
Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Erziehungswissenschaften
Sommersemester 2015



Erstgutachter: Prof. Dr. Wilfried Schubarth
Zweitgutachterin: Saskia Niproschke
Abgabetermin: 3. August 2015

MASTERARBEIT

„Mit dir“ gegen Mobbing

—

**Stärkung der Handlungskompetenzen durch das „contigo“-Programm
aus Sicht von Lehrkräften**

Laura Krüger
749066
MA/LA Englisch/Geschichte
6. Fachsemester

Breite Straße 5
14467 Potsdam
laura.krueger@uni-potsdam.de
0172/8054082

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Mobbing im Kontext Schule – Der Forschungsstand.....	5
2.1 Gewalt an Schulen	5
2.2 Mobbing als Form schulischer Gewalt	8
2.3 Die Lehrerrolle.....	13
2.4 Interventionsmethoden.....	16
3. Untersuchungsmethodik	20
3.1 Zentrale Forschungsfrage und Hypothesen	20
3.2 Beschreibung der Zugangsmethode: Experteninterview	21
3.2.1 Erhebung – Kriterien und Interviewleitfaden.....	24
3.2.2 Gütekriterien qualitativer Forschung	26
3.2.3 Auswertung – Qualitative Inhaltsanalyse.....	28
4. „contigo – Schule ohne Mobbing“	33
4.1 „contigo“ in theoretischer Betrachtung.....	33
4.1.1 Der Verein „contigo – Schule ohne Mobbing“ e.V.....	33
4.1.2 Hintergründe: Ansätze und Methoden	36
4.1.3 „contigo“-Materialien.....	40
4.2 „contigo“ in schulpraktischer Anwendung – Wahrgenommene Kompetenzerweiterungen der Lehrkräfte	42
4.2.1 Theoretisches Wissen über Mobbing	42
4.2.2 Erkennen und Notwendigkeit der Intervention	43
4.2.3 Methodenkompetenz bei Intervention.....	44
4.2.4 Umgang mit Beteiligten	46
4.2.5 Allgemeine Evaluation und wahrgenommene Veränderungen.....	47
5. Diskussion der Forschungsergebnisse und Einschätzung	50
5.1 Einschätzung der Forschungsmethode.....	50
5.2 Diskussion: „contigo“ – Ein wirksames Interventionsprogramm zur Stärkung der Lehrkräfte beim Umgang mit Mobbing?	52
5.3 Potential des „contigo“-Programms und Ausblick	60
6. Schlussbemerkungen	64
7. Quellenverzeichnis	66
7.1 Literaturverzeichnis	66
7.2 Internetquellen	68
7.3 Sonstige Quellen	68
8. Anhang	69

1. Einleitung

Schüler¹, Lehrer, Eltern – „contigo“ gegen Mobbing – so lautet der Leitspruch eines Berliner Vereins, der es sich zur Aufgabe gemacht hat, Schulen in ihrer Arbeit zur Mobbingintervention zu stärken. „contigo“, spanisch für „mit dir“, bezeichnet gleichzeitig den Namen des Vereins, der seit knapp drei Jahren besteht und dessen Arbeit vorrangig auf die Unterstützung von Lehrkräften im Hinblick auf ihre Interventionskompetenzen bei Mobbing gerichtet ist.

„Nicht jede Gewalt ist Mobbing, aber Mobbing ist immer Gewalt“ (Jannan 2008, S. 22) – von dieser Betrachtungsweise sollten Lehrkräfte ausgehen, wenn sie Mobbingprobleme in ihrer Schule erleben. Mobbing umfasst eine absichtsvolle Art von Gewaltausübung, die in verschiedensten Formen auftritt und gravierende Konsequenzen für Opfer nach sich ziehen kann. Die Mobbingproblematik wurde in den vergangenen Jahrzehnten bereits ausführlich innerhalb der Forschungsliteratur beleuchtet und diskutiert, wobei ein starker Fokus auf die Schülerperspektive, vor allem Opfer und Täter, zu beobachten ist. Aus der Literatur wird zwar ersichtlich, dass Lehrkräfte ebenso Täter oder Opfer von Mobbing sein können – inwiefern sie jedoch maßgeblich zu einem Mobbingprozess beitragen, welche konkreten Handlungsmöglichkeiten sie haben und dass ihnen diese oft unbekannt sind, steht eher im Hintergrund der Darstellungen. Dabei trägt jeder Lehrer eine hohe Verantwortung, welchen Verlauf das Mobbingproblem nimmt oder wie zügig dieses beendet werden kann. Oft ist in der Literatur die Sprache davon, *dass* von Lehrerseite etwas unternommen werden muss, *wie* dies jedoch konkret geschehen kann, wird nur wenig diskutiert. **An dieser Stelle knüpft der „contigo“-Verein an und ist einerseits um Aufklärung und Bewusstmachung der Verantwortung der Lehrkräfte bemüht, andererseits macht er es zu seinem Hauptanliegen, Lehrer für konkrete Interventionsmethoden im Schulalltag auszubilden und ihnen somit praxiswirksame Handlungsinstrumente zur Verfügung zu stellen, um effektiv gegen Mobbing vorgehen zu können.** Ziel dieser Arbeit ist es daher, auf Grundlage einer empirischen Untersuchung herauszufinden, in welchen Kompetenzbereichen der Mobbingintervention sich Lehrkräfte durch das „contigo“-Programm gestärkt fühlen. Von diesen Wahrnehmungen ausgehend soll eine allgemeine Einschätzung der Effektivität und Wirksamkeit des Anti-Mobbing-Programms vorgenommen werden.

¹ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden in dieser Arbeit vorrangig männliche Formen genutzt, welche jedoch weibliche sowie männliche Personen bezeichnen.

Zu diesem Zweck findet eingangs eine theoretische Betrachtung des Themenkomplexes statt, welche zunächst allgemein schulische Gewalt thematisiert und anschließend eine Vertiefung hinsichtlich der Mobbingproblematik vornimmt. Hierbei sollen vor allem Grundlagen betrachtet werden – Faktoren wie Ursachen, Entstehung oder konkrete Konstellationen werden ausschließlich in knapper Form bestimmt, da sie für den Fokus der Arbeit, der auf Intervention und nicht Prävention liegt, von geringer Bedeutung sind. Anschließend wird die Lehrerrolle in Mobbingprozessen problematisiert, um zu verdeutlichen, welche Verantwortung Pädagogen hierbei tragen und welche Handlungsmöglichkeiten bestehen. Um Letztere zu konkretisieren, werden in diesem theoretischen Block ebenso Potentiale und Anforderungen an Interventionsmaßnahmen vorgestellt.

Nachdem eine fachtheoretische Basis geschaffen wurde, erfolgt der Übergang zur empirischen Untersuchung anhand der Erläuterung der Untersuchungsmethodik. Die vorgestellten Hypothesen sowie die zentrale Forschungsfrage verweisen hierbei auf die Schwerpunkte der Untersuchung. Zudem werden grundlegende Bedingungen der Erhebung sowie Auswertung des Datenmaterials geklärt, welche auch die Berücksichtigung der Gütekriterien qualitativer Forschung beinhalten, um eine transparente Gestaltung des Untersuchungsprozesses zu gewährleisten.

Bevor im Detail auf die durchgeführte Erhebung eingegangen wird, erfolgt eine Vorstellung des „contigo“-Vereins sowie dessen Hintergründe und Vorgehen hinsichtlich der Schulung von Lehrkräften. Da der Internetauftritt des Vereins leider nur wenig aussagekräftig ist, stützen sich die in diesem Kapitel wiedergegebenen Informationen vor allem auf ein persönliches Interview mit dem Vereinsgründer und Hauptvorsitzenden, Walter Taglieber sowie eigene schulpraktische Erfahrungen bezüglich einer „contigo“-Schule im Ausbildungsprozess. Neben strukturellen Fragen werden ebenfalls die zwei vermittelten Interventionsmethoden diskutiert und ein kompakter Einblick in einige „contigo“-Materialien gewährt. Letztere werden jedoch nicht im Einzelnen analysiert, sondern sollen vor allem exemplarisch zu Anschauungszwecken dienen und einen groben Eindruck über die Gestaltung des Materials vermitteln.

Aufgrund der großen Menge der erhobenen Daten befinden sich diese, gemeinsam mit der Inhaltlichen Strukturierung, im Anhang der Arbeit, wohingegen eine Zusammenfassung der Ergebnisse im Kapitel „‘contigo‘ in schulpraktischer Anwendung“ zu finden ist. Letztendlich werden die Ergebnisse kategoriegeleitet ausgewertet, gedeutet und diskutiert, um eine abschließende Beantwortung der anfangs gestellten Forschungs-

frage zu ermöglichen. Innerhalb dieser Diskussion findet ebenso eine rückblickende Methodenkritik statt, die das Forschungsvorgehen im Ganzen evaluiert. Zuletzt wird ein Ausblick gegeben, indem mögliche Potentiale des „contigo“-Programms diskutiert werden, um die allgemeine Einschätzung abzurunden.

An dieser Stelle soll die Verwendung einiger Begriffe und Ausdrucksweisen geklärt werden. Mobbing kann in viererlei Situationen auftreten und verschiedene Personen als Täter oder Opfer haben. Wenn im Rahmen dieser Arbeit von Mobbing die Sprache ist, bezeichnet dies ausschließlich Mobbingfälle, welche in näherem Zusammenhang mit der Schule stattfinden und explizit von Schülern ausgehen. Weiterhin wird in der Arbeit mehrmals auf die „contigo“-Ausbildung Bezug genommen. Diese bezeichnet im Allgemeinen das Programm, welches Schulen durchlaufen, um sich als „contigo – Schule ohne Mobbing“ zertifizieren zu lassen. Im Verlauf der empirischen Erhebung stellte sich jedoch heraus, dass zwei der Befragten nicht mit ihrer gesamten Schule diesen Prozess durchlaufen haben, sondern sich von dem Schulprogramm unabhängig durch den „contigo“-Verein zu Anti-Mobbing-Coaches ausbilden ließen. Da beide Ausbildungen in ihren zentralen Inhalten nahezu gleich sind, werden sie aus Gründen der besseren Lesbarkeit im Folgenden als „contigo“-Ausbildung verallgemeinert, obwohl die benannten zwei Lehrerinnen streng genommen eine leicht abweichende Ausbildung zum Anti-Mobbing-Coach durchlaufen haben. Als formale Besonderheit ist an dieser Stelle zu nennen, dass einzelne Dokumente im Anhang mit Seitenzahlen versehen wurden, um aufeinander Bezug zu nehmen (etwa auf zitierte Aussagen der Transkriptionen). Davon abgesehen werden, an formale Standards angelehnt, jedoch keine fortlaufenden Seitenzahlen im Anhang genutzt.

2. Mobbing im Kontext Schule – Der Forschungsstand

2.1 Gewalt an Schulen

Die Schule soll ein Ort des kognitiven sowie sozialen Lernens sein, ein Ort der Weiterentwicklung und Persönlichkeitsbildung von Kindern und Jugendlichen, ein Ort des Miteinanders, der Freundschaften sowie des gegenseitigen Respekts und Anerkennung. Dieses Idealbild von schulischem Alltag ist zwar eine schöne Vorstellung – für Schüler, Lehrer und Eltern –, dennoch hat die Realität schon oft gezeigt, dass solche gewünschten Zustände in vielen Fällen nur Illusion bleiben und das tägliche Miteinander auch einige unschöne Gegebenheiten mit sich bringen kann. Eine davon ist Gewalt.

Zwar sind Körperstrafen von Lehrern gegenüber Schülern spätestens seit Beginn der 1980er Jahre in Deutschland verboten, dennoch lässt sich nicht bestreiten, dass eine Gewaltproblematik an Schulen weiterhin zum gewöhnlichen Alltag gehört. Zahlreiche Formen, Ursachen und Auslöser, Verursacher und Empfänger von Gewalt tragen dazu bei, dass dieses Phänomen auch noch bis ins 21. Jahrhundert hinein an deutschen Schulen als eine omniprésente Problematik auftritt und damit einhergehend wissenschaftliche Aufmerksamkeit beansprucht. Natürlich sind diese Gegebenheiten, was Gewalt unter Schülern bzw. zwischen Lehrern und Schülern angeht, schon seit geraumer Zeit allgemein bekannt, jedoch wurden sie erst seit den frühen 1970er Jahren Gegenstand systematischer Untersuchungen (vgl. Olweus 2006, S. 15), in den 1990ern sogar Inhalt eines regelrechten „Forschungsbooms“ (Fuchs et al. 2005, S. 11).

Trotz intensiver Untersuchungen der Thematik in seinen verschiedensten Formen – eine davon wird später in Gestalt des Mobbing näher betrachtet – fällt es schwer, eine allgemeingültige und eindeutige Begriffseingrenzung vorzunehmen, da Gewalt stets in Abhängigkeit von individueller Wahrnehmung und Zuordnung bewertet wird (vgl. Beck 2008, S. 155). Bei der Einschätzung von Gewalt sollte vom Opfer ausgegangen werden, denn nur dieses entscheidet, „wann es Gewalt erlebt hat und wie schwerwiegend es diese empfunden hat – nicht der Täter oder das Umfeld“ (Jannan 2008, S. 15). So haben Erwachsene im Vergleich zu Kindern oft ein anderes Verständnis davon, wann Gewalt stattfindet. Was Erstere als körperliche Übergriffe oder schwerwiegende Beleidigungen einstufen würden, nehmen betroffene Schüler durchaus gar nicht als solche wahr. Aus diesem Grund ist es von großer Wichtigkeit, wie auch in späteren Kapiteln besprochen, dass vor dem Eingreifen in vermeintliche Gewaltfälle eine angemessene Kommunikati-

on mit dem „Opfer“ stattfindet, um abzuwägen, ob eine Intervention überhaupt angemessen ist.

Schubarth grenzt den Gewaltbegriff insofern ein, als dass er darunter „die absichtsvolle Schädigung von Menschen durch Menschen“ bezeichnet, „wobei diese in physischer oder psychischer (verbal oder nonverbal) Form erfolgen kann“ (2010, S. 16). Weiterhin ist eine Differenzierung zwischen personaler/individueller bzw. struktureller/institutioneller Gewalt möglich (vgl. Melzer/Schubarth 2015, S. 25), wobei sich die vorliegende Arbeit auf Erstere beschränken soll.

Allgemein betrachtet entsteht Gewalt „im Zusammenspiel biologischer, psychischer und sozialer Entwicklungsbedingungen“ (Sturzbecher/Großmann/Reinmuth 2007, S. 238). So sind Ursachen für Gewaltanwendung oder -bereitschaft vor allem in den Sozialisationsinstanzen Familie und Peergroup zu sehen (vgl. Schubarth 2010, S. 73f.). In Anlehnung daran geht Strittmacher von einer Wechselwirkung unterschiedlicher Bedingungen als Ursachen für die Entstehung von Gewalt aus: Es wirkt die individuelle Ebene, etwa frühere Sozialisation und Motivation, zusammen mit der Ebene des Umfeldes, bei welcher Gruppenorganisation sowie Stimulierungen durch andere Personen Einfluss haben (vgl. 2008, S. 148). Olweus sieht als grundlegende Motive für Gewaltanwendungen den Wunsch nach Herrschaft über andere, familiäre Hintergründe sowie den Wunsch nach instrumentellem Besitz (vgl. 2006, S. 45). Somit ist zusammenfassend davon auszugehen, dass die Motivation für Gewaltverhalten nicht allein vom Individuum ausgeht, sondern auch in entscheidendem Maße durch seine Umwelt begründet ist.

Wenn nach dieser allgemeinen Begriffsklärung nun wieder der Fokus auf das Auftreten von Gewalt im schulischen Kontext gelegt wird, kommt selbstverständlich die Frage nach deren Häufigkeit und Entwicklung auf. Durch mediale Vermittlung erhalten Außenstehende in den letzten Jahren den Eindruck, dass Gewalt an deutschen Schulen eindeutig zugenommen haben muss – erinnert man sich etwa an Berichterstattungen über Amokläufe oder Bombendrohungen in Schulen (vgl. Schubarth 2010, S. 9). Andererseits gibt es, gestützt auf eine solide theoretische Forschung, zunehmend mehr Programme der Gewaltprävention sowie -intervention, welche Schüler über Gewalt aufklären und Handlungsstrategien aufzeigen sollen, wodurch man davon ausgehen könnte, dass schulische Gewalt im Allgemeinen abgenommen hat.

Um die Frage nach der Häufigkeit jugendlichen Gewaltverhaltens zu erkunden, lohnt es sich, einen Blick auf eine Studie aus dem Jahr 2005 zum Gewaltverhalten

Brandenburger Jugendlicher zu werfen. Diese Untersuchung legte ihren Schwerpunkt auf physische Gewalt, „Schlägereien bzw. körperliche Gewaltaktionen“ (Sturzbecher/Großmann/Reinmuth 2007, S. 231), wobei Jugendliche bezüglich ihrer Akzeptanz-, Bereitschafts-, Handlungs- sowie Sanktionsebene befragt wurden. Die Forschungsergebnisse setzten die Wissenschaftler mit einer entsprechenden Vergleichsstudie aus dem Jahr 1999 ins Verhältnis. Als übergeordnetes Ergebnis kam die Studie von 2005 zu der Schlussfolgerung, dass die „Situation im Hinblick auf Jugendgewalt [...] nicht schlimmer, sondern differenzierter geworden“ (ebd., S. 231) ist. Im Durchschnitt gaben 1999 1,4% der Befragten an, „oft“ an gewalttätigen Aktionen beteiligt zu sein, bei der Umfrage 2005 war dies mit 2,2% der Befragten ein höherer Anteil (vgl. ebd., S. 249). Im Gegensatz dazu gaben 2005 jedoch auch 59,2% an, sich „nie“ zu beteiligen, noch 1999 lag dieser Prozentsatz geringer, nämlich bei 56,2% (vgl. ebd.). Es wäre daher falsch, aus der Studie ausschließlich zu deuten, dass die Zahl jugendlicher Gewalttäter leicht zugenommen hat, denn zur gleichen Zeit ist auch der Anteil derer gestiegen, die sich nie an Gewalt beteiligen oder dieser gegenüber keine Toleranz zeigen. Die Forscher sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Polarisierungstendenz“ (ebd., S. 231). Weiterhin konnte die Studie bestätigen, dass ein positiver Zusammenhang zwischen dem Gewaltverhalten Jugendlicher und dem Alter, Geschlecht sowie Schultyp besteht. Mit zunehmendem Alter lässt sich eine sinkende Akzeptanz von Gewalt feststellen, weiterhin zeigen Jungen bis zu drei Mal mehr Bereitschaft, zur Durchsetzung ihrer Interessen Gewalt anzuwenden – 15,4% der Jungen stimmten dieser Aussage „völlig“ zu, bei den Mädchen waren es nur 4,7% (vgl. ebd., S. 246ff.).

Vergleichbar mit den Ergebnissen dieser Studie findet auch Olweus in seinen Untersuchungen „Anzeichen dafür, dass Gewaltanwendung in schwererer Form [...] heute weiter verbreitet ist als vor 10 bis 15 Jahren“ (2006, S. 28). Ebenso bestätigt er die Abnahme physischer Gewalt in höheren Klassenstufen sowie eine häufiger auftretende Gewaltanwendung durch Jungen als durch Mädchen (vgl. Olweus 2006, S. 26-30). Somit lässt sich feststellen, dass hinsichtlich jugendlicher Gewaltbereitschaft Unterschiede bei Faktoren wie Alter, Geschlecht und Schulform bestehen und dass die Häufigkeit schwerer Formen jugendlicher Gewalttaten zwar leicht angestiegen ist, sich gleichzeitig jedoch im Allgemeinen weniger Schüler an Gewalt beteiligen.

Ganz besonderer Aufmerksamkeit bedarf die Differenzierung der verschiedenen Formen von Gewalt, wie sie im schulischen Kontext vorzufinden sind. Innerhalb ihrer Studien zu Verbreitung und Ursachen von Gewalt an bayrischen Schulen in den Jahren

1994, 1999 und 2004 untersuchten Fuchs et al. folgende Arten von Gewalt: verbal, physisch, gegen Dinge, psychisch. Auch diese Untersuchung bestätigte, dass Gewalt in Abhängigkeit der Schulform auftritt – alle Gewaltarten kommen am Gymnasium seltener als an Haupt-, Real- und Berufsschulen vor (vgl. Fuchs et al. 2005, S. 84). Als jedoch für diese Arbeit ausschlaggebendere Erkenntnis stellten sie fest, dass verbale Gewalt in Form von etwa Beleidigungen und Beschimpfungen die am häufigsten auftretende Art der schulischen Gewalt ist – sie tritt prozentual sogar öfter auf als alle anderen drei Arten ihrer Summe (vgl. ebd., S. 81). Geht man nun davon aus, dass sich Mobbing oft konkret in verbaler Gewalt äußert, ergibt sich die entsprechende Schlussfolgerung, „dass Schulen in Deutschland weniger ein Gewalt-, sondern eher ein Mobbingproblem haben“ (Schubarth 2010, S. 79).

Letztendlich lässt sich feststellen, dass Gewalt, egal in welcher Form, Quantität oder aus welchen Motiven, im Großteil der Fälle als „Störung der zentralen Aufgabe und Routine der Schule: des Unterrichts“ (Beck 2008, S. 155) auftritt und sowohl ein gutes Klassenklima als auch das Lernen der Schüler nachhaltig be- bzw. verhindert. Daher ist es von großer Wichtigkeit, diese Problematik im schulischen Kontext offen zu thematisieren und aktiv gegen sie anzugehen.

2.2 Mobbing als Form schulischer Gewalt

Nachdem zur Themeneinführung ein knapper Einblick in die allgemeine Gewaltproblematik im schulischen Kontext gewährt wurde, soll der Untersuchungsgegenstand nun etwas spezialisiert werden und eines der Phänomene betrachten, welches in der Forschung zwar bereits solide theoretisiert wurde, jedoch weiterhin ein großes Problem im Schulalltag darstellt: Mobbing. Dieses kann aufgrund der psychischen Belastungen, die es für Betroffene mit sich bringt, eindeutig als eine Form von Gewalt definiert werden, obwohl es vielleicht nicht die erste Assoziation vieler Personen beim Gedanken an Gewalt ist. Jannan sieht dieses Verständnis stark durch eine mediale Repräsentation geprägt, welche die öffentliche Aufmerksamkeit vorrangig auf physische Gewalt lenkt, wohingegen Mobbing eher im Stillen und Verborgenen an Schulen stattfindet (vgl. 2008, S. 11). Laut Studien sind jedoch 5-10% der Kinder und Jugendlichen an deutschen Schulen mindestens einmal wöchentlich Opfer von Mobbing (vgl. Schubarth 2010, S. 79), was darauf schließen lässt, dass dieser Problematik keinesfalls nur eine periphere Aufmerksamkeit zukommen sollte.

Vor der konkreten Begriffsbestimmung ist es eingangs wichtig zu erwähnen, dass die Bezeichnung „Mobbing“, die ihre Wurzeln ganz offensichtlich im englischen Sprachraum hat, dort ursprünglich nur im Kontext des Arbeitsplatzes genutzt wurde. Im schulischen Rahmen spricht man auf Englisch von „Bullying“. Da der Mobbing-Begriff jedoch durch Olweus' Forschung in diesem Bereich derart bedeutend von ihm geprägt wurde (vgl. Melzer/Schubarth 2015, S. 23) und sich im deutschen Sprachraum nie eine wörtliche Übersetzung ausreichend etablieren konnte, hat sich der Begriff des „Mobblings“ bereits so weit im deutschen Sprachraum verbreitet, dass er hier mittlerweile synonym zu „Bullying“ gebraucht wird.

Einer der wohl bekanntesten Mobbing-Forscher, der dieses Phänomen seit langer Zeit im skandinavischen Raum untersucht, ist Dan Olweus, dessen Mobbingdefinitionen sowie Interventionsansätze in der aktuellen Mobbingforschung vielfach zitiert und als Vorbilder genutzt werden. So beziehen sich viele Wissenschaftler auf die folgende Definition: „Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist“ (Olweus 2006, S. 22). Dabei verstehen sich unter negativen Handlungen sowohl verbale, psychische als auch körperliche Übergriffe, die einer Person durch eine andere zugefügt werden (vgl. ebd.). Dass es sich bei Mobbing um „funktionales Verhalten“ (Schäfer 2015, S. 20) handelt, weist darauf hin, dass der Verursacher gewisse Absichten hegt. Neben den Merkmalen der wiederholten und absichtsvollen Schädigungshandlung zählt Olweus ebenfalls ein „Ungleichgewicht der Kräfte in einer interpersonalen Beziehung“ (2009, S. 283) – ein asymmetrisches Kräfteverhältnis, durch welches das Opfer nicht aus eigener Kraft in der Lage ist, sich aus der Situation zu befreien – zu den Hauptkriterien, um Handlungen als Mobbing zu kategorisieren.

Ähnlich wie Gewalt allgemein hat auch Mobbing viele Facetten: „Mobbing kann darin bestehen, jemanden der Lächerlichkeit preiszugeben, ihn zu hänseln, ihm Streiche zu spielen, ihn verbal oder körperlich anzugreifen, Intrigen zu schmieden oder ihn einfach zu isolieren“ (Dambach 2009, S. 15). Diese verschiedenen Formen lassen sich grob in folgende Kategorien einordnen: physisches, verbales, nonverbales sowie indirektes Mobbing, wobei das Auftreten von Mischformen durchaus möglich ist (vgl. Schubarth 2010, S. 78). Hierbei ist der Bogen zur bereits diskutierten Gewaltforschung zu spannen, welche verbale Gewalt als die am häufigsten auftretende Form von Gewalt benennt (vgl. Fuchs et al. 2005, S. 81). Eine weitere Unterscheidung der Formen ist jene in pro-

totypisches Mobbing, welches sich durch offene Gewalt, vor allem physisch oder durch Beschimpfen, äußert, sowie unprototypisches Mobbing, welches eher die indirekten, subtilen Formen bezeichnet (vgl. Scheithauer/Hayer/Petermann 2003, S. 31). Ungeachtet der konkreten Arten von Mobbing sind all diese stets eine „Form der Mißhandlung [sic!]“ (Olweus 2009, S. 283).

Hinsichtlich der Wirkung von Mobbing soll an dieser Stelle ein kurzer Diskurs in die Entwicklungspsychologie Aufklärung bieten. Besonders während des Jugendalters findet eine Entwicklung statt, bei der sich Kinder zunehmend von ihren Eltern lösen und zu einer selbstständigen Erwachsenenpersönlichkeit reifen. An diesem Prozess sind Gleichaltrige maßgeblich beteiligt – übernehmen sie nun anstelle der erwachsenen Bezugspersonen die Position, einem Jugendlichen Bestätigung und Anerkennung zu geben oder seine Ausrichtungen zu beeinflussen (vgl. Dambach 2009, S. 28). Während des 12. und 13. Lebensjahres zeigen Jugendliche die höchste Empfänglichkeit für Einflüsse durch Gleichaltrige, in dessen Zuge die Sozialisationsinstanz Familie an Einfluss verliert (vgl. Scheithauer/Hayer/Petermann 2003, S. 91f.) und die Jugendlichen vorrangig durch „die geltenden sozialen Normen in ihrer Peergroup beeinflusst“ (Schäfer 2015, S. 21) werden. Dementsprechend ist es von großer Bedeutung für ihre psychosoziale Entwicklung, dass Jugendliche positiven Kontakt zu Gleichaltrigen haben, um sich mit der „Hilfe“ anderer selbst weiterzuentwickeln. Wenn man nun den entgegengesetzten Fall in Betrachtung zieht – den Ausschluss eines Jugendlichen von sozialen Kontakten bzw. sogar physische oder psychische Übergriffe durch Gleichaltrige auf die eigene Person – wird schnell ersichtlich, dass dies durchaus auch langfristige Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung des Betroffenen haben kann. So wäre es denkbar, dass diese Entwicklungsaufgabe von der betreffenden Person als nicht erfolgreich abgeschlossen eingestuft und das Scheitern als Maßstab genommen wird, auch spätere Aufgaben im Leben nicht erfüllen zu können (vgl. Scheithauer/Hayer/Petermann 2003, S. 93).

Im Falle von Mobbing gibt es stets eine gewisse Rollenverteilung, wobei die Rollen des vermeintlichen Täters sowie des Opfers wohl die offensichtlichsten sind. Über die Bezeichnung, „Opfer“ sowie „Täter“ gibt es in der Forschungsliteratur differenzierte Ansichten – so plädiert etwa Jannan dafür, statt „Täter“ auf „Mobber“ zurückzugreifen, um eine verurteilende und negative Konnotation zu vermeiden und den Betroffenen nicht per se zu verurteilen (vgl. 2008, S. 30). In der vorliegenden Arbeit werden dennoch die Bezeichnungen „Täter“ und „Opfer“ genutzt, da diese als solche am häufigsten in der Literatur zu finden sind.

Schubarth beschreibt Mobbing als einen „gruppenspezifischen Prozess, bei dem regelmäßig und systematisch Macht gegenüber Schwächeren eingesetzt wird“ (2010, S. 78). Somit ist ersichtlich, dass Mobbing nur in einer Gruppe stattfinden kann, innerhalb welcher verschiedene Personen entsprechende Rollen einnehmen und individuelle „Beiträge“ zum Mobbingvorfall liefern. Neben Täter und Opfer nehmen auch Mitläufer und Zuschauer einflussreiche Positionen im Rahmen des Mobbing in der Schule ein. Ebenso sind Lehrkräfte beteiligt, worauf im folgenden Kapitel genauer eingegangen wird.

In der Mobbingforschung wurde bereits hinreichend untersucht, welche bestimmten Eigenschaften oder Merkmale Kinder und Jugendliche aufweisen, die sie zu typischen Opfern bzw. Tätern prädestinieren. Dies soll nicht im Detail zum Gegenstand der vorliegenden Untersuchung gemacht und daher an dieser Stelle nur sehr kompakt beschrieben werden. Zunächst lassen sich die Erkenntnisse einiger Forscher unter den Gesichtspunkten zusammenfassen, dass äußerliche Eigenschaften einer Person nur in geringem Maße die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass er oder sie zum Opfer von Mobbing wird, die Häufigkeit von Mobbing in keinem Zusammenhang mit Klassen- und Schulgröße steht und unterschiedlicher Erfolg hinsichtlich Schulleistungen nicht verstärkt zu Mobbing beiträgt (vgl. Olweus 2009, S. 286; vgl. Jannan 2008, S. 37). Weiterhin ergaben Untersuchungen, dass es ähnlich wie bei allgemeiner Gewalt auch hier durchaus geschlechter- und altersspezifische Unterschiede gibt, da Jungen häufiger als Mädchen Mobbing-Täter sind (vgl. Jannan 2008, S. 25; vgl. Hanewinkel/Eichler 1999, S. 259), sich Mobbing meist auf Personen des gleichen Geschlechts bezieht (vgl. Jannan 2008, S. 33), sowie in höheren Klassenstufen die Anzahl der Vorfälle abnimmt (vgl. Scheithauer/Hayer/Petermann 2003, S. 52).

Es lässt sich eine allgemeine Unterteilung der Opfer in „passive/ergebene“ und „provozierende“ Opfer vornehmen (in Anlehnung an Olweus' Bezeichnungen, vgl. 2009, S. 286f.). Zu der Kategorie „ergebene Opfer“ zählen überdurchschnittlich ängstliche, unsichere und stille Kinder oder Jugendliche, welche eine „negative Einstellung zu sich selbst und zu ihrer Situation“ (Olweus 2006, S. 42) zeigen. Auf der anderen Seite spricht man von „provozierenden Opfern“, wenn Schüler zum Opfer werden, deren Verhaltensweisen in der Schule von den anderen als störend wahrgenommen werden, wobei dieses Verhalten oft auch von Hyperaktivität oder Aggressionen begleitet wird (vgl. ebd., S. 43). Die Täter von Mobbing hingegen beweisen oft impulsive Aggressivität, welche mit einem Machtbedürfnis über andere sowie fehlender Empathie einhergeht (vgl. ebd., S. 44). Hierbei könnte man vermuten, dass diese Schüler aufgrund ihrer

scheinbar tonangebenden Rolle in der Klasse ein hohes Ansehen genießen. Diese Annahme wurde jedoch durch entsprechende Untersuchungen widerlegt. Die Täter sind gewöhnlich zwar beliebter als die Opfer, allgemein im Klassenverband jedoch nicht überdurchschnittlich hoch angesehen (vgl. ebd., S. 45; vgl. Scheithauer/Hayer/Petermann 2003, S. 67). Schäfer nimmt hierbei eine altersbedingte Differenzierung vor und stellt fest, dass Täter im Grundschulalter sehr geringe Anerkennung ihrer Mitschüler beziehen, sich dies mit zunehmendem Alter jedoch insofern verändert, als dass sie weder als besonders beliebt noch besonders unbeliebt in der Klasse gelten (vgl. 2005, S. 20f.). Als Jugendlicher eine Aktivität als Mobbing-Täter zu betreiben, kann sogar bereits ein Indiz dafür sein, auch im Erwachsenenalter gewalttätiges Verhalten zu zeigen und steht ebenso in einem positiven Zusammenhang mit dem Risiko späterer Vorstrafen (vgl. Scheithauer/Hayer/Petermann 2003, S. 67).

Solche Rollenverteilungen von Opfern und Tätern erweisen sich über einen längeren Zeitraum als relativ stabil (vgl. Schubarth 2010, S. 82; vgl. Olweus 2006, S. 38). Dies könnte zum einen daran liegen, dass die Opferrolle ein „Teufelskreis“ (Dambach 2009, S. 17) ist, welchen zu durchbrechen für das Opfer immer schwerer wird, desto mehr es versucht, ihm zu entkommen und die Anerkennung der Mitschüler wiederzugewinnen. Um diese konsistenten Rollen aufzulösen, bedarf es daher aktiver Veränderungen, etwa in Form der Hilfe von außen (vgl. Olweus 2006, S. 38). Solche Schritte sind bei Mobbing dringend einzuleiten, da sich sonst gravierende Folgen und Belastungen für das Opfer ergeben, welche von Unkonzentriertheit und Leistungsabfall über depressive Gefühle, ein negatives Selbstkonzept oder Fernbleiben von der Schule bis hin zum Mitbringen von Waffen zum Selbstschutz sowie zu Suizidgedanken führen können (vgl. Scheithauer/Hayer/Petermann 2003, S. 52).

Es ist offensichtlich: Bei Mobbing sind betroffene Schüler über einen längeren Zeitraum Gewaltanwendungen durch andere Schüler ausgesetzt, was vor allem schwere psychische Belastungen mit sich bringen und Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung haben kann. Durch eine relativ stabile Rollenverteilung ist das Opfer oft nicht in der Lage, aus seiner Rolle auszubrechen und die Mobbinghandlungen selbst abzuwenden. Diese Umstände machen ein Einschreiten von außen dringend erforderlich. Inwiefern Lehrpersonen auf solche Veränderungen Einfluss nehmen und wie Interventionsmöglichkeiten konkret ablaufen können, soll Inhalt der folgenden Kapitel sein.

2.3 Die Lehrerrolle

Wie bereits aus der Zielsetzung dieser Arbeit ersichtlich wird, steht in der vorliegenden Untersuchung die Lehrerrolle bei schulischen Mobbingfällen im Vordergrund. An dieser Stelle soll es nicht darum gehen (vgl. etwa Jannan 2008, S. 28ff.), Verantwortlichkeiten, inwiefern durch Handeln von Lehrern Mobbing verursacht werden kann, zu diskutieren. Da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der Mobbingintervention liegt, soll im Folgenden vorrangig die Lehrerrolle im Mobbingprozess diskutiert werden, wenn sich dieser bereits ereignet. Aus diesem Grund muss zunächst die Ist-Situation an deutschen Schulen in Bezug auf Lehrer bei Mobbingvorfällen betrachtet werden. Dabei sollen keinesfalls alle Lehrer pauschal „verurteilt“ werden. Viel mehr gilt es, anhand von vorhandenen empirischen Untersuchungen ein grobes Bild zu zeichnen, auf dessen Grundlage sich Ansätze für Ausbau und Erweiterung der Handlungskompetenzen von Lehrern finden lassen können.

Aktuelle Studien bringen hierbei fast erschreckende Zustände zutage. Olweus berichtet von Befragungen, bei denen fast zwei Drittel der Schüler auf weiterführenden Schulen angaben, dass Lehrer im Mobbingfall nur „hin und wieder“ oder „fast nie“ versuchten, „das [Mobbing] zu stoppen“ (Olweus 2006, S. 31). Diese Problematik wird durch Schubarth bestätigt, indem er argumentiert, dass sich etwa die Hälfte der Schüler durch ihre Lehrer nicht ausreichend geschützt fühlen (vgl. 2010, S. 60). Schüler gaben in Befragungen weiterhin an, dass im schulischen Kontext kaum Aufklärung oder Austausch über die Mobbingproblematik stattfindet (vgl. Olweus 2006, S. 31), was dazu führen könnte, sich bei auftretenden Fällen alleingelassen zu fühlen und in Lehrkräften keinen kompetenten und hilfreichen Ansprechpartner zu sehen. Natürlich kann auch davon ausgegangen werden, dass betroffene Schüler nicht immer als erste Instanz den Kontakt zu einem Lehrer suchen. Wie bereits im entwicklungspsychologischen Diskurs angedeutet (vgl. Kapitel 2.2), besprechen Jugendliche mit zunehmendem Alter ihre Probleme weniger mit erwachsenen Bezugspersonen, wie etwa Eltern oder Lehrern, sondern suchen eher den Austausch mit Gleichaltrigen (vgl. Jannan 2008, S. 37). Liegt jedoch ein schwerer Mobbingfall vor, hat das Opfer höchstwahrscheinlich nur wenige oder gar keine Freunde bzw. gleichaltrige Ansprechpartner, sodass der Bezug zu Lehrern wieder an Bedeutung gewinnt. Ebenso muss von der Gegebenheit ausgegangen werden, dass nicht das Opfer selbst Hilfe sucht, sondern ein mehr oder weniger beteiligter Mitschüler etwas gegen das gestörte Machtverhältnis in der Klasse unternehmen will, dazu jedoch Unterstützung durch Erwachsene benötigt.

Dementsprechend nimmt die Lehrperson während eines Mobbingvorfalls auf unterschiedliche Arten eine zentrale Rolle ein. Auch wenn die Pädagogen auf den ersten Blick oft nicht aktiv beteiligt sind, ist die „Reaktion der Lehrkräfte [...] entscheidend für die Verfestigung oder Auflösung einer Mobbing-Situation“ (Jannan 2008, S. 31). Dies ist zunächst damit zu begründen, dass Lehrer in ihrer zentralen Rolle im Klassenverband mit allen am Mobbing beteiligten oder unbeteiligten Schülern in Kontakt stehen (vgl. ebd., S. 30). Diese „Schlüsselfunktion“ (ebd., S. 32) befähigt bzw. verpflichtet Lehrkräfte sogar, für von Mobbing betroffene Schüler als kompetente Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen und Interventionsmaßnahmen zu ergreifen.

Da die Schule „als einzige verbindliche gesellschaftliche Institution“ (Kilb 2008, S. 21) agiert, die sowohl einen Bildungs- als auch Erziehungsauftrag zu erfüllen hat, sind Lehrer in ihrem Beruf neben der Vermittlung von Inhalten in einem gewissen Maß ebenso für die Erziehung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen verantwortlich. Es gilt, ein möglichst störungsfreies Lernklima und respektvolles soziales Miteinander zu gewährleisten. Dementsprechend gehört es zu den Pflichten von Lehrern, auch außerunterrichtlich als Ansprechpartner für Schülerprobleme erreichbar zu sein und lösungsorientierte Ansätze zu entwickeln.

„Jeder hat das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit“ (GG, §2 Art.2) – so wird eines der ersten Menschenrechte im deutschen Grundgesetz beschrieben. Das brandenburgische Schulgesetz verpflichtet Schulen weiterhin „zum Schutz der seelischen und körperlichen Unversehrtheit“ (§4, Art. 2). Transferiert man diese gesetzlich vorgegebenen Rechte und Pflichten auf den Schulkontext, „hat der Lehrer die Pflicht, Schüler vor seelischen und körperlichen Schäden zu bewahren, wie sie erwiesenermaßen als Folgen des Mobbing auftreten können“ (Dambach 2009, S. 66). Dass diese Pflicht jedoch bisher nur unzureichend von einem Großteil der deutschen Lehrer wahrgenommen wird, belegen die bereits erwähnten Studien und Untersuchungen. Hanewinkel/Eichler sprechen sogar von „eine[r] generelle[n] Kultur des ‘Nicht-darüber-Redens‘“ (1999, S. 260), was wohl mit einem bewussten Wegsehen gleichzusetzen ist. Dies wird von Schülern wahrgenommen und führt zu entsprechenden Reaktionen der im Mobbingprozess Beteiligten: Täter sehen keine Veranlassung, ihr Verhalten zu ändern, und Opfer nehmen ein gestörtes Vertrauensverhältnis wahr, welches im Umkehrschluss die am Anfang dieses Kapitels dargelegten Schülerangaben zur Folge hat.

An dieser Stelle kommt die Frage auf, wie das unterlassene Handeln vieler Lehrer zu begründen ist. Hierzu lassen sich unterschiedliche Motive vermuten: Entweder sind

sich Lehrkräfte ihrer Schlüsselrolle im Mobbingprozess nicht bewusst, blenden dieses Bewusstsein aus oder nehmen ihre Rolle nicht wahr, weil sie über keine ausreichenden Methodenkompetenzen verfügen. Es besteht natürlich durchaus die Möglichkeit, dass „Lehrkräfte [...] von den gruppenspezifischen Prozessen [...] kaum etwas [wahrnehmen], weil das Mobbing in den Pausen, Zwischenstunden, im Umkleideraum der Turnhalle, auf Unterrichts- und Schulwegen stattfindet“ (Dambach 2009, S. 20). Durch eine solche Unwissenheit über die Geschehnisse kann eine Lehrperson, auch unbeabsichtigt, eine Solidarisierung oder Unterstützung der Täter ausstrahlen und somit dem Opfer ein Gefühl der gänzlichen Isolation und Hilflosigkeit geben – wie Jannan es beschreibt: das Gefühl „wie das Zuschlagen einer Tür“ (2008, S. 31). Daher sollte die Anforderung an alle Lehrer gestellt werden, ihre Klassen stets gezielt zu beobachten, um eventuelle Veränderungen im allgemeinen Klassenklima festzustellen und außerdem eine solche authentische Haltung auszustrahlen, dass sich Schüler bei Mobbingproblemen vertrauensvoll an sie wenden können.

