

RÜDIGER GOLLNICK

DER GENDER-ASPEKT IM MOBBINGPROZESS.

ZWEI SCHULISCHE MOBBING-FÄLLE VOR DEM
HINTERGRUND SCHULE IM GENDER MAINSTREAM

SCHRIFTEN DES ESSENER KOLLEGS FÜR GESCHLECHTERFORSCHUNG

HRSG. VON: DORIS JANSSEN

6. Jg. 2006, HEFT I, DIGITALE PUBLIKATION

(DRUCKAUSGABE: ISSN 1617-0571)

DIE SCHRIFTENREIHE UND ALLE IN IHR ENTHALTENEN BEITRÄGE SIND URHEBERRECHTLICH GESCHÜTZT. ALLE RECHTE BLEIBEN VORBEHALTEN. JEDE VERWERTUNG AUSSERHALB DER ENGEN GRENZEN DES URHEBERRECHTSGESETZES IST UNZULÄSSIG UND STRAFBAR.

Vorbemerkung

Zwei Mobbing-Fälle stellen wir in das Zentrum der Analyse, wobei wir auf zwei verschiedene Darstellungsweisen zurückgreifen. Zum einen die ausführliche Dokumentation des Falles „Sabine“ (Report), zum andern ein Auszug aus einem umfangreichen Interview mit dem Mobbing-Opfer „Alexander“, das zugleich aber auch Täter ist. Mit beiden Fällen sind Perspektivwechsel – distanzierte Dokumentation von authentischem Material gegenüber einer kommunikativ vermittelten Erlebens- und Denkwelt des Opfers/Täters (Redesituation) – verbunden, wobei wir die Mobbing-Thematik in einem zweiten Schritt mit der Gender-Thematik und -Problematik vernetzen.

Damit soll auch ein Beitrag für das Angehen von schulpädagogischen Themen und Problemen in mehrdimensionaler Vernetzung geleistet werden. Die ganz konkrete Umsetzung des Gender Mainstream im schulischen Institutionsbereich ist insgesamt rudimentär in der konkreten pädagogischen Praxis, – am stärksten noch immer beeinflusst von der frauenemanzipatorischen Bewegung, obwohl sich heute andere Problemstellungen und damit auch Aufgaben ergeben: z.B. geschlechterspezifische Unterrichtsformen und Lehrmethoden, geschlechterspezifische Inhalte gerade in kulturwissenschaftlichen Disziplinen. Als ein herausragendes Beispiel dafür mag die sog. Leseunlust und konsequenterweise Leseinkompetenz von Jungen gelten, wie sie sich u.a. auch in den verschiedenen Studien niederschlagen, wie sie aber den erfahrenen pädagogischen Praktikern/innen seit Jahren längst bekannt sind; Analoges gilt für den math.-naturwissenschaftlich-technischen Unterricht für Mädchen. Infolge des geschlechter-neutralen Lehrplanes und entsprechender Unterrichtsmethodik, infolge rücksichtsloser (!) Normierung von Unterrichtsinhalten von „oben her“ setzen Blockaden ein, die zumindest abgemildert werden könnten. (s. zum Gender-Mainstreaming u.a. Döge

2003) Auch vor dem Hintergrund einer forcierten Feminisierung im schul-pädagogischen Bereich ist ein anderer, kritischer „Blickwechsel“ notwendig. (s. Janshen 2000)

Die Konzeption der Darstellung geht dahin, dass jeder Fall in große Segmente unterteilt ist, an deren Ende jeweils immer markierte Überleitungsbrücken und vor allem Impulsfragen mit virtuellen Lesern/innen bzw. mit virtuellen Gesprächspartnern/innen auf einer Fortbildungs- oder Informationsveranstaltung stehen. So ergibt sich die Möglichkeit, zunächst Fakten oder bestimmte segmentierte Vorgänge multimedial vorzutragen, dann in eine Reflexionsphase mit Gesprächsteilnehmern einzutreten (Wie sehen Sie die Situation? Wie würden Sie sich verhalten? Welche Lösungsschritte würden Sie vorschlagen?), um dann den weiteren tatsächlichen Vorgang zu dokumentieren, so dass sich dann auch noch die Möglichkeit ergibt, die von den Betroffenen in der Fallgeschichte eingeschlagene Strategie in verschiedene Richtungen hinein zu überdenken.

Zum Schluss möchten wir Frau Dipl.-Päd. Sabrina Schroeder für ihre Recherchen im „Fall Alexander“ danken und den Eltern Sabines für die Überlassung einer privaten Dokumentation des „Falles Sabine“, deren Motivation für die vertrauensvolle Zusammenarbeit und die Publizierung des Falles – im O-Ton – lautet:

Hoffen wir, dass die Geschichte anderen Jugendlichen und Eltern, die sich in einer ähnlichen Situation befinden, helfen mag.

Der Gender-Aspekt im Mobbing-Prozess

1. Das Phänomen Mobbing

Da der Begriff „Mobbing“ häufig unabgeklärt gebraucht wird, sehen wir es zunächst als notwendig an, zu Beginn eine Abklärung einiger Grundbegriffe vorzunehmen, damit die Vorgänge in den Fallbeispielen sachgerecht taxiert werden können.

1.1 Definition des Mobbing-Begriffes

Wenn auch der Begriff Mobbing aus dem betrieblichen Arbeitsbereich stammt (Leymann), so lässt er sich – modifiziert – auch auf den Schulbereich (hier speziell: Schüler-Mobbing) übertragen:

Unter Mobbing wird eine konfliktbelastete Kommunikation in der Klasse/im Kurs, also unter Mitgliedern der Lerngruppe, oder zwischen Lehrperson(en) und Schülern/innen verstanden, bei der die angegriffene Person unterlegen ist und von einer oder mehreren Personen systematisch, oft und während längerer Zeit mit dem Ziel und/oder dem Effekt der Ausgrenzung aus der Lerngruppe direkt oder indirekt angegriffen wird und dies als Diskriminierung [und Behinderung individueller Entfaltungsmöglichkeit] empfindet. Dabei sind die Angriffe in verletzender Weise intendiert (beabsichtigt) und können sich gegen einzelne, aber auch gegen eine Gruppe richten und von einzelnen oder von einer Gruppe ausgehen. (Gollnick 2006, S. 35 f.); [...] Ergänzung aus dem Anhang zum Protokoll des Workshop (s. Gollnick 2006 Internet)

Oder nach Olweus:

Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt oder über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist. (Olweus 1999, S. 22)

Die Grundintention beim Mobbing geht immer auf die Ausgrenzung und/oder Vernichtung des Attackierten aus. Dabei bedient man sich unterschiedlichster Mittel:

Demütigung, Diffamierung, Drohung, Feindseligkeit, Gehässigkeit, Intrige, „kalt stellen“, Komplott, lächerlich machen, Pöbelei, psychische Gewalt oder Psychoterror, Rufmord, sexuelle Belästigung, Stichelei, Tratsch, Unverschämtheiten, Verleumdung, Vorenthalten von Informationen. (Kollmer 2000, S. 9)

1.2 Definition des Konflikt-Begriffes

Zwar liegt dem Mobbing zu Beginn ein Konflikt, der schließlich unkontrolliert eskaliert, zugrunde, doch grundsätzlich ist eine wichtige Differenzierung zwischen Konflikt und Mobbing zu treffen:

Unter einem Konflikt versteht man einen Zusammenprall unterschiedlicher Interessen, wobei man in der Regel versucht, zu einem Abgleich der Interessen zu kommen. Das heißt, dass zunächst der Konflikt gelöst werden kann; evt. ist er nicht zu lösen, aber man bemüht sich, ihn nicht in eine sich ausweitende Konfrontation auswachsen zu lassen. Ferner ist zunächst nicht beabsichtigt, den Konfliktgegner zu schädigen oder ihn total auszugrenzen, ihn zu vernichten. (Gollnick 2006, S. 37)

Es gibt unterschiedliche Aspekte des Konfliktbegriffes, die hier kurz abgeklärt werden sollen. Damit wird auch deutlich, wie

schnell es bei menschlicher Kommunikation/Interaktion zu Störungen kommen kann:

1. Bewertungskonflikt (Zielkonflikt): Uneinigkeit über die zu erreichenden Ziele; unterschiedliche Erwartungen,

2. Beurteilungskonflikt (Methodenkonflikt): Uneinigkeit über die Wege zur Zielerreichung - Wie etwas gesehen und beurteilt wird, kann bestimmt sein durch unterschiedliche Wahrnehmungsfiler:

- **kulturell** - unterschiedliche Beurteilung aufgrund der Sozialisation, Enkulturation (Erziehung und kulturelles Milieu),

- **biologisch** - unterschiedliche Beurteilung aufgrund der Einschätzung von Belastbarkeit, Krankheit, Stress,

- **biographisch** - unterschiedliche Beurteilung aufgrund der Lebenserfahrung,

3. Verteilungskonflikt: Uneinigkeit hinsichtlich der Verteilung von Ressourcen (Geld, Personal, Sachmittel usw.), Kompetenzen (Machtbereich), Privilegien (Status, Macht),

4. Beziehungskonflikt: problematische soziale Beziehungen, Antipathie, Sympathie, verschiedene, nicht miteinander zu vereinbarende Lebensstile,

5. Rollenkonflikt: Unvereinbarkeit von Rollen, Identitätsschwierigkeiten, „Sandwich-Position“ (eingekeilt zwischen unterschiedlichen Anforderungen).

(hier modifiziert: nach Brinkmann 1995, S. 66 f.)

Nach dieser orientierenden Einführung wenden wir uns der authentischen und aktuellen Fallgeschichte „Sabine“ zu.

2. Der Fall Sabine

2.1 Rückblick

Wir befinden uns in einer 10. Klasse eines Gymnasiums am Rande des Ruhrgebietes mit 25 Schülern, wobei wir 14 Mädchen und 11 Jungen zählen.

Seit **ca. vier Jahren** sucht sich eine bestimmte Gruppe von Schülern,

- und zwar bestehend aus Klaus, Robert, Stefan und Max,
- z.T. unterstützt von Mike und Tom
- sowie sporadisch von Boris,

immer wieder einzelne Klassenkameraden und -kameradinnen aus, um sie

- vor den anderen schlecht und sich über sie lustig zu machen,
- sie „aus Versehen“ anzurempeln,
- lügnerische Gerüchte über ihr Privatleben zu verbreiten,
- jede Gelegenheit zu nutzen, um spöttische und zynische Bemerkungen und Kommentare abzugeben,
- zu beschimpfen und zu bedrohen,

- Privatsachen, v.a. auch Schulsachen, zu entwenden, zu zerstören und in den Mülleimer zu werfen,
- sie aus der sozialen Kommunikation/Interaktion auszugrenzen (z.B. in Kurzpausen).

Diese Jungen sind leistungsmäßig tendenziell dem unteren Mittelfeld zuzuordnen, nur einer ist in seinen Leistungen herausragend. Bis auf einen Jungen, der später hinzukam, gehören alle der Stammklasse an.

2.2 Gegenwart

Wir stehen vor dem Jahreswechsel. Im auslaufenden Jahr konzentrieren sich die Aktionen der o.g. Gruppe gegen Jenny, worüber die Schule (Klassenlehrer und Schulleiter) von der Mutter der Schülerin in Kenntnis gesetzt wird. Die Eltern und ihre Tochter verzichten auf die weitere Verfolgung ihrer Beschwerde, obwohl dazu Anlass gegeben ist, da die Schülerin Ende der 10. Klasse für ein Jahr eine Auslandsschule besuchen und nach ihrer Rückkehr in eine nächstfolgende Jahrgangsstufe wieder einsteigen wird. Der Schulleiter wird nicht aktiv, da er keine weiteren Beschwerden mehr hört.

Im Laufe der letzten vier Jahre haben der Schüler Karsten und zuletzt die Schülerin Annika die Schule vor dem oben skizzierten Hintergrund verlassen. Die Schülerin Jenny würde ebenfalls einen Schulwechsel in Betracht ziehen, hofft aber nach ihrer Rückkehr aus dem Ausland in ein anderes Klassen-Milieu eintreten zu können. Auch Sabine ist in den vergangenen Jahren immer wieder und in unterschiedlicher Intensität in den Fokus dieser o.a. Gruppe geraten. Deshalb überdenken auch Sabines Eltern einen Schulwechsel als mögliche Strategie. Doch zwischenzeitlich nehmen sich die o.g. Jungen zurück und entlasten die Klassenatmosphäre. Die

betroffenen Eltern und Schülerinnen hoffen auf eine Besserung des Zustandes, führen das aggressive Verhalten vornehmlich auf die Pubertätsphase zurück, siedeln die ganze Problematik verdrängend tiefer an und leiden letztlich still vor sich hin.

