

***Gewalttätige und aggressive Schüler: Mobbing-Typologie
und pädagogische Handlungsmöglichkeiten***

von

**Wolfgang Melzer
Andrea Kruse**

Aus: Erich Marks & Wiebke Steffen (Hrsg.):
Starke Jugend – Starke Zukunft
Ausgewählte Beiträge des 12. Deutschen Präventionstages
Forum Verlag Godesberg, Mönchengladbach 2008, Seite 193-206

ISBN 3936999457 (Printausgabe)
ISBN 978-3936999457 (E-Book)

Wolfgang Melzer / Andrea Kruse

Gewalttätige und aggressive Schüler: Mobbing-Typologie und pädagogische Handlungsmöglichkeiten

In: Lehberger, R. / Sandfuchs, U. (Hrsg.): Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 2008, S. 137 - 151

Schulklassen sind nicht nur hinsichtlich des Leistungsvermögens, sondern auch des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler von einer Heterogenität geprägt, die eine besondere pädagogische und didaktische Herausforderung für die Lehrerschaft darstellt. Das Spektrum diesbezüglicher problematischer Verhaltensweisen beginnt bei leichten Hänseleien von Mitschülern, reicht über verbale und psychische Aggressionen bis hin zu sozialer Ausgrenzung und Formen manifester physischer Gewalt. Da Aggression und Gewalt während des Unterrichts nur verdeckt ausgeübt wird und die „weicheren“ Formen die „härteren“ bei weitem dominieren, fällt die pädagogische Diagnose häufig nicht leicht. Erschwerend kommt hinzu, dass sich die sog. „Täter“ leichter identifizieren lassen, während sich die Diagnose der subtilen Leidensformen der „Opfer“ bzw. des Opferstatus viel schwieriger gestaltet. Außerdem gibt es Zwischenformen von Tätern und Opfern, die sich ebenfalls nicht auf den ersten Blick erkennen lassen. Eine weitere „verdeckte“ pädagogische Problematik ist die Verwobenheit des Sozialverhaltens mit anderen Kompetenzbereichen. In früheren Studien hatten wir den wechselseitigen Zusammenhang von Leistungsstatus, Sozial- und Selbstkompetenz mehrfach belegen können (vgl. u.a. Melzer/Al-Diban 2000).

Vor diesem Hintergrund soll an Hand einer aktuellen Untersuchung eine Typologie von sozialen Verhaltensauffälligkeiten hinsichtlich Gewalt, Aggression und Mobbing unter Schülern empirisch herausgearbeitet werden. Die einzelnen Gruppen von Tätern, Opfern und Unbeteiligten werden nach Verbreitungsgrad und individuellen Merkmalen ihrer Mitglieder charakterisiert, dabei werden auch Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung und des Leistungsstatus berücksichtigt. Der Beitrag endet mit einem kurzen Fazit, in dem, auf den dargestellten Ergebnissen aufbauend, einige Vorschläge für die Prävention in Schulen skizziert werden.

Grundlage der empirischen Analyse ist eine Repräsentativbefragung von sächsischen Schülern aus dem Jahre 2006, die im Rahmen der Studie „Health Behaviour in School-aged Children“ (HBSC) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) realisiert worden ist. Dieser Gesundheitssurvey wird im Turnus von vier Jahren durchgeführt, für den vorletzten Messzeitpunkt (2002) liegen Vergleichsdaten eines strukturtypischen deutschen Datensatzes und eines internationalen Datensatzes aus 34 Ländern vor (vgl. Hurrelmann/Melzer/Klocke/ Ravens-Sieberer 2003), die eine Einordnung der sächsischen Verhältnisse erlauben: Bei den hier zu untersuchenden Variablen des Täter- bzw. Opfer-Mobbings und des Involviertseins in aggressive Handlungen gibt es Unterschiede zwischen den beteiligten deutschen Bundesländern in der Weise, dass die sächsischen Befragten ihre Mitschüler/innen etwas häufiger schikanieren bzw. von ihnen schikaniert werden und mit etwas geringerer Häufigkeit in Schlägereien ver-

wickelt sind. Im internationalen Vergleich liegt Deutschland beim Täter-Mobbing in der Spitzengruppe, hat also neben den Ländern Litauen, Österreich und der Schweiz diesbezüglich die meisten Probleme, während sich Deutschland beim Opfer-Mobbing international im Mittelfeld bewegt. Bei den Verwicklungen in Schlägereien rangiert Deutschland weit unterhalb des internationalen Durchschnitts und ist zusammen mit Finnland und Mazedonien das Land mit den geringsten Vorkommenshäufigkeiten in diesem Bereich. Die Probleme liegen in unseren Schulen also weniger im Bereich der „harten“ physischen Gewalt, wie auch durch eine ganze Reihe von Studien belegt ist (vgl. u.a. Schwind u.a. 1995, Tillmann u.a. 1999, Lösel/Bliesener 2003, Fuchs/Lamnek u.a. 2005, Melzer 2006, Pfaff/Fritzsche 2006). Daher stellen wir bei den folgenden Auswertungen und Interpretationen das „Mobbing“ unter Schülern in den Mittelpunkt.

In der HBSC-Studie wurden zur Ermittlung dieses Phänomens die sog. Olweus-Skalen (s.u.) eingesetzt und der Begriff Mobbing für die Schüler mit „Schikanieren“ übersetzt.¹

Unter Gewalttätigkeit oder Mobben versteht Olweus: „Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über einen längeren Zeitraum negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt wird. (...) Es liegt eine negative Handlung vor, wenn jemand absichtlich einem anderen Verletzungen oder Unannehmlichkeiten zufügt“ (Olweus 2002, S. 22).

Der Autor weist weiter darauf hin, dass negative Handlungen verbal (Drohen, Spotten, Hänkeln, Beschimpfen), durch Körperkontakt (Schlagen, Treten, Stoßen, Kneifen, Festhalten) sowie ohne Gebrauch von Worten oder Körperkontakt (Fratzenschneiden, schmutzige Gesten, Ausgrenzung) stattfinden können. Zur Definition gehört auch, dass die Taten von Einzelnen oder Gruppen verübt werden können – in jedem Fall ist aber eine Hierarchie (Ungleichgewicht der Kräfte) zwischen Täter(n) und Opfer(n) vorausgesetzt. Von Mobben oder Gewalt wird nach diesem Verständnis *nicht* gesprochen, wenn etwa zwei gleich starke (körperlich oder seelisch) Schüler oder Cliques miteinander kämpfen oder streiten.

