



Gewalt, Medien, Diversität:

Hintergrundwissen und Anregungen
für Pädagog*innen

Dagmar Strohmeier
Petra Gradinger
Elisabeth Stefanek

Gewalt, Medien, Diversität:

Hintergrundwissen und Anregungen
für Pädagog*innen

Dagmar Strohmeier
Petra Gradinger
Elisabeth Stefanek

Die Gewalt fängt nicht an,
wenn einer einen erwürgt.
Sie fängt an, wenn einer sagt:
„Ich liebe dich:
du gehörst mir!“

Die Gewalt fängt nicht an,
wenn Kranke getötet werden.
Sie fängt an, wenn einer sagt:
„Du bist krank:
Du musst tun, was ich sage!“

Die Gewalt fängt an,
wenn Eltern
ihre folgsamen Kinder beherrschen,
und wenn Päpste und Lehrer und Eltern
Selbstbeherrschung verlangen.

Die Gewalt herrscht dort wo der Staat sagt:
„Um die Gewalt zu bekämpfen
darf es keine Gewalt mehr geben
außer meiner Gewalt!“

Die Gewalt herrscht
wo irgendwer oder irgendetwas
zu hoch ist oder zu heilig,
um noch kritisiert zu werden.

Oder wo die Kritik nichts tun darf,
sondern nur reden,
und die Heiligen und die Hohen
mehr tun dürfen als reden.

Die Gewalt herrscht dort wo es heißt:
„Du darfst Gewalt anwenden!“
Aber auch dort wo es heißt:
„Du darfst keine Gewalt anwenden!“

Die Gewalt herrscht dort,
wo sie ihre Gegner einsperrt
und sie verleumdet
als Anstifter zur Gewalt.

Das Grundgesetz der Gewalt
lautet: „Recht ist, was wir tun.
Und was die anderen tun,
das ist Gewalt!“.

Die Gewalt kann man vielleicht nie
mit Gewalt überwinden,
aber auch nicht immer
ohne Gewalt.

Erich Fried

<https://www.deutschelyrik.de/die-gewalt.html>

Widmung

Für Harald und Renate

Für alle Eltern, die unter allen Umständen zu ihren Kindern stehen

Für Conni, Bibi und Johanna und meinen geliebten Neffen, der noch keinen Namen hat

Für alle Schüler*innen und Lehrer*innen, die miteinander eine positive Atmosphäre schaffen

Für Egon, Sarin, Paula und Maximilian, denen ich eine wunderbare Kindergarten- und Schulzeit mit den besten Pädagog*innen wünsche

Über die Autorinnen

FH-Prof. PD Dr. Mag. Dagmar Strohmeier ist seit 2011 FH-Professorin für Interkulturelle Kompetenz an der Fachhochschule Oberösterreich am Campus Linz und seit 2018 Professor II am Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioural Research in Education an der Universität Stavanger, Norwegen. Im Sommersemester 2021 und Wintersemester 21/22 ist sie Gastforscherin an der Universität Turku, Finnland. Dr. Strohmeier habilitierte sich 2014 an der Universität Wien im Fach Psychologie, wo sie 2006 auch promovierte. Von 1996 bis 2001 studierte sie an der Karl-Franzens Universität Graz Psychologie, Philosophie sowie Türkische Sprache und Kultur. Dr. Strohmeier hat eine Vielzahl an Projekten in den Bereichen Entwicklungspsychologie und Gewaltprävention durchgeführt, sowie eine große Anzahl von Lehrveranstaltungen in diesen Themenbereichen mit verschiedenen Zielgruppen abgehalten. Sie hat ihre wissenschaftlichen Arbeiten in über 100 peer-reviewten englischsprachigen Artikeln und Buchbeiträgen publiziert. Von 2015-2021 war sie Mitherausgeberin des European Journal for Developmental Psychology. Sie hat vier special issues in international renommierten Fachzeitschriften und zwei englischsprachige Bücher herausgegeben. Sie hat ein großes internationales Netzwerk zum Thema Mobbingprävention in der Schule aufgebaut und während der Pandemie im Jahr 2020 das „Online International Research Seminar“ ins Leben gerufen. Dr. Strohmeier wurde 2014 zur Forscherin des Jahres Oberösterreich nominiert und war 2011 Forscherin des Jahres der Fachhochschule Oberösterreich. In den Jahren 2021-2023 ist Dr. Strohmeier die Präsidentin der European Association for Developmental Psychology (EADP).

Links:

<http://www.viscprogram.eu/>

<https://www.eadp.info/>

<http://www.europe2038.eu>

Mag. Dr. Petra Gradinger arbeitet seit 2019 als Klinische und Gesundheitspsychologin bei der Krisenhilfe OÖ. Weiters ist sie als Lektorin an der Fachhochschule Oberösterreich am Campus Linz tätig, wo sie zwischen 2012 und 2019 als wissenschaftliche Mitarbeiterin angestellt war. Petra Gradinger studierte an der Technischen Universität Versicherungsmathematik und an der Universität Wien Psychologie, wo sie 2010 im Fach Psychologie promovierte. Ihre wissenschaftlichen Arbeiten wurden in einer Vielzahl von Vorträgen, Buchbeiträgen und Artikel in Journalen kommuniziert. Sie absolviert seit vielen Jahren Forschungs- und Lehraufenthalte in verschiedensten Ländern, u. a. Australien, Rumänien, der Tschechischen Republik, der Türkei, den USA und Zypern. Sie publiziert regelmäßig in nationalen und internationalen wissenschaftlichen Zeitschriften und ist Mitglied im Editorial Board des European Journals of Developmental Psychology.

Links:

<https://www.krisenhilfeooe.at/>

<http://www.viscprogram.eu/>

Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Krisenintervention und Gewaltprävention. Ihre Forschungsschwerpunkte sind soziale Beziehungen (Mobbing und Cybermobbing), Interkultureller Kompetenzen, Selbstreguliertes Lernen, Lernen mit neuen Medien und Evaluationsforschung.

Mag. Dr. Elisabeth Stefanek, M.A. ist seit 2017 als wissenschaftliche Mitarbeiterin bei pro mente Forschung tätig (Senior Post Doc). Ihre Hauptzuständigkeitsbereiche sind Evaluations- und Forschungstätigkeiten für den Bereich „Kinder und Jugendliche mit Mental Health Problemen“. Von 2007 bis 2017 arbeitete sie als Senior Lecturer und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien sowie an der Fakultät für Medizintechnik und angewandte Sozialwissenschaften der FH Oberösterreich in Linz. Davor war sie als freiberufliche Evaluatorin, als Projektmitarbeiterin in einer Non-Profit Organisation und als Kindergartenpädagogin in Wien tätig. Sie absolvierte 2012 das Doktoratstudium Psychologie, 2007 das Masterstudium Angewandtes Wissensmanagement, 2005 das Diplomstudium Psychologie und 1994 die Ausbildung zur Kindergartenpädagogin.

Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Evaluation von Maßnahmen im Sozial-, Bildungs- und Gesundheitsbereich sowie der Konzeption und Durchführung von Interventionen im Bildungsbereich (Fokus: soziale Kompetenzen, Gewaltprävention). Im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit befasst sie sich mit Migration und Akkulturation von Kindern und Jugendlichen sowie interkulturellen Peerbeziehungen. Ihre Forschungs- und Arbeitsergebnisse hat sie auf nationalen und internationalen Kongressen präsentiert und in einer Vielzahl von Publikationen veröffentlicht.

Links:

<https://www.promente-forschung.at/>

<http://www.viscprogram.eu/>

Vorwort der Autorinnen

Seit März 2020 hat sich unser gesamtes bisheriges Leben stark verändert. Die Pandemie hat uns alle vor viele neue Herausforderungen gestellt und wir alle mussten lernen, sehr viele Dinge grundlegend anders als bisher anzugehen. Unsere sozialen Beziehungen wurden von der Pandemie besonders stark betroffen, weil wir sie weitgehend vermeiden oder ins Internet verlegen mussten. Soziale Beziehungen sind aber enorm wichtig für uns alle und sie sind noch wichtiger für die positive Entwicklung von jungen Menschen. Im Jugendalter geben vor allem soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen wichtige Entwicklungsimpulse, beispielsweise dann, wenn Freunde eine Aufgabe gemeinsam lösen, gemeinsam schöne Dinge unternehmen oder wenn sie ihre - durchaus auch unterschiedlichen - Perspektiven austauschen. Leider sind nicht alle sozialen Beziehungen positive Entwicklungskontexte, sondern ganz im Gegenteil, sie können auch die Hauptursache für Stress, Angst und Unsicherheit darstellen.

Wie eine Schule es schaffen kann, dass sich viele positive und kaum negative soziale Beziehungen entwickeln, darum geht es in dieser Publikation.

Erwachsene können durch eine Vielzahl von direkten und indirekten Interventionen sowohl positive soziale Beziehungen zwischen Jugendlichen ermöglichen, als auch eine Reihe von negativen sozialen Beziehungen verhindern. Die Mehrheit dieser Interventionen lassen sich im direkten Kontakt genauso umsetzen wie im Internet, es gibt aber auch Aspekte, auf die man bei online Kommunikation besonders achten sollte. Aufgrund der Relevanz von online Kommunikation, die sich durch die Pandemie auch noch verstärkt hat, nimmt die Gestaltung von sozialen Beziehungen im Kontext von sozialen Medien einen besonderen Stellenwert ein.

Viele Formen von Gewalt entstehen aufgrund eines Mangels an Respekt von Verschiedenheit. Andersartigkeit zulassen zu können und im besten Fall auch wertzuschätzen, ist eine Grundvoraussetzung für Gewaltprävention. Gleich sein zu wollen wie die Gleichaltrigen, zu einer Gleichaltrigengruppe dazuzugehören und die eigene Identität zu entwickeln sind typisch für die Entwicklungsphase des Jugendalters. Die Auseinandersetzung mit Verschiedenheit in der Schule ist daher sowohl für die positive Bewältigung von alterstypischen Entwicklungsaufgaben als auch für die Prävention von Gewalt überaus wichtig.

In diesem Text werden grundlegende Aspekte sozialer Beziehungen diskutiert, verschiedene Formen von Gewalt erläutert, grundlegende Theorien dargestellt, sowie relevante Mechanismen der Gewaltentstehung besprochen. Einen besonderen Stellenwert nehmen verschiedene Fördermöglichkeiten positiver Beziehungen und verschiedene Interventionsmethoden bei Konflikten, sozialer Ausgrenzung, Mobbing und Hass im Netz ein.

Abgeschlossen wird die Handreichung mit grundlegenden Überlegungen zur Prävention sowie konkreten Vorschlägen zur Selbstevaluation.

Jedes Kapitel wird mit einer grundlegenden Einsicht eingeleitet, bietet Informationen zu verschiedenen Inhalten, versucht durch gezielte Reflektionsfragen einen Transfer in die Lebenswelt herzustellen bzw. erläutert mit Hilfe von konkreten Methoden, wie ein Praxistransfer aussehen könnte.

Um diesen Text so lesbar wie möglich zu machen, wurde auf wissenschaftliche Zitate zur Gänze verzichtet. Stattdessen wurden für interessierte Leser*innen Hinweise vertiefender Literatur gegeben.

Wir wünschen uns sehr, dass die Erkenntnisse, die hier zusammengestellt wurden, zum Handeln motivieren und dadurch zu einem guten Miteinander in der Schule beitragen.

Dagmar Strohmeier, Petra Gradinger und Elisabeth Stefanek

Vorwort der Herausgeber*innen

Der Umgang mit Fremdem und Eigenem – eine Lebensaufgabe

Schon bei der Geburt begibt sich der Mensch in eine Umgebung, die ihm größtenteils fremd ist. Er ist vorerst angewiesen auf den Schutz und die Fürsorge durch die primäre Bezugsperson. Er beginnt einen Weg der Begegnungen mit ihm anfangs noch fremden Personen, Dingen, Situationen. Er lernt sie kennen, sammelt Erfahrungen und kommt in einen Entwicklungsprozess der Selbstfindung durch Abgrenzung vom anderen. Unter geeigneten Bedingungen hat der Mensch am Ende der Pubertät eine Identität entwickelt, die vor dem anderen bestehen und authentisch gelebt werden kann.

Für uns Pädagog*innen stellt sich die Frage nach den gesundheitsförderlichen Bedingungen, die diesen Reifungsprozess begünstigen: Unter welchen Umständen kann das Kind bzw. die/der Jugendliche ihr/sein Eigenes finden und es so weit stärken, dass es vor dem Fremden dauerhaft bestehen kann?

» Um das Selbstsein entwickeln und unter den Eindrücken der Situation aufrechterhalten zu können, bedarf es der Beachtung, der Gerechtigkeit und der Wertschätzung durch andere sowie durch einen selbst «.

Längle A., *Existenzanalyse. Existentielle Zugänge der Psychotherapie*. Wien: facultas, 2016, S. 113.

Die Formen adäquater Abgrenzung stehen der Ausgrenzung, der gezielten Abwertung und dem gewaltsamen Umgang mit anderen Menschen gegenüber. Die Wechselwirkung zwischen einzelnen Personen ist hochdynamisch – in Präsenz wie auch in den digitalen Medien, die gerade jungen Menschen eine Vielzahl an Interaktionsmöglichkeiten bereitstellen. Stereotype, vorgefasste Meinungen und Bilder von anderen Personen, Kulturen und Religionen erleichtern zwar den ersten Blick auf die Komplexität des Fremden. Dennoch bedarf es eines genaueren Hinsehens mit offenem Herzen, um der Diversität unserer Gesellschaft gerecht zu werden. Diese Form der Wertschätzung braucht der/die andere von mir, wo wie ich sie von ihm/ihr brauche, um das Selbstsein zu entwickeln und es in schwierigen Situationen auch aufrecht erhalten zu können.

Wir von hepi haben als Lehrkräfte Einblick in die psychosozialen Bedingungen sowie strukturellen Herausforderungen an verschiedenen Schulstandorten. Es ist uns ein Anliegen als NCoC (National Center of Competence) für Psychosoziale Gesundheitsförderung, Angebote (in Form von Fortbildung, Vernetzung, Information, Beratung, etc.) zu konzipieren und auch umzusetzen, die Lehrer*innen im persönlichen Umgang mit ihrer jeweiligen Situation zu stärken und somit zu ihrer psychosozialen Gesundheit beizutragen.

So freut es uns, dass wir mit dieser Publikation einen Diskussionsbeitrag zur Realisierung dieses Anliegens leisten können. Unser Dank geht an Frau FH-Prof. PD Mag.^a Dr.ⁱⁿ Dagmar Strohmeier, Frau Mag.^a Dr.ⁱⁿ Petra Gradinger und Frau Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elisabeth Stefanek M.A. für die Bereitstellung ihrer Expertise.

MMag.^a Claudia Lengauer-Baumkirchner und das hepi-Team

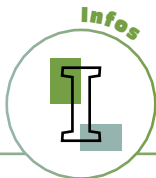
Inhalt

1	Vom „ich“ zum „wir“	12
2	Für wie wichtig halten wir soziale Beziehungen?	14
2.1	Positive soziale Beziehungen	14
2.2	Neutrale soziale Beziehungen	14
2.3	Negative soziale Beziehungen	15
3	Welche sozialen Beziehungen nehmen wir wahr?	18
3.1	Außenseiter*innen	18
3.2	Anführer*innen	18
4	Welche Formen von Gewalt gibt es?	21
5	Was wissen wir über Cybermobbing?	25
6	Was wissen wir über Hass im Netz?	31
7	Welche Theorien kennen wir?	34
7.1	Bio-Sozio-Ökologisches Modell (Bronfenbrenner)	34
7.2	Allgemeines Aggressions-Modell (Anderson & Bushman)	34
7.3	Soziale Informationsverarbeitungstheorie (Crick & Dodge)	35
8	Welche Mechanismen kennen wir?	37
8.1	Individuum	37
8.2	Schule	38
8.3	Familie	39
8.4	Zusammenarbeit Schule und Familie	39
8.5	Gesellschaftliche Ebene	40
9	Was sind die Folgen von Gewalt?	42
10	Welche Rollen haben Lehrkräfte?	44
10.1	Lehrkräfte als Opfer von Übergriffen	44
10.2	Lehrkräfte als Täter*innen	45
11	Was wissen wir über digitale soziale Kompetenzen?	47
12	Wie gehen wir mit Verschiedenheit um?	49
12.1	Soziale Kategorisierungen	49
12.2	Soziale Identitäten	50

13	Wie können wir positive soziale Beziehungen fördern?	53
13.1	Teilen, helfen, unterstützen	54
13.2	Interkulturelle Freundschaften	55
13.3	Gute Klassengemeinschaft	56
13.4	Zusammenarbeit Schule und Eltern	57
14	Was können wir bei Störungen in sozialen Beziehungen tun?	59
15	Wie können wir negative soziale Beziehungen verbessern?	61
16	Welche Prinzipien von Gesprächsführung gibt es?	64
16.1	Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn	64
16.2	Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg	65
16.3	Regeln zur Deeskalation nach Burkhard Oelemann und Joachim Lempert	66
17	Was können wir bei Konflikten tun?	67
18	Was können wir bei sozialer Ausgrenzung tun?	70
19	Was können wir bei Mobbing tun?	73
19.1	Schritt 1: Analyse des Sachverhalts	74
19.2	Schritt 2: Gesprächsführung	75
19.2.1	Erstgespräch mit Mobbingopfern	75
19.2.2	Folgegespräch mit Mobbingopfern	76
19.2.3	Gespräche mit Mobbingtäter*innen	77
19.2.4	Gespräche mit Täter*innen-Opfern	81
19.2.5	Gespräche mit den Eltern von Mobbingopfern	82
19.2.6	Gespräche mit den Eltern von Mobbingtäter*innen	85
20	Was können wir bei Hass im Netz tun?	87
21	Was können wir präventiv gegen negatives Verhalten tun?	89
21.1	Unterrichtsfach „Soziales Lernen“	89
21.2	Umsetzung von Peer Education und Buddy Systemen	89
21.3	Umsetzung evidenz-basierter Präventionsprogramme	90
22	Wie können wir erkennen, was unsere Vorgehensweisen bewirken?	92
22.1	AVEO Selbstevaluation	93
	Impressum	94

1 Vom „ich“ zum „wir“

Nachhaltige Gewaltprävention erfordert einen fundamentalen Perspektivenwechsel.



Viele menschlichen Eigenschaften entstehen durch sogenannte Person x Umwelt Interaktionen, das bedeutet individuelle Eigenschaften (z.B. Hilfsbereitschaft, Frustrationstoleranz) entfalten sich in Abhängigkeit der Qualität der Umgebung. Umwelteinflüsse erzeugen, verstärken oder reduzieren menschliches Verhalten.

Gewalt entsteht nicht in einem sozialen Vakuum, sondern in einem sozialen Raum, der dieses Verhalten ermöglicht. Täter oder Täterinnen üben ihr negatives Verhalten in einer sozialen Gruppe aus, weshalb ihr Verhalten nicht nur durch ihre individuellen Eigenschaften verursacht wird, sondern auch durch die Qualitäten des sozialen Umfelds, in dem sie sich befinden.

Wenn Sie an sich selbst denken, ist Ihnen schon einmal aufgefallen, dass eine Ihrer Eigenschaften sich in Abhängigkeit der sozialen Gruppe, in der Sie sich befinden, verändert? Haben Sie Eigenschaften, die sehr stabil sind, d.h. die sich nicht oder kaum in Abhängigkeit der Situation oder der sozialen Gruppe, in der Sie sich befinden, verändern?

→ Beispiel: Hilfsbereitschaft ist eine Eigenschaft, die sich in Abhängigkeit der sozialen Gruppe verändert. Unzählige Studien belegen, dass Menschen ihren Familienmitgliedern und Freund*innen mehr helfen als Fremden. Möchte man also das Ausmaß von Hilfsbereitschaft in einer sozialen Gruppe vermehren, kann man das über gezielte Beziehungsinterventionen tun. Je mehr sich die Mitglieder einer Gruppe mögen, desto mehr werden sie sich gegenseitig helfen. Das Verhalten der Gruppenleitung (z.B. der Lehrkraft) hat eine nicht zu unterschätzende Vorbildwirkung. Je hilfsbereiter die Leitung ist, desto hilfsbereiter wird sich die Gruppe verhalten.

Der Gedanke, dass viele menschlichen Eigenschaften durch Person x Umwelt Interaktionen entstehen, ist enorm relevant für die Gewaltprävention, weil er mit einem fundamentalen Perspektivenwechsel einhergeht. Anstatt sich ausschließlich auf die Eigenschaften des Täters oder der Täterin zu konzentrieren, öffnet diese Perspektive den Blick auf die soziale Umgebung. Fragen wie die folgenden machen auf einmal sehr viel Sinn.

- Welche Eigenschaften hat die soziale Umgebung, die es ermöglichen, dass dieser Mensch sich in einer negativen Art und Weise anderen gegenüber verhält?
- Was könnte in der sozialen Umgebung geändert werden, damit Gewalt nicht mehr auftritt?

Es gibt eine große Anzahl von Studien, die belegen, dass die Eigenschaften des sozialen Kontexts gewalttätiges Verhalten mitbestimmen. In einer sozialen Umgebung, in der die Mehrzahl der Menschen gewalttätigem Verhalten gegenüber gleichgültig ist, das heißt, wo Gewalt ignoriert oder hingenommen wird, kommt dieses negative Verhalten häufiger vor als in einem sozialen Umfeld, das durch Achtsamkeit und Zuwendung gekennzeichnet ist.

Die Person x Umwelt Perspektive erweitert den Handlungsspielraum, weil das Hauptaugenmerk nicht nur auf Maßnahmen zur Veränderung des Täters oder der Täterin liegt, sondern auch auf der Verbesserung der Qualität des sozialen Umfelds. Folgenden Fragen können gestellt werden:

- Was tragen wir als soziale Gruppe dazu bei, dass sich Menschen in unserem sozialen Raum gewalttätig verhalten?
- Wie können wir uns ändern, damit es nicht mehr möglich oder nicht mehr notwendig ist, durch Gewalthandlungen aufzufallen?

Eine Person x Umwelt Interaktionsperspektive bedeutet nicht, dass individuelle Eigenschaften keine Rolle spielen. Selbstverständlich kann es vorkommen, dass auch im positivsten sozialen Umfeld einzelne Personen gewalttätige Verhaltensweisen ausführen. Eine positiv geprägte soziale Umgebung ist aber in der Regel viel schneller im Stande, negatives Verhalten abzustellen, als eine gleichgültige oder negative soziale Umgebung. In einem positiven sozialen Umfeld wird gewalttätiges Verhalten weder ignoriert noch hingenommen, sondern es wird rasch abgestellt, weil die Mehrheit der Mitglieder positiver sozialer Räume wissen, was man gegen Gewalt tun kann.

Wir laden Sie ein, in Ihrer Schule gemeinsam mit Ihren Kolleginnen und Kollegen einen starken positiven sozialen Raum zu gestalten. Weil ein sozialer Raum immer aus mehreren Einzelpersonen besteht, spricht dieser Text ab jetzt die ganze soziale Gruppe („wir“) an. Positive soziale Räume können nur gemeinsam und als Kollektiv entwickelt werden, weshalb es eine gute Idee ist, diese Handreichung mit so vielen Kolleginnen und Kollegen als möglich zu teilen und über die Inhalte zu diskutieren.

Wir freuen uns, wenn diese Handreichung einen Veränderungsimpuls an Ihrer Schule erzeugt. Auch starke, positive soziale Räume können immer noch stärker und noch positiver werden!

In diesem Sinne,
viel Freude beim gemeinsamen Lesen, Diskutieren und Handeln!

2 Für wie wichtig halten wir soziale Beziehungen?

Viele Formen von Gewalt entstehen aufgrund von dysfunktionalen sozialen Beziehungen.

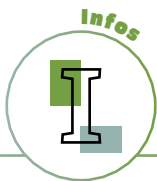
Lernen und Entwicklung passieren nicht in einem sozialen Vakuum. Trotzdem wird die Bedeutung von sozialen Beziehungen oftmals stark unterschätzt und in zu vielen Schulen wird die Qualität von sozialen Beziehungen nicht ausreichend wahrgenommen oder bewusst gestaltet. Menschen sind jedoch soziale Wesen und soziale Beziehungen geben starke Entwicklungsimpulse, die im besten Fall Wachstum und Lernen ermöglichen. Die Qualität sozialer Beziehungen lässt sich durch eine Vielzahl von indirekten und direkten Methoden beeinflussen. Eine wichtige Voraussetzung dafür, dass viele positive soziale Beziehungen entstehen, ist die Anerkennung ihrer Bedeutsamkeit.

2.1 Positive soziale Beziehungen

Positive soziale Beziehungen erzeugen bei den Beziehungspartner*innen mehrheitlich positive oder stark positive Emotionen, zum Beispiel Freude, Sympathie, Zuneigung oder Liebe. Es gibt viele verschiedene Bezeichnungen für positive soziale Beziehungen, wie zum Beispiel Freund*in, Vorbild, Partner*in, etc. Im besten Fall sind Verwandtschaftsbeziehungen wie zum Beispiel zu den Eltern und Geschwistern durch mehrheitlich positive Gefühle gekennzeichnet. Positive soziale Beziehungen haben unterschiedliche Eigenschaften, werden aber häufig durch Merkmale wie Vertrauen, offene Kommunikation, persönlicher Austausch, Gefühlen wie zum Beispiel emotionale Verbundenheit und des Verstandenseins, sowie das Erleben von positiven Konsequenzen beschrieben. Das Erleben positiver Emotionen und die Erwartung positiver Konsequenzen sind die Gründe dafür, dass Menschen positive soziale Beziehungen pflegen, was die Entstehung von sich selbst verstärkenden positiven Kreisläufen begünstigt. Beziehungen zu als positiv erlebten Menschen werden in der Regel ausgebaut, weshalb sie sich vertiefen und intensivieren und weitere positive Entwicklungen auslösen.

2.2 Neutrale soziale Beziehungen

Neutrale soziale Beziehungen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie weder als besonders bereichernd noch als besonders belastend erlebt werden und keine



Es gibt verschiedene Klassifikationssysteme, um soziale Beziehungen zu kategorisieren. Eine gebräuchliche Methode ist die Einteilung. Je nach Auswirkungen auf die Qualität. In Abhängigkeit ihrer Auswirkung auf die Beziehungspartner*innen werden positive, neutrale und negative soziale Beziehungen unterschieden. Es ist am entwicklungsförderlichsten, wenn es in einer sozialen Gruppe viele positive, einige neutrale und kaum negative soziale Beziehungen gibt und wenn es der Gruppe gelingt, negative Beziehungen rasch zu „neutralisieren“.

oder nur sehr schwache Gefühle auslösen. Herrschen in einer sozialen Gruppe neutrale Gefühle vor, dann gibt es meist wenige persönliche Interaktionen und die Mehrheit der Gruppenmitglieder kennt sich kaum, was aber nicht als negativ erlebt wird. Arbeitet eine Gruppe vorrangig auf der Sachebene zusammen und gibt es keine Konflikte, beschreiben Gruppenmitglieder die sozialen Beziehungen oft als neutral bis (schwach) positiv. Beziehungen zu Bekannten, Kolleg*innen, Nachbar*innen oder Geschäftspartner*innen werden typischerweise als neutral beschrieben. Werden neutrale soziale Beziehungen durch Eigenschaften wie Gleichgültigkeit, Desinteresse oder Achtlosigkeit beschrieben, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass es zu keinen übermäßigen sozialen Interaktionen kommt, dass die Kommunikation auf die unbedingt erforderlichen Sachinhalte beschränkt ist bzw. die Beziehungen beendet werden, wenn der Sachinhalt wegfällt oder es zu Konflikten kommt. Daher lösen neutrale soziale Beziehungen in der Regel weder positive noch negative Entwicklungskreisläufe aus.

2.3 Negative soziale Beziehungen

Negative soziale Beziehungen erzeugen bei den Beziehungspartner*innen mehrheitlich negative oder stark negative Emotionen, zum Beispiel Angst, Trauer, Ärger, Enttäuschung, Schuld oder Scham. Negative soziale Beziehungen werden häufig durch Eigenschaften wie Ohnmacht und Ausgeliefertsein oder Zwang und Machtmissbrauch beschrieben, weshalb sie (stark) negative Gefühlszustände auslösen. Die Hauptimpulse bei negativen sozialen Beziehungen sind Vermeidung, Angriff oder Flucht, die aber aufgrund von Macht- oder Psychodynamiken nicht immer umsetzbar sind. „Ich will nicht in der Nähe von ihr oder ihm sein.“ „Sie oder er löst in mir ein Unbehagen aus.“ „Ich habe Angst vor ihr oder ihm.“ „Ich fühle mich schlecht, wenn ich in ihrer oder seiner Nähe bin.“ „Ich werde wütend, wenn ich sie oder ihn sehe.“ sind typische Beschreibungen negativer sozialer Dynamiken. Wenn es den beteiligten Personen nicht möglich ist, die negative Beziehungsdynamik zu durchbrechen und auch das Umfeld nichts beiträgt, die negative Dynamik zu neutralisieren, entstehen negative Entwicklungskreisläufe, die langfristig für alle Beteiligten zu negativen Konsequenzen führen. Dies geschieht insbesondere dann, wenn sie sich chronifizieren, das heißt, wenn sie zu lang andauern.

Welche Qualität haben die sozialen Beziehungen in unserer Schule?
Kennen wir Methoden, wie sich die Qualität sozialer Beziehungen in einer Gruppe feststellen lassen?

Systemisch betrachtet, korrespondieren die Verhaltensweisen einzelner Menschen in miteinander in Verbindung stehenden sozialen Systemen. Auf die Schule bezogen bedeutet das, dass die Qualität der sozialen Beziehungen zwischen den Schüler*innen nicht unabhängig ist von der Qualität der sozialen Beziehungen zwischen den Lehrkräften. Es ist daher eine gute Idee, positive Beziehungen zwischen den Lehrkräften zu stärken, wenn man in den Klassen viele positive Beziehungen erzeugen will. Schwelende, vorhandene oder chronische Konflikte zwischen Lehrkräften wirken sich negativ auf die Qualität der sozialen Beziehungen zwischen Schüler*innen aus, weil sie ein Umfeld schaffen, das positive Entwicklungskreisläufe nicht fördert bzw. oft sogar behindert. Neutrale und positive Beziehungen zwischen Lehrkräften sind dann förderlich für die Erzeugung positiver Entwicklungskreisläufe bei den Schüler*innen, wenn die Erzeugung positiver Entwicklungskreisläufe das gemeinsam zu erreichende Ziel der Lehrkräfte auf der Sachebene darstellt, dies auch explizit formuliert und beschlossen wurde und es Maßnahmen gibt, die alle Lehrkräfte kennen und die auch umgesetzt werden.



