ich mich wohl.	0	1	2	3	4	5
Ich wende mich an meinen Klassenlehrer, wenn ich einen Gewaltübergriff beobachtet habe.	0	1	2	3	4	5
Ich kann mich bei Übergriffen, die ich beobachtet oder selbst erlebt habe an meine Mitschüler wenden.	0	1	2	3	4	5
Einige Übergriffe gingen bereits von mir aus.	0	1	2	3	4	5

4) Im Folgenden werden einige mögliche Alltagssituationen aus der Schule beschrieben. Diese sollst du mithilfe der Antwortmöglichkeiten bewerten. Pro Aussage bitte wieder nur ein Kreuz setzen.

Erste Situation:
Deutschunterricht in der Klasse 7: Jeder Schüler hat den Auftrag einen Aufsatz von seinen Erlebnissen im vorangegangenen Urlaub aufzuschreiben, um diesen anschließend vor zu lesen. Maria ist schon fast fertig mit ihrem Aufsatz. Gerade als sie den letzten Satz schreiben möchte, schüttet ihr Tom absichtlich Cola über den Aufsatz. Einige Mitschüler lachen.

Deine Bewertung der Situation (Pro Aussage ein Kreuz setzen)	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu
Es ärgert mich, wenn ich mich in die Lage von Maria versetze.	0	1	2	3	4	5
Ich bin über das Verhalten von Tom empört.	0	1	2	3	4	5
Es macht mich traurig, dass Maria ihren Aufsatz nun nicht mehr vorlesen kann.	0	1	2	3	4	5
Wenn ich mich in die Lage von Tom versetze, hätte ich Schuldgefühle.	0	1	2	3	4	5
Es bedrückt mich, wenn ich daran denke, dass Tom Maria die Möglichkeit genommen hat, ihre Fähigkeiten zu zeigen.	0	1	2	3	4	5

Zweite Situation:
Die Klasse 8 hat große Pause: Die Schüler stürmen den Pausenhof. Sven läuft ein wenig hinterher. Als er auf

dem Pausenhof angekommen wird er von einigen Schülern aus seiner Klasse mit Brotkrümeln beworfen und dabei ausgelacht. Fred spuckt auf seine neue Jacke. „Wenn du ein Wort davon petzt, kriegen wir dich nach der Schule dran“ flüstert er ihm auf dem Rückweg vom Pausenhof in den Klassenraum zu.

Deine Bewertung der Situation (Pro Aussage ein Kreuz setzen)	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu
Es macht mich traurig, wenn ich mich in die Lage von Sven versetze.	0	1	2	3	4	5
Ich bin empört darüber, wenn ich daran denke, wie Sven sich fühlen muss nach dieser Pause.	0	1	2	3	4	5
Ich bin empört, dass Sven nicht die Anerkennung bekommt, die er verdient hätte.	0	1	2	3	4	5
Wenn ich einer der Mitschüler gewesen wäre, hätte ich Schuldgefühle gehabt.	0	1	2	3	4	5
Ich hätte an Freds Stelle Schuldgefühle.	0	1	2	3	4	5

Dritte Situation:
Marcel hat immer teure Markenklamotten an. Heute präsentiert er in der Schule seine neuen Schuhe. „Die haben nur 150 Euro gekostet“, verkündet er. Lisa ist froh wenn sie von ihren Eltern überhaupt Geld für Kleidung bekommt. Ihre Klamotten sind alt. Sie hätte auch gerne neue Schuhe. Ab und an darf sie sich von ihren Mitschülern dumme Sprüche anhören. „Na heute mal wieder im Altkleidersack gewühlt?“ oder „Hast du heute die Schuhe von deiner Oma ausgeliehen?“.

Deine Bewertung der Situation (Pro Aussage ein Kreuz setzen)	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu
Es macht mich traurig, wenn ich mich in die Lage von Lisa versetze.	0	1	2	3	4	5
Ich bin empört darüber, wenn ich daran denke, wie Lisa sich fühlen muss.	0	1	2	3	4	5
Ich bin empört, dass Lisa nicht die Anerkennung bekommt, die sie verdient hätte.	0	1	2	3	4	5
Wenn ich einer der Mitschüler gewesen wäre, hätte ich Schuldgefühle gehabt.	0	1	2	3	4	5
Ich hätte an Marcels Stelle Schuldgefühle.	0	1	2	3	4	5

Vierte Situation:

Englischunterricht Klasse 8: Tom und Fred scheinen etwas abgelenkt zu sein. Sie schreiben auf einen Zettel „Lara hat mit Herr Bäcker geknutscht!“. Lara ist eine Mitschülerin und Herr Bäcker ist ihr Klassenlehrer. Der Zettel wird in der ganzen Klasse herumgereicht und jeder, der ihn liest, muss darüber schmunzeln.

Deine Bewertung der Situation (Pro Aussage ein Kreuz setzen)	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu
Es macht mich traurig, wenn ich mich in die Lage von Lara versetze.	0	1	2	3	4	5
Ich bin empört darüber, wenn ich daran denke, wie Lara sich fühlen muss.	0	1	2	3	4	5
Ich bin empört, wenn ich daran denke, dass Lara nicht die Anerkennung bekommt, die sie verdient hätte.	0	1	2	3	4	5
Wenn ich einer der Mitschüler gewesen wäre, hätte ich Schuldgefühle gehabt.	0	1	2	3	4	5
Ich hätte an Tom und Freds Stelle Schuldgefühle.	0	1	2	3	4	5

Fünfte Situation:

Im Sportunterricht wird Fußball gespielt: „Wählt schon mal Mannschaften, ich hole noch schnell einen Ball“, verkündet Herr Meier, der Sportlehrer. Jennifer und Clara sollen wählen. Alle Schüler sind auf die Mannschaften verteilt, außer Kevin, der übrig bleibt. Kevin ist erst seit zwei Monaten in der Klasse. „Ihr könnt den haben, wir sind eh besser“, bestimmt Clara. Darauf sagt Jennifer: „Du da, dann komm halt zu uns, aber mach keine Fehler. Wir wollen gewinnen!“

Deine Bewertung der Situation (Pro Aussage ein Kreuz setzen)	Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft teilweise zu	Trifft eher zu	Trifft zu	Trifft voll und ganz zu
Es macht mich traurig, wenn ich mich in die Lage von Kevin versetze.	0	1	2	3	4	5
Ich bin empört darüber, wenn ich daran denke, wie Kevin sich fühlen muss.	0	1	2	3	4	5
Ich bin empört, dass Kevin nicht die Anerkennung bekommt, die er verdient hätte.	0	1	2	3	4	5
Wenn ich einer der Mitschüler gewesen wäre, hätte ich Schuldgefühle gehabt.	0	1	2	3	4	5
Ich hätte an Jennifer und Claras Stelle Schuldgefühle.	0	1	2	3	4	5

Ich versichere hiermit, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen, als die angegebenen Hilfsmittel verwandt und die Stellen, die anderen benutzten Druck- und digitalisierten Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, mit Quellenangaben kenntlich gemacht habe.

(Unterschrift des Verfassers)