

Mobbing an Schulen – Die Normalität der Verletzung derer, die von der Norm abweichen

1. Mobbing an Schulen: Die Normalität des Verletztwerdens im pädagogischen Raum

Mobbing, Ausgrenzung, Schikane durch Peers im Rahmen der Schule stellt rein quantitativ sicherlich die häufigste und gängigste Art und Weise dar, in der Schüler:innen körperlich und seelisch verletzt werden. Häufig laufen jene Prozesse an Schulen eher verdeckt als auffallend. Nichtsdestoweniger sind die damit zusammenhängenden Verletzungen oft tiefgreifend und nachhaltig. Die Erfahrung, allein dazustehen, wehrlos zu sein, zum Opfer und zum Gespött der anderen gemacht zu werden, hat etwas zutiefst Demütigendes und Beschämendes. Gerade in den Pubertätsjahren, in denen die Verunsicherung durch die körperlichen Veränderungsprozesse groß ist, in denen die Ablösung von den Eltern ansteht und nichts mehr gewünscht wird, als die Einbindung und Anerkennung im Kreis der Gleichaltrigen, sind solche Erfahrungen zutiefst verstörend.

Einschlägige Studien zur Prävalenz beruhen meist auf anonymen Befragungen bei denen Schüler:innen Auskunft geben sollen, ob und wie häufig sie bestimmte negative Erfahrungen in der letzten Zeit gemacht haben. Da Mobbing ein soziales Phänomen mit vielen Variationen und Spielarten ist, kommt es immer darauf an, wie genau die Fragestellungen bei solchen Studien formuliert sind und entsprechend weichen die Prävalenzraten bisweilen beträchtlich voneinander ab.

Bei der WORLD Vision Studie 2018 gab fast ein Fünftel der befragten Kinder an, Erfahrungen mit Ausgrenzung und Mobbing gemacht zu haben. Dabei gab es kaum Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, aber einen deutlichen Zusammenhang mit der sozialen Herkunft, in dem Sinne, dass Kinder aus der Unterschicht

und insbesondere solche mit Armutserfahrungen häufiger gemobbt wurden. Primärer Ort entsprechender Erfahrungen ist nach den Auskünften der Kinder die Schule (Andresen et al., 2018, S. 172f.).

Im Rahmen der PISA-Studie von 2022 gaben 21 % der 15-jährigen Schüler:innen in Deutschland in ihrer Selbsteinschätzung an, dass sie sich zumindest einige Male im Monat Mobbing ausgesetzt fühlen (OECD, 2022).

Im „Präventionsradar“ der DAK 2022/23 wurden die Schüler:innen danach gefragt, wie häufig sie in den letzten drei Monaten in der Schule von anderen mit Absicht geärgert, angegriffen oder ausgegrenzt wurden. Hier meinten 40 %, dass dies auf sie zuträfe. Bei denen, die in irgendeiner Form mit jenen konflikthaftern Formen von Sozialkontakten konfrontiert waren, die hier unter dem Titel „Mobbing“ präsentiert wurden, verteilte sich dies in folgender Weise auf die möglichen Antwortalternativen: 17 %: etwa einmal in drei Monaten, 14 %: etwa einmal im Monat, 8 %: etwa einmal pro Woche, 7 %: fast täglich (Hanewinkel et al., 2023, S. 21).

Die wohl ausführlichste und differenzierteste Studie zur Befindlichkeit und zum gesundheitsrelevanten Verhalten von Heranwachsenden ist die HBSC-Studie. Dadurch, dass sie, ähnlich wie die PISA-Studie, regelmäßig ländervergleichend durchgeführt wird, lassen sich auch Entwicklungstrends und Unterschiede zwischen nationalen Kulturen des „health behaviour“, also des Umgangs mit Gesundheitsrisiken darstellen.

Im Rahmen dieser Studie, an der aus Deutschland fast 6000 Schüler:innen im Alter von 11, 13 und 15 Jahren teilgenommen hatten, wurde auch den Erfahrungen mit Mobbing als markantem Faktor der Beeinträchtigung der seelischen Gesundheit und des Wohlbefindens nachgegangen. Rund 10 % der Befragten gaben an, als Gemobbte direkte Erfahrungen mit jener belastenden Problematik gemacht zu haben (Fischer & Bilz, 2024).

