



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Mobbing in der Schule
- Die Rolle der Lehrpersonen“

verfasst von

Christina Sulzbacher, BA

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von:

Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig

Hiermit erkläre ich, Christina SULZBACHER, dass die vorliegende Masterarbeit mit dem Titel „Mobbing in der Schule – Die Rolle der Lehrpersonen“ selbstständig, ohne fremde Hilfe und nur mit der angegebenen Literatur verfasst wurde.

Wien, September 2014.

DANKSAGUNG

Mein besonderer Dank gilt meiner Masterarbeitsbetreuerin Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig, die mich während des gesamten Prozesses wertschätzend und hilfsbereit unterstützte und mit konstruktiven sowie weiterführenden Gesprächen und Rückmeldungen begleitete.

Zudem danke ich meinen Interviewpersonen, die sich zur Bearbeitung dieser empirisch-qualitativen Untersuchung zur Verfügung stellten.

Herzlich bedanken möchte ich mich auch bei meinen Eltern Helene und Edgar Sulzbacher, meinem Bruder Matthias Sulzbacher und Alexander Koll, die mich in allen Lebenslagen und anfallenden Problemen unterstützen und mir beistehen. Ein besonderer Dank gilt auch meiner Mama, die so einige Stunden für Korrekturlesungen meiner schriftlichen Arbeiten im Laufe des Studiums aufwendete und mir dadurch zu dem verhalf, wo ich heute stehe.

Inhaltsverzeichnis

DANKSAGUNG	3
Inhaltsverzeichnis	5
Vorwort	9
Abstract	10
Einleitung	11
1. Das Phänomen Mobbing	15
1.1 Begriffsdefinitionen	15
1.1.1 Mobbing	15
1.1.2 Cybermobbing	19
1.1.3 Cyber-Grooming	20
1.1.4 Forschungsrelevantes Verständnis von Mobbing	20
2. Stand der Mobbingforschung	21
2.1 Historischer Rückblick der Mobbingforschung	21
2.2 Aktueller Forschungsstand	23
2.3 Forschungsansatz zum Verständnis von Mobbing nach Olweus	25
2.3.1 Forschungsergebnisse	25
2.3.2 Merkmale und Eigenschaften eines Gewaltopfers	26
2.3.3 Merkmale und Eigenschaften eines/r Gewalttäters/in	27
2.3.4 Gruppenmechanismus	29
3. Kinder- und Jugendanwaltschaft Oberösterreich (KiJA OÖ)	30
3.1 Institution und Angebot der KiJA	30
3.2 Mobbingkonzept der KiJA	31
3.3 Projekte der KiJA	34

3.3.1 MoGSTL	34
3.3.2 respect@school.....	35
3.4 Präventive Maßnahmen und Interventionen gegen Mobbing und Gewalt	36
3.4.1 Unterstützer/innen	36
3.4.2 „Ich mag...“ und „Mich stört...“	37
3.4.3 Mobbing- und Freude-Tagebuch	37
3.4.4 Präventives Förderprogramm sozialer und interkultureller Kompetenzen	38
4. Institution Schule.....	40
4.1 Aufgaben der Institution Schule	41
4.2 Totale Institution	45
5. Rolle und Aufgabe der Lehrpersonen.....	46
5.1 Professionalität	49
5.2 Rollenerwartung in pädagogischen Institutionen	55
6. Empirisch-qualitative Untersuchung	59
6.1 Grundlagen der empirisch-qualitativen Sozialforschung.....	59
6.2 Erhebungsmethode: Problemzentriertes Interview	61
6.3 Auswahl der Interviewpersonen.....	64
6.4 Durchführung der problemzentrierten Interviews	66
6.5 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse	67
7. Darstellung und Analysen der Interviewdaten	74
7.1 Analyse: Interview 1	75
7.2 Analyse: Interview 2.....	82
7.3 Analyse: Interview 3.....	89
7.4 Analyse: Interview 4.....	95
7.5 Darstellung und Vergleich der Interviewanalysen	100

8. Zusammenfassung und Ertrag.....	107
9. Literaturverzeichnis.....	111
11. Abbildungsverzeichnis	117
Anhang	118
Lebenslauf.....	123

Vorwort

Im Zuge eines dreimonatigen Praktikums auf der Kinder- und Jugendpsychiatrie im Bereich der klinischen Heilpädagog/innen in der Landesnervenklinik Wagner Jauregg hatte ich die Möglichkeit bei Kindern und Jugendlichen, Gründe und Auslöser zu hinterfragen, die sie dazu veranlasst haben, mit ihrem Leben abschließen zu wollen. Die Antworten und Gründe ihrer enormen Frustration, Traurigkeit und Resignation waren vielseitig und gewaltig. Dabei fiel mir auf, dass verbale und körperliche Gewalt sowie Mobbingvorfälle des Öfteren der Auslöser eines selbstverletzenden Verhaltens waren und es zu massiven psychosozialen Veränderungen der Betroffenen kam. Anlässlich dieses Praktikums saß ich viele Stunden in der Universitätsbibliothek und vor dem Computer um zum Thema Mobbing zu recherchieren. Die aktuelle Präsenz des Phänomens im schulischen Kontext veranlasste mich nun dazu, mich dieser Thematik auch in meiner Masterarbeit zu widmen.

Abstract

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit bearbeitet sowohl theoretisch als auch empirisch-qualitativ die Rolle der Lehrpersonen in aufkommenden Mobbing-situationen. Im theoretischen Teil werden einerseits Mobbing sowie die Rollen der betroffenen Personen anhand Vorreiter der Gewalt- und Bildungsforschung abgearbeitet und andererseits werden eine Mobbing- und Gewaltpräventionsstelle sowie ihr Angebot präventiver Maßnahmen thematisiert. In der darauffolgenden empirisch-qualitativen Untersuchung wird mit Hilfe vier problemzentrierter Interviews, welche mit Expert/innen aus verschiedenen Kontexten geführt wurden, die Rolle der Lehrpersonen analysiert. Als Ergebnis wird aufgezeigt, dass Lehrpersonen eine sehr vielfältige Rolle zukommt und diese von diversen Faktoren abhängt.

Abstract

The present MA thesis deals with the teacher's role in upcoming bullying situations from a theoretical as well as empirical-qualitative perspective. On the one hand, the theoretical part presents bullying and the roles of affected people according to pioneers of violence and education research. On the other hand, it presents an institution that deals with the prevention of bullying and violence as well as its range of preventative measures. The following empirical-qualitative research analyses the teacher's role with the help of four problem-oriented interviews, which were held with experts from different contexts. The results show that teachers obtain a much diversified role, which is dependent on a number of different factors.

Einleitung

„Jeder fünfte Schüler ist Mobbing-Opfer. Die Mehrheit der Schüler berichtet laut einer steirischen Schule von Mobbing“ (DiePresse 2014, o.A.).

Schlagzeilen wie diese weisen auf die Aktualität und Brisanz des Themas Mobbing hin. Sind tatsächlich zunehmende Zahlen von Mobbingvorfällen zu verzeichnen? In einem Artikel aus der Tageszeitung „Die Presse“ werden alarmierende Zahlen und Fakten einer steirischen Studie veröffentlicht, welche vor einer Mobbingzunahme warnen. Im Zuge einer umfassenden Literaturrecherche wird deutlich, dass es sich dabei jedoch nicht um ein Phänomen der Moderne handelt, sondern bereits zahlreiche Forschungen von Pädagog/innen, Soziolog/innen und Psycholog/innen auf diesem Gebiet auf nationaler und internationaler Ebene durchgeführt wurden (Schubarth 2010, S. 54). Zu den Pionieren dieser Thematik gehören u.a. Studien und Erkenntnisse des schwedisch-norwegischen Psychologen Dan Olweus (Schäfer, Herpell 2010, S. 24). Dieser publizierte bereits in den 1980er-Jahren und gilt als Begründer der Erforschung von Gewalt an Schulen. Mobbing tritt vermehrt an Schulen auf, was nicht verwunderlich ist, da es sich dabei um ein Gruppenphänomen handelt (Eisermann, Costanzo 2011, S. 129). Betroffene Personen von Mobbingvorfällen an Schulen sind vor allem Kinder und Jugendliche als auch das Lehrpersonal und unter Umständen auch die Eltern. Bisher stand meist die Rolle der betroffenen Opfer und/oder Täter/innen (Schüler/innen) im Zentrum der Untersuchungen (Schäfer, Herpell 2010, S. 120). In der vorliegenden Masterarbeit wird jedoch der Schwerpunkt auf die Rolle der Lehrpersonen gelegt sowie auf das dafür erforderliche Angebot präventiver Maßnahmen, da auch diesen eine wesentliche Bedeutung im Schulalltag zukommt. Basierend auf vorausgehenden Ausführungen konstituiert sich folgende Forschungsfrage, welche in der vorliegenden Masterarbeit bearbeitet wird:

„Welche Rolle nehmen Lehrpersonen in aufkommenden Mobbing-situationen in der Schule ein?“

Während die Rolle des Opfers sowie des/der Täters/in bereits umfassend in der Wissenschaft erforscht wurde, richtete kaum jemand den Blick auf die Rolle der Lehrpersonen. Im Zuge dieser Masterarbeit soll diese Forschungslücke daher behandelt und gefüllt werden.

Auch in den Medien wird das Thema Mobbing zunehmend diskutiert, wo auf die Relevanz und die Notwendigkeit präventiver Maßnahmen hingewiesen wird (Spröder, Schlottka, Hautzinger 2008, S. 19). Wie bereits erwähnt, ist die Institution Schule ein Zentrum physischer und psychischer¹ Gewalt. Durch die gesellschaftlichen Veränderungsprozesse, wie etwa „ein veränderter Umgang mit Medien, die ständige Präsenz von Gewalt in den Medien“, zeigen sich nun Auswirkungen und Folgen dessen im Schulalltag (Drewes, Seifried 2012, S. 25). Um bei Lehrpersonen die Sensibilität für Konflikte und Krisen zu erhöhen sind Bildungsmaßnahmen, Konzepte zur schulischen Gewalt- und Konfliktprävention und Krisenmanagement notwendig (Drewes, Seifried 2012, S. 25, S. 29).

Die vorliegende Masterarbeit lässt sich in zwei Hauptteile gliedern, wobei der Fokus des ersten Teils auf der theoretischen Ausarbeitung liegt. Es folgen eine Begriffserklärung des Phänomens Mobbing sowie dessen Entstehungsprozess. Daran schließt ein Kapitel an, welches den aktuellen Stand der Mobbingforschung unter Bezugnahme relevanter Autor/innen und Forscher/innen darlegt. Im Zuge dessen wird verdeutlicht, dass das Phänomen Mobbing bereits mehrmals Gegenstand gesellschaftlicher

¹ Wenn von Gewalt in der Schule gesprochen wird, kann dabei zwischen physischer und psychischer Gewalt unterschieden werden. Für Außenstehende ist physische Gewalt leichter zu erkennen, da sich Schüler/innen dabei absichtlich durch körperlicher Gewalt, wie zum Beispiel schubsen oder treten, schädigen. Auch das Verstecken, Wegnehmen oder Schädigen von Gegenständen wird als physische Gewalt bezeichnet. Eine schwere Form dessen ist es, wenn Mitschüler/innen verprügelt oder mit Waffen bedroht werden. Weniger sichtbar ist die psychische Gewalt, die verhältnismäßig oft im Schulalltag auftritt. Darunter zählen Hänseleien, Beleidigungen, Drohungen, Diskriminierungen und andere Handlungen verbaler Gewalt (Bertet, Keller 2011, S. 13).

Diskussion war. Dabei liegt der Fokus u.a. auf Werken von Olweus (1995) und Leymann (1995). Aktuelle Artikel und Forschungsbeiträge der OECD², WHO³ sowie der Kinder- und Jugendanwaltschaft (2013) sollen zum heutigen Forschungsstand Aufschluss geben. Im dritten Kapitel wird die Relevanz präventiver Maßnahmen gegen Mobbing deutlich gemacht. An dieser Stelle wird die Institution Kinder- und Jugendanwaltschaft Oberösterreich dargelegt, die Workshops und Interventionsformen anbietet. Dieses Kapitel schlägt die Brücke zwischen Theorie und Praxis und bietet relevante Einblicke in letztere. Dabei werden spezifische Interventionsformen sowie die Vorgehensweise, der Arbeitsbereich und die Institution an sich beleuchtet⁴. Im Anschluss daran folgt unter Bezugnahme der Literatur von Terhart (1952), Váth-Szusdziara (1978), Isenegger (1978), Drewes und Seifried (2012) eine Explikation der Institution Schule. Ein weiteres Kapitel thematisiert die Rolle sowie die Aufgaben der Lehrpersonen.

Im Anschluss daran folgt im zweiten Teil der Masterarbeit eine empirisch-qualitative Untersuchung zum Thema *Mobbing in der Schule*, in der vier Expert/innen mit Hilfe eines problemzentrierten Interviews zum Thema befragt wurden. Im sechsten Kapitel erfolgt die Begründung der Auswahl der Interviewpartner/innen, Auszüge aus dem Datenmaterial sowie die Durchführung und Auswertung der Interviews. Im vorletzten Kapitel werden die gesammelten Daten zentral dargestellt und interpretiert. Abschließend erfolgt im letzten Kapitel eine Zusammenfassung der Inhalte und Schlussfolgerungen.

Die empirisch-qualitative Untersuchung dieser Masterarbeit fokussiert vier Interviewpartner/innen, welche aus unterschiedlichen Disziplinen und beruflichen Kontexten stammen. Die Auswahl der Interviewpartner/innen erfolgt zu dem Zweck, ein mög-

² OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development

³ WHO = World Health Organisation

⁴ Ein Mitarbeiter der Institution Kinder- und Jugendanwaltschaft schickte mir bereits etliche Informationsbroschüren und Folder zu diesem Thema und bot mir freundlicherweise seine Mithilfe an, was dazu führte, dass mein Interesse zunehmend erweckt wurde.

lichst aussagekräftiges und interdisziplinäres Bild zur Rolle der Lehrpersonen im Zuge einer Mobbing-Situation entwickeln zu können. Aus diesem Grund wird als erste Interviewperson ein Experte befragt, welcher in der Institution Kinder- und Jugendanwaltschaft Oberösterreich arbeitet und selbst zahlreiche Workshops durchführt. Bei der zweiten Interviewpartnerin handelt es sich um eine Schulpsychologin, welche für den Landesschulrat arbeitet und Workshops für Jugendliche anbietet. Im Gegensatz zu den ersten beiden Interviewpartner/innen kommt sie aus dem Bereich der Psychologie und nähert sich der Thematik aus einer anderen Perspektive. Als dritte Interviewperson stellte sich eine Lehrperson zur Verfügung, welche selbst in der „Rolle der Lehrpersonen“ ist und somit ihre subjektive Sichtweise direkt aus diesem Feld schildert. Im letzten Interview wurde eine Klinische Sonder- und Heilpädagogin befragt, welche jahrelang in einer Mobbingstelle als Trainerin und Beraterin tätig war. Seit kurzem arbeitet sie in einer psychiatrischen Einrichtung, in welcher die Auswirkungen und Folgeerkrankungen von Mobbing im Zentrum stehen.

Das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982, 2000), welches als Methode der explorativen Verfahren anzusehen ist, eignet sich besonders gut für diese Thematik, da es als halbstrukturiertes Interview kategorisiert wird. Auf der einen Seite wird der/die Interviewpartner/in aufgefordert, offen über eine konkrete Thematik zu sprechen – ähnlich wie beim narrativen Interview – auf der anderen Seite wird dem/der Interviewpartner/in ein standardisierter Kurzfragebogen zur Verfügung gestellt, welcher die Gedächtnisinhalte der befragten Person aktivieren und stimulieren soll. Darüber hinaus werden mit Hilfe dieser Methode die Hinführung zur und der Einstieg in die Thematik erleichtert (Lamnek 1993, S. 74ff.).

Nach Durchführung der problemzentrierten Interviews werden die für die vorangehende Fragestellung relevanten Sequenzen mit Hilfe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (1997, 2002) ausgewertet, analysiert und interpretiert. Dieses methodische Vorgehen hat es zum Ziel, ausschließlich inhaltlich relevantes Datenmaterial zu resümieren.

1. Das Phänomen Mobbing

In zahlreichen Artikeln, Büchern, Ratgebern, Tageszeitungen und wissenschaftlichen Ausführungen werden die Problematik von Mobbing und dessen Auswirkungen bzw. Folgen diskutiert. Dabei erweckt es den Eindruck, als hätte sich Mobbing zu einem Modewort generiert, von welchem in diversen Kontexten die Rede ist (Schäfer, Herpell 2010, S. 7). Im Zuge einer umfassenden Literaturrecherche verdeutlichte sich, dass eine Vielzahl von Begriffsdefinitionen zum Thema Mobbing in der Gesellschaft verwendet wird, die einerseits nahezu ident wirken, andererseits bei genauerer Analyse jedoch konträr sind. Auf Grund dieser enormen Vielfalt wird in der nachfolgenden Ausführung auf ausgewählte etablierte Forscher/innen Bezug genommen, die sich bereits seit Jahrzehnten mit dieser Thematik beschäftigten.

1.1 Begriffsdefinitionen

Innerhalb dieses Kapitels folgt eine Klärung zentraler Begrifflichkeiten, um in der nachfolgenden Ausführung eine einheitliche Verwendung sicherzustellen. Des Weiteren wird versucht ein Verständnis von Mobbing zu schaffen, weshalb auf die Entstehung und den Ursprung von Mobbing eingegangen wird. Darüber hinaus folgt ein Unterkapitel, in welchem Mobbing gegenüber anderen ähnlichen Termini abgegrenzt wird, wie beispielsweise Cybermobbing und Cyber-Grooming.

Da von den meisten Autor/innen die Begriffe Bullying und Mobbing synonym verwendet werden, werden sie auch in dieser Arbeit gleichbedeutend appliziert.

1.1.1 Mobbing

Der Terminus Mobbing leitet sich vom englischen Wort ‚to mob‘ ab, welcher ins Deutsche übersetzt so viel bedeutet wie jemanden angreifen, anpöbeln, attackieren oder bedrängen (Willmann 1985, zit. n. Neuberger 1995, S. 3). Während Autor/innen der skandinavischen Länder unter Mobbing „Gewalt und Belästigung am Arbeitsplatz“ verstehen, betont Olweus, dass darunter auch „Gewalttätigkeiten eines EINZELNEN (Olweus 1995, S. 11, Hervorhebung im Original) mit Mobben bezeichnet werden können“ und verweist zudem auf den schulischen Kontext (Olweus 1995, S. 11).

Laut Definition von Olweus handelt es sich um Gewalttätigkeit bzw. Mobben, wenn „[e]in Schüler oder eine Schülerin [...] Gewalt ausgesetzt [ist] [...] [und] er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist“ (Olweus 1986, 1991 zit. n. Olweus 1995, S. 22).

Unter einer negativen Handlung versteht Olweus eine absichtliche Handlung, bei der einer anderen Person eine Verletzung oder Unannehmlichkeit zugefügt wird. Dies kann in verbaler Form (z.B.: hänseln, beschimpfen, etc.), durch Körperkontakt (z.B.: schlagen, stoßen, treten, festhalten, etc.), aber auch ohne den Gebrauch von Worten und Körperkontakt ausgeführt werden. Beispielsweise durch das Schneiden einer Gesichtsgrimasse bzw. anderer schmutziger Gesten. Zudem betont Olweus, dass die gewaltvolle Handlung von einem/r Gewalttäter/in aber auch von einer Gruppe ausgeübt werden kann. Bei dem Terminus Gewalt liegt jedoch per Definition ein Ungleichgewicht der Kräfte vor. Olweus spricht dabei von einem asymmetrischen Kräfteverhältnis, bei dem die/der betroffene Schüler/in (also das Opfer) der Hilflosigkeit ausgesetzt ist. Dabei unterscheidet Olweus zwischen *unmittelbarer Gewalt*, bei der das Opfer offen angegriffen wird und *mittelbarer Gewalt*. Letzteres bedeutet, dass Personen absichtlich von der Gesellschaft ausgegrenzt werden, was häufig für außenstehende Personen nicht sichtbar ist (Olweus 1995, S. 22f.).

Im Unterschied zu Olweus liegt der Forschungsschwerpunkt von Leymann auf Konflikten am Arbeitsplatz. Im Kontext seiner Begriffsdefinition wird bereits deutlich, dass sein Forschungsansatz überwiegend arbeitsmedizinisch ausgerichtet ist (Leymann 1995, S. 15). Leymann definiert Mobbing folgendermaßen:

„Unter Mobbing wird eine konfliktbelastete Kommunikation am Arbeitsplatz unter Kollegen oder zwischen Vorgesetzten und Untergebenen verstanden, bei der die angegriffene Person unterlegen ist (1) und von einer oder einigen Personen systematisch, oft (2) und während längerer Zeit (3) mit dem Ziel und/oder dem Effekt des Ausstoßes aus dem Arbeitsverhältnis (4) direkt oder indirekt angegriffen wird und dies als Diskriminierung empfindet“ (Leymann 1995, S. 18).

Bei dieser Begriffsdefinition wird sichtbar, dass sich Leymann in seinen Untersuchungen und Forschungen auf die arbeitende Bevölkerung bzw. auf den Arbeitsplatz und nicht konkret auf den schulischen Kontext fokussiert. Ein weiterer Unterschied gegenüber der Definition von Olweus ist, dass Leymann folgend das Opfer zu Beginn des Mobbingvorfalls durchaus gleich stark bzw. sogar überlegen sein kann. Im Prozess wandelt sich dies jedoch hin zur Unterlegenheit. Leymann betont, dass das Opfer mindestens einmal pro Woche gemobbt werden muss und dies über einen Zeitraum von mindestens einem halben Jahr andauern muss. Laut Leymann liegt die wissenschaftliche Originalität des Mobbingkonzepts darin „einen bisher verborgenen Verlauf aufzuzeichnen, ihn transparent und somit greifbar zu machen“ (Leymann 1995, S. 36).

Um die Vielfalt der Begriffsdefinitionen zu unterstreichen, wird nun eine weitere Mobbingdefinition von Walter (1993) erläutert:

„Mobbing bezeichnet Konflikte, bei denen alle nur verlieren, bei denen auf die Dauer einzelne Personen deutlich unterliegen. Und zwar nicht nur in bezug [sic!] auf diesen einen Konflikt, sondern mit ihrer ganzen Persönlichkeit; die nichts mehr mit der Suche nach einer Lösung, einem Kompromiß [sic!] zu tun haben, sondern die nur um ihrer selbst willen geführt werden; die aus unsichtbaren, irrationalen Interessen geführt werden; bei denen Verhaltensweisen an den Tag gelegt werden, die alle Parteien grundsätzlich verurteilen und für die beide Seiten keine Verantwortung übernehmen; bei denen die Parteien sich gegenseitig für die Eskalation verantwortlich machen; bei denen ein sichtbarer Streitgrund, der rational zu lösen wäre, nicht oder nicht mehr erkennbar ist; bei denen alle Beteiligten eine rationale Auseinandersetzung ablehnen und auf der in ihren Augen berechtigten emotionalen Position bestehen; die sich durch beidseitige Hilflosigkeit auszeichnen“ (Walter 1993, zit. n. Neuberger 1995, S. 8f.).

Im Zuge dieser Ausführung wird deutlich, dass es sich hier um eine sehr praxis- und alltagsnahe Definition handelt. Walter führt im Gegensatz zu den beiden anderen zitierten Definitionen der Autoren Olweus und Leymann einen möglichen Ablauf eines Mobbingvorfalls an.

Da in dieser Arbeit ein Kapitel der Kinder- und Jugendanwaltschaft gewidmet wird, wird folglich auch deren Definition von Mobbing demonstriert. Auch hier werden unterschiedliche Aspekte betont und andere weggelassen. In einem ersten Satz wird darauf hingewiesen, dass es sich bei Mobbing um ein altes Phänomen handelt, welches einen neuen Namen erhielt. Das stärkt die Annahme, dass es Mobbing bereits seit Jahrzehnten gibt, jedoch nicht als solches bezeichnet wurde. Der Definition der Kinder- und Jugendanwaltschaft folgend versteht man unter Mobbing, dass „eine Person wiederholt und systematisch über einen längeren Zeitraum den direkten oder indirekten, bewusst oder unbewusst schädigen wollenden Handlungen einer oder mehrerer überlegenen Personen ausgesetzt ist“ (KiJA 2014a, S.6). Dabei ist das Ziel von Mobbing, Personen auszugrenzen. Darüber hinaus wird betont, dass man „an Mobbing und Gewalt nicht beteiligt sein“ kann. Auch die zu- und wegschauenden, mitlachenden und mitmachenden Personen sind mitverantwortlich (KiJA 2014a, S. 6).

Obwohl sich keine dieser vier Begriffsdefinitionen maßgeblich voneinander unterscheiden, konzentrieren sie sich zum Teil auf unterschiedliche Schwerpunkte. Gegenüber älteren Ausführungen wird in aktuelleren Konzepten das Umfeld stärker miteinbezogen. Personen die glauben, dass sie keine aktive Rolle in diesem System einnehmen, sind trotzdem ein Teil davon. Ein historischer Rückblick verdeutlicht, dass sich Forscher/innen auf die beiden Rollen des Opfers und der/des Täters/in konzentrieren und deren Umfeld dabei nicht so stark miteinbeziehen. Neuberger (1995) beschäftigte sich auch mit der Thematik Mobbing und Gewalt und betont in seiner Ausführung, „daß [sic!] es keine wahren oder richtigen Definitionen gibt, sondern nur zweckmäßige“ (Neuberger 1995, S. 5). Um Missverständnissen entgegenzuwirken ist es notwendig ein einheitliches Verständnis von Mobbing zu verwenden.

Folglich werden die beiden Termini Cybermobbing und Cyber-Grooming definiert, um die Differenz zu Mobbing ersichtlich machen zu können.

1.1.2 Cybermobbing

Im Gegensatz zu dem Begriff Mobbing handelt es sich bei Cybermobbing um eine spezielle Form des Mobbens, welche Ähnlichkeiten aber auch Unterschiede aufweist. Cybermobbing bezeichnet das „absichtliche und über einen längeren Zeitraum anhaltende Beleidigen, Bedrohen, Bloßstellen, Belästigen oder Ausgrenzen anderer“ (Saferinternet 2014a, o.A.). Im Unterschied zu Mobbing erfolgt Cybermobbing über digitale Medien, wie beispielsweise über das Internet (Chats, Soziale Netzwerke, E-Mails, etc.) oder per Handy (SMS, Anrufe, Handyfotos und Handyvideos) (Saferinternet 2014a, o.A.). Ein Blick in die Vergangenheit zeigt einen dynamischen medialen und technologischen Wandel, in den die heutige Gesellschaft hineinwächst. Durch die enorme Pluralisierung der medialen Angebote ist der Mensch von klein auf im Alltag von Medien umgeben (Großegger 2011, 2f.). Immer mehr Kinder und Jugendliche verbringen ihre Freizeit vor dem Computer, Handy und anderen technischen Geräten. Dies hat zur Folge, dass nun vermehrt Cybermobbingvorfälle über digitale Medien stattfinden. Die Besonderheit dessen gegenüber Mobbing ist, dass es rund um die Uhr vorkommen kann und die Belästigungen, Attacken und Beleidigungen nicht nach der Schule oder Arbeit enden. In allen Bereichen, in denen digitale Medien verwendet werden, kann dieses Phänomen (Cybermobbing) stattfinden. Darüber hinaus können die im Internet veröffentlichten Beschimpfungen und Gerüchte von einer breiten Masse wahrgenommen werden. Binnen kürzester Zeit ist es möglich, beschämende Videos oder Fotos online zu stellen und zu verbreiten. Fotos, welche für die einen als lustig betrachtet werden, können für die Opfer schwerwiegende Folgen haben. Auf Grund der Beschaffenheit des Internets, können diese Inhalte zum Teil nicht bzw. nur schwer wieder entfernt werden. Ein weiterer wesentlicher Faktor, welcher Cybermobbing begünstigt ist, dass der bzw. die Täter/in davon ausgeht, eine anonyme Identität zu haben. Erfundene Namen senken die Hemmschwelle der Täter/in, können aber in den meisten Fällen von IT-Experten rasch entlarvt werden. Ein weiterer Konflikt, welcher für diese Arbeit von Relevanz ist und mit dieser Form von Mobbing einher geht ist jener, dass durch die scheinbare Anonymität die Abgrenzung der Rollen unklar wird. Die Rollen von Täter/in und Opfer können nicht immer eindeutig getrennt werden, da Attacken als Gegenattacken zutage treten können, welche Täter/innen zu Opfern machen (Saferinternet 2014a, o.A.).

1.1.3 Cyber-Grooming

Auch Cyber-Grooming weist gewisse Ähnlichkeiten zu Mobbing auf, ist jedoch davon abzugrenzen, da bei den Täter/innen eine andere Intention dahinter steckt als bei Mobbing. Unter Cyber-Grooming wird eine gezielte Anbahnung sexueller Kontakte mit Minderjährigen über das Internet bezeichnet. Dabei handelt es sich hauptsächlich um männliche Täter, die über Internetplattformen, wie beispielsweise Chatrooms, das Vertrauen von Kindern und Jugendlichen missbrauchen und sie über das Internet sexuell belästigen (Saferinternet 2014b, o.A.). Erwachsene Männer geben sich dabei meist als Gleichaltrige aus, machen den Kindern und Jugendlichen schmeichelnde Komplimente und versuchen so ihr sexuelles Interesse bei ihnen zu erwecken. Da Cyber-Groomingvorfälle in den letzten Jahren deutlich anstiegen, wurden schwerere Strafen auserlegt (Saferinternet 2014b, o.A.).

Abschließend folgt im nächsten Unterkapitel die Definition bzw. das Verständnis von Mobbing, welches für diese Arbeit verwendet wurde.

1.1.4 Forschungsrelevantes Verständnis von Mobbing

In diesem Kapitel wurden vier Begriffsdefinitionen zum Thema Mobbing aufgezeigt. Die unterschiedlichen Modelle der Autor/innen sind zum Teil sehr ähnlich. In manchen Aspekten unterscheiden sie sich jedoch voneinander. In der vorliegenden Ausführung wird der Terminus „Mobbing“, basierend auf den Begriffsdefinitionen von Olweus (1995) und der KiJA (2014a) wie folgt definiert:

Mobbing in der Schule ist die bewusste, wiederholte und über einen längeren Zeitraum anhaltende Gewalt mehrerer Personen, die gegen ein Opfer gerichtet ist. Die Täter/innen verfolgen dabei das Ziel, das Opfer von der Gesellschaft bzw. einer konkreten Gruppe (Mitschüler/innen) auszugrenzen. Dazu gehören einerseits die physische und andererseits die psychische Gewalt. Konkret werden darunter verbale Äußerungen (z.B.: Schimpfworte), körperliche Übergriffe (z.B.: anstoßen), sowie allgemeine negative Handlungen, die sich mimisch oder gestisch (z.B.: Gesichtsgrimassen) äußern, verstanden.

Anschließend an diese Begriffsdefinitionen und Differenzierungen gegenüber ähnlicher Termini, folgt nun ein Kapitel zur Mobbingforschung. Dabei wird zuerst ein historischer Rückblick dargestellt und anknüpfend daran der aktuelle Stand demonstriert.

2. Stand der Mobbingforschung

Wie bereits einleitend dargestellt wurde, handelt es sich bei Mobbing nicht um ein neuzeitliches Phänomen, sondern es ist seit Jahrzehnten in der Forschung präsent. Nichtsdestotrotz weisen aktuelle Zeitungsartikel und Forschungsergebnisse darauf hin, dass diesem Thema noch immer nicht genügend Aufmerksamkeit zukam und weitere wissenschaftlichen Studien und Forschungen zielführend und notwendig sind, um den Auswirkungen und Folgen entgegenwirken zu können (Schäfer, Herpell 2010, S.7). In dem nachfolgenden Kapitel wird ein Überblick der Mobbingforschung von der Vergangenheit bis hin zur Gegenwart dargestellt. Im Zuge dessen wird deutlich, dass es sich dabei um eine Problematik handelt, welche bereits vor Jahrzehnten von Soziolog/innen, Pädagog/innen und Psycholog/innen diskutiert und problematisiert wurde (Schubarth 2010, S. 54). Obwohl meist Kinder und Jugendliche von Mobbing-situationen betroffen sind und häufig die Schule als der Tatort von Gewalt anzusehen ist, leistet die Erziehungswissenschaft lediglich einen geringen wissenschaftlichen Beitrag zu dieser Thematik. An dieser Stelle besteht Aufholbedarf dieser Disziplin, noch vermehrt zu forschen und Untersuchungen durchzuführen (Bödefeld 2006, S. 11).

2.1 Historischer Rückblick der Mobbingforschung

Bereits in den 1960er- und 1970er-Jahren führte der schwedische Psychologe Dan Olweus (1995) Studien zum Thema Mobbing durch, weshalb er gegenwärtig als Gründervater der Schul-Mobbing-Forschung bezeichnet wird. Im Jahre 1982 berichteten zahlreiche Medien vom Selbstmord dreier Jugendlicher, welche sich anlässlich schwerer Gewalttaten durch Gleichaltrige das Leben nahmen. Aufgrund der Bestürztheit und Verunsicherung der Gesellschaft, wurden Kampagnen gegen Gewaltprobleme in norwegischen Schulen vom Erziehungsministerium gestartet (Olweus 1995, S. 15f.). Auch Olweus begann daraufhin damit sich noch intensiver mit dieser Thematik wissenschaftlich auseinander zu setzen und nach Gründen, Auslösern und

Ursachen zu forschen (Schäfer, Herpell 2010, S. 24). In Skandinavien und England konnte zudem ein Zusammenhang zwischen Mobbing und Suizid hergestellt werden. Scheithauer forschte an Schulen in Deutschland und kam zu dem Entschluss, dass ehemalige Mobbingopfer häufiger Täter/in eines Amoklaufes wurden (Schäfer, Herpell 2010, S. 24).

Als Folge dieser Ereignisse wurde in Deutschland an einigen Institutionen ein Krisenmanagement in Kooperation mit der Polizei und Schulpsycholog/innen aufgebaut, welche solchen Situationen entgegenwirken sollten. Darüber hinaus wurde das Angebot der psychosozialen Notfallversorgung erweitert und man erarbeitete vereinheitlichte Konzepte und Kriseninterventionsprogramme (Drewes, Seifried 2012, S. 16ff.).

