

phpublico

Fachzeitschrift für Bildung und Erziehung
April 2021

07 **Gewalt und
Gewaltprävention**

Lukas Pallitsch

Elisabeth Muik & Florian Wallner

Sabrina Schrammel

Margarethe Eva Koncki-Polt

Martin A. Hainz

Anna Hofrichter, Georg Neumann & Barbara Winkler

Andrea Böhme & Markus Neuhold

Impressum

phpublico | Heft 7 | April 2021

Herausgeber_innen:

Sabine Weisz, Inge Strobl-Zuchtriegl, Herbert Gabriel

Verlag und Erscheinungsort:

E. Weber Verlag GmbH, 7000 Eisenstadt

Druck:

druck.at, 2544 Leobersdorf

ISBN:

978-3-85253-697-2

Redaktionsteam:

Herbert Gabriel, Martin A. Hainz, Stefan Meller, Claudia Schneider,
Sabrina Schrammel, Andrea Weinhandl, Alexander Zimmermann

Kontakt und Korrespondenzadresse:

calls.phpublico@ph-burgenland.at

Satz & Layout:

Stefan Meller

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Pädagogische Hochschule Burgenland
Institut für Forschungsentwicklung und Multiprofessionalisierung
Thomas-Alva-Edison-Straße 1, 7000 Eisenstadt

Inhaltsverzeichnis

Martin A. Hainz Editorial	5
-------------------------------------	---

Aus der Wissenschaft

Lukas Pallitsch „[S]o muß die Schule den natürlichen Menschen zerbrechen, besiegen und gewaltsam einschränken.“ Missbrauchte Verantwortung um 1900 und 2000	7
---	---

Elisabeth Muik & Florian Wallner Gewalt- und Mobbingprävention an Schulen: Ansatzpunkte, Evidenzen und die Umsetzung in die Praxis entlang des Projektes „Schulklima 4.0 - Schlüssel zur Prävention“	15
--	----

Sabrina Schrammel Qualitative Implementierungsstudie zur kooperativen Entwicklungsarbeit	21
--	----

Margarethe Eva Koncki-Polt Anregungen aus der Praxis zu Gewaltprävention an Schulen, dargestellt entlang der Nationalen Strategie zur Gewaltprävention des BMBWF bzw. der Charta der Schulpsychologie des BMBWF	26
---	----

Martin A. Hainz Kinderrechte ohne Kinderrechtssubjekt?	31
--	----

Aus der pädagogischen Praxis

Anna Hofrichter, Georg Neumann & Barbara Winkler Der Schulhund – ein bisher unerkanntes Potential in der Mobbingprävention	36
--	----

Andrea Böhme & Markus Neuhold Sozialtrainings – Schulentwicklungsprozesse und Instrumente mit Mehrwert	48
--	----

Autor_innenverzeichnis	56
-------------------------------	----

Martin A. Hainz

Sehr geehrte Leserin, sehr geehrter Leser!

Gewalt gehört zu den düsteren Kapiteln des pädagogischen Alltags – sie ist in der Schule und den erzieherischen Institutionen allgegenwärtig, und zwar schon deshalb, weil sie rund um diese omnipräsent ist. In den Medien wird sie nicht selten als Lösung angeboten, sie prägt auch den Umgang in mancher Familie. Und in der Vergangenheit war sie auch im schulischen Kontext ein Mittel der Disziplinierung, also dort, wo heute ein Ort der Gegenmodelle hierzu ist und wo ferner Gewaltprävention zur Praxis gehört und gehören soll. Heft #7 von *phpublico* nimmt sich dieses schwierigen Themas darum an.

Eröffnet wird die Ausgabe mit einem Blick zurück: auf die Gewalt als einstmals konstitutive Praxis von Schule. Literatur als eine Praxis des Protokollierens, die Gewalt nicht mehr nur ausübt, sondern auch registriert und klagbar macht, ist in **Lukas Pallitschs** Aufsatz das Gegenmodell: An Texten bis in die Gegenwart, von Hesse bis Haslinger, werden Strukturen, Rhetorik und Gebrauchsformen von Gewalt aufgezeigt.

Das Projekt „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“, ein Pilotprojekt der Pädagogischen Hochschule Burgenland, das in Kooperation mit der Bildungsdirektion für das Burgenland durchgeführt und im Rahmen der Initiative *Wohlfühlzone Schule des Fonds Gesundes Österreich* gefördert wird, wird im Anschluss daran vorgestellt – *best practise* von heute im Kontrast zur *worst practise* von einst. Im Rahmen von systematisch und kooperativ angelegten Schulentwicklungsprojekten werden gezielt standortspezifische Ressourcen, Kompetenzen und bereits vorhandene Maßnahmen als Basis für Entwicklungsprozesse genutzt, die der Gewalt im Leben der Schüler_innen entgegenwirken. Das Projekt stellen **Elisabeth Muik** und **Florian Wallner** vor; die qualitative Implementierungsstudie hierzu

präsentiert im Anschluss **Sabrina Schrammel**, die auch die Schriftleitung für diese Ausgabe übernommen hat.

Ihr Beitrag schildert, wie die Evaluation des Prozesses vorgenommen wird und zur Optimierung angesichts der bestehenden *Herausforderungen und Stolpersteine*, mit denen die beteiligten Akteur_innen im Zuge ihrer Entwicklungsarbeit konfrontiert sind, in den kommenden Monaten das empirische Forschungsdesign ausgearbeitet wird.

Margarethe Eva Koncki-Polts Anregungen aus der Praxis zu Gewaltprävention an Schulen, dargestellt entlang der Nationalen Strategie zur Gewaltprävention des BMBWF bzw. der Charta der Schulpsychologie des BMBWF, sind ein weiterer Beitrag zu Maßnahmen, die in der Schule der Gewaltprävention dienen können.

Diesen Teil des Heftes beschließen **Martin A. Hainz**‘ Überlegungen zum Begriff der *Kinderrechte*: Der Begriff impliziert, dass es auch ein Rechtssubjekt geben muss, während diese Rechte gerade dem Rechnung tragen müssten, dass Kinder das, was sie als Rechte haben sollen, nicht selbst einklagen und verteidigen können – eine Unstimmigkeit, die wie ihre Folgen und dann Anforderungen diskutiert wird.

Aus der Praxis berichtet der Beitrag zum Schulhund und seinem Potential in der Mobbingprävention, worin **Anna Hofrichter**, **Georg Neumann** und **Barbara Winkler** die viele positiven Auswirkungen beschreiben, die der Einsatz von Schulhunden in eigens konzeptualisierten Mobbingpräventionsprogrammen zeigt.

Andrea Böhme und **Markus Neuhold** führen schließlich in die vielfältigen schulspezifischen Angebote und Maßnahme zur Förderung und Stärkung von Persönlichkeitsbildung wie auch der Sozial- und Selbstkompetenz der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium Oberpullendorf ein: auch dies bedeutsame präventive Maßnahmen gegen Gewalt am Schulstandort.

Lukas Pallitsch

„[S]o muß die Schule den natürlichen Menschen zerbrechen, besiegen und gewaltsam einschränken.“ Missbrauchte Verantwortung um 1900 und 2000

Hintergrund dieses Beitrags sind die Gewalt- und Missbrauchsverbrechen in Internaten. Dabei wird gezeigt, dass sich der ursprünglich als Schutzort der Kindheit begriffene Raum von Anfang an als ambivalent und damit problematisch erwiesen hat. Entlang dreier autobiographisch gefärbter Texte, die an den beiden Jahrhundertsswellen um 1900 und 2000 verfasst wurden, sollen Strukturen, Rhetorik und Gebrauchsformen von Gewalt aufgezeigt werden.

1 Schutzraum Kindheit

Der Mythos von Kindheit und Jugend schließt das Schulleben ein. Was heute gemeinhin als Kindheit bezeichnet wird, zählt keineswegs zu den anthropologischen Universalien, sondern hat sich als Vorstellung in der westlichen Gesellschaft erst entwickelt. Erst im Anschluss an die Formation des bürgerlichen Subjekts und die Herausbildung des kleinbürgerlichen Familienbundes kann, so schreibt es der Mentalitätshistoriker Philippe Ariès in seiner vielbeachteten Studie *Geschichte der Kindheit*, von der „Entdeckung der Kindheit“ (Ariès 2003, S. 92) gesprochen werden. Im 18. Jahrhundert kommt es in der Wahrnehmung zu einem Paradigmenwechsel, weil das Kind nicht mehr weiter als „junger Erwachsener“ (Ariès 2003, S. 46) wahrgenommen wird. Fortan wird zwischen Kindern und Erwachsenen eine Differenzlinie eingezogen, die hinsichtlich der Wahrnehmung der Kinder einen anderen emotionalen Zugang erforderlich macht.

Die Sorge um das Kind befördert im Ausgang des 18. Jahrhunderts einen breiten Diskurs, der nicht nur innerhalb der Pädagogik, sondern auch von so unterschiedlichen Disziplinen wie der Anthropologie, Ökonomie und Bildungspolitik geführt wird. Mit zunehmender Sorge verändert sich in der Folge die Semantik der Kindheit, da nun von einem „Schon- und Schutzraum“ die Rede ist, „um das Kind zum Zwecke der Erziehung und Ausbildung vom harten

Leben der Erwachsenen abzuschotten“ (Giuriato 2018, S. 9). Durch die institutionelle Festigung eines solchen Raumes entwickelt sich die Welt der Schule und des Internats. Die räumliche Isolierung der Kinder kann als Schutzzone beschrieben werden, *ex negativo* jedoch als Anstoß zur „Abkapselung von der Gesellschaft“ (Kaufmann 1980, S. 763). So beisehen muss die Errichtung eines solchen Raumes stets unter einem höchst ambivalenten Aspekt betrachtet werden, zum einen als Akt gesteigerter Beachtung und Zuneigung, zum anderen als Form des Abstandnehmens oder gar als Abschottung. In derselben Weise, in der sich diese Einrichtungen historisch als Räume der Freiheit etablieren konnten, um dem Individuum Möglichkeiten zur Entfaltung zu bieten, wurden diese Räume als Orte der Macht und ihres Missbrauchs verwaltet.

Dieser Beitrag geht von der Annahme aus, dass dort, wo Räume abgeschlossen, ausgelagert oder gar opak werden, der Blick über oder gar in das System fehlt. Im Folgenden wird zunächst (2) die Frage nach subtilen Mechanismen der Gewalt in Hermann Hesses *Unterm Rad* als paradigmatischer Erzähltext der Zeit um 1900 erörtert, bevor vor dem Hintergrund der Missbrauchsskandale in Österreich um 2000 der Blick auf die beiden autobiographischen Texte (3) von Wolfgang Treitler und (4) Josef Haslinger gelenkt wird. Abschließend soll (5) nach einem knappen Fazit ein Ausblick gewagt werden.

2 Missbrauchte Kindheit I: *Unterm Rad* (Hermann Hesse)

Hermann Hesse fokussiert in seinem Roman *Unterm Rad* (1906) auf das Schicksal des Schülers Hans Giebenrath. Bei dem Protagonisten handelt es sich um ein „begabtes Kind; es genügte ihn anzusehen, wie fein und abgesondert er zwischen den andern herumliief.“ (Hesse 2004, S. 8) Allerdings fügt sich die Geschichte des Zöglings nicht in den Typus einer klassischen Heldengeschichte, vielmehr werden auf der Folie des negativen Bildungsromans die Abgründe eines geschlossenen Systems beschrieben. Letztlich führt der äußere Antrieb überheizeriger Vormünder soweit, dass diese den Nährboden für einen Schülersuizid bereiten. Man wird im Roman vergeblich nach starken physischen Gewalteinflüssen suchen, denn die Motive für die Tragik des Suizids liegen in der pädagogischen Instrumentalisierung von Disziplinierungsmechanismen, die überdies in einer geschlossenen Lehranstalt vollzogen werden. Umso befremdender dürfte am Ende der Erzählung bei den Rezipient_innen der Eindruck sein, dass die schulischen Vormünder weder Schuld- noch Schamgefühle hegen.

Nach bestandenem Landesexamen besucht Hans Giebenrath die Klosterschule in Maulbronn. Der Eintritt in die neue Klosterschule wird von der personal gelenkten Erzählinstanz wie ein transgressiver Übertritt beschrieben. Weil mit dem Eintritt ins Klosterseminar ein familiärer Trennungsakt vollzogen wird, gewinnt das Geschehen an zusätzlicher Dramatik. Eingebettet wird der Absonderungs- und Einbindungsakt in das neue ‚familiäre‘ Gefüge durch einen Festakt: „Die Lehrer standen in Gehröcken da, der Ephorus hielt eine Ansprache, die Schüler saßen gedankenvoll gebückt in den Stühlen“ (Hesse 2004, S. 61). Das feierliche Ritual weckt „stolze und löbliche Gefühle und schöne Hoffnungen“ (Hesse 2004, S. 61). Bedeutsam ist der Schluss des Zeremoniells, bei dem ein Schüler nach dem anderen aufgerufen wird:

„Zum Schluß wurde ein Schüler um den anderen mit Namen aufgerufen, trat vor die Reihen und ward vom Ephorus mit einem Handschlag aufgenommen und verpflichtet und war hier-

mit, falls er sich wohl verhielt, bis an sein Lebensende staatlich versorgt und untergebracht. [...] Viel ernster und beweglicher kam ihnen der Augenblick vor, da sie von Vater und Mutter Abschied nehmen mußten. Teils zu Fuß, teils im Postwagen, teils in allerlei in der Eile erwischten Fahrzeugen entschwanden diese dem Blick der zurückgelassenen Söhne“ (Hesse 2004, S. 61f).

In dem gesamten vom Erzähler beschriebenen Setting ist der rituelle Charakter, verstanden als „regulierte, sequentialisierte, also in sich strukturierte, von einer Gemeinschaft bzw. für eine Gemeinschaft vollzogene Handlung“ (Braungart 2016, S. 427), ganz unverkennbar. Damit ist dem Einbindungsakt eine rituelle Verlaufsform inhärent, wie sie Arnold van Gennep in seiner Studie *Les Rites de passage* beschrieben hat (vgl. Gennep 2005, S. 22): „Wer beim Eintritt ins Klosterseminar noch eine Mutter gehabt hat, denkt zeitlebens an jene Tage mit Dankbarkeit und lächelnder Rührung.“ (Hesse 2004, S. 55) Weiß der Zögling zu diesem Zeitpunkt noch nicht vollends, was ihn erwartet, so macht ihn einerseits die rituelle Zeremonie und andererseits die neue räumliche Struktur auf eine Veränderung aufmerksam. Mit dem Eintritt in ein Kloster unterwerfen sich die Zöglinge auch einer Pädagogik, die der strikten Maxime der Disziplinierung folgt. In emphatischer Wortwahl bringt der Rektor diese zum Ausdruck:

„Der Mensch, wie ihn die Natur erschafft, ist etwas Unberechenbares, Undurchsichtiges, Gefährliches. Er ist ein von unbekanntem Berge herbrechender Strom und ist ein Urwald ohne Weg und Ordnung. Und wie ein Urwald gelichtet und gereinigt und gewaltsam eingeschränkt werden muß, so muß die Schule den natürlichen Menschen zerbrechen, besiegen und gewaltsam einschränken; ihre Aufgabe ist es, ihn nach obrigkeitlicherseits gebilligten Grundsätzen zu einem nützlichen Gliede der Gesellschaft zu machen und Eigenschaften in ihm zu wecken, deren völlige Ausbildung alsdann die sorgfältige Zucht der Kaserne krönend beendet.“ (Hesse 2004, S. 48)

Die als Alliteration angelegte Klimax der Partizipien ist kaum zufällig gewählt (gelichtet, gereinigt, eingeschränkt) und findet ihre Passform in den Prädikaten (zerbrechen, besiegen, einschränken). Auffälligerweise wird das Verbum *einschränken* wiederholt und jeweils mit dem Adjektiv *gewaltsam* attribuiert.

