

# Was die Schulsozialarbeit gegen Mobbing an Schulen machen kann

Ein wissenschaftlicher Beitrag zur Rolle der Schulsozialarbeit in der Antimobbingarbeit



Bachelorthesis zum Erwerb  
des Bachelordiploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule  
Soziale Arbeit

Joshua Ineichen  
Matthias Gerber

## Abstract

Der Bildungsauftrag der Schule hat sich in den letzten dreissig Jahren verändert und erweitert. Immer mehr ist die Schule auch für die psychosoziale Erziehung und Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zuständig. Ein komplexes Phänomen, welches eine gesunde psychosoziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler gefährdet, stellt dabei Mobbing dar. Das Verringern, Unterbinden, und Verhindern dieser vielschichtigen Form von Gewalt ist eine herausfordernde Aufgabe für die Fachpersonen an den Schulen. Die Schulsozialarbeit kann hier mit ihrem ergänzenden Angebot Unterstützung bieten und somit bei einer nachhaltigen Antimobbingarbeit mitwirken. Dies erscheint auch als notwendig, da Mobbing an Schweizer Schulen eine verbreitete Problematik darstellt. In der Fachliteratur zu Mobbing wird die Schulsozialarbeit jedoch grösstenteils vernachlässigt. In dieser Arbeit wird deshalb anhand einer Sekundärforschung der Fragestellung *«Wie kann die Schulsozialarbeit anhand ihres Auftrages und in Kooperation mit der Schule Antimobbingarbeit leisten»* nachgegangen.

Um die gestellte Frage zu klären, wurde in der Arbeit zunächst ein theoretisches Fundament zum Phänomen Mobbing an Schulen und mögliche Massnahmen zur Bekämpfung erarbeitet. In einem nächsten Schritt wurden Auftrag und Funktion der Schule sowie der Schulsozialarbeit geklärt, um daraus schliesslich Kompetenzbereiche und konkrete Aufgaben der Schulsozialarbeit in der Antimobbingarbeit abzuleiten.

Durch das Verknüpfen von Handlungsformen und -ebenen von Mobbingmassnahmen an Schulen mit den zentralen Funktionen der Schulsozialarbeit (Früherkennung, Prävention, Behandlung) konnten verschiedene Kernaufgaben der Schulsozialarbeit herauskristallisiert werden. Als zentrale Elemente der Früherkennung stellten sich das Sensibilisieren sowie das Einbringen von weiteren Perspektiven auf die Problematik heraus. Die Erarbeitung eines Konzeptes gegen Mobbing und die Stärkung der Selbst- und Sozialkompetenzen der Lernenden konnten als wirksame Massnahmen der Prävention festgemacht werden. In der behandelnden Funktion von Schulsozialarbeit zeigten sich die Triage, die Beratung sowie die Durchführung von Interventionsprogrammen in akuten Mobbing-situationen als zentrale Aufgaben. Des Weiteren liessen die Ergebnisse erkennen, dass nachhaltige Antimobbingarbeit eine funktionierende interdisziplinäre Zusammenarbeit voraussetzt.

Für die Profession der Sozialen Arbeit bedeutet dies, dass ein Bedarf besteht, die Position und Perspektive der Schulsozialarbeit im interdisziplinären Kontext vermehrt miteinzubeziehen und zu begründen. Neben einer nachhaltigeren Antimobbingarbeit könnte dies auch die Vereinheitlichung des Arbeitsfeldes begünstigen.

# **Was die Schulsozialarbeit gegen Mobbing an Schulen machen kann**

**Ein wissenschaftlicher Beitrag zur Rolle der  
Schulsozialarbeit in der Antimobbingarbeit**

Bachelorthesis zum Erwerb  
des Bachelordiploms in Sozialer Arbeit

Berner Fachhochschule  
Soziale Arbeit

Vorgelegt von

Joshua Robin Bono Ineichen  
Matthias Gerber

Bern, Dezember 2021

Gutachter: Prof. Dr. Roger Pfiffner

## **Danksagung**

Die beiden Autoren möchten sich für die Unterstützung, die sie beim Erarbeiten dieser Bachelorthesis erhalten haben, bedanken. Im gesamten Prozess, angefangen mit der Themenfindung und dem Formulieren der Fragestellung bis hin zum abschliessenden Gegenlesen, waren verschiedene Personen involviert und standen als wichtige Stützen zur Verfügung:

Die Autoren danken ihrer Fachbegleitung Roger Pfiffner: Er war gerade bei der Eingrenzung des Themas und der Fragestellung eine grosse Unterstützung. Während der gesamten Zeit der Erarbeitung stand er uns für Fragen zur Verfügung und lieferte konstruktive Inputs.

Durch den Austausch mit der Schulsozialarbeiterin Christine Mäder erhielten die Autoren einen Einblick in die Praxis der Schulsozialarbeit. Für diese Perspektivenerweiterung möchten sie sich bedanken.

Des Weiteren danken die Autoren Oliver Feusi. Er half ihnen bei der technischen Umsetzung der erstellten Grafiken.

Das Titelbild dieser Arbeit wurde von Claudia Balmer gestaltet. Die Autoren danken ihr für die kreative Umsetzung.

Schliesslich bedanken sich die Autoren bei Dario Kurth, Doris Gerber und Vanessa Schneider, welche die vorliegende Bachelorthesis korrekturlasen und hilfreiche Feedbacks gaben.

# Inhalt

Abstract.....	1
Danksagung.....	3
<b>1 Ausgangslage .....</b>	<b>6</b>
1.1 Fragestellung.....	8
1.2 Relevanz für die Soziale Arbeit .....	9
1.3 Ziel der Arbeit .....	10
1.4 Methodisches Vorgehen .....	10
<b>2 Mobbing an Schulen .....</b>	<b>12</b>
2.1 Definition und Einordnung.....	13
2.1.1 Abgrenzung .....	14
2.1.2 Merkmale von Mobbing.....	16
2.1.3 Erscheinungsformen.....	17
2.2 Erklärungsansätze .....	19
2.2.1 Gruppenphänomen Mobbing .....	19
2.2.2 Mobbing als Teufelskreis .....	22
2.2.3 Sozial-ökologische Erklärung.....	23
2.2.4 Risikofaktoren der Schule .....	25
2.3 Folgen.....	27
2.4 Häufigkeit von Mobbing an Schulen.....	29
2.5 Zwischenfazit.....	31
<b>3 Massnahmen gegen Mobbing .....</b>	<b>32</b>
3.1 Prävention .....	35
3.1.1 Schulebene.....	37
3.1.2 Klassenebene .....	39
3.1.3 Individuelle Ebene .....	40
3.2 Intervention.....	41
3.2.1 Allgemeiner Interventionsablauf.....	42
3.2.2 Verschiedene Interventionsstrategien und spezifische Ansätze .....	44

3.2.3	Intervention in Härtefällen .....	46
3.3	Nachsorge .....	47
3.3.1	Social skills training.....	48
3.3.2	Handlungsansätze auf verschiedenen Ebenen .....	49
3.4	Zwischenfazit.....	50
<b>4</b>	<b>Verantwortlichkeit und Auftrag</b> .....	<b>53</b>
4.1	Schule.....	54
4.1.1	Funktionen der Schule .....	54
4.1.2	Gesetzlicher Auftrag .....	55
4.1.3	Organisation .....	57
4.1.4	Lehrplan.....	59
4.2	Schulsozialarbeit.....	60
4.2.1	Definition und Einordnung.....	61
4.2.2	Ziele.....	65
4.2.3	Handlungsmodelle der Schulsozialarbeit .....	68
4.2.4	Zentrale Funktionen .....	72
4.2.5	Methodisches Vorgehen der Schulsozialarbeit.....	76
4.3	Zusammenarbeit.....	78
4.4	Zwischenfazit.....	82
<b>5</b>	<b>Antimobbingarbeit aus dem Blick der Schulsozialarbeit</b> .....	<b>84</b>
5.1	Früherkennung .....	85
5.2	Prävention .....	88
5.3	Behandlung.....	92
5.4	Kernaufgaben der Schulsozialarbeit gegen Mobbing .....	97
<b>6</b>	<b>Fazit</b> .....	<b>101</b>
<b>7</b>	<b>Diskussion</b> .....	<b>107</b>
	Literaturverzeichnis.....	112
	Abbildungsverzeichnis .....	119

# 1 Ausgangslage

Mobbing unter Schülerinnen und Schülern stellt ein an vielen Schulen präsent und für die Betroffenen meist stark belastendes psychosoziales Problem dar. Im Rahmen der internationalen Schulleistungsstudie Pisa wird seit 2015 auch das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler untersucht und verglichen. Das Wohlbefinden wird anhand von Mobbing Erfahrungen analysiert. Die Mobbing Erfahrungen werden dabei jeweils mit einem Fragebogen erhoben. 2015 zeigte die Erhebung, dass Schülerinnen und Schüler aus der Schweiz im Vergleich zu anderen Mitgliedsstaaten der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) am häufigsten von Mobbing Erfahrungen berichteten. Die Ergebnisse des Jahres 2018 ergaben ein ähnliches Bild. Der eruierte Schweizer Mittelwert im Zusammenhang mit Mobbing Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler fällt höher aus als in Ländern wie Deutschland, Frankreich, Österreich, Belgien oder Finnland (Hauser & Pham, 2019, S.71). In der Studie von 2018 resultierte jedoch auch, dass die subjektiv wahrgenommenen Mobbing Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen seit 2015 in allen Vergleichsländern gestiegen sind (S. 74).

Diese Studie lässt erkennen, dass Mobbing für Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Ländern, so auch in der Schweiz, eine nicht zu vernachlässigende Realität darstellt. Gravierend dabei sind vor allem die möglichen Folgen für Opfer von Mobbing. Wachs und Schubarth (2021, S. 7) weisen darauf hin, dass Mobbing in allen Aspekten des Wohlbefindens eines Individuums Schaden anrichten kann, von der physischen und psychischen Gesundheit über das Sozialleben bis hin zur Lebenszufriedenheit allgemein. Daraus folgend fühlen sich betroffene Schülerinnen und Schüler oft unwohl in der Schule, was bis zu psychosomatischen Belastungen wie Schlafstörungen, Magenschmerzen oder Kopfschmerzen führen kann (Wachs, Hess, Scheithauer & Schubarth, 2016, S. 69). Auf der psychischen Ebene leiden oft das Selbstvertrauen, die Selbstkontrolle und der Selbstwert unter den Angriffen (S. 69). Nebst dem persönlichen Leidensdruck bedeutet diese Belastung, auf den schulischen Bildungsauftrag bezogen, oft eine Verringerung der schulischen Leistung von Betroffenen. Gründe dafür sind nach Wachs & Schubarth (2021, S. 8) unter anderem eine höhere Anzahl unentschuldigter Absenzen in der Schule sowie stressbedingte Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler.

Ein Handlungsbedarf zur Verhinderung von Mobbing scheint also klar gegeben. Dazu sind in den letzten Jahrzehnten auch unterschiedliche Handlungsansätze, -modelle und Vorgehensweisen entwickelt worden, wie mit Mobbing an Schulen umgegangen werden kann. Teils sind die Modelle spezifisch zur Intervention oder Prävention konzipiert, oft beinhalten sie beide Aspekte (Wachs et al., 2016, S. 122). Olweus gilt als Pionier der Mobbingbekämpfung und besagte schon in den

1980er Jahren, dass Mobbing in Schulen auf mehreren Ebenen angegangen werden muss (zitiert nach Erpelding & Schiel, 2020, S. 179). Auch die Mobbingnachsorge ist von grosser Bedeutung, obwohl diese laut Keppeler (2020, S. 254) im deutschsprachigen Raum noch in den Kinderschulen steckt. Die Konzepte zum Umgang mit Mobbing an Schulen richten sich dabei mehrheitlich an Lehrpersonen, Schulleitungen und Erziehungsberechtigte (vgl. Jannan, 2015, S. 59-92). Insbesondere der Klassenlehrperson wird eine zentrale Funktion bei der Prävention und Intervention zugeschrieben (Franck, 2020, S. 161). Beim Entwickeln von Lösungen für psychosoziale Problematiken, wie es folglich Mobbing darstellt, soll nach der Definition vom Berufsverband AvenirSocial (2010a, S. 2/3) jedoch auch die Schulsozialarbeit Unterstützung bieten. Unter anderem Früherkennung, Gesundheitsförderung und Interventionen gehören laut dem Verband zu ihrem Aufgabenbereich. Ziegele (2014, S. 38) nennt als zentrale Funktionen der Schulsozialarbeit *Früherkennung, Prävention* und *Behandlung*. Unter Funktionen versteht er dabei die Absichten und Aufgaben, welche die Schulsozialarbeit hinsichtlich der übergeordneten Systeme *Soziale Hilfe* und *Erziehung* einnimmt (S. 20). Im Kern besitzt die Schulsozialarbeit eine beratende und unterstützende Aufgabe gegenüber ihren Anspruchsgruppen, insbesondere gegenüber den Kindern und Jugendlichen als Primärzielgruppe (AvenirSocial, 2010a, S. 2).

Aufgrund von gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungen haben sich soziale Probleme von Schülerinnen und Schülern verändert und teilweise auch verstärkt. Als Beispiele für eine solche Entwicklung können Veränderungen von Familienstrukturen (zunehmende Scheidungen, Alleinerziehung) oder die gesteigerte Individualisierung sowie ein zunehmender Leistungsdruck genannt werden. Es sind Gegebenheiten, welche in der Sozialisation der Kinder und Jugendlichen Belastungen auslösen können. Das relativ neue Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit kann dabei als eine Reaktion auf diese Veränderungen interpretiert werden (Speck, 2014, S. 53). Nach Speck (2014, S. 13) wird die Schulsozialarbeit in der Schweiz wie auch in anderen deutschsprachigen Ländern erst seit 1990 im grösseren Mass gefördert und ausgebaut. Dies kann mit ein Grund dafür sein, dass der Auftrag und die Verantwortlichkeiten der Schulsozialarbeit teilweise verschieden umgesetzt werden, so finden sich in der Praxis verschiedene Formen von Schulsozialarbeit (Just, 2020, S. 23). In der Definition von Schulsozialarbeit des Berufsverbands AvenirSocial (2010a, S. 2) wird der interdisziplinären Zusammenarbeit am Standort Schule mit Lehrpersonen und Schulleitung eine grosse Wichtigkeit zugeschrieben. Eine Studie aus der Deutschschweiz zeigt jedoch auf, dass diese Zusammenarbeit und Auftragsklärung zwischen Schule und Schulsozialarbeit noch nicht in allen Bereichen zufriedenstellend laufen (Hostettler, Pfiffner, Ambord & Brunner 2020, S. 102/103). Laut dem Forschungsteam würde eine bessere Rollenklärung zu mehr Orientierung für beide Seiten führen. Unter einer Rolle wird dabei in der Soziologie ein Bün-

del von Verhaltenserwartungen, die sich aus einer sozialen Position ergeben, verstanden (Bendel, 2015, S. 28). Es müsste also geklärt werden, welche Erwartungen an die jeweilige Berufsgruppe gestellt werden, um so die interpersonelle Arbeit verbessern zu können (Hostettler et al., 2020, S. 102). Auch hinsichtlich der Antimobbingarbeit zeigt sich eine Wichtigkeit der Zusammenarbeit von verschiedenen Personengruppen. In Mobbingmassnahmen sollen laut Franck (2020, S. 161) verschiedene Personen und Berufsgruppen involviert sein. Seine Ausführungen berücksichtigen jedoch ausschliesslich die Erziehungsberechtigten, die Lehrkräfte und die Schulpsychologinnen und -psychologen. Die Schulsozialarbeit wird in seinen Ausführungen nicht erwähnt.

## 1.1 Fragestellung

Um die Zusammenarbeit der Schulsozialarbeit mit der Schule bei der Antimobbingarbeit zu verbessern, erscheint es als zentral, die Rollen besser zu klären. Die Rollen sind dabei geprägt von übergeordneten Funktionen, welche die Schulsozialarbeit und die Schule in den Systemen der *Sozialen Hilfe* und der *Erziehung* einnehmen. Eine Rollenklarheit zu besitzen, bedeutet, darüber Bescheid zu wissen, welche konkreten Aufgaben, aufgrund der Position erwartet werden. In vielen Antimobbingprogrammen wird die Schulsozialarbeit und ihre Rolle nicht oder nur kurz ausgeführt. Allgemein nimmt die Schulsozialarbeit in der Literatur rund um Mobbing an Schulen einen kleinen Platz ein. Die Autoren dieser Bachelorthesis sehen den Grund dieser Tatsache, wie schon erwähnt, im noch jungen Alter des Arbeitsfeldes. Es fehlt einerseits an Literatur zu Handlungsstrategien, die das Vorgehen gegen Mobbing aus dem spezifischen Blickwinkel der Schulsozialarbeit anschauen. Andererseits fehlt es an einer klaren Aufgabenteilung zwischen Schule und Schulsozialarbeit. Dieser Unklarheit, bezüglich Auftrags der Schulsozialarbeit und Kooperation mit der Schule, möchten die Autoren bezogen auf die Problematik Mobbing nachgehen. Es ergibt sich für die Autoren folgende Fragestellung:

*Wie kann die Schulsozialarbeit, anhand ihres Auftrags und in Kooperation mit der Schule, Antimobbingarbeit leisten?*

Bei der Erarbeitung von relevanten Informationen für die Fragestellung sollen folgende Teilfragen beantwortet werden können:

- Was ist Mobbing und wie lässt sich das Phänomen erklären?
- Wie wird gegen Mobbing an Schulen vorgegangen?
- Welche Funktionen und damit verbundenen Rollen übernehmen Schule und Schulsozialarbeit und wie arbeiten sie, bezogen auf Antimobbingarbeit, zusammen?

## 1.2 Relevanz für die Soziale Arbeit

Die vorliegende Arbeit wird als Bachelorthesis für die Profession der Sozialen Arbeit geschrieben. Es gilt deshalb zu klären, welchen Mehrwert die Bearbeitung der vorliegenden Fragestellung dieser Profession bringt.

Zunächst stellt sich die Frage, inwiefern Mobbing an Schulen eine für die Soziale Arbeit relevante Problemlage ist. Laut dem Berufskodex von AvenirSocial (2010b, S. 7) ist ein Ziel Sozialer Arbeit, einen Beitrag für Menschen zu leisten, die vorübergehend oder auf Dauer in der Verwirklichung ihres Lebens unrechtmässig eingeschränkt werden. Die möglichen Folgen von Mobbing in Schulen, die in schlimmen Fällen bis zum Selbstmord führen können, verdeutlichen diese Einschränkungen sinnbildlich. Der Berufskodex der Sozialen Arbeit basiert unter anderem auf internationalen Übereinkommen der UNO und leitet seine ethischen Prinzipien daraus ab. Nach Artikel 19 Absatz 1 der von der Schweiz ratifizierten Kinderrechtskonvention (SR 0.107), hat jedes Kind ein Recht darauf, ohne Gewalt gross zu werden. Mobbing stellt dabei eine Form von Gewalt dar (Wachs et al., 2016, S. 35). Daraus lässt sich eine Relevanz und damit verbunden ein Handlungsauftrag für die Soziale Arbeit ableiten.

Um von Mobbing betroffenen Schülerinnen und Schülern nachhaltig zu helfen, muss die Rolle und damit verbunden die Funktion der Schulsozialarbeit klar sein. Dies gelingt am besten, wenn Schule und Schulsozialarbeit gezielt zusammenarbeiten. Spies beschreibt das Ziel der Zusammenarbeit dabei wie folgt: «Aus der Perspektive der Sozialen Arbeit und ihrer Handlungsfelder ist das Anliegen der Zusammenarbeit stets eine strukturelle Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabechancen von Kindern und Jugendlichen» (2018, S. 138). Damit diese Zusammenarbeit im Praxisalltag funktioniert, bedarf es eines gegenseitigen Rollenverständnisses und damit verbunden einer Klärung der Funktionen und Kompetenzbereiche. Hostettler et al. (2020, S. 74/75) zeigen in ihrer Studie über die Zusammenarbeit von Schule und Schulsozialarbeit in der Deutschschweiz auf, dass hier eine Vielfalt an Kooperationsformen vorliegt. In der Thesis soll deshalb erarbeitet werden, welche Anteile bei der Mobbingbekämpfung die Schulsozialarbeit leistet, welche zu den Kompetenzen der Schule gehören und wie die beiden Bereiche dafür zusammenarbeiten.

Schliesslich braucht es erforschte Modelle und Handlungsansätze zur Prävention, Intervention und Nachsorge, um effektiv und effizient gegen Mobbing vorgehen zu können. Ein Ziel der Sozialen Arbeit ist es, ihre gesellschaftliche Funktion auf wissenschaftliche Grundlagen zu stützen und ihre Position im interdisziplinären Kontext mit fachlichen Vorgehensweisen und Methoden zu begründen (AvenirSocial, 2010b, S. 8). In der Bachelorarbeit werden die wissenschaftlichen

Grundlagen der Mobbingforschung mit dem Berufsbild der Schulsozialarbeit in Verbindung gebracht und es wird untersucht, welche Handlungsansätze und Vorgehensweisen sich spezifisch für das Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit eignen.

### 1.3 Ziel der Arbeit

Das handlungsleitende Ziel für die Erarbeitung der Thesis ist es zu klären, wie Schulsozialarbeit nachhaltig dazu beitragen kann, Kinder und Jugendliche vor Mobbing in Schulen zu schützen. Wie im letzten Abschnitt aufgezeigt, lässt sich dieses Ziel aus den ethischen Prinzipien der Sozialen Arbeit ableiten. Die Arbeit selbst soll als Ziel haben, die Funktion der Schulsozialarbeit im System der Erziehung sowie in der Sozialen Hilfe und damit verbunden die Rolle der Schulsozialarbeit in der Schule zu schärfen. Daraus sollen anschliessend hinsichtlich der Antimobbingarbeit die Verantwortlichkeiten, Kompetenzen und möglichen Handlungsansätze der Schulsozialarbeit benannt werden.

Um dieses Ziel zu erreichen, leiten die Autoren angelehnt an die Teilfragen der Fragestellung folgende Teilziele ab:

- In der Thesis wird das Phänomen Mobbing wissenschaftlich fundiert erklärt.
- Es wird aufgezeigt, wie anhand von spezifischen Handlungsansätzen und Maßnahmen methodisch gegen Mobbing an Schulen vorgegangen wird.
- Die Funktionen, und damit verbunden die Rolle von Schulsozialarbeit in der Schweiz, wird in Relation zu denen der Schule skizziert.

### 1.4 Methodisches Vorgehen

Die in den vorhergehenden Kapiteln hergeleiteten Fragestellungen der Bachelorarbeit werden mithilfe einer Literaturliste bearbeitet. Es wird dabei vor allem Literatur berücksichtigt, die sich mit den Teilgebieten Schulsozialarbeit und Mobbing an Schulen befasst. Unter *Mobbing an Schulen* wird in dieser Arbeit Mobbing verstanden, von dem Schülerinnen und Schüler betroffen sind. Von Lehrpersonen ausgehendes Mobbing und Mobbing unter Lehrpersonen wird in dieser Arbeit nicht berücksichtigt. Da diese Bachelorthesis von zwei Studenten der Berner Fachhochschule verfasst wird, werden sich gerade Gesetzestexte und Literatur zum Auftrag der Schule vermehrt auf den Kanton Bern stützen. Dies ist notwendig, da die Schulen in der Schweiz unter kantonaler Verantwortung sind. Auch hinsichtlich der Schulsozialarbeit erscheint das bewusste Verwenden von Quellen aus der Schweiz sinnvoll zu sein, da auch die Schulsozialarbeit vom politischen Föderalismus der Schweiz geprägt ist. Aufgrund des jungen Alters des Arbeitsfeldes, ist es hier

jedoch notwendig, den Blick etwas über die kantonalen und nationalen Grenzen zu werfen. Im Kontext des Phänomens Mobbing an Schulen und möglichen Massnahmen dagegen werden in dieser Arbeit aktuelle wissenschaftliche Theorien, Modelle sowie Erkenntnisse aus der Forschung miteinbezogen. Die Arbeit stützt sich dazu, aus Gründen der wissenschaftlichen Rezeption und des Zugangs zu Primärquellen, hauptsächlich auf Literatur aus dem europäischen und nordamerikanischen Raum.

Um die erste Teilfrage beantworten zu können, muss ein vertieftes wissenschaftliches Verständnis über das Phänomen Mobbing erarbeitet werden. Zu wissen was Mobbing ausmacht, weshalb es an Schulen eine Problematik darstellt und in welchen Formen es auftauchen kann, ist zentral, um Vorgehensweisen und Handlungsansätze nachvollziehen und ableiten zu können. Gerade beim Kapitel Erklärungsansätze wird es von Interesse sein zu erfahren, welchen Einfluss die Gruppendynamik, die Rolle der Lehrperson, die allgemeine Schul- oder Klassenatmosphäre und weitere Faktoren auf Mobbing haben. Eine klarere Sicht über diese Faktoren kann helfen, die Auftragsklärung und das Rollenverständnis in der Antimobbingarbeit zu verdeutlichen. Die Autoren versprechen sich dadurch Erkenntnisse darüber, *wer, wie und auf welchen Ebenen* aktiv werden kann.

Um die zweite Teilfrage beantworten zu können wird es relevant sein, einen Überblick über die verschiedenen Ebenen (Schul-, Klassen-, Individuelle Ebene) und Formen (Intervention Prävention, Nachsorge) der Antimobbingarbeit an Schulen zu erarbeiten. Hier bieten die Wissenschaft und der Fachdiskurs bereits einiges. Im Fokus steht nicht prinzipiell das Vorstellen von evaluierten methodischen Ansätzen, sondern vielmehr verstehen zu können, wie allgemein gearbeitet werden sollte, um Mobbing an Schulen stoppen zu können. Ein Verständnis über die Formen und Ebenen der Antimobbingarbeit zu haben ist zentral, damit eine Verbindung mit den Funktionen und Zielen der Schulsozialarbeit hergestellt werden kann.

Um die Aufgabenteilung sowie die Zusammenarbeit in der Antimobbingarbeit besser klären zu können, werden bei der Beantwortung der dritten Teilfrage der gesetzliche Auftrag und die Funktionen der Schule den Funktionen und Handlungsweisen der Schulsozialarbeit gegenübergestellt. Der Auftrag der Schulsozialarbeitenden wird dabei aus ihren Funktionen, Zielen, Handlungsweisen und dem Professionsverständnis hergeleitet. Von Interesse wird hier sein, welche gemeinsamen Funktionen und Ziele sich hinsichtlich der Erziehung und der sozialen Hilfe ergeben. Dieses Wissen wird helfen, eine Kooperation zwischen den Agierenden festzulegen. Hinsichtlich der Aufgabenteilung wird es jedoch auch relevant sein zu erfahren, wo die Schulsozialarbeit, als Teil der

Jugendhilfe und der Sozialen Arbeit, eine komplementäre Rolle einnehmen kann. Dadurch können die interdisziplinäre Arbeit und die vorhandenen Ressourcen gezielter eingesetzt werden. Während im Volksschulgesetz und dem Lehrplan 21 der Auftrag der Schule klar definiert ist, kann die Schulsozialarbeit noch nicht auf einen einheitlichen Auftrag zurückgreifen. Hier wird es nötig sein, sich aus dem Fachdiskurs einen Überblick zu verschaffen. Übergeordnetes Ziel dieses Kapitels ist es, die ergänzende Zusammenarbeit der Schule und der Schulsozialarbeit besser definieren zu können.

Das Wissen aus den Teilfragen soll schliesslich helfen den Blick der Schulsozialarbeit auf die Antimobbingarbeit an Schulen einnehmen zu können. Die Antimobbingarbeit soll dabei aus dem Blick der zentralen Funktionen, also der übergeordneten Absichten der Schulsozialarbeit, erarbeitet werden. Ein weiterer Inhalt wird sein, die verschiedenen Formen und Teilaspekte der Antimobbingarbeit den Funktionen der Schulsozialarbeit zuzuteilen. Mithilfe der Erkenntnisse aus allen drei Teilfragen soll abgeleitet werden, welche konkreten Aufgaben die Schulsozialarbeit in der Antimobbingarbeit aufgrund ihrer Funktionen und ihrer Arbeitsweisen einnehmen kann. Die Kernaufgaben werden zuletzt graphisch dargestellt.

Im Fazit werden die Teilfragen und die Hauptfragestellung der Bachelorarbeit abschliessend prägnant beantwortet. Es wird ein Überblick über die wichtigsten Erkenntnisse und Ergebnisse gegeben. Schliesslich werden die Autoren ihre Arbeit und die gewonnenen Erkenntnisse im Diskussionsteil kritisch diskutieren und einen Ausblick auf weiterführende Forschung geben.

## 2 Mobbing an Schulen

In diesem Kapitel werden verschiedene Definitionen, Erklärungsansätze und Erscheinungsformen von Mobbing erläutert, mit dem Ziel die erste Teilfrage der Bachelorthesis «*Was ist Mobbing und wie lässt sich das Phänomen erklären?*» beantworten zu können. Es soll ein möglichst breites und wissenschaftlich fundiertes Bild des Phänomens Mobbing an Schulen entstehen. Dieses Ziel soll übergeordnet den Nutzen bringen, verstehen und nachvollziehen zu können, weshalb es nötig ist an Schulen Antimobbingarbeit zu leisten. Zusätzlich wird in diesem Kapitel von Interesse sein, zu erfahren wo die Antimobbingarbeit ansetzen sollte.

Mobbing ist ein Begriff, der im Kontext der Schule im deutschsprachigen Raum vielen Menschen bekannt ist und auch regelmässig gebraucht wird (Jannan, 2015, S. 22). Neben Mobbing ist im internationalen Diskurs rund um Gewalt und Aggressionen an Schulen auch der Begriff *Bullying* gebräuchlich und verbreitet. Die beiden Begriffe besitzen die gleichen Merkmale und laut

Schubarth (2020, S. 37) können die in den Fachkreisen diskutierten Unterschiede vernachlässigt werden. In der Literatur werden die Begriffe meistens als Synonym behandelt und gebraucht. Aufgrund des grösseren Bekanntheitsgrades im deutschsprachigen Raum, wird in dieser Arbeit verständlichkeitshalber der Begriff Mobbing verwendet, wobei Bullying bezogen auf verwendete Literatur als synonym angesehen wird.

## 2.1 Definition und Einordnung

Um die Merkmale von Mobbing darzulegen, wird in der deutschsprachigen Literatur und Forschung oft auf die Definition des schwedischen Gewaltforschers Olweus (2006, S. 22) zurückgegriffen. Er weist zu Beginn seiner Ausführungen auf den Stamm des englischen Wortes «mob» hin. Mob beschreibt aus linguistischer Sicht eine grosse und anonyme Gruppe, welche sich aktiv an Schikanierungen und Drangsalierungen beteiligt. Es lässt sich also schon durch den Wortstamm erkennen, dass es zu einfach wäre, Mobbing mit einem Streit oder einem Konflikt gleichzusetzen. Um von Mobbing sprechen zu können, müssen nach der Definition von Olweus verschiedene Merkmale gemeinsam auftreten:

Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler ausgesetzt ist. (Olweus, 2006, S. 22)

Olweus (S. 22-23) führt weiter aus, dass ein Ungleichgewicht der Kräfte vorliegen muss, damit von Mobbing gesprochen werden kann. Daraus ergibt sich auch, dass die Schülerin/der Schüler, welche/r den negativen Handlungen ausgesetzt ist, Mühe hat sich selbst zur Wehr zu setzen. Unter einer negativen Handlung meint Olweus ein absichtliches Zufügen von Verletzungen und Unannehmlichkeiten, die wiederholt und über eine längere Zeit ausgeübt werden. Mobbing kann sich neben der körperlichen Gewalt unter anderem auch durch Beschimpfungen und Ausgrenzungen widerspiegeln. Eine weitere wichtige Erkenntnis, die sich aus der Definition ergibt, ist, dass einzelne negative Handlungen nicht als Mobbing bezeichnet werden können.

Laut der Schweizer Entwicklungspsychologin Alsaker (2017, S.13/14), welche die Mobbingforschung unter Kindern und Jugendlichen ebenfalls international geprägt hat und dazu selbst empirisch geforscht hat, kann nur dann von Mobbing gesprochen werden, wenn ein negatives Verhalten immer wieder dasselbe Kind trifft, und gleichzeitig andere Kinder die Angreifer/innen in ihren Handlungen unterstützen. Zusätzlich bezeichnet Alsaker (S. 13) Mobbing als ein aggressives Verhalten und eine spezifische Form von Gewalt.

Alsaker und Olweus weisen in ihren Ausführungen zu den Merkmalen von Mobbing grösstenteils Symmetrien auf. Beide sehen Mobbing als systematische, über längere Zeit andauernde, sich wiederholende und von einem Kräfteungleichgewicht gekennzeichnete negative Handlung (aggressives Verhalten). Während Olweus in seiner Definition das Ungleichgewicht der Kräfte und somit das Machtverhältnis stärker betont, setzt Alsaker (vgl. 2017, S.18) bei ihrer Definition das Gruppengeschehen und somit Mobbing als Gruppenphänomen mehr ins Zentrum. Diese unterschiedliche Fokussierung besteht sicherlich auch, weil Mobbing als Gruppenphänomen (vgl. Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, Kaukiainen, 1996, S. 11) in den letzten 25 Jahren empirisch belegt wurde.

Nach Jannan (2015, S. 22) wird der Begriff Mobbing noch heute von verschiedenen Menschen vereinfacht und unvollständig interpretiert. Mobbing wird oft mit körperlicher Gewalt gleichgesetzt. Aus den konsultierten Definitionen ergibt sich, dass dies eindeutig zu kurz gegriffen ist. Zwischen dem Phänomen Mobbing und aggressiven Handlungen sowie Gewalthandlungen im Allgemeinen zu unterscheiden, erscheint aber nicht ganz einfach. Daher ist es notwendig, eine genauere Erläuterung (Kp. 2.1.1) und Abgrenzung vorzunehmen.

### 2.1.1 Abgrenzung

In verschiedener Literatur (vgl. Schubarth 2020; Melzer & Schubart, 2015; Wahl, 2009), die sich mit Gewalt und Aggression befasst, lässt sich erkennen, dass die einheitliche und gleichbleibende Definition der beiden Begriffe eine Schwierigkeit darstellt und letztere im Fachdiskurs kontrovers diskutiert werden. Wahl (2009, S. 6) begründet diese Schwierigkeit im weiten Spektrum, in dem die Begriffe verwendet werden. So wird der Begriff *Gewalt* in der Politik in der Justiz aber auch in verschiedenen wissenschaftlichen Ausrichtungen verwendet.

Auch Schubarth (2020, S. 35) weist darauf hin, dass es keine einheitliche Definition von Gewalt gibt. Jedoch betont er die Psychologie, in der grösstenteils Einigkeit über das Verständnis von Gewalt und Aggression herrscht. So wird unter Aggression, ein spezifisches und zielgerichtetes Handeln mit dem Ziel der Schädigung anderer Personen, verstanden. Zusätzlich gelten auch die Sachbeschädigung, der Vandalismus und die Autoaggression zu diesen zielgerichteten Verhaltensweisen. Der Kontext ist zur Bewertung des aggressiven Verhaltens entscheidend. So kann aggressives Verhalten in spezifischen Kontexten auch als erwünscht wahrgenommen werden. Ein Beispiel dafür ist der Sport. Der Gewaltbegriff, so Schubarth (S. 35/36), wird in der Wissenschaft seit jeher als eine extremere Form von aggressivem Handeln angesehen. Laut dem Autor steht hier explizit die physische oder psychische Handlung von Mensch zu Mensch im Zentrum.

Weiter fügt Schubarth (S.35) an, dass die beiden Begriffe Gewalt und Aggression in der Wissenschaft immer näher zueinander rücken und auch schon als Synonym gebraucht werden.

Scheithauer, Hayer und Petermann (2003, S.18) fügen in ihrer Auseinandersetzung hinzu, dass bei interpersoneller Gewalt, im Gegensatz zu der Aggression, die eine Seite immer über eine grössere physische oder psychische Macht verfügt. Durch diesen Faktor rücken die Definitionen von Gewalt und Mobbing näher zusammen.

In Abbildung 1, welche in der Literatur rund um Mobbing immer wieder in ähnlicher Form auftaucht, wird die Abgrenzung der drei Begriffe etwas deutlicher. Sie zeigt auf und es erscheint auch aus den Ausführungen als relevant, dass Mobbing immer auch aggressives Handeln sowie Gewalthandeln nach psychologischem Verständnis voraussetzt. Nebenbei wird aber explizit erwähnt und dies wird auch aus der Abbildung 1 klar, dass nicht jedes aggressive Handeln auch Mobbing widerspiegelt (vgl. Alsaker, 2017, S. 13; Schubarth, 2020, S. 37). In der Schule können laut Schubarth (2020, S.37/38) verschiedene Formen von

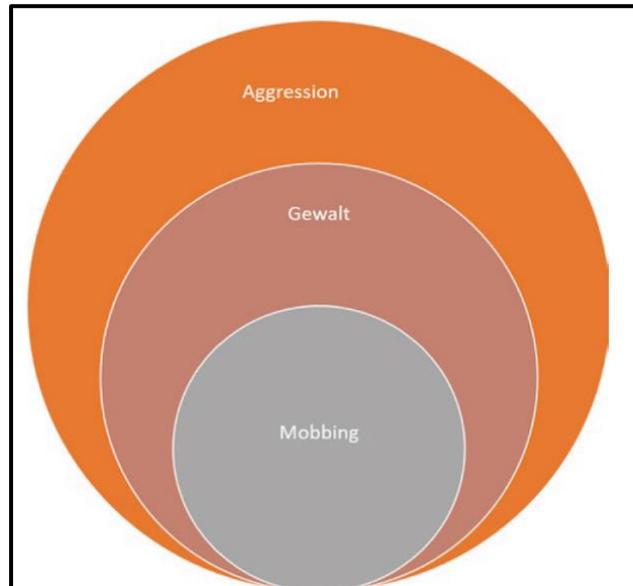


Abbildung 1. Abgrenzung Aggression, Gewalt und Mobbing. Nach Politi, 2020, S. 3.

Gewalt vorkommen. Erst wenn diese Gewaltformen die Merkmale von Mobbing beinhalten kann auch von Mobbing gesprochen werden.

Eine genauere Erläuterung der Merkmale sowie der Erscheinungsformen von Mobbing wird in den nächsten beiden Unterkapiteln vorgenommen, mit dem Ziel, Mobbing noch besser verstehen zu können.

## 2.1.2 Merkmale von Mobbing

Wie in der Definition von Olweus und Alsaker (vgl. Kapitel 2.1) sowie den verschiedenen Ausführungen erfahren ist aggressives Verhalten nur Mobbing, wenn folgende Merkmale gegeben sind:

### **Systematik**

Die Systematik ist ein Kernmerkmal von Mobbing. Wenn ein Kind auffälliges und aggressives Verhalten aufzeigt, so ist dies oft zufällig gegen verschiedene Personen gerichtet. Dies ist bei Mobbing anders. Bei Mobbing wird von der Täterin /dem Täter ein Opfer ausgewählt und anschließend richten sich die negativen Handlungen immer gegen diese gleiche Person (Alsaker, 2017, S. 16/17). Laut Wachs et al. (2016, S. 18), besteht dabei die klare Absicht das Opfer zu schädigen. Die Täterschaft geht nicht spontan, sondern strategisch und systemisch vor und nützt die Vorteile der Gruppe, in der sich das Mobbing abspielt.

### **Gruppengeschehen**

Schon 1996 haben Salmivalli et al. (S. 11) die Annahme, dass Mobbing ein Gruppenphänomen darstellt, mit ihrer Studie bewiesen. In 11 finnischen Schulen und bei insgesamt 573 Schülerinnen und Schülern wurde das individuelle Verhalten in Mobbingprozessen untersucht (S.3). Sie haben dabei herausgefunden, dass 87 % der Schülerinnen und Schüler eine aktive oder passive Rolle im Mobbingprozess einnehmen und so das Geschehen beeinflussen (S. 6). Diese Studie lässt deutlich zu erkennen, dass Mobbing alle angeht und nicht nur das Opfer und die Täterschaft. Auch laut Alsaker (2017, S.18), ist das Mobbinggeschehen eine Form von Gewalt, die durch die Gruppe entsteht und zusätzlich durch die Gruppe aufrechterhalten und vertuscht wird. Sie betont dabei die internationalen Erkenntnisse sowie ihre eigenen Studien, die aufzeigen, dass alle Schülerinnen und Schüler eine Wirkung auf das Mobbinggeschehen haben (S. 85). Da die Gruppe einen essenziellen Aspekt von Mobbing darstellt, wird in dieser Arbeit das Gruppengeschehen, ähnlich wie Alsaker (2017, S. 13), als ein zentrales Merkmal von Mobbing angesehen. Die Gruppendynamik wird in der Fachliteratur auch als Erklärungsansatz von Mobbing angesehen (vgl. Wachs et al. 2016).

### **Dauer und Wiederholung**

Herrschen in einer Gruppe kurzfristig Anfeindungen, negative Handlungen oder böse Sprüche gegen eine Person so ist das eine Situation, die in jeder Gruppe einmal vorkommen kann. Erst wenn eine Person wiederholend und über eine längere Zeitperiode von negativen Handlungen betroffen ist, kann von Mobbing gesprochen werden (Alsaker, 2017, S. 19). Jannan (2015, S.22)

spricht von mehreren Wochen bis Monate, in denen es mindestens einmal in der Woche zu Übergriffen kommen muss. Wachs et al. (2016, S. 18) sehen das ähnlich und sprechen von einem Verhaltensmuster das wöchentlich über mindestens sechs Monate auftauchen muss.

### **Kräfteungleichgewicht und Macht**

Bei Mobbing herrscht zwischen Täter/in und Opfer immer ein Ungleichgewicht der Kräfte. Hier grenzt sich Mobbing auch von einem normalen Streit ab. Mobbing ist im Gegensatz zu Konflikten eine reine Machtdemonstration. Streitereien gehören zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen dazu und sind durchaus nützlich. Sie bieten ein Lernfeld, um einen passenden Umgang mit Streit zu finden. Bei Mobbing entfällt dieses Lernfeld, da das Opfer keine Chance hat sich zu wehren und nur die Möglichkeit besitzt nachzugeben. Zusätzlich wird bei Mobbing nicht um eine konkrete Sache gestritten, sondern es geht nur darum das Opfer zu verletzen und damit das Bedürfnis nach Macht der Täterin/ des Täters zu stillen (Alsaker, 2017, S. 20-21). Nach Wachs et al. (2016, S.19) kann der Machtvorteil auf psychologischen, körperlichen und sozialen Gegebenheiten beruhen. Körperliche Machtvorteile lassen sich dabei einfacher erkennen, bei psychischen und sozialen Vorteilen muss genauer hingeschaut werden.

### **2.1.3 Erscheinungsformen**

Mobbing kann, laut Alsaker (2017, S.25), verschiedene Formen annehmen. So können theoretisch alle aggressiven Verhaltensweisen gebraucht werden, um eine Person zu mobben. Um Mobbing besser zu erkennen sowie besser gegen die Problematik vorgehen zu können, ist es nach Alsaker wichtig, die Unterscheidung in direkte Formen und indirekte Formen vornehmen zu können.