Der schwedische Arbeitspsychologe Leymann führte 1990 eine der ersten und größten Querschnittuntersuchungen mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens (LIPT = Leymann Inventory for Psychological Terrorization) durch, in welcher das Ausmaß von Mobbing sowie die hohe Belastungsfrequenz verdeutlicht wurden. Seine Proband/innen setzten sich aus der arbeitenden schwedischen Bevölkerung zusammen (Leymann 1995, S. 19), deren Erfahrungsberichte er mittels plastischer Kurzgeschichten beschrieb. Damit stieß er in der Gesellschaft auf positive Resonanz. Das Interesse an Maßnahmen zur Eindämmung von Mobbing sowie dessen Entstehungsgründe wuchs und aus diesem Grund verfasste Leymann zahlreiche Artikel in Publikumszeitschriften sowie Ratgeber, Bücher und wissenschaftliche Untersuchungen zu diesem Thema. Leymann führte somit das Konzept Mobbing in die allgemeine Diskussion ein (Neuberger 1995, S. 2).

In den 1970er-Jahren wurde im schwedischen Parlament ein neues Arbeitsgesetz verabschiedet, welches festlegte, „daß [sic!] das psychische Wohlbefinden der Angestellten genauso zu beachten sei wie das physische.“ (Leymann 1995, S. 15). Forschungskonzepte und wissenschaftliche Untersuchungen zum Thema Mobbing wurden von der damaligen Regierung mit einem Forschungsfonds unterstützt und gefördert. Dies ist auch der Grund dafür, dass Schweden eine Vorreiterrolle dieses Forschungsgebietes einnimmt (Leymann 1995, S. 15).

Einige Jahre später wurde auch in Österreich und Deutschland qualifizierte Mobbingforschung durchgeführt, wobei man hier den Fokus auf die Diagnostik und Behandlungsmöglichkeiten legte (Leymann 1995, S. 13).

2.2 Aktueller Forschungsstand

Statistik Austria führte 2007 eine Studie durch, in der bei erwerbstätigen Österreicher/innen die psychischen Belastungsfaktoren erhoben wurde. Dabei stellte sich heraus, dass 2,3 Prozent der Bevölkerung am Arbeitsplatz belästigt oder gemobbt wurden. Bei etwa einem Prozent wurde gewaltvoll gehandelt bzw. fanden Androhungen von Gewalt statt (Statistik Austria 2008, o.A.).

Eine Untersuchung der OECD aus dem Jahr 2009 zeigt auf, dass rund 16 Prozent der österreichischen Schüler/innen kürzlich gemobbt wurden. Der OECD-Schnitt liegt bei elf Prozent und somit ist Österreich verglichen mit anderen OECD Ländern stärker von Mobbingfällen betroffen (OECD 2009, 1f.). Eine weitere Untersuchung des European Working Condition Survey⁵ im Jahr 2010 verdeutlicht diese Zahlen erneut. Obwohl in den Jahren 2005 bis 2011 in anderen EU-Ländern sinkende Zahlen der Mobbingfälle verzeichnet werden konnten, ist dies in Österreich nicht der Fall (Leitner 2012, o.A.).

Eine Untersuchung des österreichischen Bundesministeriums für Gesundheit veranschaulichte, dass etwa die Hälfte der österreichischen Schulleiter/innen Mobbing als ein Problem ihrer Schule betrachten. Aus diesem Grund werden bereits in zahlreichen Schulen gezielte Interventionen und präventive Maßnahmen gesetzt um Gewalt und Mobbing in der Schule zu bekämpfen und zu verhindern. Zudem werden mit Hilfe dieser Interventionsprogramme Kompetenzen zur Prävention von Gewalt entwickelt, da internationale Studien ergaben, dass sich ein gutes soziales Klima positiv auf das psychische Wohlbefinden der Schüler/innen auswirkt (Bundesministerium für Gesundheit 2013, S. 1ff.).

⁵ European Working Condition Survey ist eine regelmäßige europaweite Erhebung der Arbeitsbedingungen, welche zur Planung besserer Lebens- und Arbeitsbedingungen beitragen soll (Eurofound 2012, o.A.).

Mittels einer repräsentativen Befragung der Oberösterreichischen Jugend⁶, welche von der Kinder- und Jugendanwaltschaft Oberösterreich (KiJA OÖ) im Jahr 2013 durchgeführt wurde, analysierte man die Gewaltbereitschaft der Kinder und Jugendlichen sowie deren Eindruck von Gewalt im Alltag. Darüber hinaus stand auch das Recht auf Schutz vor Gewalt unter Jugendlichen im Zentrum der Untersuchung. Ergebnisse zeigen, dass ältere Jugendliche Gewalt überwiegend in Discos (64 Prozent der befragten Kinder und Jugendlichen) und jüngere Kinder am Schulweg bzw. in der Schule (47 Prozent der Kinder und Jugendlichen) wahrnehmen. Nur ein geringer Prozentsatz der Proband/innen gab (innerhalb der Studie) ein vermehrtes Gewaltvorkommen in der Familie an (KiJA 2013, S. 16). Daran anschließend wurden die Proband/innen gefragt, ob es häufig/ab und zu/eher als Ausnahme zu „Reibereien“ und Gewalt zwischen Kindern und Jugendlichen an ihrer Schule kam. Dies beantworteten acht Prozent mit häufig, 36 Prozent mit ab und zu, und etwa die Hälfte der Befragten gab an, dass Gewalt im Schulalltag eher als Ausnahme anzusehen ist. Des Weiteren wurde gefragt, ob es eine/n oder mehrere Mitschüler/innen gab bzw. gibt, vor denen sie Angst haben oder von denen sie sich bedroht fühlten. 18 Prozent der Proband/innen stimmten dieser Frage zu (Kinder- und Jugendanwaltschaft 2013, S. 16ff.). Auf die Frage „Gibt oder gab es an Deiner [sic!] Schule präventive Maßnahmen zur Konfliktlösung, also Unterricht rund um das Thema Gewaltvermeidung, Gewaltlösung und soziale Kompetenz?“, antworteten fast 60 Prozent mit ja (Kinder- und Jugendanwaltschaft 2013, S. 19).

Da in der vorliegenden Arbeit der Schwerpunkt u.a. auf dem Forschungsansatz von Olweus liegt, wird sein Konzept folglich ausgeführt.

⁶ Diese Studie wurde aus dem Grund ausgewählt, da mir persönlicher Zugriff zu den Daten der Erhebung gewährt wurde. Es handelt sich dabei um eine Befragungskampagne, in welcher die Proband/innen, die im Alter von 14-18 Jahren waren, face-to-face interviewt wurden. An der Studie nahmen 723 Proband/innen teil. In dieser Ausführung werden jedoch nur jene Daten und Ergebnisse dargestellt, welche für die vorliegende Masterarbeit von Relevanz sind.

2.3 Forschungsansatz zum Verständnis von Mobbing nach Olweus

Olweus (1995) beschäftigte sich bereits vor Jahrzehnten mit dem Themenschwerpunkt Mobbing und Gewalt in der Schule und er führte bereits zahlreiche Untersuchungen zum Thema Mobbing durch. Da Olweus, wie bereits erwähnt, Vorreiter der Mobbingforschung ist, führt dieses Kapitel Ergebnisse der Berger-Studie⁷ an und arbeitet das Mobbingkonzept nach Olweus (1995) heraus.

2.3.1 Forschungsergebnisse

Schüler/innen norwegischer und schwedischer Schulen wurden befragt, wie häufig Lehrkräfte eingreifen, sofern sie realisieren, dass Schüler/innen gemobbt werden. Die Ergebnisse verdeutlichten, dass Lehrkräfte hin und wieder bzw. kaum eingreifen, um Mobbingvorfälle zu stoppen. 40 Prozent der Grundklassen und sogar 60 Prozent der Schüler/innen, welche eine Unterstufe besuchten, lieferten diese erschreckenden Resultate. Über 60 Prozent der gemobbteten Schüler/innen gab an, dass Lehrkräfte nicht mit ihnen über Mobbing gesprochen haben und auch kaum Kontakt mit den Opfern aufnahmen (Olweus 1995, S. 31f.). Auffallend war, dass die Ergebnisse von dem jeweiligen Schultyp abhingen und stark variierten. Des Weiteren zeigte sich, dass etwa die Hälfte der gemobbteten Schüler/innen der Anfängerklassen mit einer zu Hause lebenden Person über Gewalttaten sprach. Bei Unterstufenschüler/innen liegt die Zahl sichtlich darunter. Dies verdeutlicht auch, dass sich Eltern von gemobbteten Schüler/innen meist nicht dem Ausmaß des Problems bzw. der Folgen bewusst sind. Auch wenn diese Zahlen nichts über die Häufigkeit solcher Taten aussagen, handelt es sich dabei um nützliche Daten, welche wesentliche Ansatzpunkte für die Planung präventiver Maßnahmen liefern (Olweus 1995, S. 32).

Sowohl die Annahme, dass es vermehrt am Schulweg zu Mobbing-situationen komme, als auch jene, dass Gewalt ein Großstadtproblem sei, konnten innerhalb einer Studie widerlegt werden (ebd., S. 32ff.). Jedoch wurde festgestellt, dass sich eine

⁷ Die Berger Studie ist eine Längsschnittstudie (Gesamtzeitraum 2,5 Jahre), in der Daten von rund 2500 Jungen und Mädchen, 300-400 Lehrer/innen sowie Schulleiter/innen und 1000 Eltern analysiert wurden (Olweus 1995, S. 25).

höhere Anzahl der Lehrkräfte während der Pausenaufsicht, positiv auf das Verhalten der Schüler/innen auswirkte. Auch die Einstellung der Lehrpersonen hängt wesentlich mit weiteren Maßnahmen bzw. dem Umgang mit Gewalt seitens der Schüler/innen zusammen (ebd., S. 36f.). Die Berger-Studie untersuchte auch die Rolle äußerlicher Auffälligkeiten, wie beispielsweise Fettleibigkeit, ungewöhnliche Dialekte, das Tragen von Brillen oder rote Haare. Es konnte festgestellt werden, dass äußerliche Abweichungen eine geringere Rolle in Bezug auf die Ursache des Gewaltproblems spielen, als ursprünglich angenommen wurde. Auffallend ist jedoch, dass vor allem männliche Opfer körperlich schwächer als ihre Täter/innen waren (Olweus 1995, S. 39f.).

In den nachfolgenden Kapiteln werden charakteristische Eigenschaften und Merkmale eines Gewaltopfers bzw. eines/einer Gewalttäters/in erläutert. Im Zentrum dieser Ausführung steht das Konzept von Olweus, da dieses von zahlreichen Autor/innen als Grundlage und Basis ihrer Forschung verwendet wurde und wird. Ergänzend dazu werden weiterführende Konzepte anderer Autor/innen herangezogen.

2.3.2 Merkmale und Eigenschaften eines Gewaltopfers

Olweus folgend sind Gewaltopfer meist unsichere und ängstliche Personen, die unter einem geringen Selbstwert leiden. Häufig empfinden sich Opfer als dumm oder als Versager/innen und haben eine negative Einstellung sich selbst gegenüber. Wie bereits im vorigen Kapitel kurz erwähnt, sind männliche Gewaltopfer körperlich schwächer und den Täter/innen unterlegen. In der Schule sind Opfer Olweus folgend meist einsam und haben kaum Freund/innen. Bödefeld zufolge weisen Opfer, übereinstimmend mit der Annahme von Olweus, meist keine äußeren Auffälligkeiten auf (Bödefeld 2006, S. 34). Auch anhand des Konzepts der KiJA wird deutlich, dass Mobbing kein individuelles sondern ein soziales Phänomen ist und die Opfer willkürlich ausgewählt werden. Dabei spielen Werte, Normen und Dynamiken innerhalb der Gruppe bzw. der Klasse eine große Rolle (KiJA 2014a, S. 7). Schäfer und Herpell betonen, dass der Kontext ausschlaggebend für bestimmte Handlungen der Täter/innen sein kann, ebenso wie ihre persönlichen Interessen. Darüber hinaus heben die beiden Autoren hervor, dass das Opfer die einzige Person des Mobbingystems

ist, der ihre Rolle zugeschrieben wird und die somit nicht die Möglichkeit hat, frei zu wählen (Schäfer, Herpell 2010, S. 73).

Olweus unterscheidet zwischen dem passiven bzw. ergebenen Opfertypen und dem provozierenden Opfer. Ersterer gibt den Täter/innen zu erkennen, dass er/sie „sich unsicher und wertlos fühlt und nicht zurückschlagen wird“. Gespräche mit Eltern und Lehrpersonen verdeutlichten, dass diese Verhaltensmuster meist bereits in den frühen Lebensjahren beobachtbar sind. Das provozierende Opfer hingegen kennzeichnet sich durch seine/ihre ängstlichen, aber auch aggressiven Reaktionsweisen. Diese Art des Opfertyps kommt verhältnismäßig selten vor und leidet häufig an Konzentrationsschwierigkeiten (Olweus 1996, S. 42ff.). Die Folgen sind in beiden Fällen jedoch dieselben und äußern sich meist in Form eines niedrigen Selbstwertgefühls. Olweus betont zudem, dass Mobbing tiefe Wunden in der Seele hinterlassen kann (Olweus 1996, S. 42ff.). Diese Differenzierung der Opfertypen von Olweus gilt heute noch als Standardwerk und wird auch von vielen anderen Autor/innen, wie zum Beispiel Jannan (2008) sowie Schäfer und Herpell (2010) herangezogen. Damit sich Opfer nicht als Gruppe zusammenschließen können, wird von den Täter/innen meist nur eine Person ausgewählt. Dadurch ist ein effektives und sicheres Vorgehen möglich (Schäfer, Herpell 2010, S. 64).

2.3.3 Merkmale und Eigenschaften eines/r Gewalttäters/in

In der Regel weisen Gewalttäter/innen einen hohen Grad an Aggressivität gegenüber gleichaltrigen sowie erwachsenen Personen auf. Meist haben sie eine positive Einstellung zum Thema Gewalt und sie neigen vermehrt zu gewalttätigen Handlungen. Laut Olweus verspüren Gewalttäter/innen meist das Bedürfnis, Macht ausüben zu wollen und haben eine überhöhte positive Meinung von sich selbst. Auch zeigen sie wenig Mitgefühl den Opfern gegenüber (Olweus 1995, S. 44ff.). Jannan folgend kennzeichnen sich Täter/innen meist durch impulsive Verhaltensweisen und ein geringes Maß an Selbstkontrolle. Meist verfolgen sie dabei ein konkretes Ziel, welches sie mit allen Mitteln erreichen und durchsetzen wollen. Durch das Erreichen dieses Ziels steigert sich zudem ihr Selbstwertgefühl. Aggressive Verhaltensweisen und die Ausübung von Macht werden häufig zur Umsetzung der Ziele herangezogen (Jannan 2008, S. 33f.). Schäfer und Herpell folgend streben Täter/innen nach Macht und so-

zialer Dominanz in einer Gruppe (Schäfer, Herpell 2010, S. 107). Jannan betont, dass Täter/innen kaum über empathische und einfühlsame Verhaltensweisen verfügen. Auch Konfliktlösungsstrategien sind bei ihnen kaum vorhanden bzw. wenig entwickelt (Jannan 2008, S. 33f.).

Sofern es sich um männliche Täter handelt, spielt die körperliche Stärke bzw. Schwäche eine wesentliche Rolle, da diese ein Mittel zur Selbstverteidigung darstellt (Olweus 1995, S. 44ff.). Gewalttäter nutzen die körperliche Überlegenheit bei Opfern zu ihrem Vorteil aus. Eine charakteristische Opfer-Täterinnen Kombination zeichnet sich durch ein aggressives Reaktionsmuster mit körperlicher Stärke und ein ängstliches Reaktionsmuster mit körperlicher Schwäche aus. Zudem beeinflusst die Beliebtheit unter Gleichaltrigen die Konstellation maßgeblich. Beliebte Schüler/innen werden kaum von ihren Mitschüler/innen als Mobbingopfer ausgewählt (Olweus 1995, S. 46f.). Schüler/innen, die bei Gewalttaten mitmachen aber nicht die Initiative ergreifen, nennt Olweus „passive Gewalttäter, Mitläufer oder Gefolgsleute“ (Olweus 1995, S. 44). Bödefeld zufolge sind Täter/innen innerhalb des Klassenzimmers bei den Mitschüler/innen als solche bekannt. Dem/der Täter/in selbst ist dies allerdings nicht bewusst (Bödefeld 2006, S. 32).

Des Weiteren führt Jannan an, dass es sich bei Täter/innen häufig um Personen handelt, die ein Problem mit der Grenzsetzung haben. Ein weiterer Faktor, welcher gewaltvolles Verhalten begünstigt, sind Medien und deren Einfluss. Sozioökonomische Bedingungen, wie beispielsweise das Arbeitsentgelt, wird in Zusammenhang mit Mobbing keine Relevanz beigemessen, da Täter/innen sowohl aus ärmeren als auch aus wohlhabenderen Familien stammen (Jannan 2008, S. 35f.).

Schäfer und Herpell zufolge streben Kinder und Erwachsene nach einer sicheren Stellung in einem sozialen Netzwerk bzw. in einer Gemeinschaft. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass sich Mitschüler/innen den negativen Handlungen der Täter/innen anschließen, um nicht selbst zum Opfer zu werden (Schäfer, Herpell 2010, S. 123). Dem Konzept der KiJA folgend zählen auch die weg- und zuschauenden Personen sowie die Mitläufer/innen zu den Täter/innen (KiJA 2014a, S. 7). Indem Schüler/innen keine aktiven Maßnahmen gegen Mobbing einleiten und zu- bzw. wegschauen, sind sie auch daran beteiligt.

2.3.4 Gruppenmechanismus

Da es sich bei Mobbing um ein Gruppenphänomen handelt, ist es notwendig sich auf dafür ausschlaggebende Mechanismen und Merkmale der Gewaltopfer bzw. Gewalttäter/innen zu fokussieren. Olweus thematisiert drei relevante Reaktionsmechanismen, welche in diesem Zusammenhang häufig vorkommen. Ihm folgend neigen sowohl erwachsene Menschen als auch Kinder zu einem aggressiven Verhalten, wenn sich ihr „Vorbild“ aggressiv verhält. Wird die gewalttätige Person für gewöhnlich als positive Leitfigur erachtet, so hat dies einen noch stärkeren Effekt auf die beobachtende Person. Da Schüler/innen, die unsicher und abhängig sind, stärker zu solch einem Verhalten neigen, spricht Olweus hier von einer „*sozialen Ansteckung*“. Dieser Wirkungszusammenhang führt meist auch zu einem „*Nachlassen der Kontrolle oder der Hemmungen gegen aggressive Tendenzen*“ (Olweus 1995, S. 51). Die Gewalttäter/in bzw. das Vorbild der Gruppe wird mit dem Sieg über das Opfer belohnt und darüber hinaus wird er/sie in den seltensten Fällen mit einer negativen Konsequenz von Seiten der Lehrkräfte, Eltern bzw. Gleichaltrigen bestraft (Olweus 1995, S. 51). Als dritten Faktor führt Olweus das „*abgeschwächte Gefühl individueller Verantwortlichkeit*“ an. Da sich einzelne Personen nicht für konkrete Handlungen verantwortlich fühlen, sind Schuldgefühle nur begrenzt vorhanden. Nach Olweus lösen wiederholte Mobbingvorfälle bei den Täter/innen das Gefühl von Wertlosigkeit der Opfer aus, die sie dazu auffordern zusammengeschlagen, gequält etc. zu werden. Diese veränderte Wahrnehmung löst nun ein begrenztes Schuldbewusstsein bei den Täter/innen aus (Olweus 1995, S. 52). Zu Beginn der Mobbingforschung gingen Forscher/innen davon aus, dass die Rolle der Täter/innen und Opfer explizit erfasst und identifiziert werden müsse, um diesem Prozess entgegenwirken zu können. Gegenwärtig kann jedoch deduziert werden, dass es sich bei Mobbing nicht um einen Konflikt zwischen zwei Personen handelt, sondern dass immer eine Gruppe betroffen ist (Schäfer, Herpell 2010, S. 120). Wie bereits dargestellt wurde, handelt es sich, dem Konzept der KiJA folgend, bei Mobbing um ein soziales Problem innerhalb eines Systems bzw. einer Gruppe (KiJA 2014a, S. 7). Obwohl Olweus auch vom Gruppenmechanismus im Zusammenhang mit Mobbing spricht, fokussiert er sich auf die Rollen der Täter/innen und Opfer. Moderne Ansätze zentrieren sich jedoch auf das gesamte System und beschränken sich dabei nicht auf die beiden Rollen. Dies erhöht jedoch

die Komplexität der Vorgehensweise (Schäfer, Herpell 2010, S. 120f.). In einigen theoretischen Konzepten wird darauf hingewiesen, dass alle beteiligten Personen des Systems über den Vorfall Mobbing informiert sind. Nichtsdestotrotz unternimmt kaum jemand etwas dagegen (Bödefeld 2006, S. 38).

Anhand des Überblicks der aktuellen Ergebnisse der Mobbingforschung sowie aktueller Zahlen, die Aufschluss über die Häufigkeit von Mobbing geben, wird die Notwendigkeit gezielter präventiver Maßnahmen und Interventionsprogramme an Schulen ersichtlich. Dieser Thematik widmet sich das folgende Kapitel.

3. Kinder- und Jugendanwaltschaft Oberösterreich (KiJA OÖ)

Die Institution Kinder- und Jugendanwaltschaft Oberösterreich (KiJA OÖ) wird im nachfolgenden Kapitel dargestellt, da ein Interviewpartner aus dieser Institution stammt. Anschließend folgen ein Unterkapitel zum Verständnis von Mobbing und Gewalt sowie mögliche Präventionsmaßnahmen und Interventionsformen der Institution.

3.1 Institution und Angebot der KiJA

Bei der Kinder- und Jugendanwaltschaft Oberösterreich handelt es sich um eine weisungsfreie soziale Einrichtung, welche seit 1992 besteht. Im Zentrum ihrer Arbeit stehen die Interessen, Bedürfnisse und Rechte der Kinder und Jugendlichen (KiJA 2013, S. 4). Sowohl Kinder und Jugendliche, aber auch Erwachsene, wie zum Beispiel Eltern, Großeltern, Lehrpersonen und Kindergartenpädagog/innen, erhalten in dieser Einrichtung Unterstützung und Hilfe. Des Weiteren ist die KiJA auch eine Anlaufstelle für Missbrauchs- und Gewaltopfer (KiJA 2014, o.A.).

Innerhalb der Institution gibt es eine Mobbing- und Gewaltpräventionsstelle, welche sich mit dem Thema Mobbing an Schulen beschäftigt und seit mehreren Jahren Workshops, Hilfestellung sowie Begleitung anbietet. Im Zuge der Interventionen stehen die Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt und es wird stets darauf geachtet, dass Vertraulichkeit und Anonymität gewahrt wird (KiJA 2013, S. 7).

Zu ihren drei Arbeitsfeldern gehört Prävention und Information, individuelle Hilfe und Interessensvertretung. Kinder und Jugendliche können sich in verschiedenen Lebens- und Krisensituationen an die KiJA wenden und sich zu juristischen, pädagogi-

schen und psychosozialen Themen beraten lassen. Des Weiteren vermittelt die KiJA betroffene Opfer bei Bedarf an spezifische regionale, bundesweite und internationale Einrichtungen weiter oder begleitet sie zu Ämtern und Behörden. Die KiJA setzt sich für die Interessen und Anliegen der Kinder und Jugendlichen sowohl vor Gericht als auch im familiären Umfeld ein. Mit Hilfe zahlreicher Präventionsworkshops, Vorträgen, Fortbildungen und Sprechtagen versucht die KiJA auf die Kinderrechte aufmerksam zu machen und die Gesellschaft darüber zu informieren und sensibilisieren. Denn nur wenn die Kinderrechte in der Gesellschaft verankert und präsent sind, werden sie auch geachtet (KiJA 2013, S.9f.). Die KiJA sucht gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen nach Gründen und Auslösern für ihr abweichendes Verhalten und fokussiert sich dabei auf ihre Ressourcen und Kompetenzen. Ein zentrales Element ihrer Arbeit ist dabei die Prävention.

3.2 Mobbingkonzept der KiJA

Die KiJA OÖ fokussiert sich auf Mobbing- und Gewaltprävention und formulierte im Zuge dessen ihre eigenen Schwerpunkte und Ziele. Dem Konzept der KiJA folgend ist Mobbing die Erhöhung des/der Täters/in durch Erniedrigung des Opfers. In der Gesellschaft ist die Annahme verbreitet, „gemobbte“ Schüler/innen seien selber schuld an ihrem Schicksal. Jedoch handelt es sich bei Mobbing keineswegs um ein individuelles, sondern vielmehr um ein soziales Problem (KiJA 2014a, S. 7).



Abbildung 1: Beziehungsquadrat in der Schule (KiJA 2014a, S. 3)

Im Zentrum des Konzepts der KiJA steht das „Beziehungsquadrat in der Schule“, in welchem vier Aspekte besonders unterstrichen werden. Als ersten und wichtigsten Punkt führen die KiJA die *Beziehungskompetenz* der Lehrpersonen an. Diesem Aspekt wird auch in der Forschung enorme, ausschlaggebende und nachhaltige Bedeutung gegen Mobbing und Gewalt zugeschrieben. Eine gute Lehrer/in-Schüler/in Beziehung kennzeichnet sich durch den respektvollen Umgang miteinander sowie dem Gefühl von Schutz und Sicherheit. Nur so ist es Kindern und Jugendlichen möglich, sich optimal zu entwickeln (KiJA 2014a, S. 3). Als zweiten Aspekt nennt die KiJA den richtigen Umgang mit *Macht*. Da das österreichische Schulsystem hierarchisch aufgebaut ist, obliegt es den Lehrpersonen zu entscheiden, wie sie mit diesem Gefälle umgehen. Einerseits sind sie der Gefahr ausgesetzt, die Macht zu missbrauchen, wie zum Beispiel Schüler/innen zu demütigen oder abzuwerten. Andererseits können sie ihre Macht auch zur „Sicherung eines respektvollen und wertschätzenden Miteinanders nutzen“ (KiJA 2014a, S. 4). Der dritte Aspekt des Beziehungsquadrats ist die *Selbstwirksamkeit*. Damit Kinder und Jugendliche Selbstsicherheit und ein stabiles Ich entwickeln können, bedarf es der Möglichkeit, positive Erfahrungen und Entscheidungen selbst erleben bzw. treffen zu können. Das Gefühl, selbst Verantwortung für etwas zu übernehmen, ist hier wichtig. Den vierten und somit letzten Aspekt des Konzepts stellen *Regeln und Formen des sozialen Miteinanders* dar. Diese müssen von allen Personen gleichermaßen eingehalten und bei Missachtung sanktioniert werden. Wenn es also zu einem Regelbruch eines/er Schülers/in in der Klasse kommt, folgen darauf bestimmte Konsequenzen, denn nur so ist eine Aufrechterhaltung eines sozialen Miteinanders möglich (KiJA 2014a, S. 4).

Dem Konzept der KiJA folgend ist es nicht möglich, bei Mobbing *nicht* beteiligt zu sein. Dabei wird vor allem auf die Ermöglicher/innen Bezug genommen, wie zum Beispiel die Weg- und Zuschauer/innen, die Mitmacher/innen und die Mitlacher/innen. All diese Personen ermöglichen und verstärken Mobbing und Gewalt. In der Schule gibt es die beiden „Hauptrollen“: Täter/in und Opfer. Ergänzend zu diesen Mobbingrollen, wirken die Rollen der Lehrer/innen, Mitläufer/innen, Zu- und Wegschauer/innen, Helfer/innen, Einzelgänger/innen und der Assistent/innen im System mit (KiJA 2013, S. 6f.).

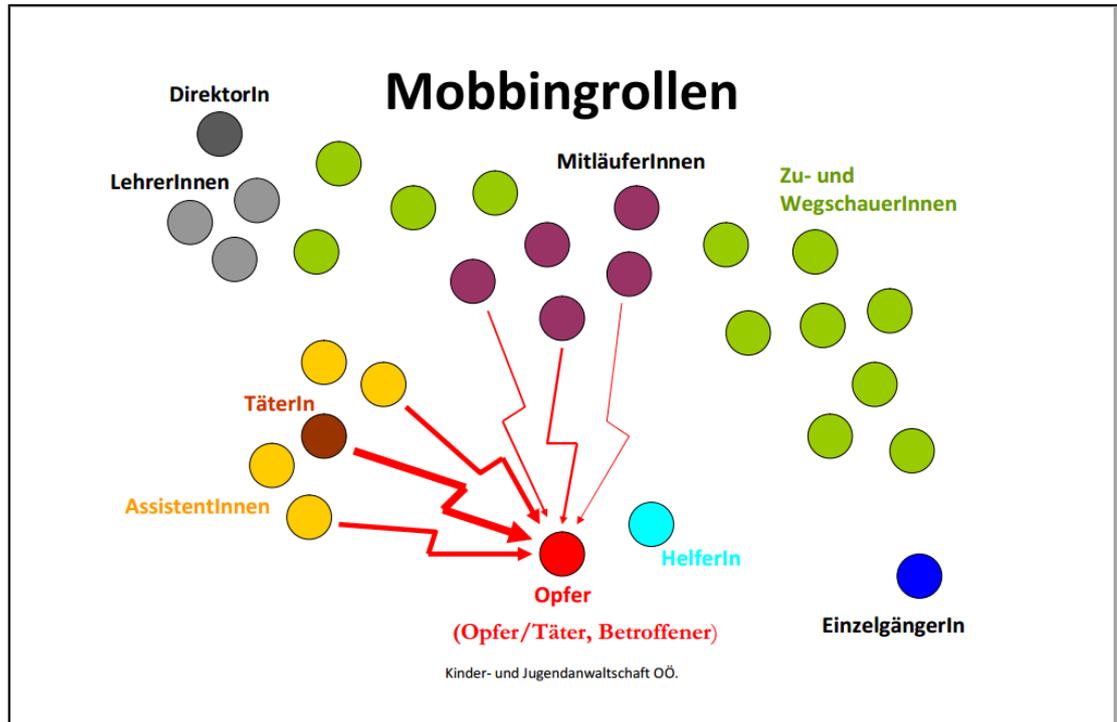


Abbildung 2: Mobbingrollen (KiJA 2013, S. 7)

Mit Hilfe dieser Grafik wird verdeutlicht, dass es sich bei Mobbing um ein Phänomen handelt, bei dem nicht immer nur zwei bis drei Personen beteiligt sind. In einem Klassenzimmer sind in etwa 25 Kinder und diesen kommen oftmals essenzielle Rollen zu. Kinder, Jugendliche und Lehrpersonen, die sich selbst außerhalb des Mobbingprozesses sehen, da sie nicht aktiv daran beteiligt sind, werden nach dem Konzept der KiJA als „Betroffene“ bezeichnet. In der oben angeführten Grafik sind dies die Zu- und Wegschauer/innen, Lehrer/innen, der/die Einzelgänger/in und der/die Helfer/in. Nicht nur die aktive Teilnahme an Gewalt- und Mobbing-situationen, sondern auch passives Verhalten, wie zum Beispiel zu- oder wegschauen sowie mitlachen mit den Täter/innen, sind Teil von Mobbinghandlungen. Alle oben angeführten Beteiligten können Mobbing beenden oder verhindern.

3.3 Projekte der KiJA

Im Folgenden wird das Comicheft über Mobbing und Gewalt in der Schule sowie das Projekt „respect@school“ der KiJA Oberösterreich dargestellt. Diese und andere Projekte wurden von der KiJA mit dem Ziel konstituiert, Mobbing und Gewalt präventiv entgegenzuwirken.

3.3.1 MoGSTL

Die KiJA Oberösterreich entwickelte ein eigenes Comicheft, das mit dem Namen „MoGSTL⁸ greift ein“ betitelt wurde. Dabei handelt es sich um die Abenteuer einer Comicfigur, die Kindern und Jugendlichen Mobbing- und Gewaltsituationen an Schulen bewusst macht (KiJA 2013, S. 13). In diesem Comic werden mit Hilfe von Bildgeschichten konkrete Szenen wie beispielsweise ein sozialer Ausschluss, Gewalttaten und Mobbingszenen innerhalb einer Peergroup, mit dem Ziel, auf das Thema Gewalt aufmerksam zu machen dargestellt. Unter den Bildern werden die Handlungsweisen von MoGSTL kommentiert und Fragen zu den Kinderrechten an die Leser/innen gerichtet. MoGSTL ist das Maskottchen der Mobbing- und Gewaltpräventionsstelle und wird in dem Comic als das Vorbild bzw. als Helfer in der Not dargestellt. Gemeinsam sucht er mit den Schüler/innen nach einer Lösung, wie man in gewissen Situationen handeln könnte. Der Comic dient somit als Aufforderung zum Hinschauen, Handeln und Eingreifen in Gewaltsituationen. Darüber hinaus sollen die Leser/innen zum Nachdenken aufgefordert werden.

Das Comicheft ist im Institut der Kinder- und Jugendanwaltschaft in Linz erhältlich oder kann über die Internetseite⁹ des Landes Oberösterreich heruntergeladen oder online kostenlos bestellt werden. Obwohl an keiner Stelle eine konkrete Zielgruppe angeführt ist, kann aufgrund der Einfachheit und Verständlichkeit der Bildgeschichten

⁸ MoGSTL ist die Abkürzung für die „Mobbing- und Gewaltpräventionsstelle der Kinder- und Jugendanwaltschaft“

⁹<http://www2.landoberoesterreich.gv.at/internetpub/InternetPubPublikationDetail.jsp?pbNr=101349&time=1411765502167&filterUKatNr=100171&filterUKatKurz=Kinderrechte>

davon ausgegangen werden, dass alle Kinder und Jugendlichen ab dem schulfähigen Alter angesprochen werden sollen.



