



# Mobbingprävention in der Schule: Funktionen und Kompetenzen von Lehrpersonen

## Master Thesis

Eingereicht von: **Eva Senzenberger**

Matrikelnummer: **0684019**

Im Rahmen des **Masterstudienlehrgangs  
Sucht- und Gewaltprävention in pädagogischen  
Handlungsfeldern, Jahrgang 2011-2014**

Hauptverantwortliche Betreuungsperson: **Dr. Dagmar Strohmeier**  
Zweitleser: **Mag. Ingrid Rabeder-Fink**

Ort, Abgabedatum  
Linz, Juni 2014



Gefördert aus den Mitteln des Fonds Gesundes Österreich



Geschäftsbereich



Fonds Gesundes  
Österreich

## **Abstrakt**

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Thema Mobbingprävention in der Schule. Grundlagen zur Mobbingthematik in der Schule werden dargestellt sowie allgemeine Risiko- und Schutzfaktoren von Mobbing aus einer ökologischen Perspektive dargelegt/geschildert. Relevante Ansatzpunkte für Präventions- und Interventionsmöglichkeiten von Lehrpersonen sowie die dafür notwendigen Kompetenzen werden beschrieben. Die These beruht auf zwei empirischen Teilstudien. Anhand einer Analyse von evidenzbasierten Mobbingpräventionsprogrammen werden die Rolle und die notwendigen Kompetenzen von Lehrpersonen für eine effiziente Mobbingprävention-Intervention in der Schule herausgearbeitet. Die Auswertung der durchgeführten Experteninterviews mit Studenten/innen der Pädagogischen Hochschule in Linz ermöglicht einen Einblick in den Status der Mobbingpräventionskompetenzen der Studenten/innen. Schlussendlich wird anhand dieser empirischen Datenbasis versucht, Empfehlungen für die Lehrerausbildung zum Thema Mobbing abzuleiten.

## **Abstract**

This master thesis deals with the topic „bullying prevention“ at school. General facts about the nature and dynamics of bullying and certain risks and protective factors were considered from an ecological point of view. Suggestions about what teachers can do in order to counteract bullying effectively are made. Evidence based bullying prevention programs are systemically analyzed with the aim to indicate the core competencies teachers need to have in order to fight bullying in the long run. Furthermore, interviews with teacher training students from the teacher training college in Linz were held to get an overview of the students´ bullying prevention competencies. Finally, on the basis of the findings of the two partial studies, conclusions are drawn and suggestions are made about how to best promote bullying prevention competencies among teacher training students.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. MOBBING IN DER SCHULE</b>	<b>- 6 -</b>
<b>1.1 DAS PHÄNOMEN MOBBING</b>	<b>- 6 -</b>
1.1.1 DER BEGRIFF MOBBING	- 6 -
1.1.2 ARTEN VON MOBBING	- 7 -
1.1.2.1 Mobbing unter Gleichaltrigen	- 7 -
1.1.2.2 Mobbing ausgehend von Lehrpersonen	- 9 -
1.1.3 PRÄVALENZRATEN VON MOBBING IN ÖSTERREICH	- 11 -
1.1.3.1 HBSC Studie 2010	- 11 -
1.1.3.2 Nationale Zusatzanalyse zu Pisa 2009	- 13 -
1.1.4 DIE MOBBINGSTRUKTUR UND PRÄVENTIONSANSÄTZE VON LEHRPERSONEN	- 15 -
1.1.5 ZENTRALE ORTE UND PLÄTZE, AN DENEN MOBBING STATTFINDET	- 18 -
<b>1.2 RISIKOFAKTOREN UND SCHUTZFAKTOREN VON MOBBING</b>	<b>- 19 -</b>
1.2.1 INDIVIDUELLE PERSÖNLICHE URSACHEN	- 20 -
1.2.1.1 Opfer	- 20 -
1.2.1.2 Täter	- 22 -
1.2.1.3 Präventionsansätze von Lehrpersonen bei proaktiver und reaktiver Aggression	- 22 -
1.2.1.4 Mobbing als Konfliktumleitung	- 24 -
1.2.2 FAMILIE	- 27 -
1.2.2.1. Der autoritäre Erziehungsstil	- 27 -
1.2.2.2 Der permissive Erziehungsstil	- 28 -
1.2.2.3 Der autoritative Erziehungsstil	- 28 -
1.2.2.4 Bindungsstile und deren Einfluss auf die Entstehung von Mobbing	- 29 -
1.2.3 SCHULE	- 30 -
1.2.3.1 Möglichkeiten zur Mobbingprävention von Lehrpersonen auf der Schulebene	- 31 -
1.2.3.1.1 Förderung eines guten Schulklimas	- 31 -
1.2.3.1.2 Schulleitung	- 33 -
1.2.3.1.3 Lehrpersonen als treibende Akteure der Schulentwicklung	- 33 -
1.2.3.2 Der Einfluss der Lehrpersonen zur Prävention von Mobbing auf der Klassenebene	- 35 -
1.2.3.2.1 Etablierung eines positiven Klassenmanagementstils	- 35 -
1.2.3.2.2 Förderung eines guten Klassenklimas	- 36 -

1.2.3.2.3 Förderung von Toleranz und Respekt für individuelle Unterschiede	- 37 -
1.2.3.2.4 Förderung einer konstruktiven Konfliktbearbeitungskultur	- 39 -
1.2.3.2.5 Die Einführung von Klassenregeln gegen Mobbing	- 39 -
1.2.3.2.6 Emotionale Kompetenz von Lehrpersonen	- 40 -
1.2.3.3 Die Rolle der Lehrperson bei der Intervention von Mobbing	- 41 -
1.2.3.3.1 Reaktion auf Mobbingereignisse von Lehrpersonen	- 41 -
1.2.3.3.2 Effektivität der Mobbinginterventionen von Lehrpersonen	- 43 -
1.2.3.4 INTERVENTIONSMETHODEN BEI MOBBING	- 46 -
1.2.3.4.1 Der traditionelle Disziplinierungsansatz	- 46 -
1.2.3.4.2 The Method of Shared Concern	- 50 -
<b>2. DIE ROLLE UND KOMPETENZEN VON LEHRPERSONEN ZUR EFFIZIENTEN MOBBINGPRÄVENTION. DARAUSS ABGELEITETE IMPLIKATIONEN FÜR DIE LEHRER AUS- UND WEITERBILDUNG.</b>	- 54 -
<b>2.1 FORSCHUNGSFRAGEN</b>	- 54 -
<b>2.2 GRUNDANNAHMEN/HYPOTHESEN</b>	- 54 -
<b>2.3 DURCHFÜHRUNG DER TEILSTUDIE 1</b>	- 55 -
2.3.1 ANALYSE VON EVIDENZBASIERTE MOBBINGPRÄVENTIONSPROGRAMMEN	- 55 -
2.3.1.1 Fragestellung	- 55 -
2.3.1.2 Methodisches Vorgehen	- 56 -
<b>2.4 DURCHFÜHRUNG DER TEILSTUDIE 2</b>	- 56 -
2.4.1 INTERVIEWS MIT STUDIERENDEN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LINZ	- 56 -
2.3.1.1 Fragestellung der Studie	- 58 -
2.4.1.2 Stichprobe	- 58 -
2.4.3.3 Methodisches Vorgehen	- 59 -
<b>2.5 ERGEBNISSE DER TEILSTUDIE 1</b>	- 64 -
2.5.1 ANALYSE VON EVIDENZBASIERTE MOBBINGPRÄVENTIONSPROGRAMMEN	- 64 -
2.5.1.1 Analyse der Rolle und der Aufgaben von Lehrpersonen im KiVa Programm	- 64 -
2.5.1.2 Analyse der Rolle und Aufgaben von Lehrpersonen im Zero Programm	- 67 -
2.5.1.3 Analyse der Funktionen und Kompetenzen von Lehrpersonen im WiSK Programm	- 74 -
2.5.2 SCHLUSSFOLGERUNGEN - DIE ROLLE DER LEHRPERSONEN IN EVIDENZBASIERTE MOBBINGPRÄVENTIONSPROGRAMMEN	- 77 -

<b>2.6 ERGEBNISSE DER TEILSTUDIE 2</b>	<b>- 79 -</b>
2.6.1 INTERVIEWS MIT STUDENTEN/INNEN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LINZ	- 79 -
2.6.1.1 Einschätzung des Schweregrades Szenario 1	- 79 -
2.6.1.2 Einschätzung des Schweregrades Szenario 2	- 81 -
2.6.1.3 Einschätzung des Schweregrades Szenario 3	- 84 -
2.6.1.4 Mobbinginterventionsvorschläge der Studenten/innen - Szenario 1	- 86 -
2.6.1.5 Mobbinginterventionsvorschläge der Studenten/innen – Szenario 2	- 87 -
2.6.1.6 Mobbinginterventionsvorschläge der Studenten/innen – Szenario 3	- 88 -
2.6.1.7 Mobbinginterventionsvorschläge der Studenten/innen und quantitative Darstellung Szenario 1-3	- 90 -
2.6.1.8 Vorschläge der Studenten/innen zu den schulischen Präventions- Interventionsmöglichkeiten – Zusammenfassung Szenario 1-3	- 98 -
2.6.1.9 Thematisierung von Mobbing und Gewalt während der Ausbildung	- 101 -
2.6.1.10 Persönliche Einschätzung der Studenten/innen zur Vorbereitung von Mobbing und Gewalt während des Studiums	- 103 -
2.6.1.11 Wünsche der Studenten/innen hinsichtlich Mobbing und Gewalt in der Ausbildung	- 105 -
<b>DISKUSSION TEILSTUDIE 1</b>	<b>- 107 -</b>
<b>DISKUSSION TEILSTUDIE 2</b>	<b>- 108 -</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>- 111 -</b>
<b>TABELLENVERZEICHNIS</b>	<b>- 118 -</b>
<b>ANHANG 1 - BEGRÜNDUNG FÜR DIE EINSCHÄTZUNG DES SCHWEREGRADDES DER SZENARIEN 1-3 DER STUDENTEN/INNEN</b>	<b>- 120 -</b>
<b>ANHANG 2 - MOBINGINTERVENTIONSVORSCHLÄGE DER STUDENTEN/INNEN SZENARIO 1-3</b>	<b>- 126 -</b>

## Einleitung

Das Thema „Mobbing an Schulen“ ist im Laufe der letzten Jahre zunehmend sowohl ins Blickfeld der Medien als auch generell der Gesellschaft geraten. Insbesondere die Veröffentlichung der Ergebnisse der HSBC Studie 2010 (Health behaviour in school aged children) und der nationalen Zusatzanalyse zu Pisa 2009 zum Thema Gewalt an österreichischen Schulen weisen auf einen dringenden Handlungsbedarf im Bereich der Mobbingprävention bzw. Intervention hin. Wegen der bereits alarmierend hohen Gewaltraten in früheren Studien wurde bereits 2007 an einer österreichweiten Strategie gegen Mobbing gearbeitet. Seit 2008 gibt es eine österreichweite Gewaltpräventionsplattform, die den Namen „Die weiße Feder“ trägt (Vgl. Spiel & Strohmeier, 2011, 412 – 413; Spiel et al., 2012, S. 1 - 2).

Im Allgemeinen kann die Schule als zentraler Sozialisationsort verstanden werden. Das Leben jedes einzelnen Menschen wird durch die in der Schule gemachten Erfahrungen nachhaltig beeinflusst. Die Lehrpersonen einer Schule sind unter anderem maßgeblich daran beteiligt, wie die schulische Umwelt der Kinder am Schulstandort gestaltet wird. Die einzelne Lehrperson selbst nimmt durch ihre persönlichen wie auch fachlichen Unterrichtskompetenzen Einfluss auf die gruppendynamischen Prozesse innerhalb der Klasse. Deshalb ist die Lehrperson mit ihren didaktischen, methodischen, sozialen und pädagogischen Kompetenzen eine Schlüsselfigur für die Prävention von und Intervention bei Mobbing (Vgl. Allen, 2010, S. 11; Yoon & Barton 2008, S. 252; Roland & Vaaland 2010, S. 3; Gebauer, 2005, S. 148).

Aus diesen eben genannten Überlegungen heraus wuchs das persönliche Interesse an der Frage, welche Rolle Lehrpersonen bei der Mobbingprävention an Schulen im Allgemeinen einnehmen. Des Weiteren werde ich in dieser Arbeit einen Fokus darauf legen, welche Kompetenzen die Studenten/innen zum Thema Mobbing und Gewalt in der Lehrerausbildung erwerben und ob diese in Abgleichung mit der Forschungsliteratur ausreichend gut ausgebildet sind, um im schulischen Alltag effektive Mobbingprävention betreiben zu können. Im abschließenden Teil der Arbeit werden auf Basis empirischer Daten

Empfehlungen für die Ausbildung der Studenten/innen hinsichtlich der Mobbingprävention abgeleitet.



# **1. Mobbing in der Schule**

## **1.1 Das Phänomen Mobbing**

### **1.1.1 Der Begriff Mobbing**

Der Begriff „Mobbing“ leitet sich vom englischen Nomen „mob“ ab. Laut dem Macmillan English Dictionary (2007, S. 963) ist ein Mob „eine große Gruppe von Personen, die gefährlich oder sehr schwer zu kontrollieren ist“ oder „eine kriminelle Gruppe von Menschen“. Ausgehend von dieser Definition war Konrad Lorenz einer der ersten Verhaltensforscher, der in den 60-iger Jahren den Begriff Mobbing in seinem Buch „Das sogenannte Böse“ zur Beschreibung eines gezielten Angriffsverhaltens einer Gruppe von Tieren gegenüber einem einzelnen Tier verwendete. Der schwedische Mediziner Heinemann veröffentlichte zwei Jahre später ein Werk über die Gruppengewalt unter Kindern und Erwachsenen und zog ebenfalls das Wort Mobbing zur Beschreibung dieses gruppendynamischen Phänomens heran. Der schwedische Psychologe Olweus war einer der ersten Forscher, der ab den 80-iger Jahren intensiv an diesem Phänomen im schulischen Bereich zu forschen begann. Seine Forschungsarbeiten zum Thema Mobbing dienen bis heute als Fundament für aktuelle Forschungen zu dieser ganz besonderen Ausprägung von Gewalt (Vgl. Alsaker, 2004, S. 18 - 19). Beschränkte sich das wissenschaftliche Interesse am Phänomen Mobbing bis in die frühen 90-iger Jahre ausschließlich auf die skandinavischen Länder, so legten ein paar Jahre später auch Wissenschaftler anderer Länder wie z.B. Deutschland, Großbritannien, den Niederlanden, Österreich, Ungarn, Australien vermehrt ihr Augenmerk darauf. Im Zuge dessen kam es auch zur Entstehung von unterschiedlichen Begrifflichkeiten und Definitionen dieses Themengebietes. So etablierte sich neben dem Begriff Mobbing vor allem der englische Terminus „bullying“ (Vgl. Seydl 2007, S. 16 - 17, S. 231 - 233).

Die deutsche Übersetzung für den englischsprachigen Terminus „Bullying“ lautet „Tyranisieren, Schikanieren, Drangsalieren und die Anwendung von Druck“

(Langenscheidt, 2011, S. 158). Im angloamerikanischen Sprachraum wird für die wissenschaftliche Beschreibung dieser Art der Gewaltausprägung der Begriff „Bullying“ verwendet (Vgl. Hafen, 2007, S. 14).

Vandekerckhove & Commers (2003) erarbeiteten eine Begriffsunterscheidung von Bullying und Mobbing. Gemäß den Autoren/innen bezieht sich Bullying eher auf das schulische Setting. Des Weiteren seien auch physische Gewalthandlungen Teil der Peinigung. Wohingegen Mobbing eher Übergriffe beschreibt, die im Betrieb stattfinden und sich nicht unbedingt in körperlicher Weise ausdrücken (Vgl. Hafen, 2007, S. 14).

Die Begriffe Mobbing und Bullying werden in dieser Arbeit als Synonyme verwendet.

### **1.1.2 Arten von Mobbing**

Die Erscheinungsformen von Mobbing sind sehr vielfältig. Die Sozialwissenschaftler, die sich mit dieser Thematik auseinandergesetzt haben, entwickelten unterschiedliche Kategorisierungen. Im Rahmen der Masterthese wurde eine Unterscheidung zwischen Mobbing unter Gleichaltrigen und Mobbing ausgehend von Lehrpersonen getroffen.

#### **1.1.2.1 Mobbing unter Gleichaltrigen**

Olweus (1993, S. 9) definiert den Begriff Mobbing folgendermaßen: „A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students...(...)“.

Rigby (2008, S. 22) definiert Mobbing in folgender Weise: „Bullying is the systematic abuse of power in interpersonal relationships.“

### ***Relevante Aspekte der Definition von Mobbing***

Negative actions can be carried out by words (verbally), for instance, by threatening, taunting, teasing, and calling names. It is also possible to carry out negative actions without use of words or physical contact, such as by making faces or dirty gestures, intentionally excluding someone from a group, or refusing to comply with another person's wishes...(...) Bullying can be carried out by a single individual – the bully – or by a group. The target of bullying can also be a single individual – the victim – or a group.” (Olweus 1993, S. 9).

Möglichkeiten zum systematischen Machtmissbrauch sind laut Rigby (2008, S. 22) nicht auf den schulischen Bereich beschränkt. Obwohl dies auch in allen anderen Bereichen der Gesellschaft zu finden sei, bietet das schulische Setting mit den Rahmenbedingungen eine besonders begünstigende Atmosphäre für Mobbing. Durch die allgemeine Schulpflicht sind alle Kinder gezwungen, mit den verschiedensten Charakteren, Einstellungen und Interessen ob sie wollen oder nicht, zurechtzukommen und dies in einer Phase, in der sie ohnehin sehr viele Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben. Beispiele für typische Machtunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern sind körperliche Überlegenheit, sehr selbstsicheres und überzeugendes Verhalten, Redegewandtheit und das Wissen, wie man jemanden verletzt oder bedroht, bzw. überlegene sozial/manipulative Fertigkeiten (Vgl. Rigby, 2008, S. 22 - 23).

Des Weiteren warnt Rigby davor, aggressives Verhalten mit Mobbing gleichzusetzen, da aggressives Verhalten nicht unbedingt ein Machtungleichgewicht beinhalten muss, wenn die Streitenden als etwa zwei gleich starke Personen aufeinander treffen (Vgl. Rigby, 2008, S. 22 - 23). Auch Alsaker (2004, S. 17, S. 21) betont, dass eine genaue Analyse der Situation nötig sei, um feststellen zu können, wann es sich bei Kindern um eine Konfliktaustragung handelt und ab wann es eine Mobbingsituation ist.

Rigby (2008) weist darauf hin, dass zwar die Menschen, die mit dem Phänomen Mobbing im alltäglichen Kontext konfrontiert sind, wissen was es ist und wie die

diversen Ausprägungen aussehen können, jedoch, wenn es darum geht, eine Definition des Phänomens festzulegen, es ein eher schwieriges Unterfangen sei. Die Bandbreite der individuellen bzw. subjektiven Interpretationen von unterdrückenden Verhaltensweisen sieht er persönlich als eine mögliche Ursache hierfür (Vgl. Rigby, 2008, S. 21 - 22).

#### **1.1.2.2 Mobbing ausgehend von Lehrpersonen**

Für Twemlow & Fonagy (2005, S. 2387) wird eine Lehrperson dann zum Mobbingtäter, wenn er/sie seine Autorität und seine disziplinären Mittel in einer unangebrachten Weise einsetzt, sodass sich ein/e Schüler/in unfair und herabwürdigend behandelt fühlt. Die Hilflosigkeit der Lehrpersonen, in einer konstruktiven Weise mit antisozialem Schülerverhalten umzugehen, kann dazu führen, dass zu disziplinären Mitteln gegriffen wird, die schädigende Auswirkungen haben können (Vgl. Allen, 2010, S. 4). "It is possible that teachers authoritarian styles of discipline and classroom management may indeed model intimidating, overpowering styles of interpersonal interactions" (Yoon & Barton, 2008, S. 256).

Der Forschungsartikel „Teacher perceptions of teacher bullying“ verfasst von Zerillo & Osterman (2011, S. 254 - 256) thematisiert die gesellschaftlich eher tabuisierte Problematik der Mobbingtäterschaft von Lehrpersonen. Es wurde die Reaktion der Lehrpersonen bei Beobachtung systematischer Übergriffe von Arbeitskollegen/innen untersucht. Mögliche Unterschiede zwischen der Intervention bei Peer-Mobbing und Mobbing ausgehend von Unterrichtenden waren weitere Forschungsfragen. Die Auswertung der Daten der Studie ergab folgendes Bild. Wie im Vorfeld bereits angenommen, griffen die Lehrpersonen eher in Mobbingfälle ein, in denen die Quälereien von Kindern ausgingen, als umgekehrt von Kollegen/Innen.

Das Verantwortungsgefühl für eine Intervention bei den Lehrpersonen hing außerdem auch stark davon ab, um welche Art des Mobbing es sich handelte. Übergriffe, die physische Schäden nach sich ziehen, wurden negativer bewertet als Taten, die sozial-emotionale Konsequenzen nach sich zogen. Die inkonsistent

wahrgenommene Priorität des Einschreitverhaltens der Lehrpersonen sei ein Indikator dafür, dass noch sehr viel Unwissen hinsichtlich der diversen Formen von Mobbing und deren negativen Auswirkungen für die Schulkinder unter den Lehrpersonen verbreitet ist.

Beispiele für physische Vergehen an Schüler/innen reichen von Verboten nicht auf die Toilette gehen zu dürfen, zu festes Anfassen, Zuschlagen usw. Auf eine psychische Weise falsch behandelt fühlten sich die in der Studie befragten Schüler/innen am häufigsten wegen Anschreien, Ausschluss von Gruppenaktivitäten, absichtlichem Ignorieren oder Lächerlichmachen durch die Lehrkraft (Vgl. Whitted & Dupper, 2008, S. 334 – 336).

Die Studienergebnisse von Whitted & Dupper (2008, S. 337) zeigen, dass Lehrpersonen häufiger als gleichaltrige Mitschüler an den subjektiv schlimmsten gemachten Erfahrungen von Schüler/innen während dessen Schullaufbahn beteiligt waren (Vgl. Whitted & Dupper, 2008, S. 337).

Obwohl es die Aufgabe von Lehrpersonen ist, einen disziplinierten Rahmen zu erhalten und einzufordern, rechtfertigt dies nicht den Machtmissbrauch der eigenen Autorität, um Disziplin und Kontrolle sicherzustellen (Vgl. Whitted & Dupper, 2008, S. 339). Um dieser Problematik im schulischen Alltag entgegenzuwirken, schlagen die Autoren/innen einerseits eine Etablierung von klaren Richtlinien und Abläufen, wie man bei einem Anlassfall vorgehen sollte, sowie eine sorgfältige Definition von unpassenden Verhaltensweisen im Allgemeinen vor. Alle diese Maßnahmen sollten in einem gesamtschulischen Konzept gegen Mobbing eingegliedert sein und das wiederum durch regelmäßige kollegiale Supervisionen und ständige Professionalisierung durch Kurse sichergestellt werden.

Eine weitere Möglichkeit für Lehrkräfte mit unterrichtsstörenden Schülerverhalten auf konstruktive Weise umzugehen wird durch den „rational-emotionalen Verhaltenstherapieansatz“ beschrieben. Dieser Ansatz geht davon aus, dass Lehrpersonen mit Hilfe eines speziellen Trainings lernen können, ihre irrationalen

Überzeugungen im Umgang mit den Schüler/innen zu verändern. Beispiele für irrationale Überzeugungen über Schüler/innen von Lehrpersonen lauten „Schüler/innen müssen der Lehrperson immer zustimmen, Schüler/innen mit schlechten Schulergebnissen sind wertlos, Ich muss immer die totale Kontrolle über meine Schulklasse haben.“ Der Veränderungsprozess durchläuft drei Phasen. Zuerst geht es um das Identifizieren der irrationalen Gedanken, anschließend um die Einstufung der Gedanken als unvernünftig und die Begründung dazu und schließlich die Veränderung von einer irrationalen zu einer rationalen Einstellung hin. Das Loslassen von irrationalen Überzeugungen stellt eine starke Anstrengung dar, um die bereits jahrelang unbewusst und unreflektiert gelebten Überzeugungen tatsächlich umzuprogrammieren. Das Identifizieren und Verändern der irrationalen Einstellungen soll eine emotionale Überreaktion der Lehrperson verhindern. Lehrpersonen, die ihre Emotionen unter Kontrolle haben, sind auch besser in der Lage, effektiv auf problematische Schülerverhaltensweisen zu reagieren (Vgl. Maag, 2008, S. 52 – 56).

Aufgrund mangelnder Anzahl an Studien in diesem Gebiet sollte es weiterhin noch genauer erforscht werden und dabei besonders mögliche Ursachen und Auslöser, wie Schulklima und kollegiale Atmosphäre, miteinbezogen werden (Vgl. Allen, 2010, S. 12).

### **1.1.3 Prävalenzraten von Mobbing in Österreich**

Die HBSC Studie 2010 sowie die Pisa Zusatzstudie 2009 sind zwei repräsentative Studien, die die Gewalterfahrungen von Kindern und Jugendlichen an österreichischen Schulen wiedergeben. Im Anschluss werden die wichtigsten Ergebnisse beider Studien hinsichtlich der Mobbingthematik sowie ein kurzer Überblick zum Aufbau der Studiendesigns präsentiert. Während die HBSC Studie 2010 ausschließlich Mobbing unter Gleichaltrigen beleuchtet, untersuchte die Pisa Zusatzanalyse 2009 sowohl Mobbing unter Gleichaltrigen wie auch Mobbing ausgehend von Lehrpersonen.

#### **1.1.3.1 HBSC Studie 2010**

Die österreichische Studie zum Gesundheitsverhalten der österreichischen Schülerinnen und Schüler (HBSC) findet im Rahmen eines europaweiten Projekts

alle 4 Jahre statt. Die letzte HBSC Erhebung an österreichischen Schulen wurde im Zeitraum von Mai bis Juni 2010 durchgeführt. An der Studie nahmen insgesamt 6493 Schülerinnen und Schüler im Alter von 11, 13, 15 und 17 Jahren teil. Neben Fragen zum allgemeinen körperlichen Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler und deren Gesundheitsverhaltensweisen sind auch Risikoverhaltensweisen (Substanzmissbrauch, gewalttätiges Verhalten) Teile des Untersuchungsgegenstandes (Vgl. Rendi-Wagner, 2011, S. 15 – 17).

Nachfolgend werden die statistischen Ergebnisse der Prävalenz von Mobbingopfer/-täterschaft für Österreich berichtet, um das Problemausmaß von „Mobbing in der Schule“ faktenbasiert aufzeigen zu können. Als Definitionsgrundlage von Mobbing wurde in der HBSC Studie die von Olweus (1996) herausgearbeitete Begriffsbestimmung herangezogen. Bei der Frage, wie oft die Schülerinnen und Schüler in den letzten paar Monaten Opfer von Schikanen in der Schule wurden, zeigt sich, dass 61,7 Prozent nichts Derartiges erlebten. Immerhin 22,5% waren ein oder zweimal pro Monat betroffen, 5,7% zwei bis dreimal pro Monat, 4,8% Prozent ungefähr einmal in der Woche und 5,3% sogar mehrmals wöchentlich. Bei genauerer Analyse zeigt sich, dass im Vergleich mit dem weiblichen Geschlecht das männliche Geschlecht häufiger von schikanösen Übergriffen betroffen ist. Der Vergleich der Altersstufen (11, 13, 15, 17) zeigt, dass sowohl Mädchen als auch Burschen im 13. Lebensjahr am häufigsten (drei Mal oder öfter die Woche in den letzten paar Monaten) von Mobbing betroffen sind. Bei der Frage nach der Täterrolle gaben etwa 58% der Schülerinnen und Schüler an, keine gewalttätigen Übergriffe dieser Art ausgeübt zu haben. Immerhin 42 Prozent der Schulkinder gaben jedoch an, aktiv an der Erniedrigung des sozialen Status einer Schülerin oder Schülers in den letzten paar Monaten ein oder mehrmals beteiligt gewesen zu sein. Die Ergebnisse zeigen, dass Burschen auch bei der Ausübung von schikanösen Verhaltensweisen stärker involviert sind als ihre weiblichen Mitschülerinnen. Die Ergebnisse sind repräsentativ für die Gesamtpopulation der österreichischen Schülerinnen und Schüler dieser Altersgruppen, weshalb die Aussagekraft dieser Studie sehr hoch ist (Vgl. Rendi-Wagner, 2011, S. 46 – 51).

### **1.1.3.2 Nationale Zusatzanalyse zu Pisa 2009**

Die Ergebnisse der Zusatzstudie zur Häufigkeit von Gewalterfahrungen der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler zeigen ebenfalls eine hohe Prävalenz von Gewalthandlungen im schulischen Setting auf.

Die Ergebnisse der nationalen Zusatzanalyse zu den Gewalterfahrungen von Jugendlichen beruhen auf der Auswertung der Fragebögen von insgesamt 1550 Jugendlichen (805 Mädchen, 745 Burschen). Das Phänomen Mobbing wird für den Untersuchungsgegenstand in der Tradition von Olweus beschrieben.

Für die Untersuchung wurde zwischen direkten und indirekten Formen von Gewalt unterschieden. Zu den indirekten Gewalthandlungen zählen Verhaltensweisen wie Ausgrenzen, Ignorieren, jemanden nicht leiden können oder jemanden per Textnachricht, Videos, Fotos beleidigen. Unter die direkten Gewalthandlungen fallen gemeine Worte, Schubsen, Stoßen, Treten sowie das Hinschlagen auf eine Person. Des Weiteren wurden verschiedene Gruppen: Opfer, Täter, Täter-Opfer und unbeteiligte Personen differenziert, wobei auch Geschlechtsunterschiede berücksichtigt wurden.

#### *Direkte Gewalthandlungen*

Die Häufigkeitsangaben reichen von nie, 1-2 Mal in den letzten Monaten, 2-3 Mal pro Monat, 1 Mal wöchentlich bis fast täglich.

Bei den Angaben zu den direkten Gewalterfahrungen gaben etwa 25 Prozent der jugendlichen Burschen an, mindestens zweimal monatlich von den Schulkollegen/Innen direkten Gewalthandlungen ausgesetzt gewesen zu sein. Die Zahl der Mädchen, die Opfer derartiger Attacken sind, beläuft sich auf 6%.

6-9 % der Jungen und 1-2% der Mädchen sind sogar fast täglich von solchen gewalttätigen Übergriffen betroffen.



Direkte Gewalthandlungen treten vergleichsweise häufiger auf als indirekte Gewalthandlungen.

### Indirekte Gewalthandlungen

Unter den indirekten Gewalthandlungen sind das Verbreiten von Lügen und das willkürliche Ausgrenzen aus einer Gruppe am häufigsten vertreten. Mindestens zweimal in den letzten Monaten wurde von 8% der Mädchen und von 17% der Burschen Unwahrheiten in die Welt gesetzt und vergleichsweise wurden im gleichen Zeitintervall 7% der Mädchen und 17% der Jungen bei einer Gruppenaktivität nicht miteinbezogen.

Die Jungen sind einerseits häufiger in direkte wie auch indirekte Gewalthandlungen involviert, sind aber auch andererseits prozentuell häufiger Opfer wie auch Täter von Mobbinghandlungen.

Der Schultyp scheint auch eine einflussreiche Komponente hinsichtlich der Frequenz von schikanösen Taten zu sein. Allgemeine Pflichtschulen, Berufsschulen und Berufsbildende mittlere Schulen sind Schulformen, in denen Gewalt ein größeres Thema ist als in Schulen mit Maturaabschluss.

Für diese Arbeit ebenfalls sehr aufschlussreich sind die Angaben der Jugendlichen zu den Gewalterfahrungen von und gegen Pädagogen/Innen. Im schulischen Kontext gaben 17% der Burschen und 5 % der Mädchen an, in den letzten sechs Monaten mindestens zweimal ein herabwürdigendes Verhalten ihnen gegenüber erlebt zu haben. In umgekehrter Weise berichteten in der vorher genannten Zeitspanne 4% der Mädchen und 14% der Jungen, sich schikanös gegenüber einer Lehrperson verhalten zu haben.

In Bezug auf das Eingreifverhalten und die Hilfeleistung von Lehrpersonen bei Gewalt bewerteten 47% der Mädchen und 42% der Jungen dies mit mangelhaft oder nicht vorhanden (Vgl. Strohmeier et al. 2012, S. 166 – 198).

#### **1.1.4 Die Mobbingstruktur und Präventionsansätze von Lehrpersonen**

Alsaker (2004, S. 31) geht davon aus, dass es charakteristische Rollenverteilungen in Mobbingprozessen gibt. Einerseits die sogenannten Täter, die aktiv andere Kinder mobben, aber selbst keine Erfahrungen dieser Art machen. Andererseits die Opfer, die sich dadurch charakterisieren, dass ihnen Gewalt angetan wird, diese aber selbst keine gewalttätigen Handlungen gegenüber anderen ausüben. Schließlich die Täter-Opfer, die wie der Ausdruck bereits verrät, sich abwechselnd in einer Täter bzw. Opferrolle von Mobbing befinden bzw. wiederfinden. Weiters sind die sogenannten Mitläufer zu nennen, die die Täter in direkter oder indirekter Weise unterstützen. Die Kinder, die direkt an der Erniedrigung anderer Kinder beteiligt sind, werden in der Forschungsarbeit von Salmivalli (1999, S. 453 - 454) als Assistenten des Täters bezeichnet. Die anderen Kinder und Jugendlichen, die nicht aktiv an der systemischen Drangsalierung involviert sind, werden als die Gruppe der Verstärker des Mobbings bezeichnet. Durch deren Benehmen in Mobbingsituationen (z.B. Anwesenheit bei Mobbingvorkommnisse, kein Einschreiten, Lachen bei Erniedrigung des Opfers) fühlen sich die Täter in ihren Handlungen bestärkt und betrachten/sehen ihr Verhalten gegenüber dem Opfer als gerechtfertigt an. Die Thematik wurde sehr intensiv im Bereich der Lernpsychologie von Bandura unter dem Titel „Soziale Lerntheorie“, präziser gesagt „Verstärkungslernen“, untersucht (Vgl. Schubarth, 2013, S. 24 - 25). Abgesehen von den bereits genannten Rollen sind die sogenannten Verteidiger des Opfers zu nennen, die bemüht sind, dem Opfer beizustehen und die aggressiven Übergriffe zu stoppen. Zu guter Letzt findet man Schulkinder, die weder etwas für oder gegen die gemobbte Person unternehmen, jedoch sehr wohl über die gezielten Quälereien der anderen Schüler/innen Bescheid wissen. Diese Personen bezeichnet die Autorin als die „unbeteiligten Zuschauer“. Obwohl diese durch ihr passives Verhalten auf den ersten Blick nicht in die Übergriffe involviert scheinen, tragen sie nichtsdestotrotz durch ihre Duldung der Situation zur Aufrechterhaltung der Mobbingdynamik bei.

