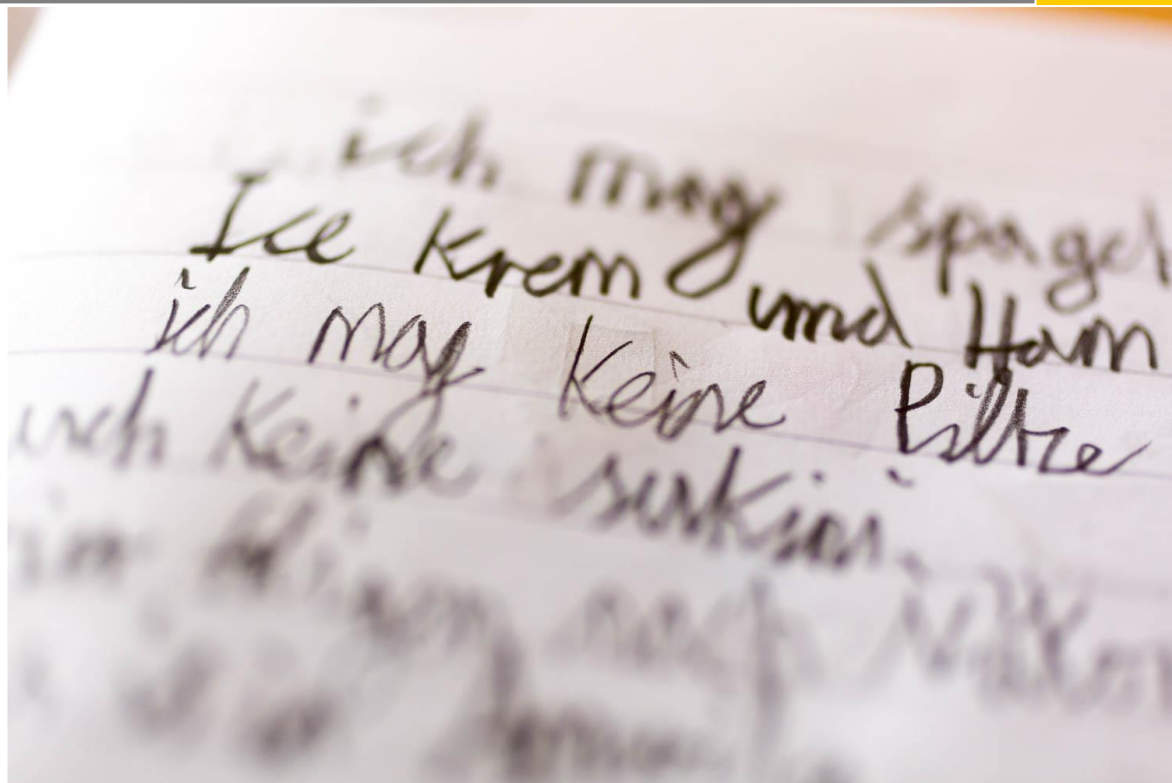


# PuLs-Studie



## Psychosoziale Belastungen und Lernschwierigkeiten

Teil II: Mobbing

Dr. Lorenz Huck  
Dr. Astrid Schröder

Herausgeber:

**Duden Institute für Lerntherapie**

Zentrale

Bouchéstr. 12 // Haus 11

12435 Berlin

Tel. +49 (0)30 5331-1822

[zentrale@duden-institute.de](mailto:zentrale@duden-institute.de)

[www.duden-institute.de](http://www.duden-institute.de)

Die Studie und ihre Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Herausgebers. Entsprechend §§ 46, 52 a UrhG darf weder die Studie noch ihre Teile ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt oder sonst öffentlich zugänglich gemacht werden.

# **PuLs-Studie**

## **Psychosoziale Belastungen und Lernschwierigkeiten**

*Befunde zum Zusammenhang von Lese-Rechtschreib-Schwäche, Rechenschwäche und psychosozialen Belastungen in einer Inanspruchnahme-Stichprobe aus einer lerntherapeutischen Einrichtung*

Teil II: Mobbing

*Dr. Lorenz Huck, Dr. Astrid Schröder  
Duden Institute für Lerntherapie*

Berlin, den 2. Mai 2016

## Zusammenfassung

In Teil I der PuLs-Studie wurden Befunde vorgestellt und diskutiert, die belegen, dass erhebliche Lernschwierigkeiten häufig mit verschiedenen psychosozialen Belastungen einhergehen: 69,7 % der insgesamt 201 untersuchten Kinder und Jugendlichen, deren Familien in einer lerntherapeutischen Einrichtung (Duden Institut für Lerntherapie) Hilfe suchten, litten unter mindestens einer Form psychosozialer Belastung, 15,8 % sogar unter mindestens drei solcher Probleme.

Im Mittelpunkt des vorliegenden Teils II der PuLs-Studie steht die Thematik „Mobbing“. Wie nationale und internationale Untersuchungen zeigen, ist Mobbing im Schulkontext, d. h. psychische und physische Gewalt, der ein asymmetrisches Kräfteverhältnis zugrunde liegt, weit verbreitet und hat schwerwiegende, lang anhaltende Folgen für die Betroffenen.

In der hier zugrunde liegenden Stichprobe waren 26,4 % der Kinder und Jugendlichen mit einer Lese-Rechtschreib- bzw. Rechenschwäche (das entspricht 53 Personen) bereits Opfer von Mobbing geworden. Ältere Kinder und Jugendliche hatten signifikant häufiger Mobbing Erfahrungen gemacht als jüngere (43,5 % vs. 21,2 %). Kinder und Jugendliche mit Mobbing Erfahrungen waren zudem überzufällig häufig von mindestens einer weiteren psychosozialen Belastung betroffen.

Nur wenige der betroffenen Kinder und Jugendlichen erfuhren physische Gewalt (2 % der Gesamtstichprobe, das entspricht 7,6 % der von Mobbing betroffenen Schülerinnen und Schüler). Fast ausnahmslos wurde von psychischer Gewalt in unterschiedlichen Formen berichtet: sozialer Ausschluss, Beleidigungen, sarkastische Bemerkungen etc. Einzelfallschilderungen ließen erkennen, dass die Lernschwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen in vielen Fällen zum Anlass für verbale Übergriffe genommen wurden.

Als Mobbingtäter traten nach Angaben der betroffenen Familien in 33 von 53 Fällen (auch Mitschülerinnen und Mitschüler auf, in 24 von 53 Fällen (auch) Erwachsene. Den Berichten der Eltern ist zu entnehmen, dass vor allem herabwürdigende Äußerungen von Erwachsenen, die sich auf das Verhalten und die Lernfähigkeit der Kinder bezogen, als nachhaltig verletzend empfunden wurden. Die Rolle von Lehrkräften und anderen Erwachsenen bei Mobbingproblemen im Schulkontext ist aber differenziert zu betrachten: Es gibt auch zahlreiche Belege für ein entschlossenes Eintreten *gegen* Mobbing.

Um Mobbingproblemen entgegenzuwirken, sollte in Klassen- und Schulregeln der menschliche Umgang mit unterschiedlichen Leistungsniveaus offensiv thematisiert werden. Besonders sensibel sollte abgewogen werden, welche Maßnahmen des Nachteilsausgleichs umgesetzt und wie diese in der Klasse dargestellt und begründet werden können. Auch integrative Lerntherapie hat positiven Einfluss auf Mobbingprobleme, da sie zur psychischen Stabilisierung der betroffenen Kinder beiträgt und einen geschützten Rahmen bietet, um Probleme anzusprechen. Eine besondere Chance liegt in der engen Zusammenarbeit von Schule und Lerntherapie. Für beide Seiten ist dabei wichtig, die Grenzen des eigenen Verantwortungsbereichs und der eigenen Kompetenzen richtig einzuschätzen.

## **Inhaltsverzeichnis**

Einleitung .....	6
Methodik .....	8
Ergebnisse .....	10
Diskussion .....	14
Literaturverzeichnis .....	17
Anhang A: Mobbing in der wissenschaftlichen Diskussion.....	20
Anhang B: Methodische Probleme der vorliegenden Untersuchung .....	24
Anhang C: Fallvignette „Daniel“ .....	25

## Einleitung

Im ersten Teil der PuLs-Studie (Huck & Schröder 2015) wurden Daten zur Häufigkeit verschiedener psychosozialer Belastungen bei Kindern und Jugendlichen dargestellt und diskutiert, deren Familien in einer lerntherapeutischen Einrichtung (Duden Institut für Lerntherapie) Hilfe suchten. Die Studie liefert einen weiteren Beleg dafür, dass ein enger Zusammenhang zwischen erheblichen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Schreibens sowie Rechnens und solchen Belastungen besteht (vgl. dazu auch Schulte-Körne 2012, Warnke & Baier 2013, Galuschka 2015). 69,7 % der untersuchten Probanden litten unter mindestens einer Form psychosozialer Belastung, 23,9 % unter zwei und 15,8 % sogar unter mindestens drei solcher Probleme.

