

BA115: Bachelor-Thesis

Mobbing in der Schule und Schulsozialarbeit

Eine Auseinandersetzung mit Mobbing unter Schüler:innen und was die Schulsozialarbeit dagegen unternehmen kann

Huber Jessica

Eingereicht bei: Ahmed Sarina

Bachelor-Thesis an der Hochschule für Soziale Arbeit, Fachhochschule Nordwestschweiz, Muttenz

Vorgelegt im Juli/2021 zum Erwerb des Bachelor of Arts in Sozialer Arbeit

Abstract

Die vorliegende Arbeit behandelt Mobbing in der Schule. Dabei liegt mein Fokus auf Mobbing unter Schüler:innen. Ich gehe der Fragestellung nach, wie sich das Phänomen Mobbing fassen lässt und was die Schulsozialarbeit unternehmen kann, um dem entgegenzuwirken. Zuerst wird behandelt was Mobbing ist und in welchen Formen es auftreten kann. Im Kapitel «Mobbing in der Schule» werden vor allem die Rollen in Mobbing-Situationen, die Folgen und verschiedene Erklärungsansätze dargestellt. Danach komme ich auf die Aufgaben und Ausrichtung der Schulsozialarbeit in der Schweiz zu sprechen. Zum Schluss werden die Themen Mobbing und Schulsozialarbeit zusammengeführt und erläutert welche Handlungsmöglichkeiten es für Schulsozialarbeiter:innen gibt.

Ich komme zum Ergebnis, dass Mobbing in Schulen auch heutzutage noch ein Problem darstellt. Die Schulsozialarbeit, die noch ein sehr junges Arbeitsfeld ist, muss noch viel leisten, um das zum Positiven zu verändern.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	5
1. Einleitung.....	6
1.1 Herleitung der Fragestellung und des Erkenntnisinteresses	6
1.2 Darstellung der Relevanz für die Soziale Arbeit.....	7
1.3 Überblick über den Aufbau der Arbeit.....	8
2. Mobbing	9
2.1 Begriffsdefinition	9
2.1.1 Mobbing	9
2.1.2 Bullying	10
2.1.3 Exkurs zum Thema Gewalt	10
2.2. Erscheinungsformen von Mobbing	11
2.2.1 Direktes Mobbing.....	11
2.2.2 Indirektes Mobbing	12
2.2.3 Cyber-Mobbing	13
3. Mobbing in der Schule	15
3.1 Mobbing an Schweizer Schulen	15
3.1.1 Zahlen	15
3.2 Rollen in Mobbing-Situationen.....	16
3.2.1 Täter:innen.....	16
3.2.2 Opfer	17
3.2.3 Täter:innen-Opfer	17
3.2.4 Andere Akteure.....	18
3.3 Folgen von Mobbing.....	18
3.3.1 Folgen für Opfer.....	19
3.3.2 Folgen für Täter:innen	20
3.4 Merkmale einer typischen Mobbing-Situation.....	21
3.4.1 Erniedrigung	21
3.4.2 Schweigen	21
3.4.3 Isolation	23
3.4.4 Hilflosigkeit.....	23
3.4.5 Mobben ist lustig.....	24
3.5 Erklärungsansätze	24
3.5.1 Gründe für Mobbing.....	24

3.5.2 Der sozial-ökologische Ansatz	25
3.5.3 Teufelskreis (Bedingungsmodell)	27
3.5.4 Die Bedeutung der Gruppe.....	29
4. Schulsozialarbeit	30
4.1 Was ist Schulsozialarbeit?.....	30
4.1.1 Ziele der Schulsozialarbeit	30
4.1.2 Aufgabenbereiche	31
4.2 Arbeitshaltung von Schulsozialarbeiter:innen.....	32
4.2.1 Grundsätze	32
4.2.2 Bildungsorientierte Schulsozialarbeit	33
4.3 Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren	34
4.3.1 Interdisziplinäre Zusammenarbeit	35
4.3.2 Zusammenarbeit mit den Eltern	37
4.3.3 Zusammenarbeit mit den Schüler:innen.....	38
5. Schulsozialarbeit und Mobbing	40
5.1 Herangehensweise bei Mobbing	40
5.1.1 Ist es wirklich Mobbing?	40
5.1.2 Das Gespräch mit dem Opfer führen	41
5.1.3 Das Gespräch mit den Eltern führen	42
5.1.4 Das Gespräch mit den Täter:innen führen	43
5.2 Präventions- und Interventionsprogramme.....	45
5.2.1 Der «No Blame Approach».....	45
5.2.2 Die Farsta-Methode.....	47
5.2.3 Das Anti-Bullying-Interventionsprogramm.....	48
5.2.4 Das Präventionsprogramm Be-Prox.....	51
6. Schlussfolgerung	53
6.1 Schlussfolgerung und Erkenntnisse	53
6.2 Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellung.....	53
6.3 Ausblick und weiterführende Überlegungen.....	55
7. Literaturverzeichnis.....	56

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Konsortium PISA.ch Vergleich von Mobbingverfahren 2015 und 2018	15
Abb. 2: Scheithauer und Bulls Bedingungsmodell von Mobbing	28

1. Einleitung

1.1 Herleitung der Fragestellung und des Erkenntnisinteresses

Mobbing ist ein Thema, das viele von uns betrifft. Ob uns selbst, oder Menschen aus unserem Umfeld, ob als Opfer oder Täter:in¹ die meisten von uns sind schon einmal mit der Thematik in Berührung gekommen. Oft beginnt Mobbing schon im Kindesalter, meistens in der Schule. Das Phänomen Mobbing gibt es wahrscheinlich schon seitdem es Schulen gibt. Die Forschung zu diesem Thema und die Erkenntnis, dass es sich dabei nicht um jugendliche Hänseleien handelt, sondern grossen Schaden anrichten kann, ist allerdings eher neu (vgl. Wachs et al. 2016: 9). In den 1970er Jahren wurde angefangen, sich systematisch mit dem Thema Mobbing auseinanderzusetzen (vgl. Olweus 2006: 15). Heutzutage gibt es zahlreiche Fachbücher und Studien zu dieser Problematik und Mobbing ist immer noch ein grosses Problem in Schulen. In Deutschland geht man davon aus, dass jedes siebte Kind gemobbt wird (vgl. Jannan 2015: 24). In der Schweiz sieht die Lage wie folgt aus, laut der PISA Studie 2018 ist es das Land, in dem am meisten gemobbt wird (vgl. Konsortium PISA.ch 2019: 71). Dies kann an einer Befragung von Schweizer Schüler:innen fest gemacht werden. Die am häufigsten genannte Mobbing-erfahrung war dabei, dass sich über sie lustig gemacht wurde. 13% gaben an, dass ihnen das in den letzten Monaten mindestens ein paar Mal passiert ist. Des Weiteren gaben 11% der Kinder und Jugendlichen an, dass mindestens ein paar Mal pro Monat Gerüchte über sie verbreitet wurden. Auch alle anderen erfragten Mobbing-Handlungen wurden von Schüler:innen in der Schweiz öfters erlebt als von Schüler:innen in anderen Ländern (vgl. ebd.: 71-73). Das sind besorgniserregende Zahlen, denen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. In den vergangenen Jahren hat das Thema Mobbing an Brisanz gewonnen, da aufgrund einer verstärkten Mediatisierung von Lebenswelten, eine Verlagerung der Schikane ins Internet, im Sinne von Cyber-Mobbing, stattgefunden hat. Diese Verlagerung führt dazu, dass Mobbing im Internet von Erwachsenen oft lange unerkannt bleibt (vgl. Alsaker 2012: 39). Dadurch, dass der Leidensdruck von gemobbten Kindern oder Jugendlichen vielen nicht bewusst ist, fällt es ihnen oft schwer sich einem Erwachsenen anzuvertrauen. Ausserdem ist es ein heikles Thema, für das sich viele Opfer schämen (vgl. Jannan 2015: 9). Das ist ein grosses Problem das Professionelle und Eltern vor eine Herausforderung stellt, die neue Handlungsstrategien erfordert (vgl. ebd.).

¹ Mir ist bewusst, dass der Begriff «Täter:in» in Bezug auf Kinder und Jugendliche kontrovers diskutiert wird, da sie durch ihr Alter oft nicht wissen was ihre Taten anrichten. Trotzdem habe ich mich dazu entschieden ihn zu verwenden, um die Ernsthaftigkeit der Lage zu verdeutlichen.

Kinder und Jugendliche können nicht nur in der Schule mit Mobbing in Berührung kommen, in Vereinen oder Jugendtreffs kann es beispielsweise genauso zu solchen Situationen kommen. Da sie aber am meisten Zeit in der Schule verbringen und die Schule auch oft die Grundlage für das soziale Netzwerk der Schüler:innen bildet, werde ich mich mit Mobbing in der Schule auseinandersetzen. Die Thematik werde ich mir aus Sicht der Schulsozialarbeit anschauen, da Schulsozialarbeiter:innen direkt am Ort des Geschehens sind und somit am besten intervenieren können. Die Schulsozialarbeit wird in der Schweiz immer mehr ausgebaut, mittlerweile bieten viele Schulen entsprechende Angebote an.

Schulsozialarbeiter:innen unterstützen Kinder und Jugendliche bei ihrer Entwicklung hin zum Erwachsenen. Des Weiteren fungieren sie als Unterstützer:innen für Schulen, die durch den Wandel der Gesellschaft immer wieder vor neuen Aufgaben stehen (vgl. Hostettler et al. 2020: 9). Mobbing kann zu diesen Aufgaben gezählt werden. Es ist zwar kein neues Phänomen, ist aber seit jeher präsent im Alltag der Schüler:innen. Vor diesem Hintergrund ist folgende Frage für meine Bachelor-Thesis leitend:

Wie lässt sich das Phänomen Mobbing fassen und welche Bedeutung kann die Schulsozialarbeit einnehmen, um Mobbing entgegenzuwirken?

Im Fokus der Arbeit steht Mobbing unter Schüler:innen. Ohne Zweifel gibt es auch Mobbing unter Lehrkräften, Mobbing durch Lehrkräfte oder Lehrkräfte, die durch Schüler:innen gemobbt werden (vgl. Wachs et al. 2016: 92). Um den Rahmen meiner Arbeit nicht zu sprengen werde ich mich aber ausschliesslich auf Mobbing unter Schüler:innen konzentrieren. Unter Schüler:innen verstehe ich sowohl Kinder als auch Jugendliche, eine Unterscheidung zwischen diesen zwei Altersgruppen macht für diese Arbeit wenig Sinn. Ausserdem beziehe ich mich sowohl auf Primarschulen als auch auf die Sekundarstufen.

1.2 Darstellung der Relevanz für die Soziale Arbeit

Es ist empirisch erwiesen, dass Heranwachsende, die in ihrer Kindheit zum Mobbing-Opfer wurden, auch im Erwachsenenalter oft noch darunter leiden (vgl. Wachs et al. 2016: 10). Kinder und Jugendliche, die in ihrer Schulzeit Opfer von Mobbing geworden sind, haben auch noch 10 Jahre danach ein grösseres Risiko an Depressionen zu erkranken und weisen oft ein niedriges Selbstwertempfinden auf (vgl. ebd.: 71). Ausserdem entwickeln Opfer von Mobbing oft psychische und körperliche Probleme die sich neben ihrer sozial-emotionalen Entwicklung auch negativ auf ihre schulische Karriere auswirken können. Die Gefährdung der schulischen Karriere kann somit negative Auswirkungen auf ihr ganzes späteres Leben haben (vgl. Alsaker 2012: 139). Neben den gravierenden Folgen für Opfer hat es längerfristig auch Auswirkungen auf die Täter:innen. Es wurde festgestellt, dass Mobber:innen ein

weniger gut entwickeltes Einfühlungsvermögen haben und mangelnde Moralentwicklung vorweisen können (vgl. ebd.: 136). Hinzu kommt, dass Mobber:innen überdurchschnittlich oft in kriminelle Taten verwickelt sind (vgl. ebd.: 127). Dieses Wissen über Folgen und Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche erfordert seitens der Professionellen in der Sozialen Arbeit dringend Handlungsbedarf und eine stärkere Auseinandersetzung mit der Thematik.

1.3 Überblick über den Aufbau der Arbeit

Im Anschluss an die Einleitung findet im zweiten Kapitel eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Mobbing statt und das Thema Gewalt wird angeschnitten. Ausserdem werden die verschiedenen Erscheinungsformen von Mobbing thematisiert. Kapitel drei behandelt Mobbing in der Schule. Ich werde auf das Ausmass von Mobbing in der Schweiz eingehen, die Folgen von Mobbing beleuchten, verschiedenste Rollen und Merkmale in Mobbing-Situationen aufzeigen und Erklärungsansätze darstellen. Das vierte Kapitel behandelt die Aufgaben der Schulsozialarbeit und stellt die Arbeitshaltung von Schulsozialarbeiter:innen vor. Auch die Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren wird thematisiert. Im fünften Kapitel wird die Schulsozialarbeit mit Mobbing verknüpft, es wird darauf eingegangen wie die Schulsozialarbeit vorgehen sollte, wenn ein Mobbing-Fall auftritt und welche Präventions- oder Interventionsprogramme hilfreich sein können. Anschliessend werden im letzten Kapitel die Ergebnisse diskutiert, die Fragestellung beantwortet und weiterführende Überlegungen angestellt.

2. Mobbing

2.1 Begriffsdefinition

Geprägt durch Medien, ist Mobbing oft ein Synonym für körperliche Gewalt. Mobbing ist aber noch so viel mehr, das ist vielen nicht bewusst (vgl. Jannan 2015: 22). Dabei ist wichtig zu erwähnen, dass nicht jede aggressive Auseinandersetzung oder negative Tat auch mit Mobbing gleichzusetzen ist (vgl. Alsaker 2012: 13). Im Folgenden werde ich darauf eingehen, was man unter dem Begriff Mobbing versteht, das Wort Bullying vorstellen und mich kurz mit dem Thema Gewalt auseinandersetzen.

2.1.1 Mobbing

Der Begriff «Mobbing» stammt aus dem Englischen und lässt sich entweder vom Wort «Mob», was kriminelle Bande oder Pöbel bedeutet, oder vom Begriff «to mob», was so viel wie angreifen oder schikanieren bedeutet, ableiten (vgl. Wachs et al. 2016: 19). Die Forschung zum Thema Mobbing wurde durch Olweus geprägt, der in den 1970er Jahren Untersuchungen in Skandinavien zu dieser Thematik durchführte und damit die Forschung stark vorantrieb (vgl. Burger 2020: 37). Von ihm stammt auch folgende Definition: «Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist» (Olweus 1986, zit. nach Olweus 2006: 22). Unter negativen Handlungen versteht man, absichtlich jemanden zu verletzen oder Unannehmlichkeiten zuzufügen. Beispielsweise in verbaler Form durch Beschimpfungen, durch körperliche Handlungen wie schlagen, schubsen oder anspucken oder durch nonverbale Zeichen wie ignorieren oder Grimassen schneiden (vgl. ebd.). Durch seine Definition bringt Olweus drei wichtige Bestimmungsmerkmale von Mobbing ins Spiel. Den Aspekt des Wiederholens, die Absicht des Verletzens und die Machtungleichheit. Jannan (vgl. 2015: 22) ist der Meinung, dass auch die Konfliktlösung zu diesen Merkmalen gehört, was auch ich als sinnvoll erachte. Allerdings möchte ich in Anschluss an Alsaker (2012) anmerken, dass der Begriff der «Konfliktlösung» vielleicht nicht die beste Wahl ist, da in einem Konflikt beide Parteien zur Lösung beitragen sollten und in einer Mobbing-Situation geht es darum, dass die Täter:innen ihr Verhalten ändern (vgl. 2012: 21). Deswegen verwende ich den Begriff «Hilflosigkeit» (vgl. Wallner 2018: 19).

1. *Wiederholungsaspekt*: Mobbing tritt nicht nur einmal auf, es ist eine kontinuierliche Schikane, die über einen längeren Zeitraum hinweg passiert. Das können Wochen, Monate

oder sogar Jahre sein. Je öfters und je länger gemobbt wird, desto gravierender sind die Auswirkungen (vgl. Wachs et al. 2016: 18).

2. *Verletzungsabsicht*: Die Täter:innen wollen das Opfer bewusst mit ihren Handlungen verletzen (vgl. ebd. 18f.).

3. *Machtungleichheit*: Die Täter:innen sind dem Opfer in irgendeiner Art und Weise überlegen. Das kann auf psychologischen, körperlichen oder sozialen Komponenten beruhen (vgl. ebd.).

4. *Hilflosigkeit*: Das Opfer fühlt sich der Situation hilflos ausgesetzt (vgl. Wallner 2018: 19), und ist nicht selbst in der Lage das Mobbing zu beenden (vgl. Jannan 2015: 22).

Es ist wichtig zu wissen, dass Mobbing nur vorliegt, wenn all diese vier Komponenten auf die Situation zu treffen (vgl. ebd.).

Mobbing ist an vielen Ort anzutreffen, es entsteht, wenn man mit anderen Menschen in regelmässigem sozialem Kontakt steht. Beispielsweise in Schulen, am Arbeitsplatz, in Heimen, im Gefängnis, in einem Freizeitclub oder im Militär (vgl. Alsaker 2012: 73).

2.1.2 Bullying

Die eben erläuterten Merkmale von Mobbing treffen auch auf den Begriff Bullying zu, da diese heutzutage oft als Synonym verwendet werden (vgl. Schubarth 2010: 18). Olweus plädierte in den 80er Jahren darauf, den Begriff «Bullying» zu verwenden, da sich dieser durch die Wörter «Tyrann» oder «Rabauke» übersetzen lässt. Dies Genoss damals in Fachkreisen viel zu Spruch, heutzutage werden aber sowohl Bullying als auch Mobbing im deutschsprachigen Raum verwendet (vgl. Wachs et al. 2016: 20). Dabei wird von der Wissenschaft oft der Begriff Bullying verwendet und im alltäglichen Sprachgebrauch eher auf das Wort Mobbing gesetzt (vgl. ebd.: 20f).

Ich habe mich dazu entschieden, in meiner Arbeit den Begriff Mobbing zu verwenden. Einerseits da er durch den alltäglichen Sprachgebrauch eine breitere Menge anspricht, andererseits, da er auch in meiner hinzugezogenen Literatur verwendet wird.

2.1.3 Exkurs zum Thema Gewalt

Mobbing ist eine besondere Form von Gewalt (vgl. Alsaker 2003: 15). Dabei ist Gewalt ein schwer zu definierender Begriff, es gibt keine einheitliche wissenschaftliche Definition (vgl. Schubarth 2010: 16). Im schulischen Kontext unterscheidet man zwischen institutioneller und

individueller Gewalt. Bei der individuellen Gewalt handelt es sich um Gewalt, die oft von Schüler:innen ausgeht. Aber auch Lehrkräfte können diese Art von Gewalt ausüben (vgl. ebd.: 18-20). Mobbing lässt sich der individuellen Gewalt zu ordnen.

Zur individuellen Gewalt zählen:

- Physische Gewalt (Angriffe durch körperliche Kraft oder Waffen jeglicher Art)
- Psychische Gewalt (Beleidigung, Erpressung, Lästern, Gerüchte verbreiten etc.)
- Fremdenfeindliche Gewalt (rassistisch motiviert)
- Geschlechterfeindliche Gewalt (Diskriminierung aufgrund des Geschlechts)
- Vandalismus (Zerstören von fremdem Eigentum z.B. Schulbücher) (vgl. Hurrelmann/Bründel 2007: 18-20).
- Schwere Gewalt (Amoklauf)
- Sexuelle Gewalt (sexuelle Übergriffe) (vgl. Alsaker 2003: 19).