Die HBSC-Studie geht dabei von einem deutlich engeren Begriff von Mobbing aus, als etwa das DAK-Präventionsradar:

„Mobbing ist eine spezifische Gewaltform, die sich dadurch auszeichnet, dass sie wiederholt und mit der Absicht zu schädigen ausgeübt wird. Zwischen den beteiligten Schülerinnen und Schülern besteht ein Machtungleichgewicht, welches es den Gemobbten schwer macht, sich allein und ohne Hilfe Dritter gegen das Mobbing zur Wehr zu setzen“ (ebd., S. 46).

Sie beziehen sich damit direkt auf den Pionier der Mobbing/Bullying-Forschung, Dan Olweus. Wenn man davon ausgeht, dass es in Deutschland derzeit um die 11 Millionen Schüler:innen gibt, dann sind also mehr als eine Million Personen von dieser Gewaltform betroffen und dann kann man ungefähr ermessen, welche Menge an Kummer und Leid sich hinter den Zahlen der HBSC-Studie verbergen.

2. Wer wird zum Opfern gemacht?

Olweus hatte in seinen Studien in den 70er Jahren auch versucht, unter den Fragestellungen „*Was charakterisiert den typischen Gewalttäter?*“ und „*Was charakterisiert das typische Gewaltopfer?*“, spezifische Persönlichkeitsprofile der an Mobbingprozessen Beteiligten zu beschreiben. Insbesondere letzteres ist hier von Interesse. Schüler:innen, die in dieser Hinsicht besonders vulnerabel sind, d.h. die dafür prädestiniert sind, in die Opferrolle zu geraten, charakterisiert Olweus folgendermaßen:

„Das typische Opfer ist ängstlicher und unsicherer als es Schüler und Schülerinnen im allgemeinen sind. Außerdem ist es oft vorsichtig, empfindsam und still. Wenn es von anderen Schülern und Schülerinnen angegriffen wird, reagiert es meist mit Weinen (zumindest in den unteren Klassen) und Rückzug. Opfer leiden darüber hinaus unter mangelndem Selbstwertgefühl, sie haben eine negative Einstellung zu sich selbst und ihrer Situation. Sie betrachten sich oft als Versager und empfinden sich als dumm, wenig anziehend und schämen sich“ (Olweus, 1996, S. 42).

In jüngerer Zeit wurde diese eher dyadisch-antagonistische Sicht auf Mobbingprozesse erweitert und stärker die damit zusammenhängenden gruppendynamischen Prozesse in den Blick genommen. Damit rückte auch verstärkt die Rolle weiterer Gruppen in den Blick, die an diesen Prozessen beteiligt sind: Personen, die die mobbende Person durch ihr Verhalten (Bewunderung, Lachen, Applaus) bestärken, ihr eventuell gar assistieren, Personen, die versuchen, die gemobbte Person zu schützen oder zu verteidigen, Personen, die das Geschehen zwar nicht gut finden, die sich aber aus Furcht, durch Einmischung eventuell selbst in die Schusslinie zu geraten, eher bedeckt halten (vgl. Schäfer & Herpell, 2010; Wachs & Schubarth, 2021).

Dass es sich bei den Rollenverteilungen nicht um reine Zufallsprozesse handelt und nicht jeder und jede bei solchen Mobbingphänomenen in Schulklassen mit gleicher Wahrscheinlichkeit in die Opferrolle gerät, entspricht einerseits der pädagogischen Erfahrung, wird aber auch durch eine interessante Erweiterung der jüngsten HBSC-Studie empirisch bestätigt. Hier wurde bei der Datenanalyse nämlich nicht wie üblich nur binär in „Mädchen“ und „Jungen“ differenziert, sondern es waren 98 Jugendliche mit einbezogen, die sich selbst als „gender-divers“ identifiziert hatten. Und deren Risiko, zur Gruppe der Gemobbten zu gehören, erwies sich für sie als etwa dreimal so hoch, wie das der Probanden ohne eine solche Selbstattribution als „gender-divers“.