2.3 Der letzte Eklat

Doch dann fokussieren sich die Aktionen gegen Sabine zu Beginn des neuen Jahres. Sabine wird gerade in den großen Pausen massiv belästigt und bedrängt. Ausschlaggebend werden Vorgänge zu Beginn der Woche (Montag) gerade vor einer folgenden einwöchigen Schulfahrt. Als Schülerpatin sucht sie in der ersten großen Pause den extra für solche Schüler und Schülerinnen reservierten Raum mit anderen Mädchen auf, um in Ruhe gelassen zu werden. Doch sie werden von den Jungen aufgestöbert, die die Mädchen mit ihren „Späßen“ belästigen. Schließlich verlassen sie auf vehementes Drängen der Mädchen den Raum, doch vor dem Fenster geht das „Theater“ weiter; dann kommen sie wieder zurück in diesen Raum, woraufhin Sabine Lehrer zu Hilfe holen will. Doch es wird ihr der Weg versperrt. Schließlich ziehen die Jungen ab. In der zweiten großen Pause das gleiche „Spielchen“. Als Sabine dann zu ihrem Klassenraum kommt, ist der Zugang versperrt, ihre Schreibutensilien sind in den Mülleimer geworfen worden, ihr Rucksack liegt offen daneben, die von den Eltern unterschriebene Fahrt-Erlaubnis liegt zerrissen im Mülleimer. Klaus spaziert mit dem Stuhl Sabines durch die Klasse und stellt ihn auf den Flur. Es ist ebenfalls Klaus, der sich ans Pult stellt und folgenden „Brief“ vorliest, den die Mitschüler/innen mit einem Ja- oder Nein-Kreuz markieren können:

„Wer will mit Sabine aufs Zimmer? Sie ist zwar stubenrein, riecht aber etwas streng. Sie schläft als Letztes ein und säuft sehr viel ...“

Der hereinkommende Klassenlehrer erfasst die Situation, äußert seinen Ärger und weist die Jungen zurecht. Sabine kommt völlig entnervt nach Hause, obwohl sie schon einiges gewöhnt ist. Sie zieht sich zurück und ist zunächst unansprechbar.

Die Mutter nimmt am folgenden Tag (Dienstag) sofort Kontakt mit dem Schulleiter auf; vorher ist es wegen stattfindender Konferenzen am Montagnachmittag nicht möglich. Der Schulleiter sichert ihr zu, mit den Jungen zu sprechen. Doch bevor solches an diesem Tage geschieht, raunt Klaus in der Chemiestunde Sabine ins Ohr: „Wenn du uns noch einmal verpetzt, gibt es richtig Ärger!“

Der Schulleiter spricht mit den Jungen und ermahnt sie zu einem Wohlverhalten und droht ihnen eine Klassenkonferenz an, wenn sie noch derartige Verhaltensweisen zeigen werden. Sanktionen erfolgen nicht, es bleibt bei dieser mündlichen Abmahnung. Während der einwöchigen Schulfahrt ermahnen sich die Jungen vor den anderen Mitschülern/innen, ja zurückhaltend gegenüber Sabine zu sein, sonst würde Herr NN (Schulleiter) sie vorladen.

2.4 In Summa

Im Laufe der zurückliegenden Zeit ist eine Vielzahl von **Attacken gegen Sabine** erfolgt, die folgendermaßen systematisiert werden können:

Beleidigungen: Sie wird öfter „Strebersau, Schlampe“ genannt!

Verletzung des Intimbereiches: Tom sorgt dafür, dass immer wieder über ihre – angeblichen – „Push-up-BH's“ öffentlich gesprochen wird, - auch auf der Schulfahrt, - trotz der Abmahnung durch den Schulleiter!

Verunglimpfung: Robert, Klaus, Max, Stefan lassen negative Bemerkungen und Hinweise fallen, die die Gesamtfamilie Sabines (Eltern und ihre vier Geschwister) betreffen, und witzeln darüber.

Körperliche Gewalt: Stefan versperrt trotz der bereits erfolgten Abmahnung durch den Schulleiter wiederum Sabine die Tür zum Klassenraum. Im vergangenen Jahr hat er Sabine mit Faustschlägen gegen den Oberarm traktiert, so dass sich kleine Blutergüsse ergaben.

Ausgrenzungen: Sabines Freund bekommt über ICQ die Nachricht, „sich doch lieber von Sabine fernzuhalten, da er sie eh nicht lange ertragen könne“.

Passivität und Duldung: Mitschüler/innen halten sich zurück, mit Sabine intensive Sozialbeziehungen aufzunehmen, da sie befürchten müssen, u.U. ausgegrenzt zu werden; z.T. dulden sie während die Attacken gegen Sabine oder andere Mitschüler/innen.

Rolle der „besten Freundin“: Ihre Sitznachbarin versucht sich in Sabines Vertrauen einzuschleichen, indem sie die Rolle der besten Freundin spielt, aber hinter ihrem Rücken gegen sie agiert, wie sich nachher herausstellt.

Weiter gehende Ausgrenzung: Im Orchester wird Sabine in Pausen teilweise aus Gesprächen ausgeschlossen, da zwei Mädchen (Nina und Marie) den sonst üblichen gemeinsamen Großkreis gesprengt und einen eigenen Gesprächskreis gebildet haben, in dem niemand geduldet wird, der in einer positiven Beziehung zu Sabine steht.

- ❖ **Es ist jetzt sinnvoll, dass wir die Möglichkeit prüfen, ob dieser Prozess wesentliche Merkmale eines Mobbing-Prozesses besitzt.**
- ❖ **Konkrete Frage: Haben wir es hier mit einem Mobbing-Prozess zu tun?**
- ❖ **Im Folgenden stellen wir relevante Punkte systematisiert zusammen!**

2.5 Reflexionen

Es handelt sich hier um einen klassisch ablaufenden **Mobbing-Prozess**. Von Mobbing betroffen sind konkrete Menschen, die einem fortwährenden Leidensdruck ausgesetzt sind. Grundsätzlich und allgemein kann festgestellt werden: auch schulische Mobber sind Gewalttäter, die konsequent ihre Ziele verfolgen.

1. Sie grenzen Menschen aus dem sozialen Leben aus, lassen sie nicht an Kontakten teilhaben und isolieren sie damit (klassen-/kursinterne Kommunikation und Interaktion). - Konsequenzen: Isolation, erlebter Mangel an Akzeptanz, Selbstzweifel. - Ein Akt psychosozialer Gewalt!

- Sabine und andere Mobbing-Betroffene werden „geschnitten“, ausgegrenzt, die Möglichkeiten der Kommunikation werden erheblich eingeschränkt.

2. Sie grenzen Menschen aus dem schulischen Alltagsleben aus, lassen sie nicht an der Dynamik und Problemlösung von schulischen Aufgaben und Tätigkeiten zureichend teilhaben (Übernahme von Ämtern, Organisationsaufgaben) und schränken damit ihre individuelle Entfaltungs- und Ent-

wicklungsmöglichkeit ein. - Konsequenzen: Destabilisierung, Erfolgsvorenthalte, Misserfolge, Blockierungen. - Ein Akt psychosozialer Gewalt!

- Sabines Potenzial, nämlich zu helfen, zu organisieren, insgesamt sich in die Gemeinschaft einzubringen, wird abgeblockt, weil es gefährlich ist, mit ihr in näheren Kontakt zu treten. Als Patin/Ansprechpartnerin für jüngere Schüler/innen hat sie ja bereits diese Funktion.

3. Sie grenzen Menschen aus dem Prozess der Bestätigung und des Erfolgserlebnisses aus und schwächen sie somit in ihrem Selbstwertgefühl (Selbstentfaltung, Selbstverwirklichung). - Konsequenzen: Furcht vor dem Versagen, Überdimensionierung von Problemen, Unsicherheit bis Verlust einer realistischen Güter- und Risikoabwägung, Entscheidungsfurcht, Mangel an Durchsetzungskraft. - Ein Akt psychosozialer Gewalt!

- Das Leistungspotenzial Sabines wird, langfristig gesehen, begrenzt, d.h. konkret, dass ihre Leistungsstärke und ihre Schulnoten wahrscheinlich sinken werden, weil sie in einem nicht förderlichen Leistungsklima lebt.

4. Sie grenzen Menschen aus der gruppenspezifischen Wertrangposition aus (z.B. Position in der Klasse, Außenseiterposition) und zerstören damit ihre schulische Existenz. - Konsequenzen: Zukunftsangst, Zerstörung des Selbstwertgefühls, der Ich-Stärke. - Ein Akt psychosozialer Gewalt!

- Jeder Mensch braucht Anerkennung. Die intendierte Verweigerung der Anerkennung lässt erhebliche Selbstzweifel und Unsicherheit gerade in schwierigen Situationen aufkommen.

5. Sie grenzen Menschen aus ihren sozialen Beziehungen aus, da jene existenziell irritiert sind (zunehmende Unsicherheit im sozialen Umgang mit anderen Menschen) und immer stärker zur Desintegration tendieren. - Konsequenzen: Isolation, Konzentration und Fixierung auf die eigenen Probleme, Unmöglichkeit einer De-Konzentration von den alltäglichen negativen Erlebnissen, damit auch Alternativlosigkeit (Tunnelblick). - Ein Akt psychosozialer Gewalt!

- Sabine gerät in die Situation, jedem/r zu misstrauen. Schule und Unterricht werden negativ konnotiert und als erhebliche psychische Belastung empfunden, sie „verschließt“ sich; späterhin evt. begleitet von entsprechenden Konversionen.

Und in der Endphase:

6. Sie grenzen Menschen aus ihren biographisch gewachsenen, wertorientierten Lebensbedingungen aus und lassen sie an der Sinnfülle ihres Lebens verzweifeln. Sie brechen diese in ihrem Wertgefüge („Niemand mag mich! Ich bin nichts wert!“). - Konsequenzen: Sinnlosigkeit des Lebens, Verlust der Mitte, Verlust einer Wertordnung, einer Rangfolge von Werten. - Ein Akt psychosozialer Gewalt!

7. Sie grenzen Menschen aus dem Leben aus und treiben sie unter Umständen in die geistige, seelische oder körperliche Krankheit oder sogar in den Tod. - Konsequenzen: Schwere Depression, allgemeine Lebensangst, Suizidvorstellungen, Suizidversuch, Suizid. - Ein Akt psychosozialer Gewalt! (s. Gollnick 2006, S. 113 f.)

Ziel der Mobbingattacken ist es letztlich, einen Menschen sozial und personal zu handhaben wie ein Objekt, weil man ihn sozial und personal nicht anerkennt bzw. toleriert. Gelingt die Handhabung oder Ausgrenzung, ist ein tiefer gehender Genuss

an der Machtdemonstration und -bestätigung gegeben und gleichzeitig ein Stimulanz für weiter gehende Dominanz- oder Omnipotenz-Befriedigung.

Der gemobbte Mensch erlebt Gewalt, dass nämlich

- *er in der Verfügungsgewalt eines anderen Menschen oder von anderen Menschen ist,*
- *er ihnen nicht total, aber oftmals weitgehend wehrlos und ohnmächtig ausgeliefert ist,*
- *er in seinem Stolz, in seiner Selbstachtung gedemütigt wird,*
- *er ungleichwertig im Hinblick auf andere ist,*
- *er - zunächst ungestraft, weil unentdeckt - manipuliert werden kann (Verfügbarkeit über ihn, Befriedigung des Macht-anspruchs),*
- *er mit einer Verkehrung des Täter-Opfer-Schemas konfrontiert wird (Schuldzuweisung; Opfer ist Täter). (Gollnick 2006, S. 114)*

❖ Für uns ergibt sich hier die Möglichkeit, einen Perspektivwechsel vorzunehmen, indem wir die Rolle der Eltern einnehmen und ihre Möglichkeiten der Intervention durchspielen.

❖ Konkrete Frage: Wie würden wir uns als Eltern verhalten? Was würden wir unternehmen?

❖ Im Anschluss an diese Überlegungen und Erörterungen dokumentieren wir die Vorgehensweise der Eltern Sabines!

2.6 Strategie der Eltern Sabines

2.6.1 Zunächst die Familie

Sabine wächst behütet in einer intakten und kompletten Familie mit zwei jüngeren Schwestern und zwei noch jüngeren Brüdern auf. Beide Elternteile sind freiberuflich tätig. Die Mutter und der Vater sind für die Kinder jederzeit erreichbar, wodurch die Kinder in keiner Weise sich selbst nach der Schule überlassen bleiben. Das Büro des Vaters befindet sich unmittelbar neben der elterlichen Wohnung. Die Kinder werden in die freiberufliche Arbeit der Mutter mit einbezogen, um so ihre kulturellen Interessen zu wecken. Auch wird zu Hause musiziert, und Sabine wirkt in verschiedenen Orchestergruppen mit, engagiert sich im kirchlichen Bereich und hat ihren Freundeskreis. Zudem ist sie eine sehr gute Schülerin.

2.6.2 Wendepunkt

In den vergangenen Jahren, die ja immer wieder von sporadischen Übergriffen gekennzeichnet sind, suchen die Eltern Sabines mit den Eltern der Übergreifer Kontakt, um auf niedrigstem Niveau zu einer Lösung des Problems zu kommen. Bei den Eltern der betreffenden Jungen stoßen sie auf eine Mauer der Zurückweisung, der Schutzhaltung, ja der Beschimpfung und der Androhung, einen Rechtsanwalt wegen falscher Anschuldigung einzuschalten. Ähnliche Erfahrungen mit diesen Eltern kann auch – später – die Streitschlichter-Pädagogin dieser Schule bestätigen. Ein Wendepunkt wird erreicht, als die Übergriffssituation eskaliert und Sabine völlig entnervt und deprimiert nach Hause kommt. Die Eltern befürchten in der Perspektive u.a. eine sich einstellende Schul-

unlust und eine allgemeine, negative Befindlichkeit des Mädchens.