Mobbing weist grosse Überschneidung mit dem Begriff Gewalt auf, deswegen kann man sagen, dass Mobbing immer eine Gewalthandlung ist aber nicht jede Gewalthandlung auch als Mobbing zu deklarieren ist (vgl. ebd.: 18). Jannan umschreibt das mit dem wie ich finde passenden Zitat: «Nicht jede Gewalt ist Mobbing, aber Mobbing ist immer Gewalt» (Jannan 2015: 23). Es handelt sich nur um Mobbing, wenn alle vier Bestimmungsmerkmale (siehe 2.1.1) auf die Situation zu treffen.

Bei der Frage wo Gewalt anfängt gehen die Meinungen auseinander. Bei einer Befragung von Kindern und Jugendlichen in Deutschland ist herausgekommen, dass sie oft der Meinung sind das es sich bei Gewalt nur um physische Formen wie beispielsweise Schlägereien handelt. Mobbing wird dabei von Schüler:innen selten als eine Form von Gewalt angesehen (vgl. Schubarth 2010: 18).

2.2. Erscheinungsformen von Mobbing

In der Forschung zum Thema Mobbing unter Kindern und Jugendlichen wird hauptsächlich zwischen direktem und indirektem Mobbing unterschieden (vgl. Alsaker 2003: 23). Auf diese Unterscheidung werde ich im Folgenden eingehen. Ausserdem werde ich kurz das Phänomen Cyber-Mobbing thematisieren, da dies in der heutigen Gesellschaft immer wichtiger wird.

2.2.1 Direktes Mobbing

Direktes Mobbing findet immer dann statt, wenn Angreifer:innen und Opfer gegenübergestellt sind. Also, wenn es zu einer Konfrontation zwischen den beiden Parteien kommt. Zeug:innen ist dabei klar was passiert und die Täterschaft ist offensichtlich (vgl. Alsaker 2012: 26).

Direktes Mobbing ist zwar sichtbar und direkt, wird aber in den seltensten Fällen von Erwachsenen wahrgenommen (vgl. ebd.: 30). Direktes Mobbing lässt sich in verschiedene Arten unterteilen:

- *Physisches Mobbing*: Alle Handlungen die auf körperliche Schädigungen des Opfers abzielen. Die Person wird beispielsweise geschubst, getreten, geschlagen oder angespuckt. Ausserdem gehören alle körperlichen Berührungen dazu, die vom Opfer unerwünscht sind. Das könnte festhalten, festbinden oder auch sexuelle Belästigung sein (vgl. ebd.).
- *Verbales Mobbing*: Alle verbalen Angriffe wie Beleidigen, Nachrufen, böswilliges Auslachen, Anschreien oder Blossstellen (vgl. ebd.: 27f.). Auch das Unterbrechen im Unterricht oder ständiges Kritisieren kann dazu gezählt werden (vgl. Wallner 2018: 22).
- *Drohungen und Erpressungen*: Drohungen und Erpressungen sind zwar verbale Äusserungen, die aber oft körperliche Konsequenzen androhen. Beispielsweise die Androhung von körperlicher Gewalt, um Geld oder materielle Gegenstände zu erhalten oder die Androhung von Gewalt, wenn das Opfer nicht macht was die Täter:innen wollen (vgl. Alsaker 2012: 28f.).
- *Gegenständliches Mobbing*: Darunter versteht man das Klauen, Verstecken oder Zerstören von Eigentum des Opfers. Beispielsweise Schulunterlagen (vgl. ebd.: 29).
- *Offensichtliche Gesten*: Diese nonverbalen Angriffe werden oft zum indirekten Mobbing gezählt, es gibt auch sehr direkte nonverbale Zeichen. Beispielsweise demonstratives Wegrutschen auf einer Bank, wenn das Opfer sich neben einen setzt (vgl. ebd.: 29f.).

2.2.2 Indirektes Mobbing

Bei dieser Art von Mobbing findet keine Konfrontation statt, sondern es wird versucht durch indirekte Wege ans Ziel zu gelangen (vgl. Alsaker 2012: 31). Das erschwert die Wahrnehmung solcher Mobbing-Handlungen (vgl. Wallner 2018: 21). Es geht vor allem darum, dass die Täter:innen unerkannt bleiben und sich im Notfall aus der Sache wieder herausreden können. Da die Täter:innen nur indirekt etwas getan haben, kann behauptet werden, dass die Situation falsch interpretiert wurde. Typische Beispiele für indirektes Mobbing sind: verdeckte Gesten, Andeutungen, das Verbreiten von Gerüchten und das

Ausgrenzen oder Ignorieren (vgl. Alsaker 2012: 31). Beispielsweise ein Kind, das auf dem Schulhof ausgeschlossen wird und nicht mitspielen darf. Oft wird indirektem Mobbing nicht denselben Stellenwert wie direktem Mobbing zu geschrieben. Es ist wichtig, dass beide Arten ernst genommen werden, da sie meistens in Kombination miteinander auftreten (vgl. ebd.: 36f).

Am häufigsten ist die Form des verbalen Mobbings an Schulen zu finden, darauf folgen indirekte Mobbing-Formen. Am wenigstens verbreitet ist das physische Mobbing (vgl. Schubarth: 2010: 79).

2.2.3 Cyber-Mobbing

Mobbing nimmt durch die Nutzung von neuen Medien (Handy, Internet, soziale Medien) eine neue Dimension an (vgl. Schubarth 2010: 18). Man könnte Cyber-Mobbing auch zu den herkömmlichen Mobbing-Arten zählen, da es sehr eng mit traditionellem Mobbing verbunden ist (vgl. Alsaker 2012: 38-40). Allerdings finde ich es wichtig, nochmal gesondert darauf einzugehen da es durch die Zunahme von digitaler Mediennutzung immer wichtiger wird. Die umfassende Definition von Wachs und anderen nach der als Cyber-Mobbing «alle Verhaltensweisen gefasst werden, die von einer Person oder Gruppe wiederholt und über einen längeren Zeitraum unter Verwendung elektronischer Medien durchgeführt werden, um eine Person zu schädigen» (Wachs et al. 2016: 90) scheint für diesen Kontext passend.

Auch bei Cyber-Mobbing gelten dieselben Bestimmungsmerkmale wie bei herkömmlichem Mobbing (siehe 2.1.1). Laut Wallner sollte der Wiederholungsaspekt bei dieser Form von Mobbing allerdings kritisch hinterfragt werden. Es ist schon ausreichend, wenn die Täter:innen einmal etwas Negatives über das Opfer schreiben und andere Person es weiterleiten oder kommentieren (vgl. 2018: 44). Cyber-Mobbing weist einige Besonderheiten auf. Cyber-Mobbing kann anonym sein. Es ist nicht schwer sich einen Fake-Account zu erstellen und unter falschem Namen Hassnachrichten an eine Person zu verschicken. Das gibt den Täter:innen eine gewisse Sicherheit und somit können Hemmschwellen leichter überwunden werden (vgl. Alsaker 2012: 38). Durch elektronische Medien können also auch Menschen zu Täter:innen werden, die es im echten Leben vielleicht nicht geworden wären. Ausserdem macht es die Anonymität schwerer die Täter:innen ausfindig zu machen. Des Weiteren kann, durch die Reichweite des Internets, nur durch einen Mausklick schnell eine grosse Menge von Menschen erreicht werden (vgl. Braun/Braselmann 2013: 29). Beispielsweise kann ein beschämendes Bild, das in einen Gruppenchat gepostet wird innerhalb weniger Sekunden viele Menschen erreichen. Das ist auch ein Problem, da Inhalte, die einmal im Netz sind, nie wieder gelöscht werden können. Das Wissen darüber

kann beim Opfer ein stärkeres Gefühl des Ausgeliefertseins hervorrufen als bei traditionellem Mobbing (vgl. ebd.). All das drückt die Machtungleichheit des Cyber-Mobbings aus, die Täter:innen verstecken sich hinter einem Pseudonym und das Opfer wird vor den Augen eines grossen Publikums beschämt. Deswegen kann man sagen, dass bei Cyber-Mobbing eine grössere Machtungleichheit herrscht als bei herkömmlichen Mobbing-Formen (vgl. Alsaker 2012: 39). Eine weitere Besonderheit ist, dass die Opfer an fast jedem Ort attackiert werden können. Bei herkömmlichem Mobbing in der Schule können Kinder und Jugendliche sich wenigstens Zuhause zurückziehen. Bei Cyber-Mobbing sieht das anders aus, jedes Kind hat heutzutage ein Handy und ist somit immer erreichbar (vgl. Wachs et al. 2016: 82f.). Bereits im Alter von elf Jahren verfügen 66% der Kinder über einen Internetzugang (vgl. Jannan 2015: 40). Das bietet Cyber-Mobbing eine grosse Angriffsfläche (vgl. Wachs et al. 2016: 82f.).

Da Cyber-Mobbing ein relativ neues Phänomen ist, gibt es noch nicht viele Unterscheidungsmöglichkeiten. Wachs und andere beziehen sich auf die Unterscheidung von Riebel:

- Online Belästigungen: Belästigung durch beleidigende oder verletzende Nachrichten
- Online Verunglimpfungen: Verbreitung unwahrer oder verletzender Inhalte (Bilder/Videos/Nachrichten) einer Person, um deren Ruf zu schaden oder sie zu demütigen
- Online-Ausschluss: Absichtliches nicht einbeziehen in eine Online-Gruppe, beispielsweise eine Klassengruppe auf WhatsApp in die eine Person nicht eingeladen wird
- Online-Outing: Verbreiten von privaten Informationen durch elektronische Medien, um die betroffene Person zu verletzen (vgl. ebd.: 84).

Ich finde diese Unterscheidung sehr sinnvoll, da sie das Ausmass von Cyber-Mobbing unterstreicht und aufzeigt wie vielfältig es sein kann. Oft erleben Opfer nicht nur eine Form von Cyber-Mobbing, sondern mehrere in Kombination (vgl. ebd.). Ausserdem werden Kinder und Jugendliche, die unter traditionellem Mobbing leiden, auch sehr oft Opfer von Cyber-Mobbing (vgl. Alsaker 2012: 39).

Nachdem nun erläutert wurde wie Mobbing als mehrdimensionales Phänomen gefasst werden kann, werde ich im nächsten Kapitel auf Mobbing in der Schule eingehen. Dabei geht es konkret um das Ausmass an Schweizer Schulen, die verschiedenen Rollen in Mobbing-Situationen, Folgen von Mobbing und Merkmale die Mobbing-Situationen gemeinsam haben. Ausserdem werde ich durch die Erläuterung von Erklärungsansätzen der Frage nachgehen, warum Kinder und Jugendliche zu Opfern oder Täter:innen werden.

3. Mobbing in der Schule

3.1 Mobbing an Schweizer Schulen

Es wurde erst in den letzten 20 Jahren erkannt, dass Mobbing auch an Schweizer Schulen ein ernstzunehmendes Problem darstellt (vgl. Averdijk et al. 2015: 94). Die Schüler:innen der Schweiz haben im Vergleich zu anderen europäischen Ländern zwar eine hohe Lebenszufriedenheit und Zugehörigkeitsgefühl ihrer Schule gegenüber, aber sie berichten auch am häufigsten von Mobbing Erfahrungen (vgl. Konsortium PISA.ch 2019: 71).

3.1.1 Zahlen

Die folgende Statistik wurde im Rahmen der PISA Studie 2018 erstellt. Sie zeigt auf, wie oft Schüler:innen in den letzten Monaten typische Formen von Mobbing erlebt haben.

Ausserdem vergleicht die Grafik die PISA Studie 2015 mit der von 2018:

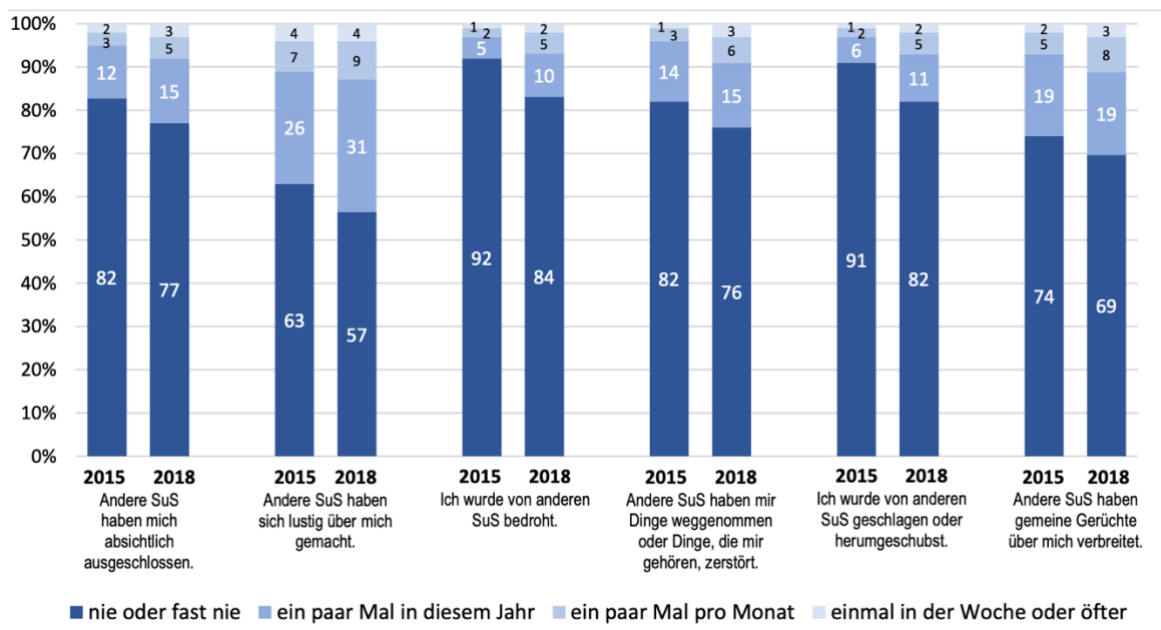


Abb. 1: Konsortium PISA.ch Vergleich von Mobbing Erfahrungen 2015 und 2018 (in: Konsortium PISA.ch 2018: 72).

Der Statistik kann entnommen werden, dass Schüler:innen in der Schweiz am häufigsten erleben, dass sich über sie lustig gemacht wird. 2015 erlebten das 11% mindestens ein paar Mal pro Monat, 2018 waren es 13%. Am meisten gestiegen ist die Anzahl von Bedrohungen von 3% auf 7%, das Klauen oder Zerstören von Eigentum von 4% auf 9% und die körperliche Gewalt von 3% auf 7% (vgl. ebd.: 73). Durch den Vergleich der PISA Studie 2015 und 2018 kann gut erkannt werden, dass alle erfragten Mobbing Erfahrungen zugenommen haben. Die logische Schlussfolgerung wäre also, dass Mobbing in der Schweiz im

Allgemeinen zu genommen hat. Das ist allerdings mit Vorsicht zu interpretieren, die Gründe dafür sind noch nicht weit genug erforscht. Es könnte sein, dass Kinder und Jugendliche heutzutage durch unterschiedlichste Anti-Mobbing-Programme und das Internet mehr über das Thema Mobbing aufgeklärt sind und sich dadurch dem Problem bewusster sind als noch 2015. Das könnte sich in ihren Antworten widergespiegelt haben (vgl. ebd.: 77f). Es kann aber auch der Fall sein, dass Mobbing tatsächlich zu genommen hat. Ausserdem muss beachtet werden, dass die Antworten rein subjektiv zu verordnen sind. Man kann sich nicht sicher sein, ob es sich bei dem Erlebten der Schüler:innen wirklich um Mobbing handelt (vgl. ebd.).

Um das Ganze in Relation zu setzen, Mobbingerfahrungen sind in allen befragten Ländern gestiegen (vgl. ebd.: 74). Das bedeutet, dass es nicht nur ein Problem ist, dass in der Schweiz zugenommen hat. Allerdings, selbst wenn man nicht genau weiss warum die Zahlen 2018 gestiegen sind, stand die Schweiz schon 2015 im Vergleich weit oben (vgl. ebd.: 78). Dementsprechend muss etwas dagegen unternommen werden. Dazu komme ich allerdings später noch.

3.2 Rollen in Mobbing-Situationen

Kinder und Jugendliche, die an Mobbing-Situationen beteiligt sind, lassen sich in drei verschiedene Kategorien unterteilen. Die Täter:innen, die Opfer und die Täter:innen-Opfer (vgl. Alsaker 2003: 31). Ausserdem lassen sich in der Forschung noch andere Personengruppen finden, die zur Mobbing-Situation beitragen.

3.2.1 Täter:innen

Als Täter:innen werden Kinder und Jugendliche bezeichnet, die andere mobben aber selbst nicht gemobbt werden (vgl. ebd.). Olweus charakterisiert typische Täter:innen wie folgt: Sie haben im Allgemeinen eine positive Einstellung gegenüber Gewalt und verhalten sich gegenüber Peers oft aggressiv. Die Aggressivität richtet sich aber nicht nur gegen Gleichaltrige, sondern kann gleichermassen Erwachsene wie Lehrkräfte oder Eltern betreffen. Täter:innen sind ausserdem oft sehr impulsiv, zeigen ihren Opfern gegenüber wenig Mitgefühl und haben im Vergleich zu anderen ihres Alters oft eine sehr positive Meinung über sich selbst (vgl. Olweus 2006: 44). Des Weiteren haben Mobber:innen oft das Bedürfnis sich durch ihre Taten Anerkennung, Macht und Einfluss zu sichern (vgl. Braun/Braselmann 2013: 27). Früher wurde oft angenommen, dass Täter:innen sehr unsicher und ängstlich sind und deswegen ihre Opfer schikanieren. Das konnte Olweus im

Rahmen einer Untersuchung wiederlegen. Das Gegenteil ist der Fall, die meisten Täter:innen sind ungewöhnlich wenig ängstlich und unsicher (vgl. ebd.).

Zur Kategorie der Täter:innen lassen sich ausserdem die «passiven Täter:innen» oder «Mitläufer:innen» zählen. Das sind Kinder oder Jugendliche, die bei der Schikane zwar mitmachen und die eigentlichen Mobber:innen unterstützen, aber gewöhnlich nicht von alleine die Initiative ergreifen würden (vgl. ebd.).

3.2.2 Opfer

Passive Opfer

Opfer sind Kinder und Jugendliche, die gemobbt werden, aber selbst nicht mobben (vgl. Alsaker 2003: 31). Jeder kann Opfer von Mobbing werden, es gibt aber Merkmale, die bei Mobbing-Opfern des Öfteren zu finden sind (vgl. Kindler 2009: 85). Typischer Opfer sind meistens ängstlicher und unsicherer als andere Schüler:innen. Sie werden oft als vorsichtig, empfindlich und still wahrgenommen. Die meisten Opfer haben ein wenig ausgeprägtes Selbstwertgefühl und sind negativ gegenüber sich selbst und ihrer gesamten Situation eingestellt. Dazu kommt, dass sie wenig bis gar keine Freunde haben und sich dementsprechend einsam und verloren in der Schule fühlen. Kinder und Jugendliche mit diesen Charaktereigenschaften haben oft Probleme sich gegenüber Gleichaltrigen zu behaupten. Das kann ein Grund dafür sein, warum sie schlussendlich zum Mobbing-Opfer werden. Die Mobbing-Situation bestärkt die Furcht der Kinder und Jugendlichen und bestätigt sozusagen die negative Einstellung sich selbst gegenüber (vgl. Olweus 2006: 42f.).

