

Mlynarczyk, Michael
Matrikelnummer: 45177

Mobbingintervention im Rahmen von Schulsozialarbeit

Bachelorarbeit zur Erlangung des Akademischen Grades
„Bachelor of Arts“ (B.A.)

im Studiengang
Soziale Arbeit – „BASA-online“

an der
„Alice Salomon“ – Hochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik Berlin
University of Applied Sciences

eingereicht im Sommersemester 2019 am 31.05.2019

Erstgutachterin: Prof. Dr. Sabine Toppe
Zweitgutachterin: Conny Martina Brederock

Abstract

Mobbing ist systematische Gewalt, die gezielt und wiederholt über einen längeren Zeitraum gegen einzelne gerichtet ist. Folglich ist Mobbing durch ungleiche Machtverhältnisse zwischen den Täter*innen und den betroffenen Personen zugunsten der Täter*innen gekennzeichnet. In der Öffentlichkeit und den Medien werden der Umgang und die Auswirkungen von Mobbing unter Schüler*innen derzeit viel diskutiert, weshalb verantwortliche Akteure unter Druck stehen, Strategien gegen Mobbing zu präsentieren. Aus diesem Anlass behandelt die vorliegende Arbeit vier Methoden der Mobbingintervention sowie Möglichkeiten ihrer Anwendung im Bereich von Schulsozialarbeit, mit Fokus auf die Grundschulstufen 1-6. Es wird dabei der konkreten Fragestellung nachgegangen, welche Methoden der Mobbingintervention es gibt und wie sich diese im Bereich von Schulsozialarbeit implementieren lassen. Das Ziel dieser Arbeit ist es, aufzuzeigen dass es nötig ist, Mobbingintervention als Teilaufgabe von Schulsozialarbeit zu verstehen. Außerdem wird erläutert, weshalb und mit welchen Methoden Mobbing an Grundschulen wahrgenommen und enttabuisiert werden muss, damit ein professioneller Umgang mit Mobbing ermöglicht wird. Die Fragestellung wird auf Basis von Untersuchungen aktueller fachspezifischer Literatur untersucht. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass zwar Überschneidungen von Mobbingintervention und bereits etablierten Handlungsprinzipien von Schulsozialarbeit erkennbar sind, die jedoch in ihrer Ausgestaltung weiterentwickelt werden müssten. Mobbingintervention müsste als essentielle Teilaufgabe von Schulsozialarbeit sowie als gesamtschulische Aufgabe verstanden werden, damit betroffene Schüler*innen die nötige Unterstützung erfahren.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Schulsozialarbeit und Mobbing.....	4
3. Mobbing.....	5
3.1 Begriffsbestimmung	5
3.2 Formen von Mobbing	7
3.2.1 Direktes Mobbing	7
3.2.2 Indirektes Mobbing	8
3.2.3 Cybermobbing	8
3.3 Rollen im Mobbingprozess.....	9
3.4 Ursachen von Mobbing	10
3.5 Verlauf von Mobbing	11
3.6 Viktimisierung.....	12
3.7 Warum Betroffene Unterstützung brauchen	13
3.8 Mobbing am Arbeitsplatz	14
4. Methoden der Mobbingintervention	15
4.1 No Blame Approach.....	15
4.1.1 Grundsätze der Methode.....	16
4.1.2 Durchführung des No Blame Approachs (nach Beck und Blum)	17
4.1.3 Methodenkritik	21
4.2 Farsta-Methode.....	22
4.2.1 Grundsätze der Methode.....	22
4.2.2 Durchführung der Farsta-Methode (nach Taglieber).....	23
4.2.3 Methodenkritik	24
4.3 Shared Concern Methode	25
4.3.1 Grundsätze der Methode.....	25
4.3.2 Durchführung der Shared Concern Methode (nach Griffiths & Weatherlit) ..	26
4.3.3 Methodenkritik	28
4.4 Aktivierende Ressourcenkonfrontation	28
4.4.1 Grundsätze der Methode.....	28
4.4.2 Durchführung der Aktivierenden Ressourcenkonfrontation (nach Werner)..	29
4.4.3 Methodenkritik	31
5. Möglichkeiten der Implementierung.....	32
5.1 Inklusive Schule	32
5.2 Kinderschutz	33

5.3 Beratung	34
5.4 Konfliktmanagement	35
5.5 Sozialpädagogische Gruppenarbeit.....	36
5.6 Streitschlichtung erweitern.....	36
5.7 Schulsozialarbeiter*innen als Multiplikator*innen	37
6. Fazit.....	38
Literaturverzeichnis	42
Erklärung zu selbstständigen Anfertigung	45
Anlage	46

1. Einleitung

Mobbing unter Schüler*innen und die Folgen für Betroffene werden derzeit in der medialen Öffentlichkeit vermehrt diskutiert. Damit steigt der Druck auf die Akteure der Bildungspolitik in Hinblick auf geeignete Strategien zur Prävention und Intervention von Mobbing im schulischen Kontext immer mehr. In Print- und TV-Medien wird teilweise unpräzise beschrieben/kommuniziert, was Mobbing ist und was nicht. Dadurch kann der Eindruck entstehen, dass der Begriff Mobbing als Synonym für aggressives Verhalten und Gewalt nutzbar sei. Hierdurch besteht jedoch das Risiko einer inflationären Nutzung des Begriffs. Mobbing an Schulen ist eine ernstzunehmende Problematik und es ist nötig, geeignete Maßnahmen dagegen zu ergreifen. Strategien zur Behandlung von Mobbing sollten wissenschaftlich begründet sein und den besonderen Merkmalen entsprechen, damit sie wirksam sind und Betroffene geschützt werden.

Im Bereich der Schulsozialarbeit wird Mobbingintervention noch nicht eindeutig als konkrete Aufgabe genannt. Durch die praktische Arbeit des Autors der vorliegenden Arbeit an der Adolf Glaßbrenner Grundschule in Berlin Kreuzberg sowie der Zusammenarbeit mit dem Verfasser der Berlin-Brandenburger Anti-Mobbing-Fibel Walter Taglieber, der darüber hinaus Anti-Mobbing Coach, pensionierter Lehrer und Vorsitzender von Contigo e.V. „Schule ohne Mobbing“ ist, entstand die Überlegung, Möglichkeiten zur Einbindung von Mobbingintervention im Rahmen von Schulsozialarbeit zu erarbeiten. In der vorliegenden Arbeit soll somit folgender Fragestellung nachgegangen werden:

Welche Methoden der Mobbingintervention gibt es und wie lassen sich diese im Bereich der Schulsozialarbeit implementieren?

Bei der Bearbeitung der Fragestellung wird das Untersuchungsfeld auf den Bereich der Grundschule – in Berlin die Klassenstufen 1-6 – eingegrenzt, da die in der vorliegenden Arbeit ausgewählten Methoden hauptsächlich für die Arbeit mit Schüler*innen dieser Klassenstufen konzipiert sind. Der Schwerpunkt dieser Arbeit wird es sein, die Notwendigkeit, Mobbingintervention im Sinne einer Aufgabe von Schulsozialarbeit zu etablieren, durch die Analyse unterschiedlicher Kontexte und Maßnahmen zu unterstreichen.

Auf die Einleitung folgend skizziert Kapitel 2, weshalb Mobbingintervention ein Teil von Schulsozialarbeit ist. Nachfolgend wird in Kapitel 3 definiert, was Mobbing ist, und die wichtigsten Merkmale und Kernaspekte werden beschrieben. In Kapitel 4 werden ausgewählte Methoden der Mobbingintervention beschrieben sowie kritische Einschätzun-

gen ihrer Wirksamkeit und Umsetzungsmöglichkeiten im Bereich der Grundschule formuliert. In Kapitel 5 werden konkrete Möglichkeiten und Ansätze zur Implementierung von Mobbingintervention im Rahmen von Schulsozialarbeit aufgezeigt. Hier werden Anknüpfungspunkte für Mobbingintervention mit bereits etablierten Aufgaben und Handlungsprinzipien von Schulsozialarbeit diskutiert. Abschließend werden im Fazit die Ergebnisse zusammengefasst und es wird ein kritischer Ausblick gegeben.

2. Schulsozialarbeit und Mobbing

Weder die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie noch der Kooperationsverbund für Schulsozialarbeit formulieren Mobbingintervention als konkrete Aufgabe von Schulsozialarbeit. Mit Blick auf die beschriebenen Aufgaben, Handlungsprinzipien und Ziele dieses Arbeitsfeldes lässt sich jedoch ableiten, dass Mobbingintervention ebenso wie Mobbingprävention sehr wohl Bestandteil von Schulsozialarbeit sind.

Schulsozialarbeit ist als Kooperation von Jugendhilfe und Schule konzipiert, weshalb als Kernaufgabe die Vernetzung von Schule und Jugendamt formuliert werden kann (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. o.J. o.S.). Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie nennt als wesentliche Aufgaben von Schulsozialarbeit unter anderem sozialpädagogische Beratung im Schulkontext, Mediation und Konfliktmanagement sowie die Vermeidung von Schuldistanz. Schuldistanz kann verschiedene Ursachen haben, unter anderem die Angst vor der Schule im Allgemeinen oder auch die Erfahrungen von Mobbing können Gründe dafür sein (vgl. Blum & Beck 2010: 37). Der konkrete Auftrag zur Bearbeitung von Mobbing durch Prävention und Intervention wird hier nicht ausdrücklich erteilt, jedoch lässt sich dieser ableiten.

„Sozialpädagogische Fachkräfte fördern bei der schulbezogenen Jugendsozialarbeit die schulische Ausbildung und soziale Integration junger Menschen in der Schule. Sie arbeiten mit Lehrkräften und Jugendämtern partnerschaftlich zusammen und sind gemeinsam verantwortlich für die Entwicklung von Schülerinnen und Schülern.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. o.J. o.S.)

Mobbingprozesse können schwerwiegende Folgen für die Entwicklung von Betroffenen haben (vgl. Teuscher & Heuschen 2013: 33), weshalb Mobbingintervention sehr wohl als Aufgabe von Schulsozialarbeit konstatiert werden sollte. Da Konfliktmanagement als ein wichtiger Bestandteil von Schulsozialarbeit konkret formuliert wird, sollte ebenfalls die Enttabuisierung und Bearbeitung von Mobbing als Aufgabe genannt werden. Da Mobbing von alltäglichen Konflikten und Rangeleien zu differenzieren ist, kann nicht davon ausgegangen werden, dass Konfliktmanagement ebenfalls den professionellen Umgang mit Mobbing meint, auch wenn aus verhärteten Konflikten Mobbingprozesse entstehen können. Hier bedarf es durchaus einer differenzierteren Formulierung. Das

Eingreifen bei Gewaltvorfällen und das Vermitteln bei Konflikten sind primäre Aufgaben von Schulsozialarbeiter*innen (vgl. Kilb 2016: 227f) und eben weil Mobbing immer auch als Gewalt verstanden werden kann, sollten Prävention und Intervention von Mobbing zu den zentralen Aufgaben von Schulsozialarbeit gehören.

Der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit hat Leitlinien für Schulsozialarbeit formuliert, nach denen Schulsozialarbeiter*innen mit einem „[...] diversitätsbewussten und inklusiven Arbeitsansatz [...]“ (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015: 8) agieren sollen. Da Mobbing jedoch auch in Form von Ausgrenzung geschehen und somit zu sozialem Rückzug führen kann (vgl. Taglieber 2008; vgl. Blum & Beck 2010: 36), beinhaltet eine inklusive Arbeitsweise die Gestaltung von Mobbingintervention. Des Weiteren wird Präventionsarbeit als ein Grundprinzip von Schulsozialarbeit genannt, jedoch ist auch einzelfallbezogene Intervention nötig, um die Entwicklung von Schüler*innen zu fördern (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2014: 9). Eine Aufgabe steht in besonders engem Zusammenhang mit Mobbingintervention: Es soll Gesundheitsförderung betrieben werden (vgl. ebd.). Mit Blick auf die gesundheitsschädlichen Folgen für Mobbing-Betroffene (vgl. Jäger & Fluck 2018: 260), kann Mobbingintervention im Rahmen von Schulsozialarbeit nicht ausgeklammert werden. Ganz im Gegenteil: Die Enttabuisierung von Mobbing sowie deren Interventions- und Präventionsarbeit sind daher wichtige Aufgaben von Schulsozialarbeit unter der Prämisse der Gesundheitsförderung.

3. Mobbing

„Nicht jede Gewalt ist Mobbing, aber Mobbing ist immer Gewalt.“ (Jannan 2008: 22)
Doch was ist Mobbing und was ist es nicht? Wenn nicht jede Gewalt Mobbing ist, müssen die Kriterien für Mobbing so präzise sein, dass es gegenüber anderen Formen der Gewalt abgrenzbar gemacht werden kann. Studien zu Mobbing gibt es diverse und speziell in Bezug auf Mobbing an deutschen Schulen stellt Dr. Wilfried Schubarth, Professor für Erziehungs- und Sozialisationstheorie, fest, dass 5-10% der Kinder und Jugendlichen mindestens einmal wöchentlich von Mobbinghandlungen betroffen sind (vgl. Schubarth 2010: 79).

3.1 Begriffsbestimmung

Der Begriff Mobbing wurde ursprünglich von dem österreichischen Zoologen und Verhaltensforscher Konrad Lorenz benutzt. Als Mobbing bezeichnete er aggressives Verhalten von schwächeren Tieren, die sich gegen ein einzelnes, stärkeres Tier gruppierten. Für konfliktbehaftete soziale Reibungen im beruflichen Kontext gebrauchte der

schwedische Psychologe Heinz Leymann den Begriff Mobbing bereits in den 1980er-Jahren (vgl. Beck & Blum 2010: 19). Im Hinblick auf aktuelle Definitionen des Begriffs kann Leymanns Verständnis von Mobbing durchaus als Fundament aktueller Beschreibungen gelten.

Der schwedisch-norwegische Psychologe und Professor für Persönlichkeitspsychologie Dan Åke Olweus gilt als Vorreiter der Mobbingforschung. Er definierte bereits 1995 Mobbing als gezielte und wiederholte Gewalt einer oder mehrerer Personen gegen eine einzelne (vgl. Olweus 1996: 60). Stefan Werner, Ausbilder für Sozialtherapie und Autor des Werkes „Mobbing – Opferorientierte Hilfen für Kinder und Jugendliche“, betont, dass Mobbing vor allem durch ein ungleiches Machtverhältnis zwischen den Ausführenden und der betroffenen Person gekennzeichnet ist (vgl. Werner 2013: 21). Somit unterscheidet sich Mobbing deutlich vom Konflikt wobei ungelöste und verhärtete Konflikte sich zu Mobbingfällen entwickeln können (vgl. Kasper 2002: 3). Im Mobbingprozess versucht der/die Täter/Täterin durch systematische Ausgrenzung und Gewalt den eigenen sozialen Status auf- und den der betroffenen Person abzuwerten (vgl. Werner 2013: 21). Wie Olweus schreibt, geschieht dies nicht in einer einzelnen Aktion, sondern in mehren über einen längeren Zeitraum, wobei die Länge des Zeitraums nicht definiert ist (vgl. Olweus 1996: 60). Braucht es hier also einer genauen Zeitangabe, so dass bestimmt werden kann, ab wann es sich um Mobbing handelt? Da der Zeitraum als ein wichtiges, jedoch nicht als das einzige Kriterium für Mobbing angesehen werden kann, stellt sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit zur Festlegung, eines solchen Zeitraums. Insbesondere trifft dies in Bezug auf die Perspektive der Betroffenen zu. Was für sie unter einem längeren Zeitraum wahrgenommen wird, ist stets subjektiv und wird somit sehr unterschiedlich bewertet.

Zusammenfassend lässt sich nach Horst Kasper (2002: 3) festhalten, dass Mobbing sich durch folgende Merkmale auszeichnet:

- Es besteht ein Machtungleichgewicht zwischen Täter*innen und Betroffenen;
- eine betroffene Person wird mehrfach, über längere Zeit physisch und/oder psychisch angegriffen;
- alleine kann der/die Betroffene den Mobbingprozess nicht stoppen, sie benötigt Unterstützung.