All das ist kein Zufall, denn die Worte des Rektors sind programmatisch und vor dem historischen Hintergrund schulischer Erziehungsmethoden im Fin-de-Siècle jenen des Militärs ähnlich. Zum pädagogischen Standardrepertoire der Jahrhundertwende gehörten Drill, eine repressive Sexualmoral, Prüfungssängste sowie physische und psychische Züchtigungen. Nicht selten hatten diese Methoden einen Schülersuizid zur Folge (Macho 2017, S. 132-162). Wenn der Erzähler überdies Schule und Kaserne miteinander in Verbindung bringt, so ist das kein Zufall, sondern den beiden tragenden Säulen des Nationalstaates geschuldet: Schulpflicht und Wehrpflicht. Daher hat sich der Pädagoge Gustav Siegart nach einer Abhandlung über *Problematische Kindesnaturen* Gedanken über *Das Problem der Kinderselbstmorde* gemacht und kam dabei unter anderem zum Ergebnis, dass diese oft

„wie unsere statistischen Belege darthun, dem Erziehungsleben in seiner Gesamtheit [entspringen], dem *F a m i l i e n l e b e n* und dem *S c h u l l e b e n*, und heißen: a) häusliches Elend, Kummer und Familienunglück, harte und unwürdige Behandlung durch Eltern und Pfleger; b) Examenfurcht, Nichtversetzung, Zerwürfnisse mit Lehrern, Furcht vor Wiederbeginn der Schule, Furcht vor Strafe, sonstige mit dem Schulbesuche zusammenhängende Gründe.“ (Siegart 1893, S. 54f)

Neben den genannten Punkten gilt Nervosität als zentrales Stichwort des Fin-de-Siècle, das auch Siegart seinem Zeitalter attestiert und auf das Leben der Kinder überträgt. Aus heutiger Sicht dürfte etwas klarer sein, dass die benannten Furcht-Szenaren mit den räumlich abgezielten Schul- und Klosterbauten korrespondieren. Denn Internate suggerierten als eine Art Kippfigur zwar nach außen, wie der Erzähler in *Unterm Rad* eindringlich

schildert, Geborgenheit, Tradition und Kontinuität, zugleich begünstigen sie durch ihre Geschlossenheit einen Missbrauch zum gewaltsamen Zerbrechen des Individuums. In solchen abgeschlossenen Systemen sind die zeitlichen Grenzen von Schule, Schlaf, Gebet und Arbeit klar strukturiert, die nicht nur den stetigen Gleichklang des Tages begünstigen, sondern auch das erzieherische Verhältnis durch steile Asymmetrien und Antinomien festigen.

3 Missbrauchte Kindheit II: *Sehr gut* (Wolfgang Treitler)

Ein Jahrhundert nach Hermann Hesse blickt der in Wien lehrende Fundamentaltheologe Wolfgang Treitler mit der Novelle *Sehr gut* (2018) auf seine Schulzeit zurück. Neben stark autobiographischen Zügen zeichnet den Text eine schonungslose Sprache aus. Es ist signifikant, dass ein Zitat aus Imre Kertész' *Galeerentagebuch* der Novelle überschrieben ist: „Die beiden großen Metaphern des 20. Jahrhunderts: das Konzentrationslager und die Pornographie – beide unter dem Aspekt des totalen Ausgeliefertseins, der Versklavung.“ (Treitler 2018, S. 5) Mit einigem Recht alludiert dieser Paratext zwei große geschlossene Systemgebäude menschlichen Macht- und Gewaltmissbrauchs.

Aufschlussreich ist nach einem Erzählauftakt der Beginn des zweiten Kapitels, weil in diesem der Chronotopos der Rahmenhandlung fixiert wird: Am 6. April 2015 erhält der Ich-Erzähler Wolfgang Sattler in seinem Arbeitszimmer am Stadtrand von Wien eine E-Mail von seinem einstigen Peiniger aus der Internatszeit. Diese Nachricht treibt den Protagonisten in eine Form der Sprachlosigkeit – „Ich weiß nicht, was ich tun soll, bin wie gelähmt, sitze da und starre auf diese Zeilen, lese sie ein zweites Mal, versuche es ein drittes Mal und verstehe nichts. Fühlt sich so ein Schlaganfall an?“ (Treitler 2018, S. 20) –, sich aber rasch mit Bildern der Vergangenheit auflädt:

„Ich rühre diese Leiste mit dem Mauspfel nicht an. Ich denke nach: Vor genau vierzig Jahren und vier Monaten haben sich unsere Wege getrennt, ich war 14 Jahre alt. Danach, etwa zehn

Jahre später, sahen wir einander noch zwei Mal in der Mariahilfer Straße in Wien, in getrennte Richtung gehend. Wir passierten einander, unsere Augen trafen sich, seine fragten: „Bist du es?“ und meine sagten ihm eindringlich: „Du bist es, ich erkenne dich unter Tausenden.“ (Treitler 2018, S. 18)

Vorerst werden die jüngsten Erinnerungen wach, ehe dann mit einer Binnenhandlung der Blick auf das Internatsleben des Zöglings freigegeben wird und damit der zugefügte, verdrängte, aber nie geschwundene Schmerz erneut aufkeimt. Erst im darauffolgenden Gespräch mit seiner Frau findet der aufgewühlte Protagonist zu einer schonungslosen Sprache:

„Das größte Schwein, das mir je begegnet ist. Und ich habe ihm nicht ausweichen können, nie. Zweieinhalb Jahre lang, zweieinhalb lange Jahre. Endlose Jahre. Er hat mich damals verfolgt, im Internat, und jetzt fängt er seine nächste Runde an. Täglich in Wien. Er hat ja herausgefunden, dass ich in Wien arbeite. Also – ein Leichtes für ihn. Ich habe geglaubt, der Mann ist weg. Vierzig Jahre Ruhe, und dann schreibt dieses Schwein, als wäre nichts gewesen, als könnten wir fortsetzen wie damals, wie ein Vater und sein Sohn, wie er immer gesagt hat. Ist er komplett hin, geistig und menschlich kaputt?!“ (Treitler 2018, S. 23)

Das „größte Schwein“ ist Priester und heißt Louis Pigasse. Um diese Person kreist die folgende Analepse, mit der sich der Ich-Erzähler seiner Internatszeit zuwendet und die er chronologisch nachvollzieht. Immer wieder kommen die Mechanismen von Gewalt zur Sprache, die der Pigasse gegenüber dem Schüler anwendet. In ihrer Gebrauchsform werden etwa biblische Worte subtil entwendet, um so dem Machtmissbrauch vor sich und den Gepeinigten eine Legitimation zu verleihen. „Wen Gott liebt, den züchtigt er.“ (Hebr 12, 6), heißt es im biblischen Hebräerbrief. Mit diesem kurzen Vers, der auch als Begründungsfigur fungiert, werden Gewaltexzesse als Erziehungsritual argumentativ gestützt, eingesetzt und vollzogen. Das rhetorische *Quid pro quo* verleiht der Gewalt zwar einen bibli-

schen Wohlklang, unter dem ideologischen Überbau werden für die Rezipient_innen aber die Ver-satzstücke einer Doppelmoral lesbar. Eine noch so gediegene Rhetorik rückt ein Schulinternat zwar in das Licht einer mustergültigen Institution, der dicke Bau von Klostermauern lässt solche Einrichtungen aber oft zu „intransparenten und abgeschlossenen Systemen“ werden, hintern denen sich die Zöglinge kaum von „sexuellen Übergriffen, Sadismen und Gewalt“ (Miller 2021, S. 75) schützen können.

4 Missbrauchte Kindheit III: *Mein Fall* (Josef Haslinger)

Während *Sehr gut* eine häufig adressierte Wendung des Peinigers gegenüber dem Gepeinigten in den Titel einspielt und erst durch die Lektüre der autobiographischen Novelle erkennbar wird, gibt das Personalpronomen in Josef Haslingers *Mein Fall* (2020) den Blick auf das Autobiographische frei. Ähnlich wie Treitler verleiht Haslinger dem Beginn seiner Handlung klare raum-zeitliche Koordinaten:

„Nachdem ich jahrelang entschlossen gewesen bin, es nicht zu tun, wandte ich mich am 25. November 2018 an die *Unabhängige Opfer-schutzanwaltschaft*, eine Initiative gegen Missbrauch und Gewalt. Sie war nach dem Bekanntwerden einer Fülle von Missbrauchsfällen in der katholischen Kirche Österreichs vom Kardinal Schönborn gegründet worden. Es gibt sie schon seit 2010. Ich hatte acht Jahre lang gezögert, vor dieser Institution über die Vorkommnisse in meiner Kindheit auszusagen. Aber nun war ich dazu bereit.“ (Haslinger 2020, S. 5)

Anders als Treitler, der Autobiographeme in Novellenform zwar fikionalisiert, aber mit Realitäts-effekten (Barthes 2006) versieht, legt Haslinger in *Mein Fall* seine eigene Missbrauchsgeschichte offen. Aufschlussreich und zugleich symptomatisch sind die beiden letzten Sätze: „Ich bin Schriftsteller. Mein Fall ist hiermit dokumentiert.“ (Haslinger 2020, S. 139) Einerseits ist also klar, dass hier ein Schriftsteller am Werk ist, andererseits wird mit dem Zustandspassiv des finalen Satzes der objektive Charakter formal unterstrichen und durch das

Partizip „dokumentiert“ bekräftigt. Tatsächlich ist in *Mein Fall* über weite Strecken ein Chronist in eigener Sache unterwegs, der auf Schwarzweißmalerei verzichtet, aber dennoch nicht umhinkann, bei der Schilderung des Missbrauchs und der Reflexionen seiner Gefühle, sich der Klage oder gar Anklage ganz zu enthalten, etwa wenn er auf den Missbrauchstäter zu sprechen kommt: „Pater Gottfried Eder war 29 Jahre alt, als er nach Stift Zwettl kam. Er war der Erwachsene, wir waren die Kinder. Wir waren keine gleich starken Partner. Eine einvernehmliche sexuelle Beziehung zwischen einem Neunundzwanzigjährigen und einem Elfjährigen kann es nicht geben.“ (Haslinger 2020, S. 44) Gleich im Anschluss, und das ist für *Mein Fall* charakteristisch, bringt Haslinger Tat und Vergeltung, Einst und Heute zusammen:

„Heute sage ich mir, dass für jemanden, der die Klasnic-Kommission für nichts als eine Art moralische Reinwaschanstalt der katholischen Kirche hält, die Frage, wie viel sie zahlen, möglicherweise die einzig sinnvolle ist. Die Zahlungen sind eine Geste der Entschädigung fürs kollektive Wegschauen. Immerhin.“ (Haslinger 2020, S. 45)

Obwohl sich Haslinger pauschalen Schuldzuschreibungen über weite Strecken enthält, ist die adressierte Anklage hart formuliert. „Immerhin“ hat nicht nur rhetorischen, sondern auch emphatischen Charakter mit expressiver Funktion. Mit anderen Worten ließe sich sagen: Schuld wird der Sühne nicht gerecht. Am Ende wird Haslinger nochmals schonungsloser:

„Wenn die Kirche für alle Traumata, Toten und sonstige Schäden, die sie im Laufe ihrer Geschichte angerichtet hat, Entschädigung zahlen müsste, dann wäre sie von einem Tag auf den anderen dort angelangt, wo sie begonnen hat – bei urchristlichen Gemeinden, die inmitten von ‚Gottlosen‘ so zu leben versuchen, wie Jesus sich das vorgestellt hat. Vielleicht ist das ja ihre ferne Zukunft.“ (Haslinger 2020, S. 138)

5 Fazit und Ausblick: Das Individuelle verteidigen

Die beiden Erzähltexte von Treitler und Haslinger stehen in unmittelbarer Verbindung mit den Missbrauchsskandalen der katholischen Kirche, die vor knapp zwanzig Jahren die Öffentlichkeit erschüttert haben und seither nicht wieder verebbt sind. Immer wieder wurde versucht, das Skandalpotential zu verharmlosen, Verantwortung zu delegieren oder gar zu leugnen. Wie schwer der eigene Fall wiegt, wird nirgendwo klarer als bei Haslinger, der seine Leser_innen auf die Reise durch das labyrinthische Wegenetz der Ombudsstelle mitnimmt. Zu verharmlosen ist spätestens seit der 2018 seitens der Deutschen Bischofskonferenz in Auftrag gegebenen und durchgeführten MHG-Studie nichts mehr, legt diese doch schmerzliche Ergebnisse von 3766 Betroffenen alleine in Deutschland offen. In Österreich wählte die Wiener Theologische Fakultät auf Initiative von Wolfgang Treitler und Gunther Prüller-Jagenteufel mit einer Ringvorlesung und einer theologischen Aufarbeitung (Prüller-Jagenteufel, Treitler 2021) eine ähnlich offensive Strategie im Umgang mit Missbrauch und Gewalt.

Sich der Wucht dieses Themas zu stellen, heißt auch, sich mit den strukturellen Problemen und Gewaltmechanismen zu befassen. Die literarischen Texte, die entweder autobiographisch gefärbt (Hesse), geprägt (Treitler) oder als solche verfasst (Haslinger) sind, zeigen die Symptome von Gewalt klar auf und sollen in drei abschließenden Beobachtungen mit einem kleinen Ausblick gebündelt werden:

Erstens weisen abgezirkelte Systeme wirksame Ermöglichungsbedingungen zur Ausübung von direkter oder indirekter Gewalt auf. Sie bieten einen entsprechenden Nährboden, auf dem es Erwachsenen möglich wird, Kinder und Jugendliche zu missbrauchen. Dieser heißt strukturelle Gewalt und zeigt sich in den autobiographischen Texten in Form von Brechung und Peinigung sowie deren Bagatellisierung. Eine dringliche Gefahr liegt zweifelsohne in den gesellschaftlich abgeschotteten Räumen, die oftmals in Klöster ausgelagert und damit als *Heterotopien* (Foucault 1990) par excellence fungieren, die überdies mit dem traditionellen Zeitverständnis

brechen und mithin eigene, hochgradig ritualisierte Heterochronien etablieren. Der vermeintlich geschützte Schonraum, wie er noch im 18. Jahrhundert gefordert wurde, avancierte, wie die Texte allesamt zeigen, nicht zuletzt durch historische Formation zu einem Krisenheterotopos. Dabei gilt, wie Josef Haslinger vorsichtig andeutet, in uneingeschränkter Form: „Es scheint so etwas wie ein Schutzbedürfnis der eigenen Kindheit zu geben.“ (Haslinger 2020, S. 87) Weil das nicht nur so *scheint*, sondern so *ist*, impliziert das auch räumliche Transparenz.