Provozierende Opfer

Provozierende Opfer, auch aggressive Opfer genannt, sind nicht so verbreitet wie passive Opfer. Sie haben häufig Probleme mit ihrer Konzentration und verhalten sich dementsprechend auffällig (vgl. ebd.: 43). Sie sind aggressiv, leicht reizbar und benehmen sich manchmal unangemessen (vgl. Braun/Brasermann 2013: 27). Das kann Ärger und Spannung in ihrer Umgebung hervorrufen. Das führt dazu, dass Klassenmitglieder:innen sich provoziert fühlen und das Verhalten des Opfers negative Gefühle bei ihnen auslöst. Dies kann zu Ausgrenzung und Mobbing führen (vgl. Olweus 2006: 43).

3.2.3 Täter:innen-Opfer

Neben den offensichtlichen Rollen Opfer und Täter:innen gibt es auch noch Täter:innen-Opfer. Das sind Kinder und Jugendliche die sich anderen gegenüber aggressiv verhalten

und sie mobben aber durch ihre aggressive Art auch selbst Opfer von Mobbing werden (vgl. Alsaker 2003: 31).

3.2.4 Andere Akteure

Neben den eben vorgestellten drei Rollen wird in der Forschung auch noch von anderen Akteuren gesprochen, die zur Mobbing-Situation beitragen: *Assistent:innen* unterstützen die Täter:innen aktiv. Beispielsweise versperren sie dem Opfer den Weg oder halten es fest. *Verstärker:innen* sind nicht aktiv an der Mobbing-Situation beteiligt, bestärken die Täter:innen aber durch anfeuern, lachen oder zuschauen (vgl. Wachs et al. 2016: 63). Durch diese Rollen kann sich die Mobbingdynamik in der Gruppe erst verfestigen und zuspitzen (vgl. Braun/Brasermann 2013: 27). *Verteidiger:innen* greifen aktiv in die Situation ein und kommen dem Opfer zur Hilfe. Die letzte Gruppe ist die der *Aussenstehenden*. Sie sind sich der Situation bewusst, unternehmen aber nichts dagegen. Sie schauen weg und meiden den Schauplatz des Mobbing (vgl. Wachs et al. 2016: 63). Alsaker erläutert, dass auch *Erwachsene* zur Gruppe der anderen Akteure gezählt werden können. Das mag erstmal überraschend sein aber Lehrpersonen greifen nur selten in Mobbing-Situationen ein. Alsaker berichtet von einer Beobachtungsstudie in der Lehrkräfte nur in 4% der Fälle eingegriffen haben. Das liegt vor allem daran, dass sie sich in 80% der Fälle nicht bewusst waren, dass es sich um eine Mobbing-Situation handelte (vgl. 2012: 83). Es kann aber auch vorkommen, dass Lehrkräfte sich mit den Täter:innen verbünden. Das kann sich beispielsweise dadurch zeigen, dass sie eine Hänselei mitbekommen und statt etwas dagegen zu unternehmen grinsen oder lachen (vgl. Braun/Brasermann 2013: 29). Generell kann man davon ausgehen, dass Schüler:innen in jede Rolle schlüpfen können und jeder auf irgendeine Art und Weise Einfluss auf das Mobbing geschehen hat. Mobbing ist also ein Gruppengeschehen. Deswegen müssen Mobbing-Situationen immer mit der ganzen Klasse angegangen werden (vgl. Alsaker 2012: 85).

3.3 Folgen von Mobbing

Laut Alsaker ist Mobbing «kein Kinderspiel. Mobbing ist ein Teil eines antisozialen Verhaltensrepertoires und kann, wenn es nicht gestoppt wird, für die Entwicklung aller involvierten Kinder und Jugendlichen schwerwiegende Folgen haben» (2012: 139). Nicht nur sie kommt zum Schluss, dass Mobbing ein ernstzunehmendes Thema ist, sondern auch Wachs und andere verweisen darauf, dass es grosse Gefahren für das Wohlbefinden der Kinder mit sich bringt (vgl. Wachs et al. 2016: 10). Wird es nicht rechtzeitig bekämpft, kann es verheerende Folgen für deren Entwicklung haben. Diese Folgen betreffen aber nicht nur

das Opfer selbst, sondern gleichermassen auch die Täter:innen. Im Folgenden werde ich auf unmittelbare sowie langfristige Folgen eingehen.

3.3.1 Folgen für Opfer

Es gibt viele unmittelbare Folgen von Mobbing. Nach einem physischen Angriff können Opfer jegliche Arten von körperlichen Verletzungen davontragen. Beispielsweise Bissspuren, blaue Flecken oder Platzwunden. Ausserdem leiden Opfer von Mobbing häufig unter körperlichen Beschwerden wie Schlafstörungen, Kopfschmerzen, Magenschmerzen oder Kreislaufproblemen. Auch psychische Probleme sind bei Mobbing-Opfern mehr ausgeprägt als bei Gleichaltrigen, die nicht gemobbt werden. Beispielsweise ein negatives Selbstbild, der Verlust des Selbstwertempfindens oder des Selbstvertrauens. Negative Emotionen wie Wut, Trauer, Angst und Stress können die Situation noch verschlimmern. Vereinzelt konnten auch schwerliegende psychische Probleme wie Essstörungen jeglicher Art, Depressionen oder selbstverletzendes Verhalten (beispielsweise Ritzen) festgestellt werden (vgl. Wachs et al. 2016: 70f). Neben den körperlichen Folgen kann Mobbing auch negativen Einfluss auf das soziale Leben der Betroffenen haben. Sie haben häufig weniger soziale Kontakte und Freunde und werden öfters von Gleichaltrigen zurückgewiesen. Auch die Popularität der Opfer leidet darunter (vgl. ebd.). Mobbing kann auch negative Auswirkungen auf die schulischen Leistungen der Kinder oder Jugendlichen haben. Mobbing-Opfer fühlen sich oft unwohl in der Schule und gehen dementsprechend ungern in den Unterricht. Ausserdem fehlen Mobbing-Opfer auch öfters unentschuldigt oder brechen die Schule sogar komplett ab (vgl. ebd.). Ich bin der Meinung, das liegt daran, dass Mobbing-Opfer sich oft für ihre Situation schämen und sich deswegen niemandem anvertrauen. Dementsprechend sehen sie keinen anderen Ausweg, als der Schule fernzubleiben. Mobbing kann so weit führen, dass Opfer Wut und Hass nicht nur gegenüber ihren Mobber:innen, sondern auch anderen Mitschüler:innen, Lehrkräften und sonstigen Angestellten der Schule, verspüren. Im schlimmsten Fall kann das zu einem Amoklauf führen. In den USA wird das Thema Mobbing im Zusammenhang mit Amokläufen schon des längeren diskutiert. Dort ist es vermehrt aufgetreten, dass Verursacher:innen solcher Schiessereien vor ihrer Tat regelmässig Opfer von Mobbing wurden (vgl. ZEPRA Prävention und Gesundheitsförderung 2016: 5). Eine Studie untersuchte den Zusammenhang von Amok in Schulen und Mobbing. Sie kamen zum Ergebnis, dass 90% der Amoktäter:innen in soziale Konflikte verwickelt waren und 30% gemobbt wurden (vgl. Wachs et al. 2016: 71). Eine weitere sehr ernstzunehmende Folge von Mobbing ist Selbstmord (vgl. Alsaker 2012: 134). Das kommt zwar sehr selten vor, aber jede Person, die sich aufgrund von Mobbing Erfahrungen das Leben nimmt, ist eine Person zu viel.

Neben den unmittelbaren Folgen zeigen Studien auch, dass Kinder, die in ihrer Schulzeit gemobbt wurden, häufig als Erwachsene noch darunter leiden. Auch zehn Jahre danach leiden sie häufig noch unter niedrigem Selbstwertempfinden und haben ein höheres Risiko an Depressionen zu erkranken. Die oben genannten körperlichen und psychischen Beschwerden sind oft noch präsent und finanzielle Probleme wie häufigere Arbeitslosigkeit können dazu kommen (vgl. ebd.). Durch die Mobbing Erfahrungen kann es passieren, dass ehemalige Opfer eine Grundhaltung von Misstrauen gegenüber anderen Menschen entwickelt haben (vgl. ZEPRA Prävention und Gesundheitsförderung 2016: 20), das kann sich auf ihr soziales Leben auswirken. Viele Opfer haben auch noch im Erwachsenenleben Probleme soziale/romantische Bindungen oder Freundschaften aufzubauen und zu pflegen. Je jünger die Kinder bei ihren Mobbing Erfahrungen waren, desto länger leiden sie im Nachhinein darunter. Das liegt daran, dass jüngere Kinder noch nicht über viele Coping-Mechanismen verfügen und deswegen nie erlernen konnten wie man mit solchen Situationen umgeht. Ausserdem ist auch die Dauer des Mobbing ausschlaggebend für spätere Folgen. Je länger die Schikane andauert, desto ausgeprägter können sich Persönlichkeitsstörungen entwickeln (vgl. Alsaker 2012: 71).

3.3.2 Folgen für Täter:innen

Mobber:innen haben oft ein weniger gut entwickeltes Einfühlungsvermögen und verfügen über weniger soziale und kooperative Kompetenzen als Gleichaltrige (vgl. Alsaker 2012: 136). Wenn man Mobber:innen mit Mobbing-Opfern vergleicht, geht es ihnen meistens besser. Das kann daran liegen, dass Mobber:innen oft mit Gleichgesinnten befreundet sind, die ihr Handeln gutheissen oder mindestens tolerieren. Das Vermitteln ihnen, dass ihr Handeln richtig ist und dadurch können sie sich später nur schlecht aus diesen Verhaltensmustern befreien. Mobber:innen haben ein breiteres Repertoire an antisozialen Verhaltensweisen vorzulegen. Dazu zählen eher harmlose Handlungen wie Lügen aber auch kriminelle Taten wie Klauen, Körperverletzung oder Drogenmissbrauch. Die Schweiz-Norwegen-Studie bestätigt, dass Täter:innen und aggressive Opfer (siehe 3.2.2), doppelt so oftangaben in delinquente Taten verwickelt worden zu sein als Gleichaltrige ohne Mobbing Erfahrungen (vgl. ebd.: 136f). Diese Verwicklung in delinquente Taten zieht sich von der Jugend bis hin zum Erwachsenenalter (vgl. Wachs et al. 2016: 75). Bei weiblichen Mobber:innen kommt es aussergewöhnlich oft vor, dass sie sich ebenfalls aggressive Partner:innen suchen, früher schwanger werden und diese Aggressivität an ihre Kinder weitergeben (vgl. Alsaker 2012: 137). Diese Befunde zeigen, dass Mobbing nicht nur Auswirkungen auf die Opfer hat. Das bedeutet, dass auch Täter:innen Hilfe von

Professionellen benötigen, um ihr destruktives Verhalten zu durchbrechen (vgl. Wachs et al. 2016: 73).

3.4 Merkmale einer typischen Mobbing-Situation

Wie schon festgestellt gibt es viele verschiedene Arten zu mobben. Trotzdem gibt es Merkmale, die auf ziemlich jede Mobbing-Situation zutreffen. Diese Merkmale zeigen nochmal die Folgen für Täter:innen und Opfer auf und verdeutlichen, warum Mobbing selten von selbst aufhört (vgl. ebd. 2012: 44). Im Folgenden werden diese vorgestellt:

3.4.1 Erniedrigung

Kinder und Jugendliche die Opfer von Mobbing geworden sind, erzählen oft, dass erniedrigende Handlungen für sie das schlimmste gewesen sind. Physische Übergriffe waren erträglicher. Eine erniedrigende Handlung kann vieles sein, beispielsweise Anspucken, Auslachen oder Gerüchte verbreiten. Auch das Vergleichen mit Tieren, denen negative Eigenschaften zugeordnet werden, ist beliebt - beispielsweise «Du siehst aus wie ein Affe» oder «Du riechst wie ein Schwein». Auch physische Erniedrigungen kommen vor, das können Handlungen wie das auf den Boden drücken oder den Kopf in einen Mülleimer stecken, sein. Diese Handlungen sind sehr demütigend und sollen dem Opfer vermitteln, dass es weniger Wert ist als andere. Das führt dazu, dass das Opfer irgendwann auch anfängt so zu denken und sich selbst als nichts Wert ansieht. Das hat negativen Einfluss auf das Selbstbild und den Selbstwert des Opfers (vgl. Alsaker 2003: 25f).

3.4.2 Schweigen

«Mobbing wird durch eine Kultur des Schweigens – auch als Ausdruck von Resignation oder Hoffnungslosigkeit (der Situation) – begünstigt» (Wallner 2018: 67). Schweigen verschiedener Parteien zeichnet eine Mobbing-Situation aus. Es ist oft der Fall, dass sich Opfer, Aussenstehende oder Professionelle anderen gar nicht oder erst sehr spät anvertrauen (vgl. Alsaker 2012: 45).

Schweigen der Opfer

Viele Opfer trauen sich nicht anderen von ihren Problemen zu erzählen. Das liegt daran, dass sie Angst davor haben, dass die Täter:innen sich an ihnen rächen könnten. Ausserdem haben Kinder oft das Gefühl, dass Erwachsenen davon zu erzählen petzten ist und dass die Situation noch schlimmer macht. Die Angst besteht auch, dass Lehrkräfte die Kinder entweder nicht ernst nehmen oder sie nicht genügend vor den Mobber:innen schützen

können. Lehrkräfte sind schliesslich nicht immer anwesend und Mobbing-Situationen passieren meist hinter dem Rücken dieser. Auch ihren Eltern vertrauen sich Kinder nicht so oft an wie man vielleicht meinen würde. Olweus seine Studie zeigt, dass sich nur etwa die Hälfte der Grundschüler:innen ihren Eltern anvertraut hat und in höheren Klassenstufen sank die Zahl auf ein Drittel. Das kann daran liegen, dass sich Kinder für ihre Lage oft schämen. Des Weiteren tendieren Eltern dazu, das Ausmass der Situation nicht zu erkennen und es schönzureden. Typische Reaktionen sind dabei: «Ach so schlimm war das sicher gar nicht» oder «Was hast du getan, dass XY so reagiert hat?». Dazu kommt, dass Kinder meistens nur von den neusten Geschehnissen berichten und Eltern annehmen es sei nur ein einzelner Vorfall gewesen. Eltern müssen hellhöriger werden und gelegentlich auch nachhaken, beispielsweise durch Fragen wie «Ist das schon öfters passiert?». Generell ist es immer wichtig, seinen Kindern zuzuhören und sie ernst zu nehmen. So vertrauen sie sich später, im Falle negativer Ereignisse, einem eher an. Wenn ein Kind von etwas für sich dramatisch Empfundenes erzählt und die Eltern es nicht ernst nehmen, kann es schnell passieren, dass es beim nächsten Mal nichts mehr sagen wird (vgl. Alsaker 2012: 46f).

Schweigen von Aussenstehenden

Die meisten Schüler:innen wissen von Mobbing-Situationen in ihrem Umfeld. Das bestätigt eine kanadische Studie, die herausgefunden hat, dass mehr als 85% der Schüler:innen einer Klasse, Mobbing-Situationen beobachten und nichts dagegen unternehmen. Ausserdem erzählen sie es nur selten weiter, und falls doch, meistens nur Freund:innen. Dieses Schweigen lässt sich dadurch erklären, dass sie Angst vor den Konsequenzen haben. Mobber:innen haben oft Macht über andere Mitschüler:innen. Ausserdem sehen Kinder wie Mobbing-Opfer behandelt werden und haben Angst davor selbst ins Visier der Täter:innen zu geraten. Zeug:innen fühlen sich oft ebenso hilflos wie das Opfer selbst. Sie wissen nicht, wem sie sich anvertrauen sollen und nehmen durch das Beobachten der Situation auch die Passivität von Mitschüler:innen oder Erwachsenen wahr. Was ihnen vielleicht auch vermittelt, dass es in Ordnung ist nichts zu unternehmen. Ausserdem können sie sich nie sicher sein, ob Erwachsene ihnen auch glauben. Sie wollen dem Opfer eigentlich durch ihr Schweigen nicht schaden, wissen aber auch nicht wie sie sich verhalten sollen, um die Situation zu verbessern (vgl. ebd.: 48-50).

Schweigen von Professionellen

Lehrkräfte thematisieren das Mobbing von Schüler:innen eher selten. Das liegt meistens daran, dass Kinder und Jugendliche sich aus Angst selten an Lehrpersonen wenden und ihre Hilfe in Anspruch nehmen. Es kommt aber vor, dass Lehrkräfte von Mobbing-Situationen erfahren und trotzdem nicht angemessen handeln. Dadurch, dass Mobbing meist hinter dem

Rücken der Professionellen stattfindet, ist es schwer die Situation einzuschätzen. Wenn sie etwas mitbekommen, ist es schwierig zu sagen, ob dies eine einmalige Situation ist oder es sich um ernsthaftes Mobbing handelt. Lehrkräfte haben oft Angst ungerecht zu handeln und die Falschen zu bestrafen, somit ist die einfachste Lösung die Situation zu ignorieren. Ausserdem fühlen auch Lehrpersonen sich manchmal machtlos und wissen nicht wie sie angemessen intervenieren sollen. Auch die fehlende Unterstützung von Kolleg:innen kann dazu führen, dass Professionelle lieber schweigen, statt zu intervenieren (vgl. ebd.: 50f). Das könnte daran liegen, dass Lehrkräften in ihrer Ausbildung Handlungsstrategien zum Thema Mobbing zu wenig vermittelt wurden (vgl. Jannan 2015: 9). Das erfordert Sensibilisierung und Aufklärungsarbeit, die beispielsweise durch die Schulsozialarbeit geleistet werden könnte.

3.4.3 Isolation

Opfer von Mobbing haben oft wenig bis gar keine Freunde, dadurch stehen sie in Mobbing-Situationen meistens alleine da. Es ist nicht klar, ob Mobbing zur Isolation führt oder Isolation zu Mobbing. Es ist bewiesen, dass Kinder, die gemobbt werden, weniger beliebt bei ihren Peers sind und dementsprechend isoliert werden, andererseits ist es aber auch bewiesen, dass Aussenseiter:innen oftmals durch ihre Isolation in den Mittelpunkt von Mobbing rutschen (vgl. Alsaker 2012: 51-53). Es treffen also beide Aspekte zu.

3.4.4 Hilflosigkeit

Mobbing ist meist von Hilflosigkeit geprägt. Die erlernte Hilflosigkeit ist ein Konzept von Seligman. Es besagt, dass ein Organismus der traumatischen Bedingungen ausgesetzt wurde und diese nicht kontrollieren konnte, die Motivation zum Handeln verliert, falls es nochmal solche traumatischen Erlebnisse erlebt. Selbst wenn es gelingt die Situation zum positiven zu verändern, hat er Schwierigkeiten zu verstehen, dass das durch die eigene Reaktion bewirkt wurde (vgl. 1999: 20).

Das Konzept lässt sich auf Kinder und Jugendliche, die gemobbt werden, übertragen. Dadurch dass Mobber:innen ihren Opfern überlegen sind (Machtungleichheit) fühlen die Opfer sich oft so, als könnten sie nichts gegen ihre Situation unternehmen und erleben damit eine gewisse Fremdbestimmung. Dadurch dass Mobbing-Situationen nicht nur einmal auftreten, sondern sich über Wochen, Monate oder Jahre wiederholen, erleben Kinder und Jugendliche dieses Gefühl der Hilflosigkeit immer wieder. Irgendwann verfestigt sich die Sichtweise des Opfers, dass es nichts gegen die

Situation unternehmen kann und es akzeptiert sein Schicksal schliesslich (vgl. Wachs et al. 2016: 68f). Ausserdem sind Mobbing-Situationen oft unvorhersehbar, das Opfer weiss nie wann es schikaniert wird. Durch diese Unvorhersehbarkeit kann sich das Opfer noch weniger zur Wehr setzen und wird durch die Mobber:innen überrascht. Auch das kann zu einem Gefühl der Hilflosigkeit führen, dass im Laufe der Zeit immer stärker wird (vgl. Alsaker 2012: 53f.). Das führt zu einem eingeschränkten Handlungsspielraum und zum Verlust von Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit. Das kann sich wiederum negativ auf die Entwicklung des Selbstbildes und des Selbstwerts des Opfers auswirken (vgl. Wallner 2018: 32). Ausserdem kann die erlernte Hilflosigkeit ein Vorreiter für vielzählige psychologische Probleme sein, beispielsweise Depressionen (vgl. Wachs et al. 2016: 69).

