

Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich

Volker Krumm & Susanne Weiß¹

Zur Vorgeschichte der Untersuchung

Wir haben vor einigen Jahren analysiert, was unter dem Thema „Gewalt in der Schule“ untersucht wird. Einer der überraschenden Befunde war: Fast alle, die das Thema angingen, untersuchten nicht Gewalthandlungen, die von den prinzipiell mächtigen Schulangehörigen ausgehen, von Direktoren, Lehrern, Schulwarten, Sekretariatsangestellten oder einzelnen Vätern und Müttern in der Schule. Fast alle untersuchten Gewalt, die von der schwächsten Gruppe in der Schule ausgeht: den *Schülern* (Krumm, Lamberger-Baumann 1996; Krumm 1997a).

Wir zweifelten an der Berechtigung dieser Einseitigkeit und prüften deshalb, ob und in welchem Ausmaß sich auch Lehrer ein Verhalten erlauben, das sie „Gewalt“ nennen, wenn es Schüler zeigen. Wir nutzten dazu die Erhebung für die TIMS-Studie – die „Third International Mathematics and Science Study - in Österreich und befragten 10.000 Schüler der Klassen 7-13 mit einem kleinen Fragebogen nach verletzend erlebten Erfahrungen mit Lehrern im Vergleich zu solchen Erfahrungen mit Schülern.

Grob zusammengefasst lautete das Ergebnis: Schüler leiden unter Kränkungen durch Lehrer ähnlich oft und ähnlich stark wie unter Kränkungen durch Mitschüler (Krumm, Lamberger-Baumann, Haider 1997).

Eltern reagierten auf die Untersuchung ‚erleichtert‘ und etliche meinten: „*endlich!*“. Schüler reagierten ebenfalls zustimmend. Eine Schülervertretung reagierte ‚cool‘ mit der Bemerkung „*nichts Neues*“. Von Lehrern und Lehrervertretern erhielten wir bittere, heftige und empörte Kritik, wenn sie sich öffentlich äußerten (Posch 1997, Krumm 1997b). Was die Unterrichtsministerin im Parlament an der Untersuchung kritisierte, berichtete die APA folgendermaßen: „*Kritisch äußerte sich Unterrichtsministerin [...] Gehrler [...] über die Studie des Salzburger Erziehungswissenschaftlers Volker Krumm zur Gewalt von Lehrern gegen Schüler. Wie dieser selbst zugebe, liege erst der quantitative Teil der Studie vor – und auf den fehlenden qualitativen Teil „kommt es an“. Sie lehne es ab, wenn in dieser Weise noch nicht vollständige Studien präsentiert und diskutiert werden [...]*“ (APA 27.2.1997).

Die Aussage überraschte uns, denn einen „qualitativen Teil der Untersuchung“ gab es nicht. Sie veranlasste uns aber zu der vorliegenden Untersuchung über das, *worauf es* – der Ministerin zufolge - *ankommt*: zu einer qualitativen Studie. Über österreichische Ergebnisse dieser zweiten Untersuchung berichten wir im Folgenden. Wenn wir ‚Österreich‘ betonen, dann deshalb, weil wir den qualitativen Fragestellungen auch in Deutschland und in der Schweiz nachgingen.²

¹ Erweiterte Fassung eines Vortrag auf der Jahrestagung der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) Oktober 2001.

² Über Befunde in Deutschland informieren Krumm 1999 und Krumm & Weiß 2001, über Befunde in der Schweiz Krumm 1999b.

Zur Konzeption der Untersuchung³

Der Kritik der Ministerin entsprechend steht im Mittelpunkt der zweiten Untersuchung die „Qualität“ inakzeptablen Lehrerverhaltens, also die Frage, welches Lehrerverhalten Schüler während ihrer Schulzeit als kränkend oder verletzend erlebt haben. Wir suchten die Antwort bei Schulabsolventen: bei *Studenten* in Österreich, Deutschland und der Schweiz. Von ihnen erwarteten wir Antworten auf unsere zentrale Frage nach Arten pädagogisch inakzeptablen Lehrerverhaltens und deren Merkmalen – als Ergänzung zu den vielen Untersuchungen über die „Erscheinungsweisen“ von inakzeptablem Schülerverhalten, was unter dem Thema „Gewalt von Schülern“ seit Jahren vielfältig untersucht und diskutiert wird (zusammenfassend Funk 1997; Fuchs 1996). Wir strebten also vor allem eine *deskriptive* (Prävalenz-) Studie an, keine *erklärende*. Die Konzeption der Arbeit orientierten wir an einem verhaltenstheoretischen Ansatz, an der Stress- und Belastungsforschung und an Untersuchungen über Mobbing und „Gewalt in der Schule“.

Tabelle 1 (auf der nächsten Seite) fasst die Konzeption der Studie zusammen.

Dazu einige Anmerkungen:

- Das Konzept basiert auf einer allgemeinen Verhaltens- oder Interaktionstheorie, auf dem S-O-R-K-Modell von Kanfer (1989) und Kanfer, Reinecker, Schmelzer (1991). Es ist hier so allgemein gefasst, dass es leicht mit Banduras Ansatz (1969, 1973, 1979, 1986), mit der Stresstheorie (Lazarus & Folkmann 1984; Schwarzer 1987; Hobfoll 1988) bzw. Belastungsforschung (Projektgruppe Belastung 1998), mit der Mobbingforschung (Leymann 1993 und 1995; Neuberger 1999) und der Forschung über Aggression bzw. Gewalt in der Schule (Olweus 1995; Holtappels u.a. 1997) vereinbar ist, wie auch mit speziellen Verhaltenstheorien. Spezielle Theorien des Verhaltens und Erlebens berücksichtigten wir bei der Konzeption der Arbeit bzw. der Entwicklung des Erhebungsinstrumentes nur beiläufig. Wir benötigten sie vor allem zum Verständnis der Reaktionen der Schüler auf das erlebte Lehrerverhalten.
- Wir interessierten uns in unserer Arbeit nur für die Perspektive der ehemaligen Schüler, nur wie *sie* das Lehrerverhalten wahrgenommen, bewertet und darauf reagiert haben. In der Übersicht stehen die grau markierten Felder für diese Schülersicht. Die Sicht des Lehrers und die Sicht von außen, also die Frage, wie die Interaktion zwischen Schüler und Lehrer *tatsächlich* war, interessiert in der vorliegenden Arbeit nicht. Wir kommen hierauf im letzten Abschnitt zu sprechen.
- Die Aspekte bzw. Variablen, auf die wir in unserer Arbeit eingehen konnten, sind in der Übersicht mit einem Punkt (•) markiert. Im Zentrum des vorliegenden Textes stehen aber die Antworten auf Fragen nach Kränkungserfahrungen und deren Merkmalen.

³ Wir können hier aus Raumgründen nur einen Abriss der Untersuchung und einiger ihrer Befunde geben. Ein ausführlicherer Text über die Konzeption und die Befunde speziell aus der Erhebung in Österreich ist in Bearbeitung.

Das Projekt wurde vom Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank (Projekt Nr. 6820) und dem Stiftungs- und Förderungsfonds der Universität Salzburg finanziell gefördert.

Tabelle 1

Zum Fragebogen

Im Mittelpunkt stand die offene Frage nach einer „Kränkungserfahrung“ während der Schulzeit. Die Vortesterhebungen zeigten, dass die Schilderungen neben der Beschreibung des kränkenden Lehrerverhaltens fast immer auch über den Anlass informierten. Hingegen waren die Angaben über weitere relevante Merkmale des berichteten Lehrerverhaltens lückenhaft: die Häufigkeit, die Dauer, die Situationsmerkmale, die Folgen für den Schüler, die Intensität des Verletzungserlebnisses, die Reaktion des Schülers und einiges mehr. Wir stellten daher zu jedem Bericht eine Reihe von geschlossenen Fragen, um eventuelle Lücken schließen und befriedigend quantifizieren zu können.

Mit den zentralen Fragen sind wir folgendermaßen vorgegangen: Bevor wir um die *Schilderung* eines Falles baten (im folgenden B-Fälle genannt), haben wir die Hälfte der Befragten gebeten *aufzuzählen*, was sie alles an Kränkungen erfahren haben (im Blick auf diese Aufzählungen sprechen wir von ‚A-Fällen‘). Die anderen 50% baten wir um Beantwortung einer geschlossenen Frage: Wir fragten sie, welche von 17 vorgegebenen Kränkungsarten sie während ihrer Schulzeit erlebt haben.