Soll der Ort der Kindheit zweitens nicht Gefahr laufen, von einem Schonraum in Gewaltraum zu kippen, dann wäre auch die Kindheit selbst nicht dogmatisch, sondern „narrativ-reflexiv und also antidogmatisch“ (Treitler 2021, S. 131) zu bedenken. Es ist an dieser Stelle aufschlussreich, dass Jean-François Lyotard die Kindheit als eine Form des Ausgeliefertseins besann, „ohne die Mittel zu verfügen – d.h. Sprache und Darstellung –, das nennen, identifizieren, wiedergeben und (wieder)erkennen zu können, was uns betrifft“ (Lyotard 1995, S. 9). Der Kindheit wohnt demnach die Gefahr inne, überwältigt zu werden, ohne dies wirklich artikulieren zu können. Dieser Aspekt wird in allen drei Texten überdeutlich. Das Moment der Überwältigung wird durch steile Asymmetrien begünstigt. Zu denken sollten die Schülersuizide im Fin-de-Siècle geben, die auch stark im Familien- und Schulleben wurzeln (Siegert 1893). So sehr im 20. Jahrhundert die Suizidrate gesunken sein mag und so sehr das Patriarchat durchbrochen wurde, so unverkennbar lautet die dogmatische Satzung vieler Eltern im 21. Jahrhundert: „Mein Kind muss die Matura machen!“ Vielleicht wäre auf der Folie der historischen Beobachtungen auch dieser Dogmatismus unter der Prämisse „Gut gemeint ist selten gut.“ zu bedenken.

Drittens möchte dieser Beitrag mit dem Plädoyer zu einer verstärkten Einbindung literarischer Texte in den Unterricht schließen. Nicht nur, weil Literatur ein „weiträumige[s] Laboratorium für Gedankenexperimente“ (Ricoeur 1996, S. 182) eröffnet, das erlaubt, faktisch Geschehenes mit fiktionalen Techniken zu verfremden, sondern weil Literatur Geschehenes auch auf den Prüfstand stellt. Gerade das subversive Potential der Literatur bietet die

Möglichkeit, die Überschreitungen von Grenzen nachzuvollziehen. Durch das Spiel von Fiktion und Wirklichkeit können Herrschaftsverhältnisse und symbolische Ordnungen sowie deren Missbrauch aufgezeigt werden. Dadurch kann in den Texten mit erhellender Klarsicht eine Parteinahme für das fragile Individuum und gegen seine subversive Indienstnahme herausgearbeitet werden. Darin gründet ein bleibendes Verdienst der Literatur.

6 Literatur

Ariès, Ph. (1975). Geschichte der Kindheit. Übers. v. Neubaur, C. u. Kerstin, K. München: dtv.

Barthes, R. (2006). Das Rauschen der Sprache. (= Kritische Essays IV). Übers. v. Hornig, D. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (= es 1695), S. 164-172.

Braungart, W. (2016). Ritual. In: Weidner, D. (Hg.). Handbuch Literatur und Religion. Stuttgart: Metzler, S. 427-434.

Foucault, M. (1990). Andere Räume. In: Barck, K. (Hg.). Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Essays. Leipzig: Reclam, S. 34-46.

Gennep, A. van (2005). Übergangsriten. Frankfurt a. M.: Campus.

Giuriato, D. (2018). Kindheit und Literatur. Zur Einleitung. In: Ebd./ Hubmann, Ph./ Schildmann, M. Kindheit und Literatur. Konzepte – Poetik – Wissen. Freiburg, Berlin, Wien: Rombach, S. 7-24.

Haslinger, J. (2020). Mein Fall. Frankfurt a. M.: Fischer.

Hesse, H. (2004). Unterm Rad. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (= st 3368).

Kaufmann, F.-X. (1980). Kinder als Außenseiter der Gesellschaft. In: Merkur 34/8, S. 761-771.

Lyotard, J.-F./ Gruber, E. (1995). Ein Bindestrich. Zwischen „Jüdischem“ und „Christlichem“. Übers. v. Gruber, E. Düsseldorf, Bonn: Parerga.

Macho, Th. (2017). Das Leben nehmen. Suizid in der Moderne. Berlin: Suhrkamp.

Miller, D. (2021). Räume des Machtmissbrauchs. Die Heiligkeit von Institutionen und pädagogischer Personenkult – die Causa Odenwaldschule. In: Prüller-Jagenteufel, G., Treitler, W. (Hg.) (2021). Verbrechen und Verantwortung. Sexueller Missbrauch von Minderjährigen in kirchlichen Einrichtungen. Wien, Basel, Freiburg: Herder. (= Katholizismus im Umbruch 13), S. 70-92.

Prüller-Jagenteufel, G., Treitler, W. (Hg.) (2021). Verbrechen und Verantwortung. Sexueller Missbrauch von Minderjährigen in kirchlichen Einrichtungen. Wien, Basel, Freiburg: Herder. (= Katholizismus im Umbruch 13).

Ricoeur, P. (1996). Das Selbst als ein Anderer. München: Fink.

Siegert, G. (1893). Das Problem der Kinderselbstmorde. Leipzig: 1893.

Treitler, W. (2018). Sehr gut. Novelle. Perchtoldsdorf: Achinonam.

Treitler, W. (2021). Von der Kirchenkrise in die Gotteskrise. In: Prüller-Jagenteufel, G., Treitler, W. (Hg.) (2021). Verbrechen und Verantwortung. Sexueller Missbrauch von Minderjährigen in kirchlichen Einrichtungen. Wien, Basel, Freiburg: Herder. (=Katholizismus im Umbruch 13), S. 127-143.

„Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“ – Schulentwicklungsprojekt und Qualitative Implementierungsstudie

Das Projekt „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“ ist ein Pilotprojekt der Pädagogischen Hochschule Burgenland, das in Kooperation mit der Bildungsdirektion für Burgenland durchgeführt und im Rahmen der Initiative Wohlfühlzone Schule des Fonds Gesundes Österreich gefördert wird. Es bewegt sich in der Tradition der Nationalen Strategie schulischer Gewaltprävention der Schulpsychologie-Bildungsberatung des BMBWF und verfolgt das Ziel einer nachhaltigen Implementierung, Verankerung und Institutionalisierung evidenzbasierter Präventionsmaßnahmen an ausgewählten Schulstandorten. Im Rahmen von systematisch und kooperativ angelegten Schulentwicklungsprojekten werden gezielt standortspezifische Ressourcen, Kompetenzen und bereits vorhandene Maßnahmen als Basis von Entwicklungsprozessen genutzt, um darauf aufbauend passgenaue standortspezifische Präventionskonzepte zu entwickeln.

Dieses Pilotprojekt wird begleitend intern und extern evaluiert sowie im Rahmen einer qualitativen Implementierungsstudie zur kooperativen Entwicklungsarbeit beforscht. Dadurch soll eine entsprechende Datengrundlage geschaffen werden, um das Pilotprojekt evidenzbasiert weiterzuentwickeln und nachhaltig an der Hochschule zu institutionalisieren. Im Anschluss folgen zwei Beiträge, die den Leser_innen Einblick in diese Projekte geben:

- Schulentwicklungsprojekt: *„Gewalt- und Mobbingprävention an Schulen: Ansatzpunkte, Evidenzen und die Umsetzung in die Praxis entlang des Projektes „Schulklima 4.0 - Schlüssel zur Prävention“* (Muik & Wallner)
- Implementierungsstudie: *„Qualitative Implementierungsstudie zur kooperativen Entwicklungsarbeit“* (Schrammel)

Elisabeth Muik & Florian Wallner

Gewalt- und Mobbingprävention an Schulen: Ansatzpunkte, Evidenzen und die Umsetzung in die Praxis entlang des Projektes „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“

1 Rahmenbedingungen für gelingende Prävention

Schule als Ort des gemeinsamen Lernens zu betrachten setzt voraus, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen dieses Lernen bestmöglich gelingen kann. Ein ausgewogenes Verhältnis von Fordern und Fördern, der Blick auf individuelle Stärken und Entwicklungspotentiale sowie Begeisterung für Bildung zu wecken sind zweifelsohne zentrale Bestandteile, um dies zu gewährleisten. Klar ist aber auch, dass dies kaum gelingen kann, wenn Schüler_innen an die Schule mit Sorge oder Angst denken. Sicherheit und Wohlbefinden mögen breit interpretierbare Schlagworte sein. Im Kontext von Schule als Ort des Sich-Bildens bedeuten sie jedoch ein klares Bekenntnis zu Schulen, an denen ohne Angst vor Übergriffen jedweder Art gelernt und gelebt werden kann.

Der Blick auf Faktoren, die Übergriffe, gewaltvolle Handlungen oder auch Mobbing begünstigen, ist daher von besonderer Bedeutung, um ein grundlegendes Wohlbefinden und einen schützenden Rahmen in der Schule zu ermöglichen. Fehlt dieser, hat das Folgen für die Ermöglichung von Bildungserwerb, für die Entwicklung sozialer und emotionaler Kompetenzen sowie für das (Lern)Klima in den Klassen. Die Umsetzung evidenzbasierter Präventionsmaßnahmen beugt nicht nur Mobbing und Gewalt vor, dies wirkt sich ebenfalls positiv auf die Förderung der psychosozialen Gesundheit aus und bildet die Basis für angstfreie Bildungsprozesse (Olweus, 2006; Ttofi & Farrington, 2011; Wachs, Hess, Scheithauer & Schubarth 2016, S. 159; Downes & Cefai, 2016). Downes & Cefai beschreiben dies auf folgende Weise: „Research shows that the well-being

of schoolchildren plays a decisive role in their scholastic success Accordingly, a school has to provide an environment that nurtures the well-being of its students.” (2016 S. 16)

Gelingende Prävention wird im Klassen- und Schulklima spürbar. Je sicherer sich Schüler_innen in der Schule fühlen, desto positiver nehmen sie die Klassengemeinschaft wahr. Dies wiederum wirkt sich auf die Gesundheit und Lebenszufriedenheit der Schüler_innen aus und das stärkt ihre individuelle Befähigung, sich Bildung anzueignen (HBSC Factsheet Nr.11/2014).

Neben der Beeinträchtigung von Lernerfolg ergeben sich bei Gewalt und/oder Mobbing allerdings noch andere weitreichende, körperliche oder psychische Folgewirkungen, die mitunter überaus lange das Leben der Betroffenen negativ beeinflussen (Wachs et al. 2016, S. 69ff; Mehl 2020).

Kurz gefasst könnte man es auch so formulieren: Bemühungen um die Prävention von Gewalt und Mobbing haben eine breite und gesellschaftlich besonders bedeutsame Wirkfläche, die die Bereiche der Bildungsermöglichung, der Bildungsgerechtigkeit und der psychosozialen Gesundheit umfasst.

2 Ansatzpunkte evidenzbasierter Mobbingprävention

Wie Personen in einer Gemeinschaft mit Vielfalt, Irritationen und Konflikten umgehen, ist für die Ermöglichung eines Mobbingystems ein besonders wichtiger Faktor. Dies trägt maßgeblich dazu bei, ob sich ein Mobbingssystem entwickeln und stabi-

lisieren kann. Es geht bspw. darum, wie Konflikte ausgetragen werden, auf welche Art und Weise interagiert wird, welche Vorbildwirkung von Erwachsenen ausgeht und welche schützenden Rahmenbedingungen geschaffen werden (Alsaker 2003; Schäfer & Korn 2004; Salmivalli 1996; Schubarth 2019). Insofern hat es große Relevanz, die verbale, körperliche, relationale, aber auch strukturelle und symbolische Gewalt in einem System wahrzunehmen, zu reflektieren und an evidenzbasierten Präventionsmaßnahmen zu arbeiten. Alle an Schule Beteiligten tragen hier Verantwortung.

Erprobte „Whole School Approaches“ nehmen drei zentrale Wirkbereiche in den Blick, für die in der Primärprävention eine breite Basis an Maßnahmen eingesetzt werden kann (Schubarth 2019, S. 127ff):

- Person(en)
- Klasse(n) und Peer-Group(s)
- Strukturen und Prozesse

Bei der Prävention von Gewalt und Mobbing ist ein systemischer Blick auf Ansatzpunkte niederschwelliger und evidenzbasierter Maßnahmen von besonderer Bedeutung. Anders formuliert könnte man sagen: *„This systemic dimension interrogating school climate, institutional culture and relationships is an important broadening of perspective beyond simply treating bullying as a problem of individuals.“* (Downes & Cefai, 2016, S. 33)

In der Prävention ist es wichtig, die drei genannten Bereiche und deren wechselseitige Beeinflussung zu berücksichtigen, um ein nachhaltiges, standortspezifisches Präventionskonzept aufzubauen, das alle Schulpartner und Unterstützungssysteme einbezieht. Diese Wirkfaktoren von Prävention sind gut beforscht. In den verschiedenen Ansätzen und Approaches finden sich gemeinsame Aspekte, die zentrale Bedeutung für die Prävention von Gewalt und Mobbing haben (Downes & Cefai 2016; Wachs et al. 2016). Einige hiervon, denen auch im Projekt „Schulklima 4.0“ eine zentrale Rolle zugeordnet wird, sollen nun kurz vorgestellt werden.

Betrachtet man die *personenbezogene Ebene*, sind die Gestaltung von Beziehungen und Persönlich-

keitsstärkung (Hofmann 2008), Wertschätzung und eine von Gleichwürdigkeit geprägte Kommunikation (Juul 2014), die Kompetenz, Konflikte konstruktiv zu bearbeiten (Faber & Messner-Kaltenbrunner 2019, S. 215f; Schubarth 2019, S. 127f) sowie die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen (Alsaker 2017; Downes & Cefai, 2016, S. 34ff) von großer Bedeutung.

Auf *Klassenebene/Gruppenebene* ist es notwendig, gruppenbezogene Prozesse professionell zu gestalten und mit gruppendynamischen Prozessen konstruktiv umgehen zu können (Schubarth 2019, S. 128f.; Tuckman & Jensen 1977). Insbesondere die Etablierung eines Rahmens, in dem Gewalt in jeglicher Form zurückgewiesen wird, ist hier von Bedeutung (Kessler & Strohmeier 2009). Die Arbeit an einer Vereinbarungskultur ist eine erprobte Möglichkeit, partizipativ Werte, Normen und Regeln zu diskutieren und auszuhandeln (Leimer 2011) bzw. den Start für ein effizientes Classroom-Management zu legen, das für die Primärprävention eine nicht zu unterschätzende Bedeutung hat (Ttofi & Farrington 2011). Darüber hinaus kooperative Lernformen, Peer-Learning und demokratische Strukturen zu fördern, erweist sich in der Praxis ebenfalls als bedeutsam. Diese Faktoren haben eine breite Wirkung auf gelebte Beziehungsgestaltung und Ermöglichung von Partizipation (Schubarth 2019; Schröder & Wallner 2019).

Ergänzend braucht es an der Schule klare *Strukturen und Prozesse* bei Verdacht auf Mobbing. Es muss transparent sein, wie die Abklärung eines Verdachtsfalls, die professionelle Vorbereitung und Durchführung einer Intervention und die Nachbereitung eines Mobbingfalles durchgeführt wird (BMBWF 2018).

Diese präventiven bzw. vorbereitenden Maßnahmen als Prozessschritte zu betrachten, die einer nachhaltigen Verankerung bedürfen, ist wichtig, um eine übergreifende Primärprävention in Klassen dauerhaft zu manifestieren. Dies beinhaltet auch Personalentwicklung und Unterrichtsentwicklung. Ebenso bedeutsam ist ein strukturelles Bekenntnis (bspw. im Leitbild) der Schule zu Vielfalt und zur Wahrung der Würde aller an Schule Beteiligten so-

wie zur unmissverständlichen Ablehnung von Gewalt (Wallner 2018).

Zusammenfassend könnte man im Kern der dargestellten Ebenen den Fokus mit systemischer Sicht somit in Beziehungsgestaltung, Kommunikation und Konfliktmanagement sehen.