Methode:

Gefühlsbarometer

Eine indirekte Methode Hinweise über die Qualität der sozialen Beziehungen in einer sozialen Gruppe zu erhalten, ist das Gefühlsbarometer. Das Gefühlsbarometer lässt sich auf viele verschiedene Arten umsetzen. Wenn man die Übung in Papierform macht, empfiehlt sich ein Flipchart oder Ähnliches, auf das man Smileys oder ähnliche Symbole zeichnet und die anwesenden Personen bittet, sich selbst mit Hilfe von Klebepunkten oder Ähnlichem zu verorten. Eine andere Methode sind physische Aufstellungen. Dann legt man Smileys oder ähnliche Symbole auf den Boden eines Raumes und bittet die Anwesenden zu dem Symbol zu gehen, das am besten zum eigenen Gefühl passt. Wenn man die richtigen Fragen stellt, kann das Gefühlsbarometer Hinweise auf die Qualität der sozialen Beziehungen in einer Gruppe geben, weil Gefühle durch die Qualität von sozialen Beziehungen ausgelöst werden. Um Widerstände zu vermeiden, ist es von Vorteil die Fragen indirekt (was denkt die Mehrheit?) und nicht direkt zu formulieren (was denkst du?). Ein erwünschter Nebeneffekt der indirekten Fragestellung ist die damit verbundene Förderung von Empathie und Perspektivenübernahme, weil sich die Antwortenden auf die Gefühle der Gruppe und nicht auf sich selbst konzentrieren müssen.

Mögliche Fragen für das Gefühlsbarometer:

Für das Kollegium:

Was glauben Sie? Welche Gefühle hat die Mehrheit der Lehrkräfte, wenn sie an die Kolleg*innen in Ihrer Schule denkt?

→ Sehr positive – positive – eher positive – neutrale – eher negative – negative – sehr negative (verbale Darstellung oder Darstellung mit Symbolen)

Was glauben Sie? Welche Gefühle hat die Mehrheit der Lehrkräfte, wenn sie an die Schüler*innen in Ihrer Schule denkt?

→ Sehr positive – positive – eher positive – neutrale – eher negative – negative – sehr negative (verbale Darstellung oder Darstellung mit Symbolen)

Für eine Schulklasse:

Was glaubst du? Welche Gefühle hat die Mehrheit deiner Mitschüler*innen, wenn sie an die anderen Kinder/Jugendlichen in deiner Klasse denkt?

→ Sehr positive – positive – eher positive – neutrale – eher negative – negative – sehr negative (verbale Darstellung oder Darstellung mit Symbolen)

Was glaubst du? Welche Gefühle hat die Mehrheit deiner Mitschüler*innen, wenn sie an die Lehrerinnen und Lehrer in deiner Schule denkt?

→ Sehr positive – positive – eher positive – neutrale – eher negative – negative – sehr negative (verbale Darstellung oder Darstellung mit Symbolen)

Nachdem die Gruppenmitglieder ihre Meinung zu diesen (oder ähnlich formulierten) Fragen abgegeben haben (über Klebpunkte oder durch eine Aufstellung) ist es sinnvoll, die zu erkennenden Antwortmuster zusammenzufassen und offene Fragen zu stellen, um die Ergebnisse besser verstehen zu können.

Wie leicht oder schwer ist Ihnen/euch die Beantwortung dieser Frage gefallen?

Die Antworten auf diese Frage geben Hinweise darauf, wie vertraut die Gruppenmitglieder untereinander und mit der Perspektivenübernahme auf Gruppenebene sind.

Woran glauben Sie / glaubt ihr liegt es, dass die Mehrheit der Gruppe unsere/die Gruppe (so und so) wahrnimmt?

Die Antworten auf diese Frage geben Hinweise auf aktuelle Themen der Gruppe.

Eine weitere Methode zum Feststellen von sozialen Beziehungen in Gruppen ist die Methode des Soziogramms, die erstmalig von Jacob Levi Moreno entwickelt wurde. Diese Methode wird im nächsten Kapitel beschrieben.

3 Welche sozialen Beziehungen nehmen wir wahr?

Die Prävention von Gewalt beginnt mit der Wahrnehmung von kleineren Störungen in sozialen Beziehungen.

Welche sozialen Beziehungen werden in meiner Schule wahrgenommen?
Wissen wir, welche Kinder/Jugendliche in der Klasse sehr beliebt sind und welche Kinder/Jugendliche eher eine Außenseiterrolle haben?

3.1 Außenseiter*innen



Schwere Gewalttaten kündigen sich in der Regel in Form leichter Übergriffe an und entstehen selten spontan. Oft gibt es mindestens eine Person in einer sozialen Gruppe, die diese subtilen Vorzeichen zwar wahrgenommen, jedoch aus irgendwelchen Gründen ignoriert hat. Das Ignorieren von kleineren Störungen in sozialen Beziehungen hat viele Ursachen. Die Hauptgründe liegen jedoch meist darin, dass die sozialen Beziehungen in einer Gruppe als nicht wichtig oder als irrelevant erachtet werden. Für Gewaltprävention ist die Wahrnehmung von subtilen Störungen jedoch eine unbedingte Voraussetzung, weil nur dann gewährleistet ist, dass schwerwiegendere Übergriffe rechtzeitig verhindert werden können.

Ein Außenseiter oder eine Außenseiterin ist eine Person, die eine Randposition in einer Gruppe einnimmt. Randpositionen entstehen durch unterschiedliche Dynamiken. Eine Möglichkeit ist, dass die am Rand stehende Person das Alleinsein den Interaktionen in der Gruppe vorzieht, das heißt, sie nimmt die erhaltenen Beziehungsangebote der Gruppe nicht oder mehrheitlich nicht an, weil sie sich allein wohler fühlt. Wenn die Gruppe diese Person in ihrem Wunsch allein zu sein akzeptiert, hat dieser Außenseiter oder diese Außenseiterin der Gruppe gegenüber neutrale oder positive Gefühle und es handelt sich um freiwilliges Alleinsein. Eine andere Möglichkeit ist, dass die Randposition durch sozialen Ausschluss entstanden ist, das heißt, die Person wollte eigentlich ein Teil der Gruppe sein, wurde aber von einigen Gruppenmitgliedern absichtlich aus der Gruppe herausgedrängt. Unfreiwillige Außenseiter*innen haben der Gruppe gegenüber meist negative Gefühle, sie sind traurig oder wütend darüber, dass sie in dieser Randposition gelandet sind.

Wenn man bemerkt, dass es in einer sozialen Gruppe eine Außenseiterin oder einen Außenseiter gibt, dann ist es sehr wichtig herauszufinden, um welche Art von Randposition es sich handelt, indem man mit der betroffenen Person spricht. Nicht jeder Mensch mag immer Teil einer Gruppe sein und das ist zu respektieren. Entstand die Randposition jedoch unfreiwillig, dann kann man davon ausgehen, dass es in der Gruppe dysfunktionale Dynamiken gibt, die man am besten rasch behandelt, bevor sie weiter eskalieren.

3.2 Anführer*innen

Meistens sind es die beliebten Kinder/Jugendlichen, die im Zentrum einer Gruppe stehen und daher die informellen Anführer*innen der Gruppe sind. Sie sind in diese Position gekommen, weil die Mehrheit der Gruppenmitglieder sie

durch ihre Sympathie in diese Position gebracht hat. In vielen Gruppen sind es die hilfsbereiten und prosozialen Kinder / Jugendlichen, die von der Mehrheit gemocht wird und daher beliebt sind. Diese Kinder / Jugendlichen haben eine besonders wichtige Rolle für die Gruppe, weil sie durch ihr prosoziales Verhalten die positiven Gruppennormen weiter verstärken und dadurch in der Gruppe positive Entwicklungskreisläufe verstärken oder auslösen.

Es gibt aber auch Gruppen, in denen negative Gruppennormen vorherrschen und in solchen Gruppen kommen Personen in eine zentrale Position, die Zwang, Machtmissbrauch, Gewalt oder Mobbing ausüben. Oft sind solche zentralen Figuren bei der Mehrheit der Gruppenmitglieder nicht beliebt, sie werden aber als beliebt wahrgenommen. Das führt dazu, dass in der Gruppe das Gefühl aufkommt, dass gegen diese negativen Anführer*innen nichts unternommen werden kann. Diese negativen Dynamiken können aus der Gruppe heraus entstehen, zum Beispiel dann, wenn eine antisoziale „Gang“ das Ruder übernimmt oder wenn antisoziale Personen von einer übergeordneten Autorität (z.B. der Lehrkraft) unterstützt und in diese Position gebracht werden. Wenn eine solche negative Gruppendynamik zu lang besteht, sind negative Entwicklungskreisläufe nahezu unvermeidbar.

Aus diesen Überlegungen wird evident, dass es für ein gewaltpräventives Handeln enorm wichtig ist, zwei Dinge über die Klasse zu wissen: 1) ob es unfreiwillige Außenseiter*innen gibt und 2) wer die informellen Anführer*innen sind. Selbstverständlich können sich diese Personen ändern und daher ist es wichtig, dass die eigene Wahrnehmung flexibel ist und dass man als Lehrkraft nicht bei einem einmal gefällten Urteil über die Gruppendynamik bleibt, sondern dieses regelmäßig überprüft. Gibt es unfreiwillige Außenseiter*innen und eine negative Gruppendynamik inklusive antisozialer Anführer*innen, ist es wichtig zu reflektieren, ob man selbst als Lehrkraft möglicherweise unabsichtlich etwas zu dieser Dynamik beigetragen hat. Leider passieren solche unabsichtlichen Verstärkungen recht häufig, beispielsweise wenn eine Lehrkraft den antisozialen Anführer*innen eine zu große Sichtbarkeit in der Klasse gibt, oder wenn die Lehrkraft nichts unternommen hat, das unfreiwillige Außenseitertum eines Schülers oder einer Schülerin durch gezielte Interventionen rechtzeitig zu beenden.



Methode:

Gruppendynamik und Soziometrie

Die beste Methode Außenseiter*innen und informelle Anführer*innen zu erkennen, ist die Schärfung der eigenen Wahrnehmung. Dies gelingt am besten, wenn man die soziale Dynamik der Klasse immer dann beobachtet, wenn Interaktionen zwischen den Schüler*innen möglich sind. Besonders gut beobachtbar sind solche Dynamiken beim offenen Lernen, beim Sport oder in den Pausen. Insofern bietet der eigene Unterrichtsstil dann viele Möglichkeiten der Beobachtung von Gruppendynamiken, wenn er soziale Interaktionen ermöglicht.

Folgende Fragen können gestellt, durch eine gezielte Didaktik initiiert und deshalb auch beobachtet werden:

- Wer wählt wen als Lernpartner*in? Wer wird als letztes gewählt? Wer bleibt über? Ist das immer jemand anderer, oder auffallend oft dieselbe Person?
- Wer gibt bei Diskussionen die erste Antwort? Wer hilft bei Aufgaben den anderen? Wen wählt die Klasse zur Sprecherin oder zum Sprecher?
- Wer sitzt neben wem? Wer hat keine Sitznachbar*innen? Welche Personen möchten am liebsten immer zusammenarbeiten?

Eine weitere Möglichkeit Außenseiter*innen und informelle Anführer*innen zu erkennen, ist die Anwendung von soziometrischen Methoden. Diese Methode funktioniert so, dass man alle Schüler*innen in der Klasse bittet, alle Personen auf einen Zettel zu schreiben, die sie oder er besonders mag und alle Personen aufzuschreiben, die er oder sie nicht mag. Alternativ kann auch gefragt werden, wen aus der Klasse man auf jeden Fall zu einer Geburtstagsparty einladen würde und wen auf keinen Fall. Es ist auch möglich nur die positiven Fragen zu stellen (Wen in der Klasse hast du besonders gern? Wen aus der Klasse würdest du zu deiner Geburtstagsparty einladen? – Bitte schreib die Namen auf!).

Danach werden die erhaltenen positiven und negativen Nominierungen für jede Person ausgezählt. Die einfachste Methode der Auswertung ist es, die Anzahl der erhaltenen positiven und negativen Nominierungen anzuschauen. In dysfunktionalen Klassen kann es Kinder / Jugendliche geben, die fast von allen anderen negativ nominiert werden, d.h. sie haben dann fast so viele negative Nominierungen, wie es Kinder in der Klasse gibt. Wenn eine solche Dynamik entdeckt wird, muss sofort gehandelt werden. Wichtig ist, diese Übung gut zu beenden, weil es vor allem für unbeliebte Schüler*innen sehr belastend sein kann, den eigenen abgelehnten Status wahrzunehmen. Eine Möglichkeit ist auch, die Ergebnisse dieser Übung nicht im Gruppensetting zu besprechen, um negative Folgen für unbeliebte Schüler*innen zu vermeiden.

4 Welche Formen von Gewalt gibt es?

Auch vordergründig nette Gesten können Gewaltakte sein.



Gewalt definiert sich nicht über bestimmte Verhaltensweisen, sondern über die Intention (Schädigungsabsicht) des Täters oder der Täterin, die nicht beobachtbar, sondern aus dem Verhalten des Täters oder der Täterin lediglich erschließbar ist. Eine Schädigungsabsicht ist nicht beobachtbar, weil sie sich im Kopf des Täters oder der Täterin befindet. Auch die Befragung von mutmaßlichen Täter*innen ist nicht optimal geeignet eine Schädigungsabsicht festzustellen, weil Täter*innen diese gern verschleiern. Das bedeutet, dass die Schädigungsabsicht aus verschiedenen Hinweisen erschlossen werden muss, weil sie selten eindeutig beweisbar ist. Die Wahrnehmung mutmaßlicher Opfer gibt Hinweise auf einen möglichen Schaden, der auch nicht immer beobachtbar ist und ein weiteres Definitionsmerkmal von Gewalt darstellt.

Obwohl sich Gewalt nicht eindeutig über konkrete Verhaltensweisen definieren lässt, weil auch vordergründig nett aussehende Gesten mit der Absicht jemanden zu verletzen ausgeführt werden können, haben sich unterschiedliche Klassifikationssysteme gebildet, um verschiedene negative Verhaltensweisen einzuordnen. Hier einige Beispiele:

- Schlägt jemand einen anderen Menschen, dann handelt es sich um ein beobachtbares, direktes Verhalten.
- Redet jemand schlecht über einen anderen Menschen in dessen Abwesenheit, dann handelt es sich um ein beobachtbares, indirektes Verhalten.
- Manipuliert jemand die Beziehungen eines anderen, dann handelt es sich um ein schwer beobachtbares, indirektes Verhalten.
- Erfindet jemand Abläufe und Strukturen, die eine andere Person oder eine Gruppe systematisch benachteiligen, dann handelt es sich um ein schwer zu durchschauendes, indirektes Verhalten. Gibt es eine Vielzahl solcher benachteiligenden Abläufe und Strukturen und ist es daher nicht mehr möglich einzelne Täter*innen auszumachen, handelt es sich um strukturelle Gewalt.

Negative Verhaltensweisen lassen sich auch anhand der Art des Verhaltens einteilen, zum Beispiel in körperliche, verbale oder soziale Attacken. Eine besonders relevante Form von negativen Verhaltensweisen ist Cyberaggression, auf die im nächsten Kapitel gesondert eingegangen wird.

Welche negativen Verhaltensweisen haben wir im letzten Monat an unserer Schule wahrgenommen? Waren es überwiegend direkte oder indirekte, beobachtbare oder nicht beobachtbare?

Die Definitionsmerkmale Schädigungsabsicht und Schaden sind in allen Gewaltdefinitionen enthalten und bilden ihren kleinsten gemeinsamen Nenner. Besonders umfassend ist die Gewaltdefinition der WHO, weil sie sehr breit ist und potentiell viele verschiedene Verhaltensweisen einschließt.

»Gewalt ist der tatsächliche oder angedrohte absichtliche Gebrauch von physischer oder psychologischer Kraft oder Macht, die gegen die eigene oder eine andere Person,

gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft gerichtet ist und die tatsächlich oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt.«

Krug et al., 2002

Um in der Schule gewaltpräventiv zu arbeiten, ist es sehr hilfreich diese Definition genau zu verstehen und auch zu verinnerlichen. Im Kern geht es um eine Kraft oder Macht, die ein einzelner Mensch oder eine Gruppe besitzt und die dafür missbraucht wird tatsächlich oder mit hoher Wahrscheinlichkeit sich selbst, andere Personen oder ganze Personengruppen zu benachteiligen, zu verletzen oder in ihrer positiven Entwicklung zu behindern.

Nachdem alle Menschen potentiell eine solche Kraft oder Macht besitzen, ist Gewaltprävention ein Thema, mit dem man sich auf der persönlichen Ebene auseinandersetzen muss. Gewaltprävention wird dann am besten und nachhaltig gelingen, wenn sich viele Personen einer sozialen Gruppe (z.B. einer Schule) mit dem Thema Macht und Machtmissbrauch auseinandersetzen. Es ist relativ einfach über andere „mächtige“ Personen im eigenen Umfeld nachzudenken und festzustellen, dass diese sich in bestimmten Situationen unfair verhalten haben. Im Kern geht es jedoch darum, sich mit der eigenen Macht und Ohnmacht zu konfrontieren, denn jede systemische Veränderung beginnt bei einem selbst und nur dort. Selbstverständlich ist das ein lebenslanger Prozess, der nie abgeschlossen ist, weshalb es umso wichtiger ist, sich von Zeit zu Zeit die folgenden Gedanken zu machen:

- Wann habe ich selbst jemand anderen absichtlich benachteiligt, verletzt oder in seiner oder ihrer positiven Entwicklung behindert? Wieso habe ich das gemacht?
- Habe ich mich möglicherweise selbst mit meinem Verhalten benachteiligt, verletzt oder behindert?
- Wann wurde ich selbst von jemand anderen absichtlich benachteiligt, verletzt oder in meiner positiven Entwicklung behindert? Wieso hat der Täter, die Täterin das gemacht?

Die umfassende Reflexion des sehr weiten Gewaltbegriffs der WHO ist überaus hilfreich, um sich auf der persönlichen Ebene zum Thema Gewalt zu sensibilisieren. Eine hohe Sensibilisierung ist einerseits sehr gut, weil sie einem hilft, auch schwer beobachtbare Gewaltphänomene zu erkennen. Andererseits darf man es auch nicht zu stark übertreiben und es ist hilfreich, wenn man pragmatisch bleibt. Denn sonst könnte einen das Gefühl beschleichen, dass man selbst als Einzelperson angesichts der Größe des Phänomens der Gewalt

nichts ausrichten kann. Die ultimative Weltrettung ist ein unrealistisches Ziel, das man sich besser nicht setzt, weil man damit vermutlich eher scheitern wird. Wesentlich motivierender ist es, sich Ziele zu setzen, die man potentiell auch erreichen kann. Für die Gewaltprävention empfiehlt es sich daher sich ganz konkrete und „kleinere“ Ziele zu setzen, wie zum Beispiel:

- Der Umgangston in der Klasse soll freundlicher werden. Schimpfwörter sollen weniger werden.
- Mobbing an der Schule soll nicht mehr vorkommen. Die Kinder sollen Status und Anerkennung durch ihr positives Verhalten bekommen, nicht indem sie andere niedermachen oder mobben.
- Es soll ein Klima des Miteinanders in der Klasse entstehen, die Kinder sollen sich gegenseitig helfen und nicht miteinander konkurrieren.



Methode:

Gemeinsam SMARTE Ziele setzen

Zweifellos ist die gemeinsame Auseinandersetzung mit verschiedenen Gewaltdefinitionen auf Schulebene eine interessante und mitunter bewusstseins-erweiternde Aktivität. Sie hat aber auch hohe praktische Relevanz, weil sie helfen kann, dass sich eine Schule relevante und realistische Ziele setzt.

Ziele zu formulieren ist der erste Schritt in Richtung der Entwicklung eines schulweiten gewaltpräventiven Vorgehens. Aber wie formuliert man Ziele am besten?

Im Managementbereich hat sich das Akronym „SMART“ eingebürgert, das eine gute Hilfestellung bietet, um die Güte der formulierten Ziele zu überprüfen. SMARTe Ziele sind spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch und terminiert.

Spezifische Ziele sind konkrete Ziele, zum Beispiel: „Die Verwendung von Schimpfwörtern soll abnehmen.“ „Die Kinder sollen sich mehr gegenseitig unterstützen und helfen.“

In der Regel sind spezifische Ziele auch messbar, das heißt in irgendeiner Form beobachtbar. In Bezug auf die beiden Beispiele könnte das konkret bedeuten: Die Gangaufsicht hört weniger Schimpfwörter in der Pause. Die Klassenlehrerin beobachtet, dass die Kinder sich während der Gruppenarbeiten gegenseitig etwas erklären oder dass sie etwas teilen.

Attraktive Ziele sind solche, die für die Mehrheit der beteiligten Personen auch erstrebenswert sind. In Bezug auf Gewaltprävention sind das zumeist positiv formulierte Ziele, im Unterschied zu negativ formulierten. Das Ziel etwas zu teilen oder jemandem etwas zu erklären, wirkt für die meisten Menschen motivierender als das Ziel weniger Schimpfwörter zu verwenden. Negativ formulierte Ziele werden mitunter als Unterstellungen interpretiert, weil sie (unbeabsichtigt) implizieren, dass alle Kinder oder Jugendliche Schimpfwörter verwenden, was in der Regel nicht stimmt. Weil sie jene Kinder oder Jugendliche nicht ansprechen, die ohnehin keine Schimpfwörter verwenden, sind sie weniger motivierend. In Extremfällen können negative Ziele zu paradoxen Verhaltensweisen führen, in dem Sinn, dass jene Kinder oder Jugendliche, die keine Schimpfwörter verwendet haben, nach einer solchen Aufforderung beginnen welche zu verwenden, um die für sie beleidigende Unterstellung wahrzumachen.

Realistische Ziele sind solche, die man mit etwas Anstrengung auch tatsächlich erreichen kann. Beispielsweise ist es eher unrealistisch, dass eine Gangaufsicht überhaupt keine Schimpfwörter mehr hören wird, während es durchaus realistisch ist, dass sie in einem klar definierten Zeitraum weniger Schimpfwörter hört.

Terminiert ist ein Ziel, wenn klar ist, bis wann es wie zu erreichen ist. Wenn man gerne möchte, dass sich die Kinder mehr helfen und gegenseitig unterstützen, muss man konkret überlegen, in welchen Settings man dafür Gelegenheiten schaffen kann. Das heißt, es muss zum Beispiel verbindlich vereinbart werden, dass im offenen Lernen in der Englischstunde einmal pro Woche diese Möglichkeit in den Unterricht eingebaut wird.



Krug, E.G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., & Lozano, R. (2002).

World report on violence and health. Geneva: World Health Organization.

Strohmeier, D., & Spiel, C. (2009).

Gewalt in der Schule: Vorkommen, Prävention, Intervention.

In W. Specht (Ed.), Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2009.

Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (pp. 269–286).

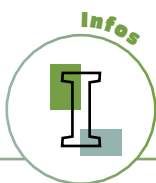
Graz: Leykam.

5 Was wissen wir über Cybermobbing?

Cybermobbing hat aufgrund der Pandemie eine neue Bedeutung erhalten, weil sich unsere sozialen Beziehungen weitgehend ins Internet verlegt haben.

Welche Formen von Cybermobbing haben wir in den letzten sechs Monaten wahrgenommen? In welcher Form haben wir uns in unserer Schule im letzten Jahr über diese Phänomene ausgetauscht?

Die Möglichkeiten, die das Internet bietet, um soziale Beziehungen zu gestalten, bilden die Gelegenheitsstrukturen für positive und negative Ausformungen. Gewalt im Internet ist ein überaus weitschichtiges Phänomen, das von Cyberkriminalität bis Cybermobbing reicht. Obwohl die Möglichkeiten im Internet andere sind als im physischen Kontakt, handelt es sich auch bei den Onlineformen von Gewalt um Verhaltensweisen, die mit einer Schädigungsabsicht durchgeführt werden und die tatsächlich oder mit einer hohen Wahrscheinlichkeit zu einem Schaden führen. Insofern sind die Hauptdefinitions-kriterien von Gewalt auch auf die Onlineformen anwendbar. In Bezug auf Cybermobbing gilt dieselbe Logik, auch hier hat es sich bewährt die drei Definitionskriterien von Mobbing zu übernehmen, also Schädigungsabsicht, Machtungleichgewicht und längerer Zeitraum.



Systematische Forschung zu den Themen Cybermobbing gibt es seit etwa 15 Jahren. Mediatisierung ist der gesellschaftliche Meta-Prozess, der Gewalt im Internet zu einem überaus relevanten Thema gemacht hat. Mediatisierung beschreibt all jene Veränderungen unseres Lebens, die durch die Entwicklung von Technologien angetrieben werden. Die Entwicklung des Internets und der dazugehörigen technischen Tools (zum Beispiel Smartphones), sowie ihre großflächige Verbreitung und niederschwellige Zugänglichkeit bilden die technologischen Voraussetzungen, das heißt, die Gelegenheitsstrukturen dafür, dass Menschen ihre sozialen Beziehungen online gestalten können.

»Mobbing mit neuen Medien umfasst systematische, wiederholte negative Verhaltensweisen, die mit Hilfe neuer Medien (z.B. Computer, Mobiltelefon etc.) durchgeführt werden mit dem Ziel einer Person zu schaden bzw. sie systematisch zu quälen«

Strohmeier, Gradinger, Schabmann, & Spiel, 2012

Die Übertragung der Hauptkriterien der Gewalt- und Mobbingdefinition auf ihre Onlineformen bedeutet jedoch nicht, dass ihre Komplexität und Dynamik übersehen wird. Beispielsweise wurde in der Fachliteratur das Thema der Anonymität ausführlich diskutiert. In einem Onlinekontext ist es möglich, dass Täter*innen ihre Identität verschleiern oder sich als jemand andere ausgeben, was für Opfer einen großen Stressfaktor darstellt und den Umgang mit Cybermobbing für sie um einiges komplexer macht als Mobbing in einem face2face Kontext. Ein weiterer, überaus stressiger Aspekt von Cybermobbing für Opfer ist die zeitliche Unbegrenztheit. Täter*innen können ihre Opfer online 24 Stunden pro Tag / 7 Tage in der Woche verfolgen, weshalb es für diese mitunter schwierig ist, den Angriffen zu entkommen.

Es gibt aber auch Aspekte, die es leichter machen mit Cybermobbing umzugehen als mit face2face Mobbing. Beispielsweise bieten Technologien bessere Möglichkeiten hinsichtlich einer Beweissicherung, weil Textnachrichten, Fotos und Filme gespeichert werden oder Screenshots von beleidigenden Inhalten gemacht werden können. Auch ist es möglich, Täter*innen als Kontakte zu blockieren und auf diese Weise Angriffe abzustellen.

Hinsichtlich der Risikofaktoren für Cybermobbing gibt es mittlerweile eine große Anzahl von Studien. Der relevanteste Risikofaktor ist face2face Mobbing. Kinder und Jugendliche, die face2face Täter*innen oder Opfer sind, sind das mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit auch online. Ein weiterer Risikofaktor für Cybermobbing ist die Zeit, die Kinder/Jugendliche online verbringen und das Verhalten, das sie im Internet zeigen. Kinder/Jugendliche, die in Social-Media-Kanälen sehr aktiv sind, und vor allem jene, die viele private Informationen im Internet teilen, haben ein erhöhtes Risiko online diverse negative Erfahrungen zu machen. Kinder/Jugendliche, die sowohl face2face als auch online Opfer von Angriffen werden, das heißt, jene, die viele verschiedene Formen von Mobbing erleben, leiden am stärksten.

Für die Prävention von Cybermobbing ist daher der Fokus auf zwei Aspekte relevant:

1. Die Reduktion der Risikofaktoren für face2face Mobbing
2. Die Erhöhung von Medienkompetenz



Fallanalysen in der Klasse

Kinder und Jugendliche nutzen neue Medien viele Stunden täglich, jedoch ist ihnen dabei oftmals nicht klar, was eine „normale“ Nutzung ist, und welches Online-Verhalten vielleicht schon strafrechtliche Grenzen überschreitet. Solange es Spaß macht und andere es auch machen, glauben sie, ist es erlaubt. Aber was ist nun eine normale Nutzung, und was schon Cybermobbing (im österreichischen Strafgesetzbuch („StGB“) § 107c „Fortgesetzte Belästigung im Wege einer Telekommunikation oder eines Computersystems“)? Was ist eine andere Straftat, wie beispielsweise Sexting, Happy Slapping, oder Identitätsdiebstahl?

Ziele:

Die Schüler*innen erweitern ihr Wissen zum Thema Cybermobbing, sind besser in der Lage Cybermobbing zu erkennen und sie wissen über Hilfsstrukturen in ihrer Nähe Bescheid, an die sie sich bei Bedarf wenden können.

Vorbereitung:

Wählen Sie vier oder fünf Beispielfälle (siehe weiter unten) aus. Wenn es zur Klasse passt, nehmen Sie auch leere Zettel mit, auf die die Schüler*innen eigene den Beispielfällen ähnliche Erlebnisse ergänzen können. Als Alternative können Sie auch vor dieser Übung eine Hausaufgabe geben, mit der Bitte, dass die Schüler*innen selbst erlebte Fälle oder Fälle, die sie gerne besprechen wollen, schriftlich mitbringen. Um die Anonymität zu wahren, können diese echten Fälle am Computer geschrieben und im Vorfeld in eine Schachtel geworfen werden. Zum Abschluss bereiten Sie einen Infozettel vor (siehe weiter unten), auf den die in der Nähe befindlichen Hilfsmöglichkeiten aufgelistet werden.

Ablauf:

Bilden Sie vier bis fünf Kleingruppen. Geben Sie jeder Kleingruppe einen Fall und lassen Sie die Gruppe die von Ihnen vorbereiteten Fragen (Beispiele siehe unten) beantworten. Jede Kleingruppe stellt, wenn sie fertig ist, ihren Fall und ihre Antworten im Plenum vor. Alle Schüler*innen sind aufgefordert ihre eigene Perspektive zu ergänzen. Die gemeinsam erarbeiteten Ideen werden auf ein größeres Papier (z.B. Flipchart) geschrieben und danach in der Klasse aufgehängt.

Mögliche Fragen:

- Welche dieser Fälle habt ihr schon einmal selbst beobachtet?
- Von welchen dieser Fälle habt ihr schon einmal in eurem Umfeld etwas gehört?
- Welche dieser Fälle – glaubt ihr – ist Cybermobbing und warum?
- Welche dieser Fälle – glaubt ihr – sind strafrechtliche Tatbestände?
- Was würdet ihr jeweils machen, wenn euch selbst so etwas passiert?
- Was würdet ihr machen, wenn das eurer besten Freundin/eurem besten Freund passiert?

Reflexion:

Nach einer Übung ist es immer gut eine Reflexion zu machen.

Beispielsweise: Wie leicht ist es euch gefallen, diese Übung zu machen? Was war leicht, was war schwer? Wie geht es euch jetzt? Was braucht ihr, damit es euch wieder besser geht?