Zwei methodische Gründe veranlassten uns zu dieser Aufteilung. Zum einen wollten wir mit der Vorfrage – zusammen mit weiteren „Aufwärmfragen“ - die Studenten auf die Hauptfrage vorbereiten, auf die Schilderung einer verletzenden Schulerfahrung vor 2, 5 oder mehr Jahren. Mit der geschlossenen Frage wollten wir Hinweise gewinnen, in welchem Ausmaß unsere österreichischen Daten von einer *repräsentativen* Untersuchung über „Gewalterfahrungen“ abweichen.⁴

Jene, die keine Leidensgeschichte zu erzählen hatten, fragten wir, ob sie Kränkungen von Mitschülern *beobachtet* hatten. Falls sie bejahten, wurden sie um eine Schilderung gebeten. Diese Beobachteraussagen interessierten uns auch im Blick auf die Frage nach der Gültigkeit der Erinnerungen an inakzeptables Lehrerverhalten. Nach der Schilderung der selbsterlebten oder beobachteten Situation folgten die geschlossenen Fragen zu dem berichteten Fall.⁵

Der Fragebogen wurde wiederholt getestet und verbessert. Die Zuverlässigkeit der Aussagen, ihre Kodierung und Eingabe in die EDV haben wir auf übliche Weise zu prüfen versucht – mit der Überprüfung der Inter- und der Intracoderreliabilität, durch Plausibilitätschecks, Kreuzungen, Überprüfung der Skipvariablen.

Zur „Stichprobe“

In Österreich erhielten wir mit Hilfe von Kollegen an Universitäten und Pädagogischen Akademien 915 Fragebögen zurück, die sich auf Erfahrungen in einer *österreichischen* Schule beziehen.⁶ Sie beziehen sich wahrscheinlich auf ebenso viele Lehrer. Im Unterschied zu den

⁴ Es handelt sich um die Untersuchung von Karazman-Morawetz & Steinert 1995. In dieser repräsentativen Studie über „Gewalterfahrungen im Generationenvergleich“ wurden drei Generationen u.a. über ihre Gewalterfahrungen in der Schule befragt. Diese Studie wurde vom Unterrichtsministerium finanziert und herausgegeben.

⁵ Auf die Berichte über *beobachtete* Fälle (C-Fälle) gehen wir im vorliegenden Text nicht ein.

⁶ Die Fragebogen von Studenten, die in Deutschland oder in der Schweiz zur Schule gingen, berücksichtigten wir in der deutschen oder Schweizer Stichprobe.

In Österreich waren alle Bögen, die wir zurückerhielten, auswertbar. Nach Auskunft der Untersuchungsleiter gab es keine „Verweigerungen“. Allerdings enthalten etliche Fragen „Missings“. Über die Gründe können wir z. T. nur spekulieren.

üblichen Schülerbefragungen im Klassenverband enthält unsere Arbeit keine „Klumpeneffekte“. 82% der Antworten kamen von Universitäten, 18% von Pädagogischen Akademien.⁷ 34% der Befragten studieren als Hauptfach Pädagogik, 41% als Nebenfach. 66% der Befragten studierten andere geistes- und sozialwissenschaftliche Fächer im Hauptfach. 39% hatten mit Pädagogik nichts zu tun. 40% der Studenten machten eine Lehrerausbildung. Unsere Daten sind nicht repräsentativ für österreichische Schulabsolventen im Alter der befragten Studenten, sondern günstigstenfalls für solche, die an geistes- und sozialwissenschaftlichen Instituten studieren. Die Beschränkung auf Schulabsolventen, die alle erfolgreich das Abitur bestanden haben und studieren, lässt nicht befürchten, dass die Befunde zu einer *Überschätzung* der Häufigkeit von Kränkungserfahrungen geführt hat.

Die Kollegen, die uns dankenswerterweise die Erhebung durchführen halfen, baten wir, einen Beobachtungsbogen auszufüllen. 80% haben diesen ausgefüllt zurückgesandt. Sie alle haben angegeben, die Fragebögen seien „*eher mit großem Interesse ausgefüllt*“ worden.

Zentrale Befunde der Erhebung

An einem Beispiel veranschaulichen wir zunächst, wie die Antworten auf die zentralen offenen Fragen aussahen. Wer auf eine gesonderte Frage angab, sich an Verletzungen durch Lehrer zu erinnern, wurde zunächst gebeten, kurz und knapp *aufzuzählen*, welche Lehrerverhaltensweisen er als kränkend erlebt hat (A-Fälle). Anschließend baten wir dann um die *detaillierte Schilderung eines Kränkungserlebnisses* (B-Fälle). Hier ein Beispiel:

Unter A schreibt eine Studentin:

1. *Prüfungssituation: Ich hatte gelernt, konnte mich jedoch nicht so ausdrücken, wie meine Lehrerin es gerne gehabt hätte. Darauf stellte sie mich vor allen Schülern bloß und beschimpfte mich. Sie gab mir deutlich zu verstehen, dass ich zu blöd für diese Schule wäre. (Nr. 489)*
2. *Ich spielte am Parkplatz der Busse, fiel hin und verletzte mich. Ich weinte, denn es tat weh. Da kam mein Lehrer, er tröstete mich nicht; er ließ mich mit wehem Knie im Klassenzimmer in der Ecke eine halbe Stunde stehen. (Nr. 489)*

Unter B antwortete sie:

Ich war zu Hause, denn ich war krank. Ich hatte Fieber und deshalb war es unmöglich, in die Schule zu gehen. Meine Lehrerin dachte allerdings, dass ich schwänze. Seit dieser Zeit schikanierte sie mich. Bei jeder Prüfung bei ihr stellte sie mich bloß und behauptete, ich wäre zu blöd für diese Schule. Sie sagte mir immer wieder, dass sie mich nicht in die nächste Klasse aufsteigen lässt. Wenn ich wieder einmal nicht in der Schule war (Zahnarzttermin, ...), erzählte sie allen Lehrern, dass ich wieder schwänze. Natürlich veränderte sich dann auch das Verständnis meiner anderen Lehrer. Ich wollte dann mit der Schule aufhören, denn ich konnte nicht mehr. Doch dann redete meine Mutter mit der Direktorin und der Lehrerin. Sie verhielt sich dann zwar anders, jedoch gab sie mir immer noch zu verstehen, dass ich ihr unsympathisch war. (Nr. 489)

Unter A wurden, wie erbeten, mehrere Kränkungen aufgezählt. Hier waren es Kränkungen bei *verschiedenen* Lehrern und vermutlich in unterschiedlichen Schulstufen. Es handelte sich allerdings nicht – wie es in anderen A-Fällen oft der Fall war – um *stichwortartige* Aufzählun-

⁷ Wir hatten in Österreich ein anderes Stichprobenverhältnis angestrebt. Die Zurückhaltung der Pädagogischen Akademien war – den Aussagen eines Kollegen zufolge, der an seiner Akademie vergeblich mehr Kollegen zur Mitarbeit gewinnen wollte – vermutlich durch „Abneigung gegen das Thema“ bedingt.

gen. Die Kränkungsarten waren in zwei kurze Episoden gekleidet. Hier wurde – wie in dem ausführlicheren B-Fall - auch der Anlass für das Lehrerverhalten geschildert.

Unter B wurde detaillierter illustriert, wie sich eine Lehrerin längere Zeit hindurch schikanös verhielt. Es wurde nicht nur der Anlass angegeben sondern auch die Folgen für die Schülerin, die Interventionsversuche der Mutter und die Reaktion der Lehrerin.

Beide Texte enthalten, was uns vor allem interessierte: Lehrerverhalten, das kränkend erlebt wurde: z.B. „Bloßstellen“, „Schimpfen“, „Zuschreibung von Dummheit“, „unterlassene Hilfeleistung“ (Ignorieren), „ungerechte Strafe“, „Unterstellung von Fehlverhalten“, „Drohen mit Sitzenbleiben lassen“, „unfaire Prüfung“, „unfaire Mitteilungen an andere Lehrer“, „Ablehnung“.

Die Aussagen zu A und B folgten nicht immer diesem Muster. Manchmal sind die Aufzählungen länger als die Schilderungen. Die Kränkungen in A betreffen oft mehrere Lehrer, jene in B meistens nur einen Lehrer. Die Fallberichte unter B beziehen sich entweder auf eine Episode an einem Ort zu einer Zeit oder auf mehrere Ereignisse bei einem Lehrer zu verschiedenen Zeitpunkten. Die Unterschiede in der Ausführlichkeit bzw. Detailliertheit sind groß, sowohl bei A wie bei B. Allen Aussagen gemeinsam ist, dass sie über „Kränkungen“ informieren. Die Schilderungen zeigen, dass jeder Fall „einmalig“ ist. Jede Art Kategorisierung – sei es von den Befragten oder von uns im Rahmen der Analyse - verdeckt diese „Einmaligkeit“ der Kränkungserfahrungen.

Die Arten der Kränkungen

Zur Darstellung der unterschiedlichen Arten von Kränkungen haben wir jene Kategorien herangezogen, die in der Mobbingforschung verwendet wurden und werden (vgl. Leymann 1993, Neuberger 1999). Wir gingen davon aus, dass sich Kränkungen von Erwachsenen gegenüber Kindern und Jugendlichen im Prinzip nicht von Kränkungen zwischen Erwachsenen unterscheiden.⁸

Welche Kränkungen nennen nun die in Österreich befragten Studenten in den A- und B-Fällen? Tabelle 2 informiert darüber.