Zu den wichtigsten Forschungsergebnissen von Olweus gehört seine Täter-Opfer-Typologie mit einer genauen Beschreibung der Gruppen, die auch für die Diagnostik des Klassenverbandes hilfreich ist. Danach sind typische *Gewalttäter* gegen Mitschüler, oft auch gegen Erwachsene aggressiv und haben eine positive und akzeptierende Einstellung zur Gewalt. Sie sind impulsiv, haben ein starkes Bedürfnis Macht auszuüben und besitzen ein geringes Mitgefühl gegenüber den Opfern. Entgegen einer weit verbreiteten Meinung sind Täter nicht überdurchschnittlich ängstlich und leiden keineswegs an schwachem Selbstwertgefühl (vgl. ebd., S. 44 f). *Opfer* dagegen besitzen starke Minderwertigkeitsgefühle, sind unsicher, empfinden sich als wenig attraktiv, sehen sich häufig als Versager. Sie haben eine negative Einstellung zur Gewalt und reagieren auf Mobben nicht selten mit Weinen. Männliche Opfer sind meistens körperlich schwächer. Weiterhin unterscheidet Olweus den passiven, sich ergebenden

¹ Die Begriffe „Gewalt“ und „Aggression“ verwenden wir in diesem Beitrag teilweise synonym zu „Mobbing“; vgl. zu Begriffsdefinitionen und Theorien: Melzer/Schubarth/Ehninger 2004, Kap. 1 und 2.

Opfertyp von den sog. „*Provozierenden Opfern*“, „die sich durch eine Kombination von sowohl ängstlichen als auch aggressiven Reaktionsmustern auszeichnen“ (ebd., S. 42).

Zu ähnlichen Ergebnisse kommen Lösel/Bliesener (2003) und auch unsere Forschungsgruppe Schulevaluation (vgl. zusammenfassend: Melzer/Schubarth/Ehninger 2004, S. 112ff). Bei allen vorliegenden Typologien, in die physische und psychische Gewaltformen einbezogen sind, zeigt sich – neben Personen mit einer statistisch abgrenzbaren Täter- bzw. Opferrolle, der Gruppe der an Gewalt „Unbeteiligten“ und einer der gelegentlichen Täter („Episodentäter“) – eine Mischgruppe von Personen, die Gewalt sowohl „austeilen wie einstecken“, die sog. „Täter-Opfer“. Diese Gruppe umfasst etwa 3 - 4 % der Schülerschaft, die Tätergruppe 8 - 10 %, die Opfergruppe ca. 7 %, die Episodentäter etwa ein Viertel, während die Mehrzahl der Schüler am Gewalthandeln nicht beteiligt ist. Letzteres gilt im Durchschnitt aber schon nicht mehr für Hauptschulklassen. Neben Schulformunterschieden werden, wie bei der Gewaltproblematik insgesamt, Geschlechterunterschiede deutlich. In allen Täter- und Opfergruppen (auch bei der Gruppe der „reinen“ Opfer) dominieren die männlichen Schüler.

Unseren früheren Arbeiten liegt ein umfassender Gewaltbegriff zu Grunde, so dass bei der zitierten Gewalt-Typologie auch „härtere“ Gewaltformen, wie Erpressung oder Einsatz von Waffen einbezogen waren. Demgegenüber wollen wir in diesem Beitrag untersuchen, ob sich ähnliche Strukturen und Rollen für das Mobbing in der Schule, bei dem die „weicheren“ Gewaltformen im Vordergrund stehen, nachweisen lassen.

Ziel dieses Beitrags ist die Abklärung des Ausmaßes von Schülermobbing und der dabei verwendeten Formen und Methoden, die Erstellung einer Mobbing-Typologie sowie die Ableitung einiger pädagogischer Konsequenzen. Den Berechnungen liegt eine Repräsentativbefragung von N=4367 sächsischen Schülerinnen (N=2197) und Schülern (N=2170) der 5., 7. und 9. Klassen aus Mittelschulen (umfasst den Hauptschul- und Realschulbildungsgang) und Gymnasien aus dem Jahre 2006 zu Grunde.

Im ersten Abschnitt werden wir eine Deskription der Situation des Gewaltverhaltens der Heranwachsenden mit dem Schwerpunkt Mobbing in der Täter-Perspektive vornehmen. Im zweiten Punkt schließt sich die Entwicklung und Darstellung einer Täter-Opfer-Typologie an, die in dieser Struktur im Prinzip in allen Schulklassen vorkommt. Es wird auch untersucht, wie gefestigt diese Rollen sind und ob sie sich ggf. verändern lassen – dazu wird eine andere Schülerstichprobe mit Daten zu zwei Messzeitpunkten (2002, 2006) herangezogen. In einem dritten Punkt wird der Zusammenhang von Mobbing als Aspekt von Sozialverhalten, Selbstkonzept und Leistungsstatus betrachtet. Den Abschluss bildet eine Diskussion zentraler Ergebnisse mit Blick auf die Prävention und Förderung der Schülerinnen und Schüler.

1. Ausmaß und Formen von Mobbing unter Schülerinnen und Schülern

Um den Verbreitungsgrad des Mobbing in der Perspektive der Täterschaft zu untersuchen, wurde folgende Einstiegsfrage, die von den Schülerinnen und Schülern zu beantworten war, gestellt und ausgewertet: „Wie oft hast du in den letzten Wochen dabei mitgemacht, wenn eine andere Person schikaniert worden ist?“.

Tab. 1: Häufigkeit des Täter-Mobbings*

	Gesamt	5. Klasse	7. Klasse	9. Klasse
nie (1)	63,5	77,4	57,8	58,3
ein- oder zweimal (2)	26,4	17,4	32,2	28,3
2 – 3 mal (3)	4,3	2,2	5,3	5,0
etwa 1 mal pro Woche (4)	3,2	1,6	2,8	4,4
mehrmals pro Woche (5)	2,7	1,4	1,9	4,0

* „Wie oft hast du in den letzten Wochen dabei mitgemacht, wenn eine andere Person schikaniert worden ist?“ (Angaben in Prozent)

Über 60 % der Befragten waren nach eigenen Angaben in den letzten Monaten nicht daran beteiligt, andere zu schikanieren. Ein gutes Viertel hat dabei gelegentlich (ein- oder zweimal) mitgewirkt. Noch problematischer ist eine Gruppe von mehr als 10 %, die andere häufiger schikaniert haben, davon ein harter Kern von knapp 3 % mit Schwerpunkt in den 9. Klassen, der diese Taten sehr häufig (mehrmals pro Woche) begeht. Während in den 5. Klassen etwa $\frac{3}{4}$ der Schüler nicht zu den Tätern zählen, gehört in der 7. und 9. Klasse nur noch etwa die Hälfte der Schüler zu den Personen, die *nicht* als Täter bezeichnet werden können. Hingegen verdoppelt sich der Anteil der Täter, die ein- oder zweimal dabei mitgemacht haben, andere zu schikanieren, von der 5. zur 7. beziehungsweise zur 9. Klasse.