Abschluss:

Zum Abschluss ist es wichtig, Infos bereitzustellen, wo sich Schüler*innen bei Bedarf Hilfe holen können. Achten sie darauf, Hilfsmöglichkeiten aufzulisten, die sich in der Nähe befinden und niederschwellig zu erreichen sind. Bitte informieren Sie sich, welche Stelle bzw. konkrete Person in Ihrem Umfeld (oder in Ihrer Schule) zuständig ist!

Tabelle 1: Anlaufstellen (Beispiele)

Einrichtung	Kontaktinfos	Erreichbarkeit
Saferinternet	Web: Saferinternet.at	Jederzeit
Internet Ombudsstelle	Web: Ombudsstelle.at	Jederzeit
Gewaltschutzeinrichtungen	Web: Gewaltinfo.at	Jederzeit
Rat auf Draht	Tel: 147	Jederzeit
Helpchat	Web: Haltdergewalt.at	Täglich 16-22 Uhr
Schulpsychologie	Web: Schulpsychologie.at Tel: 0800 211320	Jederzeit Mo-Fr: 8-20 Uhr, Sa 8-12 Uhr

Lokale Einrichtungen: z.B. Spital, Kinderschutzzentrum, Familienberatungsstelle, ...

Beispielfälle

1. Ein Mitschüler schreibt in der WhatsApp-Gruppe der Klasse: „Du Vollkoffer, schreib ja keinen Blödsinn mehr hier, sonst wirst du rausgeschmissen!“

2. Eine Schülerin stellt dir vor der Schule ein Bein, tritt nach dir, reißt deine Schultasche auf und verstreut dein Zeug am Boden. Jemand filmt alles mit dem Handy und postet es auf Instagram.

3. Nach einem Wandertag werden Fotos mit der Zustimmung aller auf der Internetseite der Schule veröffentlicht. Unter dein Bild posten mehrere Personen anonym: „Die Schiachste der Schule“.

4. Eine Schülerin postet in ihrem Status, dass sie traurig sei. Mitschüler*innen reagieren darauf mit „Ist mir doch egal“.

5. Du bist neu an der Schule und deine Klassenkolleg*innen fügen dich nicht zur Klassen-WhatsApp Gruppe hinzu, obwohl du schon mehrfach nachgefragt hast.

6. Jemand mit einer unbekanntenen Nummer schreibt dir eine SMS: „Ich hasse dich. Wenn du einmal alleine unterwegs bist, dann erwische ich dich!“

7. Als du dich am Computer nicht ausgeloggt hast, schreibt jemand anderer nach dir in deinem Namen auf Facebook Beschimpfungen.

8. Du hast mit deinem Freund Nacktfotos ausgetauscht. Nach eurer Trennung postet er eines öffentlich sichtbar auf Instagram.

9. Du hast deiner besten Freundin intime Geheimnisse anvertraut. Als ihr euch nicht mehr so gut versteht, postet sie sie auf mehreren Seiten online und verbreitet überall Lügen über dich.

10. Du schreibst in der Klassen-gruppe, dass du traurig bist, nicht beim Wandertag dabei sein zu können. Daraufhin postet jemand: „Du Opfer, dann bring dich doch um!“ Andere liken.

Erklärungen der Beispielfälle

1. Beschimpfung in der WhatsApp-Gruppe der Klasse: „Du Vollkoffer...“: Beleidigung und Androhung von sozialer Ausgrenzung

2. Gewalt filmen und auf Facebook Posten: Physische Gewalt & Happy Slapping

3. Beschimpfungen auf der Internetseite der Schule: Verbale Gewalt

4. Eine Schülerin postet in ihrem Status, dass sie traurig sei. Mitschüler*innen reagieren darauf mit „Ist mir doch egal“. Verbale Gewalt



Saferinternet.at (Hrsg., 2018)
Unterrichtsmaterialien - Aktiv gegen Cyber-Mobbing. Vorbeugen – Erkennen – Handeln
5. Auflage. Wien: Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (ÖIAT).
Download unter https://www.saferinternet.at/fileadmin/categorized/Materialien/Aktiv_gegen_Cyber_Mobbing.pdf

Schultze-Krumbholz, A., Zagorscak, P., Siebenbrock, A., Scheithauer, H. (2012). **Medienhelden. Unterrichtsmaterial zur Förderung von Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing**. Mit zahlreichen Vorlagen und Arbeitsblättern auf CD-ROM. München u.a.: Reinhardt.

Strohmeier, D., Gradinger, P., Schabmann, A. & Spiel, C. (2012). **Gewalterfahrungen von Jugendlichen. Prävalenzen und Risikogruppen** In F. Eder (Hrsg.), PISA 2009. Nationale Zusatzerhebungen (S. 165–208). Münster: Waxmann.

5. Nicht hinzufügen zur Klassen-WhatsApp Gruppe: Soziale Ausgrenzung

6. „Wenn du einmal alleine unterwegs bist, dann erwische ich dich!“: Gefährliche Drohung

7. Andere machen online Beschimpfungen in deinem Namen: Identitätsdiebstahl

8. Veröffentlichte Nacktfotos: Sexting

9. Öffentliches Posten von intimen Geheimnissen & Verbreitung von Lügen: Fortgesetzte Belästigung im Wege einer Telekommunikation oder eines Computersystems & üble Nachrede

10. Aufforderung zum Suizid bei Unmündigen: Beitrag zu Mord

Im Anschluss an die Fallanalyse kann die Ampel-Übung angehängt werden.

Ampel-Übung

Dabei bekommt jede und jeder Schüler*in rote, gelbe und grüne Moderationskärtchen (wie die Farben einer Ampel). Nach der Diskussion der Ergebnisse der Kleingruppen, stimmt die ganze Klasse zum Beispiel darüber ab, ob sie die genannten Reaktionen auf die Beispielfälle schlecht (ROT), neutral (GELB) oder positiv (GRÜN) findet. Wenn andere Fragen diskutiert wurden, kann die Klasse über diese Antworten abstimmen. Der Beschluss der Klasse wird diskutiert und danach auf dem Flipchart vermerkt.

6 Was wissen wir über Hass im Netz?

Hass im Netz ist eine extreme Form von Gewalt, die die Grundwerte demokratischer Gesellschaften bedroht.

In Österreich ist im Jahr 2021 das neue Hass-im-Netz-Bekämpfungsgesetz in Kraft getreten. Dieses Gesetz soll Betroffenen helfen, ihre Rechte leichter gegenüber Plattformen wie Facebook, Instagram etc. durchzusetzen. Hass im Netz kann in vielfältigen Formen auftreten, aber nicht jede hasserfüllte Aussage ist strafbar. Hass im Netz kann folgende Straftatbestände betreffen: Nötigung, gefährliche Drohung, beharrliche Verfolgung, fortdauernde Belästigung im Wege einer Telekommunikation oder eines Computersystems, üble Nachrede, Beleidigung, unbefugte Bildaufnahme, Aufforderung zu oder Gutheißung einer mit Strafe bedrohten Handlung, Verhetzung, oder Handlungen, die das Verbotsgesetz 1947 betreffen. Bei Bedarf kann man sich mit Beweisen (z.B. einem Screenshot), an eine Beratungsstelle wenden. Aktuelle Studien aus Deutschland und Österreich belegen, dass etwa jede*r fünfte Jugendliche im Alter von elf bis sechzehn Jahren schon einmal Opfer von Hass im Netz geworden ist. Mädchen, Migrant*innen und Kinder alleinerziehender Eltern trifft diese Form von Gewalt öfter als Jungen, Nicht-Migrant*innen und Kinder, die mit beiden biologischen Elternteilen zusammenleben. Der Anteil der Jugendlichen, die Hass im Netz beobachtet haben, ist noch höher. Zum Thema Hass im Netz gibt es einen deutlichen Professionalisierungsbedarf an Schulen, denn es haben nur eine Minderheit der Lehrkräfte eine Fortbildung zum Thema Hass im Netz besucht und es gibt nur in wenigen Schulen eine konkrete Handlungsempfehlung zum Umgang mit Hasspostings.



Hass im Netz umfasst eine große Fülle verschiedener negativer Phänomene, wie zum Beispiel das (anonyme) Posten von beleidigenden Fotos, Videos, Comics, Witzen, Texten, etc. über soziale Gruppen oder Einzelpersonen, weil sie Mitglieder dieser sozialen Gruppen sind, auf Webseiten, in Blogs oder sozialen Netzwerken; das Versenden von (anonymen) Emails mit beleidigenden Inhalten; der Aufruf zu Gewalt gegen diese sozialen Gruppen und ihrer Mitglieder, etc. Charakteristisch für Hass im Netz ist, dass sich die Attacken gegen gesellschaftlich stigmatisierte Gruppen richten, das heißt gegen soziale Minderheiten.

Gab es an unserer Schule schon einmal einen Hassposting-Vorfall?
Wie haben wir auf diesen Vorfall reagiert?

Jede Form von Gewalt, die gegen eine Person gerichtet ist, ist ein Zeichen dafür, dass die Täterin oder der Täter die Würde dieser Person nicht respektiert. Die eigene Kraft oder Macht in Form eines Zwangs gegen jemanden anderen einzusetzen, widerspricht den Grundwerten demokratischer Gesellschaften. Hate crimes und Hass im Netz stellen eine extreme Form eines solchen Machtmissbrauchs dar, weil das Ziel der Angriffe nicht Einzelpersonen, sondern soziale Gruppen darstellen. Im Kern zielen diese Angriffe darauf ab, dass bestimmte soziale Gruppen in einer gesellschaftlich marginalisierten Position verbleiben. Werden in einem Hassposting beispielsweise Frauen beleidigt, geht es im Kern darum, alle Frauen zu schwächen und sie auf einen gesellschaftlich den Männern nicht gleichberechtigten Platz zu verweisen. Vielen Menschen

ist diese Dimension von Hass im Netz nicht vollständig bewusst, weshalb Bildungseinrichtungen hier einen besonders wichtigen Vermittlungsauftrag haben. Es ist wichtig zu verstehen, dass Stigmata auf der gesellschaftlichen Ebene konstruiert, auf der strukturellen Ebene verstärkt und auf der individuellen Ebene von einzelnen Menschen ausgeführt werden.

Es ist kein Zufall, dass Mädchen und Migrant*innen Hass im Netz als Opfer häufiger erleben als Jungen und Nicht-Migrant*innen, weil auf der gesellschaftlichen Ebene komplexe Kräfte wirken, diese Gruppen nicht gleichberechtigt zu behandeln, sondern abzuwerten und in einer marginalisierten Position zu belassen. Gesellschaftliche Diskurse erzeugen und verstärken diese komplexen Kräfte und konstituieren einen gesellschaftlichen Raum, der durch Ungleichwertigkeit und Rassismus gekennzeichnet ist. Auf der strukturellen Ebene wirken diese Kräfte weiter, weil Abläufe und Strukturen erfunden werden, die eine Gleichberechtigung aller Menschen unabhängig von ihren sozialen Positionen erschweren oder behindern. Hass wird von einzelnen Menschen im Internet verbreitet, die eine hohe Dominanzorientierung, ein moralisches Überlegenheitsgefühl, sowie eine Reihe von Vorurteilen gegen bestimmte soziale Gruppen aufweisen. Manche Täter*innen sind sich ihrer negativen Einstellungen voll bewusst, während es eine Reihe von Täter*innen gibt, die diese diskriminierenden gesellschaftlichen und strukturellen Normen verinnerlicht haben, ohne sie jemals zu reflektieren. Das heißt, das diskriminierende und rassistische Verhalten einer Täterin oder eines Täters entsteht aufgrund des komplexen Zusammenwirkens von Kräften auf der gesellschaftlichen und strukturellen Ebene, wobei die unreflektierte Übernahme von vorherrschenden sozialen Ordnungen und ihrer Strukturen ein großes Hindernis ihrer Veränderung auf der individuellen Ebene darstellt.



Methode:

Gruppendiskussion mit Lehrkräften

Eine gute Methode, um sich gegenseitig für dieses Thema zu sensibilisieren und eine schulinterne Handlungsanleitung zu entwickeln, ist die Durchführung einer Gruppendiskussion zum Beispiel im Rahmen einer pädagogischen Konferenz oder einer schulinternen Fortbildung. Es empfiehlt sich ein oder mehrere verschiedene Fälle zum Thema Hass im Netz (maximal vier) zu diskutieren. Wichtig ist, dass es sich bei den Fällen nicht um konkrete Schüler*innen handelt, sondern um anonymisierte Fälle, die so ähnlich in der Schule vorkommen können oder in der Vergangenheit schon vorgekommen sind. Wenn man schematische (und nicht echte) Fälle diskutiert, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass man zu generell gültigen Vorgehensweisen, d.h. zu

einer schulweiten Handlungsanleitung kommt. Diskutiert man einen echten eventuell noch nicht abgeschlossenen Fall, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass es zu aufwühlenden und wenig zielführenden Diskussionen kommt, die besser in Form eines anderen Settings (zum Beispiel einer Supervision) durchgeführt werden sollten.

Der Prozess sollte in etwa so gestaltet werden:

1. Zuerst wird in Kleingruppen (3-4 Personen) je ein theoretisch möglicher Fall diskutiert (siehe das Beispiel weiter unten).
2. Danach stellen die Kleingruppen der Reihe nach ihren Fall und ihre Lösungsvorschläge der Großgruppe vor.
3. Die Großgruppe gibt Feedback und es wird diskutiert.
4. Danach wird aus allen Antworten der Kleingruppen ein möglicher gemeinsamer Ablauf bzw. eine mögliche sinnvolle Anleitung ausgearbeitet. Dieser Prozess kann in Form einer moderierten Großgruppendifkussion stattfinden oder – wenn es große Unterschiede zwischen den Gruppen gibt – zuerst noch einmal in Kleingruppen und danach in der Großgruppe.

Stellen Sie sich folgende Situation vor:

Ein Schüler/eine Schülerin Ihrer Klasse wird aufgrund seiner Herkunft und Religion in einer WhatsApp-Gruppe von Mitschülerinnen und Mitschülern abgewertet, beschimpft und beleidigt. Außerdem erfährt er/sie, dass es eine zweite Klassen-WhatsApp-Gruppe gibt, wo alle anderen dabei sind, er/sie aber ausgeschlossen wurde.

Was würden Sie tun?

Bitte überlegen Sie sich wie Sie auf diese Situation reagieren würden und schreiben Sie Ihre Ideen auf. Danach bitte setzen Sie sich mit zwei oder drei Ihrer Kolleg*innen zusammen und diskutieren Sie gemeinsam, welche die besten Reaktionen in so einer Situation sind und warum. Schreiben Sie das Ergebnis Ihrer Kleingruppendiskussion auf. Danach diskutieren Sie im Plenum Ihre Ideen, indem jede Gruppe Ihre Lösungen präsentiert, die danach im Plenum besprochen werden.

Aus den kondensierten Ideen lässt sich eine schulweite Handlungsanweisung erstellen (siehe Prozessbeschreibung oben). Der Vorteil einer solchen Vorgehensweise ist, dass eine gemeinsam erarbeitete Vorgehensweise mit hoher Wahrscheinlichkeit auch umgesetzt wird, weil alle an ihrer Entstehung beteiligt waren. So hat im besten Fall niemand das Gefühl, die Vorgehensweise wurde von „oben“ verordnet. Von oben verordnete Verordnungen funktionieren in der Regel nicht, sondern lösen bei vielen Personen große Widerstände aus.



Brodnig, I. (2016). **Hass im Netz: Was wir gegen Hetze, Mobbing und Lügen tun können.** Brandstätter Verlag.

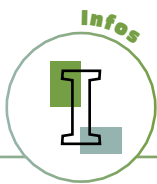
Strohmeier, D. & Gradinger, P. (2021). **Teachers' knowledge and intervention strategies how to handle hate postings.** *European Journal of Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1880386>

7 Welche Theorien kennen wir?

Nichts ist so praktisch, wie eine gute Theorie.

7.1 Bio-Sozio-Ökologisches Modell (Bronfenbrenner)

Das bio-sozio-ökologische Modell ist ein entwicklungspsychologisches Modell, das erst vor Kurzem auf Mobbing übertragen wurde. Der Grundgedanke des Modells ist, dass sich die Entwicklung einer Person als ein Resultat komplexer systemischer Wechselwirkungen auf verschiedenen Ebenen verstehen lässt. Die erste Ebene stellt die Person dar. Jede Person ist jedoch in weitere Systeme eingebettet, die auf die Entwicklung einwirken. Personen sind Teile verschiedener Mikrosysteme, wie zum Beispiel der Familie, Gleichaltrigengruppen und der Schule. Die nächste Ebene stellen die Mesosysteme dar, welche die Verbindungen einzelner Mikrosysteme abbilden, zum Beispiel das Zusammenwirken von Eltern und Schule. Das Exosystem beeinflusst eine Person indirekt, da hier die Beschaffenheit und Struktur von Mikrosystemen abgebildet werden, zum Beispiel Schulorganisation, Schulformen, Arbeitsbedingungen und -zeiten der Eltern, etc. Das Makrosystem stellt Werte, Normen, Gesetze auf Ebene von Gemeinschaften und Gesellschaften dar. Gewalt und Mobbing entstehen aus dem Zusammenwirken von verschiedenen Mechanismen auf diesen fünf Ebenen. In der psychologischen Forschung wurden insbesondere Eigenschaften von Personen, Mikrosystemen und deren Wechselwirkungen untersucht. Wesentlich seltener wurden die komplexen Wechselwirkungen auf höheren Ebenen (Meso-, Exo- und Makro) untersucht.



Es gibt verschiedene theoretische Perspektiven, die versuchen die komplexen Ursachen von Gewalt und Mobbing in der Schule zu systematisieren. Aufgrund ihrer Bedeutsamkeit für Forschung und Prävention werden nachfolgend drei Theorien vorgestellt.

7.2 Allgemeines Aggressions-Modell (Anderson & Bushman)

Das Allgemeine Aggressions-Modell (General Aggression Model, GAM) ist eine sozio-kognitive Persönlichkeitstheorie, die zu erklären versucht, weshalb sich Menschen aggressiv verhalten. Die Grundannahme dieses Modells ist, dass menschliche Aggression durch Wissensstrukturen entsteht, die im Laufe des Lebens erlernt werden und die dann in sozialen Situationen fundamental auf das Verhalten einwirken, weil sie die Wahrnehmung, die Interpretation und die Entscheidung für oder gegen ein Verhalten beeinflussen. Das GAM ist deshalb eine sozio-kognitive Theorie, weil es im Kern darum geht, die dem Verhalten vorgelagerten sozialkognitiven Prozesse besser zu verstehen. Die Grundannahme des GAM ist, dass sich die Persönlichkeit eines Menschen durch ein Zusammenwirken von Anlage- und Umweltfaktoren herausbildet. Anlagefaktoren sind verschiedene biologische Faktoren, zum Beispiel der Hormonhaushalt

oder das Aussehen einer Person. Umweltfaktoren sind alle sozialen Systeme, die eine Person umgeben, zum Beispiel die Familie oder die Schule. In einer sozialen Situation wirken die situativen Faktoren und die Persönlichkeitsfaktoren zusammen und erzeugen einen internalen Zustand in der Person, der sich durch Gefühle, Erregung und Gedanken beschreiben lässt. Dieser interne Zustand beeinflusst die Entscheidungsprozesse einer Person, die zu selbstkontrollierten oder impulsiven Handlungen führen. Angenommen wird, dass diese sozio-kognitiven Prozesse in allen sozialen Situationen relevant sind und dass sie durch Wiederholung verstärkt werden. Das heißt, das GAM integriert auch die Grundgedanken der Lerntheorie, denn je öfter sich eine Person in einer bestimmten Situation aggressiv verhält, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich dieses Verhalten in der nächsten Situation wiederholt.

7.3 Soziale Informationsverarbeitungstheorie (Crick & Dodge)

Die Soziale Informationsverarbeitungstheorie ist eine sozio-kognitive Theorie, die zu verstehen versucht, welche sozio-kognitiven Prozesse ablaufen, damit sich eine Person sozial kompetent verhält. Generell beschreibt sozial kompetentes Verhalten die Fähigkeit einer Person ihre Ziele zu erreichen und dabei gleichzeitig positive Beziehungen mit anderen aufrechtzuerhalten. Soziale Kompetenzen sind transaktionale und kontextabhängige Kompetenzen, weil sie sich in bestimmten sozialen und relationalen Kontexten manifestieren. Gemäß der Sozialen Informationsverarbeitungstheorie basiert sozial kompetentes Verhalten auf sechs fundamentalen sozial-kognitiven Prozessen, die für die Ausführung sozial kompetenten Verhaltens entscheidend sind:

1. Wahrnehmung einer sozialen Situation
2. Interpretation der sozialen Situation
3. Definition eigener Ziele
4. Generierung von Verhaltensalternativen
5. Handlungsauswahl
6. Ausführung des Verhaltens

Bedeutsam ist, dass diese Schritte nicht immer bewusst ablaufen, einander wechselseitig beeinflussen und zusätzlich von einer „Datenbasis“ determiniert werden. Das heißt, alle im Gedächtnis repräsentierten subjektiven Erfahrungen (z.B. Lernerfahrungen), Normen, Werte, subjektiven Konzepte von Fähigkeiten und Schwächen sowie sozialen Stereotype und Vorurteile wirken in Form dieser Datenbasis zusätzlich auf die Informationsverarbeitung ein.



Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). **Human aggression**. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>

Bronfenbrenner, U. (1979). **The ecology of human development: Experiments by nature and design**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). **A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment**. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.

Malti, T. & S. Perren, S. (2016). **Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten**. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Auch dieses Modell impliziert eine Lernspirale, weil angenommen wird, dass sich die sechs Schritte in der gleichen Weise in nachfolgenden Situationen wiederholen, wenn sie häufig eingeübt wurden.

Beispiel:

Ein Schüler/eine Schülerin geht so nah bei einem Tisch einer Mitschülerin/einem Mitschüler vorbei, dass beim Vorbeigehen ihr/sein Federpenal hinunterfällt. Je nachdem, wie die Schülerin/der Schüler diese Situation wahrnimmt und interpretiert, welche Gefühle diese Situation bei ihr/ihm auslöst und wie sie/er mit diesen Gefühlen umgehen kann, wird sie/er anders auf diese Situation reagieren und sie/er wird sich deshalb in unterschiedliche Richtungen entwickeln.

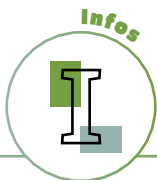
Beispielsweise kann das Hinunterstoßen des Federpenals als böse Absicht interpretiert werden. Dann werden ihr/ihm Gedanken wie die folgenden einfallen „Schon wieder stößt er absichtlich an meinem Tisch an und wirft dadurch schon zum zweiten Mal in dieser Woche meine wertvolle Füllfeder auf den Boden.“ „Der kann nicht normal gehen. Immer schwankt er herum und ruiniert auf diese Weise die Gegenstände anderer.“ Wenn solche Gedanken auftauchen, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass das Verhalten als aggressiv wahrgenommen wird. Manche Kinder oder Jugendliche haben eine Tendenz die Mehrheit der sozialen Situationen im Sinne einer feindseligen Absicht zu interpretieren. Dieser sogenannte „hostile attribution bias“ ist dann oft die kognitive Ursache dafür, dass ursprünglich neutrale Situationen eskalieren.

Nach einer erfolgten Interpretation der Situation, hängt das weitere Verhalten von den Gefühlen des Mädchens/des Jungen und ihrer/seiner Fähigkeit zur Emotionsregulation ab. Wenn sie/er starke negative Gefühle verspürt wie zum Beispiel Ärger oder Wut und diese schlecht regulieren kann, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass die Situation eskaliert, weil sie/er zum Beispiel als Reaktion den Jungen/das Mädchen anschreit oder beschimpft. Empfindet sie/er neutrale Gefühle (weil ihr/ihm der Vorfall egal ist) oder kann sie/er ihre negativen Gefühle sehr gut regulieren, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sie/er den Vorfall entweder ignoriert oder den Schüler/die Schülerin ruhig darauf aufmerksam macht, das nächste Mal besser aufzupassen. Alle sechs Schritte der Sozialen Informationsverarbeitungstheorie eignen sich daher für Interventionen. Viele Präventionsprogramme verwenden daher die Grundgedanken dieser Theorie.

Warum verhalten sich manche Kinder aggressiv oder mobben andere? Was denken Sie, sind die wichtigsten Ursachen? Wie glauben Sie, denken Ihre Kolleg*innen darüber?

8 Welche Mechanismen kennen wir?

Um gewaltpräventiv handeln zu können, ist es wichtig, die relevantesten Mechanismen zu kennen, nicht alle.



Die nachfolgenden Überlegungen basieren auf dem Bio-Sozio-Ökologischen Modell von Bronfenbrenner (1979). Das heißt, die theoretische Grundannahme ist, dass Gewalt und Mobbing aufgrund von Mechanismen auf verschiedenen Ebenen entstehen, die auf komplexe Art und Weise zusammenwirken. Das Bio-Sozio-Ökologische Modell bildet somit die grundlegende theoretische Perspektive, während die konkreten Mechanismen auf Basis empirischer Studien gefunden wurden. Um als Schule gewaltpräventiv handeln zu können, ist es hilfreich sich auf eine gemeinsame theoretische Perspektive zu einigen, weil diese – im Sinne eines Menschenbildes – für alle weiteren Schritte konstitutiv ist. Aufgrund der Komplexität von Gewalt und Mobbing ist es ein unrealistisches und für gewaltpräventives Handeln auch nicht notwendiges Ziel sämtliche Mechanismen zu kennen. Es ist jedoch wichtig, die relevantesten Mechanismen genau zu verstehen, weil es genau diese sind, die man im Rahmen einer Intervention sinnvollerweise auch ändern wird.

Welches Menschenbild hat unsere Schule? Gibt es eine Perspektive, die von der Mehrheit der Lehrkräfte mitgetragen werden kann?

8.1 Individuum

Auf Ebene der einzelnen Schüler*innen sind zwei Mechanismen für aggressives Verhalten besonders relevant: instrumentelle und reaktive Aggressivität. Wird aggressives Verhalten aufgrund von instrumenteller Aggressivität ausgeführt, handelt es sich um ein geplantes und absichtliches Verhalten. Dem Täter oder der Täterin geht es darum, ein bestimmtes Ziel zu erreichen. In diesem Fall sind die aggressiven Handlungen „Mittel zum Zweck“, d.h. aggressives Verhalten wird beispielsweise deshalb eingesetzt, um Macht über ein schwächeres Opfer zu erlangen oder um Ansehen und Anerkennung in einer bestimmten Peer-Gruppe zu erhalten. Charakteristisch ist, dass die Ausführung des aggressiven Verhaltens von positiven Gefühlen begleitet wird, d.h. die Täter*innen finden das eigene Verhalten meist lustig und es macht ihnen Spaß, das Opfer leiden zu sehen. Typisch ist auch, dass die Täter*innen meist ganz genau wissen, in welchen Situationen oder bei welchen Menschen sie mit aggressivem Verhalten Erfolg haben. Sehr häufig entwickeln sich nach einiger Zeit asymmetrische Interaktionsmuster, die bestimmte Mitschüler*innen in die Opferrolle drängen, woraus sich diese nur schwer befreien können. Bestehen solche Interaktionsmuster über einen längeren Zeitraum, handelt es sich um Mobbing. Instrumentelle Aggressivität stellt auf Ebene des Individuums den relevantesten zugrundeliegenden Mechanismus von Mobbing dar. Instrumentell motiviertes aggressives Verhalten ist gekennzeichnet durch fehlende Tateinsicht und entwickelt sich aufgrund sozialer Lernerfahrungen.

Liegt aggressivem Verhalten reaktive Aggressivität zu Grunde, handelt es sich um impulsives Verhalten, das aufgrund einer wahrgenommenen Provokation, Bedrohung oder Frustration ausgeführt wird. Aggressives Verhalten ist in diesem Fall als inadäquate „Reaktion“ auf tatsächliche oder wahrgenommene Provokationen zu verstehen. Begleitet wird das Verhalten meist von starken negativen Gefühlen, wie zum Beispiel Ärger oder Wut. Reaktiv oder impulsiv aggressive Täter*innen weisen daher sowohl hinsichtlich ihrer sozialen Informationsverarbeitung als auch hinsichtlich ihrer

Emotionsregulationsfähigkeit Defizite auf. Reaktiv aggressive Täter*innen unterstellen anderen Personen in uneindeutigen sozialen Situationen typischerweise feindliche Absichten. Diese verzerrten und feindseligen Interpretationen „rechtfertigen“ das eigene aggressive Verhalten. Emotionsregulationsdefizite, das heißt der wenig kontrollierte Umgang mit Ärger oder Wut, nehmen in der Regel mit dem Alter der Schüler*innen ab und kommen im Kindergarten und in der Volksschule am häufigsten vor.

8.2 Schule

In einem sozialen Kontext, in dem aggressives Verhalten nicht akzeptiert, nicht verstärkt und auch nicht „vorgezeigt“ wird, kommt aggressives Verhalten seltener vor als in einem Umfeld, das aggressivem Verhalten gegenüber gleichgültig ist. Zum sozialen Kontext in der Schule zählen Lehrer*innen, Gleichaltrigen-Gruppen bzw. die ganze Schulklasse. Das Verhalten von einzelnen „Täter*innen“ und „Opfern“ ist in diese sozialen Kontexte eingebunden und wird von ihnen mitbestimmt bzw. manchmal sogar erzeugt. Je nachdem, wie sich Lehrer*innen, anwesende Gleichaltrige bzw. die ganze Klasse bei aggressiven Auseinandersetzungen verhalten und welche soziale Normen in einer Gruppe gelten, wird aggressives Verhalten einzelner Schüler*innen gestoppt oder verstärkt.

Hinsichtlich des Lehrkräfteverhaltens konnte gezeigt werden, dass klare Regeln, deren Nichtbefolgung Konsequenzen hat, ein gutes Klassenmanagement, d.h. ein gut strukturierter Unterricht mit klaren Abläufen und Regeln, sowie das konsequente Eingreifen von Lehrer*innen im Anlassfall die Auftretenswahrscheinlichkeit von aggressivem Verhalten und Mobbing reduzieren.

Auch das Verhalten der Gleichaltrigen beeinflusst die Auftretenswahrscheinlichkeit von aggressivem Verhalten und Mobbing. So konnte in einer Beobachtungsstudie gezeigt werden, dass in 88 % aller Mobbingepisoden Gleichaltrige anwesend sind, aber nur in 19 % der Fälle eingreifen. Greifen Gleichaltrige ein, werden 57 % aller Mobbingepisoden sofort gestoppt. Insgesamt konnte nachgewiesen werden, dass Gleichaltrige 54 % ihrer Zeit dafür verwenden, aggressives Verhalten durch Zuschauen passiv zu verstärken, 21 % ihrer Zeit mit aktiver Nachahmung des Täters verbringen und nur 25 % ihrer Zeit dafür nutzen, um einzugreifen oder das aggressive Verhalten zu stoppen.