Tabelle 2: Kränkend erlebtes Lehrerverhalten (%)

1. (Negative) Zuschreibungen, Behauptungen, Vorurteile	A-Fälle „Aufzählungen“ Frage wurde 50% vorgelegt	B-Fälle „Einzelfall“ Frage wurde 100% vorgelegt
Lehrer oder Lehrerin (L.) hat eine vorgefasste Meinung vom Leistungsniveau	8,2	6,0
L. schreibt mangelndes Denkvermögen zu	6,6	5,1
L. zweifelt Eignung für die Schulform an	4,2	4,4
L. attribuiert Arbeitseinsatz falsch	3,3	4,4
L. verdächtigt Schüler psychisch krank zu sein	0,0	0,2

⁸ Die Kategorisierung wurde von trainierten Hilfskräften vorgenommen. Die Intercoderübereinstimmung betrug – ermittelt an einer Stichprobe - durchschnittlich 71%.

Die Fehler bei der Kategorisierung fallen hauptsächlich in zwei Klassen. Sie waren bedingt durch wenig trennscharfe, eng verwandte Kategorien und durch Übersehen, also Nichtkodierung von Kränkungen. Der erste Fehler wird in dem Maße reduziert, in dem wir die Subkategorien zusammenfassen. Den zweiten Fehler haben wir nicht korrigiert. Er ist in einer Untersuchung, in der vor allem *qualitative* Daten interessieren, von untergeordneter Bedeutung. Die Häufigkeiten, die wir angeben, sind also als *Näherungswerte* zu betrachten, die im Blick auf den 2. Fehler *unterschätzt* sind.

L. unterstellt psychische Unreife	1,1	0,3
(absolute Werte) Summe ⁹	106	188

2. Bloßstellen	A-Fälle	B-Fälle
L. hebt leistungsbezogene Schwächen absichtlich hervor	7,3	4,6
L. gibt Aufgaben, die Qualifikation übersteigen, <i>um zu diskreditieren</i>	2,4	3,9
L. kritisiert charakteristische Eigenschaft (Eigenschaft oder Aussehen)	2,9	3,5
L. macht Vertrauliches publik	0,4	1,3
„Bloßstellen“ ohne nähere Angabe	5,1	2,5
L. bauscht einzelne Vorfälle auf und generalisiert	2,4	5,4
Summe	98	175

3. Ungerechtes, unfaires Verhalten	A-Fälle	B-Fälle
L. benotet Arbeitseinsatz falsch	11,9	11,8
L. kritisiert ständig ungerechtfertigt die Arbeit	2,4	2,8
L. erteilt ungerechte Strafe	2,6	1,6
L. prüft völlig überraschend	0,7	0,7
L. beantragt/gibt ungerechtfertigt schlechte Betragensnote	0,0	0,4
Summe	80	159

4. Schreien, Beschimpfen, Schimpfwörter	A-Fälle	B-Fälle
L. schreit den Schüler an	1,9	6,1
L. verwendet Schimpfwörter	4,4	3,0
L. beschimpft Schüler	5,5	4,8
Summe	54	128

5. Lächerlichmachen/Beschämen	A-Fälle	B-Fälle
L. macht sich über mangelnde Fähigkeiten lustig	3,5	3,5
L. macht sich über charakteristische Eigenheit lustig	1,5	1,6
L. macht sich über das Geschlecht des Schülers lustig	1,9	1,1
L. kritisiert Aussehen und Outfit	2,2	2,0
L. macht sich über das Privatleben lustig	0,4	0,9
L. macht sich über den Namen des Schülers lustig	1,5	0,4
L. macht sich über Behinderung lustig	0,0	0,1
Lächerlich machen (ohne nähere Angabe)	2,2	1,3
Summe	61	100

6. Ignorieren, vernachlässigen, missachten	A-Fälle	B-Fälle
L. behandelt Schüler wie Luft	2,2	2,3
L. lässt sich nicht ansprechen	0,7	1,0
L. unterbricht ständig oder lässt gar nicht zu Wort kommen	0,7	1,2
L. lässt exzessiv lange warten	0,2	0,1
L. verbietet dem Schüler den Mund	1,1	1,0
L. verweigert den Kontakt durch abwertende Blicke und Gesten	0,7	0,1
L. spricht nicht mehr mit dem Schüler	0,0	0,2
L. weist keine Aufgaben zu (kommt nicht dran, nicht aufgerufen)	0,0	0,1
L. verweigert die Unterstützung	1,1	0,9
Summe	30	63

⁹ Beim Vergleich der absoluten Zahlen ist zu berücksichtigen, dass lediglich die Hälfte der Befragten die Frage nach den ‚A-Fällen‘ vorgelegt bekam. Die Prozentangaben der B-Fälle beziehen sich auf n = 915.

7. Verletzung von Rechten	A-Fälle	B-Fälle
L. greift das Privatleben des Schülers an	2,6	3,1
L. greift politische oder religiöse Einstellung an	1,3	0,2
Summe	18	30

8. Unterstellung von Fehlhandlungen	A-Fälle	B-Fälle
L. schiebt Schüler negative Vorfälle in die Schuhe	2,0	1,7
L. unterstellt unlautere Absichten	2,4	2,8
L. macht Schuldgefühle	0,0	0,7
Summe	20	48

9. Körperverletzungen	A-Fälle	B-Fälle
L. misshandelt körperlich	5,5	3,6
L. verwendet leichte körperliche Gewalt	1,8	1,6
Summe	33	47

10. Drohungen/Einschüchterungen	A-Fälle	B-Fälle
L. droht ungerechtfertigt mit schlechten Noten oder durchfallen lassen	2,4	2,8
L. droht ständig mit Rausschmiss	0,0	0,2
L. ruft ständig auf und prüft	1,8	1,9
L. droht körperliche Gewalt an	0,4	0,2
Summe	21	47

11. Isolierung	A-Fälle	B-Fälle
L. schließt Schüler aus der Gruppe oder dem Klassenraum aus	3,1	2,2
Summe	14	20

12. Informationsweitergabe	A-Fälle	B-Fälle
L. spricht in Abwesenheit schlecht über den Schüler	0,4	0,7
L. meldet den Schüler oder bringt/schickt ihn zum Direktor	0,4	0,8
L. übertreibt mit Klassenbucheintragungen	1,1	0,3
L. verleumdet Schüler bei Eltern	0,2	0,5
L. verleumdet Schüler bei Direktor oder anderen Lehrern	0,2	0,2
L. übertreibt mit Mitteilungen	0,2	1,0
Summe	11	32

13. Unangemessene Arbeitsaufträge	A-Fälle	B-Fälle
L. zwingt zu Tätigkeiten, die das Selbstbewusstsein verletzen	1,3	1,0
L. gibt sinnlose (dumme) Strafarbeit	1,1	0,7
L. gibt ständig neue Aufgaben	0,2	0,4
Summe	12	19

Unsere Vermutung wurde bestätigt: Schüler klagen im Prinzip über ein Verhalten von Lehrern, das heute „Mobbing“ genannt wird, wenn es in der Arbeitswelt von Erwachsenen erlebt wird. Nur wenige Kategorien aus der Mobbingforschung blieben unbesetzt, nur vereinzelt mussten wir schulspezifische Mobbingkategorien ergänzen. Und das überrascht nicht, denn weshalb sollten sich Erwachsene Kindern und Jugendlichen gegenüber *prinzipiell* anders verhalten als untereinander?

Da wir mit dieser Übersicht vor allem über die „Erscheinungsweisen“ der erlebten Kränkungen informieren wollen, gehen wir an dieser Stelle auf die Häufigkeiten nicht näher ein.

Es wäre hier nun wünschenswert, wenigstens die Hauptkategorien mit Fällen zu illustrieren. Das ist jedoch aus Raumgründen nicht möglich. Wir haben damit andernorts begonnen (Krumm & Weiß 2000; 2001) und werden damit fortfahren. Auch hierbei konnten und können wir immer nur auf eine geringe Zahl von Fallschilderungen näher eingehen. Qualitative Analysen erfordern viel Raum, wenn man jedem individuellen Fall auch nur leidlich gerecht werden will.

Die einzelnen Kategorien dürften allerdings ohne weitere Erläuterung verständlich sein – auch deshalb, weil jeder in seinen vielen Schuljahren kränkendes Lehrerverhalten entweder selbst erfahren oder beobachtet hat. Ohne ihren Kontext besagen die bloßen Arten von Kränkungen allerdings wenig. Was alles damit verknüpft ist, zeigen im Folgenden - knapper als die detaillierten Schilderungen - die Antworten auf Fragen zu den Fällen.