Insbesondere konnte gezeigt werden, dass Symptome aus dem somatoformen Formenkreis, d. h. körperliche Beschwerden ohne erklärenden organischen Befund, in der zugrunde liegenden Inanspruchnahme-Stichprobe bei 20,9 % der untersuchten Kinder und Jugendlichen und damit signifikant häufiger auftraten als in unselegierten Stichproben, die für die gesamte Bevölkerung repräsentativ sind.

Im vorliegenden zweiten Teil der Untersuchung soll der *Zusammenhang von Lernschwierigkeiten und Mobbing Erfahrungen* im Mittelpunkt stehen.<sup>1</sup>

Unter Mobbing im Schulkontext versteht man nach der weitgehend akzeptierten Definition von Olweus (2002, 22), dass ein Schüler oder eine Schülerin „wiederholt und über längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist“. Unter negativen Handlungen sind dabei verbale und nonverbale Übergriffe ohne Körperkontakt sowie unmittelbare physische Angriffe zu verstehen. Der Unterschied zu weniger problematischen Streitigkeiten und Konflikten unter Gleichaltrigen, die ebenfalls in Form von wechselseitigen Beleidigungen und Raufereien ausgetragen werden können, sieht Olweus darin, dass in Mobbingkonstellationen ein „asymmetrisches Kräfteverhältnis“ bestehe (2004, 284).

Erfahrene Praktiker fassen unter dem Begriff „Mobbing“ so unterschiedliche Verhaltensweisen wie Beschimpfungen, Herabwürdigungen, Bedrohungen, den demonstrativen Ausschluss von gemeinsamen Aktivitäten, das mutwillige Zerstören von fremdem Eigentum, Diebstahl und Körperverletzung zusammen (vgl. Jannan 2008, 13 f.).

Deutsche und internationale Untersuchungen zur Häufigkeit von Mobbing Erfahrungen kommen zu recht unterschiedlichen Ergebnissen: Beispielsweise berichteten laut Scheithauer et al. (2006) von ca. 2 000 deutschen Schülerinnen und Schülern der 5.–10. Klasse 10,6 %, dass sie regelmäßig Opfer von Mobbing geworden seien. Baier et al. (2010) fanden in einer Befragung von 40 000 Neuntklässlern aus verschiedenen Teilen Deutschlands hingegen eine Lebenszeitprävalenz von Mobbing Erfahrungen, die bei 29,6 % lag.

---

<sup>1</sup> Eine Darstellung wichtiger Befunde zur Prävalenz von Mobbing Erfahrungen, Ursachen von Mobbing im Schulkontext, zur Diskussion um Merkmale von Opfern und Tätern, zu sozialen Bedingungen des Entstehens von Mobbing, möglichen Interventionsansätzen und zu Langzeitfolgen von Mobbing findet sich in Anhang A.

Angaben zur Prävalenz schwanken in weiteren Studien zwischen Werten von ca. 10 % bis 35 %. Unterschiede erklären sich zum einen dadurch, dass nicht immer derselbe Bezugsrahmen gewählt wird (z. B. Sechsmontsprävalenz vs. Lebenszeitprävalenz), dazu treten aber noch weitere methodische Probleme (vgl. Anhang A, insbesondere Tabelle 1).

Zusammenhänge zwischen Lernschwierigkeiten und Mobbing wurden bisher nur selten hergestellt: Gasteiger-Klipcera et al. (2006) fanden in einer Längsschnittstudie, die 219 österreichische Kinder vom Kindergarten in die 4. Klasse begleitete, dass Kinder mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten in den höheren Klassen vermehrt und deutlich häufiger als Kinder ohne Schwierigkeiten Opfer von Aggressionen und Diffamierungen wurden. Valtin et al. (2010, 57) referieren Ergebnisse der IGLU-Untersuchung, denen zufolge über 50 % der leseschwachen Kinder „im letzten Monat verletzt oder geschlagen“ und über 20 % „von einem anderen Schüler unterdrückt oder gequält“ wurden.

Abweichend von der oben wiedergegebenen Definition von Mobbing, wurden im Zuge der vorliegenden Untersuchung auch Erfahrungen von dauernder Abwertung, Beleidigung oder von Verletzungen *durch Erwachsene*, u. a. durch Lehrkräfte, als Mobbing erfasst.

Diese Thematik ist bisher nur wenig untersucht. Methodisch ist eine besondere Herausforderung darin zu sehen, dass Schülerinnen und Schüler eine andere Sicht auf das schulische Geschehen haben als Lehrkräfte und nicht klar ist, ob mit anonymen Befragungen tatsächlich das intendierte Konstrukt „Mobbing“ untersucht wird: Was Kinder und Jugendliche als persönliche Schikane verstehen, kann aus der Sicht von Lehrkräften und anderen Erwachsenen durchaus zum professionellen Repertoire erzieherischen Handelns oder disziplinarischer Maßnahmen gehören. Ergebnisse, wie sie international z. B. Olweus (1996), Hyman & Perone (1998) oder McEvoy (2005) präsentieren, sind daher mit Vorsicht zu interpretieren.

National ist vor allem die Untersuchung von Baier & Pfeiffer (2011) von Bedeutung: Sie fanden in ihrer Befragung von Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse in Berlin, dass sich 32,5 % der Jugendlichen als Opfer von Mobbing durch Lehrkräfte beschrieben und 5,1 % Mobbing durch Lehrkräfte sogar häufig erlebt hatten.

In der vorliegenden Untersuchung soll der Frage nachgegangen werden, wie groß in der vorliegenden Inanspruchnahme-Stichprobe einer lerntherapeutischen Einrichtung der Anteil von Kindern ist, die nach Angaben ihrer Eltern Mobbing erlebt haben. Damit soll eine erste Orientierung darüber gewonnen werden, ob Kinder mit Lernschwierigkeiten ein erhöhtes Risiko haben, Opfer von Mobbing zu werden, wie es z. B. Valtin et al. (2010) andeuten. Zudem interessieren die Fragen, wieweit Kinder und Jugendliche mit Mobbing Erfahrungen anderweitig psychosozial belastet sind, welche Formen von Mobbing die betroffenen Kinder erleben und wer dabei als Täter in Erscheinung tritt.

## Methodik

Untersucht wurden Unterlagen zu 201 Diagnosegesprächen, die im Zeitraum von 2011 bis 2014 an einem Standort der Duden Institute für Lerntherapie erstellt wurden, einer Einrichtung, die integrative Lerntherapien zur Überwindung von Lese-Rechtschreib-Schwäche und Rechenschwäche anbietet.

Ziel der qualitativen Diagnose in einem Duden Institut für Lerntherapie ist es, eine fundierte individualisierte Therapieplanung zu erstellen und die Lerntherapie einzuleiten. Im Zuge der umfangreichen Untersuchung werden durch verschiedene Aufgabenstellungen, die gemeinsam mit dem Kind bzw. Jugendlichen bearbeitet werden, allgemeine Lernvoraussetzungen und kognitive Fähigkeiten in den Blick genommen, die notwendig sind, um erfolgreich Lesen, Schreiben oder Mathematik lernen zu können. Außerdem werden bereits erworbene Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit curricularen Inhalten betrachtet: Im Mittelpunkt steht dabei die Reflexion über verwendete Strategien sowie die Sicht des Kindes bzw. Jugendlichen auf erhaltene Ergebnisse und die eigenen Fähigkeiten. Im Gespräch mit den Eltern werden Fragen zur Entwicklungsgeschichte ihrer Kinder und zum Lernumfeld geklärt. Anhand eines strukturierten Interviewleitfadens wird dabei u. a. erfragt, ob aktuell oder in der Vergangenheit psychosoziale Auffälligkeiten oder Belastungen bestehen/bestanden bzw. ob und ggf. welche professionellen Hilfen bereits in Anspruch genommen wurden/werden (vgl. Altenrichter 2015).