Wer in grundlegenden Aspekten des Empfindens und Erlebens, des Ausdrucks und Verhaltens, des Fühlens und Denkens, von der Norm abweicht, hat ein höheres Risiko, in eine Außenseiterrolle zu geraten und damit zum Opfer von Ausgrenzung, Hänselei und Spott zu werden. Eine besonders prominente Rolle als Opfer spielen dabei traditionell Jungen, die vermeintlich oder tatsächlich von der Norm der heterosexuellen Geschlechtsorientierung abweichen. Man ist bisweilen überrascht, welche Rolle heftige homophobe Abwertungen und Beschimpfungen in der alltäglichen Kommunikation zwischen pubertierenden Schüler:innen auch heute noch spielen, obwohl es seit 2006 in Deutschland ein „Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz“ und seit 2017 die gleichgeschlechtliche Ehe gibt und obwohl ein offenes Bekenntnis zur Homosexualität längst keinen Hinderungsgrund mehr für eine künstlerische oder politische Karriere darstellt.

3. Der Zusammenhang von Mobbing und Homophobie im Rahmen der Schule

Unter dem Titel „Du bist so schwul!‘ Homophobie und Männlichkeit in Schulkontexten“ hat Paul Scheibelhofer (2018) eine Analyse dieses Phänomens präsentiert. Er bezieht sich dabei auf das Konzept der „hegemonialen Männlichkeit“ von Connell (2006), das die Vormacht der Männer über die Frauen in patriarchalen Gesellschaften in Zusammenhang mit Hierarchisierungsprozessen zwischen Männern bringt. So gibt es in patriarchalen Gesellschaften immer auch ein Machtgefälle zwischen Männern, bzw. eine Abwertung von For-

men der Männlichkeit, die jener Norm der hegemonialen Männlichkeit nicht entsprechen:

„Alles, was die patriarchale Ideologie aus der hegemonialen Männlichkeit ausschließt, wird dem Schwulsein zugeordnet [...] Deshalb wird aus der Sicht der hegemonialen Männlichkeit Schwulsein leicht mit Weiblichkeit gleichgesetzt“ (ebd., S. 99).

Im Jugendalter geht es für Jungen wesentlich darum, ein Gefühl und eine Vorstellung davon zu entwickeln, was es bedeutet, ein ‚richtiger Mann‘ zu sein. Ein wichtiges Feld für die Einübung eines entsprechenden männlichen Habitus und für die Erprobung von Facetten einer männlichen Identität ist die Gruppe der gleichaltrigen Jungen. Hier finden ‚ernste Spiele‘ statt, in denen es gilt, die ‚richtigen‘ Denkweisen, Interessen, Styles und Sprüche zu präsentieren, Coolness zu zeigen und sich im Gerangel um Dominanz zu behaupten. Den anderen Jungs gegenüber „müssen junge Männer unter Beweis stellen, dass sie die Eigenschaften ‚wahrer‘ Männlichkeit verkörpern und von ihnen werden sie gemaßregelt, wenn sie unpassendes Verhalten an den Tag legen. In diesem Kontext wird ein Schimpfwort wie ‚schwul‘ zu weit mehr als einer abwertenden Bezeichnung für Homosexualität, es wird zu einer Chiffre für alles, was als unmännlich gilt“ (Scheibelhofer, 2018, S. 41).

Das heißt, es geht gar nicht ausschließlich um die Frage, ob jemand tatsächlich schwul ist, in dem Sinne, dass sein sexuelles Begehren sich nur auf gleichgeschlechtliche Personen richtet oder dass er/sie reale gleichgeschlechtliche Sexualkontakte hat, sondern mehr um eine Abweichung des Habitus und Verhaltens vom Ideal richtiger Männlichkeit:

„Der fag discourse ist in Schulen so prominent (...), weil er sich nicht nur auf eine bestimmte Gruppe von Jungen konzentriert, sondern breit bedient wird und praktisch alle Jungen einmal treffen kann. Der ‚Makel‘ der Homosexualität kann schnell an einem Jungen haften, jedoch kann er ihn durch richtige Reaktionen auch wieder abstreifen“ (ebd., S. 42).

Der Makel ist also wie eine ‚heiße Kartoffel‘, die von einem Jungen möglichst schnell wieder zu einem anderen weitergeworfen wird, da sie den jeweiligen ‚Besitzer‘ in Stress und in die Gefahr der Ausgrenzung bringt.