Studien, die das gesamte Schüler*innenverhalten in einer Klasse untersuchten, konnten zeigen, dass nahezu alle Schülerinnen und Schüler bei aggressiven Auseinandersetzungen bzw. Mobbing eine bestimmte Rolle einnehmen

und somit nicht nur als Täter*in oder Opfer, sondern auch als Zuschauer*in beteiligt sind. Zuschauer*innen können sich unterschiedlich verhalten, beispielsweise können sie das Opfer trösten und unterstützen, den Täter oder die Täterin stoppen oder zur Rede stellen, den Täter oder die Täterin verstärken, indem sie nichts tun oder das Verhalten cool finden, den Täter oder die Täterin imitieren, indem sie das Verhalten nachahmen. Eine weitere und für die Gewaltprävention sehr wichtige Möglichkeit ist, dass Zuschauer*innen Erwachsenen über den Vorfall erzählen und somit Hilfe für das Opfer organisieren.

8.3 Familie

Selbstverständlich gibt es auch Mechanismen in der Familie, die aggressives Verhalten und Mobbing begünstigen. Eine unsichere oder ambivalente Bindung zu den Eltern, ein autoritärer oder vernachlässigender Erziehungsstil, aber auch akuter Stress in der Familie aufgrund einer Trennung oder eines Todesfalls stellen Risikofaktoren für sozial auffälliges Verhalten von Kindern und Jugendlichen dar. Auch kann ein negatives Vorbildverhalten der Eltern die Ursache dafür sein, dass Jugendliche ihre Ziele in der Schule durch Zwang und Machtmissbrauch erreichen möchten. Trotz der Bedeutsamkeit der Familie für die soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, liegt der Schwerpunkt von Prävention und Intervention nur bei Kleinkindern im Familiensystem, ab dem Schulalter liegt sie bei den Gleichaltrigen, das heißt auf der Klassen- oder Schulebene.

8.4 Zusammenarbeit Schule und Familie

Sehr relevant für Gewalt- und Mobbingprävention ist die Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Eltern. Grundvoraussetzung dafür ist, dass Schulen schon vor einem Anlassfall gute Beziehungen zu den Eltern aufbauen, die von Vertrauen geprägt sind. Wenn Eltern das Gefühl haben, dass die Lehrer*innen das Beste für die Entwicklung ihres Kindes wollen, dieses kennen, es bestmöglich fördern und es auch mögen, ist es wesentlich einfacher im Anlassfall gut zusammenzuarbeiten, als wenn erst dann eine Beziehung aufgebaut werden muss oder wenn die Beziehung durch Misstrauen und negative Gefühle geprägt ist.

8.5 Gesellschaftliche Ebene

Selbstverständlich gibt es eine Reihe von Mechanismen auf der gesellschaftlichen Ebene, die Gewalt und Aggressionen begünstigen. Der negativste Faktor auf gesellschaftlicher Ebene sind Kriege. Ein weiterer gewaltförderlicher Faktor ist die Staatsform, vor allem das Vorhandensein von Diktaturen, weil hier einzelne Menschen willkürlich und systematisch Zwang auf andere ausüben können, wobei diese negativen Handlungen über Staatsverfassungen und Gesetze auch noch legitimiert sind. Propaganda ist ein weiterer negativer Faktor, der die Diskurse auf der gesellschaftlichen Ebene verseucht und dadurch Gewalt und Aggression auf der individuellen Ebene begünstigt. Gesellschaftliche Normen hinsichtlich Geschlechterbeziehungen und der gesellschaftliche Umgang mit sozialen Minderheiten sind weitere relevante Faktoren. Jugendschutzgesetze spielen auch eine wichtige Rolle, weil diese das Ziel haben auf der gesellschaftlichen Ebene mögliche Risikofaktoren zu minimieren, wie zum Beispiel den Alkohol- und Drogenkonsum oder auch das Konsumieren gewaltverherrlichender Filme unter einem gewissen Lebensalter. Diese Liste könnte um viele weitere Faktoren erweitert werden. Insgesamt wird deutlich, dass individuelles gewalttätiges oder aggressives Verhalten multipel determiniert ist und dass es auf allen Ebenen Gewalt begünstigende Faktoren gibt.



Methode:

Fallanalyse im Kollegium

Fallanalysen sind eine gute Methode, um gemeinsam zu überlegen auf welchen Ebenen die Mechanismen liegen, die zu Gewalt oder Mobbing geführt haben. Es können (am besten im Rahmen einer Supervision) auch echte Fälle eingebracht werden.

Der unten beschriebene Fall eignet sich zur Analyse sehr gut. Bei diesem Fall handelt es sich eindeutig um Mobbing. Einem Schüler (Roland) wurde von einer Gruppe anderer Schüler (Andreas und seine Freunde) über einen längeren Zeitraum absichtlich Schaden zugefügt. Es besteht klar ein Machtungleichgewicht auf unterschiedlichen Ebenen zwischen Roland und Andreas und seiner Freundesgruppe. Wie aus dem Fall auch hervorgeht, gibt es Mechanismen auf verschiedenen Ebenen.

Welche Mechanismen erkennen Sie?

Diese Frage sollte am besten zuerst in Kleingruppen diskutiert, dann im Plenum von den Kleingruppen vorgestellt und danach in der Großgruppe bespro-

chen werden. Durch diese Methode ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass kein Mechanismus übersehen wird.

Andreas geht in die 7 B und ist 14 Jahre alt. Andreas ist ein wenig älter als die anderen in seiner Klasse, er ist ein guter Schüler und ist bei den Lehrerinnen und Lehrern beliebt. In den Pausen ist Andreas meistens mit Michael, Sebastian, Thomas und Peter zusammen. Andreas, Michael, Sebastian, Thomas und Peter geben den Ton in der Klasse an. Alle in der Klasse (auch die Mädchen) lieben Basketball, nur nicht Roland. Roland ist nicht gut in Sport. Er ist etwas kleiner und auch etwas schwächer als die anderen. Er interessiert sich für Literatur, genauer gesagt für Gedichte. Sein Interesse wird von niemandem in der Klasse geteilt. Ganz im Gegenteil, Roland wird von seinen Mitschülerinnen und Mitschülern wegen seiner „altmodischen“ Art zu sprechen oft gehänselt. In der Turnstunde wird er bloßgestellt. Auch der Turnlehrer hat schon einmal mit den anderen mitgelacht, weil sich Roland beim Weitspringen so ungeschickt angestellt hat. Roland wurde von Andreas und seinen vier Freunden auch schon geschubst und gerempelt. Roland fühlt sich in der Klasse nicht wohl. Oft hat Roland in der Früh Bauchweh, bevor er in die Schule geht. Aber das hat Roland noch niemandem erzählt.

Wichtig ist, dass Sie bei der Analyse dieses Sachverhalts versuchen, Mechanismen auf verschiedenen Ebenen zu identifizieren. Es kann hilfreich sein, diese Gliederung zu verwenden, um keine Ebene in der Diskussion zu vergessen:

- Individuum
- Schule
- Familie
- Zusammenarbeit Schule – Familie
- Gesellschaftliche Ebene

Es ist sinnvoll, die Mechanismen in Form von Hypothesen zu beschreiben, weil selbstverständlich weitere Informationen eingeholt werden müssen (die in der knappen Fallbeschreibung fehlen), um diese Hypothesen zu falsifizieren oder zu verifizieren. Diskutieren Sie bitte auch, welche der beschriebenen Mechanismen Sie am relevantesten erachten. Diese Gewichtung ist wichtig, weil es die als am relevantesten befundenen Mechanismen sind, die man sinnvollerweise sofort angehen wird.

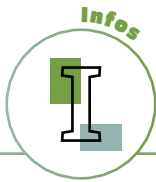


Nolting, P. (2005): **Lernfall Aggression: Wie sie entsteht – Wie sie zu verhindern ist. Eine Einführung.** 6. Auflage. Rowohlt Verlag

Strohmeier D. & Spiel, C. (2016). **WiSK Programm: Förderung von sozialen und interkulturellen Kompetenzen in der Schule.** In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), **Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten** (S. 227–243). Stuttgart: Kohlhammer.

9 Was sind die Folgen von Gewalt?

An den negativen Folgen von Gewalt leiden alle, nicht nur die Opfer.



Gewalt wirkt sich negativ auf die physische und die psychosoziale Gesundheit aller involvierten Personen aus. Aus diesem Grund gibt es auch regelmäßig Berichte der Weltgesundheitsorganisation darüber. Die Folgen von Gewalt sind vielfältig und hängen von verschiedenen Aspekten ab, wie beispielsweise von der Rolle, in der man in die Gewalt involviert ist, von der Art des konkreten Gewalterlebnisses, der Häufigkeit des Erlebnisses, der wahrgenommenen Möglichkeiten sich dagegen zu wehren bzw. zukünftige negative Erlebnisse zu verhindern, dem Alter, dem Geschlecht, der Persönlichkeit, der sozialen Unterstützung durch andere, etc. Die Folgen von Gewalt können einzelne Individuen treffen, aber auch ganze Systeme wie z.B. die gesamte Schule oder die gesamte Gesellschaft (wenn es sich zum Beispiel um einen Krieg handelt).

Unterschieden werden kurz- und langfristige Folgen. Personen, die mehreren Gewaltformen gleichzeitig ausgesetzt sind, erleiden in der Regel mehr negative Konsequenzen als Personen, die nur eine Gewaltform erleben. Dieses Phänomen wird in der Forschung durch das „kumulative Risikomodell“ beschrieben.

In welcher Rolle sind Schüler*innen an unserer Schule in Mobbing oder Gewalt involviert? Wer sind möglicherweise Opfer? Wer sind Täterinnen oder Täter? Wer sind Beobachterinnen oder Beobachter? Wie geht es diesen Kindern und Jugendlichen? Welche Symptomatik nehmen wir wahr?

»Bullying in childhood is a global public health issue that impacts on child, adolescent and adult health.«

Armitage, 2021.

Mobbing in der Schule ist die am häufigsten untersuchte Gewaltform bei Schüler*innen. Eine Metaanalyse (Moore et al., 2017) zu den kausalen Konsequenzen zeigt, dass die Opfer von Mobbing unter schlechterer psychischer Gesundheit, wie Depression, Angst, selbstverletzendem Verhalten, Suizidgedanken und Suizidversuche leiden als nicht an Mobbing beteiligte Gleichaltrige. Weiters versuchen Opfer sehr häufig durch verstärkten Alkohol-, Tabakkonsum oder den Genuss von illegalen Drogen ihre negativen Erlebnisse zu verarbeiten. Negative körperliche Folgen, die sehr häufig auftreten, sind Magenschmerzen, Kopfschmerzen, Rückenschmerzen, Schwindelgefühl oder Übergewicht. Opfer von Mobbing in der Schule leiden auch unter einer schlechteren Schulleistung. Dieses Ergebnis ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass Opfer von Mobbing sich oft aus Angst weigern in die Schule zu gehen, durch vermehrte Schulwechsel belastet sind, oder die Schule zur Gänze abbrechen. Generell berichten Opfer auch vermehrt von Einsamkeit, einer verringerten Lebenszufriedenheit und einer schlechteren Lebensqualität. Aber auch Mobbingtäter*innen leiden unter psychischen Problemen. Sie haben vermehrt Suizidgedanken und -versuche unternommen, zeigen einen verstärkten Alkohol- und Tabakkonsum, haben externalisierende Probleme wie zum Beispiel Wutanfälle und tragen häufiger Waffen. Langfristige Konsequenzen, die sich bis ins Erwachsenenalter ziehen, sind beispielsweise Depressionen, Suizidalität, Angst- oder Panikstörungen, Persönlichkeitsstörungen, Drogenkonsum, Kriminalität und ein verringertes Einkommen.



Armitage, R. (2021). **Bullying in children: Impact on child health.** *BMJ Paediatrics Open*. 2021; 5(1): e000939. doi: 10.1136/bmjpo-2020-000939

Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D. & Scott, J.G. (2017). **Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis.** *World Journal of Psychiatry*, 7(1): 60–76. doi: 10.5498/wjp.v7.i1.60

Strohmeier, D., Gradinger, P., Schabmann, A. & Spiel, C. (2012). **Gewalterfahrungen von Jugendlichen. Prävalenzen und Risikogruppen.** In F. Eder (Hrsg.). PISA 2009. Nationale Zusatzerhebungen (S. 165–208). Münster: Waxmann.

WHO (2002). **Weltbericht Gewalt und Gesundheit – Zusammenfassung.** https://www.gewalt-info.at/uploads/pdf/WHO_summary_ge.pdf

Aber auch die Beobachter*innen von Mobbing und Gewalt erleben negative Folgen. Wenn diese nicht einschreiten, sondern sich diesen Situationen ausgeliefert fühlen und sich daher als hilflos erleben, haben sie häufig ebenfalls Ängste und Schlafstörungen, ein verringertes Engagement in der Schule, und im gesamten Leben.

In der Schule leidet somit das gesamte Schulklima, das Sicherheitsgefühl geht verloren, das schulische Engagement und ein positives Gemeinschaftsgefühl ist verringert. Die Motivation zu lernen oder zu arbeiten und gemeinsam Freude in der Schule zu erleben schwindet. Langfristig kann eine erhöhte Rate von Gewaltvorfällen, einzelne hervorstechende Gewaltvorfälle oder ein fehlendes Gewaltpräventionskonzept an der Schule auch den Ruf einer Schule schädigen, d.h. langfristig führt diese Situation dazu, dass Eltern andere Schulen für ihre Kinder auswählen.

Gesellschaftliche Folgen im Zusammenhang mit Gewalt sind nicht nur eine generelle Atmosphäre von Angst, sondern auch reale Kosten. Neben Kosten für das Gesundheits- und Sozialsystem, wie beispielsweise Krankenhausaufenthalten, psychosozialen Therapien, sozialen Unterstützungssystemen, wie Beratungseinrichtungen, oder Bereitstellung sicherer Unterkünfte, gibt es etwa auch Kosten für den Strafvollzug, Produktionseinbußen im Arbeitsleben, Schäden an öffentlichem Eigentum und Infrastruktur, negative Auswirkungen auf den Tourismus und für internationale Investitionen.

Methode:

Kollegialer Austausch

Bitte überlegen Sie gemeinsam mit einer anderen Kollegin oder einem anderen Kollegen, was Sie über die psychische, physische und soziale Gesundheit der Kinder oder Jugendlichen, die Sie unterrichten, wissen.

Gibt es einen Schüler oder eine Schülerin in ihrer Klasse, der oder die gesundheitliche Probleme hat? Wer in der Klasse hat schlechtere Schulleistungen? Gibt es in der Klasse jemanden der oder die öfter fehlt?

Könnten diese Schüler*innen in Gewalt involviert sein?

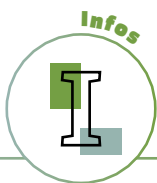
Bitte überlegen Sie auch, welche Information Sie zusätzlich brauchen, um ein vollständigeres Bild zu bekommen?

10 Welche Rollen haben Lehrkräfte?

In Bezug auf Gewalt in der Schule sind Lehrkräfte oft Teil der Lösung, manchmal aber sind sie Teil des Problems.

Gibt es an unserer Schule eine Kollegin oder einen Kollegen, die oder der im Laufe ihrer bzw. seiner Berufstätigkeit Opfer von Gewalt geworden ist?

Wie hat die Schule auf diesen Vorfall reagiert? Wer hat sich verantwortlich gefühlt zu handeln? Wie lange hat es gedauert, bis dieser Vorfall gestoppt werden konnte?



In den letzten Jahren rückten zunehmend Lehrkräfte in den Fokus des Interesses, und es wurden vermehrt Studien durchgeführt, um ihre Rolle bei Gewaltvorfällen besser zu verstehen. Häufig sind Lehrkräfte ein überaus wichtiger Teil der Lösung von Gewaltvorfällen, sie können aber auch als Opfer oder Täter*innen an Gewalt beteiligt sein. Auch für Lehrkräfte geht eine Beteiligung als Opfer oder Täter*in mit vielfältigen negativen Folgen einher und umfasst psychische, physische, soziale, aber auch ökonomische Aspekte. Lehrkräfte, die in Gewalt verwickelt sind, haben eine verringerte Zufriedenheit mit ihrem Beruf und nehmen die Schule als unsicherer wahr als unbeteiligte Lehrkräfte. Chronische Gewalterfahrungen können zu Burnout, Schulwechsel oder dem Verlassen des Lehrberufs führen.

10.1 Lehrkräfte als Opfer von Übergriffen

Lehrkräfte können Übergriffen durch Vorgesetzte, Kolleg*innen, Eltern und Schüler*innen ausgesetzt sein. Wenn das negative Verhalten von Vorgesetzten oder Kolleg*innen ausgeht und über einen längeren Zeitraum andauert, handelt es sich um Mobbing am Arbeitsplatz. Ist die oder der Vorgesetzte die Täterin bzw. der Täter, handelt es sich um „Bossing“. Wie jede*r andere Arbeitnehmer*in auch, haben auch Lehrkräfte ein Recht darauf, als Mitarbeiter*innen vor Mobbing am Arbeitsplatz geschützt zu werden und sollten sich daher so rasch als möglich an eine Mobbingberatungsstelle wenden.

Beispiel:

Eine Kollegin/ein Kollege ist zum ersten Mal eine Klassenvorständin/ein Klassenvorstand einer Klasse. Als es um die Planung eines Klassenausflugs geht, kommt es zu einem Streit mit den Schüler*innen. Die Kollegin/der Kollege versucht den Streit zu schlichten, aber die Stimmung wird immer schlechter. Seit dieser Stunde hat die Kollegin/der Kollege den Eindruck, dass die Schüler*innen sie nicht mehr ernst nehmen. Nach einem Test, der für die Mehrheit der Schüler*innen schlecht ausgefallen ist, rufen etliche Eltern bei der Schulleitung an und beschwerten sich über die ungerechten Benotungen. Nach ein paar Wochen wird die Kollegin/der Kollege von der Schulleitung zu einem Gespräch gebeten, weil sich viele Eltern beschwert hätten und der Meinung seien, die Kollegin/der Kollege sei nicht geeignet als Klassenvorständin/Klassenvorstand.

Was würde Ihre Schulleitung in diesem Gespräch ansprechen?

Was denken Sie, würde Ihre Schulleitung tun, um diesen Vorfall zu lösen?



Bezirksregierung Münster (2017). **Gewalt gegen Lehrkräfte**. Im Internet abzurufen unter: https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/gesundheit_krisenmanagement_an_schulen/arbeitsschutz_an_schulen/gewalt_gegen_lehrkraefte_neuaufgabe.pdf

Datta, P., Cornell, D. & Huang, F. (2017). **The toxicity of bullying by teachers and other school staff**, *School Psychology Review*, 46 (4), 335-348, DOI: 10.17105/SPR-2017-0001.V46-4

Kolodej, C. (2018). **Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und in der Schule**. 3. Auflage. Facultas Verlag.

Longobardi, C., Badenes-Ribera, L., Fabris, M. A., Martinez, A., & McMahon, S. D. (2018, July 19). **Prevalence of student violence against teachers: A meta-analysis**. *Psychology of Violence*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/vio0000202>

VBE (2017). **Das Tabu brechen. Gewalt gegen Lehrkräfte**. Im Internet abzurufen unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Publikationen/2017_04_30_Gewalt_gegen_Lehrkraefte_Broschuere.pdf

In der Forschung hat man hauptsächlich Angriffe von Schüler*innen auf Lehrkräfte untersucht. In einer Metaanalyse von Longobardi und Kolleg*innen (2018) wurden 24 Studien zu diesem Thema gefunden. Darin wurden verschiedene Arten von Übergriffen gegen Lehrkräfte beschrieben, und zwar beispielsweise obszöne Gesten, verbale Gewalt, Vandalismus oder Diebstahl, Drohungen, körperliche Angriffe, oder sexuelle Gewalt. Im Durchschnitt berichten 38 % aller Lehrkräfte zumindest einmal in ihrer gesamten Karriere irgendeiner Form von Gewalt ausgeliefert worden zu sein. Am häufigsten wurden dabei verbale Übergriffe, am seltensten wurden körperliche Angriffe genannt. Manche Studien untersuchen auch Risikofaktoren dafür, um als Lehrperson ein Opfer von Schüler*innenangriffe zu werden. Während manche Studien das männliche Geschlecht und städtische Regionen als Risikofaktoren erkannten, fanden andere Studien keinen Zusammenhang mit dem Geschlecht oder der Schulstufe. Es wurden auch Risikofaktoren auf Seiten der Schüler*innen untersucht. Einzelne Studien zeigen, dass fehlendes moralisches Denken und niedriges Bewusstsein über Onlineriesiken bei Schüler*innen zu späteren Gewaltakten gegenüber Lehrkräften führten. Bei Jungen kann auch geringe elterliche Unterstützung und hohe Unterstützung durch Peers dazu führen, dass Lehrkräfte angegriffen werden. Klassenlehrer*innen werden häufiger viktimisiert als ihre Kolleg*innen. Lehrkräfte technischer Schulen werden häufiger angegriffen als andere. Lehrkräfte, die über eine positivere Klassenatmosphäre berichten, werden weniger oft attackiert.

Insgesamt kann man sagen, dass die Risikofaktoren Opfer durch Schüler*innenangriffe zu werden, inkonsistent und unbekannt sind, weil es noch zu wenige Studien zu diesem Thema gibt. Eine Enttabuisierung des Themas ist daher dringend notwendig, um zukünftige Studien auch in Österreich durchführen zu können.

10.2 Lehrkräfte als Täter*innen

Definition:

Mobbing durch Lehrkräfte umfasst alle Handlungen, die ein respektvolles und angemessenes Ausmaß an disziplinierenden Maßnahmen übersteigt, mit dem Ziel einzelne Schüler*innen zu bestrafen, zu manipulieren, oder herabzusetzen (Datta, Cornell & Huang, 2017)

Beispiel:

Es ist das Ende einer Pause. Alle Schüler*innen gehen zu ihren Klassenzimmern. Sie beobachten, wie ein verspäteter Schüler noch schnell in eine Klasse huscht.

Der Lehrer, der unmittelbar nach ihm geht, sagt zu ihm. „Du brauchst dich gar nicht so zu beeilen. Auf den Test wirst du eh wieder einen Fünfer schreiben.“

Wie würden die Kolleg*innen an ihrer Schule auf so einen Vorfall reagieren?
Wie würden Sie darauf reagieren?

Schüler*innen haben immer schon davon berichtet, dass sie von Lehrkräften ungerecht behandelt würden. Aber auch Lehrkräfte selbst geben in anonymen Studien an, dass Kolleg*innen manche Schüler*innen mobben, was schwerwiegende Folgen für diese Schüler*innen hat. Etwa die Hälfte aller Lehrkräfte berichtet zumindest einmal im Laufe ihrer Berufstätigkeit einen Schüler/eine Schülerin gemobbt zu haben. Eine Studie aus Chile fand heraus, dass gegenseitige Lehrkräfte-Schüler*innen-Gewalt am häufigsten mit verbalen Methoden ausgetragen wurde. Lehrkräfte greifen häufiger Jungen als Mädchen und häufiger jüngere als ältere Schüler*innen an. Lehrkräfte griffen Schüler*innen dann eher an, wenn auch die Schüler*innen sie angegriffen hatten, die Schüler*innen auch Opfer von anderen Schüler*innen waren und insgesamt die Sicherheit an der Schule niedrig eingeschätzt wurde, oder Angst an der Schule herrschte. Dagegen bewirkte ein gutes Schulklima, eine Unterstützung durch die Lehrkräfte, ein positives und unterstützendes Klassenklima, dass Lehrermobbing verhindert wurde. Diese Ergebnisse zeigen, dass Prävention in der gesamten Schule notwendig ist, um gegenseitige Gewalt zwischen Lehrkräften und Schüler*innen zu verringern.



Methode:

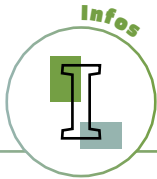
Mobbingtagebuch

Als Opfer von Mobbing am Arbeitsplatz ist es oft sehr schwer, die Vorfälle zu beweisen, vor allem dann, wenn sie von Vorgesetzten oder Kolleg*innen indirekt und verdeckt durchgeführt werden. Um später die Geschehnisse glaubhaft machen zu können, empfiehlt sich eine genaue Dokumentation in Form eines Mobbingtagebuchs.

In diesem Mobbingtagebuch sollten die folgenden Aspekte dokumentiert werden: Datum, Uhrzeit, was genau ist passiert, wer war beteiligt, wer war anwesend, wie hat man selbst reagiert, was waren die Folgen, welche Beweise (Fotos, Unterlagen, Zeugen) gibt es?

11 Was wissen wir über digitale soziale Kompetenzen?

In einer mediatisierten Welt verschwimmen die Grenzen von offline- und online-Verhalten zusehends.



Baumgartner und Kolleg*innen (2015) schlagen neun Dimensionen vor, die für Lehrkräfte relevant sind, weshalb sie in diesen Bereichen speziell geschult werden sollten: Medien-Didaktik, Medien-Erziehung, Medien-Ethik, Medien-Gestaltung, Medien-Informatik, Medien-Kommunikation, Medien-Kritik, Medien-Kunde und Medien-Nutzung.

Obwohl Medienkompetenz eine dynamische Fähigkeit ist, die sich mit dem technologischen Wandel verändert, ist es möglich sie zu klassifizieren. Treumann, Baacke, Haacke, Hugger und Vollbrecht (2002) unterscheiden die vier Dimensionen Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Medienkritik umfasst analytische, reflexive und ethische Aspekte. Medienkunde umfasst informative und institutionell-qualifikatorische Aspekte. Mediennutzung kann rezeptiv oder interaktiv erfolgen und Mediengestaltung kann innovativ oder kreativ sein. Das heißt, Medienkompetenz ist eine überaus komplexe Fähigkeit, die aus sehr vielen Subfähigkeiten besteht. Auch der Begriff „digitale Kompetenz“ wird in Fachkreisen sehr häufig verwendet und als multidimensionale Fähigkeit verstanden, die sich aus Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zusammensetzt, die benötigt werden, wenn man digitale Medien einsetzt, um Aufgaben auszuführen, Probleme zu lösen, zu kommunizieren, Informationen zu verwalten, zu kooperieren, Inhalte zu produzieren und zu teilen, und sich Wissen anzueignen (Ferrari, 2012).

Definition:

Digitale soziale Kompetenzen umfassen somit all diese digitalen Subfähigkeiten, wenn sie zum Wohl anderer Menschen ausgeführt werden oder eine positive Intention durch das Betrachten von Texten, Fotos und Filmen indirekt zu erkennen ist.

Gibt es an unserer Schule eine Struktur, in der es möglich ist, das Medienverhalten der Jugendlichen regelmäßig zu analysieren, reflektieren und diskutieren? Wissen wir wie wir digitale soziale Kompetenzen bei Jugendlichen fördern können?



Baumgartner, P., Brandhofer, G., Ebner, M., Gradingner, P., & Korte, M. (2016). **Medienkompetenz fördern – Lehren und Lernen im digitalen Zeitalter**. In: M. Bruneforth, F., Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), **Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen** (S. 95-132). Graz: Leykam. Download unter <http://dx.doi.org/10.17888/nbb2015-2-3>

Ferrari, A. (2012). **Digital competence in practice: An analysis of frameworks. Report of the European Union 25351**. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/82116>

Treumann, K. P., Baacke, D., Haacke, K., Uwe, K., Hugger, U. K., & Vollbrecht, R. (2002). **Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern**. Unter Mitarbeit von Oliver Kurz. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Methode:

Reflexion des Medienverhaltens mit den Schüler*innen

Lehrkräfte sollten von Zeit zu Zeit das Medienverhalten mit ihren Schüler*innen analysieren, reflektieren und diskutieren. Gut wäre dabei folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Mit den Schüler*innen reflektieren, wie viele Stunden pro Tag sie mit welchem technischen Gerät online sind
- Mit den Schüler*innen darüber sprechen, was sie im Internet tun
- Mit den Schüler*innen über mögliche Gefahren im Internet sprechen
- Den Schüler*innen etwas Neues im Internet zeigen und sie ermutigen es selbst auszuprobieren
- Den Schüler*innen erklären, weshalb manche Webseiten gut und andere weniger gut sind
- Mit den Schüler*innen besprechen, wie sie das Internet sicher benutzen können
- Mit den Schüler*innen konkrete Verhaltensweisen besprechen, wie sie sich anderen gegenüber verhalten sollen bzw. was sie bei negativen Erlebnissen am besten machen sollen

Diese Reflexionen können auf unterschiedlichste Weise umgesetzt werden. Wichtig ist, dass die angewandten Methoden zur Klasse und zur Lehrkraft passen. Beispielsweise können einzelne Aspekte in Kleingruppen erarbeitet werden und danach im Plenum besprochen werden, oder es können Einzelaufgaben zu diesen (oder weiteren) Aspekten gemacht werden. Einzelne Themen können auch in der Großgruppe diskutiert werden.

12 Wie gehen wir mit Verschiedenheit um?

Gemeinsamkeiten verbinden und Unterschiede sind interessant!

Kennen wir eine Methode, wie in einer Klasse Gemeinsamkeiten betont werden können? Wissen wir, was wir tun können, um in einer Klasse Unterschiede interessant zu machen?

12.1 Soziale Kategorisierungen

Das universelle sozialpsychologische Phänomen, das hinter der Konstruktion von Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten steckt, heißt soziale Kategorisierung. Rein theoretisch gibt es eine Vielzahl von möglichen sozialen Kategorien nach denen Menschen kategorisiert werden können. Kategorisierungen sind grundlegende psychologische und erkenntnistheoretische Prozesse, weil Menschen in der Regel mit Hilfe von komplexen Kategorisierungen die Welt begreifen. So gesehen sind Kategorisierungen unvermeidlich. Die große geistige Herausforderung, die durch Selbstreflexion und gezielte Interventionen veränderbar ist, stellen die eigenen Vorstellungen der Eigenschaften dieser Kategorien dar. Nehmen wir soziale Kategorien als logisch abgeschlossene Entitäten wahr oder erkennen wir, dass die Grenzen aller empirischer und sozialer Kategorien vage und fließend sind?



Methode (Übung Soziale Konstruktionen):

Ein Tisch ist ein Tisch, oder?

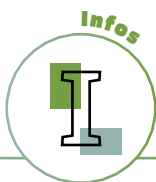
Ein Tisch ist ein empirischer Gegenstand, weil er in der empirischen Welt existiert. In der Regel ist es einfach, einen Tisch als Tisch zu erkennen und deshalb denken wir normalerweise nicht über seine Eigenschaften nach. Aber: ist es wirklich immer so einfach einen Tisch als solchen zu erkennen? Was macht einen Tisch zu einem Tisch?

Eine lustige und Aufgabe für Schüler*innen könnte es jetzt sein, verschiedene Modelle von Tischen im Internet zu recherchieren und vor allem jene, die ganz ungewöhnlich sind, der Gruppe zu präsentieren. Schnell wird die Gruppe erkennen, dass nicht einmal für so einen einfachen Gegenstand wie einen Tisch, immer klar ist, dass er vier Beine und eine Tischplatte hat, denn nicht alle Tische haben Beine und nicht alle Tische haben eine Tischplatte!