In die vorliegende Untersuchung wurden Informationen aus dem anamnestischen Elterngespräch einbezogen, soweit sie Eingang in die Diagnosezusammenfassung/Therapieplanung fanden.<sup>2</sup>

Die Kinder und Jugendlichen, die in den 201 Diagnosegesprächen im Mittelpunkt standen, besuchten die Schule im 1. bis 12. Schuljahr (Md: 4. Schuljahr) und lebten fast ausnahmslos in einem großstädtischen Umfeld. Das Verhältnis von Mädchen zu Jungen war annähernd ausgeglichen (101 : 100). Die Mehrzahl der Diagnosen (55,7 %) leitete Therapien ein, die vom Jugendamt im Rahmen einer Wiedereingliederungshilfe nach § 35 a SGB VIII finanziert wurden.

Die schriftlichen Zusammenfassungen der Diagnosegespräche, die zur Einleitung der Therapie routinemäßig angelegt werden, wurden einer Textanalyse unterzogen. Aus theoretischen Erwägungen bzw. um Leerstellen der bisherigen Forschung Rechnung zu tragen, wurden dabei sieben unterschiedliche Formen psychosozialer Belastung kodiert: externalisierendes und internalisierendes Problemverhalten, somatoforme Störungen, Probleme im Zusammenhang mit Aufmerksamkeitssteuerung, Hyperaktivität und Impulsivität, Mobbing, Probleme der sozialen Integration und Schulvermeidung. Ein Verhalten wurde dabei immer dann als „Mobbing“ kodiert, wenn das Kind nach Angaben der Eltern Erfahrungen von andauernder Abwertung, Beleidigung oder von Verletzungen durch Gleichaltrige, aber auch durch Erwachsene gemacht hat. Geriet ein Kind hingegen lediglich situativ in soziale Konflikte, wurden diese Erfahrungen nicht als Mobbing gewertet (vgl. Huck & Schröder 2015, Anhang A).

---

<sup>2</sup> Da nur dieser Teil des umfangreichen Diagnosebogens, auf dem keine Namen etc. vermerkt sind, betrachtet werden musste, war gewährleistet, dass personenbezogene Daten anonym blieben.



Eine Teilstichprobe ( $n = 25$ ) wurde von zwei Untersuchern bzw. Untersucherinnen unabhängig voneinander kodiert und auf dieser Grundlage Cohens Kappa als Index für die Reliabilität des Kategoriensystems berechnet. Für sechs von sieben Formen von psychosozialer Belastung, darunter auch Mobbing, wurden brauchbare bis gute Werte ( $K > 0,6$ ) gefunden.

Die wie beschrieben kodierten Daten wurden im Wesentlichen mit den Mitteln deskriptiver Statistik ausgewertet.

## Ergebnisse

Im Folgenden sollen zunächst die wichtigsten Ergebnisse aus Teil I der PuLs-Studie zusammengefasst werden, die die Thematik „Mobbing“ betreffen. Anschließend wird dargestellt, wie häufig von Mobbing betroffene Kinder weiteren psychosozialen Belastungen ausgesetzt waren, wie häufig unterschiedliche Formen von Gewalt auftraten und wie häufig andere Kinder und Jugendliche bzw. Erwachsene als Täter benannt wurden.

Wie Tabelle 1 zeigt, gehören Mobbing Erfahrungen in der Gesamtstichprobe zu den häufigeren Belastungen: Insgesamt sind 26,4 % der Kinder und Jugendlichen so häufig bzw. so intensiv von „negativen Handlungen“ betroffen gewesen, dass ihre Eltern davon erfahren und im Diagnosegespräch davon berichtet haben. (Da beides nicht selbstverständlich ist, dürfte diese Zahl die reale Häufigkeit von Mobbing Erfahrungen eher unterschätzen.)

Von Mobbing betroffen	Alter	Geschlecht	Problembereich	Unterstützung Jugendamt
53 von 201	<i>Klassen 1–5</i>	<i>m</i>	<i>LRS</i>	<i>ja</i>
	33 von 155	24 von 101	29 von 106	28 von 112
	<i>Klassen 6–12</i>	<i>w</i>	<i>RS</i>	<i>nein</i>
	20 von 46	29 von 100	20 von 85	25 von 89

Tabelle 1: Zusammenhänge von Mobbing Erfahrungen und Alter, Geschlecht, Problembereich (ohne 10 Kinder mit kombinierter LRS und RS) und Unterstützung durch das Jugendamt

Ältere Schülerinnen und Schüler waren in der hier untersuchten Stichprobe signifikant häufiger von Mobbing betroffen als jüngere (Chi-Quadrat,  $p = 0,003$ ).

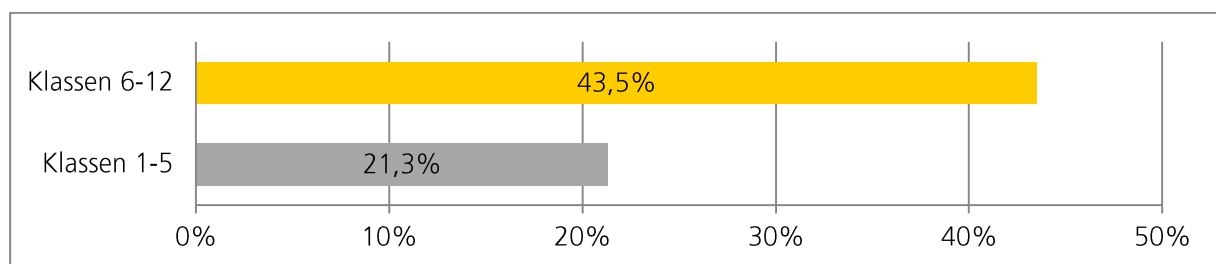


Diagramm 1: Relative Häufigkeit (%) von Mobbing Erfahrungen bei jüngeren Kindern bzw. älteren Kindern / Jugendlichen

Hinsichtlich des Geschlechts, der Frage, in welchem Bereich Lernschwierigkeiten vorlagen, und der Frage, ob das Jugendamt die Kosten der Lerntherapie übernahm, zeigten sich keine signifikanten Unterschiede (vgl. Diagramme 2 bis 4).

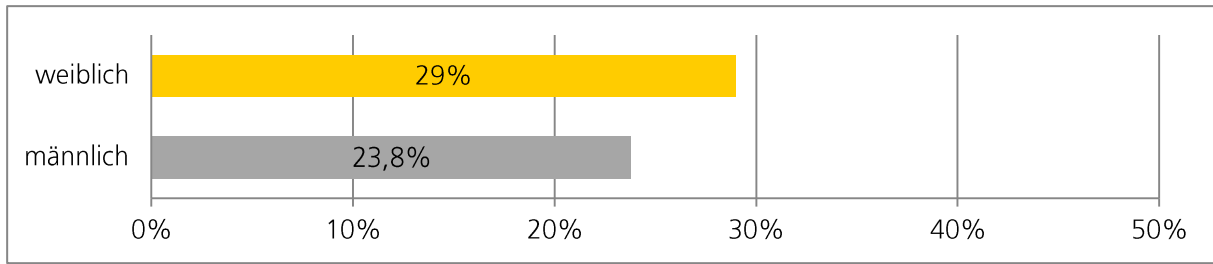


Diagramm 2: Relative Häufigkeit (%) von Mobbing Erfahrungen bei Mädchen bzw. Jungen

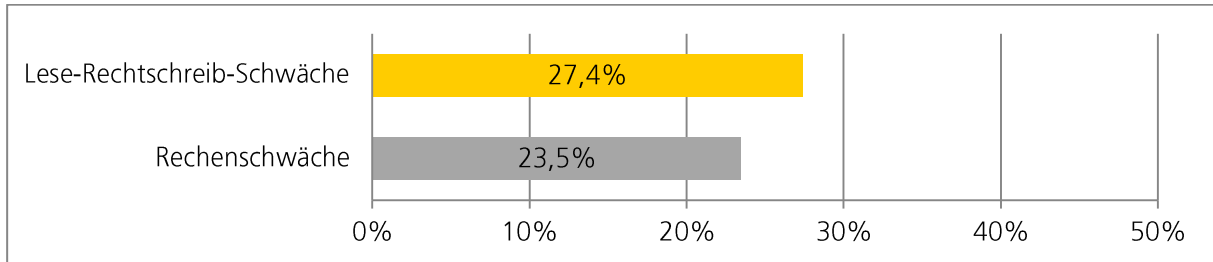


Diagramm 3: Relative Häufigkeit (%) von Mobbing Erfahrungen bei Kindern mit LRS bzw. RS

