

Hochschule für Angewandte Wissenschaften

Hamburg Fakultät Wirtschaft und Soziales

Department Soziale Arbeit

Soziale Arbeit (B.A.)

Schulsozialarbeit

Mobbing

Bachelor - Thesis

Tag der Abgabe: 20.12.2022

Vorgelegt von: Mary Fikry Fawzy Abdelkoddous

████████████████████

██

Betreuende Prüfer: Prof. Dr. Jens Weidner

Zweite Prüferin: Prof. Dr. Susanne Vaudt

# Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung .....	1
2. Allgemeine Grundregeln der Schulsozialarbeit.....	3
2.1 Geschichte und Entwicklung der Schulsozialarbeit.....	3
2.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen.....	5
2.3 Aufgaben und Ziele.....	7
2.4 Zielgruppe.....	17
3. Konzept.....	19
3.1 Beschreibung von Mobbing .....	19
3.2 Zielegruppe und Ziele .....	20
3.2.1 Zielgruppe.....	20
3.2.2 Grobziele und Feinziele.....	21
3.3 Rahmenbedingungen .....	22
3.3.1 Personalaufwand.....	22
3.3.2 Materialeien.....	23
3.3.3 Zeitumfang.....	23
3.3.4 Finanzierung.....	23
3.4 Sozialraumanalyse.....	23
3.4.1 Erscheinungsbild und Infrastruktur.....	24
3.4.2 Zusammensetzung der Bevölkerungsstruktur.....	24
3.4.3 Leben und Angebote.....	24
3.3.4 Stadtteilschule Poppenbüttel.....	24
3.5 Rechtliche Grundlagen.....	25
3.6 Ablauf und Inhalt.....	25
3.6.1 Vorbereitung.....	25
3.6.2 Ablaufplan.....	26
3.7 Reflektion und Evaluation.....	32
3.7.1 Beobachtungen.....	32
3.7.2 Feedback .....	33
3.8 Fallbeispiel anhand der Farsta Methode.....	33
4. Forschungsstudie .....	35
4.1 HBSC-Studie.....	35
4.2 Hintergrund.....	36
4.3 Auswahlverfahren.....	37
4.4 Erhebungsmethode.....	38
4.5 Ergebnisse.....	39
4.5.1 Mobbing Verbreitung und Gruppenunterschiede.....	40
4.5.2 Verbreitung von Mobbingarten und Gruppenunterschiede.....	41

4.5.3 Cybermobbing Verbreitung und Gruppenunterschiede.....	42
4.5.4 Entwicklung der Mobbingverbreitung.....	44
4.6 Diskussion.....	46
5. Fazit .....	49
6. Literaturverzeichnis.....	53
7. Anhang .....	58
7.1 Mobbing Erfahrungen getrennt nach Kategorien.....	58
7.2 Mobbing Erfahrungen nach Kategorien in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund.....	58
7.3 Verbreitung von Mobbingrollen getrennt nach Kategorien bei Mobbing.....	59
7.4 Online Mobbende Mädchen und Jungen getrennt nach Kategorien.....	59
7.5 Online Gemobbte Mädchen und Jungen getrennt nach Kategorien.....	60
7.6 Verbreitung von Mobbingrollen getrennt nach Kategorien bei Cybermobbing.....	60
8. Eidesstaatliche Erklärung.....	61

# Abbildungsverzeichnis

## Abbildungen

Abb. 1: Anteil der Mobbende von Mädchen und Jungen. (John/Pahlke/Fischer/Bilz 2020) .....	40
Abb. 2: Anteil der Gemobbte von Mädchen und Jungen. (John et. al. 2020).....	41

## Tabellenverzeichnis

### Tabellen

Tab. 4: Häufigkeitsverteilung der Mobbingarten. (Fischer/John/Melzer/Kaman/Winter/Bilz 2020).....	42
Tab. 5: Beteiligten Jugendlichen in Cybermobbing, getrennt nach Kategorien. (John et. al. 2020).....	44
Tab. 6: Beteiligten Jugendlichen in Cybermobbing in Abhängigkeit mit Migrationshintergrund. (John et. al. 2020).....	44
Tab. 8: Entwicklung der Verbreitung von Mobbing zwischen 2002 und 2018. (Fischer et. al. 2020).....	45

# 1. Einleitung

„Blumen, weiße und rote Kerzen und viele Kuschtiere, von braunen Teddybären bis zu blauen Delfinen, säumen die Treppenstufen der Hausotter-Grundschule in Berlin-Reinickendorf. Dazwischen liegen Zettel, auf denen in ungelener Kinderschrift, verziert mit Herzen und Stickern, steht: ‚Vielleicht kennst du mich nicht, ich bin in der 4b und Lanas beste Freundin, wir werden dich für immer vermissen...‘, heißt es da. Die Worte sind für das elfjährige Mädchen, das am vergangenen Dienstag verstorben ist. Laut ‚Tagesspiegel‘ soll es einen Suizidversuch unternommen haben und später an den Folgen im Krankenhaus gestorben sein.“ (Quast/Vowinkel, 2019)

Ein schockierender Artikel über einen tragischen Tod einer Schülerin, nach einem Selbstmordversuch wegen Mobbing. Dieser Vorfall ist noch nicht lange her, sondern er stimmt vom Jahr 2019. Das sollte ein Signalalarm für Schulen sein, dass ein Schultag durch Mobbing mit allen verschiedenen Mobbingarten belastet sein könnte. Hier muss ein dringender Handlungsbedarf bestehen.

Dies ist kein Einzelfall, sondern in unserer Gesellschaft gibt es viele Kinder und Jugendliche, die leider von Schickanierrungsattacken leiden. Eine Untersuchung von Weitzel zeigte, dass jemand, der Cybermobbing beobachtet, also nicht von Mobbing betroffen ist, auch suizidale Gedanken bekommen kann. Faktoren, die die Suizidalität bei Jugendlichen mit Mobbing Erfahrungen negativ beeinflussen können, sind das Gefühl von Hoffnungslosigkeit und die Unterstützung eines Freundes nicht wahrnehmen zu können (vgl. Weitzel 2020, 143-144).

Heutzutage hört man häufiger von Konflikten zwischen Schülerinnen und Schülern in der Schule. Man hört überall von Gewalt in seinen verschiedenen Arten. Man hört von einem Suizidunfall wegen Rassismus oder Mobbing. Dafür muss es eine Lösung und verschiedene Maßnahmen geben um dieses Verhalten zu vermindern oder sogar zu vermeiden.

Als Angebot der Kinder- und Jugendhilfe wurde Schulsozialarbeit als ein stark wachsendes Handlungsfeld bezeichnet (Drilling/Fabian 2010, 40f.; ind. zit. n. Speck/Olk 2010, 197).

Studien zur Wirkung der Schulsozialarbeit zeigten, wie Schulsozialarbeit durch seine Trainingsprogramme in der Schule das aggressive und dissoziale Verhalten sowie andere Verhaltensschwierigkeiten minderte (vgl. Baier 2008, 89).

Basierend auf diesen Aufregungen, wurde diese Arbeit mit Fokus auf die allgemeine Schulsozialarbeit geschrieben, in Zusammenhang mit einem erstellten Konzept, als Angebot der Schulsozialarbeit und abgerundet mit einer Forschungsstudie, die die Arbeit miteinander verknüpft.

Das Ziel der vorliegenden Bachelorarbeit ist es zu zeigen, was für eine große Bedeutung die Schulsozialarbeit als Regelangebot für alle Schülerinnen und Schüler an allen Schulformen hat, und wie es notwendig ist, darum verschiedene Konzepte, Präventions- und Interventionsansätze besonders für Mobbing in der Schule umzusetzen.

Im zweiten Kapitel werden die allgemeinen Grundlagen der Schulsozialarbeit dargestellt. Im Vorfeld wird auf die Geschichte und Entwicklung der Schulsozialarbeit eingegangen. Was sich

über die Zeit geändert und entwickelt hat, eingehend auf die Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Darauf folgt die Vorstellung der gesetzlichen Rahmenbedingungen von Schulsozialarbeit. Wovon sie geregelt ist und welche Paragraphen im Gesetzbuch dazu gehören. Darüber hinaus werden die Aufgaben und Ziele der Schulsozialarbeit näher betrachtet. Hierbei werden die Begleitung in der Schulsozialarbeit, die verschiedene Arten von Beratung sowie die drei klassischen Methoden der Sozialen Arbeit beleuchtet. Anschließend werden die Ziele aufgelistet und beschrieben wie und wodurch diese Ziele erreicht werden können. Mit dem Abschluss dieses Kapitels wird die Bedeutung der Schulsozialarbeit als ersten Schritt näher aufgezeigt.

Mittels der selbsterstellten Konzeptentwicklung in Kooperation mit dem Projekt von TK „gemeinsam eine Klasse“, wird im Kapitel 3 die Notwendigkeit beleuchtet, Konzepte als lösungsorientierte Handlungsstrategie in der Schule durchzuführen. Bei diesem Konzept richtet sich der Fokus auf Mobbing und Cybermobbing, da dieses Thema laut Studien von großer Wichtigkeit ist.

Dabei zeigte die im Jahr 2017 erhobene PISA-Studie der OECD, dass Mobbing ein anhaltendes gesellschaftliches Problem ist. Dort wird beschrieben, dass jede und jeder sechste Schülerin und Schüler in Deutschland im Alter von 15 Jahren von Mobbing betroffen ist. Sogar doppelt so viele Schüler\*innen haben Angst vor Mobbing, Gewalt und Ausgrenzungen aus der Klasse (vgl. Zeichen gegen Mobbing e.V. 2022).

Die World Vision Kinderstudie 2018 zeigte ähnliche Ergebnisse wie die PISA-Studie. In dieser Studie wurde verdeutlicht, dass Kinder aus der unteren sozialen Schicht häufiger Opfer von Mobbingattacken sind als andere Kinder. Außerdem weist die Studie darauf hin, dass die meisten Mobbingübergriffe in der Schule stattfinden. Daher ist es von höchster Relevanz, das Thema in der Schule aufzugreifen und somit mit Hilfe von Präventivmaßnahmen Kinder und Jugendliche aufzuklären (vgl. Schubarth 2019, 14ff.), um Mobbing im Keim zu ersticken.

Im weiteren Verlauf des Kapitels wird das Konzept detailliert präsentiert: Erstmal werden Mobbing und Cybermobbing ausführlicher erklärt und dann werden die Standpunkte des Konzepts beleuchtet: Wo es stattfinden wird und welche Rahmenbedingungen es hat, an wen es gerichtet ist und welche Ziele damit erreicht werden sollen.

Um eine Vorstellung für die Umsetzung des Konzepts zu realisieren, wird der Ablauf und Inhalt dargestellt. Nachfolgend wird das Konzept evaluiert und reflektiert, um zu überprüfen, ob die Ziele dieses Konzepts erreicht werden oder nicht. Das Kapitel wird dann mit einem Fallbeispiel anhand eines Dialogs im Zusammenhang von Mobbing abgeschlossen.

Um das Ziel dieser Arbeit zu erreichen wird im Kapitel 4 ein Forschungsprojekt präsentiert. Hier wird eine Studie über Mobbing und Cybermobbing dargestellt und analysiert. Erstmal werden kurze Informationen über die HBSC - Studie zusammengefasst. Was das für eine Studie ist, und warum besonders diese Studie für das Forschungskapitel ausgewählt wurde

und worauf sich diese Studie fokussiert.

Diese Studie beschäftigt sich mit Kinder- und Jugendgesundheit. Dies ist im Zusammenhang zur Schulsozialarbeit ein wichtiger Gesichtspunkt. Laut die Forschungen zur psychosozialen Belastungen bei jungen Menschen, beeinflusst z. B. der Umgang mit Selbstwertproblemen und emotionalen Stresssymptomen das gesunde Aufwachsen von Kindern (Hurrelmann/Bründel 1997, Jessor/Turbin/Costa 1999; ind. zit. n. Speck/Olk 2010, 198).

Danach folgt die Methodenbeschreibung dieser Studie, wie man daran teilnimmt, wie die Stichprobe läuft, welche Erhebungsmethode für die Befragung benutzt wird.

Schließlich werden die Ergebnisse der Studie dargestellt und diskutiert. Diese Ergebnisse beweisen stark die große Bedeutung von Schulsozialarbeit und die Notwendigkeit solche Konzepte wie Anti-Mobbing-Training oder Gewaltprävention in allen Schulformen durchzuführen.

Die Arbeit wird mit einem Fazit abgeschlossen, das die gesamte Arbeit zusammenfasst und die Zielstellung erfüllt. Dazu gehört einen Ausblick auf weitere mögliche Forschung.

## **2. Grundregeln der Schulsozialarbeit**

Die schulsozialpädagogische Arbeit findet im Alltag statt. In der Schule, in den Pausen, in der täglichen Präsenz des Schulsozialarbeiters. Sie dient der Unterstützung von Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern.

Mit Hilfe der Schulsozialarbeit kann die Schule ein Kind besser auf seinem Weg in die Gesellschaft begleiten und unterstützen.

Jugendhilfe und Schule gelten im Rahmen der Schulsozialarbeit als Kooperation. Das heißt, dass Schulsozialarbeit ein Teil der Jugendhilfe ist. Hier ist nicht nur die Schule zu berücksichtigen, sondern aktiv in den Prozessen der Jugendhilfe zu beteiligen.

Es kann aber schnell zu Unklarheit führen, da ihr Aufgabenfeld so vielfältig ist und jede Sozialarbeiterin und Sozialarbeiter arbeiten nach ihren eigenen Konzepten, Methoden und setzen ihre eigenen Projekte um.

Deshalb muss die Schulsozialarbeit ihr eigenes Profil entwickeln.

Dafür gibt es gesetzliche Rahmenbedingungen, Definitionen, Ziele, Konzepte, Prozesse, Qualitätssicherungen...usw. (vgl. Just 2020, 17-25).

### **2.1 Geschichte und Entwicklung der Schulsozialarbeit**

Soziale Arbeit spielte bis zum 17. Jahrhundert als christliches Almosenwesen für die Armen in einer „gottgewollten“ Standesgesellschaft eine Rolle. Erst in den 18. Jahrhundert erschien der Schulsozialarbeit und diente dazu den Kindern und Jugendlichen, die von Verwahrlosung und Deklassierung bedroht waren, sie zu unterrichten, um sie zu disziplinieren und auf die spätere Tätigkeit in der Fabrik vorzubereiten. Damals während der fortschreitenden Industrialisierung,

griff der Staat immer stärker in die Erziehung ein (vgl. Just 2016, 13).

Es hat ungefähr 50 Jahre angedauert, bis der Schulsozialarbeit dem heutigen Professionsniveau erreichte. Getrud Bäumer (1873 – 1954), die zu ihrer Zeit als kritische Frauenrechtlerin, Lehrerin, Politikerin und Schriftstellerin bekannt war, prägte früh die Kooperation zwischen Schule und Sozialpädagogik. Ihrer Meinung dazu war, dass die Schule ihren ursprünglichen Bildungsauftrag wieder eingerichtet werden soll. Dazu gehörte ein einheitliches System festzulegen, indem die Schule und Jugendhilfe zusammen arbeiten, geben muss. Demzufolge hat sie festgestellt, dass die soziale Jugendpflege einen Hauptbestandteil der Schularbeit sein muss. Das heißt, dass die Jugendhilfe durch das Jugendamt und die Schule Hand im Hand zusammen arbeiten sollen. Im Weiteren entwickelte sie erste Ideen, wie Jugendhilfe und Schule miteinander wirken könnten. Daraus folgte die bisherige Kooperation und Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule (vgl. Just 2016, 16).

Aufgrund des neuen Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes, das die Jugendwohlfahrtspflege und Schule unterschiedlich und getrennt voneinander entwickelte, konnten Bäumers Vorstellungen nicht umgesetzt werden.

Die sich immer veränderte politische Orientierung des entstehenden Nationalsozialismus, führte zu deutlicher Abneigung gegen den Gedanken des Individualismus eines jeden Menschen. So wurde die Soziale Arbeit für politische Zwecke instrumentalisiert.

Die Ergebnisse des Reichsschulkonferenz im Jahre 1920 führten zu Vorschlägen neuer Kooperationsmodelle zwischen Jugendwohlfahrt und Schule. Es galt aber die Konzentration auf eine Abgrenzung der Zuständigkeiten beider Sozialisationsinstanzen. Nach der Auflösung des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes 1922, diente die Jugendwohlfahrt neben der Schule, als eigenständige staatliche Sozialisations- und Erziehungsinstanz.

Die schlechte gesundheitliche und soziale Lage der Schulkinder im 1925, führte zur Entwicklung umfassender Maßnahmen zur Wohlfahrt der Schüler im Rahmen der Wohlfahrtspflege. Dazu gehören zum Beispiel Schulspeisungen, Schulgesundheitsfürsorge, und Ferienlagereinrichtungen. Diese führten zu ersten Verbindungen zwischen Schule und Armenpflege. Im Bereich der Sozialpädagogik entstanden wohl bis 1930 viele neue Arbeitsbereiche, die durch der Machtergreifung des Nationalsozialismus immer weiter aufgehoben worden. Es wurde dann für mehr als dreißig Jahre nichts von der sozialpädagogischen Arbeit mit und in Schulen gesprochen.

Erst in den 1960er Jahren, wurde das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz durch das Jugendwohlfahrtsgesetz abgelöst, und es entstand ein Bildungsreform. Das Thema Schulsozialarbeit ist daher erneut in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt und dabei wurden die Diskussionen zur Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule erneut ermöglicht (vgl. Just, 2016, 16-18). Der Begriff Schulsozialarbeit wurde aber erst in den 1970er Jahren wieder eingesetzt. Im 1971



prägte Abels diesen mit dem Aufsatz: „Schulsozialarbeit. Ein Beitrag zum Ausgleich von Sozialisationsdefiziten.“ (Just, 2016, 19) Durch die Häufigkeit seiner Benutzung begann sich der Begriff Schulsozialarbeit zu verbreiten und generierte eine Fachdiskussion mit umfangreichen sozialpädagogischen Debatten auf der Ebene der Institutionalisierung und Zusammenarbeit. Dies führte zum Richtungsstreit zwischen Jugendhilfe und Schule.

Der sozialpädagogische Ansatz konnte in der Bildungsreform 1970 nicht umgesetzt werden, daher wurde die Schulsozialarbeit 1980 eingestellt. Zum Ende der 1980er Jahre wurde aufgrund der zunehmenden Zahl von Verhaltensauffälligkeiten und Problemdruck in den Schulen, die Diskussion um Schulsozialarbeit wieder betrachtet. Olk bezeichnete die 1980er Jahre als eine Art Wende- und Übergangspunkt. Der Hintergrund liegt darin, dass die erneute Annäherung, es ermöglichte die Modellversuche, Evaluationen und Bildung neuer Themenbereiche abzubilden. Dazu zählt unter anderem die Themen wie Gewalt, Migrationsprobleme sowie Suchtprävention in den Fokus der Schulsozialarbeit mitaufzunehmen.

Das Qualitätsbewusstsein in den westdeutschen Bundesländern wurde durch verschiedene neue Impulse in den 90er Jahren erschaffen. Von diesen Ideen, lagen z. B. die Landesprogramme mit wissenschaftlicher Begleitforschung und die damalige Präsenz des Themas der Schulsozialarbeit in den ostdeutschen Bundesländern im Fokus.

Anfang der 2000er Jahre konnte auch noch nicht vom Arbeitsbereich der Schulsozialarbeit gesprochen werden. Speck äußerte die Begründung dafür, dass es wegen der Unklarheiten zwischen den Konzeptions-, Träger- und Kooperationsmodellen zu Stande gekommen ist.

Ausgehend von diversen fachlichen und qualitativen, stellte Speck den Entwicklungsprozess als ein 3-Phasen-Zeitfenster dar. Er bezeichnete die erste Phase in den 1970er Jahren als konzeptionellen Richtungsstreit. Danach folgte die zweite Phase in den 1980er Jahren als projektbezogene Konzeptentwicklung. Zuletzt beschrieb er die dritte Phase in den 1990er Jahren als Qualitätsentwicklung und Selbstevaluation.

Aufgrund der Entwicklung in der Fachliteratur, konnte ab dem Jahr 2010 über einen theoretischen Aufwind in der Schulsozialarbeit gesprochen werden. Das führte zu einem Zusammenhang zwischen studienrelevanten und schulsozialpädagogischen Thematiken an Hochschulen, der zu einer neuen politischen und wissenschaftlichen Grundlage erzielte.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass die vielfältige wissenschaftliche– theoretische Fachdiskussionen sowie Studien und schriftliche Beiträge, eine große Rolle bei der Entwicklung der Schulsozialarbeit spielte. Diese werden bis heute tatsächlich noch verfolgt und eingeführt (vgl. Just 2016, 18 - 20).

## **2.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen**

Die Gesetzgebung der Kinder- und Jugendhilfe liegt anders als die Regelung und Absicherung

von Rechtsvorschriften der Schulsozialarbeit und Kooperation von Jugendhilfe und Schule im föderalen Bildungssystem der Schulen bei der Bundesregierung.

Die gesetzliche Verankerungen der Schulsozialarbeit sind im SGB VIII (KJHG) festgeschrieben und die rechtliche Grundlagen finden sich in den §§ 11, 13 und 81. Zudem gehören auch erweiterte Rechtsgrundlagen wie §§14,16, 24 dazu.

Insgesamt werden etwa dreißig Verweisungsparagrafen für die Schulsozialarbeit als wichtig angesehen.

§ 11 SGB VIII regelt die Jugendarbeit z.B. bei der Mitbestimmung, soziales Engagement, Jugendbildung bei Sport, Spiel oder Freizeit. Hier orientiert sich Schulsozialarbeit an Angeboten der arbeitswelt-, schul- und familienbezogenen Jugendarbeit.

Beim § 13 SGB VIII liegt der Schwerpunkt bei der Hilfe und Unterstützung von jungen Menschen, die im berufs- und arbeitsweltbezogenen Kontext Integrationshilfen benötigen.

Hartnuß und Maykus fordern die Einrichtung eines neuen Paragrafen zur Nachbesserung des SGB VIII, den sie in Verbindung mit §§ 11 und 13 SGB VIII als § 13 a SGB VIII vorschlagen.

Eine andere Meinung haben Spies und Pötter, die dagegen sind ein eigenes Gesetz für Schulsozialarbeit zu fordern (vgl. Spies/Pötter 2011, 62).

Im § 81 SGB VIII ist eine Verpflichtung zur Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schulen ausgedrückt. Eine „Zusammenarbeit“ stellt einen „unbestimmten Rechtsbegriff“, das heißt, dass es hier keinen Charakter gibt, der Jugendhilfe und Schule zu Kooperation verpflichtet.

Allgemein könnte man sagen, dass für die Schulsozialarbeit keine konkreten Rechtsvorschriften im SGB VIII vorliegen, die sie mit klaren Rechtsgrundlagen sichern (vgl. Just 2020, 27).

Das war der Fall bis Juni 2021. Eine Vielzahl der Gesetzesänderungen ist durch das neue Kinder- und Jugendstärkungsgesetz seit dem 10.06.2021 in Kraft. Durch die Reform traten auch Änderungen in weiteren Gesetzten in Kraft (KKG, BGBm SGB V, SGB X, JGG), dies betrifft vor allem Regelungen zur Weitergabe von Sozialdaten zwecks Gewährleistung des Kinderschutzes.

Dies betrifft auch die Schulsozialarbeit. Der Begriff der Schulsozialarbeit wurde in SGB VIII eingeführt: „sozialpädagogische Angebote, die jungen Menschen am Ort Schule zur Verfügung gestellt werden“.

Durch die Einführung wurde eine bedarfsgerechte Finanzierung gewährleistet und Schulsozialarbeit als Leistung der Jugendhilfe anerkannt. Schülerinnen und Schüler haben Anspruch auf Beratung durch Schulsozialarbeit nach §§ 8 und 10. Die Schulsozialarbeit kann auch eine Nothilfe des § 20 SGB VIII darstellen.

Das Landesrecht regelt die Schulsozialarbeit (vgl. Lautenbach 2021).

## 2.3 Aufgaben und Ziele

Die Aufgaben der Schulsozialarbeiter\*in fassen sich in zwei Wörter zusammen: Beratung und Begleitung.