Mobbing ist vor allem durch die systematische Gewalt und Ausgrenzung gekennzeichnet, denn Angriffe geschehen zielgerichtet gegen eine einzelne Person. Jedoch handelt es sich bei Mobbing nicht um ein Phänomen, dass nur durch eine einzelne ausführende Person, im Sinne eines/einer Einzeltäters/-Täterin, geschieht. Mobbing entsteht vielmehr in einer Gruppe und wird von deren Mitgliedern gefördert. Selbst wenn nicht alle aktiv mitwirken, ermöglichen sie den Prozess und sind somit wesentlicher Teil der

Dynamik von Mobbing (vgl. Alsaker 2012: 18). Im Gegensatz zu einem Konflikt kann Mobbing nicht durch klassische Mediation aufgelöst werden, da Täter*innen keine Lösung des Ungleichgewichts von Machtverhältnissen anstreben (vgl. Beck & Blum 2010: 23). Deshalb herrscht hier ein Bedarf an speziellen Methoden der Intervention, die den besonderen Kriterien von Mobbing gerecht werden.

3.2 Formen von Mobbing

Die Art und Weise wie Mobbing geschieht kann sehr unterschiedlich ausfallen. Es kann sich um offensive, physische oder verbale Angriffe, aber auch um nonverbale, tendenziell subtile Mobbinghandlungen handeln (vgl. Alsaker 2012: 25). Im Folgenden soll zwischen direkten und indirekten Mobbingformen sowie Cybermobbing unterschieden werden. Sämtliche Angriffe sind im Kontext der Systematik von Mobbing und nicht als einzelne Angriffe oder als Teil von Konflikten zu verstehen.

3.2.1 Direktes Mobbing

Direkte Mobbingformen sind nach der Professorin der Entwicklungspsychologie Françoise Alsaker „[...]körperliche Handlungen, verbale aggressive Handlungen, Drohungen und Erpressung, Diebstahl oder Zerstörung von Gegenständen sowie offensichtliche Gesten[...]“ (Alsaker 2012: 26-30). Während die Handlungen meist verdeckt, also vor Pädagog*innen verborgen, ausgeführt werden, sind die Mobbingakteure zumindest der betroffenen Person bekannt (vgl. ebd.: 30).

Unter körperlichen Handlungen sind sämtliche physische Gewalttaten zu verstehen, die bei Betroffenen körperliche Schmerzen, Angst oder Unwohlsein hervorrufen (vgl. ebd.: 26). Es sind Attacken, die die körperliche Unversehrtheit der betroffenen Person beeinträchtigen. Selten beginnt ein Mobbingprozess mit groben physischen Attacken, vielmehr steigert sich die Grobheit der Angriffe im Verlauf, besonders weil andere Gruppenmitglieder eine Eskalation der Gewalt durch ihr Nichteingreifen ermöglichen (vgl. ebd.: 27). Verbale aggressive Handlungen sind direkte Beschimpfungen, Verunglimpfungen und Auslachen. Diese verbalen Attacken zielen im Rahmen von Mobbing auf die Herabwürdigung und die öffentliche Bloßstellung der betroffenen Person ab (vgl. ebd.).

Drohungen und Erpressungen sind verbale Attacken, jedoch sind sie eng verknüpft mit physischen Angriffen, denn Mobbingakteure, die drohen und erpressen, kündigen Gewalt als Bestrafung gegenüber der betroffenen Person an, wenn sie gewisse Forderungen nicht erfüllt (vgl. ebd.: 28). Teile des Mobbingprozesses können auch Diebstahl

oder die Zerstörung von Gegenständen sein. Diese direkten Mobbingformen können für Betroffene sowohl verdeckt als auch sichtbar geschehen (vgl. ebd.: 29).

Offensichtliche Gesten sind nonverbale Angriffe die herabwürdigen und die Ausgrenzung der betroffenen Personen für die Mitglieder der Gruppe sichtbar machen sollen (vgl. ebd.: 29f.).

3.2.2 Indirektes Mobbing

Alsaker beschreibt indirekte Mobbingformen als Angriffe, durch die Betroffene und Pädagog*innen manipuliert und irreführt werden. Ebenso wie direktes Mobbing sollen diese den/die Betroffenen/Betroffene verletzen. Es kann sich um „[...] subtile Gesten, Gerüchte, Ausgrenzung durch Ignorieren und Andeutungen [...]“ (ebd.: 31ff.) im Sinne von verschleierte, subtilen Drohungen handeln. Da es für Pädagog*innen sehr schwer sein kann, solche indirekten Mobbinghandlungen als solche zu erkennen, ist besonders auf die Kommunikation von Schüler*innen und den jeweiligen Kontext zu achten. Dabei spielt insbesondere die Perspektive vermeintlich betroffener Schüler*innen eine große Rolle, da die Betroffenen derartig subtile Botschaften ganz anders wahrnehmen als Außenstehende.

3.2.3 Cybermobbing

Durch die steigende Nutzung des Internets und der hohen Zahl an Nutzern von Handys, Computern und anderen internetfähigen elektronischen Geräten, besteht das Risiko, dass Mobbing auch über elektronische Medien betrieben wird. Diese Form des Mobbings wird als Cybermobbing bezeichnet (vgl. ebd.: 37). Angriffe erfolgen in sozialen Netzwerken, Chats, Foren, Messenger Apps, oder per E-Mail (vgl. Festl 2015: 33). Das besondere ist also die Art der Kommunikation, weshalb Cybermobbing nicht einfach nur als Mobbing im virtuellen Raum verstanden werden kann (vgl. ebd.: 30ff.). Auch wenn die Merkmale von herkömmlichem Mobbing auch auf Cybermobbing zutreffen, sind einige Aspekte in veränderter Form vorhanden (vgl. ebd.: 28f.). Während beim herkömmlichen Mobbing die Gruppengröße, in der Mobbingprozesse auftreten, aufgrund der strukturellen Rahmenbedingungen wie z.B. Klassengröße, meist überschaubar bleibt, kann zumindest die Anzahl der Zuschauer, aber auch die der Täter*innen und Möglichmacher*innen beim Cybermobbing variieren und im fortlaufenden Prozess schnell anwachsen (vgl. Alsaker 2012: 39). Des Weiteren kann auch der Aspekt der Wiederholung von Angriffen aufgrund der Absichten von Täter*innen einen anderen Stellenwert haben, da die mehrmalige Verbreitung von angreifenden Inhalten nicht

allein auf das Bestreben von Täter*innen sondern auf die technologischen Möglichkeiten wie z.B. auf das Weiterleiten von Inhalten durch Dritte zurückzuführen ist (vgl. Festl 2015: 29). Das Machtungleichgewicht muss nicht per se auf das Verhältnis zwischen Täter*innen und Betroffenen zutreffen. Es können ungleiche Machtverhältnisse aufgrund der Technologie und der Charakteristika sowie der Qualität des angreifenden Materials bestehen. Betroffene sind also vor allem machtlos gegenüber der Art der Kommunikation im Sinne der Technologie und nicht zwangsläufig gegenüber der Täter*innen, die beim Cybermobbing sogar ihre Identität anonymisieren können (vgl. ebd.). Aus Sicht von Betroffenen kann das Ertragen der entstehenden Folgen, die sich aus der Verbreitung und Weiterleitung von offensiven Inhalten durch Dritte ergeben, schädlicher sein, als wenn Attacken durch bekannte Täter*innen erfolgen (vgl. ebd.: 30). Dies kann davon abhängig sein, ob Angriffe mehrmals von einem/einer Täter/Täterin direkt an die betroffene Person, beispielsweise per E-Mail oder Textnachricht, gesandt, einmalig in ein öffentliches Internetforum gestellt oder einem sozialem Netzwerk veröffentlicht werden.

3.3 Rollen im Mobbingprozess

Die verschiedenen Rollen im Mobbingprozess sind durch die unterschiedlichen Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder im Kontext von Mobbinghandlungen bestimmt. Während sich die Rollen Täter/Täterin und Opfer daran unterscheiden lassen, dass jemand eine aktive und jemand anderes eine passive Rolle einnimmt, muss auch der Rest der Gruppe differenzierter betrachtet werden. Die weiteren Gruppenmitglieder können sich unterstützend für das Opfer oder den/die Täter/Täterin oder keine Reaktion zeigen (vgl. Festl 2015: 35).

Rollen beim Mobbing sind in folgende Kategorien einteilbar (nach Salmivalli / Goosens / Othlof / Dekker in: Festl 2015: 36f.):

- **Mobbing-Täter*innen** mobben eine Person, um den eigenen sozialen Status in der Peergroup aufrechtzuerhalten oder ihn zu verbessern.
- **Mobbing-Opfer** sind in eine unterlegene Position geraten und können ihre Lage nicht selbstständig verbessern.
- **Mitläufer*innen** unterstützen die Täter*innen durch Handlungen und Reaktionen. Dies kann aktiv oder passiv geschehen.
- **Zuschauer*innen** beobachten, unternehmen jedoch nichts.
- **Verteidiger*innen** versuchen aktiv gegen das Mobbing vorzugehen und das Opfer zu schützen.

Der Berliner Anti-Mobbing-Coach und Verfasser der Berlin-Brandenburger Anti-Mobbing-Fibel Walter Taglieber (2008: 9) benennt neben der betroffenen Person drei weitere Rollen: die Betreiber*innen, die Helfer*innen und die Möglichmacher*innen.

Die Betreiber*innen entsprechen der Rolle der Täter*innen, die Helfer*innen unterstützen die Täter*innen aktiv und beteiligen sich am Mobbing, wohingegen die Möglichmacher*innen zuschauen und somit die Situation und den Status der betroffenen Person akzeptieren. Da die Täter*innen sowie die Helfer*innen ebenso am Mobbingprozess aktiv beteiligt sind, können diese auch als Mobbingakteure bezeichnet werden. Personen, die Opfer von Mobbinghandlungen geworden sind, werden im Folgenden vorwiegend als Betroffene bezeichnet.

Mobbing ist ein gruppenspezifisches Phänomen, bei dem alle Rollen auf den Verlauf des Mobbingprozesses wirken. Mögliche Interventionen können sowohl auf die Beziehungen zwischen Täter*innen und Betroffene als auch auf das gesamte Beziehungsgeflecht der Gruppe abzielen.

3.4 Ursachen von Mobbing

Die Ursachen von Mobbing ergeben sich aus verschiedenen Risikofaktoren, die sich bedingen und zusammenkommen. In ihrem Zusammenwirken miteinander werden sie schließlich zu Auslösern von Mobbing. Risikofaktoren können auf Betroffene, Täter*innen, familiäre Beziehungen, die Klassegemeinschaft und sogar auf gesellschaftliche Ebenen zurückzuführen sein (vgl. Wachs / Hess/Scheithauer / Schubarth / Wilfried. 2016: 58f.). Bei den individuellen Merkmalen von Mobbingopfern können „[...] physiologische und psychische Eigenschaften [...]“ (ebd. 56) wie äußerliche Merkmale, Auftreten und/oder ein schlechtes Selbstbild Faktoren sein, die das Risiko erhöhen, Mobbing zum Opfer zu fallen (vgl. ebd.). „Körperliche Überlegenheit und [die] Einstellung zu Aggressionen [...]“ (ebd.) sind Faktoren, die risikoerhöhend seitens der Täter*innen sein können. Darüber hinaus können für Opfer wie für Täter*innen Risikofaktoren in Beziehungen innerhalb der Familie liegen. Das können beispielsweise Vernachlässigungen, zurückhaltende Beziehungen zu Mutter oder Vater, ein strikter oder überbehüteter Erziehungsstil oder Gewalt in der Familie sein (vgl. ebd.: 54). Auf Ebene der Beziehungen zu Gleichaltrigen können beispielsweise eine geringe Beliebtheit und ein niedriger sozialer Status der Opfer sowie ein devianter Freundeskreis und hohes Ansehen in der Gruppe für Täter*innen risikoerhöhend sein. Auf Ebene der Schulgemeinschaft sind einige Faktoren, die das Risiko für Mobbing erhöhen, straffe Hierarchien, fehlender Zusammenhalt in der Schulgemeinschaft, fehlende Strategien zur Behandlung von Mobbing sowie zurückhaltendes Verhalten und Unwissenheit von Pädag-

gog*innen bei Mobbingfällen (vgl. ebd.: 55). Auf gesellschaftlicher Ebene können die Durchsetzung von Kinderrechten, die „[...] gesellschaftliche Akzeptanz von Gewalt [...]“ (ebd.), schulpolitische Entscheidungen sowie der „[...] gesellschaftliche Umgang mit Minderheiten [...]“ (ebd.) risikoerhöhende Faktoren für Mobbing sein (vgl. ebd.). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Ursachen von Mobbing, ähnlich wie die Ursachen für Gewalt, sehr komplex sind, weil die risikoerhöhenden Faktoren zusammenwirken und dadurch eine präzise Ursachenforschung erschwert wird.

3.5 Verlauf von Mobbing

Der Verlauf von Mobbing lässt sich in verschiedene Phasen unterteilen. Schäfer et al. teilen einen Mobbingfall in drei Phasen:

1. Exploration: Die Täter*innen testen in dieser Phase aus, wer sich aus der jeweiligen Gruppe nicht genug selbst wehren kann und sich somit als „Opfer“ eignet (vgl. Schäfer in Wachs / Hess / Scheithauer / Schubarth / Wilfried. 2016: 23).
2. Konsolidierung: Gezielte Angriffe gegen eine Person treten häufiger auf. Helfer*innen beteiligen sich aktiv und Möglichmacher*innen lassen Angriffe zu und tragen so zur Eskalation bei. Bestehende Regeln der Gruppe (z.B. in einer Klasse) werden auf die Möglichkeit zur Ausübung von Angriffen geprüft und Lücken werden genutzt, um eine bestimmte Person weiter zu verletzen (vgl. ebd.).
3. Manifestation: Innerhalb der Gruppe hat sich ein Mobbingkonstrukt gebildet und die Rollen sind etabliert. Soziale Normen der Gruppe werden zu Ungunsten des „Opfers“ beeinflusst und die Täter*innen finden Unterstützung für ihre Angriffe in der jeweiligen Gruppe (vgl. ebd.).

Während in den ersten zwei Phasen präventive Maßnahmen Erfolg haben können, bedarf es bei einer bereits vollzogenen Manifestierung des Mobbings zielgerichteter Interventionen, um den Mobbingprozess zu unterbrechen und somit Betroffene schützen zu können (vgl. ebd.).

In der Berlin-Brandenburger Anti-Mobbing-Fibel unterscheidet Walter Taglieber vier Phasen von Mobbing in der Schule und betont dabei besonders die Perspektive der betroffenen Person (vgl. Taglieber 2008: 9):

1. Phase: In konfliktbehafteten Szenarien tauchen vereinzelt Feindseligkeiten und Fronten auf, die lediglich durch Konflikte entstehen können. Solche unge lösten Konflikte können zu Mobbing führen.
2. Phase: Konflikte sind nicht aufgearbeitet worden und ein einzelnes „Opfer“ gerät allmählich in eine schwächere Position. Nichtbeteiligte werden vom Publi-

kum zu Akteuren, die Mobbing ermöglichen, weil sie es hinnehmen und nichts dagegen unternehmen.

3. Phase: Die betroffene Person kann sich nicht mehr selbstständig aus der unterlegenen Machtposition befreien und beginnt, die Gründe für die Situation bei sich selbst zu suchen und an sich zu zweifeln.

4. Phase: Die Situation eskaliert, sodass Betroffene oft einen Schulwechsel als Ausweg anstreben, während die Schulgemeinschaft im Falle der Konfrontation äußert, das Mobbing nicht wahrgenommen zu haben.

Aus beiden Modellen wird deutlich, wie wichtig der Schutz von Betroffenen durch professionelle Maßnahmen im Rahmen von Schulsozialarbeit ist, denn der Verlauf des Mobbings ist keiner, der von alleine endet.

3.6 Viktimisierung

In der Viktimologie werden unter anderem die Faktoren untersucht, die bei einigen Menschen das Risiko erhöhen, Opfer von Gewalt zu werden. Ziel solcher Untersuchungen ist nicht, Menschen mit bestimmten Merkmalen oder Eigenschaften zu kategorisieren; vielmehr sollen Wege zur Vermeidung und Hilfestrategien entwickelt werden (vgl. Lebe in: Werner 2013: 25).