3.4.5 Mobben ist lustig

Mobben macht Spass. Das mag vielleicht absurd klingen und für viele wenig Sinn ergeben, aber Mobber:innen macht es Spass ihre Opfer zu schikanieren (vgl. Dambach 2009: 14). Mobbing-Episoden können für Mobber:innen selbst und auch für die Zuschauenden lustig sein. Bei Mobbing handelt es sich allerdings nicht um tollpatschige Missgeschicke, über die es nicht verwerflich wäre zu lachen, sondern um bewusst herbeigeführte Ungeschicke, um sich über das Opfer lustig machen zu können oder es vor anderen blosszustellen (vgl. Alsaker 2012: 55f). Ich denke das ist ein ausschlaggebender Punkt dafür, warum Mobbing selten von selbst aufhört.

3.5 Erklärungsansätze

Um zu verstehen, warum Kinder und Jugendliche mobben oder gemobbt werden, werde ich im Folgenden auf Gründe und Erklärungsansätze, die im einschlägigen Fachdiskurs diskutiert werden, eingehen.

3.5.1 Gründe für Mobbing

Warum Täter:innen mobben hat vielfältige Gründe. Manchen gefällt es, dem Opfer überlegen zu sein und somit ein gewisses Machtgefühl zu erlangen, andere machen es, um einen Status in ihrer Klasse zu erlangen oder diesen zu behalten. Es können aber auch ganz banale Gründe wie Spass oder Langeweile sein (vgl. Wachs et al. 2016: 52f.). Mobbing findet oft vor dem Hintergrund der Diskriminierung statt. Beispielsweise Diskriminierung aufgrund der Herkunft, des Geschlechts oder einer Beeinträchtigung. Auch

fremdenfeindliches Mobbing ist heutzutage leider immer noch ein grosses Thema. Es wird gegenüber Kindern und Jugendliche ausgeübt, die einer ethnischen Gruppe angehören oder vermutet wird, dass sie dieser angehören (z.B. durch Hautfarbe, Kopftuch). Auch das homophobe Mobbing ist heutzutage immer noch oft zu finden. Es betrifft Jugendliche die von der Heteronormativität, also die gesellschaftliche Vorstellung, dass nur zwei Geschlechter existieren und heterosexuelle Beziehungen die Norm sind, abweichen. Kinder und Jugendliche, die dieser Norm nicht entsprechen weisen ein grösseres Risiko auf in der Schule Opfer von Mobbing zu werden (vgl. ebd.: 50f).

3.5.2 Der sozial-ökologische Ansatz

Es gibt Faktoren, die das Risiko erhöhen an Mobbing-Situationen beteiligt zu sein. Dabei ist nicht nur ein Risikofaktor dafür verantwortlich, sondern es ist vielmehr ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Faktoren, die schliesslich dazu führen, dass man sich in einer Mobbing-Situation wiederfindet (vgl. Wachs et al. 2016: 53). Die Risikofaktoren wurden von Hess und Scheithauer generiert und passen gut zum sozial-ökologischen Ansatz (vgl. ebd.: 54f). Der sozial-ökologische Erklärungsansatz wurde von Bronfenbrenner entwickelt und schliesslich von Swearer und Espelage konkret auf die Problematik Mobbing zugeschnitten (vgl. ebd.: 55). Es ist ein Ansatz, der erklären soll, warum Menschen sich so verhalten wie sie sich verhalten. Er lässt sich grafisch durch ein kreisförmiges Modell abbilden, dass in vier Ebenen unterteilt ist. Die Person, Beziehungen, Gemeinschaften und die Gesellschaft. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) beschreibt das Model wie folgt: «Die grafische Darstellung der ineinander geschachtelten Kreise mit gestrichelten Linien macht deutlich, wie Faktoren auf der einen Ebene Faktoren auf einer weiteren Ebene umschließen und beeinflussen» (WHO 2013, zit. nach Wachs et al. 2016: 55). In den vier Ebenen geht es um Folgendes:

1. Person

Diese Ebene befasst sich mit der Person (Täter:in oder Opfer) selbst. Es gibt biologische sowie persönliche Faktoren, die das Risiko erhöhen in Mobbing-Situationen eingebunden zu sein (vgl. Wachs et al. 2016: 56).

Risikofaktoren:

Opfer: äusserliche Auffälligkeiten (Körpergrösse, Übergewicht, Leberflecken), Beeinträchtigungen, negatives Selbstbild, ängstliches Auftreten.

Täter:in: körperlich Überlegen (grösser, muskulöser), positiv eingestellt gegenüber Aggressionen, selbstbewusst, empathielos, Bedürfnis nach Machtdemonstration, aussergewöhnlich wenig Angst (vgl. ebd. 54f).

2. Beziehung

Bei dieser Ebene wird sich auf zwischenmenschliche Beziehungen von betroffenen Kindern und Jugendlichen fokussiert. Das kann die Familie sein, Freund:innen oder Gleichaltrige. Es geht darum, herauszufinden was die Beziehungen für einen Einfluss auf die Entwicklung von Mobbing haben (vgl. ebd.: 56).

Risikofaktoren:

Familie:

Opfer: überbehütet erzogen, erlebt wenig Zusammenhalt innerhalb der Familie, erleben Übermass elterlicher Unterstützung, werden Opfer von Misshandlung, wenig oder gar keinen Kontakt zu ihren Vätern.

Täter:in: autoritäre Erziehung, erlebt Gewalt innerhalb der Familie, Familie toleriert Aggressionen, Vernachlässigung durch Eltern, wächst nur mit einem Elternteil auf (vgl. 54f.).

Gleichaltrige:

Opfer: ist in der Schule nicht beliebt, wenig bis keine Freunde, überschaubare Anzahl von sozialen Kontakten.

Täter:in: beliebter als Opfer, Freundeskreis tendiert oft zu devianten Handlungen (vgl. ebd.).

3. Gemeinschaften

Unter Gemeinschaften versteht man Institutionen in denen Kinder und Jugendliche in sozialen Kontakt mit anderen treten. Das kann die Schule sein, der Kindergarten oder Freizeitbeschäftigungen wie ein Fussballclub. Der Zweck dieser Ebene ist, herauszufinden inwiefern das Setting und die Rahmenbedingungen der Institutionen dazu beitragen, dass Mobbing entsteht (vgl. ebd.: 57).

Risikofaktoren:

Schule/ Klasse: Negative Schumatmosphäre und/oder negatives Klassenklima, keine Anti-Mobbing-Strategien, Lehrkräfte, die nicht genügend geschult sind und dementsprechend gar nicht oder nur sehr zögerlich eingreifen, zu wenig Aufsicht in den Pausen (vgl. ebd.: 55). Vor

allem die Aufsicht in der Pause ist wichtig, laut Olweus sind Schulen, an denen viele Lehrkräfte in den Pausen beaufsichtigen weniger von Mobbing betroffen (vgl. 2006: 74).

4. Gesellschaft

Diese Ebene behandelt Faktoren in der Gesellschaft, die die Entstehung von Mobbing begünstigen (vgl. Wachs et al. 2016: 57).

Risikofaktoren:

Recht von Kindern auf gewaltfreie Erziehung, gesellschaftliche Akzeptanz von Gewalt, der Umgang in der Gesellschaft mit Minderheiten (bspw. Migrant:innen), Schulpolitik (vgl. ebd.: 55).

Durch das Modell wird deutlich, dass Mobbing komplex und folglich kein einfach zu lösendes Problem ist. Es ist ein mehrdimensionaler Vorgang, der sich auf verschiedenen Ebenen erstrecken kann und sich aus verschiedensten Interaktionen mit anderen zusammensetzt. Mobbing muss also aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden, um es erfolgreich angehen zu können. Es zeigt auf, dass man dieses Problem nicht nur auf schulischer Ebene angehen muss, sondern dass auch die Gesellschaft einen Einfluss auf das Geschehen hat. Deswegen muss es auf beiden Ebenen angegangen werden (vgl. ebd.: 57f.). Ich finde es gut, dass der Ansatz und das Modell sich mit verschiedenen Ebenen befasst und somit verdeutlicht, dass es viele Gründe dafür geben kann in Mobbing-Situationen verwickelt zu sein. Es liegt nicht nur an den Opfern oder Täter:innen, es gibt genauso Faktoren auf der Beziehungsebene, im Klassenklima, in der Schule oder in der Gesellschaft, die die Problematik begünstigen. Ausserdem greift das Modell mehrere schon erläuterte Dinge auf: Es verdeutlicht das Mobbing ein Gruppengeschehen ist und vertieft nochmals die verschiedenen Rollen (3.2) in Mobbing-Situationen. Abschliessend ist aber zu beachten, dass die genannten Risikofaktoren zwar die Chance erhöhen, dass ein Kind in eine Mobbing-Situation verwickelt wird, dass bedeutet aber nicht, dass es auch immer der Fall ist (vgl. ebd.: 53).

3.5.3 Teufelskreis (Bedingungsmodell)

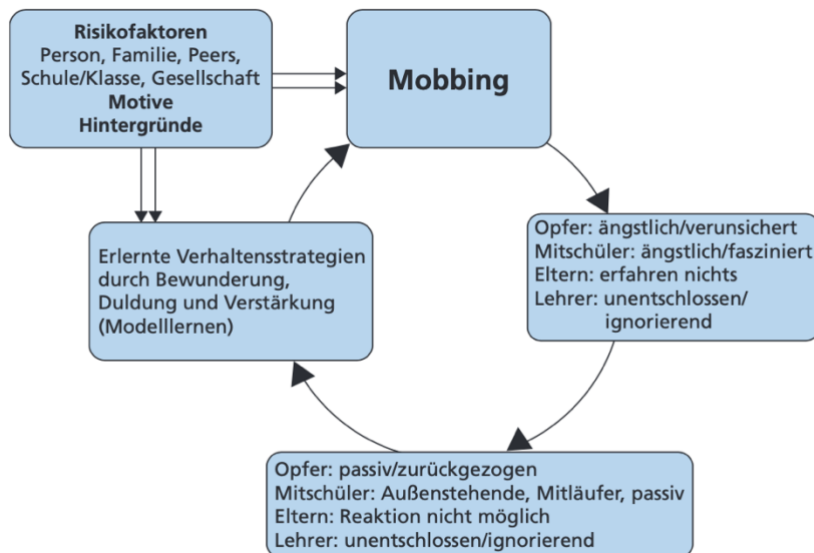


Abb. 2: Scheithauer und Bulls Bedingungsmodell von Mobbing (in: Wachs et al. 2016: 60).

Wie auf der Abbildung zu sehen, beginnt das Bedingungsmodell dort, wo der sozial-ökologische Ansatz aufhört. Der sozial-ökologische Ansatz erklärt wie durch verschiedene Risikofaktoren auf unterschiedlichen Ebenen Mobbing entstehen kann und das Bedingungsmodell knüpft daran an. Wenn Kinder sehen, wie ein Vorbild (populäre Mitschüler:innen/ Lehrkräfte) Mobbing ausübt und das Verhalten nicht bestraft wird (durch Lehrkräfte/ Eltern/ anderes Personal) kann sich bei den Kindern die Einstellung entwickeln, das Mobbing etwas Positives ist. Im schlimmsten Fall fangen sie später selbst an zu mobben. Durch die Risikofaktoren und diesen Lernprozess kann es dazu führen, dass ein Teufelskreis entsteht (vgl. Wachs et al. 2016: 59).

Wenn ein Opfer zum ersten Mal in eine Mobbing-Situation gerät, ist es verunsichert und hat Angst. Manche Mitschüler:innen haben Angst davor auch in so einer Situation zu enden andere hingegen finden es faszinierend oder lustig. Die Eltern der Opfer erfahren meist nichts, da die Kinder sich für ihre Situation schämen. Lehrkräfte bekommen die Situation oftmals überhaupt nicht mit oder wissen nicht wie sie das ganze deuten sollen und unternehmen deshalb möglicherweise gar nichts (vgl. ebd.). Lehrkräfte erleben oft eine Art Hilflosigkeit in solchen Situationen, da sie nicht wissen wie angemessen gehandelt werden soll (vgl. Schultze-Krumbholz/Scheithauer/Braun 2009: 14). Durch die fehlende Hilfestellung Aussenstehender bekommt das Opfer immer mehr Angst und fühlt sich im stichgelassen. Dementsprechend versucht es sich zurückzuziehen, um weiteren Mobbing-Episoden aus dem Weg zu gehen (vgl. Wachs et al.: 60f). Die fehlende Hilfestellung der Professionellen vermittelt den Schüler:innen, dass die Situation vielleicht gar nicht so schlimm ist. Dementsprechend nehmen sie die typischen Rollen der Aussenstehenden, der Mitläufer:innen oder der Passiven ein. Entweder verhalten sie sich passiv und helfen dem

Opfer nicht, unterstützen die Täter:innen oder bewundern sie. Wenn die Eltern immer noch unwissend sind und die Lehrkräfte nichts unternehmen, können sich diese negativen Verhaltensweisen in den Alltag der Kinder etablieren. Es ist also ein Teufelskreis, der sich nur durchbrechen lässt, wenn Professionellen die Mobbing-Situation erkennen und dagegen vorgehen (vgl. ebd.: 60f). Risikofaktoren wie die Akzeptanz von Gewalt im familiären Kontext oder häusliche Gewalt unterstützen, oder sind sogar verantwortlich, für das Verhalten der Täter:innen (vgl. Schultze-Krumbholz et al. 2009: 14).

3.5.4 Die Bedeutung der Gruppe

Die Gruppe ist ein wichtiger Bestandteil von Mobbing-Prozessen, die Klasse des Mobbing-Opfers ist immer an den Mobbing-Geschehnissen beteiligt (vgl. Jannan 2015: 29). Es ist nie der Fall, dass Mobbing nur zwischen Opfern und Täter:innen stattfindet. Kinder und Jugendliche die nicht Täter:innen oder Opfer sind, können trotzdem Einfluss auf die Situation haben. Sie schlüpfen in die Rollen der Assistent:innen, Verstärker:innen, Verteidiger:innen oder der Aussenstehenden. Nur durch diese Rollen wird Mobbing erst möglich (vgl. ebd.: 29f). Auch, wenn diese Kinder oft nicht aktiv an der Mobbing-Situation beteiligt sind, wissen sie davon, und könnten Lehrpersonen alarmieren. Positionieren sich aussenstehende Schüler:innen beim Auftreten von Mobbing-Situationen bewusst dagegen und lassen die Täter:innen wissen, dass ihr Handeln nicht akzeptabel ist, kann es passieren, dass weiteres Mobbing dadurch verhindert wird (vgl. Wallner 2018: 29). Wenn das nicht der Fall ist und die Klasse schweigt, kann das dazu führen, dass sich Täter:innen in ihrem Handeln bestärkt fühlen (vgl. ZEPRA Prävention und Gesundheitsförderung 2016: 11). Es ist also sehr wichtig, dass die komplette Klasse des Opfers an Interventionsangeboten teilnimmt, um die Situation erfolgreich zu beenden und den Kindern zu vermitteln, dass Mobbing nicht akzeptabel ist (vgl. Wachs et al. 2016: 68).

Nachdem ich die Problematik von Mobbing in der Schule aufgezeigt habe, werde ich mich in einem nächsten Schritt mit der Schulsozialarbeit auseinandersetzen. Ich werde darauf eingehen wie die Schulsozialarbeit in der Schweiz praktiziert wird, welche Ziele Schulsozialarbeitende in ihrem beruflichen Alltag verfolgen, was es für Aufgabenbereiche gibt und welche Arbeitshaltung Schulsozialarbeiter:innen einnehmen sollten. Ausserdem setze ich mich mit der interdisziplinären Zusammenarbeit auseinander und gehe darauf ein wie Schulsozialarbeitende erfolgreich mit Eltern und Schüler:innen kooperieren können. Auf dieser Basis werde ich dann in einem nächsten Schritt erörtern, welche Bedeutung dieses Angebot im Kontext von Mobbing an Schulen einnehmen kann.

4. Schulsozialarbeit

4.1 Was ist Schulsozialarbeit?

Für Schulsozialarbeit gibt es keine einheitliche Definition. Das wird einem schnell klar, wenn man anfängt sich damit auseinanderzusetzen. Es gibt unterschiedlichste Konzepte und Herangehensweisen, diese sind auch immer stark Länder abhängig. In der Schweiz wird die Schulsozialarbeit als ein eigenständiges Feld der Kinder- und Jugendhilfe angesehen. Der Arbeitsort der Schulsozialarbeiter:innen ist immer die Schule. Die Hauptaufgabe der Professionellen der Sozialen Arbeit ist es, Kinder und Jugendliche beim Erwachsenwerden zu begleiten und ihnen bei Problemen zur Seite zu stehen (vgl. Hostettler et al. 2020: 13). Sie unterstützen und beraten Kinder bei der Bewältigung ihres schulischen Alltags. Ausserdem stehen sie ihnen bei psychosozialen Problemen zur Seite und beziehen, wenn nötig, ihre relevanten Bezugssysteme mit ein (vgl. AvenirSocial/Schulsozialarbeitsverband (SSAV) 2016: o.S.). Die Angebote der Schulsozialarbeit richten sich an Schüler:innen, Schulleitungen, Lehrpersonen, Eltern und andere Bezugspersonen der Kinder und Jugendlichen (vgl. Hostettler et al. 2020: 37). Die Schulsozialarbeit ist ein niederschwelliges und freiwilliges Angebot, was den Klient:innen kostenlos zur Verfügung steht (vgl. AvenirSocial/SSAV 2016: o.S.).

4.1.1 Ziele der Schulsozialarbeit

Ähnlich wie auch die Definitionen im Fachdiskurs kontrovers diskutiert werden, gibt es auch unterschiedliche Auffassungen, was die Ziele von Schulsozialarbeit betrifft. Eine Zielformulierung, die die Ziele von Schulsozialarbeit in engen Bezug zu übergeordneten Zielen der Sozialen Arbeit setzt, stammt vom Berufsverband der Sozialen Arbeit, AvenirSocial und dem Schulsozialarbeitsverband (2016: o.S.). Diese formulieren folgende Ziele für die Schulsozialarbeit (vgl. ebd.):

- Begleitung und Unterstützung von Schüler:innen und deren Bezugspersonen bei der Bewältigung von psychosozialen Problemen (Einzelfallhilfe).
- Förderung der Kompetenzen der Schüler:innen die zur Lösung von Problemen beitragen und das Stärken der Selbstverantwortung (Empowerment).
- Anbieten von Beziehungen um Probleme zu lösen, lindern oder vorzubeugen.
- Beratung und Unterstützung von Lehrkräften bei schwierigen Klassensituationen (Gruppenberatung).
- Fördern eines positiven Schulklimas und mitwirken bei der Entwicklung der Schule.

- Unterstützen der Schule bei Prävention und Früherkennung von Problemen sozialer Art (Schulentwicklung).
- Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Organisationen der Jugendhilfe (Vernetzungsarbeit, Elternarbeit).
- Integration der Kinder in die Schule und die Gesellschaft fördern und sich für die Chancengleichheit und Partizipation dieser starkmachen (vgl. AvenirSocial/SSAV 2016: o.S.).