3 Prävention von Mobbing ist Schulentwicklungsaufgabe und braucht einen kontinuierlichen Prozess

Mit diesem systemischen Blick auf die Aufgaben bzw. Umsetzungsmöglichkeiten nachhaltiger Primärprävention wird ersichtlich, dass Präventionsarbeit als Schulentwicklungsaufgabe verstanden werden muss. Es bedarf in der Umsetzung (sbegleitung) fundierter Prozessbegleitungscompetenz, um Bestehendes zu integrieren, Neues zu generieren sowie Prozesse und Strukturen zu fördern, die nachhaltige und vor allem standortspezifische, auf Evidenzen beruhende, Präventionsprogramme ermöglichen. In der Primärprävention an Schulen ist eine standortspezifische Entwicklungsarbeit daher näher an den konkreten Bedürfnissen des Standortes als ein „One size fits all“-Ansatz.

Dies liegt auch darin begründet, dass standortspezifische Entwicklungsprozesse das Feld für den bestehenden Erfahrungsschatz am Standort öffnen, bereits Geglücktes, bestehende Ressourcen und Kompetenzen und die Erfahrung des gemeinsamen Lernens – auch aus Fehlern – einen besonderen Stellenwert bekommen können (Grossmann et al. 2015, S. 98f). Es geht somit um die Synthese von bereits Vorhandenem und ergänzenden evidenzbasierten Maßnahmen unter Berücksichtigung standortspezifischer Besonderheiten. Dies schließt auch systemische Umfeldfaktoren der jeweiligen Schule in die Überlegungen und Planungsprozesse ein (Downes & Cefai 2016, S. 50).

Für die konkrete Ausgestaltung bedarf es hierfür Berater_innen, die diese systemischen Schulentwicklungsprozesse gezielt begleiten (Bodlak 2018, S. 68ff). Es braucht auch Wissen um evidenzbasierte Strategien der Prävention, auf die in den Ent-

wicklungsprozessen zurückgegriffen werden kann und die an bestehende Abläufe und Strukturen angepasst werden. Schulweite, standortspezifische Strategien und Maßnahmen können daher auf Basis einer Ist-Stand-Analyse geplant und umgesetzt werden. Dies ermöglicht eine Passgenauigkeit der Maßnahmen, eine gemeinsame Entwicklungsarbeit und eine tragfähige Einbettung in Unterrichtsabläufe. Umfassend eingesetzt (mit Blick auf die vorgestellten Ebenen) ist das eine solide Basis, eine Verdichtung von übergreifenden Handlungen zu Mobbing zu prävenieren oder sie frühzeitig zu erkennen und umgehend intervenieren zu können (Franck 2020, S. 153; Wallner 2018, S. 70ff).

Dies zeigt auch, dass Schulentwicklungsberater_innen, die Schulen in diesem Prozess umfassend (auch inhaltlich) begleiten können, eine bedeutsame Rolle in der gelingenden Implementierung zukommt und es auch eine Aufgabe der für Beratung an Schulen zuständigen Institutionen ist, deren Qualifizierung zu ermöglichen bzw. sicherzustellen (Wallner 2021).

Darüber hinaus darf die Bedeutung der Tätigkeit einer Steuergruppe im Sinne von Kommunikations-, Transfer-, und Entwicklungsarbeit nicht unterschätzt werden. Sie hat an der Schule insbesondere für die nachhaltige Etablierung dieser Prozesse und Strukturen sowie die dauerhafte und weiterführende Arbeit an evidenzbasierter Gewaltprävention im Sinne von Anpassung und Erweiterung der standortspezifischen Präventionskonzepte eine zentrale Bedeutung. Um dies zu ermöglichen ist die Etablierung klarer Verantwortlichkeiten und eines präzisen Rollenbildes von Projektkoordinator_innen und Steuergruppen an den Standorten ein wesentlicher Schritt, der auch in den Rahmen diesbezüglicher Projekte einbezogen werden muss.

4 Kurzbeschreibung des Projekts „Schulklima 4.0 - Schlüssel zur Prävention“¹

Vor diesem theoretischen Hintergrund wurde von der Pädagogischen Hochschule Burgenland in Kooperation mit der Bildungsdirektion für Burgenland das Projekt „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur

Prävention“ entwickelt, das im Rahmen der Initiative „Wohlfühlzone Schule“ vom Fonds Gesundes Österreich gefördert wird. Das Projekt basiert auf diesen beschriebenen Faktoren evidenzbasierter Präventionsarbeit und fokussiert deren Umsetzung an Schulen mittels standortspezifischer Schulentwicklungsprozesse.

Am Pilotprojekt nehmen 15 Schulen aus dem Burgenland teil: Pflichtschulen, Allgemeinbildende höhere Schulen und Berufsbildende mittlere und höhere Schulen. An diesen Schulen werden Entwicklungsprozesse über einen Zeitraum von drei Semestern durchgeführt, die von Schulentwicklungsberater_innen der PH Burgenland begleitet werden.

Die Schulentwicklungsprozesse fokussieren auf psychosoziale Gesundheitsförderung und Gewalt- und (Cyber)Mobbingprävention. Der Schwerpunkt des Projekts ist die Integration präventiver Konzepte, Modelle und Techniken in den Unterrichts- und Schulalltag. Hierbei wird auf am Standort vorhandenen Ressourcen aufgebaut.

Gelingensbedingungen von Bildungserwerb unter Berücksichtigung psychosozialer Gesundheit werden damit in den Blick genommen. Ziel ist, die Beziehungsqualität zu fördern, klare Haltungen vorzuleben, Regeln und Vereinbarungen zu treffen. Ein Klassen- und Schulmanagement wird etabliert, das alle Beteiligten in ihrer Gesundheit und Entwicklung stärkt.

Die konkrete Umsetzung am Schulstandort gestaltet sich so, dass Pädagog_innen durch zielgerichtete, kontinuierliche Entwicklungsprozesse und Professionalisierungsmaßnahmen (im Rahmen von Personalentwicklung) unterstützt werden, Mobbing konsequent vorzubeugen und dieses zu erkennen, um dann vorbereitete Strategien und Maßnahmen umzusetzen, die rasch wirksam werden. Die Projektumsetzung an den Standorten gliedert sich hierbei in drei Bereiche:

1. An der Schule wird an einem einheitlichen Verständnis von psychosozialer Gesundheit und (Cyber)Mobbing gearbeitet.

Hierbei fokussiert das Projekt in erster Linie auf die Sensibilisierung der Lehrer_innen. Ein Ziel in diesem Zusammenhang ist es, dass alle Beteiligten Gewalt erkennen und sich klar zu einem „Nein zu Gewalt in jeglicher Form“ bekennen, sie Eskalationen vorbeugen und konstruktive Handlungsoptionen vorhanden sind, wenn Gewaltformen sichtbar bzw. ausgelebt werden.

2. Es wird ein standortspezifisches Präventionsprogramm erarbeitet, das auf bestehenden Initiativen und Ressourcen aufbaut und weitere Elemente evidenzbasierter Präventionsarbeit in das Konzept aufnimmt.
Besondere Aufmerksamkeit im Projekt wird auf die Anpassung und Integration von Konzepten, Modellen und Techniken zu Mobbingprävention in den Unterrichtsalltag gelegt. Das ermöglicht Rahmenbedingungen und begünstigt Haltungen, in denen Schüler_innen einerseits ihre Potenziale zeigen können und andererseits ihre Entwicklung förderlich begleitet werden kann.
3. Ein Case-Management-System wird aufgebaut, das sorgsame Verdachtsabklärung, Interventionsvorbereitung und -durchführung ermöglicht.

In jeder Schule ist eine Projektsteuergruppe verankert, mit – je nach Schulgröße – einer_m oder mehreren Projektkoordinator_innen pro Schulstandort. Um eine gezielte Steuerung und auch die Nachhaltigkeit der Entwicklungsarbeit bestmöglich gewährleisten zu können, wird für die Projektkoordinator_innen eine ergänzende Fortbildungsreihe gestaltet. Die Inhalte bewegen sich im Bereich der evidenzbasierten Präventions- und Interventionsmaßnahmen. Hiermit soll ein breiter Überblick über das Spektrum von Möglichkeiten in der Präventionsarbeit gegeben werden, damit sie in weiterer Folge in dieser Rolle die Ausrichtung des Entwicklungsprozesses während des Projekts und darüber hinaus steuern und begleiten können.

Um hier – in Abstimmung mit den Schulpartnern – nachhaltige Strukturen auf personenbezogener

und institutioneller Ebene aufzubauen bzw. zu erweitern, wird den Schulen ergänzend zur Prozessbegleitung ein umfassendes Fachberatungsangebot zur konkreten inhaltlichen Umsetzung zur Verfügung gestellt. Dies ermöglicht, dass je nach standortspezifischem Bedarf der Schulen auch entsprechende fachinhaltliche Expertise im Beratungsprozess abgerufen werden kann und im weiteren Verlauf in den Entwicklungsprozess integriert wird.

Endnote

¹ Die Projektbeschreibung wurde in ähnlicher Form bereits auf der Homepage bzw. im Newsletter der PH Burgenland veröffentlicht und in Projektdokumenten verwendet.

Literatur

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

Alsaker, F. D. (2017). *Mutig gegen Mobbing in Kindergarten und Schule*. 2., unv. Aufl. Bern: Hogrefe Verlag.

BMBWF (Hrsg.) (2018). *Mobbing an Schulen. Ein Leitfadens für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing*. Wien: BMBWF.

Bodlak, R. (2018). *Erwartungen an Beraterinnen und Berater für Schulentwicklung: Wie Schulentwicklungsberatung gelingen kann*. Heidelberg: Verlag für systemische Forschung im Carl-Auer Verlag.

Downes, P. & Cefai, C. (2016). *How to Prevent and Tackle Bullying and School Violence: Evidence and Practices for Strategies for Inclusive and Safe Schools, NESET II report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. doi: 10.2766/0799.

Faber, A., Messner-Kaltenbrunner, R. (2019). *Gelebte Gewaltprävention – Schule als Ort des Lernens von Konfliktlösungen*. In Seethaler, E., Giger, S., Buchacher, W. (2019). *Gesund und erfolgreich Schule leben. Praxis und Reflexion für Lehrerinnen und Lehrer*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Franck, A. (2020). *Welche Maßnahmen und Strategien sind im Umgang mit Mobbing zu beachten?* In Böhmer, M., Steffgen, S. (2020). *Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Grossmann, R., Bauer, G., Scala, K. (2015). *Einführung in die systemische Organisationsentwicklung*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

HBSC Studie 2014. *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2014*. Quelle: <https://www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Kinder--und-Jugendgesundheit/HBSC.html>; Letzter Zugriff: 21.02.2021.

Hofmann, F. (2008). *Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht*. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS).

Jannan, M. (2015). *Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln*. 4.vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim: Beltz Verlag.

Juul, J. (2014). *Vier Werte, die Kinder ein Leben lang tragen*. München: Gräfe und Unzer.

Kessler, D. & Strohmeier, D. (2009). *Gewaltprävention an Schulen – Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen*. 2. Aufl. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS).

Leimer, Ch. (2011). *Vereinbarungskultur an Schulen*. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS).

Mehl, S. (2020). *Was sind die Folgen von Mobbing?* In Böhmer, M., Steffgen, S. (2020). *Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

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

Pädagogische Hochschule Burgenland (2020). *Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention*. Quelle: <https://www.ph-burgenland.at/bildergalerien/schulklima/>; Letzter Zugriff: 21.02.2021.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Bjorkvist, K., Ostermann, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. In *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.

Schäfer, M., Korn, S. (2004). Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaption des „Participant-Role“-Ansätze S. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36(1), 19-29. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.36.1.19>.
Quelle: https://www.psy.lmu.de/mobbing/material/schaefer_korn_2004.pdf; Letzter Zugriff: 21.02.2021.

Schröder, B., Wallner, F. (2019). Gelingende Bildungsprozesse. Ermöglichung durch professionelle Beziehungsarbeit. In *Schulverwaltung aktuell Österreich* 4|2019, 107-110.

Schubarth, W. (2019). *Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. 4. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Ttofi, M.M., Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.

Tuckman, B. W. & Jensen, M. A. (1977). Stages of small-group development revisited. In *Group and Organization Studies*, 2, 4, Dez 1977, 419–427.

Wachs, S., Hes S. M., Scheithauer, H. & Schubarth, W. (2016). *Mobbing an Schulen. Erkennen – Handeln – Vorbeugen*. 1. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Wallner, F. (2018). *Mobbingprävention im Lebensraum Schule*. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS).

Wallner, F. (2021). *Mobbingprävention. Eine Schulentwicklungsaufgabe*. In *Schulverwaltung aktuell* 2021, Heft 2.

Sabrina Schrammel

Qualitative Implementierungsstudie zur kooperativen Entwicklungsarbeit

Die qualitative Implementierungsstudie zum Entwicklungsprojekt „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“ legt den Fokus auf die *Praxis kooperativer Entwicklungsarbeit, konkret auf die Herausforderungen und Stolpersteine*, mit denen die beteiligten Akteur_innen im Zuge ihrer Entwicklungsarbeit konfrontiert sind. In diesem Beitrag werden die theoretischen und methodologischen Grundlagen der Studie anhand von sechs Thesen erörtert. Darauf aufbauend wird in den kommenden Monaten das empirische Forschungsdesign ausgearbeitet.

1 Erkenntnisinteresse und Fragestellung

Zurzeit wird an der Pädagogischen Hochschule das Pilotprojekt „Schulklima 4.0 – Schlüssel zur Prävention“ umgesetzt. Im Rahmen dieses Projekts begleitet die Pädagogische Hochschule Burgenland fünfzehn Schulen bei der Erarbeitung und Umsetzung standortspezifischer Schulentwicklungsprozesse, die sich mit dem übergeordneten Thema *psychosoziale Gesundheitsförderung und Gewaltprävention* befassen (Muik & Wallner 2021).

Dabei wird der Steuerungslogik der *New Governance* (vgl. Altrichter & Maag Merki 2016) gefolgt, die seit dem Studienjahr 2013/2014 im österreichischen Schulsystem institutionalisiert wird. Das heißt, es wurde mit den teilnehmenden Schulen vereinbart, dass das Thema entsprechend ihrer standortspezifischen Ressourcen, Bedürfnisse und Notwendigkeiten zielgerichtet, evidenzbasiert und systematisch im Kollegium erarbeitet wird. Zudem wurden an den Schulen Steuergruppen eingerichtet, bestehend aus dem/der Schulleiter_in, mind. einem/einer Projektkoordinator_in und weiteren Mitarbeiter_innen. Begleitet werden die Schulen von Schulentwicklungsberater_innen der Pädagogischen Hochschule Burgenland. Mit dieser strukturell verankerten Vorgehensweise ist die Erwartung einer nachhaltigen Etablierung von Strukturen und Prozessen einer evidenzbasierter Gewaltprävention verbunden (Muik & Wallner 2021).

Das Erkenntnisinteresse der Implementierungsstudie liegt auf der Praxis kooperativer Entwicklungsarbeit, konkret auf den Stolpersteinen und Herausforderungen, mit denen die Projektkoordinator_innen im Zuge der Erarbeitung und Umsetzung ihrer standortspezifischen Entwicklungsprojekte konfrontiert sind. Die forschungsleitende Fragestellung lautet: „Mit welchen Irritationen sind Projektkoordinator_innen im Zuge ihrer standortspezifischen Entwicklungsarbeit konfrontiert?“

Im Folgenden werden die theoretischen und methodologischen Überlegungen, die der Studie zugrunde liegen, anhand von sechs Thesen erörtert. Auf Grundlage dieser theoretischen Verortungen werden im Sommersemester 2021 das Forschungsdesign, der Forschungsprozess und die Verfahren der Datenerhebung und -auswertung differenziert ausgearbeitet und begründet.