Viktimisierung, also der Prozess der Opferwerdung, kann in drei Stadien unterschieden werden (vgl. Werner 2013:25ff):

- **Primäre Viktimisierung** erfolgt direkt durch Taten im Sinne von Angriffen seitens der Täter*innen.
- **Sekundäre Viktimisierung** erfolgt durch die Wahrnehmung und der Beschäftigung mit der Tat und mit dem Opfer durch das soziale Umfeld und der beteiligten Institutionen.
- **Tertiäre Viktimisierung** ist als Ergebnis der primären und sekundären Viktimisierung zu verstehen. Die betroffene Person übernimmt die Rolle des Opfers in ihr Selbstbild, womit sich das Risiko, erneut Opfer zu werden, verstärkt.

Diese drei Stadien der Viktimisierung können auch im Rahmen von Mobbing in der Schule beobachtet werden und sind mit Blick auf professionelle Maßnahmen zur Behandlung von Mobbingfällen von Bedeutung. Es kann vorkommen, dass betroffene Personen unbewusst zu Gewaltvorfällen beitragen, wenn sie nicht in der Lage sind die Konfliktsituation einzuschätzen, die eigene Position adäquat zu verteidigen, nicht für sich einstehen können oder aufgrund ihrer Körpersprache die eigene Opferrolle unterstreichen. (vgl. ebd. 26). Dies bedeutet nicht, dass Betroffene Verantwortung für die

systematischen Angriffe gegen sich tragen. Im Gegenteil: Jeder kann in die Rolle des Opfers geraten, da Betroffene nicht an „[...] typischen Opfermerkmalen [...]“ (Blum & Beck 2010: 46) festzumachen sind. Vielmehr wird die Opferrolle aufgrund des systemischen Mobbingprozesses der betroffenen Person durch die Täter*innen zugeschrieben (vgl. ebd.: 46).

Stehen bei der primären Viktimisierung die Auswirkungen der schädlichen Äußerungen und Handlungen im Mittelpunkt der Untersuchungen, so wird bei der Analyse der sekundären Viktimisierung die enorme Bedeutung des Umgangs mit den Taten im Mobbingprozess durch Mitschüler*innen, Pädagog*innen und in Familien, also der gesamten Schulgemeinschaft und gegebenenfalls auch der Polizei deutlich (vgl. Werner 2013: 26ff.). Das soziale Umfeld kann also zur Bildung einer Opferidentität beitragen oder, wenn es im Umgang mit Mobbing geschult ist, diesen Prozess aufhalten. Denn im Stadium der tertiären Viktimisierung übernimmt die betroffene Person die zugeschriebene Rolle aufgrund der Taten sowie des Umgangs mit ihnen und integriert sie in die eigene Persönlichkeit (vgl. ebd.). Anspruch von Schulsozialarbeiter*innen sollte es sein, dieser Phase durch adäquate Maßnahmen zuvorzukommen und Betroffene bei der Bewältigung von Mobbing proaktiv zu unterstützen.

3.7 Warum Betroffene Unterstützung brauchen

Wie bereits in Punkt 3.1 erläutert, ist Mobbing vor allem durch ein Machtungleichgewicht zwischen Täter*innen und der betroffenen Person gekennzeichnet. Betroffene sind meist auf sich allein gestellt und insoweit machtlos, dass sie die Situation zu ihren Gunsten nicht selbstständig ändern können. Die Folgen von Mobbing können für Betroffene schwerwiegende Folgen haben. Ein Mobbingfall kann das Gesundheitsbild der betroffenen Person signifikant verschlechtern, denn ihre psychische Konstitution und ihr allgemeines Wohlbefinden werden nachweislich geschwächt (vgl. Teuscher & Heuschen 2013: 33). Während kurzfristig Konzentrationsschwierigkeiten, Angst und Depressionen auftreten können, kann Mobbing mittelfristig auch zu suizidalen Gedanken, Suizidversuchen und im schlimmsten Fall zu Suizid führen (vgl. Jäger & Fluck 2018: 260). Mobbingangriffe auszuhalten, keine adäquaten Lösungsstrategien entwickeln zu können und keine ausreichende Unterstützung in der Schulgemeinschaft zu erfahren, stellen für die betroffene Person enorme Belastungen für Geist und Körper dar. Besonders schwerwiegende Angriffe können traumatisierende Wirkungen haben (vgl. ebd.: 32), wobei mögliche Spätfolgen bisher nur unzureichend untersucht werden konnten und daher keine verlässliche Auskunft gegeben werden kann (vgl. Jäger & Fluck 2018: 260). Betroffene haben zudem meist kein positives Selbstkonzept und neigen dazu,

sich sozial zurückzuziehen - sie kapseln sich von ihrem sozialen Umfeld ab (vgl. Oertel / Melzer / Schmechtig 2016: 223). Betrachtet man jedoch das Stadium der tertiären Viktimisierung, in dem die Opferrolle durch Betroffene in die eigene Persönlichkeit übernommen wird, scheint eine unbelastete Entwicklung der Persönlichkeit so nur sehr schwer vorstellbar zu sein. Hier herrscht aktuell noch hoher Forschungsbedarf, um verlässliche Aussagen treffen zu können.

3.8 Mobbing am Arbeitsplatz

Dort, wo Menschen zusammenarbeiten, entstehen Konflikte. Wenn diese nicht gelöst werden, drohen sie zu eskalieren und können sich wohlmöglich zu Mobbingfällen entwickeln (vgl. Hoffmann 2016: 1f). Sämtliche Pädagog*innen in der Schulgemeinschaft haben einen Bildungs- und Erziehungsauftrag und sollten kooperativ an der Erreichung ihrer pädagogischen Ziele arbeiten. Der deutsche Soziologe Prof. Dr. Albert Scherr beschreibt Bildung als das „[...] Ergebnis „ko-konstruktiver Prozesse [...]“ (Scherr 2006: 23) und betont damit die soziale Komponente und den kritischen Austausch zwischen Pädagog*innen und Schüler*innen. Während unter dem Begriff Erziehung die soziale Einflussnahme im Sinne der Übernahme von Normen und Werten einer Gesellschaft verstanden wird, umfasst der Bildungsbegriff Prozesse der individuellen Entfaltung (vgl. ebd.: 24). Bei der Gestaltung von Bildungs- und Erziehungsprozessen sollten Professionelle authentisch und sich ihrer Vorbildfunktion bewusst sein. Übertragen auf Mobbing in der Grundschule und die notwendigen Interventionen bedeutet das, dass die Thematisierung von Mobbing unter Kolleg*innen kein Tabu sein sollte. Die Qualität der Dienstleistung von Organisationen wird durch Mobbingprozesse negativ beeinflusst und somit ist die Implementierung von Antimobbingstrategien und Maßnahmen der Intervention auch für die Führungsebene relevant (vgl. Hoffmann 2016: 2). Mit Blick auf den Schulkontext bedeutet das für Pädagog*innen der Schulgemeinschaft: Die Qualität der Bildungs- und Erziehungsprozesse können durch die Entwicklung von Strategien zur Lösung von Mobbing auf kollegialer Ebene verbessert werden. Aufgabe von Professionellen in Leitungspositionen, und somit auch von Schulleiter*innen, ist es, gesundheitserhaltende Maßnahmen zu ergreifen und ein Arbeitsklima zu gestalten, in dem Konflikte lösungsorientiert gelöst werden können (vgl. ebd.). Verhärteten sich Konflikte, besteht ein erhöhtes Risiko zur Entwicklung von Mobbingprozessen. Personen in leitender Funktion sind dafür verantwortlich, strukturelle Bedingungen, die Mobbing begünstigen können, zu erkennen und geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um Mobbing unter Kolleg*innen verhindern zu können. Für das Arbeitsklima und die Qualität der pädagogischen Arbeit hat dies eine enorme Bedeutung, besonders mit Blick auf die Mobbingin-

tervention unter Schüler*innen. So scheint es paradox, Mobbing unter Schüler*innen professionell bearbeiten zu wollen, ohne dabei die zu verhärteten Konflikte und mögliches Mobbing unter Kolleg*innen zu prüfen.

4. Methoden der Mobbingintervention

Im Gegensatz zum Konflikt werden bei Mobbing ein Großteil der Beteiligten eigenständig keine Lösungsansätze anstreben. Die Mobbingakteure haben kein Interesse daran, die bestehende Situation zu verändern und die Betroffenen können ihre Position aufgrund des Machtgefälles nicht selbstständig verbessern (vgl. Blum & Beck 2010: 23). Folgerichtig benötigen Betroffene Unterstützung, damit der Mobbingprozess gestoppt werden kann.

Methoden der Mobbingintervention lassen sich in konfrontative Ansätze und Ansätze, die auf Beschuldigungen und Bestrafungen verzichten, unterteilen. Letztere greifen die Systematik von Mobbing als gruppendynamisches Phänomen auf, um Mobbingprozesse zu stoppen. Das folgende Kapitel wird einen Überblick über ausgewählte Methoden und Ansätze der Mobbingintervention, die im Bereich der Grundschule angewendet werden können, liefern. Voraussetzung zur Durchführung der Methoden ist ein erfolgreicher Mobbingcheck im Sinne einer Recherche und Überprüfung der Sachlage, um festzustellen, ob es sich im jeweiligen Fall tatsächlich um Mobbing handelt. Des Weiteren ist es unabdingbar, dass die Methoden professionell erlernt und in Trainings erprobt werden. Mobbing ist ein gruppendynamisches Phänomen und die durch Mobbingprozesse entstandenen Situationen sind nicht nur für Betroffene, sondern für das gesamte Gruppengefüge als problematisch zu bewerten. Ziel der pädagogischen Arbeit bei der Mobbingintervention ist es, den Mobbingprozess zu stoppen und somit die problematische Situation für die Beteiligten zu verbessern.

4.1 No Blame Approach

Den No Blame Approach entwickelten Barbara Maines und George Robinson 1991 in England, um Mobbingprozesse lösungsorientiert zu stoppen (vgl. Beck & Blum 2010: 58). Als Grundlage für den No Blame Approach dienten die Erfahrungen aus Maines und Robinsons pädagogischer Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. Trotz nachgewiesener Wirksamkeit und guter Erfolge der Methode erfuhr sie in England auch einige Kritik, da es Zweifel am Grundsatz des Ansatzes gab, der - wie der Name verrät - ohne Schuldzuweisungen auskommt (vgl. ebd.).

Heike Blum und Detlef Beck, beide bilden in Mediation und Konfliktmanagement aus, führten den No Blame Approach 2002 in Deutschland ein. Sie verbreiteten und entwi-

ckelten ihn weiter (vgl. Beck und Blum 2012: 29). Gefördert durch die Aktion Mensch etablierten Blum und Beck 2006-2008 (im Rahmen eines Projekts) die Methode in Deutschland und schulten bis 2010 ca. 7000 Pädagog*innen in den theoretischen Grundlagen und in der Durchführung (vgl. Beck & Blum 2010: 59).

Beim No Blame Approach wird nach Gesprächen mit der von Mobbing betroffenen Person eine Unterstützerguppe installiert, die auf Basis der Lösungsorientierung Ideen zur Verbesserung der problematischen Situation entwickelt und diese umsetzt (vgl. Beck & Blum 2012: 23f.).

4.1.1 Grundsätze der Methode

In der Arbeit mit dem No Blame Approach wird auf die öffentliche Beschuldigung und Bestrafung der Täter*innen verzichtet, stattdessen wird ein lösungsorientierter Blick auf die Zukunft gerichtet. Es wird davon ausgegangen, dass die Situation der betroffenen Person kleinteilig und schrittweise verbessert werden kann. Die Überlegungen fokussieren sich auf Handlungsmöglichkeiten, die unterstützen, den Mobbingprozess zu beenden, anstatt die Ursachen zu ergründen und die Täter*innen mit ihrem Handeln offen zu konfrontieren (vgl. Beck & Blum 2010.: 61).

Beck und Blum nennen drei Thesen, die der lösungsorientierten Kurztherapie entspringen, und für die Haltung im lösungsorientierten Umgang mit Mobbing von Bedeutung sind:

1. Wer über Probleme spricht, schafft Probleme. Wer über Lösungen spricht, schafft Lösungen.

Während bei Mobbing in Schulen häufig den Ursachen nachgegangen wird und Anteile der Schuld untersucht werden und somit auch Betroffenen eine Teilschuld zugewiesen wird, ist bei der Arbeit mit dem No Blame Approach die Entwicklung von Lösungen mit Schüler*innen entscheidend. Die Kommunikation im gesamten Bearbeitungsprozess eines Mobbingfalles zielt hierbei immer auf eine angestrebte, verbesserte, Zukunft und nicht auf die Aufarbeitung vergangener Taten ab (vgl. Beck & Blum 2010: 62).

2. Wenn man etwas ändern will, muss man etwas ändern.

Wenn sich eine Situation verändern soll, reicht es nicht, Beteiligten zu sagen was sie ändern sollen. Stattdessen sollte jeder seine eigenen Denk- und Handlungsweisen ändern. So können selbst bei kleinen individuellen Veränderungen schrittweise Erfolge bezüglich der problematischen Situation erzielt werden (vgl. ebd.: 62f.).

3. Wenn man etwas tut und es immer wieder tut und es ändert sich nichts, dann ist die eigene Handlung Teil des Problems.

Gemeint ist hiermit die notwendige Fokussierung auf die Handlungen, die bereits funktionieren. Diese sollten ausgebaut und verstärkt werden. Jedoch neigen Menschen auch dazu, eigene Handlungen zu verstärken, die nicht nur zur nicht Verbesserung, möglicherweise sogar zu einer Verschlechterung der problematischen Situation führen können. Im schulischen Kontext werden Bestrafungen und das Androhen von Strafen durch Pädagog*innen genutzt, um zu erreichen, dass Schüler*innen ihr unerwünschtes Verhalten unterlassen. Diese Art der Pädagogik wird teilweise auch dann weiter umgesetzt, wenn sich bereits feststellen lässt, dass sie nicht zur Verbesserung, teilweise sogar tendenziell zu einer Verschlechterung führt. Wenn Bewährtes zur Verbesserung der problematischen Situation nicht funktioniert hat und dahingehend neue Handlungsweisen gefunden werden müssen, bedarf es hier der Einsicht der pädagogischen Fachkräfte (vgl. ebd.: 63).

Der Fokus auf Lösungsorientierung ist für den Erfolg in der Arbeit mit dem No Blame Approach essentiell. Auf Bestrafungen und Beschuldigungen wird vehement verzichtet, stattdessen werden die beteiligten Schüler*innen als Expert*innen mit umfassenden Kompetenzen, die für die Verbesserung der Situation nötig sind, als gleichberechtigte Kooperationspartner ernst genommen (vgl. ebd.: 64f.). Demnach wird bei diesem Ansatz davon ausgegangen, dass auch die Mobbingakteure in der Lage sind, empathisch für die betroffene Person zu sein und die eigenen Verhaltensweisen zum Ziele einer Verbesserung der Situation zu ändern (vgl. ebd.).

4.1.2 Durchführung des No Blame Approachs (nach Beck und Blum)

Der No Blame Approach wird in drei Schritten durchgeführt. Im ersten Schritt wird ein Gespräch mit der betroffenen Person geführt, im zweiten eine Gesprächsrunde mit der Unterstützerguppe geleitet und im dritten werden Nachgespräche mit der betroffenen Person sowie mit der Unterstützerguppe geführt. Die Unterstützerguppe besteht aus 6-8 Schüler*innen, zu gleichen Teilen aus Mobbingakteuren, also Täter/Täter*in und Helfer*innen sowie neutralen oder der betroffenen Person zugewandten Schüler*innen, die der pädagogischen Fachkraft und der betroffenen Person geeignet scheinen konstruktiv an Lösungsstrategien zu arbeiten (vgl. Beck und Blum 2010: 177).

Vorbereitung

Zuerst sollte ein Mobbingcheck durchgeführt werden, damit festgestellt wird, ob es sich tatsächlich um Mobbing handelt und gegebenenfalls einordnen zu können, wie weit

fortgeschritten der Prozess bereits ist. Handelt es sich um Mobbing, werden sämtliche Informationen zum Mobbingprozess eingeholt und dokumentiert. Hier ist es wichtig, Gespräche mit sämtlichen Pädagog*innen zu führen, die mit der betroffenen Person in Kontakt stehen oder Hinweise über die Vorkommnisse äußern können. Ein Gespräch mit den Eltern der betroffenen Person kann sinnvoll sein, ist aber nicht obligatorisch. Unter der Prämisse einer transparenten Erziehungspartnerschaft kann es jedoch hilfreich sein, die Eltern über das geplante Vorhaben zu informieren und sie so am Prozess teilhaben zu lassen. Vorsicht ist jedoch geboten, wenn Eltern selbst aktiv werden und mögliche Täter*innen oder deren Eltern konfrontieren wollen. Diese Situation sollte mit allen Mitteln verhindert werden, da möglicherweise Konflikte zwischen Eltern bestehen oder entstehen können, die sich wiederum negativ auf den Verlauf des No Blame Approachs auswirken können (vgl. ebd. 85ff.).