Direkte Mobbingformen beschreiben Handlungen, bei welchen es eine direkte Konfrontation gibt. Die Angreifenden und das Opfer stehen sich gegenüber. Für alle Personen, welche das Geschehen mitbekommen, ist klar ersichtlich wer Täter/in und wer Opfer ist. Daraus schliesst sich, dass auch dem Opfer die Täterschaft bekannt ist (S. 26). Oft geschieht diese direkte Form aber nicht unter der Sicht von möglichen helfenden Personen und weckt daher keine Aufmerksamkeit (S.30). Direktes Mobbing kann sich in unzähligen Formen abspielen. Neben den körperlichen Handlungen, welche bei Opfern zu Schmerz und Unbehagen führen, kann auch die verbale aggressive Handlung genannt werden. Die Beschimpfung und das Blossstellen sowie das Auslachen gehören dazu. Das Nachrufen von herabwürdigenden Namen kann als Beispiel genannt werden (S.26-28). Eine weitere direkte Mobbingform ist das Drohen und Erpressen. Oft wird hier verbal mit einer zukünftigen körperlichen Handlung gedroht. Auch Diebstahl und das Zerstören

von Gegenständen sowie nonverbale und offensichtlich negative Gesten können laut der Autorin zum direkten Mobbing gehören (S. 28-30).

Im Gegensatz zum direkten Mobbing ist beim indirekten Mobbing keine eindeutige Klarheit über die Täterschaft gegeben. Das Ziel der Verletzung wird hier über den indirekten Weg erreicht, und nicht über eine direkte Konfrontation. Die Täterschaft möchte so gut es geht unerkannt bleiben, mit der Absicht sich zu jeder Zeit aus der Rolle der Täterin/des Täters entziehen zu können. Viele Handlungen des direkten Mobblings können auch in der indirekten Form angewendet werden mit dem Unterschied, dass sie hinter dem Rücken des Opfers vorgenommen werden. Als gute Beispiele für diese verdeckte Form von Aggression nennt Alsaker (S. 31) das Verbreiten von Gerüchten, das Ausgrenzen oder das Ignorieren. So werden zum Beispiel absichtlich Unwahrheiten herumerzählt, die dazu führen, dass konfrontative Handlungen von anderen Gruppenmitglieder übernommen werden oder andere Gruppenmitglieder nichts mehr mit dem Opfer zu tun haben wollen und es zum Ausschluss kommt (S.33). Eine weitere Variante ist, dass die Täterin/der Täter immer wieder mit subtilen Gesten und Ausdrücken agiert. Mit diesen Gesten und Ausdrücken wird dem Opfer etwas angedeutet, aber dabei nicht eindeutig und klar kommuniziert. Eingebettet in einem sozialen System und durch den Wiederholungsfaktor kann diese unklare Kommunikation zu unangenehmen und verletzenden Vorfällen für das Opfer führen (S.22). Aus Sicht der Täterschaft geht es darum, dass solche subtilen Angriffe auch umgedeutet werden können. Die absichtlichen Angriffe können im Nachhinein von der Täterschaft bagatellisiert und anders ausgelegt werden (S.33/34). Die Autorin streicht hier die Schwierigkeit heraus, diese subtilen aggressiven Handlungen zu erkennen, da sie oft auch bei wieder verschwindenden Konflikten auftauchen (S. 31).

### **Cybermobbing**

Eine neue Form von Mobbing, die aufgrund der Digitalisierung entstanden ist, nennt sich Cybermobbing (Jannan, 2015, S. 39/40). Cybermobbing ist eine Form von Verletzung und Schikane, die über den virtuellen Raum vorgenommen wird, also mit Handys, Tablets und Computer übers Internet. Jannan (S. 39) beschreibt Cybermobbing als eine Form von Mobbing, die in verschiedenen Punkten vom klassischen Mobbing zu unterscheiden ist. Zum einen ist das Opfer bei Mobbing im virtuellen Raum auch im Privatleben nicht vor Attacken geschützt. Übers Internet ist das Opfer jederzeit erreichbar. Zum anderen können Inhalte, die einmal online sind, praktisch nicht mehr kontrolliert werden und immer wieder im Netz auftauchen. Auch die Anonymität nimmt ein anderes Mass an (S. 40). Sie bereitet dem Opfer Angst und bietet der Täterschaft eine gewisse Sicherheit. Weiter kann die Tatsache, dass die Täterin/der Täter die direkte Reaktion des Opfers nicht mitbekommt, die Angriffe noch verstärken. Die Täterschaft bekommt die Verletzungen des

Opfers, zum Beispiel weinen, nicht mit. Folglich denkt sie auch nicht über mögliche Konsequenzen nach. Ein weiteres Merkmal ist, dass sich Cybermobbing zwischen unterschiedlichen Generationen abspielen kann. Die Identität des konventionellen Lebens muss nicht mit der Identität im virtuellen Leben übereinstimmen.

Laut einer Erläuterung von Schenk (2020, S. 294), besteht bezüglich der Definition von Cybermobbing Uneinigkeit. Während verschiedene Autorinnen und Autoren der Meinung sind, dass Cybermobbing als eine Form des traditionellen Mobbings angesehen werden kann, sind andere aufgrund der Unterschiede der Meinung, Cybermobbing sei als ein eigenes Phänomen zu betrachten. Schenk (S. 284) fasst aber auch verschiedene Befunde und Resultate zusammen, welche zeigen, dass die meisten Opfer von Cybermobbing auch in traditionelles Mobbing involviert sind.

Da, wie erläutert, das traditionelle Mobbing und Cybermobbing oft zusammen auftauchen, wird in dieser Bachelorthesis Cybermobbing als eine spezifische Form des traditionellen Mobbings angesehen. In Schulen kann es zu verschiedenen Formen von Gewalt und Mobbing kommen, so auch zu Cybermobbing.

## 2.2 Erklärungsansätze

In der Literatur zeigt sich, dass Mobbing nicht nur eine spezifische Ursache besitzt. Die Wissenschaft bietet verschiedene Erklärungsansätze, Motivationen und Ursachen, welche Mobbingproblematiken in Schulen auslösen und beeinflussen können. In diesem Kapitel wird zum einen versucht, das Phänomen Mobbing und die dahinterstehende Dynamik zu erklären und ihr Funktionieren aufzuzeigen. Zum anderen geht es in diesem Kapitel auch darum, darzulegen wie es zu Mobbing an Schulen kommen kann und welche Risikofaktoren zur Entstehung von Mobbing an Schulen beitragen. Es ist dabei nicht die Vollständigkeit zentral sondern in den darauffolgenden Kapiteln verstehen zu können, weshalb welche Handlungsstrategien eingeschlagen werden, um gegen Mobbing an Schulen vorzugehen.

### 2.2.1 Gruppenphänomen Mobbing

Mobbing kann als ein gruppendynamischer Prozess angesehen und erklärt werden. Die Autoren Wachs et al. (2016, S. 63) betonen, dass der Fokus der Forschung lange nur darauf bestand, Opfer- sowie Täterinnen- und Tätermerkmale zu untersuchen. Bei der Erklärung der Rolle des Opfers ist sich die Forschung laut Wilde (2020, S. 86) jedoch nicht einig. So gibt es eine Theorie, die besagt, dass gewisse Charaktereigenschaften das Opfer befördern werden. Eine andere Theorie sagt wiederum, dass es keine einheitlichen Merkmale gibt, die Menschen automatisch zum

Opfer werden lassen. Die Rolle wird einem also willkürlich übergeben. Auch beim Täter gibt es laut Wilde (2020, S.83) verschiedene Erklärungsansätze. Zum einen gibt es eine Täterschaft, welche versucht mit aggressivem Verhalten das eigene Selbstwertgefühl aufzuwerten. Zum anderen existiert auch eine Täterschaft, die gelernt hat, dass aggressives Verhalten sich lohnt. Weiter nennt sie eine Täterschaft, die durch ihre selektive Wahrnehmung in Menschen sehr schnell einen Feind sieht. In der Forschung wird die Täterschaft als machiavellistisch beschrieben. Damit ist gemeint, dass sie gegen aussen und vor autoritären Menschen freundlich, sozial, kompetent und charmant wirkt. Sie hat jedoch eine Gabe Menschen zu täuschen und zu manipulieren (S. 83).

Heute ist sich die internationale Forschung jedoch einig, dass auf das Geschehen auch andere Agierende Einfluss haben. Dies ist zu einem wesentlichen Teil auch Salmivalli et al. (1996, S. 11) zu verdanken. Ihre Schulstudie hat bewiesen, dass neben den Täterinnen/Tätern und den Opfern auch verschiedene weitere Rollen bestehen, die auf das Mobbinggeschehen eine Wirkung haben (S.11). In der Studie eruieren Salmivalli et al. neben dem Opfer und der Täterin/dem Täter noch vier weitere Rollen. Zum einen die Rolle der Assistentinnen/ Assistenten, welche aktives aggressives Verhalten aufzeigen, dabei jedoch nicht die Führungsrolle übernehmen. Zum anderen die Rolle der Verstärker/innen, welche durch das Zuschauen und Lachen die Situation und das aggressive Verhalten verstärken. Weiter gibt es die Rolle der Verteidiger/in, welche dem Opfer unterstützend gegenüber treten und dabei auch versuchen durch Interventionen das Mobbing zu stoppen. Als letztes nennen Salmivalli et al. die Rolle der Aussenseiter/innen, welche das Mobbinggeschehen mitbekommen, sich aber so gut es geht heraushalten (S. 4).

Im Diskurs rund um Mobbing als Gruppenphänomen wird heute eine weitere Rolle berücksichtigt. Die *Täter/in-Opfer* Mischform ist eine Rolle, die Kinder oder Jugendliche einnehmen, die selbst an Mobbing leiden oder gelitten haben. Meistens wird diese Rolle erst in einem späteren Zeitpunkt eingenommen. Die Schülerinnen und Schüler versuchen sich aus der Position des Opfers zu befreien, indem sie sich selbst ein Opfer suchen, welches sie schikanieren können. Zusätzlich werden so angestaute Aggressionen abgelassen (Wilde, 2020, S. 86).

## Netzwerke

Wie eine weitere Schulstudie eines finnischen Teams rund um Huttunen, Salmivalli und Lagerspetz (1996, S. 385) erstmals bewiesen hat, bilden sich aus den verschiedenen Agierenden in einer Gruppe Netzwerke. Aufgrund Sympathien und den sich ähnelnden Verhaltensweisen schliessen sich verschiedene Agierende mit ihren Rollen zusammen. Als ein typisches Netzwerk bei Mobbing werden die Rollen der Täter/innen, der Assistentinnen/Assistenten und der Verstärker/innen genannt. Dieser Zusammenschluss der Agierenden verursacht durch die gegenseitige Bestätigung in der Gruppe, dass das negative Verhalten aufrechterhalten bleibt.

In Abbildung 2 ist dies gut zu erkennen. Es wird als Gruppe (Netzwerk) gemobbt, wobei auch Verstärkende und Assistentinnen/Assistenten einen Einfluss auf das aggressive Verhalten haben. Ein zweites typisches Netzwerk bilden die Verteidigenden und die Opfer, als drittes Netzwerk werden die Aussenseiter/innen genannt. Die Studie schlussfolgert auch, dass bei Mobbingfällen das Opfer eher über ein kleines Netzwerk verfügt oder sogar alleine steht, während Täter/in, Assistenten/Assistentinnen und Verstärkende ein grosses Netzwerk bilden (S.385).

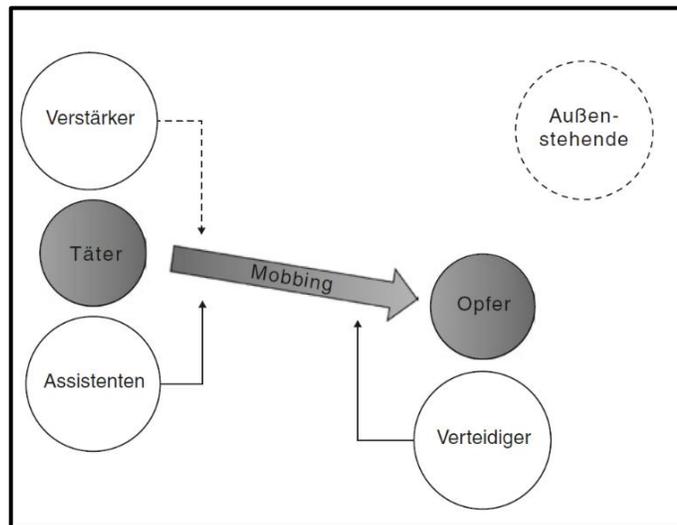


Abbildung 2. Rollen und Netzwerke. Nach Wilde, 2020, S. 89.

## Gruppenprozesse

Alsaker (2017, S. 77/78) erklärt das Mobbinggeschehen unter anderem durch bekannte Gruppenprozesse. So kann laut ihr, der Abbau von Selbstkontrolle und die Zersplitterung der Verantwortung das Geschehen erklären. Das Verhalten des Netzwerkes der Täter/innen, Assistorierenden und Verstärkenden bildet eine neue moralische Norm, die dem individuellen Verhaltensstandard übergeordnet wird. Ein gewisses Verhalten, welches allein nicht ausgeführt worden wäre, wird in der Gruppe als okay angesehen. Dieser Abbau von Selbstkontrolle ist nach Alsaker (S. 77) vor allem bei den Assistentinnen und Assistenten stark erkennbar. Zusätzlich liegt im Netzwerk die Verantwortung nicht mehr nur auf einer Person. Die Verantwortung kann in der Gruppe aufgeteilt werden. Das individuelle Gefühl der Verantwortung wird reduziert und dadurch werden auch die Hemmungen verkleinert. Weiter kommt hinzu, dass die möglichen Sanktionen weniger schlimm eingeschätzt werden, da ja verschiedene Personen in das Geschehen involviert sind (S. 78).

Alsaker stützt sich bei der Erklärung der Gruppenprozessen auch auf das «moralische Abstandnehmen» von Bandura. Bandura (zitiert nach Alsaker, 2003, S. 34-35) spricht bei diesem Phänomen von einer veränderten kognitiven Beurteilung. Das Opfer wird nicht mehr wie alle anderen als Mensch betrachtet. So ist es auch legitim das Opfer anders zu behandeln, ohne dabei ein schlechtes Gewissen haben zu müssen. Zwar gibt es, wie gehört, immer wieder Verteidigende in einer Klasse, die dem Opfer helfen wollen. Oft scheitert nach Alsaker (2017, S. 79) diese Absicht zu helfen am Gruppendruck. Weil die Verteidigenden sehen, dass die anderen Zuschauenden nicht eingreifen, wird selbst auch nicht eingegriffen. Bei der Rolle der Verteidigenden wie auch bei der Rolle der Aussenseiter/innen wird zusätzlich die Angst, selbst zum Opfer zu werden, als Grund angegeben, wieso nicht interveniert wird. Genau diese Passivität wird aber nicht selten von den Mobbern als eine Bejahung und Anerkennung ihres aggressiven Verhaltens angesehen (S. 83).

Eine wichtige Rolle in der Gruppe besitzen, laut Jannan (2015, S. 30) die Lehrkräfte. Die Handlungen der Lehrkräfte sind entscheidend in Hinsicht darauf, wie sich die Mobbingssituation weiterentwickelt. Dies wird auch von Alsaker (2017, S. 83-85) so unterstützt. Sie zeigt in ihrer Literatur auf, dass Lehrpersonen in verschiedene Rollen (z.B. Verteidigende oder Verstärkende) fallen können. So können die Lehrpersonen das Mobbinggeschehen, je nach Verhalten, auch noch mehr anheizen. Wichtig wäre es, dass die Lehrpersonen das Opfer ernst nehmen, ihre Autorität wahrnehmen und sich einen Überblick über das Mobbinggeschehen verschaffen (S. 85).

### 2.2.2 Mobbing als Teufelskreis

Ein verbreiteter Erklärungsansatz ist Mobbing als Teufelskreis (Wachs et al., 2016, S. 59). Der Teufelskreis Mobbing entsteht durch das Aufeinandertreffen von verschiedenen risikoerhöhenden Bedingungen. Wachs et al. (S. 60-62) beschreiben dies so, dass verschiedene Agierende aufgrund Unwissens und aufgrund fehlender Ressourcen nicht adäquat reagieren. Es ist oft der Fall, dass das Opfer verunsichert und zögerlich reagiert und sich aus Angst und Scham nicht an die Eltern wendet. Das Handeln der Gruppe lässt sich in zwei Gruppen einteilen. Zum einen gibt es die Gruppenmitglieder, welche Angst haben selbst zum Opfer zu werden und daher nicht intervenieren, zum anderen gibt es die Gruppenmitglieder, welche das Geschehen faszinierend und belustigend finden und dabei verstärkend wirken (S. 60). Daneben existieren Lehrpersonen, welche das Mobbing zwar mitbekommen aber nicht immer über die nötigen Ressourcen und Fähigkeiten verfügen, dieses adäquat zu erkennen und einzugreifen. Dabei führt oft der Mangel an Fähigkeiten, Ressourcen und Wissen dazu, dass gar nicht erst gehandelt wird. Die Konsequenz des Nicht-Eingreifens der Schule sowie der Lehrpersonen besteht darin, dass sich das Opfer weiter zurückzieht und abschottet. Die Mitschülerinnen und Mitschüler werden hingegen in ihren

Handlungen bestärkt. Die Täterschaft erhält die erwünschte Aufmerksamkeit und kann die Macht ausspielen ohne zu erfahren, dass dieses Verhalten nicht akzeptiert wird. Das negative Verhaltensmuster, welches in diesen Fällen zum gewünschten Ziel führt, wird so in der Person der Täterin/des Täters verankert und weiter aufrechterhalten (S. 61). Wachs et al. streichen heraus, dass es wichtig ist, diesen Teufelskreis möglichst früh zu durchbrechen und Hilfsangebote an Schulen zu erschaffen. Die Befähigung von Opfer und Schulpersonal ist laut ihnen dabei zentral (S. 62).

Auch Alsakar beschreibt das Geschehen als ein Teufelskreis, auch wenn sie es nicht explizit so betitelt. Sie hat jedoch in ihrem Erklärungsansatz den Fokus mehr auf dem Mobbingopfer. Sie setzt die krankmachenden Elemente von Mobbing mit der «erlernten Hilflosigkeit» von Seligmans in Verbindung (2017, S. 127-30). Das Opfer kann sich selbst nicht schützen, da die negativen Handlungen oft unvorhersehbar auftreten. Dadurch geht beim Opfer das Gefühl, die Kontrolle über die eigene Situation zu haben, verloren. Zusätzlich werden die negativen Handlungen von erwachsenen Personen oft bagatellisiert. Das Darstellen der Situation, als nicht dramatisch und bedeutsam ist dabei verheerend. Beim Opfer besteht nämlich, durch die subtile und oft anonyme Form von Mobbing, bereits eine Unsicherheit, ob die Situation richtig eingeschätzt wird (S. 127). Zusätzlich wird dem Opfer durch die Täterschaft auch immer wieder das Gefühl übermittelt, selbst schuld an der Situation zu sein. Wenn alle Strategien dem Mobbing entgegenzutreten erfolglos bleiben, führt dies beim Mobbingopfer zum Gefühl der Ausweglosigkeit. Es führt dazu, dass sich das Opfer selbst abwertet und sich tatsächlich als schuldig ansieht. Das Opfer entwickelt also ein verzerrtes Bild von sich selbst. Für die Mobbenden hingegen ist es ein Erfolg, die Hilflosigkeit des Opfers mitanzusehen. Sie versuchen diesen Zustand immer wieder zu erreichen (S. 128/129). Die eigene Abwertung und das verzerrte Bild des Opfers kann zur Auswirkung haben, dass das Risiko für weitere Mobbingereignisse steigt (S. 130).

### 2.2.3 Sozial-ökologische Erklärung

Wie sich in den letzten Unterkapiteln herausgestellt hat, sind immer verschiedene Faktoren dafür zuständig, dass es zu Mobbing kommt. In der Forschung hat sich daher auch der sozial-ökologische Blickwinkel auf Mobbing durchgesetzt. Ursprünglich entwickelt wurde der sozial-ökologische Ansatz von Bronfenbrenner (zitiert nach Wachst et al., 2016, S. 55), der damit Verhaltensweisen von Menschen zu erklären versuchte. Die Amerikanerinnen Swearer und Espelage (2004, S. 2/3) verwenden diesen Ansatz und adaptieren ihn auf das Phänomen Mobbing. So geht dieser Erklärungsansatz davon aus, dass das individuelle Verhalten bei Mobbing durch verschiedene Faktoren, welche sich auf verschiedenen Ebenen befinden, beeinflusst wird. Zusätzlich beeinflussen sich die verschiedenen Faktoren auch gegenseitig und in Wechselbeziehung. Jedes Individuum

im Mobbingprozess ist eingebettet in ein zusammenhängendes Netzwerk aus verschiedenen Ebenen/Subsystemen. So beschreiben Swearer und Espelage (S. 3/4) die Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme, welche das Verhalten des Individuums im Mobbingprozess beeinflussen. Im Mikrosystem steht das Individuum als *Person* im Zentrum. Es sind hier die persönlichen Eigenschaften des Individuums gemeint, welche den Mobbingprozess beeinflussen. Also die Eigenschaften, die beim direkten Gegenüber eine Reaktion auslösen. Es könnte hier ein introvertierte Charakterart als Beispiel genannt werden. Das Mesosystem beschreibt die Wechselbeziehung zwischen zwei Systemen. Es können darunter Faktoren aus bestehenden engen Beziehungen des Kindes verstanden werden, die das Mobbinggeschehen beeinflussen. So zum Beispiel familiäre Faktoren, welche eine Wirkung auf den Mobbingprozess haben können. Die dritte Ebene, das Exosystem, beschreibt beeinflussende Faktoren, welche von den verschiedenen Kontexten oder Gemeinschaften, in denen sich das Individuum aufhält, gegeben werden. Hier kann die Schule genannt werden, welche zum Beispiel Regeln vorgibt und dadurch Mobbing beeinflussen kann. Als letztes, im Makrosystem, nennen die Autoren die kulturellen und gesellschaftlichen Faktoren, welche das Phänomen Mobbing steuern können. Ein Beispiel dafür sind gesellschaftliche Haltungen gegenüber Mobbing oder allgemeine Schulgesetze.

Wachs et al. (2016, S. 54/55) stützen sich ebenfalls auf die verschiedenen Ebenen des sozial-ökologischen Ansatz und fassen auf der personellen- (Mikrosystem), der Beziehungs- (Mesosystem), der Gemeinschafts-(Exosystem) sowie der Gesellschaftsebene (Makrosystem) verschiedene risikoe erhöhende Faktoren, Opfer oder Täter/in von Mobbing zu werden, zusammen. Interessant ist zu erkennen, dass sich bei Täter/innen von Mobbing wohl nicht selten eine hohe Selbstsicherheit zeigt und sie eine hohe Popularität in Gruppen aufweisen. Zusätzlich kann das Erleben von Gewalt in der Familie oder eine vernachlässigende Erziehung das Risiko erhöhen, Täter/in von aggressivem Verhalten zu werden. Gleichzeitig werden oft Kinder und Jugendliche zu einem Opfer, die bereits über ein negatives Selbstkonzept verfügen und eine geringe Beliebtheit vorzuweisen haben. Auch das äusserliche Erscheinungsbild, Beeinträchtigungen, ein überbehüteter Erziehungsstil oder Konflikte der Eltern werden als mögliche Risikofaktoren, Opfer zu werden, genannt. Es lässt sich aus den Ausführungen erkennen, dass auch verschiedene Herausforderungen und Probleme ausserhalb des Schulalltages der Kinder und Jugendlichen auf das Mobbinggeschehen Einfluss haben. Wachs et al. (S. 55) zeigen aber mit ihrer Auflistung der Risikofaktoren auf, dass die Schule und die Lehrpersonen auf Gemeinschaftsebene das Risiko für Mobbing beeinflussen können. Es wird hier, unter anderem die negative Schumatmosphäre, das negative Klassenklima sowie die Lehrpersoneneigenschaften als Risikofaktoren für Mobbing genannt.

Aus diesem Kapitel lässt sich schliessen, dass es schwierig ist, die genaue Ursache von Mobbing zu definieren und in jedem Mobbingfall verschiedene Faktoren auf verschiedenen Ebenen mit-spielen. Da sich die Fragestellung dieser Bachelorthesis um Mobbing an der Schule dreht, wer-den die risikoerhöhenden Faktoren der Schule noch etwas genauer unter die Lupe genommen.

## 2.2.4 Risikofaktoren der Schule

Eine Studie von Cook, Williams, Guerra, Kim und Sadek (2010, S.76/77) vergleicht rund 150 Schulstudien miteinander und zeigt dabei auf, dass der soziale Kontext Schule mit dem Schul-klima massgebend dazu beiträgt, dass Kinder und Jugendliche als Opfer oder Täter/-innen in Mobbing involviert werden. Unter dem Schulklima wurde in der Studie folgendes verstanden: «the degree of respect and fair treatment of students by teachers and school administrators as well as a child’s sense of belonging to school» (Cook et al., 2010, S. 67). Die Lehrpersonen und die Schulleitung werden mit dieser Definition in die Verantwortung genommen und es zeigt, dass schulische Faktoren nicht vernachlässigt werden dürfen.

Jannan (2015, S. 36-38) geht noch etwas spezifischer auf die Bedingungen in Schulen, welche die Entstehung von Mobbing begünstigen, ein und nennt unter der Kategorie Schulklima und Lernkultur folgende Faktoren:

*Tabelle 1. Risikofaktoren der Schule*

<b>Schulklima</b>	<b>Lernkultur</b>
Ein zu wenig förderndes Engagement sowie eine Haltung der Resignation von Seiten der Lehrperson.	Ein starker Leistungsdruck.
Schlechte soziale Bedingungen und Um-gangsformen unter den Schülerinnen und Schülern (mangelnde kommunikative Fähig-keiten und Konfliktlösestrategien).	Der Lerninhalt hat zu wenig Lebensweltbezug und führt zu Langeweile bei den Schüleri-nen und Schülern.
Gestörte Lehrer/innen - Schüler/innen-Bezie-hung, welche sich in gegenseitiger Ableh-nung und fehlender Kommunikation wider-spiegelt.	Die Didaktik ist zu wenig schülerinnen- und schülerorientiert.
Strafen werden von der Schule als willkürli-ches Instrument verwenden und sind nur restriktiv ausgerichtet.	Zu geringe Forderung von Leistung, welche zu Langeweile führt.

Schulklima	Lernkultur
Schul- und Klassenregeln sind nicht verbindlich und werden nicht konsistent durchgesetzt.	Ein Klassenklima welches durch Konkurrenzkampf und ausschliessen von einzelnen Schülerinnen und Schüler geprägt ist.
Die lieblose und unpersönliche Gestaltung des Schulgeländes mit fehlenden Reizen im Aussenbereich sowie in Innenbereichen.	Das Aneignen von sozialen Kompetenzen wird im Unterricht vernachlässigt, intellektuelles Lernen priorisiert.
Die Jugendlichen mit einem auffälligen Verhalten werden von der Lehrperson abgestempelt und verortet.	
Eine fehlende Identifikation mit der Schule.	

*Erläuterung:* Risikofaktoren der Schule, Die Ausführungen stammen aus Jannan, 2016, S. 36-38.

Jannan (S. 37) zeigt mit diesen Faktoren auf, dass ein positives Miteinander, eine Verbundenheit mit der Schule und der Klasse sowie konsequente und den Kindern und Jugendlichen schlüssige Regeln das Mobbingrisiko verringern könnten. Auch das Erziehungsverhalten sowie die Haltungen und Einstellungen der Lehrpersonen stellt Jannan ins Zentrum. Zusätzlich sind Langeweile, aber auch ein zu grosser Leistungsdruck Nährboden für Mobbing in der Schule. Weiter ist die Tatsache interessant, dass soziales Lernen neben dem intellektuellen Lernen auch eine grosse Wichtigkeit besitzt (S. 38).

Eine Metaanalyse von Ttofi, Farrington und Baldry (2008. S. 6/7), welche die Wirksamkeit von verschiedenen internationalen Antimobbingprogrammen analysierte, konnte aufzeigen, dass Klassenregeln sowie das *Classroom Management* zu einem klaren Rückgang von Mobbing führen. Mit Classroom Management wird der Umgang mit und die Erkennung von Mobbingverhalten im Klassenzimmer, ausgehend von der Lehrperson, gemeint (S. 65). Weiter konnten Elternschulungen und das Weitergeben von Informationen an Eltern als zentrale Elemente, welche Mobbing verringern, erkannt werden. Hier werden Elternabende, Informationsveranstaltungen, welche über das Mobbingvorgehen informieren sowie das Weitergeben von Flyern für Eltern, wie sie mit ihren Kindern umgehen sollen, gemeint (S. 66/67). Auch gesamthafte Schulveranstaltungen, die über die Mobbing-situation an der Schule informieren, können laut der Studie wirksam sein (S. 7).

Aus diesen Erkenntnissen werden Forderungen hinsichtlich der Aufgaben der Schule deutlich. Die Schule kann das Risiko von Mobbing minimieren, indem sie den Fokus gezielt auf gewisse Aspekte legt. Zusätzlich zeigt sich, dass die Lehrperson bei Mobbing in Schulen eine nicht zu unterschätzende Rolle spielt und als Risikofaktor genannt werden kann. Auch der Fokus des

Lernstoffes und die Anforderungen, welche die Gesellschaft an Kinder und Jugendliche stellt, kann ein Risikofaktor für Mobbing darstellen (Wachs & Schubarth, 2021, S. 9).

## 2.3 Folgen

Wachs, Hess, Scheithauer und Schubarth (2016, S. 77) stellen nach ihrer Konsultierung von verschiedenen Studien fest, dass Mobbing sowohl für Opfer wie auch für die Täterschaft kurz- mittel- und langfristige Folgen haben kann. Die Aufzählung von empirisch nachgewiesenen Folgen ist dabei lang. Typische kurz- und mittelfristige Folgen der Opfer sind Gefühle der Hilflosigkeit, Verzweiflung und sonstige negative Gefühle, wie Angst und Einsamkeit. Zusätzlich nennen die Autoren auch die Abnahme von schulischen Leistungen als eine nachgewiesene Folge. Weiter können aus den wiederholten Übergriffen psychosomatische Symptome wie Übelkeit, Bauch- oder Kopfschmerzen entstehen. Als psychische Auswirkungen von Mobbing streicht die Autorenschaft (S. 69) vor allem den Verlust von Selbstvertrauen, Selbstkontrolle und positiven Selbstwertempfindungen heraus. Auch Alsaker (2003, S. 149) nennt die Verschlechterung des Selbstwertes als Folge. Dieses Resultat zeigt sich in einer ihrer Studien, welche sie, zum Phänomen Mobbing unter Kinder und Jugendlichen zwischen fünf und sechzehn Jahren, durchgeführt hat (2003, S. 149). Opfer von Mobbing berichten dort, im Vergleich zu anderen Kindern und Jugendlichen, durchschnittlich häufiger von einem tiefen Selbstwert. Der Grund sieht die Autorin (2017, S. 129) in der Diskrepanz zwischen Aussen- und Innenperspektive. Die Hilflosigkeit und Ausweglosigkeit des Opfers stehen den Bagatellisierungen sowie den Erwartungen des Umfelds, selbst etwas an der Situation zu ändern, gegenüber. Diese Diskrepanz führt beim Opfer zur Entwicklung eines negativen Selbstbildes und zur eigenen Abwertung. Als Konsequenz des negativen Selbstbildes sieht Alsaker (S. 130) auch die sozialen Folgen. Das negative Selbstbild führt dazu, dass sich das Opfer zurückzieht, isoliert und Kontakte mit Gleichaltrigen vermeidet. Auch dies ist in der Studie von Alsaker (2003, S. 131/132) zu erkennen. Die Mobbingopfer werden nämlich bei der Befragung als die introvertiertesten eingeschätzt. Die sozialen Folgen können nach Wachs et al. (2017, S. 70) auch damit erklärt werden, dass sich die Klassenkameraden und -kameradinnen davor hüten mit dem Opfer in Kontakt zu treten, aus Angst, selber zur Zielscheibe der Täter/-innen zu werden. Der Ruf und die Folgen von Mobbing können also am Opfer kleben bleiben. Wachs et al. (S.71-73) weisen auf verschiedene empirische Befunde hin, die zeigen, dass Mobbing Erfahrungen auch noch im Erwachsenenalter auf die Lebensqualität Einfluss haben kann. So nennen sie zum Beispiel das grössere Risiko auch später unter einem tiefen Selbstwert zu leiden und an einer Depression zu erkranken. Wachs et al. (S. 73) ist es wichtig zu betonen, dass die Folgen auf die zukünftige Entwicklung davon abhängig ist wie früh und wie lang das Opfer in Mobbing involviert war.

Verschiedene Studien zeigen aber auch, dass Mobbing nicht nur für die Entwicklung des Opfers schädigend sein kann, sondern auch für die Entwicklung der Täterin/des Täters (vgl. Wachs et al. 2016, S. 74/75). Wachs et al. (2016, S. 75-77) fassen auch hier verschiedene langfristige Folgen zusammen. So sind Mobbingtäter/innen später öfter in kriminelle Handlungen involviert. Zusätzlich werden Resultate erwähnt, die zeigen, dass Täter/innen öfter einen Missbrauch von Drogen aufweisen und von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Auch gewaltbereites Erziehungsverhalten, Probleme in der Beziehungsgestaltung und erhöhte Depressionsraten zeigen sich als mögliche Spätfolgen. Doch auch kurzfristige und mittelfristige Folgen sind belegt. In einer Studie von Alsaker (2003, S. 169), die in Zusammenarbeit der Länder Norwegen und Schweiz entstanden ist, zeigte sich, dass Mobbingtäterinnen und -täter in der Schule mehr körperliche Beschwerden aufweisen, als Schülerinnen und Schüler, welche nicht in ein Mobbinggeschehen involviert sind. Alsaker erklärt sich diese Tatsache dadurch, dass Täter/innen einem grossen Druck ausgesetzt sind, da immer die Gefahr lauert, erwischt zu werden. Weiter zeigt die Kindergartenstudie von Alsaker (2003, S. 127), dass Täter/innen auch neben dem Mobbing ein antisoziales Verhalten aufweisen. Sie zeigen vermehrt verbales sowie physisch aggressives Verhalten. Aus all diesen Ergebnissen lässt sich schliessen, dass auch die Täterschaft Hilfe von Eltern, Lehrpersonen und Fachpersonen benötigen.

Auch für das familiäre Umfeld stellt die Mobbingssituation eine grosse Herausforderung dar. Eine Studie von Burger (2020, S. 82) hat sich den Auswirkungen und Belastungen, denen die Familienangehörigen von Mobbingopfern ausgesetzt sind, angenommen. In den Ergebnissen zeigt sich, dass Familien den Alltag als Achterbahnfahrt beschreiben. Der Alltag ist dabei täglich bestimmt von der Mobbingssituation. Besonders fällt Burger auf, dass die Stärke der Belastung der Familien von der Länge der Mobbingssituation abhängt. Zusätzlich zeigt die Studie auf, dass vor allem die Eltern sehr stark belastet sind. Eine Belastung, die auch aufgrund des fehlenden Verständnisses über die Situation besteht (S. 115/116). Auch aus diesen Erkenntnissen kann also ein Hilferuf herausgehört werden.

Es kann festgehalten werden, dass die psychische Gesundheit, die allgemeine Entwicklung sowie die gesellschaftliche Integration der Mobbinginvolvierten gefährdet ist. Daraus lässt sich ein klarer Handlungsbedarf ableiten.

## 2.4 Häufigkeit von Mobbing an Schulen

Da das Phänomen Mobbing erst in jüngerer Zeit wissenschaftlich beschrieben und untersucht wird, gibt es Erhebungen zur Häufigkeit von Mobbing an Schulen auch noch nicht allzu lang. Nebst der begrifflichen Prägung leistete Olweus auch bei der Datenerhebung Pionierarbeit. Bei einer landesweiten Studie in den 1970er Jahren an 830 Schulen in Norwegen untersuchte Olweus (2006, S. 24) die Häufigkeit und demografische Verteilung von Mobbing an Schulen. Die Erhebungen ergaben, dass etwa fünfzehn Prozent der Schülerinnen und Schüler häufiger mit Mobbing zu tun hatten. Dabei waren rund neun Prozent Opfer von Mobbing und sieben Prozent waren Täterinnen oder Täter (S. 25).

Auch in neueren Studien zeigt sich, dass Mobbing an vielen Schulen ein präsent Thema ist. Politi (2020, S. 6) bezieht sich auf verschiedene Untersuchungen aus Europa und Nordamerika und zeigt dabei auf, dass die Prävalenzraten insgesamt ähnlich ausfallen, unabhängig von der jeweiligen Kultur oder dem Bildungssystem. Unterschiede zeigen sich vor allem durch die Art der Studie und der jeweiligen Datenerhebung (S. 5). So wurden unter anderem verschiedene Altersstufen, Zeitintervalle oder Gewalt- und Mobbingformen untersucht, was einen direkten Vergleich erschwert. So ergab eine Studie aus Grossbritannien, dass 75 Prozent der Schülerinnen und Schüler zwischen elf und sechzehnjährig angaben, innerhalb eines Jahres Mobbingereferungen gemacht zu haben. Befragt wurden dabei 25 Sekundarklassen. Als Täter/in oder Opfer von wiederholten Mobbingereignissen sahen sich wiederum sieben Prozent der Befragten (Politi, 2020, S. 5). Bei Studien mit Grundschulkindern aus den Niederlanden und Deutschland zeichnet sich ein ähnliches Bild. Zwischen sieben und acht Prozent der Kinder gaben an, mindestens einmal pro Woche Opfer von Mobbing zu werden (S. 5).

Daten zur Situation in der Schweiz liefert in erster Linie die PISA-Studie, welche seit 2015 nebst einer Analyse von schulischen Leistungen auch Befragungen zu Mobbingereferungen von Schülerinnen und Schülern in OECD-Mitgliedsstaaten durchführt (Hauser & Giang, 2019, S. 71). Die Studie fokussiert auf fünfzehnjährige Schülerinnen und Schüler, befragt wurden die Jugendlichen nach ihren subjektiven Mobbingereferungen. Aus der neuesten Erhebung aus dem Jahr 2018 geht hervor, dass die Schweiz im Vergleich mit den anderen OECD-Mitgliedsländern den höchsten *Beingbullied*-Index aufweist (S. 71). Der Wert sagt dabei lediglich aus, wie hoch die Anzahl und Häufigkeit von Mobbingereferungen insgesamt ist. Dieser Wert ist in der Schweiz seit 2015 leicht gestiegen (S. 74).

Bezogen auf spezifische Taten ergibt sich in der Schweiz folgendes Bild:

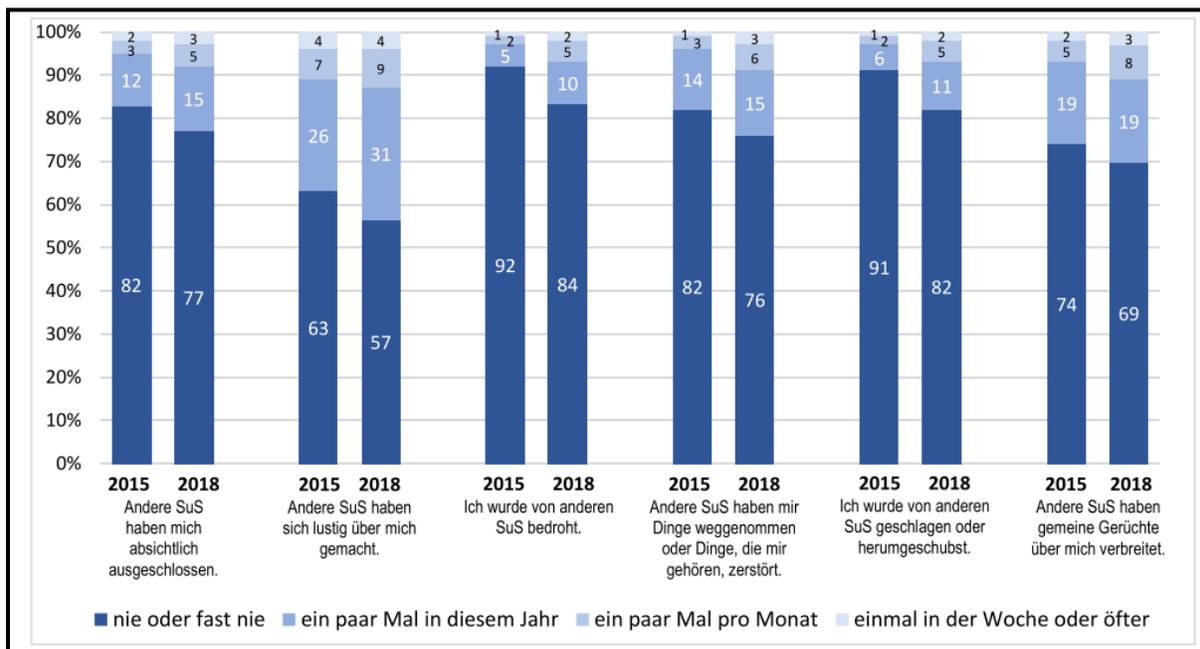


Abbildung 3. Prozentuale Verteilung der Antwortkategorien in der Schweiz. Nach Hauser & Giang, 2019, S. 72.

Auf der Abbildung 3 wird einerseits ersichtlich, welche spezifischen Taten erfragt wurden, andererseits lässt sich eine Zunahme der Taten und/oder Häufigkeit seit 2015 erkennen. Mit Bedrohung oder physischer Gewalt werden demnach sieben Prozent der Schülerinnen und Schüler mindestens ein paar Mal pro Monat konfrontiert. Am häufigsten erfahren Jugendliche in der Schweiz Mobbing(-Anzeichen) durch Mitschüler/innen die sich lustig machen über sie. Rund dreizehn Prozent erleben dies mindestens ein paar Mal pro Monat. Das Verbreiten von gemeinen Gerüchten wird am zweithäufigsten genannt, elf Prozent der Befragten sehen sich dem mindestens monatlich ausgesetzt.

Wichtig zu erwähnen ist, dass die PISA-Studie subjektive Erfahrungen wiedergibt. Es können deshalb keine direkten Schlüsse auf tatsächliche Mobbingtaten gezogen werden. Dass der *Being-bullied*-Index in der Schweiz seit 2015 anstieg und im OECD-Ländervergleich am höchsten ist, kann verschiedene Ursachen haben. So ist es denkbar, dass eine höhere Sensibilität für das Thema durch Aufklärungsarbeit oder kulturelle Eigenheiten der Schweiz, zu einer anderen Einschätzung von Mobbing Erfahrungen führt (vgl. S. 75/78).