Abbildung 3: MoGSTL - Comic über Mobbing und Gewalt an Schulen (KiJA 2014b)

3.3.2 respect@school

Bei dem Pilotprojekt „respect@school“ handelt es sich um ein gewaltpräventives Schulentwicklungsprogramm, welches mittlerweile an zwei Schulen in Oberösterreich angeboten wird. An oberster Stelle steht dabei die Selbstbefähigung aller Betroffenen zu stärken, Verantwortung zu übernehmen und sie zum aktiven Handeln aufzufordern. Ein zentraler Aspekt dieses Projekts stellt die Rolle der Lehrpersonen dar, welche immer wieder gemeinsam besprochen und analysiert wird. Die KiJA geht davon aus, dass den Lehrpersonen in jedem Fall von Mobbing eine zentrale Rolle zukommt. Mit diesem Projekt wird versucht einen deutlichen Rückgang von Mobbing- und Gewalthandlungen zu erzielen. Um dieses Ziel erreichen zu können, muss innerhalb der

Gesellschaft ein respektvoller Umgang miteinander etabliert werden sowie eine konstruktive Kommunikations- und Konfliktkultur gegeben sein. Weiters weist die KiJA auf die unverzichtbare Modifizierung der Lehrer/innenausbildung hin, da deutliche Veränderungen notwendig sind, um Lehrpersonen angemessen auf die Praxis vorbereiten zu können (KiJA 2013, S. 55).

3.4 Präventive Maßnahmen und Interventionen gegen Mobbing und Gewalt

Im vorliegenden Konzept der KiJA wird darauf hingewiesen, dass den Klassenvorständ/innen eine einflussreiche Rolle zukommt. Er/sie kann das soziale Miteinander innerhalb der Klasse und das Klassenklima positiv beeinflussen. Diese Ressource ist jedoch nicht immer vorhanden bzw. wird sie nur selten genutzt da sie viel und regelmäßig Zeit beansprucht (KiJA 2013, S. 8). Eine weitere wesentliche Intervention, die präventiv schützt ist, die Thematisierung von Mobbing und Gewalt im Unterricht. Dies kann zum Beispiel in der Form von Filmen, Literatur oder Spielen vonstattengehen, wodurch sich oftmals gehaltvolle Diskussionen ergeben. In welcher Form auch immer, wichtig ist, dass über Mobbing gesprochen wird. Es sollte im Zweiergespräch aber auch vor der gesamten Klasse stattfinden (KiJA 2013, S. 8f.).

Im Konzept der KiJA werden einige Interventionsformen formuliert, die sich in Mobbing- und Gewaltsituationen gut eignen. Im Folgenden werden drei davon kurz skizziert.

3.4.1 Unterstützer/innen

Als besonders wirkungsvoll erwies sich die Implementation von Unterstützer/innen. Abhängig vom Alter der Zielgruppe können das „Schutzengel“, „Helfer/innen“ oder „Bodyguards“ sein. Betroffene Opfer dürfen sich zwei oder drei Personen aussuchen, von denen sie Unterstützung wünschen. Ihre Aufgabe besteht darin, so schnell als möglich einzugreifen, sobald sie eine Konfliktsituation wahrnehmen. Die Lehrperson fungiert dabei als beratende Rolle und ist für die regelmäßige Reflektion der Gewalt- oder Mobbingfälle zuständig. Mögliche Gründe des aktiven Eingreifens bzw. Ignorierens sowie die persönliche Betroffenheit der Unterstützer/innen werden im Zuge dessen in Frage gestellt und gemeinsam besprochen (KiJA 2013, S. 10).

3.4.2 „Ich mag...“ und „Mich stört...“

Bei dieser Intervention werden die Mitschüler/innen von einer Lehrpersonen aufgefordert, die beiden Satzanfänge „Ich mag ...“ und „Mich stört...“ über jeden/jede Mitschüler/in zu vervollständigen. In der darauf folgenden Stunde werden die Schüler/innen aufgefordert, die negativen als auch die positiven Sätze an den/die Außenseiter/in vorzulesen¹⁰. Die negativen Eigenschaften sind dem/der Außenseiter/in meist bekannt, da sie häufig von Mitschüler/innen darauf aufmerksam gemacht werden bzw. sich die Klassenmitglieder gerade darüber lustig machen. Die positiven Nachrichten sind hingegen meist eine völlig neue Erfahrung für die/den Betroffene/n. Der Rest der Klasse möchte oftmals auch die Sätze der anderen Schüler/innen hören. Sofern dafür noch Zeit ist, können diese auch noch vorgelesen werden (KiJA 2013, S. 10f.).

3.4.3 Mobbing- und Freude-Tagebuch

Mobbingopfer werden bei dieser Methode dazu aufgefordert ein Mobbing- aber auch ein Freude-Tagebuch zu führen. Darin können Situationen und Abläufe festgehalten werden, wie zum Beispiel die Verursacher des Mobblings, die Beteiligten, der genaue Prozess, etc. Mit Hilfe des Tagebuches wird die Summe der auf den ersten Blick harmlos wirkenden Vorfälle sichtbar und nachvollziehbar gemacht. Um jedoch auch die positiven Dinge nicht außer Acht zu lassen, hat es sich als durchaus konstruktiv erwiesen auch diese Situationen zu dokumentieren, da dies „hilft, Mut zu schöpfen und die Welt auch in ihrer Schönheit und Buntheit zu sehen“ (KiJA 2013, S. 12).

Diese drei Beispiele von Interventionsmethoden stellen lediglich einen Bruchteil der von der KiJA entwickelten Methoden dar und sollen in der vorliegenden Masterarbeit zur Veranschaulichung dienen. Die Vielzahl der Interventionsmöglichkeiten, welche die KiJA aufzeigt, hat sich nach jahrelanger Praxiserfahrung als effektiv erwiesen und ist im Schulalltag relativ einfach umzusetzen.

¹⁰ Sofern noch zeitliche Ressourcen vorhanden sind, sollten die Botschaften auch innerhalb der anderen Mitschüler/innen ausgetauscht werden (KiJA 2013, S. 10f.).

3.4.4 Präventives Förderprogramm sozialer und interkultureller Kompetenzen

Im Zuge des zweiten Interviews wurde die Forscherin von der Schulpsychologin auf ein Förderprogramm aufmerksam gemacht, welches für die vorliegende Arbeit von außerordentlicher Bedeutung ist. Auch der Mitarbeiter der Kinder- und Jugendanwaltschaft bezog sich in seiner Ausführung auf dieses Konzept. Folglich wird der theoretische Ansatz kurz skizziert und es werden die verschiedenen Rollen, welche zur Bearbeitung von Mobbingfällen relevant sind, dargestellt.

Das Wiener Soziale Kompetenztraining (WiSK) wurde von den Bildungspsychologinnen Strohmeier, Atria, Hoffmann und Spiel an der Universität Wien entwickelt, um soziale und interkulturelle Kompetenzen in der Schule zu stärken, ein positives Klassenklima zu begünstigen und um aggressives Verhalten in der Schule zu reduzieren. Dieses theoretisch fundierte Programm wurde 2007 im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur konzipiert, anlässlich erschreckender Zahlen verbaler und körperlicher Gewalt, welche verdeutlichten, dass Österreich im negativen Spitzenfeld liegt (WiSK 2014, o.A.).

In diesem Programm wird Gewaltprävention als Aufgabe der gesamten Schule definiert, was dazu führt, dass abgesehen von Lehrpersonen auch Schulleiter/innen, Schüler/innen, Eltern und ein/eine WiSK Begleiter/in bei der Bewältigung bzw. Verringerung von Mobbing und Gewalt miteinbezogen werden. Dabei sollen die eigene Verantwortung sowie die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, gefördert werden und alternative Handlungsweisen erarbeitet werden. Gezielte Interventionen liegen dem Grundsatz „Gemeinsam gegen Gewalt“ zugrunde (WiSK 2014, o.A.).

Die Rolle des/der *WiSK Begleiters/in* besteht darin, das Schulpersonal über das Programm zu informieren und schulinterne Fortbildungen durchzuführen. Der/die *Schulleiter/in* ist für organisatorische Tätigkeiten, wie zum Beispiel die Erstellung des Terminplanes, die Koordinierung auf Schul- und Klassenebene oder die Kontaktaufnahme mit dem/der WiSK Begleiters/in, verantwortlich. Das WiSK Programm zielt auf ein nachhaltiges Verhalten auf Schul- und Klassenebene ab (WiSK 2014, o.A.).

Das Ziel auf Schulebene ist es, dass ein Schulteam – bestehend aus drei bis fünf Lehrer/innen – gebildet wird, pädagogische Konferenzen mit konkreten Inhalten (z.B.: Definition von Gewalt) abgehalten werden und ein kontinuierlicher Austausch

zwischen WiSK Begleiter/in und Schule stattfindet. Auf Klassenebene hat der/die Klassenlehrer/in die Aufgabe, 13 Einheiten zum Thema Gewaltprävention während der Unterrichtszeit mit Hilfe vorgefertigter Skripten und Arbeitsmaterialien durchzuführen. Vorab werden außerdem verpflichtende schulinterne Fortbildungen des WiSK Klassenprojekts für die Klassenlehrer/innen angeboten. Andere Lehrpersonen können sich im Zuge dieses Programms beteiligen, indem sie als Unterstützer/innen Gewaltprävention in den Unterricht einbauen oder Übungen des WiSK Programms mit der Klasse durchführen (WiSK 2014, o.A.).

Das WiSK Programm richtet den Fokus auf die Lehrpersonen, Schüler/innen und Eltern. Gemeinsam wird die soziale und interkulturelle Kompetenz der Schüler/innen gefördert und versucht, gewaltvolles Handeln zu reduzieren (WiSK 2014, o.A.).

Im folgenden theoretischen Modell werden die Aufgaben und Ziele der Lehrpersonen, Schüler/innen, Eltern und des gesamten WiSK Programms noch einmal kurz zusammengefasst:

Zielgruppen des WiSK Programms			Ziel des WiSK Programms
Lehrer/in	Schüler/in	Eltern	
Erkennen von Gewalt in der eigenen Schule bzw. Klasse	Empathie und Perspektivenübernahme	Information über das Programm	Reduktion von Gewalt; Förderung von sozialer und interkultureller Kompetenz
Konsequentes und konsistentes Einschreiten im Anlassfall	Verantwortung und Verantwortungsübernahme	Gezielte Einbeziehung in Programmbestandteile	
Förderung von positivem Verhalten in der Schule bzw. Klasse	Erlernen von positiven Handlungsalternativen		

Abbildung 4: Theoretisches Modell des WiSK Programms (WiSK 2014, o.A.)

Das theoretische Konzept dieses Förderungsprogramms beinhaltet verschiedene Rollenzuschreibungen. Um effektive Maßnahmen gegen Mobbing ergreifen zu können, ist es laut Förderprogramm nötig, Interventionen des gesamten Systems bzw. Netzwerks einzuleiten. Dies bedeutet, dass die alleinige Arbeit der Lehrperson mit dem/den Opfer/n als aussichtslos und nutzlos bezeichnet werden kann. Aufgrund dieser Tatsache ist es notwendig, geplante Interventionen und Maßnahmen innerhalb des Systems (Mitschüler/innen, Eltern, andere Lehrpersonen, etc.) durchzuführen.

Wie bereits dargestellt wurde, handelt es sich bei Mobbing um ein Gruppenphänomen, welches vermehrt an Schulen und anderen Institutionen stattfindet. Aus diesem Grund liegt im nachfolgenden Kapitel der Fokus auf der pädagogischen Institution Schule.

4. Institution Schule

Jedes Kind in Österreich unterliegt der rechtlichen Vorgabe einer neunjährigen Schulpflicht, welche entweder in einer öffentlichen Schule oder durch die Teilnahme eines gleichwertigen Unterrichts absolviert werden kann (RIS 2014, o.A.). Da jeder Mensch gewisse Vorstellungen der Institution Schule hat, könnte man fälschlicherweise davon ausgehen, dass eine Begriffsdefinition des Terminus Institution Schule überflüssig sei. Ziel und Zweck dieses Kapitels ist es, Mobbing sowie die Rolle der Lehrpersonen innerhalb der pädagogischen Institution Schule zu thematisieren. Darüber hinaus werden der Einrichtung Schule zugrunde liegende Aufgaben formuliert.

Laut Väh-Szusdziara (1978) ist die Institution Schule als öffentliche Bildungseinrichtung an gesellschaftliche Ziele geknüpft. Eine Aufgabe der Schule besteht darin, den Schüler/innen Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln, die sie dazu befähigen sollen Lebenskrisen und berufliche Niederlagen in der Gesellschaft erfolgreich zu bewältigen (Väh-Szusdziara 1978, S. 160). Im Laufe des Lebens wird der Mensch mit etlichen Konflikten und Herausforderungen, wie etwa Mobbing konfrontiert. Ein Bildungsziel des österreichischen Bildungssystems ist die Vermittlung konkreter Inhalte, um mit sozialen und gesellschaftlichen Problemen, wie zum Beispiel Mobbing, besser umgehen zu können und ausreichend auf anfallende Lebensumstände vorbereitet zu sein.

Als wesentliche Einflussfaktoren der Schule nennt Váth-Szusdziara die Organisationsform, das Curriculum, die Lehrer/innenschaft sowie die Mitschüler/innen (Váth-Szusdziara 1978, S. 160). In dieser Ausführung wird zwar darauf hingewiesen, dass u.a. Mitschüler/innen ein Einflussfaktor bei der Norm- und Wertebildung der Schüler/innen sind (Váth-Szusdziara 1978, S. 160), es wird jedoch nicht weiter darauf eingegangen. Dies wäre für die vorliegende Masterarbeit relevant gewesen, da es häufig zu Mobbingvorfällen unter Gleichaltrigen kommt. Der deutsche Beratungslehrer Jannan (2008) betont, dass es besonders in altershomogenen Gruppen – so auch in einer Schulklasse – zu gewaltvollen Handlungen sowie zu Mobbing-situationen kommt. Ein Grund dafür ist, dass es für das Opfer kaum möglich ist sich räumlich von den Attacken zu entziehen (Jannan 2008, S. 13ff.).

Jannan (2008) beschäftigte sich in seinem Werk „Das Anti-Mobbing-Buch“ ebenfalls mit den Rollenmustern und Handlungsstrategien der Lehrpersonen innerhalb der Institution Schule. Er weist in seiner Ausführung auf die Problematik hin, dass Mobbing im Zuge der Lehrer/innenausbildung kaum thematisiert wird bzw. keine theoretisch fundierten Handlungsstrategien vermittelt werden. Dies ist mitunter ein Grund dafür, dass Lehrpersonen individuell erlernte Reaktionsweisen in der Praxis anwenden, welche zum Teil unangemessen und ineffektiv sind (Jannan 2008, S. 9). Dadurch, dass Lehrpersonen im Zuge ihrer Ausbildung kaum theoretisches Wissen in diesem Aspekt vermittelt bekommen, agieren diese häufig nach individuell erlernten Handlungsstrategien. Die Wirksamkeit bzw. Angemessenheit ihrer Vorgehensweisen variiert somit von Lehrperson zu Lehrperson.

4.1 Aufgaben der Institution Schule

Abgesehen von der Vermittlung fachlicher Kompetenzen ist die Schule ein zentraler sozialer Erfahrungsraum. Alltägliche Situationen der Schüler/innen prägen ihre Persönlichkeit, Wirklichkeit, Werte und Ziele maßgeblich (Zinnecker 1975 zit. n. Váth-Szusdziara 1978, S. 170). Dies begründet Váth-Szusdziar mittels empirischer Studien, die zeigten, dass das Selbstbewusstsein der Schüler/innen mit einer besseren schulischen Position verknüpft ist. Je besser die schulischen Noten, umso höher das Selbstbewusstsein der Schüler/innen (Váth-Szusdziara 1978, S. 170). Durch die ständige Beurteilung und Wertung der individuellen Lernfortschritte und dem Ver-

gleich gegenüber anderen Schüler/innen, sind die Lernenden einem permanenten Urteilsprozess unterworfen. Individuelles Versagen aber auch positive Erfolge führen dazu, dass sich ein/e Schüler/in selbst als gut oder böse einstuft. Aufgrund der zahlreichen Benotungsvorgänge entwickelt der/die Schüler/in ein konkretes Bild über die Schule und sich selbst. Schüler/innen werden zudem von den Meinungsmustern der Lehrpersonen, wie zum Beispiel ihre Werte und Normen beeinflusst. Der Prozess in dem Schüler/innen ein eigenes Bild über sich selbst, die Schule, Werte und Normen innerhalb einer Gesellschaft konstruieren, wird als *Sozialisationsprozess* bezeichnet. Auch die vorgegebenen Regeln der Institution Schule sowie die Erwartungshaltung und Meinungsmuster der Lehrpersonen beeinflussen die Deutungsmuster der sozialen Wirklichkeit von Schüler/innen enorm (Väth-Szusdziara 1978, S. 170f.). Dem Autor folgend können sich schulische Erfahrungen wesentlich auf das Wohlbefinden der Schüler/innen auswirken (Väth-Szusdziara 1978, S. 174). Der Schulalltag kann für Schüler/innen positiv, aber auch negativ prägende Erfahrungen mit sich bringen. Eine über einen längeren Zeitraum andauernde Mobbing Erfahrung kann somit bei Schüler/innen enorme psychische Schädigungen auslösen. In Anlehnung an Drewes und Seifried (2012) können nicht erkannte bzw. ignorierte Krisen bis hin zur Isolation aber auch zu depressiven Persönlichkeitsmerkmalen führen (Drewes, Seifried 2012, S. 10). Aus diesem Grund versuchen u.a. Spröber, Schlottke und Hautzinger das Verhalten der Lehrpersonen auf diesem Gebiet zu sensibilisieren und auf die schwerwiegenden kurz- und langfristigen Folgen von Mobbing aufmerksam zu machen (Spröber, Schlottke, Hautzinger 2008, S. IX). Um Entwicklungsrisiken für Schüler/innen vorzubeugen, betonen sie die Notwendigkeit frühzeitig einsetzender Interventionen (Spröber, Schlottke, Hautzinger 2008, S. 19).

Drewes und Seifried weisen in ihrer Ausführung darauf hin, dass die Bewältigung alltäglicher Krisen und Konflikte eine pädagogische Aufgabe der Schule darstellt (Drewes, Seifried 2012, S. 9). Darüber hinaus sollte die Schule für Schüler/innen als ein Ort der Anerkennung, welcher Schutz und Sicherheit bietet, angesehen werden. Lehrpersonen haben die Aufgabe sozial und emotional schwächeren Schüler/innen mit Entwicklungsrückständen sowie Außenseiter/innen Halt und Anerkennung zu geben. Laut den beiden Autoren stellt die Schule keinen Raum der bloßen Entwicklung beruflicher und persönlicher Zukunftschancen dar (Drewes, Seifried 2012, S. 13). Die

an das Lehrpersonal gerichteten zusätzlichen Aufgaben führen bei diesen jedoch oft zu einem Gefühl der Überforderung und Hilflosigkeit (Drewes, Seifried 2012, S. 25). Die hohe Erwartungshaltung und der subjektiv erlebte Druck von Seiten der Gesellschaft an die Lehrpersonen, zusätzlich zur Wissensvermittlung auch weitere pädagogische Aufgaben übernehmen zu müssen, kann als mehr oder weniger belastend erlebt werden.

Jannan betont, dass innerhalb der Institution Schule, eine verhältnismäßig geringe Anzahl erwachsener Lehrpersonen, eine hohe Anzahl an Schüler/innen dominiert. Dies führt wiederum zu der Notwendigkeit, dass Schulen einheitliche und klare Regeln im sozialen Umgang entwickeln sollten, deren Einhaltung überwacht bzw. notfalls sanktioniert werden sollte (Jannan 2008, S. 12). Da vor allem Kinder und Jugendliche ein starkes Bedürfnis nach Grenzsetzung haben, sollten diese möglichst einfach, klar und verständlich formuliert werden und von allen (inkl. Lehrperson) eingehalten werden (Jannan 2008, S. 47ff.). Als praktisches Beispiel hierfür führt der Autor eine Verfassung einer Vereinbarung gegen Gewalt bzw. Anti-Mobbing Vereinbarung an, welche von allen beteiligten Personen unterzeichnet werden sollte (Jannan 2008, S. 49).

Isenegger (1978) folgend muss die interne Organisationsstruktur einer Schule sowohl auf die Bedürfnisse der Schüler/innen, als auch auf die der Lehrer/innen eingehen. Dazu zählt, dass Möglichkeiten für Kontakt und emotionale Zuneigung, Kommunikationsgelegenheiten, Erfolgserlebnisse, mannigfache Lerngelegenheiten, Möglichkeiten zur Selbstständigkeit, Eigeninitiative, Entdeckungsdrang, Bewegungsfreiheit und Gelegenheiten um Verantwortung übernehmen zu können, geschaffen werden müssen (Isenegger 1978, S. 102). Seitens der Lehrpersonen muss darauf geachtet werden, dass „Entscheidungsspielräume der methodischen und teilweise inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts, Auswahl von Lehr- und Lernmaterialien“ gegeben sind (Isenegger 1978, S. 103). Darüber hinaus muss ausreichend Fort- und Weiterbildungsmöglichkeit für Lehrpersonen angeboten werden sowie Unterstützung und Beratung in Bezug auf fachliche, soziale und psycho-hygienische Aspekte. Isenegger betont zudem, dass eine Entlastung von Routineaufgaben stattfinden sollte und die maximale Schüler/innenanzahl bei 20 bis 25 Personen liegen sollte (Isenegger 1978, S. 103). Des Weiteren führt Isenegger die psychologischen Bedingungen an, welche

die Institution Schule berücksichtigen muss. Darunter versteht er die Berücksichtigung individueller Unterschiede der Schüler/innen in verschiedener Hinsicht, wie zum Beispiel Erfahrungshintergrund, Leistungsstand, Lernmotivation, Interessen, Lernstil und Lerntempo. Den Grundsätzen von Isenegger folgend sollten Lehrpersonen von Mobbing betroffene Schüler/innen mit Verhaltensauffälligkeiten so rasch als möglich an Spezialisten weiterleiten (z.B.: Therapeut/in) (Isenegger 1978, S. 103). Als letzten Grundsatz weist der Autor darauf hin, dass die Schule als „Modell zur Einübung demokratischen Zusammenwirkens in der Gesellschaft dienen“ sollte (Isenegger 1978, S. 103). Alle Mitglieder der Schule – wie auch die Eltern der Schüler/innen – sollten die Möglichkeit haben an Entscheidungen mitbestimmen zu können (Isenegger 1978, S. 103).

Darüber hinaus betont Isenegger die Notwendigkeit eines relativ engen und häufigen Austausches zwischen Eltern der Schüler/innen und Lehrpersonen, um anfallende Probleme bestmöglich aus dem Weg räumen zu können. Isenegger folgend sollten Schüler/innen individuell gefördert werden, was dazu führt, dass der Unterricht individualisiert und differenziert stattfinden sollte (Isenegger 1978, S. 103). Anhand eines aktuellen Bildungskonzepts wird sichtbar, dass dies gegenwärtig auch soweit als möglich umgesetzt wird. Lehrpersonen werden aufgefordert konstruktiv mit der Vielfalt und Heterogenität der Schüler/innen umzugehen und sie in den Schulalltag individuell zu fördern und zu unterstützen (Leimer 2011, S. 12). In diesem Zusammenhang wird auch von der Individualisierung der Lernprozesse gesprochen (Kessler, Strohmeier 2009, S. 43). Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur betont, „[dass] es nicht immer gelingen [wird], die unterschiedlichen Interessen aller Beteiligten gleichermaßen zu erfüllen. Wesentlich ist, das gemeinsame Ziel vor Augen zu haben und stets in Kontakt zu bleiben“ (Leimer 2011, S. 7). Auch das EPIK-Modell, welches im fünften Kapitel erläutert wird, beschäftigt sich mit dieser Thematik.

Der oben angeführte Begriff der „Institution“ darf jedoch nicht mit dem der „Totalen Institution“ nach Goffman verwechselt werden. Daher folgt in dem anschließenden Unterkapitel eine Definition des Letzteren.

4.2 Totale Institution

Nach Goffman ist die „totale Institution“ eine Sonderform der Institutionen. Im Unterschied zu anderen pädagogischen Einrichtungen ist die totale Institutionen von diesen stark abzugrenzen, da sie sich in mehreren Aspekten maßgeblich davon unterscheidet.

Laut Goffman weisen totale Institutionen vier charakteristische Kriterien auf:

„1. Alle Angelegenheiten des Lebens finden an ein und derselben Stelle, unter ein und derselben Autorität statt. 2. Die Mitglieder der Institution führen alle Phasen ihrer täglichen Arbeit in unmittelbarer Gesellschaft einer großen Gruppe von Schicksalsgenossen aus, wobei allen die gleiche Behandlung zuteil [sic!] wird und alle die gleiche Tätigkeit gemeinsam verrichten müssen. 3. Alle Phasen des Arbeitstages sind exakt geplant. Die ganze Folge der Tätigkeiten wird von oben durch ein System expliziter formaler Regeln und durch einen Stab von Funktionären vorgeschrieben. 4. Die verschiedenen erzwungenen Tätigkeiten werden in einem einzigen rationalen Plan vereinigt, der dazu dient, die offiziellen Ziele der Institution zu erreichen“ (Goffmann 1973, zit. n. Merckens 2006, S. 175).

Die totale Institution ist von der pädagogischen Institution Schule stark abzugrenzen, da sich Schüler/innen nur über einen begrenzten Zeitraum darin aufhalten, mit dem Ziel, sich fachliches Wissen anzueignen. Jedoch muss angemerkt werden, dass auch Kinder und Jugendliche auf Grund der Schulpflicht mehr oder weniger zum Schulbesuch von der Gesellschaft gezwungen werden. Anders als bei der Institution Schule, schlafen und essen die Personen in der totalen Institution, sie verbringen dort ihre Freizeit und gehen auch ihrer Arbeit dort nach. Alle Aufgaben finden innerhalb dieser Einrichtung unter einer Herrschaft statt. Kontakte zur Außenwelt bzw. Beziehungen außerhalb der totalen Institution werden überwacht und aufgehoben (Goffman 1973, zit. n. Merckens 2006, S. 175f.).

Nachdem in diesem Kapitel der Fokus auf der Institution Schule liegt, stehen im folgenden Kapitel die Rolle sowie die Aufgaben der Lehrpersonen im Zentrum.

5. Rolle und Aufgabe der Lehrpersonen

In einem Auszug aus der Tageszeitung Die Presse wurde publik gemacht, dass Schüler/innen ihren Lehrpersonen eine aktive Rolle in Mobbing-situationen zuschreiben. Eine Untersuchung der Kinder- und Jugendanwaltschaft Salzburg verdeutlicht, dass eine Vielzahl der Schüler/innen davon ausgeht, dass Lehrpersonen die „Hauptverantwortlichen“ dafür seien, um etwas gegen Mobbing und Gewalt in der Schule zu unternehmen. Im Zuge dessen sollten sie, unter anderem Präventions- und Interventionsmaßnahmen einleiten. Darüber hinaus betonen Schüler/innen, dass ein gemeinsames Gespräch untereinander oder auch zwischen Schüler/in und Lehrer/in als zielführend und zweckmäßig kategorisiert wird (DiePresse 2011, o.A.).

Jannan (2008) weist in seinem Werk darauf hin, dass sich Lehrpersonen zum Teil nicht ihrer Funktion als wichtige „Rollen-Vorbilder“ für Kinder und Jugendliche bewusst sind. Dies ist problematisch, da die Schulzeit oft eine entscheidende und prägende Zeit für Schüler/innen ist (Jannan 2008, S. 12).

In Anlehnung an Väth-Szusdziara (1978) haben Lehrer/innen einen gewissen Gestaltungsspielraum beim Vollzug schulischer Richtlinien und bringen auch ihre eigene Meinung in punkto Erziehungsprozesse mit ein. Sie können zum Teil selbst entscheiden, wenn es um die Leistungsanforderung, Disziplin in der Klasse sowie die Gestaltung des Schulalltages geht. All diese Erwartungen, Vorstellungen und Anforderungen an die Schüler/innen hängen u.a. von den Lehrpersonen ab (Väth-Szusdziara 1978, S. 176). Vom Österreichischen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS) wird dies unter dem Punkt „Modell für soziales Lernen“ thematisiert. „Das bedeutet, dass das Verhalten anderer Personen wahrgenommen wird und auf das eigene Verhalten projiziert wird. Daher ist auch jede Lehrperson ein prägendes soziales Modell für die Schüler/innen“ (Kessler, Strohmeier 2009, S. 41).

Darüber hinaus betont Väth-Szusdziara, dass „enge und gute Beziehungen zu den Schülern, wie sie durch Engagement und Verständnis für die Schüler erreicht werden können, [...] generell einen sehr wichtigen Weg“ darstellen, wenn es darum geht, die Erziehung der Schüler/innen zu steuern (Väth-Szusdziara 1978, S. 176). Dem Aspekt der Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung wird auch in gegenwärtigen Bildungskonzepten ein hoher Stellenwert beigemessen, da besonders junge Menschen auf per-

sönlicher aber auch auf schulischer Ebene von dieser Beziehung profitieren können (Kessler, Strohmeier 2009, S 42). Auch die KiJA misst der Beziehungskompetenz der Lehrpersonen einen hohen Stellenwert bei (KiJA 2014a, S. 3).

Die Motivation und Lust in die Schule zu gehen, hängt Väth-Szusdziara zufolge mit der Qualität der Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung zusammen. Sobald Schüler/innen ein Desinteresse von Seiten der Lehrpersonen wahrnehmen, wenn es sich um schulische, aber auch außerschulische Sachverhalte handelt, kann dies maßgeblich die Beziehung beeinflussen. Ein angenehmes Schulklima kann zur Verringerung der Schulangst sowie der Erhöhung der Erfolgszuversicht beitragen. Jedoch hängt das Schulklima mit den sozialen und politischen Einstellungen der Lehrpersonen zusammen und kann deshalb nicht so einfach verändert werden (Väth-Szusdziara 1978, S. 177).

In Zusammenhang mit dem Thema Mobbing kann man daraus schließen, dass den Lehrpersonen eine wesentliche Rolle zukommt. Persönliche Einstellungen, Meinungen und bereits gemachte Erfahrungen beeinflussen ihre Durchführung der Interventionen und Handlungsweisen im Zusammenhang bestimmter Themen enorm.

Um der Frage nachgehen zu können, was die Gesellschaft bzw. die Wissenschaft unter der Rolle der Lehrpersonen versteht, ist es nun unumgänglich, diese unter Bezugnahme fachlich relevanter Autor/innen, zu beleuchten. Aus dem deutschsprachigen Raum fokussiert sich vor allem Edwald Terhart (2001), der aus dem Fachbereich der Bildungswissenschaft kommt, auf diese Thematik. Er beschäftigt sich mit Fragen der Unterrichts-, Schul- sowie der Bildungsforschung (Terhart 2001, S. 4). Mit seinem Werk „Lehrerberuf und Lehrerbildung“ wird ein Einblick in Forschungs- und Theoriediskussionen zum Lehrerberuf gegeben (Terhart 2001, S. 10).

Die Lehrer/innen bzw. der Lehrerberuf an sich wurden bereits häufig zum Brennpunkt öffentlicher Debatten. Auf Grund enormer gesellschaftlicher und kultureller Veränderungen, werden in vielen Fällen Lehrpersonen von Eltern sowie von der restlichen Gesellschaft für aufkommende Probleme verantwortlich gemacht. Auf der einen Seite werden sie mit Schuldzuweisungen und auf der anderen Seite mit erheblichen Erwartungen von der Öffentlichkeit konfrontiert, welche mitunter als starke Belastung von den Lehrpersonen wahrgenommen werden (Terhart 2001, S. 9). Wie bereits ein-

gangs mit Hilfe eines Presseartikels exemplarisch dargestellt wurde, unterliegt die Lehrerschaft einem enormen gesellschaftlichen Erwartungsdruck und enormen Schuldzuweisungen. Lehrpersonen werden von der Gesellschaft für aufkommende Lernschwächen oder Verhaltensauffälligkeiten der Schüler/innen verantwortlich gemacht. In diesem Zusammenhang spricht Terhart (2001) von der Rollenerwartung der Lehrpersonen. Der Autor bezieht sich in seinem Verständnis der „Rolle“ u.a. auf die Arbeiten von Krappmann (1969) und Joas (1978) und definiert diese

„[...] als Summe der Erwartungen verschiedener Bezugsgruppen an den Positionsinhaber bzw. Rollenträger. Die konkrete Person, die eine bestimmte Position ein- bzw. übernahm, fand entsprechende Rollenerwartungen immer schon vor und hatte ihre Rolle entsprechend den Erwartungen » zu spielen« . Sowohl die Tatsache, dass an eine Position personunabhängige Rollenerwartungen geknüpft waren, als auch die Möglichkeiten der (positiven oder negativen) Sanktionierung des Rollenverhaltens seitens der »Bezugsgruppen« als Erwartungsträger sicherte die Stabilität des Handlungssystems und orientierte das Verhalten der einzelnen Personen“ (Terhart 2001, 15f.).

Nach Terhart ist der Mensch einem bestimmten Rollenkonflikt ausgesetzt, da man immer mehrere verschiedene Rollen und Positionen einnimmt. Konkret am Beispiel des Lehrerberufs bedeutet dies, dass Lehrpersonen den Rollenerwartungen verschiedener Personen ausgesetzt sind, wie zum Beispiel den Eltern, Vorgesetzten oder Schüler/innen (Terhart 2001, S. 16). Unter Bezugnahme aktueller Bildungskonzepte des Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen wird deutlich gemacht, dass es wichtig ist, eine Balance zwischen persönlicher Authentizität und beruflicher Rolle zu finden. Dabei ist es wichtig, Schüler/innen nicht nach ihrem schulischen Wissen oder Nicht-Wissen zu bewerten, sondern sie als Person wahrzunehmen, die unterschiedliche Stärken, Schwächen und Vorlieben hat. Nichtsdestotrotz ist es wichtig, gewisse Werthaltungen und Regeln zu vertreten, Ziele vorzugeben, Schüler/innen zu fordern, Grenzen zu setzen und deren Einhaltung einzufordern (Kessler, Strohmeier 2009, S. 42f.).

Manche Eltern erwarten von den Lehrpersonen, dass sie den Kindern bestimmte Wissensinhalte und Kompetenzen vermitteln sowie erzieherische Aufgaben übernehmen. Andere hingegen sehen die Schule als Ort, welcher dem Kind als sozialer

Erfahrungsraum zur Verfügung steht. Kinder und Jugendliche haben meist ähnliche Erwartungshaltungen wie ihre Eltern. Darüber hinaus sehen sie Lehrpersonen als jene Personen an, die ihnen zu beruflichem Erfolg verhelfen.