„Schulsozialarbeit ist ein Angebot der Jugendhilfe, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten, um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schüler-freundlichen Umwelt beizutragen.“ (Speck, 2011, 2)

Beratung ist eine Profession. Zusätzlich zum Studium müssen die Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen eine Ausbildung dafür machen. In dieser Beratungsausbildung erlernen der Berater und die Beraterin Methoden und Theorien und müssen selbst durch lückenlose Ebenen der Selbsterfahrung gehen. Eine Grundvoraussetzung der professionellen Beratung ist, dass die Ratsuchenden, also Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und Eltern freiwillig kommen. Die Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen helfen diesen Ratsuchenden dabei mehrere Handlungsempfehlungen und Lösungsansätze wahrzunehmen und ihr Lösungspotenzial zu erkennen und umsetzen.

Weitere Grundvoraussetzungen für den Verlauf einer professionellen Beratung sind die Beratungszugang und der Beratungsauftrag. Mit dem Beratungszugang ist gemeint, wie und warum ein Ratsuchender in die Beratung kommt. Mit dem Beratungsauftrag ist gemeint, was der Ratsuchende vom Berater erhofft und welche Ziele erreicht werden sollen. Es entsteht hier ein Beratungsprozess, der entscheidende Beeinflussungen auf den/die Schüler/ Schülerin ausüben kann. Hier muss der Schulsozialarbeiter und die Schulsozialarbeiterin professionell vorgehen. Ohne diese Grundvoraussetzungen, kann keine professionelle Beratung stattfinden.

Eine Beratung frühzeitig in der Schule kann sinnvoll sein um zu vermeiden später andere Institutionen aufzusuchen. Das gilt in schwierigen Situation zum Beispiel bei Essstörungen, suizidalen Äußerungen, Selbstverletzung, Gewalt und Aggression und auffälligem Verhalten (vgl. Just 2020, 29-30).

Die Basis für eine professionelle Beratung sind die verfügbaren Theorien, beratungsfeldspezifisches Wissen sowie Kompetenzprofile (McLeod, 2004, 27; ind. zit. n. Just/Just 2020, 33). „Schulsozialarbeiter/innen haben [...] Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten.“ (Definition Speck, 2006, 23; zit. n. Just 2020, 33)

Im Folgenden werden einige Aspekte genannt, um einem professionellen Beratungsprofil entsprechen zu können und genau zu wissen was Beratung ist.

In der sozialen Arbeit ist die „**Personenzentrierte Beratung**“ allgemein bekannt. Sie richtet sich nach dem wissenschaftlich klientenzentrierten Beratungs- und Handlungskonzept nach Carl Rogers. Man erkennt sie genau in ihren curricularen Ausbildungen zum Beispiel mit ihren berufsethischen Prinzipien, sozialrechtlichen Angelegenheiten und handlungsbezogenen Interventions- und Evaluationswissen. (Straumann 2007, 652; ind. zit. n. Nestmann/ Engel/ Sickendick 2007, 641-653)

Ebenfalls ist die „**Systemische Beratung**“ in der Sozialen Arbeit allgemein bekannt.

„Sie befasst sich mit Kernbegriffen wie Wirklichkeitskonstruktionen, Möglichkeitskonstruktionen, Beziehung und Kommunikation, Erklärungsmustern und Methoden wie z. B. Zirkularität, systemisches Fragen, Strukturen, Reframing, Veränderungen, auf die systemisches Denken zurückgreift: explizit auf Systemtheorie als Wissenschaft von Komplexität und implizit auf Prozesse, die Systeme als organisierte Komplexität hervorbringen, die auf Prozesse des Beobachtens zurückgreift.“ (Ludweig 2009,13; zit. n. Just 2020, 34)

„Systemische Beratung“ bedeutet, den Ratsuchende in seinen Systemen zu sehen und seine Ressourcen wahrzunehmen, diese Ressourcen dann zu reflektieren und Veränderungen abzuleiten. Also Innen- und Außengrenzen, die in der Schule (System) wahrzunehmen sind, berücksichtigen müssen (vgl. Just 2020, 29).

Die Interventionen (Äußerliche Einflüsse) bewegen die Systeme und es entstehen Verstörungen. In einer Schule reagieren Schüler und Schülerinnen auf Regeln, Grenzen und Interaktionsmuster unterschiedlich. Diese unterschiedlichen Verhaltensweisen können sich zu neuen Aspekten und Lösungskonzepten entwickeln (vgl. Schlippe/Schweitzer 1998, 57f).

Viele Sozialarbeiter nutzen sie systemische Beratung in ihrem Alltag. In der Schule bedeutet systemisch Handeln und Denken, eine neue Vision zu haben und neue Perspektive darzustellen. „Beobachten und das Umfeld gleich mitzudenken“. Alles passiert innerhalb der Schule (das soziale System) in einem bestimmten Zusammenhang, wobei das Umfeld beobachtet wird (vgl. Just 2020, 36).

Die Basis des **Beratungshandelns** ist wohlfundiertes psychologisches Wissen. Dies ist als eine wichtige Voraussetzung für die Praxis der Beratung angesehen (vgl. Sauer –Schiffer/ Fuest-Bellendorf/ Ziemons 2005, 159).

Die Ratsuchenden müssen in schwierigen Situationen vor unprofessioneller Verfahrensweise geschützt werden. Dies kann nur durch Beratungsausbildung geschehen. Dadurch wird sich der Berater entlasten und kann für seine Beratung auf Theorie, Methodik und Fachgremien zurückgreifen (vgl. Just 2020, 34).

„Thiersch hat die **Sozialpädagogische Beratung** als eine allgemeine menschliche und professionelle Handlung betrachtet. Sie ist eine von vielen anderen pädagogischen Handlungsformen und kann alltagsnah sowie alltagsdistanziert erfolgen.“ (Thiersch 2007a, 118; ind. zit.

n. Nestmann/Engel/Sickendieck 2014, 115-223)

„Diese Beratungsart hat keine Theorie und keine eigenständige Methodik.“  
(Belardi/Akgün/Gregor/Neef/Sonnen 2007, 222; ind. zit. n. Just 2020, 34)

„Laut Thiesch ist die **Sozialpädagogische Beratung** freiwillige Verhandlung von Problemen und Schwierigkeiten durch Gespräche. Der Ratsuchende braucht hier Hilfe, Beratung und Austausch von Wissen. Die Alltagsberatung wird als wichtigster Moment jeder Kommunikation bezeichnet.“ (Thiersch 2007a, 115; ind. zit. n. Nestmann et al. 2014, 115-223)

„Nach Thiersch ist die **Lebensweltorientierte Beratung** als sozialpädagogische Beratung skizziert. Er beschreibt ihre Handlungsformen von allgemeinen Aufgaben der Beratung wie folgt:

. Beratung als Zugang der Wahl in unserer Gesellschaft mit der Erwartung einer eigenverantwortlichen Lebensgestaltung.

. Die Definition von Beratung fungiert als Anwalt für subjektive Lebens-, Lern- und Anpassungsansprüche im Kontext sozialer Gerechtigkeit.

. Beratung als eine Form sozialpädagogischer Arbeit in ihren öffentlichen Strukturen zu definieren.“ (Thiersch, 2007b, 699f; ind. zit. n. Nestmann et al. 2007, 699-708)

„Für Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern in belasteten Situationen ist die Lebensweltorientierte Beratung eine Kernaufgabe der Schulsozialarbeit. Das Verhalten des Beraters beeinflusst den Beratungsprozess.“ (Klüsche, 1990, 47,56; ind. zit. n. Just 2020, 35)

Die wissenschaftlichen Disziplinen der Erziehungswissenschaften und der Pädagogischen Psychologie haben einen Zusammenhang zum Beratungsfeld in der Schule. Beide sind durch die **Pädagogische Beratung** verknüpft.

Die **Pädagogische Beratung** wird von mehreren Personen bzw. Bildungsämter unterschiedlich formuliert. Engel sieht, dass dies viele Elemente von Beratung beinhaltet, die täglich und unterschiedlich stattfinden. Nach Schwarzer und Posse ist dies eine absolute Aufgabe von Lehrkräften. Ergänzende Meinung nach Fryaldenhoven, der die Beratungskompetenz als eine Schlüsselkompetenz für den Lehrerberuf bezeichnet (vgl. Engel, 2007,103; Schwarzer/Posse,2007, 77; Freyaldenhoven, 2005,13).

Von dem Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW formulierte „pädagogische Beratung“:

„Beratungstätigkeit in der Schule ist grundsätzlich ebenso wie Unterrichten, Erziehen und Beurteilen Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer.“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, RdErl. 1998; zit. n. Just 2020, 35)

Die Schulsozialpädagogische Beratung ohne Beratungsausbildung kann man nicht als Beratung betrachten, sondern als ein einfaches Gespräch, das von dem Sozialarbeiter mittels seiner Kompetenzen durchgeführt wird. Dies nennt man auch funktionale oder institutionaler Beratung.

Ein Vergleich um diesen Ansatz zu verstehen: Ein Physiklehrer darf kein Deutsch unterrichten, da er dafür nicht ausgebildet ist. Dasselbe gilt für einen Schulsozialarbeiter der keine Beratungsausbildung hat. Dieser darf keine professionelle Beratung durchführen.

In diesem Sinne kann die **funktionale Beratung** von jedem geleistet werden. Hier ist „funktional“ ein anderes Wort für einfach, nüchtern, schlicht oder zweckmäßig. Wenn es in der Schule um Betreuen, Erziehen, Arrangieren, Planen, Helfen und Informationen geht, dann werden diese Gespräche auf Basis der „funktionalen Beratung“ durchgeführt. Es ist eine allgemeine sozialpädagogische Tätigkeit mit Eltern, Lehrern und Schülern. Mit anderen Worten wird eine Funktion durch die „funktionale Beratung“ erfüllt bzw. ein Ziel erreicht (vgl. Belardi et al. 2007, 39f.; Giesecke 1987, 75ff.).

Hier muss der Schulsozialarbeiter aufpassen, dass die **funktionale Beratung** nicht zu vielen Ratschlägen führt. Es kann eine Verschlimmerung der Situation passieren (vgl. Just 2020, 38). Bei einer **funktionalen Beratung** muss der Schulsozialarbeiter trotzdem ein ausreichendes professionelles Hintergrundwissen haben, um Eltern, Lehrer sowie Schüler zu beraten (vgl. Belardi et al. 2007, 36). Man nennt dies auch eine Alltagsberatung. Der Ratsuchende ist hilflos und weiß nicht mehr, wie er weiter handeln soll. Er sucht eine Vertrauensperson, die ihm helfen kann. Er wird jede „Rat und Tat annehmen“. Daher wird die Situation nicht immer besser, wenn der Sozialarbeiter oder die Sozialarbeiterin nicht ausreichendes Wissen und Erfahrung hat (vgl. Just 2020, 37).

Jedoch fällt es manchmal einigen Schülerinnen und Schüler schwer, an Beratungsangeboten in der Schule teilzunehmen. In einer von Baier durchgeführte Studie über Wirkungsvoraussetzungen in der Schulsozialarbeit wurden einige Schülerinnen und Schüler interviewt.

Hier einige Aussagen, warum sie diese Angebote nicht wahrnehmen können:

„Ich finde es gut, dass wir eine Schulsozialarbeit in der Schule haben. Aber wenn ich ein Problem habe, was mich angeht, kann ich nicht im Schulsozialarbeit lösen. Ich traue mich nicht“; „ Ich kenne die Schulsozialarbeiterin, ich traue mich aber nicht, zu ihr zu gehen, aber sonst ist sie nett“; „ Also wenn ich zur Schulsozialarbeit gehe, weiß ich nicht, wie ich anfangen soll zu reden. Sonst hab ich kein Problem“ und „Ich denke, es ist gut, wenn er da ist, aber man braucht Mut, zu ihm zu gehen“.

„Diese Aussagen verdeutlichen, dass ‚Vertrauen‘ in den Vordergrund als Voraussetzung für die Anwendung von Schulsozialarbeit rückt. Dennoch zeigen diese Aussagen, dass obwohl Vertrauen von manchen Schülerinnen und Schüler vorhanden ist, ist es trotzdem nicht einfach, dass sie sich freiwillig an Beratungsangebot teilnehmen. Dies setzt ihnen in weitere Herausforderungen und sie fühlen sich überwindet. Das kann als Nachteil der Freiwilligkeit

des Beratungsangebots betrachtet werden.” (Baier 2010, 265; ind. zit. n. Speck/Olk 2010, 255-267)

Das Wichtigste an der schulsozialpädagogischen Begleitung ist das Fallverstehen.

Dies geschieht durch die drei klassischen Methoden der Sozialen Arbeit: Einzelfallarbeit, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit.

Die **Einzelfallarbeit** befasst sich mit dem konkreten Fall, der unterschiedlich gelagert sein kann und von schulischen bis zu privaten Problemen reichen kann.

Um die Komplexität des Handlungsfeldes zu erfassen und damit die Wirkungen zu erkennen ist es sehr hilfreich, den Fall mit der multiperspektivischen Fallarbeit nach Müller zu bearbeiten.

Dies geschieht indem man einen Fall aus drei verschiedenen Perspektiven betrachtet und behandelt: „Fall von“, „Fall für“ und „Fall mit“ (vgl. Galuske 2011, 189).

Die Perspektive Fall von beschreibt ein „anerkanntes Allgemeines“ und den sachlichen Hintergrund z. B. Schulverweigerung.

Im Fall für steht die Zuständigkeit im Mittelpunkt, ob weitere Institutionen für den Fall zuständig sind z. B. Jugendamt. Die Perspektive Fall für verlangt von dem Sozialarbeiter ein ausgeprägtes Verweisungswissen. Sie müssen die Gründe kennen, die ihre Klienten zugleich zu einem „Fall für“ andere Instanzen machen.

Der dritte Dimension von Fallarbeit ist Fall mit. Es geht hier um die konkrete sozialpädagogische Arbeit mit dem Ratsuchenden also um die Beziehungsarbeit zwischen dem Sozialarbeiter und dem Ratsuchenden, sowie deren Zusammenarbeit.

Folgende Fragen könnten gestellt werden: Was können wir zusammen erreichen und wie werden wir überhaupt zusammenkommen? Müssen noch weitere Personen berücksichtigt werden müssen, z. B. Erziehungsberechtigte?

Der Ablauf der Einzelfallhilfe erfolgt nach Müller grundsätzlich in vier Schritten:

1. Anamnese: Vorinformationen sammeln
2. Diagnose: Identifikation des Problems und Indikation
3. Intervention: Eingriff (z. B. Vermittlung in eine andere Einrichtung)
4. Evaluation: Bewertung und (Selbst-)Kritik (vgl. Müller/Hochuli-Freud 2017).

**Soziale Gruppenarbeit** ist eine spezifische Methode der Sozialen Arbeit und wird vielfach synonym gebraucht. Dabei sind ihre Ziele, die festgestellten Mängel, Schwächen sowie individuelles Fehlverhalten zu kompensieren.

Betrachtet man eine typische Schulklasse, ist die sozialpädagogische **Gruppenarbeit** überall zu finden. Dazu zählt die didaktische Gestaltung während der Unterricht (z. B. Kleingruppen-

arbeiten im Rahmen von Projekttagen) sowie interessensgeleitete Gruppen (z. B. Sportunterricht) (vgl. Spies, A. / Pötter, N. 2011, 76).

**Gruppenarbeit** kann in arbeitsgleichen oder in arbeitsteiligen, homogenen sowie heterogenen Lerngruppen gestaltet werden.

Allgemein spricht man von Gruppenarbeit, wenn zwei oder mehrere Personen von Angesicht zu Angesicht versuchen gemeinsame Aufgaben zu lösen. (Krapp/Weidemann 2006; ind. zit. n. Spies/Pötter, 2011, 76)

Also sind Gruppen als mehrere Personen angesehen, die zueinander in Beziehung stehen, miteinander kommunizieren und sachbezogen arbeiten. Sie verfolgen verbindliche Zielsetzung und ihre Arbeitsprozesse sind abhängig von dieser.

In der Sozialen Gruppenarbeit gibt es fünf Entwicklungsstufen, an denen die Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen sich orientieren. Sie sind wie folgend zugordnet: Voranschluss und Orientierung, Machtkampf und Kontrolle, Vertraulichkeit und Intimität, Differenzierung und zuletzt Trennung oder Ablösung (vgl. Schmidt/Grunert 1997, 184).

Der Schulsozialarbeiter als Gruppenleitung ist nicht im Mittelpunkt und bekommt eine moderierende Rolle. Er hat die Aufgabe die Gruppenprozesse zu initiieren, zu beobachten, zu beeinflussen und sie planvoll und zielgerichtet zu führen ohne sie dabei zu stark zu beeinflussen. Die Schüler sollen in der Gruppenarbeit Kommunikations-, Kooperations- und Kritikfähigkeit erlernen, Initiative zeigen, sich für Ziele einsetzen, sowie Selbstbestimmung, Selbstentwicklung und Selbstverwirklichung erfahren (vgl. Spies/ Pötter 2011, 76-77).

Beispiele für Gruppenarbeiten in der Schulsozialarbeit sind:

- Ausbildung von Schülern zu Streitschlichtern oder Sanitäten
- Mobbingintervention im Rahmen von Projekttagen
- Soziales Lernen (zum Beispiel: eigene Fähigkeiten und Stärken entdecken, Konflikte konstruktiv lösen, neue Freunde finden, Selbstbewusstsein stärken, Gefühle erkennen).
- Nachmittagsangebote im Rahmen der Ganztagskurse

Der gesetzliche Auftrag dafür im KJHG lautet:

„Die Teilnahme an sozialer Gruppenarbeit soll älteren Kindern und Jugendlichen bei der Überwindung von Entwicklungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen helfen. Soziale Gruppenarbeit soll auf der Grundlage eines gruppenpädagogischen Konzepts die Entwicklung älterer Kinder und Jugendlicher durch soziales Lernen in der Gruppe fördern.“  
(§ 29 SGB VIII Soziale Gruppenarbeit)

Eine **gemeinwesenorientierte Schulsozialarbeit** beachtet, dass Schule ein Teil der sozialen Struktur einer Gemeinde ist. Hierbei erfüllt die Schulsozialarbeit zwei wichtige Aufgaben, Sie vernetzt die Schule mit sozialen Diensten und Einrichtungen der Jugendhilfe, und gleichzeitig stellt sie Kontakt zu Initiativen, Vereinen und Betrieben her (vgl. Spies / Pötter, 2011, 84-85).



Um eine Erweiterung in den Angeboten der Schulsozialarbeit und weitere außerschulische Angebote zu ermöglichen, ist es sehr wichtig eine Vernetzung mit sozialen Diensten und Einrichtungen der Jugendhilfe zu erreichen.

Die wichtigen Vorteile einer Vernetzung ins Gemeinwesen sind hierbei

u. a.:

- Besser ausgestattete Räume können genutzt werden
- Gute konzeptionelle Verbindungen von offenen und geschlossenen Angeboten können genutzt werden
- Räume bei außerschulischen Angeboten sind "neutral", d. h. Kindern und Jugendlichen fällt es leichter ihre Probleme anzusprechen und sich zu öffnen
- Größere, gemischte und unterschiedliche Zielgruppen werden erreicht (Spies,/ Pötter, 2011, 84).

Die Gemeinwesenarbeit zählt nicht zu den Verantwortungen der Schulsozialarbeit, ist aber vielmehr Aufgabe der Kommunal- und Bildungspolitik (vgl. Spies/ Pötter, 2011, 86).

Die funktionale Beratung im schulsozialpädagogischen Kontext wird auch als Begleitung bezeichnet. Dies sind fachliche, tägliche Gespräche, die Kommunikationsarbeit leisten und Vertrauen herstellen.

Nach Nando Belardi 2007 werden im Folgenden grundlegende Gesprächsführungskompetenzen der schulsozialpädagogischen Begleitung näher beleuchtet:

- Professionalität beim Gespräch z. B. durch sichereres Auftreten.
- Erreichbarkeit vor Ort, ist die tägliche Präsenz der Schulsozialarbeiter in der Schule. Ein Schüler traut sich heute ein Problem anzusprechen, was am nächsten Tag nicht der Fall wäre.
- Uneigennützigkeit, die den Ratsuchenden in den Mittelpunkt sozialpädagogischen Handelns stellt.
- Nichtverstrickung beim Gespräch also nicht so tief in die Schwierigkeiten der Ratsuchenden eingehen.
- Vermittlungsmöglichkeiten bei anderen Hilfsquellen anzubieten, also Verweisungswissen sicher einsetzen.
- eine einfache, klar, formulierte „Sprache“, damit der Ratsuchende verständliche Unterstützung bekommt.
- „Kommunikationsfähigkeit“, um den Ratsuchenden durch seine Gestik und Mimik gut zu verstehen.
- „Echtheit“, um Vertrauen zwischen dem Ratsuchenden und dem Sozialarbeiter aufzubauen. Dies dient auch zur Transparenz der eigenen Rolle.
- Die Bewertung der Ratsuchenden soll vermieden werden. Ihn so zu sehen wie er ist. Die „Wertschätzung“ spielt hier eine wichtige Rolle.

- Der Sozialarbeiter muss ein einfühlsames Verstehen haben. Also welche Gefühle hat der Ratsuchende wirklich? Nicht nur was er/sie erzählt sondern was beschäftigt ihn/sie wirklich. Der Sozialarbeiter soll das mit seinen Erfahrungen vergleichen oder sich auch in die Lage von dem Ratsuchenden versetzen, also wie würde er mit einer solchen Situation umgehen? Diese Basiselemente müssen bei jeder Begleitung von Gesprächen berücksichtigt werden. Schwierige Situationen mit Eltern, Lehrern oder Schülern ohne dieses methodische Fundament zu besprechen, könnte wenig nützlich bis zu schädlich sein (vgl. Just 2020, 40 -41). Den Unterschied zwischen den Begriffen „Schulsozialpädagogische Beratung und Begleitung kann man wie folgt verdeutlichen:

„In der schulsozialpädagogischen Beratung ist die Beratungskompetenz eine unmittelbare Voraussetzung, in der schulsozialpädagogischen Begleitung ist es das Verweissungswissen, in beiden ist es methodisches Können.“ (Just 2020, 39)

Die Ziele der schulsozialpädagogischen Beratung und Begleitung sind:

- . Den Ratsuchenden stärken und ihn so begleiten, dass er/sie selbst die Problemsituation erfolgreich bewältigt und eine eigene Lösung findet. Dadurch wird die Leistungsfähigkeit wiederhergestellt.
- . Die Handlungskompetenz in Konflikt- oder Stresssituationen erhöhen und dagegen die Verhaltensauffälligkeiten reduzieren.
- . Reduzierung des sozialen Anpassungsdrucks mit passendem Maß, das der Ratsuchende erträgt.
- . In den Herkunftsfamilien der Schülerinnen und Schüler fehlen oft soziale Kompetenzen. Diese soll der Schulsozialarbeiter im Vorfeld erwerben und wieder zugehörigen Schlüsselqualifikationen wieder mitbringen.
- . Entlastung der Lehrkräfte bei der Lösung von Konfliktsituationen.  
„Eine in der Stadt Heidelberg durchgeführte zeigte, dass ein Großteil der Lehrkräfte sich durch die Schulsozialarbeit entlastet fühlt, und einen großen Einfluss bei Unterrichtsstörungen und Konflikten spürt.“ (Fischer/Haffner/Parzer/Resch 2010, 288; ind. zit. n. Speck/Olk 2010)
- . Professionelle Beratung für Schüler und Schülerinnen in schwierigen Situationen aufgrund deren Kultur und familiären Systemen ermöglichen.
- . Die Leistungsfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler steigern und die Qualität der schulischen Arbeit verbessern. Dies gelingt wenn Ressourcen freigesetzt werden.  
„Die Studie in Heidelberg zeigte ebenfalls, dass sich die Lernsituation der Schülerinnen und Schüler durch die Schulsozialarbeit verbesserte.“ (vgl. Fischer et al. 2010, 288; ind. zit. n. Speck/Olk 2010)
- . Sofortige Intervention in Notsituationen bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung. Dabei ist dann Verbindung mit anderen Institutionen der Exekutive und Judikative aufzunehmen, oder eine erfahrene Fachkraft in dem Fall einzuziehen.