Um wie viel komplizierter wird es dann bei komplexen sozialen Phänomenen?

Man könnte die Übung jetzt mit einer sozialen Kategorie fortsetzen, zum Beispiel dem Geschlecht. Was macht ein Mädchen zu einem Mädchen? Was macht einen Jungen zu einem Jungen?

Normalerweise denken wir das Geschlecht als binäre Kategorie. Jemand ist aufgrund seiner biologischen Merkmale entweder ganz eindeutig ein Mädchen oder ein Junge. Aber: Ist das wirklich so? Haben wirklich alle Menschen ein eindeutiges biologisches Geschlecht? Lassen Sie die Jugendlichen im Internet recherchieren und diskutieren Sie die gefundenen Antworten. Selbst das Geschlecht als biologische soziale Kategorie ist eine fluide Kategorie. Wenn man das Geschlecht als dynamische Kategorie sieht, dann wird es um noch eine Stufe komplexer. Denn es gibt Menschen, die ein eindeutiges biologisches Geschlecht haben, im Laufe ihres Lebens jedoch draufkommen, dass sie sich im anderen biologischen Geschlecht wohlerfühlen und ihre Geschlechterzugehörigkeit daher im Laufe ihres Lebens ändern. Diskutieren Sie die folgenden Fachbegriffe mit den Jugendlichen: divers, inter, trans, offen, kein Eintrag. Wenn man Verschiedenheit wirklich wertschätzt, ist es wichtig, dass alle Geschlechterkategorien einen Platz finden und dass alle Menschen die Möglichkeit haben, jene Kategorie für sich selbst zu finden, die für sie passt.



Beide Phänomene - Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten - werden durch die Art wie Menschen ihre Umgebung wahrnehmen und interpretieren erzeugt. Abhängig von der (oft unbewussten) emotionalen Reaktion und den damit in Zusammenhang stehenden Gedanken auf einen Umgebungsreiz werden entweder Gemeinsamkeiten oder Unterschiede betont. Ist einem ein Mensch oder eine Sache sympathisch, werden bevorzugt Gemeinsamkeiten gesucht, ist einem ein Mensch oder eine Sache unsympathisch, werden bevorzugt Unterschiedlichkeiten betont. Diese Wahrnehmungsverzerrungen laufen extrem schnell und meistens unbewusst ab, können aber durch Selbstreflexion oder gezielte Interventionen verändert werden.

Neben dem Geschlecht gibt es viele weitere soziale Kategorien, bei denen es sich ähnlich verhält. Lassen Sie die Jugendlichen überlegen, welche Kategorien sie sonst noch kennen und setzen Sie die Übung gern mit einer Kategorie fort, die von den Jugendlichen genannt wird.

12.2 Soziale Identitäten

Das zweite universelle sozialpsychologische Phänomen, das hinter der Konstruktion von Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten steckt, heißt soziale Identität und wurde in der mittlerweile klassischen Sozialen Identitätstheorie von Tajfel & Turner (1979) erstmals formuliert. Menschen gehören zu sozialen Gruppen, die sie sich entweder selbst aussuchen oder die ihnen von außen, d.h. von anderen Personen „zuteilt“ werden. Egal, ob man sich die soziale Gruppe selbst ausgesucht hat oder unfreiwillig in ihr gelandet ist, jeder Mensch hat das grundlegende Bedürfnis zu einer angesehenen (also „coolen“) Gruppe zu gehören. Aufgrund dieses basalen (und nachvollziehbaren) Bedürfnisses, passiert nun folgendes. Das Ansehen einer sozialen Gruppe ist keine absolute Größe, sondern entsteht durch soziale Vergleichsprozesse. Was Menschen machen ist,

sie vergleichen die eigene soziale Gruppe mit einer anderen für sie relevanten sozialen Gruppe, um herauszufinden, ob ihre Gruppe vergleichsweise angesehen („cool“) ist oder nicht. Geht der Vergleich negativ aus, d.h. wenn Menschen das Gefühl haben in einer etwas weniger angesehenen („cooler“) Gruppe Mitglied zu sein, dann versuchen sie die Distinktheit der eigenen Gruppe zu erhöhen, indem sie Merkmale finden, bei denen ihre Gruppe ein klein wenig besser abschneidet als die relevante Vergleichsgruppe. Das heißt, Menschen versuchen immer die eigene Gruppe im positiven Licht erscheinen zu lassen und dafür erhöhen sie die positive Distinktheit der eigenen Gruppe, indem sie die andere Gruppe abwerten. Wenn es kein einziges Merkmal gibt, indem die eigene Gruppe besser abschneidet und die Gruppengrenzen durchlässig sind, verlassen Menschen in der Regel die weniger angesehene Gruppe und wechseln in eine angesehenere. Dieser basale Prozess ist so stark, dass er sogar bei sinnlosen Gruppenzugehörigkeiten funktioniert, denen Menschen beispielsweise nur während einer sehr kurzen Zeit während eines psychologischen Experiments angehören. Dazu gibt es unzählige Studien.

Selbstverständlich werden Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten auch auf der gesellschaftlichen Ebene konstruiert, das heißt, soziale Normen, Gesetze und Verordnungen konstituieren die Entfaltungsmöglichkeiten von Mitgliedern bestimmter sozialer Gruppen. Oft haben Mitglieder sozialer Minderheiten nicht dieselben Entfaltungsmöglichkeiten wie Mitglieder der sozialen Mehrheit, weil die Möglichkeiten für sie auf der gesellschaftlichen Ebene eingeschränkt sind. Eine gute Übung, um diesen Aspekt zu verdeutlichen ist die folgende:



Methode:

Soziale (Un-)Gleichheiten

Es wird freie Fläche benötigt. Die Übung kann in einem großen Klassenraum oder in einem Turnsaal gemacht werden. Jede*r Jugendliche bekommt eine Rolle (siehe unten) zugeteilt. Sie können gern selbst weitere Rollen erfinden, von denen Sie denken, dass sie zur Klasse passen. Die erste Aufgabe ist, dass sich die Jugendlichen in diese Rolle hineinversetzten. Dazu haben sie ein paar Minuten Zeit. Die Rollen sind in dieser Phase der Übung geheim und sollen nicht weitergesagt werden. Danach werden Fragen (Beispiele siehe unten) vorgelesen. Sie können gern weitere relevante Fragen erfinden. Die Aufgabe ist folgende: Bei jeder Frage sollen die Jugendlichen die Frage mit JA oder NEIN für ihre Rolle beantworten. Nur bei JA gehen sie einen Schritt nach vorn, bei NEIN bleiben sie stehen. Man kann die Übung auch so machen, dass die

Schüler*innen nur bei NEIN einen Schritt nach vorn gehen und bei JA stehen bleiben. Wenn alle Fragen vorgelesen wurden, werden die Rollen aufgedeckt und es werden die Gründe diskutiert, weshalb manche Rollen ganz weit vorne stehen und andere weit hinten oder in der Mitte.

Mögliche Rollen (Beispiele, weitere können selbst erfunden werden):

1. Mädchen, 12 Jahre, drei Schwestern, in Syrien geboren, mit den Eltern nach Österreich geflüchtet
2. Junge, 14 Jahre, keine Geschwister, in Österreich geboren, alleinerziehende Mutter lebt seit 16 Jahren in Österreich, Oma lebt in Weißrussland
3. Mädchen 13 Jahre, Zwillingbruder, Eltern geschieden, leben immer schon in Österreich
4. Mädchen, 12 Jahre, sieben Geschwister, Eltern verheiratet, leben immer schon in Österreich
5. Junge, 13 Jahre, keine Geschwister, lebt zusammen mit dem leiblichen Vater und seinem neuen Lebenspartner, alle leben immer schon in Österreich
6. Junge, 14 Jahre, drei Geschwister, in der Türkei geboren, seit dem 6. Lebensjahr in Österreich, Eltern verheiratet
7. Mädchen 12 Jahre, drei Geschwister, lebt bei Pflegeeltern, leben immer schon in Österreich
8. Junge, 14 Jahre, in Kenia geboren, keine Geschwister, wurde mit 6 Monaten adoptiert, Eltern leben immer schon in Österreich



Auernheimer, G. (2015). **Einführung in die interkulturelle Pädagogik**. 8. Unveränderte Auflage, Darmstadt: WBG Academic in Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Kumbier, D. & Schulz von Thun, F. (2006). **Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele**. Rowohlt Verlag.

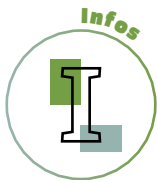
Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). **An integrative theory of inter-group conflict**. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), **The social psychology of inter-group relations** (pp. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Mögliche Fragen (Beispiele, weitere können selbst erfunden werden):

1. Machst du dir öfter Sorgen, weil deine Familie nicht genug Geld hat?
2. Machst du dir öfter Sorgen, dass du wahrscheinlich nicht die Ausbildung machen kannst, die du dir wünschst?
3. Machst du dir öfter Sorgen, dass du schlechtere Noten haben wirst wie alle anderen?
4. Machst du dir öfter Sorgen, was die anderen über deine Eltern denken?
5. Machst du dir öfter Sorgen, dass du vielleicht nicht in Österreich bleiben darfst?
6. Machst du dir öfter Sorgen, wie es deinen Verwandten geht?
7. Machst du dir öfter Sorgen, weil deine Eltern sich oft streiten?
8. Hast du öfter in der Nacht Alpträume, die dich quälen?
9. Hast du öfter Bauchweh, wenn du an die Schule denkst?
10. Hast du öfter das Gefühl, dass die Leute dich auf der Straße anstarren?
11. Hast du öfter das Gefühl, dass manche Lehrer/innen dich nicht so gern mögen wie die anderen?
12. Denkst du öfter darüber nach, wo deine Verwandten sind?

13 Wie können wir positive soziale Beziehungen fördern?

Prosoziales Verhalten ist eine Voraussetzung für positive soziale Beziehungen.



Wenn prosoziale Normen in einer Klasse vorherrschen, dann bedeutet das, dass die Mehrheit der Jugendlichen der Überzeugung ist, dass sich alle in der Klasse gegenseitig helfen und unterstützen sollen und dass man teilen und freundlich miteinander umgehen soll. Diese Überzeugung entsteht in einer Klasse, indem Vorbilder prosoziales und positives Verhalten vorleben und ihre Wertschätzung für positives Verhalten jeder Art verbal und nonverbal ausdrücken. Das wichtigste erwachsene Vorbild in einer Klasse ist jene Lehrkraft, die für die Klasse hauptverantwortlich ist und die auch die meiste Zeit mit der Klasse verbringt. Das ist in der Regel die Klassenvorständin bzw. der Klassenvorstand. Sie oder er trägt durch ihr bzw. sein Verhalten maßgeblich zur Förderung positiver Beziehungen in einer Klasse bei. Aber auch alle anderen Lehrkräfte, die in einer Klasse unterrichten, sind wichtige Vorbilder. Je stärker der Konsens zwischen den Lehrkräften ist, dass prosoziales Verhalten in einer Klasse etwas Gutes ist, desto wirksamere Vorbilder sind sie.

Selbstverständlich werden prosoziale Normen auch von den Jugendlichen selbst erzeugt. Die wichtigsten Vorbilder in Bezug auf prosoziales Verhalten sind jene Jugendlichen, die von vielen in der Gruppe gemocht werden und die auf diese Weise den stärksten Einfluss auf die Gruppennormen nehmen. Wenn die Lehrkräfte diese positiven Geister in einer Klasse unterstützen, ist die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass auch in den Gleichaltrigengruppen mehrheitlich positive Verhaltensnormen vorherrschen. Die in Form von prosozialem Verhalten gelebten positiven Verhaltensnormen sind ein starker gewaltpräventiver Faktor, weil in einer solchen Klasse Mobbing als etwas Uncooles gesehen wird und Jugendliche, die versuchen durch Zwangsausübung ihre Ziele zu erreichen, nicht verstärkt, sondern gestoppt werden.

Kennen wir eine Methode, wie in einer Klasse durch indirekte Methoden Freundschaften gefördert werden können?



Methode:

Die Förderung von prosozialen Normen kann in jeden Unterricht eingebaut werden. Es können Aufgaben und Übungen so gestaltet werden, dass Kooperationen zwischen den Schüler*innen gefördert werden, indem man ein Ziel nur durch gemeinsame Anstrengung erreichen kann.

Prosoziales Verhalten kann auch durch Projektunterricht gefördert werden, indem man sich ein reales Projekt auswählt bzw. selbst eines ins Leben ruft,

das sich gesellschaftspolitischen Themen widmet, wie z.B. dem Klimaschutz oder einem anderen für die Klasse relevanten Thema. Wichtig ist, dass die ganze Klasse eingebunden wird und jede Schüler*in bzw. jeder Schüler Aufgaben übernimmt, um dieses Projekt zu entwickeln und auch umzusetzen. Auf diese Weise fördert man sowohl durch den Inhalt als auch durch die Form der Umsetzung prosoziale Normen.

13.1 Teilen, helfen, unterstützen

Eine Lehrkraft hat sehr viele Möglichkeiten prosoziales Verhalten bei Jugendlichen zu fördern. Am einfachsten lassen sich prosoziale Verhaltensweisen fördern, wenn kooperative Lernmethoden verwendet werden und Jugendliche durch die Aufgabenstellungen dazu angeregt werden, sich zu helfen und zu unterstützen. Beispielsweise können Arbeitsaufträge in Form von „interdependenten Gruppen“ gestaltet werden. Das bedeutet im Wesentlichen, dass eine Lernaufgabe als gemeinsames Ziel der ganzen Klasse konzipiert wird. Dazu ist es notwendig, ein etwas größeres Lernziel in kleinere Teilziele zu zerlegen. Die Teilziele werden danach von Kleingruppen bearbeitet, wobei jede Gruppe einen relevanten Teil zum Gelingen des Gesamtziels beiträgt. Jeder Lerninhalt eignet sich für diese Methode.

Beispiel:

Wenn zum Beispiel im Geographieunterricht ein Land durchgenommen wird, könnten Kleingruppen verschiedene Aspekte erarbeiten, die Teil des Lernstoffes über dieses Land sind. Eine Gruppe bearbeitet zum Beispiel Inhalte zu den in diesem Land befindlichen Flüssen, eine andere Gruppe kümmert sich um das Thema Städte, eine andere Gruppe um das Thema Rohstoffe und eine vierte Gruppe kümmert sich um allgemeine Informationen über das Land. Es empfiehlt sich die Aufgabe in drei bis fünf Gruppen aufzuteilen, denn wenn es zu viele Gruppen sind, wird es leicht unübersichtlich. Wenn die Lehrkraft möchte, dass alle Kinder alle Inhalte bearbeiten, können die Aufgaben in diesen Gruppen rotiert werden, d.h. alle Gruppen machen der Reihe nach alle Aufgaben. In Abhängigkeit der Fähigkeiten der Jugendlichen, könnten die Gruppen, die die Aufgabe schon bearbeitet haben, bei Fragen der anderen Gruppen, von diesen konsultiert werden. Das heißt, es kann ein gruppenübergreifendes Buddy-System etabliert werden. Wenn eine Lehrkraft es für ausreichend erachtet, dass der Lernstoff von jeweils einer Gruppe erarbeitet wird, ist eine Rotation nicht notwendig. Dann ist aber eine Zusammenführung der von den Gruppen erarbeiteten Inhalte notwendig, um das gemeinsam Geleistete sichtbar zu machen. Die Lehrkraft kann bei dieser Zusammenführung durch ihr Feedback

auf ganz natürliche Art und Weise das Gefühl des „Gemeinsam sind wir stark“ bzw. „Wir ziehen an einem Strang“ in der ganzen Klasse erzeugen.

13.2 Interkulturelle Freundschaften

Freundschaften sind freiwillige, emotional positiv besetzte Beziehungen, die grundsätzlich nicht durch Dritte erzeugt werden können. Trotzdem können Erwachsene Strukturen schaffen, die das Entstehen von Freundschaften wahrscheinlicher machen. Freundschaften entstehen durch Nähe. Das bedeutet, Menschen, die sich offline oder online häufig treffen, haben eine erhöhte Wahrscheinlichkeit sich auch psychologisch näher zu kommen und zu Freunden zu werden. Das erste Prinzip zur Förderung von Freundschaften ist daher die Herstellung von Kontaktmöglichkeiten. Dieses Prinzip ist vor allem dann wichtig, wenn es um interkulturelle Freundschaften geht, das sind Freundschaften von Jugendlichen, die aus zwei verschiedenen Ländern kommen. Die Grundvoraussetzung, damit eine solche Freundschaft überhaupt entstehen kann, ist Kontakt. Das heißt, Schulen, die sich aus Jugendlichen zusammensetzen, die aus vielen verschiedenen Ländern kommen, sind ein idealer Ort dafür, dass auch interkulturelle Freundschaften entstehen. Diese Möglichkeiten gibt es in sprachlich und kulturell homogeneren Schulen nicht oder nur sehr eingeschränkt. Das wichtigste Prinzip ist also: Schaffen Sie die Gelegenheiten, dass sich Jugendliche offline oder online nahe sind! Bzw. in der Fachsprache: Schaffen Sie als Schule so viele Opportunitätsstrukturen wie möglich!

Wenn Kontaktmöglichkeiten als Grundvoraussetzung gegeben sind, tragen vier Faktoren zur Entstehung von interkulturellen Freundschaften bei: Förderung durch Autoritäten, gemeinsame Ziele, gleicher Status, und Kooperation. Diese vier Kontaktbedingungen lassen sich durch die Gestaltung des Unterrichts am einfachsten umsetzen, sind aber auch sehr stark mit den Haltungen der Lehrkräfte verknüpft. Wenn Lehrkräfte es gut finden, dass viele (interkulturelle) Freundschaften in ihrer Klasse entstehen und wenn sie alle Jugendliche als gleichwertig betrachten unabhängig ihrer Muttersprache oder ihres Herkunftslandes oder sonst irgendeines Merkmals, entstehen (interkulturelle) Freundschaften leichter, als wenn die Lehrkraft gleichgültig ist oder eine negative Einstellung zu (interkulturellen) Freundschaften oder bestimmten Jugendlichen hat. Gemeinsame Ziele und Kooperation lassen sich ganz einfach durch Aufgabenstellungen verwirklichen. Die Methoden, die man anwenden kann, um diese beiden Prinzipien anzuwenden, sind vielfältig. Kooperative Lernmethoden sind der Königsweg. Im Kapitel „Teilen, helfen, Unterstützen“ wurden zwei Möglichkeiten kooperativen Lernens beschrieben, die je nach

Klassensituation flexibel angepasst werden können und auch sehr effektive Methoden der Freundschaftsförderung darstellen. Je mehr Gelegenheiten die Jugendlichen haben, sich auszutauschen, desto eher entstehen Freundschaften. Die Variation und Rotation der Sitzordnung durch die Lehrkraft ist eine weitere gute Möglichkeit physische Nähe herzustellen, weil dadurch sichergestellt ist, dass jede/r Jugendliche in der Klasse irgendwann neben jedem anderen Jugendlichen sitzt. Das macht die Entstehung neuer Freundschaften wahrscheinlicher, weil nicht nur jene Jugendliche nebeneinandersitzen, die sich ohnehin schon mögen bzw. die bereits Freunde bzw. Freundinnen sind.

13.3 Gute Klassengemeinschaft

Gute Klassengemeinschaften zeichnen sich durch das Vorhandensein von vielen positiven sozialen Beziehungen aus, die sowohl zwischen den Schüler*innen als auch zwischen den Lehrkräften und Schüler*innen bestehen. Gemeinsame Aktivitäten aller Art sind gute Methoden, um eine Klassengemeinschaft zu stärken. Das können gemeinsame Projekte sein, die der ganze Klasse oder der ganzen Schule helfen (zum Beispiel die Gestaltung der Klasse, des Hofes oder Gangs, etc.). Das können aber auch Ausflüge aller Art sein, Wandertage, Exkursionen, längere Klassenfahrten und vieles andere mehr. Je älter die Jugendlichen sind, desto stärker kann die Lehrkraft sie auch in die Auswahl der gemeinsamen Aktionen einbinden. Beispielsweise könnte die Lehrkraft von den Schüler*innen Vorschläge sammeln oder einige (z.B. drei) verschiedene Alternativen für Aktivitäten anbieten, aus denen die Klasse dann eine auswählen kann. Die gemeinsame Auswahl von gemeinsamen Aktivitäten stärkt die Gruppenzusammengehörigkeit und das demokratische Klima in einer Klasse.

Die Beziehung zur Lehrkraft wird durch gemeinsame Aktivitäten der Klasse auch gestärkt, weil die Lehrkraft während eines solchen Ausflugs mit den Jugendlichen über Themen sprechen kann, für die im Unterricht in der Regel keine Zeit und kein Platz sind. Wichtig ist, dass die Lehrkraft darauf achtet, ihre Aufmerksamkeit gleichmäßig auf die Jugendlichen zu verteilen. Das bedeutet, es ist nicht ideal, wenn die Lehrkraft den ganzen Tag mit denselben drei Jugendlichen spricht oder wenn die Lehrkraft den ganzen Tag nur mit einer Kollegin oder einem Kollegen, nicht aber mit den Jugendlichen spricht. Viel besser ist es, wenn die Lehrkraft mit jedem Jugendlichen spricht, selbst wenn es nur kurz ist. Wenn die Schüler*innen das Gefühl haben, dass sie für die Lehrkraft wichtig sind (ein Gefühl, das durch ein anteilnehmendes und aufmerksames Verhalten in der Regel entsteht), dann werden sie bei Problemen früher mit der Lehrkraft sprechen, weil sie Vertrauen haben. In einer solchen

durch Wärme, Anteilnahme und Aufmerksamkeit gekennzeichneten Atmosphäre eskalieren Störungen wesentlich weniger stark als in einer Klasse, die durch Kühle und Gleichgültigkeit beschrieben werden kann.

13.4 Zusammenarbeit Schule und Eltern

Positive soziale Beziehungen sollten von den Lehrkräften auch zu den Eltern aufgebaut werden. Systemisch betrachtet spielt die Qualität der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Eltern eine große Rolle für Gewaltprävention. Vertrauen erhöht die Bereitschaft zur Kooperation im Anlassfall. Wenn die Eltern das Gefühl haben, dass die Lehrkraft das eigene Kind gut kennt, es mag und bestmöglich fördert, dann sind die Grundlagen für eine gute Beziehung geschaffen. Elternsprechtage sind die offensichtlichste Möglichkeit diese Art von Gefühl bei den Eltern zu erzeugen. Egal welche Schwierigkeiten es gibt, bei diesen Gesprächen ist es immer gut mit etwas Positivem zu beginnen und mit etwas Konstruktivem und Konkretem zu enden. Ein gutes Gespräch kann mit lobenden Worten über das Kind starten, danach werden die Schwierigkeiten in einer Weise angesprochen, dass die Eltern das Gefühl bekommen, sie können einen wichtigen Beitrag leisten, damit diese Schwierigkeiten rasch gelöst werden. Diese Art von Gesprächsführung wird in der Regel als konstruktiv wahrgenommen, weil den Eltern Handlungsmacht gegeben wird und die Schwierigkeiten als etwas Temporäres gesehen werden können und nicht als etwas, das dem Kind nun für immer anheftet und einen dauerhaft negativen Eindruck des Kindes bei der Lehrkraft erzeugt.

Es ist aber auch eine gute Idee, die Eltern neben den Elternsprechtagen in Aktivitäten der Klasse oder der Schule einzubeziehen. Besonders leicht umsetzbar sind Nachrichten und Informationen, die eine Lehrkraft den Eltern online oder in Papierform über verschiedene Themen schicken kann. Hier ist es wichtig, die richtige Balance zu finden. Eltern können sich bei einer zu großen Informationsflut überfordert fühlen, daher sollte die Lehrkraft bedacht vorgehen und versuchen, die vorhandenen Ressourcen der Eltern richtig einzuschätzen. Nachrichten alle paar Wochen oder einmal im Monat zu versenden, sind für die Eltern in der Regel in Ordnung. Bei diesen Nachrichten können und sollen vorwiegend positive Dinge angesprochen werden. Das können zum Beispiel die folgenden Dinge sein: Pläne, die die Klasse hat; Fortschritte, die die Klasse gemacht hat; etc. Wenn viele Eltern einer Schule eine andere Muttersprache sprechen, sollte auf zwei Dinge besonders geachtet werden: das Deutschniveau sollte den Kompetenzen der Eltern angepasst werden, d.h. wenn die Eltern Deutsch noch nicht sehr gut verstehen, ist es am besten



Allport, G. W. (1979). **The Nature of Prejudice. 25th Anniversary Edition.** Reading: Basic Books.

Borsch, F. (2018). **Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit.** 3. Aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Jensen, E. & Jensen, H. (2016). **Schule braucht Beziehung: Gelungene Lehrer-Eltern-Gespräche.** Weinheim: Beltz.

Kühn, A (2018). **Lehrer-Schüler-Beziehungen konstruktiv gestalten: Erfolgreicher Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten.** München: Ernst Reinhardt Verlag

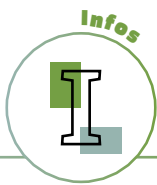
Landesamt für Schule und Bildung (Hrsg, 2018). **Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung an allgemeinbildenden Schulen.** Unterstützungsmaterial für Lehrkräfte in den Klassenstufen 3 bis 6. Dresden: Union Druckerei.

kurze und einfache Sätze zu schreiben. Außerdem wird es häufig als hilfreich erlebt, wenn die Lehrkraft auch offensichtliche Dinge erklärt und als Haltung nicht davon ausgeht, dass die Eltern dasselbe „Skript“ im Kopf haben wie die Lehrkraft. Menschen, die in anderen Ländern zur Schule gegangen sind, haben Abläufe oft ganz anders (in einer anderen Reihenfolge) erlebt. Auch die Rolle der Lehrkraft wurde möglicherweise anders erlebt, weshalb die impliziten Erwartungen, die die Schule an die Eltern hat, von den Eltern möglicherweise nicht verstanden werden können. Es ist hilfreich, wenn die Lehrkraft auch die scheinbar offensichtlichen Kleinigkeiten erklärt, weil es genau diese sind, die von den Eltern oft anders verstanden werden und diese zu unnötigen Missverständnissen führen können, die in der Gesamtheit für eine negative Beziehungsdynamik zwischen der Lehrkraft und den Eltern sorgen.

Eine andere einfach umzusetzende Möglichkeit ist es, Eltern zu Schulveranstaltungen etc. einzuladen. Leider ist es häufig so, dass Lehrkräfte die positive Elternarbeit vernachlässigen und Eltern, die oft selbst schlechte Erinnerungen an ihre Schulzeit haben, ausschließlich dann kontaktieren, wenn es Probleme gibt. Dieser sich mitunter selbst verstärkende negative Kreislauf kann durch die Umsetzung der beschriebenen proaktiven und positiven Maßnahmen ganz leicht und mit wenig Aufwand durchbrochen werden.

14 Was können wir bei Störungen in sozialen Beziehungen tun?

Störungen haben Vorrang!



Störungen sollen Vorrang bekommen, denn sie nehmen sich sowieso den Vorrang. Seitengespräche haben Vorrang, denn sie sind wichtig für vertiefende Kommunikation. Sie können Anregungen geben, Unklarheiten verdeutlichen, Missverständnisse aufzeigen, oder auf eine gestörte Beziehung hindeuten. Auch wenn die Gruppenleitung am liebsten weiterarbeiten möchten oder am liebsten so tun würden, als wäre nichts geschehen: Es ist wichtig die Störungen direkt anzusprechen, denn sie sind da und haben einen negativen Einfluss auf alle Beteiligten. Sie selbst sind unkonzentriert und dadurch verärgert, die Störenden nehmen sich nicht in ihren Bedürfnissen ernst und wichtig genommen, die unbeteiligten Zuseher*innen lernen, dass man unbehelligt stören darf, ohne dass darauf reagiert wird. Ein negativer Kreislauf von „Ignoranz“ etabliert sich in der sozialen Gruppe, das Lernen und Arbeiten wird längerfristig belastet oder bleibt einfach oberflächlich.

Lernen und Entwicklung passieren nicht in einem sozialen Vakuum. Soziale Beziehungen werden einem oft erst dann bewusst, wenn sie gestört sind. Dann merkt man, dass irgendetwas nicht in Ordnung ist, aber oft ist es schwierig zu sagen, was das genau ist und warum die Situation so gekommen ist. Häufig macht man weiter wie bisher, aber mit einem unbestimmten Gefühl von Unbehagen. Mit der Zeit, wenn man durch andere Dinge belastet oder gestresst ist, können negative Emotionen wie zum Beispiel Ärger oder Wut dazu kommen. Man reagiert dann in sozialen Interaktionen negativ, obwohl man das eigentlich gar nicht wollte. Lernen und eine positive Entwicklung sind in so einer „unbehaglichen Stimmung“ nicht leicht möglich. Man denkt immer wieder nach, was eigentlich los ist, und wenn negative Emotionen dazu kommen, ist auch die Konzentration für die Aufgabe weg. Wie kann man aber diesen Kreislauf durchbrechen und wieder gut konzentriert und in einer guten Stimmung lernen oder arbeiten? Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, die Bedeutung sozialer Beziehungen und deren Störungen ernst und wichtig zu nehmen. Nur wenn man die sozialen Beziehungen wieder in Ordnung bringt, kann man wieder konzentriert sein. Es ist wichtig, Störungen in den sozialen Beziehungen wahrzunehmen und rasch darauf zu reagieren!

Stellen Sie sich einen rosa Elefanten im Klassenzimmer vor! Jeder sieht und hört ihn, aber keiner reagiert auf ihn. Darf der rosa Elefant bleiben und weiter stören? Wenn er bleibt, was sind die kurz- und die langfristigen Konsequenzen?

»Störungen haben Vorrang!«

Diese Aussage kommt aus der themenzentrierten Interaktion (TZI). Dieser Ansatz wurde von der Psychotherapeutin Ruth Cohen in den 1950er Jahren entwickelt. Sie hatte die Idee, den Menschen damit ein Werkzeug in die Hand zu geben, das in jeglicher Interaktion funktionieren kann, auch außerhalb der beschränkt zugänglichen Psychotherapie. Basis ihres Konzepts ist das Vier-Faktoren Modell. Es besteht aus (1) jeder einzelnen Person (Ich), (2) dem Beziehungsgefüge und den Interaktionen in einer Gruppe (Wir), (3) der zu bearbeitenden Aufgabe, der Arbeit oder dem Lernstoff (Es), und (4) den organisatorischen, strukturellen, sozialen, politischen, wirtschaftlichen, ökologischen und kulturellen Rahmenbedingungen (Umfeld). Die Idee ist, dass es nur eine positive Entwicklung und lebendiges Lernen geben kann, wenn alle vier Bereiche eine balancierte Aufmerksamkeit durch die Gruppe bekommen.