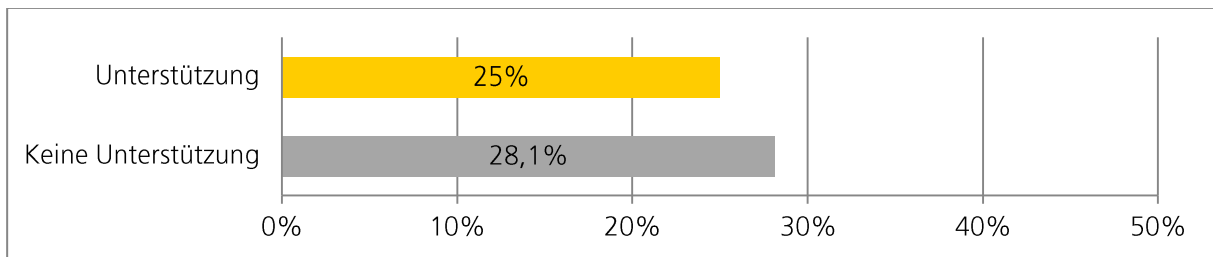


Diagramm 4: Relative Häufigkeit (%) von Mobbing Erfahrungen bei Kindern, deren Familien Unterstützung durch das Jugendamt bzw. keine Unterstützung erhielten

Die von Mobbing betroffenen Kinder und Jugendlichen waren überzufällig häufig von mindestens einer weiteren psychosozialen Belastung betroffen (Chi-Quadrat,  $p = 0,001$ , vgl. Tabelle 2 bzw. Diagramm 5).

Von Mobbing betroffen	Weitere psychosoziale Belastung	Physische vs. psychische Gewalt	Täterinnen und Täter
53 von 201	<i>ja</i>	<i>Physische Gewalt</i>	<i>Erwachsene</i>
	44 von 53	4 von 53	24 von 53
	<i>nein</i>	<i>Psychische Gewalt</i>	<i>Kinder/Jugendliche</i>
	9 von 53	52 von 53	33 von 53

Tabelle 2: Häufigkeiten von weiteren psychosozialen Belastungen, physischen vs. psychischen Gewalterfahrungen, Viktimisierung durch Erwachsene vs. Kinder/Jugendliche in der Teilstichprobe mit Mobbing Erfahrungen ( $n = 53$ )

Insgesamt war dies bei 44 von 53 Personen der Fall: Am häufigsten zeigten die Kinder und Jugendlichen mit Mobbingenerfahrung nach Angaben ihrer Eltern zusätzlich internalisierendes Problemverhalten (20 von 53), gefolgt von Symptomen einer ADHS (15 von 53), Symptomen einer somatoformen Störung (14 von 53), Problemen der sozialen Integration (11 von 53) und Schulvermeidung (8 von 53, vgl. Diagramm 6); für sich genommen stand jedoch keine dieser Belastungen überzufällig häufig im Zusammenhang mit Mobbingenerfahrungen (Chi-Quadrat, n. s.).

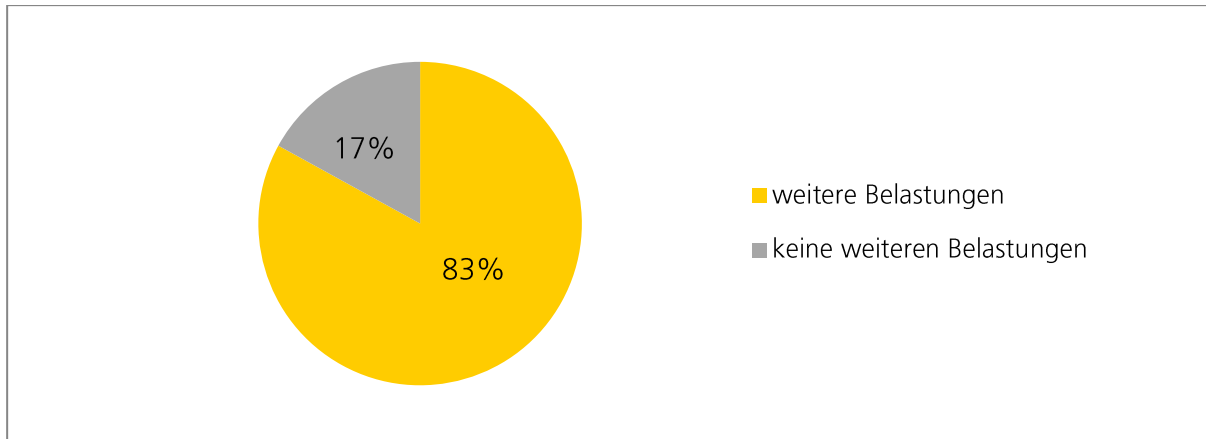


Diagramm 5: Relative Häufigkeit (%) von weiteren psychosozialen Belastungen in der Teilgruppe mit Mobbingenerfahrungen (n = 53)

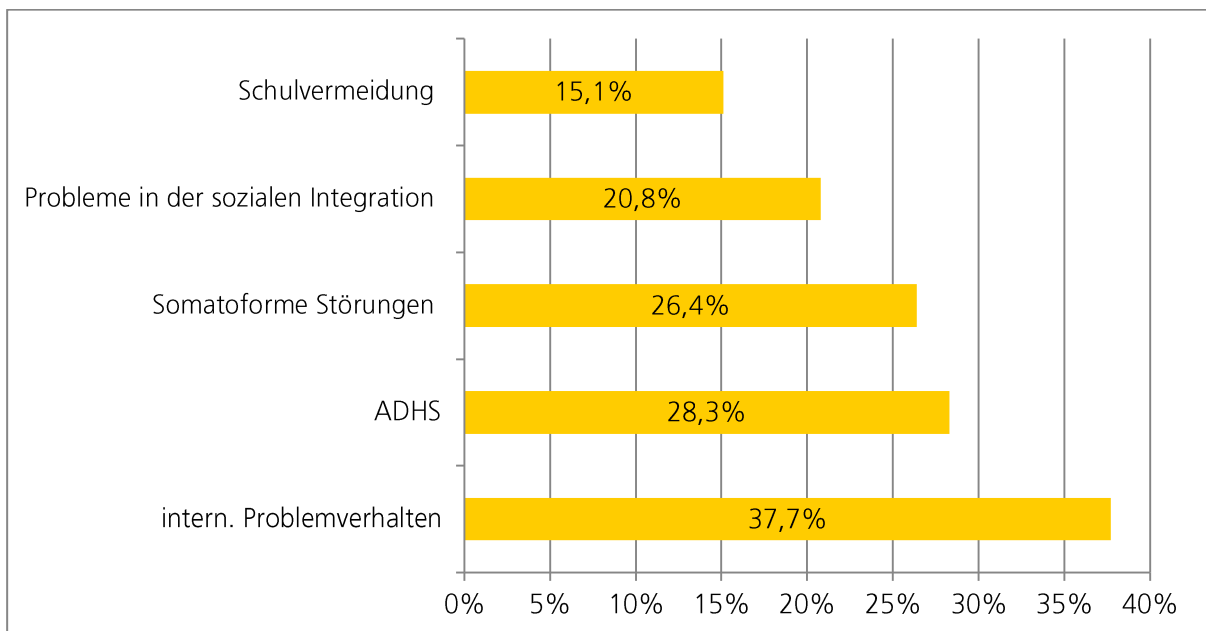


Diagramm 6: Relative Häufigkeit (%) von Schulvermeidung, Problemen der sozialen Integration, somatoformen Störungen, ADHS und internalisierendem Problemverhalten in der Teilgruppe mit Mobbingenerfahrungen (n = 53).

Von physischer Gewalt, die aus einer Mobbingkonstellation heraus gegen ihre Kinder verübt wurde, berichten nur wenige Eltern (2 % der Gesamtstichprobe, das entspricht 7,6 % der von

Mobbing betroffenen Kinder). Im Einzelfall ist z. B. die Rede davon, dass ein älteres Kind, seine Rolle als „Pate“ eines Kindes missbrauchte, um dieses regelmäßig physisch zu quälen.

