Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung

Florian Wallner

Mobbingprävention im Lebensraum Schule

ôzeps

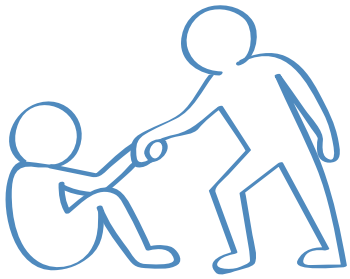
Herausgegeben vom Österreichischen Zentrum
für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen

Florian Wallner

Mobbingprävention im Lebensraum Schule

Für unsere Kinder

„Ein Mensch hat nur dann das Recht, auf einen anderen hinabzublicken, wenn er es tut, um ihm aufzuhelfen.“
(Gabriel García Márquez)



Impressum

Herausgeber
Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen
im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Abteilung I/2 (Schulpsychologie, Gesundheitsförderung und psychosoziale Unterstützung, Bildungsberatung), in Zusammenarbeit mit Dr.in Beatrix Haller.

ISBN 978-3-200-06145-3

PDF-Version unter
http://www.oezeps.at
https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/mobbingpraevention.html
http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention

für den Inhalt verantwortlich/Redaktion
Mag.a Brigitte Schröder (ÖZEPS)
brigitte.schröder@oezeps.at

Feedback im Entstehungsprozess
Helga Braun, Verena Chavanne, Bernhard Ebenberger-Higer, Anna Gabalier, Nikola Hahn, Brigitte Leimstättner, Antonia Paljakka, Heidemaria Secco, Christa Wallner, Christian Weisz und die ÖZEPS-Mitarbeiterinnen Inge Hainberger-Viktora, Edith Kern-Klambauer, Andrea Motamedi und Ulli Stelzl.

Textbeiträge von
Verena Chavanne, Nikola Hahn, Andrea Motamedi & Andre Blau, Brigitte Schröder, Heidemaria Secco, Gabriele Zeiser.

grafische Gestaltung
Nora Novak

Lektorat
Dr.in Christa Hauer

Umschlag/Rückseite
Erich Fried: Humorlos

Druck
Digitales Druckzentrum Renngasse

Wien, 2018

Inhaltsverzeichnis

10 Zum Geleit
12 Einleitung

15 **EINIGE EMPIRISCHE BEFUNDE ZUR EINSTIMMUNG**

18 **MOBBING – BEGRIFFSKLÄRUNG**
20 Abgrenzung Konflikt und Mobbing
21 Mobbing-Formen
22 Mobbing-Handlungen

23 **BETEILIGTE AM MOBBINGPROZESS**

26 **RISIKOFAKTOREN**
27 Personenbezogene Faktoren
29 Soziale Faktoren
31 Strukturelle Faktoren

32 **FOLGEN VON MOBBING**

35 **VERANTWORTUNG**
36 Schulleiterinnen und Schulleiter
36 Lehrerinnen und Lehrer
37 Eltern/Erziehungsberechtigte
38 Schülerinnen und Schüler

41 **DIGITAL UND ANALOG – EINE LEBENSWELT: CYBER-MOBBING?**
41 Bedeutsame Unterschiede und Ergänzungen zum Phänomen Cyber-Mobbing
44 Definition, Abgrenzung und Formen von Cyber-Mobbing

45 **PRÄVENTION**
45 Bedeutung sozialen und emotionalen Lernens
47 Prävention – eine Begriffsklärung
48 Mobbingprävention als Schulentwicklungsaufgabe
50 Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen
51 Primäre Mobbing-Prävention in der Praxis

53 **PERSONENBEZOGENE FAKTOREN DER PRÄVENTIONSARBEIT**
53 Persönlichkeitsstärkung
54 Personenbezogene überfachliche Kompetenzen
57 Sensibilisierung und Gewalterhebung

58 **SOZIALE- UND KLASSENBEZOGENE FAKTOREN**

61 **PRÄVENTIONSARBEIT AUF PEERGROUP- UND KLASSENEBENE**
61 Soziales Lernen und proaktive Beziehungsgestaltung
62 Gruppenprozesse und Gruppendynamik
63 Vereinbarungskultur
65 Kooperationsstrukturen
67 Konfliktkultur
68 Einbindung der Eltern/Erziehungsberechtigten
68 Vorbildwirkung der Pädagoginnen und Pädagogen

70 **ELEMENTE ZIELGERICHTETER SCHULENTWICKLUNG**
71 Sensibilisierung und Gewalterhebung
72 Rahmenbedingungen schaffen
72 Regeln und Vereinbarungen
73 Personenbezogene überfachliche Kompetenzen
73 Einbindung in den Unterricht
73 Stärkung der Präsenz
73 Aktive Einbindung von Schülerinnen und Schülern
74 Schulentwicklungsplanung – einige Fragen
77 Konkrete erste Schritte zur Umsetzung

81 **ÜBUNGEN**
83 Sensibilisierungsübungen
83 Konflikt- oder Mobbinghandlungen?
86 Konflikt, Mobbing oder Spaß?
88 Personenbezogene Übungen
88 Walk
89 Im Spiegel
90 Gefühlstheater
94 Gefühlsgeschichten
95 Gefühlsquadrat
96 Karpfen und Seeadler
99 Die Streittypen
103 Stopp
106 Gruppenbezogene Übungen
106 Post-it-Konfusion
107 Drei gemeinsam
108 Stärken- und Ressourcenrucksack
110 Accept all ...
111 Vielfalt – Bereicherung oder Störung?
112 Conflict-pick
114 Wir basteln uns ein Vorurteil
115 Sympathie-Charts
117 Bausteine im Kreis

119 **ANHANG**
121 **Mobbing-Präventionsprogramme**
121 Programme mit besonderem Fokus auf die Elementar- und Primarstufe
121 Be-Prox
122 Denk-Wege
123 Faustlos
124 Friedensstifter-Training
124 Gemeinsam stark werden
125 PLUS
125 Verhaltenstraining für Schulanfänger/innen
126 Präventionsprogramme für Primar- und Sekundarstufe
126 Anti-Bullying Interventionsprogramm nach Olweus
127 ProACT+E
128 Peer-Mediation
130 Fairplayer
130 Sozialtraining in der Schule
131 Interventionsprogramm zur gewaltfreien Konfliktlösung
131 KiVa
132 WiSK
133 **Schulkultur – Werte und Haltungen**
133 Kandersteger Deklaration gegen Mobbing bei Kindern und Jugendlichen
135 CHARTA – Etablierung einer gewaltfreien Schulkultur
136 Eid des Sokrates
137 **Hilfsmittel zum Erkennen und Klären**
137 Machtungleichgewicht von Konflikt zu Mobbing – ein Beispiel
138 Fragebogen für Schüler/innen (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 93)
139 Selbstevaluationsinstrument AVEO (Austrian Violence Evaluation Online Tool)
140 Eskalationsstufen nach Glasl
142 Beobachtungsprotokoll für Lehrer/innen
144 Struktur eines Erstgesprächs bei Mobbingverdacht
147 Gesprächsleitfaden
150 Ablaufmodell in fünf Schritten
151 Leitfaden Case Management
153 **Vertiefendes und Weiterführendes**
153 Unterstützende Organisationen – Hilfe in der Prävention und Intervention
155 Kinder- und Jugendliteratur
160 Filme und Videos
161 Verwendete und weiterführende Literatur
166 Artikel
168 Internetquellen und Links

170 Über den Autor
171 Nachwort der Redakteurin

Zum Geleit

Österreich hat die Kinderrechtskonvention 1992 unterzeichnet und die Rechte der Kinder in der Verfassung verankert. Alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen haben das Recht, sich in der Schule sicher zu fühlen und vor jeglicher Form von Gewalt bewahrt zu werden.

Mobbing ist eine besonders destruktive Form von Gewalt und hat für unsere Gesellschaft erhebliche Konsequenzen. Je nach Alter, Geschlecht und Kultur gibt es unterschiedliche Ausprägungen. Auch moderne Technologien werden mitunter für Mobbing missbraucht. Mobbing beeinträchtigt nicht nur die psychische und physische Gesundheit sondern auch die soziale sowie emotionale Entwicklung und die Beziehungsqualität aller Beteiligten.

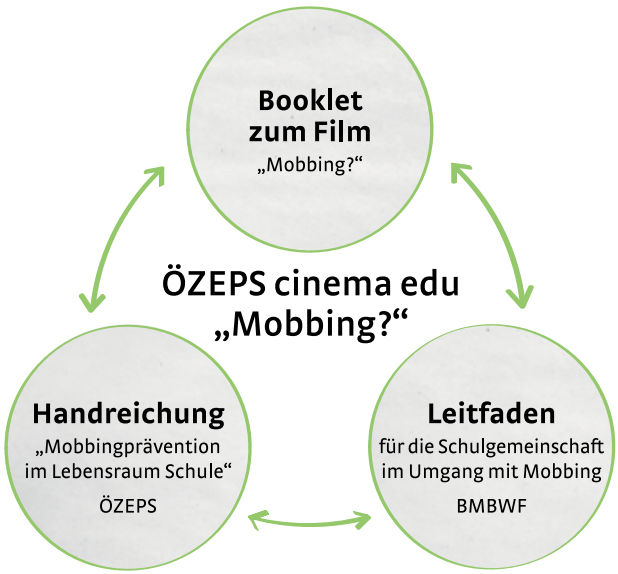
Laut HBSC-Studie von 2014 gibt über ein Drittel der österreichischen Schüler/innen an, an Mobbing von Mitschüler/innen beteiligt gewesen zu sein, fast ein Drittel berichtet, von Mobbing betroffen zu sein.

Das BMBWF unterstützt mit der nationalen Strategie schulischer Gewaltprävention Aktivitäten und Maßnahmen gegen Gewalt und Mobbing und zur Förderung der Gesundheit von Schüler/innen und Lehrer/innen. Das Bundeszentrum ÖZEPS trägt mit seinen Aktivitäten zur Sensibilisierung bezüglich der Gefahren durch Mobbing sowie Maßnahmen zur Professionalisierung nachhaltiger Prävention an Schulen zur nationalen Strategie bei. Ein besonderer Fokus liegt auf dem Sichtbar-Machen von Handlungsoptionen.

In diesem Rahmen wurde im vergangenen Jahr in Kooperation der Schulpsychologie-Bildungsberatung des BMBWF und des Bundeszentrums ÖZEPS ein neues Materialienpaket entwickelt. Im Entstehungsprozess wurde drei zentralen Säulen Rechnung getragen:

- Sensibilisierung und Verständnis für die Bedeutsamkeit von Mobbing
- Fokus auf die Notwendigkeit und Möglichkeiten von umfassenden Präventionsmaßnahmen
- Klarheit und Sicherheit bei der Abklärung von Verdachtsfällen und professioneller Intervention

Diesen Säulen folgend wurden drei Publikationen erarbeitet:



Das nun vorliegende Materialienpaket ermöglicht eine umfassende, theoriegeleitete und praxisorientierte Annäherung an Mobbingprävention und -intervention in Schulen. Die Herausforderung für Schulen besteht darin, dass Mobbingprävention und Mobbingintervention nun als zentrale Schulentwicklungsaufgabe Beachtung gewinnt.

Maßnahmen schulischer Gewalt- und Mobbingprävention sind zentrales Element zur Ermöglichung eines Lernraumes Schule, an dem ohne Angst gelebt und gelernt werden kann – zur Förderung ganzheitlicher Gesundheit und der Entwicklung unserer Kinder und Jugendlichen. Wichtig ist, jene Faktoren, die die Entstehung von Mobbing begünstigen, im schulischen Kontext zu reduzieren und präventive Faktoren zu stärken. Präventionsarbeit und niederschwellige Interventionen in den Klassen selbst bieten den besten Schutz vor Mobbingfällen in Schulen. Nachhaltig erfolgreich im Sinne von Mobbingprävention sind vor allem Schulprogramme, die auf personenbezogener, gruppenbezogener und struktureller Ebene (dauerhaft und nachhaltig auch im Unterricht) ansetzen und somit ein integratives Modell zur Risikominimierung darstellen.

In der Prävention gilt es, eine Grundhaltung der Null-Toleranz bei Gewalt zu vertreten, Wissen über die Dynamiken von Mobbingprozessen zu erweitern, Grenzen zu setzen und diese einzufordern, Verantwortlichkeiten klar zu kommunizieren, Vereinbarungen zu treffen und konsequent Schüler/innen und Pädagog/innen zu unterstützen sowie Eltern/Erziehungsberechtigte miteinzubeziehen. Der Fokus liegt auf personenbezogenen und systemischen Faktoren. Darauf bauen erfolgreiche evidenzbasierte Gewaltpräventionsprogramme.

Ziel dieser Handreichung ist es, Pädagog/innen sowie Schulleiter/innen ein Werkzeug in die Hand zu geben, Mobbingprävention am Schulstandort professionell zu implementieren und/oder zu erweitern. Mobbingprävention kann nachhaltig gelingen – wenn das pädagogische Handeln professionell darauf ausgerichtet und Präventionsarbeit konsequent in den Schul- und Unterrichtsalltag einbezogen wird.

Einleitung

„Niemand wird mit dem Hass auf einen anderen Menschen wegen dessen Hautfarbe, Herkunft oder Religion geboren. Menschen müssen zu hassen lernen, und wenn sie zu hassen lernen können, dann kann man ihnen auch beibringen zu lieben, denn Liebe empfindet das menschliche Herz viel natürlicher als ihr Gegenteil.“

“No one is born hating another person because of the color of his skin or his background or his religion. People must learn to hate, and if they can learn to hate, they can be taught to love. For love comes more naturally to the human heart than its opposite.”
(Obama tweetet am 13. 08. 2017, mit dem ersten Satz zitiert er Nelson Mandela)

Diese Handreichung unterstützt die Arbeit von Pädagoginnen und Pädagogen, indem sie nützliches Wissen zu Mobbingprävention an Schulen zur Verfügung stellt. Dieses Wissen ist Voraussetzung für professionelles Handeln, für die Schaffung eines angstfreien, lernförderlichen Klassen- und Schulklimas.

Auch im Lebensraum Schule, auch unter Kindern und Jugendlichen ist Mobbing weit verbreitet. Mobbing ist wiederholter und vorsätzlicher Missbrauch von Macht und sozialen Beziehungen, Ausübung von Gewalt und ein systematischer Angriff auf die Menschenwürde.

Die Begriffe „Gewalt“ und „Mobbing“ sind eng verbunden. Gewalt ist nicht immer Mobbing, aber Mobbing ist immer Gewalt. Somit ist Mobbingprävention immer auch Gewaltprävention. Mobbing ist eine Konflikteskalation, bei der das Kräfteverhältnis zu Ungunsten der/des Betroffenen verschoben und sie/er über einen längeren Zeitraum systematischen feindseligen Angriffen ausgesetzt ist.

Die Pädagog/innen und Schulleiter/innen wie auch die Schüler/innen und Eltern haben im Zuge der Prävention bzw. Intervention besondere Verantwortung. Lehrer/innen und Schulleiter/innen sind für das Wohl von Schüler/innen verantwortlich und verpflichtet, in Mobbingsituationen angemessen einzuschreiten und gesundheitliche Schäden, ernsthafte Entwicklungsbehinderungen bzw. einen Schulabbruch zu verhindern.

Internationale Untersuchungen zu ganzheitlichen Ansätzen von Mobbingprävention empfehlen nicht einzelne Modelle – sie zeigen jedoch wichtige Schlüsselmerkmale für erfolgreiche und nachhaltige Präventionsarbeit auf. Diese reichen von Aufklärung über Fortbildung sowie präsenter Aufsicht bis hin zu Disziplinierungsmaßnahmen und schulweiten Anti-Mobbing-Richtlinien. Darüber hinaus verweisen sie auf die zentrale Bedeutung personenbezogener überfachlicher Kompetenzen, wenn sie zum Ausdruck bringen, *„dass Lehrpläne, die soziale und emotionale Bildung berücksichtigen, eine Schlüsselrolle für die persönliche Entwicklung spielen und dazu beitragen, eine Kultur der Gewalt an Schulen zu verhindern. Ausreichend Unterrichtszeit für soziale und emotionale Bildung in allen europäischen Schulen ist ein wichtiger Erfolgsfaktor bei der Prävention von Mobbing und Gewalt an Schulen.“* (vgl. Downes & Cefai, 2016, S. 12)

Ziel dieser Publikation ist, das Phänomen Mobbing verstehbar, die Rollen aller Beteiligten im Mobbingprozess sichtbar zu machen und Handlungsoptionen aufzuzeigen. Mobbing hat für unsere Gesellschaft und besonders für die Entwicklung unserer Kinder und Jugendlichen erhebliche Konsequenzen. Mobbing beeinträchtigt nicht nur die psychische und physische Gesundheit, sondern auch die soziale und emotionale Entwicklung einzelner und die Qualität des Miteinanders aller Beteiligten.

Die Forderung ist klar: Eine Schule muss ein sicherer, angst- und gewaltfreier Ort sein. Die ungeteilte Anerkennung von Differenz und Vielfalt sind Basis pädagogisch förderlicher Beziehungen und Voraussetzung für die nachhaltige Aneignung von Bildung. An einem Schulstandort tragen alle zu einem gewaltpräventiven, (leistungsförderlichen) Klassen- und Schulklima bei und somit auch zur Senkung von Dropout-Raten. Die direkte Interaktion zwischen Kindern, Jugendlichen und Pädagog/innen hat hierbei große Bedeutung. Lehrerinnen und Lehrer haben mit ihrem Einsatz, ihrer Vorbildwirkung, ihrer bedingungslosen Ablehnung von Gewalt, ihren klaren Grenzziehungen, ihrem Wissen um die Stärken und Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen und ihrer professionellen Reflexionsbereitschaft von Praxiserfahrungen einen entscheidenden Einfluss auf erfolgreiche Lern- und Lehrprozesse.

Im ersten Teil dieser Handreichung findet man eine theorie- und evidenzbasierte Annäherung an das Thema „Mobbing“. Der Begriff wird abgegrenzt. Darauf aufbauend erfolgt eine genauere Betrachtung der einwirkenden Risikofaktoren, die das Entstehen von Mobbingsystemen begünstigen – und manchmal erst ermöglichen. Diese werden in personenbezogene, soziale bzw. gruppenbezogene und strukturelle Faktoren gegliedert. Niederschwellige Prävention von Gewalt und Mobbing setzt bei diesen Faktoren an.

Als zweiter Teil der Handreichung folgt eine praxisorientierte Aufarbeitung präventiver Handlungsmöglichkeiten zur Beeinflussung und Veränderung dieser Risikofaktoren. Die Bedeutung sozialen und emotionalen Lernens, der Einfluss personenbezogener überfachlicher Kompetenzen sowie die grundlegende Sensibilisierung für tragfähige Beziehungen werden aufgezeigt. Im Rahmen der klassenbezogenen, sozialen Faktoren werden prosoziale Beziehungsgestaltung und deren Einflussfaktoren, die Bedeutung von Regeln, Vereinbarungen und Konsequenzen, Gruppendynamiken, Kooperationsstrukturen, der Einfluss von Konfliktkultur und die herausragende Vorbildwirkung von Erwachsenen beleuchtet. Der strukturelle Aspekt wird im Rahmen von Schulentwicklung und der Möglichkeit nachhaltiger Anpassung des Systems Schule an diese Herausforderungen dargestellt.

Ein weiterer Teil dieser Veröffentlichung stellt Übungsmaterialien für den Einsatz in der Klasse zur Verfügung. Auch hier wird der Struktur der Handreichung gefolgt. Übungen zur Sensibilisierung, zur Persönlichkeitsstärkung und für die Arbeit mit Klassensystemen – mit besonderem Fokus auf die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen – werden bereitgestellt. Ergänzend finden sich im Anhang drei für die präventive Arbeiten zentrale Texte zum Innehalten, Nachdenken und Diskutieren über zentrale Werte und Haltungen.

Feedback auf diese Publikation erbitten

Brigitte Schröder **brigitte.schroeder@oezeps.at** und
Florian Wallner **florian.wallner@oezeps.a**t

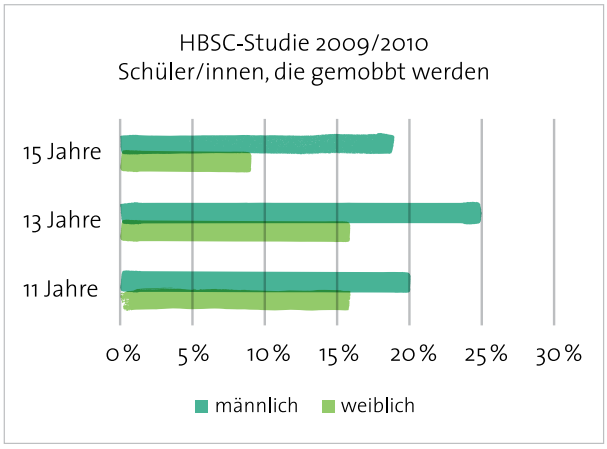
Einige empirische Befunde zur Einstimmung

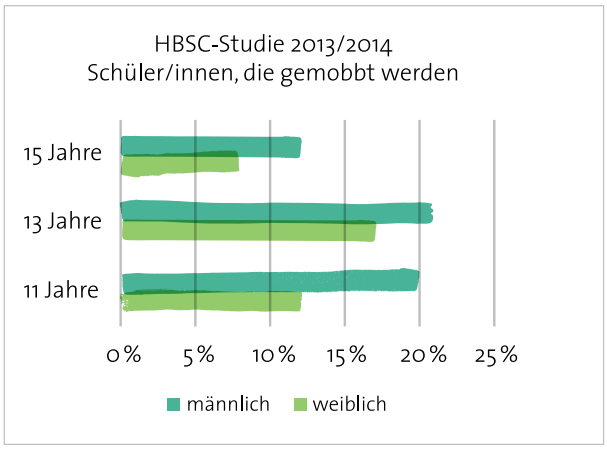
Für die HBSC-Studie der WHO (Health Behaviour In School-Aged Children) aus dem Jahr 2014 wurden, wie bereits für die Vorgängerstudie aus dem Jahr 2010, umfassende Erhebungen zu Mobbing an Schulen durchgeführt.

Die hier dargestellten Ergebnisse zeigen das Verhältnis jener Schüler/innen, die angeben, in den vergangenen Monaten vor der Befragung Mobbing ausgesetzt gewesen zu sein. Basis ist die Häufigkeit schädigender Handlungen im Ausmaß von mindestens zwei oder drei Mal pro Monat. Grundlage dieser Selbsteinschätzung ist die Definition von Mobbing nach Olweus (HBSC Study, 2016, S. 197):

„We say a student is being bullied when another student, or a group of students, say or do nasty and unpleasant things to him or her. It is also bullying when a student is teased repeatedly in a way he or she does not like or when he or she is deliberately left out of things. But it is not bullying when two students of about the same strength or power argue or fight. It is also not bullying when a student is teased in a friendly and playful way."

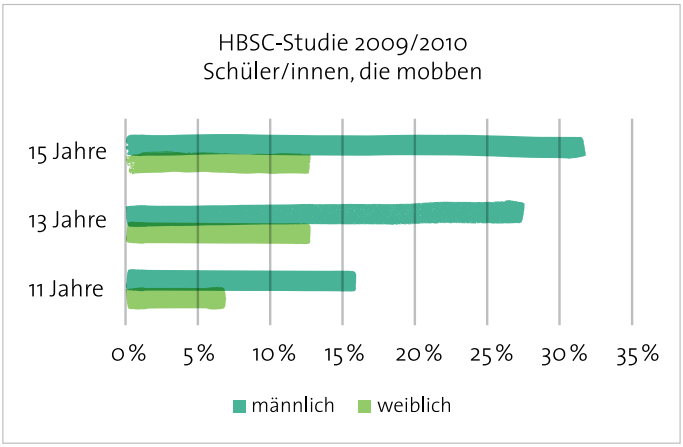
Die Ergebnisse sind in folgenden Grafiken veranschaulicht:

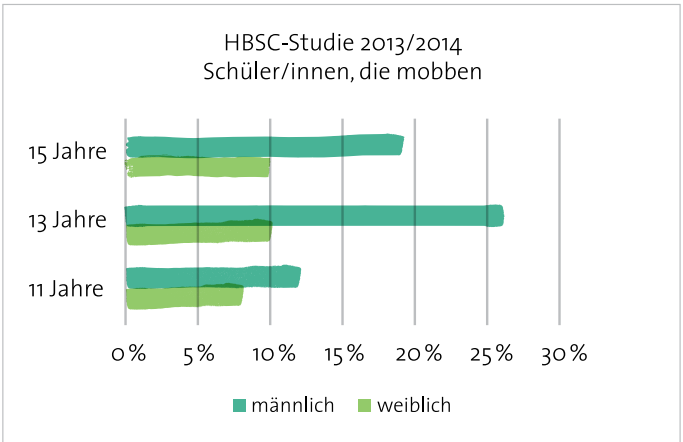




Die Studienergebnisse zeigen für Österreich, dass im Schnitt (bezogen auf 2013/2014) 12 % der Mädchen und 18 % der Buben angeben, von Mobbing betroffen zu sein, wobei der Höhepunkt der Mobbingerfahrungen im Alter von 13 Jahren liegt – 21 % bei den Buben, 17 % bei den Mädchen.

Auch bei den Zahlen der Schüler/innen, die angeben, gemobbt zu haben, zeigt sich ein ernüchterndes Bild.





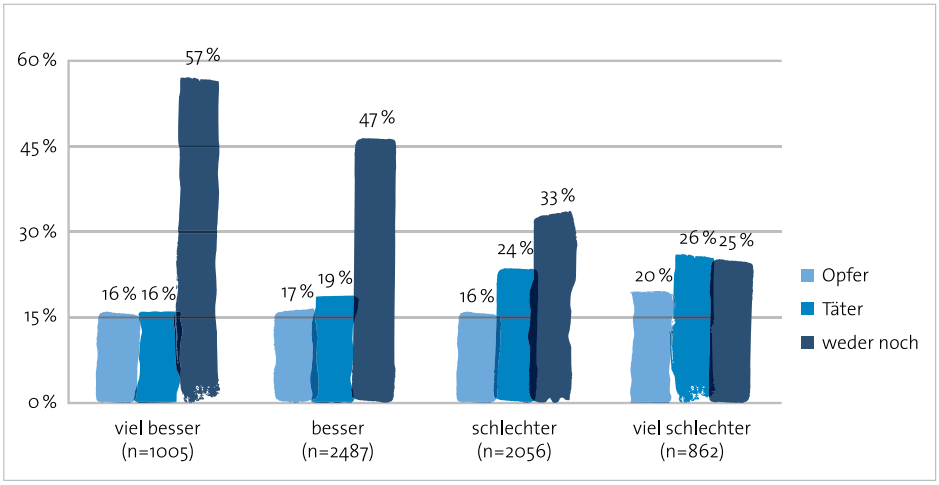
Im Durchschnitt geben rund 9 % der Mädchen und 19 % der Buben an, Mobbing-Handlungen ausgeübt zu haben.
Die höchsten Werte liegen auch hier im Alter von 13 Jahren mit 10 % bei den Mädchen und 26 % bei den Buben.

Somit zeigen die Ergebnisse, dass es im beobachteten Zeitraum einen leichten Rückgang in Bezug auf die Mobbing-Täter/innen sowie punktuelle Veränderungen bei den Mobbing-Betroffenen gegeben hat.

Die Zahlen zeigen: Im Vergleich zu anderen europäischen Staaten hat Österreich eine relativ hohe Häufigkeit von Mobbing in Schulen.

Mobbing hat viele Einflussfaktoren, auf die in dieser Handreichung eingegangen wird. Ein besonders bedeutsamer Faktor soll noch hier mit einigen Zahlen vorab dargestellt werden. Die folgende Grafik aus dem HBSC Factsheet Nr. 11/2014 zeigt, dass es einen klaren Zusammenhang zwischen Klassenklima und Mobbinghandlungen in der Klasse gibt:
In Klassen, in denen viele Schüler/innen Mobbinghandlungen ausüben, leidet das Klassenklima – und umgekehrt verleitet ein schlechtes Klassenklima dazu, Mobbinghandlungen zu setzen.

Aus der Studie (abgebildet in der folgenden Grafik) geht hervor, dass das subjektiv wahrgenommene Klassenklima besser ist, je größer die Schüler/innen-Gruppe ist, die sich als nicht in Mobbingprozesse involviert empfindet.



HBSC Factsheet Nr. 11/2014: der Stellenwert der Klassengemeinschaft für das Wohlbefinden in Schulen in der Sekundarstufe (Prävalenz von Bullying in der Schule – aggregierte Indices pro Klasse; kategorisiert, nach Abweichung vom österreichischen Mittelwert)

Das Klassenklima hat vielfältige Auswirkungen – auf Lernleistungen, die individuelle Entwicklung von Schülerinnen und Schülern, auf die körperliche und psychische Gesundheit. Von besonderer Bedeutung ist daher – aus Perspektive der schulischen Gesundheitsförderung, aber auch zur Schaffung einer förderlichen Lernumgebung – den Fokus auf das soziale Klima in Klassen und Schulen zu legen. Maßnahmen zum Aufbau tragfähiger Beziehungen – mit besonderem Augenmerk auf die Beziehungsgestaltung unter den Schülerinnen und Schülern – und gemeinsame Regeln sowie Vereinbarungen sind hier wichtige Qualitätsindikatoren.

Das Klassenklima wirkt über das Wohlbefinden, die Möglichkeit, sich einzubringen und viele weitere Teilfaktoren auch in großem Ausmaß auf den schulischen Lernerfolg. So kann das Schul- und Klassenklima als Schlüsselfaktor für das Ermöglichen von Bildung angesehen werden (vgl. OECD, 2018, S. 9).

Bereits 2010 haben 48,8 % der Schulleiter/innen in Österreich angegeben, dass sie Mobbing unter Schüler/innen als ein Problem an ihrer Schule ansehen und zielgerichtete Interventionen sowie Prävention als wichtige Maßnahmen zur Verringerung von Mobbing ansehen (vgl. HBSC Factsheet Nr. 06/2013). Paul Downes und Carmel Cefai haben in ihrem NESET II Report „How to Prevent and Tackle Bullying and School Violence" Schlüsselfaktoren für zielgerichtete Präventionsarbeit identifiziert. Darunter sind neben systemischen Faktoren insbesondere soziale und emotionale Komptenzen von Bedeutung, die auf die Beziehungsgestaltung und das Klassen- bzw. Schulklima wirken (vgl. S. 37).

Diese Handreichung setzt vor allem an diesen Punkten an und versucht auf zentrale Fragen Antworten zu geben:

- Wie kann mit standortspezifischer Schulentwicklung im Sinne eines ‚Whole School Approach' ein nachhaltiges Präventionsprogramm mit Wirkung auf das Schul- und Klassenklima systematisch geplant und umgesetzt werden?
- Welche Hintergründe und Rahmenbedingungen sind hierbei zu beachten?
- Wie kann über die gezielte Integration präventiver Konzepte und Maßnahmen in die pädagogische Arbeit in den Klassen präventive Wirkung erzielt werden?

Mobbing – Begriffsklärung

Mobbing hat es immer schon gegeben und ist kein neues Phänomen. Häufig wird es mit Gewalt gleichgesetzt, manchmal sogar verharmlost. Um sorgsam und nachhaltig Mobbing vorzubeugen oder im konkreten Mobbingfall umsichtig intervenieren zu können, bedarf es einer genauen Definition des Begriffs „Mobbing".[1]

Der Begriff Mobbing – in der heutigen Bedeutung – nahm seinen Ausgangspunkt in den Studien von Heinz Leymann. Er beschrieb Mobbing als *„negative kommunikative Handlungen, die gegen eine Person gerichtet sind (von einer oder mehreren anderen) und die sehr oft oder über einen längeren Zeitraum hinaus vorkommen und damit die Beziehung zwischen Täter/-in und Opfer kennzeichnen."* (Leymann, 1993, S. 21).

Im schulischen Kontext untersuchte bereits Olweus Gewalthandlungen und Mobbing unter Kindern und Jugendlichen. Er sieht den Zusammenhang darin, dass Mobbing immer Gewalt ist und ein Phänomen darstellt, bei dem eine Gruppe oder eine einzelne Person Handlungen ausübt, die der betroffenen Person schaden.

„Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist." (Olweus, 2006, S. 22).

Was ist Mobbing?

Nicht jede Form von Gewalt und aggressivem Verhalten ist Mobbing. Die Grenze zwischen einer Konfliktsituation und Mobbing ist dann überschritten, wenn folgende Kriterien vorliegen (vgl. Olweus 1996; Spröber, Schlottke & Hauzinger, 2008; Alsaker, 2004; Wachs et al., 2016):

- **Schädigungsabsicht** – Mobbing ist ein spezielles aggressives/gewalttätiges Verhalten, von einer/einem Schüler/in oder mehreren Schülerinnen/Schülern gegenüber einer/einem anderen Schüler/in oder einer Schüler/innengruppe mit Schädigungsabsicht.

  ### Schädigungsabsicht mit systematischen Handlungen

  Die Handlungen der mobbenden Schüler/innen haben das Ziel, die/den Betroffene/n körperlich und/oder psychisch zu beeinträchtigen. Für Mobbing ist es ausreichend, dass diese Schädigung bewusst in Kauf genommen wird (bspw. Selbsterhöhung durch andauernde Abwertung einer anderen Person etc.).
  Diese Schüler/innen handeln zielorientiert darauf hin, die unterlegene Person bewusst und absichtlich zu erniedrigen, diskreditieren, verletzen etc. Bei einer Gruppe von Personen können die Angriffe untereinander „aufgeteilt" werden.

- **Wiederholungsaspekt** – Die schädigenden Handlungen treten wiederholt, systematisch und über einen längeren Zeitraum auf.

[1] Im englischsprachigen Raum sowie in der Fachliteratur wird von „Bullying" gesprochen – in dieser Handreichung werden beide Begriffe synonym verwendet.

Die Handlungen erfolgen wiederholt und über einen längeren Zeitraum

Die negativen Handlungen erfolgen regelmäßig – mindestens einmal wöchentlich, zumeist jedoch öfter. Durch die Unplanbarkeit des Zeitpunktes des nächsten Angriffes bleiben die Betroffenen meist in ständiger „Alarmbereitschaft" und sind erheblichem Stress ausgesetzt.
Die aggressiven Handlungen erfolgen längerfristig – über mehrere Wochen bis Monate hinweg. Bei einmaligen Handlungen kann nicht von Mobbing gesprochen werden (Ausnahme: siehe Cybermobbing & StGB § 107c).

- **Machtungleichgewicht** – Es besteht ein Ungleichgewicht im Kräfteverhältnis (physisch und/oder psychisch) zwischen Täterin/Täter und Betroffener/Betroffenem (Opfer), welches zu Ungunsten der/des Betroffenen ausfällt.

Ungleichgewicht der Macht

Ungleichgewicht bedeutet, dass die/der Betroffene sich nicht oder kaum selbst verteidigen kann und den Angriffen ausgesetzt ist, ohne sie effektiv abwehren zu können. Das kann sich beispielsweise aus einer unterschiedlichen Machtposition der beteiligten Personen oder der Tatsache, dass die/der Betroffene einer Gruppe (Täterinnen und Tätern, Mitläuferinnen und Mitläufern) gegenübersteht, ergeben (siehe Anhang, S. 137).

- **Hilflosigkeit** – Die betroffenen Schüler/innen fühlen sich der Situation hilflos ausgesetzt, ihr Handlungsspielraum ist reduziert, sie fühlen sich isoliert.

Hilflosigkeit und Reduktion des Handlungsspielraums der/des Betroffenen

Die/der Betroffene wird in der Gruppe isoliert und an den Rand gedrängt. Die Glaubwürdigkeit wird untergraben, andere Personen möchten mit der/dem Betroffenen nichts zu tun haben. Zusätzlich scheitern Versuche, sich aus der Lage zu befreien – die Ressourcen der Betroffenen reichen hierfür nicht (mehr) aus.

UNTERM STRICH

Liegen also häufig wiederholte negative Handlungen vor, die in ihrer Gesamtheit systematisch gegen eine/n unterlegene/n Schüler/in gerichtet sind, dies über einen längeren Zeitraum erfolgt und zu einer Reduktion der Handlungsmöglichkeiten der/des Betroffenen führt, sprechen wir im Folgenden von Mobbing. Wichtig ist, dass es sich hierbei nicht um *„große" Gewalttaten* handeln muss. Unter ‚negativen Handlungen', die zu Mobbing führen können, fallen viele mögliche Handlungsweisen (mehr hierzu ab S. 22 – Mobbing-Handlungen).

All diese Handlungen sind geeignet, Mobbing herbeizuführen – auch oder gerade, wenn es sich dabei nur um vermeintlich „kleine" Gewalttaten handelt. Viele als Einzelerscheinung harmlos erscheinende Handlungen können in der Summe die Mobbingdynamik ergeben. Gerade das macht „Mobbing" in Schulen häufig schwer erkennbar und fassbar, da sie zum Teil (für Pädagoginnen und Pädagogen) im Verborgenen stattfinden und diese Einzelhandlungen nicht als Mobbing wahrgenommen werden (können).

[2] In Abstimmung mit dem Leitfaden des BMBWF „Mobbing an Schulen" und zur leichteren Orientierung wurden die einleitenden Sätze der vier Kriterien aus dem Leitfaden übernommen (BMBWF, 2018, S. 6).

Abgrenzung Konflikt und Mobbing

Eine Unterscheidung zwischen Konflikt und Mobbing ist wichtig, um zielführende Maßnahmen ableiten zu können. Nicht jeder Konflikt ist Mobbing und nicht jede Gewalttat ist Mobbing. Mobbing entspringt jedoch Konflikten (intra- oder interpersonellen) und ist immer Gewalt.

Der Übergang zu Mobbing ist fließend und kann nicht anhand bestimmter, einzelner Handlungen erkannt werden. Wesentlich ist, dass es sich um ein Gruppenphänomen handelt. Es ist nicht erforderlich, dass mehrere Personen die Mobbinghandlungen ausüben – es ist bereits ausreichend, dass sie „nur zusehen". Dies kommt einer Gruppen-Erlaubnis für diese Handlungen gleich und ermöglicht Mobbing erst.

Konflikte müssen klar von Mobbing abgegrenzt werden (insbesondere Konflikte ohne Machtungleichgewicht), wie auch einmalige Übergriffe/Gewalthandlungen und Tobspiele kein Mobbing darstellen. Außenseiter/innen werden ebenfalls nicht zwangsläufig gemobbt. Die Definition von Mobbing ermöglicht es, hier klar abzugrenzen. Diese Abgrenzung ist wesentlich für eine professionelle Abklärung und die Grundlage für zielgerichtete Interventionen (vgl. Leitfaden des BMBWF „Mobbing an Schulen", 2018, S. 14).

Berning definiert Konflikt wie folgt: *„Mindestens eine Konfliktpartei ist sich der Unvereinbarkeit einer Situation mit ihren Interessen und Bedürfnissen bewusst und drängt auf Veränderung."* (Berning, 2013, S. 109)

Ein Konflikt ist somit die Unvereinbarkeit eines Bedürfnisses mit den Rahmenbedingungen, die von außen oder von mir selbst gesetzt werden (können). Eine Veränderung ist erwünscht.

Konflikte konstruktiv zu bearbeiten ist eine zentrale soziale Lernaufgabe in der Lebenswelt Schule. Dies ist u. a. so bedeutsam, da Konflikte, die über einen längeren Zeitraum (unbearbeitet) bestehen und ein höheres Eskalationsstadium erreichen, bei mobbingfördernden Rahmenbedingungen Mobbing ergeben können. Konflikte konstruktiv bearbeiten zu können, stellt daher eine besonders bedeutsame soziale Kompetenz in der Mobbingprävention dar (mehr hierzu findet man im Kapitel Prävention/soziale Kompetenzen, S. 54). Mobbing dann auch als Mobbing zu erkennen und von Konflikten zu unterscheiden, ist eine Herausforderung. Viele Handlungen, die in Mobbingfällen zu beobachten sind, finden sich ebenso in eskalierten Konfliktsituationen. Eine klare Trennlinie zwischen „noch Konflikt" oder „schon Mobbing" ist schwer zu ziehen.

Ein erster Übergang von Konflikt zu Mobbing stellt die Personifizierung der Angriffe dar – sie erfolgen systematisch und auf die Schädigung der Person bezogen – Sachinhalte rücken in den Hintergrund. Mobbing ist es allerdings erst dann, wenn sich ein Machtungleichgewicht (aus dem Konflikt) ergibt und sich die unterlegene Person nicht mehr aus dieser Lage befreien kann. Ein genauer Blick auf die Eskalationsdynamik (siehe S. 140) lohnt sich daher für zielgerichtete Mobbingprävention. Besonders bedeutsam ist dies vor allem, da Handlungsweisen, die – je nach aktuellem Eskalationsgrad – in einem Konflikt gewählt werden, auch dazu geeignet sind, Mobbinghandlungen darzustellen. Aus einem (eskalierenden) intrapersonalen oder interpersonalen Konflikt kann sich also – bei entsprechenden Rahmenbedingungen – Mobbing ergeben. Handelt es sich dann um Mobbing, geht die Dynamik und Reichweite des Problems allerdings bereits weit über jene eines Konflikts hinaus.

Da es bei Mobbing um die persönliche Diskreditierung der betroffenen Person geht, sind Methoden der Konfliktklärung – bspw. Moderation und Mediation – hier (vorläufig) nicht mehr zielführend und durch geeignetere Methoden zu ersetzen (mehr hierzu finden Sie im Leitfaden des BMBWF „Mobbing an Schulen", S. 20).

Mobbing-Formen

Mobbing kann in verschiedenen Formen auftreten. So können bestimmte Handlungen eher direkt bzw. unmittelbar stattfinden. Hier ist die Konfrontation klar und die Angriffe erfolgen offen. Andere Handlungen wiederum nehmen indirektere, mittelbare Formen an. Hier kann oft keine klare Konfrontation erkannt werden. Das erschwert deren Wahrnehmung (vgl. Alsaker, 2017, S. 25; vgl. auch Olweus, 2006, S. 23).

Direkte Handlungen sind leichter erkennbar als indirekte, wenngleich direkte Formen auch „versteckter" durchgeführt werden können. So kann beispielsweise anstelle von Schlägen das Bein gestellt werden und sich die mobbende Person anschließend über die Ungeschicklichkeit der/des Betroffenen „beschweren". Solche Umdeutungen erfolgen zur Rechtfertigung, Bagatellisierung etc. von Mobbinghandlungen und sollen die Zuseher/innen (bspw. Lehrer/innen) verwirren. Die Handlung wird in einen anderen Kontext gestellt und die betroffene Person zusätzlich (als empfindlich, ungeschickt etc.) diskreditiert (vgl. Alsaker, 2017, S. 33f.).

In der Mobbingprävention und -intervention stellt sich insbesondere die Frage, wie Pädagoginnen/Pädagogen auf diese direkten und indirekten Mobbingformen reagieren. Besonders bei indirekten Formen kann es zum Versuch einer Instrumentalisierung der Lehrer/innen im Sinne einer Verstärkung des Mobbings kommen. Genaues Beobachten und sorgsame Abklärung (auch im Sinne von professionellem Erfahrungsaustausch unter Lehrpersonen) von Konflikten und Unstimmigkeiten sind Grundlage präventiven Arbeitens. Werden indirekte (oder auch direkte) Formen übersehen und mitunter dadurch verstärkt, kommt dies einer impliziten Erlaubnis bzw. einer impliziten Duldung dieser Handlungen gleich.

UNTERM STRICH

Es geht nicht nur um das Offensichtliche, sondern auch um vieles, das auf den ersten Blick (noch) nicht gesehen werden kann. An dieser Stelle sei vor rascher Zuschreibung von Täter/in- und Opferrolle gewarnt.

Mobbing-Handlungen

Im Folgenden werden einige Handlungen (nicht taxativ) aufgelistet, die der Kategorisierung von Leymann (1993, S. 33f.) folgen. Einige beziehen sich eher auf indirekte, andere wiederum auf direkte Formen. Bei Mobbingsituationen werden meist verschiedene Handlungen und Formen miteinander kombiniert.

Angriffe auf die Möglichkeit, sich zu äußern – die Person wird …

- häufig unterbrochen
- angeschrien oder laut beschimpft
- ständig kritisiert
- über Telefon/digitale Medien belästigt
- bedroht

Angriffe auf die sozialen Beziehungen – die Person wird …

- nicht mehr in Gespräche einbezogen
- von Freundinnen und Freunden oder Mitschülerinnen und Mitschülern nicht mehr angesprochen
- aus Gruppen ausgeschlossen (online oder Präsenz)
- nicht eingeladen
- wie Luft behandelt
- abwertend behandelt (Blicke/Gesten/Andeutungen)

Angriffe auf das soziale Ansehen – die Person wird …

- schlecht gemacht
- bloßgestellt (vor anderen)
- Opfer von Gerüchten und/oder Lügen
- lächerlich gemacht
- verdächtigt, psychisch krank zu sein
- abwertend imitiert (Gang, Stimme oder Gestik)
- bewusst falsch informiert
- lächerlich gemacht (Angriffe auf Nationalität, Herkunft, Privatleben, körperliche Eigenschaften, Religion etc.)
- (öffentlich) beleidigt und gedemütigt (Spitznamen)

Angriffe auf die Qualität der Lernumgebung – die Person wird …

- bei Gruppenarbeiten ausgeschlossen
- mit sinnlosen oder überfordernden Aufgaben bedacht
- mit Aufgaben von der Gruppe überfrachtet
- gezwungen, für andere Gruppenmitglieder Aufgaben/Aufträge zu erledigen

Körperliche Gewalt – die Person wird …

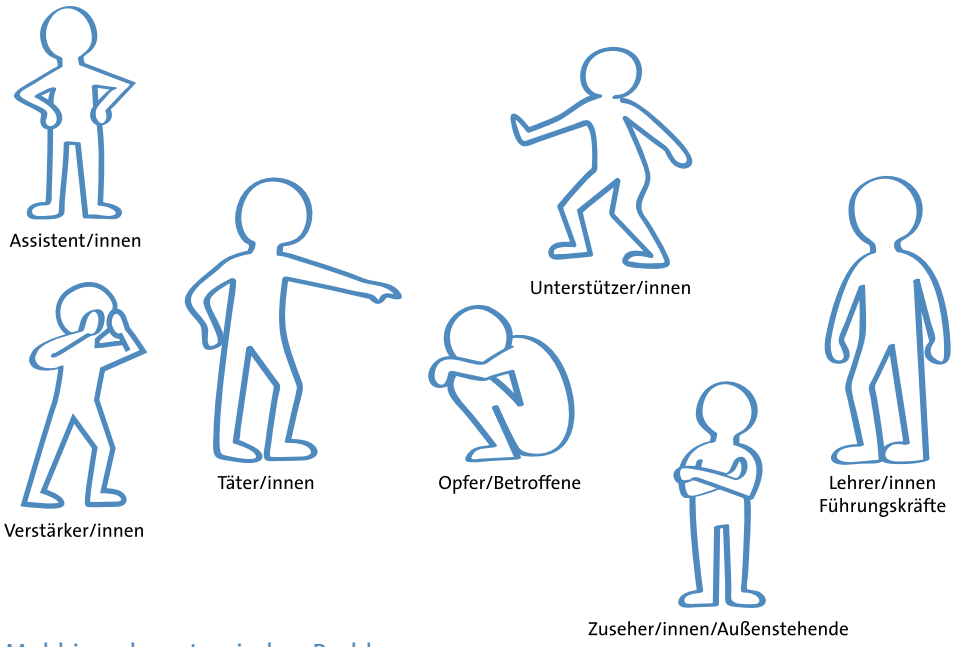
- körperlich bedroht
- geschlagen, gestoßen, getreten etc.

Verursachen von materiellem Schaden – die Person wird …

- materiell geschädigt (Bücher, Stifte, Kleidung etc.)
- durch Verstecken von Eigentum geschädigt oder am Arbeiten gehindert

Beteiligte am Mobbingprozess

Mobbingprozesse haben eine interpersonale Dynamik. Mobbing auf kausale Ursache-Wirkungs-Prozesse zurückzuführen, scheitert in der Regel, da der Prozess der Entstehung und Aufrechterhaltung von Mobbing nicht auf einzelne Personen zurückgeführt werden kann – wie auch die Rollen im Prozessverlauf nicht festgeschrieben, sondern veränderbar sind.



Mobbing als systemisches Problem

Die oben angeführte Grafik zeigt die zentralen Rollen im System (nach Salmivalli et al., 1996):[3]

- **Täter/innen** – ergreifen die Initiative, um jemanden aktiv zu schikanieren, und übernehmen die Führungsrolle in der Gruppe.
  Sie sind der Ausgangspunkt der negativen Handlungen. Sie planen und setzen diese Handlungen um, ermutigen andere, sich daran zu beteiligen oder delegieren.

- **Opfer/Betroffene** – erdulden die negativen Handlungen und sind in dieser Situation nicht in der Lage, das Mobbing aus eigener Kraft zu beenden.
  Mit dem Begriff „Opfer" ist zumeist eine Handlungsunfähigkeit verbunden. Häufig erleben sich die betroffenen Schüler/innen im fortschreitenden Mobbingprozess immer mehr als ohnmächtig und hilflos, verlieren zusehends ihr Selbstvertrauen und zweifeln an sich und ihren sozialen Kompetenzen. Im Kontext der konkreten Mobbingsituation reichen die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen (bspw. sich zur Wehr zu setzen) nicht aus und somit erscheinen sie (sich selbst) als handlungsunfähig. Es ist wichtig, die betroffenen Schülerinnen und Schüler in ihrer Handlungsfähigkeit zu stärken. Daher empfehlen wir in den Gesprächen und im Rahmen der aktiven Auseinandersetzung im Mobbingprozess den Begriff „Betroffene und Betroffener" anstelle des Begriffs „Opfer" zu verwenden.

[3] In Abstimmung mit dem Leitfaden des BMBWF „Mobbing an Schulen" und zur leichteren Orientierung wurden die einleitenden Sätze der Rollenbeschreibung aus dem Leitfaden übernommen (BMBWF, 2018, S. 8).

- **Assistent/innen** – orientieren sich am Verhalten der Täterin/des Täters und schikanieren aktiv mit. Sie unterschätzen oft die Auswirkungen der Attacken der Täterin/des Täters.

- **Verstärker/innen** – sehen bei Mobbing zu, lachen mit oder feuern die Täterin/den Täter an. Somit verstärken sie die Handlungen der Täterin/des Täters.

- **Zuseher/innen/Außenstehende** – sind jene Schülerinnen und Schüler, die zwar die Schikanen miterleben, sich aber aus der Mobbingsituation heraushalten und sich nicht einmischen. Sie tun meist nichts. Das passive Verhalten von Außenstehenden kann dabei als Billigung der Schikanen gewertet werden.

Mobbing wird erst durch Außenstehende ermöglicht, die nicht intervenieren beziehungsweise einschreiten. Sie ermöglichen den weiteren Ablauf des Mobbingprozesses durch ihre stillschweigende Akzeptanz oder im Fall der Assistentinnen/Assistenten und Verstärkerinnen/Verstärker durch ihre offene oder verdeckte Zustimmung.

Aus systemischer Sicht sind diese Personengruppen ebenso für die Mobbingsituation mitverantwortlich. Watzlawick schreibt in Bezug auf Kommunikation, daß *„man, wie immer man es auch versuchen mag, nicht nicht kommunizieren kann. Handeln oder Nichthandeln, Worte oder Schweigen haben alle Mitteilungscharakter: Sie beeinflussen andere, und diese anderen können ihrerseits nicht nicht auf diese Kommunikation reagieren und kommunizieren damit selbst. Es muss betont werden, daß Nichtbeachtung oder Schweigen seitens des anderen dem eben Gesagten nicht widerspricht."* (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1969, S. 51).

- **Unterstützer/innen** – stellen sich deutlich auf die Seite des Opfers und unterstützen es. Sie versuchen aktiv, etwas gegen die Attacken zu unternehmen.

  „Unterstützer/innen" müssen sich nicht zwangsläufig „gegen" die „Täter/innen" stellen. Viel bedeutsamer ist, die Betroffenen zu unterstützen. Dies kann einerseits innerhalb des direkten Mobbingfeldes aber auch abseits dessen geschehen.[4]

Die in der Grafik dargestellten Lehrpersonen und/oder Führungskräfte wurden in dieser Rollenbeschreibung nicht separat erläutert, da sie jede der Rollen verkörpern können. Besonders Lehrpersonen und Führungskräfte haben eine besondere Verantwortung, ihre eigene Rolle im Mobbingprozess zu reflektieren und bewusst präventiv oder interventiv zu handeln.

[4] Auch wenn Salmivalli hier von „Verteidigern" spricht, wurde in dieser Handreichung der weitere Begriff „Unterstützer/innen" gewählt. Auch Downes weist darauf hin, dass der Begriff der „Verteidiger/in" nicht unumstritten ist.

Stabilität der Täter- bzw. Opferrolle

Das entstehende Mobbing-System und die damit verbundene Stabilität der Opferrolle unterscheiden sich in den verschiedenen Altersstufen. In der Primarstufe ist diese Stabilität noch eher gering ausgeprägt. Dies hängt damit zusammen, dass die Attacken hier noch eher explorativ und weniger systematisch durchgeführt werden. Ein weiteres Element ist, dass das soziale Handeln in diesem Alter noch stärker durch die Symmetrie von Beziehungen bestimmt ist. Auf Attacken mit Attacken zu antworten ist daher sozial noch normkonform. Außerdem wird durch die geringe Toleranz für diese Attacken das Ausweichen in angenehmere Beziehungen gefördert – und auch umgesetzt. Für die Sozialisation in der Primarstufe hat dies vor allem Bedeutung für das „Erlernen" aggressiven Verhaltens. Die Integration in die Klasse, der Umgang mit Gewalt und die (aggressive) Reaktion der Freundinnen und Freunde hat große Auswirkung auf das spätere Verhalten.
In den höheren Schulstufen ist die Stabilität von Täter- und Opferrollen wesentlich größer. Dies kann bis zu einer Manifestierung der Täter- oder Opferrolle führen (vgl. Schäfer, 2012, S. 695f.).

Ausgehend von diesen entwicklungspsychologischen Aspekten wird deutlich, wie bedeutsam Gewalt- und Mobbingprävention bereits in der Primarstufe ist.