Entgegen der in der Öffentlichkeit verbreiteten Ansicht, dass Mobbing still und heimlich unter Ausschluss von Zuschauern stattfindet, konnten Pepler et al. (1995) mit Hilfe einer audiovisuell durchgeführten Studie belegen, dass Mobbing in 85 Prozent der Fälle in Anwesenheit von Mitschüler/innen, die die Mobbingaktivitäten

beobachten, abläuft. Es wurde jedoch festgestellt, dass Mobbing in 50 Prozent der Fälle gestoppt werden kann, wenn diese Zuschauer aktiv ihre Missbilligung über das Ereignis zum Ausdruck bringen (Vgl. Rigby, 2008, S. 43, S. 78). Die Lehrpersonen selbst sind bei den meisten Mobbingübergriffen nicht vor Ort und ihnen wird auch größtenteils nichts über die Vorfälle berichtet. Das Phänomen, dass Mobbing sehr stark reduziert werden kann, wenn unbeteiligte Zuschauer eingreifen, hat die finnische Forscherin Christina Salmivalli sehr intensiv in ihren Untersuchungen exploriert. Der „participant role approach“ stellt daher eine wirksame Interventionsmöglichkeit von Mobbing dar. Da Kinder in der Grundschule bei einem Übergriff häufiger eingreifen als Kinder in der Sekundarschule, schlussfolgert Rigby (2008, S. 88) dass Lehrpersonen bereits sehr früh damit beginnen sollten ihren Schüler/innen zu helfen bei beobachtetem Mobbing nicht wegzusehen sondern aktiv etwas dagegen zu unternehmen. Die Förderung von moralischer Erziehung und kooperativem Verhalten im Klassenverband kann auch einen Beitrag leisten, dass die Unbeteiligten wegen Mitgefühl gegenüber dem Opfer eher bereit dazu sind bei Mobbingattacken einzugreifen (Vgl. Rigby, 2008, S. 89). Ausgehend von der Annahme, dass alle Kinder in irgendeiner Weise zur Aufrechterhaltung des Mobbingprozesses beitragen, soll eine Mobbingintervention nicht nur die „Täter“ oder die „Opfer“ umfassen, sondern das gesamte soziale Klassengefüge. Bei der Umsetzung dieses Präventionsansatzes hat die Lehrperson eine wichtige Funktion. Diese können in allgemeiner Bewusstseinsförderung, Förderung von Selbstreflexion und Hilfe beim Eintrainieren neuer Verhaltensmuster zusammengefasst werden. Lehrpersonen fördern das Bewusstsein indem sie den Schüler/innen Informationen über die verschiedenen im Mobbing involvierten Rollen und die Auswirkungen von Gruppenmechanismen vermitteln. Die Schüler/innen sollen durch diese Informationen erkennen, dass jede/r Schüler/in mitverantwortlich ist, wenn Mobbing passiert. Von der Lehrperson angeregte Diskussionen über das eigene Verhalten in Mobbing-situationen soll den Schüler/innen dabei helfen ihr Zutun zur Aufrechterhaltung von Mobbing zu reflektieren. Eine direkte Feedbackrunde über das beobachtete soziale Verhalten von der Lehrperson und den Mitschüler/innen kann wenn es in einer wertschätzenden Art praktiziert, wird auch hilfreich sein um Selbstreflexion in den Schüler/innen anzuregen.

Anti- Mobbingverhalten kann mit Hilfe von Rollenspielen trainiert werden. Rollenspiele bieten auch die Möglichkeit sich in die Gefühle der einzelnen am Mobbing beteiligten Rollen hineinzusetzen und dadurch eine Perspektivenübernahme zu forcieren (Vgl. Salmivalli, 1999, S. 456).

Eine aussagekräftige Erklärung, warum sich ein gewisser Teil der Kinder (die Mitläufer) zu Mobbinghandlungen anstecken lässt, sieht Alsaker (2004, S. 34) in Dynamiken der sozialen Gruppeninteraktion begründet. Durch den Versuch, die in der Gruppe gültigen Normen zu befolgen, kommt es zu einer Minimierung der eigenen moralischen Haltungen. Mit der Teilnahme einiger Gruppenmitglieder wird das subjektive Gefühl hervorgerufen, dass die Verantwortung für die begangenen Missetaten unter den Beteiligten aufgeteilt wird. Folglich wird das Ausmaß einer möglichen Bestrafung nicht sehr hoch eingeschätzt. Aus diesem Grund ist es äußerst wichtig, dass Lehrpersonen möglichst früh und konsequent bei Mobbing eingreifen, denn dann wird diesen gruppenspezifischen Normen pro Mobbing der Boden entzogen. Lehrpersonen, die jedoch Mobbing bagatellisieren oder dulden, tragen zur Stabilisierung oder sogar zur Verstärkung dieser Dynamiken bei und die Täter erleben, dass ihr Verhalten Erfolg hat und nicht sanktioniert wird. (Vgl. Yoon & Barton, 2008, S. 255, Alsaker, 2004, S. 35).

Alsaker sieht in der von Bandura 1978 begründeten Theorie des „Moral Disengagement“ eine weitere Begründung für die Durchführung von menschenabwertenden Handlungen. Diese Theorie basiert auf der Annahme, dass Individuen bei absichtlich durchgeführten inhumanen Taten gegenüber einer anderen Person dazu tendieren, sich eine persönliche Rechtfertigung für das eigene Verhalten zurechtzulegen. Mit Dauer und Wiederholung der Angriffe tritt ein sogenannter Gewohnheitseffekt ein und somit auch die Akzeptanz, in dieser Weise mit dem gemobbten Schulkind umzugehen. Damit einhergehend folgt eine subjektive Verharmlosung der möglichen negativen Folgen der Übergriffe. Soziale sowie psychische Folgen von den Traumatisierten werden schlichtweg übersehen oder für nichtig erklärt. Ein weiterer kognitiver Abwehrmechanismus ist die Abstempelung des Opfers als nicht menschliches Wesen. Durch diese Betrachtungsweise verschaffen sich die Täter vor ihrem moralischen Gewissen die Legitimation für ihr Vorgehen (Vgl. Alsaker, 2004, S. 35).

### **1.1.5 Zentrale Orte und Plätze, an denen Mobbing stattfindet**

Die Auswertung der Daten in der von Rigby durchgeführten Studien zu Mobbing an australischen Schulen zeigt, dass die Schulkorridore und Spielplätze während der Pausen die Plätze sind, wo am häufigsten Übergriffe stattfinden. Das Klassenzimmer ist der Ort, bei dem Mobbingattacken am nächst häufigsten auftreten. Das Klassenzimmer ist dicht gefolgt vom Schulweg der zweitbeliebteste Ort für Mobbing (Vgl. Rigby, 2002, S. 197 - 198).

Olweus (1993, S. 21) ist in seiner norwegischen Studie zum selben Schluss gekommen, dass sich aggressive Zwischenfälle am wahrscheinlichsten am Schulkomplex selbst abspielen.

Vor allem im letzten Drittel des Pausenintervalls sei eine Verdichtung von gewalttätigen Verhaltensweisen bemerkbar. Erklärbar sei dies durch eine fehlende Strukturierung der Pausenaktivitäten, wegen der Durchmischung der älteren und jüngeren Schulstufen sowie durch die geringere Präsenz der Lehrkräfte während der Pausen (Vgl. Olweus, 1993, S. 25 - 26; Rigby, 2002, S. 198).

Die Tatsache, dass Mobbing gehäuft an Plätzen vorkommt, die frei von erwachsener Aufsicht sind, muss in der schulischen Präventionsarbeit berücksichtigt werden. Es ist daher die Verantwortung der Lehrkräfte und der Schulleitung, eine ausreichende Menge an Pausenaufsichtsaktivitäten/personal sicherzustellen. Die physische Präsenz der Lehrkräfte an Orten, die besonders betroffen sind, sendet ein klares Signal gegen Gewalt aus (Vgl. Omer & Schlippe, 2012, S. 198). Versteckte Plätze und Toiletten sind prävalente Plätze für Mobbing, was Lehrpersonen bei ihrer Aufsichtstätigkeit speziell berücksichtigen sollten. Die Lehrkräfte sollten während den Pausen auch immer darauf eingestellt sein, schnell und bestimmt einzugreifen, falls Mobbing beobachtet wird. Auch wenn nicht hundertprozentig eindeutig Mobbing festgestellt werden kann, sollte die Sache nicht bagatellisiert werden, sondern mit besonderer Aufmerksamkeit in weiterer Folge beobachtet werden. Weiters sollte ein Austausch im Lehrerteam über die Geschehnisse während der Pausen stattfinden. So können eventuell Mobbingtendenzen frühzeitig erkannt und es kann diesen entgegengewirkt werden. Ein rasches und selbstbewusstes Eingreifen vermittelt nach außen eine

wichtige Botschaft für die Prävention, die lautet, dass Mobbing unter keinen Umständen an der Schule ignoriert oder geduldet wird (Vgl. Olweus, 1993, S. 71 - 73, Rigby, 2008, S. 159).

## **1.2 Risikofaktoren und Schutzfaktoren von Mobbing**

Eine Voraussetzung für wirksame Prävention im Falle von Mobbing sei laut Hafén (2007, S. 9) die Bestimmung der Faktoren, die dieses Phänomen beeinflussen. Die Suche nach Risikofaktoren, also Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit von Mobbing erhöhen bzw. Schutzfaktoren, die den Einfluss der Risikofaktoren abmildern/senken, ist für die Präventionsarbeit wesentlich. Jedoch stellt sich dies als eine Herausforderung dar, da nicht nur individuelle persönliche Ursachen, sondern auch andere Umwelteinflüsse berücksichtigt werden müssen (Vgl. Hong & Espelage, 2012, S. 313). Die theoretische Annahme, dass Individuen durch ihre Umwelt, in der sie sich bewegen, in ihrer Entwicklung und ihrem Verhalten beeinflusst werden, geht auf den Psychologen Urie Bronfenbrenner zurück, der die Theorie der sozialen Ökologie begründete. Ausgehend von diesem Modell postulieren Swearer & Espelage (2004, S. 1), dass die Ursache für die Entstehung von Mobbing als Wechselwirkung von persönlichen, familiären, freundschaftlichen, schulischen, gemeinschaftlichen und gesamtgesellschaftlichen Faktoren verstanden werden muss.

Das nächste Kapitel befasst sich folglich mit individuellen persönlichen Risiko- und Schutzfaktoren von Mobbing und jenen, die von der Peergruppe sowie von den sozialen Institutionen Familie und Schule ausgehen. Ein spezielles Augenmerk soll dabei auf den Einfluss der Lehrperson für die Entstehung von Mobbing gerichtet werden sowie auf Funktionen und Kompetenzen, die benötigt werden um eine erfolgreiche Präventionsarbeit leisten zu können.

Ziel dessen soll einerseits die Zusammenfassung der wesentlichen wissenschaftlichen Erkenntnisse sein, andererseits sollen dadurch Rückschlüsse und Empfehlungen für die Präventionsarbeit der Lehrpersonen ermöglicht werden.

## **1.2.1 Individuelle persönliche Ursachen**

### **1.2.1.1 Opfer**

Olweus (1993, S. 32 - 33) entdeckte mittels seiner Studien charakteristische Gemeinsamkeiten von Mobbingopfern. Ein niedriger Selbstwert, der durch negative Zuschreibungen gegenüber dem eigenen Selbst gekennzeichnet ist, kann als ein Merkmal unter vielen festgehalten werden. So erachten sich diese oftmals als dumm, unattraktiv und unzureichend. Sehr häufig sind sie auch Einzelgänger, die kaum oder so gut wie keine wirklichen Freunde in der Schule haben. Auch Greene (2003, S. 296) kommt in einem Review der Fachliteratur über Mobbing zu der Erkenntnis, dass ein geringer Beliebtheitsgrad ein Risikofaktor für Mobbing sei.

Weiters sind diese sehr häufig negativ gegenüber jeglicher Art von Gewaltanwendungen eingestellt. Olweus nennt diese Art der gequälten Schüler/innen die sogenannten „passiven Opfer“. Nach außen senden diese unbewusst Signale aus, dass sie sich bei einem möglichen Angriff nicht zur Wehr setzen und die Gemeinheiten über sich ergehen lassen.

Die zweite Opfergruppe bezeichnet der Autor als die „provokativen Opfer“. Durch ihr hyperaktives oder sozial inadäquates Verhalten fühlt sich ihre Umwelt verunsichert oder irritiert. Systematische Übergriffe der Peergruppe gegenüber dem Opfer können als Folge der vorangegangenen Provokationen ausgelöst werden.

Heldt (2012, S. 16) beschreibt gewisse Charakteristika von provokativen Opfern:

- Sie haben Konzentrationsprobleme.
- Sie neigen zu ärgerlichen Angewohnheiten, die bei den anderen Ekel erzeugen, z.B. wenn Jungs sich unsensibel über Sexualität äußern oder Mädchen laufend beim Lehrer petzen.
- Mitschüler fühlen sich durch sie provoziert, weil sie sich so verhalten, dass sie immer Ärger und Spannungen verbreiten. Das macht sie auch bei Lehrern unbeliebt.
- Sie zeigen eine Kombination aus ängstlichen, aber auch aggressiven Reaktionen.
- Sie neigen selbst dazu, schwächere Schüler bloßzustellen und zu tyrannisieren.

Baldry & Farrington (2005) konnten in einer Studie mit männlichen italienischen Jugendlichen nachweisen, dass ein Zusammenhang zwischen inadäquaten Problemlösestrategien und einer Viktimisierung besteht. Dies wurde vor allem bei denjenigen Jugendlichen festgestellt, die bei aufkeimenden Problemen nicht um die Hilfe anderer baten, sondern indirekte Formen der Bewältigungsstrategien (vermeidende sowie emotionale Strategien) wählten. Biggam & Power (1999, S. 320 - 321) waren auch an der Frage interessiert, ob fehlende oder schlecht ausgebildete Problemlösungsstrategien oder fehlendes Vertrauen in die eigenen Lösungskompetenzen eine Opferrolle von Mobbing begünstigen können. Als Untersuchungsgruppe dienten jugendliche und erwachsene männliche Häftlinge im Alter von 16-21 Jahren. Die Ergebnisse der Studie legen dar, dass es einen deutlichen Zusammenhang von Unwissen und nicht Zutrauen in die eigenen Problemlösungsfähigkeiten gibt, um zu einem Opfer von Mobbing zu werden.

Natvig et al. (2001, S. 562) kamen in einer Studie zu den Risikofaktoren von Mobbing in der Schule zu dem Schluss, dass eine schwach ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung die Opferrolle von Mobbing fördert. Bandura (1977) definiert Selbstwirksamkeit (self-efficacy) als „Überzeugung, aufgrund eigener Kompetenzen gewünschte Handlungen erfolgreich ausführen bzw. in einer



bestimmten Situation die angemessene Leistung erbringen zu können (im Sinne von Bewältigung oder Verhaltensänderung).“

Viele Studien, zu den Charakteristika von Mobbingopfern, konnten einen geringen Wert an Selbstachtung bei betroffenen Kindern und Jugendlichen belegen (Vgl. Rigby, 2002, S. 140 - 142).

#### **1.2.1.2 Täter**

Olweus (1993, S. 34 - 36) schildert in seinem Buch „Bullying at School“ diverse Facetten von charakteristischen Mobbingpersönlichkeiten. Auffällig ist unter den Tätern das überaus stark ausgeprägte Macht- und Dominanzstreben über andere Mitmenschen. Um dies zu erreichen scheuen diese auch nicht den Gebrauch von Gewalthandlungen bzw. erachten diese im Allgemeinen als angemessene Möglichkeit zur Problembewältigung (Vgl. Olweus 1993, S. 34 -36, Greene 2003, S. 296). Das Unterstellen von aggressiven Absichten in Handlungen von anderen Personen sei laut Greene (2003, S. 296) eine weitere Tendenz unter Täter/innen und ein Risikofaktor für die Involvierung in Mobbingepisoden.

Einen weiteren Risikofaktor für Engagement in Mobbingaktivitäten sehen Natvig et al. (2001, S. 570 - 571) in einem Gefühl der „schulischen Entfremdung“. Dies wird laut den Autor/Innen durch ungenügende herausfordernde und für einen selbst erachtete zu wenig lerngewinnbringende Arbeitsaufträge oder Arbeitsanforderungen in der Schule ausgelöst.

#### **1.2.1.3 Präventionsansätze von Lehrpersonen bei proaktiver und reaktiver Aggression**

Die explizite Unterscheidung zwischen der proaktiven und reaktiven Aggression geht auf Dodge und seine Forscherkollegen (1987) zurück. Die proaktive Aggression oder in der Forschungsliteratur auch als instrumentelle Aggression bezeichnet, wird als effektives Mittel zum Erreichen der eigenen Ziele eingesetzt. Positive Gefühlsregungen (Spaß, Überlegenheitsgefühl) werden im Aggressor geweckt, wenn diese/r ein Opfer erniedrigen oder dominieren kann. Komponenten, wie die Etablierung des eigenen Machtstatus oder aber auch das Verlangen nach Zugehörigkeit wurden als treibende Motive für instrumentelle Aggression identifiziert.

Reaktiv aggressiv handeln Menschen häufig als Antwort auf ein im Vorfeld widerfahrenes, frustrierendes Ereignis, das starke Wutgefühle im Aggressor auslöste. Entgegen der instrumentellen Aggression passiert der Angriff nicht aus reinem Kalkül der eigenen Intention heraus, sondern als Reaktion auf eine erlebte Verärgerung. Diese Art wird auch „heiße Aggression“ wegen der angeheizten Gefühle im Aggressor genannt (Vgl. Roland & Idsoe, 2001, S. 448).

Christina Salmivalli und Eija Nieminen (2002) gingen in einer in Finnland durchgeführten Studie der Frage nach, ob Muster von proaktiver und/oder reaktiver Aggressionen bei den Tätern, Opfern, Täter/Opfern und unbeteiligten Kindern von Mobbing überwiegend vorzufinden sind. Die Studienergebnisse zeigten, dass die Täter-Opfer grundsätzlich das höchste Aggressionspotential aufwiesen. Eine Mischung aus proaktiver wie auch reaktiver Aggression wurde in dieser Gruppe festgestellt. Die reinen Opfer waren eher reaktiv aggressiv. Durch diese Erkenntnis schlussfolgern die Wissenschaftler, dass zwischen den verschiedenen Arten der Opfergruppen (reine Opfer, Täter/Opfer) unterschieden werden müsse. Dies sei auch bei der Interventionsart zu berücksichtigen. Unter den Mobbingtätern konnte ein hohes Aggressionspotential nachgewiesen werden, wobei sowohl proaktive als auch reaktive Aggressionsausprägungen feststellbar waren (Vgl. Salmivalli & Nieminen, 2002, S. 42). Welche Art der Intervention herangezogen wird, soll davon abhängig gemacht werden, ob eher reaktive oder proaktive Aggressionstendenzen bei den Hauptakteuren überwiegen. Reaktiv aggressive Kinder bräuchten spezielle Unterstützung von einer erwachsenen Person mit dem sie ein gutes Verhältnis pflegen, beim Umgang mit ihren Wutgefühlen und bei der sozialen Perspektivenübernahme. Ganz anders würde die Intervention von proaktiven aggressiven Kindern aussehen, wo es verstärkt um die Sanktionierung des aggressiven Verhalten geht und um den Erwerb von Kompetenzen auf Konflikte und Probleme in nichtaggressiver Weise zu reagieren (Vgl. Salmivalli & Nieminen, 2002, S. 31).

#### 1.2.1.4 Mobbing als Konfliktumleitung

Das von Euler (1973) erarbeitete Konzept der „Konfliktumleitung“ zur Erklärung von Mobbing am Arbeitsplatz dient ideal auch als Erklärungsmodell für Mobbing in der Schule. Dieses basiert auf der Weiterentwicklung der Theorie der Kognitiven Dissonanz von Festinger (1957), auf die ich zu einem späteren Zeitpunkt noch näher eingehen werde. Wichtig festzuhalten ist, dass zwar die Theorie die Umleitung eines Konflikts in den Mittelpunkt stellt, jedoch klar von Mobbing abgegrenzt werden muss, da Mobbing im Gegensatz zu einem Konflikt ein Machtungleichgewicht der Involvierten voraussetzt (Vgl. Seydl, 2007, S. 67).

Euler geht davon aus, dass Konfliktausbrüche sich nicht zwingend immer bei der Person entladen müssen, die die ursprüngliche Quelle der Frustration ist. Stattdessen meint Euler, erfolge häufig eine Verschiebung des Konfliktaustrages. Dies richtet sich dann gegen andere Inhalte und Mitmenschen, die nicht zwingend einen Beitrag zum Auslösen der Konfliktursache im Vorhinein leisteten (Vgl. Euler 1973 zitiert nach Seydl 2007, S. 68 - 78). Die in der betrieblichen Organisation arbeitenden Personen können je nach organisatorischer Struktur und betrieblicher Rollenposition sowohl die Position als „Auslöser“ oder „Empfänger“ der Konfliktumleitung einnehmen. Die Auswahl der Person, die alternativ für die Umleitung des Konflikts ausgewählt wird, ist zu einem großen Ausmaß an soziale Rahmenbedingungen, Umstände und Strukturen gebunden.

Euler legt dar, dass Mobbing im Sinne der Theorie der Konfliktumleitung ein Versuch zur Minderung der kognitiven Dissonanz ist. Die Begrifflichkeit „kognitive Dissonanz“ wurde von dem Sozialpsychologen Festinger geprägt. Festinger beschreibt, dass kognitive Dissonanz ein innerer Spannungszustand ist, der dann in einem Menschen entsteht, wenn zwei oder mehrere verschiedene Wahrnehmungen, Gefühle, Wünsche, Absichten aufeinanderprallen und es keinen Konsens zu geben scheint (Internetquelle). Der wahrgenommene innere Druck verlangt eine Verminderung oder Beseitigung der Dissonanz.

„Falls der direkte Konfliktaustrag nicht verfügbar oder erfolgsversprechend ist, wird sich das Individuum aufgrund mangelnder funktionaler Alternativen eher auf aktives Mobbing einlassen“ (Seydl, 2007, S. 220). Die Ausübung von Mobbing

kann als Versuch erachtet werden, die Dissonanzen abzubauen und Konsonanz wiederherzustellen.

Ein hohes Maß an Unzufriedenheit mit der Arbeitssituation wie auch mit den dort vorherrschenden Strukturen sei ein begünstigender Faktor für Konfliktumleitungen. Euler beschreibt weitere Faktoren wie einen lauten Lärmpegel, knappe Zeitressourcen gekoppelt an Zeitdruck, Vorschriften zur Zusammenarbeit, die potentielle Spannungsherde anheizen und folglich Konflikte und Konfliktumleitungen begünstigen können. Für Seydl (2007, S. 220) sind ein Wettbewerbsklima, zu hohe Arbeitsanforderungen, eine unzulängliche Führungspersönlichkeit, Diskrepanzen zwischen den betrieblichen und persönlichen Zielsetzungen Ursachen für Spannungsherde. Ob Mobbing als Ventil zur Auflösung eigener innerer Spannung gebraucht, hängt laut Euler von der vorherrschenden Betriebskultur und den dort herrschenden sozialen Normen ab. Um das strukturelle Mobbingpotential im Betrieb so niedrig wie möglich zu halten, wurden in der von Seydl durchgeführten Studie zu Mobbing in österreichischen und schwedischen Betrieben sogenannte Schutzfaktoren abgeleitet. Eine demokratische Führung sei ein Schlüsselfaktor für ein konstruktives Betriebsklima. Ein partizipativer Leitungsgeist charakterisiert sich durch einen guten und offenen Kommunikationsaustausch sowie an der Weitergabe an Informationen.

Eine starke Orientierung an der Gewinnmaximierung sei ein Risikofaktor für Mobbing. Dementgegen senkt eine starke Betonung des allgemeinen Gruppeninteresses die Wahrscheinlichkeit von Mobbing.

Möglichkeiten zum regelmäßigen Meinungs austausch zwischen den Führungskräften und den Mitarbeiter/Innen, wie es zum Beispiel Dienstbesprechungen sind, bieten einen Rahmen für einen direkten Konfliktaustrag und senken die Neigung andere zu mobben. Unzufriedenheitsanlässe, die durch Vorgesetzte oder Arbeitskollegen/Innen ausgelöst werden, können Mobbing begünstigen. Auf das schulische Setting übertragen, kann Mobbing laut Gebauer (2009, S. 114) eine Reaktionsform für überfordernde Leistungsansprüche, denen man nicht gerecht werden kann, sein. Mobbing kann daher als Versuch gedeutet werden, die eigene innere Stabilität und das Gefühl der Sicherheit durch die

Erniedrigung einer anderen Person wiederzuerlangen. Ein weiteres Beispiel für eine umgeleitete Aggression im schulischen Rahmen wäre ein sehr dominantes und unterdrückendes Führungsverhalten einer Lehrkraft. Der direkte Konfliktaustrag wäre wahrscheinlich mit negativen Konsequenzen verbunden, daher kommt es zu einer Verschiebung der Aggression auf ein schwächeres Objekt hin (Vgl. Schubarth, 2013, S. 24).

## **1.2.2 Familie**

Eine Vielzahl an familiären Faktoren wurde auf einen möglichen Einfluss auf Mobbing untersucht. Untersuchungen konnten eine Verbindung zwischen der Art des Erziehungsstils der Eltern und einer Mobbingopferschaft/-täterschaft feststellen. Ebenso wurden unsichere Bindungserfahrungen in Verbindung mit Mobbing in der Literatur genannt.

### **1.2.2.1. Der autoritäre Erziehungsstil**

Studien zeigen, dass ein autoritärer Erziehungsstil sich besonders negativ auf die psychische Entwicklung sowie auf die prosoziale Interaktionsfähigkeit mit Gleichaltrigen auswirkt. Bei Eltern, die einen autoritären Erziehungsstil verfolgen, wird die eigene Autorität als Haupterziehungsmittel verwendet. Ungehorsam gegenüber vorgeschriebenen Regeln wird nicht geduldet und bei Verstößen drohen unangebracht hohe Strafen. In manchen, wenn auch seltenen Fällen mündet dies auch in körperliche Bestrafung. In solchen Familien hat das Kind so gut wie keine Chance auf eine freie Meinungsäußerung (Vgl. Rigby, 2008, S. 102).

Kinder, die in ihrem Zuhause dauerhaft die Durchsetzung des Willens mit Druckmitteln miterleben, neigen dazu das elterliche Verhalten im schulischen Umfeld zu imitieren bzw. nachzuleben. Solch ein Verhaltensmuster, das den Gebrauch der eigenen Macht zur Erreichung der eigenen Ambitionen heranzieht und gleichzeitig keine Rücksicht auf das Wohlbefinden anderer nimmt, schreckt auch nicht davor zurück, Mobbing anzuwenden. Daher kann ein autoritärer Erziehungsstil als Risikofaktor für eine Beteiligung an Mobbing gelten (Vgl. Rigby, 2008, S. 102). Die Studienergebnisse von Ahmed & Braithwaite (2004, S. 45) unterstützen die These, dass Täter und Täter/Opfer von Mobbing häufig aus Familien kommen, die eine autoritäre Kindererziehung praktizieren.

### **1.2.2.2 Der permissive Erziehungsstil**

Der permissive Erziehungsstil steht dem autoritären Stil konträr/diametral gegenüber und übt in überhaupt keiner Weise Kontrolle oder Druck auf das Kind aus. Eltern, die diesen Erziehungsstil pflegen, lassen die Kinder machen was sie wollen und verfolgen auch bei groben Grenzverletzungen des Sprösslings keine erzieherischen Konsequenzen. Durch die Nichtsanktionierung von sozialem Missverhalten bekommt das Kind das Gefühl, dass, egal wie es sich gegenüber Mitmenschen verhält, es moralisch legitim ist. Folglich kann es sein, dass Mobbing auch als akzeptables Verhalten beurteilt wird, solange kein Einhalt geboten wird. Zu beobachten ist dieser Erziehungsstil bei Eltern, die unter depressiven Verstimmungen leiden und generell vom Leben entmutigt worden sind (Vgl. Rigby, 2008, S. 204).

### **1.2.2.3 Der autoritative Erziehungsstil**

In der Literatur wird diese Form der Kindererziehung am ehesten mit einer gesunden psychosozialen Kindesentwicklung genannt. Erkennbar ist dieser Stil durch eine klare Grenzsetzung in Situationen wo das Kindeswohl beeinträchtigt werden würde sowie durch die klare Kommunikation von Regeln und durch Transparenz, warum diese notwendig sind. Das Kind darf klar seine Standpunkte äußern und erlebt auch Wohlwollen dies zu tun. Antisoziales Verhalten wird sanktioniert und prosoziale Verhaltensweisen werden verstärkt. Kinder, die in einer solchen Weise erzogen wurden, erleben zu einem geringeren Risiko Mobbing in der Schule (Vgl. Rigby, 2008, S. 105 – 106).

Laut Baldry & Farrington (2005, S. 27) kann eine positive und gesunde Kindererziehung in der Familie davor schützen in eine Mobbing-Opfer oder Täterrolle in der Schule zu geraten.

#### 1.2.2.4 Bindungsstile und deren Einfluss auf die Entstehung von Mobbing

Es wurde wissenschaftlich nachgewiesen, dass die Beziehungsfähigkeit zu Mitmenschen entscheidend davon beeinflusst wird, welche Art von Bindungsmuster in der frühen Kindheit verinnerlicht wurden. Mary Ainsworth und ihr Team (1978 zit. n. Rigby, 2008, S. 96 – 97) befassten sich sehr intensiv mit der Erforschung der Beschaffenheit der Mutter-Kind-Bindung. Um die Bindungsqualität von Mutter und Kind zu explorieren, wurde der „Fremde-Situations-Test“ entwickelt. Der Ablauf des Experiments gestaltet sich so, dass sich Kleinkinder im Alter zwischen 12 und 18 Monaten und deren Mütter zuerst gemeinsam in einem Raum mit Spielzeug befinden und miteinander interagieren. Nach einer bestimmten Zeit verlässt die Mutter ohne Ankündigung plötzlich den Raum und kehrt nach einer bestimmten Zeitspanne wieder zurück. Während der Abwesenheit der Mutter nimmt eine fremde Person mit dem Kind Kontakt auf und tröstet es. Wie das Kind auf das Verlassen und Wiederkehren der Mutter reagiert, lässt folglich Rückschlüsse auf die Bindungsqualität zu. Drei charakteristische Muster wurden dabei sichtbar: ein sicherer, ein unsicher-vermeidender und ein unsicher-ambivalenter Bindungsstil. Wenn das Kind keinen aktiven Kontakt zur Mutter sucht und auch beim Verlassen und Wiederkehren der Mutter keine besonderen Gefühlsregungen zeigt und durch Körpersprache sich von ihr abzuwenden versucht, können das Anzeichen für einen unsicher vermeidenden Bindungsstil sein. Kinder, die sicher gebunden sind, reagieren irritiert und verstört auf das plötzliche Verschwinden der Mutter und versuchen herauszufinden, wo diese hingegangen ist. Sie lassen sich auch nicht von einer fremden Person trösten. Beim Wiedererscheinen der Mutter wirken sie sichtlich erleichtert und zeigen das auch der Kindesmutter gegenüber. Unsicher ambivalente Kinder reagieren einerseits sehr gestresst beim Verschwinden der Mutter mit Weinen und gegen die Tür schlagen. Beim Zurückkommen suchen sie einerseits Nähe, aber wehren diese andererseits mit aggressivem Verhalten auch ab. Unter Kindern, die Mobbing ausüben, ist häufig eine unsicher vermeidende Bindung vertreten. Bei den Opfern von Mobbing wurde häufig ein unsicherer–ambivalenter Bindungstyp festgestellt (Vgl. Troy & Sroufe, 1987 zit. n. Rigby, 2008, S. 97). Sicher gebundene Kinder sind im Vergleich zu den anderen zwei Bindungsstilen kaum in Mobbingdynamiken involviert. Auch Gebauer (2009, S. 43 – 47) ist davon



überzeugt, dass Mobbing eine Folge von unsicheren Bindungserfahrungen in der Kindheit sein kann.

### **1.2.3 Schule**

Die Institution Schule als zweiter unmittelbarer Sozialisationsort neben der Familie trägt mit ihren individuellen Charakteristika zur Entstehung von Mobbing bei. Da die Mehrheit der Mobbingvorfälle im schulischen Setting stattfinden, besitzt die Lehrperson eine sehr zentrale Rolle in der Prävention und Intervention von Mobbing (Vgl. Bauman & Del Rio, 2006, S. 220). Yoon & Barton (2008, S. 252) messen den Lehrkräften für die Etablierung eines guten sozialen Schulklimas sowie in der Prävention von gewalttätigem Verhalten eine äußerst wichtige Funktion/Rolle zu.

Es herrscht wissenschaftlicher Konsens darüber, dass gewaltpräventive Maßnahmen im schulischen Bereich nur von Erfolg gekrönt sein können, wenn diese in einem gesamtschulischen Konzept eingebettet sind und an mehreren Schulebenen ansetzen (Vgl. Smith et al. 2004, S. 2). Erfolgreiche Mobbingpräventionsmaßnahmen setzen daher auf der Schulebene, der Klassenebene und der Individualebene an (Vgl. Schäfer & Herpell, 2010, S. 155). Maßnahmen auf der Schulebene zielen auf die gesamte Schülerschaft ab und versuchen durch die Etablierung von allgemeingültigen Rahmenbedingungen und einem positiven sozialem Klima Mobbing zu senken bzw. einer Entstehung entgegenzuwirken. Dasselbe gilt für die Klassenebene. Der Versuch Mobbing mittels der Verbesserung des allgemeinen Schulklimas entgegenzuwirken wird in der Forschungsliteratur auch als „proaktiver oder universeller“ Ansatz bezeichnet (Vgl. Rigby, 2012, xiii). Aus der Sicht der Prävention gesehen würde es daher in den primärpräventiven Bereich fallen. Auf jene Schülerinnen und Schüler, die in Mobbing bereits involviert sind oder bei denen eine Vermutung dahingehend besteht, zielen die Maßnahmen der Individualebene ab (Vgl. Olweus, 1993, S. 69). Die im Mobbinganlassfall herangezogen Methoden werden auch als reaktive oder selektive Maßnahmen bezeichnet (Vgl. Rigby, 2012, xiii). Diese Ansätze werden auch als sekundärpräventive Maßnahmen bezeichnet, welche bereits im Bereich

der Intervention angesiedelt sind. Smith (2011, S. 421) betont, dass schulische Mobbingprävention, wenn sie erfolgreich sein will, sowohl proaktive sowie reaktive Strategien anstreben und umsetzen muss. Eine gewaltfreie Schulkultur kann nur durch ein systemisches Vorgehen möglichst vieler am System beteiligten Personen (Schulleitung, Lehrer, Schüler und Eltern) erfolgen. Jeder dieser Akteure besitzt eine wichtige Funktion durch ihr jeweiliges Verhalten bei der Prävention und Intervention von Mobbing (Vgl. Pepler et al., 2004, S. 310, Schubarth, 2010, S. 200). Die Lehrperson ist im schulischen System durch die alltägliche Unterrichtsarbeit am stärksten in unmittelbarer Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern und ist daher eine Schlüsselfigur, sowohl bei der Prävention wie auch bei der Intervention von Mobbing (Vgl. Rigby, 2012, S. xiii, Smith, 2011, S. 421, Oldenburg et al. 2014).

### **1.2.3.1 Möglichkeiten zur Mobbingprävention von Lehrpersonen auf der Schulebene**

#### **1.2.3.1.1 Förderung eines guten Schulklimas**

In der Literatur über Mobbing wird darauf hingewiesen, dass ein negatives Schulklima, das die Schülerinnen und Schüler nur wenig in ihren Belangen unterstützt, ein Nährboden für die Entwicklung von Mobbing sein kann (Vgl. Swearer, 2009, S. 5). Im Gegensatz dazu wird eine positive Schulumwelt mit weniger Mobbingproblemen assoziiert (Vgl. Yoon & Barton, 2008, S. 251).

Haynes et al. (1997, zit. n. Yoon & Barton, 2008, S. 250 – 251) beschrieben insgesamt fünfzehn verschiedene Charakteristika, die eine gesunde und positive Schule ausmachen: „Leistungsmotivation, gemeinschaftliche Entscheidungsfindung, Gerechtigkeit und Fairness, allgemeines Schulklima, Ordnung und Disziplin, elterliche Einbeziehung, Schule-Gemeinde-Beziehungen, Engagement des Schulpersonals am Lernfortschritt der Schüler/innen, Erwartungshaltung des Schulpersonals, Leitung, Schulgebäude, Ressourcenverteilung, Zuwendung und Einfühlungsvermögen, gegenseitige Beziehungen der Schüler/innen und die Beziehungen der Lehrpersonen mit ihren Schüler/innen“ (Haynes et al. 1997, zit. n. Yoon & Barton, 2008, S. 250 – 251). Die Ermöglichung eines guten Schulklimas stellt eine große Herausforderung dar und kann nur durch Zusammenarbeit aller schulischen Akteure (Eltern, Lehrpersonen, Schulleitung, Administratoren, Schüler/innen) bewerkstelligt werden.