Im Allgemeinen müssen, um eine berufliche Tätigkeit ausüben zu können, die dafür nötigen Kompetenzen aufgebracht werden. Darüber hinaus zeichnet sich die Ausübung des Lehrberufs durch ein professionelles Vorgehen aus. Pädagogische Berufe weisen eine „hohe innere Dynamik und wachsende Vielfalt“ auf, weshalb es auch schwierig ist, den Lehrerberuf generalisierend zu erläutern. Da stets ein professionelles Handeln der Lehrpersonen erwartet wird, stellt sich die Frage, was die Wissenschaft, aber auch die Gesellschaft, unter „Professionalität“ versteht. Im Zuge einer umfassenden Literaturrecherche ergab sich, dass dieser Begriff gegenwärtig sehr heterogen verwendet wird (Terhart 2011, S. 202).

5.1 Professionalität

Unter Bezugnahme des traditionellen berufssoziologischen Professionen-Modells versteht man unter Professionen auf kollektiver Ebene eine Berufsgruppe, die sich sozial durchsetzt und in den Status der Profession aufsteigt. Dieser Definition zufolge sind die Berufe Krankenschwestern bzw. Krankenpfleger, Sozialarbeiter/innen und Lehrer/innen „semi-professions“, da sie nur einige Punkte erfüllen. Auf individueller Ebene versteht man unter Professionalisierung „das Hineinwachsen eines Berufsnulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen“ (Terhart 2011, S. 203). Dieses Verständnis von Professionalität gilt heute jedoch als veraltet und in der Regel unterliegen viele Berufe und deren Status einem enormen Wandel, weshalb sich ehemals traditionelle Professionen zu gewöhnlichen Berufe entwickeln. In diesem Zusammenhang spricht man auch von einer Deprofessionalisierung (Terhart 2011, S. 203). Eine neuzeitliche Definition des Professionen-Begriffs stammt von der Berufssoziologie. Diese besagt, dass Professionen wissensbasierte Berufe sind, welche entweder auf eine akademische Ausbildung oder ein berufsbezogenes Training folgen und sich „mit komplexen und insofern immer ‚riskanten‘ technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen“ (Terhart 2011, S. 204). Dabei muss man in der Lage sein, schwierige, riskante und komplexe Aufgaben und Probleme bewältigen zu können. Eine Unterscheidung zwi-

schen Expertentum und Profession wird somit schwer ausführbar (Terhart 2011, S. 204). Da es häufig zu einem Wandel der Aufgaben kommt, ist es immer wichtiger das Weiterbildungs- und Fortbildungsangebot in Anspruch zu nehmen, um seine Kompetenzen innerhalb der Profession weiterzuentwickeln (Terhart 2011, S. 215).

Wie bereits von Terhart angesprochen, ist eine Differenzierung zwischen Expertentum und Profession kaum möglich. Dies liegt vielleicht auch daran, dass die Begriffsdefinition sehr vage und unpräzise ist. Formulierungen wie „schwierige, komplexe, riskante Aufgaben und Probleme“ lassen viele Interpretationsmöglichkeiten offen. Auf die Relevanz regelmäßiger Fort- und Weiterbildungen wird auch von vielen gegenwärtigen Autor/innen hingewiesen.

Auf der Internetseite des Bundesministeriums für Bildung und Frauen wird in Zusammenhang damit folgendes geschrieben: „Im Sinne der Professionalisierung ist es erforderlich, dass sich jeder Lehrer/jede Lehrerin laufend auf dem Stand des Fachwissens und seiner didaktischen Vermittlung hält. Dieser Tatsache kommt im Bereich des berufsbildenden Schulwesens wegen der ständig kürzer werdenden Halbwertszeit des Fachwissens ganz besondere Bedeutung zu“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen, o.A.). Fort- und Weiterbildungen sind in bildungspolitischen Debatten nach wie vor ein zentraler Aspekt. Mit Hilfe dieser ist es Lehrpersonen einerseits möglich, im Bereich der Methodik und Didaktik auf dem neuesten Stand zu bleiben und andererseits bieten sie die Möglichkeit ihre fachlichen Kompetenzen zu modifizieren.

Terhart folgend weisen Lehrpersonen in Abgrenzung zum Alltagswissen, ein spezifisches Wissen- und Kompetenzrepertoire auf, welches jedoch häufig von der Öffentlichkeit kritisch hinterfragt bzw. schier bezweifelt wird. Im Unterschied zu Grundschullehrer/innen wird, dem Autor zufolge, Lehrpersonen eines Gymnasiums wesentlich mehr Respekt entgegengebracht und ihre spezifisch-professionellen Fähigkeiten kaum in Frage gestellt (Terhart 2011, S. 205). Basierend auf dem Wissen öffentlicher Diskussionen wird diese Annahme von der Forscherin jedoch nicht bekräftigt. Des Öfteren wurden Lehrpersonen, beispielsweise nach Veröffentlichung der PISA Studienergebnisse, von gesellschaftlicher und bildungspolitischer Seite kritisiert und für die mangelnden Fähigkeiten der Schüler/innen verantwortlich gemacht. Dabei werden auch zum Teil ihre fachlichen Kompetenzen in Frage gestellt. Der Berufsgruppe

der Lehrer/innen wird zu wenig Respekt und Anerkennung für ihre Profession entgegengebracht. Diese Aussage kann mit dem folgendem Zitat betont werden: „Die Erwartungen an die Lehrerinnen und Lehrer sind noch zahlreicher und widersprüchlicher geworden, die Kritik an ihnen hat an Schärfe zugelegt“ (Schratz, Schrittmesser 2011, S. 177).

Terhart unterscheidet drei Ansätze zur Bestimmung von Professionalität im Lehrberuf. Zuerst wird der *strukturtheoretische Bestimmungsansatz* erläutert, welcher sich dadurch kennzeichnet, dass die Strukturen in sich widersprüchlich sind. Auf der einen Seite sollen Lehrpersonen individuell auf die Fähigkeiten der Schüler/innen eingehen und auf der anderen Seite ist dies nur bedingt realisierbar, da es curricular festgemachte Inhalte zu verfolgen gibt. Zudem wird durch die Einheitlichkeit aller Schüler/innen eine individuelle Förderung der Kompetenzen und Bedürfnisse Terhart zufolge schier unmöglich gemacht. Lehrpersonen müssen im Zuge ihrer Tätigkeit rollenspezifisch handeln. Die Institution Schule unterliegt einem allgemeinen Regelwerk, welches jedoch in zahlreichen Fällen situationsbedingte Vorgaben aufweisen sollte. Dies erfordert eine ständige Rekonstruktion von Seiten der Lehrpersonen. Diese Punkte verdeutlichen, dass die Ausübung des Lehrberufs erheblichen Spannungen und Widersprüchlichkeiten ausgesetzt ist, welchen gleichermaßen Rechnung getragen werden muss. „Kompetenter, reflektierender Umgang mit unabstellbarer, aber gleichwohl täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit werden im strukturtheoretischen Ansatz zum Kernstück pädagogischer Professionalität“ (Terhart 2011, S. 206). Das eigene Handeln sollte stets selbstkritisch reflektiert werden. Dies gilt aus strukturtheoretischer Sichtweise als Treibkraft für „(Weiter-)Entwicklung professioneller Fähigkeiten“ (Terhart 2011, S. 207).

Der von Terhart zu Beginn des ersten Bestimmungsansatzes angesprochene Konflikt, wobei er sich auf die Problematik bezieht, einerseits individuell auf die Bedürfnisse und den Wissensstand der Schüler/innen eingehen zu wollen und andererseits Unterrichtsstoff nach dem vorgegebenen Curriculum zu vermitteln, ist aus Sicht der Forscherin nachvollziehbar. Wie bereits erwähnt, weisen pädagogische Berufe eine hohe innere Dynamik auf, die situative Unsicherheiten mit sich bringen. Das bedeutet am Beispiel der Institution Schule, dass u.a. die sozialen, kognitiven, kreativen oder

motorischen Fähigkeiten eines/r jeden Schülers/in mehr oder weniger gut ausgebildet und vorhanden sind. Allein diese Tatsache macht es für Lehrpersonen schier unmöglich, auf jede/n einzelne/n Schüler/in individuell einzugehen. Während einige Kinder und Jugendliche über ein enormes mathematisches und logisches Verständnis verfügen, weisen andere beachtliche sprachliche oder musikalische Kompetenzen auf. Ein individuelles Eingehen der Lehrpersonen auf das Lerntempo bzw. die jeweiligen Kompetenzen der Schüler/innen im Zuge des Schulunterrichts, ist dadurch nur begrenzt möglich, wenn ein gewisses Bildungs- oder Lernziel einzuhalten ist.

Die Problematik des „individuellen Lernens in der Klasse unter Leistungsaspekten“ wird auch bildungspolitisch diskutiert und erläutert. Für Schüler/innen die schulische Schwächen aufweisen, stehen oft nicht das Erreichen eines Lernziels sowie der Gewinn bestimmter Kompetenzen im Vordergrund, sondern „das Erreichen bestimmter Leistungsziele“ (Hofmann 2008, S. 20). Kinder und Jugendliche tendieren zum Teil zu so einem Verhalten, wenn sie dadurch die Möglichkeit bekommen, zu einer bestimmten Gruppe dazu zu gehören. Für Lehrpersonen ist es mitunter sehr schwer, diese Dynamismen im Klassenzimmer zu eruieren bzw. entgegen zu wirken (Hofmann 2008, S. 20).

Ausgehend vom *kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz* werden Lehrpersonen gewisse Kompetenz- und Wissensbereiche zugeschrieben, welche für die Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit notwendig sind. Diese Bereiche werden unter Bezugnahme theoretischer Grundlagen und empirischer Forschungen festgelegt. Ziel und Zweck der Institution Schule bzw. des Unterrichts ist es, dass der/die Schüler/in „nachweisbar fachliche und überfachliche Lernerfolge“ aufweist (Terhart 2011, S. 207). Eine Lehrperson wird als professionell bezeichnet, sofern er/sie einerseits über möglichst hohe Kompetenzen in den Anforderungsbereichen verfügt, wie zum Beispiel Unterrichten, Erziehung, Beurteilung, Beratung, individuelle Weiterbildungen und Selbststeuerungsfähigkeit im Umgang mit beruflichen Belastungen. Darüber hinaus sollten Lehrpersonen eine zweckmäßige Haltung und Handlungskompetenzen aufweisen. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass auch kompetente Lehrpersonen einer gewissen „situativen Unsicherheit“ ausgesetzt sind, da nicht alles vollständig standardisiert werden kann (Terhart 2011, S. 207).

Seit den 90er-Jahren hat sich, Holzinger folgend, der kompetenzorientierte Ansatz in Österreich etabliert. Lehrpersonen stehen vor der Herausforderung und der Aufgabe, Schüler/innen, die enorme individuelle, soziale und kulturelle Heterogenität aufweisen, unterschiedlich zu unterrichten und zu fördern. Nach diesem Modell setzt die Lehrperson bei jedem/r Schüler/in individuell nach seinen Bedürfnissen an und stellt sich anschließend die Frage, „welche Kompetenzen eine Lehrperson braucht, um den Anforderungen des sich stetig wandelnden gesellschaftlichen und schulischen Umfelds gerecht [zu] werden“ (Holzinger 2011, S. 5). Eine wesentliche Eigenschaft der Lehrpersonen ist das Wissen um die Heterogenität der individuell unterschiedlichen Schüler/innen. Denn nur wenn die Disparitäten in der Planung und Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse beachtet werden, kann der kompetenzorientierte Ansatz im Unterricht angewendet werden. Darüber hinaus müssen Lehrer/innen ihr eigenes Handeln und ihre eigene Haltung ständig reflektieren und weiterentwickeln (Holzinger 2011, S. 6).

Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur wurde unter der Leitung von Schratz an verschiedenen pädagogischen Hochschulen an internationalen Perspektiven der Professionalität von Lehrer/innen in Österreich gearbeitet und geforscht. Im Zuge dessen wurde das EPIK-Modell (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) entwickelt, welches fünf Domänen als zentrale Fähigkeiten bzw. Haltungen für eine erfolgreiche Unterrichtspraxis als notwendig erachtet (EPIK 2014). Dieses Modell basiert auf der Annahme, dass Lehrer/innen bestimmte Kompetenzen aufweisen müssen, wobei das Hauptaugenmerk auf der Individualisierung des Unterrichts liegt. Hier lassen sich Parallelen zum kompetenzorientierten Ansatz von Terhart aufzeigen. Lehrpersonen „sollen individuelle Interessen und Weltzugänge erkennen und unterstützen“ (Schrittesser 2009, S. 3). Zudem sollen sie „spezielle Lernförderungen betreiben und die Fähigkeit zur Teilhabe am Wissen und Leben demokratischer Gesellschaften sicherstellen“ (Schrittesser 2009, S. 3).

Als erste Domäne wird die Differenziertheit angeführt, bei der der Fokus auf der Erkennung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen liegt. Zudem sollen für Schüler/innen maßgeschneiderte Lernförderungen ermöglicht werden. Die zweite der fünf Domänen bezieht sich auf die Reflexions- und Diskursfähigkeit. Durch das Nachdenken über pädagogische Fragen und das Suchen von Lösungsmöglichkeiten soll eine

Distanz zum eigenen Handeln hergestellt werden. Das Modell legt auch einen Schwerpunkt auf eine differenzierte Fachsprache sowie die Beteiligung an fachlichen Diskussionen. Die dritte Domäne fokussiert sich auf die Kollegialität der professionellen Mitarbeiter/innen. Dafür sind soziale Kompetenzen, eine offene Persönlichkeit sowie die dafür nötigen räumlichen und zeitlichen Ressourcen unabdingbar. Unter Personal Mastery versteht man, sich Wissen anzueignen und dieses in Können überzuführen. Situationsadäquat kann dies in die Unterrichtspraxis eingebaut werden. Die letzte Domäne bezieht sich auf das Professionsbewusstsein. Darunter versteht man, dass Lehrer/innen ihre eigene Expertise für einen definierten Bereich wahrnehmen und sich anderen gegenüber abgrenzen (Schrittesser 2009, S. 5-12).

Als dritter Ansatz wird von Terhart der *berufsbiographische Bestimmungsansatz* erläutert, bei welchem individualisierte und lebensgeschichtlich-dynamische Sichtweisen im Mittelpunkt stehen. Der sukzessive Prozess der Kompetenzentwicklung und des Kompetenzaufbaus wird als „Übernahme eines beruflichen Habitus“ bezeichnet (Terhart 2011, S. 208). Dabei werden sowohl die berufliche Karriere als auch der persönliche Lebenslauf miteinander verknüpft. Lebensereignisse, Belastungserfahrungen, Kompetenzentwicklungen aber auch Weiterbildungserfahrungen bilden wesentliche Elemente dieses Ansatzes. Auch Fragen nach dem Auslöser einer Entwicklung bzw. Entwicklungsveränderungen sind von großer Relevanz (Terhart 2011, S. 208).

Diese drei Bestimmungsansätze sind in einer gewissen Hinsicht sehr ähnlich, weisen jedoch in ihrer theoretischen Vorgehensweise Unterschiede auf. Von Seiten der Wissenschaft werden die beiden ersten Ansätze als Konkurrenz betrachtet. Terhart folgend liefern allerdings alle drei Bestimmungsansätze in gewisser Form ergänzende Erkenntnisse, welche jedoch zum Teil unüberbrückbar sind (Terhart 2011, S. 209).

Aktuelle pädagogische Theorien und ein Verständnis von Professionalität der Lehrpersonen werden u.a. von Schrittesser (2012) skizziert. Der Autorin folgend müssen Lehrpersonen eine hohe Professionalität, im Bereich der Reflexions- und Diskussionsfähigkeit, der Bereitschaft zum Austausch sowie der kontinuierlichen Selbstbeobachtung aufweisen. Dabei liegt der Fokus der Lehrpersonen immer auf den Ler-

nenden sowie auf dem Lernprozess selbst (Schrittesser 2012, S. 51ff.). Dieser Ansatz weist gewisse Parallelen zum strukturtheoretischen Bestimmungsansatz von Terhart auf, welcher der Fähigkeit zur Selbstreflexion ebenfalls eine hohe Bedeutung zuschreibt.

5.2 Rollenerwartung in pädagogischen Institutionen

Der amerikanische Soziologe Parson beschäftigte sich umfassend mit Konzepten und Theorien von Institutionen und spezialisierte sich dabei auf die Rollenerwartungen innerhalb einer pädagogischen Institution. Ihm zufolge versteht man unter einer Institution „einen Komplex von Rollen-Integrationen, welcher von strategisch signifikanter Bedeutung in dem betreffenden sozialen System sei“ (Parson 1964 zit. n. Parson 2006, S. 148). Konkret am Beispiel der Schule verdeutlicht Parson, dass von Lehrpersonen aber auch von Schüler/innen ein spezifisches Rollenhandeln erwartet wird (Parson 2006, S. 148f.). Hier lassen sich Ähnlichkeiten zu dem Ansatz von Terhart (2001) aufzeigen, dessen Grundverständnis auch auf der Annahme basiert, dass Lehrpersonen gewissen Rollenerwartungen seitens der Öffentlichkeit ausgesetzt sind (Terhart 2001, S. 16). Nach Parson geht durch die Zuschreibung einer Rolle ein Stück der freien Entscheidungskraft verloren, Personen werden in ein vorgegebenes Muster gedrängt und die Anpassung an die Rolle wird vorausgesetzt (Merkens 2006, S. 173f.).

Die Institution nimmt eine integrative Funktion ein und hat die Aufgabe, eine Beziehung zwischen den verschiedenen Akteur/innen herzustellen. Auf Grund der individuellen Erwartungshaltung haben Kinder meist vor Schuleintritt ein gewisses Bild der Schule entwickelt. Dieses wird durch die Raumarrangements im Klassenzimmer wie zum Beispiel der Tafel inklusive Lehrer/innenpult sowie der speziellen Anordnung der Schulbänke hervorgerufen (Parson 2006, S. 148f.). In diversen Medien, wie etwa Bilderbüchern oder Filmen, wird Kindern bereits ein erstes Bild der Schule vermittelt. Im Zuge dessen werden sie auf das einen „normalen“ Schulalltag vorbereitet, der ein stündliches Läuten der Schulglocke sowie verschiedene Machtposition und Machtkonstellationen beinhaltet.

Der Ausführung von Parson folgend, regelt eine Institution soziale Beziehungen. Ziel ist es, alle Rollen ordnungsgemäß und nach Vorgabe auszuüben. Dabei sollte es zu

keinen Vermischungen der jeweiligen Rollen kommen. Aus diesem Grund wird in Institutionen ein großer Wert auf die explizite Aufgaben- und Rollenzuschreibung gelegt (Parson 2006, S. 150). Dies bedeutet am konkreten Beispiel, dass die Lehrperson die Aufgabe hat zu lehren und der/die Schüler/in zu lernen. Nur so kann ein erfolgreicher Unterricht stattfinden. Diese Rollenerwartung ist meist im Alltagsverständnis der Gesellschaft verankert. Wegen Unaufmerksamkeiten während des Unterrichts von Seiten der Schüler/innen, geraten Lehrpersonen häufig unter Druck und sie erzwingen von den Schüler/innen konformes Handeln (Parson 2006, S. 150f.).

In pädagogischen Institutionen (als Ausnahme nennt Parson die Familie) finden pädagogische Tätigkeiten statt, aber auch der Verwaltung kommt dabei eine bedeutende Rolle zu. Parson erläutert, dass Institutionen zwar Freiheiten und Gestaltungsmöglichkeiten haben, jedoch sind auf die Akteur/innen bestimmte Erwartungen gerichtet, welche sie zu erfüllen haben. Aus diesem Grund dominieren laut Parson (2006) nicht die individuellen Gestaltungsräume, sondern vielmehr normierende Erwartungen das Handeln innerhalb pädagogischer Institutionen. „Nicht die Form des selbst bestimmten Lernens auf der Seite der Lernenden und die des Arrangierens von Lernumwelten auf der Seite der Erziehenden, sondern die Rollenkonformität wie Lernende, wie Lehrende zu agieren haben, bilden die Grundanforderung“ (Parson 2006, S. 153). Darüber hinaus geht Parson davon aus, dass Systeme nach einem Gleichgewicht – also einer Homöostase – streben. Das bedeutet, dass versucht wird das normale Gleichgewicht eines Systems durch Regelung erhalten zu können. Die „wechselseitigen Erwartungen und Rollen“ werden integriert und aufeinander abgestimmt (Parson 2006, S. 153). Von handelnden Personen wird erwartet, dass sie sich konform gemäß ihrer zugewiesenen Rolle verhalten, um das Gleichgewicht aufrecht zu erhalten (Parson 2006, S. 153f.).

Anschließend folgt eine kurze Zusammenfassung des theoretischen Teils, in welchem alle bisherigen Erkenntnisse und Ergebnisse noch einmal kurz und prägnant dargelegt werden, die anschließend in einem nächsten Schritt empirisch aufgezeigt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in der Wissenschaft eine Vielzahl unterschiedlicher Begriffsdefinitionen von Mobbing verwendet wird, welche einerseits Ähnlichkeiten und andererseits Widersprüche aufweisen. Aus diesem Grund wurde für die vorliegende Arbeit ein eigenes Verständnis des Terminus Mobbing konzipiert. Im Zuge der empirischen Untersuchung wird nun erforscht, ob sich diese Mannigfaltigkeit auch bei den Interviews der Expert/innen niederschlägt. Des Weiteren wurde der Forschungsstand expliziert und es wurde verdeutlicht, dass Mobbing aus theoretischer Perspektive gegenwärtig einen durchaus brisanten Themen- bzw. Problembereich darstellt. Ein Großteil der Ausführung basiert auf den Grundlagen von Olweus, welcher nach wie vor als Pionier der Gewaltforschung bezeichnet werden kann. Im Zuge der Forschung wurde u.a. den Fragen nachgegangen, ob Mobbing immer noch ein aktuelles Phänomen ist und ob die Expert/innen eine Zunahme von Mobbingfällen verzeichnen oder dies dementieren. Auch die aktive Hilfeleistung und das gezielte Eingreifen der Lehrpersonen werden im Folgenden untersucht.

Da sich ein weiterer Schwerpunkt dieser Arbeit auf den Bereich der Prävention fokussiert, wurde das Mobbing- und Gewaltpräventionskonzept der KiJA dargelegt. Der Fokus liegt dabei am Beziehungsquadrat, welches sich auf die vier Elemente Beziehungskompetenz, Macht, Selbstwirksamkeit und Regeln stützt. Im Zuge der Untersuchung wird sich herausstellen, ob die befragten Expert/innen diesen vier Aspekten einen Einfluss attribuieren. Zudem wurden die von der KiJA konstituierten Projekte vorgestellt und skizziert. Dabei wurde besonders die einflussreiche Rolle der Klassenvorständ/innen betont. Des Weiteren akzentuiert die Institution die Notwendigkeit der Modifizierung der Lehrer/innenausbildung, mit der Begründung einer angemessenen Praxisvorbereitung. Auch dieser Aspekt wird in der folgenden empirischen Untersuchung analysiert. Im vierten Kapitel wurde die Institution Schule und ihre Aufgaben beschrieben. Abgesehen von der Funktion der Wissensvermittler/innen haben Lehrpersonen die Aufgabe, individuell die Kompetenzen und Ressourcen der Schüler/innen zu fördern und zu entwickeln. Zudem sollen sie für Schüler/innen in der Schule einen Erfahrungsraum schaffen, in dem sie die Möglichkeit haben, mit alltäglichen Situationen umzugehen zu lernen und ein eigenes Bild von sich selbst zu bilden. Bevor der Fokus auf der Auswertungsmethode und Darstellung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung gelegt wurde, wurde im fünften Kapitel die Rolle der

Lehrperson beleuchtet. In diesem Kapitel lag ein wesentlicher Faktor auf der Annahme, dass Lehrpersonen „Rollen-Vorbilder“ seien. Auch das Modell für soziales Lernen besagt, dass das Verhalten einer Person für andere prägend ist. In der Forschung wird zudem untersucht, inwiefern Erfahrungen (theoretisch oder praktisch angeeignetes Wissen) die Durchführung von Maßnahmen beeinflussen. Öffentliche Debatten und theoretische Ausführungen verdeutlichen, dass Lehrpersonen enormen Rollenerwartungen in der Gesellschaft ausgesetzt sind. Durch die Erwartungshaltung verschiedener Bezugsgruppen gelangen Lehrpersonen häufig in einen Rollenkonflikt. Auch dieses Phänomen wird versucht im empirischen Teil aufzuzeigen. In einem Unterkapitel wurde der Begriff der Profession und die damit einhergehenden fachlichen Kompetenzen und Fähigkeiten erläutert. Dabei verdeutlichte sich, dass aktuelle Forschungsansätze sich Großteils auf den kompetenzorientierten Ansatz von Terhart beziehen. Die Individualisierung des Unterrichts von Seiten der Lehrpersonen rückt immer mehr in den Fokus. In der nachfolgenden Untersuchung wird somit auch ein Schwerpunkt darauf liegen, inwiefern die unterschiedlichen Kompetenzen bzw. fünf Domänen des EPIK-Modells von den Expert/innen in den Interviews thematisiert werden. Auch Anhaltspunkte des Konzepts der Rollenerwartung, welches von dem amerikanischen Soziologen Parson konzipiert wurde, sollen im empirisch-qualitativen Teil aufgezeigt werden.

In der folgenden empirisch-qualitativen Untersuchung wird versucht, die eben theoretisch fundierte Explikation anhand praktischer Beispiele aufzuzeigen und erstere zu begründen.

6. Empirisch-qualitative Untersuchung

Innerhalb des empirischen Teils dieser Arbeit wird zunächst die angewendete Methodik der qualitativ-empirischen Untersuchung dargelegt, welche für die weitere Ausführung unumgänglich ist. Zuerst werden Grundlagen der qualitativen Erhebungsmethode sowie des problemzentrierten Interviews dargestellt und es werden bereits erste Bezüge zu dem relevanten Material hergestellt. Anknüpfend daran folgen die Ausführung zur Auswahl der interviewten Personen sowie der Zugang zum forschungsrelevanten Feld. Ergänzend dazu werden die Daten der Durchführung des Forschungsprozesses resümiert. Darüber hinaus wird in jedem Kapitel die Legitimation und Adäquanz der verwendeten Methoden unter Berücksichtigung der Forschungsabsicht begründet.

Abschließend wird die Auswertungsmethodik der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (1997, 2002) ausgeführt.

Um die Relevanz der nachfolgenden Forschungsergebnisse zu unterstreichen, wird vor der theoretischen Ausarbeitung des empirisch-qualitativen Teils, welcher zur Bearbeitung des Forschungsvorhabens beiträgt, noch einmal auf die Forschungsfrage hingewiesen: *Welche Rolle nehmen Lehrpersonen im Zuge präventiver Maßnahmen gegen Mobbing in der Schule ein?*

Diese Fragestellung wird im Zuge der vorliegenden empirisch-qualitativen Studie bearbeitet und beleuchtet. Unter Zuhilfenahme verschiedener Methoden zur Durchführung und Auswertung der Untersuchung, können daran anschließend Rückschlüsse gezogen werden, welche analysiert und interpretiert werden.

6.1 Grundlagen der empirisch-qualitativen Sozialforschung

Im Gegensatz zu quantitativen Methoden, die ihren Ursprung im naturwissenschaftlichen Denken der Aufklärung haben, etablierten sich qualitative Verfahren erst etliche Jahre später (Fühles-Ubach, Umlauf 2013, S. 80). Beide sind legitime Forschungsmethoden, sofern sie in adäquaten Kontexten angewandt werden. In der Forschung sollten sie nicht konkurrierend, sondern ergänzend und kooperativ zueinander stehen. Erst nachdem qualitative Methoden in diversen Forschungsfeldern, wie zum

Beispiel der Sozialpädagogik, der Erwachsenenbildung oder der Kindheits- und Jugendforschung erfolgreich praktiziert wurden, zählen diese zu anerkannten Forschungsmethoden. Terhart (1997) folgend ist es das Ziel der empirisch-qualitativen Forschung, die Daten möglichst gegenstandsnahe, ganzheitlich und kontextgebunden im sozialen Feld mit den Bedeutungen der in diesem Feld handelnden Personen zu erfassen (Terhart 1997, S. 27f.). Dabei ist es wichtig, dass die forschende Person möglichst unvoreingenommen in das Forschungsfeld eintritt. Qualitative Methoden sind empirische Forschungsmethoden und das bedeutet, dass es sich dabei „um Methoden der Erforschung von (gegebener) Sozialisations- und Erziehungswirklichkeit“ handelt (Terhart 1997, S. 28). Darüber hinaus stehen im Zentrum dieser Forschungsmethode soziale und gesellschaftliche Gegebenheiten. Daraus ergibt sich, dass die qualitative Forschung kein Standardschema aufweist, welche einen flexiblen Forschungsablauf unter ständiger Reflexion und Modifizierung verlangt (Froschauer, Lueger 1998, S. 11f.). Eingangs hat der/die Forscher/in gegenstandstheoretische Annahmen und Vorstellungen zu einem konkreten Themenbereich und begründet daraus eine Fragestellung (Terhart 1997, S. 28).

Bei Mobbing handelt es sich um einen Problembereich, welcher einen gesellschaftlichen Ursprung hat und in diversen Kontexten stattfindet. Diese Tatsache macht es unmöglich, das Phänomen mit vereinheitlichten Theorien zu elaborieren, weshalb sich ein transformierbarer Forschungsprozess bzw. -verlauf und somit eine qualitative Herangehensweise besonders für dieses Vorhaben eignet. Die Fragestellung nach einem Rollenbild der Lehrperson im Zuge von Mobbing-situationen, welche mittels vier Interviewpersonen bearbeitet wird, konstruiert je ein anderes – teilweise ähnliches aber auch konträres – Bild, welches von der eigenen Wahrnehmung und erlebten Erfahrungen abhängt. Die subjektiven Sichtweisen und Bedeutungen für die jeweiligen Personen, werden sowohl in alltäglichen Situationen als auch durch die berufliche Praxis geformt. Die Legitimation eines qualitativen Vorgehens ist daher begründet.

Im Folgenden wird das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982, 2000) beschrieben, welches zur Erhebung des Datenmaterials ausgewählt wurde.

6.2 Erhebungsmethode: *Problemzentriertes Interview*

Der verbale Zugang sowie die verschiedenen subjektiven Bedeutungen sind für die qualitative Forschung unerlässlich. Aus diesem Grund wurden für diese qualitative Studie vier Expert/innen zum Thema Mobbing befragt. Es gibt zahlreiche Interview-techniken, die ihre Daten auf sprachlicher Basis erheben. Sie unterscheiden sich jedoch im Strukturierungsgrad. Ein Erhebungsverfahren ist das problemzentrierte Interview, anhand dessen die folgenden Interviews geführt wurden (Mayring 2002, S. 66).

Der Begriff des problemzentrierten Interviews wurde von Witzel in den 1980er-Jahren geprägt. Es handelt sich dabei um eine offene und halbstrukturierte Interviewform. Der/die Forscher/in fokussiert auf einen konkreten Problembereich, welcher zuvor umfassend analysiert wurde und auch in die Erstellung des Leitfadens miteinfließt (Mayring 2002, S. 67). Bei diesem Erhebungsverfahren können, laut Witzel, verschiedene Methoden flexibel kombiniert bzw. integriert werden (Witzel 2000, o.A.). Während des gesamten Forschungsverlaufs wird der/die Forscher/in angehalten, sensibel auf den spezifischen Gegenstand der interviewten Person einzugehen, damit diese Offenheit und Vertrauen entwickeln kann. Witzel spricht in diesem Zusammenhang von der Prozessorientierung (Witzel 2000, o.A.). Aus den gesammelten Daten werden relevante Elemente des Problembereichs herausgefiltert und verdichtet. Dieses methodische Vorgehen setzt voraus, dass der/die Forscher/in immer schon ein theoretisches Vorwissen oder Alltagswissen zum konkreten Forschungsfeld hat, welches auch in die Erhebung einfließt (Lamnek 1993, S. 74f.). Des Weiteren kommt beim problemzentrierten Interview dem Erzählstrukturprinzip eine wesentliche Rolle zu. Laut Lamnek, der sich in seinen Ausführungen auf Witzel bezieht, bleibt „die Bedeutungsstrukturierung der sozialen Wirklichkeit [...] dem Befragten allein überlassen“ (Lamnek 1993, S.75). Das bedeutet, dass die interviewte Person in ihrer/seiner Ausführung Platz für persönliche Annahmen und Bedeutungen hat. Die offenen Fragen grenzen den Problembereich auf der einen Seite ein und auf der an-

deren Seite wird die/der Interviewpartner/in zum Erzählen stimuliert. Die vier Phasen der Interviewsituation werden folgendermaßen demonstriert¹¹:

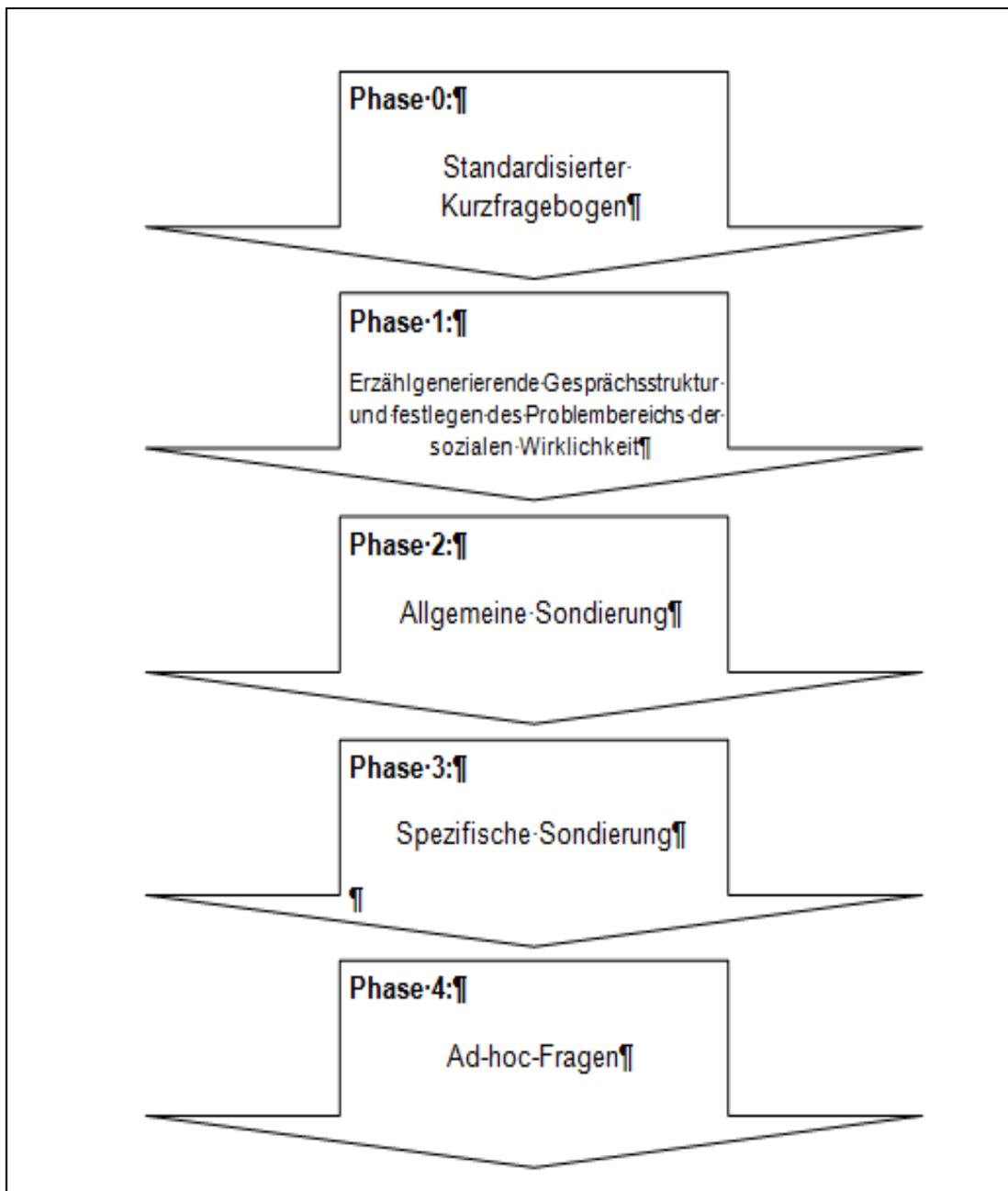


Abbildung 5: Phasen des Problemzentrierten Interviews (Witzel 2000, modifiziert durch Sulzbacher 2014)

¹¹ Die folgende Grafik wurde von der Verfasserin selbst, in Anlehnung an die Ausführung von Witel (1982, 2000) und Lamnek (1995) erstellt.