Häufigkeit der Kränkungen

Wie der als Beispiel zitierte Fall zeigt, kann sich ein Bericht auf eine *einmalige* Kränkung beziehen (siehe im zitierten A-Fall Episode 2) oder auf *Wiederholungen* von Kränkungen über längere Zeit hinweg (siehe den zitierten B-Fall). Die Unterscheidung ist für die Verantwortlichen der Schule von Bedeutung. Werden sie mit einem Fall inakzeptablen Lehrerverhaltens konfrontiert, reagieren sie oft mit der Behauptung, es handle sich um einen „Einzelfall“. Die Tabelle 3 informiert über die Häufigkeit von Kränkungen durch *einen* Lehrer. Wir haben die zugrundeliegende Frage unmittelbar im Anschluss an die Fallschilderung gestellt:

Tabelle 3a : War das seinerzeit ein einmaliger Vorfall oder hat sich dieser Lehrer/diese Lehrerin Ihnen gegenüber mehrfach in ähnlicher oder anderer Weise kränkend, unfair ... verhalten? (%)		
	Geschlecht¹⁰	
	w	m
Es kam nie vor. ¹¹	22	21
Es war ein <i>einmaliger</i> Vorfall.	24	28
Es kam <i>ähnlich</i> wiederholt vor.	26	29
Es kam <i>anders</i> wiederholt vor.	10	5
Es kam <i>ähnlich</i> u. <i>anders</i> wiederholt vor.	18	17
n= ¹²	636	232

Kränkungen wurden also von etwa 78% der Befragten erlebt, und *wiederholte Kränkungen* werden mehr als doppelt so häufig berichtet wie *einmalige*.

Wer von Wiederholungen berichtete, wurde gefragt, wie oft die Kränkung durchschnittlich

¹⁰ Da sich in der Stichprobe weitaus mehr Studentinnen als Studenten befanden und der Einfluss des Geschlechts gelegentlich beachtlich ist, unterscheiden wir im folgenden zwischen Studentinnen und Studenten. Wir gehen hier aber nicht auf die Differenzen ein. Signifikante Unterschiede merken wir erst an, wenn sie unter dem 1%-Niveau liegen. Da wir vor allem Tabellen mit vielen Freiheitsgraden vorstellen, kommen signifikante Differenzen ‚over-all‘ relativ selten vor.

¹¹ Die Kategorie „Es kam nie vor“ wurde in Verbindung mit mehreren Variablen aus dem Fragebogen berechnet. Das war erforderlich, weil die beiden Fragebogenversionen zu unterschiedlichen Befunden führten. Im Detail gehen wir im umfangreicheren Bericht darauf ein.

¹² Die variierenden „n“ sind teils durch fehlende Daten (Missings) bedingt - z.B. haben einige Studenten ihr Geschlecht nicht angegeben - teils durch die Fragestellung, wenn nur bestimmte Subgruppen interessieren (z.B. in Tab. 3b).

vorkam (Tab. 3b).

Tabelle 3b : Falls wiederholt: Wie oft kam es durchschnittlich vor? (%)		
	w	m
mehrmals wöchentlich	13	15
ca. 1x wöchentlich	22	23
ca. 3x monatlich	15	12
ca. 1-2x monatlich	27	20
seltener	23	30
n=	327	109

Mehr als ein Drittel erlebte mindestens einmal pro Woche eine Kränkung bei ein und demselben Lehrer. Da die Mehrzahl der Fallschilderungen Schulstufen betreffen, an denen Fachlehrer unterrichten, beziehen sich die Aussagen über die Häufigkeit und die Dauer der Kränkungen (Tab. 3c) vorwiegend auf eine Lehrkraft, die mit ihren Schülern wöchentlich ca. 4-8 Stunden interagiert.

Den Zeitraum, über den die Kränkungen anhielten, zeigt Tabelle 3c:

Tabelle 3c: Dauer der Kränkungen (%)		
	w	m
1-5 Monate	14	12
6-11 Monate	20	21
12-23 Monate	22	22
24-35 Monate	16	15
Länger als 35 Monate	28	30
n=	284	91

Konflikte, Missverständnisse, Frustrationen, Kränkungen sind im Alltag unvermeidlich; insofern „gehören sie zum Leben“. Wann und unter welchen Bedingungen sind solche Ereignisse „der Rede wert“? Sie sind es gewiss dann, wenn sie *häufig und wiederholt* auftreten und wenn sie als *schwer* erlebt werden. Orientiert an solchen Erwägungen findet sich in der Literatur der Versuch, Machtmissbrauch oder was immer dafür steht (*Mobbing, Kindesmisshandlung, Schikane, Aggression, Gewalt, Bosheit ...*), nicht nur qualitativ – z.B. als „negative Kommunikation“ - zu definieren, sondern genauer zu bestimmen mit Hilfe von „quantitativen Merkmalen“. Leymann (1993, S. 22) hat Mobbing unseres Wissens nach am strengsten definiert als eine „negative Kommunikation“, die „*mindestens einmal in der Woche*“ vorkommt und das „*mindestens 6 Monate lang*“. Nach diesen Kriterien beschrieben 16,9% aller 915 befragten österreichischen Studenten, wie sie während ihrer Schulzeit unter „Mobbing“ durch einen Lehrer oder eine Lehrerin gelitten haben.¹³

Die Aussagen über Häufigkeit und Dauer nach den Tabellen 3b und 3c beziehen sich nur auf die B-Fälle und damit meist nur auf *einen* kränkenden Lehrer. Nun zeigt aber schon der zitier-

¹³ Wir haben den Prozentsatz der Studenten, die nach den Kriterien von Leymann „Mobbing“ durch eine Lehrkraft erlebt haben, auf der Basis *aller* 915 befragten Studenten berechnet. Bezogen auf die absolute Zahl (868), die Tabelle 3a zugrunde liegt, beträgt die Zahl 17,6%.

Leymann hat später seine rigide Definition aufgegeben. Heute wird weder in der Mobbing- noch in der Stressforschung daran gezweifelt, dass auch seltene aber tiefe Verletzungen durch einen Interaktionspartner schwere gesundheitliche Folgen haben können. Wir orientieren uns weiterhin an der „konservativen“ Definition von Mobbing.

Soweit wir die Eltern und die Lehrer (als Eltern) gefragt haben, wie oft und wie lange sie selbst von einem ihrer Lehrer oder einer Lehrerin gekränkt worden sind, liegen ihre Antworten über jenen der Studenten. Auch das stützt die Annahme, dass wir mit unserem Datensatz die „wahren Werte“ nicht überschätzen.

te Beispielfall, dass manche Schüler im Laufe ihrer Schulzeit noch mit anderen Lehrern Kränkungserfahrungen machten. Wir haben deshalb auch gefragt: „*Hatten Sie während Ihrer Schulzeit noch andere Lehrer/Lehrerinnen, die Sie gelegentlich kränkend behandelten?*“ 59% der Studentinnen und 52% der Studenten antworteten mit „ja“. Von diesen schrieben 39% der Studentinnen, diese Lehrer hätten sie genauso verletzt, 10% sogar noch mehr. Bei den Studenten lauteten die Angaben 38% und 7%.

Der Kränkungsgrad

Da wir die Studenten gefragt haben, ob sie „*Kränkungen*“ durch Lehrer oder eine Lehrerin ihrer Schulzeit erlebt haben, gingen wir davon aus, dass alle geschilderten Erfahrungen für die Betroffenen auch *kränkend* waren. Aber wie intensiv? Etlichen Fällen lässt sich darüber direkt oder indirekt etwas entnehmen. Der zitierte Beispielfall gibt nur indirekt Auskunft. Die knappen Angaben über die Folgen – „*Stehen müssen mit dem verletzten Bein*“, „*Aufhören-Wollen mit der Schule*“ – lassen vermuten, dass das Kind beträchtlich litt. Die Antworten auf die Zusatzfrage (Tab. 4) zeigen, wie intensiv die geschilderten Kränkungen erlebt wurden.

Tabelle 4: Wie schätzen Sie den Grad dieser Kränkung ein, die Sie damals erlebten? (%) **				
	w		m	
sehr, sehr leicht	1		6	
sehr leicht	2		4	
leicht	10	Spalten 1-3 = 13%	14	1-3 = 24%
mittel	22		23	
schwer	32		24	
sehr schwer	20		19	
sehr, sehr schwer	12	4-7 = 86%	10	4-7 = 76%
Median /Mittelwert	5 / 4,9		5 / 4,5	
n=	490		177	

64% der Studentinnen und 63% der Studenten beurteilen die geschilderte Kränkung als mindestens „schwer“, wobei die Beurteilung *nicht* davon beeinflusst ist, ob die Kränkung *einmalig* war oder *wiederholt* vorkam. Auf diesem 5. Rang (von 7 Rängen) liegt auch der Median. Die Befragten schildern also überwiegend *keine* für sie eher „harmlosen“ unangenehmen Erinnerungen.