UNTERM STRICH

Für die Betroffenen ergibt sich das Problem, dass sie in eine Rolle gedrängt werden und diese mehr und mehr (von den Beteiligten im System) vertieft wird. Somit wird stärkere Viktimisierung herausgefordert und zugleich ermöglicht. Dies geht bis zu dem Zeitpunkt, an dem der/dem betroffenen Schüler/in unterstellt wird, sie/er habe es (gemobbt zu werden) ja verdient, da keine Gegenwehr (mehr) erfolgt. Die eigenen Ressourcen, sich gegen das aggressive Verhalten zu wehren, reichen nicht aus, die Rollenzuschreibung zu verändern – und sobald die Unterstützer/innen sich zurückziehen, manifestieren sich Mobbing und die (erlernte) Hilflosigkeit der/des Betroffenen vollends.

Eine schnelle Entscheidung darüber, wer Täter- und Opferrolle übernimmt oder übernommen hatte, ist für eine konstruktive Auseinandersetzung mit dem Mobbingprozess nicht förderlich. Erst im Laufe eines Mobbingprozesses werden die Betroffenen in die Rolle des „Opfers" gedrängt. Um Mobbing erkennen zu können, bedarf es daher einer genauen Prozessbetrachtung, der Analyse der Faktoren zur Identifikation von Mobbing, sorgsames Hinhören und Beobachten (mehr hierzu im Leitfaden des BMBWF „Mobbing an Schulen", S. 14).

Risikofaktoren

Es ist wie bereits erwähnt nicht möglich, Mobbing auf eine einfache Ursache-Wirkungskette zurückzuführen. Bestimmte Faktoren erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass in einer Klasse/Schule Mobbing entstehen kann. Ebenso gibt es Faktoren, die das Entstehen von Mobbing unwahrscheinlicher machen.
Im Folgenden wird auf diese Risikofaktoren eingegangen – mit dem Schwerpunkt auf jene Bereiche, die von der Schule bzw. den Lehrpersonen aktiv beeinflusst werden können.
Diese Einflüsse können in personenbezogene, soziale und strukturelle Faktoren unterschieden werden (angelehnt an das sozial-ökologische Erklärungsmodell für Mobbing nach Swearer & Espelage, 2004; vgl. Wachs, Hess, Scheithauer & Schubarth, 2016, S. 56).



Die in der Grafik angeführten Faktoren erhöhen bzw. reduzieren die Wahrscheinlichkeit, Mobbingbetroffene/r zu werden. Ob dies geschieht oder nicht, hängt vom System ab, in dem sich die handelnden Personen bewegen. Risikofaktoren können in einer Gruppe bzw. einer Klasse dazu führen, dass ein/e Schüler/in Mobbingbetroffene/r wird.

Die Verantwortung für Mobbing liegt somit nicht bei der betroffenen Person, sondern bei allen handelnden Personen und ihrem Umgang mit der konkreten Situation. Sowohl Schüler/innen als auch Lehrpersonen können von Mobbing betroffen sein. Es gibt keine klassischen Merkmale, die Mobbingbetroffene aufweisen, nur risikoerhöhende personelle, soziale und strukturelle Faktoren. Soll Mobbing präventiv begegnet werden, braucht es somit eine integrative Vorgehensweise, die diese drei Faktoren berücksichtigt.

UNTERM STRICH

So sind beispielsweise eine körperliche Beeinträchtigung, die Herkunft, die Religionszugehörigkeit etc. nicht ausschlaggebend, dass eine Person gemobbt wird – sehr wohl aber der Umgang der Gemeinschaft damit.
Mobbing wird von allen handelnden Personen in einem System ermöglicht – oder verhindert.

Personenbezogene Faktoren

Bestimmte Merkmale einzelner Personen erhöhen die Wahrscheinlichkeit, in Mobbingprozesse involviert zu werden. Diese werden in der Folge als personenbezogene Faktoren bezeichnet. Auch wenn es bestimmte personenbezogene Risikofaktoren gibt, ist es besonders wichtig, sich vor Augen zu halten, dass diese nicht ausschlaggebend für eine Mobbingsituation sind. Sie erhöhen nur das Risiko, Mobbing-Betroffene/r zu werden. Alle beteiligten Personen haben die Verantwortung, diese Heterogenität und Diversität einer Gemeinschaft (die in jeder Gruppe gegeben ist) zuzulassen und anzuerkennen, Merkmale und Eigenschaften von Personen nicht zu missbrauchen.

Personenbezogene Risikofaktoren werden im Folgenden anhand von den Rollen passiver und provozierender Betroffener sowie Schüler/innen in der Rolle von Täterinnen und Tätern, für die diese Faktoren tendenziell häufiger festgestellt werden konnten, dargestellt (vgl. Jannan, 2010, S. 36; Alsaker, 2017, S.105ff.; Olweus, 2006, S. 64; Wachs, Hess, Scheithauer & Schubarth, 2016, S. 54).

Faktoren, die tendenziell häufiger festgestellt wurden

passive Betroffene

- körperlich schwächer
- schüchtern bzw. ängstlich oder unsicher im Aufbau von Beziehungen
- ruhig (in der Klasse), introvertiert
- versuchen sich bei Angriffen eher zurückzuziehen (bspw. „Mitlachen“ über Angriffe gegen die eigene Person)
- weniger selbstsicher bzw. haben geringere selbst-orientierte Kompetenzen (über sich selbst bestimmen, sich durchsetzen können, „Nein“ sagen können)

provozierende Betroffene

- ängstlich und kampfbereit
- übermäßig aktiv und teilweise unkonzentriert
- leicht reizbar
- von Schüler/innen und Lehrpersonen tendenziell abgelehnt

mobbende Schülerinnen und Schüler

- körperlich überlegen
- selbstsicher
- wenig ängstlich
- wenig empathisch
- macht- bzw. kontrollorientiert
- ein geringes Repertoire an Konfliktbewältigungsstrategien

Alsaker (2017, S. 106) betont, dass

„[...] ein Risiko die Wahrscheinlichkeit eines Ereignisses erhöht. Wenn ein Kind eines der genannten Merkmale aufweist, heißt es noch nicht, dass es hoch gefährdet oder gar prädestiniert ist, Mobber oder Opfer zu werden. Es heißt einfach, dass man seinem Verhalten innerhalb der Peer-Gruppe etwas Aufmerksamkeit schenken sollte – dies wiederum, ohne überkontrollierend zu werden.“

Die Bedeutung der Rahmenbedingungen in Bezug auf diese risikoerhöhenden Faktoren kann am Beispiel „Schüchternheit" genauer dargestellt werden. Sozialer Rückzug ist meist nicht selbst gewählt und Schüchternheit nicht gleichzusetzen mit sozialem Rückzug – welcher häufig durch Ausschluss aus der Peer-Group (= System) zustande kommt. Interessant ist, dass beste Freundinnen/Freunde schüchternen Kindern Schutz davor bieten können, Mobbing-Betroffene/r zu werden. Ergibt sich jedoch aus schüchternem Verhalten ein zusätzliches, zurückgezogenes Verhalten, kann dies das Risiko, Betroffene/r zu werden, erhöhen (vgl. Alsaker, 2017, S. 114).

Personenbezogene und soziale Kompetenzen als Risikofaktor?

Pauschal davon auszugehen, dass Betroffene geringere soziale Kompetenzen aufweisen und ihre Situation dadurch „selbst verschuldet" sei, ist daher nicht nur zu kurz gegriffen, sondern schlichtweg falsch. Es ist hilfreich, die personenbezogenen und sozialen Kompetenzen in Bezug auf Mobbing in zwei Teilbereiche zu gliedern (vgl. Alsaker, 2017, S. 109ff.):

- „selbst-orientierte" Kompetenzen – Durchsetzungsvermögen, Initiative ergreifen, für sich eintreten etc.
- „fremd-orientierte" Kompetenzen – Kooperation, prosoziales Verhalten, Einfühlungsvermögen, Perspektivenwechsel etc.

Wenn der Blick auf die mobbenden Schüler/innen gelenkt wird, zeigt sich zusätzlich ein durchaus kontroversielles Bild sozialer Fähigkeiten. Geht man davon aus, dass Täter/innen proaktiv aggressiv sind – also bspw. aktiv und bewusst schädigende Handlungen im Sinne von Mobbing setzen – und nach sozialem Status bzw. Macht/Kontrolle der Situation streben, zeigen sie umfassende soziale Kompetenzen in ihren Handlungen. Soziale Kompetenzen können grundsätzlich im Sinne prosozialen Verhaltens oder zum Zweck von Manipulation eingesetzt werden. Für Täter/innen ergibt sich hier ein Bild, das ausgeprägte Kompetenzen in prosozialen Umgangsformen (bspw. zu Assistentinnen/Assistenten und Verstärkerinnen/Verstärkern oder Lehrerpersonen) und aggressiven Umgangsformen (gegenüber Betroffenen oder anderen, die den Status in Frage stellen) – situationsbezogen genutzt – zeigt. Diese werden eingesetzt, um die eigenen Ziele zu erreichen (vgl. Schäfer, 2012, S. 696f.).

Wie diesen personenbezogenen und sozialen Kompetenzen – je nach individuellen Bedürfnissen – Aufmerksamkeit geschenkt werden kann, ist ab S. 54ff. nachlesbar.

Tendenziell bedeutet das, dass mobbende Schüler/innen (und provozierende Betroffene) ihre Stärken eher in den selbst-orientierten Kompetenzen, passive Betroffene größere Kompetenz in den fremd-orientierten Fertigkeiten haben.

Da es im pädagogischen Auftrag um die Stärkung der Kompetenzen aller Schüler/innen geht und Lernchancen geschaffen werden sollen, bedeutet das für Lehrer/innen, dass sie *„aufgefordert sind, spezifisch auf die Defizite der Mobber und aggressiven Opfer in prosozialen und kooperativen Kompetenzen einzugehen. Hingegen spricht nichts dafür, den Grund für die Mobbing-Erfahrungen der passiven Opfer in irgendwelchen Defiziten im prosozialen Verhalten zu suchen"* (Alsaker, 2017, S. 112).

UNTERM STRICH

Die Betroffenen haben keine „Schuld" an ihrer Lage, alle Beteiligten am System erschaffen oder verhindern Mobbing durch ihr Handeln.

Soziale Faktoren

Auf das soziale System können die Pädagoginnen und Pädagogen Einfluss nehmen – in ihren Klassen und in ihrer Schule. Gezielt gewaltpräventiv zu wirken heißt, für eine Kultur der Anerkennung, der Würde des Menschen sowie des Respekts einzutreten und diese Werte vorzuleben.

Bedeutung der Peer-Group

Große Bedeutung in der Ermöglichung oder Verhinderung von Mobbing hat die Peer-Group bzw. die Klasse selbst. Positionieren sich die Schüler/innen bereits bei ersten Attacken eindeutig gegen aggressives Verhalten, das Mobbinghandlungen darstellt, kann Mobbing vorzeitig verhindert werden. Dies erfordert jedoch hohe soziale Kompetenz, Zivilcourage und vor allem Rahmenbedingungen, die von der Schulleitung und den Lehrpersonen in den Klassen gesetzt werden müssen. Ein Rückzug seitens der Pädagoginnen und Pädagogen auf die Position: *„Das macht euch bitte untereinander aus“*, greift hier entschieden zu kurz (vgl. Alsaker, 2017, S. 90ff.).

Empathie

Empathiebewusstsein bzw. Mitgefühl sowie entsprechende Reaktionen und Handlungen entfalten eine starke präventive Wirkung und können Mobbing stoppen, bevor es überhaupt beginnt.

Empathie ist jedoch nicht bei allen Personen gleich ausgeprägt. Besonders mobbende Schüler/innen weisen häufig ein geringeres Maß an Empathiefähigkeit (im Sinne von Mitgefühl) auf und orientieren sich tendenziell am eigenen Mehrwert. Wird diese Haltung in einer Peer-Group jedoch von anderen empathischen Mitschülerinnen/Mitschülern (insbesondere jenen mit starker Position im Klassensystem) respektvoll zurückgewiesen, hindert dies das Entstehen von Mobbing. Mobbende Schüler/innen werden für ihr Verhalten nicht belohnt, sondern erhalten die Rückmeldung, dass dieses nicht erwünscht ist. Zivilcourage-Training, Empathiefähigkeit und Perspektivenwechsel stellen wichtige Faktoren in der Präventionsarbeit dar (vgl. Alsaker, 2017, S. 90ff.).

Rolle der Erwachsenen

Das klare Zurückweisen nicht empathischer, übermäßig konkurrenzorientierter und abwertender Handlungsweisen ist eine der wichtigsten Aufgaben der Erwachsenen (Schulleiter/innen, Lehrer/innen, Verwaltungspersonal, Eltern/Erziehungsberechtigte, Mitarbeiter/innen der Unterstützungssysteme etc.). Ihnen kommt eine besondere **Vorbildfunktion** zu. Sie schaffen ein Klima des Vertrauens und des Zutrauens und des Ernstnehmens von jungen Menschen. Es bedarf von ihrer Seite klarer Haltungen und verbindlicher Grenzen bzw. Regeln, die mit **Fürsorge – die Person annehmend, die Handlung zurückweisend** – umgesetzt werden. Dies gilt besonders in der Prävention von Mobbing.

Wichtig ist eine Kombination von „Halt sagen“ und „Halt geben“. (Alsaker, 2017, S. 101)

Beziehung

Beziehungsgestaltung in der Schule auf eine Art und Weise zu begleiten, die förderliche, konstruktive und tragfähige Beziehungen in der Peer-Group, der Klasse und der Schule ermöglicht, ist eine zentrale pädagogische Aufgabe. Der Aufbau eines Klimas des Vertrauens und des Wohlfühlens hat vor allem in der Prävention von Mobbing Priorität. Die Orientierung von Schülerinnen/Schülern an der Peer-Group „Klasse" hat hierfür zentrale Bedeutung. Wird Aggression insbesondere von Gleichaltrigen nicht toleriert, reduziert dies die Eskalationswahrscheinlichkeit deutlich. Positionieren sich Schüler/innen rasch und klar gegen aggressive Handlungen – setzen sie sich also für die Betroffenen ein – orientieren sich auch andere Schüler/innen eher an diesem Verhalten.

Das gemeinsame Arbeiten an einem konstruktiven und angstfreien Schulklima ist die Aufgabe der Schulleitung und in weiterer Folge der Lehrer/innen – unter gleichwürdiger Einbeziehung der Schüler/innen. Rahmenbedingungen zu schaffen, die das Auftreten des Phänomens Mobbing vermindern oder verhindern, ist zentrale Verantwortung aller. Die Peers haben nur begrenzte Möglichkeiten, präventiv zu agieren oder gar zu intervenieren, wenn die Rahmenbedingungen eher gewalt- und mobbingförderlich sind. Die erste Verantwortung, Mobbingprozesse in Schulen zu verhindern und Rahmenbedingungen so zu setzen, sodass Peers präventiv wirken können, liegt somit bei den Erwachsenen.

„Wer Bildung will, muss Beziehung schaffen." **Günter Funke (Vortrag, 2014)**

Gleichzeitig sind eine Schaffung dieses Rahmens und eine gemeinsame Vorgehensweise gegen Mobbing nur mit den Schülerinnen/Schülern möglich. Anregungen hierzu gibt es im Anhang ab S. 119.

Familie und Gesellschaft

Auch der familiäre und gesellschaftliche Einfluss auf Mobbinghandlungen in Schulen ist gegeben – wenngleich diese im Gegensatz zu den eben beschriebenen Faktoren eher außerhalb des Einflussbereichs der Schule liegen.
So erfüllen auch Eltern/Erziehungsberechtigte bzw. in der Familie lebende Personen eine wichtige Vorbildfunktion durch ihre Handlungen, ihre Beziehungsgestaltung und Erziehungsmethoden. Besonders vernachlässigende oder aggressive Erziehungsmethoden, geringer familiärer Zusammenhalt, Toleranz von Gewalt oder auch ein Übermaß elterlicher Unterstützung erhöhen die Wahrscheinlichkeit, in Mobbing als Mobber/in oder Betroffene/r verwickelt zu werden (vgl. Alsaker, 2017, S. 96ff.; vgl. auch Wachs, Hess, Scheithauer & Schubarth, 2016, S. 54).
Aus gesellschaftlicher Perspektive spielen beispielsweise der Umgang mit Gewalt in der Öffentlichkeit und der gesellschaftliche Umgang mit Diversität eine wichtige Rolle (vgl. Wachs, Hess, Scheithauer & Schubarth, 2016, S. 54).

Strukturelle Faktoren

Neben personenbezogenen und sozialen Faktoren beeinflussen auch strukturelle Voraussetzungen die Ermöglichung von Mobbing.

Vier besonders bedeutsame Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit von Mobbing fördern, sind (vgl. Polis, 2013, S .6f.; vgl. auch Kolodej, 2008, S. 54ff.; vgl. auch Schubarth, 2013, S. 51ff.):

- Die Mobbingwahrscheinlichkeit ist erhöht, wenn Lehrer/innen sich hauptsächlich für die Vermittlung von Wissen und die Leistungsbeurteilung zuständig fühlen – und nur geringe Zeit für die Beziehungsgestaltung sowie die Schaffung eines gewaltfreien und sicheren (Klassen-)Klimas aufwenden.
- Kinder und Jugendliche finden sich in Klassen wieder, deren Mitschüler/innen sie nicht wählen konnten – sie sind mit den anderen Personen gleichsam nur bedingt freiwillig beisammen – und sie können selbst bei Konflikten dieses System nicht ohne Weiteres verlassen (bzw. meiden).
- Eine starke bzw. überhöhte Leistungsorientierung mit (überproportionalem) Fokus auf fachliche Kompetenzen erhöht den Leistungsdruck und somit das Konkurrenzdenken. Dies wiederum fördert Konflikte und das Risiko von Mobbing.
- Die monotone Ausgestaltung des Unterrichts und eine starre Organisationsstruktur des Lernens (Stundenorientierung, starke zeitliche Normierungen etc.) wie auch mangelnde Transparenz wirken ebenfalls als verstärkende Risikofaktoren.

Schule hat den Auftrag, als Institution strukturelle Rahmenbedingungen zu schaffen, die Mobbing und Gewalt aktiv vorbeugen. Besonders die Gestaltung einer offenen, wertschätzenden Schul- und Lernkultur rückt hier in den Fokus. Dieser strukturelle Rahmen kann durch zielgerichtete Schulentwicklungsprozesse geschaffen bzw. gestärkt werden. Die Grundlage dieses Entwicklungsprozesses ist eine Haltung der Verantwortung, des Vertrauens, der Vereinbarung und der Verbindlichkeit.

UNTERM STRICH

Es gilt, Beziehungsgestaltung vor Wissensvermittlung zu stellen und in den Klassen ein Klima des Vertrauens sowie der Sicherheit aufzubauen. Es ist möglich, einen Wandel von der Defizitorientierung hin zu Förderung und Anerkennung individueller Leistungen zu vollziehen – auch wenn diese (noch) nicht den geforderten Leistungen entsprechen oder Fähigkeiten/Kompetenzen abseits der geforderten darstellen. Dies drückt auch die Bedeutung der Stärkung und des Erwerbs überfachlicher Kompetenzen aus.

Wird Kooperation ein höherer Stellenwert als Konkurrenz zugestanden und durch die Rahmenbedingungen klar gefördert, bekommen wechselseitige Anerkennung und Zusammenarbeit in allen Bereichen größere Bedeutung.

Folgen von Mobbing

Die Auswirkungen beziehungsweise Folgen von Mobbing können auf der personalen Ebene der Betroffenen und mobbenden Schüler/innen sowie im weiteren, gesamtgesellschaftlichen Kontext verortet werden.

Folgen für Betroffene

Bereits bei den Studien von Leymann (vgl. Leymann 1993, S. 109) zeigen sich im Mobbingverlauf unspezifische Symptome – Magendrücken, Unruhe, Schlafstörungen, Depression etc. Durch länger anhaltende Mobbingerfahrungen können sich diese Wirkungen verstärken. Hinzu kommt, dass es nach einiger Zeit sogar schwierig wird, dem Mobbing im eigenen Denken zu entkommen: *„Das Opfer ist so entsetzt und wütend über den Mobbingzustand, daß es nicht mehr von diesen Gedanken loskommen kann."* (Leymann, 1993, S. 109)
Diese Gedankenketten führen tendenziell wieder dazu, dass der Stresszustand bei den Betroffenen aufrechterhalten wird oder sich verschärft.

Olweus hat in seinen Untersuchungen ebenfalls Ergebnisse dargestellt, die den Schluss zulassen, dass Gewaltopfer/Betroffene bei länger andauernden Mobbingerfahrungen kaum die Möglichkeit haben, ihre Kräfte zu regenerieren oder im Prozess des Mobbings ohne Begleitung ihre Problembewältigungskompetenz zu erweitern (vgl. Olweus, 2006, S. 38; vgl. auch Wachs, Hess, Scheithauer & Schubarth, 2016, S. 68). Auch Alsaker betont, dass die Betroffenen um Lösungen ringen, dem Mobbing zu entgehen, jedoch hierbei fast nur Misserfolg erleben – keine oder wenige ihrer Strategien nützen (vgl. Alsaker, 2017. S. 128).

Dennoch kommt es nicht selten dazu, dass den Betroffenen unterstellt wird, sie selbst hätten einen wesentlichen Anteil an der Mobbingsituation, wären sogar schuld daran. Besonders diese Haltung zeigt die Bedeutung einer sensiblen, umfassenden Betrachtungsweise von Mobbing und den begleitenden Faktoren.

Diese Schuldzuweisung *„führt zu einer verstärkten **Selbstabwertung**. Das Opfer ist nicht nur nicht in der Lage, sich selbst zu wehren: es fühlt sich zusätzlich schuldig dafür, dass es sich nicht selber aus der Opfersituation herausnehmen kann."* (Alsaker, 2017, S. 128)
Wachs et al. (2016, S. 69) nennen diesen Prozess **„erlernte Hilflosigkeit"**. Eben diese Hilflosigkeit, dieser Verlust von Selbstbestimmung, Selbstwirksamkeit und Handlungsspielraum sind für die Entwicklung des Selbstbildes und die Stärkung von Selbstwert überaus hinderlich und somit Auslöser vielfältiger negativer Wirkungen (vgl. Alsaker, 2017, S. 129; vgl. auch Wachs, Hess, Scheithauer & Schubarth, 2016, S. 68f.).

Mobbing-Betroffene in der Schule (Schüler/innen) können an körperlichen Symptomen wie Schlafstörungen und Angespanntheit, Magen- und Kopfschmerzen und wiederholten Kreislaufproblemen leiden. An psychischen Folgen können Verlust des Selbstvertrauens, des positiven Selbstwerts, der Selbstkontrolle sowie eine Verstärkung negativer Emotionen wie Wut, Trauer, Angst, Einsamkeit u. a. bis vereinzelt hin zu Essstörungen, depressiver Verstimmung, selbstverletzenden Handlungen, Selbstmordgedanken etc. beobachtet werden (vgl. Wachs, Hess, Scheithauer & Schubarth, 2016, S. 69ff.; vgl. auch Alsaker, 2017, S. 133).

Eine weitere, für den Bildungserwerb höchst hinderliche Folge ist, dass Betroffene Angst vor der Schule entwickeln. Sie ziehen sich tendenziell eher zurück, reduzieren ihre sozialen Kontakte und erleben häufiger Zurückweisung durch Mitschüler/innen. Dies kann sich auch nach Beendigung der Mobbingsituation weiter fortsetzen (vgl. Wachs, Hess, Scheithauer & Schubarth, 2016, S. 70).
Dieser Rückzug kann sich auch nachhaltig negativ auswirken, denn er *„gewährt etwas ‚Frieden' im Augenblick, aber es [das Zurückziehen, FW] gefährdet das Kind weiter, da andere Peers den Kontakt allmählich aufgeben"* (Alsaker, 2017, S. 133).

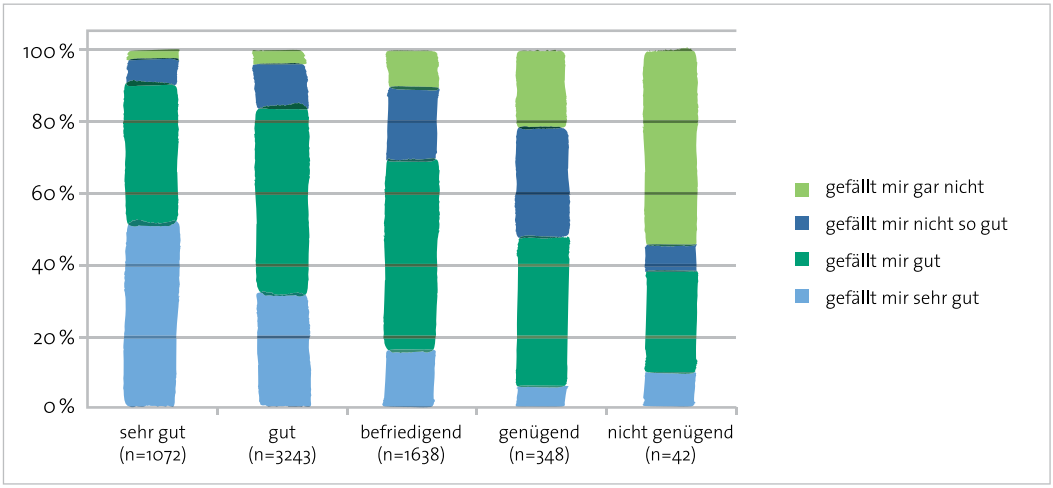
ZUSATZ INFO

Mobbing-Betroffene, die eine positive Beziehung zu Eltern und Geschwistern haben – gekennzeichnet durch wechselseitiges Interesse, offene wertschätzende Kommunikation und einen liebevollen Umgangston – haben seltener langfristige Folgewirkungen. Ähnlich kann eine positive Beziehung zu Gleichaltrigen, Freunden und eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung helfen (vgl. Bowes, et al., 2010; Ledwell & King, 2013, zit. n. Wachs, Hess, Scheithauer & Schubarth, 2016, S. 72).

Eine weitere Folge anhaltender Mobbingprozesse kann ein geringeres Sicherheitsempfinden in der Schule und eine niedrigere Schulzufriedenheit im Allgemeinen sein (vgl. Wachs, Hess, Scheithauer & Schubarth, 2016, S. 70). In Kombination mit den vorab beschriebenen Folgen ist dies ein erheblicher Risikofaktor zur Beeinträchtigung der schulischen Leistungen – und so ist es auch häufig zu beobachten, dass bei Mobbing-Betroffenen die schulischen Leistungen rasch und ohne einen von der Lehrperson erkennbaren Grund abfallen.

Mobbingprävention stellt somit auch für die Ermöglichung guter schulischer Leistungen und den Erwerb eines Bildungsabschlusses von Schülerinnen und Schülern einen elementaren Bestandteil von Schule dar.

Auch in der HBSC-Studie 2014 zeigt sich, dass die Klassengemeinschaft das Wohlbefinden, die Gesundheit und die Lebenszufriedenheit der Schüler/innen klar und direkt beeinflusst.



Verteilung auf die Frage, wie den Befragten die Schule gefällt („gefällt mir sehr gut" bis „gefällt mir gar nicht") auf die fünf Qualitätskategorien der Klassengemeinschaft („sehr gut" bis „nicht genügend")
Quelle: HBSC Factsheet Nr. 11/2014; Bundesministerium für Gesundheit

Folgen für mobbende Schülerinnen und Schüler

Auch für die Personen, die Mobbing aktiv ausüben, ergeben sich kurz- und langfristige Folgen. Sie berichten ebenfalls häufiger über körperliche Beschwerden und fallen öfter durch aggressives Verhalten oder Straffälligkeit auf.
Dies wird auch dadurch verstärkt, dass sie ein eher geringes Einfühlungsvermögen aufweisen sowie es häufig nicht gelernt haben, Respekt für die Bedürfnisse anderer aufzubringen. Ihre prosozialen und kooperativen Kompetenzen sind tendenziell geringer ausgeprägt.
Hinzu kommt, dass es im Rahmen der aggressiven Handlungen zu selbstverstärkenden Tendenzen kommt – durch erlebte Selbstzufriedenheit, sich durchzusetzen zu können, jemanden zu überlisten, Macht über andere auszuüben (vgl. Alsaker, 2017, S. 136).

Durch die soziale Homophilie – das Zusammenschließen von Personen in Gruppen mit ähnlichen Sichtweisen und Verhaltensmustern – kommt es mitunter zu einer weiteren Verschärfung. Wenn sich Mobbende bzw. Kinder und Jugendliche mit anti-sozialen Verhaltensweisen in Gruppen zusammenfinden, bestärken sie einander gegenseitig und kommen in ihrer engeren Peer-Group kaum mit pro-sozialen Verhaltensweisen in Kontakt (vgl. Conolly, 2000, zit. n. Wachs, Hess, Scheithauer & Schubarth, 2016, S. 74).

Das aggressive Verhaltensmuster ist auch in anderen Beziehungen (außerhalb der Schule) sichtbar bzw. setzt sich häufig fort – auch im Zeitablauf. Somit haben auch langfristig gesehen mobbende Schüler/innen eine höhere Wahrscheinlichkeit, an einer Depression zu erkranken, in Arbeitslosigkeit zu geraten oder vermehrt gesundheitliche Probleme zu erleiden. Weiters konnte ein erhöhtes Risiko, strafrechtlich in Erscheinung zu treten, festgestellt werden (vgl. Farrington & Ttofi, 2011, zit. n. Wachs, Hess, Scheithauer & Schubarth, 2016, S. 75; vgl. auch Alsaker, 2017, S. 137; vgl. auch Olweus, 2006, S. 45).

Aus bildungspolitischer Sicht mit Blick auf den Erziehungsauftrag österreichischer Schulen und angesichts der weitreichenden Folgen für die Personen und die Gesellschaft ist es daher wichtig, Kindern und Jugendlichen, die aggressive Verhaltensweisen zeigen, Grenzen zu setzen. Darüber hinaus brauchen sie Unterstützung und Rollenmodelle zum Erlernen alternativer Handlungsoptionen und Verhaltensmuster sowie der Stärkung fremd-orientierter Kompetenzen und konstruktiver Konfliktbewältigung.

UNTERM STRICH

Untersuchungen zeigen klar, dass sowohl Betroffene als auch mobbende Schüler/innen vielfältigen Folgewirkungen ausgesetzt sein können. Dies sind bspw. psychische und körperliche Probleme oder auch nachteiliges Sozialverhalten und beeinträchtigter Bildungserfolg. Diese Folgen haben nicht nur Auswirkungen auf die Personen selbst, sondern ebenfalls auf ihr Umfeld und die Gesellschaft. Im Rahmen des Bildungsauftrags ist es Verantwortung der handelnden Personen in der Schule, umfassende Maßnahmen der Prävention und Intervention zu setzen, um Mobbing zu verhindern, abzustellen und in der Folge alle am Mobbing beteiligten Personen zu begleiten und in ihrer Entwicklung zu stärken. Dies schließt auch alle anderen beteiligten Schüler/innen (siehe Rollenverteilung im System) ein, da negative Folgen auch auf sie einwirken – beispielsweise über das Klassen- und Lernklima.

Verantwortung

Schule muss ein Ort ohne Angst, Abwertung und Diskreditierung und vielmehr ein Ort der Empathie, der Förderung und Fürsorge sein. Schulen sind Orte des individuellen und gesellschaftlichen Lernens – und dieses Lernen kann nur dann gelingen und die Schüler/innen in ihren Persönlichkeiten stärken, wenn sie ohne Angst vor Abwertung oder Diskreditierung Fehler machen dürfen. Eine Kultur der Anerkennung, kompromisslosen Wertschätzung und Fürsorge ist daher elementare Bedingung für das Gelingen von schulischem Lernen.

„Welche Auffassung von den gesellschaftlichen Werten wird ein Schüler übernehmen, der wiederholt von anderen Schülern gemobbt wird, ohne dass Erwachsene eingreifen? Dieselbe Frage kann man im Hinblick auf Schüler stellen, die über einen langen Zeitraum andere Schüler drangsalieren konnten, ohne dass Erwachsene sie daran gehindert hätten. Wer es unterlässt, aktiv Gegenmaßnahmen bei Gewaltproblemen in der Schule zu ergreifen, billigt sie stillschweigend." (Olweus, 2006, S. 56)

Diese Wirkung trifft natürlich auch auf alle anderen Schüler/innen im System zu. Welche Auffassung von Werten soll bspw. ein/e Unterstützer/in übernehmen, wenn sie/er erlebt, dass im Mobbingprozess bzw. in ihren/seinen Versuchen der Unterstützung der betroffenen Person keine Hilfe von Erwachsenen zu erwarten ist und ihre/seine Bemühungen die Situation nicht verbessern können.

In § 2 des SchOG heißt es: *„Sie [die jungen Menschen, Anm.] sollen zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken."*

Diesem Absatz des SchOG ist zu entnehmen, dass der Erwerb überfachlicher personaler und sozialer Kompetenzen herausragende, übergeordnete Bedeutung für die Begleitung der Entwicklung von Schülerinnen/Schülern hat – und er ist ebenso für die Prävention von Mobbing von höchster Relevanz. In Bezug auf die Ermöglichung eines konstruktiven gesellschaftlichen Miteinanders sowie der psychischen und körperlichen Gesundheit der Schüler/innen bedeutet dies, dass Schulen verantwortlich für Gewalt- und Mobbingprävention sind sowie bei Gewalt- und/oder Mobbinghandlungen konsequent angemessene Schritte einzuleiten haben.

Als angemessen können diese Maßnahmen dann angesehen werden, wenn sie dazu geeignet sind, die negativen Handlungen nachhaltig zu verhindern bzw. zu beenden (vgl. Hopf, Vortrag „Konflikt- und Mobbingberatung", 2015).

Dieser Verantwortung der Schule kann nur gemeinsam durch alle beteiligten Personengruppen (Schulpartner) nachgekommen werden. Diese Verantwortung der Prävention, der Begleitung im Erwerb überfachlicher Kompetenzen und der Intervention ergibt sich auch klar aus der UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Bei Mobbing werden die Rechte auf Schutz, auf Förderung und Entwicklung sowie auf Beteiligung eingeschränkt oder gefährdet (vgl. KRK, 1990; Paljakka, 2018, S. 51ff).

Schulleiterinnen und Schulleiter

Wir sind nicht nur verantwortlich für das, was wir tun, sondern auch für das, was wir nicht tun. (Molière)

Die Letztverantwortung für ein gewaltpräventives, lernförderliches Klima an Schulen liegt bei der Schulleitung. Konsequentes Vorleben konstruktiver Konfliktlösung ist Grundlage. Darüber hinaus braucht es ein klares Zeichen, dass Mobbing in der Schule ernst genommen wird. Maßnahmen können beispielsweise klare Aussagen hierzu im Schulleitbild, die Gestaltung einer Schulvereinbarung gegen Mobbing, die Planung und kontinuierliche Durchführung eines Präventionsprogrammes oder der Aufbau eines schulinternen Präventions- und Interventionsteams sein. Die Schulleitung ist für den Schulentwicklungsprozess und die Implementierung einer schulweiten Strategie, die von allen beteiligten Personengruppen mitgetragen wird, verantwortlich. Die Schaffung der strukturellen Rahmenbedingungen zur Entwicklung der Organisation, des Unterrichts und auch der Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen liegt in der Verantwortung der Leiter/innen.

Lehrerinnen und Lehrer

Pädagoginnen und Pädagogen haben einerseits die Verantwortung für die ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler, andererseits dienen sie als Rollenmodelle für die Kinder und Jugendlichen. Eine klare und vorgelebte Haltung gegen Mobbing (bestehend aus Respekt, Wertschätzung, konstruktiver Konfliktbearbeitung, professioneller Anwendung förderlicher Kommunikationstechniken, keiner Toleranz bei wahrgenommenen Gewalthandlungen etc.) ist besonders im Bereich der Präventionsarbeit wichtig (vgl. Alsaker, 2017, S. 93).

Eine der größten Herausforderungen für Lehrpersonen ist es, Mobbing erkennen zu können. Dass ein/e Schüler/in direkten Kontakt aufnimmt und auf Mobbing hinweist, ist oft erst spät der Fall (oder erfolgt teilweise überhaupt nicht). Dies liegt auch darin begründet, dass sich die Betroffenen zumeist recht spät anvertrauen. Erfolgt kein konkreter, direkter Hinweis, ist es durch die oftmals versteckten und vielfältigen Möglichkeiten von Mobbinghandlungen häufig schwer, diese zeitgerecht in den Kontext „Mobbing“ zu setzen.

Neben einer umfassenden Sensibilisierung bedarf es daher weiterer Maßnahmen wie Befragungen, Gespräche, Teamübungen, Peer-Learning, kollegialen Austausch, Vertrauenspersonen u. Ä., um im Rahmen eines schulumfassenden Gesamtkonzepts Mobbing frühzeitig zu erkennen und angemessen reagieren zu können.

Die Haltung der Lehrer/innen sowie ihre Beziehung zu den Schülerinnen/Schülern haben sowohl für das Erkennen als auch für die Intervention große Bedeutung. Gelingt es, eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen und zu gestalten, verstärkt sich der Effekt als Rollenmodell. Die Wahrscheinlichkeit, dass im Krisenfall direkter Kontakt aufgenommen wird, erhöht sich.

Herausforderung: Klarheit in der Beziehung?

Diese Haltung im Unterrichtsalltag präzise auszudrücken und Sicherheit sowie Halt in der Beziehung zu geben – als verlässlicher und einfühlsamer Ansprechpartner ernst genommen zu werden –, ist eine ständige Herausforderung. Die Art und Weise, erwünschte und nicht erwünschte Handlungen anzusprechen und dabei die eigene Position verständlich zu machen, ist eine Grundlage.

Wird beispielsweise unerwünschtes Verhalten beobachtet, ist es wichtig, die eigene Beobachtung des Verhaltens von der Beurteilung der Person zu trennen. Das bedeutet, unangemessenes Verhalten anzusprechen, eine gewünschte Alternative aufzuzeigen, ohne die Person im sozialen Kontext abzuwerten.

Das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Bedürfnissen der einzelnen Schüler/innen und zugleich das Verständlichmachen von Bedürfnissen anderer Personen und/oder Erfordernissen der jeweiligen Situation zeigen hier eine unersetzliche Vorbildwirkung, ein einprägsames Rollenmodell. Bereits Bandura hat dem Vorleben im Gegensatz zu verbalen Aufforderungen größere pädagogische Wirksamkeit zugeschrieben (vgl. Seel & Hanke, 2015, S. 523 f.).
Um bei Mobbing bzw. Mobbingverdacht professionell handeln zu können, braucht es Lehrer/innen, die sich ihrer Autorität und Verantwortung bewusst sind, sich in Bezug auf Gewalt und Mobbing einen Überblick verschaffen und erst dann handeln (vgl. Alsaker, 2017, S. 85). Olweus (2006) betont in diesem Zusammenhang, dass es hierzu eine „ständige Bereitschaft" braucht, aktiv gegen Mobbingtendenzen zu wirken, das Engagement für die präventive Arbeit hochzuhalten und die persönliche Weiterentwicklung im Hinblick auf konsequente Präventions- und Interventionsarbeit zu ermöglichen. Er sieht schulumfassende Lehrer/innen-Teams zur Diskussion von gewaltpräventiven Maßnahmen am Schulstandort, zum Erfahrungs- und Informationsaustausch sowie den Aufbau eines Expertinnen-/Experten-Wissens im Umgang mit Mobbingsituationen als einen wesentlichen Erfolgsfaktor an (vgl. S. 79).

ZUSATZ INFO

Es kann vorkommen, dass Lehrer/innen unbewusst durch ihre Äußerungen Mobbingtendenzen verstärken – indem sie bspw. Schülerinnen/Schülern gegenüber vor der Klasse demütigende Handlungen setzen. Doch auch bei Interventionen kann unbewusst eine weitere Schwächung der Betroffenen erfolgen. Spricht bspw. eine Lehrperson für eine/n betroffene/n Schüler/in – im Namen der Schülerin/des Schülers – kann dies zu einer weiteren Schwächung führen. Hilfreich ist jedoch eine Intervention in eigenem Namen – durch Ich-Botschaften (vgl. Alsaker, 2017, S. 84).
Weitere Informationen hierzu sind im Leitfaden des BMBWF „Mobbing an Schulen" zu finden.

Eltern/Erziehungsberechtigte

Auch die Eltern/Erziehungsberechtigten haben – zeitlich gesehen lange vor den Pädagoginnen/Pädagogen – dieselbe Verantwortung im Sinne einer gewaltpräventiven Haltung, des Vorlebens konstruktiver Konfliktlösung sowie der Stärkung sozialer Kompetenzen.

Die Kooperation mit den Eltern/Erziehungsberechtigten hat in zweierlei Hinsicht Bedeutung im Umgang mit Mobbing in der Schule. Zum einen ist es wichtig, sie in die Gestaltung einer schulumfassenden Präventions- und Interventionsstrategie miteinzubinden. Zum anderen können durch die Zusammenarbeit der Schule mit den Erziehungsberechtigten zeitgerecht wichtige Informationen zur Prävention weitergegeben werden. So können soziales Verhalten und Warnsignale frühzeitig angesprochen und die Schüler/innen gemeinsam begleitet werden, um beispielsweise eine Eskalation in Richtung Mobbing zu verhindern.
Steht bereits der Verdacht von Mobbing im Raum, ist es unumgänglich, Gespräche zu führen und eine klare gemeinsame Vorgehensweise zu entwickeln, um konsequent intervenieren zu können (vgl. Olweus, 2006, S. 78; vgl. auch Alsaker, 2017, S. 175).

Hilfreiche weitere Informationen hierzu sind in der Elternbroschüre von Mustafa Jannan zu finden.

Schülerinnen und Schüler

Alsaker (2017) betont, dass Schüler/innen recht feinfühlig im Erkennen von Gewalthandlungen, seien sie noch so subtil, und Ungerechtigkeiten sind. Die Schüler/innen durch Gespräche und/oder Fragebögen in die Prävention und das Abklären von Mobbing zu integrieren, ermöglicht ein frühzeitiges Erkennen und Intervenieren (vgl. S. 175).

Sie sind daher eine besonders wichtige, in Initiativen schulischer Gewaltprävention manchmal übersehene, Personengruppe, die zu einem frühzeitigen Erkennen eskalierender Situationen (bis hin zu Mobbing) beitragen können. Die Freundinnen/Freunde sind zumeist die ersten Ansprechpartner/innen bei Mobbing – und die Kontaktaufnahme mit den Lehrpersonen erfolgt oft über diese Vermittler/innen. Die Peer-Group hat somit nicht nur für die Entstehung und Ermöglichung von Mobbing große Relevanz, sondern ebenso im Erkennen und der Unterstützungsermöglichung für die Betroffenen.

UNTERM STRICH

Die Verantwortung, auf Mobbing vorbereitet zu sein, gewaltpräventiv zu arbeiten und konsequente, angemessene Interventionen zu setzen, ist im Verantwortungsbereich all dieser Personengruppen zu finden. Klar ist, dass von Seite der Schulleitung und der Lehrer/innen die Rahmenbedingungen geschaffen werden können und müssen, um ein gemeinsames, integratives Vorgehen zu ermöglichen.

EXKURS | Geteilte Verantwortung braucht Zivilcourage

Alle dargestellten Personengruppen können unterstützen, das System bzw. die Struktur von Mobbing zu durchbrechen. Da Betroffene von Mobbing sich der Situation häufig machtlos ausgeliefert fühlen, liegt es in der Verantwortung aller beschriebenen Partner, zu unterstützen, den Handlungsspielraum der Betroffenen zu erweitern – die Machtlosigkeit zurückzudrängen, ganz im Sinne des ethischen Imperativs von Foerster: *„Handle stets so, dass die Anzahl der Wahlmöglichkeiten größer wird.“* (Heinz von Foerster, 1973, S. 49)

Ein wesentlicher Faktor, der Mobbing begünstigt, begrenzt oder eben verhindert, ist die Zivilcourage der Möglichmacher/innen oder Zuseher/innen. Dass sich Menschen in Gruppen vermeintlich angepasst verhalten, ist hinreichend empirisch belegt. Im Fall von Mobbing macht diese „Anpassung“ allerdings die Eskalation überhaupt erst möglich. Es gilt also, bei Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern zu Zivilcourage zu ermutigen und in diesem Sinne präventiv zu arbeiten.

Verantwortungsdiffusion und Zivilcourage nach Darleys und Latanés (vgl. Slater, 2004, S. 132ff.)
In einer vermeintlichen Untersuchung über die Eingewöhnung an das Collegeleben der Stadt mit 59 Studierenden gestalteten Darleys und Latanés ein Setting, das den Versuchsteilnehmerinnen/-teilnehmern den Eindruck vermittelte, dass mehrere Teilnehmer/innen in verschiedenen Räumen Fragen beantworteten. Es gab keine direkte Kommunikation mit den anderen Teilnehmerinnen/Teilnehmern. Durch die Schaltung der Mikrofone war es immer nur möglich, dass eine Person sprach und (von den anderen) gehört wurde. Tatsächlich kamen jedoch alle anderen Stimmen von einem Tonband. Die/der Versuchsteilnehmer/in war die einzige Person, die tatsächlich anwesend war. Im Verlauf der Befragung sprach ein

vermeintlicher Studienkollege, der angeblich an Epilepsie litt. Über den Lautsprecher hörte die/der Versuchsteilnehmer/in einen sechs Minuten langen, simulierten Anfall, der mit den Worten „Ich glaube, ich muuuss st-st-ster-erben ... ha-hab ne-nen A-anfall ...“ endete, worauf Stille einkehrte. Zu jedem Zeitpunkt hätte die Versuchsperson aufstehen, nachsehen, Hilfe holen können. Dies war mit keinem Wort vorab unterbunden worden, die Teilnehmer/innen waren nur dahingehend informiert worden, dass es für die Untersuchung wichtig sei, sich an die Regeln und an die korrekte Reihenfolge beim Sprechen zu halten.

Innerhalb dieser Zeit holten von 59 Versuchspersonen 31 % Hilfe. Im Gegensatz dazu holten 85 % der Versuchspersonen innerhalb der ersten drei Minuten Hilfe, wenn sie glaubten, allein mit dem anderen Studierenden zu sein. Darley und Latané stellten zwei Beobachtungen auf:

- Wenn nicht in den ersten 180 Sekunden gehandelt wird, ist es sehr unwahrscheinlich, dass interveniert wird.
- Es gibt einen klaren negativen Zusammenhang zwischen Gruppengröße und Hilfsbereitschaft.

Sie nennen dies das Problem der „Verantwortungsdiffusion“ und führen es auf Unentschlossenheit und Unsicherheit zurück. Slater beschreibt diese Verantwortungsdiffusion so: *„Je mehr Menschen Zeugen eines Geschehens werden, desto weniger verantwortlich fühlt sich das einzelne Individuum.“* (Slater, 2011, S. 135f.)

Darley und Latané beschreiben fünf Schritte, die den Kreislauf durchbrechen (Slater, 2011, S. 146):

- *„Sie, der potenzielle Helfer, müssen erkennen, dass etwas passiert.*
- *Sie müssen das Ereignis so interpretieren, dass Hilfe gebraucht wird.*
- *Sie müssen persönliche Verantwortung übernehmen.*
- *Sie müssen entscheiden, was zu tun ist.*
- *Dann müssen Sie handeln.“*

Folgeuntersuchungen zeigen, dass Personen, die in diesen Schritten geschult sind bzw. über sie und die sie umgebende Problematik informiert und aufgeklärt wurden, signifikant öfter (doppelt so oft wie ohne diese Schulung) Verantwortung übernahmen und handelten (vgl. Slater, 2011, S. 146).

Gezielte Programme zur Stärkung der Zivilcourage beziehen sich auf diese Schritte und schaffen durch Sensibilisierung und Handlungsorientierung die Möglichkeit, bereits bei „kleinen Taten“ – lange bevor Mobbing entsteht – Unterstützung zu bieten oder Hilfe zu holen. Besonders wichtig im Rahmen von Trainings zu Zivilcourage ist, dass ebenso auf den Selbstschutz der beobachtenden und ev. unterstützenden Personen eingegangen wird.

Zu bedenken und berücksichtigen ist bei allen Programmen und Trainings zu Zivilcourage oder sozialer Kompetenz, dass Mobbing ein systemisches Problem ist, das zum einen durch die unterschiedlichen Rollen Auftrieb erhält, auf der anderen Seite jedoch häufig sozial kompetente Täter/innen stehen, die dieses System im Sinne des eigenen Status- bzw. Machterhalts stetig beeinflussen und (versuchen zu) kontrollieren.

Daher ist die Vorbildwirkung und Haltung der Erwachsenen (keine Toleranz bei Gewalt) in Kombination mit klaren, transparenten Regeln, Vereinbarungen und Konsequenzen ebenso wichtig

wie Rückhalt für alle Schüler/innen, die zivilcouragiert auftreten. Die Interaktionen innerhalb des Systems ermöglichen oder verhindern Mobbing – daraus resultiert die große Bedeutung der Präventionsarbeit. Ist jedoch bereits Mobbing entstanden und das System stabilisiert, gefährdet eine Intervention von Seiten der/des Betroffenen, der Peers (oder auch von außen) die Position der Täterin/des Täters – bspw. aktiver Widerspruch oder In-Frage-Stellen der Handlungen etc. Da diese/r bestrebt sein wird, die eigene Position zu erhalten, kann es hierdurch auch dazu kommen, dass die intervenierenden Peers selbst aggressive, mobbende Handlungen auf sich ziehen bzw. die schädigenden Handlungen gegenüber der/dem Betroffenen verstärken (vgl. Schäfer, 2012, S. 697; vgl. auch Downes & Cefai, 2016, S. 52ff.).

Zum Weiterlesen:
Zitzmann, Ch. (2010). Alltagshelden, 2. Aufl. Schwalbach/T: Wochenschau Verlag
Lünse, D., Nöllenburg, K., Kowalczyk, J. & Wanke, F. (2011). Zivilcourage können alle! Ein Trainingsbuch für Schule und Jugendarbeit. Mühlheim a. d. R.: Verlag an der Ruhr.

ZUSATZ INFO

Ein präventives Programm, das Zivilcourage stärkt, ermöglicht und zugleich integrativ Schüler/innen- mit Lehrer/innen-Kompetenz verbindet, ist die **Peer-Mediation**.
Peers haben eine besonders effiziente Möglichkeit, frühzeitig Mobbingverdachtsfälle zu erkennen. Durch die gezielte Ausbildung von Peer-Mediatorinnen/-Mediatoren entdecken sie diese oft sehr früh und können aus mehreren Gründen präventiv agieren:

- Sie sind Schüler/innen in der Klasse und verbringen – je nach Schulstufe und Schulform – dort viel Zeit mit den anderen Schülerinnen/Schülern. Dadurch kennen sie das Klassensystem wesentlich besser als eine Lehrperson und sehen, was Lehrpersonen oft verborgen bleibt.
- Sie können niederschwellig dauerhaft die Kultur in einer Klasse so beeinflussen, dass Konflikte deeskaliert werden und Ausgrenzung abgeschwächt wird.
- Sie sind in deeskalierenden Gesprächstechniken ausgebildet – somit kann in vielen Fällen ein Konflikt frühzeitig abgefangen werden.
- Sie können andere Schüler/innen auf Peer-Ebene direkt ansprechen, wenn sie den Verdacht haben, dass diese sich nicht wohlfühlen. Dieser niederschwellige Zugang ermöglicht es frühzeitig abzuklären, ob weitere Schritte notwendig sind. Zudem wird gezeigt, dass die/der Schüler/in nicht „alleine dasteht", sondern als wichtig und als Mitglied der Gemeinschaft gesehen wird.
- Für den Fall, dass ein Mobbingverdachtsfall besteht, ergibt sich die Möglichkeit, dass Peers Mitschüler/innen an die entsprechenden spezialisierten Stellen (in der Schule) weitervermitteln.

Durch ihre Beobachtungsgabe und das ihnen entgegengebrachte Vertrauen können Peers somit einen besonders wichtigen Beitrag zur Mobbingprävention und Mobbingintervention leisten. Auch im Rahmen von Peer-Programmen steht hierbei der Selbstschutz an erster Stelle. Peers benötigen für ihre Tätigkeit professionelle Begleitung von Peer-Coaches sowie eine Kultur des Hinschauens und Eingreifens in der Schule. Die Verantwortung für Mobbing-Interventionen kann und darf nicht bei den Peers liegen. Sie haben jedoch die Möglichkeit frühzeitig und niederschwellig einzugreifen, zu unterstützen bzw. Einfluss auf das Klassenklima zu nehmen – lange bevor sich ein Konflikt bzw. eine Situation in Richtung Mobbing entwickelt.

Digital und analog – eine Lebenswelt: Cyber-Mobbing? (von Nikola Hahn)

Cyber-Mobbing bezeichnet direkte und indirekte Mobbinghandlungen, die mittels digitaler Medien bzw. Online-Medien im Internet durchgeführt werden. Nahezu alle bereits angeführten Handlungen bzw. sämtliche Dynamiken und Rollen finden sich in der Online-Welt wieder. Derzeit häufige Schauplätze sind: Social Media (z. B. Instagram, Snapchat, Facebook, Twitter etc.) und Kommunikationsdienste (z. B. Whatsapp, Telegram etc.) oder Content Plattformen (z. B. Youtube).

Bedeutsame Unterschiede und Ergänzungen zum Phänomen Cyber-Mobbing

Forschungsergebnisse und Praxiserfahrung zeigen, dass zwischen Mobbing in Präsenz und Cyber-Mobbing eine große Überschneidung vorhanden ist: Wer in der Schule von Mobbing betroffen ist, ist es mit hoher Wahrscheinlichkeit auch im Internet – einem „erweiterten" Schauplatz für das Gruppenphänomen mit sehr hohem Schädigungspotential (vgl. Pieschl & Porsch, 2012, S. 19 f.).

Es gibt ebenso Fälle mit reinen Cyber-Angriffen – wenngleich sich die Mitglieder des Mobbing-Systems persönlich kennen – z. B. aus der Schule/Klasse oder dem Sportverein. Immer wieder stehen Cyber-Mobbinghandlungen am Beginn eines Mobbingsystems, das sich in den Klassen dann verfestigt.

Ein weiteres Phänomen sind Cyber-Attacken, die durch virtuelle Begegnung ohne reale Beziehung entstehen. Es werden bspw. Fake-Profile mit öffentlich zugänglichen Fotos eines Instagram-Accounts erstellt und missbraucht, ohne die Person im realen Leben zu kennen. Diese Angriffe weiten sich mitunter zu rein virtuellen Mobbing-Systemen aus, wenn weitere Personen hinzukommen und wiederholte Angriffe systematisch durchgeführt werden.

