

Mobbing unter Schülern

Ausarbeitung von Präventionslektionen für die
Schule Eschenbach

Masterarbeit

Studiengang Sekundarstufe I

Verfasser:
René Huber
Alte Kantonsstrasse 138
6274 Eschenbach

eingereicht am 31. Oktober 2007

bei
Erich Lipp
Fachkern Lebenskunde

INHALTSVERZEICHNIS

1	DANKSAGUNG	5
2	VORWORT.....	5
3	ZUSAMMENFASSUNG	7
4	GLIEDERUNG DER ARBEIT.....	8

A THEORETISCHER TEIL

5	MOBBING – GEWALT IM SOZIALEN KONTEXT	9
5.1	DEFINITION VON MOBBING	10
5.2	BULLYING ODER MOBBING?	11
5.3	WIE ÄUSSERT SICH MOBBING? EINE BESCHREIBUNG DER ERSCHEINUNGSFORMEN	12
5.4	ROLLEN BEIM MOBBING	14
5.5	GIBT ES DEN TYPISCHEN TÄTER ODER DAS TYPISCHE OPFER?	15
5.5.1	<i>Risikomildernde Bedingungen</i>	16
5.5.2	<i>Die Opferrolle - Risikoerhöhende Bedingungen</i>	17
5.5.3	<i>Die Täterrolle – Risikoerhöhende Bedingungen</i>	18
5.6	WEISEN DIE TÄTER TATSÄCHLICH DEFIZITE BEZÜGLICH SOZIALER KOMPETENZEN AUF?	18
5.7	NICHT NUR MOBBING UNTER SCHÜLERN – DER LEHRER ALS TÄTER UND OPFER.....	20
6	AUFTRETENSHÄUFIGKEIT VON SCHÜLERMOBBING	22
6.1	MOBBING AN SCHWEIZER SCHULEN	22
6.2	DIE SCHWEIZ IM INTERNATIONALEN VERGLEICH.....	24
6.3	GESCHLECHTS- UND ALTERSUNTERSCHIEDE IN AUFTRETENSHÄUFIGKEIT UND ERSCHEINUNGSFORM.....	26
6.4	MOBBING IN SCHULKLASSEN – EIN KONSTANTES PHÄNOMEN?	28
7	ERFASSUNG VON MOBBING – WIE WIRD GEMESSEN?	28
7.1	FRAGEBOGEN (SELBSTBERICHTE)	29
7.2	PEER-NOMINIERUNGSVERFAHREN UND PEER-RATINGS	30
7.3	LEHRER- UND ELTERNBERICHTE	31
7.4	METHODENKOMBINATION.....	32
8	AUSWIRKUNGEN VON MOBBING	33
8.1	MOBBING HAT AUSWIRKUNGEN, AUCH AUF DIE GESUNDHEIT	33
8.2	AUSWIRKUNGEN AUF DAS SELBSTWERTGEFÜHL	34
8.3	AUSWIRKUNGEN VON MOBBING AUF DAS VERHALTEN IN DER SCHULE	35
8.4	DAS SYSTEM SCHULE ALS RISIKOERHÖHENDE BEDINGUNG?	36
9	MOBBINGPRÄVENTION IN DER SCHULE – WIESO ÜBERHAUPT?	38
9.1	PRÄVENTION – EINE BEGRIFFSBESTIMMUNG	38
9.2	GESUNDHEITLICHE AUSWIRKUNGEN VON MOBBING	39
9.3	SCHULE ALS SOZIALISATIONSINSTANZ	39
10	MASSNAHMEN GEGEN MOBBING – WAS KANN DIE SCHULE TUN?	40
10.1	MASSNAHMEN AUF INDIVIDUELLER EBENE (MIKROEBENE)	40
10.2	MASSNAHMEN AUF KLASSENEBENE (MESOEBENE)	41

10.3	MASSNAHMEN AUF SCHULEBENE (MAKROEBENE).....	41
10.4	MEHREBENENKONZEPTE UND KONTINUIERLICHE PRÄVENTIONSARBEIT – EIN ERFOLGSREZEPT	42

B PRAKTISCHER TEIL

11	VORAUSSETZUNGEN DER SCHULE ESCHENBACH	43
11.1	DIE POLITISCHE GEMEINDE ESCHENBACH	43
11.2	DIE SCHULGEMEINDE ESCHENBACH	44
11.3	MOBBING- UND GEWALTPRÄVENTION AN DER SCHULE ESCHENBACH	45
11.3.1	<i>Schulebene</i>	46
11.3.2	<i>Klassenebene</i>	46
11.3.3	<i>Individuelle Ebene</i>	47
11.4	THE NO-BLAME-APPROACH – INTERVENTION AUF DER INDIVIDUELLEN EBENE.....	47
11.5	EIN PROJEKT IN PLANUNG – DAS STREITSCHLICHTERPROJEKT	48
12	DIE ERARBEITETEN UNTERRICHTSLEKTIONEN ZUR MOBBINGPRÄVENTION AN DER SCHULE ESCHENBACH	49
12.1	GRUNDPRINZIPIEN DER PRÄVENTIONSARBEIT	50
12.1.1	<i>Mitverantwortung aller – Nichtbetroffene einbeziehen</i>	50
12.1.2	<i>Sensibilisierung und Betroffenheit schaffen</i>	51
12.1.3	<i>Information - Wissen erarbeiten</i>	51
12.1.4	<i>Handlungsmöglichkeiten erkennen und Handlungsfähigkeit erlangen</i>	52
12.2	DIE AUSGEARBEITETEN LEKTIONEN	53
12.2.1	<i>Sensibilisierung und Betroffenheit schaffen (Block 1)</i>	53
12.2.2	<i>Wissen erarbeiten und Regeln festlegen (Block 2)</i>	55
12.2.3	<i>Handlungsmöglichkeiten erkennen und erweitern (Block 3)</i>	56
12.2.4	<i>Evaluation der Durchführung (Block 4 und Follow-up)</i>	57
12.2.5	<i>Überblick zum Ablauf der Lektionen</i>	58

C EMPIRISCHER TEIL

13	METHODE	59
13.1	FRAGESTELLUNG	59
13.2	PRÄTEST DER UNTERRICHTSLEKTIONEN	59
13.3	DIE STICHPROBE	60
13.3.1	<i>Die Experimentalklasse</i>	60
13.3.2	<i>Die Kontrollklasse</i>	61
13.3.3	<i>Ähnlichkeiten und Unterschiede der Klassen</i>	62
13.4	ALLGEMEINE VORGEHENSWEISE	62
13.5	FESTLEGUNG DER ERHEBUNGSZEITPUNKTE	63
13.6	ERHEBUNGSINSTRUMENTE	64
13.6.1	<i>Fragebogen (Selbsteinschätzung)</i>	64
13.6.2	<i>Arbeitsblatt Handlungsmöglichkeiten</i>	65
14	ERGEBNISSE	66
14.1	ERNÜCHTERUNG MACHT SICH BREIT	66
14.2	MOBBING AUF KLASSENEBENE.....	67
14.3	DARSTELLUNG DER OPFERRATEN	71
14.4	DARSTELLUNG DER OPFERTYPEN	72
14.4.1	<i>Experimentalklasse</i>	72

14.4.2	Kontrollklasse.....	75
15	DISKUSSION	76
15.1	WIRKSAMKEIT DER PRÄVENTIONSARBEIT	77
15.2	SCHWÄCHEN DER UNTERSUCHUNG	79
16	SCHLUSSWORT.....	80
17	LITERATURVERZEICHNIS	81

ANHANG

- I UNTERRICHTSDOSSIER MOBBINGPRÄVENTION
- II INSTRUKTION FRAGEBOGEN
- III FRAGEBOGEN
- IV KATEGORISIERUNG ITEMS
- V ERHEBUNG HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN 1
- VI ERHEBUNG HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN 2 UND 3

1 Danksagung

Zunächst möchte ich mich bei den Personen bedanken, die zur Entstehung und Erweiterung dieser vorliegenden Arbeit beigetragen haben.

Allen voran danke ich herzlich Herr Erich Lipp, dem Mentor meiner Arbeit. Er hat mich zuverlässig unterstützt und mir in schwierigen Situationen Mut zugesprochen. Durch seine wohlwollend kritischen Anregungen hat er mir wertvolle Denkanstösse vermittelt, die zur Entstehung und Erweiterung der Arbeit beigetragen haben. Bei Herr Dr. Jürg Aeppli bedanke ich mich herzlich für die Unterstützung und Begleitung in wissenschaftlichen Fragen.

Frau Regula Baumann Häcki, Schulsozialarbeiterin der Schule Eschenbach, danke ich herzlich für ihre Bemühungen meine Präventionsvorschläge an der Schule Eschenbach durchzuführen. Dank gebührt ihr auch für die anregenden Diskussionen und das Gegenlesen des praktischen Teils meiner Arbeit. Nicht zuletzt danke ich den Lehrpersonen und Jugendlichen, die meine Arbeit in der Praxis durchführten, ohne sie wäre die Untersuchung nicht zustande gekommen.

2 Vorwort

Ich dachte es würde alles anders werden, alles wäre nach den Winterferien vergessen und wir könnten von vorne anfangen. Doch dem war nicht so! Ich fuhr mit meinem neuen Fahrrad zur Schule, ja ich war stolz und glücklich dieses Rad zu besitzen und fuhr zum Unterstellplatz beim Schulhaus. Da warteten schon meine Mitschüler. Ich weiss nicht, ob sie auf mich warteten oder einfach zur gleichen Zeit ankamen. Auf alle Fälle fing alles wieder an, wie es vor den Ferien aufhörte. Mit Sprüchen wie „Sieh mal an, er hat auch endlich ein Fahrrad, eine Kindergrösse, sonst reicht er nicht bis zu den Pedalen“, und lautem Gelächter wurde ich empfangen. Als der erste Schultag aus war und ich zum Unterstellplatz zurückkehrte, wurde laut gelacht und gejoht. Mein Fahrrad lag auf dem Wellblechdach. Am nächsten Tag lag mein Fahrrad wieder auf dem Dach, tags darauf wieder. Was habe ich bloss gemacht? Auch während dem Unterricht wurde ich geschnitten. Mit mir wollte niemand zusammenarbeiten und wenn die Lehrperson jemand verdonnerte mit mir eine Arbeit zu erledigen, dann musste ich Sprüche anhören, die mich als Schwulen bezeichneten. Die Lehrperson hat nie darauf reagiert. Ich hal-

te es nicht mehr aus in dieser Klasse! (Schüler einer Praktikumsklasse, persönliche Mitteilung, 06.03.2007)

Die oben geschilderte Episode eines Schülers, der das Gespräch mit mir suchte, könnte sich in einer x-beliebigen Schule abgespielt haben. Eine Mobbingepisode, wie sie jeder von uns wohl schon in ähnlicher Weise erlebt hat, ob als Täter, Opfer oder einfach nur als vermeintlich unbeteiligter Zuschauer.

Zu dieser vorliegenden Masterarbeit habe ich mich vor allem durch zwei Dinge motivieren lassen. Im Studienjahr 2005/06 hatte ich die Möglichkeit ein Erasmussemester an der Universität von Durham in England zu absolvieren. Mobbing war und ist in den englischen Medien und Schulen ein Dauerthema. Zeitungsberichte über erschütternde Fallschilderungen von gemobbten Schülern haben mich aufgeschreckt und für die Thematik sensibilisiert.

Zweitens wurde ich für diese Arbeit motiviert, da ich als Student der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, der auf das Sekundarlehrdiplom hinarbeitet, in den letzten vier Jahren diverse Praktika an verschiedenen Schulen absolvieren durfte. An allen Schulen, in denen ich unterrichtete, war Gewaltprävention ein aktuelles Thema. Wobei, wenn von Gewalt unter Jugendlichen gesprochen wurde, oft nur die offenen körperlichen Formen aggressiven Verhaltens ein Thema waren. Mobbing und somit auch weitere Formen aggressiven Verhaltens, wie zum Beispiel verbale und relationale Verhaltensweisen, wurden kaum oder gar nicht miteinbezogen, obwohl Lehrpersonen in Gesprächen offenbarten, sie hätten ein Mobbingproblem in ihrer Klasse. Wurde etwas gegen Mobbing oder Gewalt im Allgemeinen unternommen, so wurden diese Massnahmen kaum längerfristig aufgebaut, begleitet und evaluiert, um Nutzen aber auch Gefahren des laufenden Ansatzes zu erkennen und diesen optimieren zu können. Die Lehrpersonen begründeten dies damit, dass sie schlicht und einfach nicht die Zeit dazu hätten, sich mit solchen, zwar sehr wichtigen, Fragen zu beschäftigen. Aus diesen Gründen machte ich mich daran den theoretischen Hintergrund des Phänomens Mobbing aufzuarbeiten, um anschliessend in Zusammenarbeit mit einer Sekundarschule Lektionen zur Mobbingprävention auszuarbeiten und diese auch auf ihre Wirksamkeit hin zu überprüfen.

Die hier vorliegende Arbeit stützt sich neben diversen Zeitschriftenartikeln, zu denen ich Zugang während dem Gastsemester an der Universität Durham hatte, vor allem auf drei Hauptwerke. Als erstes ist das Standardwerk von Olweus (2004a) zu nennen, das mich zum Phänomen Gewalt an Schulen hingeführt hat. Wobei ich mich jeweils auf die zehnte Ausgabe der englischen Originalversion stütze. Schliesslich beziehe ich mich immer wieder auf das, aus meiner Sicht, herausragende Standardwerk im deutschen Sprach-

raum zum Thema Mobbing von Scheithauer, Hayer und Petermann (2003). Dieses Werk fasst die neuesten Befunde der allgemeinen Mobbingforschung zusammen und zitiert eine Vielzahl internationaler Studien. Nicht zuletzt hat auch die Literatur von Alsa-ker (2004) einen prägenden Einfluss auf diese Arbeit gehabt, stammen doch verlässliche Daten über Mobbing in der Schweiz vor allem von ihr.

Die Gestaltung der Quellenangaben erfolgt anhand der Richtlinien für die Gestaltung von Literaturverweisen, Zitaten und Literaturverzeichnis der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, der Teilschule Luzern (vgl. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz, 2007), die sich am Publication Manual of the American Psychological Association orientieren.

Zur Vereinfachung und aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit jeweils die männliche Form gewählt. Selbstverständlich sind Frauen bei allen männlichen Bezeichnungen mitbedacht und mögen sich bitte in gleicher Weise angesprochen fühlen.

3 Zusammenfassung

Mobbing unter Schülern ist ein ernstzunehmendes Problem. Studien aus unterschiedlichen Ländern zeigen, dass etwa 4 bis 7 Prozent der 12 bis 18-jährigen als Opfer identifiziert werden. Mobbing hat mannigfaltige Auswirkungen, für die Opfer, die Täter, ja für die ganze Klasse. In der Schule findet nicht nur die intellektuelle Entwicklung, sondern die ganze Entwicklung der Persönlichkeit eines Schüler statt. Mobbing kann diese Entwicklung stark beeinträchtigen. Lehrpersonen zeigen sich jedoch oft ratlos, wenn es darum geht Mobbing aufzulösen beziehungsweise präventiv gegen diese spezielle Form aggressiven Verhaltens vorzugehen. Die hier vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag zur Mobbingprävention an Sekundarschulen leisten, indem anhand theoretischer Erkenntnisse Unterrichtslektionen zur Mobbingprävention ausgearbeitet und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft wurden. Zur Überprüfung der Wirksamkeit wurde der Untersuchungsgruppe zu drei unterschiedlichen Messzeitpunkten ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Viktimisierung vorgelegt. Die Ergebnisse zeigen, dass unmittelbar vor der Durchführung der Präventionslektionen und 10 Wochen danach, das Vorkommen von negativen Verhaltensweisen, die als Mobbing definiert wurden, in der Experimentalklasse höher war als unmittelbar nach der Durchführung der Prävention. Was darauf schliessen lässt, dass es möglich ist, die Häufigkeit von Mobbing zu reduzieren, indem alle Beteiligten des Systems Schule in die Präventions- und Interventionsmass-

nahmen einbezogen werden, diese Massnahmen aber kontinuierlich und mit Entschlossenheit umzusetzen sind.

4 Gliederung der Arbeit

Die hier vorliegende Arbeit ist grundsätzlich in drei Teile gegliedert. In einen theoretischen, einen praktischen und einen empirischen Teil. Diese drei Teile gehen fließend ineinander über. Zur besseren Orientierung, wird hier kurz dargestellt, was den Leser im Folgenden erwartet.

Im ersten Teil wird unter Kapitel 5 bis 10 anhand von Fachliteratur das Phänomen Mobbing theoretisch aufgearbeitet. Zuerst wird in Kapitel 5 der Begriff Mobbing definiert. Was bezeichnet die Literatur als Mobbing und was nicht? Wobei es vor allem auch um die Unterscheidung der beiden Begriffe Mobbing und Bullying geht. In Kapitel 6 wird die Auftretenshäufigkeit von Mobbing an Schulen beschrieben und ein internationaler Vergleich angestellt, wobei auch auf Geschlechts- und Altersunterschiede eingegangen wird. Kapitel 7 widmet sich der Frage, wie überhaupt das Phänomen Mobbing erfasst wird. Unter Kapitel 8 werden dann mögliche Auswirkungen von Mobbing auf Opfer und Täter, wie auch auf die Schulklasse als solches beschreiben. Daraus abgeleitet wird in Kapitel 9 beschrieben, warum an Schulen Mobbingprävention betrieben werden soll. Abgeschlossen wird der Theorieteil, indem verschiedene Massnahmen, die Schulen gegen Mobbing ergreifen können, vorgestellt werden.

Der praktische Teil stellt ausgearbeitete Vorschläge zur Mobbingprävention vor, die an der Sekundarschule Eschenbach durchgeführt wurden. Unter Kapitel 11 werden zunächst die Voraussetzungen der Schule Eschenbach beschrieben, indem unter anderem die Bemühungen der Schule Eschenbach bezüglich Mobbingprävention festgehalten werden. In Kapitel 12 werden die ausgewählten Grundsätze für die Präventionsarbeit erläutert und schliesslich die ausgearbeiteten Unterrichtslektionen vorgestellt.

Im empirischen Teil dieser Arbeit ist unter Kapitel 13 die Methode der Untersuchung beschrieben. Schliesslich werden die Ergebnisse der Untersuchung unter Kapitel 14 dargestellt und in Kapitel 15 diskutiert.

5 Mobbing – Gewalt im sozialen Kontext

Was bedeutet eigentlich der Begriff Mobbing? Worin unterscheidet er sich vom allgemeinen Gewalt- und Aggressionsbegriff beziehungsweise wann sprechen wir von Mobbing und wann nicht? In diesem Kapitel wird einerseits der Begriff Mobbing von Aggression und Gewalt abgegrenzt und die beiden in der Literatur anzutreffenden Begriffe Mobbing und Bullying auseinandergehalten.

„Aggression ist ein Verhalten, hinter dem die Absicht steht, einer anderen Person Schaden zuzufügen oder ein Objekt zu zerstören“ (Bartol, 1995, zit. nach Essau & Conradt, 2004, S. 15). Dies impliziert, dass man unter Aggression eine zielgerichtete Verhaltensweise versteht, die darauf ausgerichtet ist, jemandem Schaden zuzufügen oder etwas zu beschädigen (vgl. Scheithauer, Hayer & Petermann, 2003, S. 18). Mit dem Begriff Gewalt hingegen, geht körperliche oder psychische Macht einher „wenn eine körperlich/sozial stärkere eine körperlich/sozial schwächere Person bedroht oder schädigt, so spricht man – in Abgrenzung zur Aggression – von Gewalt“ (Selg, Mees & Berg, 1997, zit. nach Scheithauer et al., 2003, S.18).

Mobbing kann als spezielle Form aggressiven Verhaltens angesehen werden und wird von Olweus (1986, 1991) folgendermassen definiert: „A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students“ (zit. nach Olweus, 2004a, S. 9). Wichtig ist es also festzuhalten, in Abgrenzung zu Gewalt und Aggression, dass beim Mobbing negative Handlungen wiederholt und über einen längeren Zeitraum von einem oder mehreren Schülern ausgeführt werden. Olweus (2004a) versteht unter negativen Handlungen, dass jemand absichtlich einem anderen Verletzungen oder Unannehmlichkeiten zufügt. Negative Handlungen können mit Worten, zum Beispiel durch Drohen, Spotten oder Beschimpfen begangen werden. Sie können aber auch physischer Natur sein, indem jemand einen anderen schlägt, kneift oder tritt. Zudem ist es möglich, negative Handlungen zu begehen, indem zum Beispiel jemand ausgeschlossen wird oder unwahre Gerüchte über diese Person verbreitet werden (vgl. S. 9). Negative Handlungen können also auf verbaler, physischer oder relationaler Ebene stattfinden. Alsaker (2004) hält fest, dass unter negativen Handlungen grundsätzlich alle Formen von aggressiven und rücksichtslosen Handlungen, die andere verletzen oder das Selbstwertgefühl beeinträchtigen können, verstanden werden (vgl. S.19) und betont: „Was Mobbing im Kern ausmacht, ist der wiederholte Gebrauch solcher Handlungen gegenüber einer bestimmten Person“ (Alsaker, 2004, S. 19).

5.1 Definition von Mobbing

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Mobbing sich durch folgende Aspekte zusammensetzen muss, um als Mobbing bezeichnet zu werden (Wolke & Stanford, 1999, zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 20):

1. Aggressive Verhaltensweisen, die eine aktive, zielgerichtete Schädigungs-/Verletzungshandlung, inklusive zielgerichteten Schädigungsversuchen bzw. Versuchen, anderen Personen Unannehmlichkeiten zu bereiten, umfassen.
2. Ein ungleiches, asymmetrisches Kräfte- bzw. Machtverhältnis innerhalb einer interpersonellen Beziehung zwischen mindestens zwei Schülern, wobei
3. das hilflose Opfer subjektiv nicht die Möglichkeit sieht, sich zu verteidigen (oder objektiv über keine Möglichkeiten verfügt) und
4. die Übergriffe wiederholt erfolgen.
5. Bullying [in dieser Arbeit wird ausschliesslich der Begriff Mobbing verwendet] kann sich in unterschiedlichen Äusserungsformen manifestieren (z.B. körperlich, verbal, relational ...).
6. Bezugnahme auf den Ort und somit auf die Beteiligten des Geschehens, nämlich der Schule als sozialen Lernort und Lebensraum von Jugendlichen.

Diese Definition bedeutet, dass ein einzelnes Ausrasten eines Schülers oder eine Schlägerei zwischen gleich starken Kontrahenten, nicht als Mobbing zu bezeichnen ist. Auch ein gelegentliches Spielen von Streichen oder Rufen von Spitznamen kann nicht per se als Mobbing bezeichnet werden. Um von Mobbing zu sprechen, müssen wiederholt negative Verhaltensweisen (relationale, verbale, physische, gegenständliche Aggressionen), ausgehend von einer oder oft mehreren Personen über einen längeren Zeitraum ausgeführt werden. Bei Mobbing spielt also der Zeitfaktor eine wichtige Rolle. Man spricht nur dann von Mobbing, wenn die Schikanen und Erniedrigungen systematisch und wiederholt auftreten. Zudem muss ein ungleiches Kräfteverhältnis zwischen Täter und Opfer bestehen, wobei sich das Opfer objektiv nicht zu wehren vermag (weil es zum Beispiel physisch unterlegen ist) oder sich subjektiv nicht zu wehren vermag (das Opfer hat das Gefühl, es könne sich nicht wehren). Mobbing kann also auch keinesfalls mit einem Konflikt gleichgesetzt werden, denn in denen sind die Streitenden oft gleichwertig. In Konflikten streitet man um etwas und beide Parteien können ihres tun, um eine Lösung zu finden. Beim Mobbing geht das nicht: „Die Mobber streiten nicht um etwas mit ihrem Opfer. Sie greifen es an“ (Alsaker, 2006, S. 6). Nach der oben stehenden Definition tritt Mobbing nur im Rahmen einer relativ stabilen Gruppe auf, zum Beispiel in einer Schulklasse, aber auch am Arbeitsplatz. Diese Konstellation macht es für das Opfer sehr schwierig aus seiner Rolle auszubrechen. Das Opfer gerät in eine hilflose

se Position. Laut Alsaker (vgl. 2004, S. 30) kommt Mobbing in allen sozialen Situationen vor, in welchen Menschen regelmässig zusammenkommen. Schule, Militär, Arbeitsplatz seien insofern für Mobbing prädestiniert, weil man diese Situation nicht einfach so verlassen könne. In der Regel sind mehrere Personen, in unterschiedlichen Rollen (siehe Abschnitt 5.3), beteiligt. Mobbing ist daher kein individuelles, sondern ein soziales Phänomen.

Nach diesen Ausführungen, weist Mobbing grosse Überschneidungen zum Begriff Gewalt (ungleiche Stärkeverhältnisse) und zum Begriff Aggression (Intention, Schädigungsabsicht) auf, beschreibt aber ein schädigendes Phänomen, das noch weiter geht, weil es wiederholt und über längere Zeit von einer oder mehreren Personen ausgeübt wird. Mobbing kann als Gewalt im sozialen Kontext bezeichnet werden.

5.2 Bullying oder Mobbing?

Wie in den vorangehenden Textpassagen ersichtlich war, werden in der Literatur für die definierte Form von Aggression beide Begriffe verwendet, nämlich Bullying und/oder Mobbing. Um Klarheit in der Begriffsverwendung zu schaffen wird hier darauf eingegangen, wie die beiden Begriffe in der Literatur verwendet werden und welche Begriffsverwendung für die vorliegende Arbeit festgelegt wurde.

Im deutschsprachigen Raum wird Mobbing oft mit Bullying gleichgesetzt, beziehungsweise wird nur der erste Begriff verwendet. Das Wort Mobbing wurde ursprünglich im skandinavischen Raum geprägt, wo schon seit den frühen 1970er Jahren Anstrengungen unternommen wurden, dieses spezielle Muster aggressiven Verhaltens systematisch zu studieren. „Mobbing“ in Norwegen und Dänemark oder „mobning“ in Schweden und Finnland, wurde zunächst mit den unterschiedlichsten Konnotationen gebraucht (vgl. Olweus, 1973a, 1978, zit. nach Olweus, 2004a, S. 1ff), bis schliesslich Olweus den Begriff vor mehr als dreissig Jahren definierte, wobei allerdings schon davor eine erste Beschreibung von Pikas vorlag (vgl. Pikas, 1975, zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 15).

Der Begriff Bullying stammt hingegen aus dem angelsächsischen Raum und ist in einem englisch-englisch Wörterbuch folgendermassen beschrieben: „behaviour that frightens or hurts someone smaller or weaker“ (Macmillan English Dictionary, 2002, S. 178). Bei Bullying und Mobbing spielt der soziale Kontext eine wichtige Rolle, beides tritt in relativ stabilen Gruppen auf. Wobei der Begriff Bullying in der neueren Fachliteratur für die erwähnten aggressiven Verhaltensweisen in einer Schulklassse oder der Schule allgemein verwendet wird, also die Umgebung der Schule als sozialen Lernort, der Begriff

Mobbing hingegen für das Auftreten solcher Verhaltensweisen am Arbeitsplatz. Leymann hält fest, dass der Begriff Mobbing im deutschsprachigen Raum für das permanente und zielgerichtete Belästigen am Arbeitsplatz von Erwachsenen verwendet wird (vgl. 1993, zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 20). Im Duden steht denn auch unter dem Begriff mobben: „Arbeitskolleg[innen]en ständig schikanieren [mit der Absicht, sie von ihrem Arbeitsplatz zu vertreiben]“ (Duden, 2000, o.S).

Die beiden Begriffe werden demnach also eigentlich für die gleichen aggressiven Verhaltensweisen verwendet. Je nachdem, in welchem Kontext diese aber gezeigt werden, wird von Mobbing oder von Bullying gesprochen. In der Schweiz hat sich, vor allem durch die Arbeit von Alsaker (2004), der Begriff Mobbing durchgesetzt und wird für die beschriebenen aggressiven Verhaltensweisen am Arbeitsplatz und in der Schule verwendet. Der Begriff Mobbing hat sich zudem in unserer Alltagssprache verankert. Aus diesen Gründen wird in dieser Arbeit ebenfalls nur der Begriff Mobbing verwendet, der im Schweizerdeutschen wohl am ehesten dem Wort Plagen gleichzusetzen ist.

5.3 Wie äussert sich Mobbing? Eine Beschreibung der Erscheinungsformen

Aggressives Verhalten und somit auch Mobbing kann, wie weiter oben bereits erwähnt, unterschiedliche Erscheinungsformen annehmen. Je nach Literatur werden diese aggressiven Erscheinungsformen unterschiedlich definiert beziehungsweise in unterschiedlichen Kategorien festgehalten. In diesem Abschnitt wird beschrieben, welche Kategorisierung für das Phänomen Mobbing sinnvoll erscheint und welche Definitionen für diese Arbeit gelten.

In der Literatur wird oft zwischen direkter und indirekter Aggression unterschieden. Direkte Aggression liegt vor, wenn das Opfer direkt konfrontiert wird. Wird ein Klassenmitglied geschlagen, beleidigt oder getreten, dann wird dies als direkte Aggression bezeichnet. Solche aggressive Verhaltensweisen sind auch relativ leicht beobachtbar. Indirekte Aggression liegt hingegen dann vor, wenn das Opfer nicht direkt angegriffen wird, sondern zum Beispiel durch unwahre Gerüchte die sozialen Beziehungen des Opfers torpediert werden oder ein Gegenstand des Opfers zerstört wird etc. (vgl. Grob & Jaschinski, 2003, S. 144).

Scheithauer et al. (2003) schlagen zur Bündelung dieser vielfältigen negativen Verhaltensweisen schliesslich ein übergeordnetes Rahmenkonzept vor (vgl. S. 30). Wobei die aggressiven Verhaltensweisen in prototypische und unprototypische eingeteilt werden. Als prototypische Verhaltensweisen werden solche subsumiert, die am ehesten mit Ag-

gression assoziiert werden, wie zum Beispiel jemanden schlagen oder treten, also vor allem direkte Formen der Aggression. Folgernd handelt es sich bei unprototypischen Verhaltensweisen um solche, die nicht in dem Masse mit Aggression in Verbindung gebracht werden, also vor allem um indirekte und relationale Aggressionsformen (vgl. ebenda, S. 30). Eine solche Unterscheidung scheint für die hier vorliegende Arbeit jedoch nicht sinnvoll und wie in den meisten Studien soll hier zwischen physischem, verbalem, relationalem und gegenständlichem Mobbing unterschieden werden.

In dieser Arbeit wird unter physischem Mobbing eine physische Attacke verstanden. Typische Beispiele sind schlagen oder treten, aber auch jemanden einsperren oder von seinem Platz verdrängen (vgl. Alsaker, 2004, S. 22). Als verbales Mobbing wird in dieser Arbeit bezeichnet, wenn Worte benutzt werden, um eine Person mit Absicht zu demütigen oder zu verletzen. Häufige verbale Formen sind entwürdigende Kritik an jemandem äussern, obszöne oder beleidigende (Spitz-)Namen rufen, jemanden anschreien etc. (vgl. Alsaker, 2003, S. 23). Relationales Mobbing schliesslich zielt bewusst darauf, eine Person aus einer Gruppe auszuschliessen, sie herauszuekeln beziehungsweise diese zurückzuweisen (vgl. Scheithauer et al., 2003, S. 31). Crick (1996, zit. nach Essau & Conradt, 2004, S. 19) definiert relationale Aggression als „ein Verhalten, ... durch das andere Schaden nehmen, indem Beziehungen, Freundschaften, Gruppenzugehörigkeit oder ein Gefühl der Akzeptanz zerstört werden oder eine solche Zerstörung angedroht wird“. Der Aggressor sorgt oder droht also damit, dass ein Jugendlicher aus einer Gruppe ausgeschlossen wird. Scheithauer et al. (2003) bezeichnen das zielgerichtete Ausschliessen von Individuen aus einer Gruppe, das absichtliche Verbreiten von Gerüchten, Verleumdung, Entwertung oder Herabsetzung sowie Isolation eines bestimmten Schülers als relationales Mobbing. Wobei offensichtliches Nichtbeachten, Ausgrenzen und aus dem Weg gehen als exemplarische Verhaltensweisen für relationale Aggression verstanden werden (vgl. S. 29).

Relationale Formen des Mobbing weisen demnach ein Überschneidung mit verbalen Formen des Mobbing auf, werden erstgenannte Formen doch oft mündlich geäussert. Alle negativen Verhaltensweisen, die also darauf zielen, eine Person bewusst auszuschliessen beziehungsweise nicht zu beachten werden in dieser Arbeit zu den relationalen Formen des Mobbing gezählt. Im Weiteren wird in dieser Arbeit die von Alsaker definierte Form des „gegenständlichen Mobbing“ als eigenständige Erscheinungsform übernommen. Gegenständliches Mobbing meint Attacken, durch die Gegenstände, also das Eigentum des Opfers, zum Ziel werden, indem diese zerstört, versteckt oder gestohlen werden (vgl. Alsaker, 2004, S. 71).

5.4 Rollen beim Mobbing

Da Mobbing in Gruppen entsteht, also in bestimmten sozialen Situationen, wie zum Beispiel in der Schule oder am Arbeitsplatz, gibt es dementsprechend auch verschiedene Rollen in Mobbingepisoden. Es gibt nicht nur ein Täter und ein Opfer, sondern die Rollenkonstellationen beim Mobbing sind einiges komplizierter. Diese Ausführungen sind für das Verständnis des gewählten Präventionsansatzes wichtig. Die ausgearbeiteten Umsetzungsvorschläge für die Schule Eschenbach, die in Kapitel 12 vorgestellt werden, sollen ja vor allem auch die vermeintlich nicht beteiligten Jugendlichen ermutigen gegen Mobbing vorzugehen. Verschiedene Studien widmen sich dem Aspekt, dass Mobbing ein Gruppenprozess widerspiegelt, also neben Täter und Opfer auch noch weitere Personen beteiligt sind. Vor allem die Arbeitsgruppe um Salmivalli (1999) hat sich in mehreren Studien mit der Rollenzugehörigkeit in Mobbing Situationen befassen und konnte zum Beispiel in einer Gruppe von 316 Achtklässlern folgende Rollen bestimmen: 5.7 % der Schüler gelten als Opfer (victims), 8.5% als Täter (bullies), 10.8% als Assistenten der Täter (assistents), 15.2% als Verstärker der Täter (reinforcer), 19.6% als Verteidiger des Opfers (defender), 32% als Nichtbeteiligte (outsiders) und 8.2% konnte keine Rolle (no clear role) zugewiesen werden (vgl. S. 454). Die Assistenten sind gerne bereit beim Mobbing mitzumachen, wenn der Täter anfängt. Sie halten zum Beispiel einen Jugendlichen fest etc. Der relativ grosse Anteil von 19.6% ermutigt als Verstärker die Täter, indem sie lachen oder mit Gesten zum Weitermachen auffordern und so das eigentliche Publikum darstellen. Dies verstärkt die Täter positiv. Die nicht beteiligten Kinder oder Jugendlichen halten sich von Mobbing Situationen fern beziehungsweise stehen sie für keine der beiden Seiten ein. Aber auch sie sind nicht Nichtbeteiligte. Auf ihre Weise erlauben sie nämlich, dass das Mobbing weitergeht, indem sie schweigen und nicht Partei für das Opfer ergreifen (vgl. Salmivalli, 1999, S. 453f).

Diese Ausführungen zeigen, dass bei der Mobbingprävention und/oder –intervention alle Schüler einbezogen werden müssen und sich das Phänomen nicht nur auf ein Täter-Opfer-Problem reduzieren lässt. Im Folgenden werden nochmals die wichtigsten Rollen in Mobbing Situationen nach Alsaker (vgl. 2004, S. 31f) und Scheithauer et al. (vgl. 2003, S. 26f) kurz beschrieben, indem auch der Typus vom Täter-Opfer hinzugezogen wird, der in der Studie von Salmivalli (1999) so nicht vorkommt.

Täter

Als Täter oder Mobber werden diejenigen bezeichnet, die einen Schüler mehrmals die Woche und über eine längere Zeit (z.B. über Monate) schlagen, aus der Gruppe ausschliessen oder sich über das Aussehen des Opfers etc. lustig machen. Normalerweise

sind mehrere Täter am Mobbing beteiligt. Es kann aber auch sein, dass ein Opfer nur von einer einzigen Person gemobbt wird.

Opfer

Als Mobbingopfer wird bezeichnet, wer von den Tätern über längere Zeit (z.B. über Monate) und mehrmals die Woche schikaniert, ausgestossen, geschlagen und/oder gedemütigt wird etc. Das Opfer ist nicht im Stande sich zu wehren, ist hilflos und braucht Unterstützung.

Opfer-Täter

Opfer-Täter sind Schüler, die einerseits von den Tätern über längere Zeit und mehrmals die Woche schikaniert, ausgestossen, geschlagen und/oder gedemütigt werden, aber auch selber zu Tätern werden, also sich auch ein Opfer suchen und was ihnen selber angetan wird, anderen antun.

Verstärker, Assistenten und Zuschauer

Die sogenannten Verstärker, Assistenten und Zuschauer sind die Handlanger der Täter. Ohne sie wäre das Mobbing nicht erfolgreich. Sie schauen zu, wenn das Opfer gedemütigt oder geschlagen wird und finden es vielleicht sogar lustig. Es kann sein, dass sie sich ab und zu an den Handlungen beteiligen, es selber schlagen oder beleidigen etc.

Nichtbeteiligte Kinder und Jugendliche

Ein grosser Teil der Kinder und Jugendlichen hat auf den ersten Blick nichts mit Mobbing zu tun. Es kann sein, dass sie dies nicht mitbekommen, aber oft schweigen sie einfach, weil sie Angst haben, selber zum Opfer zu werden und dulden so stillschweigend das Treiben der Täter. Die Nichtbeteiligten spielen aber eine bedeutende Rolle. Gerade sie müssen den Tätern sagen, dass sie dieses aggressive, demütigende Verhalten nicht tolerieren. Die neusten Ansätze der Präventionsarbeit versuchen vor allem diese Jugendlichen zu ermutigen, gegen Mobbing vorzugehen.

5.5 Gibt es den typischen Täter oder das typische Opfer?

In den folgenden Abschnitten wird darauf eingegangen, ob es einen bestimmten Täterbeziehungsweise Opfertypus gibt. Olweus (vgl. 2004a, S. 30ff) ist relativ früh in der Mobbingforschung der Frage nachgegangen, was das typische Opfer und was den typischen Täter beim Mobbing charakterisiert und welche Rolle äusserliche Auffälligkeiten spielen. Wenn man Kinder frage, warum jemand gemobbt werde, tendieren sie dazu, so schreibt Olweus (vgl. 2004a, S. 30), dies mit äusserlichen Auffälligkeiten zu begründen, wie etwa dem Tragen einer Brille oder Fettleibigkeit. Zwei Erhebungen haben diese

Aussagen aber in keiner Weise bestätigt (vgl. Olweus, 1973a, 1978, zit. nach Olweus, 2004a, S. 30). Die einzige „äusserliche Auffälligkeit“, die ausgemacht werden konnte, war körperliche Stärke. Die Täter waren tendenziell als körperlich stärker einzuordnen als die Opfer. Auch Scheithauer et al. (vgl. 2003, S. 71) weisen daraufhin, dass es nicht ausschliessliche Ursachen gäbe, die zum Mobbing führen oder einen Jugendlichen als Opfer prädestinieren, sondern vielmehr von risikoerhöhenden Bedingungen ausgegangen werden muss, dass also eine Vielzahl unterschiedlicher Bedingungen vorliegen, die das Risiko erhöhen, Mobbingopfer oder –täter zu werden.

Wichtig ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass alle Bedingungen, die als risikoerhöhend zu bezeichnen sind, nachgewiesenermassen schon vor dem ersten Mobbingvorfall in Erscheinung getreten sein müssten, zum Beispiel in Längsschnittstudien. Die meisten Studien wurden aber als Querschnittsstudien angelegt und es ist nicht geklärt, ob die von diesen Arbeiten ermittelten Bedingungen das Risiko für Mobbing erhöhen, damit einhergehen oder sogar als Folge davon anzusehen sind (vgl. ebenda, 2003, S. 71). Die vielfältigen Bedingungen sind in einem wechselseitigen Wirkungsprozess zu verstehen, wobei sich bezüglich Mobbing in der Schule personenbezogene Bedingungen, auserschulische Bedingungen (zum Beispiel die Familie) und Bedingungen im schulischen Umfeld unterscheiden lassen (vgl. ebenda, 2003, S. 72).

Im Folgenden wird nun auf die personenbezogenen risikoerhöhenden und risikomildernden Bedingungen eingegangen, wobei für letztere weit weniger Studien vorliegen (vgl. Scheithauer et al., 2003, S. 87). In Abschnitt 8.4 werden schliesslich risikoerhöhende Bedingungen des Schulumfelds aufgegriffen, da als Teil dieser hier vorliegenden Arbeit ein Mobbingpräventionsprogramm ausgearbeitet wurde und daher risikoerhöhende Bedingungen für Mobbing aufgrund des Systems Schule von Bedeutung sind.

5.5.1 Risikomildernde Bedingungen

Über Bedingungen, die das Risiko zum Opfer, Täter und Opfer/Täter zu werden mildern, liegen wie geschrieben weit weniger Studien vor. Pellegrini et al. (1999) zeigten jedoch, dass Freundschaften einen schützenden Wert haben, was aber nicht gilt, wenn diese Freunde Mobbing ausüben (vgl. zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 88). Katz et al. (2001) konnten zudem für beide Geschlechter einige weitere Faktoren ermitteln, die das Risiko mildern viktimsiert zu werden. Es sind vor allem Faktoren, welche die Beziehung zu den Eltern beziehungsweise das familiäre Umfeld betreffen. Als risikomildernd wurde zum Beispiel angeführt, dass die Jugendlichen keiner oder nur geringer Gewalterfahrung durch Erwachsene ausgesetzt sind, dass die Eltern positive Erziehungsverhaltensweisen einsetzen, die Jugendlichen jemanden haben, mit dem sie

sprechen können etc. Auch Antimobbing-Bestimmungen an der Schule werden als risikomildernde Bedingungen genannt (vgl. zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 87). Was die Schule tun kann, um das Risiko für Mobbing zu reduzieren beziehungsweise welche Massnahmen präventiv gegen Mobbing ergriffen werden können, wird ausführlich unter Kapitel 10 (Massnahmen gegen Mobbing) und Kapitel 12 (Die erarbeiteten Unterrichtslektionen zur Mobbingprävention) beschrieben.

5.5.2 Die Opferrolle - Risikoerhöhende Bedingungen

Olweus (vgl. 2004a, S. 30f) hat nachgewiesen, dass es nicht äusserliche Auffälligkeiten sind, die eine Person zum Opfer werden lassen, ausser dass diese oft körperlich schwächer sind. Eine Forschergruppe um Lagerspetz (vgl. Lagerspetz et al., 1982, zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 72) kommt zum Befund, dass sich unter den Opfern nicht nur häufiger körperlich schwache Kinder, sondern auch übergewichtige Kinder oder solche mit anderen Beeinträchtigungen, wie zum Beispiel Seh- oder Sprechbeeinträchtigungen finden lassen. Insbesondere scheinen Kinder mit Behinderungen oder solche mit Lernschwächen, die zusätzlich ein anderes Schulangebot in Anspruch nehmen müssen einem bis zu dreifach erhöhtem Risiko ausgesetzt zu sein, dass sie zum Opfer werden (vgl. Smith, 2002a, zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 72).

Olweus hat darauf hingewiesen, dass es ein bestimmtes Opferbild gibt, das grundsätzlich für beide Geschlechter gilt. Das typische Mobbingopfer ist laut Olweus (vgl. 2004a, S. 31ff), unter anderem ängstlicher und unsicherer als der Durchschnittsschüler. Opfer leiden zudem an mangelndem Selbstwertgefühl und haben eine negative Einstellung zu sich selbst und allgemein zu ihrer Situation. Auch Scheithauer et al. (vgl. 2003, S. 74) listen diese Eigenschaften für den Opferstatus auf und fassen abschliessend aufgrund weiteren Studien zusammen, dass Opfer negative interpersonelle und Problemlösefertigkeiten, ein negatives Selbstkonzept und ein niedriges Selbstwertgefühl aufweisen. Zudem wirken sie, wie bereits erwähnt, körperlich schwach und psychisch verwundbar. Das typische Opfer weist wenig Freunde auf, ist ängstlich und leicht aus der Ruhe zu bringen. Zusätzlich kann es depressive Symptome aufweisen (vgl. Scheithauer et al., S. 74). Dabei ist wie oben erwähnt zu berücksichtigen, dass man nicht definitiv sagen kann, ob diese Eigenschaften schon vor dem ersten Mobbingvorfall bestanden, mit dem Mobbing einhergehen oder sogar als Folge davon zu betrachten sind. Diese Unsicherheit, aufgrund fehlender Längsschnittstudien, muss auch bei den folgenden Ausführungen über das typische Täterbild im Hinterkopf behalten werden.