Das zeigen auch die Befunde zur folgenden Frage (Tab. 5):

Tabelle 5: Wie oft bedrückt oder beschäftigt Sie diese Kränkung heute noch? (%) **		
	w	m
nie	26	51
selten	35	30
gelegentlich	31	13
häufig	7	5
meistens	1	1

Für die Hälfte der Studenten und für ein Viertel der Studentinnen ist die erzählte Kränkungsgeschichte vergangen. Für die übrigen 49 bzw. 74 Prozent hatte der Vorfall nachhaltige Wirkung. 8% der Studentinnen und 6% der Studenten „bedrückt oder beschäftigt“ er sogar „heute noch“ „häufig“.

In unserer Befragung von Schülern (1997) wollten wir vor allem erkunden, wie oft Schüler von *Lehrern* und wie oft sie von *Mitschülern* Kränkungen erlebt haben, und wie sie die Kränkungen von Lehrern und Schülern vergleichend beurteilen. Wir haben daher seinerzeit jene,

die sowohl von Lehrern, als auch von Mitschülern Kränkungen erfahren hatten, gefragt, „Welche Kränkungen haben Ihnen mehr Kummer bereitet? Welche haben Sie länger belastet?“.

Tabelle 6 liegt eine ähnliche Frage an die Studenten zugrunde.

Tabelle 6: Welche Kränkungen waren damals schlimmer für Sie – die der Mitschüler oder die der Lehrer? (%)			
	n = 418	w	m
Viel mehr die durch Mitschüler		24	26
Etwas mehr die durch Mitschüler		26	29
Kein Unterschied		21	16
Etwas mehr die durch Lehrer		13	12
Viel mehr die durch Lehrer		16	17

Lässt man „kein Unterschied“ außer Betracht, dann waren die Kränkungen durch Mitschüler etwas schlimmer als die durch die Lehrer – die Relation beträgt über alle Studenten ca. 51% zu 29%. Fasst man allerdings die Aussagen „Lehrer gleich schlimm und schlimmer“ zusammen und vergleicht sie mit den Aussagen „Mitschüler schlimmer“, dann beträgt die Relation ca. 50% : 50%. Die Hälfte hat demnach unter Kränkungen durch Lehrer ebenso intensiv gelitten wie unter Kränkungen durch - die vielfach größere Zahl der – Mitschüler.

Vergleicht man die Ergebnisse der Studentenbefragung mit der Schülerbefragung 1997, dann zeigt sich: Die Studenten – also die Schulabsolventen - haben ihre Kränkungen durch Lehrer im Vergleich zu Kränkungen durch Mitschüler als *weniger* schlimm beurteilt als es die Schüler taten .

Folgen der Kränkung

Soweit die Befragten in ihrer Fallschilderung über die Folgen der Kränkung berichten, nennen sie: *Angst, Abwendung, Demotivation, Rückzug, Abscheu, Missmut, Aufregung, Weinen, Verzweiflung, Hilflosigkeit, Verlust an Selbstvertrauen, Empörung, Hass auf den Lehrer und sein Fach, Zorn, Wut, Aggression, den Wunsch, die Schule oder Klasse zu verlassen, somatische Beschwerden, Krankheit, Klassen- und Schulwechsel und etliches mehr.* Wir beschränken uns hier auf die Antworten auf die Zusatzfrage (Tabelle 7). Sie entsprechen den Aussagen in den Fallberichten.

Tabelle 7: An welche Auswirkungen des kränkenden Verhaltens des Lehrers / der Lehrerin erinnern Sie sich? Antworten auf das Item trifft zu:		
(Antworten auf eine geschlossene Frage)	w	m
1. Der Lehrer/die Lehrerin wurde mir unsympathischer.	95	94
2. Ich war zornig und wütend auf den Lehrer.	93	85** ¹⁴
3. Ich fühlte mich vom Lehrer abgelehnt.	84	76
4. Ich musste ständig darüber nachdenken.	79	62**
5. Ich fühlte mich niedergeschlagen/traurig.	77	64**
6. Das Fach dieses Lehrers wurde mir zuwider.	78	77
7. Ich hatte Herzklopfen.	66	63
8. Ich wurde unsicher.	70	53**
9. Ich fühlte mich entmutigt.	69	55**
10. Ich hatte Angst vor den Stunden bei diesem/r L.	71	59**
11. Mein Selbstvertrauen nahm ab.	65	56**
12. Ich konnte mich im Unterricht schlechter konzentrieren.	58	48
13. Ich fühlte mich ohnmächtig.	42	45

¹⁴ Bei den mit ** gekennzeichneten Auswirkungen bestehen signifikante Zusammenhänge (1% Irrtumswahrscheinlichkeit) zwischen dem Geschlecht und der jeweiligen Auswirkung.

14. Ich hatte Rachedgedanken gegen den L./die L.	52	57
15. Ich war gereizt/aggressiv.	50	51
16. Ich schämte mich.	49	39
17. Ich fühlte mich überfordert.	51	31**
18. Ich schlief schlechter.	43	31**
19. Mein Ansehen bei Mitschülern wurde geringer.	20	23
20. Mir war übel.	19	17
21. Ich hatte Kopfschmerzen.	16	8

Die Befunde sind Indikatoren für die „Verletzung“. Die Emotionen richten sich – wie die Aussagen in den Erlebnisschilderungen – gegen den Lehrer (Rangplatz 1, 2, 14, 15) und dessen Fach (6), sie führten zu Kummer und Niedergeschlagenheit (3, 4, 5), zu Entmutigung, Verlust an Selbstvertrauen und Verunsicherung (8, 9, 11, 12, 13, 16, 17), zu somatischen Beschwerden (7, 18, 20, 21), zu Angst (10) zu Scham (16) und gelegentlich zu Verlust an Ansehen bei den Mitschülern (19).

Die Aufgabe des Lehrers und Erziehers besteht darin, die ihm anvertrauten Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung zu *fördern*. Wenn die Berichte über die Folgen des Lehrerverhaltens gültig sind, dann haben die dafür verantwortlichen Lehrer und Lehrerinnen das Gegenteil bewirkt. Sie haben folglich in den beschriebenen Situationen als Pädagogen versagt.

Die Verhaltensreaktionen der Schüler

Spontan berichten die Befragten häufig über die Folgen für ihre psychische und körperliche *Befindlichkeit* (Tab. 7) aber wenig darüber, wie sie sich selbst in der Folge dem Lehrer gegenüber verhalten haben. Mit einer Zusatzfrage wurden die *Verhaltensreaktionen* erhoben (Tab. 8).

Tabelle 8: Wie war Ihre Reaktion auf das kränkende Verhalten des Lehrers/der Lehrerin? Prüfen Sie bitte alle Aussagen und geben Sie für jede Möglichkeit an, ob sie für Sie zutrifft oder nicht.		
	w	m
1 Ich habe nichts unternommen, weil es nichts genützt hätte.	61	64
2 Ich versuchte mich bei diesem Lehrer möglichst unauffällig zu verhalten.	58	63
3 Ich habe herumerzählt, wie der Lehrer/die L. sich verhalten hat.	58	59
4 Ich habe nichts unternommen, weil ich nicht wusste, was ich tun sollte.	49	50
5 Ich habe nichts unternommen, weil ich mich nicht getraut habe.	46	44
6 Ich habe nichts unternommen, weil es schlimmer geworden wäre.	43	44
7 Ich strengte mich bei dem Lehrer/der Lehrerin mehr an.	39	29
8 Ich habe dem Lehrer widersprochen, um mich zu rechtfertigen.	35	36
9 Ich habe meine Eltern um Unterstützung gebeten.	32	26
10 Ich habe diesen Lehrer/diese Lehrerin fortan ignoriert.	26	36
11 Ich strengte mich bei diesem Lehrer/dieser Lehrerin weniger an.	22	29
12 Ich habe andere Personen um Unterstützung gebeten.	20	18
13 Ich konnte nichts unternehmen, weil mir niemand geholfen hätte.	19	27
14 Ich versuchte den L. durch mein folgendes Verhalten zu ärgern.	9	18
15 Ich habe die Schule/Klasse gewechselt.	6	6
16 Ich habe mich gerächt, ohne dass er/sie erfuhr, dass ich es war.	2	4

Auf den obersten Plätzen (1, 2, 4-6) rangiert resignatives Verhalten. Die Unterwerfung ist aber nicht Ausdruck dafür, dass die Schüler dem Lehrer Recht gaben. Sie zeigt, dass sie sich zu schwach fühlten, um Widerstand zu leisten.

Auf Platz 3 steht zwar eine Aktivität, sie diente aber wohl mehr der Entlastung: Die Schüler haben „herumerzählt“, wie sich die betreffende Lehrkraft verhalten hat.