- . Einrichtung regelmäßiger, eingebundener Maßnahmen in den Schultag, um sicher, selbstverständlich und sozial kompetent mit Gefährdungen umzugehen.
- . Suchtprävention: Die Selbstwahrnehmung und Selbstsicherheit stärken, um mit unterschiedlichen Substanzen umzugehen.
- . Intervention bei aktueller Gefährdung.
- . Prävention: Für allgemeine Themenbereiche und deren Gefährdungseinschätzungen sensibilisieren indem Informationsveranstaltungen für Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und Eltern in unterschiedlichen Jahrgangsstufen angeboten werden.
- . Verbesserung des Kommunikations- und Konfliktverhaltens von Schülerinnen und Schüler, um eine konstruktive Einbindung in den Schultag zu erlangen. Dies gelingt durch das Soziale Lernen (Training).
- . Unterstützung und Entlastung des Lehrers oder der Lehrerin, um den Unterricht entspannter einzurichten im Sinne einer Doppelbesetzung (Teambildung).
- . Streitschlichterausbildung. Dies ist eine Ausbildung für ältere Jahrgangsstufen (ab 9 Klasse), um in Konfliktsituationen in den Unterstufen richtig zu handeln und zu moderieren.
- . Durchführung von Achtsamkeits- und Wertschätzungstrainings in den Unterstufen durch die Streitschlichter, die dafür eine Zusatzausbildung bekommen.
- . Unterstützung der Streitschlichter bei Konfliktsituationen in Absprache mit dem Klassenlehrer (vgl. Just 2020, 47 – 48).

Um die oben genannten Ziele nach Qualitätsmaßstäben umzusetzen und die Vielfalt an Qualitätsaspekten zu ordnen, wird eine Vorgehensweise nach Donabedian 1980 durchgeführt. Dabei ist eine Unterteilung in Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität vorgenommen.

Dafür gelten nach Schermer folgenden Grundsatzfragen:

„Leiste ich gute Arbeit? Könnte ich anders mehr erreichen? Habe ich mich richtig verhalten?“ (Schermer 2004, 5; zit. n. Just 2020, 45)

Bei der Strukturplanung ist die Frage: Wann mach ich was? (vgl. Just 2020, 46)

„Es ist wichtig eine Strukturqualität zu betrachten, damit organisatorische Voraussetzungen realistisch bei der Umsetzung zusammengeführt werden. Supervision und Reflektion werden dann durch ausreichend geschultes Personal durchgeführt. Vorerfahrungen und Einschluss in verschiedene Netzwerke und Arbeitszusammenhänge sind angestrebt.“ (Strobl 2011; ind. zit. n. Just 2020, 49)

Zur Erreichung der Arbeitsziele in der Schulsozialarbeit setzen Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen Angebote, Methoden und Instrumente ein. Diese müssen in der Prozessplanung berücksichtigt werden. Auf dieser Maße wird eine konkrete Planung, die um Klärung von Bereichen, Reihenfolgen, Dauer, Art und Weise im Hinblick auf Ziel und Zielgruppen,

entstanden. Für spätere Dokumentationen und Auswertungen ist eine Beschreibung der Maßnahmen, des Medieneinsatzes und der Akzeptanz der durchgeführten Maßnahmen in der Zielgruppe notwendig. Darum geht es auch in der Prozessqualität (vgl. Just 2020, 50).

Die Ergebnisqualität beinhaltet zwei Teile: die Qualitätssicherung und Qualitätsgrundsätze.

Es gibt Maßnahmen, die für die Sicherung der Qualität der verschiedenen Angebote und Dienste in der Schulsozialarbeit erforderlich sind. Die Qualitätssicherung beinhaltet diese Maßnahmen. Ein Beispiel dafür ist, dass durch Befragungen und andere Methoden geprüft wird, ob die definierten Ziele erreicht sind oder nicht.

Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern haben das gleiche Recht auf eine professionelle Beratung und Begleitung. Sie und ihre Angehörige werden wahrgenommen und respektiert unabhängig von Bedarfslage oder Biographie. Einige Beispiele für Qualitätsgrundsätze:

- An erster Stelle kommt die Zufriedenheit und das Wohlbefinden der Ratsuchenden.
- Gemäß den gesetzlichen Rahmenbedingungen obliegen Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen der Schweigepflicht. Sie arbeiten unter Berücksichtigung der vorhandenen Datenschutzbestimmungen.

Bei der Ergebnisqualität wird die Effektivität der durchgeführten Maßnahmen am Ende des Projekts geprüft. Dies gelingt zum Beispiel durch Fragebogen und Interviews.

Ein ausführliches Beispiel dafür wird im nächsten Kapitel „Konzept“ im Sinne einer Evaluation des Projekts präsentiert.

Nach Schermer ist diese Unterteilung der Qualitäten wie folgt zusammengefasst:

- „. Strukturqualität als organisatorisch-institutionell-konzeptuelle Bedingungen
- . Prozessqualität als aktuelle Erbringung einer Dienstleistung unter Berücksichtigung von Leistungseinsatz und Leistungsablauf.
- . Ergebnisqualität als eine Auskunft über wichtige Aspekte die Effektivität und Effizienz“ (Schermer, 2004, 9; zit. n. Just 2020, 46)

Letztendlich sollen Schulsozialarbeiter und Schulsozialarbeiterinnen alle oben genannte Ziele umsetzen. Dies geschieht durch Leitbild und Konzept.

Das Leitbild ist für die Beschreibung der Grundsätze und Zielvorstellungen zuständig.

Das Konzept beschreibt die richtungsweisenden Vorstellungen und Handlungsstrategien.

Durch das Leitbild und Konzept sind die Rahmenbedingungen, Leistungsanforderungen, Zielsetzungen und Ergebnissicherung bestimmt.

Ein wirkungszentriertes Konzept geht um das Erreichen eines Ziels oder wie es auf Veränderungen bei einer Zielgruppe ausgerichtet wird. Dabei wird auf ausgewählten Maßnahmen geeignet. Diese Maßnahmen und deren Folge werden genau beschrieben und formuliert (vgl. Just 2020, 45).

Einige wichtige Bestandteile eines Konzepts sind: Zielgruppe, Ziele, Sozialraumanalyse, Inhalt des Konzeptes und benutzte Methode, Werbung, Ablaufplan, Materialien, Finanzierung

und zuletzt Evaluation des Konzepts.

Ein Beispiel für ein vollständiges Konzept ist im nächsten Kapitel ausführlicher dargelegt erstellt. Es wurde umgesetzt und evaluiert.

## 2.4 Zielgruppen

Seit der Einführung des KJHG (heute SGB VIII), wurde der Auftrag für die Schulsozialarbeit aus dem § 13 SGB VIII abgeleitet. Daher ergab sich damals eine Begrenzung der Zielgruppe auf „sozial benachteiligte und individuell beeinträchtigte Jugendliche“.

Währenddessen haben viele Experten diese enge Begrenzung der Zielgruppe abgelehnt und somit die Zielgruppe der Schulsozialarbeit aus der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt abgeleitet (z. B. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2006, Schuman 2006). Das internationale Netzwerk „Schoolsocialwork“ hat die Zielgruppe erweitert, so dass der Hilfebedarf, der bei jedem Schüler und jeder Schülerin im Laufe seiner/ihrer Schullaufbahn auftreten kann, als erstes berücksichtigt wird. Somit gehören die Schüler und Schülerinnen, die Hilfe bei der Bewältigung von schulischen, familiären und gemeinschaftsbezogene Probleme benötigen, zu der Zielgruppe der Schulsozialarbeit.

Von der gelisteten Übersicht von Speck wurde die Uneinheitlichkeit der Schwerpunkte bei der Zustimmung der Zielgruppe nachgewiesen. z. B. gehören in Brandenburg und Niedersachsen die Grundschulen und Gymnasien zum Einsatzgebiet der Schulsozialarbeit. Hier streben diese Bundesländer nach der bestmöglichen Förderung zur Gewährung von Chancengleichheit im Bildungssystem, wobei die meisten anderen Bundesländer ihre Konzentration nur auf Schüler und Schülerinnen in bestimmten Benachteiligungslagen legen.

Junge Menschen, die sich bereits in der Phase der Berufsorientierung befinden und beim Berufseinstieg gescheitert sind, die aufgrund ihres Werdegangs massiv von einer gesellschaftlichen Randpositionen bedroht sind und sich in sozial-, rechts-, oder bildungsbenachteiligten Situationen befinden werden in der Sonderbeschulungsform ausgegrenzt.

Hier wurde bewiesen, dass die Sonderschulen nicht für diese Jugendlichen, die besondere Ausgrenzungsrisiken haben, geeignet sind, sondern diese Menschen sind eine Zielgruppe für die Schulsozialarbeit (vgl. Spies/Pötter 2011, 46 -47).

„In den Sonderschulen (Förderschwerpunkt Lernen) befindet sich eine Überrepräsentanz der Kinder nichtdeutscher Herkunft, eine Überrepräsentanz der Armen, eine Überrepräsentanz der Jungen, eine Überrepräsentanz von Kindern arbeitsloser Eltern, eine Überrepräsentanz der Kinderreichen und eine Überrepräsentanz von Kindern, die von kultureller Armut betroffen sind. Es konnte nachgewiesen werden, dass die Sonderschule nicht in der Lage ist, diese Benachteiligungen zu verringern.“ (Schöler/Burtscher 2006, 38; zit. n. Spies/Pötter 2011, 48)

Da die Schulsozialarbeit mit Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer und Eltern beschäftigt ist, soll hier die Frage gestellt werden, wer nicht zur Zielgruppe der Schulsozialarbeit zählt.

Laut Schuman gehören Lehrer und Lehrerinnen nicht zur Zielgruppe der Schulsozialarbeit, sondern sie sind Kooperationspartner. Unter Kooperation versteht man dabei sich gegenseitig zu informieren, zu beraten und zu unterstützen. In diesem Sinne ist die gemeinsame Beratung auf die Schülerinnen und Schüler als Zielgruppe gerichtet. Wenn die Lehrerinnen und Lehrer als Zielgruppe angesehen wären, würde dies zu Konflikten führen und die Schulsozialarbeit mehr persönliche Probleme umfassen, denn Sozialpädagogen sichern und unterstützen, sie handeln anwaltschaftlich. Infolgedessen könnte es zu einem Konflikt mit ihren Verpflichtungen gegenüber den Schülerinnen und Schülern führen. Deshalb werden Lehrkräfte nicht als Klienten für die sozialpädagogischen Fachkräfte betrachtet (vgl. Spies/Pötter 2011, 50).

„In einer Studie in Heidelberg haben die meisten Schulsozialarbeiter angegeben, dass die Zusammenarbeit mit Lehrkräften zur Entwicklung von Handlungsstrategien, ein elementarer Schwerpunkt in ihrer Arbeit ist.“ (Fischer et. al. 2010, 288; ind. zit. n. Speck/Olk 2010, 283-294).

„In Bezug auf Eltern ist die Rolle aufgrund des gesetzlichen Auftrags der Jugendhilfe unübersichtlich. Gemäß § 1 Abs. 3 SGB VIII sind Eltern in Erziehungsfragen von Seiten der Jugendhilfe zu beraten und sind als Teil der Familie der Schüler und Schülerinnen als Zielgruppe der Leistungen angesehen.“ (Speck 2006; ind. zit. n. Spies/Pötter 2011, 51)

Öfter werden Eltern seitens des Schulpersonals (sozialpädagogisch und bildungspädagogisch) als ein Teil des Problems erkannt. Es gibt aber auch Eltern, die man als Kooperationspartner gewinnen kann, und es gelingt dann, gemeinsam ein Ziel zu erarbeiten. Dies ist meistens nicht möglich, wenn der Schulsozialarbeiter und die Schulsozialarbeiterin anwaltschaftlich für die Schüler und Schülerinnen handeln.

„Die Studie in Heidelberg zeigte ebenfalls, dass Eltern sich für die Probleme ihrer Kinder interessieren und bereit sind Kontakt mit Schulsozialarbeiterin oder Schulsozialarbeiter aufzunehmen, wenn es notwendig ist. Hingegen gaben mehrere sozialpädagogischen Fachkräfte an, dass der Schwerpunkt ihrer Arbeit daran besteht, Gespräche mit Eltern durchzuführen, jedoch die Beziehung zu diesen bezüglich der Kontaktaufnahme, schwierig ist. Es ist nicht immer einfach die Eltern zu erreichen.“ (Fischer et. al. 2010, 288; ind. zit. n. Speck/Olk 2010, 283-294)

Zusammenfassend kann man die Zielgruppe der Schulsozialarbeit wie folgend beschreiben: Kinder und Jugendliche aller Altersstufen, die schulpflichtig sind, sind die Zielgruppe der Schulsozialarbeit. Unabhängig von der Schulform oder der Trägerschaft der Schule.

Tatsächlich wird in manchen Schulen, wo es keine ausreichenden sozialpädagogischen Angebote für Schüler und Schülerinnen gibt, die Zielgruppe eingegrenzt.

Um Konflikte und Probleme zu verhindern, einfach ein Ziel zu erarbeiten und Schüler und Schülerinnen zu sichern und zu unterstützen, sind Lehrer und Lehrerinnen Kooperationspartner und keine Zielgruppe der Schulsozialarbeit.

Für Eltern muss im Einzelfall entschieden werden. Also entweder sind sie als Zielgruppe oder der Kooperationspartner angesehen.

### **3. Konzept**

Konzept und Leitbilder sind als strukturgebend beschrieben, die Sozialpädagogen unterstützen, plausible Ziele zu erreichen, indem sie darauf zurückgreifen können.

Eine Konzeption führt die Fragen nach dem Was, Wozu, Für wen, Womit und Wie werden die Ziele zusammen geordnet. Welche Strukturen, Verfahren und Ideen werden zum spezifischen Profil ausgearbeitet?

Im Folgenden wird ein Anti-Mobbing-Konzept dargestellt und dabei gezeigt wie es umgesetzt werden könnte. Dieses Konzept ist selbsterstellt. Jedoch haben einige Ideen aus dem Projekt der Techniker Krankenkasse „Gemeinsam Klasse sein“ das Konzept abgerundet.

Dies ist ein Schulprojekt entwickelt, das von der Beratungsstelle Gewaltprävention der Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg und der TK als Kooperationspartner entwickelt wurde.

„‘Gemeinsam Klasse sein’ ist ein Projekt gegen Mobbing und Cybermobbing und unterstützt Schulen und Eltern dabei, dass Kinder gerne zur Schule gehen und sich in ihrer Klasse wohlfühlen. Es versetzt Schulen in die Lage gezielt und präventiv gegen Mobbing und Cybermobbing vorzugehen und richtet sich vor allen Dingen an Klassenleitungen von 5. Klassen“. (Tk-Die Techniker, 2022)

Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen werden vorher geschult, um dieses Projekt mit den Schülerinnen und Schülern durchzuführen. Der wichtigste Punkt, der zu dem selbsterstellten Konzept hinzugefügt ist, ist die Einbeziehung der Elternschaft bei den Projekttagen. Das wird ausführlicher im Konzept erklärt.

#### **3.1 Mobbing**

Mobbing versetzt Schüler und Schülerinnen in eine Opferrolle, in der sie sich alleine, hilflos und unfair behandelt fühlen. Lehrer und Lehrerinnen, Pädagogen und Pädagoginnen werden im Umgang mit Mobbing vor neue Herausforderungen gestellt. In der World Vision Kinderstudie 2018 wurde verdeutlicht, dass Kinder aus der unteren sozialen Schicht häufiger Opfer von Mobbingattacken sind als andere Kinder. Außerdem weist die Studie darauf hin, dass die meisten Mobbingübergriffe in der Schule stattfinden. Daher ist es von höchster Relevanz, das Thema in der Schule aufzugreifen und mit Hilfe von Präventivmaßnahmen Kinder und Jugendliche aufzuklären (vgl. Schubarth 2019, 14ff.), um Mobbing im Keim zu ersticken. Mobbing kann in direkter aber auch in indirekter Form auftreten. Denn nicht nur körperliche und verbale Aggressionen stellen Mobbing dar, sondern beispielsweise auch Ausgrenzung oder Lästereien. Mobbing ist immer systematisch gegen eine einzelne Person gerichtet. Die Täter und

Täterinnen sind meist keine Einzelpersonen, sondern Kleingruppen. Daher ist es ein Gruppengeschehen und unterliegt somit auch einem gruppenspezifischen Prozess, der wiederholt über einen längeren Zeitraum auftritt. Mobbing ist ein großer Risikofaktor, denn neben physischen Verletzungen können Selbstwertprobleme auftreten, die zu vielen negativen Auswirkungen bis hin zu psychischen Störungen führen (vgl. Böhmer; Steffgen 2020, 2ff).

Mobbing in der Schule wird oft unterschätzt und nicht ernst genommen. Des Öfteren wird es nicht bemerkt, dass fast in allen Schulklassen, mehrere Schüler, Jungs und Mädchen unter Mobbing leiden, damit nicht mehr klarkommen können und darauf mit psychosomatischen Symptomen reagieren. Mobbing ist beginnend fast unbemerkt und dann breitet es sich verstärkend aus (vgl. Just, 2020, 54).

Mobbing ist ein aggressives Verhalten oder vorsätzliches „Schaden zufügen“, ist systematisch gegen eine Person gerichtet, ist ein Gruppengeschehen und wiederholtes Auftreten über einen Zeitraum.

Man darf Mobbing nicht mit Konflikt verwechseln.

„Es handelt sich um einen Konflikt, der sich verfestigt hat.  
Von zwei Kontrahenten ist einer in die Unterlegenheit geraten.  
Die Angriffe geschehen häufig.  
Sie geschehen über eine längere Zeit.  
Der Unterlegende hat kaum die Möglichkeit, sich aus eigener Kraft aus seiner Situation zu befreien.“ (Kasper 2006, 15; zit. n. Just 2020, 147)

Mobbing ist nicht immer ein bewusstes Vorgehen. Es ist manchmal auch Hilflosigkeit, Verzweiflung oder Neid.

Im Rahmen des hier vorgestellten Gruppenkonzeptes sollen Schülerinnen und Schüler, sowie Eltern frühzeitig über Mobbing und Cybermobbing und deren Folgen und über Prävention aufgeklärt werden. So soll erzielt werden, dass es zu weniger Mobbing kommt, dass mögliche Konflikte gut und schnell gelöst werden und dass Kinder gerne zur Schule gehen und sich in ihrer Klasse wohlfühlen.

Im Folgenden wird betrachtet, welche Möglichkeiten es gibt, dies zu erreichen. Im Rahmen einer Projektwoche beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler intensiv mit dem Thema Mobbing. Durch Übungen, Rollenspiele, Gespräche, Filme und Erklärvideos werden sie lernen, wie sie positiv und konstruktiv miteinander umgehen können, welche Folgen Mobbing für die Betroffenen hat und was sie selbst tun können, um Mobbing gar nicht erst entstehen zu lassen.

### **3.2 Zielgruppe und Ziele**

Basierend auf den theoretischen Grundlagen zur Arbeit mit Zielgruppenkonzepten von Schilling, wird im folgenden Kapitel zuerst die genaue Zielgruppe erläutert und danach die Ziele für das Konzept formuliert.



### 3.2.1 Zielgruppe

Das Projekt richtet sich an Schülerinnen und Schüler der fünften und sechsten Klasse. In diesem Alter werden die Kinder zunehmend selbstständiger, und eigenverantwortliches Handeln rückt mehr und mehr in den Mittelpunkt. In dieser Altersstufe ist sowohl der Bedarf an Hilfe für Mobbing als auch das nötige Verständnis für den Umgang mit und die Konsequenzen von dieser Form von Konflikt vorhanden. 30% der Kinder in dieser Altersspanne sind laut einer Unicef Umfrage aus dem Jahr 2019 in der Schule oder auf dem Schulweg bereits Opfer von Mobbing gewesen. Damit bilden sie die ideale Zielgruppe für das Projektkonzept zum Thema Aufklärung im Umgang mit Mobbing (vgl. Unicef 2019, 19).

Eine weitere wichtige Zielgruppe sind die Eltern. Eltern haben beim Thema „Cyber Mobbing“ eine große Verantwortung. Sie sind für den Besitz des Smartphones sowie das Medienverhalten ihrer Kinder verantwortlich – diese sollten nicht unbegleitet und ungeschützt online sein. Es ist auch ganz wichtig, dass Kinder sich auf die Hilfe von Erwachsenen, insbesondere ihre Eltern, verlassen können (vgl. TK- Die Techniker, 2022)

### 3.2.2 Grobziele und Feinziele

In diesem Kapitel werden sowohl die Grobziele als auch die dazugehörigen Feinziele beschrieben. Die Grobziele geben das Hauptthema mit der entsprechenden Zielsetzung der jeweiligen Unterrichtseinheit an (vgl. Schilling 2008, 226). Die Feinziele hingegen helfen bei dem Erreichen der Grobziele. Es sind Teilziele, die einzelne Unterrichts- bzw. Lehreinheiten strukturieren und präzisieren sollen (vgl. Schilling 2008, 226). Feinziele werden auch Handlungsziele genannt.

Im Folgenden werden die Grobziele aufgelistet und jeweils durch die präzisierenden Feinziele ergänzt.

**Grobziel 1:** Kinder setzen sich mit dem Thema Mobbing auseinander und erstellen eine Definition von Mobbing.

Feinziel 1: Die Kinder recherchieren eigenverantwortlich zum Thema und erstellen eine Mindmap.

Feinziel 2: Die Kinder lernen, in Gruppen zu arbeiten.

Feinziel 3: Die Kinder lernen, Informationen zu sammeln und sich darüber auszutauschen.

Feinziel 4: Die Kinder lernen, ihre Ergebnisse zu präsentieren.

**Grobziel 2:** Kinder setzen sich mit den Ursachen von Mobbinghandlungen, sowie dem Ablauf und den Auswirkungen auseinander.

Feinziel 1: Die Kinder lernen Auswirkungen von Mobbing auf ihre Persönlichkeit kennen.

Feinziel 2: Die Kinder sind in der Lage, Rollenspiele zu entwickeln und zu präsentieren.

Feinziel3: Die Kinder sind in der Lage, das erlernte Wissen anzuwenden und umzusetzen.

Feinziel 4: Die Kinder lernen, dass Worte verletzen können.

**Grobziel 3:** Kinder erlernen verschiedene Handlungsstrategien für den Umgang mit Mobbing.

Feinziel 1: Die Kinder können ressourcenorientiert Lösungen für ein Problem suchen aus der Sicht Opfer/Täter.

Feinziel 2: Die Kinder sind in der Lage einer PowerPoint Präsentation inhaltlich zu folgen, wenn die Anleiterinnen ein Thema vorstellen.

**Grobziel 4:** Kinder werden über die rechtlichen Rahmenbedingungen zum Thema Mobbing aufgeklärt.

Feinziel 1: Die Kinder lernen, dass Mobbing auch strafrechtlich verfolgt werden kann.

**Grobziel 5:** Kinder kennen präventive Maßnahmen gegen Mobbing.

Feinziel 1: Die Kinder können ihren Standpunkt/ihre Meinung in einer Diskussion darlegen.

Feinziel 2: Die Kinder lernen Lösungsstrategien für Konfliktsituationen kennen.

Feinziel 3: Die Kinder lernen, sich selbst zu reflektieren anhand der Beantwortung der Fragebogen.

Man kann auch allgemeine Ziele formulieren und da es hier um Opfer und Täter geht, kann man die Ziele aufteilen.

Für Opfer sind folgende Ziele zu sehen:

- Förderung der sozialen Entwicklung der Persönlichkeit
- Stärkung des Selbstbewusstseins.
- In Krisen- und Konfliktsituationen unterstützen.
- Was ist zu tun wenn sie Mobbing erleben.
- Offen über Mobbing sprechen.
- Sich an Erwachsene wenden denen sie vertrauen.
- Sie sind geschützt und unterstützt.

Für Täter sind die folgende Ziele allgemein gedacht:

- Handlungen müssen sofort aufhören.
- Thema sensibilisieren.
- Auswirkungen von Mobbing verstehen.
- Die Schule nimmt das Thema ernst!

Am Ende gemeinsam einen verantwortungsvollen Umgang miteinander erarbeiten.