Geschlechtsspezifische Unterschiede werden in der PISA-Studie nicht benannt, weshalb die Autoren davon ausgehen, dass hier keine signifikanten Differenzen vorliegen. Andere Untersuchungen zeigen hier jedoch teilweise deutliche Unterschiede auf. Aus Olweus' Studie von norwegi-

schen Schulen geht hervor, dass viel mehr Jungen als Mädchen mobben. So gaben in der Oberstufe zwischen acht und dreizehn Prozent der Jungen an, schon Täter gewesen zu sein, bei den Mädchen sahen sich zwischen zwei und drei Prozent bereits als Täterin (Olweus, 2006, S. 30). Ausserdem gaben sechzig Prozent der weiblichen und achtzig Prozent der männlichen Mobbingopfer an, von Jungen gemobbt zu werden. Aktuellere Studien zeigen insgesamt ein ausgeglicheneres Bild. Laut Wachs et al. sind in manchen Studien mehr Jungen und in anderen mehr Mädchen von Mobbing betroffen (2016, S. 42). In der Summe lasse sich dabei sagen:

1. „Jungen sind häufiger als Mädchen in physisches Mobbing verwickelt.
  2. Mädchen sind häufiger als Jungen in relationales Mobbing verwickelt.
  3. Jungen und Mädchen sind gleich häufig in verbales Mobbing verwickelt“
- (Wachs et al. 2016, S. 43)

## 2.5 Zwischenfazit

Aus diesem Kapitel wird klar, dass Mobbing ein aggressives Verhalten darstellt, welches wiederholt und über eine längere Dauer auftaucht und immer auf die gleiche Person gerichtet ist. Verschiedene Merkmale wie das Kräfteungleichgewicht, die Systematik und auch die Gruppendynamik führen dazu, dass die Situation für das Opfer ausweglos erscheint. Nimmt Mobbing subtile Formen an, so erscheint dies als besonders gesundheitsschädigend, gerade für das Selbstbild und den Selbstwert des Opfers. Doch auch die Täterin oder der Täter kann als «Opfer» des Phänomens angesehen werden. Es besteht also auch bei der Täterschaft ein Leidensdruck und es kann zu kurz- und langfristigen Folgen führen. Eine gesunde Entwicklung ist beim Opfer wie auch bei der Täterschaft von Mobbing in Gefahr. Zusätzlich zeigt sich, dass Mobbinginvolvierte später oft Mühe haben, den Anforderungen des Lebens und der Gesellschaft gerecht zu werden. Um die Folgen möglichst klein zu halten, ist das frühe Erkennen der Problematik zentral. Das adäquate Handeln der Lehrperson sowie das Klima und die lernfreundlichen Verhältnisse in der Schule sowie der Klasse werden dabei als wichtig erachtet, um den Teufelskreis durchbrechen zu können. Oft ist es jedoch das Zusammentreffen von verschiedenen risikoe erhöhenden Faktoren, die zum Entstehen von Mobbingproblematiken führen und dafür sorgen, dass es aufrechterhalten bleibt. Die Gründe können also in jeder Mobbingdynamik anders aussehen und zusammengesetzt sein. Dies führt zu einer hohen Komplexität des Phänomens, mit Risikofaktoren auf verschiedene Ebenen der Lebenswelt von involvierten Kindern und Jugendlichen. Es lässt sich daraus schliessen, dass eine systemische Herangehensweise mit dem Blick auf die Dynamik der Gruppe zentral ist. Zusätzlich lässt sich schon hier erkennen, dass die Lehrpersonen zwar eine

wichtige Rolle in der Antimobbingarbeit einnehmen muss, als Einzelkämpfer/in aber wohl Schwierigkeiten haben könnte, dieses komplexe, vielschichtige Phänomen zu überblicken, anzugehen und langfristig und nachhaltig in den Griff zu bekommen.

### 3 Massnahmen gegen Mobbing

Aus dem vorherigen Kapitel geht hervor, dass Mobbing an Schulen ein präsent Thema darstellt und aufgrund der schwerwiegenden Folgen, die daraus resultieren können, ein klarer Handlungsbedarf besteht. In diesem Kapitel soll deshalb untersucht werden, was bei konkreten Mobbingfällen an der Schule unternommen wird, welche präventiven Massnahmen gegen Mobbing ergriffen werden, und wie die Schule dabei methodisch vorgeht. Wo möglich, sollen bereits erste Erkenntnisse dazu gewonnen werden, von wem welche Massnahmen in der Praxis umgesetzt werden können/sollen. Handlungsleitend ist dabei die zweite Teilfrage «*Wie wird gegen Mobbing an Schulen vorgegangen?*».

Bei Mobbingfällen an Schulen sind die Lehrkräfte der betroffenen Schülerinnen und Schüler oft am nächsten am Geschehen und können Dynamiken in ihrer Klasse direkt wahrnehmen. Aus diesem Grund richten sich Handlungsansätze gegen Mobbing vornehmlich an Lehrpersonen und sie werden gefordert, bei Mobbingfällen oder dem Verdacht dazu, tätig zu werden. Dudziak et al. (2017, S. 111/112) zeigen in einer Studie für Deutschland, dass die Lehrpersonen dieser Aufgabe mehrheitlich nachkommen, sofern sie die Mobbingfälle mitbekommen.

Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler unternehmen Lehrpersonen insgesamt in 71.1 Prozent der wahrgenommen Mobbingfälle aktiv etwas dagegen, wie aus Abbildung 4 hervorgeht:

Der Lehrer/die Lehrerin hat	Mobbingart				Gesamt
	Verbal	Körperlich	Soziale Ausgrenzung	Cybermobbing	
... es nicht erfahren	29.9	28.4	27.4	16.5	28.5
... es erfahren, und dann... (100 % = ...)	70.1	71.6	72.6	83.5	71.5
... nichts unternommen, nicht beachtet	10.5	11.0	8.8	0.0	9.6
... nichts unternommen, als nicht schlimm abgetan	6.1	2.2	5.2	4.5	5.4
... es beobachtet	15.2	9.6	14.9	7.6	14.0
... etwas unternommen	68.2	77.2	71.1	87.9	71.1

Abbildung 4. Interventionshäufigkeit der Lehrpersonen aus Sicht der Schüler/innen. Nach Dudziak et al., 2017, S. 112.

Jedoch scheinen in etwa fünfzehn Prozent der wahrgenommenen Fälle die Lehrpersonen nichts zu unternehmen und 28.5 Prozent der Mobbing-Situationen werden, laut den Schülerinnen und Schülern, erst gar nicht von den Lehrkräften bemerkt. Bei der Eigeneinschätzung der Lehrpersonen zeichnet sich ein leicht anderes Bild: Nur in etwa 1.7 Prozent der Fälle sehen sie sich als nicht intervenierend, in 77.4 Prozent der Fälle greifen sie aktiv ein. In 20.9 Prozent der Fälle beobachten sie die Situation zunächst (Dudziak et al., 2017, S. 111), was sich einigermaßen mit der Einschätzung der Schülerinnen und Schüler deckt (vgl. Abbildung 4).

Es scheint deshalb wichtig, dass die spezifische Lehrperson aufmerksam und sensibilisiert Dynamiken in der Klasse wahrnimmt und adäquat darauf reagiert. Wachs et al. (2016, S. 102) betonen dazu die Wichtigkeit einer adäquaten Grundhaltung der Lehrperson. Als weitere zentrale Eigenschaften nennen sie die Bereitschaft, (Mobbing-)Situationen aufmerksam wahrzunehmen, vorhandenes Wissen über Mobbing, personale und soziale Kompetenzen sowie spezifische Kenntnisse oder Kompetenzen zu Massnahmen gegen Mobbing (S. 103).

Um diese Eigenschaften nicht nur vom Individuum abhängig zu machen, benötigt es jedoch auch klare Konzepte, die den Umgang mit Mobbing regeln. Dies stärkt die jeweiligen Lehrpersonen darin, aktiv zu werden und bietet ihnen mögliche Handlungsansätze. Nach Jannan (2015, S. 52) sollten solche Konzepte möglichst die ganze Schule miteinbeziehen und langfristig gedacht werden, um erfolgreich zu sein. Aufgrund der Relevanz des Themas sind in den letzten Jahren verschiedene Programme der Mobbingbekämpfung an Schulen entstanden. So fassen Erpelding und Schiel (2020, S.179) elf Antimobbing-Programme, welche sich auf wissenschaftliche Befunde stützen, zusammen. Diese Programme wurden explizit für die Schule entwickelt und können somit als Konzept oder Teil eines Konzepts gegen Mobbing an Schulen dienen.

### **Handlungsebenen**

Massnahmen gegen Mobbing können auf verschiedenen schulischen (und ausserschulischen) Ebenen getroffen werden. Gerade hinsichtlich der Verantwortlichkeiten und Rollenklärung der involvierten Fachpersonen ist es somit relevant, diese Ebenen zu definieren. Bereits Olweus (2006, S. 73) unterscheidet bei den Massnahmen seines Interventionsprogramms gegen Mobbing zwischen *Schul-*, *Klassen-* und *Individualebene*. Die Unterscheidung dieser Ebenen findet sich auch in aktueller Literatur wieder, mehrheitlich im Zusammenhang mit Mobbingprävention (u.a. Schubarth, 2020, S. 127; Huber, 2016, S. 246/247; Burger, 2020, S. 121-126). Nach Jannan (2015, S. 53) richten sich Massnahmen auf der Schulebene an die gesamte Schule (Schülerinnen & Schüler, Lehrkräfte, Schulleitung, weitere Involvierte), auf der Klassenebene an die betroffene

Klasse (inklusive Lehrpersonen) und auf der individuellen Ebene an einzelne Betroffene von Mobbing oder mobbinggefährdete Schüler/innen. Erziehungsberechtigte können auf allen drei Ebenen miteingebunden werden (S. 53).

Der Vollständigkeit halber wird hier noch die *Gesellschaftsebene* ergänzt, die auch in der Fachliteratur Verwendung findet. Gerade Präventionsansätze können auch auf der Gesellschaftsebene gedacht werden. Burger (2020, S. 128) versteht darunter alles was über die Ebene der einzelnen Schule hinausgeht. Sie fordert beispielsweise eine einheitliche Schulung der Lehrkräfte und Mitarbeitenden von Schulen bezüglich Mobblings (S. 129). Die Gesellschaftsebene wird in dieser Arbeit nicht explizit weiter berücksichtigt, da sie einen vernachlässigbaren Anteil an den in der Literatur beschriebenen Massnahmen einnimmt.

### **Handlungsformen**

Bei der Frage danach, wie gegen Mobbing vorgegangen werden soll, lassen sich drei Grundformen unterscheiden, die *Prävention*, *Intervention* und *Nachsorge*. Nach Schubarth (2020, S. 122) können unter *Prävention* alle Massnahmen verstanden werden, die zukünftige Mobbinghandlungen verhindern oder vermindern wollen. Unter *Intervention* wird hingegen ein unmittelbares Eingreifen in eine (eskalierende) Mobbingssituation verstanden (S. 122). Die Prävention und Intervention sind gängige Begriffe im Fachdiskurs und es existieren eine Vielzahl an Programmen und Handlungsansätzen (vgl. Wachs et al., 2016; Schubarth, 2020; Jannan, 2015). Mobbingnachsorge wird hingegen weniger stark thematisiert. Ergänzend zur Prävention und Intervention ist jedoch auch sie von grosser Bedeutung. Laut Keppeler (2020, S. 254) steckt die Mobbingnachsorge im deutschsprachigen Raum noch in den Kinderschuhen. Um die psychischen Belastungen der Betroffenen zu mindern, die teilweise über mehrere Jahre hinweg Mobbing oder dessen Folgen ausgesetzt sind, wären Programme zur Mobbingnachsorge jedoch elementar (S. 238). Der Fokus solcher Ansätze soll dabei auf der Stärkung von Mobbingopfern im Umgang mit Mobbing liegen (S. 239)

Ergänzend dazu wird hier noch kurz die Unterscheidung verschiedener Präventionsstadien erwähnt, da sie Aspekte der Intervention und Nachsorge teilweise mitaufgreift. Nach Burger (2020, S. 119) hat *Primärprävention* dabei das Ziel, das Auftreten von Mobbingfällen an Schulen allgemein zu verhindern oder vermindern. Dies kann zum Beispiel durch Workshops und Aufklärungsarbeit in den Klassen oder der ganzen Schule erreicht werden. *Sekundärprävention* beschreibt das möglichst frühe Intervenieren bei bereits auftretenden Mobbingverhalten. Die betroffenen Personen/Gruppen werden spezifisch adressiert, um weitere Entwicklungen zu verhindern (S.

119). Bei der *tertiären Prävention* wird schliesslich versucht, aus Mobbing entstandene Beeinträchtigungen und Störungsbilder bei Betroffenen zu reduzieren (S. 119).

Sekundär- und Tertiärprävention haben somit einen ähnlichen Fokus wie Interventions- und Nachsorgeprogramme. Aufgrund der Verwendung in der Literatur, der Schwerpunktsetzung und den semantischen Unterschieden, bevorzugen die Autoren die Einteilung nach *Prävention*, *Intervention* und *Nachsorge*. Jedoch gilt es zu erwähnen, dass die klare Unterscheidung der einzelnen Handlungsformen sich nur teilweise in den Programmen gegen Mobbing wiederfindet. So weisen unter anderem auch Wachs et al. (2016, S. 155) darauf hin, dass diese Unterscheidungen in der Praxis nicht immer so einfach sind. Keppeler (2020, S. 238) spricht von einem fließenden Übergang der drei Teile. In den folgenden Unterkapiteln wird trotzdem versucht anhand der drei Formen aufzuzeigen, wie in Schulen gegen Mobbing vorgegangen werden kann.

### 3.1 Prävention

Das Thema Mobbingbekämpfung wird oft dann aufgegriffen, wenn eine Mobbingproblematik an der Schule auftaucht. Um effizient gegen Mobbing vorzugehen ist Prävention jedoch genau so relevant, da durch geeignete Massnahmen potenzielle Mobbingfälle vermindert werden können (Jannan, 2015, S. 50). Mobbingprävention kann und soll dabei bereits früh in der Schulzeit beginnen, damit Schülerinnen und Schüler über adäquate Sozialkompetenzen verfügen sowie Grenzen kennen und verstehen. Olweus, der als Pionier in der Mobbingbekämpfung gilt, hat schon in den 1980er Jahren ein erstes systematisches Programm entwickelt mit Interventions- und Präventionsansätzen. Im «Olweus Bullying Präventionsprogramm» wird Mobbing auf der Schul-, Klassen- und individuellen Ebene angegangen (Erpelding & Schiel, 2020, S. 179). Zentrale Methoden seines Konzeptes werden dabei in der Fachliteratur nach wie vor rezipiert (u.a. Günther, 2020, S. 31; Huber, 2016, S. 246; Schubarth, 2020, S. 175-179). Wachs et al. (2016, S. 155) unterscheiden, vergleichbar mit den genannten Ebenen nach Olweus, zwischen universeller, selektiver und indizierter Prävention. *Universell* meint dabei eine an alle (z.B. gesamte Klasse oder auch Schule) gerichtete Massnahme, *selektiv* bezieht sich auf Schüler/innen mit Risikofaktoren, und *indiziert* fokussiert schliesslich auf bereits in Mobbingdynamiken involvierte Schülerinnen und Schüler. Heute beinhalten viele Präventionsprogramme Aspekte wie Empathie-Training, Konfliktlösestrategien, Impulskontrolle oder den Umgang mit Ärger und Wut (Franck, 2020, S. 154). Dadurch sollen insgesamt die sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gestärkt werden. Ergänzend nehmen auch die Sensibilisierung auf Mobbing, das Einführen von Klassenregeln oder regelmässige Klassenbesprechungen grosse Bedeutung ein (S.156).

Mobbingprävention beginnt nach Alsaker bereits bei der Auseinandersetzung mit den eigenen Werten. Sie schreibt dazu, dass pädagogische Fachpersonen, sich ihrer Wertehaltungen bewusst sein müssen, damit sie diese gegenüber den Schülerinnen und Schülern adäquat repräsentieren und vertreten können (2003, S. 187). Als zentrale Werte in Bezug auf Präventionsarbeit nennt sie dabei den gegenseitigen *Respekt* der Mitmenschen (S. 187), die Anerkennung und Berücksichtigung *individueller Unterschiede* (S. 188), die Bereitschaft zur *Zivilcourage* (S. 192) sowie die Achtung der *Menschen- und Kinderrechte* (S. 190). Für eine zielführende Mobbingprävention sieht Alsaker ausserdem sechs Handlungsdimensionen als zentral an:

#### *Sensibilisierung* (S. 193/194)

Bevor an einer Schule evaluiert wird, inwiefern Mobbing ein präsent Problem darstellt oder andere Massnahmen eingeleitet werden, müssen alle beteiligten Personen (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern etc.) für die Thematik sensibilisiert werden, damit sie motiviert sind etwas dagegen zu tun.

#### *Handlungsfähigkeiten der Lehrpersonen stärken* (S. 194)

Da Mobbing oft im Kontext der Schule geschieht, nehmen Lehrpersonen eine zentrale Rolle ein in der Prävention. Sie sollen deshalb in ihren Ressourcen gestärkt werden, damit sie einen (selbst-)sicheren Umgang mit dem Phänomen Mobbing erlernen.

#### *Offene und direkte Kommunikation ohne Schuldzuweisung* (S. 195/196)

Mobbing und Verhaltensweisen, die auf Mobbing hindeuten, müssen direkt und offen angesprochen werden. Es macht dabei nach Alsaker jedoch keinen Sinn, nach Schuldigen zu suchen, da «die Ursache» selten definierbar ist. Ausserdem können Beschuldigungen Verteidigungshaltungen auslösen, oder das Mobbing verstärken. Es soll deshalb zusammen nach einer Lösung für die benannte Problematik gesucht werden und die Verantwortung für eine mögliche Lösung soll miteinander getragen werden.

→ Dieser Punkt wird im Fachdiskurs unterschiedlich beurteilt (vgl. Kapitel 3.2.2). So zeigt sich zum Beispiel in einer Studie von Ttofi und Farrington (2011, S. 44/45), dass sanktionierende Methoden einen signifikant positiven Einfluss auf die Wirksamkeit einer Massnahme haben können. Dies setzt eine Schuldzuweisung zu einem gewissen Grad voraus. Wiederum kommen Sanktionen vor allem im Interventionskontext zum Zuge (vgl. Schubarth, 2020, S. 127/133), was der Grundhaltung von Alsaker in der Prävention nicht zwingend widerspricht.

*Grenzen setzen und handeln* (Alsaker, 2003, S. 196/197)

Damit die Schülerinnen und Schüler adäquate Sozialkompetenzen aneignen können und mit ihren Freiheiten umzugehen lernen, benötigen sie eine klare Unterscheidung zwischen akzeptablem und inakzeptablem Verhalten. Grenzen sollen für die Lernenden verständlich und nachvollziehbar gemacht werden und wenn möglich auch gemeinsam definiert werden. Das konsequente Durchsetzen und Vorleben dieser Unterscheidung geschieht dabei jedoch, im Kontext der Schule, durch die Lehrkräfte und weitere Fachpersonen.

*Die Nicht-Betroffenen einbeziehen* (S. 198)

Nicht-Betroffene sollen bei der Bearbeitung von Mobbingdynamiken jeweils involviert werden, damit sie einerseits ihre Rolle darin erkennen und andererseits lernen, wie sie sich konstruktiv gegen Mobbing einbringen können. Auch eine passive Haltung bei Mobbing stellt ein Teil des Problems dar und reproduziert destruktive Verhaltensweisen (vgl. Kapitel 2.2.1).

*Zusammenstehen* (S. 198/199)

Das Einbeziehen aller beteiligten Personen (Schüler/innen, Lehrkräfte, Schulleitung, Schulsozialarbeit, Erziehungsberechtigte) ermöglicht es, eine einheitliche und klare Stellung gegenüber Mobbing zu beziehen und diese gegen aussen zu kommunizieren. Ziel dabei ist es, dass alle Beteiligten diese Haltung teilen oder zumindest verstehen, damit bei spezifischen Mobbingfällen Interventionshandlungen von allen mitgetragen werden.

Ergänzend zu diesen allgemeinen «Grundsteinen» lassen sich spezifische Handlungsansätze, Methoden und Techniken der Präventionsarbeit benennen, die im schulischen Kontext eingesetzt werden und das Umsetzen der genannten Grundsteine befördern. Folgend soll ein Überblick, der in der Fachliteratur relevantesten evaluierten Ansätze auf den drei Handlungsebenen der Schule gezeigt werden:

### 3.1.1 Schulebene

#### **Fragebogenerhebung**

In seinem Präventionsprogramm gegen Mobbing beginnt Olweus mit einer Analyse der momentanen Situation in der Schule. Er schlägt dazu eine Datenerhebung via Fragebogen vor (2006, S. 72). Aus diesem soll ersichtlich werden, wie der Ist-Zustand bezüglich Mobbingverhalten an der Schule aussieht, welches Problembewusstsein vorhanden ist und wie oft Lehrpersonen intervenieren (S. 72). Jannan (2015, S. 68) betont dazu, dass es wichtig sei, die Schülerinnen und Schüler bereits bei der Formulierung des Fragebogens miteinzubeziehen, um mögliche Widerstände dagegen zu verhindern. Ausserdem soll sich die Befragung auf die aktuelle Situation beziehen, weshalb ein festgelegter Erfassungszeitraum wichtig ist (S. 68).

## **Pädagogischer Tag**

Eine weitere von Olweus entwickelte Massnahme ist die Durchführung eines Pädagogischen Tages. Dieser baut auf der Fragebogenerhebung auf, indem an diesem Tag die Ergebnisse der Umfrage präsentiert und ausgeführt werden. Nach Olweus sollen hier möglichst alle beteiligten Parteien einbezogen werden – Schulleitung, Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, Elternrat, Schulkommission etc. (2006, S. 73). Unter Einbezug aller beteiligten Fachleute soll schliesslich in einem Handlungsplan beschlossen werden, wie gegen die Mobbingproblematik vorgegangen wird.

## **Erarbeitung eines Konzeptes**

Huber (2016, S. 246) nennt als zentrales Merkmal der Prävention auf Schulebene das Erstellen eines Konzeptes zur Mobbingbekämpfung. Darin soll systematisch geklärt werden, wer was wie gegen Mobbing unternimmt an der Schule. Dies beinhaltet präventive Aspekte zur Sensibilisierung für die Thematik und Vorbeugung gegen Mobbingdynamiken, wie auch einen Leitfaden für die Intervention bei akuten Mobbingfällen. Ergänzend zum Konzept sollte an jeder Schule eine Schulordnung vorhanden sein, die Grundhaltungen und damit verbunden Regeln zum sozialen Zusammenleben an der Schule definiert. Diese müssen von der ganzen Schule getragen und umgesetzt werden. Schubarth sieht darin den «Kern schulischer Gewaltprävention» (2020, S. 129).

## **Pausenaufsicht**

Die Präsenz von Erwachsenen, beziehungsweise Lehrkräften und weiteren Fachpersonen, auf dem Schulareal wirkt sich auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler aus. Mobbingdynamiken werden unterbunden oder entstehen gar nicht erst. Dies bestätigt einerseits die *Bergen Studie* von Olweus (2006, S. 36), andererseits eine Metaanalyse von Ttofi et al. (2008, S. 72). Nach Olweus (S. 74) ist überdies hinaus entscheidend, dass die Erwachsenen nicht nur anwesend sind, sondern bei Bedarf auch aktiv in Situationen intervenieren. Die Koordination und Sicherstellung einer adäquaten Begleitung der Pausen durch Erwachsene sollte dabei gesamtschulisch abgesprochen sein.

### 3.1.2 Klassenebene

#### **Definieren und Durchsetzen von Klassenregeln**

Neben der allgemeinen Schulordnung kann es Sinn machen, dass die Klassenlehrperson innerhalb der Klasse spezifische Regeln bezüglich Mobbing und Gewalt mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet und diese dann auch durchsetzt (vgl. Olweus, 2006, S. 83; Huber, 2016, S. 247; Franck, 2020, S. 156). Durch die Erarbeitung spezifischer Regeln werden die Lernenden einerseits auf das Thema sensibilisiert, andererseits wird eine Grundhaltung initiiert, die ein gutes Klassenklima fördern kann (Huber, 2016, S. 247).

#### **Sozialkompetenzen fördern**

Wie in Kapitel 2.2 erläutert wird, gibt es unterschiedliche Faktoren, die beeinflussen können, ob Schülerinnen und Schüler Täter/innen, Opfer oder andere Agierende von Mobbingfällen werden. Ein Teil dieser Risikofaktoren bezieht sich zusammenfassend auf Selbst- und Sozialkompetenzen der Lernenden. In der Fachliteratur wird dabei mehrheitlich auf Programme und Trainings zur Stärkung von Sozialkompetenzen eingegangen, was eine höhere Gewichtung dieser erkennen lässt (u.a. Franck, 2020, S. 154-156; Wachs et al., 2016, S. 161; Keppeler, 2020, S. 244). Die Vermittlung von Selbst- und Sozialkompetenzen soll den Schülerinnen und Schülern bezogen auf Mobbing helfen, sich geeignete Strategien anzueignen, um soziale Schwierigkeiten und persönliche Frustrationen konstruktiv zu lösen. Nach Scheithauer et al. (2003, S. 143) sollen die Lernenden darin gestärkt werden, Konflikte selbstständig zu lösen und anderen Schülerinnen und Schülern bei der Konfliktbewältigung zu helfen.

Als mögliches Programm kann hier das *fairplayer.manual* von Scheithauer, Hess, Schultze-Krumholz & Bull (2012) genannt werden. Die Ziele des Programms sind unter anderem: die allgemeine Stärkung der Sozialkompetenzen (Empathie, Perspektivenübernahme etc.), Förderung von prosozialem Verhalten und Zivilcourage, Modifikation von Einstellungen zu Mobbing (hin zu einer Antimobbing-Haltung), Förderung positiver Peer-Beziehungen und eines positiven Klassenklimas (S. 57/58). Auch weitere Programme fokussieren auf die Stärkung von Selbst- und Sozialkompetenzen, je nachdem setzen sie dabei auf der Schul-, Klassen- oder individuellen Ebene an.

## **Classroom Management**

Ob Lehrpersonen Mobbingdynamiken in der Klasse wahrnehmen und wie sie darauf reagieren, hat einen grossen Einfluss auf die weitere Präventionsarbeit. Wie in der Einleitung des Kapitels beschrieben wird, kommt der (Klassen-)Lehrperson hier eine zentrale Verantwortung zu. Ttofi et al. (2008, S. 65) fassen das aktive Wahrnehmen und Beobachten von Dynamiken in der Klasse sowie das gezielte und methodische Reagieren auf problematische Verhaltensweisen unter dem Ausdruck *Classroom Management* zusammen (vgl. Kapitel 2.2.4). Aus ihrer Studie geht hervor, dass letzteres eine effektive Massnahme gegen Mobbing darstellt (S. 72). In einem etwas weiter gefassten Verständnis des Begriffes kann unter dem Classroom Management somit auch die (Mit-)Gestaltung eines positiven Klassenklimas verstanden werden, was im Fachdiskurs auch als wichtige Präventionsmassnahme auf Klassenebene genannt wird (u.a. Huber, 2016, S. 247; Puschmann, 2020, S. 45; Franck, 2020, S. 155).

### **3.1.3 Individuelle Ebene**

#### **Beziehung stärken**

Eine tragende Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern ist insbesondere für die Lehrpersonen, aber auch für weitere beteiligte Fachkräfte, zentral in der Mobbingprävention. Opfer von Mobbingtaten werden sich nur an sie wenden, wenn sie ihnen vertrauen und ihr Anliegen ernstgenommen wird. Ausserdem stärkt eine gute Beziehung die Vorbildrolle der Pädagoginnen und Pädagogen, was wiederum dabei hilft, den Lernenden sozialverträgliche Konfliktlösungsstrategien aufzuzeigen. Schubarth (2020, S. 127) sieht dabei ein aktives Engagement, authentisches Interesse und Wertschätzung als wichtige Elemente der Beziehungsbasis. Auf der Handlungsebene bedeutet dies, aufmerksames Wahrnehmen und aktives Zuhören, Unterstützungsangebote bei (sozialen) Schwierigkeiten und ein partnerschaftlicher Interaktionsstil (S. 128).

#### **Eltern miteinbeziehen**

In der Studie von Ttofi et al. (2008, S. 66/67) wird das Einbeziehen der Eltern, vor allem unter dem Aspekt der Information über Mobbing und Massnahmen dagegen, untersucht. Dieser Informationsfluss wirkt sich dabei sowohl positiv auf die Senkung von Mobbingfällen, wie auch auf die Reduktion von Viktimisierung aus (S. 72).

Überdies hinaus können Eltern auch noch aktiver in Präventionsarbeit miteinbezogen werden. Just (2020, S. 152) erachtet es als wichtig, die Erziehungsberechtigten aktiv(er) in Prozesse einzubinden und ihnen eine gewisse Verantwortung zu übertragen. Alsaker (2017, S. 156) betont ausserdem, die Wichtigkeit des Austausches zwischen den Erziehungsberechtigten sowie mit der

Schule, damit sie am gleichen Seil ziehen. Ein möglicher Ansatz dazu ist die Etablierung eines Pausenkiosks, der durch die Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler betrieben wird. Sie stehen somit vermehrt in Kontakt miteinander und mit der Schule, können sich über Schwierigkeiten ihrer Kinder austauschen und bekommen Gruppendynamiken auf dem Schulhof mit. Dieses Angebot verstärkt wiederum auch die Massnahme der Pausenaufsicht auf Schulebene.

### **Individuelle Förderung**

Prävention kann sich, wie bereits erwähnt, auch selektiv an Kinder und Jugendliche richten, die bereits Risikofaktoren aufweisen. Die Förderung von Sozialkompetenzen und das soziale Lernen sind nicht nur auf Klassenebene, sondern auch auf individueller Ebene zentral. Die Kinder und Jugendlichen sollen nach Schubarth (2020, S. 127/128) eine soziale Identität entwickeln. Dabei geht es darum, sie in Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenzen zu fördern. Weiter ist die Stärkung eines positiven Selbstkonzeptes ein wichtiger Ansatzpunkt. In Zusammenhang damit stehen die Selbstwirksamkeitsüberzeugung, die Selbstachtung und das Selbstvertrauen. In Bezug auf diese Aspekte ist ein auf den individuellen Fortschritt ausgerichteter Umgang mit den Kindern und Jugendlichen genauso wichtig, wie das Ermöglichen von positiven Erfahrungswerten. Die individuellen Fortschritte und Kompetenzen sollen dabei im Vordergrund stehen (S. 128).

## **3.2 Intervention**

Bei bereits manifestierten Mobbingfällen ist es notwendig, umgehend zu intervenieren. Da Mobbing für Betroffene gravierende Folgen haben kann, ist ein schnelles Eingreifen und Unterbinden der Mobbingssituation dabei zentral, wie aus der Mobbingforschung hervorgeht (u.a. Wachs et al., 2016, S. 99; Schubarth, 2020, S. 136). Nach Schubarth bedeutet dies «innerhalb weniger Sekunden pädagogisch begründete Entscheidungen zu treffen, um aggressives und gewalthaltiges Verhalten zu beenden» (2020, S. 132). Er bezieht sich hier zwar allgemein auf Gewalt und Aggression, da Mobbing jedoch immer eine Form von Gewalt ist (vgl. Kapitel 2.1.1), kann die Aussage auch darauf bezogen werden. Schubarth (S. 132) betont des Weiteren auch, dass die spezifische Intervention immer situationsabhängig sei, was verdeutlicht, dass es nicht «den einen» richtigen Interventionsansatz gibt.

Aufgrund ihrer zentralen Rolle im Schulunterricht und der zeitnahen Reaktionsmöglichkeit, kommt bei der Intervention, wie sich folgend zeigen wird, im Erstverhalten den (Klassen-)Lehrpersonen eine hohe Verantwortung zu (Wachs et al., 2016, S. 102). Dies ist mit einer Erklärung weshalb,

wie anfangs Kapitel erwähnt, Interventionsansätze und -grundsätze häufig auf die Handlungen der Lehrpersonen gerichtet sind (vgl. Alsaker, 2017, S. 141; Schubarth, 2020, S. 139). Eine mögliche Einbindung des Berufsfeldes Schulsozialarbeit wird aufgrund ihres jungen Alters in der Literatur grösstenteils vernachlässigt. Die Schulsozialarbeit und weitere pädagogische Fachpersonen im schulischen Kontext werden in neuerer Literatur jedoch teilweise auch als mögliche Handlungsinstanzen benannt (u.a. Jannan, 2015, S. 138; Blum & Beck, 2016, S. 78).

### 3.2.1 Allgemeiner Interventionsablauf

Obschon es durch die Vielschichtigkeit von Mobbing und die Gruppendynamischen Dimensionen keine eindeutige Handlungsstrategie gibt, lassen sich Grundprinzipien zu einer zielführenden Intervention ableiten. Wachs et al. (S. 106-118) haben anhand einer Analyse von Interventionsprogrammen und Fachliteratur einen Interventionsablauf entwickelt, der die zentralen Punkte einer gelingenden Intervention wiedergibt. Der Ablauf beinhaltet drei Phasen mit insgesamt zehn Schritten, welche im Folgenden kurz vorgestellt werden:

#### Phase 1 – Erstverhalten

1. *Gewaltsituation abbrechen und Opfer schützen* (S. 106)
  - Sofortiges Einschreiten bei destruktiven, gewalttätigen Handlungen. Ziel ist der Schutz des Opfers.
2. *Situation aufklären und bewerten* (S. 107)
  - Informationen über den Vorfall einholen, durch die Betroffenen, die Klasse oder durch Austausch mit anderen Fachkräften der Schule, um einzuschätzen, ob es sich um Mobbing handeln könnte.
3. *Erstschutz für das Opfer sichern – Vertrauen und Lösungszuversicht befördern* (S. 108)
  - Dem Opfer sollte in einem Gespräch Sicherheit vermittelt werden und in gemeinsamen Absprachen mit ihm Massnahmen eingeleitet werden.

#### Phase 2 – Hauptintervention

4. *Die Intervention planen, Ziele bestimmen, Unterstützungsbedarfe klären und nächste Handlungsschritte festlegen* (S. 108/109)
  - Je nach Einschätzung der Mobbingssituation, sollte hier eine geeignete Intervention (ggf. Interventionsprogramm) gewählt werden und dabei entschieden werden, wer in den Prozess einbezogen wird.

5. *Kooperationspartner/innen hinzuziehen* (S. 109-110)
  - Für die Intervention empfiehlt es sich, weitere Fachpersonen miteinzubeziehen – weitere Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, externe Fachleute. Das gemeinsame Reflektieren und Planen ist hier zentral, um zum einen eine mögliche Überforderung der Lehrperson zu verhindern und zum anderen eine zweite Perspektive auf das Geschehen zu erhalten. Es kann auch sinnvoll sein, dass die Lehrperson gewisse Phasen der Intervention abgibt. Gerade wenn die Beziehung zu einzelnen Schülerinnen und Schüler gestört ist oder gewisse soziale- und kommunikative Defizite bestehen.
6. *Mobbing in Gesprächen aufarbeiten* (S. 111)
  - Mit den Beteiligten soll in Gesprächen der Vorfall und Beweggründe dafür geklärt werden und, wenn möglich, ein Regelkonsens gefunden werden, um die Situation zu entspannen.
7. *Unterstützende Schüler/innen hinzuziehen* (S. 113)
  - Einzelne Schülerinnen und Schüler oder auch die ganze Klasse kann unterstützend in den Interventionsprozess einbezogen werden.
8. *Aufarbeitung des Mobbing intensiv begleiten* (S. 114)
  - Die Lehrperson soll alle Interventionsphasen eng begleiten, um den Verlauf der Intervention beurteilen zu können und allenfalls Änderungen vornehmen zu können. Ansprechpersonen für alle Beteiligten sollten klar sein.

### **Phase 3 – Nachbereitung und Erfolgskontrolle**

9. *Die Massnahmen überprüfen und Nachhaltigkeit sichern* (S. 117)
  - Zusammen mit allen Beteiligten wird evaluiert, was sich durch die Intervention wie verändert hat, um die Wirksamkeit zu überprüfen.
10. *Präventive Anschlussmassnahmen durchführen* (S. 117/118)
  - Um die Nachhaltigkeit der Intervention zu sichern, können Massnahmen ergriffen werden, welche die Schülerinnen und Schüler zur Thematik sensibilisieren, ihre Sozialkompetenzen stärken oder ein vertrauensvolles Klassenklima schaffen (vgl. Kapitel 3.1 & 3.3.1).

Der dargelegte Ablauf bietet einen strukturellen und inhaltlichen Rahmen für Mobbinginterventionen. Er kann somit ein hilfreiches Instrument sein zur Orientierung in einer akuten Mobbing-situation. Im Ablauf wird jedoch bewusst ausgelassen, wie genau eine mögliche Intervention aussehen kann, da es hier, wie bereits erwähnt, unterschiedliche Ansätze gibt. Diese werden folgend angeschaut.

### 3.2.2 Verschiedene Interventionsstrategien und spezifische Ansätze

Bei den Interventionsstrategien unterscheidet Franck (2020, S. 157-158) zwischen zwei Arten von Lösungsansätzen, den restriktiv-konfrontativen- und den problemlösungsorientierten-nicht-konfrontativen Ansätzen. Wie der Name erahnen lässt, zielen restriktiv-konfrontative Ansätze auf die Sanktionierung von Mobbingtaten ab. Der Fokus liegt dabei mehrheitlich auf einem Täter oder einer Täterin und es soll klar signalisiert werden, dass Mobbing nicht geduldet wird (Garandea, Poskiparta & Salmivalli, 2014, S. 982). Problemlösungsorientierte-nicht-konfrontative Ansätze betrachten Mobbing eher aus einer systemischen Sicht als Gruppenphänomen. Sie bearbeiten das Problem Mobbing in der Gruppe, um zu dem Konsens zu gelangen, dass Mobbing für die Betroffenen schlimm ist und deshalb etwas dagegen getan werden muss (S. 983). Als Beispiel für den ersten Ansatz kann das *Antibullying-Interventionsprogramm* von Olweus genannt werden, der *No Blame Approach* entspricht dem zweiten Ansatz (S. 983).

Garandea et al. (S. 988) haben in einer Studie die zwei Ansätze verglichen und herausgefunden, dass beide Ansätze erfolgreich Mobbing bekämpfen (rund 78 Prozent der Mobbingfälle konnten gestoppt werden) und insgesamt keine signifikanten Unterschiede bei der Wirksamkeit aufweisen. Konfrontative Ansätze scheinen jedoch bei erst seit kurzem vorhandenen Mobbingfällen besser zu wirken, wohingegen nicht-konfrontative Ansätze etwas besser gegen chronische Mobbingfälle helfen (S. 989). Ergänzend dazu geht aus einer Studie von Dudziak et al. (2017, S. 117/119) hervor, dass unterstützende Interventionsformen, aus Sicht von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern, langfristig signifikant besser wirken, als autoritär-strafende Interventionen. Zu erwähnen ist hier, dass die Unterscheidung nicht identisch ist, da Dudziak et al. ausserdem noch zwischen *unterstützend-individuell* und *unterstützend-kooperierend* unterscheiden (S. 114). Dabei zeigt sich, dass Massnahmen, welche die Klasse oder sogar Schule miteinbeziehen, am nachhaltigsten wirken (S. 117/119).

#### **No Blame Approach**

Wird der *No Blame Approach* Ansatz verwendet, um Mobbing-situationen zu bearbeiten, so sind der lösungsorientierte Blick und die systemische Herangehensweise zentral. Die Zirkularität und das Verstehen von Zusammenhängen des Mobbing-systems werden dabei in einem grösseren Mass berücksichtigt. Der Ansatz stützt sich bei seiner Herangehensweise theoretisch auf die lösungsorientierte Kurzzeitberatung von Steve de Shazer (Blum & Beck, 2016, S. 60/61). Es steht dabei die Veränderung im Fokus und nicht das genaue Analysieren des Problems. Auf Sanktionen und Schuldzuweisungen wird auch verzichtet, da der Fokus nicht auf die vergangenen Taten gerichtet werden soll. Mit einem Vertrauen in die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen wer-

den Lösungen gesucht. Die Schülerinnen und Schüler werden dabei als Expertinnen und Experten gesehen und sind somit mitverantwortlich, um das Geschehen in der Klasse richtig einzuschätzen und Lösungen zu finden (S. 64/65). Der Ablauf des Ansatzes lässt sich folgendermaßen beschreiben:

Es wird eine Unterstützungsgruppe aus ungefähr acht Schülerinnen und Schülern der Klasse gebildet (S. 66). Mitglieder dieser Gruppe sollten dabei auch die Täterin/der Täter und die Assistentinnen/ Assistenten sein. Ziel ist es, in diesem Gremium ohne Schuldzuweisungen und Blossstellungen Ideen zu sammeln und zu entwickeln. Das Verzichten auf Sanktionen und Schuldzuweisungen führt dazu, dass die Täterschaft ohne Gesichtsverlust die Möglichkeit hat, ihr Handeln zu überdenken. Zusätzlich werden diejenigen Kinder und Jugendlichen aktiviert, die das Mobbing bis anhin verschwiegen und geduldet haben. Alle Beteiligten werden dabei freiwillig in den Prozess einbezogen. Das Opfer besitzt zu Beginn die Entscheidungsfreiheit, ob es auf diesen Prozess einsteigen möchte, und auch die Unterstützungsgruppe kann ohne Druck eine Entscheidung treffen (S. 66/67). Beim No Blame Approach wird also versucht, das Mobbingssystem in ein Expertengremium umzuwandeln (S.66). Die Vorgehensweise des Ansatzes kann in drei Schritten dargestellt werden.

- Schritt 1 (S. 95): In einem ersten Schritt muss das Gespräch mit dem Mobbingbetroffenen gesucht werden. Es geht darum, die Betroffenen vom Ansatz und vom Vorgehen zu überzeugen ohne dabei das Geschehen als Mobbing zu betiteln. Dabei sollte auch aus dem Gespräch herauskommen, wer zur störenden Situation beiträgt und wer aus der Klasse dem Geschehen entgegenwirken könnte.
- Schritt 2 (S. 122/123): Im zweiten Schritt wird eine Unterstützungsgruppe gebildet. Dabei werden die vom Opfer genannten Personen gebeten, bei der Aufhebung eines Problems in der Klasse behilflich zu sein. Die Gruppe unterstützt dabei nicht direkt das Opfer, sondern dient als Unterstützung für die Lehrperson/Schulsozialarbeit, welche verantwortlich ist, Mobbing-situationen aufzulösen. In einem Gespräch mit der Unterstützungsgruppe geht es für die Fachperson darum, wertschätzend und auf Augenhöhe die im Mobbingfall involvierten Schülerinnen und Schüler in die Entwicklung und Umsetzung der Lösung einzubeziehen.

- Schritt 3 (S. 158/159): Im dritten Schritt werden Nachgespräche mit dem Mobbingopfer und den Beteiligten der Unterstützungsgruppe geführt. Dies geschieht getrennt voneinander. Es geht darum, herauszufinden, ob es zu einer Verbesserung der Situation gekommen ist und ob weitere Massnahmen notwendig sind.

In einer deutschen Studie wurde die Wirksamkeit des No Blame Approach Ansatzes untersucht. Diese Studie zeigt, dass dieser Ansatz eine hohe Wirksamkeit besitzt (Bund für Soziale Verteidigung, 2008, S. 71). Von den 222 untersuchten Mobbingfällen konnte mit Hilfe des Ansatzes in 192 Fällen das Mobbing nachhaltig gestoppt werden. Die Herausgeberschaft (S. 72) dieser Studie fügen in einer Empfehlung an, dass der Ansatz hohe Ansprüche der Gesprächsführung an die pädagogischen Fachpersonen stellt und daher eine Fortbildung notwendig sein könnte.