Die in der Forschungsliteratur am häufigsten aufgeführten Begründungen für das Nichteingreifen von Lehrkräften sind die der Unwissenheit sowie der fehlenden Konfliktlösungskompetenzen (vgl. dazu etwa Schubarth 2010, Dambach 2009, Jannan 2008). Jannan führt als grundlegende Ursache dafür die Lehrerbildung an, welche gar nicht oder nur in geringem Maße die Kompetenzen der Gewaltintervention bei angehenden Lehrkräften fördert (vgl. 2008, S. 9). Einerseits kann dieses fehlende theoretische sowie praktische Wissen dazu führen, dass Lehrer Mobbinginterventionen nicht als Teil ihres Aufgabenbereiches einstufen, wenn es etwa nicht direkt in ihrem Unterricht stattfindet; andererseits geschieht es, dass Lehrer intuitiv handeln und damit die Situation sogar negativ beeinflussen können. Diese Ansicht teilt auch der „contigo“-Vereinsgründer Walter Taglieber, der durch eigene Berufserfahrung sowie durch Hilferufe von Lehrern in einem Online-Chat für Mobbingprobleme auf die Hilflosigkeit vieler Lehrkräfte aufmerksam wurde: „Lehrer können den Kindern nicht helfen, sie wissen nicht, was man macht. Die machen viele Fehler, mit bester Absicht, aber viele Fehler“ (Taglieber 2015). Daraus ergibt sich die dringende Notwendigkeit, Lehrer gezielt weiterzubilden.

Anhand dieser Betrachtungen wurde deutlich, dass an deutschen Schulen durchaus ein Verbesserungsbedarf bezüglich der Mobbingintervention herrscht und Lehrer mehr Unterstützung für die Ausbildung solcher Kompetenzen benötigen. Im Rahmen der empirischen Untersuchung als Teil dieser Arbeit werden einzelne Lehrkräfte dahin-

gehend befragt, ob sie persönlich solch zielgerichtete Hilfsmaßnahmen als sinnvoll und effektiv wahrnehmen und auf welchen Ebenen sich dadurch die individuellen Handlungskompetenzen verbessern können.

2.4 Interventionsmethoden

Um effektiv gegen Mobbing vorzugehen, wurde in der Forschung bereits ein breites Spektrum an Maßnahmen entwickelt, welches sich in zwei Gruppierungen unterteilen lässt. Einerseits kann Gewaltprävention stattfinden, welche „alle Maßnahmen zur zukünftigen Verhinderung oder Minderung von aggressiven und gewaltförmigen Handlungen“ (Schubarth 2010, S. 97) umfasst. Diesem Handeln, das die primäre Entstehung der Problematik vorbeugen soll, stehen Maßnahmen gegenüber, die unter dem Oberbegriff der Intervention zusammenzufassen sind. Gewaltintervention ist das „unmittelbar[e] Eingriffshandeln zur Beseitigung von schon existierenden Gewalthandlungen“ (Schubarth 2010, S. 97f.) und beschreibt somit jene Maßnahmen, mit deren Hilfe etwa Lehrer in Mobbingprozesse eingreifen können, um diese zu beenden.

Einige Wissenschaftler, etwa Beck, betrachten die Prävention als wichtigsten Schritt, um erfolgreich gegen Mobbing im Schulkontext vorzugehen und plädieren daher für „Prävention statt Intervention“ (2008, S. 156). Diese Forderung ist grundlegend sicherlich berechtigt – scheint es doch sinnvoll, Aufklärung zu betreiben, anstatt Probleme erst entstehen zu lassen, um dann auf sie zu reagieren. Im Umkehrschluss muss jedoch auch davon ausgegangen werden, dass Präventionsprogramme einerseits nicht an allen Schulen nachhaltig durchgeführt werden, sie andererseits auch keine Garantie für die Verhinderung von Mobbingfällen liefern. Daher scheint es von genauso großer Wichtigkeit, über entsprechende Interventionskompetenzen zu verfügen, um im Ernstfall effektive Handlungsmöglichkeiten zu haben.

Im Rahmen der Implementierung des Mobbinginterventionsmodells von Olweus an 47 Schulen in Schleswig-Holstein wurde vorab eine Schülerbefragung über den Umgang mit Mobbing durchgeführt. Diese Befragungen sind leider nicht repräsentativ (vgl. Hanewinkel/Eichler 1999, S. 257), können jedoch als richtungsweisende Maßzahlen dienen und sollen an dieser Stelle noch einmal die Notwendigkeit von Anti-Mobbing-Maßnahmen verdeutlichen. So etwa wurde vor der Implementierung des Programms herausgefunden, dass sich nur 26% der Opfer an ihre Lehrer wandten, um ihnen von Vorfällen zu berichten (vgl. ebd.). Weiterhin gaben nicht mehr als 24% der Schüler an,

dass Lehrpersonen schon einmal mit ihnen über die Mobbingproblematik gesprochen haben (vgl. ebd.), was die Erkenntnisse des Kapitels 2.3 bestätigt. Noch interessanter sind die Schülerantworten auf die Frage, ob ihre Lehrer Mobbingvorfälle unterbinden würden. Dass nur von 16% der Schüler die Antwort „oft, sehr oft oder immer“ gegeben wurde, ist bedenkenswert genug, dass aber ganze 40% „keine Angabe“ (vgl. ebd.) bei dieser Frage ankreuzten, wirkt erschreckend. Mobbing ist ein alltägliches Problem an Schulen und dass fast die Hälfte aller Schüler nicht wissen, ob ihre Lehrer überhaupt dagegen vorgehen, erstaunt doch sehr. Daraus lässt sich schließen, dass in dieser Hinsicht ein gestörtes Vertrauensverhältnis vorliegt, da die entsprechenden Lehrer den Schülern gegenüber wohl nicht ausreichend signalisieren, ihnen im Falle von Mobbing nachhaltig zur Seite zu stehen.

Um als Lehrer in eine Mobbingproblematik eingreifen zu können, muss diese natürlich zunächst überhaupt diagnostiziert werden. So schlägt Dambach die Methoden der Beobachtung, erkundenden Gespräche, Fragebogen oder Soziogramme vor (vgl. 2009, S. 68). Es lässt sich vermuten, dass in der Schulpraxis die meisten Mobbingfälle durch direkte Beobachtungen von Lehrern oder durch Berichte betroffener oder nicht betroffener Schüler erkannt werden. Bevor sich der Lehrer damit auseinandersetzt, zu welcher Interventionsmethode er greift, sollte er die bereits diskutierte subjektive Gewaltwahrnehmung in Betracht ziehen, um einem vermeintlichen Opfer keine Hilfen aufzudrängen und gegenüber einem vermeintlichen Täter keine unbegründeten Vorwürfe zu erheben. Hierbei ist Kommunikation und Austausch mit den Betroffenen von enormer Wichtigkeit.

Wie bereits angedeutet, wissen sich manche Lehrer bei Mobbingfällen nicht zu helfen oder leiten gar kontraproduktive Maßnahmen ein, obwohl sich Lehrkräfte darüber bewusst sein sollten, dass ein durchaus breites Spektrum an sowohl Präventions- als auch Interventionsmethoden oder -programmen existiert. Wie Schubarth es beschreibt, herrscht in Deutschland jedoch in Bezug auf diese Maßnahmen ein „allgemeines Evaluationsproblem“ (2010, S. 183), was es sicherlich noch erschwert, die passende Methode für die entsprechende Situation auszuwählen und anzuwenden, wenn alleine Unsicherheiten darüber bestehen, ob diese überhaupt effektiv ist. Damit ein Interventionsprogramm aus theoretischer Sicht wirkungsvoll sein kann, sollen im Folgenden einige Charakteristika, wie sie in der Forschungsliteratur benannt sind, zusammengetragen werden.

Als Grundvoraussetzung für den Erfolg eines Interventionsprogramms benennt Olweus einerseits die Erkenntnis von Lehrern und Eltern einer Schule, dass ein Mobbingproblem besteht, andererseits müssen sie im gleichen Zug den Willen zum Ausdruck bringen, die gegebenen Umstände aktiv verändern zu wollen (vgl. 2006, S. 71). Weiterhin plädiert er für gewisse Schlüsselprinzipien, ohne deren Einhaltung eine Intervention aus seiner Sicht nicht erfolgreich sein kann. Den Schülern sollten feste Grenzen gesetzt, diese transparent gemacht und Strafen im Ernstfall konsequent angewendet werden, Erwachsene müssen als glaubwürdige Autorität den Jugendlichen gegenüber auftreten und letztendlich sollte auch die sonstige die schulische Umgebung von positiver Anteilnahme bei Problemen der Schüler gekennzeichnet sein (vgl. Olweus 2009, S. 294).

Während eines Interventionsprozesses sollte die Lehrkraft stets bemüht sein, eine vertrauensvolle Beziehung zu den beteiligten Schülern zu pflegen und ihnen zu signalisieren, dass sie ernstgenommen werden (vgl. Schubarth 2010, S. 108). Unabhängig davon, für welche Art und Methode der Intervention sich der Lehrer entscheidet, gilt es, von seiner Seite aus stets Ernsthaftigkeit und ein gewisses Maß an Autorität auszustrahlen, da „Intervention [...] in erster Linie Durchsetzung der Regeleinhaltung und Grenzen setzen durch Konfrontation“ (ebd.) bedeutet.

In Bezug darauf, was man als Erfolg von Interventionsmaßnahmen werten kann, müssen beteiligte Lehrer ihre Erwartungen realistisch halten und beachten, dass die grundlegenden Motive für Mobbing bei den Tätern oft nur abgebaut, nicht jedoch komplett abgestellt werden können (vgl. Strittmacher 2008, S. 149). Daher sollten Lehrer nicht enttäuscht oder demotiviert sein, wenn eine Interventionsmaßnahme nur kleine oder schrittweise Erfolge zeigt. Nicht ausschließlich ihr persönliches Eingreifen wirkt sich auf das Mobbinggeschehen aus, Faktoren wie das Schüleralter, die Schüler-Risikobelastung (vgl. Schubarth 2010, S. 183) oder auch familiäre Hintergründe leisten einen Beitrag dazu, ob eine Intervention Erfolg haben kann. Ebenso ist zu beachten, dass manche Maßnahmen nur effektiv sind, wenn sie über einen längeren Zeitraum kontinuierlich angewendet werden bzw. längerfristiger Bestandteil eines Schulprogramms sind (vgl. ebd., S. 14).

Geht man von dem von Olweus entwickelten, viel zitierten Ansatz aus, sollte ein Interventionsprogramm auf mehreren Ebenen ansetzen: der Schul-, Klassen- sowie individuellen Ebene (vgl. 2009, S. 295), um „so weit wie möglich bestehende Gewalttäter-/Gewaltopfer-Probleme innerhalb und außerhalb der Schulumgebung zu vermindern

und die Entwicklung neuer Probleme zu verhindern – idealerweise vollständig zu beseitigen“ (Olweus 2006, S. 70). Trotz der Berücksichtigung zahlreicher Beteiligter auf unterschiedlichen Ebenen teilt Olweus den Tenor der Mobbingforschung, dass der Opferchutz immer an erster Stelle stehen muss (vgl. Jannan 2008, S. 13) und dem Opfer vertrauensvoll signalisiert werden sollte, dass es auf Unterstützung zählen kann (vgl. Olweus 2006, S. 98). Auf der anderen Seite sieht Olweus‘ Programm vor, dem Täter durch ein Einzelgespräch unmissverständlich zu vermitteln, dass sein Verhalten in keiner Form geduldet wird (vgl. ebd., S. 97). Dabei kann es natürlich von Vorteil sein, wenn das Thema bereits auf Klassen- oder Schulebene präventiv problematisiert wurde und sich der intervenierende Lehrer auf gewisse bekannte Grundsätze berufen kann. Bei diesem Umgang mit Mobbingtätern sollte vor allem der Aspekt der Selbstreflexion (vgl. Schubarth 2010, S. 108) betont werden, um das Mobbinggeschehen nachhaltig einzuschränken bzw. zu beenden. Durch diese Bewusstmachung kann „die Intervention zugleich auch der Prävention dien[en]“ (Dambach 2009, S. 11) und zukünftige Mobbingfälle könnten vermieden werden.

Auch wenn es zunächst sehr aufwendig erscheint, anhand bestimmter Prinzipien aktiv gegen Mobbing vorzugehen, sollten Zeit und Arbeit investiert werden, um ein positives soziales Klima innerhalb des Klassenverbands wiederherzustellen und so auf langfristige Sicht wieder effektives Lernen zu ermöglichen (vgl. ebd. 2009, S. 66f.).

3. Untersuchungsmethodik

3.1 Zentrale Forschungsfrage und Hypothesen

Um die durchzuführende Untersuchung absichtsvoll in eine gewisse Richtung zu lenken, sollen zunächst Hypothesen formuliert werden, welche es zu überprüfen gilt. Bei einem solchen Vorgehen ist „von einer Hypothesen erkundenden oder induktiven Funktion empirischer Forschung die Rede“ (Sandberg 2013, S. 40). Zwar müssen bei qualitativer Forschung nicht zwangsläufig im Voraus Hypothesen aufgestellt werden (vgl. Aeppli et al. 2011, S. 97), jedoch wurde sich in diesem Fall dafür entschieden. Einerseits soll somit eine kurze inhaltliche Zusammenfassung der bisherigen theoretischen Erkenntnisse geboten werden, auf die sich die weitere Untersuchung stützt. Andererseits leiten die Hypothesen als Kausalzusammenhänge auf die Forschungsfrage hin und legen die Schwerpunkte der Untersuchung fest. Die Hypothesenbildung ergab sich im vorliegenden Fall aus einem intensiven Studium der Forschungsliteratur zum Thema Mobbing sowie aus der genaueren Betrachtung des „contigo“-Programms und einem persönlichen Gespräch mit dem Vereinsgründer und hauptverantwortlichen Ausbilder der „contigo“-Schulen.

Innerhalb der Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand hat sich herausgestellt, dass Mobbing eine Form der Gewalt darstellt, die in den meisten deutschen Schulen auftritt, und deren Verlauf nicht nur durch die auf den ersten Blick Beteiligten, sondern auch durch das Verhalten der Lehrkräfte maßgeblich beeinflusst zu werden scheint. Da jedoch kein Universalrezept gegen Mobbing existiert, scheinen Lehrkräfte oft überfordert zu sein und keine kompetente und effiziente Mobbingintervention zu betreiben. Anhand einer Schulung durch das „contigo“-Programm ist anzunehmen, dass Lehrkräfte ein Repertoire an Maßnahmen der Mobbingintervention theoretisch erlernen und praktisch anwenden können, was dazu beiträgt, sich im Umgang mit Mobbing sicherer zu fühlen und fachkompetent einschreiten zu können. Die Befragung von „contigo“-ausgebildeten Lehrern sollte im Idealfall ergeben, dass diese das Programm als eine Unterstützung wahrnehmen, welches ihnen bei Interventionen Anleitung bietet und somit Mobbing erfolgreich vermindert bzw. sogar eingestellt werden kann. Wenn Lehrer eine solche Anti-Mobbing-Ausbildung absolviert haben, sollten sie eine Erweiterung der eigenen Kompetenzen hinsichtlich theoretischer, diagnostischer sowie methodischer Grundlagen und Handlungsmöglichkeiten wahrnehmen.

Diese in den Hypothesen aufgestellten Behauptungen bedürfen nun einer näheren Betrachtung, um sie bestätigen bzw. widerlegen zu können und sie auf ihren Wahrheitsgehalt zu überprüfen. Zusammenfassend lassen sich die vorliegenden Überlegungen und Annahmen zu einer übergeordneten Forschungsfrage zusammenfassen, welche im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit empirisch untersucht werden soll:

In welchen Bereichen nehmen „contigo“-ausgebildete Lehrkräfte durch dieses Programm eine Erweiterung der eigenen Kompetenzen im Hinblick auf Mobbingintervention wahr und lässt sich „contigo“ somit als wirksame Maßnahme der Mobbingintervention einstufen?

3.2 Beschreibung der Zugangsmethode: Experteninterview

Um die oben diskutierte Forschungsfrage zu beantworten, soll im Folgenden empirisch gearbeitet werden. Der Empirismus greift auf einen induktiven Ansatz zurück, denn hierbei kann „von Einzelbeobachtungen auf das Allgemeine geschlossen“ (Sandberg 2013, S. 32) werden. Es ist das Ziel, durch die Operationalisierung der Forschungsfrage Indikatoren bzw. Kategorien festzulegen, welche eine Messbarkeit ermöglichen und anhand derer die Untersuchungsergebnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen können.

Es wurde die Entscheidung getroffen, eine qualitative Forschung vorzunehmen. In einer solchen steht „das Beschreiben, Interpretieren und Verstehen von Zusammenhängen, das Aufstellen von Klassifikationen und die Generierung von Hypothesen“ (ebd., S. 46) im Mittelpunkt. Diese Zielsetzung und Methode der Forschung ergibt sich vor allem aus der Untersuchungsabsicht – es soll überprüft und verglichen werden, welche Kompetenzerweiterungen und persönliche Veränderungen Lehrkräfte hinsichtlich der Mobbingintervention bei sich selbst feststellen seitdem sie mit dem „contigo“-Programm arbeiten. Um aufschlussreiche Einschätzungen von Lehrern zu erhalten, wurde in diesem Fall ein qualitatives statt quantitatives Verfahren gewählt. Es wird keine oberflächliche Befragung einer höchstmöglichen Anzahl der bisher „contigo“-geschulten und -erprobten Lehrer beabsichtigt, hingegen sollen einige ausgewählte Lehrkräfte umfassender und mehr in die Tiefe gehend befragt werden, um individuell bedeutungsvolle Aussagen zu erhalten. Den betreffenden Personen soll die Gelegenheit geboten werden, ihre persönlichen Eindrücke und Einschätzungen zu schildern. Diese Form der Erhebung kann etwa durch standardisierte Fragebögen mit vorgegebenen

Antwortmöglichkeiten oder -skalen nicht ausreichend gewährleistet werden. Qualitative Verfahren erlauben in diesem Rahmen schlicht mehr Flexibilität der Beantwortung (vgl. ebd.). Um den ausgewählten Personen eine Möglichkeit zu bieten, sich umfangreich zu ihrer Erfahrung und Wahrnehmung zu äußern, erscheint hierbei die klassische empirische Forschungsmethode der Befragung (vgl. ebd., S. 40) in Form eines persönlichen Gespräches am besten geeignet.

Selbstverständlich muss bei solchen induktiven Verfahren mit kleiner Untersuchungsgröße stets die Möglichkeit bedacht werden, dass beobachtete Sachverhalte oder getroffene Aussagen Ausnahmen darstellen und diese von anderen Probanden nicht unterstützt würden. Aus diesem Grund wäre es falsch, anhand der vorliegenden Untersuchung Verallgemeinerungen oder gar Gesetzmäßigkeiten zu beanspruchen. Besser sollte das Ergebnis der Forschung als Wahrscheinlichkeit bezeichnet werden, wobei natürlich durch die Häufigkeit eines Phänomens dessen Wahrscheinlichkeit erhöht wird (vgl. ebd., S. 35).

Da der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit auf der Betrachtung der Lehrerperspektive liegt, ist es selbstverständlich, dass für die qualitative Untersuchung Lehrkräfte im Mittelpunkt stehen mussten. Am effektivsten erschien hierbei die qualitative Methode des Experteninterviews, die Gespräche mit „contigo“-geschulten und -erfahrenen Lehrern erforderte. Das Experteninterview bezeichnet die Befragung einer Person, welche der Forscher hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes als fachkundigen und erfahrenen Experten erachtet. Das Gespräch wird zu dem Zweck geführt, von dem Befragten Informationen und Auskünfte zu erhalten, die dem Forscher aus seiner eigenen Position heraus nicht zugänglich sind (vgl. Stadler Elmer 2011, S. 175). Hierbei liegt der Hauptfokus nicht auf dem konkreten theoretischen Faktenwissen, sondern vor allem auf dem subjektiven Deutungswissen des Experten (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014, S. 19). Aus diesem Schwerpunkt ergibt sich gleichzeitig die Art der zu führenden Befragung, welche im vorliegenden Fall eine Kombination aus systematisierendem und theoriegenerierendem Experteninterview darstellt. Einerseits ist ein systematisierender Anteil des Interviews festzustellen, da „das aus der Praxis gewonnene, reflexiv verfügbare und spontan kommunizierbare Handlungs- und Erfahrungswissen“ (Bogner/Menz 2005, S. 37) erfragt werden soll. Ebenso zielt das Interview anhand des deutenden Expertenwissens jedoch auch auf eine Generalisierung oder sogar Theoriegenerierung ab (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014, S. 25).

Von den erläuterten Befragungszielen ausgehend, basiert die vorliegende Untersuchung auf einem positiven Forschungsansatz, welcher die Sinneswahrnehmung der befragten Personen in den Mittelpunkt stellt (vgl. Sandberg 2013, S. 41f.). Da individuelle Wahrnehmungen und Deutungen in großem Maße dazu beitragen sollen, die Forschungsfrage zu beantworten, wird absichtsvoll auf den Positivismus zurückgegriffen, welcher „in der Realität erfahrbare Phänomene zur Quelle aller menschlichen Erkenntnis“ (ebd., S. 41) erhebt.

Wie es der Name der Untersuchungsmethode bereits verrät, handelt es sich bei dem Befragten nicht um eine beliebige Person. Im Vorfeld der Untersuchung müssen Experten gefunden werden, welche in der Lage sind, dem Forscher themenspezifische Antworten hinsichtlich seiner Forschungsfrage zu geben. Je nach Forschungsgegenstand kann dementsprechend nur ein bestimmter Kreis von Personen als „Experten“ tituliert werden. Um als Experte zu gelten, muss die Person zunächst über Fachwissen verfügen (vgl. Bogner/Menz 2005, S. 45). Da Lehrkräfte im Kontext der Untersuchung vor allem zu ihrem Erfahrungs- und Deutungswissen befragt werden, müssen die Interviewpartner neben ihrem theoretischen Wissen über das Untersuchungsobjekt auch den Anspruch erfüllen, auf dieses Wissen bereits praxis- und handlungswirksam zurückgegriffen zu haben (vgl. ebd., S. 45f.). All diese Kriterien treffen auf die ausgewählten Interviewpartner zu, wodurch sie für diesen Zweck zum Experten werden und somit einen Beitrag für die vorliegende Untersuchung leisten können.

Nach dem Prinzip der Induktion werden „[a]usgehend von möglichst vielen Einzelbeobachtungen [...] allgemeingültige Aussagen abgeleitet“ (Aeppli et al. 2011, S. 38). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit war es jedoch aus organisatorischen sowie zeitlichen Gründen nicht möglich, eine große Anzahl von Experten zu befragen. In Absprache mit dem zuständigen Betreuer wurden vier Experteninterviews als für den Zweck ausreichend betrachtet. Hierzu wurden für die Interviews Gesprächspartner aus unterschiedlichen Schulen ausgewählt, um nicht nur Eindrücke aus einer einzelnen schulischen Umgebung zu sammeln. Zwei Befragte arbeiten an einer „contigo“-zertifizierten Charlottenburger Schule, die anderen Gesprächspartner wurden durch den „contigo“-Vereinsgründer Walter Taglieber vermittelt. Diese zwei Lehrerinnen wurden unabhängig von ihrer Schule von Herrn Taglieber und Kollegen als Anti-Mobbing-Coaches ausgebildet. Diese Fortbildung ist etwas umfassender als die klassische „contigo“-Ausbildung an Schulen, basiert jedoch auf den gleichen Grundlagen des Vereins. Daher kann davon ausgegangen werden, dass die Schulungen der vier Befragten hin-

sichtlich verschiedener Kompetenzen trotzdem sehr ähnlich abliefen und definitiv miteinander vergleichbar sind.

Alle Kontaktaufnahmen und Terminabsprachen geschahen per E-Mail. Die Datenerhebungen fanden in Einzelinterviews mit den Experten in ihren jeweiligen Schulen statt, wurden als Tonaufnahme gesichert und anschließend transkribiert. Hierbei wurden einfache Transkriptionen angefertigt (vgl. Pehl/Dresing 2015, S. 21-25) – Pausen oder andere parasprachliche Elemente werden zum Großteil nicht aufgeführt, da nicht die sprachlichen, sondern vorrangig die inhaltlichen Aspekte für die anschließende Analyse von Bedeutung sind.

3.2.1 Erhebung – Kriterien und Interviewleitfaden

Während der Vorbereitung der Experteninterviews wurde festgelegt, teilstrukturierte Interviews (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014, S. 25) zu gestalten. Diese bieten den Vorteil, einerseits einen Katalog von Fragen bereitzuhalten, auf den man sich aus Gründen der Vergleichbarkeit während aller Gespräche stützt, andererseits jedoch gegebenenfalls geringfügige individuelle Veränderungen hinsichtlich der Fragestellungen oder -abläufe vornehmen zu können (vgl. Stadler Elmer 2011, S. 178). Die Erstellung eines Interviewleitfadens erschien hierbei sinnvoll, da die „leitfadenorientierte Gesprächsführung [...] beidem gerecht [wird], dem thematisch begrenzten Interesse des Forschers an dem Experten wie auch dem Expertenstatus des Gegenüber“ (Meuser/Nagel 2005, S. 76). Bei dem entwickelten Untersuchungsinstrument handelt es sich um einen halbstandardisierten Leitfaden (vgl. Stadler Elmer 2011, S. 178). Dieser soll als Hauptorientierung für den Gesprächsverlauf dienen, um eine höchstmögliche Vergleichbarkeit zwischen allen Interviews zu gewährleisten, wobei er jedoch insofern offen gehalten ist, als dass er keine Antwortkategorien für die Beantwortung der Fragen vorgibt.

Als erster Schritt für die Gestaltung des Interviewleitfadens wurden anhand der Forschungsfrage Kategorien entwickelt, die sowohl für die Erstellung von Fragen als auch als Anhaltspunkte für die anschließende Auswertung des Datenmaterials genutzt wurden. Diese Kriterien bzw. Kategorien dienen als Gradmesser, um Erwartungen im Rahmen der Forschungsfrage zu operationalisieren und sie messbar zu machen (vgl. Aeppli et al. 2011, S. 97). Da im Fokus der Forschungsfrage die Kompetenzerweiterung von Lehrkräften steht, musste festgelegt werden, anhand welcher Kriterien die Befragten Aussagen zu ihrer persönlichen Kompetenzerweiterung treffen könnten. Mit Hilfe

einer Mind Map ergaben sich schließlich folgende, in Abbildung 1 dargestellte, Kategorien.

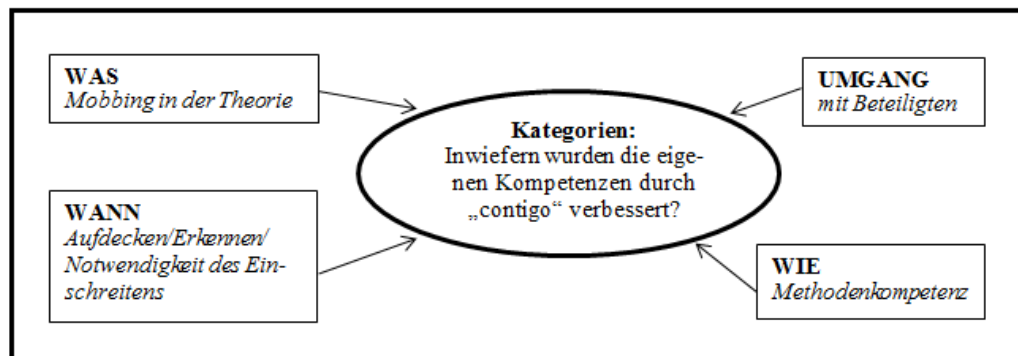


Abb. 1: Kategorienbildung

Auf Grundlage dieser Kategorien, die gleichzeitig als Oberbegriffe für verschiedene Fragenkomplexe dienen, wurden nun Fragestellungen für einen Interviewleitfaden erstellt. Um einen möglichst effektiven Fragenkatalog für den Leitfaden zu entwickeln, wurde stets beachtet, dass die Fragen dazu dienen sollen, „die Forschungsfrage zu klären, und sie [dazu beitragen], den Gesprächsverlauf günstig zu beeinflussen oder zu steuern“ (Stadler Elmer 2011, S. 179). Für den Anfang des Interviews wurden zur Einstimmung auf das Thema zwei Eisbrecherfragen erstellt. Daran knüpfen sich nach Themenblöcken geordnet Fragen zu den entsprechenden Kategorien an (vgl. Diekmann 2009, S. 483). Anstelle eines Pretests (vgl. Bogner/Littig/Menz 2014, S. 34), wurde der Leitfaden abschließend mit der Checkliste von Stadler Elmer (vgl. 2011, S. 183) darauf geprüft, ob er einen Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfrage sowie zur Gesprächssteuerung leisten kann. Der erfolgreich überprüfte, endgültige Leitfaden befindet sich im Anhang der Arbeit (vgl. Anhang 1).

An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass jedoch nicht nur die Fragestellungen einen großen Einfluss auf die Antworten des Interviewpartners haben, sondern sich auch andere Faktoren maßgeblich auf den Befragungsverlauf auswirken können. So spielt etwa die Wahrnehmung des Interviewers durch den Befragten eine große Rolle in Hinsicht darauf, wie er seine Antworten formuliert (vgl. Bogner/Menz 2005, S. 50ff.). Wird der Forscher beispielsweise als „Co-Experte“ vom Experten eingeschätzt, kann dies dazu führen, dass sich aus dem Interview eher eine Fachdiskussion entwickelt, wobei das Fachwissen des Forschers den Gesprächspartner dazu veranlassen kann, mit Engagement das eigene Wissen preiszugeben (vgl. ebd., S. 50f.). Da die Befragten allesamt davon ausgehen können, dass die Interviewende ein solides theoretisches

sches Wissen über den Untersuchungsgegenstand besitzt, ist dieser Zustand für die gegebenen Situationen wahrscheinlich und erscheint wünschenswert. Andererseits, eher weniger wünschenswert, ist eine Wahrnehmung als potentieller Kritiker möglich. Hierbei könnte fehlendes Vertrauen eine übermäßige Vorsicht bei Formulierungen sowie eine verminderte Antwortbereitschaft hervorrufen (vgl. ebd., S. 58f.). Um solche Voreingenommenheit möglichst vorzubeugen, ist es wichtig, seine eigene Position als Forscher und sein Anliegen für den Befragten transparent zu gestalten (vgl. ebd., S. 64).

Als weitere Fehlerquellen, die sich während Erhebungs- sowie Auswertungsprozess bemerkbar machen können, unterscheidet Diekmann (vgl. 2009, S. 447ff.) zwischen drei Kategorien: Befragtenmerkmale, Fragemerkmale sowie Merkmale des Interviewers bzw. der Interviewsituation. Diese sollten auf die vorliegenden Befragungen keinen erheblichen Einfluss haben, da die Befragten das Interview freiwillig führen, ihnen durch ihre Anonymisierung jeglicher Druck genommen wird und sie keine negativen Folgen für sich befürchten müssen. Um subjektive Verfälschungen während der Auswertung der Ergebnisse vorzubeugen, schlagen etwa Bogner/Littig/Menz eine Datenauswertung durch mehrere Personen vor, um sie anschließend zu vergleichen (vgl. 2014, S. 94). Es ist durchaus möglich, dass ein solches Vorgehen zu einer erhöhten Objektivität beitragen könnte, dennoch ist es im Rahmen der vorliegenden Arbeit aus organisatorischen Gründen nicht möglich, einen „Zweitkodierer“ (Mayring 2008, S. 13) hinzuzuziehen. Wie im Folgenden erläutert, soll im Auswertungsprozess jedoch auf die Qualitative Inhaltsanalyse zurückgegriffen und anhand der Einhaltung der vorgegebenen Arbeitsschritte und Kriterien dieses methodischen Vorgehens eine möglichst hohe Nachvollziehbarkeit und Transparenz der Auswertungsergebnisse erreicht werden.

3.2.2 Gütekriterien qualitativer Forschung

Bei einer qualitativen Untersuchung steht es nicht im Vordergrund, klassische Gütekriterien zu beachten. Bogner/Littig/Menz (vgl. 2014, S. 92) sowie Steinke (vgl. 2009, S. 322) sind der Überzeugung, dass die Gütekriterien aus der quantitativen Forschung – Validität, Subjektivität und Objektivität – nicht ohne Weiteres für die qualitative Forschung übernommen werden können. Bogner/Littig/Menz sehen es viel mehr als „[o]berstes Ziel [...], dem Gebot der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit Genüge zu tun“ (2014, S. 75), wobei „[a]n die Stelle traditioneller Gütekriterien [...] die Forderung nach Transparenz des Erhebungs- und Auswertungsprozesses“ (ebd., S. 93) tritt. Somit

ist der Forscher angehalten, jegliche Entscheidungen im Verlauf der Untersuchung sowie Auswertung offen darzulegen und nachvollziehbar zu begründen, um durch diese Transparenz entsprechende Glaubwürdigkeit zu erzeugen (vgl. Aeppli et al. 2011, S. 94).

Für eine noch offener Gestaltung der Gütekriterien spricht sich Steinke aus und plädiert dafür, aus einem gewissen Katalog von Kriterien die entsprechend relevanten für die vorliegende Untersuchung auszuwählen (vgl. 2009, S. 323f.). Für die Untersuchung in dieser Arbeit sollte, wie bereits erwähnt, zunächst das Kriterium der *Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* beachtet werden, welches die Dokumentation des Forschungsprozesses sowie den Rückgriff auf ein kodifiziertes Verfahren innerhalb der Auswertung beinhaltet (vgl. ebd., S. 324ff.). Dieses Kriterium muss hinsichtlich der Komponente der „Interpretation in Gruppen“ (ebd., S. 326) eingeschränkt werden, da für die vorliegende Untersuchung wegen mangelnder zeitlicher und organisatorischer Ressourcen eine Gruppenauswertung nicht möglich ist. Dieser Punkt soll jedoch durch eine höchstmögliche Objektivität innerhalb des Auswertungsverfahrens kompensiert werden. Ein weiteres Gütekriterium, welches im vorliegenden Fall bedeutsam ist, ist die *Indikation des Forschungsprozesses* (vgl. ebd. 326 ff.), welche durch die Offenlegung der Untersuchungsmethodik innerhalb des Kapitels 3.2 als gewährleistet angesehen werden kann. Dort werden ausführliche Gründe dargelegt, dass die qualitative Methode der Befragung in Form von Experteninterviews für den Forschungszweck zielführend und gegenstandsangemessen ist, Regeln bei der Dokumentation eingehalten wurden und Erhebungs- und Auswertungsmethode aufeinander abgestimmt sind. Das von Steinke diskutierte Gütekriterium der *empirischen Verankerung*, dass die „Bildung und Überprüfung von Hypothesen bzw. Theorien [...] in der qualitativen Forschung empirisch [...] begründet (verankert) sein [sollte]“ (ebd. S. 328) kann ebenso als bereits erfüllt angesehen werden. Die Hypothesen (vgl. Kapitel 3.1) wurden auf Grundlage des Studiums der Forschungsliteratur entwickelt und sollen innerhalb der später folgenden Auswertung und Diskussion in Rückbezug auf diese sowie die Untersuchungsergebnisse bewertet werden. Als letztes Kriterium soll an dieser Stelle die *Relevanz* genannt werden (vgl. Steinke 2009, S. 330). Diese wird gleich in mehreren Kapiteln der Arbeit offengelegt und diskutiert (vgl. etwa Kapitel 1, 2.2, 2.3), um die Wichtigkeit der Thematik und der leitenden Untersuchungsfrage zu verdeutlichen.

Diese vier Gütekriterien stellen aufgrund bereits diskutierter fehlender Verbindlichkeiten hinsichtlich der qualitativen Forschung keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Die genannten Kriterien sind jedoch für die Untersuchung in der vorliegenden Arbeit von großer Relevanz, um einerseits den thematischen Schwerpunkt und andererseits das Forschungsvorgehen zu begründen und möglichst transparent zu gestalten. Sie werden auch innerhalb der abschließenden Diskussion der Untersuchungsmethodik (vgl. Kapitel 5.1) noch einmal aufgegriffen und ihre Einhaltung im Forschungsprozess bewertet.

3.2.3 Auswertung – Qualitative Inhaltsanalyse

Vorausgehend wurden sowohl die Methode, Vorbereitung und Durchführung der Experteninterviews als auch die zu beachtenden Gütekriterien umfangreich erläutert. Um nun auch bei der Analyse und Interpretation der erhobenen Daten eine möglichst hohe Objektivität und Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, wird auf die Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse zurückgegriffen. Dieses, für qualitative Forschung charakteristische Auswertungsverfahren soll dazu dienen, die aus verschiedenen Experteninterviews gewonnenen Daten zu extrahieren, aufzubereiten und zusammenzufassen, um eine übergeordnete Vergleichbarkeit der Aussagen zu schaffen, welche zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen. Die Qualitative Inhaltsanalyse „will die Systematik methodisch kontrollierter Textauswertung [...] beibehalten, ohne in vorschnelle Quantifizierungen zu verfallen“ (Mayring 2008, S. 10).

Um eine Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring durchzuführen, muss zunächst eine dreischrittige Bestimmung des gesammelten Ausgangsmaterials stattfinden (vgl. Mayring 2003, S. 46f.). Im Rahmen der vorliegenden qualitativen Untersuchung wurde das Material insofern festgelegt (vgl. ebd., S. 47), als dass die Transkriptionen der vier geführten Experteninterviews als Grundlage der Analyse dienen. Ebenso wie die Stichprobenauswahl wurde oben auch bereits die Entstehungssituation (vgl. ebd.) des auszuwertenden Materials erläutert. Zu den formalen Charakteristika des Materials (vgl. ebd.) ist festzustellen, dass von den vier geführten Experteninterviews einfache Transkriptionen vorliegen, welche nach gewissen Protokollierungsregeln erstellt wurden (vgl. Pehl/Dresing 2015, 21-25).

Nachdem das Ausgangsmaterial definiert und beschrieben wurde, muss nun anschließend die Fragestellung der Analyse (vgl. Mayring 2003, S. 50ff.) festgelegt werden. Als Richtung der Analyse (vgl. ebd., S. 50) lässt sich die subjektive Wahrnehmung der Kommunikatoren feststellen, zu der sie im Experteninterview anhand verschiedener Indikatoren Aussagen treffen sollten. Sie wurden angeregt, über Erfahrungen der Mobbingintervention ohne und mit Kenntnis der „contigo“-Methoden zu berichten und zu

einem Urteil über persönliche Veränderungen der Handlungskompetenzen zu kommen. Im Rahmen der theoriegeleiteten Differenzierung der Fragestellung (vgl. ebd., S. 52) sollen die zentralen Aussagen der Forschungsliteratur auf die Praxiserfahrungen der befragten Lehrkräfte bezogen werden. In der Mobbingforschung ist oft die Rede von einer bei Lehrkräften vorhandenen Unsicherheit beim Umgang mit Mobbing und einem damit einhergehenden Wegschauen (vgl. Hanewinkel/Eichler 1999, S. 260). Teilweise greifen Lehrer auch engagiert ein, wählen aber Ansätze, die ineffektiv sind oder sogar noch eine Verschlimmerung der Mobbingssituation zum Resultat haben. Durch das „contigo“-Programm wird den Lehrenden ein Methodenset an die Hand gegeben, das ihnen die Möglichkeit bietet, anhand verschiedener Ansätze Interventionen durchzuführen. Nun soll durch die Befragung „contigo“-ausgebildeter Lehrer festgestellt werden, inwiefern diese eine Veränderung der eigenen Kompetenzen bei Mobbingfällen feststellen konnten und ob sich aus etwaigen ähnlichen Antworten schlussfolgern lässt, inwiefern „contigo“ als unterstützendes Programm Wirkung zeigt.

Als ein weiterer Schritt zur Vorbereitung der Qualitativen Inhaltsanalyse ist die Analysetechnik zu bestimmen (vgl. Mayring 2003, S. 54). Vorrangig wird eine Strukturierung als Analysetechnik festgelegt, welche beabsichtigt, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern [und] unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen“ (ebd., S. 58). Da der Fokus der Strukturierung auf der Zusammenfassung von ausgewählten Inhalten liegt, soll die von Mayring definierte Inhaltliche Strukturierung durchgeführt werden (vgl. ebd., S. 89), damit anhand ihrer Ergebnisse eine nachvollziehbare Auswertung vorgenommen werden kann.

Um die Befragungsergebnisse in sinnvolle Einheiten aufzubrechen, müssen für die Strukturierung Kategorien bestimmt werden, welche die Analyse leiten (vgl. ebd., S. 54). Da im Zuge der Vorbereitung des Interviewleitfadens bereits Kategorien (vgl. Kapitel 3.2.1, Abb. 1) gebildet worden sind, auf deren Grundlage die halbstrukturierte Befragung der Experten stattfand, können diese nun auch für die Auswertung nutzbar gemacht werden. Während der Analyse des Materials dient das Kategoriensystem als „Selektionskriterium“ (Mayring 2008, S. 12) dafür, welche aus den Texten gewonnenen Informationen für eine genauere Analyse relevant sind. Für die Untersuchung unerhebliche Aussagen der Befragten werden zu diesem Zeitpunkt nicht mehr betrachtet.

Um die Kategorien klar zu definieren (vgl. Mayring 2003, S. 83), werden jeweils Unterkategorien bestimmt, die eine eindeutige Zuordnung der Expertenaussagen ermöglichen. Innerhalb der vorliegenden Arbeit werden keine, wie von Mayring vorgeschla-

genen, expliziten Kodierregeln (vgl. ebd.) aufgestellt – dieser Schritt ist in der Formulierung der Unterkategorien beinhaltet. Jedoch werden einzelne Ankerbeispiele (vgl. ebd.) angegeben, um dem Leser eine genauere Vorstellung der Kategorien zu ermöglichen.

In Anlehnung an das bereits aufgestellte Kategoriensystem wurden fünf Hauptkategorien gewählt, auf welche die Experteninterviews in der Inhaltlichen Strukturierung hin untersucht werden sollen. Vier dieser Hauptkategorien standen bereits als Orientierung für die Experteninterviews fest, eine fünfte ergab sich daraus, dass die Lehrer viele Aussagen zur Evaluation und der allgemeinen Wahrnehmung von Veränderungen trafen. Die Hauptkategorien bilden die erste Spalte der unten aufgeführten Tabelle. Die nähere Bestimmung dieser ist durch Unterkategorien möglich, welche auf Grundlage der Forschungsliteratur herausgearbeitet wurden und als Indikatoren für Hauptkategorien dienen sollen. In der rechten Spalte findet sich für jede Hauptkategorie ein Ankerbeispiel, welches den vorliegenden Transkriptionen entnommen wurde.