## **3.3 Rahmenbedingungen**

### **3.3.1 Personalaufwand**

Da es sich bei dem Thema Mobbing um einen sensiblen Bereich handelt, wurde entschieden, zwischen zwei und vier Anleiterinnen abhängig vom Projekttag einzusetzen. Diese Vorgehensweise empfiehlt sich, da das Austauschen darüber mit Vertrauen verknüpft ist, das sich bei einer geringeren Anzahl an Erwachsenen, die nicht zu oft wechseln, besser aufbauen lässt. Dennoch wird bei der Arbeit in Kleingruppen mehr als eine Person benötigt, um eine bestmögliche Unterstützung zu gewährleisten. Außerdem ist zur Erarbeitung von Grob- und Feinzielen teilweise eine Arbeit in Kleingruppen unabdingbar. Die Gruppe der Anleiterinnen wird immer aus der Klassenleitung und der zuständigen Sozialpädagogin der jeweiligen Klassen bestehen. Besonders zwischen der Sozialpädagogin und den Schülern besteht bereits eine feste und vertraute Bindung, da sie immer mit Rat und Tat für die Klasse zur Verfügung steht.

### **3.3.2 Materialien**

Das Projekt wird planmäßig in den regulären Klassenzimmern stattfinden, die über ausreichend Platz verfügen, um den Kleingruppen genügend Raum zu bieten und die Rollenspiele zu üben. Die Räumlichkeiten sollten alle mit Whiteboards und Smartboards ausgestattet sein, was das Präsentieren ermöglicht, dennoch werden als Ausweichmöglichkeit Plakate, ein Projektor und ein Laptop bereitgehalten. Es werden zusätzlich zu den Federtaschen der Schülerinnen und Schüler auch eine Vielzahl an Markern in unterschiedlichen Farben benötigt, um die Ideen besser zu visualisieren. Für die Recherchearbeit am vierten Tag wird der Zugang zum Computerraum der Schule benötigt oder es müssen alternativ genügend I Pads bereitgestellt werden, damit die Schüler und Schülerinnen in Gruppen daran arbeiten können.

### **3.3.3 Zeitumfang**

Die Schule wird sich im Rahmen der Projektwoche mit dem Thema Mobbing auseinandersetzen, so dass das Konzept dafür ausgelegt ist. Es erstreckt sich somit über insgesamt fünf Tage. Es wird täglich während der regulären Schulzeit von 8:00 bis 15:00 Uhr eines der genannten Grobziele erarbeitet. Dabei werden die beiden Schulpausen von 30 Minuten eingeplant.

### **3.3.4 Finanzierung**

Die Finanzierung dieses Projektes setzt sich normalerweise aus zwei Komponenten zusammen, nämlich den Unkosten für das verwendete Material und den Personalkosten für die pädagogischen Fachkräfte. Da es sich um ein Angebot in der Schule handelt und von Lehrkräften

und Sozialpädagogen, die in der Schule tätig sind, durchgeführt wird, entfallen die Personalkosten gänzlich.

In der Schule gibt es schon die technischen Voraussetzungen für das Angebot und die gewünschten Materialien sind vorhanden, also es gibt keine zusätzlichen Kosten.

### **3.4 Sozialraumanalyse**

Für eine genaue und realitätsnahe Entwicklung des Konzeptes wurde eine grobe Sozialraumanalyse durchgeführt. Dabei wurde auf die drei Punkte „Erscheinungsbild und Infrastruktur“, „Zusammensetzung der Bevölkerungsstruktur“ und „Leben und Angebote“ eingegangen.

#### **3.4.1 Erscheinungsbild und Infrastruktur**

Poppenbüttel zählt zu den wohlhabenderen Stadtteilen Hamburgs. Es liegt zu beiden Seiten der Oberalster und ist umgeben von viel Grünfläche und attraktiven Naherholungsgebieten. Der Stadtteil zeichnet sich durch viele Neubaugebiete aus mit Einfamilienhäusern und Reihenhäusern. Arbeitsplätze befinden sich vor allem im Dienstleistungssektor. Das Alstertal-Einkaufszentrum bildet den Schwerpunkt. Außerdem gibt es zahlreiche Geschäfte, Restaurants und Arztpraxen (vgl. Bezirksamt Wandsbek 2014).

#### **3.4.2 Zusammensetzung der Bevölkerungsstruktur**

Poppenbüttel hat ca. 24.000 Einwohner, ist aber dünn besiedelt. Es gibt viele junge Familien und ältere Menschen, von denen die meisten eine deutsche Staatsangehörigkeit haben. Durch den stetigen Generationswechsel gibt es immer mal wieder Wohneigentum zu erwerben (vgl. Bezirksamt Wandsbek 2014).

#### **3.4.3 Leben und Angebote**

Für das alltägliche Leben bietet Poppenbüttel ein breites Spektrum an Gestaltungsmöglichkeiten. Aber auch die alltäglichen Dinge, wie Supermärkte, Bäckereien, Restaurants, o.Ä. sind zahlreich aufzufinden. Poppenbüttel ist ein ruhiger, aber lebendiger Stadtteil (vgl. Bezirksamt Wandsbek 2014).

#### **3.4.4 Stadtteilschule Poppenbüttel**

Die Stadtteilschule Poppenbüttel liegt inmitten des Zentrums. Sie teilt sich auf zwei Standorte auf. Der Standort, wo das Projekt stattfindet, ist umgeben von viel Frei- und Grünflächen mit einem großen Fußballplatz, sodass ausreichend Platz zum Spielen und Gestalten der Schulfreizeit da ist. Sowohl die Klassenräume als auch die Mensa sind sehr groß. Während den Pausen ist es laut und es treten gelegentlich Konflikte zwischen den Schülern und Schülerinnen auf.

Die Standorte sind nach Klassenstufen aufgeteilt. Im ersten Schulgebäude sind die Schüler und Schülerinnen der fünften bis siebten Klassen untergebracht und im zweiten Gebäude die

Schüler der achten bis dreizehnten Klassen. Die Schule hat insgesamt 850 Schüler und Schülerinnen. Ein Großteil davon hat Migrationshintergrund, sodass viele unterschiedliche Nationalitäten als auch Religionen an der Schule vertreten sind.

Daher ist der Name: „Wir sind bunt“ gekommen.

An der Stadtteilschule Poppenbüttel gibt es 92 beschäftigte Lehrer und Lehrerinnen. Dazu kommt ein Team aus 6 Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen sowie eine Therapeutin.

Die meisten Klassenräume sind mit Smart Boards ausgestattet.

Freizeitangebote gibt es an zwei Nachmittagen in der Woche sowohl auf einem Bauspielplatz als auch im Haus der Jugend. Diese Angebote befinden sich in der Nähe der Schule. Dort werden nicht nur Aktivitäten angeboten, sondern es gibt auch eine pädagogische Fachkraft vor Ort, die den Kindern bei Schwierigkeiten oder sonstigen Angelegenheiten Unterstützung anbietet.

### **3.5 Rechtliche Grundlage**

Verfassungsrechtlich gilt Mobbing als ein Eingriff in das allgemeine Persönlichkeitsrecht und das Recht auf körperliche und seelische Unversehrtheit. Die rechtliche Grundlage zu Mobbing ist dennoch unpräzise. Ein klares Anti-Mobbing Gesetz, wie in vielen anderen EU-Ländern, gibt es in Deutschland nämlich noch nicht. Der Schutz vor Mobbing ist in Deutschland über allgemeine Schutzgesetze abgedeckt, die hier aber nicht explizit thematisiert werden. Mobbing wird zumeist als eine Aneinanderreihung von Schikanen oder Diskriminierung gewertet, die einen Eingriff in das Persönlichkeitsrecht, oder eine Verletzung der Ehre und/oder der Gesundheit darstellen. Die meisten zu findenden gesetzlichen Regelungen beziehen sich auf Mobbing am Arbeitsplatz und sind nicht verallgemeinert auf andere Bereiche übertragbar. Bei einem Mobbingverstoß wäre ein Arbeitgeber gemäß §3-5 ArbSchG dazu verpflichtet, angemessene Maßnahmen zu ergreifen, um eine gesunde Arbeitsatmosphäre wiederherzustellen. Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz der EU ist ein weiteres Beispiel. Es soll einen Menschen vor Mobbing schützen, aber ist nicht explizit dafür geschaffen, sondern bezieht sich auf Diskriminierung aufgrund von Rasse oder ethnischer Herkunft.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass in Deutschland rechtlich zwar indirekt vor Mobbing geschützt wird, aber es noch keine ausreichenden eindeutigen Gesetze gibt, die sich auf diesen Tatbestand beziehen.

### **3.6 Ablauf und Inhalt**

Damit die praktische Umsetzung des Konzeptes planmäßig und reibungslos verlaufen kann, muss der Ablaufplan im Voraus gut strukturiert werden. Die nötigen Vorbereitungen sowie der genaue Durchführungsplan der Stundengestaltung sollen in diesem Kapitel besprochen werden.

### **3.6.1 Vorbereitung**

Die Vorbereitung des Konzeptes besteht aus zwei Teilen. Der erste Teil umfasst die Vorbereitung der geplanten Lehreinheiten. Dazu gehört die Erstellung von PowerPoint-Präsentationen und Mindmaps. Außerdem müssen sich die Anleiterinnen mit dem zu vermittelnden Wissen vertraut machen. Neben den Smartboards sollen zusätzlich Poster und Stifte für erstellte Plakate seitens der Schüler und Schülerinnen besorgt werden. Der zweite Teil der Vorbereitung ist die Werbung für das Konzept. Das Angebot soll innerhalb der Schule beworben werden. Die Werbung beschränkt sich nicht darauf, dass Plakate überall in die Schule aufgehängt sind oder eine Informationsgebung seitens der Klassenlehrerin, dass Projekttag über Mobbing stattfinden, sondern bevor das Konzept durchgeführt wird, wird die Sozialpädagogin jeder Klasse, schon Mal in die Klasse gehen und das Konzept ganz kurz vorstellen und Flyer verteilen. So kennen die Schüler und Schülerinnen bereits die Idee und sollen außerdem dazu aufgefordert werden, sich bereits Gedanken über das Thema Mobbing zu machen und im Vorfeld ggf. aufkommende Fragen und erwünschte Unterthemen auf einen Zettel zu notieren und in eine Dose, die die Sozialpädagogin dabei hat, einzuwerfen. Die Flyer werden in verschiedenen Sprachen erstellt, da er auch für Eltern gedacht ist. Am letzten Tag wird ein Nachmittag besonders für die Eltern eingerichtet. Die Flyer sind auch eine Art von Einladung.

Darauf sollen einige Fragen/Sätze/Wörter „Botschaften“ stehen, die die Gefühle greifen wie z. B.

„Hast du keine Freunde?“

„Was ist Mobbing?“

„Ich kann nicht mehr!“

„Alle hassen mich! “

„Wie können wir uns gegenseitig helfen“

„Was ist das besondere an Cybermobbing?“

### **3.6.2 Ablaufplan**

Im Folgenden wird der genaue Ablaufplan der Projektwoche beschrieben. Bevor auf die einzelnen Tage und die Lehreinheiten genauer eingegangen werden soll, ist hier zuerst ein tabellarischer Entwurf des Plans abgebildet. Die aufgeführte Agenda stellt die Grundlage der Umsetzung des Konzeptes in die Praxis dar. Das Konzept beinhaltet Gruppenarbeiten, Präsentationen, Rollenspiele, Diskussionen sowie Fragebögen. Die Zeitplanung ist flexibel und bietet Schüler und Schülerinnen zum einen die Möglichkeit, sich so viel Zeit wie nötig für die behandelten Inhalte zu nehmen aber zum anderen auch Raum, um Vorschläge und Wünsche (evtl. Vertiefungen) zu berücksichtigen. Die Schüler und Schülerinnen sind nach jedem Tag dazu angehalten, Feedback zu geben. Neben den fachlichen Inhalten, die im Folgenden näher beschrieben werden, möchten wir jeden Tag ein Morgenritual und ein Abschlussritual einbauen. Das Morgenritual soll in Form eines Stuhlkreises stattfinden und dazu dienen, den

Kindern die Möglichkeit zu geben, aufgekommene Fragen vom Vortag zu klären. Außerdem sollen die Kinder über den Plan des Tages aufgeklärt werden, sodass sie wissen, was auf sie zukommt und sich darauf einstellen können. Wenn die Kinder andere Anliegen oder Vorschläge haben, bietet das Morgenritual Zeit, diese zu äußern und die Pläne dann ggf. anzupassen. Der Projekttag soll mit einem Abschlussritual beendet werden. Auch dieses soll dazu dienen, den Kindern eine Chance zu geben, den Tag kurz zu reflektieren und dann offenen Fragen zu klären. Zur Reflektion sollen die Kinder jeden Tag in ein kleines Heft einen Satz notieren, mit dem sie festhalten, was sie an dem Tag gelernt haben. Das Heft werden die Anleiterinnen am ersten Tag gemeinsam mit den Kindern basteln. Hier können ebenfalls die erstellten Arbeitsblätter von den Anleiterinnen, zur Verfügung gestellten Informationsblätter und ähnliches eingefügt werden. Die Kinder können dieses Heftchen am Ende der Woche behalten. Somit haben sie einen selbsterstellten Ratgeber, der ihnen auch beim Ausfüllen unseres Fragebogens am letzten Tag helfen kann. Abschließend sollen die Kinder dann ganz kurz über die Pläne und Themen für den kommenden Tag aufgeklärt werden, bevor sie dann entlassen werden. Diese Rituale geben den Kindern Struktur im Alltag und vermitteln ihnen Sicherheit.

<b>Tag</b>	<b>Inhalt</b>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zusammenkommen und Kennenlernen</li> <li>• Was ist Mobbing?</li> <li>• Gefühle bei Mobbing</li> <li>• Erfahrungen und Fragen der Schüler und Schülerinnen</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ursachen von Mobbing</li> <li>• Mobbing oder Konflikt</li> <li>• Auswirkungen</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was ist Cybermobbing</li> <li>• Was sagt das Gesetz (Rechtliche Aspekte)</li> <li>• Regeln für den Klassenchat</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Handlungsmöglichkeiten</li> <li>• Umgang miteinander</li> <li>• Farsta Methode</li> <li>• No blame approach Methode</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Präventive Maßnahmen</li> <li>• Reflektion und Evaluation</li> <li>• Eltern Nachmittag</li> </ul>

## **Projekttag 1**

Am ersten Tag geht es um das Kennenlernen und die Einführung ins Thema Mobbing. Da die Schüler und Schülerinnen in der fünften Klasse sind und das Projekt am Anfang des Schuljahres stattfindet, ist es sinnvoll, gleich am Anfang diverse Kennenlernspiele im eingeführten Morgenritual, dem Stuhlkreis, zu nutzen. Um in das Thema einzusteigen, soll grundsätzlich ersteinmal geklärt werden, was Mobbing überhaupt ist. Dazu sollen die Kinder in Gruppenarbeiten über eine Definition von Mobbing nachdenken. Im Anschluss wird ein Erklärvideo „Was ist Mobbing“ vorgeführt. Danach wird dieses mit Hilfe von Arbeitsblätter mit der Klasse und den Anleiterinnen besprochen und vervollständigt. Hier können die Kinder auch ihre eigenen Erfahrungen mitteilen und ihre Arbeiten präsentieren. Im weiteren Gesprächsverlauf geht es darum, Mobbing als Gruppenproblem zu begreifen. An diesem Tag sollen sie noch lernen welche Gefühle es bei Mobbing gibt. Die beste Methode dafür ist eine Filmvorführung (entweder ein kurzer Film oder einige ausgesuchte Szenen aus der Film). Die Charaktere in dem Film sind selbst auch Schüler und Schülerinnen, die Mobbing erleben (Dazu gibt es mehrere Beispiele im Internet z. B. der Film „Wunder“). Hier geht es darum, sich in die Charaktere des Films hineinzusetzen und die verschiedenen Gefühlslagen zu identifizieren, die bei Mobbing eine Rolle spielen. Dies kann auch durch Rollenspiele geschehen. Die Schüler und Schülerinnen sollen sich in die Rollen hineinversetzen, in deren Sinne sprechen und deren Gefühle äußern. Man kann mit dieser Frage anfangen: „Wie würdest du dich an der Stelle von XY fühlen?“ Hier sollen die typische Mobbing Gefühle (Wut, Angst und Trauer) erwähnt werden. Insbesondere das Gefühl Angst. Nicht nur die betroffene Person hat Angst, sondern auch viele Zuschauenden haben Angst vor den Täterinnen und Täter oder davor, später selbst gemobbt zu werden. Viele Täterinnen und Täter empfinden ein positives Gefühl, da sie Macht ausüben. Abschließend ist noch genügend Zeit, das Abschlussritual Stuhlkreis einzuführen. Es gibt genügend Raum und Zeit, sich hier auszutauschen, einfach Fragen stellen zu können und die Klasse daran zu erinnern, dass es bei Mobbing keine Unbeteiligten gibt und wiederholt zu verdeutlichen, dass alle in der Klasse auch auf der Gefühlsebene betroffen sind. Außerdem werden die Schüler ihr Projektheft erhalten und mit dem ersten Eintrag starten.

## **Projekttag 2**

Am zweiten Tag sollen die Schüler und Schülerinnen zwischen den Begriffen „Mobbing“ und „Konflikt“ unterscheiden zu können. An diesem Tag werden auch die Ursachen von Mobbing, sowie dessen Ablauf und Auswirkungen besprochen. Damit diese Ziele und spätere Ziele im Projekttag wie z.B. welche Handlungsmöglichkeiten bei Verdacht auf Mobbing bestehen, erreicht werden, ist es wichtig, vorher den Unterschied zwischen Konflikten und Mobbing zu erkennen. Dazu wird nach dem Morgenritual ein Erklärvideo „Mobbing oder Konflikt“ vorgeführt. Um sicherzugehen sollen die Schüler und Schülerinnen eine Zuordnungsübung



durchführen, wobei verschiedene Fälle vorgelesen werden und die Schüler und Schülerinnen sich einer Seite zuordnen sollen (entweder Konflikt oder Mobbing). Nachfolgend kann eine Diskussion durchgeführt werden. Mögliche Fragen für die Diskussion sind: Wo stehst du und warum stehst du da? Warum denkst du, dass es sich hier um Mobbing/Konflikt handelt?

Im Anschluss sollen die Schülerinnen und die Schüler in Gruppen die Ursachen von Mobbing erarbeiten und dann gemeinsam in einer Mindmap festhalten, um sie mit der Klasse zu besprechen. Folgende Frage kann die Gruppe helfen, mehr Ursachen zu finden: „Wie entsteht Streit? Was kann ein Zündfunke sein?“ Dieser Schritt ist hier wichtig, damit es klar wird, dass Konflikte zu klären sind. Wenn das nicht geschieht, kann daraus Mobbing entstehen. Jede Gruppe soll dann ein Plakat erstellen, worauf sie ein Feuer malt, welches den Konflikt versinnbildlicht. Unter dem Feuer werden zwei Spalten erstellt, eine Spalte für „Benzinhandlungen“ und die andere für „Wasserhandlungen“. Hier sollen die Schüler und Schülerinnen Beispiele, die den Konflikt eskalieren lassen, sowie andere Beispiele, die den Konflikt deeskalieren können festhalten. Die Plakate sollen dann von den jeweiligen Gruppen präsentiert werden. Im Anschluss werden die Schülerinnen und Schüler in Gruppen Rollenspiele vorbereiten, die den Ablauf von Mobbing zeigen. Die Rollenspiele sollen in der Klasse präsentiert und besprochen werden. Um die Auswirkungen von Mobbing zu besprechen, sollen die Kinder wieder in Kleingruppen Mindmaps erstellen, die in der Klasse vorgestellt werden. Durch die kurzen Zusammenfassungen in Form der Mindmaps und auch der Rollenspiele, kann die Anleiterin erkennen, ob die bearbeiteten Punkte verstanden und das erworbene Wissen auch angewendet wurde. Im Abschlusskreis werden nochmals Informationen ausgetauscht, offene Fragen geklärt und das Projektheftchen weiter bearbeitet.

### **Projekttag 3**

Am dritten Projekttag geht es um Cybermobbing und die rechtlichen Aspekte beim Mobbing. Am Ende werden die Schüler und Schülerinnen selbst Regeln für ihren Klassenchat erstellen. In Kleingruppen soll diskutiert werden, was sie unter Cybermobbing verstehen. Danach wird das Erklärvideo „Was ist Cybermobbing“ vorgeführt. Dies bietet eine Zusammenfassung des Themas. Um sicher zu gehen, dass sie alles richtig verstanden haben, geht es dann weiter mit der Übung „fiese Messages senden“. Fiese Messages wurden auf Karteikarten vorgefertigt und an jeden Schüler und jede Schülerin ausgeteilt. Jedes Kind soll den Satz auf der Karte still für sich alleine lesen. Jeder soll dann auf folgende Frage antworten: „Wie geht es dir dann, wenn du diese Nachricht auf dein Smartphone bekommst?“ Durch diese Übung lernen die Schüler und Schülerinnen die Folgen von Cybermobbing und wird ihnen klar sein, wie Worte verletzen können.

Im weiteren Verlauf sollen einige Themen über Cybermobbing verdeutlicht werden: Cybermobbing ist kein Spaß. Wenn unter Freunden kleinere Bösartigkeiten ausgetauscht werden, weiß jeder, dass es nur Spaß ist, aber bei Cybermobbing ist das anders. Man kann nicht wissen, was der Empfänger einer fiesen Botschaft empfindet. Wenn jemand zuhause eine Nachricht liest, sieht man seine Reaktion nicht. Wenn man etwas Schriftliches bekommt ist es anders als verbale Ansagen. Das geschriebene Wort kann gespeichert und vervielfältigt werden. Es kann auch zu einem späteren Zeitpunkt oder immer wieder gesehen oder gezeigt werden.

Abschließend werden die Schüler und Schülerinnen aufgefordert, Tipps gegen Cybermobbing zu erstellen. Dies kann dann später eine gute Grundlage für „Regeln für den Klassenchat“ sein.

An diesem Tag sollen auch die rechtlichen Aspekte von Mobbing und Cybermobbing geklärt werden. Dazu sollen die Kinder, nach einem kurzen Morgenkreis, eigenständig zur Rechtslage recherchieren und notieren, was sie herausfinden konnten. In einem Stuhlkreis sollen die Ergebnisse anschließend präsentiert und von dem Anleiter\*in ergänzt werden. Im Kapitel 3.5 sind die rechtlichen Aspekte präsentiert. Bei Cybermobbing gibt es eigentlich mehr rechtliche Folgen für Kinder und Jugendliche. Cybermobbing kann die Strafbestände nach den §§ 131, 185, 186, 187, 238, 240 und 241 StGB erfüllen. Es ist ebenfalls sehr wichtig § 33 KunstUrhG (Recht am eigenen Bild) zu erläutern. Sie sollen wissen, dass, wenn eine Person gefilmt oder fotografiert wird, man diese vorher um Erlaubnis fragen muss. Insbesondere dann wenn man das Bild verschicken oder posten möchte. Es soll ganz klar verdeutlicht werden, dass, wer ungefragt Fotos von anderen weiterleitet, damit eine Straftat begeht. Es soll in dem Zuge auch darüber diskutiert werden, wie die Kinder die rechtlichen Regelungen finden oder ob sie sich andere Gesetze wünschen würden.

Klassenchats wie WhatsApp oder soziale Netzwerke wie Instagram haben oft einen direkten Gruppenbezug zur Schulklasse. Dies wirkt sich öfter auf den schulischen Alltag aus, weswegen es sinnvoll ist von den Schülerinnen und Schülern Regeln für ihren Klassenchat zu erstellen. Dies wird in Gruppenarbeit folgen. Am Ende werden diese Regeln diskutiert und abgestimmt. Im Abschlusskreis wird der Tag reflektiert und das Heftchen ergänzt (vgl. TK-Die Techniker, 2022).

#### **Projekttag 4**

Der vierte Tag beginnt wieder mit dem Ritual. Heute soll den Kindern nähergebracht werden, wie sie mit Mobbing umgehen können, und welche Handlungsstrategien es gibt. Die Schüler werden dazu aufgefordert in einer Art Plenumsdiskussion ihre eigenen Ideen und Lösungsvorschläge zu nennen. Diese Anregung hilft den Schülerinnen und Schülern die künftigen

Regeln für den Umgang in der Klasse zu erarbeiten. Abschließend wird ein Klassenvertrag erstellt. Die Klasse wird dazu ein Plakat gestalten, worauf alle abgestimmten Handlungsideen festgehalten sind. Überschrift: „Alle gemeinsam gegen Mobbing“. Die Anleiterinnen (Klassenlehrerinnen und Sozialpädagoginnen der jeweiligen Klassen) sollen den Vertrag unterschreiben, sowie alle Schülerinnen und Schüler der Klasse. Dieser wird dann sichtbar im Klassenraum aufgehängt.