Neben dieser alters- und entwicklungsbedingten Zunahme des Mobbings bestätigt sich die in vielen Studien erhärtete Annahme, dass Täter-Erfahrungen seltener in „höheren“ Schulformen vorkommen. Für die sächsischen Verhältnisse mit einem zweigliedrigen Schulsystem zeigt sich, dass Mobbing wesentlich stärker an Mittelschulen als an Gymnasien verbreitet ist.

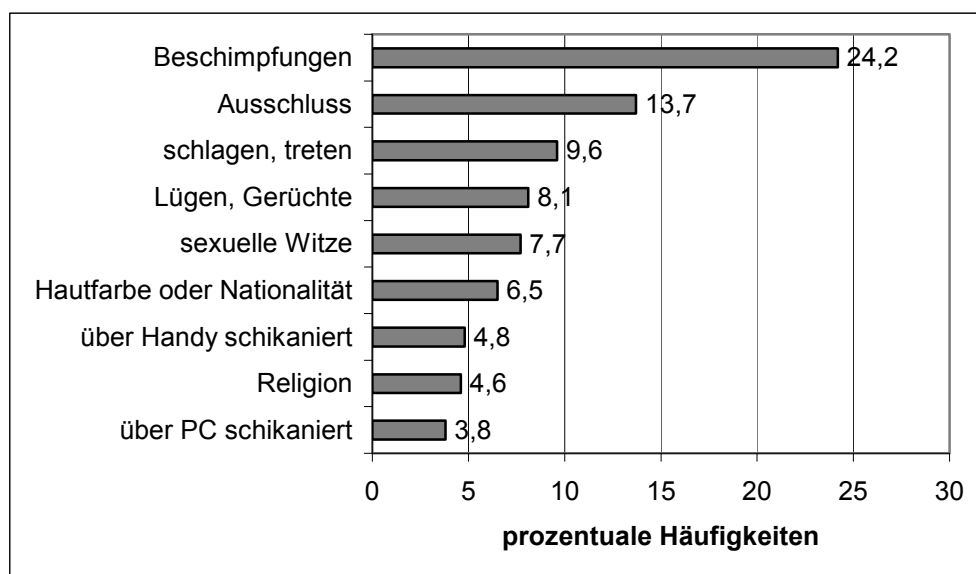
(Effektstärke nach Cohen's d - 0,15). Noch stärker fallen die geschlechtsspezifischen Unterschiede (Cohen's d von - 0,30) in der vermuteten Weise aus, dass Mädchen signifikant weniger Täter-Erfahrungen machen als Jungen (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2004, S.113).

Im *Vergleich zur Opferperspektive*, die hier nicht im Einzelnen dargestellt werden kann, ergibt sich, dass das Gesamtausmaß des Täter-Mobbings höher als das des Opfer-Mobbings ausfällt. Mobbing-Taten werden also häufiger begangen als Mobbing von den Opfern angegeben wird - dieses Ergebnis kann man als eine Bestätigung des bekannten Befundes ansehen, dass eher mehrere Täter ein einzelnes Opfer schikanieren als umgekehrt (vgl. u.a. Melzer/Rostampour 1996). Dafür spricht auch, dass die Kategorien (2) und (3) in Tabelle 1 für

den Täterstatus häufiger besetzt sind als die entsprechenden Kategorien für den Opferstatus (Kategorie 2 – Täter: 32,2 %; Opfer 22,3 %;) (Kategorie 3 – Täter: 5,3 %; Opfer: 3,9 %).

Die Angaben von Tätern und Opfern stimmen hinsichtlich einer stärkeren Belastung in Mittelschulen gegenüber Gymnasien überein. Dagegen zeigen sich beim Opferstatus *keine* geschlechtsspezifischen Unterschiede, wie wir sie sowohl beim Täterstatus für das Mobbing als auch für die Täter- *und* Opferperspektive bei den früheren Gewaltanalysen² festgestellt hatten. In einem zweiten Schritt wird untersucht, welche Formen und Methoden des Mobbing in welcher Häufigkeit vorkommen – dies geschieht wiederum mit der Methode des Selbstreports aus Täterperspektive.

Abb. 1: Häufigkeiten ausgeübter Formen des Mobbing*



* „Wie oft hast Du einen oder mehrere andere Schüler in den letzten Monaten auf eine der folgenden Arten in der Schule gemobbt oder schikaniert?“ (Angaben in Prozent)

Aus der Darstellung wird ersichtlich, dass Beschimpfungen (ca. 24 %), die am häufigsten angewandte Methode sind, um andere Personen zu schikanieren – dies deckt sich in etwa mit den Erlebnissen der Personen, die den Methoden ausgesetzt waren. Mit ca. 14 % ist die zweithäufigste Form des Mobbing in der Perspektive der Täter die Ausgrenzung von Mitschülern. Es folgt mit etwa 10 % das Ausüben physischer Gewalt, gefolgt von der Verbreitung von Lügen und Gerüchten (ca. 8 %). Diese Form war die häufigste bei den erfragten Formen des Opfer-Mobbing (über 20 %, ohne Abb.) und rangierte bei den Personen mit Opferstatus an zweiter Stelle.

Im Folgenden wird die Analyse auf die Frage zugeschnitten, ob sich Schüler, die sich selbst als „Täter“ definieren bzw. von ihrem Selbstverständnis her nicht zu dieser Gruppe rechnen, in Ihrer Sicht auf das Mobbing unterscheiden. Dabei ist es sehr wohl möglich, dass Mobbing von bestimmten Personen ausgeübt wird, die sich aber nicht als „Täter“ verstehen. Zusätzlich

² Analysen unter Einbeziehung härterer Gewaltformen

werden die bereits eingeführten Formen des Mobbing für die Personen mit einem Selbstbild als Täter nach geschlechts- und schulartspezifischen Gesichtspunkten aufgeschlüsselt.