Lebendiges Lernen meint dabei, dass sich die Beteiligten ganzheitlich erleben und einbringen können, um eine Aufgabe, das Lernen oder Arbeiten zu bewerkstelligen. Freudvolleres und vertrauensvolleres Lernen und Arbeiten wird ermöglicht. Die Wirksamkeit der themenzentrierten Interaktion wurde auch bereits nachgewiesen. Sie hat einen nachhaltig positiven Effekt auf die Unterrichtspraxis von Lehrkräften und auf die Stärkung ihrer Persönlichkeit.

Methode:

Störungen sofort ansprechen!

1. Schritt: Wahrnehmen: Sie sind durch das Verhalten von anderen abgelenkt und Sie fühlen sich gestört.

2. Schritt: Ansprechen: Sie bitten die Gruppe um kurze Aufmerksamkeit und sprechen Ihre Irritation durch das störende Verhalten des Störers oder der Störerin an. Sie fragen, warum dieses Verhalten ausgeübt wird und bitten wertschätzend um die Meinung der oder des Störenden.

3. Schritt: Zuhören: Sie hören aufmerksam zu und versuchen zu erkennen, um welche Botschaft es geht. Geht es dem anderen schlecht und liegt das außerhalb ihres Wirkungsbereiches? Gibt es ein Missverständnis, das sie richtigstellen können? Haben Sie wichtige ergänzende Informationen erhalten und können somit ihr Verhalten adaptieren?

4. Schritt: Andere involvieren: Fragen Sie bei Bedarf nach, wie das die anderen in der Gruppe erleben. Gibt es mehrere Personen, denen es so geht? Wie sehen die anderen die Situation?

5. Schritt: Lösungen entwickeln: Fragen Sie nach, ob es Ideen zu möglichen Lösungen gibt, damit man gut gemeinsam weiterarbeiten oder lernen kann. Sammeln Sie mehrere Ideen, ohne sie zu bewerten, und lassen Sie in der Gruppe abstimmen. Setzen Sie dabei aber auch Grenzen der Machbarkeit. Nicht alle Wünsche kann man (sofort) umsetzen.

6. Schritt: Lösungen umsetzen: Setzen Sie die Lösungen mit der Gruppe um.

7. Schritt: Lösungserfolg reflektieren: Fragen Sie nach, wie erfolgreich die Lösung in der Wahrnehmung der Gruppe bzw. von den Betroffenen war. Bedanken Sie sich bei den Beteiligten für das persönliche Einbringen ihrer Ansichten in eine konstruktive Gruppenarbeit.

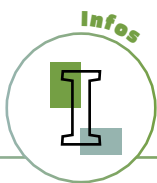


Cohn, R.C., & Terfurth, C. (Hrsg., 2007). **Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule.** 5. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Ewart, F. (2008). **Themenzentrierte Interaktion und pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. Erfahrungen und Reflexionen.** Wiesbaden: Springer.

15 Wie können wir negative soziale Beziehungen verbessern?

Veränderungen sind am wahrscheinlichsten, wenn sie dem Prinzip der minimalen Intervention folgen.



Das Prinzip der minimalen Intervention bedeutet, nicht mit Kanonen auf Spatzen zu schießen, sondern je nachdem, was vorgefallen ist, mit der sanftesten Interventionsmethode zu beginnen und die Intensität des Vorgehens – falls nötig – sukzessive zu steigern. Das Prinzip der minimalen Intervention (es wird auch Prinzip der Suffizienz genannt) kommt aus der Psychotherapie und besagt, dass die Therapeut*in der Klient*in immer mit dem geringsten Mittel helfen sollte, das gerade ausreicht, um bei der Klientin oder dem Klienten eine positive Veränderung zu bewirken. Es geht also darum, mit dem kleinstmöglichen Einsatz die größtmöglichen Erfolge zu erzielen. Das ist sowohl ökonomisch sinnvoll, fördert aber vor allem die Problemlösefähigkeit, die Selbstregulation, das Selbstvertrauen und die Autonomie der jeweiligen Klient*innen. Konkret geht es um langfristig wirksame „Hilfe zur Selbsthilfe“.

Wurde an Ihrer Schule das Prinzip der minimalen Intervention schon einmal eingesetzt bzw. haben Sie selbst dieses Prinzip schon einmal verwendet, um negative soziale Beziehungen in der Schule oder ihrem privaten Umfeld zu verbessern?

Je nach Schweregrad und Form der negativen sozialen Beziehungen können verschiedene Interventionen durchgeführt werden. Das Prinzip des Vorgehens sollte jedoch immer gleich sein.

- Die Situation wahrnehmen
- Verantwortung übernehmen und eingreifen: d.h. das Verhalten des/der Täter*in stoppen und das Opfer bzw. sich selbst schützen.
- Gespräche mit den Betroffenen führen
 - Informationen einholen
 - Konsequenzen besprechen
- Das eigene Verhalten und das Ergebnis des Eingreifens reflektieren und überprüfen, ob es zielführend war.
- Weiterführende Schritte planen: lang- und mittelfristige Intervention / Prävention

Je mehr sich eine Schule mit möglichen Vorgehensweisen im Vorfeld beschäftigt und idealerweise auch in gemeinsam entwickelten und von der Mehrheit beschlossenen Leitfäden festhält, desto eher sind dann im Anlassfall passende und zielführende Handlungsstrategien verfügbar.

Methode:

Entwicklung von schulweiten Vorgehensweisen

Die beste Methode, um alle Arten von negativen sozialen Beziehungen zu verbessern ist die Entwicklung von schulweiten Vorgehensweisen. Ganz ideal ist es, wenn diese Vorgehensweisen entwickelt werden, noch BEVOR ein bestimmtes negatives Verhalten passiert ist. Es ist aber auch möglich (und sehr sinnvoll), die Bearbeitung eines negativen Vorfalles zum Anlass zu nehmen, um eine solche Vorgehensweise zu entwickeln, damit man in der Zukunft besser gerüstet ist. Nachdem alle negativen Verhaltensweisen gemeinsame

Elemente aufweisen, ist es möglich und sinnvoll eine Standardvorgehensweise zu etablieren, die je nachdem ob es sich um Mobbing, Cybermobbing, Hasspostings, Vandalismus, etc. handelt angepasst werden kann. Um sicherzustellen, dass diese Vorgehensweise von so vielen Lehrkräften wie möglich mitgetragen wird, sollte sie gemeinsam entwickelt werden.

Es ist empfehlenswert, dass diese Standardvorgehensweise die oben beschriebenen Elemente aufweist. Selbstverständlich können weitere Elemente, wenn sie sinnvoll erscheinen, ergänzt werden. Sehr wichtig ist es, die Verantwortlichkeiten gemeinsam festzulegen, damit alle Lehrkräfte wissen, wer für die Erstbearbeitung zuständig ist. Diese Verantwortlichkeiten werden je nach vorhandenen Ressourcen von Schule zu Schule leicht variieren. Sinnvoll ist die folgende Aufteilung:

Tabelle 2: Standardvorgehensweise (Beispiel)

WAS?	WER?	WANN?
Die Situation wahrnehmen.	Pausenaufsicht, Klassenvorstände	immer
Verantwortung übernehmen.	Hauptverantwortung: Klassenvorstand	Bei Bedarf
Eingreifen.	Pausenaufsicht, Klassenvorstände	<u>Sofort</u> , wenn etwas beobachtet wird.
Gespräche mit den Betroffenen führen.	Hauptverantwortung als 1. Schritt: Klassenvorstand (ggf. zu zweit) 2. Schritt: Schulsozialarbeiter*in (wenn vorhanden) 3. Schritt: „Tribunal“ Klassenvorstand, Schulsozialarbeiter*in, Direktor*in und Eltern	Noch in derselben Woche, nachdem ein Vorfall beobachtet wurde. Wenn der Vorfall etwas Offensichtliches ist, noch am selben Tag. Reihenfolge: mit dem Opfer zuerst! (siehe Kapitel Mobbing), danach erst mit den Täter*innen
Reflexion der Vorgehensweise	Alle Erwachsenen, die beteiligt waren, Opfer fragen, ob sich die Situation verbessert hat (d.h. ob das negative Verhalten aufgehört hat).	Einige Tage nachdem man die Gespräche geführt hat zur Planung weiterer Schritte.
Lang- und mittelfristige Intervention / Prävention	Alle Klassen oder alle Klassen derselben Schulstufe	Nachdem der Vorfall gelöst wurde, mit dem Ziel solche Vorfälle in Zukunft zu verhindern.

Die fertige Vorgehensweise, die auch verschriftlicht wurde, sollte für alle gut sichtbar zum Beispiel im Lehrer*innenzimmer aufliegen, auf einem gemeinsamen Laufwerk gespeichert werden oder auf eine Wand o.ä. für alle gut sichtbar aufgehängt werden. Damit ist sichergestellt, dass alle Bescheid wissen. Sinnvoll ist es auch, diese Vorgehensweise mit den Eltern und den Schüler*innen zu teilen also ihnen im Vorfeld zu sagen, was die Schule machen wird, wenn etwas Negatives passiert ist. Der Vorteil einer transparenten Vorgehensweise ist, dass man sich im Anlassfall darauf berufen kann.

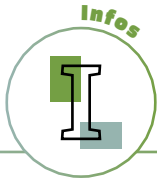


Hoffmann, C. & bm:ukk (2013).
Leitfaden zur Erstellung von Schulentwicklungs-Plänen zum Thema Gewaltprävention.
Download unter: https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/persoenlichkeit_gemeinschaft/Schulentwicklungsplaene_web.pdf

Strohmeier, D., Schiller E.M., Stefanek, E., Hoffmann, C. & Spiel, C. (2012). **WiSK Programm: Förderung sozialer und interkultureller Kompetenzen in der Schule.** Psychologie in Österreich, 5, 390-395.

16 Welche Prinzipien von Gesprächsführung gibt es?

Worüber man sich schwer tut zu reden, muss man reden.



Viele Missverständnisse und Konflikte entstehen deshalb, weil die Parteien implizite Meinungsverschiedenheiten haben, die zu lange ignoriert werden bzw. deren Bedeutung aufgrund des Nichtansprechens über die Zeit auch noch zunimmt. Wenn negative Emotionen hinzukommen wie zum Beispiel Ärger oder Wut, dann wird es immer schwerer über diese Meinungsverschiedenheiten konstruktiv miteinander zu reden. In einem solchen Fall ist es hilfreich, wenn eine dritte Person (z.B. die Lehrkraft) vermittelnd hinzukommt und in Form einer professionellen Gesprächsführung versucht herauszufinden, was genau das Problem ist bzw. welche Maßnahmen die Parteien vorschlagen, um das Problem zu lösen. Für eine professionelle Gesprächsführung ist eine wertschätzende Haltung unabdingbar. Das Gespräch wird umso besser gelingen, je mehr Vertrauen die Konfliktparteien zur vermittelnden Person haben. Wenn also die Lehrkraft eine gute Beziehung zu den Schüler*innen schon vor dem Auftauchen von Missverständnissen und Konflikten aufgebaut hat, ist es wesentlich wahrscheinlicher, dass diese rasch beigelegt werden können.

Gibt es an ihrer Schule Themen, bei denen es der Mehrheit der Lehrkräfte schwerfällt, sie anzusprechen? Gibt es an ihrer Schule in Bezug auf die Schüler*innen Themen, die aus Ihrer Sicht ein implizites Tabu darstellen? Gibt es in Ihrer Klasse Themenfelder, die tabuisierte Konfliktfelder sein könnten?

16.1 Themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn

Ruth Cohn hat im Rahmen der themenzentrierten Interaktion einige Grundsätze formuliert, die für eine konstruktive professionelle Gesprächsführung hilfreich sein können.

- Es kann immer nur eine/r sprechen. Wollen mehrere gleichzeitig ihre Meinung kundtun, muss die Reihenfolge der Sprecher*innen formuliert werden. Wichtig ist, dass keine Person zu lange über ein Thema spricht und dadurch die anderen nicht zu Wort kommen lässt.
- Es sollte in der Ich-Form gesprochen werden. Die Sprecher*innen sollen sich nicht verstecken, sondern ihre eigene Meinung klar vertreten. Anstatt sich hinter vagen Aussagen „man möchte, man will“ zu verstecken, sollte durch Formulierungen wie „ich will; ich möchte“ die eigene Haltung klar zum Ausdruck gebracht werden.
- Die Sprecher*innen sollen ihre persönlichen Gedanken und Erfahrungen mitteilen.
- Die Sprecher*innen bestimmen selbst, wenn sie etwas sagen wollen oder lieber schweigen wollen.
- Die Sprecher*innen sollen bei dem, was sie sagen, authentisch sein. Gleichzeitig sollen sie selektiv sein. Authentisch zu sein bedeutet nicht, alles zu sagen, was man denkt, sondern das was man sagt, soll authentisch sein. Dazu ist es notwendig, dass sich die Sprecher*innen vorab bewusst machen, was sie denken und was davon sie auch mitteilen möchten.
- Die Sprecher*innen sollen das Gespräch unterbrechen, wenn sie müde, unkonzentriert oder verärgert sind bzw. wenn sie das Gefühl haben, dass es sich im Kreis dreht und es zu keiner Einigung kommen kann.
- Nebengespräche sollen vermieden werden, weil sie stören. Wenn jemand ein Anliegen hat, soll es in die Gruppe eingebracht werden.

16.2 Gewaltfreie Kommunikation nach Marshall Rosenberg

In der gewaltfreien Kommunikation nach Marshall Rosenberg, werden vier getrennte Schritte unterschieden. Bei einem Kommunikationsproblem soll man zuerst die eigene Beobachtung beschreiben, dann das dabei auftretende Gefühl benennen, danach das dabei zu Tage tretende Bedürfnis ansprechen, und abschließend eine Bitte für eine Verhaltensänderung aussprechen.

- Beobachtung bedeutet, eine konkrete Handlung (oder Unterlassung) zu beschreiben, ohne sie mit einer Bewertung oder Interpretation zu vermischen. Es geht hierbei darum, nicht zu bewerten, sondern die Bewertung von der Beobachtung zu trennen, so dass das Gegenüber Klarheit erhält, worauf man sich auf der Sachebene bezieht.
- Die Beobachtung löst ein Gefühl aus, das im Körper wahrnehmbar ist und mit mehreren oder einem Bedürfnis in Verbindung steht.
- Mit Bedürfnis sind allgemeine Qualitäten gemeint, wie zum Beispiel Sicherheit, Verständnis, Kontakt oder Sinn. Gefühle sind ein Indikator dessen, ob ein Bedürfnis erfüllt ist oder nicht. Für den einfühlsamen Kontakt ist das Erkennen von Bedürfnissen sehr wichtig, da sie den Weg zu einer kreativen Lösung weisen, die für alle Beteiligten passt.
- Aus dem Bedürfnis geht schließlich eine Bitte um eine konkrete Handlung im Hier und Jetzt hervor. Um sie möglichst erfüllbar zu machen, lassen sich Bitten und Wünsche unterscheiden. Bitten beziehen sich auf Handlungen im Jetzt, Wünsche dagegen sind vager und beziehen sich auf Zustände („sei respektvoll“) oder auf weiter entfernt liegende Ereignisse in der Zukunft. Bitten sind in der Regel leichter zu erfüllen und haben deshalb auch mehr Chancen auf Erfolg. Bitten sollen in einer positiven Handlungssprache formuliert werden, das heißt die Bitte soll so formuliert werden, dass man konkret sagt, was man will, anstatt nur zu sagen, was man nicht will. Unterschieden werden Handlungsbitten („Bitte such das Mathematikbuch.“) und Beziehungsbitten („Bitte hör mir zu.“).
- Marshall Rosenberg fasst die vier Schritte der gewaltfreien Kommunikation in folgendem Satz zusammen: „Wenn ich a sehe, dann fühle ich b, weil ich c brauche. Deshalb möchte ich jetzt gerne d.“ (a ... Beobachtung; b ... Gefühl; c ... Bedürfnis; d ... Bitte)



Cohn, R. (1999). **Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion**. 13. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

Oelemann, B. & Lempert, J. (2000). **Endlich selbstbewusst und stark**. Hamburg: OLE-Verlag.

Rosenberg, M. B. (2016). **Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens**. 12. überarbeitete und erweiterte Auflage. Jungfermann Verlag.

Rosenberg, M. B. (2011). **Erziehung, die das Leben bereichert: Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag**. 5. Auflage. Jungfermann Verlag.

16.3 Regeln zur Deeskalation nach Burkhard Oelemann und Joachim Lempert

Burkhard Oelemann und Joachim Lempert haben in ihrem Buch „*Endlich selbstbewusst und stark*“ hilfreiche Hinweise formuliert, wie sich Pädagog*innen in akuten Gewaltsituationen verhalten könnten, um diese rasch zu deeskalieren.

- Die Pädagog*innen sollen mit den Beteiligten in Beziehung treten, sie sollen genau hinsehen und sich einmischen.
- Die Pädagog*innen sollen sich als Person ohne „pädagogisch – verständnisvolle“ Fassade „be-merk-bar“ machen und sofort klar Grenzen setzen. Es geht um eine klare Konfrontation, wie zum Beispiel: Schluss damit!“ „So etwas will ich von euch/dir nie wieder hören!“
- Die Pädagog*innen sollen klar die Werthaltung vermitteln, weshalb dieses Verhalten nicht in Ordnung ist, ohne zu moralisieren. „In unserer Schule ist für Mobbing kein Platz“.
- Die Pädagog*innen sollen die Konfliktparteien ernst nehmen und respektieren. „Ich nehme dich mit dem, was du sagst oder tust, beim Wort oder ernst!“ „Du bist verantwortlich für die Konsequenzen deiner Handlungen“.
- Die Pädagog*innen sollen nach der Konflikteskalation mit den Beteiligten in Kontakt gehen und die Situation so lange nachbearbeiten, bis die Botschaft wirklich bei ihnen angekommen ist.

17 Was können wir bei Konflikten tun?

Eine Intervention im Anlassfall ist gleichzeitig auch Prävention!

Friedrich Glasl (2002) unterscheidet zwischen sozialen Konflikten und bloßen Differenzen.

„Allen sozialen Konflikten liegen immer Differenzen zugrunde – aber nicht alle Differenzen sind schon Konflikte.“

Differenzen zu haben, ist die natürlichste Sache der Welt:

- Wir nehmen die meisten Dinge unterschiedlich wahr.
- Unsere Begriffe, Vorstellungen und Gedanken sind voneinander verschieden.
- Unser Wollen geht (oft) in verschiedene Richtungen.
- Ein Konflikt hat nicht ausschließlich negative Auswirkungen. Konflikte können auch Probleme aufzeigen und wenn sie gelöst werden, klärend wirken (Schwarz, 2014).
- Konflikte erzeugen Lösungsdruck. Sie bieten die Chance, eine Situation positiv zu verändern.
- Ein konstruktiver Umgang mit Konflikten birgt die Chance, abweichende Meinungen als bereichernd zu erleben.
- Wenn Konflikte erfolgreich bewältigt werden, stärken sie das Zusammengehörigkeitsgefühl.
- Die positive Bewältigung von Konflikten ermöglichen neue Entwicklungen.

Konflikte können sich, wenn sie unzureichend bearbeitet werden, zuspitzen und in eine Eskalationsdynamik geraten bis hin zur Anwendung physischer und psychischer Gewalt. Diese wird dann von den Konfliktparteien als akzeptables und effektives Mittel gesehen, um den Konflikt weiter auszutragen. Hinzu kommt, dass bei zunehmender Eskalation überschäumende Emotionen (Wut, Hass, Rache) rationale Lösungen verhindern und den Rückgriff auf Gewalt erleichtern. Konstruktive Konfliktbearbeitung stellt deshalb eine äußerst effektive Form von Gewaltprävention für all jene Gewaltarten dar, die im Kontext von Konflikten ausgeübt werden.

Erinnern Sie sich an eine Meinungsverschiedenheit oder einen sozialen Konflikt in Ihrer Schule? Wie wurde dieser gelöst?

Es gibt viele Möglichkeiten mit Konflikten umzugehen. Bei Anwendung des Prinzips der minimalen Intervention sollte nicht zu lang zugewartet werden, sondern es sollte eine sanfte Methode möglichst rasch eingesetzt werden.

Je weniger ein Konflikt eskaliert ist, desto leichter ist es, ihn zu lösen. Die „kollegiale Beratung“ ist eine sehr zielführende Methode zur raschen Bearbeitung von Konflikten oder anderen Herausforderungen. Die kollegiale Beratung hat viele Vorteile für die Person, die den Fall einbringt:

- Sie oder er kommt aus der schwierigen Lage, allein einen Konflikt oder ein Problem lösen zu müssen, heraus.
- Sie oder er erlebt die Kolleg*innen als aufmerksame Zuhörer*innen, die ihre Sichtweise, ihre Kreativität und Kompetenz einbringen
- Sie oder er bekommt viele (praktikable) neue Ideen und Handlungsvorschläge
- Sie oder er erkennt Ressourcen von Kolleg*innen für die Zukunft
- Sie oder er ist bereit, selbst auch Hilfestellungen in der Zukunft zu geben



Methode: Kollegiale Beratung:

In einer kollegialen Beratung treffen sich (zumeist regelmäßig) Personen aus dem gleichen Berufsfeld, die daran interessiert sind, über ihre Arbeit, ihre „Fälle“ oder Konflikte zu berichten. Aus den Rückmeldungen der Gruppe erlangt die Person, die einen Fall einbringt, neue Erkenntnisse, erweitert damit ihr Verständnis und kann neue Handlungsschritte gehen. Eine Person aus der Gruppe übernimmt die Moderation und achtet auf den Ablauf.

Folgender Ablauf für eine kollegiale Beratung kann empfohlen werden:

- Klare Rollenverteilung in der Gruppe (max. 10 Personen)
 - Moderator*in (bringt selbst kein Thema ein) sorgt für Rollenklärung und den raschen Ablauf der einzelnen Schritte;
 - Fallbringer*in;
 - Protokollführer*in; Hüter/in der Zeit;
 - Mitdenker*innen
- Arbeitszeit pro Fall: etwa 30 Minuten

1. Schritt: Dauer 4-7 Minuten

Fallbringer*in berichtet über die schwierige Situation bzw. den Konflikt. Was ist für das Hier und Jetzt wichtig? Die Gruppenmitglieder unterbrechen nicht, hören aufmerksam zu.

2. Schritt: Dauer 3 Minuten

Die Gruppenmitglieder stellen jetzt Verständnisfragen (nur offene Fragen) an den Fallbringer / die Fallbringerin.



Glasl, F. (2020). **Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führung, Beratung und Mediation.** 12. Auflage. Verlag freies Geistesleben.

Glasl, F. (2007). **Selbsthilfe in Konflikten. Konzepte – Übungen – Praktische Methoden.** 8. Auflage. Verlag freies Geistesleben

Gordon, T. (2012). **Die Familienkonferenz: Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind.** Heyne Verlag.

Nolting, H. P. (2017). **Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung.** 14. komplett überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

Rosenberg, M. B. (2013). **Das können wir klären! Wie man Konflikte friedlich und wirksam lösen kann.** Jungfermann Verlag.

Rosenberg, M.B. (2004). **Konflikte lösen durch gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils.** Herder Verlag.

Schwarz, G. (2014). **Konfliktmanagement. Konflikte erkennen, analysieren, lösen.** 9. Auflage. Springer Gabler Verlag.

3. Schritt: Dauer 3 Minuten

Kurzes Nachdenken in der Gruppe.

4. Schritt: Dauer max. 10 Minuten

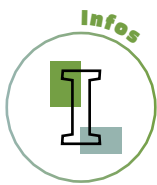
Die Gruppenmitglieder richten Ideen und Vorschläge an den Moderator / die Moderatorin. Der Fallbringer / die Fallbringerin hört nur zu!

5. Schritt: Dauer 3 Minuten

Der Fallbringer / die Fallbringerin wählt aus den Vorschlägen aus und entwickelt mögliche Handlungsschritte.

18 Was können wir bei sozialer Ausgrenzung tun?

Nicht alle Jugendlichen, die von ihren Mitschüler*innen abgelehnt werden, werden gemobbt. Aber fast alle gemobbten Jugendlichen wurden zuvor abgelehnt.



Mobbing beginnt häufig mit kleineren Übergriffen, die im Laufe der Zeit an Negativität zulegen, weshalb es für Opfer sehr schwer bis unmöglich ist, sich daraus zu befreien. Weil fast alle Mobbingprozesse genauso ablaufen, haben Lehrkräfte eine sehr gute Chance diese im Vorfeld – d.h. bevor sie überhaupt entstehen – abzustellen. Dazu ist es jedoch notwendig, die Vorzeichen zu erkennen. Selbstverständlich gibt es unzählige mögliche Vorzeichen, weil kein Mobbingprozess exakt dem anderen gleicht. Insofern ist es nicht möglich, sich auf alle diese Vorzeichen zu sensibilisieren, sondern im Einzelfall ist es sinnvoll, sich auf das eigene Gefühl („das kommt mir komisch vor, das sollte ich genauer beobachten“) zu verlassen.

Es gibt jedoch ein Vorzeichen, auf das man unbedingt achten sollte und das ist soziale Ausgrenzung. Jugendliche, die in der Klasse einen schweren Stand haben, haben ein erhöhtes Risiko Opfer von Mobbing zu werden. Jugendliche, die in der Klasse keinen einzigen Freund oder keine einzige Freundin haben, sind gefährdet. Jugendliche, die die Mehrheit der Klasse nicht leiden kann, haben ein stark erhöhtes Risiko gemobbt zu werden.

Studien haben gezeigt, dass nicht alle Jugendliche, die abgelehnt werden, später auch gemobbt werden, dass jedoch gemobbte Jugendliche mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit vorher abgelehnt wurden. Das heißt, Ablehnung und eine damit in der Regel einhergehende soziale Meidung, soziale Ächtung oder soziale Ausgrenzung sind starke Risikofaktoren für ein nachfolgendes Mobbing.

Gibt es in unserer Schule Jugendliche, die von ihren Mitschüler*innen gemieden, geächtet oder ausgegrenzt werden? Wissen wir, wie wir das erkennen können? Wissen wir, was wir dagegen tun können?

Soziale Ausgrenzung lässt sich beobachten. Wenn es in der Klasse eine Person gibt, die auffällig oft allein ist bzw. die sonstige Anzeichen aufweist, dass sie den Kontakt zur Gruppe meidet oder dass die Gruppe diese Person meidet, sollte die Lehrkraft genauer hinschauen und mit der betreffenden Person ein Gespräch suchen. Im Zweifelsfall ist es besser, ein Gespräch zu viel als eines zu wenig zu führen. Selbstverständlich gibt es auch Jugendliche, die gern allein sind und sich freiwillig von der Gruppe absondern. In einem Gespräch lässt sich dies leicht abklären. Jugendliche, die sozial ausgegrenzt werden, wünschen sich mehr Kontakt zur Gruppe und sie wünschen sich meist einen Freund oder



eine Freundin, weil sie unfreiwillig in diese Außenseiter*innenposition geraten sind. Das ist psychologisch eine andere Situation als jene von Jugendlichen, die sich in der Klasse wohl fühlen aber einfach gern allein sind.

Methode:

Gesprächsführung mit Schüler*innen

Das Gespräch sollte unauffällig, das heißt ohne große Ankündigung zum Beispiel in einer Pause mit der betroffenen Jugendlichen / dem betroffenen Jugendlichen geführt werden. Es sollte an einem ruhigen Ort geführt werden und es sollten keine weiteren Personen dabei sein. Im Wesentlichen sollte der betroffene Jugendliche / die betroffene Jugendliche gefragt werden, wie es ihm oder ihr in der Klasse geht.

„Mir ist aufgefallen, dass du in den letzten Tagen in der Pause immer allein warst. Jetzt mache ich mir darüber Gedanken. Wie geht es dir in der Klasse?“

„Mir ist aufgefallen, dass du bei den letzten drei Klassenaktivitäten nicht dabei warst. Ich mache mir Sorgen um dich. Gibt es vielleicht einen bestimmten Grund, wieso du nicht dabei warst?“

Sollte sich im Gespräch herausstellen, dass alles in Ordnung ist, ist es trotzdem ratsam den Jugendlichen /die Jugendliche weiter zu beobachten und falls die Lehrkraft erneut das Gefühl hat, dass etwas nicht stimmt, sollte ein zweites Gespräch geführt werden.

Weitere Methoden auf Klassenebene

Sollten sich im Gespräch die Anzeichen erhärten, dass die/der Jugendliche unfreiwillig sozial isoliert ist, dann sind weitere Handlungen von Seiten der Lehrkraft gefragt. In einem ersten Schritt empfiehlt es sich, indirekte Methoden anzuwenden, weil – anders als bei Gewalt – es meist keine Schädigungsabsicht von Seiten der Klasse gibt. Niemand kann gezwungen werden, eine andere Person zu mögen. Die Lehrkraft kann aber Gelegenheiten schaffen, die mehr Nähe und Austausch ermöglichen. Dann ist es leichter möglich für die unfreiwillig sozial isolierte Person doch noch Anschluss zu finden. Folgende Methoden eignen sich dafür sehr gut:

Variieren von Sitzordnungen: Wenn die Lehrkraft alle vier bis fünf Wochen die Sitzordnung variiert, ist es wahrscheinlich, dass der oder die Jugendliche doch noch Anschluss findet.



Coyne, S.M. & Ostrov, J.M. (2018). **Development of relational aggression**. New York, US: Oxford University Press.

Leff, S.S., Waasdorp, T.E., & Crick, N.R. (2010). **A review of existing relational aggression programs: Strengths, limitations, and future directions**. *School Psychology Review*, 39 (4), 508-535. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3111222/>

Nijstad, B.A. & van Knippenberg, D. (2014). **Gruppendynamik**. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.). **Sozialpsychologie** (S. 439-468). Berlin, Heidelberg: Wiesbaden: Springer Verlag.

Underwood, M.K. (2003). **Social aggression among girls**. New York, US: Guilford Press.

Kooperative Lernmethoden: Gruppenarbeiten in unterschiedlicher Zusammensetzung sind eine gute Methode, dass auch Jugendliche miteinander ins Gespräch kommen, die sonst nicht oder nur wenig miteinander reden würden. Wenn diese Gruppen immer wieder neu gemischt werden (z.B. durch Losziehung, Durchzählen oder Zufallswahl durch die Lehrkraft), lernen sich alle Jugendlichen irgendwann einmal besser kennen. Somit erhöhen sich auch die Chancen für den sozial isolierten Jugendlichen, doch jemanden in der Klasse als Freund oder als Freundin zu gewinnen.