2 Lerntheoretische Verortung

These: Im Zuge kooperativer Entwicklungsarbeit sind die beteiligten Akteur_innen mit Irritationen konfrontiert, die als Lernanlässe begriffen werden können.

Unter dem Begriff Irritationen werden in der Studie subjektiv bedeutsame Erfahrungen, die nicht durch die Akteur_innen ‚aufgelöst‘ werden können, ver-

standen. Beispiele hierfür sind spürbare Spannungen im Kollegium, wahrgenommene Differenzenerfahrungen oder gar Widersprüche, offene und/oder verdeckte Widerstände sowie Konflikte im Zuge kooperativer Entwicklungsarbeit. Inwiefern können derartige Irritationen als Lernanlässe begriffen werden? Der geplanten Studie liegt ein genealogischer Lernbegriff zugrunde. Lernen lässt sich aus dieser Perspektive nicht rückwärts gerichtet aus vorab definierten Lernzielen ableiten, sondern widerfährt Menschen in der Auseinandersetzung mit ihrer natürlichen und sozialen Welt. Lernen wird demnach „initiiert, wenn die Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt Brüche bzw. Lücken offenbart, die ihn irritieren“ (Salner-Gridling & Schröder 2015). In pädagogischer Hinsicht fordert ein solcher Lernbegriff dazu heraus, diese *Irritationen oder gar Brüche*, welche Projektkoordinator_innen im Zuge ihrer Entwicklungsarbeit widerfahren, gezielt aufzugreifen und *als Lernanlässe wahrzunehmen* (vgl. Schrammel, Leimstättner, Schröder 2014, 22). Auf diesen genealogischen Lernbegriff referenzierend soll in Anlehnung an das Forschungsprogramm *Pädagogisch-reflexives Interview* (Christof 2009) ein *Forschungsdesign* entwickelt werden, welches diesem pädagogischen Anspruch entsprechen kann.

3 Praxis-theoretische Verortung

These: Diese Irritationen verweisen aus praxeologischer Perspektive auf machtvolle Aushandlungsprozesse, welche die Schulpraxis betreffen.

In der Studie wird von der Überlegung ausgegangen, dass diese Irritationen als ‚Symptome‘ von Aushandlungsprozessen begriffen werden können (vgl. Leimstättner 2010, 132 f.), die von allen am Entwicklungsprojekt beteiligten Akteur_innen geführt werden. Sie umfassen jedenfalls zwei Dimensionen, die analytisch getrennt betrachtet werden können, in der Praxis jedoch unauflösbar ineinander verwoben sind. Dabei handelt es sich erstens um den Gegenstand des Projekts (Förderung psychosozialer Gesundheit und Gewaltprävention) und zweitens um die Praxis der Zusammenarbeit am Schulstandort, konkret das kollegiale Miteinander im Zuge der Erarbeitung und Umsetzung des Schulentwicklungs-

projekts. Die qualitative Studie fokussiert die zweite Dimension, d. h. die *Praxis kooperativer Entwicklungsarbeit*, welche den *Untersuchungsgegenstand* der qualitativ-empirischen Implementierungsstudie darstellt. Was rückt in den Blick, wenn wir Praxis untersuchen bzw. analysieren?

These: In welcher Form Praxis am Schulstandort realisiert wird bzw. sich vor Ort manifestiert, ist abhängig von den praxisstrukturierenden/-generierenden Dispositionen der beteiligten Akteur_innen (z. B. erfahrungsbasierte implizite Orientierungen und theoretisches Wissen) sowie den sozialen Strukturen, welche in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit betrachtet werden müssen.

In Anlehnung an Bourdieu beschreibt der Begriff Praxeologie die doppelte Beschaffenheit der sozialen Wirklichkeit, d.h. Praxis vermittelt zwischen den (berufs-)biografisch erworbenen Dispositionen der handelnden Akteur_innen und den (re-)produzierten sozialen Strukturen (vgl. Bourdieu 1979). Auf Dölling Bezug nehmend kann davon ausgegangen werden, dass „Veränderungen [...] immer auf konkrete AkteurInnen mit einer Geschichte, mit Bedürfnissen und Interessen“ treffen (Dölling 2010, 5) und es aus praxeologischer Forschungsperspektive bedeutsam ist zu explorieren, wie die Akteur_innen in Schulentwicklungsprozessen handeln, „welchen Sinn sie den Veränderungen geben und welche habituellen Ressourcen sie dafür aktivieren (können)“ (Dölling 2010, 5). Gleichzeitig kann Praxis aus dieser Forschungsperspektive erst hinreichend verstanden werden, wenn diese (berufs-)biografisch erworbenen Dispositionen in wechselseitiger Abhängigkeit zu den (re-)produzierenden und (re-)produzierten Strukturen (z. B. gesetzliche Vorgaben, Steuerungslogik; formelle und informelle Hierarchieverhältnisse auf regionaler, lokaler und Einzelschulebene; organisationale Arbeits- und Kommunikationsstrukturen etc.) betrachtet werden. Dem müssen die in der Studie angewendeten *empirischen Verfahren der Datenerhebung und der Datenauswertung* Rechnung tragen. D. h., im Zuge der Datenauswertung müssen Methoden zur Anwendung kommen, die sowohl eine Strukturanalyse der Praxis ermöglichen als auch eine analytische

Erschließung der (berufs-)biografisch erworbenen Dispositionen der handelnden Akteur_innen.

4 Wissenstheoretische Verortung

These: Die handlungsleitenden Dispositionen und die (re-)produzierten Strukturen sind den Akteur_innen nicht zur Gänze bewusst, sie können jedoch in Erzählungen über Praxis mittels Verfahren der qualitativen Sozialforschung rekonstruiert werden.

Der Studie liegt die Unterscheidung zwischen implizitem Wissen (konjunktives Wissen) und theoretischem Wissen (kommunikatives Wissen) zu Grunde. Diese begriffliche Differenzierung geht auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims zurück und findet sich auch in den Arbeiten von Pierre Bourdieu (Stichwort: Habitus-theorie). Worin besteht die Unterscheidung zwischen implizitem und theoretischem Wissen?

Das implizite Wissen wird im Rahmen (berufs-)biografischer Sozialisation auf der Grundlage kollektiver Erfahrungen, d. h. in gemeinsamen Erfahrungsräumen, erworben. Es handelt sich um habitualisiertes Wissen, d. h. inkorporierte Orientierungen, die das Erleben, Denken und Handeln von Akteur_innen (mit)strukturieren und von ihnen – auch auf Nachfrage – nicht expliziert werden kann. Davon kann das kommunikative Wissen unterschieden werden, worunter Mannheim das „theoretische, reflexiv verfügbare Wissen der Erforschten“ fasst (vgl. Asbrand 2011, 2). Die Kernannahme der Wissenssoziologie Mannheims besteht in der Annahme, dass dieses erfahrungsbasierte, inkorporierte und implizite Wissen mittels spezieller Verfahren rekonstruiert, d. h. expliziert und somit den beteiligten Akteur_innen als Deutungsangebot ihrer Praxis zur Verfügung gestellt werden kann. Dies scheint uns gerade in Hinblick auf die im Folgenden skizzierten psychologischen Überlegungen bedeutsam.

5 Arbeits- und organisationspsychologische Überlegungen

These: Die Perspektive von Projektkoordinator_innen ist insofern bedeutsam, als sie durch ihre Funktionsübernahme in besonderer Weise Verantwortung für die kooperative Entwicklungsarbeit an den Schulstandorten tragen und im Zuge dessen unterschiedlichen Ansprüchen gerecht werden müssen.

Qua ihrer Funktionen tragen die Projektkoordinator_innen in mehrfacher Hinsicht Verantwortung für die Umsetzung des kooperativ angelegten Schulentwicklungsprozesses. Die beteiligten Projektkoordinator_innen haben sich verpflichtet, an einer dreiteiligen facheinschlägigen Fortbildungsmaßnahme seitens der Pädagogischen Hochschule Burgenland teilzunehmen und sollen am Schulstandort die erworbene inhaltliche Expertise einbringen. Als Mitglied der Steuergruppe tragen sie - gemeinsam mit der Schulleitung – auch Verantwortung für systematische kooperative Entwicklungsarbeit am Standort. Dazu gehört mitunter die Erarbeitung und Etablierung von angemessenen Kommunikations- und Arbeitsstrukturen, die ein dialogisches, prozessorientiertes, partizipatives Handeln überhaupt erst ermöglichen. Damit sind die von außen an Projektkoordinator_innen herangetragene Ansprüche thematisiert. Wie sie ihre Rolle am Standort ausgestalten können, ist u. a. von (berufs-)biografisch internalisierten Ansprüchen und Zielsetzungen an kooperative Entwicklungsarbeit (vgl. Schrammel 2018, 8) abhängig.

These: Können im Zuge von Schulentwicklungsprozessen widerfahrene Irritationen nicht adäquat bearbeitet werden, kann dies zu 'problematischen Dynamiken' in der gemeinsamen Entwicklungsarbeit führen.

In der letzten These wird Bezug auf arbeits- und organisationspsychologische Forschungsarbeiten Bezug genommen, die Irritationen als Folge erlebter Zielerreichungsdiskrepanzen thematisieren (vgl. Müller et al. 2004, 213f.). Was wird in diesen Arbeiten unter dem Begriff Ziel verstanden? Der Begriff Ziel umfasst zunächst grundsätzlich „die Vermeidung negativer und die Erlangung positiver

Zustände. Diese sehr allgemeinen Ziele werden (...) aufgrund von Wertvorstellungen, Vorstellungen über die eigene Identität, persönliche Projekte bis hin zu sehr spezifischen aufgaben- und handlungsbezogenen Zielen immer konkreter definiert und so >behandelbar< gemacht“ (ebd., 214). Wahrgenommene Hindernisse zu einem subjektiv oder kollektiv bedeutsamen Ziel, stellen insofern eine Quelle von psychischem Stress dar und können zu Ruminationen, im Sinne verstärkter Zielerreichungsbemühungen (kognitive Irritationen) oder Gereiztheitsreaktionen (emotionale Irritationen) (ebd.) führen, welche weitere intrapersonale Folgen zeitigen können. Es ist davon auszugehen, dass diese intrapersonalen Reaktionen auch auf der interpersonalen Ebene, also in der kooperativen Entwicklungsarbeit, und auf der organisationalen Ebene Wirkung entfalten. Dies würde den Ansprüchen eines positiven, gesundheitsförderlichen und gewaltfreien Arbeitsklimas an Schulen entgegenstehen.

6 Zielsetzungen der Studie

Praxeologische Analysen sollen einen Beitrag zum differenzierten Verstehen von Irritationen im Rahmen kooperativer Entwicklungsarbeit leisten. Im Zuge des Forschungsprojekts werden neben dem wissenschaftlichen Anspruch, die Generierung neuen Wissens, auch pädagogische Ansprüche verfolgt. So sollen den Befragten Forschungsergebnisse, sprich das rekonstruierte implizite, erfahrungsbasierte Wissen in entsprechenden Settings zur Verfügung gestellt werden. Durch die Einbeziehung des bis dato impliziten, erfahrungsbasierten Wissens kann, in entsprechenden pädagogisch gestalteten Settings, „eine Aufklärung über die Modalitäten ihres Handelns“ (Christof 2009, 225) angeregt und dadurch gegebenenfalls Handlungsspielräume für kooperative Entwicklungsarbeit erweitert werden (ebd.).

Weiters birgt die Studie das Potenzial der Professionalisierung im Bereich Schulentwicklungsberatung. Unter Einbeziehung der hier skizzierten praxeologischen und arbeitspsychologischen Überlegungen könnten Mitarbeiter_innen der Pädagogischen Hochschule Burgenland sensibilisiert werden, in-

wiefern Schulentwicklung(sberatung), die unreflektiert der Steuerungslogik der New Governance folgt, unter Umständen problematische Dynamiken entfalten kann. Das erfordert, die eigene Praxis als Schulentwicklungsberater_in in entsprechenden Settings einer kritisch-praxeologischen Analyse zu unterziehen (vgl. Schrammel, Leimstättner, Schröder 2015).

7 Literatur

Altrichter, H.; Maag-Merki, K. (Hrsg.) (2016): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Asbrand, B. (2011): Dokumentarische Methode. Quelle: <http://www.fallarchiv.unikassel.de/lernumgebung/methodenlernpfade/dokumentarische-methode/>. Letzter Zugriff am 16.02.2021.

Bourdieu, P. (1979): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyllischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Christof, E. (2009): Bildungsprozessen auf der Spur. Das pädagogisch reflexive Interview. Wien: Löcker Verlag.

Dölling, I. (2010): Prekarisierung als soziale Praxis – methodologische Konsequenzen einer praxeologischen Forschungsperspektive. Quelle: https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso25/File/Materialien%20Voelker/Bourdieus%20Praxeologie_Doelling.pdf. Letzter Zugriff am 18.02.2021.

Leimstättner, B. (2010): Vom inneren Tragen äußerer Veränderungen. Lehrer/innen und Schulleiter/innen in der Spirale der Schulentwicklung. Unveröffentlichte Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Karl-Franzens-Universität Graz.

Meyer-Drawe, K. (2010): Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. Quelle: https://www.researchgate.net/publication/274136599_Zur_Erfahrung_des_Lernens_Eine_Phanomenologische_Skizze - . Letzter Zugriff am 26.02.2021.

Müller, A.; Mohr, G.; Rigotti, Th. (2004): Differenzielle Aspekte psychischer Beanspruchung aus Sicht der Zielorientierung. Die Faktorstruktur der Irritations-Skala. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 25(4).

Salner-Gridling, I.; Schröder, B. (2015): Basistext Lernen des Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. Quelle: http://www.oezepts.at/wp-content/uploads/2011/07/Basistext_Lernen_grau_Augsut-2015.pdf. Letzter Zugriff am 19.02.2021.

Schrammel, S.; Leimstättner, L.; Schröder, B. (2014): Lernherausforderungen im Kontext kooperativer Schulentwicklung. Forschungsprojekt mit Fokus auf Schulleiter/innen im Bezirk Jennersdorf. Kooperationsprojekt der Pädagogischen Hochschule Burgenland und des Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen. Unveröffentlichter Projektbericht.

Schrammel, S.; Leimstättner, B.; Schröder, B. (2015): Kritisch-Praxeologische Schulentwicklung. In: Erziehung und Unterricht. Jg. 165, Nr. 1/2.

Schrammel, S. (2018): Führung in kooperativ angelegten Schulentwicklungsprozessen – zum Forschungsgegenstand des Projekts. In: Schrammel, S.; Preiner, B. (Hrsg.): SchulleiterInnen im Spannungsfeld zwischen etablierter und postulierter Praxis kooperativer Schulentwicklung. Forschungsbericht zum gleichnamigen Kooperationsprojekt der Pädagogischen Hochschule Burgenland und der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Quelle: https://www.ph-burgenland.at/fileadmin/user_upload/Forschung/Forschungsergebnisse/Forschungsbericht_PHB_PHSt_FINAL.pdf. Letzter Zugriff am 19.02.2021.

Wallner, F.; Muik, E. (2021): Gewalt- und Mobbingprävention an Schulen - Warum ein Workshop nicht genügt: Ansatzpunkte, Evidenzen und die Umsetzung in die Praxis entlang des Projektes „Schulklima 4.0 - Schlüssel zur Prävention. Quelle: <https://www.ph-burgenland.at/bildergalerien/schulklima/>. Letzter Zugriff am 26.02.2021.