Tab. 2: Häufigkeiten ausgeübter Formen des Mobbing nach Täterstatus*

	kein Täter	Täter				
		Gesamt	Jungen	Mädchen	Mittelschule	Gymnasium
Beschimpfungen	6,3	54,6	54,8	54,2	55,4	53,3
Ausschluss	4,5	29,3	28,0	31,3	28,3	30,8
schlagen, treten	2,9	20,9	26,7	12,4	24,5	15,6
Lügen, Gerüchte	2,6	17,4	18,5	15,9	19,6	14,2
sexuelle Witze	3,0	15,6	18,3	11,8	18,2	12,0
Hautfarbe oder Nationalität	2,8	12,8	15,7	8,6	18,0	5,2
über Handy schikaniert	2,4	8,9	10,7	6,2	11,5	5,0
Religion	2,2	8,7	10,7	5,7	12,3	3,3
über PC schikaniert	1,8	7,0	8,7	4,5	9,2	3,8

* Täterstatus zusätzlich ausdifferenziert nach Geschlecht und Schulform (Angaben in Prozent)

Wie die Spalte „Gesamt“ zeigt, sind Beschimpfungen die Methode, die am häufigsten genannt (wie bei den Opfern) und von den Tätern am meisten ausgeübt wird. Wie wir aus unseren früheren Untersuchungen wissen, neigen Täter eher dazu, aggressive Verhaltensweisen als „normal“ hinzustellen. Insofern erscheint die Interpretation angemessen, mit der Häufigkeit der Nennung zugleich eine Tendenz zur Bagatellisierung zu verbinden. Dafür spricht auch, dass diejenigen, die sich nicht als Täter definieren, zugeben, diese Methode relativ häufig (6,3 % anzuwenden (siehe Tabelle 2).

Die Methode der Beschimpfungen wird sowohl bei Jungen (54,8 %) als auch bei Mädchen (54,2 %) am häufigsten verwendet. Jungen praktizieren alle untersuchten Formen des Mobbing häufiger als Mädchen – mit einer Ausnahme: Die Ausgrenzung von Mitschülern. Zwar sind die Prozentunterschiede nicht sehr hoch, der entgegengesetzte Ergebnistrend ist aber auffällig und legt nahe, dass dieser Form des Schikanierens in der geschlechtsspezifischen Diagnose und Prävention eine besondere Bedeutung zugemessen werden sollte.

Gravierende geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich bei den Lästereien bezüglich der Hautfarbe oder der Nationalität (Jungen 15,7 %; Mädchen 8,6 %) sowie bezüglich der Religionszugehörigkeit (Jungen 10,7 %, Mädchen 5,7 %). Ebenso wie bei diesen als tendenziell „rechtsextremistisch“ einzustufenden Verhaltensweisen gibt es auch eine deutliche Jungendominanz bei den Mobbing-Methoden, bei denen Technik zum Einsatz kommt (Schikanieren über das Handy: Jungen 10,7 %; Mädchen 6,2 %, Schikanieren über den PC: Jungen 8,7 %; Mädchen 4,5 %).

Die Forschungslage und erste vorgestellte Ergebnisse zu den Schulformunterschieden bestätigen sich für die Gruppe mit dem Täter-Selbstbild: Mit Ausnahme der Ausgrenzung der Mitschüler, die im Gymnasium leicht höher ausfällt und mit auf den größeren Anteil von Mädchen in sächsischen Gymnasien zurückgeführt werden kann, sind die Werte für Mittelschulen durchweg problematischer. Am ausgeprägtesten sind die schulformspezifischen Unterschiede bei den rechtsextremistisch motivierten Mobbing-Formen (Lästereien bezüglich der Hautfarbe oder Nationalität: Mittelschule 18 %; Gymnasium 5,2 %, Lästereien bezüglich der Religionszugehörigkeit: Mittelschule 12,3 %; Gymnasium 3,3 %) und beim Schikanieren mit Hilfe von Technik (Handy: Mittelschule 11,5 %; Gymnasium 5 %, PC: Mittelschule 9,2 %; Gymnasium 3,8 %). Während Studien zur politischen Sozialisation den ersten Befund als erwartungskonform erscheinen lassen, da Bildung als ein Schutzfaktor gegen rechtsextremistische Orientierungen gilt, konnte man beim Mobbing mit technischen Hilfsmitteln nicht so sicher sein. Die ungleiche Verteilung ökonomischen Kapitals zwischen Schülern von Mittelschulen und Gymnasien bzw. ihren Elternhäusern hätte auch die Formulierung einer konträren Hypothese zugelassen. Die Verfügung über diese technischen Möglichkeiten besteht aber heute in allen Sozialschichten, die Jugenddominanz in Mittelschulen und eine sozialstrukturell einseitig gebrochene Auslese kommen hinzu, so dass der Befund vor diesem Hintergrund gut erklärbar ist.

2. Täter, Opfer, Unbeteiligte – eine Typologie des Mobbingverhaltens

In diesem Abschnitt wird der Versuch einer Mobbing-Typologie auf der Grundlage bisheriger Forschungserkenntnisse unternommen. Diese besagen im Kern, dass es neben reinen Täter- und Opfergruppen auch Mischtypen und Unbeteiligte gibt. Um diese Struktur sichtbar zu machen, werden die Täter- und Opfervariablen dichotomisiert und miteinander gekreuzt, so dass sich vier Gruppen ergeben: Neben denjenigen, die ausschließlich „Täter“ oder „Opfer“ sind, gibt es Personen mit Erfahrungen in beiden Bereichen, sog. „Täter-Opfer“ und in keinem der Bereiche, sog. „Unbeteiligte“. Über die Größe dieser vier Gruppen, gibt die folgende Tabelle Auskunft.

Tab. 3: Täter – Opfer – Typologie für Mobbing*

	Gesamt	Jungen	Mädchen	Mittelschule	Gymnasium
Täter	21,4	25,5	17,4	24,3	18,0
Opfer	15,2	13,2	17,2	16,3	14,0
Täter-Opfer	15,6	18,7	12,5	16,6	14,4
Unbeteiligte	47,8	42,7	52,9	42,8	53,6

* Angaben in Prozent

Die Unbeteiligten stellen mit Abstand die größte Gruppe (ca. 48 %), ihr gehören deutlich mehr Mädchen und Gymnasiasten an; ihre Mitglieder sind, wie wir zusätzlich ermittelt haben, nur sehr selten in Schlägereien involviert. Die Gruppe der Täter ist mit über 20 % die zweitstärkste Gruppe, daneben gibt es den Typus der Täter mit Opfer-Erfahrung, der weitere ca.