Die Ergebnisse der im Anschluss dargestellten Studie sprechen eindeutig dafür, dass die Verbesserung des Schulklimas eine wichtige Ressource in der Mobbingprävention darstellt.

Harel-Fisch et al. (2011, S. 642) gingen in ihrer Studie der Frage nach, ob negative schulische Erfahrungen einen Einfluss auf Mobbingdynamiken nehmen. Für die Studie wurden die Daten der HBSC Studie von 2002 und 2006 von insgesamt 40 europäischen sowie nordamerikanischen Ländern herangezogen und miteinander verglichen. Für alle Länder gab es sechs verpflichtende und elf optionale Fragen zur Erhebung der Wahrnehmung des schulischen Kontextes. Gefragt wurden unter anderem nach der schulischen Leistung, den sozialen Beziehungen in der Peergruppe sowie nach der Sympathie für die Schule im Allgemeinen. Die anderen Fragestellungen umfassten die Dimensionen „Regeln und deren Umsetzung“, „Lehrer-Schülerbeziehungen“ und Wahrnehmung hinsichtlich des Zugehörigkeits- und Sicherheitsgefühls an der Schule. Die Forscher/Innen nahmen bei der Konzeptualisierung der Studie an, dass die Wahrscheinlichkeit für Mobbing an der Schule steigt, je mehr dieser Bereiche negativ erlebt werden. Die Ergebnisse der Studien sprechen für die Gültigkeit der Hypothese des Forscherteams.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass, je nachdem welche Rolle man im Mobbing einnimmt, unterschiedliche Bereiche im schulischen Kontext besonders relevant sind. Negative schulische Leistungserfahrungen sowie miserable Lehrer-Schülerbeziehungen steigern beispielsweise das Risiko, andere Schüler/innen zu mobben. Wenn Kinder sich durch ihre Lehrperson schlecht oder unfair behandelt fühlen, kann Mobbing als Mittel zur Erleichterung der wahrgenommenen Frustrationen oder zur Wiederherstellung eines Kontrollgefühls in einer anderen Beziehungskonstellation fungieren. Im Gegensatz dazu wirkt sich ein negatives Beziehungsgeflecht unter Gleichaltrigen stärker auf eine mögliche Opferschaft aus (Vgl. Harel-Fisch, 2011, S. 647).

Ein wesentlicher Schutzfaktor gegen Mobbing ist daher, ein schulisches Umfeld zu schaffen, in dem sich die Kinder und Jugendlichen wohl und sicher fühlen und sich als Teil der Schulgemeinschaft verstehen können (Vgl. Harel-Fisch, 2011, S. 647).

Die an der Schule tätigen Lehrkräfte haben daher dahingehend eine Verantwortung, eine positive Schulrealität für die Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, indem sie Rahmenbedingungen schaffen, die schulische Leistungserfolge fördern, positive Beziehungserfahrungen der Gleichaltrigen ermöglichen und selbst auf eine gute Beziehung mit ihren Schüler/innen achten.

#### **1.2.3.1.2 Schulleitung**

Alle schulischen Akteure haben bei der Prävention von Mobbing eine wichtige Funktion. Die Art des Führungsstiles der Schulleitung hat einen Einfluss auf die Schaffung von Rahmenbedingungen in der Schule, die Mobbing eher begünstigen oder hemmen. Tatsächlich konnte Ertesvag (2013, S. 7 - 8) in ihrer Studie einen Zusammenhang zwischen der Qualität der Schulleitung und der Prävalenz von Mobbing aufzeigen. Für ihr Studiendesign zog sie Schulen heran, die entweder überdurchschnittlich hohe oder niedrige Mobbingprävalenzzahlen aufwiesen. Diese Schulen wurden mit den Aussagen zur Beurteilung der schulischen Leitungsqualität von den dort unterrichtenden Lehrkräften miteinander verglichen. Die Ergebnisse der Auswertung lassen vermuten, dass eine schwache Schulleitung das Auftreten von Mobbing begünstigt (Vgl. Ertesvag 2013, S. 8). Eine engagierte und kompetente Schulleitung ist daher von höchster Bedeutung für die Mobbingprävention an Schulen. Als fachliche, aber auch personale Leitung der Lehrpersonen hängt es oftmals von der Schulleitung ab, wie viel Gewichtung und Priorität der „Null Toleranz gegen Mobbing“ an der Schule beigemessen und nach außen kommuniziert werden. So ist es von großer Bedeutung, dass die Schulleitung ein gemeinsames Vorgehen gegen Mobbing befürwortet und verstärkt forciert. Primärpräventive wie auch sekundärpräventive Maßnahmen können längerfristig nur funktionieren, wenn die Schulleitung mit gutem Beispiel vorangeht und auch bei der Umsetzung der Präventionsmaßnahmen voll und ganz hinter den Lehrpersonen steht (Vgl. Die weiße Feder, 2013, Pepler et al., 2004, S. 311; Rosenkranz, 2013, S. 52).

#### **1.2.3.1.3 Lehrpersonen als treibende Akteure der Schulentwicklung**

Ein Erfolgsfaktor für Mobbingprävention in der Schule besteht in der Konsonanz der Lehrpersonen über eine gemeinsame systematische Vorgehensweise bei Mobbing. Um dies zu gewährleisten bedarf es eines innerschulischen

Entwicklungsprozesses, der mehrere Phasen umfasst und darauf abzielt, ein gemeinsames Vorgehen gegen Gewalt zu forcieren und die Schulqualität im Allgemeinen zu verbessern.

Unter der Verbesserung der allgemeinen Schulqualität versteht man eine Weiterentwicklung der Unterrichts- und Organisationskultur, die Professionalität der Lehrpersonen sowie die Verbesserung der Kooperation im Lehrerkollegium und mit den Eltern. Im ersten Schritt dieses Schulentwicklungsprozesses geht es darum, Diskussionen über die Gewaltproblematik im Lehrerkollegium anzuregen und die Sinnhaftigkeit von Präventionsmaßnahmen zu debattieren. Ein pädagogischer Tag zum Thema Gewalt soll helfen, das Ausmaß der Problematik abzubilden und Interesse der Involvierten an einem gemeinsamen Vorgehen kundzutun. Die zweite Phase (Analyse- und Diagnosephase) versucht mit Hilfe von Fragebögen die schulische Gewaltbelastung und das Gewaltverständnis unter den Schüler/innen, Lehrpersonen, Eltern zu klären. Folgende Beispiele eignen sich für diese Art der Befragung: „Wie stark ist das Schulklima durch Gewalt und Mobbing belastet? Wann und wo geschehen die meisten Gewalthandlungen? Wie weit werden Sie als Lehrer auch aggressiv und gewalttätig? Was sollte unsere Schule gegen Gewalt und Mobbing unternehmen?“ (Schubarth, 2010, S. 194). Ausgehend von der Ist-Stand-Analyse geht es in der nächsten Phase um die Festlegung der gemeinsamen Ziele. Es sollte darauf geachtet werden, dass diese Absichten tatsächlich realisierbar, messbar und genau beschrieben werden. Hauptziel der vierten Phase ist es, die Maßnahmen zu planen und damit einhergehend Verantwortlichkeiten festzulegen und einen zeitlichen Rahmen auszuarbeiten. Von Vorteil ist es, eine Projektsteuergruppe ins Leben zu rufen, die für die Koordination und Planung der Maßnahmen zuständig ist. Im Fall von Mobbing kann beispielsweise geplant werden, die Pausenaufsicht zu verstärken, Klassenregeln gegen Mobbing zu etablieren, Fachexperten zum Thema Mobbing an die Schule zu holen, schulinterne Fortbildungen auf die Beine zu stellen und ein Mobbingpräventionsprogramm an der Schule zu etablieren. Die Frage nach der Verfügbarkeit und Benötigung von Ressourcen ist ein weiterer Hauptpunkt an dieser Stelle der Schulentwicklungsphase. In der nächsten Phase werden die geplanten Maßnahmen umgesetzt. Die Projektsteuergruppe achtet darauf, dass es beispielsweise bei der Etablierung eines Anti-Mobbing Programmes zu keinen

großen Abweichungen vom ursprünglichen Projektplan kommen kann. In der letzten Phase geht es um die Evaluation des Projektfortschritts und falls notwendig werden von der Steuergruppe notwendige Korrekturen initiiert, die dann die Qualität der Maßnahmen nachhaltig sicherstellen sollen (Vgl. Schubarth, 2010, S. 193 – 195).

#### **1.2.3.2 Der Einfluss der Lehrpersonen zur Prävention von Mobbing auf der Klassenebene**

Dieses Kapitel beschäftigt sich ausführlich mit den Funktionen und Kompetenzen von Lehrperson, die benötigt werden um einer Mobbingentwicklung entgegenzusteuern. Welche Rolle oder Funktion den Lehrpersonen zukommt, falls Mobbing bereits aufgetreten ist, wird in weiterer Folge thematisiert werden.

##### **1.2.3.2.1 Etablierung eines positiven Klassenmanagementstils**

Einen Schutz bzw. Risikofaktor für Mobbing konnte Roland & Galloway im Klassenmanagementstil von Lehrkräften identifizieren (Vgl. Yoon & Barton 2008, S. 258). Ein sogenannter autoritativer Klassenführungsstil wirkt sich eindeutig präventiv gegen Mobbing aus (Vgl. Roland & Vaaland, 2010, S. 4). Erkennbar sei dieser Führungsstil durch eine Vielzahl von pädagogischen Kompetenzen.

Eine autoritative Lehrperson legt einen besonderen Stellenwert auf die Unterstützung der Kinder sowohl in fachlicher wie auch in persönlicher Hinsicht. Obendrein gibt derjenige klare Richtlinien für die Unterrichtsarbeit vor und achtet auf eine gut strukturierte Vorbereitung und Umsetzung des Lerninhaltes. Darüber hinaus werden fachliche und soziale Erwartungen auf verständliche Weise mitgeteilt. Ein routinierter und kompetenter Umgang mit störenden Verhaltensweisen und das Wissen, wie man diese im Vorfeld bestmöglich vermeiden kann, zählen auch zu den Fähigkeiten einer Lehrperson mit einem autoritativen Führungsstil (Vgl. Roland & Vaaland, 2010, S. 5 - 7).

Die Voraussetzung für eine gelingende direkte Mobbingprävention sehen Roland & Vaaland (2010, S. 3) in der bereits dargestellten positiven Lehrerautorität.

Mit Hilfe einer Literaturrecherche versuchte Allen (2010, S. 2) gleichermaßen der Frage nachzugehen, inwiefern Mobbing, Klassenmanagement und Lehrerhandeln

miteinander in Verbindung stehen könnten. Maßgebliche Faktoren für die Entwicklung eines Mobbing- begünstigendem Klimas sind nach der Autorin die Art, wie Lehrpersonen ihre Klassen managen, aber auch, wie sie auf Unterrichtsstörungen von Schüler/innen reagieren ((Vgl. Allen, 2010, S. 11). Die für ein gutes Klassenmanagement notwendigen Kompetenzen werden jedoch laut Forscherin während der Grundausbildung nicht ausreichend vermittelt. Auf die Auswahl der Praxislehrpersonen sollte an Lehrerbildungsstätten ebenfalls ein großes Augenmerk gelegt werden, da diese Personen für positive oder negative Klassenmanagementstile verantwortlich sind. Eigenartig ist für sie auch der Umstand, dass viele Anti-Mobbingprogramme so aufgebaut sind, dass die Lehrkräfte mit den Schulkindern soziale Fertigkeiten trainieren, jedoch die Lehrperson mit ihren Klassenmanagementfähigkeiten und deren möglichen Einfluss auf die Entstehung von Mobbing nicht oder kaum berücksichtigt wird (Vgl. Allen, 2010, S. 6).

#### **1.2.3.2.2 Förderung eines guten Klassenklimas**

Lehrpersonen tragen zum Sozialisationsprozess der Kinder und Jugendlichen zu einem erheblichen Teil bei. Wentzel (2002 zit. n. Yoon & Barton, 2008, S. 252) argumentiert, dass Pädagogen/Innen mit ihrer Arbeitsweise, wie sie Disziplin einfordern, Anleitungen machen, die Klasse managen und Werte und Ziele vermitteln, ein bestimmtes soziales Klima schaffen. In diesem Klima lernen diese soziale Interaktionsformen, Verhaltensregulation und Formen und Wege der Teilhabe an Lernprozessen. Ein autoritativer Klassenführungsstil, wie er im Vorfeld bereits beschrieben wurde, trägt maßgeblich zur Entfaltung eines positiven Klassenklimas bei (Vgl. Roland & Vaaland, 2010, S. 6). Nach Yoneyama & Rigby (2006, S. 35) ist ein positives Klassenklima dadurch gekennzeichnet, dass sich die Schüler/innen unterstützt und wertgeschätzt fühlen und eine gute Beziehung mit ihren Mitschülern/Innen sowie mit ihren Lehrpersonen haben. Ein gutes Klassenklima wird auch mit einer geringeren Anzahl von Mobbing in Verbindung gebracht (Vgl. Yoneyama & Rigby, 2006, S. 35, Pepler et al., 2004, S. 315). Die Arbeit an einer guten Lehrer-Schülerbeziehung ist daher ein wesentlicher Beitrag zur Mobbingprävention (Vgl. Berger, 2008, S. 307).

Eine gute Beziehung kann sich dann entwickeln, wenn Lehrpersonen ein ausgeprägtes Interesse und Engagement auch für die privaten Anliegen der Schüler/innen an den Tag legen, indem sie auch in schwierigen und konfliktreichen Situationen mit einem offenen Ohr zur Seite stehen. Wertschätzung und eine herzliche und angemessene Kommunikation, in der negative Zuschreibungen vermieden werden und in der ein partnerschaftlicher Dialog angestrebt wird, wirkt sich vorteilhaft auf ein gutes Lehrer-Schüler Verhältnis aus. Obendrein stärkt es die Lehrer-Schülerbindung, wenn die Lehrpersonen eigene Versäumnisse eingestehen können und auch ein positives Vorbild abgeben, wie man konstruktiv Konflikte lösen kann (Vgl. Schubarth, 2010, S. 105 – 106). Darüber hinaus wirkt sich eine gute Lehrer-Schülerbeziehung auch positiv auf die Beziehung der Schüler/innen untereinander aus (Vgl. Roland & Vaaland, 2010, S. 6). In Klassen, wo eine gute Klassenatmosphäre vorherrscht, setzen sich unbeteiligte Schüler/innen auch eher für Mitschüler/innen ein, die von Mobbingübergriffen betroffen sind als in Klassen mit einem negativen Klassenklima (Vgl. Roland & Vaaland, 2010, S. 7).

#### **1.2.3.2.3 Förderung von Toleranz und Respekt für individuelle Unterschiede**

Eine Voraussetzung für ein positiv wahrgenommenes Schul- und Klassenklima besteht in einer positiven Interaktion zwischen den Schüler/innen selbst sowie zwischen den Lehrpersonen und den Schüler/innen. Starke Gefühle der Abneigungen gegenüber Schüler/innen, die „anders“ sind, dienen häufig als äußerer Anstoß für Mobbinghandlungen unter Mitschüler/innen. Ein respektvoller Umgang mit individuellen Unterschieden schafft die Basis für einen gegenseitigen wertschätzenden Umgang. Vom pädagogischen Geschick der Lehrperson hängt es ab, ob individuelle Unterschiede, auch wenn sie von der Norm abweichen, als etwas Bereicherndes anerkannt werden oder nicht. Multikulturelle Erziehungsarbeit, die mit viel Feingefühl von Lehrpersonen umgesetzt wird, verringert Vorurteile und hilft dabei verbindende Gemeinsamkeiten aufzuzeigen. Der Umstand, dass Lehrpersonen unbewusst niedrigere Leistungserwartungen gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund sowie sozioökonomisch niedrig gestellten Kindern haben, ist eine Problematik, die negative Auswirkungen haben kann. Diese voreingenommenen Einstellungen beeinflussen das Lehrerhandeln maßgeblich und führen in manchen Fällen tatsächlich zu den von der Lehrperson



erwarteten Ergebnissen. Dies ist bedenklich, da Kinder, die am Unterricht interessiert sind und schulische Leistungserfolge verzeichnen, auch weniger häufig in Mobbing involviert sind (Vgl. Swearer, 2009, S. 6, Yoon & Barton, 2008, S. 258 – 260).

Aus diesem Grund ist die Ergründung und Reflexion der Glaubensüberzeugungen der Lehrpersonen gegenüber Minderheiten ein wichtiger Ansatzpunkt zur Prävention von Mobbing (Vgl. Yoon & Barton, 2008, S. 258 – 260).

Die Methode des kooperativen Lernens eignet sich sehr gut, um die sozialen Fertigkeiten der Schüler/innen zu verbessern und Toleranz gegenüber individuellen Unterschieden zu forcieren. Kooperative Lernaktivitäten können daher dazu beitragen, prosoziale Beziehungen in der Klasse zu fördern und gegenseitige Vorurteile abzubauen. Die Methode des kooperativen Lernens wurde ursprünglich in Amerika entwickelt und meint eine Bearbeitung einer speziellen Aufgabe in einer Gruppe von zwei bis sechs Schüler/innen. Die zu erfüllende Aufgabenstellung sollte von der Lehrperson so gestellt werden, sodass sie nur in Zusammenarbeit aller Gruppenmitglieder gelöst werden kann, was den aktiven Beitrag aller Involvierten erfordert.

Damit kooperative Lernaktivitäten tatsächlich ihre positive Wirkung erzielen, gibt es jedoch ein paar Dinge, die von der Lehrperson beachtet werden sollten. Die Gruppenzusammensetzung ist eine heikle Thematik und muss von der Lehrperson sehr gut durchdacht und geplant werden. Es wäre nicht sehr ratsam ein Mobbingopfer und einen Täter in die gleiche Gruppe zu geben. Stattdessen sollen Täter mit Mitschüler/innen zusammenarbeiten, die selbstbewusst sind und sich keine Übergriffe gefallen lassen würden. Es sollte darauf geachtet werden, dass Mobbing-Betroffenen Kinder mit freundlichen und netten Kollegen/Innen zusammenarbeiten können (Vgl. Olweus, 1993, S. 91 - 92).

#### **1.2.3.2.4 Förderung einer konstruktiven Konfliktbearbeitungskultur**

Der konstruktive Umgang mit Konflikten in der Schule stellt eine der wesentlichen Kompetenzen von Lehrpersonen dar. Fühlen sich Lehrer für die Klärung von Konflikten innerhalb des Klassenverbandes nicht zuständig oder sehen keine Notwendigkeit darin, kann ein Machtvakuum entstehen, das die Entstehung von Mobbing begünstigt (Vgl. Gebauer, 2005, S. 148).

Das Um und Auf für eine erfolgreiche Klärung von Konflikten liegt in der Wahrnehmung und Reflexion der eigenen Gefühle. Auch „für die konstruktive Bearbeitung von Mobbing ist die eigene Affektarbeit der Erwachsenen“ ein nicht zu vernachlässigender Ansatzpunkt (Gebauer, 2009, S. 126). Gebauer vertritt die Meinung, dass diese notwendige Kompetenz zu wenig Beachtung in der Lehrer/innenausbildung findet. Ein Mangel an fehlender Vorbereitung während der Lehramtsausbildung mit Themen wie gruppendynamischen Prozessen und Methoden zur Analyse und Beeinflussung dieser Dynamiken führe zu Ohnmacht und Stressgefühle in der Bewältigung von schwierigen Situationen.

#### **1.2.3.2.5 Die Einführung von Klassenregeln gegen Mobbing**

Eine wirksame Aufgabe zur Prävention von Mobbing besteht in der Vereinbarung von Klassenregeln gegen Mobbing. Soziale Lernstunden bieten einen guten Rahmen für die Umsetzung dieses Vorhabens (Vgl. Roland & Vaaland 2010, S. 3).

Olweus (1993, S. 82) schlägt vor, folgende drei Regeln als Ausgangspunkt für eine Klassendiskussion über Mobbing zu verwenden: „1 We shall not bully other students, 2 We shall try to help students who are bullied, 3 We shall make a point to include students who become easily left out“.

Die Regeln sollten sowohl direkte wie auch indirekte Mobbingformen umfassen. Die Lehrperson sollte auch darauf achten, dass Schüler/innen verstehen, wie diese Mobbingformen im alltäglichen Umgang miteinander aussehen. Eine explizite Erklärung der Regeln ist auch deshalb wichtig, da sich insbesondere Täter häufig nicht über die fatalen Auswirkungen ihrer Taten im Klaren sind. Im

Zuge dessen können die in der Klasse vorherrschenden Normen zu Mobbing ebenfalls besprochen werden. Die Rolle der passiven Zuschauer und deren Anteil an der Aufrechterhaltung von Mobbing sollte ebenfalls thematisiert werden. Die Kinder sollten auch dazu ermuntert werden, dass das Aufsuchen von Hilfe eines Erwachsenen im Fall von Mobbing etwas Positives ist und nicht als Verrat der Täter angesehen werden darf. Zweifel und Ängste der Schüler/innen, die damit einhergehen, sollten von der Lehrperson auch ernst genommen und besprochen werden.

Um dies zu verdeutlichen eignen sich verschiedene methodische Zugänge. Das Vorlesen von Fallgeschichten kann dabei helfen, die diversen Ausprägungen und Dynamiken von Mobbing aufzuzeigen und Empathie für Mobbing-Opfer unter den Schüler/innen zu fördern. Die Verwendung von qualitativ hochwertigen Webseiten sowie DVDs und Videos zum Thema Mobbing können helfen die verschiedenen Formen und Ausprägungen von Mobbing klarzumachen.

Es ist von großer Bedeutung, dass die Lehrperson es schafft, so viele Schüler/innen wie möglich für eine Diskussion über den Sinn solcher Regeln zu gewinnen. Durch einen regen Meinungs austausch wird die Chance erhöht, dass sich die Schüler/innen besser mit den Regeln identifizieren können, wie wenn sie diese diskussionslos vorgesetzt bekommen. Genug Raum sollte auch für die Diskussion der Frage nach möglichen Konsequenzen bei Nichteinhaltung der Regeln eingeplant werden.

Die vereinbarten und niedergeschriebenen Regeln sollen an einem in der Klasse gut sichtbaren Ort platziert werden (Vgl. Olweus, 1994, S. 81 – 84, Alsaker, 2004, S. 273 – 275).

#### **1.2.3.2.6 Emotionale Kompetenz von Lehrpersonen**

Jennings & Greenberg (2009, S. 495) beschreiben sehr detailliert, welche Charakteristika eine sozial-emotionale Lehrkraft ausmachen. Sozial-emotional kompetente Lehrpersonen sind gekennzeichnet durch gute Kenntnisse über die eigene Person sowie ihren eigenen emotionalen Haushalt. Sie durchblicken ihre eigenen Emotionen und emotionalen Muster und wissen, wie sie ihre Emotionen

einsetzen müssen, damit sie sich selbst und andere zum Lernen motivieren. Ferner besitzen diese eine realistische Einschätzung über ihre eigenen Stärken und Schwächen. Sie verstehen den Einfluss ihres eigenen emotionalen Ausdrucks und ihre soziale Interaktion mit anderen Personen und erkennen und verstehen infolge auch die emotionalen Botschaften anderer. Sie können auch sozial unterstützende Beziehungen aufbauen und falls nötig, effektive Lösungen in Konfliktsituation erarbeiten. Lehrpersonen sollten in der Lage sein, sich in Personen oder Schüler/innen, die eine andere kulturelle Identität besitzen einzufühlen und versuchen, tolerant damit umzugehen. Diese Fähigkeit zählt auch zum Repertoire von sozial-emotional kompetenten Lehrpersonen. Die Pädagogen/Innen, die diese Kompetenzen besitzen, vertreten nach außen prosoziale Werte und treffen auch Entscheidungen, die wohl überlegt sind und auch mögliche Konsequenzen für andere berücksichtigen. Eine gesunde Emotionsregulation hilft ihnen auch, in emotional herausfordernden Situationen ein situationsgerechtes Verhalten an den Tag zu legen. Sie haben auch keine Probleme damit klare Grenzen zu setzen.

#### **1.2.3.3 Die Rolle der Lehrperson bei der Intervention von Mobbing**

Im Gegensatz zu den primärpräventiven Maßnahmen auf der Schul- und Klassenebene, die auf alle Schüler/innen abzielen, liegt auf der Individualebene der Fokus nur gezielt auf jenen Schüler/innen, die im Mobbing involviert sind/waren. Ziel dieser sekundärpräventiven Maßnahmen ist, Mobbing so früh wie möglich zu stoppen und für alle involvierten Akteure eine konstruktive Lösung zu finden. Die Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung dieser Maßnahmen besteht darin, dass alle schulischen Akteure wissen, was die weiteren Handlungsschritte sind, falls Mobbing vermutet oder festgestellt wird (Vgl. Strohmeier et al., 2008, S. 226, Rigby, 2008, S. 162 - 163).

##### **1.2.3.3.1 Reaktion auf Mobbingereignisse von Lehrpersonen**

Grumm & Hein (2012, S. 306 - 309) untersuchten in ihrer Studie den Zusammenhang zwischen den persönlichen Einstellungen und normativen Überzeugungen zu Aggressionen und Gewalt von Lehrpersonen und die Art der Intervention bei Mobbingfällen. Dabei kamen sie zu dem Schluss, dass Lehrkräfte, die eine negativere Einstellung gegenüber Aggression und Gewalt besitzen, eher

dazu neigen, in Mobbingvorkommnisse aktiv einzugreifen, als jene Pädagogen/Innen, die diese nicht hatten. Ihrer Ansicht nach zeige die Studie klar und deutlich auf, dass die individuelle Lehrerpersönlichkeit ein wichtiger Ansatzpunkt bei der Intervention von Mobbing sei. So schlagen diese vor, dass die kritische Reflexion der eigenen normativen Überzeugungen zu Aggression und Gewalt der Lehrkräfte forciert werden sollte. Dies könnte ihrer Ansicht nach gut in Kooperation mit den schulpsychologischen Betreuer/Innen erfolgen.

Sairanen & Pfeffer (2011, S. 335 - 341) konnten in ihrer Studie mit finnischen Mittel und Oberstufenlehrer/innen ebenfalls die Relevanz von spezifischem Anti-Mobbing-Training für eine effektive Intervention für Lehrpersonen aufzeigen. Für die Erhebung der Daten wurde der von Rigby (2006) entwickelte Fragebogen zur Vorgehensweise bei Mobbing mit den fünf Handlungsoptionen herangezogen. Diese lauten wie folgt: Arbeiten mit dem Opfer, Arbeiten mit dem Täter, Disziplinierung des Täters, Suche nach Unterstützung bei den Kollegen/Innen, Hinwegsehen über die Mobbingepisoden. Die im Vorfeld der Studie angenommene Hypothese, geschulte Lehrpersonen würden bei Mobbing häufiger intervenieren und Mobbing weniger ignorieren, konnte in der Studie bestätigt werden. Das Beistehen und Arbeiten mit dem schikanierten Kind, war zwar unter den geschulten Lehrkräften häufiger üblich als unter den ungeschulten, jedoch sehen die Forscherinnen dahingehend noch einen Weiterentwicklungsbedarf. Alle Ergebnisse deuten darauf hin, dass Anti-Mobbing Kurse und Seminare eine wichtige Voraussetzung für professionelle Intervention hinsichtlich dieser Problematik sind. Die beiden Psychologinnen erachten es nichtsdestotrotz als unumgänglich, dass weitere Studien durchgeführt werden sollten, um zu erfahren, wie eine bestmögliche Vorbereitung zur Mobbingprävention und Intervention konstituiert sein sollte. Eine weitere Erkenntnis der Studie lautet, dass die Jahre an Unterrichtserfahrung nicht zwingend ein Qualitätsmerkmal für effiziente Anti-Mobbingarbeit darstellen.

Yoon (2004, S. 38 - 43) unterstreicht ebenfalls die Relevanz der Reaktion der Lehrkräfte bei Mobbing. Das Wissen der Lehrkräfte über die negativen Folgen von Mobbing sei eine Voraussetzung für eine Nichtduldung der Situation. Die Art und Weise wie Lehrkräfte daher auf Mobbing reagieren, wirkt sich auf die Entwicklung

der zukünftigen Mobbingdynamik aus (Vgl. Yoon& Barton, 2008, S. 256). Die Lehrer/innen Aus- und Fortbildung hat daher die Verantwortung, eine nachhaltige Wissensvermittlung über die kurzen und langfristigen Konsequenzen von Mobbing sicherzustellen. Das Einfühlungsvermögen von Lehrpersonen, das ebenfalls als Einflussvariable für das Eingreifverhalten festgestellt wurde, kann im Zuge dessen auch positiv beeinflusst werden.

Für die Untersuchungen wurden kurze Szenarien von hypothetischen Mobbing-situationen mit unterschiedlichen Typen von Mobbing verwendet. Bauman & Del Rio (2006) betonen, dass spezielle Mobbing-schulungen noch während der Ausbildungszeit angeboten werden sollten. Defizite wurden vor allem in der unterschiedlichen Bemessung des Schweregrads von Mobbing festgestellt. Offensichtliche Formen von Mobbing wurden von den werdenden Lehrpersonen ernster eingestuft als verdeckte Formen (Vgl. Bauman & Del Rio 2006, Yoon & Barton 2008, S. 255). Dies sei eine traurige Erkenntnis, da laut anderen Untersuchungen gerade relationales Mobbing verheerende Auswirkungen auf das psychosoziale Wohlbefinden der betroffenen Person hat.

#### **1.2.3.3.2 Effektivität der Mobbinginterventionen von Lehrpersonen**

Auch Bauman & Del Rio (2006, S. 227) betrachten Anti- Mobbing versierte Lehrkräfte als Schlüsselfaktor für eine erfolgreiche Implementierung von schulischen Anti-Mobbingprogrammen. Bausteine wie Wissensbildung, Bewusstseins-schulungen sowie das Training von konkreten Fertigkeiten zur Prävention und Intervention auch bei indirekten Formen von Mobbing (vor allem relationales Mobbing) sollten ein fixer Bestandteil eines jeden Curriculums von Lehrerausbildungsstätten sein. Mögliche Ursachen/Hypothesen, warum Lehrkräfte weniger häufig bei relationalem Mobbing eingreifen, sind vielseitig und reichen von der Unsicherheit, wie eine passende Lehrerreaktion aussehen soll, über fehlende Beobachtungsmöglichkeit des Vorfalls bis zu Ängsten, es könnte nach außen hin ein negatives Bild der eigenen pädagogischen Fähigkeiten entstehen.

In der von Bauman et al. (2008) durchgeführten Studie wurden ebenfalls Unzulänglichkeiten von Lehrkräften bei der Reaktion auf Mobbingvorfälle festgestellt. So wählten einige der Teilnehmer/Innen des „Handling bullying Questionnaire“ als Reaktion auf ein Mobbing Szenario, dass sie am Selbstwert des Täters arbeiteten. Diese Vorgangsweise deutet auf einen Mangel an wissenschaftlich fundiertem Hintergrundwissen zu Mobbing hin und unterstreicht nochmals die Relevanz eines speziellen Trainings der Lehrkräfte. Ein in der Schule implementiertes Anti-Mobbing-Programm oder eine Null-Toleranz-Politik gegen Mobbing steigert das Bewusstsein der Lehrkräfte über die Notwendigkeit einer Intervention in Mobbingvorfällen. Grund für Besorgnis berge laut den Forscher/Innen die sehr hohe Zahl der im Beruf stehenden Lehrpersonen, die weder in ihrer Ausbildung noch in schulinternen Fortbildungsmaßnahmen eine spezielle Schulung zur Mobbingthematik erhielten. So wäre es ratsam, wenn Pädagogen/Innen bereits in der pädagogischen Grundausbildung mit Strategien und Methoden im Umgang mit Mobbing konfrontiert werden. Methoden, mit denen zukünftige Lehrende unbedingt vertraut gemacht werden sollten, sind beispielsweise the Method of Shared Concern, the No Blame approach, the Restorative Justice method. Die für die spätere Praxis benötigte Übung in der Intervention von Mobbing sollte durch Rollenspiele und reflexive Beobachtungen bereits während der Ausbildung ausreichend eintrainiert werden (Vgl. Bauman et al., 2008, S. 850).

Laut Bauman & Del Rio (2006) lässt die Qualität der Intervention von Lehrpersonen auch zu wünschen übrig. Die hohe Zahl von Mobbing betroffenen Schüler/innen, die es bevorzugen über ihr Leiden zuerst mit ihren Freunden (falls vorhanden) oder ihren Eltern zu sprechen, kann als ein Mangel an Vertrauen in die Lösungskompetenz von Lehrpersonen interpretiert werden (Vgl. Rigby, 2010, S. 273 - 285, Smith & Shu 2000, S. 203 - 205). Smith & Shu (2000, S. 203 - 205) stellten in einer Studie mit insgesamt 2308 englischen Mittelschulkindern fest, dass insgesamt 12,2% der Schulkinder von Mobbing geplagt waren. Rund 30% der Betroffenen behielten dies für sich und erzählten keinem Menschen über ihre Qualen. Insbesondere Jungen und ältere Kinder tendieren eher dazu, ihr Unbehagen zu verschweigen. Die Mehrheit der Kinder, die über ihr Mobbing sprach, tat dies mit einem Mitglied ihrer Familie, gefolgt von Freunden/Innen und

erst zum Schluss mit Lehrpersonen von ihnen. Bei einer näheren Betrachtung der Ergebnisse wie erfolgreich die Lehrpersonen in Mobbingvorfällen intervenieren, deuten die Ergebnisse der Studie darauf hin, dass in diesem Bereich eine Schwachstelle vorzufinden ist. In mehr als der Hälfte der Fälle führte das Eingreifen der Lehrperson zur Beendigung oder zumindest zu einem Rückgang der Übergriffe. Jedoch immerhin bei rund 45 Prozent der Schulkinder brachte die Intervention keine Verbesserung bzw. führte zu einer Verschlimmerung der Situation der Opfer (Vgl. Smith & Shu, 2000, S. 205). Zu dieser selben Erkenntnis kommt Rigby (2010, S. 281 - 282). Er führt dies auf einen Wissensmangel an erfolgversprechenden Interventionstechniken zurück. Rigby sieht daher die Lehrerbildungseinrichtungen gefordert, dieser Problematik entgegenzuwirken. Anregungen, wie konkret dies umgesetzt werden könnte, bietet er als Orientierungshilfe. So sollte in der Lehrerbildung ein Schwerpunkt auf die Vermittlung von verschiedenen Interventionsmethoden sowie die Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Analyse der Effektivität dieser Methoden stattfinden. Obendrein sollte es zu einer Förderung der systemischen Betrachtungsweise der Faktoren, die die Wahl der Methode begünstigen. Gleichzeitig sollte die Erhältlichkeit von Unterlagen zum Thema Mobbing verbessert werden. Schließlich sollte auf die Relevanz der Beobachtung und Dokumentation der Erlebnisse in der Praxis hingewiesen werden. Methodenauswahlkriterien hinsichtlich des Schweregrads von Mobbing sollten gemeinsam mit den Student/Innen erarbeitet werden (Vgl. Rigby, 2010, S. 281 - 282).



#### **1.2.3.4 Interventionsmethoden bei Mobbing**

Es folgt ein Überblick über Methoden von Interventionsmaßnahmen und die damit verbundenen Aufgaben und Funktionen von Lehrpersonen.