<i>Hauptkategorie</i>	<i>Unterkategorien</i>	<i>Ankerbeispiele</i>
Theoretisches Wissen über Mobbing im Allgemeinen	<ul style="list-style-type: none"> * Allgemeines Bewusstsein in der Schule * Theoretisches Wissen vor der Ausbildung * Theoretisches Wissen nach der Ausbildung 	„...dass ich mich sicherer fühle“ (LG, 23)
Erkennen und Notwendigkeit der Intervention	<ul style="list-style-type: none"> * Motivation für Interventions-Ausbildung * Umgang mit Mobbing vor Ausbildung/Erfahrungen im Kollegium * Möglichkeiten der Aufdeckung und Diagnose von Mobbingfällen * Intervention als persönlicher Verantwortungsbereich * Verändertes Eingreifen nach Ausbildung 	<p>„Nein, ich kann nicht sagen, dass ich jetzt so bewusst weggeguckt habe oder das gemieden habe.“ (SP, 3)</p> <p>„...wenn der Schüler auf einen zukommt oder die Eltern oder Mitschüler. Oder wenn man selber das Gefühl hätte, da ist jemand total unglücklich“ (EG, 18)</p>
Methodenkompetenz bei Intervention	<ul style="list-style-type: none"> * Methodenwahl vor Ausbildung * Kenntnis der 2 Interventionsmethoden vor Ausbildung * Methodenkompetenz nach Ausbildung * Wahrnehmung des NBA * Wahrnehmung der Farsta-Methode * Vorgeschlagen Ergänzungen zu Methoden 	<p>„...ist da im Innern vielleicht aber immer eine Unsicherheit gewesen: War das jetzt richtig so?“ (SP, 11)</p> <p>„Genau, das erste Mal gehört“ (LG, 25)</p> <p>„Ja. Sehr gut“ (SH, 14)</p>
Umgang mit Beteiligten	<ul style="list-style-type: none"> * Umgang mit Opfer * Opferschutz * Umgang mit Täter * Mitschüler * Umgang mit Eltern 	<p>„...gehe ich dann direkt auf die Opfer zu“ (SP, 4)</p> <p>„...besprechen und zu meistern, und dann (...) das außer Acht zu lassen“ (SP, 6)</p>
Allgemeine Evaluation & wahrgenommene Veränderungen	<ul style="list-style-type: none"> * Messbare Erfolge * Wahrnehmung persönlicher Veränderungen/Weiterentwicklung * Wahrgenommene Veränderungen innerhalb der Schule * Evaluation des Programms: Vorteile, Nachteile, Wünsche 	<p>„...absolut sicher fühle ich mich damit.“ (SP, 11)</p> <p>„...es ist ein Bewusstsein da, dass viele Leute an der Schule geschult sind“ (EG, 20)</p>

Abbildung 2: Kategoriensystem für Inhaltliche Strukturierung

Dieses Kategoriensystem bildet das Gerüst für die Analyse der Experteninterviews. Da die nach Mayring formulierten, weiteren Arbeitsschritte der Inhaltlichen Strukturierung für diese Arbeit etwas zu detailliert und in ihrer Kleinschrittigkeit nicht

zielführend sind, wird an dieser Stelle leicht von dem klassischen Vorgehen abgewichen und dieses mit dem Modell der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser/Laudel (vgl. 2010, S. 203) kombiniert. Letztere schlagen vor, nach theoretischen Vorüberlegungen und Vorbereitungen der Strukturierung, wie sie bereits vorgenommen wurden, eine Extraktion und anschließende Aufbereitung der Daten vorzunehmen (vgl. ebd.), indem den vorliegenden Transkriptionen relevante Textpassagen entnommen und diese anschließend verdichtet bzw. paraphrasiert werden, um sie für die jeweilige Unterkategorie zusammenzufassen. Die Materialanalyse erfolgt im Tabellenformat und ist im Anhang dieser Arbeit zu finden (vgl. Anhang 2), wo auch die Transkriptionen der Experteninterviews einzusehen sind (vgl. Anhang 3).

4. „contigo – Schule ohne Mobbing“

4.1 „contigo“ in theoretischer Betrachtung

4.1.1 Der Verein „contigo – Schule ohne Mobbing“ e.V.

Bei „contigo – Schule ohne Mobbing e.V.“ handelt es sich um einen gemeinnützigen Verein, welcher von Walter Taglieber und seiner Frau im Dezember 2012 gegründet und vorrangig von Ersterem geleitet wird. Dem Verein gehören momentan nur vier Mitglieder an, wobei keiner von ihnen hauptberuflich für den Verein arbeitet, sondern alle einen Beruf mit pädagogischer oder psychologischer Prägung ausüben. Die ursprüngliche Idee, einen solchen Verein zu gründen, entstand aus dem „Anti-Mobbing-Chat“ auf der Internetseite „Mobbing – Schluss damit!“ (vgl. Bäßler/Kretschmer), welcher einmal wöchentlich stattfand und bei dem sich nicht nur betroffene Schüler, sondern auch Eltern und Lehrer Beratung einholen konnten. Dieser Chat wurde jedoch aufgrund der Beendigung finanzieller Subventionen Ende Juli 2015 eingestellt. Als Herr Taglieber und seine Frau als Experten für diesen Chat arbeiteten, war es für sie besonders erstaunlich, wie viele Lehrkräfte sich mit dem Problem an sie wandten, Mobbingfälle in ihren Klassen vorzufinden und ein Unwissen darüber herrschte, wie man kompetent darauf reagieren könnte. Nach eigener Aussage merkten sie, „dass die Lehrer unglaublich viel Nachholbedarf haben“ (Taglieber 2015). Außerdem wurde offensichtlich, „dass Kinder und Eltern sich verlassen fühlen, im Stich gelassen fühlen von den Schulen, von den Lehrern“ (ebd.). Aus seinem Berufsalltag als Lehrer kannte Herr Taglieber die Mobbingproblematik an Schulen bereits und hatte auch dort Kontakt zu Lehrern, die nicht wussten, wie sie in Mobbingfällen reagieren sollten. So kam es, dass er sich bereits lange vor der „contigo“-Vereinsgründung auf dem Gebiet der Mobbingproblematik weiterbildete und vor einigen Jahren die „Anti-Mobbing-Fibel“ (vgl. LISUM 2008) verfasste. Durch diese machte er sich einen Namen auf dem Gebiet der Mobbingintervention und erhielt unter anderem Gelegenheiten, etwa auf Fachkonferenzen zu diesem Thema zu referieren.

Die bewusste Entscheidung gegen ein Präventiv- und für ein Interventionsprogramm ergab sich aus der Erfahrung Tagliebers, dass viele Lehrer Mobbingopfern gerne helfen würden, jedoch nicht wussten wie bzw. Fehler dabei machten (vgl. Taglieber 2015). Mit der Motivation, „wenn man sich vor Augen hält, was die Kinder da aushalten müssen“ (ebd.), kam es 2012 zu der „contigo“-Vereinsgründung mit ursprünglich sieben Mitgliedern. Momentan beschränkt sich „contigo“ auf die Ausbildung von Schu-

len in Berlin und Brandenburg, da eine bundesweite Verbreitung aufgrund der personellen Situation des Vereins nicht möglich ist. Bis zum jetzigen Zeitpunkt sind neun Schulen als „contigo“-Schulen zertifiziert oder durchlaufen gerade die Ausbildung. Unter diesen Schulen befindet sich momentan nur eine Grundschule, grundsätzlich ist das Programm jedoch für alle Klassenstufen geeignet.

An dieser Stelle soll kurz auf den Namen des Programms, „contigo – Schule ohne Mobbing“, eingegangen werden. Der Name „contigo“ – „mit dir“ – lässt Raum für unterschiedliche Deutungen. Einerseits kann er dafür stehen, dass niemand aus einer Gruppe ausgeschlossen werden soll und die Schüler symbolisch alle zusammenhalten. Andererseits, und dies war die Erklärung von Herrn Taglieber, weist „contigo“ darauf hin, dass alle gemeinsam gegen Mobbing vorgehen – sowohl Schüler als auch Lehrer und Eltern werden einbezogen, um Mobbing zu stoppen. Der Namenszusatz „Schule ohne Mobbing“ wirft die Frage auf, ob damit angedeutet werden soll, dass das Programm dazu führt, an zertifizierten Schulen jegliches Mobbing zu beenden und in Zukunft zu verhindern und ob diese Vorstellung realistisch ist. Herr Taglieber antwortete dazu, dass das Mobbingphänomen auch an den „contigo“-Schulen wohl nicht ganz vermeidbar ist, der Aushang des Zertifikats jedoch auf eine erhöhte Achtsamkeit und einen offenen Umgang mit der Thematik verweist. Es wird öffentlich bekannt gemacht, dass an der entsprechenden Schule mit einem systemischen Ansatz gegen Mobbing vorgegangen wird und sich potentielle Opfer vertrauensvoll an kompetente Ansprechpartner wenden können (vgl. ebd.).

Wenn eine Schule Interesse am „contigo“-Programm signalisiert, kommen Vereinsmitarbeiter an die entsprechende Schule und halten einen allgemeinen Vortrag zum Verlauf und Bedingungen der Ausbildung. Anschließend stimmen die Lehrer in einer Gesamtkonferenz ab, ob das Programm durchlaufen werden soll. Hierzu müssen entsprechende finanzielle Mittel durch die Schulleitung, Lehrerschaft sowie ggf. den Förderverein bewilligt werden, weiterhin bedarf es ausreichend freiwilliger Lehrer, Eltern und Schüler, die Interesse signalisieren, eine „contigo“-Ausbildung absolvieren zu wollen. Falls all diese Bedingungen durch eine Schule erfüllt werden, beginnt das Programm, wobei es etwa drei bis sechs Monate dauert, bis dieses abgeschlossen ist.

Die Lehrerausbildung umfasst insgesamt fünf Sitzungen à drei Stunden. Besonders handlungsorientiert sind hierbei die zwei Studientage. Der erste beinhaltet den Vortrag „Mobbing als gruppenspezifischer Prozess“ zur Theorie des Mobbings. Darauf folgt die Vorstellung, Erläuterung und praktische Erprobung der zwei Interventionsme-

thoden, mit denen das „contigo“-Programm arbeitet – der No-Blame-Approach und die Farsta-Methode. Die Lehrer erhalten entsprechende Gesprächsleitfäden und zahlreiche Hinweise, wie beide Methoden durchzuführen sind. Daran schließt sich eine lange Übungsphase an, in welcher die Methoden unter Anleitung der Experten erprobt werden können. Die entsprechenden Unterlagen werden in einem Ordner zur Verfügung gestellt und können später jederzeit von allen Lehrkräften eingesehen und als Kopiervorlagen genutzt werden.

Im Rahmen eines darauffolgenden zweiten Studientags bereitet das Kollegium einen Projekttag für die Schüler vor, der die Mobbingprävention in den Mittelpunkt stellt. Anregungen und hilfreiche Materialien werden wiederum vom „contigo“-Verein in Form eines Materialbuffets angeboten und können von den Lehrkräften ausgewählt und für ihre Lerner angepasst werden. Während des Projekttags bleiben die Schüler in der Regel in ihren jeweiligen Klassen- oder Kursverbänden und arbeiten dort an verschiedenen Projekten. Diese können etwa Rollenspiele, Videodrehs, das Erstellen von Plakaten oder Fotostorys umfassen. Die Produkte werden zu einem späteren Zeitpunkt, etwa einem Tag der offenen Tür oder Sommerfest, vor Publikum präsentiert oder nach Möglichkeit auch im Schulhaus ausgestellt.

Zwischen diesen schulinternen Fortbildungen und Projekten finden ebenso die Ausbildungen der „contigo“-Schüler sowie -Eltern statt. Die Eltern erleben ebenfalls einen Basisvortrag sowie einen zweistündigen Workshop, in welchem sie auf verschiedene Gesprächssituationen vorbereitet werden, um Eltern von potentiellen Opfern als Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen. Für „contigo“-Schüler ist eine 90-minütige Fortbildung vorgesehen, wobei sie mit „Dabei habe-Kärtchen“ arbeiten, die ihnen Handlungsmuster für verschiedene Mobbing-situationen bieten.

Nachdem eine Schule die erläuterten Schritte erfolgreich durchlaufen hat, erfolgt zuletzt noch eine große Versammlung aller „contigo“-Beteiligten. Anschließend erhält die Schule neben einem Zertifikat auch eine „contigo – Schule ohne Mobbing“-Außentafel, welche, für die Öffentlichkeit sichtbar, am Schulgebäude angebracht wird. Ursprünglich sollte das Zertifikat zwei Jahre lang gültig sein und danach eine Prüfung der „contigo“-Schule stattfinden. Dies lässt sich laut Herrn Taglieber momentan jedoch aufgrund der geringen Mitarbeiterzahl nicht realisieren, sodass die Schulen ihr Zertifikat bis auf Weiteres behalten.

4.1.2 Hintergründe: Ansätze und Methoden

Leider stellte sich während der näheren Untersuchung des „contigo“-Programms heraus, dass der Verein über kein einheitliches pädagogisches oder psychologisches Konzept verfügt, auf das sich seine Arbeit und Ausbildungsschritte an Schulen stützt. Nach Aussage von Herrn Taglieber wurde das Programm durch die in pädagogischer und psychologischer Hinsicht geschulten und erfahrenen Vereinsmitglieder erarbeitet und greift nur indirekt auf konkrete Theorien oder Ansätze zurück. Walter Taglieber selbst ist ausgebildeter Mediator, Psychodramaleiter sowie Gestaltpädagoge. Somit sieht er sein Vorwissen auf Theorien von Watzlawick, Schulz van Thun, Leymann sowie Glasl gestützt, welche auch Einfluss auf das Programm genommen haben. Neben kleinen Anpassungen der Interventionsmaßnahmen, die im Folgenden vorgestellt werden, sieht Taglieber es als Leistung des Vereins, mit ihrem Programm aus der Kombination bereits vorhandenen Theorien ein Handwerkszeug für Lehrer entwickelt und diesem durch die Zusammenstellung verschiedener Modelle eine Struktur gegeben zu haben (Taglieber 2015).

Da sich das „contigo“-Programm auf solch zahlreiche und verschiedene Theorien und Ansätze stützt, soll an dieser Stelle darauf verzichtet werden, diese im Einzelnen darzustellen bzw. übergeordnete soziologische oder psychologische Erklärungsmodelle induktiv herzuleiten. In Anlehnung an etwa Schubarths Zusammenstellung von „Theorien für Gewalt“ (vgl. Schubarth 2010, S. 52f.) kann jedoch grob festgestellt werden, dass beide Methoden, mit denen „contigo“ arbeitet, konkret als psychologische Ansätze eingestuft werden können, da sie je auf „das Individuum und dessen Verhaltensmodifikation gerichtet“ (ebd., S. 53) sind.

Dennoch gibt es Bestandteile des „contigo“-Programms, die auf solide theoretische Grundlagen zurückgeführt werden können – es handelt sich hierbei um die zwei konkreten Interventionsmethoden No Blame Approach und Farsta. Beide werden in der Forschungsliteratur im Zusammenhang mit Mobbingintervention vielfach aufgegriffen und diskutiert und sollen an dieser Stelle mit ihren Inhalten und Vorgehensweisen näher erläutert werden.

Als eine der beiden Maßnahmen ist der No Blame Approach zu nennen – eine eher „weiche“ Methode, denn, wie der Name verrät, finden hierbei keine unmittelbaren Schuldzuweisungen an die Mobbing-Täter statt. Der Ansatz wurde in den 1990er Jahren in England von Barbara Maines und George Robinson entwickelt und von Christopher Szaday genutzt, erprobt und verbreitet (vgl. ebd., S. 153). Als Ausgangspunkt dieser Methode muss der Mobbingvorfall vom Lehrer diagnostiziert und durch ein Gespräch

mit dem Opfer herausgefunden werden, ob überhaupt und in welcher Form Mobbing vorliegt. Hierbei wird das Opfer gebeten, die Identität der Täter preiszugeben und die genauen Umstände zu schildern. Um sie für das spätere Gruppengespräch nutzbar zu machen, soll das Opfer insbesondere seine persönlichen Emotionen schildern, welche es etwa in Bild-, Text- oder Gedichtform darstellen könnte (vgl. Szaday 2008, S. 190). Um dem Opfer seine Situation zu erleichtern, wird ihm versichert, dass es nun auf Unterstützung zählen kann. Die Lehrkraft wählt dann, in Kooperation mit dem Opfer oder auch alleine, Schüler für eine Unterstützerguppe aus. Diese nehmen neben Täter und Mittätern an einem organisierten Gruppengespräch teil, wobei die Gruppe idealerweise etwa sechs bis acht Schüler umfasst. Das Opfer selbst ist hierbei nicht anwesend.

Nachdem das Gespräch unter dem Gesichtspunkt eingeleitet wurde, dass sich jeder Schüler wohlfühlen und keine Angst vor der Schule haben sollte (vgl. ebd.), schildert der Lehrer den konkreten Mobbingfall. Während des gesamten Zusammentreffens der Unterstützerguppe wird jedoch keiner der am Mobbing Beteiligten direkt darauf angesprochen. Viel mehr bittet der Lehrer die Schüler, in einer Diskussion Handlungsstrategien vorzuschlagen und auszuwählen, durch welche dem Opfer geholfen werden könnte, sodass es sich in der Schule wieder besser fühlt. Durch diesen Gruppenprozess bleibt für die Täter eine gewisse Anonymität gewahrt und die Verantwortung für den Erfolg der Maßnahmen wird auf alle Anwesenden verteilt (vgl. Jannan 2008, S. 128). Für den Fall, dass die Gruppe Schwierigkeiten hat, Lösungsansätze zu finden, hat Herr Taglieber die Methode um einen „Empathieblock“ erweitert. In diesem werden die Gruppenmitglieder durch gezielte Fragen („Kennt ihr dieses Gefühl?“, „Wie denkt ihr, dass sich die Schülerin X fühlt?“) dazu veranlasst, sich in die Situation des Opfers hineinzuversetzen, um die Misere der Situation besser erfassen zu können. Wenige Wochen nach dem Gruppengespräch führt die Lehrkraft mit allen Beteiligten, also auch dem Opfer, Einzelgespräche, um die Schüler die Veränderung der Situation evaluieren zu lassen und um abzuschätzen, ob weitere Gespräche oder gar andere Maßnahmen notwendig sind.

Die andere Methode, für welche das „contigo“-Programm die Lehrer schult, ist die aus Schweden stammende Farsta-Methode (vgl. ebd., S. 124), die ein härteres und konfrontativeres Vorgehen als No Blame beinhaltet. Auch sie sieht zu Beginn ein klärendes Gespräch mit dem Opfer vor, in welchem die Einzelheiten des Mobbingfalls sehr detailliert geklärt werden. Anschließend muss ein passender Zeitpunkt mit Kollegen abgesprochen werden, zu dem der Täter unvermittelt aus dem Unterricht geholt und mit

ihm ein Einzelgespräch geführt wird. Handelt es sich um mehrere Haupttäter, finden diese Gespräche in möglichst kurzen Zeitabständen statt, um eine Absprache jener zu verhindern.

Während eines solchen Farsta-Gesprächs wird der jeweilige Täter mit den Umständen konfrontiert, gegebenenfalls über die rechtliche Stellung von Mobbing aufgeklärt und es wird mit Nachdruck signalisiert, dass dieses Verhalten nicht geduldet wird. Natürlich muss die gesprächsführende Lehrkraft mit Ausflüchten des Schülers rechnen – für diesen Zweck wurden die Lehrer jedoch zuvor innerhalb der Studientage für spezielle Gesprächstechniken geschult und können entsprechende Materialien als Vorlagen während des Gesprächs nutzen. In diesem Zusammenhang hat Herr Taglieber nach eigenen Aussagen die Farsta-Methode um eine „demokratische Brücke“ erweitert, sodass dem Schüler nicht mit „du hast es getan“-Vorwürfen, sondern eher mit hypothetischen „du sollst es getan haben“-Aussagen begegnet wird. Somit bietet sich dem vermeintlichen Täter eine Art Ausweg, sollten die Anschuldigungen, die oft durch Dritte weitergegeben werden, nicht der Wahrheit entsprechen. Zum Abschluss wird dem Schüler ein „Bewährungszeitraum“ genannt, in dem er speziell beobachtet und von ihm eine Verhaltensänderung erwartet wird. Nach dem Gespräch geht der Schüler wieder zurück in den Unterricht. Langfristig gesehen findet auch hier nach Ablauf der gesetzten Bewährungszeit ein Nachgespräch statt, hierbei sogar mit Täter und Opfer gemeinsam.

Auf Grundlage des dargelegten Vorgehens der Farsta-Methode lässt sich diese als eine Maßnahme nach dem Ansatz der Konfrontativen Pädagogik einstufen, welche **Weidner folgendermaßen definiert: „Auf der Grundlage einer von Sympathie und Respekt geprägten Beziehung gilt es, ein wiederholt abweichendes Verhalten einer Person, nicht aber die Person an sich ins Kreuzfeuer der Kritik zu nehmen. Ziel ist eine Einstellungs- und Verhaltensveränderung beim Betroffenen“ (Weidner 2009, S. 29).**

Um die beabsichtigten Ziele bestmöglich zu erreichen, werden die Lehrer durch das „contigo“-Programm für beide Interventionsmaßnahmen geschult, um ihnen eine Auswahl zu bieten. Sie müssen zukünftig je nach Situation individuell entscheiden, welche Methode ihnen geeigneter erscheint. Nach Herrn Taglieber ist es durchaus möglich, beide auch nacheinander einzusetzen, jedoch sollte dann der No Blame Approach zuerst durchgeführt werden.

Obwohl sie den gleichen Zweck erfüllen, grenzen sich beide Methoden in ihrem Vorgehen stark voneinander ab. Während der No Blame Approach vorrangig auf ein

lösungsorientiertes Verfahren innerhalb der sozialen Gruppe abzielt (vgl. Schubarth

2010, S. 153) und „zukunfts- statt vergangenheitsorientiert“ (Szaday 2008, S. 194) arbeitet, haben Farsta-Gespräche eher einen Verhörcharakter (vgl. Jannan 2008, S. 126), bei denen konkrete Schuldzuweisungen stattfinden. Aufgrund des Verzichts solcher direkten Anschuldigungen beim No Blame Approach kann davon ausgegangen werden, dass sich der Täter nicht persönlich angegriffen fühlt und, wie bei Farsta durchaus denkbar, Wut gegen das Opfer als vermeintlicher Verräter aufbringt. Daher ist der in der Literatur viel diskutierte Opferschutz beim No Blame Approach wohl in höherem Maße gegeben. Zudem soll bei letzterer Methode eine explizite „Verbesserung der Opferrolle“ (Jannan 2008, S. 127) erreicht werden, indem Mitschüler den Auftrag erhalten, auf das Opfer Acht zu geben. Genau darin liegt ein großer Vorteil des No Blame Approach: Da das Problem innerhalb einer Gruppe besprochen und gleich mit möglichen Lösungen diskutiert wird, findet soziales Lernen statt und bietet somit ebenfalls einen präventiven Effekt für alle Beteiligten.

Dieser Auffassung widerspricht etwa Dambach, der im Zentrum der Mobbingintervention die Erweiterung der Sozialkompetenzen für die ganze Klasse sieht und beim No Blame Approach kritisiert, dass nicht die gesamte Klasse soziales Lernen erlebt (vgl. 2009, S. 84f.). Hierbei tut sich die Frage auf, ob im Klassenverband nicht automatisch ein Lerneffekt erreicht wird, wenn Mobbing aufhört. So wie wohl alle Schüler einer Klasse Kenntnis über das Mobbinggeschehen hatten, werden sie auch bemerken, wenn dies zu einem Ende gekommen ist – eventuell spricht sich auch das Zusammentreffen der Unterstützergruppe herum. Wenn das Problem mit der ganzen Klasse besprochen wird, ist der Opferschutz nicht mehr ausreichend gegeben, da das Opfer vor allen in den Mittelpunkt gestellt und sein persönliches Empfinden vor etwa 25 bis 30 Schülern ausgehandelt wird. Weiterhin ist es fraglich, ob in diesem Fall effektive Maßnahmen gefunden werden können, dem Opfer zu helfen, da sich die Verantwortung auf eine zu breite Masse verteilt und sich im schlechtesten Fall letztendlich niemand explizit verantwortlich fühlt.

Nach diesem kleinen Exkurs bleibt noch festzustellen, dass der No Blame Approach mit seinen vielen Arbeitsschritten doch sehr zeitintensiv ist, wohingegen ein Farsta-Gespräch vor allem eine organisatorische Vorbereitung verlangt, die Intervention selbst jedoch weniger aufwendig ist. Hingegen stellt Farsta hohe Anforderungen an die jeweilige Lehrkraft, da diese sehr genau über die Umstände im Mobbingfall Bescheid wissen sollte, um den Täter gezielt und tatenspezifisch mit seinem Verhalten zu konfrontieren. Um dies effektiv und mit gewissem Nachdruck zu erreichen, muss der Leh-

rer in speziellen Gesprächstechniken geschult sein, um Rechtfertigungen oder Ausreden des Täters zu umgehen und wirkungsvoll zu seiner Selbstreflexion anzuregen.

Leider wurde die Farsta-Methode noch nicht repräsentativ auf ihre Wirksamkeit untersucht. Bei der Evaluation des No Blame Approach in den Jahren 2007/2008 wurde eine Erfolgsquote von 87,3% festgestellt (vgl. Blum/Beck), was sehr vielversprechend klingt und sicherlich durch die soeben dargelegten Prinzipien und Vorgehensweisen begründet werden kann. Weiterhin belegt die Kinder- und Jugendforschung, dass Jugendliche mit zunehmendem Alter ein erhöhtes prosoziales Verhalten zeigen (vgl. Scheithauer/Hayer/Petermann 2003, S. 54), was damit einhergeht, pflichtbewusst mit der Weitergabe der Verantwortlichkeit an sie umzugehen und sie somit einen Beitrag zum Erfolg der Methode leisten.

4.1.3 „contigo“-Materialien

Als zentrales Dokument, in welchem viele der „contigo“-Vorgehensweisen nachzuvollziehen sind, ist die von Walter Taglieber verfasste Berliner „Anti-Mobbing-Fibel“ zu nennen. Diese wurde 2005 vom Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) herausgegeben und ist zum Download im Internet verfügbar. Neben grundlegenden theoretischen Informationen, etwa zu Ursachen, Formen und Verläufen von Mobbing, finden sich in der Anti-Mobbing-Fibel auch Beschreibungen und Beispiele der zwei Methoden No Blame Approach und Farsta. An diesen dargestellten Vorgehensweisen können sich interessierte Personen grob orientieren bzw. die Literaturhinweise nutzen, um konkretere Informationen zu den Methoden zu erhalten.

Im Rahmen der „contigo“-Ausbildung stellt der Verein Lehrern, Schülern sowie Eltern ein breites Spektrum an weiterem Material zur Verfügung. Einerseits sind dies Übungsmaterialien für Schüler, um sie in ihrem Bewusstsein gegenüber Mobbing zu schulen und ein Verständnis bezüglich der Problematik zu entwickeln. Sie werden den Lehrern zur Materialauswahl für die Vorbereitung des schulinternen Projekttags vorgelegt und können als Grundlagen für Projektentwicklungen genutzt werden. Andererseits liefern die „contigo“-Materialien den Lehrern explizite Vorgaben für die Durchführung der Intervention, beispielsweise in Form von Gesprächsleitfäden. Im Anhang befindet sich ein Dokument mit Richtlinien für das Erstgespräch mit dem Opfer, welches sowohl für No Blame als auch für Farsta eingesetzt werden kann (vgl. Anhang 4). Hierbei sind nicht nur die Schritte eines solchen Gespräches aufgelistet, sondern diese auch begründet und explizite Redewendungen und Formulierungen vorgegeben. Mit dieser Vorlage

kann ein intervenierender Lehrer sicherstellen, alle wichtigen Schritte beachtet und dem Opfer gleichzeitig bestmöglich ein Gefühl der Sicherheit gegeben zu haben.

Als weiteres Beispielmateriale befindet sich ebenso der Gesprächsleitfaden für die Farsta-Methode im Anhang dieser Arbeit (vgl. Anhang 5). Bei dieser für den Lehrer sehr anspruchsvollen Methode sind direkte Vorgaben von Äußerungen im Leitfaden von noch größerer Bedeutung, da der konfrontative Charakter des Gesprächs nur zum Tragen kommen kann, wenn ein bestimmtes kommunikatives Vorgehen befolgt wird. Die Gesprächsvorlage stellt mehrere Reaktionsmöglichkeiten des Lehrers zur Auswahl – abgestimmt auf verschiedene Verhaltensweisen oder Ausreden des vermeintlichen Täters.

Eine Vielzahl solcher Vorlagen befindet sich im „contigo“-Ordner, den jede zertifizierte Schule erhält und welcher allgemein zugänglich im Lehrerzimmer gelagert werden sollte, damit sich Lehrer im Falle einer Intervention bei Bedarf noch einmal über das genaue Vorgehen informieren oder den Leitfaden in kopierter Version mit zum Gespräch nehmen können. Diese Unterlagen bieten Lehrkräften konkrete Handlungsvorgaben, um im Ernstfall auf praktische Anleitungen zurückgreifen zu können. Eine weitere Unterlage, die sich im Anhang befindet, ist das „Zugeständnisse-Protokoll“ (vgl. Anhang 6), welches vom Täter auszufüllen und zu unterschreiben ist. Mit Hilfe dieses Dokuments werden zusammenfassend die Gesprächsinhalte verschriftlicht und unterschrieben, womit eine gewisse Verbindlichkeit hergestellt wird. Auch dieses Protokoll verleiht in seiner Direktheit dem Farsta-Gespräch noch einmal Nachdruck, indem es sich etwa auf die Schulleitung bezieht und auf die Beobachtung des Schülers für einen gewissen Zeitraum hinweist. Andererseits wird dem Schüler gegenüber betont, dass niemand außer den Anwesenden von dem Gespräch erfährt und diese Anonymität bei Einhaltung der Vereinbarung gewahrt bleibt.

Solche Vorlagen und Anweisungen gibt es in ähnlicher Form auch für den No Blame Approach, auf welche an dieser Stelle jedoch nicht weiter eingegangen werden soll. Es wird jedoch ersichtlich, dass der „contigo“-Verein in Form seiner Materialien praktische Handlungsvorgaben für Lehrer liefert, welche die Übung innerhalb der Ausbildung überdauern und Lehrkräften stetig zur Nutzung zur Verfügung stehen.

4.2 „contigo“ in schulpraktischer Anwendung – Wahrgenommene Kompetenzerweiterungen der Lehrkräfte

Nachdem sowohl theoretische Grundlagen, die Untersuchungsmethode und der genaue Forschungsprozess sowie Programm und Methoden des „contigo“-Vereins vorgestellt wurden, sind nun die in den Experteninterviews erhobenen Daten vorzustellen. Die Interviews wurden im Juni und Juli 2015 mit vier Lehrerinnen durchgeführt. Das sich daraus ergebene Datenmaterial kann als Rohfassung anhand der Transkriptionen im Anhang nachvollzogen werden (vgl. Anhang 3). Auf Grundlage dieser Transkriptionen wurden die Expertenaussagen mit Hilfe einer Inhaltlichen Strukturierung aufbereitet (vgl. Anhang 2), deren Ergebnisse nun in zusammengefasster Form dargestellt werden sollen. Die Auswertung findet entsprechend der zuvor entwickelten Kategorien (vgl. Kapitel 3.2.3, Abb. 2) statt.

4.2.1 Theoretisches Wissen über Mobbing

Nach geschäftseinleitenden Eisbrecherfragen wurden die Lehrerinnen gleich zu Beginn nach ihrem theoretischen Wissen über Mobbing befragt. Bevor auf ihre praktischen Erfahrungen mit dem Interventionsprogramm eingegangen wurde, war es zunächst von Interesse, festzustellen, auf welche theoretischen Grundlagen die Lehrkräfte zurückgreifen. Innerhalb des „contigo“-Programms spielt die Mobbing-Theorie besonders zu Beginn, im Rahmen des Basisvortrags, eine große Rolle. Ohne ein solides, theoretisch fundiertes Wissen über die Problematik kann Intervention kaum erfolgreich sein, da etwa zunächst anhand von Indikatoren geklärt werden muss, ob es sich überhaupt um einen Fall von Mobbing handelt und welche grundsätzlichen Handlungsschritte oder Verhaltensweisen zu beachten sind. Um hierbei die Wahrnehmung der Kompetenzerweiterung festzustellen, wurden die Lehrer gebeten, Aussagen über ihre theoretischen Kenntnisse über Mobbing zu treffen – vor und nach der „contigo“-Ausbildung.

Zunächst stellte sich bei allen vier Befragten heraus, dass theoretisches Wissen über Mobbing vor „contigo“ gar nicht oder nur in unzureichendem Maße vorhanden war und drei der Befragten von sich behaupteten, das eigene theoretische Wissen nicht für die Praxis nutzbar gemacht haben zu können. Bei der Frage nach dem momentanen Zustand wurde durchgängig bestätigt, theoretische Kenntnisse durch „contigo“ deutlich verbessert zu haben. Manchmal auftretende, kleine Unsicherheiten rechtfertigte eine Befragte damit, dass die Theorie nicht der ausschlaggebende Faktor bei der Mobbingintervention sei und sie diese bei Bedarf selbstständig vertiefend nachlesen könne. An-

hand weiterer Aussagen der Befragten wurde ersichtlich, dass sie sich eine breitere, schulweite Bewusstmachung der Problematik wünschen, um ein generelles Verständnis von Lehrern und Schülern und damit einhergehend mehr Sensibilität zu erzeugen.

4.2.2 Erkennen und Notwendigkeit der Intervention

Um in einen Mobbingfall einschreiten zu können, muss das Problem zunächst überhaupt aufgedeckt und die Entscheidung für eine Intervention getroffen werden. Dies wiederum ist ein gutes Beispiel dafür, dass Lehrkräfte ein solides Theoriewissen besitzen sollten, um abwägen zu können, ob explizit Mobbing vorliegt oder es sich vielleicht doch nur um kleine Streiche oder Rängeleien unter Schülern handelt. In jenem Moment, in dem sich ein Lehrer für oder gegen eine Mobbingintervention entscheidet, trifft er gleichzeitig mehrere Entscheidungen, die Konsequenzen nach sich ziehen: Für den Lehrer selbst bedeutet das Einschreiten einen zeitlichen und organisatorischen Mehraufwand, für das Opfer kann das unterlassene Einschreiten schwerwiegende emotionale und persönlichkeitsbildende Auswirkungen für sein kommendes Leben haben. Aus diesen Gründen ist eine fachgerechte Diagnose von großer Bedeutung. Neben Möglichkeiten des Aufdeckens von Mobbingfällen wurden die Lehrer ebenso zu ihren persönlichen oder auch bei Kollegen wahrgenommenen Erfahrungen mit Mobbingintervention befragt.

Hierbei stellte sich heraus, dass zwei Lehrerinnen während ihrer Berufslaufbahn bereits persönlich erlebt hatten, dass Mobbingopfer aufgrund mangelnder Unterstützung die Schule verließen und sie diese „Lösung“ des Problems enttäuscht hatte. Dementsprechend motivierten sie diese Vorfälle, ihre Kompetenzen der Mobbingintervention auszuweiten. Keine der Befragten behauptete von sich selbst, schon einmal bewusst einen Fall ignoriert zu haben. Jedoch bestätigten sie alle eine gewisse Hilflosigkeit unter Lehrern, wie mit solchen Problemen umzugehen sei. Einige der Befragten äußerten ihren Ärger darüber, dass Kollegen trotz des Basisvortrags und vorhandener Ansprechpartner in der Schule noch immer zu unangemessenen Schritten greifen und damit durchaus die Arbeit der „contigo“-Lehrer erschweren.

Hinsichtlich der Aufdeckung von Mobbingfällen wurden zahlreiche Möglichkeiten und Methoden genannt. Einerseits gaben die Interviewten an, ihrer Erfahrung und Intuition zu vertrauen, um Auffälligkeiten anhand von eigenen Beobachtungen festzustellen. Dennoch stünden Lehrer oft vor dem Problem, auf Mobbinggeschehen und das ganze Ausmaß des Problems in ihrem Unterricht gar nicht aufmerksam zu werden. Wei-

terhin müsse man davon ausgehen, dass ein Lehrer neben dem eigentlichen Unterrichtsgeschehen seine Augen nicht im Detail auf etwa 30 Kinder gleichzeitig richten kann und somit bestimmte Gegebenheiten schlichtweg übersieht. Aus diesem Grund seien Lehrkräfte in den meisten Fällen darauf angewiesen, dass ihnen Informationen durch Dritte zugetragen werden, woraufhin sie das Problem selbst diagnostizieren und gegebenenfalls angehen können. Von daher sei es wichtig, für Schüler, Eltern und Kollegen erkennbar als Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen, um ihnen eine Anlaufstelle für solche Anliegen zu bieten. Eine weitreichende Veränderung, was ihr persönliches Eingreifen in Mobbingfälle betrifft, konnten die Lehrerinnen bei sich nicht oder nur in sehr geringem Maße feststellen. Nur eine von ihnen gab an, nun zügiger einzugreifen und den Schülern klarere Grenzen zu setzen. Eine andere hingegen stellte fest, nach der Ausbildung sogar etwas mehr abzuwarten, um zunächst die Umstände genau klären und dann einschreiten zu können.

Bezüglich der Frage, ob sie Mobbingintervention zu ihrem persönlichen Verantwortungsbereich als Lehrer zählen, trafen die vier Befragten sehr ähnliche Aussagen. Alle sähen für sich als Pädagogen eine gewisse Interventionspflicht gegeben, da es nicht nur zu ihrem Berufsbild gehöre, Wissen zu vermitteln, sondern ebenfalls die Persönlichkeitsbildung der Schüler zu unterstützen und eine angstfreie Schulumgebung zu gewährleisten.

4.2.3 Methodenkompetenz bei Intervention

Dass das berühmte „Bauchgefühl“ bei der Mobbingintervention nicht immer zu erfolgreichen Ergebnissen führt, wurde durch die Experten während der Interviews bestätigt. Daher ist es wichtig, dass man als Lehrer konkrete Handlungsmöglichkeiten kennt, auf welche man sich in Problemsituationen berufen kann und die als praxiswirksames Instrument Unterstützung bieten. Aussagen von Lehrern dazu, nicht zu wissen, wie man handeln kann, belegen, dass der Lehrerschaft zu wenig von solchen konkreten Methoden bekannt sind. Dieses Problem versucht „contigo“ konstruktiv anzugehen, indem im Mittelpunkt der Ausbildung die Vorstellung und praktische Erarbeitung zweier sehr gegensätzlicher Interventionsmethoden stehen. Demnach war es innerhalb der Befragungen interessant herauszufinden, wie die Lehrer die Entwicklung ihrer Methodenkompetenzen einstufen, wie sicher sie sich mittlerweile bei der Anwendung der Methoden fühlen und wie sie diese beiden Interventionsansätze in der Praxis wahrnehmen.

Um Aussagen über die Kompetenzentwicklung treffen zu können, war es zunächst von Bedeutung, das Handeln bzw. die Kenntnisse der Lehrer vor der „contigo“-Ausbildung festzustellen. Bis auf eine Ausnahme gaben alle Interviewten an, bei Mobbingproblemen meist offene Gespräche im ganzen Klassenverband geführt zu haben. Dabei hätten sie jedoch Unsicherheiten verspürt und keine wirklich positiven Veränderungen wahrnehmen können. Lediglich eine Lehrerin gab an, bereits ähnliche Vorgehensweisen wie die „contigo“-Methoden gewählt zu haben, aber auch sie sei dabei verunsichert gewesen. Ein ähnlicher Konsens herrschte bei der Beantwortung der Frage, ob die zwei konkreten, in der Mobbingforschung durchaus weit verbreiteten, Interventionsmethoden bereits bekannt waren. Der No Blame Approach war für alle Befragten völlig neu, die Farsta-Methode kannten drei Lehrerinnen nicht, eine war bereits vor „contigo“ durch Austausch mit einer Kollegin über die Grundsätze und Prinzipien dieser Methode vertraut.

Nach der Schulung durch „contigo“ fühlen sich alle Befragten sehr sicher im Umgang mit den Methoden und können diese selbstbewusst und kompetent anwenden. Frau SP schilderte, mit den Methoden sogar soweit vertraut zu sein, um zusätzlich individuelle Anpassungen vornehmen zu können, damit sie diese noch mehr auf ihre Persönlichkeit abstimmen und mehr Authentizität vermitteln könne. Anhand ihres jetzigen Wissens über die Methoden stellten die Befragten fest, dass bei der Mobbingintervention selbst mit recht geringem Aufwand, wie es etwa bei Farsta der Fall ist, viel Effektivität erreicht werden könne.

In Bezug auf die Wahrnehmung der beiden Interventionsmethoden waren deutliche individuelle Unterschiede festzustellen. So etwa hält Frau LG den No Blame Approach besonders gut für jüngere Schüler geeignet, Frau EG und Frau SP vertreten eher die Auffassung, dass dieser Ansatz vorrangig bei Mobbingfällen hilfreich sein könne, die noch keine schwerwiegenden Ausmaße angenommen haben. Weiterhin wurde berichtet, dass der No Blame Approach am besten in der eigenen Klasse oder mit Schülern, die man gut kennt, durchzuführen sei, da somit die Mitglieder für die Unterstützerguppe am sorgfältigsten ausgewählt werden können. Etwas mehr gingen die Wahrnehmungen der Befragten bei der Farsta-Methode auseinander. Was für einige von ihnen als zu harte und konfrontative Maßnahme gilt, scheint für andere genau richtig, um dem Täter mit wenig Aufwand unmissverständlich die Schwere seiner Taten vor Augen zu führen und um zeitnahe Erfolge zu erleben. Frau SP etwa, die den No Blame Approach vor allem für jüngere Schüler geeignet hält, würde Farsta etwa nur in beson-

ders schwerwiegenden Fällen einsetzen, wenn die Arbeit mit Unterstützerguppe gescheitert wäre.

Ergänzend zu den zwei durch „contigo“ vermittelten Methoden regte eine Befragte an, dass außerdem regelmäßige gegenseitige Beratung anhand von Supervision sehr hilfreich wäre, um Erfahrungen auszutauschen und Probleme zu besprechen. Weiterhin lieferte sie den Vorschlag hervor, einen etwas größeren präventiven Anteil in das „contigo“-Programm einzubauen.

4.2.4 Umgang mit Beteiligten

Dass zu einem Mobbingfall zahlreiche Beteiligte gehören, wurde bereits während der Betrachtung des Forschungsstandes erläutert. Der Lehrer in seiner „Schlüsselfunktion“ (Jannan 2008, S. 32) steht daher mit verschiedensten Personen in Kontakt und muss auf sie alle in einem Maße einwirken, dass das Mobbing letztendlich beendet werden kann. An erster Stelle steht der Lehrer als Ansprechpartner und vor allem Vertrauensperson dem Opfer zur Seite. Die Interviewten schilderten, nach Aufdeckung des Problems zeitnahe ein persönliches Gespräch mit dem Opfer zu suchen. Hierbei wurde vor allem das Vertrauensverhältnis thematisiert, welches das Opfer zum Lehrer herstellen müsse, um sich überhaupt helfen zu lassen. Direktheit des Handelns sei dabei insofern vorhanden, als dass das Opfer offen auf die Umstände angesprochen würde, es selbst jedoch auch dazu angehalten werden müsse, Informationen über Täter und konkrete Vorfälle preiszugeben. Über den in der Forschungsliteratur so viel betonten Opferschutz besteht bei Frau SH und Frau EG etwas Unsicherheit, da dieser nicht komplett gewährt werden könne und sich gerade bei Farsta die Frage stelle, ob der Täter nach dem konfrontativen Gespräch mit Anklagecharakter nicht versuchen könne, Rache am Opfer zu nehmen. Jedoch versuchen die Befragten nach eigenen Angaben, das Opfer so gut wie möglich zu schützen, indem es nicht als Informationsquelle genannt werde.