Aktivierung einer Helferin oder eines Helfers: Wenn diese indirekten Methoden alle nicht zum Erfolg geführt haben und der Jugendliche / die Jugendliche immer noch unfreiwillig allein ist, wäre eine weitere, etwas direktere Methode, dass die Lehrkraft einen besonders prosozialen Mitschüler oder eine besonders prosoziale Mitschülerin aktiviert und sie oder ihn um ihre bzw. seine Ideen fragt, was man machen könnte, um die unfreiwillig isolierte Person besser in die Gruppe zu integrieren. Vielleicht ist es möglich mit Hilfe dieser prosozialen Schülerin oder dieses prosozialen Schülers die Situation des sozial isolierten Jugendlichen zu verbessern. Das funktioniert sehr oft und es ist in jedem Fall einen Versuch wert.

19 Was können wir bei Mobbing tun?

Mobbing lässt sich am schnellsten abstellen, wenn das Verhalten der Täter*innen direkt angesprochen wird und diese aufgefordert werden sofort mit dem Mobbing aufzuhören!



Mobbing ist eine Subkategorie von aggressiven Verhalten und weist die folgenden Merkmale auf: Schädigungsabsicht, längerer Zeitraum und Machtungleichgewicht. Diese drei Merkmale beschreiben eine komplexe soziale Interaktion, die meistens mit kleineren Übergriffen beginnt und sich im Laufe der Zeit zu einem negativen Teufelskreis steigert, aus dem sich das Opfer nicht mehr selbst befreien kann. Ein oder mehrere Täter*innen möchten gern cool sein, andere ihrer Gruppe beeindruckt oder von anderen anerkannt werden. Diese drei Ziele lassen sich mit verschiedenen Verhaltensweisen erreichen, zum Beispiel durch Hilfsbereitschaft oder prosoziales Verhalten. Leider verwenden in einem Mobbingfall die Täter*innen negatives Verhalten als „Instrument“, um ihre Ziele zu erreichen, das heißt sie machen sich über jemand anderen lustig, grenzen diese Person aus, beschädigen ihre oder seine Gegenstände, sprechen schlecht über diese Person, werden auf irgendeine Weise handgreiflich oder machen sonst irgendetwas, dass das Opfer beleidigt oder verletzt. Diese Verhaltensweisen können offline oder online durchgeführt werden. Wenn man eine solche Dynamik in der eigenen Klasse entdeckt oder durch jemanden (z.B. die Eltern des Opfers) darauf hingewiesen wird, muss man SOFORT handeln.

Wissen wir in unserer Schule was wir in einem Mobbingfall idealerweise tun sollten? Gibt es eine schulweite Vorgehensweise?

Wir haben einen ausführlichen Leitfaden zur Bearbeitung von Mobbingfällen ausgearbeitet, der Teil des von uns entwickelten WiSK Programms ist. Dieses Programm ist evidenz-basiert, das heißt seine Wirksamkeit wurde in unzähligen Studien nachgewiesen. Das Programm wurde sowohl in Österreich als auch in Deutschland, Zypern, Rumänien, der Türkei und im Kosovo implementiert. Das Programm besteht aus vielen Elementen, der Leitfaden zur Bearbeitung von Mobbingfällen ist neben der Durchführung von schulinternen Weiterbildungen das Herzstück der Maßnahmen auf Schulebene.



Methode:

Vorgehensweise im Mobbingfall

Die Hauptaufgaben der Schule im „Anlassfall“ bestehen aus zwei Schritten:

1. in einer möglichst genauen Analyse des Sachverhalts, sowie darauf aufbauend
2. in der Gesprächsführung.

Alle weiteren Maßnahmen (z.B. Therapien) müssen von externen Expert*innen (z.B. Psycholog*innen, Psychiater*innen) durchgeführt werden. In diesen Fällen liegt die Aufgabe der Schule darin, den betreffenden Schüler bzw. die betreffende Schülerin (bzw. deren Eltern) an weitere Stellen zu verweisen bzw. Gesprächstermine (z.B. mit der zuständigen Schulpsycholog*innen) zu vermitteln.



Kolodej, C. (2017). **Psychologische Selbsthilfe bei Mobbing: Zuversicht, Vertrauen, Veränderung.** Wiesbaden: Springer

Strohmeier, D., Schiller E.M., Stefanek, E., Hoffmann, C. & Spiel, C. (2012). **WiSK Programm: Förderung sozialer und interkultureller Kompetenzen in der Schule.** Psychologie in Österreich, 5, 390-395.

Strohmeier D. & Spiel, C. (2016). **WiSK Programm: Förderung von sozialen und interkulturellen Kompetenzen in der Schule.** In T. Malti & S. Perren (Hrsg.), **Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen: Entwicklungsprozesse und Fördermöglichkeiten** (S. 227-243). Stuttgart: Kohlhammer.

19.1 Schritt 1: Analyse des Sachverhalts

Allen Gesprächen sollte eine sorgfältige Analyse des Sachverhalts vorausgehen. Ziel dieser Analyse ist es, herauszufinden, um welche Art von Vorfall es sich handelt. Abgeklärt werden muss,

1. um welche Art von Schaden (physisch oder psychisch) es sich handelt,
2. ob der Schaden absichtlich herbeigeführt wurde (oder es sich vielleicht um ein Versehen handelt),
3. ob es sich um einen wiederholten Vorfall handelt und
4. ob das Kräfteverhältnis der Beteiligten asymmetrisch ist.

Weiters müssen die **Rollen der Beteiligten** berücksichtigt werden. Bei Mobbingvorfällen gibt es aufgrund des asymmetrischen Kräfteverhältnisses einen oder mehrere Täter*innen und ein Opfer. Bei emotional aufgeladenen Auseinandersetzungen ist die Unterscheidung von Täter*in und Opfer oft nicht möglich, da häufig die beteiligten Schüler*innen gleichzeitig Täter*in und Opfer sind. Mit kombinierten Täter*in-Opfern sollte anders gesprochen werden als mit Opfern oder Täter*innen. Es hat sich bewährt, wenn sich die Gesprächsführung an den drei Rollen Täter*in, Opfer und Täter*in-Opfer orientiert.

19.2 Schritt 2: Gesprächsführung

19.2.1 Erstgespräch mit Mobbingopfern

Laden Sie den Schüler oder die Schülerin zu einem Gespräch (Dauer: ca. 15 Minuten) ein. Kündigen Sie das Gespräch kurzfristig und unauffällig an und sagen Sie noch nicht, was das Thema der Unterredung sein wird. Mobbingopfer sind oft eingeschüchtert, haben Angst und wollen nicht über ihre Erfahrungen sprechen. Führen Sie das Gespräch mit dem Schüler oder der Schülerin allein und achten Sie darauf ungestört mit ihm oder ihr sprechen zu können.

<p>Gespräch einleiten; Situation klären</p>	<p>Informieren Sie den Schüler oder die Schülerin über den Grund des Gesprächs: „Ich wollte dich sprechen, weil mir aufgefallen ist, dass du dich in der Schule vielleicht nicht so wohl fühlst.“ „Ich habe beobachtet, dass dich andere Schüler*innen auf eine Art und Weise behandeln, die nicht in Ordnung ist.“</p> <p>Halten Sie die Erklärung einfach, kurz und konkret.</p> <p>Fragen Sie das Opfer nicht aus, sondern zeigen Sie Unterstützung: „Es ist nicht in Ordnung, dass du das erlebt hast. Es ist sicher nicht leicht für dich mit dieser Situation fertig zu werden.“</p> <p>Der Schüler bzw. die Schülerin soll die Gelegenheit haben, sofern er/sie das will, selbst Stellung zu nehmen. „Magst du selbst etwas zu den Vorfällen sagen?“</p>
<p>Unterstützung zeigen</p>	<p>Sagen Sie dem Opfer, dass Sie es unterstützen werden und dass Sie die Initiative ergreifen werden, damit das Mobbing aufhört. „Ich will, dass du dich in der Schule wohl fühlst. Ich werde alles tun, damit dieses Verhalten aufhört und es dir in der Schule besser geht.“</p>
<p>Information über weitere Schritte</p>	<p>Informieren Sie das Opfer wann welche weiteren Schritte gesetzt werden (Gespräche mit den Täter*innen, Gespräche mit den Eltern etc.) „Ich werde heute mit (Name des Schülers oder der Schülerin) über sein (ihr) Verhalten reden. Ich werde ihm (ihr) sagen, dass er/sie mit dem Verhalten aufhören muss. Keine Angst, ich werde nichts über unser Gespräch erzählen. Ich werde dich über das Ergebnis des Gesprächs informieren.“ „Außerdem werde ich heute mit deinen Eltern reden. Es ist wichtig, dass deine Eltern wissen, dass sich ein paar Mitschüler*innen dir gegenüber falsch verhalten. Ich will, dass deine Eltern wissen, dass ich dir helfen werde.“</p>
<p>Vereinbarung eines zweiten Gesprächs</p>	<p>Vereinbaren Sie ein Folgegespräch mit dem Opfer (innerhalb einer Woche). „Ich möchte gern nächsten Montag wieder mit dir sprechen. Treffen wir uns um (Uhrzeit) wieder?“</p>

Am Ende dieses Gesprächs sollte der Schüler/die Schülerin wissen, dass Sie ihn/sie unterstützen, dass Sie weitere Schritte unternehmen und dass Sie ihn/sie über die Ergebnisse der Gespräche informieren.

19.2.2 Folgegespräch mit Mobbingopfern

Folgegespräche dienen der Absicherung des Vorgehens und der Mobbingvorfall kann näher beleuchtet werden. Sinnvoll ist, über das Verhalten des Schülers oder der Schülerin zu sprechen, der/die gemobbt wird. Ziel ist herauszufinden, ob es Verhaltensweisen gibt, welche Mobbing wahrscheinlicher (oder unwahrscheinlicher) machen. Dabei sollte unbedingt vermieden werden, dass der Schüler oder die Schülerin sich mitschuldig fühlt. Sollte man auf die Schüler*innen zu sprechen kommen, die mobben, so gilt: Das Verhalten ist zu verurteilen, nicht die Personen.

Informationen sammeln	<p>Interessieren Sie sich für die Dinge, die dem Schüler oder der Schülerin passiert sind. Achten Sie darauf, dass Sie den Schüler oder die Schülerin nicht verhöhren und respektieren Sie, wenn Fragen nicht beantwortet werden. Stellen Sie zum Beispiel folgende Fragen und gehen Sie dabei einfühlsam vor.</p> <p>„Ich will alles tun, dass die negativen Sachen, die du erlebt hast, aufhören. Dazu ist es wichtig, dass ich ein paar Einzelheiten kenne. Ich werde dir jetzt ein paar Fragen stellen. Falls du eine Frage nicht beantworten willst, sag es einfach. Du musst nicht jede Frage beantworten.“</p> <p>„Was haben die anderen gemacht, das dich gekränkt hat?“</p> <p>„Wo sind dir diese Dinge passiert? Sind sie in der Schule passiert?“</p> <p>„Waren es immer dieselben Schüler*innen, die dich gemein behandelt haben?“</p> <p>„Ist das öfter vorgekommen oder nur einmal?“</p> <p>„Ist noch etwas anderes passiert?“</p>
Über das Verhalten des Opfers sprechen	<p>Falls möglich: Sprechen Sie über das Verhalten des Schülers oder der Schülerin, der gemobbt wird und versuchen Sie herauszufinden, ob es Verhaltensweisen gibt, welche Mobbing wahrscheinlicher (oder unwahrscheinlicher) machen. Dabei sollte unbedingt vermieden werden, dass der Schüler sich mitschuldig fühlt!</p> <p>„So eine Situation durchzustehen ist nicht leicht. Ich glaube, ich wäre mir unsicher, was ich in so einem Fall am besten tun sollte. Wie war das bei dir? Was hast du gemacht?“</p> <p>„Ich hätte in so einer Situation wahrscheinlich große Angst gehabt. Vielleicht hätte ich versucht wegzulaufen. Was hast du gemacht?“</p> <p>„Ich hätte in so einer Situation vielleicht versucht, ihnen deutlich zu sagen, dass sie aufhören sollen. Hast du das vielleicht versucht?“</p> <p>„Ich hätte in so einer Situation vielleicht meine Freundin oder meinen Freund um Hilfe gebeten. Hast du das probiert?“</p> <p>Sollte man auf die Schüler*innen zu sprechen kommen, die mobben, so gilt: Das Verhalten dieser Schüler*innen ist zu verurteilen, nicht die Personen.</p> <p>„Das Verhalten dieser Schüler*innen war nicht in Ordnung. Sie hätten das nicht tun dürfen. Es war nicht richtig, dass sie dich so gemein behandelt haben.“</p>

19.2.3 Gespräche mit Mobbingtäter*innen

Nachdem die Lehrkraft mit dem Opfer gesprochen hat, wird ein Gespräch mit den Täter*innen geführt. Bevor diese Gespräche stattfinden, sollte die Lehrkraft einen gewissen Überblick über die Situation gewonnen haben (z.B. eigene Beobachtungen, Beobachtungen von Kolleg*innen, Erfahrungen des Opfers). Dies ist deshalb wichtig, weil die Mobbingtäter*innen während des Gesprächs mit seiner Tat konfrontiert werden müssen.

Die Lehrkraft muss eine klare Botschaft vermitteln, nämlich, dass das Verhalten falsch ist und sofort aufhören muss. Um eine solche klare Haltung einnehmen zu können, muss sich die Lehrkraft über das Verhalten der mobbenden Schüler*innen schon vor dem Gespräch ein Bild gemacht haben. Es ist möglich, dass es sich um einen Einzeltäter oder eine Einzeltäterin handelt oder um eine Gruppe. Nachfolgend wird die Gesprächsführung für beide Fälle vorgestellt.

19.2.3.1 Gespräche mit Einzeltäter*innen

Holen Sie den Schüler oder die Schülerin für das Gespräch ohne vorherige Ankündigung aus dem Unterricht und gehen Sie gemeinsam in einen anderen Raum. Am Weg dorthin sollte so wenig wie möglich gesprochen werden.

<p>Gespräch einleiten; die Ernsthaftigkeit der Situation klarmachen</p>	<p>Erklären Sie den Gesprächsanlass. Sprechen Sie sehr klar und konkret. Geben Sie dabei dem Schüler oder der Schülerin das Gefühl, dass Sie ihn oder sie wertschätzen, aber sein bzw. ihr Verhalten missbilligen. Machen Sie sich selbst dieser Haltung noch einmal bewusst bevor Sie in das Gespräch gehen. Sie sollten außerdem klarmachen, dass Sie – und nicht das Opfer – die Initiative ergriffen haben. Sie sollten darüber aufklären, dass Sie auch mit dem Opfer gesprochen haben.</p> <p>„Ich will mit dir über dein Verhalten sprechen. Ich habe beobachtet, dass du (Name des Schülers oder der Schülerin, der gemobbt wird) gemein behandelst. Ich habe gesehen, dass du (Tat beschreiben) gemacht hast. Ich möchte, dass du mit diesem Verhalten sofort aufhörst.“</p>
<p>Jegliche Bestätigung für Fehlverhalten entziehen</p>	<p>Lassen Sie sich im Gespräch auf keine Diskussionen ein.</p> <p>„Es geht nicht darum, dass du dich rechtfertigst. Es geht darum, dass du einsiehst, dass dein Verhalten falsch ist und du sofort damit aufhören musst.“</p> <p>„Es gibt keine Rechtfertigung für dein Verhalten. Egal, weshalb du es gemacht hast, es ist nicht in Ordnung. Du musst in Zukunft damit aufhören.“</p> <p>Lassen Sie aber zu, dass der Betroffene sich einbringt und die eigene Sichtweise ausdrückt. In aller Regel werden verschiedene Einwände kommen mit denen versucht wird z.B. die eigene Beteiligung herunterzuspielen, schlecht über das Opfer zu sprechen, etc. Das sollte Sie jedoch ungerührt lassen. Das heißt, Sie registrieren die Einwände, gehen aber nicht auf sie ein! Für den Täter oder die Täterin bedeutet dieser Entzug von Bestätigung eine massive Verunsicherung. Genau das ist erwünscht, denn es führt dazu, dass das unerwünschte Verhalten reflektiert und in der Folge verändert wird. Diese erwünschte Verunsicherung ist keinesfalls zu verwechseln mit dem Erzeugen von Scham oder Schuldgefühlen. Die Integrität der Person des Schülers oder der Schülerin darf nicht angetastet werden. Es geht lediglich um den völligen Entzug von Bestätigung für das unerwünschte Verhalten.</p> <p>„Ich will, dass sich alle Schüler*innen in der Schule wohl fühlen. Mit deinem Verhalten verletzt und beleidigst du (Name des Schülers oder der Schülerin, der bzw. die gemobbt wird).“</p> <p>„Es ist nicht in Ordnung jemand anderen gemein zu behandeln. Es gibt keinen Grund und keine Rechtfertigung dafür, jemanden gemein zu behandeln. Ich will, dass du sofort damit aufhörst. Ich weiß, dass du das kannst.“</p> <p>„Dein Verhalten war nicht richtig. Das hättest du nicht tun dürfen. Es gibt keinen akzeptablen Grund für dein Verhalten. Du musst sofort damit aufhören. Du darfst so etwas nicht mehr tun.“</p>

Sich auf etwas Positives einigen

Im nächsten Schritt sollten Sie gemeinsam mit dem Täter oder der Täterin nach einer Lösung suchen und eine Mindestvereinbarung über sein bzw. ihr zukünftiges Verhalten vereinbaren.

„Was wirst du in Zukunft tun, damit sich (Name des Schülers oder der Schülerin, der bzw. die gemobbt wird) in der Schule wohler fühlt? Wie wirst du dich in Zukunft verhalten?“

„Wir haben ausgemacht, dass du (Name des Schülers oder der Schülerin, der bzw. die gemobbt wird) in Zukunft nicht mehr gemein behandeln wirst. Du hast mir versprochen, dass du dein Verhalten ändern wirst. Ich möchte, dass du dein Versprechen einhältst. Ich werde beobachten, ob du es auch wirklich tust.“

„Ich werde heute deine Eltern anrufen und ihnen erzählen, was wir gerade ausgemacht haben. Ich werde ihnen sagen, dass du dich (Name des Schülers oder der Schülerin, der bzw. die gemobbt wird) gegenüber falsch verhalten hast, aber dass du dein Verhalten in Zukunft bessern wirst. Ich werde deine Eltern bitten mit dir über den Vorfall zu sprechen. Mir ist wichtig, dass sich alle Schüler*innen wohl fühlen. Gemeines Verhalten hat in der Schule keinen Platz.“

„Nächsten Montag sprechen wir wieder miteinander. Ich gehe davon aus, dass du bis dahin dein Verhalten geändert hast.“

19.2.3.2 Gespräche mit einer Täter*innengruppe

Wenn es sich um eine Gruppe von Schüler*innen handelt, die einen anderen Schüler oder eine andere Schülerin mobben, werden mit allen beteiligten Schüler*innen Einzelgespräche (siehe oben) geführt. Das ist notwendig, damit die Gruppendynamik der Täter*innengruppe durchbrochen werden kann. Erst wenn die einzelnen Täter*innen ihre individuelle Verantwortung erkennen, können sie ihr Verhalten verändern.

Es ist sinnvoll, die vorhandenen Beziehungen der Täter*innengruppe zunächst zu schwächen, damit sie später in einer positiven Weise neu aufgebaut werden können. Gespräche mit den Täter*innen sollten unmittelbar nacheinander geführt werden, sodass die Schüler*innen keine Möglichkeit haben sich abzusprechen.

Es ist sinnvoll mit dem kooperativsten Schüler bzw. der kooperativsten Schülerin zu beginnen. Erst nachdem mit jedem Täter bzw. jeder Täterin ein Einzelgespräch geführt wurde, sollte ein gemeinsames Gespräch stattfinden (Lehrkraft und Täter*innengruppe). Dieses sollte unmittelbar nach den Einzelgesprächen stattfinden. Diese Gespräche finden am besten während einer Unterrichtsstunde in Absprache mit den unterrichtenden Kolleg*innen statt.

<p>Gespräch einleiten; Zusammenfassung der Einzelgespräche</p>	<p>Beginnen Sie das Gespräch, indem Sie zusammenfassen, was in den Einzelgesprächen herausgekommen ist. Sie sollten außerdem klarmachen, dass Sie – und nicht das Opfer – die Initiative ergriffen haben. Sie sollten darüber aufklären, dass Sie auch mit dem Opfer gesprochen haben.</p> <p>„Ich habe beobachtet, dass ihr (Name des Schülers oder der Schülerin, der bzw. die gemobbt wird) gemein behandelt habt.“ (Details zur Tat geben)</p> <p>Weil ich nicht will, dass in der Schule jemand gemein behandelt wird, habe ich mit (Name des Schülers oder der Schülerin, der bzw. die gemobbt wird) und jedem von euch gesprochen.“</p> <p>„(Name des Schülers oder der Schülerin, der bzw. die gemobbt wird) hat mir erzählt, dass ihn bzw. sie euer Verhalten gekränkt und beleidigt hat. Deshalb habe ich mit jedem von euch gesprochen.“</p> <p>„Jeder von euch hat mir versprochen, mit dem gemeinen Verhalten sofort aufzuhören.“</p>
<p>Auf zukünftiges (positives) Verhalten festlegen</p>	<p>Daran anschließend sollte man sich darüber einigen, wie die Situation verändert werden soll.</p> <p>„Ihr habt mir versprochen, dass ihr in Zukunft (Name des Schülers oder der Schülerin, der bzw. die gemobbt wird) in Ruhe lassen werdet.“ (Details wer was genau versprochen hat).</p> <p>„Ihr habt mir auch versprochen, dass ihr euch bei (Name des Schülers oder der Schülerin, der bzw. die gemobbt wird) entschuldigen werdet.“</p> <p>Wenn einzelne Schüler*innen sich nicht kooperativ verhalten haben, so sollten Sie nicht zu sehr darauf eingehen.</p> <p>„Warum war euer Verhalten falsch, (Name eines kooperativen Schülers bzw. einer Schülerin)?“</p> <p>„(Name des unkooperativsten Schülers bzw. der unkooperativsten Schülerin), du hast nicht gleich eingesehen, dass dein Verhalten falsch war. Verstehst du es jetzt?“</p> <p>Wenn es gelingt, innerhalb der Gruppe eine positive Haltung zu erzeugen, so können auch einzelne – wenig einsichtige – Täter*innen davon angesteckt werden.</p> <p>„Kann jeder von euch bitte noch einmal wiederholen, was wir heute ausgemacht haben?“</p> <p>Sprechen Sie eine ernsthafte Warnung aus, falls das Fehlverhalten wiederholt wird.</p> <p>„Ich gehe davon aus, dass ihr euer Versprechen einhaltet. Ihr könnt euch sicher sein, dass ich darauf achten werde, dass ihr das auch wirklich tut.“</p>
<p>Information der Eltern</p>	<p>Geben Sie auch bekannt, dass Sie noch am selben Tag die Eltern der Täter*innen telefonisch informieren werden. Wenn möglich, sollten Sie die Eltern noch während der Unterrichtszeit anrufen, um noch vor den Schüler*innen mit ihnen zu sprechen.</p> <p>„Ich werde heute mit euren Eltern telefonieren. Ich werde ihnen erzählen, was vorgefallen ist. Außerdem werde ich ihnen sagen, was wir gerade ausgemacht haben. Ich werde ihnen sagen, dass ihr euch (Name des Schülers oder der Schülerin, der bzw. die gemobbt wird) gegenüber falsch verhalten habt und dass wir heute eine Lösung gefunden haben. Ich werde eure Eltern bitten mit euch noch einmal über den Vorfall zu sprechen. Es ist mir wichtig, dass sich alle Schüler*innen in der Schule wohl fühlen. Gemeines Verhalten hat in der Schule keinen Platz.“</p>

Information der Klasse

Sprechen Sie auch an, was die Schüler*innen den Mitschüler*innen in der Klasse über das Gespräch erzählen werden. Hier sollten Sie ebenfalls von jedem Einzelnen ein Statement zu hören bekommen.

„Wenn wir jetzt in die Klasse zurückgehen, was wirst du deinen Mitschüler*innen über unser Gespräch sagen?“

Es kann sinnvoll sein, dass Sie selbst mit den Schüler*innen in die Klasse zurückgehen, um der gesamten Klasse (kurz und konkret) zu erklären, was besprochen wurde.

„Ich habe mit (Namen der Schüler*innen) heute gesprochen, weil ihr Verhalten in der Schule nicht in Ordnung war. Sie haben einen Schüler bzw. eine Schülerin gemein behandelt. Das hat mich gestört. Ich will nicht, dass in der Schule jemand gemein behandelt wird. (Namen der Schüler*innen) haben mir versprochen, dass sie mit diesem Verhalten aufhören werden. Ich werde darauf achten, dass das auch wirklich passiert.“

Dann könnten Sie über das stattgefundenene Gespräch mit dem Opfer sprechen oder Sie könnten die Täter*innen fragen, ob diese dafür sind, das Opfer dazu zu holen. Das Hinzuholen des Opfers ist natürlich nur dann möglich, wenn es dem Opfer zugemutet werden kann und dieses sich – als es von diesem Gespräch informiert wurde – prinzipiell dazu bereit erklärt hatte. Der Vorteil dieser Zusammenführung ist, dass Sie die Kommunikation zwischen Täter*innen und Opfer kontrollieren können. Sie sollten sich nur dann einmischen, wenn dies erforderlich erscheint.

19.2.4 Gespräche mit Täter*innen-Opfern

Bei emotional aufgeladenen Auseinandersetzungen ist die Situation anders. Häufig gibt es keinen Täter oder keine Täterin und kein Opfer, sondern die beteiligten Schüler*innen sind beides: Täter*innen-Opfer. Es ist erst dann sinnvoll mit den Schüler*innen zu sprechen, nachdem sich ihre Emotionen abgekühlt haben. Die Gespräche sollten jedoch noch am selben Tag stattfinden. Sprechen Sie mit jedem Schüler und jeder Schülerin einzeln.

Grund des Gesprächs nennen	„Ich will mit dir über dein Verhalten sprechen. Du hast heute einen schlimmen Streit mit (Name des anderen Schülers bzw. der Schülerin) gehabt. Leider habt ihr euch nicht friedlich einigen können, sondern ihr habt heftig gestritten und miteinander gekämpft. Du weißt, dass Streit keine Lösung für Probleme ist.“
Umgang mit Wut	<p>Fragen Sie nach, ob sich der Schüler bzw. die Schülerin sehr geärgert hat oder wütend war.</p> <p>„Ich glaube, du warst ziemlich wütend auf (Name des Schülers bzw. der Schülerin). Stimmt das? Kann es sein, dass du aus Wut auf ihn losgegangen bist?“</p> <p>Fragen Sie, ob der Schüler bzw. die Schülerin weiß, wie man sich bei Ärger oder Wut am besten verhält.</p> <p>„Jeder Mensch ist manchmal wütend. Es geht aber nicht, dass man mit jemandem anderen zu kämpfen anfängt, wenn man sich ärgert. Du musst lernen, mit deiner Wut besser umzugehen. Dann hast du weniger Probleme in der Schule und dein Leben wird einfacher sein.“</p> <p>„Hast du vielleicht eine gute Idee was du machen kannst, wenn du wütend bist?“</p>
Verhaltensalternativen besprechen	<p>Machen Sie Vorschläge, wie sich der Schüler bzw. die Schülerin verhalten soll, wenn er wütend ist.</p> <p>„Bei Wut ist es am besten, von dem Menschen, der einen ärgert, wegzugehen. Am besten ist, man zählt bis zehn (oder sagt einen Satz). Wichtig ist, dass man erst dann wieder mit der Person redet, wenn man nicht mehr so aufgebracht ist.“</p> <p>„Kannst du das das nächste Mal, wenn du dich ärgerst, bitte versuchen?“</p> <p>„Du wirst sehen, das Problem lässt sich dann viel besser lösen.“</p>
Eltern informieren	„Ich werde heute deine Eltern anrufen und ihnen erzählen, was heute vorgefallen ist und was wir gerade ausgemacht haben. Ich werde ihnen sagen, dass du dich heute falsch verhalten hast, aber dass du dein Verhalten in Zukunft bessern wirst. Ich werde deine Eltern bitten mit dir über den Vorfall zu sprechen. Mir ist wichtig, dass sich alle Schüler*innen wohl fühlen. Gemeines Verhalten hat in der Schule keinen Platz.“

19.2.5 Gespräche mit den Eltern von Mobbingopfern

Das Gespräch mit den Eltern führen Sie am besten telefonisch durch. Trotz ihrer verständlichen Enttäuschung sind die meisten Eltern fähig, mit der Schule zusammenzuarbeiten. Dennoch kommt es immer wieder vor, dass der Vorwurf geäußert wird, die Schule habe zu wenig unternommen, um Mobbing vorzubeugen bzw. einzudämmen. Es kann auch vorkommen, dass von Mobbing informierte Eltern Bestrafungen der Täter*innen einfordern. Daher ist die Lehrkraft bei einem Elterngespräch sehr gefordert:

Die Lehrkraft muss den Eltern gut zuhören können und deren Anliegen sehr ernst nehmen. Unmissverständlich muss sie bzw. er signalisieren, dass die

Schule die Problemsituation erkannt und die Initiative für eine Veränderung der Situation übernommen hat. Ebenso muss die Lehrkraft kommunizieren, dass sie bzw. er die Ansprechpartnerin bzw. der Ansprechpartner ist und das Vorgehen strukturieren wird. Die Lehrkraft soll betonen, dass ein gemeinsames Vorgehen notwendig ist. Sowohl das Opfer als auch die Eltern werden über die einzelnen Schritte informiert. Diesbezügliche Vereinbarungen zu treffen ist essenziell, um zu vermeiden, dass die Eltern auf eigene Faust aktiv werden (das geht fast immer schief!). Wenn im Gespräch Unsicherheiten auftauchen, so sollte das Gespräch abgerundet und zu einem späteren Zeitpunkt wiederaufgenommen werden (Folgegespräch). Es kann entlastend sein, das Gespräch in Anwesenheit einer weiteren Kollegin bzw. eines weiteren Kollegen zu führen.