##### **1.2.3.4.1 Der traditionelle Disziplinierungsansatz**

###### *Genaue Untersuchung der Situation*

Vor der Einleitung bestimmter Interventionsschritte zur Beendigung von Gewalt und Mobbing benötigt man eine klare Analyse der aktuellen Geschehnisse. Die Lehrpersonen müssen herausfiltern, ob es sich um einen Konfliktaustrag der Beteiligten oder tatsächlich um Mobbing handelt. Vermutet die Lehrperson Mobbing, ist sich aber nicht sicher, rät Alsaker (2004, S. 263) dazu, zwei Wochen lang die Interaktionen zwischen den Schüler/innen zu beobachten. Falls möglich wäre es geschickt, wenn andere Lehrpersonen sich am Vorhaben beteiligen, da andere Personen Dinge sehen, die man selbst übersehen würde. Die erfolgreiche Klärung von Mobbing in der Schule kann nur durch eine gute Absprache mit den Arbeitskollegen/Innen, mit denen man konstruktive Problemlösungen erarbeitet, nachhaltig wirksam sein. Jedoch scheitert dies häufig an der nicht funktionierenden Teamarbeit im Kollegium, was zur weiteren Quelle der Frustration werden kann. Die für gelingende Zusammenarbeit notwendigen emotionalen Kompetenzen sind laut Gebauer (2009, S. 150) unter Lehrpersonen zu wenig ausgeprägt. Eine stärkere Schwerpunktsetzung auf die Ausbildung von emotionaler Kompetenz von Lehrpersonen kann daher als Beitrag zu einer erfolgreichen Mobbingprävention/Intervention angesehen werden. Gebauer sieht in Mobbing-situationen die Möglichkeit für Lehrpersonen, die eigenen emotionalen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Insbesondere Mobbing-situationen bergen das Potential in sich, Wut und Unsicherheitsgefühle in Lehrpersonen hervorzurufen. Gemäß der Autorin, ist es auch hilfreich eine Beobachtungsskizze zu erstellen und die Interaktionsdynamiken zwischen den Schüler/innen mit Hilfe von Strichen darzustellen. Diese Methode ähnelt der Erstellung eines Soziogramms. Eine andere Möglichkeit der systemischen Beobachtung ist es, wenn man sich Notizen darüber macht, was passiert und wer etwas Negatives gegen die Person

unternimmt und das umgekehrt auch in positiver Hinsicht. Zusätzlich hilft es Notizen zu machen, wer mit wem Kontakt hat und wer von welchen Aktivitäten ausgegrenzt wird. Durch die systemische Dokumentation fällt es leichter Dynamiken zu erkennen, die beispielsweise auf einen systematischen Ausschluss einer/s Schülerin/s hindeuten.

#### Gespräche mit dem Opfer

Hat sich die Vermutung der Lehrperson durch die eigenen Beobachtungen erhärtet, sollte die Lehrperson nicht lange zögern, um ein Gespräch mit dem Opfer zu suchen. In dem Zweiergespräch sollte dem Opfer zu verstehen gegeben werden, dass das ihm oder ihr entgegengebrachte Verhalten unter keinem Umstand weiter geduldet wird und dass die Lehrperson alles dafür unternimmt, damit dies in Zukunft aufhört. Informationen über das weitere Vorgehen und die Vereinbarung für ein nächstes Treffen, sollten ebenfalls Teil eines Erstgespräches sein. Hauptziel der Unterredung sollte es sein, dem Opfer Unterstützung und Beistand zu signalisieren. Die Lehrperson besitzt eine Verantwortung, die versprochene Hilfeleistung und den Schutz tatsächlich ernst zu nehmen. Wenn dies nicht der Fall ist, besteht die Gefahr, dass die Situation für den betroffene/n Schüler/In noch verschlimmert wird. Um dies wirklich gewährleisten zu können, braucht es eine intensive Zusammenarbeit zwischen den schulischen Akteuren selbst sowie der Familie des Opfers mit der Schule (Vgl. Olweus, 1993, S. 99, Strohmeier et al., 2008, S. 226 – 228).

#### Gespräche mit dem Täter/den Tätern

Nachdem die Lehrperson mit dem Opfer gesprochen hat, soll direkt im Anschluss daran das Gespräch mit dem/n Täter/ folgen. Wenn es mehrere Täter gibt, rät Olweus (1993, S. 98), dass das Erstgespräch nicht mit allen gleichzeitig stattfinden soll, sondern der Reihe nach. Die Gespräche mit den Betroffenen können auch während der Unterrichtszeit stattfinden, jedoch muss der oder die Kollege/in im Vorfeld über das Vorhaben informiert werden. Dem/n Täter/n soll der Eindruck vermittelt werden, dass ihr an den Tag gelegtes Verhalten absolut nicht gut geheißt wird und dass sie ab sofort die Mobbinghandlungen gegenüber dem Opfer zu unterlassen haben. Um dem Gesagten Nachdruck zu verleihen, wird

darauf hingewiesen, dass auch die eigenen Eltern über ihr sozial inkompatibles Verhalten benachrichtigt werden. Auch sollte bei den Tätern das Gefühl verstärkt werden, dass ihr Verhalten unter einer genauen Beobachtung der Erwachsenen stehen wird und bei Verstößen sofort sanktioniert wird. Gespräche gemeinsam mit den Eltern und dem/r Schulleiter/in können im Zuge dessen auch angedroht werden. Bei der Konfrontation ist die Lehrperson gefordert, zwar die Verhaltensweise der Täter zu missbilligen, jedoch die Person nicht im Allgemeinen abzuwerten. Die Lehrperson sollte auch darauf gefasst sein, dass der oder die Täter versuchen werden, sich aus der Situation herauszureden und einen Teil der Verantwortung auf andere Mitschüler/innen oder auf das Opfer abzuwälzen. Dies ist häufig der Fall, da Täter meist nur über eine geringe eigene Tateinsicht verfügen. Wenn möglich wäre es gut, wenn am Ende des Gesprächs die Täter einen Vorschlag machen, wie sie Reue für ihr Verhalten zeigen können (Vgl. Strohmeier et al., 2008, S. 227 – 228, Olweus, 1993, S. 97 – 98).

### Gespräch mit den Eltern

Eine Kontaktaufnahme mit den Eltern der Mobbingtäter ist ein wichtiger Schritt, um der Forderung zur Beendigung des Mobbings Nachdruck zu verleihen. Wichtig wäre es dies noch am selben Tag zu tun, bevor die Kinder nach Hause kommen um eventuellen manipulativen Tendenzen der Kinder hinsichtlich des Mobbings vorab entgegenzuwirken. Die Lehrperson benötigt auch viel Feingefühl, wenn es darum geht, die Mobbingproblematik des Kindes den Eltern gegenüber objektiv zu schildern ohne dabei persönliche beleidigende Zuschreibungen zu machen. Wenn es den Lehrpersonen gelingt, die Eltern als Kooperationspartner gegen Mobbing zu gewinnen, ist die Chance um ein vielfaches höher, dass die Täter Mobbing in Zukunft unterlassen werden.

Die Eltern des Opfers sollten, falls sie selbst noch nicht Kontakt zur Schule aufgenommen haben, ebenfalls über die Mobbingproblematik ihres Kindes aufgeklärt werden. Den verunsicherten Eltern sollte das Gefühl gegeben werden, dass die Schule alles unternehmen wird, damit das Mobbing aufhört. Die Eltern sollen auch über die geplante Vorgehensweise und die bereits gesetzten Maßnahmen gegen das Mobbing ausführlich informiert werden. Vor elterlichen Aktionen, die ohne schulischen Konsens durchgezogen werden, sollte von der Lehrperson eindeutig abgeraten werden. Um den Willen der Schule an der Verbesserung der Situation des Kindes zu betonen lohnt es sich einen nächsten Gesprächstermin mit den Eltern zu vereinbaren (Vgl. Strohmeier, 2008, S. 228; Heldt, 2012, S. 14 - 15).

Untersuchungen zeigen auf, dass der traditionelle Disziplinierungsansatz der am häufigsten verwendete Mobbinginterventionsansatz in der Schule ist (Vgl. Rigby & Griffiths, 2011, S. 347). Auch in relativ leichten Mobbingfällen wird dieser Ansatz häufig eingesetzt, wenngleich andere Interventionsmethoden (siehe S. 50ff) an dieser Stelle angebrachter wären.

Rigby (2012, S. 46) warnt davor, den traditionellen Disziplinierungsansatz als Allheilmittel zur Mobbingintervention einzusetzen. Der Erfolgsgrad dieser Methode

hängt neben anderen Faktoren auch davon ab, in welcher Altersgruppe diese Methode angewendet wird. Untersuchungen zeigen, dass der klassische Disziplinierungsansatz unter jüngeren Schüler/innen in der Grundschule bessere Ergebnisse als unter Schüler/innen der Sekundarstufe erzielt. Ein Erklärungsansatz besteht darin, dass jüngere Schüler/innen auf Bestrafung noch besser ansprechen als ältere, die häufig auf autoritär bestrafende Erziehungsmethoden eher mit Widerstand reagieren. Einen weiteren Kritikpunkt sehen Rigby und Griffiths (2011, S. 355) darin, dass der klassische Disziplinierungsansatz zu wenig die soziale Dynamik von Mobbing mitbedenkt. In seltenen Fällen erfolgt eine wirkliche Einstellungsänderung der in Mobbing involvierten Personen. So kann es sein, dass nach außen von den Beteiligten der Wille zu einer Verhaltensänderung gegenüber dem Mobbingopfer vermittelt wird. In Wirklichkeit greifen die in Mobbing involvierten Personen oftmals zu subtileren Formen, die leichter vor dem Schulpersonal im Verborgenen bleiben. Wenn dies passiert, kann sich die Situation für die von Mobbing betroffene Person sogar noch verschlimmern.

#### **1.2.3.4.2 The Method of Shared Concern**

In den 90-iger Jahren war es der schwedische Psychologe Anatol Pikas (2002, S. 307 - 326), der die „Shared Concern Method“ ins Leben rief. Über die Jahre wurde die ursprüngliche Methode von Pikas weiterentwickelt und von vielen Autoren als „the Method of Shared Concern“ betitelt. Der Aufbau und die Struktur dieser Methode ist als eine der komplexesten und umfangreichsten Herangehensweisen bei Mobbinganlassfällen bekannt. Diese Methode kombiniert Elemente aus der „Support Group Method“ sowie Ansätze aus der Mediationsarbeit. Im Zentrum dieser Methode steht das Verständnis, dass Mobbing ein soziales Phänomen ist, was bedingt, dass Gruppenprozesse beim Interventionsprozess nicht außer Acht gelassen werden. Im Gegensatz zum Disziplinierungsansatz beruht the Method of Shared Concern auf einer nicht strafenden oder sanktionierenden Arbeit mit den am Mobbing beteiligten Schüler/innen. Hauptziel dieser Methode ist es, die Mobbinginvolvierten dabei zu unterstützen, eine für alle Parteien befriedigende Lösung für das bestehende Problem auszuarbeiten. Geleitet werden sollten die Treffen von einer Lehrperson oder einem Schulpersonal, die eine fundierte Schulung zu dieser Methode im Vorfeld erhalten haben.

Der offizielle Interventionsprozess beginnt damit, dass diejenigen Schüler/innen, die aktiv am Mobbing involviert waren oder es in irgendeiner Weise unterstützt haben, identifiziert werden. Dies kann in Form von speziellen Beobachtungen, Berichten oder Gesprächen mit den Eltern, deren Kind von Mobbing betroffen ist oder mit dem Opfer selbst passieren. Die ausgeforschten Täter werden dann intern als die „unter Verdacht stehenden Mobber“ deklariert. Mit allen Verdächtigen findet der Reihe nach ein Vieraugengespräch statt. Der Gesprächsprozess sollte ein paar Kriterien berücksichtigen und folgende Komponenten beinhalten: Bei der Umsetzung dieser Methode muss insbesondere darauf geachtet werden, dass keine bewussten oder unterschweligen Schuldzuweisungen den involvierten Personen entgegengebracht werden. Falls der sogenannte Anführer der Mobbingübergriffe bekannt ist, wäre es aus gruppensdynamischen Gründen gut, denjenigen/diejenige zuerst zu einem Gespräch zu bitten. Es sollte auch darauf geachtet werden, dass das Gespräch an einem Ort stattfindet, der Privatsphäre zulässt und äußere Unterbrechungen ausschließt. Das Treffen sollte damit beginnen, dass der/die Schüler/In gebeten wird, sich auf dem gegenüberstehenden Stuhl niederzulassen. Der/Die Gesprächsleiter/In versucht mit dem/der Schüler/In einen Blickkontakt herzustellen und eine angenehme Atmosphäre zu schaffen, bevor man zum eigentlichen Thema des Treffens übergeht. In weiterer Folge berichtet die erwachsene Person über das ihm oder ihr bekannte Leid des Mobbingopfers. Eine Aussage, die dies ausdrückt, wäre beispielsweise: „It looks like Tom is having a hard time at school.“ (Rigby, 2012, S. 1). Im Anschluss daran wird der/die Schüler/In gefragt, wie er/sie die Situation und die Gefühlslage des Mobbingopfers einschätzen würde. „What do you think about K’s situation“(Pikas, 2002, S. 314). Danach wird der/die unter Verdacht stehende Mobbingtäter/in gebeten nachzudenken, was sie dazu beitragen können, damit sich das Wohlbefinden dieser Person verbessert und die Notsituation des Opfers in Zukunft ein Ende findet. Konstruktive Vorschläge zur Verbesserung der Situation sollten von der erwachsenen Person positiv verstärkt und begrüßt werden. Ein weiteres Gespräch wird gemeinsam vereinbart, um zu sehen wie sich die Dinge in der Zwischenzeit entwickelt haben. Die gleiche Prozedur wird mit den anderen mutmaßlichen Mobber/Innen gleicherweise durchgeführt. Für die qualitative Umsetzung dieser Interventionsmethode ist es unabdingbar, dass keine Warnungen oder Drohungen vonseiten des/der

Gesprächsleiter/In gegenüber dem/der verdächtigen Mobbingperson ausgesprochen werden. Nachdem sich der/die Gesprächsleiter/In mit allen mutmaßlichen Mobbingpersonen getroffen hat, folgt ein Zusammentreffen mit dem/der Mobbingbetroffenen. Der Grund, warum zuerst ein Treffen mit den verdächtigen Mobbern abgehalten wird und nicht mit dem Opfer, besteht darin, zu versuchen das Opfer vor Übergriffen zu schützen, die als Racheakt für die Aussagen vor dem/r Berater/In über dessen Situation ausgelöst werden könnten. Ferner schützt ein Beziehungsaufbau mit dem/r Gesprächsleiter/In vor der weiteren negativen Beeinflussung der anderen Täter/innen (Vgl. Pikas, 2002, S. 313 – 314). Beim Gespräch mit dem Mobbingopfer sollte der/die Gesprächsleiter/In mit sehr viel Feingefühl vorgehen und zuallererst seine/ihre Rolle in diesem Interventionsprozess erläutern. Ferner sollte diese/r versuchen, der betroffenen Person Gefühle von Mitgefühl und Unterstützung zu signalisieren. Obwohl es sich um eine heikle Angelegenheit handelt, muss der/die Gesprächsverantwortliche das Mobbingopfer auf eine möglichst sensible und nicht unterstellende Weise fragen, ob dieses vielleicht auch etwas dazu beigetragen hat, dass er/sie nun so schlecht von den anderen behandelt wird. „Tom, I wonder if there is anything you might be doing to cause them to treat you badly“ (Rigby, 2012, S. 2). Dem vorherigen Satz hinzuzufügen ist, dass in der Mehrheit der Fälle die Opfer ohne jegliches Zutun in diese Misere geraten sind und nur in seltenen Fällen in Folge von Provokationen der Mitschüler/innen („provokativen Opfer“) viktimisiert werden. Laut Rigby (2012, S. 2) sind nur rund 20 Prozent des Mobbings auf selbst verursachte Provokationen im Vorfeld zurückzuführen. Im nächsten Schritt wird darauf hingewiesen, dass bereits mit den vermeintlichen Mobbingtätern ein Klärungsgespräch durchgeführt wurde und diejenigen versprochen haben, ihr Verhalten zu bessern. Das Opfer wird gebeten, auf Anzeichen einer Verhaltensänderung bei den vermeintlichen Tätern zu achten. Ein paar Tage später wird mit den einzelnen Mobber/Innen ein erneutes Treffen vereinbart um abzuklären, ob sie die versprochenen Verhaltensänderungen und positiven Aktionen gegenüber dem Opfer tatsächlich umgesetzt haben. Wenn alle Gespräche gut gelaufen sind und der Berater/In das Gefühl hat, dass bereits Fortschritte erzielt wurden, dann kann ein Gruppentreffen mit allen Mobber/Innen arrangiert werden. Inhalt des Treffens soll ein Lob für die bereits unternommenen Schritte sein sowie eine Beschreibung jedes Einzelnen, was sie persönlich

gemacht haben, um die Lage des Opfers zu verbessern. Wenn dies abgeschlossen ist, sollen sie sich in der Gruppe gemeinsam überlegen was sie zum Mobbingopfer sagen werden, wenn es zu einem Zusammentreffen kommt. Ein Beispielsatz zeigt wie das der/die Gesprächsleiterin anleiten könnte: „I would like us now to make a plan for when we meet with Tom.“ (Rigby, 2012, S. 2). Am Ende des Treffens erfolgt eine Darstellung der Überlegungen für die Zusammenkunft mit dem Opfer vonseiten der Gruppenmitglieder. Beim gemeinsamen Abschlusstreffen mit den Tätern/Innen und dem Opfer folgt die im Vorfeld vorbereitete Aussage oder Entschuldigung gegenüber dem Opfer. Der/die Gruppenleiterin nimmt in dieser Interventionsphase vor allem die Rolle als neutrale/r Mediator/in ein. Diese/r hilft den Parteien dabei eine Lösung zu finden, wie sie in Zukunft in einer positiven Weise miteinander umgehen können. Die Rolle des Mediators ist vor allem dann sehr wichtig, wenn sich das Opfer auch provokativ verhalten hat und die vermeintlichen Täter für eine gemeinsame Lösung eine Verhaltensänderung auch von der Opferseite erwarten. Gemäß Pikas (2002, S. 316) soll das kleinste Ziel des Treffens die Gewährleistung eines friedlichen Nebeneinanders in der Zukunft sein. Noch besser wäre es laut dem Autor, wenn es gelingt, das Opfer in das soziale Gefüge ohne Vorbehalte vollkommen rückzuintegrieren. Wurde für beide Parteien eine konstruktive Lösung erarbeitet, folgt eine Diskussion des/der Gruppenleiter/in mit den Teilnehmer/Innen, wie man in Zukunft damit umgehen soll, falls die Vereinbarungen nicht eingehalten werden sollten. Im Zuge dessen wird vonseiten des/r Gruppenleiters/in ein weiteres Hilfeangebot gestellt, falls irgendwelche Probleme auftreten (Vgl. Rigby, 2012, S. 98 – 100, Rigby, 2012, S. 1 - 3).



## **2. Die Rolle und Kompetenzen von Lehrpersonen zur effizienten Mobbingprävention. Daraus abgeleitete Implikationen für die Lehrer Aus- und Weiterbildung.**

### **2.1 Forschungsfragen**

- Welche Kompetenzen sollen Lehrpersonen im Allgemeinen besitzen um gegen Mobbing präventiv wirksam sein zu können? (Teilstudie 1)
- Welche Kompetenzen müssen Lehramtsstudenten/innen der Sekundarstufe 1 während ihrer Ausbildungszeit erwerben, um in ihrem späteren Berufsleben effektive Mobbingprävention bzw. Intervention vornehmen zu können? (Teilstudie 1)
- Über welche mobbingpräventiven Kompetenzen verfügen Lehramtsstudenten/innen der Primar und Sekundarstufe im 5. Semester (PH Linz)? (Teilstudie 2)

### **2.2 Grundannahmen/Hypothesen**

- Das Handeln der Lehrperson ist eine wesentliche Komponente in der Prävention und Intervention von Mobbing in der Schule.
- Eine intensive Auseinandersetzung mit dem Phänomen Mobbing schon während der Ausbildung ist eine wesentliche Voraussetzung zur erfolgreichen Mobbingprävention bzw. Intervention an Schulen.
- Lehramtsstudenten/innen erlernen während der Ausbildung zu wenig ausreichend mobbingpräventives/e Wissen/Handlungsstrategien, um im späteren Berufsalltag erfolgreiche Mobbingprävention durchführen zu können.

## **2.3 Durchführung der Teilstudie 1**

### **2.3.1 Analyse von evidenzbasierten Mobbingpräventionsprogrammen**

Unter evidenzbasierten Mobbingpräventionsprogrammen versteht man Programme, die „theoretisch fundiert sind, deren Implementierung im Feld sorgfältig geplant und wissenschaftlich begleitet sowie deren Wirksamkeit inklusive möglicher Nebenwirkungen differenziert evaluiert worden sind“ (Strohmeier & Spiel, 2012, S. 176). Im Rahmen dieser Masterthese wurden folgende drei evidenzbasierte Mobbingpräventionsprogramme herangezogen und hinsichtlich der Rolle und Aufgaben von Lehrpersonen analysiert:

Das „**KiVa Programm**“ aus Finnland (Salmivalli)

Das „**Zero Programm**“ aus Norwegen (Roland)

Das „**WiSK Programm**“ aus Österreich (Strohmeier/Spiel)

#### **2.3.1.1 Fragestellung**

- Welche Rolle nehmen Lehrpersonen in evidenzbasierten Mobbingpräventionsprogrammen ein?
- Welche Übereinstimmungen hinsichtlich der Rolle und Aufgaben von Lehrpersonen lassen sich in den drei evidenzbasierten Mobbingpräventionsprogrammen finden?
- Was sind laut den Programmen wichtige primärpräventive und sekundärpräventive Kompetenzen, die Lehrpersonen für eine erfolgreiche Mobbingpräventionsarbeit brauchen?
- Welche Effekte haben Mobbingpräventionsprogramme auf Lehrpersonen?

### **2.3.1.2 Methodisches Vorgehen**

Für die Analyse der drei evidenzbasierten Mobbingpräventionsprogramme (KiVa, Zero, WISK) wurden ausgewählte Fachartikel herangezogen, die im Vorfeld nach bestimmten Kriterien ausgewählt wurden. Erstens sollten diese Quellen, wenn möglich, peer reviewed sein und in der englischen Sprache verfasst sein, um eine Vergleichbarkeit bezüglich der Aussagekraft und der Validität zu erhöhen. Zentral war es auch, dass die Texte eine möglichst detaillierte Darstellung der Ebenen (Schulebene, Klassenebene, Individualebene), an denen die Mobbingpräventionsprogramme ansetzen, bieten sollten. Zusätzlich war es von Relevanz, dass die Funktionen und Kompetenzen der Lehrpersonen auf den einzelnen Präventionsebenen gut beschrieben werden. Für die Suche nach relevanter Literatur wurden die wissenschaftlichen Datenbanken "Sage Journal" und "Springer Link" verwendet.

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in tabellarischer Form und unterteilt sich in universelle sowie indizierte Präventionsmaßnahmen sowie den Präventionsebenen im schulischen System (Schulebene, Klassenebene, Individualebene). Auf welche Zielgruppe sich der jeweilige Präventionsansatz bezieht, wird in der linken Tabellenspalte dargestellt.

## **2.4 Durchführung der Teilstudie 2**

### **2.4.1 Interviews mit Studierenden der Pädagogischen Hochschule Linz**

#### **Kurze Darstellung des Forschungsstands**

Laut Rigby (2012) kann die Prävention und Intervention von Mobbing an Schulen nur in Kombination zweier Ansätze als erfolgversprechend gelten. Der erste Ansatz wird als „universeller Ansatz“ bezeichnet. Dieser beruht auf dem Verständnis, dass Mobbing im Vorfeld entgegengewirkt werden kann, wenn an einer Verbesserung des allgemeinen Schulklimas gearbeitet wird. Dies soll durch eine verstärkte Förderung der Lehrkräfte von prosozialen Einstellungen und Verhaltensweisen unter Schüler/innen erfolgen.

Der zweite Zugang wird als „selektiver“ oder „reaktiver Ansatz“ bezeichnet. Hier liegt der Fokus insbesondere auf der Intervention bei Mobbing. Der Fokus liegt hier im Gegensatz zum ersten ganz gezielt nur auf jenen Schüler/innen, die in diesem gruppenspezifischen Geschehen involviert sind/waren. Dadurch soll das Ziel erreicht werden, Mobbingereignisse so früh wie möglich zu stoppen und für alle Akteure (Opfer, Täter, Mitläufer) eine konstruktive Lösung zu finden. Zu diesem Zweck sind spezielle Methoden entwickelt worden, die ein Wegweiser sein können, wie man dabei bestmöglich vorgeht. In beiden Fällen ist die Lehrperson eine Schlüsselfigur, sowohl bei der Prävention wie auch bei der Intervention von Mobbing (Vgl. Rigby, 2012).

Die Kompetenzen oder Fertigkeiten, die man für eine erfolgreiche Mobbingprävention an Schulen bräuchte, sind jedoch laut einiger Wissenschaftler/Innen nicht ausreichend bei den Lehrpersonen gegeben – zu dieser genannten Thematik nun ein kurzer Überblick:

Die wissenschaftliche Forschungsliteratur weist darauf hin, dass sehr große Unterschiede bei Einstellungen und Wahrnehmungen von Mobbing bei Lehrkräften vorhanden sind (Vgl. Yoon, 2004). Erschreckend auch die Ergebnisse einer Studie, dass nur etwa 40% der Lehrkräfte auf Gewalthandlungen dieser Art reagieren und etwas dagegen zu unternehmen versuchen (Vgl. Strohmeier et al., 2012, S. 195).

Yoon (2004, S. 38) unterstreicht die Relevanz der Lehrerreaktion hinsichtlich Mobbing. So kann ein Nichteingreifen einer Lehrkraft die Täter und Mitläufer in ihrer Rolle und ihrem Tun bestärken. In ihren Untersuchungen konnte sie ebenfalls nachweisen, dass die persönliche Einstellung und das Wissen über Mobbing wesentliche Prädiktoren sind, ob Lehrpersonen Schritte unternehmen, um dieses Verhalten zu stoppen oder nicht. Ergebnisse von Studien weisen darauf hin, dass die Wahrscheinlichkeit, in Mobbing-situationen zu intervenieren, zu einem Teil davon abhängt, welches Vorwissen die Lehrpersonen zu diesem Themengebiet besitzen. Folglich betont die Wissenschaftlerin, dass es bereits in der

Grundausbildung von Lehramtsstudierenden zu einer Thematisierung von Mobbing kommen sollte.

Weitere Studien kommen zu dem Schluss, dass Lehrkräfte im Umgang mit Mobbing sehr ineffektiv sind. So weisen Bauman et al. (2008) auf eine unzulängliche Vorbereitung zum Thema Mobbing in der Lehrerausbildung hin. Kompetenzen und Techniken sollen nicht nur didaktisch erlernt, sondern vor allem sollten neue Fertigkeiten in Form von Rollenspielen eingeübt werden. Während der Lehramtsausbildung sollten die zukünftigen Unterrichtenden daher diverse Interventionsmethoden kennenlernen, um im späteren Berufsalltag adäquat auf verschiedene Mobbingsschweregrade reagieren zu können.

Smith & Shu (2000) sehen ebenfalls in einer ausgedehnteren Vorbereitung der Lehramtsstudenten/innen zum Umgang mit Mobbing während des Studiums aber auch in späteren Weiterbildungsangeboten eine Chance, dass Lehrpersonen in der Schule bessere Mobbingprävention und Mobbingintervention leisten können.

#### **2.3.1.1 Fragestellung der Studie**

Welche mobbingpräventiven Kompetenzen besitzen Lehramtsstudenten/innen der Primar- und Sekundarstufe im 5. Semester an den zwei Pädagogischen Hochschulen in Linz?

#### **2.4.1.2 Stichprobe**

Um den aktuellen Stand der Kompetenzen im Umgang mit Mobbing von Lehramtsstudenten/innen der Primar- und Sekundarstufe an den Pädagogischen Hochschulen in Linz darstellen zu können, wurden insgesamt 12 Experteninterviews (N=12) mit Lehramtsstudenten/innen der Primar- und Sekundarstufe an der öffentlichen und an der privaten Pädagogischen Hochschule in Linz im 5. Semester durchgeführt. Es wurden Lehramtsstudenten/innen im 5. Semester herangezogen, da diese bereits mehr als die Hälfte ihres Studiums absolviert haben und über das Gelernte zu den Themen Mobbing und Gewalt berichten können. An der privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese und an der Pädagogischen Hochschule Linz wurden insgesamt 7 Studierende VS, und 5 Studierender NMS befragt. Das Alter der Interviewpartner lag zwischen dem 20-

igsten und 39-igsten Lebensjahr, mit einem Durchschnittsalter von 21, 83. Von den 12 Interviewpartnern waren 9 weiblich (6 Studierende VS, 3 Studierende NMS) und 3 (1 Student VS, 2 Studierende NMS) männlich. Die Interviews wurden in einem Zeitraum vom 6.12.2013 bis 12.12.2013 geführt. Alle Interviewpartner wurden persönlich an der Pädagogischen Hochschule angesprochen und zur Teilnahme an einem Interview eingeladen. Alle Interviews fanden am Komplex der Pädagogischen Hochschule in diversen Räumlichkeiten statt. Die Durchführung der Interviews war zu einem früheren Zeitpunkt geplant, da jedoch die offizielle Zusage zur Durchführung der Interviews von Seiten der Pädagogischen Hochschule beinahe drei Wochen auf sich warten ließ und erst am 4. Dezember offiziell in der Rektoratssitzung bewilligt wurde, kam der Zeitmanagementplan der Masterthese ziemlich ins Wanken. Die Interviews wurden nach Zustimmung der beteiligten Personen auf Tonband aufgezeichnet und vollständig transkribiert. Die durchschnittliche Interviewdauer betrug ca. 25 Minuten. Das dadurch gewonnene Material bildet den Ausgangspunkt der qualitativen Analyse.

#### **2.4.3.3 Methodisches Vorgehen**

Die Experteninterviews wurden anhand eines halbstandardisierten Interviewleitfadens durchgeführt. Der erste Teil des Interviewleitfadens bestand aus drei hypothetischen Mobbing szenarien in der Schule (Mobbing vignetten – siehe S. 63). Die Vignetten zeigen jeden Mobbingfall als wiederholtes Verhaltensmuster mit einem Machtungleichgewicht zwischen dem Täter und dem Opfer (Vgl. Yoon, 2004, S. 40). Mobbing szenarien eignen sich besser als Interviews oder Fragebögen um realitätsnahe Entscheidungs- und Urteilsfindungen von Personen abzubilden. Ein weiterer Vorteil von Vignetten ist, dass die soziale Erwünschtheit der Antworten gemildert wird, da die Vignetten erfunden sind und nicht den persönlichen Erfahrungsschatz berühren (Vgl. Alexander & Becker 1978; Barter & Renold, 1999). Ein Szenario beschrieb physisches Mobbing, das zweite Szenario relationales Mobbing und das dritte handelte von verbalem Mobbing. Nach jedem Szenario folgte eine Einschätzung des Schweregrades auf einer Skala von 1 bis 5, wobei 1 gar nicht ernst und 5 sehr ernst bedeutete, und eine persönliche Begründung für die Einschätzung.

Weitere Fragen waren, ob und warum sie in diesem Fall eingreifen oder nicht eingreifen würden. In weiterer Folge wurden die Studenten/innen nach der weiteren Vorgangsweise gefragt. Weiters wurden sie befragt, was die Schule dazu beitragen kann um Mobbing im Vorfeld zu verhindern und welche Interventionsmöglichkeiten seitens der Schule erfolgen sollen, wenn es zu einem Mobbinganlassfall kommt.

Im zweiten Teil des Interviews wurde erhoben, was die Studierenden bisher zu Mobbing und Gewalt im Zuge ihrer bisherigen Ausbildung gelernt haben und wie gut sie sich dadurch vorbereitet fühlen, um effektive Mobbingprävention in der Schule betreiben zu können.

Als Auswertungsmethode für die Interviews mit den Studenten/innen wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) verwendet. Dabei kam eine Kombination induktiver und deduktiver Verfahren zur Anwendung.

Die Einschätzung des Schweregrads der drei Szenarien wird in tabellarischer Form dargestellt (siehe Tabelle 5/6/7). Jede Tabelle zeigt eine Auflistung der Häufigkeit, mit der die Einschätzungen des Schweregrades von den Studenten/innen getroffen wurden, sowie deren persönliche Begründung dafür. Im unmittelbaren Anschluss an die Tabelle, folgt die Interpretation des Datenmaterials. Die qualitativen Aussagen zur Einschätzung des Schweregrades der drei Szenarien befinden sich im Anhang (siehe Anhang 1 - Tabelle 16/17/18).

Bei der Auswertung der Mobbinginterventionsvorschläge der Studenten/innen zu den einzelnen Szenarien wurden sowohl induktive wie auch deduktive Verfahren verwendet. Zunächst erfolgte eine Einteilung der Mobbinginterventionsvorschläge der Studenten/innen in funktionale, dysfunktionale und unzureichend differenzierte Strategien (siehe Anhang 2 - Tabelle 19/20/21). Zusätzlich wurden in der Tabelle Vorschläge der Studenten/innen zu schulischen Präventions-Interventionsmöglichkeiten im Zusammenhang mit den drei Mobbing szenarien aufgelistet. Die tabellarische Darstellung soll dazu dienen, eine bessere Übersicht zu den qualitativen Aussagen der studentischen Interventionsvorschläge zu ermöglichen. Die Einteilung sowie die Auswertung erfolgt hierbei auf der Basis der

in der Masterthese angeführten Erkenntnisse bzw. Literatur zur Mobbingforschung.

Im nächsten Schritt wurden die diversen Mobbinginterventionsvorschläge für die jeweiligen Szenarien in Überkategorien zusammengefasst (siehe Tabelle 7/8/9) und deren Häufigkeit der Nennungen nach absteigender Reihenfolge in tabellarischer Form dargestellt. Um Rückschlüsse auf die Mobbinginterventionskompetenzen der Studenten/innen ziehen zu können, wurden die genannten Vorschläge mit den im Anschluss dargestellten Interventionsschritten, wie sie in den evidenzbasierten Mobbingpräventionsprogrammen vorgeschlagen werden (siehe Tabelle 1), quantitativ dargestellt (siehe Tabelle 11).

<b>Eingreifen</b>
<b>Gespräch mit dem Opfer</b>
<b>Gespräch mit dem/n Täter/innen</b>
<b>Weitere Beobachtung der Situation</b>
<b>Kollegen informieren</b>
<b>Eltern informieren</b>
<b>Klassenregeln gegen Mobbing einführen</b>
<b>Klassengespräch zum Mobbingfall</b>
<b>Gruppengespräch zwischen der Lehrperson, dem/den Täter/innen und dem Opfer</b>

**Tabelle 1: Grundelemente/Schritte eines Vorgehens in Mobbinganlassfällen in Anlehnung an evidenzbasierte Mobbingpräventionsprogramme**



Anschließend folgte die Interpretation der quantitativen Darstellung der Mobbinginterventionsvorschläge zu diesen drei Szenarien, die nach den zentralen Grundelementen einer Mobbingintervention aufgelistet sind

Die Hauptaussagen der Studenten/innen zur Thematisierung von Mobbing und Gewalt während der Ausbildung, die persönliche Einschätzung der Studenten/innen zur Vorbereitung von Mobbing und Gewalt während des Studiums, sowie die Wünsche der Studenten/innen hinsichtlich Mobbing und Gewalt in der Ausbildung werden aus den verschriftlichten Interviewtranskripten herausgefiltert und der Reihe der Interviewabfolge nach in einer Tabelle (siehe Tabelle 13/14/15) dargestellt. In weiterer Folge wurden die Aussagen der Studenten/innen in zusammengefasster Form verschriftlicht.