5.5.3 Die Täterrolle – Risikoerhöhende Bedingungen

Als kennzeichnendes Merkmal für den Täterstatus nennt Olweus (2004a) ein allgemein aggressives Verhaltensmuster. Der typische Täter hat im Allgemeinen eine positivere Einstellung gegenüber Gewalt und deren Anwendung als andere Schüler. Der Tätertyp zeichnet sich durch ein starkes Bedürfnis aus, Macht über andere auszuüben und zeigt wenig Empathie mit den Opfern. Die Täter verfügen grundsätzlich über ein positives, idealisiertes Selbstbild. Falls sie männlichen Geschlechts sind, so sind sie im Allgemeinen körperlich stärker als andere Jungen und insbesondere stärker als ihre Opfer (vgl. S. 34ff). Scheithauer et al. (vgl. 2003, S. 74f) halten zudem übereinstimmend mit Olweus fest, dass die Täter wenig Unsicherheiten aufweisen und nicht ängstlich seien. Zuweilen kommt ihnen sogar eine hohe Popularität zu, mit den Assistenten und den Verstärkern bilden sich eigentliche Freundeskreise.

Dass die Täter über wenig prosoziale Verhaltensweisen und Empathie verfügen, so dass sie sich nicht in die Opfer einfühlen können, ist eine zurzeit geführte Kontroverse, die im folgenden Abschnitt genauer erläutert werden soll. Viele Präventionsprogramme zielen nämlich genau auf die Förderung dieser Fähigkeiten, indem die Täter sich in Empathie und dem Training prosozialer Verhaltensweisen üben können.

5.6 Weisen die Täter tatsächlich Defizite bezüglich sozialer Kompetenzen auf?

Können wir davon ausgehen, dass Kinder und Jugendliche, die andere mobben, sich nicht in ihre Opfer einfühlen können? Ob Mobber ihr Verhalten aufgrund sozialer Defizite zeigen oder ob ihr Vorgehen zielorientiert und kalkulierend stattfindet, ist eine zurzeit geführte Kontroverse in der Mobbingforschung. Anders ausgedrückt: Verstehen die Mobber das Leiden ihrer Opfer nicht oder tun sie dies durchaus, aber ohne diese Gefühle zu teilen und einfühlsam zu reagieren (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 77)?

Um dieser Frage nachzugehen, muss die Theorie der sozialen Informationsverarbeitung von Crick und Dodge herbeigezogen werden (vgl. Essau & Conrad, 2004, S. 105ff). Wobei anzumerken ist, dass dies eine Theorie unter vielen ist, um die Entstehung von Gewalt und Aggression zu erklären. Gemäss der erwähnten Theorie durchlaufen wir eine bestimmte Abfolge kognitiver Prozesse, wenn wir ein potentiell aggressionsauslösendes Ereignis erleben (Dekodierung, Interpretation, Reaktionssuche, Entscheidung für eine Reaktion, Umsetzung). Essau und Conrad schreiben: „Diesem Konzept zufolge tendieren aggressive Kinder dazu, anderen ausgesprochen häufig feindliche Absichten zuzuschreiben, insbesondere in uneindeutigen Situationen. Sie sehen andere als feind-

liche, angriffslustige Menschen, die es verdienen, dass man im Umgang mit ihnen Gewalt anwendet“ (2004, S. 106). Aus dieser Theorie geht hervor, dass es Kinder und Jugendliche gibt, welche in sozialen Interaktionen ihre Aufmerksamkeit selektiv auf Reize richten, die ihrer Wahrnehmung nach eine Feindseligkeit beinhalten, selbst in Situationen, in denen sich andere uneindeutig oder sogar wohlwollend verhalten.

Die allgemeine Gewaltpräventionsarbeit setzt oft bei dieser Theorie an und mögliche Ansätze führen dann über das Training sozialer Kompetenzen, wo es darum geht, nichtaggressive Problemlösungsfähigkeiten zu entwickeln oder Hinweisreize angemessen einzuordnen. Beim Mobbing, als spezielle Form von Gewalt, ist dieser Ansatz aber gemäss der aktuellen Theory-of-mind-Forschung (Theory-of-mind = Fähigkeit, Annahmen darüber machen zu können, was andere Personen denken, wollen oder fühlen) umstritten, wird doch die Annahme bestätigt, dass Mobber durchaus soziale Fähigkeiten besitzen und sie diese sogar manipulativ einsetzen, sie nehmen die Gefühle anderer durchaus wahr, teilen diese aber nicht beziehungsweise können sie sich nicht in die Opfer einfühlen (vgl. Sutton, Smith & Swettenham, 1999, S. 118). Die Täter beim Mobbing sind also keine stumpfen Hohlköpfe. Der Stereotyp vom intellektuell zurückgebliebenen, körperlich starken Mobber, der aggressive Verhaltensweisen in seinen Interaktionen zeigt, weil er einfach keinen anderen Weg kennt, ist in dem Sinne überholt beziehungsweise passt er nicht auf die Mehrzahl der Täterprofile beim Mobbing. Die soziokognitive Theorie der Fehlinterpretation von Verhalten, mag so für einen Teil der aggressiven Verhaltensweisen gelten, jedoch wohl weniger für die spezielle Form von Gewalt über die wir hier sprechen, nämlich Mobbing. Wie weiter oben schon beschrieben wurde, ist Mobbing ein aggressives Verhaltensmuster, das nur in einem sozialen Kontext möglich ist. Sutton et al. argumentieren, dass der Kontext in dem Mobbing stattfindet und die „Fähigkeiten“ die es dafür braucht, weitgehend davon abhängen, ob die Täter sich in das Opfer, aber auch in andere hineinversetzen können (Perspektivenübernahme), um sie zu manipulieren. Folglich müssten Mobber über eine besonders gut ausgebildete „theory-of-mind“ verfügen, also die Fähigkeit, Annahmen darüber machen zu können, was andere Personen denken, wollen oder fühlen (vgl. 1999, S. 120f).

Für die Umsetzung von Präventionsprogrammen ist demnach zu beachten, dass es nicht einfach einen Tätertyp gibt und eine falsche Umsetzung im schlimmsten Fall sogar kontraproduktiv sein könnte. Würde es den Tätern doch ermöglichen, dieses negative Einsetzen ihrer „theory-of-mind“ noch zu schärfen, indem sie sich in Perspektivenübernahme üben.

Nach Scheithauer et al. (2003) ist es „unbedingt erforderlich, zu unterscheiden zwischen der Fähigkeit, verschiedene Emotionen bei anderen aufgrund von interpersonellen Hinweisreizen zu diskriminieren, den Standpunkt eines anderen einzunehmen (Per-

spektivenübernahme) und die Emotionen eines anderen zu teilen, nachzuvollziehen bzw. mitzuerleben (Empathie)“ (S. 78). Die Fähigkeit zur Empathie baut also auf der Fähigkeit der Perspektivenübernahme auf. Empathie besitzt eine affektive Komponente, wohingegen der Akt des Perspektivenwechsels „nur“ eine kognitive Komponente aufweist. Diese Ergebnisse werden von weiteren Studien untermauert. So zeigte zum Beispiel eine Gruppe um Kaukiainen (vgl. 1999, zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 79), dass die Anwendung indirekter Aggressionsformen, wie sie beim Mobbing oft vorkommen, soziale Intelligenz, nicht aber Empathie voraussetzt.

Angesichts dieser neuen Forschungsergebnisse heisst das für die Umsetzung in der Mobbingprävention konkret, dass die Fähigkeit zur Empathie im Unterricht gefördert und geschult wird, aber zu beachten ist, dass Empathie nur möglich ist, wenn die Perspektivenübernahme gelingt. Auf die verschiedenen Mobbingrollen bezogen, müssen also identifizierte Täter verstärkt an der Empathiefähigkeit arbeiten. Zuschauer, Mitläufer und vermeintlich Nichtbeteiligte, die den grössten Teil der Schüler ausmachen, müssen an beidem, der Perspektivenübernahme und der Empathiefähigkeit arbeiten. Dies wiederum impliziert, dass es kein pfannenfertig ausgearbeitetes Präventionsprogramm geben kann. Ein bestimmter Freiraum muss immer bestehen und die verschiedenen Module müssen den Bedingungen der einzelnen Klassen beziehungsweise Schulen angepasst werden.

5.7 Nicht nur Mobbing unter Schülern – Der Lehrer als Täter und Opfer

Unter diesem Abschnitt soll dargestellt werden, dass es im System Schule nicht nur Mobbing unter Schülern gibt, sondern auch Lehrpersonen involviert sein können, sei es als Täter oder als Opfer in einer Schulklasse oder sogar im Lehrerteam (Mobbing am Arbeitsplatz). Das im praktischen Teil folgende Präventionsprogramm gegen Mobbing wurde zur Prävention von Mobbing unter Schülern ausgearbeitet. Aus diesem Grund, wird hier nicht im Detail auf Lehrermobbing eingegangen, dennoch scheint es sinnvoll diesen Aspekt des Phänomens Mobbing kurz anzusprechen und einige Forschungsergebnisse zu präsentieren, denn für die Implementierung von Antimobbingmassnahmen ist diese Thema durchaus wichtig.

Hayer, Scheithauer und Petermann (2005) stellen fest, dass es im deutschsprachigen Raum praktisch keine Studien gibt, die sich ausdrücklich mit dem Thema Lehrermobbing beschäftigen (vgl. S. 237f). Die Forschung hat sich bislang hauptsächlich für den Machtmissbrauch von Lehrpersonen interessiert, die sich in Form von Misshandlungen zeigten. Bezüglich dem Lehrer als Opfer beschränken sich die gemachten Studien tendenziell auf physische Gewalt und/oder strafrechtlich relevante Delikte von Seiten der

Schülerschaft (vgl. Fuchs, Lamnek & Luedtke, 1996, zit. nach Hayer et al. 2005, S. 239).

Insbesondere im angelsächsischen Raum sind aber bereits Studien zum Lehrermobbing erschienen, in denen sowohl der Lehrer als Täter und der oder die Schüler als Opfer, wie auch der Lehrer als Opfer und der oder die Schüler als Täter in den Fokus genommen wurden. Karatzias, Power und Swanson (vgl. 2002, zit. nach Hayer et al., 2005, S. 240) ermittelten in einer Befragung von über 400 schottischen Schülern, dass von den Opfern (16.7% der Befragten) fast 12% der Lehrer und 6% des weiteren Schulpersonals als Mobber bezeichneten. Auch Olweus konnte mit einer Befragung von über 2'400 norwegischen Schülern, die schon im Jahre 1985 stattfand, ungefähr 10% der Lehrer als Mobber einstufen (vgl. Olweus, 1999, zit. nach Hayer et al., S. 240). In der oben zitierten Studie von Karatzias et al. (2002) gaben 7.5% der Schüler an, selber als Mobber aufzutreten und von diesen wählten 12.9% die Lehrer als Opfer aus und 3.2% gaben an das weitere Schulpersonal zu mobben (vgl. 2002, zit. nach Hayer et al., S. 240)

Die Arbeitsgruppe um Hayer (2005) hat schliesslich eine Stichprobe an zwei Norddeutschen Schulen, der fünften bis zur zehnten Klasse, mit etwas mehr als 2'000 Schülern durchgeführt, um unter anderem Aussagen über das Ausmass des Phänomens Mobbing von Schülern gegen Lehrer zu machen (vgl. Hayer et. al, 2005, S. 241f). Die Auswertung zeigt, dass knapp 10% der Schüler berichten, am Lehrermobbing mitzumachen (vgl. ebenda, S. 249).

Diese Daten zeigen, dass das Phänomen Mobbing konkret die Lehrerschaft betrifft und dies Folgen für die Umsetzung von Mobbingpräventionsprogrammen haben kann. Wenn wir davon ausgehen, dass Lehrer nicht nur Mobbingepisoden unter Schülern beobachten, sondern selber als Täter und als Opfer in Frage kommen, dann stellen sich tatsächlich weitergehende Fragen für die Praxis. Ist zum Beispiel damit zu rechnen, dass Lehrer, die selber als Mobber auftreten eine Modellwirkung haben und so zur Verschärfung von allfälligem Mobbing unter Schülern beitragen? Eine weitere Frage, die sehr relevant sein könnte, ist auch, wie Lehrer, die selber zum Mobbingopfer seitens der Schüler wurden, Mobbingprävention in der Klasse umsetzen beziehungsweise wie und ob sie überhaupt einschreiten, wenn sie Mobbingepisoden in der Klasse mitbekommen?

6 Auftretenshäufigkeit von Schülermobbing

Nach dem obigen Exkurs zum Lehrermobbing behandelt dieses Kapitel die Auftretenshäufigkeit von Schülermobbing. Gemäss Scheithauer et al. (2003) berichten im deutschsprachigen Raum 9% der Schüler von regelmässigen Mobbingvorfällen. Für eine beträchtliche Zahl von Kindern und Jugendlichen wird der Schulbesuch mit, je nach Fall, schweren psychosozialen Belastungen verbunden sein, die psychische und körperliche Probleme mit sich bringen können und sogar Depressionen auslösen oder mit Suizid enden (vgl. S. 120). In Grossbritannien wird Suizid der durch Mobbingvorfälle ausgelöst wird mit dem Kunstbegriff „Bullycide“ (bullying + suicide) bezeichnet. Nach Marr und Field (2001) begehen in England mindestens 16 Kinder oder Jugendliche pro Jahr Bullycide (vgl. S. 7). Nach Rigby (vgl. 1997, zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 120) ist rund die Hälfte aller Kinder mindestens einmal im Schuljahr von irgendeiner Form des Mobblings betroffen. Flammer und Alsaker (2002) schreiben, dass etwa 4 – 7 Prozent der 12 bis 18-jährigen üblicherweise als Opfer identifiziert werden, dies zeigten Studien in mehr als 20 Ländern (vgl. S. 240).

Im Folgenden wird dargelegt, wie hoch die Auftretenshäufigkeit von Mobbing an Schweizer Schulen ist und wie die Schweiz im internationalen Vergleich dasteht. Zudem wird darauf eingegangen, ob es bezüglich dem Ausmass und den Mobbingformen Geschlechtsunterschiede gibt.

6.1 Mobbing an Schweizer Schulen

Jugendgewalt ist in den Medien praktisch ein alltägliches Thema geworden. Wobei sich Meldungen über die verschiedensten Gewaltformen, von Sachbeschädigung über Auto-raserei, bis hin zu Sexualstraftaten, finden lassen. Auch Mobbing ist mitunter vertreten, obwohl die Sensibilität gegenüber diesem speziellen Muster von Aggression in angelsächsischen Medien viel ausgeprägter ist und wohl auch eine erhöhte Sensibilität gegenüber Mobbing zu verzeichnen ist. Dieser Abschnitt gibt Auskunft darüber, wie die Situation in der Schweiz aussieht und wie die Ergebnisse im internationalen Kontext einzubetten sind. Konkret also: Ist Mobbing ein Problem an Schweizer Schulen?

Man kann es gleich vorwegnehmen: Mobbing ist Teil des alltäglichen Lebens von Kindern und Jugendlichen an Schweizer Schulen. Im internationalen Vergleich fällt die Schweiz aber nicht aus dem Rahmen. Im Vergleich mit anderen Ländern gibt es an Schweizer Schulen etwa gleich viele Mobbingopfer und -täter (vgl. Alsaker & Brunner, 2000, S. 262). Obwohl Mobbing offensichtlich ein aktuelles Problem darstellt, wurden in der Schweiz wenige Daten gesammelt. Alsaker und Brunner schreiben, dass es, laut

der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, wie auch dem Bundesamt für Statistik, keine landesweiten Datensammlungen gibt (vgl. ebenda, S. 254). Im Jahre 1994 wurden im Rahmen des Forschungsprogramms des Schweizerischen Nationalfonds die Studie „Schulalltag und Belastung von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz und in Norwegen“ unter der Leitung von Professor Auguste Flammer durchgeführt. Die Stichprobe in der Schweiz setzte sich aus 1'854 Schüler der französischsprachigen und der deutschsprachigen Schweiz von der vierten bis zur neunten Klasse zusammen, wobei ungefähr die Hälfte der Teilnehmer Jungen und die andere Hälfte Mädchen waren. Es wurden drei Erscheinungsformen unterschieden: Physisches, verbales und indirektes Mobbing (das in dieser Arbeit als relationales Mobbing definiert wird), die anhand eines Fragebogens erhoben wurden (vgl. ebenda, S. 255f). Um die Ergebnisse mit Studien in anderen Ländern zu vergleichen, wurde schliesslich im Durchschnitt ausgerechnet, wie viele Schweizer Schüler entweder als Mobbingopfer oder -täter in Frage kommen.

Die Ergebnisse zeigten deutliche Unterschiede in der Auftretenshäufigkeit der drei erwähnten Erscheinungsformen. Als Täter galt, wer während der letzten zwei Monate der Befragung mindestens einmal in der Woche die im Fragebogen beschriebenen aggressiven Verhaltensweisen gegenüber einem Mitschüler zeigte. Demnach mobbten 2.8 Prozent der Schüler andere physisch, 8.8 Prozent verbal und 4.4 Prozent indirekt (vgl. ebenda, S. 258f). Als Opfer galt, wer während der letzten zwei Monate der Befragung mindestens einmal in der Woche die im Fragebogen beschriebenen aggressiven Verhaltensweisen erdulden musste. Demnach mussten 3.7 Prozent der Schüler physisches, 9.3 Prozent verbales und 7 Prozent indirektes Mobbing erdulden (vgl. ebenda, S. 258f). Aufgeteilt nach Geschlechter zeigte die Studie folgendes Bild: 2 Prozent der Mädchen und 5.3 Prozent der Jungen gaben an von anderen physisch gemobbt zu werden, 0.9 Prozent der Mädchen und 4.7 Prozent der Jungen gaben an andere physisch zu mobben. Verbales Mobbing mussten 7.3 Prozent der Mädchen und 11.2 Prozent der Jungen erdulden. 4.9 Prozent der Mädchen und 12.6 Prozent der Jungen gaben an andere verbal zu mobben. Indirektes Mobbing mussten 6.3 Prozent der Mädchen und 7.8 Prozent der Jungen erdulden, während 3.1 Prozent der Mädchen und 5.1 Prozent der Jungen angaben andere indirekt zu mobben. Nach diesen Resultaten wurden die Mädchen bei allen drei Erscheinungsformen weniger gemobbt und sie mobbten andere auch weniger.

Diese Zahlen zeigen, Mobbing ist eine aktuelles Problem an Schweizer Schulen. Schweizer Schüler berichten über eine relativ hohe Auftretenshäufigkeit von Mobbing.

6.2 Die Schweiz im internationalen Vergleich

Es ist gleich zu Beginn zu erwähnen, dass die Auftretenshäufigkeit von Mobbing an Schulen nur sehr bedingt international verglichen werden kann, ja sogar von Studie zu Studie nicht einfach Vergleiche möglich sind. Das Problem liegt darin, dass in den jeweiligen Erhebungen unterschiedliche Definitionen von Mobbing gebraucht werden oder wie zum Beispiel in der oben erwähnten Studie (vgl. Alsaker, Brunner, 2000) Erscheinungsformen von Mobbing unterschieden werden oder nicht. Detaillierter wird auf dieses „Erfassungsproblem“ in Kapitel 7 eingegangen. Trotz diesen Schwierigkeiten, die Auftretenshäufigkeiten zu vergleichen, sollen hier einige andere Studien im europäischen Raum aufgeführt und deren Ergebnisse der Erhebung von Flammer (vgl. Alsaker & Brunner, 2000) gegenübergestellt werden, welche ja gleichzeitig Daten in der Schweiz, wie auch in Norwegen erhob und dabei sehr ähnliche Definitionen für Mobbing verwendete (vgl. Alsaker & Brunner, 2000, S. 256).

Die Auftretenshäufigkeit an Schweizer Schulen ist in Kapitel 6.1 nachzulesen. Hier sollen aber zur Verdeutlichung und zwecks Vergleich nochmals die Prozentzahlen beider Länder getrennt nach Geschlechter (Tabelle 1) und nach Alterstufen (Tabelle 2) aufgeführt werden (vgl. Alsaker & Brunner, 2000, S. 258).

Tab. 1: Prozentuale Häufigkeit (pH) von Schülern, die angaben jemanden mindestens einmal die Woche zu mobben oder von jemandem gemobbt zu werden, nach Geschlecht und Land

	pH der Schüler, die angaben gemobbt zu werden				pH der Schüler, die angaben andere zu mobben			
CH = Schweizer, N = Norweger	Mädchen CH	Mädchen N	Jungen CH	Jungen N	Mädchen CH	Mädchen N	Jungen CH	Jungen N
Physisch	2	1.5	5.3	4.5	0.9	1.3	4.7	2.7
Verbal	7.3	5.1	11.2	11.2	4.9	4.2	12.6	9.7
Indirekt	6.3	3.6	7.8	7.8	3.1	0.8	5.1	3.3

Wie aus Tabelle 1 ersichtlich wird, haben die Schweizer Schüler praktisch durchgehend häufiger angegeben von anderen gemobbt zu werden oder andere zu mobben, als die norwegischen Schüler. Gleich viele Jungen in Norwegen und der Schweiz gaben an von anderen verbal gemobbt zu werden (pH 11.2). Dasselbe gilt für indirektes Mobbing (pH=7.8%). Norwegische Mädchen (pH=1.3) gaben häufiger als Schweizer Mädchen (pH=0.9) an, andere physisch zu mobben.

Da ein Vergleich von Studien unterschiedlicher Herkunft auch oft nicht möglich ist, weil die Alterstufen variieren, werden hier die Ergebnisse nach Alter aufgeführt. Tabelle 2 zeigt somit die prozentuale Häufigkeit von Schülern, die angaben jemanden mindestens einmal die Woche zu mobben oder von jemandem gemobbt zu werden, aufgeteilt nach Alter.

Tab. 2: Prozentuale Häufigkeit (pH) von Schülern, die angaben jemanden mindestens einmal die Woche zu mobben oder von jemandem gemobbt zu werden, nach Alter und Land

	pH der Schüler, die angaben gemobbt zu werden				pH der Schüler, die angaben andere zu mobben			
CH = Schweizer Schüler, N = Norwegische Schüler	10 bis 13-jährige CH	10 bis 13-jährige N	13 bis 16-jährige CH	13 bis 16-jährige N	10 bis 13-jährige CH	10 bis 13-jährige N	13 bis 16-jährige CH	13 bis 16-jährige N
Physisch	5.8	3.5	2.3	2.4	3.7	2.2	2.3	1.8
Verbal	10.8	8.3	8.2	8.2	8.3	4.7	9.2	10
Indirekt	9.5	6.6	5.3	3.1	3.4	1.7	4.6	2.4

Aus Tabelle 2 wird ersichtlich, dass die prozentuale Häufigkeit der Schweizer Schüler, die angaben gemobbt zu werden, von der Kategorie der 10 bis 13-jährigen zu den 13 bis 16-jährigen abnahm und zwar bei allen Erscheinungsformen (physisch, verbal, indirekt). Interessanterweise kann dies für die prozentuale Häufigkeit der Schüler, die angaben andere zu mobben nicht gesagt werden. Nur das physische Mobbing nahm ab, von 3.7% bei den 10 bis 13-jährigen auf 2.3% der 13 bis 16-jährigen. Die prozentuale Häufigkeit der Schweizer Schüler, die angaben andere verbal und indirekt zu mobben stieg hingegen.

Mit den prozentualen Häufigkeiten nach Alter (vgl. Tabelle 2) und Geschlecht (vgl. Tabelle 1) kann ein direkter Vergleich mit Schülern aus Norwegen gemacht werden. Laut Alsaker und Brunner (vgl. 2000, S. 259) fällt die Schweiz bei diesem Vergleich nicht aus dem Rahmen. Direkte Vergleiche mit Studien aus anderen Ländern sind schwieriger. Wie erwähnt, werden zum Teil andere Definitionen von Mobbing verwendet oder andere Altersgruppen untersucht etc. Trotzdem seien hier einige Ergebnisse aufgeführt.

O'Moore und Hillery berichten, dass 8 Prozent der irischen Schüler in Dublin zwischen 7 und 13 Jahren mindestens einmal die Woche gemobbt werden (vgl. 1989, zit. nach Alsaker & Brunner, 2000, S. 259). Whitney und Smith kamen zum Ergebnis, dass 9.8

Prozent der englischen Schüler im Alter von 7 bis 11 und 4.1 Prozent der 11 bis 16-jährigen mindestens einmal die Woche gemobbt werden (vgl. 1993, zit. nach Alsaker & Brunner, 2000, S. 259). Perry, Williard und Perry kamen zum Schluss, dass 10 Prozent der amerikanischen Schüler im Alter von 8 bis 12 mindestens einmal die Woche gemobbt werden (vgl. 1990, zit. nach Alsaker & Brunner, 2000, S. 259).

Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass die Auftretenshäufigkeit von Mobbing in der Schweiz mit den oben zitierten Ergebnissen mehr oder weniger übereinstimmt. Aufgrund der zum Teil unterschiedlichen Erfassungsmethoden, erscheint es aber als einleuchtend, dass die Ergebnisse einer Schule oder eines Landes nicht auf alle Schulen eines Landes oder sogar auf andere Länder übertragen werden können. Die Auftretenshäufigkeit von Mobbing ist stark verbunden mit allgemeinen Bedingungen wie Schultyp, Schulklima, aktives Vorgehen der Schule gegen Gewalt etc. Auch die Erhebungsmethode und die Definition von Mobbing spielen eine grosse Rolle, um direkte Vergleiche anstellen zu können (vgl. Scheithauer et al., 2003, S. 41f). Kapitel 7 wird schliesslich detaillierter auf die Erfassungsmethoden eingehen. Zunächst befasst sich der theoretische Teil aber noch mit der Frage von Geschlechts- und Altersunterschieden in Auftretenshäufigkeit und Erscheinungsform.

6.3 Geschlechts- und Altersunterschiede in Auftretenshäufigkeit und Erscheinungsform

Bezüglich Erscheinungsformen (siehe Abschnitt 5.3) und Auftretenshäufigkeit (siehe Kapitel 6) sind Unterschiede bezüglich Geschlecht und dem Alter vorzunehmen. Der praktische Teil dieser hier vorliegenden Arbeit wurde für eine Sekundarschule ausgearbeitet, aus diesem Grund soll der Fokus nun auch auf diese Altersgruppe (von ca. 13 bis 16 Jahren) gelegt werden.

Nach Scheithauer et al. (vgl. 2003, S. 49) zeigen mehrere Studien, dass beim Mobbing, unabhängig von seiner Erscheinungsform betrachtet, auf der Opfer- und Täterseite überwiegend Jungen zu finden sind. Jungen im Schulalter, das zeigen auch Studien von Olweus (vgl. 2004a, S. 18f), traten öfter als Täter auf als Mädchen und waren dem Mobbing auch öfters ausgesetzt. Besonders auf der Oberstufe (7. bis 9. Schuljahr) wurde dieser Geschlechtsunterschied deutlich. Allerdings wurden in den meisten dieser Studien die, von Alsaker (vgl. 2004, S. 69) als typisch weibliche Formen der Aggression bezeichneten, relationalen Aggressionsformen nicht erfasst.

Die Ergebnisse bezüglich der Auftretenshäufigkeit von Mobbing sehen nämlich etwas anders aus, wenn man Mobbingverhaltensweisen nach ihrer Erscheinungsform, also zum Beispiel in physische, verbale, relationale Mobbingformen unterscheidet. Die letztgenannte Form der Aggression wurde in den Studien von Olweus nicht berücksichtigt (vgl. Scheithauer et al., 2003, S. 49; Olweus, 2004a, 18f). Macht man diese Unterscheidung, dann erwähnen Jungen häufiger physisches Mobbing als Mädchen. Die Mädchen hingegen benutzen und erfahren zumindest gleich oft, wenn nicht häufiger, verbales oder relationales Mobbing als die Jungen. Dies zeigt eine Studie für den deutschen Sprachraum von der 5. bis zur 10. Klassenstufe, die mit 1'353 Schülern durchgeführt wurde und laut den Autoren sich tendenziell mit Ergebnissen internationaler Studien deckt (vgl. Hayer, 2001; Hayer et al., 2002; Jugert et al., 2000 zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 50). Dass es auch gegenteilige Befunde gibt, wenn die unterschiedlichen Erscheinungsformen erfasst werden, zeigt die in Abschnitt 6.2 erwähnte Studie mit Schweizer Schülern (vgl. Alsaker & Brunner, 2000). Die Jungen sind da häufiger von physischen, verbalen und indirekten (relationalen) Formen des Mobbing betroffen. Warum diese unterschiedlichen Ergebnisse? Befunde zu Geschlechtsunterschieden bezüglich der Erscheinungsformen beim Mobbing, so halten Scheithauer et al. (2003) fest, lassen sich auf unterschiedliche Informationsquellen und die Erfassungsmethode zurückführen (S. 51). Die Studien verwenden also zum Teil verschiedene Kategorisierungssysteme, das heisst die einzelnen Verhaltensweisen werden anderen Erscheinungsformen zugewiesen. Tendenziell kann aber festgehalten werden, dass Mädchen öfters Formen des relationalen und verbalen Mobbing zugeschrieben werden, Jungen hingegen Formen des physischen Mobbing (vgl. ebenda, S. 50).

Abschliessend soll hier noch auf die Frage eingegangen werden, ob sich Mobbing mit zunehmendem Alter, absolut gesehen, reduziert. Einige Studien legen diesen Befund nahe (vgl. Bentley & Li, 1995; Hanewinkel & Knaack, 1997a, b; Olweus, 1994, 1996; Rigby, 1997; Whitney & Smith, 1993, zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 52). So auch die unter Abschnitt 6.1 erwähnte Studie mit Schweizer Schülern (vgl. Alsaker & Brunner, 2000). Andere Studien relativieren diese Ergebnisse und kommen zum Schluss, dass zwar mit zunehmendem Alter offen-körperliche Formen abnehmen, indirekte-relationale Formen hingegen zunehmen (vgl. Ahmad & Smith, 1994; Lampert, 1997, zit. nach Scheithauer et al., 2003, S.52). Werden die Schüler älter, so wenden sie weniger physische Aggression an, hingegen gewinnen verbale und relationale Formen an Bedeutung. Auch sind sexuelle Formen mit zunehmendem Alter beobachtbar, die vorher nicht auftraten. Die Ausdrucksformen werden zudem subtiler und komplexer, so dass sie wahrscheinlich schwieriger beobachtbar sind (vgl. Lösel et al., 1999, zit. nach Scheithauer et. al., S. 54).

Tatsache ist, dass Mobbing beide Geschlechter und jegliche Alterstufe betrifft. Vom Kindergarten an bis hinauf in die Arbeitswelt können Kinder, Jugendliche und Erwachsene Opfer dieser schädigenden Verhaltensweise sein.

6.4 Mobbing in Schulklassen – ein konstantes Phänomen?

Ist Mobbing ein Phänomen, das in allen Schulklassen konstant auftritt? Können wir davon ausgehen, dass es in jeder Klasse mindestens ein Mobbingopfer gibt? Betrachtet man die Prozentzahlen der oben präsentierten Studien, so verleitet dies dazu, diese auf einzelne Klassen anzuwenden und auszurechnen, wie viele Schüler statistisch gesehen Opfer und Täter sein könnten. Schuster schloss (vgl. 1999, zit. nach Atria, Strohmeier & Spiel, 2005, S. 191) aus den Befunden ihrer Studie, in welcher sie Opferraten in Schulklassen untersuchte, dass in jeder Klasse mindestens ein Mobbingopfer auszumachen ist. Erklärt wird dies durch die Sündenbockfunktion, die einer oder eine einnehmen muss. Dem widersprechen Befunde von Atria, Strohmeier und Spiel (vgl. 2005, S. 196ff), die das Vorkommen von Opfer und Täter in 46 österreichischen Schulklassen der 4., 6. und 7. Schulstufe untersuchten und enorme Unterschiede zwischen den einzelnen Schulklassen fanden. Die Ergebnisse zeigen, dass nicht jede Schulklasse Opfer und Täter aufweist und legen somit nahe, dass es eine typische Schulklasse bezüglich Mobbing nicht gibt. Die hohe Variabilität von Täter- und Opferzahlen (es gab Klassen mit keinem und solche mit neun Opfer) wurde in allen untersuchten Schulstufen gefunden und zwar unabhängig von der jeweiligen Erhebungsmethode (Selbsteinschätzung und Peernominierung) und der unterschiedenen Erscheinungsform von Mobbing in verbal und physisch (vgl. Atria et al., 2005, S. 201). Nach diesem Befund kommt Mobbing also nicht in jeder Klasse und vor allem nicht in jeder Klasse im gleichen Ausmasse vor.

7 Erfassung von Mobbing – Wie wird gemessen?

Wie unter Kapitel 6 erwähnt, bringen unterschiedliche Studien auch verschiedene Ergebnisse bezüglich der Auftretenshäufigkeit von Mobbing hervor. Scheithauer et al. (2003) kommen zum Schluss, dass die Auftretenshäufigkeit absolut gesehen zwischen 5% und 35% schwankt (vgl. S. 42). Erklärt wird dies mit Faktoren bezüglich der Erfassung selbst (unterschiedliche Definition des Konstrukts Mobbing, Übersetzungsunterschiede des Begriffs aus dem Englischen, der Erfassungszeitraum etc.), allgemeinemethodischen Faktoren (Datenerhebung, z.B. Beobachtung vs. Peer Rating, der Grösse der Stichprobe, Geschlecht und Alter der Stichprobenmitglieder etc.), schulspezifische Faktoren (Eigenschaften des nationalen Schulsystems, bereits durchgeführte Präventionskampagnen etc.) und regionale/nationale/kulturelle Faktoren (z.B. unterschied-

liche Sensibilität gegenüber Mobbing etc.) (vgl. Schuster, 1996, 1999b; Wolke & Stanford, 1999, zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 42).

Dieses Kapitel zeigt auf, welche Methoden zur Erfassung eingesetzt werden und dadurch wird auch klar, warum unterschiedliche Studien zum Teil zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Nach Scheithauer et al. (2003) wurden in den letzten Jahren folgende Methoden zur Erfassung von Mobbing unter Schülern verwendet: Fragebogen (Selbstberichte), Interviews und bildgetragene Erfassungsstrategien bei jüngeren Kindern, Peer-Nominierungen und Peer-Ratings, Beobachtungen, sowie Lehrer- und Elternberichte (vgl. S. 101).

Im Folgenden wird auf Fragebogen, Peer-Nominierungen und Peer-Ratings sowie Lehrer- beziehungsweise Elternberichte detaillierter eingegangen, weil dies Methoden sind, die auch für eine Sekundarschule in Betracht kommen könnten. Zudem werden deren Vor- und Nachteile festgehalten. Interviews und bildgetragene Erfassungsstrategien sollen hier nicht weiter behandelt werden, da sie vorwiegend auf Basisstufe und Primarstufe eingesetzt werden. Auch die Methode der Beobachtung fällt weg, weil sie unter anderem zu aufwändig und zu teuer ist.

7.1 Fragebogen (Selbstberichte)

Zur Erfassung der Auftretenshäufigkeit von Mobbing werden am häufigsten Fragebogen eingesetzt, wobei der „Bully/Victim Questionnaire“ von Olweus in seinen unterschiedlichen Versionen und Übersetzungen der bekannteste und der meist eingesetzte ist (vgl. Olweus, 1989, 1991, zit. Scheithauer et al., 2003, S. 102). Zu erwähnen ist auch der von Arora und Thompson entwickelte „Life in School“-Fragebogen, der einen etwas anderen Ansatz wählt, indem auf eine Mobbing-Definition zugunsten eines von den Schülern selbst definierten Begriffs verzichtet wird und allgemein Fragen zur Befindlichkeit, also auch positive Aspekte des Schullebens erfragt werden (vgl. Thompson, Arora & Sharp, 2002, S. 184ff).

Fragebogen werden häufig eingesetzt, weil sie kostengünstig sind und Informationen innerhalb kurzer Zeit erhoben werden können. Zudem werden durch Selbstberichte auch Episoden erfasst, die, wie übrigens oft beim Mobbing, unter Ausschluss von Erwachsenen passieren und eventuell auch die Mitschüler diese nicht mitkriegen. Garantiert man, dass die Daten anonym behandelt werden, kann davon ausgegangen werden, dass ehrliche Antworten zu erwarten sind (vgl. Scheithauer et al., 2003, S. 103). Die gewonnenen Daten durch die Fragebogenerhebung liefern schliesslich auch Argu-

mente für Präventions- und Interventionsarbeit beziehungsweise können anhand der Ergebnisse geeignete Massnahmen ausgearbeitet werden.

Als Hauptnachteile des Fragebogeneinsatzes auf der Sekundarstufe muss erwähnt werden, dass Opfer eventuell häufiger über „Viktimisierung“ berichten, als dies in der Realität der Fall ist. Zur Verzerrung der Ergebnisse kann auch ein Antwortverhalten aufgrund sozialer Erwünschtheit führen, so dass eigene negative Eigenschaften weniger häufig beschrieben werden (vgl. ebenda, 2003, S. 104f). Der Einsatz eines Fragebogens verlangt zudem entsprechende Lese- und Verständnisfähigkeiten von Seiten der Schüler.

7.2 Peer-Nominierungsverfahren und Peer-Ratings

Diese Erfassungsmethoden sind gleichermassen populär wie Fragebögen, eignen sich aber besser für die Primarstufe, da ab dem Jugendalter vermehrt auch Beziehungen zu anderen, ausserhalb der Klasse, aufgenommen werden. Somit kann ein zu isoliertes Bild der Problematik entstehen (vgl. Scheithauer et al., 2003, S. 106ff). Trotzdem ist es sinnvoll, dass Peer-Ratings und Peer-Nominierungsverfahren eingesetzt werden, vor allem um neben den Selbstberichten auch noch andere Informationsquellen einzubeziehen.

Williams and Gilmour (1994) unterscheiden zwischen Peer-Nominierungsverfahren und Peer-Rating-Verfahren. Ersteres stellt zum Beispiel die Frage, welche drei Klassenkameraden man besonders mag und welche nicht. So können Kinder oder Jugendliche, die durch Gleichaltrige zurückgewiesen werden, identifiziert werden. Beim Peer-Rating-Verfahren wird auf einer Skala (z.B. 1-5) von den Kindern oder Jugendlichen eingeschätzt, wie häufig sie ihre Zeit mit jedem der Mitschüler verbringen. Der Vorteil liegt also darin, dass man Informationen über alle erhält und nicht nur über die „Auserwählten“, wie beim Peer-Nominierungsverfahren (vgl. o.S, zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 106).

Folgende Vorteile gelten allgemein für beide Erhebungsverfahren (vgl. Scheithauer et al., 2003, S. 108f):

- Grad der Zuverlässigkeit ist hoch
- Befragung durch mehrere Schüler sichert Zuverlässigkeit (=Verminderung von Subjektivität und Erhöhung der statistischen Reliabilität)
- Peers sind generell bessere Informanten für auffällige Kinder oder Kinder die gemieden werden

- Gleichaltrige interagieren miteinander auf gleichberechtigtem Niveau, das heisst, sie weisen ein besseres Verständnis für die in der Gruppe bestehenden sozialen Normen und Regeln auf, so dass sie besser über die Qualität eines Verhaltens urteilen können (zum Beispiel, ob es sich um aggressive und schädigende Verhaltensweisen handelt oder nicht)

Als wichtigste Nachteile sind zu nennen: (vgl. ebenda, 2003, S. 109):

- Informationsgehalt ist begrenzt, da weder Bedingungs- noch Kontextvariablen des Mobbing erfasst werden
- Ungewollte Vergabe von Etiketten (durch informelle Gespräche der Schüler nach der Nominierung in Gang gesetzt)
- Zuweisungen könnten sich als andauernd erweisen, obwohl sich das reale Verhalten eines Schülers längst verändert hat
- Im Gegensatz zu Fragebogenerhebungen basieren Peer-Nominierungen auf relativen beziehungsweise vergleichenden Einschätzungen
- Peer-Nominierungen eignen sich kaum zur Aufdeckung verdeckter, indirekter Verhaltensweisen. Ein Kind, das effektiv indirekte Aggressionen einsetzt, wird nicht durch Gleichaltrige zu identifizieren sein. Vielmehr könnten die Kinder aufgedeckt oder in der stärkeren Masse identifiziert werden, die nicht die Kompetenzen aufweisen, sich „erfolgreich“ indirekt-aggressiv zu verhalten (vgl. Xie 1998, zit. nach ebenda, 2003, S. 109)

Hymel (1986) sowie Younger und Boyko (1987) nennen als Nachteil von Peernominierung und Peer-Rating auch die Tendenz, eher die Meinung der Gruppe, als die eigene, individuelle Einschätzung wiederzugeben. Denn die Einschätzung der Gleichaltrigen wird von einer Reihe von Faktoren beeinflusst, eigenes Verhalten, eigener Status bei den Gleichaltrigen etc. (vgl. zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 109).

7.3 Lehrer- und Elternberichte

Lehrer- und Elternberichte können in eine Erhebung miteinbezogen werden, um zum Beispiel die Sensibilität der Auftretenshäufigkeit zwischen Schülern, Lehrern und Eltern vergleichen zu können und somit ein differenzierteres Bild der Problematik zu erhalten. Falls die Nennung der Auftretenshäufigkeit von Mobbing insbesondere bei Schülern und Lehrern signifikant unterschiedlich hoch sind, müsste wohl insbesondere mit den Lehrpersonen gearbeitet werden, um deren Sensibilität gegenüber diesem speziellen Muster aggressiven Verhaltens zu fördern. Nach Scheithauer et al. (2003) verspricht dieses

Verfahren vor allem bei jüngeren Kindern als zusätzliche Informationsquelle Auskunft zu geben (vgl. S. 113).

Gegen einen Einsatz, vor allem wenn nur mit Berichten von Lehrern und Eltern gearbeitet wird, spricht natürlich, dass Mobbing sehr oft unter Ausschluss der Erwachsenen passiert und Opfer wie Täter kaum von ihren Erlebnissen erzählen. Selbstbeobachtungen sind auf Verhaltensausschnitte reduziert. Die Berichte von Lehrern und Eltern basieren in den meisten Fällen also nur auf dem Hörensagen oder auf Annahmen und Einschätzungen, die wiederum durch den generellen Status eines Schülers in der Klasse beeinflusst werden können (vgl. ebenda, 2003, S. 113).

7.4 Methodenkombination

Scheithauer et al. (2003) weisen daraufhin, dass normalerweise mit einer der oben erwähnten Methoden versucht wird Mobbing zu erfassen. Nur selten erfolgt eine multimodale Erfassung durch verschiedene Informationsquellen (Selbst-, Peer- und Lehrerbericht) oder eine multimethodale Erfassung (Fragebogen und Beobachtung etc.), weil sie einerseits zu kosten- und zeitaufwändig sind, aber auch wenig Erkenntnisse vorliegen, wie die unterschiedlich erhaltenen Informationen sinnvoll zu kombinieren wären (vgl. S. 114).

Wie bereits erläutert, zeitigen unterschiedliche Informationsquellen und Methoden auch unterschiedliche Ergebnisse. Diese divergierenden Ergebnisse sind nicht per se hinderlich bei der Interpretation der Ergebnisse, sondern vielmehr kann die Selbstwahrnehmung mit der Fremdwahrnehmung verglichen werden. Hanewinkel und Knaack (1997a) weisen darauf hin, dass mit dem häufig eingesetzten Bully/Victim-Questionnaire eigentlich die subjektive Wahrnehmung und Beurteilung des Problems abgebildet wird und nicht die objektive Gegebenheit zum Auftreten von Mobbing (vgl. zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 115). Befragungen können nie die „Realität“ wiedergeben, sondern geben immer die individuelle Sichtweise wieder. Schlussendlich ist es aber diese individuelle Sichtweise und nicht unbedingt der reale Tatbestand, der ein Mobbingopfer leiden lässt.

8 Auswirkungen von Mobbing

Nachdem beschrieben worden ist, was Mobbing überhaupt ist, in welcher Form es sich zeigt und in welchem Ausmass es auftritt und anschliessend aufgezeigt wurde, welche Methoden zur Erfassung herbeigezogen werden, beschreibt dieses Kapitel zunächst die allgemeinen (gesundheitlichen) Auswirkungen von Mobbing und geht dann detaillierter auf die Folgen für das Selbstwertgefühl der an Mobbingvorfällen beteiligten Personen ein. Schliesslich werden mögliche Auswirkungen von Mobbing auf das Verhalten in der Schule geschildert. Anschliessend wird erörtert, ob das System Schule als risikoe erhöhende Bedingung für Mobbingfälle angesehen werden kann. Daraufhin lassen sich dann auch Gründe ableiten, warum überhaupt in der Schule Mobbingprävention oder -intervention betrieben werden soll.