2.6.3 Strategische Gegenwehr der Eltern

- Die Mutter nimmt Kontakt mit dem Schulleiter auf und stellt ihm aus ihrer Sicht die Vorkommnisse mit Namensnennungen dar. Der Schulleiter führt daraufhin ein sog. „pädagogisches Gespräch“ mit den betroffenen Jungen und erteilt eine Ab-mahnung mit der Androhung, eine Klassenkonferenz über sie einzuberufen.
- Die Mutter ist in der Zwischenzeit aber einen Schritt weiter gegangen und hat systematisch recherchiert: Sie hat die gravierendsten Vorkommnisse aus der Vergangenheit in eine kleine Übersicht gebracht. Sie nimmt Kontakt mit der abgegangenen Schülerin Annika auf, die ihren Schulwechsel mit ihren, Sabine vergleichbaren Negativ-Erlebnissen begründet; sie fühlt sich in der neuen Schule wohl und hat keine Schwierigkeiten. Weiterhin recherchiert Sabines Mutter bei Jennys Eltern, die ihr ebenfalls das Leiden ihrer Tochter in dieser Klasse bestätigen, - wiederum mit dem Erleiden Sabines vergleichbar.
- Ferner bespricht sie sich mit Lehrerinnen dieses Gymnasiums, die dort Streitschlichterinnen sind. Diese erfassen die Problematik und initiieren durch ihr Einwirken, dass der Schulleiter und der Klassenlehrer es für sinnvoll und notwendig erachten, einen längst überfälligen Elternabend zur Information aller Eltern einzuberufen.
- Zusätzlich dringen die Eltern Sabines darauf, dass die allgemeine pädagogische Situation in dieser Klasse öffentlich zur Sprache kommt, und werden darin von den Streitschlichter-Lehrkräften unterstützt, so dass der

Klassenlehrer, der seit dem Beginn des 9. Schuljahres in der Klasse ist, zu einer Klassenpflegschaftsversammlung (der Eltern) einlädt. An dieser Veranstaltung nehmen 80 % der Eltern dieser 10. Klasse, auch die Eltern der betroffenen Schüler, der Schulleiter neben dem Klassenlehrer und einer Streitschlichter-Pädagogin teil.

- Die Eltern Sabines haben aber vorher darum gebeten, gleich zu Beginn des Elternabends eine Darstellung der Vorfälle abgeben zu dürfen, damit kompakt aus der Sicht von Betroffenen die problematische Situation in dieser 10. Klasse dargestellt wird. Dem Wunsche wird stattgegeben.
- Nach einem vorbereiteten und damit auch wohl durchdachten, dreiseitigen Manuskript werden die letzten Vorfälle konkret dargestellt, die Akteure benannt.
- Die Mutter Sabines beschließt ihre Ausführungen mit einer klar formulierten Erwartungshaltung, die deutlich umrissene Verhaltensnormen skizziert, die aber eigentlich selbstverständlich im sozialen Umgang sein sollten. Sie stellt aber schließlich unmissverständlich klar: „Unser einziges Problem ist die Situation in dieser Klasse, die wir so nicht weiter akzeptieren können und wollen.“

2.6.4 Formulierte Erwartungen

Wir erwarten von den genannten Schülern und deren Mitläuferinnen und Mitläufern:

- Respektvolles Verhalten im Umgang miteinander
- Neutrales Benehmen und Toleranz
- Keine weiteren Beleidigungen und verletzendes Bemerkungen

- Die sofortige Einstellung der negativen Kontaktaufnahme zu Menschen aus Sabines Privatleben und ihrem Freundeskreis
- Keine weiteren Lügen und Gerüchte in Umlauf zu bringen
- Keine besondere Aufmerksamkeit und auch keine Freundschaft

Die simple Einhaltung der Regel:

Was du nicht willst, das man dir tu, das füge keinem andern zu!

Wir freuen uns sehr über die bisher passiven Schülerinnen und Schüler in dieser Klasse, die

- sich trauen, gegen begangenes Unrecht anzugehen, Courage zeigen
- und die sich einmischen, wenn sie sehen, dass Unrecht geschieht.

Es haben sich inzwischen auch einige Schüler und Schülerinnen freundlich zu Sabine gestellt und ihr das Gefühl gegeben, nicht ganz allein in dieser Situation zu stehen. Dafür sind wir sehr dankbar.

Wir versprechen, dass wir ab heute jede weitere Beleidigung, jedes Gerücht und jede Lüge, die gezielt zur Verleumdung in die Welt gesetzt wird, offen legen werden! Bis die handelnden Schüler merken, dass sie diese Art des Benehmens nicht weiter fortführen können. Wer Sabine ausgrenzt und beleidigt, Zwischenbemerkungen macht, um sie zu verletzen, und auf ihre Kosten Witze reißt, wird benannt werden.

Es wäre keine Lösung und keine Alternative gewesen, Sabine als 4. betroffene Schülerin von dieser Schule zu nehmen. Diejenigen Eltern, deren Kinder nicht aktiv an dem

Geschehen beteiligt sind, können sich sicher sein, dass sich dadurch nichts ändern würde.

Ihr Sohn bzw. ihre Tochter könnte dann der Nächste sein, der systematisch und nachhaltig gekränkt, beleidigt und fertig gemacht werden würde. Dazu wollten wir es nicht kommen lassen.

Wir hoffen, dass durch unser Eingreifen und die Offenlegung der Vorfälle eine nachhaltige Veränderung im Miteinander dieser Klasse herbeigeführt werden kann und ein kollegiales Zusammenarbeiten möglich wird.

Wir hoffen, dass die betroffenen Mitschüler erkennen, dass man so nicht mit den Mitmenschen umgehen kann. Dies wird sich auch in ihrem späteren Berufsleben sicher positiv auswirken.

Natürlich hoffen wir weiter, dass sich die Situation endlich auflöst und wir in Ruhe und Frieden leben können. Wir wünschen uns für unsere Kinder doch nur eine gute und frohe Schulzeit...

❖ **Hier können wir wiederum einhalten und die Rede der Eltern unter kommunikativen Aspekten kurz reflektieren, etwa nach dem Modell von Bühler oder Schulz von Thun:**

- **Darstellung des Sachverhaltes: einzuhaltende Normen, die hier im konkreten Fall implizit die Fehlverhaltensweisen enthalten;**
- **Emotionaler Ausdruck zu den Sachverhalten: Empörung über die Grenzüberschreitungen, Ermutigung und Befriedigung hinsichtlich positiver Handlungsansätze von Mitschülern/innen;**
- **Appell an die Hörenden: gemeinsam eine normale Lern- und Lebenssituation wiederherzustellen, - aber**

auch Signal des entschiedenen Dazwischentretens bei neuerlicher Grenzverletzung.

- ❖ **Ferner können wir einen Perspektivwechsel vornehmen, indem wir unsere elterlichen Erwartungen v.a. auf die Schulleitung und das Lehrpersonal richten.**
- ❖ **Konkrete Frage: Was erwarten wir hier konkret und wirksam von der Schule, von den Lehrern/innen?**
- ❖ **Konkrete Frage: Wo können im schulischen Aktions- und Reaktionsprozess Schwierigkeiten im Kommunikationsprozess auftreten?**
- ❖ **Im Folgenden werden die Aktionen und Reaktionen in der Elternpflegschaftssitzung systematisiert aufgeführt.**

3. Elternpflegschaftssitzung

3.1 Eltern-Ebene

Die Einberufung einer Elternpflegschaftssitzung beruht auf dem Impuls der Eltern Sabines unter Mitwirkung des Klassenlehrers und der Streitschlichterinnen. Auf dieser Versammlung wird sehr offen über die anstehende Problematik gesprochen.

In der Versammlung bestätigt Jennys Mutter die Ausführungen von Sabines Mutter auch für ihre Tochter und die Attacken auf Karsten und Annika, so dass diese Kinder deshalb die Schule im 7. Schuljahr bzw. im 9. Schuljahr wechseln. Sie bestätigt ferner den bevorstehenden Wechsel ihrer Tochter auf eine Auslandsschule, gerade auch deshalb, um den Attacken zu

entgehen. Sie weist ferner den Schulleiter darauf hin, dass sie bereits früher und frühzeitig auf die Problemlage dieser Klasse aufmerksam gemacht hat.

In den folgenden, z.T. hitzigen Gesprächen versuchen zwei betroffene Elternteile von Jungen die Problematik abzuschwächen (subjektive Ansichten der Eltern von Opfer-Jugendlichen, Sabine als isolierte Einzelgängerin).

Sabines Mutter kann mit der Hilfe von Jennys Mutter ihre Darlegungen objektivieren und damit glaubhaft machen. Auch durch Hinweise einer Streitschlichter-Pädagogin und des Klassenlehrers finden ihre Aussagen letztlich eine bestätigende Grundlage. Widersprüche seitens einiger Eltern von benannten Jungen unterminieren nicht die Glaubwürdigkeit der Darstellung.

3.2 Lehrer-Ebene

Eine **Streitschlichter**-Pädagogin erklärt, dass nicht erst durch Sabine, sondern bereits früher auffälliges Verhalten einzelner Schüler bekannt geworden sei, übrigens u.a. durch eine Vertretungslehrerin aufgedeckt. Eine der Streitschlichter-Pädagoginnen kann ebenfalls die negativen Erfahrungen mit den Eltern der betreffenden Schüler bestätigen.

Bei ihren internen Recherchen stoßen die Streitschlichterinnen darauf, dass die ehemalige Klassenlehrerin (in der 5. – 7. Jahrgangsstufe) diese eingetretenen Situationen als alt-bekannt taxiert.

Die Streitschlichter-Pädagogin, an die sich die Mutter Sabines wendet, nachdem sie mit dem Schulleiter gesprochen hat, initiiert in der Klasse eine öffentliche Auseinandersetzung mit allen Betroffenen.

Der **Klassenlehrer** verweist darauf, dass die betreffenden Jugendlichen recht nett und zugänglich seien; er ist letztlich der Meinung, die Situation zu überblicken und zureichend zu handhaben. Deshalb habe er immer zu Beginn des Schuljahres die Klassensituation durchgesprochen, so dass zunächst eine Beruhigung eingetreten sei. Doch später sei es immer wieder zu „unschönen Zwischenfällen“ gekommen.

Dem Klassenleiter sind negative Vorkommnisse aus den Jahrgangsstufen 9 und 10 her wohl bekannt; es werden aber nur ansatzweise, simple Präventionsmaßnahmen (Ermahnung: miteinander auszukommen) durchgeführt. Auf seine Frage, ob jemand „gemobbt“ würde, hat er nur ein „Ha-ha-ha“ gehört. Retrospektiv lässt sich sagen, dass das Lehrpersonal insgesamt erkannt hat, dass die Situation innerhalb der Klasse über Jahre hin nicht „gut“ gewesen ist. Aber die Probleme sind nicht richtig erfasst, definiert und nicht ergebnisorientiert angegangen worden. Die frühere Klassenlehrerin (5-7) verschiebt die Verantwortung wenigstens partiell, indem sie zurückblickend vorwurfsvoll sagt: „Auch die anderen Lehrer haben doch etwas von dem schlechten Ruf der Klasse mitbekommen, ...!“

Der **Schulleiter** gibt zu Beginn der Sitzung eine Erklärung ab, in der er seinen Unmut über die Vorkommnisse äußert und in der er die eingetretene Situation als untragbar klassifiziert. Er verweist auf die angeordneten „Sozialstunden“ mit der Klasse, durchgeführt von den Streitschlichterinnen (Aussprachestunden). Bei Nichteffizienz dieser „Sozialarbeit“ droht er mit der Einberufung einer Klassenkonferenz.

Der Schulleiter äußert ferner seinen Unmut darüber, dass die Mutter Sabines ihn nicht mehr über ihre Hintergrundgespräche informiert hat; die Initiativen also zunächst an ihm vorbeigelaufen sind. Die Vorfälle mit Jenny hat er längst abgehakt und sieht Sabine als neuen Fall an.

Der Schulleiter hat die Hinweise von Jennys Mutter entgegen-
genommen und abgewartet. Da sie nicht weiter auf Klärung
insistiert hat, glaubte er, die Situation wäre bereinigt. Nach der
Intervention von Sabines Mutter hat er ein Gespräch mit den
benannten Jungen geführt und sie mit Androhung einer
Klassenkonferenz abgemahnt.

In seinen Gesprächsbeiträgen bei der Diskussion der Eltern
vertritt er die Ansicht, das Gewesene zu vergessen und den
Blick nach vorne zu richten. Er weist nochmals auf die
untragbare Situation hin, auf die geplanten Sozialstunden
(Aussprache-Stunden) und verspricht sich mit dieser Maß-
nahme einen nachhaltigen Erfolg, ansonsten eine Klassen-
konferenz durchgeführt werden wird. Er appelliert in seinem
Schlusswort an die Bereitschaft der Eltern, die Bereinigung der
Situation zu unterstützen.

3.3 Folgen

Nach Beendigung der Sitzung treten einige Eltern an Sabines
Eltern heran und entschuldigen sich für das Verhalten ihrer
Kinder bzw. für das passive Hinnehmen der Aggressionen
durch ihre Kinder. Sie versichern, mit ihren Kindern das
Problem zu besprechen.