4.1.2 Aufgabenbereiche

Die Schulsozialarbeit ist ein vergleichsweise junges Arbeitsfeld, welches in den letzten Jahren, vor allem in der Deutschschweiz, immer populärer wurde (vgl. AvenirSocial/SSAV 2016: o.S.). Durch die föderalistische Struktur der Schweiz und die Autonomie, die den Gemeinden zugesprochen wird, ist die Schulsozialarbeit sehr unterschiedlich organisiert (vgl. Hostettler et al. 2020: 37). Dadurch, dass übergeordnete Gesetze und Richtlinien weder auf Bundesebene und oft auch nicht auf kantonaler Ebene installiert sind, definieren viele Gemeinden jeweils für sich, was sie unter Schulsozialarbeit verstehen und in welchen schulischen Bereichen Schulsozialarbeiter:innen eingesetzt werden. Folglich unterscheiden sich die Arbeitsschwerpunkte der Professionellen stark. Das bringt die Möglichkeit mit sich, Schulsozialarbeiter:innen optimal an die Ressourcen und Rahmenbedingungen der jeweiligen Schule anpassen zu können. Der negative Aspekt daran ist, dass durch die nicht vorhandenen Strukturen, die Schulsozialarbeit in Gefahr läuft keine eigene Identität zu erlangen (vgl. AvenirSocial/SSAV 2010: 2). Deshalb wurden vom AvenirSocial und dem Schulsozialarbeitsverband Qualitätsstandards für die Schulsozialarbeit in der Schweiz definiert, dazu komme ich im nächsten Abschnitt (vgl. ebd.).

Wenn es auf kantonaler Ebene keine verbindlichen Vorgaben gibt, so hat jede Gemeinde ihren eigenen Standard und ihr eigenes Idealbild von Schulsozialarbeit. Laut AvenirSocial und als Konsequenz der oben formulierten Ziele haben Schulsozialarbeiter:innen folgende Aufgaben:

- Beratung und Unterstützung von Schüler:innen, Lehrer:innen, Schulleitungen, Eltern und anderen Bezugspersonen der Betroffenen.
- Beratung kann einzeln oder in Gruppen (beispielsweise Klassen oder Familien) erfolgen.
- Intervention bei Krisen und Konflikten jeglicher Art, dabei ist die Früherkennung zentral.

- Schulsozialarbeiter:innen arbeiten mit der Gemeinde und externen Professionellen von Fachstellen zusammen.
- Schulsozialarbeit fungiert auch als Unterstützung für die Schule, wirkt bei der Förderung des Schulklimas, der Schulentwicklung und der Gesundheitsförderung mit (vgl. ebd.: 3).

Die Aufgaben der Schulsozialarbeit lassen sich mit den Begriffen Einzelfallhilfe, Gruppenarbeit, Elternarbeit, Vernetzungsarbeit und Schulentwicklung zusammenfassen (vgl. Baier 2011: 65). In der Schweiz ist die Schulsozialarbeit sehr auf Einzelfallhilfe ausgerichtet. Das hängt damit zusammen, dass die Unterstützungs- und Beratungsangebote für Kinder und Jugendliche im internationalen Vergleich nicht so ausgebaut sind wie in anderen Ländern, dementsprechend oft werden Schulsozialarbeitende in der Schweiz in diesem Bereich eingesetzt (vgl. ebd.: 66).

4.2 Arbeitshaltung von Schulsozialarbeiter:innen

4.2.1 Grundsätze

Das AvenirSocial und der SSAV hat sechs Grundsätze definiert die Prinzipien aufgreifen, nach denen Schulsozialarbeiter:innen arbeiten sollten (vgl. 2010: 4). Ich habe mich für vier davon entschieden, die wie ich finde, hilfreich sein können, wenn es darum geht Mobbing-Situationen zu bearbeiten.

Der Grundsatz der Beziehungsarbeit: Schulsozialarbeitende unterstützen Schüler:innen, Lehrpersonen, Eltern und andere Hilfesuchende beim Beziehungsaufbau, das soll zu einem besseren Schulklima beitragen. Das wird durch eine wertschätzende Haltung, zielorientiertes Handeln, Transparenz und Verlässlichkeit vermittelt. Ausserdem sollten Schulsozialarbeiter:innen oft in der Schule sein, die Beratung niederschwellig gestalten und so oft wie möglich an schulischen Veranstaltungen teilnehmen (vgl. ebd.).

Der Grundsatz der Ressourcenorientierung: Schulsozialarbeitende verfolgen einen systemisch-lösungsorientierten Beratungsansatz (vgl. ebd.). Unter Lösungsorientiert versteht man, dass die beratende Person versucht an positiven Erfahrungen der Klient:innen anzuknüpfen und sich auf die Ressourcen, Entwicklungswünsche und die Stärkung der Selbstwirksamkeit fokussiert (vgl. Widulle 2012: 117).

Der Grundsatz der Systemorientierung: Schulsozialarbeitende arbeiten systemorientiert. Sie fokussieren sich nicht ausschliesslich auf die Klient:innen, sondern auch auf deren

Umfeld. Sie beziehen relevante Bezugspersonen und Systeme in den Arbeitsprozess mit ein und suchen, wenn nötig, das Gespräch mit ihnen (vgl. AvenirSocial/SSAV 2010: 4).

Der Grundsatz der Prävention und Frühintervention: Schulsozialarbeitende begegnen Problemen durch vorbeugende Massnahmen und frühzeitiges Handeln. Das funktioniert nur, wenn die Schulsozialarbeit über Ereignisse in der Schule informiert ist. Sie müssen ihren Klient:innen immer einen Schritt voraus sein und sich über mögliche negative Entwicklung Gedanken machen bevor sie eintreten, damit sie rechtzeitig darauf reagieren können. Des Weiteren sind Schulsozialarbeiter:innen bemüht präventive Massnahmen zu entwickeln und durchzuführen (vgl. ebd.).

4.2.2 Bildungsorientierte Schulsozialarbeit

Der Begriff der Präventionsarbeit ist wohl allen Schulsozialarbeitenden bekannt, denn Schulsozialarbeit war früher sehr präventiv ausgerichtet. Erst Mitte der 1990er Jahre wurde angefangen sich mit dieser Arbeitsweise auseinanderzusetzen und diese kritisch zu hinterfragen. Kritische Stimmen aus dem fachlichen Diskurs besagten, dass es genau genommen gar nicht möglich ist präventiv zu arbeiten. Die Problematiken auf die Präventionsmassnahmen abzielen, haben immer ein breites Spektrum von Gründen und Ursachen vorzuweisen. Aus diesem Grund ist es nicht möglich all diese zu behandeln, es kann immer nur ein Teil davon abgedeckt werden. Des Weiteren ist Präventionsarbeit bedenklich, da es sich immer an eine bestimmte Zielgruppe richtet. Prävention setzt an bevor überhaupt etwas passiert ist und dadurch ist nicht bekannt, ob das, was verhindert werden soll, überhaupt auftreten würde. Das kann eine stigmatisierende Wirkung haben und die Betroffenen sozusagen in eine Schublade stecken. Ausserdem fokussiert sich präventives Denken auf die Vorstellungen der Erwachsenengeneration und lässt dadurch die Kinder und Jugendlichen, um die es eigentlich geht, ausser Acht. Durch diese kritische Auseinandersetzung hat sich die Schulsozialarbeit immer mehr von der Präventionsarbeit abgewandt und sich der Bildungsarbeit zugewandt (vgl. Baier 2013: o.S.).

Was ist Bildungsarbeit?

«Bildung bezeichnet den umfangreichen Prozess der Entwicklung von Persönlichkeit, verbunden mit dem Erwerb bzw. der Entfaltung unterschiedlicher Kompetenzen» (Baier 2013: o.S.). Bildung ist also viel mehr, als das Wissen, das in der Schule vermittelt wird. Es geht darum, verschiedenste Kompetenzen zu erwerben die den Heranwachsenden im privaten, beruflichen und sozialen Bereich helfen sollen ihr Leben erfolgreich zu führen. Die Schule ist also nicht der einzige Ort, an denen Kindern und Jugendlichen Bildung vermittelt wird, das passiert genauso gut im alltäglichen Leben. Auch die Soziale Arbeit leistet durch

ihre zahlreichen Angebote in der Jugendhilfe einen Beitrag zur Bildung und kann somit als eine Art von Bildungsarbeit angesehen werden (vgl. ebd.).

Unterschied zwischen Prävention und Bildung

Präventionsarbeit und Bildungsarbeit haben beide eine Vorstellung davon, wie die Zukunft der Kinder und Jugendlichen aussehen soll. Bei der Prävention geht es dabei primär darum, sich über negative Aspekte und Gefahren beim Erwachsenwerden Gedanken zu machen und diese zu minimieren. Diese Gefahren werden dabei von der Gesellschaft definiert. Bildungsarbeit hingegen fokussiert sich auf die Ressourcen der Kinder und möchte sie stark für die Zukunft machen. Es geht darum, sich an Wünschenswertem für Kinder und Jugendliche zu orientieren und diesen das in der Zukunft zu ermöglichen. Prävention orientiert sich an den Erwartungen und Wert- und Normvorstellungen der Gesellschaft. Beim bildungsorientierten Denken geht es auch darum, Dinge kritisch zu hinterfragen. Es analysiert die Zustände der Gesellschaft und stellt sich die Frage, welche Bedingungen geschaffen werden müssen, damit eine positive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen möglich ist. Prävention zielt auf die Taten ab, die passiert sind und wahrscheinlich noch passieren werden. Bildungsorientierte Schulsozialarbeit hingegen geht einen Schritt zurück und analysiert den Kontext, in dem die Phänomene aufgetreten sind. Prävention zeigt auf wie Schüler:innen sich nicht verhalten sollen, das wird oft mit verboten und Abschreckung erreicht. Bildungsorientiertes Denken hingegen macht sich über die wünschenswerten Zustände Gedanken und versucht diese zu erreichen. Dabei wird Kindern nichts verboten, sondern versucht ihnen zu vermitteln, wo dieses Wissen erworben werden kann. Wenn dabei etwas nicht nach Plan läuft, ist die bildungsorientierte Schulsozialarbeit bereit dazu die Verantwortung dafür zu übernehmen und die Kinder nicht zu bestrafen. Kinder haben ein Recht auf Bildung, weshalb sich die Schulsozialarbeit immer mehr danach ausrichtet (vgl. ebd.).

4.3 Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteuren

Schulsozialarbeiter:innen sind in einem Arbeitsfeld tätig, in dem sie täglich auf andere Disziplinen treffen. Das können Lehrkräfte, Schulleitende oder andere Organisationen der Jugendhilfe sein. Dementsprechend wichtig ist die interdisziplinäre Zusammenarbeit, also die Zusammenarbeit mit einer Disziplin, die nicht die eigene ist. Eine funktionierende Zusammenarbeit dieser Akteure wirkt sich positiv auf das Wohl der Schüler:innen aus, wovon die Schule profitiert (vgl. Hostettler et al. 2020: 77). Neben der interdisziplinären Zusammenarbeit kooperieren Schulsozialarbeiter:innen auch mit Eltern und Schüler:innen.

4.3.1 Interdisziplinäre Zusammenarbeit

Die Schulsozialarbeit ist ein eigenständiges Handlungsfeld der Jugendhilfe. Das Angebot der Schulsozialarbeiter:innen richten sich an dieselben Klient:innen (Schüler:innen, Eltern, andere Bezugspersonen), wie das der Schule. Dadurch überschneiden sich die Aufgabenbereiche der Schulsozialarbeit, der Lehrkräfte und der Schulleitenden oft. Das setzt voraus, dass die verschiedenen Akteure wissen wie eine angemessene Kooperation funktioniert. Dabei sind Absprachen und Aufgabenverteilung zentral (vgl. Brunner et al. 2018: 38). Die Kooperation mit Schule und Lehrkräften ist essentiell, um Kinder und Jugendlichen genügend Unterstützung beim Erwachsenwerden garantieren zu können. An vielen Schulen in der Schweiz wird die Schulsozialarbeit mit offenen Armen empfangen und dementsprechend positiv sind die Lehrkräfte gegenüber der Kooperation mit Sozialarbeiter:innen gestimmt. Durch diese Offenheit und das Vertrauen, dass die Schule einem entgegenbringt, kann die Schulsozialarbeit ein umfangreiches Angebot für Schüler:innen anbieten. Auch die Ausgangslage der Schule ist dabei wichtig, sind Lehrkräfte vielen Problemen ausgesetzt, werden Schulsozialarbeiter:innen in die Problemlösung mit eingebunden und die Schule stellt ihnen dafür ausreichend Ressourcen zur Verfügung (vgl. Baier 2011: 65f.). Oft zeigen sich Probleme von Kindern und Jugendlichen im Schulalltag deutlicher als in anderen Lebensbereichen (vgl. Hostettler et al. 2020: 77f.). Mobbing kann sich beispielsweise dadurch bemerkbar machen, dass Kinder nicht in die Pause gehen wollen, Konzentrationsschwierigkeiten im Unterricht aufweisen oder ein Leistungsabfall zu beobachten ist (vgl. Hilfe bei Mobbing 2020: o.S.). Lehrkräfte werden durch den engen Kontakt zu Schüler:innen oft früh auf diese Probleme aufmerksam. Schulsozialarbeiter:innen sind dadurch auf die Kooperation mit Lehrkräften angewiesen (vgl. Hostettler et al. 2020: 77f). Die Vertrauensbildung und Integration in das Team der Lehrkräfte ist dabei zentral. Da Schulsozialarbeitende im Lehrerzimmer die einzig «fremde Disziplin» sind, müssen sie versuchen sich zu integrieren, um vom Team aufgenommen zu werden. Das kann beispielsweise dadurch erreicht werden, dass sie oft an der Schule anwesend sind, mit den Lehrkräften zu Mittag essen oder an gemeinsamen Ausflügen teilnehmen. Der Beziehungsaufbau spielt eine wichtige Rolle, nur so vertrauen sich Lehrkräfte der Schulsozialarbeit an, wenn es Probleme gibt (vgl. Ammann 2014: 46f). Wenn die Schulsozialarbeit in das Problem miteinbezogen wird kann schnell eine Lösung gefunden werden, das entlastet die Lehrkräfte (vgl. Hostettler et al. 2020: 77f). In Bezug auf Mobbing, ist die Zusammenarbeit und der Aufbau von Vertrauen in der Hinsicht wichtig, dass bei Lehrkräften oft Unsicherheit und Unwissenheit besteht. Sie wissen nicht wie sie reagieren sollen, wenn sie Mobbing-Situation beobachten und haben oft keine Unterstützung durch andere Lehrkräfte, da diese genauso verunsichert sind (vgl. Alsaker 2012: 45).

Dementsprechend kann es Lehrkräften helfen zu wissen, dass die Schulsozialarbeit als Ansprechperson fungiert und sie bei dem Thema unterstützen kann.

Es gibt neben vielen positiven Erfahrungen mit Schulsozialarbeit, auch Schulen, an denen die Kooperation noch nicht gelingt und dementsprechend ausbaufähig ist (vgl. Baier 2011: 66). Da stellt sich die Frage, wie die interdisziplinäre Kooperation konkret gestaltet werden kann. Dabei kann das «Modell der interdisziplinären Zusammenarbeit» von Bronstein eine Hilfestellung sein (vgl. Brunner et al. 2018: 39f). Es ist in fünf Phasen aufgeteilt: «Interdependenz, gemeinsame Zielvorstellungen, Flexibilität, neue gemeinsame professionelle Aktivitäten und Reflexion des Arbeitsprozesses» (Brunner et al. 2018: 39).

1. Interdependenz: Unter Interdependenz versteht man die Abhängigkeit der Akteure voneinander. Die gegenseitige Wertschätzung, Unterstützung, das Vertrauen und die Kommunikation sind dabei wichtig (vgl. Hostettler et al. 2020: 80f).

2. Gemeinsame Ziele: Alle Akteure definieren für sich gemeinsame Ziele und übernehmen Verantwortung dafür, dass diese Ziele auch erreicht werden (vgl. ebd.).

3. Flexibilität: Die Akteure lassen sich auf die anderen Disziplinen ein und sind offen für deren Handlungsstrategien und Lösungsansätze. Sie sind bereit Kompromisse einzugehen und offen dafür, Aufgaben ausserhalb ihrer Rollen zu übernehmen (vgl. ebd.).

4. Neue Aktivitäten: Durch die interdisziplinäre Kooperation entstehen neue Handlungsideen und Strategien, die nur durch die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure zustande gekommen sind (vgl. ebd.).

5. Reflexion: Am Ende wird die Zusammenarbeit evaluiert, Feedback gegeben und überlegt was beim nächsten Mal anders gemacht werden könnte, um die Kooperation zu verbessern (vgl. ebd.).

Dieses Modell kann dabei helfen die Zusammenarbeit mit anderen Disziplinen zu strukturieren und stützt sich auf Werte, die in der Kooperation eine zentrale Rolle spielen: Wertschätzung, Kommunikation, Vertrauen und Offenheit. Diese sollten bei jeder Zusammenarbeit zum Einsatz kommen. Es verdeutlicht auch, dass Reflexion am Ende einer Kooperation unabdinglich ist. Reflexion dient dazu ein Fazit zu ziehen und darüber nachzudenken was gut gelaufen ist und was beim nächsten Mal verbessert werden kann. Das Modell lässt sehr viel Handlungsspielraum und kann somit eher als Leitfaden gesehen

werden. Es strukturiert die Zusammenarbeit und lässt dabei viel Freiraum für das Eigene gestalten der Kooperation. Das mag für manche positiv sein, aber für Professionelle, die auf der Suche nach konkreten Handlungsempfehlungen sind, ist es vielleicht nicht das richtige Modell.