Margarethe Eva Koncki-Polt

Anregungen aus der Praxis zu Gewaltprävention an Schulen, dargestellt entlang der Nationalen Strategie zur Gewaltprävention des BMBWF bzw. der Charta der Schulpsychologie des BMBWF

Die Notwendigkeit von Gewaltprävention wird im Zusammenhang mit der UN-Kinderrechtskonvention aufgezeigt. Anhand der Grundsätze zur Gewaltprävention des BMBWF, die in einer nationalen Strategie festgelegt wurden, bzw. entlang der daraus abgeleiteten handlungsanleitenden Charta der Schulpsychologie des BMBWF für die schulische Gewaltpräventionsarbeit werden persönliche berufliche Erfahrungen in der Schule zur Gewaltprävention in der Schule dargestellt.

1 Einleitung

Oftmals hört man in Sonntagsreden Sätze wie ‚Kinder sind unser höchstes Gut‘ oder ‚Kinder sind unsere Zukunft‘. Dennoch ist es auch heute nicht selbstverständlich, dass alle Menschen als logische Konsequenz Taten folgen lassen, die Kindern entsprechende Wertschätzung und Fürsorge entgegenbringen. Es bedurfte daher großer Anstrengung, um Kinderrechte im weltweiten Kontext sichtbar zu machen und diese schriftlich zu verankern.

Die Konvention über die Rechte des Kindes wurde 1989 zum Schutz der Kinder verfasst und legt fest, welche Bedürfnisse und Interessen von Kindern weltweit zu berücksichtigen sind. Darin ist im Artikel 19 auch der Schutz vor Gewaltausübung, Misshandlung, Verwahrlosung festgeschrieben. (Die UN-Kinderrechtskonvention 1989). Dort heißt es: „Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen, um das Kind vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltausübung, Schadenszufügung oder Misshandlung, vor Verwahrlosung oder Vernachlässigung, vor schlechter Behandlung oder Ausbeutung einschließlich des sexuellen Missbrauchs zu schützen, solange es sich in der Obhut der Eltern oder eines Elternteils, eines Vormunds oder anderen gesetzlichen Vertreters oder einer an-

deren Person befindet, die das Kind betreut.“ (ebd.) Österreich hat Gewalt in der Erziehung gesetzlich 1989 verboten, die sogenannte g’sunde Watschn wurde damit rechtswidrig (UNICEF-Österreich 2011).

Daraus folgt auch für eine Bildungsstätte wie die Schule, dass Gewalterfahrungen verhindert werden müssen. Der Bogen von der UN-Kinderrechtskonvention zur österreichischen Schule mag groß erscheinen, er ist jedoch klein, wenn ich bedenke, dass noch zu Beginn meiner beruflichen Laufbahn in der Sekundarstufe I im Jahr 1977 keinerlei Bewusstsein für verschiedene Formen der Gewalt in der Schule oder in der elterlichen Erziehung erkennbar war. Erst in den letzten 30 Jahren und sicherlich auch aufgrund der Verschriftlichung von Kinderrechten und deren gesetzlicher Verankerung hat sich das Bild von Gewaltausübung gegenüber Kindern, aber auch von Kindern untereinander gewandelt. Heute gilt folgender Konsens: „Ein positives Umfeld, das aggressives Verhalten und Diskriminierung unterbindet, Gewalt thematisiert, Kinder und Jugendliche mit ihren Ängsten und Phantasien nicht alleine lässt und Unterstützung und Hilfe anbietet, wirkt präventiv“ (BMBWF 2021b).

Seit 2008 verfolgt das Bildungsministerium eine nationale Strategie zur Gewaltprävention an Schulen

(BMBWF 2008). Dass das Thema hohe Aktualität hat, zeigt sich im Vorwort des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Univ.-Prof. Dr. Heinz Faßmann im Leitfaden des BMBWF zum Umgang mit Mobbing an Schulen aus dem Jahr 2018, wo es heißt: „Über ein Drittel (35 %) der österreichischen SchülerInnen gibt an, an Mobbing von MitschülerInnen beteiligt gewesen zu sein. Fast ein Drittel (32 %) berichtet, Opfer von Mobbing geworden zu sein (HBSC 2014)“ (BMBWF 2018).

In den folgenden Ausführungen werden persönliche Erfahrungen mit Ansätzen zur Umsetzung von Gewaltprävention in der schulischen Praxis entlang der Handlungsanleitungen der Nationalen Strategie zur Gewaltprävention des BMBWF bzw. der Charta der Schulpsychologie des BMBWF dargestellt, wobei hiermit kein Anspruch auf wissenschaftliche Evidenz der Praxis erhoben wird.

2 Nationale Strategie zur Gewaltprävention des BMBWF – eine Handlungsanleitung

Diese Handlungsanleitung soll dazu dienen, Schulen einen Weg aufzuzeigen, wie Gewalt im schulischen Umfeld vorgebeugt werden kann.

Folgende Grundsätze wurden in dieser Handlungsanleitung festgehalten:

1. „Null Toleranz gegen Gewalt leben“
2. „Vielfalt anerkennen/Kultur der Achtsamkeit“
3. „Diskriminierung benennen und ablehnen“
4. „Selbst, Sozial- und Systemkompetenz der Lehrkräfte stärken“
5. „Miteinander Reden“ (BMBWF 2008)

Im Folgenden wird entlang dieser Grundsätze dargestellt, von welchen Erfahrungen in der schulischen Praxis berichtet werden kann.

3 „Null Toleranz gegen Gewalt leben“ und „Diskriminierung benennen und ablehnen“ – Ansätze aus der Alltagspraxis

In der Theorie klingt der Grundsatz „Null Toleranz gegen Gewalt leben“ relativ klar und einfach. In der Praxis ist es jedoch oftmals schwierig, auf Grund unterschiedlicher persönlicher Auffassungen von Lehrkräften darüber, was als Gewalt angesehen wird, zu gemeinsamen Maßnahmen in der Gewaltprävention zu kommen. Es geht zunächst darum, dass eine Schulgemeinschaft die Problematik von Gewalt und deren Prävention thematisiert und sich dazu bekennt, etwas gegen Gewalt zu unternehmen. Dann sind Möglichkeiten zu suchen, wie dieser gemeinsame Weg in der Praxis aussehen kann. Die Verantwortlichen für das Schulklima, die Lehrkräfte und die Schulleitung, verständigen sich dazu, diese Grundhaltung einzunehmen und anzuerkennen, dass eine Auseinandersetzung mit den Themen „Mobbing, Cyberbullying, Gewalt gegen Frauen und Mädchen, Diskriminierung, Rassismus und Vorurteilen sowie Suchtverhalten als Gewalt gegen sich selbst“ (BMBWF 2021a) notwendig ist. Dabei kommt der Schulleitung eine besondere Rolle zu, denn „sie trägt die Verantwortung für eine Schulkultur des gegenseitigen Respekts, der Null Toleranz gegen Gewalt und Mobbing und das Beenden von Mobbingsituationen. Alle SchülerInnen und Lehrpersonen haben das Recht, sich in der Schule sicher zu fühlen.“ (BMBWF 2018)

Null Toleranz gegen Gewalt in der Praxis

Unbestritten kommt es, wie die tägliche Praxis zeigt, in Gruppen von Gleichaltrigen, die stundenlang gemeinsam Unterrichts- und Freizeit verbringen, zu Konflikten. Es hat sich gezeigt, dass es wichtig ist, dass Lehrkräfte mit offenen Augen und Ohren ihre Schüler_innen beobachten und etwaige Konflikte bereits im Entstehen bemerken. Gerade in vermeintlich freien Zeiten im Schulgeschehen treten Konflikte zutage und können auch aufgegriffen und im besten Fall bearbeitet werden. Das betrifft beispielsweise die Pausen oder auch den Freizeitbereich am Nachmittag. Ich habe in diesem Zusammenhang immer von einer aktiven Pausenaufsicht

gesprächen. Bei einer aktiven Pausenaufsicht ist die Lehrkraft geistig präsent und nicht nur körperlich anwesend. Allein diese Tatsache wirkt oft schon beruhigend auf das Pausengeschehen ein. Dort, wo sich ein Krisenherd abzeichnet, kann die Lehrkraft dann auch proaktiv tätig werden. Die Lehrkraft widmet sich den Schüler_innen, führt beiläufige Gespräche mit ihnen und vermittelt dadurch Aufmerksamkeit sowie Interesse, was deeskalierend wirkt. Beschwerden von Schüler_innen sind jedenfalls immer ernst zu nehmen, im Zweifel muss vielleicht an Kolleg_innen delegiert werden, aber es muss eine Handlung gesetzt werden, die der/dem Schüler_in vermittelt, dass die Beschwerde angekommen ist und bearbeitet wird. Schüler_innen müssen sich auf ihre Lehrkräfte und deren Hilfe verlassen können. Die Schwierigkeit besteht im alltäglichen Geschehen oftmals darin, dass Beschwerden über Gewalt sehr leise erfolgen und ein gewalttätiger Hintergrund nicht gleich augenscheinlich wird. Hier heißt es wachsam zu sein und empathisch für die Sorgen und Ängste der Schüler_innen. Eine Chance, verdeckte Konflikte und Gewalt erkennen zu können, liegt gerade in Phasen des Unterrichts oder Freizeitbereichs, in denen nicht die Leistungen, sondern die Kommunikation im Vordergrund steht. Kinder äußern sich dann so nebenbei über unangenehme Erfahrungen, die aufgegriffen werden sollten. Auch verstörende Erlebnisse in und mit sozialen Medien kommen in diesem Rahmen oftmals zur Sprache. Ich habe als Schulleiterin immer sehr genau die Berichte der Freizeitpädagogin aufgenommen, da hier oft ein Zugang zu Konflikten und deren Lösungen gefunden werden konnte. Auch die kreativen Fächer sind dazu geeignet, dass Schüler_innen sich vertrauensvoll öffnen und sich anvertrauen. Natürlich ist in dem Zusammenhang die unschätzbare wertvolle Arbeit der Beratungslehrer_innen zu nennen. Diese Zusammenarbeit habe ich immer als äußerst hilfreich in der Gewaltprävention erlebt.

Gestaltung der Pausen – Pausenspiele als Praxisbeispiel

Eine Beobachtung in der Praxis war, dass ein Vakuum an Beschäftigung manche Schüler_innen dazu bringt, andere zu sekkieren und Pausensituationen

eskalieren zu lassen. Daher führten wir die ‚Pausenspiele‘ ein. Die Utensilien wie Bälle aus Stoffresten und ähnliches fertigten die Schüler_innen selbst im Unterricht an. Später kamen Markierungen am Fußboden, Springschnüre und Jo-Jos, die damals groß in Mode waren, dazu. Zu dieser bewegten Pause kam später die ruhige Pausenzone dazu, ein Raum in dem Kinder einfache Brettspiele oder Bücher vorfanden, um ihre Pause zu verbringen. Der Stammklassenraum wurde damit zur Ruhezone, hier wurde gegessen, geplaudert oder einfach nichts gemacht. Zu erwähnen wäre auch die individuelle und integrierte Pause in Doppelstunden, die sehr entspannend wirkt.

Gestaltungsmöglichkeiten gibt es viele, wichtig ist der kommunikative Aspekt sowie Frei- und Spielraum, damit die Pause nicht zur Gefahrenzone wird, sondern zur Entspannung beiträgt.

4 „Vielfalt anerkennen / Kultur der Achtsamkeit“ in der Praxis

Es geht darum, jedes Mitglied der Gemeinschaft in seiner Eigenart anzuerkennen und wertzuschätzen, also ein positives Lernumfeld zu schaffen, das Gewalt vermeidend wirkt (BMBWF 2021b). Hartmut Rosa beruft sich bei der Beschreibung des Resonanzraums Schule auf Wilhelm von Humboldt. „Die Mannigfaltigkeit der Welt wie der Subjekte lässt es dann auch zu, dass sich Resonanzen zwischen Subjekten und Welt in immer neuen, differenzierten und vielfältigen Weisen einstellen“ (zitiert nach Rosa 2016, S. 412). Die Herausforderung für Schulteams besteht darin, wie sie der Vielfalt der Schüler_innen im alltäglichen Unterrichtsgeschehen gerecht werden können, wie sie eine Kultur der Achtsamkeit zur gelebten Praxis machen können.

Vielfalt als Bereicherung im Schulleben – Umsetzung in der Praxis

Jeder Mensch ist einzigartig, jedes Kind entwickelt seine einzigartige Persönlichkeit. Sicherlich sind wir als Lehrkräfte und Schulleiter_innen nicht immer in der Lage, allen Schüler_innen gerecht zu wer-

den. Dennoch zeigte sich in meiner pädagogischen Praxis, dass der Schlüssel zu einem erfolgreichen Klassen- und Schulklima und zu einem erfolgreichen Unterricht die Akzeptanz der unterschiedlichen Persönlichkeiten und ihrer Kompetenzen ist. Ich denke dabei an den unglaublich erfolgreichen, lustbetonten und positiven Musikunterricht einer von mir sehr geschätzten Kollegin. Immer wieder gelang es ihr, die verschiedensten Kompetenzen der Schüler_innen in Musik zu fördern und gleichzeitig die Schüler_innen, deren Kernkompetenz das Musizieren und Singen nicht war, mitzunehmen und zu integrieren. Die Gesänge, die durch das Schulhaus hallten, entfalteten ganz nebenbei eine positive Schulhausatmosphäre und man merkte, wie sehr den Schüler_innen Musik Freude bereitete. Selbst 14-15jährige Burschen im und nach dem Stimmbruch konnten sie gewinnen, sich musikalisch zu betätigen, indem sie deren musikalische Interessen berücksichtigte. Eine weitere Erfahrung machte ich mit der Anerkennung der Sprachenvielfalt an unserer Schule. Am Tag der Sprachen und bei diversen Projekten und Schulfesten gab es immer wieder mehrsprachige Auftritte, die zeigten, wie sehr die Schüler_innen sich wertgeschätzt fühlten, wenn sie in ihrer Muttersprache reüssieren konnten. Gleichzeitig ergab das den Raum für Respekt, den die anderen Schüler_innen zollten, indem die Sprachkompetenz anerkannt wurde. Ähnliche Beispiele betreffen den sportlichen und kreativen Bereich, den kognitiven, aber auch handwerklichen Bereich. Hervorragend gelang die Anerkennung verschiedenster Fähigkeiten und Begabungen immer wieder in diversen fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten. Die Vielfalt der gezeigten Fähigkeiten führte zu sichtlich mehr Toleranz und Anerkennung verschiedenster Stärken und Begabungen.

5 „Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz der Lehrkräfte stärken“ und „Miteinander Reden“ in der Praxis

Dass Lehrkräfte ihre pädagogische Professionalisierung sowie Lehrer_innenteams die Qualität ihrer Schule in den Blick nehmen, gehört heute selbstverständlich zu den Aufgaben in diesem Berufsfeld, Schulleitungen kommt hier eine wichtige Rolle zu.

Dazu gehört die Verbesserung der Kommunikation und Kooperation in der Schule und im Umfeld von Schule. (BMBWF 2008). Die Erfahrung zeigt, dass sich Lehrer_innenteams nicht scheuen sollten, professionelle Unterstützungsangebote in Anspruch zu nehmen. Laufende Fort- und Weiterbildung als wichtiger Motor der Professionalisierung hat sich auch in diesem Bereich als unumgänglich herausgestellt.