Am Ende einer mehrtägigen Studienfahrt des Religions-
unterrichtes, die nach der Elternpflegschaftssitzung stattfindet,
können „Briefchen“ an die Teilnehmer geschrieben werden.
Sabine erhält mehrere Briefchen, in denen ihr Anerkennung für
ihren Mut zum Widerstand und Sympathie bekundet werden,
was wiederum auf Sabine stabilisierend wirkt.

Mehrere Wochen später kann man im Gruppenunterricht die
Beobachtung machen, dass es nicht zu einer abschottenden

Blockbildung kommt, sondern dass die Schüler und Schülerinnen „gemischt“ zusammenarbeiten.

3.4 Erfolgreiche Strategie

Man kann noch nicht eine euphorische Bewertung für die „Zeit danach“ abgeben. Auch in der Vergangenheit haben die Jungen eine sich zurücknehmende Taktik eingeschlagen. Erst in kritischen Situationen wird sich eine Stabilisierung der Verhältnisse zeigen müssen.

In der Zwischenzeit ist mehr als ein halbes Jahr vergangen. Die Situation ist im positiven Sinne stabil geblieben. Sabine geht wie früher wieder gerne zur Schule; sie wird toleriert bzw. akzeptiert. Augenblicklich sitzt sie sogar im Unterricht neben einem der Mobber, - und es geht bisher gut.

Es zeigt sich hier im Fall Sabine, dass die kommunikations-offene und entschlossene sowie nachhaltige Intervention der Eltern eine Klärung der pädagogischen Problemsituation gebracht hat. Die Eltern Sabines haben sorgfältig Vorgänge und Vorfälle recherchiert, dokumentiert und dann offen gelegt, - aber nicht unverbindlich, sondern mit dem rechtlichen Hinweis, solche Attacken nicht mehr hinzunehmen, sondern dagegen anzugehen. Dabei haben Sabines Eltern in nicht verletzender Art die Problematik dargestellt und Brücken zur Verständigung und zur Lösung gebaut. Dadurch wurde ein sich dynamisierender Mobbing-Prozess gestoppt: hoffentlich endgültig. Damit ist auch ein Signal an die Mobbing-Initiatoren und deren Eltern, aber auch an die anderen Schüler/innen sowie an die Schule als System und an deren Repräsentanten gegeben worden. Was wäre wohl geschehen, wenn Sabine nicht solche tatkräftigen und versierten Eltern gehabt hätte?

Die **Motivation für Sabines Eltern**, uns den Fall in anonymisierter Form zur Dokumentation und Analyse zur Verfügung zu stellen, lässt sich in einem Satz aus Ihrer letzten E-Mail an uns zitieren:

Hoffen wir, dass die Geschichte anderen Jugendlichen und Eltern, die sich in einer ähnlichen Situation befinden, helfen mag.

4. Systemische Schwächen

Es ist in dieser Klasse auffällig, dass eine relativ große Jungengruppe aktiv mobbt und damit ihren männlichen Geltungs- und Machtanspruch sichert. Die erfolgten Herabsetzungen im Hinblick auf Sabine und andere Mobbing-Betroffene tangieren den persönlichen und familiären Bereich und dienen der Verletzung der persönlichen Integrität der Attackierten, die in ihrem Selbstwert geschwächt werden und letztlich infolge des Dauerzustandes nicht mehr zureichende Gegenwehr und Stärke aufbringen können. Letztlich flüchten sie nach Hause und u.U. auf andere Schulen. Dies hat Auswirkungen bzw. wird Auswirkungen haben auf die Lernbereitschaft und das Leistungsvermögen der Mobbing-Betroffenen bzw. auf das Lernklima in der Klasse selbst.

Da die männlichen Jugendlichen ihren Machtbereich auch gegen Autoritäten zu behaupten versuchen, sowohl gegen Frauen als auch Männer als Autoritätspersonen, was allgemein häufig zu beobachten ist, muss ihnen gegenüber auch eine geschlechter-adäquate Ansprache erfolgen. Erst eine klare, konsequente Grenzziehung führt zur Selbstzurücknahme, wobei die Grenzziehung über konkrete Sanktionen erlebbar gemacht werden muss, wenn eine erste verbale Ermahnung

keine Wirkung zeigt. Es stellt sich darüber hinaus die Frage, ob eine mündliche Abmahnung – abhängig von der Schwere und Dauer des Vorgangs – überhaupt ausreichend ist im Hinblick auf die Nachhaltigkeit bei männlichen Jugendlichen. Es kann nicht angehen, dass lernbereite junge Menschen in ihrer personalen und sozialen Entwicklung behindert werden, - dies hat schulrechtliche und menschenrechtliche Konsequenzen, die in Deutschland in dieser definitiven Weise für den Schulbereich nicht oder nicht zureichend gesehen werden. (s. diesbezüglich Gollnick 2006, S.113-137)

Die konkrete und nachhaltige Grenzziehung erfolgt in dieser Klasse aber anscheinend nicht in der Unterstufe, ebenfalls nicht in der Mittelstufe, denn die Mobbing-Problematik ist eine länger andauernde und stört das Arbeitsklima. Die verantwortlichen Klassenlehrer und Fachlehrer in den unterschiedlichen Jahrgangsstufen stehen letztlich dem Problem hilflos gegenüber. Der Klassenlehrer unterliegt der Fehleinschätzung, die Klasse mit ihrer Problematik „im Griff zu haben“. Es taucht zudem hier die Frage auf, ob er als Mann richtig einschätzt, was es für das Mädchen bedeutet, wenn es in verschiedener Hinsicht „vorgeführt“ und ihre Attraktivität als junge Frau lächerlich gemacht und negiert wird. Dies ist wesentlich schlimmer, als wenn jemand zu ihr nach einem vergeblichen Erklärungsversuch eines Sachverhaltes sagt: „Du verstehst das nicht, dazu fehlt dir der Grips!“ – Es darf aber auch nicht darüber hinweg gegangen werden, dass die frühere Klassenlehrerin keinen pädagogischen Weg findet, starke, auch renitente Jungen frühzeitig in die Schranken zu weisen. Es deutet sich hier das Problem der weitgehenden Feminisierung des pädagogischen Bereiches an, indem infolge des Fehlens von männlichen Identifikationspersonen Jungen nicht optimal und zureichend angesprochen werden. Dieses Problem ist äußerst virulent und dokumentiert sich deutlich in der defizitären Heranführung von Jungen z.B. an schulische Leistungs-

standards (z.B. an das Lesen) sowie in der Führung von männlichen Jugendlichen gerade auch mit Migrantenhintergrund, v.a. bei Jugendlichen islamisch geprägter Provenienz, aber nicht nur dort. Vor diesem Problem-Hintergrund müssen verengte und einseitige Ansätze und Positionen der Geschlechterforschung modifiziert oder revidiert oder aufgegeben werden. (s. u.a. Janshen 2000, Beuster 2006, Gollnick 2007)

Erst die dezidierte Gegenwehr von Sabines Eltern in Verbindung mit der von Jennys Mutter mobilisierten Lehrertätigkeiten, nachdem es jahrelang nicht zu einer Offenlegung der internen Probleme gekommen ist. Hier sind wohl erhebliche Mängel in der Kommunikations-/Interaktionsstruktur des Systems zu erkennen. In die gleiche Richtung geht auch die Nichtunterrichtung des Klassenlehrers seitens des Schulleiters nach der Intervention von Sabines Mutter. Indem sie den system-immanenten Kommunikationswegen misstraut und sich direkt an die Streitschlichterinnen wendet, dokumentiert sich ein Mangel an effizient funktionierenden Kommunikationskanälen. Erst diese Pädagoginnen stellen eine kommunikative Vernetzung der Beteiligten her, so dass die Gesamtproblematik offen gelegt werden kann. Die angebahnte Lösungsstrategie kann erfolgreich sein, doch sie erfolgt nicht mit einer reflektierten Systematik und Operationalität. Vieles bleibt zunächst noch im Diffusen. Darauf deutet auch die unterschiedliche Interpretation des Falles Sabine und die allgemeine Klassensituation seitens des Schulleiters und der Pädagoginnen hin.

Diese Schule praktiziert ein formalisiertes „Schulabkommen zwischen Schülern/innen, Eltern und den Lehrpersonen“, das zu Beginn des Eintritts in diese Schule vom Schulleiter, den Eltern und dem Schüler/der Schülerin mit Datumsangabe unterschrieben wird. Wir geben einige Beispiele aus dem Kata-

log der Abmachungen, der jeweils unterteilt ist in Rechte bzw. Pflichten der Schüler/innen – der Lehrer/innen – der Mütter/Väter:

Ich als Schülerin / Schüler habe das Recht ...

... auf Unterstützung und Beratung bei Konflikten und Problemen durch meine Eltern, die SV, die Streitschlichter-Innen, die Klassen- und Kursleiter-Innen, die Verbindungs-, die Beratungslehrer-Innen und die Schulleitung.

Hier steht die „geballte Macht“ der Institution zur Hilfe bereit. Obwohl dies versprochen wird, ist es in dieser Klasse über Jahre hinweg immer wieder zu diesen Mobbing-Attacken gekommen, so dass fast vier Schüler/innen (!) die Klasse bzw. die Schule verlassen haben bzw. hätten.

Oder:

Ich als Schülerin / Schüler habe die Pflicht ...

... Mitschülerinnen und Mitschüler den nötigen Respekt zu erweisen;

... Meinungsverschiedenheiten oder Streit gewaltfrei beizulegen und gegebenenfalls Rat bei den Streitschlichtern-Innen unserer Schule zu suchen;

Was aber geschieht, wenn man sich nicht daran hält, wenn man immer wieder dieses Grundgebot missachtet? Sanktionen?! Es fehlt hier eine Orientierung für alle Beteiligten!

Oder:

Ich als Lehrerin / Lehrer habe die Pflicht ...

... meiner Aufsichtspflicht pünktlich und nachdrücklich nachzukommen und auf die Einhaltung der Schulordnung zu achten;

Oder:

Ich als Mutter oder Vater habe das Recht ...

... auf Unterstützung und Beratung durch die Pflegschaften, die Lehrer-Innen und die Schulleitung bei Konflikten und Problemen.

Diese vereinbarten Normen sind viel zu abstrakt und pauschal umschrieben, sie gewichten nicht konkret Positives bzw. Negatives. Zudem dokumentiert sich hier, wie nicht eben selten, dass Regularien, Normenformulare eingeführt, aber nicht lebendig ausgestaltet und v.a. gelebt werden. Zudem haben diese deutschen Normenformulare in der Regel keinen gewichteten Sanktionskatalog im Gegensatz zur pädagogischen Praxis im angelsächsischen Raum; es bleibt diesbezüglich alles im Diffusen.

Auch der Schulleiter kann in dem o.a. Fall „Sabine“ mit der Androhung einer Klassenkonferenz keine inhaltliche „message“ transportieren. Was soll, was will die Klassenkonferenz denn beschließen? Sie beschließt letztlich mit Mehrheit! Ohne die engagierten „Opfer-Eltern“ und deren Recherchen wäre die pädagogische Problematik dieser Klasse doch gar nicht offen gelegt worden. Eine Vernetzung der Fälle sieht der Schulleiter ja immer noch nicht. Es herrscht also – jedenfalls teilweise – eine Diffusität in der interpretierenden Beurteilung der Vorfälle in dieser Klasse. Und wie werden sich die Mitglieder einer Klassenkonferenz verhalten, - v.a. wenn nicht sorgfältig recherchiert und dokumentiert worden ist bzw. wird?!

Von daher erscheint eine genuin pädagogische und weitergehend lebenskundliche Weiterbildung in dieser Klasse und

implizit in den verschiedenen Unterrichtsgängen angezeigt, die geschlechterbezogene Erziehung unter Einbeziehung religiöser, sozialer, ökonomischer und biologischer Aspekte thematisiert. Hier dokumentiert sich, dass Schule und Unterricht sich nicht erschöpfen können in modularem Lernen und entsprechenden Tests oder in Lernstandserhebungen; schulischer Unterricht ist mehr als eine In-Put-Out-Put-Veranstaltung. Also muss auch das Öffnen eines Zeitfensters für genuin pädagogische Probleme und Themen im Unterricht ermöglicht werden, weil sonst die angestrebte Effizienz des Unterrichtes erheblich leidet. Aber nicht nur die Effizienz leidet, sondern es leiden auch ganz konkrete junge Menschen!

- ❖ **Nach dieser analytischen Reflexion über den dokumentierten Fall können wir eine Vertiefung im Hinblick auf den Gender-Aspekt eröffnen.**
- ❖ **Konkrete Frage: Beeinflussen oder bestimmen geschlechter-spezifische Einstellungen und Haltungen das Handlungsgeschehen im Fall Sabine?**
- ❖ **Konkrete Frage: Können wir bestimmte Verhaltensstrategien von weiblichen bzw. männlichen Interaktionsteilnehmern ausmachen (Schüler – Schülerinnen, Eltern, Lehrer – Lehrerinnen)?**
- ❖ **(Evt. Ausweitung - Konkrete Frage: Welche Hauptpunkte müssten in einer Schulordnung aufgeführt werden, v.a. auch was das Geschlechterverhältnis betrifft?)**
- ❖ **Konkrete Frage: Welche typischen Merkmale werden aus der Tradition heraus dem Mann/der Frau zugeschrieben?**

5. Geschlechter-orientierte Aspekte

5.1 Beziehungs- und Rollenkonflikt

Da Mobbing – per definitionem – eine konfliktuöse Kommunikation/Interaktion darstellt, können wir den vorliegenden Prozess als einen gender-orientierten **Beziehungs- und Rollenkonflikt** ansehen:

Die sozialen Beziehungen sind gestört; die **Interaktionen in der Gruppe haben aggressiven und diskriminierenden Charakter**, primär initiiert von männlichen Gruppenmitgliedern, und sind auf den Ausschluss vornehmlich von weiblichen Personen aus der Gruppe hin orientiert.