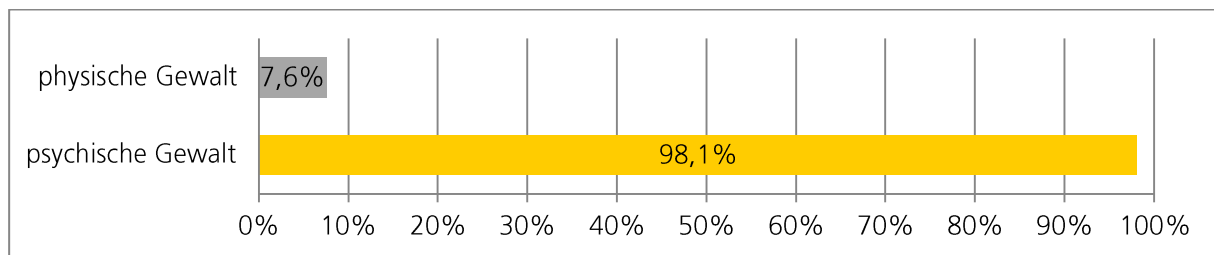


Diagramm 7: Relative Häufigkeit (%) von physischen vs. psychischen Gewalterfahrungen in der Teilgruppe mit Mobbing Erfahrungen (n = 53)

In der Mehrzahl der Fälle wird dementsprechend „nur“ von psychischer Gewalt berichtet. Diese kann ganz unterschiedliche Formen annehmen: Zu den harmloseren Varianten gehören Spiele, die jüngere Kinder zum Zweck des sozialen Ausschlusses erfinden (so beispielsweise ein Spiel, das eine Mädchengruppe in verletzender Absicht in „Königinnen“ und eine in „Dienerin“ einteilte). Viele Kinder berichten, dass sie in Situationen, in denen sich ihre Lern- und Leistungsprobleme besonders deutlich zeigten, z. B. beim Wettrechnen oder beim öffentlichen Vorlesen, regelmäßig ausgelacht und mit hämischen Kommentaren bedacht worden seien. Dabei mischt sich teilweise der Bezug auf die Lernprobleme der Kinder mit anderen – u. a. auch rassistischen – Ausgrenzungstendenzen. So wurde ein dunkelhäutiges Kind regelmäßig mit dem (hier in gemäßigter Form wiedergegebenen) Ausspruch gehänselt: „Die Dunklen sind nicht die Hellsten.“ Mindestens ebenso stark scheinen sich aber verbale Übergriffe von Erwachsenen einzuprägen, die die Kinder mit einer Lese-Rechtschreib- oder Rechenschwäche (jeweils in einzelnen Fällen) als „lernbehindert“, „minderbegabt“ oder „persönlichkeitsgestört“ bezeichneten bzw. mit Aussprüchen wie „Du kannst gar nichts!“, „Du gehörst auf die Sonderschule!“ oder sarkastischen Bemerkungen wie „Na, wieder lustiges Zahlenraten?“ in Erscheinung traten.

Generell fällt auf, dass in immerhin 24 Fällen (das entspricht 45,3 % der Teilstichprobe mit Mobbing Erfahrungen bzw. 11,9 % der Gesamtstichprobe) Erwachsene als Mobbingtäterinnen und -täter benannt werden. Dies sind mehrheitlich, aber nicht in allen Fällen Lehrkräfte: Auch Erzieherinnen und Erzieher sowie anderes Schulpersonal werden von den Eltern als Täterinnen und Täter benannt.

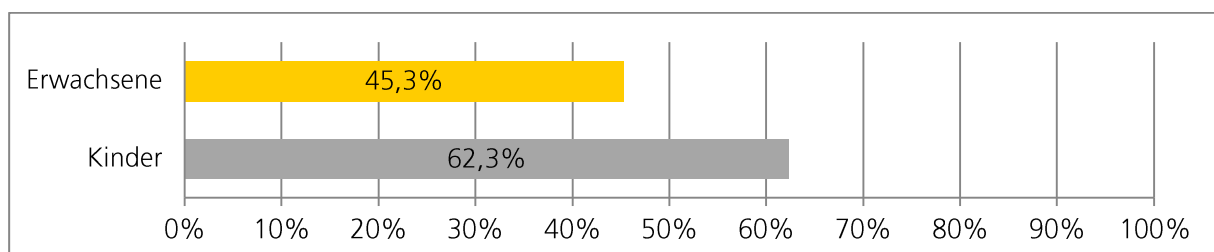


Diagramm 8: Relative Häufigkeit (%) von Viktimisierung durch Erwachsene vs. Kinder/Jugendliche in der Teilstichprobe mit Mobbing Erfahrungen (n = 53)

In diesem Zusammenhang ist es wichtig festzuhalten, dass Pauschalverurteilungen fehl am Platze wären und dass sich auch die Eltern in vielen Fällen sehr differenziert über die Rolle

von Lehrkräften und anderen Erwachsenen im Mobbinggeschehen äußern: Im Einzelfall finden sich z. B. Schilderungen wie die, dass alle Fachlehrerinnen und -lehrer gegen ein Kind gewesen seien, die Klassenlehrerin dieses aber unterstützt habe, oder dass Lehrkräfte vorbildlich reagiert hätten, nachdem ihnen bekannt worden sei, dass in ihrer Lerngruppe eine Mobbingkonstellation besteht.

## **Diskussion**

Die vorliegenden Daten bestätigen zunächst die klinische Beobachtung, dass Kinder mit Lese-Rechtschreib- oder Rechenschwäche häufig auch von Mobbing im Schulkontext betroffen sind. Ob Kinder mit erheblichen Lernschwierigkeiten ein größeres Risiko haben, Mobbingopfer zu werden, als andere Kinder und Jugendliche, ist auf der Basis der vorliegenden Untersuchung nicht hinreichend zu klären. Da die vorliegende Studie methodisch einen anderen Ansatz verfolgt als vorhandene Studien zur Prävalenz von Mobbing (Elternbefragung vs. Befragung von Kindern und Jugendlichen), ist ein Vergleich der Ergebnisse mit den im Anhang A wiedergegebenen nur eingeschränkt möglich.

Am ehesten scheint ein Vergleich der von uns erhobenen Daten mit den bei Baier et al. (2010, 207 ff.) dargestellten Befunden sinnvoll, da in beiden Fällen die gesamte Lebenszeit der Kinder und Jugendlichen in Blick genommen wurde und die bei Baier et al. verwendeten Items nicht zwischen erwachsenen und anderen Täterinnen und Tätern differenzieren. Vergleicht man die von Baier et al. angegebene Lebenszeitprävalenz von 29,6 % (Mobbing Erfahrungen bei Jugendlichen der Klasse 9) mit der in der PuLs-Studie gefundenen von 43,5 % (Mobbing Erfahrungen bei Kindern und Jugendlichen der Klassen 6–12), so erscheint die Hypothese plausibel, dass Kinder mit erheblichen Lernschwierigkeiten ein erhöhtes Viktimisierungsrisiko haben könnten. Hier läge zukünftig ein Feld für weitere Untersuchungen.

Betrachtet man die Berichte der Eltern zur Thematik „Mobbing“ im Einzelfall, so ist offensichtlich, dass Lernschwierigkeiten von Tätern bzw. Tätergruppen zum Anlass für Mobbing genommen werden. Dass dies nicht noch regelmäßiger geschieht, ist möglicherweise durch die „Antithema“-Hypothese von Werner-Weißburger & Werner (2010) zu erklären (vgl. Anhang A), der zufolge Kinder vor allem dann Gefahr laufen, zu Mobbingopfern zu werden, wenn sie das Gegenbild zu den in einer Kinder- oder Jugendgruppe herrschenden Normen und Werten verkörpern. Kinder mit Lernschwierigkeiten wären nach dieser Annahme vor allem in Lerngruppen gefährdet, die von leistungsorientierten (nicht unbedingt leistungsstarken!) Kindern dominiert werden. Auch dieser Hypothese könnte in weiteren Untersuchungen nachgegangen werden.