Bemerkenswert ist, dass Kinder und Jugendliche als „Digital Natives" kaum bis gar nicht zwischen „offline" und „online" unterscheiden. Beide Welten gehen fließend ineinander über oder werden als „ein und dasselbe" wahrgenommen. Ein großer Teil sozialer Interaktionen wird (auch bzw. vermehrt) über digitale Medien durchgeführt. Sie sind Bestandteil der täglichen Erfahrungswelt. Dies im Blick zu haben und darauf Bedacht zu nehmen, ist wichtig, um wirkungsvolle und für Jugendliche annehmbare Cybermobbing-Prävention etablieren zu können. Handy-Entzug auf Zeit ist somit ein unzureichendes bzw. in vielen Fällen kontraproduktives Mittel missverstandener Präventionsarbeit.

Die Eigenheiten und Besonderheiten der Online-Medien – von Social Media über Kommunikationsdienste bis zu Content Plattformen – machen fundiertes Wissen und Medienkompetenz der Erwachsenen/Lehrpersonen sowie der Kinder/Jugendlichen notwendig, um lösungsorientiert und nachhaltig präventiv handeln zu können.

TIPP

Auf **www.saferinternet.at > Extras > Privatsphäre-Leitfäden** findet man laufend aktualisierte, sehr einfache und gut verständliche Anleitungen für die Datenschutz- und Sicherheitseinstellungen der jeweils aktuellen Online-Medien auf Smartphones.

Cyber-Mobbing – ein weiterer Schauplatz

In der überwiegenden Mehrzahl von Cyber-Mobbing-Fällen in der Schule lässt sich zumindest ein Bezug zu realen Mobbingsystemen finden. Es handelt sich um die Fortführung von beginnenden oder bereits verfestigten Mobbingdynamiken über beliebte Kommunikationskanäle der Kinder und Jugendlichen. Der „Ort" der Handlung ist (zumeist) das Smartphone.

Eine Besonderheit ist, dass bei Cyber-Mobbing die Betroffenen mitunter einen Online-Gegenangriff starten, also zeitweise die Rolle der angreifenden/mobbenden Person annehmen. Dies kann die nachhaltige Auflösung des zugrundeliegenden Systems erschweren, weil eine „Täter-Opfer-Unklarheit" entsteht. Manchmal begehen damit in die Enge getriebene Betroffene ihrerseits strafrechtlich relevante Taten, übertreten damit selbst die „Rote Linie" der Verhaltensvereinbarungen der Schule.

Auch über Cybermobbinghandlungen wird häufig erst sehr spät gesprochen oder überhaupt geschwiegen: Betroffene bzw. Zuschauer/innen schweigen bspw. aus Scham und Angst vor Eskalierung oder Unsicherheit. Schüler/innen trauen ihren Lehrpersonen – manchmal auch aufgrund schlechter Erfahrungen – häufig nicht zu, dass diese insbesondere bei Cyber-Mobbing effizient und angemessen agieren. Ein weiterer Aspekt kann sein, dass Schüler/innen ihre elektronischen Freiräume nicht verraten möchten oder Erwachsene als eher inkompetent in der Online-Welt betrachten.

Ist nicht klar definiert – und innerhalb der Peergroup akzeptiert – dass Mobbinghandlungen online oder offline nicht toleriert werden, besteht die Sorge, als „Petze" zu handeln. Auch hier ist die klare Haltung von Erwachsenen gegen Gewalt und Mobbing Grundbedingung einer Schulkultur, die frühzeitiges Eingreifen ermöglicht (vgl. z. B. Alsaker, 2012, S. 48f.).
Klar verantwortliche Ansprechpersonen, die Meldungen vertraulich entgegennehmen, können hier ein wichtiger Aspekt sein.

HINWEIS

Es ist Aufgabe der Erziehungsberechtigten und der Schule gleichermaßen, in diesen Bereichen für mehr Wissen und Kompetenzen zu sorgen. Dies beginnt mit der eigenen Medienkompetenz als Basis und dem Vorleben klarer Haltungen als Rollenmodell für Kinder und Jugendliche.

Was Cyber-Formen noch „wirkungsvoller“ macht

Folgende Aspekte der Cyber-Formen verschärfen die mitunter nachhaltig schädigenden Wirkungen von Mobbing:

- **Weltweit** – innerhalb von Sekunden, „in Echtzeit“ können die Cyber-Angriffe von einem möglicherweise unbegrenzten Publikum gesehen **und** gespeichert werden. Dies verschärft das Macht-Ohnmacht-Gefälle.
- **Anonym** – auch wenn Angriffe in den Sozialen Medien und generell im Internet durch die Justiz nachverfolgt werden können: Die durch Pseudonyme scheinbare und für die Betroffenen faktische Anonymität der Täter/innen bewirkt eine massive Verunsicherung bis hin zu panischer Angst. Es ist für sie völlig unklar, wem sie noch vertrauen können und wer (aus der Klasse, dem Freundeskreis, ...) die Angriffe bereits gesehen, kommentiert, gespeichert hat. Das Wissen, dass auch bereits gelöschte Inhalte jederzeit wieder auftauchen können, ist schwer zu ertragen.
- **Rund um die Uhr** – Cybermobbing findet „24/7“ statt, d. h. 24 Stunden am Tag, sieben Tage die Woche. Es gibt keinen Schutzraum oder Rückzugsort. Dies löst häufig enormen Stress aus. Angreifer/innen zu blockieren, aus Chats auszusteigen oder das eigene Profil zu löschen, ist für viele Cybermobbing-Betroffene keine Option: Denn nicht mehr verfolgen zu können, ob bzw. was in weiterer Folge passiert, erzeugt häufig mehr Unsicherheit und Angst als die Angriffe zu erleben.
- **Verringerte Hemmschwelle** – die Mobbenden nehmen die unmittelbare, direkte Reaktion der Zielperson wie z. B. Verletzung oder Wut nicht wahr. Damit fehlt das soziale Feedback, was wiederum die Hemmschwelle für weitere Angriffe verringert.
- **Fehlende Medienwirkungskompetenz** oder gering ausgeprägte soziale Kompetenz können zur Folge haben, dass es zu unbeabsichtigten negativen Folgen kommt (bspw. eine schwere Kränkung, die nicht in dieser Art oder nicht in dieser Schärfe beabsichtigt war).
- **Dauerhaft** – online veröffentlichte Inhalte können kaum restlos aus dem Internet entfernt werden: Eine Reaktion der Seitenbetreiber erfolgt mitunter erst nach einigen Tagen oder Wochen. Ab der ersten Sekunde können User/innen Bilder/Texte/Videos speichern und jederzeit (wenn auch nicht straffrei!) verwenden. Somit können diese Inhalte wieder auftauchen.

Mehr Informationen zu strafrelevanten Handlungen: www.saferinternet.at > Broschürenservice > Material für Lehrende > Aktiv gegen Cybermobbing (2018)

UNTERM STRICH

Nicht die Absicht entscheidet, ob es sich um umgehend zu stoppendes (und ev. strafrechtlich relevantes) Cyber-Mobbing handelt, sondern die Wirkung auf die Betroffenen.

EXKURS | Besonders eindrücklich kann das bzgl. dem seit 1.1.2016 geltenden „Cybermobbing-Paragraphen“ StGB 107 c gezeigt werden: Je nach Wirkung der Cyber-Angriffe („fortgesetzte Belästigung im Zuge einer Telekommunikation“) auf die Zielperson – also z. B. Suizid oder Suizidversuch – besteht ein Höchst-Strafausmaß von bis zu 3 Jahren Haft.

Verantwortung der Schule bei Cyber-Mobbing

Cyber-Mobbing ist in nahezu allen Fällen ein zusätzlicher Austragungsort von Präsenz-Mobbing. Dies bedingt, dass sich zumindest ein Teil des Mobbingsystems (Handlungen, Personen, Rollen, Dynamiken) über den Schulkontext entfaltet. Somit müssen alle erforderlichen Schritte zur Beendigung der Mobbinghandlungen auch im Schulkontext getroffen werden (siehe bspw. § 44 SchUG (Gestaltung des Schullebens – insb. Hausordnung) sowie § 47 SchUG (Mitwirkung der Schule an der Erziehung).

Weitere Hinweise zu rechtlichen Rahmenbedingungen finden Sie im Leitfaden des BMBWF „Mobbing an Schulen".

Strafrechtlich ist zu beachten, dass bei Mobbing über einen Messenger (wie z. B. WhatsApp) als Ort des Cyber-Mobbings der ordentliche Wohnsitz der betroffenen Person gilt. Dies ändert jedoch nichts an der Verantwortung der Schule zu handeln.

Definition, Abgrenzung und Formen von Cyber-Mobbing

Cyber-Mobbing Definition im umfassenden/weiteren und engeren Sinn

Cyber-Mobbing im Umfeld der Schule wird in der Literatur häufig weit gefasst: Ungeachtet der wissenschaftlichen Unterscheidungskriterien wird bereits jeder erste/einzelne Übergriff mit Hilfe von Online-Medien als Cyber-Mobbing angesehen und wird (im besten Fall) durch deeskalierende Maßnahmen sowie Unterstützung für die betroffenen Personen und Gruppen entschärft bzw. aufgelöst (vgl. Pieschl & Porsch, 2012, S. 18).

Für Cyber-Mobbing im engeren Sinn gelten die bereits dargelegten Kriterien (Schädigungsabsicht, wiederholte Online-Angriffe über einen längeren Zeitraum, Machtungleichgewicht, Hilflosigkeit). Kritisch müssen bei Cyber-Formen jedoch vor allem die Kriterien „wiederholt" und „über einen längeren Zeitraum" gesehen werden. Es reicht bereits ein Posting/Kommentar/Aufruf, der immer wieder und wieder gesehen/kommentiert/weitergeleitet/geteilt werden kann – d. h. die potentielle Wiederholung ist bereits durch die technischen Möglichkeiten angelegt und erzeugt bei der Zielperson enorme Belastung.

Dies gilt auch für das Kriterium „Zeitraum". Einerseits dauert es Tage bis mitunter Wochen, bis online veröffentlichte Inhalte nach einer zumeist langwierigen Meldung vom Medienanbieter bzw. einer zuständigen Behörde gelöscht werden (mit Hilfe von Upload der Screenshots als Beweise). Auf der anderen Seite tauchen die gelöschten Inhalte häufig erneut auf und sind dann wiederum eine Zeit lang online und damit öffentlich zugänglich und verteilbar. Abgesehen davon kann niemand wissen, wie viele User/innen die beschämenden Fotos oder Kommentare noch immer als Screenshot oder Kopie besitzen, was das Scham- bzw. Bedrohungspotenzial enorm hoch erscheinen lässt.

HINWEIS

Ob es sich bei Cyber-Angriffen bereits um Mobbing handelt oder nicht, ist vor allem für die rechtliche Abklärung sowie die Analyse der Situation und Interventionsplanung relevant. In der Präventionsarbeit selbst sind jedoch bereits vor bzw. umgehend bei einer einzelnen Cyber-Attacke nachhaltige präventive bzw. erzieherische Maßnahmen zu setzen (dies ist bspw.: Beweissicherung durch Screenshots und die Weiterleitung dieser an die für die Intervention Verantwortlichen).

Prävention

Die Vereinten Nationen verlangen in einer Studie bereits 2006: *„Schulen müssen sichere, kinderfreundliche Orte sein: Alle Kinder haben ein Recht auf eine gewaltfreie Erziehung."* (UN, 2006, Studie des Generalsekretärs der Vereinten Nationen über Gewalt gegen Kinder, www.unicef.de)

Die beschriebenen Folgen von Mobbing in Schulen zeigen auf, dass verabsäumte Präventionsarbeit sowie ein fehlendes, spätes oder unprofessionelles Eingreifen diesem Anspruch auf Begleitung und Ermöglichung der förderlichen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern nicht gerecht werden kann.

Schulen haben starken Einfluss auf die Förderung einer ganzheitlichen und gewaltfreien Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Eben diese Verantwortung beinhaltet die Gestaltung eines sicheren Umfelds, das Gewalt nachhaltig vorbeugt bzw. ihr aktiv begegnet, einen konstruktiven Umgang mit schwierigen Situationen und Konflikten vorlebt und dies als gesellschaftliche Konstruktion der Zukunft stärkt und ermöglicht.

Bedeutung sozialen und emotionalen Lernens

Der NESET II Report „How to Prevent and Tackle Bullying and School Violence" von Paul Downes und Carmel Cefai zeigt die Bedeutung emotionalen und sozialen Lernens als Grunddimension der Präventionsarbeit auf. Da es sich bei Mobbing um ein systemisches Problem handelt, bewegt sich auch jede Prävention und Intervention in einem System verbundener Beziehungen.

***„This systemic dimension interrogating school climate, institutional culture and relationships is an important broadening of perspective beyond simply treating bullying as a problem of individuals."* (Downes & Cefai, 2016, S. 33)**

Der Bericht fokussiert nicht auf die Identifizierung einzelner effektiver Programme, sondern auf die Identifizierung von **Schlüsselfaktoren erfolgreicher Präventionsmodelle**. Gemein ist diesen Programmen unter anderem, dass sie die **systemischen Einflussfaktoren des Schulklimas, der (Schul-)Kultur und der Beziehungsgestaltung** in den Fokus nehmen.

Der Stellenwert sozialen und emotionalen Lernens liegt in diesem Zusammenhang besonders in *„emphasising awareness of emotions, caring and concern for others, positive relationships, making responsible decisions, resolving conflict constructively and valuing the thoughts, feelings and voices of students"* (Downes & Cefai, 2016, S. 34).

Die Stärkung überfachlicher sozialer Kompetenzen ermöglicht die Ausbildung einer konstruktiven Arbeitshaltung und den Aufbau starker Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrpersonen. Eine (indirekte) Wirkung hat soziales und emotionales Lernen auf die Prävention von Mobbing und Gewalt in Schulen. Wirkfaktoren sind hier bspw. die Veränderung von Einstellungen, ein förderliches soziales Verhalten, der konstruktive Umgang mit Problemen und emotionalem Stress sowie die Bereitschaft zu schulischer Leistung.

Soziales und emotionales Lernen stellen somit eine wichtige Grundlage von Präventionsarbeit dar, da dieses unterstützt, förderliche Einstellungen und Haltungen zu entwickeln (und vorzuleben). Daher stellt die Integration überfachlicher Kompetenzen in die fachliche und gesamtschulische (curriculare) Diskussion einen wesentlichen Ausgangspunkt für Mobbingprävention dar.

Ein weiterer, ebenso bedeutsamer Faktor ist die Planung und Durchführung spezifischer Mobbingpräventionsprogramme. Diese wirken nicht „nur" auf die Haltung, sondern haben zusätzlich eine konkrete Änderung von Verhaltensweisen im Blick. Sie profitieren jedoch in großem Ausmaß von vorangegangenen Elementen sozialer und emotionaler Lernprozesse. Evidenzbasierte Programme haben diese Elemente in ihre Präventions-/Interventionsstrategie integriert.

Zu nachhaltiger Präventionsarbeit braucht es daher beide Elemente:

- **curriculare Einbindung sozialen und emotionalen Lernens in den Schulalltag,**
- **gezielte (und evidenzbasierte) Mobbingpräventionsprogramme.**

Je früher mit sozialen und emotionalen Lernelementen begonnen wird, desto größer ist die Wirkung bei Kindern. In einer Studie von Sklad et al. (2012) zeigten sich im Primarschulbereich größere Effekte auf das Sozialverhalten als in der Sekundarstufe. Auch Heckmann (2012) hat in seiner Untersuchung dargestellt, dass frühe Interventionen in der Kindheit spätere generelle schulische und soziale Effekte maximieren (vgl. Downes & Cefai, 2016, S. 38f.).

So kann die Diskussion von altersadäquaten Interventionsstrategien etwas abgemildert werden, indem von früher Kindheit an ein starker Fokus auf *„social and emotional education [...] to ensure early intervention for emotional awareness, empathy and communicative skills"* (Downes & Cefai, 2016, S. 39) gelegt wird.

Bereits im Kindergarten (und davor schon im Elternhaus) können Kinder in der Entwicklung ihrer sozialen und emotionalen Kompetenzen unterstützt werden. Um beziehungsfähig zu werden, ist es erforderlich, dass Kinder sich selbst und die eigenen Fähigkeiten entdecken. Sie müssen lernen, wie das soziale Miteinander funktioniert. Schon im Kindergarten bestimmen Regeln und Pflichten den Umgang der Kinder mit sich selbst und anderen. Es braucht hier bspw. aber auch Mut, „nein" zu sagen, insbesondere, wenn ein „Nein" von Erwachsenen nicht akzeptiert wird.

Diese soziale Teilhabe zu fördern heißt, Übungsgelegenheiten für Eigenverantwortung und soziale Verantwortung bereits in früher Kindheit zu schaffen. In der vorgelebten Beziehungsgestaltung ist das Prinzip „Gleichwürdigkeit" (vgl. Juul, 2014) von besonderer Bedeutung. Werden die Gedanken, Gefühle, Bedürfnisse, Lösungsvorschläge von Kindern und Jugendlichen ebenso ernst genommen wie von Erwachsenen, ist dies ein wichtiges Element zur Förderung von Selbstwirksamkeit und sozialen und emotionalen Kompetenzen.

UNTERM STRICH

Schule kann somit einem zentralen Anspruch – der Förderung junger Menschen in einem sicheren Umfeld – durch die curriculare Einbindung von sozialem und emotionalem Lernen einen großen Schritt näherkommen und die Effizienz von Mobbingpräventionsprogrammen fördern.

Prävention – eine Begriffsklärung

Um einen genaueren Blick auf die Präventionsarbeit werfen zu können, bedarf es zunächst einer Abgrenzung des Präventionsbegriffs. Es lassen sich die Bereiche der primären (oder universellen), sekundären (oder selektiven) sowie tertiären (oder indizierten) Prävention unterscheiden. Schubarth (2013, S. 101) folgend kann diese Einteilung getroffen werden:

	Ziele	beispielhafte, mögliche Handlungsfelder der Schule
Primärprävention	Gewaltlosigkeit als (Erziehungs-)Ziel Förderung und Stabilisierung des Selbstwertgefühls bzw. des Vertrauens in andere Personen Stärkung prosozialer Einstellungen Förderung von Kommunikations- und Interaktionskompetenzen	Professionalisierung von Lehrpersonen in Bezug auf ihre überfachlichen Kompetenzen Praxis und Vorleben gewaltfreier Austragung von Konflikten Kooperation Schule – Eltern/ Erziehungsberechtigte Gewalt und Aggression im Unterricht behandeln Stärkung des Schulklimas und der Lernkultur Stärkung der Selbstkompetenzen und Sozialkompetenz Klarheit, Transparenz und individuelle Förderung Vereinbarungskultur klare Strukturen und Regeln
Sekundärprävention	Personen mit bestimmten Risikofaktoren sollen gestärkt werden (bspw. durch gezielte Trainings/Maßnahmen)	Umgang mit Unterrichtsstörungen, pädagogische Arbeit mit Gewaltauffälligen/-opfern
Tertiärprävention	Mit Personen, die bereits auffällig geworden sind, soll gearbeitet werden. Maßnahmen zur Verhaltensveränderung bis hin zu Resozialisierung werden durchgeführt.	Einbeziehung externer Expertinnen/ Experten bzw. Institutionen (Schulpsychologie, Sozialarbeit, Polizei etc.)

In dieser Aufstellung zeigt sich, dass Pädagoginnen/Pädagogen im Rahmen ihrer Tätigkeit in der primären und bedingt in der sekundären Prävention wirken können. Im Rahmen dieser beiden Bereiche steht die **Reduktion des Risikos des Auftretens von Gewalt und Mobbing in Schulen** im Vordergrund. Dieses kann mittels vielfältiger personen-, klassen- und systembezogener Faktoren beeinflusst werden. Die tertiäre Prävention wird zumeist in Zusammenhang mit Interventionen durchgeführt und bedarf der Einbeziehung von Expertinnen/Experten zur Gestaltung eines professionellen Prozesses (vgl. Leitfaden des BMBWF „Mobbing an Schulen“, 2018; vgl. auch Schubarth, 2013, S. 101).

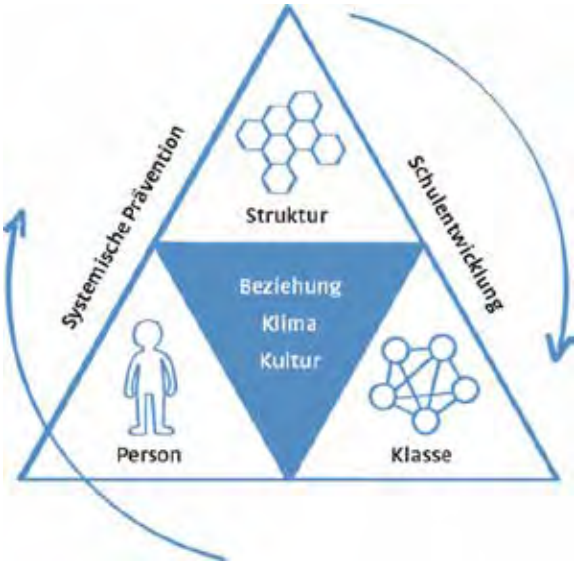
UNTERM STRICH

Primäre und sekundäre Prävention im Rahmen schulischer Entwicklungsbegleitung zielen insbesondere auf die Stärkung personenbezogener Kompetenzen, die Beziehungsgestaltung sowie die Schaffung eines strukturellen präventiven Rahmens.

Mobbingprävention als Schulentwicklungsaufgabe

Ein Lernumfeld, das von Gewalt und Angst bestimmt ist, lässt nachhaltiges Sich-Bilden nicht zu. Wenn es daher nun um Mobbing- und Gewaltprävention im Sinne einer Schulentwicklung geht, so steht das Schaffen eines lernförderlichen Umfelds, die professionelle Gestaltung (einander) stärkender Beziehungen und die Qualität des Lernens im Mittelpunkt.

Dies ist in der folgenden Grafik veranschaulicht.



Das Modell zeigt die Bedeutung von **Beziehungsgestaltung, Schulklima und (Schul-)Kultur im Spannungsfeld personenbezogener, sozialer (klassenbezogener) und struktureller Faktoren** auf. Schulentwicklung im Hinblick auf Gewalt- und Mobbingprävention muss diese Teilbereiche mit in die Planung aufnehmen, um nachhaltig wirksam sein zu können.

Risikofaktoren finden sich in diesen drei Teilbereichen **Person, Klasse bzw. Schule** und **Struktur** wieder. In der Prävention müssen diese Bereiche und deren wechselseitige Beeinflussung berücksichtigt werden, um ein nachhaltiges Präventionskonzept aufzubauen, das alle in einer Schule wirkenden Personen(gruppen) – Schüler/innen, Schulleiter/innen, Lehrer/innen, Verwaltungs-personal, Eltern/Erziehungsberechtigte, Mitarbeiter/innen der Unterstützungssysteme etc.) – einbezieht.

Überblick über zentrale Wirkfaktoren

Die Stärkung der Person (Pädagoginnen/Pädagogen und Schüler/innen) findet ihren Ausdruck in den Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen.

Diese **individuelle, personenbezogene Ebene** der Prävention zeigt sich bspw. im Aufbau einer tragfähigen Schüler/innen-Lehrer/innen-Beziehung, geprägt von emotionaler Wärme, Wertschätzung, Interesse am jeweils anderen, eines angemessenen Kommunikationsstils und eines gleichwürdigen Interaktionsstils sowie der bereits mehrfach erwähnten Vorbildwirkung. Zudem kommt der Ermöglichung sozialen Lernens, der Vermittlung eines positiven Leistungs- und Selbstkonzepts sowie schülerorientiertem Unterricht ein zentraler Stellenwert zu.

Auf **Klassenebene** stellt die Schaffung von gemeinsamen Grundwerten und Normen im Sinne von Regeln und Vereinbarungskultur, wie auch der Aufbau und die Stärkung von Kooperationskultur eine wichtige Grundlage dar. Ein weiteres Entwicklungsfeld ist die Ermöglichung bzw. Stärkung von Verantwortung(sbewusstsein) und Selbstvertrauen, wie auch der Aufbau demokratischer Strukturen im Klassenverband (bspw. Klassenrat, Einhaltung von Absprachen etc.).

Auf **Schulebene** ist die Gestaltung eines prosozialen Lern- und Erfahrungsraums, der soziale Identität im Sinne einer Identifizierung ermöglicht, von großer Bedeutung. Die Erarbeitung einer Schulordnung mit klaren Regeln, Konsequenzen und Freiräumen ist ebenfalls wesentlicher Bestandteil. Die Gestaltung des Lebensraums Schule im Sinne eines (für alle) verträglichen Lernens und Lebens sowie der Ermöglichung eines konstruktiven Austragens von Konflikten sind weitere wichtige Elemente von Präventionsarbeit (vgl. Schubarth, 2013, S. 105ff.).

Sowohl auf schulischer als auch auf gesellschaftlicher Ebene ist die Deklaration von „Null Toleranz bei Mobbing" in aller Klarheit und Transparenz ein wichtiger erster Schritt, einen umfassenden Präventionsprozess in Bewegung zu bringen und diesen in späteren Phasen durch die konsequente Erneuerung dieser Klarheit und Deklaration weiterzuentwickeln (vgl. Alsaker, 2017, S. 227).

In diesem Schulentwicklungsprozess für umfassende Einbindung aller Personen zu sorgen, ist ein Erfolgsfaktor: *„Je mehr Personen und Instanzen gemeinsam gegen Mobbing arbeiten, desto effizienter ist die Arbeit und desto näher kommt man an das Idealziel des mobbingfreien Schulalltags heran."* (Alsaker, 2017, S. 228)

UNTERM STRICH

Ziel des Entwicklungsprozesses ist es, über förderliche Beziehungsgestaltung ein Klima der wechselseitigen Wertschätzung, des Respekts und der unverhandelbaren Anerkennung der Würde aller zu schaffen und dieses Klima nachhaltig in der Schulkultur zu verankern.

EXKURS | Die Schule ist im größeren System der Gesellschaft verortet. Alle handelnden Personen bewegen sich in diesem bzw. in unterschiedlichen Subsystemen. Somit nehmen diese gesellschaftlichen Systeme ebenfalls Einfluss auf die standortspezifische Präventionsarbeit.

„It is often overlooked in bullying research that community aspects to bullying and violence may occupy much of the lived experience of some children and youth, which then spills over into school contexts." (Downes & Cefai, 2016, S. 50)

Betrachtet man die gesellschaftliche Ebene, bedarf es – im Sinne der Gewaltprävention – Initiativen zur Reduzierung von Benachteiligungen in der Persönlichkeitsentwicklung durch gesellschaftliche Strukturen (soziale Ungleichheit, Perspektivenlosigkeit etc.), um günstige Bedingungen für die Entwicklung zu schaffen. Konflikte und Ungleichgewichte in der Macht- bzw. Beziehungsstruktur, die aus diesem Makrosystem in die Schule „mitgenommen" werden, können von Schulen alleine nicht bewältigt und/oder präventiv bearbeitet werden (bspw. Diskriminierung von Minderheiten, sexuelle Orientierung). Diese strukturelle Gewalt bedarf einer breiteren Diskussion und Prävention (vgl. Downes & Cefai, 2016, S. 47).

ZUSATZ INFO

Auf der Ebene des direkten Umfelds der Schule stellt die Zusammenarbeit mit externen Organisationen wie Jugendzentren, Jugendämtern, Vereinen, sozialen Diensten etc. eine wichtige Kooperation zur ganzheitlichen Präventionsarbeit dar. Die direkte Präventionsarbeit an der Schule ist hierbei jene, die unmittelbar und direkt von der Schulleitung, dem Verwaltungspersonal, den Pädagog/innen, Schüler/innen und Erziehungsberechtigten gestaltet wird und die hierdurch auch direkte, unmittelbare Wirkung in der Schule entfalten kann (vgl. Schubarth, 2013, S. 102).

Rolle der Pädagoginnen und Pädagogen

Die direkte Verantwortung für die unmittelbare Gestaltung von Schule in Zusammenwirkung mit Schülerinnen und Schülern liegt bei den Lehrpersonen. Zentrale Säulen der Präventionsarbeit in Schulen im Unterrichtsalltag sind:

- **das Vorleben konstruktiver Kommunikations- und Verhaltensmuster,**
- **die Stärkung prosozialer Haltungen und der Selbstbestimmung,**
- **der Aufbau tragfähiger Beziehungen,**
- **die Schaffung von Möglichkeiten zur Mitbestimmung,**
- **der Fokus auf den Erwerb sozialer und emotionaler Kompetenzen.**

„Die Mobbing-Prävention kann in vielerlei Hinsicht als eine der vielen Facetten eines effizienten Klassenmanagements verstanden werden, so wie es heute in der pädagogischen Psychologie definiert wird." (Schönbächler, 2008, zit. n. Alsaker, 2017, S. 230)

Auch Elamé (2013) beschreibt die Rolle der Lehrer/innen als Schlüsselfaktor – vor allem im Sinne einer gleichwürdigen und wertschätzenden Haltung der Lehrer/innen gegenüber den Schülerinnen/Schülern. Besondere Bedeutung kommt der **wahrgenommenen Fairness** durch die Schüler/innen zu. So zeigen Untersuchungen einen Zusammenhang zwischen wahrgenommener Fairness und Prävalenz von Mobbingfällen oder Gewalt an Schulen (zit. n. Downes & Cefai, 2016, S. 51).

ZUSATZ INFO

Nach Kapari und Stavrou (2010) zeigt sich vor allem eine Korrelation zwischen Mobbing und autoritären Praktiken zur Disziplinierung in Schulen – es scheint einen Zusammenhang zwischen hohen Mobbingraten und autoritären Praktiken und unflexiblem Umgang mit auffälligen Verhaltensweisen von Schülerinnen/Schülern zu geben (zit. n. Downes & Cefai, 2016, S. 52).

Die Bedeutung der aktiven Übernahme präventiver Arbeit von Lehrpersonen kommt auch in der Analyse von Durlak (2011) zum Ausdruck und kann nicht genug betont werden (zit. n. Downes & Cefai, 2016, S. 52):

Im Kontext einer Metastudie zu curricularem sozialem und emotionalem Lernen zeigten Ergebnisse, dass Lehrer/innen gleich effektiv oder effektiver in der Umsetzung als externe Expertinnen/Experten sind. Diesen Ergebnissen folgend braucht es (externe) Expertinnen/Experten für die konkretere, zielgerichtete Präventionsarbeit auf sekundärer und tertiärer Ebene sowie bei Interventionen. Die Grundlagen von Gewalt- und Mobbingprävention können und sollen von Lehrpersonen durchgeführt werden.

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass hierfür (Selbst-, Sozial- und System-)Kompetenz in hohem Maß erforderlich ist. Dies ist eine Herausforderung für die Lehrer/innenaus- und -fortbildung.

TIPP

Ein fundiertes Modell, das sich sowohl in der Aus- und in der Fortbildung als hilfreich und zielführend erwiesen hat, ist das EPIK-Modell. Dieses ist in mehrere Domänen der Professionalität von Lehrpersonen gegliedert: Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Personal Mastery, Kollegialität, Differenzfähigkeit (vgl. Schratz & Schrittesser, 2011, S. 188ff.).

Primäre Mobbing-Prävention in der Praxis

Elemente der alltäglichen Präventionsarbeit in der Begleitung von Kindern und Jugendlichen sowie der Unterrichts- und Schulentwicklung werden nun im Folgenden erläutert.

Diese Elemente beziehen sich in einem weiten Spannungsfeld auf Selbst-, Sozial- und Systemkompetenzen, Beziehungsgestaltung und die Schaffung des strukturellen Rahmens.

Die Prävention von Gewalt und Mobbing in der Schule kann nicht als Aufgabe für die einzelne Lehrperson angesehen werden, sondern ist eine Herausforderung, der sich Schulen als Gesamtorganisationen – unter Einbeziehung aller Beteiligten – stellen müssen.

Die **vier zentralen Zielsetzungen** der schulischen Gewaltprävention, und zugleich Voraussetzungen nachhaltiger Mobbingprävention, sind[6]:

- Förderung von Wissen über die verschiedenen Formen von Gewalt »Ich weiß!«, »Wir wissen!«
- Förderung von Sensibilität und Achtsamkeit »Ich nehme wahr!«, »Wir nehmen wahr!«
- Förderung von sozialen Kompetenzen sowie von Kompetenzen und Strategien im Umgang mit Gewalt »Ich kann!«, »Wir können!«
- Förderung von Verantwortlichkeit und Zivilcourage »Ich handle!«, »Wir handeln!«

Diese Zielsetzungen zur Kompetenzerweiterung und Handlungsorientierung dienen als Basis für Schulentwicklungsarbeit, die stetiger Reflexion und begleitender Super- bzw. Intervision bedarf.

In einem ersten Schritt benötigen die handelnden Personen die entsprechende Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz, um differenziert wahrzunehmen und inhaltliche Klarheit über Mobbing zu erlangen.

In einem weiteren Schritt zeigt sich die Möglichkeit direkter Einflussnahme auf das Umfeld (bspw. Klasse). Soziale und personale Kompetenzen können eingesetzt werden und im Sinne präventiver Maßnahmen und Verhaltensweisen direkt wirken – beispielsweise als Rollenmodell (konstruktive Konfliktransformation etc.).

[6] In Abstimmung mit dem Leitfaden des BMBWF „Mobbing an Schulen“ und zur leichteren Orientierung wurden die einleitenden Sätze der Rollenbeschreibung aus dem Leitfaden übernommen (BMBWF, 2018, S. 8).

Im nächsten Schritt kann die Prävention erweitert und die strukturelle Komponente mitgedacht werden. Die Verantwortung, auf dieser Ebene aktiv zu werden, obliegt der Schulleitung. Systeme und Strukturen zur schulweiten Präventionsarbeit aufzubauen und/oder deren Aufbau zu stützen, ist Führungsverantwortung.

Jede Person kann in ihrem direkten Umfeld präventiv wirken. Die Gesamtkoordination dieser Bemühungen im Sinne einer ganzheitlichen Schulentwicklung, die Schulklima, Kultur und Beziehungsgestaltung systematisch inkludiert und strukturell stützt, ermöglicht jedoch erst umfassende Präventionsarbeit an Schulen und ist in der Verantwortung der Leitung angesiedelt.

Wird diese Ebene im Sinne einer gezielten Schulentwicklung nicht ausreichend gestützt, steht dies einer nachhaltigen Präventionsarbeit entgegen (vgl. Warncke & Scheithauer, 2015, zit. n. Wachs, Hess, Scheithauer & Schubarth, 2016, S. 157):

- Fehlt ein zeitlicher angemessener Rahmen, kann Prävention nur in zusätzlicher Form (nicht in den Unterrichtsalltag eingebettet; bspw. als einmaliges Projekt/einmaliger Workshop) und zumeist ungenügend stattfinden.
- Initiativen sind häufig vom Engagement einzelner Personen abhängig, die Schulentwicklungsebene wird nicht berücksichtigt.
- Durch die Einzelinitiativen werden Vernetzungspotenziale nicht ausreichend gesehen und/oder genutzt.

Personenbezogene Faktoren der Präventionsarbeit

Die personenbezogenen Faktoren werden im Folgenden in drei Teilbereiche untergliedert. Zu Beginn wird auf die Möglichkeiten von Persönlichkeitsstärkung eingegangen, anschließend werden überfachliche Kompetenzen beleuchtet und abschließend wird die Bedeutung der Sensibilisierung für Mobbing dargestellt. Möglichkeiten der Umsetzung dieser Persönlichkeitsstärkung und Förderung überfachlicher Kompetenzen in der Praxis werden ebenfalls vorgestellt.

Persönlichkeitsstärkung

Persönlichkeitsstärkung sowie soziales und emotionales Lernen sind Basis solider Präventionsarbeit und bedingen sich wechselseitig. Die Grundlage ist, Schüler/innen in ihrer gesamten Persönlichkeit – mit all ihren Stärken, Schwächen, Potenzialen, Interessen und Entwicklungschancen – zu sehen und anzunehmen. (Persönlichkeits-)Bildung bringt Beziehungen und Verhältnisse zur Sprache, die Menschen zu sich selbst, zu ihren Mitmenschen und der Welt/Gesellschaft als Ganzes haben. Insbesondere schulisches Lernen ist hierbei eingebettet in ein interaktives, dialogisches Beziehungsgeschehen (vgl. Bauer, 2006, S. 14).

Gerade in ihren Peergroups – Klasse, Freundeskreis, Schule – erhalten Kinder und Jugendliche Rückmeldung zu ihrem Sozialverhalten, entwickeln in diesen Aushandlungsprozessen ihre Identität und ihr Selbstkonzept. Erlerntes Sozialverhalten stellt somit Selbst- und Sozialkompetenzen dar, die durch Interaktionen mit Freundinnen/Freunden, Eltern, Lehrpersonen etc. entwickelt wurden. Diesen Prozess professionell zu begleiten ist eine Herausforderung.

Für Pädagoginnen und Pädagogen stellt Franz Hofmann in der ÖZEPS-Handreichung „Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht“ hierfür wesentliche Fragen (vgl. Hofmann, 2008, S. 13):

- Wie gelingt es, in den Klassenzimmern Schülerinnen/Schülern zu einem positiv(er)en Bild von sich selbst zu verhelfen?
- Wie können Situationen geschaffen werden, in denen jede/r einzelne Schüler/in trotz Leistungsdrucks die Erfahrung machen kann, unabhängig von ihren/seinen Leistungen als wertvoller Mensch geschätzt zu werden?

Im Grunde kann von allen Pädagoginnen/Pädagogen zu jeder Zeit in ihrem Unterricht auf diese Fragen Bezug genommen werden. Hilfreiche Fragen zur Selbstreflexion können hierbei sein (vgl. Hofmann, 2008, S. 14):

- Was kann ich in meinem Unterricht tagtäglich zu diesen Zielen beitragen?
- Wie kann ich meine Haltung und meine Art zu unterrichten weiterentwickeln, damit Schüler/innen an Ich-Stärke gewinnen?
- Wie kann ich Lehr- und Lernprozesse organisieren, um Schülerinnen/Schülern Verantwortungsübernahme für sich selbst und für andere zu ermöglichen?
- Wie kann ich fachliche und überfachliche Kompetenzen gleichwertig in den Fokus nehmen?

Lehrpersonen können sich in diesem Aufgabenfeld durch ihre Art zu kommunizieren und zu interagieren aktiv als Vorbilder für Kooperationsfähigkeit und Empathie bzw. Mitgefühl positionieren. Sie können durch ihr Handeln und durch klar, transparent sowie wertschätzend formulierte Erwartungshaltungen bzw. Rückmeldungen signalisieren, dass sie Eigenständigkeit und Selbstverantwortung schätzen. Das hat positiven Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartung und das Fähigkeits-Selbstkonzept der Schüler/innen.

Durch diese Unterstützung ermöglichen Lehrer/innen Erfolgserlebnisse und leisten einen wichtigen Beitrag zur Förderung des Selbstbewusstseins. Dies legt den Grundstein, sich in Peergroups wie auch in kooperativen Lernsettings stärker einzubringen (vgl. Hofmann, 2008, S. 21).

Besonders kooperative Lernsettings, in denen zu jeder Zeit implizit Persönlichkeitsentwicklung stattfindet, können im Kontext der Mobbingprävention stärker in den Fokus genommen werden. Besonders bedeutsam sind die Organisationsform der Kooperation (Aufgaben- und Anreizstruktur etc.) sowie die dadurch geschaffene Lernatmosphäre.

Diese Lernprozesse genau zu beobachten, professionell zu reflektieren sowie konkrete Rückmeldeprozesse und Interventionen zu setzen, ermöglichen neben fachlichem Wissenszuwachs der Schüler/innen ein gezieltes Eingehen auf soziale und emotionale Kompetenzen und die Unterstützung eines lernförderlichen Klassenklimas (vgl. Hofmann, 2008, S. 23f.).

Besonderen Stellenwert in der Gestaltung von diesen und anderen persönlichkeitsstärkenden Settings hat die Beziehungsqualität, die auch für die Prävention von Mobbing ein zentraler Aspekt ist. Haben Lehrpersonen eine Beziehung zu den Schülerinnen/Schülern dahingehend gestaltet, dass sie auf Wertschätzung und Vertrauen basiert, werden sie eher als positive Rollenvorbilder wahrgenommen. Jede Handlung, die von ihnen gesetzt wird, kann für die Entwicklung der Persönlichkeit und des Klimas in den Klassen von großer Bedeutung sein. Joachim Bauer spricht dies im Kontext Mobbing bei einem Vortrag zu neurowissenschaftlichen Hintergründen von Gewalt an, indem er sagt: *„Imitation ist der Startpunkt aller Kommunikation."* (Bauer, Vortrag: Studientag Mobbing, 2016). Bewusstheit über diesen Faktor auszubilden, ist eine Säule professionellen Selbstverständnisses als Pädagogin/Pädagoge.

Ebenso ist die Einbeziehung von Schülerinnen/Schülern in die Gestaltungsräume von Schule und Schulentwicklung wesentlich. Schüler/innen brauchen die Chance, Verantwortung zu übernehmen. Vereinbarungskultur oder Peer-Learning-Programme sind nur zwei von vielen Möglichkeiten, die Schüler/innen über sich hinauswachsen zu lassen.

Personenbezogene überfachliche Kompetenzen

In einer Welt raschen Wandels innere Sicherheit, Selbstvertrauen und Vertrauen auf die eigene Selbstwirksamkeit zu haben, ist nicht nur im Hinblick auf Leistungsorientierung, sondern auch auf die Entwicklung von Selbstwert und die Entwicklung der eigenen Identität von großer Bedeutung. Sichere Bindungen, tragfähige Beziehungen, soziale Verantwortung und Reflexionsbereitschaft sind hierfür die Grundlage.

Ob es in Schulen ermöglicht wird, überfachliche Kompetenzen zu stärken, hängt maßgeblich von der Qualität der gelebten Beziehungen ab. Vorhandene Ressourcen von Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern zielgerichtet einzusetzen, um die Entwicklung dieser Kompetenzen zu ermöglichen, stellt eine der zentralen Herausforderungen dar, die bereits im vorigen Abschnitt Persönlichkeitsstärkung umrissen wurde.

Soziale Kompetenzen

Die aktive Gestaltung sozialer Beziehungen im Privatleben sowie die Anforderungen der Arbeitswelt erfordern ein hohes Maß an sozialer Kompetenz. Der Begriff „soziale Kompetenz" bezeichnet alle persönlichen Einstellungen (Werte und Haltungen) und Fähigkeiten, um miteinander vertrauter zu werden und gegenüber Mitmenschen und Umwelt verantwortungsvoll zu handeln. Menschen mit Sozialkompetenz gehen respektvoll, offen und aktiv auf andere Menschen zu und sind fähig, mit ihnen gemeinsam zu lernen, kooperativ Aufgaben zu übernehmen und konstruktiv in einem Team zu arbeiten. Sie sind kommunikationsfähig und lösen allfällig auftretende Konflikte partnerschaftlich und ressourcenorientiert.

Personale Kompetenzen

Die Lernenden sind bereit, sich selbst mit ihren Stärken, Schwächen, Vorlieben und unterschiedlichen Vorerfahrungen bewusst wahrzunehmen. Sie werden als Individuen so gefördert, dass sie die Schule als eigenständige, sich ihrer selbst bewusste, selbstbestimmte Persönlichkeiten verlassen, die ihren Platz im sozialen Kontext einnehmen. Sie reflektieren ihr Denken, Fühlen und Handeln, können ihre Ressourcen und Potenziale realistisch einschätzen und entwickeln Haltungen, die bewusst auf der Basis von gesellschaftlich akzeptablen Werten reflektiert werden. Die Entfaltung der vielfältigen Begabungen von Lernenden ist – im Sinne des lebenslangen Lernens – in diesem Zusammenhang besonders wichtig.

Personenbezogene überfachlichen Kompetenzen können in folgende Kompetenzfelder gegliedert werden (BMUKK, Berufsbildende Schulen, 2011):

Soziale Kompetenzen

1. **Kompetenzfeld „Soziale Verantwortung"**
   Respekt und Akzeptanz, Einfühlungsvermögen, Hilfsbereitschaft, Vertraulichkeit, gesellschaftliche Mitgestaltung
2. **Kompetenzfeld „Kommunikation"**
   Gesprächsführung, Gesprächsleitung, Kommunikationsebenen und nonverbale Kommunikation, schriftliche und medienunterstützte Kommunikation
3. **Kompetenzfeld „Kooperation"**
   Ressourcenorientierung, Rollenverständnis, Konsensorientierung, Ergebnisorientierung
4. **Kompetenzfeld „Konflikte"**
   Standpunktklärung, Konfliktsteuerung, Lösungsorientierung
5. **Kompetenzfeld „Führung"**
   Verantwortungsübernahme und -weitergabe, Entscheidungsfindung, Motivierungsvermögen, Zielorientierung
6. **Kompetenzfeld „Situationsgerechtes Auftreten"**
   äußeres Erscheinungsbild und Umgangsformen, Rollensicherheit

Personale Kompetenzen

7. **Kompetenzfeld „Selbstverantwortung"**
   Selbstbewusstsein und Reflexion, Selbstständigkeit und Eigeninitiative, Normverständnis und Werteorientierung, Selbstkontrolle, Entscheidungsbereitschaft
8. **Kompetenzfeld „Lern- und Arbeitsverhalten"**
   Leistungsbereitschaft und Ausdauer, Sorgfalt und Zuverlässigkeit, Kreativität, Planung und Steuerung von Arbeits- und Lernprozessen, Transfer und vernetztes Denken
9. **Kompetenzfeld „Lebensgestaltung"**
   lebenslanges Lernen als immanenter Bestandteil der Lebens- und Karriereplanung

Selbstverantwortung zu erleben und wahrnehmen zu können, das Lern- und Arbeitsverhalten zu entwickeln sowie reflexiv Lebensgestaltung aktiv betreiben zu können, gibt Selbstvertrauen und ermöglicht die Ausprägung einer starken und resilienten Persönlichkeit. In Zusammenhang mit der Reduzierung personenbezogener Risikofaktoren kann gezielt und individualisiert an diesen personalen und sozialen Kompetenzen gearbeitet werden – unter Zuhilfenahme der Kompetenzfelder zu personenbezogenen überfachlichen Kompetenzen.



HINWEIS

Mit ePOP, einem persönlichkeitsorientierten Portfolio, stellt ÖZEPS Jugendlichen und Pädagoginnen/Pädagogen Lernimpulse, Übungen und Aufgaben zur Entwicklung und Stärkung überfachlicher personaler und sozialer Kompetenzen als Mappe oder als Download unter www.epop.at zur Verfügung.

Weitere hilfreiche Informationen zu überfachlichen Kompetenzen finden sich ebenfalls im Nationalen Bildungsbericht 2012, Band 2, Kapitel 2.

Pädagoginnen und Pädagogen steht hiermit ein hilfreiches Instrument zur Verfügung, soziale Kompetenzen in jenen Bereichen, die für Schüler/innen besonders förderlich sind, zu stärken und deren Entwicklung im Sinne sozialen und emotionalen Lernens professionell zu begleiten. Diese Kompetenzerweiterung ist nicht nur im Hinblick auf schulische Präventionsarbeit zu sehen sondern auch im weiteren Rahmen im Kontext gesellschaftlicher Verantwortung von Schule und der Ermächtigung von Schüler/innen, sich konstruktiv in die Gesellschaft einzubringen.

ZUSATZ INFO

Die Förderung überfachlicher Kompetenzen kann, wie bereits dargestellt, im jeweiligen Fachunterricht und in Fächern wie soziales Lernen, PBSK, SOPK etc. unter Berücksichtigung relevanter Schlüsselfaktoren Eingang finden.
Im Bericht von Downes und Cefai werden Durlak folgend (vgl. Durlak, 2011, zit. n. Downes & Cefai, 2016, S. 34) vier Schlüsselfaktoren für erfolgreiche Begleitung sozialen und emotionalen Lernens im Sinne überfachlicher Kompetenzen dargestellt:

- aufbauendes Lernen
- aktive Formen des Lernens
- ausreichend lange Zeit für Kompetenzaufbau
- klare Lernziele

Im Übungsteil (ab S. 88) findet man eine Darstellung exemplarischer Übungen zur Entwicklung und Stärkung überfachlicher Kompetenzen.

UNTERM STRICH

Personenbezogene überfachliche Kompetenzen schaffen einen Rahmen, der es ermöglicht, in einer komplexen Welt Orientierung zu finden und eine stärker ausgeprägte Ambiguitätstoleranz zu entwickeln. Durch gestärkten Selbstwert, Selbstsicherheit und die Fähigkeit, sich selbst zu behaupten, kann eigenständig, reflexiv und verantwortungsbewusst gehandelt werden. Das Ziel ist, Handlungsfähigkeit in einer immer komplexer werdenden Welt zu ermöglichen und zu erhalten. Diese Handlungsfähigkeit im Sinne von Eigenermächtigung, Selbstbestimmung, Selbststeuerung und Verantwortungsübernahme ist eine Grundlage von Gewaltfreiheit und darüber hinaus elementar für selbstbestimmtes sowie solidarisches Handeln in einer demokratischen Gesellschaft. Somit haben die überfachlichen Kompetenzen

nicht Anpassung im Sinn, sondern Ermächtigung zu Mündigkeit und selbstbestimmtem Handeln – um vor diesem Hintergrund selbständig entscheiden zu können, wann Anpassung und wann Widerspruch im Sinne verantwortungsvollen Handelns erforderlich ist. Dies ist besonders für das Eingreifen und für Zivilcourage in Zusammenhang mit Mobbinghandlungen von zentraler Bedeutung.

Sensibilisierung und Gewalterhebung

Als erster Schritt zur Schulentwicklung im Sinne nachhaltiger Prävention auf personenbezogener Ebene ist besonders die Sensibilisierung bzw. das Problembewusstsein und im Folgenden die Arbeit am Gewaltverständnis ein wichtiger Ausgangspunkt. Dieser stellt die Basis für den Beginn einer klassenbezogenen Präventionsarbeit bzw. einer schulweiten Mobbingpräventionsstrategie im Sinne einer geplanten Schulentwicklung dar.

Sich gezielt mit sich selbst und der Form seines Umgangs mit der inneren und äußeren Welt auseinanderzusetzen (vgl. Arnold, 2016) ist insbesondere als Einstieg in die Beschäftigung mit Gewalt und Mobbing von Bedeutung. Einige Fragen könnten sein:

- Wie schaffe ich für mich Klarheit?
- Was verstehe ich unter Gewalt?
- Wie kommuniziere ich mit meiner Umwelt?
- Wann handle ich bewusst oder unbewusst gewaltvoll?
- Wie nehmen die Schüler/innen mein Verhalten wahr?
- Wo sind meine Grenzen?
- Wie gut kann ich Grenzen anderer erkennen bzw. respektieren?

AVEO (Austrian Violence Evaluation Online Tool) ist ein Online-Selbstevaluationsinstrument zur Erhebung des Gewaltvorkommens in einzelnen Klassen (AVEO-S) mit direkter Rückmeldefunktion für Lehrpersonen sowie Schulleitungen. Es dient auch zur Selbstreflexion für Lehrer/innen (AVEO-T). Dabei handelt es sich um ein Tool zur Erweiterung der professionellen Handlungsfähigkeit von Schulleiter/innen und Lehrpersonen. Anhand von Fragebögen wird die Möglichkeit einer Selbstevaluation geschaffen (vgl. BMBWF, 2018, S. 13).

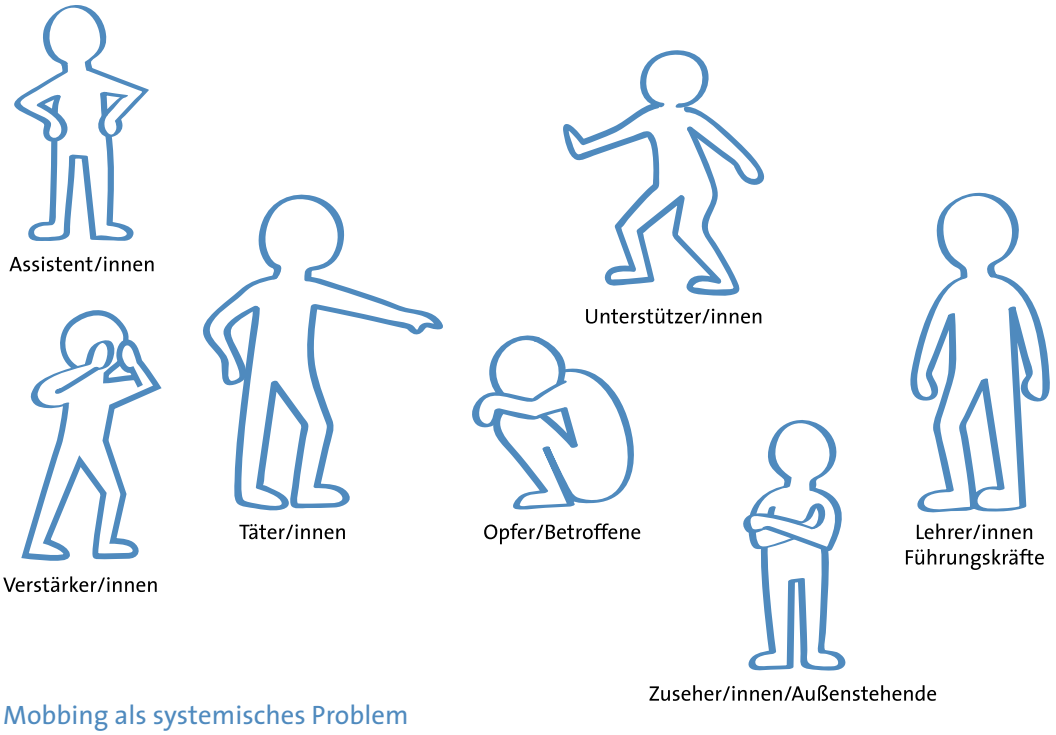
Das Verfahren wurde an der Universität Wien in Kooperation mit dem Bildungsministerium entwickelt und kann Lehrpersonen unterstützen, Gewalt und Mobbing besser zu erkennen. Gleich nach der Durchführung der Befragung können die Ergebnisse online abgerufen werden. Datenschutz und Anonymität sind gewährleistet. Einsicht in die Auswertung der Daten erhält nur die Schulleiterin/der Schulleiter oder jene Lehrperson, die AVEO in ihrer Klasse eingesetzt hat. Siehe auch Anhang, S. 139.

Die Arbeit am Gewaltverständnis der Schüler/innen und Lehrpersonen kann durch Materialien evidenzbasierter Präventionsprogramme erfolgen (siehe S. 121–132).