### 3.2.3 Intervention in Härtefällen

Sollten die erwähnten Interventionen nichts nützen und sich Mobbing in Schulklassen verfestigen, kann laut Franck (2020, S. 161) ein Schulwechsel der Opfer oder Täter/innen in Betracht gezogen werden. Dieser Schritt ist genau abzuwägen, da die Integration in eine neue Klasse oder Schule, durch die bereits gemachten Mobbing Erfahrungen, problematisch sein könnten. Nach Artikel 28 Absatz 1 und 2 des Volksschulgesetzes vom 19. 03. 1992 (VSG; BSG 432.210) ist die Schulleitung und die Lehrerschaft aber grundsätzlich dazu ermächtigt, Massnahmen zu ergreifen, die zur Aufrechterhaltung des Schulbetriebs und zum Erschaffen eines förderlichen Lernklimas notwendig sind. Gleichzeitig sind die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, die Anordnungen und die Regeln der Lehrpersonen und Schulleitung zu befolgen. Eine mögliche Versetzung kann nach Gutachtung durch die Schulkommission vorgenommen werden (Absatz 3). Auch ein Schulausschluss während höchstens zwölf Wochen ist nach dem Gesetz möglich, wobei hier die Schule, die Schulkommission und die Eltern zusammen für eine angemessene Alternative sorgen müssen (Absatz 5).

In Härtefällen können das Opfer und dessen Erziehungsberechtigten auch straf- oder zivilrechtlich gegen die Täterin/ den Täter vorgehen. Zwar besteht in der Schweiz kein spezifisches Mobbinggesetz, jedoch kommt die Täterin oder der Täter bei Mobbing mit verschiedenen anderen Gesetzen in Konflikt. Im Zivilgesetzbuch (SR 210) vom 10.12.1907 wird in Artikel 28 Absatz 1 geregelt, dass bei einer widerrechtlichen Persönlichkeitsverletzung das Gericht beigezogen werden kann. Im Strafgesetzbuch (SR 311.0) vom 21. 12. 1937 sind verschiedene Bestimmungen zu finden, die bei Mobbing in der Schule akut werden können und die Persönlichkeit von Individuen verletzen. Einfache Körperverletzung (Art. 123, StGB), Beschimpfung (Art. 177 StGB), Verleumdung (Art. 174 StGB), Drohung (Art. 180, StGB), üble Nachrede (Art. 173 StGB), Nötigung

(Art. 181, StGB) und Erpressung (Art. 156, StGB) können hier genannt werden. In Härtefällen kann es also auch zu einer Verurteilung nach dem Jugendstrafrecht (SR. 311.1) vom 20.7.2003 kommen. Das Jugendstrafrecht findet Anwendung bei Kindern und Jugendlichen zwischen zehn und achtzehn Jahren (Art. 3, Abs. 1). Hier können, berücksichtigt nach dem Ausmass der Tat, verschiedene Strafen folgen. So zum Beispiel der Verweis (Art. 22, JStG) und die gemeinnützige Arbeit (Art. 23, JStG). Ab 15 Jahren könnte auch eine Busse (Art. 24, JStG) oder sogar der Freiheitsentzug (Art. 25, JStG) die Folge sein.

Anzufügen ist, dass das Jugendstrafgesetz die Erziehung und den Schutz der Kinder und Jugendlichen im Fokus (Art. 2, Abs. 1) hat und der gesunden Entwicklung besondere Beachtung geschenkt wird (Art. 2, Abs. 2). Daraus kann geschlossen werden, dass die Bestrafung der Kinder und Jugendlichen nicht im Vordergrund steht. So kann die Behörde nach Artikel 21 Absatz 1 aus verschiedenen Gründen von einer Bestrafung absehen. Es steht also die Veränderung des Verhaltens im Vordergrund und nicht die Bestrafung. Laut Jannan (2015, S.59) kann in Notsituationen schon nur eine Befragung durch die Polizei einen nachhaltigen Eindruck bei Täterinnen und Täter hinterlassen und so eine Wiederholung von Straftaten verhindern. In Härtefällen kann also auch die Zusammenarbeit der Schule mit der Polizei eine Variante darstellen.

### 3.3 Nachsorge

Wie im Kurzbeschrieb der Handlungsformen erwähnt, ist Mobbingnachsorge im deutschsprachigen Raum nicht allzu präsent. In diesem Kapitel wird deshalb zunächst anhand eines spezifischen Ansatzes aufgezeigt, wie Mobbingnachsorge umgesetzt werden kann und in einem weiteren Schritt angeschaut, inwiefern Aspekte der Nachsorge auch in der deutschsprachigen Fachliteratur benannt werden.

In Nordamerika existieren bereits einige Programme, die Mobbingopfer im Umgang mit Mobbing und dessen Folgen stärken sollen (Fox & Boulton, 2003a, S. 233). Laut Fox & Boulton haben viele dieser Programme jedoch methodische Schwächen und/oder wurden nicht evaluiert, was keine fundierten Aussagen zu ihrer Wirksamkeit zulässt (S. 234). Aus diesem Grund haben Fox und Boulton ein eigenes Programm («social skills training» - kurz SST) entwickelt und auch evaluiert. Das Programm erweist sich als wirksam, vor allem durch eine signifikante Steigerung des Selbstwertgefühls von Mobbingopfern (S. 241). Folgend wird das Programm beschrieben und es wird angeschaut, welchen Mehrwert es den Betroffenen bringen kann:

### 3.3.1 Social skills training

Das von Fox und Boulton (2003b, S. 22) entwickelte Programm soll Schülerinnen und Schüler, die Opfer von Mobbing wurden, in ihren Sozialkompetenzen stärken, was sie einerseits vor erneuten Mobbingangriffen schützen soll, ihnen andererseits helfen soll, besser mit allfälligen erneuten Angriffen umzugehen. Das Vorgehen stützt sich dabei auf Studien, die aufzeigten, dass gewisse «Schwächen» in Sozialkompetenzen das Risiko, Mobbingopfer zu werden, erhöhen (zitiert nach Fox & Boulton, 2003b, S. 22). Fox und Boulton (S. 25) betonen dabei, dass sie keineswegs eine «Schuld» an Mobbing den Opfern zuweisen möchten. Aggressives Verhalten sei inakzeptabel und dessen Verminderung müsse deshalb Ziel der Bemühungen sein. Den Fokus auf Mobbingopfer begründen sie wie folgt: «Nevertheless, bullying in schools remains a problem, and until it is completely eradicated we propose that equipping children with the social skills to resist it is a worthy endeavour» (Fox & Boulton, 2003b, S. 25).

Fox und Boulton (S. 21) empfehlen für die Durchführung des Programms eine kleine Gruppe von fünf bis zehn Kindern oder Jugendlichen, die alle bereits Opfer von Mobbing wurden und in etwa gleich alt sind. Um Stigmatisierungen zu vermeiden und den Kontext der Schule mehr miteinzubeziehen, kann das Programm auch mit ganzen Klassen durchgeführt werden, Fox und Boulton gewichten die Vorteile von Kleingruppen mit Betroffenen jedoch höher. Das Programm verfolgt zwei Ziele. Einerseits sollen (Sozial-)Kompetenzen beigebracht oder gefördert werden, die den Teilnehmenden helfen, ein geachtetes Mitglied der Peergruppe zu sein, Freundschaften zu knüpfen und pflegen. Andererseits sollen die Teilnehmenden lernen, wie sie sich besser vor Mobbing schützen und/oder damit umgehen können. Dabei lernen sie verbale und nonverbale Signale zu reduzieren, die sie als «leichtes Ziel» erscheinen lassen (S. 21). Um diese Ziele zu erreichen, wird mit unterschiedlichen Techniken gearbeitet, unter anderem *Modelling* (das Vorzeigen verschiedener Verhaltensweisen und ihrer Wirkungen), *Rollenspiele* zum praktischen Üben, *Feedbacks* der Trainer/innen und damit verknüpft *positive Verstärkung* und schliesslich Übungen zur *Generalisierung* der erlernten Kompetenzen (S. 22).

In der gezeigten Abbildung 5 wird ein grober Ablauf des Programms wiedergegeben. Die beiden angesprochenen Teilaspekte werden etwa zu gleichen Teilen behandelt, wobei der Aufbau von den allgemeinen Sozialkompetenzen zu den spezifischen Verhaltensweisen übergeht.

Week	Focus
Week 1	Introduction and friendship (listening)
Week 2	Friendship (having conversations)
Week 3	Friendship (asking to join in)
Week 4	Body language
Week 5	Being assertive
Week 6	Dealing with the bully
Week 7	Dealing with the bully (continued)
Week 8	The end

Abbildung 5. Überblick des Ablaufs eines SST. Nach Fox & Boulton, 2003, S. 21.

Fox und Boulton haben ihr Programm nach der Entwicklung in der Praxis evalu-

iert. Die Resultate der Untersuchung zeigen vor allem eine signifikante Steigerung des Selbstwertes bei der Versuchsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe (Fox & Boulton, 2003a, S. 241). Bei weiteren Aspekten wie soziale Akzeptanz in der Peergruppe, Anzahl Freundschaften oder Verringerung der Angst, zeigen sich positive Trends auf, die aber nicht signifikant sind (S. 241). Eine «Schwäche» des Programms ist, dass nur auf die Vermittlung von Sozialkompetenzen fokussiert wird, obwohl es Erkenntnisse dazu gibt, dass viktimisierte Kinder oder Jugendliche nicht generell ein Defizit an Sozialkompetenzen haben. Perry, Hodges & Egan gehen davon aus, dass Mobbingopfer in Mobbing-situationen von starken Emotionen überwältigt werden, was eine angemessene Reaktion beeinträchtigt (zitiert nach Fox & Boulton, 2003a, S. 243).

### 3.3.2 Handlungsansätze auf verschiedenen Ebenen

Das Social Skills Training stellt einen evaluierten Handlungsansatz zur Mobbingnachsorge auf individueller oder Klassenebene dar, der Betroffenen helfen kann, konstruktiver mit Mobbing umzugehen oder Mobbing-situationen sogar zu vermindern. Die Möglichkeit für weitere Ansätze mit anderen Fokussen ist dabei gegeben. Gerade im deutschsprachigen Raum sollten nach Keppeler (2020, S. 254) vermehrt solche Programme entstehen und den Weg in die Praxis finden, damit auch eine nachhaltig positive Entwicklung für Mobbingopfer und -Täter geschehen kann. Keppeler (S. 238) betont dazu, dass eine strikte Trennung solcher Handlungsansätze zwischen Prävention, Intervention und Nachsorge nicht zielführend sei, da eine Kombination verschiedener Maßnahmen eine umfassendere Mobbingnachsorge darstellt. Fließende Übergänge sind somit möglich und auch wünschenswert. Angewandt auf die drei Dimensionen Individual-, Klassen- und Schulebene eignen sich nach Keppeler dabei unter anderem folgende Methoden, Techniken und Ansätze für die Mobbingnachsorge:

### **Individualebene (S. 242):**

- Verhaltenstherapeutische Einzel- und Gruppentherapie
- Verhaltenstherapeutische lösungsorientierte Kurzzeittherapie
- Soziale Kompetenztrainings (zum Beispiel Social Skills Training)
- Haltung der Lehrperson (S. 252)
  - Sorge und Zuwendung signalisieren
  - Zuhören
  - Beim Lösen von Problemen helfen

### **Klassenebene (S. 246/247):**

- Etablierung eines angenehmen Klassenklimas durch
  - Striktes Ablehnen von Mobbingverhalten
  - Sanktionierung von Mobbingverhalten
  - Förderung der Übernahme von Verantwortung durch Mobbingtäter/innen
  - Vorschläge zur Wiedergutmachung entwickeln lassen
- Soziale Kompetenztrainings (ergänzt durch die Autoren, da, wie bereits erwähnt, für Klassenebene geeignet)
- Spezifische Präventionsmassnahmen und -programme einleiten und gegebenenfalls durchführen

### **Schulebene (S. 252/253):**

- Richtlinien und Leitbilder entwickeln
- Klassenübergreifende Präventionsmassnahmen (zum Beispiel spezifische Antimobbingprogramme oder Projektwochen)
- Einheitliche Kommunikation von Verhaltensnormen gegen innen und aussen

## **3.4 Zwischenfazit**

In diesem Kapitel zeigte sich, dass auf unterschiedlichen Ebenen gegen Mobbing vorgegangen werden kann und muss. Im Wissen um die Folgen von Mobbing erscheint es für Schulen nicht nur wichtig, in akuten Mobbingfällen vorbereitet zu sein, sondern das Phänomen Mobbing und Gewalt an Schulen schon frühzeitig durch die Bildung von Selbst- und Sozialkompetenzen verhindern zu wollen. Auf Schulebene erscheint das Erarbeiten eines Mobbingkonzepts Orientierung über die Aufgabenbereiche sowie die Regeln und Werte geben zu können. Eine genaue Orien-

tierung wird auch deshalb als relevant erachtet, damit alle Fachpersonen gemeinsam und einheitlich gegen Mobbing Stellung nehmen können. Die Autoren dieser Bachelorthesis erachten die Schulebene, ähnlich wie Schubarth (2020, S. 129) in der Gewaltprävention, als entscheidende Handlungsebene bei der Antimobbingarbeit, da sie eine Vorbild- und Orientierungsfunktion besitzt. Sie nimmt Einfluss auf die Klassenebene und die individuelle Ebene. So könnte ein Mobbingkonzept den Lehrpersonen Orientierung bieten, gerade wenn es um das Classroom Management und das Festlegen von Klassenregeln geht. Auf der individuellen Ebene könnte es den Fachpersonen behilflich sein, durch die im Konzept definierten Werte und Haltungen, eine angemessene Vorbildrolle einzunehmen. Weiter könnten die Eltern und Erziehungsberechtigten adäquat und einheitlich in die Antimobbingarbeit einbezogen werden. Bei akuten Mobbing-situationen geht durch einen konzeptuell festgelegten Interventionsablauf keine Zeit durch Unklarheiten verloren. Zwar wird aus den bisherigen Ausführungen klar, dass Mobbing verschiedene Gesichter hat und es nicht den einen richtigen Weg der Intervention gibt, es würde dadurch aber das Risiko minimiert, dass durch Unklarheit und Unwissen gar nicht erst gehandelt wird. Der Teufelskreis von Mobbing könnte so durchbrochen werden. Weiter würde dadurch mehr Klarheit herrschen, wo und bei wem man sich bei Unsicherheiten Unterstützung holen kann.

Das frühe Erkennen von Mobbingfällen und das rasche und adäquate Eingreifen erscheint in der Antimobbingarbeit besonders relevant zu sein, um psychische Folgen sowie Folgen für die Entwicklung der involvierten Personen minimieren oder verhindern zu können. Daher erachten die Autoren es auch als verständlich, dass die Lehrperson, welche viel Zeit mit den Kindern und Jugendlichen verbringt, als zentrale Personen der Antimobbingarbeit aus der Fachliteratur hervorgeht. Hier stellt sich jedoch die Frage, ob die Lehrkräfte genügend auf das Thema Mobbing sensibilisiert sind und sie sich im Klaren sind, dass sie auf die Mobbingdynamiken in der Klasse direkten Einfluss haben. Andererseits stellt sich in diesem Kapitel auch heraus, dass die Kooperation und das Zusammenstehen verschiedener Fachpersonen der Schule einen wichtigen Aspekt der Antimobbingarbeit darstellen. Gerade auch in der Hauptinterventionsphase wird der Blick von ausserhalb der Klasse als notwendig erachtet. Zum einen um weitere Perspektiven auf die akute Problematik zu erhalten und zum andern um die Belastung auf verschiedene Schultern zu verteilen. Ein Teil der Hauptinterventionsphase ist es, mit einer Gruppe oder der ganzen Klasse Mobbing aufzuarbeiten. Es wird hier nicht in Frage gestellt, dass die Lehrperson in diesen Prozess involviert sein muss. Jedoch wird in der Literatur, aus Sicht der Autoren dieser Bachelorthesis, zu wenig berücksichtigt, dass die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler schon geprägt und eventuell durch verschiedene Erfahrungen gestört sein könnte. Vor allem wenn es darum geht, mit der Gruppe ohne Schuldzuschreibungen Lösungen zu erarbeiten und es dabei eine gewisse Offenheit für das System braucht, erscheint die positive Beziehung

und das Vertrauen sehr relevant zu sein. Es lässt sich also kritisch betrachten ob die Lehrperson, welche im Unterricht Grenzen zieht und Regeln durchsetzen muss und eventuell Teil der negativen Dynamik in der Klasse ist, die Leitung von lösungsorientierten Interventionsansätzen einnehmen sollte.

Es stellt sich in diesem Kapitel die Frage, ob die Schulsozialarbeit nicht gerade in der Konzeptarbeit, der allgemeinen Sensibilisierungsarbeit sowie bei akuten Interventionen eine Schlüsselfunktion einnehmen könnte. Im nächsten Kapitel wird es interessant sein, diese These, unter Einbezug der allgemeinen Rolle der Schulsozialarbeit in Schulen, zu überprüfen. Ein weiterer wichtiger Aspekt in der Antimobbingarbeit stellt aber auch das Bilden der Kinder und Jugendlichen in Selbst- und Sozialkompetenzen dar. Inwiefern das Erlernen dieser überfachlichen Kompetenzen zum Auftrag der Schule gehört und ob die Schulsozialarbeit in Anbetracht dessen auch einen Bildungsauftrag besitzt, soll im nächsten Kapitel ermittelt werden.

## 4 Verantwortlichkeit und Auftrag

Um die dritte Teilfrage «Welche Funktionen und damit verbundenen Rollen übernehmen Schule und Schulsozialarbeit und wie arbeiten sie, bezogen auf Antimobbingarbeit, zusammen» beantworten zu können, benötigt es zunächst einer Klärung der übergeordneten Funktionen sowie des gesetzlichen und professionellen Auftrages der Schule und der Schulsozialarbeit. Die genannten Aspekte sollen in diesem Kapitel erarbeitet werden. Da die Hauptfragestellung aus Perspektive der Schulsozialarbeit beantwortet werden soll, wird letztere in diesem Kapitel inhaltlich entsprechend höher gewichtet und umfangreicher ausgeführt.

Hafen (2005, S. 94) beschreibt in seiner Publikation zur Sozialen Arbeit in der Schule die zwei Funktionssysteme *Soziale Hilfe* und *Erziehung*. Es sind zwei soziale Systeme, welche für die Gesellschaft gewisse Aufgaben erfüllen. Unter dem übergeordneten System Sozialer Hilfe versteht Hafen (S. 29) alle Formen und Subsysteme, die eine helfende Funktion einnehmen, also eine gewisse Hilfeleistung erbringen. Es sind also professionelle Hilfe (Sozialarbeit, Soziokulturelle Animation, Sozialpädagogik) wie auch nichtprofessionelle Hilfe (z.B. Hilfeleistungen der Familie) damit gemeint (S. 33). Die Schulsozialarbeit kann somit als professionalisierte Soziale Hilfe angesehen werden. Das System Erziehung wird von Hafen (S. 39) ebenfalls übergeordnet verstanden. Erziehung geschieht dabei in verschiedenen Subsystemen wie der Familie oder in Vereinen. Eine organisierte und institutionalisierte Form der Erziehung ist die Schule. Auch die Erziehung lässt sich also in eine professionelle und nichtprofessionelle Erziehung unterteilen (S. 78). Laut Hafen (S. 94) zeigen sich Überschneidungen der Systeme *Soziale Hilfe* und *Erziehung*. Da die Disziplinen der Sozialen Arbeit (Sozialarbeit, Soziokulturelle Animation und Sozialpädagogik) auch im Kontext der *Erziehung* handeln. Findet die professionalisierte Soziale Hilfe mit der Schulsozialarbeit ihren Platz in der Schule, so ist eine Kooperation und Zusammenarbeit mit Fachpersonen aus dem System Erziehung, beziehungsweise dem Subsystem Schule notwendig und angebracht. Mit dem Klären der Funktionen und Aufträge von Schule und Schulsozialarbeit geht es also auch darum, die Grundlagen der Zusammenarbeit besser klären zu können und damit Aussagen darüber tätigen zu können, wie bezogen auf Antimobbingarbeit zusammengearbeitet werden sollte.

## 4.1 Schule

Unter Bildung kann der Prozess verstanden werden, in dem der Mensch sich die Welt erschliesst. Dies geschieht durch eine aktive Auseinandersetzung mit der Welt. Die eigene Individualität kann dadurch entfaltet werden. Bildung bedeutet aber auch das Wissen und die Kompetenzen, also das Ergebnis vom Prozess der Auseinandersetzung zu nutzen, um in der Welt zurecht zu kommen (Hobmair, 2009, S. 22). Als Erziehung wird andererseits die Ermöglichung von Auseinandersetzungsprozessen verstanden. Erziehung spielt sich also zwischen verschiedenen Menschen ab (S. 23). So zum Beispiel in der Schule, zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern.

Welche spezifischen Aufträge und Funktionen die Fachpersonen der Schule in der Erziehung und somit beim Ermöglichen eines Bildungsprozesses besitzen, wird in diesem Kapitel etwas genauer betrachtet. Der Fokus richtet sich dabei auf Funktionen und Aufträge, die hinsichtlich der Problematik Mobbing relevant sind.

### 4.1.1 Funktionen der Schule

Die Institution Schule übernimmt verschiedene, teilweise entgegengesetzte, gesellschaftliche Funktionen. Nach Schubarth (2020, S. 33) sind die relevantesten Funktionen: die Qualifizierungsfunktion, die Selektionsfunktion, die Integrations- oder Sozialisationsfunktion, die Kulturüberlieferung sowie die Bereitstellung von Peer-Gruppen. Unter der *Qualifizierungsfunktion* wird das Vermitteln von Wissen und Fertigkeiten verstanden, welche für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wichtig sind, wie zum Beispiel Lesen, Schreiben, Rechnen. Durch das Benoten und Bewerten der schulischen Leistungen der Lernenden wird die Funktion der *Selektion* wahrgenommen. Sie soll die Einordnung der Individuen für berufliche- und Lebensperspektiven ermöglichen. Mit der *Integrations-/Sozialisationsfunktion* sollen Werte und Normen einer Gesellschaft reproduziert sowie die eigene Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden. Kulturelle Eigenheiten und Errungenschaften sollen, wie der Name bereits sagt, durch die *Kulturüberlieferung* stattfinden. Um eine gelingende soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen, soll die Schule schliesslich auch ein Treffpunkt für *Peer-Gruppen* bieten.

Neben den gesellschaftlichen Funktionen übernimmt die Schule auch eine individuelle Funktion. Die Kinder und Jugendlichen sollen in ihrer Autonomie und Mündigkeit gefördert werden (Budde, Gessner & Weuster, 2018, S. 8). Aufgaben der Persönlichkeitsentwicklung und -bildung lassen sich teilweise auch aus den gesellschaftlichen Funktionen ableiten (u.a. *Kulturüberlieferung*, *Sozialisationsfunktion*), der Fokus liegt dabei jedoch auf der Relevanz und dem «Nutzen» für die Gesellschaft. Ein Handlungsbedarf gegen Mobbing entsteht dabei aus beiden Perspektiven. Um

Werte und Normen zu reproduzieren, wie auch um gelingende Bildungs- und Sozialisationsprozesse zu ermöglichen, bedarf es Antimobbingarbeit. Das gleiche lässt sich für die Förderung der Autonomie und Mündigkeit der Individuen schlussfolgern. Idel (2018, S. 34) beschreibt dazu, dass die gesellschaftlichen und individuellen Funktionen der Schule prozesshaft mit sich verändernden gesellschaftlichen Erwartungen abgeglichen und ausdiskutiert werden müssen. Heute wird die Schule nach Böhnisch vermehrt zum Bewältigungsort sozialer Probleme, da weniger Familien in der Lage seien, das Schulleben der Schülerinnen und Schülern adäquat zu begleiten und die Schule von Lernenden vermehrt dazu benutzt werde, um «Verstrickungen von Identitätsentwicklung und früher sozialer Belastung» (Böhnisch, 2019, S. 89, vgl. Kapitel 2.2.3) bewältigen zu können. Diese gesellschaftlichen Veränderungen müssen somit in die Funktionen von Schule einbezogen werden.

Nach Böhnisch entsteht hier jedoch ein Spannungsverhältnis zwischen «ökonomischem Verwertungswissen und sozial gerichteter Persönlichkeitsbildung» (2019, S. 15). Wie anfangs Kapitel erwähnt können die einzelnen Funktionen der Schule teilweise widersprüchliche Ziele verfolgen. Es stellt sich deshalb die Frage, wie die unterschiedlichen Funktionen und damit verbundenen Aufgaben gewichtet werden. Ableiten lässt sich dies, bezogen auf die Schweiz, wohl am besten aus dem gesetzlichen Auftrag und dem daraus formulierten Lehrplan für die Volksschulen. Folgend soll deshalb aufgezeigt werden, wie die Volksschule im Kanton Bern organisiert ist, welchen Auftrag sie zu erfüllen hat und wie sie diesen umsetzt.

#### 4.1.2 Gesetzlicher Auftrag

In der Schweiz ist der Grundschulunterricht, wie in Artikel 62 der Bundesverfassung (SR 101) festgehalten, obligatorisch und wird auf kantonaler Ebene geregelt. Der gesetzliche Rahmen für den schulischen Auftrag wird im Kanton Bern durch das Volksschulgesetz vom 19. 03. 1992 (VSG; BSG 432.210) festgelegt. Die allgemeinen Aufgaben der Volksschule werden in Artikel 2 Absatz 1 bis 5 des VSG definiert:

- 1 «Die Volksschule unterstützt die Familie in der Erziehung der Kinder»
- 2 «Sie trägt, ausgehend von der christlich-abendländischen und demokratischen Überlieferung, zur harmonischen Entwicklung der Fähigkeiten der jungen Menschen bei»
- 3 «Sie fördert das physische, psychische und soziale Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler und schützt ihre seelisch-geistige und körperliche Integrität. Sie sorgt für ein Klima von Achtung und Vertrauen»

- 4 «Sie weckt in ihnen den Willen zur Toleranz und zu verantwortungsbewusstem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt sowie das Verständnis für andere Sprachen und Kulturen»
- 5 «Die Volksschule vermittelt jene Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Grundlage für die berufliche Ausbildung, für den Besuch weiterführender Schulen und für das lebenslange Lernen darstellen»

Es fällt auf, dass die Kernaufgaben der Schule sich nach Gesetz mehrheitlich auf eine gesunde, persönliche sowie soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler beziehen. Dies lässt sich einerseits durch den in Artikel 11 Absatz 1 der Bundesverfassung festgehaltenen besonderen Schutz von Kindern und Jugendlichen begründen: «Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit und auf Förderung ihrer Entwicklung». Andererseits lässt sich der Auftrag aus dem von der Schweiz ratifizierten *Übereinkommen über die Rechte des Kindes* vom 20. November 1989 (SR 0.107) ableiten. In Artikel 29 werden die Grundziele schulischer Bildung der Kinder und Jugendlichen beschrieben, wobei auch hier der Fokus auf der persönlichen und sozialen Entwicklung liegt. Aufgrund des internationalen Kontextes wird ausserdem die Vermittlung kultureller wie auch universeller Wertehaltungen (Menschenrechte) hervorgehoben. Des Weiteren wird durch die Artikel 2 und 19 des Übereinkommens (SR 0.107) definiert, dass alle Kinder durch den Staat und dessen Institutionen vor Diskriminierung und physischer sowie psychischer Gewalt geschützt werden müssen.

In Bezug auf Antimobbingarbeit lässt sich somit ein klarer rechtlicher Auftrag und eine Verantwortung der Schule ableiten, Schülerinnen und Schüler vor Mobbing zu schützen. Durch die Betonung der gesunden Entwicklung als Individuen und Mitglieder einer Gesellschaft ergibt sich in erster Linie ein präventiver Auftrag, durch die Stärkung von Selbst- und Sozialkompetenzen, welche die Integrität des Individuums sowie die soziale Partizipation ermöglichen sollen. Dieser Auftrag wird mehrheitlich durch die im Lehrplan behandelten Inhalte wahrgenommen (vgl. Kapitel 4.1.4). Die Pflicht zur Mobbingintervention ergibt sich unter anderem durch die Artikel 2 und 19 des Übereinkommens über die Rechte des Kindes (SR 0.107), wonach Kinder und Jugendliche in der Obhut der Schule auch durch diese vor Gewalt und Diskriminierung geschützt werden müssen. Da intervenierendes Handeln reaktiv und unmittelbar geschieht, kann es nicht eingeplant werden und wird durch die Schule höchstens konzeptuell geregelt. Ein Auftrag zur Mobbing-Nachsorge lässt sich unter anderem aus Artikel 2 Absatz 3 des VSG sowie aus den ausgeführten Aufträgen schlussfolgern. Auch hier ergibt sich für die Schule ein situatives Handeln als Reaktion auf vorhandene Mobbingproblematiken.

### 4.1.3 Organisation

Die Organisationsstruktur und damit verbunden die Kompetenzen und Verantwortlichkeiten der schulischen Instanzen werden, generell abstrakt, ebenfalls im Volksschulgesetz unter Artikel 34 bis 48a geregelt. Die Erfüllung des pädagogischen Auftrages wird grundsätzlich durch die Lehrkräfte, Schulleitung und Schulkommission sichergestellt. Die Schulkommission beaufsichtigt (Art. 34, Abs. 2) dabei die Schule, um eine gute Führung sicherzustellen (Art. 35, Abs. 1). Sie ist für die strategische Ausrichtung der Schule, die Verankerung in der Gemeinde und die Wahrnehmung der Schulpflicht von allen Kindern in der Gemeinde zuständig (VSG, Art. 35, Abs. 2). Der Schulleitung «...obliegt die pädagogische und die betriebliche Führung der Volksschulen» (Art. 36, Abs. 1). Die Lehrkräfte setzen schliesslich zu einem massgeblichen Teil die pädagogischen Aufgaben der Volksschule um (Art. 43, Abs. 1).

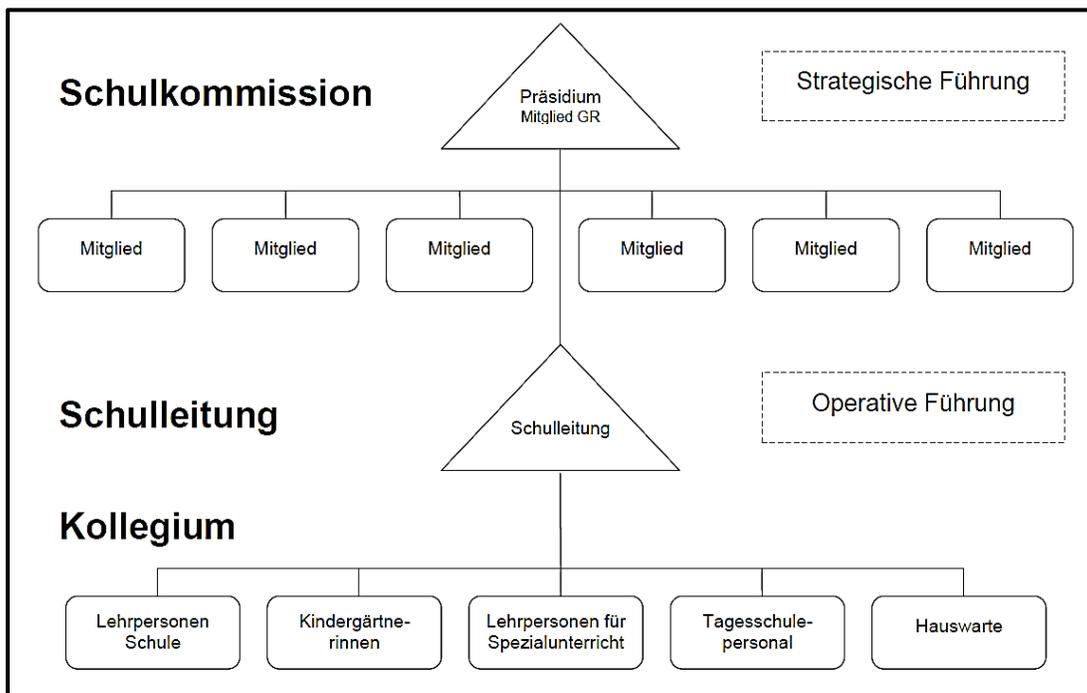


Abbildung 6. Organigramm der Schule Trubschachen. Abgerufen von <https://schule-ts.ch/organisation.html>

In Abbildung 6 wird ein Organigramm der Schule Trubschachen im Kanton Bern gezeigt. Dieses soll zur Veranschaulichung der allgemeinen Kompetenzregelung dienen. Die spezifischen Aufgaben und Kompetenzen der Schulinstanzen werden nach Artikel 23 Absatz d-f, der Volksschulverordnung des Kantons Bern vom 10.01. 2013 (VSV; BSG 432.211.1) im jeweiligen Schulreglement definiert und können somit sogar innerhalb einer Gemeinde variieren. Allgemeinere Kompetenzbereiche und Verantwortlichkeiten werden jedoch unter anderem im Gesetz über die Anstellung der Lehrkräfte vom 20. 01. 1993 (LAG; BSG 430.250) definiert. Folgend sollen deshalb die Kompetenzbereiche der Schulinstanzen, wiederum mit Blick auf Antimobbingarbeit, kurz ausgeführt werden:

## **Schulkommission**

Wie am Anfang des Kapitels erläutert dient die Schulkommission der strategischen Führung einer Schule. Die Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern (2008, S. 6) nennt dabei in einer Präsentation zur Neuerung des Volksschulgesetzes einerseits die strategisch-politischen Entscheide wie auch die Aufsicht über die Schulleitung, andererseits die beraterische Funktion als Schnittstelle zum Gemeinderat, als zentrale Funktionen der Schulkommission. Ihr unterliegt bei besonderen Massnahmen, wie dem Unterrichts- oder Schulausschluss von Schülerinnen und Schülern, die Entscheidungsmacht (S. 7). Ausserdem stellt sie Anträge zum Angebot, den Finanzen, der Infrastruktur und der Organisation an den Gemeinderat (S. 8).

## **Schulleitung**

Die Verordnung über die Anstellung der Lehrkräfte vom 28.03.2007 (LAV; BSG 430.251.0) erläutert die operative Führung der Schule wie folgt:

«Die Schulleitung ist verantwortlich für die Leitung der Schule... Diese umfasst insbesondere

- a. die Personalführung
- b. die pädagogische Leitung
- c. die Qualitätsentwicklung und -evaluation,
- d. die Organisation und Administration,
- e. die Informations- und Öffentlichkeitsarbeit» (Artikel 89, Absatz 1)

Sie hat somit einerseits eine Aufsichtskompetenz über den schulischen Betrieb, andererseits arbeitet sie an der Qualität und Weiterentwicklung der Schule. Sie leitet Massnahmen auf Schulebene ein oder beantragt solche bei der Schulkommission.

## **Lehrpersonen**

Der Berufsauftrag der Lehrkräfte wird im Gesetz über die Anstellung der Lehrkräfte definiert:

«1. Die Lehrkräfte erfüllen im Rahmen ihrer Jahresarbeitszeit einen Berufsauftrag, der durch die Bildungsziele, die Gesetzgebung der jeweiligen Bildungsinstitutionen sowie durch das Leitbild der Schule umschrieben wird.

2. Dieser umfasst

- a. Unterrichten, Erziehen, Beraten und Begleiten,
- b. Mitarbeit bei der Unterrichts-, Schul- und Qualitätsentwicklung,
- c. Zusammenarbeiten,
- d. Weiterbildung.» (Artikel 17, LAG; BSG 430.250).

Nach LAV (Artikel 60, Absatz 1; BSG 430.251.0) sollen dabei für das *Unterrichten, Erziehen, Beraten und Begleiten* rund 85 Prozent der Jahresarbeitszeit verwendet werden, für die *Mitarbeit und Zusammenarbeit* insgesamt 12 Prozent. Aufwandmässig werden die Aspekte von Punkt *a.* nicht weiter differenziert, im LAV (Artikel 54/55) wird lediglich darauf verwiesen, dass *Erziehen* in allen schulischen Tätigkeiten stattfinden und Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler sowie ihre Erziehungsberechtigten bei Lernprozessen und schulischen Fragen beraten sollen. Das LAV (Artikel 52, Absatz 1) hält ausserdem fest, dass Lehrpersonen während des Unterrichts und während besonderer Schulveranstaltungen eine Obhutspflicht über die ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler haben. Unter der Obhutspflicht ist nach der Beratungsstelle für Unfallverhütung (bfu, n.d.) die Verantwortung für die Unversehrtheit der Kinder und Jugendlichen zu verstehen. Dazu gehören auch Präventivmassnahmen zum Schutz der Lernenden.

#### 4.1.4 Lehrplan

Durch das HarmoS-Konkordat wird eine Harmonisierung des Lehrplans der obligatorischen Schule zwischen den Kantonen angestrebt. Die nationalen Bildungsziele der *Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* finden sich dabei in den drei Lehrplänen der Sprachregionen wieder (EDK, n.d.). Der Kanton Bern hat den *Lehrplan 21* angenommen und richtet sich somit beim Bildungs- und Erziehungsauftrag nach dessen Bildungszielen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, n.d. a).

Im HarmoS-Konkordat werden die übergeordneten Ziele der Volksschule festgelegt. Neben den eher fach- und ausbildungsbezogenen Zielen wird auch folgendes Ziel formuliert: «Die Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Entwicklung zu eigenständigen Persönlichkeiten, beim Erwerb sozialer Kompetenzen sowie auf dem Weg zu verantwortungsvollem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt unterstützt» (Artikel 3, Absatz 3). Wie aus Kapitel 3.1 hervorgeht, sind gerade in der Mobbingprävention das Vermitteln von Selbst- und Sozialkompetenzen sowie die Förderung einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung und der Übernahme von Verantwortung gegenüber der Mitwelt zentral bei der Antimobbingarbeit. Die Handlungslegitimation lässt sich also unter anderem aus diesem Bildungsziel ableiten.

Die Bildungsziele im Lehrplan 21 werden anhand von Kompetenzen beschrieben, welche die Schülerinnen und Schüler innerhalb sogenannter Zyklen (Phasen der obligatorischen Schulzeit) erreichen sollen (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, n.d. b). Neben fachlichen werden auch überfachliche Kompetenzen beschrieben, die in der Schulzeit erarbeitet werden sollen. Der Anspruch ist es dabei, diese Kompetenzen einerseits im alltäglichen schulischen Zusammenleben,

andererseits im Fachunterricht durch die vertiefte Auseinandersetzung mit Themen, zu fördern und entwickeln (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, n.d. c).

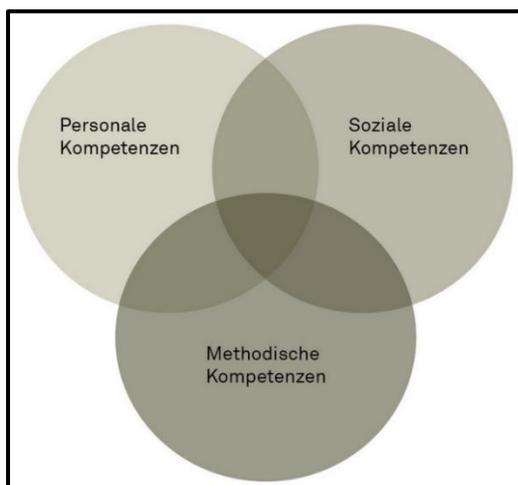


Abbildung 7. überfachliche Kompetenzen. Abgerufen von <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|3>

In Bezug auf Antimobbingarbeit sind vor allem die personalen und sozialen Kompetenzen relevant. Das Kompetenzverständnis des Lehrplan 21 ist jedoch ein fließendes, weshalb es eine grosse Schnittmenge zwischen den einzelnen überfachlichen Kompetenzen gibt, wie aus Abbildung 7 hervorgeht. Für die Unterrichtsgestaltung werden die Kompetenzen somit meist komplementär gefördert. Bildungsziele, welche sich auf den Ausbau dieser Kompetenzen fokussieren, finden sich in erster Linie im Bereich *Ethik, Religionen, Gemeinschaft* wieder. Hier finden sich Ziele wie «Die Schülerinnen und Schüler können Anliegen einbringen, Konflikte wahrnehmen und mögliche Lösungen suchen» (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, n.d. d). Aber auch die Auseinandersetzung mit Werten und Normen sowie die Einordnung als Individuum in einer Gemeinschaft und weitere Themen werden darin bearbeitet.

## 4.2 Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit ist ein Arbeitsfeld, das sich in den letzten vierzig Jahren in der Schweiz etabliert hat. Während schon in den 1970er Jahren erste einzelne Projekte lanciert wurden, kam es vor allem in den 1990er Jahren zu einem Ausbau der Schulsozialarbeit und zu verschiedenen Forschungsprojekten. Mitte der 1990er Jahre fand das Angebot der Schulsozialarbeit in den grösseren Städten der Deutschschweiz seinen Platz und weitete sich von dort in einem rasanten Tempo aus (Baier, 2008, S. 87/88). In den letzten zwanzig Jahren ist das Angebot der Schulsozialarbeit in der deutschsprachigen Schweiz von fünfzig Schulen auf 900 Schulen angestiegen (Pfiffner, 2020, S. 22). Gründe für die Einführung der Schulsozialarbeit sieht der Erziehungswissenschaftler Speck (2014, S.13/14) in der Entwicklungs- und Professionalisierungsdebatte, welche aufseiten der Schule geführt wurde. Diese Debatte führte einerseits zur Öffnung der Schule gegenüber ausserschulischen Partnerinnen und Partner, andererseits veränderte sich aber auch das Problembewusstsein und das Aufgabenverständnis der Jugendhilfe. Eine lebensweltorientiertere Ausrichtung führte zu einer stärkeren Öffnung und Kooperation mit den Schulen. Als wei-

terer zentraler Grund, welcher zum Ausbau der Schulsozialarbeit geführt hat, werden die Belastungen und Probleme sowie deren Folgen, welchen die Kinder und Jugendlichen beim Aufwachsen ausgesetzt sind, angesehen. Es sind Probleme und Belastungen, die aufgrund des immer schneller werdenden Wandels der Gesellschaft und der zunehmenden Heterogenität vermehrt auftauchen (S.14/53). Dabei sind zum einen schulische Belastungen gemeint wie zum Beispiel der Leistungsdruck. Es sind zum anderen aber auch ausserschulische Belastungen gemeint wie zum Beispiel die zunehmende Scheidungsrate der Eltern (S.53). Hafén beschreibt es so, dass die Schule sich früher vermehrt auf die Bildung und Selektion konzentrieren konnte. Aufgrund der Veränderungen der Familienstrukturen kommen die Familien der Erziehung von Kindern und Jugendlichen nicht mehr genügend nach, und daraus ergeben sich Probleme. Die Schule muss also heute vermehrt Aufgaben in der psychosozialen Erziehung einnehmen (2005, S. 95).