4.3.2 Zusammenarbeit mit den Eltern

Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule läuft nicht immer reibungslos ab. Eine Studie hat ergeben, dass die wenigsten Eltern noch vertrauen in das Bildungssystem haben (vgl. Stork 2011: 327). Dementsprechend wichtig ist es für die Schulsozialarbeit eine funktionierende Kooperation zwischen Schule und Eltern zu initiieren (vgl. Von Werthern 2018: 97). Damit diese Zusammenarbeit gelingt, müssen Schulsozialarbeiter:innen Eltern als Zielgruppe anerkennen und individuelle Angebote für diese schaffen. Dabei sind Elterngespräche ein unabdingbares Mittel. Dort werden verschiedenste Themen behandelt: Problemstellungen in Bezug auf die Schule, Sorgen und Probleme in Bezug auf ihr Kind, allgemeine familiäre Belastungen oder die Vermittlung an externe Organisationen im Bereich Jugendhilfe. Nimmt ein Kind die Angebote der Schulsozialarbeit in Anspruch, sollten die Eltern darüber informiert und bei Bedarf ins Boot geholt werden (das gilt vor allem in der Grundschule). Darüber müssen die Kinder aber stets informiert werden und die Autonomie und Schweigepflicht darf nicht verletzt werden (vgl. Von Werthern 2018: 103f). Neben der Beratung von Eltern und Kindern kann es auch vorkommen, dass Schulsozialarbeiter:innen zwischen Lehrkräften und Eltern vermitteln müssen (vgl. ebd.: 104). Dabei ist die Allparteilichkeit wichtig, Schulsozialarbeiter:innen suchen sich keine Seite aus, sondern setzen sich für beide Parteien ein und versuchen eine Lösung zu finden, mit der alle einverstanden sind (vgl. AvenirSocial/SSAV 2010: 4). Um eine gelingende Zusammenarbeit zu erreichen, gibt es verschiedenen Haltungen, die wichtig sind: Schulsozialarbeiter:innen müssen sich bewusst sein, dass die Eltern schon vor der Schule für die Bildung der Kinder zuständig waren. Die sind also Expert:innen für ihr Kind. Eltern begleiten ihre Kinder schon seit klein auf, haben ihnen einiges beigebracht und somit den Lernprozess der Kinder gefördert. Auch heute fungieren sie noch als Unterstützer:innen bei Hausaufgaben und Prüfungsvorbereitungen. Es ist also wichtig zu wissen, dass Eltern nicht nur erzieherische Aufgaben tätigen, sondern auch einen grossen Beitrag zur Bildung ihrer Kinder leisten. Als Schule muss man diese Leistung respektieren und würdigen. Durch diese Expertenschaft haben die Eltern einen Erfahrungsvorsprung (vgl. Stork 2011: 332f.). Sie nehmen ihr Kind anders wahr als die Schule und können dadurch erheblich zur Problemlösung beitragen. Darauf müssen die Eltern aufmerksam gemacht werden, um ihnen zu vermitteln, dass die Zusammenarbeit unentbehrlich ist (vgl. Von Werthern 2018: 104). Schulsozialarbeiter:innen

haben einen Vorsprung, wenn es um das theoretische Wissen und methodisch basiertes Handeln geht. Dementsprechend können beide Parteien sich gegenseitig unterstützen und voneinander lernen, um dem Kind die bestmögliche Hilfestellung zu bieten (vgl. Stork 2011: 334f.). Um zu erreichen, dass Eltern auf die Schulsozialarbeit aufmerksam werden und Vertrauen aufbauen, ist es wichtig mit ihnen in Kontakt zu treten. Das kann zum Beispiel durch Elternsprechstunden erreicht werden. Auch allgemeine Präsenz in der Schule ist wichtig, beispielsweise das Vorstellen der Schulsozialarbeit bei einem Elternabend oder das Angebot auf der Schulhomepage aufzuschalten (vgl. Van Werthern 2018: 104). Es ist jeder Schule selbst überlassen welche Angebote für Eltern angeboten werden, es ist aber wichtig, dass Kommunikationsmöglichkeiten geschaffen werden, um sich über die Entwicklung der Kinder austauschen zu können. Das kann auch bei Mobbing-Situationen helfen (vgl. Alsaker 2012: 156). In den meisten Fällen nehmen Eltern schnell wahr, dass etwas mit ihrem Kind nicht stimmt. Das muss nicht unbedingt dadurch passieren, dass ihr Kind ihnen von der Situation erzählt, sie merken es oft schon an veränderten Verhaltensweisen. Beispielsweise wenn ein Kind plötzlich ungern in die Schule geht, bedrückt wirkt oder häufiger krank ist (vgl. Dambach 2009: 79). Wenn Eltern sich über die Angebote der Schulsozialarbeit bewusst sind und dieser auch Vertrauen, kommen sie eher mit solchen Problemen zu ihnen. Das kann dabei helfen Mobbing so früh wie möglich zu erkennen und angemessen zu intervenieren.

4.3.3 Zusammenarbeit mit den Schüler:innen

Da Kinder und Jugendlichen die Hauptadressat:innen der Schulsozialarbeit sind, ist es zentral, dass die Zusammenarbeit mit ihnen funktioniert (vgl. Hostettler et al. 2020: 127). Meiner Meinung nach ist dabei der Grundsatz der Beziehungsarbeit von grosser Bedeutung (siehe 4.2.1). Der Beziehungsaufbau funktioniert nur dann, wenn Schulsozialarbeitende den Schüler:innen Wertschätzung entgegenbringen, nichts verschweigen und ihnen das Gefühl der Verlässlichkeit vermitteln (vgl. AvenirSocial/SSAV 2010: 4). All das ist wichtig, um Vertrauen aufzubauen. Auch die Schweigepflicht ist dabei von Bedeutung. Aus Interviews von Baier geht hervor, dass Kinder und Jugendliche die Schweigepflicht von Schulsozialarbeitenden als sehr wichtig erachten und ihnen diese beim Vertrauensaufbau hilft (vgl. 2018: 106). Lehrkräfte sehen die Schweigepflicht nicht immer positiv, da sie dadurch keine Informationen über die von ihnen vermittelten Kindern erhalten (vgl. Baier 2015: 52). Die Schweigepflicht tritt generell nur ausser Kraft, wenn das Wohl des Kindes gefährdet ist (vgl. Von Werthern 2018: 104), man kann als Schulsozialarbeiter:in aber mit den Klient:innen besprechen, was an die Lehrkräfte weitergegeben werden darf (vgl. Baier 2015: 53). Schulsozialarbeiter:innen sollten so oft wie möglich in der Schule präsent sein und an schulischen Veranstaltungen teilnehmen. Das weckt die Aufmerksamkeit der Schüler:innen und vermittelt ihnen, dass Schulsozialarbeit nichts ist wovor sie Angst haben

müssen. Auch die niederschwellige Gestaltung der Schulsozialarbeit ist wichtig, wäre das Angebot zu kompliziert gestaltet würde es nicht wahrgenommen werden (vgl. AvenirSocial/SSAV 2010: 4). Um in direkten Kontakt mit den Kindern zu treten und den Beziehungsaufbau zu fördern, kann es hilfreich sein an verschiedensten Klassenausflügen teilzunehmen. Durch diese Veranstaltungen kann in informellen Kontakt mit den Schüler:innen getreten werden. Das kann nützlich dabei sein, auf Schüler:innen aufmerksam zu werden die von selbst die Angebote der Schulsozialarbeit nicht wahrnehmen würden. Ausserdem ermöglicht es Schulsozialarbeiter:innen, die Klasse zu beobachten und eventuelle Probleme früh wahrzunehmen (vgl. Ammann 2014: 48).

Nach dem ich die Aufgaben, die Arbeitshaltung und die Notwendigkeit einer funktionierenden Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeit und verschiedenen Akteuren erläutert habe, komme ich nun auf die Herangehensweise der Schulsozialarbeit bei Mobbing zu sprechen. Dabei geht es primär darum, wie Gespräche mit Opfern, Täter:innen und Eltern geführt werden und was es für geeignete Präventions- und Interventionsprogramme gibt.

5. Schulsozialarbeit und Mobbing

5.1 Herangehensweise bei Mobbing

Durch den stetigen Wandel der Gesellschaft kommen immer neue Herausforderungen und Phänomene zum Vorschein, die Handlungsbedarf seitens der Schule erfordern. Das können Herausforderungen wie multikulturelle Vielfalt, soziale Medien oder der Übergang von Schule zu Beruf sein. Ausserdem treten immer wieder negative Phänomene wie Mobbing, Gewalt, Drogenmissbrauch, Rassismus oder Homophobie in den Fokus (vgl. Baier/Deinet 2011: 9f). Mobbing ist keineswegs ein neues Phänomen aber dadurch, dass sich die Soziale Arbeit in der Institution Schule immer mehr etabliert und dadurch auch das Problembewusstsein in diese Richtung steigt, wird es zu einer neuen Herausforderung für die Schulsozialarbeit.

5.1.1 Ist es wirklich Mobbing?

Bevor man sich über Interventionsmöglichkeiten Gedanken macht, muss geklärt werden, ob es sich bei der Problematik wirklich um Mobbing handelt. Nur weil jemand etwas als Mobbing deklariert, heisst es nicht, dass es sich wirklich darum handelt. Das kann durch ein Gespräch mit den Beteiligten geklärt werden (vgl. Kindler 2009: 29). Dabei könnten folgende Fragen zur Klärung beitragen: Was ist genau passiert? Wie oft ist es schon passiert? Seit wann finden diese Übergriffe statt? Wer ist beteiligt? Wurde dir von Mitschüler:innen geholfen? Hast du versucht dich zu wehren? Wenn ja, wie? Gibt es Lehrkräfte, die etwas gesehen haben? (vgl. ebd.). Diese Fragen ermöglichen einen ersten Überblick über das Ausmass der Situation und werden bei einem ersten Gespräch mit dem Opfer erfragt. Es muss kritisch überprüft werden, ob die vier Merkmale, die auf jede Mobbing-Situation zu treffen müssen, vorhanden sind (siehe 2.1.1). Wenn all diese Merkmale der Situation zugeordnet werden können, handelt es sich um Mobbing (vgl. ebd.). Auch der Leidensdruck eines Opfers kann Aufschluss darüber geben, wie ernst eine Situation ist. Dafür kann beispielsweise eine Gefühlsskala zur Hilfe genommen werden. Auf der Skala ist ein glücklicher und ein trauriger Smiley abgebildet, diese sind durch eine Linie verbunden. Die Opfer werden gefragt, wo sie sich auf der Linie einordnen würden, die Einordnung kann wichtige Hinweise geben. Ordnet sich ein Opfer in der Mitte ein, ist der Leidensdruck meist nicht so hoch. Ist die Markierung allerdings unmittelbar vor dem traurigen Smiley oder sogar dahinter, kann man davon ausgehen, dass das Kind enormen Leidensdruck erlebt (vgl. Jannan 2015: 20). Widulle appelliert daran, dass beratende Personen sich bewusst sein müssen, wann sie an ihre Grenzen kommen. Wenn beispielsweise deutlich wird, dass ein Kind in enorm schlechter

Verfassung ist oder suizidale Gedanke äussert, sollte sich Hilfe geholt werden (Kolleg:innen, stationäre Einweisung, Krisendienste etc.) (vgl. 2012: 214).

Wenn es sich also um Mobbing handelt, kommt die Frage auf wie man handeln soll. Es gibt viele Methoden und Programme, die diese Thematik aufgreifen. Ein unabdingbarer Schritt, egal welche Methode gewählt wird, ist das Gespräch mit den Beteiligten zu suchen. Ich werde darauf eingehen wie man Gespräche mit Opfern, Eltern und Täter:innen führt. Dabei ist zu beachten, dass je nach dem für welches Interventionskonzept sich entschieden wird, die Gesprächsführung unterschiedlich angegangen wird. Das Folgende sind also Empfehlungen wie solch ein Gespräch ablaufen kann, diese müssen aber immer mit dem verwendeten Programm verglichen und ggf. angepasst werden.

5.1.2 Das Gespräch mit dem Opfer führen

Der erste Schritt ist es immer, das Gespräch mit dem Opfer zu suchen. Dabei gilt, dass man sich auf das Gespräch gut vorbereiten muss. Die Gesprächsführenden müssen sich bewusst sein, dass das Kind anfangs wahrscheinlich nicht kooperieren möchte. Es hat Angst und sieht keine wirkliche Hoffnung auf Hilfe (vgl. Braun/Braselmann 2013: 42). Meistens melden sich Mobbing-Opfer nicht von selbst, sondern Mitschüler:innen, Lehrkräfte oder Eltern ergreifen die Initiative weshalb die Kontaktaufnahme zum Opfer oft nicht einfach ist (vgl. Jannan 2015: 148). Es ist wichtig, dass dem Kind einfühlsam vermittelt wird, dass man die Situation ernst nimmt und etwas dagegen unternommen wird (vgl. Braun/Braselmann 2013: 42). Es kann hilfreich sein, dass eine Person das Gespräch führt, zu dem das Opfer ein gutes Verhältnis hat (vgl. Jannan 2015: 149). Als Schulsozialarbeiter:in ist das nicht immer gegeben, manchmal ist es also nötig eine vertrauenswürdige Lehrkraft zu bitten beim Gespräch anwesend zu sein. Damit die Anonymität gewährleistet werden kann und andere Schüler:innen nicht auf das Gespräch aufmerksam werden, sollte es in der Pause oder nach dem Unterricht geführt werden. Eine Ausrede, die glaubwürdig vermittelt, warum das Kind ein Gespräch hatte, kann eine gute Option sein. Darüber sollten aber alle Beteiligten informiert werden (vgl. ebd.). So ein Erstgespräch mit dem Opfer könnte wie folgt aussehen:

1. Einstieg

- Ziel: Vertrauen aufbauen (vgl. Braun/Braselmann 2013: 36).
- Mit einem Eisbrecher beginnen um dem Kind die Nervosität zu nehmen: «Ist es nicht heiss heute?» (vgl. Jannan 2015: 152).
- Informieren über Thema des Gesprächs, zeitlichen Rahmen klären und über Schweigepflicht informieren

- Fragen, ob man Notizen machen darf (vgl. ebd.).

2. Fragen zum Mobbing

- Vier Merkmale und Leidensdruck erfragen (siehe 5.1.1) um herauszufinden, ob es sich um Mobbing handelt
- Erfragen um welche konkreten Handlungen es geht: «Kannst du mir sagen, was deine Mitschüler:innen mit dir machen?» (vgl. ebd.: 153).
- Es ist wichtig einfühlsam zu sein und dem Kind den Raum zugeben sich zu öffnen (vgl. Braun/Braselmann 2013: 36).

3. Ressourcen erfragen

- Soziales Umfeld (Familie, Freunde) erkunden, um herauszufinden wem es sich anvertrauen könnte
- Schulisches Umfeld erkunden: «Wie wem verstehst du dich gut in deiner Klasse? «Wer hilft dir?»
- Ressourcen des Kindes erkunden: «Was machst du, um dich besser zu fühlen?».
- Gemeinsam Lösungsideen entwickeln: «Was kannst du tun?», «An wen kannst du dich wenden?» (vgl. ebd.).

4. Abschluss

- Einen Blick in die Zukunft werfen und Erwartungen erfragen: «Was erwartest du von mir?», «Wie kann ich dir helfen?» (vgl. Jannan 2015: 154).
- Informieren, dass man Gespräche mit den Beteiligten führen muss. Da die Beratung der Schweigepflicht unterliegt, muss vereinbart werden was erzählt werden darf und was nicht (vgl. Braun/Braselmann 2013: 36).
- Hilfe zusichern, über nächste Schritte informieren, neuen Termin vereinbaren, Gespräch evtl. evaluieren (vgl. ebd.).

5.1.3 Das Gespräch mit den Eltern führen

Da die Eltern meist die Hauptbezugspersonen der Kinder darstellen und für ihr Wohlempfinden verantwortlich sind, ist es unabdinglich sie über die Mobbing-Situation zu informieren. Dabei müssen sowohl die Eltern des Opfers als auch die Eltern der Täter:innen informiert werden. Wenn möglich, sollte darauf geachtet werden, dass die Eltern nicht aufeinandertreffen, dass kann zu Eskalation führen (vgl. Braun/Braselmann 2013: 42). Wenn die Eltern aufeinandertreffen und sich streiten, kommt es häufig vor, dass die Eltern der Täter:innen ihr Kind verteidigen. Das vermittelt den Täter:innen, dass ihr Verhalten

unterstützt wird und es kann zu weiteren Mobbing-Vorfällen kommen. Deshalb ist es sinnvoll, Einzelgespräche zu führen, um den Eltern zu vermitteln, dass eine Einmischung ihrerseits hinderlich ist (vgl. Kindler 2009: 46f.). Die folgenden Empfehlungen sind eigentlich an Lehrkräfte gerichtet. Im Hinblick darauf, dass die Schulsozialarbeit sich immer mehr diesen Aufgaben annimmt, ist es aber angemessen diese auch an Schulsozialarbeiter:innen zu richten.

Gespräch mit den Eltern des Opfers

Eltern von Kindern, die zum Mobbing-Opfer geworden sind, machen sich oft Vorwürfe, dass sie die Situation nicht bemerkt haben. Sie wollen ihr Kind schützen und unterstützen (vgl. Braun/Brasermann 2013: 42f). Es kommt ausserdem nicht selten vor, dass sie Rache wollen (vgl. Kindler 2009: 46). Im Gespräch sollte man den Begriff «Mobbing» weitgehend vermeiden, das kann die Situation deeskalieren. Professionelle müssen den Eltern glaubhaft vermitteln, dass sie genauso betroffen sind wie die Eltern selbst und das Verhalten der Mobber:innen als inakzeptabel empfinden. Ausserdem müssen sie den Eltern aufzeigen, dass die oberste Priorität ihr Kind zu schützen ist (vgl. Braun/Brasermann 2013: 42f), und das Mobbing dauerhaft zu beenden (vgl. Kindler 2009: 47). Es muss mit ihnen aber auch besprochen werden, dass die Mobber:innen auch nur Kinder sind und sich deswegen den Konsequenzen ihres Handelns nicht vollkommen bewusst sind (vgl. Braun/Brasermann 2013: 42f).

Gespräch mit den Eltern der Täter:in

Eltern wollen kein Kind, dass andere mobbt. Dadurch kann es vorkommen, dass sie die Vorwürfe zurückweisen und ihr Kind verteidigen. Deswegen ist auch hier der Begriff «Mobbing» nicht immer angebracht. Der Begriff sollte nur verwendet werden, wenn die Eltern nicht bereit sind zu kooperieren, er verdeutlicht die Ernsthaftigkeit der Lage (vgl. ebd.). Im Gespräch sollte darauf geachtet werden, dass die Situation nicht wertend, sondern so sachlich wie möglich wiedergegeben wird (vgl. Kindler 2009: 48). Es muss klar sein, dass die Professionellen das Kind nicht verurteilen. Sie sollten den Eltern glaubhaft vermitteln, dass sie eine Haltung von Fürsorge und Wertschätzung einnehmen. Es kann auch hilfreich sein das Kind dafür zu loben, dass es eingesehen hat, dass die Taten falsch sind und jetzt bereit ist zu kooperieren. Als Schulsozialarbeiter:in ist es aber auch wichtig, die Eltern auf konkrete Vereinbarungen aufmerksam zu machen und ihnen zu verdeutlichen was passiert, falls diese nicht eingehalten werden (Konsequenzen) (vgl. Braun/Brasermann 2013: 42f).

5.1.4 Das Gespräch mit den Täter:innen führen

Auch dieses Gespräch sollte gut geplant werden. Es ist hilfreich die Täter:innen nicht über das bevorstehende Gespräch zu informieren und sie somit zu überraschen (vgl. Jannan 2015: 156). Das hat den Zweck, dass die Mobber:innen somit nicht über das Gespräch nachdenken und keine Ausreden zurechtlegen können. Ausserdem kann sich so nicht mit anderen beteiligten Personen ausgetauscht werden. Das Gespräch mit Überraschungseffekt ist also meist ehrlicher und authentischer (vgl. Braun/Braselmann 2013: 37). Das Ziel der Gespräche muss es sein, das mobben zu stoppen (vgl. Olweus 2006: 97) und, den Mobber:innen zu vermitteln, dass ihr Verhalten falsch ist und abgelegt werden muss (vgl. Braun/Braselmann 2013: 37). Auch die Ursachen warum jemand mobbt sollten direkt erfragt werden, «Warum mobbst du XY?» (vgl. Wachs et al. 2016: 11). Des Weiteren dienen die Gespräche dazu, die Situation gemeinsam zu reflektieren, Lösungen zu erarbeiten, Regeln festzulegen und dementsprechende Konsequenzen zu vereinbaren, falls diese nicht eingehalten werden (vgl. ebd.). Der Ablauf dieses Gesprächs könnte wie folgt aussehen:

1. Einstieg

- Sich vorstellen und mit einem Eisbrecher starten (vgl. Braun/Braselmann 2013: 39).
- Thema direkt adressieren: «Hast du eine Ahnung warum ich dich eingeladen hab?», dadurch kann überprüft werden, ob die Täter:innen Reue zeigen (vgl. Jannan 2015: 157).

2. Klärung der Situation

- Die Situation sollte von der gesprächsführenden Person wiedergegeben werden: «Ich habe beobachtet, dass...» und vom Opfer weggelenkt werden (vgl. Braun/Braselmann 2013: 39).
- Danach wird auf die Reaktion der Täter:innen gewartet und die Situation vertieft: «Was ist genau vorgefallen?», «Wer war dabei?» (vgl. ebd.).
- Nicht auf Diskussionen einlassen und klar vermitteln, dass die Schule Mobbing nicht duldet (vgl. Olweus 2006: 97).