1. Sabine wird direkt und indirekt aggressiv angegangen von einem bzw. mehreren v.a. männlichen Gruppenmitgliedern, wobei dieses **aggressive Verhalten punktuell oder phasenweise** intendiert und immer wieder, also über einen längeren Zeitraum hin und mit unterschiedlichen Mitteln erfolgt. Dies gilt z.T. auch für Mitschüler/innen (s.o. Falldarstellung).
2. Die praktizierte Gewalt richtet sich **auch gegen Sachen** eben dieser missliebigen Person/en.
3. Da Sabine von ihren schulischen Leistungen her sehr gut ist und sich in verschiedenen Bereichen persönlich interessiert und leistungsmäßig einbringt, wird sie zum Objekt geschlechts-spezifischer Aggression: Die Jungen zeigen ein ausgeprägt männliches Dominanzstreben, das auf die psycho-soziale Unterwerfung der angegriffenen Person und auf die psycho-soziale Erhöhung der eigenen Person ausgerichtet ist. Sie wollen schlechthin die Anerkennung ihrer Machtposition durch die weiblichen, darüber hinaus männlichen Jugendlichen erreichen. Diese wird ihnen

freiwillig oder genötigt gerade auch durch die anderen weiblichen Mitglieder der Gruppe zuteil. Denn diese billigen tendenziell passiv oder aktiv diese Aus-grenzungen, so dass die betreffenden Jungen in ihrem Verhalten bestärkt werden. Das dokumentiert sich in Bewunderung und Beschwärmung oder aber auch im aktiven Mobbing gegen missliebige Personen. Dieses **männliche Omnipotenzritual** erfolgt penetrant, • trotz der Proble-matisierung von negativen Verhaltensweisen während des Schuljahres (Klassenlehrer), • trotz der Abmahnung durch den Schulleiter. Man weicht zwar aufgrund der institutionellen Machtverhältnisse zurück, indem man sich phasenweise zurücknimmt, schießt sich aber wieder v.a. verbal auf die betreffende Person verhaltener oder verdeckter ein, indem z.B. Taktgrenzen des Intimbereiches tangiert werden (sexuelle An-spielungen). Dieses Verhalten entspricht fast idealtypisch einer **traditionellen Männlichkeit**, indem männliche Jugendliche auch gegen männliche Autoritäten evt. bis zum Limit oder darüber hinaus – teilweise in blinder Verkennung der Macht-verhältnisse – anzugehen versuchen. Dieses Omnipotenz-verhalten dokumentiert sich in dieser Gruppe in Attacken – nachweislich – auch gegen einen Jungen, der sich ihnen dann unterwirft, indem er sich sporadisch an ihren Attacken be-teiligt, so dass man ihn dann aber in die männliche Gruppe aufnimmt. Damit werden zunächst Unbeteiligte und sogar Betroffene/Opfer schuldig wegen der Duldung oder der Unterstützung dieser Attacken. Es entsteht eine Solidarität der Schuldigen, denen es fernerhin nicht leicht fällt, aus dieser Phalanx auszubrechen. Wir haben es hier also auch mit dem Phänomen des **Handlungstypus Opfer/Täter** zu tun. Über dieses Praktizieren einer antiquierten Männlichkeit, eines „**doing gender**“, internalisieren Jungen eine klischeehafte Männlichkeitskonzeption, selbst diejenigen, die eigentlich und anfänglich gar nicht bereit und willens sind,

mitzumachen. Damit erreichen diese mobbenden Jungen eine Gefolgschaft und ein Machtpotenzial, das sie gegen missliebige Mädchen oder auch Jungen einsetzen können. Häufig haben diese Jungen (Opfer) einen weicheren Charakter oder sind den Mobbern schlechthin überlegen (Intellektualität) oder unterlegen (Geist, Witz, Körperstärke), was die mobbenden Jugendlichen reizt, sich mit listiger Verschlagenheit, strategischer Klugheit und gegebenenfalls Gewalt/Brutalität von jenen – beeindruckend – abzusetzen.

4. Damit ergibt sich eine hegemoniale Männergemeinschaft, die eine Reproduktion des männlichen Habitus fördert. „Die homosoziale Gemeinschaft fundiert habituelle Sicherheit in vielfältiger Weise. Sie stiftet Solidarität unter den Männern, versorgt sie mit symbolischen Ressourcen, verstärkt die Grenzen zwischen den Geschlechtern, denen sie ihre Existenz andererseits verdankt. Indem sie den Männern Gelegenheit verschafft, sich wechselseitig der Differenz zu vergewissern, ist sie ein kollektiver ‚Akteur‘ der Konstruktion der Differenz“. (Meuser 2001, S. 16) Selbst wenn sich hier die mobbende Kerngruppe von Jungen gegen einige ihrer Geschlechts-genossen wendet, so normiert sie über einen (hier:) ungestörten Mobbing-Prozess ein bestimmtes Männlichkeitsverhalten. Die sich unterwerfenden Jungen nehmen dann – zumindest über passives Verhalten – diesen männlichen Habitus an, der wahrscheinlich in nicht bestimmbarem Ausmaße prägend auf die Jungen, weiter gehend auch auf die Mädchen (Konstruktion des Männlichkeitsbildes) wirkt. (s. die Fotodokumentation Mühlen Achs 1998)
5. Dieses traditionelle Männlichkeitsbild der Jungen wird – auch – über die Familie gefördert, indem die kontaktierten Eltern eine unreflexive Haltung ihren Söhnen gegenüber einnehmen und damit deren Verhalten stützen: der starke,

durchsetzungsfähige, willensstarke, aber anständige Junge. Damit wird eine überholte **Männlichkeitskonzeption familial** tradiert, auch von der Frau und Mutter, die doch eigentlich nicht mehr oder nicht mehr so stark an einem „Macho“ interessiert sein müsste. Doch hier zeigt sich bei einem Teil der Frauen und Mütter eine Ambivalenz in ihrer Stellung zum Mann/Sohn: einerseits der Wunsch nach dem „neuen Männlichkeitstypus“ (sensibel, sich zurücknehmend, hilfsbereit, tolerant, konsensual etc.), andererseits das Festhalten und die Sehnsucht nach dem „traditionellen Männlichkeitstypus“ (kraftvoll, sichernd, entscheidungs- und handlungsbestimmend, durchsetzungsfähig, situativ u.U. Vorteile rücksichtslos wahrnehmend etc.). (s. unten Schroeders Fallbeispiel „Alexander“; s.a. Zulehner/Volz 1999, Gollnick 2006)

Diese weibliche Ambivalenz-Haltung dokumentiert sich auch im Fall Sabine, schließt sich doch auch hier ein Teil der weiblichen Jugendlichen den Mobbing-Attacken der Jungen an bzw. duldet sie stillschweigend. Erinnerung sei an die Ausgrenzung Sabines in den Probepausen des Orchesters. Erinnerung sei ferner an den Vertrauensmissbrauch durch ihre Sitznachbarin. Hier dokumentiert sich in typischer Weise Mobbing von Mädchen bzw. Frauen: z.B. Abblocken der emotionalen und sozialen Beziehungen durch das „Schneiden“, Aushorchen und Verbreiten von Vertraulichkeiten, durch das Anstacheln zu Mobbing-Attacken, ohne dass man als Impulsgeberin direkt auszumachen ist, durch das Verbreiten von Gerüchten etc. Dieses weibliche Verhalten ist subtil und verletzt verdeckt, während das männliche Mobbing tendenziell offen und schroff verletzend ist: verbal oder physisch.

6. Da sich die aggressiven Handlungen vor allem gegen Mädchen richten, ein Großteil der Mädchen und Jungen in dieser Klasse offen oder verdeckt die Attacken zulassend

hin-nimmt oder aber unterstützt oder wegguckt, wird hier die Machtposition eines **„Geschlechter-Kartells“** institutionalisiert. Jede weitere Machtdemonstration dient der Sicherung eben dieser Machtposition. Gleichzeitig kann eine intellektuelle oder leistungsorientierte Überlegenheit oder Meinungsführerschaft eines Mitglieds der Klasse, auch gerade eines weiblichen Mitglieds, dieses „Geschlechter-Kartell“ gefährden. Indem hier aber weibliche Jugendliche die Machtverhältnisse und Macht-gefälle akzeptieren oder tolerieren, stützen sie dieses anachronistische Gender-Konzept der dominanten männlichen Jugendlichen. Doch dieses Konzept ist in Beruf und Partnerschaft nicht mehr tragfähig, weil sich die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen grundlegend geändert haben. So kann man davon ausgehen, dass hier ein möglicher zukünftiger Rollenkonflikt im Geschlechterverhältnis Mann – Frau möglich oder vorhersehbar ist.

7. Damit ist aber auch ein **Identitätsproblem** gegeben, nämlich das der männlichen Identität. Die heterosexuelle Absetzung manifestiert sich hier wesentlich in Dominanz-ritualen, was sich in der biografischen Langzeitperspektive mit hoher Wahrscheinlichkeit problematisch auswirken wird. Männlichkeit wird hier mit rücksichtsloser Durchsetzungsfähigkeit eigener Vorstellungen und Interessen assoziiert.
8. In der Langzeitperspektive ergibt sich aber noch eine andere Dimension: In der erlebten Alltagswelt dieser Jugendlichen wird eine **biografische Narration** allmählich konstruiert,
 - dass Gewalt sich meistens auszahlt,
 - dass dem Gewalttätigen soziales Ansehen wächst,

- dass man als Gewalt-Betroffener letztlich keine Chance hinsichtlich der Aufhebung dieses Zustandes oder dieser Entwicklung hat,
- dass Gewalt nur mit Gegen-Gewalt beantwortet werden kann.

Diese Lebenserfahrungen kondensieren in einer Narration über das eigene Leben. Und eine Verfestigung einer solchen Geschlechterkonstruktion in einer Lebensnarration führt zu massivem Konfliktpotenzial im Geschlechterverhältnis.

9. Gerade **bei männlichen Jugendlichen** kann man die Tendenz antreffen, dass sie eine **realitätsbrüchige Lebenskonzeption** entwickeln, - mit Phantasien über ihnen offen stehende Möglichkeiten, ohne dass sie zureichend dafür arbeiten oder begabt sind. Fixiert auf sich, stoßen sie sich an der konkreten Realität, an gesellschaftlichen Konventionen und Zwängen, bis hin zu schweren Autoritätskonflikten. Damit sind sie in ihren Selbst-Narrationen und in ihrem konkreten Verhalten tendenziell eingeschränkter und unflexibler als Mädchen, was sich u.a. schulisch in der wesentlich höheren Versagerrate niederschlägt.

10. Demgegenüber verhalten sich **weibliche Jugendliche** wesentlich stärker selbstkritisch und realitätsnäher, so dass sie sich insgesamt problemloser auch den Schulkonventionen anpassen können. Sie arrangieren sich mit schulischen und beruflichen Notwendigkeiten und sind zunächst diesbezüglich erfolgreicher als die Mehrzahl männlicher Jugendlicher. (s. Gollnick 2007)

11. **Resümee:** Wir können abschließend feststellen: Wir haben es hier, wie bereits oben dargelegt, mit einem klassischen Mobbing-Prozess zu tun. Dieses gestörte

Kommunikations-/Interaktionsverhältnis ist wesentlich geprägt von Beziehungs-, Rollen- und Identitätskonflikten, die wesentlich gekoppelt sind mit einer Geschlechterproblematik. Aufgrund dieser Gemengelage wird die Lösung des Mobbingfalles schwierig, da er schon mehrjährig latent und manifest gegeben ist. Die Vergangenheit differenziert aufzuarbeiten, bringt in der Regel keine Lösung der prekären Situation, zumal das qualitative Ausmaß des Mobbing in dieser Klasse infolge des langen Zeitraumes gar nicht mehr auszumachen ist. (s. zur Methodik des Vorgehens Guggenbühl 1997)

12. **Praktische Konsequenzen:**

- Klärung der unrechtmäßigen Attacken (Missachtung der Selbstbestimmung der Person),
- Klärung der Achtung des Intimbereiches einer Person – männer- und frauenspezifisch, Ächtung von verbaler und physischer Gewalt,
- Klärung der grundlegenden Anstandskonventionen,
- Klärung der Funktion von Schule und Unterricht. Dies kann in sog. Sozialstunden erfolgen, aber nicht nur mit dem „Geschlechter-Kartell“.
- Dann notwendige Aufzeigung die Konsequenzen: Katalog unverzichtbarer, konkret benannter Normen, Katalog von konkreten Sanktionen bei Verletzung dieser Normen, Institutionalisierung einer Schiedsstelle, die differenziert untersucht und sanktioniert.