Diese Gruppendynamik hat etwas mit dem Prägnanzstreben im Hinblick auf die Geschlechterordnung und mit der Intoleranz ge-

genüber allen Formen der Geschlechtsrollenabweichung zu tun, wie sie schon bei Kindern bisweilen durchaus ausgeprägt ist. Entsprechend werden atypische Weisen des Aussehens, der Kleidung, der Bewegung, des Sprechens, der Spielinteressen, der Konfliktaustragung etc. nicht selten mit Ablehnung und Diskriminierung bestraft. „Kinder und Jugendliche, die geschlechtsrollenuntypisch erscheinen, werden häufig als homosexuell klassifiziert und von Bullying-Tätern als Opfer gewählt, unabhängig von der tatsächlichen sexuellen Orientierung“ (Plöderl, 2016, S.10). Plöderl zitiert eine repräsentative Studie, die zu dem Befund kam, dass die Zahl derjenigen Jugendlichen, die sich selbst als heterosexuell identifizierten und die dennoch zum Opfer homophober Diskriminierung wurden, viermal so hoch war wie die Zahl der tatsächlich als LGB identifizierten Opfer. Schon der bloße Verdacht oder die äußere Zuschreibung, reichen also vielfach aus, um in eine prekäre soziale Situation zu geraten (vgl. Reis & Saewyc, 1999).

4. Narrativ-biografische Zugänge zu Prozessen von Mobbing und Verletzung an Schulen

Die bisherigen Ausführungen zu Mobbingprozessen sind zwar für das Verständnis wichtig, das konkrete Geschehen und Erleben bleibt dabei eher blass. Und damit bleiben sowohl die unterschwelligen, oftmals von den Beteiligten selbst kaum wirklich bewusst durchschauten Motive und Dynamiken, die sich bisweilen in Klassen aufschaukeln, unverstanden als auch die konkreten Leiden, die für die Opfer mit solchen Prozessen der Ausgrenzung verbunden sind. Um diese wirklich zu erfassen, müssen Geschichten erzählt werden, in denen individuelle Erfahrungen rekapituliert und gedeutet werden. Das soll im Folgenden entlang eines autobiografischen Textes geschehen, in dem die Auseinandersetzung mit dem Anderssein eine bedeutende Rolle spielt sowie der Versuch, den Wurzeln und Konturen des eigenen sexuellen Erlebens und Begehrens aber auch den Wurzeln von tiefsitzenden Gefühlen der Unsicherheit und Unzulänglichkeit auf die Spur zu kommen und in diesem Sinne Identitätsarbeit zu leisten. Diese exemplarische Geschichte beschreibt auf detaillierte Weise Erfahrungen mit Mobbingprozessen, die mit Abweichungen von den gängigen Normen des geschlechtsrollenspe-

zifischen Verhaltens zusammenhängen. Man bekommt in einer Subtilität Einblick in unterschwellige Abwehr- und Ablehnungsphänomene, in gruppendynamische Mechanismen, in destruktive Eskalationsspiralen und in Prozesse der seelischen Traumatisierung, wie sie die gängige wissenschaftliche Literatur kaum zu bieten hat. Und man erfährt auch allerhand über das Versagen von Lehrpersonen in ihrer erzieherischen Schutzfunktion.

Daniel

Diese Geschichte stammt von Daniel Schreiber, der mit seinen Essays in den letzten Jahren eine recht große Leserschaft erreichte. In ihnen analysiert er auf eindringliche Weise, grundlegende Aspekte der *Conditio Humana*: Das Bedürfnis nach Bezogenheit und Freundschaft und den Umgang mit Einsamkeit (Schreiber, 2023), Den Wunsch nach Heimat, Verankerung und Zugehörigkeit (Schreiber, 2018) und die Verlockung von Rausch und Entgrenzung (Schreiber, 2014). Auf gekonnte Art und Weise verknüpft er in seinen Büchern höchstpersönliche individuelle Lebenserfahrungen mit allgemeineren philosophischen, soziologischen und psychoanalytischen Deutungen der modernen Lebensverhältnisse. Eine wichtige Linie der Reflexion stellt dabei stets auch die Differenz der Erfahrungswelten zwischen Menschen, die der kompakten Gruppe der heterosexuellen Mehrheitsbevölkerung angehören und jenen, die sich der LGBTQ-Community zurechnen.