Hinsichtlich des Phänomens Mobbing wurde in Kapitel 2.2.3 aufgezeigt, dass genau solche ausserschulischen sowie schulischen Belastungen und Probleme Mobbing befördern können und als Risikofaktoren gelten. Es stellt sich nun in diesem Kapitel die Frage, welche Rolle die Schulsozialarbeit in der Schule besitzt, welche Funktionen und Ziele in der Rolle enthalten sind und wie sie hinsichtlich Mobbing unterstützend und ergänzend wirken kann. Da die Schulsozialarbeit laut Pfiffner (2020, S. 25) in den verschiedenen Kantonen der Schweiz sowie den städtischen und ländlichen Regionen sehr unterschiedlich ausgestaltet ist, fehlt es an einer einheitlichen Ausrichtung der Schulsozialarbeit. Die fehlende einheitliche Ausrichtung im deutschsprachigen Raum erachtet auch Just (2020, S. 23) als problematisch. Es erscheint also notwendig zu sein, verschiedene Literatur aus dem Fachdiskurs zu berücksichtigen, um die zentralen Ziele, Funktionen und Kompetenzen der Schulsozialarbeit ableiten zu können. Es macht hier jedoch Sinn sich auf Schweizer Literatur zu stützen oder jedenfalls auf Literatur, welche die Schweiz miteinbezieht.

#### 4.2.1 Definition und Einordnung

Speck (2014, S. 9) versucht in seinem Werk eine Einführung in und einen Überblick über die Schulsozialarbeit im deutschsprachigen Raum (Deutschland, Österreich und Schweiz) zu geben. Durch das Beiziehen verschiedener Definitionen und das Verbinden mit ihren historischen Kontexten versucht er Auftrag, Ziele, Zielgruppen und Leistungen zu ermitteln (S. 35-45). Auf den Erläuterungen aufbauend kommt Speck zu seiner Definition von Schulsozialarbeit:

Unter Schulsozialarbeit wird ein Angebot der Jugendhilfe verstanden, bei dem sozialpädagogische Fachkräfte kontinuierlich am Ort Schule tätig sind und mit Lehrkräften auf einer verbindlich vereinbarten und gleichberechtigten Basis zusammenarbeiten,

um junge Menschen in ihrer individuellen, sozialen, schulischen und beruflichen Entwicklung zu fördern, dazu beizutragen, Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden und abzubauen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen bei der Erziehung und dem erzieherischen Kinder- und Jugendschutz zu beraten und zu unterstützen sowie zu einer schülerfreundlichen Umwelt beizutragen. (Speck, 2014, S. 44)

Der Berufsverband der Sozialen Arbeit *AvenirSocial* (2010a, S. 2) nennt in seinem Leitbild zur Sozialen Arbeit in der Schule die Schulsozialarbeit als ein Arbeitsfeld, das sich an der Schnittstelle zwischen Schule und Jugendhilfe befindet. Dabei liegt der Fokus der Definition auf der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei psychosozialen Problemen sowie bei der Lebensbewältigung. Zusätzlich nennt der Verband die Wichtigkeit der inter- und transdisziplinären Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, Schulleitung aber auch mit externen Hilfesystemen. Im Gegensatz zur Definition von Speck findet sich die Freiwilligkeit und Niederschwelligkeit des Angebots direkt in der Definition wieder. Eine weitere Definition, die vor allem auch in deutschschweizerischer Literatur vermehrt anzutreffen ist und zitiert wird, (vgl. Ziegele, 2014, S. 23; Brechbühl & Jakob, 2013, S. 9) ist die Definition von Drilling:

Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, das mit der Schule in formalisierter und institutionalisierter Form kooperiert. Schulsozialarbeit setzt sich zum Ziel, Kinder und Jugendliche im Prozess des Erwachsenwerdens zu begleiten, sie bei einer für sie befriedigenden Lebensbewältigung zu unterstützen und ihre Kompetenzen zur Lösung von persönlichen und/oder sozialen Problemen zu fördern. Dazu adaptiert Schulsozialarbeit Methoden und Grundsätze der Sozialen Arbeit auf das System Schule, (Drilling, 2009, S.14).

In allen drei Definitionen wird die Schulsozialarbeit als eine Vertreterin der Jugendhilfe angesehen, die mit der Schule zusammenarbeitet und kooperiert. Dabei fällt auf, dass die Wichtigkeit der gleichberechtigten interdisziplinären Arbeit bei Speck wie auch beim Verband *AvenirSocial* explizit erwähnt wird. Zusätzlich stehen die Förderung und Unterstützung der Kinder und Jugendlichen bei persönlichen und sozialen Herausforderungen in allen Ausführungen klar im Fokus. Es sind Herausforderungen, die durch den Prozess des Erwachsenwerdens entstehen können. Die Schulsozialarbeit ist laut den Definitionen also darum bemüht, zu einer gesunden Entwicklung beizutragen.

## Organisation und Rahmenbedingungen

Die zwei Systeme *Soziale Arbeit* und *Bildung/Erziehung* treffen in der Schulsozialarbeit zusammen. So kann man sagen, dass die Schulsozialarbeit die beiden Systeme verbindet und von beiden Seiten beeinflusst wird (Iseli & Grossenbacher, 2013, S. 6). Im Kanton Bern kann die Schulsozialarbeit als ein freiwilliges Angebot, welches zur öffentlichen Jugendhilfe gehört, angesehen werden. Die Schulsozialarbeit arbeitet somit zwar im Rahmen der allgemeinen Aufgaben des Bildungsauftrags (VSG, Art. 2), sie ist im kantonalen Gesetz jedoch nicht explizit verankert (Gesundheit Stadt Bern, 2017, S. 10). In Artikel 20a (VSG) ist einzig die finanzielle Unterstützung der Gemeinde, durch den Kanton, mit der Übernahmen von dreissig Prozent der Lohnkosten von Schulsozialarbeitenden geregelt. Zusätzlich befinden sich in der Volksschulverordnung vom 10. 01. 2013 (BSG 432.211.1) des Regierungsrates des Kantons Bern in den Artikeln 16 bis 20 verschiedene Ausführungen, welche die Beitragsberechtigung regeln. Welche expliziten übergeordneten Ziele und Aufträge die Schulsozialarbeit besitzt, wird in diesen gesetzlichen Rahmenbedingungen nicht ausführlich festgelegt. Einzig in Artikel 16 Absatz a, b, und e der Volksschulverordnung können einzelne Rahmenbedingungen zum Auftrag erkannt werden. Damit der Kanton nämlich Beiträge an die Gemeinden der jeweiligen Schule zahlt, muss ein Angebot von Schulsozialarbeit bestehen, das sich den sozialen Problemen der Schule und der Schülerinnen und Schüler annimmt (Absatz a). Zusätzlich muss der direkte Zugang zur Schulsozialarbeit gewährleistet sein (Absatz b) und ausserdem muss ebenfalls gewährleistet sein, dass die Schulsozialarbeit mit weiteren Institutionen und Behörden zusammenarbeitet (Absatz e).

Dass die Einführung und auch die Organisation von Schulsozialarbeit in der Schweiz durch das politische System und den Föderalismus geprägt ist, erkennt auch Baier (2011a, S. 63) in seinen Ausführungen. So ist die Schulsozialarbeit, wie bereits erfahren, in der Verantwortung der Gemeinden (S. 63). Unter kantonalen Verantwortung stehen hingegen die Schulen. Es gibt somit in der Schweiz 26 verschiedene Schulstrukturen. Hostettler et al. (2020, S. 40) sehen in dieser Menge an verschiedenen Strukturen den Grund, wieso sich auch unterschiedliche Trägermodelle für die Schulsozialarbeit entwickelt haben. In ihrer Studie (S. 51) zeigen sie mithilfe der Analyse von 232 Angeboten auf, dass vor allem zwei Trägermodelle vermehrt auftreten. So sind mehr als fünfzig Prozent der untersuchten Angebote der Schulsozialarbeit direkt bei der Schule oder der Schulverwaltung angebunden. Nach Speck (2014, S.99) hat dieses Trägermodell den Vorteil, dass die Schulsozialarbeitenden gut in die Schule integriert sind und dadurch die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden besser geklärt ist. Zum einen sind beide Agierende, so also auch die Schulsozialarbeit, der Schulleitung unterstellt. Zum anderen besitzen sie bessere Austauschmöglichkeiten. Sie sind gemeinsam in gewisse schulische Gremien eingebunden. Eher kritisch wird aber von Speck angesehen, dass der schulische Träger womöglich zu

wenig sozialarbeiterisches Fachwissen besitzt und daher zu wenig Unterstützung bieten kann. Zusätzlich ist die Gefahr vorhanden, dass Schulsozialarbeitende bei Engpässen in Bereichen eingesetzt werden, für die sie nicht zuständig sind (S. 100-101).

Ein weiteres verbreitetes Trägermodell in der Deutschschweiz ist die Anbindung an die öffentliche Sozialverwaltung, also an die Sozialen Dienste der Gemeinde. Mehr als ein Drittel der analysierten Angebote sind auf diese Art organisiert (Hostettler et al., 2020, S.51). Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern (Iseli & Grossenbacher, 2013, S. 6) empfiehlt dieses Trägermodell im Leitfaden zur Einführung von Schulsozialarbeit. Speck (2014, S. 99) nennt hier wiederum Vor- sowie Nachteile des Trägermodells. So sind bei dieser Organisationsform mehr sozialarbeiterische Kompetenzen vorhanden, welche der Fachperson Unterstützung bieten könnten. Das zeigt sich schon nur darin, dass die Schulsozialarbeitenden einer fachspezifischen Leitung untergeordnet sind. Die ausgeprägtere Vernetzung mit der Struktur der Jugendhilfe ist ein weiterer positiver Effekt dieses Trägermodells. Zusätzlich können die Schulsozialarbeitenden durch die externe Trägerschaft autonomer und unabhängiger gegenüber der Schule agieren und sich von fachfernen Aufgaben besser abgrenzen. Die Unabhängigkeit von der Institution Schule stellt sicherlich auch bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie ihren Eltern einen Vorteil dar. Als Nachteil wird von Speck (S.101) die Schwierigkeit, sich in die Schule zu integrieren, genannt. Zusätzlich besteht die Gefahr, dass sich bei Lehrpersonen oder Eltern Ängste und Befürchtungen entwickeln, wenn eine *externe Person* involviert wird.

Die Erziehungsdirektion des Kantons Berns unterscheidet in ihrem «Leitfaden zur Einführung und Umsetzung von Schulsozialarbeit» (Iseli & Grossenbacher, 2013, S. 9) zusätzlich zwischen einer integrativen Schulsozialarbeit und einer ambulanten Schulsozialarbeit. Während bei der integrativen Form die Schulsozialarbeit mit einem Arbeitspensum räumlich in die Schule integriert ist, so agieren die Schulsozialarbeitenden beim ambulanten Angebot von einer externen Stelle aus und sind mit gewissen Dienstleistungen wie «Sprechstunden oder Projektarbeiten» regelmässig für verschiedene Schulen zuständig. Es steht also ein Versorgungssystem, welches von regelmässigen Einsätzen an verschiedenen Orten geprägt ist, einem Versorgungssystem, welches von einem hohen Stellenpensum an einer Schule geprägt ist, gegenüber. Diese beiden Versorgungssysteme unterscheiden sich auch durch ihre Flexibilität in der Angebotsdurchführung. Die integrative Form besitzt dabei sicherlich eine höhere Flexibilität, wobei die ambulante Form wahrscheinlich besser für ländliche Regionen und kleine Schulhäuser geeignet ist. Die Erziehungsdirektion des Kantons Bern empfiehlt, dass eine 100 Prozent-Stelle der Schulsozialarbeit für 600 bis 900 Schülerinnen und Schüler sowie für maximal vier bis fünf Schulhäuser eingesetzt werden sollte (2013, S. 18).

Dieses Kapitel verdeutlicht, dass die Schulsozialarbeit nicht überall die gleichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen besitzt und sich daher in der Schweiz auch unterschiedlich entwickelt hat. Der Aspekt, dass die Schulsozialarbeit Sache der Gemeinden ist, führt dazu, dass das kantonale Gesetz nicht eine grosse Orientierung über Aufträge und Ziele der Schulsozialarbeit bietet. Gemeinden sind in der Ausgestaltung der Schulsozialarbeit frei. Daraus lässt sich schliessen, dass die Schulsozialarbeit bezüglich Mobbing schon nur aufgrund der politischen Rahmenbedingungen und der Organisation nicht in allen Schulen gleich agieren und handeln kann.

#### 4.2.2 Ziele

Die Schulsozialarbeit als Teil der Sozialen Arbeit ist laut dem Berufsverband (AvenirSocial, 2010b, S. 8) einem dreifachen Mandat verpflichtet. Sie erhält ihre Aufträge und Ziele zum einen von der Gesellschaft, zum anderen kommt ein weiterer Auftrag von Seiten der Klientinnen und der Klienten. Hier ist das Bedürfnis, welches direkt von der Klientin/dem Klienten kommt, gemeint. Den letzten Auftrag erhält die Soziale Arbeit von ihrer eigenen Profession, also durch die Berufsethik, das Berufswissen und die Berufsprinzipien. Um die Schulsozialarbeit als Teil der *Sozialen Arbeit* zu verstehen, lohnt es sich einen genaueren Blick in den Berufskodex von AvenirSocial zu werfen. Der Berufskodex definiert Grundsätze und Ziele von Sozialer Arbeit und stützt sich dabei auf die internationalen Übereinkommen der UNO (S. 6). Darin enthalten ist auch das Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989 (SR 0.107), welches in der Schweiz ratifiziert wurde. Wie in Kapitel 4.1.2 schon erwähnt stehen im Übereinkommen über die Rechte des Kindes verschiedene Bestimmungen, welche bei Mobbingproblematiken an Schulen in den Fokus rücken und dabei einen Auftrag ergeben. So zum Beispiel die Artikel 2 und 19, welche den Schutz vor Diskriminierung und vor körperlicher und psychischer Gewalt regeln. Zusätzlich haben die Kinder laut der Konvention auch das Recht auf eine ganzheitliche Bildung, die auf ein friedliches, tolerantes, gleichberechtigtes Leben vorbereiten soll (Artikel 29, Absatz d). Diese Ziele finden sich in ähnlicher Form im Berufskodex (AvenirSocial, 2010b, S. 7) wieder. So hat die Soziale Arbeit zum Ziel, die Entwicklung der Menschen zu fördern, zu sichern und zu stabilisieren. Weiter hat die Soziale Arbeit zum Ziel, Notlagen von Menschen und Gruppen zu verhindern, zu beseitigen oder mindestens zu lindern. Auch die soziale Integration nennt der Berufskodex als übergeordnetes Ziel (S. 7).

Die Mitwirkung bei der Umsetzung der *Rechte des Kindes* kann aufgrund dieser Ausführungen als ein Auftrag der Schulsozialarbeit angesehen werden. Diesen Auftrag erhält die Schulsozialarbeit zum einen durch das gesellschaftliche Mandat, zum anderen, wie aus dem Berufskodex zu entnehmen ist, auch von dem eigenen professionellen Mandat aus den Berufsprinzipien. Zu berücksichtigen hat die Schulsozialarbeit aber auch das Bedürfnis, welches direkt von den Kindern

und Jugendlichen kommt. In der Antimobbingarbeit ist die Schulsozialarbeit also auch direkt dem Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen verpflichtet.

Im Fachdiskurs rund um die Ziele der Schulsozialarbeit wird ebenfalls die gesunde Entwicklung und die Integration in die Gesellschaft in den Fokus gestellt. Ziegele hat sich in einem Forschungsprojekt der Hochschule Luzern (in Zusammenarbeit mit weiteren Hochschulen) mit den Fragen beschäftigt, was Schulsozialarbeit ist, was sie macht und welche Kompetenzen sie benötigt. Dabei benennt er in seiner Metaanalyse drei zentrale Ziele der Schulsozialarbeit (2014, S. 30- 36).

Als erstes Ziel nennt er die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen bei ihrer (bio-)psychosozialen Entwicklung und Integrität (S. 30). Unter Entwicklung kann der Prozess verstanden werden, in dem sich das Verhältnis zwischen dem Individuum und der Umwelt verändert und im Nachhinein besser aufeinander abgestimmt ist. Entwicklung heisst also Zuwachs von Kompetenzen. In allen Lebensabschnitten muss sich ein Individuum gewissen Veränderungen und Aufgaben stellen und sie bewältigen. Veränderungen bedeuten aber nicht immer, dass sich Kinder und Jugendliche positiv und gesund entwickeln (S. 31). Das Begleiten und Unterstützen bei biologischen-, psychischen-, und sozialen Veränderungsprozessen soll zu der Integrität der Zielgruppe führen (S. 35). Bei Mobbingproblematiken an Schulen ist die Integrität und die gesunde Entwicklung gerade bei den Opfern und Täterinnen oder Tätern nicht gewährleistet (vgl. Kapitel 2.3). Es ergibt sich daraus also ein Auftrag für die Schulsozialarbeit.

Als ein weiteres Ziel nennt Ziegele (S. 35), die Unterstützung bei der gesellschaftlichen Inklusion der Anspruchsgruppen. Die Schulsozialarbeit hat das Ziel, ihre Anspruchsgruppen zu ermutigen und zu befähigen, die Bedingungen und Anforderung, die für eine Inklusion in gewissen Systemen notwendig sind, zu erfüllen. Die Schule stellt ein solches System dar. Doch auch im weiteren Leben ist die Inklusion in Funktionssysteme notwendig und setzt gewisse Kompetenzen und Anforderungen voraus. Weiter soll die Schulsozialarbeit aber auch dafür sorgen, dass Bedingungen und Anforderungen nicht zu grosse Hürden darstellen und Bedürfnisse der Zielgruppen berücksichtigt werden (S. 35). Wird bei diesem Ziel der Blick auf die langfristigen Folgen (vgl. Kapitel 2.3) von Mobbing gerichtet, so kann erkannt werden, dass sowohl Opfer wie auch Täter in ihrem weiteren Leben Mühe haben, den Anforderungen der Gesellschaft gerecht zu werden. Doch auch die kurzfristigen Folgen von Mobbing, wie die soziale Isolation des Mobbingopfers, zeigen auf, dass nicht von einer Inklusion gesprochen werden kann. Daraus ergibt sich wiederum ein klarer Handlungsbedarf für die Schulsozialarbeit.

Als letztes Ziel wird im Forschungsprojekt von Ziegele (S. 36) die Mitwirkung an einer nachhaltigen Schulentwicklung genannt. Die Veränderung und Weiterentwicklung von Verhaltensprozessen und Strukturen haben zum Ziel, die allgemeine Arbeitserfüllung zu verbessern. Die Schulsozialarbeit soll sich angepasst an ihre Kompetenzen bei der organisatorischen Entwicklung, der personellen Weiterentwicklung wie auch bei der Weiterentwicklung des Unterrichts beteiligen. In der Schulentwicklung soll die Absicht bestehen, zielorientierte, planmässige und langfristige Vorgehensweisen zu installieren. Aus diesem Ziel könnten hinsichtlich Mobbing verschiedene Aufgaben für die Schulsozialarbeit abgeleitet werden. Grundlegend ist dabei, dass das Phänomen Mobbing in der Schulentwicklung berücksichtigt wird und auf der Schulagenda auftaucht.

### **Zielgruppen**

Aus den Ausführungen des Forschungsprojekts (Ziegele, 2014, S.29) zu den Zielen der Schulsozialarbeit lassen sich die Zielgruppen schon erahnen. So werden in der Forschungsarbeit die Kinder- und Jugendlichen, die Erziehungsberechtigten, die Lehrpersonen, die Schulleitung und die schulischen und schulnahen Dienste (Schulpsychiatrischer Dienst, Fachstellen, Behörden usw.) als Zielgruppen der Schulsozialarbeit angesehen. Der Erziehungswissenschaftler Speck (2014, S.64/65) nennt gleiche Zielgruppen, jedoch werden von ihm die Schulleitung und die schulnahen Dienste nicht explizit erwähnt. Schon alleine daraus lässt sich schliessen, dass Speck (vgl. 2014, S.65) ein Verständnis von Schulsozialarbeit hat, das sich etwas mehr auf die Zielgruppe *Kinder und Jugendliche* fokussiert. Er stellt in seinen Ausführungen auch benachteiligte und beeinträchtigte Kinder in den Fokus (S. 65). Sie sollen in den Aspekten gefördert werden, die ihnen helfen, Probleme und Krisen zu bewältigen und Entwicklungsaufgaben zu meistern. Speck nennt auch das soziale Lernen der Kinder und Jugendlichen als Ziel. Ziegele (2014, S. 30) hingegen sieht die Schulsozialarbeit etwas umfassender mit verschiedenen Kooperationspartnerschaften und Anspruchsgruppen sowie etwas weniger problemfokussiert. Es wird also eine Schulsozialarbeit beschrieben, die nicht nur zum Einsatz kommt, wenn das Feuer schon am brennen ist. Diese Ausrichtung macht auch bezogen auf Mobbing Sinn, da die Folgen von Mobbing für die Entwicklung unter anderem davon abhängig sind, wie lange ein Individuum in ein Mobbinggeschehen involviert ist (vgl. Kapitel 2.3).

Die Lehrpersonen sieht Speck (2014, S. 65) als Kooperationspartner/innen sowie als Zielgruppe an und thematisiert damit zum einen die Sensibilisierung, Beratung und Fortbildung der Lehrpersonen hinsichtlich Themen der Sozialen Arbeit. Zum anderen spricht er jedoch auch die Unterstützung, die Vermittlung und das Anregen bei Problemen und Konflikten in der Klasse oder mit Schülerinnen und Schülern an (S.65). Der Schweizer Drilling (2009, S. 117) weist darauf hin, dass

Lehrkräfte nicht als Klientinnen und Klienten der Schulsozialarbeit angesehen werden dürfen, sondern es mehr um eine Zusammenarbeit zwischen zwei Fachpersonen geht.

Da der Erfolg von Unterstützungs- und Förderungsmaßnahmen oft auch vom Mitwirken der Eltern als Bezugspersonen abhängig ist, werden auch sie zu wichtigen Anspruchsgruppen der Schulsozialarbeit. Hier steht die Unterstützung der Eltern bei Problemen in der Erziehung sowie die Information über mögliche Hilfsangebote im Fokus (Speck, 2014, S. 66). Laut Drilling (2009, S.119) soll mit den Eltern, wie auch mit den Kindern, eine positive Beziehung, die sich auf Ressourcen und Kompetenzen stützt, aufgebaut werden. In Krisensituationen kann auf diese positive Beziehung zurückgegriffen werden.

Dieses Kapitel zeigt auf, dass sich aus den Zielen der Schulsozialarbeit ein Handlungsbedarf und ein Auftrag hinsichtlich dem Phänomen Mobbing ableiten lässt. Da Mobbing systemisch als Gruppenphänomen betrachtet werden muss, macht es auch Sinn, dass die Schulsozialarbeit ihre Anspruchs- und Zielgruppen etwas umfassender versteht. In Kapitel 3.1.3 wird aufgezeigt, dass die Arbeit mit den Eltern Mobbingfälle verringern kann. Zusätzlich zeigt sich in Kapitel 3.2.1, dass gerade in akuten Mobbing-situationen, in welchen interveniert werden muss, die Zusammenarbeit verschiedener Fachpersonen zentral ist. Wie die Schulsozialarbeit handelt und über welche Kompetenzen sowie Funktionen sie verfügen soll, um diese Ziele zu erfüllen und gegen Mobbing vorzugehen, wird im nächsten Kapitel analysiert.

### 4.2.3 Handlungsmodelle der Schulsozialarbeit

In der Literatur sind mittlerweile verschiedene Handlungsmodelle, die das Handeln der Schulsozialarbeit beschreiben und zusammenfassen, zu finden. Der Erziehungswissenschaftler Speck (2014, S. 89-91) nennt in seinem Handlungsmodell sechs Prinzipien, die sich an Thierschs *Lebensweltorientierung* anlehnen und auch stark in Verbindung mit den Grundsätzen der Kinder- und Jugendhilfe stehen:

- Unter dem Prinzip der Prävention versteht Speck (S. 89) die Aufgabe, mit Lehrpersonen für ein positives Schul- und Klassenklima und für positive Lebensbedingungen zu sorgen. Er nennt hier das Bereitstellen von Beratungsangeboten und Hilfestrukturen, die es den Kindern und Jugendlichen ermöglicht sich entfalten zu können und Herausforderungen sowie Probleme angehen zu können.
- Mit dem Prinzip der Regionalisierung beschreibt Speck (S. 89) die Kooperation der Schulsozialarbeit mit schulischen und ausserschulischen Partnerinnen und Partnern sowie Hilfssystemen.

- Weiter ist die leichte Zugänglichkeit der Angebote von grosser Bedeutung. Die Angebote sollen an die Lebenswelt der Kinder, Jugendlichen und Eltern angepasst sein. Dieses Prinzip wird von Speck (S.90) Alltagsorientierung genannt. Schwellen und Hürden sollen, so gut es geht, minimiert werden.
- Mit dem Prinzip der Integration (S. 90) wird deutlich gemacht, dass das Angebot der Schulsozialarbeit für alle Kinder und Jugendlichen, Lehrpersonen und Eltern gedacht ist. Weiter versteht Speck unter dieser Handlungsaufgabe, Unstimmigkeiten in Sachen Integration in der Schule anzusprechen und individuellen Lebensbedingungen und Lebensentwürfen mit einer allgemeinen Offenheit gegenüberzustehen.
- Das Prinzip der Partizipation geht auf die Haltung ein, welche Klientinnen und Klienten als Subjekte ihres Lebens sieht und nicht als reine Empfänger/innen von gewissen Hilfedienstleistungen. Die Kinder und Jugendlichen sollen bei der Gestaltung des Angebotes und der Hilfe miteinbezogen werden zusätzlich wird hier auch die Notwendigkeit der Freiwilligkeit des Angebots angesprochen. Ein Zwang, Hilfe annehmen zu müssen, ist kontraproduktiv (S.90/91).
- Als letztes Handlungsprinzip nennt Speck (S. 91) *Hilfe und Kontrolle*. Dieses Prinzip beschreibt einen Auftrag, welcher von verschiedenen widersprüchlichen Erwartungen geprägt ist. Neben den Erwartungen der Schule und Gesellschaft, die an eine gewisse Kontrolle gekoppelt ist, sind auch die Erwartungen der Kinder- und Jugendlichen, welche individuelle Hilfe wünschen, zu berücksichtigen. Abzuwägen, wann die Hilfe der Schulsozialarbeit zu kurz greift und weitervermittelt oder gemeldet werden muss, ist eine herausfordernde aber notwendige Aufgabe der Schulsozialarbeit.

Auch Drillings (2009, S. 105-112) Handlungsmodell beschreibt sechs Grundsätze, auf die sich die Arbeit der Schulsozialarbeit stützen soll.

- Als ersten Grundsatz beschreibt Drilling (S.105/106) zwei Arten der Prävention. Die primäre Prävention fokussiert sich auf das Verhindern von zukünftigen Problematiken und Störungen. Das Ziel dieser Prävention ist gesund zu bleiben. Dabei wird generell mit allen Schülerinnen und Schüler über Themen gesprochen und Workshops durchgeführt. Es geht hier um eine grundsätzliche Sensibilisierung. Die sekundäre Prävention, so Drilling, beschäftigt sich mit der Früherkennung und -behandlung. Sie wird angewendet, wenn bereits ein Problem besteht.

- Als zweites nennt Drilling (S. 106/107) den Grundsatz der Ressourcenorientierung. Der Sozialgeograf sieht eine wesentliche Aufgabe der Schulsozialarbeit darin Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen. Dabei sollen die Fachpersonen den Fokus auf die Stärken und Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen richten. Gerade in der Zeit der Adoleszenz befinden sich laut Drilling (S.107) die Jugendlichen in einer von Defiziten geprägten Zeit. Daher sei es umso wichtiger, dass Jugendliche in dieser Zeit ihre positiven Seiten erleben und ihr Selbstwertgefühl aufbauen können.
- In der Beziehungsarbeit sieht Drilling (S.107/108) eine weitere wichtige Grundlage der Schulsozialarbeit. Das Erarbeiten einer emphatischen und vertrauensvollen Beziehung ist notwendig, damit Kinder und Jugendliche Hilfe annehmen können und Lösungen mit ihnen erarbeitet werden können. Hier ist die kontinuierliche Präsenz der Schulsozialarbeit am Ort Schule von höchster Wichtigkeit (S. 107). Zusätzlich wird auch die Aufgabe der Fachpersonen angesprochen, soziale Beziehungen in Gruppen zu verbessern. Mit verschiedenen Methoden soll dabei unterstützt werden, dass Kinder und Jugendliche die eigenen Gefühle besser wahrnehmen können und diese dann auch adäquat äussern. Gleichzeitig soll gelernt werden, die Gefühle der anderen zu erkennen.
- Laut Drilling (S. 109) stützt sich nach seinem Grundsatz der Methodenkompetenz die Schulsozialarbeit auf die klassischen Methoden der Sozialen Arbeit (Einzelfallhilfe, soziale Gruppenarbeit und Gemeinwesenarbeit).
- Mit dem Grundsatz der Systemorientierung wird die Wichtigkeit angesprochen, nicht nur auf das Individuum bezogen Probleme anzugehen, sondern unterschiedliche Beziehungen, Rollen und Systeme einzubeziehen - im Wissen, dass Situationen verschieden eingeordnet und wahrgenommen werden können (S. 111-112).
- Weiter nennt Drilling den Grundsatz der Prozessorientierung (S.108-109). Das Ziel der Schulsozialarbeit sei es, die «Themen hinter den Themen» (S.109) herauszufinden und nicht nur Symptombekämpfung zu betreiben. Hierfür braucht es jedoch einen längeren Prozess, damit es bei Kindern und Jugendlichen auch zu einer Veränderung kommen kann. Die Schulsozialarbeitenden sind dabei bereit, diesen Prozess mit den Betroffenen zu durchlaufen. Der Veränderungsprozess ist geprägt von regelmässigen Kontakten, Abmachungen, Reflexionen, Veränderungsversuchen und das Einbeziehen von Drittpersonen.

## **Kernaspekte des Handelns**

Werden diese beiden Handlungsmodelle miteinander verglichen, so ist bei beiden eine klare systemische Ausrichtung der Schulsozialarbeit zu erkennen. Zusätzlich sticht auch das ressourcen- sowie lösungsorientierte Arbeiten von Schulsozialarbeitenden heraus. Die Beziehung wird verwendet, um partizipativ mit den Kindern und Jugendlichen Lösungen für Probleme zu entwickeln. Die Prinzipien der Freiwilligkeit und der Niederschwelligkeit sind dabei notwendig, um die Anspruchsgruppen zu erreichen und eine vertrauensvolle und emphatische Beziehung aufbauen zu können. Es kann also gesagt werden, dass die Schulsozialarbeitenden sich stark an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen orientieren und dabei mit einem ganzheitlichen Blick Unterstützung bieten. Hinsichtlich des Phänomens Mobbing scheint dieser Blickwinkel hilfreich zu sein, da Mobbing durch verschiedene Faktoren aus der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen befördert und aufrechterhalten (vgl. Kapitel 2.2) werden kann. Wie aus Drillings (2009, 107) Ausführungen herauskommt, scheint auch die Bildung der Kinder und Jugendlichen in reflektiven und sozialen Fähigkeiten eine Kernkompetenz von Schulsozialarbeitenden zu sein. Gerade in der präventiven Antimobbingarbeit nehmen Sozialkompetenzen eine wichtige Rolle ein (vgl. Kapitel 3.1.1).

Das Forschungsprojekt zur Sozialen Arbeit in der Schule der Hochschule Luzern (Ziegele, 2014, S.60) bestätigt dieses Bild, welches sich aus den Ausführungen von Drilling und Speck ergibt. Ziegele spricht davon, dass sich die Schulsozialarbeit an der Lebenswelt der Anspruchsgruppen orientiert, ihre Dienstleistungen niederschwellig anbietet und dabei systemisch-lösungsorientiert arbeiten soll. Zusätzlich spricht er im Forschungsprojekt von einer Akzeptanz der Vielfalt und der Differenzen und einer partizipativen Herangehensweise.

Während bei Speck vor allem die Beratung, die Vernetzung und Triage als Kernaufgabe aus den Erläuterungen hervorgeht, spricht Drilling von Prävention, Früherkennung und Frühbehandlung. Auch das Forschungsteam der Hochschule Luzern (Ziegele, 2014, S. 25) zeigt, durch das Vergleichen von verschiedenen Definitionen von Schulsozialarbeit, dass sich nicht nur bei akuten Problemen ein Handlungsfeld für die Schulsozialarbeit ergibt, sondern auch die Früherkennung und die Prävention Bereiche sind, durch die sich die Rolle der Schulsozialarbeit definiert.

## 4.2.4 Zentrale Funktionen

Die Forschungsarbeit der Hochschule Luzern hat in ihrer Metaanalyse von Sozialer Arbeit in der Schule die drei zentralen Funktionen Prävention, Früherkennung und Behandlung (Intervention) ermittelt (Ziegele, 2014, S. 39). Auch im Schulsozialarbeitskonzept der Stadt Bern (Brechtbühl & Jakob, 2013, S. 21) stehen diese drei Funktionen im Zentrum. Der Berufsverband der Sozialen Arbeit (AvenirSocial 2010a, S. 2) spricht in seinen Ausführungen von Prävention, Gesundheitsförderung, Früherkennung und Intervention. Es scheint also, dass diese Funktionen für die Rolle der Schulsozialarbeit in Schulen eine relevante Bedeutung einnehmen. In Abbildung 8 ist das Zusammenspiel der Funktionen grafisch dargestellt. Letztere werden deshalb vertieft angeschaut.

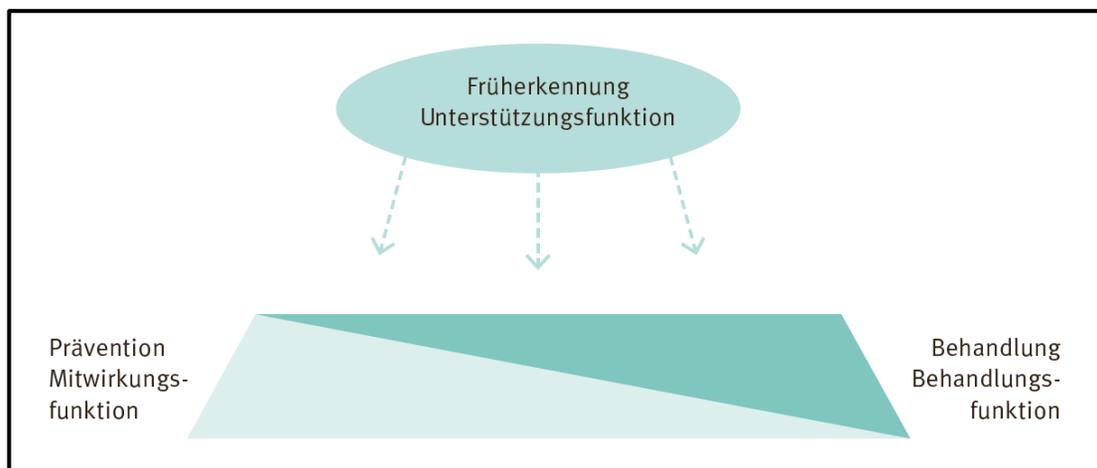


Abbildung 8. Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule. Nach Ziegele, 2014, S.43

### Prävention

Mit der Prävention ist das Stärken von Schutzfaktoren gemeint (Ziegele, 2014, S. 39/40). Es geht darum, mögliche zukünftige Probleme zu verhindern. Dabei wird von zwei verschiedenen Arten von Prävention gesprochen. Verhaltensprävention versucht unerwünschtes Verhalten der Individuen zu verhindern und konzentriert sich dabei zum Beispiel auf Verhaltensmuster, Kognitionen oder Emotionen von Individuen (S. 39). Verhältnisprävention hingegen fokussiert vor allem auf die Veränderung der Verhältnisse. So zum Beispiel das Einführen von Klassenregeln, welche das System verändern könnten (S. 39). Zudem thematisiert Ziegele (S. 39/40) in der Forschungsarbeit, dass die Schulsozialarbeit ihre Prävention mehr auf das Stärken von Ressourcen hinsichtlich der Grundbedürfnisse und Entwicklungsaufgaben ausrichten sollte, anstatt Prävention zu betreiben, die sich auf eine mögliche Gefahr bezieht. AvenirSocial (2010a, S.2) braucht für diese Art

der Prävention auch den Begriff der Gesundheitsförderung. In der Prävention nehmen die Schulsozialarbeitenden eine mitwirkende Rolle ein (S.40). Sie werden in der Schule von einem interdisziplinären Team begleitet, welches auch eine präventive Aufgabe hat (vgl. Kapitel 4.1.2). Dass die Prävention auch Aufgabe der Schule ist und hier eine genauere Rollenklärung geschehen muss, wird auch im Schulsozialarbeitskonzept der Stadt Bern (Brechtbühl & Jakob, 2013, S. 22) als wichtig erachtet.

Mit dem Blick auf das Phänomen Mobbing an Schulen kann geschlossen werden, dass die Schulsozialarbeit zum Beispiel bei der Erarbeitung eines präventiven Konzeptes (vgl. Kapitel 3.1.1) behilflich sein könnte - ein Konzept, welches auf das Erlernen von Selbst- und Sozialkompetenzen ausgerichtet ist. Zusätzlich könnten die Lehrpersonen bei der Verankerung dieser Konzepte in den Klassen unterstützt werden. Das Classroom Management (vgl. 3.1.2) und das Setzen von klaren Grenzen, an denen sich die Schülerinnen und Schüler orientieren können, erscheint wiederum mehr die präventive Aufgabe der Lehrpersonen zu sein.

## **Behandlung**

Unter Behandlung wird nach Ziegele das intervenierende Handeln bei einem akuten Problem verstanden (2014, S. 38). Behandlung wird im Fachdiskurs mehrheitlich als Intervention bezeichnet. Im Forschungsprojekt wird der Begriff Intervention aber als ungünstig betrachtet, da eine präventive Massnahme immer auch als Intervention angesehen werden kann (S. 25). Daher wird der Begriff Behandlung genutzt. Es wird dabei die Tatsache angefügt, dass jede Behandlung auch eine präventive Wirkung besitzt und jede Prävention auch behandelnde Elemente beinhaltet und sie daher nicht strikt voneinander getrennt werden können (Ziegele, 2014, S.38; vgl. Abbildung 8). Die Behandlung beschreibt in der Schulsozialarbeit nach Ziegele (S.43/44) den gezielten Umgang mit akuten bio-psycho sozialen Problemen. Mit direkten und indirekten professionellen Interventionsversuchen wird beabsichtigt, Probleme zu beseitigen oder jedenfalls zu verringern. Eine direkte Massnahme könnte hier die klientenzentrierte Beratung mit Kindern und Jugendlichen sein, während eine indirekte Massnahme das Beeinflussen und Verändern von Einflussfaktoren der Umwelt sein könnte. Ziegele (S. 44) sieht in der Behandlung einen zentralen Aufgabenbereich der Sozialen Arbeit in der Schule. Dies wird auch vom Schulsozialarbeitskonzept der Stadt Bern so unterstützt (Brechtbühl & Jakob, 2013, S. 21). Sie nennen die Intervention (Behandlung) als Pflichtaufgabe der Schulsozialarbeit, welche zur Grundversorgung in den Schulen dazugehören muss. Dabei wird unter anderem das Bereitstellen eines Beratungsangebots für Kinder, Jugendliche, Erziehungsberechtigte, Lehrperson und Schulleitung verstanden.

Hinsichtlich Mobbing als gruppenspezifischer Prozess (vgl. Kapitel 2.2.1) und der systemisch ausgerichteten Handlungsstrategien (vgl. Kapitel 3.2.2) erscheint in der Funktion Behandlung die Einzelberatung mit Opfer oder Täter/in nicht im Zentrum zu stehen. Hier könnte zum Beispiel der im Kapitel 3.2.2. erwähnte Ansatz *No Blame Approach* besser geeignet sein, da dieser Ansatz die Gruppe und die ganze Klasse anspricht.

### **Früherkennung**

Weitere Aufgaben übernimmt die Schulsozialarbeit in der Früherkennung (Frühintervention). Unter Früherkennung wird zum einen die strukturierte Beobachtung eines Systems verstanden (Zigele, 2014, S. 38). Zum anderen geht es auch um den gezielten Austausch der verschiedenen Fachpersonen über ihre gemachten Beobachtungen. Ein weiterer Teil und ein Ziel der Früherkennung ist es, intervenierende Massnahmen früh lancieren zu können. Bei der Früherkennung wird nicht nur das individuelle Handeln beobachtet, sondern auch soziale Systeme, welche zu Problemen führen können (S. 38). Unter dem systematischen Beobachten wird dabei das kontrollierte, gezielte und geplante Wahrnehmen von gewissen Aspekten verstanden. Dabei ist es wichtig, mögliche Fehler in der Wahrnehmung zu berücksichtigen und miteinzubeziehen (S. 40). Beim gezielten und systematischen Austausch ist das Erschaffen von Kommunikationsgefässen von grosser Relevanz. Zusätzlich sollen auch genügend Ressourcen vorhanden sein, damit regelmässige Kontakte möglich sind (S. 41).

Laut der Forschungsarbeit der Hochschule Luzern sind bei der Früherkennung vor allem die Lehrpersonen in der Pflicht, strukturierte Beobachtungen vorzunehmen und sich über die gemachten Beobachtungen auch auszutauschen. Die Lehrpersonen stehen am meisten mit den Kindern und Jugendlichen im direkten Kontakt (S. 42). In der Früherkennung wird der Schulsozialarbeit also eine unterstützende Rolle zugeordnet. Die Prozesse des Austausches können beratend und auch moderierend begleitet werden. Zusätzlich können Frühinterventionen übernommen werden. Ist eine Triage notwendig, ist die Schulsozialarbeit vernetzt und kann auch hier behilflich sein.

Während die Schulsozialarbeit in der Prävention und der Behandlung also direkt mit den Kindern und Jugendlichen in Kontakt tritt, wird bei der Früherkennung vermehrt auf einer Metaebene gearbeitet (S. 43; vgl. Abbildung 8). Das Konzept der Stadt Bern (Brechtbühl & Jakob, 2013, S. 22) versteht die Früherkennung ähnlich wie es in der Forschungsarbeit der Hochschule Luzern beschrieben wird. Das Bereitstellen von niederschweligen Beratungen für Schüler und Schülerinnen wird jedoch auch als Angebot, welches zur Früherkennung führen kann, angesehen. Hier stehen die Schulsozialarbeitenden direkt mit den Kindern und Jugendlichen im Kontakt. Als wichtige Aufgabe sieht das Konzept aber auch die Unterstützung der Schulleitungen und Lehrpersonen beim Einführen von strukturierten Massnahmen der Früherkennung und Frühintervention.

Weiter wird die Vernetzung und der Austausch mit externen Hilfesystemen als weitere wichtige Aufgabe der Früherkennung herausgestrichen, damit in Krisensituation schnell und effizient reagiert werden kann.

Hinsichtlich der Thematik Mobbing ergeben sich in dieser Funktion also sensibilisierende, unterstützende und beratende Aufgaben. Gerade weil es für Lehrpersonen nicht immer so einfach ist, subtile Arten von Mobbing zu erkennen (vgl. Kapitel 2.1.3), erscheint ein gemeinsamer Austausch und eine gemeinsame Reflexion der Beobachtungen speziell bei diesem Phänomen als wichtig. Die Schulsozialarbeit kann so die Handlungsfähigkeit der Lehrpersonen im frühen Erkennen von Mobbingproblematiken stärken. Damit strukturierte Kommunikationsgefäße geschaffen werden und Gespräche nicht zwischen Tür und Angel geführt werden müssen, erscheint auch die Sensibilisierung und Zusammenarbeit mit der Schulleitung als zentral.