Schritt 1: Gespräch mit betroffener Person

In einem 30-45 Minuten Gespräch mit dem/der Mobbing-Betroffenen soll er/sie vor allem von der geplanten Vorgehensweise überzeugt werden. Hierbei ist es wichtig, die Person mit all ihren Stärken und Potenzialen wahrzunehmen und Verständnis für die aktuell schwierige Situation aufzubringen. Der Begriff Mobbing kann vermieden werden, vielmehr soll durch eine zugewandte Haltung eine Atmosphäre geschaffen werden, in der der/die Betroffene sich öffnen und über die Situation sprechen kann. Zu keinem Zeitpunkt soll die Person dazu gedrängt werden, sich zu öffnen. Wenn der/die Betroffene nicht zu einem offenen Gespräch bereit ist, wird dies akzeptiert. Ziel ist es, eine vertrauensvolle Basis zu schaffen, die „[...] Sicherheit vermittelt und für Entlastung sorgt [...]“ (ebd.: 91f.). Nach dem Einstieg in das Gespräch werden eigene und dokumentierte Beobachtungen zum Mobbingprozess dargelegt und anschließend das Befinden der betroffenen Person und die aktuelle Situation erörtert. Anschließend wird der Wunsch nach Veränderung abgefragt und Unterstützung zugesichert. Die Idee zur Bildung einer Unterstützerguppe wird erläutert und das Einverständnis zur Umsetzung eingeholt. Nachfolgend wird erfragt, welche Schüler*innen aktiv zur problematischen Situation beitragen (Täter*innen und Helfer*innen bzw. Mitläufer*innen) und welche Schüler*innen neutral oder dem/der Betroffenen zugewandt sind und an einer Lösung zweckmäßig mitarbeiten könnten (vgl. ebd.: 93ff.). Anschließend wird eine Vereinbarung darüber getroffen, welche Inhalte des Gesprächs vertraulich behandelt werden sollen. Zum Abschluss wird ein Termin für ein Nachgespräch in ca. 8 - 14 Tagen verabredet um zu evaluieren, was und wie sich die Situation geändert hat. Der/die Betroffene wird zudem gebeten, zu beobachten was sich in nächster Zeit verändert (vgl. ebd.: 97f.).

Schritt 2: Die Unterstützerguppe

Mit Hilfe der Unterstützerguppe soll das Mobbing beendet werden. Sie dient als „[...] Unterstützung für die pädagogische Fachkraft [...]“ (ebd.: 117) und nicht für die betroffene Person. Die pädagogische Fachkraft benötigt die Unterstützung der Gruppe zur Verbesserung der problematischen Situation und setzt dabei auf die Kompetenzen der Mitglieder der Unterstützerguppe. Nachdem mit den jeweiligen Pädagog*innen (Lehrer*innen, Erzieher*innen, Sozialarbeiter*innen) ein passender Zeitpunkt für das Gespräch organisiert und alle im Vorfeld nötigen Absprachen getroffen wurden, erfolgen die persönlichen Einladungen. Es werden 6-8 Schüler*innen, 50% Mobbingakteure und Helfer*innen bzw. Mitläufer*innen und 50% Zuschauer und Verteidiger*innen, persönlich, schriftlich eingeladen und um Hilfe gebeten. Auf Hinweise zur Person und den Grund wird in den Einladungen bewusst verzichtet (vgl. ebd.: 117f.). Zur erfolgreichen Durchführung des Gespräches mit der Unterstützerguppe ist es sinnvoll, die eigene Haltung zu reflektieren. Es ist im Gespräch enorm wichtig, stets wertschätzend und lösungsorientiert zu kommunizieren und zu keinem Zeitpunkt Schüler*innen zu beschuldigen. Die Teilnehmer*innen der Gruppe werden als kompetente Kooperationspartner ernst genommen und ihnen wird vermittelt, dass ihre Hilfe benötigt wird, um die problematische Situation zu verändern. Sie sind Expert*innen ihrer Lebenswelt und die ihrer Klassengemeinschaft, tragen somit auch Verantwortung und bringen die nötigen Kompetenzen zur Lösung der Situation mit. Um jeden der Schüler*innen wertschätzend begegnen zu können, ist es sinnvoll, vor der Gesprächsrunde ihre Stärken, Kompetenzen und Potenziale aufzuführen (vgl. ebd.: 119). Auch bei den Mobbingakteuren lassen sich vermeintlich negativ besetzte Eigenschaften und Verhaltensweisen in Stärken und Potenziale umdeuten.¹ Im Versammlungsraum gilt es, eine dem Thema entsprechende Atmosphäre herzustellen (Getränke, Kekse oder ähnliches anbieten), die subsidiär für einen wertschätzenden Einstieg in die Gesprächsrunde wirkt. Günstig ist zudem die Verwendung eines Flipcharts oder anderer Medien, die der Visualisierung dienlich sind und eines großen Tisches, um den alle Beteiligten sitzen können. Jeder/jede Schüler*in sollte namentlich und möglichst mit Handschlag begrüßt werden. Die moderierende pädagogische Fachkraft, bedankt sich für das Erscheinen der Schüler*innen und beginnt mit einer kurzen Vorstellungsrunde. Danach erfolgt eine kurze

¹ Das Wertequadrat von Schulz von Thun kann zur Umdeutung von Eigenschaften nützlich sein. Anlage erscheint mit Genehmigung des Contigo e.V.

Erläuterung des Grundes und des Ziels des Treffens. Die pädagogische Fachkraft betont, dass sie die Hilfe jedes/jeder Einzelnen in der Gruppe benötigt, um eine problematische Situation zu lösen. Es wird abgesteckt, welchem Individuum in der Klassengemeinschaft es nicht gut geht, der Begriff Mobbing wird jedoch nicht benutzt (vgl. ebd.: 120ff.). Es werden weder konkrete Vorfälle geschildert noch Anschuldigungen erhoben. Sollten derartige Anschuldigungen dennoch ausgesprochen werden, werden sie von der moderierenden pädagogischen Fachkraft unterbrochen. Sie betont, es solle nicht um Vergangenes, sondern um Zukünftiges gehen und dass die Unterstützerguppe gemeinsam Lösungen entwickeln wird. Während des gesamten Gesprächs werden jegliche defizitorientierte Einwürfe unterbunden und die Fokussierung auf die Zukunft und Lösungen betont. Die pädagogische Fachkraft zeigt sich aufgrund der Situation betroffen und formuliert als Ziel einen Änderungswunsch. Die problematische Situation soll sich verbessern und deshalb ist die Unterstützerguppe zusammengestellt worden. Jedem Mitglied der Gruppe wird daraufhin mitgeteilt, weshalb er oder sie dabei ist und welche Funktion sie in diesem sozialen Gefüge hat. Hier werden individuelle positive Eigenschaften, Stärken und Fähigkeiten herausgestellt, die zur Veränderung der Situation hilfreich sind. Im Hauptteil des Gesprächs werden Ideen zur Verbesserung der Situation gesammelt. Was kann jeder Einzelne der Unterstützerguppe tun, damit sich die problematische Situation zum Positiven verändert? Es ist wichtig, dass die Ideen bei den Gruppenmitgliedern entstehen und nicht vorgegeben werden. Auf dem Flipchart oder einem anderen Medium werden sämtliche Ideen festgehalten und es wird vereinbart, wer welche Idee konkret umsetzt. Die Schüler*innen wählen selbst, was sie umsetzen möchten (vgl. ebd.: 122ff).

Einige Beispiele:

- die betroffene Person morgens begrüßen
- ihr etwas leihen
- gemeinsam mit ihr den Schulweg gehen
- in eine Gruppenarbeit miteinbeziehen
- sich mit ihr verabreden
- sie in Ruhe lassen

Für die Ideen bedankt sich die pädagogische Fachkraft optimistisch. Anschließend wird ein Termin (ca. 14 Tagen danach) für Nachgespräche vereinbart. Bei der Verabschiedung kann die Frage aufkommen, was die Schüler*innen den anderen aus der Klasse erzählen dürfen. Die Schüler*innen können selbst entscheiden, ob und welche Verabredungen sie anderen Mitschüler*innen erzählen möchten (vgl. ebd.: 124f).

Schritt 3: Nachgespräche

Sowohl mit den Mitgliedern der Unterstützerguppe, als auch mit der/dem Betroffenen finden Nachgespräche statt. Im Gespräch mit der betroffenen Person geht es darum, herauszufinden, inwieweit sich die Situation verbessert hat. Die pädagogische Fachkraft findet heraus, ob ein positiver Trend erkennbar ist oder es nötig ist, mit der Unterstützerguppe wohlmöglich nach geeigneten anderen Maßnahmen zu suchen. Nachdem die aktuelle Situation abgefragt wurde und eine Verbesserung zu erkennen ist, bedankt sich die pädagogische Fachkraft für das Vertrauen und ermutigt die betroffene Person dazu, sich bei Verschlechterung wieder zu melden. Sollte eine Verbesserung nur unzureichend eingetroffen sein, bittet die/der Pädagogin/Pädagoge um etwas mehr Zeit, um mit der Unterstützerguppe weiterarbeiten zu können und mit ihr Anpassungen bei den Vereinbarungen vorzunehmen (vgl. ebd. 152ff.).

Die Nachgespräche mit den Mitgliedern der Unterstützerguppe sind kurz (ca. 5-7 min.) und damit ein möglichst differenziertes Bild der aktuellen Situation entstehen kann, finden diese einzeln statt. Die Gespräche dienen nicht der Kontrolle und dürfen somit auch nicht von einem Kontrollcharakter geprägt sein, vielmehr soll auf wertschätzender Basis gemeinsam reflektiert werden, wie die Situation eingeschätzt wird und ob erneute gemeinsame Treffen der Unterstützerguppe nötig sind (vgl. ebd. 154ff.).

4.1.3 Methodenkritik

Der No Blame Approach zeichnet sich vor allem durch den Verzicht von Schuldzuweisungen und Bestrafungen aus und setzt stattdessen auf eine grundsätzlich lösungsorientierte Haltung aller Beteiligten (vgl. Beck & Blum 2012: 23ff.). Dies hat zur Folge, dass auch Mobbingakteure als Unterstützer*innen zur Veränderung der Mobbing-situation hinzugezogen werden können. Täter*innen werden auf behutsame Weise mit der Situation konfrontiert und gleichzeitig bekommen sie die Möglichkeit, aktiv an einer Veränderung mitzuwirken. Hierin liegt jedoch gleichzeitig auch einer der größten Kritikpunkte. So wurde bereits kurz nach der Entwicklung des No Blame Approachs in England Kritik geäußert, weil Täter*innen keine Bestrafung für ihre Taten zu erwarten hätten und Betroffene somit nur unzureichend geschützt würden (vgl. Beck & Blum 2010: 58). Aufgrund des lösungsorientierten Ansatzes ohne Anklage und Bestrafung, ist es jedoch möglich, die Methode mehrmals im selben Fall durchzuführen. Die Erfolgsquote des No Blame Approachs liegt bei 87,3% (220 Mobbingfälle wurden untersucht), das heißt in fast 9 von 10 Fällen konnte Mobbing unter Anwendung der Methode erfolgreich gestoppt werden (vgl. Beck und Blum 2012: 21). Für den Erfolg der Methode ist nicht ausschlaggebend, wie weit der Mobbingprozess zum Zeitpunkt der Intervention bereits

fortgeschritten ist. Auch weit fortgeschrittene Mobbingfälle konnten erfolgreich behandelt werden (vgl. ebd.: 21 f.). Eine lösungsorientierte, verständnisvolle und wertschätzende Haltung der pädagogischen Fachkraft ist die grundlegende Voraussetzung für das Gelingen der Methode. Sie ist deshalb nur sehr schwer umzusetzen, wenn Schuldzuweisungen bereits geschehen sind und bereits Verhaltensänderungen von den Mobbingakteuren eingefordert wurden (vgl. ebd.: 20). In Fällen, in denen Mobbing mit dem No Blame Approach nicht gestoppt werden konnte, war der Grund dafür nur in sehr wenigen Fällen die geringe Mitarbeit der Mobbingakteure. Dies spricht dafür, die Mobbingakteure am Prozess zur Verbesserung der Mobbing-situation prosozial teilhaben zu lassen. In der Grundschule ist der No Blame Approach in allen Klassenstufen durchführbar und auch in Kindertagesstätten findet die Methode bereits Anwendung (vgl. ebd.).

4.2 Farsta-Methode

Der schwedische Lehrer Karl Llungström entwickelte gemeinsam mit einem Team die konfrontative Mobbinginterventionsmethode und benannte sie nach dem Stockholmer Stadtteil Farsta in dem er tätig war (vgl. Pies 2015: 47). In Deutschland werden einige konfrontative Methoden oft in Anlehnung an die Farsta-Methode mit individuellen Änderungen beschrieben (vgl. Hoechner & Mahler-Kraus 2012; Taglieber 2008; Pies 2015). Die Farsta-Methode erntete insbesondere in der Stuttgarter Zeitung in mehreren Veröffentlichungen negative Kritik (vgl. Müller 2013: o.S.). Im Folgenden wird die Farsta-Methode beschrieben, wie sie Walter Taglieber in seinem Schulprogramm „Contigo - Schule ohne Mobbing“ Pädagog*innen lehrt. An einigen Berliner Schulen (Adolf Glaßbrenner Schule, Marie Curie Gymnasium, Paula Fürst Gemeinschaftsschule) ist sein Anti-Mobbing-Programm, das neben der Farsta-Methode auch den No Blame Approach beinhaltet, bereits fest installiert.

4.2.1 Grundsätze der Methode

Llungström empfiehlt, an Schulen Anti-Mobbing-Expert*innen in der Durchführung der Farsta-Methode auszubilden. Ein Team von ca. 2-5 Pädagog*innen behandelt akute Mobbingfälle mit der konfrontativen Methode (vgl. Taglieber 2008: 20). Die Konfrontation der Täter*innen mit ihren Taten und den Folgen für die betroffene Person soll dazu dienen, dass diese Verantwortung für ihr Handeln übernehmen und zukünftig mitwirken, die problematische Situation zu verbessern (vgl. Pies 2015: 47). Die Methode sollte professionell erlernt sein, da in der Umsetzung mit Gegenwehr zu rechnen ist (vgl.

Taglieber 2008: 20). Das besondere an der Farsta-Methode wie Taglieber sie lehrt, ist die „[...]Abkehr vom Siegeswillen[...]“ (ebd.). Bei der Konfrontation mit den Täter*innen wird nicht auf ein Schuldgeständnis bestanden und somit auf einen Machtkampf zwischen pädagogischen Fachkräften und Täter*innen verzichtet.

4.2.2 Durchführung der Farsta-Methode (nach Taglieber)

Die Farsta-Methode wird in drei Schritten durchgeführt, die im Folgenden beschrieben werden.

Schritt 1: Recherche

Besonders wichtig ist es, sich ein möglichst umfassendes Bild vom jeweiligen Mobbingfall zu machen. Hierzu ist es wichtig, sämtliche Informationen zum Fall zu dokumentieren. In einem Erstgespräch mit der betroffenen Person werden auf vertraulicher Basis Details zum Mobbingfall in Erfahrung gebracht. Die gründliche Recherche und Analyse der Geschehnisse ist von essentieller Bedeutung, um die Täter*innen gezielt mit konkreten Vorfällen konfrontieren zu können. Das Gespräch wird vertraulich behandelt und die Inhalte sollen möglichst nicht an Mitschüler*innen gelangen (vgl. Taglieber 2008: 20). Andernfalls besteht die Gefahr, dass die Täter*innen wohlmöglich vorgewarnt werden könnten. Die Eltern der betroffenen Person können informiert werden, sollten aber versichern, dass sie selbst die Täter*innen und deren Eltern nicht dahingehend ansprechen. Die Gefahr, dass sich ein Konflikt auf Elternebene bildet, der den Mobbingprozess zusätzlich vorantreibt anstatt deeskalierend zu wirken, ist groß. Zudem könnten dadurch ebenfalls die Täter*innen vorgewarnt werden, was den Erfolg der Methode mindern würde (vgl. ebd.).