6. Doing Gender: Traditionelles Geschlechterbild

Was in diesem Mobbing-Prozess bedeutsam und bedenklich ist, liegt in der Tatsache begründet, dass moderne Jugendliche – jedenfalls zum Teil sehr aktiv und initiatorisch – in ihrem geschlechter-orientierten Rollenverhalten ein Geschlechterbild in Verhaltensweisen konkretisieren, das schlechthin anachronistisch ist. Dieses problematische Verhalten zu übersehen, zu übergehen, zu dulden sollte in der schulischen Sozialisation heutiger Jugendlicher tunlichst vermieden werden, da sich die ökonomischen, sozialen und ideologischen Bedingungen im Geschlechterverhältnis in einem gravierenden Umbruch befinden.

An dieser Stelle geben wir überblicksmäßig eine vereinfachende Typologie wieder, die das traditionelle Männer-Frauen-Bild schnell erfassen lässt.

6.1 Traditionelle Mann-Frau-Typologie

Mann	Frau
• Außen	• Innen
<i>Öffentliches Leben</i>	<i>Häusliches Leben</i>
• Aktivität	• Passivität
<i>Energie/ Willenskraft</i>	<i>Schwäche, Hingebung</i>
<i>Festigkeit</i>	<i>Wankelmut</i>
<i>Tapferkeit</i>	<i>Bescheidenheit</i>
• Tun	• Sein
<i>selbstständig</i>	<i>abhängig</i>

strebend/zielgerichtet *betriebsam/ emsig*

gebend *empfangend*

Durchsetzungsvermögen *Anpassung*

Gewalt *Liebe/Güte*

Antagonismus *Sympathie*

• **Rationalität**

• **Emotionalität**

Geist

Gefühl

Vernunft

Empfindung

Urteilen

Verstehen

(Typologie nach Karin Hausen, zit. nach Spannbauer 2000, S. 36)

Wie wirkmächtig traditionelle Geschlechterbilder sind, wollen wir an einem weiteren Fallbeispiel studieren, das in einem ganz anderen Milieu sich abspielt, aber eine sich durch die unterschiedlichen Schichten ziehende Grundproblematik beinhaltet.

6.2 Doing Gender: Stereotypik und Ambivalenz in der familialen Erziehung

6.2.1 Fallbeispiel Alexander

Wir greifen auf eine qualitative Studie zurück, die zum Thema Mobbing an einer großen Gesamtschule gemacht worden ist. (Schroeder 2004) Es soll dabei das Phänomen Mobbing nicht primär interessieren, wohl aber das Geschlechterbild von Männlichkeit, wie es hier im Sozialisationsprozess manifest wird. Und dies zu Beginn des 21. Jahrhunderts vor dem Hintergrund massiver gesellschaftlicher Veränderungen im Geschlechterverhältnis. Hier wird auch manifest, wie in

bestimmten Segmenten des gesellschaftlichen Feldes völlig überholte Männlichkeitsbilder von beiden Geschlechtern (hier: Vater und Mutter) tradiert werden, die mit hoher Wahrscheinlichkeit in einer sozialen und emotionalen Sackgasse enden werden. Es werden hier Original-Ausschnitte aus einem (!) Tiefeninterview wiedergegeben, die vom Standort des Geschlechter-Ansatzes und der o.a. Darlegungen von Interesse sind.

Alexander ist 15 Jahre alt und geht in die achte Klasse einer großen Gesamtschule. Alexanders Klasse ist eine so genannte Trainingsklasse, sie besteht lediglich aus 13 Schülern. Schüler, die die Möglichkeit haben, eine solche Klasse zu besuchen, fielen in der regulären Klasse als eher problematisch und leistungsschwach auf. Alexander beschreibt sich selbst auch als schwer umgänglich.

I: Interviewerin, A: interviewter Schüler

[...]

A: In meiner Klasse werde ich immer als „Big Head“ bezeichnet. Alle sagen, dass ich einen riesengroßen Kopf habe, oder sie sagen zu mir „Bastard“; damit werde ich immer beleidigt. „Bigfoot“ sagen die auch zu mir, weil ich Schuhgröße 47 habe. Dann treten die mich immer und sagen: „Na, Big Head, kommst du gar nicht mehr durch die Türen durch.“ und „Geht alles, was du isst, in deinen Kopf rein?“. Das regt einen ganz schön auf. Ja, die beleidigen mich sehr viel, „Hurensohn“, „Bastard“, „Arschloch“, „Wichser“, „deine Mutter ist eine Schlampe“ und so. Die beleidigen zum Großteil auch mehr meine Eltern als mich.

I: Und das Schlimmste ist für dich, dass die deine Mutter beleidigt haben?

A: Ja, da könnte ich durchdrehen, und dann sag ich immer, die hat damit nichts zu tun. Wenn, dann sollen sie mich beleidigen.

I: Kannst du mir vielleicht von einer oder zwei Situationen erzählen, die dir besonders in Erinnerung geblieben sind?

A: Es ist im Unterricht, das ist das Schlimmste, gerade in der Fünf-Minuten-Pause. Plötzlich kriege ich was Großes, so ein Stück Klopapier, gegen den Kopf geklatscht, und dann kommen sie direkt auf mich zu und treten mich. Der eine springt auf den Tisch von mir, tritt mich runter von dem Stuhl und springt auf meiner Brust herum und tritt mir gegen den Kopf, in die Eier, rotzt mich an, beleidigt mich. Das war bis jetzt das Schlimmste, was ich bis jetzt erfahren habe und danach habe ich mich mit einigen von denen geprügelt und dann habe ich fast wieder eine Konferenz gekriegt.

[...]

I: Seit wann hast du denn diese Probleme in der Schule?

A: Ich hatte schon in der Grundschule Probleme. Das war von der Ersten bis zur Vierten durchgehend, dann hatte ich von der Fünften bis zur Siebten Ruhe, und im zweiten Halbjahr in der Siebten fing es langsam wieder an, bis jetzt.

I: Was ist denn in der Grundschule alles vorgefallen?

A: Da bin ich wegen meiner Fetttheit gemobbt worden. Ich war ein richtiger Koloss und musste sogar mal auf zwei Stühlen in der Schule sitzen.

I: Und deswegen mochten die anderen dich nicht? Wurdest du da auch schon richtig massiv beleidigt und sogar geschlagen?

A: Ja, da wurde ich auch jeden Tag beleidigt und geschlagen, ins Gesicht geboxt, in die Brennesseln reingeworfen und getreten. Aber da haben sie nicht mehr in mich reingetreten, wenn ich am Boden lag.

I: Nach der Grundschule hattest du ja eine Zeit lang Ruhe. Wieso fing das alles dann in der siebenten Klasse wieder an, hast du dazu eine Vermutung?

A: Ja, da wurden die Klassen neu zusammengesetzt. Da kamen wir in die Trainingsklasse.

I: Erklär mir bitte mal genau, was eine Trainingsklasse ist.

A: Die Trainingsklasse ist eine Klasse, die für Schüler ist, die alles können, aber nichts machen oder nur ganz wenig und die im Unterricht schlafen und nur Mist machen, z. B. die Lehrer ärgern, andauernd rausfliegen, keine Hausaufgaben machen. Wenn man schlechte Noten hat, kommt man in diese Klasse rein. Es ist aber schon schwer, in so eine Klasse reinzukommen. Da wollen viele rein. Aber da kommen nur die rein, für die noch Hoffnung besteht, dass sie es schaffen würden.

I: Und hinterher kommt ihr dann wieder in eine ganz normale Klasse oder bleibt das so, bis ihr die Schule beendet habt?

A: Hinterher kommen wir dann wieder in eine normale Klasse. Wegen Lehrermangel wurde die jetzt aufgelöst. Normalerweise sollte die bis zum Ende der achten Klasse bestehen bleiben.

I: Meinst du, dass du aufgrund des Wechsels in die Trainingsklasse in so eine schlimme Situation geraten bist und dass du zufällig Opfer wurdest, weil Gewalt und Mobbing dort an der Tagesordnung steht?

A: Die Opfer wechseln andauernd. Sobald ich nicht mehr mit denen in einer Klasse bin, suchen die sich das nächste Opfer.

I: Ist das denn so verbreitet in euerm Jahrgang, dass oft irgendwelche Jugendlichen gequält und geärgert werden?

A: Ja, das ist oft.

I: Wer ist denn für dich der Hauptverantwortliche für deine Situation?

A: Da gibt es drei. Die sind alle bei mir in der Klasse.

I: Was haben die denn dort für eine Position? Sind die sehr beliebt?

A: Die sind kaum beliebt. Wenn man mit zwei von denen alleine ist, sind die ganz normal. Immer nur wenn der D. dabei ist. Es kann gut sein, dass der die sogar dazu anstiftet. Aber ganz genau weiß ich das nicht.

I: Kannst du diesen D. ein bisschen beschreiben?

A: Er ist der Stärkste, eine Riesen-Kante, sagt jeder. Bis auf drei, vier Leute haben alle vor dem Schiss und Respekt.

[...]

I: Wie oft passiert dir das, dass du angegriffen oder beleidigt wirst?

A: Jeden Tag kriege ich irgendwelche Radiergummis oder Kreide gegen den Kopf. Tja, und dann höre ich im Unterricht immer „Big Head“, „Bigfoot“ und dann machen die auch immer ein Zeichen, dass mein Kopf so groß ist. Die hauen mir immer gegen den Kopf, geben

mir Kopfnüsse. Das nervt ganz schön gewaltig. In den Pausen sehe ich die ganz selten, aber wenn ich sie sehe, dann fliegen immer Steine, Kastanien, Tannenzapfen. Die treten mich auch zusammen und hauen mich die ganze Zeit. Selbst wenn ich auf dem Boden liege, treten die weiter rein. Besonders schlimm finde ich, dass die Lehrer nichts unternehmen, außer unser Stufenleiter, wenn ich zusammengetreten oder zusammengeschlagen werde.

I: Aber das passiert doch nicht während des Unterrichts, oder?

A: Auch während des Unterrichts.

I: Und die Lehrer unternehmen nichts? Gucken sie da einfach zu?

A: Die sehen das meistens nicht. Da fliegen Radiergummis in meine Augen rein und die werfen mit Papier, mit Stiften, mit Kulis und mit offenen Tintenpatronen. Manchmal fliegen auch Besenstiele durch die Gegend ... ist auch schon mal passiert.

I: Wie verhältst du dich denn in den Pausen oder auf dem Schulweg.

A: In den Pausen sehe ich die ja nicht. Ich gehe immer vom Schulgelände, was wir ja eigentlich nicht dürfen. Aber das ist der beste Ort, wo die mich nicht kriegen, weil die da nicht hingehen. ... Also wenn wir Pause oder Schulschluss haben, gucke ich immer, ob die essen gehen oder nicht, bevor ich gehe.

I: Und wie oft wirst du richtig massiv zusammengeschlagen, ist das auch so häufig?

A: Das ist nicht so oft. Aber dass ich auf dem Boden liege und die weiter rein treten, das ist schon oft. Dass ich aber richtig zusammengeschlagen werde, das ist bis jetzt siebenmal

vorgekommen. Im Sportunterricht ist das immer besonders schlimm. Der Stärkste bei uns in der Klasse, der tritt immer mit voller Wucht, der tritt mich immer irgendwo gegen. Aber jetzt hat der Schulleiter mal durchgegriffen.

I: Die anderen machen also gar keinen Halt. Die hauen einfach drauf los, egal wo sie dich treffen und wie sie dich verletzen?

A: Ja, genau.

I: Sind immer nur Jungen dabei oder auch Mädchen?

A: Nein, da sind auch drei Mädchen. Aber die andern Mädchen machen da nicht mit. Die schreiben Briefe und haben was Besseres zu tun.

I: Und ihr Jungen ärgert die Mädchen auch nicht?

A: Nein, nicht unbedingt. Nur wenn die uns ärgern, dann aber auch nicht so massiv. So wie die uns beleidigen, so beleidigen wir die auch. Wir sagen dann immer „blöde Kuh“ und mehr auch nicht.

[...]

A: [...] Den ich immer ärger, das ist so ein richtig Fetter, den kenne ich schon seit der Grundschule. Da haben wir uns mal in der ersten Klasse gestritten und seitdem können wir uns nicht ausstehen und ärgern uns immer. Er beleidigt mich als „Big Head“ und ich ihn als „fette Sau“, als „fettes Stück Scheiße“ und so.

I: Ist das mehr ein Gegeneinander oder würdest du schon sagen, dass er schwächer ist als du?

A: Mehr gegeneinander. Wir haben uns auch schon mal in der Schule geprügelt. Er hatte ein blaues Auge, ich hatte ein blaues Auge.

I: Seid ihr beiden daran nur beteiligt oder auch andere Mitschüler?

A: An ihm ist die ganze Klasse beteiligt. Der wird von der ganzen Klasse gemobbt und ich werde nur von der halben Klasse gemobbt, und dann bin ich noch gegen ihn. Der fliegt auch meistens direkt durch die Gegend, weil man bei dem nicht lange zögern kann. Entweder haut er als erster drauf oder wir hauen als erster drauf.