Dann werden im Anschluss der „no blame approach“ und die „Farsta Methode“ vorgestellt. Der „no blame approach“ ist eine offensive Handlungsstrategie mit dem Ziel, den Schülerinnen und Schüler selbst die Möglichkeit zu geben, ihre Ressourcen zu nutzen, um Lösungsstrategien zu entwickeln. Diese Methode verzichtet auf Schuldzuweisungen und Bestrafungen (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2010). Zuerst wird man mit dem Opfer sprechen und dann mit ein paar Mitschülern.

Dann eine Gruppe von fünf bis acht (am besten 6), die das Opfer unterstützen.

Was hier interessant ist, ist der Umstand, dass die Hälfte der Gruppe zu den Freunden gehört und die andere Hälfte von den Tätern kommt!

Die „Farsta Methode“ ist eine Handlungsstrategie, bei der der Täter durch eine Unterhaltung mit dem Opfer direkt konfrontiert wird. Die Grundhaltung der Methode, dass Mobbing nicht geduldet wird, muss dem Täter vermittelt und von ihm verinnerlicht werden. Nach einem Gespräch mit dem Mobbing-Opfer und der genauen Recherche der Umstände werden alle Schüler der Reihe nach überraschend aus dem Unterricht geholt und nach den Einzelheiten befragt. Beginnend mit den harmlosen und abschließend der/die Täter. Diese wird man dann streng befragen! Am Ende werden die Täter mit ihrer Tat konfrontiert werden (vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin – Brandenburg, 2008, 20).

Beide Methoden sollen mit Hilfe einer PowerPoint Präsentation präsentiert werden. Dieser Tag beinhaltet sehr viel theoretisches Wissen, so dass der Abschlusskreis nur genutzt wird, den Tag kurz zu reflektieren und das Heftchen zu vervollständigen.

## **Projekttag 5**

Am letzten Tag sollen präventive Maßnahmen gegen Mobbing erarbeitet werden. Die Tagesplanung skizzieren wir im Morgenkreis. Hierzu sollen die Schülerinnen und Schüler auch wieder in Gruppen arbeiten und Mindmaps entwickeln. Die Ideen sollen im Plenum besprochen werden. Am Ende der Woche soll genug Zeit bleiben, alle offenen Fragen zu klären und die gesammelten Informationen zu evaluieren und zu reflektieren. Dazu wird das Abschlussritual länger eingeplant. Zur Reflektion füllen die Kinder neben ihrem eigenen Heft noch unseren Fragebogen aus. Zur ausführlichen Beschreibung der Reflektion und der Fragebögen siehe Kapitel 3.7.

An diesem Tag ist auch der Elternnachmittag geplant. Dafür haben die Eltern die Einladung in Form eines Flyers bekommen. Das Ziel ist, die Eltern in das Projekt einzubeziehen und einen positiven Kontakt zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, Sozialpädagogen und Eltern zu ermöglichen. Wenn ein Verdacht auf Mobbing besteht, sind Eltern die wichtigsten Ansprechpersonen für ihre Kinder. Hier sollen die Eltern sehr schnell handeln und ihre Kinder ermutigen sich an die Klassenleitung oder die Sozialpädagogen zu wenden.

Alle Hauptthemen des Projekts sollen am Elternnachmittag von den Klassen präsentiert werden. Durch Losen bekommt jede Klasse ihr Thema. Jede Klasse entscheidet dann für sich selbst, wie sie präsentieren wollen. Es kann in Form eines Vortrags, eines Rollenspiels oder sogar eines Liedes sein. Währenddessen gibt es Getränke und ein paar Knabbereien.

Abschließend werden alle Eltern eine Tour durch die Klassen machen, um die gestalteten Plakate zu sehen.

### **3.7 Reflektion und Evaluation**

Die Reflektion und Evaluation des Konzeptes und somit der Projektwoche sollen sowohl non-verbal durch Beobachtung und Fragebögen als auch verbal, mittels Feedback der Schüler, interaktiv stattfinden. Zudem findet ein direkter Austausch zwischen den Anleiterinnen statt.

#### **3.7.1 Beobachtungen**

Nach jedem Projekttag sind die Anleiterinnen dazu angehalten, sich zusammzusetzen, um den Ablauf dokumentarisch festzuhalten und zu reflektieren. Zu diesem Zweck sollen sowohl Reflektionsfragen im Sinne von Handlungskriterien als auch das Feedback von den Schülern genutzt werden. Die Reflektionsfragen werden vorher in Abstimmung mit dem jeweiligen Lernziel des Tages formuliert. Im Folgenden sollen die Fragen zu den jeweiligen Tagen kurz skizziert werden.

Tag 1: Haben die Schülerinnen und Schüler die Begriffe verstanden? Haben die Kinder ein Grundverständnis des Mobbingbegriffs? Hatten die Kinder die Möglichkeit, Fragen und Erfahrung zu äußern? Hat die strukturelle Ablaufplanung genug Zeit und Raum gelassen, um ohne Stress gearbeitet zu haben und auch in den folgenden Tagen arbeiten zu können? Können die Schülerinnen und Schüler die Gefühle von Mobbing erkennen?

Tag 2: Haben die Kinder die Ursachen und Auswirkungen von Mobbing verstanden? Kennen die Kinder den Unterschied zwischen Konflikt und Mobbing? Konnten die Kinder erfolgreich das Rollenspiel durchführen? Konnten die Kinder das Gelernte visualisieren und anwenden?

Tag 3: Haben die Kinder erfolgreich selbstständig recherchiert? Haben die Kinder den Begriff

Cybermobbing verstanden? Konnten die Schüler und Schülerinnen ihre Ergebnisse im Plenum teilen und ihre Meinung ggf. in einer Diskussion äußern? Wurden die rechtlichen Regeln und Konsequenzen von Mobbing und Cybermobbing verständlich vermittelt?

Tag 4: Kennen die Kinder Handlungsstrategien, um mit Mobbing umzugehen und fühlen sie sich sicher darin, diese anzuwenden? Wurden Rückfragen zu den vorgestellten Methoden geklärt?

Tag 5: Wissen die Kinder über präventive Maßnahmen Bescheid? Wurden offenen Fragen geklärt? Ist das Thema Mobbing in seiner Komplexität erfasst worden? Haben die Kinder die Fragebögen ausgefüllt? Welches Feedback wurde von den Kindern gegeben? Haben die Eltern die Wichtigkeit ihrer Rolle verstanden?

Diese Fragen sollen am Ende des jeweiligen Tages zur Reflektion der Lehreinheit dienen. Wenn die Antworten positiv sind, bedeutet das, dass die Lehreinheit erfolgreich war und die Lehrziele erreicht wurden.

### **3.7.2 Feedback der Schülerinnen und Schülern sowie Eltern mittels Fragebogen**

In die Reflektion des Konzeptes sollen aktiv auch die Schülerinnen und Schüler involviert werden. Dazu sollen sie am Ende der Projektwoche einen Fragenbogen anonym ausfüllen. Dieser soll helfen, die Lernfortschritte zu erfassen und die Einstellungen und Meinungen der Kinder zum Thema Mobbing zu erfahren. Außerdem lässt er mit Hilfe der Ergebnisse Rückschlüsse auf den Erfolg des Konzeptes zu.

Die Fragen zielen darauf ab, festzustellen, wie sich die Kinder sich persönlich im Umgang mit und in der Prävention von Mobbing einschätzen. Um den Kindern die Einschätzung zu erleichtern, werden die Fragen mit Hilfe einer Skala von 1 bis 10 zu beantworten sein. Die Anwendung des Zahlenstrahls ist für Kinder dieser Altersstufe gut, da er eine Chance der visuellen Einordnung bietet.

Feedback der Eltern ist freiwillig. Für diejenigen, die an dem Feedback teilnehmen wollen, sind folgende Fragen zu beantworten: was ihre allgemeines Feedback über die Projektstage ist und ob es effektiv für ihre Kinder gewesen sein könnte. Welche Punkte aus ihrer Sicht am wichtigsten sind und ob noch etwas für kommende Projekte hinzugefügt werden soll.

## **3.8 Fallbeispiel anhand der Farsta Methode**

Ella ist eine Schülerin in einer Stadtteilschule in Hamburg. Sie ist 11 Jahre alt und besucht die 5. Klasse. Sie wurde dieses Schuljahr eingeschult. In ihrer Klasse gibt es einige Mitschüler, die sie schon seit der Grundschule kennt. Sie spricht wenig, ist schüchtern und häufig alleine. Nach mehreren Beobachtungen, wurde ein Verdacht auf Mobbing festgestellt. Nach einem Gespräch

mit der Sozialpädagogin steht fest, dass Ella schulisches Mobbing seit der Grundschulzeit erlebt. Im Gespräch wirkte sie sehr ängstlich und depressiv. Sie wollte nicht mehr zur Schule kommen. Sie wird von ihren Mitschülern ausgegrenzt. Sie machen sich auch schon seit der 3. Klasse über ihre Kleidung und familiäre Situation lustig. Ab diesem Schuljahr kam auch Cybermobbing dazu, indem im Klassenchat bei WhatsApp über sie schlecht geredet wurde und ihr fiese Nachrichten geschickt wurden. Die Nachrichten hat die Sozialpädagogin gesehen.

Da Mobbing nachgewiesen war hat sich die Sozialpädagogin entschieden die Farsta Methode durchzuführen. Das Gespräch mit dem Mobbing-Opfer (Ella) und die genaue Recherche der Umstände werden durchgeführt. Dann wurden alle Schüler der Reihe nach aus dem Unterricht geholt und über die Einzelheiten befragt. Beginnend mit den harmlosen Schülerinnen und Schüler. Diesen wurden dieselben Fragen gestellt aber verschiedene Antworten sind gekommen z.B.

SozPäd: Guten Morgen, wie geht es dir und wie fühlst du dich in der neuen Klasse?

Schülerin 1: Es geht mir gut. Ich liebe die Schule und ich habe viele Freunde.

Sozpäd.: Das ist gut zu hören. Wie schätzt du die Freundschaften in der Klasse allgemein? Ärgert dich jemand?

Schülerin 1: Nein alles ist super und wir sind alle Freunde.

Sozpäd.: Hast du es vielleicht mitbekommen, dass Ella von anderen Mitschülerin gemobbt wird?

Schülerin1: Nein, ich habe nichts gemerkt.

Sozpäd.: Hast du keine Nachrichten im Klassenchat gesehen, die Ella betreffen?

Schülerin 1: Ahhh, ich weiß nicht, vielleicht, aber ich erinnere mich nicht daran.

Bei denselben Fragen haben andere Schüler anders geantwortet:

Schülerin 2: Ja, einige Schüler ärgern Ella und ich habe versucht sie zu beruhigen und mit den Anderen geredet aber es hat nichts gebracht.

Schüler 3: Ja, im Klassenchat gibt es mehrere schlechte Nachrichten über Ella aber ich bin nicht beteiligt, ich habe nichts gemacht.

Die Befragung der Harmlosen lief weiter und die Antworten lagen im Bereich der oben genannten Antworten. Diejenigen, die ehrlich waren, haben die Namen der Täter genannt.

Die Täter waren an der Reihe und wurden intensiv und streng befragt. Es waren insgesamt fünf Mädchen.

Sozpäd.: Weißt du, dass Mobbing und besonders Cybermobbing, also wenn man von jemandem ein Foto macht und es ohne dessen Erlaubnis veröffentlicht, als Straftaten gewertet werden können?

Täter 1: Ja, Nein....nicht wirklich aber ich habe so was gehört.

Sozpäd.: Und warum machst du das mit Ella?

Täter 1: Ich? Ich habe nichts gemacht, das war (Täter 2). Sie hat mir gesagt, dass ich ein Foto

von Ella machen und es in der Gruppe posten soll.

Sozpäd.: Also, das heißt, es sind nur du und Täter 2, die in diesem Vorfall beteiligt seid?

Täter 1: Nein, Täter 3 und 4 und 5 sind auch beteiligt.

Allen Tätern wurden dieselben Fragen gestellt aber es kam auch wieder zu verschiedenen Antworten.

Das letzte Gespräch war mit derjenigen, die ihre Macht ausübte und Ella am häufigsten mobbte und ärgerte. Am Anfang wollte sie gar nichts zugeben:

Täter 2: Nein, wir haben nichts gemacht. Ella lügt. Sie lügt immer, auch seit der Grundschule, weil sie einfach mit uns befreundet sein will und wir wollen das nicht.

Sozpäd.: Ich frage dich jetzt nicht, ob das passiert ist oder nicht. Es ist schon bewiesen. Alle deine Freunde wurden konfrontiert und haben alles erzählt. Du musst nicht mehr lügen!

Sie begann zu weinen und hat sich mit ihrer Tat auseinandergesetzt.

Vor diesem Hintergrund und dem mehrerer ähnlicher Fälle wurde entschieden, das Mobbing Konzept aus Kapitel 3 umzusetzen.

## **4. Forschungsstudie über Mobbing und Cybermobbing**

Im Internet sind eine Vielzahl von Studien und Forschungen über Mobbing und Cybermobbing, sowohl von Erwachsenen als auch von Kindern und Jugendlichen zu finden. Meine Wahl fiel auf die HBSC-Studie, da sie sich mit der Gesundheit der Kinder und Jugendliche beschäftigt, um ihre gesundheitlichen Beeinträchtigungen zu reduzieren und ihre Gesundheit zu fördern.

Mittlerweile hat die Schule eine große Bedeutung für die Gesundheit von Schülerinnen und Schülern. Die Wichtigkeit der Schule für eine gesunde Entwicklung, liegt nicht nur an der langen Zeit, die die Schülerinnen und Schüler in der Schule verbringen, sondern auch an ihrer engen Beziehung zu allen Entwicklungsaufgaben, die in deren Schulalter dringend sind. Die schulische Umwelt kann die Schülerinnen und Schüler negativ wie positiv beeinflussen, so dass die Förderung der Gesundheit in mehreren Schulen mittlerweile ein wichtiger Baustein des Schullebens ist. Fast in allen Bundesländern gilt eine Verankerung der gesundheitsbezogenen Ziele mit dem schulischen Erziehungs- und Bildungsauftrag (vgl. L. Bilz, G. Sudeck, J. Buchksch, A. Klocke, P. Kolip, W. Melzer, U. Ravens-Sieberer, M. Richter 2016, 7-9).

Darüber hinaus analysiert diese Studie allgemeines Mobbing sowie Cybermobbing. Sie ist sogar weltweit die größte Studie zur Kinder- und Jugendgesundheit.

Diese Studie sollte auf die Frage eingehen, inwieweit es notwendig ist, in Schulen Anti-Mobbing-Programme oder Mobbing Konzepte einzusetzen. Sie beantwortet auch offene Fragen und hilft bei der Umsetzung von schulischer Prävention.

In diesem Kapitel wird diese Studie dargestellt, reflektiert und mit der ganzen Arbeit verknüpft.

## 4.1 HBSC – Health Behavior in School-aged Children

Die HBSC-Studie wird seit 1982 in mehreren Ländern (zurzeit sind 50 Länder insgesamt beteiligt) in einem vierjährigen Turnus durchgeführt. Deutschland ist erst seit 1994 an der Studie beteiligt und zwar mit dem Land Nordrhein-Westfalen. Mittlerweile ist die Zahl der beteiligten Bundesländer angestiegen. Seit 2014 sind alle 16 Bundesländer vertreten. Hinter dieser Studie steckt ein Studienverbund, der seinen Hauptsitz seit 2015 am Institut für Medizinische Soziologie IMS in Halle an der Saale hat. Zu diesem Studienverbund gehören folgende Institutionen, die gemeinsam die HBSC-Studie in Deutschland repräsentieren: MLU Halle – Wittenberg, Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg, Universität Hamburg, Hochschule Heidelberg, Universität Tübingen und Hochschule Fulda.

Seit 35 Jahren unterstützt die Weltgesundheitsorganisation WHO dieses internationale, kooperative Forschungsprojekt. HBSC ist die weltweit größte Studie zur Kinder- und Jugendgesundheit und stellt damit den zentralen Ausgangspunkt dar.

Die HBSC hat eine wichtige Bedeutung für die Public-Health-Forschung und Praxis. Dies kann man deutlich an den zahlreichen Berichten sowie den Beiträgen des Journal of Health Monitoring erkennen. Die Zielgruppe dieses Forschungsprojekts sind Schülerinnen und Schüler im Alter von 11, 13 und 15 Jahren. Ziel ist es, die gesundheitlichen Beeinträchtigungen der Kinder und Jugendlichen zu reduzieren sowie ihre Gesundheit zu fördern. Die Daten aus dieser Studie helfen dabei, gezielte Handlungsfelder und Risikofaktoren zu identifizieren.

Die HBSC hat sich mit vielen Themen beschäftigt z.B. Rauchverhalten, schulische Belastung, Alkohol- und Drogenkonsum. In dieser Arbeit wird die Studie zu Mobbing und Cybermobbing bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland dargestellt (vgl. Richter 2020, 3-4).

## 4.2 Hintergrund

„Man kann Mobbing als eine besondere Art der Gewalt bezeichnen. Es wird absichtlich, wiederholt und über einen längeren Zeitraum ausgeübt. Zwischen den Betroffenen besteht ein Machtungleichgewicht.“ (Olweus 1994, 35; ind. zit. n. Fischer/John/Melzer/Kaman/Winter, 2020, 56)

Mobbing kann auf drei typischen Arten ausgeübt werden.

1. Verbales Mobbing (Beschimpfen und Beleidigen)
2. Physisches Mobbing (Schlagen und Treten)
3. Relationales Mobbing (Soziale Ausgrenzung oder Verbreiten von Gerüchten)

Verbales und relationales Mobbing kann auch online ausgeübt werden, dies nennt man Cybermobbing.

Die Auswirkungen, die Mobbing und Cybermobbing mit sich bringen, können die Kinder- und



Jugendgesundheit sehr negativ beeinflussen. Sie können die akademischen Leistungen benachteiligen und führen auch zu Ängsten, Depression und Entwicklung von psychischen Beschwerden in Form von Einsamkeitsempfinden, sozialer Isolation, Selbstbeschuldigung, Selbstverletzung und sogar Suizidgedanken. Betroffene fühlen sich in der Schule nicht wohl und haben das Gefühl, dass sie nicht zur Klasse oder bestimmten Gruppe gehören, sie leiden auch an körperlichen bzw. psychosomatischen Einschränkungen wie z. B. Schlafstörungen, Albträumen, Appetitlosigkeit und Kopfschmerzen (vgl. Bilz 2008). Es wurde darauf hingewiesen, dass Kinder, die Mobbing in der Kindheit erlebten, an psychischen Gesundheitsproblemen bis in das Jugend- und Erwachsenenalter hinein leiden. Daher ist das Thema Mobbing und Cybermobbing ein wichtiges Public-Health-Thema.

Vor diesem Hintergrund scheint es viele Herausforderungen in der Schule zu geben, wenn Mobbing ein Alltagsthema ist. Die Forschungsstudie soll erst einmal mit der ersten Forschungsfrage „ob Mobbinghandlungen in Schulen mit der Zeit abnehmen oder zunehmen“ zeigen, ob es notwendig ist, an Schulen ein Anti-Mobbing-Programm oder Konzept einzusetzen. Hierzu wird die Verbreitung von Mobbing und Cybermobbing von 2002 bis 2018 betrachtet.

Weiterhin soll die Forschungsstudie den Alltag der Schülerinnen und Schüler verschiedener Geschlechts- und Altersgruppen sowie verschiedener Schulformen näher betrachten, um zu überprüfen, wer was genau braucht. Das hilft dann bei der Erstellung und Umsetzung des Mobbing Konzepts.

### **4.3 Auswahlverfahren (Stichprobe)**

Die Methodik, die die HBSC-Studie in ihren Forschungen benutzt um festzulegen welche Schulen teilnehmen werden, ist eine Zufallsauswahl.

Bei dieser Stichprobe handelt es sich um eine geschichtete Klumpenstichprobe, die mit dem Statistikprogramm IBM SPSS Statistics 24 erfolgt. Die Stichprobenziehung wird nach dem PPS-Design (probability proportional to size) durchgeführt. Das heißt, dass die Schulgröße, die prozentuale Verteilung der Schülerinnen und Schüler in den Jahrgangsstufen des Bundeslandes, die Schulform und das Geschlecht bei der Stichprobe berücksichtigt werden müssen. Im nächsten Schritt bekommen alle zufällig gezogenen Schulen eine schriftliche Einladung zur Befragung.

Die Stichprobe wird auf diese Art ermittelt, um die repräsentativen Aussagen für Deutschland mit den internationalen Daten vergleichen zu können.

Die Teilnahme an der Studie ist freiwillig, die Schule sowie die Schülerinnen und Schüler können also die Teilnahme ablehnen (bei einer Teilnahme muss eine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten vorliegen). Deswegen bekommen die teilnehmenden Schulen vorab

Flyer mit Informationen über die HBSC-Studie, genauere Inhalte und die Einhaltung des Datenschutzes. So können Lehrpersonal, Eltern, Schülerinnen und Schüler einen Überblick gewinnen, worum es alles geht und auch entscheiden, ob sie teilnehmen wollen oder nicht. Die Studie richtet sich an Jugendliche im Alter von 11, 13 und 15, dies entspricht Schülerinnen und Schülern aus der fünften, siebten und neunten Klasse. Es ist jeweils eine Klasse zu befragen. Diese wählt dann die Schulleitung zufällig aus. An dieser Studie nahmen 4347 Schülerinnen und Schüler aus 146 Schulen in Deutschland teil. Jeweils ca. 1500 Schülerinnen und Schüler der drei Altersklassen. (vgl. Moor/Winter/Bilz/Bucksch/Finne/John/Kolip/Paulsen/Ravens-Sieberer/Schlattmann/Sudeck/Brindley/Kaman/Richter, 2020, 93-108).

#### **4.4 Erhebungsmethode**

In der HBSC-Studie wird eine schriftliche Befragung anhand eines Fragebogens durchgeführt. Dies dauert 45 Minuten im Rahmen einer Unterrichtsstunde. Ein Kernfragebogen (mandatory package) wird in allen Ländern eingesetzt.

Mobbing an Schulen und Cyber Mobbing wurden mit dem Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ) festgestellt. Der OBVQ ist ein psychometrisch fundiertes Instrument, das zwei verschiedene Aspekte von Mobbing misst.

Am Anfang erhalten die Schülerinnen und Schüler, eine kurze zu deren Alter passende Definition von Mobbing nach Olweus. Danach werden sie gefragt, ob sie in den letzten Monaten/Wochen andere gemobbt haben oder in der Schule gemobbt wurden, ob sie jemanden online gemobbt haben oder online gemobbt wurden. Für Cybermobbing werden den Schülerinnen und Schülern einige Beispiele genannt z. B. E-Mails, SMS, das Posten oder Verschieken von Fotos, um sich über jemanden lustig zu machen.

Da die Frage die Häufigkeit erfasst, werden die Antworten mit einer fünfstufigen Häufigkeitsskala bestimmt (kein Mobbing in den letzten Monaten, 1- oder 2-mal, 2- bis 3-mal im Monat, ungefähr 1-mal pro Woche, mehrmals pro Woche). Diese Fragen beantworten die allgemeinen Mobbing Erfahrungen innerhalb einer bestimmten Zeit (vgl. Fischer/John/Melzer/Kaman/Winter/Bilz, 2020, 59-60).

Im nächsten Schritt sollen die Schülerinnen und Schüler eingeben, wie häufig sie konkrete Mobbinghandlungen ausgeführt haben oder von anderen gemobbt wurden.

Im Rahmen der drei Mobbingarten physisches, verbales und relationales Mobbing wird nach sieben konkreten Handlungen gefragt: Schlagen, Beschimpfung, Beleidigung wegen Herkunft, Religion oder Sexualität, sozialer Ausschluss, Lügen und Gerüchte verbreiten.

Hierfür wird auch die fünfstufige Handlungsskala benutzt, um die Antworten zu bestimmen.