Schritt 2: Organisatorisches

Es gilt zu organisieren, wer bei der Durchführung unterstützt und in welchem Raum zu welcher Zeit das Gespräch oder die Gespräche, wenn es sich um mehrere Täter*innen handeln sollte, stattfinden können. Entsprechende Kolleg*innen, die auch mit den Tätern arbeiten, gilt es zu informieren, damit klar ist, zu welcher Zeit die Schüler*innen aus dem Unterricht geholt werden sollen (vgl. ebd.).

Schritt 3: Die Konfrontation (Gesprächsleitfaden in Anlage 3)

Die Täter*innen werden ohne Einladung und Vorwarnung aus dem Unterricht zu Einzelgesprächen geholt. Es empfiehlt sich, das Gespräch mit einem/einer Kollegen/Kollegin gemeinsam zu führen, so kann der Gesprächsverlauf und die Vereinbarungen parallel zum Gespräch dokumentiert werden. Während des Gesprächs können

die Aufzeichnungen zu den Tathergängen auf dem Tisch liegen, sodass die Informationen korrekt und umgehend bei der Konfrontation abrufbar sind. Auch wenn die Täter*innen mit ihrem problematischem Verhalten und den Folgen konfrontiert werden, sollte stets eine wertschätzende Haltung und Kommunikation gewahrt werden (vgl. ebd.: 20f.). Ziel ist es, die Täter*innen als Kooperationspartner*innen zu gewinnen, damit der Mobbingprozess gestoppt wird. Die Taten sind als Mobbing zu bezeichnen und es ist zu betonen, dass dies nicht gewünscht ist, da alle Schüler*innen ein Recht auf ein friedliches und angstfreies Miteinander haben. Es wird die Vereinbarung getroffen, dass der/die Täter/Täterin das Mobbing umgehend unterbindet. Die Täter*innen sollen Verantwortung für ihre Handlungen übernehmen. Sollten sie jedoch keine Einsicht zeigen und die Taten abstreiten, wird nicht auf Einsicht bestanden (vgl. ebd.). Das Gespräch soll nicht in einem Machtkampf eskalieren. Bei fehlender Einsicht wird verabredet, dass er/sie sich auch weiterhin nicht an solchen Vorgängen beteiligen soll. Nach circa zehn Tagen wird ein erneutes Gespräch, diesmal nach Einladung, geführt und abgefragt, inwieweit sich die Täter*innen an die Vereinbarungen halten konnten. Bis dahin wird auch ein erneutes Gespräch mit der betroffenen Person geführt, um sich seine/ihre Beurteilung in Bezug auf eine Verbesserung der Situation einzuholen. Andere Kolleg*innen können ebenfalls nach ihren Beobachtungen und Einschätzungen gefragt werden (vgl. ebd.).

4.2.3 Methodenkritik

In der deutschen Öffentlichkeit erfuhr die Farsta-Methode vor allem in Baden-Württemberg deutliche Kritik. Hauptsächlich wurde kritisiert, dass die Durchführung der Methode einem Verhör ähnele und die vermeintlichen Täter*innen traumatisiert werden könnten (vgl. Müller 2013: o.S.). Im Vergleich zum No Blame Approach werden Täter*innen bei der Farsta-Methode mit ihren Taten konfrontiert, sie werden also konkret beschuldigt. Deshalb ist es bei der Wahl dieser Methode besonders wichtig, dass sämtliche Vorfälle zum jeweiligen Mobbingfall gründlich recherchiert und geprüft sind. Da die Methode durchaus einige Elemente eines Verhörs enthält, ist die professionelle und wertschätzende Haltung der pädagogischen Fachkraft umso wichtiger. Der Erfolg der Methode hängt auch davon ab, wie gut und umfassend Pädagog*innen in der Durchführung der Methode geschult wurden (vgl. Hoegner & Mahler-Kraus 2012: 51). Auch wenn die Farsta-Methode im Rahmen des Anti-Mobbing-Programms „Contigo - Schule ohne Mobbing“ in einer abgeschwächten Form gelehrt wird (Abkehr vom Siegeswillen; kein Machtkampf), ist zu bedenken, dass sie eine konfrontative Methode bleibt und mehr als die anderen Methoden zu emotionalen Spannungen führen kann.

Nachdem der/die Täter*in konfrontiert wurde, ist es nicht mehr möglich, eine alternative Methode wie den No Blame Approach, bei der auf Schuldzuweisungen verzichtet wird, gut und erfolgreich durchzuführen. Bei der Bearbeitung von Mobbingfällen durch die Farsta-Methode sollten sich Professionelle also stets die Frage stellen: Was wurde bisher unternommen um das Mobbing zu stoppen? Denn nur wer Kenntnis über die bereits eingeleiteten Schritte hat, kann die bestmögliche Entscheidung treffen, wie weiter vorzugehen ist.

4.3 Shared Concern Methode

Der estländische Professor für pädagogische Psychologie Anatol Pikas entwickelte die Shared Concern Methode 1989 an der schwedischen Universität in Uppsala. Ursprünglich wird sie sowohl für den Umgang mit verhärteten Konflikten als auch zur Mobbingintervention angewandt (vgl. ebd.). Kernaspekt der Shared Concern Methode ist es, die Sorge und Verantwortung für einen Mobbingfall unter den Mobbingakteuren aufzuteilen, damit Lösungsstrategien von den Beteiligten entwickelt werden können. Ziel in der Arbeit mit den Mobbingakteuren ist es, Änderungen im Verhalten zu erreichen, damit der Mobbingprozess gestoppt werden und sich die Situation für die betroffene Person verbessern kann. Die Shared Concern Methode ist wie der der No Blame Approach ein lösungsorientierter Ansatz und kommt ohne Stigmatisierungs- und Sanktionierungsprozesse aus. (vgl. Griffith und Weatherrilt 2012: 31).

4.3.1 Grundsätze der Methode

In der Arbeit mit der Shared Concern Methode wird auf Sanktionen und Stigmatisierungen der verschiedenen Rollen im Mobbingprozess ausdrücklich verzichtet, da davon ausgegangen wird, dass diese Methodiken die problematischen Situationen in sich verstärken, als dass sie zu Lösungen führen (vgl. ebd.). Stattdessen sollen die Mobbingakteure am Lösungsprozess partizipieren und so Verantwortung für die Veränderung ihrer Verhaltensweisen übernehmen. Anstatt die Täter*innen als solche zu etikettieren, rückt ihr Verhalten ins Zentrum der Überlegungen. Dabei wird gemeinsam erarbeitet, welche prosozialen Handlungen zur Verbesserung der Situation führen können (vgl. ebd.). Somit ist wie auch beim No Blame Approach eine lösungsorientierte, wertschätzende Haltung der pädagogischen Fachkräfte unabdingbar, um die Shared Concern Methode erfolgreich durchzuführen. Neben der Aktivierung eines Verantwortungsgefühls bei den Mobbingakteuren sind weitere Ziele der Methode, das Machtungleichgewicht zwischen Mobbingakteuren und der betroffenen Person zu nivellieren

sowie die Mobbingakteure dazu zu motivieren, sich für eine Verbesserung der Situation kooperativ zu zeigen (vgl. ebd.: 32).

4.3.2 Durchführung der Shared Concern Methode (nach Griffiths & Weatherlit)

Die Shared Concern Methode wird in fünf Schritten durchgeführt, die im Folgenden beschrieben werden.

Schritt 1: Einzelgespräche mit den Mobbingakteuren

Zuerst finden die Gespräche mit den vermeintlichen Mobbingakteuren statt. Sie sollten kurz sein – maximal sieben Minuten – und aufeinanderfolgend stattfinden. Der Einstieg in die Gespräche erfolgt meistens durch eine kurze Erläuterung der Ausgangssituation: Den Schüler*innen wird mitgeteilt, dass die pädagogische Fachkraft beobachtet, dass es der betroffenen Person aufgrund einiger Vorfälle sehr schlecht geht. Ziel der Gespräche ist es, Handlungen zu vereinbaren, die zur Verbesserung der problematischen Situation beitragen. Es soll nicht um eine Analyse der Taten im Sinne einer Ursachenforschung gehen. Vielmehr sollen die Mobbingakteure erkennen, dass sich die Situation ändern soll und sie aktiv an einer Verbesserung mitwirken können (vgl. ebd.: 35). Wenn die Mobbingakteure die betroffene Person verurteilen, selbst an der Lage Schuld zu sein, wird nicht weiter auf diese Schuldzuweisung eingegangen. Stattdessen wird der Fokus darauf gelegt, dass es schlichtweg der/dem Betroffenen mit der aktuellen Lage schlecht geht und dass sich die Situation ändern muss. Die Ideen zu möglichen Handlungen sollen nicht vorgegeben, sondern von den Mobbingakteuren selbst entwickelt werden. Zum Abschluss wird ein erneuter Termin nach ungefähr einer Woche ausgemacht, um gemeinsam zu evaluieren, welche Handlungsweisen erfolgreichen waren und wo noch etwaiger Änderungsbedarf besteht. (vgl. ebd.).

Schritt 2: Einzelgespräch mit der betroffenen Person

Mit der betroffenen Person wird erst im zweiten Schritt gesprochen, damit sie bei den anderen Beteiligten nicht als Verräter*innen wahrgenommen wird. In dem ungefähr 20-30 Minuten langen Gespräch kann er/sie die persönliche Wahrnehmung der aktuellen Situation und die Vorfälle wiedergeben. Allerdings soll es auch hier um Lösungen für die Zukunft gehen und der Fokus nicht auf die Probleme gelegt werden. Dafür ist es nötig, gemeinsam zu überlegen, was der/die Betroffene zur Verbesserung der Situation beitragen kann. Zum Ende des Gesprächs ist es wichtig, sich darüber zu verständigen, in wie weit er/sie bereit ist, an einem gemeinsamen Gespräch mit den Mobbingakteuren teilzunehmen (vgl. ebd.).

Schritt 3: Gruppengespräch mit den Mobbingakteuren

Das Gruppengespräch mit den Mobbingakteuren dauert ungefähr 20 Minuten und findet circa eine Woche nach den Einzelgesprächen statt, jedoch nur, wenn sich die Dynamik bereits geändert und die Angriffe beziehungsweise das Mobbing erkennbar abgenommen hat. Um einschätzen zu können, inwieweit sich die Mobbingssituation verändert hat, ist weitere Recherche wie Gespräche mit beteiligten Pädagog*innen und eigenen Beobachtungen hilfreich. Die pädagogische Fachkraft fragt im Anschlussgespräch nach den vereinbarten Handlungen und danach, was bereits gut funktioniert hat. Die Fragestellungen sollten offen sein und den Gruppenmitgliedern somit möglichst viel Raum zur Reflexion beobachteter Verhaltensweisen und Dynamiken – im positiven wie auch im negativen Sinne – geben. Entstehende Fragen der Gruppe werden gemeinsam geklärt und es werden gemeinsam Überlegungen formuliert, wie sich die Gruppe Hilfe holen kann, falls sich die Situation verschlechtert und sich beispielsweise alte, zu vermeidende Verhaltensmuster zeigen. Abschließend werden die Mobbingakteure darauf vorbereitet, dass es ein Gruppengespräch gemeinsam mit der betroffenen Person geben wird, um die gute Entwicklung weiter voran zu treiben und das Verhältnis unter allen Beteiligten zu stärken (vgl. ebd.: 35f.).

Schritt 4: Abschlussgespräch aller Beteiligten

Die betroffene Person kann an dem Abschlussgespräch freiwillig teilnehmen, ist hierzu aber keineswegs verpflichtet. Der/die Betroffene hat die Möglichkeit, eine Schülerin oder einen Schüler als Unterstützer*in auszuwählen. Die Mobbingakteure erläutern, was sie konkret unternommen haben, damit sich die Situation und das Verhältnis zur betroffenen Person bessern. Anschließend wird eine Absprache getroffen, dass die Auseinandersetzungen zwischen den Mobbingakteuren und der/dem Betroffenen beigelegt sind und in Zukunft gemeinsam an einer respektvollen und toleranten Beziehung gearbeitet werden soll. Es geht weniger darum, dass Freundschaften entstehen, sondern um ein friedliches und respektvolles Miteinander in der Gemeinschaft (vgl. ebd.: 36).

Schritt 5: Beobachten und bei Lösungen von Konflikten unterstützen

Die Situation wird beobachtet und in gelegentlichen kurzen Gesprächen wird untersucht in wieweit die getroffenen Verabredungen eingehalten worden sind. Eltern und Lehrer*innen der beteiligten Schüler*innen werden nach ihren Beobachtungen gefragt. Es ist wichtig, mit den Schüler*innen in Kontakt zu bleiben und bei Nachfragen, Problemen und weiteren Anliegen bzgl. der Mobbingssituation Hilfe anzubieten (vgl. ebd.: 36).

4.3.3 Methodenkritik

Der Prozess der Shared Concern Methode kann von einer Woche bis zu 6 Monaten in verhärteten Mobbingfällen dauern und erfordert seitens der Teilnehmer*innen kognitive Fähigkeiten, die Schüler*innen ab zehn Jahren zu geschrieben werden. Sie ist somit tendenziell für die oberen Klassenstufen der Grundschule geeignet (vgl. Griffiths und Weatherill 2012: 33f). Voraussetzung für eine gelingende Intervention unter Verwendung der Shared Concern Methode ist, dass es im Mobbingprozess keine physischen Gewaltangriffe gab, da diese Sanktionen zur Folge hätten, die sich widersprüchlich zu den Grundsätzen der Methode verhalten (vgl. ebd.). Sind bereits Sanktionen erfolgt, ist eine lösungsorientierte Arbeitsweise nur sehr schwer möglich.

In mehreren Studien wurde die Shared Concern Methode wissenschaftlich evaluiert und Erfolgsquoten von 75%-90% festgestellt. Jedoch wurde beobachtet, dass es vor allem bei der Arbeit mit den Täter*innen, wenn sie ihr verletzendes Verhalten nicht einstellen, ergänzende Maßnahmen benötigt, um weiter anhaltendes Mobbing zu stoppen (vgl. ebd.: 34).

4.4 Aktivierende Ressourcenkonfrontation

Die im Folgenden beschriebene Aktivierende Ressourcenkonfrontation entstammt der sozialpädagogischen Arbeit mit devianten und delinquenten Jugendlichen (vgl. Werner 2011: 179). Werner (2013: 49) beschreibt die Methode als eine Verknüpfung aus dem Englischen stammenden Begriffs Empowerment - der Übernahme von Selbstverantwortung oder -bestimmung – und der konfrontativen Pädagogik. Die Methode ist nach Werner ein Ansatz der Mobbingintervention auf der Ebene der Gruppendynamik. Ziel soll es sein, die Mobbingakteure in Einzelgesprächen mit ihren Stärken und Potenzialen zu konfrontieren. Dabei wird der Frage nachgegangen, weshalb sie ihre Stärken aktiv im Mobbingprozess nutzen, anstatt diese prosozial für eine Verbesserung der problematischen Situation einzusetzen (vgl. ebd.).

4.4.1 Grundsätze der Methode

Eine wertschätzende Fokussierung auf Ressourcen und Kompetenzen in der sozialpädagogischen Arbeit mit Klient*innen kann Verhaltensänderungen zu prosozialem statt deviantem Verhalten bewirken (vgl. Werner 2011: 172). Wie auch beim Empowerment-Ansatz sollen Klient*innen befähigt werden, ihre Situation selbstbestimmt zu verbessern. Auf die Mobbingintervention übertragen bedeutet dies, dass sich die Situation sowohl für die betroffene Person als auch die Mobbingakteure destruktiv / negativ

auswirken kann und verbessernde Maßnahmen durch die Beteiligten getroffen werden müssen. Der konfrontative Charakter der Intervention soll zu Verantwortungsübernahme der Mobbingakteure führen. Im Gegensatz zu anderen konfrontativen Ansätzen der Mobbingintervention werden bei der Aktivierenden Ressourcenkonfrontation die individuellen Stärken und Potenziale, die Mobbingakteuren innewohnen und bisher zum Mobbing eingesetzt wurden, in den Fokus genommen und das Potential, diese Stärken für eine positivere Gestaltung der Gruppendynamik einzusetzen, betont (vgl. Werner 2013: 49.). Diese Methodik verlangt von der pädagogischen Fachkraft die Fähigkeit zur Umdeutung und zu „[...]kompetenz-fokussierenden Fragetechniken[...]“ (Werner 2011: 175) sowie zur lösungsorientierten Gesprächsführung ab (vgl. Werner 2011: 175f. & Werner 2013: 49).