Auch das szenische Material von ÖZEPS cinema edu „Mobbing?“ stellt eine weitere gute Möglichkeit zur fundierten und begleiteten ersten Auseinandersetzung mit dem Thema dar. Der Film sowie das begleitende Übungsmaterial zum Film stehen unter **www.oezeps.at** zum Download bereit.

Soziale- und klassenbezogene Faktoren

Mobbing ist ein systemisches und gruppendynamisches Problem. Soll effektive Präventionsarbeit geleistet werden, braucht es somit auch die gezielte Arbeit mit der Klasse/den Klassen bzw. den Peer-Systemen.



Mobbing als systemisches Problem

„Lernen ist für mich im Leben etwas zu erkennen. Was behindert mich beim Lernen: Meine Schwester, wenn sie laut ist. Wenn eine bedrückende Stille ist, wenn jemand redet, meine Klasse, weil ich mich nicht wohl fühle." (Schülerin, zit. n. Hofmann, 2008, S. 20)

Situationen, die das Lernen behindern und auch Mobbing ermöglichen, entstehen häufig in den Peergroups. Wie in diesen Gruppen miteinander umgegangen wird, auf welche Weise kommuniziert wird – förderlich und stärkend oder abwertend und erniedrigend – hat großen Einfluss auf das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen.

„Kinder können dem Mobbingumfeld nicht entfliehen und sind vom Verhalten und der Meinung ihrer Peers abhängig. Kinder sollten früh geschult werden, sich positiv füreinander einzusetzen." (Alsaker, 2017, S. 89)

Von besonderem Wert in Klassen ist, dass prosoziale Verhaltensweisen gefördert und auch in der Peergroup aktiv verstärkt werden, um Mobbing von Beginn an keine Chance zu geben.

Im Bereich der sozialen Risikofaktoren ist die Klasse(ngemeinschaft) ein zentrales Element der Prävention von Gewalt und Mobbing. Im erweiterten Kontext kann hier auch die Rolle der kleineren Peergroups sowie die Rolle der Erwachsenen als wesentliche Faktoren miteinbezogen werden.

In den Peergroups geben und erhalten Kinder und Jugendliche Rückmeldung zu ihrem Sozialverhalten und entwickeln in Aushandlungsprozessen ihre Identität und ihr Selbstkonzept. Einen großen Anteil ihrer Zeit verbringen Jugendliche sowohl in der Schule als auch in der Freizeit mit ihren Freundinnen und Freunden (vgl. Harring, 2010, S. 29).

In der schulischen Mobbingprävention stärkeren Fokus auf die aktive Beziehungsgestaltung bei Freundschaften von Kindern und Jugendlichen zu legen, ist daher eine Grundlage erfolgreicher Präventionsarbeit. Freundschaften stellen (besonders) in diesem Alter *„eine Voraussetzung für eine gute Entwicklung“* (Krapmann, 2002a/2010, S. 269) dar. Über die Sozialisation in den Freundesgruppen besteht großes Lern- und Entwicklungspotenzial (vgl. Rohlfs, 2010, S. 60).

Als Basis stellt sich somit die Frage, wie Kinder und Jugendliche begleitet werden können, zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen, die von Wertschätzung, Respekt, emotionaler Nähe und Vertrauen geprägt sind.

Neben den Wirkfaktoren zu Mobbingprävention hat eine förderliche Beziehungsgestaltung ebenso großen Einfluss auf die Motivation wie das allgemeine Lern- und Entwicklungspotenzial von Schülerinnen/Schülern. Die Bedeutung der Eingebundenheit und des Erlebens und Gestaltens von Freundschaften zeigt sich auch in Decis und Ryans Selbstbestimmungstheorie der Motivation, die neben dem Bedürfnis nach Kompetenz und Autonomie jenes nach Zugehörigkeit bzw. Eingebundenheit als drittes Grundbedürfnis darstellt (vgl. Deci & Ryan, 1991, S. 243).

Kindern und Jugendlichen, die in Außenseiterrollen aufwachsen oder Mobbingerfahrungen gemacht haben und sich daraufhin zurückziehen, bleibt eine Vielzahl an möglichen positiven Erfahrungen verwehrt – dies schränkt somit auch die Möglichkeit des Erwerbs unterschiedlicher Kompetenzen in der Schule ein (vgl. Rohlfs, 2010, S. 64ff.; vgl. auch Parker & Asher, 1987, S. 358ff.).

In Peer-Beziehungen lernen die Kinder und Jugendlichen Vertrauen aufzubauen, für die eigenen Bedürfnisse einzutreten, Konflikte auszutragen, Rücksicht zu nehmen und vieles mehr – alles in einem Umfeld, in dem Rollen, Macht und Hierarchie zwischen ihnen ausgehandelt werden. Sie geben einander Orientierung und ermöglichen es, Status zu erwerben – auf Basis ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen – im Vergleich zur Familie, wo dieser relativ festgeschrieben ist (vgl. Rohlfs, 2010, S. 67).

Die große Bedeutung der Peergroup wird auch darin erkennbar, dass in diesen Gruppen eine Verständigung über „Bedeutung und Sinn relevanter Erfahrungen unter Gleichaltrigen und damit eine Vergewisserung darüber [erfolgt], dass andere die Wirklichkeit ebenso erleben und bewältigen wie sie selbst“ (Scherr, 2010, S. 77).

Diese Beziehungen zu diesen bedeutsamen anderen sind ebenso wie die Eingebundenheit sowie das Erleben sozialer Anerkennung für die Ausgestaltung des Selbstbildes bzw. des Selbstwertgefühls von großer Bedeutung. Peer-Beziehungen haben durch die Abstimmungs- und Aushandlungsprozesse mit den für sie bedeutsamen anderen einen besonders großen Einfluss auf Lernprozesse wie auch für das Selbst- und Weltverständnis. Diese Ko-Konstruktion der

Wirklichkeit und des Weltverständnisses ist für Kinder und Jugendliche sowie ihre Entwicklung von elementarer Bedeutung (vgl. Krappmann, 2010, S. 189ff.; vgl. auch Kessels & Hannover, 2015, S. 285; vgl. auch Scherr, 2010, S. 78ff.).

UNTERM STRICH

Vor dem Hintergrund der Bedeutung von Freundesbeziehungen und Peergroups zeigt sich, dass in der Präventionsarbeit bei den Beziehungen angesetzt werden muss. Gewalt und Mobbing sind Verhaltensweisen, die erlernt werden – somit auch „verlernbar" sind, indem konstruktivere, prosoziale Verhaltensweisen angeeignet und gestärkt werden.
Dies kann jedoch nur nachhaltig und erfolgreich sein, wenn diese Handlungen und Haltungen in den Peergroups gelebt werden – da sich besonders beginnendes Mobbing meist dem direkten Einfluss von Erwachsenen entzieht.

Die Hauptfrage von Präventionsarbeit auf Peergroup-Ebene ist somit:
Wie können Individuen der Peergroup und die Gruppe selbst im Erwerb prosozialer Fähigkeiten sowie des Erlebens förderlicher, starker Beziehungen, die von Wertschätzung, Respekt, Anerkennung und Zuneigung geprägt sind, begleitet werden?

Zentrale Fragen innerhalb der Peergroup können in weiterer Folge sein:

- Wie verhalten sich die Freundinnen/Freunde in bestimmten (herausfordernden) Situationen? Tolerieren sie Gewalt? Wie reagieren sie darauf?
- Welche Konfliktkultur wird in der Peergroup gelebt?
- Welche Verhaltensweisen werden gefördert, welche geduldet?
- Wo ist meine Grenze – ab wann würde ich „Halt" sagen?

ZUSATZ INFO

Homophilie als Herausforderung

Besondere Bedeutung erhalten diese Fragen und die aktive Gestaltung von Lernmöglichkeiten für die Individuen und die Gruppe im Rahmen sozialen Lernens daraus, dass häufig Personen mit ähnlichen Eigenschaftsausprägungen/Haltungen stärker in Kontakt bzw. Bindung miteinander treten und diese dann weiter verstärken (vgl. Kessels & Hannover, 2015, S. 219).

Präventionsarbeit auf Peergroup- und Klassenebene

In der konkreten Präventionsarbeit auf Klassenebene kann an mehreren Bereichen angesetzt werden, um im Rahmen eines standortspezifischen Schulentwicklungsprozesses – bezogen auf die Klassen, Beziehungen und Rahmenbedingungen – Veränderungsmaßnahmen und Schwerpunkte zu planen und umzusetzen.

Soziales Lernen und proaktive Beziehungsgestaltung

Soziales Lernen zielt auf den Aufbau positiver Beziehungen und die Fähigkeit, das eigene Tun zu reflektieren sowie sich selbst und andere wahr- und anzunehmen. Es trägt dazu bei, Unterschiede zu respektieren und miteinander wertschätzend, rücksichtsvoll und verantwortungsbewusst umzugehen. Es findet immer statt.

Soziales Lernen schafft Raum und Zeit, um die im Bereich der Mobbingprävention so bedeutsamen überfachlichen sozialen (und personalen) Kompetenzen in Aushandlungsprozessen zu erleben und zu erlernen.

Diese Erfahrungen des sozialen Lernens in der Peergroup – durch Gruppenübungen, Rollenspiele, Reflexion und vieles mehr – öffnen ein „Spielfeld", das den Gleichaltrigen in Familien bzw. Beziehungen zu Erwachsenen nicht auf diese Weise zugänglich ist. Peers mit ausgeprägten Kompetenzen in bestimmten Teilbereichen können hier als Modelle dienen und Vorbilder für prosoziale Handlungen werden. Andere Peers erhalten Orientierung und können förderliche Verhaltensweisen ausprobieren und festigen (vgl. Krappmann, 2010, S. 192).

Präventionsarbeit im Mobbing-Kontext setzt voraus, dass die handelnden Personen in der Lage sind, bestimmte Haltungen zu (er)leben sowie bestimmte Fähigkeiten bzw. Handlungen zu kennen und einsetzen zu können. Besonders bedeutsam ist hierbei die Fähigkeit, sich in andere einzufühlen – die Perspektive zu wechseln. Ebenso wichtig sind eine wertschätzende Kommunikation und die Fähigkeit der „nichtaggressiven Selbstbehauptung" (vgl. Alsaker, 2017, S. 125) bei gleichzeitigem Verständnis für unterschiedliche Bedürfnisse. Die Art und Weise miteinander zu kommunizieren hat großen Einfluss auf die Gestaltung des sozialen Raums, in dem sich die Peers bewegen – und somit wieder auf ihre Ko-Konstruktion der Wirklichkeit.

Etikettierungen und Zuschreibungen sind für die konstruktive Entwicklung einer (Peer-) Gemeinschaft hinderlich, für die Förderung von Gewalt hilfreich. Dies hat auch große Bedeutung für die Entwicklung des Selbstwerts, da diese Rückmeldungen innerhalb der Peergroup von einer wichtigen Bezugsgruppe stammen und „Identität zuschreiben".
Ob mittels Wahrnehmungen und Ich-Botschaften oder in Form von Zuschreibungen und unreflektierten Etikettierungen kommuniziert wird, hängt maßgeblich von der sozialen Kompetenz der Mitglieder der Peergroup ab.

Im Rahmen sozialen Lernens ist es möglich, bei der Entwicklung dieser Fähigkeiten zu begleiten und Erlebnisräume zu öffnen. Material zum Einsatz in sozialem Lernen bieten Aufgaben und Übungen von ePOP, **www.epop.at**.

TIPP

Gruppenprozesse und Gruppendynamik

Ein struktureller Faktor, der rasch zu einem gruppendynamischen wird, ist die Zusammensetzung der Klassen. Jede Gruppe von Personen, die gemeinsam – oder zumindest nebeneinander – auf ein Ziel zuarbeitet, durchläuft bestimmte Phasen der Gruppenentwicklung. Diese Phasen gezielt zu begleiten und zu moderieren, ist gruppendynamisch betrachtet ein weiterer wichtiger Faktor der Präventionsarbeit.

Kinder und Jugendliche kennen einander bei Eintritt in die gemeinsame Klasse meist nicht. In manchen Fällen kennen sie einander und bringen bereits Rollenzuschreibungen mit ein. Im Verlauf der Gruppenentwicklung bilden sich nun die (gewählten oder zugewiesenen) Rollen (neu) in der Gruppe aus. Jede Gruppe weist ein Rollensystem auf, das künftig die Handlungen der Gruppe und der Individuen beeinflusst.
Es ist wichtig, ein niederschwelliges und vertieftes Kennenlernen zu ermöglichen sowie die weiteren Phasen mit Methoden zu begleiten, die der aktuellen Entwicklung angepasst sind.

Die einzelnen Phasen der Gruppenentwicklung bieten die Möglichkeit, die Klasse gezielt auf ihrem Weg mit angepassten Methoden zu begleiten (vgl. Tuckman & Jensen, 1977):

1. Orientierung, Kennenlernen (Forming)
2. Rollenklärung, Auseinandersetzung, Machtkämpfe (Storming)
3. Kooperation, Wir-Gefühl (Norming)
4. Differenzierung (Performing)
5. Abschied und Neuorientierung

Die Phasen der Gruppenentwicklung bei der Gestaltung pädagogischen Handelns mitzudenken, hat großen Einfluss auf die Ermöglichung eines beziehungsförderlichen und gewaltfreien Klassen- und Schulklimas. Befindet sich beispielsweise eine Gruppe in der Phase des „Stormings“ kann es kontraproduktiv sein, bestimmte (mobbing-)präventive Übungen einzusetzen, die ein Öffnen der Personen voraussetzen. Die hier offenbarten Informationen könnten, da noch keine festen Rahmenbedingungen und Vereinbarungen für den Umgang miteinander getroffen wurden, der Person in dieser Phase sogar schaden.

Auch im späteren Verlauf ist eine Gruppe kein starres Gebilde. Die Rollen und Regeln werden ständig in kommunikativen Prozessen ausgehandelt. Aus systemischer Perspektive bedeutet das, dieser gruppendynamische Prozess ist nie abgeschlossen und erfordert ständige Begleitung durch die Pädagoginnen/Pädagogen, um Gewalt vorzubeugen.
Umgekehrt bietet diese andauernde Dynamik auch einen hilfreichen Ansatzpunkt zu Interventionen bei Mobbingverdacht.

UNTERM STRICH

Im Verlauf dieser gruppendynamischen Prozesse erfolgt auch die vorhin beschriebene Sozialisation in den Peergroups. Aufgabe bei allen Phasen ist es daher, verbale oder körperliche Gewalt (und sei sie noch so klein) abzulehnen und prosoziale Verhaltensweisen zu stärken. Gewalt wird in Gruppen getragen und beeinflusst dort soziale Lernerfahrungen – wird sie weder akzeptiert, verstärkt noch vorgezeigt, kommt aggressives Verhalten seltener vor (vgl. Kessler & Strohmeier, 2009, S. 39).

ZUSATZ INFO

Rangdynamik als wichtiger Faktor

Auch das Rangdynamikmodell nach Schindler ist für die präventive Arbeit bei Mobbing von Bedeutung. Die unterschiedlichen „Ränge" verbunden mit sich ändernden Rahmenbedingungen im Kontext von gruppendynamischen Prozessen bieten vielfältige Möglichkeiten. Besonders kooperative Lernformen ermöglichen es den Gruppenmitgliedern, ihre Stärken einzubringen, die eingebrachten Fähigkeiten wertzuschätzen und Ausgrenzungsdynamiken vorzubeugen. Dies wird auch dadurch ermöglicht, wenn im Rahmen von kooperativen Lernformen bewusst die Funktionen der Rangdynamik mitgedacht werden.

Zum Weiterlesen: Spaller, Ch. et al. (Hrsg.) (2016). Das lebendige Gefüge der Gruppe. Ausgewählte Schriften. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Vereinbarungskultur

„Ein Anliegen der Schule muss es sein, dass sich Menschen im Lebensbereich Schule, in ihrer Lern- und Arbeitsumgebung, subjektiv sicher fühlen. Ein positives psychosoziales Schulklima hat nicht nur Einfluss auf die Leistungsfähigkeit, sondern auch auf das Wohlgefühl, die Lebensqualität und die Gesundheit Einzelner in der Schulgemeinschaft." (Hurrelmann & Settertobulte, 2004, S. 27)

Für nachhaltige Präventionsarbeit ist die gemeinsame Entwicklung von Regeln und Vereinbarungen wichtig, um dauerhaft auf einen gemeinsam erarbeiteten Referenzrahmen von Beziehungsgestaltung Bezug nehmen zu können, der von den Gruppenmitgliedern akzeptiert wird.

Als Referenzrahmen dient die Schaffung einer Kultur der Anerkennung und der Wertschätzung, in der Stärken und Fähigkeiten einen besonderen Stellenwert haben. Die handelnden Personen werden als wichtige und gleichwürdige Partner anerkannt, um einen *„elementaren Grundkonsens hinsichtlich sozialer Werthaltungen"* (Scheithauer, 2013, S. 107) zu ermöglichen.

Insbesondere im Rahmen einer gelebten Vereinbarungskultur braucht es das Grundelement einer klaren Norm: Mobbing wird abgelehnt und im Gegenzug werden Akzeptanz, Respekt und Unterstützung als prosoziale Verhaltensweisen verstärkt. Die Umsetzung dieser Norm kann über Ge- und Verbote (unverhandelbar) sowie zusätzlich über Regeln und Vereinbarungen (Gruppenregeln, Charta, Klassenverträge etc.) (aushandelbar) erfolgen. Die Wahrscheinlichkeit der Einhaltung und somit des Erfolgs erhöht sich durch Nachvollziehbarkeit, Partizipation und konsequentes Handeln bei Verstößen (vgl. Alsaker, 2017, S. 197).

Durch die Partizipation im Prozess der gleichwürdigen Gestaltung der Regeln und Vereinbarungen erhöht sich einerseits die Identifizierung mit den Vereinbarungen und damit auch deren Verbindlichkeit. Andererseits entsteht durch die Partizipation für alle Beteiligten die Möglichkeit, sich besser kennenzulernen und in koordinierte, strukturierte Aushandlungsprozesse zu treten und in diesem Rahmen das Verhalten anderer zu respektieren. Hiermit wird durch Gleichwürdigkeit und wechselseitige Achtung ein wichtiger Grundstein gelingender Beziehungen gelegt. Auch die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan stellt als zweites Grundbedürfnis die Autonomie/Selbstbestimmung in den Vordergrund. Diese kann durch partizipativ erarbeitete Regeln und Vereinbarungen gestärkt werden (vgl. Leimer, 2011, S. 13ff.).

„Gleichwürdigkeit bedeutet nach meinem Verständnis sowohl ‚von gleichem Wert' (als Mensch) als auch ‚mit demselben Respekt gegenüber der persönlichen Würde und Integrität des Partners'." (Juul, 2009, S. 24)

Die entstehenden Regeln und Vereinbarungen basieren auf Vertrauen – dem Vertrauen auf die Einhaltung der gemeinsam geschaffenen Verantwortungsbereiche (und die Fähigkeit, diese Verantwortung zu übernehmen). Vertrauen ermöglicht somit auch Verantwortungsübernahme und motiviert, aktiv am Schulleben teilzunehmen, sich einzubringen. Vereinbarungskultur im Sinne einer umfassenden gewaltpräventiven Grundlage ist somit die Summe der gemeinsamen Bemühungen und Maßnahmen der Schulpartner (Schüler/innen, Lehrer/innen, Eltern/Erziehungsberechtigte) am Schulstandort (vgl. Leimer, 2011, S. 16).

Als Basis für das Treffen von Regeln und Vereinbarungen sind personale und soziale Kompetenzen von umfassender Bedeutung. Es braucht Eigeninitiative und Selbstkontrolle, Zuverlässigkeit und Kommunikationsfähigkeit, soziale Verantwortung, Empathie und die Fähigkeit, Konflikte konstruktiv zu transformieren. Diese überfachlichen Kompetenzen sind Ermöglicher von Regeln und Vereinbarungen und werden im Prozess der Vereinbarungskultur weiter gestärkt.

Von besonderer Bedeutung in der Mobbingprävention ist, dass die Nichteinhaltung von (auch gemeinsam getroffener) Regeln Konsequenzen bedarf. Bei Mobbing und Mobbingprävention ist die Haltung der Ablehnung von Gewalt klar zu kommunizieren und sichtbar zu machen – auch durch Einleitung von Konsequenzen bei Verstößen gegen Regeln. Diese Konsequenzen können jedoch in beide Richtungen wirken. Bereits Olweus (2006) betont die Wichtigkeit einer Kombination von großzügigem Lob für prosoziale Handlungen und klaren Konsequenzen für Missachtung der Regeln und Vereinbarungen – diese sollen unangenehm aber nicht feindlich sein (vgl. S. 87f.).

Klar ist, dass abwertende, erniedrigende Konsequenzen die Gewaltspirale fördern, häufig zu Beziehungsabbruch führen und somit in der pädagogischen Arbeit keinen Platz haben dürfen.

Es braucht eine klare Trennung von Verhalten und Person. Das unerwünschte (nicht im Einklang mit den Vereinbarungen stehende) Verhalten wird abgelehnt, nicht die Person (vgl. Olweus, 2006, S. 88).

Ein Eskalationskatalog für wiederholtes Missachten der Regeln (der ebenfalls partizipativ erarbeitet werden kann/soll) erhöht im Sinne der klaren und vorhersehbaren Handlungen bei Verstößen das Sicherheitsgefühl der Schüler/innen. Diese Vorbildwirkung der Sanktionierung durch Erwachsene ermöglicht, dass auch innerhalb der Peergroup negative Handlungen klar und offen abgelehnt werden können und somit nicht weiter akzeptiert oder verstärkt werden (vgl. Alsaker, 2017, S. 209).

Eine klare Kultur des Eingreifens seitens der Erwachsenen schafft darüber hinaus Vertrauen auf die Unterstützung der Erwachsenen in Mobbingverdachtsfällen und bietet den Rahmen, dass auch von Seiten der Schüler/innen präventiv und offen agiert werden kann.

„Wichtig ist eine Kombination von ‚Halt sagen' und ‚Halt geben'." (Alsaker, 2017, S. 101)

Was sind gute Regeln?

- Weniger ist mehr – einige wenige Regeln kann man sich merken.
- Regeln müssen positiv formuliert sein.
- Regeln machen deutlich, was zu tun ist.
- Regeln sind fair und nachvollziehbar.

Weitere Informationen sind im Übungsteil und in der ÖZEPS-Handreichung „Vereinbarungskultur an Schulen" zu finden.

UNTERM STRICH

Für nachhaltige Prävention von Gewalt und Mobbing braucht es im Kontext einer Vereinbarungskultur

- eine klare Haltung (vertreten auch im Schulleitbild),
- verständliche und transparente Rahmenbedingungen durch Normen und Regeln (und Konsequenzen),
- (klassen)spezifische Vereinbarungen zur Umsetzung und Einhaltung der Normen und Regeln.

Kooperationsstrukturen

Das Schaffen von Kooperationsstrukturen reicht von erlebnisorientierten Initiativen (allgemeine, positiv besetzte gemeinsame Aktivitäten) über Morgenkreise, Peer-Learning-Initiativen bis zu projektorientierten Lernformen und kooperativem Lernen (vgl. Schubarth, 2013, S. 107; vgl. auch Olweus, 2006, S. 94).

Allgemeine Kooperationsstrukturen können gezielt eingesetzt und begleitet werden, um die Stärken der einzelnen Gruppenmitglieder zum Vorschein zu bringen, einander besser kennen zu lernen und der Gruppe durch das gemeinsame Bewältigen von Herausforderungen Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Eine besonders intensive und zugleich gut steuerbare Form der Kooperation ist das kooperative Lernen. Kooperative Lernformen wurden ursprünglich entwickelt, um Feindseligkeiten innerhalb der Gruppe abzubauen und zugleich gemeinsames Lernen zu ermöglichen (vgl. Aronson, 2000, zit. n. Kessels & Hannover, 2015, S. 293).

Durch das Stellen einer Aufgabe mit einem gemeinsamen Ziel der Gruppe wird die Grundlage für eine konstruktive Kooperation gelegt. Um nachhaltigen Erfolg von kooperativen Lernformen (insbesondere im gewaltpräventiven Kontext) zu ermöglichen, bedarf es einer Aufgabenstellung, die nur gemeinschaftlich und unter Nutzung der unterschiedlichen Vorerfahrungen der Gruppenmitglieder gelöst werden kann. Das impliziert, dass die Gruppen heterogen zusammengesetzt sind und die Gruppenmitglieder unterschiedliche Stärken einbringen können (vgl. Kessels & Hannover, 2015, S. 293f.).

Den Gruppenmitgliedern zu ermöglichen, einander (und vor allem die Stärken) besser kennen zu lernen und über den Wechsel von Gruppen im Zeitverlauf die Möglichkeit zu geben, mit verschiedenen Mitschülerinnen/Mitschülern zusammenzuarbeiten und gemeinsam Auf-

gaben zu bewältigen, kann dazu beitragen, Spannungen und Konflikte abzumildern und den Beziehungsaufbau sowie den Zusammenhalt zu stärken (vgl. Olweus, 2006, S. 93).

Eine weitere Kooperationsform, die nachhaltig die Beziehungsstruktur beeinflusst, sind Peer-Learning-Programme. Peer-Learning macht aus dem Einfluss, den Peers auf Lernprozesse haben, ein pädagogisches Konzept, das einen gleichwertigen Fokus auf die Stärkung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen legt. Ziel ist es, Vertrauen von Schülerinnen und Schülern in sich selbst, in die Gruppe und in Lehrpersonen aufzubauen, indem Möglichkeiten der Mitwirkung im Schulalltag und der Verantwortungsübernahme geschaffen werden.

Hattie (2015) spricht von beträchtlichem Einfluss von Peers, und dass

„[...] Peers das Lernen beeinflussen können, z. B. durch Hilfestellung, als Tutoren, durch Freundschaft, durch Feedback oder dadurch, dass sie dafür sorgen, dass die Klasse/die Schule ein Ort ist, zu dem Lernende gerne gehen“ (S. 126).

Peer-Learning bedeutet, Interaktion und Beziehung in Schulen einen besonderen Stellenwert zu geben. Chancen und Stärken werden sichtbar gemacht, der Fokus wird auf die Kompetenzen jeder einzelnen Person sowie deren Möglichkeit, diese für die Gemeinschaft einzubringen, gelegt.
Durch das Einbeziehen und das Engagement von Schülerinnen und Schülern werden Ressourcen sichtbar und nutzbar. Diese Peer-Beziehungen öffnen neue Lern- und Handlungsräume und ermöglichen, dass die Qualität von Beziehungen, die Aufmerksamkeit für subjektive Stärken, Empathie und kulturelle Verständigung in den Vordergrund treten. Daraus ergeben sich vielfältige Möglichkeiten zur kontinuierlichen Zusammenarbeit, eine dialogische Kommunikationskultur entwickelt sich. Aus den gemeinsam geschaffenen Handlungsräumen zur Übernahme von Verantwortung ergibt sich die Möglichkeit fürsorglicher Solidarität, der Wertschätzung individueller Leistungen sowie der individuellen fachlichen und persönlichen Entwicklung.

Durch die gemeinschaftsfördernden Aspekte, den gestärkten Selbstwert und die von Peers ausgeführten Tätigkeiten ergibt sich ein Zusammenhalt und eine gestärkte Beziehung in der Gemeinschaft Schule. Peers, Schüler/innen und Peer-Coaches erleben sich vermehrt als wertvollen, gleichwürdigen und geschätzten Teil der Gemeinschaft. Durch diese Effekte auf Selbstwirksamkeit, Kooperation, Anerkennung und Wertschätzung wirken Peer-Programme besonders effektiv in der Präventionsarbeit.

UNTERM STRICH

Durch gestärkte Kooperation anstelle von Konkurrenzdenken sowie den Fokus auf gemeinsame Zielerreichung unter Integration der Stärken aller Gruppenmitglieder kann Vertrauen und Verbundenheit aufgebaut werden und somit nachhaltig Gewalt präventiv begegnet werden.

Konfliktkultur

„Es gibt kein kollektives Wohlbefinden, wenn es sich nicht auf ein individuelles Wohlbefinden gründen kann." (Juul, 2006, S. 93)

In der Begleitung von Klassen bei ihrer gruppendynamischen Entwicklung sowie der Gestaltung von Vereinbarungen stehen immer wieder der Umgang mit Konflikten und den Bedürfnissen der Schüler/innen und Lehrer/innen im Mittelpunkt.

Soziale Kompetenz als Basis konstruktiven Konfliktverhaltens

Das Erlernen von Methoden konstruktiver Konfliktaustragung braucht auch eine Beschäftigung mit den eigenen Reaktionen in Konflikten: Aktives Zuhören, das Formulieren von Ich-Botschaften, emotionale Kompetenz, das Erkennen- und Benennen-Können von Bedürfnissen sowie die Fähigkeit zu Empathie/Mitgefühl und zum Wechsel der Perspektive sind einige der zentralen Fähigkeiten, die für die Schaffung einer hilfreichen Konfliktkultur Grundvoraussetzungen darstellen.

Diese ermöglichen, Konflikte in einem frühen Eskalationsstadium konstruktiv unter Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Beteiligten zu bearbeiten und zu deeskalieren. Die Bedeutung sozialer Kompetenzen der Schüler/innen ist besonders hoch, da die regelmäßige und niederschwellige Konfliktaustragung innerhalb der Peergroups stattfindet. Daher brauchen die Peers auch das erforderliche Werkzeug, um diesen Herausforderungen zu begegnen. Als besonders effektiv und nachhaltig im präventiven Kontext haben sich die Fähigkeiten von Peer-Mediator/innen herausgestellt, die sie in die Peergroups einbringen, da sie eine umfassende Ausbildung in mediativen Fertigkeiten erhalten.

Stärkung demokratischer Interessensvertretungen

Darüber hinaus bieten demokratische Interessensvertretungen wie das Schüler/innen-Parlament oder der Klassenrat Partizipationsmöglichkeiten zur Austragung von Konflikten bzw. der Schaffung einer förderlichen Konfliktkultur (vgl. Schubarth, 2013, S. 107; vgl. auch Olweus, 2006, S. 90).

Im Klassenrat werden regelmäßig und unter Einhaltung vorgegebener Strukturen aktuelle Themen, Problemfelder und Konflikte diskutiert sowie Lösungsvorschläge erarbeitet. Er ermöglicht den Schülerinnen/Schülern die selbstbestimmte Vertretung ihrer eigenen Interessen und das Einüben demokratischer Entscheidungsfindung. Hierdurch wird die Mitbestimmung und Partizipation, bspw. die Delegierung von Verantwortung und Macht, an die Kinder bzw. Jugendlichen gestärkt. Konflikte können selbstverantwortlich und mit eigenen Ressourcen bearbeitet werden – im Kontext von Konfliktbearbeitung fördert dies die Selbstheilungskräfte der Beteiligten und ihre Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit (vgl. Faller, 2007, S. 76).

Konfliktkultur des Eingreifens

Welche Maßnahmen zur Stärkung getroffen werden, hängt von Faktoren wie eingebrachter sozialer Kompetenz oder alters- und systemadäquater Ermöglichung zur Übernahme von Verantwortung ab. Ziel ist die Schaffung einer Konfliktkultur des Eingreifens, des Miteinander-Redens und Einander-Zuhörens. Mobbing wird durch eine Kultur des Schweigens – auch als Ausdruck von Resignation oder Hoffnungslosigkeit (der Situation) – begünstigt.

Nur wenn Konflikte frühzeitig, konstruktiv und unter Wahrung der elementaren Bedürfnisse und der Würde der Beteiligten erkannt, angesprochen und bearbeitet werden, kann nachhaltig gewaltpräventiv gearbeitet werden. Die Verantwortung dieses Eingreifens liegt geteilt bei den Schülerinnen/Schülern (in ihren Peergroups) und den Lehrpersonen (im Rahmen ihrer Vorbildwirkung und der Schaffung eines gewaltfreien Raums).

Klar ist, dass die Pädagoginnen und Pädagogen den Rahmen bestimmen (können) und eindeutige Zeichen gegen Gewalt setzen müssen. Nur wenn sich Schüler/innen darauf verlassen können, dass es keine Toleranz für aggressive Handlungen gibt und sie sich der vollen Unterstützung der Erwachsenen sicher sein können, wenn sie präventiv oder im Konflikt erstinterventiv handeln, kann Prävention auch die Ebene der Peers nachhaltig erreichen, ohne sie einem Risiko auszusetzen (vgl. Downes & Cefai, 2016, S. 52ff.; vgl. auch Schäfer, 2012, S. 697).

Einbindung der Eltern/Erziehungsberechtigten

Eltern/Erziehungsberechtigte sind durch ihre Werte und ihr Verhalten Vorbilder und nehmen Einfluss auf die Entwicklung des Selbstbewusstseins und der Interessen ihrer Kinder und können deren Bildungserfolg mitgestalten. Ein weiteres wichtiges Element nachhaltiger Präventionsarbeit ist somit die konstruktive, regelmäßige Einbindung der Eltern/Erziehungsberechtigten in schulische Entwicklungsprozesse und Schulklima gestaltende Maßnahmen. Der Aufbau von niederschwelligen formalen (und informellen) Kommunikationsstrukturen ermöglicht eine kontinuierliche und enge Abstimmung der Eltern/Erziehungsberechtigten mit den Initiativen der Klasse/Schule. Eine Integration in kooperative Projekte verstärkt darüber hinaus die Bindung zwischen den Schulpartnern.
Mögliche Formen der Kooperation sind beispielsweise Elternabende, Sprechstunden, gemeinsam durchgeführte Projekte, Informationsabende etc.

Vorbildwirkung der Pädagoginnen und Pädagogen

Wie bereits an zahlreichen Stellen angeführt, kommt dem Verhalten der Erwachsenen besondere Bedeutung sowohl in der Prävention als auch in der Intervention zu. Pädagoginnen und Pädagogen wirken als Verhaltens-Vorbilder und Rollenmodelle und können somit auch und vor allem über diese Wirkung Präventionsarbeit tragen. Zu dieser Vorbildwirkung zählt vor allem die Fähigkeit, positive soziale Beziehungen aufzubauen und zu gestalten. Professionelles pädagogisches Handeln braucht insbesondere in schwierigen Situationen tragfähige Beziehungen oder wie Funke sagt:

„Wer Bildung will, muss Beziehung schaffen." **(Funke, Vortrag 2014)**

Diese Forderung zeigt die Bedeutung der Beziehungsgestaltung für die pädagogische Arbeit auf. Dieser Satz hat aus Sicht der Gewaltprävention an Schulen eine noch weitreichendere Bedeutung. Es wurde bereits aufgezeigt, dass Mobbing schwerwiegende Folgen für die Lernmotivation, das Lernvermögen und den Selbstwert hat.
Beziehungsgestaltung im Sinne einer Vorbildwirkung sowie einer Gestaltung von Schule als sicheren Ort ohne Gewalt ist Grundvoraussetzung, Gewalterfahrungen und Angst vorzubeugen und nachhaltiges (schulisches) Lernen überhaupt zu ermöglichen.

Für diese Gestaltung von pädagogischer Beziehung im Sinne einer förderlichen und gewaltpräventiven sozialen und emotionalen Erziehung spricht auch Bauer (2010, S. 8f.).

Er schreibt:

„Sie [Kinder und Jugendliche] spüren nicht nur, ob sie in Erwachsenen eine Resonanz auslösen, sondern auch, wie sie wahrgenommen werden. Drei zentrale, von Schülern unbewusst an Pädagogen gerichtete, Aufträge lauten:

1. *Lass mich spüren, dass ich da bin, dass ich für dich existiere!*
2. *Zeige mir durch deine Resonanzen, was meine starken und schwachen Seiten sind!*
3. *Lass mich spüren, ob du – bei aller Kritik – an mich und an meine Entwicklungspotenziale glaubst!“*

Bauer nennt diese Seite der Resonanz „verstehende Zuwendung“ und spricht in weiterer Folge als deren zweite Seite von der „Führung“, um die Schüler/innen zu ermutigen, in Resonanz mit der Pädagogin/dem Pädagogen zu gehen. Hierfür braucht es eine klare Botschaft sowie Leidenschaft und Begeisterung.

Aus Sicht der Gewalt- und Mobbingprävention kann die verstehende Zuwendung als Vorleben aktiver, förderlicher Beziehungsgestaltung und dem Aufbau eines Vertrauensverhältnisses angesehen werden. Dieses Vertrauensverhältnis wiederum erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sich Schüler/innen bei Mobbingverdacht an die Pädagogin/den Pädagogen wenden. So betont auch Jannan (2010, S. 75): *„Die Arbeit gegen Mobbing auf individueller Ebene kann nur erfolgreich sein, wenn zwischen Lehrer und Opfer ein Vertrauensverhältnis besteht.“*
Die Führung stellt in diesem Kontext das Vorleben der klaren Haltung der Gleichwürdigkeit, Wertschätzung und Gewaltlosigkeit dar.

UNTERM STRICH

Als Grundlage einer gewaltpräventiven Beziehungsgestaltung können Wertschätzung, emotionale Wärme, ein angemessener Kommunikationsstil, positive Anteilnahme und Beteiligung sowie das klare Setzen und Aufzeigen fester Grenzen gesehen werden (vgl. Olweus, 2006, S. 112; vgl. auch Schubarth, 2013, S. 105). Es geht hierbei in der Interaktion insbesondere darum, zu ermöglichen, dass Schüler/innen sich als bedeutsam erleben, sich in ihrem Selbstwert gestärkt fühlen, in ihren Emotionen wahr- und ernst genommen werden. Mit allen Handlungen nehmen Lehrer/innen Einfluss auf das System – als Vorbild – und können so den Rahmen (förderlicher Beziehungsgestaltung) maßgeblich prägen.

Dass sich diese Vorbildwirkung auf die gesamte pädagogische Tätigkeit in allen Unterrichtsgegenständen bezieht, zeigen auch folgende zentrale Fragen, die hier als Leitlinie dienen können (Hofmann, 2008, S. 14):

- *„Wie können wir mit Schüler/innen im tagtäglichen Unterricht so kommunizieren, dass diese im Lauf ihrer Schulzeit an Ich-Stärke und an Empathie- und Kooperationsfähigkeit gewinnen?“*
- *„Wie können Lehrer/innen als Modelle für Kooperation und Empathie fungieren?“*

Diese Beziehungsgestaltung ist niemals abgeschlossen. Sie entwickelt sich weiter:

„Das interpersonelle Beziehungsgeschehen – und seine immer neue Reflexion und Konzeptualisierung – bleibt eine immerwährende Herausforderung professioneller Pädagogik.“ (Bauer, 2010, S. 9)

Elemente zielgerichteter Schulentwicklung

Mobbingprävention als Schulentwicklungsaufgabe bedeutet, Gelingensbedingungen von Bildungserwerb in einem angst- und gewaltfreien, institutionellen Rahmen zu schaffen. Dies bedarf systemischer Schulentwicklung und umfasst Unterrichtsentwicklung, Professionsentwicklung und Organisationsentwicklung. Auf allen Ebenen gilt es, Persönlichkeitsstärkung und soziale Kompetenz zu fördern. Das Initiieren und die Begleitung dieses Prozesses ist zentrale Führungsverantwortung der Schulleitung.

Erst ein konsequenter, zielgerichteter Schulentwicklungsprozess ermöglicht es, dass aus individuellen oder klassenbezogenen präventiven Schritten schulumfassende werden, die gemeinsam, und nachhaltig geplant sowie umgesetzt werden.

Effiziente Prävention braucht ein klares Bekenntnis vor allem aller Pädagoginnen und Pädagogen zu Gewaltprävention, geteilten Werten und Normen sowie einer gemeinsamen, klar kommunizierten und transparenten Vorgehensweise in Prävention und Intervention.

Schulentwicklung kann in diesem Prozess daher als „Whole School Approach“ verstanden werden, der auf die Verstärkung (abgestimmten) beziehungsförderlichen sozialen Verhaltens baut. Wird diese gemeinsame Handlungsbasis nicht angestrebt bzw. geschaffen, führen widersprüchliche Haltungen und Vorgehensweisen dazu, nachhaltige Prävention zu hemmen und somit Aggression und Gewalt zu fördern (vgl. Schäfer, 2012, S. 700).

Die hier dargestellte Vorgehensweise ist einem indirekten Präventionsmodell zuzuordnen. Ziel ist, die Beziehungsqualität zu stärken, klare Haltungen vorzuleben, Regeln und Vereinbarungen zu treffen – ein Klassen- und Schulmanagement basierend auf Beziehungsgestaltung zu ermöglichen. Da diese Faktoren die sozialen Strukturen und Systeme in der Schule beeinflussen, wirken sie indirekt ebenfalls mobbingpräventiv.

Dieses indirekte Modell richtet das Augenmerk auf das Integrieren präventiver Konzepte, Modelle und Techniken in den schulischen Unterrichtsalltag – darauf, wie Schulentwicklung die professionelle Arbeit von Lehrpersonen im Sinne der kognitiven und sozialen Aufgaben von Pädagoginnen und Pädagogen stärken und begleiten kann. Es stellt sich somit die Frage, wie auf Vorhandenem aufgebaut und Prävention in die tägliche Unterrichtsarbeit eingebettet werden kann – ohne großen zusätzlichen Zeit- bzw. Ressourceneinsatz. Prävention und Intervention werden in diesem Sinn als Bestandteil unterrichtender bzw. pädagogischer Arbeit verstanden.

Da Mobbing in (Klassen-)Systemen entsteht, Schul- und Klassenklima starken Einfluss auf dieses System haben, kann auch zielgerichtete pädagogische Unterrichtsarbeit mit großer Wirkung eingesetzt werden.

Schäfer (2012, S. 701) formuliert hierzu einige Grundüberlegungen:

- Der Führungsstil der Lehrperson hat Einfluss auf die Mobbing-Interaktionen.
- Die soziale Struktur der Klasse hat Einfluss auf die Mobbing-Interaktionen.
- Der Führungsstil der Lehrperson hat Einfluss auf die soziale Struktur der Klasse.

Daraus folgert sie, dass für die indirekte Präventionsarbeit ein zentraler Ansatzpunkt zum Aufbau eines präventiven Klassenklimas beim Führungsstil der Lehrer/innen liegt, und formuliert vier Kernelemente dieses Führungsstils (vgl. Schäfer, 2012, S. 701):

- Caring – das ernsthafte Interesses an der/dem Schüler/in
- Competence – didaktische und pädagogische Fähigkeiten
- Monitoring – das Achten auf lernrelevante und soziale Interaktionen/Aktivitäten
- Intervention – angemessenes und sorgsames Eingreifen bei inakzeptablen Verhaltensweisen

Professionelles Klassenmanagement und somit auch die Prävention von Mobbing und Gewalt haben großen Einfluss auf das Schaffen lernförderlicher Strukturen. So zeigt eine neue Studie der OECD zu Resilienz als Erfolgsfaktor (schulischen Lernens), dass neben einer sozialen Durchmischung vor allem ein positives Schulklima bzw. ein gutes Lernklima sowie offene Kommunikation und vertrauensvolle Beziehungen – ermöglicht durch einen motivierenden Führungsstil der Schulleitung – von großer Bedeutung für das Schaffen wichtiger Voraussetzungen von Resilienz (gemessen als Lernerfolg trotz widriger Umstände) sind.

Spricht man im Kontext dieser Schulentwicklungsaufgabe von Führung, ist es neben dem richtungsgebenden Führungsstil der Schulleitung außerdem bedeutsam, zielgerichteten und unterstützenden Gesprächen von Lehrpersonen mit Schülerinnen/Schülern oder Eltern/Erziehungsberechtigten, wie auch zwischen Pädagoginnen/Pädagogen großen Stellenwert zu geben und die hierfür notwendigen Freiräume/Zeitfenster (auch strukturell) zu schaffen (vgl. OECD, 2018, S. 3ff.).

Zudem sei hier nochmals darauf verwiesen, wie sehr sich das Klassenklima – nach Hilbert Meyer auch lernförderliches Klima – einerseits auf die Prävention von Abwertung, Gewalt, Mobbing etc., andererseits auf die Steigerung der Leistungsfähigkeit und -motivation auswirkt. Nach Meyer (2004) sind wesentliche Faktoren jene, die in dieser Handreichung bereits beschrieben wurden. Es braucht eine Atmosphäre wechselseitigen Respekts, verlässlich eingehaltene Regeln, gemeinsame und geteilte Verantwortung, Gerechtigkeit (Fairness) der Lehrpersonen sowie Fürsorge der Lehrer/innen für die Schüler/innen und der Schüler/innen untereinander (vgl. S. 47).

Schulentwicklung im Kontext Gewalt- und Mobbingprävention im Sinne einer (Klassen-) Führungsaufgabe von Pädagoginnen/Pädagogen kann sich daher an den folgenden Elementen orientieren:

Sensibilisierung und Gewalterhebung

Als erster Schritt sind besonders die Sensibilisierung bzw. das Problembewusstsein und im Folgenden die Arbeit am Gewaltverständnis ein wichtiger Ausgangspunkt für den Beginn einer schulweiten Präventionsstrategie. Persönliche Einstellungen, Wahrnehmungen und ein erstes Verständnis,wie auch eine Erhebung des Gewaltvorkommens in der Schule können mit (anonymen) Befragungen (siehe Anhang, S. 138, S. 139), Impuls- und Informationsveranstaltungen erhoben bzw. zur Diskussion gebracht werden.

Um gezielt Prävention zu betreiben sowie Mobbingverdachtsfälle frühzeitig erkennen zu können, ist es wichtig, genau hinzusehen, achtsam zuzuhören und in einen vertrauensvollen

Austausch mit den Schülerinnen/Schülern und Eltern/Erziehungsberechtigten zu treten. So können beispielsweise erfahrene Peer-Mediatorinnen/-Mediatoren wichtige Funktionen in der Prävention übernehmen oder viele Verdachtsfälle frühzeitig erkennen. Das ermöglicht (präventive) Maßnahmen, lange bevor Mobbing tatsächlich entstehen kann. Das Schaffen eines gemeinsamen Verständnisses, einer gemeinsamen Vorgehensweise ermöglicht abgestimmte Präventionsmaßnahmen sowie im Verdachtsfall bedachtsames und professionelles Vorgehen. Das gemeinsame Verständnis bzw. die gemeinsame Vorgehensweise müssen transparent und nachvollziehbar nach innen und nach außen kommuniziert werden (Leitbild etc.).

Rahmenbedingungen schaffen

Mobbing entsteht besonders in einer Umgebung, in der Gewalt nicht offen angesprochen wird/werden kann. Grundvoraussetzung offener und vertrauensvoller Kommunikation ist eine schülerorientierte Lernkultur, der Fokus auf förderliche Beziehungsgestaltung sowie konsequente Persönlichkeitsstärkung im Unterricht. Dies ermöglicht es, Rahmenbedingungen für Zivilcourage herzustellen sowie einfühlsames und umsichtiges Vorgehen (ohne sofortige Schuldzuweisungen) zur Verbesserung der Situation zu schaffen. Hierzu gehört eine sorgsame Begleitung im Prozess des Kennenlernens und der Gruppenbildung, Maßnahmen zum Vertrauensaufbau und der Förderung des Zusammenhalts, die Gestaltung einer vertrauensvollen und wertschätzenden Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern. Ebenso wichtig ist es, aktuelle Probleme/Konflikte sorgsam zu thematisieren und Mobbing als Thema in den Klassen zu behandeln (Informationsvermittlung) und hierbei klar Stellung zu beziehen (Rollenmodell und Grundhaltung). So können Filme (bspw. ÖZEPS „cinema edu Mobbing?“), Diskussionen, schriftliche Reflexionen, Rollenspiele, Beschäftigung mit Kinder- und Jugendliteratur oder auch individuelle Gespräche bei Mobbingverdacht (siehe Anhang, S. 147) eine konstruktive Beschäftigung mit dem Thema ermöglichen. Auch regelmäßige Klassenratssitzungen können dazu beitragen, innerhalb der Klasse ein Klima des konstruktiven und offenen Gesprächs zu fördern. Die Zusammenarbeit mit den Eltern/Erziehungsberechtigten eröffnet zusätzliche Ressourcen und gemeinsame, abgestimmte Vorgehensweisen.

Lektüreanregungen für Kinder und Jugendliche findet man im Anhang auf S. 155ff.

Zu beachten ist, dass die Prävention im Klassenkontext niemals abgeschlossen ist und immer wieder erneut thematisiert werden muss. Es gilt präsent zu bleiben.

Regeln und Vereinbarungen

Ein weiterer wichtiger Erfolgsfaktor ist eine klare Deklaration gegen Mobbing sowie die Umsetzung klarer Normen (nicht verhandelbar) und die Erarbeitung von Schul- und Klassenregeln bzw. -vereinbarungen (aushandelbar). Diese Vereinbarungskultur ermöglicht eine Partizipation und somit eine stärkere Identifikation mit den (ausgehandelten) Regeln und Vereinbarungen. Wichtig ist jedoch, dass diese durch konsequentes Handeln bei Nichteinhaltung umgesetzt werden und somit verbindlich sind.

Auch hier gilt, dass Pädagoginnen/Pädagogen mit der Einhaltung der Vereinbarungen, mit dem Einschreiten bzw. klarem Stellung-Beziehen bei Überschreitungen zum Schutz von Betroffenen beispielhaft wirken. Dies schafft Glaubwürdigkeit und stärkt jene Schüler/innen, die sich ebenfalls für deren Verbindlichkeit einsetzen.

Personenbezogene überfachliche Kompetenzen

In der direkten, gezielten Prävention bilden prosoziales Verhalten, Einfühlungsvermögen, Empathie, Wahrnehmungsklärung, Gefühle erkennen und ausdrücken zu können sowie Grenzen setzen zu können wesentliche Bausteine, die sich in Mobbingpräventionsprogrammen finden und bereits vorab von Pädagoginnen/Pädagogen im täglichen Unterricht gestärkt werden müssen.

Diese für Mobbingprävention zentralen überfachlichen Kompetenzen sind so bedeutsam, da sie die Grundlage zum Erkennen und Schaffen von konstruktiven, prosozialen Handlungsalternativen, der Ermöglichung von Eigenständigkeit und Selbstverantwortung und Verantwortungsübernahme sind.

Die Arbeit an den überfachlichen Kompetenzen ist Grundlage von Gewaltprävention. Maßnahmen zur Entwicklung dieser Kompetenzen finden sich in allen evidenzbasierten Programmen.

Einbindung in den Unterricht

Um nachhaltig eine Schulkultur der wechselseitigen Wertschätzung, des Respekts und der Ablehnung von Gewalt einzuführen und zu erhalten, ist es unabdingbar, dass im Sinn von Unterrichtsentwicklung zentrale und grundlegende Elemente der Prävention Eingang in den Unterrichtsalltag finden und präsent gehalten werden.
Überfachliche Kompetenzen, Gewalt und deren Prävention, Grundlagen förderlicher Kommunikation, für sich selbst eintreten zu können und der Fokus auf das Schaffen und Erhalten einer förderlichen Beziehungskultur müssen dauerhafter Bestandteil des Unterrichts in allen Unterrichtsgegenständen sein.

Stärkung der Präsenz

Die Erwachsenen – Schulleiter/innen, Pädagoginnen/Pädagogen, Verwaltungspersonal etc. können durch aktive Gestaltung der Rahmenbedingungen Ermöglicher/innen einer gewaltpräventiven Schulkultur sein. Durch bewusstes Hinsehen, präsente Aufsicht, das Vorleben klarer Haltungen (in Bezug auf Konflikte, Kommunikation, Emotionen, Gewalt u. v. m.), den Aufbau einer konstruktiven und offenen Konfliktkultur sowie das Bewusstsein, als Rollenmodell zu wirken, kann diese Kultur zielgerichtet gestärkt werden.

Aktive Einbindung von Schülerinnen und Schülern

Die umfassende Einbindung von Schülerinnen/Schülern in den Entwicklungsprozess und die Implementierung der Präventionsstrategie ermöglicht es ihnen daran zu wachsen, sich einzubringen und vor allem gleichwürdig an einer gemeinsam geschaffenen Kultur mitzuwirken.
Die Strategie wird nicht für die Schüler/innen entwickelt, sondern mit ihnen gemeinsam – und somit klar auf ihre Bedürfnisse und die Besonderheiten des Schulstandortes angepasst.

Überblick über zentrale Elemente mobbingpräventiver Schulentwicklung

Rahmenbedingungen schaffen

- schülerorientierte Lernkultur
- Schaffen eines angstfreien Klimas
- Persönlichkeitsstärkung im Unterricht
- Beziehungsgestaltung

Sensibilisierung und Erhebung von Gewaltvorkommen

- Pädagogische Tage, Konferenzen
- Elternkooperation
- Befragung – bspw. mittels AVEO
- Wissen
- Leitbild

Implementierung einer Vereinbarungskultur

- Regeln/Grenzen
- Vereinbarungen
- Konsequenzen
- Kooperationen
- Partizipation

Stärkung überfachlicher Kompetenzen

- soziale und emotionale Kompetenz
- Kommunikation
- (de)eskalierende Sprache
- Gewalt in der Sprache
- Umgang mit Konflikten
- Wahrnehmung
- Selbstbehauptung

Einbindung in den Unterricht

- Zivilcourage & Verantwortung
- Gewalt- und Gewaltverständnis
- Mobbing
- „Stopp“
- Beziehungskultur
- Inhalte und Vereinbarungen präsent halten

Stärkung der Präsenz der Erwachsenen

- Aufsicht
- Vorbild(wirkung)
- Vorleben der Haltung „Wir dulden keine Gewalt“
- Vorleben konstruktiver Konfliktbearbeitung und wertschätzender Kommunikation

aktive Einbindung von Schülerinnen und Schülern

- Entwicklungsprozess
- Implementierung
- Umsetzung von Maßnahmen
- „Erkennen“ von Gewalt und Mobbing

Schulentwicklungsplanung – einige Fragen

In der Planung eines Schulentwicklungsprozesses zu Gewalt- und Mobbingprävention ist es sinnvoll, eine Abklärung von aktuellen ergebnisorientierten Formen der Zusammenarbeit im Kollegium, der Führung und des demokratischen Managements, der Förderung der Professionalität insbesondere im respektvollen Umgang miteinander vorzunehmen. Es lohnt sich, bestehende Aktivitäten unter Einbeziehung der Schulpartner genauer zu beleuchten und zu evaluieren. Folgende Fragen können in diesem Prozess anregend sein:

Schulisches Selbstverständnis

- Welches Gewaltverständnis ist an der Schule vorherrschend?
- Wie positioniert sich die Schulleiterin/der Schulleiter (im Handeln, in der erlebbaren Haltung) in Bezug auf Gewaltprävention?
- Welche gewaltpräventiven Konzepte gibt es am Schulstandort? Werden Sie regelmäßig evaluiert?
- Wie ist das Thema Gewaltprävention/Null-Toleranz bei Gewalt im Schulalltag, im Leitbild, im professionellen Selbstverständnis der Pädagoginnen/Pädagogen, in den Klassenregeln verankert?
- Wie geht die Schule mit Respektlosigkeit, Ausgrenzung, Rassismus, sexualistischen Grenzverletzungen, Gewalt, Mobbing (auch in den digitalen Medien) um?
- Welches Schutzkonzept, welches Beschwerde- und Krisenmanagement hat die Schule entwickelt?
- Welches Konzept der Inklusion (inklusive Kultur, inklusive Struktur, inklusive Praktiken) verfolgt die Schule?
- Wie begegnet die Schule den Herausforderungen einer Digitalisierung der Lern-, Arbeits- und Lebenswelten?