Um die Gruppenunterschiede angemessen zu analysieren, sollte das Geschlecht, die Altersgruppe und die Schulform festgestellt werden. Beim Ausfüllen der Fragebogen können das Geschlecht und das Alter von den Schülerinnen und Schülern selbst angegeben werden. Sie

sollen ihren Geburtsmonat und ihr Geburtsjahr aufschreiben. Bezüglich des Geschlechts werden sie gefragt, ob sie ein Junge oder ein Mädchen sind. Um den sozioökonomischen Status festzustellen wird nach der Schulform und dem familiären Wohlstand gefragt. Schulformen werden in vier Kategorien eingeteilt: Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Mischform z.B. Gemeinschaftsschule oder Stadtteilschule. Um den familiären Wohlstand zu kategorisieren (niedriger, mittlerer und hoher familiärer Wohlstand) werden die Schülerinnen und Schüler nach bestimmten Sachen gefragt. Ob sie einen Computer und ein eigenes Zimmer haben, ob sie mit ihrer Familie in den Urlaub fahren, Anzahl von Badezimmern und Autos – wenn sie überhaupt eines haben- und schließlich, ob sie in ihrem Haushalt eine Geschirrspülmaschine haben. Die Schülerinnen und Schüler sollen dann eine Auswahl treffen und ankreuzen (vgl. Moor/Hinrichs/Heilmann/Richter 2020, 4).

Um die Verbreitung von Mobbing, Cybermobbing sowie von Gruppenunterschieden auszuwerten (zu bewerten), wird eine systematische Einteilung genutzt. Diese Einteilung unterscheidet alle Typen voneinander. Den Mobbenden von dem Gemobbten von den Schülerinnen und Schülern die beides ausüben, sowie von den Unbeteiligten. Diese Gliederung von Typen wurde allgemein für Mobbing, und Cybermobbing erstellt.

Mögliche Gruppenunterschiede werden anhand von Kreuztabellen und Chi-Quadrat-Test analysiert (vgl. Fischer et. al. 2020, 59-60).

Ein Chi-Quadrat-Test ist ein statistisches Verfahren, bei dem überprüft wird, ob zwei Variablen zusammenhängen (Statistik für Psychologie. Chi-Quadrat-Test auf Unabhängigkeit einfach erklärt, 2022).

Um die Verbreitung von Mobbing und Cybermobbing festzustellen, soll der Trendverlauf von Mobbinghäufigkeiten von 2002 bis 2018 analysiert werden. Hier wurden die systemischen Einteilungen der Mobbingrollen unter Berücksichtigung der festen Standardfehler genutzt.

„Selbstverständlich ist jede Statistik, auch wenn es nicht ausdrücklich hervorgehoben wird, mit einem Standardfehler belastet.“ (Lienert/Gustav : Testaufbau und Testanalyse, 81). Eine Nicht-Normalverteilung und fehlende Unabhängigkeit wurden durch diese feste Standardfehler ausgeglichen. Darüber hinaus wurde eine zusätzliche Kategorie zu den drei anderen Kategorien als unabhängige Variable betrachtet. Dies nennt man Dummy-Kodierung.

Der Gewichtungsfaktor, mit dem alle Berechnungen durchgeführt wurden, korrigiert die Abweichungen der Stichprobe von der Schülerschaft in Deutschland in Anbetracht der Schulform, des Alters und des Geschlechts (vgl. Fischer et. al. 2020, 59-60).

## 4.5 Ergebnisse

Anhand Daten der HBSC-Studie wird im ersten Schritt die Untersuchung der Verbreitung der unterschiedlichen Mobbingrollen unternommen. Im zweiten Schritt werden die drei Mobbingarten analysiert. Danach steht die Verbreitung des Cybermobbings im Fokus und zuletzt wird die Prävalenz von Mobbingerfahrungen im Zeitverlauf in den Blick genommen. Alle Schritte wurden in Analysen überprüft, ob ausgewählte Merkmale einen statistischen Zusammenhang mit Mobbingerfahrungen aufweisen. Zu diesen Merkmalen zählen das Geschlecht, die Altersgruppe, die Schulform sowie der Migrationshintergrund und der Familiäre Wohlstand.

### 4.5.1 Mobbing Verbreitung und Gruppenunterschiede

Abbildung 1 skizziert den Anteil der Schülerinnen und Schüler, die andere in der Schule gemobbt haben, in einer geschlechtsspezifischen Verteilung, getrennt nach den Altersgruppen. Es ist deutlich zu sehen, dass Jungen (7,5%) häufiger andere in der Schule mobben als Mädchen (2,5%). Die Mobbingaktivitäten erhöhen sich auch bei den Jungen mit steigendem Alter deutlich. Bei Mädchen nur geringfügig (vgl. HBSC-Studienverbund Deutschland, 2020).

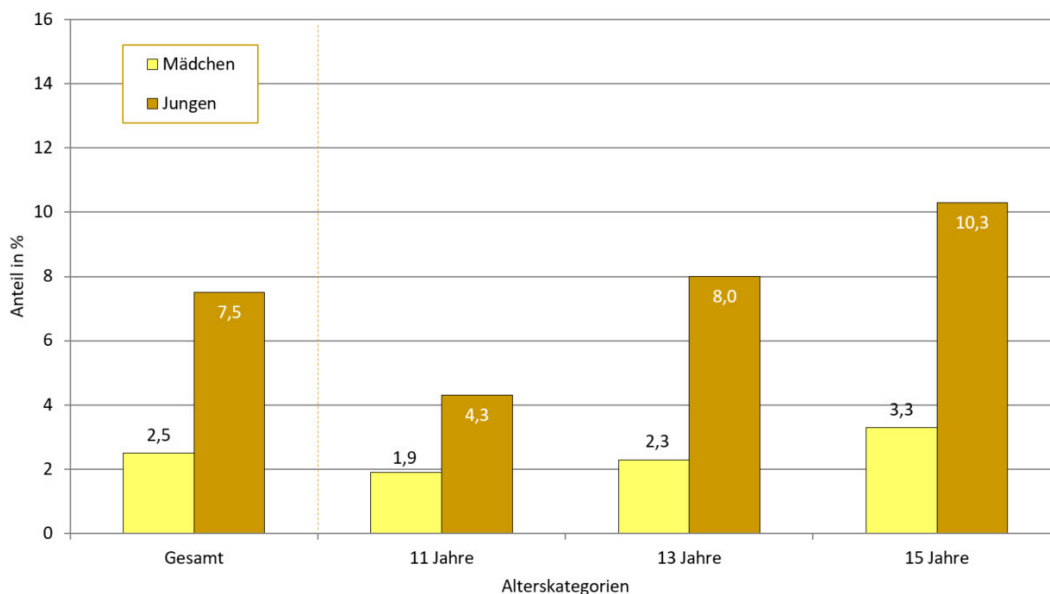


Abb. 1: Anteil der Mädchen und Jungen, die andere in der Schule gemobbt haben, nach Alter und Geschlecht (in %). (John/Pahlke/Fischer/Bilz 2020, 2)

Bezüglich der Erfahrung gemobbt zu werden, zeigt Abbildung 2, die ebenfalls in einer geschlechtsspezifischen Verteilung getrennt nach den Altersgruppen aufgebaut ist, kaum Geschlechtsunterschiede (Mädchen 9,4%; Jungen 9,5%). Wobei im Alter von 13 die Jungen die insgesamt größte Zahl an Mobbingopfern aufweisen. Mädchen werden mit steigendem Alter weniger gemobbt (vgl. HBSC-Studienverbund Deutschland, 2020).

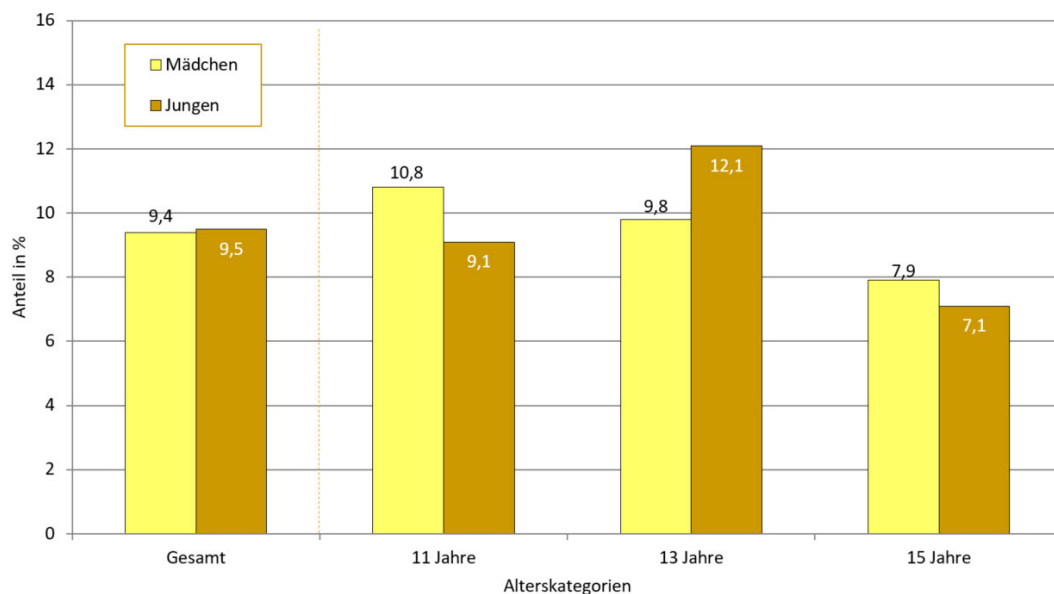


Abb. 2: Anteil der Mädchen und Jungen, die selbst in der Schule gemobbt wurden, nach Alter und Geschlecht (in %). (John/Pahlke/Fischer/Bilz 2020, 2)

Tabellen 1 und 2 (siehe Anhang) zeigen den Anteil an Mädchen und Jungen in den verschiedenen Mobbingrollen, getrennt nach Altersgruppe, familiärem Wohlstand und Migrationshintergrund.

Tabelle 3 (siehe Anhang) beschreibt die prozentuale Häufigkeitsverteilung der Mobbingrollen unter Berücksichtigung der Altersgruppe, das Geschlecht und die Schulform.

In Tabelle 1 und 2 kann man erkennen, dass Jungen mit steigendem familiären Wohlstand andere in der Schule eher mobben, wohingegen bei Mädchen sich der Anteil der Mobbenden verringert.

Schülerschaft mit niedrigem familiären Wohlstand wird häufiger gemobbt. Diese Schülerinnen und Schüler gaben über alle Erhebungswellen hinweg häufiger an, von schulischem Mobbing betroffen zu sein, als Schülerinnen und Schüler aus Familien mit einem mittleren oder einem hohen Wohlstand.

Die Unterschiede in der Mobbingbetroffenheit zwischen den Befragten ohne Migrationshintergrund und den Befragten mit Migrationshintergrund ist ebenfalls beleuchtet. Mehr Mädchen mit beidseitigen (beide Elternteile) Migrationshintergrund berichten, andere in der Schule zu mobben, als Mädchen ohne Migrationshintergrund. Bei den Jungen beeinflusst der Migrationshintergrund deren Mobbingaktivität nicht.

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben häufiger angegeben, als Gemobbte von Mobbing betroffen zu sein, als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Der höchste Anteil der Schülerschaft, in der Schule gemobbt zu werden, liegt bei den Schülerinnen und Schülern mit einseitigem Migrationshintergrund und hohem familiären Wohlstand (18,2%) (vgl. HSBC-Studienverbund Deutschland, 2020).

In Tabelle 3 kann man sehen, dass allgemein die meisten Schülerinnen und Schüler (86,7%) angeben, am Mobbingaktivitäten unbeteiligt zu sein, also weder zu mobben noch von anderen gemobbt zu werden. Es ist deutlich zu sehen, dass die Erfahrung, von anderen gemobbt (8,3%) zu werden, häufiger wird berichtet wird, als selber jemanden zu mobben (3,9%). Es ist auch zu sehen, dass Jungen bei allen Mobbingrollen (Mobbende, Gemobbte, Kombiniert Mobbende und Gemobbte) häufiger beteiligt sind.

Bezüglich der Schulform ist es deutlich, dass Schülerinnen und Schüler an Gymnasien seltener als an anderen Schulformen in allen mobbingbezogenen Rollen beteiligt sind.

Zwischen den anderen Schulformen (Hauptschule, Realschule und Mischform) gibt es keine deutlichen Unterschiede bezüglich der Mobbingrollen (vgl. Fischer et. al. 2020, 61-62).

#### 4.5.2 Verbreitung von Mobbingarten und Gruppenunterschiede

Tabelle 4 beschreibt die prozentuale Häufigkeitsverteilung der Mobbingarten hinsichtlich der Mobbingrollen unter Berücksichtigung der Altersgruppe, des Geschlechts und der Schulform. Die systemische Einteilung, die bei der Untersuchung der Mobbingrollen angewendet wurde, wurde auch zur Analyse der einzelnen Mobbingarten genutzt. Die Ergebnisse zeigen, dass Jungen mehr physisches und verbales Mobbing ausüben als Mädchen, sie beleidigen und schlagen also ihre Mitschüler. Bei relationalem Mobbing gibt es keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern als Mobbende. Mehr Jungen als Mädchen berichten von physischem Mobbing betroffen zu sein. Mädchen hingegen erleben mehr verbales sowie relationales Mobbing. Angesichts der Altersgruppenbezogen ist verbales Mobbing am häufigsten bei dem 15-Jährigen zu finden. 11-Jährige üben relationales Mobbing am seltensten aus.

	Physisches Mobbing (%)				Verbales Mobbing (%)				Relationales Mobbing (%)			
	Unbeteiligte	Mobbende	Gemobbte	Kombiniert*	Unbeteiligte	Mobbende	Gemobbte	Kombiniert*	Unbeteiligte	Mobbende	Gemobbte	Kombiniert*
<b>Gesamt</b>	<b>95,0</b>	<b>1,5</b>	<b>3,0</b>	<b>0,5</b>	<b>82,8</b>	<b>5,3</b>	<b>8,2</b>	<b>3,7</b>	<b>86,3</b>	<b>3,3</b>	<b>8,4</b>	<b>2,0</b>
<b>Geschlecht</b>	(n=4.121)				(n=4.092)				(n=4.107)			
Mädchen	96,9 <sub>a</sub>	0,6 <sub>b</sub>	2,2 <sub>c</sub>	0,3 <sub>d</sub>	84,7 <sub>e</sub>	3,0 <sub>f</sub>	9,5 <sub>g</sub>	2,8 <sub>h</sub>	84,6 <sub>i</sub>	3,0	10,2 <sub>j</sub>	2,2
Jungen	93,0 <sub>a</sub>	2,3 <sub>b</sub>	4,0 <sub>c</sub>	0,7 <sub>d</sub>	80,7 <sub>e</sub>	7,7 <sub>f</sub>	6,9 <sub>g</sub>	4,6 <sub>h</sub>	88,0 <sub>i</sub>	3,6	6,5 <sub>j</sub>	1,8
<b>Altersgruppe</b>	(n=4.084)				(n=4.057)				(n=4.068)			
11 Jahre	95,3	1,2	3,2	0,3	88,2 <sub>m,n</sub>	2,4 <sub>o,p</sub>	7,7	1,7 <sub>q</sub>	89,9 <sub>r,u</sub>	1,6 <sub>v,w</sub>	7,2	1,3 <sub>x</sub>
13 Jahre	93,6 <sub>k</sub>	1,6	4,2 <sub>l</sub>	0,6	81,9 <sub>m</sub>	5,0 <sub>o,q</sub>	9,0	4,1 <sub>r</sub>	85,1 <sub>t</sub>	3,6 <sub>v</sub>	9,4	2,0
15 Jahre	96,0 <sub>k</sub>	1,5	1,9 <sub>l</sub>	0,6	78,5 <sub>n</sub>	8,3 <sub>p,q</sub>	8,0	5,3 <sub>r</sub>	84,3 <sub>u</sub>	4,4 <sub>w</sub>	8,6	2,7 <sub>x</sub>
<b>Schulform</b>	(n=4.120)				(n=4.093)				(n=4.107)			
Hauptschule	94,0 <sub>y</sub>	2,0	3,5	0,5	80,1 <sub>ee</sub>	7,1 <sub>hh</sub>	9,1	3,8	84,2	4,3	9,8	1,8
Realschule	93,4 <sub>z</sub>	2,1 <sub>bb</sub>	3,7 <sub>cc</sub>	0,8	78,7 <sub>ff</sub>	6,9 <sub>ii</sub>	11,2 <sub>jj</sub>	3,3	83,6 <sub>kk</sub>	3,9	10,0 <sub>nn</sub>	2,5
Gymnasium	97,0 <sub>xx,aa</sub>	0,8 <sub>bb</sub>	1,9 <sub>cc,dd</sub>	0,4	86,6 <sub>ee,ff,gg</sub>	3,9 <sub>hh,ii</sub>	5,9 <sub>jj,kk</sub>	3,7	88,9 <sub>ll,mm</sub>	2,9	6,6 <sub>nn</sub>	1,6
Mischform	93,8 <sub>aa</sub>	1,8	3,9 <sub>dd</sub>	0,5	81,4 <sub>gg</sub>	5,6	9,0 <sub>kk</sub>	4,0	85,2 <sub>mm</sub>	3,2	9,2	2,4

Tief gestellte Buchstaben kennzeichnen signifikante Unterschiede zwischen den Subgruppen in den Post-Hoc-Analysen ( $p < 0,05$ ), wobei sich Subgruppen mit gleichen Buchstaben jeweils signifikant voneinander unterscheiden. In den Post-Hoc-Analysen erfolgte eine Adjustierung für multiple Tests nach Bonferroni. Zeilenweise Werte knapp über oder unter 100% sind auf Rundungen der Nachkommastellen zurückzuführen.

\*Mobbende und Gemobbte

Tab. 4: Verbreitung von Mobbingarten, getrennt nach Geschlecht, Altersgruppe und Schulform unter Berücksichtigung von Mobbingrollen. (Fischer/John/Melzer/Kaman/Winter/Bilz 2020, 61)

Wenn man die Ergebnisse der einzelnen Mobbingarten mit den Ergebnissen des allgemeinen Mobbing in Zusammenhang mit dem Alter und der Schulform vergleicht, ergeben sich folgende Befunde:

(Nach Tabelle 3) 15-jährige werden am wenigste gemobbt. Jedoch erleben sie mehr verbales und relationales Mobbing mit einem geringen Unterschied zu 11- und 13-Jährigen (Tabelle 4).

(In Tabelle 1) Die Schülerinnen und Schüler an Gymnasien sind bei allgemeines Mobbing am seltensten involviert, jedoch üben sie relationales Mobbing eben häufig wie Schülerinnen und Schüler aus anderen Schulformen aus. Allgemein verbales, physisches und relationales Mobbing ausgeübt oder selbst erfahren, passiert an Gymnasien genauso häufig wie an anderen Schulformen (vgl. Fischer et. al. 2020, 61-62).

#### **4.5.3 Cybermobbing Verbreitung und Gruppenunterschiede**

Abbildung 3 und 4 (siehe Anhang) skizzieren die unterschiedlichen Mobbingrollen, die online existieren in einer geschlechtsspezifischen Verteilung, getrennt nach der Altersgruppen. Von den Jungen berichten 2,5 % berichtet, dass sie andere online mobben, wobei bei den Mädchen 1,6% dasselbe aussagen. Die Online Mobbingaktivitäten erhöhen sich mit steigendem Alter bei den Jungen tendenziell sowie bei den Mädchen deutlich. Mädchen werden häufiger online gemobbt (3,0%) als Jungen (2,2%). Wobei im Alter von 13 beide Geschlechter am meisten online gemobbt werden.

Tabelle 5 und 6 zeigen den Anteil an Mädchen und Jungen in den verschiedenen Mobbingrollen, die online stattgefunden haben, getrennt nach Altersgruppe, familiärem Wohlstand und Migrationshintergrund.

Dabei ist zu sehen, dass Jungen mit hohem familiären Wohlstand häufiger andere online mobben als Mitschüler mit niedrigem familiären Wohlstand. Anders verhält es sich bei den Mädchen, die mit hohem familiären Wohlstand seltener andere online mobben als Mädchen aus Familien mit niedrigem Wohlstand.

Die Unterschiede in der Mobbingbetroffenheit zwischen den Befragten ohne Migrationshintergrund und den Befragten mit Migrationshintergrund ist hier auch bei Cybermobbing beleuchtet. Mädchen sowie Jungen mit Migrationshintergrund, berichten tendenziell häufiger andere online zu mobben, als Mädchen und Jungen ohne Migrationshintergrund.

Es haben Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aber auch häufiger angegeben, von online Mobbing betroffen zu sein, als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund. Schülerinnen und Schüler ohne oder mit einseitigem Migrationshintergrund, die in geringem familiären Wohlstand leben, mobben selten andere online. Wohingegen Schülerinnen und Schüler aus Familien mit hohem Wohlstand und beidseitigem Migrationshintergrund häufiger online mobben (vgl. HBSC-Studienverbund Deutschland 2020).

	Andere online gemobbt haben (n=4.199)		Selbst online gemobbt wurden sein (n=4.171)	
	%		%	
	♀	♂	♀	♂
<b>Mädchen bzw. Jungen gesamt</b>	1,6	2,4	3,0	2,2
<b>Alterskategorie</b>	n=2.248	n=1.960	n=2.243	n=1.938
11 Jahre	0,6	1,0	2,5	1,3
13 Jahre	1,0	2,3	3,4	3,1
15 Jahre	2,9	3,7	3,2	2,2
<b>Familiärer Wohlstand</b>	n=2.212	n=1.918	n=2207	n=1.896
Niedrig	1,2	2,2	2,9	2,9
Mittel	1,9	2,0	3,4	1,9
Hoch	0,9	4,9	2,3	3,3
<b>Migrationshintergrund</b>	n=2.244	n=1.956	n=2.239	n=1.934
Kein	1,3	2,1	2,7	2,0
Einseitig	1,9	2,6	3,4	1,7
Zweiseitig	2,1	3,0	3,8	3,1
<b>Mädchen und Jungen gesamt</b>	2,0		2,6	

Tab. 5: Anteil der Mädchen und Jungen, die andere online gemobbt haben oder selbst gemobbt wurden, nach Alter, familiärem Wohlstand und Migrationshintergrund in %. (John/Pahlke/Fischer/Bilz 2020, 2)

	Familiärer Wohlstand	Migrationshintergrund		
		Kein	Einseitig	Zweiseitig
Andere online gemobbt haben	Niedrig	1,2	4,4	1,0
	Mittel	1,8	1,3	3,9
	Hoch	1,7	4,5	6,5
Selbst online gemobbt wurden sein	Niedrig	2,2	3,6	3,3
	Mittel	2,5	2,6	3,1
	Hoch	1,8	1,5	6,7

Tab. 6: Anteil der Kinder und Jugendlichen, die andere online gemobbt haben oder selbst gemobbt wurden, nach familiärem Wohlstand in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund in%. (John/Pahlke/Fischer/Bilz 2020, 2)

Tabelle 7 (siehe Anhang) beschreibt die prozentuale Häufigkeitsverteilung der online Mobbingrollen unter Berücksichtigung der Altersgruppe, des Geschlechts und der Schulform. Dabei kann man sehen, dass allgemein die meisten Schülerinnen und Schüler (96,0%) angegeben haben keine Erfahrung mit Cybermobbing zu haben. Also weder online gemobbt zu haben noch von anderen online gemobbt worden zu sein. Es ist deutlich zu sehen, dass die Erfahrung, von anderen online gemobbt zu werden (2,0%), öfter gemacht wird, als dass jemand selber online mobbt (1,3%).

Man kann ebenfalls erkennen, dass Mädchen häufiger online gemobbt werden als Jungen. Die Unterschiede in Bezug auf die Altersgruppe sind marginal, sowohl bei der Ausübung von Cybermobbing als auch bei selbst online gemobbt worden zu sein. Was aber feststellbar ist,



dass ältere Schülerinnen und Schüler deutlich mehr andere online mobben als jüngere Schülerinnen und Schüler.

Bezüglich der Schulform ist es deutlich, dass Schülerinnen und Schüler an Gymnasien sich seltener am Onlinemobbing in allen Rollen beteiligen als am anderen Schulformen.

Zwischen den anderen Schulformen (Hauptschule, Realschule und Mischform) gibt es keine deutlichen Unterschiede bei Cybermobbingverfahren (vgl. Fischer et. al. 2020, 63).