8.1 Mobbing hat Auswirkungen, auch auf die Gesundheit

Die (gesundheitlichen) Folgen für die Opfer sind vielfältig und können kurz-, mittel- und langfristig sein. Bei Mobbingopfer konnten nach Scheithauer et al. (2003) unter anderem folgende negativen Auswirkungen beobachtet werden: Hilflosigkeit, negatives Selbstwertgefühl, Einsamkeitsgefühle und Isolation, Angstsymptome, psychosomatische Beschwerden, wie Schlafstörungen, Kopf- und Bauchschmerzen und ein gestörtes Essverhalten. Zudem konnte ein Leistungsabfall in der Schule beobachtet werden. Als Folge von Mobbing wurde auch eine erhöhte Depressionsrate bis hin zu Selbstmordgedanken festgestellt, das mitunter im bereits erwähnten Bullycide enden kann (vgl. S. 64ff). Auch die Täter, wohl entgegen der landläufigen Meinung, sind mit negativen Auswirkungen ihrer Mobbingtätigkeit konfrontiert. Das aggressive Verhalten der Täter kann dazu führen, dass sie ebenfalls abgelehnt oder von Gleichaltrigen weniger gemocht werden. Wie weiter oben unter Abschnitt 5.5.3 bereits festgehalten kann es aber auch sein, dass die Täter einen Freundeskreis mit den sogenannten Assistenten und Verstärkern bilden. Täter werden also nicht per se von anderen Gleichaltrigen abgelehnt (vgl. ebenda S. 74f). Am häufigsten hat sich gezeigt, dass die Haupttäter später straffällig werden und mit dem Gesetz in Konflikt kommen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sie durch ihr negatives Verhalten zunächst belohnt, also positiv verstärkt werden. Sie erreichen etwas, haben ein Gefühl von Macht und Kontrolle und denken mit diesen Verhaltensweisen durchs Leben zu kommen, was sich auch in späteren Lebensphasen in aggressiv-dissozialen Verhaltensweisen äussert (vgl. ebenda, S. 67ff).

Die hier vorliegenden Ergebnisse müssen immer als Tendenz betrachtet werden. Das heisst, man kann nicht darauf schliessen, dass alle Kinder und Jugendlichen die erwähnten Folgen zeigen. Die Ausführungen erlauben keine konkreten Vorhersagen zum

Verhalten. Man kann also nicht darauf schliessen, dass zum Beispiel alle Täter delinquent werden.

8.2 Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl

Mobbing spielt sich per Definition in einer relativ stabilen, nicht immer frei wählbaren, Gruppe von Menschen ab. Dies macht es unter anderem für das Opfer sehr schwierig dieser Situation zu entfliehen oder solche Situationen zu meiden. Wie in Abschnitt 8.1 festgehalten, hat Mobbing, und da sprechen die Forschungsergebnisse eine klare Sprache (vgl. Alsaker, 2004, S. 146f; Olweus, 1978, zit. nach Alsaker, 2004, S. 149), einen negativen Einfluss auf das Selbstwertgefühl. Da sich verschiedene Teildisziplinen der Psychologie mit dem Begriff beziehungsweise der Entstehung und Wirkungsweise des Selbstwerts oder generell des Bildes, das wir von uns haben, dem Selbstbild oder Selbstkonzept, befassen, gibt es auch verschiedene Definitionsversuche (vgl. Wild, Hoffer & Pekrun, 2001, S. 228). In der Umgangssprache versteht man unter dem Begriff Selbstbild, wie eine Person sich selber sieht und wer sie zu glauben scheint. Zur Beantwortung dieser Frage zieht die jeweilige Person Wissen heran, dass sie über viele Situationen hinweg und in Interaktionen mit anderen über sich selbst gesammelt hat (vgl. ebenda, S. 228). Der Selbstwert, der Teil des Selbstkonzepts ist, entwickelt sich nach Alsaker (vgl. 2004, S. 146) über das ganze Leben und kann sich auch verändern. Jedoch nicht beliebig nach jedem positiven oder negativen Erlebnis. Nein, der Selbstwert ist als relativ stabile Dimension anzusehen. Es sind vor allem sehr einschneidende Erfahrungen, die über längere Zeit andauern, die den Selbstwert verändern können, wobei insbesondere zwischenmenschliche Erfahrungen eine Rolle spielen. Es wird allgemein angenommen, dass gute Beziehungen zu einem höheren Selbstwert und schlechte Beziehungen zu einem tieferen Selbstwert führen (vgl. Alsaker, 2004, S. 146). Hier kommen die aggressiven Verhaltensweisen des Mobbing ins Spiel.

Können wir doch annehmen, dass ein Schüler, der über eine bestimmte Zeit den negativen Handlungen des Mobbing ausgesetzt ist, über wenig oder keine guten Beziehungen in seinem Schulumfeld verfügt. Nicht nur das, sondern auch die erniedrigenden Handlungen, die ein Mobbingopfer ertragen muss, sind nicht förderlich für ein positives Selbstbild beziehungsweise ein starkes Selbstwertgefühl. Das Opfer bekommt deutlich vermittelt, dass es weniger wert ist als die anderen und wer dies systematisch über längere Zeit erfährt, der wird diese Einschätzung wohl oder übel übernehmen und dieses Gefühl der Wertlosigkeit in sein Selbstbild integrieren (vgl. ebenda, S. 148).

Etwas anders sieht es mit dem Selbstwert auf der Täterseite aus. In der bereits erwähnten „Schweiz-Norwegen-Studie“ unter der Leitung von Flammer (vgl. Alsaker & Brunner,

2000) gab es keinen Unterschied des Selbstwerts der Täter gegenüber demjenigen der nicht beteiligten Schüler beziehungsweise hatten auch sie einen signifikant höheren Selbstwert als die Opfer. Die Opfer-Täter hingegen, also Schüler die Mobbingattacken ausgesetzt sind und selber andere mobben, leiden unter dem tiefsten Selbstwert (vgl. Alsaker, 2004, S. 150).

Die Ergebnisse bezüglich Selbstwert auf Täterseite unterstreichen, die oft falsche Annahme, dass aggressives Verhalten mit einem tiefen Selbstwert zusammenhängt, Aggression sozusagen als Kompensation. Dies haben auch Bushman und Baumeister in einer Studie über allgemeines Gewaltverhalten gezeigt (1998). Weder Selbsthass noch Minderwertigkeitsgefühle, sondern übersteigerte Eigenliebe sowie ein hohes Geltungsbedürfnis machen Menschen gewaltbereit. Insbesondere Menschen mit einem hohen, allerdings überzogenen Selbstwertgefühl, wehren sich gegen andere die an ihrem Selbstbild rütteln, mit einer hohen Aggression (vgl. S. 219ff).

Mobbing hat auch auf das Selbstwertgefühl von nicht direkt betroffenen Kinder oder Jugendlichen einen Einfluss. Schüler, die in ihrer Klasse Mobbing beobachten und mitbekommen, schätzen sich selber negativer ein, als Schüler, die kein Mobbing beobachten (vgl. Alsaker & Olweus, 2002, zit. nach Alsaker, 2004, S. 152). Warum das so ist, wurde noch nicht genau untersucht, es liegt aber die Vermutung nahe, dass der Selbstwert dieser Kinder beeinträchtigt wird, weil sie die Hilflosigkeit der Opfer mitbekommen und sehen, wie diese leiden, aber die Situation, aus welchen Gründen auch immer, es nicht zulässt beziehungsweise das Risiko der Eigengefährdung zu hoch scheint, Partei für das Opfer zu ergreifen.

8.3 Auswirkungen von Mobbing auf das Verhalten in der Schule

Es scheint auf der Hand zu liegen, dass in einer Klasse in der Mobbing vorkommt, keine sehr angenehme Lernatmosphäre herrscht. Neben den Leiden der Opfer, ängstigen sich auch die nicht direkt betroffenen Schüler, da wohl ein grosser Teil von ihnen Angst hat, selber zum Opfer zu werden und dies wiederum kann ihre Lernfähigkeit beeinträchtigen. Alsaker schreibt, dass es für den eigenen Selbstwert sogar besser sei, sich vom Opfer zu distanzieren, wie auch auf keinen Fall die Wut der Täter auf sich zu lenken (vgl. 2004, S. 28). Somit herrscht ein Klima des Schweigens, der Passivität und der Hilflosigkeit der Opfer. Der Stress in Klassen mit Mobbingproblemen kann sehr hoch sein. Schule sollte aber ein Ort des Miteinanders sein und wird dieses Miteinander positiv erlebt, dann werden die Schüler auch gerne zur Schule gehen und ihre Einstellung zum Lernen wird positiv sein. Reisch und Schwarz (2004) schreiben: „In Klassen mit einem positiven Klassenklima kommt es zu einer verbesserten Aneignung von Fachwissen.

Schülerinnen und Schüler lernen leichter (weil entspannter) und mehr“ (S. 8). Wer aber Angst haben muss, ausgelacht, verspottet oder bedroht zu werden, wird sich nicht aktiv am Lerngeschehen beteiligen und gerade in Klassen mit Mobbingproblemen kann ein solches Klima der Angst herrschen.

Olweus fand heraus, dass Opfer wie auch Täter leicht schlechtere Schulleistungen als andere Kinder zeigen (vgl. 2004a, S. 30). Diese Ergebnisse stimmen mit den Daten aus einer Studie in der deutschsprachigen Schweiz überein (vgl. Ortelli, 1997, zit. nach Alsaker, 2004, S. 153). Schüler, die zwei bis drei ungenügende Noten hatten, wurden häufig von anderen gemobbt oder mobbten andere signifikant häufiger, insbesondere mit physischen Formen des Mobbing. Alsaker (vgl. 2004, S. 154) nennt als Gründe für schlechte Schulleistungen der Opfer, dass sich diese mit der Zeit weniger gut konzentrieren können und keine Motivation mehr zeigen. Wobei der Zusammenhang zwischen Leistung und Mobbing abhängig vom Umfeld sei. Schwächere Schüler, die in einem Umfeld agieren, das grossen Wert auf Schulleistungen lege, riskierten eher von Mitschülern ausgegrenzt zu werden. Dass Gewalttätigkeit eine Folge von Konkurrenz in der Schule ist, schliesst Olweus hingegen aus (vgl. 2004a, S. 30f). Die Ergebnisse einer in Schweden durchgeführten Studie lieferten keinerlei Hinweise, dass das Verhalten aggressiver Jungen als Folge schlechter Noten oder des Versagens in der Schule anzusehen ist (vgl. Olweus, 1983, zit. nach Olweus, 2004a, S. 28).

8.4 Das System Schule als risikoerhöhende Bedingung?

Nachdem auf das negative Lernklima, das in Klassen mit Mobbingproblemen vorherrschen kann, eingegangen wurde, wird in diesem Abschnitt die Frage behandelt, inwiefern das System Schule Mobbing Situationen begünstigen könnte.

Meier (vgl. 1997, zit. nach Scheithauer et al. 2003, S. 84) nennt verschiedene Bereiche, die sich auf das Gewaltverhalten unter Schülern auswirken. Dies können zum Beispiel strukturell-organisatorische Rahmenbedingungen (Schulgrösse, Schulform, Klassengrösse, Schulstandort, Räumlichkeiten, Klassenzusammensetzung) sein. Aber auch Aspekte der Lernkultur spielen eine Rolle, wie zum Beispiel die didaktisch-methodische Qualität. Schliesslich kommt es auch auf Kennzeichen des Schulklimas an (Beziehungsstrukturen, Interaktionsstile, Erwartungsmuster), das mit dem sogenannten Wir-Gefühl zusammenhängt, also in welchem Masse die Schule Schülern wie Lehrkräften Gestaltungs- und Identifikationspotential bietet. Insbesondere Cowie und Sharp (vgl. 1995, 84ff) betonen, dass Mobbing am besten mit einem speziellen Schulethos bekämpft werden könne, der unter anderem auf Prinzipien basiert wie Gruppenorientierung, Vermittlung moralischer Werte und der Förderung menschlicher Beziehungen, die

curricular verankert werden müssen. Eine Studie von Rivers und Soutter (vgl. 1995, zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 84), die Mobbingvorfälle an einer englischen Waldorfschule thematisierte, bestätigt, dass der Schulethos durchaus einen Einfluss auf das Gewaltverhalten haben kann. Waldorfschulen legen Wert auf die Vermittlung der oben genannten Prinzipien und dies scheint nicht mit aggressivem Verhalten kompatibel zu sein.

Ein wichtiger Faktor ist auch, wie und ob Lehrpersonen auf Mobbingvorfälle reagieren. Dass sie oft nichts unternehmen, kann verschiedene Gründe haben. Nach Alsaker (vgl. 2004, S. 29) ist unter anderem die Unübersichtlichkeit der Situation ein Grund. Mobbing spielt sich oft im Verborgenen ab und das was die Lehrperson mitbekommt, kann nur ein Bruchteil dessen sein, was tatsächlich geschieht. Ein weiterer Grund kann sein, dass Lehrpersonen über zu wenig Kenntnis darüber verfügen, was Mobbing ist und welche Folgen es für alle Beteiligten haben kann. Als dritter Grund sind auch fehlende Handlungsmöglichkeiten zu nennen. Die betreffende Lehrperson weiss also nicht, wie sie reagieren soll oder erfährt im Lehrerteam keine Unterstützung (vgl. Alsaker, 2004, S. 29).

Bezüglich Klassengrösse und Schulgrösse berichtete Olweus schon in den frühen 1970er Jahren (vgl. Olweus, 1973a, 1978, zit. nach Olweus, 2004a, S. 24), dass kein Zusammenhang zwischen dem Prozentsatz von mobbenden und gemobbten Schülern einerseits und der Schul- und Klassengrösse andererseits besteht. Daraus kann gefolgert werden, dass der Grösse der Klasse oder der Schule, betreffend Auftretenshäufigkeit des Mobbingproblems, wenig Bedeutung beizumessen ist. Die jeweilige Klassenzusammensetzung hingegen kann sich, nach Hayer et al. (2005) für Mobbingepisoden als förderlich erweisen, weil eine Schulklasse eine Art Zwangsgruppierung ist. Niemand kann wirklich wählen, mit wem er in einer Klasse sitzen möchte. Wobei ein relativ stabile soziale Hierarchie zu beobachten ist und das vorherrschende Machtgefälle innerhalb einer Schulklasse ein bestimmtes Konfliktpotential bietet, dem sich weder Schüler noch Lehrer entziehen können (vgl. S. 238).

Diese Ausführungen sollen zeigen, dass das Umfeld Schule, insbesondere der Schulethos und wie die Lehrkräfte und Bezugspersonen der Schüler auf Mobbingvorfälle reagieren, einen grossen Einfluss auf das Verhalten von Täter und Opfer haben kann. Ausgehend von diesen Überlegungen wird nun im neunten Kapitel begründet, warum Mobbingprävention in der Schule betrieben werden soll.

9 Mobbingprävention in der Schule – Wieso überhaupt?

Im Folgenden wird zunächst der Begriff Prävention erläutert und dann darauf eingegangen, warum an Schulen Mobbingprävention durchgeführt werden soll.

9.1 Prävention – Eine Begriffsbestimmung

Die weiter unten noch zu beschreibenden Massnahmen gegen Mobbing richten sich nicht nur auf bereits vorhandene Mobbingprobleme (Intervention), sondern sollen vor allem Verhaltensweisen fördern, die dem Auftreten von Mobbing entgegenwirken (Prävention). Darum sind, wie dem Leser aufgefallen ist, bis anhin beide Begriffe, Prävention und Intervention, verwendet worden. Im Folgenden soll der Begriff Prävention genauer definiert werden, vor allem auch im Hinblick auf den praktischen Teil dieser Arbeit, der als Beitrag des Autors zur Mobbingprävention an Sekundarschulen betrachtet werden kann.

„Unter Prävention versteht man aus gesundheitswissenschaftlicher Perspektive die Durchführung von Massnahmen, die dem Auftreten unerwünschter psychischer und/oder physischer Zustände entgegenwirken bzw. sie von vornherein verhindern“ (Caplan, 1964; Hurrelmann & Settertobulte, 2002, zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 127).

Die Ansätze der Prävention werden nach Scheithauer et al (vgl. 2003, S. 127) in primär-, sekundär-, und tertiärpräventive Massnahmen unterteilt. Primärpräventive Massnahmen umfassen, bezogen auf den Schulkontext, per Definition alle Schüler, auch die nicht betroffenen und sollen das Auftreten von unerwünschten Verhaltensweisen verhindern. Wobei es sich häufig um grosse und unausgelesene Populationen handelt. Gehen wir davon aus, dass Mobbingepisoden alle betreffen und sogar die vermeintlich nicht betroffenen eine Rolle spielen, sind primärpräventive Massnahmen ein angebrachtes Mittel, um gegen Mobbing vorzugehen. Die sogenannten sekundärpräventiven Massnahmen sollen schliesslich die Ausweitung und Verfestigung eines (aggressiven) Fehlverhaltens verhindern (vgl. ebenda, S. 127). Tertiärpräventive Massnahmen beschäftigen sich mit Problemen von einzelnen Schülern und sorgen dafür, dass diese nicht mehr rückfällig werden. Dieser oft therapeutische Ansatz wird in der Regel von Fachpersonen oder externen Institutionen vorgenommen (vgl. ebenda, S. 127). Beim Mobbing ist es allerdings schwierig und oft auch gar nicht möglich beziehungsweise gar nicht nötig, zwischen diesen drei definierten Präventivmassnahmen zu unterscheiden, insbesondere zwischen primär- und sekundärpräventiven Massnahmen. Es kann ja durchaus sein, dass dieselbe Massnahme bei einem Schüler eine beobachtete Mob-

bingproblematik anvisiert und bei einem anderen Schüler diese Massnahme vorbeugend wirken soll.

9.2 Gesundheitliche Auswirkungen von Mobbing

Die im Kapiteltitel 9 gestellte Frage lässt sich vor allem durch die in Kapitel 8 beschriebenen (gesundheitlichen) Auswirkungen von Mobbing begründen. Wie da geschildert wurde, leiden nicht nur Opfer, sondern auch Täter und sogar die nicht direkt beteiligten Schüler unter dieser speziellen Form der Aggression. Und manchmal hat das, von vielen nur als Necken bezeichnete, aggressive Verhalten sogar tödliche Folgen. Auch das Klassenklima kann unter Mobbing stark leiden, Lerngegenstände werden zur Nebensache (siehe 8.3). Verantwortungsvolle Lehrpersonen, denen das Wohl jedes einzelnen Schülers am Herzen liegt, sehen in diesen Argumenten schon genügend Gründe für die Mobbingpräventionsarbeit.

9.3 Schule als Sozialisationsinstanz

Mobbingprävention oder –intervention muss an Schulen aber auch betrieben werden, weil die Schule als Sozialisationsinstanz angesehen werden kann. In der Schule findet nicht nur die intellektuelle Entwicklung statt, sondern die ganze Entwicklung der Persönlichkeit eines Schülers (vgl. Pekrun, 1983, zit. nach Scheithauer et al. S. 89). Das schulische Umfeld und insbesondere die Gruppe der Gleichaltrigen stellt nach Grob und Jaschinski (vgl. 2002, S. 66ff) eine sehr wichtige entwicklungspsychologische Rahmenbedingung dar. Im Jugendalter werden die Gleichaltrigen immer wichtiger und bilden neben der Familie den wichtigsten Sozialisationskontext, um langsam die Ablösung von erwachsenen Bezugspersonen hin zur Eigenständigkeit zu erlangen. Dieser Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen beiderlei Geschlechts bildet schliesslich auch eine der von Havighurst formulierten Entwicklungsaufgaben (vgl. Havighurst, 1948, zit. nach Grob & Jaschinski, 2002, S. 23f). Es überrascht dann wohl nicht, wenn geringe Popularität, wiederholte Zurückweisungen und Erniedrigungen durch Gleichaltrige, sprich Mobbing, besonders negative Auswirkungen auf den Entwicklungsverlauf haben können. All die Funktionen, die Peergruppen zu diesem Entwicklungszeitpunkt erfüllen und somit zur Bewältigung der erwähnten Entwicklungsaufgabe beitragen, wie Geborgenheit gewähren, das Gefühl der Anerkennung und Zusammengehörigkeit vermitteln, zur Identitätsstiftung beitragen, zur Orientierung und Stabilisierung beitragen etc., können gemobbten Schülern verwehrt bleiben und die psychosoziale Entwicklung stark beeinträchtigen (vgl. Mohr, 2000, zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 93).

Eine professionelle Lehrperson duldet aufgrund der oben erwähnten Ausführungen Mobbing nicht, nimmt die Schüler ernst, reagiert sensibel und engagiert auf Mobbingvorfälle und setzt sich für das Wohl der Schüler ein. Mit anderen Worten, eine professionelle Lehrperson betreibt Mobbingprävention, bevor die Problematik so weit fortgeschritten ist, dass sich die festen Rollenstrukturen nur noch schwer aufbrechen lassen. Weder Schüler noch Lehrpersonen dürfen Angst vor dem Gang in die Schule haben, weil sie sich vor Schikanierungen und Erniedrigungen fürchten müssen. Die Schule muss als gemeinsamer Lernort für kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen angesehen werden, in welchem Gewaltphänomene wie Mobbing thematisiert und konstruktiv aufgearbeitet werden. Es liegt am Willen aller, die mit dem System Schule verbunden sind, Mobbing als Problem wahrzunehmen und es gemeinsam anzugehen.

Während der Schulzeit präventiv gegen Mobbing vorzugehen ist aufgrund der beschriebenen Folgen für alle Beteiligten ein Muss und es macht Sinn, diese Präventionsarbeit (fächerübergreifend) konsequent und gemeinsam mit dem ganzen Lehrerteam umzusetzen.

10 Massnahmen gegen Mobbing – Was kann die Schule tun?

Nachdem beschrieben wurde, dass Mobbing unter Schülern ein ernstzunehmendes Problem darstellt und es vielfältige Gründe für Präventions- und/oder Interventionsarbeit gibt, wird in diesem Kapitel nun erläutert, was das System Schule konkret tun kann, um gegen Mobbing vorzugehen. Im Folgenden werden Massnahmen auf der individuellen Ebene, der Klassenebene und der Schulebene vorgestellt. Die Massnahmen auf all diesen Ebenen anzusetzen, hat sich seit der Ausarbeitung eines wirksamen Interventionsprogramm gegen Gewalt von Olweus so etabliert (vgl. 2004a, S. 113ff). Die Differenzierung in die drei oben genannten Ebenen nehmen auch Scheithauer et al. vor, verwenden dabei aber in Anlehnung an verschiedene Autoren (vgl. Jäger, 1999; Rigby, 1997; Sharp & Smith, 1994; Smith & Sharp, 1994a, b; Sullivan, 2000, zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 128) die Bezeichnungen Makroebene für Schulebene, Mesoebene für Klassenebene und Mikroebene für die individuelle Ebene.

10.1 Massnahmen auf individueller Ebene (Mikroebene)

Auf der individuellen Ebene werden Massnahmen zur Unterstützung des Individuums zusammengefasst. Die Mikroebene oder individuelle Ebene, bezieht sich somit auf die unmittelbare Lebensumwelt, die den Schüler umgibt, in der er agiert und die er unmit-

telbar erlebt. Als Beispiele in Bezug zur Mobbingproblematik können unter anderem die persönliche Sensibilisierung, angemessene Sanktionen, individuelle Hilfestellungen für Opfer und Täter, die Stärkung der individuellen Verarbeitungs- und Problemlösungskompetenzen genannt werden (vgl. Scheithauer et al., S. 128).

10.2 Massnahmen auf Klassenebene (Mesoebene)

Auf der Mesoebene oder Klassenebene werden Massnahmen angewandt, die klassenintern ihre Wirkung entfalten sollen. Auf dieser Präventionsebene können zum Beispiel die Thematisierung des Mobbingproblems im Klassenverband oder die gemeinsame Erarbeitung von verbindlichen Klassenregeln gegen Mobbing genannt werden. Weitere Massnahmen, die insbesondere die Beziehungen auf der Mikroebene beeinflussen, sind unter anderem Rollenspiele, themenbezogene Klassengespräche, das gemeinsame Einüben von Deeskalationsstrategien, themenbezogene Literaturbesprechungen, aber auch Elternabende zum Thema (vgl. Scheithauer et al., S. 128).

10.3 Massnahmen auf Schulebene (Makroebene)

Schliesslich stehen nach Scheithauer et al. (2003) auch Massnahmen zur Verfügung, welche die ganze Schule berücksichtigen. Solche Massnahmen auf der Schulebene oder Makroebene sind unter anderem Aus-, Weiter- und Fortbildungen des Lehrpersonals zum betreffenden Thema, eine gemeinsam ausgearbeitete und getragene Schulpolitik (Schulethos) mit gemeinsam getragenen Werten, Normen und Regeln. Auch Massnahmen wie der Aufbau eines anonymen Kontakttelefons oder bauliche Veränderungen des Schulareals, die einerseits zur Entschärfung von „kritischen“ Plätzen, aber auch allgemein zu einem bessern Wohlbefinden beitragen können, werden zur Schulebene gezählt (vgl. S. 128).

Es macht wenig Sinn, alle Massnahmen detailliert zu beschreiben. Vielmehr werden im praktischen Teil dieser Arbeit die ausgewählten Massnahmen auf Klassenebene zur Mobbingprävention an der Schule Eschenbach genauer beschrieben.

10.4 Mehrebenenkonzepte und kontinuierliche Präventionsarbeit – Ein Erfolgsrezept

Abschliessend muss festgehalten werden, dass ein auf wenigen Grundprinzipien aufgebautes Präventionsprogramm auf den drei beschriebenen Ebenen mit relativ einfachen Mitteln und wenig Kosten durchgeführt werden kann. Als eine der wichtigsten Voraussetzungen ist aber die Haltung der Lehrpersonen und des weiteren Schulpersonals, wie auch der Schüler und je nachdem der Eltern der betreffenden Schule zu nennen. Olweus (2004b) schreibt: „Es ist in erster Linie eine Frage der Veränderung von Einstellungen, Verhaltensweisen und Routineabläufen im Schulalltag“ (S. 297). Mit dem Engagement dieser Personen steht oder fällt ein jedes noch so klug ausgedachtes Präventionsprogramm. Wichtig ist auch zu erwähnen, dass die Implementierung eines solchen Programms nicht mit der Durchführung beendet ist. Erfahrungen und allfällige Rückschlüsse müssen ins Team eingebracht und diskutiert werden, nur so kann das Programm verbessert und den sich verändernden Bedingungen anpassen. Die Massnahmen gegen Mobbing können also nicht als einmaliger Aufwand betrachtet werden, vielmehr ist eine kontinuierliche Arbeit gefragt, die stets offen für Verbesserungen und Veränderungen ist. Hanewinkel und Knaack (vgl. 1997a), betonen, dass bei einer kontinuierlichen und langfristigen Umsetzung, die Motivation aufrechterhalten werden muss. Ist doch eine solche, durchaus erfolgreiche, Umsetzung eine Mehrbelastung des Lehrkörpers, ohne dass kurzfristige Erfolgserlebnisse zu erwarten wären. Diese Belastung ist nur durch eine teamorientierte Aufgabenbewältigung, konstruktiven Diskussionen, regelmässigem Feedback und durch die Unterstützung (externer) Experten, wie Schulpsychologen oder Schulsozialarbeitern möglich (zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 158)

Studien zur allgemeinen Gewaltprävention zeigen, dass insbesondere Massnahmen gegen Mobbing, die mehrere Ebenen umfassen und vielfältige Massnahmen einschliessen, die über einen längeren Zeitraum und mit alltagsrelevanten Materialien umgesetzt werden, langfristig erfolgreich sind (vgl. Goffredsson & Najaka, 2001; Scheithauer & Petermann, 2002; Wilson, Lipsey & Derzon, 2003, zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 155). Eine dauerhafte und konsequente Umsetzung ist ein sehr wichtiger Aspekt für den Erfolg der eingesetzten Massnahmen (vgl. Scheithauer et al., 2003, S. 185ff). Die Massnahmen sollen also nicht vereinzelt Aktivitäten, sondern einen kontinuierlichen Prozess darstellen, damit die gewünschte Wirkung erzielt werden kann. Stassen Berger (2007) hält bezüglich positiver Auswirkungen auf Mobbingpräventionsprogramme fest: “For bullying, a lengthy massive campaign, involving all the stakeholders, may be necessary” (S. 113). Dies zeigt auch ein Beispiel aus England. Das sogenannte Sheffield Projekt begann mit 23 Schulen, wobei jede dieser Schulen Antimobbingmassnah-

men auswählen konnte, die am besten zur Schule passten. Einige Schulen unternahmen nur wenig. Architektonische Massnahmen zur Entschärfung von Mobbing auf Pausenplätzen waren am beliebtesten. Andere hingegen involvierten alle Schüler und Lehrpersonen in multipler Weise und führten Massnahmen auf verschiedenen Ebenen durch. An 14 Schulen konnte das Mobbing reduziert werden, an 9 hingegen nicht, wobei sich zeigte, dass die Intensität der Massnahmen mit der Reduktion von Mobbing korrelierte. Mit anderen Worten, die Schulen, die Massnahmen auf verschiedenen Ebenen umsetzten und alle Beteiligten einbezogen, konnten das Mobbing reduzieren. Eine Follow-up-Erhebung vier Jahre später zeigte, dass die einzige Sekundarschule, in der die Verbesserungen bezüglich Mobbing anhielten, einen Schulleiter hatte, der entschlossen und engagiert war, das Mobbing zu stoppen (vgl. Smith et al., 2004, zit. nach Stassen Berger, 2007, S. 113).

11 Voraussetzungen der Schule Eschenbach

Die Sekundarschule Eschenbach hat sich bereit erklärt, die ausgearbeiteten Unterrichtssequenzen zur Mobbingprävention, die in Kapitel 12 vorgestellt werden, durchzuführen. In diesem Kapitel werden nun zunächst die Voraussetzungen der Gemeinde und Schulgemeinde Eschenbach beschrieben. Anschliessend wird erläutert, welche Bemühungen die Schule Eschenbach in der Mobbingprävention und -intervention bis anhin unternommen hat beziehungsweise wie die ausgearbeiteten Unterrichtslektionen in das allgemeine Präventionskonzept der Schule Eschenbach passen.

11.1 Die politische Gemeinde Eschenbach

Die Gemeinde Eschenbach gehört zur erweiterten Agglomeration von Luzern. Die Gemeinde liegt ca. 9 Kilometer nördlich von Luzern im oberen Seetal. Eschenbach zählt eine ständige Wohnbevölkerung von knapp 3'300 Einwohnern. Der Ausländeranteil an der ständigen Wohnbevölkerung ist mit 7.5% als relativ gering zu bezeichnen. Etwas mehr als 1'100 Erwerbstätige gingen 2005 ihrer Arbeit in Eschenbach selber nach. Wobei der tertiäre Sektor mit knapp 50% am meisten Erwerbstätige beschäftigt, gefolgt vom Sekundärsektor mit knapp 35%. Etwas mehr als 15% sind noch im primären Sektor tätig. Der Pendlersaldo beträgt in Prozent der Erwerbstätigen gesehen minus 27%. Es verlassen also mehr Erwerbstätige ihren Wohnort Eschenbach, als das Erwerbstätige von ausserhalb nach Eschenbach kommen, um ihrer Arbeit nachzugehen. Der Steuerfuss ist mit 1.5 Einheiten einer der tiefsten aller Gemeinden im Kanton Luzern (vgl. Lustat Statistik Luzern, 2007, S. 28ff).

11.2 Die Schulgemeinde Eschenbach

Die Volksschule Eschenbach wird durch zwei Schulleiter geführt, wobei die Stufen Primar und SEK I autonom geleitet werden. Die Volksschule Eschenbach stellt folgendes Angebot zur Verfügung: Drei Abteilungen auf der Stufe Kindergarten, mit integrativer Förderung und Mundartunterricht für Fremdsprachige. 15 Regelklassen auf der Primarstufe (1. – 6. Klasse) mit integrativer Förderung, Begabungsförderung und Deutsch als Zweitsprache. 11 Abteilungen auf der 1. und 2. Sekundarstufe I mit den Niveaus A, B, C und D, sowie 2 Abteilungen auf der 3. Sekundarstufe (nach dem alten Modell) mit Schulsozialarbeit, integrativer Förderung und Deutsch als Zweitsprache (vgl. Schule Eschenbach, 2007, o.S.). Die Sekundarstufe I wird auch für die Gemeinden Ballwil und Inwil geführt. Schulische Dienste, wie der schulpsychologische Dienst, der logopädische Dienst und die psychomotorische Therapiestelle sind extern in der Gemeinde Hochdorf angesiedelt. Zudem werden für alle Schüler bis zum Ende ihrer Schulpflicht schulzahnärztliche und schulärztliche Untersuchungen angeboten. Insgesamt besuchen 576 Lernende die Volksschule Eschenbach (Stichtag 1.9.2007), davon sind 60 Kinder im Kindergarten, 270 auf der Primar- und 246 auf der Sekundarstufe I. Von den 576 Lernenden sind 42 (7.3%) ausländischer Nationalität. 71 Lernende der Sekundarstufe kommen aus der politischen Gemeinde Inwil und 56 aus der politischen Gemeinde Ballwil. Die durchschnittliche Klassengrösse auf der Sekundarstufe I beträgt 18.9, diejenige aller Stufen 18.6 (vgl. Schulleitung Eschenbach, 2007b).

Im Leitbild der Volksschule Eschenbach ist unter anderem das Leitprinzip „Unsere Schule schafft Raum mit Grenzen“ (Schule Eschenbach, 2007, o.S.) formuliert. Die Schule will mit diesem Leitprinzip Werte vermitteln, die ein Zusammenleben ermöglichen und ein Umfeld schaffen, in dem Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen, aus verschiedenen Altersgruppen und Kulturen zusammenleben können. Unter diesem Leitprinzip ist das Stichwort Gewaltprävention aufgeführt, wird aber im Weiteren nicht genauer erläutert. Unter dem Leitprinzip „Unsere Schule schafft Raum und Zeit für offene Kommunikation“ (Schule Eschenbach, 2007, o.S.) legt die Volksschule Eschenbach fest, dass eine Gesprächskultur gepflegt wird, die aufbauend, ehrlich und wertschätzend ist und Konflikte gewaltfrei gelöst werden sollen. Diese beiden Leitprinzipien bilden für die Schule Eschenbach den Bezug ihres Engagement in der Gewalt- und Mobbingprävention. In welche Richtung diese Bemühungen gehen und auf welchen Ebenen diese umgesetzt werden (vgl. Kapitel 10), erläutert der folgende Abschnitt.

11.3 Mobbing- und Gewaltprävention an der Schule Eschenbach

Die Volksschule Eschenbach hat bis dato verschiedene Bemühungen in der allgemeinen Gewaltprävention, wie auch speziell in der Mobbingprävention unternommen. Diese Bemühungen beziehungsweise Massnahmen sind auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt und in diesem Zusammenhang sind auch die erarbeiteten Unterrichtssequenzen zur Mobbingprävention auf Klassenebene (vgl. Kapitel 12) zu sehen.

Die gewalt- und mobbingpräventiven Massnahmen sind insbesondere auf das Engagement der Schulsozialarbeiterin der Schule Eschenbach, Regula Baumann Häcki, zurückzuführen. In Rück- und Absprache mit ihr wurden auch die erwähnten Unterrichtssequenzen entwickelt, um einerseits ihr Wissen und ihre Erfahrung bezüglich dem Thema einzubeziehen, andererseits aber auch, um den Bedürfnissen der Schule Eschenbach gerecht zu werden. Auch Scheithauer et al. (vgl. 2003, S. 187) vertreten die Meinung, dass es schlicht nicht möglich ist, für alle Schulen die gleichen, passenden Präventionsmassnahmen beziehungsweise Strategien zur Eindämmung des Mobblings zu formulieren. Es macht keinen Sinn im Zusammenhang mit Mobbing flächendeckende Programme durchzuführen, sondern eine „... differenzierte Bestandesaufnahme der einzelnen Schulen, ihrer Probleme und ihrer Entwicklungspotentiale als wesentliche Impulse für den individuellen Schulentwicklungsprozess ...“ zu sehen (Smith & Sharp, 1994a, zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 189f).

Die Schule Eschenbach verfolgt laut den obigen Ausführungen ein Mehrebenenkonzept in der Mobbingprävention, das alle Akteure des Systems Schule versucht einzubeziehen oder noch einbeziehen wird, sind doch noch weitere Schritte in der allgemeinen Gewaltprävention geplant. An der Volksschule Eschenbach hat sich als Teil der Schulentwicklung eine Arbeitsgruppe Gesundheitsförderung gebildet, welche sich aus Vertretern aller Schulstufen, der Schulleitung und der Schulsozialarbeiterin zusammensetzt. Diese Arbeitsgruppe hat die nun vorzustellenden Massnahmen erarbeitet und in Zusammenarbeit mit dem ganzen Schulteam umgesetzt. Wobei hier nur die Massnahmen jüngeren Datums geschildert werden (einzelne Lehrpersonen haben sicher schon immer aus eigenem Engagement Gewalt- und/oder Mobbingprävention auf Klassenebene betrieben). Ausgelöst wurde das Engagement der Schule Eschenbach in der Mobbingprävention aufgrund einzelner Mobbingfälle, die an die Schulsozialarbeiterin herangetragen wurden.

11.3.1 Schulebene

Die eigentlichen Präventionsmassnahmen starteten Mitte Januar 2007 mit einer schulinternen Lehrerfortbildung zum Thema Mobbing unter Schülern. Der einem Workshop ähnliche Nachmittag wurde von Walter Minder, Fachpsychologe für Psychotherapie geleitet und moderiert. Ziel der Fortbildung war es die Lehrpersonen gegenüber Mobbing zu sensibilisieren, so dass sie Sicherheit in der Diagnostik erlangen. Zudem sollten die Lehrpersonen handlungsfähig gemacht werden, um bei Mobbingvorfällen angemessen zu reagieren. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden an diesem Nachmittag auch die schulinternen Abläufe bei einem Mobbingvorfall festgehalten (vgl. Schulleitung Eschenbach, 2007a, o.S.). Diese Sensibilisierung der Lehrpersonen ist ein erster wichtiger Schritt eines Mehrebenenkonzepts. Auch Scheithauer et al. (2003) sind der Auffassung, dass jeder Ansatz über die Lehrpersonen führt und Sensibilisierung, Wissensvermittlung sowie Vermittlung von Handlungskompetenzen sich als grundlegend erweisen, um gegen Mobbing vorzugehen. Zudem soll auch durchaus Betroffenheit durch die Schilderung einzelner Mobbingfälle ausgelöst werden, denn nicht alle Lehrer scheinen Mobbing als Problem wahrzunehmen (vgl. S. 138). Nach O'Moore (vgl. 2000, zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 138) sollte in solchen „Lehrertrainings“ der Begriff Mobbing definiert und von anderen aggressiven Verhaltensweisen abgegrenzt werden, über das Ausmass von Mobbing informiert, über die Hintergründe und Entstehungsbedingungen und über die Auswirkungen von Mobbing aufgeklärt werden. Zudem soll darüber informiert werden, wie Mobbing zu erkennen ist und welche angemessenen Massnahmen ergriffen werden können.

11.3.2 Klassenebene

Auf der Klassenebene hat die Volksschule Eschenbach bis anhin noch keine gemeinsamen Anstrengungen unternommen. Sicherlich gibt es, wie bereits erwähnt, Lehrpersonen, die aus eigenem Antrieb gewalt- und mobbingpräventive Ansätze im Unterricht verfolgten. In mehreren Gesprächen mit der Schulsozialarbeiterin von Eschenbach und der Arbeitsgruppe Gesundheitsförderung hat sich herausgestellt, dass die Schule gerne auf Klassenebene etwas gegen Mobbing unternehmen würde. Es muss aber hier schon angemerkt werden, dass eine Diskrepanz herrschte zwischen der Bereitschaft schulweiten Massnahmen gegen Mobbing zuzustimmen und diese dann auch aktiv und engagiert zu unterstützen. Was auf der einen Seite durchaus verständlich ist. Solche Projekte können eine Mehrbelastung der Lehrpersonen darstellen und die Motivation geht dann oft im Schulalltag verloren, gerade wenn sich keine kurzfristigen Erfolge zeigen. Das Angebot des Autors dieser Arbeit, insgesamt acht Unterrichtslektionen zur Mobbingprävention auszuarbeiten, stiess auf offene Ohren. Man einigte sich in einer Sitzung

des Lehrerteams der Sekundarstufe I, dass alle Lehrpersonen diese Lektionen durchführen und zwei Klassen (eine Experimental- und eine Kontrollklasse) auch die Evaluation mitmachen, damit Aussagen über die Wirksamkeit der Präventionsarbeit gemacht werden können. Mehr zu Ablauf und Aufbau der ausgearbeiteten Unterrichtslektionen finden sich unter Kapitel 12.

11.3.3 Individuelle Ebene

Um auf individueller Ebene, also konkret mit den Beteiligten an Mobbingvorfällen, zu arbeiten, braucht es Aus- oder Fortbildung auf der ganzen Schulebene, indem die Lehrpersonen zum Beispiel angemessene Verhaltensweisen bei Mobbingvorfällen aufbauen (Sanktionen, individuelle Hilfestellungen für Opfer und Täter etc.) und so Bemühungen der Schule als Organisation (Schulebene) dem einzelnen Schüler zugute kommen. In diesem Sinne kann die erwähnte schulinterne Lehrerfortbildung (siehe Abschnitt 11.3.1) auch als Arbeit auf der individuellen Ebene betrachtet werden, es stellt sich aber die Frage, ob ein einzelner Nachmittag reicht, um angemessene Verhaltensweisen aufzubauen. Die Lehrpersonen der Schule Eschenbach arbeiten bei Mobbingvorfällen jedoch eng mit der Schulsozialarbeiterin zusammen und wenn Arbeit auf der individuellen Ebene gefragt ist, dann wird dies in den meisten Fällen an die Schulsozialarbeiterin überwiesen, was eine Entlastung für die Lehrpersonen darstellt. Frau Regula Baumann Häcki, die Schulsozialarbeiterin, arbeitet auf der individuellen Ebene mit dem No-Blame-Approach, der im Folgenden kurz beschrieben werden soll. Anzumerken ist auch, dass hier nicht mehr Prävention, sondern bereits Intervention vorliegt, wobei die beiden Begriffe je nach Massnahmen auch fließend ineinander übergehen.

11.4 The No-Blame-Approach – Intervention auf der individuellen Ebene

Der No-Blame Ansatz, der von Maines und Robinson entwickelt wurde, setzt primär auf die Einsicht der an einer Mobbingssituation Betroffenen, um gemeinsam eine Lösung anzustreben (vgl. Scheithauer et al., 2003, S. 140). Wie der Name sagt, nähert man sich dem Mobbingproblem an, ohne Schuldzuweisungen vorzunehmen. Dieser Ansatz setzt sich aus sieben aufeinanderfolgenden Schritten zusammen (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 140f; Szaday, 2002, S. 152ff). In einem ersten Schritt steht ein Gespräch mit dem Opfer an, indem über die Geschehnisse und die dabei erlebten Gefühle des betreffenden Schülers geredet wird. Nun wird die Einwilligung des Opfers eingeholt, um mit dem oder den Tätern darüber zu sprechen und das Opfer wird informiert, dass diese nicht bestraft werden. In einem zweiten Schritt wird ein Treffen mit den anderen am Mobbing beteiligten Schülern (Täter, Assistenten, Verstärker, etc.) organisiert. Möglich beziehungsweise empfehlenswert ist es auch, vermeintlich nicht beteiligte Schüler ein-

zubeziehen, die eine konstruktive Rolle bei der Lösung des Problems spielen können. Der Ansatz wird dann übrigens auch als „No-Blame-Support-Group-Approach to Bullying“ bezeichnet (vgl. Szaday, 2003, S. 128). Dieser Gruppe werden nun in einem dritten Schritt die Gefühle des Opfers geschildert, ohne Schuldzuweisung oder Verhöre vorzunehmen. Viertens wird aber ganz klar kommuniziert, dass die Gruppe verantwortlich für das Mobbing ist, also Verantwortung für ihr Handeln trägt und etwas verändern kann. In einem fünften Schritt macht die Gruppe Vorschläge, wie sich die Situation verändern könnte, zum Beispiel durch Unterstützung des Opfers. Sechstens wird die Verantwortung für die Umsetzung der Vorschläge auf die ganze Gruppe übertragen und es wird ein weiterer Termin fixiert, um den Verlauf der Dinge zu verfolgen. Als siebter und letzter Schritt werden individuelle Begleit- und Nachgespräche mit dem Opfer, wie auch der ganzen Gruppe geführt, um die Jetsituation zu beschreiben und zu analysieren.