Phase 0

Im Vorfeld dieser vier Phasen kann eine Phase 0 durchgeführt werden, indem der befragten Person ein standardisierter Kurzfragebogen vorgelegt wird. Dieser fordert dazu auf, sich aktiv mit den Inhalten und Problembereichen des Interviews auseinanderzusetzen. Darüber hinaus dient der Kurzfragebogen dazu, den Einstieg in das Gespräch zu erleichtern.

Phase 1

Ähnlich wie beim narrativen Interview wird in Phase 1 die „erzählende Gesprächsstruktur und der Problembereich der sozialen Wirklichkeit“ festgelegt (Lamnek 1995, S. 75). Mit Hilfe einer vorformulierten Einleitungsfrage erfolgt eine Zentrierung des Problembereichs (Witzel 2000, o.A.).

Phase 2

In Phase 2, der „allgemeinen Sondierung“, wird die befragte Person mit Hilfe von Erzählbeispielen zum detaillierten Erzählen stimuliert. Zudem wird versucht durch die Beispiele „emotionale Vorbehalte des Befragten gegenüber bestimmten Themen abzubauen“ (Lamnek 1993, S. 76). Im Zuge der allgemeinen Sondierung wird der interviewten Person ein angenehmer Einstieg in das Interview ermöglicht und die subjektive Bedeutung dieser Thematik für die/den Befragte/n eruiert (Mayring 2002, S. 70).

Phase 3

Ziel der dritten Phase ist es, dass der/die Interviewer/in verständnisgenerierend die „Erzählsequenzen und Darstellungsvarianten“ der befragten Person nachvollziehen kann. Der/die Forscher/in hat in der spezifischen Sondierung drei unterschiedliche Möglichkeiten der aktiven Verständnisgenerierung zur Wahl.

1. Die erste Möglichkeit der Verständnisgenerierung besteht darin, der befragten Person mit eigenen Worten ein Interpretationsangebot zurück zu spiegeln. Damit hat der/die Interviewpartner/in die Möglichkeit die Aussage zu kontrollieren, zu modifizieren und zu korrigieren (Lamnek 1993, S. 76).
2. Eine andere Möglichkeit ist, dass der/die Forscher/in eine Verständnisfrage stellt, welche die befragte Person dazu auffordert eine „widersprüchliche Antwort oder ausweichende Äußerung zu thematisieren“ (Lamnek 1993, S. 76).

3. Als dritte Option wird die Konfrontation genannt, die dazu dient, die interviewte Person mit Widersprüchen und Ungereimtheiten zu konfrontieren. Die Handhabung dieser Vorgehensweise ist jedoch nicht immer problemlos, da sich Interviewpartner/innen dabei häufig unverstanden fühlen und aufgrund dessen das Interviewklima darunter leidet (Lamnek 1993, S. 76).

Phase 4

Im Zuge des Interviews können immer wieder spontan Themen und Fragen aufkommen, die im Vorfeld nicht bedacht wurden (Mayring 2002, S. 70). In der letzten Phase kann der/die Interviewer/in direkte Fragen zum Problembereich stellen, welche von der Interviewpartner/in ad hoc zu beantworten sind (Lamnek 1993, S. 76).

Da es sich bei Mobbing um einen Problembereich gesellschaftlicher Realität handelt, eignet sich diese Vorgehensweise zur Beantwortung der vorangegangenen Forschungsfrage gut, da die ausgewählte halbstrukturierte Interviewtechnik den Fokus auf den problembehafteten Sachverhalt richtet. Dennoch bleibt noch genügend Handlungsspielraum, um auf die aufkommenden Fragen und Themen eingehen zu können. Zudem können mit dieser Methode die Rollenmuster der Lehrpersonen aus verschiedenen Seiten individuell betrachten und analysiert werden.

Im Unterschied zum narrativen Interview, in dem die interviewte Person aufgefordert wird, ohne theoretisch-wissenschaftliches Vorverständnis zu erzählen, bereitet sich der/die Forscher/in beim problemzentrierten Interview durch eine ausführliche Literaturrecherche und Ermittlung von Fachwissen auf die anstehende Forschung vor (Lamnek 1993, S. 74f.).

6.3 Auswahl der Interviewpersonen

Im Gegensatz zur quantitativen Methodologie spielt für die qualitative Forschung die Häufigkeit bestimmter Handlungsmuster eine untergeordnete Rolle. Der Schwerpunkt liegt hier darauf, „ein möglichst zutreffendes Set der relevanten Handlungsmuster in einer sozialen Situation herauszufinden“ (Lamnek 1993, S. 92). Im Zuge dieser empirischen

risch-qualitativen Untersuchung wurden vier Interviews durchgeführt. Für eine quantitative Erhebung müsste die Stichprobenanzahl höher sein.

Geleitet von den persönlichen Interessen und auf Grund des Vorverständnisses trifft der/die Forscher/in eine Auswahl der für sie/ihn passenden Personen. Es werden typische Fälle ausgewählt, da der Repräsentativität bei qualitativen Untersuchungen eine sekundäre Rolle zukommt. Im Verlauf der Interviewdurchführung und mit Einzug in das soziale Umfeld, wählt der/die Forscher/in oft noch weitere (konträre) Interviewpartner/innen aus. Der/die Forscher/in sollte für abweichende Aussagen und Fälle offen sein und die Auswahl im Zuge der Forschung stets erweitern. Bei qualitativen Interviews ist es besonders wichtig, dass die Anonymität (Namen, Orte, etc.) und Vertraulichkeit der Interviewpartner/innen bewahrt werden und eine vertrauensvolle Atmosphäre während des Interviews geschaffen wird. Bei den Interviewpartner/innen sollte es sich nicht um Personen aus dem Bekanntenkreis handeln, da dies zu einer verzerrten Erkenntnis führen könnte (Lamnek 1993, S. 92ff.).

Um den Problembereich Mobbing möglichst multilateral erschließen zu können, wurden vor Beginn der Untersuchung folgende Kriterien zur Auswahl der Interviewpartner/innen formuliert:

1. Die Zielpersonen müssen einen umfassenden praktischen oder theoretischen Bezug zum Thema Mobbing in der Schule aufweisen.
2. Zudem sollten sie aus unterschiedlichen beruflichen Tätigkeitsbereichen stammen.
3. Als letztes Kriterium wird die ausgewogene Geschlechterverteilung der interviewten Personen formuliert.

Diesen Kriterien gemäß wurden vier Interviews, mit drei Frauen und einem Mann¹², in verschiedenen öffentlichen und institutionellen Räumlichkeiten, im Zeitraum von Mai bis August 2014, vollzogen. Dabei handelt es sich im Detail um folgende Interviewpersonen:

¹² Leider konnte das dritte Kriterium der ausgewogenen Geschlechterverteilung nicht gänzlich in der Forschung berücksichtigt werden, da sich die Kontaktaufnahme bereits spärlich gestaltete.

- Person A: Mitarbeiter der Kinder- und Jugendanwaltschaft
- Person B: Schulpsychologin
- Person C: Lehrerin einer Neuen Mittelschule
- Person D: Klinische Sonder- und Heilpädagogin

Die Interviewpersonen stammen gemäß den im Vorfeld formulierten Kriterien aus interdisziplinären Tätigkeitsbereichen, mit der Intention dahinter, ein möglichst vielseitiges Bild der Rollenmuster der Lehrpersonen erschließen zu können.

6.4 Durchführung der problemzentrierten Interviews

Die Interviews wurden unter Zuhilfenahme eines *Leitfadens* (siehe Anhang) geführt, welcher vorab von der Forscherin aus den Vorüberlegungen zum Problembereich Mobbing entwickelt wurde. Der Leitfaden diente als Orientierungshilfe bzw. Gedächtnisstütze. Bereits beantwortete Fragen konnten flexibel aus dem Leitfaden gestrichen und aufkommende weiterführende Fragen problemlos gestellt werden (Lamnek 1993, S. 77). Darüber hinaus wurden alle Interviews mit einem *Audiogerät* (Tonbandgerät) aufgenommen, was den Vorteil hat, dass der/die Interviewer/in die Möglichkeit hat, die befragte Person zu beobachten und auf nonverbale Elemente zu achten (Witzel 1982, S. 89f.). Anschließend wurden die Interviews transkribiert und damit eine einheitliche und präzise Transkription am Ende der Untersuchung zur Verfügung stand, wurde eine konkrete Transkriptionsrichtlinie¹³ nach Dresing und Pehl (2013) verwendet. Die Daten wurden aufgezeichnet, um für die Auswertung nicht verloren zu gehen. Sowohl die Erhebung der Daten, als auch die Erfassung dieser sind zwei wesentliche Elemente der qualitativen Sozialforschung (Lamnek 1993, S. 95f.). Nach dem Interview wurde zusätzlich zum Transkript jeweils ein *Postskriptum* angefertigt, welches die Gesprächsinhalte vor und nach dem Einschalten der Audiogeräte sowie

¹³ Die angewendete Transkriptionsrichtlinie von Dresing und Pehl (2013) „Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse – Anleitung und Regelsystem für qualitativ Forschende“ wird im Anhang kurz dargestellt.

die Kontaktaufnahme und eventuelle Erwartungen an das Interview beinhaltet. Das Postskript kann auch nonverbale Reaktionen (Mimik und Gestik) festhalten (Witzel 1982, S. 91f.). Die Kombination dieser drei angewendeten Techniken eignete sich optimal zur Erfassung des Datenmaterials.

6.5 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse

Nach Mayring (1997) wird mit der Qualitativen Inhaltsanalyse eine Integration qualitativer und quantitativer Vorgehensweisen intendiert. In erster Linie spielt vor dem Hintergrund der Verallgemeinerung qualitativer Ergebnisse, die quantitative Methode eine wichtige Rolle. Mit Hilfe dieser kann bei Fallbeispielen aufgezeigt werden, dass es sich dabei um keinen Einzelfall handelt, sondern das Phänomen mehrmals nachgewiesen wird. Darüber hinaus ist bei der qualitativen Inhaltsanalyse die Häufigkeit einer Kategorie auch deshalb von Relevanz, da die Bedeutung dieser sowie die Ergebnisse der Untersuchung dadurch maßgeblich mitbestimmt werden (Mayring 1997, S. 45).

Mayring (2002) zufolge ist die qualitative Inhaltsanalyse ursprünglich eine kommunikationswissenschaftliche Technik und im Zentrum dieser „steht ein theoriegeleitetes am Material entwickeltes Kategoriensystem; [und] durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen“ (Mayring 2002, S. 114). Durch die ständige Berücksichtigung eines theoretischen Konzepts, können technische Inkorrektheiten ausgeglichen werden. Das bedeutet, dass der Forschungsstand zum konkreten Gegenstand immer in die Analyse miteinfließt (Mayring 1997, S. 45). Ein Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem systematischen Vorgehen, was bedeutet, dass sich der/die Forscher/in an den „festgelegten Regeln der Textanalyse“ orientiert und ein konkretes Ablaufmodell verfolgt (Mayring 1997, S. 42f.).

Mayring (1997) unterscheidet zwischen drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse. Im Zuge dieser Studie erwies sich die *zusammenfassende Inhaltsanalyse* als geeignete Auswertungsmethode, welche im Anschluss dargestellt wird.

6.5.1 Zusammenfassende Inhaltsanalyse

Um ein sprachliches Material analysieren zu können eignet sich besonders die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring. „Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring 1997, S. 58). Vorab muss schrittweise eine Abstraktionsebene der Zusammenfassung definiert werden, damit anschließend das Material auf Makrooperatoren umgewandelt werden kann (Mayring 1997, S. 59).

Mayring (1997, S. 59) folgend stützt sich der/die Forscher/in bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse im Gegensatz zu anderen Analysetechniken eng auf *Vorarbeiten des Materials*, was im Folgenden demonstriert wird.

In einem ersten Schritt wird das Material der Analyse umfassend dargestellt und eine konkrete Fragestellung definiert (Mayring 1997, S. 61). Da es sich bei diesem Auswertungsverfahren nicht um ein Standardinstrument handelt, muss das Material immer an den jeweiligen Gegenstand angepasst werden (Mayring 1997, S. 44). Bevor mit der Auswertung des sprachlichen Materials begonnen werden kann, muss dieses umfassend analysiert werden (Mayring 1997, S. 46). Die *Analyse des Ausgangsmaterials* erfolgt in drei Schritten:

1. Zu Beginn wird festgelegt, welches Material verwendet wird und dieser „Korpus“ wie zum Beispiel die Stichprobenzahl soll nur wenn unbedingt nötig erweitert bzw. verändert werden (Mayring 1997, S. 47).

Bei der vorliegenden empirisch-qualitativen Untersuchung wurden vier Interviews mit Personen aus unterschiedlichen praktischen und theoretischen Tätigkeitsbereichen durchgeführt. Alle vier Personen arbeiten im psychosozialen oder pädagogischen Kontext mit Kindern und/oder Jugendlichen.

2. Als nächsten Punkt führt Mayring die Analyse der Entstehungssituation an, welche genau beschrieben werden muss. Faktoren, wie beispielsweise die Zielgruppe, der sozio-kulturelle Hintergrund, konkrete Entstehungssituationen

sowie der emotionale, kognitive und Handlungshintergrund des/der Verfassers/in sind von besonderer Bedeutung (Mayring 1997, S. 47).

Die Kontaktaufnahme erfolgte in diesem Fall über verschiedenen Medienzugänge. Mit einer Studienteilnehmerin nahm die Forscherin über eine Plattform bzw. Internetseite Kontakt auf und vereinbarte in ihrer Institution einen Termin für das Interview. Zwei weitere Interviewkontakte wurden der Forscherin im Zuge einer Fortbildung vermittelt, wobei das eine Interview in einem öffentlichen Lokal stattfand und das andere in einem Besprechungszimmer durchgeführt wurde. Im Zuge eines Praktikums konnte Kontakt zur vierten Interviewpartnerin hergestellt werden. Das Interview fand im Büro der interviewten Person statt. Die Interviewteilnahme war freiwillig. Die eben genannten vier Personen wurden von der Autorin mit Hilfe eines problemzentrierten Interviews zum Thema Mobbing sowie zur Rolle der Lehrpersonen befragt. Diese empirisch-qualitative Untersuchung wurde im Rahmen einer Masterarbeit durchgeführt.

3. Abschließend muss der/die Forscher/in anführen, in welcher Form das gesammelte Material zur Verfügung steht. Meist handelt es sich dabei um Tonbandaufnahmen, welche anschließend schriftlich niedergeschrieben – also transkribiert – werden (Mayring 1997, S. 47).

Mit Hilfe von Tonbandgeräten konnten die Interviews aufgenommen werden und anschließend daran, wurden sie (elektronisch) transkribiert. Diese Aufzeichnungen liegen der bereits genannten Transkriptionsrichtlinie von Dresing und Pehl (2013) zugrunde. Darüber hinaus wurden die Interviews auf ein digitales Medium (CD) gebrannt.

Nachdem das Ausgangsmaterial gründlich beschrieben und festgelegt wurde, muss der/die Forscher/in eine konkrete Richtung der Analyse angeben. Der Prozess der *Bestimmung einer Fragestellung kann* in zwei Schritte untergliedert werden. Als erste Möglichkeit zur Bestimmung einer Fragestellung nennt Mayring (1997) die *Richtung der Analyse* und als zweite die *theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung*.

Ersteres bedeutet, dass einerseits Informationen des behandelten Gegenstandes gewonnen und andererseits Daten über den/die Verfasser/in oder „die Wirkungen des Textes bei der Zielgruppe herausgefunden“ werden können (Mayring 1997, S.

50). In diesem Prozess ist es förderlich, den Text als ein Element einer Kommunikationskette zu erfassen. Mayring bezieht sich in dieser Phase auf die Lasswell'sche Formel, welche die Fragestellungen „Wer sagt was, mit welchen Mitteln, zu wem, mit welcher Wirkung?“ beinhaltet (Lagerberg 1975, zit. n. Mayring 1997, S. 50). Unter der theoriegeleiteten Differenzierung der Fragestellung versteht Mayring, dass „die Fragestellung der Analyse vorab genau geklärt sein muß [sic!], theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in der Regel in Unterfragestellungen differenziert werden muß [sic!]“ (Mayring 1997, S. 52). Wie bereits eingangs betont wurde, liegt der Schwerpunkt der qualitativen Inhaltsanalyse darin, dass das Material in einzelne Interpretationsschritte zerlegt wird, welche vorab definiert wurden. Das Ablaufmodell dieses Vorgehens muss zwar an den jeweiligen Forschungsgegenstand und die Fragestellung angepasst werden, aber folgende einzelne Grundschritte – sogenannte Analyseeinheiten – müssen dabei berücksichtigt werden:

- *Kodiereinheiten*: Der/die Forscher/in legt dabei den kleinsten Materialbestandteil fest, welcher bei der Auswertung berücksichtigt werden darf.
- *Kontexteinheit*: Im Gegensatz zur Kodiereinheit legt die Kontexteinheit den größten Textbestandteil fest.
- *Auswertungseinheit*: Diese Analyseeinheit bestimmt die Reihenfolge der Auswertung.

Im Zentrum dieser Analyseschritte steht die Entwicklung eines Kategoriensystems, welches im Wechselverhältnis zwischen Theorie und gesammeltem Datenmaterial erstellt wird. Im Zuge der Analyse wird dieses System immer wieder überprüft und modifiziert (Mayring 1997, S. 53).

Nachdem das gesammelte Material umfassend bearbeitet und analysiert, sowie die Fragestellung definiert wurde, folgt laut Mayring (1997) das Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse. Anhand der folgenden Grafik lassen sich die einzelnen Schritte dieses Ablaufmodells aufzeigen.

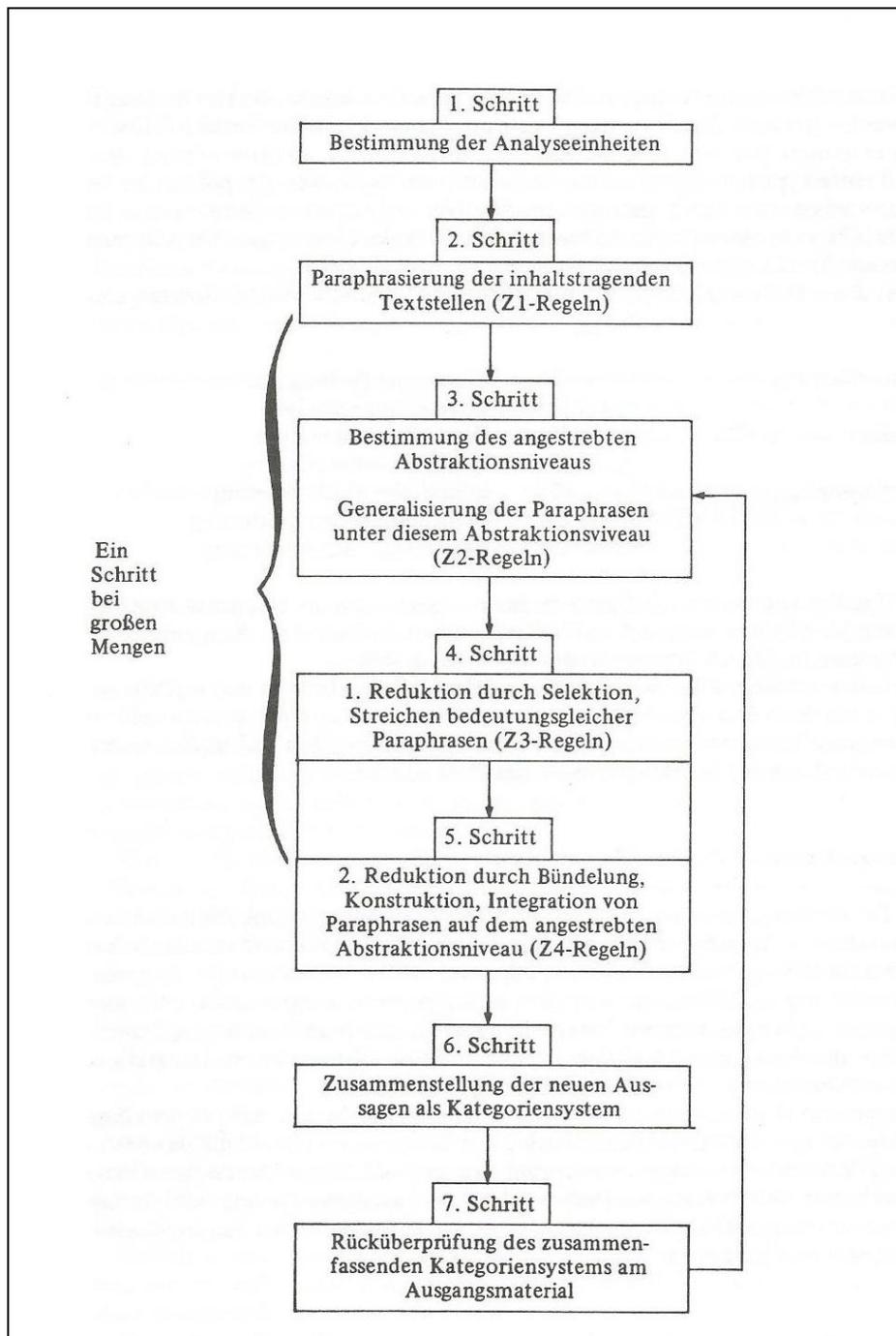


Abbildung 5: Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring 1997, S. 60)

Erst nach Bestimmung des Ausgangsmaterial und Eingrenzung der Fragestellung der Analyse, können nach Mayring (1997, S. 61) *einzelne Einheiten der Analyse festgelegt* werden. Nach Bestimmung der Analyseeinheiten werden die Kodiereinheiten in einer kurz gehaltenen, deskriptiven Form dargestellt und für die

Forschung irrelevante Inhalte weggelassen. Dieser Prozess wird Mayring (1997) folgend Paraphrasierung bezeichnet. Daran anschließend wird das Abstraktionsniveau des bereits reduzierten Materials festgelegt und es folgt eine Generalisierung der Paraphrasen. Sollten im Zuge der Forschung Zweifel aufkommen, muss immer wieder Rückbezug auf bisheriges theoretisches Wissen genommen werden. Als vierten Schritt können die inhaltlich gleichen Paraphrasen und irrelevante Paraphrasen gestrichen werden. Es erfolgt eine „Reduktion durch Selektion, Streichung bedeutungsgleicher Paraphrasen“ (Mayring 1997, S. 61). Als zweiten Reduktionsschritt werden sich aufeinander beziehende Textstellen gebündelt und in modifizierter Form wiedergegeben. Nach den Reduktionsschritten muss überprüft werden, ob die neuen Formulierungen des Ausgangsmaterials, die nun als Kategoriensystem zusammengestellt wurden, noch repräsentativ sind. Der/die Forscher/in muss beachten, dass sich der Sinn der Aussagen des ursprünglichen Ausgangsmaterials im Zuge des Forschungsprozesses nicht verändert. Aus diesem Grund müssen ständig Rücküberprüfungen durchgeführt werden. Nachdem nun die Reduktionsphase und der erste Durchlauf der Zusammenfassung abgeschlossen sind, kann gegebenenfalls eine weitere Zusammenfassung erfolgen, „indem das Abstraktionsniveau nun auf einer noch höheren Ebene festgelegt wird und die nachlaufenden Interpretationsschritte neu durchlaufen werden“ (Mayring 1997, S. 61). Das Kategoriensystem muss dabei immer wieder rücküberprüft werden. Wenn der/die Forscher/in mit der „Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial“ fertig ist und das Ergebnis der angestrebten Reduzierung des Materials entspricht, kann das Material mit Hilfe festgelegter *Interpretationsregeln* der zusammenfassenden Inhaltsanalyse analysiert werden, welche im Folgenden dargestellt werden (Mayring 1997, S. 61).

Z1: *Paraphrasierung*

- Z1.1 Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!
- Z1.2 Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!
- Z1.3 Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!

Z2: *Generalisierung auf das Abstraktionsniveau*

- Z2.1 Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, so daß die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind!
- Z2.2 Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!
- Z2.3 Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!
- Z2.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhilfe!

Z3: *Erste Reduktion*

- Z3.1 Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten!
- Z3.2 Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden!
- Z3.3 Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden (Selektion)!
- Z3.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhilfe!

Z4: *Zweite Reduktion*

- Z4.1 Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!
- Z4.2 Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion/Integration)!
- Z4.3 Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion/Integration)!
- Z4.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zuhilfe!

Abbildung 6: Interpretationsregeln nach Mayring (1997, S. 62)

Abschließend kann festgehalten werden, dass die zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring das Ziel verfolgt, das Material auf relevante Inhalte zu reduzieren, welche einen überschaubaren „Korpus“ bilden und dabei immer noch das Grundmaterial widerspiegeln (Mayring 2002, S. 115). Das Ergebnis dieser Analyse ist ein entwickeltes Kategoriensystem zu einer vorab definierten Thematik, welches sich immer wieder auf Textstellen des Materials bezieht und weitere Analyseschritte daraus resultieren (Mayring 2002, S. 117).

7. Darstellung und Analysen der Interviewdaten

Im Mittelpunkt dieses Kapitels steht die Analyse und Darstellung der vier problemzentrierten Interviews, die im Zuge der empirisch-qualitativen Untersuchung durchgeführt wurden. Nachdem bei allen Interviews mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse eine erste Zusammenfassung und Kategorien angefertigt wurden, folgte im zweiten Durchgang eine weitere Reduktion der relevanten Inhalte und Erhöhung des Abstraktionsniveaus. Die einzelnen Aussagen der Expert/innen sollen dadurch fallübergreifend und verallgemeinerbar werden. In diesem Zusammenhang spricht Mayring (1997, S. 74) auch von einem induktiven Vorgehen. Anfänglich erfolgt daher eine Einzelanalyse der Interviews und anschließend daran knüpfen eine Darstellung und ein Vergleich der Resultate an. Abschließend werden die Ergebnisse resümierend dar- bzw. gegenübergestellt.

Obwohl es sich bei dieser empirisch-qualitativen Untersuchung um eine geringe Stichprobenzahl handelt und deshalb eine Generalisierung nicht als legitim erscheint, wird diese zu Anschauungszwecken vorgenommen. Darüber hinaus werden Textpassagen bzw. Zitate aus den Interviews herausgenommen, welche die Schlussziehung und Kategorienbildung begründen.

Es kann festgehalten werden, dass sich im Analyseprozess acht Kategorien herausbildeten, welche nun demonstriert werden:

- *K1: Die Rolle der Lehrperson ist vielfältig und variiert stark*
- *K2: Die Lehrpersonen haben die Rolle der (quasi) Expert/innen – „Expertenstatus“*
- *K3: Die Lehrpersonen nehmen die Rolle der Vermittler/in zwischen verschiedenen betroffenen Personen ein*
- *K4: Den Klassenvorständ/innen kommt eine einflussreiche und tragende Rolle zu*
- *K5: Die Lehrpersonen leiten keine aktive Handlung bzw. Maßnahme gegen*

Mobbing ein

- *K6: Die Lehrpersonen nehmen die Rolle der Verantwortungsträger/innen ein*
- *K7: Die Lehrpersonen sind selbst in der Rolle des/der Täters/in*
- *K8: Die Lehrperson zeigt als Respektsperson, den Schüler/innen Grenzen auf*

Abbildung 7: Kategoriensystem

Das Ausgangsmaterial wurde hinsichtlich der relevanten Forschungsfrage auf die angeführten Kategorien reduziert und zusammengefasst. Dabei fällt auf, dass Lehrpersonen in Mobbing-situationen ein vielseitiges, aber auch gegensätzliches Rollenbild innehaben. Infolgedessen werden unter Berücksichtigung dieses Kategoriensystems alle vier Interviews Schritt für Schritt dargestellt und analysiert. Abschließend folgt eine Gesamtschau und Diskussion aller Resultate.

7.1 Analyse: Interview 1

Innerhalb des ersten Interviews, welches mit einem Mitarbeiter der Kinder- und Jugendanwaltschaft geführt wurde, kann Kategorie 1 bestätigt werden. Diese Kategorie, in welcher auf die enorme Vielfalt des Rollenbildes der Lehrpersonen in Mobbing-situationen hingewiesen wird, wird mit einigen Aussagen des Interviewpartners begründet. Im Zuge des Forschungsprozesses verlautbarte er u.a. folgende Aussage: *„Da gibt es ALLES! (Interview 1, Zeile 23, S. 13)*. Somit wurde bereits zu Beginn der Forschung darauf aufmerksam gemacht, dass das Rollenbild der Lehrpersonen im Zuge von Mobbing ein sehr vielfältiges ist, welches stark differiert und von unterschiedlichen Variablen abhängt und beeinflusst wird. Kategorie 1 kann zusätzlich mit einer weiteren Aussage bekräftigt werden, welche von der interviewten Person folgendermaßen formuliert wurde: *„Es gibt von dem knapp vor der Pension stehendem Lehrer, dem alles egal ist, der sich gar nicht rührt. Bis sehr engagierte Lehrer/innen, die sehr reflektiert sind, die sehr viel übernehmen. ALLES“ (Interview 1, Zeile 28, S. 13)*.

Auf Grund des ersten Satzes kann Kategorie 5 bestätigt werden, die besagt, dass Lehrpersonen die Rolle einer nicht aktiv handelnden Person einnehmen. Als Grund für das Nicht-Handeln wird am konkreten Beispiel das hohe Alter der Lehrperson an-

geführt. Im zweiten Teil dieser Sequenz wird die Reflexionsfähigkeit der Lehrpersonen als ausschlaggebende Kompetenz bezeichnet, welche die Handlungs- und Vorgehensweise von Lehrpersonen im Zuge von Mobbing maßgeblich beeinflusst. Am genannten Beispiel wird davon ausgegangen, dass sich diese Kompetenz positiv auf das Engagement und die Einsatzbereitschaft der Lehrpersonen auswirkt. Obwohl Anhaltspunkte der Kategorie 5 gegeben sind, muss zudem beachtet werden, dass mit etwa der gleichen Gewichtung auch aktiv-handelnde Personen von dem Interviewpartner als Beispiel möglicher Vorgehensweisen genannt werden. Was wiederum auf Kategorie 1 und das vielfältige Rollenbild der Lehrpersonen schließen lässt

Darüber hinaus kann Kategorie 5 mit folgenden Aussagen der interviewten Person erneut bestätigt werden: *„Und dann gibt es Lehrer, die irgendwann an dem Punkt angelangt sind, wo sie viel probiert haben und wirklich hilflos und verzweifelt sind [...]“* (Interview 1, Zeile 8, S. 14). *„[...] nicht zu viel hinschauen. Alles schön kleinhalten“* (Interview 1, Zeile 12, S. 14). Es kann verschiedene Gründe haben, dass eine Lehrperson keine aktive und gezielte Intervention im Zuge von Mobbing setzt. Im genannten Beispiel wird ihre Hilflosigkeit und Verzweiflung mit dieser Problematik angesprochen, welche auf die fehlende Sensibilisierung und die mangelhafte pädagogische Auseinandersetzung in der Lehrer/innenbildung mit diesen Themen zurückgeführt werden kann. Auch folgende Sequenz gibt Aufschluss darüber, warum eine aktive Hilfeleistung der Lehrpersonen oftmals ausbleibt:

„Also, dass der Lehrer wirklich einmal (...) weil Mobbing passiert oft in der Pause oder dann wenn keiner da ist, wenn ich mir denke, hoffentlich bekomme ich jetzt keine Schläge. Es ist wirklich ein Stück weit so, dass Lehrer die Tiefe des Mobbings nicht mitbekommen“ (Interview 1, Zeile 3, S. 18).