Vor dem Gespräch	Machen Sie sich Notizen, wie Sie das Telefonat strukturieren werden und was Sie sagen wollen.
Gespräch einleiten	<p>Leiten Sie das Gespräch nach der Begrüßung damit ein, nachzufragen, ob die Eltern bereits von ihrem Kind über das Vorgefallene informiert wurden.</p> <p>„Guten Tag. Mein Name ist (Name) und ich bin die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer Ihres Sohnes (Ihrer Tochter). Ich möchte mit Ihnen über Ihren Sohn (Ihre Tochter) sprechen. Hat er (sie) bereits mit Ihnen gesprochen, was in der Schule vorgefallen ist?“</p> <p>Schildern Sie dann die Vorfälle, egal ob die Eltern schon darüber Bescheid wissen oder nicht. Führen Sie das Gespräch in einem sehr freundlichen und einfühlsamen Ton. Ziel des Gespräches ist es, die Eltern zu informieren und Verantwortlichkeiten abzuklären.</p> <p>„Ich wollte Sie sprechen, weil mir aufgefallen ist, dass Ihr Kind sich in der Schule nicht so wohl fühlt“.</p>
Über die Situation informieren	<p>Informieren Sie die Eltern was genau ihr Kind erlebt hat. Berichten Sie wo und wie oft das passiert ist und wer sonst noch daran beteiligt war. Erzählen Sie auch was das Kind bereits unternommen hat, um das Mobbing zu stoppen.</p> <p>„Ich habe gemerkt, dass Ihr Kind von anderen Schülern/einem anderen Schüler gemein behandelt wird.“</p> <p>„Ihr Sohn/ Ihre Tochter wurde von einem anderen Mitschüler/ mehreren Mitschülern gemobbt (Tat beschreiben)...“</p> <p>„Genau darüber wollte ich Sie informieren.“</p> <p>„Ihr Kind hat schon versucht (Lösungsversuche des Kindes einfügen) zu unternehmen.“</p> <p>Informieren Sie die Eltern darüber, was Sie bereits unternommen haben bzw. noch unternehmen werden, um das Mobbing zu stoppen (Gespräche mit Opfer, Täter*innen, Eltern).</p> <p>„Ich habe bereits mit Ihrem Kind gesprochen. Ihr Kind weiß auch, dass ich Sie heute anrufe. Ich möchte Sie auch darüber informieren, dass ich bereits mit den beteiligten Schüler*innen über ihr Verhalten gesprochen habe. Sie wissen, dass sie mit diesem Verhalten aufhören müssen. Sie haben mir versichert, sich in Zukunft anders zu verhalten.“</p>

<p>Reaktionen und Anliegen der Eltern zulassen</p>	<p>Signalisieren Sie, dass Sie die Anliegen der Eltern sehr ernst nehmen. Bereiten Sie sich auch auf Vorwürfe der Eltern vor („Warum hat die Schule das nicht schon früher erkannt?“, „Wie kann so was möglich sein?“ „In der Schule müssen die Kinder beaufsichtigt werden!“, „Wieso wird nichts unternommen, um Mobbing vorzubeugen?“). Es kann auch vorkommen, dass von Mobbing informierte Eltern Bestrafungen der Täter*innen einfordern. Die Nachricht, dass das eigene Kind Opfer von Mobbing ist, löst bei den Eltern oft große Betroffenheit und infolgedessen emotionale Reaktionen (wie z.B. Wut, Ärger, Verzweiflung, Trauer, Enttäuschung) aus. Das ist verständlich und in dieser Situation völlig normal.</p> <p>Signalisieren Sie den Eltern, dass Sie ab jetzt der Ansprechpartner bzw. die Ansprechpartnerin für ihre Anliegen sind und, dass die Schule die Problemsituation erkannt hat und die Verantwortung für eine Veränderung der Situation übernommen hat. Betonen Sie, dass die Schule und die Eltern einen gemeinsamen Erziehungsauftrag haben und gegen Mobbing vorgehen wollen.</p> <p>„Ich verstehe sehr gut, dass Sie diese Nachricht sehr betroffen/traurig/wütend stimmt. Ich bin auch sehr betroffen darüber. Mir liegt das Wohl Ihres Kindes am Herzen. Ich habe die Problemsituation erkannt und fühle mich verantwortlich etwas zu unternehmen, damit sich Ihr Kind in der Schule wohler fühlt. Gewalt hat in unserer Schule keinen Platz. Die gesamte Schule unterstützt mein Vorgehen. Ich möchte Ihre Ansprechpartnerin bzw. ihr Ansprechpartner in dieser Angelegenheit sein. Bitte lassen Sie uns zusammenarbeiten, es ist unsere gemeinsame Aufgabe dafür zu sorgen, dass Ihrem Kind das nicht mehr passiert.“</p>
<p>Über weiteres Vorgehen informieren</p>	<p>Sagen Sie, dass Sie das Verhalten der Täter*innen und das des betroffenen Kindes beobachten werden. Bitten Sie die Eltern mit ihrem Kind zu sprechen.</p> <p>„Ich werde Ihr Kind und die anderen Mitschüler*innen genau beobachten. Bitte sprechen auch Sie mit Ihrem Kind über die Vorfälle. Erzählen Sie auch, dass wir miteinander gesprochen haben“.</p> <p>Anschließend sollte ein Folgegespräch vereinbart werden. Dabei könnte auch der Vorschlag zu einem gemeinsamen Gespräch zwischen Eltern des Opfers und der Eltern des Täters bzw. der Täter gemacht werden. Ein gemeinsames Gespräch hat den Vorteil, dass die Eltern an einem gemeinsamen Strang ziehen können. Ein gemeinsames Vorgehen aller Beteiligten ist notwendig. Betonen Sie abschließend, dass sowohl das betroffene Kind (Opfer) als auch die Eltern über die einzelnen Schritte informiert werden. Diesbezügliche Vereinbarungen zu treffen ist essenziell, um zu vermeiden, dass die Eltern auf eigene Faust aktiv werden. Das sollte unterlassen werden, da es meistens schiefgeht und wenig bringt.</p> <p>„Ich möchte Sie am (Datum einfügen) wieder anrufen. Könnten Sie sich auch vorstellen zu einem gemeinsamen Gespräch mit den Eltern von (Namen des Täters, der Täter einfügen) an die Schule zu kommen?“</p> <p>„Wir sollten alle an einem Strang ziehen und jeden Schritt gemeinsam planen. Ich informiere Sie genau über alles was ich unternehme. Bitte sprechen Sie alles, was Sie unternehmen wollen, auch mit mir ab“.</p>

19.2.6 Gespräche mit den Eltern von Mobbingtäter*innen

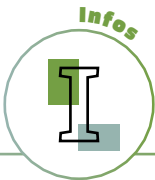
Am besten ist es, wenn das Elterngespräch am selben Tag stattfindet wie das Schüler*innengespräch. Am schnellsten und einfachsten ist es zu telefonieren. Eine gute Vorbereitung erleichtert das Gespräch. Leider rufen Lehrkräfte meistens nur dann bei Eltern an, wenn etwas Negatives vorgefallen ist. Dementsprechend ist auch die Erwartungshaltung der Eltern oft negativ. Um die Kooperationsbereitschaft der Eltern zu gewinnen, ist die Gesprächsführungskompetenz der Lehrkraft gefragt. Die Lehrkraft sollte daher auch vermitteln, dass ihr die Schülerin bzw. der Schüler wichtig ist, wegen der bzw. dem sie bzw. er anruft.

Vor dem Gespräch	Machen Sie sich Notizen, wie Sie das Telefonat strukturieren werden und was Sie sagen wollen.
Gespräch einleiten	<p>Leiten Sie das Gespräch nach der Begrüßung damit ein, nachzufragen, ob die Eltern bereits von ihrem Kind über das Vorgefallene informiert wurden.</p> <p>„Guten Tag. Mein Name ist (Name) und ich bin die Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer Ihres Sohnes (Ihrer Tochter). Ich rufe Sie heute an, weil ich mit Ihnen über das Verhalten Ihres Sohnes (Ihrer Tochter) sprechen möchte. Hat Sie Ihr Sohn (ihre Tochter) vielleicht schon informiert?“</p>
Über die Situation informieren	<p>Schildern Sie die Vorfälle, egal ob die Eltern schon darüber Bescheid wissen oder nicht. Informieren Sie die Eltern welches Verhalten ihr Kind gegenüber dem Opfer gezeigt hat. Berichten Sie auch wo und wie oft das passiert ist und wer sonst noch daran beteiligt war.</p> <p>„Ihr Sohn (Ihre Tochter) hat einen anderen Schüler (eine andere Schülerin) in den letzten Wochen erpresst und geschlagen. Es waren noch zwei weitere Schüler*innen involviert. Die Vorfälle sind vor der Schule und in der Klasse passiert. Ich glaube wir sind uns einig, dass das Verhalten Ihres Sohnes (Ihrer Tochter) falsch war und es nicht noch einmal vorkommen darf.“</p> <p>„Ich habe heute mit allen beteiligten Schüler*innen und auch mit Ihrem Sohn (Ihrer Tochter) über den Vorfall gesprochen.“</p>

<p>Reaktionen und Anliegen der Eltern zulassen</p>	<p>Wichtig ist, dass Sie im Gespräch nur vom Verhalten des betroffenen Kindes (Täter bzw. Täterin) sprechen. Auch wenn die Eltern damit anfangen über das Verhalten anderer Täter*innen zu sprechen, sollten Sie sich keinesfalls auf eine Diskussion darüber einlassen.</p> <p>„Ich möchte mit Ihnen nicht über das Verhalten der anderen Schüler*innen sprechen, sondern über das Verhalten Ihres Sohnes (Ihrer Tochter).“</p> <p>„Ich möchte heute nicht über die schulischen Leistungen Ihres Sohnes (Ihrer Tochter) sprechen, sondern über sein Verhalten.“</p> <p>„Ich möchte heute nicht über das Verhalten Ihres Kindes zu Hause sprechen, sondern über das Verhalten Ihres Kindes in der Schule.“</p> <p>„Ich bitte Sie um Ihre Mitarbeit in dieser Sache, ich mache Ihnen keine Vorwürfe, bitte machen Sie auch mir keine.“</p>
<p>Klare Ziele in Bezug auf das Verhalten des Kindes artikulieren</p>	<p>Sagen Sie klar und deutlich, dass sich das Verhalten des Schülers ändern muss.</p> <p>„Es ist mir wichtig, dass Ihr Sohn (Ihre Tochter) dieses Verhalten in Zukunft unterlässt. Ich habe heute schon mit ihm (ihr) gesprochen und er (sie) hat eingesehen, dass sein (ihr) Verhalten falsch war. (Name der Schülerin bzw. des Schülers) hat mir versprochen, sein (ihr) Verhalten in Zukunft zu bessern. Ich glaube, dass Ihr Sohn (Ihre Tochter) das kann und bitte Sie um Ihre Zusammenarbeit, damit ihm (ihr) das auch gelingt.“</p>
<p>Die Ernsthaftigkeit der Situation unterstreichen und mögliche Konsequenzen ansprechen</p>	<p>Sprechen Sie mit den Eltern auch über mögliche Konsequenzen.</p> <p>„Mir wäre es am liebsten, wenn wir den Fall ohne die Einschaltung der Schulbehörde lösen könnten. Dazu brauche ich aber Ihre Hilfe und Mitarbeit.“</p>
<p>Sagen Sie klar, was Sie sich von den Eltern erwarten</p>	<p>Bitten Sie die Eltern darum mit der Schülerin bzw. dem Schüler über den Vorfall zu sprechen. Gut ist auch, wenn die Eltern der Schülerin bzw. dem Schüler sagen, dass sie mit der Lehrkraft zusammenarbeiten.</p> <p>„Ich bitte Sie mit Ihrem Sohn (Ihrer Tochter) heute über den Vorfall zu sprechen. Bitte machen Sie Ihrem Sohn (Ihrer Tochter) klar, dass das Verhalten falsch war und dass er (sie) es in Zukunft unterlassen soll. Gut wäre auch, wenn Ihr Sohn (Ihre Tochter) sich überlegt, wie er (sie) den angerichteten Schaden wiedergutmachen kann. Bitte erzählen Sie Ihrem Sohn (Ihrer Tochter) auch, dass wir miteinander gesprochen haben und dass ich Sie informiert habe.“</p> <p>„Ich werde nächsten Montag noch ein Gespräch mit Ihrem Sohn (Ihrer Tochter) führen. Außerdem werde ich sein (ihr) Verhalten in den nächsten Wochen genau beobachten. Bitte sprechen Sie auch nächste Woche noch einmal mit Ihrem Sohn (Ihrer Tochter) über sein Verhalten und fragen Sie ihn (sie), wie er (sie) den Schaden wieder gut machen kann.“</p> <p>„Ich bedanke mich sehr für Ihre Unterstützung in dieser Sache. Ich hoffe sehr, dass sich das Verhalten Ihres Sohnes (Ihrer Tochter) bessert. Das ist für ihn (sie) selbst und uns alle am besten.“</p>

20 Was können wir bei Hass im Netz tun?

Wer Hass im Netz ignoriert, ist Teil des Problems!



Schüler*innen begegnen Hass im Netz sowohl als Beobachter*innen als auch als Opfer. Menschen, die Angehörige einer sozialen Minderheit sind, sind die Zielgruppe von Hass im Netz. Daher erleben sie Hass im Netz wesentlich öfter als Menschen, die Angehörige der sozialen Mehrheiten sind. Angehörige der sozialen Mehrheiten werden also nur sehr selten Opfer von Hasspostings. Umso wichtiger ist es, dass Angehörige der sozialen Mehrheiten sich klar gegen Hass im Netz positionieren. Tut man als Angehörige/r der sozialen Mehrheiten nichts gegen Hass im Netz, verstärkt man das Phänomen. Dies geschieht auch dann, wenn man selbst die Inhalte der Hassnachrichten nicht teilt. Schulen haben hier einen sehr wichtigen Bildungsauftrag, weil die Tragweite einer Duldung von Hassnachrichten vielen Menschen nicht bewusst ist.

Wird an unserer Schule über das Thema Hass im Netz mit den Schüler*innen gesprochen? Kennen wir Strategien, die Schüler*innen umsetzen können, um sich gegen Hass im Netz zu positionieren?

Methoden:

Es gibt viele Möglichkeiten für Angehörige der sozialen Mehrheiten sich aktiv gegen Hass im Netz zu positionieren, wie zum Beispiel die folgenden:

1. Nicht Zustimmung zeigen
2. Etwas Positives initiieren
3. Melden der Hassnachricht

Nicht-Zustimmung zeigen und etwas Positives initiieren

Das Wiener Neujahrsbaby des Jahres 2018 wurde in den ersten Tagen nach seiner Geburt Opfer eines Shitstorms im Internet und es wurde mit Hassbotschaften überschüttet, weil es in eine Einwandererfamilie geboren wurde und seine Mutter auf dem Pressefoto ein Kopftuch trug. Klaus Schwertner, Chef der Caritas Wien, startete daraufhin den „Flowerrain“, eine Seite voller positiver Nachrichten, um das Kind willkommen zu heißen, die im Juni 2018 in einem Willkommensbuch publiziert wurden. Mehr Infos: #flowerrain

Sammeln Sie Beispiele, die ähnlich sind wie jene von Klaus Schwertner. Am besten Sie geben den Jugendlichen den Auftrag eine Woche lang negative Dinge im Internet zu sammeln, die sie dort zufällig sehen. Danach sammeln Sie diese Beispiele. Wenn die Jugendlichen sehr viele Beispiele finden, wählen sie vier bis fünf sehr unterschiedliche aus, wenn Sie wenige finden, verwenden sie diese. Danach machen Sie Gruppenarbeiten. Drei bis maximal fünf Schüler*innen sollen gemeinsam überlegen, (1) wieso diese Dinge negativ sind und (2) was man konkret machen könnte, um diese negativen Vorkommnisse ins Positive umzudrehen. Danach soll jede Gruppe ihre Vorschläge präsentieren. Überlegen Sie gemeinsam, ob es sinnvoll ist, die eine oder andere Aktion vielleicht wirklich in die Tat umzusetzen und diskutieren Sie auch was die Risiken eines solchen positiven Aktivismus sein könnten.



Keen, E. & Georgescu, M. (Hrsg., 2017). **Bookmarks. Bekämpfung von HateSpeech im Internet durch Menschenrechtsbildung.** 2. aktualisierte Auflage. Wien: Edition Polis. Download unter: <https://www.politik-lernen.at/bookmarks>

Saferinternet.at (2016). **Leitfaden „Aktiv gegen Hasspostings“ Wie man gegen Hassrede und Hetze im Internet vorgehen kann.** Download unter: <https://saferinternet.at/presse-detail/saferinternet-at-veroeffentlich-leitfaden-aktiv-gegen-hasspostings/>

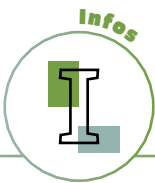
Weitere Infos siehe unter: <https://www.nohatespeech.at/was-kann-ich-tun-gegen-hass-im-internet/>

BanHate – Hasspostings mit Hilfe einer App melden

Die Antidiskriminierungsstelle Steiermark sammelt seit 2017 mit Hilfe der App „banhate“ Hasspostings und Hassverbrechen. In fünf Schritten ist es möglich, Hassnachrichten zu melden, wenn man diese im Internet zufällig sieht. Das ist eine sehr einfache und risikolose Methode diese überaus negativen Vorkommnisse ins Positive umzudrehen! Wichtig ist, dass ein Screenshot des Hasspostings gemacht wird, weil dieser in der App hochgeladen werden muss. Auch ist es sehr hilfreich, den Link des Postings zu speichern, weil es dann schneller möglich ist, das Hassposting zu finden. Die Antidiskriminierungsstelle geht jeder Meldung nach, prüft, ob es sich wirklich um Hasspostings handelt und leitet gegen die Täter*innen gegebenenfalls rechtliche Schritte ein. Der Melder oder die Melderin kann über die App den Status der Meldung mitverfolgen. Mehr Infos auf: www.banhate.com

21 Was können wir präventiv gegen negatives Verhalten tun?

Präventive Maßnahmen können dann am einfachsten umgesetzt werden, wenn es Strukturen gibt, die das ermöglichen.



Es ist wichtig als Schule Strukturen zu schaffen, im Rahmen derer jene Maßnahmen umgesetzt werden können, die eine Schule als sinnvoll erachtet, damit Gewalt und Mobbing erst gar nicht entstehen. Je ganzheitlicher eine Schule an das Thema Gewaltprävention herangeht, desto erfolgreicher wird die Schule sein. Ganzheitlich bedeutet, dass alle Schulstufen und alle Klassen in die Überlegungen einbezogen werden und dass ein Maßnahmenpaket ausgearbeitet wird, dass die Schüler*innen während der Zeit durchlaufen, die sie in der jeweiligen Schule verbringen.

Beispiel: In einer Sekundarstufe I sind die Schüler*innen insgesamt vier Jahre lang. Sie kommen in der fünften Schulstufe aus der Volksschule in die neue Schule und verbringen dort in der Regel vier Jahre bis sie nach der achten Schulstufe in eine andere Schulform wechseln. Wenn man in diesem konkreten Fall einen ganzheitlichen gewaltpräventiven Ansatz umsetzen möchte, ist es sinnvoll darüber nachzudenken, welche Maßnahmen in welcher Schulstufe idealerweise gesetzt werden, damit Gewalt und Mobbing erst gar nicht entstehen. Ein ganzheitlicher präventiver Ansatz bedeutet also, dass die Schule in allen vier Schuljahren Maßnahmen anbietet, an denen die Schüler*innen über alle vier Schuljahre hinweg betrachtet teilnehmen. Die wiederkehrende Teilnahme an Maßnahmen ist sehr sinnvoll, weil die Schüler*innen somit jedes Jahr an das Thema erinnert werden und ihre sozialen Kompetenzen sukzessive ausbauen können.

Wie könnte ein ganzheitlicher Ansatz in unserer Schule aussehen? Welche Maßnahmen werden in unserer Schule bereits umgesetzt? Wie könnte man die vorhandenen Maßnahmen in einen ganzheitlichen Ansatz integrieren?

21.1 Unterrichtsfach „Soziales Lernen“

Eine sehr gute Möglichkeit bietet das Unterrichtsfach „Soziales Lernen“, weil mit diesem Fach gewährleistet ist, dass es für das Thema Gewaltprävention ausreichend zeitliche Ressourcen gibt, um Inhalte umzusetzen. Aus wissenschaftlicher Sicht ist dieses Unterrichtsfach insbesondere in der fünften und sechsten Schulstufe besonders zu empfehlen, weil die Mobbingprävalenzraten bei 13jährigen Jugendlichen am höchsten sind und diese hohen Raten mit Hilfe dieses Unterrichtsfachs niedrig gehalten werden können.

21.2 Umsetzung von Peer Education und Buddy Systemen

In vielen Schulen werden Peer-Education und Buddy Systeme umgesetzt. Die Peers können zu unterschiedlichen Themen arbeiten, zum Beispiel als Streitschlichter*innen oder als Anti-Rassismus-Peers. Peer-Education und Buddy Systeme eignen sich nicht zur Bearbeitung von Mobbingfällen, weil es sich bei

Mobbing aufgrund des vorhandenen Machtungleichgewichts nicht um einen Konflikt handelt, bei dem eine Mediation oder eine Aussprache auf Augenhöhe die Mittel der Wahl wären. Wenn ein Machtungleichgewicht vorliegt, geht es nicht darum die Parteien als gleichwertige Partner*innen zu sehen, sondern das Machtungleichgewicht zu Gunsten des Opfers zu ändern. Dies kann nicht durch Gleichaltrige geschehen, sondern diese Aufgabe muss von einem Erwachsenen durchgeführt werden.

Peer-Education und Buddy Systeme sind jedoch ideal dafür geeignet, die Verantwortung der Klasse für das eigene Verhalten zu erhöhen, weil kleinere Auseinandersetzungen innerhalb der Klasse mit Hilfe der Peers bzw. Buddies gelöst werden können. Ein gut etabliertes Peer-Education und Buddy System entlastet somit die Klassenvorstände und sorgt im besten Fall für ein demokratisches Schulklima.

21.3 Umsetzung evidenz-basierter Präventionsprogramme

Mittlerweile gibt es im deutschen Sprachraum eine große Anzahl von evidenz-basierten Anti-Mobbing oder sozialen Kompetenzprogrammen. Evidenz-basiert bedeutet, dass das Programm mehrfach und nach wissenschaftlich sehr strengen Kriterien evaluiert wurde und dass seine Wirksamkeit empirisch nachgewiesen wurde. Das heißt, ein evidenz-basiertes Präventionsprogramm ist wirklich in der Lage, wenn eine Schule es den Vorgaben gemäß umsetzt, die Gewalt- und Mobbingraten zu reduzieren. Insofern ist es für jede Schule empfehlenswert anzudenken, ein solches Programm auch umzusetzen.

Die erfolgreichen Programme funktionieren meistens nach dem Mehr-Ebenen-Ansatz, das bedeutet sie bestehen aus Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen: Schulebene, Klassenebene und individuelle Ebene. Ein Mehr-Ebenen-Ansatz ist mit dem systemischen Ansatz von Bronfenbrenner (des Bio-Sozio-Ökologischen Modells) kompatibel. Viele Programme bauen auch explizit auf dieser Theorie auf.

Die Umsetzung eines Mehr-Ebenen-Ansatzes ist ein hoher Aufwand für eine Schule, der sich aber langfristig auszahlt. Das wichtigste Element dieser Programme ist das Lehrkräftetraining. Das heißt, wenn sich eine Schule für ein evidenz-basiertes Programm entscheidet, ist es wichtig, dass alle Lehrkräfte im Rahmen von schulinternen Fortbildungen in dieses eingeschult werden. Nur dann ist eine Nachhaltigkeit gewährleistet. Wenn einzelne Lehrkräfte an Fortbildungen teilnehmen ist das auch begrüßenswert, allerdings kann eine



bm:bwk (Hrsg., 2006). **Leitfaden Peer-Mediation in Schulen**. Download unter: <http://www.oezeps.at/wp-content/uploads/2012/10/Leitfaden-f%C3%BCr-Peer-Mediation-in-Schulen-bmukk.pdf>

Haep, A., Steins, G. & Wilde, J. (2019). **Materialpaket Soziales Lernen: Das Trainingsprogramm mit Unterrichtsmaterialien, Verhaltensübungen und praktischen Tipps** (5.-10. Klasse). 4. Auflage. Auer Verlag.

Schubarth, W. (2019). **Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention**. 3. aktualisierte Auflage. München: Kohlhammer.

Strohmeier, D., Stefanek, E., Jakisic, J. & Spiel, C. (2007). **Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens in Schulen: 10 Beispiele von „evidence based practice“ Programmen**. Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 157 (9-10), 819-845.

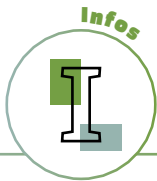
Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H., & Schubarth, W. (2016). **Mobbing an Schulen. Erkennen – Handeln – Vorbeugen**. München: Kohlhammer.

einzelne Lehrkraft maximal Übungen in der eigenen Klasse umsetzen und sie oder er ist somit weit von einem ganzheitlichen Vorgehen entfernt.

Ein empfehlenswertes (aber nicht das einzige) evidenz-basierte Programm ist das WiSK Programm, mehr Infos dazu finden sich auf: www.viscprogram.eu.

22 Wie können wir erkennen, was unsere Vorgehensweisen bewirken?

Aus Misserfolgen zu lernen ist der sicherste Weg zum Erfolg!



Egal für welche Maßnahmen sich eine Schule entscheidet, um Gewaltprävention umzusetzen, es macht immer Sinn zu überprüfen, ob die gewählten Maßnahmen auch zum Erfolg führen. Diese Überprüfungen können auf viele verschiedene Arten durchgeführt werden. Es gibt viele verschiedene Evaluationskonzepte, die man in der Praxis anwenden kann.

Die Unterscheidung von zwei Vorgehensweisen hat sich bewährt. Wenn man gerne schauen möchte, ob bzw. wie gut ein Prozess bzw. eine Vorgehensweise funktionieren, wird man ein formatives Evaluationskonzept umsetzen. Wenn man gerne wissen will, ob man mit einer gewählten Vorgehensweise die Ziele erreicht, die man sich vorab gesetzt hat, wird man ein summatives Evaluationskonzept umsetzen. Man kann diese beiden Konzepte auch miteinander kombinieren, das heißt, man kann während der Umsetzung überprüfen, ob die gewählten Vorgehensweisen plangemäß umsetzbar sind und nach Beendigung der Umsetzung kann man überprüfen, ob mit diesen Vorgehensweisen die vorab gesetzten Ziele auch erreicht wurden. Die Kombination beider Vorgehensweisen macht Sinn, denn nur dann, wenn man weiß in welcher Qualität eine Maßnahme umgesetzt wurde, lässt sich auch einschätzen, ob diese Maßnahme auch zum Erfolg geführt hat.

Bei der Umsetzung eines formativen Evaluationskonzeptes geht es um die laufende Optimierung der Maßnahme, die man gerade umsetzt. Das heißt, im Vordergrund steht die Frage nach der Implementierbarkeit (d.h. Durchführbarkeit) bzw. der Qualität der Implementierung der Maßnahme. Die folgenden Fragen stehen dabei im Vordergrund:

1. Lassen sich alle Bestandteile der Maßnahme plangemäß umsetzen?
2. Ist es notwendig die Maßnahme zu adaptieren?
3. Wie gut kommen die Bestandteile der Maßnahme bei der Zielgruppe an?

Um ein summatives Evaluationskonzept umzusetzen, ist es vorab wichtig, dass man ganz klare Ziele definiert. Diese Ziele wird man sinnvollerweise nach Themenfeldern hierarchisch gliedern. Außerdem lassen sich Ziele in Abhängigkeit des Zeitpunkts ihrer voraussichtlichen Erreichung in proximale und distale Ziele einteilen. Die folgenden Fragen wird man sich sinnvollerweise vor der Umsetzung einer Maßnahme stellen:

1. Welche Ziele möchte man mit der Maßnahme erreichen?
2. Wie lässt sich erkennen, ob diese Ziele auch erreicht wurden?
3. Was genau sollte nach der Umsetzung anders sein als vorher?

Selbstverständlich wäre es ideal, wenn die Schule bei der Evaluation von Maßnahmen durch externe Expert*innen unterstützt wird. Es gibt mittlerweile

viele professionell als Evaluator*innen ausgebildete Sozialwissenschaftler*innen. Allerdings ist eine professionelle Begleitung meistens zu teuer und daher in den meisten Fällen unrealistisch, weshalb sich eine Selbstevaluation anbietet.

22.1 AVEO Selbstevaluation

Formative und summative Evaluationen lassen sich auch in Form von Selbstevaluationen umsetzen. In Österreich wurden zwei Tools zur Selbstevaluation im Bereich Gewaltvorkommen und Gewaltprävention entwickelt, die Schulen gratis zur Verfügung stehen. Es gibt ein AVEO Selbstevaluationsinstrument für Schüler*innen (AVEO-S) und ein AVEO Selbstevaluationsinstrument für Lehrkräfte (AVEO-T). Weitere Informationen zur Anmeldung und Durchführung sind auf der Seite der Schulpsychologie zu finden (<https://www.schulpsychologie.at/>). Die Anmeldung und Umsetzung der AVEO Selbstevaluation ist ganz einfach und stehen allen Schulen zur Verfügung (www.aveo.schulpsychologie.at). Die beiden Selbstevaluationsinstrumente bestehen aus Selbsteinschätzungsfragen, die von den Schüler*innen (AVEO-S) und/oder den Lehrkräften (AVEO-T) an der Schule ausgefüllt werden können. Unmittelbar nach dem Ausfüllen ist es möglich sowohl auf Schul- als auch auf Klassenebene vollständig anonymisierte Auswertungen herunterzuladen. Weil die Selbstevaluation mehrfach, das heißt so oft wie von der Schule gewünscht durchgeführt werden kann, ist es auch möglich die Entwicklung einer Klasse (oder der ganzen Schule) über den Zeitverlauf zu beobachten. Wenn die Selbstevaluation vor und nach der Durchführung eines Präventionsprogramms durchgeführt wird, hat sie den Charakter einer summativen Evaluation, auch deshalb, weil es der Schule neben den vorformulierten Fragen möglich ist, eigene Fragen im Fragebogen zu ergänzen. Die Selbstevaluation kann somit auf die Bedürfnisse der Schule maßgeschneidert durchgeführt werden.



<https://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/praevention/praeventionsprojekte/selbstevaluation-aveo-s-aveo-t>

Spiel, C. & Strohmeier, D. (2006). **Evaluation und Forschungsmethoden**. In U. Kastner-Koller & P. Deimann (Hrsg.). **Psychologie als Wissenschaft** (S. 217-237). Wien: WUV.

Strohmeier, D., & Stefanek, E. (2009). **Möglichkeiten zur Förderung interkultureller Beziehungen an Schulen: Evaluation des Projekts „Schule ohne Rassismus“**. *Erziehung und Unterricht*, 159, S. 368-386.

Impressum

Herausgeber

NCoC (National Center of Competence) für Psychosoziale Gesundheitsförderung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich
Linz 2021

ISBN:

978-3-9504968-2-6

Bezugsadresse

NCoC für Psychosoziale Gesundheitsförderung
der Pädagogischen Hochschulen Österreichs
Kaplanhofstraße 40
4020 Linz
Tel.: 0732 7470 8000
E-Mail: ncoc@hepi.at

PDF-Version unter

<https://hepi.at/materialien/publikationen>

Inhaltliche Gestaltung und Redaktion

FH-Prof. PD Mag.^a Dr.ⁱⁿ Dagmar Strohmeier, FH OÖ
MMag.^a Claudia Lengauer-Baumkirchner, PH OÖ

Grafik/Layout

Sibylle Exel-Rauth – Grafische Gestaltung
Stuwerstraße 5b
1020 Wien
www.s-e-r.at

Druck

Kontext Druckerei GmbH