Beim No-Blame-Approach werden den Tätern keine Fragen nach der Ursache ihres Handelns gestellt und es wird auch keine Rechtfertigung ihrer Taten verlangt. Vielmehr braucht es die Hilfe dieser Schüler, um eine Lösung zu finden. Der Ansatz setzt also auf schülerbezogene Ressourcen und die Fähigkeit zur Einsicht, um eine gemeinsame Lösung anzustreben. Der Ansatz erhält viel Lob von der Praxis, doch bis anhin liegen keine Wirksamkeitsstudien an deutschsprachigen Schulen vor (vgl. Scheithauer et al., 2003, S. 141; Szaday, 2003, S. 127f). Es gibt nach Young (vgl. 1998, zit. nach Szaday, 2003, S. 127f) eine Studie aus England, die 55 No-Blame-Interventionen vorwiegend an Primar- und vereinzelt an Sekundarschulen untersuchten und zum Ergebnis kam, dass 80 Prozent der Fälle schnell gelöst werden konnten und 14 Prozent etwas zeitverzögert ihre Wirkung entfalteten.

11.5 Ein Projekt in Planung – das Streitschlichterprojekt

Es ist nicht Teil dieser Arbeit auch noch Massnahmen der Streitschlichtung oder der Peer-Mediation zu behandeln und zu beschreiben, obwohl diese oft in der Mobbingprävention auf Schülerebene eingesetzt werden (vgl. Scheithauer et. al. 2003, S. 141ff). Es ist nämlich klar anzumerken, dass Konflikte unter Schülern nicht automatisch mit Mobbing gleichzusetzen sind. Konflikte werden zwischen zwei annähernd gleich starken Parteien ausgetragen. Beim Mobbing hingegen findet eine gezielte Demütigung und Erniedrigung des Opfers statt und es liegt ein ungleiches Kräfteverhältnis vor, indem das Opfer sich objektiv nicht wehren kann oder subjektiv das Gefühl hat, sich nicht wehren zu können (vgl. Kapitel 5, insbesondere Abschnitt 5.1). Bei der Streitschlichtung handelt es sich also vielmehr um allgemeine Gewaltprävention beziehungsweise um den selbstverantwortlichen Umgang der Schüler mit Konflikten. Um die Bemühungen

der Schule Eschenbach in der allgemeinen Gewaltprävention vollständig darzustellen, wird kurz das Konzept und die Vorgehensweise der Schule Eschenbach geschildert.

An einer schulinternen Lehrerfortbildung im April 2006 haben alle Lehrpersonen der Schule Eschenbach eine Einführung zum Thema Mediation unter dem Titel „Vom Schiedsrichter zum Vermittler“ erhalten. Die Schulsozialarbeiterin hat danach, in Absprache mit der Arbeitsgruppe Gesundheitsförderung den Auftrag erhalten, konkret ein Streitschlichterprojekt auf Schülerebene zu erarbeiten. Nachdem das Konzept von der Schulleitung und der Schulpflege angenommen wurde, machte sich ein Team aus Lehrpersonen und der Schulsozialarbeiterin an die Ausarbeitung des Feinkonzepts, das bis Ende 2007 stehen soll. Die zwei Hauptpfeiler des Projekts bestehen darin, alle Schüler klassenweise für diese Methode zu sensibilisieren und ausgewählte Schüler während 2 ½ Tagen zu Streitschlichtern auszubilden und auf ihren Einsatz vorzubereiten. Sie stehen in der Folge als Vermittler bei Konflikten zur Verfügung. Die Streitschlichter werden in ihrer Arbeit durch eine Projektgruppe begleitet, die sich aus interessierten Lehrpersonen aller Schulhäuser und der Sozialarbeiterin zusammensetzt. Diese Lehrpersonen erhalten ebenfalls eine Ausbildung in Streitschlichtung in einem Umfang von ca. 18 Stunden. Zu ihrem Aufgabengebiet gehört dann die Sensibilisierung der Klassen, die Ausbildung der Streitschlichter und deren Begleitung im Alltag (vgl. Schulleitung Eschenbach, 2006, S. 1ff). Da sich auf der Sekundarstufe zu wenig Lehrpersonen zur Mitarbeit in der Projektgruppe bereit erklärt haben, wird das Streitschlichterprojekt vorerst nur für die 3. – 6. Primarklasse ausgearbeitet (R. Baumann Häcki, persönliche Mitteilung, 25.09.2007).

12 Die erarbeiteten Unterrichtslektionen zur Mobbingprävention an der Schule Eschenbach

Wie die obigen Ausführungen belegen, hat die Schule Eschenbach einige Anstrengungen unternommen, um Massnahmen in der Gewalt- und Mobbingprävention umzusetzen. Diese Massnahmen sind ausschliesslich auf das Engagement der Schulsozialarbeiterin zurückzuführen, die versucht alle Beteiligten des Systems Schule einzubeziehen und somit flächendeckend und auf mehreren Ebenen Prävention beziehungsweise Intervention zu betreiben. Die hier vorliegende Arbeit hat ihren Teil zu einem solchen Vorgehen beigetragen, indem sechs Lektionen (für die Experimentalklasse acht Lektionen) zur Mobbingprävention auf der Sekundarstufe ausgearbeitet und auf ihre Wirksamkeit hin überprüft wurden. Im Folgenden werden diese Lektionen beschrieben.

12.1 Grundprinzipien der Präventionsarbeit

Bevor es an die Ausarbeitung der einzelnen Lektionen ging, wurden zunächst Grundpfeiler der Präventionsarbeit bestimmt. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie Mobbingprävention auf Klassenebene umgesetzt werden kann (siehe Kapitel 10), wobei an sich nichts Neues erfunden werden muss, ist doch die Bandbreite der bis anhin entwickelten Massnahmen sehr gross. Colvin et al. (vgl. 1998, zit. nach Scheithauer et al., 2003, S. 134) betonen, dass es sinnvoll ist ein Vorgehen zu wählen, das bereits evaluiert oder zumindest theoretisch begründet ist und auf Prinzipien der Verhaltensänderung beruht. Die bisherige Forschung rund um das Phänomen Mobbing hat sehr viele Erkenntnisse gebracht, die für die Praxis von Bedeutung sind. Die für die erarbeiteten Unterrichtslektionen ausgewählten Grundprinzipien der Präventionsarbeit beruhen auf dem „Berner Präventionsprogramm gegen Mobbing im Kindergarten und in der Schule“, abgekürzt Be-Prox genannt (vgl. Valkanover, Alasker, Svrcek & Kauer, 2004) und den Vorschlägen von Salmivalli (1999), die Mobbing über die Peer-Beziehungen und somit über die Veränderung der Rollen im sozialen Kontext angehen. Natürlich basieren die Grundprinzipien auch auf den übrigen oben aufgeführten theoretischen Überlegungen.

Für die ausgearbeiteten Unterrichtslektionen (siehe Anhang Unterrichtsdossier Mobbingprävention) wurden die in den folgenden Abschnitten genauer beschriebenen Grundprinzipien ausgewählt.

12.1.1 Mitverantwortung aller – Nichtbetroffene einbeziehen

Bei diesem Prinzip geht es darum, alle Beteiligten des Systems Schule in die Mobbingprävention einzubeziehen, zumindest alle Lehrpersonen und alle Schüler. Die ausgearbeiteten Lektionen sollen grundsätzlich verdeutlichen, dass bei Mobbing alle Mitverantwortung tragen und ihren Teil dazu beitragen. Manche Schüler unterstützen die Täter aktiv, indem sie diesen helfen oder sie anstacheln, andere finden das Verhalten der Täter belustigend und wiederum andere verhalten sich passiv und lassen das Mobbing geschehen. Gerade diese vermeintlich nicht betroffenen Schüler müssen einbezogen und ihnen ihre Mitverantwortung bewusst gemacht werden. Denn diese Gruppe von Schülern verfügt über soziale Kompetenzen, die sie vor den Mobbern schützen und wohl auch über genügend innere Stärke, um gegen das Mobbing aufzutreten. Gerade sie können konstruktiv an der Lösung des Problems mitwirken (vgl. Alsaker, 2003, S. 185ff). Auch Salmivalli (1999) fordert, dass alle Schüler in die Antimobbingmassnahmen einzubeziehen sind. Die Mobber selber lassen sich vielleicht schwerer erreichen als andere beteiligte oder unbeteiligte Schüler. Weil Mobbing im sozialen Kontext, also einer bestimmten sozialen Gruppe entsteht, muss das Problem auch da gelöst werden,

und zwar gemeinsam, mit allen Mitglieder der Klasse, die so einander bei der Veränderung ihrer Verhaltensweisen motivieren und unterstützen können (vgl. S. 455). Forschungen der Sozialpsychologie haben gezeigt, dass Zeugen eines Notfalls dann nicht aktiv wurden, wenn andere auch nicht halfen. Dieses als pluralistische Ignoranz bezeichnete Phänomen, (vgl. Frey, Schäfer & Neumann, 1999, S. 267) - wenn andere nicht helfen, dann wird es schon nicht so schlimm sein - darf nicht aufkommen. Was wiederum heisst, dass Lehrpersonen mit gutem Vorbild vorangehen müssen. Die Schüler können von diesen Positivbeispielen lernen.

12.1.2 Sensibilisierung und Betroffenheit schaffen

Durch das Prinzip der Sensibilisierung sollen Schüler wie Lehrpersonen erfahren, was Mobbing überhaupt ist, wie es sich abspielt und welche Folgen es haben kann. Damit werden Schüler wie Lehrpersonen motiviert etwas gegen Mobbing zu unternehmen. Durch die Schilderung von Mobbingepisoden kann Betroffenheit geschaffen werden, die zusätzliche Motivation zum Handeln bietet (vgl. Alsaker, 2004, S. 193). Die Sensibilisierungsphase ist auch sehr wichtig, um das eigene Verhalten in (möglichen) Mobbing-situationen zu reflektieren.

12.1.3 Information - Wissen erarbeiten

Dieses Prinzip knüpft an das obige an, indem Lehrer und Schüler konkret Wissen über Mobbing erarbeiten. Was ist Mobbing? Welche Rollen gibt es? Wie äussert sich Mobbing? Was für Auswirkungen hat Mobbing? Und vor allem auch: Was kann ich gegen Mobbing tun? Diese Auseinandersetzung mit dem Phänomen Mobbing ist auch eine Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen und bietet zudem die Möglichkeit über Mobbing zu sprechen. Durch Information und Aufklärung soll eine offene Kommunikation über das Phänomen geschaffen werden. Salmivalli (1999) bezeichnet die allgemeine Aufmerksamkeitsschärfung durch Wissensvermittlung als einen Schritt, um Verhaltensweisen zu ändern. Erst wenn jemandem bewusst ist, wie er sich verhält und welche Auswirkungen sein Verhalten (das bezieht sich auf alle Rollen beim Mobbing) auf andere hat, kann einsehen, dass sich etwas ändern muss. (vgl. 455).

12.1.4 Handlungsmöglichkeiten erkennen und Handlungsfähigkeit erlangen

Das letzte ausgewählte Grundprinzip der Präventionsarbeit soll die Schüler und die Lehrpersonen handlungsfähig machen. Indem durch Rollenspiele eigene Gefühle und Verhaltensweisen in Mobbing Situationen reflektiert werden, lernen die Schüler aktiv und in angemessener Weise bei Mobbingvorfällen zu intervenieren. Die Schüler lernen gegen Mobbing zu handeln, indem sie an ihre Handlungsfähigkeit und ihre Kompetenzen glauben. In einem geschützten Rahmen können Handlungsmöglichkeiten erprobt werden und zusammen wird geklärt, welche Verhaltensweisen und Reaktionen gut oder eher kontraproduktiv sind, um gegen Mobbing vorzugehen. Es ist wichtig, dass die Schüler die Möglichkeit bekommen, diese „neuen“ Verhaltensweisen in Rollenspielen auszuprobieren und diese allmählich in den Alltag einfließen können. Unter diesem Prinzip soll den Schülern auch verdeutlicht werden, dass Mobbing auflösbar ist. Die Ansätze des Rollenspiels können auch als Selbstsicherheitstraining angeschaut werden, wobei nicht nur die Opfer, sondern auch Zuschauer, Verstärker und die vermeintlich Nichtbeteiligten an Selbstvertrauen gewinnen, bei Mobbingepisoden intervenieren oder den Erwartungshaltungen anderer widerstehen können (vgl. Salmivalli, 1999, S. 456). Salmivalli et al. (vgl. 1996a, zit. nach Salmivalli, 1999, S. 456) zeigten, dass Opfer, die auf das Mobbing reagierten, als würde es sie nichts angehen beziehungsweise versuchten ruhig zu bleiben (die Autoren bezeichnen dies als nonchalantes Verhalten), in den meisten Fällen das Mobbing gegen sie stoppen konnten. Hilfloze Opfer hingegen, die zum Beispiel zu weinen begannen oder aggressive Opfer, die versuchten es den Tätern heimzuzahlen, verstärkten das Mobbing mit ihren Verhaltensweisen.

Nun ist wohl allgemeingültig bekannt, dass das Wissen über das richtige oder angemessene (moralische) Handeln als Antrieb für (moralisch) motiviertes Handeln alleine noch nicht genügt. Bezogen auf diese Arbeit heisst das: Die Jugendlichen wissen zwar nach erfolgter Mobbinprävention, wie sie bei Mobbingvorfällen vorgehen könnten, tun dies aber eventuell nicht. Was man kann und was man tut, sind eben zwei paar verschiedene Schuhe. Frey et al. (1999) schreiben, dass Zivilcourage erlernt werden kann. Für die Schule bedeutet dies „durch systematischen Austausch zwischen Lehrern und Schülern, Rollen in Konfliktsituationen zu reflektieren und zu klären, was konkret getan werden kann, um zu erreichen, dass vermeintlich ‚Unbeteiligte‘ nicht wegschauen, sondern aktiv werden“ (S. 266). Genau dies wird hier übertragen auf das Phänomen Mobbing versucht. Die Schüler müssen die Chance bekommen, ihr Verhalten bei Mobbingvorfällen zu reflektieren und angepasste Handlungsmöglichkeiten erproben zu können.

Die beschriebenen Grundprinzipien galten als Ausgangspunkt für die Ausarbeitung der Lektionen zur Mobbingprävention an der Sekundarschule Eschenbach und wurden in sogenannte Unterrichtsblöcke von jeweils zwei Lektionen verpackt. Wie genau diese Prinzipien umgesetzt wurden, ist den folgenden Abschnitten zu entnehmen. Die Arbeitsblätter und die Unterrichtsvorbereitungsformulare, so wie sie der Schule Eschenbach als Dossier übergeben wurden, sind im Anhang zu finden (siehe Unterrichtsdossier Mobbing). Dort sind auch die einzelnen Unterrichtsschritte im Detail nachvollziehbar.

12.2 Die ausgearbeiteten Lektionen

Bei der Ausarbeitung und Anpassung der Lektionen für die Schule Eschenbach wurden Ideen und Vorschläge des Be-Prox (vgl. Valkanover et al., 2004) sowie von Kasper (2000) miteinbezogen und mit eigenen Ideen, basierend auf der Ausbildung zum Sekundarlehrer an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, angereichert und ergänzt. Bei zwei der verwendeten Rollenspiele wurden geschilderte Fallbeispiele aus Scheithauer et al. (2003) einbezogen.

12.2.1 Sensibilisierung und Betroffenheit schaffen (Block 1)

Einstieg

Mit einem Einstieg zur allgemeinen Befindlichkeit der Schweizer Jugend werden die Schüler auf die Thematik eingestimmt. Die Lehrperson referiert kurz über die Wahrnehmung der „heutigen Jugend“ in den Medien und bringt Schlagzeilen aus verschiedenen Zeitungen als Beispiel. Anschliessend sollen die Schüler sich selber Gedanken machen, was sie als positiv und negativ erleben im Umgang miteinander oder im Umgang mit anderen Generationen beziehungsweise wie sie zu den zitierten Schlagzeilen stehen. Somit wird an den Lebensalltag der Schüler angeknüpft und sie erhalten die Möglichkeit ihrer Befindlichkeit Ausdruck zu geben. Im hektischen Schulalltag geht dies oft vergessen. Wichtig ist hierbei vor allem, dass neben den negativen Aspekten auch die positiven Befindlichkeiten zur Sprache kommen (die überwiegen nämlich). Dieser Einstieg bringt das Thema Mobbing an sich noch nicht zur Sprache, es ist aber möglich, dass die Schüler von selber darauf zu sprechen kommen.

Erhebung der allgemeinen Befindlichkeit

In einem zweiten Schritt wird dann mittels Fragebogen eine anonyme Erhebung zur Befindlichkeit jedes einzelnen Schülers durchgeführt. Da (falls Mobbing in der Klasse vorkommt) in der oben gestellten Plenumsfrage (was erlebt ihr als positiv, was als negativ im Umgang miteinander?) nicht alle Schüler sich äussern werden und dies auch nicht verlangt werden darf, sollen die Schüler einen Fragebogen in Einzelarbeit ausfüllen.

Dieser Fragebogen dient gleichzeitig zur Erhebung des Mobbinglevels der Klasse, gibt also Auskunft darüber, ob und in welchem Ausmass negative Verhaltensweisen, die als Mobbing definiert wurden, vorkommen.

Sensibilisierung und Betroffenheit schaffen

In diesem Unterrichtsschritt geht es darum, anhand einer Filmsequenz Betroffenheit auszulösen und den Schülern zu verdeutlichen, was Mobbing überhaupt ist. Die Lehrperson hat vor dem Schauen der Filmsequenz anhand einer Folie definiert, was unter Mobbing zu verstehen ist und was nicht. Nun soll dies auch visualisiert werden und die Aufmerksamkeit der Schüler wird mit der Bearbeitung von Leitfragen gezielt auf gewisse Aspekte gelenkt.

Gezeigt wird eine Sequenz mit dem Titel „Ausgestossen“, die auf der DVD des Medienpakets „Mobbing ist kein Kinderspiel“ (vgl. Alsaker, Valkanover, Welten, Kauer & Svrcek, 2004) zu finden ist. Die Sequenz eignet sich zur Verdeutlichung der schwerwiegenden Konsequenzen und der Hilflosigkeit, welche Mobbing für die betroffenen Kinder und Jugendlichen, aber auch für die gesamte Klasse mit sich bringen kann. Mobbingmuster beginnen oft schon sehr früh und können sich die gesamte Schulzeit über fortsetzen, falls Lehrpersonen nicht vehement und kontinuierlich intervenieren und klarstellen, dass ein solches Verhalten nicht geduldet wird. Dass lange andauerndes Mobbing äusserst ungünstige Folgen für alle Betroffenen (für Opfer, Täter, aber auch für die übrigen Jugendlichen) hat, wird dann vertieft in Block 2 (Erarbeitung von Wissen über Mobbing) behandelt.

Schliesslich wird eine erste Erhebung der Handlungsmöglichkeiten durchgeführt. Die Schüler halten auf einem Arbeitsblatt in Einzelarbeit fest, wie sie in einer solchen Situation, wie sie die Filmsequenz zeigte, reagieren würden. Damit sollen die Schüler ihre subjektiven Handlungsstrategien abrufen, die dann im zweiten und dritten Block reflektiert und diskutiert werden können. Das Arbeitsblatt wird eingezogen, damit nach der Durchführung der Präventionslektionen (Block 1 – 3) nochmals die gleiche Erhebung gemacht werden kann und deutlich wird, ob Handlungsmöglichkeiten hinzugewonnen werden konnten.

12.2.2 Wissen erarbeiten und Regeln festlegen (Block 2)

Gruppenpuzzle Mobbing

Mit der Methode des Gruppenpuzzles erarbeiten sich die Schüler ein vertieftes Wissen über das Phänomen Mobbing. Die Wissensvermittlung beziehungsweise die Erarbeitung von Wissen über Mobbing ist ein wichtiger Bestandteil der Präventionsarbeit. Durch die Wissensvermittlung soll eine allgemeine Aufmerksamkeitsschärfung erfolgen. Die Schüler erarbeiten in Expertengruppen Wissen über die Rollen im Mobbingprozess, die Definition von Mobbing, welche (gesundheitlichen) Auswirkungen Mobbing hat und wie gegen Mobbing vorgegangen werden kann und vermitteln dieses Wissen dann ihren Mitschülern. Erst durch diese allgemeine Aufmerksamkeitsschärfung (Sensibilisierung durch Wissensvermittlung) können den Schülern Rollenkonstellationen bewusst werden und dies stellt eine wichtige Voraussetzung dar, um überhaupt sein eigenes Verhalten in Mobbing Situationen zu verändern. Im 3. Block geht es dann konkret um die Reflexion der eigenen Verhaltensweisen und das Einüben von neuen Verhaltensweisen (Lernen durch Handeln in Rollenspielen). Jeder Schüler soll mit einem geeigneten Verhaltensrepertoire ausgestattet sein, um aktiv und in angemessener Weise gegen Mobbing vorzugehen.

Das Gruppenpuzzle eignet sich übrigens von der Methode her sehr gut, einerseits Wissen aufzubauen, andererseits kann damit (falls richtig durchgeführt) aber auch soziales Lernen stattfinden. Die Gruppenmitglieder sind aufeinander angewiesen, um ihr Wissen aufzubauen. Die Methode leistet also indirekt einen Beitrag zur Mobbingprävention.

Regeln ausarbeiten und festlegen

Gemeinsam werden dann Regeln aufgestellt, um gegen Mobbing vorzugehen und schliesslich ein Vertrag unterschrieben, wie miteinander umzugehen ist. Das längerfristige Ziel von Regeln ist, dass sich in der Klasse die zugrunde liegenden Normen etablieren, gemäss denen Mobbing nicht toleriert wird. Dies muss im Gespräch mit den Jugendlichen erfolgen und geschieht nicht von heute auf morgen. Die Einführung oder Erneuerung bzw. Erweiterung (gehen wir doch davon aus, dass praktisch in allen Schulklassen bereits Regeln existieren) von Regeln in der Klasse ist nicht nur wichtig, um den Tätern aufzuzeigen, dass ihr Verhalten nicht weiter toleriert wird. Nein, Regeln helfen auch den so genannten Unbeteiligten, den Mut aufzubringen, die Täter an die vereinbarten Regeln zu erinnern oder Hilfe zu holen, wenn es nötig ist. Regeln machen deutlich, dass gewisse Verhaltensweisen inakzeptabel sind. Die Vorschläge für erweiterte Klassenregeln sind von Kasper (vgl. 2001, S. 22) übernommen und zum Teil umformuliert. Wie die Lehrperson gemeinsam mit den Schülern diese Regeln in ihr bereits bestehendes Regelwerk integrieren ist ihnen überlassen. Wobei weniger oft mehr ist,

man sich also auf ein paar wenige Regeln beschränken soll. Wenn möglich sollen die Regeln auch positiv formuliert sein. Die Schüler sollen schliesslich wissen, wie sie sich zu verhalten haben und nicht, wie sie sich nicht zu verhalten haben. Eine Leitregel der Woche kann zum Beispiel die Aufmerksamkeit der Schüler auf ein besonders prägnantes Problem lenken (vgl. ebenda, S. 22).

Vertrag unterschreiben

Gemeinsam soll nun ein Antimobbingvertrag unterschrieben werden. Dies gibt den Schülern die Möglichkeit allfällige Täter darauf aufmerksam zu machen, dass ihr Verhalten nicht toleriert wird und sie müssen sich nicht fürchten, als Petzer zu gelten. Die Schüler haben ja schliesslich einen Vertrag unterzeichnet und werden jetzt sozusagen in die Pflicht genommen, Vorfälle zu melden oder die Täter zum Aufhören aufzurufen (vgl. Kasper, 2000, S. 22f). Auch hier macht es Sinn, die Regelungen (Vertrag) von den Schülern ausarbeiten zu lassen. Im Testlauf der Unterrichtslektionen (siehe Abschnitt 13.2) hat sich aber auch gezeigt, dass durch eine gezielte Bezugnahme auf die bereits herrschenden Regeln (wo wahrscheinlich ähnliche Aussagen zum erwünschten Verhalten stehen) auch ein bereits aufgesetzter Vertrag akzeptiert wird.

12.2.3 Handlungsmöglichkeiten erkennen und erweitern (Block 3)

In diesem dritten Block wird nochmals ein Filmbeispiel aus dem Medienpaket „Mobbing ist kein Kinderspiel“ geschaut (vgl. Alsaker et al., 2004) und dabei die wichtige Rolle der vermeintlich nicht direkt Beteiligten beziehungsweise der Mitläufer und Zuschauer thematisiert. Zudem können die Schüler in Rollenspielen Handlungsmöglichkeiten erkennen und ihr eigenes Verhalten reflektieren.

Schauen einer Filmsequenz

Die Sequenz „Ausgegrenzt“ (vgl. Alsaker et al., 2004) eignet sich sehr gut um zu zeigen, was ein Verhaltenskodex und Regeln in der Klasse bewirken können. Zudem kann damit auch aufgezeigt werden, welche Rolle Mitläufer und vermeintlich nicht Beteiligte spielen. Es ist wichtig in der Mobbingprävention gerade diese Jugendlichen zu gewinnen. Sie können am ehesten das Mobbing stoppen und den Tätern klarmachen, dass ihr Verhalten nicht tolerierbar ist. Ein Arbeitsblatt mit Leitfragen zur Filmsequenz lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler auf die erwähnten Aspekte.

Rollenspiele in Gruppen – Handlungsmöglichkeiten ausprobieren

Das Spielen unterschiedlicher Rollen gibt den Schülern einerseits Einblick in die Dynamik von Mobbing, schafft Betroffenheit und lädt sie auch ein, Handlungsmöglichkeiten zu überdenken. Zudem wird nochmals deutlich, was für unterschiedliche Erscheinungsformen von Mobbing es gibt und theoretisch jeder zum Opfer werden kann. Die Schüler werden konkret aufgefordert der Klasse zu schildern, was sie tun würden, wenn sie von einem solchen Fall Kenntnis hätten. So kann hier in einem geschützten Rahmen über ein mögliches Verhalten nachgedacht und miteinander diskutiert werden. Ob die gewonnenen Einsichten und Handlungsmöglichkeiten bei einem Mobbingfall dann auch tatsächlich angewendet werden, kann nicht mit Bestimmtheit gesagt werden. Dies ist ein erster Schritt und soll zusammen mit anderen Massnahmen (Regeln, Antimobbingvertrag, etc.) die Schüler zum Handeln auffordern und ihnen die Angst vor Interventionen nehmen.

Die Rollenspiele oder einzelne Szenen werden schliesslich von der jeweiligen Gruppen vorgespielt. Grundsätzlich wird die anschliessende Diskussion von der vorgezeigten Gruppe angeregt. Sie schildern der Klasse, wie man in dieser konkreten Situation gegen Mobbing vorgehen könnte. Die Lehrperson kann hier ansetzen und nachfragen, ob jemand eine andere Idee hat. Wobei man sich bewusst sein muss, dass es nie eine Musterlösung gibt und je nach Konstellation kann oder muss anders vorgegangen werden. Wichtig ist insbesondere, dass die Schüler Möglichkeiten zur Handlung erkennen und diese ausprobieren.

Mit diesen Rollenspielen wird die Präventionsarbeit vorerst abgeschlossen. Die Lehrperson soll nochmals auf die vergangenen 6 Lektionen zurückblicken lassen und wichtige Punkte der geleisteten Präventionsarbeit hervorheben beziehungsweise den Schülern für ihre Mitarbeit und die konstruktiven Vorschläge danken.

12.2.4 Evaluation der Durchführung (Block 4 und Follow-up)

Bei der Ausarbeitung dieser zwei Lektionen, welche die Wirksamkeit der vorangehenden Präventionslektionen überprüfen soll, indem eine Woche nach der 6. Lektion (Block 4) und 14 Wochen später (Follow-up) nochmals der Fragebogen und das Arbeitsblatt zur Erhebung der Handlungsmöglichkeiten gegen Mobbing eingesetzt wird, tauchte das Dilemma zwischen Unterrichtstauglichkeit und Wissenschaftlichkeit auf. Es stellte sich die entscheidende Frage: Wie können die vorangehenden Lektionen auf ihre Wirksamkeit überprüft werden und die Schüler diese Zweit- und Dritterhebung auch noch ernst nehmen und wahrheitsgemäss ausfüllen? In Absprache mit der Schulsozialarbeiterin

wurde festgelegt, dass diese beiden Lektionen beziehungsweise Erhebungen nur von der Experimentalklasse und der Kontrollklasse durchgeführt werden.

In einem Beratungsgespräch mit den Betreuern dieser Arbeit wurde festgelegt, dass in beiden Lektionen (Block 4 und Follow-up) nochmals der gleiche Fragebogen, wie auch die gleiche Filmsequenz wie in der 1. Lektion eingesetzt wird, um möglichen Verzerrungen bei der Erhebung entgegenzuwirken. Genauere Angaben zu den Erhebungsinstrumenten und der allgemeinen Vorgehensweise finden sich unter Kapitel 14.

12.2.5 Überblick zum Ablauf der Lektionen

Die Tabelle 3 zeigt nochmals überblicksartig, wie die ausgearbeiteten Unterrichtslektionen zeitlich angeordnet sind.

Tab. 3: Überblick der ausgearbeiteten Lektionen zur Mobbingprävention	
Block 1 (2 Lektionen)	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die Thematik • Erhebung der allgemeinen Befindlichkeit der Schüler (Mobbinglevel) • Filmsequenz Mobbing (Sensibilisierung) mit Erhebung der Handlungsmöglichkeiten
Block 2 (2 Lektionen)	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen über Mobbing erarbeiten (Gruppenpuzzle) • Gemeinsam Regeln festlegen bzw. erweitern und Vertrag unterschreiben
Block 3 (2 Lektionen)	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen durch Handeln (in Rollenspielen Handlungsmöglichkeiten erkennen und eigene Verhaltensweisen reflektieren)
Block 4 (1 Lektion)	<ul style="list-style-type: none"> • 2. Erhebung der allgemeinen Befindlichkeit (Mobbinglevel) • Handlungsmöglichkeiten nochmals mittels Filmsequenz festhalten (= 2. Erhebung)
Follow up (1 Lektion nach 14 Wochen)	<ul style="list-style-type: none"> • 3. Erhebung der allgemeinen Befindlichkeit (Mobbinglevel) • Handlungsmöglichkeiten nochmals mittels Filmsequenz festhalten (Überprüfung der Nachhaltigkeit)

13 Methode

13.1 Fragestellung

Ist der arithmetische Mittelwert der Anzahl Nennungen negativer Verhaltensweisen in den Skalenausprägungen „mehr als einmal“ und „mehr als einmal in jeder Woche“ in der Experimentalklasse vor Beginn der Präventionsarbeit (1. Erhebung) und 14 Wochen nach der Präventionsarbeit (3. Erhebung) höher als unmittelbar nach Abschluss der Präventionsarbeit (2. Erhebung)?

Mit anderen Worten heisst das, dass aufgrund der in Abschnitt 10.4 geschilderten Theorie die Vermutung getroffen wird, dass die ausgearbeiteten Unterrichtslektionen zur Mobbingprävention unmittelbar nach Abschluss ihre Wirkung zeigen, indem negative Verhaltensweisen in den Skalenausprägungen „mehr als einmal“ und „mehr als einmal in jeder Woche“ (siehe Anhang Fragebogen) im arithmetischen Mittelwert tiefer sind als zu den beiden anderen Erhebungszeitpunkten. Es wird also vermutet, dass nach der Durchführung der Lektionen eine kurzfristige Besserung eintritt, indem ein Rückgang negativer Verhaltensweisen in den erwähnten Skalenausprägungen zu verzeichnen ist. Zudem wird vermutet, dass nach 14 Wochen der positive Effekt der Unterrichtslektionen wieder abnimmt und der arithmetische Mittelwert der Anzahl negativer Verhaltensweisen dieser beiden Skalenausprägungen wieder ansteigt. Die Ergebnisse der Kontrollklasse werden als Vergleich herangezogen. Diese Klasse durchläuft die Mobbingpräventionslektionen nicht und es ist anzunehmen, dass der arithmetische Mittelwert der Anzahl Nennungen negativer Verhaltensweisen in den Skalenausprägungen „mehr als einmal“ und „mehr als einmal in jeder Woche“ ungefähr gleich bleibt. Genauer zur Stichprobe und den Erhebungsinstrumenten ist den folgenden Abschnitten zu entnehmen.

13.2 Prätest der Unterrichtslektionen

Im Rahmen des sogenannten Berufspraktikums an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz in Luzern, unterrichtete der Verfasser dieser Arbeit im Februar und März 2007 während 3 ½ Wochen an einer 2. Sekundarklasse Niveau C in Kriens. Bei dieser Gelegenheit bot es sich an, im Fach Lebenskunde die entworfenen Unterrichtslektionen (ohne Block 4 und Follow-up), die später in Eschenbach zum Einsatz kommen sollten, zu testen. Der Umstand, dass es sich in Kriens um eine Klasse auf dem Niveau C handelte, war sehr aufschlussreich bezüglich Verständlichkeit der formulierten Arbeitsaufträge.

Bei der Fragebogenerhebung zur allgemeinen Befindlichkeit der Schüler (Mobbinglevel) wurde klar, dass der Kopf der Fragebogens noch deutlicher formuliert werden musste. Als Korrektur wurde einerseits am Anfang des Fragebogens festgehalten, wie der Bogen auszufüllen ist und andererseits wurde der Kopf oberhalb der Items und die Formulierung der Skalenausprägung geändert, indem die Zeit für die erlebten Verhaltensweisen genau definiert wurde („Hast du in den letzten 3 Wochen diese Verhaltensweisen...“). Zudem wurde klar, dass ein Instruktionsblatt zuhänden der Lehrpersonen verfasst werden muss, damit ein einheitlicher Ablauf beim Fragebogeneinsatz gewährleistet ist (siehe Anhang Instruktion Fragebogen).

13.3 Die Stichprobe

In Zusammenarbeit mit der Arbeitsgruppe Gesundheitsförderung der Schule Eschenbach und insbesondere mit der Schulsozialarbeiterin der Schule Eschenbach wurden zwei Klassen ausgewählt, um die ausgearbeiteten Unterrichtslektionen zur Mobbingprävention auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen (vgl. Kapitel 15). Aufgrund von Gesprächen mit den Klassenlehrpersonen und der Schulsozialarbeiterin wurden die beiden Klassen als sehr ähnlich eingestuft und eigneten sich daher am ehesten für einen Vergleich. Da es kaum zwei Klassen gibt, die bezüglich Zusammensetzung, Sozialverhalten, wie auch bezüglich dem Interaktions- und Lehrstil der Klassenlehrpersonen genau gleich sind, werden im Folgenden die beiden Klassen genauer beschrieben. Zu beachten ist, dass hier nur die Einschätzung der Klassen durch die Lehrpersonen beziehungsweise durch die Schulsozialarbeiterin wiedergegeben werden. Die Angaben in Abschnitt 13.2.1, 13.2.2 und 13.2.3 stammen also von diesen Personen.

Die Schüler beider Klassen, der Experimental- und der Kontrollklasse, besuchten zum Zeitpunkt der ersten und zweiten Erhebung die zweite Sekundarstufe und zum Zeitpunkt der dritten Erhebung die dritte Sekundarstufe. Beide Klassen sind noch nach dem alten Modell der Sekundarstufe geführt, es handelt sich also um Sekundarklassen, die nach der heutigen Einteilung den Niveaus A und B zuzurechnen wären.

13.3.1 Die Experimentalklasse

Die Klasse setzt sich aus 24 Schülern der Gemeinden Eschenbach und Inwil zusammen. 13 Schüler sind Jungen und 11 Mädchen. Ein Schüler ist ausländischer Herkunft. Die Klasse wird bezüglich schulischer Belange als sehr ehrgeizig bezeichnet. Innerhalb der Klasse sind jedoch relativ grosse Leistungsunterschiede auszumachen, das Notengefälle ist relativ gross. Das Sozialverhalten der Klasse wird, nach anfänglichen Schwierigkeiten in der zweiten Sekundarstufe, als normal bezeichnet. Die Klassenlehrperson be-

schreibt dies als „friedliche Koexistenz“. Man ist mit denjenigen zusammen, mit denen man sich wohlfühlt und lässt die anderen mehr oder weniger in Ruhe. Es gab einen Aussenseiter in der Klasse, der heute aber gut integriert scheint. Zwei Mädchen bleiben praktisch nur unter sich und reden wenig mit den anderen Schülern.

Die Klassenlehrperson bezeichnet die Hinführung der Schüler zur Selbständigkeit als ihr wichtigstes Prinzip des Unterrichts und versucht kooperativ zu unterrichten, die Schüler also möglichst oft ins Unterrichtsgeschehen einzubeziehen beziehungsweise diese selbständig arbeiten zu lassen. Die Klassenlehrperson stellte jedoch fest, dass die Lernziele nicht erreicht wurden und reagierte mit einem stark lehrerzentrierten Unterricht. Später konnten die Schüler sich bezüglich ihrer Selbständigkeit einschätzen und wurden dann in zwei Gruppen eingeteilt. Die eine Gruppe arbeitet nun nach dem Wochenplanprinzip relativ selbständig und die andere Gruppe wird von der Klassenlehrperson stärker geführt und begleitet.

13.3.2 Die Kontrollklasse

Die Kontrollklasse setzt sich aus insgesamt 23 Schülern der Gemeinden Eschenbach und Inwil zusammen. Davon sind 14 männlichen und 9 weiblichen Geschlechts. Zwei Schüler und eine Schülerin sind ausländischer Herkunft. Die Klasse wird als sehr lernfreudig bezeichnet und ist im Durchschnitt um 0.5 Notenpunkte besser eingestuft worden als die Experimentalklasse. Insbesondere wurde das Interesse der Klasse am Schulstoff hervorgehoben. Die Klasse arbeite insgesamt gut mit, frage nach, hinterfrage auch Sachen und zeige Engagement und Eigeninitiative. Das Sozialverhalten der Klasse wird ebenfalls als normal bezeichnet. Es gibt keine grösseren Störungen während des Unterrichts. Die Klasse insgesamt wird als Einheit wahrgenommen. Nach Einschätzung der Klassenlehrperson gibt es keine Aussenseiter in der Klasse.

Die Klassenlehrperson bezeichnet ebenfalls die Hinführung der Schüler zur Selbständigkeit als ihr wichtigstes Unterrichtsprinzip. Sie unterrichtet sehr offen und schülerzentriert und bezeichnet sich als Lehrperson, die auch mal „einen Fünfer gerade sein lässt“ und eher zum „laissez-faire“ Stil tendiere, weder die Schüler zu führen. Die Klasse wurde ab der dritten Sekundarstufe von einer neuen Lehrperson übernommen, die ihren Unterricht als autoritativ bezeichnet, also die Schüler auf der einen Seite stark unterstützt, auf der anderen Seite aber auch hohe Ansprüche bezüglich Leistungen hat.

13.3.3 Ähnlichkeiten und Unterschiede der Klassen

Gemeinsam ist den beiden Klassen, dass der Mädchenanteil geringer ausfällt als der Jungenanteil. Wobei in der Kontrollklasse die Mädchen deutlicher untervertreten sind als in der Experimentalklasse. Grosse Ähnlichkeit weisen die Schüler beider Klassen in ihrem Lern- und Leistungswillen auf. Die Mehrheit in beiden Klassen ist bestrebt einen guten Schulabschluss zu machen und zeigt grossen Ehrgeiz bei der Erreichung dieses Ziels. Das Leistungsgefälle ist in der Experimentalklasse jedoch grösser. Gemeinsam ist den beiden Klassen auch, dass bis anhin, mindestens nach Einschätzungen der Lehrpersonen und der Schulsozialarbeiterin, keine Mobbingprobleme aufgetaucht sind. Auch gibt es nach Lehrereinschätzungen keine Aussenseiter (mehr) in beiden Klassen. Wichtig ist auch, dass das leitende Unterrichtsprinzip beider Klassenlehrpersonen das gleiche ist, nämlich die Hinführung zur Selbständigkeit. Das Ziel wurde allerdings zuweilen versucht mit anderen Mitteln zu erreichen. Die Lehrperson der Experimentalklasse hat einen grösseren Einfluss auf die Schüler ausgeübt und direkter unterrichtet (nach eigenen Angaben zum Teil sogar autoritär), als dies die Lehrperson der Kontrollklasse tat. Ein wesentlicher Unterschied ist zudem, dass die Kontrollklasse seit dem Schuljahr 2007/08 von einer neuen Klassenlehrperson unterrichtet wird.

13.4 Allgemeine Vorgehensweise

Die beiden oben beschriebenen Klassen (siehe Abschnitt 13.2.1 und 13.2.2) wurden von der Arbeitsgruppe Gesundheitsförderung und der Schulsozialarbeiterin in Absprache mit den Klassenlehrpersonen ausgewählt. An der Sitzung der Arbeitsgruppe Gesundheitsförderung vom 5. Februar 2007 wurde abgemacht, dass alle Klassen der Sekundarstufe I in Eschenbach die Mobbingpräventionslektionen durchführen sollen. An der SEK-I-Teamsitzung vom 8. März wurde jedoch beschlossen, dass es den Lehrpersonen (ausser der Präventions- und der Kontrollklasse) frei gestellt ist, zu welchem Zeitpunkt sie die Lektionen durchführen wollen (R. Baumann Häcki, persönliche Mitteilung, 9.03.2007)

Mitte April wurden noch in den Osterferien die ausgearbeiteten Lektionen dem Sekretariat in Eschenbach übergeben, um für jede Lehrperson die Lektionsvorbereitung und die Unterrichtsmaterialien zu kopieren, damit diese drei Wochen nach den Ferien mit der Präventionsarbeit beginnen konnten. Mit den Lehrpersonen der Präventions- und der Kontrollklasse wurde in der Woche 18 ein Termin vereinbart, um in einem Gespräch den Ablauf der Lektionen zu erläutern. Beiden Lehrpersonen stand ein Dossier mit den ausgearbeiteten Unterrichtsmaterialien und den Unterrichtsvorbereitungsformularen zur Verfügung. Im Gespräch wurde der Zeitpunkt der Durchführung besprochen

und wann welche Erhebungen durchzuführen sind, damit die Lektionen auch evaluiert beziehungsweise auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden können.

Die Experimentalklasse durchlief, wie weiter oben Tabelle 3 zu entnehmen ist, in der Woche 21 (Block 2) und in der Woche 22 (Block 3) die eigentlichen Mobbingpräventionslektionen, wie sie in Abschnitt 12.2 beschrieben wurden. Die Kontrollklasse hingegen kam vorerst nur in den Genuss von Block 1 (Sensibilisierung und Betroffenheit schaffen). Aus ethischen Gründen werden der Kontrollklasse die Präventionslektionen nicht vorenthalten, sondern sie können diese nach der Durchführung aller Erhebungen nachholen. Die Verantwortung der Durchführung der Lektionen wurde den Lehrpersonen übertragen.

13.5 Festlegung der Erhebungszeitpunkte

Tabelle 4 zeigt, welche Erhebungen zu welchem Zeitpunkt in der Experimental- und Kontrollklasse durchgeführt werden sollten.

Tab. 4: Erhebungszeitpunkte der Experimental- und Kontrollklasse

	Block 1 (Woche 20)	Block 4 (Woche 23)	Follow up (Woche 37)
Experimentalklasse	<ul style="list-style-type: none"> • 1. Erhebung der allgemeinen Befindlichkeit (Fragebogen) • 1. Erhebung der Handlungsmöglichkeiten (Arbeitsblatt) 	<ul style="list-style-type: none"> • 2. Erhebung der allgemeinen Befindlichkeit (Fragebogen) • 2. Erhebung der Handlungsmöglichkeiten (Arbeitsblatt) 	<ul style="list-style-type: none"> • 3. Erhebung der allgemeinen Befindlichkeit (Fragebogen) • 3. Erhebung der Handlungsmöglichkeiten (Arbeitsblatt)
Kontrollklasse	<ul style="list-style-type: none"> • 1. Erhebung der allgemeinen Befindlichkeit (Fragebogen) • 1. Erhebung der Handlungsmöglichkeiten (Arbeitsblatt) 	<ul style="list-style-type: none"> • 2. Erhebung der allgemeinen Befindlichkeit (Fragebogen) • 2. Erhebung der Handlungsmöglichkeiten (Arbeitsblatt) 	<ul style="list-style-type: none"> • 3. Erhebung der allgemeinen Befindlichkeit (Fragebogen) • 3. Erhebung der Handlungsmöglichkeiten (Arbeitsblatt)

Wie in Tabelle 4 ersichtlich, wurde zu drei Messzeitpunkten die allgemeine Befindlichkeit der Schüler erhoben, indem ein Fragebogen mit negativen und positiven Verhaltensweisen vorgelegt wurde. Ebenfalls zu drei Messzeitpunkten wurden die Hand-

lungsmöglichkeiten der Schüler bei einem Mobbingvorfall abgefragt. Die erste Erhebung in Woche 20 fand vor der eigentlichen Präventionsarbeit statt. Die Schüler wussten zu diesem Zeitpunkt noch nicht, dass sie sich die nächste Zeit mit dem Thema Mobbing befassen werden. Diese erste Erhebung zur allgemeinen Befindlichkeit der Schüler (Fragebogen) und der Handlungsmöglichkeiten sollte drei Wochen nach den Osterferien, in Woche 20, stattfinden. Dies war vor allem für die Erhebung mit dem Fragebogen wichtig, konnte so ein fixes Zeitfenster vorgegeben werden, innerhalb welchem die aufgeführten Verhaltensweisen (siehe Anhang Fragebogen) stattfinden mussten.