3. Veränderungen

- Da Mobber:innen oft nicht sehr einfühlsam sind, kann es helfen auf Empathie zu verweisen: «Wie würdest du dich fühlen, wenn...?» (vgl. Braun/ Braselmann 2013: 39).
- Gemeinsam Lösungen entwickeln: «Was kannst du ändern?» (vgl. ebd.).

4. Vereinbarungen

- Ziele erarbeiten, verschriftlichen und unterschreiben

- Unterstützung durch andere Kinder suchen (Trainer:innen)
- Aufzeigen was passiert, falls sich nicht an die Ziele gehalten wird (Konsequenzen) (vgl. ebd.).

5.2 Präventions- und Interventionsprogramme

Es gibt viele Präventions- und Interventionsprogramme, die auf Mobbing abzielen. Im Folgenden stelle ich vier ausgewählte Konzepte vor, die in der Praxis angewandt werden und sich bewährt haben. Ausserdem werde ich diese reflektieren und kritisch auf die Anwendung für Schulsozialarbeit hinterfragen.

5.2.1 Der «No Blame Approach»

Diese Methode, die übersetzt soviel wie Ohne-Schuld-Ansatz bedeutet, ist in vielen Fachbüchern vertreten. Es ist ein lösungsorientiertes Konzept, dass Mobber:innen für ihr Handeln nicht bestraft und keine Schuldzuweisungen vornimmt. Allein die Lösung des Problems steht im Vordergrund, weshalb der exakte Tatvorgang nicht rekonstruiert wird. Ein typisches Merkmal des Ansatzes ist es, dass sich das Opfer Unterstützung in der Klasse sucht. Es werden mithilfe des Professionellen Schüler:innen ausgewählt, die dazu beitragen sollen die Mobbing-Situation zu lösen (vgl. Schubarth 2010: 53). Das Ziel des Ansatzes ist es, Mobbing endgültig und so schnell wie möglich zu beenden (vgl. Wachs et al. 2016: 122). Die Methode ist für alle Schulstufen geeignet (vgl. Jannan 2015: 145). Die Vorgehensweise ist in drei Schritte gegliedert:

Schritt 1: Die Professionellen sprechen mit den Eltern des Opfers, um die Erlaubnis einzuholen mit dem Kind ein Gespräch zu führen. Ausserdem bitten sie die Eltern darum, keine eigenen Massnahmen zu ergreifen (vgl. ebd.). Im Gespräch mit dem Opfer wird sich vor allem auf dessen Gefühle konzentriert und nicht darauf, was konkret vorgefallen ist (vgl. Kindler 2009: 40). Es wird über das weitere Vorgehen gesprochen und erfragt, wer die Täter:innen und Mitläufer:innen sind (vgl. Schubarth 2010: 153). Zum Ende des Gesprächs wird das Opfer gebeten, vertrauenswürdige Mitschüler:innen zu benennen, die helfen könnten das Mobbing zu beenden (vgl. Jannan 2015: 145).

Schritt 2: Täter:innen, Mitläufer:innen und die benannten Mitschüler:innen (6-8 Personen) werden zu einem Gespräch, von dem sie im Vorhinein nichts wissen, eingeladen. Das Opfer ist nicht anwesend. Sie werden darüber aufgeklärt um was es geht und Schuldzuweisungen werden dabei vermieden. Anschliessend werden in der Gruppe Lösungsvorschläge

gesammelt, die dazu beitragen könnten, dass sich das Opfer besser fühlt (vgl. Schubarth 2010: 153). Es geht dabei nicht darum, dass die Täter:innen versichern, dass sie ihr Verhalten ändern werden. Vielmehr soll die komplette Gruppe Verantwortung übernehmen und gemeinsam das Mobbing beenden. Danach wird ein Termin für ein Folgegespräch vereinbart (vgl. Jannan 2015: 146).

Schritt 3: Eine Woche danach werden Einzelgespräche mit allen Beteiligten der Unterstützungsgruppe und dem Opfer geführt. Diese Gespräche werden so lange wiederholt, bis die Situation sich sichtbar verbessert hat (vgl. Kindler 2009: 40).

Reflexion der Methode

Der «No Blame Approach» sollte von jemandem durchgeführt werden, dem die Schüler:innen vertrauen (vgl. Schubarth 2010: 154). Wenn sich Schulsozialarbeiter:innen nicht so fühlen als wären sie diese Person, kann es hilfreich sein, sich mit Lehrkräften zusammenzuschliessen. Das Gespräch könnte dann gemeinsam geführt werden oder die Lehrkraft führt durch Anleitung der Schulsozialarbeiter:innen das Gespräch alleine. Welche Option gewählt wird, ist immer situationsbedingt zu überlegen. Mich hat überrascht, dass in über 80% der Fälle das Mobbing erfolgreich gestoppt wurde (vgl. Wachs et al. 2016: 122). Ich war immer der Meinung, dass man bei solchen Problematiken um Konsequenzen nicht herumkommt. Meiner Meinung nach eignet sich die Methode gut, um einen ersten Versuch zu starten, das Mobbing zu stoppen. Wenn das aber nicht funktioniert oder man sich von vornherein bewusst ist, dass es sich bei den Taten der Mobber:innen um gravierende Verstöße handelt, sollte man auf eine andere Methode umsteigen. Schubarth weist darauf hin, dass sich das Opfer durch die Methode blossgestellt fühlen könnte (vgl. 2010: 154). Das war auch einer meiner ersten Gedanken, vor allem weil das Opfer durch das Mobbing sowieso schon verunsichert und ängstlich ist. Eine weitere Frage, die ich mir stelle, ist, wie die Eltern des Opfers reagieren, wenn sie herausfinden, dass die Täter:innen nicht bestraft werden. Diese zwei Bedenken bestätigen, dass die gesprächsleitende Person jemand sein muss, dem Eltern und Opfer vertrauen. Sonst kann ich mir nicht vorstellen, dass sie sich auf die Methode einlassen. Ein weiterer positiver Aspekt der Methode ist, dass Schüler:innen in die Problemlösung mit eingebunden werden und dadurch ihre konfliktlöse Kompetenzen verbessern können. Ich finde dadurch hat der Ansatz eine bildungsorientierte Ausrichtung, die Kinder werden für ihre Taten nicht bestraft, sondern sollen sich gemeinsam überlegen wie sie den wünschenswerten Zustand, also das Mobbing zu beenden, erreichen können. Der Ansatz erfordert durch die vielen Gespräche mit den Beteiligten einen grossen Zeitaufwand, weshalb ich mir vorstellen kann das viele Professionelle davor zurückschrecken oder keine Kapazität dafür haben (vgl. Jannan 2015: 146).

Zusammenfassend ist der Ansatz gut für Schulen geeignet, die einen ersten Versuch starten wollen gegen Mobbing vorzugehen. Ausserdem finde ich, ist die Methode eher dann geeignet, wenn es sich nicht um gravierende Taten handelt.

5.2.2 Die Farsta-Methode

Bei der Farsta-Methode geht es darum, die Mobber:innen direkt mit ihren Taten zu konfrontieren (vgl. Schubarth 2010: 154). Hierzu muss ein Team aus vier bis sechs Schulsozialarbeitenden oder Lehrkräften gebildet werden, die sich mit Gesprächsführung auskennen (vgl. Jannan 2015: 142). Das Ziel ist, das Mobbing zu beenden und das Konfliktverhalten der Schüler:innen zu verbessern. Ausserdem soll klar vermittelt werden, dass Mobbing in der Schule nicht geduldet wird. Die Methode ist für alle Klassenstufen geeignet (vgl. Wachs et al. 2016: 129f.). Sie lässt sich in vier Schritte unterteilen:

Schritt 1: Lehrkräfte oder Schulsozialarbeitende (die nicht zum Anti-Mobbing-Team gehören) nehmen Kontakt zum Opfer auf und vereinbaren einen Gesprächstermin. Bei diesem wird die Situation rekonstruiert und erfragt, wer alles beteiligt ist. Die Professionellen müssen nach dem Gespräch überlegen, ob und wie die Eltern miteinbezogen werden (vgl. Schubarth 2010: 155).

Schritt 2: Danach wird Kontakt zum Anti-Mobbing-Team aufgenommen und ein Termin vereinbart um das Gespräch mit den Täter:innen zu führen (vgl. Jannan 2015: 142f.).

Schritt 3: Die Täter:innen werden nicht über das Gespräch informiert, sondern ohne Vorwarnung aus dem Unterricht geholt. Das Gespräch soll ruhig und sachlich geführt werden und orientiert sich an einem vorgegebenen Protokollbogen. Es geht darum, den Täter:innen zu vermitteln, dass ihr Verhalten inakzeptabel ist und es nicht geduldet wird. Weiter wird ihnen vermittelt, dass sie die Konsequenzen ihres Verhaltens tragen müssen. Falls es zu Rechtfertigungen kommt, wird darauf nicht eingegangen (vgl. ebd.: 143). Mit den Täter:innen wird vereinbart, dass sie sich darüber Gedanken machen sollen wie sie weiteres Mobbing verhindern können. Dafür wird eine Bewährungszeit vereinbart (vgl. Schubarth 2010: 155).

Schritt 4: Nach Ende der Bewährungszeit wird ein Gespräch mit Opfer und Täter:innen geführt. Eventuell wird ein Opfer-Täter:innen-Ausgleich vereinbart (vgl. Jannan 2015: 143).

Reflexion der Methode

Neben Erfahrungsberichten aus der Praxis gibt es noch wenig empirische Daten, die die Wirkung der Methode bestätigen. Es scheint so, als ob das Programm stark abhängig von den Gesprächsführungskompetenzen und der Zusammenarbeit innerhalb des Anti-Mobbing-Teams ist (vgl. Schubarth 2010: 155). Das bedeutet also, dass die Mitglieder:innen des Teams in diesem Bereich erst einmal geschult werden müssen, was mit einem enormen Zeitaufwand verbunden ist. Da könnten Schulsozialarbeiter:innen Lehrkräften gegenüber einen Vorteil haben, dadurch dass die Beratung eine zentrale Rolle in der Sozialen Arbeit spielt, werden auch Gesprächsführungstechniken im Studium thematisiert. Deswegen kann ich mir vorstellen, dass Schulsozialarbeiter:innen dieser Aufgabe eher gewachsen sind als Lehrkräfte oder zumindest weniger Schulungsbedarf besteht. Ich finde die Methode ist gut geeignet, um vor allem härtere Mobbing-Fälle zu bearbeiten. Natürlich müssen Schulsozialarbeitende auch Mobber:innen mit Wertschätzung und Respekt behandeln, trotzdem bin ich der Meinung, dass eine Anti-Mobbing-Gruppe einschüchternd auf Kinder und Jugendliche wirken kann. Das ist nicht im negativen Sinne gemeint, vielleicht führt diese Einschüchterung dazu, dass sie beginnen ihr Handeln kritisch zu hinterfragen und das Mobbing zu stoppen. Es kann aber auch wie ein Verhör auf die Kinder wirken (vgl. ebd.), was nicht sein darf. Auch das erfordert wieder eine gewisse Geschicklichkeit seitens der Professionellen. Sie müssen den Mobber:innen vermitteln, dass ihr Verhalten nicht in Ordnung ist aber trotzdem freundlich und ruhig bleiben. Es ist wichtig sich vor Augen zu führen, dass trotzdem ein Kind vor einem sitzt. Ich kann mir vorstellen, dass das viel Übung erfordert und nicht immer einfach ist. Ein Punkt, der mich bei der Methode stört, ist das erst darüber entschieden werden muss, ob die Eltern miteinbezogen werden. Ich finde Erziehungsberechtigte sollten ein Recht haben zu erfahren was in der Schule vorgeht. Zusammenfassend ist die Methode also für Schulen geeignet, die mit härteren Mobbing-Fällen zu kämpfen haben und den Täter:innen klar vermitteln wollen, dass ihr Handeln in keiner Art und Weise geduldet wird und sie mit Konsequenzen rechnen müssen.

5.2.3 Das Anti-Bullying-Interventionsprogramm

Diese Methode wurde in den 1980er Jahren von Olweus entwickelt. Es handelt sich um ein Interventionsprogramm, das zugleich auch präventiv wirken soll. Ziel des Programmes ist es, die bestehende Gewaltproblematik zu durchbrechen und am besten komplett aus der Welt zu schaffen (vgl. Schubarth 2010: 143). Ausserdem zielt es darauf ab, die Beziehungen der Schüler:innen untereinander zu verbessern (vgl. Wallner 2018: 94). Es gibt zwei Bedingungen, die erfüllt sein müssen, um das Interventionsprogramm beginnen zu können:

Die Schule muss sich bewusst sein, dass ein Gewaltproblem herrscht. Ausserdem ist es erforderlich, dass sie sich davon betroffen fühlen und etwas ändern wollen (vgl. ebd.). Das Programm ist ungefähr für 9-17-Jährige geeignet, also nicht für die Primarschule gedacht (vgl. Wachs et al. 2016: 175). Es lässt sich in drei Ebenen unterteilen:

1. Schulebene:

- Um die Sicht der Schüler:innen zum Thema Gewalt zu erfragen, wird eine Befragung in Form eines Fragebogens erhoben
- Die entsprechenden Ergebnisse werden bei einem «Pädagogischen Tag» präsentiert
- Eine Schulkonferenz wird vereinbart, um Interventionsmassnahmen zu planen und zu beschliessen (vgl. Wallner 2018: 94).
- Es wird ein Kontakttelefon eingeführt, dort nehmen Schulsozialarbeiter:innen anonyme Anrufe von Schüler:innen entgegen die über Gewaltproblematiken sprechen wollen (vgl. Olweus 2006: 76f.).
- Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften soll intensiviert werden und ausserdem Gruppen von Lehrkräften gebildet werden, die das Ziel verfolgen, das soziale Klima der Schule zu verbessern (vgl. ebd.: 78f.).

2. Klassenebene:

- Gewalt in der Klasse thematisieren und Klassenregeln aufstellen (Schüler:innen werden miteinbezogen)
- Erarbeiten von Konsequenzen, wenn die aufgestellten Regeln nicht eingehalten werden
- Regelmässige Klassengespräche ansetzen (einmal wöchentlich), um das Thema Gewalt präsent zu behalten (vgl. Wallner 2018: 94).

3. Persönliche Ebene:

- Gespräche mit den Täter:innen führen, dabei sollte vermittelt werden, dass die Schule Gewalt nicht akzeptiert und sie mit Konsequenzen rechnen müssen
- Gespräche mit Opfern führen, um Vertrauen aufzubauen und zu versichern, dass man unterstützen und helfen kann
- Falls es zu ernsthaften Gewaltproblemen kommt müssen auch Gespräche mit den Eltern geführt werden (vgl. Schubarth 2010: 145).

Reflexion der Methode

Bei Untersuchungen von Olweus wurde herausgefunden, dass nach zwei Jahren die Gewaltproblematik an Schulen um ca. 50% zurückgegangen ist, es konnte auch belegt

werden, dass durch das Programm weniger neue Gewaltprobleme aufgetreten sind (vgl. Olweus 2006: 110f.). Insgesamt scheint die Methode also zu wirken. Auf mich wirkt die Methode wie ein sehr grosser Aufwand. Es geht nicht nur darum Gespräche mit Beteiligten zu führen, sondern auch auf Schulebene zu handeln, was prinzipiell gut ist, aber viel Zeit in Anspruch nimmt. Ich kann mir vorstellen, dass man das Programm gut anwenden kann, wenn es um eine Vielzahl von Gewaltfällen an einer Schule geht. Wenn es sich aber nur um vereinzelte Mobbing-Problematiken, oder andere Arten von Gewalt handelt, könnte man sich überlegen, ob auf die erste Ebene verzichtet wird. Am Programm gefällt mir, dass es aufzeigt das Mobbing ein Problem ist, dass durch das Zusammenspiel verschiedener Ebenen entsteht und auch so angegangen werden muss. Auch, dass es sich nicht nur auf die Gewaltform Mobbing beschränkt, sondern jegliche Formen von Gewalt miteinbezieht, finde ich gut. Schubarth kritisiert, dass das Programm sehr allgemein gehalten ist (vgl. 2010: 146). Das finde ich auch, es lässt viel Interpretations- und Handlungsspielraum offen. Das kann negativ als auch positiv gewertet werden. Der Handlungsspielraum kann dabei helfen, dass Schulen das Programm individuell auf ihre Bedürfnisse zuschneiden können. Wenn Schulen allerdings auf der Suche nach konkreten Handlungsempfehlungen sind, sollten sie vielleicht auf andere Methoden zurückgreifen. Die Methode des Kontakttelefons finde ich zwar gut, allerdings denke ich, dass sie nicht mehr zeitgemäss ist und Kinder heutzutage vor dem Telefonieren eher zurückschrecken. Ich kann mir aber einen anonymen Chat gut vorstellen, in dem Schüler:innen ihre Probleme und Fragen äussern können. Eine Befragung zum Thema Gewalt durchzuführen finde ich sinnvoll, allerdings frage ich mich ob Kinder und Jugendliche sich wirklich bewusst sind in welchen Formen Gewalt in der Schule vorkommen kann. Um das auswerten zu können müssten die Fragen mit Bedacht erstellt werden. Es könnte helfen, Gewalt in der Klasse davor zu thematisieren, um ihnen einen ersten Zugang zum Thema zu bieten. Allerdings könnte das die Umfrage beeinflussen. Vielleicht wäre es deshalb eine Idee, eine Umfrage vor der Thematisierung in der Klasse durchzuführen und eine danach. Das wäre natürlich ein noch grösserer Zeitaufwand, ich kann mir aber vorstellen, dass der direkte Vergleich durchaus interessant wäre. Der letzte Punkt, den ich anmerken möchte, ist der nicht wirklich gegebene Opferschutz. Jannan (vgl. 2015: 141) sowie Schubarth (vgl. 2010: 146), sind der Meinung, dass das Anti-Bullying-Interventionsprogramm nicht berücksichtigt, dass Opfer geschützt werden müssen. Das ist ein wichtiger Punkt, auf den unbedingt geachtet werden muss, allerdings kann dieser durch den grossen Handlungsspielraum gut eingebaut werden. Im Grossen und Ganzen ist der Ansatz also geeignet für Schulen, die mit vielen Gewaltfällen zu kämpfen haben und auf der Suche nach einem Programm sind, dass auf verschiedenen Ebenen agiert und viel Handlungsspielraum lässt.

5.2.4 Das Präventionsprogramm Be-Prox

Das Präventionsprogramm Be-Prox wurde von Alsaker an der Universität Bern entwickelt. Obwohl es das einzige Programm ist, das auf Kindergärten und Primarschulen abzielt (vgl. Averdijk et al. 2015: 94), kann es trotzdem in allen Schulstufen eingesetzt werden (vgl. Wallner 2018: 121). Die Zielgruppe sind Lehrkräfte, Eltern, Schüler:innen und Schulleitungen. Primär geht es aber um eine viermonatige Supervision, die für Lehrkräfte konzipiert ist (vgl. Averdijk et al. 2015: 94). Das Ziel des Programmes ist es, Lehrkräfte für das Thema Mobbing zu sensibilisieren, ihnen neue Handlungsmöglichkeiten zu vermitteln und die Zusammenarbeit mit den Eltern zu stärken (vgl. Schubarth 2010: 151).