Neben dem Opfer muss sich der intervenierende Lehrer auch mit dem zweiten Hauptakteur, dem Täter, auseinandersetzen. Hierbei gab eine Befragte zu, Schwierigkeiten zu haben, Drahtzieher schwerer Mobbingtaten im Unterricht nur in ihrer Schülerrolle zu sehen und andere aktuelle Probleme auszublenden. Die anderen drei Lehrerinnen schätzen ihr Verhalten hingegen so ein, dem Täter auch weiterhin im Unterricht neutral begegnen zu können und ihn nicht pauschal zu verurteilen. Eine von ihnen nannte hierbei als Grund, dass der Täter selbst nur durch bestimmte Einflüsse solche Verhaltensweisen zeige und daher vor allem Ansätze gefunden werden sollten, ihm in seiner Lage

zu helfen. Frau SP berichtete, viel mit Lob zu arbeiten, um somit dem Täter seine positiven Eigenschaften zu verdeutlichen. Eine der Befragten brachte auch das Argument zur Sprache, mit vorschnellen Urteilen über Täter sehr zurückhaltend zu sein, da jederzeit die Möglichkeit bestehe, dass die übermittelten Informationen Dritter falsch sein könnten und dem Schüler somit gleich auf mehreren Ebenen Unrecht getan würde.

Im Zusammenhang mit dem Umgang mit Beteiligten erwähnte eine Befragte weiterhin, sich auch unabhängig von den konkreten Interventionsmethoden bzw. der Unterstützergemeinschaft Hilfe durch Mitschüler zu holen. Hierbei könne man als Lehrer auf Schüler zurückgreifen, denen man ein hohes Verantwortungsbewusstsein und Zivilcourage beimisst, um durch deren Beobachtungen Aussagen über die aktuelle Situation in der Klasse zu erhalten oder sie als Art verdeckte Unterstützer für das Opfer zu engagieren.

Als Faktor, welcher nicht direkt am Schulalltag beteiligt ist, käme ebenso die Elternschaft hinzu, die nicht oft in die Klärung von Mobbingfällen einbezogen würde – in manchen Fällen seien die Lehrer jedoch auf die Zusammenarbeit mit Eltern angewiesen oder Eltern entscheiden selbst, einen Anteil am Lösungsprozess haben zu wollen. Den Kontakt zu Eltern in solchen Problemfällen nehmen die befragten Lehrerinnen als ganz andere Art der Arbeit wahr als die mit schulinternen Beteiligten. Dabei entstand der Eindruck, dass sie diesen Kontakt in den meisten Fällen vorrangig als Belastung wahrnehmen, da Eltern teilweise kontraproduktiv zu den in der Schule durchgeführten Interventionsmaßnahmen arbeiten oder Problematiken bewusst herunterspielen oder anstacheln. Während der Interviews entstand der Eindruck, dass die Lehrerinnen Interventionen nach Möglichkeit nur schulintern durchführen möchten und auf elterliche Einmischung lieber verzichten.

4.2.5 Allgemeine Evaluation und wahrgenommene Veränderungen

Während der Experteninterviews wurden die Lehrerinnen zusätzlich zu den Fragen der vier entwickelten Kategorien zum Abschluss auch gebeten, eine allgemeine Evaluation des Programms vorzunehmen. In dieser Situation hatten sie die Möglichkeit, wahrgenommene Vor- und Nachteile von „contigo“ zu nennen, Wünsche zu äußern und auch Einschätzungen zu ihrer persönlichen oder der in der Schule wahrzunehmenden Situation abzugeben. Da sich innerhalb des Auswertungsprozesses mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse herausstellte, dass auch dieser Evaluationsteil viele interessante Aspekte für die Einschätzung der Kompetenzerweiterungen der Lehrer beinhaltete, wurde in der inhaltlichen Strukturierung eine eigene Kategorie dafür angelegt.

Zunächst war es natürlich interessant zu erfahren, wie oft und mit welchen Erfolgen die durch die „contigo“-Ausbildung erlernten Methoden bereits Anwendung gefunden hatten. Die Bandbreite reichte von einem bis acht Fällen pro Lehrer, die im Großteil zum Ergebnis hatten, dass die Mobbingfälle beendet werden konnten. Dieses sehr positive Ergebnis wird durch die Erfahrungen einer Befragten gestützt, welche von einem ebenfalls positiven Schülerfeedback berichtete. Neben diesen überwiegend erfolgreichen Lösungen der Mobbingfälle stellte eine Lehrerin jedoch auch fest, dass sie gar nicht über den aktuellen Stand ihrer mit Farsta geführten Interventionen im Bilde sei und so zu keiner abschließenden Evaluation des Methodeneinsatzes kommen könne. Weiterhin formulierte eine andere Lehrerin, dass die Erfolge mit dem No Blame Approach schwer einzuschätzen seien, da die Beendigung des Mobblings erst zeitverzögert stattfinde.

Einerseits über die großen Erfolge der Interventionsmethoden erfreut, signalisierten die Befragten andererseits ebenso eine Wahrnehmung persönlicher Weiterentwicklungen. Hierbei fiel in verschiedensten Zusammenhängen immer wieder der Begriff „Sicherheit“, welche alle von ihnen während und nach der Ausbildung im Hinblick auf Mobbingintervention steigern konnten. Sie berichteten, dass sich dieses sichere Gefühl aus der deutlichen Erweiterung ihrer Handlungskompetenzen sowie einem Selbstbewusstsein im allgemeinen Umgang mit Mobbingproblematiken ergebe. Es wurde ersichtlich, dass sie besonders dankbar über die Handlungsvorgaben waren, die ihnen „contigo“ zur Verfügung stellt. Frau LG gab sogar an, ihre nun erweiterten Fähigkeiten auch für andere Zwecke nutzbar machen zu können, etwa in der allgemeinen Gesprächsführung mit Eltern.

Sehr offensichtliche Auswirkungen auf den größeren Schulkontext konnten durch die Befragten nicht bestätigt werden. Dennoch waren sie sich darüber einig, dass unter den Schülern ein generelles Bewusstsein über die Arbeit der ausgebildeten Anti-Mobbing-Lehrer sowie der zusätzlichen Ansprechpartner in Form von „contigo“-Schülern bzw. -Eltern bestehe. Es würden somit den Schülern verschiedene Möglichkeiten geboten, bei Mobbingfällen kompetente Unterstützung zu suchen, aber auch mit Mobbing unerfahrene Lehrer hätten durch ihre „contigo“-geschulten Kollegen Anlaufstellen, um sich Rat zu holen.

Während aller vier Experteninterviews konnte festgestellt werden, dass die befragten Lehrer einen sehr positiven Eindruck vom „contigo“-Programm und dessen Methoden gewonnen haben. Einerseits überzeuge „contigo“ sie durch Praxisnähe und Pra-

xisbezug, andererseits zeigten sie sich begeistert von den vielen Unterstützungsmöglichkeiten, die sich durch das Programm für betroffene Schüler ergeben. Wie eine Lehrerin betonte, sei natürlich auch durch ein solches Interventionsprogramm eine komplette Abschaffung des Mobbingproblems nicht möglich, dennoch bewirke es einen kompetenteren Umgang mit diesem Thema und gebe den Lehrern Handlungssicherheit.

Als bedeutendste Wirkung auf Schulebene wurde immer wieder das entwickelte Bewusstsein unter Schülern, Eltern und Kollegen genannt, dass Betroffene oder Ratsuchende zahlreiche Möglichkeiten haben, sich an geschulte Anti-Mobbing-Experten zu wenden und dort kompetente Hilfe zu bekommen. Um diese Bewusstmachung weiter voranzutreiben, forderten die Befragten noch mehr Öffentlichkeitsarbeit hinsichtlich des „contigo“-Programms an der Schule, sodass für alle – vor allem für neue Schüler und Kollegen – transparent gemacht wird, dass die Schule solche Hilfen leisten kann und es noch mehr Betroffene von sich aus wagen, den ersten Schritt zu tun. Weiterhin wurde in den Experteninterviews dafür plädiert, im Kollegium stetig auf das Programm aufmerksam zu machen sowie auf einen gewissen Kanon im Lehrerverhalten hinzuweisen, welche Schritte allgemein gegangen werden sollten und was es zu vermeiden gilt. Ebenso gab es den Vorschlag, an „contigo“-Schulen einen speziellen Lehrer als zentralen Ansprechpartner zu bestimmen, bei dem die Fäden zusammenlaufen, damit auch ein genereller Überblick über das Mobbing- bzw. Interventionsgeschehen an der Schule gewahrt werden kann.

Mit dem zuletzt diskutierten Block endeten in der Regel die Interviews und es schlossen sich jeweils kurze Nachgespräche an. Diese wurden in Post-Interview-Memos festgehalten, sind in den vorliegenden Transkriptionen jedoch nicht mehr enthalten, da deren Inhalte für die Auswertung der Interviews irrelevant waren.

5. Diskussion der Forschungsergebnisse und Einschätzung

5.1 Einschätzung der Forschungsmethode

Rückblickend lässt sich feststellen, dass die Wahl einer qualitativen Forschungsmethode in Form des Experteninterviews dem Ziel der Untersuchung angemessen war und zu einer soliden Beantwortung der Forschungsfrage führte. Wie bereits oben dargelegt (vgl. Kapitel 3.2), stand von Beginn an fest, dass die Untersuchungsmethode im vorliegenden Fall keine quantitativ hohe Anzahl an Befragungen leisten kann. Dafür ermöglichte sie durchaus, mehr in die Tiefe zu gehen und somit breiter gefächerte Eindrücke über die Kompetenzerweiterungen der Lehrerinnen zu erhalten. Denn obwohl allen Interviewten die gleichen Fragen gestellt wurden, ergaben sich oft verschiedene Richtungen und Schwerpunkte hinsichtlich der Beantwortung. Nicht alle Aussagen konnten detailliert in der Analyse und Auswertung der Interviews berücksichtigt werden, dennoch lieferten bereits die für die Strukturierung ausgewählten Expertenantworten einen breiten Querschnitt zur Wahrnehmung der Lehrkräfte. Die Probandenzahl von vier befragten Lehrern erschien für den vorliegenden Zweck ausreichend.

Es zeigte sich, dass die Befragung von Lehrkräften verschiedener Schulen sehr sinnvoll war. Einerseits war dadurch gegeben, dass Lehrer aller Altersgruppen, von Jahrgang 1 bis 12, befragt wurden und somit bestätigen konnten, dass das „contigo“-Programm für jegliche Altersstufen konzipiert und auch sinnvoll ist. Andererseits wurden so auch Fragen nach der Wahrnehmung von Veränderungen im allgemeinen Schulklima differenziert beantwortet und lassen ein allgemeineres Urteil zu. Weiterhin wurde es als bereichernd empfunden, nicht nur über das „contigo“-Schulprogramm ausgebildete Pädagogen, sondern auch anderweitig, als Anti-Mobbing-Coach zertifizierte Lehrerinnen zu befragen. Es stellte sich heraus, dass sich Mobbingintervention an ihren Schulen durch die sehr überschaubare Zahl von Mobbing-Experten anders als an „contigo“-Schulen darstellt. Somit wurde ein direkter Vergleich zwischen einer sehr zentralisierten und einer eher dezentralen Verantwortlichkeit für Mobbinginterventionen ermöglicht. Dieser brachte vorhandene Potentiale des allgemeinen „contigo“-Programms zum Vorschein, auf die im übernächsten Kapitel genauer eingegangen wird. Zur Auswahl der Befragten ist anzumerken, dass die Befragung einer männlichen Person wohl noch Bereicherungen hätte liefern können, dies aber aus organisatorischen Gründen leider nicht zu realisieren war.

Natürlich muss bei der geringen Anzahl von Befragten immer davon ausgegangen werden, dass deren Aussagen gewisse Extreme darstellen, die der Großteil der anderen „contigo“-Lehrer keinesfalls unterstützen würde. Somit wäre eine Beständigkeit der Untersuchungsergebnisse nicht gewährleistet. Diese Situation ist im vorliegenden Fall jedoch nahezu auszuschließen, da einerseits die Aussagen der vier Befragten im Großen und Ganzen sehr ähnlich sind und andererseits in den Interviews mehrmals betont wurde, dass auch jeweilige Kollegien oder Schulleitungen positive Rückmeldungen zu dem Programm gaben. Dennoch besteht natürlich die Möglichkeit, dass andere Lehrkräfte die Ausbildung als wenig kompetenzsteigernd wahrnehmen. Sollte in einer weiteren Untersuchung der Fokus darauf gelegt werden, für wie viele Lehrer das Programm mehr oder weniger hilfreich ist, würde sich dazu eher eine quantitative Erhebung eignen.

Bei einer einmaligen Befragung über Entwicklungsprozesse ist es durchaus möglich, dass die von früher geschilderten Umstände von heutigen Wahrnehmungen geprägt sind und stärker oder schwächer als zum damaligen Zeitpunkt empfunden werden. Hierbei spricht man von einem negativen Retrospektionseffekt, der die Befragungsergebnisse ungenauer erscheinen lassen könnte. Leider war es in der vorliegenden Untersuchung nicht möglich, Befragungen von Lehrkräften vor sowie nach der „contigo“-Ausbildung durchzuführen. Für den Zweck dieser Arbeit sind die Ergebnisse einer einmaligen Befragung jedoch ausreichend, da trotzdem zahlreiche Hinweise auf Kompetenzerweiterungen vorliegen. Sollte jedoch eine repräsentative Untersuchung zu diesem Gegenstand stattfinden, wäre der Vergleich von Vorher-Nachher-Befragungen sicherlich verlässlicher.

Auf die Gütekriterien von Steinke (vgl. 2009, S. 324-330) zurückkommend lässt sich feststellen, dass in der vorliegenden Arbeit sehr darauf geachtet wurde, Design, Ablauf sowie Analyse und Auswertung der Forschungsarbeit transparent und nachvollziehbar zu gestalten. Die Vorbereitung der Untersuchung und ihre Ergebnisse wurden umfassend und theoriegeleitet dokumentiert, ebenso wurde in Form der Qualitativen Inhaltsanalyse ein kodifiziertes Auswertungsverfahren genutzt (vgl. ebd., S. 324ff.). Neben den Bemühungen nach Intersubjektiver Nachvollziehbarkeit, wurde im Theorie- teil der Arbeit eine solide Indikation des Forschungsprozesses gegeben. Nach wie vor bestehen bei Lehrern Hemmungen oder Unsicherheiten in Bezug auf Mobbingintervention und da sich das „contigo“-Programm das Ziel gesetzt hat, diese auszuräumen, sollte es auf seine Wirksamkeit hin überprüft werden. Damit einhergehend wurde mehrfach

auf die Relevanz der Untersuchung verwiesen. Auch die empirische Verankerung wurde bei der Hypothesenbildung sowie -überprüfung beachtet.

Neben der Forschungsmethode selbst nimmt vor allem der Analyseprozess eine bedeutende Rolle ein, um eine entsprechende fachgerechte Darstellung und Auswertung der erhobenen Daten zu gewährleisten. Die Qualitative Inhaltsanalyse erwies sich hierbei als sehr anspruchsvolle Methode, welche vor allem in der Einarbeitungsphase sehr zeitintensiv war. Mit Hilfe entsprechender Literatur (etwa Mayring 2003/2010, Kuckartz 2010) wurden die wichtigsten Anhaltspunkte jedoch nach und nach deutlich, sodass eine klare Schrittfolge abgearbeitet werden konnte. Nach einigen Schwierigkeiten bezüglich Format und Detailliertheit der Inhaltlichen Analyse wurde durch eine Kombination der Ansätze nach Mayring (2003) und Gläser/Laudel (2010) ein solides Mittelmaß der Strukturierung gefunden, welches ein auf die Theorie gestütztes, für die Arbeit zielführendes Produkt ergab. Die endgültige Version der Inhaltlichen Strukturierung war dem vorgesehenen Zweck dienlich und stellte ein sehr hilfreiches Instrument zur Analyse, Auswertung und Diskussion der erhobenen Daten dar.

5.2 Diskussion: „contigo“ – Ein wirksames Interventionsprogramm zur Stärkung der Lehrkräfte beim Umgang mit Mobbing?

In den vorausgegangenen Kapiteln dieser Arbeit wurden die Voraussetzungen geschaffen, um letztendlich die übergeordnete Forschungsfrage zu beantworten, in welchen Bereichen Lehrkräfte eine Kompetenzerweiterung durch „contigo“ wahrnehmen und ob sich daher von einem wirksamen Programm der Mobbingintervention sprechen lässt. Unter Berücksichtigung aller bisher erarbeiteten Grundlagen und Feststellungen sollen die jeweiligen Ergebnisse nun zusammengeführt werden, um zu einem abschließenden Urteil zu gelangen. Wie bereits anhand der Auswertung der Experteninterviews erkennbar wurde, ist das „contigo“-Programm von den befragten Lehrkräften im Allgemeinen sehr positiv und als große Bereicherung im Hinblick auf ihre Kompetenzen der Mobbingintervention wahrgenommen worden. Diese übergeordnete Feststellung lässt sich durch das Zusammenspiel mehrerer, sich gegenseitig bedingender Faktoren begründen.

Zunächst ist ein Zusammenhang zwischen empfundener Sicherheit im Umgang mit den Interventionsmethoden und dem erlernten theoretischen Wissen über die Mobbingproblematik herzustellen. Bei der Frage nach dem Ausgangszustand theoretischer

Kenntnisse deckten sich die Aussagen der Befragten mit dem Tenor der Forschungsliteratur (vgl. dazu etwa Schubarth 2010, Dambach 2009, Jannan 2008): Es bestand nur ein mangelhaftes Grundwissen, welches die Lehrerinnen in der Schulpraxis fast gar nicht unterstützte. Auf ihr Wissen nach der „contigo“-Ausbildung bezogen, wurde hierbei durchweg bestätigt, theoretische Kenntnisse der Thematik wesentlich vertieft zu haben und nun über ein sicheres oder zumindest sichereres Wissen zu verfügen. Unabhängig von der eigenen Position wurde jedoch auch eine schulinterne Unwissenheit bemängelt, an welcher gearbeitet werden sollte. So lässt sich allgemein feststellen, dass auf der Theorieebene durch die „contigo“-Ausbildung eindeutige Kompetenzerweiterungen der Lehrer festzustellen sind, die idealerweise grob an die Schülerschaft und das restliche Kollegium weiterzugeben wären.

Unter Rückgriff auf dieses Grundlagenwissen sind die „contigo“-ausgebildeten Lehrer nun einerseits in der Lage, eine kompetente Diagnose von Mobbingfällen durchzuführen, andererseits kennen sie die Bedingungen und Zusammenhänge in Mobbingprozessen, sodass sie ein Verständnis über die eigenen Reaktionen und Handlungen besitzen. Die Beherrschung dieser ersten Schritte in Richtung Intervention ist ein großes Anliegen des „contigo“-Vereins, um Signale der Unterstützung an das Opfer zu senden. Denn nur wenn diese grundlegenden Bedingungen – Aufdecken und Diagnose eines Mobbingfalls – erfüllt sind, können die eigentlichen Interventionsmethoden zum Einsatz kommen.

Auch auf dieser Kompetenzebene bestätigten die Ergebnisse der Experteninterviews Erkenntnisse aktueller Mobbing-Forschung (vgl. hierzu Dambach 2009, S. 20). Die Befragten gaben an, sehr unsicher in ihrem Interventionshandeln gewesen zu sein oder oft nicht einmal erfahren zu haben, dass es einen akuten Mobbingfall in der eigenen Klasse gab. Hierbei bleibt offen, ob Letzteres darauf zurückzuführen ist, dass der entsprechende Lehrer für Schüler oder Eltern zu wenig Vertrauenswürdigkeit ausstrahlte, sodass von ihm keine kompetente Unterstützung erwartet wurde (vgl. hierzu die Ergebnisse der Studie von Hanewinkel/Eichler 1999, S. 257).

Hinsichtlich des Aufdeckens von Mobbingfällen nannten die Interviewten mehrere ihnen bekannten Möglichkeiten, wobei diese sicherlich nicht nur „contigo“ zuzuschreiben sind, sondern davon ausgegangen wird, dass sie bereits durch Erfahrungen des Lehreralltags bekannt waren. Hierbei kristallisierte sich jedoch heraus, dass die Lehrer zunehmend auf ihre Rolle als zentraler Ansprechpartner achten, um von Hilfesu-

chenden problemlos kontaktiert werden zu können. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, die schulinterne Verbreitung des Programms noch stärker zu forcieren, damit ein allgemeines Bewusstsein über Möglichkeiten bei Mobbing-Problemen besteht.

Erfreulich war die einheitliche Aussage aller Befragten, eine Interventionspflicht – wie von Dambach (vgl. 2009, S. 66) gefordert – als Bestandteil der Lehrerrolle zu empfinden, um neben Wissensvermittlung auch Persönlichkeitsbildung zu erreichen. Dies bestätigte indirekt auch die anfangs aufgestellte Hypothese (vgl. Kapitel 3.1) des Bewusstseins, dass nicht nur direkt Beteiligte, sondern auch Lehrer durch erfolgtes oder unterlassenes Intervenieren aktiven Einfluss auf den Mobbingprozess nehmen. Bei diesem Aspekt wurde nicht streng zwischen dem Zustand vor und nach der Ausbildung unterschieden, jedoch lässt sich anhand vorheriger Aussagen über ein Nicht-Wegsehen bei Mobbingfällen schlussfolgern, dass die Befragten dieses Bewusstsein bereits vor „contigo“ besaßen. Hierbei müssen Aussagen der Lehrerinnen, nie bewusst die Augen vor Mobbing verschlossen zu haben, mit eingeschränkter Gültigkeit angesehen werden, da aus Gründen der sozialen Erwünschtheit auch unehrliche Antworten in Interviews denkbar sind. Dennoch werden die Bekenntnisse zur Interventionspflicht generell als positive Befunde gewertet. In Abhängigkeit der interviewten Personen könnten sich hierbei jedoch auch andere Resultate ergeben.

Ähnlich individuell wurde die Veränderung der Diagnosekompetenzen geschildert: Eine Lehrerin gab an, sich nun mehr Zeit zu nehmen, um sich zunächst einen genaueren Überblick über die Gegebenheit zu verschaffen, eine andere Befragte stellte bei sich ein früheres Einschreiten fest. Auf der Ebene der Diagnosekompetenzen ist zusammenfassend zu beobachten, dass konkrete Erweiterungen vor allem im Zusammenhang mit einem vertieften theoretischen Wissen stehen. Bei den Möglichkeiten der Aufdeckung von Mobbing liegt nach der Ausbildung ein erhöhtes Bewusstsein vor, eine Offenheit als Experte auszustrahlen, um Betroffene anzuregen, sich aktiv Hilfe zu suchen. Dass „contigo“ auf diesem Level nur in geringem Maße zur konkreten Kompetenzsteigerung beitragen konnte, ist im vorliegenden Fall jedoch sicherlich auch damit zu begründen, dass die Befragten schon länger viel Eigeninitiative zeigten bzw. sich auch ohne fundiertes Wissen engagiert haben.

Der nächste Fragenblock bezog sich auf die wahrgenommene Erweiterung der Methodenkompetenzen der Lehrer. Laut ihren Aussagen griffen die Befragten sonst auf keine spezielle Methode der Intervention zurück, sondern handelten intuitiv. So wurden

konkrete Mobbingfälle etwa im Klassenverband diskutiert, was als klar kontraproduktive Maßnahme gewertet werden kann und die Situation des Opfers noch verschlimmern kann (vgl. Taglieber 2015). Diese Befragungsergebnisse bestätigen die Hypothese, dass viele Lehrer nur mangelhafte Kompetenzen hinsichtlich einer effizienten Mobbingintervention besitzen (vgl. Kapitel 3.1).

Hinsichtlich der Methodenkompetenz ist der Unterschied vor und nach der „contigo“-Ausbildung besonders auffällig: Noch vor etwa zwei Jahren waren, bis auf eine Ausnahme, keiner der Befragten die zwei Interventionsmethoden bekannt – heute gehen sie nach eigenen Aussagen sehr sicher und selbstbewusst mit diesen um und fühlen sich in der Lage, mit deren Hilfe eine effektive Mobbingintervention zu betreiben. Anhand der Äußerungen der Befragten über Theorie und Vorgehen der zwei Interventionsmethoden, welche den Vorgaben in der Literatur entsprechen (vgl. dazu etwa Anti-Mobbing-Fibel 2008, Schubarth 2010) wurde offensichtlich, dass die Lehrer diese scheinbar gut verinnerlicht haben und Klarheit über deren jeweiligen Ablauf herrscht. Die Interviewten konnten überzeugend darlegen, ihre Methodenkompetenzen bedeutend erweitert zu haben. Somit gilt auch die Hypothese als bestätigt, dass mit Hilfe des „contigo“-Programms Interventionsmaßnahmen erlernt und Lehrkräfte auf deren praktische Anwendung im Schulalltag vorbereitet werden.

Neben diesem sicheren Umgang mit den zwei Methoden, wie er von den Lehrerinnen glaubhaft vermittelt werden konnte, war ebenso zu beobachten, dass sich die Befragten innerhalb ihrer Praxiserfahrungen kritisch mit den Methoden auseinandergesetzt haben und zu differenzierten Urteilen gekommen sind. Dabei könnte man von einem „Optimierungsverhalten“ sprechen: Die Befragten haben erkannt, dass es stark von der individuellen Lehrerpersönlichkeit abhängig ist, mit welcher Methode man bevorzugt arbeitet und haben sich bereits damit auseinandergesetzt, wie sie verbunden mit ihrer Persönlichkeit das maximale Potential der jeweiligen Interventionsmethode ausschöpfen können. So gab es mehrere Erklärungen, besser mit Farsta oder dem No Blame Approach arbeiten zu können, sowie Äußerungen darüber, in welchen Fällen welche Methode besser einzusetzen ist. Es hat somit also eine Transferleistung des durch „contigo“ vermittelten Methodenwissens auf die eigene Situation stattgefunden. Dies bedeutet, dass die Lehrer die angebotenen und vielfach erprobten Möglichkeiten der Intervention nutzen und diese gleichzeitig für sich selbst optimieren.

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die Wahrnehmungen der Methodeneignung etwa in Bezug auf Altersgruppen subjektiv sind, da „contigo“ eine solche

Trennung nicht vorsieht, sondern beide Methoden für jüngere sowie ältere Schüler empfiehlt. Diese Einschätzungen entsprechen jedoch genau dem Prinzip, welches das Programm verfolgt: Den Lehrern sollen zwei Möglichkeiten der Intervention zur Auswahl gestellt werden und sie sollen selbst entscheiden, in welchen Situationen sich welche Maßnahme besser eignet bzw. sie sich selbst sicherer fühlen. Dies kann ebenso am Beispiel der Wahrnehmung der Farsta-Methode nachvollzogen werden. Diese Interventionsmaßnahme scheint die Lehrerschaft zu spalten: Einerseits gibt es große Anhänger des konfrontativen Vorgehens, andererseits schrecken manche Lehrer eher davor zurück und meiden Farsta. Es wird deutlich, dass eine Methode in gewisser Hinsicht zu der Lehrerpersönlichkeit passen muss, denn wenn der intervenierende Lehrer Unsicherheiten hinsichtlich des Umgangs und der speziellen kommunikativen Anforderungen zeigt, kann kein erfolgreiches Ergebnis erwartet werden. So scheint es von den „contigo“-geschulten Lehrkräften als sehr positiv wahrgenommen zu werden, eine Wahl zwischen mehreren Ansätzen zu haben. Dieses Untersuchungsergebnis bestätigt Jannans Annahme (vgl. 2008, S. 45), dass verschiedene Mobbing-situationen nicht alle auf die gleiche Art gelöst werden können, sondern jeweils spezifische Interventionsmethoden benötigen.

In Bezug auf die Methodenebene wurden von speziell einer Befragten auch Verbesserungsvorschläge unterbreitet. Durch eigene Erfahrungen mit Supervisions-Angeboten neben der Ausbildung zum Anti-Mobbing-Coach schlug sie diese in regelmäßigerem Maße vor. Anhand ihrer Aussagen wurde offensichtlich, dass das Interventionshandeln durchaus auch psychische Belastungen für Lehrer mit sich bringt, es jedoch wenige Möglichkeiten gibt, diese durch Austausch mit Kollegen oder anderweitige Beratung abzubauen. Mit Hilfe solcher Angebote könnten ebenso Erfahrungen ausgetauscht werden, sodass man durch gegenseitigen Rat voneinander profitieren und das eigene Wissen verbessern kann. Dieselbe Befragte äußerte ebenso den Wunsch nach einem größeren Präventivanteil der „contigo“-Ausbildung – diese Thematik wird im Kapitel 5.3 näher diskutiert. Anhand ihrer Anregungen soll an dieser Stelle nur unterstrichen werden, dass die „contigo“-geschulten Lehrerinnen nicht nur spürbare Fortschritte hinsichtlich ihrer Methodenkompetenzen gemacht haben, sondern sogar bereits ein kritisches Bewusstsein über die Methoden und das Programm entwickelt haben und eigenständig Ansätze finden, um die Effektivität der Intervention noch weiter steigern zu können.

Über den allgemeinen Umgang mit Beteiligten in Mobbingprozessen schien unter den Interviewten im Großen und Ganzen Klarheit zu herrschen. So etwa klang die Einstellung der Befragten heraus, über Opfer oder Täter keine vorschnellen Urteile zu ziehen. Durch diese angestrebte Objektivität wurde ein Bewusstsein signalisiert, dass durch Dritte erhaltene Informationen über Mobbingprobleme durchaus inkorrekt sein könnten. Neben den durch die Methoden vorgegebenen Verhaltensweisen gegenüber Opfern und Tätern kam in den Experteninterviews teilweise auch der Umgang mit unbeteiligten Schülern außerhalb der etwaigen Unterstützerguppe sowie mit Eltern zur Sprache. An dieser Stelle können aufgrund fehlender Vergleichswerte von vor der Ausbildung leider keine konkreten Kompetenzveränderungen diskutiert werden. Es entstand jedoch der Eindruck, dass die Lehrkräfte auch im Kontakt mit Mitschülern bereits eine gewisse Selbstverständlichkeit besitzen und diese scheinbar ebenfalls auf die „contigo“-Ausbildung zurückzuführen ist. Die Bitte an unbeteiligte Mitschüler, Acht auf das Opfer zu geben oder dem Lehrer von Vorfällen zu berichten, leitet sich ganz offensichtlich aus dem Unterstützerguppen-Prinzip ab.

Mit dem Einschreiten von Eltern, welches oft als zusätzliche Belastung wahrgenommen wird, scheinen die Befragten manchmal überfordert zu sein, da den Eltern bei den klassischen „contigo“-Maßnahmen keine aktive Rolle im Lösungsprozess zukommt. Es wurde geschildert, dass sich Erziehungsberechtigte teilweise durchaus aufdrängen, um Einfluss auf die Mobbingintervention auszuüben, sowohl von Täter- als auch von Opferseite. Gegen ein solches Verhalten – wenn nicht ausdrücklich vom Lehrer gewünscht – kann eine „contigo“-Lehrkraft wenig ausrichten. Natürlich drängt sich die Frage auf, ob Eltern von Interventionsmaßnahmen bewusst ausgeschlossen und damit getröstet werden dürfen, dass sich verantwortliche Personen in der Schule des Problems annehmen. Da dies wahrscheinlich nicht möglich ist, hilft hierbei wohl nur umfassende Aufklärung, die darin mündet, dass Eltern den Lehrern ihr Vertrauen entgegenbringen und sie diese durch ihre eigene Passivität indirekt unterstützen. Informationen über das angewandte Anti-Mobbing-Programm könnten etwa bei Basisvorträgen oder Elternabenden weitergegeben werden, obwohl „contigo“ hierfür keine konkreten Maßnahmen benennt.

Kleine Unstimmigkeiten mit den Vorgaben des Programms wurden auch anhand der Aussagen einer Lehrerin zum Umgang mit Tätern ersichtlich. Ihre Schilderung, mit Lob zu arbeiten, entspricht auf keinem Fall dem Farsta-Vorgehen und sollte höchstens beim No Blame Approach oder dem Nachgespräch von Farsta Anwendung finden. Die-

ser Ansatz, den Täter durch Bewusstmachung seiner positiven Eigenschaften von negativen und schädigenden Taten abzuhalten, ist sicherlich eine sinnvolle Möglichkeit, diesem zu begegnen, ist jedoch nicht vollständig den „contigo“-Methoden zuzuordnen.

Während der Experteninterviews bestätigten Lehrer auf der einen Seite die Erkenntnisse der Forschungsliteratur (vgl. Schubarth 2010, Olweus 2006), dass das Aufbauen eines Vertrauensverhältnisses mit dem Opfer unerlässlich ist. Es stellte sich jedoch heraus, dass zum Thema des Opferschutzes durchaus Unsicherheiten bei den Befragten herrschen. Aus Schilderungen darüber, dass der Opferschutz besonders bei der Farsta-Methode nicht klar nachzuvollziehen sei und es keinen umfassenden Schutz geben könne, kann geschlussfolgert werden, dass die durch „contigo“ vermittelten Methoden den Opferschutz nicht genug gewährleisten oder diese für die Lehrkräfte noch nicht transparent genug gemacht worden sind. In Rückbezug auf die eingangs dargestellten Erkenntnisse des Forschungsstandes (vgl. Jannan 2008, Olweus 2006) muss der Opferschutz jedoch stets die wichtigste Rolle innerhalb jeglicher Interventionen einnehmen. Dies schien einigen befragten Lehrerinnen nicht ganz klar zu sein. Wenn sich das „contigo“-Programm also an den allgemeinen Erkenntnissen der Mobbingforschung orientieren möchte, sollte dieser Aspekt noch transparenter gemacht werden.

Innerhalb der Kategorie der allgemeinen Einschätzung und Evaluation war festzustellen, dass ein vorrangig positiver Eindruck vom „contigo“-Programm durch die Befragten vermittelt wurde und davon ausgegangen werden kann, dass eine allgemeine Zufriedenheit mit dem Programm herrscht. Für die Maßnahmen und Schulungen durch „contigo“ sprechen die zahlreichen erfolgreich abgeschlossenen Mobbing-Interventionen, die die Lehrkräfte bereits durchgeführt haben. Diese Ergebnisse bestätigen die eingangs aufgestellte Hypothese, dass Lehrer das Programm als Unterstützung wahrnehmen und bereits Erfolge in der Schulpraxis spürbar sind. In manchen Fällen bestand jedoch Unsicherheit darüber, ob ein Erfolg oder Misserfolg der angewandten Methode vorlag. Dies knüpft an Strittmachers Argumentation an, dass manche Erfolge kaum oder nur zeitverzögert sichtbar werden (vgl. 2008, S. 149). Obwohl, oder gerade weil manchmal nur eine unklare Zuordnung zu Erfolg oder Misserfolg stattfinden kann, ist es wichtig, diesen Fällen weiterhin erhöhte Beachtung zu schenken und ihren Verlauf zu verfolgen, um eventuell noch einmal entsprechende Schritte einzuleiten. Eine Kontinuität der Maßnahmen ist bedeutsam (vgl. Schubarth 2010, S. 14).

Auf die Frage nach Wünschen für das „contigo“-Programm wurden wenig neue Anregungen genannt, die nicht in einem vorherigen Kontext schon einmal aufgegriffen wurden. Am Auffälligsten war hier noch einmal der Fokus auf das geforderte Bewusstsein von Schülern, Eltern und Kollegen, dass es geschulte Ansprechpartner gibt, die für Interventionen zur Verfügung stehen. Dieses sei zwar bereits vorhanden, könne jedoch noch weiter verbreitet werden, um diese Ressourcen nicht in Vergessenheit geraten zu lassen.

Überwiegend und somit den positiven Gesamteindruck bestätigend war jedoch wiederholt die Sprache von einem Gefühl der Handlungssicherheit, welches sich durch das Programm entwickelt hat. Auf diese Äußerungen gestützt kann auch die letzte Hypothese als bestätigt angesehen werden, da bei den befragten Lehrerinnen insgesamt Erweiterungen der Interventionskompetenzen sowohl im theoretischen, als auch diagnostischen und methodischen Bereich zu verzeichnen sind. Die drei genannten Kompetenzbereiche lassen sich noch um den des Umgangs mit Beteiligten erweitern, welcher sich erst während der Untersuchung herauskristallisierte.

Um das Interventionsprogramm abschließend beurteilen zu können, soll neben den individuellen Wahrnehmungen der Lehrer an dieser Stelle ein kurzer Abgleich mit den am Anfang der Arbeit dargelegten theoretischen Kriterien für Interventionsprogramme (vgl. Olweus 2006/2009, vgl. Kapitel 2.4) stattfinden. Hierbei stellt sich heraus, dass „contigo“ Olweus' Anforderungen an ein effektives Anti-Mobbing-Programm im Großen und Ganzen erfüllt. Zunächst verlangt der Verein von Schulen die Erkenntnis, dass Mobbingfälle vorliegen und die Problematik mit Unterstützung von Lehrern, Eltern und Schülern aktiv angegangen werden soll (vgl. Olweus 2006, S. 71). Im weitesten Sinne setzt das „contigo“-Programm auch auf unterschiedlichen Ebenen an. Zwar liegt hier keine eindeutige Einteilung in Schul-, Klassen- sowie individuelle Ebene vor, wie sie Olweus vorschlägt (vgl. 2009, S. 295), jedoch ist bei „contigo“ eine Unterteilung der Verantwortlichkeiten auf Lehrer-, Schüler- sowie Eltern-Ebene gegeben. Im Hinblick auf die Schlüsselprinzipien (vgl. ebd., S. 294) ist festzustellen, dass die „contigo“-Methoden sowohl feste Grenzen setzen, mögliche Folgen bzw. Strafen für den Schüler transparent machen und im Ernstfall auch anwenden sowie die intervenierenden Erwachsenen gezielt auf das Auftreten als glaubwürdige Autorität vorbereiten. Zusätzlich zu der allgemeinen positiven Wahrnehmung der Befragten weisen die erfüllten theoreti-

schen Anforderungen nach Olweus somit ebenfalls auf die Validierung von „contigo“ als wirksames Interventionsprogramm hin.

Auf die fünf diskutierten Kompetenzbereiche zurückkommend lässt sich zusammenfassen, dass hinsichtlich der Methodenkompetenz die größte Weiterentwicklung festgestellt werden kann. Das erlangte Methodenwissen und der nach Angaben der Befragten sichere Umgang mit sowohl No Blame Approach als auch Farsta tragen zu diesem Urteil bei. Hingegen gibt es durchaus noch Reserven, was die Kompetenzen im Umgang mit direkt oder indirekt beteiligten Personen angeht. Hier gilt es, die Ausbildung noch mehr darauf auszurichten, Unklarheiten bezüglich des Opferschutzes auszuräumen sowie den Umgang mit Eltern klarer zu regeln. Jedoch zeigte sich auf allen Kompetenzebenen eine Zufriedenheit der befragten Lehrer, die ihre „contigo“-Ausbildung als sehr bereichernd wahrgenommen haben und den Eindruck vermittelten, sich durch das Programm gut auf Mobbinginterventionen vorbereitet zu fühlen bzw. diese sogar schon erfolgreich in der Schulpraxis durchgeführt haben. Es sind klare Verbesserungen auf verschiedenen Ebenen zu verzeichnen, die in ihrer Gesamtheit ein solides Gerüst der Unterstützung für Lehrkräfte im Vorgehen gegen Mobbing darstellen.

5.3 Potential des „contigo“-Programms und Ausblick

Ausgehend von den Schilderungen der Befragten wurden neben vielen positiven Einschätzungen ebenso einige Gegebenheiten aufgedeckt, die als Bestandteile des „contigo“-Programms noch verbessert werden könnten, um Kompetenzen der Lehrkräfte bei der Mobbingintervention noch weiter auszubauen und das Programm als Ganzes wirksamer zu gestalten.

Als erster Punkt ist hierbei die Methodenvielfalt zu nennen. Bisher greift das „contigo“-Programm auf die zwei Interventionsmethoden No Blame Approach und Farsta zurück und bildet die Lehrer sehr praxisbezogen auf dessen Durchführung vor. Geht man an diesem Punkt wiederum von der aktuellen Forschungsliteratur aus, scheint die Auswahl zwischen zwei Methoden jedoch ziemlich gering, da es kein Universalrezept gegen Mobbing gibt (vgl. Jannan 2008, S. 45) und jeder Fall andere Maßnahmen erfordert. So wäre es eine denkbare Möglichkeit, das „contigo“-Programm auch auf weitere Methoden auszuweiten und den Lehrern damit noch mehr Handlungsmöglichkeiten zu bieten, falls No Blame Approach und Farsta ungeeignet erscheinen oder keine Erfolge zeigen. Dieser Überlegung ist entgegenzusetzen, dass die Schulung für noch mehr Me-

thoden nicht mehr so gründlich ablaufen könnte. Damit würde wohl einhergehen, dass nicht mehr davon ausgegangen werden kann, dass die Lehrer das Gefühl eines solchen sicheren Umgangs erlangen wie bisher. Vielleicht gibt es jedoch die Möglichkeit, „contigo“ als begleitendes Programm an der Schule einzurichten und in einem kontinuierlichen Prozess durch „contigo“-Fortbildungen neue Methoden ergänzend zu erlernen und zu erproben.

Als schulübergreifender Faktor konnte festgestellt werden, dass noch viel Verbesserungsbedarf hinsichtlich der Bekanntmachung und Nachhaltigkeit des Programms besteht. Von fast allen Befragten wurde festgestellt, dass zwar ein allgemeines Bewusstsein der Schüler, Kollegen und Eltern darüber besteht, dass es an der Schule speziell ausgebildete Mobbingexperten gibt, dieses jedoch noch mehr in den Vordergrund gerückt werden sollte. So ist das Programm zwar durch das „contigo“-Schild, den Schaukasten mit möglichen Ansprechpartnern sowie durch anfangs gehaltene Vorträge bzw. Schulungen allen bekannt, jedoch sollten mehr Maßnahmen ergriffen werden, um eine noch umfassendere interne Verbreitung der Möglichkeiten, die sich durch „contigo“ bieten, zu erreichen. In Rückbezug auf den Vorschlag einer Befragten scheint ein Auffrischungsseminar mindestens einmal jährlich sinnvoll. So könnten bereits ausgebildete Lehrer ihre Interventionskompetenzen weiter verbessern, anderen Kollegen die Grundlagen wieder ins Bewusstsein gerufen und neue Kollegen offiziell mit dem Programm vertraut gemacht werden. Ebenso ist das stetige Informieren von insbesondere neuen Schülern und Eltern wichtig. Hierbei gab es den Vorschlag eines Lehrers, bei der Schulanmeldung mit einem Informationsblatt über das „contigo“-Programm zu informieren und die Kenntnisnahme von Schülern und Eltern per Unterschrift bestätigen zu lassen. Durch solche Maßnahmen könnte das Programm kontinuierlich weitergetragen werden, um es nach viel zeitlichem und finanziellem Aufwand nicht in Vergessenheit geraten zu lassen.