Sofern Mobbing in den Pausen bzw. vor oder nach dem Unterricht stattfindet, was Studien zufolge häufig der Fall ist, wird es für Lehrpersonen schwierig und zum Teil unmöglich die Dynamik von Mobbing wahrzunehmen. Aus diesem Grund sind Modifizierungen der Ausbildungslehrpläne unumgänglich:

„JA! Das ist meine Erfahrung auch. Meine Erfahrung ist, dass es SCHON Tendenzen gibt, die in eine Richtung gehen. Gerade das Thema „soziales Lernen“. Ist ja jetzt aufgenommen worden. Also das ist auch integriert worden in den (...) pädagogischen

Ausbildungskontext. [...] Also da tut sich etwas. Aber es tut sich sehr langsam“ (Interview 1, Zeile 18, S. 15).

Im Zuge der Adaption des Schulfaches „soziales Lernen“, mit welchem das Curriculum modifiziert wurde, sollen Schüler/innen auf Konflikte, Gewalt und Mobbing sensibilisiert werden. Laut Interviewpartner wurde das Lehrpersonal bis dato jedoch kaum ausreichend mit diese Thematik vertraut gemacht. *„Und das ist eine Schwierigkeit (...) und da sind Lehrer nicht geschult (Interview 1, Zeile 2, S. 16).*

Darüber hinaus lassen sich Rückschlüsse auf eine Verknüpfung der beiden Kategorien 2 und 4 ziehen, indem der Interviewpartner betont, *„dass die Klasse mit dem Klassenvorstand selbst die besten Experten sind“ (Interview 1, Zeile 36, S. 9).* Diese Aussage wird damit begründet, dass sowohl die Lehrperson als auch die Schüler/innen, die unmittelbar Betroffenen des Mobbingprozesses sind und somit über den gesamten Ablauf und das Ausmaß der Problematik Bescheid wissen. Die Klassenvorständ/innen und Schüler/innen werden als Expert/innen dieser Thematik bezeichnet und aus diesem Grund kommt ihnen eine tragende Rolle zu. Auch von Seiten der Eltern bekommen Lehrpersonen häufig den Status des/der Experten/in zugeschrieben und werden für Konflikte innerhalb der Institution Schule, wie zum Beispiel Mobbing, verantwortlich gemacht. Eltern sehen laut Interviewpartner, die Konfliktbearbeitung und -lösung als pädagogische Aufgabe und entziehen sich dadurch der Verantwortung.

Zur Problemlösung können, dem Mitarbeiter der Kinder- und Jugendanwaltschaft folgend, Trainer/innen (beispielsweise einer Mobbingstelle) hinzugezogen werden, die eine unterstützende und begleitende Rolle übernehmen. Die Trainer/innen leiten dabei Interventionen ein, die bei den betroffenen Personen (Lehrpersonen und Mitschüler/innen) das Gefühl der Verantwortungsübernahme anregen und fördern sollen. Um Unterstützung von einem/r Experten/in zu bekommen ist es erforderlich, dass der Klassenvorstand/die Klassenvorständin die Kontaktaufnahme übernimmt. *„Also der Ablauf ist der, dass es verpflichtend ist, dass sich der Klassenvorstand meldet und sagt: „Ich möchte das“ (Interview 1, Zeile 2, S. 8). „Insofern ist es wichtig, dass der Klassenvorstand zumindest ein Mindestmaß an Kommitment hat, ja er lässt sich da auf einen Prozess ein. Und jaaaa er weiß, dass er, [...] wie eine Führungskraft auch ein Stück Verantwortung auch hat“ (Interview 1, Zeile 30, S. 8).*

Auch hier wird die Relevanz des Klassenvorstands/der Klassenvorständin verdeutlicht, welche/r die Bereitschaft haben muss, etwas gegen die Problematik unternehmen zu wollen sowie klare Maßnahmen zu ergreifen. In dieser Sequenz des Interviews findet eine Verknüpfung der Kategorie 4 – der bedeutungsvollen Rolle des Klassenvorstands/der Klassenvorständin – mit Kategorie 6 statt. Letztere zeigt auf, dass Lehrpersonen die Rolle der Verantwortungsträger/innen einnehmen. Zudem wird der Klassenvorstand/die Klassenvorständin in diesem Moment zum/r Vermittler/in, womit auch Rückschlüsse auf Kategorie 3 gezogen werden können. Damit externe Hilfe von der Klasse in Anspruch genommen werden kann, muss der Klassenvorstand aktiv die Rolle des/der Vermittlers/in einnehmen. Das bedeutet, dass er/sie gezielt mit einer Institution bzw. mit Hilfspersonen Kontakt aufnehmen muss, sofern er/sie zur Bearbeitung des Konflikts Unterstützung von „außen¹⁴“ benötigt.

Darüber hinaus ist die Erkenntnis der beteiligten Personen, dass sie selbst ein Teil dieses Prozesses sind notwendig, um Vorkehrungen und Maßnahmen gegen Mobbing einleiten zu können. Der Interviewpartner betont: *„Es gibt niemanden, der bei Mobbing nicht beteiligt ist! Das heißt der Klassenvorstand IST Teil des Mobbing“* (Interview 1, Zeile 11, S. 8). Die Tatsache, dass es sich bei Mobbing um eine Problematik innerhalb des Systems handelt, führt dazu, dass alle Mitglieder angehalten sind, Verantwortung zu übernehmen. *„Es geht nur in einer Gemeinsamkeit“* (Interview 1, Zeile 15, S. 10), betont die interviewte Person.

Ein weiteres Beispiel in dem auf die Notwendigkeit, Verantwortung zu übernehmen hingewiesen wird, erläutert die interviewte Person in folgender Sequenz: *„[...] man fördert die eigene Verantwortung. Indem, dass sich JEDER und JEDE die Frage stellt: „Was hat denn das mit mir zu tun?“ Die Kinder dazu ermutigen Verantwortung zu übernehmen und nicht zuzusehen und zu sagen: „Hallo, da geht es jemanden schlecht! Ich hole Hilfe!“ Also die ZU- und WEGSCHAUER (...) haben die meisten Möglichkeiten. Weil DIE die so MASSIV in dem drinnen sind, die können sich meis-*

¹⁴ Dabei kann es sich einerseits um schulinterne Hilfspersonen, wie zum Beispiel Schulsozialarbeiter/innen, Schulpsycholog/innen, Beratungslehrer/innen, etc. handeln. Andererseits können auch Hilfspersonen aus externen Institutionen herangezogen werden.

tens eh nicht wehren. Und natürlich auch der Lehrer, dass der die Verantwortung übernimmt [...] (Interview 1, Zeile 6, S. 10).

Innerhalb dieses Auszugs aus dem Interview wird die Relevanz der Verantwortungsübernahme deutlich, auf welche in Kategorie 6 hingewiesen wird. Der Interviewpartner vermerkt zudem, dass der Klassenvorstand/die Klassenvorständin vor Beginn eines externen Workshops gewisse organisatorische Tätigkeiten übernehmen muss, wie zum Beispiel das Organisieren eines Raumes. Erst dann kann mit den Interventionen und Maßnahmen zur Beseitigung des Konflikts begonnen werden. Abgesehen von den Lehrpersonen werden speziell die Zu- und Wegschauer/innen, die sich oftmals nicht als direkt Betroffene des Konflikts betrachten, zur Übernahme der Verantwortung aufgefordert.

Ein Anhaltspunkt dafür, dass persönliche Erfahrungen, Wert- und Normvorstellungen der Lehrpersonen das Vorgehen maßgeblich beeinflussen, schlägt sich in der folgenden Sequenz nieder: *„Also wirklich im Sinne eines „VORLEBENS“. NEIN, DAS TUN WIR NICHT“* (Interview 1, Zeile 14, S. 10). Die Lehrperson fungiert hier als Respektsperson bzw. als Vorbild und signalisiert bei den Schüler/innen, dass ein bestimmtes Vorgehen gefordert sowie abweichendes Handeln sanktioniert wird. Wie bereits von Kessler und Strohmeier (2009) im theoretischen Teil angeführt wurde, wird der Mensch von sozialen Prozessen und Erfahrungen geprägt. Spezifische Vorgehens- und Handlungsweisen der Lehrpersonen können somit maßgeblich zur Entwicklung beitragen und das Verhalten der Kinder und Jugendlichen beeinflussen (Kessler, Strohmeier 2009, S. 41). Lehrpersonen setzen Grenzen, fordern zum aktiven Eingreifen auf und rufen bei Schüler/innen das Gefühl hervor, in Mobbing-situationen Verantwortung übernehmen zu müssen. Im Zuge dessen kann Kategorie 8, in der dem Lehrpersonal die Rolle der Respektsperson zukommt, bestätigt werden.

Des Weiteren führt der Mitarbeiter der KiJA ein Beispiel dafür an, dass sich Eltern häufig der Verantwortung entziehen und Lehrpersonen zu den Verantwortungsträger/innen des Konflikts machen. *„[...] also VIELE Eltern geben die Verantwortung bei der Türe ab und sagen „Du musst dich jetzt mit dem Maxi auseinandersetzen. Ist mir egal wie du tust. Weil du bist Pädagoge und du hast das gelernt“* (Interview 1, Zeile 3, S. 15).

In dieser Passage wird deutlich, dass Lehrpersonen von den Eltern aufgrund ihrer pädagogischen Ausbildung oftmals den Expertenstatus (Kategorie 2) zugeschrieben bekommen. Im Zuge der Ausbildung sollen, den Eltern zufolge, die dafür nötigen fachlichen Kompetenzen, erworben werden, welche Lehrer/innen dazu befähigen, alle aufkommenden sozialen Gewalt- und Konfliktsituationen zu beseitigen. Im Idealfall soll dies ohne elterliche Mithilfe vonstattengehen.

Um Lehrer/innen von ihrer Rolle der Expert/innen ein Stück weit zu entlasten und Schüler/innen in die Verantwortung zu ziehen, fließen Leitgedanken wie „*Was macht es denn zum Beispiel schwer, dass man sagt, man tut etwas?*“ (Interview 1, Zeile 1, S. 11), „*theaterpädagogische Elemente*“ (Interview 1, Zeile 26, S. 10) sowie „*erlebnispädagogische Elemente*“ (Interview 1, Zeile 17, S. 12) in professionelle Interventionen mit ein. Mit Hilfe dieses zielgerichteten und geplanten Vorgehens soll die Bewusstwerdung des Konflikts gefördert werden und in einem weiteren Schritt auf die in diesem Zusammenhang eigene Verantwortung einer jeden Person aufmerksam gemacht werden. Die beteiligten Personen sollen dadurch zum Nachdenken und Reflektieren der Situation aufgefordert werden und die Gründe ihrer konkreten Verhaltens- und Reaktionsweise (Handeln vs. Nicht-Handeln) analysieren.

Dem Interviewpartner folgend kann resümierend festgehalten werden, dass die Rolle der Lehrperson in etwa so vielfältig ist, wie die des Phänomens an sich, womit Kategorie 1 bestätigt werden kann. Anhand etlicher Beispiele konnte außerdem Kategorie 5 bestätigt werden, welche besagt, dass Lehrpersonen keine aktiven Maßnahmen einleiten, um Mobbing zu stoppen. Nichtsdestotrotz betont der Mitarbeiter der KiJA jedoch, dass es auch eine Vielzahl aktiv eingreifender Lehrer/innen gibt, welche mit Hilfe diverser Interventionen gegen das Problem Mobbing ankämpfen. Die Herangehensweise sowie das Engagement Letzterer variieren stark und hängen von den jeweiligen Personen sowie deren individuell erlebten Erfahrungen und dem Vorwissen zu dieser Thematik (Fort- und Weiterbildung) ab.

Im Zuge des ersten Interviews liegt der Fokus besonders auf der Rolle des Klassenvorstands/der Klassenvorständin. Diese Annahme wird damit begründet, dass dieser leitenden Person auf der einen Seite die Rolle des/der Experten/in zugeschrieben wird, welche/r selbst am besten über klassendynamische Prozesse informiert ist und somit (ev. auch unter Zuhilfenahme externer Hilfspersonen) Experte/in der Bearbei-

tung des Problems ist. Auf der anderen Seite fungiert der Klassenvorstand/die Klassenvorständin als Vermittler/in, welche/r bereits zu Beginn der Maßnahmenergreifung notwendig ist, beispielsweise bei der Kontaktaufnahme mit externen oder schulinternen Institutionen. Im Zuge dessen übernimmt diese leitende Person einen beachtlichen Anteil der Verantwortung. Dadurch dass sie als Respektspersonen agieren sowie individuelle Grenzen, Werte und Normen aufzeigen, obliegt den Lehrpersonen ein Großteil der Verantwortung. Damit können auch Kategorie 6 und 8 bestätigt werden.

Die Rollenzuschreibung der Lehrperson als Täter/in konnte in diesem Interview nicht bestätigt werden, da sich hierfür keine Anhaltspunkte im Material aufzeigen ließen.

7.2 Analyse: Interview 2

Im Zuge des zweiten Interviews wurde eine Expertin für psychologische Gewaltprävention befragt, die bereits zu Beginn die Rolle der Lehrpersonen als Vermittler/in betont und somit Hinweise auf Kategorie 3 liefert: *„Oder die Lehrer auch die Schüler schicken können“* (Interview 2, Zeile 29, S. 3). Damit wollte die Interviewpartnerin ausdrücken, dass sofern ein Problem bei Schüler/innen aufkommt, Lehrpersonen sie zu einem/r Experten/in weiter vermitteln können, vorausgesetzt, die nötigen Ressourcen sind in der Institution vorhanden. Ein weiterer Auszug des Interviews verdeutlicht die komplexe Kommunikationskette ehe es zu einer Hilfeleistung durch externe Expert/innen kommt: *„Also der Lehrer – zum dortigen Direktor – der dortige Direktor ruft X an. Und X sagt zu uns „Hey, kümmert euch bitte darum und nehmt Kontakt auf mit der Schule.“ Dann reden wir mal mit dem Klassenvorstand oder mit dem Direktor. Oder mit beiden“* (Interview 2, Zeile 2, S. 7).

Auf Grund des zum Teil sehr langen Vermittlungsprozesses kann es auch zu Missverständnissen kommen: *„Und im Endeffekt hat sich herausgestellt, dass schon vor 3 Monaten die Direktoren oder die Klassenvorständin eine erfolgreiche Intervention gestartet haben und das Mobben gar nicht mehr da war“* (Interview 2, Zeile 9, S. 7). Abgesehen davon, dass hier eine Verknüpfung der Kategorie 3 hergestellt werden kann, wird in dieser Sequenz zudem aufgezeigt, dass die leitende Lehrperson (der Klassenvorstand/die Klassenvorständin) die Aufgabe der Konfliktbeseitigung übernimmt. *„Da muss man dann schauen, welchen Lehrer gibt es noch außer dem Klassenvorstand, der viel mit dieser Klasse zu tun hat“* (Interview 2, Zeile 32, S. 8). Hier kann somit auch Kategorie 4 bestätigt werden, in welcher die bedeutsame Rolle des Klassenvorstands/der Klassenvorständin thematisiert wird. Wenn – aus welchen Gründen auch immer – die leitende Lehrperson nicht zur Bearbeitung des Problems zur Verfügung steht, kann auf andere Lehrpersonen ausgewichen werden. Der Vorteil des Klassenvorstands/der Klassenvorständin ist jedoch, dass es sich dabei um eine Lehrperson handelt, die im Verhältnis zu anderen Lehrpersonen mehrere Stunden des Unterrichts übernehmen. Meist erweist es sich somit als vorteilhaft, den Klassenvorstand/die Klassenvorständin mit diesem Problem vertraut zu machen, da er/sie im Regelfall eine bedeutsame Stellung in der jeweiligen Klasse einnimmt.

Die interviewte Schulpsychologin, welche selbst Workshops durchführt und Interventionen bei Mobbing einleitet, weist darauf hin, dass sie als Expertin häufig gezielt Lehrpersonen in die Bearbeitung und Interventionssetzung einbezieht.

„Wo man dann den Lehrenden vielleicht noch Arbeitsblättern dort lässt oder sagt, dass sie dies und das noch machen könnten. Also einfach die Lehrer berät und ihnen sagt was sie jetzt noch weiter machen können“ (Interview 2, Zeile 11, S. 6).

„Das man sagt: Ok, ich mach jetzt hier diese Gespräche und du bleibst dann dabei. Das hab ich auch schon gemacht, dass sie einfach wissen: Ok, so geht das. In Zukunft mach ich das vielleicht selber so! Ich schau auch immer darauf, dass da auch Lehrer dabei sind, die das auch wissen. Damit man sie nachbetreuen kann“ (Interview 2, Zeile 7, S. 9).

Gegenwärtig beinhaltet das Ausbildungscurriculum für Lehramtsstudierende kaum gewaltpräventive und handlungsanleitende Methoden und Strategien. Daher haben Lehrpersonen im Zuge des Workshops die Möglichkeit, sich spezifische Kompetenzen und Handlungsanweisungen anzueignen, um in einem nächsten Schritt die Rolle des/der Experten/in zu übernehmen. Die Lehrperson wird somit mit Hilfe des/der Experten/in selbst zum/r Experten/in dieser Problematik. Diese Auszüge aus dem Interview liefern Rückschlüsse auf die Kategorie 2, welche besagt, dass Lehrpersonen die Rolle des/der Experten/in übernehmen. Auch in einer anderen Sequenz des Interviews wird der Expert/innenstatus der Lehrperson aufgezeigt. Lehrpersonen *„[...] können manchmal auch viel sagen (...) über die Klassenstruktur. Wer mit wem befreundet ist und wo es eventuell Unterstützer geben würde für das Opfer (...)“* (Interview 2, Zeile 30, S. 11). Dieser Faktor ist bei der Bearbeitung des Konflikts deshalb relevant, da die Lehrperson – also Expert/in – somit externen Helfer/innen Auskunft über klasseninterne Dynamiken und Strukturen geben kann.

Weiters konnten Indizien für Kategorie 6, in der Lehrpersonen die Rolle der Verantwortungsträger/innen zukommt, im Ausgangsmaterial gefunden werden: *„Also das Um und Auf ist schon, dass der Lehrer dahinter ist und kontinuierlich dran bleibt. Weil sonst nützt das alles nichts. Weil sonst denken sich die Schüler, „Ja ok, dann fangen wir in einer Woche wieder damit an und es passiert eh nichts.“ Das ist dann nicht so gut“* (Interview 2, Zeile 17, S. 6).

Um eine längerfristige und effektive Intervention und Problembeseitigung erzielen zu können, weist die Expertin auf die Relevanz einer beständigen und stabilen Hilfsperson hin, welche die Verantwortung für die Bewältigung des relevanten Sachverhalts übernimmt. Des Weiteren lässt sich Kategorie 6 anhand folgender Passagen nachweisen:

„Also man muss immer schauen, dass man irgendeinen quasi „verbündeten“ Lehrer in dem Klassensystem findet, der da dann auch hinschaut. [...] „OK! Du wirst beobachtet““ (Interview 2, Zeile 1, S. 9).

„Also grundsätzlich ..ich meine (...) eine Art der Verantwortung haben sie. Weil sie sind in die Klasse involviert und (...)“ (Interview 2, Zeile 11, S. 13).

Damit es zu einer erfolgreichen Hilfeleistung kommen kann, muss sich mindestens eine Person zur Verfügung stellen, welche die Klasse (inkl. Täter/innen und Opfer) kontinuierlich bei der Durchführung und Einhaltung der im Zuge des Workshops gemeinsam vereinbarten Regeln unterstützt und betreut. In der oben angeführten Textpassage wird auf die Relevanz der Verantwortungsübernahme einer Lehrperson hingewiesen. Denn wenn dies nicht der Fall ist, kann es zu keiner effektiven Problembeseitigung kommen. Diese Aussage stellt somit eine weitere Manifestation der Kategorie 6 dar. Weiterführend weist die interviewte Person auf die Notwendigkeit hin, die Täter/innen darauf aufmerksam zu machen, dass sie kontrolliert und überwacht werden. Jedoch werden im Zuge dieser Aussage keine Sanktionen verbalisiert oder angekündigt. Im Rahmen dieser Sequenz kann interpretativ herausgefiltert werden, dass der Lehrperson die Rolle der Respektsperson zukommt, welche in Kategorie 8 thematisiert wird. Dies wird durch die Androhung bzw. Aufforderung zum Gehorsam der Schüler/innen signalisiert. Die Schulpsychologin hebt diesen Aspekt weiters hervor, indem sie die Notwendigkeit der ständigen Präsenz der Lehrperson äußert. Nicht zuletzt deshalb, damit sie dann *„auch darauf achten kann, dass es dann auch eingehalten wird“* (Interview 2, Zeile 17, S. 5).

„Also von den Kindern (...) wird meistens erwünscht, dass sie¹⁵ auf Regeln achten. Also auf die Durchsetzung und auch auf die Konsequenzsetzung bei Regelbruch“ (Interview 2, Zeile 25, S. 9).

Mit dieser Aussage wird einmal mehr die Rolle des Lehrers/der Lehrerin als Respektsperson deutlich und somit Kategorie 8 wiederholt bestätigt.

Nachdem nun diverse Rollenmuster, Vorgehensweisen und Handlungsvorkehrungen in Mobbing-situationen mit Hilfe konkret ausgewählter Sequenzen aufgezeigt werden konnten, wurde Kategorie 1 – das vielfältige Rollenbild – transparent gemacht. Weitere Auszüge aus dem Interview werden folglich dargestellt, da diese wiederholt als Anschauungsmaterial der Kategorie 1 dienen:

„Manche sind sehr engagiert und nehmen es sich schon sehr zu Herzen. Manche können auch nicht schlafen deswegen. Weil sie nicht wissen was sie tun sollen (...) und wie sie den Kindern helfen können“ (Interview 2, Zeile 15, S. 13).

„Und andere wiederum: „Manche sehen sich schon auch als Teil des Systems, bei dem sie auch gerne dabei sein möchten“ (Interview 2, Zeile 20, S. 13).

In diesen ausgewählten Textpassagen wird die Vielfältigkeit und Diversität der Rollenbilder der Lehrpersonen sichtbar. Als mögliche Einflussfaktoren dessen, erläutert die interviewte Person folgende Aspekte:

„Das kommt sehr darauf an, was die Lehrer selbst für Erfahrungen mit Mobbing gemacht haben. Und es kommt auch sehr darauf an, was sich Lehrer selber zutrauen. Manche Lehrer sagen: „Da war Mobbing. Da hab ich das abgestellt. Bitte kümmere dich noch einmal um das Opfer!“ oder so (...): „dass das wieder sicherer wird“. Da muss ich den dann stärken und noch nachbetreuen. Oder so. Manche Lehrer die nicht mal wissen, dass es Mobbing in ihrer Klasse gibt“ (Interview 2, Zeile 25, S. 8).

Die Vorgehensweise in Mobbing-situationen ist, der Interviewpartnerin zufolge, abhängig von gemachten Erfahrungen und bisherigen Konfrontationen mit dem Phänomen. Aus diesem Grund gibt es verschiedene, ähnliche aber auch konträre Rollen, die von den Lehrpersonen eingenommen werden. Wie bereits mehrmals betont wur-

¹⁵ die Lehrpersonen

de, sind eingreifende Maßnahmen und aktive Hilfeleistungen im Zuge von Mobbing unabdingbar. Auf Erfahrung beruhend gibt es in der Praxis leider *„auch Lehrer die kümmern sich nicht. [...] Das ist leider ganz schrecklich“* (Interview 2, Zeile 10, S. 9).

Die Schulpsychologin betont jedoch weiters, dass Lehrpersonen, sofern sie über Gewalttaten und Mobbing innerhalb ihrer Klasse Bescheid wissen, durchaus aktiv handeln oder Maßnahmen ergreifen. *„Also wenn sie es mitbekommen (...) also bewusst (...) dann sagt keiner NEIN! Also das müsste schon ein sehr kaltherziger Lehrer sein“* (Interview 2, Zeile 15, S. 12). Werden also Konflikte innerhalb der Institution Schule von den Lehrpersonen wahrgenommen und als solche identifiziert, kommt es der Interviewpartnerin folgend, immer zu einer aktiven Handlung. Dies würde bedeuten, dass Kategorie 5 nur auf Lehrpersonen zutrifft, die Mobbingprozesse nicht realisieren.

Des Weiteren erläutert die Schulpsychologin, dass es häufig aufgrund von Unsicherheiten bzw. fehlendem Wissen zu keiner aktiven Handlung und Interventionssetzung von Seiten der Lehrpersonen kommt:

„Manchmal unterschätzen sie es, dass es wirklich Mobbing ist und glauben halt, das ist nur ein Konflikt zwischen den zweien und sagen: „Na, geht euch eben mal aus dem Weg!“ Aber bei Mobbing ist es nicht so, die können sich ja nicht einfach mal aus dem Weg gehen“ (Interview 2, Zeile 27, S. 11).

Da es sich bei Mobbing jedoch um ein Phänomen innerhalb eines Systems¹⁶ handelt und dieses auch nur innerhalb dessen behoben werden kann, ist es erforderlich, Hilfe von außen in Anspruch zu nehmen¹⁷. In diesem Zusammenhang hebt die Schulpsychologin die enorme Signifikanz von Gewaltpräventionsprogrammen an Schulen hervor. Konkret bezieht sie sich dabei auf das „Wiener Soziale Kompetenztraining¹⁸“ (WiSK).

¹⁶ Das Wort System inkludiert hier Schüler/innen, Lehrpersonen, Direktor/innen, Eltern und andere Personen, welche zur Bearbeitung des Konflikts von Relevanz sein können.

¹⁷ Siehe Interview 2, S. 15

¹⁸ Siehe Kapitel 3.4.4 Präventives Förderprogramm sozialer und interkultureller Kompetenzen, S. 32 und Interview 2, S. 10

„Da geht es darum (...) dass sie sich schulintern einmal austauschen. Also: Was ist deine Rolle, was ist deine Rolle und was ist deine Rolle? Was kann ich gut und was mach ich gut? Sehen das alle gleich? Und dann eben auf Schulebene irgendwelche Interventionen setzen. Z.B. die Hausordnung ändern oder Projekte starten, oder so. Und dann im zweiten Schritt ist es so, dass Klassenvorstände eine extra SCHILF¹⁹ bekommen, FÜR ein Gewaltpräventionsprogramm für ihre Klassen“ (Interview 2, Zeile 13, S. 10).

Einerseits werden im Zuge dieses Programms die einzelnen Rollen der betroffenen Personen (Schüler/innen, Lehrpersonen, Täter/innen und Opfer) thematisiert und andererseits werden alle aufgefordert, die Situation sowie die jeweiligen aktiven oder passiven Handlungen zu reflektieren. Häufig wissen zu- und wegschauende Personen nicht, dass sie zu einem gewissen Grad selber zu Täter/innen werden. Denn indem sie nichts gegen die Konfliktsituation unternehmen, sondern diese in gewisser Weise ignorieren, bestärken und unterstützen sie die Täter/innen in ihren negativen Handlungsweisen. Dies wäre ein Beispiel für die konkrete Einordnung verschiedener Rollenbilder. Des Weiteren wird in der eben zitierten Sequenz erneut die Relevanz des Klassenvorstands/der Klassenvorständin unterstrichen. Diesem/r kommt im Zuge dieses Programms die Aufgabe zu, eine schulinterne Lehrer/innenfortbildung zu absolvieren. Hier kann somit zum wiederholten Male Kategorie 4 aufgezeigt werden. Innerhalb dieser ausgewählten Passage wird zudem sichtbar, dass Lehrpersonen die Rolle des/der Experten/in zugeschrieben wird. Mit Hilfe fachspezifischer Arbeits- und Übungsblätter, individuell angefertigter Zeitpläne und Konzepte, angepasst an die aktuelle Situation, werden Lehrpersonen im Zuge der SCHILF zum/r Experte/in gemacht. Der Klassenvorstand/die Klassenvorständin nimmt somit die Rolle des/der Experten/in ein und zeigt dadurch eine Verknüpfung der beiden Kategorien 2 und 4 auf.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass auch die interviewte Schulpsychologin die Diversität der Lehrer/innenrolle aufzeigt. Sofern Mobbing als solches erkannt wird, werden aktiv Handlungen und Maßnahmen zur Bearbeitung des Konflikts von Seiten der Lehrpersonen unternommen. Es kann jedoch sein, dass eine

¹⁹ Schulinterne Lehrerfortbildung

aktive Intervention ausbleibt, da beispielsweise der Schweregrad der physischen oder psychischen Gewalt von den Lehrpersonen unterschätzt wird. Ähnlich wie bei dem ersten Interview kommt auch hier dem Klassenvorstand/der Klassenvorständin eine bedeutsame Rolle zu. Allerdings wird in diesem Interview auch die Rolle der Lehrpersonen allgemein hervorgehoben. Sie sind es, die mit Hilfe von Expert/innen selbst zu Expert/innen dieser Problematik werden und dadurch zur Bearbeitung des Konflikts sowie zur Nachbetreuung der Schüler/innen befähigt werden. Zudem wurde eine Vielzahl vermittelnder Aufgaben genannt, welche ebenfalls der Lehrperson zugeschrieben werden.

Um das Phänomen Mobbing bearbeiten und beseitigen zu können, muss das Lehrpersonal die Verantwortung übernehmen. Dies bedeutet, dass eine effektive Intervention sowie Prävention nur dann möglich ist, sofern Lehrpersonen kontinuierlich die Verantwortung dafür übernehmen. Sofern dies nicht der Fall ist, ist jede Intervention, selbst von dem kompetentesten Fachpersonal, zwecklos. Lehrer/innen müssen dabei die Rolle der Respektsperson übernehmen, indem sie Regeln aufstellen und Missachtungen bzw. Brüche dessen notfalls sanktionieren.

Des Weiteren konnte Kategorie 7 – Lehrperson übernimmt die Rolle des/der Täter/in – nicht aufgezeigt werden.

7.3 Analyse: Interview 3

Im dritten Interview wird die Rolle der Lehrperson direkt von einer Lehrperson analysiert. Im Unterschied zu den beiden vorherigen Interviews fließen hier zahlreiche subjektive Sichtweisen und praktische Fallbeispiele ein, mit denen Mobbing und die damit einhergehende Problematik dargestellt werden. Zuerst wird mit Hilfe einiger Textpassagen die persönliche Betroffenheit, aber auch die Bereitschaft der Lehrpersonen Maßnahmen zu ergreifen, aufgezeigt. *„Lehrer halten wirklich viel aus und sie probieren lange (...) und dann ist es mitunter vielleicht auch schon zu spät. Aber sie probieren wirklich sehr viel und halten viel aus“* (Interview 3, Zeile 16, S. 6). In einem weiteren Ausschnitt werden erneut die persönliche Belastung sowie die fehlenden zeitlichen Ressourcen herausgestrichen. *„Man muss sich oft Termine suchen, weil die Lehrer wirklich immer sehr beschäftigt sind. Die Pause ist ganz kurz (...) es wollen viele etwas (...) also es geht wirklich zu“* (Interview 3, Zeile 28, S. 15). Abgesehen davon, dass Mobbing den Unterricht und das Zusammenleben innerhalb einer Klasse stört, wirkt es sich auch negativ auf die Pause aus. Kurz gesagt: *„Mobbing ZERSTÖRT! Das ist nicht tolerierbar“* (Interview 3, Zeile 21, S. 8), betont die Interviewpartnerin. Zudem weist sie auf die Brisanz dieser Problematik im Hinblick auf die Lehrpersonen hin.

Nachdem nun die persönliche Betroffenheit der Lehrpersonen angesprochen wurde, werden folglich, mit Hilfe ausgewählter Sequenzen aus dem Material, die unterschiedlichen Kategorien veranschaulicht.

Kategorie 2 kann dahingehend aufgezeigt werden, dass die Interviewpartnerin mehrmals betont, Schulpsycholog/innen und Schulsozialarbeiter/innen würden *„die Lehrer bei Konflikten in der Klasse“* unterstützen (Interview 3, Zeile 9, S. 14). *„JA! [...] bei der Arbeit unterstützen [sie uns]“* (Interview 3, Zeile 10, S. 15), wiederholt sie erneut. Diese Textpassage, in der zwei Mal vermerkt wird, dass Hilfspersonen Lehrer/innen unterstützen, liefert Anhaltspunkte dafür, dass Lehrpersonen den Hilfspersonen keinen Expert/innenstatus zuschreiben, sondern sich selbst als Expert/innen betrachten. Darüber hinaus könnte daraus geschlossen werden, dass sich Lehrer/innen selbst für diesen Konflikt verantwortlich fühlen, weshalb sie sich lediglich Unterstützung von außen holen, die eigentliche Konfliktbewältigung aber selbst in die

Hand nehmen. Diese Annahme kann auch aufgrund der folgenden Aussage bestätigt werden: *„Aber es gibt eine gewisse Schuld, dass Mobbing nicht passieren soll. Also das man gegenüber den Schülern und der Klasse schuldig ist“* (Interview 3, Zeile 4, S. 13).

Des Weiteren führt die Lehrerin die Definition einer unterstützenden Tätigkeit weiter aus: *„Unterstützen heißt hier entweder: Gespräche im Lehrerzimmer im Rahmen einer Teamkonferenz oder sie gehen mit in die Klasse, oder sie arbeiten ein bestimmtes Programm aus, oder sie holt sich die Schüler einzeln. Oder sie holt sich die Gruppe“* (Interview 3, Zeile 14, S. 15).

Lehrpersonen und Hilfspersonen, wie zum Beispiel Schulsozialarbeiter/innen und Schulpsycholog/innen, nehmen gemeinsam die Rolle des/der Experten/in ein, mit Hilfe dem/der sie versuchen das Problem innerhalb der Klasse zu bearbeiten und aufzulösen. Diese Sequenz verdeutlicht jedoch, dass Lehrpersonen den Hilfspersonen „nur“ eine unterstützende Funktion zuteilen. An keiner Stelle wird explizit erwähnt, dass letztere über das nötige fachliche Wissen zur Bewältigung einer Mobbing-situation verfügen. Andererseits kommt beiden Gruppen ein vermittelnder Aspekt zu, da sie beide versuchen, ob gemeinsam oder getrennt voneinander, die Kommunikation zwischen den Mitschüler/innen, Eltern und Lehrpersonen zu stärken. Des Weiteren erläutert die Lehrperson: *„Wir sind schon die ersten Ansprechpersonen und natürlich auch der Klassenvorstand“* (Interview 3, Zeile 25, S. 4). Konkret an dieser Passage geht hervor, dass sich Lehrpersonen als die ersten Ansprechpersonen für die Schüler/innen sehen. Zusätzlich können, zur Bearbeitung von Mobbing und Gewalt, bei Bedarf externe Hilfspersonen angefordert und hinzugefügt werden. *„Und die Psychologen, die Sozialarbeiter und die werden dann natürlich hinzu geschaltet“* (Interview 3, Zeile 32, S. 9) Inwieweit erste Interventionen von den Lehrpersonen durchgeführt werden *„hängt von den Ressourcen ab, die man in der Schule zur Verfügung hat“* (Interview 3, Zeile 1, S. 10). Obwohl Indizien für Kategorie 2 aufgezeigt werden, bezeichnet sich die Lehrperson jedoch an keiner Stelle selbst explizit als Expertin. Insofern kann Kategorie 2 nur zum Teil zugestimmt werden.