In seinem Buch „Zuhause“ (2018) ist ein Kapitel mit „Woher ich kam“ überschrieben. Darin beschreibt er zunächst ein tiefsitzendes Gefühl des Beschädigtseins, dem er auch mit einer zehn Jahre langen Psychoanalyse, den Versuchen mit anderen Therapieformen und mit diversen Selbsthilfegruppen nicht wirklich beikommen konnte:

„Mein ganzes Erwachsenenleben hatte ich versucht, an mir zu arbeiten, an meinem Inneren, das sich nicht zu Hause fühlen wollte und – wie ich später realisieren sollte – sich auch nicht zu Hause fühlen konnte“ (ebd., S. 59).

Ein wiederentdecktes Kindheitsfoto wühlt ihn emotional stark auf. Der Blick auf sich selbst als Drei- bis Vierjährigem neben seinen Geschwistern

„rüttelte etwas in mir auf, weckte ein verschüttetes Wissen – das Wissen um ein Glück und um eine unbeschreibliche Sicherheit. Es war das Wissen um eine Zeit der Unbeschwertheit und des Beschützseins, eine Zeit, deren Existenz ich völlig vergessen hatte. Eben das war es, was mich zum Weinen brachte. Es war die Erinnerung an eine Zeit, bevor ich jeden Tag Angst hatte und bevor der Terror Einzug in mein Leben hielt, vor dem mich niemand mehr beschützen konnte“ (ebd., S. 62).

Der Autor führt seine nun folgende Geschichte der Ausgrenzung vor allem darauf zurück, dass er *„ein feminin wirkender Junge war, dem man ansehen musste, dass aus ihm später einmal ein schwuler Mann werden würde“* (ebd.) und er erinnert sich daran, dass er lieber mit den ausrangierten Spielsachen seiner Schwester als mit den Autos und der Eisenbahn seines Bruders spielte oder dass er vergnügt mit einem selbstgestrickten Rock der Schwester durch die Wohnung tanzte. Seinen Eltern erzählte er damals, er *„fände es langweilig, ein Junge zu sein und hätte beschlossen, lieber ein Mädchen zu werden“* (ebd., S. 63). Die Eltern reagierten überrascht und amüsiert, und hielten es für eine Phase, aus der ihr Sohn herauswachsen würde. Aber schon im Kindergarten stieß er mit seinem femininen Habitus auf massive Ablehnung:

„Das Schlimme waren gar nicht so sehr die Direktheit und die Brutalität der Kinder, die automatisch auf jedes Anderssein einhauen, das sie bei anderen Kindern wahrnehmen. Vieles davon ließ ich zunächst an mir abprallen, oder ich wehrte mich. Das Schlimme waren die Erzieherinnen, die es sich zur Aufgabe erkoren hatten, mich ‚normal‘ zu machen“ (ebd., S. 65).

Diese veranlassten zunächst eine medizinische Untersuchung, da sie der Meinung waren, dass mit den Hormonen dieses Kindes etwas nicht stimmten konnte. Als dort jedoch nichts Auffälliges entdeckt wurden, begannen die Erzieherinnen mit verhaltensmodifikatorischen Maßnahmen:

„Ich wurde aus verschiedenen Gruppenaktivitäten ausgeschlossen, und alle anderen Kinder wurden dazu aufgefordert, mich immer wieder zu ermahnen, ich sollte mich wie ein Junge und nicht wie ein Mädchen benehmen“ (ebd., S. 67).

Daniel wurde 1977 in einem Dorf in der DDR geboren. Im existierenden Sozialismus jener Zeit herrschte einerseits eine klare Vorstellung vom korrekten Geschlechterrollenverhalten und andererseits

eine entschiedene Überzeugung von der Möglichkeit und Notwendigkeit einer frühen pädagogischen Formung. Sein Gesamturteil über den „Erziehungsstaat“ DDR fällt recht harsch aus: *„Kindheit in der DDR war im Grunde nichts als ein riesiger und psychisch wie physisch nicht selten gewalttätiger Menschenversuch“* (ebd., S. 70). Und so kam der soziale Druck jenes Systems *„mit voller Wucht auf einen Vierjährigen nieder, der nicht verstehen konnte, was genau an ihm so schlimm, so krank und so gefährlich sein sollte“* (ebd.).