I: War das damals so ein massiver Streit, dass es soweit kommen musste?

A: Nein, dass war so ein ganz kleiner Streit, um einen Apfel, seitdem streiten wir uns andauernd. Das ist seit neun Jahre so, dass wir uns streiten.

I: Wenn ihr euch schlägt oder wenn ihr euch beschimpft, hast du dann hinterher ein schlechtes Gewissen?

A: Manchmal rege ich mich auf, warum ich nicht mehr gemacht habe. Bei dem kann man sich nur aufregen, das geht nicht anders.

I: Wenn du ihn verprügelst, denkst du dann nicht manchmal, dass er sich genauso fühlt, wie du dich fühlst, wenn die anderen dich verprügeln?

A: Er hat ja doch richtig Spaß daran, das weiß ich doch ganz genau. Das war vor Sport auf einem Freitag. Er hat mich angerülpst und ich wollte ihn anrotzen, habe ich aber nicht. Er springt mir direkt an die Kehle und hat mich hochgehoben, und dann habe ich ihn erstmal mit der Faust die Brille vom Kopf gehauen. Dann hat er

mich runtergelassen, und dann bin ich auf die Brille getreten. Er hat mir noch einen gegen den Kopf gegeben, und ich habe ihn noch einen gegen die Nase gegeben und die Nase war schief am Ende. Der hatte die gebrochen und ich hatte ein blaues Auge, und er hatte noch eine kaputte Brille und ich hatte hier zwei rote, dicke, blaue Flecken am Hals. Ich habe deshalb einfach nur noch drauf gehauen. Ich habe nur noch schwarz gesehen und draufgekloppt, egal wohin.

I: Hast du ansonsten noch jemanden ernsthaft verletzt?

A: Nein, und wenn, dann ist das aus Versehen passiert. In einer Kinderbetreuungsstätte habe ich einmal einen eine Platzwunde verpasst.

I: Hattest du danach nicht ein schlechtes Gewissen?

A: Nö!

I: Warum nicht?

A: Hat mir mein Vater abgewöhnt. Immer wenn ich Stress in der Grundschule hatte, ist der da hingefahren und hat denjenigen Schüler zusammengeschlagen, ganz egal wer das war, immer draufgehauen. Er hat bis jetzt nur zwei Anzeigen deswegen gekriegt, alle anderen sind fallen gelassen worden.

I: Und mit deinem Vater verstehst du dich gut?

A: Nein, gar nicht, habe gar keinen Kontakt mehr. Ich wohne nur noch bei meiner Mutter. Mit meinen Vater habe ich mich gestritten. Der hat mich zweimal rausgeworfen, da habe ich gesagt: „Leck mich doch am Arsch, ich komme nie wieder.“ und deshalb sehe ich den nicht mehr.

I: Aber von ihm hast du gelernt, dass du kein schlechtes Gewissen zu haben brauchst?

A: Ja, von dem habe ich das. Wenn mich einer krumm anmacht, dann haue ich sofort drauf. Das habe ich von ihm gelernt. Ja, das hat er mir so richtig beigebracht. Ich war mit ihm in Karate, da hat er mir beigebracht, dass, wenn mich einer anmacht, ich direkt draufhauen kann.

I: Ist denn deine Mutter anders als dein Vater?

A: Die hat auch gesagt, wenn mich einer haut, dass ich sofort draufkloppen soll, soviel es geht, auch wenn ich dem irgendwas breche oder so, einfach draufhauen, nicht daran denken, einfach draufhauen, draufhauen, draufhauen. Sie sagt dann immer: „Warum wehrst du dich nicht?“, - aber die sind zu stark für mich, besonders der D.

I: Fühlst du dich zu Hause wohler, als in der Schule?

A: Zu Hause geht es, da habe ich meinen Hund, dann ärger ich den ein bisschen und wenn ich irgendwie wütend bin, gehe ich irgendwo hin und trete irgendwas kaputt. Hauptsache das sind nicht irgendwelche Sachen, wo ich Ärger oder Anzeigen für kriegen kann. Sperrmüll oder so, einfach nur reintreten, reintreten, reintreten.

(Schroeder 2004)

❖ Wir können an dieser Stelle noch einmal auf den Mobbing-Prozess rekurrieren und seine typischen Merkmale herausarbeiten!

❖ Konkrete Frage: Wie erlebt Alexander dieses Mobbing?

- ❖ **Darüber hinaus ergibt sich aber auch eine Beziehung zur Gender-Thematik.**
- ❖ **Konkrete Frage: Beeinflussen oder bestimmen geschlechter-spezifische Einstellungen und Haltungen das Handlungsgeschehen im Fall Alexander?**
- ❖ **Konkrete Frage: Inwieweit werden im Fall Alexander traditionelle Geschlechter-Vorstellungen wirkmächtig?**
- ❖ **Konkrete Frage: Sind diese traditionellen Geschlechter-bilder bei der Lösung auftretender Probleme hilfreich?**

6.2.2 Reflexionen

Es sind letztlich zwei Welten, in denen die Geschlechter leben, bis auf die drei Mädchen, die ebenfalls aktiv in den hier ablaufenden Mobbing-Prozess eingreifen. Das „doing gender“ (Handeln nach konstruierten, festen Geschlechterbildern/ stereotypika) besteht hier insgesamt in der aggressiven Durchsetzung von Machtansprüchen, die untereinander oder gegen die sog. „Schwarzen Schafe“ ausgespielt werden. (s. weiter gehend Faulstich-Wieland u.a. 2004) Das Mitmachen, übrigens ein typisches Verhalten beim Mobbing-Prozess, dokumentiert einerseits die Akzeptierung der Machposition der Stärkeren (Mobbing-Initiatoren), andererseits die Lust am Quälen, am Ausspielen der eigenen Macht und deren sich wiederholende Bestätigung. Männlichkeit zeigt sich hier in eklatanter Weise in psycho-physischer Gewalt, die sehr schnell bei Bagatell-anlässen eskaliert, weil die Frustrationstoleranz sehr gering ist. Diese Trainingsklasse stellt ohne Zweifel eine besonders

problematische Gruppe dar, aber durch ihr Verhalten, das vom Lehrpersonal kaum mehr nachhaltig positiv gesteuert werden kann, wird ein Männlichkeitsbild transportiert, das in abgewandelter oder abgeschwächter oder verdeckter Form in einem Segment unserer Gesellschaft virulent ist, - und kaschiert oder offen von den Medien (Filme und Talkshows u. dergl.) z.T. bereitwillig und verherrlichend aufgenommen wird. „Doing gender“ bedeutet hier fast ausschließlich geschlechtsspezifische, aggressive Kommunikation und Interaktion bei hohem Lustgewinn, wenn der andere gedemütigt und/oder niedergeschlagen wird, wobei oftmals jede Empathie mit dem Opfer fehlt. Hier dokumentiert sich darüber hinaus eine hegemoniale Männlichkeit unter männlichen Jugendlichen, die von genereller Bedeutung ist: Jene existiert nicht bloß im Rollenspiel zwischen Mann und Frau, sondern zwischen Mann und Mann, indem ein hierarchisch graduiertes Macht- und Geltungsgefälle zwischen Männern hergestellt wird: der Starke – Mittlere – Schwache, der Ältere – Mittlere – Jüngere, der Draufgänger – Vorsichtige – Ängstliche, der Harte – Zurückhaltende – Weiche/Feminine, der Heterosexuelle – Bisexuelle – Homosexuelle – Transsexuelle etc. (s. dazu auch Carrigan u.a. 2001, S. 56)

In diesem konkreten Fall, wie so häufig, wird auch die desolate Familiensituation offenbar: eine Ein-Eltern-Familie, wobei die Mutter durch die Berufsarbeit abwesend ist, letztlich aber auch wohl keine soziale Erziehungsarbeit leisten kann. Sie vermittelt, übrigens wie der Vater, ein völlig überholtes, dazu noch inakzeptables Männerbild: eigene Interessen durchsetzen, notfalls mit direkter Gewalt. Die „Erziehungsgrundsätze“ der Eltern entstammen einem **„pädagogischen Sozialdarwinismus“**: „Sieh zu, dass du überlebst. Du musst dich rücksichtslos wehren, wenn du in irgendeiner Weise angegriffen wirst. Schlage lieber einmal mehr als zu wenig zu!“ Und damit tradiert die Mutter als Frau selbst aktiv ein „starkes Männerbild“, unter

dessen Folgen sie wahrscheinlich selbst jahrelang gelitten hat (Trennung der Eltern). Es sind also am „doing gender“ beide Geschlechter beteiligt, - besonders nachhaltig wirken die „Erziehungsbemühungen“ des Vaters. Kennzeichnend ist, dass der interviewte Junge seine männliche Sozialisation gerade durch den Vater besonders klar umreißen und deren Auswirkungen schildern kann.

Erschwerend kommen in diesem Fall die psychische Labilität und wahrscheinlich in der Genese damit zusammenhängend seine psycho-sozialen Schwierigkeiten aufgrund seiner Adipositas hinzu (Fettsucht → hohe Reizbarkeit, Selbstüberschätzung, labiles Selbstwertgefühl).

❖ **Konkrete Frage: Warum ist dieses über den Sozialisationsprozess vermittelte Bild vom Mann heute anachronistisch?**

❖ **Konkrete Frage: Welches Bild von Mann/Frau können wir heute zeichnen (Merkmal-Liste)?**

7. Moderne Tendenzen

Die Wiener Zulehner/Volz haben in einer groß angelegten Studie (1998) die Veränderungen im Geschlechterbild aufgezeigt. In ihrem komprimierten Report der großen Männerstudie von Zulehner/Volz stellt Nuber u.a. einen Marker für den „neuen Mann“ auf, der bereits ein anderes Profil als das oben angeführte Schema zeigt:

7.1 Das neue Männerbild

Der neue Mann:

- Er ist im Trend jünger als 46 Jahre und
 - ist durch einen geringen Autoritarismus gekennzeichnet.
 - Solidarität erreicht bei ihm einen mittleren Wert.
 - Er ist postmaterialistisch eingestellt und
 - tendiert politisch nach links.
 - Der beruflichen Beförderung von Frauen steht er offen gegenüber,
 - so dass er eine Teilnahme von Frauen an der Politik und
 - überwiegend eine Gleichberechtigung im Beruf befürwortet.
 - Häusliche Arbeiten und die Kinderbetreuung werden regelmäßig von ihm wahrgenommen.
 - Er gewichtet Sexualität in der Partnerschaft.
 - Die Gewaltneigung ist generell nur sehr schwach.
(nach Nuber 1999, S. 26)
- ❖ **Gesellschaftliche Umwälzungen haben eine Änderung im Geschlechterverhältnis gebracht!**
- ❖ **Konkrete Frage: Welche Änderungen können wir im Geschlechterverhältnis ausmachen?**

7.2 Soziale und ökonomische Änderungsfaktoren

Es fragt sich nun: Was hat diese Entwicklung bewirkt? Es ist u.a. festzustellen:

1. Der Zugang von Mädchen und Frauen zur weiteren Bildungs- und Ausbildungsqualifizierung hat erheblich zugenommen. Der geförderte Übergang zum Gymnasium und zu den Hochschulen kann als gelungen angesehen werden. Heute wird eine Quote von ca. 50 % der Abschlussprüflinge erreicht. Gegenwärtig studieren in den gymnasialen Oberstufen in manchen Bundesländern wesentlich mehr junge Frauen als Männer. In NRW beträgt die geschlechter-bezogene Zusammensetzung dort z.T. 2/3 Mädchen zu 1/3 Jungen, was dann wieder Auswirkungen auf die Fächerwahl in der Oberstufe des Gymnasiums bzw. auch der Gesamtschule hat, ferner auf die Hochschulen und natürlich langfristig auch auf die Führungspositionen in Verwaltung, Wirtschaft und Wissenschaftsbetrieb sowie politischen Institutionen. (s. auch Linssen u.a. 2002, S. 62 ff.)

2. Der Begriff von Geschlecht hat sich gewandelt: Er wird nicht mehr ausschließlich bipolar: männlich – weiblich gefasst; es werden plurale Formen gesehen: Hetero-, Homo-, Bi-, Transsexualität etc. Damit wird auch das Problem der individuellen Geschlechtsidentität schärfer erfasst.

Zudem wird ein grundsätzlicher Unterschied zwischen dem gesellschaftlich konstruierten und tradierten Bild von Geschlecht (gender) und dem biologischen Geschlecht (sex) gemacht. Weitgehend abgelehnt wird die Zuschreibung von kognitiven und psychischen sowie z.T. physischen Eigenschaften an das biologische Geschlecht (neue Berufsbeispiele: Soldatin, Polizistin, technische Handwerkerin, Sportlerin (Langlauf/Marathon), Pilotin etc.).

3. Das Bild von den beiden Geschlechtern wird als ein gesellschaftliches Konstrukt der jeweiligen Kulturepoche interpretiert, so dass es geändert werden kann, wobei man aber feststellen muss, dass bestimmte Grundmuster weiter tradiert werden und im Laufe der Zeit als „natürlich“ angesehen werden. So wird dann noch der Beruf der Soldatin als ein „unweiblicher“ taxiert, weil Tapferkeit, Belastbarkeit, Kampf- und Tötungsbereitschaft, Heldentum dem Manne attribuiert werden. Insgesamt ist aber in der Attributierung von bestimmten Qualitäten auf ein Geschlecht hin ein gravierender Wandel eingetreten, obwohl man auch feststellen muss, dass gerade in der frauenemanzipatorischen Bewegung gewisse positive Stereotypika vornehmlich der Frau zugeschrieben werden, gleichsam als „natürlich“ angesehen werden (z.B. Fürsorglichkeit, Empathie, Kommunikationsoffenheit etc.), was in dieser ausschließenden Attributierung in Zweifel zu ziehen ist.