Das Programm gliedert sich in acht Sitzungen, dabei werden nacheinander folgende Themen behandelt: Sensibilisierung, Thematisierung von Mobbing, Regeln einführen und durchsetzen, die Rolle von nicht aktiv beteiligten Kindern, Körpererfahrung/Zielsetzung, Konsolidierung der eigenen Ziele, Durchsetzung/Verstärkung von Regeln und Evaluation (vgl. Alsaker 2003: 209-225). Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen auf alle Sitzungen im Detail einzugehen, weshalb ich nur einen kurzen Überblick geben werde. In der ersten Sitzung geht es primär darum, über Mobbing aufzuklären, zu sensibilisieren und die bereits erlebten Erfahrungen der Lehrkräfte zu thematisieren. Auch die Grundideen des Programms sind ein Thema: das frühe thematisieren von Mobbing, das Einbeziehen von Eltern und nicht beteiligten Kindern. Ausserdem sollen Lehrpersonen lernen Mobbing zu erkennen und zu protokollieren. Die nächsten Sitzungen behandeln das gemeinsame Regeln aufstellen mit der Klasse, beispielsweise in Form eines Klassenvertrags. Des Weiteren werden Sanktionierung, wovor Lehrkräfte oft zurückschrecken, thematisiert. Das Programm vertritt die Meinung, dass beim Brechen von Regeln, dass Konsequenzen erteilen, Pflicht für Erziehungspersonen ist. Ausserdem wird die Rolle von nicht aktiv beteiligten Kindern besprochen (Mobbing ist ein Gruppengeschehen), Körpererfahrungen thematisiert und zum Schluss die Umsetzung evaluiert (vgl. Schubarth 2010: 152).

Reflexion der Methode

Die Rückmeldungen über das Programm sind durchaus positiv. Dort wo es durchgeführt wurde, sind die Zahlen von Mobbing zurückgegangen und die Kinder sind hilfsbereiter geworden. Ausserdem hat sich der Kontakt zu den Eltern verbessert (vgl. ebd.). Des Weiteren fühlen sich Professionelle durch die Sitzungen sicherer, wenn es um den Umgang mit Mobbing geht (vgl. Alsaker 2003: 257). Das Programm zielt auf die Weiterbildung und Schulung von Lehrkräften ab. Ich finde es aber wichtig, dass an diesen Fortbildungen alle Professionellen, die an der Schule tätig sind, teilnehmen. Das schliesst auch

Schulsozialarbeiter:innen mit ein. Das stärkt den Zusammenhalt des Teams und vermittelt den Lehrkräften eine gewisse Zugehörigkeit der Schulsozialarbeiter:innen zum Team. Durch die Fortbildung wären alle auf dem gleichen Wissensstand, was Lehrkräften die Unsicherheit, die sie oft verspüren, wenn es um Mobbing geht, nehmen könnte. Da die Schulsozialarbeit auch beratenden Tätigkeiten nachgeht, könnte ich mir gut vorstellen, dass die Fortbildung von den Professionellen der Sozialen Arbeit organisiert und durchgeführt werden könnte. Das würde den Lehrkräften ermöglichen, die Schulsozialarbeit besser kennenzulernen und Vertrauen aufzubauen. Das kann bei der späteren Bewältigung von Mobbing-Situationen hilfreich sein. Auch hier könnte wieder der Zeitaufwand ein Problem darstellen. Es handelt sich um acht Sitzungen, die über eine Zeitspanne von vier Monaten stattfinden. Ich kann mir vorstellen, dass viele Lehrkräfte keine Zeit oder Lust haben neben ihrem stressigen beruflichen Alltag noch eine viermonatige Fortbildung zu absolvieren. Vielleicht könnte man sich überlegen die Veranstaltungen anders aufzuziehen. Beispielsweise die Zeitabstände zwischen den Supervisionen verkürzen oder statt acht Sitzungen nur sechs anzubieten, die dafür länger dauern. Das muss aber jede Schule für sich entscheiden. Schubarth hat den Kritikpunkt geäußert, dass die Eltern wenig mit eingebunden werden (vgl. 2010: 152), das ist komisch, da das Programm auch darauf abzielt die Zusammenarbeit mit den Eltern zu stärken. Deswegen finde ich, sollte die Eltern in die Thematik miteinbezogen werden. Man könnte sich überlegen einen Elternabend zu organisieren, der darauf abzielt für Mobbing zu sensibilisieren oder auch für die Eltern eine Art Fortbildung auf die Beine zu stellen. Schliesslich spielen auch die Eltern eine wichtige Rolle in der Prävention und Erkennung von Mobbing. Zusammenfassend ist der Ansatz also für alle Schulen geeignet, die ihre Lehrkräfte für Mobbing sensibilisieren wollen und dafür bereit sind einen grossen Zeitaufwand in Kauf zu nehmen.

Im Schlussteil der Arbeit werden die gewonnenen Erkenntnisse beleuchtet und die Fragestellung wird beantwortet. Des Weiteren werden die Ergebnisse kritisch diskutiert und weiterführende Überlegungen dargestellt.

6. Schlussfolgerung

6.1 Schlussfolgerung und Erkenntnisse

Aus der Bachelor-Thesis geht ohne Zweifel hervor, dass Mobbing auch heutzutage, trotz vielen Präventions- und Interventionsprogrammen, noch ein präsent Problem im Alltag der Schüler:innen darstellt. Das verdeutlicht nicht zuletzt die PISA Studie, die belegt, dass die Schweiz im Vergleich zu anderen Ländern ganz vorne steht, wenn es um Mobbing geht. Ich bin der Meinung, dass Mobbing niemals komplett verschwinden wird, es wird in Schulen immer in irgendeiner Art und Weise anzutreffen sein. Sowohl traditionelle Mobbing-Formen als auch Cyber-Mobbing. Wobei ich denke, dass der Anteil von Cyber-Mobbing durch die tendenziell zunehmende Nutzung von sozialen Medien im jungen Alter, steigen wird. Es bleibt der Institution Schule und der Schulsozialarbeit also nichts anderes übrig, als sich intensiv mit der Thematik und den Hintergründen auseinanderzusetzen. Auch die Auswirkungen von Mobbing (siehe 3.3.) verdeutlichen die Dringlichkeit dieser Auseinandersetzung. Mobbing ist kein Problem, mit dem nach der Schule immer abgeschlossen werden kann. Es kann auf die Zukunft aller Beteiligten einen negativen Einfluss nehmen. Eine Erkenntnis, die mich erstaunt hat, war, dass Mobbing nicht nur Folgen für Opfer, sondern auch für Täter:innen hat. Diese Folgen können sich durch das ganze Leben ziehen. Das bedeutet für die Schulsozialarbeit, dass Mobbing ernst genommen werden muss und dringender Handlungsbedarf besteht. Schulsozialarbeiter:innen müssen sich für Kinder und Jugendliche einsetzen und durch Auseinandersetzung und Aufklärungsarbeit Mobbing so gut wie möglich entgegenwirken. Ich habe mit meiner Bachelor-Thesis versucht einen ersten Schritt in diese Richtung zu gehen, einen Überblick über die Problematik Mobbing zu geben und die Möglichkeiten, die die Schulsozialarbeit hat aufzuzeigen.

6.2 Diskussion der Ergebnisse und Beantwortung der Fragestellung

Mobbing lässt sich durch vier Merkmale charakterisieren: Es wiederholt sich immer wieder, die Täter:innen beabsichtigen die Verletzung des Opfers, es besteht eine Machtungleichheit und das Opfer ist hilflos und kann die Situation nicht aus eigener Kraft beenden (siehe 2.1.1). Es handelt sich nur um Mobbing, wenn all diese Merkmale auf die Situation zu treffen. Mir ist aber wichtig zu erwähnen, dass ohne Zweifel auch Umstände, auf die nicht alle Merkmale zutreffen, unbedingt ernst zu nehmen sind und dementsprechende Schritte zur Klärung dieser eingeleitet werden sollten. Eine wichtige Erkenntnis der Bachelor-Thesis ist, dass das Phänomen Mobbing ein äusserst komplexes Problem darstellt, dass auf mehreren Ebenen

entsteht und in vielen verschiedenen Erscheinungsformen auftritt. Das verdeutlicht der sozial-ökologische Ansatz (siehe 3.5.2). Mobbing ist ein mehrdimensionaler Vorgang, der sich über verschiedene Ebenen erstreckt. Dieses Verständnis von Mobbing kann dabei helfen, erfolgreich dagegen vorzugehen. Es macht deutlich, dass nicht nur die direkt beteiligten Kinder und Jugendlichen Schuld an der Situation haben, sondern auch ihre Umwelt Einfluss auf ihr Handeln und Denken hat. Beispielsweise kann Misshandlung in der Familie der Mobber:innen, die gesellschaftliche Akzeptanz von Gewalt oder die zu wenige Schulung von Lehrkräften dazu beitragen, dass Mobbing-Situationen entstehen. Es kann also zur Klärung beitragen, sich auf alle Ebenen zu fokussieren.

Vor dem Hintergrund, der in Kapitel 5.1 und 5.2 dargestellten Interventions- und Präventionsmöglichkeiten, kann die Schulsozialarbeit mehrere Rollen einnehmen, um Mobbing entgegenzuwirken. Auch die dargestellte Zusammenarbeit mit verschiedenen Parteien in Kapitel 4.3 spielt eine grosse Rolle. Dabei kommt es immer darauf an, was die Aufgaben der Schulsozialarbeitenden in der jeweiligen Schule sind und inwiefern sie in den schulischen Alltag der Schüler:innen eingebunden sind. Da Mobbing ein sehr privates und heikles Thema ist, ist es unabdinglich für die Schulsozialarbeit eine gewisse Vertrauensbasis zu den beteiligten Parteien aufzubauen. Nur so wenden sie sich an die Schulsozialarbeit, wenn sie Probleme haben. Um dieses Vertrauen aufzubauen, ist es wichtig das Schulsozialarbeitenden an der Schule präsent sind und an Elternabenden, schulischen Veranstaltungen und Ausflügen teilnehmen. So haben sie die Möglichkeit auf ihre Angebote aufmerksam zu machen und eventuell schon vorhandene Probleme zu erkennen. Nun zu den drei Rollen der Schulsozialarbeit:

1. Direkte Intervention: Wenn die Schulsozialarbeit auf einen Mobbing-Fall aufmerksam wird, ist der erste Schritt immer das Gespräch mit den Beteiligten zu suchen. Dabei soll herausgefunden werden, ob es sich wirklich um Mobbing handelt. Wenn das der Fall ist, muss danach überlegt werden welche Personen miteinbezogen werden und wie die weitere Vorgehensweise aussieht. Dabei könnten verschiedene Interventionsprogramme hinzugezogen werden. Deshalb müssen Schulsozialarbeitenden sich mit diesen auskennen und sie anwenden können.

2. Indirekte Intervention: Manchmal kann es sinnvoll sein eine Lehrkraft in den Prozess miteinzubeziehen. Beispielsweise, wenn das Opfer nur mit einer vertrauten Lehrperson sprechen möchte. Entweder könnte die Schulsozialarbeit als Unterstützung bei den Gesprächen anwesend sein oder sich in den Hintergrund stellen und die Lehrkraft das Gespräch alleine führen lassen. Dementsprechend muss die Lehrkraft davor befähigt werden

die Gespräche zu führen, dabei ist Vertrauen zentral. Welche der beiden Optionen gewählt wird, ist individuell abzuwägen.

3. Weiterbildungen und Schulungen: Lehrkräfte sind oft unsicher und wissen nicht wie sie mit Mobbing umgehen sollen. Auch hier kann die Schulsozialarbeit eine Schlüsselposition einnehmen. Sie kann Fortbildungen zum Thema Mobbing anbieten, um die Lehrkräfte dazu zu befähigen, Mobbing besser zu erkennen und angemessen zu intervenieren. Hier wäre beispielsweise das Präventionsprogramm «Be-Prox» von Alsaker eine geeignete Methode. Ausserdem könnte die Schulsozialarbeit auch Workshops zum Thema Mobbing in Klassen oder an Elternabenden organisieren.

Die Schulsozialarbeit kann also als wichtiges Instrument angesehen werden, um Mobbing entgegenzuwirken. Dabei ist es unabdinglich, dass sie sich für einen Beziehungsaufbau mit Schüler:innen, Eltern und Lehrkräften engagiert. Nur so kann sich die Schulsozialarbeit in der Schule optimal integrieren und ein umfangreiches Angebot aufbauen. Dieser Aufbau einer Beziehung ist nicht immer einfach und kann sehr viel Geduld verlangen. Auch die Rahmenbedingungen der Schule und inwiefern sie die Schulsozialarbeit als notwendiges Mittel ansehen, entscheidet darüber wie schnell sie sich etablieren kann.

6.3 Ausblick und weiterführende Überlegungen

Die Soziale Arbeit integriert sich in der Schweiz immer mehr in der Schule. Das bringt auch Hindernisse mit sich, dadurch dass die Schulsozialarbeit ein junges Arbeitsfeld ist und die einzige «fremde Disziplin» in der Schule, muss sie sich mehr Behaupten als in anderen Feldern der Sozialen Arbeit. Deshalb bin ich der Meinung, dass es noch dauern wird bis die Schulsozialarbeit und die Institution Schule als vollständig gleichberechtigte Partner angesehen werden. Wenn es der Sozialen Arbeit aber gelingt, sich in der Schule vollständig zu etablieren, kann sie der Schule einen erheblichen Mehrwert bieten, das hat positive Auswirkungen auf das Schulklima und das Wohlbefinden der Schüler:innen und Lehrkräfte. Schulsozialarbeit begleitet Kinder und Jugendliche bei den Herausforderungen des Erwachsenwerdens und fungiert als Ansprechperson, bei jeglichen Problemen. Dazu lässt sich Mobbing zählen. Das bedeutet für sie, dass sie eine Anlaufstelle haben, wenn sie sich in einer schwierigen Situation befinden und mit keinem anderen darüber sprechen wollen. Das kann eine grosse Erleichterung für sie darstellen, auch die Schweigepflicht trägt dazu bei. Um das zu gewährleisten ist es unabdinglich, dass alle beteiligten Akteure Hand in Hand arbeiten, sich gegenseitig respektieren und dabei immer das Wohl der Kinder im Blick behalten. Nur so kann den Schüler:innen die bestmögliche Hilfe gegen Mobbing oder andere Probleme gewährleistet werden.

7. Literaturverzeichnis

Alsaker, Françoise D. (2003). Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern - und wie man damit umgeht. Bern: Hans Huber Verlag.

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

Ammann, Claudia (2014). Schulsozialarbeit im Haus: räumliche Nähe, häufige Präsenz. In: Arnold, Rosmarie/Brandstetter, Johanna/Eugster, Reto/ Müller, Martin/Reutlinger, Christian (Hg.). 8x Schulsozialarbeit. Acht Berichte und Reflexionen aus einer vielfältigen Praxis. Berlin: Frank & Timme GmbH. S. 37-50.

Averdijk, Margit/Einser, Manuel/Lucian, Eva C./Valdebenito, Sara/Obsuth, Ingrid (2015). Wirksame Gewaltprävention. Eine Übersicht zum internationalen Wissensstand. URL: <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialpolitische-themen/kinder-und-jugendfragen/jugendschutz/nationales-programm-jugend-und-gewalt-2011--20152.html> [Zugriffsdatum: 13. April 2021].

AvenirSocial - Soziale Arbeit Schweiz/Schulsozialarbeitsverband (SSAV) (2010). Qualitätsrichtlinien für die Schulsozialarbeit. URL: <https://schulsozialarbeit.ch/category/schulsozialarbeit-in-der-schweiz/qualitaetsstandards/> [Zugriffsdatum: 18. Mai 2021].

AvenirSocial - Soziale Arbeit Schweiz/Schulsozialarbeitsverband (SSAV) (2016). Leitbild. Soziale Arbeit in der Schule. URL: <https://schulsozialarbeit.ch/category/schulsozialarbeit-in-der-schweiz/qualitaetsstandards/> [Zugriffsdatum: 18. Mai 2021].

Baier, Florian (2011). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. erweiterte Aufl. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 61-81.

Baier, Florian/Deinet, Ulrich (2011). Einleitung. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. erweiterte Aufl. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 9-13.

Baier, Florian (2013). Neue Orientierungen für die Praxis: Von der Präventions- zur Bildungsarbeit. URL: <https://schulsozialarbeit.ch/category/themen/bildung/> [Zugriffsdatum: 18. Mai 2021].

Baier, Florian (2015). Schulsozialarbeit in der Schweiz. In: Deutsches Rotes Kreuz e.V. (Hg.). Reader Schulsozialarbeit - Band 3. Von den Nachbarn lernen – Internationaler Vergleich von Jugendschulsozialarbeit an Schulen. Berlin: Deutsches Rotes Kreuz e.V.

Baier, Florian (2018). Beratung in der Schulsozialarbeit. Clear-Box-Forschung zu wirkungsvollen Praxiselementen. 2. korrigierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Braun, Dorothee/Brasemann, Hans-Jürgen (2013). Mobbing und Gewalt in der Grundschule. Ein Präventionskonzept. Berlin: Cornelsen.

Brunner, Monique/Pfiffner, Roger/Ambord, Simone/Hostettler, Ueli (2018). Wie Schulsozialarbeit und Schule kooperieren: Fünf Merkmale interdisziplinärer Zusammenarbeit zwischen Schulsozialarbeitenden und Lehrpersonen. In: Chiapparini, Emanuela/Stohler, Renate/Bussmann, Esther (Hg.). Soziale Arbeit im Kontext Schule. Aktuelle Entwicklungen in der Praxis und Forschung in der Schweiz. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress Ltd. S. 38-47.

Burger, Melanie (2020). Lernwelt Mobbing. Auswirkungen von Mobbing auf das System Familie. Wiesbaden: Springer VS.

Dambach, Karl E. (2009). Mobbing in der Schulklasse. 3. überarbeitete Aufl. München/Basel Ernst Reinhardt Verlag.

Hilfe bei Mobbing, Fachstelle für Schulen und Eltern (2020). Mobbing. URL: <https://hilfe-bei-mobbing.ch/mobbing/> [Zugriffsdatum: 31. Mai 2021].

Hostettler, Ueli/Pfiffner, Roger/Ambord, Simone/Brunner, Monique (2020). Schulsozialarbeit in der Schweiz. Angebots-, Kooperations- und Nutzungsformen. 1. Aufl. Bern: hep Verlag AG.

Hurrelmann, Klaus/Bründel, Heidrun (2007). Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Jannan, Mustafa (2015). Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln. 4. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Kindler, Wolfgang (2009). Schnelles Eingreifen bei Mobbing. Strategien für die Praxis. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Konsortium PISA.ch (2019). PISA 2018. Schülerinnen und Schüler der Schweiz im internationalen Vergleich. Bern/Genf: SBF/EDK und Konsortium PISA.ch.

Olweus, Dan (2006). Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können. 4. Aufl. Bern: Huber.

Seligman, Martin (1999). Erlernte Hilfslosigkeit. Weinheim/Basel: Beltz Verlag

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

Schultze-Krumbholz, Anja/Scheithauer, Herbert/Braun, Detlef (2009). Zum Umgang mit Bullying und Cyberbullying in der Schule. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer im Bundesland Bremen. Bremen: Unfallkasse Freie Hansestadt Bremen.

Stork, Remi (2011). Zusammenarbeit mit Eltern. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hg.). Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. 2. erweiterte Aufl. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 327-345.

Von Werthern, Katjuscha (2018). Zusammenarbeit von Eltern, Schule und Schulsozialarbeit. In: Ahmed, Sarina/Baier, Florian/Fischer, Martina (Hg.). Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 97-109

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

Wallner, Florian (2018). Mobbingprävention im Lebensraum Schule. URL: https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/HR_Mobbing_ONLINE_ohne_Schnittmarken.pdf [Zugriffsdatum: 22. Mai 2021].

Widulle, Wolfgang (2012). Gesprächsführung in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Gestaltungshilfen. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

ZEPRA Prävention und Gesundheitsförderung (2016). «sicher!gesund!». Mobbing in der Schule. URL:

https://www.sichergsund.ch/fileadmin/kundendaten/Hefte/Mobbing_in_der_Schule/03_Medien/09_sicher_gesund__themenheft_mobbing-in-der-schule.pdf [Zugriffsdatum: 22. Mai 2021].