In der Mitte (Platz 7) zwischen Resignation und Widerstand steht eine Reaktion, die positiv gewertet werden kann: diese Schüler strengten sich bei dem Lehrer, der sie verletzt hatte, mehr an.

Erst auf Platz 8 kommt das, was sich ein früherer Unterrichtsminister öffentlich gewünscht hat: „Aufmüpfige Schüler“.¹⁵ Bezogen auf die hier interessierenden Probleme sind das Schüler, die Widerspruch wagen, wenn sich ein Lehrer inakzeptabel verhält – es sind etwa ein Drittel der Verletzten.

Ähnlich häufig oder selten ist die Suche nach Hilfe bei anderen Personen (9, 12) – was ebenfalls zeigt, dass sich die Schüler dem Lehrer gegenüber in einer schwachen Position fühlten. Es folgt passiver Widerstand (10). Erfreulich weit unten rangieren aggressive Reaktionen (14 und 16).

Wie hat der Lehrer auf die „Reaktionen“ reagiert?

	w	m
eher häufiger	9	6
kein Unterschied	65	68
eher seltener	19	16
es kam nicht mehr vor	7	10
n=	331	110

Ob sich die Schüler anpassten und fügten oder ob sie widersprachen bzw. sich rechtfertigten, scheint in der Mehrzahl der Fälle keine Konsequenzen gehabt zu haben.

Tabelle 10 zeigt, dass Widerspruch zu einer geringfügigen Verhaltensänderung führt, aber keineswegs nur in die vom Schüler erwünschte Richtung.

	Schülerin		Schüler	
	widersprochen	nicht widerspr.	widersprochen	nicht widerspr.
eher häufiger	11	8	12	2
kein Unterschied	57	70	54	80
eher seltener	22	16	21	8
es kam nicht mehr vor	10	6	13	10
n=	331		110	

Das ungleiche Machtverhältnis zwischen Lehrern und Schülern lässt diese Konsequenz erwarten. Es lässt auch die vorherrschende Reaktion der Schüler – nämlich den Verzicht auf Widerstand – vernünftig erscheinen. Wie gering die Chancen sind, durch „Gegenwehr“ etwas zu erreichen, zeigen eindrucksvoller als Tabelle 10 die Fallschilderungen (Krumm & Weiß 2000). Danach werden die Chancen erst größer (und zwar signifikant), wenn „mächtige“ Helfer (andere Lehrer, Direktor, Inspektor, Eltern) herangezogen werden.

Vermutlich haben die meisten Lehrer nicht wahrgenommen, was sie getan bzw. bei den betroffenen Schülern ausgelöst haben, vielleicht haben sie es auch gänzlich anders bewertet: Nur

¹⁵ Es war Unterrichtsminister Scholten. Sein Sekretariat hat auf meine Anfrage (V.K.) geantwortet, dass er zu dieser – in der Presse seinerzeit zitierten - Aussage steht, und wir sie verwenden dürften. Wie manche Lehrer mit den relativ wenigen Schülern umgehen, die es wagen „aufmüpfig“ zu sein oder auf einen Lehrerirrtum, z.B. bei der Leistungsbewertung, hinweisen, zeigen auch einige Fallschilderungen (Krumm & Weiß 2000).

7% der Befragten schreiben, dass sich die Lehrer für das verletzende Verhalten entschuldigt haben.

Sind die Erinnerungen gültig?

Bevor wir die Daten zusammenfassen und einiges dazu anmerken, sei ihre Gültigkeit erörtert.

- Soweit wir die innere Konsistenz der Antworten sowie die Zuverlässigkeit der Dateneingabe überprüfen konnten, liegen die Werte im Bereich dessen, was bei Befragungen erwartet werden darf (siehe Anm. 8).
- Die Erinnerungen beziehen sich auf Ereignisse in der Schule, die bei den meisten Befragten mehrere Jahre zurückliegen. Deshalb muss mit Erinnerungsfehlern und Ungenauigkeiten gerechnet werden. Die Lehrer dürften nicht immer wörtlich das gesagt haben, was ihnen in den Mund gelegt wird, sie dürften nicht immer *genau* so oft, so lange, so intensiv oder *exakt* auf jene Weise inakzeptabel *geprüft, geschimpft, geschrien, diffamiert, bloßgestellt, gedroht, blamiert, lächerlich gemacht* haben, wie die Befragten schreiben. Solche Unschärfen dürften aber kaum die *Arten der Kränkung* betreffen, wie sie den Berichten zu entnehmen und wie sie in Tabelle 1 kategorisiert sind. *Wie* der Lehrer unfair prüfte, *was* er sagte, als er dem Autor des Falles mitteilte, er sei zu dumm für diese Schule, mag also ungenau erinnert sein. Dass die Prüfung aber *unfair* oder die Zuschreibung von Dummheit *kränkend erlebt* wurde, dürfte hingegen *wahr* sein – und das interessiert vor allem. Es ist somit ratsam, zwischen der „Genauigkeit“ und der „Wahrheit“ der Erinnerungen zu unterscheiden: „Von Wahrheit oder Wahrhaftigkeit einer Erinnerung kann gesprochen werden, wenn die mit dem Ereignis ursprünglich verknüpften *selbstbezogenen* Interpretationen und Bedeutungsverleihungen richtig wiedergegeben werden. *Unwahr* wäre z.B. eine Erinnerung, die ein Ereignis, das ursprünglich als demütigend erlebt wurde, wiedergibt als: „Im Grunde hat es mir nichts ausgemacht“ (Arbinger 1996, S. 42).

In diesem Sinne dürften die Fallberichte und die Antworten auf die geschlossenen Fragen „wahr“ sein. Ihre Lektüre weckte bei uns nie den Verdacht, dass ihre Verfasser „gedichtet“, absichtlich übertrieben oder geblödel haben. Auch das von den Kollegen berichtete Interesse, mit dem ihre Studenten die Fragebögen bearbeitet haben, spricht für Antworten, von deren Gültigkeit die Schreiber überzeugt waren.

- Wenn die Gültigkeit (im Sinne von Wahrhaftigkeit oder „Glaubwürdigkeit“) der Schülererinnerungen bezweifelt wird, dann muss auch die Gültigkeit der Schulerinnerungen von Lehrern bezweifelt werden; ferner all das, was in Autobiographien steht sowie die Aussagen, welche die „Oral History“ sucht und analysiert. Über die *Genauigkeit* wie über die *Wahrhaftigkeit* von Erinnerungen liegen Untersuchungen vor. Arbeiten über die Gültigkeit von Zeugenaussagen helfen die Genauigkeit von Handlungen und Aussagen abzuschätzen, und sie helfen die Faktoren zu klären, die sie beeinflussen (zusammenfassend Arbinger 1996, S. 54ff). Die *Gültigkeit* von Erinnerungen wurde über Längsschnittstudien untersucht (Arbinger 1996, S. 32ff). Es zeigte sich hierbei, dass insbesondere Ereignisse, die starke Emotionen auslösten, gut erinnert und weniger schnell vergessen werden als Alltagsereignisse, und dazu gehören Kränkungserfahrungen (Höpflinger 2001, S. 2).
- Natürlich verteilen sich die von uns ermittelten quantitativen Daten um den „wahren Wert“. Die mittleren Werte dürften auch hier die beste Schätzung der „wahren Werte“ sein. Vergleichbare Untersuchungen stützen die Gültigkeit unserer Daten über *Art und Häufigkeit* von Kränkungserfahrungen in der Schule. Wir haben einige davon in Krumm, Lamberger-Baumann, Haider 1997, Krumm 1997a und 1999 zusammengefasst. Die prinzipielle Gültigkeit der Aussagen über die *Folgen* des kränkend erlebten Lehrerhaltens und die *Verhaltensreaktionen* von Mobbingopfern lassen sich durch viele Befunde der Stress-, Belastungs-, Mobbing-, Zufriedenheits-, Befindlichkeits-, Aggressions- und Opferforschung belegen.

- Für die Gültigkeit der Berichte sprechen ferner Befunde aus unseren Lehrer- und Elterninterviews. In der ersten Interviewserie 2000 baten wir 314 Eltern und 318 Lehrer zunächst den Kränkungsgrad einer Stichprobe von 20 Fallgeschichten zu beurteilen. Wir wandten dazu das gleiche Verfahren an, nach dem auch die Studenten die Intensität ihrer Kränkung eingeschätzt hatten (siehe Tabelle 4). Die Studenten beurteilten die Intensität der Kränkung im Durchschnitt mit 5,0, die Eltern mit 5,3 und die Lehrer mit 5,4 übereinstimmend als schwer. Im Anschluss daran fragten wir die Lehrer und die Eltern, ob sie die ihnen vorgelegten Erlebnisberichte für wahr oder für unwahr hielten.