## 4.2.5 Methodisches Vorgehen der Schulsozialarbeit

Laut Speck (2014, S. 84/85) gab es bis 2010 noch wenig wissenschaftliche Literatur zu spezifischen Methoden der Schulsozialarbeit. Er sieht die Begründung darin, dass die Schulsozialarbeit die gleichen Methoden besitzt wie die systemische Soziale Arbeit. Es wird in der Literatur also davon ausgegangen, dass die Methoden lediglich an die Klientinnen/Klienten sowie an den Standort Schule angepasst werden müssen. In der Forschungsarbeit der Hochschule Luzern (Ziegele, 2014, S. 53) werden die drei klassischen Methoden (Einzelfallhilfe, Gemeinwesenarbeit und Gruppenarbeit) der Sozialen Arbeit ausdifferenziert und den drei zentralen Funktionen der Schulsozialarbeit (Früherkennung, Prävention und Behandlung) zugeordnet:

	Prävention (Mitwirkungsfunktion)	Früherkennung (Unterstützungsfunktion)	Behandlung (Behandlungsfunktion)
<b>Personenbezogene Methoden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Coaching LP</li> <li>· Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU</li> <li>· Vernetzung und Kooperation GW</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Coaching LP</li> <li>· Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Systemisch-lösungsorientierte Beratung</li> <li>· Mediation</li> <li>· Krisenintervention</li> <li>· Coaching LP</li> <li>· Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU</li> <li>· Vernetzung und Kooperation GW</li> <li>· Triage</li> </ul>
<b>Gruppenbezogene Methoden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Projektarbeit</li> <li>· Gruppen- und Klassenmoderation</li> <li>· Coaching LP</li> <li>· Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU</li> <li>· Vernetzung und Kooperation GW</li> <li>· Triage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Coaching LP</li> <li>· Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Systemisch-lösungsorientierte Gruppen- und Klassenberatung bzw. -begleitung</li> <li>· Mediation</li> <li>· Krisenintervention</li> <li>· Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU</li> <li>· Vernetzung und Kooperation GW</li> </ul>
<b>Organisationsbezogene Methoden<sup>16</sup> (SCHU)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Projektarbeit</li> <li>· Coaching SL und LP</li> <li>· Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU</li> <li>· Vernetzung und Kooperation GW</li> <li>· Triage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Praxisberatung (Organisation von systematisierter Kommunikation)</li> <li>· Coaching SL und LP</li> <li>· Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Coaching SL</li> <li>· Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU</li> <li>· Vernetzung und Kooperation GW</li> <li>· Triage</li> </ul>
<b>Sozialraumbezogene Methoden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Projektarbeit</li> <li>· Interdisziplinäre Zusammenarbeit SCHU</li> <li>· Moderation im GW</li> <li>· Vernetzung und Kooperation GW</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Vernetzung und Kooperation GW</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Vernetzung und Kooperation GW</li> </ul>
<b>Organisationsbezogene Methoden (SAS)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Intervention</li> <li>· Supervision</li> <li>· Projektarbeit</li> <li>· Öffentlichkeitsarbeit</li> </ul>		

Abkürzungen: LP: Lehrpersonen, SL: Schulleitung, SCHU: Schule, SAS: Soziale Arbeit in der Schule, GW: Gemeinwesen

Abbildung 9. Zuordnung und Ausdifferenzierung der Methoden. Nach Ziegele, 2014, S.53.

Es zeigt sich in dieser Ausdifferenzierung (Abbildung 9), dass eine sehr grosse Vielfalt an Methoden eingesetzt werden können. Ziegele (S. 55) fügt zum einen an, dass die Wahl der Methoden von den Rahmenbedingungen, der Problem- und Situationsanalyse und der Zieldefinierung abhängig ist. Zum anderen wird in der Forschungsarbeit (S. 56) Empowerment als übergeordnete Methode benannt. Eine Methode, die in allen Funktionen und Prozessen der Schulsozialarbeit gefördert und berücksichtigt werden kann, sich aber vor allem auf das psychologische Empowerment konzentriert, also das Fördern von positiven Selbstwerterfahrungen und das Aufbauen von Schutzfaktoren. Die Ausdifferenzierung verdeutlicht zusätzlich, dass die Schulsozialarbeit nicht nur auf Individual- und Gruppenebene methodisch arbeiten kann, sondern auch organisationsbezogen und sozialraumbezogen methodisch wirken muss, um den Funktionen der Rolle gerecht zu werden.

Aus der Vielfalt dieser Methoden werden von Ziegele (S. 57) im Forschungsprojekt einige zentrale Methoden herausgehoben. Im Bereich der Früherkennung erachten sie die Moderation in Austauschprozessen sowie die Praxisberatungen (Intervisionen) als ein wichtiges methodisches Vorgehen der Schulsozialarbeit. Den Lehrpersonen und Schulleitungen soll also beratend und vermittelnd beigestanden werden, wenn es um die Reflexion von Beobachtungen und die Frühintervention geht.

In der Prävention wird vor allem die Projektarbeit als besonders bedeutsame Methode hervorgehoben, wobei hier die Begründung, das Ziel und die Evaluation des Projektes von grosser Bedeutung sind (S.57). In der Funktion «Behandlung» nennt Ziegele (S. 57/58) die klientenzentrierte-lösungsorientierte Beratung als zentral. Es ist eine Beratung, welche bei akuten Problemen von den Kindern, Jugendlichen, Erziehungsberechtigten und Lehrpersonen in Anspruch genommen werden kann. Dabei ist die neutrale und offene Haltung der Schulsozialarbeit von grosser Wichtigkeit. Die Perspektive dieser Beratung richtet sich auf die verschiedenen Lebenswelten, die Ressourcen sowie auf die Autonomie der Anspruchsgruppen. Das Ziel dieser Beratung ist es, die Möglichkeiten der Anspruchsgruppen zu vergrössern und in einem gemeinsamen Prozess Ziele zu suchen und Lösungen umzusetzen (S. 85). Damit dies geschehen kann ist es wichtig die drei Grundhaltungen der klientenzentrierten Beratung einzunehmen (zitiert nach Stimmer, 2012, S. 233). Die Empathie, beschreibt dabei das Einfühlende Verstehen. Die Wertschätzung meint das bedingungslose Akzeptieren von Klientinnen und Klienten (S. 234). Mit der dritten Haltung der Kongruenz wird die Notwendigkeit beschrieben sich Echt und Transparent gegenüber den Klientinnen und Klienten zu verhalten (S 235). Beratung ist von Ziegele (2014, S. 85) jedoch nicht nur auf individueller Ebene gemeint. Auch Gruppenberatungen und Klassenberatungen sind, wie in Abbildung 9 zu sehen, darunter zu verstehen. Als weitere wichtige Methoden

werden die Vernetzung und die Kooperation genannt. Die Zusammenarbeit mit dem Gemeinwesen ist zentral, damit nötige Triagen reibungslos ablaufen können.

Es kann hier zusammengefasst werden, dass zwar die klientenzentrierte-lösungsorientierte Beratung auf verschiedenen Ebenen als wichtiges methodisches Instrument angesehen werden kann, die Methodik der Schulsozialarbeit jedoch nicht darauf reduziert werden darf. Gerade auch die Projektarbeit, die Moderation in Praxisberatungen, das Coaching und die Vernetzungsarbeit dürfen nicht vernachlässigt werden. Diese Methoden könnten bei Antimobbingarbeit in Schulen für die Schulsozialarbeit von Bedeutung sein. Gerade wenn es um die Dynamik der Gruppe sowie um das soziale Lernen der Kinder und Jugendlichen geht.

### 4.3 Zusammenarbeit

Wie aus den verschiedenen zitierten Definitionen von Schulsozialarbeit (vgl. Kapitel 4.2.1) hervorgeht, wird die interdisziplinäre Arbeit mit Lehrpersonen und Schulleitungen als wichtiges und notwendiges Element angesehen, um der Rollenerfüllung gerecht zu werden. Die bisherigen Ausführungen der Bachelorthesis zu den Aufträgen und Zielen der verschiedenen Berufsgruppen hat aufgezeigt, dass gemeinsame Ziele erkennbar sind. Es zeigen sich Synergien, gerade wenn es um die gesunde Entwicklung der Kinder und Jugendlichen geht. Zusätzlich sind auch gemeinsame Ziele bei Themen der Integration und Inklusion zu erkennen. Die drei Verbände AvenirSocial (AS), der Schulleiterinnen und Schulleiter Verband (VSL) Schweiz sowie der Schulsozialarbeitsverband (SSAV) unterstützen dieses Bild. Sie erachten in ihrer gemeinsamen Kooperation das Gewährleisten einer ganzheitlichen Entwicklung und Bildung als gemeinsames Ziel. Auf einer weiteren Ebene haben die beiden Berufsgruppen (Schulleitung & Schulsozialarbeit) das gemeinsame Ziel, das System Schule als Lebensraum der Kinder und Jugendlichen weiterzuentwickeln (AS, VSL & SSAV, 2013, S.1). Die Mitwirkung bei der Weiterentwicklung der Schule ist wie in Kapitel 4.1.3 erfahren auch ein Auftrag der Lehrpersonen und geht also somit alle drei Berufsgruppen an (Lehrpersonen, Schulsozialarbeitende und Schulleitung).

Die Wichtigkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit wird auch in der Publikation *Schulsozialarbeit in der Schweiz* von Hostettler et al. (2020, S. 77) deutlich. Sie bezeichnen die interdisziplinäre Arbeit und Zusammenarbeit gerade wegen diesen gemeinsamen Zielen als besonders relevant. In ihrer Studie beschreiben sie die interdisziplinäre Arbeit mit dem in der Sozialen Arbeit bekannten Modell von Bronstein. Bronstein versteht darunter folgendes: «...interdisciplinary collaboration is an effective interpersonal process that facilitates the achievement of goals that cannot be reached when individual professionals act on their own.» (2003, S. 299). Sie streicht also das Erreichen von Zielen durch die Zusammenarbeit verschiedener Professionen hinaus.

Baier (2011b, S. 357-385) spricht in seinen Ausführungen zur Schulsozialarbeit von Kooperation und nicht von interdisziplinärer Zusammenarbeit. Er versteht darunter aber auch ein gemeinsames Handeln in Bezug auf gemeinsame Ziele. Dabei ist Kooperation laut ihm angesagt, wenn daraus ein Mehrwert entstehen kann. Für ihn ist der kommunikative Austausch über Wissen und das Zusammenbringen von verschiedenen Kompetenzen zentral (S. 366). Hier braucht es jedoch immer wieder eine Abschätzung darüber, wann eine Kooperation einen Mehrwert bringen kann (S. 385). In den Schulen ist diese Abschätzung sicherlich wichtig, damit effizient und Ressourceneffizient gearbeitet werden kann.

Speck (2014, S. 112) zeigt zusätzlich auf, dass gerade die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden ein Thema ist, das im Diskurs rund um die Schulsozialarbeit oft behandelt wird. Er weist dabei auf verschiedene empirische Befunde hin, die Kooperationsprobleme aufzeigen (S. 112). Auch die Studie von Hostettler et al. (2020, S. 121-125), bei der die verschiedenen Berufsgruppen in der Deutschschweiz zur Kooperation befragt wurden, zeigt auf, dass die Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden noch besser laufen könnte. Gerade an der Feedbackkultur zwischen Lehrpersonen und Schulsozialarbeitenden muss noch gearbeitet werden (S. 122). Jedoch wird in dieser Studie ein eher positives Resümee über die allgemeine Zusammenarbeit der Berufsgruppen, Schulsozialarbeit, Schulleitung und Lehrpersonen, gezogen (S. 121/199). Es scheint trotzdem wichtig zu sein, ein genaueres Verständnis über diese Zusammenarbeit zu erhalten. Was gehört zu interdisziplinärer Arbeit dazu und welche Faktoren hängen mit einer gelingenden interdisziplinären Arbeit von Schule und Schulsozialarbeit zusammen?

### **Gelingende Kooperation**

Das Modell von Bronstein (2003, S. 299-302) nennt fünf Aspekte, die in der interdisziplinären Zusammenarbeit von Sozialarbeitenden mit anderen Fachpersonen wichtig sind. Diese Aspekte wurden durch das Analysieren von verschiedenen Theorien und verschiedener Literatur ermittelt (S. 300).

- Als erstes nennt Bronstein (S. 300) den Aspekt der Interdependenz. Dieser Aspekt kann auch als gegenseitige Abhängigkeit verstanden werden. Die Professionen sind für die Erreichung der gemeinsamen Ziele voneinander abhängig. Daher ist es auch entscheidend, ein Verständnis über die Rolle der jeweils anderen Profession zu haben. Es geht also darum, das professionelle Gegenüber zu respektieren und sich Zeit für den Austausch und die Interaktion zu nehmen.

- Ein weiterer Aspekt von interdisziplinärer Arbeit ist es, gemeinsam neue Programme, Strukturen und Strategien zu entwickeln. Durch die Zusammenarbeit wird das Wissen der Einzelnen vergrößert und es entsteht ein Produkt, das bei individueller Erarbeitung nicht so entstanden wäre. Das Wissen wird also maximiert (S. 300).
- Mit dem Aspekt der Flexibilität weist Bronstein (S. 300) auf die Perspektivenübernahme hin. Eine Offenheit für Kompromisse ist in der interdisziplinären Arbeit zentrale Voraussetzung. Das starre Durchsetzen von eigenen professionellen Haltungen und Ansichten ist dabei fehl am Platz.
- Weiter ist in der interdisziplinären Arbeit das gemeinsame Verantwortungsgefühl wichtig. Jede Profession muss Verantwortung übernehmen und sich am Prozess der Entwicklung, Gestaltung und Erfüllung von Zielen beteiligen (S. 300/301).
- Als letztes weist Bronstein (S. 302) auf die Wichtigkeit hin, die Arbeitsbeziehung und die Zusammenarbeit zu reflektieren. Der Austausch über diese Reflexionen sowie das Erteilen von Feedbacks soll die Kooperation stärken. Die interdisziplinäre Arbeit kann so verbessert werden.

Das Modell zeigt auf, dass eine gelingende interdisziplinäre Arbeit in der Schule nicht nur von der Schulsozialarbeit abhängig ist, sondern auch von den Lehrpersonen und der Schulleitung. Wissen und Kompetenzen werden durch die interdisziplinäre Arbeit maximiert. Gerade beim vielschichtigen Phänomen Mobbing erscheint das Maximieren von Wissen und Kompetenzen besonders notwendig, damit die gemeinsamen übergeordneten Ziele erreicht werden können und die Folgen von Mobbing verhindert oder zumindest vermindert werden können. Es könnte sogar daraus geschlossen werden, dass die nicht funktionierende interdisziplinäre Arbeit in Schulen ein weiterer Risikofaktor für die Entstehung und die Aufrechterhaltung von Mobbingproblematiken sein könnte. Arbeiten Schulleitung, Lehrpersonen und Schulsozialarbeit nicht effizient und gelingend zusammen, können das Wissen und die Kompetenzen nicht maximiert werden, was wiederum die übergeordnete Zielerfüllung in Gefahr bringt. Die Reflexion und der Austausch in den Schulen über die interdisziplinäre Arbeit erscheinen hier besonders relevant, um die Zusammenarbeit für alle zufriedenstellend zu gestalten. Die Studie von Hostettler et al. (2020, S. 87) zeigt jedoch durch die Befragung der drei Berufsgruppen in der Schule auf, dass vor allem in der Reflexion über die interdisziplinäre Arbeit noch Verbesserungspotenzial vorhanden ist.

## **Erfolgsfaktoren einer gelingenden Kooperation in der Schule**

In der Studie von Hostettler et al. (2020, S.89) werden aufbauend auf Bronsteins Modell Erfolgsfaktoren, die einen Einfluss auf die interdisziplinäre Arbeit von Schule und Schulsozialarbeit haben, ermittelt. Diese Erfolgsfaktoren sind auch relevant, wenn hinsichtlich der Problematik Mobbing an Schulen gelingend zusammengearbeitet werden muss und gemeinsam Ziele erreicht werden wollen. So stellt sich in der Studie heraus, dass die offene Kommunikation und der funktionierende Informationsaustausch grosse Wichtigkeit annehmen (S. 123). Hier kommt hinzu, dass für diesen Austausch auch genügend Zeit vorhanden sein muss (S.125). Dabei wird die Möglichkeit betont, feste Austauschgefässe zu installieren. Diesen Aspekt sieht auch Baier (2011b, S. 365) als relevant an. Er betont, dass die Schulsozialarbeit strukturiert in schulische Kommunikationen und Verfahren eingebunden werden muss, damit dort die Reflexionen und das Wissen der Schulsozialarbeit einfließen und weitere Kooperationen festgelegt werden können. Aus der Studie von Hostettler et al. (2020, S. 124) zeigt sich weiter, dass auch die Schulleitung eine wichtige Rolle spielt. Setzt sich die Schulleitung für die Integration der Schulsozialarbeit in der Schule ein, so wird auch die allgemeine interdisziplinäre Arbeit besser gelingen. Die Schulleitung kann mit einer klaren Haltung als Vorbild voranschreiten. Weiter nennen Hostettler et al. (S.124) die Rollenklarheit als wichtiges Element der Kooperation. Ist den Berufsgruppen ihre eigene Rolle mit dazugehörigen Verantwortungsbereichen und Aufgaben klar, so können sie sich auch besser abgrenzen. Zusätzlich wissen sie dadurch mit welchen Anliegen sie sich an die anderen Agierenden wenden können (S. 102). Baier (2011b, S. 365/366) erachtet es zusätzlich als wichtig, Zuständigkeiten aber auch Kommunikations- und Arbeitsabläufe schriftlich zu vereinbaren. So sind diese verbindlich und müssen nicht immer neu ausgehandelt werden, was wiederum Sicherheit vermittelt. Als zentralster Erfolgsfaktor für die interdisziplinäre Zusammenarbeit in der Schule wurde in der Studie von Hostettler et al. (2020, S. 122) das Vertrauen ermittelt. Damit ist das Vertrauen in die Kompetenzen der anderen Berufsgruppen gemeint. Ist das Vertrauen vorhanden, so können mögliche Unsicherheiten in der Arbeit besser ausgehalten werden.

Hinsichtlich der Antimobbingarbeit an Schulen erscheint es also hilfreich, Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten und Arbeitsabläufe schriftlich zu vereinbaren - gerade in Bereichen, in welchen durch die gemeinsamen Ziele und Aufträge die Zuständigkeiten nicht klar gegeben sind. Zusätzlich erscheint die Kommunikation als besonders wichtig. Es macht Sinn, das Thema Mobbing in Schulkonferenzen oder anderen Austauschgefässen regelmässig zu thematisieren. Hier steht auch die Schulleitung in der Pflicht, diesem Thema eine Wichtigkeit zuzuschreiben.

## 4.4 Zwischenfazit

In diesem Kapitel werden Funktionen, Auftrag, Ziel und damit verbundene Kompetenzbereiche der Schule sowie der Schulsozialarbeit differenziert erläutert. Es lässt sich dabei festhalten, dass beide Beteiligten gleiche Ziele verfolgen bezüglich der gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Der spezifische Auftrag sowie die damit verbundenen Kompetenzen unterscheiden sich jedoch, weshalb sich andere Schwerpunkte im Arbeitsfeld ergeben. Um die gemeinsamen Ziele zu erreichen, scheint jedoch eine komplementäre und konstruktive Zusammenarbeit notwendig.

Der Auftrag der Schule wird auf kantonaler Ebene gesetzlich bestimmt. Als Kernpunkte können zusammengefasst die Förderung, Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler als Individuen sowie als Mitglieder der Gesellschaft genannt werden. Diese abstrakten Aufgaben werden interkantonal durch einen Lehrplan auf präzisere Bildungsziele heruntergebrochen, die sich an der Aneignung von Kompetenzen orientieren. Im Kanton Bern wird dazu nach dem interkantonalen *Lehrplan 21* gearbeitet. Das Unterrichten, Erziehen, Beraten und Begleiten im Alltag leisten dabei die Lehrkräfte, was den grössten Teil ihres Pensums beansprucht. Unterstützt werden sie im institutionellen Rahmen *Schule* durch die Schulleitung, welche einen strukturellen Rahmen für den Schulalltag vorgibt, diesen weiterentwickelt und auf schulischer Ebene durchsetzt. Zur Qualitätssicherung und als Kontrollinstanz, unter anderem bei einschneidenden Massnahmen in herausfordernden Situationen, kommt die Schulkommission zum Zuge. Sie ist ausserdem die Schnittstelle zwischen Schule und (Kommunal-)Politik.

Wie aus Kapitel 4.2.1 hervorgeht kann Schulsozialarbeit als eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe, welches im Kontext der Schule tätig ist, verstanden werden. Sie nimmt somit die Perspektive der Sozialen Arbeit ein und versucht sie mit der Perspektive der Schule zu verbinden. Die Ziele und Aufträge lassen sich übergeordnet aus den drei Mandaten der Sozialen Arbeit (Gesellschaft, Profession, Klient/in) ableiten und bewegen sich im Rahmen des Bildungsauftrages und der *Rechte des Kindes*. Ob Schulen über das ergänzende Angebot der Schulsozialarbeit verfügen, ist in der Entscheidungsmacht der Gemeinde. Das handlungsleitende Ziel des Angebots ist dabei die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in ihrer bio-psychozialen Entwicklung und ihrer Integrität sowie in ihrer Inklusion in gesellschaftlichen Strukturen (vgl. Kapitel 4.2.2). Die zentrale Zielgruppe von Schulsozialarbeit sind also Kinder und Jugendliche im schulischen Kontext. Dadurch ergibt sich einerseits die Notwendigkeit, andererseits die Chance der (interdisziplinären) Zusammenarbeit zwischen der Schulsozialarbeit und Fachpersonen der Schule. Wie in Kapitel 4.3 ausgeführt, kann diese Zusammenarbeit einen Mehrwert bringen, wenn sie verschiedene Kompetenzen ergänzend einsetzt und auf kommunikativer sowie struktureller

Ebene (prozesshaft) Verantwortlichkeiten und Aufgabenbereiche klärt. Eine gleiche Zielsetzung wird dabei als elementare Prämisse vorausgesetzt. Zugleich kann eine Zusammenarbeit kontraproduktiv sein, wenn sie auf impliziten und diffusen Erwartungen und unklaren Rollen aufbaut.

Die Ziele der Schule werden vor allem durch gesellschaftliche Ansprüche formuliert und können deshalb teilweise diametral verlaufen. Wie in Kapitel 2.2.4 und 4.1.1 gezeigt wurde, kann unter anderem durch diese konträren Ansprüche die Schule selbst zum Risikofaktor für Mobbing werden, da sie zwar einerseits die Förderung einer gesunden individuellen Entwicklung und die psychosoziale Erziehung anstrebt, andererseits aber auch ökonomisch verwertbare Selektion und Qualifikation vollzieht. Nebst den Bemühungen der Schule ist deshalb das Engagement von Fachpersonen aus der Sozialen Arbeit gefragt. Die Schulsozialarbeit verfolgt, bezogen auf das individuelle Wohlbefinden und die gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, gleiche Ziele. Sie ist jedoch nicht verpflichtet zu selektionieren und zu qualifizieren. Frei von der Selektions- und Qualifikationsfunktion zu sein, sieht auch Hafén (2005, S. 95) als Vorteil der Schulsozialarbeit. Die Stärkung und Unterstützung der Kinder und Jugendlichen kann dadurch priorisiert werden.

Aus dieser Tatsache ergibt sich für die Schulsozialarbeit also die Chance, auf die psychosoziale Erziehung der Kinder und Jugendlichen zu fokussieren, und diesen Fokus vermehrt in die Schule zu bringen. Das Angebot kann dadurch, im Gegensatz zu dem der Schule, freiwillig und niederschwellig ausgerichtet sein. Die wirklichen Lebenswelten und -Lagen der Kinder und Jugendlichen können im Zentrum stehen. Die Schulsozialarbeit kann helfen, Ressourcen und Möglichkeiten auf verschiedenen Ebenen und im Sinn der Kinder und Jugendlichen zu erschliessen. Dieser Fokus wird auch im methodischen Handeln der Schulsozialarbeit ersichtlich. *Empowerment* als übergeordnete Kernmethode hat die Ressourcen und das Aufbauen von Schutzfaktoren im Fokus (Kapitel 4.2.5). Die lösungsorientierte Beratung hilft dabei das Ressourcenpotenzial der Kinder und Jugendlichen zu erweitern und zu nutzen und dadurch einen selbstverstärkenden Entwicklungsprozess anzustossen, welcher zur Lösung von Schwierigkeiten führen soll. (Bamberger, 2015, S. 17). Gerade beim Phänomen Mobbing erscheint diese Perspektive, welche die Lösung im Fokus hat, gewinnbringend zu sein. So erscheint eine Fokussierung auf das Problem und dessen Sanktionierung sowie auf Schuldzuschreibungen unter Berücksichtigung der sozial-ökologischen Erklärung (Kapitel 2.2.3) und der verschiedenen möglichen Risikofaktoren von Mobbing schwierig.

Die zentralen Funktionen der Schulsozialarbeit finden sich sowohl in präventiven, als auch in intervenierenden und nachsorgenden Massnahmen gegen Mobbing wieder (vgl. Kapitel 3). Bezogen auf die Schülerinnen und Schüler soll Schulsozialarbeit ein freiwilliges und niederschwelliges Angebot sein, welches sich systemisch an ihre Lebenswelt richtet (vgl. Kapitel 4.2.3). Bei präventiven Massnahmen auf Schul- oder Klassenebene nimmt die Schulsozialarbeit eine mitwirkende Rolle ein, in der sie Fach- und Methodenwissen wie auch vernetzende Kompetenzen mitbringt. Bei der Behandlung kann sie je nach Situation die handlungsführende Rolle einnehmen (z.B. in Beratungssettings), wobei Behandlung in der Prävention, wie auch in der Intervention von Mobbing zu Tragen kommt. In der Früherkennung kann die Schulsozialarbeit schliesslich «nur» eine unterstützende und beratende Funktion einnehmen, da die Lehrkräfte vertiefter in der Interaktion mit den Lernenden stehen. Es zeigt sich aber, dass die Schulsozialarbeit auch in der Früherkennung von Mobbing auf einer Metaebene gefordert ist.

Die erste Hälfte der eingangs Kapitel gestellten Teilfrage «*Welche Funktionen und damit verbundenen Rollen übernehmen Schule und Schulsozialarbeit und wie arbeiten sie, bezogen auf Antimobbingarbeit, zusammen?*», konnte in diesem Kapitel, zumindest aus theoretischer Sicht, relativ präzise und ausführlich bearbeitet werden. Um die zweite Hälfte der Frage abschliessend beantworten zu können und hinsichtlich der Hauptfragestellung der Thesis den Blick der Schulsozialarbeit auf Antimobbingarbeit einnehmen zu können, benötigt es eine spezifischere Differenzierung einzelner Massnahmen und deren Bestandteile. Diese Leistung soll nun im nächsten Kapitel der Thesis erfolgen.

## 5 Antimobbingarbeit aus dem Blick der Schulsozialarbeit

In den vorhergehenden Kapiteln wurden einzelne Aspekte rund um die Mobbingbekämpfung an Schulen theoretisch anhand von Fachliteratur untersucht und ausgeführt. Um die Fragestellung dieser Bachelorarbeit «*Wie kann die Schulsozialarbeit, anhand ihres Auftrags und in Kooperation mit der Schule, Antimobbingarbeit leisten?*» beantworten zu können, werden die Erkenntnisse aus den einzelnen Kapiteln nun miteinander verknüpft und zu einer Synthese gebracht, so dass sich fundierte Aussagen zur gestellten Frage machen lassen. Da sich die Fragestellung auf die Rolle der Schulsozialarbeit bezieht, müssen Massnahmen gegen Mobbing auch aus der Perspektive von Schulsozialarbeit gedacht werden. Im Folgenden wird deshalb überprüft, welche Rolle die Schulsozialarbeit bei den in Kapitel 3 ausgeführten Mobbingmassnahmen einnimmt. Wie in Kapitel 4.2.4 beschrieben, lässt sich die Rolle der Schulsozialarbeit unter anderem aus ihren zentralen Funktionen - *Früherkennung*, *Prävention* und *Behandlung* (vgl. Ziegele, 2014, S. 38-46) ableiten.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Funktionen nicht gleichzusetzen sind mit den Handlungsformen von Mobbingmassnahmen, sie jedoch Gemeinsamkeiten haben. In der folgenden Abbildung werden die Funktionen anhand von Farbverläufen in der Dimension der Handlungsformen verortet:

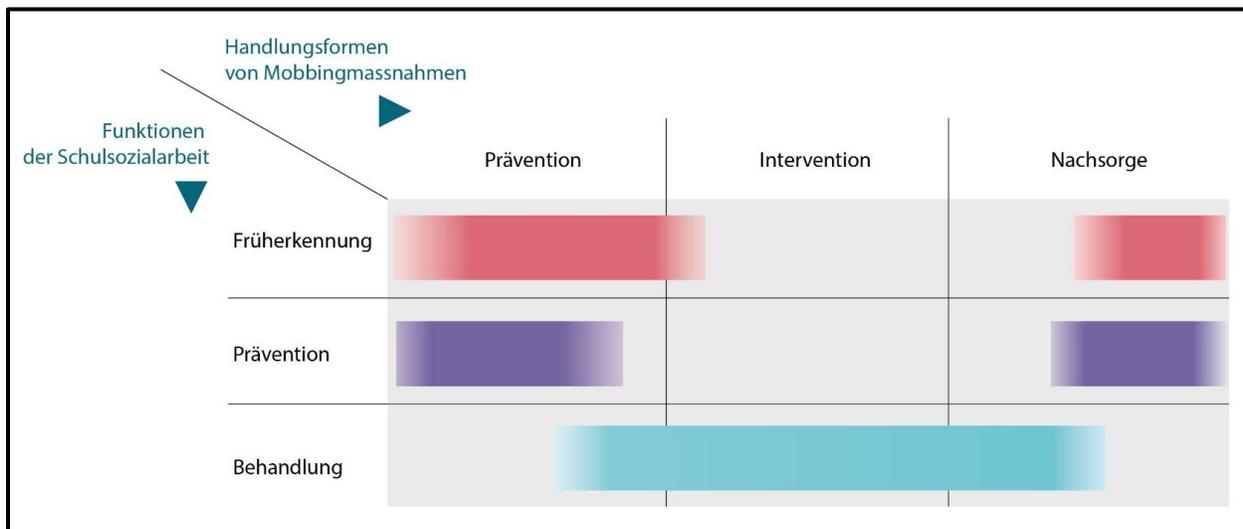


Abbildung 10. Darstellung der Funktionen von Schulsozialarbeit bei Mobbingmassnahmen

Ausserdem gilt es hier anzumerken, dass analog zu den Handlungsformen gegen Mobbing die drei Funktionen keine getrennten, sich gegenseitig ausschliessenden Vorgänge darstellen. Präventive Massnahmen können Behandlungsaspekte beinhalten, eine Behandlung hat immer auch einen präventiven Charakter und Früherkennung sollte schliesslich in allen Interaktionen geleistet werden (Ziegele, 2014, S. 38). In Abbildung 10 wird dies durch die teilweise Überlappung der einzelnen Bereiche dargestellt.

## 5.1 Früherkennung

Früherkennung bedeutet nach Ziegele (2014, S. 40) strukturiertes Beobachten und gemeinsames Austauschen mit dem Ziel, bei psychosozialen Problemen frühe Massnahmen lancieren zu können. Das frühe Erkennen von negativen Dynamiken, schlechten sozialen Bedingungen und Gewaltsituationen unter Schülerinnen und Schülern scheint wichtig, um manifestierte Mobbingfälle und die damit verbundenen Folgen für die Entwicklung der involvierten Personen verhindern zu können. Die Lehrpersonen agieren in der Klasse als wichtige Beobachtungsinstanz. Sie werden in der allgemeinen Fachliteratur auf verschiedenen Ebenen der Antimobbingarbeit in Schulen als Schlüsselpersonen angesehen (vgl. Schubarth & Bilz, 2017, S. 282; Jannan, 2015, S.30). So besitzen sie unter anderem die Aufgabe, aufmerksam und sensibilisiert für mögliche Mobbingtendenzen zu sein und wenn nötig Gewaltsituationen sofort zu unterbinden sowie dem Opfer

Schutz zu bieten (vgl. Kapitel 3.2). Eine herausfordernde Aufgabe, denn schon nur durch das Wahrnehmen, Erkennen und richtige Einordnen der verschiedenen Formen von aggressiven Handlungen sowie der negativen Dynamiken entsteht ein hoher Anspruch an die Lehrpersonen. Es setzt vielfältiges Wissen und Kompetenzen zu Mobbing und Aggressionen an Schulen voraus. So ist nach Alsaker der Unterschied und die Grenze zwischen normalen, zu einer gesunden Entwicklung dazugehörigen Streitereien und destruktiven Gewalthandlungen oder Mobbing nicht immer klar ersichtlich. Zusätzlich wird bei Mobbing oft indirekt, anonym und subtil agiert, was dazu führt, dass Mobbing hinter dem Rücken von Lehrpersonen passiert (2017, S. 30/31). Dieser Aspekt, in Kombination mit einem möglichen Mangel an Wissen und Kompetenzen über das Phänomen Mobbing, kann dazu führen, dass von Seiten der Lehrperson erst gar nicht gehandelt wird und sich so negative Dynamiken in der Klasse manifestieren. Die Wichtigkeit, spezifisches Wissen und Kompetenzen zu Gewalt und Mobbing zu besitzen, zeigt sich auch in einem Fazit von Schubarth und Bilz (2017, S. 281/282). Die beiden ziehen aus verschiedenen deutschen Studien das Fazit, dass für eine Lehrperson vor allem drei Kompetenzen entscheidend sind, um Gewalt-situationen in Klassen zu erkennen und nachhaltig intervenieren zu können. Zum einen ein breites subjektives Verständnis von Gewalt, welches nicht nur körperliche Gewalt einbezieht. Zum anderen die Fähigkeit, die Perspektiven der verschiedenen involvierten Personen einnehmen zu können. Als letztes nennen sie Fachkompetenzen, welche Lehrpersonen über Gewalt besitzen sollten (S. 282). Es lässt sich aus diesen Aspekten schlussfolgern, dass bei dieser herausfordernden Aufgabe die Unterstützung der Schulsozialarbeit notwendig und angebracht ist. Die Notwendigkeit, Lehrpersonen in der Früherkennung zu unterstützen, lässt sich auch aus der Studie von Dudziak et al. (2017, S. 111) ableiten. Die Studie zeigt auf, dass Lehrpersonen dreissig Prozent der Mobbing-situationen erst gar nicht erkennen.

Es scheint deshalb notwendig zu sein, dass Lehrpersonen gewisse Situationen mit jemandem besprechen können. Ein interdisziplinärer Austausch mit der Schulsozialarbeit könnte die Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte stärken und den Blick auf Gewalt erweitern und schärfen. Lehrperson und Schulsozialarbeit können gemeinsam Gewaltsituationen und Dynamiken einschätzen, reflektieren und beurteilen. Fehler in der Wahrnehmung können durch das Zusammenbringen von verschiedenen Blickwinkeln verhindert werden. Durch das Teilen und Reflektieren der Beobachtungen und das gemeinsame Besprechen von angemessenen Handlungsweisen wird die Verantwortung auf mehrere Schultern verteilt und damit kann die mögliche Unsicherheit der Lehrperson abgebaut werden. Weiter kann das Wissen, welches die Lehrperson durch ihre Beobachtung und ihre Beziehung mit den Kindern und Jugendlichen der Klasse besitzt, mit den Kompetenzen und dem Wissen der Schulsozialarbeit kombiniert werden. Die Schulsozialarbeit könnte

die Lehrpersonen hinsichtlich Wissensmängel zu Mobbing gezielt Coachen. Bei Mobbingphänomenen könnte gerade der systemische und lösungsorientierte Blick der Schulsozialarbeit nützlich sein, um eine Fixierung auf die Täterschaft und damit verbunden eine Stigmatisierung zu verhindern. Mobbing ist ein Gruppenphänomen und nicht allein von der Täterschaft abhängig (vgl. Kapitel 2.2.1). Die Dynamik und die Verhältnisse sollten hier genauso im Blickwinkel stehen, wie das Verhalten von Individuen. Weiter scheint auch der lebensweltorientierte und klientenzentrierte Blick der Schulsozialarbeit als nützlich zu sein, um der Lehrperson bei der so wichtigen Perspektivenübernahme behilflich zu sein. Ein Blick in die Lebenswelten ausserhalb der Klasse und der Schule ist auch aus Sicht der sozial-ökologischen Erklärung von Mobbing hilfreich und notwendig.

Damit Lehrpersonen mit der Schulsozialarbeit gelingend zusammenarbeiten und es zu einem Austausch kommt, erscheint laut der Studie von Hostettler et al. (2020, S. 122) unter anderem das Vertrauen in die Kompetenzen der jeweils anderen Berufsgruppe wichtig zu sein. Daraus kann für die Schulsozialarbeit die notwendige Aufgabe abgeleitet werden, sich spezifische Kompetenzen und ein breites Fachwissen über Gewalt, Aggressionen und Mobbing an Schulen anzueignen und dies auch in die Schule einzubringen. Die Vernetzung mit spezifischen Mobbingfachstellen, mit dem schulpsychiatrischen Dienst und eventuell auch mit der örtlichen Polizei kann dabei hilfreich sein und macht auch Sinn, um in Härtefällen schnell reagieren, triagieren und Unterstützung einholen zu können. Weiter erscheint es notwendig zu sein, nicht nur bei Lehrpersonen auf individueller Ebene, sondern allgemein auf Schulebene, Sensibilisierungsarbeit zu betreiben. Die Schulsozialarbeit könnte die Lehrpersonen auf gewisse Anzeichen, welche auf Mobbing hinweisen aufmerksam machen. Anzeichen dafür können unter anderem die soziale Isolation von Individuen, schlechte soziale Umgangsformen in der Klasse, subtilen Gewaltformen, Schulverweigerung, Verhaltensveränderungen oder das Abnehmen von schulischen Leistungen sein (Blum & Beck, 2016, S. 35/36). Schubarth und Bilz (2017, S. 282) folgern aus verschiedenen Studien zum Handeln der Lehrpersonen, dass eine allgemeine Sensibilität der Lehrkräfte hinsichtlich Gewalt und Mobbing die Chance ihres intervenierenden Handelns bei Mobbing-situationen vergrössert. Daraus kann geschlossen werden, dass Lehrpersonen dadurch ihre Aufgabe als Beobachtungsinstanz besser wahrnehmen und in spezifischen, von Unsicherheiten geprägten Fällen auch vermehrt den Weg zur Schulsozialarbeit suchen würden. Damit die Schulsozialarbeit Lehrkräfte auf Schulebene sensibilisieren kann, erscheint wiederum das Existieren von schulischen Austauschgefässen von grosser Bedeutung zu sein. Als Form könnten hier die Kollegiumssitzungen genannt werden, obwohl Intervisionen oder sogar Supervisionen wohl besser dafür geeignet wären. Ob und inwiefern diese Austauschgefässe an Schulen vorhanden sind, ist von der Schulleitung abhängig. Die Schulleitung hat die operative Leitung der Schule inne. Sie besitzt dabei Aufgaben in der Qualitätsentwicklung der Schule und kann Massnahmen initiieren. In der

Entwicklung der Schule haben jedoch auch Lehrpersonen und Schulsozialarbeitende einen Auftrag (vgl. Kapitel 4.1.3). So könnte es eine Aufgabe der Schulsozialarbeit sein, die Schulleitung vom Nutzen der regelmässigen Interaktionsgefässe für die Früherkennung von Mobbing und Gewalt zu überzeugen.

Letztlich kann gesagt werden, dass die Schulsozialarbeit übergeordnet auf einer Metaebene in der Früherkennung wichtige Aufgaben übernimmt. Zum einen geht es um das Coaching und den individuellen Austausch mit Lehrpersonen und Schulleitung, zum anderen um das allgemeine Sensibilisieren von Mobbingaspekten auf Schulebene. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die allgemeine Vernetzung der Schule mit weiteren Fachpersonen, welche relevant werden könnten und über spezifisches Wissen verfügen.

## 5.2 Prävention

Die Begrifflichkeiten von Prävention als Funktion der Schulsozialarbeit und als Handlungsform gegen Mobbing beinhalten im Kern die gleiche Bedeutung. Unter Mobbingprävention können alle Massnahmen verstanden werden, die zur zukünftigen Verhinderung oder Reduktion von Mobbingverhalten führen (vgl. Schubarth, 2020, S. 122). Ziegele (2014, S. 38) beschreibt die Präventionsfunktion von Schulsozialarbeit als Ursachenbehandlung sowie Stärkung von Schutzfaktoren, um mögliche zukünftige Probleme zu verhindern. Nebst dem Fokus auf Mobbing ist ein wichtiger Unterschied, dass nach Ziegele (S. 38) Prävention sich nur auf unbestimmte Personen bezieht. Personen-/gruppenbezogene Massnahmen, welche sich auf bereits geschehene Vorfälle beziehen, werden somit der Behandlungsfunktion zugeordnet.

Da auch die Schule einen Präventionsauftrag hat, kommt der Schulsozialarbeit eine mitwirkende Rolle zu, die in der interdisziplinären Kooperation jeweils geklärt werden muss (vgl. Brechbühl & Jakob, 2013, S. 22). In der Präventionsarbeit der Schulsozialarbeit unterscheidet Ziegele (2014, S. 39) zwischen Verhaltens- und Verhältnisprävention. Verhaltensprävention zielt dabei auf Verhaltensmuster, Kognitionen oder Emotionen von Individuen. Negatives Verhalten und Denken soll verringert oder aus einer lösungs- und ressourcenorientierten Perspektive Lernende in ihren, für die Entwicklung wichtigen, Kompetenzen gestärkt werden. Bezogen auf Mobbing lässt sich hier das *Fördern von Selbst- und Sozialkompetenzen* als Handlungsansatz nennen. Wie aus den Bildungszielen des Lehrplan 21 hervorgeht, ist dies fester Bestandteil des Bildungsauftrags der Schule. Die Aufgabe liegt somit in erster Linie bei der Klassenlehrperson, da sie für das Vermitteln der Ziele im Unterricht verantwortlich ist (Erziehungsdirektion des Kantons Bern, n.d. b). Für die Schulsozialarbeit ergibt sich eine mitwirkende Rolle, in der Weise dass sie Lehrkräfte in der Aus-

arbeitung, Implementierung und gegebenenfalls in der Durchführung von spezifischen Programmen zur Stärkung dieser Kompetenzen, fachlich und methodisch unterstützen. Baier und Deinet (2011, S. 99) beschreiben diese Aufgabe der Schulsozialarbeit als bildungsorientierte Hilfe.

Die meisten in Kapitel 3.1 erläuterten Präventionsmassnahmen setzen jedoch bei der Veränderung von Verhältnissen an. Dies deckt sich mit der systemisch-lösungsorientierten Arbeitsweise der Schulsozialarbeit, da die Kontextbedingungen für eine gesunde Entwicklung verbessert werden. Ausserdem geht diese Form der Prävention (besser) auf die Erkenntnisse der Erklärungsansätze für Mobbing (Kapitel 2.2) ein. Wird Mobbing als gruppenspezifisches, prozesshaftes Phänomen verstanden, das durch verschiedenste individuelle, wie auch umweltbedingte Faktoren (sozial-ökologische Faktoren) bedingt ist, wird klar, dass die grösste Wirkung durch Optimierung der Umweltbedingungen erreicht wird, da die individuellen Dispositionen einerseits schwer nachvollziehbar und andererseits schwierig zu ändern sind.