Kooperation (schulische und außerschulische Probleme)

- Welche Unterstützungssysteme für Schüler/innen hat die Schule?
- Wie gestaltet die Schule Unterstützung und Hilfe für Schüler/innen und Lehrpersonen?
- Wie wird mit Schulen zusammengearbeitet, die Schüler/innen vorher besucht haben?
- Welche Team- und Kommunikationsstrukturen gibt es und wie sind sie in der Schule verankert?
- Wie wird Elternarbeit gestaltet? Welche Möglichkeiten der Mitwirkung haben Eltern/Erziehungsberechtigte? Wie werden Eltern/Erziehungsberechtigten informiert?
- Wie positioniert sich die Schule in der Öffentlichkeit?
- Welche Partner werden regelmäßig einbezogen, welche Netzwerke nutzt die Schule für Gewaltprävention?
- Welche Beteiligungsformate werden zum Erkennen von Entwicklungspotenzialen, Schwachstellen, Ressourcen, ... angewandt (z. B. Zukunftswerkstatt, Klassenrat, Schüler/innen-Parlament etc.)?

Schulklima

- Wie gestaltet die Schule Anfänge (zu Jahresbeginn oder bei Klassenzusammenlegungen), wie sorgt sie für bessere Orientierung von neuen Schüler/innen oder Lehrer/innen?
- Welche Maßnahmen zur Teamentwicklung werden regelmäßig angeboten?
- Wie gestaltet die Schule ein anregendes, lernförderliches Klima?
- Welche Kultur der Regelklarheit, der Beteiligung an der Ausverhandlung von Vereinbarungen und Konsequenzen gibt es?
- Welche professionelle Balance gibt es zwischen Nähe und Distanz?
- Wie sind Gewalt- und Mobbingprävention in der Fortbildungsplanung berücksichtigt?
- Wie wird der Erfahrungsaustausch von Lehrpersonen gepflegt (Intervision, professionelle Lerngemeinschaften, ...)?
- Welche Unterstützung gibt es für Lehrer/innen?
- Welchen Stellenwert haben Reflexion und Evaluation von Schul- und Klassenklima im Schulalltag?

Leistung

- Wie fördert die Schule die realistische Selbsteinschätzung der Schüler/innen?
- Welches stärkenorientierte Feedbacksystem gibt es an der Schule?
- Wie gehen alle Beteiligten mit Leistung, Misserfolg und Fehlern um?

Verantwortung

- Wie wird achtungsvoller Umgang miteinander gelebt?
- Inwiefern wird von den Lehrpersonen gewaltfreie bzw. konstruktive Konfliktbearbeitung vorgelebt?
- Wie wird der sorgsame Umgang mit Gegenständen gemeinsam vertreten und im Alltag verwirklicht?
- In welcher Art und Weise lernen Schüler/innen Verantwortung für ihr Lernen, ihren Lernerfolg, für das Klassenklima zu übernehmen?
- Welchen Stellenwert hat demokratisches Engagement?
- Wie werden Schüler/innen dabei begleitet, sich als wichtiges Mitglied in einer demokratischen Gesellschaft zu erfahren?
- Wie lernen Schüler/innen ihre Mitwirkungsrechte kennen und nutzen?
- Wie begleiten Schulleitung und Lehrpersonen Schüler/innen, um für ihr Leben Verantwortung zu übernehmen, in ihrem Leben Sinn zu finden?
- Wie und in welchem Umfang lernen Schüler/innen Verantwortung in ihrer Klasse, in der Schule und darüber hinaus zu übernehmen?
- Wie nehmen Schulleitung und Lehrpersonen ihre Verantwortung für die Lernerfolge und die Persönlichkeitsbildung ihrer Schüler/innen wahr?
- Wie werden Eltern bzw. Erziehungsberechtigte in die gemeinsame Verantwortung für Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen einbezogen?
- Welche Balance gibt es auf allen Ebenen/in allen Bereichen zwischen Eigeninitiative und Gemeinsinn?
- Wie wird mit persönlichen Daten (in den sozialen Medien) umgegangen?

Konkrete erste Schritte zur Umsetzung

Die folgende Auflistung zeigt einen möglichen Ablauf von Schulentwicklungsmaßnahmen zur Umsetzung von Gewalt- und Mobbingprävention.

- **Sensibilisierung und Information**
  - Formate
    - Pädagogischer Tag
    - Konferenzen
    - SGA
    - Elternabende
    - SchiLF, SchüLF
  - Erhebung des Ist-Standes
    - Befragung zu Gewaltverständnis von Schüler/innen und Lehrpersonen
    - Problembewusstsein der Zielgruppe stärken
- **Klärung des Ziels und der Ressourcen**
  - Leitbildarbeit
  - strategische Ziele gemeinsam festlegen
  - operative Ziele ableiten – Handlungsziel vereinbaren
  - Klärung der zur Verfügung stehenden Ressourcen zur Zielerreichung
- **Maßnahmenplanung**
  - Erarbeitung standortspezifischer Maßnahmen anhand der zentralen Elemente (ausgehend vom Ist-Stand)
  - Planung von Aufgaben, Verantwortlichen, Projektteams, Terminen, Ressourcenzuteilung etc.
  - klare Abstimmung der Maßnahmen als Ganzes auf die Bedürfnisse der Zielgruppe (Führen eines konstruktiven Dialogs mit den Zielgruppen sowie Integration der unterschiedlichen Expertise aller Beteiligten)
- **Umsetzung**
  - Implementierung der geplanten Maßnahmen
  - regelmäßige Feedbackprozesse, Intervisionen und Anpassung der Detailplanungen
- **Evaluierung**
  - Durchführung eines Rückmeldeprozesses
  - Erhebung des Zielerreichungsgrads der Maßnahmen
  - Anpassung der weiteren Planungsschritte anhand der Ergebnisse der Evaluierung

Bei der Evaluierung des Erfolgs der Maßnahmen ist zu berücksichtigen, dass sich Effekte mitunter erst zeitverzögert längerfristig zeigen oder dass die durch das Programm gesteigerte Sensibilisierung für Mobbing kurzfristig zu einer „erhöhten" Anzahl an sichtbaren Mobbing-Fällen führt.

ZUSATZ INFO

ZUSATZ INFO

Qualitätskriterien von Präventionsprogrammen

In einem Schulentwicklungsprozess zu Gewaltprävention ist es wichtig, die Ebenen der Haltung und Handlung im Auge zu haben. Allgemeine Prävention im Sinne der Stärkung überfachlicher Kompetenzen setzt an einer empathischen, gewaltpräventiven Grundhaltung an. Gezielte Präventionsarbeit im Rahmen von umfassenden Präventionsprogrammen zielt zusätzlich auf die Veränderung von konkreten Handlungsweisen ab.

Als Qualitätskriterien für Präventionsprogramme können folgende Faktoren dienen (Wachs, Hess, Scheithauer & Schubarth, 2016, S. 162):

- substantielle Länge
- möglichst lückenlose Beaufsichtigung außerhalb des Unterrichts
- klare und sichtbare Anti-Mobbing-Regeln
- Einführung eines schulweiten Anti-Mobbing-Leitbilds
- Aufstellung von Anti-Mobbing-Regeln im Klassenverband
- Elemente zum Training sozialer Kompetenzen
- Vermittlung von Strategien zur Verhinderung oder Beendigung von Mobbing
- Befähigung Unbeteiligter (Zuseher/innen etc.), Betroffene zu unterstützen
- Aufbau von Normen und Haltungen, die Mobbing als „nicht tolerierbar“ ablehnen

Als wenig hilfreich haben sich diese Elemente bzw. Programme erwiesen (Wachs, Hess, Scheithauer & Schubarth, 2016, S. 169ff.):

- fehlende Motivation der Akteurinnen und Akteure
- ungeeignete Instrumentenwahl zur Messung des Erfolgs
- geringe Umsetzungsqualität
- fehlende Zielgruppen- und Kontextorientierung
- ausschließliche Konzentration auf eine Ebene (Schüler/innen, Klasse, Schule)
- alleinige Fokussierung auf Täter/innen und Betroffene

Hemmfaktoren nachhaltiger Prävention

- Etikettierungen seitens der Lehrpersonen und/oder Schüler/innen
- Gleichgültigkeit gegenüber rauen Umgangsformen
- übermäßig restriktives Erziehungsverhalten
- zögerliches Eingreifen bei Gewalt und/oder Mobbing
- unzureichende Pausenaufsicht
- reizlose und eintönige Atmosphäre in der Schule
- übermäßiger Leistungsdruck

Einige evidenzbasierte Schlüsselfaktoren präventiver Arbeit

Verschiedene Programme, die zum Teil auch klar auf bestimmte Altersgruppen fokussieren, unterstützen und ermöglichen nachhaltige Präventionsarbeit. Verbindende Schlüsselfaktoren dieser Programme (nach einer Metastudie von Ttofi und Farrington) spiegeln die bereits beschriebene Verbindung von Kultur, Struktur, Schulklima und Beziehungsgestaltung wider (vgl. Wachs, Hess, Scheithauer & Schubarth, 2016, S. 159; vgl. auch Downes & Cefai, 2016, S. 33).

- Implementierung einer schulweiten Anti-Mobbing-Kultur
- Einführung von Klassenregeln
- regelmäßige Schulkonferenzen
- Unterrichtsmaterial zu Gewalt und Mobbing
- Strategien zu Klassenmanagement
- gemeinsame Gruppenarbeit von Expertinnen/Experten
- Arbeit mit Täterinnen/Tätern und Betroffenen
- Arbeit mit Peers
- Informationen für Eltern bzw. Erziehungsberechtigte und Lehrer/innen
- verbesserte Beobachtung des Schulhofs
- angemessene Disziplinarmethoden
- nicht bestrafende Methoden im Umgang mit Täterinnen/Tätern
- Schulverhandlungen bei Mobbing-Vorfällen
- Lehrer/innen-Trainings
- Einbindung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten durch Elterntrainings und -versammlungen
- didaktisches Videomaterial und virtuelle Computerspiele
- Umfang und Intensität des Programms

Eine Auswahl von (evidenzbasierten) Programmen und deren Vorstellung findet sich im Anhang, S. 121ff.

ÜBUNGEN

Wenige Zeilen geben die Bedeutsamkeit des Spiels für die Prävention von Gewalt und Mobbing so zielsicher wieder wie die Worte von Plato:

„Beim Spiel kann man einen Menschen besser kennen lernen als im Gespräch in einem Jahr.“

Auch für das Erkennen erster Anzeichen von Gewalt und einem Klassenklima, das einer Stärkung in wechselseitigem Verständnis und Zusammenhalt bedarf, findet sich eine treffende Aussage von Ovid:

„Im Spiel verraten wir, wes Geistes Kind wir sind.“

Daher kann die Bedeutung von Spielen und Übungen im Klassenverband (und darüber hinausgehend) gar nicht hoch genug eingeschätzt werden – oder wie Jacques-Yves Cousteau sagte:

„Spielen ist eine Tätigkeit, die man gar nicht ernst genug nehmen kann.“

Die folgenden Übungen wurden von Andre Blau, Andrea Motamedi und Florian Wallner speziell für diese Handreichung entwickelt und spiegeln die Praxiserfahrungen der Autorin/Autoren wider. Sie sind inspiriert von und basieren auf unterschiedlichen Übungen aus den Bereichen der Theaterpädagogik, Gewaltprävention, Gruppendynamik, Drama-Games sowie der Mediation.

Sollte die eine oder andere Übung in ähnlicher Weise bereits publiziert worden sein, entzieht sich das zum derzeitigen Stand der Kenntnis der Autorinnen/des Autors. Eine allfällige fehlende Angabe der Quelle ist daher nicht beabsichtigt.

Sensibilisierungsübungen

Die folgenden Übungen können ein Bild davon vermitteln, welche Handlungen als Mobbinghandlungen gelten (können), wie Konflikte und diese Handlungen zusammenwirken können sowie welche Wahrnehmungsunterschiede es bei eskalierenden Situationen zwischen den Beteiligten geben kann.
Ziel ist es, spielerisch einen Überblick über die Komplexität des Begriffs „Mobbing" zu erhalten und erlebbar zu machen, wie rasch Konflikte oder Mobbing entstehen, wie rasch sie eskalieren können und wie sehr Menschen verletzt werden.

Konflikt- oder Mobbinghandlungen?

Ziel und Einsetzbarkeit

Diese Übung ist als erweiterter Einstieg in das Thema „Mobbing" gut einsetzbar. Das Ziel ist es, die Komplexität und Vielfältigkeit von Mobbing fassbarer zu machen. Diese Übung orientiert sich an den von Leymann definierten Mobbinghandlungen (siehe S. 22).

Zeitbedarf	25 Minuten
Material	mehrere Sets der Kärtchen, Tische, Lösungsblätter
Gruppengröße	Gruppen zu vier bis fünf Personen
Raum	ausreichend groß für getrennte Gruppenarbeiten
Schwierigkeitsgrad	leicht

Vorbereitung

Die angeführten Handlungen werden kopiert (um ein Arbeiten der Schüler/innen in Gruppen zu vier bis fünf Personen zu ermöglichen) und anschließend ausgeschnitten.

Einleitung

Jede Gruppe erhält ein Set der Handlungen, die Mobbing darstellen können. Die Schüler/innen werden gebeten, die Handlungen den fünf Hauptkategorien zuzuordnen. Der Schwerpunkt soll darauf liegen, sich einen Überblick über die Vielfalt der gewaltvollen Handlungen zu verschaffen und diese nach eigenem Gefühl in die Kategorien einzuteilen. Der Hinweis, dass im Anschluss ein Lösungsblatt ausgeteilt wird, wirkt meist erleichternd.
In der Anmoderation ist darauf zu achten, dass es sich bei diesen Handlungen um Konflikthandlungen handelt, die Gewalt darstellen – hier sollte noch nicht von Mobbinghandlungen gesprochen werden. Dies erfolgt im Rahmen der Auflösung und Reflexion.

Reflexion

Mögliche Fragen können sein:

- Was ist mir beim Auflegen der Kärtchen besonders aufgefallen, was hat mich irritiert?
- Welche dieser Angriffe habe ich selbst in der Schule bereits gesehen bzw. erlebt?
- Wie wurde mit diesen Angriffen damals umgegangen?
- Wann kann bei diesen gewalttätigen Handlungen von Mobbing gesprochen werden?

Tipps

Wichtig ist es, in der Reflexion anzusprechen, dass all diese Handlungen Konflikthandlungen sind. Werden sie kombiniert, erfolgen sie systematisch über einen längeren Zeitraum und sind konsequent gegen eine Person gerichtet, die sich mit der Zeit gegen diese Angriffe nicht mehr verteidigen kann, werden sie zu Mobbing.
Hinzu kommt, dass diese Angriffe häufig aufgeteilt von mehreren Personen ausgeübt werden – dies macht es für die Betroffenen zumeist noch schwerer fassbar, dass es sich nicht mehr um einen Konflikt handelt, sondern um Mobbing.

Angriffe auf die Möglichkeit sich zu äußern – die Person wird …

- häufig unterbrochen
- angeschrien oder laut beschimpft
- ständig kritisiert
- über Telefon/digitale Medien belästigt
- bedroht

Angriffe auf die sozialen Beziehungen – die Person wird …

- nicht mehr in Gespräche einbezogen
- von Freundinnen/Freunden oder Mitschülerinnen/Mitschülern nicht mehr angesprochen
- aus Gruppen ausgeschlossen (online oder Präsenz)
- nicht eingeladen
- wie Luft behandelt
- abwertend behandelt (Blicke/Gesten/Andeutungen)

Angriffe auf das soziale Ansehen – die Person wird …

- schlecht gemacht
- bloßgestellt (vor anderen)
- Opfer von Gerüchten und/oder Lügen
- lächerlich gemacht
- verdächtigt, psychisch krank zu sein
- abwertend imitiert (Gang, Stimme oder Gesten)
- bewusst falsch informiert
- lächerlich gemacht (Angriffe auf Nationalität, Herkunft, Privatleben, körperliche Eigenschaften, Religion etc.)
- (öffentlich) beleidigt und gedemütigt (Spitznamen)

Angriffe auf die Qualität der Lernumgebung – die Person wird …

- bei Gruppenarbeiten ausgeschlossen
- mit sinnlosen oder überfordernden Aufgaben bedacht
- mit Aufgaben von der Gruppe überfrachtet
- gezwungen, für andere Gruppenmitglieder Aufgaben/Aufträge zu erledigen

Körperliche Gewalt – die Person wird …

- körperlich bedroht
- geschlagen, gestoßen, getreten etc.

Verursachen von materiellem Schaden – die Person wird …

- materiell geschädigt (Bücher, Stifte, Kleidung etc.)
- durch Verstecken von Eigentum geschädigt oder am Arbeiten gehindert

Konflikt, Mobbing oder Spaß?

Ziel und Einsetzbarkeit

Diese Übung kann zur Schärfung der Wahrnehmung von möglichen Mobbinghandlungen eingesetzt werden. Ziel ist es, einen Überblick über die unterschiedliche Wahrnehmung von Situationen zu geben und diese Wahrnehmungen mittels Reflexion und Begründung den anderen Schülerinnen/Schülern zugänglich zu machen.

Zeitbedarf	15–20 Minuten
Material	Kreppband, Moderationskärtchen
Gruppengröße	bis zu 30 Personen (ab 20 Personen werden 2 Lehrpersonen empfohlen)
Raum	Klassenraum
Schwierigkeitsgrad	mittel

Vorbereitung

Auf dem Boden wird eine Linie (Kreppband) vorbereitet, die eine Differenzierung zwischen den Polen „Mobbing“ und „kein Mobbing“ darstellt. Auf der einen Seite wird ein Moderationskärtchen mit „Mobbing“, auf der gegenüberliegenden Seite eines mit „kein Mobbing“ aufgelegt.



Einleitung

Die Lehrperson liest nun einige Sätze mit verschiedenen Situationen vor. Die Schüler/innen werden gebeten, sich nach ihrer Einschätzung auf der Linie zwischen „Mobbing“ und „kein Mobbing“ zu positionieren. Je näher sich die Person an einem Pol befindet, desto mehr stimmt sie diesem Pol zu. Die Schüler/innen erhalten im Anschluss die Möglichkeit, die Positionierung der Kolleginnen/Kollegen zu beobachten und zur eigenen Position ihre Überlegungen zu äußern.

Diese Zwischenreflexion erfolgt nach jeder vorgelesenen Situation und bietet die Möglichkeit, diese Überlegungen zu formulieren. Alle Personen haben die Möglichkeit darüber zu sprechen, können aber auch über ihre Positionierung schweigen.

Mögliche Situationen

- Max und Bernhard waren sehr gute Freunde – seit einiger Zeit macht sich Max über Bernhard in der Klasse lustig. Vor allem, wenn Bernhard vorlesen muss oder an der Tafel ist, sorgt er für viele Lacher auf dessen Kosten. Bernhard macht das wütend und er beginnt nun ebenfalls damit, Max schlechtzumachen.

- Ayse geht im Mittelgang und stößt (unbeabsichtigt?) Nurs Federpennal auf den Boden, ohne es zu merken, und geht weiter. Nur ärgert sich sehr und ruft Ayse nach, dass sie eine blöde Kuh sei.

- Sarah hatte zuletzt einen Streit mit ihrer Freundin Katharina. Katharina hat daraufhin Sarah aus der WhatsApp-Gruppe der Freundinnen geworfen und weigert sich, sie wieder hinzuzufügen. Das sorgt für Streit in der ganzen Gruppe.

- Albert ist seit einiger Zeit selten in der Schule – begonnen hat es damit, dass ihn zwei Mitschüler/innen immer wieder auf dem Gang angerempelt haben (und die Klasse das besonders lustig fand). Später wurde er häufig lächerlich gemacht und für einige Zeit auch aus der gemeinsamen WhatsApp-Gruppe geworfen. Informationen über Hausübungen wurden nicht an ihn weitergegeben und er wurde damit auch vor den Lehrpersonen als inkompetent dargestellt. Albert war bereits beim KV und hat ihm gesagt, dass niemand in der Klasse zu ihm stehe.

Reflexion

Bei der Zwischenreflexion ist es wichtig, Personen an verschiedenen Positionen zu Wort kommen zu lassen – an beiden Polen und auch aus den mittleren Bereichen. Eine mögliche Einleitung der Zwischenreflexion wäre beispielsweise:
„Ich sehe eine breite Verteilung auf der Linie und bitte euch, euch ein wenig umzusehen. [Pause] Nun möchte ich kurz fragen, was euch dazu bewegt hat, euch dort und nirgends anders zu positionieren. Ich lade euch ein, eure Gedanken mit uns zu teilen – wenn ihr euch dazu nicht äußern möchtet, ist das ebenso in Ordnung.“

Mögliche Fragen können sein:

- Was hat dich bewegt, dich genau hier zu positionieren?
- Welcher Teil der Situationsbeschreibung war für dich besonders wichtig?
- Welche weiteren Informationen wären für dich wichtig gewesen?

Tipps

In dieser Übung geht es darum, einen Überblick zu gewinnen und die Wahrnehmung sowie Interpretation der Schüler/innen sichtbar zu machen. Daher ist es besonders wichtig, bei der Moderation nicht zu werten, Vertrauen aufzubauen (die eigene Meinung äußern zu können) und darauf zu achten, dass alle Schüler/innen gehört werden.

Personenbezogene Übungen

Die Übungen in diesem Abschnitt zielen auf die Wahrnehmungs- und Kommunikationsfähigkeit, die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen sowie Selbstbehauptung ab.
Ziel ist es, die Wahrnehmung zu schärfen, Emotionen und Gefühle durch Übungen erlebbar sowie verstehbar zu machen, eigene Grenzen zu definieren und gegenüber anderen zu vertreten.

Walk

Ziel und Einsetzbarkeit
Diese Übung kann zur Schärfung der Grenze zwischen Wahrnehmung und Interpretation eingesetzt werden und eignet sich besonders als Einstieg, um darauf aufbauend diesen Themenbereich fundiert aufzuarbeiten.

Zeitbedarf	20–30 Minuten
Material	Kreppband, Moderationskärtchen
Gruppengröße	bis zu 30 Personen
Raum	Klassenraum
Schwierigkeitsgrad	mittel

Vorbereitung
Alle Schüler/innen erhalten mehrere Moderationskärtchen und je einen Stift. Auf dem Boden wird eine Trennlinie aufgelegt – auf der einen Seite wird ein Moderationskärtchen mit der Beschriftung „Wahrnehmung", auf der anderen Seite ein Moderationskärtchen mit der Beschriftung „Interpretation" verdeckt(!) aufgelegt.

Durchführung
Die Schüler/innen werden gebeten, sich in Gruppen zu vier bis acht Personen zusammenzufinden. In jeder Gruppe gibt es eine Person, die einen „Walk" ausführt. Anmerkung: Es ist wichtig, dass diese Person von sich aus und freiwillig den Walk durchführen möchte.
Alternative: Der Walk wird von der Lehrperson oder der/dem Trainer/in selbst (für alle Schüler/innen) vorgeführt.
Der Walk wird zweifach ausgeführt – wie auf einem Laufsteg wird hin- und wieder zurückgelaufen. Der Walk kann frei gewählt werden – es liegt völlig bei der ausführenden Person, wie sie ihn anlegt (schleichend, hüpfend, laufend etc.).
Die Zuseher/innen erhalten die Anweisung, ihre Wahrnehmungen aufzuschreiben (Moderationskärtchen) und erhalten dafür im Anschluss an den Walk rund eine Minute Zeit.
Die Moderationskärtchen werden im Anschluss im Plenum auf den Boden gelegt, die Lehrperson oder die/der Trainer/in lädt die Schüler/innen dazu ein, die aufgeschriebenen Wahrnehmungen zu begutachten und deckt nun die verdeckten Moderationskärtchen (Wahrnehmung/Interpretation) auf. Die Schüler/innen überlegen nun gemeinsam mit der Lehrperson, ob die einzelnen Moderationskärtchen eher einer „Wahrnehmung" oder „Interpretation" entsprechen und positionieren gegebenenfalls neu.
Im Anschluss kann eine gemeinsame Besprechung im Plenum über Unterschied zwischen „Wahrnehmung" und „Interpretation" erfolgen.

Reflexion

- Woran erkenne ich eine Interpretation?
- Wodurch unterscheidet sich eine Interpretation von einer Wahrnehmung?
- War es für mich einfach oder schwierig, Interpretation und Wahrnehmung zu trennen?

Tipps

Als Unterscheidungsmerkmal können den Schülerinnen/Schülern bspw. folgende Fragen gestellt werden:

- Was lässt dich darauf schließen, dass ...?
- Woran erkennst du, dass jemand ... ist?
- Was genau hat dich dazu veranlasst, das als ... zu sehen?

Diese Fragen dienen der Präzisierung von Interpretationen, indem sie die Wahrnehmung, die der Interpretation zugrunde liegt, erfragen.

Variante der Übung

Anstelle des direkten Auflegens in der Mitte können die Schüler/innen ihre Wahrnehmungen auch in der Kleingruppe besprechen (Moderationskärtchen) und erst anschließend an dieses Kleingruppengespräch werden die Kärtchen gemeinsam im Plenum aufgelegt und reflektiert.

Im Spiegel

Ziel und Einsetzbarkeit

Grundsätzlich ist „Im Spiegel“ eine einfache Schauspielübung, die den beiden Personen eine gewisse Empathie abverlangt, da jeweils eine Person auf die andere reagieren soll, was für die agierende Person wiederum bedeutet, dass sie auf ihr Gegenüber achtet und nicht zu schnell vorgeht.
Ziel ist ein körperlich spürbarer Flow der beiden Partner/innen, das Finden eines gemeinsamen Bewegungs- und Zeitablaufes, also eines gemeinsamen Rhythmus‘.

Zeitbedarf	je nach Performance-Freude 2 bis 3 Minuten je Duo und Aktion
Material	---
Gruppengröße	2er-Gruppen
Raum	Klassenraum
Schwierigkeitsgrad	leicht/mittel

Vorbereitung

Es sollte soweit Raum geschaffen werden, dass einander jeweils zwei Personen gegenüberstehen können und einen kleinen Bewegungsraum zur Verfügung haben.

Durchführung

Jeweils zwei Personen stehen einander gegenüber. Die beiden einigen sich entweder unausgesprochen oder per Abmachung, wer von beiden Bewegungs-Impulsgeber/in und wer Reagierende/r ist. Dann beginnt eine aus diversen Filmen und/oder Sketches bekannte Pantomime. Die beiden agieren wie eine Person, die vor einem Spiegel steht.

Das bedeutet höchste Achtsamkeit, da nicht nur die Gesten, sondern auch die Mimik so synchron wie möglich ablaufen sollten. Nach einer ersten Runde können die Rollen getauscht werden, die impulsgebende Person wird zur reagierenden Person und umgekehrt.

Reflexion

- Wie habt ihr euch geeinigt, wer vorgibt und wer annimmt?
- Habt ihr die Rollen getauscht? Wenn ja, was ist euch aufgefallen?
- Gab es Schwierigkeiten in der Umsetzung, wenn ja, welche?

Tipps

Falls zwei Personen in ihrem individuellen Bewegungs- und/oder Zeitgefühl zu weit auseinanderdriften, können/sollen selbstverständlich die Gruppen neu zusammengestellt werden.

Variante der Übung

Es kann auch versucht werden, mehrere Personen als Spiegelbild einer einzelnen Person agieren zu lassen, theoretisch bis hin zur Großgruppenaktion, bei der eine Person als Impulsgeber/in für alle anderen fungiert.

Gefühlstheater

Ziel und Einsetzbarkeit

Diese Übung dient dazu, Gefühle wahrzunehmen und sie benennen zu können. Der Gefühlswortschatz soll vergrößert werden und die körperliche Darstellung von Emotionen geübt werden. Diese Übung kann in Varianten mit unterschiedlicher Intensität gespielt werden.

Zeitbedarf	20–50 Minuten (Varianten)
Material	Emotionskarten, Gefühlswolken (siehe S. 93)
Gruppengröße	bis zu 30 Personen
Raum	Klassenraum
Schwierigkeitsgrad	leicht bis sehr anspruchsvoll

Vorbereitung

Kopieren des Arbeitsblattes Gefühlswolken für alle Schüler/innen

Einleitung

Die Schüler/innen finden sich paarweise zusammen – in Pärchen (A+B), in denen sie sich wohlfühlen. Jede/r Schüler/in zieht nun drei bis vier Emotionskarten und sieht diese für sich an, ohne sie der/dem Partner/in zu zeigen. Für jede gezogene Emotionskarte überlegen die Schüler/innen für sich, welches Gefühl sie aus ihrer Sicht darstellt.
Im Anschluss stellt A dieses Gefühl mit dem ganzen Körper nonverbal dar. B versucht dieses in Worte zu fassen. Sobald das Gefühl erraten wurde, darf gewechselt werden – B stellt ein Gefühl mit dem ganzen Körper dar, A versucht dieses zu erraten. Danach wird wiederum gewechselt – bis alle Emotionen vorgestellt und erraten wurden.
Im Anschluss geht jede Gruppe zu einem vorbereiteten Flipchart und schreibt die erratenen Gefühle auf.

Reflexion

Die Reflexion kann vorab individuell erfolgen – es sollte jedenfalls eine Plenumsreflexion erfolgen. Mögliche Leitfragen für die Reflexion sind:

- Wie ist es dir dabei gegangen, eher positiv besetzte oder eher negativ besetzte Gefühle darzustellen?
- Wie einfach oder schwer war es für dich, die Gefühle zu erkennen?
- Bei welchem Gefühl war es besonders einfach oder besonders schwer?
- Woran hast du dieses Gefühl erkannt?
- Welche dieser Gefühle kommen in dieser Klasse besonders häufig vor? (Vorsicht bei dieser Frage!)

Ergänzend kann mit den Gefühlswolken gearbeitet werden.

Tipps

Diese Grundvariante der Übung ist recht gut zu moderieren. Die Lehrperson kann die Intensität des Erlebens eher steuern als in den folgenden Varianten. Daher empfiehlt sich ein Einstieg in dieses Thema über diese Grundvariante.

Varianten der Übung

Variante 1 (anspruchsvoll)

Die Schüler/innen finden sich paarweise zusammen – in Pärchen (A+B), in denen sie sich wohlfühlen. Jede/r Schüler/in zieht nun drei bis vier Emotionskarten und sieht diese für sich an, ohne sie der/dem Partner/in zu zeigen. Für jede gezogene Emotionskarte überlegen die Schüler/innen für sich, welches Gefühl sie für sie darstellt.
Im Anschluss versucht A ein von B gezogenes Gefühl mit dem ganzen Körper nonverbal darzustellen (ohne dieses zu kennen!). B leitet A durch Rückmeldung an – wie nahe sie/er der Darstellung des Gefühls kommt:
Mögliche Skalierung: ganz kalt, kalt, wärmer, sehr warm, geschafft.
Sobald das Gefühl aus der Sicht von B angemessen dargestellt wurde, benennt B dieses Gefühl und es darf gewechselt werden.
Wenn alle Gefühle vorgestellt und erraten wurden, geht jede Gruppe zu einem vorbereiteten Flipchart und schreibt die erratenen Gefühle auf.

Reflexion

Die Reflexion kann vorab individuell erfolgen – es sollte jedenfalls eine Plenumsreflexion erfolgen. Mögliche Leitfragen für die Reflexion sind:

- Wie ist es dir dabei gegangen, eher positiv besetzte oder eher negativ besetzte Gefühle darzustellen?
- Wie einfach oder schwer war es für dich, den Anweisungen zu folgen?
- Bei welchem Gefühl war es besonders einfach oder besonders schwer?
- Woran hast du dieses Gefühl erkannt?
- Welche dieser Gefühle kommen in dieser Klasse besonders häufig vor? (Vorsicht bei dieser Frage!)

Variante 2 (sehr anspruchsvoll; Spielerfahrung erforderlich, Sekundarstufe II)
Die Schüler/innen finden sich paarweise zusammen – in Pärchen (A+B), in denen sie sich wohlfühlen. Jede/r Schüler/in zieht nun drei bis vier Emotionskarten und sieht diese für sich an, ohne sie dem/der Partner/in zu zeigen. Für jede gezogene Emotionskarte überlegen die Schüler/innen für sich, welches Gefühl sie für sie darstellt.
Im Anschluss wird die Körperhaltung von A durch B gelenkt und gezielt eingerichtet. (Darauf achten, dass alle Schüler/innen jederzeit aussteigen können!) Sobald die Körperhaltung von A aus der Sicht von B das Gefühl angemessen dargestellt, versucht A dieses Gefühl zu benennen. Sobald es erraten wurde, darf gewechselt werden.
Wenn alle Gefühle vorgestellt und erraten wurden, geht jede Gruppe zu einem vorbereiteten Flipchart und schreibt die erratenen Gefühle auf.

Reflexion
Die Reflexion kann vorab individuell erfolgen – es sollte jedenfalls eine Plenumsreflexion erfolgen. Mögliche Leitfragen für die Reflexion sind:

- Wie ist es dir dabei gegangen, eher positiv besetzte oder eher negativ besetzte Gefühle darzustellen?
- Wie einfach oder schwer war es für dich, den Anweisungen zu folgen?
- Bei welchem Gefühl war es besonders einfach oder besonders schwer?
- Woran hast du dieses Gefühl erkannt?
- Welche dieser Gefühle kommen in dieser Klasse besonders häufig vor? (Vorsicht bei dieser Frage!)

Gefühlswolken

Gefühlswolke: Wenn meine Bedürfnisse erfüllt sind, fühle ich mich

angeregt, ausgeglichen, befreit, begeistert, belebt,
berührt, energiegeladen, enthusiastisch, entschlossen, entspannt,
erfreut, erfüllt, erleichtert, fasziniert, friedlich, fröhlich, gelassen, gerührt, glücklich, gut drauf, heiter, hoffnungsvoll, inspiriert, energiegeladen, lebendig, leicht, motiviert,
munter, mutig, optimistisch, ruhig, satt, selbstsicher, überglücklich, unbekümmert,
unbeschwert, vergnügt, verliebt, wach, zufrieden.

Gefühlswolke: Wenn meine Bedürfnisse nicht erfüllt sind, fühle ich mich

angstvoll, ärgerlich, alarmiert,
angeekelt, angespannt, apathisch, ausgelaugt, bedrückt, besorgt,
bestürzt, betroffen, deprimiert, durcheinander, einsam, elend, energielos,
erschöpft, erschüttert, frustriert, gelähmt, gelangweilt, genervt, getrieben, hasserfüllt,
hilflos, miserabel, müde, mutlos, nervös, niedergeschlagen, panisch, sauer, schlapp, schockiert,
sorgenvoll, streitlustig, teilnahmslos, traurig, überwältigt, unglücklich, unbehaglich, unruhig,
unwohl, unzufrieden, verärgert, verbittert, verzweifelt, wütend, zögerlich, zornig.

Weitere Übungen zu Gefühlen und Bedürfnissen finden sich im Begleitheft zum Film, S. 7.

Gefühlsgeschichten

Ziel und Einsetzbarkeit

Diese Übung dient dazu, Gefühle und ihren Einfluss auf das Umfeld genauer darstellen und einschätzen zu können. Der Gefühlswortschatz soll vergrößert werden.

Zeitbedarf	20–50 Minuten (je nach Umfang der Geschichten)
Material	Flipchart von voriger Übung oder Arbeitsblatt Gefühlswolken
Gruppengröße	bis zu 30 Personen
Raum	Klassenraum
Schwierigkeitsgrad	mittel

Vorbereitung

Das Flipchart mit den in der vorigen Übung notierten Gefühlen und/oder das Arbeitsblatt mit den Gefühlswolken.

Durchführung

Auf dem Flipchart (oder Gefühlsrad) werden fünf eher positive besetzte und fünf eher negativ besetzte Gefühle eingerahmt.
Die Schüler/innen werden nun in Gruppen zu je 4–6 Schüler/innen geteilt.
Die Hälfte der Gruppen hat nun die Aufgabe, zu den positiv besetzten Gefühlen eine Geschichte aus dem Schulalltag zu schreiben, die andere Hälfte verfasst eine Geschichte mit den negativ besetzten Gefühlen.
Während des Schreibens coacht die Lehrperson die Schüler/innen. Sobald die Geschichten erstellt sind, werden sie gemeinsam gelesen.

Reflexion

Mögliche Fragen können sein:

- Welche Emotionen verbinde ich/verbinden wir mit welchen Situationen?
- Was gefällt mir/uns an diesen Situationen; was stört mich/uns an diesen Situationen?
- Wie hängen die als negativ oder positiv erlebten Gefühle mit den Geschichten zusammen?
- Wann (Zeitpunkt, Setting, ...) waren welche Emotionen stärker da, wann geringer?

Tipps

Diese Übung zeigt (bei ausreichendem Vertrauen der Lehrperson sowie der Klasse gegenüber) einen weitgehenden Einblick, wie die Schüler/innen Schule erleben und welche Situationen für sie eher positiv oder negativ besetzt sind. Besonders wichtig ist auch hier sicherzustellen, dass alle Geschichten mit derselben Wertschätzung gehört werden.

Gefühlsquadrat

Ziel und Einsetzbarkeit

Diese Übung dient dazu, Gefühle und erlebte Handlungen zu reflektieren – und darauf aufbauend, die Empathiefähigkeit zu stärken.

Zeitbedarf	15–20 Minuten
Material	Gefühlsquadrat – siehe Vorlage unten
Gruppengröße	bis zu 30 Personen
Raum	Klassenraum
Schwierigkeitsgrad	leicht bis mittel

Vorbereitung

Das Gefühlsquadrat entsprechend der Vorlage kopieren oder selbst gestalten.

schädigende/hinderliche Handlungen — stützende/stärkende Handlungen

Es macht mich ..., wenn ...

wütend	fröhlich
traurig	zufrieden

Kraftvampire — Ressourcengeber

Durchführung

Die Schüler/innen werden gebeten, Situationen bzw. Handlungen zu überlegen, in denen sie diese Gefühle hatten. Es kann sich – je nach Ziel und Moderation der Übung – um Situationen mit Klassenbezug oder aus der Freizeit, ... handeln.
Beachte: Wichtig ist der Bezug auf die eigene Person („Es macht mich ..., wenn ich das erlebe ...“)

Reflexion

Mögliche Fragen können sein:

- Welche Handlungen lösen besonders intensive Gefühle in mir aus?
- Welche Bedürfnisse werden durch diese Handlungen (nicht) erfüllt?
- Wie gehe ich damit um, wenn die Bedürfnisse meines Gegenübers (von mir) nicht erfüllt werden können?
- Was kann/möchte ich dazu beitragen, in der Klasse die positiv besetzten und Ressourcen gebenden Gefühle zu stärken?

Tipps

In der Reflexion kann darauf eingegangen werden, dass es Situationen gibt, die für meine Bedürfnisse stützend (positiv wahrgenommene Gefühle auslösend) oder hinderlich (negativ wahrgenommene Gefühle auslösend) sind. Stützende Handlungen werden zumeist als ressourcenförderlich, hinderliche Handlungen als Kraftvampire gesehen.

Karpfen und Seeadler (von Verena Chavanne)

Ziel und Einsetzbarkeit

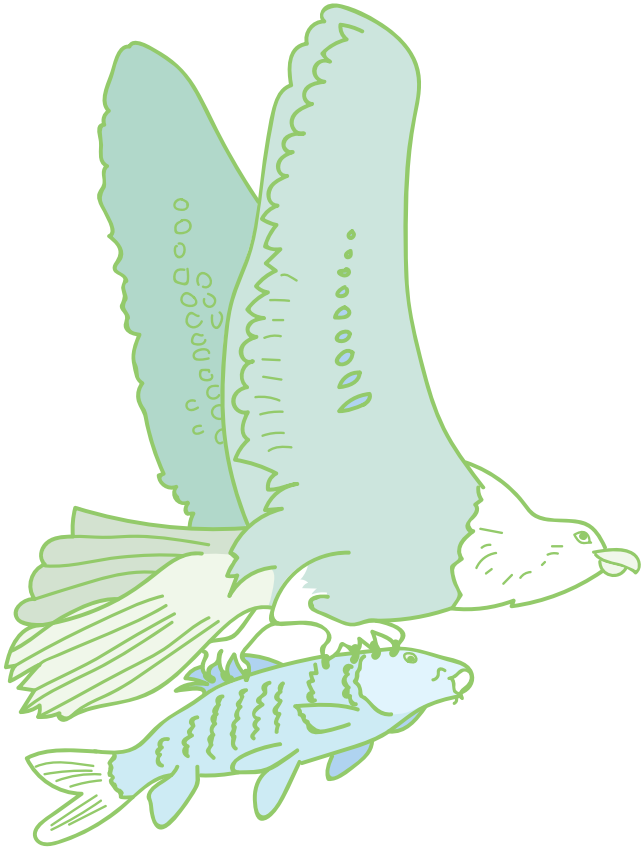
Um das Klassenklima nachhaltig positiv zu beeinflussen, ist es wichtig, als Lehrer/in die Gefühle jedes Kindes wahrzunehmen und zu respektieren. Über Konflikte in einer Klasse zu sprechen, die aus der Klasse kommen, erfordert insofern Feingefühl, als die Kinder mit Emotionen in diese Konflikte involviert sind. Die Konfliktanalyse in der Klasse mit unbeteiligten Dritten als Lehrfälle sind für manche Konfliktbeteiligte verletzend und daher ungeeignet. Konflikte aus der Tier- oder Märchenwelt bieten sich aus diesem Grund in der Schule als willkommene Beispiele an.

Bei dieser Einheit geht es darum, den Kindern vor Augen zu führen, dass es subjektives Erleben gibt und dieses subjektive Erleben oft Anlass für Konflikte ist. Im Anschluss wird erarbeitet, dass alle Menschen (Grund-)Bedürfnisse haben.
Anhand eines Impulsbildes aus dem Tierreich lernen die Kinder, sich in verschiedene Situationen hineinzuversetzen. Die Kinder sollen lernen, nicht nur eine Situation zu sehen und zu beurteilen, sondern diese mit allen Sinnen wahrzunehmen und die Emotionen der Beteiligten zuzulassen.

Zeitbedarf	20–30 Minuten
Material	Kreppband, Moderationskärtchen, Impulsbild
Gruppengröße	bis zu 30 Personen
Raum	Klassenraum
Schwierigkeitsgrad	mittel

Vorbereitung

Impulsbild: Ein Seeadler trägt einen soeben gefangenen Karpfen in seinen Fängen durch die Lüfte. Der Fisch schnappt nach Luft. Der Adler lässt sich durch den Aufwind in die Höhe tragen.



Durchführung

Frage an die Schülerinnen und Schüler:
„Hier sind zwei Tiere, im ersten Moment haben wir das Gefühl, sie tun dasselbe. Die Tiere fliegen durch die Luft. Empfinden sie auch dasselbe?“

Gruppenarbeit 1

Frage an die Schülerinnen und Schüler:

„Was fühlen diese Tiere deiner/eurer Meinung nach?“

Seeadler	Fisch
Freude über die Beute	Angst
Genuss	Verzweiflung
Hunger	Atemnot
Macht	Ohnmacht
Lust zu fressen	Verwirrung
Gelassenheit	Stress
aktiv	passiv
beweglich	starr
Erregung	Schmerz
frei	gefangen
stark	wehrlos
lustvoll	lustlos

Reflexion

Manchmal glauben wir, dass für jemand anderen die Situation ganz gleich ist. Wir beurteilen eine Situation aus unserer Perspektive (Sicht). Jedoch: Menschen sind sehr verschieden, haben eigene Sichtweisen und unterschiedliche Bedürfnisse.

Gruppenarbeit 2

Bei näherem Hinsehen, bemerken wir, dass Menschen auch unterschiedlich reagieren. Frage an die Schülerinnen und Schüler:

„War(s)t du/ihr schon einmal in einer Situation, in der du dich/ihr euch unverstanden gefühlt hast/habt, weil jemand deine/eure Sichtweise nicht nachvollziehen konnte? Beschreibe/beschreibt die Situation. Erstelle/erstellt eine Tabelle der verschiedenen Gefühle.“

ich/wir	die anderen

Reflexion

Wenn Menschen verschiedene Sichtweisen haben, kommt es gelegentlich zu Streit, vor allem wenn jede/r Recht behalten möchte. Ein Streit ist eine besondere Situation. Gehen wir noch einmal zum Beispiel mit unseren Tieren:

Gruppenarbeit 3

Die Tiere haben natürliche Bedürfnisse. Welche sind das?

Seeadler	Fisch
Futter	Futter
Freiheit	Freiheit
Leben	Leben
Arterhaltung	Arterhaltung
natürlicher Lebensraum	natürlicher Lebensraum

Reflexion

In der Natur überschneiden sich die Bedürfnisse des Seeadlers mit der des Fisches. Der Seeadler kann nicht ohne die Jagd auf Fische leben.
Die Freiheit des einen endet dort, wo die Freiheit des anderen beginnt.

Gruppenarbeit 4

An Hand der Gruppenarbeit 4 werden verschiedene Bedürfnisse gesammelt.
Frage an die Schüler/innen:

„Welche Bedürfnisse haben die Kinder in unserer Klasse?“

Hier einige Beispiele:

ich/wir	die anderen
gehört zu werden	gehört zu werden
Anerkennung/Erfolge haben	Anerkennung/Erfolge haben
Gemeinschaft	Gemeinschaft
eigene Meinung	eigene Meinung

Gruppenarbeit 5

Frage an die Schülerinnen und Schüler:
Gibt es in der Klasse Bedürfnisse, die sich unterscheiden? Welche könnten das sein? Wenn diese Bedürfnisse klar formuliert werden, können dich deine Mitschüler/innen leichter verstehen.
Umsetzung als Einzelübung: Die Schüler/innen bekommen mehrere A6 Blätter und notieren eigene Bedürfnisse darauf.

Arbeitsanweisung: Schreib deine eigenen Bedürfnisse (z. B.: In der Pause, während des Morgenkreises, in der Lesestunde, in der Freizeit, ...) auf. Beginne die Sätze mit: „Ich ...“.

Die Bedürfniskärtchen werden, nach Unterschieden sortiert, an die Tafel geklebt.

Ruhe	austoben, laut sein
allein sein, sich auf den Unterricht vorbereiten	Spiele in der Gruppe
Gesprächsthema: Mode	Gesprächsthema: Fußball
Gespräche mit Lehrpersonen	Gespräche mit einer/einem Mitschüler/in

Reflexion

Konflikte sind in einer Gemeinschaft natürlich, wir müssen lernen, damit so umzugehen, dass sich jede/r in der Klasse wohlfühlt. Lösungsvorschläge aus der Klasse werden gesammelt.

Die Streittypen (von Verena Chavanne)

Ziel und Einsetzbarkeit

Weil Menschen verschieden sind, reagieren sie auch auf Meinungsverschiedenheiten oder Konflikte auf ihre Weise. Anhand einer Geschichte werden die unterschiedlichen Streittypen erklärt. Als Gedächtnisstütze werden die Tierbilder während des Erzählens als Flashcards an die Tafel geheftet.

Zeitbedarf	20–30 Minuten
Material	Kreppband, Moderationskärtchen
Gruppengröße	bis zu 30 Personen
Raum	Klassenraum
Schwierigkeitsgrad	mittel

Durchführung

Erzählen als Interaktion: Eine gute Erzählerin, ein guter Erzähler ist stets an dem, was sich im Kopf seiner Zuhörer/innen abspielt, interessiert. Aufgrund der Länge der Geschichte wird besonders bei kleinen Kindern empfohlen, während des Erzählens Stopps und Rückfragen einzubauen. Kleine Aufgaben eignen sich, die Spannung aufrecht zu halten.

Tipps

Zwischenfragen wie „Was meinst du, wie wird der Wolf/Hase … reagieren? Besprich es mit deiner Nachbarin/deinem Nachbarn!“ erhöhen die Konzentration und das Interesse der Kinder an der Geschichte und damit an den Streittypen. Außerdem wird dadurch der Inhalt vertieft.

Die Geschichte der streitenden Tiere

Der Hahn hatte sich zu einem verlassenen Bauernhof geflüchtet und war froh, dass er dem Suppentopf der Bäuerin rechtzeitig entfliehen konnte. Weil er alleine war, freute er sich, dass sich nach und nach andere Tiere zu ihm gesellten. Eines Tages kam eine Schildkröte, dann ein Hase und ein Fuchs. Auch ein Wolf und eine Eule waren froh, dass sie Aufnahme fanden. So geschah es, dass diese unterschiedlichen Tiere schon jahrelang friedlich zusammen unter einem Dach lebten.

Doch eines Tages geschieht etwas Sonderbares. Der Hahn kommt zu den Tieren und sagt: „Ihr lieben Tiere: Ich werde in ein paar Tagen Vater. Meine Frau, die Henne, sitzt schon eine Weile auf zwölf Eiern und in ein paar Tagen werden wir zwölf Kinderlein haben. Die brauchen viel Platz und jeder von euch wird deshalb ausziehen müssen, weg von diesem Bauernhof."

Die Tiere sind schockiert und schauen sich verwundert an, aber keiner macht sich auf den Weg. So bleibt dem Hahn also keine andere Wahl, er muss zu jedem Tier persönlich gehen.
Als Erstes wendet sich der Hahn an die Schildkröte und fordert sie auf: „Geh weg!" Die Schildkröte ärgert sich. Gerade hat sie begonnen, hier am Bauernhof ihre Eier im von der Sonne gewärmten Sand zu vergraben. Aber sie hat Angst vor dem mächtigen Hahn, dessen spitzen Schnabel und langen Sporn sie kennt. Weil sie ihre Angst nicht zugeben will, sagt sie zum Hahn: „Ich geh ja schon. Auf deinem Bauernhof hat es mir schon lang nicht mehr gefallen." Im Stillen denkt sie: „Was mach ich nur? Ich würde gerne hierbleiben. Wer wird mich im Wald vor den wilden Tieren schützen? ... Na, dann werde ich mich halt unter meinem Panzer verstecken." Dann geht sie wie befohlen weg. Auf dem Weg in den Wald laufen ihr plötzlich dicke Tränen die Wange herunter, sie schluckt und wischt sie immer wieder aus dem Gesicht. Dabei kommt ihr eine Idee: „Du blöder Hahn! Das vergesse ich dir nie! Eines Tages werde ich schon Gelegenheit finden es dir heimzuzahlen. Du wirst schon sehen und dann wirst du weinen, wenn alle Tiere plötzlich gegen dich sind. Ich werde sie schon gegen dich aufhetzen. Da hast du dann keine Chance mehr. Warte nur!"

Danach wendet sich der Hahn an den Hasen und fordert ihn auf: „Geh weg!" Als der Hase den Befehl hört, reagiert er mit großer Angst. Auch er hatte schon begonnen sein Nest zu bauen und wollte demnächst eine Häsin einladen, dieses mit ihm zu teilen. „Oh Gott," denkt er, „der Hahn ist so stark, ich fürchte mich vor seinem spitzen Schnabel und seinem langen Sporn. Er wird mir sicher sehr weh tun, wenn ich nicht mache, was er will." Mit diesen Gedanken geht er zum Hahn und sagt: „Lieber Hahn! Wie dumm und rücksichtslos von mir, dass ich nicht eher daran gedacht habe, dass du mit deinem Nachwuchs den ganzen Bauernhof brauchen wirst. Ich hoffe, du verzeihst mir. Gerne schenke ich dir und deiner lieben Frau Henne das Heu in meinem Nest. Der Wald wird für mich und mein Nest gut genug sein."

Danach wendet sich der Hahn an den Fuchs und fordert ihn auf: „Geh weg!" Der Fuchs ist schlau. Er hat sich natürlich auch mit seinen Jungen einen Fuchsbau gleich neben dem Hühnerstall gebaut. Da er weiß, dass seine Jungen hungrig sind, schlägt er Folgendes dem Hahn vor: „Wenn mir deine Frau die Küken aus der Hälfte der Eier überlässt, habt ihr nur noch sechs Junge und braucht nicht so viel Platz. Ich werde mich um diese Küken kümmern, und deine Frau hat nicht so viel zu tun. So viel Platz werdet ihr dann auch nicht brauchen und es ist Platz für uns beide auf dem Bauernhof. Ich werde also bleiben."

Danach wendet sich der Hahn an den Wolf und fordert ihn auf: „Geh weg!“ Der Wolf wird wütend, als er hört, dass der Hahn hier voll Stolz Platz für sich und seine Kinder beanspruchen will. Er stürzt sich mit gefletschten Zähnen auf den Hahn. Er reißt diesem die Federn aus und beißt ihn, sodass dieser sich mit letzter Kraft auf das Dach der Scheune retten muss.

Danach wendet sich der Hahn an die Eule und fordert sie auf: „Geh weg!“ Auch die Eule hat bemerkt, dass sich der Hahn mit seiner Familie auf dem Bauernhof ausbreiten möchte. Sie setzt sich zum blutenden Hahn auf das Dach und sagt: „Lieber Hahn! Ich verstehe, dass du möchtest, dass es deinen Küken an nichts fehlt. Deine Sorgen als Vater sind berechtigt. Gleichzeitig bitte ich dich, meine Wünsche anzuhören. Auch meine Frau brütet gerade ihre Eier aus und meine Jungen werden sehr hungrig sein, wenn sie erst einmal geschlüpft sind. Hier auf dem Bauernhof gibt es die fettesten Mäuse. Wenn ich hier jage, werden meine Küken groß und stark. Ich wohne auf der großen Tanne und habe mit viel Mühe mein Nest gebaut. Das ist auch mein Zuhause und hier möchte ich bleiben. Was sollen wir da tun?