#### 4.5.4 Entwicklung der Mobbingverbreitung

Die Entwicklung von Mobbingverfahren unter Schülerinnen und Schüler lässt sich über den Zeitverlauf vom Erhebungsjahr 2002 bis hin zum Erhebungsjahr 2018 nachverfolgen.

Die Entwicklung ist auch anhand der Typologie zu den allgemeinen Mobbingarten darstellbar. Tabelle 8 beschreibt die Entwicklung von Mobbing nach der Verteilung von Mobbingrollen von 2002 bis 2018. Es ist deutlich zu sehen, dass im Jahr 2018 Schülerinnen und Schüler am wenigsten angegeben haben, andere zu mobben. Der Anteil der Unbeteiligten war hier am höchsten (86,7%). Wenn man das Erhebungsjahr 2006 nur mit dem Erhebungsjahr 2018 bezüglich der gemobbten Schülerinnen und Schüler vergleicht, sieht man, dass 2018 weniger berichtet wurde von anderen gemobbt zu werden, ansonsten ist es in allen Erhebungsjahren stabil. Auch der Anteil an gemobbten Schülerinnen und Schüler in 2014 und 2018 ist auch nicht überzufällig groß. Der Anteil der kombiniert Mobbenden und Gemobbten ist im Jahr 2018 deutlich geringer als in den Jahren 2002 und 2006. Allgemein kann man beobachten, dass im Jahr 2018 am wenigsten Schülerinnen und Schüler angegeben haben andere zu mobben im Vergleich zu den anderen Erhebungsjahren.

Es wurde weiterhin betrachtet, ob die Gruppenunterschiede zwischen Mädchen und Jungen und zwischen den drei Altersgruppen einen Einfluss auf die Entwicklung von Mobbing haben. Um dies zu realisieren, wurde in weiteren Regressionsanalysen ein Interaktionseffekt zwischen dem Geschlecht, der Altersgruppe und dem jeweiligen Erhebungsjahr gebildet und neben dem jeweiligen Haupteffekt Geschlecht und Altersgruppe als Prädiktor aufgenommen. (vgl. Fischer et al. , 2020, 64).

Es wurde festgestellt, dass die Entwicklung von Mobbing bei Mädchen und Jungen nicht unterschiedlich ist, auch bei der Verteilung von Mobbingrollen gibt es keinen Unterschied zwischen den Altersgruppen.

Erhebungsjahr	Unbeteiligte (%)	Mobbende (%)	Gemobbte (%)	Kombiniert Mobbende und Gemobbte (%)
2002 (n=5.554)	73,7 <sub>a</sub>	13,2 <sub>d</sub>	9,5	3,7 <sub>i</sub>
2006 (n=7.166)	77,3 <sub>b</sub>	8,8 <sub>e</sub>	11,2 <sub>h</sub>	2,7 <sub>j</sub>
2010 (n=4.974)	81,4 <sub>c</sub>	8,4 <sub>f</sub>	8,6	1,6
2014 (n=5.682)	83,2	7,5 <sub>g</sub>	7,8	1,4
2018 (n=4.197)	86,7 <sub>a,b,c</sub>	3,9 <sub>d,e,f,g</sub>	8,3 <sub>h</sub>	1,1 <sub>i,j</sub>

Tief gestellte Buchstaben kennzeichnen signifikante Unterschiede zwischen dem jeweiligen Jahr und der Datenerhebung im Jahr 2018 hinsichtlich der jeweiligen Mobbingrolle (p < 0,001).

Tab. 8: Entwicklung der Verbreitung von Mobbing zwischen 2002 und 2018. (Fischer/John/Melzer/Kaman/Winter/Bilz 2020, 61)

Eine Entwicklung von Cybermobbing konnte nicht nachverfolgt werden, da dieses erst ab dem Erhebungsjahr 2018 betrachtet wurde.

## 4.6 Diskussion

Anhand der HBSC-Daten bestätigen sich einige Risikofaktoren, die Kinder und Jugendliche für Mobbingerefahrungen vorausbestimmen. So weisen die Ergebnisse darauf hin, dass Jungen häufiger von Mobbingaktivitäten berichten als ihre weiblichen Mitschüler, während für die Gruppe der Gemobbten kaum Anzeichen für Unterschiede gefunden werden konnten. Generell hat sich die Mobbingquote für Mobbende mit zunehmendem Alter vermehrt, hingegen für Gemobbte reduziert. Die Daten zeigen, dass 15-Jährige mehr Mobbing ausüben, dafür seltener gemobbt werden als 11- und 13-Jährige. Diese Befunde könnten darauf hinweisen, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur in der eigenen Klasse gemobbt werden oder mobben, sondern auch außerhalb z.B. in der Pause. Diese Vermutung unterstützt die Notwendigkeit, in der Schule Präventions- und Interventionsansätze stattfinden zu lassen.

Während hinsichtlich des Migrationshintergrunds kaum Anzeichen für Unterschiede als Mobbende bei den Jungen gefunden wurden, zeigen die Analysen einen deutlichen zunehmenden Unterschied bei mobbenden Mädchen mit Migrationshintergrund.

Ein Grund dafür kann an der kulturellen Lebensweise und Lebensart liegen. Zum Beispiel werden in arabischen Ländern Mädchen und Frauen allgemein ungerecht behandelt. Als Junge hat man immer Recht und die Macht, alles auszuüben wie man will. Es kommt auch häufig vor, dass die Eltern traurig werden, wenn sie eine Tochter bekommen. Sie wollten nur einen Sohn. Bei einigen Familien ist der Fall so gelagert, dass wenn Mädchen und Jungen als Geschwister in einem Haushalt leben, manchmal die Mädchen für ihren Bruder kochen, Zimmer aufräumen, Wäsche waschen usw. müssen. Dies ist dabei nicht im Sinne einer Hilfe oder Unterstützung zwischen den Geschwistern gemeint, sondern du bist das Mädchen bzw. Frau und er ist der Junge bzw. Mann. Sie bezeichnen das weibliche Geschlecht, als Minderheit bzw. und niedriges Niveau. Die Mädchen erleben diese Ungerechtigkeit und sind innerlich dann gestört. Man kann dies bezüglich der Ergebnisse wie folgt erklären: Die Mädchen mobben, um andere runter zu machen wie sie in ihrer eigenen Familie erleben um sich selbst dadurch besser zu fühlen.

Nicht verwunderlich ist aber der Einfluss von Migrationshintergrund auf Schülerinnen und Schüler, die in der Schule gemobbt wurden. Diese Gruppe hat am häufigsten davon berichtet gemobbt zu werden. Wobei wie vorhin erwähnt zu beachten ist, dass die Mädchen mit Migrationshintergrund am häufigsten mobben. Wahrscheinlich mobben sie sich gegenseitig. Die Lebenssituationen, die oben genannt wurden, können zu mobben oder gemobbt werden führen.

Hinsichtlich der Gemobbten: Sie haben es einfach so in ihren Ländern gelernt. Die meisten Eltern sind ungebildet und in der Erziehung gibt es hohe Gewalt. Als Kind wurde man angeschrien oder sogar auch geschlagen, wenn man einen Fehler macht (in den Herkunftsländern gibt es keine Stelle wie das Jugendamt in Deutschland, um dies zu kontrollieren oder zu vermeiden). Als Kind erlebt man also Gewalt oder sieht es sogar zwischen den Eltern: Der Vater, der die Mutter immer schlägt. Diese Erfahrungen führen zu verschiedenen Arten von Gewalt, wozu Mobbing (Mobbende und Gemobbte) auch gehört. Die Kinder, die in so einer Stimmung aufwachsen, werden eine gestörte, schwache, unsichere Persönlichkeit haben, und so später in der Schule ganz einfach gemobbt werden können. Aber das heißt nicht, dass alle, die Migrationshintergrund haben, sich auf diese Art und Weise verhalten. Es gibt viele Ausnahmen, die vielmals und häufiger von anderen gemobbt werden. Sie werden aufgrund ihrer kulturellen Differenzen, ihrer Aus-Sprache oder sogar ihrer schwachen Leistungen gemobbt.

Auf jeden Fall ist es nachgewiesen, dass der Wohlstand der Familie eine große Rolle spielt. Schülerinnen und Schüler aus niedrigem familiären Wohlstand sind häufiger von Mobbing betroffen als Schülerinnen und Schüler aus Familien mit hohem Wohlstand. Das kann an mehreren Dingen liegen. Familien mit niedrigem Wohlstand können es sich nicht leisten teure Kleidung für ihre Kinder zu kaufen, und von daher werden die anderen Schülerinnen und Schüler diese Gruppe mobben, indem sie sich über ihren Kleidung lustig machen. Bei meiner Tätigkeit in der Schule wurde das mehrmals beobachtet, und ein Fallbeispiel davon in Kapitel 3.8 erwähnt.

Diese Schülerschaft kann auch selten in den Urlaub fahren, wohingegen die Anderen aus Familien mit mittlerem und hohem Wohlstand vielleicht ständig Urlaub machen und davon erzählen. Das führt zu Ausgrenzungen. Auch relationales Mobbing kann diese Gruppe besonders betreffen, da die Anderen z.B. am Wochenende zusammen ins Kino und nachher essen gehen, die Gruppe mit niedrigem familiären Wohlstand sich das nicht leisten kann und damit nicht zu der anderen Gruppe gehören. Leider sind die Eltern auch an diesen Mobbingaktivitäten beteiligt- ohne dies zu merken-, indem sie ihren Kindern empfehlen, nicht mit den Schülerinnen und Schülern aus Familien mit niedrigem Wohlstand zu spielen oder rauszugehen. Ein Beispiel dafür aus einem selbsterlebten Vorfall: „Meine Mutter hat mir gesagt, dass ich nicht mehr mit Schülerin X spielen, oder sie außerhalb der Schule treffen soll. Naja, sie ist nicht so wie wir!“ Das Mädchen konnte es auch nicht deutlicher nennen. Deswegen war es in meinem Konzept von großer Bedeutung, die Eltern einzuladen um für Mobbing Wirkungen zu sensibilisieren. Man kann hier eine lange Liste von Beispielen aufzeigen, denn ich erlebe oft Ähnliches in der Schule. Manchmal haben Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe Sorgen und schämen sich, ihre Mitschüler nach Hause einzuladen, weil sie in einer kleinen Wohnung leben oder kein eigenes Zimmer haben, die Anderen dagegen in einer größeren oder sogar in einem Haus mit Garten. Dieses Gefühl von Sorgen und Scham ist wegen des ständigen Mobbings

integriert.

Im Zusammenhang hinsichtlich des Migrationshintergrunds und Wohlstands der Familie, sind die am häufigsten gemobbten Schülerinnen und Schüler diejenigen mit einseitigem Migrationshintergrund und hohem familiären Wohlstand. Vielleicht liegt eine Erklärung im Aufwachsen zwischen zwei verschiedenen Kulturen und eine Uneinigkeit zwischen den Eltern, nach welcher Kultur das Kind erzogen werden soll. Das führt auch einer zu schwachen Persönlichkeit und zu Verwirrung: Zu wem gehöre ich? Eine Schülerin oder ein Schüler mit solch einer Persönlichkeit und aus hohem familiären Wohlstand kann leicht gemobbt werden.

Betrachtet man dazu die Mobbingarten, bemerkt man, wie häufig Kinder und Jugendliche von verbalem oder relationalem Mobbing berichten, aber es nur wenige sind, die physisches Mobbing ausüben oder erleben. Hinsichtlich des Geschlechts berichten Mädchen häufiger online und relationales Mobbing zu erleben, die Jungen hingegen, die mehr physische Handlungen zu erleben. Das kann man gesellschaftlich verankern, indem man zwischen dem Verhalten von Jungen gegenüber dem Verhalten von Mädchen klassifiziert. Tatsächlich greifen die Jungen mehr auf körperlichen Kontakten zu. Wobei greifen die Mädchen mehr auf soziale Beziehungen bzw. mündliche Kontakte zu.

Bezüglich der Schulform zeigen die Daten deutlich, dass das Ausmaß von Mobbing an Gymnasien am geringsten ausfällt, wenn man die Mobbingarten betrachtet oder auch nicht. Das kann vielleicht an der Schülerschaft liegen. Die meisten Schülerinnen und Schüler an Gymnasien, besonders die älteren, kümmern sich hauptsächlich nur noch um das Lernen und vor allem um das bevorstehende Abitur. Da ist einfach keine Zeit für Mobbing. Diese Gruppe hat eine bessere Bildung und stammt meistens aus gebildeten Familien. Sie brauchen nicht jemanden zu mobben, und diese Macht ausüben, um sich dadurch besser zu fühlen. Die Schülerinnen und Schüler an Gymnasien sind meistens reif und intelligent, sie motivieren sich gegenseitig, in der Schule besser zu werden, arbeiten vernünftig in Gruppen und achten darauf kein Unsinn zu machen. Das berichte ich aus persönlicher Erfahrung, da meine eigenen Kinder (Junge und Mädchen) ein Gymnasium besuchen. Ein wichtiger Punkt dabei, den man beachten sollte, ist dass es an Gymnasien weniger Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gibt, was einen häufigen Mobbinggrund eliminiert die Ergebnisse zeigen: Gemobbte und Mobbende haben oft einen Migrationshintergrund. Jedoch gibt es mit der kombinierten Gruppe von Mobbenden und Gemobbten in allen Schulformen eine kleine aber auch besondere von negative Folge. Diese verdeutlicht die Existenz von Mobbing an allen Schulformen und beantwortet die Frage, ob es notwendig ist, in allen Schulformen, auch in Gymnasien, Anti-Mobbing-Maßnahmen durchzuführen. Es ist sehr bedeutsam Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler für das Thema Mobbing und dessen Auswirkungen zu sensibilisieren.

Die Daten bezüglich Cybermobbing zeigen, dass nur eine sehr geringere Zahl von Schülerinnen und Schülern (4,0%), berichtet hat, im Online Mobbing Erfahrungen (aktive und passive) zu haben.

Das kann daran liegen, dass Kinder und Jugendliche vielleicht nicht richtig zwischen Online- und Offline- Welten unterscheiden können. Zum Beispiel kann man verbales und relationales Mobbing auch online ausüben und erleben und trotzdem nicht erkennen, ob das zu allgemeinem Mobbing oder Cybermobbing zählt.

Zu bedenken ist, dass nur 13% der befragten Schülerinnen und Schüler in Deutschland angaben, dass sie Mobbing Erfahrungen haben. Entweder als Mobbende, Gemobbte oder in beiden Rollen Involvierte. Im Zusammenhang mit der Entwicklung der Mobbingverbreitung, sind es im Jahr 2018 am wenigsten Schülerinnen und Schüler, die berichtet haben in Mobbing beteiligt gewesen zu sein. Das hört sich positiv an, kann aber auch negativ sein. Sind mit der Zeit die Mobbingaktivitäten und die Mobbingzahlen wirklich rückläufig? Eine Erklärung dafür könnte sein, dass in den letzten Jahren in Schulen das Thema Mobbing intensiv bearbeitet wurde und es wurde stark dafür sensibilisiert, dass dieses Verhalten sozial nicht akzeptiert wird und es dazu vielen negativen Folgen gibt. Deswegen trauen sich eventuell die Schülerinnen und Schüler nicht, Mobbing zuzugeben, obwohl die Befragung anonym ist. Besonders die Altersphase Pubertät kann deren Antwortverhalten beeinflussen und dazu führen, dass sie die Mobbing Erfahrungen und Mobbingaktivitäten leugnen. Das betrifft eher die mobbenden Schülerinnen und Schüler, was auch die Unterschiede im Bericht zwischen Mobbende und Gemobbten erklärt.

Eine positive Erklärung dafür ist aber, dass aufgrund der verstärkten Anti-Mobbing-Maßnahmen und der intensiven Sensibilisierung für dieses Thema in den Schulen in den letzten Jahren die Mobbingaktivitäten abgenommen haben und die Verbreitung weniger geworden ist.

## **5. Fazit**

Die in der Einleitung erwähnten Aufregungen bezüglich der Wichtigkeit und Notwendigkeit von Schulsozialarbeitsangeboten und erstellten Programmen und Konzepten für den Umgang mit Mobbing wie z. B. Anti – Mobbing – Training, wurden durch die Ausführung dieser Arbeit bestätigt.

Schulsozialarbeit als Angebot der Kinder- und Jugendhilfe ist ein starkes Handlungsfeld. Darüber hinaus haben von der Schulsozialarbeit erstellte Konzepte, Trainingsprogramme sowie Maßnahmen einen hohen Einfluss auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler.

Um sich dem Thema Schulsozialarbeit und Mobbing anzunähern, wurden zu Beginn dieser Arbeit die allgemeinen Grundregeln der Schulsozialarbeit beschrieben, um ihr eigenes Profil zu entwickeln. Durch die Geschichte und Entwicklung der Schulsozialarbeit wurde aufgezeigt,

wie sie im Laufe der Zeit, vom 17. Jahrhundert bis hin zum 20. Jahrhundert ein Teil der Jugendhilfe geworden ist.

Wichtigster Bereich der Schulsozialarbeit sind Beratung und Begleitung. Dabei gibt es Voraussetzungen, damit eine Beratung stattfindet: Die Schulsozialarbeiterin oder der Schulsozialarbeiter soll keine Beratungsgespräche durchführen, ohne eine vorherige Beratungsausbildung gemacht zu haben. Die Beratung soll freiwillig sein. Schülerinnen und Schüler sollen nicht gezwungen werden, einen Gespräch durchzuführen.

Ein Hauptteil einer schulsozialpädagogischen Begleitung ist das Fallverstehen. Um dies näher zu betrachten wurden in dieser Arbeit die drei klassischen Methoden der Sozialen Arbeit in Bezug auf dem Schwerpunkt Schule dargestellt. Dabei wurde genau beschrieben, was Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit bedeuten. Darüber hinaus wurde bei der Einzelfallhilfe auf deren Ablauf eingegangen, bei der Gruppenarbeit auf die fünf Entwicklungsstufen fokussiert und bei der gemeinwesenorientierten Schulsozialarbeit auf die Wichtigkeit der Vernetzung hingewiesen.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wurden die Ziele der Schulsozialarbeit aufgelistet. Dies verdeutlichte, was für eine große Auswirkung die Schulsozialarbeit auf Schülerinnen, Schüler, Lehrkräfte sowie Eltern hat.

Es war hier sehr wichtig, die einzelnen Zielgruppen zu bestimmen. Wer als Zielgruppe der Schulsozialarbeit zählt und wer nicht. Ein wichtiger Punkt, welcher hier erwähnt wurde, ist, dass Lehrkräfte nicht als Zielgruppe der Schulsozialarbeit zu berücksichtigen, sondern eher als Kooperationspartner zu betrachten sind. Bei Eltern kann man nach Einzelfall entscheiden. Um sich weiterhin dem Thema Mobbing anzunähern und es mit Schulsozialarbeit zu verknüpfen, wurde in dieser Arbeit ein Konzept erstellt. Dieses Konzept enthält eine ausführliche Erklärung was Mobbing und Cybermobbing bedeuten. Das Konzept ist mit all den Bestandteilen eines Konzepts dargestellt. Dessen Inhalt und Ablauf wurden auch ausführlich beschrieben. Wie schon in der Arbeit erwähnt, ist dieses Konzept eine Kombination aus einem selbst erstellten Konzept und dem von der TK erstellten Projekt „Gemeinsam eine Klasse“.

Wichtigste Ziele dieses Konzepts sind, dass die Schülerinnen und Schüler verstehen was Mobbing ist, welche Gefühle man bekommt, wenn man gemobbt wird, welche Auswirkungen es gibt und was das Gesetz hier regelt. Am Wichtigsten ist auch, wie man reagiert, wenn man Mobbing erlebt oder Mobbing sieht. Also allgemein für das Thema zu sensibilisieren. Auch dass Eltern in diesem Konzept einbezogen sind, ist unumgänglich. So können Eltern z.B. die Beschwerde ihres Kindes wahrnehmen, wenn es von Mobbing erfahrung berichtet. Dies kann auch einen positiven Einfluss auf spätere Generationen haben. Denn Mobbing kann schon in einem jungen Alter beginnen und manchmal sind die Grundsteine dafür von den Eltern gelegt, die ihren Kindern z. B. sagen, dass sie nicht mit einem bestimmten Kind spielen dürfen, da er oder sie aus einem niedrigen sozialen Stand kommen oder vielleicht weil er oder sie einen

Migrationshintergrund hat. Dies wird auch in dieser Arbeit durch die Daten der Forschungsstudie bestätigt.

Um einen Blick auf die aktuellen Zahlen von Mobbingaktivitäten in der Schule und Cybermobbing zu werfen, wurde eine Forschungsstudie in dieser Arbeit dargestellt, an der 4347 Schülerinnen und Schüler teilgenommen haben. Die Altersklassen sind 11, 13 und 15.

Die wichtigsten Ergebnisse aus dieser Befragung waren die Abhängigkeit von familiärem Wohlstand und Migrationshintergrund mit den Mobbingaktivitäten. Schülerinnen und Schüler aus Familien mit niedrigem Wohlstand und mit Migrationshintergrund sind am häufigsten von Mobbing betroffen.

Es ist nachgewiesen, dass Mobbing am wenigsten an Gymnasien stattfindet. Dies soll aber nicht unterschätzt werden, auch wenn es weniger Fälle als bei anderen Schulformen gibt.

Kritisch gesehen ist aber, dass 87% der Schülerinnen und Schüler angegeben haben, nicht an Mobbing beteiligt zu sein. Weder als Mobbende noch als Gemobbte. Entweder gab es in letzter Zeit in den Schulen Anti-Mobbing Maßnahmen, die verdeutlicht haben, dass Mobbing kein akzeptiertes Verhalten ist, weswegen Schülerinnen und Schüler sich nicht getraut haben Mobbing zuzugeben, oder einige Schülerinnen und Schüler haben dieses Verhalten – auch wenn es stattgefunden hat – aufgrund von Pubertät geleugnet. Sie haben einfach nicht von der Wahrheit berichtet. Deswegen sind diese Ergebnisse kritisch gesehen und können das ganze Ergebnis beeinflussen, indem vielleicht in Wirklichkeit eine hohe Anzahl von Mobbingaktivitäten und Mobbingereferenzen stattgefunden hat, an denen viele Opfer leiden und davon nicht berichten können.

Das Ziel dieser Bachelorarbeit war, dass es deutlich wird, was für eine wichtige Rolle die Schulsozialarbeit für alle Schülerinnen und Schüler an allen Schulformen hat und die Notwendigkeit aufzuzeigen, Trainingsprogramme und Anti-Mobbing Konzepte in der Schule durchzuführen. Beides wurde im Verlauf der Ausarbeitung dieser Arbeit und besonders durch das Forschungsprojekt bewiesen.

Die genannten Ziele der Schulsozialarbeit, zeigen die große Rolle, die eine Schulsozialarbeiterin oder ein Schulsozialarbeiter im Leben einer Schülerin oder eines Schülers spielen kann. Es zeigt die Vielfalt und Herausforderungen, die diese Tätigkeit mit sich bringt.

Anhand des Mobbing Konzepts, wurde es gezeigt, wie Mobbing in der Schule oder Cybermobbing ein großes Problem sein kann und wie wichtig es ist, sofort zu handeln. Es ist ein dringendes Projekt, das in der Schule durchgeführt werden muss und zwar nicht nur in weiterführenden Schulen sondern auch an Grundschulen (dafür muss das Konzept angepasst werden). Abschließend bestätigt die Studie das Vorkommen von Mobbingaktivitäten in allen Schulformen unabhängig von Migrationshintergrund oder familiärem Wohlstand.

Das ist ein Warnzeichen, und daher müssen strukturierte, richtig geplante und zielorientierte Programme und Konzepte mit neuen Ideen erstellt werden, damit es nicht öfter vorkommt, in einem Artikel von einem Mädchen lesen zu müssen, das durch seine eigene Hand sein Leben beendete.

Es gibt aber auch Schülerinnen und Schüler in Schulen, die trotz durchgeführter Mobbing Konzepte, Programme und Maßnahmen, immer noch andere mobben. Es müssen somit andere Konzepte oder Programme gefunden werden, um diesen Anteil der Schülerinnen und Schüler mit verfestigten Verhaltensweisen zu erreichen.

Es wäre deshalb interessant, anhand einer weiteren Forschungsarbeit zu erfahren, wie hoch die Mobbingaktivitäten und Erfahrungen zwischen Schülerinnen und Schüler in Schulen mit durchgeführten Anti-Mobbing-Maßnahmen sind, um weitere passende Konzepte für Schülerinnen und Schüler, die durch Interventionsmaßnahmen nicht erreicht werden können, erstellen zu können.