Aufgrund der Vielzahl von Handlungsansätzen, die der Präventionsfunktion zugeordnet werden können, wird beim Analysieren der verschiedenen Ansätze erneut auf die Einteilung nach schulischen Ebenen der Antimobbingarbeit, analog zu Kapitel 3.1, zurückgegriffen:

### **Schulebene**

Eine Datenerhebung bezüglich Mobbingproblematik an einer Schule liegt in erster Linie in der Verantwortung der Schulleitung, da sie für die pädagogische Leitung sowie die Qualitätsentwicklung und -evaluation zuständig ist. Aufgrund der Fachkompetenzen kann die Schulsozialarbeit bei der Erstellung eines Fragebogens und bei der Auswertung/Interpretation der Daten miteinbezogen werden. Sie kann hier somit eine fachliche Expertise einbringen. Anschliessend an die Erhebung empfiehlt Olweus (2006, S. 73) einen Informationsanlass für alle beteiligten Fachkräfte der Schule in Form eines *Pädagogischen Tags*. Auch hier kann und soll die Schulsozialarbeit anhand ihrer Fach- und Methodenkompetenzen bei der Entwicklung eines Handlungsplans gegen Mobbing mitwirken. Beispielsweise kann sie bekannte Programme vorstellen oder die Kooperation mit Fachstellen organisieren. Ein solcher Informationsanlass eignet sich des Weiteren zur allgemeinen Sensibilisierung der Fachkräfte auf die Thematik, was von Alsaker (2017, S. 146/147) als einer der Grundsteine von Mobbingprävention angesehen wird. Die Schulleitung könnte dazu die Schulsozialarbeit für einen Fachinput anfragen.

Wie aus der Fachliteratur zu Mobbing an Schulen hervorgeht, empfiehlt es sich, dass Schulen ergänzend zu einem situationsbezogenen reaktiven Handlungsplan über ein Antimobbing-Konzept verfügen, welches Verantwortlichkeiten und grundlegende Handlungsabläufe regelt (u.a. Huber 2016, S. 246; Schubarth, 2020, S. 129; Burger, 2020, S. 55). Darin enthalten sollten präventive Massnahmen aber auch ein Leitfaden für die Intervention bei akuten Mobbingfällen sein. Den Mehrwert eines solchen Konzeptes sehen die Autoren dieser Arbeit einerseits darin, dass vermeidbare Fehler minimiert werden können, indem ein Handlungsrahmen vorgegeben wird, wer wann wie agieren soll. Andererseits stärkt ein Konzept das Wissen zu und die Grundhaltung gegen Mobbing. In einer deutschen Studie zum Wissen von Lehrpersonen über Mobbing zeigte sich, dass die Fachkräfte häufiger gegen Mobbing intervenieren, wenn sie in ihrem Wissen und ihren Kompetenzen zur Mobbingthematik gestärkt sind (Fischer, 2017, S. 182). Diese Ergebnisse beziehen sich zwar auch auf institutionalisierte Fortbildungen, zeigen jedoch insgesamt einen positiven Effekt auf das Interventionsverhalten bei höherem Kompetenz- und Wissensstand der Lehrpersonen. Ein weiteres Argument, welches für ein solches Konzept spricht, ist die Formalisierung der Kooperation zwischen Schule und Schulsozialarbeit. Wie aus der Studie *Schulsozialarbeit in der Schweiz* von Hostettler et al. (2020, S. 116) hervorgeht, wirken sich konzeptuell geregelte Abläufe und Verantwortlichkeiten positiv auf die interdisziplinäre Zusammenarbeit und somit auf ein zielgerichtetes Handeln aus. Die Verantwortung zur Erarbeitung eines Antimobbing-Konzeptes liegt bei der Schulleitung, da sie für die pädagogische Führung und für die Organisation der Schule zuständig ist. Der Schulsozialarbeit kommt hier erneut eine mitwirkende Rolle zu, da sie Fach- und Methodenwissen zur Mobbingbekämpfung einbringen kann.

Schliesslich kann auf schulischer Ebene noch die Pausenaufsicht als Präventionsmassnahme einbezogen werden, wobei sich die Frage stellt, ab wann sie zur Behandlung gezählt wird, da, sobald in einer Situation eingegriffen wird, die Massnahme nicht mehr unspezifisch ist. Je nach zeitlichen Ressourcen der Schulsozialarbeit kann sie auf dem Pausenhof präsent sein, um die Beziehung mit den Kindern und Jugendlichen zu stärken. Da die Obhutspflicht der Kinder und Jugendlichen bei der Schule liegt, bleibt die Verantwortlichkeit jedoch klar bei den Lehrkräften. Zusätzlich könnte das autoritäre/restrikitive Verhalten, welches die Schulsozialarbeit in diesen Situationen eventuell auch einnehmen müsste, sich negativ auf ihre neutrale Position und ihre Rolle im Schulhaus auswirken. Die Kinder und Jugendlichen könnten dadurch abgeschreckt werden, dass niederschwellige und freiwillige Angebot der Schulsozialarbeit zu nutzen. Die Implementierung und Organisation eines Pausenkiosks, der durch die Erziehungsberechtigten der Schülerinnen und Schüler betreut wird, kann wiederum ein Handlungsbereich der Schulsozialarbeit sein, wenn sie eine solche Projektarbeit als zielführende Methode einschätzt.

## **Klassenebene**

Das *Definieren und Durchsetzen von Klassenregeln* sowie das *Classroom Management* sind klare Aufgabenbereiche der (Klassen)-Lehrpersonen, da ihnen der Auftrag zum Unterrichten und Führen der Klasse zukommt. Bei der *Stärkung von Selbst- und Sozialkompetenzen* kann der Schulsozialarbeit eine mitwirkende Funktion zukommen, in Form von spezifischen Präventionsprogrammen, die mithilfe der Schulsozialarbeit implementiert, durchgeführt, organisiert oder evaluiert werden. Die Mitwirkungsfunktion der Schulsozialarbeit kann zum einen aus dem Grundsatz der Beziehungsarbeit nach Drilling (2009, S. 107) abgeleitet werden. Die Schulsozialarbeitenden haben laut ihm die Aufgabe, Beziehungen in der Gruppe und damit verbunden Selbst- und Sozialkompetenzen der Individuen zu fördern. Zum anderen kann die Mitwirkung in der Stärkung von Selbst- und Sozialkompetenzen auch durch den übergeordneten gesetzlichen Rahmen abgeleitet werden, auf den sich die Schulsozialarbeit und die Schule stützt. Im Übereinkommen über die Rechte des Kindes wird in Artikel 29, Absatz d, eine ganzheitliche Bildung, welche auf ein friedliches Leben vorbereiten soll, festgeschrieben. Dazu sind Selbst- und Sozialkompetenzen zentral.

## **Individuelle Ebene**

Auf der individuellen Ebene können sowohl *Beziehung stärken* als auch *Eltern miteinbeziehen* als Präventionsaufgaben nach dem Verständnis von Schulsozialarbeit gefasst werden. Das Stärken von Beziehungen zu den Lernenden kann jedoch nur in der sozialen Interaktion stattfinden, was der Schulsozialarbeit in gewisser Weise einen «Nachteil» gegenüber den Lehrpersonen bringt, da letztere häufiger und intensiver in sozialer Interaktion mit den Lernenden stehen. Hier ist jedoch anzufügen, dass die Häufigkeit der Interaktionen nicht zwingend etwas über die Qualität der Beziehung aussagen muss. Auch Drilling (2009, S. 107) betont die Wichtigkeit einer positiven Beziehung der Schulsozialarbeitenden zu den Schülerinnen und Schülern. Er sieht Möglichkeiten für den Aufbau einer solchen in unterschiedlichen, teils zufälligen Begegnungen im schulischen Kontext. Aufgabe der Schulsozialarbeit ist es somit, solche Situationen aktiv mitzugestalten. Hinsichtlich des Aspektes, dass die Schulsozialarbeit in der Antimobbingarbeit auf die Zusammenarbeit mit den Fachpersonen angewiesen ist, erscheint auch das Pflegen der Beziehungen zu den Lehrkräften und zur Schulleitung von grosser Bedeutung zu sein.

Bezogen auf die Präventionsfunktion findet der Einbezug von Eltern höchstens durch Informationen über Haltungen zu und allgemeinen Massnahmen gegen Mobbing sowie durch Einbindung in Projektarbeiten, statt. Der Informationsfluss gegen aussen ist dabei Aufgabe der Schulleitung. Bei Projektarbeiten kann die Schulsozialarbeit wiederum eine mitwirkende Rolle einnehmen.

## 5.3 Behandlung

Bei akuten (bio-)psychosozialen Problemlagen von einzelnen Lernenden sowie von Gruppen oder ganzen Klassen soll die Schulsozialarbeit intervenierend Hilfe anbieten. Nach Speck (2014, S. 82) kann diese Hilfe methodisch, vor allem durch Einzelfallhilfe, Beratung und Vernetzung geleistet werden. Im Konzept zur Schulsozialarbeit der Stadt Bern werden die Einzelfallhilfe, Beratung und Vernetzung für Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Schulleitung sowie Eltern und Erziehungsberechtigte als zentrale Angebote der Schulsozialarbeit beschrieben (Brechtbühl & Jakob, 2013, S. 23-26). Bezogen auf Mobbinginterventionen hat die Schulsozialarbeit somit einen beratenden und vernetzenden Auftrag. Der Behandlungsbegriff lässt sich aber auch auf den Auftrag der Schule gegen Mobbing übertragen. Wie in Kapitel 4.1.1 ausgeführt, kommt der Schule ein indirekter Auftrag zu, Schülerinnen und Schüler vor Mobbing zu schützen, da sie für deren Wohlbefinden, psychische und physische Unversehrtheit sowie einer gesunden Entwicklung in der Schule verantwortlich ist. Folgend soll deshalb noch klarer ausdifferenziert werden, wem welche Aufgaben in der Behandlung zukommen.

Wie aus der Präventionsdefinition des vorhergehenden Kapitels hergeleitet werden kann, sind alle Massnahmen gegen Mobbing, die auf bestimmte Personen(-gruppen) gerichtet sind, als Behandlung zu verstehen. Darunter können somit neben der Intervention auch Aspekte der Prävention und Nachsorge von Mobbing fallen. Ziegele (2014, S. 38) betont deshalb auch, dass die Unterscheidung zwischen Behandlung und Prävention als Kontinuum zu verstehen ist und sich Aspekte teilweise überlagern oder sich gegenseitig enthalten. Die präventive Ebene wurde im vorherigen Kapitel bereits ausführlich analysiert. Es hat sich dabei gezeigt, dass viele Mobbingmassnahmen auf dieser Ebene allgemeiner Art sind und somit nicht der Behandlung zuzuordnen sind. Wie aus Kapitel 3.1 hervorgeht, sind trotzdem einige präventive Mobbingmassnahmen zu finden, welche sich spezifisch an Schülerinnen und Schüler richten und sich somit der Behandlungsfunktion unterordnen lassen. Scheithauer et al. (2003, S. 127/128) nennen als Beispiele dazu Verhaltenstrainings, Methoden zu Selbstmanagement, Peer-Mediation und Streitschlichtprogramme. Auf das Beratungsangebot bezogen ergeben sich also behandelnde Aufgaben für die Schulsozialarbeit. Wie in Kapitel 2.1.2 und 2.2.2 beschrieben wird, ist Mobbing etwas Prozesshaftes, das schleichend entsteht und sich mit der Zeit mehr und mehr verfestigt. In Beratungsangeboten kann die Schulsozialarbeit hier also Vermittlung in Konfliktsituationen zwischen Einzelpersonen oder Gruppen leisten sowie Schülerinnen und Schüler im Umgang mit schwierigen sozialen Situationen beraten. Weiter kann sie Lehrpersonen beraten, wenn diese Schwierigkeiten mit dem Durchsetzen oder Aufrechterhalten des Classroom Managements haben. In der niederschweligen und freiwilligen Beratung kann ausserdem auch Beziehungsarbeit gestaltet

werden, was wiederum einen präventiven Charakter hat, da die Lernenden weitere mögliche Vertrauenspersonen erhalten, denen sie sich bei Schwierigkeiten zuwenden.

## Mobbingintervention

In der akuten Mobbingintervention scheint es besonders wichtig, dass die Zuständigkeitsbereiche und Verantwortlichkeiten aller Beteiligten klar sind, damit schnell und zielführend gehandelt werden kann. In Kapitel 4.3 zeigt sich jedoch, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Schulsozialarbeit nicht in allen Bereichen gleich gut funktioniert und gewisse Unsicherheiten vorhanden sind. Da der gesetzliche Auftrag der Schule (und der Schulsozialarbeit) nur einen Handlungsrahmen vorgibt, müssen spezifische Aufgabenbereiche aufgrund der jeweiligen Rolle im interdisziplinären Austausch geklärt werden. Inwiefern dies an einzelnen Schulen gelingt, kann in dieser Arbeit nicht beantwortet werden, es wird deshalb in erster Linie analysiert, welche Aufgabenteilung aus professioneller Sicht anzustreben ist.

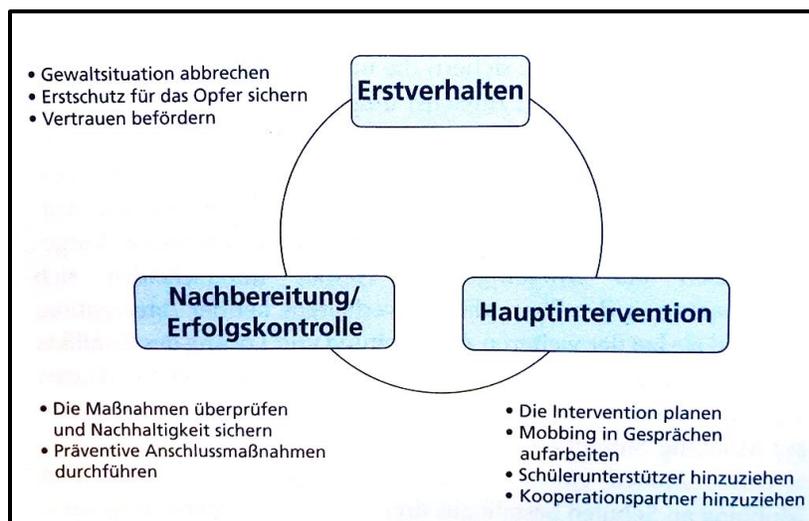


Abbildung 11. Drei Phasen des allgemeinen Interventionsablaufs. Nach Wachs et al., 2016, S. 106.

Aus Abbildung 11 gehen die drei Phasen eines allgemeinen Interventionsablaufs nach Wachs et al. (2016, S. 106-118; vgl. Kapitel 3.2.1) hervor. Da dieser Ablauf für Lehrpersonen erarbeitet wurde, richtet er sich vornehmlich an sie. Weitere Unterstützende werden erst am Ende der Hauptintervention einbezogen. Das *Erstverhalten* hängt jedoch in erster Linie davon ab, wer in einer akuten Mobbingssituation vor Ort ist. Dies mag oft die Lehrperson sein, da sie am meisten Zeit in der Interaktion mit den Lernenden verbringt, die Schulleitung oder Schulsozialarbeit kann jedoch auch involviert sein. Um die von Wachs et al. empfohlenen Schritte adäquat umzusetzen, empfiehlt es sich, möglichst früh in der Intervention weitere Kooperationspartner/innen herbeizuziehen. Allenfalls kann ein vertrauensvoller Erstschutz des Opfers nicht alleine durch die Lehrperson gewährleistet werden, da sie einerseits weiterhin für die gesamte Klasse zuständig ist und

andererseits die Mobbingssituation klären sollte. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass die Lehrperson in gewisser Weise «Teil des Problems» sein könnte, da sie die Mobbingdynamiken zuvor nicht wahrnahm oder bewusst nicht unterband (vgl. Kapitel 2.2.4), was zu einer fehlenden Vertrauensbasis führen kann. Schulsozialarbeitende können hier einerseits, je nach Beziehungsaufbau, dabei helfen, dem Opfer Schutz und Zuversicht zu vermitteln, andererseits können sie bei der Situationsklärung helfen. Auch die Schulleitung sollte frühzeitig informiert werden, damit sie formelle Schritte prüfen kann und allenfalls den Informationsfluss gegen aussen planen kann. Nach Artikel 89 Absatz 1, des LAV ist die Schulleitung ausserdem für die pädagogische Leitung und die Personalführung verantwortlich (BSG 430.251.0). Durch ein frühes Einbeziehen der Schulleitung kann sie ihrer Aufgabe nachkommen, operative Entscheide zu fällen und Handlungsschritte mit den Beteiligten zu koordinieren.

In der Hauptintervention geht es darum, eine methodische Intervention gegen die vorhandene Mobbingproblematik durchzuführen. Dabei kann zum Beispiel ein spezifisches Antimobbing-Programm in der Klasse durchgeführt werden oder das Thema wird allgemein in der Klasse und mit den Betroffenen besprochen. Da es viele erprobte und evaluierte Interventionsprogramme gegen Mobbing gibt (vgl. Schubarth, 2020, S. 141/142; Jannan, 2015, S. 138), empfiehlt es sich aus fachlicher Sicht auf ein solches zurückzugreifen. Die Schulsozialarbeit kann hier eine mitwirkende oder behandelnde Rolle einnehmen, je nach gewählter Intervention. Schulsozialarbeitende können einerseits ihnen bekannte Programme den Lehrpersonen vorstellen, Materialien zur Verfügung stellen und allenfalls bei der Durchführung unterstützen. Andererseits können sie die Schule mit Fachstellen vernetzen. Ergänzend können sie eigene Methoden der Mediation, Krisenintervention sowie systemisch-lösungsorientierte Beratung in den Prozess einbringen, wo dies sinnvoll ist. Bei schwerwiegenden Mobbingfällen kann ausserdem ein Schulausschluss von Täterinnen oder Tätern sowie ein Schulwechsel des Opfers Thema werden. Wie aus Kapitel 3.2.3 und 4.1.3 hervorgeht, ist hier die Schulleitung in der Verantwortung, wobei die Entscheidungsmacht über einen Wechsel letztlich bei der Schulkommission liegt. Nach Brechbühl und Jakob (2013, S. 25) soll die Schulsozialarbeit die Schulleitung in einem solchen Entscheidungsprozess beratend unterstützen. Straf- und zivilrechtliche Massnahmen müssen grundsätzlich durch die Betroffenen und deren Erziehungsberechtigten ausgelöst werden (Kapitel 3.2.3). Eine wichtige Aufgabe der Schulsozialarbeit in der akuten Intervention erscheint auch zu sein, notwendige Triage zu lancieren und wenn nötig Betroffene zur Triage zu bestärken. Die Schulsozialarbeit kann als Verbindung der Schule mit der Jugendhilfe angesehen werden (vgl. Kapitel 4.2.1). So arbeitet die Schulsozialarbeit ressourcenorientiert und hat die Ressourcen der ausserschulischen Jugendhilfe im Blick (vgl. Kapitel 4.2.5). In Härtefällen kann es sinnvoll sein, ausserschulische Unterstüt-

zungsangebote einzubeziehen oder an sie weiterzuvermitteln. Hinsichtlich Härtefälle von Mobbing könnte hier die Polizei, die Kinder- und Jugendpsychologie, Mobbingfachstellen oder Brückenangebote bei einem Schulausschluss von Bedeutung sein. Je nach Verlauf der Fallarbeit auf individueller Ebene mit Opfer oder Täterschaft können auch Familienberatungsstellen, Sportvereine, Jugendtreffangebote und verschiedene weitere Angebote der Jugendhilfe Thema werden.

Die Phase der Nachbereitung und Erfolgskontrolle deckt sich zu einem grossen Teil mit der Mobbingnachsorge, weshalb hier direkt an dieser angeknüpft wird.

### **Mobbingnachsorge**

In der Mobbingnachsorge soll einerseits geprüft werden, ob die Mobbingdynamiken nachhaltig aufgelöst wurden, weiter geht es darum, die in Mobbing involvierten Schülerinnen und Schüler nach erfahrenem Mobbing adäquat zu begleiten, damit sie mit gestärkter Resilienz aus der Situation kommen und schliesslich sollen Massnahmen ergriffen werden, um zukünftige Mobbingfälle zu vermindern. Der erste Aspekt kann durch eine Evaluation der getroffenen Massnahmen erfüllt werden. Hier erscheint wiederum die Lehrperson, welche am meisten in der Interaktion mit der Klasse steht, in der Pflicht zu sein, die Entwicklung der Klasse im Schulalltag zu beobachten. Die Beobachtungen können in einem Interdisziplinären Austausch mit der Schulsozialarbeit bewertet und evaluiert werden.

Die systematische Nachsorge von Betroffenen ist, wie in Kapitel 3.3 ausgeführt, im deutschsprachigen Raum eher noch unbekannt. Die Autoren erkennen darin jedoch ein mögliches Handlungsfeld der Schulsozialarbeit, da sie mit ihren Beratungsmethoden sowohl individuelle wie auch gruppenbezogene Nachsorgeprogramme durchführen könnte.

Drilling (2009, S. 108) nennt als Grundsatz der Schulsozialarbeit, prozessorientiert zu arbeiten und sich nicht mit dem Lösen der vordergründigen Probleme zufriedenzustellen. Programme wie das vorgestellte *Social skills training* bieten sich dabei als mögliche Technik für die Schulsozialarbeit an, um einen Aspekt der vielschichtigen Herausforderungen anzugehen. Aufgrund der nur wenig vorhandenen Programme könnten Methoden der Sozialen Arbeit genutzt werden, um Selbst- und Sozialkompetenzen der Kinder und Jugendlichen in Beratungssettings oder Projektarbeiten zu stärken. Gerade die übergeordnete Kernmethode der Schulsozialarbeit *Empowerment*, welche sich auf Individual- und Gruppenebene anwenden lässt, scheint hier passend zu sein. Die Leitidee des *Empowerments* lautet nach Stimmer (2012, S. 156), mit einem allgemeinen Vertrauen in die Kompetenzen der Menschen, dabei zu unterstützen, die in den Hintergrund geratenen Fähigkeiten der Klientinnen und Klienten wieder zu finden. Ein weiterer Aspekt, der die Schulsozialarbeit durch das freiwillige und niederschwellige Beratungssetting angehen kann, sind

die Problematiken und Schwierigkeiten, welche im Hintergrund auf Mobbingdynamiken einwirken und zuerst ergründet werden müssen. Wie in Kapitel 2.2.3 erwähnt, können hier unter anderem negative Erziehungsstile, Gewalterlebnisse oder Konflikte in der Familie genannt werden.

### **Ein möglicher Interventionsansatz für die Schulsozialarbeit.**

Wachs et al. (2016, S.109/110) erachten es gerade in der Hauptintervention als wichtig, Lehrpersonen zu entlasten und die Verantwortung auf verschiedene Schultern zu verteilen. Zusätzlich nennen sie die Möglichkeit, gewisse Phasen der Intervention an eine andere Fachperson abzugeben. Auch die Autoren dieser Bachelorarbeit erachten es aus verschiedenen Gründen als sinnvoll, das methodische Vorgehen in der Interventionsphase an eine andere Fachperson abzugeben. So könnte es sein, dass die kommunikativen und methodischen Fähigkeiten der Lehrperson nicht genügend ausgeprägt sind, um Mobbing in der Gruppe aufzuarbeiten. Das methodische Aufarbeiten von Mobbing in der Gruppe erfordert hohe Gesprächsführungskompetenzen. Ausserdem könnte es sein, dass die Lehrperson zur negativen Dynamik in der Klasse beigesteuert hat und daher eine positive Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen fehlt. Weiter sind auch mediatorische Kompetenzen erforderlich, welche die Lehrperson aufgrund der Einbindung in der Klasse nur begrenzt leisten kann. Es ist notwendig die verschiedenen Perspektive der involvierten Schülerinnen und Schüler einnehmen zu können. Ob die Lehrperson, welche täglich mit den Kindern und Jugendlichen in der Interaktion ist und dabei von verschiedenen Situationen geprägt ist, diese Perspektivenübernahme noch einnehmen kann ist fraglich. Laut Ziegele (2014, S.68/69) gehört es zur Schlüsselkompetenz der Schulsozialarbeit Wissen über Interaktionen und Kommunikationen zu besitzen. Wissen, das Fachpersonen der Sozialen Arbeit unter anderem auch aus ihren Bezugsdisziplinen der Psychologie und der Soziologie besitzen. Zusätzlich könnte hier auch das Wissen zur systemischen- und lösungsorientierten Beratung hilfreich sein. Es scheint also eine Alternative zu sein, dass die Schulsozialarbeit einen der evaluierten Antimobbing-Interventionsansätze durchführt. Dafür ist jedoch ein Interventionsansatz notwendig, welcher mit der Ausrichtung und den Arbeitsweisen der Schulsozialarbeit übereinstimmt.

Der *No Blame Approach* kann ein wirkungsvoller und passender Ansatz für die Schulsozialarbeit darstellen. Zwischen der Arbeitsweise der Schulsozialarbeit und dem Ansatz können nämlich verschiedene Verbindungen erkannt werden. Der Ansatz ist mit der übergeordneten Kernmethode der Schulsozialarbeit *Empowerment* gut zu verbinden. In der Methode Empowerment (Stimmer, 2012, S. 156) sind Prinzipien wie Ressourcenorientierung, Partizipation und Selbstbestimmung zentral. Klientinnen und Klienten sollen beim Aufbau von Kompetenzen unterstützt werden, damit sie zukünftig selbstbestimmt zur Lösung kommen können. Weiter wird auf die Zukunft und die Problemlösung fokussiert, nicht auf die Vergangenheit und den Konflikt (S. 159/160).

Beim No Blame Approach werden genau diese Ressourcen der Gruppe hinsichtlich der Lösung von Mobbing genutzt. Kinder und Jugendliche der Klasse, die bis anhin das Mobbing geduldet und verschwiegen haben, werden aktiviert. Verschiedene Mobbinginvolvierte werden also direkt in die Entwicklung der Lösung miteinbezogen (vgl. Kapitel 3.2.2). Alsaker (2017, S. 220) erachtet die Bereitschaft und den Mut der Kinder und Jugendlichen, Zivilcourage zu leisten, als wichtigen Aspekt, um Mobbing in der Klasse zu stoppen. Hier setzt der Ansatz an und bestärkt die Kinder und Jugendlichen durch die Entwicklung von Lösungen, diesen Mut aufzubringen. Zusätzlich nehmen die Kinder und Jugendlichen freiwillig am Interventionsprozess teil. Es wird dabei kein Druck ausgeübt, die Selbstbestimmung bleibt bestehen. Weiter entsteht dadurch auch kein Widerspruch hinsichtlich des freiwilligen Angebotes der Schulsozialarbeit. Im Ansatz wird explizit auf Schuldzuweisungen und Sanktionen verzichtet. Der Täterschaft wird die Möglichkeit gegeben, selbst ein Unrechtsbewusstsein zu entwickeln. Je nach Härtegrad des Mobbings stellt sich hier die kritische Frage, ob diese Methode wirklich in der Lage ist, eine Betroffenheit und ein Umdenken bei der Täterschaft zu bewirken. Ist dies nicht der Fall, so könnte das Involvieren und Beiziehen von spezifischen Mobbingfachstellen oder sogar der Polizei angebracht sein.

## 5.4 Kernaufgaben der Schulsozialarbeit gegen Mobbing

In diesem Kapitel kristallisierten sich verschiedene Massnahmen der Antimobbingarbeit heraus, die, begründet durch den gesetzlichen Auftrag, den Kompetenzbereich, die fachliche Expertise oder die methodische Ausrichtung, primär der Schulsozialarbeit zugeordnet werden können. Die sich daraus ergebenden Kernaufgaben für die Schulsozialarbeit werden folgend nochmals zusammengefasst und anhand einer grafischen Darstellung veranschaulicht:

### **Früherkennung**

*Sensibilisierung:* Die Schulsozialarbeit nimmt eine unterstützende Rolle ein in der Sensibilisierung der Schule. Ziel ist es dabei, möglichst alle pädagogischen Fachkräfte der Schule auf Anzeichen von- und konstruktive Verhaltensweisen gegen Mobbing zu sensibilisieren. Als mögliches Gefäss dafür könnten Kollegiumssitzungen oder Intervisionen genutzt werden. Die Schulsozialarbeit kann dies fachlich entweder selbst leisten oder gegebenenfalls spezifische Fachpersonen miteinbeziehen.

*Vernetzung:* Da Vernetzung eine spezifische Methode der Schulsozialarbeit ist, kann sie auch hier eine unterstützende Rolle einnehmen, indem sie sich selbst, wie auch die jeweilige Schule, mit relevanten Kooperationspartnerinnen und -Partnern vernetzt. Als Beispiele dazu können Mobbingfachstellen, schulpsychiatrische und -psychologische Dienste sowie Polizei und Behörden genannt werden.

*Interdisziplinärer Austausch & Coaching:* Auf individueller Ebene können Schulsozialarbeitende Lehrkräfte im interdisziplinären Austausch unterstützen, indem sie eine weitere Perspektive in von der Lehrperson wahrgenommene Situationen bringen. Durch den Austausch können sie ausserdem ein situatives Coaching der Lehrpersonen leisten, indem sie Haltungs- und Handlungsfragen mit ihnen klären.

## **Prävention**

*Konzeptarbeit:* Die Erarbeitung und Implementierung eines Antimobbing-Konzeptes stellen eine zentrale präventive Massnahme auf Schulebene dar, da die Problematik sowie der Umgang mit ihr systematisch thematisiert und generell abstrakt geregelt wird. Die Schulsozialarbeit nimmt hier eine mitwirkende Rolle ein, indem sie die Erarbeitung eines Konzeptes, wenn nötig, einfordert, fachliches und methodisches Wissen zur Thematik in den Prozess miteinfließen lässt und allenfalls weitere Fachpersonen miteinbezieht. Die leitende Rolle liegt dabei bei der Schulleitung.

*Stärkung Selbst- und Sozialkompetenzen:* Das Bilden und Fördern von Selbst-/Sozialkompetenzen ist im Grundsatz Aufgabe der Schule. Durch den neuen Lehrplan wird diese Kompetenzentwicklung auch noch stärker in den Unterricht eingebunden. Der Schulsozialarbeit kann dabei jedoch insofern eine mitwirkende Rolle zugeschrieben werden, als dass sie (Präventions-)Programme zur Stärkung dieser Kompetenzen mitorganisiert und -durchführt. Hierbei kann sie Methoden der Sozialen Arbeit in Form von Projektarbeit in den Unterricht einbringen.

*Beziehungsarbeit:* Beziehungsarbeit kann als einer der Grundpfeiler von Mobbingprävention gesehen werden, da sie den Kindern und Jugendlichen positive Beziehungserfahrungen ermöglicht und eine Vertrauensbasis schafft. Die Beziehungsarbeit ist zwar für Lehrpersonen ähnlich zentral wie für Schulsozialarbeitende, aufgrund des Arbeitssettings, müssen sich Schulsozialarbeitende jedoch aktiver um diese bemühen, weshalb sie für letztere als Kernaufgabe auf individueller Ebene verstanden werden kann. Der Aspekt, dass die Schulsozialarbeit keine Selektionen und Qualifikationen vornehmen muss, kann eine positive Beziehungsarbeit mit den Kindern und Jugendlichen begünstigen. Zusätzlich bietet die Methode der klientenzentrierten Gesprächsführung passende Grundhaltungen, um eine positive Beziehung aufbauen zu können.

## **Behandlung**

*Durchführung Interventionsprogramm:* Aufgrund fachlicher und methodischer Kompetenzen zur (Krisen-)Intervention, macht es Sinn, Schulsozialarbeit bei der Implementierung, Durchführung und Evaluation eines Interventionsprogrammes aktiv miteinzubinden. Ob sie dabei eher eine mitwirkende oder behandelnde Rolle einnimmt, hängt von der Schulleitung und der interdisziplinären Zusammenarbeit ab. Aus fachlicher Sicht übernimmt die Schulsozialarbeit eine behandelnde Rolle. Sie eignet sich daher dazu, unter Einbindung der Schule, ein allfälliges Interventionsprogramm durchzuführen.

*Triage:* Durch ihre fachliche Expertise und die Vernetzung mit weiteren Institutionen kommt der Schulsozialarbeit in der Interventionsphase die Aufgabe zu, wenn notwendig zu triagieren oder zur Triage zu bestärken. Das soll heissen, dass die Schulsozialarbeit gemeinsam mit den Lehrkräften und der Schulleitung bei Bedarf Fachstellen oder Behörden einschaltet, herbeizieht und ihnen Aufgaben übergibt. Dies sollte unter Einbezug des Wissens und des Willens der betroffenen Schülerinnen und Schülern und in Absprache mit den Erziehungsberechtigten geschehen.

*Beratung & Stärkung Resilienz:* Eine zentrale Methode der Schulsozialarbeit stellt die systemisch-lösungsorientierte Beratung von Klientinnen und Klienten dar. Als Massnahme gegen Mobbing kann sie auf individueller Ebene in der Prävention, Intervention, wie auch in der Nachsorge eingesetzt werden. Schulsozialarbeitende nehmen dabei eine behandelnde Rolle ein, da sie die Betroffenen bezogen auf eine Problematik beraten.

Diese Aufgaben(-bereiche) werden in Abbildung 12 anhand der zentralen Funktionen der Schulsozialarbeit in den Dimensionen *Handlungsformen-* und *Handlungsebenen von Mobbing-massnahmen* verortet. Insbesondere die Handlungsformen sollen dabei als zirkulär verstanden werden, weshalb in der Grafik zum Beispiel Aufgaben im Bereich der Prävention auch in der Nachsorge wieder aufgenommen werden.

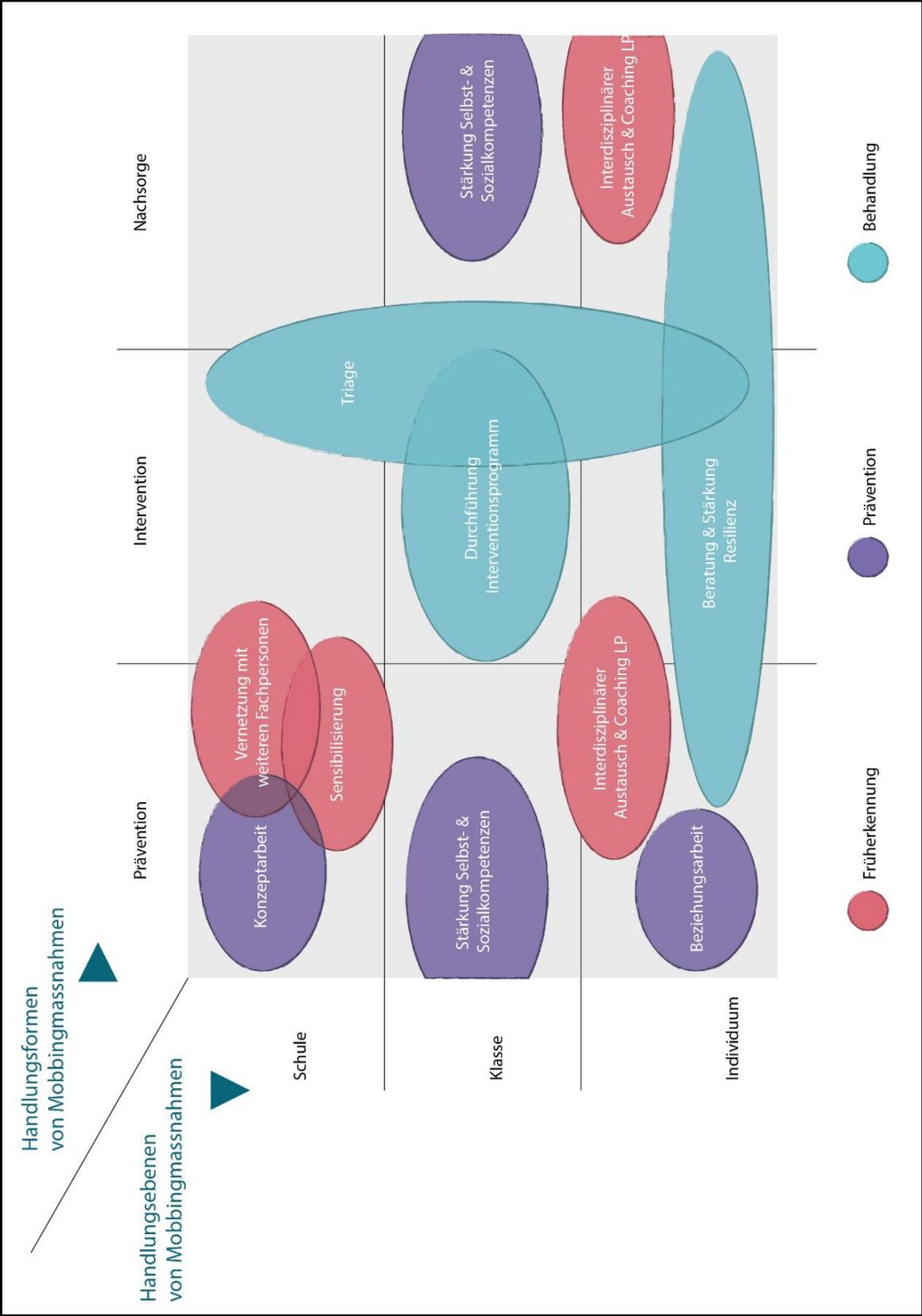


Abbildung 12.12. Kernaufgaben der Schulsozialarbeit gegen Mobbing

## 6 Fazit

Aufgrund der in der Einleitung beschriebenen Ausgangslage zu Mobbing an Schulen stellte sich für die Autoren dieser Bachelorthesis die Frage, inwiefern Schulsozialarbeit etwas gegen diese Problematik unternehmen kann. Es ergab sich dabei folgende Fragestellung:

*Wie kann die Schulsozialarbeit, anhand ihres Auftrags und in Kooperation mit der Schule, Antimobbingarbeit leisten?*

Um die Fragestellung zu beantworten, erstellten die Autoren Teilfragen, die sie in vier Kapiteln anhand einer systematischen Literaturarbeit bearbeiteten. Für die Literaturarbeit wurden aktuelle und relevante Theorien, Studien, Gesetzestexte sowie fachspezifische Konzepte, Handlungsansätze und Leitlinien zu den Teilfragen konsultiert. Die Erkenntnisse aus der Fachliteratur wurden in den einzelnen Kapiteln dargestellt, erläutert, kritisch differenziert und schliesslich in einen gemeinsamen Kontext gesetzt. Aus der Auseinandersetzung mit den Teilfragen ergaben sich die leitenden Kapitel *Mobbing an Schulen*, *Umgang mit Mobbing* sowie *Auftrag und Verantwortlichkeit*. Die Fokusse der einzelnen Kapitel wurden schliesslich im Kapitel *Antimobbingarbeit aus dem Blick der Schulsozialarbeit* zu einer Synthese gebracht.

Folgend werden anhand der im Einleitungsteil gestellten Teilfragen die in dieser Arbeit gewonnen Erkenntnisse präsentiert und darauf aufbauend, die Hauptfrage abschliessend beantwortet:

### **Was ist Mobbing und wie lässt sich das Phänomen erklären?**

Mobbing wird erst seit den 1970er Jahren systematisch von den Sozialwissenschaften untersucht. Anfangs dominierte dabei ein dichotomes Verständnis von Täter/in und Opfer. Aktuelle Theorien und Forschungsarbeiten, die versuchen das Phänomen Mobbing zu erklären, geben insgesamt ein systemisch-prozesshaftes Verständnis von Mobbing wieder. Einerseits wird der Aspekt der Gruppendynamik betont, in der alle Involvierten eine mehr oder weniger aktive Rolle einnehmen und dadurch das Mobbingverhalten aufrechterhalten oder sogar verstärken. Andererseits zeigt sich, dass sich der Täterschaft, den Opfern und weiteren Agierenden keine trivialen Merkmale zuschreiben lassen, die ihre Rolle in der Interaktion determinieren. Vielmehr zeigt sich, dass Ursachen für Mobbing komplex sein können und teilweise erst durch die Dynamik entstehen.

Trotzdem lassen sich Faktoren benennen, die Mobbingverhalten begünstigen. Bei der Täterschaft zeigt sich, entgegen früheren Thesen, tendenziell eine hohe Selbstsicherheit und Popularität in der Gruppe. Weiter können das Erleben von Gewalt in der Familie sowie vernachlässigte Erziehung als Risikofaktoren für Täter/innen genannt werden. Bei Opfern lässt sich insgesamt

das *Anderssein* (Äusserlichkeiten, Verhaltensweisen und weitere Dispositionen) als risikoe erhöhend nennen. Im Kontext der Schule sind die Strukturen der Schule sowie das soziale Klima und die Lernkultur in den Klassen als Risikofaktoren zu nennen.

Mobbing stellt eine systematische Form von Gewalt dar, die sich innerhalb einer Gruppe über einen längeren Zeitraum wiederholend auf ein unterlegenes Opfer richtet. Das Phänomen ist dabei gerade an Schulen stark verbreitet, in der Schweiz geben rund zehn Prozent der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler an, mehrmals pro Monat Mobbing Erfahrungen ausgesetzt zu sein. Folgen von erlebtem Mobbing zeigen sich in, teils massiven, psychischen und psychosomatischen Symptomen, die kurz- bis langfristig anhalten können. Opfer verlieren an Selbstwert und Selbstsicherheit und ihre schulischen Leistungen lassen nach. Auch bei Täterinnen und Tätern lassen sich Folgen für die psychische und physische Gesundheit feststellen. Die Häufigkeit von Mobbing an Schulen und die negativen Folgen auf die Gesundheit der Betroffenen lassen einen klaren Handlungsbedarf erkennen.

### **Wie wird gegen Mobbing an Schulen vorgegangen?**

In der Literatur zu Antimobbingarbeit steht der Fokus stark auf der Lehrperson. Sie befindet sich am meisten in der Interaktion mit der Klasse und steht den Kindern und Jugendlichen am nächsten. Die Lehrkraft agiert dabei als Vorbild für die Schülerinnen und Schüler und hat hinsichtlich dem Phänomen Mobbing die Chance wichtige Werte wie Respekt, Zivilcourage und die Anerkennung der Vielfalt vorzuleben. Damit sie diese Vorbildrolle einnehmen kann, ist eine positive, von Vertrauen geprägte Beziehung zentral. Zusätzlich hat sie die Aufgabe, in der Klasse klare Grenzen und Regeln zu setzen und in ihrem Handeln stringent zu sein, damit sich die Kinder und Jugendlichen orientieren können. Weiter wird der Lehrperson auch im aktiven Wahrnehmen und Beobachten von Dynamiken sowie im gezielten Reagieren bei Gewalthandlungen eine zentrale Rolle zugeschrieben.