Der Hahn hat Bedenken: „Das ist mir nicht recht. Da werden sich meine Kinder fürchten, wenn so ein großer Vogel auf dem Bauernhof jagt.“

Die Eule erwidert: „Ich verstehe, dass du das nicht willst. Du musst auch mich verstehen.“ Der Hahn fordert: „Ich will, dass meine Küken jeden Tag in Ruhe Futter suchen können ohne Angst haben zu müssen.“

Da denkt die Eule lange nach, wie dieses Problem zu lösen wäre: „Du möchtest, dass deine Küken am Tag ohne Angst herumspazieren und Futter suchen können,“ sagt sie endlich. „Ich verspreche dir, dass sie das ungestört tun können. Denn ich werde für meine Kinder in der Nacht nach Mäusen jagen, wenn deine Küken in der Scheune unter den Federn ihrer Mutter schlafen. Außerdem würden die Mäuse nicht eure Futtervorräte aus dem Getreidespeicher wegfressen. So hätten wir beide einen Vorteil davon.“

Der Hahn sagt: „Das ist eine gute Idee!“ Die beiden schütteln einander die Flügel und die Eule fliegt in ihr Nest hoch oben in der alten Tanne.
Und wenn sie nicht gestorben sind, dann verstehen sie sich noch heute.

Es sind nun alle Tierbilder untereinander an der Tafel.

Durchführung

Die Schüler/innen führen eine Gruppenarbeit durch: „Jedes Tier hat eine andere Art, sich bei Streit zu verhalten. Schreibt auf, wie jedes Tier reagiert: ...“
Nach dieser Gruppenarbeit werden die Ergebnisse an der Tafel gesammelt. Neben den Bildern der Tiere stehen die jeweilige Verhaltensweisen.

Beispielhaftes Tafelbild:

Schildkröte:	zieht sich zurück, Streitvermeiderin, nachtragend, will sich verbünden und aufhetzen. Der Konflikt bleibt bestehen und wird auf später verlegt.
Hase:	nimmt Schuld auf sich, gibt nach, vermeidet den Konflikt, leidet still
Fuchs:	hinterhältig und gemein, auf den eigenen Vorteil bedacht, trickst im Verborgenen
Wolf:	droht, schlägt, schimpft
Eule:	erklärt eigene Gefühle, bietet Lösungsvorschläge an, verhandelt, versucht sich in die Lage der/s anderen zu versetzen

Varianten der Übung

Variante 1

Die Schüler/innen haben nun die Möglichkeit, sich vertieft in einem Rollenspiel in die Tiere einzufühlen. Anregungen zur Unterstützung:
Was sagen, fühlen, tun die verschiedenen Tiere im Streit, spiel es uns vor. Hier können nun verschiedene Streitanlässe erfunden werden. Z. B.: Was meinst du, sagt die Schildkröte/der Hase, wenn man ihr/ihm das Salatblatt wegnimmt, das sie/er gerade gefunden hat?

Schildkröte: Wie du meinst! Ist mir auch recht! Lass mich in Ruhe! Ich werde eine Bande gegen Salaträuber gründen.

Hase: Es tut mir so leid, ich bin leider so. Was soll ich für dich tun? Hier hast du noch Karotten, aber bitte tue mir nichts!

Variante 2

Der Transfer der Inhalte auf die individuelle Ebene wird angeleitet. Die Schüler/innen erhalten eine Einleitung in die Aufgabenstellung:
Menschen reagieren auch verschieden, wenn sie ein Problem mit einem Mitmenschen haben. Manchmal will auch jemand etwas von dir, was du nicht willst. Wie reagierst du dann? So wie der Hase oder wie der Wolf oder doch wie die Eule?
Die Aufgabe wird in Einzelarbeit durchgeführt: Jedes Kind bekommt ein Blatt und schreibt auf, welcher Streittyp es in der Klasse/zu Hause/im Hort … ist.
Ziel dieser Aufgabe ist es, dass die Kinder erkennen, dass sie zwar oft dieselbe Streitstrategie anwenden, dass es aber auch von der Situation und den Menschen, mit denen sie streiten, abhängt, wie sie sich verhalten. Es kann also sein, dass ein Kind in der Klasse ein anderer Streittyp ist als zu Hause.

Variante 3

Die Schüler/innen können in den kommenden Tagen und Wochen verstärkt ihre eigene Aufmerksamkeit auf Konflikte und ihr Konfliktverhalten legen. Hierfür erhalten sie folgende Vorlage:

Beobachtungsaufgabe:
Immer wieder gibt es Meinungsverschiedenheiten in der Klasse. Ich reagiere normalerweise ähnlich wie ..... in der Geschichte.
Letzte Woche habe ich ausprobiert, wie es ist, wenn ich wie ..... reagiere.

So habe ich mich dabei gefühlt:

Reflexion

Streitstrategien und Lösungen

- Welche Streitstrategie führt in der Geschichte/im Alltag zu nachhaltigen Lösungen?
- Welchen Beitrag kann ich durch meine Reaktion auf Konflikte zu einem guten Klassenklima leisten?

Stopp

Ziel und Einsetzbarkeit

Diese für die gesamte Arbeit in der Prävention zentrale Übung dient dazu, Grenzen zu setzen und eigene Grenzen erfahrbar zu machen. Sie kann eingesetzt werden, um die Bedeutung und Verbindlichkeit von Regeln und Vereinbarungen sowie Konsequenzen im Sinne des herrschenden Machtverhältnisses (wer hat mehr Macht – die Person, die Stopp sagt oder jene, die geht) aufzuzeigen.

Zeitbedarf	20–35 Minuten
Material	Kreppband
Gruppengröße	bis zu 20 Personen
Raum	Klassenraum
Schwierigkeitsgrad	mittel

Vorbereitung

Trennung des Raums in der Mitte durch das Kreppband. Auf jeder Seite der Linie sollten zumindest vier Meter Raum zur Verfügung stehen.

Durchführung

Die Gruppe wird in Paare aufgeteilt. Die Paare sollten zumindest ein gewisses Grundvertrauen zum Gegenüber haben. Ein/e Schüler/in geht an das eine Ende des Raums, die/der Partner/in an das andere Ende – das Kreppband soll sich nun als trennende Linie zwischen den Paaren befinden.

Durchgang 1

Die Schüler/innen auf der linken Seite erhalten die Aufgabe, sich zügig auf das Gegenüber auf der anderen Seite zuzubewegen. Die Partner/innen auf der anderen Seite des Kreppbandes sollen ein eindeutiges „Stopp" setzen, sobald sie das Gefühl haben, dass ihre Grenzen überschritten werden (könnten) bzw. sobald eine Distanz erreicht ist, bei der sie sich wohlfühlen. Das Stopp kann verbal/nonverbal gesetzt werden. Es soll eindeutig sein.
Wichtig ist der letzte Teil der Anweisung an die Schüler/innen auf der linken Seite: „Sobald ihr das Stopp – auf welche Weise auch immer – wahrgenommen habt, sollt ihr entsprechend handeln."
Nach einer kurzen Rückfrage, ob die Vorgehensweise für alle Beteiligten klar ist, gibt die Lehrperson das Zeichen für die Schüler/innen der linken Seite loszugehen.

Reflexion

Als Einstieg in die Reflexion empfiehlt es sich, die Schüler/innen einzuladen – gleichgültig, wo sie soeben stehen – eine Distanz/Position einzunehmen, in der sie sich wohlfühlen.
Der erste Teil der Reflexion besteht aus der Rückmeldung der Wahrnehmungen der Lehrperson an die Schüler/innen – was habe ich beobachtet: schnelles Gehen, langsameres Gehen, wie wurde das Stopp gesetzt, wann wurde es gesetzt, welche Distanzen nehme ich wahr etc.
Die Schüler/innen können eingeladen werden, sich zu den Beobachtungen zu äußern – bzw. ihr Empfinden (während des Gehens/Wartens; bei der Signalisierung des Stopps etc.) zu äußern.

Danach kann mit diesen Leitfragen weitergearbeitet werden:

- Wie ist es dir gegangen, als du gewartet hast und dein Gegenüber auf dich zugegangen ist?
- Wie hast du dich gefühlt, als du auf dein Gegenüber zugegangen bist?
- Was genau (welche Wahrnehmung/Interpretation deinerseits) hat dieses Gefühl bei dir verursacht?
- Was bedeutet das für dich in Konfliktsituationen?
- Wer war bei diesem Durchlauf in der stärkeren, wer in der schwächeren Position?

Durchgang 2

Die Schüler/innen auf der rechten Seite erhalten die Aufgabe, sich auf das Gegenüber auf der anderen Seite zuzubewegen. Die Partner/innen auf der anderen Seite des Kreppbandes sollen ein eindeutiges „Stopp" – laut und deutlich; verbal und nonverbal – setzen, sobald sie das Gefühl haben, dass ihre Grenzen überschritten werden (könnten) bzw. sobald eine Distanz erreicht ist, bei der sie sich wohlfühlen.
Wichtig ist der letzte Teil der Anweisung an die Schüler/innen auf der rechten Seite: „Sobald ihr das Stopp – auf welche Weise auch immer – wahrgenommen habt, bleibt ihr sofort stehen. Das ist nicht verhandelbar."
Nach einer kurzen Rückfrage, ob die Vorgehensweise für alle Beteiligten klar ist, gibt die Lehrperson das Zeichen für die Schüler/innen der linken Seite loszugehen.

Reflexion

Als Einstieg in die Reflexion empfiehlt es sich auch nun wieder, die Schüler/innen einzuladen – gleichgültig, wo sie soeben stehen – eine Distanz/Position einzunehmen, in der sie sich wohlfühlen.
Der erste Teil der Reflexion besteht wieder aus der Rückmeldung von den Wahrnehmungen der Lehrperson an die Schüler/innen – was habe ich beobachtet – schnelles Gehen, langsameres Gehen, wie wurde das Stopp gesetzt, wann wurde es gesetzt, welche Distanzen nehme ich wahr etc.
Die Schüler/innen können eingeladen werden, sich zu den Beobachtungen zu äußern – bzw. ihr Empfinden (während des Gehens/Wartens; bei der Signalisierung des Stopps etc.) zu äußern.

Danach kann mit diesen Leitfragen weitergearbeitet werden:

- Wie ist es dir gegangen, als du gewartet hast und dein Gegenüber auf dich zugegangen ist?
- Wie hast du dich gefühlt, als du auf dein Gegenüber zugegangen bist?
- Was genau (welche Wahrnehmung/Interpretation deinerseits) hat dieses Gefühl bei dir verursacht?
- Was bedeutet das für dich in Konfliktsituationen?
- Wer war bei diesem Durchlauf in der stärkeren, wer in der schwächeren Position?

Tipps

Das Kreppband signalisiert die Grenze, die jemand anderer überschreitet und in meinen unmittelbaren (Einfluss-)Bereich eindringt. Das ist in normalen Situationen üblich, bei einer Eskalation oder gar bei Mobbing ist es dann häufig schwierig zu erkennen, wie frühzeitig diese Grenze bereits überschritten wurde. Umso wichtiger ist es, sich der Bedeutung eines frühen, zeitgerechten und klaren Stopps bewusst zu sein.

Noch wichtiger für die Aufarbeitung der Übung ist der Hinweis darauf, wer in welcher Situation in der stärkeren Position war:
Durchgang 1: „Sobald ihr das Stopp – auf welche Weise auch immer – wahrgenommen habt, sollt ihr entsprechend handeln." Hier ist es offengelassen, ob es verpflichtend ist, stehen zu bleiben – es liegt im eigenen Ermessen der Gehenden. Daher sind diese in der stärkeren/machtvolleren Position.
Durchgang 2: „Sobald ihr das Stopp – auf welche Weise auch immer – wahrgenommen habt, bleibt ihr sofort stehen. Das ist nicht verhandelbar." Hier wurde eine klare Grenze bereits vorab eingezogen und im Sinne einer verbindlichen Regel aufgestellt. Die Gehenden müssen sich danach richten, daher sind die Schüler/innen, die Stopp sagen, in der stärkeren Position.

Für die Prävention von Gewalt und Mobbing ist es unabdingbar, dass Regeln und Vereinbarungen derart ausgestaltet und verbindlich (auch mit Konsequenzen) vereinbart sind, dass die Personen, die ein Stopp von Handlungen einfordern, vollen Rückhalt haben – formal durch die Regeln und auch durch die handelnden Personen, die sich nach diesen Regeln richten. Nur wenn diese Grundlage festgesetzt ist und alle Lehrpersonen konsequent danach handeln, ist es für Schüler/innen (verhältnismäßig) sicher, ebenfalls für das Stopp einzutreten und Zivilcourage zu zeigen, da sie sich der bedingungslosen Unterstützung der Organisation und des Umfelds (insbesondere der Lehrpersonen) gewiss sein können. Fehlt diese Grundlage, ist es für Schüler/innen nicht ungefährlich, zivilcouragiert für Betroffene einzugreifen.
Es geht somit um das Vorleben der Haltung, dass „Spaß" aufhört, sobald eine Person die Handlungen als bedrohlich wahrnimmt. Diese klare Haltung – auch ausgedrückt in den Regeln und Konsequenzen – legt den Grundstein für Zivilcourage und stärkt alle Personen, die sich aktiv gegen Gewalt stellen.
Die Bedeutung von verbindlichen Konsequenzen im Kontext von Regeln wurde bereits bei „Vereinbarungskultur" auf Seite 63ff. genauer ausgeführt.

Gruppenbezogene Übungen

Die gruppenbezogenen Übungen dienen dazu, Kennenlernen zu ermöglichen, Beziehungsaufbau zu fördern und Vertrauen aufzubauen, Kooperation und wertschätzende Kommunikation zu stärken sowie einen konstruktiven Umgang mit Konflikten erlebbar zu machen.

Post-it-Konfusion

Ziel und Einsetzbarkeit

Diese Übung dient dem niederschwelligen Kennenlernen – mit dem Ziel, einige Dinge, von denen die Schüler/innen möchten, dass die Kolleginnen/Kollegen sie kennen, spielerisch bekannt zu machen.

Zeitbedarf	20 Minuten
Material	Post-its in drei Farben
Gruppengröße	bis zu 30 Personen
Raum	Klassenraum
Schwierigkeitsgrad	leicht

Vorbereitung

Jede/r Schüler/in erhält drei Post-its in unterschiedlichen Farben.

Durchführung

Nun können drei Kategorien gewählt werden, die für die Farben stehen, zum Beispiel:

Grün: Da wollte ich schon immer einmal Urlaub machen.
Gelb: Das kann ich besonders gut.
Orange: Das mache ich besonders gerne.

Die Schüler/innen sollen die Antwort auf die jeweilige Frage auf die eigenen Post-its schreiben. Anschließend werden alle Post-its auf einem Tisch aufgeklebt und jede/r Schüler/in nimmt sich drei ausgefüllte (je Farbe eines). Nun haben die Schüler/innen die Aufgabe, die Autorinnen/Autoren dieser Post-its zu finden, sich gegenseitig kurz mit Namen vorzustellen und in einen kurzen Austausch über die drei Fragen zu gehen. Sobald alle Post-its den Autorinnen/Autoren zurückgegeben wurden, ist die Übung beendet.

Reflexion

- Was hat mir an dieser Übung besonders gefallen?
- Was ist mir besonders in Erinnerung geblieben?
- Was habe ich über andere erfahren?

Drei gemeinsam

Ziel und Einsetzbarkeit

Die Übung ist für das Kennenlernen, das Erkennen von Gemeinsamkeiten und in Folge für die Verbesserung des Klassenklimas förderlich. Durch das gemeinsame Tun und Miteinander-Reden wird die Schwellenangst vor Darstellung und Präsentation gesenkt. Das Erkennen des Dargestellten durch das Publikum fördert die Wahrnehmung und die Empathiefähigkeit.
Auch auf die nonverbale Kommunikation und Gesten, die in unterschiedlichen Kulturen ähnlich oder verschieden interpretiert werden, kann eingegangen werden.

Zeitbedarf	20 Minuten
Material	---
Gruppengröße	eine Klasse, geteilt in 3er- oder 4er-Gruppen
Raum	ist auf kleinstem Raum möglich
Schwierigkeitsgrad	leicht

Vorbereitung

Die Schüler/innen bilden Gruppen zu je 3 (oder 4) Personen und besprechen folgende Fragen:

1. Was mögen wir alle drei?
2. Was mögen wir alle drei nicht?
3. Was unterscheidet uns drei voneinander?

Durchführung

Danach stellen sie gemeinsam die drei Antworten pantomimisch dar.
Die anderen Gruppen dürfen raten und stellen anschließend nacheinander ihre drei Antworten pantomimisch dar.

Reflexion

- Welche Frage fiel euch am leichtesten/schwersten zu beantworten?
- Woran habt ihr erkannt, was die Gruppen dargestellt haben?

Tipps

Sinnvoll ist es, Zufallsgruppen zu bilden. Meistens fällt es den Gruppen am schwersten, Frage 3 – „Was unterscheidet uns drei voneinander?" – zu beantworten. Die Kinder oder Jugendlichen finden Gemeinsamkeiten schneller als Unterschiede. Durch den Austausch erfahren die Teilnehmer/innen mehr voneinander und erkennen Gemeinsamkeiten, über die sie noch nicht Bescheid wussten. Auch die Darstellungen werden aus Erfahrung schnell erkannt und vermitteln der darstellenden Gruppe und der ratenden Gruppe ein Erfolgserlebnis.

Varianten der Übung

Variante 1 (für jüngere und somit meist spielfreudigere Gruppen)
Nachdem die 3er-Gruppe ihre Antworten pantomimisch dargestellt hat und diese von den Zuschauergruppen erraten wurden, wird die jeweilige Pantomime von allen Zuschauerinnen/Zuschauern dargestellt. Somit gibt es keine langen „Wartezeiten" in Sachen Darstellung, alle sind praktisch ständig aktiv.

Variante 2

Folgende Fragen können gestellt werden:

1. Was können wir drei gemeinsam?
2. Was können wir drei gemeinsam nicht?
3. Was kann jede/r Einzelne von uns gut?
4. Was wollen wir drei gemeinsam können?
5. Was können wir tun, damit wir das erreichen?

Stärken- und Ressourcenrucksack

Ziel und Einsetzbarkeit

Diese Übung hat als Ziel, die Stärken der Schüler/innen sichtbar zu machen und im Gedächtnis zu verankern. Das ermöglicht es den Schülerinnen/Schülern, die Stärken ihrer Kolleginnen/Kollegen besser kennen zu lernen und einander dafür Wertschätzung zu schenken. Das Verständnis für vorhandente Ressourcen im Sinne einer lösungsorientierten Problembehandlung kann gestärkt werden.

Zeitbedarf	20 Minuten
Material	keines
Gruppengröße	bis zu 20 Personen
Raum	Klassenraum
Schwierigkeitsgrad	mittel

Vorbereitung

Die Schüler/innen und die Lehrperson setzen sich in einen Sesselkreis. Sobald die Übung beginnt, nimmt die Lehrperson einen Sessel aus dem Sesselkreis.

Durchführung

Die Schüler/innen überlegen eine eigene Stärke, von der sie möchten, dass sie in der Klasse bekannt wird. Sobald alle eine individuelle Stärke gefunden haben, wird reihum von jede/r Schüler/in die gefundene Stärke ausgesprochen. Die anderen Schüler/innen wiederholen die Stärke, um sie sich besser zu merken. Doppelnennungen von Stärken sind möglich.

Ein/e Schüler/in tritt nun aus dem Sesselkreis (Sessel wird entfernt) und beginnt mit den Worten: „In meinen Ressourcen-Rucksack hole ich mir …“, und nennt drei der vorhin gehörten Stärken. Alle Schüler/innen, die hiermit angesprochen werden, müssen den Platz wechseln – und ermöglichen es der/dem sich in der Mitte befindlichen Schüler/in, rasch auf einem Sessel Platz zu nehmen. Die/der Schüler/in, die/der in der Mitte verbleibt, da kein Sessel mehr frei ist, darf nun weiterspielen und sagt „In meinen Ressourcen-Rucksack hole ich mir …“.

Variante der Übung

In der Mitte liegen vorbereitete Kärtchen mit Aufgaben/Problemen, die es zu bewältigen gibt und die von der Lehrperson vorbereitet wurden – bezugnehmend auf die Gruppe.
Ein/e Schüler/in tritt nun aus dem Sesselkreis (Sessel wird entfernt), nimmt die erste Karte auf und liest die Aufgabenstellung/das Problem laut vor. Sie/er hat nun die Möglichkeit, drei

Stärken, die für die Bewältigung der Aufgabe/des Problems wichtig sind, zu benennen. Sie/er beginnt mit den Worten „In meinen Ressourcen-Rucksack zur Lösung dieser Aufgabe hole ich mir …“, und nennt drei der vorhin gehörten Stärken.
Alle Schüler/innen, die hiermit angesprochen werden, treten zu der in der Mitte stehenden Person.
Nacheinander erklären sie, wie ihre Stärke zur Lösung des Problems beitragen kann. Alternativ begründet die aufrufende Schülerin/der aufrufende Schüler selbst ihre/seine Wahl, inwiefern diese Stärken zur Problemlösung beitragen können.

Eine Person, die danach in der Mitte verbleibt, darf nun weiterspielen, nimmt die nächste Karte auf und liest die Aufgabenstellung/das Problem laut vor. Sie/er hat nun die Möglichkeit, drei Stärken, die für die Bewältigung der Aufgabe/des Problems wichtig sind, zu benennen. Sie/er sagt: „In meinen Ressourcen-Rucksack zur Lösung dieser Aufgabe hole ich mir …“

Beispiel:
Auf einer Karte, die vorgelesen wird, steht: „Plane einen Vorschlag für die nächste Exkursion der Klasse.“
Schüler/in: In meinen Ressourcen-Rucksack zur Lösung dieser Aufgabe hole ich mir die Organisation, weil sie …
Ich hole mir außerdem die Kreativität, weil …
Außerdem hole ich mir die Redegewandtheit, weil …

Tipps

Es kann erforderlich sein, vor dieser Übung eine eigene vorbereitende durchzuführen, die es den Schülerinnen/Schülern ermöglicht, sich ihrer individuellen Stärken bewusst zu werden.

Für den Abschluss der Übung empfiehlt es sich, dass die Lehrperson den „verschwundenen“ Sessel wieder in den Sesselkreis zurückstellt, um es allen Schülerinnen/Schülern zu ermöglichen, Platz zu nehmen und das Spiel somit elegant zu beenden.

Reflexion

- Fiel es euch leicht, eure eigenen Stärken zu finden und zu benennen?
- Falls ja, warum? Falls nein, warum nicht?
- Welche „Stärken“ wurden besonders oft genannt?
- Welche „Stärken“ wurden selten genannt?
- Welche Stärken (und/oder Ressourcen) waren besonders zielführend zur Lösung der Probleme?

Accept all ...

Ziel und Einsetzbarkeit

Die theaterpädagogische Übung fördert das Zuhören und Annehmen von Spielimpulsen bzw. Spielangeboten der Partnerin/des Partners. Die Dialogpartner/innen nehmen die Vorschläge an und erweitern sie. Die Übung stärkt die Teamfähigkeit, Spontanität und die sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Spielenden.

Zeitbedarf	pro Paar 2–5 Minuten
Material	---, bei Variante 1 und 2 vorbereitete Emotionskärtchen (Emotionskarten oder notierte Adjektive)
Gruppengröße	2 Spieler/innen, die Gruppe als Impulsgeber
Raum	Klasse
Schwierigkeitsgrad	mittel

Durchführung

Zwei Darsteller/innen holen sich von der Gruppe einen Input: Wo soll die folgende Szene spielen? Die Gruppe macht drei Vorschläge, z. B. auf einem Berg, im Schwimmbad, in der Schule. Die Darsteller/innen wählen einen Schauplatz aus und beginnen, eine Szene zu spielen, in dem jeweils die Vorschläge angenommen werden, d. h. die Vorschläge werden akzeptiert und erweitert. Die Erweiterung kann sich bis ins Absurde steigern.

Beispiel: Im Schwimmbad

A: Mir ist heiß, ich gehe ins Wasser.
B: Mir auch, ich gehe mit.
A: Ich schwimme drei Runden.
B: Schwimmen wir zehn Runden!
A: Ja, und springen wir auch so richtig rein.
B: Ja, springen wir vom 3-Meter-Brett.
A: Ja, und dann machen wir einen Salto.
B: Und dann ...
...
A: Und dann kosten wir alle Eissorten durch, die es gibt.
B: ...

Bevor eine Szene gespielt wird, empfiehlt es sich, dass das Publikum laut die Szene einzählt: z. B. 3 – 2 – 1 – go! Damit ist sowohl die Aufmerksamkeit des Publikums als auch die Konzentration der Darsteller/innen gewährleistet.

Tipp

Diese Übung zeigt eine Alternative zu reflexartigem „Ja, aber ...“-Ablehnen auf und zeigt somit einen kreativen, dialogförderlichen Umgang mit schwierigen Situationen.

Reflexion

- Wie schwierig bzw. wie leicht ist es dir gefallen, Spielangebote anzunehmen?
- Wie schwierig bzw. wie leicht ist es dir gefallen, diese Angebote zu steigern?

Varianten der Übung

Variante 1

Die Darsteller/innen ziehen Emotionskärtchen und gestalten ihre Aktionen – Reaktionen gemäß den vorgegebenen Emotionen (z. B. traurig, gelangweilt, verliebt, euphorisch, wütend, ...) Die Szene kann wiederholt mit anderen Emotionen gespielt werden.

Variante 2

Auf der Bühne werden sechs Emotionskärtchen verteilt. Auf ein Signal aus dem Publikum (eine Person erhält z. B. ein Glöckchen und übernimmt die Regie) nimmt ein/e Darsteller/in ein Kärtchen und spielt in der angegebenen Emotion weiter.

Variante 3

Es werden Gruppen zu drei oder vier Personen gebildet, zwei Darsteller/innen und ein bis zwei Beobachter/innen. Die Übung wird in den Gruppen durchgeführt, die Darsteller/innen können mit den Beobachterinnen/Beobachtern tauschen, sodass jedes Gruppenmitglied einmal beobachtet und einmal spielt. Die Beobachtungen und Erfahrungen in den einzelnen Gruppen werden dann im Plenum besprochen.

Reflexion

- Wie schwierig bzw. wie leicht ist es dir gefallen, in den unterschiedlichen Emotionen zu spielen?
- In welcher von dir gespielten Emotion ist es dir leichter/schwerer gefallen, den Spielimpuls/das Spielangebot anzunehmen?

Frage an die Gruppe:

- Was habt ihr beobachtet?
- In welcher von euch gespielten Emotion ist es euch leichter/schwerer gefallen, den Spielimpuls/das Spielangebot anzunehmen?
- Wie änderten sich die Emotionen der Gruppenteilnehmer/innen beim gegenseitigen „Überbieten“ der Spielangebote?

Vielfalt – Bereicherung oder Störung?

Ziel und Einsetzbarkeit

Anhand individueller Sprachkompetenzen die Bedeutung des förderlichen Umgangs mit Diversität aufzeigen. In jeder Schulstufe und Schulform einsetzbar.

Zeitbedarf	30 Minuten
Material	Kärtchen, Stifte, Holzbausteine o. Ä.; Personen, die eine sonst kaum in der Gruppe vertretene Sprache sprechen
Gruppengröße	4–5 Personen
Raum	Klassenraum
Schwierigkeitsgrad	mittel

Vorbereitung

Die Teilnehmer/innen werden gefragt, ob sie eine Sprache sprechen, die wenige andere Personen in der Gruppe ebenfalls beherrschen. Im Anschluss werden sie gebeten, eine Gruppe zu leiten und sich in der Mitte des Raums zu positionieren.

Durchführung

Zu diesen Personen (die nun als Teamleiter/innen fungieren) finden sich 4–5 Personen, die diese Sprache nicht verstehen.
Die Teamleiter/innen erhalten die Aufgabe, die anderen Gruppenmitglieder anzuleiten, eine Zeichnung oder ein Bauwerk nach Angabe der Teamleiterin/des Teamleiters zu erstellen. Die anderen Teilnehmer/innen sollen diese Zeichnung anfertigen bzw. das Bauwerk errichten.
Die/der Teamleiter/in darf nur in ihrer/seiner eigenen Sprache sprechen. Die Gruppenmitglieder dürfen auf Deutsch Fragen stellen. Diese Fragen versteht die/der Gruppenleiter/in, darf jedoch nur in der eigenen Sprache antworten.
Die Übung ist beendet, sobald die/der Teamleiter/in mit dem Ergebnis zufrieden ist.

Reflexion

- Wie hat sich die anleitende Person gefühlt?
- Wie ist es den ausführenden Personen gegangen?
- Was konnten die Teilnehmer/innen aus den Erklärungen mitnehmen?
- Was war für die Verständigung hilfreich, was hinderlich?
- Wurde die anleitende Person als Expertin/Experte eingestuft? Wenn ja, warum?

Conflict-pick

Ziele und Einsetzbarkeit

Die Übung ist ein spielerischer Umgang mit der Tatsache, dass nicht für jeden Konflikt die gleiche Deeskalationsstrategie anwendbar ist.
Die auf den „Konfliktlösungskärtchen" notierten Begriffe sind nicht die üblicherweise genannten Konfliktlösungsstrategien, sondern Begriffe, die aus der jeweiligen Gruppe kommen und als probate Hilfestellung bei Konflikten erachtet werden (z. B. mehr Geduld haben, zuhören, Humor etc.)

Zeitbedarf	je nach Vorbereitung und Spielintensität 15–30 Minuten
Material	beschreibbare Karten (Papier, A6) in Rot als Konfliktkarten und in Grün als Konfliktlösungskarten
Gruppengröße	2er-Teams
Raum	Klassenraum, in dem ein kleiner Bereich als Bühne freigeräumt wird
Schwierigkeitsgrad	mittel/schwer

Vorbereitung

Die Gruppe wird gebeten, typische, jedoch ganz konkrete Konflikte zu nennen, die an die Tafel bzw. das Flipchart geschrieben werden. Daneben sollen (ebenfalls im Plenum) emotionale Elemente genannt werden, durch die der jeweils genannte Konflikt eventuell bereinigt werden könnte.

Beispiel Pärchen: Er kommt zur Verabredung zu spät. Sie ärgert sich. Die beiden geraten in Streit und gehen im Streit auseinander.
Emotionale Elemente, die deeskalierend wirken könnten:
Er: entschuldigt sich, bietet etwas als tätige Entschuldigung an
Sie: nimmt die Angelegenheit mit Humor, zeigt Geduld
Beide: Verständnis für die jeweilige Position des anderen
Auf eine rote Karte wird geschrieben: zu spät zu einer Verabredung kommen
Auf grüne Kärtchen wird geschrieben (pro Kärtchen nur ein Begriff): Entschuldigung, Humor, Geduld, Verständnis.

Üblicherweise wird es mehr grüne als rote Kärtchen geben. Es sollen fünf bis zehn Konfliktsituationen genannt werden, dazu die jeweiligen „Konfliktberuhigungselemente".

Natürlich können auch Konflikte genannt werden, die mehr als zwei Personen betreffen. Bei der Szene ist dann darauf zu achten, in welcher Reihenfolge die grünen Kärtchen aufgepickt werden.

Durchführung

Die Konfliktkarten werden zusammengefaltet und gemischt. Zwei Darsteller/innen ziehen per Zufallsprinzip zwei Kärtchen und entscheiden sich für einen der beiden genannten Konflikte, den sie anschließend darstellen.
Die Konfliktlösungskärtchen werden ebenfalls zusammengefaltet und gemischt. Anschließend zieht jemand aus der Beobachtergruppe ebenfalls per Zufallsprinzip sechs Kärtchen, die in der Nähe der Darsteller/innen abgelegt werden. Jemand aus der Beobachter/innen-Gruppe erhält ein Glöckchen und übernimmt die Regie, d. h. auf ein Klingelsignal wird von einer/einem Darsteller/in eine grüne Karte aufgenommen und die darauf beschriebene Strategie angewandt, anschließend wird nach den Klingelsignalen abwechselnd gezogen.
Die Darsteller/innen einigen sich darauf, wer die erste Karte zieht.
Der Konflikt wird angespielt. Nach etwa einer Minute (so dass die beiden Darsteller/innen in ihren Konflikt geraten können) wird erstmals geläutet.
Eine Karte wird gezogen, die beschriebene Strategie (z. B. Humor) wird in dem Konfliktgespräch angewendet. Je nachdem, ob die/der jeweilige Konfliktpartner/in diese Strategie aus ihrer Position heraus als passend empfindet, wird sie/er reagieren. Nach dem nächsten Läuten zieht sodann sie/er die nächste Karte und versucht nun ihrer-/seinerseits die darauf notierte Strategie.

Reflexion

Fragen an die Darsteller/innen:

- Wie habt ihr euch in eurer Rolle gefühlt?
- Welche Strategie hat wann funktioniert, welche überhaupt nicht?

Fragen an die Beobachter/innen:

- Was war bei den Darstellerinnen/Darstellern im Lauf der Szene zu bemerken?
- Wann wurde der Konflikt kleiner, wann größer?
- Wie äußerte sich das (verbal, paraverbal, nonverbal)?

Tipps

Da es sich um eine nicht ganz einfache Übung handelt, sollte die Gruppe bzw. sollten die Darsteller/innen bereits ein wenig Übung in Sachen Improvisation haben.

Variante der Übung (schwierig)
Auf orangefarbenen Kärtchen können auch Emotionen bzw. Reaktionen geschrieben werden, die den Konflikt möglicherweise eskalieren lassen können, z. B. verbal-aggressive Anschuldigungen, Vorwürfe machen, der/dem anderen nicht zuhören, die/den andere/n nicht zu Wort kommen lassen, ...
Ein Spiel mit gemischten Karten erfordert Übung in Sachen Improvisation. Der Konflikt wird gespielt, die Darsteller/innen erhalten von der Regie während des Spiels grüne oder orange Kärtchen (insgesamt sechs).
Die Beobachter/innen geben anschließend Feedback: Wie haben sich die unterschiedlichen Regieanweisungen auf den Konflikt ausgewirkt?
Die Darsteller/innen geben ihren persönlichen Eindruck wider: Welche Regieanweisungen waren schwierig und was haben sie emotional bei einem selbst und der/dem Konfliktpartner/in ausgelöst?

Am Ende des Spiels ist ein bewusstes Aussteigen aus der jeweiligen Rolle wichtig.

Wir basteln uns ein Vorurteil

Ziel und Einsetzbarkeit
Thema: Vorurteile, Klischees, Stereotypen, Diskriminierung
Zusammenhang zwischen Emotionen, Assoziationen und Vorurteilen erkennen; Argumente, die das Bestehen von Vorurteilen untermauern, infrage stellen

Zeitbedarf	50 Minuten
Material	Kärtchen, Stifte
Gruppengröße	2–3 Personen
Raum	Klassenraum
Schwierigkeitsgrad	mittel bis schwierig

Vorbereitung
Jede/r erhält ein Kärtchen mit folgender Aufgabe:
Schreibe eine möglichst verrückte und sinnlose Behauptung über eine bestimmte Gruppe Menschen, die ein bestimmtes Hobby haben bzw. eine bestimmte Tätigkeit ausführen, auf das Kärtchen, z. B. Menschen, die gerne Pullover mit Norwegermuster tragen, Menschen, die Briefmarken sammeln, Menschen, die gerne Zeichentrickfilme ansehen etc.
Die Behauptung könnte z. B. sein: Briefmarkensammler sind besonders aggressiv; Menschen, die Pullover mit Norwegermuster tragen, können gut Auto fahren; Menschen, die gerne Zeichentrickfilme sehen, sind unzuverlässig etc.
Pro Kärtchen wird eine Behauptung notiert.
Die Kärtchen werden eingesammelt und Gruppen von zwei bis drei Personen gebildet.

Durchführung
Jede Gruppe erhält nun per Zufallsprinzip ein Kärtchen mit einer Behauptung und bekommt die Aufgabe diese Behauptung zu beweisen, mit Argumenten zu belegen und somit in ein Vorurteil zu verwandeln.

Die Gruppen arbeiten jeweils eine kurze Rede aus, in der begründet wird, warum die Behauptung auf dem Kärtchen stimmt, z. B.: „Briefmarkensammler sind besonders aggressiv, weil sie ständig auf der Suche nach besonders wertvollen Marken sind und eine wissenschaftliche Studie einer renommierten amerikanischen Universität belegt, dass ein solches Verhalten die Gier, also ein Gefühl, niemals genug bekommen zu können, fördert, was nachweislich aggressiv macht!“ Diese Reden werden im Anschluss vorgetragen.

Variante der Übung

Gruppen von zwei bis drei Personen erfinden ein Vorurteil. Die Kärtchen mit den erfundenen Vorurteilen werden z. B. im Uhrzeigersinn an die nächste Gruppe weitergegeben, welche Begründungen für dieses Vorurteil sammelt, die Rede vorbereitet und vorträgt.

Reflexion

- Wie ist es der Gruppe und den einzelnen Gruppenmitgliedern bei der Begründung ergangen?
- Wie leicht ist es, für ein Vorurteil, sei es noch so unsinnig, Argumente zu finden?
- Wurde eine „höhere Instanz“ vorgeschoben, indem die Argumente z. B. „wissenschaftlich“ oder „statistisch“ begründet wurden?
- Wurden erfundene Beispiele genannt, um das Vorurteil zu untermauern?
- Wurden emotionale, soziale, kognitive etc. Ursachen genannt?

Sympathie-Charts

Thema: Vorurteile, Emotionen, Bezugssysteme
Eigene Vorurteile bewusst machen, Entstehung von Vorurteilen hinterfragen, Zusammenhang zwischen Emotionen, Assoziationen und Vorurteilen erkennen

Zeitbedarf	50 Minuten
Material	Sympathie-Charts (Kopiervorlage)
Gruppengröße	Einzelübung, anschließend Gruppen von 4–5 Personen
Raum	Klassenraum
Schwierigkeitsgrad	leicht

Vorbereitung

Kopien der Sympathie-Charts in Klassengröße plus anschließend jeweilige Gruppenanzahl, bei einer Klasse von 25 Personen 25 plus (bei 5er-Gruppen) 5, somit 30 Blatt.

Durchführung

Jede/r erhält ein Blatt, auf dem die zehn Begriffe des Sympathie-Charts mit Zahlen bzw. Noten eingestuft/beurteilt werden sollen. Es ist wichtig, dass sich die Schüler/innen dabei nicht unterhalten oder Fragen stellen. 1 = für diesen Begriff empfinde ich die meiste Sympathie, 10 = dafür empfinde ich die wenigste Sympathie/deutliche Antipathie.
Anschließend werden Gruppen von ca. fünf Personen gebildet, die zu diesen Begriffen Sympathie-Charts erstellen. Welche Begriffe landen laut den Gruppenmitgliedern auf den ersten drei, welche auf den letzten drei Plätzen? Ein/e Gruppensprecher/in fasst zusammen, wie die

Entscheidung getroffen wurde. Danach wird in der Großgruppe eine Statistik erstellt, welche die Ergebnisse aller Gruppen zusammengefasst. Welche sind die ersten drei, welche die letzten drei Begriffe?

Reflexion

- Wie leicht ist es jeder/jedem gefallen, die Begriffe als sympathisch/unsympathisch zu bewerten?
- Nach welchen Kriterien wurde beurteilt (angenehmes/unangenehmes Erlebnis mit dem Gegenstand bzw. angenehme/unangenehme Erinnerungen, Nützlichkeit, „Flauschfaktor“)?
- Wo landete in den Sympathiecharts „Shirinometer“ und warum? Ein „Shirinometer“ existiert an sich nicht, das Wort wurde von Emotional Theatre erfunden und müsste also allen Beteiligten fremd sein. Wurden positive oder negative Assoziationen zu dem Begriff hergestellt? Warum?
- Wie rasch war ich bereit, auf „meine“ Bewertung zu verzichten und eine andere gemeinsame „mitzutragen“?
- Wo wäre für mich die Grenze gewesen – was hätte ich nicht mittragen können?
- Wie stehe ich hierzu in meiner Klasse?

Beurteile die folgenden Begriffe danach, wie sympathisch sie dir sind. Der sympathischste Begriff erhält die Note 1, der am wenigsten sympathische die Note 10.

Begriff	Wertung
Uniformjacke	
Schuhsohle	
Kuckucksuhr	
Polster	
Sonnencreme	
Shirinometer	
Festplatte	
T-Shirt	
Schraubenschlüssel	
Kristallglas	

Bausteine im Kreis

Ziel und Einsetzbarkeit

Diese Übung eignet sich (im Kontext der Mobbingprävention) vor allem dazu zu erkennen, wie die Gruppe miteinander (bei Konflikten) umgeht. Es wird offensichtlich, wer gehört wird und wer nicht, wie (bei wem) auf Fehler reagiert wird und vieles mehr. Somit verschafft diese Übung, deren Intensität über die Lehrer/innen-Rückmeldungen gesteuert werden kann, einen Überblick über sonst teilweise nur begrenzt sichtbare Verhaltensweisen oder Brennpunkte.

Zeitbedarf	30–60 Minuten
Ressourcen	Bauklötze oder Ähnliches, Seil, Uhr
Gruppengröße	bis zu 30 Personen
Raum	Klassenraum
Schwierigkeitsgrad	mittel bis anspruchsvoll

Vorbereitung

Ein Kreis aus einem im Kreis gelegten Seil wird mit nummerierten Bausteinen (mindestens fünf mehr als Schüler/innen) gefüllt.

Einleitung

Die Schüler/innen erhalten die Aufgabe, die Steine in der korrekten numerischen Reihenfolge möglichst rasch (Zeit messen) aus dem Kreis zu holen. Hierfür können verschiedene Regeln vereinbart werden.
Vor dem Beginn erhält die Gruppe 5 Min. Zeit, um eine gemeinsame Strategie zu erarbeiten.
Die Übung startet ab dem Eintreten der ersten Person in den Kreis.
Ab diesem Zeitpunkt darf nicht mehr gesprochen werden.
Nur eine Person darf sich jeweils im Kreis befinden bzw. mit einem Körperteil überqueren.
Jede/r Schüler/in muss am Ende der Übung mindestens ein Steinchen bei sich liegen haben.
Schüler/innen, die „direkt benachbart" zur/zum vorigen aktiven Schüler/in (Steinchen herausgenommen) sind, dürfen nicht als Nächste agieren.
Wird eine Regel übertreten, wird die Übung neu gestartet.

Nach der ersten Durchführung wird (von Seiten der anleitenden Person) wertschätzend rückgemeldet und gelobt.
Anschließend erfolgt der Hinweis, dass es sicherlich möglich sei, die Übung in der Hälfte der Zeit (die gemessen wurde) zu bewältigen.
Lässt sich die Gruppe darauf ein, erfolgt der Ablauf von vorne.

Nach dem Erreichen des gesteckten Zeit-Ziels wird wiederum wertschätzend rückgemeldet und ein neues, wesentlich anspruchsvolleres Ziel wird gesetzt. Lässt sich die Gruppe darauf ein, beginnt der Ablauf von neuem.

Diese Vorgehensweise kann mehrmals wiederholt werden.

Reflexion

Die Reflexion hängt von den wahrgenommenen Handlungen ab. Wenn es zu größeren Konflikthandlungen oder Ausgrenzungen gekommen ist, kann es hinderlich sein, sofort in der

Großgruppe zu reflektieren. Dann empfiehlt es sich, vorab Einzelgespräche zu führen (v. a. mit der/dem/den Betroffene/n). Mehr hierzu finden Sie im Anhang und im Leitfaden des BMBWF „Mobbing an Schulen".

Mögliche Leitfragen zur Reflexion:

- Was hat uns bei der Bewältigung der Aufgabe geholfen, was hat uns behindert?
- Wo waren zentrale Punkte/Ideen/Aussagen für die Lösung?
- Wie sind wir zu einer gemeinsamen Vorgehensweise gekommen?
- Wurden alle gehört und konnten sich alle einbringen?

Tipps

Die Intensität sollte bei dieser Übung so gesteuert werden, dass eine für die Schüler/innen anspruchsvolle Situation entsteht.
Eine Möglichkeit hierfür kann dieser Satz sein: „Die letzte Klasse, in der ich diese Übung begleitet habe, hat es in ... Sekunden geschafft."

Werden größere Konflikte, Ausgrenzungserscheinungen etc. sichtbar, ist es ratsam, die Intensität nicht weiter zu steigern.

Besonders interessant ist es bei dieser Übung, als Lehrer/in genau zu beobachten:

- Wer wird gehört?
- Wer wird nicht gehört?
- Wie wird mit Fehlern umgegangen – unterschiedlich oder bei allen gleich?
- Werden alle integriert oder werden andere Meinungen überstimmt?

ANHANG

Mobbing-Präventionsprogramme

Programme mit besonderem Fokus auf die Elementar- und Primarstufe

Be-Prox

Be-Prox wurde ursprünglich für die Elementarstufe entwickelt, wurde (und kann) allerdings in allen Schulstufen eingesetzt (werden). Im Zentrum des Anti-Mobbing-Programms Be-Prox steht die Lehrperson, deren Handlungsmöglichkeiten erweitert werden sollen. Die systemischen Grundlagen von Mobbing und die Eskalationsmuster bzw. die Verstärkungskultur durch die am System Beteiligten bilden einen wichtigen Kern des Programms. Diese Verstärkungskultur bzw. dieses System soll verhindert werden.

Wesentliche Ziele des Programms sind:

- Sensibilisierung der Lehrer/innen
- Entwicklung und Umsetzung von Handlungsstrategien
- Verstärkung der Zusammenarbeit mit den Eltern

In der Umsetzung steht die Qualifizierung der Lehrer/innen sowie die Arbeit mit den Klassen im Vordergrund. Mobbing soll erkannt werden können, die Personen im System und Kooperation mit allen Partnern präventiv begleitet werden. Offenheit und Transparenz im Sinne einer Thematisierung in den Klassen und die Vermittlung einer klaren Haltung der Lehrer/innen sind wesentliche Elemente – ebenso wie die Erarbeitung klarer Regeln und Konsequenzen – unter Einbeziehung und Stärkung der Möglichkeiten zur Zivilcourage der Schüler/innen.

Das Programm gliedert sich in mehrere Schwerpunkte:

- Sensibilisierung
- Mobbing erkennen
- Offenheit und Thematisierung von Mobbing
- klare Klassenregeln (Klassenvertrag)
- Nutzen und Stärken der Ressourcen aller Beteiligten (insbesondere der Schüler/innen)

Studien zeigen, dass es sich um ein überaus effizientes Programm zur Vorbeugung von Mobbing handelt. Die Zahlen von Betroffenen sanken, die Hilfsbereitschaft und das Sicherheitsgefühl haben zugenommen.

Zum Weiterlesen:

Alsaker, F. (2017). Mutig gegen Mobbing im Kindergarten und in der Schule. 2. Aufl. Bern: Hogrefe Verlag.

Alsaker, F. (2003). Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern: Hans-Huber-Verlag.

Denk-Wege

Denk-Wege ist ein Präventionsprogramm zur Reduktion von Problemverhalten und Gewalt. Es zielt darauf ab, soziale, kognitive und sprachliche Kompetenzen zu fördern und ist in sieben Schwerpunktthemen gegliedert:

- Regeln
- gesundes Selbstwertgefühl
- Gefühle und Verhalten
- Selbstkontrolle
- Problemlösen
- Freundschaften und Zusammenleben
- Lern- und Organisationsstrategien

Denk-Wege ist eine Weiterentwicklung des PATHS-Programms (Promoting Alternative Thinking Strategies), das international renommiert ist und als wirksam eingestuft wird.

Die Arbeit erfolgt klassenbasiert in Kindergarten und Primarstufe. Die Umsetzung als ganze Schule wird von den Veranstaltern empfohlen, um möglichst großen Nutzen für das Team und höhere Nachhaltigkeit zu erzielen. Es können jedoch auch einzelne Klassen am Projekt teilnehmen.

Die PFADE-Lektionen oder -Sequenzen sind in 45–60-Minuten-Einheiten gefasst und umfassen das gesamte Schuljahr. Ziel ist es, die erarbeiteten Konzepte in Ritualen und im Alltag zu nutzen.
Im Rahmen der Umsetzung werden Materialien, Schulungen und Coachings (bzw. Beratung) zur Verfügung gestellt.

Der Projektablauf sieht eine Schulung in drei Teilen vor:

- Startveranstaltung (2 Std.)
- zwei ganze Schulungstage
- Vertiefung (2,5 Std.)

Eine langfristige Umsetzung wird durch erweiterte Schulungen, Materialien etc. unterstützt.

Zum Weiterlesen:
https://www.gewaltprävention-an-schulen.ch/pdf/Factsheet_DENK-WEGE.pdf

Faustlos

Faustlos ist ein Gewaltpräventionsprogramm mit einem für die Elementar- bzw. Primarstufe entwickelten Curriculum, das in Anlehnung an den amerikanischen „Second Step"-Ansatz konzipiert wurde. Die Förderung der sozialen und emotionalen Kompetenzen von Kindern steht im Mittelpunkt. Dieses Programm ist mittlerweile weit verbreitet und wird erfolgreich in Deutschland, Österreich und der Schweiz eingesetzt. Es ist in drei Themenbereichen gegliedert:

- Empathietraining – Gefühle anderer erkennen, Perspektiven anderer übernehmen, empathisch reagieren können
- Impulskontrolle – Vermittlung bzw. Förderung von kognitiven Problemlöseverfahren und Training sozialer Verhaltensfertigkeiten
- Umgang mit Ärger und Wut – Techniken zur Stressverminderung, Verbesserung der Selbstwahrnehmung, Suche nach konstruktiven Lösungen und Beruhigungstechniken

Das Programm besteht aus insgesamt 28 (Kindergarten) bzw. 51 (Primarstufe) Lektionen. Diese können bereits in der Elementarstufe eingesetzt und in der Primarstufe weiter ausgebaut werden. Jede Lektion fördert eine Fähigkeit.
Vorteile des Programms sind das klar strukturierte Konzept, die langfristige Ausrichtung, die Einbeziehung aller Schüler/innen und der Eltern/Erziehungsberechtigten sowie die mögliche Implementierung in den Regelunterricht. Es kann und soll von den Klassenlehrpersonen – mit entsprechender Aus- bzw. Weiterbildung – unterrichtet werden.

Zum Weiterlesen:
Cierpka, M. (2005). Faustlos. Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen. Freiburg: Herder Verlag.
www.faustlos.de

Friedensstifter-Training

Ziel des Friedensstifter-Trainings ist der Erwerb neuer Handlungsstrategien im Umgang mit Konflikten durch Erweiterung der sozialen Kompetenzen. Der konstruktive Umgang mit Emotionen soll durch Verbesserung der emotionalen Kompetenzen erlernt werden. Das Programm richtet sich an die Schüler/innen der Grundschule.
Bei der Durchführung des Programms sollen die Kinder ein neues Verständnis für zwischenmenschliche Interaktionen gewinnen, indem sie bewusst darauf achten, wie sie sich verhalten und wie sie handeln.
Der erste Teil dient der Einführung in das Thema Konflikte. Die Kinder lernen eine differenzierte Einschätzung von Konflikten, ihr eigenes Verhalten in Konflikten kennen und erwerben alternative/erweiterte Handlungsmöglichkeiten.
Der zweite Teil hat das Thema des Verhandelns zum Inhalt. Es geht darum, in einem Konflikt die Sach- von der Beziehungsebene zu trennen und Lösungen für den Konflikt zu finden.
Der dritte Teil ist dem Umgang mit eigenen negativen Gefühlen gewidmet. Die Kinder erfahren, welche Gefühle sie in schwierigen Situationen durchleben, welche Handlungsstrategien sie bisher angewendet haben und wie sie diese verändern/verbessern können.
Im letzten Teil geht es um Mediation, das Lösen von Konflikten mit Hilfe eines neutralen Außenstehenden. Hier lernen die Kinder die Rolle und Aufgabe einer Mediatorin/eines Mediators kennen und wie sie selbst als Friedensstifter/innen für andere wirken können (vgl. Kessler & Strohmeier, 2009, S. 84).

Zum Weiterlesen:
Gasteiger-Klicpera, Barbara/Klein, Gudrun (2006): Das Friedensstifter-Training. Grundschulprogramm zur Gewaltprävention. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Gemeinsam stark werden

Gemeinsam stark werden ist ein Unterrichtsprogramm zur psychosozialen Gesundheitsförderung von Kindern im Volkschulalter (1. – 4- Schulstufe).
Ziel des Programms ist die Stärkung von Lebenskompetenzen, die eine Voraussetzung für ein gesundes, selbstbestimmtes und erfülltes Leben sind. Es handelt sich um ein universelles Präventionsprogramm und orientiert sich am Lebenskompetenzansatz der Weltgesundheitsorganisation (WHO).

Das Programm "Gemeinsam stark werden" ersetzt seit dem Schuljahr 2018/19 das bisher für den Volkschulbereich angebotene Programm "Eigenständig werden".
Zentrale Elemente des Programms sind:

- erlebnisorientierte Methoden zur Persönlichkeitsförderung
- der mehrdimensionale Ansatz auf Unterricht, Beziehung und Einbindung des Umfelds
- der Fokus auf Nachhaltigkeit durch Trainings, professionelle Begleitung und Unterrichtsmaterialien

Zum Weiterlesen:
https://www.praevention.at/schule/schul-und-klassenprojekte/gemeinsam-stark-werden.html

PLUS

PLUS ist ein Unterrichtsprogramm zur Sucht- und Gewaltprävention für die 5.–8. Schulstufe, das auf Basis des Lebenskompetenzansatzes konzipiert ist. Es unterstützt bei der Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen. Bestandteile des Programms sind:

- sich selbst und andere besser kennen
- effektiv kommunizieren und eigene Bedürfnisse ausdrücken
- konstruktiver Umgang mit unangenehmen Gefühlen und Stress
- Lösen von Konflikten und Problemen

Das Programm soll den Aufbau eines förderlichen Klassenklimas und die Zusammenarbeit in der Klasse fördern. Ziel ist, die Wahrscheinlichkeit von sozial unangepassten und schädlichen Verhaltensweisen – insbesondere von Sucht- und Gewaltproblemen – zu verringern.
Die Teilnahme mehrerer Pädagog/innen am Programm wird empfohlen, die Umsetzung im Team ermöglicht Erfahrungsaustausch und eine gemeinsame Vorgehensweise.
Pädagog/innen werden durch eine verbindliche dreitägige Schulung im ersten Jahr, und danach an einem Seminartag im Schuljahr unterstützt. Es gibt ein vorgefertigtes Unterrichtsmanual. Ergänzend werden Vorträge für die Eltern durch das Institut für Suchtprävention angeboten.