Die Situation des Kindes verschlimmerte sich, als er in die Schule kommt, denn er hatte das Pech, als Jahrgangsleiterin an eine besonders linientreue Lehrerin zu geraten, die es in besonderer Weise darauf abgesehen hatte, durch Aussonderung von Abweichlernden Anpassung zu erreichen und gleichzeitig das „Kollektiv“ zu stärken.

„Diese Lehrerin dachte sich eine Reihe von einfallsreichen Strafen für den Fall aus, dass ich einen Fehler machte oder in ihren Augen respektlos war, Strafen, die darauf abzielten, das kleine Kind, das ich war, psychisch zu zerstören. ... Gleich am ersten Schultag stellte die Lehrerin, die aus dem Nachbardorf kam und über die zukünftigen Grundschüler und ihre Eltern bestens informiert war, eine abgesonderte Bank in die Ecke des Klassenzimmers und befahl mir, mich dort hinzusetzen. Sie verbot den anderen Kindern, mit mir zu reden, da ich nicht ‚normal‘ sei, und forderte sie mehr oder weniger explizit dazu auf, mich zu drangsaliieren. Es dauerte nicht lange, bis die Kinder – von wenigen Ausnahmen abgesehen – mich auf eine Weise hassten, wie ich es seither nie wieder erlebt habe. Irgendwann begann ich mich gegen die Angriffe zu wehren und in unvermittelter Wut um mich zu schlagen, wenn ich angegriffen wurde, aber das machte die Situation nur schlimmer, denn es war schlicht nicht vorgesehen, dass ich mich wehrte, und sowohl die Schüler als auch die Lehrerin empfanden es als ihr Recht, mich zu misshandeln. Meinen Eltern erzählte ich von alledem nichts, weil ich das Gefühl hatte, selbst schuld zu sein“ (ebd., S. 71f.).

Hier wird der Zusammenhang zwischen Vulnerabilität und Vulneranz recht deutlich artikuliert. Trotz dieses Berichts über seine Schulzeit betont Schreiber, dass er auf der anderen Seite auch Glück gehabt habe, weil er als Kind relativ leicht lernte, weil er ältere Geschwister hatte, die ihm außerhalb der Schule guttaten, und vor allem, weil er Eltern hatte, die ihn, obwohl er so ein schwieriges Kind war und so viele Probleme bereitete, sehr liebten. Als jene Lehrerin tatsächlich wie angedroht, einen Platz in einem Kinderheim für ihn arrangiert hatte, gingen seine Eltern *„wutentbrannt durch*

jede verfügbare Instanz des DDR-Staates ... um erfolgreich zu verhindern, was eigentlich nicht mehr zu verhindern gewesen wäre“ (ebd., S. 73).

Dennoch macht Daniel Schreiber sehr deutlich, dass jene Jahre der sozialen Ausgrenzung, Bestrafung und Demütigung in der mecklenburgischen Kindergarten- und Schulzeit ihre Spuren in seinem emotionalen Gedächtnis hinterlassen haben:

„Wenn man so aufwächst, wie das Kind, das ich war – jenes Kind, von dem ich viele Jahre nicht zugeben konnte, dass ich es einmal war, und auf dessen Widerstandsfähigkeit und Stärke ich heute stolz bin –, verlernt man zu vertrauen, zu fühlen, in seiner eigenen inneren Erfahrungswelt zu leben und über sich zu sprechen. Wenn einem beigebracht wird, dass mit jemandem wie einem selbst etwas nicht stimmt, dass man grundlegend falsch und nicht akzeptierbar ist, lernt man letztlich, sich dafür zu schämen, wer man ist, man lernt sich zu verstecken. Man wird zwar auch lernen, viel zu erreichen, auf Erfolgserlebnisse hinzuarbeiten, die eine gewisse Linderung verschaffen, man wird lernen, unter allen Umständen unangreifbare Fassaden aufzubauen und den äußeren Schein zu wahren. Vor allem aber lernt man, das, was einen im Kern ausmacht, zu hassen“ (ebd., S. 75f.).