## 6. Literaturverzeichnis

- Baier, Florian (2008): Schulsozialarbeit. In: Baier, Florian/Schnurr, Stefan (Hrsg.): Schulische und schulnahe Dienste, Bern, 87-120.
- Baier, Florian (2010): Wirkungsvoraussetzungen in der Schulsozialarbeit. Zusammenhänge zwischen Praxisgestaltung und Wirkungen. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa Verlag, 255-267.
- Belardi, Nando/Akgün, Lale/Gregor, Brigitte/Neef, Rainhold/Sonnen, Fritz (2007): Beratung. Eine sozialpädagogische Einführung. In: Just, A. (Hrsg.): Handbuch Schulsozialarbeit. 3. Auflage. Münster/New York: Utb. Waxmann Verlag GmbH, 21-41.
- Bezirksamt Wandsbek (2014): Sozialraumbeschreibung. Poppenbüttel. Hummelbüttel. Online unter: <https://www.hamburg.de/content-blob/4402872/cae75da683aec3104838c9eb7956f2f1/data/download-sozialraumbeschreibung-poppenbuettel-hummelsbuettel.pdf> (Zugriff: 20.11.22).
- Bilz, Ludwig (2008): Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bilz, Ludwig/Sudeck, Gorden/Buchksch, Jens/Klocke, Andreas/Kolip, Petra/Melzer, Wolfgang/Ravens-Sieberer, Ulrike/Richter, Matthias (2016): Schule und Gesundheit. Ergebnisses des WHO-Jugendgesundheitsurvey „Health Behaviour in School-aged Children“. Weinheim Basel: Belz Juventa Verlag.
- Böhmer, Matthias/Steffgen, Georges (2020): Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bundeszentrale für Politische Bildung (2010): Info 05.04 No blame Approach. Online unter: <https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/mobbing/46664/info-05-04-no-blame-approach/> (Zugriff: 21.11.2022).
- Die Techniker (2022): Über das Projekt „Gemeinsam Klasse sein“. Online unter: <https://www.gemeinsam-klasse-sein.de/anti-mobbing/projektinformationen/ueber-das-projekt-2039962> (Zugriff: 21.11.2022).
- Die Techniker (2022): Projekttag 5- Baustein 1: Inhaltliche und methodische Hinweise. Online unter: <https://www.gemeinsam-klasse-sein.de/anti-mobbing/projekttag/projekttag-fuenf/projekttag-fuenf-elternnachmittag-2039486> (Zugriff: 22.11.2022).
- Engel, Frank (2007): Allgemeine Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Beratung. In: Nestmann, Frank./Engel, Frank./Sickendieck, Ursel (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Disziplinen und Zugänge. Band 1. 2. Auflage. Tübingen: dgvt- Verlag, 103-113.
- Fabian, Carlo/ Drilling, Matthias/ Müller, Caroline/ Schrott, Bettina/ Egger, Sawako (2010): Zur Wirksamkeit von Schulsozialarbeit auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa Verlag, 197-208.

- Fischer, Sabine/Haffner, Johann/Parzer, Peter/Resch, Franz (2010): Erfolge und Veränderungen durch Schulsozialarbeit anhand objektiver und subjektiver Kriterien. In: Speck, Karsten/Olk, Thomas (Hrsg.): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa Verlag, 283-295.
- Fischer, Saskia/John, Nancy/Melzer, Wolfgang/Kaman, Anne/Winter, Kristina/Bilz, Ludwig (2020): Mobbing und Cybermobbing bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse der HBSC-Studie 2017/18 und Trends. Journal of Health Monitoring, 56-72.
- Galuske, Matthias (2011): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Weinheim: Juventa Verlag.
- Giesecke, Hermann (1987): Einführung in die Pädagogik. Weinheim: Belz Juventa.
- Hurrelmann, Klaus/Bründel, Heidrun (1997): Drogengebrauch-Drogenmissbrauch: Eine Gratwanderung zwischen Genuss und Abhängigkeit. Darmstadt: Primus Verlag.
- Jessor, Richard/Turbin, Mark/Costa, Frances (1999): Protektive Einflussfaktoren auf jugendliches Gesundheitsverhalten. In: Kolip, Petra (Hrsg.): Programme gegen Sucht. Internationale Ansätze zur Suchtprävention im Jugendalter. Weinheim/München: Belz Verlag.
- John, Nancy/Pahlke, Kyra/Fischer, Saskia/Bilz, Ludwig (2020): HBSC-Studienverbund Deutschland. Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Schulisches Mobbing unter Kindern und Jugendlichen“. Online unter: [http://hbsc-germany.de/wp-content/uploads/2020/03/Faktenblatt\\_Schulisches-Mobbing-2018-final-05.02.2020.pdf](http://hbsc-germany.de/wp-content/uploads/2020/03/Faktenblatt_Schulisches-Mobbing-2018-final-05.02.2020.pdf) (Zugriff: 27.11.2022).
- John, Nancy/Pahlke, Kyra/Fischer, Saskia/Bilz, Ludwig (2020): HBSC-Studienverbund Deutschland. Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Cybermobbing unter Kindern und Jugendlichen“. Online unter: [https://www.gbe-bund.de/pdf/faktenbl\\_cybermobbing\\_2017\\_18.pdf](https://www.gbe-bund.de/pdf/faktenbl_cybermobbing_2017_18.pdf) (Zugriff: 27.11.2022).
- Just, Annette (2016): Beratung in der Schulsozialarbeit. Eine kritisch-konstruktive Analyse. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Just, Annette (2020): Handbuchschulsozialarbeit. 3. Auflage. Utb. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Kasper, Horst (2006): Streber, Petzer, Sündenböcke. In: Just, Annette (Hrsg.): Handbuch Schulsozialarbeit. 3. Auflage. Utb. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 147-153.
- Klüsche, Wilhelm (1990): Professionelle Helfer - Anforderungen und Selbstdeutungen. Analyse von Erwartungen und Bedingungen in Arbeitsfeldern der Sozialarbeit und Sozialpädagogik: In: Just, Annette (Hrsg.): Handbuch Schulsozialarbeit. 3. Auflage. Utb. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Krap, Andreas/Weidemann, Bernd (2006): Pädagogische Psychologie. In: Spies, Anke/Pötter, Nicole (Hrsg.): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 76-81.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin – Brandenburg (2008): Berlin - Brandenburger Anti-Mobbing-Fibel. Was tun wenn. Online unter: [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Gewaltpraevention/Broschueren/BB-BE\\_Anti-Mobbing-Fibel.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/Gewaltpraevention/Broschueren/BB-BE_Anti-Mobbing-Fibel.pdf) (Zugriff: 20.11.2022).

- Lautenbach, Hubert (2021): Kinder- und Jugendstärkungsgesetz – Was ändert sich konkret?  
 Online unter: <https://awo.org/kinder-und-jugendstaerkungsgesetz-was-aendert-sich-konkret> (Zugriff: 04.10.22).
- Ludwig, Kurt (2009): Einführung in die theoretischen Grundlagen der systemischen Therapie. In: Just, Annette (Hrsg.): Handbuch Schulsozialarbeit. 3. Auflage. Utb. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- McLeod, John (2004): Counselling- Eine Einführung in Beratung. In: Just, Annette (Hrsg.): Handbuch Schulsozialarbeit. 3. Auflage. Utb. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Ministeriums für Schule und Weiterbildung (1998): Beratungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule. In: Just, Annette (Hrsg.): Handbuch Schulsozialarbeit. 3. Auflage. Utb. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Moor, Irene/Winter, Kristina/Bilz, Ludwig/Bucksch, Jens/Finne, Emily/John, Nancy/Kolip, Petra/Paulsen, Lisa/Ravens-Sieberer, Ulrike/Schlattmann, Marina/Sudeck-Gordan/Brindley, Catherinna/Kaman, Anna/Richter, Matthias (2020): Die Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)-Studie 2017/18 – Methodik der Kinder- und Jugendgesundheitsstudie der Weltgesundheitsorganisation. Journal of Health Monitoring 5(3): 93–108.
- Müller, Burkhard/Hochuli-Freud, Ursula (2017): Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit. (8. Überarbeitete und erweiterte Auflage). Lambertus.
- Olweus, Dan (1994) Bullying at school. Basic facts and effects of a school based intervention program. In: Fischer, Saskia/John, Nancy/Melzer, Wolfgang/Kaman Anna/Winter, Kristina (2020) Robert Koch-Institut (Hrsg.): Mobbing und Cyber Mobbing bei Jugendlichen in Deutschland. Querschnittergebnisse der HBSC-Studie 2017/18 und Trends. Journal of Health Monitoring, 56-71.
- Quast, Alina/Vowinkel, Heike (2019): Wie soll man das einer Neunjährigen erklären? (2019): Online unter: <https://www.welt.de/vermishtes/article188232953/Berlin-Reinickendorf-Mobbing-Vorwuerfe-nach-Tod-von-Grundschuelerin.html> (Zugriff: 30.11.22).
- Richter, Matthias (2020): Eine Studie wird erwachsen. 25 Jahre HBSC in Deutschland. Journal of Health Monitoring 5(3):3–6.
- Sauer-Schiffer, Ursula/Fuest-Bellendorf, Almut/Ziemons, Michael (2005): Beratung gestalten. Beratungsforschung für die Erwachsenenbildung und äußerliche Jugendbildung. Online unter: <https://www.die-bonn.de/doks/sauer-schiffer0501.pdf> (Zugang: 07.10.2022).
- Schermer, Franz 2004: Qualitätssicherung in der Schulsozialarbeit. In: Just, Annette (Hrsg.): Handbuch Schulsozialarbeit. 3. Auflage. Utb. Waxmann Verlag GmbH.
- Schilling, Johannes (2008): Didaktik/Methodik Sozialer Arbeit. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG.
- Schmidt-Grunert, Marianne (1997): Soziale Arbeit mit Gruppen. Eine Einführung. Lambertus Verlag.
- Schubarth, Wilfried (2019): Gewalt und Mobbing an Schulen. Stuttgart:Kohlhammer Verlag.

- Schöler, Jutta/Burtscher, Rainhard 2007: Resolution des Netzwerks Integrationsforschung: In: Spies, Anke/Pötter, Nickole (Hrsg.): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld. Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 38.
- Schlippe, Arist/ von & Schweitzer, Jochen (1998): Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schwarzer, Christine/Posse, Norbert (2007): Pädagogische Psychologie und Beratung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendieck, Ursula (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Disziplinen und Zugänge. Band 1. 2. Auflage. Tübingen: dgvt- Verlag,73-86.
- Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. In: Just, Annette (Hrsg.): Handbuch Schulsozialarbeit. 3. Auflage. Utb. Waxmann Verlag GmbH.
- Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. In: Spies, Anke/Pötter, Nicole (Hrsg.): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 46-53.
- Speck, Karsten/Olk, Thomas (2010): Forschung zur Schulsozialarbeit. Stand und Perspektiven. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Speck, Karsten (2011): Definitionen von Schulsozialarbeit.  
Online unter: <http://www.schulsozialarbeit.net/definition/> (Zugang: 04.10.22).
- Spies, Anke/Pötter, Nicole (2011): Soziale Arbeit an Schulen. Einführung in das Handlungsfeld Schulsozialarbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Statistik für Psychologie. Chi-Quadrat-Test auf Unabhängigkeit einfach erklärt.  
Online unter: <https://www.statistikpsychologie.de/chi-quadrat-test/>  
(Zugriff:23.11.2022).
- Straumann, Ursula (2007): Klientenzentrierte Beratung. In: Nestmann, Frank/ Engel, Frank/ Sickendick, Ursula (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Ansätze, Methoden und Felder. Band 2. Tübingen: dgvt-Verlag Tübingen, 641-653.
- Strobl, Rainer (2011): Konzept-, Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. In: Just, Annette. (Hrsg.): Handbuch Schulsozialarbeit. 3. Auflage. Utb. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Thiersch, Hans (2007a): Sozialarbeit/Sozialpädagogik und Beratung. In: Nestmann, Frank/Engel, Frank/Sickendieck, Ursula (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Disziplinen und Zugänge. Band 1. 2. Auflage. Tübingen: dgvt- Verlag, 115-223.
- Thiersch, Hans (2007b): Lebensweltorientierte Soziale Beratung. In: Nestmann, Frank/ Engel, Frank/ Sickendick, Ursula (Hrsg.): Das Handbuch der Beratung. Ansätze, Methoden und Felder. Band 2. Tübingen: dgvt-Verlag Tübingen, 699-708.
- Unicef (2019): Deutschlandweite UNICEF-Umfrage: MY PLACE, MY RIGHTS JETZT REDE ICH! Online unter: <https://www.unicef.de/cae/re-source/blob/203746/746153b4bb4c0d0a027f7fc09d11b7af/report-umfrage-pdf-data.pdf> (Zugriff: 22.11.2022).

Weitzel, Leslie (2020) Exkurs: Suizidalität und Mobbing. In: Böhmer Matthias, Georges Steffgen(Hrsg.): Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag, S. 131-150, Kriminologischer Beitrag

„Werther-Effekt“ und „Bullycide“-Medienkonsum, Cybermobbing und Suizidalität von Kindern und Jugendlichen Online unter: [https://www.springermedizin.de/suizid/suizid/kriminologischer-beitrag/18424682#CR14\\_source\\_2](https://www.springermedizin.de/suizid/suizid/kriminologischer-beitrag/18424682#CR14_source_2) (Zugriff: 30.11.2022).

Zeichen gegen Mobbing e.V. (2022): Zahlen und Fakten über Mobbing. Online unter: <https://zeichen-gegen-mobbing.de/zahlen> (Zugriff 30.11.22).

## 7. Anhänge und Tabellen

**7.1 Tabelle 1:** Anteil der Mädchen und Jungen, die andere in der Schule gemobbt haben oder selbst gemobbt wurden, getrennt nach Alter, familiärem Wohlstand und Migrationshintergrund (in %). (John/Pahlke/Fischer/Bilz 2020, 2)

	Andere in der Schule gemobbt haben (n=4.214)		Selbst in der Schule gemobbt wurden sein (n=4.212)	
	%		%	
	♀	♂	♀	♂
<b>Mädchen bzw. Jungen gesamt</b>	2,5	7,5	9,4	9,5
<b>Alterskategorie</b>	n=2.251	n=1.961	n=2.252	n=1.962
11 Jahre	1,9	4,3	10,8	9,1
13 Jahre	2,3	8,0	9,8	12,1
15 Jahre	3,3	10,3	7,9	7,1
<b>Familiärer Wohlstand</b>	n=2.215	n=1.919	n=2.215	n=1.920
Niedrig	2,8	8,3	12,0	14,6
Mittel	2,7	6,8	9,0	8,6
Hoch	2,0	9,4	8,2	8,1
<b>Migrationshintergrund</b>	n=2.247	n=1.957	n=2.248	n=1.958
Kein	2,1	7,5	8,5	8,3
Einseitig	2,2	7,2	13,1	10,6
Zweiseitig	3,7	7,5	9,8	11,9
<b>Mädchen und Jungen gesamt</b>	5,0		9,5	

**7.2 Tabelle 2:** Anteil der Kinder und Jugendlichen, die andere in der Schule gemobbt haben oder selbst gemobbt wurden, getrennt nach familiärem Wohlstand in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund (in %). (John/Pahlke/Fischer/Bilz 2020, 2)

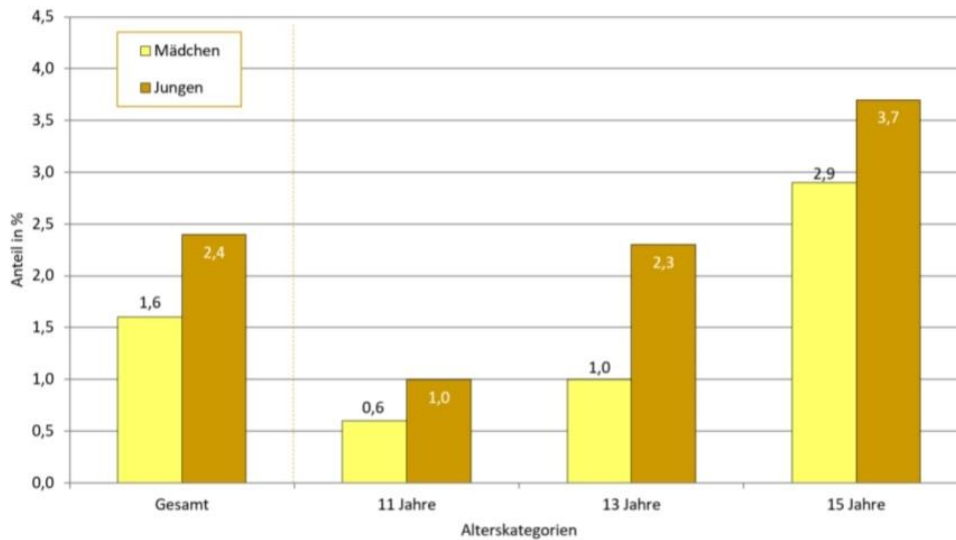
	Familiärer Wohlstand	Migrationshintergrund		
		Kein	Einseitig	Zweiseitig
Andere in der Schule gemobbt haben	Niedrig	4,6	6,2	5,5
	Mittel	4,8	4,2	5,4
	Hoch	5,2	4,5	6,5
Selbst in der Schule gemobbt wurden sein	Niedrig	12,6	15,9	12,3
	Mittel	8,1	9,6	10,2
	Hoch	6,2	18,2	11,2

**7.3: Tabelle 3:** Verbreitung der unterschiedlichen Mobbingrollen getrennt nach Geschlecht, Altersgruppe und Schulform bei Mobbing. (Fischer/John/Melzer/Kaman/Winter/Bilz 2020, 61)

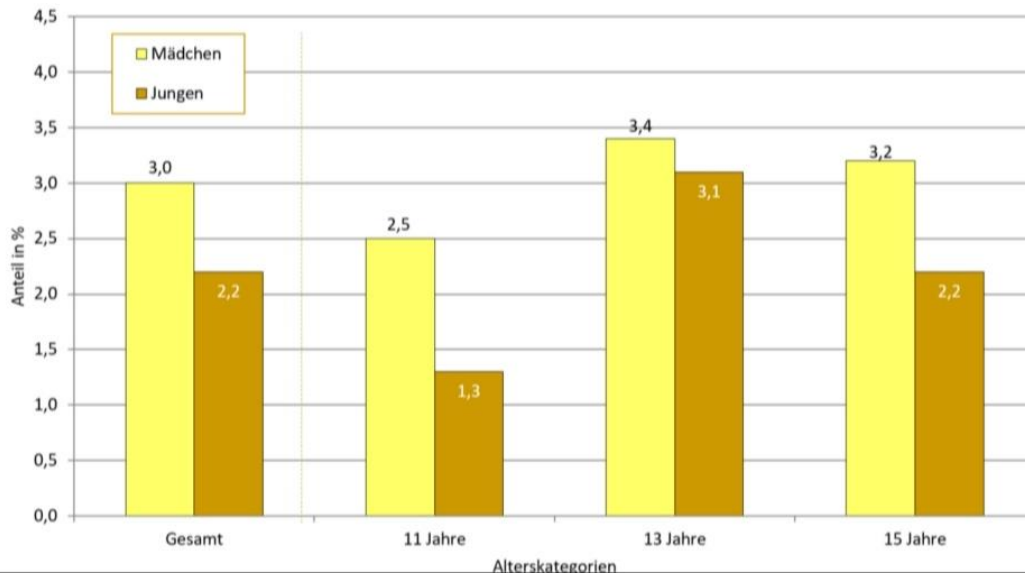
	Unbeteiligte (%)	Mobbende (%)	Gemobbte (%)	Kombiniert Mobbende und Gemobbte (%)
<b>Gesamt (n = 4.197)</b>	<b>86,7</b>	<b>3,9</b>	<b>8,3</b>	<b>1,1</b>
<b>Geschlecht (n = 4.196)</b>				
Mädchen	88,9 <sub>a</sub>	1,8 <sub>b</sub>	8,6	0,8 <sub>c</sub>
Jungen	84,5 <sub>a</sub>	6,0 <sub>b</sub>	8,0	1,5 <sub>c</sub>
<b>Altersgruppe (n = 4.158)</b>				
11 Jahre	87,8	2,3 <sub>d</sub>	9,0	0,8
13 Jahre	85,4	3,6 <sub>e</sub>	9,3 <sub>f</sub>	1,7
15 Jahre	86,9	5,5 <sub>d,e</sub>	6,8 <sub>f</sub>	0,8
<b>Schulform (n = 4.197)</b>				
Hauptschule	81,2 <sub>g</sub>	5,5 <sub>j</sub>	11,0 <sub>m</sub>	2,3 <sub>p</sub>
Realschule	83,6 <sub>h</sub>	4,7 <sub>k</sub>	9,6 <sub>n</sub>	2,1 <sub>q</sub>
Gymnasium	91,0 <sub>g,h,i</sub>	2,4 <sub>jk,l</sub>	6,0 <sub>m,n,o</sub>	0,7 <sub>p,q</sub>
Mischform	84,9 <sub>i</sub>	4,6 <sub>l</sub>	9,6 <sub>o</sub>	0,9

Tiefgestellte Buchstaben kennzeichnen signifikante Unterschiede zwischen den Subgruppen in den Post-Hoc-Analysen ( $p < 0,05$ ), wobei sich Subgruppen mit gleichen Buchstaben jeweils signifikant voneinander unterscheiden. In den Post-Hoc-Analysen erfolgte eine Adjustierung für multiple Tests nach Bonferroni. Zeilenweise Werte knapp über oder unter 100% sind auf Rundungen der Nachkommastellen zurückzuführen.

**7.4 Abbildung 3:** Anteil der Mädchen und Jungen, die andere online mobbt haben, nach Alter und Geschlecht (in %). (John/Pahlke/Fischer/Bilz 2020, 2)



**7.5 Abbildung 4:** Anteil der Mädchen und Jungen, die selbst online gemobbt wurden, nach Alter und Geschlecht (in %). (John/Pahlke/Fischer/Bilz 2020, 2)



**7.6 Tabelle 7:** Verbreitung der unterschiedlichen Mobbingrollen getrennt nach Geschlecht, Altersgruppe und Schulform bei Cybermobbing. (Fischer/John/Melzer/Kaman/Winter/Bilz 2020, 63)

	Unbeteiligte (%)	Mobbende (%)	Gemobbte (%)	Kombiniert Mobbende und Gemobbte (%)
<b>Gesamt (n = 4.153)</b>	<b>96,0</b>	<b>1,3</b>	<b>2,0</b>	<b>0,6</b>
<b>Geschlecht (n = 4.154)</b>				
Mädchen	95,9	1,0	2,5 <sub>a</sub>	0,5
Jungen	96,1	1,6	1,5 <sub>a</sub>	0,7
<b>Altersgruppe (n = 4.113)</b>				
11 Jahre	97,4 <sub>b</sub>	0,6 <sub>c</sub>	1,7	0,2
13 Jahre	95,8	0,9 <sub>d</sub>	2,4	0,8
15 Jahre	95,1 <sub>b</sub>	2,4 <sub>c,d</sub>	1,7	0,8
<b>Schulform (n = 4.153)</b>				
Hauptschule	95,7	1,5	2,0	0,8
Realschule	94,5 <sub>e</sub>	1,7	2,5	1,3 <sub>i</sub>
Gymnasium	97,8 <sub>e,f</sub>	0,7 <sub>g</sub>	1,2 <sub>h</sub>	0,3 <sub>i</sub>
Mischform	94,8 <sub>f</sub>	1,8 <sub>g</sub>	2,8 <sub>h</sub>	0,6

Tief gestellte Buchstaben kennzeichnen signifikante Unterschiede zwischen den Subgruppen in den Post-Hoc-Analysen ( $p < 0,05$ ), wobei sich Subgruppen mit gleichen Buchstaben jeweils signifikant voneinander unterscheiden. In den Post-Hoc-Analysen erfolgte eine Adjustierung für multiple Tests nach Bonferroni. Zeilenweise Werte knapp über oder unter 100% sind auf Rundungen der Nachkommastellen zurückzuführen.



## 8. Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Norderstedt, den 20.12.2022

Ort, Datum

---

Unterschrift