Die zweite Erhebung in Woche 23 sollte unmittelbar nach der Durchführung der Präventionslektionen stattfinden und wiederum die erlebten Verhaltensweisen in einem Zeitraum von drei Wochen abfragen. Auch in Woche 23 sollten nochmals die Handlungsmöglichkeiten der Schüler bei einem Mobbingvorfall erhoben werden, um einen Vergleich anzustellen, ob die Schüler durch die Präventionsarbeit Handlungsmöglichkeiten, um gegen Mobbing vorzugehen, hinzugewinnen konnten.

Zum dritten Mal sollte die Erhebung wiederum drei Wochen nach den Ferien, diesmal nach den Sommerferien stattfinden, um Auskunft über die Nachhaltigkeit der Präventionsarbeit machen zu können. Somit liegen zwischen der Erhebung unmittelbar nach der Präventionsarbeit (Block 4) und dieser Follow-up-Erhebung in Woche 37 insgesamt 14 Wochen.

13.6 Erhebungsinstrumente

13.6.1 Fragebogen (Selbsteinschätzung)

Zur Erhebung der Auftretenshäufigkeit von Mobbing beziehungsweise zur Erhebung der allgemeinen Befindlichkeit wurde den Schülern ein Fragebogen (Selbsteinschätzung) vorgelegt. Insgesamt besteht der Fragebogen aus 51 Items, die verbale, relationale, physische und gegenständliche Ausdrucksformen des Mobblings und prosoziale Verhaltensweisen beschreiben. Die Items wurden aus einer Kombination des „Smob-Fragebogens“ (vgl. Kasper, 2000, S. 4ff) sowie den prosozialen Verhaltensweisen der „Life in school checklist“ (vgl. Thompson, Arora & Sharp, 2002, S. 185ff) und eigenen Ergänzungen zusammengestellt. Der Fragebogen führt also neben negativen Verhaltensweisen, die als Mobbing definiert wurden, auch positive beziehungsweise prosoziale Verhaltensweisen auf. Diese wurden in den Fragebogen aufgenommen, um den Untersuchungsteilnehmer ein möglichst breites Spektrum an Verhaltensweisen zum „Leben in der Schule“ zu unterbreiten. Die Schüler wussten zu keinem Zeitpunkt der Erhebung, dass die Daten zur Bestimmung von Viktimisierung verwendet werden (vgl. An-

hang Instruktion Fragebogen). Würden nur Items mit negativen Verhaltensweisen vorgelegt, würde dies aber stark darauf hinweisen, dass es darum geht Viktimisierung zu ermitteln und dies könnte einen Einfluss auf das Antwortverhalten haben. In der Ergebnisdarstellung werden die positiven Verhaltensweisen nicht einbezogen, sie sind bezüglich der Fragestellung nicht von Interesse. Im Anhang (vgl. Kategorisierung Items) ist ersichtlich, welche Verhaltensweisen welcher Erscheinungsform von Mobbing zugeordnet wurden.

Die Erfassung der Items erfolgte auf einer vierstufigen Skala mit den Werten „Nein/Nie“, „Einmal“, „Mehr als einmal“, „Mehr als einmal in jeder Woche“. Bei der Beantwortung des Fragebogens sollten die Schüler an den Zeitraum der vergangenen drei Wochen denken (vgl. Anhang Fragebogen). Um Verzerrungen bei der Erhebung entgegenzuwirken, wurde für die Klassenlehrpersonen ein „Instruktionsblatt zur Einführung des Fragebogens“ (vgl. Anhang Instruktion Fragebogen) verfasst. Die Klassenlehrpersonen der Kontroll- und Experimentalklasse wurden zudem mündlich instruiert, wie der Fragebogen einzusetzen ist.

Somit wurde Mobbing nur durch einen Schülerfragebogen (Selbstbericht) erfasst. Die Methode der Peernominierung und des Peer-Ratings wurde aufgrund der beschriebenen Nachteile (siehe Abschnitt 7.2) nicht gewählt. In Absprache mit der Schulsozialarbeiterin sollte insbesondere die Vergabe von Etiketten, die durch informelle Gespräche der Schüler nach der Nominierung in Gang gesetzt wird, verhindert werden.

13.6.2 Arbeitsblatt Handlungsmöglichkeiten

Die Handlungsmöglichkeiten der Schüler, um gegen Mobbing vorzugehen, wurden mit einem Arbeitsblatt erfasst und sind im Anhang unter „Erhebung Handlungsmöglichkeiten“ und „Handlungsmöglichkeiten 2 und 3“ aufgeführt (Achtung die Dokumente tragen im Titel einen anderen Namen, da diese im Unterricht eingesetzt wurden und es wenig Sinn machte, von Handlungsmöglichkeiten zu reden). In Block 1 der erarbeiteten Mobbingpräventionslektionen schauten die Jugendlichen die Filmsequenz „Ausgestossen“ (vgl. Alsaker et al., 2004). Die Schüler wurden anschliessend aufgefordert in Einzelarbeit festzuhalten, wie sie handeln würden, wenn ein solcher Mobbingvorfall in ihrer Klasse vorkäme. Die Ergebnisse der Handlungsmöglichkeiten können so im zeitlichen Verlauf dargestellt werden. Das genaue Vorgehen ist im Anhang nachzulesen (vgl. Unterrichtsdossier Mobbingprävention).

14 Ergebnisse

14.1 Ernüchterung macht sich breit

Leider hat die Durchführung der Erhebungen nicht so geklappt, wie sie geplant war und es schien als sei die hier vorliegende Arbeit gefährdet. Auf immer noch unerklärliche Weise hat die Lehrperson der Kontrollklasse die zweite und die dritte Fragebogenerhebung nicht durchgeführt. Zudem wurde in der Experimental- und in der Kontrollklasse das Arbeitsblatt zur Erhebung der Handlungsmöglichkeiten nicht eingesetzt. An Unterstützung für die Lehrpersonen hat es sicher nicht gefehlt. Beide hatten die Unterlagen beziehungsweise konnten sie beim Schulsekretariat abholen, wurden mündlich instruiert und waren in Besitz von E-Mail und Natelnummer des Verfassers dieser Arbeit, um bei Unklarheiten nachzufragen. Nun bringt es nichts darüber zu lamentieren, dass die Erhebungen nicht so stattfanden, wie sie geplant waren. Die Auswirkungen auf den dritten Teil dieser Arbeit sind aber nicht von der Hand zu weisen. Es können somit leider keine Aussagen über die Handlungsmöglichkeiten der Schüler, um gegen Mobbing vorzugehen, gemacht werden beziehungsweise wie sich diese im Verlauf der Zeit bei den Schülern entwickelt haben. Einem sehr wichtigen Punkt der ausgearbeiteten Präventionslektionen (siehe Abschnitt 12.2.3). In einem Gespräch mit den beiden Betreuern dieser Arbeit wurde festgehalten, dass an den vorhandenen Erhebungen festgehalten und die fehlende beziehungsweise noch geplante Fragebogenerhebung durchgeführt werden soll.

In Tabelle 5 ist festgehalten, welche Erhebungen tatsächlich durchgeführt wurden und mit welchen Daten bei der Auswertung gearbeitet werden konnte.

Tab. 5: Tatsächliche Erhebungszeitpunkte der Experimental- und Kontrollklasse			
	Block 1	Block 4	Follow-up
Experimental- klasse	<ul style="list-style-type: none">• 1. Erhebung der allgemeinen Befindlichkeit (Fragebogen) (Woche 21)	<ul style="list-style-type: none">• 2. Erhebung der allgemeinen Befindlichkeit (Fragebogen) (Woche 27)	<ul style="list-style-type: none">• 3. Erhebung der allgemeinen Befindlichkeit (Fragebogen) (Woche 37)
Kontrollklasse	Keine Erhebung	<ul style="list-style-type: none">• 2. Erhebung der allgemeinen Befindlichkeit (Fragebogen) (Woche 27)	<ul style="list-style-type: none">• 3. Erhebung der allgemeinen Befindlichkeit (Fragebogen) (Woche 37)

Aus Tabelle 5 wird ersichtlich, dass sämtliche Erhebungen der Handlungsmöglichkeiten fehlen. In Woche 37 folgte schliesslich noch die geplante dritte Erhebung (Follow-up) bei beiden Klassen. Somit liegen also bei der Experimentalklasse drei Erhebungen und bei der Kontrollklasse zwei Erhebungen vor, in denen die Schüler Auskunft über erlebte negative und positive Verhaltensweisen gaben. Im Folgenden wird bei der Kontrollklasse immer von der 2. und 3. Erhebung die Rede sein, damit ein direkter Vergleich mit der 2. und 3. Erhebung der Experimentalklasse möglich ist.

14.2 Mobbing auf Klassenebene

Das Ausmass von Mobbing wird in dieser Untersuchung gemäss des Erlebens von negativen Verhaltensweisen und des Vorkommens von Opfern dargestellt, deren Ermittlung durch eine Selbsteinschätzung (Fragebogen) erfolgte.

Das Phänomen Mobbing setzt sich per Definition aus negativen Verhaltensweisen zusammen, die über einen längeren Zeitraum und wiederholt vorkommen müssen (vgl. Abschnitt 5.1). Aus diesem Grund werden in die Darstellung der Ergebnisse nur die beiden Skalenausprägungen „mehr als einmal“ und „mehr als einmal in jeder Woche“ einbezogen. In diesem Abschnitt werden die arithmetischen Mittelwerte der Anzahl Nennungen der Items, die als negative Verhaltensweisen definiert wurden (vgl. Anhang Kategorisierung der Items), über die jeweilige Untersuchungsgruppe dargestellt. Die Untersuchungsteilnehmer gaben bei jeder Erhebung über den Zeitraum der vergangenen drei Wochen Auskunft.

In Abbildung 1 wird der arithmetische Mittelwert der erlebten negativen und als Mobbing definierten Verhaltensweisen (siehe Anhang Kategorisierung Items) der zusammengezählten Antworten der Skalenausprägungen „mehr als einmal“ und „mehr als einmal in jeder Woche“ für die Experimental- und die Kontrollklasse getrennt nach Geschlecht dargestellt.

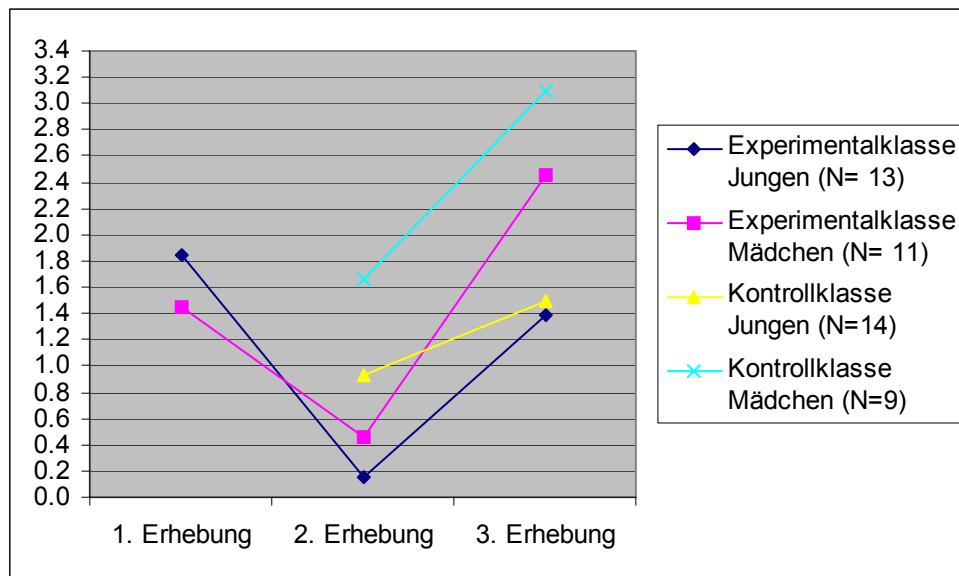


Abb. 1: Arithmetischer Mittelwert erlebter negativer Verhaltensweisen der Skalenausprägung „mehr als einmal“ und „mehr als einmal in jeder Woche“

Zählt man die erlebten negativen Verhaltensweisen der Skalenausprägung „mehr als einmal“ und „mehr als einmal in jeder Woche“ zusammen und rechnet den arithmetischen Mittelwert aus, dann zeigt sich über die drei Messzeitpunkte, wie in Abbildung 1 dargestellt, folgendes Bild: Die Jungen und die Mädchen der Experimentalklasse erlebten nach der Präventionsarbeit (2. Erhebung) weniger negative Verhaltensweisen in diesen Skalenausprägungen (Mädchen $M=0.45$; Jungen $M=0.15$), als dies noch bei der ersten Erhebung (vor der Präventionsarbeit) der Fall war (Mädchen $M=1.45$, Jungen $M=1.85$). Zum Zeitpunkt der dritten Erhebung (10 Wochen nach erfolgter Präventionsarbeit) stiegen die erlebten negativen Verhaltensweisen in den beiden Skalenausprägungen im arithmetischen Mittelwert wieder an (Jungen $M=1.38$). Bei den Mädchen ist der arithmetische Mittelwert der dritten Erhebung ($M=2.45$) sogar höher als der Wert der ersten Erhebung.

In der Kontrollklasse, die keine Präventionslektionen durchlief, stiegen die arithmetischen Mittelwerte beider Geschlechter von der zweiten zur dritten Erhebung an. Bei den Mädchen (2. Erhebung $M=1.66$; 3. Erhebung $M=3.10$) stärker als bei den Jungen (2. Erhebung $M=0.93$; 3. Erhebung $M=1.50$).

Betrachtet man nun die arithmetischen Mittelwerte der beiden Skalenausprägungen „mehr als einmal“ und „mehr als einmal in jeder Woche“ getrennt voneinander, dann erhält man über die drei Messzeitpunkte das in den Abbildungen 2 und 3 dargestellte Ergebnis.

Abbildung 2 zeigt den Verlauf des arithmetischen Mittelwerts der Anzahl Nennungen negativer Verhaltensweisen in der extremen Skalenausprägung „mehr als einmal in jeder Woche“ für die Experimental- und Kontrollklasse getrennt nach Geschlecht.

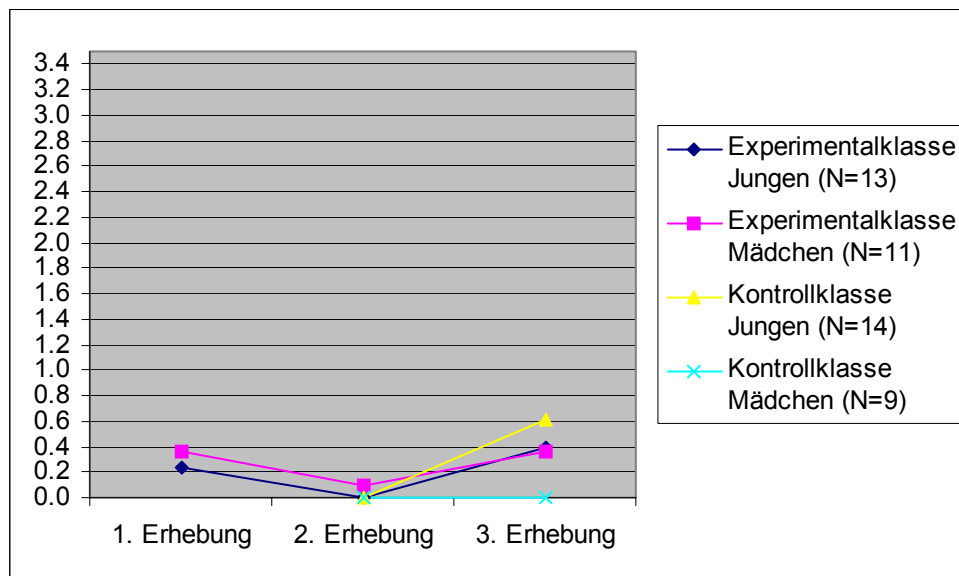


Abb. 2: Arithmetischer Mittelwert erlebter negativer Verhaltensweisen der Skalenausprägung „mehr als einmal in jeder Woche“

Betrachtet man die arithmetischen Mittelwerte erlebter negativer Verhaltensweisen der Experimentalklasse in der Skalenausprägung „mehr als einmal in jeder Woche“ (vgl. Abbildung 2), so ist zu erkennen, dass bei den Jungen der arithmetische Mittelwert zum Zeitpunkt der ersten Erhebung bei 0.23 lag, um nach erfolgter Präventionsarbeit auf 0 zu sinken und 10 Wochen nach der Präventionsarbeit, zum Zeitpunkt der dritten Erhebung, wieder auf 0.38 zu steigen. Ein ähnliches Bild zeigte sich bei den Mädchen, bei denen der arithmetische Mittelwert erlebter negativer Verhaltensweisen in der Skalenausprägung „mehr als einmal in jeder Woche“ zum Zeitpunkt der 1. Erhebung bei 0.36 liegt, unmittelbar nach der Präventionsarbeit auf 0.09 sank und schliesslich bei der dritten Erhebung wieder auf das Ausgangsniveau anstieg ($M=0.36$). Abbildung 2 zeigt, dass in der Kontrollklasse nur die Jungen negative Verhaltensweisen in der extremen Skalenausprägung „mehr als einmal in jeder Woche“ aufwiesen und zwar zum Zeitpunkt der 3. Erhebung ($M=0.62$), zum Zeitpunkt der 2. Erhebung lag dieser bei 0. Die Mädchen gaben zu keinem Erhebungszeitpunkt an, negative Verhaltensweisen in diesem extremen Skalenwert zu erleben (2. Erhebung $M=0$, 3. Erhebung $M=0$).

Abbildung 3 zeigt nun den Verlauf des arithmetischen Mittelwerts der Anzahl Nennungen negativer Verhaltensweisen in der Skalenausprägung „mehr als einmal“ im jeweils abgefragten Zeitraum von drei Wochen.

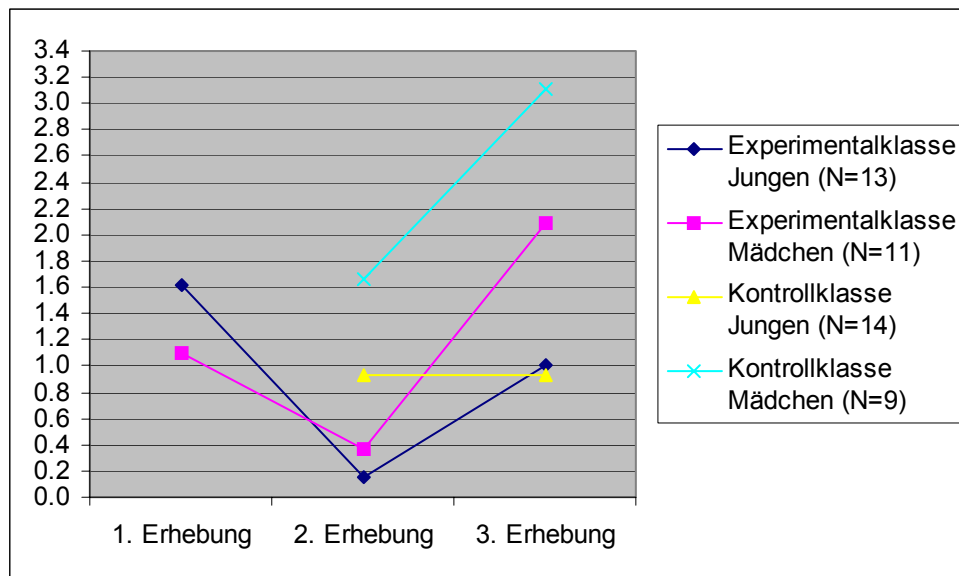


Abb. 3: Arithmetischer Mittelwert erlebter negativer Verhaltensweisen der Skalenausprägung „mehr als einmal“

Aus Abbildung 3 wird ersichtlich, dass der arithmetische Mittelwert erlebter negativer Verhaltensweisen in der Skalenausprägung „mehr als einmal“ bei den Jungen der Experimentalklasse zum ersten Erhebungszeitpunkt bei 1.62 lag, zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung auf 0.15 sank und zum Zeitpunkt der dritten Erhebung wieder auf 1.00 anstieg. Bei den Mädchen der Experimentalklasse ergab die erste Erhebung einen arithmetischen Mittelwert von 1.09. Bei der zweiten Erhebung wurde ein arithmetischer Mittelwert erlebter negativer Verhaltensweisen von 0.36 gemessen und zum Zeitpunkt der dritten Erhebung ein arithmetischer Mittelwert von 2.09.

Interessant ist es auch den Verlauf der arithmetischen Mittelwerte erlebter negativer Verhaltensweisen in der Skalenausprägung „mehr als einmal“ (vgl. Abbildung 3) bei der Kontrollklasse zu betrachten. Bei den Jungen ist der arithmetische Mittelwert zu beiden Erhebungszeitpunkten gleich hoch (2. Erhebung $M=0.93$; 3. Erhebung $M=0.93$). Bei den Mädchen hingegen zeigt sich ein anderes Ergebnis. Bei der zweiten Erhebung konnte ein arithmetischer Mittelwert von 1.7 errechnet werden, bei der dritten Erhebung ein arithmetischer Mittelwert von 3.1.

14.3 Darstellung der Opferraten

Wie manifestiert sich Mobbing in den untersuchten Klassen nun im Einzelfall? Dazu wurden die Daten aller Fragebogen einzeln ausgewertet und im Folgenden werden die Opferraten dargestellt. Als Mobbingopfer wird in dieser Untersuchung bezeichnet, wer im Skalenwert „mehr als einmal“, über alle negativen Verhaltensweisen, die als Mobbing definiert wurden, gesehen, über dem arithmetischen Mittelwert der jeweiligen Untersuchungsgruppe liegt und eine Nennung im Extremwert „mehr als einmal in jeder Woche“ aufweist. Als Opfer gelten auch Schüler, die „nur“ mehr als zwei Nennungen im Extremwert „mehr als einmal in jeder Woche“ aufweisen.

Tabelle 6 zeigt eine Übersicht zu den Opferraten der beiden Untersuchungsgruppen.

Tab. 6: Opferzahlen getrennt nach Klassen und Geschlechter über die verschiedenen Messzeitpunkte						
	Experimentalklasse (N=24)			Kontrollklasse (N=23)		
	Jungen	Mädchen	Klasse	Jungen	Mädchen	Klasse
1. Erhebung	2	1	3	Keine Erhebung	Keine Erhebung	Keine Erhebung
2. Erhebung	0	0	0	0	0	0
3. Erhebung	1	1	2	1	0	1

Aus Tabelle 6 lässt sich ablesen, dass in der Experimentalklasse zum ersten Erhebungszeitpunkt, also vor der Präventionsarbeit, drei Opfer auszumachen waren. Wobei zwei Opfer männlichen und ein Opfer weiblichen Geschlechts sind. Unmittelbar nach Abschluss der Präventionsarbeit (2. Erhebung) kann keinem Schüler Opferstatus nachgewiesen werden. Zum Zeitpunkt der 3. Erhebung (10 Wochen nach erfolgter Präventionsarbeit) sind zwei Opfer auszumachen, ein Junge und ein Mädchen.

In der Kontrollklasse, die keine Präventionslektionen durchlief, kann zum zweiten Messzeitpunkt kein Opfer identifiziert werden. Zum Zeitpunkt der dritten Erhebung ist ein männliches Opfer auszumachen.

14.4 Darstellung der Opfertypen

Die in Tabelle 6 ersichtlichen Opferzahlen werden nun im Folgenden noch detaillierter dargestellt, indem die negativen Verhaltensweisen, welche die identifizierten Opfer im Skalenwert „mehr als einmal“ und „mehr als einmal in jeder Woche“ erleben mussten, aufgelistet werden. Die Tabellen werden nicht kommentiert und später auch nicht interpretiert, es soll hier nur darum gehen, die „Qualität“ des erlebten Mobbing festzuhalten.

14.4.1 Experimentalklasse

Bei der ersten Erhebung konnten in der Experimentalklasse 3 Opfer identifiziert werden. Im Folgenden werden die erlebten negativen Verhaltensweisen der beiden männlichen Opfer (Jungenopfer 1 und Jungenopfer 2) in Tabelle 7 und 8 und das Mädchenopfer in Tabelle 9 dargestellt.

Tab. 7: Jungenopfer 1 der ersten Erhebung in der Experimentalklasse: Erlebte negative Verhaltensweisen		
Genannte Items (kategorisiert nach Erscheinungsform des Mobbing)	Mehr als einmal	Mehr als einmal in jeder Woche
2. Mitschüler hinderten mich daran, anderen etwas mitzuteilen (relationales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Was ich sagte oder machte, wurde von Mitschülern kritisiert (verbales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Andere machten mir gegenüber abwertende Blicke oder Bewegungen (relationales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Andere machten Andeutungen, ohne etwas direkt anzusprechen (relationales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Andere haben nicht mit mir gesprochen (relationales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Ich wurde von meinem Platz verdrängt (physisches Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
35. Andere haben hinter meinem Rücken schlecht über mich gesprochen (relationales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Mitschüler machten mich vor anderen lächerlich (relationales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Jemand rief mir Schimpfworte oder kränkende Spitznamen nach (verbales Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Tabelle 8 zeigt die erlebten Verhaltensweisen des zweiten identifizierten, männlichen Opfers der 1. Erhebung in der Experimentalklasse.

Tab. 8: Jungenopfer 2 der ersten Erhebung in der Experimentalklasse: Erlebte negative Verhaltensweisen		
Genannte Items (kategorisiert nach Erscheinungsform des Mobblings)	Mehr als einmal	Mehr als einmal in jeder Woche
4. Mitschüler unterbrachen mich, wenn ich etwas sagen wollte (verbales Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. Mitschüler liessen mich nicht zu Wort kommen (verbales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Was ich sagte oder machte, wurde kritisiert (verbales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Andere erzählten Gerüchte oder Lügen über mich (relationales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tabelle 9 listet die erlebten, negativen Verhaltensweisen des Mädchenopfers zum Zeitpunkt der ersten Erhebung auf.

Tab. 9: Mädchenopfer der ersten Erhebung in der Experimentalklasse: Erlebte negative Verhaltensweisen		
Genannte Items (kategorisiert nach Erscheinungsform des Mobblings)	Mehr als einmal	Mehr als einmal in jeder Woche
4. Mitschüler unterbrachen mich, wenn ich etwas sagen wollte (verbales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ich wurde wegen meiner Freizeitgestaltung oder Hobbys kritisiert (verbales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Andere haben hinter meinem Rücken schlecht über mich gesprochen (relationales Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
37. Mitschüler machten mich vor anderen lächerlich (relationales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Andere erzählten Gerüchte oder Lügen über mich (relationales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Andere sagten, ich sei dumm, „nicht okay“ usw. (verbales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41. Jemand machte mich nach, um mich lächerlich zu machen (verbales Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
43. Jemand machte sich wegen meines Aussehens oder meiner Kleider über mich lustig (verbales Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
44. Jemand rief mir Schimpfworte oder kränkende Spitznamen nach (verbales Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
50. Jemand nahm mir Sachen weg, um mir zu schaden (gegenständliches Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung konnte kein männliches und auch kein weibliches Opfer in der Experimentalklasse identifiziert werden. Bei der dritten Erhebung wurde hingegen 1 Junge und 1 Mädchen als Opfer ausgemacht. Tabelle 10 stellt die erlebten Verhaltensweisen des Jungenopfers dar, Tabelle 11 diejenigen des Mädchenopfers.

Tab. 10: Jungenopfer der dritten Erhebung in der Experimentalklasse: Erlebte negative Verhaltensweisen

Genannte Items (kategorisiert nach Erscheinungsform des Mobblings)	Mehr als einmal	Mehr als einmal in jeder Woche
9. Was ich sagte oder machte, wurde von Mitschülern kritisiert (verbales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Ich wurde von anderen von meinem Platz verdrängt (physisches Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Ich durfte nicht an den Spielen anderer teilnehmen (relationales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Andere haben hinter meinem Rücken schlecht über mich gesprochen (relationales Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
37. Mitschüler machten mich vor anderen lächerlich (relationales Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
38. Andere erzählten Gerüchte oder Lügen über mich (relationales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Jemand machte mich nach, um mich lächerlich zu machen (verbales Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
44. Jemand rief mir Schimpfworte oder kränkende Spitznamen nach (verbales Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
49. Ich wurde von jemandem geschlagen oder getreten, körperlich misshandelt (physisches Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Tab. 11: Mädchenopfer der dritten Erhebung in der Experimentalklasse: Erlebte negative Verhaltensweisen

Genannte Items (kategorisiert nach Erscheinungsform des Mobbing)	Mehr als einmal	Mehr als einmal in jeder Woche
5. Mitschüler liessen mich nicht zu Wort kommen (verbales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Was ich sagte oder machte wurde von Mitschülern kritisiert (verbales Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
16. Andere machten mir gegenüber abwertende Blicke oder Bewegungen (relationales Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
17. Andere machten Andeutungen, ohne etwas direkt auszusprechen (relationales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Andere haben hinter meinem Rücken schlecht über mich gesprochen (relationales Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
38. Andere erzählten Gerüchte oder Lügen über mich (relationales Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
39. Andere sagten zu mir, ich sei dumm, „nicht okay“ usw. (verbales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14.4.2 Kontrollklasse

Bei der zweiten Erhebung konnte in der Kontrollklasse kein Opfer identifiziert werden. 10 Wochen später zeigte sich in der dritten Erhebung, dass ein Junge als Opfer bezeichnet werden kann. Die erlebten Verhaltensweisen werden in Tabelle 12 aufgelistet.

Tab. 12: Jungenopfer der dritten Erhebung in der Kontrollklasse: Erlebte negative Verhaltensweisen

Genannte Items (kategorisiert nach Erscheinungsform des Mobbing)	Mehr als einmal	Mehr als einmal in jeder Woche
2. Mitschüler hinderten mich daran, anderen etwas mitzuteilen (relationales Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. Mitschüler liessen mich nicht zu Wort kommen (verbales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Was ich sagte oder machte, wurde von Mitschülern kritisiert (verbales Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
11. Ich wurde wegen meiner Familie kritisiert (verbales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Andere machten mir gegenüber abwertende Blicke oder Bewegungen (relationales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Andere machten Andeutungen, ohne etwas direkt anzusprechen (relationales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Andere haben hinter meinem Rücken schlecht über mich gesprochen (relationales Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
37. Mitschüler machten mich vor andern lächerlich (relationales Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
38. Andere erzählten Gerüchte oder Lügen über mich (relationales Mobbing)	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Andere sagten zu mir, ich sei dumm, „nicht okay“ usw. (verbales Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
41. Jemand machte meine Familie oder Herkunft lächerlich (verbales Mobbing)	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

15 Diskussion

Ziel der hier vorliegenden Arbeit war es, auf der Basis theoretischer Erkenntnisse zum Phänomen Mobbing, für eine Sekundarschule Lektionen in der Mobbingprävention auszuarbeiten und diese Lektionen auf ihre Wirkung zu überprüfen, indem zu drei verschiedenen Messzeitpunkten Verhaltensweisen, welche die Schüler in der Klasse erlebten, mittels Fragebogen erhoben wurden. Mit anderen Worten also wird das Vorkommen von Mobbing auf Schulklassenebene anhand von erlebten negativen Verhaltensweisen zu Beginn der Prävention (1. Erhebung), unmittelbar danach (2. Erhebung) und 10 Wochen nach erfolgter Präventionsarbeit (3. Erhebung) dargestellt. Zudem sollten die Handlungsmöglichkeiten der Schüler, um gegen Mobbing vorzugehen, ebenfalls zu drei Messzeitpunkten erhoben werden, um Aufschluss darüber zu erhalten, inwiefern sich die Handlungsmöglichkeiten aufgrund der Präventionsarbeit veränderten und welcher Einfluss dies auf die erlebten Verhaltensweisen in der Klasse ausübte. Aus den beschriebenen Gründen (vgl. Abschnitt 15.1), kann die Erhebung der Handlungsmöglichkeiten leider nicht in die Diskussion miteinbezogen werden.

15.1 Wirksamkeit der Präventionsarbeit

Im Folgenden werden die unter Kapitel 14 dargestellten Ergebnisse diskutiert und abschliessend in Abschnitt 15.2 die Schwächen der Untersuchung aufgezeigt.

Die Betrachtung der Ergebnisse (vgl. Abschnitt 15.2) zeigt, dass die unter Abschnitt 13.1 formulierte Fragestellung mit Ja beantwortet werden kann. In der Experimentalklasse war der arithmetische Mittelwert der Anzahl Nennungen negativer Verhaltensweisen in den Skalenausprägungen „mehr als einmal“ und „mehr als einmal in jeder Woche“ vor der Präventionsarbeit (1. Erhebung) und 10 Wochen nach erfolgter Präventionsarbeit (die Fragestellung spricht von 14 Wochen, die Klassen haben aber wie erwähnt die Erhebungen nicht zum vereinbarten Zeitpunkt durchgeführt, also bleiben zwischen der 2. und 3. Erhebung noch 10 Wochen) tatsächlich höher als unmittelbar nach erfolgter Präventionsarbeit. Der Effekt, dass unmittelbar nach erfolgter Präventionsarbeit der arithmetische Mittelwert der erlebten negativen Verhaltensweisen am tiefsten war, konnte bei beiden Geschlechtern der Experimentalklasse beobachtet werden (Mädchen $M=0.45$; Jungen $M=0.15$), um 10 Wochen nach erfolgter Präventionsarbeit wieder anzusteigen (Mädchen $M=2.45$; Jungen $M=1.38$). Bei den Mädchen ist der arithmetische Mittelwert der dritten Erhebung ($M=2.45$) sogar höher als der arithmetische Mittelwert der ersten Erhebung ($M=1.45$). Die Durchführung der ausgearbeiteten Präventionslektionen hat also kurzfristig ihre Wirkung gezeigt, unmittelbar nach der Präventionsarbeit wurden in der Experimentalklasse über die Skalenausprägung „mehr als einmal“ und „mehr als einmal in jeder Woche“ weniger negative Verhaltensweisen erlebt, als zu den beiden anderen Messzeitpunkten. Längerfristig gesehen hat die Präventionsarbeit aber nichts gebracht. Die arithmetischen Mittelwerte der negativen Verhaltensweisen stiegen wieder deutlich an. Wie in der Theorie (vgl. Abschnitt 10.4) beschrieben, scheint in der Mobbingprävention nur nachhaltig eine Verbesserung einzutreten, wenn kontinuierlich und mit hohem Engagement aller Beteiligten des Systems Schule Massnahmen umgesetzt werden. Bezogen auf die ausgearbeiteten Massnahmen bedeutet dies, dass nach weniger als 10 Wochen das Thema Mobbing wieder hätte aufgegriffen werden müssen.

Zieht man die Ergebnisse der Kontrollklasse, die keine Prävention durchlief, in die Interpretation mit ein, so zeigen die errechneten arithmetischen Mittelwerte der Anzahl Nennungen negativer Verhaltensweisen der Skalenausprägung „mehr als einmal“ und „mehr als einmal in jeder Woche“ zusammen, dass auch diese zum Zeitpunkt der dritten Erhebung anstiegen und zwar bei beiden Geschlechtern ziemlich deutlich. Bei den Mädchen (2. Erhebung $M=1.66$; 3. Erhebung $M=3.10$) stieg der arithmetische Mittelwert jedoch stärker an als bei den Jungen (2. Erhebung $M=0.93$; 3. Erhebung $M=1.50$). Wie

beschrieben ist der Anstieg bei den Mädchen nur durch die Skalenausprägung „mehr als einmal“ und bei den Jungen durch die Skalenausprägung „mehr als einmal in jeder Woche“ zustande gekommen (siehe Abschnitt 14.2). Wie lässt es sich aber erklären, dass die arithmetischen Mittelwerte überhaupt anstiegen? Interessanterweise waren zwischen der zweiten Erhebung und dem Anstieg der ausgerechneten Mittelwerte zum dritten Erhebungszeitpunkt nur drei Schulwochen, nämlich die nach den Sommerferien. Eine mögliche Erklärung für den Anstieg der erlebten negativen Verhaltensweisen könnte also sein, dass nach den Sommerferien die „Rangordnung“ innerhalb der Klasse neu ausgehandelt wurde und dadurch mehr negative Verhaltensweisen im Allgemeinen aufgetreten sind. Dies ist aber eine Vermutung, die nicht von der Theorie her gestützt werden kann. Zudem wird die Klasse, wie unter Abschnitt 13.3.2 beschrieben, von einer neuen Lehrperson unterrichtet. Könnte es sein, dass dieser Wechsel für einen kurzfristigen Anstieg der negativen Verhaltensweisen sorgte, mit der Zeit aber wieder abnehmen wird? Der Fakt, dass eine neue Lehrperson die Klasse führt, könnte einen Einfluss auf die Klassenhierarchie haben und zu einem anderen, eventuell negativeren Sozialverhalten führen. Schliesslich ist es auch möglich, dass die Schüler der Kontrollklasse den Fragebogen nicht mehr wahrheitsgetreu ausgefüllt haben. Vielleicht war ihnen die „Abfragerei“ einfach zu viel des Guten. Dies sind Vermutungen, die nicht gestützt werden können aber eventuell einen Einfluss auf die Ergebnisse hatten, was denn auch die Ergebnisse der dritten Erhebung in der Experimentalklasse etwas relativieren würde. Auch hier kann der Anstieg nach den Sommerferien (3. Erhebung) mit einer Neuaushandlung der Klassenhierarchie einhergehen.

Trotz alldem, scheint es plausibel zu sein, den Anstieg des arithmetischen Mittelwerts negativer Verhaltensweisen in den Skalenausprägungen „mehr als einmal“ und „mehr als einmal in jeder Woche“ in der Experimentalklasse damit zu erklären, dass die Schüler nach einer zehnwöchigen „Präventionspause“ wieder in ihre alten Verhaltensmuster zurückgefallen sind. Die Bemühungen in der Mobbingprävention müssten demnach tatsächlich einen kontinuierlichen Prozess darstellen und immer wieder aufgegriffen werden, um die gewünschten Verbesserungen auch langfristig zu erreichen (vgl. 10.4). Was vor allem mit relativ einfachen, alltäglichen Massnahmen auf Klassenebene geschehen kann (Regeln konsequent anwenden, Vorbildfunktion und Engagement der Lehrperson gegen Mobbing, methodisch-didaktische Umsetzungen, um den Zusammenhalt der Klasse zu stärken etc.), die schliesslich in immer wiederkehrenden Blöcken von Mobbingprävention und/oder –intervention umgesetzt werden.

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch, wenn man die dargestellten Opferraten (siehe 14.3) zur Beantwortung der Fragestellung herbeizieht. Die Fragestellung impliziert, dass es in der Experimentalklasse durch die Abnahme des arithmetischen Mittelwerts der Anzahl Nennungen negativer Verhaltensweisen in den Skalenausprägungen „mehr als einmal“

und „mehr als einmal in jeder Woche“, unmittelbar nach erfolgter Prävention, auch weniger Mobbingopfer geben müsste. Tatsächlich ist auch dies der Fall. Unmittelbar nach der Präventionsarbeit konnte kein Opfer identifiziert werden und die Unterrichtslektionen scheinen ihre Wirkung entfaltet zu haben. Bevor die Klasse die Prävention durchlief, wurden insgesamt 3 Opfer ausgemacht (zwei Jungen und ein Mädchen). 10 Wochen nach erfolgter Präventionsarbeit gibt es in der Klasse schliesslich wieder zwei Mobbingopfer (1 Junge und 1 Mädchen). Es sieht also durchaus so aus, als wäre für die Präventionsarbeit für die Mobbingopfer eine Verbesserung eingetreten, so dass sie bei der zweiten Erhebung sich nicht mehr als Opfer einschätzten. Leider kann nicht verfolgt werden (siehe 15.2), ob zum Zeitpunkt der ersten und dritten Erhebung die gleichen Opfer identifiziert wurden oder ob eventuell andere Schüler als Opfer ausgewählt wurden. Die unterschiedlichen Opferzahlen der beiden Untersuchungsgruppen stützen auch die in Abschnitt 6.4 beschriebenen Befunde von Atria et al. (vgl. 2005), dass Mobbing nicht in allen Klassen vorkommt beziehungsweise das Ausmass an Opfern stark variieren kann. Bezieht man die Beschreibungen der beiden Untersuchungsgruppen der Abschnitte 13.3.1 und 13.3.2 mit ein, dann ist zwischen der Wahrnehmung der Lehrpersonen bezüglich Mobbingvorkommen in ihren Klassen und den Einschätzungen der Schüler eine Diskrepanz auszumachen. Zum Zeitpunkt der ersten Erhebung gaben die Lehrpersonen an, dass in ihren Klassen kein Mobbing vorkommt, die von den Schülern vorgenommene Selbsteinschätzung zeigt aber in der Experimentalklasse ein anderes Bild. Wie ist diese Diskrepanz zu erklären? Einerseits ist es möglich, dass der früher als Aussenseiter geltende Junge und eines der beiden Mädchen, die wenig mit anderen interagieren, in dieser Untersuchung als Opfer identifiziert wurden. Die Lehrperson nimmt hier eventuell ein als gelöst geglaubtes Problem nicht mehr als solches wahr, obwohl es noch zu bestehen scheint. Es kann aber auch sein, dass andere Schüler der Experimentalklasse (wie in der Kontrollklasse), als Opfer identifiziert wurden und die erlebten negativen Verhaltensweisen versteckt abliefen. Wie in Abschnitt 8.4 geschildert, spielt sich Mobbing oft im Verborgenen ab. Das was die Lehrperson mitbekommt, kann nur ein Bruchteil dessen sein, was tatsächlich zwischen den Schülern läuft.

15.2 Schwächen der Untersuchung

Insbesondere die fehlende Repräsentativität der Stichprobe sowie der Rückgriff auf eine einzige Methode bei der Datenerhebung in Form einer Selbsteinschätzung mittels Fragebogen durch die Schüler, verhindert eine Generalisierung der Befunde. Beispielsweise muss an dieser Stelle offen bleiben, ob die Angaben der Schüler tatsächlich der Realität entsprechen. Dies hätte eventuell vermieden werden können, indem auch Methoden der Peernominierung oder des Peer-Ratings eingesetzt worden wären oder die Schüler auch gefragt worden wären, was sie anderen antaten, also welche negativen

Verhaltensweisen sie zeigten. Neben Opferzahlen hätten so auch Täterzahlen ermittelt werden können.

Der Fragebogen an sich widerspiegelt ein detailliertes Bild des „Leben in der Schule“, gerade dadurch, dass eine Vielzahl an Verhaltensweisen (51 Items) abgefragt wurden. Es wurden aber unterschiedlich viele Items der einzelnen Mobbingerscheinungsformen aufgenommen (siehe Anhang Kategorisierung Items), dies machte es nahezu unmöglich die prozentuale Häufigkeit der einzelnen Arten auszurechnen beziehungsweise Vergleiche dieser Daten anzustellen. Für die Fragestellung ist dieser Punkt nicht zentral, es wäre aber ein netter Nebeneffekt gewesen, auch auszuweisen, wie oft die einzelnen Mobbingarten vorgekommen sind. Um den Opferstatus über die Zeit zu verfolgen, hätte den Untersuchungsteilnehmern eine ID-Nummer zugewiesen und so bei Bewahrung der Anonymität die Entwicklung der Opfertypen über die Zeit verfolgt werden können.