16 % umfasst. Für beide Gruppen gilt, dass sie am häufigsten in Schlägereien verwickelt sind und sich in dieser Hinsicht nicht signifikant voneinander unterscheiden, beide zeigen eine deutliche Jugenddominanz und nicht ganz so starke Unterschiede der Schulformen (stärkeres Mobbing in Mittelschulen). Die Gruppe der Opfer ist mit ca. 15 % ebenfalls nicht unerheblich. Im Kontrast zu den Tätergruppen sind hier die Mädchen stärker vertreten und es gibt ein nur geringes Involviertsein in Schlägereien, das aber höher als für die Unbeteiligten ausfällt.

Die Frage, die Wissenschaft und praktische Pädagogik gleichermaßen beschäftigt ist die, wie fest gefügt dieses Rollengefüge ist und welche Chancen Schülerinnen und Schüler haben, sich aus problematischen Rollen zu befreien. Oder trifft die Annahme „Einmal Täter – immer Täter“ zu. Um dies zu überprüfen, konnten wir auf einen zweiten Datensatz zurückgreifen: Die von uns im Jahre 2006 befragten 9.-Klässler wurden im Jahre 2002 bereits einmal befragt, für eine Substichprobe liegen also Daten zu zwei Messzeitpunkten vor, so dass wir für diese Schülerinnen und Schüler überprüfen können, ob sie sich im Lebensabschnitt von etwa 12 bis 16 Jahren in ihrem Sozialverhalten, d.h. konkret in Bezug auf die Rollenzugehörigkeit in der Mobbing-Typologie, verändert haben.

Persistenz der Täter-Opfer-Typologie

Der zur Verfügung stehende Datensatz besteht aus 636 Probanden (300 Jungen und 336 Mädchen, 337 Mittelschüler und 299 Gymnasiasten). Die folgende Tabelle zeigt die Rollenzugehörigkeit mit Konstanz und Wechsel der vier Gruppen im Zeitraum von 2002 bis 2006.

Tab. 4: Persistenz der Täter - Opferrollen von 2002 zu 2006*

2006						
		Täter	Opfer	Täter – Opfer	Unbeteiligte	Gesamt 2002
2002	Täter	32,1	4,8	21,4	41,7	13,2
	Opfer	19,8	21,9	20,8	37,5	15,1
	Täter – Opfer	24,5	17,4	22,5	35,7	15,4
	Unbeteiligte	22,9	12,9	11,2	53,1	56,3
	Gesamt 2006	23,9	13,8	15,7	46,5	100,0

*Angaben in Prozent

Man erkennt, dass von den Personen, die als 12-Jährige noch der Gruppe der Täter angehört haben, die Mehrzahl der nun 16-Jährigen (ca. 42 %) zu der Gruppe der Unbeteiligten gewechselt ist. Nur ein knappes Drittel der Personen, die 2002 Täter waren, ist in dieser Rolle geblieben. Allerdings bleiben etwa 25 % in der Problemzone, da sie zu den Täter-Opfern (über 20 %) oder zu einem kleineren Teil (5 %) zu den Opfern wandern. Die Persistenz der Rollenzugehörigkeit ist bei den Personen, die 2002 als Opfer identifiziert werden konnten, mit ca. 22 % noch geringer. Auch hier wechselt der größte Teil zu den Unbeteiligten, so dass die in den Gewaltstudien festgestellte Tendenz zum „Aging-out“ auch für das Mobbing zutrifft. Das bestätigt der Blick auf die Täter-Opfer mit 23 % Persistenz und 36 % Wechsel zu den Unbe-

teiligten. Wie bei den früheren Untersuchungen hat diese zuletzt genannte Gruppe die höchste Konstanz: Die Mehrzahl derjenigen, die als 12-Jährige nicht an Mobbing in einer der Täter- oder Opferrollen beteiligt war, ist dies auch als 16-Jährige nicht. Das zeigt uns, dass die Persistenz der Täter- und auch der Opferrollen im Allgemeinen überschätzt wird.

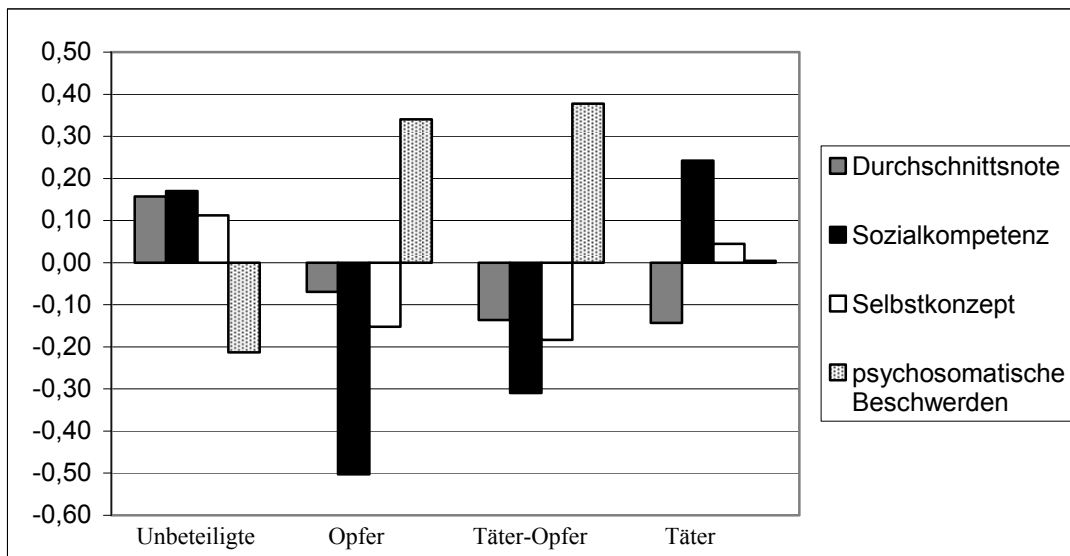
Sozialverhalten im Kontext von Leistungs- und Persönlichkeitsmerkmalen

In früheren Untersuchungen hatten wir einen Zusammenhang von akademischer, sozialer und Selbstkompetenz festgestellt. Hintergrund ist Folgender: Die drei Kompetenzbereiche, die durch verschiedene Einzelfaktoren in der Untersuchung repräsentiert waren, ließen sich statistisch zu einem Faktor zweiter Ordnung zusammenfassen, den wir „Bildungserfolg“ nannten. Das bedeutet, dass grundsätzlich alle drei Aspekte für das „Zurechtkommen“ in der Schule mit verantwortlich sind. Wir konnten zeigen, dass es verschiedene Konfigurationen von Leistungsstatus, Sozial- und Selbstkompetenz gibt, die als charakteristische Schülergruppen prinzipiell in allen Klassen vorkommen (vgl. Melzer/Schubarth/Ehninger 2004, S. 152).