Unmittelbar für die Praxis ergibt sich aus den Ergebnissen des vorliegenden zweiten Teils der PuLs-Studie die Empfehlung, in Klassen- und Schulregeln die Thematik des menschlichen Umgangs mit unterschiedlichen Leistungsniveaus offensiv anzugehen. Beispielsweise verpflichten sich Lerntherapeuten mit dem Verhaltenskodex der Duden Institute für Lerntherapie dazu, „Äußerungen und Taten [die geeignet sind, Menschen in ihrer persönlichen Würde und Integrität zu verletzen] offensiv entgegenzutreten, wenn sie ihr

Zeuge sind oder von ihnen Kenntnis erlangen“. Eingeschlossen sind dabei selbstverständlich „herabwürdigende Äußerungen, die sich auf das äußere Erscheinungsbild, die soziale oder kulturelle Herkunft, die Geschlechtsidentität oder die sexuelle Orientierung eines Menschen beziehen“, explizit aber auch „herabwürdigende Äußerungen, die sich auf die (vermeintlichen) intellektuellen Fähigkeiten eines Menschen beziehen“. Kindgerechte Formulierungen, die in Klassenregeln Eingang finden könnten, sollen hier bewusst nicht vorgeschlagen werden, sind aber mit den Schülerinnen und Schülern sicherlich ohne größere Schwierigkeiten zu erarbeiten. Auf die Einhaltung solcher Regeln zu achten und Kinder bei der Entwicklung der erforderlichen sozialen und emotionalen Kompetenzen zu unterstützen ist im Schulalltag eine Daueraufgabe, die viel Zeit und Aufmerksamkeit erfordert. Im Zuge des gesellschaftlichen Projekts der „Inklusion“ stellt sich diese aber ohnehin immer drängender – und nicht nur im Zusammenhang mit unterschiedlichen Leistungsniveaus: Soll die Vision einer „Schule für alle“ verwirklicht werden, muss der Umgang mit Heterogenität in der Schule und im Schulumfeld mehr und mehr zur Normalität werden.

Im Zusammenhang mit Mobbing sollte auch die Thematik des Nachteilsausgleichs für Kinder mit besonderen Lernschwierigkeiten kritisch diskutiert werden. Es besteht – gerade in leistungsorientierten Lerngruppen – durchaus die Gefahr, dass Maßnahmen wie Verlängerung der Arbeitszeit, das Bereitstellen besonderer Hilfsmittel oder das zeitlich begrenzte Aussetzen von Noten stigmatisierend wirken oder sogar unmittelbar zu sozialem Ausschluss führen, da sie „ungerecht“ (im Sinne einer Leistungsgerechtigkeit unter gleichen Bedingungen) erscheinen. Es muss daher genau erwogen werden, welche Maßnahmen für welches Kind geeignet sind und wie sie – auch gegenüber der Klassengemeinschaft – dargestellt und begründet werden können. Auch in diesem Kontext muss die Entwicklung zu einer „inkluisiven“ Schule zur Lösung beitragen: Ist es in einer Lerngruppe normal, dass Kinder aus den unterschiedlichsten Gründen mit besonderen Arbeitsmitteln und unter besonderen Bedingungen arbeiten, kann auch Nachteilsausgleich für Kinder mit besonderen Lernschwierigkeiten nicht mehr stigmatisierend wirken.

Schwer einzuordnen sind nach den dargestellten Ergebnissen die verbalen Übergriffe durch Lehrerinnen und Lehrer bzw. andere Erwachsene: Betrachtet man Einzelfallschilderungen, so lässt sich nicht ausschließen, dass einmalige Äußerungen eine überwertige Bedeutung für die betroffenen Familien erlangt haben könnten. Selbst wenn man diese Möglichkeit einräumt, wird jedoch deutlich, dass verbale Äußerungen der Lehrerinnen und Lehrer im Zusammenhang mit Lernschwierigkeiten von den Kindern sehr ernst genommen werden und deshalb sorgsam abgewogen werden müssen. Äußerungen wie die oben wiedergegebenen sind möglicherweise auch Ausdruck fehlender Orientierung mancher Lehrkräfte im Umgang mit besonderen Lernschwierigkeiten, die im stressigen Schulalltag zu unglücklichen bis unverantwortlichen Formulierungen führt. Hier könnte eine engere Kooperation mit externen Experten, z. B. aus der Schulpsychologie oder lerntherapeutischen Einrichtungen, Abhilfe schaffen.

Dass Kinder und Jugendliche, die Mobbing Erfahrungen haben, in der hier zugrunde liegenden Stichprobe besonders häufig auch von weiteren psychosozialen Problemen betroffen sind, kann kaum verwundern und war auch aufgrund der oben referierten Ergebnisse früherer

Untersuchungen zu erwarten. Diese Ergebnisse unterstreichen aber noch einmal die Notwendigkeit, Mobbingkonstellationen möglichst frühzeitig zu erkennen und zu beenden, zumal die Folgen einer andauernden Viktimisierung die Betroffenen bis ins fortgeschrittene Erwachsenenalter belasten können.

Auch wenn Mobbingprobleme im Schulkontext nur in der Schule selbst zu lösen sind, kann integrative Lerntherapie nach der klinischen Erfahrung zur Abmilderung psychosozialer Belastungen beitragen, die mit Mobbingerfahrungen einhergehen. Dabei spielt die psychische Stärkung eine Rolle, die Kinder durch Lernerfolge und Selbstwirksamkeitserfahrungen erleben. Besondere Chancen liegen aber auch in der Zusammenarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern, da Kinder in der geschützten therapeutischen Situation oft eher dazu bereit sind, von Mobbingerfahrungen zu berichten, und dann mit Hilfe aller Beteiligten Unterstützung im Schulkontext organisiert werden kann (vgl. Fallvignette „Daniel“, Anhang C). Eine noch engere Zusammenarbeit zwischen Schule und Lerntherapie wäre auch in diesem Zusammenhang wünschenswert.

Für die Zukunft erhoffen wir uns im Hinblick auf die Thematik „Mobbing“, aber auch auf die Problemkreise, die im Teil I der PuLs-Studie behandelt wurden, eine stärkere Kooperation zwischen Praxiseinrichtungen, die auf wissenschaftlicher Basis arbeiten, und universitärer Forschung.



## Literaturverzeichnis

- Altenrichter, B. (2015). Diagnostik in der Lerntherapie am Beispiel der Rechenschwäche und Leserechtschreibschwäche. In: H. Schäfer & Chr. Rittmeyer (Hg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik*, Weinheim, Basel: Beltz, 462–477.
- Baier, D., Pfeiffer, C., Rabold, S., Simonson J. & Kappes, C. (2010). *Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum: Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN (KFN-Forschungsbericht Nr. 109)*. Hannover: KFN.
- Baier, D. & Pfeiffer, C. (2011). *Jugendliche als Opfer und Täter von Gewalt in Berlin (KFN-Forschungsbericht Nr. 114)*. Hannover: KFN.
- Bieber, Kristin E. (2013). *Do students understand what researchers mean by bullying?* PhD dissertation, University of Nebraska-Lincoln, Lincoln, NE.
- Fanti, K. & Henrich, C. (2015). Effects of self-esteem and narcissism on bullying and victimization during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 35 (1), 5–29.
- Farrington, D. & Baldry, A. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 2 (1), 4–16.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying; who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20 (1), 81-91
- Galuschka, K. (2015). Emotionale Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. In: *Ledy*, 3, 22–24.
- Gasteiger-Klipcera, B., Klipcera, C. & Schabmann, A. (2006). Der Zusammenhang zwischen Leserechtschreib- und Verhaltensschwierigkeiten. Entwicklung vom Kindergarten bis zur vierten Grundschulklasse. *Kindheit und Entwicklung*, 15 (1), 55-67.
- Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1997). Mobbing: Eine Fragebogenstudie zum Ausmaß von Aggression und Gewalt an Schulen. *Empirische Pädagogik*, 11 (1997), 3, 403–422.
- Huck, L. & Schröder, A. (2015). Die PuLs-Studie. Psychosoziale Belastungen und Lernschwierigkeiten. Teil I: Körperliche Beschwerden. <https://www.duden-institute.de/mediabase/pdf/2019.pdf> [02.05.2016]
- Huitsing, G., Snijders, T., Van Duijn, M. & Veenstra, R. (2014). Victims, bullies, and their defenders: A longitudinal study of the coevolution of positive and negative networks. *Development and Psychopathology*, 26, 645–659.
- Hyman, I. A. & Perone, D. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36 (1), 7–27.
- Jannan, M. (2008). *Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln*. Weinheim: Beltz.