4.4.2 Durchführung der Aktivierenden Ressourcenkonfrontation (nach Werner)

Werner beschreibt zwar die Aktivierende Ressourcenkonfrontation als Ansatz zur Mobbingintervention, gibt allerdings keine detaillierte Beschreibung der Durchführung. Der Verlauf des sogenannten KraVt Programms (Konfrontatives ressourcenaktivierendes Verhaltenstraining) für die pädagogische Arbeit mit delinquenten Jugendlichen soll hier als Orientierung für einen möglichen Ablauf dienen. Im Folgenden werden die von Werner beschriebenen Kernaspekte der Methode auf den Interventionsablauf bei Mobbing übertragen.

In Einzelgesprächen mit den Mobbingakteuren sollen Ressourcen und Kompetenzen benannt, verborgene Stärken ergründet und Zielvereinbarungen getroffen werden. Durch eine wertschätzende und lösungsorientierte Perspektive seitens der Pädagog*innen sollen sich die Mobbingakteure selbst positiver wahrnehmen können und zu einer Verhaltensänderung motiviert werden (vgl. Werner 2011: 177ff.)

Schritt 1: Konfrontieren und Ziel vereinbaren

Zu Beginn soll den Mobbingakteuren das Verfahren erläutert werden. Auch wenn ihr Beitragen an der problematischen Situation thematisiert wird, soll es nicht um Sanktionen gehen. Vielmehr soll die Beteiligung an Vorfällen im Mobbingprozess als Ausgangspunkt zur „[...] Anamnese und Diagnose der Ressourcen [...]“ (Werner 2013: 49) genommen werden. Ein Beispiel für einen Einstieg in die Ressourcenaktivierung:

- Deinem Mitschüler/deiner Mitschülerin geht es nicht gut. Es ist eine sehr problematische Situation für die ganze Klassengemeinschaft. Das soll sich ändern,

damit alle wieder gerne in unserer Klasse sind und friedlich miteinander umgehen.

Dafür ist es nötig, die Selbst- und Fremdwahrnehmung der Mobbingakteure bzgl. der Mobbing-situation abzugleichen. Daraus kann eine gemeinsame Zielsetzung entwickelt werden. Gemeinsam sollen die vorhandenen Stärken und Potenziale benannt werden und weitere, teils unbekannte Stärken können gemeinsam erarbeitet werden. Diese können in Form einer Ressourcenkarte beispielsweise auf einem Flipchart visualisiert werden (vgl. Werner 2011: 180).

Folgende Beispielsätze können hilfreich sein:

- Ich erlebe dich als eine sehr ... Person.
- Welche Stärken und Fähigkeiten hast du deiner Meinung nach?
- Ich verstehe nicht, warum du diese Stärken bisher nicht zur Verbesserung der Situation einsetzt. An anderen Stellen zeigst du sehr deutlich, wie du der Gemeinschaft gut tust.
- Lass uns überlegen, wo weitere Stärken liegen.

Den Schüler*innen kann es zu Beginn schwer fallen, eigene Stärken aufzuzählen, weshalb sie wohlmöglich Unterstützung benötigen. Es sollte auch verdeutlicht werden, dass in dem unerwünschten Verhalten, welches zur Mobbing-situation geführt hat, auch Stärken und Potenziale erkannt werden. Wichtig ist, gemeinsam zu überlegen, wie diese prosozial genutzt werden können. In diesem ersten Gespräch können also die Ressourcen und Kompetenzen visualisiert und abschließend eine gemeinsame Zielvereinbarung getroffen werden (vgl. ebd.).

Konkrete Punkte der Zielvereinbarung können beispielsweise wie folgt aussehen:

- Ich werde meine Redegewandtheit nutzen, um für mich die gesamte Klasse einzusetzen.
- Meinen ausgeprägten Gerechtigkeitssinn werde ich nutzen, um in Streitsituationen zu vermitteln und die verschiedenen Sichtweisen einzunehmen.
- Meine verständnisvolle Art werde ich nutzen, um anderen zuzuhören, wenn es ihnen nicht gut geht.

Abschließend bedankt sich die pädagogische Fachkraft für das Gespräch und vereinbart einen neuen Termin (ungefähr sieben bis zehn Tage später), damit gemeinsam über die Umsetzung gesprochen werden kann.

Schritt 2: Entwicklung würdigen

Im zweiten Gespräch werden die Erfolge gewürdigt und gemeinsam evaluiert, wie oft oder intensiv das Vereinbarte umgesetzt wurde. Hierfür kann es hilfreich sein, mit an-

deren Pädagog*innen zu sprechen, die auch mit den Mobbingakteuren in Kontakt sind, um ein differenziertes Bild der aktuellen Situation zu erhalten. Durch das konkrete Aufzählen der positiven Ereignisse wird gezeigt, dass auch, selbst wenn das Vereinbarte nicht zu 100 Prozent umgesetzt wurde, gesehen wird, wie oft es funktioniert hat. Ziel dieses Gespräches ist es, die Motivation bei den Mobbingakteuren zum prosozialem Verhalten weiter zu steigern, indem gespiegelt wird, was sich bereits geändert hat. Des Weiteren wird ein Unterstützungsangebot unterbreitet (vgl. ebd.). Es wird abgefragt, was er / sie benötigt:

- Was benötigst du, damit du dich weiter dafür einsetzen kannst, dass sich die Situation weiter verbessert?

Somit können die Mobbingakteure bei ihren Verhaltensänderungen weiter begleitet werden.

Schritt zwei kann wiederholt werden, bis sich die problematische Situation deutlich verbessert hat, was vor allem davon abhängt, wie die betroffene Person die Veränderungen wahrnimmt. Wenn die gewünschte Verhaltensänderung nicht dauerhaft eintreten sollte, ist es ratsam, zum Schutz der betroffenen Person weitere Maßnahmen zu ergreifen, die den initiierten Interventionsprozess ergänzen.

Schritt 3: Erfolg feiern

Im dritten Schritt sollen in Einzelgesprächen die Erfolge mit den Mobbingakteuren gewürdigt werden. Hier sollte den Mobbingakteuren Wertschätzung und Dank für die Zusammenarbeit und ihre Bereitschaft zur Veränderung entgegengebracht werden. Zudem können sie motiviert werden, sich in Zukunft bei problematischen Situationen in der Klassen- oder Schulgemeinschaft an die pädagogische Fachkraft zu wenden. Das kontinuierliche und auf langfristige Beständigkeit ausgelegte Beobachten und der Austausch mit den anderen beteiligten Pädagog*innen ist wichtig, um bei Verschlechterung der Situation erneut gezielt eingreifen zu können (vgl. ebd.: 181.).

4.4.3 Methodenkritik

Werner attestiert der Aktivierenden Ressourcenkonfrontation im Rahmen der sozialpädagogischen Arbeit mit delinquenten Jugendlichen die Möglichkeit, eine Verhaltensänderung aufgrund der bereits bestehenden Stärken und Potenziale zu erreichen (vgl. Werner 2011: 181). In Bezug auf Mobbingintervention ist das Besondere bei dieser Methode im Gegensatz zu anderen konfrontativen Ansätzen, dass die Mobbing-situation zwar als Ausgangspunkt für Verhaltensänderungen genommen, aber nicht in das Zentrum der Intervention gestellt wird. Vielmehr sollen die Ressourcen und Kompeten-

zen zum Vorschein kommen, die auch prosozial eingesetzt werden können. Die Aktivierende Ressourcenkonfrontation ist besonders geeignet für die Mobbingintervention mit Helfer*innen und aktiven sowie passiven Möglichmacher*innen (vgl. Werner 2013: 49). Jedoch spricht nichts dagegen, sie auch in der Arbeit mit Täter*innen zu verwenden, denn die positive Verstärkung von Verhalten kann auch hier zu prosozialen Verhaltensänderungen führen. Parallel zur Anwendung dieser Methode ist die Unterstützung der betroffenen Person essentiell, um Erkenntnisse über ihre Wahrnehmung bezüglich der angestrebten Verbesserung der Situation zu erfahren.

5. Möglichkeiten der Implementierung

Nachdem einige Methoden der Mobbingintervention beschrieben wurden, stellt sich nun die Frage, wie sich diese im Rahmen von Schulsozialarbeit implementieren lassen. In diesem Kapitel sollen einige Möglichkeiten und Anknüpfungspunkte aufgezeigt werden. Um einen Mobbingfall professionell bearbeiten zu können, ist es nötig, das Thema Mobbing im Arbeitsfeld Grundschule zu enttabuisieren. Voraussetzung dafür ist ein mehrheitlicher Konsens im Kollegium der Pädagog*innen darüber, dass Mobbing an der jeweiligen Schule existiert und es professioneller Methoden und wohlmöglich struktureller Veränderungen bedarf, um Mobbingprozesse stoppen zu können. Andernfalls wird es wohlmöglich an der nötigen Unterstützung zur Umsetzung fehlen. Schulsozialarbeiter*innen sollten die Durchführung der Interventionsmethoden durch professionelle Anleitung erlernen, um sie im Rahmen von Schulsozialarbeit kontextsensibel einzusetzen. Zur Entscheidungsfindung, welche spezifische Interventionsmethode sinnvoll erscheint, können kollegiale Fallberatungen hilfreich sein. Im folgenden Teil wird der Versuch unternommen, Mobbingintervention mit klassischen Aufgaben und Handlungsprinzipien von Schulsozialarbeit zu verknüpfen, damit Möglichkeiten der Implementierung deutlich werden.

5.1 Inklusive Schule

Inklusion in Schule ist vor allem die uneingeschränkte Teilhabe von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen an Bildungsprozessen (vgl. Baldus und Müller 2016: 145). Inklusive Schule hat den Anspruch, dass sämtliche Formen von Diversität wertgeschätzt und die Rahmenbedingungen den individuellen Bedürfnissen der Menschen angepasst werden. Dies ermöglicht Gleichberechtigung und Chancengleichheit für alle Schüler*innen gleichermaßen (vgl. ebd.: 145ff.). Jedoch liegt zwischen dem Anspruch der Rechtsgrundlagen und der Realität teilweise eine starke Divergenz. Das wird unter anderem vom UN-Fachausschuss belegt, der Deutschland aufgrund

schlechter Ergebnisse bei der Umsetzung von Inklusion tadelt (vgl. ebd.: 148). Aufgrund dieses Status quo ist eine inklusive Arbeit nur bedingt möglich, wenn Mobbing, das eine soziale Ausgrenzung mit sich führt, nicht professionell behandelt wird. Neben Veränderungen der Rahmenbedingungen in Schulen sollten also auch die Strukturen dahingehend angepasst werden, dass Mobbingintervention und Schulsozialarbeit unter der Prämisse der Inklusion als selbstverständlich gelten. Betrachtet man diese Prämisse als Legitimation von Programmen und Konzepten zur Mobbingintervention, kann das eine Argumentationsgrundlage sein, mit deren Hilfe sich Schulsozialarbeiter*innen gegenüber Schulleiter*innen und weiteren Verantwortlichen in Jugend- und Schulämtern positionieren können. Ohne professionelle Strategien zur Behandlung von Mobbing ist das Konzept einer inklusiven Schule unvollständig. Mobbing unter Schüler*innen kann zu sozialer Ausgrenzung und Schulabstinenz führen. Folglich sollten Schulen dazu verpflichtet sein, Handlungsmaßnahmen zu ergreifen, damit betroffene Schüler*innen in der Schulgemeinschaft inkludiert werden und somit an Bildungsprozessen ohne soziale Benachteiligungen teilhaben können.

5.2 Kinderschutz

Zentrale Aufgabe von Kinder- und Jugendhilfe ist die Gestaltung des Kinderschutzes durch die professionelle Bearbeitung von Fällen der Kindeswohlgefährdung. Aufgrund der Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe sind das Erkennen und Einstufen von Kindeswohlgefährdungen grundlegende Aufgaben von Schulsozialarbeit (vgl. Biesel & Schär 2018: 123f.). Vorliegen können Kindeswohlgefährdungen aufgrund von „[...] sexueller Misshandlung, körperlicher Misshandlung, Vernachlässigung, psycho/emotionaler Misshandlung [...]“ oder weil Kinder möglicherweise Zeuge von Ereignissen wurden, die sie emotional belasten (ebd.: 117.). Diese Ursachen können Kinder in ihrer Entwicklung beeinträchtigen. Doch in welchem Zusammenhang Kindeswohlgefährdung mit Mobbing und der Aufgabe von Schulsozialarbeit, bei Mobbing zu intervenieren, steht, ist aktuell noch nicht ausreichend belegt. Kindeswohlgefährdungen entstehen nicht nur außerhalb der schulischen Sphäre, sondern in allen Räumen, wo Interaktion mit Kindern stattfindet. So sollte die Institution Schule selbst als „[...]kinderwohlgefährdender Ort[...]“ (ebd.: 123) betrachtet werden, an dem sich Vorfälle ereignen können, die eines Kinderschutzes bedürfen. In Bezug auf die Folgen und Auswirkungen von Mobbing auf Betroffene, kann auch Mobbing als eine potenzielle Gefährdung für das Kindeswohl bewertet werden (vgl. ebd.). Die Zusammenhänge verschiedener Kontexte der Lebenswelten von Kindern können bei Kinderschutzgefährdungen mitunter sehr komplex sein. Betrachtet man die Folgen von Mobbing ge-

nauer, lassen sich diese als Gefährdungen für die Entwicklung von Betroffenen identifizieren. Für den schulischen Kontext kann somit festgehalten werden, dass Mobbingintervention Teil der Gestaltung von Kinderschutz per Definition sein müsste und somit eben auch im Rahmen von Schulsozialarbeit geschehen sollte. Unabdingbar hierfür ist, Schule als einen Ort anzuerkennen, an dem es Risikofaktoren gibt, die das Kindeswohl gefährden können. Hier bedarf es vor allem einer klaren Positionierung von Jugendämtern, damit professionelle Handlungskonzepte im Rahmen von Schulsozialarbeit etabliert werden können.

5.3 Beratung

Im Rahmen von Schulsozialarbeit findet Beratung häufig erst infolge von Konflikten zwischen Kindern statt. Schulsozialarbeiter*innen haben hier die Aufgabe, zwischen Kindern ähnlich wie bei der Mediation zu vermitteln (vgl. Baier 2018: 16). Nun handelt es sich bei Mobbing wie in den Punkten 3.1 und 3.2 bereits erörtert jedoch nicht um einen herkömmlichen Konflikt, auch wenn verhärtete oder nicht gelöste Konflikte zu Mobbing führen können. Es sollte somit Teil der Schulberatung sein, Mobbingprozesse für Schulsozialarbeiter*innen sichtbar zu machen. Das bedeutet im Konkreten, dass Schulsozialarbeiter*innen wissen sollten, was Mobbing kennzeichnet, wie sie Betroffene unterstützen können und welche Settings für Beratungen geeignet sind. Beratung sollte in diesem Kontext dazu dienen, herauszufinden, ob ein Mobbingfall vorliegt beziehungsweise, sollte die Situation weiteren Klärungsbedarf haben, eine tiefere Analyse des Status quo durchführen. Jedoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass Betroffene ohne Weiteres selbstständig die Räumlichkeiten, in denen die Schulsozialarbeiter*innen die Beratung durchführen, aufsuchen. Hier bedarf es einer proaktiven Beratung, die mit einer gezielten Beziehungsarbeit einhergeht. Ziel sollte es sein, für vermeintlich betroffene Schüler*innen Settings im Sinne eines sicheren Rahmens für Beratungsszenarien zu schaffen, in denen sie sich sicher und ernstgenommen fühlen. Wichtig ist zudem eine weniger auf Ratschläge, sondern vielmehr auf Verständnis fokussierte Beratung (vgl. Ader und Tölle 2011: 202). Hierbei sollten die besonderen Merkmale und Phasen von Mobbing sowie die Folgen für die Betroffenen in den Blick genommen werden. Betroffene brauchen in ihrer Lage Verständnis und Zusage, wobei eine Skizzierung des Veränderungspotenzials der Mobbingssituation durch die/den zuständigen Berater*in sehr hilfreich ist.