Wir gehen hier einen anderen methodischen Weg und wollen – ausgehend vom Mobbing-Verhalten – zeigen, wie sich die vier ermittelten Gruppen (Täter, Opfer, Täter-Opfer, Unbeteiligte) hinsichtlich weiterer Kompetenzmerkmale unterscheiden. Dabei sind mittels einer multivariaten Varianzanalyse die Variablen „Leistungsstatus“, „Sozialkompetenz“, „Selbstkonzept“ und „psychosomatische Störungen“ in die Auswertung einbezogen. Die Ergebnisse ermöglichen eine Charakterisierung der Mobbing-Typen hinsichtlich der genannten Merkmale.

Die einbezogenen Variablen wurden in folgender Weise operationalisiert: Zur Ermittlung des Leistungsstatus wurden die Noten in den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und erster Fremdsprache zu einem Notenscore zusammengefasst. Sozialkompetenz ist ein Faktor mit fünf Items, in denen es um Kontaktfreudigkeit, Einbindung in einen Freundeskreis und Akzeptanz bei anderen geht. Selbstkonzept ist ein Faktor aus zehn Items, z.B.: „Kann mit Problemen fertig werden, werde in der Zukunft klar kommen, Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen“. Der Faktor Psychosomatische Störungen besteht aus elf Items, mit denen körperliche und seelische Beeinträchtigungen, wie z.B. Kopf-, Bauch- und Rückenschmerzen, Schlafstörungen, Angst, Erschöpfung, Nervosität erfragt werden.

Die Ergebnisse sind in der Grafik in folgender Richtung dargestellt: Je höher die entsprechende Säule, ... desto besser die Schulnoten, ... desto besser die soziale Eingebundenheit, ... desto besser das Selbstvertrauen, ... desto stärker die psychosomatischen Störungen.

Abb. 3: Mobbing-Typen nach Kompetenz*

*Ergebnisse der Varianzanalyse unter Einbeziehung der Variablen Schulnoten, Sozialkompetenz, Selbstkonzept und Psychosomatische Beschwerden.

Betrachtet man die Abbildung in der Gesamtschau, so ist augenfällig, dass der Typus der *Unbeteiligten* eine diametral entgegengesetzte Struktur zu den Gruppen der Opfer, Täter und Täter-Opfer aufweist. Die Unbeteiligten sind in allen Kompetenzbereichen sehr positiv ausgewiesen und haben die geringsten Probleme; sie bilden die einzige Gruppe, die in ihrem Leistungsstatus nicht eingeschränkt ist; noch positiver ausgeprägt ist die Sozialkompetenz – ihren Mitgliedern fällt es leicht, Freunde zu finden, man hat einen großen Bekanntenkreis, fühlt sich liebenswert und von der Umwelt akzeptiert. Auch das Selbstkonzept ist positiv ausgeprägt, die Unbeteiligten sind in sich gefestigt, trauen sich zu, mit allen Problemen fertig zu werden und blicken optimistisch in die Zukunft. Die positive Ausprägung des Selbstbildes und die soziale Einbindung korrespondieren mit dem niedrigen Niveau psychosomatischer Beschwerden.

Von all dem sind die *Opfer* das Gegenteil: Wie der niedrigste aller Werte für Sozialkompetenz zeigt, fühlen sie sich isoliert, von anderen wenig akzeptiert, eine zutreffende Charakterisierung ist das zu diesem Faktor zählende Item: „Es ist schwer, mich zu mögen“. Das Selbstkonzept ist das zweitniedrigste aller Gruppen, hier gleichbedeutend mit einer negativen Zukunftssicht. Während die Schulleistungen leicht unterdurchschnittlich sind, ist das Niveau der psychosomatischen Beschwerden sehr hoch (zweithöchster Wert).

Die *Täter-Opfer* haben dieselbe Grundstruktur wie die Opfer, die selbst eingeschätzte Sozialkompetenz ist aber nicht ganz so niedrig, dagegen sind die psychosomatischen Beschwerden noch höher. Das Problematische dieser Gruppe: Ihre Mitglieder werden zwischen Ausgrenzung und eigener Tat, die Ihnen bei den Mitschülern kaum Anerkennung bringt, aufgerieben – können kein festes Rollenverständnis und Handlungskonzept erwerben.

Unabhängig von der moralischen Bewertung ist das für die Schüler der „Vorteil“ der Rolle als *Täter*. Sie sind voll in Gruppen integriert und von denjenigen, die sich in diesen Cliques befinden, voll akzeptiert. Dass ihre Schulleistungen die schlechtesten aller Gruppen sind, kann weder ihre hohe soziale Akzeptanz noch ihr überdurchschnittlich positives Selbstbild beeinträchtigen. Für diese Schüler ist ein Motiv ihres Mobbing-Verhaltens das Streben nach Anerkennung. Da sie keine guten Noten haben, mit denen sie die Anerkennung ihrer Eltern, Lehrer oder Mitschüler gewinnen könnten, müssen sie in typisch männlicher problematischer Fehlverarbeitung auf andere Bereiche ausweichen (Schlägereien, Mobbing), um ihr „Selbst“ zu stabilisieren. Sie verhalten sich immanent betrachtet also nur „logisch“, wenn auch moralisch nicht verantwortbar.

3. Fazit

Sowohl aus Täter- als auch aus Opferperspektive wird durch unsere Befragungen bestätigt, dass die *psychischen und verbalen Formen des Mobbing*s in Schulen im Vordergrund stehen. Diese Handlungen sind für Lehrpersonen schwerer als manifeste physische Gewalt zu erkennen, z.T. finden diese Handlungen auch in weniger kontrollierten Räumen der Schule statt. Also ist es einerseits erforderlich, über eine Beschäftigung mit den Konstituenten und Indikatoren des Täter-Opfer-Status die diagnostischen Kompetenzen in allen Phasen der Lehrerbildung zu verbessern.