Feedback und Dialog in Gang setzen – praktische Erfahrungen

Die Anwendung professioneller Feedbackinstrumente, wie sie die Plattform SQA Schulqualität Allgemeinbildung anbietet (BMBWF 2014), kann Anlass sein für Kommunikation in pädagogischen Konferenzen, zum Beispiel durch Klassenfeedback, aber auch zwischen Lehrkräften und Schüler_innen durch Individualfeedback. Diese Instrumente haben sich in meiner Praxis bewährt und vor allem das Bewusstsein bei allen Beteiligten geschärft, worauf es im gewaltfreien Zusammenleben ankommt. Bei den Schüler_innen habe ich wahrgenommen, dass bereits die Tatsache, dass diese Instrumente angewendet werden, als Wertschätzung und Interesse an ihrem Befinden positiv bewertet wurde. Dialog wurde in allen Bereichen eine geübte alltägliche Praxis, die das Schulklima wesentlich entspannte und verbesserte.

6 Schlussfolgerungen

Die soziale Komponente schulischen Handelns ist die wichtigste Grundlage pädagogischen Wirkens, denn „Lehrpläne, welche die soziale und emotionale Bildung berücksichtigen, spielen eine Schlüsselrolle für die persönliche Entwicklung und tragen dazu bei, eine Kultur der Gewalt an Schulen zu verhindern.“ (BMBWF 2021c)

In diesem Sinne müssen Zeit und Ressourcen für die Schaffung eines positiven Klassen- und Schulklimas eingesetzt werden, wobei diese Ressourcen sich letztlich positiv auf den gesamten Schulerfolg der Schüler_innen auswirken. Die Schulpsycho-

logie konstatiert einen Zusammenhang zwischen Schulabbruch als Folge von Mobbing und späteren verminderten Lebens- und Berufschancen (BMBWF 2021c).

Verschiedene Interventionsprogramme, wie sie vom BMBWF im Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing vorgeschlagen werden (BMBWF 2018, S. 20f), sind meiner Einschätzung nach eine sehr gute Möglichkeit, sich dem Thema professionell und wirkungsvoll zu nähern. Dazu sind Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer_innenkollegien im Rahmen der Schulentwicklung nötig.

Ein wichtiges Augenmerk im schulischen Alltag muss darauf gelegt werden, den Umgang mit digitalen Medien und mit social-media-Plattformen in die Gewaltpräventionsarbeit aufzunehmen. Auch in diesem Bereich ist es wichtig, dass Lehrer_innenteams stets auf dem Laufenden sind, um sich auf neue digitale Entwicklungen einstellen zu können.

Gewaltprävention ist aus meiner Sicht ein so wichtiges Thema, dass es der dauerhaften Implementierung von Weiterbildung und von Interventionsmaßnahmen in diesem Bereich im schulischen Alltag bedarf und sich nicht in einzelnen, zeitlich begrenzten Projekten erschöpfen sollte.

7 Literaturverzeichnis

BMBWF - Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021b). Gewaltprävention. Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf ein sicheres und gewaltfreies Leben. Quelle: www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention. Letzter Zugriff: 10.2.2021.

BMBWF – Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008). Gewaltprävention. Quelle: www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/schwerpunkte/gewpr.html. Letzter Zugriff: 8.1.2021.

BMBWF – Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2014). SQA online - die Plattform für Feedbackinstrumente bei SQA. Quelle: <https://www.sqa.at/course/index.php?categoryid=32>. Letzter Zugriff: 19.3.2021.

BMBWF – Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). Mobbing an Schulen. Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing. Quelle: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:f91892d7-217e-4150-9987-edc406b91cb6/Leitfaden_Mobbingpraevention_BMBWF_Dez_2020.pdf. Letzter Zugriff: 19.3.2021.

BMBWF – Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021a). Nationale Strategie. Definition Gewalt. Quelle: www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/gewalt-in-der-schule. Letzter Zugriff: 10.2.2021.

BMBWF – Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021c). Nationale Strategie. 10 Jahre Strategie zur schulischen Gewaltprävention. Quelle: www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/nationale-strategie. Letzter Zugriff: 8.1.2021.

Die UN-Kinderrechtskonvention. Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit vom 20. November 1989. Quelle: www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention. Letzter Zugriff: 16.2.2021.

Rosa, H. (2016). Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. (3. Auflage). Berlin: Suhrkamp.

UNICEF-Österreich (2011). Gewalt in Österreich. Quelle: www.unicef.at/kinderrechte-oesterreich/schluss-mit-gewalt-gegen-kinder/gewalt-in-oesterreich/#. Letzter Zugriff: 17.2.2021.

Martin A. Hainz

Kinderrechte ohne Kinderrechtssubjekt?

Kinderrechte: Der Begriff impliziert, dass es auch ein Rechtssubjekt geben muss, was angesichts der Unmündigkeit, die der Begriff des Kindes impliziert, nicht sein kann – eine Unstimmigkeit, die im Folgenden wie ihre Folgen und dann Anforderungen diskutiert sei.

1 Theoretische Vorüberlegung

Kürzlich wurde etwas gefeiert, das, wie der Blick schon über die Grenzen lehrt, keineswegs selbstverständlich ist: *Kinderrechte*. Während das Verbot von Gewalt im Rahmen der Erziehung, die, wenn Gewalt ein Teil von ihr ist, keine *Erziehung* genannt werden kann, in der Schweiz bis heute weder gesellschaftlich auf breiten Konsens vertrauen kann – noch „immer sei fälschlicherweise die Meinung weit verbreitet, dass ein Klaps hie und da einem Kind nicht schade“, schreibt die *NZZ* – noch ins Gesetz Eingang fand (Koponen 2019), ist auf den ersten Blick die Lage in Österreich erfreulicher. Allerdings mag der Eindruck trügen.

Dies mag auch mit dem Begriff selbst zu tun haben, mit dem man fraglos Wichtiges etablieren wollte, etwa ein (besser, weil klarer benanntes) Gewaltverbot: Zwar hat jedes Kind ohne Frage dieses *Kinderrecht*, wie es noch viele *Kinderrechte* hat, jedoch fehlt der Konstruktion im Grunde das Rechtssubjekt. Wir haben ein Recht formuliert, das kein oder jedenfalls kaum ein Kind hat, weil kein oder kaum ein Kind dieses Recht geltend machen könnte. Dieses Problem besteht übrigens ähnlich beim Bildungsrecht, das zu reklamieren Bildung verlangt, weshalb allein der Ausbildungspflicht, die heute auch öfter genannt wird, im Schulwesen überall entsprochen wird. Diese Unstimmigkeit des Rechtsbegriffs, die beim Thema des Kinderrechts freilich tragischere Folgen haben dürfte, sei zumindest einmal thematisiert, um dann daraus einiges abzuleiten.

Das Kinderrecht unterstellt in einem offensichtlichen Widerspruch, dass das Kind, wo es in der Tat 1. hilflos und 2. realer Bedrohung ausgesetzt ist, klagen und seine legitimen Interessen ausverhandeln könne – offensichtlich eine Unterstellung ohne Grundlage, während die Hilflosigkeit und die Not allzu real sind, man kann nur hoffen, dass das nicht die Intention der Begriffswahl gewesen ist. Das Kind ist nämlich unmündig, da klingt noch das Sprachlose an, das auch der Begriff der *Infantilität* geradezu definitorisch fürs Kind gebraucht. Ein Recht aber, das nicht eingeklagt werden kann, ist wirkungslos, jedenfalls in (zu) vielen Fällen, der Satz der Anklage und auch „der Satz der Zeugenaussage“ werden geradezu durch jenen Begriff des Rechts selbst hier, selbst da, wo es diese Sätze gibt, mitunter ihres „Geltungsanspruches beraubt“ (Lyotard 1989, S. 20).

Einklagen kann der oder die Mündige oft nur, was dann schon über eine viel zu lange Zeitdauer und oft vor mehreren Jahren geschehen ist. Josef Haslingers *Mein Fall* (2020) thematisiert seinen (systemisch angelegten) sexuellen Missbrauch und Gewaltexzesse, doch die Täter sind, als das Buch erscheint, bereits verstorben; das Buch bleibt wichtig, insofern es eine Mahnung ist, sich Institutionen anzusehen, deren Autoritätsverhältnisse intransparent sind und Fragwürdigem dienen können, wie es auch eine lesenswerte Auseinandersetzung mit dem ist, was Traumatisierung bedeutet. Aber die Traumata sind geschehen und lassen sich nicht gänzlich und vielleicht sogar *gar nicht* beheben. Und das gilt schon für jene Traumata, die wie bei Haslinger do-

kumentiert und plausibilisiert sind, Zweifel an seinen Beschreibungen bestehen nicht – Fälle können überdies aber vielleicht für nicht hinreichend dokumentiert oder verjährt befunden werden.

Dem Kind aber, das noch nicht klagen kann, weil es eben kein Rechtssubjekt ist, das sich seines supponierten Rechts auch zu bedienen wüsste, geht es wie jenem Mann bei Kafka, der vor dem Gesetz mangels der Fähigkeit, seine Rechte zu vertreten, stehenbleibt – und zuletzt, mag es das Recht auch geben, *rechtelos* bleibt. (Kafka 1983, *Der Prozeß*, S.182ff. u. *Erzählungen*, S.121; Derrida 1992, S. 67) Kafkaesk sollten Erziehungspraktiken und ihre rechtsphilosophische oder juristische Reflexion und *Legitimation* freilich nicht sein.

Das bestreitet nicht, dass manches Kind seine Kinderrechte doch wahrnimmt, auch sei hier dementsprechend nicht selbst das noch bestritten, dass immerhin manchmal ein Kind das tut. Vor dieser paternalistischen Geste, die die Rechtlosigkeit zum Anlass nähme, nicht einmal die Möglichkeit einzuräumen, dass bestimmte Menschen (hier Kinder) Rechtssubjekte sein können, warnt etwa Derrida. (Derrida 2015, S. 24, 40, 237 u. passim) Bloß müsste der Begriff vielleicht dahingehend überdacht werden, dass das Gewaltverbot und andere konkrete Forderungen an jene, die Kinder oder Jugendliche erzieherisch begleiten, in einem oft nicht wahrgenommenen Ausmaß die sensible Beobachtung durch das Umfeld verlangt.

2 Sprechakte: Austin, Bourdieu, Žižek

Gesagt wurde, dass die Frage des Rechtssubjekts bei den Kinderrechten diese ad absurdum zu führen droht – man könnte auch sagen: immerhin auf ein Problem hinweist, wenn es darum geht, das durchzusetzen, was *Kinderrechte* seien. Denn gerade jene Kinder, die sprachlich Defizite aufweisen, sind (auch wenn das bildungsbürgerliche Vorurteil, wonach Kinderrechte in den gehobenen Schichten stets gegeben wären, unzutreffend ist) oftmals nicht nur weniger gefördert, was immerhin der Grund für die sprachlichen Defizite sein kann, sondern sie werden auch nicht gehört. Dagegen richtet sich ein

wertschätzender Umgang, worin Kindern vermittelt wird, durchaus nicht zur Sprachlosigkeit verdammt zu sein. Verwiesen sei etwa auf Apps, die im Sinne des *empowerments* Kindern helfen, zu verstehen, dass sie zumindest hier, in diesem Moment, gehört werden (Meller 2019) – was dann die Frage für sie stellbar macht, wieso sie es nicht überall werden.

Freilich muss man sogleich präzisierend hinzusetzen, dass viele Maßnahmen, die hierauf zielen, dem Kind das Gefühl von Autonomie zu vermitteln, *nur* jenes Gefühl geben, nicht aber den Weg zur Autonomie zeigen. Am vielleicht bekanntesten ist das Beispiel, das Slavoj Žižek hierfür gibt:

„The parental figure who is simply »repressive« in the mode of symbolic authority tells a child: »You must go to Grandma’s birthday party and behave nicely, even if you’re bored to death – I don’t care how you feel, just do it!«“

Dagegen sagt die „superego figure“, die scheinbar gewaltfrei erzieht: „Although you know how much Grandma would like to see you, you should visit her only if you really want to“ (Žižek 2000, S. 268). So simuliert man die Emanzipation.

Stattdessen wäre jene Wertschätzung mit dem zu verbinden, was Sprache zu tun vermag. Dementsprechend wichtig ist, dass Schule nicht leichtfertig sich dem angleicht, was beispielsweise die *Sprache der Schülerinnen und Schüler* sein soll, sondern hier wie generell diskursive Chancen bietet, wie man unter anderem auch aus Bourdieus Aufsatz *Was sprechen heißt* ableiten kann. (Bourdieu 1993, S. 91-106) Auf Sprache kommt es an: auf einen geschärften Sprachsinn, und damit unter anderem einen Sinn dafür, was wo wie zu sagen ist, samt einem Verständnis der juristisch-theologischen Idee eines Instanzenzugs, das sich nicht durch Lehrkräfte ersetzen lässt, die sich als universelle Kummerkästen verstehend eher das Schulklima vergiften als den Kindern, die sich oft vielleicht gar nicht an diese Lehrer_innen wenden würden, zu helfen. Hier wäre auch zu berücksichtigen, dass ein Rechtssubjekt weiß, wann es sich aus taktischen Gründen der Aussage entschlagen sollte: Angesichts der nicht immer optimalen Betreuung in öffentlichen Einrichtungen

gen, die nämlich mit viel Idealismus, aber auch mit wenig Geld arbeiten, muss die Belastung der Eltern nämlich nicht im Sinne des Kindes sein, wieviel Anlass zur Klage es auch hat. Was nutzt das wie immer begründete Gerichtsurteil, wenn es nicht das bringt, was sich die Gesetzgeber gedacht hatten?

Diese Fragen zu verstehen und über eine rechtswirksame Sprache zu verfügen, das gilt es fördern, Defizite hier zu bemerken, eine Aufgabe, die durch die gegenwärtig übliche Gruppen- und Klassengröße jenen, die pädagogisch wirken, wie durch vieles anderes freilich nicht leicht gemacht wird. Trotz dieser Rahmenbedingungen ist sie zu leisten; sie ist dringlich, wie etwa die Pisa-Studie von 2019 nahelegt, nach der rund 25% der Schülerinnen und vor allem Schüler Lesedefizite haben und insofern „Sprachdefizite“ aufweisen, die ein „Hinweis auf Gefährdung des Kindeswohls“ (Demattio et al. 2013, S. 19) sind – das angesichts seiner Gefährdung aber eben nicht eingeklagt werden kann: nicht durch das Kind, das zudem auch für sein Alter sprachlich eingeschränkt handelt.

Wie massiv diese Einschränkung sein kann, zeigen die Fälle, die Einrichtungen wie der Wiener Kinder- und Jugendhilfe (mein Dank gilt Verena M. Ruetz) vorliegen, Fälle, die, da die Kindergartenpflicht nicht besteht, sehr spät und manchmal zu spät Außenstehenden bekannt werden. Verwiesen sei auf den dokumentierten Fall eines Fünfjährigen in Wien, dessen Sozialkontakte sich auf die Hunde der Eltern beschränkt haben dürften, weshalb er zu dem Zeitpunkt, als das Problem amtsbekannt wurde, neben rudimentären Sprachkenntnissen vor allem durch Bellen zu kommunizierte suchte. Aber auch bei weniger dramatischen Fällen fehlt es an Sprache und deren Implikat, als Kind gehört zu werden: Das Kind sei für manche Eltern ein Mensch, der nur zu hören und zu gehorchen habe, wie allerdings Sklaverei definiert wäre (Aristoteles 1872, S. 17; Rancière 2002).