Solche Beratungssettings können sehr unterschiedlich ausfallen und auch die Zielgruppe lässt sich nicht nur auf Schüler*innen eingrenzen. Wenn es darum geht, herauszufinden wo und mit welchen Beteiligten Mobbing geschieht, ist vor allem die Bera-

tung von Pädagog*innen und Eltern von zentraler Bedeutung. Für eine gezielte und effektive Intervention ist es unabdingbar, Strukturen zu schaffen, die es ermöglichen, Mobbingprozesse für alle Beteiligten sichtbar zu machen. Und damit ist nicht nur die Bekanntmachung von Beratungsangeboten, sondern auch die Enttabuisierung von Mobbing in Schulen gemeint: Nur durch eine Thematisierung von Mobbing im Alltag kann die Hemmschwelle für Betroffene, Eltern, Freunde und Kolleg*innen gesenkt werden, sich diesbezüglich zu öffnen und die Bereitschaft entwickelt werden, sich bei einem Verdacht auf Mobbing zu äußern. Die Aufgabe der sozialpädagogischen Beratung an Schulen sollte demnach um den Themenschwerpunkt Mobbing erweitert werden. Dafür ist nötig, dass Schulsozialarbeiter*innen über ein umfassendes Methodenrepertoire verfügen, damit sie Mobbingfälle gezielt behandeln können.

5.4 Konfliktmanagement

Es scheint auf den ersten Blick paradox, die Mobbingintervention unter der Prämisse des Konfliktmanagements zu implementieren. Dennoch lassen sich durchaus Verknüpfungen von Konfliktmanagement und Mobbingintervention herstellen. Selbst der Kooperationsverbund für Schulsozialarbeit in *„Schulsozialarbeit – Anforderungsprofil für einen Beruf der Sozialen Arbeit“ (2015)* formuliert Mobbingintervention nicht als eigenständige Aufgabe von Schulsozialarbeit, weshalb es nötig ist, die Aufgaben zu erweitern oder sie im Kontext von Mobbing neu zu interpretieren. Unter der Prämisse der Konfliktbewältigung setzt der Kooperationsverbund Schulsozialarbeit unter anderem folgende Aufgaben auf:

„Schulsozialarbeiterinnen und -sozialarbeiter verfügen über vielfältige Handlungsstrategien zur Bewältigung von Konflikten im Schulalltag;
Sie bieten sozialpädagogische Gruppenarbeit an, bei der Kinder und Jugendliche Kompetenzen zur Bewältigung von Konflikten erwerben können;
sie bauen Peer-Mediationsgruppen auf und koordinieren deren Tätigkeit;
sie unterstützen Lehrkräfte dabei, Klassenkonflikte oder akute Krisensituationen in Schulklassen zu bearbeiten;
sie vermitteln bei Konflikten unter Kindern und Jugendlichen, zwischen Kindern und Jugendlichen und Lehrkräften oder zwischen Eltern und Lehrkräften;
sie initiieren Projekte zur Gewaltprävention;
sie organisieren Ausbildungen für Streitschlichterinnen und -schlichter und Trainings für Mediatorinnen und Mediatoren (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015: 15f.).“

Mobbingintervention lässt sich hier sinnvoll implementieren, da sich im Rahmen des Konfliktmanagements durch Schulsozialarbeiter*innen feststellen lässt, ob ein (verhärteter) Konflikt oder ein Mobbingfall vorliegt. Insbesondere sozialpädagogische Gruppenarbeit und die Arbeit in Klassen können Erkenntnisse darüber bringen, wie es um die Machtverhältnisse zwischen Schüler*innen gestellt ist. So können die Schulsozial-

arbeiter*innen mögliche Mobbingfälle erkennen und geeignete Schritte einer Mobbingintervention geplant werden.

5.5 Sozialpädagogische Gruppenarbeit

Gruppenarbeit sollte zum einschlägigen Methodenrepertoire von Schulsozialarbeiter*innen gehören und hier können durchaus Verknüpfungsmöglichkeiten zu Methoden der Mobbingintervention hergestellt werden. Sozialpädagogische Gruppenangebote mit Fokus auf die Arbeit mit Schüler*innen, die Unterstützung bei der Bewältigung von schulischen Herausforderungen benötigen, dienen zur Förderung der Teilhabechancen von Schüler*innen und sollen sie vor sozialer Ausgrenzung schützen (vgl. Balnis 2017: 157). Besonders der lösungs- und ressourcenorientierte No Blame Approach kann in den Bereich der sozialpädagogischen Gruppenarbeit implementiert werden. Die Methode selbst beinhaltet zum größten Teil Elemente der Gruppenarbeit, die im Bereich des Sozialen Lernens verortet werden können. Schüler*innen werden als Kooperationspartner*innen in die Verantwortung für die Veränderung einer konkreten Problematik genommen – im Falle des Mobbing ist diese Problematik das Machtungleichgewicht zwischen verschiedenen Personen und die Rollenaufteilung in Täter*innen, Beteiligte und Betroffene. Dabei nutzen sie ihre individuellen Stärken und Potenziale und bauen diese im Interventionsprozess weiter aus.

5.6 Streitschlichtung erweitern

Die Streitschlichtung ist eine sogenannte Peer-Mediation, bei der unbeteiligte und speziell ausgebildete Schüler*innen bei Konflikten zwischen anderen Schüler*innen vermitteln und Unterstützung beim Prozess der gemeinsamen Lösungsfindung geben. Sie achten in der Peer-Mediation auf Kommunikationsregeln und auf ausgewogene Machtverhältnisse zwischen den Konfliktparteien, um zu verhindern, dass ungelöste Konflikte verhärten (vgl. Hoffmann 2016: 230f.). Streitschlichter*innen können von in dieser Richtung fortgebildeten Schulsozialarbeiter*innen geschult und durch regelmäßigen Austausch begleitet werden. Das Konzept der Streitschlichtung bezieht sich zwar primär auf die Mediation von Schüler*innen bei Konflikten der Peers und nicht auf Mobbing, birgt aber für die Arbeit mit Mobbingfällen dennoch großes Potenzial. Da Streitschlichter*innen in der Mediation ausgebildet und somit auch mit den theoretischen Grundlagen und Merkmalen von Konflikten vertraut gemacht werden, können in einem weiteren Schritt die Merkmale von Mobbing und die Abgrenzung von Konflikten und Mobbingprozessen gelehrt werden. Voraussetzung ist auch hier ein Konsens in der Schulgemeinschaft über das Ziel der Enttabuisierung von Mobbing. Wurde dieser Kon-

sens erreicht, können Streitschlichter*innen in der Schulgemeinschaft als Multiplikator*innen für das Thema Mobbing fungieren. Dementsprechend weitergebildete Streitschlichter*innen tragen die Thematik auf Ebene der Peers in die Schulgemeinschaft, womit für mögliche Betroffene die Hemmschwelle, sich anderen zu öffnen, gesenkt werden kann. Des Weiteren können Streitschlichter*innen, die im Erkennen der Unterschiede zwischen Mobbing und Konflikten geschult sind, mobbingverdächtige Situationen schneller identifizieren. Sollte in einem vermeintlichen Konflikt kein Prozess der Lösungsfindung angestoßen werden können, weil die Machtverhältnisse der Parteien erheblich ungleich sind oder eine Partei kein Interesse an einer Lösung haben sollte, besteht die Möglichkeit, dass es sich um mehr als einen Konflikt, wohlmöglich sogar um Mobbing, handelt. Im regelmäßigen Austausch mit dem/der Schulsozialarbeiter*in können Beobachtungen und Eindrücke weitergegeben werden und nachfolgend, wenn nötig, erste Schritte einer möglichen Mobbingintervention durch Schulsozialarbeiter*innen initiiert werden.

5.7 Schulsozialarbeiter*innen als Multiplikator*innen

Neben den in diesem Kapitel beschriebenen Möglichkeiten zur Implementierung von Mobbingintervention im Rahmen von Schulsozialarbeit ist es sinnvoll, Schulsozialarbeiter*innen an der Schulentwicklung teilhaben zu lassen. In Gremien und Konferenzen können sie die Bedeutung von Mobbingintervention für die Schulgemeinschaft betonen und somit den professionellen Umgang mit Mobbing vorantreiben. Hier können sie sich unter anderem für Fort- und Weiterbildungen, für umfassende Interventionsprogramme sowie für die Zuhilfenahme von schulexternen Expert*innen einsetzen. Des Weiteren sollten sie am Schulprogramm mitwirken, um so an den konzeptionellen Entwicklungsprozessen teilhaben zu können (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2015: 18). So kann Mobbingintervention als eine verbindliche, gesamtschulische Aufgabe etabliert werden. Es wird kaum möglich sein, das Schulsozialarbeiter*innen sämtliche Mobbingfälle einer Schule selbstständig behandeln. Stattdessen ist es nötig, sämtliche Pädagog*innen für das Thema Mobbing zu sensibilisieren und für Maßnahmen zu werben, die eine Schulgemeinschaft benötigt, damit Mobbingfälle professionell behandelt werden können. Schulsozialarbeiter*innen sind hier also vor allem Multiplikator*innen, die ihr Fachwissen, ihre teilweise sehr gute Kenntnis des Gemütszustandes der Schüler*innen und ihre Ideen der Schulgemeinschaft zur Verfügung stellen.

6. Fazit

Mobbing ist ein gruppensdynamisches Phänomen, welches sich wahrscheinlich in stärkerer oder schwächerer Form an den allermeisten Grundschulen finden lässt. Es wäre verwerflich und nahezu unprofessionell, davon auszugehen, Mobbing würde an einer Grundschule nicht vorkommen. Es kann für Schulleiter*innen, Klassenlehrer*innen, Pädagog*innen und Schulsozialarbeiter*innen im ersten Schritt unangenehm sein, zu akzeptieren, dass in ihrer Schule, ihren Klassen oder den von ihnen betreuten Gruppen Mobbingfälle vorzufinden sind. Jedoch ist die Akzeptanz, dass überall dort, wo Menschen in Organisationen und Institutionen mit hierarchischen Strukturen zusammenkommen, auch ein erhöhtes Risiko für Mobbing besteht, ein wichtiger erster Schritt zur Enttabuisierung und zur Professionalisierung des Umgangs mit Mobbing. Pädagogische Angebote zum Sozialen Lernen, zur Gewaltprävention, zu Konfliktmanagement und zur Förderung der Empathie gegenüber anderen können zwar die Wahrscheinlichkeit, dass Mobbingprozesse entstehen, senken. Dennoch sind Strategien zur gezielten Behandlung von Mobbing notwendig, damit Betroffene professionelle Unterstützung erfahren.

Die beschriebenen Methoden der Mobbingintervention sind für den Einsatz mit Schüler*innen an Grundschulen geeignet. Welche der Methoden zur Intervention im jeweiligen Fall gewählt wird, hängt von vielen verschiedenen Faktoren ab. Hier gilt es, zu prüfen, welche Maßnahmen bisher ergriffen wurden, wie weit fortgeschritten der Mobbingprozess ist und ob sich an der Schule möglicherweise bereits Methoden etabliert haben, mit denen erfolgreich gegen Mobbing vorgegangen wird. Der Autor der vorliegenden Arbeit wendete während seiner Tätigkeit als Erzieher an der Adolf Glaßbrenner Grundschule in Berlin in den meisten Mobbingfällen den No Blame Approach an, weil in der Arbeit mit dieser Methode auf Ebene der Gruppendynamik angesetzt werden kann und sowohl Mobbingakteure als auch Zuschauer*innen in den Prozess der Veränderung der Mobbing-situation eingebunden werden. Auch die Arbeit mit der Shared Concern Methode setzt auf Ebene der Gruppendynamik an, jedoch anders als der No Blame Approach. In der Arbeit mit der Shared Concern Methode werden Ideen zur Veränderung der problematischen Situation ebenfalls lösungsorientiert, allerdings in Einzelgesprächen und nur mit den Mobbingakteuren entwickelt. Die Lösungs- und Ressourcenorientierung bildet das Fundament beider Methoden, weshalb mit diesen Methoden bessere und nachhaltigere Ergebnisse bei der Mobbingintervention erzielt werden als beispielsweise in der Arbeit mit der Farsta-Methode. Die Farsta-Methode zielt darauf ab, dass die Täter*innen durch die offene Konfrontation mit ihrem eigenen Handeln und der restriktiven Art und Weise der Durchführung der Methode ihre Mob-

binghandlungen einstellen und so der Mobbingprozess gestoppt wird. Die besten Erfolge in der Arbeit mit der Farsta-Methode erzielte der Autor bei den Mobbingfällen, bei denen vorher der No Blame Approach durchgeführt wurde. Wichtig ist, dass die Farsta-Methode durchgeführt werden kann, wenn eine Intervention mit dem No Blame Approach bereits stattgefunden hat. In umgekehrter Reihenfolge ist dies jedoch erfahrungsgemäß nicht möglich. In der Arbeit mit der Farsta-Methode kommen Pädagog*innen nicht ohne Schuldzuweisungen aus, womit eine anschließende Durchführung des No Blame Approachs nicht mehr möglich ist. Ein besonderer Ansatz der konfrontativen Mobbingintervention ist die Aktivierende Ressourcenkonfrontation. Mobbingakteure werden zwar auch mit ihrem Handeln und den Folgen für die betroffene Person konfrontiert, allerdings ist der Kernaspekt des Ansatzes, sie mit ihren Stärken, Kompetenzen und Potenzialen zu konfrontieren. Auch bei dieser Methode sollen ressourcenorientiert gemeinsam mit den Täter*innen mögliche Lösungen zur Auflösung der Mobbingdynamiken entwickelt werden. Auch wenn Werner diesen Ansatz zur Mobbingintervention wahrnimmt und die zentralen Aspekte der Durchführung beschreibt, ist die Methode unter der Prämisse der Mobbingintervention längst nicht ausgearbeitet. Die Ursprünge des Ansatzes liegen in der sozialpädagogischen Arbeit mit delinquenten Jugendlichen und finden sich vor allem im „konfrontativen ressourcenaktivierenden Verhaltenstraining“ (KraVt) wieder (vgl. Werner 2011: 177ff.). Die Grundsätze des Ansatzes sind jedoch so überzeugend, dass sich eine Weiterentwicklung auf die Intervention von Mobbing anbietet. Vor allem mit Blick auf zukünftige forschende Arbeiten im Themenfeld Mobbingintervention im Rahmen von Schulsozialarbeit, kann der Ansatz der Aktivierenden Ressourcenkonfrontation von Bedeutung sein, damit bestehende Anti-Mobbing Konzepte weiterentwickelt werden können. Der Ansatz stellt eine höchst interessante Alternative zur ebenso konfrontativen Farsta-Methode dar, weil der Fokus während der Auseinandersetzung auf die Stärken und Potenziale von Täter*innen gelenkt wird und wie sie diese in Zukunft prosozial einsetzen können. Letztlich gilt es, zu untersuchen wie erfolgreich mit der Aktivierenden Ressourcenkonfrontation Mobbingprozesse gestoppt werden können. In der zu dieser Arbeit recherchierten Literatur fanden sich weder Evaluationen noch Einschätzungen von Expert*innen zu den Erfolgchancen des Ansatzes.

Bei der Beschreibung von Möglichkeiten der Implementierung der genannten Methoden im Rahmen von Schulsozialarbeit, wies die verwendete Literatur Lücken auf. In keiner der genutzten Quellen zum Thema Schulsozialarbeit ist Mobbingintervention als konkrete Aufgabe von Schulsozialarbeiter*innen ausformuliert. Es ist möglich, dass die Autoren davon ausgehen, Mobbingintervention würde unter der Prämisse des Konfliktmanagements erfolgen oder Mobbingintervention sei im Arbeitsfeld der Schulsozi-

alarbeit schlichtweg nicht relevant. Die beschriebenen Implementierungsmöglichkeiten zeigen jedoch deutlich auf, welche Handlungsprinzipien und Aufgaben von Schulsozialarbeit Anknüpfungspunkte für Mobbingintervention sein können. Auch wenn Mobbingintervention als eigenständige Aufgabe von Schulsozialarbeit beschrieben werden sollte, sind durchaus Schnittmengen zum Konfliktmanagement vorhanden. In der sozialpädagogischen Arbeit mit Konflikten unter Schüler*innen können Sozialarbeiter*innen prüfen, ob sich Konflikte verhärten und sich möglicherweise zu einem Mobbingfall entwickelt haben. Bei der Behandlung von Mobbing können dann allerdings Methoden des Konfliktmanagements nicht zielführend sein. Hier ist es notwendig, konkrete Methoden der Mobbingintervention anzuwenden.