- Lereya, S., Copeland, W., Costello, J. & Wolka, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. *Lancet Psychiatry*, 2/2015, 524–31.
- Marées, N. von & Petermann, F. (2010). Bullying in German primary schools. Gender differences, age trends and influence of parents' migration and educational backgrounds. *School Psychology International*, 31 (2), 178–198.
- McEvoy, A. (2005). *Teachers who bully students: Patterns and policy implications. Paper presented at the Hamilton Fish Institute's Persistently Safe Schools Conference, Philadelphia, September 11–14.* [http://www.s3az.org/updates/Summer\\_2012/Bullying/Teachers.pdf](http://www.s3az.org/updates/Summer_2012/Bullying/Teachers.pdf) [02.05.2016]
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. & Runions, K. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55, 602–611.
- Moon, B. & Alarid, L. (2015). School Bullying, Low Self Control and Opportunity. *Journal of Interpersonal Violence*, 30 (5), 839–856.
- Olweus, D. (1996). *Bullying of students by teachers. Unpublished manuscript.* Bergen: The HEMIL Center, University of Bergen.
- Olweus, D. (2002). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können.* Bern: Huber.
- Olweus, D. (2004). Täter-Opfer-Probleme in der Schule. Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In: H.-G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention.* Weinheim, München: Juventa, 281–298.
- Olweus, D. (2009). Mobbing in Schulen: Fakten und Intervention. In: A. Henschel, R. Krüger, Chr. Schmitt, W. Stange (Hrsg.): *Jugendhilfe und Schule: Handbuch für eine gelungene Kooperation.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 247–265.
- Patterson, G. (2005). The bully as victim? *Paediatric Nursing*, 17 (10), 27–30.
- Schäfer, M. & Korn, S. (2004). Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaption des „Participant Role“-Ansatzes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 19–29.
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D. F. & Schulz, F. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary and secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 323–335.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. & Jugert, G. (2006). Physical, verbal and relational forms of bullying among students from Germany: Gender-, age-differences and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261–275.
- Schulte-Körne, G. (2012). Diagnostik, Symptomatik und Ursachen der Lese-Rechtschreibstörung. In: *Nervenheilkunde*, 7–8, 524–529.
- Taglieber, W. (2008). *Berlin-Brandenburger Anti-Mobbing-Fibel.* Ludwigsfelde: LISUM.

- Takizawa, R., Maughan, B. & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry*, 171 (7), 777–784.
- Valtin, R., Hornberg, S., Buddeberg, M., Voss, A., Kowoll, M. & Potthoff, Br. (2010). Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen – eine ökosystemische Betrachtungsweise. In: W. Bos, S. Hornberg, K.-H. Arnold, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, K. Schwippert, I. Tarelli & R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Die Grundschule auf dem Prüfstand. Vertiefende Analysen zu Rahmenbedingungen schulischen Lernens*. Münster: Waxmann, 43–90.
- Warnke, A. & Baier, E. (2013). Umschriebene Lese- und Rechtschreibstörung. In: Fr. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie*. Göttingen u. a.: Hogrefe, 165–180.
- Werner-Weißburger, St. & Werner, St. (2015). Viktimologie beim Mobbing – Der Prozess des Opferwerdens. In: St. Werner (Hrsg.), *Mobbing – Opferorientierte Hilfen für Kinder und Jugendliche*. Weinheim, Basel: Beltz, 25–33.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3–25.

## Anhang A: Mobbing in der wissenschaftlichen Diskussion

---

### *Untersuchungen zur Häufigkeit von Mobbing*

Da sich Mobbing im Wesentlichen im Verborgenen abspielt, d. h. immer dann auftritt, wenn keine (effektive) Aufsicht durch Erwachsene gegeben ist, entzieht es sich weitgehend der direkten Beobachtung. Untersuchungen, die die Häufigkeit von Mobbingvorfällen *indirekt*, über die anonyme Befragung von Kindern und Jugendlichen, erheben wollen, stehen jedoch vor dem methodischen Problem, dass Schülerinnen und Schüler u. U. einen Begriff von „Mobbing“ haben, der mit dem oben dargestellten wissenschaftlichen Konstrukt nicht übereinstimmt. Konkrete Schilderungen von Verhaltensweisen werden daher nicht immer erwartungsgemäß eingeordnet (vgl. Bieber 2013): Insbesondere ist nicht auszuschließen, dass Kinder und Jugendliche die Grenzen zwischen „alltäglichem“ aggressivem Verhalten unter Gleichaltrigen, bei dem keine Asymmetrie der Kräfte vorliegt, und Mobbing im oben genannten Sinne anders ziehen als Forscherinnen und Forscher. Diesem Gedanken folgend sind Unterschiede, die sich in der Befragung von jüngeren und älteren Kindern ergeben, u. a. dadurch erklärbar, dass die jüngeren einen breiteren Begriff von Mobbing haben als die älteren (Schäfer et al. 2005).

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass deutsche und internationale Untersuchungen zu recht unterschiedlichen Ergebnissen hinsichtlich der Prävalenz von Mobbing kommen (vgl. Tabelle 1).

<i>Untersuchung</i>	<i>Zugrunde liegende Stichprobe</i>	<i>Bezug</i>	<i>Prävalenz</i>
Olweus 1983	130 000 norwegische Schüler/-innen der Klassen 3–10	Opfer, Täter, Opfer <i>und</i> Täter von Mobbing	insgesamt 15 %, ausschließlich Opfer: 9 %
Whitney & Smith 1993	6 800 britische Mittelschüler/-innen	Mobbingerfahrungen einmal im Schuljahr, Mobbing Erfahrungen einmal pro Woche	27 % bzw. 10 %
Hanewinkel & Knaack 1997	14 000 norddeutsche Schüler/-innen der Klassen 3–12	Erfahrung von Ausgrenzung und direkten Gewalttaten in den letzten sechs Monaten	11,6 % bzw. 21,1 %
Wolke et al. 2001	2 400 englische und 1 500 deutsche Grundschüler/-innen	Opfer von Mobbing	24 % (England) bzw. 8 % (Deutschland)

<i>Untersuchung</i>	<i>Zugrunde liegende Stichprobe</i>	<i>Bezug</i>	<i>Prävalenz</i>
Schäfer & Korn 2004	99 deutsche Grundschüler/-innen	Opfer von Mobbing (gleichzeitig Belege für die Instabilität der Opfer- und anderer Rollen)	10 %
Fekkes et al. 2005	2 800 niederländische 9- bis 11-jährige Schüler/-innen	Opfer von Mobbing	16,2 %
Scheithauer et al. 2006	2 000 deutsche Schüler/-innen der 5.–10. Klasse	Opfer von Mobbing	10,6 %
Baier et al. 2010	40 000 deutsche Schüler/-innen der 9. Klasse	Opfer von Mobbing (Lebenszeitprävalenz)	29,6 %
von Marées & Petermann 2010	550 deutsche 6- bis 10-jährige Schüler/-innen und deren Lehrer/-innen	Opfer bzw. Opfer und Täter von Mobbing	17,4 % bzw. 16,5 %
Baier & Pfeiffer 2011	3 000 Berliner Schüler/-innen der 9. Klasse	mindestens einmalige Mobbing erfahrung, häufige Mobbing erfahrungen	35,6 % bzw. 7 %
Modecki et al. 2014	Metaanalyse von 80 internationalen Untersuchungen, denen Selbstberichte von 12- bis 18-jährigen Schülern und Schülerinnen zugrunde lagen	„traditionelles“ Mobbing (im Gegensatz zum „Cybermobbing“)	35 %

*Tabelle 1: Befunde zur Prävalenz von Mobbing in deutschen und internationalen Untersuchungen*

### *Ursachen von Mobbing: Risikofaktoren der Viktimisierung*

Die Frage, welche Ursachen Mobbing im Schulkontext hat, ist äußerst komplex und kann im vorliegenden Zusammenhang nicht annähernd erschöpfend behandelt werden. Immer wieder wird in der wissenschaftlichen Diskussion darauf hingewiesen, dass im Grunde jeder Mensch Opfer von Mobbing werden kann. Ein Grund dafür ist, dass sich Risikofaktoren der Viktimisierung, so der Fachausdruck für den Prozess des Opferwerdens, nicht absolut, sondern nur in Relation zu Gruppennormen bestimmen lassen: So bemerken Werner-Weißburger & Werner, dass potenziellen Mobbingopfern häufig Rollen zugeschrieben werden können, die „das Antithema [...] der Anführer einer Gruppe verkörpern“. Beispielsweise bestimmten in einer Lerngruppe, die von „coolen Typen“ regiert werde, diese Gruppenthemen wie Distanz, Härte und eine Antihaltung zur Leistungsbereitschaft. Schülerinnen und Schüler, die Mitgefühl oder Strebsamkeit zeigten, könnten so zu Zielen von Angriffen werden (2010, 29). Werner-Weißburger & Werner nennen außerdem Interaktions- und Kommunikationsmuster, die aus Sicht des Mainstreams der Lerngruppe als unpassend erscheinen, sowie unangemessene Handlungskompetenzen im Umgang mit Konflikten als Risikofaktoren für die Viktimisierung (ebd., 28 ff.). Diese Merkmale potenzieller Opfer finden sich auch in Versuchen wieder, „typische Opfer“ zu charakterisieren: Als „provozierende Opfer“ bezeichnet man z. B. Kinder, die aufgrund emotional-sozialer Probleme selbst häufig übergriffig werden und durch dieses Verhalten sozialen Ausschluss sowie andere gegen sie gerichtete Mobbingaktivitäten hervorrufen (z. B. Jannan 2008, 36 f.).