Ein weiterer Zugang zur Prävention ist die Veränderung der Lebenswelt Schule. Die Gestaltung dieses pädagogischen Raums, die Aufstellung eines Regel- und Verhaltenssystems und die Sorge um seine Einhaltung sind nicht allein Sache der Lehrer, wenngleich ihnen dabei als professionelle Pädagogen die wichtigste Rolle zufällt. Über die Anwendung konkreter Verfahren der Wertklärung und der Methoden der Verhaltensmodifikation hinaus haben sich allgemeine Strategien der Herstellung eines guten Lernklimas und der Qualitätsentwicklung von Schule als ein Mittel zur Minderung von Gewalt, Aggression und Mobbing bewährt.

Dies ist auch der geeignete Zusammenhang, ein zentrales Problem, das die Studie benannt hat, allen Beteiligten bewusst zu machen – das der *Bagatellisierung von Mobbing*. Dieses Phänomen tritt vor allem bei verbalen Aggressionen, die insbesondere von Jungen als normal angesehen werden, und für das Verbreiten von Lügen und Gerüchten, insbesondere bei Mädchen, auf. Diese Formen werden von einem erheblichen Anteil der Befragten nicht als konstitutiv für die Täter- und Opferrolle angesehen und damit bagatellisiert. Wir sind auf dieses Phänomen bereits bei der Untersuchung der Alltagstheorien von Schülerinnen und Schülern zur Gewalt (vgl. u.a. Melzer/Lenz/Ackermann 2002, S. 850; Melzer 2004, S. 37) gestoßen und haben diesen Sachverhalt, der als Absenkung der Hemmschwelle für Gewalt und Mobbing angesehen werden kann, als eine „besorgniserregende Normalität“ gekennzeichnet. Nur über den Prozess der Bewusstmachung, indem an Beispielen vor Augen geführt wird, was das für den Einzelnen bedeuten kann, wird man dagegen etwas ausrichten können. Es gibt viele Trainingsprogramme (Übersicht und Kurzdarstellung in: Melzer/Schubarth/Ehninger 2004,

Kap. 5), die gerade an diesem Punkt ansetzen und den Pädagogen eine Fülle von Arbeitsmaterialien und Vorschlägen für eine thematische und methodische Auseinandersetzung anbieten.

Die sich bei der Einstellung zur Gewalt zeigenden *geschlechtsspezifischen Unterschiede* lassen sich bei der Gewalt- und Mobbing-Thematik durchgängig feststellen. Auch diese Untersuchung hat gezeigt, dass physische Formen häufiger von männlichen Schülern praktiziert und erfahren werden. Mädchen neigen eher zu Ausgrenzung anderer und erleben in der Opferrolle eher als Jungen, dass z. B. Lügen über sie verbreitet und sie von anderen beschimpft werden. Diese Befunde sprechen für eine geschlechtsspezifische Ausrichtung der Präventionsmaßnahmen.

Die in der Regel aber nicht sehr großen *Unterschiede der Schulformen* bei den psychischen und verbalen Formen des Mobbing führen uns vor Augen, dass eine jugendadäquate Prävention und Unterstützung in allen Bildungsgängen, d. h. generell, erforderlich ist. Wie frühere Analysen ergeben haben, ist die Gestaltung offener Lernarrangements und die Entwicklung einer Lernkultur, bei der die Schülerinnen und Schüler größere Gestaltungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten besitzen, ein probates Mittel der Gewaltprävention und der Kompetenzentwicklung überhaupt.

In den nicht-gymnasialen Bildungsgängen ist die physische Gewalt ein besonderes Thema. Neben einer intensiven Betreuung und Beratung, ggf. unterstützt durch Schulsozialarbeit und Schulpsychologie, ist für diese Klientel die berufliche Förderung und die Unterstützung bei der Entwicklung einer beruflichen Perspektive ein Primat. Eine Möglichkeit, die wir hierzu und grundsätzlich empfehlen, ist die Verbesserung der Schul- und Lernkultur. In unseren Studien wird von Schülerseite immer wieder beklagt, dass der Unterricht an ihnen vorbei liefe, nicht interessant und abwechslungsreich gestaltet sei, dass die Lehrer zu schnell im Stoff voranschritten und für die Beantwortung von Rückfragen keine Zeit sei. Eine Verbesserung der Unterrichtsqualität im Sinne einer den Schülern zugewandten Unterrichtskultur ist generell angezeigt; projekt-, praxis- und berufsbezogene Lernformen kommen insbesondere den Schülern „mittlerer“ Schulformen und im Hauptschulbildungsgang zugute.

Die Konstanz der *Täter- und Opferrolle* ist nicht so hoch, wie häufig angenommen wird – im Gegenteil. Mit Ausnahme der Gruppe der Unbeteiligten, deren Persistenzquote nach vier Jahren (in der Altersphase von 12 bis 16 Jahren) mit ca. 53 % noch am höchsten ist, liegen die Werte der übrigen Gruppen mit 22 % bis 32 % weit unter der 50 %-Marke. Die Wahrscheinlichkeit, dass Schülerinnen und Schüler nach vier Jahren immer noch derselben Täter- oder Opferrolle angehören, ist also sehr viel geringer als dass sie sich in derselben Weise abweichend verhalten, wie Jahre zuvor. Zu einer Versachlichung der Debatte um Täter und Opfer kann auch die wiederum bestätigte Tendenz zum „Aging-out“ beitragen, d.h. die Erkenntnis, dass eine Besserung des Sozialverhaltens in der nachpubertären Phase eintritt, falls keine neuen Risiken hinzukommen. Bei der Frage nach den Konsequenzen darf auch nicht aus dem Blick geraten, was der Anteil der Pädagogen an der Gewaltproblematik in der Schule ist, wenn man an das bei Lehrern durchaus nicht selten vorkommende Etikettierungsverhalten

den Schülern gegenüber (vgl. Krumm/Weiß 2006) denkt, das referierten Befunden in keiner Weise Rechnung trägt.