In Abschnitt 5 wurden die für die Grundschulsozialarbeit essentiellen und realistischen Implementierungsmöglichkeiten beschrieben. Da Mobbingprozesse für Betroffene Ausgrenzung und gesundheitliche Schäden zur Folge haben können, sind Kinderschutz und Inklusion in Grundschulen strenggenommen nicht ohne die Entwicklung von Strategien zur Behandlung von Mobbing umzusetzen. Bei der Fachtagung „Schulsozialarbeit systematisch ausbauen – Neue Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben“ 2014 in München wurde bereits als wichtiger Schritt festgehalten, dass Mobbingintervention Teil der Praxis von Schulsozialarbeiter*innen ist (vgl. Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2016: 78ff.). Deshalb wäre es für die Zukunft wünschenswert, dass sowohl in Fachliteratur als auch in Veröffentlichungen von Berufsverbänden Mobbingintervention als konkrete Aufgabe von Schulsozialarbeiter*innen benannt wird.

Auch im BASA-Online Studium zählten theoretische Grundlagen von Mobbing und Strategien gegen Mobbing nicht zu den grundlegenden Inhalten – weder in den Onlinemodulen noch in den Präsenzmodulen. Das zeigt ebenfalls die unterschätzte Relevanz der Thematik im Bereich von Sozialer Arbeit. Jedoch sollten gerade während des Studiums unter anderem auch notwendige Kompetenzen für die Leitung von Einrichtungen Sozialer Arbeit vermittelt werden, zu denen Mobbingintervention als Kernpunkt gehören sollte. Schulsozialarbeit ist nur eines von vielen Feldern der Sozialen Arbeit, jedoch findet Mobbing nicht nur unter Schüler*innen statt. Überall dort, wo Menschen in Organisationen und Institutionen zusammenkommen, können Mobbingprozesse entstehen, sei es unter Klient*innen oder Kolleg*innen. Die Entwicklung von Strategien zur Beendigung von Mobbingprozessen ist eine wichtige Leitungsaufgabe, die eng verknüpft ist mit der Qualität der zu erbringenden Dienstleistungen. Es ist also in vielerlei Hinsicht nicht nachvollziehbar, weshalb Mobbing nicht Teil der Inhalte des BASA-online Studiums ist. Für die zukünftige Ausgestaltung der Studieninhalte besteht hier dringender Optimierungsbedarf. Mobbing kann zu sozialer Ausgrenzung und Schulabstrenzung

führen, krank machen und gerade bei jungen Betroffenen Traumata hervorrufen. Betroffene können somit zumindest zeitweise schlechtere Teilhabechancen zu schulischen Bildungsprozessen haben, als Schüler*innen, die nicht von Mobbing betroffen sind. Da eine wichtige Kernaufgabe von Sozialer Arbeit die Verbesserung von Bildungschancen ist, muss Mobbingintervention eine eigenständige und trennscharf formulierte Aufgabe von Schulsozialarbeit werden.

Für weiterführende Forschungsansätze wären zwei Aspekte besonders relevant. Der Zusammenhang zwischen Mobbing und den Auswirkungen auf die Bildungschancen von Betroffenen weist einen erhöhten Forschungsbedarf auf. Hier wäre es höchst interessant, zu untersuchen, welche langfristigen Auswirkungen Mobbing für Betroffene in Bezug auf ihre Bildungschancen haben können. Des Weiteren weist der Ansatz der Aktivierenden Ressourcenkonfrontation weiteren Forschungsbedarf auf. Hier könnte bei der Frage angesetzt werden, wie wirksam mit dieser Methode Mobbingprozesse gestoppt werden können und wie sie zum Ziel der Mobbingintervention weiterentwickelt werden kann.

Literaturverzeichnis

- Ader, Sabine / Tölle, Ursula in: Baier, Florian / Deinet, Ulrich (Hrsg.) (2011): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2., erweiterte Auflage. S. 201-222. Opladen und Farmington Hills.
- Biesel, Kai / Schär, Clarissa in: Ahmed, Sarina / Baier, Florian / Fischer, Martina (Hrsg.) (2018): Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern Eltern und Schule. S.123-142. Opladen, Berlin, Toronto.
- Alsaker, Françoise D. (2012): Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule. Bern.
- Baldus, Marion / Müller, Katharina in: Kilb, Rainer / Peter, Jochen (Hrsg.) (2010): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. 2. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. S. 145-150. München/Basel.
- Balnis, Peter in: Hollenstein, Erich / Nieslony, Frank / Speck, Karsten / Thomas, Olk (Hrsg.) (2017): Handbuch der Schulsozialarbeit. Band 1. S.157-164 Weinheim. Basel.
- Baier, Florian (2018): Beratung in der Schulsozialarbeit. Clear-Box-Forschung zu wirkungsvollen Praxiselementen. 2., korrigierte Auflage. Wiesbaden.
- Beck, Detlef / Blum, Heike / faierend (Hrsg.) (2010): No Blame Approach. Köln
- Beck, Detlef / Blum, Heike in: Huber, Anne (Hrsg.) (2012): Anti-Mobbing-Streategien für die Schule. Praxisratgeber zur erfolgreichen und nachhaltigen Intervention. S. 19-30. Köln.
- Festl, Ruth (2015): Täter im Internet. Eine Analyse individueller und struktureller Erklärungsfaktoren von Cybermobbing im Schulkontext. Münster.
- Griffiths, Coosje / Weatherlit, Tracey in: Huber, Anne (Hrsg.) (2012): Anti-Mobbing-Streategien für die Schule. Praxisratgeber zur erfolgreichen und nachhaltigen Intervention. S.31-40. Köln.
- Hoechner, Karl / Mahler-Kraus, Uta in: Huber, Anne (Hrsg.) (2012): Anti-Mobbing-Streategien für die Schule. Praxisratgeber zur erfolgreichen und nachhaltigen Intervention. S.49-58. Köln.
- Hoffmann, Gregor Paul (2016): Führungsherausforderung Mobbing. Prävention, Deeskalation und Arbeitsfähigkeit nach Konflikten. Wiesbaden. <https://link.springer.com.proxy.ash.kobv.de/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-12877-7.pdf> [Datum des Zugriffs: 30.3.2019]
- Jannan, Mustafa (2008): Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln. Weinheim.
- Jäger, S. / Fluck, Julia in: Vogel, Ines C. (Hrsg.) (2018): Kommunikation in der Schule. 2.Auflage. S.243-268. Bad Heilbrunn.
- Just, Annette (2013): Handbuch Schulsozialarbeit. 2. Auflage. Münster und New York.

- Kasper, Horst (2002): Schülermobbing – tun wir was dagegen. Lichtenau-Scherzheim.
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2014): Leitfaden für Schulsozialarbeit. https://www.jugendsozialarbeit-nrw.de/lagjsa_joomla3/attachments/article/195/Leitlinien_Schulsozialarbeit_A5_gesamt.pdf [Datum des Zugriffs: 7.4.2019]
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2016): Fachtagung an der Hochschule München. Schulsozialarbeit systemisch ausbauen – Neue Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben. 2. Erweiterte Auflage. München. http://www.kv-schulsozialarbeit.de/Fachtagung_SSA_Munchen_2014_Dokumentationsband.pdf [Datum des Zugriffs: 7.5.2019]
- Kooperationsverbund Schulsozialarbeit (2015): Schulsozialarbeit – Anforderungsprofil für einen Beruf der Sozialen Arbeit. http://www.kv-schulsozialarbeit.de/Anforderungsprofil_Schulsozialarbeit_2015.pdf [Datum des Zugriffs: 7.5.2019]
- Kilb, Rainer / Peter, Jochen (Hrsg.) (2010): Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule. 2. Vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. München/Basel.
- Lebe, W. In: Werner, Stefan (2013): Mobbing – Opferorientierte Hilfen für Kinder und Jugendliche. Weinheim und Basel.
- Müller, Andreas (2013): Anti-Mobbing-Methode mit Folgen. <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.anti-mobbing-methode-mit-folgen-verhoer-in-der-schule-endet-beim-kinderarzt.b443b89c-8e0c-41f8-8530-e996f7d9a765.html> [Datum des Zugriffs: 24.4.2019]
- Müller, Andreas (2013): Schulaufsicht warnt vor Anti-Mobbing-Methode. <https://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.schulen-in-baden-wuerttemberg-schulaufsicht-warnt-vor-anti-mobbing-methode.83789fc5-cd5c-4473-93bb-4be7f27934f3.html> [Datum des Zugriffs: 24.4.2019]
- Oertel, Lars / Melzer, Wolfgang / Schmechtig, Nelly in: Ludwig Bilz / Gordon Sudeck / Jens Bucksch/Andreas Klocke / Petra Kolip / Wolfgang Melzer / Ulrike Ravens-Sieberer/ Matthias Richter (Hrsg.) (2016): Schule und Gesundheit. Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheitssurveys „Health Behaviour in School-aged Children. S.222-245. Weinheim und Basel.
- Olweus, Dan (1996): Gewalt in der Schule. Was Eltern und Lehrer wissen sollten. Bern.
- Pies, Eva (2015): Cybermobbing an Schulen: Lösungsorientierte Präventionsmaßnahmen und Interventionsprogramme. Hamburg
- Taglieber, Walter/ Landesinstitut für Schule und Medien Berlin Brandenburg (Hrsg.) (2008): Berlin-Brandenburger Anti-Mobbing-Fibel. Was tun wenn. Ludwigsfelde-Struveshof.
- Teuschel, Peter / Heuschen, Klaus Werner (2013): Bullying: Mobbing bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart.
- Scherr, Albert (2006): Soziologische Basics. Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen. Wiesbaden.

Schubarth, Wilfried (2010): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (o.J.): Schulbezogene Jugendsozialarbeit.

<https://www.berlin.de/sen/jugend/jugend/jugendsozialarbeit/artikel.340995.php> [Datum des Zugriffs: 7.4.2019]

Wachs, Sebastian / Hess, Markus / Scheithauer, Herbert / Schubarth, Wilfried (2016): Mobbing an Schulen. Erkennen – Handeln – Vorbeugen. Stuttgart

Werner, Stefan in: Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hrsg.) (2011): Handbuch Konfrontative Pädagogik. S.171-181. Weinheim & München.

Werner, Stefan (2013): Mobbing – Opferorientierte Hilfen für Kinder und Jugendliche. Weinheim und Basel.

Erklärung zu selbstständigen Anfertigung

Hiermit versichere ich, dass ich die Bachelorarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel und Quellen benutzt habe.

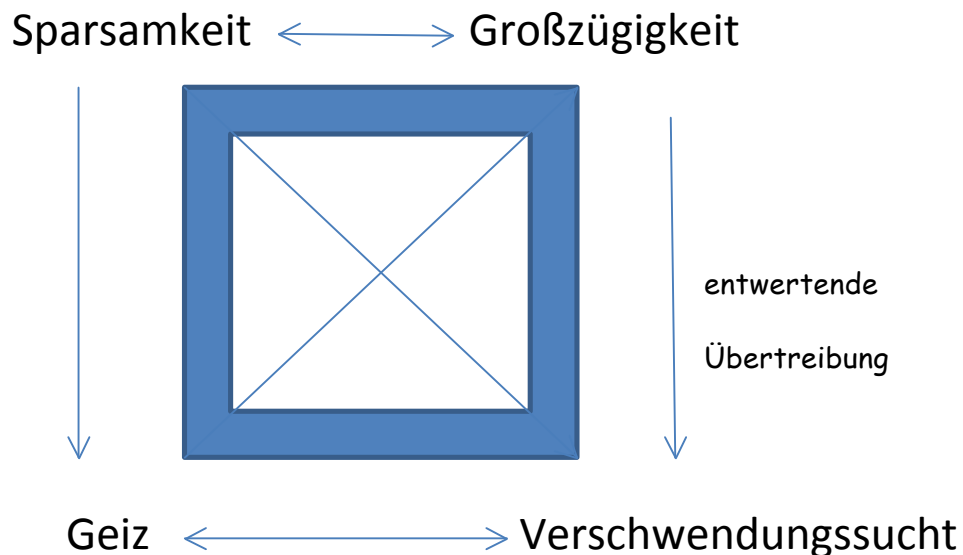
Ich bin einverstanden, dass meine Bachelorarbeit in der Bibliothek bereitgestellt wird.

31.05.2019, _____

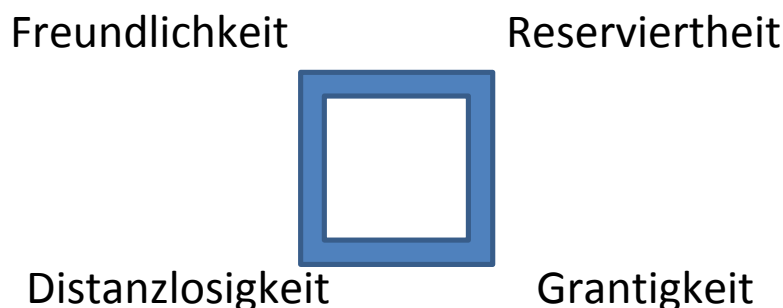
Das Werte- oder Entwicklungsquadrat

(bearbeitet für die Anwendung des No Blame Approachs)

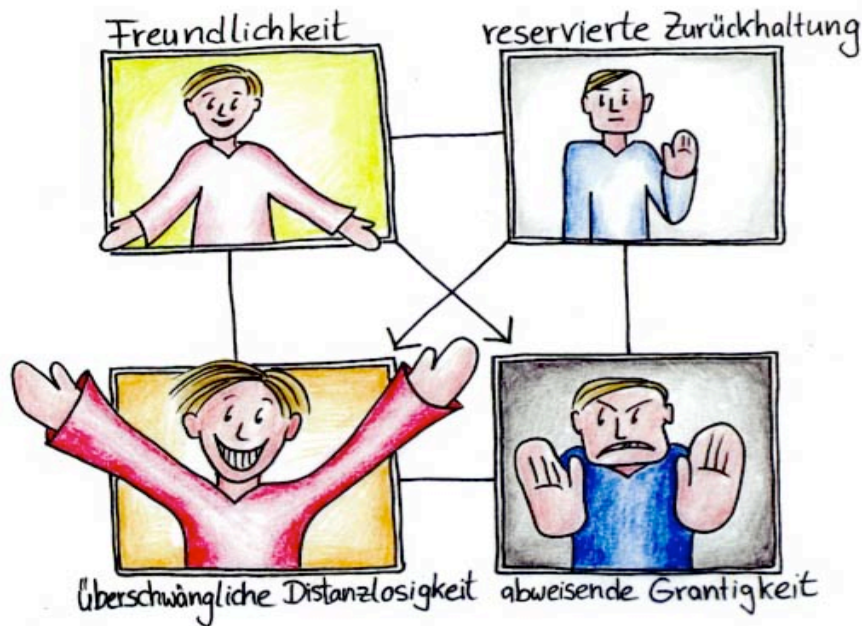
Jede Eigenschaft hat einen positiven Gegenwert, eine sogenannte „Schwesterntugend“. Solange die Beziehung zwischen zwei Menschen unbelastet ist, gelten diese Eigenschaften als akzeptiert. Gerät die Beziehung in die Schiefelage oder wird sie sonst wie belastet, wird die Eigenschaft negativ interpretiert. Aus Sparsamkeit wird Geiz und aus Großzügigkeit Verschwendungssucht. Auf diese Weise kann man negativ anmutendes Schülerverhalten „zurückdeuten“ auf den positiven Wert.



Diagonale: konträres Gegenteil und Entwicklungsweg



Anlage



Denken Sie an einen Schüler, bzw. an eine Schülerin, die Ihnen auffällig vorkommt und entwerfen Sie ein Entwicklungsquadrat! Beginnen Sie unten links!