Im direkten Vergleich von Lehrern aus „contigo“-zertifizierten Schulen und Lehrern in ihrer Arbeit als Anti-Mobbing-Coach konnte festgestellt werden, dass es durchaus von Vorteil ist, ein oder zwei zentrale Ansprechpartner in der Schule festzulegen. Am Beispiel einer „contigo“-Schule wurde ersichtlich, dass es sich als schwierig gestaltet, einen schulweiten Überblick über die allgemeine Mobbing- bzw. Interventionssituation an der Schule zu behalten, wenn fast die Hälfte des Kollegiums als „contigo“-Lehrer agieren. Da in diesem konkreten Fall ebenso von vielen Lehrern versäumt wurde, die Interventionsprotokolle im dafür vorgesehenen Ordner abzuheften, konnte nie-

mand verlässliche Aussagen zum aktuellen Mobbinggeschehen in der Schule treffen. Wenn die Verantwortung auf so viele Personen aufgeteilt ist, besteht weiterhin die Möglichkeit, dass Lehrer die Verantwortlichkeit auf Kollegen abwälzen und letztendlich niemand den Schritt der Intervention geht. Bei solchen Problemen könnte ein hauptverantwortlicher „contigo“-Lehrer Abhilfe schaffen, bei welchem jegliche Mobbingfälle gemeldet werden, auch wenn die intervenierenden Kollegen keine Hilfe benötigen. Dieser Lehrer könnte bei Bedarf die organisatorische Koordination der Maßnahmen unterstützen und als Ansprechpartner für allgemeine Probleme bei Interventionen zur Verfügung stehen. Diese Aufgabenbereiche stellen natürlich einen deutlichen Mehraufwand für diese Lehrkraft dar – vielleicht ließe sich dieser jedoch in Kooperation mit der Schulleitung über eine Stundenreduktion ausgleichen. Allgemein betrachtet und wie durch die Anti-Mobbing-Coaches bestätigt ist ein zentraler „contigo“-Lehrer hilfreich, um sowohl anderen Kollegen Hilfestellungen zu geben, als auch Ansprechpartner für Evaluationszwecke zu sein. So kann ein Lehrer, bei dem alle Fäden zusammenlaufen, Rückmeldungen über die Mobbing-situation der Schule und Erfolge des Programmes liefern. Diese können sowohl für schulinterne Zwecke nutzbar gemacht, als auch an den „contigo“-Verein weitergeleitet werden, um stetig Potentiale oder Verbesserungsmöglichkeiten des Programms in der Praxis aufzudecken.

An dieser Stelle soll noch einmal die von einigen Lehrerinnen aufgegriffene Frage des Präventivanteils von „contigo“ diskutiert werden. In Anlehnung an theoretische Betrachtungen ist Mobbing-Prävention von großer Bedeutung (vgl. Beck 2008, S. 156) und sollte in Schulen immer wieder thematisiert werden. Bei „contigo“ handelt es sich jedoch klar um ein Programm der Intervention – es stellt sich daher die Frage, ob dieses gleichzeitig Prävention zu einem Schwerpunkt machen kann und sollte. Zieht man den inhaltlichen und zeitlichen Umfang in Betracht, den „contigo“ bereits als hauptsächlich intervenierendes Programm hat, wird schnell klar, dass es wohl zu umfassend sein würde, in diesem Rahmen noch eine zusätzliche präventive Einheit einzubauen. Dabei darf nicht vergessen werden, dass „contigo“ durchaus einen präventiven Anteil, in Form des Projekttags mit allen Schülern, besitzt. Präventionsmaßnahmen jedoch in noch höherem Maße zum Bestandteil des Programmes zu machen, erscheint nicht sinnvoll. Man muss bedenken, dass bereits das Interventionshandeln an der Schule durch den „contigo“-Verein geprägt ist, vielleicht würde es daher zu bindend wirken, die Prävention über denselben Verein abzuwickeln. Wie in den Experteninterviews festgestellt wurde, müssen Methoden auch zu den verschiedensten Lehrerpersönlichkeiten passen – daraus

ergibt sich nun das Risiko, dass Lehrer, die Probleme mit „contigo“-Konzept und -Prinzipien haben, sich unwohl mit dessen Methoden fühlen könnten und diese nur wenig erfolgreich anwenden. Es ist denkbar, dass zu viel Verbindlichkeit entsteht, wenn man sowohl Interventions- als auch Präventionsprogramm auf „contigo“ stützt. Ohne einen größeren präventiven Charakter des „contigo“-Programms verbleiben also mehr Möglichkeiten, speziell auf die individuellen Anforderungen einer Schule zugeschnittene Präventionsmaßnahmen durchzuführen und somit der Schule mehr Freiraum und Selbstbestimmung zu lassen.

6. Schlussbemerkungen

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass im Rahmen der vorliegenden Arbeit anhand einer empirischen Untersuchung belegt werden konnte, dass das „contigo“-Programm die Interventionskompetenzen von Lehrkräften bei Mobbing auf verschiedenen Ebenen erweitert und dass diese dadurch eine deutliche Bereicherung der eigenen Handlungskompetenzen wahrnehmen. Somit wird „contigo“ als wirkungsvolle Interventionsmaßnahme eingestuft.

Unter Anwendung der qualitativen Forschungsmethode des Experteninterviews konnten zahlreiche Erkenntnisse der aktuellen Mobbing-Forschung anhand der Antworten der befragten Berliner Lehrerinnen belegt werden. So gab es in Literatur und Expertenaussagen zahlreiche Übereinstimmungen darüber, dass Lehrkräften im Hinblick auf Mobbing oftmals theoretische sowie methodische Kenntnisse fehlen, um effektive Interventionen zu praktizieren. Darauf bezogen wünschen sich viele Pädagogen konkrete Handlungsvorgaben, wie Mobbingproblematiken entgegengewirkt werden kann. Daher erscheint ein konkretes Programm sinnvoll, welches neben theoretischen Grundkenntnissen über Interventionsmethoden vor allem für die Praxis wirksame Hinweise geben kann, die den Lehrern nachhaltig zur Verfügung zu stehen. Während der Untersuchung zeigte sich, dass „contigo“ diesen Anspruch erfüllen kann.

Das vorgestellte Interventionsprogramm bietet mit seinem systemischen Ansatz den Vorteil, Lehrkräfte praxisorientiert für die Anwendung zweier sehr unterschiedlicher Methoden auszubilden, um Mobbingfälle erfolgreich beenden zu können. Die Schule wird zur Selbsthilfe veranlasst, indem konkret Schulinterne ausgebildet werden. Dies hat etwa gegenüber externen Hilfsangeboten, wie Mediatoren, den Vorteil, nicht nur punktuelle Hilfe, sondern Nachhaltigkeit zu bieten. Die „contigo“-Ausbildung bietet hierbei ein sehr kohärentes Vorgehen, in welchem die erweiterten Kompetenzbereiche aufeinander aufbauen und sich gegenseitig bedingen. Weiterhin wird im Rahmen von „contigo“ eine Zusammenarbeit aller forciert, indem neben Lehrern auch Eltern und Schüler speziell geschult werden und als kompetente Ansprechpartner verfügbar sind. Selbst wenn die „contigo“-Methoden für manche Lehrerpersönlichkeiten nicht passend erscheinen sollten, ist anzunehmen, dass das Programm zumindest eine Bewusstmachung bei ihnen erreicht und ein Verantwortungsbewusstsein weckt, sich selbstständig auf diesem Gebiet weiterzubilden, um Interventionsmöglichkeiten zu kennen.

Es bleibt abzuwarten, ob der „contigo“-Verein seine personellen Ressourcen insofern aufstocken kann, dass das Programm etwa über den Berlin-Brandenburger Raum

hinweg ausgedehnt wird oder ob sich in Zukunft inhaltliche oder methodische Änderungen ergeben. Einige Anregungen für Weiterentwicklungen wurden innerhalb dieser Arbeit auf Grundlage der Forschungsliteratur sowie der empirischen Untersuchung vorgelegt. Wohingegen die Arbeit zur Erweiterung der methodischen sowie theoretischen Kompetenzen bereits sehr effektiv ist, scheint etwa die Schulung der Umgangskompetenzen, besonders in Hinblick auf Opferschutz und Elternkontakt, noch ausbaufähig zu sein. Weiterhin sollte das Programm noch mehr auf eine kontinuierliche Bewusstmachung im Schulkontext ausgerichtet werden, damit sich Betroffene bei Problemen unverzüglich und vertrauensvoll an entsprechende Kontaktpersonen wenden und kompetente Unterstützung erwarten können. Durch die Implementierung eines solchen Programms signalisiert eine Schule nach außen, aber auch schulintern, dass Mobbing als eine Form von Gewalt sehr ernst genommen und keinesfalls geduldet wird.

Da im Rahmen der Untersuchung nicht festgestellt werden konnte, welcher finanzielle Aufwand nötig ist, eine Schule mit „contigo“ ausbilden zu lassen, kann leider keine Bewertung der Wirtschaftlichkeit bezüglich Kosten und Nutzen stattfinden. Als grobe Orientierung dient die Aussage einer Lehrerin, die die Kosten für die Schulausbildung mit mehreren tausend Euro angab. Hinsichtlich dieser recht hohen Summe sollte jede Schule selbst entscheiden, ob in ihrem individuellen Fall eine Aufwand-Nutzen-Rechnung positiv für sie ausfällt. Abgesehen von dem finanziellen Aufwand wäre es jedoch sicherlich bereichernd, „contigo“ oder ähnliche Programme an mehr deutschen Schulen zu etablieren, um der altbekannten Mobbingproblematik endlich verstärkt entgegenzuwirken und diese Form der schulischen Gewalt sichtlich einzuschränken.

Für weiterführende Forschungen wäre es angebracht, noch mehr solcher Interventionsprogramme hinsichtlich ihrer Erfolge und Zufriedenheit der Lehrkräfte zu beleuchten. Zu diesem Zweck können auch quantitative Untersuchungen zielführend sein. Hierbei besteht die Möglichkeit, die Erkenntnisse der vorliegenden qualitativen Untersuchung für eine quantitative Forschung nutzbar zu machen, indem auf konkrete Schwerpunkte innerhalb der hier entwickelten Kategorien zurückgegriffen und eine größere, repräsentativere Probandenzahl befragt wird. So könnten Möglichkeiten aufgedeckt werden, verschiedene Ansätze voneinander profitieren zu lassen. Als übergeordnetes Ziel solcher Betrachtungen und Untersuchungen sollte jedoch vor allem gelten, die Erkenntnisse an die Schulen zu tragen, damit diese Nutzen aus Interventionsprogrammen wie „contigo“ ziehen und anhand kompetenzerweiternder Maßnahmen für Lehrkräfte zunehmend mehr Mobbingprobleme lösen können.

7. Quellenverzeichnis

7.1 Literaturverzeichnis

- Aeppli, J./Gasser, L./Gutzwiller, E./Tettenborn, A. (Hrsg.): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn 2011.
- Beck, K.: Unterricht und Gewalt. In: *Drilling/Steiner/Davolio* 2008, S. 155–160.
- Bogner, A. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden 2005.
- Bogner, A./Littig, B./Menz, W.: Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden 2014.
- Bogner, A./Menz, W.: Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: *Bogner* 2005, S. 33–70.
- Böhnisch, L.: Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. Weinheim 2001.
- Dambach, K.: Mobbing in der Schulklasse. München 2009.
- Deutscher Bundestag: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Berlin 2014.
- Diekmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Reinbek bei Hamburg 2009.
- Dresing, T./Pehl, T.: Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. Marburg 2015.
- Drilling, M./Steiner, O./Davolio, M. E. (Hrsg.): Gewalt an Schulen. Forschungsergebnisse und Handlungskonzepte. Zürich 2008.
- Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2009.
- Fuchs, M./Lamnek, S./Luedtke, J./Baur, N.: Gewalt an Schulen. 1994 - 1999 - 2004. Wiesbaden 2005.
- Gläser, J./Laudel, G.: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. Wiesbaden 2010.
- Hanewinkel, R./Eichler, D.: Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Prävention schulischer Gewalt. In: *Schäfer/Frey* 1999, S. 245–264.
- Holtappels, H. G. (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim 2009.
- Huber, C./Lehmann, L.: Qualitative Verfahren der Datenauswertung. In: *Aeppli et al.* 2011, S. 219–245.
- Jannan, M.: Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule - vorbeugen, erkennen, handeln. Weinheim 2008.
- Kilb, R.: Konfrontative Verfahren in der Pädagogik. In: *Schröder* 2008, S. 199–211.

- Kilb, R./Weidner, J./Gall, R.* (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining. Weinheim und München 2009.
- Kuckartz, U.*: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim 2012.
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg* (Hrsg.): Berlin-Brandenburger Anti-Mobbing-Fibel. Was tun wenn. Ludwigsfelde-Struveshof 2008.
- Mayring, P.*: Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: *Mayring/Gläser-Zikuda* 2008, S. 7-19.
- Mayring, P.*: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 2003.
- Mayring, P.*: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 2010.
- Mayring, P./Gläser-Zikuda, M.* (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim 2008.
- Melzer, W./Hermann, D./Sandfuchs, U./Schäfer, M./Schubarth, W./Daschner, P.* (Hrsg.): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn, Stuttgart 2015.
- Melzer, W./Schubarth, W.*: Gewalt. In: *Melzer et al.* 2015, S. 23–29.
- Meuser, M./Nagel, U.*: ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: *Bogner* 2005, S. 71–93.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport* (Hrsg.): Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg. Potsdam 2014.
- Olweus, D.*: Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können. Bern 2006.
- Olweus, D.*: Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In: *Holtappels* 2009, S. 281–297.
- Sandberg, B.*: Wissenschaftlich Arbeiten von Abbildung bis Zitat. Lehr- und Übungsbuch für Bachelor, Master und Promotion. München 2013.
- Schäfer, M.*: Aggression. In: *Melzer et al* 2015, S. 16–22.
- Schäfer, M./Frey, D.* (Hrsg.): Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Göttingen 1999.
- Scheithauer, H./Hayer, T./Petermann, F.*: Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen 2003.
- Schröder, A.* (Hrsg.): Handbuch Konflikt- und Gewaltpädagogik. Verfahren für Schule und Jugendhilfe. Schwalbach/Ts. 2008.
- Schubarth, W.*: Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart 2010.
- Stadler Elmer, S.*: Mündliche Befragung. In: *Aeppli et al.* 2011, S. 175–186.
- Steinke, I.*: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: *Flick/von Kardorff/Steinke* 2009, S. 319-331.

Strittmacher, A.: Gewalt: Elementarwissen für Lehrkräfte. In: *Drilling/Steiner/Da-volio* 2008, S. 148–154.

Sturzbecher, D./Großmann, H./Reinmuth, S. I.: Jugendgewalt und Reaktionen des sozialen Umfelds. In: *Sturzbecher/Holtmann* 2007, S. 230–277.

Sturzbecher, D./Holtmann, D. (Hrsg.): Werte, Familie, Politik, Gewalt - was bewegt die Jugend? Aktuelle Ergebnisse einer Befragung. Berlin 2007.

Szaday, C.: Mobbing-Interventionen mit dem "No Blame Support Group Approach". In: *Drilling/Steiner/Davolio* 2008, S. 184–194.

Weidner, J.: Konfrontative Pädagogik (KP). Ein Plädoyer für eine gerade Linie mit Herz – auch im schulischen Alltag. In: *Kilb/Weidner/Gall* 2009, S. 29-43.

7.2 Internetquellen

Bäßler, A./Kretschmer, K.: Mobbing – Schluss damit! URL: <http://www.mobbing-schluss-damit.de/> (Zugriff: 5. Juli 2015).

Blum, H./Beck, D.: No Blame Approach. URL: <http://www.no-blame-approach.de/> (Zugriff: 13. Juli 2015).

Universität Potsdam: Logos der Universität Potsdam (Stand: 24. Juli 2015) URL: http://www.uni-potsdam.de/fileadmin01/projects/zavz/images/logos/01_UPjpg.jpg (Zugriff: 27. Juli 2015).

7.3 Sonstige Quellen

Taglieber, Walter. Materialien des „contigo“-Vereins 2015.

Taglieber, Walter. Persönliches Interview, 17. Juni 2015.

8. Anhang

- Anhang 1 – *Interviewleitfaden – Experteninterviews mit „contigo“-Lehrkräften*
- Anhang 2 – *Qualitative Inhaltsanalyse – Inhaltliche Strukturierung*
- Anhang 3 – *Einfache Transkriptionen der Experteninterviews*
- Anhang 4 – *„contigo“-Material – Erstgespräch*
- Anhang 5 – *„contigo“-Material – Gesprächsleitfaden zur Farsta/Contigo-Methode*
- Anhang 6 – *„contigo“-Material – Zugeständnisse-Protokoll*

Interviewleitfaden – Experteninterviews mit „contigo“-Lehrkräften

Vor Durchführung des Interviews

- Für Bereitschaft danken
 - kurze Vorstellung der eigenen Person
 - Forschungsvorhaben kurz erläutern
 - nach Einverständnis für Tonaufzeichnung fragen & Anonymisierung versichern
 - Bitte um ehrliche Antworten (ggf. Enthaltung)
-

Durchführung des Interviews

Organisatorische Ebene / Ausbildung als „contigo“-Lehrer (Eisbrecherfragen)

- Könnten Sie mir zum Einstieg schildern, wie es dazu kam, dass „contigo“ an Ihrer Schule implementiert wurde?
- Wodurch wurde Ihr persönliches Interesse geweckt, sich als „contigo“-Lehrer ausbilden zu lassen?

WAS – Mobbing in der Theorie

- Hatten Sie bereits vor „contigo“ ein theoretisch gut fundiertes Wissen über die Mobbingproblematik (beispielsweise betreffend: Was ist/wann beginnt Mobbing, Rollen, Bewusstsein der eigenen Rolle)
- Konnten Sie dieses theoretische Wissen durch etwa „contigo“-Vorträge oder Studientage erweitern?

WANN – Erkennen/Aufdecken/Notwendigkeit des Einschreitens

- Wenn Sie sich an die Zeit vor dem „contigo“-Programm erinnern – wie haben Sie auf Mobbingfälle in Ihrer Klasse bzw. Schule reagiert?
- Gab es Situationen, in denen Sie ein Einschreiten aus Überforderung oder Angst lieber vermieden haben?
- Nach welchen Kriterien entscheiden Sie, ob Sie in vermeintliche Mobbingfälle eingreifen?
- Wie sehr sehen Sie es (mittlerweile) als Ihre Pflicht als Lehrer bei Mobbingfällen einzuschreiten und Maßnahmen zu ergreifen?

WIE - Methodenkompetenz

- Waren Ihnen die NBA- und „Farsta“-Methode bereits vor der „contigo“-Ausbildung bekannt?
- Nach welchen Kriterien entscheiden Sie auf welche Methode Sie zurückgreifen?
- Fühlen Sie sich durch „contigo“ gut geschult hinsichtlich der Methodenkompetenz für NBA und „Farsta“ (etwa Abfolge der Maßnahmen/Schritte, Gesprächsführung)?

UMGANG mit Beteiligten

- Wie gehen Sie mit dem Täter um, wenn seine Taten aufgedeckt werden?
- Wie gewährleisten Sie den Schutz des Opfers während des Prozesses der Mobbingintervention?

Allgemeine Evaluation/Potential für Verbesserungen

- In wie vielen Fällen (ungefähr) haben Sie bereits „contigo“ angewendet?
In wie vielen Fällen davon war die Intervention erfolgreich?
 - Gab es im großen Schulkontext spürbare Veränderungen seit der Implementierung von „contigo“?
 - Worin sehen Sie die konkreten Vorteile von „contigo“?

 - Fühlen Sie sich nach der Ausbildung besser und sicherer auf zukünftige Mobbingfälle vorbereitet? Greifen Sie früher ein?
 - Welche konkreten Verbesserungen des eigenen Wissens bzw. eigener Kompetenzen nahmen Sie zusammenfassend wahr? Welche Veränderungen im eigenen Verhalten sind Ihnen besonders aufgefallen?

 - Welche Verbesserungsmöglichkeiten sehen Sie im „contigo“-Programm (Ausbildung, Implementierung an Schule, Anwendung durch Lehrer, Auswertung etc.)?

 - Haben wir noch aus Ihrer Sicht für die Untersuchung relevante Punkte vergessen?
Gibt es irgendwelche Aspekte, die sie gerne noch ergänzen würden?
-

Nach Durchführung des Interviews

- noch einmal für Bereitschaft und Zeit danken

- nach Verabschiedung des Befragten: Post-Interview-Memo anfertigen

Qualitative Inhaltsanalyse – Inhaltliche Strukturierung**Kategorie 1 – Theoretisches Wissen über Mobbing im Allgemeinen**

<i>Seite</i>	<i>Extraktion (wörtliche Aussage des Experten)</i>	<i>Paraphrase</i>	<i>Zusammenfassung pro Kategorie</i>
1	SP: „...dass es mir sehr wichtig ist und wäre, dass eben Schüler oder überhaupt Menschen lernen, wie man miteinander umgeht und auch die Grenzen zu kennen, ab wann man eben davon redet, dass man jemanden fertig macht oder wann man davon redet, dass es jetzt Mobbing ist“	Spricht sich für allgemeine Aufklärung über Mobbing-Theorie aus, Thematik muss bewusst gemacht werden	<u>Allgemeines Bewusstsein in der Schule</u> Allgemeines Wissen und Verständnis über Problematik muss sowohl Lehrern als auch Schülern nahegelegt werden
26	LG: „Wird ja auch so salopp gesagt: ‚Der hat mich gemobbt‘, obwohl es gar kein Mobbing ist. Und da muss man auch ein bisschen aufpassen, dass man das verbessert, nicht jedes Ärgern ist Mobbing. (...) Man darf nicht immer gleich sagen: ‚Oh, der hat mich jetzt geärgert, das ist Mobbing‘, man darf aber auch nicht sagen: ‚Ach naja, ist schon nicht so schlimm.‘ Also man muss so schon rausfinden, ist es jetzt Mobbing oder nicht.“	Diagnostikkompetenzen des Lehrers sind wichtig, Verständnis über Mobbing muss an Schüler weitergegeben werden, damit nicht zu stark generalisiert wird	
2	SP: „Aber so diese ganz genauen Züge und wie das alles so miteinander spielt und wo es genau anfängt, diese Abgrenzung, diese Differenzierung, da bin ich vorher noch nicht so in die Tiefe gegangen.“	Vor der Ausbildung kein theoretisch gut fundiertes Wissen über Mobbingproblematik	<u>Theoretisches Wissen vor Ausbildung</u> Gar nicht bis kaum vorhanden, konnte in keinem der Fälle für Praxis nutzbar gemacht werden
12	SH: „Nein, hatte ich nicht.“	Vor der Ausbildung kein theoretisch gut fundiertes Wissen über Mobbingproblematik	
23	LG: „Nein. Nein, glaube ich nicht. Also da habe ich es eher so aus dem Bauch heraus gemacht und vielleicht auch mal den einen oder anderen Fehler, was man so sagt“	Vor der Ausbildung kein theoretisch gut fundiertes Wissen über Mobbingproblematik, Bauchgefühl führte zu Fehlern	

17	EG: „Definitionsmäßig wusste ich ungefähr Bescheid, was es ist. Ich wusste auch, was es für Rollen gibt. Aber damit war auch Schluss. Wie ich am besten damit umgehe, wusste ich nicht.“	Hatte theoretische Vorkenntnisse, konnte sie jedoch nicht für Praxis nutzbar machen	
2	SP: „Ja. Auf jeden Fall“	Konnte theoretisches Wissen durch „contigo“ verbessern	<u>Theoretisches Wissen nach Ausbildung</u> Wissen über Theorie in allen Fällen verbessert Kleine Unsicherheiten, theoretisches Wissen jedoch nicht in erster Linie wichtig Generelles Gefühl der Sicherheit
17	EG: „Ja, auf alle Fälle.“	Konnte theoretisches Wissen durch „contigo“ verbessern	
12	SH: „Mehr das Praktische als das Theoretische.“	Konnte praktisches Wissen mehr erweitern als theoretisches Wissen	
12	SH: „Ich fühle mich nicht sicher, aber ich fühle mich nicht mehr hilflos und weiß jetzt, welche ersten Schritte ich gehen kann.“	Verbesserung der theoretischen Kenntnisse, trotzdem noch Unsicherheiten, verfügt nun jedoch über Orientierungsgrundlage	
23	LG: „Genau, ja genau. Klarer sage ich mal. (...) Aber schon, dass ich mich sicherer fühle.“	Nicht komplett sicher hinsichtlich theoretischem Wissen, jedoch Gefühl der Sicherheit	
29	LG: „...und die Theorie auch weiß, aber die eigentlich nicht so die Rolle spielt. Das kann man sich ja alleine auch durchlesen.“	Theorie ist für Handlungskompetenzen nur am Rande wichtig, kann selbst erarbeitet werden und muss nicht zentraler Inhalt der Ausbildung sein	

Kategorie 2 – Erkennen und Notwendigkeit der Intervention

<i>Seite</i>	<i>Extraktion (wörtliche Aussage des Experten)</i>	<i>Paraphrase</i>	<i>Zusammenfassung pro Kategorie</i>
12	SH: „Ich habe es bei meiner Arbeit öfter schon erlebt, dass einzelne Schüler die Schule schon verlassen haben, weil sie keinen anderen Weg gesehen haben, weiter einigermaßen glücklich zur Schule zu gehen. (...) ich hatte immer das Gefühl, es gehen die Opfer und nicht die Täter an andere Schulen, zwangsweise, weil wir keine Mittel haben, um denen zu helfen.“	Eigene Erfahrungen mit Schülern in scheinbar aussichtslosen Situationen, es trifft die Falschen, fehlende Unterstützungsmaßnahmen für Opfer	<u>Motivation für Interventions-Ausbildung</u> Frühere Erfahrungen der Unsicherheit
17	EG: „Nein, durch den Fall hat sich mir einfach die Frage aufgedrängt: Wie gehe ich mit solchen Fällen um? Weil der betroffene Schüler hat dann letztendlich die Schule verlassen und das war ein Ergebnis, was ich nicht gut fand.“	Motivation, sich in Mobbingintervention schulen zu lassen durch konkretes Fallbeispiel geweckt, mit dessen Ausgang man unzufrieden war	Opfer konnte nicht genug unterstützt werden aufgrund fehlender Kenntnisse und Kompetenzen des Lehrers
22	LG: „Also, wie gesagt, so ungefähr vor sieben Jahren als in meiner Klasse Mobbing auftrat, wo ich ganz frisch auch an der Schule war, auch frisch Lehrerin war, sehr unsicher war“	Frühere Erfahrungen der Unsicherheit, wie man intervenieren kann	
3	SP: „Nein, ich kann nicht sagen, dass ich jetzt so bewusst wegge-guckt habe oder das gemieden habe.“	Kein bewusstes Wegsehen oder Meiden	<u>Umgang mit Mobbing vor Ausbildung/ Erfahrungen im Kollegium</u>
13	SH: „Sobald ich das Gefühl hatte, da gibt es ein ernsthaftes Problem, bin ich es angegangen und habe mich nicht davor gescheut, auch Auseinandersetzungen durchzustehen. Aber ich glaube, dass ich bestimmt auch vieles gar nicht so mitkriege, wie schlimm es ist. Und das ist mir dann manchmal auch erst hinterher klargeworden, wenn Eltern dann kamen“	Kein bewusstes Wegsehen oder Meiden, jedoch oft Unkenntnis über Vorfälle	Kein bewusstes Wegsehen, jedoch im Kollegium wahrgenommen
3	SP: „Ja, na klar. Das kriegt man schon mit, dass viele einfach nicht wissen, aus Unwissenheit, wie sie es jetzt machen, und vielleicht auch Angst.“	Wahrnehmung, dass Kollegen verunsichert oder ängstlich sind und keine Handlungsstrategien kennen	Viele Lehrern kennen keine Handlungsmöglichkeiten, gehen Schritte, die sich negativ auf Mobbingfall auswirken können

9	SP: „Jetzt in einem anderen Fall, der auch sich sehr lange hingezogen hatte, weil der am Anfang auch nicht so richtig angegangen wurde, auch von den Lerngruppenleitern immer so abgetan wurde“	Wahrnehmung des Abtuns und Wegsehens von Kollegen	Manchmal Resignation statt effektiver Intervention
10	SP: „...also, wir hatten jetzt zum Beispiel vor Kurzem einen Fall, wo ich gedacht habe: ‚Oh, waren die gar nicht da, damals zu dem Studientag? Haben die nichts davon gehört?‘ Weil da haben sie es letztendlich so laufen lassen, dass letztendlich diese Schülerin überhaupt nicht mehr in die Schule gekommen ist und nicht mehr den Klassenraum betreten hat. (...) aber da ist dann leider auch ganz schnell reagiert worden (...). ... gesagt: ‚Ja, wir genehmigen es, dass sie herausgenommen wird aus der Gruppe.‘ Aber eigentlich ist es ja genau das, was man möglichst nicht machen soll, dass man das sogenannte Opfer herausnimmt, sondern dass man versucht, sie drin zu halten und so zu helfen.“	Kollegen leiten kontraproduktive Schritte ein, obwohl sie durch Studientag die Grundlagen kennen sollten, zu schnelles Aufgeben statt Intervenieren	
3	SP: „Also, wenn ich jetzt ganz speziell sehe, dass zum Beispiel auf dem Schulhof jemand fertiggemacht wird oder wenn man auch in einer Klasse irgendwie spürt, da fängt jetzt gerade eine Situation an kritisch zu werden, dann kümmere ich mich sofort darum.“	Eingreifen bei eigener Beobachtung oder Vermutung eines Problems	<u>Möglichkeiten der Aufdeckung und Diagnose von Mobbingfällen</u> Erkennen von Mobbingfällen durch Beobachten, eigenes Gespür, Erfahrungswerte
3	SP: „Also, gerade wenn ich jetzt merke, dass jemand ganz aktiv ist, dass es mir kein gutes Bauchgefühl gibt.“	Eingreifen aufgrund von Intuition	
3	SP: „... da gucke ich jetzt wirklich sofort. Man spürt das ja, man sieht das ja. Sagen wir mal, ich habe den Blick dafür, ja, wenn ich merke, da stecken Gemeinheiten dahinter, das ist jetzt kein Spiel mehr. Und im Laufe der Zeit kennt man ja natürlich auch schon die Schüler, die das schneller mit sich machen lassen und weiß auch, welche Schüler diese Neigung dazu haben, sodass man inzwischen da auch einen anderen Blick entwickelt dafür“	„Einen Blick dafür haben“, Eingreifen aufgrund von Erfahrungswerten, spezielle Schüler besonders beachten	Da oft persönlich nicht anwesend, auf Beobachtung und Informationen durch Dritte angewiesen, als Ansprechpartner zur Verfügung stehen Erkennen eines Problems manchmal erst nach Unterrichtsgeschehen

4	<p>SP: „...dass ja die meisten aus unserer Schule wissen, dass ich mich darum auch kümmere, dass dann die Leute mich ansprechen oder auch fragen: ‚Könntest du da mal gucken? Ich weiß nicht so genau‘, und dann gucke ich mir das an und dann gehe ich als Erstes so vor, dass ich natürlich das Gespräch mit den Lerngruppenleitern erstmal führe und gucke, was könnte da dran sein.“</p>	<p>Eigene Funktion als Ansprechpartner für alle, Berater, auf Anregung anderer eigene Beobachtungen durchführen</p>	<p>Diagnose aufgrund von erlernten Kriterien</p>
18	<p>EG: „...wenn der Schüler auf einen zukommt oder die Eltern oder Mitschüler. Oder wenn man selber jetzt das Gefühl hätte, da ist jemand total unglücklich.“</p>	<p>Aufdecken von Mobbingfällen durch Dritte, manchmal eigene Intuition</p>	
13	<p>SH: „Beobachten finde ich ziemlich schwierig, weil ich dann, wenn Mobbing passiert, in der Regel ja nicht dabei bin, sondern ich muss mich darauf verlassen, dass mir die Informationen zugetragen werden (...) Und Kriterien habe ich ja dann an der Hand, um zu entscheiden, ist das Mobbing oder nicht. Wie lange dauert das schon an? Welche Folgen hat es für das Opfer? Leidet es körperlich, seelisch und so weiter? Und ob es von mehr als einer Person passiert, die als Täter agiert.“</p>	<p>Beobachtung schwierig, da Mobbing meist außerunterrichtlich stattfindet, eher auf Informationen Dritter verlassen, Auswahlkriterien anlegen, ob überhaupt Mobbing vorliegt</p>	
18	<p>EG: „Bei dem einen war es so, da habe ich das überhaupt nicht mitgekriegt. Erst als die Mutter mir mitgeteilt hat, dass der Sohn die Klasse verlässt, hat sie mir das gesagt. (...) Und bei dem anderen stand ich mit der Mutter in regelmäßigem Kontakt. Der konnte, wollte mir aber auch nicht recht die Schuldigen quasi benennen. Also da war ich auch ein bisschen ausgebremst.“</p>	<p>Schwierigkeiten, Mobbingvorfall überhaupt aufzudecken bzw. korrekte Informationen darüber zu erhalten</p>	
18	<p>EG: „Es geht nicht immer alles auf einmal. Man kann nicht gleichzeitig unterrichten und Hausaufgaben kontrollieren und dann merkst du noch, dass irgendetwas passiert, dann da auch noch drauf reagieren, ist manchmal einfach ein bisschen viel. Dann passiert es mir oft, dass ich hinterher merke, dass da irgendetwas war.“</p>	<p>Überforderung in konkretem Moment festzustellen, ob Mobbing stattfindet bzw. darauf zu reagieren, Erkenntnis oft erst später</p>	

4	SP: „Ich fühle mich verpflichtet dazu. Das ist für mich ganz klar“	Intervention liegt in persönlichem Verantwortungsbereich	<u>Intervention als persönlicher Verantwortungsbereich</u> Sehen als es ihre Pflicht, bei Mobbing einzuschreiten Müssen Wohlergehen der Schüler in der Schule gewährleisten
13	SH: „Ich sehe es hundertprozentig als meine Pflicht, dort einzuschreiten und würde ich auch immer tun.“	Intervention liegt in persönlichem Verantwortungsbereich	
18	EG: „Wir vermitteln ja nicht nur Wissen, sondern wir sind ja auch für die Persönlichkeitsbildung und für das Wohlergehen unserer Schüler da. Insofern sehe ich das schon als mein Aufgabenbereich.“	Verantwortlichkeitsgefühl, nicht nur für kognitive, auch für Identitätsbildung zuständig	
25	LG: „Also, ich sehe das total als meine Pflicht, aber halt einfach auch, weil ich das von meinem Verständnis aus mache. Dass jedes Kind die Möglichkeit haben soll, an eine Schule zu gehen ohne Angst.“	Intervention liegt in persönlichem Verantwortungsbereich, Schule sollte ein Ort sein, vor dem kein Schüler Angst hat	
15	SH: „Früher weiß ich nicht. Vielleicht gar nicht mal früher, weil ich jetzt ja gelernt habe, dass ich erstmal Informationen sammeln muss, um mich zu vergewissern, wie ich darauf reagiere und ob es Mobbing sein könnte, ob ich so ein Gespräch führen will.“	Nach Ausbildung nicht unbedingt früheres Eingreifen, erst genaue Klärung der Umstände	<u>Verändertes Eingreifen nach Ausbildung</u> Teilweise schnelleres Einschreiten, teilweise genaueres Diagnostizieren
21	EG: „Ich glaube, man ist durch diese ganzen Beispiele auch etwas hellhöriger geworden (...). Man geht dann schneller dazwischen und signalisiert auch schneller, dass man etwas nicht toleriert.“	Erhöhtes Bewusstsein, schnelleres Einschreiten und Grenzen setzen	

Kategorie 3 – Methodenkompetenz bei Intervention

Seite	Extraktion (wörtliche Aussage des Experten)	Paraphrase	Zusammenfassung pro Kategorie
2	SP: „Also im Prinzip schon ähnlich, bloß dass es mir jetzt ein besseres Gefühl gibt.“	Frühere Interventionshandlungen ähnlich wie nach Ausbildung, jetzt nur mit mehr Sicherheit	<u>Methodenwahl vor Ausbildung</u> Meist offenes Gespräch im Klassenverband, evtl. Eltern einbezogen, eher ineffektiv Oder: Ähnliches Vorgehen wie bei „contigo“, jetzt aber Gefühl der Sicherheit
2	SP: „Früher habe ich doch noch mehr versucht, mit der ganzen Klasse an diesem Thema zu arbeiten“	Früher Problem im Klassenverband besprochen	
11	SP: „Vorher, wie ich vorhin schon sagte, habe ich immer darauf geachtet, die Dinge anzusprechen und darauf zu gucken, ist da im Innern vielleicht aber immer eine Unsicherheit gewesen: ‚War das jetzt richtig so? Hast du das richtig gemacht?‘“	Mobbing-Thematik offen angesprochen, jedoch Unsicherheiten bzgl. Handlungen	
12	SH: „Aus heutiger Sicht ganz unprofessionell, denn ich hatte immer das Bestreben, es zu besprechen – mit Klassen zu besprechen, mit Schülern zu besprechen, mit den Eltern zu besprechen. Das war meine Herangehensweise, auch nicht besonders erfolgreich.“	Offenes Ansprechen des Problems vor Klasse oder Eltern, nicht effektiv	
2	SP: „Und diese ganz harte Methode, diese Farsta-Methode, davon hatte ich vorher noch keine Ahnung und das hätte ich mich vorher so auch nicht getraut“	Farsta war unbekannt, scheint ohne Fortbildung zu herausfordernd	<u>Kenntnis der 2 Interventionsmethoden vor Ausbildung</u> Bis auf eine Ausnahme völlige Unkenntnis über Methoden
4	SP: „...aber unter dem Namen und wann man was genau durchführen sollte oder diese Auseinandersetzung auch für mich, wann fühlt sich was für mich besser an, das habe ich in dieser Ausbildung gelernt.“	NBA vorher unbekannt, erst durch Ausbildung Methodenkompetenzen erlernt	
19	EG: „Nein.“	NBA und Farsta vorher unbekannt	

25	LG: „Nein“ / „Genau, das erste Mal gehört“	NBA vorher unbekannt, Grundprinzipien von Farsta waren durch Austausch mit Kollegin klar	
23	LG: „Ja, aber mehr so aus dem Bauch heraus. Da hatte ich so meinen Leitfaden und da habe ich mich so dran langgehangelt und jetzt habe ich das natürlich so auf meine Persönlichkeit zugeschnitten. Also es war ja auch diese Checkliste, die in der Anti-Mobbing-Fibel so drin war, da stand ja auch, dass man sich gut daran hangeln soll und es gibt auch sehr große Sicherheit.“	Bereits vor Ausbildung relative Methodensicherheit mit Farsta durch Austausch mit Kollegin, eigenständige Beschäftigung mit Anti-Mobbing-Fibel, als Leitfaden genutzt	
14	SH: „Ja. Sehr gut. Ja. Es geht jetzt nur darum, es auch wirklich selber zu tun, um in der Praxis die Erfahrung zu sammeln.“	Fühlt sich durch Programm sehr gut in Methodenkompetenz geschult, braucht nun praktische Erfahrungen in Schule	<p><u>Methodenkompetenz nach Ausbildung</u></p> <p>Gefühl der Sicherheit im Umgang mit den 2 Methoden, individuelle Anpassungen möglich</p> <p>Mit geringem Aufwand viel Effektivität möglich</p>
19	EG: „Ja. Ja. Wir haben natürlich den Ordner mit den ganzen Vorlagen noch (...). Und das gibt schon Sicherheit.“	Fühlt sich durch Programm sehr gut in Methodenkompetenz geschult, empfindet Sicherheit	
5	SP: „Das haben wir auch wirklich richtig viel geübt für diese Gespräche, wie man sie führt, wie klar man sein muss, diesen Faden. Natürlich wandelt man das vielleicht trotzdem noch etwas für sich ab, sodass man ein bisschen authentisch ist dabei, aber das haben wir richtig viel geübt“	Fühlt sich sicher durch zahlreiche praktische Übungen, Ausbildung lässt auch Freiräume für individuelle Anpassungen	
2	SP: „Was ich jetzt neu gelernt habe, ist, dass man natürlich schon auf die gesamte Gruppe gucken muss, das war mir nicht neu, aber das hat sich jetzt vertieft, auch wie man das relativ schnell machen kann, dass man gar nicht ewig lange Programme durchführen muss mit den Gruppen, sondern in Kurzform das auch recht schnell hinkriegen kann, dass man die sogenannte Unterstützerguppe bekommt.“	Intervention erfordert oft nicht viel Zeit, dabei bleibt trotzdem die soziale Gruppe im Fokus	