In der Fachliteratur werden Massnahmen gegen Mobbing unterschiedlich kategorisiert. Die Unterscheidung, welche sich in ihren Grundzügen am häufigsten wiederfindet, ist jene nach den zwei Handlungsformen Prävention und Intervention. Da dieser Unterscheidung der Aspekt von nachbetreuenden Massnahmen fehlt, wurde in der Arbeit ausserdem die (in der Fachliteratur weniger präsente) Dimension der Mobbingnachsorge berücksichtigt. Die Form der Prävention versucht, potenzielle Mobbingfälle zu verhindern. Das Erarbeiten eines Mobbingkonzeptes kann hier als wichtiges Instrument genannt werden. Es kann der Schule und ihren Fachpersonen ein einheitliches Vorgehen, Verhalten und Werteleben vorgeben und so beim vielschichtigen Phänomen

Mobbing Orientierung bieten. Damit erst keine negativen Dynamiken entstehen, ist in der präventiven Arbeit mit der Klasse das Erlernen von Selbst- und Sozialkompetenzen zentral. Sich in sein Gegenüber einfühlen zu können und wenn nötig bei Ungerechtigkeiten Zivilcourage zu leisten, ist nicht selbstverständlich und muss erst erlernt werden. Eine zweite Form der Antimobbingarbeit ist die Intervention. In der Intervention wird in, sich entwickelnde oder schon bestehende Mobbing-situationen eingegriffen. Um die meist negative und herausfordernde Dynamik zu bewerten und passende Massnahmen zu ergreifen, nimmt die Kooperation von verschiedenen Fachpersonen der Schule Wichtigkeit an. Auch das Einbeziehen von externen Fachpersonen könnte hier, je nach Härtegrad der Mobbing-situation, angebracht sein. Hilfe im methodischen Vorgehen können verschiedene evaluierte Interventionsansätze bieten. Ein Beispiel ist der *No Blame Approach*, welcher beim Aufarbeiten von Mobbing nicht nur Täterschaft und Opfer einbezieht, sondern die negative Dynamik mithilfe der Gruppe lösungsorientiert-nichtkonfrontativ angeht.

Die dritte Handlungsform von Antimobbingarbeit ist die Nachsorge. Es soll in der Nachsorge einerseits darum gehen, die Opfer auch nach der Mobbing-situation noch zu begleiten und zu unterstützen. Sie sollen in ihren Sozialkompetenzen gestärkt werden, um so das Risiko minimieren zu können, in weitere Mobbing-situationen involviert zu werden. Andererseits soll es auch darum gehen, den Umgang mit möglichen weiteren Angriffen zu trainieren. Das angeschlagene Selbstwertgefühl kann durch die Nachsorge positiv verändert werden. Es kann dabei aber nicht nur auf individueller Ebene gearbeitet werden. Auch auf Klassen- und Schulebene kann Nachsorge betrieben werden. Da die einzelnen Handlungsformen als zusammenhängend und prozesshaft verstanden werden, schliesst die Nachsorge hier an präventive Massnahmen an.

### **Welche Funktionen und damit verbundenen Rollen übernehmen Schule und Schulsozialarbeit und wie arbeiten sie, bezogen auf Antimobbingarbeit, zusammen?**

Die Schule liegt in der Schweiz im Verantwortungsbereich der Kantone. Sie hat unter anderem die Funktion Werte und Normen zu reproduzieren und einen Sozialisationsprozess zu ermöglichen, damit Kinder und Jugendlichen in die Gesellschaft eingegliedert werden können. Im Volksschulgesetz des Kantons Bern sind die übergeordneten und allgemeinen Aufgaben der Schule festgeschrieben. Als Kernauftrag der Schule kann die gesunde, persönliche und soziale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler bezeichnet werden. Aus diesem Kernauftrag ergibt sich ein klarer Auftrag der Schule, Mobbing und Gewalt schon präventiv angehen zu müssen. Dieser Auftrag widerspiegelt sich im Lehrplan 21, welcher die konkreten Bildungsziele vorgibt. Die Schule hat darin die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler in überfachlichen methodischen, personalen - und sozialen Kompetenzen zu bilden. Gerade die Personalen und sozialen Kompetenzen sind in der Antimobbingarbeit von grosser Relevanz. Mobbing stellt ein gruppenspezifisches Phänomen

dar, welches durch vermehrte Empathiefähigkeit, Perspektivenübernahme, Zivilcourage und weiteren Selbst- und Sozialkompetenzen der Kinder und Jugendlichen verringert oder verhindert werden könnte. Aus der *Bundesverfassung* und dem *Übereinkommen über das Recht des Kindes* lässt sich der Kernauftrag der Schule ableiten und zusätzlich lassen sich weitere verpflichtende Gesetze erkennen. So müssen Kinder und Jugendliche unter der Obhut der Schule vor Gewalt und Diskriminierung geschützt werden. Daraus kann wiederum eine klare Aufgabe und eine Verantwortlichkeit der Schule abgeleitet werden. Bei akuten Mobbingfällen muss die Schule intervenierend handeln. Es zeigt sich also, dass die Schulleitung als operative Führung der Schule und die Lehrpersonen als pädagogische Fachkräfte in der Verantwortung sind, Mobbing zu verhindern und anzugehen. Die Schule hat also neben der Funktion hinsichtlich der Ökonomie zu bilden, zu qualifizieren, zu selektionieren und auch die psychosoziale Erziehung der Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten.

Die Schulsozialarbeit ist im Kanton Bern ein eigenständiges Angebot der Jugendhilfe und kann der Schule als ergänzendes Mittel bereitgestellt werden. Hierüber kann die verantwortliche Gemeinde der jeweiligen Schule eigenständig entscheiden. Die Schulsozialarbeit arbeitet ebenfalls im Rahmen des Bildungsauftrages und im Sinne der Rechte des Kindes und bringt zusätzlich den professionellen Blick sowie die Mandate der Sozialen Arbeit in die Schule hinein. Aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen, welche die Schulsozialarbeit in den Gemeinden und Kantonen besitzt, ist es schwierig eine klare und einheitliche Ausrichtung der Schulsozialarbeit zu definieren. Die Ziele, Funktionen und damit verbundenen Aufträge konnten in dieser Bachelorthesis jedoch zu einem gewissen Grad differenziert werden. Es lässt sich aus dem Fachdiskurs erkennen, dass die Schulsozialarbeit hinsichtlich der gesunden Entwicklung und der erfolgreichen Sozialisation und Integration der Kinder und Jugendlichen gleiche Ziele verfolgt wie die Schule, jedoch frei von der Qualifizierungs- und Selektionsfunktion ist. Dadurch kann die Schulsozialarbeit ihren Fokus auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen richten und dabei unterstützen, die psychosoziale Erziehung in der Schule zu Verankern.

In gemeinsamer und gleichberechtigter Zusammenarbeit geht es also darum, die Kernaufgabe der gesunden Entwicklung zum Wohl der Schülerinnen und Schüler zu erfüllen. Die Schulsozialarbeit fokussiert sich darauf, die Schule auf einer Metaebene bei der Früherkennung von persönlichen und sozialen Problemen der Kinder und Jugendlichen zu unterstützen. Hier gehört auch die allgemeine Vernetzung der Schule mit externen Hilfesystemen dazu. Präventiv soll die Schulsozialarbeit dabei mitwirken, dass eine gesunde Entwicklung der Kinder und Jugendlichen gewährleistet werden kann und dabei auch keine Probleme entstehen. Bei akuten sozialen und persönlichen Problemen ist die Kernaufgabe der Schulsozialarbeit, intervenierende Massnahmen zu lancieren, um dabei den Blick auch auf den Schutz der Kinder und Jugendlichen zu richten.

Eine mögliche Triage mit externen Hilfesysteme zu lancieren, ist eine weitere mögliche und notwendige Aufgabe.

Schule und Schulsozialarbeit sind also aufgrund der gleichen Ziele und Aufträge dazu verpflichtet interdisziplinär zusammenzuarbeiten. Gerade beim vielschichtigen Phänomen Mobbing ist es wichtig, dass sich alle in die gleiche Richtung bewegen und das Wissen maximiert wird. Lehrpersonen, Schulleitung, Schulsozialarbeitende und Schulkommission sollten alle ein Verantwortungsgefühl hinsichtlich der Antimobbingarbeit besitzen und sich im Klaren sein, dass sie aufeinander angewiesen sind, um nachhaltige Antimobbingarbeit zu betreiben. Die Aufgabenbereiche und die damit verbundenen Rollen sollten für alle klar definiert werden. Zusätzlich sollte die Schulleitung ihrer Vorbildrolle gerecht werden und die interdisziplinäre Arbeit hinsichtlich der Qualitätsentwicklung der Schule fördern.

### **Wie kann die Schulsozialarbeit, anhand ihres Auftrags und in Kooperation mit der Schule, Antimobbingarbeit leisten?**

Die Schulsozialarbeit kann ihren Teil dazu beitragen, dass in der Schule die gesunde bio-psycho-soziale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen gewährleistet und aktiv gefördert wird. Dieser Beitrag ist jedoch stark von den Rahmenbedingungen abhängig. Hinsichtlich des vielschichtigen und komplexen Phänomens Mobbing, welches die gesunde Entwicklung gefährdet, konnten in dieser Bachelorarbeit verschiedene mögliche Aufgaben für die Schulsozialarbeit erkannt werden.

In der Funktion der Früherkennung kann die Schulsozialarbeit Lehrpersonen hinsichtlich Erkennungsmerkmalen von Mobbing und eines fundierteren Verständnisses von Gewalt und Mobbing sensibilisieren. In Verdachtsfällen können durch den interdisziplinären Austausch mit und das Coaching durch die Schulsozialarbeit die Handlungsfähigkeit der Lehrpersonen gestärkt, der Blickwinkel vergrößert und frühe Massnahmen besprochen werden. Die allgemeine Vernetzung der Schule mit externen Fachpersonen kann ebenfalls zur Früherkennung gezählt werden und damit die Ressourcen der Schule stärken. Bei Mobbing kann eine Unterstützung von Mobbingfachstellen, der Polizei, Psychologinnen und Psychologen oder durch andere Angebote der Jugendhilfe angebracht sein, um adäquat auf die Vielschichtigkeit des Phänomens zu reagieren. Die allgemeine Vernetzungsarbeit der Schulsozialarbeit führt dazu, dass zusätzliches Wissen in die Schule eingebracht wird und in akuten Situationen schnell reagiert und triagiert werden kann. In der Prävention könnte die Mitwirkung beim Erarbeiten eines schulweiten Mobbingkonzepts eine Aufgabe der Schulsozialarbeit sein und einen Beitrag ihrerseits an die Schulentwicklung darstellen. Ein solches Konzept bietet Orientierung, klärt Aufgabenbereiche und stellt ein einheitliches Handeln in der ganzen Schule sicher. Weiter hat es übergeordnet Einfluss auf verschiedene

Ebenen der Antimobbingarbeit. Es könnten in diesem Konzept stufengerechte Präventionsprogramme, welche sich auf das Stärken von Selbst- und Sozialkompetenzen stützen, definiert sein. Beim Implementieren dieser Programme in die Klassen und bei der jährlichen Durchführung kann die Schulsozialarbeit ebenfalls mitwirken und einzelne Projekte übernehmen. In der Funktion der Prävention ist die Beziehungsarbeit der Schulsozialarbeit eine zentrale Aufgabe. Es geht darum, in der Schule präsent zu sein und aktiv Situationen zu gestalten in denen eine positive Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern aufgebaut werden kann. Diese Beziehung ist wichtig damit die Kinder und Jugendlichen zum einen Vertrauen in die Schulsozialarbeit haben und zum andern eine Ansprechperson bei Schwierigkeiten in ihr sehen. Dieses Vertrauen und dieser Optimismus sind notwendig, weil die Lernenden sich hinsichtlich der Problematik Mobbing und Gewalt gegenüber Fachleuten öffnen sollen. Bezogen auf eine funktionierende interdisziplinäre Zusammenarbeit erscheint auch die Beziehungsarbeit mit Lehrpersonen und Schulleitung wichtig zu sein und sollte gepflegt werden. In der Funktion der Behandlung kann die Schulsozialarbeit mit dem Durchführen von Interventionsprogrammen die methodischen und fachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte ergänzen und sie zudem entlasten. Die Schulsozialarbeit als Instanz, welche nicht direkt zur Dynamik der Klasse beiträgt und spezifische Gesprächsführungs- und Mediationskompetenzen besitzt, bietet sich dabei als geeignete Akteurin an, um Mobbing mit den Kindern und Jugendlichen aufzuarbeiten. In ihrer Behandlungsfunktion sind Schulsozialarbeitende jedoch auch gefordert, wenn bei Härtefällen Opfer oder Täterschaft an externe Fachstellen weitergeleitet werden müssen oder es notwendig ist, andere Fachpersonen in die Intervention einzubeziehen. Hier sind die Vernetzung der Schule und die Ressourcen der externen Jugendhilfe und weiteren Angeboten der Sozialen Hilfe von Nöten. In Bezug auf den Aspekt, dass Opfer und Täterschaft oft vermehrt in Mobbing-situationen involviert sind, ist es wichtig auch nach einem akuten Fall die Begleitung der Klasse und der involvierten Personen zu gewährleisten. Die Schulsozialarbeit könnte Opfer wie auch Täterschaft weiter begleiten, sie in ihrer Resilienz stärken und dabei einen weiteren Teil zu einer nachhaltigen Antimobbingarbeit an Schulen beitragen. Die übergeordnete Kernmethode der Schulsozialarbeit *Empowerment* und die systemisch-lösungsorientierte Beratung scheinen einen passenden methodischen Rahmen dafür zu bieten.

Die Schulsozialarbeit kann Mobbing an einer Schule jedoch nicht allein verhindern oder reduzieren. Gerade die Schulleitung und die Lehrpersonen stehen durch ihren gesetzlich verankerten Kernauftrag in der Verantwortung und nehmen wichtige Rollen in der Antimobbingarbeit ein. Die Schulsozialarbeit ist ausdrücklich ein ergänzendes und freiwilliges Angebot der Jugendhilfe, welches der Schule zur Erfüllung dieses Kernauftrags und besonders hinsichtlich der gesunden biopsychosozialen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen bereitgestellt werden kann. Auch die

Schulsozialarbeit hat in Anbetracht ihres Mandats der eigenen Profession, des Mandats der Gesellschaft und vor allem des Mandats, welches direkt von den Schülerinnen und Schülern kommt, eine Mitverantwortlichkeit, Mobbing an Schulen zu verhindern und zu stoppen. Jedoch sollte die Schulsozialarbeit als das angesehen werden was sie ist, nämlich ein ergänzendes Angebot und nicht eine handlungsleitende Instanz der psychosozialen Erziehung und damit verbunden der Antimobbingarbeit an Schulen. Um Mobbing verhindern zu können müssen alle involvierten Berufsgruppen über ein Verantwortungsbewusstsein verfügen. Die Zusammenarbeit muss von allen Seiten aktiv gelebt und eingefordert werden. Eine konstruktive Zusammenarbeit kann daher als Grundvoraussetzung einer nachhaltigen Antimobbingarbeit angesehen werden. Lassen sich die Berufsgruppen auf eine interdisziplinäre Zusammenarbeit ein und sehen sie als Mehrwert an, so kann die Schulsozialarbeit die genannten Aufgaben erfüllen und dadurch einen Teil zur Aufhebung von vorhandenen, und was noch wichtiger ist, zur Verhinderung von zukünftigen Mobbingfällen beitragen. Schliesslich fokussiert eine gelingende Prävention nicht auf das Problem Mobbing, sondern auf das Ziel einer gesunden Entwicklung der Kinder und Jugendlichen.

## 7 Diskussion

In dieser Arbeit wurde mithilfe von Fachliteratur sowie gesetzlichen und professionellen Rahmenbedingungen untersucht, wie die Schulsozialarbeit gegen Mobbing an Schulen vorgehen kann und welche konkreten Aufgabenbereiche ihr dabei zukommen. Das Forschungsinteresse ergab sich dabei aus der grossen Präsenz, der für die Schulsozialarbeit relevanten Problematik Mobbing, verbunden mit der Erkenntnis, dass Schulsozialarbeit gerade in populären und oft rezipierten Handlungsansätzen gegen Mobbing an Schulen nicht oder nur marginal miteinbezogen werden. Die Autoren versuchten deshalb aufgrund der vorhandenen Erkenntnisse über den Umgang mit Mobbing an Schulen und der umrissenen Funktionen und Aufträgen von Schule und Schulsozialarbeit zu klären, welche Kompetenzen den beiden Agierenden in der Antimobbingarbeit zugeordnet werden können. Darauf aufbauend sollten schliesslich mögliche Handlungsschwerpunkte für die Schulsozialarbeit skizziert werden, die es ermöglichen, Ressourcen der Schulsozialarbeit konstruktiv und nachhaltig in Massnahmen gegen Mobbing an Schulen einzubinden. Die gewonnenen Ergebnisse werden folgend von den Autoren kritisch gewürdigt und diskutiert.

## Ergebnisinterpretation

Aus der vorliegenden Arbeit geht hervor, dass eine nachhaltige Bekämpfung von Mobbing an Schulen vielschichtig und vielseitig angegangen werden sollte. Um dieser Komplexität gerecht zu werden unterscheiden die Autoren im Text allgemein zwischen drei Handlungsebenen (Schule, Klasse und Individuum) sowie drei Handlungsformen (Prävention, Intervention und Nachsorge), bei denen die Massnahmen ansetzen. Diese Differenzierung stellt jedoch nur eine von mehreren möglichen Differenzierungen dar, wie sich unter anderem in Kapitel 3 / 3.1 zeigt. Neben dem Aspekt, dass die zwei Dimensionen *Handlungsformen* und *Handlungsebenen* der Antimobbingarbeit in der konsultierten Literatur am häufigsten verwendet werden, bieten sie den Vorteil, dass sich die zentralen Funktionen der Schulsozialarbeit innerhalb dieser Dimensionen verorten lassen. Die nachvollziehbare und verständliche Verortung und Verknüpfung stellte in dieser Bachelorarbeit jedoch eine Herausforderung dar. Zum einen sind die Handlungsformen von Mobbingmassnahmen und die Funktionen der Schulsozialarbeit begrifflich ähnlich, unterscheiden sich jedoch in ihrer Bedeutung. Zum anderen stellen die Formen der Massnahmen und die Funktionen der Schulsozialarbeit sich nicht gegenseitig ausschliessende Vorgänge dar, was zu möglichen Irritationen führen kann. Durch die grafische Darstellung der Ergebnisse wurde versucht, diesen Aspekten gerecht zu werden.

Aus der erstellten Grafik zu den Kernaufgaben der Schulsozialarbeit (Abbildung 12) geht hervor, dass die Schulsozialarbeit in den meisten Bereichen konkrete Aufgaben übernehmen kann. Es zeichnen sich jedoch auch Schwerpunkte ab. So wird unter anderem ersichtlich, dass sie bei den präventiven Massnahmen auf Schulebene besonders gefordert ist und vor allem in der akuten Intervention eine aktiv behandelnde Rolle einnimmt. Der letzte Punkt scheint in gewisser Weise widersprüchlich zur zentralen und aktiven Rolle, die den (Klassen-)Lehrpersonen in den meisten Konzepten und Programmen gegen Mobbing zugeschrieben wird (u.a. Alsaker, 2004, S. 203; Schubarth, 2020, S. 175/180; Dudziak et al., 2017, S. 103). Diese Diskrepanz erklären sich die Autoren in erster Linie durch die noch laufende und wachsende Etablierung der Schulsozialarbeit an Schulen. Sie findet sich deshalb tendenziell auch eher in aktueller Literatur zur Thematik wieder (vgl. Jannan, 2015, S. 81; Günther, 2020, S. 41/55; Burger, 2020, S. 99-101). Zudem stammt ein Grossteil der verwendeten Literatur zu Mobbingmassnahmen an Schulen aus Deutschland, Grossbritannien oder der USA. In diesen Ländern gestaltet sich die Rolle der Schulsozialarbeit allenfalls leicht anders als in der Schweiz. Wie sich in der Arbeit zeigte, gibt es hier sogar kantonale und lokale Unterschiede. Dies stellt einen weiteren Grund für den fehlenden Einbezug der Schulsozialarbeit dar.

Was aus der Grafik implizit hervorgeht ist, dass die interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften, der Schulleitung und Schulsozialarbeitenden als Voraussetzung für alle genannten Handlungsansätze angeschaut werden kann. Sie wird im Text vereinzelt als spezifische Methode benannt, jedoch kann aus den Kapiteln 3.1, 3.2.1, 4.2.1 und 4.3 entnommen werden, dass eine gelingende Kooperation zentral für die nachhaltige Antimobbingarbeit ist. Durch sie werden die Aufgaben und damit verbunden die Verantwortlichkeiten koordiniert. Damit eine konstruktive Zusammenarbeit möglich ist, braucht es wiederum die Rollenklarheit der Beteiligten. So kann resümiert werden, dass beide Aspekte, die interdisziplinäre Zusammenarbeit und die Rollenklarheit, einander wechselseitig bedingen und in der sozialen Interaktion mit den anderen Fachleuten hergestellt werden müssen. Die Ergebnisse dieser Arbeit können den Schulsozialarbeitenden wie auch den anderen Berufsgruppen der Schule Anhaltspunkte über ihre Rolle und die Zusammenarbeit hinsichtlich des Phänomens Mobbing bieten. Jedoch ist es aufgrund der verschiedenen Rahmenbedingungen der Schulen und der nicht einheitlichen Ausrichtung der Schulsozialarbeit zentral, diese Rollenklarheit in den jeweiligen Schulhäusern durch gezielte Interaktionen entstehen zu lassen.

Aus Sicht der Profession der Sozialen Arbeit scheint es wichtig zu sein, dass bei spezifischen Thematiken die Rolle der Schulsozialarbeit vermehrt mitgedacht wird. Literatur und Forschungsarbeiten, wie es diese Bachelorarbeit darstellt, könnten zu einer gewissen Vereinheitlichung des Arbeitsfeldes beitragen. AvenirSocial (2010b, S. 8) nennt als ein Ziel der Sozialen Arbeit, ihre Position im interdisziplinären Kontext zu begründen. Im Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit und hinsichtlich spezifischer Thematiken und Problematiken der Schule erscheint dieses Ziel noch nicht ausreichend erreicht zu sein.

### **Limitationen**

Da die formulierte Fragestellung anhand einer Sekundärforschung erfolgte und noch keine Konzepte oder empirischen Daten zur Wirkungsweise von Schulsozialarbeit gegen Mobbing vorliegen, können die Autoren lediglich fundierte Aussagen über einen Soll-Zustand machen. Wie Schulsozialarbeit aktuell in der Praxis Antimobbingarbeit leistet, kann anhand der gewonnenen Ergebnisse nicht beurteilt werden. Hierbei stellt sich die Frage, inwiefern es die Ressourcen der Schulsozialarbeit zulassen, die benannten Aufgaben angemessen auszuführen. Im Kanton Bern kamen im Jahr 2012 durchschnittlich 920 Schülerinnen und Schüler auf ein Vollzeitstellenpensum der Schulsozialarbeit (Pfiffner, Hofer & Iseli, 2013, S. 8). Diese tiefe Versorgungsdichte lässt eine nachhaltige Antimobbingarbeit der Schulsozialarbeit, wie sie in dieser Thesis skizziert wird, eher unrealistisch erscheinen. Des Weiteren werden die verschiedenen Trägermodelle und Koopera-

tionsformen von Schulsozialarbeit in der Schweiz nicht vertieft in die Analyse der Handlungsansätze gegen Mobbing miteinbezogen, weshalb die festgestellten Aufgabenbereiche für die Schulsozialarbeit nicht für alle Formen gleich geeignet sein könnten. Schliesslich ist der gesetzliche Auftrag von Schulsozialarbeit in Bern auf kantonaler Ebene nur kurz definiert, weshalb ein direkter Vergleich mit dem Auftrag der Schule in der Thesis nur begrenzt, möglich ist.

Die in Abbildung 12 veranschaulichten Kernaufgaben stellen somit in erster Linie eine Empfehlung für die Schulsozialarbeit im Kanton Bern dar, wie sie ihre Kompetenzen gezielt in den Prozess der Antimobbingarbeit einbringen kann. Aufgrund der variablen Rahmenbedingungen auf Gemeinde- oder Schulebene müssen Schulsozialarbeitende situativ prüfen, welche der beschriebenen Aufgaben sie in welchem Rahmen ausführen können. Zudem sei hier nochmals die Wichtigkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit betont. Die Übernahme oder Delegation von spezifischen Aufgaben und Verantwortlichkeiten muss mit den beteiligten Fachpersonen abgesprochen werden.

### **Ausblick**

Eine Erkenntnis der Autoren dieser Arbeit ist, dass der Auftrag der Schulsozialarbeit im Kanton Bern auf gesetzlicher Ebene noch nicht klar definiert ist. Da der Auftrag der Schule und ihrer Instanzen jedoch in den Grundzügen durch das Gesetz geregelt wird, erscheint eine Präzisierung im Gesetz hilfreich, um die Rolle der Schulsozialarbeit zu schärfen und dadurch auch zu stärken. Im Nachbarkanton Solothurn werden der Auftrag und die Anspruchsgruppen der Schulsozialarbeit beispielsweise im Sozialgesetz (SG; BGS 831.1) vom 31. 01. 2007 unter Artikel 108 Absatz 2-3 erläutert. Der Schulsozialarbeit wird dabei unter anderem zugeschrieben, bei sozialen Krisensituationen sofort und gezielt zu intervenieren (Artikel 108, Absatz 2b). Für die Profession der Sozialen Arbeit ist diese Erkenntnis insofern relevant, als dass sie sich auf politischer Ebene einbringen kann und eine präzisierte Definition des Auftrags von Schulsozialarbeit auch für den Kanton Bern einfordern und sich bei der Ausarbeitung fachlich einbringen kann.

Ebenfalls zeigt sich in der Thesis, dass Mobbing auf gesetzlicher Ebene nicht explizit aufgegriffen wird. Strafbar sind demnach gewisse Handlungen, die Teil von Mobbing sein können, das Phänomen als Ganzes wird jedoch nicht als Rechtsbegriff beschrieben und somit auch nicht sanktioniert. Dies scheint, bezogen auf das Ausmass, welches Mobbingdynamiken und deren Folgen annehmen können, nicht ausreichend konsequent. Im europäischen Vergleich zeigt sich, dass Frankreich, Schweden, Norwegen, Finnland, Dänemark, Belgien, Serbien, die Niederlande und Spanien bereits ein Gesetz gegen Mobbing eingeführt haben (Schirra, 2020, S. 29). Die Profession der Sozialen Arbeit könnte hierzu Forschungsarbeit leisten und klären, inwiefern ein solches

Gesetz der Verhinderung von Mobbing und der Förderung einer gesunden Entwicklung von Kindern und Jugendlichen dienen würde. Durch den Berufskodex verpflichtet sich die Soziale Arbeit ausserdem zur Initiierung und Unterstützung sozialpolitischer Interventionen, weshalb sie sich auf Basis der wissenschaftlichen Erkenntnisse allenfalls für die Schaffung eines Gesetzes gegen Mobbing einsetzen müsste (AvenirSocial, 2010b, S. 7).

Neben diesen rechtlichen Fragen, die sich während der Bearbeitung stellten, kann als direkte Anknüpfung an die Arbeit die Frage nach der Umsetzung in der Praxis gestellt werden. Wie in den Limitationen aufgezeigt wurde, begrenzen sich die Aussagen der Ergebnisse auf Gestaltungsmöglichkeiten. Aus professioneller Sicht wäre es deshalb nun einerseits von Interesse, anhand einer qualitativen Befragung von Schulsozialarbeitenden zu prüfen, wie sich die momentane Praxis der Schulsozialarbeit im Vorgehen gegen Mobbing gestaltet. Andererseits könnte in einem nächsten Schritt geprüft werden, inwiefern die benannten Kernaufgaben der Antimobbingarbeit mit den vorhandenen Ressourcen in der Praxis umgesetzt werden können. Schliesslich könnte die Wirksamkeit dieses Vorgehens gegen Mobbing an Schulen evaluiert werden, um abschliessende Aussagen über die praktische Eignung der Handlungsempfehlungen machen zu können.

## Literaturverzeichnis

- Alsaker, Françoise. (2003). *Quälgeister und ihre Opfer: Mobbing unter Kindern - und wie man damit umgeht*. Bern: Hans Huber.
- Alsaker, Françoise. (2017). *Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule* (2. unveränderte Auflage). Bern: Hans Huber.
- AS, SSAV & VSL. (2013). *Charta: Gelingende Kooperation zwischen Schulleitung und Schulsozialarbeit* [Bild]. Abgerufen von <https://schulsozialarbeit.ch/2019/11/05/gemeinsame-erklarung-zwischen-schulleitungen-und-schulsozialarbeit/>
- AvenirSocial. (2010a). *Leitbild: Soziale Arbeit in der Schule* [PDF]. Abgerufen von [https://avenirsocial.ch/union\\_brochures/leitbild-soziale-arbeit-in-der-schule/](https://avenirsocial.ch/union_brochures/leitbild-soziale-arbeit-in-der-schule/)
- AvenirSocial. (2010b). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz: Ein Argument für die Praxis* [PDF]. Abgerufen von [https://avenirsocial.ch/union\\_brochures/kostenpflichtig-berufskodex-soziale-arbeit-schweiz/](https://avenirsocial.ch/union_brochures/kostenpflichtig-berufskodex-soziale-arbeit-schweiz/)
- Baier, Florian. (2008). Schulsozialarbeit. In Florian Baier & Stefan Schnurr (Hrsg), *Schulische und Schulnahe Dienste: Angebote, Praxis und fachliche Perspektiven* (S. 87-117). Bern: Haupt.
- Baier, Florian. (2011a). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg), *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S. 63-96). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Baier, Florian. (2011b). Schulsozialarbeit in Kooperation mit der Schule. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg.), *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S. 357-368). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Baier, Florian & Deinet, Ulrich. (2011). Konzeptionelle Verortungen: Schulsozialarbeit im Spektrum lokaler Bildungs- und Hilfelandschaften. In Florian Baier & Ulrich Deinet (Hrsg), *Praxisbuch Schulsozialarbeit: Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis* (S. 97-102). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Bamberg, Günter. (2015). *Lösungsorientierte Beratung* (5. überarbeitete Auflage). Basel: Beltz Verlag.

- Bendel, Klaus. (2015). *Soziologie für die Soziale Arbeit*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Beratungsstelle für Unfallverhütung. (n.d.). *Obhutspflicht* [Website]. Abgerufen von <https://www.bfu.ch/de/ratgeber/obhutspflicht>
- Bildungs- und Kulturdirektion Kanton Bern. (2008). *Präsentation Rolle der Schulkommission* [PDF]. Abgerufen von [https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten\\_volksschule/kindergarten\\_volksschule/schulkommissionenundgemeinden/schulkommissionen/dokumente.html#originRequestUrl=www.erz.be.ch/organisationshilfen](https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/schulkommissionenundgemeinden/schulkommissionen/dokumente.html#originRequestUrl=www.erz.be.ch/organisationshilfen)
- Blum, Heike & Beck, Detlef. (2016). *No Blame Approach. Mobbing-Intervention in der Schule. Praxishandbuch* (5. aktualisierte Auflage). Köln: fairaend.
- Brechbühl, Daniel & Jakob, Richard. (2013). *Gesundheitsdienst: Konzept Schulsozialarbeit* [PDF]. Abgerufen von <https://docplayer.org/19559455-Stadt-bern-direktion-fuer-bildung-soziales-und-sport-gesundheitsdienst-konzept-schulsozialarbeit.html>
- Bronstein, Laura. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48(3), 297-306. doi: [org/10.1093/sw/48.3.297](https://doi.org/10.1093/sw/48.3.297)
- Budde, Jürgen, Geßner, Johanna & Weuster, Nora. (2018). Das Feld Persönlichkeitsbildung. Eine Systematisierung. In Jürgen Budde & Nora Weuster (Hrsg.), *Erziehung in Schule Persönlichkeitsbildung als Dispositiv* (S. 7-32). doi: [10.1007/978-3-658-19006-4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19006-4)
- Burger, Melanie. (2020). *Lernwelt Mobbing - Auswirkungen von Mobbing auf das System Familie*. doi: [10.1007/978-3-658-28683-5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-28683-5)
- Bund für Soziale Verteidigung. (2008). *Evaluation: Der „No Blame Approach“ in der schulischen Praxis* [PDF]. Abgerufen von [https://www.no-blame-approach.de/ergebnisse\\_evaluation.html](https://www.no-blame-approach.de/ergebnisse_evaluation.html)
- Böhnisch, Lothar. (2019). *Soziale Theorie der Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung.
- Cook, Clyton, Williams, Kirk, Guerra, Nancy, Kim, Tia, & Sadek, Shelly. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83. doi: [10.1037/a0020149](https://doi.org/10.1037/a0020149)

- Dudziak, Ines, Niproschke, Saskia, Ludwig, Bilz, Fischer, Saskia, Oertel, Lars, Schubarth, Wilfried, Seidel, Andreas, Ulbricht, Juliane & Wachs, Sebastian. (2017). Häufigkeiten, Formen und Erfolg von Lehrerinterventionen aus Lehrer- und Schülersicht. In Ludwig Bilz, Wilfried Schubarth, Ines Dudziak, Saskia Fischer Saskia Niproschke & Juliane Ulbricht (Hrsg.). *Gewalt und Mobbing an Schulen* (S.103-126). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Drilling Matthias. (2009). *Schulsozialarbeit. Antworten auf veränderte Lebenswelten* (4. Auflage). Bern: Haupt.
- Erpelding, Lynn & Schiel, Julie. (2020). Was sind die bekanntesten Mobbingprogramme? In Matthias Böhmer & Georges Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 177-222). doi: 10,1007/978-3-3658-26456-7
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (n.d. a). *Lehrplan 21 – Bildungsziele* [Website]. Abgerufen von <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|1>
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (n.d. b). *Lehrplan 21 – Lern- und Unterrichtsverständnis* [Website]. Abgerufen von <https://v-ef.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|2>
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (n.d. c). *Lehrplan 21 – überfachliche Kompetenzen* [Website]. Abgerufen von <https://be.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|3>
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (n.d. d). *Lehrplan 21 – Ethik, Religionen, Gemeinschaft* [Website]. Abgerufen von <https://be.lehrplan.ch/index.php?code=b|6|5>
- Fox, Claire & Boulton, Michael. (2003a). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research*, 45 (3), 231-247. doi: 10.1080/0013188032000137238
- Fox, Claire & Boulton, Michael. (2003b). A Social Skills Training (SST) Programme for Victims of Bullying. *Pastoral Care in Education*, 21(2), 19-26. doi: 10.1111/1468-0122.00258
- Franck, André. (2020). Welche Maßnahmen und Strategien sind im Umgang mit Mobbing zu beachten? In Matthias Böhmer & Georges Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 151-168). doi: 10,1007/978-3-3658-26456-7
- Garandeanu, Claire, Poskiparta, Elisa & Salmivalli, Christina. (2014) Tackling Acute Cases of School Bullying in the KiVa Anti-Bullying Program: A Comparison of Two Approaches. *Journal of abnormal Child Psychology* 42, 981-991. doi: 10.1007/s10802-014-9861-1

- Gesundheit Stadt Bern. (2017). *Rechtliche Grundlagen Schulsozialarbeit* [PDF]. Abgerufen von <https://www.bern.ch/themen/gesundheit-alter-und-soziales/gesundheit-in-der-schule/schulsozialarbeit>
- Günther, Manfred. (2020). *Gewalt an Schulen – Prävention. Erprobte Programme, Positionen und Praxis-Projekte*. doi: 10.1007/978-3-658-32579-4
- Hafen, Martin. (2005). *Soziale Arbeit in der Schule zwischen Wunsch und Wirklichkeit*. doi: 10.5281/zenodo.3521574
- Hauser, Manuel & Pham, Giang. (2019). Mobbing in Schweizer Schulen. In Konsortium PISA (Hrsg.), *Pisa 2018, Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich* (S. 71-79). Abgerufen von <https://phsg.contentdm.oclc.org/digital/collection/p15782coll3/id/1010>
- Hobmair, Hermann. (2009). *Kompendium der Pädagogik*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Hostettler, Ueli, Pfiffner, Roger, Ambord, Simone & Brunner, Monique. (2020). *Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen*. Bern: hep Verlag AG.
- Huber, Anne. (2016). Mobbing unter Schülerinnen und Schülern. In Klaus Seifried, Stefan Drewes & Marcus Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie – Psychologie für die Schule* (2. Auflage, S. 241-250). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Huttunen, Arja, Salmivalli, Christina & Lagerspetz, Kristi. (1996). Friendship networks and bullying in schools. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 794(1), 355-389. doi: 10.1111/j.1749-6632.1996.tb32541.x
- Idel, Till-Sebastian. (2018). Wozu ist Schule da? Schultheoretische Perspektiven auf Persönlichkeitsbildung und schulische Grenzverschiebungen. In Jürgen Budde & Nora Weuster (Hrsg.), *Erziehung in Schule Persönlichkeitsbildung als Dispositiv* (S. 33-52). doi: 10.1007/978-3-658-19006-4
- Iseli, Daniel & Grossenbacher, Simon. (2013). *Schulsozialarbeit – Leitfaden zur Einführung und Umsetzung* [PDF]. Abgerufen von [https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten\\_volkschule/kindergarten\\_volksschule/schulkommissionenundgemeinden/schulsozialarbeit/leitfaden.html](https://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volkschule/kindergarten_volksschule/schulkommissionenundgemeinden/schulsozialarbeit/leitfaden.html)
- Jannan, Mustafa. (2015). *Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln* (4. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Just, Annette. (2020). *Handbuch Schulsozialarbeit* (3. Auflage). doi: 10.36198/9783838587769
- Keppeler, Seljna. (2020). Wie kann Mobbing Nachsorge gestaltet werden?. In Matthias Böhmer & Georges Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 237-256). doi: 10,1007/978-3-3658-26456-7
- Melzer, Wolfgang & Schubarth Wilfried. (2015) Gewalt. In Wolfgang Melzer, Dieter Hermann, Uwe Sandfuchs, Mechtchild Schäfer, Wilfrid Schubarth & Peter Daschner (Hrsg.), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen* (S. 23-30). Regensburg: Julius Klinkhardt.
- Olweus, Dan. (2006). *Gewalt in der Schule: Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können* (4.Auflage). Bern: Hans Huber.
- Pfiffner, Roger. (2020). Erfahrungen mit der Schulsozialarbeit in der Schweiz. *BFH Impuls*, 3, 22-25. doi: 10.24451/arbor.12304
- Pfiffner, Roger, Hofer, Katrin & Iseli, Daniel. (2013). *Schulsozialarbeit im Kanton Bern. Monitoring 2012*. Abgerufen von <https://www.bfh.ch/de/forschung/forschungsprojekte/2011-957-481-354/>
- Politi, Styliani. (2020). Was ist Mobbing und wie kann man es erkennen? In Matthias Böhmer & Georges Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 2-15). doi: 10,1007/978-3-3658-26456-7
- Puschmann, Chantal Miriam. (2020). Warum gibt es Mobbing?. In Matthias Böhmer & Georges Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 33-56). doi: 10,1007/978-3-3658-26456-7
- Salmivalli, Christian, Lagerspetz, Kirsti, Björkqvist, Kaj, Österman, Karin & Kaukiainen, Ari. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1–15. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T
- Speck, Karsten. (2014). *Schulsozialarbeit, Eine Einführung* (3. überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG, Verlag.

- Spies, Anke. (2018). Schule und Soziale Arbeit. In Gunther Graßhoff, Anna Renker & Wolfgang Schröder (Hrsg.), *Soziale Arbeit – eine elementare Einführung* (S. 133-150). doi: 10.1007/978-3-658-15666-4
- Stimmer, Franz (2012). *Grundlagen des Methodischen Handelns in der Sozialen Arbeit*. (3. überarb. und erw. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Swearer, Susan & Espelage, Dorothy. (2004). Introduction. A Social-Ecological Framework of Bullying Among Youth. In Dorothy Espelage & Susan Swearer (Hrsg.), *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention* (S. 1-12). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schenk, Lara. (2020). Was ist Cybermobbing? In Matthias Böhmer & Georges Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 274-295). doi: 10,1007/978-3-3658-26456-7
- Scheithauer, Herbert, Hayer, Tobias & Petermann, Franz. (2003). *Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheithauer, Herbert, Hess, Markus, Schultze-Krumbholz, Anja & Bull, Heike. (2012). School-based prevention of bullying and relational aggression in adolescence: The fairplayer.manual. *New Directions for Youth Development*, 133, 55-70. doi: 10.1002/yd.20007
- Schirra, Helmut Johann. (2020). Exkurs: „Mobbing als Straftat“ – Betrachtung der aktuellen rechtlichen Einordnung von Mobbing in Deutschland. In Matthias Böhmer & Georges Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 19-30). doi: 10,1007/978-3-3658-26456-7
- Schubarth, Wilfrid & Bilz Ludwig. (2017). Fazit und Folgerungen. In Ludwig Bilz, Wilfried Schubarth, Ines Dudziak, Saskia Fischer Saskia Niproschke & Juliane Ulbricht (Hrsg.), *Gewalt und Mobbing an Schulen* (S. 277-286). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schubarth, Wilfried. (2020). *Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention* (4. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer GmbH.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren - EDK. (n.d.) *Nationale Bildungsziele* [Website]. Abgerufen von <https://www.edk.ch/de/themen/harmos>

- Ttofi, Maria, Farrington, David & Baldry, Anna. (2008). *Effectiveness of programmes to reduce school bullying: A systematic review*. Abgerufen von <https://bra.se/bra-in-english/home/publications/archive/publications/2008-10-23-effectiveness-of-programmes-to-reduce-school-bullying.html>
- Ttofi, Maria & Farrington, David. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56. doi: 10.1007/s11292-010-9109-1
- Wachs, Sebastian, Hess, Markus, Scheithauer, Herbert & Schubarth, Wilfried. (2016). *Mobbing an Schulen. Erkennen – Handeln – Vorbeugen*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Wachs, Sebastian & Schubarth, Wilfried. (2021). Schule und Mobbing. In Tina Hascher, Till-Sebastian Idel & Werner Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1-18). doi: 10.1007/978-3-658-24734-8\_65-1
- Wahl, Klaus. (2009). *Aggression und Gewalt: Ein Biologischer, Psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Wilde, Nora. (2020). Mobbing - ein Gruppenphänomen. In Matthias Böhmer & Georges Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 79-99). doi: 10.1007/978-3-3658-26456-7
- Ziegele, Uri. (2014). Soziale Arbeit in der Schule. In Kurt Gschwind, Uri Ziegele & Nicolette Seiterle (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Schule- Definition und Standortbestimmung* (S. 14-78). Abgerufen von <https://zenodo.org/record/3521560#.YX7KzM-ZM2w>

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Abgrenzung Aggression, Gewalt und Mobbing	15
Abbildung 2. Rollen und Netzwerke	21
Abbildung 3. Prozentuale Verteilung der Antwortkategorien in der Schweiz	30
Abbildung 4. Interventionshäufigkeit der Lehrpersonen aus Sicht der Schüler/innen	32
Abbildung 5. Überblick des Ablaufs eines SST	49
Abbildung 6. Organigramm der Schule Trubschachen	57
Abbildung 7. überfachliche Kompetenzen	60
Abbildung 8. Funktionen der Sozialen Arbeit in der Schule	72
Abbildung 9. Zuordnung und Ausdifferenzierung der Methoden	76
Abbildung 10. Darstellung der Funktionen von Schulsozialarbeit bei Mobbingmassnahmen	85
Abbildung 11. Drei Phasen des allgemeinen Interventionsablaufs	93
Abbildung 12. Kernaufgaben der Schulsozialarbeit gegen Mobbing	100