Tabelle 11: Die Berichte/Schilderungen aus der Schulzeit, die Sie eben beurteilt haben, können mehr oder weniger wahr sein. Welche der folgenden Aussagen trifft Ihrer Meinung nach auf solche Fallschilderungen zu? (Befunde aus der 1. Zusatzuntersuchung) (%)

Solche Geschichten sind...	fast immer wahr	eher wahr als falsch	eher falsch als wahr	fast immer falsch	MD/AM
Lehrer	39	50	10	2	2 /1,7
Eltern	44	47	7	1	2 /1,7

Die meisten Befragten bezweifelten also die Gültigkeit der Berichte nicht. Die Begründungen ihrer Urteile zeigen: wenn sie etwas bezweifeln, dann ist es häufiger die „Genauigkeit“ als die „Wahrhaftigkeit“ bzw. die „Glaubwürdigkeit“.

Zusammenfassung und Diskussion

1. Nach vorsichtiger Schätzung berichten 70% der 915 befragten österreichischen Studenten, dass sie während ihrer Schulzeit von Lehrern in irgendeiner Form gekränkt worden sind. Definiert man Mobbing als eine Kränkung oder Verletzung, die ‚*mindestens einmal pro Woche*‘ und ‚*mindestens 6 Monate lang*‘ erlebt wird, dann erlebten 16,9% aller Befragten Mobbing durch mindestens einen Lehrer oder eine Lehrerin.

Dieser Befund entspricht dem Ergebnis unserer Befragung von 10.000 Schülern im Jahr 1997. Er wird auch gestützt von vergleichbaren Untersuchungen aus Österreich, Deutschland und der Schweiz.

2. Verletzendes Lehrerverhalten ist so vielfältig wie die Arten des Mobbings unter Erwachsenen oder das, was seit 10 Jahren „Gewalt von Schülern“ genannt wird. Die Arten von „inakzeptablem Lehrerverhalten“, „Mobbing in der Arbeitswelt“ und „Schülergewalt“ gleichen sich im Prinzip.
3. Die Art kränkenden Verhaltens dürfte von geringerer Bedeutung für Schüler sein, als die *Intensität*, mit der aversives Lehrerverhalten – worin es auch immer besteht - kränkend erlebt wird. Die Intensität der Kränkung hängt mehr von Merkmalen der betroffenen Person und der Beziehungs- oder Interaktionsgeschichte zwischen der kränkenden und der gekränkten Person ab als von der Art der Kränkung.
4. Auf einer siebenstufigen Skala wurden die Kränkungen durchschnittlich als „*schwer*“ beurteilt. 64% der Studentinnen und 53% der Studenten stuften ihre Kränkungen als „*schwer*“, „*sehr schwer*“ oder „*sehr, sehr schwer*“ ein.
5. Die Art und Häufigkeit der *Folgen* von Kränkungen durch Lehrer entsprechen dieser Beurteilung. Die Kränkungen führten zur Beziehungsverschlechterung zwischen Schüler und Lehrer, zur Antipathie gegen den Lehrer und gegen sein Fach bzw. zu Angst und Flucht-

verhalten, Demotivation und Verlust an Selbstvertrauen. Auch aggressive Folgen wurden genannt, jedoch deutlich seltener als Angst und Resignation.

6. Der Häufigkeit von Angstreaktionen entspricht, dass nur etwa ein Drittel der Schüler angibt, gegen das als verletzend erlebte Verhalten offen opponiert zu haben. Die meisten Schüler reagierten mit Unterwerfung und Anpassung - nicht aus Einsicht, sondern aus Hilflosigkeit und aus dem Erleben von Ohnmacht.
7. Das Verhalten des Lehrers erlebten die Schüler als nur wenig berührt durch die Art ihrer Reaktion – Anpassung oder Widerstand. Im Blick auf diesen Befund ist die Anpassung der Mehrheit eine „vernünftige“ Reaktion in einer Situation, in der man der Schwächere ist. Es handelt sich allerdings um Unterwerfung unter ein pädagogisch inakzeptables Lehrerverhalten in Schulen, zu deren obersten Zielen heute *Erziehung zur Selbständigkeit und Kritikfähigkeit* gehört.

Wir haben von *Verhaltensweisen* und nicht von *Handlungen* des Lehrers gesprochen, weil wir nicht unterstellen, dass die Lehrer, über die in den Fällen berichtet wird, diffamieren, ärgern, bloßstellen, demütigen, schikanieren, ungerecht sein *wollten*. Die Gründe oder Motive der Lehrer für ihre Handlungen sind für die pädagogische Beurteilung des Lehrerverhaltens allerdings nicht bedeutsam. Sie helfen es allenfalls zu erklären bzw. zu verstehen. Aber ein Lehrerverhalten erklären oder verstehen können, ist etwas gänzlich anderes, als seine Auswirkungen im Lichte anerkannter pädagogischer Normen zu beurteilen.

In der Untersuchung interessierte, wie sich Lehrer aus der Sicht der Befragten verhielten und was die Folgen davon waren. Die Lehrer haben die beschriebenen Folgen ihres Verhaltens fast ausnahmslos *in Kauf genommen* und den Schüler mit seiner Erschütterung, seinem Kummer, seiner Angst, Verzweiflung, Enttäuschung oder seinem Zorn alleingelassen. Nur wenige haben sich, den Berichten zufolge, um Klärung des „Streites“, „Problems“ oder „Zerwürfnisses“ und um „Wiedergutmachung“ bemüht. Diesen Befund halten wir für pädagogisch bedeutsamer als die Kenntnis der Motive des Lehrers.

Das Lehrerverhalten, das die Befragten schildern, verstößt gegen gültige Normen: Zum Teil gegen Normen mit Gesetzeskraft: gegen die Verbote von Körperverletzung, Beleidigung (einschließlich Beschimpfung mit Schimpfwörtern), Freiheitsberaubung, entwürdigende Erziehungsmaßnahmen. Darüber hinaus verstößt es gegen pädagogische Normen, die heute allgemeine Anerkennung verdienen. Es verstößt letztlich gegen die allgemeine Norm aller Pädagogen, die Entwicklung der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen zu fördern und sich am ‚Kindeswohl‘ zu orientieren. Das geschilderte Lehrerverhalten hat das Gegenteil von Förderung und Kindeswohl bewirkt. Lehrer, die Entwicklung bzw. psychisches und physisches Wohlbefinden beeinträchtigen, indem sie demotivieren, Selbstvertrauen schmälern, Abneigung gegen sich und die Schule bewirken, Angst, Kummer und Schmerz bereiten, verhalten sich wie Ärzte, die statt zu heilen, krank machen.

Wir haben die interviewten Lehrer und Eltern nicht nur eine Stichprobe von Fällen nach dem Kränkungsgrad einschätzen lassen. Wir haben sie auch gebeten, diese Fälle – wiederum auf einer siebenstufigen Skala - danach zu beurteilen, ob sie „*pädagogisch gerade noch annehmbar*“ (1) oder „*pädagogisch völlig unannehmbar*“ (7) sind. Das Ergebnis: Im Durchschnitt urteilten die Eltern mit 6,3 und die Lehrer mit 6,4.¹⁶

¹⁶ Es handelt sich hier um den *Durchschnitt* der Mediane. Die Daten stammen aus der 2. Interviewserie im Jahr 2001

Das dargestellte Lehrerverhalten wird im Lichte pädagogisch *allgemein* akzeptierter Normen eindeutig und übereinstimmend verurteilt. Wie immer man es nennen mag – *Machtmissbrauch, Verletzung, Kränkung, Mobbing, Kindesmisshandlung, Gewalt* – es wird als „*pädagogisch inakzeptables Lehrerverhalten*“ beurteilt – als ein Verstoß gegen geltende und anerkannte pädagogische Normen.¹⁷

Die Befunde unserer Untersuchungen geben nur Auskunft darüber, wie viele Schüler im Laufe ihrer Schulzeit sich von Lehrern kurze oder längere Zeit gekränkt oder gemobbt erlebt haben. Sie erlauben keine eindeutigen Aussagen darüber, wie viele Lehrer im Umgang mit Schülern ihre Macht missbräuchlich einsetzen. *Wenige* Lehrer können mit *vielen* ihrer Schüler inakzeptabel umgehen oder *viele* Lehrer können es mit jeweils *wenigen* Schülern tun. Zwei österreichische Gewerkschaftsvorsitzende (Helm und Skala) schätzten 1997 die Zahl der Lehrer, die mit Schülern unerlaubt umgehen, auf 5% und 10% (Krumm 1997b). Die Daten unserer Studien lassen vermuten, dass sie das Problem unterschätzen.¹⁸

Hierfür spricht insbesondere auch folgender Befund aus unseren über 650 Lehrerinterviews: Auf die Frage, „*Gibt es an Ihrer Schule auch Kollegen/Kolleginnen, die sich Schülern gegenüber „kränkend, unfair oder ungerecht verhalten?“*“, antworteten in der ersten Interviewserie (2000) 81% in der zweiten 77% mit „ja“. Auf die folgende Frage: „*Was schätzen Sie, wie oft kommt derartiges bei diesen Kollegen/Kolleginnen vor?“*“, antworteten in den beiden Untersuchungen 29% und 24% mit „*öfters*“ und 5% und 7% „*sehr oft*“. Schließlich haben wir gefragt: „*Haben Sie sich selbst schon einmal einem Schüler/Schülerinnen gegenüber kränkend, unfair oder ungerecht verhalten?“* 85% bzw. 81% der Lehrer antworteten mit „ja“.¹⁹

Diese Antworten stützen nicht nur unsere Vermutung, dass die Lehrervertretungen und mehr noch die Schulaufsicht die Häufigkeit problematischen Lehrerverhaltens *unterschätzen*.²⁰ Sie stützen auch unsere Daten, die zeigen, dass Schüler sich von Lehrern ähnlich oft verletzt erleben wie von Mitschülern.²¹

¹⁷ Wir halten heute Machtmissbrauch für den geeignetsten Begriff: Die befragten Studenten benutzen diesen Begriff häufiger als jeden anderen in ihren Schilderungen, und auch Studenten, die an der Untersuchung nicht teilgenommen haben, halten ihn unter mehreren Alternativen für den treffendsten.