Zum Weiterlesen:
https://www.praevention.at/schule/schul-und-klassenprojekte/plus.html

Verhaltenstraining für Schulanfänger/innen

Dieses Trainingsprogramm ist für Kinder in der Schuleingangsphase entwickelt und speziell auf diesen Zeitraum abgestimmt. Es dient der gezielten Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen und kann direkt in den Klassen – von den Lehrpersonen der ersten und zweiten Schulstufe – eingesetzt werden. Für die professionelle Durchführung braucht es den schulorganisatorischen Rahmen sowie fachlich-inhaltliche Ausbildung der Pädagog/innen.
Die Kernbereiche sind:

- Aufmerksamkeitsfähigkeit und differenzierte Wahrnehmung – Verbesserung der sozialen Wahrnehmung, Sensibilisierung für Selbst- und Fremdwahrnehmung
- emotionale Kompetenz – Aufbau und Stärkung sozialer und emotionaler Fertigkeiten
- soziale Fertigkeiten – prosoziales Verhalten, Selbstkontrolle und Konfliktlösekompetenz

Das Programm ist in 26 Einheiten aufgebaut und darauf ausgelegt, innerhalb eines Jahres im Klassenverband durchgeführt zu werden. Der Aufbau folgt einem Stufenplan:

Stufe 1: Aufbau der Motivation für das Training und Trainingsvertrag
Stufe 2: Verbesserung sozialer und kognitiver Kompetenzen
Stufe 3: Selbst- und Fremdwahrnehmung, Aufbau prosozialen Verhaltens
Stufe 4: Training des Einfühlungsvermögens, Wahl (sozial) angemessenen Verhaltens

Evaluierungen durchgeführter Trainingsprogramme ergaben eine Steigerung der sozialkognitiven und sozialer und emotionaler Fertigkeiten der Schüler/innen; Verhaltensweisen wie sozialer Rückzug, Angst, Aggression oder unaufmerksames Verhalten nahmen hingegen ab (vgl. Schubarth, 2013, S. 132f.).

Weiterführende Lektüre:
Petermann, F. et al. (2002). Verhaltenstraining für Schulanfänger. Paderborn: Hogrefe.

Präventionsprogramme für Primar- und Sekundarstufe

Anti-Bullying Interventionsprogramm nach Olweus

Dan Olweus entwickelte ein Mobbing-Interventionsprogramm, das gleichzeitig präventive Wirkung entfaltet. Die Hauptziele des Programms sind,

- die bestehenden Gewalttäter-/Gewaltopfer-Probleme und ihre Entwicklung so weit wie möglich innerhalb und außerhalb der Schulumgebung zu reduzieren und im Idealfall vollständig zu beseitigen,
- das Auftreten neuerlicher Vorkommnisse zu verhindern und
- bessere Beziehungen zwischen den Schüler/innen innerhalb der Schule zu erreichen.

Das Konzept von Olweus ist lerntheoretisch ausgerichtet und bezieht neben den Betroffenen und Täterinnen/Tätern das System mit ein.

Vor Beginn des Interventionsprogramms sollten zwei Rahmenbedingungen erfüllt sein. Es braucht ein Problembewusstsein zu Gewaltvorkommen an der Schule – im Sinne eines Erkennens und sich Verständigens über das aktuelle Gewaltvorkommen an der Schule. Zusätzlich ist laut Olweus ein „Betroffen-sein" erforderlich – im Sinne des Anstrebens (von Lehrpersonen und Eltern/Erziehungsberechtigten) eines veränderten, gewaltfreien Zustands.
Das Programm setzt auf drei Ebenen an – der personenbezogenen, der klassenbezogenen und der Schulentwicklung. Die Maßnahmen auf diesen Ebenen bilden die Essenz des Programms.

Als Maßnahmen auf Schulebene empfiehlt Olweus

- eine anonyme Erhebung unter Schüler/innen mit dem Gewalt-Fragebogen,
- die Präsentation der Ergebnisse an einem Pädagogischen Tag,
- eine Schulkonferenz (Schulebene) zur Planung bzw. Beschluss bez. Interventionsmaßnahmen,
- verstärkte Aufsicht (Schulhof, Pausen etc.),
- Kontakttelefon – eine Vertrauensperson als Ansprechpartner/in,
- Zusammenarbeit zwischen Eltern/Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen,
- Einrichtung von Lehrer/innengruppen zur Verbesserung des Sozialklimas.

Als zentrale Schritte auf Klassenebene empfiehlt er

- die gemeinsame Erarbeitung von Klassenregeln gegen Gewalt – wobei Schüler/innen in die Diskussion über diese Regeln und Verhaltensrichtlinien einbezogen werden,
- Erarbeitung klarer und transparenter Konsequenzen – für regelkonformes prosoziales Verhalten und ebenso für die Missachtung von Regeln und Vereinbarungen,
- regelmäßige (wöchentliche) Klassengespräche, um das Bewusstsein präsent zu halten,
- die Stärkung von sozialem Lernen im Klassenverband.

Auf der persönlichen Ebene stehen Einzelgespräche im Mittelpunkt:

- mit den gewalttätigen Schülerinnen/Schülern, um die klare Haltung gegen Mobbing transparent zu machen und Konsequenzen transparent setzen zu können;
- mit den Betroffenen, um Sicherheit und Halt zu geben sowie Vertrauen aufzubauen und Unterstützungsmaßnahmen einleiten zu können;
- mit den Eltern/Erziehungsberechtigten – falls es zu ernsthaften Auseinandersetzungen gekommen ist.

In den Studienergebnissen zu den Programmen konnte ein deutlicher Rückgang von Gewalthandlungen und auch von antisozialem Verhalten nachgewiesen werden. Zugleich verbesserte sich das soziale Klima in der Schule und die Lernhaltung wie auch die Zufriedenheit der Schüler/innen (vgl. Kessler & Strohmeier, 2009, S. 82f.).

Zum Weiterlesen:
Olweus, D. (2006): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern: Hans-Huber-Verlag.
Alsaker, F. (2003): Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern: Hans-Huber-Verlag.

ProACT+E

Der Name des Programms steht für ‚to take prompt action' – in Zusammenarbeit mit den Eltern/Erziehungsberechtigten. Der Einsatz des Programms ist für die 9. Schulstufe konzipiert und gliedert sich in Vorbereitungs-, Interventions- und Weiterführungsphase.

- Die Vorbereitungsphase dient der Vorbereitung, der Gewalterhebung (Mobbing-Fragebogen) und einer Informationsveranstaltung.
- Die Interventionsphase setzt sich aus dem Training für Eltern/Erziehungsberechtigte, der Lehrer/innen-Beratung und dem Klassentraining zusammen.
- In der Weiterführungsphase können weitere präventive Maßnahmen, Klassenräte etc. zur nachhaltigen Präsenz des Themas fortgeführt werden.

Den Lehrpersonen und Eltern/Erziehungsberechtigten kommt bei diesem Programm besondere Bedeutung zu. Diese sollen befähigt werden, Kinder und Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern – bei Konflikten und Gewalt lösungsorientiert und konsequent reagieren (können) sowie für Mobbing und Gewalt sensibilisiert sein – im Sinne der Förderung eines positiven Sozialverhaltens.
Im Klassentraining wird an Wahrnehmung, Konfliktursachen und Eskalation, Vereinbarung von Regeln, emotionalen Fertigkeiten und prosozialem Verhalten sowie Problemlösekompetenz gearbeitet.

Für alle beteiligten Parteien stehen Arbeitsunterlagen zur Verfügung.

Die Evaluierung des Programms zeigt eine signifikante Reduktion von verbaler Aggression und Gewaltbereitschaft. Die sozialen Kompetenzen der Schüler/innen wurden (nur!) unter Einbeziehung der Eltern/Erziehungsberechtigten verbessert. Für die Umsetzung braucht es zudem eine Begleitung von Psychologinnen/Psychologen als Trainer/innen bzw. Berater/innen.

Zum Weiterlesen:
Spröber, N., Schlottke, P. F. & Hautzinger, M. (2008). Bullying in der Schule. Das Präventions- und Interventionsprogramm ProACT+E. Weinheim.

Peer-Mediation

Peer-Mediation ist ein Programm zur schulischen Gewaltprävention sowie zur Konfliktintervention. Als Synonyme für Peer-Mediation werden die Bezeichnungen Streitschlichtung und ‚Konfliktlotsen' verwendet.

Mediation ist die Bezeichnung eines strukturierten Verfahrens zur Konfliktbearbeitung und Konflikttransformation. Allparteiliche Dritte (Peer-Mediatorinnen/-Mediatoren) vermitteln zwischen den Streitparteien. Das Ziel ist es, ein Ergebnis zu ermöglichen, dem alle Streitparteien zustimmen. Die Aufgabe der (Peer-)Mediatorinnen/Mediatoren besteht darin, die Konfliktparteien bei der Erarbeitung einer (von den Streitparteien selbst erarbeiteten) Lösung zu begleiten und den Prozess im Sinne professioneller Gesprächsführung zu steuern. Die (Peer-) Mediatorinnen/Mediatoren sind verantwortlich für den Verlauf des Gesprächs – nicht für den Inhalt. Hierfür werden verschiedene Methoden eingesetzt, um die Emotionen, Wünsche und Bedürfnisse der Konfliktparteien zu identifizieren, zum Ausdruck zu bringen und Verständigung zu ermöglichen. Mediationen sind vertrauliche Gespräche – eingetragene Mediatorinnen und Mediatoren unterliegen der Verschwiegenheitspflicht – auch für Peer-Mediation sollte ein Rahmen vereinbart werden, der Vertraulichkeit zusichern kann.

Für die professionelle Implementierung und Begleitung von Peer-Mediation an einem Schulstandort ist es erforderlich, dass Pädagoginnen/Pädagogen eine Weiterbildung zu „Coaches für Peer-Mediation" oder eine Ausbildung zur/zum „eingetragenen Mediator/in" absolvieren. Dies befähigt sie, die Schüler/innen in den Inhalten einer Peer-Mediationsausbildung zu schulen, sie anschließend zu begleiten und das Programm professionell zu implementieren. Diese Begleitung der Peers nach der Ausbildung – im Rahmen von Coaching und Supervision sowie fachlicher Unterstützung bei den Aufgaben – ist zur Sicherung der Qualität der Programme sowie der professionellen Begleitung jedenfalls zu gewährleisten.

Die Ausbildung der Peer-Mediatorinnen/-Mediatoren umfasst, je nach Standort und Schulstufe, in der Regel 40 bis 100 Einheiten zum Aufbau der erforderlichen Kompetenzen. Kernbereich der Ausbildung ist, den Schülerinnen/Schülern mediative Gesprächsführungs- sowie Gesprächsstrukturierungstechniken zu vermitteln. Nach der Ausbildung stehen die Peer-Mediatorinnen/-Mediatoren ihren Mitschülerinnen/Mitschülern zur Konfliktklärung sowie Begleitung in Konfliktsituationen (Konflikte zwischen Schülerinnen/Schülern) zur Verfügung. Peer-Mediatorinnen/-Mediatoren haben nach der Ausbildung nicht nur die mögliche Aufgabe der Streitschlichtung im Einzelfall. Einer der Hauptvorteile dieses Programms besteht in der erhöhten sozialen Kompetenz, die von den Peer-Mediatorinnen/-Mediatoren durch ihre Ausbildung in den Klassen eingebracht wird. Diese ermöglicht eine rasche und unmittelbare Reaktion der Peers auf Eskalationsmechanismen und stärkt somit die Selbstkompetenz und Selbstheilungskräfte von Klassen. Schüler/innen haben zudem durch Buddy-Teams und Peer-Sprechstunden direkte Ansprechpartner/innen (auf Seite der Peers) für Konflikte. Peers begleiten beispielsweise die ersten Klassen im Prozess der Teambildung.

Ausgehend von Persönlichkeitsentwicklung schaffen Peer-Mediations-Programme förderliche Rahmenbedingungen für Persönlichkeits-, Klassenklima- und Schulentwicklung. Durch die aktive Integration von Schülerinnen und Schülern und ihrer Ressourcen in die Gestaltung von Beziehungen und der Weiterentwicklung des Schulstandortes werden vor allem die Sozialkompetenz und auch die Gewaltprävention gefördert.

Untersuchungen zeigen, dass Peer-Mediations-Programme großes Potenzial zur Entwicklung und Stärkung der Kommunikations- und Konfliktlösekompetenzen der Schüler/innen – insbesondere bei den Peer-Mediatorinnen/-Mediatoren – und somit eine sozialpräventive Wirkung (unabhängig von der Schulform) haben.

Für die Sicherstellung der Qualität der Programme führt Schubarth (vgl. 2013, S. 120ff.) einige zentrale Elemente an:

- umfassende Ausbildung der Peer-Mediatorinnen/-Mediatoren
- kontinuierliche Betreuung und Unterstützung
- Integration von Mediationselementen in den Unterricht
- materielle und organisatorische Rahmenbedingungen

Zu beachten ist, dass Peer-Mediation ein Programm zur Konflikttransformation und Eskalationsprävention ist. In diesem Tätigkeitsbereich können Peer-Mediatorinnen/-Mediatoren, sofern professionell und sorgsam durch Coaches begleitet, wirken. Bei Mobbing ist Peer-Mediation keine geeignete Interventionsmethode. Die sozialen und emotionalen Kompetenzen, die ausgebildete Peer-Mediatorinnen/-Mediatoren mitbringen, sind jedoch von größtem Wert bei professionellen Mobbing-Interventionsmethoden sowie für die spätere Aufarbeitung in den Klassen.

Zum Weiterlesen:

BMUKK (2006). Peer-Mediation in Schulen. Leitfaden. **https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/peermed06_13866.pdf?61ec45**

Besemer, C. (1995). Mediation. Vermittlung in Konflikten. Baden: Stiftung Gewaltfreies Leben.

Behn, S. u. a. (2006). Mediation an Schulen. Eine bundesdeutsche Evaluation. Wiesbaden: Springer VS.

de Boer, H., Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Kinder in der Schule - Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung, 2009, 1. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Faller, K. (1998). Mediation in der pädagogischen Arbeit. Mühlheim: Verlag an der Ruhr.

Faller, K., Kerntke, W. & Wackmann, M. (2009). Konflikte selber lösen. Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit. 2. Aufl. Mühlheim a. d. R.: Verlag an der Ruhr.

Faller, K., Kneip, W. et al. (2007). Das Buddy-Prinzip. Soziales Lernen mit System. Vodafone Stiftung Deutschland; Buddy E.V.

Harring, M., Böhm-Kasper, O., Rohlfs, C., Palentien Ch. (2010). Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen, Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kaeding, P. u. a. (Hrsg.) (2005). Mediation an Schulen verankern. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Kessels, U. & Hannover, B. (2015). Gleichaltrige. In Wild, F. & Möller, J. (Hrsg.) (2015). Pädagogische Psychologie, Springer Lehrbuch, Berlin: Springer Verlag.

Schubarth, W., Simsa, C. (2001). Konfliktmanagement an Schulen: Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Topping, K.J. (2005). Trends in Peer Learning. Educational Psychology, 25, S. 631–645.

Walker, J. (Hrsg.), (2001). Mediation in der Schule: Konflikte lösen in der Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen Verlag.

Fairplayer

Das Programm hat zum Ziel, Zivilcourage zu ermöglichen, Schwächere zu stärken und Gewalt nicht zu dulden. Die Inhalte und Maßnahmen sollen die Jugendlichen in ihrer Sprache ansprechen und sie ermutigen, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen.
Die Zielgruppe der Inhalte sind Jugendliche von 11 bis 21 Jahren. Die Umsetzung des Programms kann von den Lehrpersonen selbst erfolgen – wenngleich einige Einheiten von Beauftragten des Vereins fairplayer e. V. begleitet werden und die Pädagoginnen/Pädagogen in einer Schulung des Vereins die erforderlichen Kenntnisse zur Umsetzung des Manuals erlangen sollen. Zur Umsetzung in den Unterricht steht als Begleitmaterial das fairplayer.manual als praxisorientierter Leitfaden zur Verfügung. Der Leitfaden ist unterteilt in 11 Schritte, die im Sinne von Bausteinen aufbereitet sind.
Dieses Programm ist noch wenig evaluiert – und stellt dennoch ein wissenschaftlich fundiertes Präventionsprogramm mit gut dokumentierten und aufbereiteten Bausteinen dar (vgl. Scheithauer, 2013, S. 150ff.).

Zum Weiterlesen:
Scheithauer, H. & Bull, H. D. (2008). fairplayer.manual. Förderung von sozialen Kompetenzen und Zivilcourage – Prävention von Bullying und Schulgewalt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Sozialtraining in der Schule

Dieses Programm ist auf die Entwicklung der sozialen Kompetenzen von Schülerinnen/Schülern der 3.–6. Schulstufe abgestimmt und kann von den unterrichtenden Lehrpersonen umgesetzt werden.
Theoretische Grundlage des Programms bildet die Theorie der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung – wie die Verarbeitung der Eindrücke der sozialen Umwelt und der daraus resultierenden Interpretation Handlungen gesetzt werden und welche Fehlinterpretationen sich hier einschleichen können.

Schwerpunkte werden in diesen Bereichen gesetzt:

- differenzierte Wahrnehmung
- emotionale Kompetenz – Erkennen von Gefühlen
- angemessene Selbstbehauptung
- Kooperation als Handlungsalternative
- Einfühlungsvermögen und Hineinversetzen in die andere Person

Der Umfang des Sozialtrainings beträgt eine Trainingssitzung (90 Minuten) pro Woche für zehn Wochen. Rollenspiele und deren Reflexion bzw. anschließender Bearbeitung sowie Selbstbeobachtungs- und Selbstkontrolltechniken wie auch Entspannungstechniken sind methodische Elemente des Programms. Studienergebnisse zeigen eine Reduktion erhöhter Aggressionsbereitschaft oder von Ängsten (vgl. Schubarth, 2013, S. 129).

Zum Weiterlesen:
Petermann, F. et al. (1999). Sozialtraining in der Schule. Weinheim: Beltz Verlag.

Interventionsprogramm zur gewaltfreien Konfliktlösung

Dieses Programm ist ebenfalls ein niederschwelliges lebensweltorientiertes Präventionsprogramm, das bereits ab der fünften Schulstufe eingesetzt werden kann und auf die Gegebenheiten von Neuen Mittelschulen abgestimmt ist. Gewalterfahrungen aus dem täglichen Umfeld von Schülerinnen und Schülern werden miteinbezogen.
Es kann von Pädagoginnen und Pädagogen begleitet werden und sieht als Setting die gesamte Klasse vor. Schwerpunkte des Programms sind die Förderung der Konfliktlösungskompetenz, der soziomoralischen Kompetenz und der Medienkompetenz. Somit sucht es die Verbindung sozialer Kompetenzen mit Medienkompetenzen (im Sinne einer schülernahen Aufbereitung).

Das Programm gliedert sich in vier Hauptteile:

- Gewalterfahrung und Gewaltbegriff
- mediale und reale Gewalt
- Konflikte friedlich lösen
- Produktion von Videospots

Für die Umsetzung bzw. für die einzelnen Bausteine sind inhaltliche und didaktische Beschreibungen vorhanden, wobei eine Umsetzung im Team-Teaching empfehlenswert ist. Evidenzbasiert zeigen sich eine erhöhte Konfliktlösungskompetenz, eine verstärkte Konflikttoleranz und die Stärkung einer kritischen Haltung zu gewalttätigen Konfliktlösungen (vgl. Schubarth, 2013, S. 144ff.).

Zum Weiterlesen:
Kleber, H. (2002). Reale Gewalt – Mediale Gewalt. Förderung der Konfliktlösungsfähigkeit von Schülern im Rahmen der moralischen Erziehung. Universität Erlangen-Nürnberg.
Kleber, H. (2003). Konflikte gewaltfrei lösen. Medien- und Alltagsgewalt: Ein Trainingsprogramm für die Sekundarstufe I. Berlin.

KiVa

Auf die Darstellung eines weiteren erfolgreichen und evidenzbasierten Programms – KiVa – wird hier verzichtet, auch wenn es internationale Verbreitung erlangt hat und gut evaluiert ist. Derzeit gibt es für den deutschsprachigen Raum keine Untersützung in der Umsetzung. Dennoch lohnt ein Blick auf die Elemente und Vorgehensweise im Rahmen des Programms.

Zum Weiterlesen:
http://www.kivaprogram.net

WiSK

Das WiSK ist ein Mehr-Ebenen-Programm für die 5.–9. Schulstufe und als Teil einer systematischen Schulentwicklung konzipiert. Die Maßnahmen dieses Programms beziehen sich auf die Ebenen Schule, Klasse und Schüler/innen.

Das Programm gliedert sich in drei Phasen:

- Impulsphase
- Reflexionsphase
- Aktionsphase

Die Hauptziele des Programms sind die Reduktion von aggressivem Verhalten, die Erhöhung von sozial kompetentem Verhalten. Zur Erreichung dieser Ziele folgt das Programm drei Prinzipien:

1) Rechte und Pflichten – Aushandeln von erwünschten und unterwünschten Verhaltensweisen
2) Partizipation und Verantwortungsübernahme – Sensibilisierung und Gruppendynamik
3) Bereicherung des Verhaltensrepertoires – Reflexion eigenen Verhaltens in Konflikten und Erlernen prosozialer Konfliktaustragungstechniken

Der Kern des WiSK ist das Klassenprojekt, das aus 13 Einheiten besteht. Diese Einheiten können von den Lehrpersonen in den Klassen selbst durchgeführt werden. Vorab werden sie von Beraterinnen/Beratern geschult und während der Umsetzung extern begleitet.

Zusätzlich zum Klassenprojekt wird auf mehreren Ebenen der Schule ein Aktionsplan festgelegt:

- Schule – Festlegung von Schulregeln, Information aller Schulpartner, erhöhte Pausenaufsicht, konsequentes Eingreifen, Datenerhebungen (Ist-Stand-Analyse, Evaluation)
- Eltern – Information über Schulregeln, Einbindung in schulweite Aktionen und in Klassenprojekte
- Klassen – Festlegen von Klassenregeln, Einbindung des Themas Gewalt und Prävention in den Unterricht, soziale Kompetenztrainings, Projekttage
- Schüler/innen – Gespräche mit Betroffenen, mit Täterinnen/Tätern, Vermittlung von Einzel- oder Kleingruppentherapien für die Täter/innen oder Opfer (vgl. Kessler & Strohmeier, 2009, S. 85f.).

Schulkultur – Werte und Haltungen

Kandersteger Deklaration gegen Mobbing bei Kindern und Jugendlichen

Wir, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der internationalen Konferenz "Efforts against victimization" in Kandersteg/Schweiz vom 8. bis 10. Juni 2007 wollen uns langfristig und nachhaltig für positive Sozialbeziehungen und gegen Mobbing bei Kindern und Jugendlichen einsetzen.

Wir stellen fest:

- Jeden Tag werden auf der ganzen Welt schätzungsweise 200 Millionen Kinder und Jugendliche von ihren Gleichaltrigen gemobbt. Jedes Kind und jeder Jugendliche hat aber das Recht auf Respekt und Sicherheit. Mobbing ist eine Verletzung dieses grundlegenden Menschenrechts.

- Es liegt in der moralischen Verantwortung der Erwachsenen, für dieses Recht und überhaupt für die gesunde Entwicklung der Kinder und Jugendlichen einzustehen. Viele Erwachsene brauchen und wünschen mehr Wissen über Zusammenhänge und mehr Kenntnisse über Vorgehensweisen gegen Mobbing.

- Mobbing ist eine Form von Gewalt und damit ein eigentlicher Missbrauch von sozialen Beziehungen. Mobbing wird heute weltweit als eine ernsthafte Entwicklungsbehinderung erkannt. Mobbing hat viele Gesichter, je nach Alter, Geschlecht und Kultur. Auch moderne Technologien werden mitunter für Mobbing missbraucht.

- Gemobbte Kinder und Jugendliche leiden unter dieser Gewalt. Einige nehmen sogar Schaden für ihr ganzes Leben. Auch die Mobbenden können langfristigen Schaden erleiden.

- Viele Faktoren, die Mobbing begünstigen, aber auch solche, die Mobbing verhindern, sind bekannt und wissenschaftlich gesichert. In verschiedenen Ländern werden diese Erkenntnisse bereits heute mit ermutigenden Ergebnissen für Präventionsprogramme verwendet.

- Mobbing beeinträchtigt nicht nur die psychische und physische Gesundheit sowie die soziale und schulische Entwicklung der Betroffenen. Mobbing hat auch für die ganze Gesellschaft massive Konsequenzen: Es beeinträchtigt die Effizienz unseres Bildungswesens, verursacht Kosten für unser Gesundheitswesen, unser Sozialwesen sowie das Justizsystem und reduziert spätere Arbeitsleistung, Produktivität und Innovation.

- Mobbing geht daher uns alle an.

Wir fordern:

- Wir müssen Mobbing verhindern, und zwar ohne Zögern und überall, wo Kinder und Jugendliche leben, lernen und spielen.

- Prävention muss früh beginnen und über die ganze Kindheit und das Jugendalter reichen. Dabei ist auf wissenschaftlich gesichertem Wissen über Risiken und Schutzfaktoren aufzubauen.

- Allen Erwachsenen, die Kinder betreuen, ist Zugang zu Wissen und zu Bildungsangeboten zu ermöglichen, damit sie imstande sind, wirkungsvoll positive Sozialbeziehungen zu fördern und Mobbing zu verhindern.

- Es sind politische Maßnahmen zu ergreifen und wissenschaftlich abgesicherte Präventionsprogramme einzusetzen, die dem Alter, dem Geschlecht sowie der Kultur angemessen sind und Familien, Gleichaltrige, Schulen und Gemeinden miteinbeziehen.

- Präventionsprogramme sind fachlich zu begleiten und immer wieder wissenschaftlich auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen.

Quelle:
Kandersteg, Schweiz, 10. Juni 2007
https://www.eadp.info/news/kandersteg-declaration-against-bullying-in-children-and-youth/
Letzter Zugriff am 30.06.2018 (englischer Text und Liste der Unterzeichner/innen)
https://www.zeit-fragen.ch/index.php?id=620. Dt. Übersetzung. Letzter Zugriff am 30.06.2018

CHARTA – Etablierung einer gewaltfreien Schulkultur[7]

Grundsätze der Präventionsarbeit

1. Null Toleranz gegen Gewalt leben

Wir schaffen eine gemeinsame Schulkultur der Gleichstellung, in der Gewalt keinen Platz hat. Eine klare Haltung, Verlässlichkeit, Sicherheit sowie respektvoller Umgang miteinander sind für uns wichtig. JedeR leistet seinen/ihren Beitrag dazu, denn Mobbing hat negative Folgen für alle Beteiligten!

2. Vielfalt anerkennen/Kultur der Achtsamkeit

Vielfalt als Chance und Bereicherung ist uns wichtig und auch im Schulleitbild verankert. Wir als Schulgemeinschaft positionieren uns klar. Wir stehen für Toleranz und Offenheit gegenüber dem Anders-Sein und für ein Recht des Einzelnen gehört zu werden.

3. Diskriminierungen benennen und ablehnen

Es ist uns wichtig, diskriminierende Sprache und Handlungen immer und immer wieder als solche zu benennen und konsequent eine wertschätzende Haltung gegenüber Vielfalt einzunehmen sowie diese vorzuleben.

4. Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz der PädagogInnen stärken

Wir arbeiten gemeinsam konsequent an unserer pädagogischen Professionalisierung. Schulinterne Fortbildungen zu Themen, wie beispielsweise Qualitätsentwicklung, Teambildung, Wissen über verschiedene Formen von Gewalt, Toleranz gegenüber individueller Identität und persönlichen Lebensentwürfen, Umgang mit digitalen Medien und der Auseinandersetzung mit Kommunikation und Sprache, unterstützen uns dabei.

5. Miteinander reden

Die Kooperation mit allen innerhalb des schulischen Systems aktiven Personen, den Schüler/innen, den Schulpartnern und den schulischen und außerschulischen Unterstützungssystemen, bei der Planung und Umsetzung evidenzbasierter Maßnahmen zur Gewaltprävention und Gesundheitsförderung ist uns wichtig. Handlungsräume sollen aktiv gestaltet werden. Partizipation aller Beteiligten ermöglicht es, eine Schulkultur ohne Gewalt zu leben.

[7] Die hier vorliegende CHARTA ist dem Leitfaden des BMBWF „Mobbing an Schulen“ entnommen. (BMBWF, 2018, S. 46).

Eid des Sokrates

Den „Eid des Sokrates“ (auch sokratischer Eid) hat der Reformpädagoge und Erziehungswissenschaftler Hartmut von Hentig als pädagogisches Pendant zum antiken Eid des Hippokrates, den Ärztinnen/Ärzte früher bei ihrer Approbation leisten mussten, entworfen.

„Als Lehrer/in und Erzieher/in verpflichte ich mich,

- die Eigenheiten **eines jeden Kindes** zu achten und gegen jedermann zu verteidigen;
- für seine körperliche und seelische Unversehrtheit einzustehen;
- auf seine Regung zu achten, ihm zuzuhören, es ernst zu nehmen;
- zu allem, was ich seiner Person antue, seine Zustimmung zu suchen, wie ich es bei einem Erwachsenen täte;
- das Gesetz seiner Entwicklung, soweit es erkennbar ist, zum Guten auszulegen und dem Kind zu ermöglichen, dieses Gesetz anzunehmen;
- seine Anlagen herauszufordern und zu fördern;
- seine Schwächen zu schützen, ihm bei der Überwindung von Angst und Schuld, Bosheit und Lüge, Zweifel und Misstrauen, Wehleidigkeit und Selbstsucht beizustehen, wo es das braucht;
- seinen Willen nicht zu brechen – auch nicht, wo er unsinnig erscheint; ihm vielmehr dabei zu helfen, seinen Willen in die Herrschaft seiner Vernunft zu nehmen;
- es also den mündigen Verstandsgebrauch zu lehren und die Kunst der Verständigung und des Verstehens;
- es bereit zu machen, Verantwortung in der Gemeinschaft zu übernehmen und für diese;
- es auf die Welt einzulassen, wie sie ist, ohne es der Welt zu unterwerfen, wie sie ist;
- es erfahren zu lassen, was und wie das gemeinte gute Leben ist;
- ihm eine Vision von der besseren Welt zu geben und Zuversicht, dass sie erreichbar ist;
- es Wahrhaftigkeit zu lehren, nicht die Wahrheit, denn „die ist bei Gott allein”.

Damit verpflichte ich mich,

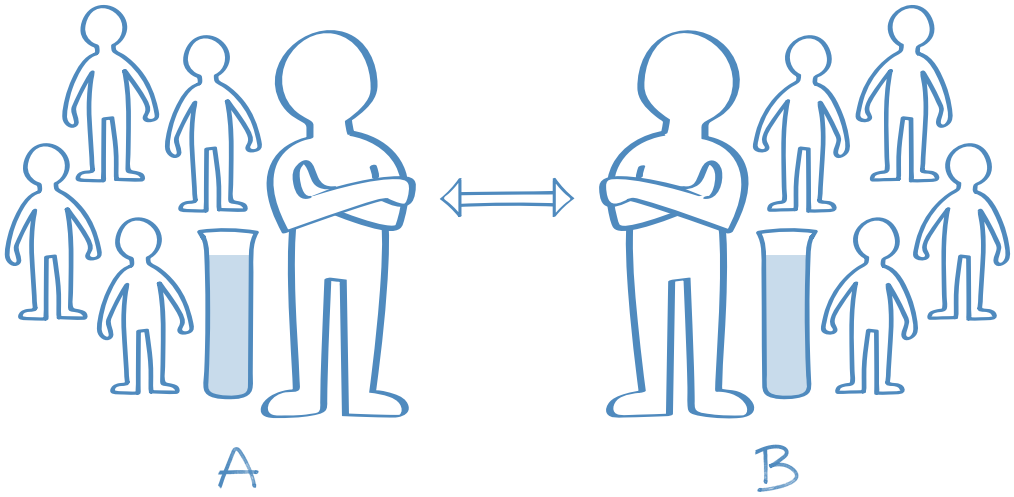
- so gut ich kann, selbst vorzuleben, wie man mit den Schwierigkeiten, den Anfechtungen und Chancen unserer Welt und mit den eigenen immer begrenzten Gaben, mit der eigenen immer gegebenen Schuld zurechtzukommen;
- nach meinen Kräften dafür zu sorgen, dass die kommende Generation eine Welt vorfindet, in der es sich zu leben lohnt und in der die ererbten Lasten und Schwierigkeiten nicht deren Ideen, Hoffnungen und Kräfte erdrücken;
- meine Überzeugungen und Taten öffentlich zu begründen, mich der Kritik – insbesondere der Betroffenen und Sachkundigen – auszusetzen, meine Urteile gewissenhaft zu prüfen;
- mich dann jedoch allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen – dem Druck der öffentlichen Meinung, dem Verbandsinteresse, dem Beamtenstatus, der Dienstvorschrift, wenn sie meine hier bekundeten Vorsätze behindern.“

Quelle:

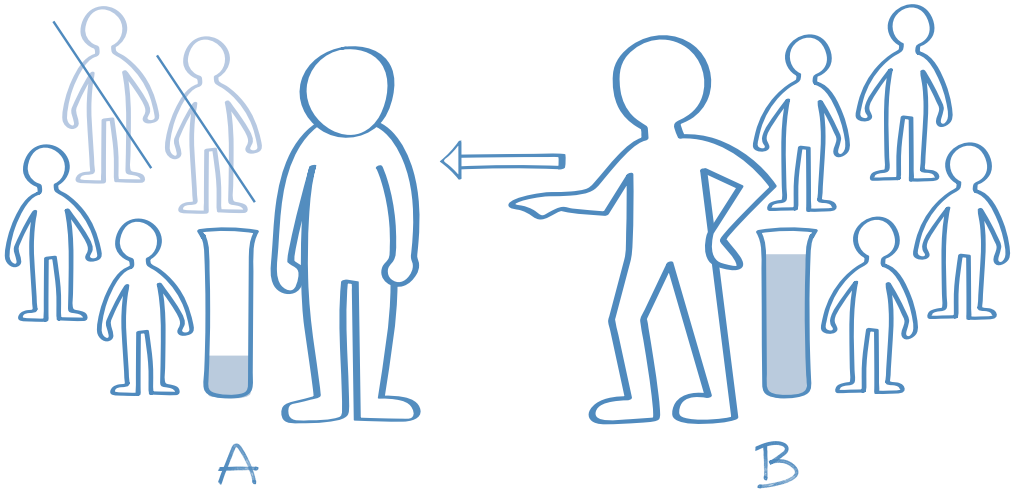
Hentig, H. v. (2003). Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Erweiterte Neuausgabe. Weinheim: Beltz. S. 258f.

Hilfsmittel zum Erkennen und Klären

Vom Konflikt zu Mobbing – ein Beispiel für Machtungleichgewicht



Personen A und B tragen einen eskalierenden Konflikt aus. Beide bedienen sich aggressiver und abwertender Handlungen, suchen Unterstützung bei Freunden. Noch geht es beiden gut. Ihre Ressourcengefäße sind gefüllt, sie erleben den Konflikt als ebenbürtige Gegner.



Die Ressourcen von **Person A** werden geringer – aus privaten und schulischen Gründen, die Unterstützer/innen fallen weg, der Konflikt wird zunehmend als ungleich (unfair) erlebt, die Handlungsoptionen (sich zu schützen/ neue Lösungen zu finden) nehmen ab.

Person B hätte die Möglichkeit, die verringerten Ressourcen bei A zu erkennen und aus dem Konflikt (gestärkt) auszusteigen. Setzt sie/er die bisherigen Verhaltensweisen der aggressiven Konfliktaustragung fort und animiert Außenstehende zur Mitwirkung, besteht große Gefahr der Entstehung von Mobbing.

Mobbing-Fragebogen für Schüler/innen

	oft	manchmal	einmal	nie
1. Lassen dich andere nicht zu Wort kommen?	☐	☐	☐	☐
2. Wirst du unterbrochen, wenn du etwas sagen willst?	☐	☐	☐	☐
3. Wirst du von anderen angeschrien?	☐	☐	☐	☐
4. Wirst du wegen deiner Familie, wegen deiner Freizeitgestaltung oder Hobbys kritisiert?	☐	☐	☐	☐
5. Wirst du am Handy belästigt?	☐	☐	☐	☐
6. Machen andere abwertende Blicke oder Bewegungen gegen dich?	☐	☐	☐	☐
7. Machen andere dir gegenüber Andeutungen, ohne etwas genau anzusprechen?	☐	☐	☐	☐
8. Lehnen andere es ab, mit dir zusammenzuarbeiten?	☐	☐	☐	☐
9. Will jemand nicht mit dir sprechen?	☐	☐	☐	☐
10. Verbietet jemand anderen mit dir zu reden?	☐	☐	☐	☐
11. Lassen andere dich nicht mitspielen?	☐	☐	☐	☐
12. Wirst du von anderen wie Luft behandelt?	☐	☐	☐	☐
13. Bekommst du Drohungen?	☐	☐	☐	☐
14. Wird deine Arbeit von anderen kritisiert?	☐	☐	☐	☐
15. Verlangen andere, dass du sie bedienst?	☐	☐	☐	☐
16. Musst du anderen deine Hausaufgaben geben?	☐	☐	☐	☐
17. Musst du für andere die Hausaufgaben erledigen?	☐	☐	☐	☐
18. Musst du anderen deine Sachen geben?	☐	☐	☐	☐
19. Sprechen andere hinter deinem Rücken schlecht über dich?	☐	☐	☐	☐
20. Macht dich jemand vor den anderen lächerlich?	☐	☐	☐	☐
21. Erklärt dich jemand für dumm?	☐	☐	☐	☐
22. Erzählen andere Lügen über dich?	☐	☐	☐	☐
23. Macht jemand deine Familie oder Herkunft lächerlich?	☐	☐	☐	☐
24. Macht sich jemand über deine Religion lustig?	☐	☐	☐	☐
25. Macht sich jemand über dein Aussehen oder deine Kleidung lustig?	☐	☐	☐	☐
26. Ruft dir jemand Schimpfworte nach?	☐	☐	☐	☐
27. Rufen sie dich mit einem kränkenden Spitznamen?	☐	☐	☐	☐
28. Droht dir jemand mit Schlägen?	☐	☐	☐	☐
29. Droht dir jemand mit einem Messer oder einer anderen Waffe?	☐	☐	☐	☐
30. Wirst du geschlagen?	☐	☐	☐	☐
31. Nimmt dir jemand Sachen weg?	☐	☐	☐	☐
32. Beschädigt jemand absichtlich deine Sachen (z. B. Kleidung oder Fahrrad)?	☐	☐	☐	☐
33. Wirst du sexuell belästigt?	☐	☐	☐	☐
34. Gibt es noch etwas anderes, das dich kränkt oder beleidigt? Was?	☐	☐	☐	☐

Quelle:

Kessler, D. & Strohmeier, D., 2009, Anonymer Fragebogen für Mobbing durch Schüler/innen nach H. Kasper, 2003.

Selbstevaluationsinstrument AVEO (Austrian Violence Evaluation Online Tool)[8]

Selbstevaluationsinstrument für Schüler/innen (AVEO-S)

Das Selbstevaluationstools (AVEO-S) dient zur Beobachtung bzw. Erhebung des allgemeinen Gewaltvorkommens in einer Klasse und zur Evaluierung der Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen. Die Befragungen können von den Schulen selbstständig und ökonomisch durchgeführt werden. Sie erhalten unmittelbar standardisierte Rückmeldungen über das Ausmaß und die Verteilung von aggressivem Verhalten unter Schülerinnen/Schülern. Eine erneute Befragung nach einer gesetzten Intervention würde Veränderungen in den Gewaltvorkommnissen aufzeigen.

Selbstevaluationsinstrument für Lehrpersonen (AVEO-T)

Das Selbstevaluationstools (AVEO-T) dient zur Erweiterung des professionellen Handelns der Schulleitung und Lehrpersonen. Es besteht aus mehreren Fragebögen, die je nach Bedarf zur Befragung von Lehrpersonen durch die Schulleitung oder zur Selbstevaluation eingesetzt werden können:

- Arbeitsklima und gewaltpräventives Vorgehen im Kollegium: Anhand von Fragen zum Schulklima kann ein Stimmungsbild über die Zusammenarbeit im Lehrerkollegium und über dessen Einigkeit bezüglich eines gewaltpräventiven Vorgehens abgebildet werden.
- Belastung durch Gewalt unter Schülerinnen/Schülern: Mit einer Frage wird erhoben, wie stark sich Lehrer/innen durch das Gewaltvorkommen an der Schule belastet fühlen.
- Erkennen von und Verhalten in Gewaltsituationen: Lehrer/innen sollen den Schweregrad vorgegebener Gewaltsituationen zwischen Schülerinnen/Schülern einschätzen und angeben, wie sie in bestimmten Situationen reagieren bzw. eingreifen würden.
- Selbstwirksamkeitsüberzeugungen: Es wird erfragt, inwieweit sich Lehrer/innen selbst in der Lage fühlen, Gewalt und Mobbing zwischen Schülerinnen/Schülern zu erkennen und entsprechende Interventionen dagegen setzen zu können.
- Modellwirkung von Lehrpersonen: Die Bearbeitung kurzer Fallbeispiele soll es den Lehrpersonen ermöglichen, die eigene Vorbildfunktion, die zur Entwicklung sozialer Kompetenz der Schüler/innen beiträgt, zu reflektieren.

HINWEIS

Das Selbstevaluationsinstrument AVEO (Austrian Violence Evaluation Online Tool) ist hilfreich bei der Planung und Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen zur Förderung der Unterrichts- und Schulqualität.Die Ergebnisse können unmittelbar nach Durchführung der Befragung online abgerufen werden. Die Anonymität und der Datenschutz sind gewährleistet. Einsicht in die Daten erhalten nur die jeweilige Schulleitung und jene Lehrperson, die eine Befragung mit ihrer Klasse durchführt.
Das AVEO-Instrument ist abrufbar unter: http://aveo.schulpsychologie.at

[8] Die hier vorliegende Beschreibung des Evaluationsinstruments ist dem Leitfaden des BMBWF „Mobbing an Schulen“ (gekürzt) entnommen (vgl. BMBWF, 2018, S. 11ff.).

Eskalationsstufen nach Glasl

Glasl definiert drei Hauptphasen der Eskalationsstufen, diese wiederum unterteilt er in drei Stufen. Es können also neun Stufen der Konflikteskalation unterschieden werden (vgl. Glasl, 2013, S. 72ff.).

HAUPTPHASEN	STUFEN	EBENEN	
Verstimmung	1	Verhärtung	SACHEBENE
	2	Polarisierung und Debatte	
	3	Taten statt Worte	
Schlagabtausch	4	Sorge um Image und Koalitionen	BEZIEHUNGSEBENE
	5	Gesichtsverlust	
	6	Drohstrategien	
Vernichtung	7	begrenzte Vernichtungsschläge	HANDLUNGSEBENE
	8	Zersplitterung	
	9	gemeinsam in den Abgrund	



Erste Hauptphase: Verstimmung

- **Verhärtung**
  Die Standpunkte und Argumente verhärten sich und prallen aufeinander. Es bilden sich Positionen, die mit zunehmendem Einsatz verteidigt werden.
- **Polarisierung und Debatte**
  Unterschiede werden polarisiert und zementiert. Recht zu haben ist genauso wichtig wie die inhaltliche Auseinandersetzung. Die andere Seite wird nicht mehr unvoreingenommen akzeptiert.
- **Taten statt Worte**
  Das Misstrauen wird stärker (Reden hilft nichts mehr.). Es werden vollendete Tatsachen geschaffen, die Gegner/innen werden genau beobachtet. Es bilden sich Konfliktparteien. Die nonverbale Kommunikation nimmt in dieser Stufe eine Schlüsselposition ein.

Zweite Hauptphase: Schlagabtausch

- **Sorge um Image und Koalitionen**
  Den Gegnerinnen/Gegnern werden negative Rollen zugeschrieben. Die Bilder werden fixiert und verändern sich nicht mehr. Es wird versucht die Umgebung miteinzubeziehen.
- **Gesichtsverlust**
  Diese Stufe ist erreicht, wenn eine Konfliktpartei glaubt, die wahren Motive der Gegner/innen durchschaut zu haben. Früher wahrgenommene negative Eigenschaften werden besonders deutlich gesehen. Frühere Handlungen werden als beabsichtigt bewertet. Kränkungen und Beleidigungen zielen auf Gesichtsverlust ab.
- **Drohstrategien**
  Drohungen werden mit Gegendrohungen beantwortet. Indem der Druck auf die Gegner/innen erhöht wird, bindet sich die Person selbst auch öffentlich an die Drohung und ihre Folgen. Somit kann nur mehr reagiert und nicht agiert werden. Stress verursacht Überreaktionen. Den Konflikt einzudämmen wird immer schwieriger.

Dritte Hauptphase: Vernichtung

- **begrenzte Vernichtungsschläge**
  Drohungen werden in Taten umgesetzt. Die Menschen werden nicht mehr als solche wahrgenommen, sondern nur noch als Dinge. Es werden Sachmittel zerstört.
  Der Verlust auf der gegnerischen Seite muss größer sein als auf der eigenen.
- **Zersplitterung**
  Gezielte Vernichtungsschläge nehmen zu. Der innere Zusammenhalt der gegnerischen Partei wird geschwächt, wichtige Funktionen werden lahmgelegt, um dadurch das Gegenüber zu vernichten.
- **gemeinsam in den Abgrund**
  Die feindlichen Parteien sehen keinen Weg mehr zurück. Um das Gegenüber zu zerstören, wird auch die Selbstvernichtung in Kauf genommen.

Beobachtungsprotokoll für Lehrer/innen[9]

Klasse:

erstellt von:

Beobachtungszeitraum:

1. Meine subjektive Einschätzung der Schulkultur

Es gibt fünf Antwortmöglichkeiten – entsprechend der Notenskala.

1 2 3 4 5

1.1. Beschreiben Sie, worauf sich ihre Einschätzung stützt.

2. Meine subjektive Einschätzung des Klassenklimas

Es gibt fünf Antwortmöglichkeiten – entsprechend der Notenskala.

1 2 3 4 5

2.1. Beschreiben Sie, worauf sich ihre Einschätzung stützt.

3. Es gibt Hinweise.

☐ eigene Beobachtungen ☐ Mitschüler/innen ☐ Kolleg/innen ☐ Eltern

☐ Nicht-Lehrpersonal ☐ Ergebnisse einer standardisierten Erhebung (z. B. AVEO)

4. Welche Beobachtungen/Hinweise gibt es?

[9] In Abstimmung mit dem Leitfaden des BMBWF „Mobbing an Schulen" wurde das Beobachtungsprotokoll aus dem Leitfaden übernommen (BMBWF, 2018, S. 47f.).

4.1. Äußerungen von einzelnen Schüler/innen

Wer hat was zu wem gesagt?

4.2. Folgendes Geschehen wurde beobachtet:

- ☐ körperliche Gewalt
- ☐ fremdenfeindliche Äußerungen
- ☐ verbale Beleidigungen
- ☐ homophobe/transphobe Äußerungen
- ☐ Ausgrenzen
- ☐ Attacken in sozialen Netzwerken/Messengerdiensten
- ☐ sexualisierte Äußerungen
- ☐ sexistische, auf das Geschlecht bezogene Äußerungen
- ☐ respektloses Verhalten

Detaillierte Beschreibung der Handlungen:

5. Emotionale Auffälligkeiten bei Schüler/innen

Name: Auffälligkeiten:

6. Soziale Auffälligkeiten bei Schüler/innen

Name: Auffälligkeiten:

7. Abfall der Leistungsmotivation

Name: Auffälligkeiten:

Mögliche Struktur eines Erstgesprächs bei Mobbingverdacht

Diese Struktur unterstützt ein niederschwelliges erstes Gespräch mit einer/einem Schüler/in zu führen, wenn der Verdacht auf Ausgrenzung oder Mobbing besteht. Anhand der im Gespräch gesammelten Informationen können im Anschluss weitere Schritte zur Abklärung der Situation geplant und umgesetzt werden.

Phase	mögliche Fragen/wichtige Informationen
Vertrauensaufbau	für (eigene) Ruhe sorgen, Sicherheit geben, Rahmen der Vertraulichkeit ansprechen, Zeit nehmen
Einleitung	über Gespräch und den Grund für das Gespräch (eigene Beobachtungen, Sorge etc.) informieren
Beginn des Gesprächs/Erfragen der Situation	**Grundlegendes** ▷ offene Fragen stellen ▷ aktiv zuhören ▷ Ich-Botschaften ohne Bewertungen verwenden ▷ eigene Lösungsvorschläge vermeiden ▷ zusammenfassen **Ich-Botschaften** „Ich habe beobachtet, dass …“ „Mir fällt auf, dass …“ **Beispiele** „Ich habe gesehen, dass du in letzter Zeit öfters alleine in der Pause gesessen bist. Wie geht es dir?“ „Ich habe den Eindruck, dass es dir in letzter Zeit in der Klasse nicht so gut geht …“
Zusatzinformationen	**empathisch zuhören, Geduld haben, aufmerksame Zuwendung schenken** Hier entscheidet sich, ob das Gespräch (sinnvoll) weitergeführt werden kann, ohne die/den Schüler/in in eine Verhörsituation zu bringen. Wenn sich hier herausstellt, dass eine/n Schüler/in jetzt dieses Gespräch nicht führen möchte, empfiehlt es sich, das Gespräch zu beenden bzw. auf einen anderen Zeitpunkt zu verlegen – auf die Möglichkeit einer Fortsetzung hinzuweisen.

Was ist vorgefallen? Wer/Wann/Wo/Wie oft ...?	**mit offenen Fragen Informationen einholen** **allgemeine erste Information** „Was genau ist vorgefallen? „Wer tut etwas, das dich belastet?“ „Wer ist noch dabei?“ „Wer schaut zu?“ „Wer ist gar nicht beteiligt?“ **weitere wichtige Informationen** „Sind immer dieselben Personen beteiligt oder ändert sich das?“ „Wann ist das das letzte Mal passiert, wann das erste Mal?“ „War es immer gleich häufig oder war es manchmal häufiger und manchmal seltener?“ – „Was war da anders?“
Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten	**Reaktionen erfragen** „Wie hast du darauf reagiert?“ „Was davon hat die Situation ein wenig verbessert?“ „Was hat nicht geholfen?“ „Wer hat in der Klasse/Gruppe darauf reagiert?“ „Was war die Folge dieser Reaktion? – Was hat sich geändert?“
Zusatzinformationen	Hier wird nach Ressourcen der Person bzw. des Umfelds gefragt. Es ist wichtig abzuklären, welche Reaktionen (Selbstwirksamkeit!) bereits versucht wurden – und diese positiv zu konnotieren.
Unterstützungssystem	**Einbindung erfragen** „Wer aus der Klasse/aus deinem Freundeskreis fällt dir ein, dem du vertraust und der zu dir steht?“ „Mit wem verbringst du viel Zeit?“ „Was sagen sie zu dieser Situation?“ „Wer hilft dir?“ **Wer weiß Bescheid?** „Mit wem hast du das Problem besprochen?“ „Wen hast du schon um Hilfe gebeten?“
Zusatzinformationen	Hier werden mögliche Unterstützer/innen und die wahrgenommene Einbindung in das System (Klasse) angesprochen.

Wünsche der Schülerin/des Schülers	**Fokus auf Veränderungswünsche** „Wie ist es dir in der Situation gegangen?“ „Wie geht es dir jetzt?“ „Wenn du jetzt einen Wunsch frei hättest – wie sollte sich die Situation verändern?“
Dank und Abschlussphase	**Sicherheitsfrage: „Was sollte ich noch wissen, wonach ich nicht gefragt habe?“** - für das Vertrauen bedanken - das Ende des Gesprächs ankündigen bzw. nachfragen, ob die Beendigung des Gesprächs für die/den Schüler/in jetzt in Ordnung ist
Klären der weiteren Vorgehensweise	- gegebenenfalls Folgetreffen vereinbaren - Information über weitere mögliche Schritte geben (jedenfalls Einverständnis bei weiteren Schritten einholen – außer körperliche oder seelische Gefährdung ist gegeben)
Zusatzinformationen	Für die Klärung weiterer Schritte lesen Sie bitte den Leitfaden des BMBWF „Mobbing an Schulen“.

Gesprächsleitfaden

Phase	mögliche Fragen/wichtige Informationen
Vertrauensaufbau	für (eigene) Ruhe sorgen, Sicherheit geben, Rahmen der Vertraulichkeit ansprechen, Zeit nehmen
Einleitung	über Gespräch und den Grund für das Gespräch (eigene Beobachtungen, Sorge etc.) informieren
Beginn des Gesprächs/Erfragen der Situation	**Grundlegendes** ▷ offene Fragen stellen ▷ aktiv zuhören ▷ Ich-Botschaften ohne Bewertungen verwenden ▷ eigene Lösungsvorschläge vermeiden ▷ zusammenfassen
Zusatzinformationen	**empathisch zuhören, Geduld haben, aufmerksame Zuwendung schenken** Hier entscheidet sich, ob das Gespräch (sinnvoll) weitergeführt werden kann, ohne die/den Schüler/in in eine Verhörsituation zu bringen. Wenn sich hier herausstellt, dass ein/e Schüler/in jetzt dieses Gespräch nicht führen möchte, empfiehlt es sich, das Gespräch zu beenden bzw. auf einen anderen Zeitpunkt zu verlegen – auf die Möglichkeit einer Fortsetzung hinzuweisen.
Was ist vorgefallen? Wer/Wann/Wo/Wie oft ...?	**mit offenen Fragen Informationen einholen** **allgemeine erste Information(en)**

	weitere wichtige Information(en)
Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten	**Reaktionen erfragen**
Zusatzinformationen	Hier wird nach Ressourcen der Person bzw. des Umfelds gefragt. Es ist wichtig abzuklären, welche Reaktionen (Selbstwirksamkeit!) bereits versucht wurden – und diese positiv zu konnotieren.
Unterstützungssystem	**Einbindung erfragen** **Wer weiß Bescheid?**
Zusatzinformationen	Hier werden mögliche Unterstützer/innen und die wahrgenommene Einbindung in das System (Klasse) angesprochen.

Wünsche der Schülerin/des Schülers	**Fokus auf Veränderungswünsche**
Dank und Abschlussphase	**Sicherheitsfrage: „Was sollte ich noch wissen, wonach ich nicht gefragt habe?“** • für das Vertrauen bedanken • das Ende des Gesprächs ankündigen bzw. nachfragen, ob die Beendigung des Gesprächs für die/den Schüler/in jetzt in Ordnung ist
Klären der weiteren Vorgehensweise	• gegebenenfalls Folgetreffen vereinbaren • Information über weitere mögliche Schritte geben (jedenfalls Einverständnis bei weiteren Schritten einholen – außer körperliche oder seelische Gefährdung ist gegeben)
Zusatzinformationen	Für die Klärung weiterer Schritte lesen Sie bitte den Leitfaden des BMBWF „Mobbing an Schulen“.