16 Schlusswort

Es war mir wichtig, die Masterarbeit über eine aktuelle, praxisbezogene Thematik zu schreiben. Schülermobbing rückt in der Öffentlichkeit und in Schulen erst allmählich ins Bewusstsein und wird langsam Teil der öffentlichen Diskussion. Als angehende Lehrperson auf der Sekundarstufe I war es für mich äusserst wertvoll durch die Zusammenarbeit mit Schulleitung, Lehrpersonen und Schulsozialarbeit Lektionen zur Mobbingprävention auszuarbeiten und somit einen Beitrag zur Ergreifung von Massnahmen gegen Mobbing an Schulen zu leisten. Obwohl diese Zusammenarbeit zum Teil schwierig war und trotz der beschriebenen Mängel der Untersuchung, hoffe ich, dass es mit dieser Arbeit gelungen ist, das Bewusstsein für die Problematik an der Schule Eschenbach noch weiter zu erhöhen und brauchbare Unterrichtsvorschläge geliefert zu haben. Als Teil einer von der Schule Eschenbach verfolgten Mehrebenenstrategie sollen diese Lektionsvorschläge ihren Beitrag zu einer entspannteren und befriedigenderen Arbeitsatmosphäre für Lehrpersonen, aber vor allem auch zu einem fairen Umgang der Schüler untereinander beitragen. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Mobbing unter Schülern und die Implementierung von Massnahmen auf der Klassenebene hat mir gezeigt, dass Mobbing auflösbar ist, insbesondere dann, wenn ein motiviertes und engagiertes Lehrerteam hinter den eingeleiteten Massnahmen steht und alle Beteiligten des Systems Schule ihren Beitrag leisten. Die Bemühungen in der Mobbingprävention dürfen aber nicht als einmaliges Ereignis aufgefasst werden. Damit die gewünschten Veränderungen eintreten, braucht es viel Engagement, Motivation und eine kontinuierliche Umsetzung der Massnahmen von allen Beteiligten des Systems Schule.

17 Literaturverzeichnis

- Alsaker, F.D. (2006). Mobbing im Kindergarten und in der Schule. 4 bis 8 – Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, 10, Oktober, S. 6.
- Alsaker, F.D., Valkanover, S., Welten, R., Kauer, M. & Svrcek, A. (2004). Mobbing ist kein Kinderspiel. Medienpaket. Bern: blmv AG.
- Alsaker, F. D. (2004). Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht (1. Nachdruck). Bern: Verlag Hans Huber.
- Alsaker, F. D. & Brunner, A. (2000). Switzerland. In Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (Eds.), *The Nature of school bullying – A cross-national perspective* (pp. 250-263). London: Routledge.
- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, Ch. (2005). Bullying und Viktimisierung: Jede Klasse ist anders. In Ittel, A. & von Salisch, M. (Hrsg.), *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 189 – 203). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bushman, B.J. & Baumeister, R. F. (1998). Threatened Egotism, Narcissism, Self-Esteem, and Direct and Displaced Aggression: Does Self-Love or Self-Hate Lead to Violence? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 219–229.
- Cowie, H. & Sharp, S. (1995). Tackling Bullying through the curriculum. In Smith, P.K. & Sharp, S. (Eds.), *School Bullying – Insights and Perspectives* (pp. 84 –107). London: Routledge.
- Duden (2000) *Die deutsche Rechtschreibung* (22., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Mannheim: Dudenverlag.
- Essau, C. A. & Conradt, J. (2004). *Aggression bei Kindern und Jugendlichen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Flammer, A. & Alsaker, F.D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschliessung innerer und äusserer Welten im Jugendalter*. Bern: Verlag Hans Huber.

- Frey, D., Schäfer, M. & Neumann, R. (1999). Zivilcourage und aktives Handeln bei Gewalt: Wann werden Menschen aktiv? In Schäfer, M., Frey, D. (Hrsg.), Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen (S. 265 – 284). Göttingen: Hogrefe.
- Grob, A. & Jaschinski, U. (2003). Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Weinheim: Beltz Verlag.
- Hayer, T., Scheithauer, H. & Petermann, F. (2005). Bullying: Schüler als Täter – Lehrer als Opfer?!. In Ittel, A. & von Salisch, M. (Hrsg.), Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen (S. 237 –255). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kasper, H. (2000). Schülermobbing – tun wir was dagegen! Der Smob-Fragebogen mit Anleitung und Auswertungshilfe und Materialien für die Schulentwicklung. Lichtenau-Scherzheim: AOL Verlag.
- Lustat Statistik Luzern (2007). Kanton Luzern in Zahlen. Luzern: Selbstverlag.
- Macmillan (2006). English Dictionary for advanced learners (5th edition). Oxford: Macmillan ELT.
- Marr, N. & Field, T. (2001). Bullycide: Death at playtime – an expose of child suicide caused by bullying. Succes Unlimited.
- Olweus, D. (2004a). Bullying at school. What we know and what we can do (10th edition). London: Blackwell.
- Olweus, D. (2004b). Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In Holtappels, H.G., Heitmeyer, W. Melzer, W. & Tillmann, K-J. (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention (S. 281 – 297). Weinheim: Juventa.
- Pädagogische Hochschule Zentralschweiz. (2007). Richtlinien für die Gestaltung von Literaturverweisen, Zitaten und Literaturverzeichnis (Version 1.0). Luzern: Selbstverlag.
- Reisch, R. & Schwarz, G. (2004). Klassenklima – Klassengemeinschaft. Soziale Kompetenz erwerben und vermitteln. Wien: öbv&hpt.

- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe.
- Schule Eschenbach. (2007). Website Schule Eschenbach. <http://www.schule-eschenbach.ch/> (besucht am 17.09.2007).
- Schulleitung Eschenbach (2006). Entwurf: Konzept Streitschlichter-Projekt. Unveröffentlichtes internes Dokument.
- Schulleitung Eschenbach (2007a). Workshop: Mobbing unter Schülerinnen und Schülern. Unveröffentlichtes internes Dokument.
- Schulleitung Eschenbach (2007b). Schulstatistik. Unveröffentlichtes internes Dokument.
- Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Sutton, J., Smith, P.K. & Swettenham, J. (1999). Bullying and "theory of mind": A critique of the "social skills deficit" view of anti-social behaviour. *Social Development*, 8, 117-127.
- Szaday, Ch. (2002). Mobbing unter Schülerinnen und Schülern: der "No Blame Approach". In Drilling, M., Friedrich, P. & Wehrli, H. (Hrsg.), *Gewalt an Schulen. Ursachen, Prävention, Intervention* (S. 149 – 154). Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Szaday, Ch. (2003). Der "No Blame" Support Group Approach to Bullying. Konsequente Handlungen gegen Mobbing durch gegenseitige Unterstützung von Gleichaltrigen. In Hascher, T., Hersberger, K. & Valkanover, S. (Hrsg.), *Reagieren, aber wie? Professioneller Umgang mit Aggression und Gewalt in der Schule* (S. 118 – 128). Bern: Haupt Verlag.
- Thompson, D., Arora, T., Sharp, S. (2002). *Bullying: effective strategies for long-term improvement*. London: Routledge Falmer.
- Valkanover, S., Alsaker, F.D., Svrcek, A. & Kauer, M. (2004). *Mobbing ist kein Kinderspiel. Arbeitsheft zur Prävention in Kindergarten und Schule*. Bern: blmv AG.

Welten, Rudolf (2004). Mobbing ist kein Kinderspiel. DVD. Bern: blmv AG.

Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2001). Psychologie des Lerners. In Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. (4., vollständig überarbeitete Auflage). (S. 209 –270). Weinheim: Beltz.

ANHANG I

UNTERRICHTSDOSSIER MOBBINGPRÄVENTION

Mobbingprävention an der Schule Eschenbach

Block 1 (2 Lektionen)	Block 2 (2 Lektionen)	Block 3 (2 Lektionen)	Block 4 (1 Lektion)	Follow up (1 Lektion nach 3 Monaten)
<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die Thematik • Erhebung der allgemeinen Befindlichkeit (Mobbinglevel) • Filmsequenz Mobbing (Sensibilisierung) mit Erhebung der Handlungsmöglichkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen über Mobbing erarbeiten (Gruppenpuzzle) • Gemeinsam Regeln festlegen bzw. erweitern und Vertrag unterschreiben 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen durch Handeln (in Rollenspielen Handlungsmöglichkeiten erkennen und eigene Verhaltensweisen reflektieren) 	<ul style="list-style-type: none"> • 2. Erhebung der allgemeinen Befindlichkeit (Mobbinglevel) • Handlungsmöglichkeiten nochmals mittels Filmsequenz festhalten (= 2. Erhebung) 	<ul style="list-style-type: none"> • 3. Erhebung der allgemeinen Befindlichkeit (Mobbinglevel) • Handlungsmöglichkeiten nochmals mittels Filmsequenz festhalten (Überprüfung der Nachhaltigkeit)

Block 1

- Einführung in die Thematik
- Erhebung des Mobbinglevel bzw. der Befindlichkeit der Schüler
- Filmsequenz Mobbing (Sensibilisierung)

Lektionsthemen: Einführung in die Thematik, Erhebung des Mobbinglevel, Filmsequenz Mobbing

Lektionsziele: Die Schüler äussern sich zu ihrer Befindlichkeit. Die Schüler lernen die Definition von Mobbing kennen. Die Schüler erörtern Handlungsmöglichkeiten, um gegen Mobbing vorzugehen.

Unterrichtsschritte/ Zeit	Teilziele/Inhalt und Ablauf, Aktivitäten von LP/SCH	Sozial- form	Medien	Didaktischer Kommentar (Begründung und detailliertere Erläuterung zu Inhalt und Ablauf)
Einstieg 15'	<p>Einstieg durch Thematisierung einer aktuellen Studie zur Befindlichkeit der Jugend (Input der Lehrperson „Befindlichkeit der Schweizer Jugend“, siehe Anhang). Die LP referiert über die Befindlichkeit der Jugend und benutzt dabei die HP-Folie „Folie Zeitungstitel“, um zu zeigen, dass der Lebensabschnitt der Jugend in den Medien oft negativ dargestellt wird. Mit der „Folie Sokrates“ wird aber auch aufgezeigt, dass die Jugend schon immer als faul, frech etc. wahrgenommen wurde und am Klagen der älteren Generation, die Jugend werde immer schlimmer, nicht viel sein kann.</p> <p>Schliesslich werden kurz die, zum in den Medien vermittelten Bild der „heutigen Jugend“ im Kontrast stehenden, Teilergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms 52 erwähnt (siehe „Die Jugend – besser als ihr Ruf?!“).</p> <p>Im Anschluss kommen die Schüler zu Wort. Wie seht ihr das? Was erlebt ihr als positiv, was als negativ? Als Überleitung kann die Folie „Wie fühlst du dich“ eingesetzt werden.</p> <p>Teilziel: Die Schüler äussern sich über ihre Befindlichkeit</p>	Plenum	<p>Blatt Die Jugend – besser als ihr Ruf?!, Folie Zeitungstitel, Folie Sokrates</p> <p>Folie „Wie fühlst du dich“.</p>	<p>Inhalt/Methode</p> <p>Einstieg:</p> <p>In dieser ersten Sequenz zur Mobbingprävention soll ein Einstieg zur allgemeinen Befindlichkeit der Schweizer Jugend die Schüler auf die Thematik einstimmen. Wichtig ist hierbei vor allem, dass neben den negativen Aspekten auch die positiven Befindlichkeiten zur Sprache kommen (die überwiegen nämlich). Zunächst wird also nicht direkt das Thema Mobbing angesprochen, sondern die Schüler machen sich, nachdem die Lehrperson über die „heutige Jugend“ (siehe: Die Jugend besser als ihr Ruf?!) referiert hat, selber Gedanken, was sie als positiv und was als negativ erleben. Somit soll auch an den Lebensalltag der Schüler angeknüpft werden und sie erhalten die Möglichkeit ihrer Befindlichkeit Ausdruck zu geben. Im hektischen Schulalltag geht dies oft vergessen. Ich würde auch vorschlagen, dass ein festes Gefäss für solche „Befindlichkeitsmeldungen“ geschaffen oder der altbekannte „Kummerkasten“ wieder eingeführt wird und die Lehrperson so allfällige Probleme aufgreifen kann.</p>

<p>Erhebung Mobbinglevel auf Klassenebene 15'</p>	<p>Im Anschluss auf die oben gestellte Frage: „Was erlebt ihr als positiv, was bedrückt euch?“, soll nun die Lehrperson das Mobbinglevel mit dem zur Verfügung gestellten Fragebogen („Fragebogen zur Erhebung“) erheben. Dies gibt einerseits den SCH die Möglichkeit, ihre Befindlichkeit anonym auszudrücken und andererseits, kann die Wirkung der Unterrichtssequenzen evaluiert und evtl. weitere Präventions- und Interventionsansätze verfolgt werden.</p>	<p>EA</p>	<p>Fragebogen Erhebung</p> <p>Instruktionen zur Einführung des Fragebogens</p>	<p>Erhebung Mobbinglevel:</p> <p>Da (falls Mobbing in der Klasse vorkommt) in der oben gestellten Plenumsfrage sicher nicht alle Schüler sich äussern werden und dies auch nicht verlangt werden darf, sollen die Schüler einen Fragebogen in Einzelarbeit ausfüllen. Der Bogen ist eine Kombination aus praktisch allen Items des „Smob“ sowie positiven Verhaltensweisen aus der „Life in school checklist“, die in englischen Studien verwendet wurde. Somit können alle (anonym) Angaben zu ihrer Befindlichkeit machen und die Lehrperson erhält ein differenziertes Bild zur Befindlichkeit der Klasse. Dies ist vor allem wichtig, weil die Präventions- und Interventionsarbeit auch evaluiert und überdacht werden soll. Indem diese Befindlichkeitsbefragung zu späteren Zeitpunkten wieder durchgeführt wird, kann die LP die Wirkung und Nachhaltigkeit ihrer Bemühungen in Erfahrung bringen. Die Aussagen sind in einfacher Sprache gehalten. Im Testlauf (Niveau C in Kriens) hat sich gezeigt, dass keine weiteren Erklärungen nötig sind, die Lehrperson muss aber als Einleitung erwähnen, um was es geht und soll das erste Beispiel mit der Klasse durchspielen.</p> <p>Bitte lesen Sie unbedingt die „Instruktionen zur Einführung des Fragebogens“. Auf diesem Blatt ist festgehalten, wie Sie den Fragebogen einführen sollen.</p>
---	--	-----------	---	--

<p>Sensibilisierungsphase 50'</p>	<p>Kurze Einleitung der LP: Z.B. „Wir schauen jetzt gemeinsam eine Filmsequenz, in der eine sehr negative Verhaltensweise aufgezeigt (wurde evtl. im Einstieg von den Schülern genannt und soll dann auch aufgegriffen werden) wird, das sogenannte Mobbing“. Die LP erklärt, was unter Mobbing verstanden wird und grenzt es zu anderen aggressiven Verhaltensweisen ab (siehe LP-Input: Was ist Mobbing?)</p> <p>Teilziel: Die Schüler lernen die Definition von Mobbing kennen.</p> <p>Die Schüler werden nun mit einer Filmsequenz zum Thema Mobbing konfrontiert. Mit dem Ausschnitt „Ausgestossen“ soll einerseits Betroffenheit ausgelöst werden, aber auch verdeutlicht werden, was unter Mobbing zu verstehen ist (vgl. LP-Input: Was ist Mobbing?).</p> <p>Die Schüler schauen den Film und machen sich Gedanken zu den Leitfragen, die ihnen im Voraus ausgeteilt wurden (vgl. Leitfragen Filmsequenz Ausgestossen).</p> <p>Die gestellten Fragen werden im Plenum besprochen.</p> <p>Anschliessend wird das zweite Blatt zum Film („Filmsequenz Ausgestossen Handlungsmöglichkeiten SCH Blatt“) verteilt und die Schüler sollen in Einzelarbeit festhalten, was sie in dieser Situation nun tun würden.</p> <p>Wichtig ist, dass die Lehrperson anschliessend dieses Schülerarbeitsblatt einzieht! Die Namen sollen angeschrieben werden. Die Lösungsmöglichkeiten müssen für eine spätere Evaluation zugänglich sein, da im vierten und im Follow-up-Block noch einmal Handlungsmöglichkeiten abgefragt werden und so Entwicklungen sichtbar werden können bzw. die Präventionsarbeit evaluiert werden kann.</p> <p>Teilziel: Die Schüler erörtern Handlungsmöglichkeiten, um gegen Mobbing vorzugehen.</p>	<p>Plenum</p> <p>Beamer oder DVD Gerät, DVD „Mobbing ist kein Kinderspiel“</p> <p>„Was ist Mobbing_LP Definition“</p> <p>„Was ist Mobbing_Folie für Schüler“</p> <p>PA/GA</p> <p>„Leitfragen Filmsequenz Ausgestossen LP Blatt“</p> <p>Plenum</p> <p>„Leitfragen Filmsequenz Ausgestossen SCH Blatt“</p> <p>EA</p> <p>„Filmsequenz Ausgestossen Handlungsmöglichkeiten SCH Blatt“</p>	<p>Sensibilisierungsphase:</p> <p>Hier geht es vor allem darum, anhand einer Filmsequenz Betroffenheit (Mobbing ist, obwohl oft verniedlicht, eine sehr schädigende Verhaltensweise und hat mannigfaltige Auswirkungen auf alle Beteiligten) auszulösen und den Schüler zu verdeutlichen, was Mobbing ist. Die LP hat ja vorgängig schon erklärt, was unter Mobbing zu verstehen ist und was nicht (LP-Input: Was ist Mobbing?), nun soll dies auch visualisiert werden und die Aufmerksamkeit der Schüler wird mit der Bearbeitung von Leitfragen gezielt auf gewisse Aspekte gelenkt.</p> <p>Die Sequenz „Ausgestossen“ eignet sich zur Verdeutlichung der schwerwiegenden Konsequenzen und der Hilflosigkeit, welche Mobbing für die betroffenen Kinder und Jugendlichen, aber auch für die gesamte Klasse mit sich bringen kann. Mobbing-Muster beginnen oft schon sehr früh und können sich die gesamte Schulzeit über fortsetzen, falls Lehrpersonen nicht vehement und kontinuierlich intervenieren und klarstellen, dass solches Verhalten nicht geduldet wird. Dass lange andauerndes Mobbing äusserst ungünstige Folgen für alle Betroffenen (für die Opfer, für die Täter, aber auch für die übrigen Jugendlichen) hat, wird dann vertieft im Block 2 (Erarbeitung von Wissen über Mobbing) behandelt.</p> <p>Die erste Erhebung von Handlungsmöglichkeiten wird durchgeführt, die Schüler sollen zunächst selber mögliche Vorgehensweisen durchdenken und festhalten. Im 2. Block wird dann im Gruppenpuzzle noch verstärkt auf die Handlungsmöglichkeiten (Was kann man gegen Mobbing tun?) eingegangen und dies wird auch von der Lehrperson nochmals aufgegriffen. Die Resultate beim Testlauf haben gezeigt, dass ein grosser Teil der Schüler nicht weiss, was gegen Mobbing getan werden könnte bzw. den Mut nicht aufbringt zu intervenieren. Eine typische Antwort war: „Ich würde mich raushalten, sonst kriege ich selber Probleme“.</p>
---------------------------------------	--	---	--

<p>Lektionsabschluss 5'</p>	<p>Abschliessende Gedanken und Ausblick auf die weiteren Unterrichtseinheiten.</p> <p>Die Lehrperson erklärt den Schülern, dass in den zwei folgenden Unterrichtseinheiten Mobbing weiterhin ein Thema ist und die Schüler einerseits Wissen zu dieser speziellen Form von Gewalt erarbeiten werden, andererseits aber auch Handlungsmöglichkeiten und Kompetenzen erwerben, um solche Vorkommnisse vermeiden zu helfen.</p>	<p>Plenum</p>	<p>Lektionsabschluss:</p> <p>Es muss, wie bereits erwähnt, unbedingt das Blatt „Filmsequenz Ausgestossen Handlungsmöglichkeiten SCH Blatt“ eingezogen werden. Die Frage dient dazu, ohne Prävention zu betreiben, die Handlungsmöglichkeiten der Schüler zu erheben und im Block 4 und im Follow-up-Block werden dann schliesslich (nach erfolgter Präventionsarbeit) nochmals die Handlungsmöglichkeiten zu diesem Filmbeispiel abgefragt. Dies soll unter anderem über die Wirkung der Präventionsarbeit Aufschluss geben.</p> <p>Schliesslich soll den Schülern mitgeteilt werden, was sie in den weiteren Sequenzen erwartet und was von ihnen erwartet wird.</p> <p>Voraussetzungen</p> <p>Lehrpersonen: Sensibilisierung der Lehrpersonen bezüglich Mobbing. Bereitschaft zur Präventions- bzw. Interventionsarbeit als Beitrag zur Gesundheitsförderung und zur Stärkung der Klassengemeinschaft.</p> <p>Schüler: Bereitschaft zur Mitarbeit. Eigene Gefühle und Gefühle anderer wahrnehmen und benennen können.</p>
-----------------------------	--	---------------	--

Literatur und Filmmaterial:

Kasper, H. (2000). Schülermobbing – tun wir was dagegen! Der Smob-Fragebogen mit Anleitung und Auswertungshilfe und Materialien für die Schulentwicklung. Lichtenau-Scherzheim: AOL Verlag.

Thompson, D., Arora, T., Sharp, S. (2002). Bullying: effective strategies for long-term improvement. London: Routledge Falmer.

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. (2003). Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen: Hogrefe.

Valkanover, S., Alsaker, F.D., Svrcek, A., Kauer, M. (2004). Mobbing ist kein Kinderspiel. Arbeitsheft zur Prävention in Kindergarten und Schule. Bern: blmv AG.

Welten, Rudolf (2004). Mobbing ist kein Kinderspiel. DVD. Bern: blmv AG.

Unterrichtsmaterial:

- Input der Lehrperson „Die Jugend – besser als ihr Ruf?!“
- „Folie Zeitungstitel“
- „Folie Sokrates“
- „Folie Wie fühlst du dich“
- „Instruktionen zur Einführung des Fragebogens“
- „Fragebogen zur Erhebung“
- LP-Input: „Was ist Mobbing_LP Definition“
- „Was ist Mobbing_Folie für Schüler“
- „Leitfragen Filmsequenz Ausgestossen LP Blatt“
- „Leitfragen Filmsequenz Ausgestossen SCH Blatt“
- „Filmsequenz Ausgestossen Handlungsmöglichkeiten SCH Blatt“

Schülerprodukte:

- „Leitfragen Filmsequenz Ausgestossen SCH Blatt“
- „Filmsequenz Ausgestossen Handlungsmöglichkeiten SCH Blatt“

Unterrichtsmaterial

- Input der Lehrperson „Die Jugend – besser als ihr Ruf?!“
- „Folie Zeitungstitel“
- „Folie Sokrates“
- „Folie Wie fühlst du dich?“
- „Instruktionen zur Einführung des Fragebogens“
- „Fragebogen zur Erhebung“
- LP-Input: „Was ist Mobbing_LP Definition“
- „Was ist Mobbing_Folie für Schüler“
- „Leitfragen Filmsequenz Ausgestossen LP Blatt“
- „Leitfragen Filmsequenz Ausgestossen SCH Blatt“
- „Filmsequenz Ausgestossen Handlungsmöglichkeiten SCH Blatt“

Die Jugend – besser als ihr Ruf?!

Wenn man die Zeitungen durchblättert, stösst man vorwiegend auf negative Schlagzeilen über unsere Jugendlichen.

18. November 2006. Neue Zürcher Zeitung: Acht Jugendliche zwischen 16 und 18 Jahren nach Überfällen verhaftet.

18. November 2006. Neue Zürcher Zeitung: Fünf Jugendliche im Alter von 12 und 13 Jahren schänden Kirche.

20. November 2006. Neue Luzerner Zeitung: Jugendliche Raser. Flucht endet mit Unfall. Jugendliche flohen mit einem gestohlenen Auto vor der Polizei – in die nächste Leitplanke.

26. November 2006. Neue Zürcher Zeitung: Werden Jugendliche immer öfter kriminell? In den Polizeistatistiken steigt die Zahl der von Jugendlichen begangenen Gewaltstraftaten stetig an.

28. November 2006. Neue Zürcher Zeitung: Tabuisierte sexuelle Gewalt unter Jugendlichen. Übergriffe durch Gleichaltrige sind häufiger als oft angenommen.

6. Dezember 2006. Neue Luzerner Zeitung: Trio quält ältere Leute. Drei Jugendliche haben ältere Leute schikaniert. Dabei schubsten sie einen 88-jährigen in einen Weiher.

Dieser Blick in die Zeitungen vermittelt also nicht gerade ein positives Bild über Jugendliche und somit auch über euch. Aber wie steht es tatsächlich um eure Generation, also um die 13 bis 20-jährigen (je nach Definition variieren hier die Angaben)? Schon der griechische Philosoph Sokrates, der im Jahre 469 v. Chr. geboren wurde, soll gesagt haben:

„Die Jugend von heute liebt den Luxus, hat schlechte Manieren und verachtet die Autorität. Sie widersprechen ihren Eltern, legen die Beine übereinander und tyrannisieren ihre Lehrer.“

Also kann am Jammern und Klagen der älteren Generation, dass unsere Jugend immer fauler, gewalttätiger und frecher wird, nicht viel sein, denn anscheinend war sie schon immer so, oder ist sie vielleicht heute sogar besser und angepasster? Im Folgenden will ich euch kurz aufzeigen, was die Forschung herausgefunden hat über die Befindlichkeit der Jugendlichen und anschliessend kommt ihr zu Wort und könnt euch über positives und negatives Erleben äussern.

Die Schweizer Jugend ist laut einer Studie des Schweizerischen Nationalfonds leistungsbereit und einfühlsam (vgl. Hagenbüchle, 2006, S.14). Die Studie, die im November 2006 vorgestellt wurde, zeichnet ein Bild der heranwachsenden Generation, das geradezu provokativ mit dem verbreiteten Vorurteil einer faulen, egoistischen

und verrohenden, gewalttätigen Jugend kontrastiert. Die Studie, die mit 3000 Jugendlichen und Kindern durchgeführt wurde zeigt, dass eure Generation über ein hohes Mass an Sozialkompetenzen (wie Mitgefühl und Verantwortungsbewusstsein) sowie eine hohe Leistungsbereitschaft verfügt. Junge Frauen zwischen 15 und 21 Jahren zeigen zwar mehr Mitgefühl als junge Männer in diesem Alter. Auch die Verantwortungs- und Leistungsbereitschaft ist bei jugendlichen Mädchen etwas höher, anscheinend verträgt sich Leistung oder gar Strebertum nur schlecht mit dem Image der „Coolness“ von pubertierenden Jungen. Insgesamt lässt sich aber sagen, dass die Schweizer Jugend im Schnitt vor allem positive und von der Gesellschaft erwünschte Verhaltensweisen an den Tag legt.

Eine frühere Studie des Schweizerischen Nationalfonds hat sich spezifisch mit dem Befinden der Jugendlichen in der Schule auseinandergesetzt. Zusammenfassend kann festgehalten werden (vgl. Grob, 1997, S. 189ff):

- Kinder und Jugendliche gehen ihrer Hauptbeschäftigung, dem Besuch der Schule, mehrheitlich gerne nach. Hausaufgaben sind aber ein häufiges Ärgernis.
- „Kleine“ Regelüberschreitungen sind in der Schule an der Tagesordnung.
- Kinder und Jugendliche fühlen sich im allgemeinen wohl. Sie berichten über ein gutes Familienklima und ein gut ausgebautes Freundesnetz.

Was stimmt nun? Vermitteln die Medien, allen voran die Zeitungen und das Fernsehen ein falsches Bild über euch? Wie seht ihr das? Was erlebt ihr als positiv, was macht euch Freude und wie schätzt ihr euch selber ein? Was erlebt ihr als negativ, was macht Angst und bedrückt euch?

Literatur

Hagenbüchle, W. (2006) Besser als ihr Ruf – zumindest im Durchschnitt. Schweizer Jugend ist laut Studie leistungsbereit und einfühlsam. Neue Zürcher Zeitung, 273, 9. November, S. 14

Grob, A (1997). Kinder und Jugendliche: Belastet ja, überlastet kaum. In Grob, A. (Hrsg.). Kinder und Jugendliche heute: belastet – überlastet? Beschreibung des Alltags von Schülerinnen und Schülern in der Schweiz und Norwegen. (S. 189-198). Zürich: Verlag Rüegger AG.

18. November 2006. Neue Zürcher Zeitung: Acht Jugendliche zwischen 16 und 18 Jahren nach Überfällen verhaftet.

18. November 2006. Neue Zürcher Zeitung: Fünf Jugendliche im Alter von 12 und 13 Jahren schänden Kirche.

20. November 2006. Neue Luzerner Zeitung: Jugendliche Raser. Flucht endet mit Unfall. Jugendliche flohen mit einem gestohlenen Auto vor der Polizei – in die nächste Leitplanke.

26. November 2006. Neue Zürcher Zeitung: Werden Jugendliche immer öfter kriminell? In den Polizeistatistiken steigt die Zahl der von Jugendlichen begangenen Gewaltstraftaten stetig an.

28. November 2006. Neue Zürcher Zeitung: Tabuisierte sexuelle Gewalt unter Jugendlichen. Übergriffe durch Gleichaltrige sind häufiger als oft angenommen.

6. Dezember 2006. Neue Luzerner Zeitung: Trio quält ältere Leute. Drei Jugendliche haben ältere Leute schikaniert. Dabei schubsten sie einen 88-jährigen in einen Weiher.

„Die Jugend von heute liebt den Luxus, hat schlechte Manieren und verachtet die Autorität. Sie widersprechen ihren Eltern, legen die Beine übereinander und tyrannisieren ihre Lehrer.“

Sokrates, griechischer Philosoph (469 v. Chr. – 399 v. Chr.)

Ich bin



glücklich

Ich fühle mich



gleichgültig

Ich bin



wütend

Ich fühle mich



müde

Instruktionen zur Einführung des Fragebogens

Für die Aussagekraft der Fragebogenerhebung und somit für das Gelingen meiner Arbeit, ist es sehr wichtig, dass der Fragebogen zur Erhebung des Mobbinglevel in der Klasse überlegt eingeführt wird. Aus diesem Grund halte ich hier detailliert fest, wie der Fragebogen bei der ersten, der zweiten und der dritten Erhebung eingesetzt werden muss. Bitte befolgen Sie diese Instruktionen, ansonsten ist es nicht möglich die Ergebnisse zu vergleichen und mögliche Schlüsse daraus zu ziehen. Die Fragebogenerhebung soll somit unter möglichst gleichen Umständen erfolgen, damit keine Verzerrungen eintreten.

1. Erhebung (Block 1)

Die erste Erhebung erfolgt, wie Sie aus der Unterrichtsplanung entnehmen können, direkt nach der Einstiegsphase. Die Schüler konnten zunächst mündlich über ihre Befindlichkeit berichten (was erlebt ihr als positiv, was bedrückt euch?). Sie sagen anschliessend: „Ihr habt nun die Möglichkeit euer Befinden in Einzelarbeit und ohne Nennung des Namens festzuhalten. Dazu verteile ich euch einen Fragebogen, der für eine Arbeit über das Befinden der heutigen Jugend ausgearbeitet wurde. Herr Huber, Student an der Pädagogischen Hochschule Luzern, will wissen, wie sich die heutigen 13 bis 20-jährigen fühlen, was sie als positiv erleben und was ihnen Sorgen bereitet. Dazu hat er einen Fragebogen erarbeitet, der Verhaltensweisen im Schulalltag auflistet. Der Fragebogen wird an verschiedenen Schulen eingesetzt und von verschiedenen Klassen ausgefüllt. Ihr seid eine davon. Ich verteile euch den Fragebogen und erkläre, was ihr beachten müsst“.

Die Lehrperson oder ein Schüler liest die Instruktion auf dem Fragebogen laut vor:

Bitte lies die folgenden Aussagen genau durch. **Kreuze jeweils ein entsprechendes Feld an. Deine Angaben werden garantiert vertraulich und ohne Nennung deines Namens behandelt.** Niemand erfährt, welche Aussagen du angekreuzt hast. Da wo es „Mitschüler“ heisst, ist immer auch „Mitschülerin“ gemeint. **Die genannten Verhaltensweisen können immer von einem oder von mehreren Mitschülern ausgegangen sein.**

Auf die fettgedruckten Angaben ist nochmals zu verweisen. Die Schüler müssen wissen, dass ihre Angaben vertraulich behandelt werden. Betonen Sie, dass Sie als Lehrperson nicht erfahren werden, wer was angekreuzt hat. Zudem ist zu klären, dass mit Mitschüler beide Geschlechter gemeint sind und die Verhaltensweisen immer von einem oder von mehreren Mitschülern ausgehen können. Wenn also steht „jemand hat mir bei den Hausaufgaben geholfen“, dann kann es auch sein, dass es mehrere Mitschüler oder verschiedene Mitschüler waren.

Gemeinsam wird das erste Beispiel durchgespielt. Sie sagen: „Die Frage ist jeweils, ob du in den letzten 3 Wochen die Verhaltensweisen (1-51) von mindestens einem Mitschüler **deiner Klasse** erlebt hast. Bei der ersten Aussage oder Verhaltensweise heisst es: ‘Jemand hat mir bei den Hausaufgaben geholfen’. Du musst nun eines der vorgegebenen Kästchen ankreuzen. Wenn dir niemand geholfen hat, dann kreuze ‘Nein/Nie’ an. Falls dies einmal der Fall war, dann kreuze ‘Einmal’ an. Ist dir dies mehr als einmal passiert, dann kreuze ‘Mehr als einmal’ an und wenn dir jemand

mehr als einmal pro Woche in jeder der letzten 3 Wochen bei den Hausaufgaben geholfen hat, dann kreuze 'mehr als einmal in jeder der letzten 3 Wochen' an. Wie gesagt ist dies eine Einzelarbeit. Sprecht also bitte nicht miteinander. Wenn du fertig bist, dann gibst du mir den Fragebogen ab. Ich stecke ihn dann in ein Couvert (Lehrperson zeigt demonstrativ das mit meiner Adresse versehene Couvert) und schicke alle Fragebögen an Herr Huber, der die Daten auswerten wird.“

2. Erhebung (Block 4)

Die zweite Fragebogenerhebung findet am Ende der Präventionssequenzen in Block 4 statt. Block 4 wurde eigens für diese Erhebung konzipiert, um nochmals die Handlungsmöglichkeiten der Schüler um gegen Mobbing vorzugehen und die „Befindlichkeit“ bzw. das Mobbinglevel in der Klasse zu erheben (nachdem die Schüler die Präventionssequenzen durchlaufen haben). Die ausgewerteten Daten geben dann Aufschluss über die Wirksamkeit der Präventionsarbeit und dies ist sehr wichtig, um die Arbeit zu evaluieren. Für Sie als Klassenlehrperson ist es sicher auch interessant zu sehen, ob sich etwas verändert hat.

Bei der zweiten Erhebung ist es sehr wichtig (wie übrigens bei der ersten Erhebung auch), dass der Fragebogen wertneutral eingeführt wird. Aussagen wie: „Wir wollen jetzt sehen, ob sich etwas verändert hat“ sind nicht zulässig, da sie die Schüler zu verändertem Ankrenzverhalten anleiten könnten. Die Schwierigkeit besteht darin, innerhalb relativ kurzer Zeit (3 Wochen, wenn wir davon ausgehen, dass Sie diese Sequenzen als einen Block pro Woche durchführen) die gleichen zwei Fragebogenerhebungen durchzuführen und dass die Schüler die Befragung trotzdem ernst nehmen. Ich bin mir dieser Schwierigkeit bewusst und es ist mir auch klar, dass es didaktisch-methodisch wenig Sinn macht. Die Ergebnisse sind aber für die Arbeit sehr wichtig!

Wie Sie aus der Unterrichtsplanung entnehmen können, dauert Block 4 nur eine Lektion. Sie verteilen gleich am Anfang den Fragebogen und sagen: „Herr Huber interessiert sich, wie ihr wisst, wie sich die heutigen 13 bis 20-jährigen fühlen, was sie als positiv erleben und was ihnen Sorgen bereitet. Dazu hat er einen Fragebogen erarbeitet, der Verhaltensweisen im Schulalltag auflistet. Alle Klassen, die den ersten Fragebogen ausgefüllt haben, tun dies nach 3 Wochen wieder. So auch ihr. Liest also wieder genau durch, um was es geht und kreuzt das entsprechende Kästchen an. Der Fragebogen wird an verschiedenen Schulen eingesetzt und von verschiedenen Klassen ausgefüllt. Ihr seid eine davon. Ich verteile euch den Fragebogen und erkläre, was ihr beachten müsst“.

Sie als Lehrperson können am Besten abschätzen, ob Sie mit der Klasse nochmals ein Beispiel zum Ausfüllen des Fragebogen machen müssen. Ist dies der Fall, dann machen Sie das wie bei der ersten Erhebung (siehe oben).

3. Erhebung (Follow-up nach 3 Monaten)

Um die Nachhaltigkeit der Unterrichtssequenzen bezüglich Handlungsmöglichkeiten zu überprüfen, wurde der Follow-up-Block ausgearbeitet. Die Schüler werden also nach den Sommerferien nochmals mit der gleichen Erhebung wie in Block 3 (2. Erhebung) konfrontiert. Das Vorgehen ist dasselbe wie oben beschrieben. Falls kein Schüler opponiert, diesen Bogen hätte er schon zweimal ausgefüllt und finde das langsam langweilig, dann geben Sie diesen einfach ab und lassen ihn (evtl. soll wieder gemeinsam ein Beispiel gemacht werden) ausfüllen. Ansonsten sagen Sie: „Ihr seid jetzt in einer höheren Schulstufe und da sich Herr Huber für die Befindlichkeit aller Altersklassen interessiert, ist es wichtig, dass ihr diesen Fragebogen ausfüllt. Lies genau durch, was gefragt ist und kreuze das entsprechende Kästchen an.“

“Leben in der Schule” - Fragebogen zu deiner Befindlichkeit

Bitte lies die folgenden Aussagen genau durch. Kreuze jeweils ein entsprechendes Feld an. Deine Angaben werden garantiert vertraulich und ohne Nennung deines Namens behandelt. Niemand erfährt, welche Aussagen du angekreuzt hast. Da wo es „Mitschüler“ heisst, ist immer auch „Mitschülerin“ gemeint. Die genannten Verhaltensweisen können immer von einem oder von mehreren Mitschülern ausgegangen sein.

Ich bin ein Junge ☐

Ich bin ein Mädchen ☐

Hast du in den <u>letzten 3 Wochen</u> diese Verhaltensweise von <u>mindestens einem Mitschüler</u> oder einer Mitschülerin deiner Klasse erlebt?		In den letzten 3 Wochen			
		Nein/Nie	Einmal	Mehr als einmal	Mehr als einmal in <u>jeder</u> Woche
1.	Jemand hat mir bei den Hausaufgaben geholfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Mitschüler hinderten mich daran, anderen etwas mitzuteilen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Jemand hat etwas Nettes zu mir gesagt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Mitschüler unterbrachen mich, wenn ich etwas sagen wollte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Mitschüler liessen mich nicht zu Wort kommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Jemand hat mir etwas Gutes getan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Ich wurde von Mitschülern angeschrien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Jemand hat mir etwas geschenkt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Was ich sagte oder machte, wurde von Mitschülern kritisiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Jemand hat mir Geld gegeben oder ausgeliehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Ich wurde wegen meiner Familie kritisiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hast du in den <u>letzten 3 Wochen</u> diese Verhaltensweise von <u>mindestens einem Mitschüler</u> oder einer Mitschülerin deiner Klasse erlebt?		In den letzten 3 Wochen			
		Nein/Nie	Einmal	Mehr als einmal	Mehr als einmal in <u>jeder</u> Woche
12.	Ich wurde wegen meiner Freizeitgestaltung oder Hobbys kritisiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Ich wurde am Telefon oder per sms belästigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Ich wurde mündlich bedroht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Jemand hat mir etwas ausgeliehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Andere machten mir gegenüber abwertende Blicke oder Bewegungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Andere machten Andeutungen, ohne etwas direkt auszusprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Jemand hat mit mir über Kleider geredet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Jemand hat mir einen Witz erzählt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Andere wollten nicht mit mir zusammenarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Andere haben nicht mit mir gesprochen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Andere wollten nicht von mir angesprochen werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Jemand hat mich angelächelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Ich wurde von anderen von meinem Platz verdrängt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Jemand hat mir geholfen etwas zu tragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Mitschülern wurde von anderen Mitschülern verboten, mit mir zu sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Jemand hat mir bei einer Arbeit in der Schule geholfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Ich durfte nicht an den Spielen anderer teilnehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Jemand hat mit mir über eine Fernsehsendung, Games oder Videos gesprochen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Ich wurde von anderen wie Luft behandelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hast du in den <u>letzten 3 Wochen</u> diese Verhaltensweise von <u>mindestens einem Mitschüler</u> oder einer Mitschülerin deiner Klasse erlebt?		In den letzten 3 Wochen			
		Nein/Nie	Einmal	Mehr als einmal	Mehr als einmal in <u>jeder</u> Woche
31.	Jemand hat mit mir etwas geteilt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Ich wurde schriftlich bedroht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Ich musste andere bedienen, ihre Hausaufgaben machen usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Ich habe mit anderen gespielt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Andere haben hinter meinem Rücken schlecht über mich gesprochen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Jemand hat mit mir über meine Hobbies geredet, sich für meine Hobbies interessiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Mitschüler machten mich vor anderen lächerlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Andere erzählten Gerüchte oder Lügen über mich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Andere sagten zu mir, ich sei dumm, „nicht okay“ usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Jemand hat mir geholfen etwas Verlorenes zu suchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Jemand machte mich nach, um mich lächerlich zu machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Jemand machte meine Familie oder Herkunft schlecht oder lächerlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Jemand machte sich wegen meines Aussehens oder meiner Kleider über mich lustig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Jemand rief mir Schimpfworte oder kränkende Spitznamen nach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Jemand verlangte von mir erniedrigende Handlungen (z.B. vor anderen niederknien, die Schuhe küssen usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Andere haben mir Komplimente über meine Kleider oder mein Aussehen gemacht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hast du in den <u>letzten 3 Wochen</u> diese Verhaltensweise von <u>mindestens einem Mitschüler</u> oder einer Mitschülerin deiner Klasse erlebt?		In den letzten 3 Wochen			
		Nein/Nie	Einmal	Mehr als einmal	Mehr als einmal in <u>jeder</u> Woche
47.	Jemand drohte mir mit körperlicher Gewalt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.	Jemand hat mich getröstet, als ich traurig war	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	Ich wurde von jemandem geschlagen oder getreten, körperlich misshandelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	Jemand nahm mir Sachen weg, um mir zu schaden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.	Jemand richtete Schaden an meinem Eigentum an (Kleidung, Fahrrad usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Herzlichen Dank, lieber Schüler, liebe Schülerin, für das Ausfüllen des Fragebogens!

Was ist Mobbing?

Als Mobbing bezeichnen wir negative Verhaltensweisen, die in der Gruppe auftreten und sich durch folgende Merkmale auszeichnen:

1. Aggressive Verhaltensweisen, die eine aktive, zielgerichtete Schädigungs-/Verletzungshandlung, inklusive zielgerichteten Schädigungsversuchen bzw. Versuchen, anderen Personen Unannehmlichkeiten zu bereiten, umfassen.
2. Ein ungleiches, asymmetrisches Kräfte- bzw. Machtverhältnis innerhalb einer interpersonalen Beziehung zwischen mindestens zwei Schülern, wobei das hilflose Opfer subjektiv nicht die Möglichkeit sieht, sich zu verteidigen oder objektiv über keine Möglichkeiten verfügt sich zu verteidigen.
3. Die Übergriffe wiederholt erfolgen.
4. Mobbing kann sich in unterschiedlichen Äusserungsformen manifestieren (z.B. körperlich, verbal, relational usw.).
5. Bezugnahme auf den Ort und somit auf die Beteiligten des Geschehens, nämlich der Schule als sozialen Lernort und Lebensraum von Jugendlichen.

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. (2003). Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen: Hogrefe.

Was ist Mobbing

Mobbing ist eine Form von Gewalt, die in Gruppen entsteht.

Wir sprechen von Mobbing, wenn jemand **wiederholt** und **über längere Zeit** aggressivem und rücksichtslosem Verhalten ausgesetzt ist, das verletzt, kränkt oder demütigt. Dies kann mit Schlägen (physische Gewalt), Worten (verbale Gewalt), Ausschiessen (relationale Gewalt) oder durch das Zerstören persönlicher Gegenstände geschehen. Andere Ausdrücke für Mobbing sind z.B. „Schikania“ oder „Plagen“.

Wichtig ist auch, dass beim Mobbing ein ungleiches Kräfte- bzw. Machtverhältnis gegeben ist, das heisst, dass das hilflose Opfer nicht die Möglichkeit sieht, sich zu wehren oder zu verteidigen oder über keine Möglichkeiten verfügt, sich zu wehren oder zu verteidigen.