### *Ursachen von Mobbing: Diskussion um Tätermerkmale*

Als typische Merkmale von Tätern werden häufig Dominanzstreben, Impulsivität sowie fehlende emotionale und soziale Kompetenzen genannt (vgl. z. B. Olweus 2009, Farrington & Baldry 2010, Moon & Alarid 2015). Die Hypothese, dass Mobbingverhalten als Versuch zu betrachten ist, eigene Schwächen und Unsicherheit zu kompensieren, erscheint plausibel, wird aber kontrovers diskutiert (vgl. Patterson 2005, Olweus 2009, Fanti & Henrich 2015).

### *Ursachen von Mobbing: soziale Bedingungen*

Mobbingkonstellationen scheinen im Regelfall aus einer spezifischen sozialen Dynamik in der Lerngruppe heraus zu entstehen, zu der neben „Opfern“ und „Tätern“ auch eine große Zahl „schweigender Mitwisser“, eventuell „Verteidiger“ und erwachsene Aufsichtspersonen gehören, die das Mobbinggeschehen nicht wahrnehmen oder ignorieren (Olweus 2009, 254 f.; Jannan 2008, 29 ff., Huitsing et al. 2014). Dementsprechend wird soziale Deregulation in Schulen und Lerngruppen als eine der wichtigsten Möglichkeitsbedingungen von Mobbing gesehen: Mobbing kann nur da entstehen, wo geduldet wird, dass Kinder und Jugendliche physische oder psychische Gewalt nutzen, um auf Kosten von Außenseitern Anerkennung zu erringen oder in der eigenen Gruppe soziale Kohäsion zu erzeugen.

### *Interventionsansätze*

Das umfassende Interventionskonzept von Olweus (2002) setzt auf ein Maßnahmenpaket, das die Aufmerksamkeit aller Akteure an einer Schule auf die Thematik lenkt und dafür sorgt, dass Mobbing klare und zu erwartende Konsequenzen hat. Auf Schulebene sind Kernelemente des Programms Fragebogenerhebungen zur Verbreitung des Problems an einer Schule, Aktionstage zum Thema „Mobbing“ und die Verbesserung der Aufsicht. Auf Klassenebene sind vor allem Klassenregeln zum Umgang mit Gewalt und regelmäßige Gespräche zu dieser Thematik wichtig, auf persönlicher Ebene die unmittelbare Ansprache von Opfern und Tätern. Neben Olweus' klassischem und positiv evaluiertem Programm haben sich in der pädagogischen Praxis unterschiedliche Interventionsmaßnahmen wie die Farsta-Methode, der No-Blame-Approach (vgl. z. B. Taglieber 2008) oder das Gegen-Gewalt-Konzept (Jannan 2008) etabliert, die Hinweise zur Ausgestaltung von Gesprächen mit Tätern oder im Klassenverband geben, deren Effektivität aber wissenschaftlich noch nicht hinreichend untersucht ist.

### *Folgen von Mobbing*

Weitgehend unstrittig ist, dass Viktimisierung durch Mobbing in der Schule weitreichende negative Folgen für die Betroffenen hat. Psychische, gesundheitliche und soziale Folgen von Mobbingereferenzen im Schulkontext sind in Längsschnittstudien bis ins fortgeschrittene Erwachsenenalter feststellbar (vgl. Takizawa et al. 2014; Lereya et al. 2015).

## **Anhang B: Methodische Probleme der vorliegenden Untersuchung**

---

Die vorliegende Untersuchung weist verschiedene methodische Probleme auf, da das Datenmaterial einem praktischen, nicht einem Forschungszusammenhang entstammt. Sie hat daher explorativen Charakter, dient also der Generierung von Hypothesen, noch nicht deren verlässlicher Prüfung.

So erfolgte die Datenerhebung im Diagnosegespräch strukturiert, aber nur in Teilen standardisiert. Damit ist ihre Objektivität im Sinne der gängigen Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung eingeschränkt.

Ein weiteres methodisches Problem der vorliegenden Untersuchung ist ihre retrospektive Anlage, die Aussagen zu Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen verbietet. Zur Erklärung des Zusammenhangs von Lernschwierigkeiten und Mobbing Erfahrungen sind mindestens drei Annahmen denkbar:

- Lernschwierigkeiten werden zum Anlass genommen, ein Kind auszugrenzen, und führen zu Mobbing Erfahrungen.
- Mobbing Erfahrungen behindern – z. B. dadurch, dass das Sicherheitsempfinden gestört ist – das schulische Lernen und führen damit zu Lernschwierigkeiten.
- Eine dritte Variable verursacht beide Probleme.

Welche dieser Hypothesen zutrifft, wäre erst in einer prospektiv angelegten Studie zu klären.



## **Anhang C: Fallvignette „Daniel“**

---

Daniel war 9;5 Jahre alt, als er im Duden Institut für Lerntherapie vorgestellt wurde, und besuchte die 4. Klasse einer Grundschule.

Aufgrund verschiedener Entwicklungsverzögerungen – u. a. spielte eine chronische Hörbeeinträchtigung, die nicht unmittelbar zufriedenstellend behandelt werden konnte, eine negative Rolle – hatte Daniel erhebliche Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens. In seiner recht leistungsstarken Lerngruppe hatte er, so die Einschätzung seiner Mutter, häufig das Gefühl, „langsamer und dümmer“ zu sein als seine Mitschülerinnen und Mitschüler. Daniel selbst meinte u. a., dass er selbst sich „am allermeisten“, viel mehr als seine Eltern ärgere, wenn er etwas nicht könne.

Weiter wurde Daniel dadurch psychisch destabilisiert, dass er über einen Zeitraum von etwa einem Schuljahr regelmäßig Opfer von verschiedenen verbalen Übergriffen wurde, laut der Mutter „Hänseleien“, auf die der sensible Junge ohne Unterstützung nicht adäquat antworten konnte.

Im Zuge einer integrativen Lerntherapie, die über einen längeren Zeitraum auch durch das Jugendamt unterstützt wurde, konnte Daniel seine Lernschwierigkeiten, die vor allem in der Mathematik gravierend gewesen waren, weitgehend überwinden, er fasste wieder Zutrauen in seine Fähigkeit zu lernen, war insgesamt zufriedener mit sich selbst und weniger selbstkritisch.

Im Hinblick auf seine soziale Situation in der Lerngruppe konnte ein Gespräch des Lerntherapeuten mit dem Fachlehrer eine positive Entwicklung anstoßen: Dieser hatte Daniel – im verständlichen Bemühen, ihn von Zeitdruck zu entlasten – in der Pause weiter an Aufgaben arbeiten lassen, die Daniel in der Stunde nicht hatte bewältigen können. Im Gespräch ließ sich klären, dass Daniels Außenseiterrolle durch diese Praxis eher bestärkt wurde und daher andere Möglichkeiten, ihm zu helfen, gefunden werden mussten.

Zu dieser Veränderung traten etwa zeitgleich noch andere, die in keinem direkten Zusammenhang zur Lerntherapie standen: Daniel freundete sich über ein gemeinsames Hobby eng mit einem Jungen aus seiner Klasse an, der ihn seitdem unterstützte.

Ein katamnestisches Gespräch – Daniel war mittlerweile in der 7. Klasse – ergab, dass er sich sehr gut in einer relativ großen Lerngruppe auf der weiterführenden Schule zurechtgefunden und ein Probehalfjahr ohne ernsthafte Schwierigkeiten bestanden hatte.