26	LG: „Also vielleicht würde ich so sagen, pauschal, dass der No Blame eher so für die Kleineren ist.“	Auswahl des NBA aufgrund des Schüleralters	<u>Wahrnehmung des NBA</u>
19	EG: „Ich würde sagen, es hängt davon ab, welche Ausmaße das Mobbing schon angenommen hat. Wenn es jetzt schon schlimmere Form angenommen hat, würde ich zur Farsta-Methode greifen und wenn es jetzt noch nicht so ganz dramatisch ist, No Blame Approach.“	Auswahl abhängig von Schwere des Falls, NBA für „leichtere“, Farsta für „schwerere“ Mobbingfälle	Geeignet für jüngere Schüler Geeignet für Fälle, in denen Mobbing noch nicht schwerwiegend verankert ist
4	SP: „Also, ich habe in vielen Gruppen jetzt schon Unterstützerguppen gebildet, auch manchmal, wenn wir gar nicht das Gefühl hatten, das ist jetzt so schlimm, aber weil das Klassenklima nicht so ganz okay war und da passieren wirklich Wunder.“	Anwendung des NBA, obwohl Problem auf den ersten Blick nicht schwerwiegend erscheint, sehr erfolgsversprechend	Am Besten in eigener Klasse bzw. mit bekannten Schülern anzuwenden
25	LG: „Ich würde das nächste Mal, wenn ich No Blame mache, den in meiner eigenen Klasse machen, weil ich dann nämlich auch besser die Schüler kenne. Und besser diese Helfergruppe zusammenstellen kann. Und auch besser kontrollieren kann.“	NBA ist einfacher in eigener Klasse durchzuführen, da man Mitglieder für Unterstützerguppe besser einschätzen und Erfolg besser überschauen kann	
20	EG: „Ja, also wir haben es einmal probiert bei einem Fall, den No Blame Approach. Aber es hat sich dann herausgestellt, dass wir letztendlich unsere Gruppe nicht richtig zusammengesetzt hatten, weil die Informationen, die wir vorher hatten, nicht so ganz zutreffend waren. Also die eigentlichen Drahtzieher hatten wir nicht mit dabei. Insofern ist das im Sande verlaufen.“	NBA erfordert umfassende Informationen über Täter und Mittäter, darauf basierend gut durchdachte Zusammenstellung der Unterstützerguppe	
2	SP: „...aber wenn man den Fahrplan kennt und weiß, wie es funktioniert, bin ich davon jetzt auch überzeugt, dass es ein gutes Mittel sein kann.“	Traut sich mit ihrem jetzigen Methodenwissen, Farsta anzuwenden, ist vom Erfolg der Methode überzeugt	<u>Wahrnehmung der Farsta-Methode</u>
13	SH: „Ich glaube, ich habe, wenn dann, erstmal zur Farsta-Methode gegriffen, weil sie einfacher handhabbar scheint und eventuell auch schnelleren Erfolg zeigen könnte. (...) Und so ein Gespräch nach	Farsta ist leichter durchzuführen und schneller erfolgsbringend, wahrgenommene Sicherheit mit Farsta	Braucht spezielle Ausbildung und Schulung Geringerer Aufwand

	Farsta zu führen, traue ich mir ohne Weiteres zu, aber diesen Unterstützerkreis zusammenzustellen, das stelle ich mir schon schwieriger vor und aufwendiger.“	NBA ist komplexer und aufwendiger	Zeigt schnellere Erfolge
25	LG: „Also, ich muss ehrlich sagen, ich bin ein großer Fan von der Farsta-Methode, weil ich denke, da wird klarer gesagt, in wessen Verantwortung diese Sachen liegen.“	Präferenz der Farsta-Methode, klare Zuweisung von Verantwortlichkeiten	Unmissverständliche Konfrontation des Täters Nur als Alternative, falls NBA keine Erfolge zeigt
5	SP: „Farsta-Methode würde ich wirklich nur vornehmen, wenn, nachdem ich das mit einer Unterstützergruppe probiert habe, und es da welche gibt, die absolut nicht darauf anspringen, wo man dann wirklich sagen muss, dem muss man jetzt auf die Finger klopfen.“	Will Farsta nur in Verbindung mit NBA einsetzen, nur bei „schwierigeren“ Fällen	
6	SP: „...in diesem Jahr habe ich die Supervision durchgeführt und daran bin ich aber auch noch weiter interessiert. Ich denke, es ist ganz wichtig, dass man weiter Supervision bekommt oder sich gegenseitig berät und austauscht.“	Supervision ist hilfreich, Austausch und Beratung	<u>Vorgeschlagene Ergänzungen zu Methoden</u> Supervision
11	SP: „Vielleicht kann man gucken, ob man das vielleicht parallel sogar macht, dass man sagt, einmal Ausbildung und wer dann noch Supervision benötigt – dass man dann noch eine Stunde zusätzlich oder zwischendurch nochmal einen Termin anbietet.“	Vorschlag der regelmäßigeren Supervision während Ausbildung	Größerer Präventivanteil
11	SP: „...auch wenn es viele Präventionsmaßnahmen gibt, fände ich schon gut, wenn man schon parallel Ideen, wie man präventiv vorgehen kann, mit einbringt. (...) vielleicht kann man da das noch ein bisschen verstärken.“	Erhöhung des präventiven Anteils	

Kategorie 4 – Umgang mit Beteiligten

Seite	Extraktion (wörtliche Aussage des Experten)	Paraphrase	Zusammenfassung pro Kategorie
4	SP: „Als Nächstes gehe ich dann direkt auf die Opfer zu (...) und spreche mit denen und meistens kristallisiert sich das dann doch schon so heraus, dass es denen nicht gut geht.“	Sucht direktes Gespräch mit Opfer	<u>Umgang mit Opfer</u> Direktheit
24	LG: „In letzter Zeit treten ja die Kollegen an mich heran (...). Und dann mache ich es eigentlich immer so, dass ich erstmal einzeln so mit ihnen spreche, um mir selbst ein Bild zu machen.“	Aufdecken von Mobbingfällen durch Kollegen, dann direktes Gespräch mit Schülern	Zeitnahes, persönliches Gespräch Vertrauensverhältnis wichtig
5	SP: „...das Vertrauen von dem sogenannten Opfer zu gewinnen ist erstmal ganz wichtig. Weil die sind natürlich irgendwie nur noch skeptisch (...) und trauen sich oft nicht die Dinge zuzugeben, die ihnen passieren, weil es ihnen peinlich oder unangenehm ist. Deshalb ist es ganz wichtig, dass man da den richtigen Einstieg findet und das hat mir sehr geholfen.“	Opfer erzählt nicht gerne von Problemen, Vertrauen des Opfers gewinnen, besonders Gesprächseinstieg wichtig	
14	SH: „Wenn überhaupt, dann können diese Methoden den Opferschutz gewährleisten, glaube ich, weil wir ja niemals die Informanten preisgeben oder auch nicht sagen, woher wir die Informationen haben. (...) Trotzdem gibt es keinen Schutz, keinen hundertprozentigen Schutz.“	Opfer wird nicht als Petze dargestellt, jedoch kann Opferschutz nicht komplett garantiert werden	<u>Opferschutz</u> Unsicherheit über Gewährleistung des Opferschutzes
19	EG: „Da finde ich die No Blame Methode-eigentlich besser, weil dadurch, dass man den Tätern ja keine Vorwürfe entgegenbringt, besteht auch keine Notwendigkeit ihrerseits, das Opfer jetzt noch mehr abzustrafen. (...). Bei Farsta, ja, das habe ich mich auch gefragt, ob es letztendlich wirklich funktioniert, wenn man ihnen dann alleine androht, dass sie bestraft werden, wenn sie das nicht unterlassen, ob sie nicht vielmehr sich das Opfer dann erst recht nochmal beiseite nehmen und dann gemein werden.“	Sieht Opferschutz durch NBA gewährt, hinterfragt diesen jedoch bei Farsta, Befürchtung, dass Täter Rache am Opfer nehmen könnte	Opfer wird nicht als Informationsquelle genannt Opferschutz bei NBA höher als bei Farsta

14	SH: „Also, ich denke schon, dass ich besonders aufmerksam bin in meinem Unterricht, um diesen Schüler nicht auch noch, was seine schulischen Leistungen betrifft, zu benachteiligen.“	Aktionen des Täters nicht auf Leistungen im Unterricht projizieren	<p><u>Umgang mit Täter</u></p> <p>Einerseits: Trennung zwischen Taten und Leistungen im Unterricht</p> <p>Andererseits: Trennung fällt schwer</p> <p>Taten nicht als böse Absicht, sondern als Zeichen für andere Probleme sehen</p> <p>Versuch, dem Täter zu helfen, auf positive Eigenschaften setzen</p> <p>Immer Möglichkeit, dass Informationen über Täter inkorrekt sind</p>
6	SP: „Ich glaub, das ist mir schon immer gut gelungen, eine Situation, die vielleicht schwierig war, gemeinsam mit demjenigen zu besprechen und zu meistern, und dann (...) das außer Acht zu lassen und die positiven Dinge zu sehen. Ich arbeite sehr viel mit Lob und arbeite sehr viel daran, den Kindern klarzumachen, was an ihnen toll ist und worauf sie stolz sein können (...). Und dadurch, dass ich so arbeite, habe ich da jetzt auch kein Problem und sehe da jetzt nicht in dem Einen nur den sogenannten Täter oder den Bösewicht.“	Durch Zusammenarbeit mit Schüler vorrangig positive Eigenschaften hervorheben, Arbeit mit Lob, keine Verurteilung des Täters	
26	LG: „...ist für mich der Täter jemand, der vielleicht auf die schiefe Bahn geraten ist und dem ich dann versuche, wieder auf die gerade Bahn zu helfen. Deshalb gehe ich mit dem dann auch, nachdem wir das besprochen haben, eigentlich ganz neutral um. Jeder kriegt wieder eine neue Chance.“	Täter wird nicht pauschal verurteilt, Hilfe anbieten und vergeben	
26	LG: „demokratische Brücke“	Täter wird nicht pauschal verurteilt, da immer Möglichkeit besteht, dass vorliegende Informationen inkorrekt sind	
19	EG: „Also, wenn das jetzt richtig schlimm wäre, dann hätte ich da schon massive Probleme, dem neutral zu begegnen. Ich würde ihn nicht irgendwie abstrafen oder sie, aber ich müsste mich überwinden.“	Probleme der Differenzierung zwischen Person als Mobbingtäter und Person als Schülerpersönlichkeit	

7	<p>SP: „Aber da bin ich dann auch so, dass ich auch gucke: Wen kann ich mir da mit ins Boot holen? Wer kann Schutz geben, wer kann Schutz bieten? Entweder verabrede ich dann mit einzelnen Kindern: ‚Kannst du da mal gucken?‘ und: ‚Ich würde mich freuen, wenn du dich zu demjenigen setzt oder ihm da Unterstützung gibst.‘ Also, ich versuche das dann so ein bisschen zu manipulieren von außen. Also, dass die das Gefühl haben, da ist auch jemand für mich da und guckt und hilft mir.“</p>	<p>Schüler als Unterstützer für Opfer engagieren, „Manipulation von außen“</p>	<p><u>Mitschüler</u></p> <p>Unabhängig von Methoden: ggf. geeignete Mitschüler im Vertrauen um Unterstützung oder Beobachtung des Opfers bitten</p>
6	<p>SP: „Mit den Schülern zu arbeiten, mit den Lehrern zu arbeiten ist die eine Sache, und dann noch mit den Eltern zu arbeiten, die da auch sehr unterschiedlich sind, manche sehr fordern sind, andere das nicht so wichtig sehen. Manchmal auch die Eltern von den sogenannten Täter, die dann natürlich die Hände schützend über ihre Kinder legen und sagen: ‚Nein, bei mir ist alles in Ordnung.‘ Wie geht man da heran? Dass man die nicht sozusagen gegen die Wand fährt, aber letztendlich versucht, mit ihnen zu kooperieren.“</p>	<p>Nicht nur Umgang mit beteiligten Schülern und Lehrern, manchmal muss auch auf Eltern eingegangen werden</p>	<p><u>Umgang mit Eltern</u></p> <p>Wenn nötig, Kommunikation mit Eltern</p> <p>Eltern können jedoch auch einen auf Erfolg der Intervention hindernden Einfluss haben</p>
24	<p>LG: „Also was ich mitkriege, ist, dass an unserer Schule leider die Eltern sehr schnell dann sich einmischen und das ist natürlich manchmal nicht so hilfreich. Oder gar nicht hilfreich.“</p>	<p>Empfindet zu viel Engagement bzw. unangemessenes Einmischen der Eltern als zusätzliche Belastung</p>	
8	<p>SP: „Und zwischendurch spricht man dann auch wieder mit dem Opfer, mit dem vermeintlichen Opfern. Dann spricht man meistens auch mit den Eltern, beruhigt sie und sagt ihnen auch: ‚Alles wird gut‘ und dann fragt man zwischendurch mal nach: ‚Wie geht es?‘ Also da kommen schon eine ganze Menge Termine zusammen.“</p>	<p>Stetige Kommunikation mit Opfer, evtl. auch mit Eltern, hoher Zeitaufwand</p>	

Kategorie 5 – Allgemeine Evaluation & wahrgenommene Veränderungen

<i>Seite</i>	<i>Extraktion (wörtliche Aussage des Experten)</i>	<i>Paraphrase</i>	<i>Zusammenfassung pro Kategorie</i>
7	SP: „Na, ich würde mal sagen, jetzt sieben oder acht Fälle. (...) Ja, wirklich alle.“	Hat in allen sieben bzw. acht Fällen erfolgreich intervenieren können	<u>Messbare Erfolge</u> Bei Großteil der Fälle erfolgreiche Intervention Erfolg wird bei NBA erst zeitverzögert sichtbar Manche Fälle aus den Augen Verloren bzw. kein endgültiges Ergebnis bekannt Allgemein positives Feedback durch Schülerschaft
15	SH: „Das ist ein bisschen schwer zu sagen. Ich hatte eher so den Eindruck, dass es in den Anfängen stecken geblieben ist.“	Kann Erfolg der drei mit Farsta durchgeführten Interventionen nicht recht einschätzen, weiß nicht um aktuelle Situation	
27	LG: „Nach meiner Ausbildung sechs (...) Alle. (...) Naja, mit dem No Blame, da ist schwierig, weil es dann meistens nicht sofort aufhört. (...) Also, ich sage mal so, vielleicht von den sechs, also vier sind dann wirklich“	Stuft mind. vier von sechs Interventionsfälle als erfolgreich ein, bei NBA schwerer zu beurteilen, da Mobbing oft erst zeitverzögert aufhört	
8	„Und da habe ich auch ein tolles Feedback von den Schülern bekommen: ‚Naja dann müssen wir das so machen, wie wir das geübt haben‘ und so. Also das ist schon toll, das haben die super angenommen.“	Positives Feedback durch Schüler aus Unterstützerguppe, zeigen Eigeninitiative	
10	SP: „Also, absolut sicher fühle ich mich damit. Ich habe das Gefühl, dass ich bestens Bescheid weiß.“	Sicherheit und Selbstbewusstsein	<u>Wahrnehmung persönlicher Veränderungen/Weiterentwicklung</u> Sicherheit, Selbstbewusstsein Weiterentwicklung der Handlungskompetenz Sicherheit im Auftreten überträgt sich auch auf andere Bereiche des Lehrerdaseins
11	SP: „Also, ich denke, es hat mich unheimlich gestärkt, wirklich jetzt die Dinge offensiv anzugehen und nicht noch drei Mal zu überlegen: ‚Ist es jetzt so richtig oder nicht richtig‘, sondern ich weiß einfach ganz genau, wie ich vorgehen kann. Also wirklich ein sicheres Auftreten ohne zu zögern.“	Kein Hinterfragen der eigenen Handlungen, Sicherheit durch erlernte Handlungsvorgaben	
20	EG: „was ich besonders gut finde, ist, dass wir diese Handlungsvorgaben haben.“	Handlungsvorgaben bieten Sicherheit	

28	LG: „Dass ich mich einfach viel sicherer fühle (...). Also, mit den Kindern ist ja das Eine, aber dass man auch Sicherheit / Auch jetzt unabhängig vom Mobbing anderes Auftreten als Lehrer bei Elternabenden hat“	Ausbildung brachte Gefühl der Sicherheit, neben Mobbinginterventionskompetenzen auch auf anderen Ebenen (etwa Gesprächsführung)	
29	LG: „...man ist auf jeden Fall sehr kompetent danach, muss ich sagen. Also die Handlungskompetenz ist wirklich extrem gesteigert.“	Wahrnehmung deutlich verbesserter Handlungskompetenz	
15	SH: „Ich glaube nicht, dass sich das Schülerverhalten dadurch verändert hat, dass es mehr oder weniger an Mobbingfällen in den Klassen gibt. (...) Was bei den Schülern angekommen ist, glaube ich, was nützlich sein kann, ist, dass sie nicht mehr denken: ‚Auch unsere Lehrer können uns nicht helfen, die können sowieso nichts machen‘, sondern dass es doch publik gemacht werden konnte, dass wir sehr wohl etwas tun können. Sodass wir hoffentlich die Opfer etwas mehr ermuntern können, sich Hilfe zu suchen.“	Keine Veränderungen bei Quantität des Mobbing wahrgenommen, jedoch Bewusstsein bei Schülern geweckt, dass sie kompetente Ansprechpartner haben, Anregung für Schüler, diese Angebote der Unterstützung auch zu nutzen	<u>Wahrgenommene Veränderungen innerhalb der Schule</u> Erhöhtes Bewusstsein über Möglichkeiten der Unterstützung
20	EG: „Ich glaube, es ist ein Bewusstsein da, dass viele Leute an der Schule geschult sind, also nicht nur Lehrer, auch Schüler oder Eltern. Und dass Schüler auf alle Fälle wissen, es gibt jemanden, wo sie sich hinwenden können.“	Bewusstsein über zahlreiche mögliche Ansprechpartner und Unterstützungsmöglichkeiten	
15	SH: „Die großen Vorteile von ‚contigo‘ sind die kompetenten Fortbilder (...), die alle sehr viel Praxiserfahrung haben und nicht nur aus der Literatur zitieren, sondern wirklich wissen, wovon sie sprechen, das überzeugend machen.“	„contigo“-Ausbildung überzeugt durch praxiserfahrenes Schulungspersonal	<u>Evaluation des Programms: Vorteile, Nachteile, Wünsche</u>
28	LG: „Es ist sehr praxisorientiert und man ist ja auch immer in der Schule und kann es sofort gleich anwenden.“	Praxisnähe als Vorteil des Programmes	Lehrer sind durch Praxisnähe und Praxisbezug von Programm überzeugt
16	SH: „Dieses Schülerverhalten, dieses Mobbingverhalten gibt es. Und das wird man damit nicht abschaffen. Man wird nur besser	Kann keine komplette Abschaffung von Mobbing gewährleisten, hilft jedoch, es zu verringern	Komplette Abschaffung von Mobbing nicht möglich, jedoch kompetenterer Umgang

	damit umgehen können und das Ausmaß eingrenzen können.“	und trägt zu kompetenterem Umgang bei	Signal an Schüler, Eltern und Kollegen: geschulte Experten können helfen Wird von Kollegen gut angenommen
10	SP: „Ich glaube, das muss immer wieder Thema sein. (...)Wir müssen aufmerksam machen und müssen darauf achten, dass jeder eine Idee hat, wo er hingehen kann und auch diese Erkennungsmerkmale. Und wenn sie manchmal noch so simpel sind, lieber gleich uns darüber informieren, uns gucken lassen und sich auch eine Beratung holen von uns bevor dann das Kind in den Brunnen gefallen ist.“	Stetige Bewusstmachung in der Schule, nicht zu lange abwarten, etwas zu melden oder Rat zu suchen	Programm bzw. Möglichkeiten der Unterstützung oft noch zu unbekannt: sollte mehr publik gemacht werden, sodass auch Opfer bei Bedarf von sich aus den ersten Schritt wagen
28	LG: „Also, meine Schulleitung hat mir rückgemeldet, dass die Kollegen sehr froh sind, dass ich da bin und das auch in die Hand nehme (...). Deshalb ist es, glaube ich, auch gut, dass es jemanden gibt, dass da nicht jeder sein eigenes Süppchen kocht.“	Kollegen sind dankbar, 1 zentraler Ansprechpartner von Vorteil	Noch mehr Bewusstmachung auch bei anderen Kollegen
22	LG: „Aber ich sage mal so, unsere Schule ist schon sehr froh, dass ich das mache und wir wollen das jetzt auch noch vergrößern, indem ich mich jetzt auch an den Elternabend vorstelle, dass sozusagen so ein Ansprechpartner auch da ist.“	Kollegen sind dankbar, Information an Eltern nötig	Vielleicht 1 zentralen Ansprechpartner bestimmen
21	EG: „Also, gut fände ich, wenn alle paar Jahre eine kleine Auffrischungsrunde stattfinden würde. Und was ich besonders gut finden würde, ist, wenn es an der Schule jemanden gäbe, der das alles etwas koordiniert, bei dem die Fäden zusammenlaufen. So habe ich das Gefühl, jeder kocht schon noch ein bisschen sein eigenes Süppchen.“	Programm muss immer wieder ins Bewusstsein gerufen werden, vielleicht etwas zentralisiertere Organisation	
25	LG: „Aber wir haben auch mit der Schulleitung gesprochen, dass wir das etwas publikler machen sollten, entweder mit einem Aushang: ‚Ihr könnt mich ansprechen jederzeit‘ oder wir haben auch so ein Schülerparlament, dass ich mich da mal vorstelle und dass die Schülersprecher das in die Klassen tragen.“	Programm muss noch bekannter gemacht werden	

21	EG: „Es müsste wirklich noch mehr publik gemacht werden, weil wir haben immer noch Lehrer im Kollegium, die bei solchen Anlässen nicht richtig reagieren, obwohl wir das ja wirklich auch in der Gesamtkonferenz vorgestellt haben und auch gesagt haben, was gemacht werden muss und was nicht gemacht werden darf.“	Programm muss noch bekannter gemacht werden, auch das restliche Kollegium allgemein noch mehr schulen	
----	---	--	--

Einfache Transkriptionen der Experteninterviews

Transkription 1 – Frau SP

I = Interviewer

B = befragte Lehrkraft

I: Zum Einstieg würde ich Sie gerne fragen: Wie ist es überhaupt gekommen, dass Ihre Schule das „contigo“-Programm angefangen hat?

B: Hm. Also, muss ich dazu sagen, dass nicht die gesamte Schule gesagt hat, dass sie jetzt dieses Anti-Mobbing-Programm machen wollen, sondern dass ich selber durch Herrn Taglieber – den kenne ich schon sehr lange – weil ich bei ihm die Schulmediationsausbildung gemacht habe und ganz viele Fortbildungen mit ihm schon zusammen gemacht habe und einfach begeistert bin, wie er so die Dinge rüberbringt, auch von seiner Haltung. Und habe dann vor zwei Jahren mitbekommen, dass er eben ausbildet zum Anti-Mobbing-Coach und kannte auch seinen Verein schon, also hatte davon schon gehört und habe gedacht: „Oh das war doch was, was ich gerne noch lernen möchte und wissen möchte, wie man jetzt mit Mobbingfällen umgeht.“ Und habe mich dann angemeldet daraufhin und habe in der Schule geguckt und geworben dafür, dass es schön wäre, wenn noch ein Erzieher mitmacht. Und dann sind wir beide dort hingegangen zu dieser Ausbildung und parallel dazu haben wir uns dann „contigo“ bzw. den Walter Taglieber zu einem Studientag geholt, sodass alle Input bekommen haben, was heißt Mobbing, was können wir tun, so die wichtigsten Grundlagen. Aber wir machen jetzt noch nicht bei diesem Programm mit, dass wir uns dann irgendwann „Anti-Mobbing-Schule“ nennen können. Das nicht.

I: Achso, okay, das wusste ich noch nicht, dass sozusagen nur Sie und ein Erzieher/

B: Ja genau. Und wir arbeiten als Anti-Mobbing-Team hier an der Schule und sind noch dabei, das sozusagen aufzubauen hier. Das heißt, wir haben jetzt auch schon hier auf einer Elterntagung gesprochen darüber, Mobbing und Anti-Mobbing, was man machen kann, das ist im Newsletter erschienen, jetzt vor Kurzem sogar noch ein zweites Mal, dass also auch die Eltern, auch die neuen Eltern / Entschuldigung (Handy von B klingelt) Ja genau, also so, dass wir das schon publik gemacht haben und wir haben auch schon beide, also der Erzieher und ich, jetzt schon eine ganze Menge Erfahrung gesammelt und ich denke, es ist schon sehr zum Einsatz gekommen hier.

I: Okay, aber Sie versuchen jetzt doch noch nach und nach das Programm an die Schule vielleicht zu holen? Sodass mehrere Lehrer ausgebildet werden.

B: Genau, genau. Das versuchen wir.

I: Alles klar. Und Ihr persönliches Interesse, sich als „contigo“-Lehrer ausbilden zu lassen, kam dann daher, dass Sie den Kontakt zu Herrn Taglieber schon hatten?

B: Ja. Und einfach, weil ich absolut überzeugt bin davon, von dieser Sache selber, dass es mir sehr wichtig ist und wäre, dass eben Schüler oder überhaupt Menschen lernen, wie man miteinander umgeht und auch die Grenzen zu kennen, ab wann man eben davon redet, dass man jemanden fertig macht oder wann man davon redet, dass es jetzt Mobbing ist.

Das ist mir einfach ganz wichtig. Und deshalb war ich auch sehr froh, dass ich diese Ausbildung gemacht habe und habe sehr viel gelernt und, wie gesagt, auch sehr viel anwenden können schon. Und auch erfolgreich (lacht).

I: Würden Sie sich so einschätzen, dass Sie schon vor „contigo“ oder dieser Ausbildung zum Anti-Mobbing-Coach ein gutes theoretisches Wissen über die ganze Mobbingproblematik hatten, also etwa: Was ist Mobbing, wo fängt es an, was sind die Rollenverteilungen und was ist meine eigene Rolle als Lehrerin dabei?

B: Also, noch nicht tiefgründig, ich habe auch schon Erfahrungen gemacht, habe in meiner alten Schule vor ungefähr zwölf oder fünfzehn Jahren auch Fälle gehabt, also Mobbingfälle gehabt und habe mich dann dort sozusagen selbst durchgearbeitet, auch natürlich indem ich dann Literatur gelesen habe und mich beraten lassen habe und bin da auch erfolgreich vorgegangen. Aber so diese ganz genauen Züge und wie das alles so miteinander spielt und wo es genau anfängt, diese Abgrenzung, diese Differenzierung, da bin ich vorher noch nicht so in die Tiefe gegangen.

I: Und hatten Sie das Gefühl, dass Sie durch die „contigo“-Vorträge oder Studientage das verbessern konnten?

B: Ja. Auf jeden Fall.

I: Wenn Sie sich an die Zeit vor „contigo“ erinnern – Sie haben ja schon gemeint, dass Sie auch Fälle hatten – wie haben Sie denn damals auf Mobbingfälle reagiert, also wie sind Sie da herangegangen? Sie haben gesagt, Sie haben sich belesen, aber sonst?

B: Also im Prinzip schon ähnlich, bloß dass es mir jetzt ein besseres Gefühl gibt. Früher habe ich doch noch mehr versucht, mit der ganzen Klasse an diesem Thema zu arbeiten, in Form von Selbsteinschätzungen und auch in Form von Beobachtungen, bis dahin, dass ich jetzt übrigens auch bei der Anti-Mobbing-Ausbildung meine Zertifikats-Darstellung durchgeführt habe. Wir haben dann letztendlich das, was wir mit den Kindern erarbeitet haben, damals dann nochmal nachgespielt, haben dann so auf Stehgreif-Geschichten gemacht und das Ganze auch computermäßig bearbeitet und dann auch den anderen, den Eltern auch gezeigt, sozusagen diese Bearbeitungsphase. Was ich jetzt neu gelernt habe, ist, dass man natürlich schon auf die gesamte Gruppe gucken muss, das war mir nicht neu, aber das hat sich jetzt vertieft, auch wie man das relativ schnell machen kann, dass man gar nicht ewig lange Programme durchführen muss mit den Gruppen, sondern in Kurzform das auch recht schnell hinkriegen kann, dass man die sogenannte Unterstützergruppe bekommt. Und diese ganz harte Methode, diese Farsta-Methode, davon hatte ich vorher noch keine Ahnung und das hätte ich mich vorher so auch nicht getraut, aber wenn man den Fahrplan kennt und weiß, wie es funktioniert, bin ich davon jetzt auch überzeugt, dass es ein gutes Mittel sein kann. Für mich aber erst an letzter Stelle.

I: Haben Sie Situationen früher gehabt, vor der Anti-Mobbing-Coach-Ausbildung, wo Sie vielleicht es auch manchmal gemieden haben, einzuschreiten bei Mobbing, weil man sich einfach überfordert gefühlt hat oder gar nicht wusste, ein bisschen Angst hatte?

B: Kann ich nicht sagen, dadurch, dass mein Thema sowieso soziales Lernen ist und ich schon so lange ich irgendwie zurückdenken kann, mich damit befasst habe, und auch immer mehr dazu gearbeitet habe, an meiner ehemaligen Schule und auch an dieser Schule

mich darum gekümmert habe, mit den Klassensprechern regelmäßig zu arbeiten, die Schulregeln zu integrieren an einer Schule, die zu erarbeiten mit den Kindern. Und mein Wort ist *hingucken*, dass ich das auch immer versucht habe, den Kindern auch zu sagen: „Ihr tragt alle Verantwortung, derjenige, der wegguckt, der merkt aber trotzdem was.“ Ich versuche die Schüler da hinzubringen, dass sie sich verantwortlich fühlen sollten für alles und deshalb bin ich da auch so über die vielen Jahre – bin ja jetzt auch schon ein paar Jahre Lehrerin, also ich bin jetzt in meinem 34. Arbeitsjahr (lacht) – und habe über diese Zeit einfach gelernt, eben dieses Hingucken und alle mit ins Boot zu holen. Nein, ich kann nicht sagen, dass ich jetzt so bewusst weggeguckt habe oder das gemieden habe. Ich bin da, glaube ich, reingewachsen.

I: Haben Sie es vielleicht mal von Kollegen mitbekommen?

B: Ja, na klar. Das kriegt man schon mit, dass viele einfach nicht wissen, aus Unwissenheit, wie sie es jetzt machen, und vielleicht auch Angst. Klar, wir haben jetzt wie andere auch ältere Schüler, da muss man auch gucken, wie man ihnen begegnet, aber ich denke auch, dass ich das schon ganz gut hinbekomme. Das ist mir einfach wichtig, den Mut auch zu haben. Ich glaube, wenn man auch ganz klar ist, dann haben die Schüler auch oft nicht so viel Spielraum. Und hingucken heißt ja auch, oder sich drum kümmern, dass man auch Dinge, die man beobachtet, dann eben auch mit den Leuten, die vielleicht viel mit den Kindern zu tun haben, eben auch das bespricht und sagt: „Ich hab das und das beobachtet – kann das sein? Wollen wir da mal gemeinsam schauen?“ Dass man da dann auch gemeinsam guckt.

I: Nach welchen Kriterien entscheiden Sie denn momentan, mit ihrem Wissensstand, ob Sie in vermeintliche Mobbingfälle eingreifen?

B: Also wenn ich jetzt ganz speziell sehe, dass zum Beispiel auf dem Schulhof jemand fertiggemacht wird oder wenn man auch in einer Klasse irgendwie spürt, da fängt jetzt gerade eine Situation an kritisch zu werden, dann kümmere ich mich sofort darum. Also oft, was ich bevorzuge, ist, dann erstmal mir diejenigen zur Seite nehmen und /

I: Die Täter oder die Opfer?

B: Egal, beide. Also schaue und gucke: „Fühlt sich das jetzt gut für mich an?“ und: „Ich habe das und das beobachtet“, so dass ich das eben auch formuliere, „ist da irgendwas dran?“ Also, gerade wenn ich jetzt merke, dass jemand ganz aktiv ist, dass es mir kein gutes Bauchgefühl gibt. Dann wird ganz schnell so eine Situation auch wieder entspannter und dann beobachte ich das natürlich auch ganz genau. Wenn ich jetzt bei fremden Schülern, also mit denen ich sonst nichts zu tun habe, was sehe, dann bin ich da auch laut. Also laut in dem Sinne, dass ich nicht schreie, sondern ganz klar dazwischen gehe und sage: „Das finde ich hier nicht in Ordnung, das ist nicht okay. Ich möchte, dass es sofort aufhört“. Und... Wie war nochmal die Frage (lacht)?

I: Nach welchen Kriterien Sie entscheiden, ob Sie einschreiten?

B: Ach genau. Also da gucke ich jetzt wirklich sofort. Man spürt das ja, man sieht das ja. Sagen wir mal, ich habe den Blick dafür, ja, wenn ich merke, da stecken Gemeinheiten dahinter, das ist jetzt kein Spiel mehr. Und im Laufe der Zeit kennt man ja natürlich auch schon die Schüler, die das schneller mit sich machen lassen und weiß auch, welche Schüler

diese Neigung dazu haben, sodass man inzwischen da auch einen anderen Blick entwickelt dafür. Und andersherum ist es so, dass ja die meisten aus unserer Schule wissen, dass ich mich darum auch kümmere, dass dann die Leute mich ansprechen oder auch fragen: „Könntest du da mal gucken? Ich weiß nicht so genau“ und dann gucke ich mir das an und dann gehe ich als Erstes so vor, dass ich natürlich das Gespräch mit den Lerngruppenleitern erstmal führe und gucke, was könnte da dran sein. Als Nächstes gehe ich dann direkt auf die Opfer zu, die sogenannten „Opfer“, und spreche mit denen und meistens kristallisiert sich das dann doch schon so heraus, dass es denen nicht gut geht. Also das, was vielleicht manchmal beobachtet wurde, ist dann vielleicht nur ein I-Tüpfelchen und was dann unten drunter ist, ist meistens noch viel, viel schlimmer.

I: Aber da wissen schon die Kollegen und die Schüler, dass sie Sie ansprechen können?

B: Ja.

I: Das haben Sie ja vorhin schon fast beantwortet, aber wie sehen Sie es als Ihre Pflicht als Lehrerin bei solchen Dingen Maßnahmen zu ergreifen?

B: Ich fühle mich verpflichtet dazu. Das ist für mich ganz klar, dass ich also / Bei mir hat das auch schon diese Auswirkung, dass ich auch draußen auf der Straße, wenn ich da sehe, dass irgendwie Kinder sich gegenseitig fertig machen, dass ich da auch dann schon manchmal gucken und frage: „Geht es dir gut? Brauchst du Hilfe oder Unterstützung?“ Weil man entwickelt ein ganz anderes Bewusstsein dafür inzwischen.

I: Die Farsta-Methode kannten Sie nicht vorher, haben Sie gesagt. Kannten Sie den No Blame Approach vor „contigo“?

B: Nein, unter dem Namen kann ich das auch nicht. Aber, wie gesagt, ich habe ja auch schon mit Gruppen gearbeitet, ja, selbst erarbeitet schon, aber unter dem Namen und wann man was genau durchführen sollte oder diese Auseinandersetzung auch für mich, wann fühlt sich was für mich besser an, das habe ich in dieser Ausbildung gelernt.

I: Nach welchen Kriterien entscheiden Sie momentan, auf welchen Ansatz Sie zurückgreifen?

B: Also, wir haben damals in der Anti-Mobbing-Ausbildung zuerst die Farsta-Methode kennengelernt. Herr Taglieber hat aber inzwischen das Ausbildungskonzept verändert, ich glaube, er hat sich auch ganz stark an unserer Meinung und unser Empfinden angelehnt. Farsta-Methode hatte ich ja, wie gesagt, am Anfang auch gleich ausprobiert und auch erfolgreich erstmal. Da ging es um einen Fall im 7er- bis 9er-Bereich, der schon ziemlich lange heftig war, auch ein Schüler, der neu in die Klasse kam, der vorher an einer anderen Schule war und dort auch schon gemobbt wurde und dann ging das hier weiter. War sicherlich okay, ich würde jetzt aber eigentlich immer erstmal die andere Methode vorziehen, den NBA, also mit einer Unterstützerguppe arbeiten. Weil letztendlich, warum kann jemand überhaupt zum Opfer werden? Weil die anderen das alle zulassen. Alle anderen rundherum, die davon mitbekommen, auch wenn sie es nicht mitbekommen wollen, die lassen es alle zu und deshalb ist es wichtig mit einer Unterstützerguppe zu arbeiten und das funktioniert *wunderbar*. Also ich habe in vielen Gruppen jetzt schon Unterstützerguppen gebildet, auch manchmal, wenn wir gar nicht das Gefühl hatten, das ist jetzt so

schlimm, aber weil das Klassenklima nicht so ganz okay war und da passieren wirklich *Wunder*.

Farsta-Methode würde ich wirklich nur vornehmen, wenn, nachdem ich das mit einer Unterstützerguppe probiert habe, und es da welche gibt, die absolut nicht darauf anspringen, wo man dann wirklich sagen muss, dem muss man jetzt auf die Finger klopfen. Natürlich symbolisch gemeint. Aber die ganz harte Tour fahren. Oder wenn es um Cybermobbing geht, dann würde ich auch die Farsta-Methode nehmen. Beziehungsweise dann auch beides. Da hatten wir auch einen Fall, der im Prinzip mit Handy oder Fotoapparat heimlich fotografiert hat auf der Toilette und so weiter und da haben wir dann auch gleich diese harte Tour gemacht, beziehungsweise da haben wir dann auch gleich eine Anzeige gemacht und da mussten wir gleich die Polizei einschalten.

I: Fühlen Sie sich durch Ihre „contigo“-Ausbildung gut geschult in der Methodenkompetenz, was etwa Gesprächsführung, Maßnahmen und diese Schritte angeht?

B: Ja, sehr. Das haben wir auch wirklich richtig viel geübt für diese Gespräche, wie man sie führt, wie klar man sein muss, diesen Faden. Natürlich wandelt man das vielleicht trotzdem noch etwas für sich ab, sodass man ein bisschen authentisch ist dabei, aber das haben wir richtig viel geübt und das ist auch ganz, ganz wichtig. Weil gerade der Ersteindruck ist so wichtig. Wenn der Ersteindruck nicht funktioniert, egal ob Opfer oder Täter vor mir sitzen, wenn ich da am Anfang nicht authentisch rüberkomme und nicht klar rüberkomme, dann ist der Vertrauensverlust ganz groß und dann hat man ganz viel zu tun, da wieder Vertrauen aufzubauen. Das Vertrauen gerade bei dem sogenannten Opfer – wir sagen immer „sogenanntes Opfer“, weil eigentlich versuchen wir das auch zu vermeiden, eigentlich sagen wir immer „die, mit denen es gemacht wird“ und „die, die es tun“, bloß das dauert halt eben immer so lange (lacht) – das Vertrauen von dem sogenannten Opfer zu gewinnen ist erstmal ganz wichtig. Weil die sind natürlich irgendwie nur noch skeptisch und rennen ängstlich durch die Gegend und: „Was will die jetzt noch von mir? Und oh-wei!“ und trauen sich oft nicht die Dinge zuzugeben, die ihnen passieren, weil es ihnen peinlich oder unangenehm ist. Deshalb ist es ganz wichtig, dass man da den richtigen Einstieg findet und das hat mir sehr geholfen.

I: Können Sie mir an dieser Stelle noch einmal kurz erzählen, wie Ihre Ausbildung speziell ablief? Also ich weiß, wie es an den Schulen funktioniert, aber wie gestaltete sich Ihre Ausbildung, was war das auch für ein zeitlicher Rahmen?

B: Wir hatten damals zehn Termine, das ging über ein Schuljahr, das waren dann immer drei Stunden pro Termin. Und dann hatten wir, glaube ich, zusätzlich noch zwei Termine, wo wir einmal ins Grips-Theater gegangen sind, da haben wir auch ein Stück dazu gesehen und haben danach noch einen Workshop gehabt. Und dann hatten wir noch einen Termin, damals hatte Herr Taglieber noch zwei Gruppen, wo wir uns mal alle zusammengefunden hatten. Also, es waren elf oder zwölf Termine à drei Stunden und in dieser Zeit haben wir eben alle Methoden kennengelernt, haben ganz viel geübt, diese Gesprächsmethoden sozusagen. Dann haben wir natürlich auch Fälle, die wir dann schon erlebt hatten, ausgetauscht, wobei dafür immer ein bisschen wenig Zeit war. Das haben wir auch gesagt, da müsste man noch ein bisschen mehr Zeit haben. Weil einerseits ist es richtig, dass man, wenn man jetzt erstmal anfängt mit der Ausbildung, das natürlich gleich umsetzen und ausprobieren will, hat natürlich tausend Fragen, die hat jeder, da muss man auch gucken, dass nicht zu viel Raum dafür eingenommen wird, weil man ja erstmal in anderen Dingen sicher werden soll. Aber, wie gesagt, dazu hatten wir auch Zeit, uns da gegenseitig zu beraten und es

wurde immer auch darauf geachtet, dass wir in unterschiedlichen Konstellationen unsere Gespräche durchführen, die verschiedensten Methoden auch mit einer sehr guten Auswertung, als Reflexion, im Nachhinein. Wir haben natürlich auch Übungen durchgeführt, die auch präventiv wirksam sein können. Da würde ich mir allerdings auch wünschen, dass man mehr mit dem Präventiven auch arbeitet. Und jetzt im zweiten Jahr hatten wir dann eine Supervisions-Möglichkeit, das heißt, aus diesen Gruppen, die der Herr Taglieber da ausgewählt hatte, gab es dann Leute, die gesagt haben: „Okay, wir sind an einer Supervision interessiert“ und da haben wir im Prinzip unser Wissen aufgefrischt und eine Übung durchgeführt und sind natürlich auch Fälle durchgegangen, also die Dinge wirklich gut besprochen. Klar, am Anfang ist man manchmal hier und da noch unsicher, wenn man nicht genau weiß, wie man dann weitermachen soll und so weiter, was ja auch oft schwierig ist. Mit den Schülern zu arbeiten, mit den Lehrern zu arbeiten ist die eine Sache, und dann noch mit den Eltern zu arbeiten, die da auch sehr unterschiedlich sind, manche sehr fordern sind, andere das nicht so wichtig sehen. Manchmal auch die Eltern von den sogenannten Tätern, die dann natürlich die Hände schützend über ihre Kinder legen und sagen: „Nein, bei mir ist alles in Ordnung.“ Wie geht man da heran? Dass man die nicht sozusagen gegen die Wand fährt, aber letztendlich versucht, mit ihnen zu kooperieren. Da muss man auch schon ein bisschen Erfahrung mitbringen. So im Großen und Ganzen sah die Ausbildung aus. Achso, vielleicht noch, was ganz wichtig ist, dass jeder, der an dieser Ausbildung teilgenommen hat, dann eben auch ein Modul vorstellen sollte, was er sich selbst erarbeiten sollte, damit er dann eben zeigt, dass er zertifiziert werden kann.

I: In welchem Jahr haben Sie die Ausbildung gemacht?

B: Vor zwei Jahren. Ja, vor zwei Jahren die Ausbildung und jetzt in diesem Jahr habe ich die Supervision durchgeführt und daran bin ich aber auch noch weiter interessiert. Ich denke, es ist ganz wichtig, dass man weiter Supervision bekommt oder sich gegenseitig berät und austauscht. Weil irgendwann kam ich auch an den Punkt, wo ich dachte: „Was machst du eigentlich hier?“ Einerseits wusste ich, das ist ganz wichtig, andererseits habe ich gedacht, man zieht sich auch ganz schön viele furchtbare Sachen rein, also man muss da auch ganz schön stabil sein und stark sein, manches auszuhalten. Es sind ja leider immer negative Dinge und recht schlimme Dinge. Aber andererseits, wenn man sich gut berät und wenn man auch sieht, dass man das ganze Ruder herumreißen kann und eine Gruppe wieder einfangen kann und die auch dann dankbar sind dafür, dass sie sich wieder gefunden haben als Gruppe und dass es auch aufhört, weil viele sagen ja oder zeigen uns auch, dass sie froh sind, dass endlich darüber öffentlich gesprochen wird und dass sie auch den Mut haben können, jetzt auch mal was zu sagen, weil sie wissen, sie haben Unterstützung von den anderen.