Lehrer haben und brauchen für ihre Arbeit Macht. Macht definieren wir mit Max Weber als „*jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese beruht*“ (Weber 1964, S.38). Machtausübung kann erlaubt, erwünscht, und oder gar notwendig sein. Machtmissbrauch ist ein Einsatz der Machtposition, der gegen eine gültige Norm verstößt, wie „Gewalt“, „Mobbing“ oder „Kindesmisshandlung“. Mit „Gewalt“ und „Kindesmisshandlung“ wird in der Alltagssprache (und im Recht) vor allem an physische Gewalt und Zwang, Delinquenz und Kriminalität gedacht. Da der Machtmissbrauch von Lehrern vor allem aus einem verbalen Verhalten besteht, das gegen eine Norm verstößt, ist von diesen drei Begriffen *Mobbing* am geeignetsten. Mobbing bezieht sich in der Forschung und in der Alltagssprache vor allem auf „negative Kommunikation“ *verbaler* Art.

¹⁸ Lehrervertreter und auch manche Schulaufsichtsvertreter sprechen im Blick auf diese Lehrer oft verharmlosend von „schwarzen Schafen“.

¹⁹ Die Offenheit und Redlichkeit der interviewten Lehrer, die sich in diesen Angaben ausdrückt, hat alle an den Interviews Beteiligten beeindruckt. Wir möchten daher besonders den Lehrern nochmals für die Mitarbeit bei den Interviews danken. Im Blick auf ihre Lehrerrolle haben wir ihnen gelegentlich „schwierige“ Fragen gestellt.

²⁰ Kultusministerin Gehrler beschränkte sich nicht nur auf die eingangs zitierte Kritik. Laut APA sagte sie im Anschluss daran: „Selbstverständlich habe sie angesichts der Krumm-Studie aber Maßnahmen eingeleitet – z.B. dass die Schulpsychologie sich über Supervision u.ä. verstärkt des Problems der Gewalt von Lehrern annimmt, betonte Gehrler. Vor allem wichtig sei hier eine ‚lebendige Schulpartnerschaft‘, sodaß auftretende Probleme gemeinsam ‚angstfrei und auf partnerschaftlicher Basis‘ angegangen werden“ (APA vom 27.2.97).

²¹ Das Unterrichtsministerium hat zusammen mit EFEU eine Analyse der Presseberichte über Gewalt in der Schule in den Jahren 1991-94 veröffentlicht. In diesen vier Jahren sind unter Berücksichtigung der absoluten

Wenn Gewalt von Schülern die Aufmerksamkeit verdient, die sie seit etwa 10 Jahren in und außerhalb der Schule hat, dann verdient Machtmissbrauch von Lehrern mindestens die gleiche Aufmerksamkeit.

Literatur

- Arbinger, R. (1996). Gedächtnis und Gedächtnisprobleme im Alltag. Landau: Empirische Pädagogik.
- Bandura, A. (1969). Principles of Behavior Modification. New York: Holt, Rinhart & Winston.
- Bandura, A. (1973). Aggression: A social learning analysis. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1979). Sozialkognitive-Lerntheorie. Stuttgart: Klett.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thoughts and action. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- BMUK/EFEU (Hrsg.). (1994). Gewalt in der Schule. (Reader). Wien: BMUK.
- Fuchs, M. (1996). Die Angst ist größer als die Gefahr. *Schulheft* 83, 52-74.
- Funk, W. (1997). Gewalt an Schulen in Deutschland. Manuskript eines Vortrags im Rahmen der Konferenz „Schule und Sicherheit“, Utrecht.
- Hobfoll, St. E. (1988). The ecology of stress. New York: Hemisphere Publishing Corporation.
- Höpflinger, R. (2001). Retrospektive Fragen – Probleme und mögliche Strategien (Soziologisches Institut der Universität Zürich).
- Holtappels, G. H., Heitmayer, W., Melzer, W., Tillmann, K.-J. (Hrsg.). (1997). Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim: Juventa.
- Kanfer, F. H. (1989). Basiskonzepte in der Verhaltenstherapie: Veränderungen während der letzten 30 Jahre. In I. Hand & H. U. Wittchen (Hrsg.), Verhaltenstherapie in der Medizin (S. 1-13). Berlin: Springer.
- Kanfer, F. H., Reinecker, H., Schmelzer, D. (1991). Selbstmanagement-Therapie. Berlin: Springer.
- Karazman-Morawetz, I. & Steinert, H. (1995). Schulische und außerschulische Gewalterfahrungen Jugendlicher im Generationenvergleich. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kulturelle Angelegenheiten.
- Krumm, V. (1997a). Empirische Untersuchungen über Gewalt in der Schule. Eine methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung. In H. G. Holtappels, W. Heitmayer, W. Melzer & K. J. Tillmann (Hrsg.), Schulische Gewaltforschung - Stand und Perspektiven (S. 63-80). Weinheim/München: Juventa.
- Krumm, V. (1997b). Gewalt in der Schule - auch von Lehrern? Antwort an Peter Posch. *Empirische Pädagogik*, 11 (2), 285-294.
- Krumm, V. (1999a). Machtmissbrauch von Lehrern. Ein Tabu im Diskurs über Gewalt in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 3, 38-52. (Themenheft: Gewalt in der Schule).
- Krumm, V. (1999b). Machtmissbrauch von Lehrern und was man dagegen tun kann. Erste Ergebnisse einer Untersuchung in der Schweiz. *Schweizer schule* (Zeitschrift des Christlichen Lehrer- und Erziehervereins der Schweiz), 12, 3-25.

Zahlen von Lehrern und Schülern in Österreich, *relativ* mehr Artikel über Lehrgewalt als über Schülergewalt erschienen (BMUK/EFEU 1994, S. 191-199).

- Krumm, V. & Lamberger-Baumann, B. (1996). Was über Gewalt in der Schule geschrieben wird. *Schulheft* 83, 105-117. (Herausgegeben von M. Sertl, A. Paseka, J. Zuber, A. Hajek).
- Krumm, V. & Weiß, S. (2000). Ungerechte Lehrer - Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. *Psychosozial*, 23 (1), 57-74. (Themenheft Gewalt in der Schule).
- Krumm, V. & Weiß, S. (2001). „Du wirst das Abitur nie bestehen“ - Befunde aus einer Untersuchung über verletzendes Lehrerverhalten, *Lernchancen*, 14-18. (Themenheft Gewalt in der Schule).
- Krumm, V., Lamberger-Baumann, B., Haider, G. (1997). Gewalt in der Schule - auch von Lehrern. *Empirische Pädagogik*, 11 (2), 257-274. (Themenheft Gewalt in der Schule).
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- Leymann, H. (1993). Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann. Hamburg: rororo.
- Leymann, H. (1995). Der neue Mobbingbericht. Hamburg: rororo.
- Neuberger, O. (1999). Mobbing: übel mitspielen in Organisationen, 3. verb. Aufl. München: Hampp.
- Olweus, D. (1995). Gewalt in der Schule. Bern: Huber.
- Posch, P. (1997). Kommentar zu Volker Krumm, Birgit Lamberger-Baumann & Günter Haider: Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. *Empirische Pädagogik*, 2, 277-283.
- Projektgruppe Belastung (1998). Belastung in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. (1987). Stress, Angst und Hilflosigkeit. Stuttgart: Kohlhammer.

Anschrift der Autoren

Univ. Prof. Dr. Volker Krumm und Mag. Susanne Weiß
 Universität Salzburg
 Institut für Erziehungswissenschaft
 Akademiestr. 26
 Volker.Krumm@sbg.ac.at