Der Klassenvorstand/die. Klassenvorständin hat eine noch bedeutsamere Rolle, da ihm/ihr die Aufgabe zukommt, den Schüler/innen das Unterrichtsfach „soziales Lernen“ zu vermitteln.

„Es gibt wöchentlich eine „soziales Lernen“ Stunde und die führt fast immer der Klassenvorstand oder der zweite Klassenvorstand. Und der bespricht das dann auch mit den Kindern. Und natürlich auch mit den Eltern. Ich bin sehr dafür, dass man die Eltern schon auch mit einbezieht“ (Interview 3, Zeile 16, S. 5).

Im Zuge einer Unterrichtseinheit die der Klassenvorstand/die Klassenvorständin moderiert, findet wöchentlich eine Stunde „soziales Lernen“ statt. Gemäß den Aussagen der Lehrerin *„[macht] der Klassenvorstand schon viel [...] und der hat auch viele Stunden. Er hat die „soziale Lernen“ Stunde (...) und er ist auch die erste Ansprechperson für die Eltern. Und die anderen Lehrer bringen sich schon auch ein. Aber meistens lässt man dem Klassenvorstand den Vortritt. Wie der das will. Und man bringt sich dann halt ein“ (Interview 3, Zeile 23, S. 6).* Sofern der Klassenvorstand/die Klassenvorständin die dafür nötigen Ressourcen aufbringen kann, werden auch aktuelle Themen diskutiert.

„Ja, wir besprechen das und lassen es uns dann auch schildern. Und versuchen natürlich auch Lösungsmöglichkeiten zu finden“ (Interview 3, Zeile 2, S. 6). *„Also natürlich gibt es Situationen, in denen ich gleich handeln muss. Sonst sag ich (...) „Das ist vorgefallen – wie siehst du das?“ und „Ist das immer so oder ist das nur bei mir so?“ Und „Was sollen wir tun?““ (Interview 3, Zeile 33, S. 6).*

Der Klassenvorstand/die Klassenvorständin übernimmt eine leitende Funktion, indem er/sie als erstes Maßnahmen gegen den Konflikt ergreift. Darin lässt sich eine Bestätigung der Kategorie 4 wiederfinden. Im Falle, dass eine andere Lehrperson zu solch einem Vorfall dazu stößt, erweist sich, laut Interviewpartnerin, auch Letztere als kooperativ und intervenierend.

Der Lehrerin zufolge übernehmen Lehrpersonen *„[d]ie Rolle des Schlichters“ (Interview 3, Zeile 20, S. 8).* Im Zusammenhang mit der skizzenhaften Darstellung der vorherrschenden Interventionsformen wird deutlich, dass die Rolle des Schlichters mit der Rolle des/der Vermittlers/in gleichgesetzt werden kann. Parallel dazu nehmen Lehrpersonen die Rolle des/der Verantwortungsträgers/in ein, indem sie sich für die Aufgabe der Bewältigung des Problems bzw. des Sachverhalts verantworten. Die Kategorien 3, welche die Rolle des/der Vermittlers/in fokussiert und Kategorie 6, de-

ren Schwerpunkt auf der Rolle der Verantwortungsträger/in liegt, lassen sich somit auch in diesem Interview bestätigen.

„Also ich versuche den Sachverhalt zu eruieren. Durch reden, aber auch durch aufschreiben lassen. Also z.B. einen Bericht: Was ist passiert?“ (Interview 3, Zeile 29, S. 8). „[...] Was hast du gehört, gesehen (...) was ist passiert? Mündlich und/oder schriftlich“ (Interview 3, Zeile 34, S. 8)

Indem die ganze Klasse aufgefordert wird, zu dieser Problematik Stellung zu nehmen, fungiert die Lehrperson als Vermittler/in zwischen den Betroffenen. Lehrpersonen organisieren gezielt Maßnahmen, die das Verhalten der Schüler/innen positiv beeinflussen und gegen Mobbing wirken. Als Beispiel dafür wird im Interview *„[...] ein Ausflug, wo es keinen Lern- oder Erfolgsdruck gibt, sondern wo sie spielen können und Spaß haben“* (Interview 3, Zeile 26, S. 7) genannt. Anschließend daran, erfolgt die Kontaktaufnahme der Eltern. Lehrpersonen wenden sich dabei meist an die Eltern der betroffenen Opfer und Täter/innen und nur in Ausnahmefällen an der gesamten Klasse. Im Zuge eines Elternabends passiert es häufig, dass Lehrpersonen zu der Erkenntnis kommen, dass es oft schwierig ist, *„[...] den Eltern zu vermitteln, dass sie das lange machen müssen. Und, dass sie das aushalten müssen, wenn der zu Hause tobt“* (Interview 3, Zeile 19, S. 11). Einerseits übernimmt der/die Lehrer/in die vermittelnde Funktion, um zwischen den Schüler/innen untereinander, Unstimmigkeiten zu beseitigen und andererseits, um das Problembewusstsein auszuweiten und Eltern zur Konfliktbearbeitung hinzu zu ziehen. Durch diese Textpassagen wird die Relevanz der Kategorie 3, wonach Lehrpersonen die Rolle des/der Vermittlers/in einnehmen, bestätigt.

Darüber hinaus handeln Lehrer/innen – gemäß Kategorie 8 – als Respektsperson, indem sie Schüler/innen Grenzen aufzeigen. Geprägt von eigenen Norm- und Wertvorstellungen, vermitteln Lehrpersonen den Schüler/innen, welche Handlungen erlaubt und welche sanktioniert bzw. nicht geduldet werden. Die Interviewpartnerin betont, *„[...] dass sie²⁰ halt dann verstehen, das können sie hier nicht machen“* (Inter-

²⁰ die Schüler/innen

view 3, Zeile 16, S. 10). Die Aufforderung der Lehrpersonen an die Eltern, ihren Kindern Grenzen zu vermitteln wurde im Interview mehrfach betont.

Des Weiteren kristallisieren sich im Zuge des Interviews auch Anhaltspunkte der Kategorie 6 heraus, indem die Verantwortungsübernahme aufkommender Konflikte von Seiten der Lehrpersonen in den Fokus rückt. *„Also wenn man wirklich alle Eltern einlädt dann ist es naheliegend zu sagen „Liebe Eltern sehen Sie, wir bemühen uns wirklich sehr dieses Problem zu lösen. Aber wir brauchen auch ihre Unterstützung zu Hause!“ Also zum Beispiel Thema Grenzen setzen“* (Interview 3, Zeile 34, S. 11). Als besonders relevant sticht während der Durchführung des Interviews eine Aussage hervor, welcher von der Lehrerin eine besondere Beachtung zugeschrieben wurde: *„Also ich hab schon gelernt: Je früher, umso besser“* (Interview 3, Zeile 5, S. 10). Aufgrund der jahrelangen praktischen Ausübung des Lehrberufes und aufgrund prägender Vorerfahrungen kam die Interviewpartnerin zu dem Entschluss, dass ein rapides Eingreifen von Vorteil sei. Somit streicht die Lehrperson einmal mehr ihre eigene Verantwortung hervor und illustriert Kategorie 6. Schäfer und Herpell (2010) weisen zudem darauf hin, dass so früh als möglich in das Mobbingssystem eingegriffen werden muss, um größere Folgen entgegen zu wirken (Schäfer, Herpell 2010, S. 9).

Im Unterschied zu den anderen Interviews wird sichtbar, dass aus der Perspektive der Lehrperson, die Rollenvielfalt weitaus weniger ausgeprägt dargestellt wird, als dies bei den vorherigen Interviewpartner/innen der Fall war. Aus der subjektiven Betrachtung der Lehrperson, erweckt es den Anschein, als würden Lehrpersonen generell eine einheitliche, aktiv eingreifende Vorgehensweise haben. Es lassen sich keine Anhaltspunkte der Kategorie 5 aufzeigen, welche besagt, dass Lehrpersonen keine aktive Handlung bzw. Maßnahme gegen Mobbing setzen würden. Des Weiteren konnte Kategorie 7 – die Lehrperson übernimmt die Rolle des/der Täter/in – nicht bestätigt werden.

Obwohl in diesem Interview an keiner Stelle explizit von der Rolle der Lehrperson als Expert/in gesprochen wird, lassen sich in den Aussagen der Lehrerin Anhaltspunkte dafür wiederfinden. Dies kann auch daraus resultieren, dass die Lehrperson mehrmals betont, dass externe Helfer/innen zwar zur Unterstützung dienen, Lehrer/innen selbst jedoch, die ersten Maßnahmen und Schritte gegen Mobbing einleiten. In diesem Zusammenhang kommt dem Klassenvorstand/der Klassenvorständin eine we-

sentliche Rolle zu, da diese/r als erste Ansprechperson für Schüler/innen und Eltern anzusehen ist und auch für die Wissensvermittlung der sozialen Lerneinheit verantwortlich ist. Aufgrund dieser Aspekte kam die Forscherin im Verlauf des Interviews zu der Annahme, dass Lehrpersonen aufgrund des Drucks ihrer Vorgesetzten durch Mobbingvorfälle einer starken psychischen Belastung ausgesetzt sein können.

Die Lehrerin weist wiederholt auf die enorme Relevanz der Setzung von Grenzen sowohl seitens der Eltern sowie der Lehrpersonen hin. Aus diesem Grund kann zusammenfassend betont werden, dass in diesem Interviewprozess der Kategorie 8, welche die Rolle als Respektsperson hervorhebt, eine außerordentliche Gewichtung zukommt. Die zugrundeliegende langjährige Tätigkeit als Lehrperson, ließ die Interviewpartnerin zu der Annahme kommen, dass ein ad hoc Eingreifen im Falle von Mobbing unumgänglich ist. Praktische Erfahrungen können somit nachhaltig zu einem modifizierten Verständnis bestimmter Problematiken führen.

7.4 Analyse: Interview 4

Im Rahmen des vierten und somit letzten Interviews wurde gleich zu Beginn des Interviews deutlich, dass, laut der Interviewpartnerin, der Lehrperson eine facettenreiche Rolle zukommt. Mit Hilfe der nachfolgenden Aussage der Sonder- und Heilpädagogin wird somit Kategorie 1 bestätigt.

„Ja das ist ganz verschieden eigentlich. [...] Also es gibt welche die gar nichts wissen wollen davon. Also die einfach abblocken und dann so Sachen sagen wie „Das hat es bei uns auch schon gegeben!“ oder „Ja das ist normal!“ oder „Macht euch das selber aus!“. [...] Dann gibt es welche, die sich schon Gedanken machen, aber sehr hilflos sind und nicht wissen, wie sie das anpacken sollen. Und die dann aus Unsicherheit oft gar nichts machen. Das gibt es auch“ (Interview 4, Zeile 23, S. 4).

Abgesehen von den vielseitigen und individuell unterschiedlichen Rollenmustern der Lehrpersonen, von welchen anfangs gesprochen wird, wird im zweiten Teil dieser Sequenz deutlich, dass Lehrpersonen häufig keine aktive Handlung bzw. Maßnahme gegen Mobbing ergreifen. Kategorie 5 kann hiermit bestätigt werden und es werden Gründe und Auslöser aufgezeigt, wodurch das Nicht-Handeln beeinflusst wird. Die Interviewpartnerin vermerkt, dass es *„oft Lehrer [gibt], die sich gar nicht darum [kümmern]. Also es gibt schon viele, die nichts tun! Ein Drittel ist engagiert und tut etwas dagegen und der Rest eher nicht“* (Interview 4, Zeile 25, S. 6). Bei dieser Aussage handelt es sich um einen Erfahrungswert der Interviewpartnerin, welcher auf persönlichen Erlebnissen basiert und nicht wissenschaftlich fundiert wurde. Für die Forscherin war die Annahme der Interviewpartnerin dennoch überraschend, da dies bedeutet, dass weitaus weniger Lehrpersonen tatsächlich aktiv eingreifen als anfänglich angenommen wurde. Im weiteren Verlauf des Interviews wird ein weiterer Grund angeführt, weshalb es oft zu keiner aktiven Handlung der Lehrpersonen kommt:

„[A]lso die Lehrer haben Angst und haben das Gefühl, sie seien unfähig oder haben es nicht im Griff. Was ein Blödsinn ist! Weil ich denke mir, man kann sich nicht überall auskennen. Und da ist es ja OK wenn man sich Unterstützung von außen holt. Aber da ist oft durchgekommen (...) so viel Scham! „Boah, jetzt hab ich das selber nicht mehr im Griff und jetzt muss ich mir jemanden holen.“ Ich denke, darum warten sie oft auch so lange“ (Interview 4, Zeile 18, S. 7).

Hier wird auf die persönliche Belastung der Lehrpersonen hingewiesen, die mit Mobbing einhergeht. Sie fühlen sich mit der Situation überfordert und es ist ihnen unangenehm, externes Hilfspersonal heranzuziehen. Ein Grund dafür könnte sein, dass ein Gefühl des Versagens und Scheiterns damit verbunden wird.

Im folgenden Absatz wird die Notwendigkeit der Bearbeitung der Problematik, sowie der Durchführung von Interventionen innerhalb des gesamten Klassensystems, transparent. Entgegenwirkende Maßnahmen, welche nur mit einem Teil der Klasse vollzogen werden, führen zu keinem effektiven und positiven Resultat. Die interviewte Person bemängelt, dass Lehrpersonen *„nur mit den Betroffenen [...] [o]der mit den Tätern [sprechen]. Aber nicht mit dem Rest und das ändert dann gar nichts“* (Interview 4, Zeile 30, S. 4). Einen weiteren Aspekt, den die Interviewpartnerin anführt, betrifft das fehlende Wissen in Bezug auf Mobbing.

„Lehrer/innen verwechseln oft "Konflikt" mit "Mobbing". Wenn sie sagen, die Schüler/innen sollen sich das selber ausmachen, kann das, je nach Alter und Thema, bei einem Konflikt gerechtfertigt sein. Bei Mobbing jedoch, wo eine Dynamik mit der ganzen Gruppe und ein Machtgefälle von der Gruppe zum einzelnen entstanden ist, ist es unmöglich, ohne Hilfe von außen wieder herauszukommen“ (Interview 4, Zeile 11, S. 11).

Aus diesem Grund wiederholt die Sonder- und Heilpädagogin nachdrücklich die Relevanz der Teilnahme seitens der Lehrpersonen an spezifischer Fort- und Weiterbildungen. *„Darum halte ich Lehrerfortbildungen für so wichtig, da man nicht nur mit allen Schüler/innen, sondern auch mit allen Lehrer/innen und Eltern im jeweiligen System arbeiten sollte“* (Interview 4, Zeile 23, S. 11). Im Zuge dessen wird dem/der Lehrer/in die nötige fachliche Kompetenz vermittelt, die er/sie in den Unterricht sowie in den Umgang mit Schüler/innen einbauen kann.

Nachdem nun Kategorie 5, welche die Rolle des Nicht-Handelns thematisiert, ausgiebig beleuchtet wurde, liegt nun der Schwerpunkt auf jenen Lehrpersonen, die aktiv Maßnahmen einleiten. *„Und dann gibt es eben noch die, die Bescheid wissen über das Thema und anpacken. Einfach einmal reden mit der ganzen Klasse, sagen „Bei uns gibt es das nicht und das tolerieren wir nicht!“ Grenzen aufzeigen. Gespräche*

führen und Eltern in die Klasse herein holen. Also die gibt es auch“ (Interview 4, Zeile 2, S. 5).

In diesem Zitat beschreibt die Sonder- und Heilpädagogin das, ihrer Meinung nach, angemessene Verhalten in Mobbing-Situationen. Dabei legt sie den Fokus auf das Aufzeigen von Grenzen und auf die Übernahme von Verantwortung für ihr Handeln oder Nicht-Handeln seitens der Lehrer/innen. Ihr Appell richtet sich an Lehrpersonen, die aufgefordert werden zielorientiert zu handeln und Kindern und Jugendlichen Grenzen aufzuzeigen. *„Und ihnen klar [zu machen,] (...) [dass man] als Erwachsener oder als Lehrer [...] das sehr wohl klarmachen und [...] sagen [kann]: „Das tolerieren wir hier nicht!“ [...] Also einfach mehr Zivilcourage [fordern] und sich mehr trauen und das auch ansprechen“* (Interview 4, Zeile 10, S. 5). Die Lehrperson, aber auch andere Erwachsene, werden aufgefordert Verantwortung für diese Problematik zu übernehmen und als Respektsperson zu fungieren. *„Hallo! Bei uns gibt es das nicht“* (Interview 4, Zeile 8, S. 5). Somit lassen sich sowohl Kategorie 6 und Kategorie 8 bestätigen. Zu einer Verantwortungsübernahme von Seiten der Lehrpersonen kommt es jedoch oftmals *„viel zu spät“* (Interview 4, Zeile 11, S. 7) oder erst, *„wenn Druck von den Eltern kommt“* (Interview 4, Zeile 31, S. 7).

Im Gegensatz zu den vorherigen Interviews kann in dem vierten Gespräch zum ersten Mal Kategorie 7 bestätigt werden, in welcher Lehrpersonen selbst die Rolle des/der Täters/in übernehmen. Es gibt *„[...] auch Täter unter Lehrern! Das gibt es auch. [...] Sei es unbewusst oder bewusst“* (Interview 4, Zeile 23, S. 5). Bislang wurde dieser Aspekt völlig außer Acht gelassen und in den Interviews der anderen drei Expert/innen wurde die Zuschreibung der Lehrperson als Täter/in an keiner Stelle genannt. Aufgrund dessen geht die Forscherin davon aus, dass diese Rollenzuschreibung eine eher seltene Form des Mobbens ist.

Darüber hinaus wird im Zuge des Interviews die Rolle des Klassenvorstands/der Klassenvorständing besonders hervorgehoben. Ihm/ihr kommt die Rolle zu, sich als Vermittler/in um die Kontaktaufnahme weiterer Personen (Eltern, Workshop, etc.) zu kümmern. Somit werden die Kategorien 3 und 4 durch die Aussagen der Interviewperson bestätigt. *„Oder sie haben es dem Klassenvorstand gesagt und der hat dann bei uns angerufen bzgl. eines Workshops“* (Interview 4, Zeile 27, S. 8).

Der Klassenvorstand/die Klassenvorständin nimmt daher, der Interviewpartnerin zufolge, eine zentrale Rolle in Mobbingfällen ein. Um Maßnahmen gegen Gewalt und Mobbing ergreifen zu können, muss es mindestens eine Person geben, die sich der Problembewältigung annimmt. Dies beinhaltet u.a. ein kontinuierliches Beobachten der Klassendynamik, was im nachfolgenden Zitat sichtbar wird.

„Was das Auflösen einer Mobbingdynamik in der Klasse auch noch schwierig macht, ist, dass meistens nicht alle Lehrer/innen an einem Strang ziehen. Wenn jetzt z.B. der Klassenvorstand zwar ein Auge drauf hat, die Gangaufsicht aber wegschaut (und die Mobbinghandlungen passiert ja meistens in der Pause oder vor bzw. nach der Schule), wird's schwierig“ (Interview 4, Zeile 17, S. 11).

Folglich wird ein Aspekt von der Forscherin besonders hervorgehoben, da dieser bislang noch nie in dieser Form dargestellt wurde. Abgesehen von der Institution Schule verbringen Kinder und Jugendliche einen Großteil ihrer Zeit zu Hause. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, inwiefern elterliche Handlungen und Meinungen die Handlungsweisen ihrer Kinder und Jugendlichen beeinflussen.

Laut der Interviewpartnerin geben Eltern ihren Kindern häufig den Ratschlag, sich von Konfliktsituationen fern zu halten: *„Ja, halte dich da heraus!“* oder *„Das geht dich ja eigentlich nichts an!“* (Interview 4, Zeile 4, S. 6). Aussagen wie diese, führen bei den Kindern zu der Annahme, dass Eltern das aktive Nicht-Handeln unterstützen bzw. befürworten und fördern diese Vorgehensweise bei ihren Kindern damit. Aussagen wie diese führen bei den Kindern zu der Annahme, dass Eltern das aktive Nicht-Handeln unterstützen bzw. befürworten würden. Somit fördern Eltern diese passive Vorgehensweise ihrer Kinder. Aus diesem Grund betont die Sonder- und Heilpädagogin, dass seitens der Erwachsenen und der Lehrpersonen Zivilcourage von den Kindern eingefordert werden sollte.

„Also einfach mehr Zivilcourage und sich mehr trauen und das auch ansprechen. Ich merke, dass da ganz viel Angst dahinter ist. Also: „Wenn ich das anspreche, dann ist er mir böse“ (Interview 4, Zeile 12, S. 5).

Als Begründung für die mangelnde Zivilcourage führt die interviewte Person die damit einhergehende Angst und Unsicherheit an. Direkt oder indirekt betroffene Schüler/innen befürchten negative Reaktionen und Kommentare anderer Mitschüler/innen,

sofern sie im Gegensatz zur restlichen Gruppe aus ihrer Rolle austreten und sich an Hilfspersonen wenden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in diesem vierten und somit letzten Interview, welches mit einer Expertin aus dem sonder- und heilpädagogischen Bereich geführt wurde, eine Zentrierung auf die Kategorien 4 und 5 zu verzeichnen ist. Einerseits misst die Pädagogin dem Klassenvorstand/der Klassenvorständin einen hohen Wert bei, da diese/r eine zentrale Leitfigur in Mobbingfällen innerhalb des Klassensystems darstellt. Seine/ihre Aufgabe ist es, Maßnahmen gegen Mobbing einzuleiten, indem er/sie Kontakt mit (externen) Hilfspersonen aufnimmt. Erst durch die Übernahme der Verantwortung ist es möglich, diese Problematik konstruktiv zu beseitigen. Andererseits kritisiert die Interviewpartnerin das häufige Nicht-Handeln seitens der Lehrpersonen und schreibt ihnen auf Grund verschiedenster Faktoren eine passive Rolle zu.

Wie bereits bei einem vorherigen Interview kurz erwähnt, kann auch hier anhand des Materials Kategorie 7 bestätigt werden, in welcher Lehrer/innen selbst der/die Täter/in sind.

7.5 Darstellung und Vergleich der Interviewanalysen

In diesem Kapitel werden Ergebnisse und Schlussfolgerungen dargelegt, sowie theoretische Bezüge hergestellt, welche sich aus dem Material der vier Interviews ableiten lassen. Anhand zahlreicher Aussagen der Expert/innen kann aufgezeigt werden, dass Lehrpersonen diverse Rollenbilder in Mobbing-situationen einnehmen. Weiters werden die acht aus dem Material herausgebildeten Kategorien Schritt für Schritt hervorgehoben.

Nach Beendigung der Interviews und zu Beginn der Auswertung ersterer wurde deutlich sichtbar, dass jedes Interview unterschiedliche Aspekte unterstreicht bzw. dass die verschiedenen Interviews konträre Schwerpunkte setzen. Dies fällt besonders bei dem dritten Interview auf, welches mit einer Lehrperson geführt wurde. Im Unterschied zu den anderen drei Interviews basieren die Annahmen und Grundlagen ihres Wissens auf der Praxis. Hypothesen und Annahmen sind das Resultat zahlreicher praktischer Fälle aus dem schulischen Alltag. Positive wie negative Ereignisse und Reaktionsweisen der Schüler/innen beeinflussen das weitere Handeln der Lehrpersonen maßgeblich und führen in manchen Situationen auch zu Modifizierungen des Verhaltens. Darüber hinaus wird an etlichen Sequenzen aus dem Interview die persönliche Betroffenheit und Belastung der Lehrerin mit dieser Thematik sichtbar. Bereits anhand der ersten Fragen des problemzentrierten Interviews werden Unterschiede deutlich. Der Mitarbeiter der Kinder- und Jugendanwaltschaft, die Schulpsychologin sowie die Sonder- und Heilpädagogin antworten konträr zur Lehrerin, dass keine Zunahme von Mobbing zu verzeichnen ist. Der Lehrerin folgend ist gegenwärtig ein Anstieg beobachtbar. Dies könnte daraus resultieren, dass die Lehrperson aktuell vermehrt einige Gewalt- bzw. Mobbingfälle in ihrer Klasse hat und aus diesem Grund zu der Annahme der negativen Veränderung kommt. Die drei Interviewpartner/innen, deren Wissen hauptsächlich theoretischen Ursprungs ist, dementieren diese Aussage.

Interventionen und Maßnahmen sind bei Lehrpersonen oftmals das Produkt ihrer eigenen bisherigen Erfahrungen sowie individuell entwickelten Wert- und Normvorstellungen. All diese Aspekte fließen mit ein, wenn es darum geht, aktiv zu handeln oder sich zurückzuhalten. Auch die spezifischen Vorgehens- und Handlungsweisen hängen

gen eng mit persönlichen (Vor-)Erfahrungen zusammen. So veranschaulicht auch Väth-Szusdziara (1978), dass die Meinungsmuster der Lehrpersonen jene der Schüler/innen maßgeblich beeinflussen, wenn es sich beispielsweise um das Thema Gewalt und Mobbing handelt (Väth-Szusdziara 1978, S. 174). Auch in aktuelleren Konzepten des Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen wird dem Modell für soziales Lernen eine enorme Bedeutung zugeschrieben. So weisen Kessler und Strohmeier darauf hin, dass „Lehrpersonen ein prägendes soziales Modell für Schüler/innen“ darstellen (Kessler, Strohmeier 2009, S. 41).

Diese These soll jedoch in keinerlei Hinsicht den Anschein erwecken, als sei das theoretische Wissen für die vorliegende Masterarbeit von größerer Relevanz als das aus der Praxis stammende Wissen der Lehrerin. Ganz im Gegenteil. Wer, wenn nicht die Lehrperson selbst, kann einen besseren Einblick in den praktischen Alltag zeigen als diese selbst? Durch die eben angeführte Ausführung soll darauf hingewiesen werden, dass es sich um Interviewpersonen aus unterschiedlichen Bereichen handelt und diese Differenzen auch bei der Auswertung beachtet werden müssen.

Im Zuge der Auswertung fällt auf, dass Kategorie 1 – die Vielfältigkeit des Rollenbildes der Lehrpersonen – in allen vier Interviews mehrfach betont und hervorgehoben wurde. In den meisten Fällen wurde eingangs das breite Spektrum der Mannigfaltigkeit betont und anschließend daran erfolgte eine explizite Zuschreibung einer spezifischen Rolle der Lehrpersonen. Sofern dies nicht gleich zu Beginn der Fall war, wurde es im Zuge des Interviews thematisiert. Mittels der Spezifizierung der Rollenzuschreibungen kann erneut Kategorie 1 bestätigt werden, da sich diese auf die starke Varianz bezieht. Im Zuge der Forschung können sieben Rollen definiert und herausgestrichen werden und zwar jene als Experte/in, die Rolle als Vermittler/in, die einflussreiche Rolle als Klassenvorstand/Klassenvorständin, die Rolle der nicht aktiv handelnden Lehrperson, die Rolle als Verantwortungsträger/in, die Rolle als Täter/in sowie die Rolle als Respektsperson. Wie bereits im theoretischen Teil ausgeführt wurde, konzentriert sich u.a. Terhart aus der Perspektive der Bildungswissenschaft auf die Rolle der Lehrpersonen. Ihm zufolge sind Lehrer/innen einer Vielzahl an Rollenerwartungen von Seiten der Gesellschaft ausgesetzt. Eltern, Schüler/innen, Schulleiter/innen und Politiker haben jeweils unterschiedliche Betrachtungsweisen und Rollenerwartungen an diese Berufsgruppe (Terhart 2001, S. 16).

Kategorie 2 kann auch bestätigt werden, jedoch im Gegensatz zu Kategorie 1, um ein Vielfaches weniger ausgeprägt. Im Zuge des ersten Interviews, welches mit einem Mitarbeiter der Kinder- und Jugendanwaltschaft geführt wurde, zentrierte sich die Rolle des/der Experten/in hauptsächlich auf die Klassenvorständ/innen. Dem Interviewpartner folgend kommt den Klassenvorständ/innen eine einflussreiche und spezielle Rolle zu. Er bezeichnet sie als Experte/in der Klasse für beispielsweise klassendynamische Prozesse sowie Beziehungs- bzw. Freundschaftskonstellationen. Zudem wird Lehrpersonen oftmals der Expertenstatus zugeschrieben, da sie über eine pädagogische Ausbildung verfügen²¹. Im zweiten Interview, welches mit einer Schulpsychologin geführt wurde, rückt besonders Kategorie 2 in den Mittelpunkt. Einerseits betont die Interviewpartnerin, dass sich Expert/innen von „außen“ durch fachliche Kompetenzen im Bereich Mobbing und Gewalt sowie konkrete Interventionen auszeichnen. Andererseits weist die Schulpsychologin darauf hin, dass Lehrpersonen durch externe Expert/innen und das mit ihnen einhergehende fachliche Wissen selbst zum/zur Experten/in bei Mobbing werden können. In diesem Zusammenhang kann man auch von einer Rollenumkehr bzw. Rollenzuschreibung sprechen. Mit Hilfe der Expert/innen werden den Lehrpersonen im Zuge eines Workshops fach einschlägiges Wissen und konkrete Handlungsanweisungen vermittelt wodurch sie selbst zu Expert/innen werden. Aus dem Interview der Lehrperson geht zudem hervor, dass Klassenvorständ/innen in gewisser Hinsicht ein Expertenstatus zukommt. Im dritten Interview kann Kategorie 2 dahingehend bestätigt werden, dass sich Lehrpersonen selbst als Expert/innen bezeichnen. Ein Grund dafür kann sein, dass Lehrpersonen sich für die Bearbeitung und Auflösung der Problematik verantwortlich fühlen, da sie von der Schulleitung den Auftrag erhalten, ein positives Klassenklima zu schaffen. Schulsozialarbeiter/innen und Schulpsycholog/innen nehmen der Lehrerin folgend die Funktion der Unterstützer/innen ein. Im letzten Interview wird die Relevanz externer Helfer/innen unterstrichen, welche den Lehrpersonen tatkräftig zur Seite stehen und sie in ihrer Funktion unterstützen. Die Sonder- und Heilpädagogin begründet dies damit, dass Lehrpersonen trotz ihrer pädagogischen Ausbildung nicht alle Aufgaben allein und aus eigener Kraft bewältigen können müssen. Daraus lässt

²¹ Siehe Interview 1

sich schließen, dass in den vier Interviews unterschiedliche Sichtweisen der Expert/innenrolle herausgearbeitet wurden.

Kategorie 3 – die Rolle des/der Vermittlers/in – kann innerhalb des ersten Interviews aufgezeigt werden, da Klassenvorständ/innen zur Bearbeitung der Problematik oftmals externe Hilfspersonen heranziehen, welche zielgerichtet kontaktiert werden müssen. Nur durch diese Vermittlung kann für Schüler/innen einer Klasse zur Bearbeitung von Mobbing ein/e Experte/in zur Verfügung stehen. Auch im Zuge des dritten und vierten Interviews wurde diese Rolle zum Inhalt gemacht. Die Lehrperson weist zudem darauf hin, dass die Berufsgruppe der Lehrer/innen des Öfteren eine vermittelnde Funktion zwischen Lehrpersonen und den betroffenen Personen, wie zum Beispiel den Eltern und Schüler/innen, einnimmt. Für die Schulpsychologin hat diese Rolle eine größere Bedeutung. Dabei verweist sie auf die komplexe Kommunikationskette, welche notwendig ist, um externe Hilfspersonen zur Bearbeitung heranziehen zu können. Durch die Vermittlung kann es zum Teil zu einem inkorrekten Informationsaustausch oder anderen Missverständnissen kommen.

Anschließend daran folgt Kategorie 4, die von der einflussreichen und tragenden Rolle der Klassenvorständ/innen handelt. Im Rahmen des ersten Interviews wird dieser Kategorie eine enorme Bedeutung zugeschrieben, da Klassenvorständ/innen es sind, welche den Großteil der Verantwortung für Konflikte innerhalb der Klasse übernehmen sowie wesentlich zur Behebung dessen beitragen können und müssen. An einigen Institutionen ist es beispielsweise verpflichtend, dass Klassenvorständ/innen erste Interventionen einleitet sowie organisatorische Tätigkeiten übernehmen, ehe das Helferteam kommt. Der Mitarbeiter der Kinder- und Jugendanwaltschaft bezeichnet die Klassenvorständ/innen als Experten der Problembehandlung. Auch im Zuge des zweiten Interviews wird dieser Rolle eine enorme Relevanz zugeschrieben. Nicht zuletzt deshalb, weil er/sie als Experte/in am besten über klassendynamische Prozesse informiert ist und ihm/ihr eine hohe Unterrichtsstundenanzahl zur Bearbeitung zur Verfügung stehen und sich dieser Faktor positiv auswirkt. Die Aussagen der Lehrerin sind dieser Ausführung beinahe deckend. Des Weiteren führt sie an, dass Klassenvorständ/innen die Vermittlungsaufgabe der „soziales Lernen“ Einheit zukommt, in der Schüler/innen dazu befähigt werden sollen, soziale Kompetenzen zu entwickeln und zu fördern. Sie betont, dass die Klassenvorständ/innen als leitende Funkti-

on die Aufgabe haben, eine Lösung des Problems zu finden. Anhand des Interviews der Sonder- und Heilpädagogin wird, ähnlich wie bei den anderen Interviews, deutlich, dass die Klassenvorständ/innen als zentrale Figur als Expert/innen fungieren. Sie sind es, die Verantwortung übernehmen müssen und die regelmäßig die Einhaltung der Hausordnung überprüfen. Alles in allem wurde mehrmals die enorme Relevanz des Klassenvorstands/der Klassenvorständin unterstrichen. Einerseits werden sie häufig als Experte/in aber auch als Verantwortungsträger/in betrachtet.