Ausgestossen – Leitfragen zur Filmsequenz LP-Blatt

Diese Sequenz eignet sich zur Verdeutlichung der schwerwiegenden Konsequenzen und der Hilflosigkeit, welche Mobbing für die betroffenen Kinder und Jugendlichen, aber auch für die gesamte Klasse mit sich bringen kann. Mobbingmuster beginnen oft schon sehr früh und können sich die gesamte Schulzeit über fortsetzen, falls Lehrpersonen nicht vehement und kontinuierlich intervenieren und klarstellen, dass solches Verhalten nicht geduldet wird. Zudem zeigt die Sequenz, dass lange andauerndes Mobbing äusserst ungünstige Folgen für alle Betroffenen (für die Opfer, für die Täter, aber auch für die übrigen Jugendlichen) hat.

Mit diesem Filmbeispiel wird Betroffenheit ausgelöst und das Phänomen Mobbing eindrücklich dargestellt.

Folgende Leitfragen sollen nach dem gemeinsamen Schauen der Filmsequenz von der Klasse beantwortet und anschliessend besprochen werden.

- Wann und wie begann das Mobbing gegen Jean-Jacques?
- Gab es Bemühungen/Interventionen seitens der Lehrperson oder der Klassenkameraden, um gegen das Mobbing von Jean-Jacques vorzugehen? Wenn ja, welche? Waren/sind sie erfolgreich? Wieso? Wieso nicht?
- Was sagen die Mitschüler von Jean-Jacques über mögliche Schritte gegen das Mobbing?
- Was sagt Jean-Jacques darüber, wie das Mobbing gegen ihn gestoppt werden könnte?
- Was fällt mir an der Geschichte von Jean-Jacques besonders auf? Was berührt mich?

Die wichtigste Frage von allen (und die muss unbedingt behandelt werden) ist folgende:

- **Stell dir vor, du wärst in der Klasse von Jean-Jacques und nicht direkt am Mobbing beteiligt. Wie würdest du handeln? Was würdest du unternehmen, dass das Mobbing gegen Jean-Jacques gestoppt werden könnte?**

Diese Frage muss von jedem Schüler und jeder Schülerin schriftlich festgehalten werden und soll von der Lehrperson auch eingezogen werden. Im 4. und im Follow-up-Block wird dann nochmals diese Filmsequenz geschaut und die Schüler werden wieder aufgefordert Handlungsmöglichkeiten festzuhalten. Schliesslich werden die Ergebnisse miteinander verglichen.

Ausgestossen – Fragen zur Filmsequenz

Auftrag: Diskutiere die folgenden Fragen mündlich mit deinem Banknachbar oder deiner Banknachbarin. Haltet eure Antworten stichwortartig fest, damit ihr in der anschliessenden Klassendiskussion noch wisst, was ihr ausgetauscht habt.

Wann und wie begann das Mobbing gegen Jean-Jacques?

Gab es Bemühungen seitens der Lehrperson oder der Klassenkameraden, um gegen das Mobbing von Jean-Jacques vorzugehen? Wenn ja, welche? Waren/sind sie erfolgreich? Wieso? Wieso nicht?

Was sagen die Mitschüler von Jean-Jacques über mögliche Schritte gegen das Mobbing?

Was sagt Jean-Jacques darüber, wie das Mobbing gegen ihn gestoppt werden könnte?

Was fällt dir an der Geschichte von Jean-Jacques besonders auf? Was berührt dich?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Block 2

- Wissen über Mobbing erarbeiten
(Gruppenpuzzle)
- Gemeinsam Regeln festlegen bzw.
erweitern und Vertrag
unterschreiben

Lektionsthemen: Die Schüler erarbeiten Wissen über Mobbing, Regelwerk ausarbeiten und Vertrag unterschreiben
Lektionsziele: Die Schüler erarbeiten in einem Gruppenpuzzle Wissen über Mobbing (Was ist Mobbing und was nicht? Rollen beim Mobbing, Auswirkungen von Mobbing. Wie kann man gegen Mobbing vorgehen?). Die Schüler erarbeiten gemeinsam mit der Lehrperson ein Regelwerk und unterschreiben einen Antimobbingvertrag.

Unterrichtsschritte/ Zeit	Teilziele/Inhalt und Ablauf, Aktivitäten von LP/SCH	Sozial- form	Medien	Didaktischer Kommentar (Begründung und detailliertere Erläuterung zu Inhalt und Ablauf)
Einstieg 5'	Begrüssung der Schüler. Der Einstieg erfolgt direkt durch die Information, dass in diesen Lektionen konkret zum Thema Mobbing gearbeitet wird und die Schüler zunächst Wissen zu diesem Thema aneignen werden.	Plenum		Inhalt/Methode
Gruppenpuzzle 55'	<p>Gruppenbildung (ca. 5') Es werden heterogene Lerngruppen als so genannte Stammgruppen gebildet (von der Lehrperson vorgängig bestimmt = Einfluss auf die Gruppendynamik).</p> <p>Die Gruppenmitglieder setzen sich zusammen an die vorbereiteten Vierertische. Jedes Gruppenmitglied wählt ein Teilthema aus.</p> <p>Phase des individuellen Lernens (Wissenserwerb 20') Jeder Schüler arbeitet sich individuell in sein jeweiliges Wissensgebiet (siehe Expertenblätter) ein und trägt seine Ergebnisse in den abgegebenen Lösungsraster.</p> <p>Teilziel: Die Schüler erarbeiten Wissen über Mobbing</p>	EA	<p>Alle Expertenblätter und der Antwortraster zum Gruppenpuzzle</p>	<p>Gruppenpuzzle:</p> <p>Auf die Methode des Gruppenpuzzles muss hier nicht mehr eingegangen werden. Falls grundlegende Informationen zum Ablauf der Methode wünschenswert sind, dann bietet vor allem Niggli (siehe Literatur) einen guten Überblick und wertvolle Tipps zur Durchführung der Methode in der Praxis.</p> <p>Gruppenbildung: Es werden wie geschrieben heterogene Lerngruppen im Voraus von der Lehrperson gebildet. Damit kann auf die Gruppenzusammensetzung und somit die Gruppendynamik (ein wesentliches Merkmal für das Gelingen des Gruppenpuzzles) Einfluss genommen werden. Natürlich darf diese Fremdbestimmung nicht immer stattfinden und die Schülergruppen sollen auch ab und zu per Zufall oder durch Selbstbestimmung zusammengesetzt werden.</p> <p>Phase des individuellen Lernens (Wissenserwerb): Nachdem jeder Schüler ein Teilgebiet gewählt hat, muss sich jeder (und darauf muss bestanden werden) selbstständig mit dem Text und den geforderten Lernzielen auseinandersetzen.</p>

	<p>Expertenrunde (10')</p> <p>Die Experten des jeweiligen Themengebietes setzen sich zusammen und diskutieren den erarbeiteten Stoff bzw. ihre Ergebnisse. Die Gruppentische sind mit Farben gekennzeichnet. Die Farbe des jeweiligen Expertenblattes (z.B. grün, rot, blau, gelb) entspricht der Farbe, mit welcher der „Expertentisch“ gekennzeichnet ist.</p> <p>Die Schüler überlegen auch, wie sie ihr Wissen den Mitgliedern der Stammgruppe weitergeben können. Je nach Klasse kann den Schülern ein Vorgehensskript abgegeben werden. Die Schüler sollen hier auch die Möglichkeit haben, ihre „Präsentation“ durchzuspielen.</p> <p>Qualitätssicherung: Die Lehrperson geht in jeder Gruppe vorbei und vergewissert sich über den Expertenstatus. Da die Schüler die Ergebnisse in einem Raster eintragen müssen, ist diese Vorgehensweise relativ gut handhabbar ohne gross intervenieren oder stören zu müssen.</p>	GA	<p>Expertenrunde: Die Schüler mit den gleichen Teilthemen treffen sich zur Expertenrunde und besprechen ihre Ergebnisse und offenen Fragen, die sie zu beantworten suchen. Die Schüler müssen auch ihr Vorgehen in der bevorstehenden Unterrichtsrunde besprechen. Je nach Klasse soll den Schülern ein Vorgehensskript (Minididaktik) abgegeben werden, das gewisse Leitlinien für die Unterrichtsrunde vorgibt. Wir können davon ausgehen, dass manche Schüler bereits Schwierigkeiten aufweisen, den eigentlichen Sachverhalt wiederzugeben und dann kann es nur eine Entlastung sein, wenn nicht noch das Vorgehen der Präsentation im Kopf behalten werden muss. Schliesslich wollen wir, dass das Puzzle zu einem Erfolg wird!</p> <p>Wichtig ist es, dass die Lehrperson den Expertenstatus der Gruppe prüft, indem sie bei den einzelnen Gruppen vorbeigeht und die Ergebnisse auf den Rastern betrachtet. Es ist mir klar, dass die Lehrperson somit nicht vollständig in den Hintergrund rückt, wie von Niggli eigentlich gefordert, doch müssen wir uns bewusst sein, dass eine eigenverantwortliche Ergebnissicherung durch ein Kontrollblatt die Schüler zum Abschreiben verleiten könnte.</p>
	<p>Stammgruppe (Vermittlung des Wissens mit Ergebnissicherung 20')</p> <p>Die Experten gehen zurück in ihre ursprüngliche Gruppe, die Stammgruppe, und vermitteln nun in dieser Phase ihre Erkenntnisse aus der Phase des individuellen Wissenserwerbs und der Expertenrunde.</p> <p>Jeder Experte hat 5 Minuten zur Vermittlung seines Teilgebietes. In der Gruppe wird ein Zeitnehmer bestimmt.</p> <p>Für den Rest der Lektionen stehen noch 30 Minuten zur Verfügung. Sollte (je nach Klasse und Situation) das Gruppenpuzzle länger dauern, kann noch etwas mehr Zeit eingesetzt werden. Zum Beispiel in der Expertenrunde.</p>	GA	<p>Stammgruppe (Vermittlung des Wissens mit Ergebnissicherung): In dieser Phase wird bekanntlich jeder Experte sein Wissen den ursprünglichen Gruppenmitgliedern weitergeben. Pro Experte ist eine Zeit von 5 Minuten vorgesehen. Dies muss reichen. Wir müssen bedenken, dass hier aufnehmendes Lernen stattfinden wird und wenn die Schüler dann drei Experten zuhören müssen, ist dies schon 15 Minuten reines Zuhören und Notizen machen, was durchaus fordernd ist.</p> <p>Die Wissensvermittlung bzw. die Erarbeitung von Wissen über Mobbing, ist ein wichtiger Bestandteil der Präventionsarbeit. Durch die Wissensvermittlung soll eine allgemeine Aufmerksamkeitsschärfung erfolgen.</p>

<p>Gemeinsame Regeln erarbeiten (20')</p>	<p>Die Lehrperson macht eine kurze Überleitung und fordert die Schüler auf, sich in den Kreis zu setzen. Die Lehrperson nimmt (wenn vorhanden) das Regelwerk hervor, das in dieser Klasse gilt.</p> <p>Gemeinsam sollen nun (weitere) Regeln festgehalten werden, um Mobbing zu verhindern (z.B. auf ein Plakat oder an die Wandtafel schreiben). Anschliessend werden diese Regeln in das bereits bestehende Regelwerk der Klasse integriert.</p> <p>Zum Beispiel: „Ihr habt jetzt Wissen über Mobbing erarbeitet und erfahren, was für negative Auswirkungen diese spezielle Form von Gewalt auf alle haben kann. Ein wichtiger Punkt war, dass man den Tätern klare Grenzen setzt und sie auffordert ihr Verhalten zu unterlassen. Was denkt ihr, wenn ihr unsere Klassenregeln anschaut, wie könnten wir unsere Regeln noch ausbauen? Welche Verhaltensweisen sind erwünscht und welche unerwünscht?“</p> <p>LP macht evtl. ein Beispiel: Wir reden miteinander, nicht übereinander. Wir verzichten auf kränkende Spitznamen und Schimpfworte. Wir lachen andere nicht aus, wenn sie einen Fehler machen oder etwas noch nicht können etc. (siehe Vorschläge Klassenregeln).</p> <p>Es müssen auch unbedingt positive Verhaltensweisen erwähnt werden (welches Verhalten sollen die Schüler zeigen?), z.B: Wir helfen einander, wenn einer etwas noch nicht verstanden hat. Wir sehen hin und helfen, wenn jemandem Unrecht geschieht!</p> <p>Teilziel: Gemeinsam werden Regeln ausgearbeitet bzw. erweitert und ein Vertrag unterschrieben.</p>	<p>Kreis</p>	<p>Regelwerk der Klasse</p> <p>Vorschläge Klassenregeln</p>	<p>Allen Schülern werden die wesentlichen Informationen im Hinblick auf die verschiedenen Rollen der Schüler im Mobbingprozess vermittelt, was überhaupt Mobbing ist, was für (gesundheitliche) Auswirkungen Mobbing hat und wie gegen Mobbing vorgegangen werden kann (siehe Themen Gruppenpuzzle).</p> <p>Durch diese allgemeine Aufmerksamkeitsschärfung (Sensibilisierung durch Wissensvermittlung) können den Schülern Rollenkonstellationen erst bewusst werden und dies stellt eine wichtige Voraussetzung dar, um überhaupt sein eigenes Verhalten in Mobbingssituationen zu reflektieren.</p> <p>Im 3. Block geht es dann konkret um die Reflexion der eigenen Verhaltensweisen und das Einüben von neuen Verhaltensweisen (Lernen durch Handeln in Rollenspielen). Jeder Schüler soll mit einem geeignetem Verhaltensrepertoire ausgestattet sein, um aktiv und in angemessener Weise gegen Mobbing vorzugehen.</p> <p>Das Gruppenpuzzle eignet sich übrigens von der Methode her sehr gut, einerseits Wissen aufzubauen, andererseits kann damit (falls richtig durchgeführt) soziales Lernen stattfinden (positive Interdependenz), was indirekt als Beitrag zur Mobbingprävention gesehen werden kann.</p>
---	---	--------------	---	---

<p>Antimobbing-Vertrag unterschreiben (10')</p>	<p>Abschliessend sollen alle Schüler einen „Vertrag für eine faires Miteinander“ unterschreiben (siehe Vorschlag Antimobbingvertrag).</p> <p>Die Lehrperson kann diesen im Voraus bereits aufsetzen oder kann mit den Schüler gemeinsam erarbeiten. Dies braucht dann natürlich mehr Zeit und der Vertrag könnte sicherlich erst in der nächsten Stunde unterschrieben werden. Es ist hier zu betonen, dass durch die gemeinsame Ausarbeitung der Vertrag wahrscheinlich eher eingehalten wird, da die Schüler diesen nicht von aussen als vorgegeben betrachten.</p>	<p>Kreis</p>	<p>Vorschlag Antimobbingvertrag</p>	<p>Regelwerk ausarbeiten</p> <p>Gemeinsam werden dann Regeln aufgestellt, um gegen Mobbing vorzugehen und schliesslich ein Vertrag unterschrieben. Das längerfristige Ziel von Regeln ist, dass sich in der Klasse die zugrunde liegenden Normen etablieren, gemäss deren Mobbing nicht toleriert wird. Dies muss im Gespräch mit den Jugendlichen erfolgen und geschieht wiederum nicht von heute auf morgen. Die Einführung (oder Erneuerung bzw. Erweiterung) von Regeln in der Klasse ist nicht nur wichtig um Tätern aufzuzeigen, dass ihr Verhalten gegenüber den Opfern nicht weiter toleriert oder ignoriert wird. Nein, Regeln helfen auch den so genannten Unbeteiligten, den Mut aufzubringen, die Täter an die vereinbarten Regeln zu erinnern oder Hilfe zu holen, wenn es nötig ist. Die Regeln machen nämlich deutlich, dass gewisse Verhaltensweisen in der Gruppe inakzeptabel sind, und dass es kein Petzen ist, wenn man jemanden zu Hilfe holt (vgl. Valkanover, Alsaker, Svrcek, Kauer: 2004, S. 34ff).</p> <p>Vertrag unterschreiben</p> <p>Gemeinsam soll nun ein Antimobbingvertrag unterschrieben werden. Dies gibt den Schülern die Möglichkeit Mobber darauf aufmerksam zu machen, dass ihr Verhalten nicht toleriert wird, sie müssen nicht fürchten als Petzer zu gelten, sie haben ja schliesslich ein Vertrag unterzeichnet und werden jetzt sozusagen in die Pflicht genommen, Vorfälle zu melden oder die Täter zum Aufhören aufzurufen (vgl. Kasper, H: 2000, S. 22f). Wie erwähnt, macht es Sinn die Regelungen (Vertrag) von den Schülern ausarbeiten zu lassen. Im Testlauf hat sich aber auch gezeigt, dass durch eine gezielte Bezugnahme auf die bereits herrschenden Regeln (wo wahrscheinlich ähnliche Aussagen zum erwünschten Verhalten stehen) auch ein bereits aufgesetzter Vertrag akzeptiert wird.</p>
---	---	--------------	-------------------------------------	--

Literatur:

Kasper, H. (2000). Schülermobbing – tun wir was dagegen! Der Smob-Fragebogen mit Anleitung und Auswertungshilfe und Materialien für die Schulentwicklung. Lichtenau-Scherzheim: AOL Verlag

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. (2003). Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen: Hogrefe.

Valkanover, S., Alsaker, F.D., Svrcek, A., Kauer, M. (2004). Mobbing ist kein Kinderspiel. Arbeitsheft zur Prävention in Kindergarten und Schule. Bern: blmv AG.

Unterrichtsmaterial:

Material für das Gruppenpuzzle

- „Was ist Mobbing und was nicht?“
- „Rollen beim Mobbing“
- „Auswirkungen von Mobbing“
- „Was kann man gegen Mobbing tun?“
- „Raster Ergebnissicherung Mobbing“

- „Vorschläge Klassenregeln“
- „Vorschlag Antimobbingvertrag“

Schülerprodukte:

- Lösungsraster Gruppenpuzzle
- Erweiterte oder ausgearbeitete Klassenregeln
- Antimobbingvertrag

Unterrichtsmaterial

Unterlagen Gruppenpuzzle

- „Was ist Mobbing und was nicht?“
- „Rollen beim Mobbing“
- „Auswirkungen von Mobbing“
- „Was kann man gegen Mobbing tun?“
- „Raster Ergebnissicherung Mobbing“
- „Vorschläge Klassenregeln“
- „Vorschlag Antimobbingvertrag“

Was ist Mobbing – und was nicht?

Lernziele

- Du kannst in eigenen Worten erklären, was unter dem Begriff Mobbing verstanden wird bzw. was das Spezielle an Mobbing ist.
- Du kannst Verhaltensweisen schildern, die unter Umständen als Mobbing bezeichnet werden können.

Was der Begriff Mobbing bedeutet, mag dir schon vage bekannt sein. Im Folgenden erfährst du, wie man den Begriff genau definiert und was als Mobbing bezeichnet wird und was nicht.

Mobbing ist eine spezielle Form von Gewalt, die in Gruppen entsteht und zum Beispiel in Schulklassen oder auch am Arbeitsplatz vorkommen kann. Wir sprechen von Mobbing, wenn jemand **wiederholt** und **über längere Zeit gezielt** aggressivem und rücksichtslosem Verhalten ausgesetzt ist, das verletzt, kränkt oder demütigt. Dies kann mit Schlägen (z.B. jemand schlägt das Opfer mit der Faust), Worten (z.B. jemand macht sich lustig über das Aussehen des Opfers), Ausschliessen (z.B. im Sport will niemand mit dem Opfer in der Gruppe sein) oder durch das Zerstören persönlicher Gegenstände geschehen (z.B. wird dem Opfer das Fahrrad kaputt gemacht). Andere Ausdrücke für Mobbing, die vor allem im Schweizerdeutschen verwendet werden, sind „Schikanieren“ oder „Plagen“.

Wie oben bereits geschrieben, ist ein Mobbingopfer mehrmals die Woche und über längere Zeit (zum Beispiel über Monate) diesen aggressiven Verhaltensweisen ausgesetzt. Spannungsgeladene Situationen in der Schule, wie etwa ein böses Wort aus Verärgerung, ein Streit unter Mitschülern oder jemandem einen harmlosen Streich spielen etc., stellen kein Mobbing dar. Spannungen und Konflikte dieser Art sind normal und kommen überall vor. Mobbing ist aber viel mehr, es zielt darauf ab, das Opfer fertig zu machen und immer wieder zu demütigen. Das Opfer wird immer wieder, ohne Grund, schikaniert. Dies darf auf keinen Fall geduldet werden!

Bei Mobbing besteht immer ein Ungleichgewicht der Kräfte zwischen dem Opfer und den mobbenden Jugendlichen (oft sind es mehrere Täter). Dies führt dazu, dass sich ein Mobbingopfer selber schlecht wehren kann, es sieht keine Möglichkeit sich den Angriffen zu entziehen oder sich zu verteidigen und ist deshalb auf Hilfe angewiesen, zum Beispiel von dir.

Auftrag

- Lies nochmals die oben aufgeführten Lernziele durch. Als Experte musst du diese deinen Gruppenmitgliedern beibringen, du bist der Lehrer und trägst die Verantwortung, dass deine Mitschüler diese Lernziele auch erreichen.
- Trage auf dem Blatt „Mobbing – Definition, Rollen, Auswirkungen und Handlungsmöglichkeiten“ deine Antworten ein.

Rollen beim Mobbing

Lernziele

- Du kannst erklären, welche Rollen es beim Mobbing gibt und wie diese Rollen charakterisiert werden.
- Du kannst in eigenen Worten die Bedeutung der Mitläufer und Zuschauer sowie der Nichtbeteiligten schildern.

Da Mobbing in Gruppen entsteht, also in bestimmten sozialen Situationen, wie zum Beispiel in der Schule oder am Arbeitsplatz, gibt es dementsprechend auch verschiedene Rollen. Im Folgenden erfährst du, wer am Mobbing beteiligt ist und wie sich die verschiedenen Rollen definieren lassen.

Täter

Als Täter oder Mobber werden diejenigen bezeichnet, die einen Schüler oder eine Schülerin **mehrmals die Woche** und **über eine längere Zeit** (z.B. über Monate) schlagen, aus der Gruppe ausschliessen oder sich über das Aussehen des Opfer etc. lustig machen. Normalerweise sind mehrere Täter oder Täterinnen beteiligt. Es kann aber auch sein, dass ein Opfer nur von einer einzigen Person gemobbt wird.

Opfer

Als Mobbingopfer bezeichnen wir diejenige Person, die von den Tätern über längere Zeit (z.B. über Monate) und mehrmals die Woche schikaniert, ausgestossen, geschlagen und/oder gedemütigt wird etc. Das Opfer ist nicht im Stande sich zu wehren, ist hilflos und braucht Unterstützung von anderen Schülern, von Lehrpersonen, der Schulsozialarbeiterin oder am Besten von allen.

Opfer-Täter

Sind Personen, die einerseits von den Tätern über längere Zeit und mehrmals die Woche schikaniert, ausgestossen, geschlagen und/oder gedemütigt werden, aber auch selber zu Tätern werden, also sich auch ein Opfer suchen und was ihnen selber angetan wird, anderen antun.

Mitläufer und Zuschauer

Die sogenannten Mitläufer und Zuschauer sind die Handlanger der Täter. Ohne sie wäre das Mobbing nicht erfolgreich. Sie schauen zu, wenn das Opfer gedemütigt oder geschlagen wird und finden es vielleicht sogar lustig. Es kann sein, dass sie sich ab und zu an den Handlungen beteiligen und zum Beispiel dem Opfer etwas verstecken oder kaputt machen, es selber schlagen oder beleidigen etc. Würde es die Mitläufer und Zuschauer nicht geben, wären die Täter kaum erfolgreich. Die Täter finden das Mobbing nur interessant, wenn ihnen jemand zuschaut, vielleicht sogar applaudiert und sie sich aufspielen können.

Nichtbeteiligte Kinder und Jugendliche

Ein grosser Teil der Kinder und Jugendlichen hat nichts mit Mobbing zu tun. Es kann sein, dass sie dies vielleicht nicht mitbekommen, aber oft schweigen sie einfach, weil sie Angst haben, selber zum Opfer zu werden. Die Nichtbeteiligten spielen aber eine bedeutende Rolle. Gerade sie müssen den Tätern sagen, dass sie dieses aggressive, demütigende Verhalten nicht tolerieren, ja doof und kindisch finden. Das braucht viel Mut! Es ist auch sehr wichtig, Mobbingvorfälle der Lehrperson zu melden. Das hat nichts mit Petzen zu tun, sondern so kannst du dem Opfer helfen und das Mobbing stoppen!

Auftrag

- Lies nochmals die oben aufgeführten Lernziele durch. Als Experte musst du diese deinen Gruppenmitgliedern beibringen, du bist der Lehrer und trägst die Verantwortung, dass deine Mitschüler diese Lernziele auch erreichen.
- Trage auf dem Blatt „Mobbing – Definition, Rollen, Auswirkungen und Handlungsmöglichkeiten“ deine Antworten ein.

Welche (gesundheitlichen) Auswirkungen hat Mobbing?

Lernziele

- Du kannst deinen Mitschülern aufzählen, was für Auswirkungen Mobbing für die Opfer hat.
- Du kannst schildern, was für Auswirkungen Mobbing für die Täter und die ganze Klasse hat.

Mobbing ist kein Kinderspiel und schon gar kein Spass, sondern kann schlimme gesundheitliche Folgen haben. Im Folgenden erfährst du, dass Mobbing nicht nur Folgen für die Opfer, sondern auch für die Täter haben kann und das Mobbing für das Klassenklima ganz schlecht ist.

Folgen für die Opfer

Die gesundheitlichen Folgen für die Opfer sind vielfältig und können kurz-, mittel- und langfristig sein. Bei Mobbingopfer konnten folgende Symptome beobachtet werden:

- **Unkonzentriertheit** (z.B. ist es möglich, dass das Opfer nur an die nächste Begegnung mit den Tätern denkt und sich nicht mehr auf andere Sachen konzentrieren kann)
- **Leistungsabfall** in der Schule (das Opfer kann sich nicht mehr konzentrieren, hat Angst vor den Tätern, getraut sich vielleicht gar nicht mehr in die Schule. Als Folge werden auch die Noten schlechter)
- **Psychosomatische Beschwerden** (Schlafstörungen, Kopf-, Bauchschmerzen etc.)
- **Gestörtes Essverhalten**
- **Einsamkeit, sich traurig und schlecht fühlen**
- **Persönliche Abwertung** (das Opfer hat das Gefühl, es sei selber schuld an den Angriffen der Täter und macht sich mit der Zeit selber schlecht oder findet sich selber nicht mehr gut, das führt bis hin zu Selbstmordgedanken)

Folgen für die Täter

Auf den ersten Blick scheint es, dass die Mobber, da sie ja die Täter sind, keine (gesundheitlichen) Folgen zu befürchten haben. Mehrere Forschungsarbeiten haben aber herausgefunden, dass auch die Täter solchen ausgesetzt sind. Das aggressive Verhalten der Täter kann dazu führen, dass sie ebenfalls abgelehnt oder von Gleichaltrigen weniger gemocht werden. Wer will schon mit einem Mobber zusammen sein?

Am häufigsten hat sich aber gezeigt, dass die Haupttäter später straffällig werden und mit dem Gesetz in Konflikt kommen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Täter durch ihr negatives Verhalten zunächst „belohnt“ werden, sie erreichen etwas. Zum Beispiel zwingen sie ihr Opfer dazu ihre Hausaufgaben zu machen etc. Sie

haben ein Gefühl von Macht und Kontrolle und denken mit diesen Verhaltensweisen durchs Leben zu kommen. Eine völlig falsche Vorstellung!

Folgen für die ganze Klasse (das Klassenklima)

Wenn in der Klasse jemand gemobbt wird, dann hat das Auswirkungen auf die ganze Klasse. Die Täter können ein Klima der Angst verbreiten und alle, auch die Nichtbeteiligten, einschüchtern. Alle müssen sich vor Übergriffen fürchten. Es macht keine Freude mehr in die Schule zu gehen. Diese Belastung macht sich in den Leistungen aller Schüler bemerkbar. Der Unterricht wird zur Nebensache und Lernen macht in einer solchen Klasse nur noch wenig oder gar keinen Spass.

Auftrag

- Lies nochmals die oben aufgeführten Lernziele durch. Als Experte musst du diese deinen Gruppenmitgliedern beibringen, du bist der Lehrer und trägst die Verantwortung, dass deine Mitschüler diese Lernziele auch erreichen.
- Trage auf dem Blatt „Mobbing – Definition, Rollen, Auswirkungen und Handlungsmöglichkeiten“ deine Antworten ein.

Was kann man gegen Mobbing tun?

Lernziele

- Du kannst deinen Mitschülern erklären, welche Möglichkeiten es gibt sich gegen Mobbing zu wehren.
- Du kannst schildern, wie wichtig es ist, dass die Nichtbeteiligten den Mut aufbringen und sich gegen die Täter wenden oder Hilfe von aussen holen.

Nehmen wir an, in deiner Klasse wird jemand gemobbt. Was kannst du nun dazu beitragen, dass das Leiden des Opfers gestoppt wird und wieder ein normaler Umgang miteinander gepflegt werden kann? Im Folgenden werden verschiedene Möglichkeiten skizziert, wie du gegen Mobbing vorgehen kannst.

Grenzen setzen

Es ist wichtig, den Tätern Grenzen zu setzen. Es gilt als ausserordentlich bedeutend, dass das Opfer dem Mobber möglichst früh ein klares „Stopp!“ signalisiert. Ansonsten kann sich der Täter bestätigt darin fühlen, ruhig weiter mobben zu können. Da wir aber wissen, dass ein Opfer sich in den meisten Fällen nicht wehren kann, da es sich hilflos fühlt, müssen andere diese Grenzen setzen. Zum Beispiel du!

Es braucht viel Mut als Nichtbeteiligter den Tätern zu sagen, dass man ihr Verhalten doof findet und man es nicht duldet, wenn jemand gemobbt wird. Diese „Gegenwehr“ ist aber nötig, um den Tätern zu zeigen, dass ihr Verhalten nicht tolerierbar ist. In manchen Klassen hat man gemeinsam Regeln ausgearbeitet und einen Antimobbingvertrag unterschrieben. Falls in deiner Klasse solche Regelungen bestehen und alle unterschrieben haben, ist es wahrscheinlich einfacher die Täter auf ihr fehlbares Verhalten aufmerksam zu machen.

Hilfe von aussen

Falls du merkst, dass jemand gemobbt wird, dann melde dies der Lehrperson. Für die Lehrperson ist es nämlich nicht immer einfach solche Vorfälle zu erkennen, da sie sehr subtil und versteckt ablaufen können. Das hat übrigens nichts mit Petzen zu tun, sondern es ist sehr wichtig, dass du Hilfe holst und die Lehrperson oder auch die Schulsozialarbeiterin mit solchen Fällen vertraut machst. Nur so kann dem Opfer und auch den Tätern geholfen werden und du musst nicht Angst haben, dass du selber an die Kasse kommst.

Mobbingtagebuch

Ein nützliches Hilfsmittel für ein Opfer besteht darin, dass es ein Mobbingtagebuch führt. Darin hält das Opfer den Verlauf der Mobbingssituation so genau wie möglich

fest. Dabei schreibt man jedes Mal die ungefähre Uhrzeit und die jeweilige Situation auf, in der man gemobbt wurde, wer welche Handlung begangen hat, wer anwesend war und die Situation eventuell mitbekommen hat. Eventuelle körperliche oder gesundheitliche Reaktionen als Folge werden auch vermerkt. Wenn du zum Opfer wirst, versuche möglichst schnell auch Hilfe von aussen zu holen. Wende dich an die Lehrperson deines Vertrauens oder gehe mit deinem Anliegen zur Schulsozialarbeiterin, beide sind verpflichtet deinem Fall nachzugehen. Ohne deine Einwilligung werden sie aber nichts unternehmen und sie unterliegen auch der Schweigepflicht, das heisst, sie dürfen ohne deine Erlaubnis niemandem davon erzählen.

Auftrag

- Lies nochmals die oben aufgeführten Lernziele durch. Als Experte musst du diese deinen Gruppenmitgliedern beibringen, du bist der Lehrer und trägst die Verantwortung, dass deine Mitschüler diese Lernziele auch erreichen.
- Trage auf dem Blatt „Mobbing – Definition, Rollen, Auswirkungen und Handlungsmöglichkeiten“ deine Antworten ein.

Mobbing - Definition, Rollen, Auswirkungen und Handlungsmöglichkeiten

Was ist Mobbing – und was nicht?

Versuche den Begriff Mobbing zu definieren. Was versteht man unter Mobbing? Durch was zeichnen sich Mobbingvorfälle aus?

Rollen beim Mobbing

Halte in Stichworten fest, wie die folgenden Rollen beim Mobbing definiert werden.

Täter

Opfer

Opfer/Täter

Mitläufer und Zuschauer

Nichtbeteiligte Kinder und Jugendliche

Welche (gesundheitlichen) Auswirkungen hat Mobbing?

Was für (gesundheitliche) Folgen kann Mobbing für die Opfer haben?

Was für Folgen kann Mobbing für die Täter und schliesslich für die ganze Klasse haben?

Was kann man gegen Mobbing tun?

Welche Möglichkeiten gibt es sich gegen Mobbing zu wehren, sei es als Opfer oder als Nichtbeteiligter

Warum ist es wichtig, dass jemand dem Täter oder den Tätern Grenzen aufzeigt?

Vorschläge für (erweiterte) Klassenregeln¹⁾

- Wir hören einander zu.
- Wir lassen einander ausreden.
- Wir reden miteinander, nicht übereinander.
- Wir reden nicht schlecht über andere.
- Wir reden nicht über Abwesende.
- Wir verzichten auf kränkende Spitznamen und Schimpfworte.
- Alle gehören zusammen, ohne Ausnahme.
- Wir lachen andere nicht aus, wenn sie einen Fehler machen oder etwas noch nicht können.
- Wir sehen hin und helfen, wenn jemandem Unrecht geschieht.
- Wir helfen einander, wenn einer etwas noch nicht verstanden hat.
- Wir bilden keine Gruppen gegen einen Einzelnen.

¹⁾ Kasper, H. (2000). Schülermobbing – tun wir was dagegen! Der Smob-Fragebogen mit Anleitung und Auswertungshilfe und Materialien für die Schulentwicklung. Lichtenau-Scherzheim: AOL Verlag.

Erklärung für ein faires Miteinander – Gegen Mobbing und Gewalt ¹⁾

- Wir achten in Wort und Tat auf die Würde unserer Mitschüler. Das heisst wir schlagen und beleidigen niemanden und stossen niemanden aus.
- Wir leisten Mitschülern, die darum bitten, Beistand gegen Schikanen und stellen uns demonstrativ auf deren Seite, auch wenn wir nicht in allem ihre Meinung teilen. Wir lassen Angefeindete nicht allein.
- Wir wehren uns gegen Mobbing in unserer Schule, von wem es auch ausgeht. **Wir dulden kein Mobbing!**
- Wir üben uns in Toleranz und Zivilcourage.
- Wir beteiligen uns nicht an der Entstehung und Verbreitung von Gerüchten. Unser Grundsatz: Mit den Menschen, nicht über sie reden!
- Wir erklären, dass wir niemanden schikanieren. Niemand soll andere bewusst Situationen aussetzen, denen sie nicht gewachsen sind und die sie demütigen oder verletzen.
- Wir scheuen Konflikte nicht, tragen sie aber fair aus und gehen Problemen nicht aus dem Weg.

Wir verpflichten uns, mit anderen gemeinsam gegen Mobbing vorzugehen, wo wir dies beobachten. Wir handeln gemeinsam, statt einsam

Block 3

- Lernen durch Handeln (in Rollenspielen Handlungsmöglichkeiten erkennen und Handlungsfähigkeit erlangen)

Lektionsthemen: Förderung sozialer Fertigkeiten und Selbstwert (in Rollenspielen Handlungsmöglichkeiten erkennen und Handlungsfähigkeit erlangen)

Lektionsziele: Die Schüler werden sich der Bedeutung der vermeintlich nicht Beteiligten in Mobbing Situationen bewusst und nennen mögliche Vorgehensweisen, wie sie intervenieren könnten.
Die Schüler erörtern Handlungsmöglichkeiten in Mobbing Situationen, indem sie Rollenspiele durchführen.

Unterrichtsschritte/ Zeit	Teilziele/Inhalt und Ablauf, Aktivitäten von LP/SCH	Sozial- form	Medien	Didaktischer Kommentar (Begründung und detailliertere Erläuterung zu Inhalt und Ablauf)
Einstieg 5'	<p>Begrüssung der Schüler und Bekanntgabe des Unterrichtsinhalts.</p> <ul style="list-style-type: none"> Schauen einer Filmsequenz und Besprechung der gestellten Leitfragen. In Gruppen werden Rollenspiele zu einer Mobbing Situation (Was für Handlungsmöglichkeiten gibt es?) durchgeführt Diskussion der Rollenspiele 	Plenum		<p>Inhalt/Methode</p> <p>Einstieg:</p> <p>Die Lehrperson gibt kurz bekannt, wie die Doppelstunde gestaltet und was von den Schülern erwartet wird. In diesem Block wird also nochmals ein Filmbeispiel geschaut und dabei die wichtige Rolle der vermeintlich nicht direkt Beteiligten bzw. der Mitläufer und Zuschauer thematisiert. Zudem können die Schüler in Rollenspielen Handlungsmöglichkeiten erkennen und ihr eigenes Verhalten reflektieren.</p>

<p>Gemeinsames Schauen einer Filmsequenz 20'</p>	<p>Gemeinsam wird die Filmsequenz „Ausgegrenzt“ geschaut. Die Schüler beantworten anschliessend zu zweit die gestellten Leitfragen (ca. 10-15min), die schliesslich im Plenum besprochen werden.</p>	<p>Plenum PA</p>	<p>Leitfragen „Ausgegrenzt“ DVD „Mobbing ist kein Kinderspiel“</p>	<p>Gemeinsames Schauen einer Filmsequenz:</p> <p>Die Sequenz „Ausgegrenzt“ eignet sich sehr gut um zu zeigen, was ein Verhaltenskodex und Regeln in der Klasse bewirken können. Zudem kann damit auch aufgezeigt werden, welche Rolle Mitläufer und Nicht(direkt)beteiligte spielen. Es ist wichtig, in der Mobbingprävention gerade diese Jugendlichen zu gewinnen. Sie können am ehesten das Mobbing stoppen und den Tätern klarmachen, dass ihr Verhalten nicht tolerierbar ist.</p> <p>Da im vorausgegangenen Block Regeln diskutiert wurden und ein Vertrag unterschrieben wurde, lässt sich hier sehr schön am Filmbeispiel anknüpfen („Was hätten Regeln in der Klasse von Severina bewirken können?).</p> <p>Das Vorgehen ist sehr ähnlich gehalten wie die Besprechung der Fragen im ersten Block. Dies gibt allen Sequenzen ein ähnliches Prägemuster, das den Schülern gewisse Strukturen vorgibt.</p>
<p>Diskussion der Leitfragen 15'</p>	<p>Die in Partnerarbeit besprochenen Leitfragen werden im Plenum diskutiert und die LP soll unbedingt auf den 2. Block Bezug nehmen, da wurden ja Verhaltenregeln bzw. der Antimobbingvertrag unterzeichnet. Was könnte ein solches Vorgehen in der Klasse von Severina bewirken?</p>	<p>Plenum</p>	<p>Leitfragen „Ausgegrenzt“</p>	<p>Diskussion der Leitfragen:</p> <p>Die zuvor in Partnerarbeit besprochenen Leitfragen werden im Plenum ausgetauscht.</p>

<p>Rollenspiele in Gruppen 40'</p>	<p>Die LP teilt Gruppen ein (evtl. schon vorgängig, da die Rollenspiele der LP bekannt sind und diese so auf die Gruppendynamik Einfluss nehmen kann) und die Schüler begeben sich in diese Gruppen. Jede Gruppe bekommt ein Fallbeispiel einer „Mobbing-situation“.</p> <p>Je nach Klassengrösse kann es sein, dass nicht alle Fallbeispiele im Unterricht eingesetzt werden können. Die Lehrperson soll dann eine Auswahl treffen.</p> <p>Bevor die Schüler in Gruppen eine oder mehrere Situationen nachspielen, soll die LP kurz den Hinweis geben, was von der Gruppe nachher erwartet wird (siehe Vorgehensskript). Dieses Blatt wird der Gruppe ebenfalls abgegeben.</p> <p>Den Schülern soll dabei offengelassen werden, ob sie etwas weglassen oder noch Neues zur Situation hinzufügen. Die Situationen sind zwar relativ genau geschildert, dies soll den Schülern aber nur eine Hilfe sein und sie nicht einschränken, wenn sie eigene Erfahrungen einbringen wollen.</p> <p>Je nach Klasse ist es wichtig, dass die Lehrperson sich vergewissert, ob die Schüler mit den gestellten Aufgaben klarkommen. Die Lehrperson soll also je nachdem den Schülern in dieser Erarbeitungsphase Hilfestellungen bieten.</p> <p>Die Schüler spielen anschliessend diese Situation vor und erläutern der Klasse ihre Handlungsmöglichkeiten. Wie könnte hier konkret gegen das Mobbing vorgegangen werden?</p>	<p>GA</p>	<p>Rollenspiele mit Aufträgen, Vorgehensskript</p>	<p>Rollenspiele in Gruppen:</p> <p>Die Rollenspiele sind authentisch gehalten (zum Teil sind tatsächliche Vorkommnisse geschildert), wobei wir davon ausgehen müssen, dass es sich bei diesen Beispielen um Konstellationen und negative Verhaltensweisen handelt, die über längere Zeit aufrechterhalten werden. Dies ist nicht in jedem Fall explizit geschildert, aber gehen wir davon aus, dass dies der Fall ist und es sich somit um Mobbing handelt.</p> <p>Das Spielen unterschiedlicher Rollen gibt den Schülern einerseits Einblick in die Dynamik von Mobbing, schafft Betroffenheit und lädt sie auch ein, Handlungsmöglichkeiten zu überdenken. Zudem wird nochmals deutlich, was für unterschiedliche Mobbingerscheinungsformen es gibt und theoretisch jeder oder jede zum Opfer werden kann. Die Schüler werden konkret aufgefordert der Klasse zu schildern, was sie tun würden, wenn sie von einem solchen Fall Kenntnis hätten (siehe Arbeitsblätter Rollenspiele). So kann hier in einem geschützten Rahmen über ein mögliches Verhalten nachgedacht werden und dies kommuniziert werden (Das eigene Verhalten wird bewusst und evtl. werden neue Verhaltensmuster aufgebaut).</p> <p>Ob die gewonnenen Einsichten und Handlungsmöglichkeiten bei einem Mobbingfall dann auch tatsächlich angewendet werden, kann nicht mit Bestimmtheit gesagt werden. Dies ist ein erster Schritt und soll zusammen mit anderen Massnahmen (Regeln, Antimobbingvertrag etc.) die Schüler ermuntern zu handeln, ihnen die Angst nehmen. Jede Lehrperson muss aber immer wieder solche Sequenzen einbauen, nur so ist es möglich, das erwünschte Verhalten aufrechtzuerhalten.</p>
--	---	-----------	--	--

<p>Diskussion der Handlungsmöglichkeiten</p> <p>10'</p>	<p>Entweder im Anschluss oder gleich nach dem Vorspielen jedes einzelnen Rollenspiels werden die von der Gruppe gemachten Vorschläge möglicher Handlungsoptionen diskutiert.</p>	<p>Plenum</p>		<p>Diskussion der Handlungsmöglichkeiten:</p> <p>Grundsätzlich wird die Diskussion von der vorzeigenden Gruppe angeregt. Sie schildern der Klasse wie man vorgehen könnte. Die LP kann hier ansetzen und nachfragen, ob jemand eine andere Idee hat. Wobei man sich bewusst sein muss, dass es nie eine Musterlösung gibt und je nach Konstellation kann oder muss anders vorgegangen werden. Wichtig ist einfach, dass die Schüler Möglichkeiten zur Handlung erkennen.</p> <p>Beim Testlauf der Unterrichtseinheit in einer Krienser Sekundarklasse (Niveau C) haben die Schüler eine interessante Variation gezeigt. Ein Schüler hat das ganze Fallbeispiel vorgelesen und die andern haben dann einzelne Sequenzen gespielt. Somit war der Kontext gegeben und die Zuschauer haben gut mitgekriegt, um was es im Fallbeispiel geht. Ihre Klasse kann also, wenn dies als sinnvoll erachtet wird, dazu angehalten werden, dies auch so zu tun.</p>
<p>Abschluss der Präventionsarbeit</p>	<p>Feedback an die Schüler bezüglich der geleisteten Arbeit.</p>	<p>Plenum</p>		<p>Mit diesen Rollenspielen wird die Präventionsarbeit vorerst abgeschlossen. Die Lehrperson soll nochmals auf die vergangenen 6 Lektionen zurückblicken lassen und wichtige Punkte der geleisteten Präventionsarbeit hervorheben beziehungsweise den Schülern für ihre Mitarbeit und die konstruktiven Vorschläge danken.</p>

Literatur und Filmmaterial

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. (2003). Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen: Hogrefe.