5. Die pädagogische Verantwortung der Erwachsenen

In dieser beispielhaften Geschichte wird differenziert vom Leiden des Opfers berichtet. Aber es ist nicht von konkreten gleichaltrigen Bullys die Rede, von bestimmten Mitschülern, die im Zentrum von Attacken stehen, die versuchen, durch ausgesuchte Gemeinheiten ihr Opfer zu drangsaliieren, ihre Macht und Dominanz zur Schau zu stellen, ihr Selbst aufzublasen und ihrem Status in der Klasse einen Kick zu geben. Es wird nicht von Kämpfen zwischen konkreten Antagonisten erzählt, bei denen der eine den anderen besiegt und unterwirft. Eher ist es jeweils das Kollektiv der Klasse, die Gruppe der ‚Normalen‘, die plötzlich beginnt den Sonderling, denjenigen, der sich irgendwie merkwürdig, unbeholfen, uncool, ‚mädchenhaft‘, ‚schwul‘ verhält, auszugrenzen und zu mobben.

Der Lehrperson kommt in dieser Geschichte eine ausgesprochen problematische Rolle zu. Als besonders linientreue Lehrerin hält sie es offenbar für Ihre Pflicht, Schüler:innen zu „korrektem Geschlechtsrollenverhalten“ zu erziehen und sie findet es als sozialisti-

sche Erziehungsmethode offensichtlich angemessen, das Klassenkollektiv gegen einen Schüler mit abweichendem Verhalten gezielt in Stellung zu bringen und gegen den Sonderling aufzustacheln. Aber auch wenn Lehrpersonen eine ganz andere Haltung zum Thema „sexuelle Diversität“ haben, reicht allein eine solche tolerante Einstellung der Lehrperson nicht aus, um Ausgrenzungsprozesse, die sich innerhalb der Peergroup entwickeln können, zuverlässig zu verhindern.

Mechtild Schäfer hat betont, dass es beim Thema Mobbing in der Schule immer darauf ankommt, welche Kraft und Ausrichtung die Gruppendynamik in den einzelnen Klassen bekommt. Wenn die Bullys es erst einmal geschafft haben, bestimmte Mitschüler:innen in die Opferposition zu bringen und ihr Selbstwertgefühl auf deren Kosten zu steigern, dann wird es für die Mitschüler:innen, auch wenn sie Mitgefühl empfinden und sich innerlich empören, zunehmend schwieriger und risikoreicher, sich noch für das gemobbte Opfer einzusetzen und dem Treiben Einhalt zu gebieten.

Letzten Endes kommt es auf das beherzte Einschreiten der Erwachsenen in der Schule an:

„Viele schauen hier immer noch weg, dabei gilt es, Präsenz zu zeigen, sofort, immer und widerspruchsfrei einzuschreiten, wenn Unrecht geschieht, und zu demonstrieren, dass Schikane gegen Einzelne in keiner Weise toleriert wird. Merken Kinder jedoch, dass sie nicht gehört werden, dass sich Lehrerinnen und Lehrer nicht für Mobbing interessieren und es trotz des Bemühens der Verteidiger dem Opfer immer wieder schlecht geht, geben sie irgendwann auf. In diesem Moment greift eine Gruppendynamik: Wenn alle wegschauen und weghören, gegen das Verhalten des Täters nichts tun, fühlt sich irgendwann niemand mehr in der Verantwortung, aktiv zu werden. Und Täter nehmen jeden, der nicht direkt zeigt, dass er da nicht mitmachen will, als Unterstützer wahr“ (Schäfer, 2022, S. 3).