### Mobbingvignetten Szenario 1-3

- Während der Pausenaufsicht beobachtest du zufällig beim Vorbeigehen an einer 4. Klasse Unterstufe, wie ein Schüler einem anderen Schüler absichtlich und ohne vorangehende Provokation das Bein stellt und dieser dadurch zu Boden fällt und sich folglich blaue Flecken holt. Du hörst wie dieser schreit „Du sollst mich endlich in Ruhe lassen, ich habe dir doch nichts getan.“ – **Szenario 1**
  
- Du beobachtest wie Julia, Maria, Laura, drei Mädchen der siebten Schulstufe, gerade damit beginnen wollen ein Kartenspiel zu starten, als Kathi eine eher schüchterne Mitschülerin zur Mädchengruppe geht und sie fragt, ob sie auch noch mitspielen darf. Als die drei Mädchen zu ihr sagen, dass sie nicht mitspielen kann, da sie ja die Regeln nicht kenne, geht sie enttäuscht und mit traurig gesenktem Kopf weg von der Gruppe. Diese Situation ist nicht zum ersten Mal passiert. – **Szenario 2**
  
- Kevin, ein zwölfjähriger übergewichtiger und für sein Alter etwas kleingewachsener Junge, wird von einem älteren und größeren Schüler der gleichen Schulstufe regelmäßig in den Pausen als „Fettwanst“ bezeichnet. Obwohl Kevin es dem älteren Schüler bereits gesagt hat, dass er das nicht mag, hört dieser trotzdem nicht damit auf. Seit Neuestem fangen ein paar seiner Klassenkameraden auch schon damit an „Grunzlaute“ von sich zu geben, wenn er an ihnen vorbeigeht. Kevin ist in letzter Zeit immer häufiger krank. – **Szenario 3**

## 2.5 Ergebnisse der Teilstudie 1

### 2.5.1 Analyse von evidenzbasierten Mobbingpräventionsprogrammen

#### 2.5.1.1 Analyse der Rolle und der Aufgaben von Lehrpersonen im KiVa Programm

<b>Universell – Funktionen und Kompetenzen von Lehrpersonen</b>	
<b>Schulebene- Zielgruppe sind alle Schüler/innen einer Schule</b>	Es wurden keine Angaben in der Literatur gefunden.
<b>Klassenebene- Zielgruppe sind alle Schüler/innen in einer Klasse</b>	<p>In speziellen "Schülerstunden" arbeiten die Lehrpersonen gemeinsam mit den Schüler/innen daran, ihre positive Einstellung gegenüber Mobbing zu hinterfragen und zu intervenieren, falls eine Mobbinghandlung beobachtet wird. Bei den von der Lehrperson durchgeführten Schülerstunden wird an der Aufklärung der Folgen von Mobbing sowie der Förderung von Empathie für Opfer gearbeitet. Speziell durchgeführte Übungen und Rollenspiele helfen beim Erlernen von Strategien, mit welchen man den Opfern von Mobbing zur Seite stehen kann. Das Zutrauen in die eigene Interventionsfähigkeit soll dadurch gestärkt werden.</p> <p>Die Lehrpersonen führen den Schüler/innen immer wieder vor Augen, wie wichtig es ist, erwachsenen Personen darüber zu berichten, falls man ein Zeuge von Mobbing wird (Vgl. Salmivalli &amp; Poskiparta, 2012, S. 44 – 46).</p>

<b>Indiziert – Funktionen und Kompetenzen von Lehrpersonen</b>	
<b>Die Zielgruppe der Intervention sind ausgewählte Schüler/innen</b>	Der Klassenvorstand, der einen guten Überblick über das soziale Klassengefüge haben sollte, organisiert mit prosozialen Schüler/innen, die einen hohen Beliebtheitsgrad aufweisen, ebenfalls eine Unterredung. Die ausgewählten Schüler/innen werden von der Lehrperson gebeten, dem Mobbingopfer beizustehen und ihm/ihr Unterstützung und Wohlwollen zu signalisieren. Der Klassenvorstand weist darauf hin, dass durch ihr positives Verhalten gegenüber dem Opfer die negative Haltung gegenüber dem Opfer positiv beeinflusst werden kann (Vgl. Salmivalli et al.; 2010, S. 449 - 450).
<b>Die Zielgruppe sind das Opfer und der/die Täter von Mobbing.</b>	Ein eigens festgelegtes Schulteam, bestehend aus zwei bis drei Lehrpersonen, startet sofort ein systematisches Vorgehen, wenn ein Mobbingvorfall bekannt wird. Die Lehrpersonen vereinbaren unverzügliche Gespräche sowohl mit dem Opfer als auch mit dem/den Täter/n, um die Mobbingproblematik zu thematisieren. Dem Opfer gegenüber soll vermittelt werden, dass es ab sofort jede mögliche Unterstützung erhält, bis das Mobbing ihm/ihr gegenüber aufhört. Den Tätern wird klar und deutlich mitgeteilt, dass Mobbing an der Schule absolut nicht geduldet wird und unverzüglich einzustellen ist. Weitere Treffen werden miteinander vereinbart und in Folge abgehalten (Vgl. Salmivalli et al., 2010, S. 449).

**Tabelle 2: Analyse KiVA Programm**

- **Die Effekte der Implementierung des KiVA Anti-Mobbingprogrammes auf Lehrpersonen.**

In der Studie von Ahtola et al. (2012) wurde untersucht, welche Effekte die Implementierung des KiVa Anti-Mobbingprogramm auf die Wahrnehmung von Mobbing von Lehrpersonen hat. Bei der Konzeption der Studie wurde davon ausgegangen, dass Lehrpersonen bei der Implementierung und Durchführung des

Mobbingprogrammes an der Schule sehr viele mobbingpräventive Kompetenzen erlernen. Beispielsweise erwerben die Lehrpersonen bei der Vorbereitung der KiVa- Schülerstunden durch das Lesen des Lehrermanuals einiges an Wissen zu Mobbing. Die interaktiven Übungen sowie das gemeinsame Ansehen von Videos mit Geschichten von ehemaligen Mobbingopfern, helfen den Schüler/innen wie auch den Lehrpersonen mehr Empathie für die Opfer zu entwickeln. Eine wesentliche Thematik, die von den Lehrpersonen in den KiVa Schülerstunden vermittelt wird, ist, dass die Peergroup einen wesentlichen Einfluss auf Mobbing hat. Die Vermittlung dieser Haltung bewirkt bei den Lehrpersonen, dass Mobbing als veränderbares Phänomen wahrgenommen werden kann. Diese Sichtweise kann in weiterer Folge zum Begreifen, dass es im schulischen Setting durchaus Möglichkeiten gibt, etwas gegen Mobbing zu unternehmen, führen. Die Lehrermanuale enthalten neben den Ablaufplänen zu den Schülerstunden auch explizite Beschreibungen, wie in akuten Mobbinganlassfällen vorgegangen werden soll. Für die Durchführung der indizierten Maßnahmen ist das KiVa Schulteam, bestehend aus drei Mitgliedern, verantwortlich. Im Laufe des Schuljahres gewinnt das Schulteam auch immer mehr Erfahrungen in der erfolgreichen Bewältigung von Mobbingfällen. Im Zuge dessen steigt auch die Selbstwirksamkeit der Mitglieder Mobbing ein Ende zu setzen und damit einhergehend steigt das Vertrauen in die Wirksamkeit des KiVa- Programmes.

In der Evaluationsstudie wurde der Einfluss der Implementierung des KiVa Programms auf die Einschätzung, Mobbing bewältigen zu können, Mobbing als veränderbares Phänomen zu verstehen, sowie das Vertrauen von Lehrpersonen in die Wirksamkeit des Programmes, gemessen. Dazu wurden Daten von 128 Lehrpersonen in 33 Interventionsschulen und 110 Lehrpersonen in Kontrollschulen von der ersten bis zur dritten Schulstufe gesammelt und miteinander verglichen. Die Ergebnisse der Studien zeigen deutlich, dass die Lehrpersonen, die an der Schule das KiVa Programm implementierten, sich nach dem einen Jahr im Umgang mit Mobbing kompetenter fühlten als die Lehrpersonen der Kontrollgruppe. Kein Unterschied konnte zwischen der Kontroll- und Interventionsgruppe hinsichtlich der Sichtweise, Mobbing als veränderbares Phänomen zu erachten, festgestellt werden (Vgl. Ahtola et al., 2012, S. 851 – 857).

### 2.5.1.2 Analyse der Rolle und Aufgaben von Lehrpersonen im Zero Programm

<b>Universell – Funktionen und Kompetenzen von Lehrpersonen</b>	
<p><b>Schulebene - Zielgruppe sind alle Schüler/innen einer Schule</b></p>	<p>Das ganze Schulpersonal entwickelt eine „Zero tolerance“ Haltung gegenüber Mobbing. Alle aggressiven oder gewalttätigen Übergriffe unter den Schüler/innen werden von den Lehrpersonen und dem Schulpersonal nicht geduldet und sanktioniert. Das Zero Toleranz Prinzip soll von den Lehrpersonen in einer autoritativen Weise umgesetzt werden (Vgl. Roland &amp; Vaaland, 2006, S. 24).</p> <p>Gemeinsam mit der Schulleitung sind die Lehrpersonen dafür verantwortlich für einen guten und geregelten Schulstart und für einen guten Wechsel in eine andere Schulform für alle Schüler/innen zu sorgen (Vgl. Roland &amp; Vaaland 2006, S. 36 - 37).</p> <p>Der Überwachung der Plätze, an denen Mobbing gehäuft vorkommt (Spielplätze, Toiletten, Turnhallenräumlichkeiten), ist eine zentrale Aufgabe der Lehrpersonen im Zero Programm. Bei der Aufsicht tragen die Lehrpersonen Jacken mit gut sichtbaren Farben, die die Autorität und die Sichtbarkeit erhöhen sollen. Falls negatives Verhalten beobachtet wird, sind die Lehrpersonen gefordert, in ruhiger aber fokussierter Weise einzugreifen (Vgl. Roland &amp; Vaaland, 2006, S. 38).</p>
<p><b>Klassenebene- Zielgruppe sind alle Schüler/innen in einer Klasse</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Für die Prävention von Mobbing ist es wesentlich, dass die Lehrpersonen dafür sorgen, dass es einen klaren und strukturierten Schulstart gibt. Es sollen für die Schulstunden Routinen eingeführt werden, die kontinuierlich das ganze Jahr umgesetzt werden (Vgl. Roland &amp; Vaaland, 2006, S.44)</li> <li>• Um mobbingpräventiv wirksam zu sein, sollen Lehrpersonen</li> </ul>

einen autoritativen Klassenführungsstil bei der Arbeit mit den Schüler/innen verfolgen. Autoritative Lehrpersonen strahlen eine natürliche Autorität aus und kümmern sich um ihre Schüler/innen und legen einen klaren Fokus auf deren Lernprozesse sowie deren Leistungsergebnisse. Autoritative Lehrpersonen bieten gute Richtlinien hinsichtlich der Anforderungen und der Erwartungen hinsichtlich der Unterrichtsarbeit sowie deren Verhalten. Bei Unterrichtsstörungen kann die autoritative Lehrperson durch klare Botschaften, die auf eine respektvolle Weise transportiert werden, einschreiten und diesen ein Ende bereiten (Vgl. Roland & Vaaland, 2006, S. 45 - 46).

- Die Lehrpersonen sollen das Thema Mobbing mit ihren Schüler/innen so zirka einmal pro Woche das ganze Schuljahr lang diskutieren. Das wiederholte Ansprechen dieser Thematik soll bei den Schüler/innen dazu führen zu realisieren, dass die Lehrperson das Thema Mobbing ernst nimmt. Im Zuge der Arbeit wird für die Schüler/innen auch klar, welche Verhaltensweisen von der Lehrperson als akzeptabel und welche als inakzeptabel angesehen werden (Vgl. Roland & Vaaland, 2006, S. 47).
- Die Klassenlehrer/innen sollen gemeinsam mit ihren Schüler/innen ganz am Ende der Woche eine Gesprächsrunde durchführen, in der das Thema Mobbing neben anderen Geschehnissen während der Woche besprochen werden sollte (Vgl. Roland & Vaaland, 2006, S. 48).
- Eine weitere wichtige Rolle kommt den Lehrpersonen im Zero Programm zu, in dem sie strukturierte Gespräche mit allen Schüler/innen kurz nach dem Schulstart durchführen. Inhalt der Gespräche sollte sein zu erfragen, wie es dem/der Schüler/in mit dem Unterrichtsstoff geht und wie das

	<p>allgemeine Wohlbefinden an der Schule ist. Weitere Fragen beziehen sich spezifisch auf Mobbing, insbesondere, ob jemand von anderen Schüler/innen gemobbt wird oder selbst jemanden mobbt. Hauptziel dieser Maßnahme soll es sein, zu vermitteln, dass Mobbing von den Lehrpersonen nicht toleriert wird und dass in Folge der Zweiergespräche das Thema Mobbing zwischen den Schüler/innen besprochen wird (Vgl. Roland &amp; Vaaland, 2006, S. 48-49).</p>
<p><b>Zielgruppe sind alle Eltern der Schüler/innen in einer Klasse</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Klassenlehrer/innen sollten bereits im Frühling vor Eintritt der neuen Schüler/innen einen Elternabend organisieren. Die Lehrpersonen sollten darauf achten, dass von Anfang an ein positiver Umgang mit den Eltern gepflegt wird. Informationen zum Ablauf der ersten Wochen und die Prinzipien, auf denen die Arbeit basieren, sollten dargelegt werden. Des Weiteren stellt die/der Klassenlehrer/in das Zero Programm vor und die Prinzipien, auf denen dieses beruht. Die Eltern erfahren, welche Rolle die individuellen Schülergespräche im Zusammenhang mit Mobbing spielen und wie die Schule im Allgemeinen mit Mobbingvorfällen umgeht. Fragen, ob die Schüler/innen ihren Eltern oder den Lehrer/innen von Mobbing erzählen sollen und wie die Eltern über Mobbing mit ihren Kindern reden sollten und wie Eltern in einem Mobbinganlassfall, in dem ihr Kind involviert ist, kooperieren können, werden in kleinen Gruppen diskutiert, und im Plenum zusammenfassend zusammengetragen. Zum Abschluss des Treffens ermuntert der/die Klassenlehrer/in die Eltern ihre Kinder über die Ergebnisse des Treffens zu informieren (Vgl. Roland &amp; Vaaland, 2006, S. 49 - 51).</li> </ul>



## Indiziert – Funktionen und Kompetenzen von Lehrpersonen

Die Zielgruppe sind das Opfer und der/die Täter von Mobbing.

- Im Zero Programm ist normalerweise der /die Klassenlehrer/in für das Lösen der Mobbingproblematik in Anlassfällen zuständig. In manchen speziellen Fällen führen es Personen aus der Zero-Ressource Gruppe oder der schulpsychologische Dienst durch. Je nach individuellem Fall erfährt die Lehrperson vom Mobbing durch Erzählungen des Opfers selbst, dessen Eltern, durch eigene Beobachtungen oder durch Informationen von Kollegen/innen (Vgl. Roland & Vaaland, 2006, S. 54).
- Um dem Mobbing ein Ende zu bereiten, führt die Lehrperson nach Bekanntwerden der Problematik zuallererst Gespräche mit dem Opfer. Im Anschluss daran spricht die Lehrperson mit den einzelnen Tätern und zuletzt mit allen Tätern gemeinsam (Vgl. Roland & Vaaland, 2006, S. 54).
- Das Opfer soll ohne große Vorwarnung in der Pause auf diskrete Weise von der Lehrperson zu einem gemeinsamen Gespräch in der nächsten Stunde eingeladen werden. Als Wahl für den Gesprächsort sucht sich die Lehrperson einen Raum aus, in dem sie ungestört sind. Die Lehrperson teilt dem Opfer am Beginn des Treffens mit, dass das bekanntgewordene Mobbing der Anlass für das gemeinsame Gespräch ist. Der Lehrperson soll es während dem Gespräch mit dem Opfer gelingen diesem zu vermitteln, dass dieses auf jegliche Unterstützung hoffen darf, damit das Mobbing aufhört. Über die weitere Vorgehensweise und die weiteren Schritte, die im Interventionsprozess geplant sind, soll die Lehrperson das Opfer eingehend aufklären. Es sollte von der Lehrperson auch darauf geachtet werden, dass diese dem Opfer aufmerksam zuhört und nachfragt, ob es noch offene

Fragen gibt. Zum Abschluss des Treffens wird je nach Schweregrad und Fall des Mobbing innerhalb der gleichen Woche ein Folgetreffen vereinbart werden. Wenn die Eltern bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht über die Situation ihres Kindes informiert wurden, sollte dies an dieser Stelle ebenfalls passieren. Bevor die Lehrperson sich mit den einzelnen Mobbingtäter/innen trifft, muss diese das Opfer darüber informieren (Vgl. Roland & Vaaland, 2006, S. 54 - 55).

- Bei den Gesprächen mit den potentiellen Mobbingtätern müssen ein paar Dinge von der Lehrperson beachtet werden. Erstens ist es essentiell, dass die Lehrperson genügend Hintergrundinformationen und Beweise zum Mobbing der Täter/innen hat. Zweitens dürfen die Täter nicht die Chance bekommen, sich untereinander abzusprechen, während die Einzelgespräche mit der Lehrkraft stattfinden. Die Einzelgespräche und das abschließende Gruppengespräch mit den/der Täter/innen sollen daher während einer Unterrichtsstunde oder einer Doppereinheit abgehalten werden, um einer möglichen Absprache untereinander entgegenzuwirken. Weiters wäre es gut, wenn die Lehrperson denjenigen/diejenige Täter/in, die am kooperativsten zu sein scheint, zuerst zum Gespräch bittet. Die Einzelgespräche sowie die Gruppengespräche mit den Täter/innen sollten nicht zu lange dauern und je in 5-10 Minuten abgewickelt werden (Vgl. Roland & Vaaland, 2006, S. 57).

- Gespräche mit den einzelnen Täter/innen

Da die Täter sehr oft versuchen ihren Teil der Verantwortung abzuwälzen oder dem Opfer einen Teil der Schuld zuzuweisen, ist es umso zentraler, dass sich die Lehrperson in keine Diskussionen

verwickeln lässt und ihren Standpunkt gegen Mobbing vehement vertritt. Eine wichtige psychologische Technik, die helfen kann, wenn die Täter/innen alles zu leugnen versuchen, ist, wenn man sich nicht auf die Vergangenheit konzentriert, sondern den Fokus auf die Zukunft legt. Die Lehrperson kann dann zum Beispiel sagen, was auch immer passiert sein mag, dass Mobbing in Zukunft von der Lehrperson und den schulischen Verantwortlichen nicht mehr geduldet wird und sofort aufhören muss. Im nächsten Schritt sollte die Lehrperson versuchen dem Täter dabei zu helfen, eine konstruktive Lösung zu finden, wie sich das Opfer in Zukunft besser fühlen kann und was derjenige/diejenige machen kann, damit das Mobbing aufhört. Nachdem der/die Täter/in eine konstruktive Lösung geäußert hat, wird das Gespräch beendet und die Lehrperson bringt den/die Schüler/In zurück in die Klasse. Daraufhin wird der/die nächste Täter/in zu einem Gespräch geholt. Das gleiche wiederholt sich so oft, bis der/die letzte Täter/in die Unterredung mit der Lehrperson beendet hat. Der/die Schüler/In wird gebeten, solange im Raum alleine zu warten, bis die Lehrperson die anderen Täter/innen von der Klasse hergebracht hat (Vgl. Roland & Vaaland, 2006, S. 57 - 59).

- Gespräch mit der Gruppe von Täter/innen

Die Lehrperson sollte das Gruppengespräch damit beginnen, zusammenzufassen, was bei den einzelnen Gesprächen herausgekommen ist. Die Lehrperson soll damit fortfahren in die Runde zu fragen, was diejenigen nun persönlich beitragen können, damit sich die Situation des Opfers verbessert. Im Zuge dessen soll die Lehrperson auf deutliche Weise nochmal unterstreichen, dass das Mobbing unverzüglich eingestellt werden muss und überwacht wird, ob dies auch der Fall ist. Es wird auch darauf hingewiesen, dass der/die Schulleiter/in über die Geschehnisse informiert wird. Die Lehrperson soll die Gruppe auch darüber informieren, dass das Opfer über das gemeinsame Treffen informiert wurde, jedoch auch

	<p>darauf hinweisen, dass die Initiative für dieses Zusammentreffen von der Lehrperson und nicht vom Opfer ausging. Im nächsten Schritt geht die Lehrperson mit den Täter/innen auf theoretische Weise durch, wie sich diese in Zukunft verhalten werden, wenn sie sehen, dass eine andere Person das Opfer mobbt bzw. wie sie sich selbst schützen können, damit sie sich nicht wieder zum Gruppenmobbing verleiten lassen.</p> <p>Am Ende des Gruppentreffens wird ein Folgetreffen vereinbart, mit dem Ziel, zu überprüfen, ob sich die Täter/innen tatsächlich an die gemeinsamen Vereinbarungen gehalten haben oder nicht (Vgl. Roland &amp; Vaaland, 2006, S. 59 – 60).</p>
--	---

**Tabelle 3: Analyse ZERO Programm**

- **Die Effekte der Implementierung des ZERO Programmes auf Lehrpersonen.**

Es wurde kein passender wissenschaftlicher Artikel gefunden, der die oben angeführte Fragestellung beantworten hätte können.

### 2.5.1.3 Analyse der Funktionen und Kompetenzen von Lehrpersonen im WiSK Programm

<b>Universell – Funktionen und Kompetenzen von Lehrpersonen</b>	
<b>Schulebene- Zielgruppe sind alle Schüler/innen einer Schule</b>	<p>Gemeinsam mit der Schulleitung sind die Lehrpersonen gefordert, einen schulinternen Aktionsplan gegen Mobbing und Gewalt auszuarbeiten. Hauptziel dieser Aktion sollte es sein, im Lehrkörper eine gemeinsames Begriffsverständnis von Aggression und Mobbing zu entwickeln. Weiters sollte geklärt werden, wie die Schule vorgeht, wenn es zu einem Mobbinganlassfall kommt. Die Implementierung des WiSK Programmes soll den schulischen Akteuren dabei helfen zu verstehen, dass Gewalt und Mobbing nur durch die Kooperation aller schulischer Akteure nachhaltig verändert werden kann. Alle schulischen Akteure beschließen gemeinsame Schulregeln zu Mobbing und Gewalt (Vgl. Spiel &amp; Strohmeier, 2011, S. 414 – 415; Strohmeier et al., 2010, S. 1)</p> <p>Weitere Elemente des WiSK Programmes, bei denen die Lehrpersonen eine wichtige Rolle einnehmen, sind die intensivierete Pausenaufsicht, die Zusammenarbeit mit und Informationsweitergabe an die Eltern sowie an die Schüler/innen (Vgl. Strohmeier et al., 2010, S. 2).</p>

## Indiziert – Funktionen und Kompetenzen von Lehrpersonen

<p><b>Klassenebene- Zielgruppe sind alle Schüler/innen einer Klasse</b></p>	<p>Ein zentraler Bestandteil des WiSK Programmes ist die Durchführung eines Klassenprojektes durch Lehrpersonen, die sich freiwillig für diese Aufgabe gemeldet haben. Das Klassenprojekt umfasst 13 Einheiten, wobei jede Einheit zwei Schulstunden beträgt. Hauptziel des WiSK Klassenprojektes ist die Verbesserung des Klassenklimas, welches ein wichtiger Schutzfaktor für Mobbing ist. Mit der Unterstützung der Lehrpersonen erwerben die Schulkinder während den einzelnen Einheiten bestimmte soziale Kompetenzen. Geschult werden insbesondere Empathie und Perspektivenübernahmefähigkeiten, die Steigerung des Verantwortungsbewusstseins für negative Handlungen in der Gruppe, sowie Verteidigungsstrategien, falls man von anderen schlecht behandelt wird. Das bedeutet, dass das Klassenprojekt kein Antimobbingprogramm im engeren Sinn ist. Die Einheiten können in drei Hauptphasen unterteilt werden:</p> <p>1. Impulsphase bzw. gruppendynamischen Phase. Auf diese folgt eine Reflexionsphase und abschließend eine Aktionsphase. Die Lehrpersonen führen die Einheiten mit Hilfe der Materialien des WiSK Manuals durch. Die Lehrpersonen erhalten im Vorfeld eine Einschulung von den WiSK Trainern/Innen dazu. Bei der Impulsphase begleitet die Lehrperson die Schüler/innen von Szenarien, Diskussionen und Rollenspielen alternative Verhaltenswege zu finden, um konstruktiver mit sozial kritischen Situationen umgehen zu lernen. Bei der Reflexionsphase (ca. 9. Einheit) hilft die Lehrperson den Schüler/innen darüber zu reflektieren, welche Lernerfahrungen sie in der Impulsphase machen konnten. Bei der Aktionsphase gibt die Lehrperson die Verantwortung für das Klassenprojekt an die Schüler/innen ab. Von diesem Zeitpunkt an sind die Schüler/innen selbst gefordert kreativ</p>
---	--

	<p>zu werden und eine positive Gemeinschaftsaktivität, die während des Projekttagess durchgeführt werden soll, zu planen. Die Rolle der Lehrperson ist es, die Schüler/innen dabei zu unterstützen, die Aktivitäten in kooperativer Weise umzusetzen und ihnen bei Fragen und Schwierigkeiten zur Seite zu stehen (Vgl. Spiel &amp; Strohmeier, 2011, S. 415; Strohmeier et al, 2010, S. 3).</p> <p>Abgesehen vom WiSK Klassenprojekt ist es für die Prävention von Mobbing und Gewalt wichtig, dass die Lehrperson klare Klassenregeln mit den Schüler/innen für den gemeinsamen sozialen Umgang ausarbeitet. Die Einhaltung sollte in Folge auch eingefordert und die Nichteinhaltung sanktioniert werden. Die Lehrpersonen sollten auch auf ein klares Klassenmanagement mit klaren Regeln und Abläufen in ihrem Unterricht achten. Die Themen Mobbing und Gewalt sollten zudem von den Lehrpersonen in den Unterricht integriert werden (Vgl. Strohmeier et al., 2010, 2).</p>
<p><b>Die Zielgruppe sind das Opfer und der/die Täter von Mobbing.</b></p>	<p>Bei einem akuten Mobbinganlassfall sollen die Lehrpersonen so vorgehen, wie es der schulweite Ablaufplan vorsieht. Das WiSK Programm schlägt vor, dass die Lehrperson zuerst ein Gespräch mit dem/der Mobbingbetroffenen führen sollte. Im nächsten Schritt soll sich die Lehrperson mit dem Täter treffen und diesem klar machen, dass das Verhalten falsch ist und unverzüglich eingestellt werden muss. Wenn es sich um eine Gruppe von Täter/innen handelt, sollen die Gespräche so geführt werden, dass das soziale Bündnis unter den Täter/innen geschwächt wird. Im Anschluss werden von der Lehrperson die Eltern des Opfer der Täter/innen über die Situation informiert. Als Hilfestellung für die Durchführung der Gespräche bietet das WiSK Lehrermanual klare Anleitungen in Form von Beispielsätzen (Vgl. Strohmeier et al., 2010, S. 4; Strohmeier et al. 2012, S. 76 - 77).</p>

**Tabelle 4: Analyse WiSK Programm**

- **Die Effekte der Implementierung des WiSK- Programmes auf Lehrpersonen**

In der Studie von Schultes et al. (2013) wurde untersucht, welchen Einfluss die Anzahl der WiSK-Einheiten, die Lehrpersonen aktiv mit den Schüler/innen halten, sowie welchen Einfluss die Teilnahmerate der WiSK Trainingseinheiten für das gesamte Kollegium auf die Implementierung des Programms hat. Insgesamt nahmen 370 Lehrpersonen an den 20 Schulen, an denen WiSK implementiert wurde, an der Evaluationsstudie teil.

Die Ergebnisse der Studie sprechen dafür, dass insbesondere jene Lehrpersonen, die sich zusätzlich dafür meldeten das WiSK Klassenprojekt mit ihren Schüler/innen durchzuführen, ihre Verhaltensweisen im Umgang mit Mobbing änderten. Jene Lehrpersonen waren im Vergleich zu den anderen motivierter auch mit den Mobbingopfern zu arbeiten und diese zu stärken. Eine mögliche Begründung für diesen Wandel sehen die Wissenschaftler darin, dass jene Lehrpersonen, die die WiSK Programminhalte ihren Schüler/innen vermitteln, sich besser mit dem WiSK Programm identifizieren können. Die bessere Identifikation sei dann ein Grund dafür, warum die Lehrpersonen auch motivierter sind ihr Verhalten hinsichtlich der Programmziele zu ändern. Einen weiteren Einfluss hatte die Anzahl an durchgeführten Trainingseinheiten der WiSK Trainer/innen für das gesamte Schulpersonal. Die Ergebnisse der Studie sprechen dafür, dass sich mehr Trainingseinheiten positiv auf die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen, Mobbing effektiv bewältigen zu können, auswirken.

### **2.5.2 Schlussfolgerungen - die Rolle der Lehrpersonen in evidenzbasierten Mobbingpräventionsprogrammen**

Die Analyse der drei evidenzbasierten Mobbingpräventionsprogrammen zeigt, dass die Lehrpersonen eine zentrale Rolle für eine erfolgreiche Prävention- und Intervention spielen. Dies gilt sowohl für universelle sowie indizierte Maßnahmen. Auf der Klassenebene wird vor allem ein autoritativer Klassenführungsstil im Zusammenhang mit der Prävention von Mobbing genannt. Die Einführung von Klassenregeln wird als ein weiterer zentraler Ansatzpunkt in den Programmen erachtet. Eine wichtige Aufgabe der Lehrpersonen ist es auch, das Thema



Mobbing und Gewalt in den regulären Unterrichtsstoff zu integrieren. Die Lehrpersonen sind auch gefordert eine gute Beziehung mit ihren Schüler/innen aufzubauen und an einem guten Klassenklima zu arbeiten, da dies mobbingpräventiv wirkt. Schüler/innen, die ein gutes Vertrauensverhältnis zu ihren Lehrpersonen haben, erzählen eher von Problemen und auch über Mobbing. In allen drei Programmen wird auch die intensivierete Pausenaufsicht an Plätzen, an denen Mobbing gehäuft vorkommt, als wichtige Aufgabe der Lehrpersonen bei der Mobbingprävention erachtet. Die Haltung des gesamten Schulpersonals, aber insbesondere auch der Lehrpersonen keine Toleranz gegenüber Mobbing und Gewalt zu haben und dies auch konsequent bei der alltäglichen Interaktion mit den Schüler/innen zu signalisieren, ist eine wichtige Grundlage für die erfolgreiche Prävention von Mobbing. Die Forcierung eines guten Elternkontaktes sowie die Informationsweitergabe zu den Anti-Mobbingprogrammen, aber auch deren Implikationen ist eine substantielle Aufgabe der Lehrpersonen. Wenn ein Mobbingfall bekannt wird, sind es in den meisten Fällen die Lehrpersonen, die entweder alleine oder gemeinsam in einem Team eine Intervention starten und Gespräche mit dem Opfer dem/n Täter/innen und den betroffenen Eltern führen. Die Kooperation der Lehrpersonen beim Thema Mobbing und Gewalt wird auch in allen drei Programmen als Schlüssel für erfolgreiche Prävention gewertet. Von den Programminhabern angeregte Schulentwicklungsprozesse sollen den Konsens und die Zusammenarbeit des Schulpersonales verstärken.

Die Lehrpersonen erhalten von qualifizierten Programmtrainern/innen eine Einschulung zu den diversen theoretischen Modellen, die mit Mobbing in Verbindung stehen. Zu nennen sind „Mobbing als ein Gruppenphänomen“, „Basiswissen über Täter-Opfer Verhalten“, „theoretische Konzepte, wie instrumentelle und reaktive Aggression ablaufen“, die Soziale Lerntheorie von Bandura, die soziale Informationsverarbeitungstheorie von Crick & Dodge“.

## 2.6 Ergebnisse der Teilstudie 2

### 2.6.1 Interviews mit Studenten/innen der Pädagogischen Hochschule Linz

#### 2.6.1.1 Einschätzung des Schweregrades Szenario 1

<b>Szenario 1 (physisches Mobbing)</b>		
<b>Einstufung des Schweregrads</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Begründungen für die Einschätzung</b>
<b><u>2</u> 1/12</b>	1	•Man müsste die genaueren Hintergründe kennen
	1	•Nicht so schwerwiegend, da das eigene Leben nicht so betroffen ist
<b><u>3</u> 6/12</b>	4	•Das Motiv ist wichtig – war es Absicht oder nicht
	3	•Häufigkeit (Wiederholung)
	2	•Man müsste die genaueren Hintergründe kennen
	2	•Nicht so schwerwiegend, da Opfer sich verbal zur Wehr setzt
	1	•Ein physischer Übergriff nicht so schlimm wie ein verbaler Übergriff
	1	•Nur Bein stellen ist kein gröberer körperlicher Übergriff
<b><u>4</u> 5/12</b>	4	•Körperliche Verletzung
	4	•Ohne vorangehende Provokation
	3	•Wiederholung
	2	•Böswilligkeit, Mutwilligkeit der Handlung
	1	•Kein Streit

**Tabelle 5: Einschätzung des Schweregrades Szenario 1**

Beschreibung der Tabelle: **2**, **3**, **4**, beschreibt jeweils den Schweregrad mit der die Studenten/innen dieses Szenario auf einer Skala von 1-5 einschätzen. **2** 1/12 bedeutet, dass ein/e Student/In den zweiten Schweregrad wählte. **3** 6/12 bedeutet, dass sechs Studenten/innen den dritten Schweregrad wählten. **4** 5/12 bedeutet, dass fünf Studenten/innen den vierten Schweregrad wählten. Die Spalte „Anzahl“ beschreibt wie häufig die Begründungen von den Studenten/innen erwähnt wurden, wobei Mehrfachnennungen pro Studenten/in möglich sind.

## **Einschätzung des Schweregrades Szenario 1**

Beim ersten Szenario, bei dem es sich um physisches Mobbing handelt, nannte/n ein/e Student/In die zweite Stufe, sechs Studenten/innen die dritte Stufe und fünf Studenten/innen die vierte Stufe, wobei 1 ein sehr geringer Schweregrad bedeutet und 5 ein sehr hoher Schweregrad bedeutet. Die durchschnittliche Einschätzung des Schweregrads beim ersten Szenario, ergab 3,33. Da laut Rigby (2013) the continual use of „physical assaults“ zu einem hohen Schweregrad von Mobbing zählt, ist die Einschätzung dieses Falles im Mittelfeld eher verwunderlich. Dies lässt die Vermutung zu, dass beträchtliche Wissensdefizite über die verschiedenen Formen und Auswirkungen von physischem Mobbing gegeben sind. Hinweise auf Unwissen zu der Thematik spiegeln sich auch in den Aussagen von zwei Studenten/innen wider, die diesen Fall nicht so gravierend einstufen würden, da sich das Opfer nach dem körperlichen Übergriff mit der Aussage „lass mich doch endlich in Ruhe, ich habe dir doch nichts getan“ zur Wehr gesetzt hat. Ein/e andere/r Student/In sagte, dass der Übergriff nicht so schlimm einzustufen sei, da es nur ein Fuß stellen ist und es sich nicht um einen größeren körperlichen Übergriff handelt. Diese Begründungen der Studenten/innen deuten darauf hin, dass es hier eindeutig an Kompetenz mangelt, Mobbing adäquat einzuschätzen.

Die fünf Studenten/innen, die diesen Fall als schwerwiegend interpretierten (= Schweregrad Skala 4) begründeten dies mit der Wiederholung der Handlung und der verursachten körperlichen Verletzung. Sowie wegen der Böswilligkeit und Mutwilligkeit, mit der der Täter vorgegangen ist, obwohl keine Provokation seitens des Opfers vorangegangen ist.