I: Wie gehen Sie denn mit den Tätern um, wenn die Taten aufgedeckt werden? Fällt es Ihnen teilweise auch schwer mit Schülern, die in ihrem Unterricht sitzen, das zu trennen?

B: Also, es gibt ja ganz oft den Ruf, dass Lehrer sogenannte Lieblinge haben oder auch sogenannte schwarze Schafe haben. Ich glaub, das ist mir schon immer gut gelungen, eine Situation, die vielleicht schwierig war, gemeinsam mit demjenigen zu besprechen und zu meistern, und dann auch wieder das wegzuschieben, beziehungsweise nicht wegzuschieben, aber das außer Acht zu lassen und die positiven Dinge zu sehen. Ich arbeite sehr viel mit Lob und arbeite sehr viel daran, den Kindern klarzumachen, was an ihnen toll ist und worauf sie stolz sein können und diese Wertschätzung. Und dadurch, dass ich so arbeite,

habe ich da jetzt auch kein Problem und sehe da jetzt nicht in dem Einen nur den sogenannten Täter oder den Bösewicht. Also mir gelingt es gut.

I: Wie, haben Sie das Gefühl, können Sie den Opferschutz gewährleisten während so eine Interventionsmethode läuft?

B: Also wenn man zum Beispiel so eine Unterstützerguppe gebildet hat, also richtig offiziell gebildet hat, der eigentliche Täter weiß es ja oft nicht, was da genau passiert, der kriegt das ja gar nicht so mit, weil / Wissen Sie, wie der NBA funktioniert?

I: Ja.

B: Es ist ja so, dass man ihm sozusagen schmeichelt und mit Wertschätzung arbeitet und über diese Schiene holen wir uns ja die Leute ins Boot. Sie selber wissen ja wahrscheinlich, welchen Anteil sie daran haben, aber darüber wird ja gar nicht großartig gesprochen, sondern es wird ja nur nach vorne geguckt. Und von daher ist es so, dass / In meiner Klasse, muss ich sagen, habe ich das nicht, erstens sind es noch Kleine und zweitens ist so, dass wir ganz stark an dem Thema arbeiten. Ich mache zum Beispiel, weil ich auch Kinder habe, die / „Inklusion“, das Wort finde ich immer nicht so toll, früher haben wir immer gesagt integriert, sind, und habe auch geistig behinderte Kinder in meiner Gruppe, da arbeite ich ganz regelmäßig mit denen, einmal im Jahr, zu dem Thema „Anders sein“. Und mache da ein richtiges Projekt draus, dass ihnen das einfach bewusst ist, dass keiner was dafür kann, dass jeder anders ist und sich das keiner ausgesucht hat, welche Eltern er hat oder wie er geboren wurde. Und über diese Schiene kann ich immer ganz schnell andocken. Wenn da eine Situation anfängt zu brodeln oder unangenehm zu werden, dann hole ich mir die anderen rein und sage dann auch: „Ich freue mich darüber, dass der und der hinguckt und ich freue mich darüber, dass derjenige den und den unterstützt“ und so weiter. Und so haben die anderen, die vielleicht gerne anders handeln möchten, gar keine Chance irgendwie, irgendwas zu integrieren, was negativ ist. In anderen Gruppen, wo man jetzt nicht so drin ist, da ist das natürlich dann schwieriger, da dauert es dann einen Moment länger. Aber da bin ich dann auch so, dass ich auch gucke: Wen kann ich mir da mit ins Boot holen? Wer kann Schutz geben, wer kann Schutz bieten? Entweder verabrede ich dann mit einzelnen Kindern: „Kannst du da mal gucken?“ und: „Ich würde mich freuen, wenn du dich zu demjenigen setzt oder ihm da Unterstützung gibst.“ Also, ich versuche das dann so ein bisschen zu manipulieren von außen. Also dass die das Gefühl haben, da ist auch jemand für mich da und guckt und hilft mir.

I: Jetzt soll es nochmal um eine allgemeine Evaluation gehen. Wie viele Fälle haben Sie bisher nach dem „contigo“-Ansatz behandelt? Können Sie es ungefähr einschätzen?

B: (überlegt) Ich überlege jetzt gerade. Ich habe sogar drüben meinen Hefter. Na, ich würde mal sagen, jetzt sieben oder acht Fälle.

I: Okay. Und wie viele Fälle würden Sie davon als erfolgreich abgeschlossen einstufen?

B: Alle. (lacht) Ja, wirklich alle. Also, die ersten zwei waren die Farsta-Methode und danach habe ich nur noch mit No Blame Approach gearbeitet und es ist super. Es ist wirklich so, dass ich Situationen hatte, wo eigentlich alle schon gesagt haben: „Das hat eh keinen Sinn, da ändert sich nichts.“ Da ist es auch so, dass die Eltern leider ihren Sohn, mit dem man es sozusagen macht, da sehr unterstützen und ihm nicht die Unterstützung geben, dass

man auch positiv auf Dinge gucken kann und dass jeder Tag neu beginnt, sondern ihn immer noch in diese Schiene so ein bisschen reindrücken. Es ist eine schwere Arbeit gewesen mit den Eltern zu arbeiten und die Lerngruppenleiterin hat gesagt: „Es macht sowieso keinen Sinn, das funktioniert nicht.“ Ich habe gesagt: „Komm, lass es uns probieren mit einer Unterstützerguppe, das tut euch allen gut.“ – „Ja, wir haben schon alles probiert.“ – „Los, wir versuchen es trotzdem mal.“ Dann war es schwer, einen Termin zu bekommen, weil das so ein bisschen blockiert wurde, dann habe ich mich aber zum Glück durchgesetzt und bin so froh. Das war so, die Schüler sind rausgegangen aus dieser Unterstützerguppe, die hatten danach einen Ausflug, ich habe die kurz danach auf der Treppe gesehen und da haben die Schüler mir gesagt: „Das klappt ganz toll. Das ist super toll.“ Und das sogenannte Opfer hat mich gesehen, hat gesagt: „Die sind heute alle ganz nett zu mir, das ist ganz toll.“ Wahnsinn. Gänsehaut. Und das ist so dieses Gefühl. Schüler, die vorher eben eher so ruhig waren und eher auch weggeguckt haben, die sind so richtig aufgeblüht, die sind so zum Zuge gekommen.

Das war echt irre. Was wir auch noch zusätzlich gemacht haben, was über „contigo“ auch lief, und zwar haben die eine Fortbildung durchgeführt für ihren Verein, wo ich dann glücklicherweise auch dabei sein durfte. Und zwar Aufstellungen, Mobbingaufstellungen mit einem Spezialisten, der da sehr viel Erfahrung schon gemacht hat. Und das hat mir auch nochmal sehr geholfen – das stimmt, das war auch noch im letzten Jahr ein Zusatztermin. Und das versuche ich dann auch manchmal in den Unterstützerguppen anzuwenden, wenn die sich dann so unsicher sind: „Na, ich weiß nicht, wenn ich dann alleine bin...“ Und dann lasse ich die ganz schnell aufstellen und dann manipulieren wir das so ganz kurz immer nur, gehen so kurz rein in die Situation. Und da habe ich auch ein tolles Feedback von den Schülern bekommen: „Naja dann müssen wir das so machen, wie wir das geübt haben“ und so. Also, das ist schon toll, das haben die super angenommen.

I: Sie haben gesagt, Sie haben einen Ordner – heften Sie dort diese Protokolle ab?

B: Genau. Also, ich muss ja für mich eine Übersicht haben, weil es ist schon sehr aufwändig, gerade diese Unterstützerguppe. Und da bin ich auch ziemlich hartnäckig, weil einmal Unterstützerguppe bilden und dann nie wieder sehen, das funktioniert auch nicht. Also meine Erfahrung ist, genau wie bei der Schulmediation, dass man sich die Leute auch nochmal holt, dann nach ein, zwei Wochen und fragt: „Wie ist es gelaufen?“ und sie natürlich auch dafür lobt.

I: Einzeln dann oder auch in der Gruppe?

B: Nein, alle. Da hole ich mir auch wieder die Gruppe ran. Und zwischendurch spricht man dann auch wieder mit dem Opfer, mit dem vermeintlichen Opfer. Dann spricht man meistens auch mit den Eltern, beruhigt sie und sagt ihnen auch: „Alles wird gut“ und dann fragt man zwischendurch mal nach: „Wie geht es?“ Also, da kommen schon eine ganze Menge Termine zusammen. Dass ich da nichts aus dem Auge verliere. Und andererseits auch eben für mich mal so dokumentiere, was ich alles gemacht habe. Es gibt ja auch gerade Eltern, die dann vielleicht behaupten: „Nein, da ist nichts gelaufen“ oder so. Und: „Sie haben sich ja gar nicht gekümmert.“ Dass man das genau für sich zeigen kann. Die Unterstützerguppen, wenn man die bildet, da arbeitet man ja vorher mit den Lerngruppenleitern zusammen und lässt sich von denen sagen, was passt auf den, denn die kennen sie ja natürlich besser. Und das hebe ich mir dann auch auf und dann schreibe ich mir auch auf, was sie sich vornehmen, wie wir sie unterstützen können und so weiter. Da habe ich für mich einfach die Übersicht. Sonst bringt man das irgendwann durcheinander oder weiß nicht mehr so genau.

Und das ist, glaube ich, auch gut für mich, dass sie da wissen, dass ich da auch mir meine Dinge aufschreibe, damit keiner so wegflutschen kann.

I: Sie meinten, in diesem schwierigen Fall war es mit den Eltern ein bisschen problematisch. Holen Sie allgemein Eltern mit ins Boot?

B: Nicht immer unbedingt. Es hängt davon ab, wie schwierig dieser Fall ist, also wie lange der auch schon ist und wie weit. Manchmal ist es ja auch so, dass die Eltern auf uns zu kommen und in diesem Fall war es auch so, dass die Mutter mich angesprochen hatte. Sie kam damals bei dieser Elterntagung gleich auf mich zu und war ganz happy, dass wir so was hier anbieten und hat dann eben erzählt. Und da musste ich natürlich mit ihr in Verbindung bleiben. Nein, nicht immer. Es hängt immer davon ab. Also zum Beispiel in den ersten Fällen, bei der Farsta-Methode, da sagt man ja auch, dass man erstmal nichts den anderen sagt, dass es sozusagen noch unter uns bleibt. Und wenn es dann aber weitergeht, dann würden wir uns schon die Eltern reinholen. Jetzt in einem anderen Fall, der auch sich sehr lange hingezogen hatte, weil der am Anfang auch nicht so richtig angegangen wurde, auch von den Lerngruppenleitern immer so abgetan wurde, wo ich dann schon so im Gespräch war und dann aber doch diese Methode, die für No Blame / Stimmt, da hatten wir erst die Farsta-Methode durchgeführt und da habe ich einfach festgestellt, dass gerade die Größeren, die sind schwerer greifbar. Die lassen sich auch nicht mehr so viel erzählen und sind da geschickter, was Ausreden angeht. Dann ist es ja so, dass jedes Jahr bei uns die Gruppen neu zusammengestellt werden, dadurch, dass wir ja jahrgangsübergreifend lernen, gibt es ja immer ein Drittel, die rausgehen, dann kommt ein nächstes Drittel dazu. Gerade die Großen, die haben dann auch Kontakte in Kursen oder wir haben dann auch sogenannte Angebotszeiten, wo die dann auch mit anderen zusammenkommen, und leider, wenn sich dann erstmal etwas etabliert hat, dann nimmt es ja so seinen Lauf. Also, auch aus anderen Gruppen machen dann welche mit. Und da war es dann etwas schwierig, da haben wir dann einfach nochmal – das war dann in diesem Schuljahr – diesen No Blame Approach, also die Unterstützergruppe gebildet und von da an ging das gut und da habe ich dann auch gesagt: „Ich will jetzt aber auch mal mit der Mutter sprechen und gucken vielleicht, inwieweit auch die Eltern unterstützen.“ Aber das ist jetzt super, das läuft ganz toll. Das war dann so, dass wir das letzte Treffen in der Unterstützergruppe hatten und da meinte ein Schüler: „Ist ja alles schön und gut, dass wir das jetzt so hinkriegen, aber es gibt trotzdem noch jemanden bei uns in der Gruppe, dem geht es auch nicht gut und ich möchte, dass wir dem auch helfen.“ Das fand ich stark. Dann haben wir geguckt zusammen und dann mussten wir eine ganze Menge unternehmen, weil da leider die Unterstützung der Eltern nicht da war. Die Schülerin hatte nie Essen mit und dann hat sie die anderen erpresst, hat gesagt: „Ich möchte von euch Essen haben“, ist aber auch wieder fertiggemacht worden und so weiter, ist dann einfach rangegangen. Da ist dann einfach wichtig, dass der Lerngruppenleiter auch die Dinge hört, die die Schüler so berichten, die dann für sie auch unangenehm sind. Und da haben wir dann gesagt: „Da muss mit den Eltern gesprochen werden. Auch in der neunten Klasse muss sie regelmäßig Essen haben und bekommen.“ Das hatte dann noch eine ziemliche Auswirkung, weil wir dann auch gucken mussten, wie wir der Schülerin rundherum insgesamt helfen. Das hat dann aber auch funktioniert. Ja, das sind manchmal auch so tiefgreifende Sachen, das ist nicht einfach so abgetan mit einmal.

I: Ich wollte Sie jetzt eigentlich fragen, ob Sie das Gefühl haben, dass es seit „contigo“ im großen Schulkontext spürbare Veränderungen gibt. Aber wenn Sie die einzige Lehrerin sind und nur noch einen Erzieher an Ihrer Seite haben, werden keine Veränderungen im Großen und Ganzen spürbar sein, oder?

B: Jein. Also, sagen wir mal so, damals nach dieser Fortbildung war es schon so, dass viele gesagt haben: „Oh, ist ja interessant“, aber auch formuliert hatten zum Schluss, „ein Glück“ und „schön“, dass es den Kollegen und mich gibt. Andererseits habe ich eben auch jetzt gemerkt – also wir hatten jetzt zum Beispiel vor Kurzem einen Fall, wo ich gedacht habe: „Oh, waren die gar nicht da, damals zu dem Studientag? Haben die nichts davon gehört?“ Weil da haben sie es letztendlich so laufen lassen, dass letztendlich diese Schülerin überhaupt nicht mehr in die Schule gekommen ist und nicht mehr den Klassenraum betreten hat. Sicherlich spielten da auch noch familiäre Dinge eine Rolle, aber da ist dann leider auch ganz schnell reagiert worden von der Schulleitung, beziehungsweise der stellvertretenden Schulleitung. Die hat gesagt: „Ja, wir genehmigen es, dass sie herausgenommen wird aus der Gruppe.“ Aber eigentlich ist es ja genau das, was man möglichst nicht machen soll, dass man das sogenannte Opfer herausnimmt, sondern dass man versucht, sie drin zu halten und so zu helfen. Da ist es leider zu spät an mich herangetragen worden und dadurch, dass es im anderen Haus ist, habe ich davon nie etwas mitgekriegt oder gehört. Ich glaube, das muss immer wieder Thema sein. Also, wir haben uns auch soweit Gedanken schon gemacht, der Kollege und ich, dass wir gesagt haben, am Anfang des Schuljahres müssen wir immer wieder dazu sprechen. Wir müssen aufmerksam machen und müssen darauf achten, dass jeder eine Idee hat, wo er hingehen kann und auch diese Erkennungsmerkmale. Und wenn sie manchmal noch so simpel sind, lieber gleich uns darüber informieren, uns gucken lassen und sich auch eine Beratung holen von uns, bevor dann das Kind in den Brunnen gefallen ist.

I: Ist also immer wieder diese Bewusstmachung ganz wichtig?

B: Ja genau. Unbedingt.

I: Worin sehen Sie denn die konkreten Vorteile von „contigo“?

B: Also ich finde es erstmal toll, dass die sich so engagiert haben, dass sie versuchen wollen, die Schulen soweit zu bringen, dass sie einfach ein Gespür dafür haben und um Mobbing wissen und natürlich auch alles dagegen unternehmen. Dann finde ich es toll, dass sie einmal in der Woche diesen anonymen Chat haben.

I: Ja, der wird jetzt leider eingestellt.

B: Wird eingestellt? Schaffen Sie nicht mehr?

I: Nein, es wird einfach nicht mehr subventioniert. Da fallen die finanziellen Mittel jetzt weg. Es wird wohl jetzt bald eingestellt.

B: Hm, das ist schade. Das fand ich so richtig wichtig und gut und toll. Ja gut. Ansonsten ist es natürlich super, dass die eben jederzeit ansprechbar sind, auch an die Schulen kommen und beraten, Fallberatung machen, aber eben auch dann Ideen haben, was man dann insgesamt machen kann als Schule, an wen man sich wenden kann oder eben auch / Ich finde ja immer die Prävention wichtig. Dass man immer auch präventiv vorgeht.

I: Fühlen Sie sich nach der Ausbildung allgemein besser und sicherer vorbereitet auf zukünftige Mobbingfälle und haben Sie eine Veränderung ganz besonders an sich wahrgenommen?

B: Also, absolut sicher fühle ich mich damit. Ich habe das Gefühl, dass ich bestens Bescheid weiß. Sicherlich wird es immer mal wieder schwierige Fälle geben, wo man sich vielleicht auch nochmal eine Beratung holt. Was war der zweite Teil? (lacht)

I: Wenn Sie jetzt auf die zwei Jahre zurückblicken – man hat sich ja vielleicht auf verschiedenen Ebenen weiterentwickelt – aber dass Sie sagen, *das* ist auf jeden Fall etwas, wobei ich am meisten Veränderungen in meinem eigenen Verhalten feststellen konnte.

B: Also, ich denke, es hat mich unheimlich gestärkt, wirklich jetzt die Dinge offensiv anzugehen und nicht noch drei Mal zu überlegen: „Ist es jetzt so richtig oder nicht richtig“, sondern ich weiß einfach ganz genau, wie ich vorgehen kann. Also wirklich ein sicheres Auftreten ohne zu zögern. Vorher, wie ich vorhin schon sagte, habe ich immer darauf geachtet, die Dinge anzusprechen und darauf zu gucken, ist da im Innern vielleicht aber immer eine Unsicherheit gewesen: „War das jetzt richtig so? Hast du das richtig gemacht?“ Das hat mich unheimlich gestärkt, sodass ich jetzt schon gute Fahrpläne habe für mich, wann was angebracht ist.

I: Sehen Sie irgendwelche Verbesserungsmöglichkeiten im „contigo“-Programm, etwa hinsichtlich der Ausbildung oder allgemeine Dinge, die sie sich noch wünschen würden?

B: Naja also, wenn man jetzt die Ausbildung zum Anti-Mobbing-Coach macht, ich habe vorhin schon gesagt, denke ich, ist es wichtig, dass man also wirklich viel Raum bekommt, um sich gegenseitig zu beraten. Das ist ja jetzt, wie gesagt, in diesem letzten Jahr angeboten worden, diese Supervision. Vielleicht kann man gucken, ob man das vielleicht parallel sogar macht, dass man sagt, einmal Ausbildung und wer dann noch Supervision benötigt – dass man dann noch eine Stunde zusätzlich oder zwischendurch nochmal einen Termin anbietet, dass man das so ein bisschen trennt. Weil ich grundsätzlich schon denke, dass man aufpassen muss, dass man sich nicht verliert und nur Beratung macht, sondern dass man die Grundlagen erstmal lernt. Und ich finde, auch wenn es viele Präventionsmaßnahmen gibt, fände ich schon gut, wenn man schon parallel Ideen, wie man präventiv vorgehen kann, mit einbringt. Gut, also, wir haben auch zwischendurch schon diese schönen Spielchen durchgeführt, die auf alle Fälle schon eine Rolle spielen. Aber vielleicht kann man da das noch ein bisschen verstärken. Es gibt andererseits sicherlich auch viele andere Fortbildungen, wo präventiv Geschichten angeboten werden, das ist immer schwierig zu sagen. Es hängt ja auch immer davon ab, wie viele Stunden man zur Verfügung gestellt bekommt für diese Ausbildung. Aber auf alle Fälle sollte dieser präventive Charakter schon dabei sein.

I: Von meiner Seite aus wäre es das schon gewesen. Haben wir aus Ihrer Sicht noch irgendwas vergessen, irgendwas, das Sie gerne noch ergänzen wollen?

B: Nein, ich glaube, da gibt es nichts mehr.

Transkription 2 – Frau SH

I = Interviewer

B = befragte Lehrkraft

I: Können Sie mir zum Einstieg schildern, wie es dazu kam, dass „contigo“ an Ihre Schule gekommen ist?

B: Ich hatte von einem Kollegen von einer anderen Schule gehört, dass Herr Walter Taglieber eine halbtägige Fortbildung zu „contigo“ oder zum Thema Umgang mit Mobbing an der Schule gemacht hat und das ist an der Schule so gut angekommen, die haben alle gesagt: „Das war die beste Fortbildung jemals.“ Und da habe ich dann gedacht, das ist auch etwas, das wir an unserer Schule dann nutzen könnten und habe Herrn Taglieber eingeladen. Er hat dann bei uns auch diese halbtägige Fortbildung gemacht und bei uns ging das dann sogar noch weiter, dass die Gesamtkonferenz dafür gestimmt hat, das ganze Programm zu durchlaufen mit diesen 21 Schritten.

I: Wodurch wurde Ihr persönliches Interesse geweckt, sich dann als „contigo“-Lehrer ausbilden zu lassen? Was war Ihre Motivation dahinter?

B: Ich habe es bei meiner Arbeit öfter schon erlebt, dass einzelne Schüler die Schule schon verlassen haben, weil sie keinen anderen Weg gesehen haben, weiter einigermaßen glücklich zur Schule zu gehen. Sie fühlten sich in Ihren Klassen unwohl und ich hatte immer das Gefühl, es gehen die Opfer und nicht die Täter an andere Schulen, zwangsweise, weil wir keine Mittel haben, um denen zu helfen. Das war die Motivation.

I: Wenn Sie sich an die Zeit vor dem „contigo“-Programm erinnern, sind Sie der Meinung, dass Sie da auch schon ein gut fundiertes theoretisches Wissen über diese ganze Mobbingproblematik hatten?

B: Nein, hatte ich nicht.

I: Ok gut, das war eine klare Antwort (beide lachen). Sind Sie der Meinung, dass Sie Ihr theoretisches Wissen durch die „contigo“-Vorträge und -Studenten erweitem konnten?

B: Mehr das Praktische als das Theoretische.

I: Aber wenn Sie jetzt darüber nachdenken, fühlen Sie sich dann sicher in der Theorie, etwa über die Rollen beim Mobbing, wann Mobbing anfängt oder Ähnliches?

B: Sicher nicht. Ich fühle mich nicht sicher, aber ich fühle mich nicht mehr hilflos und weiß jetzt, welche ersten Schritte ich gehen kann.

I: In der Zeit vor dem „contigo“-Programm, wie haben Sie denn da auf Mobbingfälle reagiert?

B: Aus heutiger Sicht ganz unprofessionell, denn ich hatte immer das Bestreben, es zu besprechen – mit Klassen zu besprechen, mit Schülern zu besprechen, mit den Eltern zu besprechen. Das war meine Herangehensweise, auch nicht besonders erfolgreich.

I: Haben Sie das Gefühl, dass es Situationen damals gab, in denen Sie durch Überforderung oder Angst: „Wie soll ich darauf reagieren?“, solchen Sachen aus dem Weg gegangen sind?

B: Je nachdem, wie ernst das Problem war oder wie ich es wahrgenommen habe. Sobald ich das Gefühl hatte, da gibt es ein ernsthaftes Problem, bin ich es angegangen und habe mich nicht davor gescheut, auch Auseinandersetzungen durchzustehen. Aber ich glaube, dass ich bestimmt auch vieles gar nicht so mitkriege, wie schlimm es ist. Und das ist mir dann manchmal auch erst hinterher klargeworden, wenn Eltern dann kamen und sagten: „Es ist für meine Tochter oder für meinen Sohn unerträglich und deshalb wird er oder sie die Schule verlassen.“ Und ich hatte wenig Ahnung davon, wie schlimm es war.

I: Mit Ihrem jetzigen Wissen, nach welchen Kriterien entscheiden Sie denn momentan, ob Sie in Mobbingfälle eingreifen?

B: Beobachten finde ich ziemlich schwierig, weil ich dann, wenn Mobbing passiert, in der Regel ja nicht dabei bin, sondern ich muss mich darauf verlassen, dass mir die Informationen zugetragen werden, dass also entweder andere Schüler kommen und sagen: „Da ist was nicht in Ordnung“ oder „Die oder der wird gemobbt“, dass im besten Fall das Opfer selber kommt. Und Kriterien habe ich ja dann an der Hand, um zu entscheiden, ist das Mobbing oder nicht. Wie lange dauert das schon an? Welche Folgen hat es für das Opfer? Leidet es körperlich, seelisch und so weiter? Und ob es von mehr als einer Person passiert, die als Täter agiert.

I: Wie sehr sehen Sie es mittlerweile als Ihre Pflicht als Lehrerin, bei solchen Dingen einzugreifen?

B: Ich sehe es hundertprozentig als meine Pflicht, dort einzuschreiten und würde ich es auch immer tun. Dazu möchte ich vielleicht noch sagen, dass bei der Entscheidung, ob etwas Mobbing ist oder nicht, das auch nicht so einfach ist immer und dass im Kollegium hier auch schon diskutiert wurde, dass nicht jede Rauferei zwischen Jugendlichen gleich Mobbing sein muss und dass man vielleicht auch natürliche Verhaltensweisen, gesunde Verhaltensweisen jetzt in eine Ecke stellt. Dass die Gefahr besteht, dass man überreagiert.

I: Waren Ihnen der No Blame Approach und die Farsta-Methode auch schon vor „contigo“ bekannt?

B: Nein.

I: Nach welchen Kriterien entscheiden Sie denn, auf welche der Methoden Sie zurückgreifen, wenn Sie intervenieren?

B: Hmm. (überlegt) Ich glaube, ich habe, wenn dann, erstmal zur Farsta-Methode gegriffen, weil sie einfacher handhabbar scheint (lacht) und eventuell auch schnelleren Erfolg zeigen könnte. No Blame Approach habe ich selber noch nicht angewendet, bin mir aber dessen bewusst, was uns die Experten auch vermittelt haben, dass es die nachhaltigere Methode ist. Aber ein Kriterium, um zu sagen: „Da mache ich jetzt das Eine, da das andere“, da bin ich noch in diesem Anfangsstadium. Was traue ich mir zu, was kann ich leisten? Und so ein Gespräch nach Farsta zu führen, traue ich mir ohne Weiteres zu, aber diesen

Unterstützterkreis zusammenzustellen, das stelle ich mir schon schwieriger vor und aufwendiger.

I: Aber ansonsten würden Sie dann einfach aus dem Gefühl heraus entscheiden? Oder meinen Sie, beim No Blame Approach bräuchten Sie einfach noch ein bisschen Schulung oder praktische Übung, um sich sicherer zu fühlen und es dann anzuwenden?

B: (überlegt) Praktische Schulung nicht, sondern Erfahrung. Ich muss mich einfach aufrufen und die Kollegen finden, die das dann mit mir zusammen machen können.

I: Fühlen Sie sich denn durch das „contigo“-Programm gut geschult hinsichtlich der Methodenkompetenz zum No Blame Approach und zu Farsta?

B: Ja. Sehr gut. Ja. Es geht jetzt nur darum, es auch wirklich selber zu tun, um in der Praxis die Erfahrung zu sammeln.

I: Wie gehen Sie denn mit dem Täter um, wenn ein Mobbingfall aufgedeckt wird? Also allgemein, wie würden Sie auf ihn zugehen, aber auch, wie können Sie es trennen zwischen Mobbingfall und dem betroffenen Schüler in meinem Unterricht?

B: Also, ich denke schon, dass ich besonders aufmerksam bin in meinem Unterricht, um diesen Schüler nicht auch noch, was seine schulischen Leistungen betrifft, zu benachteiligen. Insofern aufmerksam, ich möchte keine Meldung von ihm übersehen oder auf keinen Fall ihn damit strafen, dass wir nebenbei seine Mobbinggeschichte als Täter irgendwie besprechen oder zu laufen haben. Es ist zumindest mein Anspruch, das zu trennen. Und würde sehr versuchen, mich da zu kontrollieren.

I: Wie gehen Sie auf einen Täter zu, wenn bekannt wird, dass dort etwas vorgefallen ist?

B: Ja, nach dieser Farsta-Methode mit möglichem Überraschungseffekt aus dem Unterricht holen und dann schon mit autoritärer Habitus und Strenge ihn mit seinem Fehlverhalten konfrontieren.

I: Wie denken Sie, dass durch diese zwei Methoden der Opferschutz gewährleistet ist?

B: Wenn überhaupt, dann können diese Methoden den Opferschutz gewährleisten, glaube ich, weil wir ja niemals die Informanten preisgeben oder auch nicht sagen, woher wir die Informationen haben. Wir würden nie sagen, dass das Opfer selber Dinge uns berichtet hat. Aber wenn man einen Täter mit seinem Fehlverhalten konfrontiert, ist ja völlig klar, dass er das auch auf das Opfer projiziert. Also ich wüsste keine bessere Methode, um das Opfer zu schützen. Trotzdem gibt es keinen Schutz, keinen hundertprozentigen Schutz.

I: In wie vielen Fällen haben Sie denn „contigo“ bzw. eine der „contigo“-Methoden bisher angewendet?

B: Ungefähr drei.

I: Und die waren alle nach der Farsta-Methode?

B: Ja.

I: Wie viele davon waren erfolgreich?

B: (lacht) Das ist ein bisschen schwer zu sagen. Ich hatte eher so den Eindruck, dass es in den Anfängen stecken geblieben ist. Es gab also jeweils einmal zwei Gespräche in Folge und einmal auch nur eins /

I: Mit dem gleichen Schüler?

B: Ja. Und einmal nur eins. Und daraufhin gab es dann keinen Anlass mehr. Also das könnte man als Erfolg werten und sagen, das hat schon dazu geführt, dass Mobbing aufgehört hat. Aber dessen bin mir durchaus nicht sicher, ob wir da die richtigen Informationen haben.

I: Haben Sie das Gefühl, dass, seitdem „contigo“ hier an der Schule ist, es irgendwelche Veränderungen im Hinblick auf Mobbing gab, die in der ganzen Schule spürbar sind?

B: Ich glaube nicht, dass sich das Schülerverhalten dadurch verändert hat, dass es mehr oder weniger an Mobbingfällen in den Klassen gibt. Das Gefühl habe ich nicht. Was bei den Schülern angekommen ist, glaube ich, was nützlich sein kann, ist, dass sie nicht mehr denken: „Auch unsere Lehrer können uns nicht helfen, die können sowieso nichts machen“, sondern dass es doch publik gemacht werden konnte, dass wir sehr wohl etwas tun können. Sodass wir hoffentlich die Opfer etwas mehr ermuntern können, sich Hilfe zu suchen.

I: Worin sehen Sie denn die konkreten Vorteile des „contigo“-Programms?

B: Die Art und Weise, wie das Programm abgelaufen ist? (überlegt) Die großen Vorteile von „contigo“ sind die kompetenten Fortbilder, die wir hatten, die alle sehr viel Praxiserfahrung haben und nicht nur aus der Literatur zitieren, sondern wirklich wissen, wovon sie sprechen, das überzeugend machen. Dass sie teilweise sehr motivierende Veranstaltungen angeboten haben, dass sie die Rollenspiele, die wir durchgeführt haben, sehr gut begleitet haben. Also insgesamt gehören die mit zu den besten Fortbildern, die ich kenne.

I: Fühlen Sie sich jetzt nach der Ausbildung sicherer auf zukünftige Mobbingfälle vorbereitet? Fühlen Sie sich in der Hinsicht besser?

B: Ja, auf alle Fälle, so wie ich es am Anfang geschildert habe.

I: Haben Sie das Gefühl, dass Sie jetzt früher eingreifen?

B: Früher weiß ich nicht. Vielleicht gar nicht mal früher, weil ich jetzt ja gelernt habe, dass ich erstmal Informationen sammeln muss, um mich zu vergewissern, wie ich darauf reagiere und ob es Mobbing sein könnte, ob ich so ein Gespräch führen will. Wo ich früher gleich losgepoltert wäre und gesagt hätte: „Das geht nicht und das geht nicht und das geht nicht, das ist falsches Verhalten.“

I: Haben Sie eine ganz spezielle Veränderung bei sich und Ihrem Verhalten bemerkt? Was sich bei Ihrer persönlichen Mobbingintervention verändert hat?

B: Fällt mir jetzt nichts ein dazu.

I: Welche Verbesserungsmöglichkeiten sehen Sie noch bei „contigo“, zum Beispiel bei der Ausbildung oder der Implementierung an der Schule?

B: (überlegt) Eigentlich habe ich da gar keine Verbesserungsverschlage. Das ist sehr gut so, wie sie das machen. Und das Programm ist ja noch nicht mal ganz beendet, weil es ja noch die Auswertung und Evaluation geben wird für Schüler und Lehrer online. Da bin ich mal gespannt drauf, ist mir aber ehrlich gesagt auch nicht das Wichtigste. Also, ich habe gar keine Verbesserungsvorschläge für den Verein.

I: Da es aus einem anderen Gespräch mit einer Lehrerin hervorging, möchte ich das nochmal ansprechen. Inwiefern, finden Sie, ist auch ein gewisser präventiver Effekt bei diesem Programm gegeben und würden Sie sich davon vielleicht noch mehr wünschen?

B: Ehrlich gesagt sehe ich keinen präventiven Effekt. Dieses Schülerverhalten, dieses Mobbingverhalten gibt es. Und das wird man damit nicht abschaffen. Man wird nur besser damit umgehen können und das Ausmaß eingrenzen können.

I: Ok. Mit meinen Fragen wäre ich soweit nun schon durch. Haben wir noch irgendwas vergessen, das Sie gerne ansprechen möchten, irgendwelche Anmerkungen von Ihrer Seite aus?

B: Hm. (überlegt) Vielleicht das, was Eltern, die von unserem ganzen Programm auch immer gehört haben, dazu geäußert haben oder was auch andere Kollegen teilweise für Befürchtungen hatten, kann man nochmal ansprechen. Dass durch dieses Fokussieren auf das Thema Mobbing der Eindruck entstehen könnte, dass es an unserer Schule ein besonderes Problem ist, also ein Imageschaden entstehen könnte. Oder dadurch, dass es unten im Schaukasten hängt, Besucher, die kommen mit ihren Kleinen, mit den Sechstklasslern, wenn sie sich hier anmelden, also auch Angst kriegen davor. Das glaube ich aber nicht, dass das der Fall ist. Und wenn es vielleicht doch Leute gibt, die so darauf reagieren könnten, heißt es eigentlich nur, dass wir nicht muede werden dürfen, uns zu erklären, was wir da eigentlich tun.

I: Und dann erklären Sie ihnen einfach, dass /

B: Ja, dass es eine Illusion wäre, zu glauben, es gäbe irgendeine Schule ohne Mobbing.

Transkription 3 – Frau EG

I = Interviewer

B = befragte Lehrkraft

I: Können Sie mir zum Einstieg kurz schildern, wie es überhaupt dazu gekommen ist, dass „contigo“ an Ihre Schule gelangte?

B: (überlegt) Puh. Ich weiß gar nicht, wie es dazu gekommen ist. Das muss ja irgendjemand angeregt haben. Ich nehme mal an, vielleicht M. Weiß ich nicht genau. Es wurde dann auf einer Konferenz vorgestellt, dass es dieses Programm gibt, und es hieß dann, interessierte Lehrer könnten sich melden und dran teilnehmen. Man hat sich dann erstmal unverbindlich angemeldet, soweit ich mich erinnere, und dann fand ich das gut, weil ich schon mal jemanden hatte vorher und nicht recht wusste, wie ich reagieren soll.

I: Wurde dadurch dann, durch diesen Fall vor allem, Ihr Interesse geweckt, sich dann auch als „contigo“-Lehrer ausbilden zu lassen oder wie kam das?

B: Nein, durch den Fall hat sich mir einfach die Frage aufgedrängt: Wie gehe ich mit solchen Fällen um? Weil der betroffene Schüler hat dann letztendlich die Schule verlassen und das war ein Ergebnis, was ich nicht gut fand. Das war aber vor „contigo“.

I: Und was war dann Ihr persönliches Interesse, sich einzuschreiben und ausbilden zu lassen?

B: Einfach um Handlungsvorschläge an die Hand zu kriegen, Handlungsleitlinien, dass du in Zukunft weißt, wie du reagierst, wenn du so einen Fall hast. Und als Klassenlehrer hast du das halt immer wieder.

I: Hatten Sie das Gefühl, Sie hatten bereits vor „contigo“ ein theoretisch gut fundiertes Wissen über die ganze Mobbingproblematik? Etwa über die Rollen, welche Rolle nehme ich selbst als Lehrer ein, wann fängt Mobbing überhaupt an?

B: Definitionsmäßig wusste ich ungefähr Bescheid, was es ist. Ich wusste auch, was es für Rollen gibt. Aber damit war auch Schluss. Wie ich am besten damit umgehe, wusste ich nicht.

I: Haben Sie das Gefühl, dass Sie das theoretische Wissen über das „contigo“-Programm erweitern konnten?

B: Ja, auf alle Fälle.

I: Wodurch konkret?

B: (überlegt) Na wir haben die verschiedenen Rollen genauer durchleuchtet, daran erinnere ich mich. (überlegt) Wir haben Verhaltensregeln für Lehrer durchgesprochen, was wir machen sollten oder was wir zumindest nicht machen sollten. Wie wir mit den Eltern umgehen, welche Reaktionen wir vermeiden zu versuchen sollten.

I: Und das kam dann durch die Vorträge von Herrn Taglieber und durch die Studententage?

B: Ja genau.

I: Wenn Sie sich an die Zeit vor „contigo“ erinnern, wie haben Sie da auf Mobbingfälle in der Schule reagiert oder in Ihrer Klasse, wenn so etwas vorgekommen ist?

B: Ich hatte de facto zwei Fälle. Bei dem einen war es so, da habe ich das überhaupt nicht mitgekriegt. Erst als die Mutter mir mitgeteilt hat, dass der Sohn die Klasse verlässt, hat sie mir das gesagt. Ich hatte also gar nicht die Möglichkeit, irgendwas zu machen. Und bei dem anderen stand ich mit der Mutter in regelmäßigem Kontakt. Der konnte, wollte mir aber auch nicht recht die Schuldigen quasi benennen. Also da war ich auch ein bisschen ausgebremst.

I: Also haben Sie in dem Moment einfach das Gefühl gehabt, Sie konnten gar nichts machen, weil Sie nicht an die Quelle gelangt sind?

B: Genau ja.

I: Haben Sie das Gefühl, dass es schon einmal Situationen gab, bei denen Sie aus Überforderung oder Angst so etwas gemieden oder weggeschaut haben anstatt einzuschreiten? Oder haben Sie das bei Kollegen mal bemerkt?

B: Aus Überforderung... Naja, also ich weiß es aus unserem konkreten Fall in der achten Klasse, dass da schon Sachen im Unterricht laufen bei manchen Kollegen, die dann nicht darauf reagieren. Bei mir ist es manchmal so, dass ich eine Weile brauche bis / Wenn so der normale Unterricht läuft und dann passiert irgendwas noch nebenbei, dann registriere ich das zwar, aber es dauert eine Weile bis es einsickert, bis ich verstanden habe, was da abläuft. Es geht nicht immer alles auf einmal. Man kann nicht gleichzeitig unterrichten und Hausaufgaben kontrollieren und dann merkst du noch, dass irgendetwas passiert, dann da auch noch drauf reagieren, ist manchmal einfach ein bisschen viel. Dann passiert es mir oft, dass ich hinterher merke, dass da irgendwas war. Aber ich versuche zumindest durch einen strengen Blick (lacht) immer gleich hinzugucken und die Schüler auszubremsen. Dass sie auch merken, man guckt rauf. Auch wenn ich dann nicht unbedingt weiß, was passiert ist.

I: Nach welchen Kriterien entscheiden Sie denn, ob Sie in vermeintliche Mobbingfälle einschreiten oder nicht? Haben Sie für sich irgendwelche Grenzen gesetzt?

B: Naja, also das Eine wäre natürlich, wenn der Schüler auf einen zukommt oder die Eltern oder Mitschüler. Oder wenn man selber jetzt das Gefühl hätte, da ist jemand total unglücklich.

I: Inwiefern sehen Sie es als Ihre Pflicht, als Ihren Aufgabenbereich, als Lehrerin bei Mobbing einzuschreiten?

B: Wir vermitteln ja nicht nur Wissen, sondern wir sind ja auch für die Persönlichkeitsbildung und für das Wohlergehen unserer Schüler da. Insofern sehe ich das schon als mein Aufgabenbereich. Ich meine, ich kann nicht alles abfangen, aber zumindest in der Schule

muss gewährleistet sein, dass die Schüler sich wohlfühlen können und gerne kommen können.

I: Kannten Sie den No Blame Approach und die Farsta-Methode schon vor „contigo“?

B: Nein.

I: Wenn Sie jetzt einen Mobbingfall haben, nach welchen Kriterien entscheiden Sie, auf welchen der beiden Ansätze Sie zurückgreifen?

B: Ich würde sagen, es hängt davon ab, welche Ausmaße das Mobbing schon angenommen hat. Wenn es jetzt schon schlimmere Form angenommen hat, würde ich zur Farsta-Methode greifen und wenn es jetzt noch nicht so ganz dramatisch ist, No Blame Approach. Und vor allem, wenn ich wüsste, ich habe Schüler in der Klasse, die bereit sind, sich stark zu machen für den Schüler auch. Wenn ich sowas gar nicht hätte, wenn sich alle gegen einen verschworen hätten oder nur wegschauen, dann hat das eigentlich keinen Sinn. Dann würde ich zur Farsta-Methode greifen.

I: Fühlen Sie sich durch „contigo“ gut geschult hinsichtlich der Methodenkompetenz der beiden Ansätze?

B: Ja. Ja. Wir haben natürlich den Ordner mit den ganzen Vorlagen noch, wo alles nochmal der Reihe nach aufgelistet ist, was man tun muss, welche Fragen man stellen sollte, welche nicht. Und das gibt schon Sicherheit.

I: Wenn Sie erfahren, dass etwas im Gange ist und es eventuell einen Täter gibt, wie gehen Sie mit ihm um und begegnen Sie ihm, hinsichtlich des Mobbingfalls, aber auch im Unterricht?

B: Es kommt auch ein bisschen drauf an, wie schlimm die Aktionen sind, die derjenige gemacht hat. Also, wenn das jetzt richtig schlimm wäre, dann hätte ich da schon massive Probleme, dem neutral zu begegnen. Ich würde ihn nicht irgendwie abstrafen oder sie, aber ich müsste mich überwinden. Würde mich schon Überwindung kosten.