Kategorie 5 befasst sich mit der nicht-handelnden Rolle der Lehrpersonen. Der erste Experte formuliert in seinem Interview einige Beweggründe und Motive, die der Auslöser für das Nicht-Handeln sein können. Desinteresse, Überforderung mit der Situation oder hohes Alter der Lehrperson können dem Mitarbeiter der KiJA folgend zu einer fehlenden Einsatzbereitschaft führen. Die Schulpsychologin äußert sich dahingehend, dass ihrer Meinung nach Lehrer/innen eingreifen, sofern sie die Mobbing-situation auch als solche identifizieren und wahrnehmen. Häufig wird jedoch der Schweregrad und das Ausmaß unterschätzt. Im vierten Interview wurde diese Kategorie mehrmals genannt und es wurde betont, dass es in der Regel sehr häufig zu keiner aktiven Handlung kommt. Die Sonder- und Heilpädagogin geht davon aus, dass Lehrpersonen in solchen Situationen meist Angst und ein Gefühl der Überforderung haben. Darüber hinaus erklärt sie, dass Lehrpersonen oftmals das Gefühl verspüren, versagt zu haben. Die Pädagogin bezieht sich dabei auf etliche Erfahrungswerte aus ihrem praktischen Alltag und schreibt aus diesem Grund den Lehrpersonen eine passive Rolle zu. Im dritten Interview ließen sich keine Anhaltspunkte für Kategorie 5 im Material finden.

Sowohl im ersten, als auch im zweiten, dritten und vierten Interview wird an zahlreichen Stellen die Relevanz von Kategorie 6 aufgezeigt, in der Lehrpersonen die Rolle der Verantwortungsträger/innen zukommt. Um Mobbing beseitigen zu können, muss es den Expert/innen folgend mindestens eine Person im System geben, welche die Verantwortung dafür übernimmt. Im ersten Interview wird in diesem Zusammenhang die Rolle der Klassenvorständ/innen hervorgehoben, da sie meist diese Funktion einnehmen. Bei Workshops wird versucht sowohl bei Lehrpersonen als auch bei Schüler/innen das Verantwortlichkeitsgefühl zu aktivieren bzw. zu stärken. Dabei werden vor allem die zu- und wegschauenden Personen aufgefordert. Auch im zwei-

ten Interview wird deutlich, dass eine Person (Klassenvorstand/Klassenvorständin oder eine andere Lehrperson) kontinuierlich bei der Bearbeitung und Auflösung mitwirken sowie die Einhaltung gewisser Regeln kontrollieren muss. Es fällt jedoch auf, dass es bezüglich der Verantwortungsübernahme große individuelle Unterschiede gibt. Da es sich aus organisatorischen Gründen gut eignet, wird diese wesentliche und leitende Funktion meist den Klassenvorständ/innen zugeschrieben. Im vierten Interview sind die eben genannten Faktoren erneut sichtbar. Zusätzlich wird betont, dass Schüler/innen aufgefordert werden, Verantwortung für ihr Handeln aber auch ihr Nicht-Handeln zu übernehmen.

Im Unterschied zu den bisher genannten Kategorien wird Kategorie 7, in der Lehrpersonen die Rolle als Täter/in einnehmen, nur an zwei Stellen der Interviews kurz angeschnitten. Interessanterweise geht aus den Interviews hervor, dass in den seltensten Fällen die Opfer selbst Hilfe in Anspruch nehmen, sondern Lehrpersonen bzw. Eltern diese Rolle einnehmen. Die befragten Expert/innen, die in einer Mobbing- und Gewaltpräventionsstelle arbeiten, können daher über die Täterrolle der Lehrpersonen keine Auskunft geben, da sich Täter/innen selbst kaum als solche enthüllen werden. Es ist somit auch nicht verwunderlich, dass diese Kategorie kaum genannt wurde. Dabei handelt es sich allerdings um eine Interpretation der Forscherin. Aussagen über die Häufigkeit der Lehrpersonen als Täter/in sind nicht möglich.

Die letzte Kategorie, welche die Rolle als Respektsperson thematisiert, wird bereits im ersten Interview ausgiebig behandelt. Lehrpersonen kommt, dem Mitarbeiter der KiJA folgend, die Aufgabe zu, den Schüler/innen Grenzen aufzuzeigen. Dabei fließen individuelle Wert- und Normvorstellungen der Lehrpersonen mit ein. Im zweiten Interview liegt der Schwerpunkt auf der Durchsetzung von Konsequenzen bzw. Sanktionen, sofern die Regeln und Hausordnung nicht eingehalten werden. Nur so ist es möglich, dass sich die dynamischen Prozesse und Strukturen innerhalb der Klasse ändern. Auch im Zuge des dritten Interviews wurde die Rolle der Lehrer/in als Respektsperson hervorgehoben. Der Lehrerin zufolge haben auch Eltern die Aufgabe, konkrete Grenzen und Regeln bei ihren Kindern einzufordern. Ohne Mithilfe der Eltern ist kaum eine Bearbeitung der Problematik möglich. Im letzten Interview wird die Notwendigkeit der Einhaltung von Grenzen erneut unterstrichen. Konkrete Formulie-

rungen und Aussagen der Lehrpersonen können dabei helfen, den Schüler/innen eine Richtlinie zu geben.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Rolle der Lehrpersonen in aufkommenden Mobbing-situationen sehr vielfältig ist. Während sie von dem einen Teil der Gesellschaft den Expertenstatus zugeschrieben bekommen, sehen andere ihre Funktion als Vermittler/in. Den Klassenvorständ/innen kam in allen vier Interviews, welche mit Expert/innen geführt wurden, eine tragende Rolle zu. Sie sind es, die über das dafür notwendige Wissen und die Kompetenzen verfügen, um in diesen Situationen angemessen zu reagieren und zu agieren. Kategorie 4 wird somit hervorgehoben, da Klassenvorständ/innen zum Teil die Rolle der Expert/innen, der Vermittler/innen, der Verantwortungsträger/innen, der Täter/innen und der Respektspersonen einnehmen. Zudem können sie auch die Rolle der Lehrperson haben, die keine aktive Handlung bzw. Maßnahme einleitet. An zahlreichen Stellen der Interviews und auch im theoretischen Teil konnte aufgezeigt werden, dass mindestens eine Person bzw. Lehrperson die Verantwortung übernehmen muss, um Mobbing auflösen und stoppen zu können. Denn nur wenn eine bestimmte Person kontinuierlich hinter der Durchführung von Maßnahmen gegen Mobbing sowie die Einhaltung bestimmter Regeln kontrolliert, kann dieser dynamische Prozess gestoppt werden. Aus organisatorischen Gründen wäre es zweckmäßig und sinnvoll, diese Aufgabe den Klassenvorständ/innen zuzuschreiben.

Abschließend werden im letzten Kapitel noch einmal alle wesentlichen Erkenntnisse und Ergebnisse zusammengefasst.

8. Zusammenfassung und Ertrag

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Rolle der Lehrpersonen in aufkommenden Mobbing-situationen. Im theoretischen Teil wird zuerst die Vielfalt des Terminus Mobbing aufgezeigt und es folgt eine Abgrenzung zu ähnlichen Begriffen. Die Mannigfaltigkeit dieses Begriffs spiegelt sich auch in der empirisch-qualitativen Untersuchung wider. Alle vier Interviewpartner/innen haben ein mehr oder weniger unterschiedliches Verständnis von Mobbing. Dies hängt mit der im theoretischen Bereich vorhandenen Diversität zusammen.

Da Olweus immer noch als Vorreiter der Gewaltforschung anzusehen ist, wird sein Ansatz skizziert und es werden Erkenntnisse und Ergebnisse seiner Untersuchungen dargestellt. Aktuelle Zahlen bestätigten die Annahme der Forscherin, dass Mobbing immer noch ein präsent Thema der heutigen Gesellschaft ist. Sowohl im gesellschaftlichen Kontext, als auch auf bildungspolitischer und wissenschaftlicher Ebene wird deshalb immer noch nach neuen Erkenntnissen und Ansätzen geforscht. Dabei ist eine Tendenz zu kompetenzorientierten Modellen zu verzeichnen. Dem EPIK-Modell folgend, das auch als kompetenzorientiertes Konzept bezeichnet wird, sollten Lehrpersonen stets auf die Differenziertheit der Schüler/innen sowie ihre unterschiedlichen Lernvoraussetzungen eingehen und diese beachten. Denn durch die optimale Förderung sind ein guter Lernerfolg sowie eine ideale Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler/innen möglich. Abgesehen von der individuellen Lernförderung sollten Lehrpersonen ihre pädagogischen Tätigkeiten ständig kritisch hinterfragen und reflektieren. In Zusammenhang damit könnte ein kollegialer Austausch unter Lehrpersonen zielführende Ergebnisse bringen. Das dafür nötige Professionsbewusstsein führt bei Lehrer/innen dazu, dass sie ihr Expertenwissen wahrnehmen, sich aber sehr wohl über ihre individuell unterschiedlichen Grenzen und Lücken bewusst sind und sich davon auch abgrenzen. Mangelnde Kompetenz und falsche Lösungsstrategien können andernfalls zu erheblichen Problemen führen. Lehrpersonen sollten somit in der Lage sein, ihr Expertenwissen situationsadäquat anzuwenden.

Da ein weiterer Schwerpunkt dieser Ausführung auf der Prävention liegt, werden im dritten Kapitel das Konzept sowie Projekte der Kinder- und Jugendanwaltschaft Oberösterreich angeführt. Ihr Tätigkeitsbereich ist sowohl präventiv als auch informa-

tiv. Im Zuge der Interviews stellt sich jedoch heraus, dass das Angebot der Mobbing- und Gewaltpräventionsstellen meist nur in akuten Krisensituationen genutzt wird. Obwohl Prävention ein wesentlicher Teilaspekt der Institutionen darstellt, wird dieser nur selten in Anspruch genommen. De facto holen sich Lehrpersonen meist zu spät Unterstützung von Expert/innen, was zu schwerwiegenden psychischen Folgen der Opfer führen kann. Dem Konzept der KiJA folgend spielen Beziehungskompetenz, Macht, Selbstwirksamkeit und Regeln eine maßgebliche Rolle bei der Bearbeitung von Mobbing. Dieses Beziehungsquadrat kann mit Hilfe der Interviews nur zum Teil bestätigt werden. Die Relevanz der beiden Aspekte Beziehungskompetenz und Regeln werden mehrmals von den Expert/innen bestätigt. Des Öfteren wird darauf hingewiesen, dass die Einhaltung und Durchsetzung neuer Regeln, wie zum Beispiel einer Klassenvereinbarung, von den Lehrpersonen eingefordert werden muss. Regelbruch bzw. Missachtung sollten eine konsequente Sanktion von Seiten der Respektsperson zur Folge haben. Wenn Lehrpersonen zwar Gewalthandlungen wahrnehmen aber nicht eingreifen, werten Jugendliche dies als Freiraum für Gewalt. Lehrpersonen nehmen in vielerlei Hinsicht die Vorbildrolle für Schüler/innen ein. Durch das „Vorleben“ gewisser Werte, Normen und Haltungen bilden sich Schüler/innen ihre eigenen Deutungsmuster. Aus diesem Grund sollte diesem Aspekt auch mehr Aufmerksamkeit zukommen.

Im Verständnis der Gesellschaft ist ein bestimmtes Rollenbild vorhanden, welches mit gewissen Erwartungshaltungen einhergeht. Diese Erwartungshaltungen können zu zahlreichen Schuldzuweisungen aber auch Rollenkonflikten führen, da die Gesellschaft oftmals eine andere Erwartung des Tätigkeitsbereiches der Lehrpersonen hat als die Lehrer/innen selbst. Einerseits dient die Institution Schule als Ort der Wissens- und Kompetenzvermittlung, die Kinder und Jugendliche auf verschiedene Lebenssituationen vorbereitet. Auf der anderen Seite haben Schüler/innen innerhalb der Schule bzw. des sozialen Erfahrungsraums die Möglichkeit, positive und negative Erfahrungen zu sammeln.

Im Zuge der Interviews wird deutlich, dass Lehrpersonen in Mobbing-situationen diverse Rollen einnehmen. Eine Hauptrolle kommt dabei den Klassenvorständ/innen zu, da diese meist eine einflussreiche Rolle übernehmen. Von einem Teil der Gesellschaft werden sie als Expert/innen für klassendynamische Prozesse sowie Bezie-

hungskonstellationen in der Klasse bezeichnet und von anderen bekommen sie eine vermittelnde Funktion zugeschrieben. Des Öfteren ist er/sie auch die Person, die kontinuierliche und gezielte Interventionen durchführt sowie die Kontrolle bestimmter Klassenregeln übernimmt und notfalls die Missachtung sanktioniert. Mindestens eine Person muss die Verantwortung übernehmen, sofern Mobbing bearbeitet oder gestoppt und ein schulisches Zusammenleben ermöglicht werden soll. Diese Grundregel wird in den Interviews mehrmals bestätigt. Die Bereitschaft, Verantwortung für Problematiken im Klassenzimmer zu übernehmen und zu fördern ist auch das Ziel eines Wiener Förderprogramms (WiSK). Darüber hinaus werden in diesem Programm alternative Handlungsweisen auf Klassen- und auf Schulebene erarbeitet. Lehrpersonen (häufig auch Klassenvorständ/innen) kommt oftmals die Rolle des/r Vermittlers/in zu. Es muss eine kontinuierliche Zusammenarbeit der Lehrpersonen untereinander und der nicht direkt beteiligten Personen stattfinden. Dies bedeutet, dass Lehrpersonen, Schüler/innen und Eltern zur Bearbeitung herangezogen werden müssen, damit der Systemfehler behoben werden kann. In der empirisch-qualitativen Untersuchung wird an mehreren Stellen die Relevanz konkreter Durchsetzung von Grenzen betont. In diesem Zusammenhang fließen auch individuelle Wert- und Normvorstellungen der Lehrpersonen mit ein. Die Rolle der Lehrpersonen als Respektsperson kann an einigen Sequenzen der Interviews aufgezeigt und bestätigt werden.

Klassenvorständ/innen haben die Aufgabe, Mobbing und Gewalt im Unterricht zu thematisieren sowie den Schüler/innen soziale Kompetenzen, im Unterrichtsfach soziales Lernen, zu vermitteln. Es wird somit deutlich, dass den Klassenvorständ/innen eine einflussreiche und bedeutsame Rolle zukommt.

Darüber hinaus wird sowohl im praktischen als auch im theoretischen Teil der Arbeit auf die Notwendigkeit einer Modifizierung der Lehrer/innenausbildung aufmerksam gemacht. Ausreichende Fort- und Weiterbildungen würden zu einem professionellen Handeln der Lehrpersonen im Kontext von Mobbing führen. Damit einhergehend würde sich die Anzahl der Mobbingopfer reduzieren und auch das Element der Prävention würde stärker zum Ausdruck kommen. Im Ausbildungscurriculum der Lehrpersonen sind Anzeichen sichtbar, dass eine Veränderung diesbezüglich vorgesehen

ist. Allerdings sollte dieser Aspekt noch mehr in den Vordergrund gerückt werden und das Curriculum sollte dahingehend ausgebaut und modifiziert werden.

Vorerfahrungen und bereits erlebte Ereignisse wirken sich nachhaltig auf das Verhalten sowie die Vorgehensweise in Konflikten aus. Die empirisch-qualitative Untersuchung bestätigte diese Annahme damit, dass die interviewte Lehrerin im Interview ihre persönlichen Erfahrungen bzw. Auslöser und Motive für konkrete Handlungsweisen erläuterte und diese das Resultat vorheriger Erfahrungen darstellen. Eine Intervention die sich bereits in der Vergangenheit bewährte, wird von der Lehrperson erneut herangezogen, um das Problem zu bearbeiten bzw. auflösen zu können.

In den Interviews wird an einigen Stellen Kategorie 5 – die Rolle der nicht aktiv handelnden Lehrperson – bestätigt und es werden Gründe und Auslöser dieses passiven Verhaltens eruiert. Meist ist fehlendes Wissen sowie mangelnde Kompetenz des Lösungs- und Bearbeitungsvorgehens der Auslöser der Handlungsverweigerung. In einem nächsten Schritt führt dies zu einer Überforderung und einem Gefühl der Angst bei den betroffenen Lehrpersonen. Diese Erkenntnisse sind somit auch ein Grund der Annahme, dass das Angebot von Mobbing- und Gewaltpräventionsstellen im schulischen Bereich ausgebaut werden sollte sowie Lehrpersonen die dafür nötigen Kompetenzen im Zuge von Fort- und Weiterbildungen bzw. ihrer Ausbildung erwerben sollten.

Da der Täter/innenaspekt der Lehrpersonen nur an zwei Sequenzen der empirisch-qualitativen Untersuchung verdeutlicht wird, wird daraus der Schluss gezogen, dass diesem Punkt ein geringer Wert beigemessen werden kann.

Abschließend bleibt für die Zukunft wünschenswert, dass die Thematiken Mobbing und Gewalt in der Schule weiter untersucht werden und Ausbildungskonzepte für die Berufsgruppe der Lehrer/innen in den eben angesprochenen Bereichen modifiziert werden. Nur so kann diesem Phänomen nachhaltig entgegengewirkt werden.

9. Literaturverzeichnis

- Bertet, R., Keller, G. (2011). Gewaltprävention in der Schule. Wege zu prosozialem Verhalten. Bern: Verlag Hans Huber.
- Bödefeld, A. (2006). „... und du bist weg!“ Bullying in Schulklassen als Sündenbock-Mechanismus. Wien: LIT Verlag GmbH & Co.KG.
- Bründel, H. (2009). Tatort Schule. Gewaltprävention und Krisenmanagement an Schulen. Köln: Wolter Kluwer Deutschland GmbH.
- Bundesministerium für Gesundheit (2013). Bullying und Gewalt unter österreichischen Schülerinnen und Schülern: Ergebnisse 2010 und Trends. In: HBSC Factsheet. Heft Nr. 6. URL: http://www.gesundeschule.at/wp-content/uploads/2013-Factsheet-Nr-6_Bullying-und-Gewalt.pdf [Stand: 23.08.2014].
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014). Fort- und Weiterbildung für LehrerInnen an berufsbildenden Schulen. URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/lfb/bbs.html#heading_Fort_und_Weiterbildung_der_LehrerInnen_LFWB_ [Stand: 28.09.2014].
- DiePresse (2014). Jeder fünfte Schüler ist Mobbing-Opfer. <http://diepresse.com/home/bildung/schule/1583414/Jeder-funfte-Schuler-ist-MobbingOpfer> [Stand: 02.05.2014].
- DiePresse(2011). Mobbing. Lehrer zentral bei Prävention. URL: http://diepresse.com/home/bildung/schule/pflichtschulen/712113/Mobbing_Lehrer-zentral-bei-Praevention [Stand: 15.7.2014].
- Dresing, T., Pehl, T. (2013). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: Eigenverlag Marburg. URL: http://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf [Stand: 13.08.2014].
- Drewes, S., Seifried, K. (Hrsg.) (2012). Krisen im Schulalltag. Prävention, Management und Nachsorge. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.

- Eisermann J., Costanzo, E. de (2011). Die Erfassung von Mobbing – Eine Konstruktvalidierung aktueller Datenerhebungsverfahren. Dortmund/Berlin/Dresden: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- EPIK (2014). Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext. URL: http://epik.schule.at/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1 [Stand: 06.10.2014].
- Eurofound (2012). European Working Condition Survey. URL: http://www.eurofound.europa.eu/surveys/index_de.htm [Stand: 15.08.2014].
- Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.) (1997). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Froschauer, U., Lueger, M. (1998). Das qualitative Interview zur Analyse sozialer Systeme. Wien: WUV Universitätsverlag.
- Fühles-Ubach, S., Umlauf, K. (2013). Quantitative Methoden. In: Umlauf, K., Fühles-Ubach, S., Seadle, M. (Hrsg.) (2013). Handbuch Methoden der Bibliotheks- und Informationswissenschaft. Bibliotheks-, Benutzerforschung, Informationsanalyse. Berlin: De Gruyter Saur GmbH, S. 80-95.
- Gebauer, K. (2007). Mobbing in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Goffman, E. (1973). Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt am Main: Edition Suhrkamp.
- Großegger, B. (2011). Jugend in der Mediengesellschaft. Sozialisiert im Zeitalter des dynamischen technologischen Wandels. URL: http://jugendkultur.at/wp-content/uploads/Jugend_in_der_Mediengesellschaft.pdf [Stand: 20.11.2012].
- Heinrich, F., Plaum, E. (2009). Fragwürdige Fragebögen. Paradigmatische Untersuchungen zur Gewalt in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag Sozialwissenschaften.
- Herzog, R. (2007). Gewalt ist keine Lösung. Gewaltprävention und Konfliktmanagement an Schulen. Linz: Veritas Verlag.

- Hofmann, F. (2008). Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/innen und Studierende. Wien: ÖZEPS/BMUKK.
- Holzinger, A. (2011). Arbeitsfeld und Qualifikation. In: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2011). Integration in der Praxis. Lehrer/innen im Fokus, Heft Nr. 31, S. 5-10. URL: file:///C:/Users/Helene/Downloads/integ_praxis_31.pdf [Stand: 06.10.2014].
- Isenegger, U. (1978), Personelle Besetzung, Gremien und Fragen der Zusammenarbeit in der Schule. In: Wunberger, M., Minsel, W.-R. (Hrsg.) (1978). Schule als Institution. Studienprogramm Erziehungswissenschaft 1. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg, S. 102-117.
- Jannan, M. (2008). Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kessler, D., Strohmeier, D. (2009). Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. Wien: ÖZEPS/BMUKK.
- Kinder- und Jugendanwaltschaft Oberösterreich (2014a). Was tun – bei Mobbing & Gewalt im Klassenzimmer. Information & Anregungen für PädagogInnen.
- Kinder- und Jugendanwaltschaft Oberösterreich (2014b). MoGSTL greift ein! Ein Comic über Mobbing und Gewalt an Schulen.
- Kinder- und Jugendanwaltschaft Oberösterreich (2013). uns nur recht ... Tätigkeitsbericht 2010/2011/2012.
- Kinder- und Jugendanwaltschaft Oberösterreich (2014). „für deine rechte“ URL: http://www.kija-ooe.at/xchg/SID-2A3AFCEF-454B0D71/hs.xsl/183_DEU_HTML.htm [Stand: 30.07.2014].
- Lamnek, S. (1993). Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz Verlag.
- Leimer, C. (2011). Vereinbarungskultur an Schulen. Wien: ÖZEPS/BMUKK.
- Leitner, C. (2012). Der Standard. Österreich liegt weit über dem EU-Schnitt. <http://derstandard.at/1348284905583/Mobbing-Oesterreich-liegt-weit-ueber-EU-Schnitt> [Stand: 26.05.2014].

- Leymann, H. (Hrsg.) (1995). Der neue Mobbingbericht. Erfahrungen und Initiativen, Auswege und Hilfsangebote. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 5. Auflage.
- Mayring, P. (1997). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz Verlag, 6. Auflage.
- Merkens, H. (2006). Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Molnar, A., Lindquist, B. (2009). Verhaltensprobleme in der Schule. Lösungsstrategien für die Praxis. Dortmund: Borgmann.
- Neuberger, O. (1995). Mobbing. Über Mitspielen in Organisationen. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.
- OECD (2009). Doing Better for Children. Österreich. Länderauswertung. <http://www.oecd.org/els/family/43590132.pdf> [Stand: 26.05.2014].
- Olweus, D. (1995). Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- RIS (2014). Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem. Gesamte Rechtsvorschrift für Schulpflichtgesetz 1985, Fassung vom 21.08.2014. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> [Stand: 21.08.2014].
- Saferinternet (2014a). Das Internet sicher nutzen. URL: <http://www.saferinternet.at/cyber-mobbing/> [Stand: 14.07.2014].
- Saferinternet (2014b). Das Internet sicher nutzen. URL: <http://www.saferinternet.at/news/news-detail/article/307/> [Stand: 16.07.2014].
- Schäfer, M., Herpell, G. (2010). Du Opfer! Wenn Kinder Kinder fertig machen. Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.

- Schratz, M., Schritteser, I. (2011). Was müssen Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft wissen und können? In: Berner, H., Isler, R.(Hrsg.). Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Reihe: Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 177-198.
- Schritteser, I. (2009). Im Spannungsfeld pädagogischen Handelns. EPIK-Kompetenzen von Lehrpersonen. Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext, S. 1-12. URL: http://www.oezbf.net/cms/tl_files/Fortbildung/Angebote%20und%20Veranstaltungen/PH-UNI-Tagung/Schritteser_01.pdf [Stand 06.10.2014].
- Schritteser, I. (2012). Lernen pädagogisch gewendet. Annäherungsversuche mit Nebenwirkungen. In: Schritteser, I. et al. (Hrsg.) (2012). Innovative Learning Environments - Fallstudien zu pädagogischen Innovationsprozessen. Wien: Facultas/WUV, S. 25-57.
- Schubarth, W. (2010). Gewalt und Mobbing an Schule. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Spröber, N., Schlottke, P.-F., Hautzinger, M. (2008). Bullying in der Schule. Das Präventions- und Interventionsprogramm ProACT+E. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Statistik Austria (2008). Gesundheitsrisiko Arbeitsplatz: Belastungsfaktoren, Gesundheitsbeschwerden und Arbeitsunfälle. http://www.statistik.at/web_de/presse/032606 [Stand: 26.05.2014].
- Terhart, E. (1997). Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.) (1997). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 27-42.
- Terhart, E. (2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalyse, Reformkonzepte. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft: Pädagogische Professionalität, Heft Nr. 57, S. 202-224. URL:

http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7095/pdf/Terhart_Lehrerberuf_und_Professionalitaet.pdf [Stand: 28.09.2014].

WiSK (2014). WiSK Programm: Förderung sozialer und interkultureller Kompetenz in der Schule. URL: <http://wisk.psychologie.univie.ac.at/> [Stand: 20.08.2014].

Witzel, A. (1982). Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt und New York: Campus Verlag.

Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum: Qualitative Social Research* – Sozialforschung Volume 1, Heft Nr. 1, Art. 22. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [12.08.2014].

Wunberg, M., Minsel, W.-R. (Hrsg.) (1978). Schule als Institution. Studienprogramm Erziehungswissenschaft 1. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg Verlag.

Väth-Szusdziara, R. (1978). Forschung im und zum System der Schule. In: Wunberg, M., Minsel, W.-R. (Hrsg.) (1978). Schule als Institution. Studienprogramm Erziehungswissenschaft 1. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg, S. 160-179.

11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beziehungsquadrat in der Schule (KiJA 2014a, S. 3)	31
Abbildung 2: Mobbingrollen (KiJA 2013, S. 7)	33
Abbildung 3: MoGSTL - Comic über Mobbing und Gewalt an Schulen (KiJA 2014b)	35
Abbildung 4: Theoretisches Modell des WiSK Programms (WiSK 2014, o.A.)	39
Abbildung 7: Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring 1997, S. 60)	71
Abbildung 8: Interpretationsregeln nach Mayring (1997, S. 62)	73
Abbildung 9: Kategoriensystem	75
Abbildung 10: Einfaches Transkriptionssystem (Dresing, Pehl 2013, S. 21ff.)	122

Anhang

Interviewleitfaden der problemzentrierten Interviews

Vorerst möchte ich mich bei Ihnen recht herzlich bedanken, dass Sie sich für dieses Interview und somit zur Bearbeitung meines Forschungsvorhabens zur Verfügung stellen. Ihre Daten werden natürlich vertraulich behandelt und an keine anderen Personen weitergegeben.

- 1) Könnten Sie mir vorab ein paar Daten zu Ihrer Person geben und mich über Ihren beruflichen Werdegang informieren?
 - a) Ist eine spezifische Ausbildung notwendig, um im Bereich der Mobbingprävention arbeiten zu können? Und wenn ja, welche?
 - b) Seit wann sind Sie in diesem Bereich tätig?

- 2) Um eine einheitliche Definition zu verwenden, was verstehen Sie unter „Mobbing“?

- 3) Stimmen Sie der Aussage zu, dass eine deutliche Zunahme an Mobbingfällen zu verzeichnen ist? Erfahrungswert?

- 4) In welcher Institution arbeiten Sie und wie ist diese strukturell aufgebaut? Beschreibung der Institution
 - a) Zeichnet sich diese Institution gegenüber anderen durch eine spezielle Vorgehensweise, Methodenvielfalt oder Interventionsform aus?
 - b) Handelt es sich dabei um eine niederschwellige Einrichtung?

- 5) Sie haben mich bereits darüber informiert, dass Sie selbst auch Workshops an Schulen durchführen. Wie sieht der Ablauf eines solchen Workshops aus?
 - a) Erfolgt die Kontaktaufnahme ausschließlich von (betroffenen) Lehrpersonen?

- b) Werden (nur) aktuelle Fälle behandelt oder gibt es auch Programme, welche den Fokus (nur) auf präventive Maßnahmen richten?
- 6) Haben Sie im Zuge Ihrer jahrelangen Tätigkeit die Erfahrung gemacht, dass sich konkrete Interventionsformen besonders gut eignen und andere nicht?
- 7) Nun habe ich einen ersten Einblick in die Institution in der Sie arbeiten gewonnen. Nun würde mich interessieren, welche Rolle bzw. Aufgaben sie den Lehrpersonen bei Mobbingvorfällen zuschreiben?
- 8) Konnten Sie im Zuge Ihrer jahrelangen Erfahrung gewisse Rollenbilder und Muster der Lehrpersonen beobachten?
- a) Die Rolle der „Schlichter“?
- b) Die Funktion als „neutrale Person“?
- c) Kommt es Ihrer Meinung nach zu Konflikten, die mit dem verschiedenen Rollen einhergehen?
- 9) Welche Maßnahmen ergreifen Lehrpersonen zuerst, wenn sie mit Mobbing konfrontiert werden? Erste Interventionsformen bzw. Handlungsweisen?
- 10) Wie häufig würden Sie erfahrungsgemäß sagen, dass es zu einer Hilfeleistung von Seiten der Lehrpersonen gegenüber betroffenen Opfern kommt? Prozentuell? Handeln vs. Nicht-Handeln (wegschauen)
- a) Wie lange warten die Lehrpersonen im Durchschnitt, bevor sie sich an Ihre Institution wenden?
- 11) Handelt es sich bei Mobbing Ihrer Meinung nach immer noch um ein schambehaftetes Thema bei Lehrpersonen?
- 12) Wie (belastend) erleben Lehrpersonen Mobbingsituationen?
- a) Sehen Sie sich meist selbst als (mit-)schuldig für solche Vorfälle?
- b) Wie ist der persönliche Umgang damit? Persönliche Betroffenheit

13) Gibt es spezifische Fort- und Weiterbildungen für Lehrpersonen, um sensibilisiert zu werden und Mobbing rechtzeitig erkennen zu können?

14) Wie oft werden Eltern bzw. dritte Personen (Beratungslehrer, andere Lehrpersonen, spezielle Institutionen, etc.) hinzugefügt zur Problembearbeitung?

Abschließend möchte ich mich noch einmal für Ihre Mithilfe und die Zeit, die Sie für mich aufgewendet haben bedanken. Danke!

Einfaches Transkriptionssystem

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, zum Beispiel: Ich gehe heuer auf das Oktoberfest.
2. Wortverschleifungen werden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Beispielsweise „Er hatte noch so'n Buch genannt“ wird zu „Er hatte noch so ein Buch genannt“ und „hamma“ wird zu „haben wir“. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, beispielsweise: „bin ich nach Kaufhaus gegangen“.
3. Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig.“. „Ganze“ Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden jedoch erfasst und mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet.
4. Interpunktion wird zu Gunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt bei kurzem Senken der Stimme oder uneindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Dabei sollen Sinneinheiten beibehalten werden.
5. Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert.

6. Verständnissignale des gerade nicht Sprechenden wie „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc. werden nicht transkribiert. AUSNAHME: Eine Antwort besteht NUR aus „mhm“ ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als „mhm (bejahend)“, oder „mhm (verneinend)“ erfasst, je nach Interpretation.
7. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSS-SCHREIBUNG gekennzeichnet.
8. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
9. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
10. Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen sollen möglichst mit der Ursache versehen werden (unv., Handystörgeräusch) oder (unv., Mikrofon rauscht). Vermutet man einen Wortlaut, ist sich aber nicht sicher, wird das Wort bzw. der Satzteil mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt. Zum Beispiel: (Xylomethanolin?). Generell werden alle unverständlichen Stellen mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine Zeitmarke gesetzt ist.
11. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch ein „B:“ gekennzeichnet. Bei mehreren Interviewpartnern (z.B. Gruppendiskussion) wird dem Kürzel „B“ eine entsprechende Kennnummer oder ein Name zugeordnet (z.B. „B1:“, „Peter:“).
12. Das Transkript wird als Rich Text Format (.rtf-Datei) gespeichert. Benennung der Datei entsprechend des Audiodateinamens (ohne Endung wav, mp3). Beispielsweise: Interview_04022011.rtf oder Interview_schmitt.rtf

Abbildung 8: Einfaches Transkriptionssystem (Dresing, Pehl 2013, S. 21ff.).

Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Christina SULZBACHER, BA

Geburtsdaten: 06.02.1990

Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung

1996-2000: Volksschule Ottensheim

2000-2008: Bundesgymnasium und wirtschaftskundliches Gymnasium

Studium

- Oktober 2008: Bachelorstudium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien

- September 2012: Abschluss Bachelorarbeit I: Gut; Bachelorarbeit II: Gut.
Studienschwerpunkte:
Wahlfach Schwerpunkt IV - Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter
Wahlfach Schwerpunkt III - Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf

- seit Oktober 2012: Masterstudium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien

Studienschwerpunkt VII - Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensjahre

Zusatzausbildung

Februar 2012 – Mai 2014: Universitätslehrgang Psychotherapeutisches Propädeutikum

Praktika und berufliche Tätigkeit

- August 2008: Praktikum auf der Drogen- und Suchtstation: Landes- Nerven-
klinik Wagner-Jauregg
- November 2011 – Februar 2012: Praktikum bei der MAG 11: Kinder, Jugend
und Familie. Sozialpädagogische Einrichtung für Kinder und Jugendliche
- Juli 2013 – September 2013: Praktikum auf der Kinder- und Jugendpsychiat-
rie: Landes- Nervenklinik Wagner-Jauregg
- Oktober 2013 – Juli 2014: Kindergartenpädagogin bei den Kinderfreunden
Wien
- Ab November 2014: Kinder- und Jugend-Psychosomatik der Abteilung für
Kinder und Jugendheilkunde