Es ist sicher alles andere als einfach, klare Worte zu finden und auch auszusprechen, um das Ausgrenzungs- und Konfliktgeschehen in einer Klasse auf angemessene Weise zur Sprache zu bringen und um zu verdeutlichen, dass Schikane gegen Einzelne in keiner Art und Weise geduldet wird. Und zugleich ist das die zentrale Herausforderung im Zusammenhang mit diesem ganzen Komplex der vielfältigen Irritationen und Verunsicherungen bezüglich des angemessenen Ausdrucks von Männlichkeit und Weiblichkeit, bezüglich der vielfältigen Formen des Begehrens, aber auch bezüglich

der Frage, welche tiefen seelischen Verletzungen durch Mobbing verursacht werden: Wie lässt sich für all das in pädagogischen Kontexten eine angemessene Sprache finden und wer ist in der Pflicht, hier bestimmte Dinge beherzt und dennoch taktvoll an- und auszusprechen, wenn etwa offensichtlich ist – oder wenn auch nur der Verdacht im Raum steht –, dass sich in Schulklassen problematische Machtverhältnisse und Ausgrenzungsdynamiken entwickelt haben, bei denen Einzelne zur allgemeinen Belustigung und zur Steigerung des Überlegenheitsgefühls der Anderen immer mehr in Opferrollen gedrängt und seelisch verletzt werden? Wie kann es erreicht werden, dass in solchen Fällen Perspektivübernahme, Empathie und Menschlichkeit wieder zum Tragen kommen und von allen in der Klasse Gemeinheiten wieder als Gemeinheiten, Geschmacklosigkeiten als Geschmacklosigkeiten und Grausamkeiten als Grausamkeiten wahrgenommen werden?

Literatur

- Andresen, S., Neumann, S. & Public, K. (Hrsg.). (2018). Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Conell, R. W. (2006). Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske + Budrich.
- Fischer, S. & Bilz, L. (2024). Mobbing und Cybermobbing an Schulen in Deutschland: Ergebnisse der HBSC-Studie 2022 und Trends von 2009/10 bis 2022. In *Journal of Health Monitoring* 2024 9(1), (S. 46–66).
- Hanewinkel, R., Hansen, J. & Neumann, C. (2023). Präventionsradar. Wohlbefinden und Gesundheitsverhalten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Ausgewählte Ergebnisse des Präventionsradars 2022/2023. <https://caas.content.dak.de/caas/v1/media/40840/data/a9018013330bc9ade945734aeb266476/praeventionsradar-ergebnisbericht-2022-2023.pdf>
- OECD (2022). PISA. Country Notes, Deutschland. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/germany_la2cfl37-en.html
- Olweus, D. (1996). Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten und tun können. Bern: Verlag Hans Huber.
- Plöderl, M. (2016). Out in der Schule. Bullying und Suizidrisiko bei LGBTI Jugendlichen. In *Suizidprophylaxe* 43 (2016), Heft I, (S. 7–13).
- Reis, E. & Saewyc, E. (1999). 83,000 youth: Select findings of eight population-based studies as they pertain to anti-gay harassment and the safety and wellbeing of sexual minority students. Safe Schools Coalition of Washington. <http://www.safeschoolscoalition.org/83000youth.pdf>

- Schäfer, M. & Herpell, G. (2010). Wenn Kinder Kinder fertigmachen. Der Mobbingreport. Reinbek bei Hamburg.
- Schäfer, M. (2022). "Eltern haben keine Chance, ihr Kind zu schützen". In ZEIT-Magazin. Online vom 30.9.2022. <https://www.zeit.de/zeit-magazin/familie/2022-09/mobbing-schule-eltern-lehrer-mechthild-schaefer>
- Scheibelhofer, P. (2018). „Du bist so schwul!“ Homophobie und Männlichkeit in Schulkontexten. In Arzt, S. et al. (Hrsg.), Sexualität, Macht und Gewalt (S. 35-50). Wiesbaden: Springer VS.
- Schreiber, D. (2014). Nüchtern. Über das Trinken und das Glück. Berlin: Suhrkamp.
- Schreiber, D. (2018). Zuhause. Die Suche nach dem Ort, an dem wir leben wollen. Berlin: Suhrkamp.
- Schreiber, D. (2023). Warum wird in einer Gesellschaft von Individualisten das Alleinleben als schambehaftetes Scheitern wahrgenommen? Berlin: Suhrkamp.
- Wachs, S. & Schubarth, W. (2021). Schule und Mobbing. In Hascher, T., Idel, S. & Helsper, W. (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung (S. 1-18). Wiesbaden: Springer VS.