Eine letzte Überlegung greift den *Zusammenhang der drei Kompetenzbereiche* (Fachleistungs-, Sozial- und Selbstkompetenzen) auf, die Analyse hatte dazu unterschiedliche Ausprägungen dieser Merkmale für die verschiedenen Mobbing-Typen und die Gruppe der Unbeteiligten ergeben. Da die Persönlichkeit des Schülers unteilbar ist, kann man annehmen, dass eine Förderung in den Defizitbereichen sich auch auf andere Kompetenzfelder auswirken kann. Wenn beispielsweise eine Anerkennung durch Schulleistungen nicht zu gewinnen ist und der Schüler durch Mobbing die Bestätigung von Gleichaltrigen sucht, könnte über soziale Förderung auch der Leistungsstatus verbessert werden; umgekehrt wäre es ebenfalls prinzipiell denkbar, über fachliche Förderung und Unterstützung die Schulnoten zu verbessern und dadurch das Sozialverhalten und das Selbstbild des betreffenden Schülers zu stabilisieren.

Welcher Weg der Förderung der richtige ist, kann weder von der Sozialisationsforschung noch von erfahrenen Schulpraktikern prognostiziert werden, sondern hängt von dem individuellen Leistungs- und Defizitprofil des einzelnen Schülers ab. Dies legt die Ausarbeitung und Umsetzung entsprechender Förderpläne nahe, die auf den einzelnen Schüler abgestimmt sind und den Klassen- und Umfeldkontext berücksichtigen. Eine derartige Förderpraxis besitzt seit der Reformpädagogik – national wie international – eine gute Tradition und wird aktuell auch im staatlichen System in einigen Bundesländern als ein gangbarer Weg der Verbesserung der Schülerkompetenzen gesehen.

Literatur

- Forschungsgruppe Schulevaluation: Gewalt als soziales Problem in Schulen. Opladen 1996
- Fuchs, M./Lamnek, S./Luedtke, J./Baur, N.: Gewalt an Schulen. 1994-1999-2004. Wiesbaden 2005
- Hurrelmann, K./Klocke, A./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.): Jugendgesundheits-survey. Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim 2003
- Lösel, F./Bliesener, T.: Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen. München 2003
- Melzer, W.: Von der Analyse zur Prävention. Gewaltprävention in der Praxis. In: Melzer, W./Schwind, H.-D.: Gewaltprävention in der Schule. Grundlagen – Praxismodelle – Perspektiven. Baden-Baden 2004, S. 35-49
- Melzer, W. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Analyse und Prävention. Gießen 2006
- Melzer, W./Al-Diban, S.: Vermittlung Von Fachleistungs-, Sozial- und Selbstkompetenzen als zentrale Bildungsaufgabe der Schule. In: Melzer, W./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule, Weinheim/München 2001, S. 37-64

- Melzer, W./Rostampour, P.: Schulische Gewaltformen und Täter-Opfer-Problematik. In: Schubarth, W./Kolbe, U./Willems, H.: Gewalt an Schulen. Opladen 1996, S. 131-148
- Melzer, W./Lenz, K./Ackermann, C.: Gewalt in Familie und Schule. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen 2002, S. 837-863
- Melzer, W./Schubarth, W./Ehninger, F.: Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. Bad Heilbrunn 2004
- Olweus, D.: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können. 3. Aufl. Bern 2002
- Pfaff, N./Fritzsche, S.: Gewalt – Erfahrungen, Einstellungen und Verhaltensweisen Jugendlicher in Schule und Gleichaltrigengruppe. In: Helsper, W./Krüger, H.-H. u.a.: Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden 2006, S.97- 122
- Schwind, H.-D. u.a.: Gewalt in der Schule – Am Beispiel Bochum. Mainzer Schriften zur Situation von Kriminalitätsoffern Bd. 10. Mainz 1995
- Tillmann, K.-J./Holler-Nowitzki, B./Holtappels, H.G./Meier, U./Popp, U.: Schülergewalt als Schulproblem. Weinheim 1999

Inhalt

Vorwort	1
I. Praxisbeispiele und Projektevaluationen	
<i>Hartmut Balsler / Cornelia Girod / Carlo Schulz</i> Gewaltprävention durch Verbesserung der Erziehungspartnerschaften Schule – Elternhaus	5
<i>Herbert Cartus / Conni Dinges / Silke Müller</i> „Kinder stark machen“	21
<i>Dirk Friedrichs</i> Teambildung zwischen Polizei, Schule und Jugendhilfe	35
<i>Michael Hamschmidt</i> Gesundheit und Prävention in Schulen	41
<i>Nina Heinrichs / Jens Gnisa</i> Das Projekt „Modellregion für Erziehung Recklinghausen“	57
<i>Lothar Kannenberg</i> Was bedeuten Rituale für Jugendliche? Die Methode Lothar Kannenberg	67
<i>Helmut Lockenvitz / Sabine Spies / Christian Oerthel</i> „PrinZ – Prinzip Zukunft“: Ein präventives Modell der Kooperation von Jugendhilfe und Schule	81
<i>Andrea Michel</i> Resilienz bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund	95
<i>Hildegard Müller-Kohlenberg / Michael Szczesny</i> Prävention im Grundschulalter geht auf die Vorläufermerkmale von Fehlentwicklungen ein	107
II. Forschungsberichte und Kongressgutachten	
<i>Friedrich Lösel</i> Prävention von Aggression und Delinquenz in der Entwicklung junger Menschen.....	129
<i>Christian Lüders / Bernd Holthusen</i> Gewalt als Lernchance – Jugendliche und Gewaltprävention	153
<i>Manuel Eisner / Denis Ribeaud</i> Markt, Macht und Wissenschaft; Kritische Überlegungen zur deutschen Präventionsforschung	173
<i>Wolfgang Melzer / Andrea Kruse</i> Gewalttätige und aggressive Schüler: Mobbing-Typologie und pädagogische Handlungsmöglichkeiten.....	193
<i>Ferdinand Sutterlüty</i> Was ist eine Gewaltkarriere?	207
<i>Wiebke Steffen</i> Gutachten zum 12. Deutschen Präventionstag am 18. und 19. Juni 2007 in Wiesbaden	233

III. Überblick zum 12. Deutschen Präventionstag

<i>Erich Marks</i>	
Der 12. Deutsche Präventionstag 2007 im Überblick	275
<i>Nadine Bals</i>	
Evaluation der Kinder- und Jugenduni 2007 anlässlich des 12. Deutschen Präventionstages	285
<i>Deutscher Präventionstag und Veranstaltungspartner</i>	
Wiesbadener Erklärung des 12. Deutschen Präventionstages	317
Die Autoren	323