### 2.6.1.2 Einschätzung des Schweregrades Szenario 2

<b>Szenario 2 (relationales Mobbing)</b>		
<b>Einstufung des Schweregrads</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Begründung für die Einschätzung</b>
<b><u>1</u> 1/12</b>	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Kein Mobbing</li> <li>•Natürliche Situation, jeder sucht sich Spielpartner, die er gerne mag</li> <li>•Keine böartige Abweisung der Mädchen</li> </ul>
<b><u>2</u> 5/12</b>	2	•Keine böartige Abweisung der Mädchen
	2	•Persönliche Verletzung durch die Abweisung der Mädchen
	2	•Situation die im Schulalltag ständig vorkommt, banale Situation
	1	•Lehrer können sich nicht um alles annehmen, müssen sich auf das Wesentliche konzentrieren
	1	•Im privaten Leben genauso, man kann nicht überall Gruppenanschluss haben
	1	•Traurigkeit des Mädchens kann ein Anzeichen für Mobbing sein
	1	•Subtilere Form von Mobbing
	1	•Schwierig für Lehrpersonen zu identifizieren
<b><u>3</u> 3/12</b>	3	•Eine Situation, die im Schulalltag häufig vorkommt
	2	•Kein Mobbing, da es keine bewusste Ausgrenzung der Mädchengruppe ist, keine direkte verbale Aggression der Mädchengruppe gegenüber dem Mädchen
	1	•Wenn sie keine anderen Freunde hat, wäre die Situation schwerwiegender

<b>4 3/12</b>	1	•Diese Situation ist keine Lappalie, aber auch nicht so schwerwiegend
	2	•Die Enttäuschung und die Traurigkeit mit der das Mädchen von der Gruppe weggeht
	2	•Die Wiederholung
	2	•Starke psychische Belastung des Mädchens durch das Ausgeschlossenwerden
	2	•Permanentes Ausgeschlossenwerden kann schwerwiegende Folgen für die Zukunft haben
	1	•Solch einen Fall selbst in der eigenen Schulzeit erlebt
	1	•Gefahr der sozialen Ansteckung
	1	•Ausschließen geht mehr in die Psyche als physische Übergriffe

**Tabelle 6: Einschätzung des Schweregrades Szenario 2**

### **Einschätzung des Schweregrades Szenario 2**

Die Bandbreite der Einschätzung des Schweregrades war beim zweiten Szenario am größten. Im Vergleich zum ersten Szenario wurde das zweite Fallbeispiel von den Studenten/innen durchschnittlich als weniger dramatisch eingestuft als das erste Mobbing Szenario. Die durchschnittliche Einschätzung des Schweregrades ergab bei diesem Szenario nur **2,66**. Diese Erkenntnis deckt sich mit den Ergebnissen von Baumann & Rio (2008), die besagen, dass Lehrer/innen relationales Mobbing als weniger schlimm einstufen wie verbales oder physisches Mobbing. Mögliche Ursachen/Hypothesen, warum Lehrkräfte weniger häufig bei relationalen Mobbing eingreifen, sind vielseitig und reichen von der Unsicherheit, wie eine passende Lehrerreaktion aussehen soll, über fehlende Beobachtungsmöglichkeit des Vorfalls bis zu Ängsten, es könnte nach außen hin ein negatives Bild über eigene fehlende pädagogische Fähigkeiten entstehen. Interessant war auch die Begründung jener sechs Studenten/innen (=die Hälfte), die diesen Fall auf der niedrigsten und zweitniedrigsten Skala einreichten. Am

häufigsten war die Aussage zum Schweregrad 2 und 3, dass zwar das Mädchen, das nicht mitspielen durfte, zwar persönlich verletzt wird, aber gleichzeitig das Ausschließen von Personen aus einer Gruppe ein normales Phänomen ist, das im Schullalltag ständig vorkommt und folglich ein banales Vorkommnis darstellt. Ein Drittel der Studenten/innen ist davon ausgegangen, dass kein böartig gemeintes Motiv hinter dem „Spelausschluss“ der „Täterinnen“ stand. Die unterdurchschnittliche Schweregradeinschätzung (2,66) und die zum Teil widersprüchlichen Begründungen (zwei Studenten/innen stufen diesen Fall auf 3 ein und sagen aber, dass es kein Mobbing ist, dass es sich um keine direkte verbale Aggression handelt) lassen die Schlussfolgerung zu, dass mehr als die Hälfte der Studenten/innen Defizite haben die Mobbingstruktur und deren mögliche Folgen für das Opfer adäquat einzuschätzen. Ein Viertel der befragten Studenten/innen stufen diesen Mobbingfall doch ernst (=Schweregrad 4) ein. Begründungen für die Einschätzung waren hauptsächlich, dass permanentes Ausgeschlossenwerden eine starke psychische Belastung darstellt und dies mit Sicherheit negative Folgen für das Opfer haben kann, wenn dieser Fall regelmäßig vorkommt. Bestärkt wurden sie dabei durch die sichtbare Enttäuschung und Traurigkeit, mit der das Mädchen von der Gruppe weggegangen ist.

### 2.6.1.3 Einschätzung des Schweregrades Szenario 3

<b>Szenario 3 (verbales Mobbing)</b>		
<b>Einstufung des Schweregrads</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Begründung für die Einschätzung</b>
<b><u>4</u> 3/12</b>	3	•Negative Auswirkungen des Mobbings auf den Schüler/Fernbleiben von der Schule, schlechter physischer Zustand
	2	•Starke psychische Verletzung des Opfers durch die verbalen Übergriffe
	1	•Mobbing geht schon über einen längeren Zeitraum (Wiederholung)
	1	•Machtungleichgewicht (Alter, körperliche Überlegenheit)
	1	•Direkte verbale Gewalt, Beschimpfungen, Grunzlaute
	1	•Mehrere Täter-Gruppenaggression
<b><u>5</u> 9/12</b>	7	•Negative Auswirkungen des Mobbings auf den Schüler/Fernbleiben von der Schule, schlechter physischer Zustand
	6	•Starke psychische Verletzung des Opfers durch die verbalen Übergriffe
	4	•Hilflosigkeit des Opfers
	4	•Mobbing geht schon über einen längeren Zeitraum (Wiederholung)
	4	•Direkte verbale Gewalt
	4	•Mehrere Täter-Gruppenaggression
	2	•Dicksein als typischer Auslöser von Mobbing
	2	•Eigene Erfahrung mit dieser unangenehmen Situation in der Schulzeit
	2	•Gefahr der sozialen Ansteckung von verbalen Übergriffen

**Tabelle 7: Einschätzung des Schweregrades Szenario 3**

### **Einschätzung des Schweregrades Szenario 3**

Beim Vergleich der Einschätzung der Schweregrade der Mobbingfälle zeigt sich, dass von allen drei Mobbing Szenarien das dritte von den Studenten/innen am schwerwiegendsten eingestuft wurde. Auf einer Skala von 1 bis 5, wobei 1 nicht schwerwiegend und 5 sehr schwerwiegend bedeutet, wählten ein Viertel der zwölf Befragten die 4. Stufe und drei Viertel die höchste Stufe 5 aus. Zwischen der Auflistung der Gründe der 4. und 5. Skala besteht kein nennenswerter Unterschied. Der durchschnittliche Schweregrad beläuft sich bei diesem Szenario auf **4, 75**. Der am häufigsten genannte Grund für die Einstufung war die bereits sichtbare negative Auswirkung des Mobbing auf den Schüler, die sich in seinem Fernbleiben von der Schule oder seinem häufigen Kranksein äußert. Gefolgt von der Aussage, dass das Opfer durch die verbalen Übergriffe unter einer starken psychischen Verletzung leiden müsste. Weitere Kriterien waren die Wiederholung der Übergriffe sowie die Tatsache, dass an den Übergriffen mehrere Personen gleichzeitig involviert waren und die Hilflosigkeit des Opfers, sich aus der Situation selbst zu befreien. Zwei Studierende (=ein Sechstel) führten an, dass sie eigene Erfahrungen mit verbaler Gewalt hatten und deswegen wissen, wie schmerzlich solche Situationen sind und dass „Dicksein eines Kindes“ häufig ein typischer Auslöser für Mobbing ist.



#### 2.6.1.4 Mobbinginterventionsvorschläge der Studenten/innen - Szenario 1

<b>Szenario 1</b>	
<b>Anzahl der Nennungen</b>	<b>Mobbinginterventionsvorschläge der Studenten/innen (Mehrfachnennungen pro Student/In möglich)</b>
<b>9/12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Einzelgespräch mit dem Täter</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Grund erfragen (8)</li> <li>➤ Motiv erfragen (7)</li> <li>➤ Zur Rede stellen, Aufforderung an den Täter, das Verhalten zu unterlassen (3)</li> <li>➤ Hinweis auf mögliche Folgen für das Opfer (2)</li> <li>➤ Wiedergutmachung verlangen (2)</li> <li>➤ Perspektivenwechsel- Förderung der Empathie, sich in das Opfer hineinzusetzen (1)</li> </ul> </li> </ul>
<b>5/12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Opferhilfe leisten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Opfer in Schutz nehmen (2)</li> <li>➤ Aufhelfen des Opfers (2)</li> <li>➤ Beruhigen, verarzten (1)</li> <li>➤ Opferhilfe leisten (1)</li> </ul> </li> </ul>
<b>4/12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Weitere Beobachtung der Situation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Zwischen Täter und Opfer (2)</li> <li>➤ Weitere Beobachtung der Situation (1)</li> <li>➤ Des Täters (1)</li> </ul> </li> </ul>
<b>4/12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gespräch mit dem Opfer</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Herausfinden was schon alles vorgefallen ist (2)</li> <li>➤ Herausfinden, ob das Opfer Probleme hat (1)</li> <li>➤ Herausfinden, wie oft so ein Vorfall schon passiert ist (1)</li> </ul> </li> </ul>
<b>4/12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Besprechung des Vorfalls mit dem Klassenlehrer (4)</b></li> </ul>
<b>3/12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Lösung finden für das Problem</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gemeinsam mit anderen Kollegen (4)</li> <li>➤ Mit der Schulleitung (1)</li> <li>➤ Mit den Eltern (1)</li> </ul> </li> </ul>
<b>3/12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gespräch mit dem Täter und dem Opfer gemeinsam</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Motiv erfragen (2)</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Grund erfragen (1)</li> <li>➤ Beide Sichtweisen anhören (1)</li> <li>➤ Aufforderung an den Täter, das Verhalten zu unterlassen (1)</li> </ul>
3/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gespräch mit den Eltern</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gespräch mit den Eltern des Täters (3)</li> </ul> </li> </ul>
2/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Situationsklärung (2)</b></li> </ul>
1/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Einführung von Klassenregeln gegen Mobbing und Sanktionierung bei Nichteinhaltung (1)</b></li> </ul>
1/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Stärkung des Selbstvertrauens des Opfers (1)</b></li> </ul>
1/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Sich an eine externe Institution wenden (1)</b></li> </ul>
1/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Klassenregeln gegen Mobbing einführen (1)</b></li> </ul>

Tabelle 8: Funktionale Mobbinginterventionsvorschläge Szenario 1

#### 2.6.1.5 Mobbinginterventionsvorschläge der Studenten/innen – Szenario 2

<b>Szenario 2</b>	
<b>Anzahl der Nennungen</b>	<b>Mobbinginterventionsvorschläge der Studenten/innen (Mehrfachnennungen pro Student/In möglich)</b>
<b>11/12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gespräch mit der Mädchengruppe</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Grund, warum das Mädchen nicht mitspielen darf, hinterfragen (8)</li> <li>➤ Bitte an die Mädchengruppe, das Mädchen mitspielen zu lassen bzw. die Regeln zu erklären (5)</li> <li>➤ Signal an die Mädchengruppe geben, dass man es nicht gut findet, wenn jemand ausgeschlossen wird (3)</li> <li>➤ Perspektivenwechsel - Förderung der Empathie sich in das Mädchen hineinzusetzen (2)</li> </ul> </li> </ul>
<b>7/12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gespräch mit dem Opfer</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ wie häufig sie schon nicht mitspielen durfte (4)</li> <li>➤ das Opfer fragen, ob mit der Mädchengruppe gesprochen werden sollte (2)</li> <li>➤ über die emotionale Befindlichkeit des Opfers sprechen (2)</li> <li>➤ Situationsklärung (ob sie die Regeln kennt, ob sie mitspielen wollte) (2)</li> <li>➤ ob sie noch andere Freunde hat, mit denen sie spielen</li> </ul> </li> </ul>

	kann (1)
4/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Arbeit mit dem Opfer</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Bestärken, es wieder zu versuchen (2)</li> <li>➤ Gefühle besser ausdrücken zu lernen (1)</li> <li>➤ Selbstwertsteigerung (1)</li> </ul> </li> </ul>
3/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Weitere Beobachtung der Situation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Interaktion zw. dem Mädchen und der Mädchengruppe (2)</li> <li>➤ Auf gruppendynamische Rollenverteilung achten („Anführerin“) (2)</li> <li>➤ Passives oder provozierendes Opfer (1)</li> </ul> </li> </ul>
2/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Klassenregeln einführen, dass man niemanden ausschließen darf (2)</b></li> </ul>
1/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Kollegen um Rat fragen (1)</b></li> </ul>
1/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Literaturrecherche (1)</b></li> </ul>

Tabelle 9: Funktionale Mobbinginterventionsvorschläge Szenario 2

#### 2.6.1.6 Mobbinginterventionsvorschläge der Studenten/innen – Szenario 3

<b>Szenario 3</b>	
<b>Anzahl der Nennungen</b>	<b>Mobbinginterventionsvorschläge der Studenten/innen (Mehrfachnennungen pro Student/In möglich)</b>
8/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gruppengespräch mit den Täter/innen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Verdeutlichen, dass das Mobbing gegenüber dem Opfer nicht in Ordnung ist (3)</li> <li>➤ Perspektivenwechsel - Förderung der Empathie, sich in das Opfer hineinzusetzen (2)</li> <li>➤ Grund für das Mobbing hinterfragen (2)</li> <li>➤ Folgen für das Opfer vor Augen führen (2)</li> <li>➤ Aufforderung, das Mobbing zu unterlassen (2)</li> <li>➤ Den Tätern mit Konsequenzen drohen, falls Mobbing nicht aufhört (1)</li> <li>➤ Sichtweise der Täter erzählen lassen (1)</li> </ul> </li> </ul>
5/12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Einzelgespräch mit dem/den Täter/innen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Sichtweise anhören (1)</li> <li>➤ Haupttäter herausfiltern (1)</li> <li>➤ Motiv hinterfragen (1)</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aufforderung das Verhalten zu unterbinden (1)</li> <li>➤ Förderung von Verständnis und Toleranz, Versuch eine Verhaltensänderung des Schülers herbeizuführen (1)</li> </ul>
<b>5/12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gespräch mit dem Opfer</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Über die emotionale Befindlichkeit des Opfers sprechen (2)</li> <li>➤ Unterstützung anbieten (2)</li> <li>➤ Information über das bevorstehende Mobbinggespräch in der Klasse (1)</li> <li>➤ Nach den Wünschen des Opfers fragen (1)</li> <li>➤ Frage an das Opfer, ob etwas gegen die Täter unternommen werden sollte (1)</li> </ul> </li> </ul>
<b>5/12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Arbeit am Selbstwert des Opfers</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Stärken betonen, fördern (4)</li> <li>➤ Persönlichkeit stärken (1)</li> </ul> </li> </ul>
<b>5/12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gespräch mit den Eltern</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gespräch mit den Tätern des Opfers (Ernährungsumstellung, Vorschlag in Judoverein einzutreten) (4)</li> <li>➤ Gespräch mit den Eltern der Täter (2)</li> </ul> </li> </ul>
<b>3/12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Weitere Beobachtung der Situation (3)</b></li> </ul>
<b>2/12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Klassenregeln gegen Mobbing</b></li> </ul>
<b>2/12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Unterstützung suchen durch Kollegen, Schulleitung und die Eltern (2)</b></li> </ul>
<b>2/12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Klassengespräch zum Mobbingfall</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Auch die unbeteiligten Schüler im Gespräch involvieren (2)</li> <li>➤ Hinweis, dass das Verhalten gegenüber dem Opfer nicht in Ordnung ist (2)</li> </ul> </li> </ul>
<b>1/12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Analyse der Mobbingstruktur</b> („Anführer suchen, Mitläufer, unbeteiligte Kinder) (1)</li> </ul>
<b>1/12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Gemeinsames Gespräch zwischen Lehrer, Täter/n und Opfer</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Schilderung der Situation und Gefühle, Wünsche für die Zukunft</li> </ul> </li> </ul>
<b>1/12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Unterstützung des Opfers durch die schulpsychologische Betreuung (1)</b></li> </ul>

Tabelle 10: Funktionale Mobbinginterventionsvorschläge Szenario 3

**2.6.1.7 Mobbinginterventionsvorschläge der Studenten/innen und quantitative Darstellung Szenario 1-3**

	Eingreifen	Gespräch mit dem Opfer	Gespräch mit dem/n Täter/innen	Weitere Beobachtung der Situation	Kollegen informieren	Einzelgespräch mit dem/n Tätern
<b>Szenario 1</b>	12 von 12	4 von 12	9 von 12	4 von 12	4 von 12	4 von 12
<b>Szenario 2</b>	8 von 12	7 von 12	11 von 12	3 von 12	1 von 12	0 von 12
<b>Szenario 3</b>	12 von 12	5 von 12	8 von 12	3 von 12	1 von 12	5 von 12
		Direktion einbeziehen	Eltern miteinbeziehen	Klassenregeln gegen Mobbing einführen	Klassengespräch zum Mobbingfall	Gruppengespräch Lehrer-Täter-Opfer
<b>Szenario 1</b>		1 von 12	3 von 12	1 von 12	1 von 12	3 von 12
<b>Szenario 2</b>		0 von 12	0 von 12	2 von 12	0 von 12	0 von 12
<b>Szenario 3</b>		2 von 12	5 von 12	2 von 12	2 von 12	1 von 12

**Tabelle 11: Quantitative Darstellung der Mobbinginterventionsvorschläge Szenario 1-3**

Eingreifen

Im ersten und im dritten Szenario würden alle Studenten/innen eingreifen, was laut der Sozialen Lerntheorie von Bandura als sehr positiv zu bewerten ist, da durch das Eingreifen ein äußeres Zeichen gesetzt wird, dass man mit dem Verhalten der Täter/innen nicht einverstanden ist bzw. es nicht gutgeheißen wird. Im zweiten Szenario würden zwei Drittel der Studenten/innen ebenfalls sofort eingreifen. Jedoch würde ein Drittel der Studenten/innen in diesem Fall überhaupt nicht oder erst nach mehrmaligen Auftreten dieser relationalen Mobbingssituation einschreiten. Das Nichteingreifen oder Aufschieben der Intervention der Lehrpersonen kann zur Folge haben, dass der/die Täter/innen in ihrem Verhalten

gegenüber dem Opfer bestärkt wird/werden. Das Nichteingreifen der Lehrpersonen könnte auf eine Fehleinschätzung der Mobbingssituation hindeuten. Ein weiterer Hinweis dafür, dass die Studenten/innen die Folgen von relationalem Mobbing unterschätzen, ist die unterdurchschnittlich niedrige Einstufung des Schweregrads mit 2,66.

### Gespräch mit dem Opfer

Ein Gespräch mit dem Opfer würde im ersten Szenario insgesamt ein Drittel der Studenten/innen suchen. Im zweiten Szenario gaben sieben Studenten/innen an, dass sie in diesem Fall ein Gespräch mit dem Opfer führen würden. Im dritten Szenario berichteten fünf Studenten/innen, dass sie ein Gespräch mit dem Opfer suchen würden. Wenn man davon ausgeht, dass das Gespräch mit dem Opfer ein zentrales Element bei Mobbinginterventionen ist, dann ist, auch wenn immerhin fünf Studenten/innen im ersten Szenario Opferhilfe leisten würden (siehe Tabelle 7), die Anzahl der Studenten/innen, die mit dem Opfer über den Vorfall reden würden, sehr gering. Interessant und nicht unbedingt nachvollziehbar ist die Tatsache, dass zwar die Studenten/innen das zweite Mobbingsszenario als am wenigsten schwerwiegend einstufen, jedoch immerhin mehr als die Hälfte der Studenten/innen ein Gespräch mit dem Opfer suchen würden. Laut der Literatur sind Gespräche mit dem Mobbingopfer vor allem wichtig, um die Situation des Opfers zu klären, Unterstützung zu signalisieren, Informationen über weitere Schritte zu geben und Vereinbarungen zu einem Folgegespräch zu machen. Ein Beispiel für eine undifferenzierte Herangehensweise eines/r Studenten/in im zweiten Szenario lautet: „Wenn das Opfer nicht will, dass ich zur Mädchengruppe gehe, um mit ihnen über ihr Verhalten zu sprechen, würde ich das zur Kenntnis nehmen und nicht mehr eingreifen.“ (siehe Anhang 2 – Tabelle 20 P12 65-67). Obwohl der/die Studenten/in zwar ein Gespräch mit dem Opfer sucht, was grundsätzlich als etwas Positives zu bewerten ist, und die Lehrperson auch die Wünsche und Bedürfnisse des Kindes im Gespräch berücksichtigen soll, muss diese Person in Absprache mit dem Opfer weitere Maßnahmen setzen, die das Mobbing beenden (Vgl. Olweus, 1993, S. 99). Bei der näheren Betrachtung der einzelnen Szenarien, bezüglich des Gesprächsablaufes mit dem Opfer (siehe Tabelle 7, 8, 9 –Gespräch mit dem Opfer) zeigt sich zwar, dass immer wieder gute

Vorschläge von den Studenten/innen gemacht werden, jedoch im Gesamten betrachtet Defizite bei den Studenten/innen hinsichtlich der Gesprächsführung mit dem Opfer gegeben sind.

### Gespräch mit dem/der Täter/in, dem/den Tätern/Innen

Im ersten Szenario, welches von physischem Mobbing handelt, würden neun Studenten/innen ein Gespräch mit dem Täter suchen. Insgesamt elf Studenten/innen würden im zweiten Szenario ein Gespräch mit der Mädchengruppe, die das eine Mädchen vom gemeinsamen Spielen ausschließt, suchen. Und acht Studenten/innen würden mit den Schüler/innen sprechen, die den etwas übergewichtigen Jungen verbal attackieren. Bei einem Mobbingfall (zweites und drittes Szenario), bei dem eine Gruppe von Schüler/innen eine/n Schüler/In mobben, wird in der Literatur darauf hingewiesen, dass die Gespräche mit den Täter/innen zuerst einzeln durchgeführt werden sollten, um die soziale Gruppendynamik zu durchbrechen. Auffällig ist daher der Umstand, dass die Studenten/innen im zweiten Szenario kein Gespräch mit dem/den einzelnen Täter/innen genannt haben. Im dritten Szenario schlugen fünf Studenten/innen vor, ein Einzelgespräch mit den Täter/innen zu führen. Wichtige Bestandteile, die bei den Einzelgesprächen mit dem/den Täter/innen beachtet werden sollten, sind beispielsweise dem/den Täter/innen die Ernsthaftigkeit der Situation klarzumachen, die Aufforderung, das Mobbing in Zukunft zu unterlassen, sich auf keine Diskussionen zu den Rechtfertigungen des Verhaltens des Täters einzulassen, der Hinweis darauf, dass das Verhalten auch weiter beobachtet wird, sowie die Information darüber, dass die Eltern über das Fehlverhalten benachrichtigt werden. Obwohl die Mehrheit der Studenten/innen in allen Szenarien ein Gespräch mit dem/den Täter/innen führen würde, und obwohl einige Antworten der Studenten/innen durchaus sinnvoll waren, zeigt sich bei der genaueren Analyse, dass bei fast allen Studenten/innen einige wichtige Komponenten in der Art der Gesprächsführung (siehe Tabelle 8/9/10 Gespräch mit dem/den Täter/innen) fehlen.

### Kollegen informieren, kooperieren

Vier Studenten/innen würden im ersten Fall, bei dem es sich um physisches Mobbing handelt, die Kollegen über die Geschehnisse informieren. Ein/e Student/In hat über eine Einbindung von Kollegen/Innen im zweiten Szenario nachgedacht. Ebenfalls ein/e Student/In würde beim dritten Szenario ihre Kollegen/Innen in die Mobbingssituation einweihen. Rosenkranz (2013, S. 44) ist davon überzeugt, dass der Erfolg einer Mobbingintervention wahrscheinlicher wird, wenn Kollegen/Innen in die Intervention involviert sind. Dazu braucht es jedoch einen guten Informationsfluss innerhalb des Kollegiums, das einen allgemeinen Konsens braucht, dass Mobbing und Gewalt grundsätzlich nicht toleriert werden. Auch in den evidenzbasierten Mobbingpräventionsprogrammen (siehe Tabelle 2/3/4) ist es ein zentraler Ansatz, dass für die Lösung einer Mobbingssituation nicht einzelne Lehrpersonen allein verantwortlich sind, sondern die Verantwortung für alle schulischen Akteure gilt, wobei der Informationsaustausch zwischen den Kollegen/Innen ganz wichtig ist. Folglich könnte aufgrund der geringen Nennungen der Studenten/innen für alle Szenarien ein Mangel an Wissen über die Bedeutung eines systemischen Vorgehens bei Mobbingfällen vorliegen.

### Eltern miteinbeziehen

Drei Studenten/innen erachten es im ersten Szenario als einen wichtigen Schritt, die Eltern über die Geschehnisse in der Schule zu informieren. Im zweiten Szenario würde keiner der Studenten/innen die Eltern kontaktieren bzw. diesen über die Vorfälle berichten. Im dritten Szenario, bei dem es um direkte verbale Gewalt geht, würden fünf der Studenten/innen die Eltern in die Mobbingproblematik einweihen. In den evidenzbasierten Mobbingpräventionsprogrammen KiVA, WiSK, ZERO, die in der These analysiert wurden, ist die Kooperation mit den Eltern in Mobbinganlassfällen eine zentrale Komponente des gesamtschulischen Konzepts gegen Mobbing. Nach Bekanntwerden eines Mobbingfalls werden innerhalb kurzer Zeit sowohl die Eltern der Täter/innen als auch die Eltern des Opfers benachrichtigt. Auch in anderen Quellen wird die Einbeziehung der Eltern in Mobbinganlassfällen als zentrales



Element erachtet (Vgl. Olweus, 1993; Rosenkranz, 2013, S. 34 – 36, Heldt, 2012, S. 14 – 15). Die geringe Anzahl der Studenten/innen, die Eltern in den Mobbingfall miteinbeziehen, ist ein Zeichen für Unwissenheit über die Relevanz dieses Schrittes in Mobbinginterventionen.

#### Weitere Beobachtung der Situation

Ein Drittel der Studenten/innen gab beim ersten Szenario an, dass sie die Situation und Interaktion zwischen Täter und Opfer nach dem Vorfall weiter beobachten würden. Jeweils ein Viertel der Studenten/innen würden dasselbe im zweiten und dritten Szenario tun. Laut der Literatur (Vgl. Alsaker 2004, S. 263) ist es von zentraler Wichtigkeit, nachdem man einen Mobbingvorfall beobachtet hat, die Situation zwischen dem/den Täter/innen und dem Opfer weiter zu beobachten, um beispielsweise abklären zu können, ob es sich um Mobbing oder „nur“ um einen Konflikt handelt. Weiters ist es wichtig, die Kollegen/Innen in die Beobachtungen einzubinden. Man sollte einen guten Überblick über die Situation haben, da man in der Lage sein sollte, bei einem gemeinsamen Gespräch mit dem/der Mobbingtäter/in, diesen/jene mit den begangenen Taten zu konfrontieren (Vgl. Alsaker, 2004, S. 263, Strohmeier et al., 2008).

#### Klassenregeln gegen Mobbing einführen

Die Einführung von Klassenregeln gegen Mobbing stelle eine mögliche Interventionsoption für eine/n Student/In im ersten Szenario dar. Im zweiten und dritten Szenario betrachteten jeweils zwei Studenten/innen die Einführung von Klassenregeln gegen Mobbing als sinnvoll. Grundsätzlich wird in der Literatur die Einführung von Klassenregeln als ein wichtiger Ansatzpunkt in der Mobbingprävention genannt. Es sollte darauf geachtet werden, dass die Regeln sowohl direkte als auch indirekte Mobbingformen behandeln. Die Lehrperson sollte auch darauf achten, dass Schüler/innen verstehen, wie die einzelnen Mobbingformen im schulischen Alltag aussehen. Eine explizite Erklärung der Regeln ist auch wichtig, da sich insbesondere Täter häufig nicht über die fatalen Auswirkungen ihrer Taten im Klaren sind (Olweus, 1993, S. 82, Roland & Vaaland, 2006, S. 48)

### Klassengespräch zum Mobbingfall

Ein Klassengespräch zum Mobbingfall würde ein/e Student/In als eine sinnvolle Aktion im ersten Szenario erachten. Im zweiten Szenario nannte kein/e Student/In diese Interventionsmöglichkeit. Insgesamt zwei Studenten/innen würden im dritten Szenario ein Gespräch mit der ganzen Klasse zum aktuellen Mobbingfall führen. Diese zwei Studenten/innen würden beim Klassengespräch auch versuchen, die unbeteiligten Schüler/innen zu motivieren, in das Mobbing einzugreifen, sobald Übergriffe der Täter/innen beobachtet werden (P11 87-92), was in der Literatur als der sogenannte „participant role approach“ bekannt und laut der Literatur eine sehr gute Ansatzmöglichkeit in der Mobbingintervention ist (Vgl. Salmivalli, 1999; Salmivalli & Poskiparta, 2012, S. 44 – 46). In Anbetracht der geringen Häufigkeit der Nennungen dieses Interventionsansatzes der Studenten/innen könnte man vermuten, dass die Mehrheit der Studenten/innen zu wenig Wissen über diese Interventionsmöglichkeit besitzt.

### Direktion miteinbeziehen

Die Idee, die Direktion in die Mobbingintervention einzubeziehen, hatte ein/e Student/In beim ersten Szenario. Beim zweiten Szenario nannte keine/r der Studenten/innen diese Möglichkeit. Zwei Studenten/innen hätten dies als Interventionsansatz beim dritten Szenario in Betracht gezogen. In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass die Direktion bei der Intervention von Mobbingfällen eine wichtige Rolle spielt. Deshalb sollte die Schulleitung auch so bald als möglich über den Mobbingfall und die Intervention durch die Lehrpersonen in Kenntnis gesetzt werden, um beispielsweise auch auf mögliche Fragen oder Anrufe der Eltern entsprechend reagieren zu können. Falls die Mobbingtäter/innen das Mobbing trotz des Gesprächs mit der Lehrpersonen nicht stoppen, sollte seitens der Direktion schnellstmöglich eine Unterredung mit den mutmaßlichen Mobbingtäter/innen vereinbart werden (Vgl. Strohmeier et al., 2008, S. 227 – 228, Rosenkranz, 2013, S. 52).

## **Beispiele von dysfunktionalen/ unzureichend differenzierten Mobbinginterventionsansätzen der Studenten/innen**

### Zusammenarbeit verstärken zwischen Täter und Opfer

Zwei Studenten/innen hatten beim ersten und zweiten Szenario die Idee, die Beziehung zwischen dem/der Haupttäter/in und dem Opfer zu verbessern, indem sie diese ständig in den Stunden zusammenarbeiten lassen würde (Vgl. Anhang – Tabelle 19/20 P 4 28-30, P3 87-89). In der Literatur wird darauf verwiesen, dass die Zusammenarbeit von Schüler/innen eine heikle Thematik ist, die von der Lehrperson sehr gut durchdacht und geplant werden muss. Es wäre nicht sehr ratsam ein Mobbingopfer und einen Täter in die gleiche Gruppe zu geben. Anstatt dessen sollen Täter mit Mitschüler/innen zusammenarbeiten, die selbstbewusst sind und sich keine Übergriffe gefallen lassen würden. Es sollte darauf geachtet werden, dass die von Mobbing betroffenen Kinder mit freundlichen und netten Kollegen/Innen zusammenarbeiten (Vgl. Olweus, 1993, S. 91).

### Präventionsprogramme

Eine Student/In gab im zweiten Szenario an, dass sich ein Präventionsprogramm eher bei einem physischen Mobbing als bei einem relationalem Mobbing anbieten würde (P7 32-33). Diese Aussage steht im Gegensatz zu der in der Literatur dargestellten Fachmeinung, die besagt, dass evidenzbasierte Mobbingpräventionsprogramme grundsätzlich darauf ausgerichtet sind, allen Mobbingformen (physisch, relational, verbal) gleichermaßen entgegenzuwirken.

### Verantwortungsabgabe der Mobbingintervention

Laut eines/r Studenten/in liegt die Hauptverantwortung der Lösung eines Mobbinganlassfalls in der Verantwortung des Direktors, was diese/r im Interview mit folgenden Worten ausdrückt: „Der Schulleiter ist dann derjenige, der dann für die Lösung des Problems verantwortlich ist. Man gibt eigentlich die Verantwortung an den Direktor ab, obwohl derjenige dann auch oft nicht wirklich etwas tut.“ (P4 42-47). Diese Meinung des/r Studenten/in steht im Widerspruch zu der in der Literatur vertretenen Ansicht, dass sich alle schulischen Akteure gleichermaßen

für die Beendigung des Mobbings verantwortlich fühlen sollen. Weiters sind vor allem die Lehrpersonen in Kooperation mit anderen schulischen Akteuren (Lehrerteam, Schulpsychologie, Schulsozialarbeit, Schulleitung) gefordert, eine sofortige Intervention in Mobbinganlassfällen zu starten und nicht in erster Linie die Schulleitung (Vgl. Spiel & Strohmeier, 2011, S. 414 – 415; Vgl. Roland & Vaaland, 2006, S. 54, Schäfer & Herpell, 2010, S. 154 - 155).

#### Unwissenheit über systemisches Vorgehen

Unwissenheit über die Relevanz eines systemischen Vorgehens bei Mobbing aller schulischen Akteuren dürfte bei demjenigen/derjenigen Studenten/in vorherrschen, der/die Folgendes zur Intervention im dritten Szenario angab: „Die Direktion und die Eltern einzuschalten bringt in diesem Fall nichts, da es eine Sache zwischen den Gruppen, die sich gegen Kevin gebildet haben, ist. Man kann zwar mit den Eltern reden, aber es bringt nicht so viel, da ihn die anderen in der Schule trotzdem als „Fettwanst“ bezeichnen (siehe Tabelle 21 P3 159-162).“ Insbesondere die Bildung einer Allianz zwischen der Schule und dem Elternhaus wird als wesentlicher Bestandteil im Kampf gegen Mobbing und Gewalt erachtet (Vgl. Omer & Schlippe, 2012, S. 164).