Ablaufmodell in fünf Schritten[10]

1. Null-Toleranz bei Gewalt – Wir übernehmen Verantwortung

Direktes Beobachten
- Gewaltsituation wird direkt beobachtet

Erste Hilfe
- Gewaltsituation unmittelbar abbrechen und Opfer schützen

Hinweise ernst nehmen
- Wahrnehmung von Veränderungen innerhalb der Gruppe, einer Schülerin/eines Schülers, des Klassenklimas
- Hinweise von Mitschüler/innen
- Hinweise von Kolleg/innen
- Eltern wenden sich an die Lehrperson
- Ergebnisse einer Erhebung geben Hinweise

Überblick verschaffen
- sich nicht hineinziehen lassen und sich Zeit geben
- schriftliches Festhalten: Mobbingprotokoll

2. Validation – Wir überprüfen die Verdachtsmomente

Kritisches Hinterfragen und Reflexion
- mit betroffenen Schüler/innen getrennt Erstgespräche führen
- folgende Mobbingkriterien im Team klären (Leitfrage 1):
  - Schädigungsabsicht
  - Machtungleichgewicht
  - Wiederholungsaspekt
  - Hilflosigkeit
- Motive der Beteiligten reflektieren

Nein

Ja (Case Manager installieren)

5. Prävention

Mobbingverdacht bestätigt sich nicht
- sensibel bleiben
- Präventionsmaßnahmen einleiten bzw. fortsetzen und weiterentwickeln
- Schulkultur (Null-Toleranz bei Gewalt)
- Klassengemeinschaft stärken
- vorhandene Konflikte lösen (Mediation)

3. Interventionsplanung und gemeinsame Vorgehensweise

Mobbingverdacht erhärtet sich
- Schulleitung und Eltern informieren
- Orientierung an den Leitfragen:
  - Mobbingform/Mobbingmotiv
  - gesetzliche Rahmenbedingungen
  - Interventionsschritte
- rasch handeln um Mobbing zu unterbrechen

4. Umsetzung und Nachhaltigkeit überprüfen

Intervenieren und überprüfen
- Interventionsmaßnahmen durchführen
- Nachhaltigkeit überprüfen

[10] In Abstimmung mit dem Leitfaden des BMBWF „Mobbing an Schulen" wurde das Ablaufmodell aus dem Leitfaden übernommen (BMBWF, 2018, S. 15).

Leitfaden Case Management[11]

Die Schulleitung hat im Rahmen der Intervention eine eigene, übergeordnete Rolle. Case Manager hingegen bieten fachliche und prozessuale Unterstützung bei der Steuerung der Intervention. Aufgrund der Organisation dieses Prozesses ist die Anwesenheit von Case Managern vor Ort erforderlich. Case Manager sollten für die Steuerung der Prozesse über angemessene System-, Sach-, Methoden- und Sozialkompetenz verfügen.

Wichtige Schritte

Die folgenden Schritte stellen eine exemplarische Auflistung (nicht taxativ) dar, die nicht einem direkten Prozessablauf entspricht.

Zusammenstellung und Organisation des Interventionsteams

- Wer sollte im Team sein?
- Wann finden Treffen statt, wer trifft sich wann mit wem?
- Wie erfolgt eine gemeinsame, akkordierte Vorgehensweise zu Intervention und Begleitmaßnahmen?
- Braucht es Begleitmaßnahmen für das Interventionsteam (bspw. Supervision)?

Abklärung

- Wer führt Gespräche mit betroffenen Schülerinnen/Schülern?
- Wer führt Gespräche mit den Eltern/Erziehungsberechtigten?
- Wer protokolliert und führt Informationen und Beobachtungen zur Klärung des Sachverhaltes zusammen?
- Welche Entscheidungen werden in Bezug auf die Leitfragen getroffen?
  - Leitfrage 1: „Welche Mobbingform und welches Mobbingmotiv lässt sich erkennen?“
  - Leitfrage 2: „Gibt es gesetzliche Rahmenbedingungen, die beobachtet werden müssen? Allfällige strafrechtliche Folgen?“
  - Leitfrage 3: „Welche Überlegungen/Entscheidungen sind bezüglich der weiteren Vorgehensweise sinnvoll?“

Informationsschnittstelle

- Welche Informationen sollten von wichtigen Personengruppen noch erhoben werden?
- Welche Informationen sollten an wichtige Personengruppen weitergegeben werden (Schulleitung, Eltern/Erziehungsberechtigte, Klassenlehrer/innen, Schüler/innen etc.)?
- Welche Informationen dürfen weitergegeben werden (Vertraulichkeit)?
- In welcher Form wird die Schulleitung informiert?

Abklärung von Maßnahmen

- Welche Intervention erscheint im vorliegenden Fall sinnvoll und hilfreich?
- Welche begleitenden Maßnahmen auf Klassenebene und im Lehrer/innen-Team (bspw. Lehrer/innen-Konferenz, begleitende Präventionsarbeit etc.) sind durchzuführen? (Siehe auch Handreichung Mobbingprävention des ÖZEPS)

[11] In Abstimmung mit dem Leitfaden des BMBWF „Mobbing an Schulen“ wurde dieser Leitfaden übernommen (BMBWF, 2018, S. 49f.).

Durchführung der Intervention

- Welche Ressourcen (Zeit, Raum etc.) und Informationen werden für die Durchführung der Intervention benötigt und wie können sie organisiert werden?
- Wie wird der Opferschutz sichergestellt?

Evaluierung

- Zu welchem Zeitpunkt wird evaluiert?
- Waren die gesetzten Maßnahmen hilfreich?
- Welche Veränderung(en) kann/können festgestellt werden?
- Welche weiteren Schritte können nun gesetzt werden?

Dokumentation

- Wie erfolgt die Dokumentation aller Schritte des Prozesses?

Vertiefendes und Weiterführendes

Unterstützende Organisationen – Hilfe in der Prävention und Intervention

Organisationen

Schulpsychologie-Bildungsberatung
www.schulpsychologie.at

ÖZPGS
www.oezpgs.at

ÖBM (Österreichischer Bundesverband für Mediation) – Schulmediation
www.oebm.at

Schulsozialarbeit
www.schul-sozialarbeit.at

Saferinternet
www.saferinternet.at

Schulärztlicher Dienst
schulen/unterricht/schularzt.html

Bildungsberatung am Schulstandort
bildung.bmbwf.gv.at

Jugendcoaching
bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pwi/pa/jugend-coaching.html

Kinderschutzzentren
www.oe-kinderschutzzentren.at

Frauenberatungsstellen
www.netzwerk-frauenberatung.at

Männerberatungsstellen
www.maenner.at/links/maennerberatungen-und-maennerbueros-in-oesterreich

KiJa – Kinder- und Jugendanwaltschaft
www.kija.at

Kriminalprävention
bundeskriminalamt.at/202/Gewalt_widersetzen/start.aspx

Internet-Ombudsmann
www.ombudsmann.at

Meldestelle gegen Kinderpornografie und Nationalsozialismus
www.stopline.at

Verein Zara (offizielle Beschwerdestelle für Cybermobbing)
www.zara.at

Hotlines

Hotline bei Konflikten im Klassenzimmer: Soforthilfe-Telefon für Lehrkräfte an Wiener Schulen: +43 1 525 25-77777

Initiative „Gemeinsam gegen Gewalt an Schulen“
www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/initiative-gegen-gewalt.html

Rat auf Draht (147)
www.rataufdraht.at

Die Möwe
www.moewe.at

Time4friends
www.time4friends.at

Opfernotruf (Weißer Ring)
www.opfernotrufat

Helping Hand(y) Hotline
www.gewaltinfo.at

Psychologisches Beratungsservice des BÖP
www.boep.or.at

Wo keine Telefonnummer angegeben ist, gibt es auf den Webseiten Kontaktdaten für die Bundesländer.

Hilfe für Eltern

Besonders für Eltern/Erziehungsberechtigte ist es oft nicht einfach, bei Mobbingverdacht kühlen Kopf zu bewahren und das eigene Kind zu stärken bzw. selbst handlungsfähig zu bleiben.
Häufig stehen viele Fragen im Raum und Unsicherheit sowie der Wunsch zu beschützen durchziehen das Handeln.
Einige der häufig gestellten Fragen können durch diese Handreichung beantwortet werden – jene der Hintergründe, der Definition und Risikofaktoren sowie Wirkungen.

Weitere Fragen von Eltern/Erziehungsberechtigten sind zumeist auf der Handlungsebene angesiedelt:

- Woran erkenne ich Mobbing bei meinem Kind?
- Wie kann ich meinem Kind helfen?
- Was sollte ich eher nicht tun?
- Wie kann ich dieses Thema vertrauensvoll, fürsorglich und zugleich ohne Grenzüberschreitung ansprechen?

Fundierte Antworten auf diese Fragen finden sich unter anderem in Mustafa Jannans Anti-Mobbing-Elternheft, das im Beltz Verlag erschienen ist (vgl. Jannan, 2009).

Zusätzliche Unterstützung und Informationen können bspw. bei folgenden Stellen eingeholt werden:

- Schulpsychologie
- Saferinternet (beispielsweise zehn Safer Internet-Tipps für Eltern)
- Kinder- und Jugendanwaltschaft
- Kriminalprävention

Zum Weiterlesen:
Jannan, M. (2009). Das Anti-Mobbing-Elternheft. Schüler als Mobbing-Opfer – Was Ihrem Kind wirklich hilft. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Kinder- und Jugendliteratur

Diese – nach Lesealter geordnete – Auswahl wurde von Gabriele Zeiser von der Kinder- und Jugendbuchhandlung LESEWELT in Wien erstellt.

Kolloch, B. & Zölle, E. (2007). Stopp, das will ich nicht! Vorlesegeschichten vom Nein sagen und Grenzen ziehen. Kleine Geschichten zum Vorlesen. Hamburg: Verlag Ellermann.
ab 3 Jahren
Manchmal braucht es Mut, nein zu sagen. Acht Vorlesegeschichten zu unterschiedlichen Anlässen geben Impulse, um mit Kindern das situationsbezogene Nein-Sagen zu üben, Grenzen zu erkennen. Mit einem Nachwort von Dr.in Anne Bischoff, Ärztin in der Kinder- und Jugendpsychiatrie.

Schopf, S. (2014): Mit dem spielen wir nicht. Berlin: Verlag Annette Betz.
ab 4 Jahren
Theo geht nicht mehr gerne in den Kindergarten. Seit einiger Zeit wird er von Buben aus seiner Kindergartengruppe geschubst und gehänselt. Zunehmend fühlt er sich einsam und vertraut sich keinem Erwachsenen an. Als er doch einen neuen Freund in der Gruppe findet, der für ihn einsteht und sich für Theo an die Kindergärtnerin wendet, bessert sich die Situation. Anhand dieses Buches kann man schon jüngeren Kinder erklären, wie schmerzhaft Mobbing sein kann. Im Nachwort werden Eltern und Erziehungsberechtigten Tipps zum Thema Mobbing gegeben.

De Kinder, J. (2014). Tomatenrot: oder Mobben macht traurig. Stolberg: Atlantis-Verlag.
ab 5 Jahren
Alles beginnt harmlos: Ein kleines Mädchen zeigt auf Tom und sagt: „Du … du wirst rot!“, aber dann entsteht eine Tom ausgrenzende Gruppendynamik. Keiner traut sich Tom zu verteidigen, die Situation eskaliert mit einer Schlägerei auf dem Schulhof. Die Lehrerin greift ein. Anfänglich wagt kein Kind Tom beizustehen, als die Lehrerin sich nach dem Grund erkundigt. Nach einiger Zeit tritt ein Mädchen für Tom ein und daraufhin reden auch andere Kinder über ihre Erlebnisse. Ausdrucksstarke Illustrationen bieten Impulse, über eigene Erfahrungen zu reden. Es gibt Begleitmaterial für Erwachsene.

Wildenhain, M. (2015). Alle gegen Lukas. Ravensburg: Ravensburger-Verlag.
ab 7 Jahren
Lukas ist neu an der Schule und wird von Anfang an von Mitschülerinnen und Mitschülern gepiesackt. Aber nicht nur er wird schlecht behandelt, auch Amelie wird immer wieder gehänselt. Eines Tages reicht es Lukas, er wächst über sich hinaus und wehrt sich. Damit haben die anderen Kinder nicht gerechnet. Sie sind so perplex, dass er und auch Amelie ab diesem Zeitpunkt ihre Ruhe haben.

Nöstlinger, Ch. (2009). Die feuerrote Friederike. Aarau: Verlag Sauerländer (oder Dtv-Taschenbuch).
ab 8 Jahren
Friederike wird wegen ihrer roten Haare von den anderen Kindern verspottet. Am liebsten würde sie ihre Haare abschneiden, um nicht mehr gehänselt zu werden. Bald will sie nicht mehr in die Schule gehen, weil sie täglich neuen Kränkungen ausgesetzt ist. Die Lehrerin versucht zwar anfänglich die Situation in den Griff zu bekommen, aber vergeblich. Zum Glück hat Friederike eine sie unterstützende Tante.

Diese sehr humorvolle Geschichte ist geeignet, Kindern klar zu machen, in welch fürchterliche und für Betroffene ausweglos scheinende Situation man geraten kann, wenn man von anderen Kindern systematisch gedemütigt wird, weil irgendetwas nicht der Norm entspricht.

Nöstlinger, Ch. (2013). Schulgeschichten vom Franz. Neuaufl. Hamburg: Oetinger Verlag.
ab 7 Jahren
Franz kommt in die Schule und ist der kleinste Junge in seiner Klasse. Eberhard Most ist der größte und dickste Junge und kann kleine Jungs nicht ausstehen. Franz wird zur Angriffsfläche von Eberhards Gemeinheiten. Bald will Franz nicht mehr zur Schule gehen. Da hat sein Kindermädchen eine zündende Idee, wie sie Franz aus dieser Situation retten kann. Jüngere Kinder können sich gut mit der Geschichte identifizieren. Um für das Thema Mobbing in der ersten bzw. zweiten Klasse zu sensibilisieren, ist es durchaus geeignet.

Welsch, R. (1997). Sonst bist du dran. Würzburg: Arena Verlag.
ab 9 Jahren
Arnold hat es nicht leicht in seiner Klasse, er wird von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern ausgegrenzt. Michael, einer seiner Schulkollegen, wird von Mitschülerinnen und Mitschülern gezwungen mitzumachen, obwohl er genau spürt, dass das falsch ist. Die Autorin schildert beeindruckend die ambivalenten Gefühle von Michael, als er Arnold quält. Dieser empfindet nicht nur Angst vor der Gang und Mitleid mit Arnold, sondern auch große Wut auf „dieses Opfer", das sich nicht wehrt und mit niemandem spricht. Die Lehrerin aus ihrer Klasse nimmt die Gewaltbereitschaft ihrer Schüler/innen wahr und schlägt einen ungewöhnlichen Weg ein, um den Kindern die Augen zu öffnen. Am Ende wird wie im Märchen alles gut.

Dierks, M. (2010). Warte nur, wir kriegen dich! München: Verlag cbj.
ab 9 Jahren
Die 11-jährige Natascha hat es nicht leicht im Leben. In ihrer Familie gibt es viele Probleme und deshalb flüchtet sie sich am liebsten in ihre Comic-Welt. Auch in der Schule klappt es mit den Mitschülerinnen und Mitschülern nicht besonders gut. In diesem Jahr darf sie zum ersten Mal eine Party zu ihrem Geburtstag veranstalten und erhofft sich dadurch mehr Akzeptanz in der Klassengemeinschaft. Leider muss sie die Party absagen, traut sich aber nicht den Grund zu nennen und verstrickt sich dadurch immer mehr in eine Lügengeschichte. Die Mitschüler/innen denken sich täglich neue Qualen für die schüchterne Natascha aus und erniedrigenden sie. Es ist ein empfehlenswertes Buch zum Thema „Mobbing" und wie man am Ende wieder herausfindet.

Taschinski, S. (2016). Popkörner – Ein Stern für Lou. Würzburg: Arena-Verlag.
ab 10 Jahren
Lou zieht mit ihrer Familie von Kanada nach Hamburg und sie freut sich schon riesig darauf, da sie dann bei ihrer Cousine Motte leben und sogar mit ihr zusammen in die Klasse gehen wird. Allerdings kommt alles ganz anders als sie denkt: Statt mit Freude aufgenommen zu werden, lässt Motte sie nur Ablehnung spüren. Da beide Mädchen in eine Klasse gehen, lassen auch Mottes Freundinnen sie links liegen. Aber Lou gibt nicht auf. Sie hilft Motte trotzdem in einer schwierigen Situation und findet den erhofften Klassenanschluss. In diesem Buch wird sehr deutlich gemacht, wie Mobbing entstehen kann.

Bauer, M. G. (2009). Nennt mich nicht Ismael. München: Dtv Verlag.
ab 11 Jahren
Wenn man mit Vornamen Ismael heißt, muss man schon von vornherein mit sehr viel Spott rechnen. Ismael hat gelernt damit umzugehen, indem er sich einfach damit abfindet, von den anderen schon deshalb gehänselt zu werden. Aber eines Tages kommt ein neuer, sehr seltsamer Mitschüler in die Klasse. Auch er wäre schon aufgrund seines eigenwilligen Aussehens ein prädestiniertes Mobbingopfer, aber James Scoobie hat vor niemandem Angst und vor allem ist er ein absolutes Sprachentalent. James gründet in der Schule ein Debattierclub und die Mitglieder des Clubs überreden Ismael mit allen Mitteln, einer von ihnen zu werden.

Feibel, T. (2016). Ich weiß alles über dich. Hamburg: Carlsen Verlag.
ab 11 Jahren
Nina ist verzweifelt. Nach einer Party bekommt sie ständig SMS von einer fremden Nummer. Der Paketdienst liefert Sachen, die sie nicht bestellt hat. Jemand hackt sich in ihrem Namen in den Schulcomputer ein. Dann steht sogar die Polizei vor der Tür! Will sich ihr Exfreund rächen? Zum Glück hat sie Ben kennengelernt. Er hört ihr zu und versucht zu helfen. Doch kann sie ihm wirklich vertrauen? Dieses Buch bietet Gesprächsanlässe in der Arbeit mit Jugendlichen und enthält realitätsnahe Episoden zum Thema Cybermobbing.

Thor, A. (2000). Ich hätte NEIN sagen können. Weinheim: Beltz-Verlag.
ab 12 Jahren
Nora ist seit ihren Kindergartentagen mit Sabina befreundet. Doch nach den Sommerferien ist nichts mehr, wie es einmal war. Plötzlich ist Sabina mit der Klassenschönheit Fanny befreundet und ignoriert Nora. Nora versucht die Freundschaft zu Sabina zurückzugewinnen oder zumindest in ihrer neuen Clique aufgenommen zu werden. Die altmodische Karin wird von der Clique abgelehnt und bei jeder Gelegenheit drangsaliert. Es kommt so weit, dass Nora dem Gruppendruck nachgibt und sich gegenüber Karin mitschuldig macht, obwohl sie „nein" sagen hätte können.

Rees, C. (2004). Das Klassenspiel. Hamburg: Carlsen Verlag.
ab 12 Jahren
In die Klasse von Alex kommt ein neues Mädchen aus Australien. Allmählich wird Alex bewusst, dass sich die Stimmung ihrer Klasse gegen die neue Mitschülerin aufheizt und sie verspürt eine innere Panik. Vor zwei Jahren ist ein Mitschüler auf schreckliche Art ums Leben gekommen, der von seiner Klasse gehetzt, gedemütigt und gequält worden war. Alex will nicht zusehen und mitmachen. Sie freundet sich mit Lauren an und wird bald zur Zielscheibe ihrer Klassenkameradinnen und Klassenkameraden.
Ein beeindruckendes Buch, das zeigt, dass es sehr viel Courage erfordert, sich auf die Seite des Geächteten zu stellen. Und es bedarf unterstützender Erwachsener.

Kindler, W. (2007). Dich machen wir fertig. Mülheim a. d. R.: Verlag an der Ruhr.
ab 12 Jahren
Sandra ist eine gute Schülerin und hat keine Schwierigkeiten in der Klasse. Ihre besten Freundinnen sind Melanie und Birgit. Melanies Freund Michael verliebt sich in Sandra und plötzlich scheint nichts mehr so zu sein, wie es war. Melanie wiegelt ihre Mitschüler/innen dazu auf, sich gegen Sandra zu stellen und ein immer heftig werdender Spießrutenlauf beginnt. Wird sich die Situation jemals ändern?

Biernath, Ch. (2012). Nicht mit mir! Weinheim: Beltz Verlag.
ab 12 Jahren
Nadja kommt auf eine neue Schule und hat recht gemischte Gefühle dabei. Und ihre schlimmsten Befürchtungen bewahrheiten sich, da sie zwar nicht dick, aber sehr gut proportioniert ist. Zuerst ist sie von den verbalen Attacken sehr eingeschüchtert, aber mit der mentalen Unterstützung ihrer Mutter und der besten Freundin aus der alten Schule bringt sie neuen Wind in die Klassengemeinschaft. In diesem Buch wird nicht nur das Thema Mobbing aufbereitet, es geht auch um schulischen Leistungsdruck und ums „Cool-Sein". Es ist beeindruckend, wie sich Nadja auf ihre Art zur Wehr setzt.

Ruwisch, U. (2015). Likes sind dein Leben. Hamburg: Carlsen Verlag.
ab 12 Jahren
Hannah, die kaum Freunde hat und die Tage in der Schule oft quälend empfindet, möchte auch erfolgreich sein. Daher sucht sie sich neben dem realen Leben eine zweite Identität in einem Internetportal. Hier sammelt sie täglich Likes und kann sogar richtig flirten! Doch als sie leichtsinnig ein zu gewagtes Foto hochlädt, fliegt sie auf und wird erpresst. Leser/innen können mitverfolgen, wie die Protagonistin in einem Internetportal unter einem Fake-Account Grenzen der Selbstachtung überschreitet. Die Sehnsucht nach vielen Likes ist lebensnah und nachvollziehbar.

Höfler, S. (2018). Tanz der Tiefseequalle. Weinheim: Beltz Verlag.
ab 13 Jahren
Niko ist ziemlich dick und unförmig und wird deshalb, seit er in diese Schule geht, von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern gedemütigt. Er ignoriert all diese Angriffe und baut sich seine eigene Traumwelt auf. Auf einer Klassenfahrt rettet er seine Klassenkollegin Sera vor einer Grapschattacke eines Mitschülers. In der Folge wird nun auch Sera von den anderen mit Missachtung bestraft. Am gleichen Abend bittet Sera Niko aus Dankbarkeit um einen Tanz. Und genau das bringt die verworrene Situation zur Eskalation. Da Sera dies nicht aushält, beschließt sie abzuhauen und überredet Niko mitzugehen. Abwechselnd wird aus unterschiedlichen Ich-Perspektiven erzählt.

Matthes, S. (2015): Miese Opfer. Hamburg: Oetinger Verlag.
ab 13 Jahren
Die erholsamen Sommerferien sind zu Ende und die beiden Freunde Leo und Fred müssen wieder in ihren Schulalltag zurück. Für beide ist das eine Horrorvorstellung, denn sie werden von einem Mitschüler und seiner Gang ständig gedemütigt. Anfangs versuchen die beiden Freunde die Quälereien noch zu ignorieren und mit Fassung hinzunehmen. Da diese immer häufiger und heftiger werden, beschließen sie sich ebenfalls mit Gemeinheiten zu wehren; was allerdings nicht den gewünschten Erfolg bringt, sondern die Situation eskalieren lässt. Nachvollziehbar ist die Beschreibung der zunehmend lähmenden Angst.

Höra, D. (2015). Auf dich abgesehen. Hamburg: Carlsen Verlag.
ab 13 Jahren
Anfänglich gehört Robert problemlos zu seiner Klassengemeinschaft. Eines Abends trifft sich die ganze Clique auf einer Party. Als Robert nach Hause gehen möchte, vergisst er sein Handy und geht zurück, um es zu holen. In der Zwischenzeit schießt jemand ein Bild mit Roberts Handy und stellt dies auf Facebook. Ab diesem Moment sind alle gegen Robert. Niemand

glaubt ihm, dass er es nicht war. Robert wird nun von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern geächtet, gedemütigt und sogar zusammengeschlagen. Wie gefährlich es sein kann, sein Handy und seine Zugänge zu sozialen Netzwerken etc. nicht zu schützen, wird sehr deutlich.

Buschendorf, F. (2010). Geil, das peinliche Foto stellen wir online. Mülheim a. d. R.: Verlag an der Ruhr.
ab 13 Jahren
Josi ist neu in der Klasse und kein sehr selbstbewusstes Mädchen. Ihre Mitschüler/innen nutzen dies aus, um Josi bei jeder sich bietenden Gelegenheit lächerlich zu machen, zu mobben: Es gibt u. a. nächtliche Drohanrufe, gefakte Internetseiten, obszöne SMS. Josi gerät in eine ihr unausweichlich scheinende Situation. Um diesem Stress nicht ständig ausgesetzt zu sein, schwänzt sie immer öfter die Schule. Ihr Klassenkamerad Till realisiert diese sich immer enger werdende Spirale der Gewalt und weiß, dass er nicht mehr tatenlos zusehen kann.

Beauvais, C. (2017). Königin der Würstchen. Hamburg: Carlsen Verlag.
ab 14 Jahren
Mireille ist entsetzt, denn sie ist dieses Jahr auf Facebook zum hässlichsten Mädchen ihrer Schule gewählt worden, Astrid und Hakima sind auf Platz 2 und 3. Die drei beschließen, sich nicht unterkriegen zu lassen und einander besser kennenzulernen. Sie beschließen mit unterschiedlichen Zielen für sich selbst eine Fahrradtour nach Paris. Das wird eine chaotische, lustige, berührende Reise. Eine ganz andere Art der Aufbereitung des Themas Mobbing findet man in diesem Buch – mit viel Witz, Ironie und Leichtigkeit erzählt.

McManus, K. M. (2018). One of us is lying. München: cbj-Verlag.
ab 15 Jahren
Fünf Schüler in der Bayview Highschool, die vorher scheinbar nicht viel miteinander zu tun hatten, müssen nachsitzen, weil bei ihnen im Unterricht Handys gefunden wurden. Als Simon, der von allen in der Schule gefürchtete Internet-Blogger, der in seinem Blogg nur scheinbar anonym – mit Initialen versehen – über alle „Schandtaten" seiner Schulkolleg/innen schreibt, plötzlich zusammenbricht und auf dem Weg ins Krankenhaus stirbt, geht die Polizei von Mord aus. Eine mitreißende „Wer war es?"-Geschichte und gleichzeitig ein einfühlsam geschriebenes Psychogramm der Heranwachsenden. Spannend bis zur überraschenden Lösung.

Filme und Videos

An dieser Stelle gibt es keine Empfehlungen für bestimmte Filme oder Videos. Wir möchten darauf hinweisen, dass die wenigsten Filme und Video-Sequenzen über die dramatische Darstellung von Mobbing(folgen) hinausgehend Hilfsangebote oder Handlungsmöglichkeiten (für alle Beteiligten im System) zur Veränderung der Situation zeigen.

Somit kann der (subjektiv möglicherweise auch erlebte) Eindruck verstärkt werden, dass es keine Hilfsangebote gäbe, die Situation tatsächlich ausweglos sei. Besonders bei Kindern und Jugendlichen in (vielleicht sogar noch nicht erkannten) Krisensituationen sind diese Sequenzen dann wenig hilfreich, sogar schädigend.

An dieser Stelle sei auf die Empfehlung des BMBWF zum Umgang mit der Netflix-Serie „Tote Mädchen lügen nicht" hingewiesen, in der sich auch eine Erläuterung dieser individuellen Dynamik findet: *„Im Jugendalter gilt es für Heranwachsende zahlreiche Entwicklungsaufgaben zu erledigen, körperliche und psychische Gesundheit sowie ein stabiles familiäres und soziales Umfeld können dabei hilfreich sein. Vielen jungen Menschen gelingt es gut, sich vom Kind-Sein zu verabschieden und auf den Weg ins Erwachsenenalter zu machen. Andere haben damit sehr große Schwierigkeiten und erleben beispielsweise zunehmenden inneren und äußeren Druck, verlieren an Selbstwert, entwickeln Probleme mit sich und anderen beziehungsweise befinden sich in belastender schulischer oder familiärer Umgebung. Diese und andere Umstände können dazu führen, dass Jugendliche sich selbst schaden – mit und ohne suizidaler Absicht."* **(http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/psychologische_gesundheitsfoerderung/Gewaltpraevention/oegsEmpfehlung_zu_13RW_v2.pdf)**

Die Auswahl geeigneter filmischer Sensibilisierungsmaßnahmen sollte daher mit großer Sorgfalt und Umsicht durchgeführt werden sowie gut aufbereitet auf die jeweilige Klasse abgestimmt sein. Ein Versuch, diesem Anspruch gerecht zu werden, ist der ÖZEPS-cinema-edu-Beitrag „Mobbing?". Er wurde gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern derart gestaltet, dass der Fokus nicht auf der ausweglosen Situation, sondern der Darstellung der Eröffnung von Handlungsoptionen liegt. Ein begleitendes Booklet ermöglicht die didaktische Aufbereitung im Unterricht.

Verwendete und weiterführende Literatur

Alsaker, F. D. (2003). Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht. Bern: Verlag Hans Huber.

Alsaker, F. D. (2017). Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule. 2., unv. Aufl. Bern: Hogrefe Verlag.

Arnold, R. (2016). Wie man wird, wer man sein kann. 29 Regeln zur Persönlichkeitsbildung. Heidelberg: Carl Auer.

Arnold, R. (2016). Erziehung durch Beziehung. Plädoyer für einen Unterschied. Bern: hep Verlag.

Bandura, A. (1979). Sozialkognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bauer, J. (2006). Warum ich fühle, was du fühlst: Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. München: Heyne Verlag.

Bauer, J. (2011). Schmerzgrenze: Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt. München: Karl Blessing Verlag.

Berning, D. (2013). Konfliktprophylaxe und Konfliktbearbeitungsmechanismen. In T. Trencek, D. Berning & Ch. Lenz (Hrsg.) (2013), Mediation und Konfliktmanagement, Baden-Baden: Nomos Verlag.

Bilz, L., Dudziak, I., Fischer, S., Niproschke, S., Schubarth, W., Ulbricht, J. (Hrsg.) (2017). Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen.

Blum, H. & Beck, D. (2012). No Blame Approach. Mobbing: Hinschauen. Handeln. 3. Aufl. Köln: fairaend.

BMBWF (Hrsg.) (2018). Mobbing an Schulen. Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing. Wien: BMBWF.

Bruneforth, M., Herzog-Punzenberger, B. & Lassnigg, L. (Hrsg.) (2013). Nationaler Bildungsbericht 2012. Bd. 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.

Deci, E. & Ryan, R. (1991). A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. Nebraska Symposium on Motivation. University of Nebraska Press. 237–288.

Downes, P. & Cefai, C. (2016). How to Prevent and Tackle Bullying and School Violence: Evidence and Practices for Strategies for Inclusive and Safe Schools, NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. doi: 10.2766/0799.

Elamé, E. (2013). Discriminatory bullying: A New Intercultural Challenge. Berlin: Springer Verlag.

ePOP (2014). Eine Materialiensammlung zur Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz. Herausgeber: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS). Wien, Linz.

Faller, K., Kneip, W. et al. (2007). Das Buddy-Prinzip. Soziales Lernen mit System. Vodafone Stiftung Deutschland; Buddy E.V.

Faller, K., Kerntke, W. & Wackmann, M. (2009): Konflikte selber lösen. Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit. 2. Aufl. Mühlheim a. d. R.: Verlag an der Ruhr

Foerster, H. v. (1973). Über das Konstruieren von Wirklichkeiten. In P. Watzlawick (2006), Die erfundene Wirklichkeit: Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben, Beiträge zum Konstruktivismus, München: Piper.

Glasl, F. (2013). Eskalationsdynamik sozialer Konflikte. In T. Trencek, D. Berning & Ch. Lenz (Hrsg.) (2013), Mediation und Konfliktmanagement, Baden-Baden: Nomos Verlag.

Glasl, F. & Weeks, D. (2008). Die Kernkompetenzen für Mediation und Konfliktmanagement. Ein Praxisbuch mit Fallbeispielen auf DVD. 1. Aufl. Stuttgart: Concadora Verlag.

Gruen, A. (2013). Der Fremde in uns. 9. Aufl. München: Dtv Verlag.

Harring, M. (2010). Freizeit, Bildung und Peers – informelle Bildungsprozesse im Kontext heterogener Freizeitwelten und Peer-Interaktionen Jugendlicher. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlfs & Ch. Palentien (2010), Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen, Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hattie, J. (2015). Lernen sichtbar machen. 3. Aufl. Hohengehren: Schneider Verlag.

Herzog, R. (2007). Gewalt ist keine Lösung: Prävention und Intervention für LehrerInnen. Linz: Veritas Verlag.

Hofmann, F. (2008). Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS).

Hurelmann, K. & Settertobulte, W. (2004). Die Schule als Chance oder als Bedrohung? Warum moderne Strategien der Gesundheits- und Sicherheitsförderung notwendig sind. In H. Hundeloh, G. Schnabel & N. R. Yurdatap (Hrsg.) (2005), Gute und gesunde Schule, Düsseldorf/Münster: Landesunfallklasse NRW/Rheinischer GUV/GUV Westfalen-Lippe, 25–41.

Jannan, M. (2009). Das Anti-Mobbing-Elternheft. Schüler als Mobbing-Opfer – Was Ihrem Kind wirklich hilft. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Jannan, M. (2010). Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln. 3. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Juul, J. & Jensen, H. (2005). Vom Gehorsam zur Verantwortung. Weinheim: Beltz Verlag.

Juul, J. (2006). Das kompetente Kind. 6. Auflage. Reinbek: Rowohlt.

Juul, J. (2009). Grenzen, Nähe, Respekt: Auf dem Weg zur kompetenten Eltern-Kind-Beziehung. Reinbek: Rowohlt.

Juul, J. (2014). Vier Werte, die Kinder ein Leben lang tragen. München: GRÄFE UND UNZER.

Kasper, H. (2003). Prügel, Mobbing, Pöbeleien. Kinder gegen Gewalt in der Schule stärken. Berlin: Cornelsen Verlag.

Kessler, D. & Strohmeier, D. (2009). Gewaltprävention an Schulen – Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. 2. Aufl. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS).

Kessels, U. & Hannover, B. (2015). Gleichaltrige. In F. Wild & J. Möller (Hrsg.) (2015), Pädagogische Psychologie, Springer Lehrbuch, Berlin: Springer Verlag.

Kolodej, Ch. (2005). Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und seine Bewältigung. 1. Aufl. Wien: Verlag facultas.wuv.

Kolodej, Ch. (2008). Mobbingberatung. Fallbeispiele und Lösungen für BeraterInnen und Betroffene. 1. Aufl. Wien: Verlag facultas.wuv.

Kolodej, Ch. (2017). Psychologische Selbsthilfe bei Mobbing: Zuversicht, Vertrauen, Veränderung. Berlin: Springer Verlag.

Kolodej, Ch. (2018). Mobbing: Psychoterror am Arbeitsplatz und in der Schule. Wien: Facultas Verlag

Konecny, E. & Leitner, M.-L. (2006). Psychologie. 9. Aufl. Wien: Universitäts-Verlagsbuchhandlung.

Krappmann, L. (2010). Prozesse kindlicher Persönlichkeitsentwicklung im Kontext von Gleichaltrigenbeziehungen. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlfs & Ch. Palentien (2010), Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Leimer, Ch. (2011). Vereinbarungskultur an Schulen. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS).

Leymann, H. (1993). Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann. Reinbek: Rohwohlt.

Lünse, D., Nöllenburg, K. Kowalczyk, J. & Wanke, F. (2011). Zivilcourage können alle! Ein Trainingsbuch für Schule und Jugendarbeit. Mühlheim a. d. R.: Verlag an der Ruhr.

Nußbaumer, M. (2014). Mobbing in der Schule. In I. Ausserer, Mobbing in der Schule, aktual. Aufl., Zentrum Politik Lernen in der Schule (POLIS) (Hrsg.), Wien: BMBF Eigenverlag.

Olweus, D. (2006). Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. 4. Aufl. Bern: Huber.

Olweus, D. (2009). Mobbing in Schulen: Fakten und Intervention. In A. Henschel, R. Krüger, Ch. Schmitt & W. Stange (Hrsg.) (2008), Jugendhilfe und Schule, 2. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 247–266.

Opp, G. & Fingerle M. (Hrsg.) (2007). Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München: Ernst Reinhard Verlag.

Paljakka, A. (2018). Bullying als kinderrechteverletzende Praxis. Ein Vergleich der österreichischen und finnischen Anti-Bullying-Strategien. Berlin: Logos.

Prengel, A., Winklhofer, U. (Hrsg.). Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 2: F orschungszugänge. Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Prior, M. (2015). MiniMax-Interventionen. 15 minimale Interventionen mit maximaler Wirkung. 12. Aufl. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

Rohlfs, C. (2010): Freundschaft und Zugehörigkeit – Grundbedürfnis, Entwicklungsaufgabe und Herausforderung für die Schulpädagogik. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlfs & Ch. Palentien (2010), Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rosenberg, M. B. (2010). Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. 9. Aufl. Paderborn: Junfermann Verlag.

Schäfer, M. & G. Herpell, Gabriela (2011). Du Opfer! Wenn Kinder Kinder fertigmachen. 2. Aufl. Reinbek: Rohwolt Verlag.

Schäfer, M. (2012). Mobbing im Schulkontext. In W. Schneider & U. Lindenberger (2012), Entwicklungspsychologie, 7. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag.

Seel, N. & Hanke, U. (2015). Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende. Berlin [u. a.]: Springer.

Scherr, A. (2010). Cliquen/informelle Gruppen: Strukturmerkmale, Funktionen und Potentiale. In M. Harring, O. Böhm-Kasper, C. Rohlfs & Ch. Palentien (2010), Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schönbächler, M.-T. (2008). Klassenmanagement: Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive. Bern: Haupt Verlag.

Schubarth, W. (2013). Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Schultz von Thun, F. (2013). Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen – Allgemeine Psychologie der Kommunikation. 50. Aufl. Reinbek: Rohwolt Verlag.

Schultz von Thun, F. (2011). Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung – Differentielle Psychologie der Kommunikation. 32. Aufl. Reinbek: Rohwolt Verlag.

Schultz von Thun, F. (2013). Miteinander reden 3. Das „Innere Team" und situationsgerechte Kommunikation – Kommunikation, Person, Situation. 21. Aufl. Reinbek: Rohwolt Verlag.

Schultze-Krumbholz, Z. et al. (2012). Medienhelden: Unterrichtsmanual zur Förderung Medienkompetenz und Prävention von Cyber-Mobbing. München: Reinhardt Verlag.

Slater, L. (2011). Von Menschen und Ratten. Die berühmten Experimente der Psychologie. 3. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Spaller, Ch. et al. (Hrsg.) (2016). Das lebendige Gefüge der Gruppe: Ausgewählte Schriften. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Wachs, S., Hess. M., Scheithauer, H. & Schubarth, W. (2016). Mobbing an Schulen. Erkennen – Handeln – Vorbeugen. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Watzlawick, P. (1983). Anleitung zum Unglücklichsein. 1. Aufl. München: Piper Verlag.

Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1969). Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxien. 8. Aufl. Bern, Stuttgart, Toronto: Verlag Hans Huber.

Watzke, E. (2008). „Wahrscheinlich hat diese Geschichte gar nichts mit Ihnen zu tun …". Geschichten, Metaphern, Sprüche und Aphorismen in der Mediation. 2. Aufl. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.

Watzke, E. (2011). Äquilibristischer Tanz zwischen den Welten. 4. Aufl. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.

Zitzmann, Ch. (2010). Alltagshelden. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Artikel

Bauer, J. (2010). Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen. Eine neurobiologisch fundierte Perspektive. In Pädagogik, 7-8/10, 6–9.

Bilz, L., Schubarth, W., & Ulbricht, J. (2015). Der Umgang von Lehrkräften mit Schülergewalt und -mobbing: Ein Überblick über den Forschungsstand und Ausblick auf ein Forschungsprojekt. In Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 1, 99–105.

Forsberg, C., Thornberg, R. & Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: fourth-to seventgrade students` perspectives on their reactions. Research Papers in Education, 29(5), 557–576.

Boulton, M. J. (2013). The effects of victim of bullying reputation in adolescents' choice of friends: Mediation by fear of becoming a victim of bullying, moderation by victim status and implications for befriending interventions. Journal of experimental child psychology, 114(1), 146–160.

Breitschwerdt, M. (2014). Nachhaltige Gewaltprävention und Entwicklungsförderung in Netzwerken aus Kita und Schule. Ausgewählte Aspekte und Erfahrungen zum Konzept Mit-Ein-Ander (Mea). In: Schubarth, W. (Hrsg.): Nachhaltige Prävention von Kriminalität, Gewalt und Rechtsextremismus. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Potsdam: Universitätsverlag 263–313.

Conolly, J., Pepler, D., Craig, W. & Taradash, A. (2000). Dating experiences of bullies in early adolescence. In Child Maltreatment, 5(4), 299–310.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. In Child Development, Vol. 82, No 1, 2011, pp. 405–432.

Farrington, D. & Ttofi, M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. In Criminal Behaviour and Mental Health, 21(2), 90–98.

Heinzel, F. (2014). Kinderrechtlich relevante Schulerinnerungen an Lehrerhandeln in der Grundschule – Textanalysen. In: Prengel, A., Winklhofer, U. (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 2: Forschungszugänge. Opladen u. a.: Barbara Budrich, 267–280.

Parker, J. & Asher, S. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? In Psychological Bulletin, 102, 357–389.

Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions. In Theory into Practice, 53(4), 286–292.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Bjorkvist, K., Ostermann, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. In Aggressive Behavior, 22, 1–15.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. In Aggression and violent behavior, 15(2), 112–120.

Schäfer, M. & Korn, S. (2004). Bullying als Gruppenphänomen. Eine Adaption des Participant Role-Ansatzes. In Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36(1), 19–29.

Schubarth, W., Ulbricht, J. (2015). Gewalt von Lehrerinnen und Lehrern. In: Melzer, W., Hermann, D., Sandfuchs, U., Schäfer, M., Schubarth, W., Daschner, P. (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 278–282.

Schulze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Wölfer, R. & Scheithauer, H. (2014). Prävention von Cybermobbing und Reduzierung aggressiven Verhaltens Jugendlicher durch das Programm Medienhelden: Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 1, 61–79.

Strohmaier, D., Atria, M. & Spiel, C. (2005). Gewalt und Aggression in der Schule. In Erziehung und Unterricht, 5-6, 542–547.

Thonber, R. & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. In Journal of adolescense, 36(3), 375–483.

Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequences in small groups. In Psychological Bulletin, 63, 348–399.

Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. (1977). Stages of small-group development revisited. In Group and Organization Studies, 2, 4, Dez 1977, 419–427.

Internetquellen und Links*

Adult Health Outcomes of Childhood Bullying Victimization, 2014
http://ajp.psychiatryonline.org/doi/full/10.1176/appi.ajp.2014.14040466

AVEO
http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/praeventionsprojekte/selbstevaluation-aveo-s-aveo-t/

Berliner-Brandenburger Anti-Mobbing Fibel
http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/gewaltpraevention/Broschueren/BB-BE_Anti-Mobbing-Fibel.pdf

BMUKK, Berufsbildende Schulen (2011): Broschüre Bildungsstandards. Soziale und Personale Kompetenzen. Bildungsstandards in der Berufsbildung. Kompetenzmodell, Deskriptoren und ausgewählte Methoden-/Unterrichtsbeispiele
http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/SozialePersonale-Kompetenzen_Broschuere_Oktober2011.pdf

Broschüre WienXtra
http://www.wienxtra.at/jugendinfo/mobbing/

ePOP – Materialien zur Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz
http://www.epop.at

Funke, Günter (Veröffentlichung 2014): Vortrag „Wer Bildung will, muss Beziehung schaffen“;
https://www.youtube.com/watch?v=dH9MFOhZfFo (am 30.04.2014 veröffentlicht)

HBSC-Factsheet Nr. 06/2013; Bullying und Gewalt unter österreichischen Schülerinnen und Schülern: Ergebnisse 2010 und Trends
https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=548

HBSC-Factsheet Nr. 11/2014; Der Stellenwert der Klassengemeinschaft für das Wohlbefinden in Schulen der Sekundarstufe
https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=647

HBSC Studie
http://www.bmgf.gv.at/cms/home/attachments/9/7/0/CH1444/CMS1427118828092/gesundheit_und_gesundheitsverhalten_oester_schuelerinnen_who-hbsc-survey_2014.pdf

Kinder- und Jugendanwaltschaft – die Organisationen der jeweiligen Bundeländer stellen Informationsbroschüren und Anlaufstellen bereit:
https://www.kija.at

KRK (1990). UN-Konvention über die Rechte des Kindes. Verfügbar unter: **https://www.unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf**

OECD-Studie (2018): Erfolgsfaktor Resilienz; Warum manche Jugendliche trotz schwieriger Startbedingungen in der Schule erfolgreich sind – und wie Schulerfolg auch bei allen anderen Schülerinnen und Schülern gefördert werden kann. Pisa-Sonderauswertung der OECD. Vodafone Stiftung Deutschland
http://www.oecd.org/berlin/publikationen/VSD_OECD_Erfolgsfaktor%20Resilienz.pdf

POLIS Mobbing-Broschüre
http://www.politik-lernen.at/dl/lpLmJMJKomklKJqx4KJK/pa_2013_2_mobbing_webakt.pdf

Saferinternet
https://www.saferinternet.at
Auf dieser Seite stehen hilfreiche Informationen zu Prävention und Intervention (bspw. Tools und Materialien) zur Verfügung. Besonders hervorzuheben sind die 10 saferinternet Tipps jeweils für Lehrende, Eltern und Jugendliche.

Saferinternet – Studien
https://www.saferinternet.at/studien

Schaefberger, Michael: Institut für Jugendkulturforschung: Safer Internet. Qualitative Studie über Chancen und Gefahren von Social Communities, 2010
https://www.jugendkultur.at/wp-content/uploads/Bericht_Safer-Internet_qualitativ_Online_Version.pdf

Leitfaden „Mobbing an Schulen“ der Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung des BMBWF
http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/mobbing/

TheLancet_Studie_Missbrauch und Mobbing
http://www.thelancet.com/pdfs/journals/lanpsy/PIIS2215-0366(15)00165-0.pdf

Unicef-Report zu Gewalt und Mobbing in der Schule (2018)
https://www.unicef.de/informieren/aktuelles/presse/2018/haelfte-der-jugendlichen-weltweit-erlebt-gewalt-oder-mobbing-in-der-schule/174128

United Nations (UN 2006): Studie des Generalsekretärs der Vereinten Nationen über Gewalt gegen Kinder. **www.unicef.de**

WHO-HBSC Study (2012): Social determinants of health and well-beeing among young people
http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf

WHO-HBSC Study (2016): Growing up unequal
http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1

* Letzter Zugriff: 17. November 2018

Über den Autor



MMag. Florian Wallner ist Vater, seit 2008 BMHS-Lehrer in Wien und seit 2014 Mitarbeiter von ÖZEPS. Während des Studiums der Wirtschaftspädagogik und Betriebswirtschaft an der WU Wien sammelte er Erfahrungen im Leistungssport. Diese bewegten ihn, sich intensiv mit Peer-Learning an Schulen zu beschäftigen.

2009 initiierte er den Aufbau des Peer-Learning-Programms an der BHAK Wien 10. Dort lehrt er und ist Coach für Peer-Learning und Peer-Mediation. Über seine Tätigkeit als Pädagoge hinaus arbeitet er als eingetragener Mediator, macht beruflich Erfahrungen mit konstruktiver Bearbeitung von Konflikten, Gewaltprävention, Handlungsoptionen bei Mobbing und beschäftigt sich intensiv mit Mobbingprävention und -intervention auf personenbezogener sowie organisationaler Ebene. Er berät diesbezüglich Lehrer/innen, Schüler/innen sowie Organisationen. Weitere berufliche Erfahrungen gewinnt er aus einem Lehrauftrag an einer Wiener Fachhochschule.

Seine derzeitigen Schwerpunkte sind die Begleitung bei der Implementierung von standortspezifischen Mobbingpräventionsprogrammen und Peer-Learning-Programmen sowie Coaching für Führungskräfte. In seinen Fortbildungsseminaren geht es um Themen zu pädagogischer Beziehungsgestaltung, Kommunikation, Konflikttransformation und Mediation.

Nachwort der Redakteurin

Mit dieser Handreichung runde ich die Herausgaben von ÖZEPS-Handreichungen ab. Das Bundeszentrum ÖZEPS (Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen) nahm 2005 im Auftrag des Unterrichtsministeriums in Salzburg seine Arbeit auf. Begleitet von Univ.-Prof. Franz Hofmann wurde folgendes Leitbild entwickelt:

Jeder gelingende Lernprozess gründet auf wertschätzende und unterstützende Beziehungen – das gilt insbesondere für schulische Lernprozesse. Lernende brauchen darüber hinaus Zeit und Raum, Ich-Stärke zu entwickeln und sozial kompetent zu werden.

Um eine gute Beziehung aufzubauen und zu erhalten, benötigen die am Lernprozess Beteiligten vor allem Selbstvertrauen, Vertrauen in die Gruppe und ein Interesse an Vielfalt. Sowohl die Verschiedenheit der Beteiligten als auch die unterschiedlichen Lernwege stellen wertvolle Ressourcen dar.

ÖZEPS sieht seine Aufgabe darin, Lernende wie Lehrende in ihrer Persönlichkeit zu stärken und sie im Sinne der Bildungsziele darin zu unterstützen, lernförderliche Beziehungen herzustellen sowie den gemeinsamen Schulalltag so zu gestalten, dass Lernen und Lehren ein gelingendes Erlebnis wird.

ÖZEPS richtet seine Aufmerksamkeit auf Unterrichtsentwicklung, Entwicklung von Professionalität und Organisationsentwicklung.

ÖZEPS ist Zentrum und Drehscheibe für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in allen Bereichen der Förderung personbezogener überfachlicher Kompetenzen.

ÖZEPS steht für theoriegeleitete Praxis und verbindet Wissenschaft mit schulischer Realität.

ÖZEPS fordert und fördert gleichwürdige Beziehungen zwischen allen Schulpartnern.

ÖZEPS ist eine lernende Organisation.

Seither setzt **ÖZEPS** Impulse, Persönlichkeitsstärkung und Weiterentwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen in allen Bildungseinrichtungen als zentrale Ziele zu verankern.

Folgende Schwerpunktthemen wurden bearbeitet:

- Selbstkompetenz und Sozialkompetenz im Lebensraum Schule
- Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen im Unterricht
- Unterstützung der Qualitätsinitiativen des BMBWF
- personenbezogene überfachliche Kompetenzen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen
- Gewaltprävention/Mobbingprävention an Schulen
- Peer-Learning auf allen Ebenen

In sechs ÖZEPS-Handreichungen für Pädagog/innen wurden diese Themen ausgeführt:

- Franz Hofmann (2008): Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht
- Thomas Stern (2010): Förderliche Leistungsbewertung
- Doris Kessler, Dagmar Strohmeier (2009): Gewaltprävention an Schulen
- Ingrid Salner-Gridling (2009): Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren
- Christiane Leimer (2011): Vereinbarungskultur an Schulen
- Florian Wallner (2018): Mobbingprävention im Lebensraum Schule

Alle Handreichungen sind als Gratis-Download auf www.oezeps.at abrufbar.

Für Schüler/innen der Sekundarstufe wurde unter „ePOP“ eine Sammlung von Lernanregungen, Übungen und Aufgaben erarbeitet, mit deren Hilfe sie Selbstkompetenz (Selbstverantwortung, Lern- und Arbeitsverhalten, ...) und Sozialkompetenz (soziale Verantwortung, Kommunikation, Kooperation, Umgang mit Konflikten, ...) weiterentwickeln können.

Alles ist als Gratis-Download auf www.epop.at abrufbar.

Auf acht Sommerakademien wurden in den Ferien jeweils an vier Tagen Fachvorträge, Vertiefungsworkshops und Peer-Learning für Lehrende aller Schularten und Pädagogischen Hochschulen, für Lehramtsstudierende und Elternvertreter/innen angeboten. Raum und Zeit gab es für die bewusste und begleitete Reflexion der Lernprozesse.

1. Zeit für mich selbst – Stärkung der eigenen Persönlichkeit als Lernaufgabe
2. LERNEN – es geht um das WIE
3. Kreativität und Persönlichkeitsstärkung
4. Classroom Management
5. Verantwortung
6. Achtsamkeit in Bildungsprozessen, Wie pädagogisches Theater Lernen unterstützt und zur Persönlichkeitsstärkung beiträgt
7. Emotionen in Lernprozessen: erkennen, benennen, nutzen, beeinflussen, entwickeln
8. Grenzen im pädagogischen Alltag: wahrnehmen, erkennen, setzen, respektieren, überschreiten

Mit 31.12.2018 wird u. a. das Bundeszentrum ÖZEPS vom BMBWF für beendet erklärt. Ich danke allen Pädagoginnen und Pädagogen, die gemeinsam mit den ÖZEPS-Mitarbeiterinnen und ÖZEPS-Mitarbeitern die für den Bildungserwerb so entscheidenden Themen weiterentwickelt haben.

UNTERM STRICH

Zwei Wünsche möchte ich als Gründungsmitglied und langjährige Leiterin des Bundeszentrums ÖZEPS formulieren:

- Mögen Bildungsverantwortliche den Stellenwert von sozialem und emotionalem Lernen für mehr Bildungsgerechtigkeit erkennen und den dafür notwendigen systemischen Rahmen und die entsprechenden Ressourcen zur Verfügung stellen.
- Mögen sich sowohl alle Lernenden, Lehrenden und Erziehungsberechtigten als auch die politisch Verantwortlichen die entsprechenden Kompetenzen aneignen, auch in schwierigen Situationen einander bedingungslos respektvoll zu begegnen.

Mag.ª Brigitte Schröder
brigitte.schroeder@oezeps.at

Die Jungen
werfen
zum Spaß
mit Steinen
nach Fröschen
Die Frösche
sterben
im Ernst.

Erich Fried

ISBN 978-3-200-06145-3