I: Haben Sie das Gefühl, der Opferschutz ist durch diese Methoden gewährleistet und wenn ja, inwiefern?

B: Da finde ich die No Blame-Methode eigentlich besser, weil dadurch, dass man den Tätern ja keine Vorwürfe entgegenbringt, besteht auch keine Notwendigkeit ihrerseits, das Opfer jetzt noch mehr abzustrafen. Also, man hat ihnen ja keine Vorwürfe gemacht, insofern müssen sie sich jetzt nicht für irgendetwas rächen. Bei Farsta, ja, das habe ich mich auch gefragt, ob es letztendlich wirklich funktioniert, wenn man ihnen dann alleine androht, dass sie bestraft werden, wenn sie das nicht unterlassen, ob sie nicht vielmehr sich das Opfer dann erst recht nochmal beiseite nehmen und dann gemein werden.

I: Haben Sie da irgendwas gehört oder eigene Erfahrungen?

B: Nein, nein, noch nichts gehört. Ich glaube auch, dass bei den allermeisten Schülern das wirkt. Aber ich könnte mir vorstellen, wenn jemand richtig fies ist und vor gemeinen Aktionen nicht zurückschreckt, dass es dem wahrscheinlich dann egal ist.

I: In wie vielen Fällen haben Sie „contigo“ bereits angewendet?

B: Genau genommen, in null. (lacht) Ja, also wir haben es einmal probiert bei einem Fall, den No Blame Approach. Aber es hat sich dann herausgestellt, dass wir letztendlich unsere Gruppe nicht richtig zusammengesetzt hatten, weil die Informationen, die wir vorher hatten, nicht so ganz zutreffend waren. Also die eigentlichen Drahtzieher hatten wir nicht mit dabei. Insofern ist das im Sande verlaufen. Stückweit. Also nicht komplett, aber ein bisschen.

I: Meine nächste Frage wäre jetzt gewesen, in wie vielen Fällen davon denken Sie, dass es auch erfolgreich war.

B: Also, es war zum Teil erfolgreich, wir hatten (überlegt), sagen wir, drei Mittäter und von denen haben zwei aufgehört. Die Haupttäter hatten wir, wie gesagt, nicht. Und die Unterstützer, die wir uns ausgesucht haben, das funktioniert toll. Also, die haben jetzt das Mädchen so in ihre Mitte genommen, auch rein technisch beim Sitzplan und passen auch auf und sagen auch was, wenn irgendwas ist. Das funktioniert gut.

I: Haben Sie die Idee mit dem Sitzplan auch während des Unterstützergroupengesprächs besprochen?

B: Nein, das haben wir für uns ausgemacht.

I: Es kam also nicht innerhalb dieser Diskussion auf?

B: Nein.

I: Und Sie denken, dass es einfach nicht ganz funktioniert hat, weil Sie einfach nicht die richtigen Informationen im Vorfeld hatten?

B: Ja. Das hat die Schülerin selber nicht so erkannt, was auch verständlich ist, weil die Haupttäterin im Hintergrund die Fäden zieht und das nicht so offensichtlich ist, dass sie es ist.

I: Haben Sie das Gefühl, dass, seitdem „contigo“ an Ihrer Schule ist, es im großen Schulkontext spürbare Veränderungen gibt?

B: Ich glaube, es ist ein Bewusstsein da, dass viele Leute an der Schule geschult sind, also nicht nur Lehrer, auch Schüler oder Eltern. Und dass Schüler auf alle Fälle wissen, es gibt jemanden, wo sie sich hinwenden können. Ansonsten habe ich jetzt leider nichts festgestellt.

I: Welche Vorteile sehen Sie bei „contigo“? Was finden Sie besonders gut an dem Programm oder an den Methoden?

B: Also, ich kann es jetzt nicht mit anderen Methoden vergleichen, aber was ich besonders gut finde, ist, dass wir diese Handlungsvorgaben haben. Das heißt, ich weiß, wenn ich einen Fall habe, dann gehe ich an den Ordner und gucke mir die beiden Strategien an zusammen mit dem Kollegen, der Kollegin, mit dem ich das zusammen mache und dann

kann ich eben relativ schnell entscheiden: Was will ich machen und habe ein Handlungsmuster vor mir liegen. Und das ist für mich sehr wichtig.

I: Können Sie irgendwelche konkreten Veränderungen in Ihrem eigenen Verhalten bemerken, was Mobbingintervention oder Mobbingbewusstsein angeht?

B: Ich glaube, man ist durch diese ganzen Beispiele auch etwas hellhöriger geworden und geht dann vielleicht im Unterricht auch schneller dazwischen oder in den kleinen Zwischenpausen, wo diese Sachen ja überhaupt auch passieren. Das passiert ja eigentlich nicht im Unterricht. Man geht dann schneller dazwischen und signalisiert auch schneller, dass man etwas nicht toleriert. Und das bremst ja dann die etwas Vernünftigeren auch aus.

I: Fühlen Sie sich nach der „contigo“-Ausbildung sicherer und besser auf künftige Mobbingfälle vorbereitet?

B: Ja. (lacht) Ja. Kurz und bündig.

I: Sehen Sie irgendwelche Verbesserungsmöglichkeiten für das „contigo“-Programm? Sei es bei der Ausbildung der Lehrer oder Schüler, Implementierung an der Schule oder bei der Evaluation?

B: Also, gut fände ich, wenn alle paar Jahre eine kleine Auffrischungsrunde stattfinden würde. Und was ich besonders gut finden würde, ist, wenn es an der Schule jemanden gäbe, der das alles etwas koordiniert, bei dem die Fäden zusammenlaufen. So habe ich das Gefühl, jeder kocht schon noch ein bisschen sein eigenes Süppchen. Es scheitert zum Beispiel auch schon, dass man es nicht schafft, seine Fälle in diesen Ordner einzutragen. Also es müsste etwas straffer geführt werden. Das ist das Eine. Und das andere: Es müsste wirklich noch mehr publik gemacht werden, weil wir haben immer noch Lehrer im Kollegium, die bei solchen Anlässen nicht richtig reagieren, obwohl wir das ja wirklich auch in der Gesamtkonferenz vorgestellt haben und auch gesagt haben, was gemacht werden muss und was nicht gemacht werden darf. Das ist in der Tat kontraproduktiv.

I: Von meiner Seite war es das schon mit den Fragen. Haben wir noch irgendetwas vergessen? Möchten Sie noch etwas hinzufügen?

B: Nein, also ich finde es wirklich gut, dass wir jetzt den Ordner dort haben, es gibt mir Sicherheit und den meisten geht es auch so. Ich weiß, wir waren ja am Anfang quasi schon alle ganz heiß darauf, jetzt endlich einen Fall zu kriegen (lacht), aber da hat sich irgendwie nichts getan. Was natürlich gut ist, aber man möchte es ja ausprobieren. Nein, sonst fällt mir aktuell nichts ein.

Transkription 4 – Frau LG

I = Interviewer

B = befragte Lehrkraft

I: Können Sie mir zum Einstieg schildern, wie das „contigo“-Programm an Ihre Schule gekommen ist?

B: Also da muss ich gleich einhaken. Wir haben ja nicht das „contigo“-Programm an unserer Schule, sondern ich habe sozusagen die Fortbildung bei Herrn Taglieber gemacht und bin Anti-Mobbing-Coach. Und da er ja auch bei „contigo“ einer der Vorsitzenden ist, ist sozusagen die Idee, wie er das da so verkauft, auch natürlich in unsere Ausbildung als Mobbing-Coach gekommen. Wir sind jetzt keine „contigo“-zertifizierte Schule sage ich mal so. Aber ich arbeite natürlich so wie Herr Taglieber, sprich, wie der „contigo“-Verein mit Mobbing umgeht auch. Eigentlich ist es an unserer Schule schon seit, also wenn ich jetzt wieder Herrn Taglieber nehme, seit sieben Jahren ungefähr. Und ich bin durch eine Kollegin darauf gestoßen, ja, weil den „contigo“-Verein gibt es ja auch noch nicht so lange.

I: Ja genau, den gibt es ja erst seit guten zwei Jahren.

B: Genau. Ich weiß nicht, ob das für Sie dann jetzt schwierig ist.

I: Nein. Das ist ja dann ähnlich wie bei Frau SP, sie ist ja auch nur zum Anti-Mobbing-Coach ausgebildet und nicht die ganze Schule.

B: Genau. Aber ich sage mal so, unsere Schule ist schon sehr froh, dass ich das mache und wir wollen das jetzt auch noch vergrößern, indem ich mich jetzt auch an den Elternabenden vorstelle, dass sozusagen so ein Ansprechpartner auch da ist.

I: Sind Sie die einzige, so nenne ich es jetzt mal, „contigo“-ausgebildete Lehrerin an der Schule?

B: Ja, ich bin die einzige Anti-Mobbing-Coach-ausgebildete Lehrerin.

I: Wodurch wurde denn Ihr persönliches Interesse geweckt, sich dahingehend ausbilden zu lassen?

B: Also wie gesagt, so ungefähr vor sieben Jahren als in meiner Klasse Mobbing auftrat, wo ich ganz frisch auch an der Schule war, auch frisch Lehrerin war, sehr unsicher war, da hatte ich eine Kollegin mal angesprochen: „Weißt du was, wie man das da machen kann?“ Und die hat gesagt: „Ja, ich mache da immer die Farsta-Methode.“ Und die hat gesagt: „Komm doch mal mit“ und dann haben wir das so zusammen gemacht, also sie war dann die Hauptakteurin und ich hab sozusagen nur dabeigesessen mit großen Augen und habe gestaunt. Und das hat auch super funktioniert, die Farsta-Methode ist Ihnen ja auch ein Begriff bestimmt. Und ja, dann habe ich mich immer weiter in diese Richtung / Erstmal die Streitschlichter-Ausbildung gemacht, die Mediatoren-Ausbildung und dann war ich irgendwann auf einem Kongress, ein Anti-Mobbing-Kongress von der Techniker Krankenkasse und da war Herr Taglieber wieder, der dann einen Vortrag hielt und dann dachte ich

mir: „Das ist ja super.“ Also, der hat mich total begeistert. Ich habe es auch davor schon immer wie die Kollegin gemacht, weil es auch immer mehr Bedarf gab.

I: Eine kurze Zwischenfrage: Die Kollegin, die die Farsta-Methode angewendet hat – hatte sie auch schon Einfluss von Herrn Taglieber gehabt oder hatte sie sich die Methode selbst gesucht?

B: Nein, sie hatte zumindest das Original-Formular von ihm. Vielleicht hatte sie da auch mal eine Fortbildung oder so. Die war ja auch in der Anti-Mobbing-Fibel drin, weil die hat er ja mitgeschrieben. Ich denke, da hatte sie das her, weil sie hatte noch keine Fortbildung.

I: Und über diesen Kongress sind Sie dann auf Herrn Taglieber gestoßen?

B: Ja.

I: Schätzen Sie ein, dass Sie bereits vor „contigo“ ein theoretisch gut fundiertes Wissen über Mobbing hatten?

B: Nein. Nein, glaube ich nicht. Also, da habe ich es eher so aus dem Bauch heraus gemacht und vielleicht auch mal den einen oder anderen Fehler, was man so sagt, was ich jetzt nach meiner Ausbildung hoffentlich nicht mehr machen würde und wo ich jetzt weiß, das war vielleicht nicht das Richtige. Das ist auch wichtig, denke ich, dass man die Theorie auch verstanden hat, also dass man die auch so verinnerlicht hat.

I: Haben Sie denn das Gefühl, dass Sie das theoretische Wissen durch die Fortbildungen gut erweitern konnten? Dass Sie sich da jetzt klar darüber sind, wo beginnt Mobbing, Rollen etc.?

B: Genau, ja genau. Klarer sage ich mal. Aber jeder Mobbingfall, jedes Mobbinggeschehen hat natürlich ein anderes Gesicht und / Aber schon, dass ich mich sicherer fühle. Aber eigentlich, denke ich so, meine Haltung ist halt auch, egal ob es jetzt hundertprozentiges Mobbing ist oder nur neunundneunzigprozentiges, da muss was gegen getan werden, wenn das Opfer oder dem, dem es getan wird, darunter leidet. Mir als Lehrer, egal, ob es jetzt 80% laut Mobbing-Fibel ist oder 100%, weil ich da schon sehr für jeden Schüler in meiner Schule oder meiner Klasse einstehe.

I: Sie haben gerade gesagt: „Das Opfer bzw. dem, dem es getan wird.“ So etwas Ähnliches hat Frau SP letztens auch gesagt. Sie wehrt sich dagegen, „Opfer“ zu sagen, sondern sagt lieber „der, der es macht“ und „der, mit dem es gemacht wird“. Kommt das auch von Herrn Taglieber?

B: Nein, das kommt eigentlich von Herrn Ziebarth, Fred Ziebarth, der macht so Klassen-aufstellung. Der hat mit uns so eine Klassen-aufstellung im Hinblick auf Anti-Mobbing gemacht, als Prävention und der hat das so ganz klar gesagt. Man muss sich dann vielleicht auch immer wieder Opfer, Täter / Ja, das man es so ein bisschen anders beschreibt.

I: Wenn Sie sich an die Zeit vor Ihrer Ausbildung erinnern, wie haben sie dort auf Mobbingfälle in Ihren Klassen reagiert? Sie haben vorhin schon gesagt „aus dem Bauch heraus“...

B: Also, es hat sich ja dann so ein bisschen ausgeweitet, dass ich immer mehr hinzugeholt wurde, gar nicht in meiner Klasse, weil ich glaube, dass in meiner Klasse, hab ich so das Gefühl gehabt, durch mein resolutes oder soll ich meinen, klares Auftreten, dass ich es sofort im Keim ersticke, wenn mir sowas auffällt und dann bei anderen Klassen / Insofern, immer schnell und direkt und klar.

I: Auch schon vor Ihrer Ausbildung?

B: Ja, aber mehr so aus dem Bauch heraus. Da hatte ich so meinen Leitfaden und da habe ich mich so dran langgehangelt und jetzt habe ich das natürlich so auf meine Persönlichkeit zugeschnitten. Also, es war ja auch diese Checkliste, die in der Anti-Mobbing-Fibel so drin war, da stand ja auch, dass man sich gut daran hangeln soll und es gibt auch sehr große Sicherheit.

I: Gab es Situationen, in denen Sie ein Einschreiten in Mobbingfälle etwa durch Überforderung oder Angst vermieden haben oder haben Sie das schon einmal bei Kollegen beobachtet?

B: Also was ich mitkriege, ist, dass an unserer Schule leider die Eltern sehr schnell dann sich einmischen und das ist natürlich manchmal nicht so hilfreich. Oder gar nicht hilfreich. Und dass man dann als Lehrer oft sagt: Jetzt hat man in der Klasse dies und dies und das getan und besprochen und gemacht und man hat das Gefühl, es ist eigentlich schon wieder in Ordnung in der Klasse und dann kommt nochmal ein 10-Seiten-Brief von irgendwelchen Eltern, die dann sich wieder beschweren oder wieder etwas draufsetzen. Und dann fühlt man sich schon auch ein bisschen an der Grenze, sage ich mal so. Weil, wenn zu Hause schlecht gesprochen wird, dann muss man sich auch nicht wundern, dass die Kinder vielleicht auch schlecht über andere Kinder sprechen. Also das ist leider /

I: Das heißt, zu dem Druck, den man sich persönlich vielleicht macht oder erlebt, kommt dann noch von außen eine Komponente der Eltern mit herein?

B: Ja, richtig.

I: Nach welchen Kriterien entscheiden Sie denn momentan, ob Sie in vermeintliche Mobbingfälle eingreifen?

B: (überlegt) Naja, eigentlich / In letzter Zeit treten ja die Kollegen an mich heran, dann sage ich immer: „Ja, ok, ich höre mir mal an, was die Schüler sagen.“ Und dann mache ich es eigentlich immer so, dass ich erstmal einzeln so mit ihnen spreche, um mir selbst ein Bild zu machen. Meine Kollegen sind alle sehr engagiert und auch sehr / Ja, sehr engagiert, aber vielleicht nicht jetzt, was die Mobbinggeschichte angeht, so gerade speziell für Mobbing ausgebildet. Aber gerade mit Kommunikationstraining und soziales Lernen und so, da sind wir sehr gut dabei. Aber dann haben sie vielleicht manchmal so den Blick nicht so aufs Spezielle des Mobbing. Und das mache ich dann einfach mal. Ich lasse mir dann von den Lehrern erzählen, was sie so festgestellt haben, was sie so gehört haben, was dann die Eltern schon gesagt haben und dann mache ich das eigentlich erstmal mit jedem Kind einzeln.

I: Wenn Sie die einzige Lehrerin hier sind, die diese Ausbildung hat – das ist doch sicherlich auch den Schülern bekannt, oder?

B: Naja, noch nicht ganz. Also, ich habe die Ausbildung ja im letzten Jahr gemacht und ich habe jetzt gerade heute mit meinen / Ich bin nicht der Vertrauenslehrer oder sowas. Sowas gibt es an Grundschulen nicht. An Oberschulen gibt es ja oft so gewählte Vertrauenslehrer, dass man dann vielleicht weiß: „An den kann ich mich wenden.“ Aber wir haben auch mit der Schulleitung gesprochen, dass wir das etwas publikler machen sollten, entweder mit einem Aushang: „Ihr könnt mich ansprechen jederzeit“ oder wir haben auch so ein Schülerparlament, das ich mich da mal vorstelle und dass die Schülersprecher das in die Klassen tragen. Also, wir wollen es auf jeden Fall noch publikler machen.

I: Ok. Weil zum Beispiel bei Frau SP ist es wohl so, dass alle Schüler und Lehrer wissen, dass sie und ein Kollege dafür da sind, und da können auch die Schüler hin.

B: Also, die Lehrer wissen es. Aber wir wollen es jetzt halt auch ein bisschen mehr noch an die Eltern herantragen.

I: Wie sehr sehen Sie es als Ihre Pflicht als Lehrerin, in Mobbingfälle einzuschreiten?

B: Ja, total (lacht). Also, ich sehe das total als meine Pflicht, aber halt einfach auch, weil ich das von meinem Verständnis aus mache. Dass jedes Kind die Möglichkeit haben soll, an eine Schule zu gehen ohne Angst. Und das ist halt auch ein bisschen mein Ziel. Christliches Menschenziel oder ich weiß es nicht (lacht). Ich würde nie sagen: „Oh nein, habe ich keine Zeit oder keine Lust“ oder: „Der schon wieder!“ Also insofern sehe ich es als 100% meine Pflicht an.

I: Wir hatten ja vorhin schon ganz kurz über die Farsta-Methode gesprochen. War Ihnen ansonsten der No Blame Approach vor der Ausbildung schon bekannt?

B: Nein.

I: Und die Farsta-Methode haben Sie auch damals in dem Kontakt mit der Kollegin zum ersten Mal gehört?

B: Genau, das erste Mal gehört. Und dann war ich total begeistert gleich, wie das funktioniert. So ein bisschen wie ein Kommissar und so.

I: Nach welchen Kriterien entscheiden Sie denn, auf welche der zwei Methoden Sie zurückgreifen?

B: Also, ich muss ehrlich sagen, ich bin ein großer Fan von der Farsta-Methode, weil ich denke, da wird klarer gesagt, in wessen Verantwortung diese Sachen liegen. Und bei dem No Blame, das ist für mich so ein bisschen / Ich habe da noch keine, weder positive noch negative Erfahrungen. Ich würde das nächste Mal, wenn ich No Blame mache, den in meiner eigenen Klasse machen, weil ich dann nämlich auch besser die Schüler kenne. Und besser diese Helferguppe zusammenstellen kann. Und auch besser kontrollieren kann: Läuft das oder läuft das nicht? Weil so müsste man das ja alles von den Kollegen erfragen und dann auch dieses Kontrollieren nochmal. Ich denke, ich würde das dann eher / Ich finde, No Blame braucht mehr Zeit, auch im Nachhinein. Farsta, da wird eingeladen oder herausgeholt und dann wird klar gesagt: „So und so ist es und das hört auf!“ und dann hört das auch auf.

I: Holen Sie dann die Schüler für die Farsta-Methode auch ein zweites Mal noch zu sich? Auch teilweise dieses Aufeinandertreffen von Täter und Opfer?

B: Ja, genau. Also, vielleicht würde ich so sagen, pauschal, dass der No Blame eher so für die Kleineren ist. Und man muss sagen, in unserer Schule haben wir JÜL 1-3, das heißt 1., 2. und 3. Klasse in einer Klasse und dann 4., 5., 6. als einzelne Klassen und das glaube ich für No Blame / Also für die Kleinen, dass Farsta doch nicht so verständlich ist, wenn man dann so sagt, dass Mobbing auf eine seelische Verletzung hinführt. Und Mobbing, ich glaube, auch der Sprachgebrauch kommt dann erst 4., 5., 6. Klasse. Wird ja auch so salopp gesagt: „Der hat mich gemobbt“, obwohl es gar kein Mobbing ist. Und da muss man auch ein bisschen aufpassen, dass man das verbessert, nicht jedes Ärgern ist Mobbing. Man darf es nicht so herunterspielen, man muss so beide Seiten / Man darf nicht immer gleich sagen: „Oh, der hat mich jetzt geärgert, das ist Mobbing“, man darf aber auch nicht sagen: „Ach naja, ist schon nicht so schlimm.“ Also man muss so schon rausfinden, ist es jetzt Mobbing oder nicht.

I: Fühlen Sie sich durch Ihre Fortbildung gut geschult hinsichtlich der Methodenkompetenz für den No Blame Approach und Farsta?

B: Ja.

I: Wie gehen Sie denn mit dem vermeintlichen Täter um, wenn Taten aufgedeckt werden und klar wird, was passiert ist?

B: Also, es kommt ja leider immer erst so nach und nach. Also, was heißt „leider“, bisher nur in den Fällen, die ich hatte. Dann wird aus dem Hort vielleicht mal gemeldet: „Ja, bei uns ist der auch so oder macht dies und das oder schließt die anderen aus oder beleidigt andere Kinder“ oder so. (überlegt) Also für mich ist der Täter auch nur / Also, es sind ja auch alles Grundschüler hier, sage ich mal. Das sind alles Kinder, die irgendwie dahin auch getrieben werden. Also nicht jeder Täter ist auch ein Opfer, soweit will ich gar nicht gehen, aber irgendwie machen die das ja nicht aus Gründen, weil sie jetzt jemanden gezielt ärgern wollen, was ich so erlebt habe, sondern weil es halt cool ist oder weil sie halt mitmachen wollen oder weil es so die Rolle ist, die sie in der Klasse haben. Und insofern ist für mich der Täter jemand, der vielleicht auf die schiefe Bahn geraten ist und dem ich dann versuche, wieder auf die gerade Bahn zu helfen. Deshalb gehe ich mit dem dann auch, nachdem wir das besprochen haben, eigentlich ganz neutral um. Jeder kriegt wieder eine neue Chance.

Ich weiß ja nicht, ob Sie mit dieser „demokratischen Brücke“ / Weil vorher war es ja so mit dem Farsta, dass man gesagt hat: „Du hast das und das getan. Du hast letzte Woche in der Pause dem soundso die Hose runtergezogen“, was weiß ich. Jetzt sagt man ja: „Du sollst das getan haben.“ Das ist also ein feiner Unterschied. Und das ist nämlich diese demokratische Brücke. Wenn er dann sagt: „Nein, habe ich nie gemacht“, dann kann man nämlich sagen: „Okay.“ Natürlich darf man sich nicht gleich zufriedengeben, aber dann kann man sagen: „Okay, dann achtest du aber auch drauf, dass es in Zukunft nicht mehr passiert.“ Also das ist so dieses: „Ich reiche dir die Hand“ und nicht wie vorher: „Das hast du getan.“ Wir waren ja wirklich meistens nicht dabei, das ist ja alles Hörensagen und da muss man halt auch wirklich aufpassen, vielleicht auch an Oberschulen, dass da dann nicht auf einmal der Rechtsanwalt dahinter steht. Das gab es ja auch, dass Farsta so ein bisschen in Verruf gekommen ist deshalb, glaube ich. Weil ich kann ja nicht sagen: „Du hast das

getan“, wenn ich es selbst nicht gesehen habe. So. Und wenn man aber sagst: „Du sollst das getan haben“, das ist ein Gleichnis. Oder: „Dir wird vorgeworfen, dass du das getan haben sollst“, dann sage ich nicht: „Du hast das getan“, dann kann jeder Rechtsanwalt (lacht) mir mal den Buckel runterrutschen. Und dadurch, dass ich ihm dann auch zeige: „Du, ich gebe dir auch die Chance. Ich erwarte von dir, dass es in Zukunft nicht mehr passiert.“ Das erwarte ich natürlich auch, wenn ich es genau gesehen habe, aber der weiß dann: „Okay.“ Und ich gehe auch nicht gleich zu den Eltern, also insofern bleibt das ja auch erstmal unter uns.

I: Dann würde ich gerne noch ein paar Fragen zur Evaluation der Ausbildung stellen. In wie vielen Fällen haben Sie denn schon Farsta oder No Blame angewendet? Ich würde jetzt sagen, nach ihrer Ausbildung.

B: Nach meiner Ausbildung (überlegt) sechs.

I: Wie war die Aufteilung zwischen Farsta und No Blame?

B: Zwei No Blame und vier mit Farsta.

I: Und wie viele von denen würden Sie als erfolgreich einschätzen?

B: Alle. Doch, doch, ich würde schon sagen, dass / Naja, mit dem No Blame, da ist es schwierig, weil es dann meistens nicht sofort aufhört. Weil das, ich nenne es jetzt nochmal, Opfer nicht sofort merkt, dass es aufhört.

I: Und dann nochmal ein zweites Gespräch einberufen?

B: Ja und dann nochmal / Dann ist ein halbes Jahr Ruhe und dann geht es doch nochmal los. Vielleicht dann in einer anderen Konstellation, aber dass dann halt das Kind nochmal kommt, dass man dann merkt / Also, ich meine, das ist ja auch menschlich, sage ich mal. Also, das sind ja auch alles nur Menschen. Aber da sieht man wirklich halt, dass sie Opfer sind, die sich oft schwer tun und dann ganz große Ohren haben und jedes Wort auf die Goldwaage legen und so. Also, ich sage mal so, vielleicht von den sechs, also vier sind dann wirklich, also schon 60% erfolgreich.

I: Haben Sie das Gefühl, dass es in Ihrer Schule spürbare Veränderungen gibt seitdem Sie die Ausbildung hinter sich haben?

B: Also, ich finde, an dieser Schule sind wir wirklich schon / Also, ich bin jetzt seit neun Jahren an dieser Schule, ist auch meine erste Schule, ich hab deshalb auch nicht so viele Vergleiche, aber ich hab auch zwei Kinder, die in anderen Schulen sind, in Kreuzberg, wo ich denke: „Also bei uns ist klar, bei uns wird sofort eingegriffen.“ Wenn da draußen jemand „du Idiot“ sagt, dann wird gleich gesagt: „Hm? Was?“ Also so. Da muss nicht erst / Wir sind sehr schnell dabei zu sagen: „Das ist nicht in Ordnung, das ist nicht in Ordnung.“ Es gibt ganz viele Regeln, manchmal zu viele, aber dass den Kindern auch klar wird, es gibt Regeln, damit sie sich wohlfühlen und es wird sofort eingegriffen. Das merkt man auch ganz oft, wenn man auch Kinder aus anderen Schulen dazu kriegt. Wir haben einen Schüler, der kommt aus Lankwitz, da schlackern mir manchmal die Ohren, wie der redet. Das würde bei uns überhaupt nicht geduldet, so ein Umgangston. Und insofern glaube ich, dass ich hier auch auf eine gute Basis schon gekommen bin. Dass es schon immer ein sehr

wertschätzendes Klima zwischen den Schülern gab, dass die Streitschlichter hier schon seit 15 Jahren aktiv sind, also dass insofern schon immer sehr viel Wert darauf gelegt wurde und ich jetzt nicht sagen kann: „Seitdem ich hier bin, ist alles besser.“ Also, meine Schulleitung hat mir rückgemeldet, dass die Kollegen sehr froh sind, dass ich da bin und das auch in die Hand nehme, denn es ist ja manchmal wirklich nicht so leicht, wenn man Klassenlehrerin ist oder Klassenlehrer und das in der Klasse macht, weil man immer wieder einen anderen Blick auch hat auf die Schüler. Also bei diesen Gesprächen, wenn ich es dann mache und die Kinder nur so vom Sehen kenne, sage ich immer so zu den Klassenlehrern: „Du sitzt zwar dann dabei, aber du sagst nichts.“ Denn wenn die dann anfangen zu erklären: „Aber du hast doch...“, dann sage ich: „Nein, lass mich das machen.“ Ein bisschen Distanz ist oft gut bei solchen Sachen. Deshalb ist es, glaube ich, auch gut, dass es jemanden gibt, dass da nicht jeder sein eigenes Süppchen kocht.

I: Worin sehen Sie die konkreten Vorteile dieser Ausbildung zum Anti-Mobbing-Coach?

B: (überlegt) Also, es war ja eine Fortbildung, die über ein Jahr lief, immer mit den gleichen Leuten. Hat natürlich den Vorteil, dass man sich auch kennt. Wir haben auch sehr viele Rollenspiele gemacht und das ist ja immer ein bisschen schwierig, wenn man sich so gar nicht kennt. Es ist sehr praxisorientiert und man ist ja auch immer in der Schule und kann es sofort gleich anwenden.

I: Fühlen Sie sich nach der Ausbildung besser und sicherer auf zukünftige Mobbingfälle vorbereitet?

B: Ja. Auf jeden Fall.

I: Können Sie bei sich selbst, bei Ihren eigenen Kompetenzen gewisse Veränderungen feststellen? In welcher Hinsicht hat Sie die Ausbildung am meisten gestärkt?

B: Dass ich mich einfach viel sicherer fühle. Dass ich auch jetzt vor Elterngesprächen oder so / Also mit den Kindern ist ja das Eine, aber dass man auch Sicherheit / Auch jetzt unabhängig vom Mobbing anderes Auftreten als Lehrer bei Elternabenden hat oder so. Finde ich schon, man fühlt sich einfach stärker so ein bisschen.

I: Haben Sie noch Verbesserungsvorschläge für das Programm?

B: Also, konkret da nicht. Ich merke nur, dass es halt im Augenblick sehr um sich greift, was Fortbildungen angeht und dass man da auch gucken muss, dass man da bei Guten sozusagen ist. Also meine Töchter sind beide in Kreuzberg auf einer Schule und da gab es letztens einen Eltern-Informationsabend zum Thema Cybermobbing und so und der hat dann auch gesagt, er kann sich kaum retten vor Nachfragen, aber ich fand den eigentlich total schlecht vorbereitet. Und da denke ich dann auch, dass man da nicht so auf die Welle jetzt aufspringt der Fortbilder und sich dann da / ja. Und ich glaube, das ist auch nicht nötig, dass das ganzen Kollegium / Es ist gut, dass die wissen, es gibt ein, zwei. Die müssen wissen, was sie eigentlich da machen, also grob, was es so für Methoden gibt, aber es ist jetzt nicht nötig, dass immer ganze Schulen sich da / ja.

I: Wenn Sie sich in Ihrer Rolle nicht überfordert fühlen, ja. Hier bleibt es ja letztendlich an Ihnen sozusagen „hängen“.

B: Nein, richtig. Deshalb meine ich, so ein, zwei. Zwei wäre natürlich ideal, da kann man sich immer mit absprechen und so. Und wir sind auch nicht so groß, wir sind im Moment zweizügig.

I: Haben wir aus Ihrer Sicht noch etwas vergessen? Möchten Sie zu dem Thema noch etwas hinzufügen?

B: (überlegt) Ja, also ich meine, man ist auf jeden Fall sehr kompetent danach, muss ich sagen. Also die Handlungskompetenz ist wirklich extrem gesteigert. Also, wenn ich jetzt das „contigo“, ich denke, das wird so ähnlich ablaufen wie unser Programm, weil man da halt auch ganz viel diese Rollenspiele macht und so, sehr handlungsorientiert auch arbeitet und die Theorie auch weiß, aber die eigentlich nicht so die Rolle spielt. Das kann man sich ja alleine auch durchlesen. Ja, ich denke, das ist super.

2 Erstgespräch mit von Mobbing betroffenen Schülerinnen oder Schülern

Gespräche mit Betroffenen müssen sehr behutsam geführt werden. Das Ziel ist, dass sie sich öffnen und Vertrauen fassen. Sie brauchen ein starkes Signal, dass sich jemand kümmert.

1 Beziehung aufbauen Raum geben	Vertrauen herstellen. Die/der Betroffene muss merken, dass das Anliegen wichtig ist.
<p>Schön, dass du gekommen bist. Hier in diesem Raum können wir ungestört reden. Wir haben Minuten Zeit für dieses Gespräch, wenn nötig, treffen wir uns noch einmal. Niemand wird von diesem Gespräch erfahren. Alles wird mit dir abgesprochen werden.</p>	
2 Beobachtetes/Erfahrenes mitteilen Persönliches Erleben erfragen/Veränderungswunsch erfragen	Sammeln von Eindrücken / sich ein Bild machen
<p>Mir ist aufgefallen ... Ich habe gehört, dass es dir schon länger überhaupt nicht gut geht. Könnte was dran sein an meinem Eindruck? Fühlst du dich wohl in der Klasse?¹ Wie geht es dir im Moment? Wie viele sind es, die dich ärgern? Steht auch jemand zu dir oder macht da einfach nicht mit? Was tun sie, das dich ärgert / wütend macht / verletzt? Seit wann geht das schon so? War es mal anders? Was soll sich an der Situation verändern? Wie wäre es für dich, wenn die Situation anders wäre?</p>	
3 Richtig benennen	Entlastung schaffen und Sicherheit geben.
<p>Das sind vorsätzliche Angriffe auf deine Gesundheit und auf deine Würde. Das nennt man Mobbing. Mobbing ist Willkür und kann jeden treffen. Was hier passiert, ist nicht in Ordnung. Du bist nicht schuld daran!</p>	
4 Zuversicht vermitteln	Signalisiert Handlungssicherheit und weist einen Ausweg.
<p>Ich möchte, dass alle ohne Angst zur Schule kommen. Dafür würde ich mich bei jedem einsetzen. Das ist mir wichtig! Es gibt viele Schüler/-innen, denen Ähnliches passiert, du bist da nicht allein. Das lässt sich ändern, ich weiß auch wie. Wir werden es beenden können. Wir haben Erfahrung mit Mobbing. Ich bin sicher, du kannst bald wieder froh sein. Bald wirst du wieder gern zur Schule kommen.</p>	

¹ Fast immer sind es offene Fragen, die ein Gespräch voran bringen. Manchmal wirken geschlossene Fragen entlastend. Entscheiden Sie bewusst, wie Sie das Gespräch führen möchten.

5 Vorgehensweisen erläutern	Transparenz erhöht die Bereitschaft zur Mitarbeit.
Wir können hier an der Schule folgendes machen, damit es aufhört: <i>Das gewählte Verfahren großrahmig beschreiben ohne es zu benennen:</i>	
No Blame Approach	FarstaContigo
Ich werde mit den Akteuren reden. Ich möchte eine Gruppe von etwa acht Schülerinnen und Schülern aus deiner Klasse bilden. Du sollst sagen, wer in der Gruppe sein soll. Es sollen welche drin sein, die du gut findest und die, die dir das Leben schwer machen. Niemand wird deinetwegen bestraft. <u>Alles geschieht so, dass du nicht als Petze dastehst</u> , aber ich muss sagen, dass es dir nicht gut geht und dass mir das aufgefallen ist. Du musst nicht befürchten, dass es schlimmer wird. Niemand kommt hinterher und macht dir Vorwürfe. Du musst nichts tun, ich kümmere mich um alles. Du bist bei dem Gespräch nicht dabei.	Ich kümmere mich ab jetzt darum. Ich habe einen Plan/Erfahrung, folgendermaßen vorzugehen: Ich rede mit allen Tätern einzeln, damit es aufhört. <u>Du brauchst nichts zu befürchten, auch nicht, als Petze da zu stehen</u> . Ich werde nicht sagen, dass du mir alles gesagt hast, aber ich muss sagen, dass es um dich geht. Du wirst bei den Gesprächen nicht dabei sein.
6 Zustimmung einholen	Schafft Sicherheit durch Einbeziehung.
Wenn du willst, kann ich dir sagen wann es losgeht und wenn du willst, wirst immer über den Stand der Dinge informiert. Möchtest du das, oder soll ich/sollen wir einfach stillschweigend anfangen? Bist du damit einverstanden, dass wir es so machen? Wenn es dir recht ist, kümmere ich mich ab jetzt darum! <i>OK abwarten. Wenn es kein OK gibt, nochmal bei den Punkten 2 bis 5 einsetzen. Wenn gar nichts geht, vertagen Sie die Entscheidung und versuchen Sie es später erneut. Empfehlen Sie, in der Zwischenzeit ein Mobbing-Tagebuch zu führen.</i>	
7 Beginnen Recherchieren oder Unterstützergruppe zusammenstellen	Schafft Entlastung.
No Blame Approach	FarstaContigo
<u>Fragen nach der Unterstützergruppe:</u> Mit wem bist du befreundet? Wen magst du? Wer würde dich wohl unterstützen? Hat dir schon einmal jemand geholfen? Damit ich etwas unternehmen kann muss ich auch wissen, wer dir den größten Kummer macht. Gibt es jemanden, der dazu gehört, vielleicht manchmal am Rand steht, mitlacht?	<u>Recherche der Mobbinghandlungen:</u> Wer hat was, wann getan? Wo ist es passiert? Wer war dabei?
Was von unserem Gespräch soll ich auf keinen Fall erzählen?	
8 Folgetermin vereinbaren	Vermittelt Verbindlichkeit.

Vergleiche mit den Schritten 3 bis 5 im Ablauf

4 Gesprächsleitfaden zur Farsta/Contigo-Methode

1 Begrüßung:

Name d. Befragten: _____ **Klasse:** _____ **Datum:** _____

Vielen Dank, dass du da bist/gekommen bist. Ich weiß, du hättest sonst gerade **(Sport)**

Aber es gibt ein Problem, bei dem du uns helfen musst.

2 Einstieg:

Es gibt ein paar Leute an der Schule/ in der Klasse, die gemeinsam **XY** fertig machen.

- Was weißt du darüber?

- Was trägst du dazu bei?

Warten. Kleine Unsicherheiten nutzen und bohren, zielstrebig bleiben.

3 Konfrontation:

In den Unterlagen blättern, dann:

Dir wird folgendes vorgehalten. Was sagst du dazu?

1..... 2..... 34.....

Eigene Tat-Verantwortung abfragen, Zugeständnisse einholen und fixieren.

Keine Rechtfertigungsstrategien akzeptieren! Keine Diskussion beginnen!

Das klingt schlimm. Das ist nicht mehr harmlos, das ist MOBBING! Mobbing ist der vorsätzliche Angriff auf die seelische Gesundheit! Das muss sofort aufhören!

Bei Einsicht und/oder erkennbarem Bedauern weiter mit 5.

Bei störrischem Gesprächsverlauf weiter mit 4.

4 Angebot und Abkehr vom Siegeswillen:

Dies ist kein juristisches Verfahren. Wir gehen nicht auf Fragen ein nach Zeugen und Beweisen. Wir verzichten auf die Einsicht und fordern die Umkehr ein. Beharrlich bleiben!!

Wir waren nicht dabei. Wenn du es (den Vorwurf nennen) nicht getan/gesagt hast, erwarten wir, dass du (es) „weiterhin“ nicht tust!

Wir „schenken“ somit den Vorwurf und fordern zur Kooperation auf, denn: „Solange du kooperierst, kannst du mitentscheiden, was geschieht.“

5 Neues Verhalten formulieren lassen:

Was kannst du tun, damit es nicht mehr, bzw. „weiterhin“ nicht stattfindet?

Woran können wir das erkennen?

6 Kooperation einfordern:

Was kannst du tun, wenn du andere beim Mobben beobachtest?

7 Re-Integration anbahnen:

Wie wirst du **XY** begegnen, wenn du ihn/sie nun das erste Mal wieder siehst?

8 Verantwortung übergeben:

Was sagst du, wenn du in die Klasse zurückkommst und dich jemand fragt wo du warst?

9 Zusammenfassung:

Die Zugeständnisse zusammenfassen, schriftlich festhalten und zur Kenntnis geben.

10 Ausblick und Kontrolle

Wir werden alles (**Zeitraum**) lang beobachten. Wir sprechen auch mit den anderen über ihr Verhalten. Dann werden wir noch einmal mit euch allen ein Gespräch führen, um festzustellen, welche Entwicklung es gegeben hat.

Für das Gespräch danken und sich freundlich verabschieden.



FarstaContigo-Methode

Zugeständnisse Protokoll

Gespräch mit, Klasse

(Name)

Im Auftrag der Schulleitung habe ich/haben wir heute ein Gespräch mit geführt.

Anlass für das Gespräch war der Verdacht auf eine oder mehrere Mobbinghandlungen

gegenüber, Klasse

Mobbing ist ein menschenverachtendes Verhalten. Es widerspricht den Grundsätzen der Schulvereinbarung an unserer Schule.

Im Verlauf des Gesprächs hat sich folgendes vorgenommen:
(unter Umständen noch die Rückseite benutzen!)

Die Einhaltung dieser Vorsätze soll zunächst bis zum beobachtet werden. Dann findet ein weiteres Gespräch statt. Werden die Vorsätze eingehalten, bekommt keine andere Person Kenntnis von diesem Gespräch oder Einblick in das Protokoll.

Datum:

Ich bestätige, dass alles korrekt aufgeschrieben worden ist
(Unterschrift d. Schülers/in)

.....
Unterschriften des Anti-Mobbing-Teams

Selbstständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich, Laura Krüger, die Arbeit „*Mit dir*“ gegen Mobbing – Stärkung der Handlungskompetenzen durch das „contigo“-Programm aus Sicht von Lehrkräften“ selbstständig und nur mit den angegebenen Quellen und Hilfsmitteln (z. B. Nachschlagewerke oder Internet) angefertigt habe. Alle Stellen der Arbeit, die ich aus diesen Quellen und Hilfsmitteln dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen habe, sind kenntlich gemacht und im Literaturverzeichnis aufgeführt. Weiterhin versichere, ich, dass weder ich noch andere diese Arbeit weder in der vorliegenden noch in einer mehr oder weniger abgewandelten Form als Leistungsnachweise in einer anderen Veranstaltung bereits verwendet haben oder noch verwenden werden.

Die „Richtlinie zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis für Studierende an der Universität Potsdam (Plagiatsrichtlinie) - Vom 20. Oktober 2010“, im Internet unter <http://uni-potsdam.de/ambek/ambek2011/1/Seite7.pdf>, ist mir bekannt.

Es handelt sich bei dieser Arbeit um meinen ersten Versuch.

Ort, Datum, Unterschrift