**2.6.1.8 Vorschläge der Studenten/innen zu den schulischen Präventions-Interventionsmöglichkeiten – Zusammenfassung Szenario 1-3**

	<b>Vorschläge der Studenten/innen zu den schulischen Präventions-Interventionsmöglichkeiten – Zusammenfassung Szenario 1-3</b>
<b>Szenario 1-3</b>	Soziales Lernen und kooperative Spiele
	Gewaltpräventionsexperten an die Schule holen
	Keine Idee was die Schule bei Mobbing machen könnte
	Das Thema Mobbing mit der ganzen Schule besprechen
	In der Klasse das Thema Mobbing besprechen
	Die Schulleitung soll eine Intervention starten
	Aufklärung betreiben und Präventionsmaßnahmen setzen
	Irgendwelche Konfliktvermeidungs-/ Klärungskurse
	Gewaltpräventionsprogramme an der Schule etablieren
	Einen internen schulischen Ablaufplan zur weiteren Vorgehensweise gestalten
	Die Schulinspektion einschalten
	Projektwochen machen, die den Zusammenhalt stärken
	Die Eltern über den Vorfall informieren
	Transparenz und Kommunikation zu Mobbing
	Vorbildwirkung der Lehrpersonen zum sozialen Umgang miteinander

**Tabelle 12: Vorschläge der Studenten/innen was die Schule präventiv gegen Mobbing machen kann - Zusammenfassung Szenario 1-3**

**Vorschläge der Studenten/innen zu den schulischen Präventions-Interventionsmöglichkeiten**

Unter den Vorschlägen zu den schulischen Mobbingpräventionsmöglichkeiten wurde am häufigsten „Soziales Lernen“ in den Klassen genannt. Laut einigen Studenten/innen sei „Soziales Lernen“ eine gute Möglichkeit, um die Klassengemeinschaft zu stärken und den sozialen Umgang miteinander zu verbessern und so Mobbing präventiv zu begegnen. Diese Aussagen können sehr positiv gewertet werden, da in der Literatur ebenfalls darauf verwiesen wird, dass die Förderung einer guten Klassengemeinschaft und die Förderung von sozialen

Kompetenzen unter den Schüler/innen eine mobbingpräventive Wirkung hat (Vgl. Walker, 2013). Externe Gewaltpräventionsexperten, die an die Schule kommen und mit der/den betroffenen Klassen/Schüler/innen arbeiten, wurde ebenfalls mehrmals von den Studenten/innen vorgeschlagen. Bei genauerem Nachfragen, von welchen Institutionen solche Präventionsexperten an die Schule bestellt werden könnten, gab es jedoch keine konkreten Antworten. Kritisch hinzugefügt werden muss, dass zwar die Vernetzung mit externen Hilfsinstitutionen ein wichtiger Ansatzpunkt in der schulischen Gewaltprävention ist, jedoch es nichtsdestotrotz unabdingbar ist, dass die Mehrheit der Lehrpersonen selbst in der Lage sein muss, auf Mobbingfälle adäquat zu reagieren und entsprechend kompetent zu handeln. Beim zweiten Szenario gaben drei Studenten/innen an, dass sie sie nicht wüssten, was speziell die Schule für Präventionsmöglichkeiten hätte. Interessant ist auch der Umstand, dass nur eine/r der zwölf Studenten/innen angab, dass die Einführung eines schulischen Gewaltpräventionsprogramms eine schulische Präventionsmöglichkeit gegen Mobbing und Gewalt darstellt. Dies scheint bedenklich zu sein, da Strohmeier & Noam (2012, S. 10) darauf hinweisen, dass die Implementierung von evidenzbasierten schulischen Programmen eine der wirksamsten Ansatzmöglichkeiten ist, um Mobbing und Gewalt in der Schule entgegenzuwirken. Wissenschaftler plädieren daher dafür, dass die Lehrpersonen den Aufbau und die Schwerpunkte einiger dieser evidenzbasierten Programme bereits vor dem Eintritt in den Unterrichtsalltag kennenlernen sollten, um eines für das schulische Setting angepasstes Programm im späteren Berufsleben auswählen zu können. Verwunderlich ist auch die Tatsache, dass kein/e Student/In eine erhöhte Pausenaufsicht als einen zentralen Bestandteil der schulischen Präventionsmöglichkeit gegen Mobbing ansah. Dies scheint bedenklich zu sein, da Studien zeigen, dass gerade während den Pausen unter dem Fehlen der erwachsenen Aufsicht Mobbingübergriffe passieren (Vgl. Olweus, 1993, S. 25 - 26; Rigby, 2002, S. 198).

Von den Studenten/innen ebenfalls nicht erwähnt wurde die Verbesserung des Schulklimas als Ansatzpunkt für die Prävention von Mobbing. Dies obwohl Studien belegen, dass die Verbesserung des Schulklimas eine wichtige Ressource in der Mobbingprävention darstellt (Vgl. Yoon & Barton, 2008, S. 251).

Nur eine ein/e Student/In sah es als schulische Präventionsmöglichkeit an, dass sich alle Lehrpersonen einer Klasse einen Ablaufplan erstellen, wie man in einem Mobbinganlassfall weiter vorgeht (siehe Tabelle 19 - P9 32-34). Die Fachliteratur äußert klar, dass in der Konsonanz der Lehrpersonen über eine gemeinsame systematische Vorgehensweise bei Mobbing ein Erfolgsfaktor für Mobbingprävention in der Schule liegt. Um eine systematische Vorgehensweise gegen Mobbing und Gewalt aller schulischen Akteure zu forcieren, bedarf es häufig eines innerschulischen Entwicklungsprozesses (Vgl. Schubarth, 2010, S. 193 – 195).

Die Entwicklung einer gemeinsamen Haltung gegen Mobbing und Gewalt, was unter dem Titel „Zero tolerance“ bezeichnet wird und in allen drei analysierten Mobbingpräventionsprogrammen eine zentrale Position einnimmt, wurde von den Studenten/innen auch nicht als eine Möglichkeit für schulische Präventionsbemühungen genannt.

### 2.6.1.9 Thematisierung von Mobbing und Gewalt während der Ausbildung

Interviewpartner	Aussagen der Studenten/innen zur Thematisierung von Mobbing und Gewalt während der Ausbildung
P 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cybermobbing wurde kurz thematisiert</li> <li>• Mobbing selbst wurde nicht wirklich thematisiert (P1 90-99)</li> </ul>
P2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cybermobbing wurde kurz thematisiert</li> <li>• Mobbing selbst wurde nicht wirklich thematisiert (P2 80-85)</li> </ul>
P3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobbing wurde konkret nicht thematisiert</li> <li>• Jedoch Gewalt wurde schon ein wenig thematisiert in einem Gewaltpräventionsseminar (P3 165-168)</li> </ul>
P4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konkret Mobbing war nie ein Thema</li> <li>• Konfliktklärungsseminar wo einiges auf Mobbing-situationen übertragen werden kann (P4 144-152)</li> </ul>
P5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konkret Mobbing war nicht Thema</li> <li>• Wir hatten ein Konfliktklärungsseminar (P5 81-90)</li> </ul>
P6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konkret Mobbing war nicht Thema</li> <li>• Wir hatten nur ein Konfliktklärungsseminar (P6 95-98)</li> </ul>
P7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• War Thema während der Ausbildung, aber nicht viel gemerkt</li> <li>• Polizist referierte zu diesem Thema, zeigte auch Videos von Mobbingfällen, zeigte den Ernst von Mobbing auf. (P7 58-63)</li> </ul>
P8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kein eigenes Seminar zu Mobbing, vielleicht ist Mobbing einmal vorgekommen</li> <li>• Wir hatten ein Konfliktbewältigungsseminar (P8 65-69)</li> </ul>
P9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Externer Vortrag zu Mobbing in einem humanwissenschaftlichen Fach</li> <li>• das Thema Mobbing wurde von verschiedenen Seminarleitern zwar angesprochen jedoch ohne konkret auf Präventions- und Interventionsschritte einzugehen (P9 114-122)</li> </ul>
P10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Im Fach Gewaltprävention gab es eine Doppelstunde zu Mobbing (Mobbingphasen, Präventionsmöglichkeiten, Supervision) (P10 84-92)</li> </ul>
P11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Mobbingthema wurde im Fach Migration thematisiert, Ursachen für rassistisches Mobbing wurden behandelt, jedoch keine konkreten</li> </ul>



	Handlungsvorschläge im Anlassfall, <ul style="list-style-type: none"> <li>• In einem anderen humanwissenschaftlichen Fach war es auch Thema aber es ist auch nicht näher auf Handlungsmöglichkeiten eingegangen worden (P11 111-119)</li> </ul>
P12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobbing wurde im Rahmen eines Gewaltpräventionsseminars thematisiert, wobei mit nur sehr wenigen Semesterwochenstunden (P12 104-108)</li> </ul>

**Tabelle 13: Thematisierung von Mobbing und Gewalt während der Ausbildung**

### **Thematisierung von Mobbing und Gewalt während der Ausbildung**

Acht von zwölf der befragten Studenten/innen gab an, dass das Thema Mobbing nicht speziell ein eigenes Thema während ihrer Ausbildung war. Viele gaben an, dass das Thema zwar in diversen humanwissenschaftlichen Seminaren oder Lehrveranstaltungen angesprochen, jedoch nur oberflächlich behandelt wurde. In zwei Fällen referierte ein externer Vortragender von der Polizei über Mobbing. Zwei Studenten/innen berichteten, dass Mobbing nicht direkt, aber im Zusammenhang mit der Gefahr der modernen Medien kurz thematisiert wurde. Diejenigen Studenten/innen, die etwas über Mobbing und Gewalt während ihrer Ausbildung lernten, taten dies am häufigsten im Rahmen eines Gewaltpräventionsseminars, jedoch auch nur mit sehr wenigen Semesterwochenstunden. Einige Studierende belegten ein Konfliktklärungsseminar, wo sie Interventionsmöglichkeiten lernten, die ihrer Ansicht nach teilweise auch auf Mobbing und Gewaltsituationen angewendet werden könnten.

### 2.6.1.10 Persönliche Einschätzung der Studenten/innen zur Vorbereitung von Mobbing und Gewalt während des Studiums

Interviewpartner	Aussagen der Studenten/innen zur Vorbereitung von Mobbing und Gewalt während des Studiums
P1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Basissachen für die Praxis wurden gelehrt, aber es hätte auch noch mehr sein können hinsichtlich Mobbing und Gewalt (P1 102-106)</li> </ul>
P2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fühlt sich mittelmäßig gut vorbereitet durch das Studium eher besser vorbereitet in Konfliktklärung als für Mobbing und Gewalt. (P2 93-96)</li> </ul>
P3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hängt vom Mobbingfall ab, fühlt sich auf einen Fall wie beim dritten Szenario nicht gut vorbereitet. (P3 170-175)</li> </ul>
P4	<ul style="list-style-type: none"> <li>-</li> </ul>
P5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fühlt sich nicht gut vorbereitet hinsichtlich Mobbing. Wenn solche Szenarien wie diese passieren, wüsste ich nicht wirklich was ich tun kann und ich müsste mir Information einholen</li> <li>(P5 92-95)</li> </ul>
P6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fühlt sich hinsichtlich Mobbing und Gewalt überhaupt nicht vorbereitet (P6 100-101)</li> </ul>
P7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hängt vom Mobbingfall ab, fühlt sich auf einen Fall wie beim dritten Szenario nicht gut vorbereitet (P7 66-67)</li> </ul>
P8	<ul style="list-style-type: none"> <li>Auf eine Situation wie beim dritten Szenario fühle ich mich nicht gut vorbereitet. (P8 71-73)</li> </ul>
P9	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fühlt sich mittelmäßig vorbereitet (P9 125-129)</li> </ul>
P10	<ul style="list-style-type: none"> <li>Die Vorbereitung hätte schon noch besser sein können, aber im Grunde haben wir schon einiges gehört. (P10 94-97)</li> </ul>
P11	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fühlt sich nicht gut und nicht schlecht vorbereitet, eine allgemeine Sensibilisierung hinsichtlich dieser Thematik wurde erreicht. (P11 120-125)</li> </ul>
P12	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bezüglich Mobbing fühle ich mich nicht ausreichend gut vorbereitet. (P12 110-113)</li> </ul>

**Tabelle 14: Einschätzung der Studenten/innen zur Vorbereitung von Mobbing und Gewalt im Studium**

## **Einschätzung der Studenten/innen zur Vorbereitung von Mobbing und Gewalt im Studium**

Von den zwölf befragten Studenten/innen gaben fünf an, dass sie sich durch ihr Studium hinsichtlich Mobbing und Gewalt mittelmäßig gut vorbereitet fühlen. Aussagen waren großteils, dass zwar die Grundlagen zu Mobbing und Gewalt vermittelt wurden, jedoch eine Vertiefung in gewissen Bereichen noch nötig gewesen wäre. Ein/e Studentin sagte, dass sie sich in der Bewältigung von Konflikten besser vorbereitet fühlt als im Umgang mit Mobbing und Gewalt. Drei Studenten/innen sprachen davon, dass es vom individuellen Fall oder Schweregrad abhängt, wie kompetent sie sich in der Bewältigung von Mobbing fühlen. Alle drei gaben an, dass sie sich hilflos fühlen würden und nicht wüssten, wie man diesen Mobbingfall als Lehrer/In bestmöglich angehen könnte, wenn sie einen Fall wie das dritte Mobbingszenario in der Schule erleben würden. Immerhin drei Studenten/innen sagten aus, dass sie sich bezüglich Mobbing und Gewalt durch ihr Studium überhaupt nicht bis nicht ausreichend vorbereitet fühlen um im späteren Schullalltag effektive Mobbingprävention/Intervention vornehmen zu können.

### 2.6.1.11 Wünsche der Studenten/innen hinsichtlich Mobbing und Gewalt in der Ausbildung

Interviewpartner	Aussagen der Studenten/innen zu den Wünschen hinsichtlich Mobbing und Gewalt in der Ausbildung
P1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konkrete Fallbeispiele aus der Praxis durchspielen und Interventionsmöglichkeiten kennenlernen. (P1 102-106)</li> </ul>
P2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mehr konkrete Präventionsmöglichkeiten und Interventionsmöglichkeiten zu Mobbing (P2 87-90)</li> </ul>
P3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einen eigenen Kurs zu Mobbing, wo Rollenspiele und Mobbingszenarien durchgespielt werden und der LV Leiter zum Schluss den bestmöglichen Lösungsweg aufzeigt. (P3 178-184)</li> </ul>
P4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ein eigenes Mobbingseminar, mit fachlichem Input der Lehrperson zu Mobbing und Fallbeispielen. Gemeinsam mit der LV Leitung wird nach dem besten Lösungsweg gesucht. (P4 155-160)</li> </ul>
P5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigens Fach zu Mobbing und Gewalt (P5 98-100)</li> </ul>
P6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Besprechung von Mobbingszenarien und die optimalen Interventionsmethoden (P6 104-108)</li> </ul>
P7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noch mehr so wie mit dem Polizisten, der über Mobbing referierte (P7 71-72)</li> </ul>
P8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lernen über Präventionsmöglichkeiten, Information zu externen Mobbingberatern die man sich an die Schule holen kann, Möglichkeiten wie man Außenseiter wieder reintegrieren kann (P8 77-81)</li> </ul>
P9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennenlernen von Mobbingberatungseinrichtungen, mehr allgemeine Informationen zu Mobbing, Erfahrungswerte im Umgang mit Mobbing (P9 132-135)</li> </ul>
P10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nochmal einen Input zu Mobbing im 5/6. Semester, ansonsten nicht wirklich etwas (P10 94-97)</li> </ul>
P11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durchspielen von konkreten Mobbingfälle und am Schluss Aufzeigen des besten Lösungsweg durch den Vortragenden (P11 128-130)</li> </ul>
P12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noch näher auf das Thema Mobbing einzugehen (P12 117-120)</li> </ul>

**Tabelle 15: Wünsche der Studenten/innen hinsichtlich Mobbing und Gewalt im Studium**

## **Die Wünsche der Studierenden zum Thema Mobbing und Gewalt**

Konkret wurden folgende Verbesserungsvorschläge für die Ausbildung genannt:

- Schaffung eines eigenen Faches zum Thema Mobbing und Gewalt
- Detailliertere Informationen zu den Präventions- und Interventionsmethoden von Mobbing
- Kennenlernen von externen Mobbingberatungseinrichtungen, an welche man sich bei Bedarf auch wenden kann
- Seminargruppen und Workshops, bei denen lebensnahe Fallbeispiele aus der Schule durchgespielt werden und bestmögliche Lösungen erarbeitet werden.
- Auffrischung der Thematik im 5. oder 6. Semester

## **Diskussion Teilstudie 1**

Das Ziel der ersten Teilstudie war es, anhand einer Analyse von drei evidenzbasierten Mobbingpräventionsprogrammen, die Rolle und die Funktionen der Lehrpersonen für die Prävention und Intervention von Mobbing herauszufiltern. Dabei zeigte sich, dass trotz des individuellen Aufbaus jedes evidenzbasierten Präventionsprogramms, die Rolle der Lehrpersonen für die Prävention von und Intervention bei Mobbing überall gleichermaßen zentral ist.

Die Ergebnisse der Analyse der evidenzbasierten Mobbingpräventionsprogramme zeigen klar und deutlich, dass Lehrpersonen eine zentrale Funktion sowohl für die Prävention als auch für die Intervention von Mobbing in der Schule besitzen. Aus diesem Grund bekräftigen die in den evidenzbasierten Mobbingpräventionsprogrammen dargestellten Ergebnisse die im Vorfeld angenommene Hypothese, dass Lehrpersonen wichtige Akteure in der Prävention und Intervention bei Mobbing an Schulen sind.

Obwohl zwei Studien (Vgl. Ahtola et al., 2012, Schultes et al., 2013) zu den evidenzbasierten Mobbingpräventionsprogrammen zwar belegen, dass Lehrpersonen bei der Umsetzung der Programminhalte noch sehr viele mobbingpräventive Kompetenzen dazulernen können, vertreten einige Wissenschaftler/Innen (Vgl. Bauman et al., 2008, S. 850; Rigby, 2010, S. 281 - 282) nichtsdestotrotz die Ansicht, dass die Mobbingpräventionskompetenzen bereits während der Ausbildung ausreichend gut vermittelt werden müssen.

Es dürfe nicht vom individuellem Ermessen des Schulleiters abhängig gemacht werden, ob ein Mobbingpräventionsprogramm an der Schule implementiert wird oder nicht (Vgl. Pepler et al., 2004 zitiert nach Bauman & Del Rio, 2006, S. 229).

Die Literaturanalyse zeigt, dass eine intensive Auseinandersetzung mit dem Phänomen Mobbing schon während der Ausbildung eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Mobbingprävention bzw. Intervention an Schulen ist.

Jedoch könnte es für die Studenten/innen während der Ausbildung auch sehr gewinnbringend sein, evidenzbasierte Mobbingpräventionsprogramme auf die Funktionen und Kompetenzen von Lehrpersonen hin zu analysieren und dann daraus Schlussfolgerungen für die spätere Mobbingpräventionsarbeit in den Schulen zu ziehen. Dabei könnten die dafür notwendigen Interventionskompetenzen mit Hilfe von Rollenspielen gefördert werden.

Auf die Frage welche Kompetenzen Lehramtsstudenten/innen während ihrer Ausbildungszeit erlangen sollten, damit diese in ihrem späteren Berufsleben effektive Mobbingprävention bzw. Intervention vornehmen zu können, ergibt sich auf Basis der Literatur und der Analysen der evidenzbasierten Mobbingpräventionsprogramme folgendes Bild: Die Studenten/innen brauchen einerseits Wissen über die Natur von Mobbing im Allgemeinen und den diversen Formen von Mobbing (direkte und indirekte Mobbingformen). Weiters brauchen sie Wissen über mögliche Folgen von Mobbing sowohl für den Täter als auch für das Opfer. Theoretische Modelle, wie man Mobbing effektiv entgegentreten kann, sowie Wissen über diverse Mobbinginterventionsansätze sind weitere Bereiche, in welchen Studenten/innen dabei unterstützt werden müssen, Kompetenzen zu entwickeln.

## **Diskussion Teilstudie 2**

Das Ziel der zweiten Teilstudie war es, anhand von Experteninterviews mit Lehramtsstudenten/innen der Pädagogischen Hochschule, das Wissen und die Kompetenzen zum Thema Mobbingprävention und Mobbingintervention in der Schule zu erforschen. Frühere Literatur zeigt, dass Lehrpersonen Defizite in der effektiven Mobbingprävention und Mobbingintervention aufweisen, was häufig mit der unzureichenden Kompetenzentwicklung zum Thema Mobbing während der Lehramtsausbildung zusammenhängt (Vgl. Bauman et. al. 2008; Smith & Shu, 2000. Bauman & Del Rio, 2006).

Hypothetische Mobbingszenarien wurden verwendet, um die Teilnehmer/Innen mit realitätsnahen Mobbingsituationen zu konfrontieren. Durch die Analyse und Auswertung der Antworten war es möglich, einen Einblick zu den primären wie

auch sekundärpräventiven Mobbingpräventionskompetenzen der Studenten/innen der Pädagogischen Hochschule im 5. Semester zu erhalten.

Obwohl diese Methode einen gewissen Vorteil gegenüber herkömmlichen Fragetechniken aufweist, da durch die Szenarien der Druck der sozialen Erwünschtheit der Antworten gemildert wird, müssten allerdings diese Ergebnisse durch Beobachtungsstudien ergänzt werden, um die Objektivität der Aussagen zu verbessern. Nur so könnte erhoben werden, wie die Lehramtsstudenten/innen tatsächlich auf eine Mobbing-situation in der Schule reagieren würden.

Darüber hinaus müssten weitere quantitative Studien mit einer größeren Stichprobe durchgeführt werden, um eine generelle Verallgemeinerung der Ergebnisse auf alle Lehramtsstudenten/innen der Pädagogischen Hochschulen in Linz bzw. auf Gesamtösterreich zu ermöglichen. Trotz aller Beschränkungen der vorliegenden Studie trägt diese dazu bei, einen ersten Einblick zum Stand der Mobbingpräventions- und Interventionskompetenzen der Studenten/innen in der Lehrerausbildung an den Pädagogischen Hochschulen in OÖ zu erhalten.

Die Ergebnisse zur Einschätzung des Schweregrades der einzelnen Szenarien legen dar, dass direktes verbales Gruppenmobbing am schwerwiegendsten von den befragten Studenten/innen beurteilt wird. Physisches Mobbing wird in dieser Untersuchung von den befragten Studenten/innen als weniger dramatisch eingestuft als verbales Mobbing.

Wie erwartet konnte in der Studie die persönliche Grundannahme bestätigt werden, dass Lehramtsstudenten/innen während der Ausbildung zu wenig ausreichend mobbingpräventive Kompetenzen erlernen, um im späteren Berufsalltag effektive Mobbingprävention und auch Mobbingintervention durchführen zu können. Insbesondere bei der Einschätzung des relationalen Mobbing-szenarios konnten erhebliche Mängel zur Einschätzung des Schweregrades unter den Studenten/innen festgestellt werden. Diese Erkenntnis deckt sich mit den Ergebnissen von Bauman & Del Rio (2006, S. 227), die auch in ihrer Studie darauf hinweisen, dass Lehramtsstudenten/innen relationale Mobbingformen als milder einstufen, als direkte Mobbingformen (verbal, physisch). Zu den verschiedenen Mobbinginterventionsvorschlägen der Studenten/innen ist



anzumerken, dass zwar einige gute Ansätze unter den Antworten waren, die auch in der Literatur genannt werden, jedoch mangelt es bei vielen Studenten/innen an einer einheitlichen Vorgehensweise sowie an wichtigen Interventionsschritten/Elementen.

Im Bereich der universellen Mobbingprävention zeigt sich, dass die Studenten/innen zwar einige gute Ansatzmöglichkeiten, wie zum Beispiel Soziales Lernen, nennen konnten, jedoch über andere zentrale Ansätze, wie zum Beispiel einer erhöhten Pausenaufsicht, Entwicklung einer gemeinsamen Haltung gegen Mobbing und Gewalt, Etablierung eines Mobbingpräventionsprogrammes, Umsetzung eines autoritativen Klassenführungsstils, anscheinend kein Wissen besitzen.

Für die Ausbildung hinsichtlich der Mobbingthematik bedeutet dies, dass eine spezifischere Thematisierung von universellen Mobbingpräventionsmöglichkeiten notwendig wäre.

Die Ergebnisse unterstreichen weiters die Forderung, dass Lehramtsstudenten/innen eine intensivere Schulung insbesondere zu den relationalen Mobbingformen brauchen würden. Auch die Auswertung der studentischen Aussagen zur Thematisierung von Mobbing und Gewalt während der Ausbildung und die Einschätzung der Studenten/innen zur Vorbereitung von Mobbing und Gewalt im Studium sowie deren persönliche Wünsche für die Ausbildung deuten darauf hin, dass das Thema „Mobbingprävention in der Schule“ einen größeren Stellenwert in der Ausbildung einnehmen sollte.

## Literaturverzeichnis

Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.

Alexander, C., & Becker, H. (1987). The use of vignettes in survey research. *Public Opinion Quarterly*. 42, 93-104.

Allen, K. (2010). Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. *The Professional Educator*, 34(1).

Alsaker, F.D. (2004). *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern- und wie man damit umgeht*. Bern: Hans Huber Verlag.

Alsaker, F.D. (2012). *Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule*. Bern: Huber Verlag.

Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2012). For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28, 851-859.

Baldry, A.C., & Farrington, D.P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, 8, 263-284.

Barter, C. & Renold, E. (1999). The use of vignettes in qualitative research. *Social Research Update*, 25. Retrieved April 5, 2005, from <http://www.soc.survey.ac.uk/sru/SRU25.html>

Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837-856.

Bauman, S., & Rio, A.D. (2006). Preservice Teachers' Response to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal, and Relational Bullying. *Journal of Educational Psychology*. 98(1). 219-231.

Biggam, F.H., & Power, K.G. (1999). Social Problem-Solving Skills and Psychological Distress Among Incarcerated Young Offenders: The Issue of Bullying and Victimization. *Cognitive Therapy and Research*, 23(3), 307-326.

Centre for Behavioural Research. Zero–Centre for Behavioural Research programme against bullying. Universität Stavanger. [www.uis.no/saf](http://www.uis.no/saf) (13-10-19)

Die weiße Feder (2013). Die Rolle der Schulleitung und des Schulteams. <http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at/schule/#p1> (13-09-16)

Ertesvag, S.K. (2013). Schools' capacity to prevent and reduce bullying – School leadership in Schools With High and Low Rates of Bullying. Paper Presented at the 26<sup>th</sup> International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI) Santiago, Chile January 3<sup>rd</sup> – 6<sup>th</sup>, 2013. Stavanger: Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioural Research in Education.

Gebauer, K. (2009). *Mobbing in der Schule*. Düsseldorf, Zürich: Patmos.

Greene, M.B. (2003). Counselling and Climate Change as Treatment Modalities for Bullying in School. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 25(4). 293-302.

Grumm, M., & Hein, S. (2012). Correlates of teachers' ways of handling bullying. *School Psychology International*. 34(3), 299-312.

Hafen, M. (2007). Prävention von Mobbing – so schwierig wie notwendig. *Suchtmagazin*, (1), 3-14.

Harel-Fisch, Y., Walsh, S.D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, W., Due, P., Gaspar de Matos, M., & Craig, W. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34, S. 639-652.

Heldt, U. (2012). *Schülermobbing: Opfer wirksam unterstützen*. Buxtehude: AOL.

Jennings, A.P., & Greenberg, M.T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), S. 491-525.

Maag, J.W. (2008). Rational-Emotive Therapy to Help Teachers Control Their Emotions and Behavior When Dealing With Disagreeable Students. *Intervention in School and Clinic*. 44(1), S. 52-57.

Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim/Basel: Beltz.

Natvig, G.K., Albrektsen, G., & Qvarnstrom, U. (2001). School-Related Stress Experience as a Risk Factor for Bullying Behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 561-575.

Oldenburg, B., Van Duijn, M.A.J, Sentse, M., Huitsing, G.; Van der Ploeg, R., Salmivalli, C. & Veenstra, R., (2014). Teacher Characteristics and Peer Victimization in Elementary Schools: A Classroom-Level Perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1-12.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Cambridge: Blackwell.

Omer, H., & Schlippe, A. (2012). *Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung*. Bristol: Vandenhoeck & Ruprecht.

Pepler, D., Smith, P.K., & Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: implications for making interventions work effectively, S. 307-324. In Smith, P.K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004). *Bullying in Schools. How successful can interventions be?*, New York: Cambridge.

Pikas, A. (2002). New Developments of the Shared Concern Method. *School Psychology International*, 23(3), 307-326.

Rendi-Wagner, P. (2011). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülern und Schülerinnen. Ergebnisse der WHO-HBSC-Survey 2010*. Wien: Bundesministerium für Gesundheit.

Rigby, K. (2011). What can schools do about cases of bullying?. *Pastoral Care in Education*. 29(4), 273-285.

Rigby, K. (2005). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Rigby, K. (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. Malden, Oxford, Victoria: Blackwell.

Rigby, K. (2012). *Bullying Interventions in Schools. Six Basic Approaches*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Rigby, K. (2012). How the Method of Shared Concern works. University of South Australia. [www.kenrigby.net](http://www.kenrigby.net) (13-10-20)

Rigby, K., & Griffiths (2011). Addressing cases of bullying through the Method of Shared Concern. *School Psychology International*, 32(3), 345-357.

Roland, E., & Vaaland, G. (2006). *ZERO Teachers' Guide to the Zero Anti-Bullying Programme.*, Stavanger: Centre for Behavioural Research. [http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/SAF/Til%20nedlast/Zero/ZERO TEAC HERS\\_GUIDEpdf.pdf](http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/SAF/Til%20nedlast/Zero/ZERO_TEAC_HERS_GUIDEpdf.pdf) (13-11-10).

Roland R., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 43(3), 299-312.

Roland, E., & Idsoe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.

Roland, E. & Vaaland, G.S. (2010). *Prevention of bullying*. Centre of behavioural research. Stavanger: Robusd.

Roland, E. (2011). The broken curve: Effects of the Norwegian manifesto against bullying. *International Journal of Behavioral Development*. 35(5) 383-388. Sage.

Roland, E. & Midthassel, U. V..(2012). The Zero program. Evidence Based Bullying Prevention Programmes

Rosenkranz, P. (2013). 99 Tipps: Anti-Mobbing. Sekundarstufe 1. Berlin: Cornelsen.

Sairanen, L., & Pfeffer, K. (2011). Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. *School Psychology International*. 32(3), 330-344.

Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2010). From Peer Putdowns to Peer Support: A Theoretical Model and How It Translated into a National Anti-Bullying Program. S. 441-454. In Jimerson, S.R.; Swearer, S.M.; & Espelage, D.L. *Handbook of Bullying in Schools*. New York: Routledge.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.

Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and Reactive Aggression Among School Bullies, Victims, and Bully-Victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.

Salmivalli, C. & Poskiparta, E. (2012). Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa antibullying program. S. 41-53. In Strohmeier, D., & Noam, G.G. (2012). *Evidence-Based Bullying Prevention Programs for Children and Youth*. New Directions for Youth Development, 133, Wiley.

Schäfer, M. & Herpell, G. (2010). *Du Opfer! Wenn Kinder fertigmachen. Der Mobbing- Report*. Hamburg: Rowohlt.

Schubarth, W. (2013). *Gewalt und Mobbing an Schulen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schultes, M.T., Stefanek, E., Van de Schoot, R., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2013). Measuring implementation of a school –based violence prevention program on two levels: Fidelity and teacher responsiveness as predictors of proximal outcomes. *Journal of Psychology*, 1-27.

Seydl, C. (2007). Mobbing im Spannungsverhältnis sozialer Normen. Eine dissonanztheoretische Betrachtung mit Untersuchung. Linz: Trauner Verlag.

Smith, P.K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying. Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7(2), 193-212.

Smith, P.K. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this Special Section. *International Journal of Behavioral Development*, 35 (5),419-423.

Spiel, C., Wagner, P., & Strohmeier, D. (2012). Violence Prevention in Austrian Schools: Implementation and Evaluation of a National Strategy. *IJCV*, 6 (2), 1-10.

Spiel, C., & Strohmeier, D. (2011). National strategy for violence prevention in the Austrian public school system: Development and implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 412-418.

Stevens, V., Bourdeauhuij, I.D., & Oost, P.V. (2002). Relationship of the Family Environment to Children's Involvement in Bully/Victim Problems at School. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(6), 419-428.

Strohmeier, D., Grading, P., Schabmann, A., & Spiel, C. (2012). Gewalterfahrungen von Jugendlichen: Prävalenzen und Risikogruppen. In F. Eder (Hrsg.), *Pisa 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S.166-202). Münster: Waxmann.

Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller E-M., Stefanek, E., & Spiel, C. (2012). ViSC Social Competence Program, S. 71-84. In Strohmeier, D., & Noam, G.G. (2012). *Evidence-based bullying prevention programs for children and youth. New Directions for Youth Development*, 133. Wiley Company.

Strohmeier, D., Atria, M., & Spiel, C. (2008). Wisk – Ein ganzheitliches Schulprogramm zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressives Verhalten. S. 214-228. In Malti, T., & Perren, S. (2008). *Soziale Kompetenz bei*

Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten. Stuttgart: Kohlhammer.

Strohmeier, D., Atria, M. & Spiel, C. (2010). Förderung sozialer Kompetenzen und Prävention aggressiven Verhaltens durch das Schulprogramm WiSK. In C. Spiel, B. Schober, P. Wagner & R. Reimann (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 296-300). Göttingen: Hogrefe.

Swearer, S.M. (2009). Risk factors for and outcomes of bullying and victimization. [http://www.stopbullying.gov/atrisk/groups/lgbt/white\\_house\\_conference\\_materials.pdf](http://www.stopbullying.gov/atrisk/groups/lgbt/white_house_conference_materials.pdf) (13-09-16)

Vandekerckhove, W., & Commers., M.S.R. (2003). Downward workplace Mobbing: A Sign of the Times? *Journal of Business Ethics*. 45, 41-50.

Walker, J. (2013). *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe1. Spiele und Übungen*. Berlin: Cornelsen.

Whitted, K., & Dupper., D. (2008). Do Teachers Bully Students?: Finding From a Survey of Students in an Alternative Education Setting. *Education and Urban Society*, 40, 329-?

Yoneyama, S. & Rigby, K. (2006). Bully/victim students & classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), S.34-41.

Yoon, J.S. (2004). Predicting Teacher Interventions in Bullying Situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1). 37-45.

Yoon, J.S., & Barton, E. (2008). The Role of Teachers in School Violence and Bullying Prevention. In T.W. Miller (Hrsg.), *School Violence and Primary Prevention* (S. 249-275). New York: Springer

Zerillo, C., & Osterman., K. (2011). Teacher perceptions of teacher bullying. *Improving Schools*. 14(3), 239-257.



## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Grundelemente/Schritte eines Vorgehens in Mobbinganlassfällen in Anlehnung an evidenzbasierte Mobbingpräventionsprogramme .....	- 61 -
Tabelle 2: Analyse KIVA Programm.....	- 65 -
Tabelle 3: Analyse ZERO Programm .....	- 73 -
Tabelle 4: Analyse WiSK Programm .....	- 76 -
Tabelle 5: Einschätzung des Schweregrades Szenario 1 .....	- 79 -
Tabelle 6: Einschätzung des Schweregrades Szenario 2.....	- 82 -
Tabelle 7: Einschätzung des Schweregrades Szenario 3.....	- 84 -
Tabelle 8: Funktionale Mobbinginterventionsvorschläge Szenario 1 .....	- 87 -
Tabelle 9: Funktionale Mobbinginterventionsvorschläge Szenario 2.....	- 88 -
Tabelle 10: Funktionale Mobbinginterventionsvorschläge Szenario 3.....	- 89 -
Tabelle 11: Quantitative Darstellung der Mobbinginterventionsvorschläge Szenario 1-3 .....	- 90 -
Tabelle 12: Vorschläge der Studenten/innen was die Schule präventiv gegen Mobbing machen kann - Zusammenfassung Szenario 1-3 .....	- 98 -
Tabelle 13: Thematisierung von Mobbing und Gewalt während der Ausbildung.....	- 102 -
Tabelle 14: Einschätzung der Studenten/innen zur Vorbereitung von Mobbing und Gewalt im Studium .....	- 103 -
Tabelle 15: Wünsche der Studenten/innen hinsichtlich Mobbing und Gewalt im Studium .....	- 105 -
Tabelle 16: Begründung für die Einschätzung des Schweregrades Szenario 1 .....	- 121 -
Tabelle 17: Begründung für die Einschätzung des Schweregrades Szenario 2.....	- 123 -

Tabelle 18: Begründung für die Einschätzung des Schweregrades Szenario 3 ..... - 126 -

Tabelle 19: Unterteilung der Mobbinginterventionsvorschläge in  
funktionale/dysfunktionale/unzureichend differenzierte und schulische Ansätze - Szenario 1  
.....- 131 -

Tabelle 20: Unterteilung der Mobbinginterventionsvorschläge in  
funktionale/dysfunktionale/unzureichend differenzierte und schulische Ansätze - Szenario 2  
.....- 136 -

Tabelle 21: Unterteilung der Mobbinginterventionsvorschläge in  
funktionale/dysfunktionale/unzureichend differenzierte und schulische Ansätze – Szenario 3  
.....- 141 -

## Anhang 1 - Begründung für die Einschätzung des Schweregrades der Szenarien 1-3 der Studenten/innen

<b>Szenario 1 (physisches Mobbing): Einschätzung des Schweregrades</b>		
Interviewpartner	Einschätzung des Schweregrades Skala 1-5	Begründung für die Einschätzung des Schweregrades der Studenten/innen
P6	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• man müsste die genaueren Hintergründe kennen</li> <li>• nicht so schwerwiegend, da das eigene Leben nicht so betroffen ist (P6 1-5)</li> </ul>
P1	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tat aus Langeweile und nicht aus Böswilligkeit heraus</li> <li>• Fall nicht so schwerwiegend, da Opfer sich verbal zur Wehr setzt</li> <li>• Situation die im Schulalltag häufig vorkommt (P1 3-10)</li> </ul>
P2	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• körperliche Verletzung</li> <li>• die Häufigkeit (Wiederholung) ist ein wichtiger Faktor (P2 2-6)</li> </ul>
P3	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fall nicht so schwerwiegend, da Opfer sich verbal zur Wehr setzt</li> <li>• physischer Übergriff nicht so schlimm wie verbaler Übergriff</li> <li>• das Motiv ist wichtig war es Absicht oder nicht</li> <li>• Häufigkeit (Wiederholung) (P3 2-6)</li> </ul>
P7	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Böswilligkeit, Mutwilligkeit der Handlung</li> <li>• ohne vorangehende Provokation (P7 2)</li> </ul>
P8	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• körperliche Verletzung</li> <li>• Häufigkeit – (du sollst mich endlich in Ruhe lassen)</li> <li>• man müsste die genaueren Hintergründe kennen (P8 2-5)</li> </ul>
P10	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• man müsste die genaueren Hintergründe kennen</li> <li>• muss nicht unbedingt Absicht gewesen</li> </ul>

		<p>sein, kein auch ein Unfall gewesen sein</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nur Bein stellen- keine größerer körperlicher Übergriff (P10 2-11)</li> </ul>
P4	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• körperliche Verletzung</li> <li>• Wiederholung (P4 2-9)</li> </ul>
P5	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wiederholung</li> <li>• ohne vorangehende Provokation</li> <li>• körperliche Verletzung (P5 2-8)</li> </ul>
P9	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ohne vorangehende Provokation (ich habe dir doch nichts getan)</li> <li>• Wiederholung (du sollst mich endlich in Ruhe lassen) (P8 4-8)</li> </ul>
P11	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ohne vorangehende Provokation</li> <li>• kein Streit</li> <li>• Böswilligkeit, Mutwilligkeit der Handlung (P11 2-5)</li> </ul>
P12	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Böswilligkeit, Mutwilligkeit der Handlung (P12 2-3)</li> </ul>

**Tabelle 16: Begründung für die Einschätzung des Schweregrades Szenario 1**

<b>Szenario 2 (relationales Mobbing): Einschätzung des Schweregrades</b>		
Interviewpartner	Einschätzung des Schweregrades Skala 1-5	Begründung für die Einschätzung des Schweregrades der Studenten/innen
P4	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kein Mobbing</li> <li>• natürliche Situation, jeder sucht sich Spielpartner, die er gerne mag</li> <li>• keine bösertige Abweisung der Mädchen (P4 58-65)</li> </ul>
P2	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• keine direkte Abweisung oder Ausgrenzung, Verwendung eines Vorwands (sie kennt die Regeln nicht)</li> <li>• Traurigkeit des Mädchens kann ein Anzeichen für Mobbing sein</li> <li>• subtilere Form von Mobbing</li> <li>• schwierig für Lehrpersonen zu identifizieren (P2 26-33)</li> </ul>
P6	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• natürliche Situation, jeder sucht sich Spielpartner, die er gerne mag</li> <li>• im privaten Leben genauso, man kann nicht überall Gruppenanschluss haben (P6 28-37)</li> </ul>

P7	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• keine böartige Abweisung der Mädchen</li> <li>• jedoch für das Mädchen doch hart weil es abgelehnt wird (P7 19-21)</li> </ul>
P8	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• persönliche Verletzung durch die Abweisung der Mädchen</li> <li>• physische Gewalt noch schlimmer (P8 30-33)</li> </ul>
P12	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situation die im Schulalltag ständig vorkommt, banale Situation</li> <li>• Lehrer können sich nicht um alles annehmen, müssen sich auf das Wesentliche konzentrieren (P12 52-57)</li> </ul>
P1	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kein Mobbing, da es keine bewusste Ausgrenzung der Mädchengruppe ist, keine direkte verbale Aggression der Mädchengruppe gegenüber dem Mädchen,</li> <li>• keine Möglichkeit sich in der Gruppe zu integrieren – erlebte persönliche Zurückweisung</li> <li>• schwierige gruppensdynamische Konstellationen während der Pubertät kommen oft vor (Gruppenbildungen) (P1 30-35)</li> </ul>
P9	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situation die im Schulalltag ständig vorkommt</li> <li>• keine Information ob sie noch andere Freunde hat oder nicht</li> <li>• das Mädchen ist zwar traurig, aber es war kein direkter Angriff der anderen Mädchen also auch kein wirkliches Mobbing (P9 38-43)</li> </ul>

P11	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• diese Situation ist keine Lappalie aber auch nicht so schwerwiegend</li> <li>• diese Situation kommt im alltäglichen Leben immer wieder vor, dass jemand der mitspielen will nicht mitspielen darf. Aus persönlicher Erfahrung besitze ich Verständnis für beide Seiten (für diejenigen der nicht mitspielen darf und diejenigen die gerade spielen und jemand neuen nicht mitspielen lassen wollen) (P11 33-44)</li> </ul>
P3	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• das Mädchen fühlt sich ausgeschlossen</li> <li>• Ausschließen geht mehr in die Tiefe als physische Übergriffe</li> <li>• bei Wiederholung traut sie sich nicht mehr zur Gruppe gehen und fragen und fühlt sich einsam</li> <li>• Gefahr von sozialer Ansteckung („bei uns darfst du auch nicht mitspielen“)</li> <li>• Ausschluss kann negative Auswirkungen auf die schulischen Leistungen haben (P3 48-54)</li> </ul>
P5	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• die Enttäuschung und die Traurigkeit mit der das Mädchen von der Gruppe weggeht</li> <li>• die Regelmäßigkeit der Handlung</li> <li>• starke psychische Belastung des Mädchens durch das Ausgeschlossenwerden</li> <li>• das Mädchen ist schüchtern und sensibel (P5 35-40)</li> </ul>
P10	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permanentes Ausgeschlossensein kann schwerwiegende Folgen für die Zukunft haben: insbesondere wenn es bereits in der Volksschule passiert</li> <li>• Menschen, die davon betroffen sind, befinden sich in einer schlechten psychischen Verfassung (kein Selbstvertrauen, immer traurig)</li> <li>• solch einen Fall selbst in der eigenen Schulzeit erlebt (P10 25-30)</li> </ul>

**Tabelle 17: Begründung für die Einschätzung des Schweregrades Szenario 2**

<b>Szenario 3 (verbales Mobbing): Einschätzung des Schweregrades</b>		
Interviewpartner	Einschätzung des Schweregrades Skala 1-5	Begründung für die Einschätzung des Schweregrades der Studenten/innen
P2	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regelmäßigkeit der Handlung, über einen längeren Zeitraum (Wiederholung)</li> <li>• mehrere „Täter“ involviert-Gruppenaggression</li> <li>• direkte verbale Gewalt –Beschimpfung, Grunzlaute</li> <li>• negative Auswirkungen des Mobbing auf den Schüler-Fernbleiben von der Schule, körperliche Beschwerden (P2 64-71)</li> </ul>
P6	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• negative Auswirkungen des Mobbing auf den Schüler-Fernbleiben von der Schule, gesundheitliche Schäden</li> <li>• starke psychische Verletzung des Opfers (P6 60-72)</li> </ul>
P8	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• starke psychische Verletzung auf einer sehr persönlichen Ebene</li> <li>• schlechtes psychisches Wohlbefinden des Opfers</li> <li>• negative Auswirkungen des Mobbing auf den Schüler-Fernbleiben von der Schule,</li> <li>• Machtungleichgewicht (Alter, körperliche Überlegenheit) (P8 44-52)</li> </ul>
P1	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Andersartigkeit“ als typischer Auslöser für Mobbing</li> <li>• Hilflosigkeit des Opfers</li> <li>• eigene Erfahrung mit dieser unangenehmen Situation in der Schulzeit</li> <li>• Mobbing geht schon über einen längeren Zeitraum (Wiederholung) (P1 68-77)</li> </ul>
P3	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mehrere Täter - Gruppenaggression</li> <li>• Hilflosigkeit des Opfers</li> <li>• öffentliche Handlung- alle bekommen davon Notiz</li> <li>• verbales Mobbing geht auf die psychische Verfassung</li> <li>• eigene Erfahrung mit verbaler Aggression in der Schulzeit</li> </ul>

		(P3 109-128)
P4	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>starke psychische Verletzung des Opfers</li> <li>die Handlungen gehen über einen längeren Zeitraum (Wiederholung)</li> <li>mehrere Täter involviert Gruppenaggression</li> <li>negative Auswirkungen des Mobbing auf den Schüler-Fernbleiben von der Schule,</li> <li>Opfer befindet sich in einer unterlegenen Position (P4 102-108)</li> </ul>
P5	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>direkte verbale Gewalt</li> <li>Gefahr der sozialen Ansteckung von verbalen Übergriffen</li> <li>mehrere Täter Gruppenaggression</li> <li>Hilflosigkeit des Opfers sich der Situation entziehen zu können</li> <li>negative Auswirkungen des Mobbing auf den Schüler-Fernbleiben von der Schule,</li> <li>schlechtes psychisches Wohlbefinden des Opfers (P5 60-77)</li> </ul>
P7	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>starke psychische Verletzung des Opfers auf der persönlichen Ebene</li> <li>negative Auswirkungen des Mobbing auf den Schüler (P7 37-40)</li> </ul>
P9	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>negative Auswirkungen des Mobbing auf den Schüler- gesundheitliche Schäden</li> <li>Regelmäßigkeit der Handlung (Wiederholung)</li> <li>direkte verbale Gewalt, (P9 72-77)</li> </ul>
P10	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Beleidigung passiert auf einer sehr persönlichen Ebene</li> <li>„Dicksein als Auslöser für Mobbing</li> <li>direkte verbale Gewalt- Beschimpfungen, Grunzlaute</li> <li>mehrere Täter –Gruppenaggression</li> <li>negative Auswirkungen des Mobbing auf den Schüler-Fernbleiben von der Schule (P10 55-65)</li> </ul>
P11	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>direkte verbale Gewalt- Beschimpfungen, Grunzlaute</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>negative Auswirkungen des Mobbing auf den Schüler-Fernbleiben von der Schule, gesundheitliche Schäden (P11 67-77)</li> </ul>
P12	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regelmäßigkeit der Handlung</li> <li>schlechtes psychisches Wohlbefinden des Opfers</li> <li>negative Auswirkungen des Mobbing auf den Schüler-Fernbleiben von der Schule, gesundheitliche Schäden (P12 85-91)</li> </ul>

Tabelle 18: Begründung für die Einschätzung des Schweregrades Szenario 3

## Anhang 2 - Mobbinginterventionsvorschläge der Studenten/innen Szenario 1-3

Szenario 1				
Interviews	Funktionale Strategien/Ideen	Dysfunktionale Strategien/Ideen	Unzureichend differenzierte Vorgehensweise	Was die Schule präventiv gegen Mobbing machen kann
Interview 1		Kein Eingreifen (nicht ernst nehmen) (P1 16)		Gewaltpräventionsprogramme an der Schule etablieren (P1 25-26)
		Altersgemäße Verhaltensweise (Schubsen und Bein stellen können die Kinder nicht so ernst einschätzen) (P1 16-18)		Friedenstreppe – zum Lösen von Konflikten (P1 25-26)
				Soziales Lernen und kooperative Spiele (P1 26-27)
		Man kann Kindern viel selber überlassen...weil sie manches besser verstehen als Erwachsene (P1 20-23)		
Interview 2	Gespräch mit dem Opfer>> Herausfinden, was schon alles vorgefallen ist (P2 8-10)			Soziale Lernstunden in der Klasse (P2 21-22)
	Weitere Beobachtung der Situation (zw. Täter und Opfer) (P2 11-12)			Externe Experten die mit den Kindern arbeiten (Grenzen signalisieren, setzen) (P2 19-21)
	Gespräch mit dem Täter (Grund, Motiv hinterfragen) (P2 13-16)			

	Förderung der Empathie, sich in das Opfer hineinzufühlen (P2 13-16)			
<b>Interview 3</b>	Gespräch mit dem Täter (Grund, Motiv hinterfragen) (P3 8-9, 20-21)		„In der Klasse das Thema Mobbing allgemein zum Thema machen, aber den Schüler nicht direkt ansprechen, weil er sich in die Enge gedrängt fühlt (P 3 9-12)	Bei grober Gewalt die Schulinspektion einschalten (P3 30)
	Gespräch mit dem Opfer und dem Täter gemeinsam (P3 22-23)			Gewaltpräventionsexperten an die Schule holen, die mit den Kindern arbeiten (P3 32-37)
	Einführung von Klassenregeln gegen Mobbing >>bei Nichteinhaltung drohen Konsequenzen (P3 13-14)			Soziale Übungen der Klassenlehrerin (P3 43-44)
	Wenn Konsequenzen nicht funktionieren Eltern und Direktion einschalten (P3 27-30)			Die Direktorin kann eine Ansage starten (P3 44-46)
				Ob jemand anderer von der Schule was machen kann, weiß ich nicht (P3 43-44)
<b>Interview 4</b>	Gespräch mit dem Täter (Grund, Motiv der Handlung) (P4 14-17)	„Aufgaben und Partnerübungen zwischen dem Täter und Opfer initiieren  (P 4 28-30)		Irgendwelche Konfliktvermeidungs-Klärungskurse (Friedenstreppe) (P4 52-57)
	Opferhilfe leisten, weitere Klärung der Situation, Opfer in Schutz nehmen (P4 32-34)			
	Wiedergutmachung verlangen>>Entschuldigung des Täters bei Opfer (P4 17-18)			
	Information des Klassenlehrers über den Vorfall (P4 20-22)	„Verantwortungsabgabe an den Direktor“ (P4 45-47)		
	Wenn die Vorgehensweise nicht funktioniert, dann Kontaktaufnahme mit den Eltern (P4 36-40)			
<b>Interview 5</b>	Situationsklärung (P5 12)			Projektwochen, die den Zusammenhalt stärken (z.b. Wildniswoche) (P5 29-33)

	Opferhilfe leisten			
	Gespräch mit dem Opfer, fragen was schon alles vorgefallen ist (P5 20)			
	Gespräch mit dem Täter (Grund, Motiv) (P5 18-19)			
	Weitere Beobachtung der Situation (P5 22) >>je nachdem ob Konflikt oder Mobbing			
	Austausch mit dem Klassenlehrer (P5 23-24)			
<b>Interview 6</b>	Gespräch mit dem Täter (Grund, Motiv) (P6 7)			„Ich weiß jetzt nicht genau was die Schule machen kann“ (P6 23)
	Getrennte Befragung von Täter und Opfer (P6 16-17)			
	Befragung des Opfers (P6 16)			
	Täter zur Rede stellen (P6 9)			
	Weitere Beobachtung des Täters (P6 10)			
	Besprechung der Situation mit dem Klassenlehrer (P6 13)			
	Kollegen in die Sache einbinden (P6 14)			
<b>Interview 7</b>	Kampf gegen Mobbing als systemisches Vorgehen (Bewältigung gemeinsam mit anderen Lehrpersonen, Direktor, Eltern) (P7 6-10)			Aufklärung betreiben (P7 15-16)
	Gespräch mit dem Täter und Opfer gemeinsam (Grund, Motiv)>> Konsequenzen ziehen (P7 5-6,13-14)			Durch soziale Lernstunden die Klasse stärken (P7 16)
<b>Interview 8</b>	In die Situation eingreifen und fragen was los ist und was das soll (P8 7)			Durch soziale Lernstunden soll die Klassengemeinschaft gestärkt werden (Empathie und Perspektivenübernahmefähigkeiten, Umgang miteinander)>>durch Rollenspiele) (P8 23-27)
	Opferhilfe (aufhelfen), Opferschutz (damit nicht noch etwas passiert) (P8 8-9)			
	Gespräch mit dem Täter und Opfer gemeinsam>> anhören beider Sichtweisen (P8 10-13)			

	Weitere Beobachtung von Täter und Opfer (P8 16-17)			
	Je nach Gesprächsverlauf >> Eltern kontaktieren (P8 15-16)			
<b>Interview 9</b>	Gespräch mit dem Täter (Aufforderung des Täters das Verhalten zu unterlassen) (P9 11-13)			Die Eltern informieren (P9 32)
	Befragung des Opfers (ob dieser Übergriff schon öfters passiert ist und ob es Probleme hat) (P11-15-17)			
	Wenn Erstgespräch mit dem Täter nichts nützt>> Kollegen einbinden, gemeinsame Besprechung was, man weiter unternehmen kann (P9 18-21)			Einen Ablaufplan erstellen, wie die Schule(alle Lehrer einer Klasse) weiter vorgeht (P9 32-34)
	Falls schlimmer Fall sich an externe Institution wenden (P9 22-24)			
				„Welche Schritte man da setzen könnte, wüsste ich auf Anhieb auch nicht“ (P9 35)
<b>Interview 10</b>	Opferhilfe leisten (beruhigen, verarzten) (P10 9-11)	„Beim gemeinsamen Gespräch mit Täter und Opfer das Opfer fragen wie es sich fühlt, sodass der Täter sieht und begreift was er da eigentlich in dem anderen Kind auslöst“ (P10 15-16)		Präventionsmaßnahmen setzen (P10 18)
	Gespräch mit dem Täter (Grund, Motiv)>> Hinweis auf Folgen für das Opfer (P10 6-9)			In der Klasse über Mobbing reden (P10 18-19)
	Wenn dieser Fall wiederholt vorkommt>> gemeinsames Gespräch mit Täter und Opfer>> Aufforderung, das Verhalten zu unterlassen, abermals das Motiv des Täters hinterfragen (P10 13-16)			Mobbing mit der ganzen Schule besprechen (P10 20-22)
<b>Interview 11</b>	Gespräch mit dem Täter (Grund, Motiv hinterfragen) (P11 7-9)		Gemeinsames Gespräch mit Täter und Opfer>> Suche nach einer	In der Klasse das Thema Mobbing besprechen (P11 22-28)

			gemeinsamen Lösung>> Opfer beschreibt dem Täter wie es ist, wenn man jeden Tag Angst haben muss, Täter kann Stellung beziehen, wenn er es nicht böse gemeint hat (P11 14-20)	
	Folgen seines Verhaltens für das Opfer vor Augen führen (P11 10-12)			Direktor/In sollte die Lehrpersonen ans Herz legen, eine Stunde zu Mobbing zu machen (P11 29-30)
	Opferhilfe leisten (aufhelfen, fragen ob es Verletzungen gibt) (P11 14)			
<b>Interview 12</b>	Gespräch mit dem Täter (Grund hinterfragen) aber Opfer soll anwesend sein (P12 5-7)		Keine Unterscheidung zw. aktiven/passiven Opfer>> „wenn es immer wieder das gleiche Opfer ist fragen ob er eine Idee hat warum er immer das Opfer ist“ (P12 27-30)	Externe Experten an die Schule holen (P12 36-37)
	Täter zur Rede stellen und sagen, dass es nicht in Ordnung ist, was er gemacht hat >> wenn Täter sagt, dass es ihm leid tut dann Wiedergutmachung verlangen  >>Entschuldigung des Täters bei Opfer (P12 16-19)			Mobbing allgemein mit der ganzen Schule besprechen (P12 35-36)
	Wenn dieser Fall wiedermal vorkommt>>Vieraugengespräch mit dem Täter (Grund abermals hinterfragen, Fragen ob er eine Lösung anbieten kann			

	Stärkung des Selbstvertrauens (P12 30-33)			
--	---	--	--	--

**Tabelle 19: Unterteilung der Mobbinginterventionsvorschläge in funktionale/dysfunktionale/undifferenzierte und schulische Ansätze - Szenario 1**

<b>Szenario 2</b>				
	<b>Funktionale Strategien/Ideen</b>	<b>Dysfunktionale Strategien/Ideen</b>	<b>Unzureichend differenzierte Vorgehensweise</b>	<b>Was die Schule präventiv gegen Mobbing machen kann</b>
<b>Interview 1</b>	Eingreifen nur, wenn eine absichtliche Ausstoßung erfolgt (Motiv ist zentral)>>Gespräch mit der Mädchengruppe. Nur weil jemand die Regeln nicht kennt, ist das kein Grund, warum jemand nicht mitspielen darf (P1 45-50)	Kein Mobbing – da es sich um keine bewusste Ausgrenzung der Mädchengruppe handelt (P1 38-39)	Kinder können sich viel selber ausmachen, wenn man ihnen Anregungen gibt (P1 53-55)	Soziales Lernen ist die beste Möglichkeit, etwas präventiv gegen Mobbing zu machen (P1 58-59)
	Opfer bestärken, es wieder zu versuchen (P1 52-53)			
		Mobbing ist erst, wenn es zu direkten verbalen Attacken gegenüber dem Mädchen kommt (P1 41-43)		Bei einem akuten Mobbingfall>>externe Hilfe holen (aber keine näheren Informationen über diverse Institutionen) (P1 62-65)
<b>Interview 2</b>	Gespräch mit der Mädchengruppe (Grund warum das Mädchen nicht mitspielen darf hinterfragen,			Gruppendynamische Übungen, um die Interaktion von Schüler/innen zu fördern (P2 59-61)
	Perspektivenwechsel – sich in das Mädchen, das nicht mitspielen darf hineinzusetzen (P2 40-47)			
	Den Mädchen signalisieren, dass man es nicht gut findet, wenn jemand ausgeschlossen wird (P2 45-47)			Spiele, die die Zusammengehörigkeit stärken (P2 59-60)
	Gespräch mit dem Opfer (Häufigkeit, emotionale Befindlichkeit) (über Gefühle sprechen mit Hilfe von Gefühlskarten) (P2 53-54)			
	Arbeit mit dem Opfer – Gefühle besser ausdrücken zu lernen (P2 53-56)			

<b>Interview 3</b>	Haltung: „Es kann nicht sein, dass jemand nicht mitspielen darf, nur weil dieser die Regeln nicht kennt“ (P3 75-76)	Zusammenarbeit zw. dem Opfer und der Haupttäterin (P3 87-89)		Kummerkasten, wo Schüler über ihre Befindlichkeit und Gefühle schreiben können (P3 102-104)
	Gespräch mit der Mädchengruppe (Grund warum das Mädchen nicht mitspielen darf hinterfragen), die Mädchengruppe darauf hinweisen, dass man auch mit Kollegen/Innen mit denen man nicht befreundet ist, gut zusammenarbeiten muss (P3 76-83)	„Wenn ich dann die Anführerin gefunden habe, würde ich die Beziehung zwischen den zwei fördern, indem sie dann immer zusammenarbeiten müssen“ (P3 87-89)		
	Weitere Beobachtung der Situation (Interaktion zw. dem Mädchen und der Mädchengruppe, auf gruppenspezifische Rollenverteilung achten in der Mädchengruppe (P3 85-89)			Die Direktorin in die Intervention einbinden und ein gemeinsames Gespräch mit den drei Mädels halten (3 105-107)
	Gespräch mit dem Opfer (emotionale Befindlichkeit mit der Situation) (P3 94)			
	Das Opfer bitten, es wieder zu versuchen (P3 94-100)			Soziale Lernstunden sind wichtig, dass Kinder nicht ausgeschlossen werden (P3 72-75)
<b>Interview 4</b>		„Es macht einen Unterschied, ob das Mädchen in der Pause oder im Unterricht von einer Aktivität ausgeschlossen wird. Wenn es in der Pause stattfindet, würde ich nicht eingreifen (P4 83-87)		Da es kein Mobbing ist, hat die Schule nicht die Aufgabe entgegenzuwirken (P4 98-99)
		„Man kann als Lehrer versuchen, die Gruppe zu öffnen und zu ihnen sagen, probiert es mal, dass ihr sie mitspielen lasst aber wenn es nicht funktioniert muss man es lassen (P4 72-75)		



		Alternativen für das Opfer anbieten, was dieses sonst noch machen kann (P4 95-96)		
<b>Interview 5</b>	Gespräch mit dem Opfer (fragen ob es die Regeln kennt)>>wenn ja folgt ein Gespräch mit der Mädchengruppe (P5 47-49)			k. A.
	Gespräch mit der Mädchengruppe (Grund für den Ausschluss des Mädchens) (P5 49-52)			
	Vorschlag machen, dass die Mädchengruppe es probieren könnte zu viert zu spielen (P5 51-52)			
	Wenn es immer wieder vorkommt Kollegen um Rat fragen oder Literaturrecherche (P5 54-57)			
<b>Interview 6</b>	Arbeit mit dem Opfer (Selbstwertsteigerung)			Das Selbstbewusstsein des Opfers stärken (P6 57-59)
	Beobachtung der Situation (hängt der Ausschluss mit der Gruppendynamik zusammen oder ist es ein provozierendes Opfer (P6 39-41)			
	Gespräch mit der Mädchengruppe (Perspektivenwechsel – Förderung der Empathie sich in das Mädchen, das nicht mitspielen darf hineinzusetzen, Vorschlag machen, dass die Mädchengruppe es probieren könnte zu viert zu spielen (P6 51-55)			
<b>Interview 7</b>	Vor der ganzen Klasse ansprechen, dass – man niemanden ausschließen darf (P7 23-24)	Ein Präventionsprogramm bietet sich besser bei gewalttätigem Mobbing an (P7 32-33)		Soziale Lernstunden des Klassenlehrers (P7 33-34)
	Gespräch mit der Mädchengruppe (Grund für den Ausschluss, ihre Motive hinterfragen) (P7 25-27)			

	Gespräch mit dem Opfer (Häufigkeit des Ausschlusses) (P7 28)			
<b>Interview 8</b>	Gespräch mit der Mädchengruppe (Bitte das Mädchen mitspielen zu lassen (P8 35-36)	„Wenn sie das Mädchen überhaupt nicht mitspielen lassen wollen, dann würde ich mich mit dem Mädchen beschäftigen“ (P7 37-39)		k. A.
	Weitere Beobachtung der Situation (zw. dem Opfer und der Mädchengruppe) (P8 41)			
<b>Interview 9</b>	Gespräch mit der Mädchengruppe (Grund für den Ausschluss hinterfragen, Bitte das Mädchen öfters mitspielen zu lassen) (P9 51-57)			Falls es eine ernstere Situation ist, Eltern informieren, befragen ob zu Hause Freunde hat , und Vorfall und weitere Vorgehensweise im Team besprechen (P9 65-69)
	Gespräch mit dem Opfer (Häufigkeit des Ausschlusses, ob sie noch andere Freunde hat, mit denen sie spielen kann) (P9 59-63)			
<b>Interview 10</b>	Gespräch mit dem Opfer (Frage an das Opfer ob mit der Mädchengruppe gesprochen werden sollte, Häufigkeit des Ausschlusses, nur in der Schule oder auch zu Hause)>> wenn Opfer zugestimmt hat (P10 41-43)			Soziale Spiele und Projekttag zur Förderung des Schul- und Klassenklimas. „Wenn eine gute Gemeinschaft geschaffen ist, dann passiert Mobbing seltener“ (P10 50-52)
	Gespräch mit der Mädchengruppe (Grund für den Ausschluss hinterfragen, Opfer dazu holen und die Gefühlslage des Opfers vor den Täter/innen schildern lassen (P10 44-48)			
<b>Interview 11</b>	Gespräch mit der Mädchengruppe (Grund für den Ausschluss hinterfragen, Bitte dem Mädchen die Regeln zu erklären) (P11 45-48)	Erst nach mehrmaligen Vorkommen findet ein Eingreifen statt (P11 46)		Reintegration der Außenseiter (P11 59-63)

	Thematisierung vor der ganzen Klasse ansprechen, dass man niemanden ausschließen darf- Klassenregeln (P11 49-52)			Transparenz und Kommunikation über solche Fälle (P11 58-63)
		Mit dem Opfer nichts machen, da es sowieso schon schüchtern ist (P11 54-55)>>kein Gespräch,		
Interview 12	Gespräch mit dem Opfer (Situationsklärung, Frage an das Opfer ob mit der Mädchengruppe gesprochen werden sollte>> wenn Opfer zustimmt folgt (P12 62-66)		„Wenn das Opfer nicht will, dass ich zur Mädchengruppe gehe würde ich es zur Kenntnis nehmen und nicht mehr eingreifen“ (P12 65-67)	Stärkung der Klassengemeinschaft durch gruppenspezifische Übungen, Klassenausflügen (P12 75-80)
	Gespräch mit der Mädchengruppe (Grund für den Ausschluss hinterfragen) (P12 68-70)			

**Tabelle 20: Unterteilung der Mobbinginterventionsvorschläge in funktionale/dysfunktionale/undifferenzierte und schulische Ansätze - Szenario 2**

Szenario 3				
	Funktionale Strategien	Dysfunktionale Strategien/ fachliche Unwissenheit	Unzureichend differenzierte Vorgehensweise	Was die Schule präventiv gegen Mobbing machen kann
<b>Interview 1</b>	Einzelgespräch mit den Tätern (Sichtweise anhören, Haupttäter herausfiltern) (P1 82-83)			k. A.
	Gespräch mit dem Opfer (emotionale Befindlichkeit) (P1 83-84)			
	Gespräch zw. Lehrer, Haupttäter, Opfer (Schilderung der Situation und Gefühle, Wünsche für die Zukunft) (P1 84-88)			
<b>Interview 2</b>	Einzelgespräch mit den Tätern (Motiv hinterfragen) (P2 73-74)			k. A.
	Gespräch mit allen Tätern zusammen (Perspektivenwechsel, mit Konsequenzen drohen falls Mobbing nicht aufhört) (P2 75-77)			
<b>Interview 3</b>	Beim Beobachten der Situation: sofortiges Gespräch mit dem/n Tätern; Einschreiten und Nichtduldung des Verhaltens „so nennen wir uns in der Klasse nicht“, (P3 132-133)		(Die Direktion und die Eltern einschalten bringt in diesem Fall nichts, da es eine Sache zwischen den Gruppen, die sich gegen den Kevin gebildet haben. Man kann zwar mit den Eltern reden aber es bringt nicht so viel, da ihn die anderen in der Schule trotzdem als Fettwanst bezeichnen) (P3 159-162)	k. A.

	Weitere Beobachtung der Situation (P3 141-142)			
	Klassenregeln gegen Mobbing (P3 129-131)			
	Gespräch mit dem Opfer (emotionale Befindlichkeit) (P3 143-144)			
<b>Interview 4</b>	Vor der ganzen Klasse ansprechen, dass man solche Begriffe nicht verwenden darf (P4 111-115)			k. A.
	Gespräch mit dem älteren Täter „Anführer“ (Förderung von Verständnis und Toleranz, eine Verhaltensänderung herbeiführen)>>wenn das nicht funktioniert konfrontativere Methoden (P4 111-124)>>			
	Einschalten der Direktion, Eltern kontaktieren oder über Versetzung nachdenken (P4 132-134)			
	Gespräch mit dem Opfer (Unterstützung anbieten, Mut aufbauen, Frage an das Opfer ob etwas gegen die Täter unternommen werden soll,) (P4 135-144)			
<b>Interview 5</b>	Arbeit am Selbstwert des Opfers (Stärken betonen) (P4 73-76)		„Die Täter sollen bemerken, dass es nicht in Ordnung ist, was sie da machen“ aber keine konkrete Idee wie man das anstellen kann (P5 70-72)	k. A.
	Nicht zuschauen und das Mobbing laufen lassen (P5 68-69)			

<b>Interview 6</b>	Analyse der Mobbingstruktur (Anführer suchen, Mitläufer, unbeteiligte Kinder) (P6 76-78)			„Sport und Ernährung ist wichtig. Schulbuffets und gesunde Jause organisieren“ (P6 91-92)
	Gespräch mit dem „Anführer“ (Aufforderung des Täters das Mobbing zu unterlassen)>>wenn das nicht funktioniert>> (P6			
	Gespräch mit den Eltern des Täters (P6 81-82)			
	Arbeiten am Selbstwert des Opfers (Förderung von Stärken) (P6 84-85)			
	Gespräch mit den Eltern (Ernährungsumstellung) (P6 86-89)			
<b>Interview 7</b>	Gespräch mit den Tätern (Grund des Mobbing, Folgen des Mobbing für das Opfer, Perspektivenwechsel – Förderung der Empathie sich in das Opfer hineinversetzen) (P7 47-49)			k. A.
	Gespräch mit dem Opfer (Stärkung des Opfers- aber keine konkrete Idee wie: Aufsuchen einer Beratungsstelle (kein Name) (P7 50-52)			
	Unterstützung suchen durch Kollegen, Direktor, Eltern (P7 54-56)			
<b>Interview 8</b>	Gespräch mit den Tätern (Folgen für das Opfer, Aufforderung das Mobbing zu unterlassen) (P8 54-56)			k. A.
	Weitere Beobachtung des Opfers (P8 60-61)			
	Arbeit am Selbstwert des Opfers (Persönlichkeit stärken, Loben) (P8 61-63)			

<b>Interview 9</b>	Vor der ganzen Klasse ansprechen, auch wenn nicht alle beteiligt sind (P9 79-80)			In fortgeschrittenen Mobbingsituationen externe Experten an die Schule holen, die intensiv mit der Klasse arbeitet. Sinnvoll da externe Experten besser geschult sind als Lehrer (P9 106-111)
	Gespräch mit den Tätern (auf Folgen für das Opfer hinweisen, Grund hinterfragen, Hinweis, dass das Verhalten gegenüber dem Opfer nicht in Ordnung ist) (P9 80-84)			
	Gespräch mit dem Opfer (Unterstützung und Beistand signalisieren, nach seinen Wünschen fragen (P9 92-94)			
	Unterstützung des Opfers durch die schulpsychologische Betreuung (P9 93-94)			
	Gespräch mit den Eltern des Opfers (P9 93)			
<b>Interview 10</b>	Gespräch mit den Eltern des Opfers- mit Folgegesprächen (P10 67-68)			k. A.
	Gespräch mit allen Tätern (Hinweis, dass das Verhalten gegenüber dem Opfer nicht in Ordnung ist, Sichtweise der Täter) (P10 70-71)>> falls das nicht funktioniert>>			
	Einzelgespräch mit den Tätern falls Gruppeneufwiegelung passiert (P10 73-74)			
<b>Interview 11</b>	Vor der ganzen Klasse ansprechen, auch wenn nicht alle beteiligt sind>> (Stärkung der unbeteiligten Schüler in das Mobbing einzugreifen, Hinweis, dass das Verhalten gegenüber dem Opfer nicht in Ordnung ist) (P11 87-92)			Vorbildwirkung der Lehrer (kollegiales, soziales Verhalten unter den Lehrkräften) (P11 106-109)

	Gespräch mit dem Opfer(auf das Klassengespräch vorbereiten) (P11 94-96)			
	Arbeit am Selbstwert des Opfers (Stärken hervorheben) (P11 99-101)			
	Gespräch mit den Eltern des Opfers (Judo oder Karateverein eintreten) (P11 102-104)			
<b>Interview 12</b>	Gespräch mit allen Tätern gemeinsam (Hinweis, dass das Verhalten gegenüber dem Opfer nicht in Ordnung ist, Aufforderung das Mobbing zu unterlassen) (P12 93-98)>>			k. A.
	Weitere Beobachtung der Situation >>falls das Mobbing nicht aufhört>>			
	Gespräch mit den Eltern der Täter (P12 99-102)			

**Tabelle 21: Unterteilung der Mobbinginterventionsvorschläge in funktionale/dysfunktionale/undifferenzierte und schulische Ansätze – Szenario 3**



## **Eidesstaatliche Erklärung**

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Masterthesis selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.“

---

---