Valkanover, S., Alsaker, F.D., Svrcek, A., Kauer, M. (2004). Mobbing ist kein Kinderspiel. Arbeitsheft zur Prävention in Kindergarten und Schule. Bern: blmv AG.

Welten, Rudolf (2004). Mobbing ist kein Kinderspiel. DVD. Bern: blmv AG.

Unterrichtsmaterial:

- Leitfragen „Ausgegrenzt“

- Rollenspiele mit Aufträgen: „Mladen – Gute Noten“, „Johanna – Mobbing via SMS“, „Peter – Neu in der Klasse“, „Tanja – die Rachekampagne“
- Vorgehensskript

Schülerprodukte:

- Rollenspiele und Vorschläge der Handlungsmöglichkeiten

Unterrichtsmaterial

- Leitfragen „Ausgegrenzt“

Rollenspiele mit Aufträgen:

- „Mladen – Gute Noten“
- „Johanna – Mobbing via SMS“
- „Peter – Neu in der Klasse“
- „Tanja – die Rachekampagne“
- Vorgehensskript

Ausgegrenzt – Fragen zur Filmsequenz

Auftrag: Diskutiere die folgenden Fragen mündlich mit deinem Banknachbar oder deiner Banknachbarin. Haltet eure Antworten stichwortartig fest, damit ihr in der anschliessenden Klassendiskussion noch wisst, was ihr ausgetauscht habt.

Was hätten klare Regeln, wie ihr sie besprochen und festgelegt habt, oder eine „Erklärung für ein faires Miteinander – Gegen Mobbing und Gewalt“ in dieser Klasse bewirken können?

Welche Rolle spielen die Mitläufer/-innen und die unbeteiligten Schüler in der Filmsequenz?

Welche Schüler könnten dieser Klasse nach der Einführung von verbindlichen Grenzen und Regeln möglicherweise besonders gut mithelfen, Severina wieder zu integrieren? Wieso?

Mladen – Gute Note

Mladen ist 14 Jahre alt und besucht die erste Sekundarklasse in Capuns.

Er ist klein für sein Alter. Alle in der Klasse überragen ihn um fast einen Kopf. Dies macht ihm jedoch wenig aus, denn er hat eigentlich ein gutes Selbstvertrauen und ist sprachlich geschickt und witzig, so dass er mit Ärgereien wegen seiner Grösse locker umgehen kann, sehr zum Ärger seiner Neider. Mladen ist ein guter Schüler. Er hat gute Noten, ohne sich gross anzustrengen. Er ist bei den meisten Lehrer/-innen beliebt.

Und noch etwas zeichnet Mladen aus. Er ist ein guter Fussballer. Obwohl er so klein und dünn ist, umkurvt er seine Gegenspieler beim Fussball locker und nimmt ihnen den Ball weg.

Als eines Tages der Klassenlehrer wieder Mladens Leistung lobte und ihn als Vorbild für alle anderen herausstellte, an dem sich gerade die Jungs ein Beispiel nehmen sollten, konnte Bernd seinen Ärger nicht mehr zurückhalten. Bernd ist kräftig gebaut und gross. Er ist ebenfalls ein guter Fussballer und mit Mladen in der selben Fussballmannschaft. Nur in der Schule, da kann sich Bernd noch so anstrengen, kriegt er nie so gute Noten wie der Mladen. Ja ehrlich gesagt, der Bernd ist ein ziemlich fauler und schlechter Schüler.

Nach der Schule passte Bernd mit seinen zwei älteren Freunden Mladen ab. Beim Fahrradunterstand umzingelten sie ihn. Bernd zischte: „Na Mladen, mal sehen wie du jetzt aus dieser Situation heraus kommst. Da nützen auch die besten Noten nichts, du kleine Strebersau“. Sie schubsten Mladen hin und her, nannten ihn „kleiner Ober-schleimer“ und immer wieder „Strebersau“.

Dies ging über Wochen so, immer wenn Mladen irgendwo alleine war, tauchten die drei auf und packten ihn. Auch Gabor war einmal dabei, ihm war es aber gar nicht wohl, er sah, wie sehr Mladen litt. Bernd drohte Mladen: „Wenn du uns verpetzt, dann kommst du erst richtig an die Kasse, dann verhauen wir dich, dass dir hören und sagen vergeht.“ Zu ihrer Überraschung fing Mladen an zu weinen und sie liessen von ihm ab. Gabor wurde es unwohl und machte sich aus dem Staub. Die anderen drei kriegten sich kaum mehr ein vor Lachen.

Am Tag darauf hatte Mladen den Spitznamen „die kleine Heulsuse“ bekommen. Fast alle in der Klasse nannten ihn so. Bernd muss erzählt und damit geprahlt haben, dass sie Mladen, den klügsten und besten der Klasse, zum Weinen gebracht hatten.

Mladen wusste nicht wie er sich wehren sollte. Er wurde stiller, redete wenig und seine Leistung in der Schule nahm merklich ab. Seine Lehrperson fragte ihn, was los sei. Mladen wollte aber nichts sagen, er fürchtete sich vor Bernd und seinen Freunden. Er wusste, wenn er sich wehren würde, käme er noch mehr an die Kasse, die würden nicht aufhören ihm abzuspiessen, um ihn dann zu verprügeln. Mladen wusste nicht mehr, was er tun sollte. Er hatte Angst in die Schule zu gehen.

6 Rollen

- Mladen
- Bernd und seine Freunde
- Gabor
- Evtl. die Lehrperson

Auftrag

- Teilt die Rollen auf und bespricht, wie ihr Mladens Situation nachspielen könntet.
- Spielt die Situation durch, damit ihr sie nachher der Klasse vorspielen könnt.
- Wie könnte Mladen aus dieser Situation finden? Was könnten die anderen Beteiligten tun (insbesondere Gabor), damit Mladens Leiden aufhört? Zeigt der Klasse auf, wie man das Mobbing gegen Mladen stoppen kann.

Johanna – Mobbing via SMS

Johanna gehörte immer dazu, in der Schule und im Sportverein. Zwar ist sie sehr kräftig gebaut, sie sieht eben nicht aus wie eine Barbiepuppe, wie sie selbst von sich sagt, aber das war bisher nie ein Grund für ihre Freundinnen sie abzulehnen.

Im Sportverein hat sie für ihre Handballmannschaft viele Siege errungen und eigentlich fühlt sie sich da wirklich wohl. So nahm sie es dann gar nicht ernst, als sie das erste Mal auf ihr Handy eine SMS bekam: „Fette Sau, die Turnhalle ist bald zu klein für dich“ stand da, anonym verschickt. Das war wohl irgend ein Witzbold, dachte sie. Aber die anonymen Nachrichten nahmen zu und der Inhalt wurde immer heftiger und bedrohlicher: „Du fette Sau wirst bald platzen“.

Johanna bekam sogar nachts Nachrichten zugeschickt und an einem Tag manchmal bis zu zehn! Johanna fühlte sich jetzt richtig schlecht. Jedes Mal wenn ihr Handy klingelte schreckte sie zusammen. Johanna konnte nichts machen, die Nachrichten kamen von einem Internet-Anbieter, von dem aus man anonym SMS versenden kann. Sie traute sich auch nicht mit ihren Eltern zu sprechen. Wer konnte bloss auf einmal etwas gegen sie haben? Sie war doch eigentlich beliebt in der Klasse und auch im Verein fühlte sie sich bis zu diesen Nachrichten sehr wohl.

In den Pausen bemerkte Johanna, dass eine Gruppe von Mädchen tuschelte, als sie vorbeilief. Dies wiederholte sich auch in der nächsten Pause. Johanna hörte die Mädchen jeweils ihren Namen sagen und dann brachen alle in Gekicher aus. Waren das etwa die Mädchen, die ihr die erniedrigenden SMS schrieben? Sie fühlte sich alleine und von allen beobachtet, hatte keinen Bock mehr in die Pausen zu gehen und die Terror-SMS machten sie ganz schön fertig. Als Viola, die zwei Jahre älter ist als Johanna und mit ihr im selben Handballverein spielt, sie ansprach, was denn mit ihr los sei in der letzten Zeit, sie sehe so traurig und niedergeschlagen aus, brach Johanna in Tränen aus.

5 Rollen

- Johanna
- Viola
- Eine Gruppe Mädchen

Auftrag

- Teilt die Rollen auf und bespricht, wie ihr Johannas Situation nachspielen könntet.
- Spielt die Situation durch, damit ihr sie nachher der Klasse vorspielen könnt.
- Wie könnte Johanna aus dieser Situation finden? Was könnten die anderen Beteiligten tun (insbesondere Viola)? Zeigt der Klasse auf, wie man das Mobbing gegen Johanna stoppen kann.

Peter – Neu in der Klasse

Peter ist 15 Jahre alt und in den Sommerferien mit seinen Eltern umgezogen. Er wohnt jetzt in einer neuen Gemeinde und geht seit gut drei Monaten auch an eine neue Schule, die 2b in Plenzdorf.

Peter wurde eigentlich gut von seinen neuen Mitschülern aufgenommen. Peter ist für sein Alter ziemlich gross, so dass er fast alle in der neuen Klasse um einen Kopf überragt. Das macht ihm aber nichts aus und warum sollte ihm auch deswegen jemand etwas anhaben wollen? Wie gesagt hat Peter zunächst keine Probleme und wird gut in der Klasse aufgenommen. Jens und Peter verstehen sich sogar auf Anhieb ziemlich gut. Die beiden teilen eine gemeinsame Leidenschaft, das Bauen von Modellflugzeugen. Jeden Mittwochnachmittag treffen sich die beiden und gehen ihrem Hobby nach.

Andrea ist Peter schon am ersten Tag aufgefallen. Er hat sich in sie verliebt. Wie das eben so geht. Es hat einfach eingeschlagen. Nach drei Monaten hat sich Peter dazu durchgerungen ihr einen Brief zu schreiben und ihr zu gestehen, dass er über alles in sie verliebt sei. Andrea macht sich aber nichts aus Peter und konnte nicht auf dem Maul sitzen. Sie erzählte den anderen Jungs in der Klasse von Peters Liebesbrief.

War Peter vorher in der Klasse wohlgekommen, schnitten ihn die Jungs nun von einem Tag auf den anderen. Er wurde schlicht übersehen, nicht mehr gegrüsst, mit abschätzigen Blicken und Gesten bedacht und wenn er eine Frage stellte oder jemanden ansprach, kam keine Antwort. Peter wurde wie Luft behandelt, als ob er nicht da wäre. Irgendwie schien die ganze Klasse mitzumachen und es wollte niemand mehr mit Peter in der Gruppe arbeiten.

David trieb es noch weiter und verbreitete das Gerücht, Peter sei jetzt homosexuell geworden, weil er Andrea nicht bekommen habe. Das sehe man doch schon daran, wie der mit seinem Arsch wackle. David gab Peter den verletzenden Spitznamen „der grosse Schwudi“, sehr zum Gelächter der anderen Jungs. In der Umkleidekabine vor dem Sportunterricht setzte sich niemand neben Peter. David sagte: „Der grosse Schwudi will uns nur betatschen“. David drohte sogar: „Wir verprügeln dich nach der Schule, wenn du mit deinem Schwuchtelgetue nicht aufhörst“. Peter bekam Angst, er machte sich Sorgen und wusste nicht, was am nächsten Tag passieren würde.

Peter fühlte sich alleine gelassen. Was hatte er denn bloss getan. Nichts! Warum wendeten sich plötzlich alle gegen ihn? Auch Jens wollte nicht mehr mit Peter gesehen werden und er musste ihm sogar versprechen, niemandem von den Mittwochnachmittagen zu erzählen, sonst würde er noch in die ganze Geschichte hineingezogen. Peter brach daraufhin in Tränen aus und erzählte Jens, dass es so nicht weitergehen könne, er halte das nicht mehr aus.

Mindestens 6 Rollen

- Peter
- Andrea
- David und seine Freunde
- Jens

Auftrag

- Teilt die Rollen auf und bespricht, wie ihr Peters Situation nachspielen könntet.
- Spielt die Situation durch, damit ihr sie nachher der Klasse vorspielen könnt.
- Wie könnte Peter aus dieser Situation finden? Was könnten die anderen Beteiligten tun (insbesondere Jens), damit Peters Leiden aufhört? Zeigt der Klasse auf, wie man das Mobbing gegen Peter stoppen kann.

Tanja – Die Rachekampagne

Tanja ist 16 Jahre alt und hat seit kurzem einen neuen Freund, Erkan, ebenfalls 16-jährig. Erkan ist Türke und geht in die Parallelklasse mit Sina, bis vor kurzem die beste Freundin von Tanja.

Das Problem, auch Sina ist in Erkan verliebt und zwar schon lange, aber es hat zwischen den beiden nie so richtig gefunkt und nun geht Erkan mit Tanja. Sina hat versucht die meisten Mädchen der beiden Klassen auf ihrer Seite zu bringen und organisiert nun eine echte Rachekampagne. Plötzlich wollte von den Mädchen in der Schule niemand mehr neben Tanja sitzen.

In gewisser Weise konnte Tanja ja Sinas Gefühle verstehen und hat es ihr am Anfang auch nicht wirklich übel genommen. Sie hoffte, sie würde mit der Zeit schon darüber wegkommen und sie wenigstens nicht mehr bekämpfen, wenn sie ihr keinen Anlass dazu gebe.

Doch mit der Zeit merkte Tanja, dass Sina eine Riesenladung Hass in sich hatte und das so richtig ausleben wollte. Die andern Mädchen waren anscheinend sofort bereit dazumachen. Sie fingen an Tanja überall unmöglich zu machen, beleidigten sie, oder machten abwertende Blicke und Gesten.

Jetzt war sie die „Türkenhure“, ihr Freund Erkan ist ja Türke, „eine, die sich von jedem Türken begrapschen lässt“. Erkan nannten sie „ihr Zuhälter“ und Sina und ihre Freundinnen erzählten die wildesten Gerüchte an der Schule über die beiden. Tanja kriegte diese Gerüchte von andern zu hören, sie wurde stinkwütend, hatte aber keine Chance sich dagegen zu wehren. Tanjas Noten wurden schlechter, aber sie konnte sich kaum auf den Unterricht konzentrieren, sie wurde nervös und grübelte dauernd darüber nach, wie jemand so gemein und hinterhältig sein konnte, wie Sina und ihre Freundinnen.

Immer öfters hatte Tanja Bauchschmerzen und Magenkrämpfe. Wenn sie nur schon an die Schule und die nächste Begegnung mit Sina und ihren Freundinnen dachte, wurde ihr übel. So oft es ging, meldete sie sich krank und blieb zu Hause. Erkan gegenüber wollte sie nicht zugeben, dass das alles so schlimm für sie war, sie wollte vor ihrem Freund als stark erscheinen.

Tanja kam aber damit nicht klar. Gerade weil sie vorher mit den Mädchen befreundet gewesen war, hat sie das wahrscheinlich alles so hart getroffen. Sina wusste genau, wie sie Tanja verletzen konnte. Tanja wusste weder ein noch aus. Was sollte sie bloss machen. Von der Schule fernbleiben konnte sie ja nicht für immer.

Mindestens 6 Rollen

- Tanja
- Sina
- Erkan
- Sinas „Freundinnen“

Auftrag

- Teilt die Rollen auf und bespricht, wie ihr Tanjas Situation nachspielen könntet.
- Spielt die Situation durch, damit ihr sie nachher der Klasse vorspielen könnt.
- Wie könnte Tanja aus dieser Situation finden? Was könnten die anderen Beteiligten tun (insbesondere Erkan), damit Tanjas Leiden aufhört? Zeigt der Klasse auf, wie man das Mobbing gegen Tanja stoppen kann.

Abgeändert und erweitert nach: Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. (2003). Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen: Hogrefe.

So gehen wir bei der Präsentation unseres Rollenspiels vor

EINLEITUNG

Jemand von der Gruppe erklärt der Klasse kurz die Ausgangslage und welche Personen mitspielen.

ROLLENSPIEL VORZEIGEN

Spielt eine oder mehrere Situationen aus eurem Rollenspiel vor. Ihr dürft auch etwas weglassen oder neu dazu erfinden. Versucht die Rollen glaubhaft und ernst zu spielen.

HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN AUFZEIGEN

Erklärt der Klasse, wie ihr versuchen würdet in diesem Fall das Mobbing zu stoppen. Was würdet ihr tun, wenn ihr in dieser Klasse wärt?

Block 4

- 2. Erhebung Mobbinglevel
 - Handlungsmöglichkeiten
nochmals mittels Filmsequenz
festhalten

Lektionsthemen: 2. Erhebung des Mobbinglevel, Filmsequenz Mobbing und Handlungsmöglichkeiten festhalten
Lektionsziele: Die Schüler äussern sich zu ihrer Befindlichkeit. Die Schüler erörtern Handlungsmöglichkeiten, um gegen Mobbing vorzugehen.

Unterrichtsschritte/ Zeit	Teilziele/Inhalt und Ablauf, Aktivitäten von LP/SCH	Sozial- form	Medien	Didaktischer Kommentar (Begründung und detailliertere Erläuterung zu Inhalt und Ablauf)
Einstieg 5'	<p>Begrüssung der Schüler und Austeilen des Fragebogens (Leben in der Schule – Fragebogen zu deiner Befindlichkeit).</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2. Erhebung des Mobbinglevel • Schauen einer Filmsequenz • Handlungsmöglichkeiten in Einzelarbeit festhalten 	Plenum		<p>Inhalt/Methode</p> <p>Allgemeiner Hinweis zu diesem Block:</p> <p>Block 4 wurde eigens für diese Erhebung konzipiert, um nochmals die Handlungsmöglichkeiten der Schüler um gegen Mobbing vorzugehen und die „Befindlichkeit“ bzw. das Mobbinglevel in der Klasse zu erheben (nachdem die Schüler die Präventionssequenzen durchlaufen haben). Die ausgewerteten Daten geben dann Aufschluss über die Wirksamkeit der Präventionsarbeit und dies ist sehr wichtig, um die Arbeit zu evaluieren. Für sie als Klassenlehrperson ist es sicher auch interessant zu sehen, ob sich etwas verändert hat.</p>

2. Erhebung Mobbinglevel auf Klassenebene 15'	Die Lehrperson verteilt den Fragebogen und lässt die Schüler diesen ausfüllen. Bitte Instruktionen zur Einführung des Fragebogens (2. Erhebung) konsultieren. Auf diesem Dokument steht, wie diese zweite Erhebung durchgeführt werden muss.	EA	Fragebogen Erhebung	2. Erhebung Mobbinglevel: Damit die Erhebung ohne Verzerrungen durchgeführt werden kann, ist es sehr wichtig , dass sie das Instruktionsblatt (Instruktionen zur Einführung des Fragebogens, siehe Block 1 Abschnitt 2. Erhebung) durchlesen und die Einführung so handhaben.
Filmsequenz Mobbing und Handlungsmöglichkeiten festhalten 20'	Die Schüler werden nun nochmals mit derselben Filmsequenz aus Block 1 konfrontiert. Mit dem Ausschnitt „Ausgestossen“ wurde in Block 1 Betroffenheit ausgelöst, aber auch verdeutlicht, was unter Mobbing zu verstehen ist. In diesem letzten Block soll die Sequenz nochmals eingesetzt werden, um anschliessend Handlungsmöglichkeiten, um gegen Mobbing vorzugehen, festzuhalten. Die Lehrperson sammelt die Ergebnisse ein (damit sie mit den genannten Handlungsmöglichkeiten in Block 1 verglichen werden können).	Plenum	Beamer oder DVD Gerät, DVD „Mobbing ist kein Kinderspiel“ „So gehe ich gegen Mobbing vor. Handlungsmöglichkeiten abfragen“	Filmsequenz Mobbing mit anschliessendem Festhalten der Handlungsmöglichkeiten: Sie mögen sich jetzt fragen, wieso hier nochmals die gleiche Filmsequenz gezeigt wird und wieso die Schüler sich nochmals überlegen müssen, wie sie gegen Mobbing vorgehen könnten (Handlungsmöglichkeiten). Nun, ich wähle das gleiche Filmbeispiel, weil sonst evtl. Verzerrungen bei der Erhebung möglich wären. Die Schüler müssen sich ausgehend vom gleichen Beispiel überlegen, wie sie gegen Mobbing (in diesem konkreten Fall) vorgehen würden. Somit lassen sich auch die Ergebnisse der beiden Erhebungen vergleichen und die Wirksamkeit der Präventionsarbeit evaluieren. Das Schülerblatt ist vom Layout her anders gestaltet, die Fragen bleiben aber dieselben.
Abschluss der Unterrichtseinheit 5'	Feedback an die Schüler bezüglich der geleisteten Arbeit.	Plenum		Würdigen Sie die Arbeit der Schüler!

Literatur und Filmmaterial

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. (2003). Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen: Hogrefe.

Valkanover, S., Alsaker, F.D., Svrcek, A., Kauer, M. (2004). Mobbing ist kein Kinderspiel. Arbeitsheft zur Prävention in Kindergarten und Schule. Bern: blmv AG.

Welten, Rudolf (2004). Mobbing ist kein Kinderspiel. DVD. Bern: blmv AG.

Unterrichtsmaterial:

- „Fragebogen zur Erhebung“ (siehe Block 1)
- „Instruktionen zur Einführung des Fragebogens“ (siehe Block 1)
- „So gehe ich gegen Mobbing vor. Handlungsmöglichkeiten abfragen“

Schülerprodukte:

- „So gehe ich gegen Mobbing vor. Handlungsmöglichkeiten abfragen“

Unterrichtsmaterial

- „Fragebogen zur Erhebung“ (siehe Block 1)
- „Instruktionen zur Einführung des Fragebogens“ (siehe Block 1)
- „So gehe ich gegen Mobbing vor. Handlungsmöglichkeiten abfragen“

So gehe ich gegen Mobbing vor



Arbeitsauftrag

Gerade hast du das Filmbeispiel von Jean-Jacques gesehen. Nimm an, du wärst in dieser Klasse und nicht direkt am Mobbing beteiligt. Beantworte die folgenden Fragen:

- Was würdest du unternehmen, dass das Mobbing gegen Jean-Jacques gestoppt werden könnte?
- Wie würdest du handeln?

This image shows a full page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for handwriting practice. There are no margins, text, or other markings on the page.

Follow up

- 3. Erhebung Mobbinglevel
 - Handlungsmöglichkeiten nochmals mittels Filmsequenz festhalten (Überprüfung der Nachhaltigkeit)

Lektionsthemen: 3. Erhebung des Mobbinglevel, Filmsequenz Mobbing und Handlungsmöglichkeiten festhalten
Lektionsziele: Die Schüler äussern sich zu ihrer Befindlichkeit. Die Schüler erörtern Handlungsmöglichkeiten, um gegen Mobbing vorzugehen.

Unterrichtsschritte/ Zeit	Teilziele/Inhalt und Ablauf, Aktivitäten von LP/SCH	Sozial- form	Medien	Didaktischer Kommentar (Begründung und detailliertere Erläuterung zu Inhalt und Ablauf)
Einstieg 5'	<p>Begrüssung der Schüler und Austeilen des Fragebogens (Leben in der Schule – Fragebogen zu deiner Befindlichkeit).</p> <ul style="list-style-type: none"> 3. Erhebung des Mobbinglevel Schauen einer Filmsequenz Handlungsmöglichkeiten in Einzelarbeit festhalten 	Plenum		<p>Inhalt/Methode</p> <p>Allgemeiner Hinweis zu diesem Block:</p> <p>Der Follow-up-Block wurde konzipiert, um Aussagen zur Nachhaltigkeit der Präventionsarbeit zu machen. Ca. 3 Monate nach Beendigung des 4. Blocks wird nochmals dieselbe Lektion durchgeführt und wieder das Mobbinglevel mit dem Fragebogen, wie auch die Handlungsmöglichkeiten abgefragt.</p> <p>Interessant (nicht nur für meine Arbeit, sondern sicherlich auch für die Klassenlehrperson) ist nun, ob sich erwünschte Handlungsmöglichkeiten und positive Verhaltensweisen in der Klasse, über längere Zeit aufrechterhalten lassen.</p>
3. Erhebung Mobbinglevel auf Klassenebene 15'	<p>Die Lehrperson verteilt den Fragebogen und lässt die Schüler diesen ausfüllen. Bitte Instruktionen zur Einführung des Fragebogens (3. Erhebung) konsultieren. Auf diesem Dokument steht, wie diese dritte Erhebung durchgeführt werden muss.</p>	EA	Fragebogen Erhebung	<p>3. Erhebung Mobbinglevel:</p> <p>Damit die Erhebung ohne Verzerrungen durchgeführt werden kann, ist es sehr wichtig, dass sie das Instruktionsblatt (Instruktionen zur Einführung des Fragebogens, siehe Block 1, Abschnitt 3. Erhebung) durchlesen und die Einführung so handhaben.</p>

Filmsequenz Mobbing und Handlungsmöglichkeiten festhalten 20'	<p>Die Schüler werden nun nochmals mit derselben Filmsequenz aus Block 1 und 4 konfrontiert. Mit dem Ausschnitt „Ausgestossen“ wurde in Block 1 Betroffenheit ausgelöst, aber auch verdeutlicht, was unter Mobbing zu verstehen ist. In diesem Follow-up-Block soll die Sequenz nochmals eingesetzt werden, um anschliessend Handlungsmöglichkeiten, um gegen Mobbing vorzugehen, festzuhalten (Nachhaltigkeit überprüfen).</p> <p>Die Lehrperson sammelt die Ergebnisse ein (damit sie mit den genannten Handlungsmöglichkeiten in Block 1 und Block 4 verglichen werden können). Die Schüler sollen die Namen auf die Blätter schreiben, damit gezielte Vergleiche möglich sind.</p>	Plenum	<p>Beamer oder DVD Gerät, DVD „Mobbing ist kein Kinderspiel“</p> <p>„So gehe ich gegen Mobbing vor. Handlungsmöglichkeiten abfragen“</p>	<p>Filmsequenz Mobbing mit anschliessendem Festhalten der Handlungsmöglichkeiten:</p> <p>Aus demselben Grund, wie im didaktischen Kommentar der Unterrichtsplanung von Block 4 festgehalten, wird auch hier nochmals das gleiche Filmbeispiel verwendet. Nur so ist ein Vergleich der Ergebnisse möglich.</p> <p>Das Schülerblatt ist das gleiche, das im 4. Block eingesetzt wurde.</p>
Abschluss der Unterrichtseinheit 5'	Feedback an die Schüler bezüglich der geleisteten Arbeit.	Plenum		Würdigen Sie die Arbeit der Schüler!

Literatur und Filmmaterial

Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. (2003). Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen: Hogrefe.

Valkanover, S., Alsaker, F.D., Svrcek, A., Kauer, M. (2004). Mobbing ist kein Kinderspiel. Arbeitsheft zur Prävention in Kindergarten und Schule. Bern: blmv AG.

Welten, Rudolf (2004). Mobbing ist kein Kinderspiel. DVD. Bern: blmv AG.

Unterrichtsmaterial:

- „Fragebogen zur Erhebung“ (siehe Block 1)
- „Instruktionen zur Einführung des Fragebogens“ (siehe Block 1)
- „So gehe ich gegen Mobbing vor. Handlungsmöglichkeiten abfragen“ (siehe Block 4)

Schülerprodukte:

- „Leitfragen Filmsequenz Ausgestossen SCH Blatt“
- „So gehe ich gegen Mobbing vor. Handlungsmöglichkeiten abfragen“

Unterrichtsmaterial

- „Fragebogen zur Erhebung“ (siehe Block 1)
- „Instruktionen zur Einführung des Fragebogens“ (siehe Block 1)
- „So gehe ich gegen Mobbing vor. Handlungsmöglichkeiten abfragen“ (siehe Block 4)

ANHANG II

INSTRUKTION FRAGEBOGEN

Instruktionen zur Einführung des Fragebogens

Für die Aussagekraft der Fragebogenerhebung und somit für das Gelingen meiner Arbeit, ist es sehr wichtig, dass der Fragebogen zur Erhebung des Mobbinglevel in der Klasse überlegt eingeführt wird. Aus diesem Grund halte ich hier detailliert fest, wie der Fragebogen bei der ersten, der zweiten und der dritten Erhebung eingesetzt werden muss. Bitte befolgen Sie diese Instruktionen, ansonsten ist es nicht möglich die Ergebnisse zu vergleichen und mögliche Schlüsse daraus zu ziehen. Die Fragebogenerhebung soll somit unter möglichst gleichen Umständen erfolgen, damit keine Verzerrungen eintreten.

1. Erhebung (Block 1)

Die erste Erhebung erfolgt, wie Sie aus der Unterrichtsplanung entnehmen können, direkt nach der Einstiegsphase. Die Schüler konnten zunächst mündlich über ihre Befindlichkeit berichten (was erlebt ihr als positiv, was bedrückt euch?). Sie sagen anschliessend: „Ihr habt nun die Möglichkeit euer Befinden in Einzelarbeit und ohne Nennung des Namens festzuhalten. Dazu verteile ich euch einen Fragebogen, der für eine Arbeit über das Befinden der heutigen Jugend ausgearbeitet wurde. Herr Huber, Student an der Pädagogischen Hochschule Luzern, will wissen, wie sich die heutigen 13 bis 20-jährigen fühlen, was sie als positiv erleben und was ihnen Sorgen bereitet. Dazu hat er einen Fragebogen erarbeitet, der Verhaltensweisen im Schulalltag auflistet. Der Fragebogen wird an verschiedenen Schulen eingesetzt und von verschiedenen Klassen ausgefüllt. Ihr seid eine davon. Ich verteile euch den Fragebogen und erkläre, was ihr beachten müsst“.

Die Lehrperson oder ein Schüler liest die Instruktion auf dem Fragebogen laut vor:

Bitte lies die folgenden Aussagen genau durch. **Kreuze jeweils ein entsprechendes Feld an. Deine Angaben werden garantiert vertraulich und ohne Nennung deines Namens behandelt.** Niemand erfährt, welche Aussagen du angekreuzt hast. Da wo es „Mitschüler“ heisst, ist immer auch „Mitschülerin“ gemeint. **Die genannten Verhaltensweisen können immer von einem oder von mehreren Mitschülern ausgegangen sein.**

Auf die fettgedruckten Angaben ist nochmals zu verweisen. Die Schüler müssen wissen, dass ihre Angaben vertraulich behandelt werden. Betonen Sie, dass Sie als Lehrperson nicht erfahren werden, wer was angekreuzt hat. Zudem ist zu klären, dass mit Mitschüler beide Geschlechter gemeint sind und die Verhaltensweisen immer von einem oder von mehreren Mitschülern ausgehen können. Wenn also steht „jemand hat mir bei den Hausaufgaben geholfen“, dann kann es auch sein, dass es mehrere Mitschüler oder verschiedene Mitschüler waren.

Gemeinsam wird das erste Beispiel durchgespielt. Sie sagen: „Die Frage ist jeweils, ob du in den letzten 3 Wochen die Verhaltensweisen (1-51) von mindestens einem Mitschüler **deiner Klasse** erlebt hast. Bei der ersten Aussage oder Verhaltensweise heisst es: ‘Jemand hat mir bei den Hausaufgaben geholfen’. Du musst nun eines der vorgegebenen Kästchen ankreuzen. Wenn dir niemand geholfen hat, dann kreuze ‘Nein/Nie’ an. Falls dies einmal der Fall war, dann kreuze ‘Einmal’ an. Ist dir dies mehr als einmal passiert, dann kreuze ‘Mehr als einmal’ an und wenn dir jemand

mehr als einmal pro Woche in jeder der letzten 3 Wochen bei den Hausaufgaben geholfen hat, dann kreuze 'mehr als einmal in jeder der letzten 3 Wochen' an. Wie gesagt ist dies eine Einzelarbeit. Sprecht also bitte nicht miteinander. Wenn du fertig bist, dann gibst du mir den Fragebogen ab. Ich stecke ihn dann in ein Couvert (Lehrperson zeigt demonstrativ das mit meiner Adresse versehene Couvert) und schicke alle Fragebögen an Herr Huber, der die Daten auswerten wird.“

2. Erhebung (Block 4)

Die zweite Fragebogenerhebung findet am Ende der Präventionssequenzen in Block 4 statt. Block 4 wurde eigens für diese Erhebung konzipiert, um nochmals die Handlungsmöglichkeiten der Schüler um gegen Mobbing vorzugehen und die „Befindlichkeit“ bzw. das Mobbinglevel in der Klasse zu erheben (nachdem die Schüler die Präventionssequenzen durchlaufen haben). Die ausgewerteten Daten geben dann Aufschluss über die Wirksamkeit der Präventionsarbeit und dies ist sehr wichtig, um die Arbeit zu evaluieren. Für Sie als Klassenlehrperson ist es sicher auch interessant zu sehen, ob sich etwas verändert hat.

Bei der zweiten Erhebung ist es sehr wichtig (wie übrigens bei der ersten Erhebung auch), dass der Fragebogen wertneutral eingeführt wird. Aussagen wie: „Wir wollen jetzt sehen, ob sich etwas verändert hat“ sind nicht zulässig, da sie die Schüler zu verändertem Ankrenzverhalten anleiten könnten. Die Schwierigkeit besteht darin, innerhalb relativ kurzer Zeit (3 Wochen, wenn wir davon ausgehen, dass Sie diese Sequenzen als einen Block pro Woche durchführen) die gleichen zwei Fragebogenerhebungen durchzuführen und dass die Schüler die Befragung trotzdem ernst nehmen. Ich bin mir dieser Schwierigkeit bewusst und es ist mir auch klar, dass es didaktisch-methodisch wenig Sinn macht. Die Ergebnisse sind aber für die Arbeit sehr wichtig!

Wie Sie aus der Unterrichtsplanung entnehmen können, dauert Block 4 nur eine Lektion. Sie verteilen gleich am Anfang den Fragebogen und sagen: „Herr Huber interessiert sich, wie ihr wisst, wie sich die heutigen 13 bis 20-jährigen fühlen, was sie als positiv erleben und was ihnen Sorgen bereitet. Dazu hat er einen Fragebogen erarbeitet, der Verhaltensweisen im Schulalltag auflistet. Alle Klassen, die den ersten Fragebogen ausgefüllt haben, tun dies nach 3 Wochen wieder. So auch ihr. Liest also wieder genau durch, um was es geht und kreuzt das entsprechende Kästchen an. Der Fragebogen wird an verschiedenen Schulen eingesetzt und von verschiedenen Klassen ausgefüllt. Ihr seid eine davon. Ich verteile euch den Fragebogen und erkläre, was ihr beachten müsst“.

Sie als Lehrperson können am Besten abschätzen, ob Sie mit der Klasse nochmals ein Beispiel zum Ausfüllen des Fragebogen machen müssen. Ist dies der Fall, dann machen Sie das wie bei der ersten Erhebung (siehe oben).

3. Erhebung (Follow-up nach 3 Monaten)

Um die Nachhaltigkeit der Unterrichtssequenzen bezüglich Handlungsmöglichkeiten zu überprüfen, wurde der Follow-up-Block ausgearbeitet. Die Schüler werden also nach den Sommerferien nochmals mit der gleichen Erhebung wie in Block 3 (2. Erhebung) konfrontiert. Das Vorgehen ist dasselbe wie oben beschrieben. Falls kein Schüler opponiert, diesen Bogen hätte er schon zweimal ausgefüllt und finde das langsam langweilig, dann geben Sie diesen einfach ab und lassen ihn (evtl. soll wieder gemeinsam ein Beispiel gemacht werden) ausfüllen. Ansonsten sagen Sie: „Ihr seid jetzt in einer höheren Schulstufe und da sich Herr Huber für die Befindlichkeit aller Altersklassen interessiert, ist es wichtig, dass ihr diesen Fragebogen ausfüllt. Lies genau durch, was gefragt ist und kreuze das entsprechende Kästchen an.“

ANHANG III

FRAGEBOGEN

“Leben in der Schule” - Fragebogen zu deiner Befindlichkeit

Bitte lies die folgenden Aussagen genau durch. Kreuze jeweils ein entsprechendes Feld an. Deine Angaben werden garantiert vertraulich und ohne Nennung deines Namens behandelt. Niemand erfährt, welche Aussagen du angekreuzt hast. Da wo es „Mitschüler“ heisst, ist immer auch „Mitschülerin“ gemeint. Die genannten Verhaltensweisen können immer von einem oder von mehreren Mitschülern ausgegangen sein.

Ich bin ein Junge ☐

Ich bin ein Mädchen ☐

Hast du in den <u>letzten 3 Wochen</u> diese Verhaltensweise von <u>mindestens einem Mitschüler</u> oder einer Mitschülerin deiner Klasse erlebt?		In den letzten 3 Wochen			
		Nein/Nie	Einmal	Mehr als einmal	Mehr als einmal in <u>jeder</u> Woche
1.	Jemand hat mir bei den Hausaufgaben geholfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Mitschüler hinderten mich daran, anderen etwas mitzuteilen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Jemand hat etwas Nettes zu mir gesagt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Mitschüler unterbrachen mich, wenn ich etwas sagen wollte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Mitschüler liessen mich nicht zu Wort kommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Jemand hat mir etwas Gutes getan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Ich wurde von Mitschülern angeschrien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Jemand hat mir etwas geschenkt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Was ich sagte oder machte, wurde von Mitschülern kritisiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Jemand hat mir Geld gegeben oder ausgeliehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Ich wurde wegen meiner Familie kritisiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hast du in den <u>letzten 3 Wochen</u> diese Verhaltensweise von <u>mindestens einem Mitschüler</u> oder einer Mitschülerin deiner Klasse erlebt?		In den letzten 3 Wochen			
		Nein/Nie	Einmal	Mehr als einmal	Mehr als einmal in <u>jeder</u> Woche
12.	Ich wurde wegen meiner Freizeitgestaltung oder Hobbys kritisiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Ich wurde am Telefon oder per sms belästigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Ich wurde mündlich bedroht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Jemand hat mir etwas ausgeliehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Andere machten mir gegenüber abwertende Blicke oder Bewegungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Andere machten Andeutungen, ohne etwas direkt auszusprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Jemand hat mit mir über Kleider geredet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Jemand hat mir einen Witz erzählt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Andere wollten nicht mit mir zusammenarbeiten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Andere haben nicht mit mir gesprochen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Andere wollten nicht von mir angesprochen werden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Jemand hat mich angelächelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Ich wurde von anderen von meinem Platz verdrängt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Jemand hat mir geholfen etwas zu tragen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Mitschülern wurde von anderen Mitschülern verboten, mit mir zu sprechen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Jemand hat mir bei einer Arbeit in der Schule geholfen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Ich durfte nicht an den Spielen anderer teilnehmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Jemand hat mit mir über eine Fernsehsendung, Games oder Videos gesprochen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Ich wurde von anderen wie Luft behandelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hast du in den <u>letzten 3 Wochen</u> diese Verhaltensweise von <u>mindestens einem Mitschüler</u> oder einer Mitschülerin deiner Klasse erlebt?		In den letzten 3 Wochen			
		Nein/Nie	Einmal	Mehr als einmal	Mehr als einmal in <u>jeder</u> Woche
31.	Jemand hat mit mir etwas geteilt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Ich wurde schriftlich bedroht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Ich musste andere bedienen, ihre Hausaufgaben machen usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Ich habe mit anderen gespielt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Andere haben hinter meinem Rücken schlecht über mich gesprochen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Jemand hat mit mir über meine Hobbies geredet, sich für meine Hobbies interessiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Mitschüler machten mich vor anderen lächerlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Andere erzählten Gerüchte oder Lügen über mich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Andere sagten zu mir, ich sei dumm, „nicht okay“ usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Jemand hat mir geholfen etwas Verlorenes zu suchen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Jemand machte mich nach, um mich lächerlich zu machen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Jemand machte meine Familie oder Herkunft schlecht oder lächerlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Jemand machte sich wegen meines Aussehens oder meiner Kleider über mich lustig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Jemand rief mir Schimpfworte oder kränkende Spitznamen nach	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Jemand verlangte von mir erniedrigende Handlungen (z.B. vor anderen niederknien, die Schuhe küssen usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46.	Andere haben mir Komplimente über meine Kleider oder mein Aussehen gemacht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hast du in den <u>letzten 3 Wochen</u> diese Verhaltensweise von <u>mindestens einem Mitschüler</u> oder einer Mitschülerin deiner Klasse erlebt?		In den letzten 3 Wochen			
		Nein/Nie	Einmal	Mehr als einmal	Mehr als einmal in <u>jeder</u> Woche
47.	Jemand drohte mir mit körperlicher Gewalt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.	Jemand hat mich getröstet, als ich traurig war	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	Ich wurde von jemandem geschlagen oder getreten, körperlich misshandelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	Jemand nahm mir Sachen weg, um mir zu schaden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.	Jemand richtete Schaden an meinem Eigentum an (Kleidung, Fahrrad usw.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Herzlichen Dank, lieber Schüler, liebe Schülerin, für das Ausfüllen des Fragebogens!

ANHANG IV

KATEGORISIERUNG ITEMS

Kategorisierung der Fragebogenitems nach Mobbingerscheinungsformen

Kategorie nach Erscheinungsform	Item
Verbales Mobbing	4. Mitschüler unterbrachen mich, wenn ich etwas sagen wollte
	5. Mitschüler liessen mich nicht zu Wort kommen
	7. Ich wurde von Mitschülern angeschrien
	9. Was ich sagte oder machte, wurde von Mitschülern kritisiert
	11. Ich wurde wegen meiner Familie kritisiert
	12. Ich wurde wegen meiner Freizeitgestaltung oder Hobbys kritisiert
	13. Ich wurde am Telefon oder per sms belästigt
	14. Ich wurde mündlich bedroht
	39. Andere sagten zu mir, ich sei dumm, „nicht okay“ usw.
	41. Jemand machte mich nach, um mich lächerlich zu machen
	42. Jemand machte meine Familie oder Herkunft schlecht oder lächerlich
	43. Jemand machte sich wegen meines Aussehens oder meiner Kleider über mich lustig
	44. Jemand rief mir Schimpfworte oder kränkende Spitznamen nach
	47. Jemand drohte mir mit körperlicher Gewalt

Kategorie nach Erscheinungsform	Item
Relationales Mobbing	2. Mitschüler hinderten mich daran, anderen etwas mitzuteilen
	16. Andere machten mir gegenüber abwertende Blicke oder Bewegungen
	17. Andere machten Andeutungen, ohne etwas direkt anzusprechen
	20. Andere wollten nicht mit mir zusammenarbeiten
	21. Andere haben nicht mit mir gesprochen
	22. Andere wollten nicht von mir angesprochen werden
	26. Mitschülern wurde von anderen Mitschülern verboten, mit mir zu sprechen
	28. Ich durfte nicht an den Spielen anderer teilnehmen
	30. Ich wurde von anderen wie Luft behandelt
	33. Ich musste andere bedienen, ihre Hausaufgaben machen usw.
	35. Andere haben hinter meinem Rücken schlecht über mich gesprochen
	37. Mitschüler machten mich vor anderen lächerlich

	38. Andere erzählten Gerüchte oder Lügen über mich
	45. Jemand verlangte von mir erniedrigende Handlungen (z.B. vor anderen niederknien, die Schuhe küssen usw.

Kategorie nach Erscheinungsform	Item
Physisches Mobbing	24. Ich wurde von anderen von meinem Platz verdrängt
	49. Ich wurde von jemandem geschlagen oder getreten, körperlich misshandelt

Kategorie nach Erscheinungsform	Item
Gegenständliches Mobbing	50. Jemand nahm mir Sachen weg, um mir zu schaden
	51. Jemand richtete Schaden an meinem Eigentum an (Kleidung, Fahrrad, usw.)

Kategorie nach Erscheinungsform	Item
Nicht klar zuzuordnen	32. Ich wurde schriftlich bedroht

ANHANG V

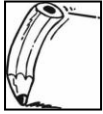
ERHEBUNG HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN 1

[illegible]

ANHANG VI

ERHEBUNG HANDLUNGSMÖGLICHKEITEN 2 UND 3

So gehe ich gegen Mobbing vor



Arbeitsauftrag

Gerade hast du das Filmbeispiel von Jean-Jacques gesehen. Nimm an, du wärst in dieser Klasse und nicht direkt am Mobbing beteiligt. Beantworte die folgenden Fragen:

- Was würdest du unternehmen, dass das Mobbing gegen Jean-Jacques gestoppt werden könnte?
- Wie würdest du handeln?

This image shows a full page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, providing a template for handwriting practice. There are no margins, text, or other markings on the page.