4. Infolge dieser Entwicklung ergeben sich für das Geschlechterverhältnis nicht mehr selbstverständliche Beziehungsmuster. Die Lebensentwürfe von Männern und Frauen sind nicht mehr eindeutig fixiert (Beruf – Familie). Sie sind vielgestaltig geworden und verursachen Irritationen und Fragen. Wie gestaltet sich das Zusammenleben: als punktuelles Zusammenleben, aber grundsätzlich als Single-Dasein (living-apart-together) (?), als Lebensabschnittspartnerschaft (?), als formelles Verhältnis (Ehe) oder informelles (?), als Parallelgemeinschaft (kaschierte Polygamie) (?), als Lebensgemeinschaft mit Kind, Kindern, ohne Kinder (?) etc. etc.! (s. u.a. Nave-Herz 2002, Beck-Gernsheim 2000) Dies sind Grundfragen, die beantwortet und für die Lebenspraxis von den Partnern ausgehandelt werden müssen. Und hier können sich dann auch bereits fundamentale Differenzen zeigen, die sich weiter fortsetzen im Berufsbereich und in der Verbindung von Familie und Beruf. Männer und Frauen entwickeln u.U. sehr

differente Lebensentwürfe auf Beruf, Partnerschaft und Familie hin, so dass das Eingehen und Durchhalten einer Partnerschaft nicht selbstverständlich ist und schwierig werden kann. Die Partnerschaft ist im Vergleich zu Vorgängergenerationen differenzierter und damit auch komplizierter und störanfälliger geworden (banales konkretes Beispiel: der heute notwendige Heiratsvertrag). Diese Situation dokumentiert einmal die hohe Scheidungsrate und die damit verbundene Folgeproblematik der Scheidungs- und Armutskinder (2004: ca. 213.000 Ehescheidungen/jede dritte Ehe; dabei ca. 170.000 minderjährige Kinder); zum andern Mal die prozentuale Mehrheit der Scheidungsbegehren durch die Partnerinnen, was darauf hindeutet, dass der Mann in der Partnerschaft nicht mehr „die“ hegemoniale Position wie früher besitzt, die Rollenzuschreibung also eine andere geworden ist.

5. Grundsätzlich strebt die Frau eine größere ökonomische Selbstständigkeit an, so dass sie in ihrer Lebenskonzeption Familie und Beruf zu verbinden sucht. Mit der Berufsfindung ist in der Regel auch eine stärkere Profilbildung bez. der Interessen, der Lebensführung, der Partnerschaft, des Lebenssinnes gegeben. (s. Hurrelmann u.a. 2002, S. 38 ff.)

6. Der gesamte Bildungsbereich unterliegt einer starken Feminisierung. Im Primarbereich der Grundschule sind männliche Lehrpersonen Exoten, im Sekundarbereich erreicht der Frauenanteil allmählich die 50 %-Marke bzw. hat diese bereits überschritten (Frauenquote 2004/05 als Beispiel NRW: HS 60%, RS 66%, GesamtS 55% und GYM 47%; SonderS 74%;; Ausnahme: Berufskollegs 40%; dbb 2005, S. 7; Durchschnittsalter des Lehrpersonals im Trend auf 50 Jahre zustrebend). In manchen Disziplinen unterrichten weit mehr Lehrerinnen als Lehrer (s. auch die Geschlechterquote bei Referendaren/innen an den allgemein-bildenden Schulen). Der Lehrerberuf kann heute vom Image her als ein weiblicher

Optionsberuf angesehen werden. Von daher können sich spezielle pädagogische Probleme ergeben: Schüler erleben während ihrer gesamten Sozialisationszeit in Zukunft vornehmlich Frauen, evt. ausschließlich Frauen mit ihren speziellen Berufsmotivationen. (s. u.a. Faulstich-Wieland 1995, S. 130 ff., S. 106 ff.) Wenn man dann noch bedenkt, dass ein nicht unbeachtlicher Teil heutiger Kinder in Ein-Eltern-Familien (und Ein-Kind-Familien) aufwächst, wobei häufig der Mutter das Kind zugesprochen wird, so erscheint das generelle Problem männlicher Sozialisation überdeutlich. Wir müssen längst in eine spezielle Förderung der Jungen eintreten, wenn die Jungen nicht zur Loser Generation degenerieren sollen. (s. auch Beuster 2006, Gollnick 2007) Vor dem Hintergrund des geschlechter-sensiblen Lehrens und Lernens, vor dem Hintergrund eines schulischen Gender-Mainstreamings ist ein „Blickwechsel“ dringend notwendig (Janshen 2000).

7. Abschließend müssen wir festhalten, dass es nicht nur Mobbing-Täter, sondern auch Mobbing-Täterinnen gibt, wobei die Geschlechter-Quotierung je nach Berufs- bzw. Branchenbereich variiert. (Meschkutat u.a. 2003, Kasper 1998) Weitergehend: Wir haben in der schul-pädagogischen Praxis – heute (!) – auch feststellen müssen, dass in schulischen Institutionen, in denen eine hohe weibliche Quote erreicht ist, sich eine weibliche Dominanz im Laufe der Zeit etabliert, so dass wir – heute (!) – auch das Phänomen einer „homosozialen Frauengemeinschaft“ mit ausgeprägter „hegemonialer Weiblichkeit“ in den analytischen Blick nehmen müssen. (s. Gollnick 2000, Tagebuchskizzen)

Literatur

- Beck-Gernsheim, Elisabeth (2000): Was kommt nach der Familie? Einblicke in neue Lebensformen. 2., durchgesehene Aufl. München.
- Beuster, Frank (2006): Die Jungen-Katastrophe. Das überforderte Geschlecht. Reinbek.
- Böhnisch, Lothar (2000): Körperlichkeit und Hegemonialität – Zur Neuverortung des Mannseins in der segmentierten Arbeitsgesellschaft. In: Janshen, Doris (Hg.): Blickwechsel. Der neue Dialog zwischen Frauen- und Männerforschung. Frankfurt/M. S. 106-125.
- Brinkmann, Ralf. D (1995): Mobbing, Bullying, Bossing. Treibjagd am Arbeitsplatz. Erkennen, Beeinflussen und Vermeiden systematischer Feindseligkeiten. Heidelberg.
- Bründel, Heidrun/Hurrelmann, Klaus (1999): Konkurrenz, Karriere, Kollaps. Männerforschung und der Abschied vom Mythos Mann. Stuttgart.
- Carrigan, Tim/Connell, Robert W./Lee, John (2001): Ansätze zu einer neuen Soziologie der Männlichkeit. In: BauSteineMänner (Hg.): Kritische Männerforschung. Neue Ansätze der Geschlechtertheorie. Hamburg. S. 38-75.
- Connell, Robert W. (2000): Männerrollen im Rahmen der heutigen Globalisierung (Übersetzung aus dem Englischen: Bernardin Schellenberger). In: Rosowski, Martin/Ruffing, Andreas (Hg.): MännerLeben im Wandel. Würdigung und praktische Umsetzung einer Männerstudie. Ostfildern. S. 132-159.
- dbb 2005: Deutscher Beamten Bund nrw magazin, 9/2005.
- Döge, Peter (2003): Gender Mainstreaming als gemeinsamer Lernprozess von Männern und Frauen. Blockaden und Ansatzpunkte. Schriften des Essener Kollegs für Geschlechterforschung, hrsg. v. Doris Janshen/ Michael Meuser. 3. Jahrg. H I/2003.
- Deutsche Shell (Hg.) (2000): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie Bd. 1+2. Opladen.

- Faulstich-Wieland, Hannelore (1995): *Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen.* Darmstadt.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen.* Weinheim/München.
- Gollnick, Rüdiger (2000): *Mobbing in der Schule – ein tabuisiertes Problem des Systems.* In: *schul-management.* 31. Jg. 5/2000, S. 34-42.
- Gollnick, Rüdiger (2006): *Schulische Mobbing-Fälle. Analysen und Strategien.* Unter Mitarbeit von Tina Böcker, Karl-Heinz Dehn, Sabrina Schroeder. 2., überarb. und ergänzte Auflage Berlin. (s. ferner zum Thema Gender – Mobbing: Gollnick, Rüdiger: „Der Gender-Aspekt im Mobbing-Prozess“ – workshop (Protokoll und Dokumente) - im Rahmen des Symposiums „Geschlechtersensibel Lehren und Lernen – Schule im Gender Mainstream des Essener Kollegs für Geschlechterforschung: http://www.uni-duisburg-essen.de/ekfg/kolleg/ekfg_18693.shtml
- Gollnick, Rüdiger (2007): *Geschlechter-Aspekte in konkreter schulpädagogischer Bedeutung.* In: *PÄDForum: unterrichten und erziehen.* 35./26. Jg. 3/2007 (erscheint Mai 2007, H3/2007).
- Gruen, Arno (1992): *Der Verrat am Selbst.* München.
- Guggenbühl, Allan (1997): *Die unheimliche Faszination der Gewalt. Denkanstöße zum Umgang mit Aggression und Brutalität unter Kindern.* 2. Aufl. München.
- Hurrelmann, Klaus/ Linssen, Ruth/ Albert, Mathias/ Quellenberg, Holger (2002): *Geschlechtsspezifische Muster der Lebensführung.* In: *Deutsche Shell Jugend 2002.* 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt/M. S. 37-43.
- Janshen, Doris (2000): *Blickwechsel. Ein neuer Dialog zwischen Frauen- und Männerforschung.* In: Janshen, Doris (Hg.): *Blickwechsel. Der neue Dialog zwischen Frauen- und Männerforschung.* Frankfurt/M. S. 11-21.

- Kaiser, Astrid (Hg.) (2005): Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule. 2. überarb. Aufl. Stuttgart.
- Kasper, Horst (1998): Mobbing in der Schule. Probleme annehmen – Konflikte lösen. 2. unveränd. Aufl. Weinheim/ Basel.
- Kollmer, Norbert (2000): Rechtsberater. Mobbing im Arbeitsverhältnis. 2., neu bearb. u. erw. Aufl. Heidelberg .
- Leymann, Heinz (1995): Der neue Mobbing-Bericht. Erfahrungen und Initiativen, Auswege und Hilfsangebote. Reinbek b. Hamburg.
- Linssen, Ruth/Leven, Ingo/Hurrelmann, Klaus (2002): Schule: steigende Bildungsaspirationen. In: Deutsche Shell Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt/M. S. 62-76.
- Meuser, Michael (2000): Perspektiven einer Soziologie der Männlichkeit. In: Janshen, Doris (Hg.): Blickwechsel. Der neue Dialog zwischen Frauen- und Männerforschung. Frankfurt/M, S. 47-78.
- Meuser, Michael (2001): Männerwelten. Zur kollektiven Konstruktion hegemonialer Männlichkeit. Schriften des Essener Kollegs für Geschlechterforschung, hrsg. v. Doris Janshen/ Michael Meuser. 1. Jahrg. H II/2001.
- Meschkat, Bärbel/Stackelbeck, Martina/Langenhoff, Georg (2003): Der Mobbing-Report. Eine Repräsentativstudie für die Bundesrepublik Deutschland. 3. Aufl. Dortmund/Berlin/Dresden. [Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin; Fb. 951]
- Mühlen Achs, Gitta (1998): Geschlecht bewusst gemacht. Körpersprachliche Inszenierungen – Ein Bilder- und Arbeitsbuch. München.
- Nave-Herz, Rosemarie (2002): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. 2., überarb. und erg. Aufl. Darmstadt.
- Nuber, Ursula (1999): Aufbruchstimmung: Vom traditionellen zum neuen Mann. In: Psychologie Heute. Nov. 1999, S. 22-27.

Olweus, Dan (1999): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. 2. Nachdr. 1999 der 2., korrig. Aufl. Bern.

Prömper, Hans (2000): „Männerlaboratorien“. Neue Formen geschlechtsspezifischer Bildungsarbeit? In: Rosowski, Martin/Ruffing, Andreas (Hg.): MännerLeben im Wandel. Würdigung und praktische Umsetzung einer Männerstudie. Ostfildern. S. 162-187.

Schroeder 2004: Schroeder, Sabrina: Mobbing als ein virulentes schulisches Problem. Eine Untersuchung an der Gesamtschule NN. Diplomarbeit. Duisburg.

Shell s. Deutsche Shell

Spannbauer, Christa (2000): Die Inszenierung der Geschlechter. In: Schuhbauer, Christa (Hg.): Lebenswelten. Die Vielfalt der Geschlechter. Dettelbach. S. 29-44.

Zulehner, Paul M./Volz, Rainer (1999): Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen. Ein Forschungsbericht. 3. Auflage Ostfildern 1999.

Arbeitsgebiete des Verfassers:

Dr. phil. Rüdiger Gollnick

www.dr-gollnick.de