Diese Heranwachsenden werden oft nirgend gehört beziehungsweise mit dem Anliegen, das sie nicht vorbringen können, *erhört*. Unwirksame oder unterlassene „Sprechakte“ sind also wie gesagt schon, was ins Zentrum des Problems weist, welches der

Begriff der *Kinderrechte* so immerhin aufwirft. (Austin 2017)

3 „Aus Verantwortung für Österreich“

Hier geht es um (Sprach)Sensibilität. Wie diese Sensibilität dort, wo die Rahmenbedingungen für den Unterricht, der diese vermitteln soll, aussieht, verrät das Regierungsprogramm von ÖVP und Grünen aus dem Jahr 2020. Da wird nämlich zwar festgehalten, dass „Justiz, Polizei und Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren für Gewalt sensibilisiert werden“ sollen (N.N. 2020, S. 272), es solle vor allem eine „Sensibilisierungskampagne zu Gewalt gegen Frauen und Kinder“ (ibid., S. 273) geben: Doch wenn es um „Gewaltprävention“ in der Schule geht, dann ist damit die Prävention jener Gewalt, die von Schüler_innen ausgeht, gemeint: „Friedenspädagogisches Training und Deeskalationstraining für Pädagoginnen und Pädagogen“, um eine „schnellere und treffsichere Entscheidungsfindung bei Vorfällen an Schulstandorten durch bessere rechtliche Handhabe (zu) ermöglichen“, samt „Suspendierung und Ausschluss für nicht Schulpflichtige“ (ibid., S. 297), das wäre, was dazu geboten werden soll. Das stellt nicht in Abrede, dass es auch das Problem der gewalttätigen Schüler_innen gibt, auch kann diese Gewalt Indikator für erfahrene Gewalt sein, damit aber manche dieser Interventionen jene Strukturen aufbrechen – doch konkret wird auf das Problem der erlittenen Gewalt im Sinne beschädigter oder zerstörter Entfaltungsmöglichkeiten der Kinder, auf Traumata und vom Kind nicht einzuklagende Verletzungen kaum eingegangen.

4 Indikatoren

Gewalt, und sei es die subtile verweigerter Rechte, die, falls sie später eingeklagt werden, realiter oft verwirkt sind, ist so nicht anzugehen. Dieses Problem wäre wenigstens auch bildungspolitisch zu behandeln.

Ein erster Schritt wäre, zu fragen, woran man womöglich erkenne, dass ein nicht artikuliertes, nicht beklagtes Unrecht, das es ja dennoch ist, gesche-

hen ist oder geschieht? Worauf wäre zu achten, wie artikuliert sich die Not, wenn sich das Kind nicht *offensichtlich* oder gar *rechtswirksam* artikuliert – wenn sich diese Gefährdung des Kindeswohls denn überhaupt artikuliert? Sich darauf zu verlassen, dass Heranwachsende sowieso „nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick, Beavin Bavelas, Jackson 2011, S. 53; Hainz 2014) können, und zwar auch ohne Aufmerksamkeit von Seiten Erwachsener, denen das Kind ein Anliegen ist, ist wie schon angedeutet unsinnig und fahrlässig. Watzlawick formulierte diesen Satz bekanntlich ja auch gerade als Gebot, im therapeutischen Kontext aus Symptomen selbst des Kommunikationsabbruchs etwas zu schließen. *Nicht nicht kommuniziert* wird, wo die Lehrenden achtsam sind, wo sie das, was in einem pragmatischen Sinne eine für das Kind und seine Belange vorerst hinreichende Sprache ist, eine Sprache, mit der das Kind schließlich mündig ist.

Nicht jedes sprachliche Defizit weist dabei auf eine Schuld der Eltern oder ihnen Nahestehender beziehungsweise das sonstige Umfeld des Kindes (etc.) hin. Es gibt stille Kinder, laute Kinder, sprachlich weder interessierte noch begabte Kinder, die allesamt nicht Anklagen an die Verhältnisse sind, so kann man mutmaßen. Förderung ist aber vonnöten. Und wenn es zudem Spuren gibt, dass etwas Unsprachliches in der Kindersprache gegeben ist, das es nicht zur vorgetragenen Anklage bringt, dann bedarf es des erwähnten *empowerments* und der Förderung erst recht.

Diese Förderung kann schon durch ein Vorlesen geschehen – wobei die Frage, wie vorgelesen wird, bekanntlich relevant ist. Kysela-Schiemer bemerkt in Anlehnung an Studien von Sven Nickel von der FU Berlin, „dass in bildungsfernen Schichten nicht erzählt oder vorgelesen wird“, und wenn doch „jemals vorgelesen werden (sollte), so darf das Kind keine Fragen stellen, es muss still sitzen“ (Kysela-Schiemer 2014, S. 64). Gegenprogramme werden schon lange jenen Eltern angeboten, u.a. in *Buch, Partner des Kindes*, einem vor über 40 Jahren unter der Ägide von Fred Sinowatz erschienenen Buch, worin ausdrücklich das Vorlesen so geschildert wird, als gehe es um einen Lückentext (Paukner, Mayer-Skumanz 1978, S. 211), um unter anderem Genauigkeit

und die Fähigkeit, sprachlich an dem, was ein Text ist, zu partizipieren, zu schulen.

Sinnvoll ist es hier aber auch, wenn Pädagog_innen sich auch bei Anlaufstellen wie der erwähnten Wiener Kinder- und Jugendhilfe informieren: über tristere Realitäten und das, was man dennoch tun kann – und selbstredend nach Kräften auch tun soll.

5 Schluss

Es gibt Probleme – und Lösungen. Vieles, was bereits auf einem guten Weg ist, wird ferner besser.

Das gilt, auch wenn pädagogischen Offensiven, die darauf zielen, nicht immer zu trauen ist. Mit Routine allein erkennt und löst man nicht alles; auch ist immer neu die Frage zu stellen, ob nicht ein immer noch zu unsensibler Gewaltbegriff auch vieles verdeckt, wo alles gut zu sein scheint. Die Gewalt in all ihren Formen schweigt, das Verbergen dessen, was sie ist, ist ihr erstes und letztes Wesen. (Liebsch 2014) Um das zu verstehen muss man nur auf Initiativen, deren Mühen aller Ehren wert sind, genauer sehen, etwa jene Feedbackkultur der vorgefertigten und erwünschten Antworten, worin Anliegen gerade nicht gehört werden – und vielleicht stattdessen die Heranwachsenden auch noch zu Mittäter_innen ihrer Zurichtung werden, nur zur Vereinnahmung adressiert, wenn sie etwa im Zuge des 360°-Feedbacks überwachen, ob sie zu (nach der Bildung fremden Maßstäben) *Kompetenten* erzogen werden. (Bröckling 2003)

Dennoch gibt die Arbeit der Pädagog_innen, die das, was zur Sprache drängen mag, auch zur Sprache kommen lassen, und dieses Hinhören auf Probleme – samt der Selbstzweifel, ob man da nicht nur das höre, was eben schon ein Kinderrecht vorträgt, also nur einen Bruchteil dessen, was Aufmerksamkeit benötigte (was der Anfang vom Ende eines guten Wegs wäre) – Anlass zur Hoffnung. Nichts mag, wenn man genau genug hinsieht, heil sein, eine Lösung des Begriffsproblems etwa ist schwer vorstellbar, die „Kritik ist unendlich, und an ihrem Ende steht keine Substanz.“ (Blumenberg 2020, S. 74) Vieles aber ist, wenn man das genau genug Ge-

sehene zur Sprache bringt und bringen lässt, zu verbessern: Das, was am Begriff des *Kinderrechts* problematisch ist, wird als Problem wahrgenommen zum Potential.

6 Literaturverzeichnis

Aristoteles: Politik. Erstes, zweites und drittes Buch, trad. & ed. Jacob Bernays. Berlin: Wilhelm Hertz 1872.

Austin, J. L. (2017). Zur Theorie der Sprechakte (How to Do Things with Words), trad. E. von Savigny. Stuttgart: Philipp Reclam jun. (=Reclams Universal-Bibliothek, Nr 9396).

Blumenberg, H. (2020). Realität und Realismus, ed. N. Zambon. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, P. (1993). Soziologische Fragen, trad. H. Beister & B. Schwibs. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag (=edition suhrkamp 1872).

Bröckling, U. (2003). Das demokratisierte Panopticon. Subjektivierung und Kontrolle im 360°-Feedback. In: Honneth, A. & Saar, M. (Hrsg.): Michel Foucault – Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag (=suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1617), S. 77-93.

Demattio, E. et al. (2013). Leitlinien zum Kindeswohl, ed. Amt der Bgld. Landesregierung, P. Rezar & C. Reumann. Eisenstadt: Rötzer.

Derrida, J. (1992). Préjugés. Vor dem Gesetz, trad. D. Otto & A. Witte. Wien: Passagen Verlag (=Edition Passagen 34).

Derrida, J. (2015). Das Tier und der Souverän I. Seminar 2001–2002, trad. M. Sedlaczek, ed. M. Lisse et al., Wien: Passagen Verlag (Passagen forum).

Hainz, M.A. (2014). Man kann NICHT nicht nicht kommunizieren. In: Decuble, G. H. et al. (Hrsg.): »Kultivierte Menschen haben Beruhigendes...«. Bucuresti, Ludwigsburg: Ed. din Univ. din Bucuresti, Ed. Paideia, Ed. Pop (=GGR-Beiträge, Bd. 30), Bd. II, S. 556-566.

Haslinger, J. (2020). Mein Fall. Frankfurt/M.: S. Fischer.

Kafka, F. (1983). Gesammelte Werke. Taschenbuchausgabe in sieben Bänden, ed. M. Brod. Frankfurt/M.: S. Fischer 1983.

Koponen, L. (2019). Geschlagen, geohrfeigt oder beschimpft. Körperstrafen sind noch immer ein Teil der Schweizer Erziehungskultur. In: Neue Zürcher Zeitung, 19.11.2019 – Quelle: <https://www.nzz.ch/schweiz/koerperstrafen-von-kindern-sind-in-der-schweiz-nicht-straftbar-ld.1522804>. Letzter Zugriff: 21.11.2019.

Kysela-Schiemer, G. (2014). Die Bedeutung von Early Literacy und Lesen für den Spracherwerb in Kindergarten und Volksschule in einer medialen Welt. In: ph publico, Heft 7, Dezember 2014, S. 59-66.

Liebsch, B. (2014). Was (nicht) als Gewalt zählt. Zum Stand des philosophischen Gewaltdiskurses heute. In: Staudigl, M. (Hrsg.): Gesichter der Gewalt. Beiträge aus phänomenologischer Sicht. Paderborn: Fink (=Übergänge 65), S. 355-381.

Lyotard, J.-F. (1989). Der Widerstreit, trad. J. Vogl. München: Wilhelm Fink Verlag 21989 (=Supplemente, vol. 6).

Meller, S. (2019). Audience Response Systeme in der politischen Bildung an Volksschulen. In: phpublico, Heft 3, Dezember 2019, S. 57-59.

N.N.: Aus Verantwortung für Österreich. Regierungsprogramm 2020–2024. Die neue Volkspartei, Die Grünen – Die Grüne Alternative. Quelle: https://www.dieneuevolkspartei.at/Download/Regierungsprogramm_2020.pdf. Letzter Zugriff: 06.02.2020.

Paukner, P. u. Mayer-Skumanz, L. (1978). Beiheft Lese- und Spieltips. In: Hartmann, W. et al. (Hrsg.): Buch. Partner des Kindes. Wissenswertes über Bücher für die ersten acht Lebensjahre. Wien: TR-Verlagsunion, S. 175-214.

Rancière, J. (2002). Das Unvernehmen. Politik und Philosophie, trad. R. Steurer. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag (=suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1588).

Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., Jackson, D.D. (1967). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Hans Huber.

Žižek, S. (2000). The Ticklish Subject. The Absent Centre of Political Ontology. London, New York: Verso.

Anna Hofrichter, Georg Neumann & Barbara Winkler

Der Schulhund – ein bisher unerkanntes Potential in der Mobbingprävention

Mobbing ist eine Form der Gewalt, die enorme Auswirkungen auf Opfer und Täter_innen hat. Die Mobbingprävention ist daher ein wichtiges Mittel, diese Gewalt zu vermeiden. Der Schulhund erzielt durch seinen aktiven oder passiven Einsatz viele positive Auswirkungen, die Hand in Hand gehen mit den Zielen der Mobbingprävention. Auf der persönlichen Ebene und auf der Klassenebene erzielt der Hund entweder allein aufgrund seiner Anwesenheit oder durch seinen aktiven Einsatz eine Stärkung der persönlichen und der sozialen Kompetenzen und er schafft lernförderliche Strukturen. Diese Aspekte werden auch durch Mobbingpräventionsprogramme versucht zu erreichen. Es ist daher ein wichtiger Schritt, Schulhunde gezielt in eigens konzeptualisierten Mobbingpräventionsprogrammen einzusetzen.

1. Einleitung

Eine der jüngsten Studien zu Mobbing in Österreich zeigt, dass im Alter von 13 Jahren 15% der Schüler_innen mindestens zweimal im Monat in einen Mobbingprozess involviert waren (vgl. Felder-Pufig & Teufl, 2020). In weiteren Befragungen wurde Mobbing unter Schülerinnen und Schülern als das größte bzw. häufigste der abgefragten disziplinären Probleme bezeichnet (vgl. Teutsch et al., 2015; Unterweger et al., 2011). Mobbing ist dementsprechend ein ernst zu nehmendes Problem an österreichischen Schulen. Um genauer auf das Phänomen Mobbing und mögliche Präventionsmaßnahmen eingehen zu können, erscheint es uns zunächst wichtig, den Begriff Mobbing zu definieren. Mobbing ist definiert als aggressives Verhalten oder absichtliche psychische, seelische und/oder physische Schädigung gegen eine andere Person (vgl. Olweus, 1993). Dieses Verhalten wird über einen längeren Zeitraum hinweg wiederholt durchgeführt. Außerdem besteht ein tatsächliches oder wahrgenommenes Ungleichgewicht von Macht und Stärke in einer zwischenmenschlichen Beziehung (vgl. Olweus, 1993). Dieses Ungleichgewicht kann physisch oder psychisch sein. Neben diesen Aspekten empfindet das Opfer Hilflosigkeit (Wachs et al. 2016). Mobbing kann in direkter oder indirekter Form stattfinden und in allen Altersstufen auftreten. Beide For-

men können in Form von körperlichem, verbalem, relationalem, Cyber- oder geschlechtsspezifischem Mobbing auftreten (vgl. Haller et al., 2018). Dies kann mit Angriffen auf die Ausdrucksfähigkeit, Angriffen auf die Qualität des Lernumfeldes und/oder der Verursachung von materiellem Schaden verbunden sein (vgl. Leymann, 2009). Es gibt immer noch Mythen, dass Mobbing keinen Schaden anrichtet, Teil des Erwachsenwerdens und charakterbildend sei (vgl. Riebel, 2011). Mobbing sollte jedoch stets ernstgenommen werden. Wenn Mobbing stattfindet, entstehen negative Auswirkungen für mehrere Beteiligte. Für die Opfer ergeben sich oft schwerwiegende Probleme. Sie leiden unter den negativen Handlungen und sind in dieser Situation nicht in der Lage, das Mobbing aus eigener Kraft zu stoppen. Die Opfer erleben sich in dem andauernden Mobbingprozess als ohnmächtig und hilflos, verlieren zunehmend ihr Selbstvertrauen (vgl. Salmivalli et al., 1996) und haben mit psychischen und psychosomatischen Symptomen zu kämpfen (vgl. Alsaker 2017). Dies kann zu Essstörungen, Depressionen, Selbstverletzungen, Suizidgedanken und im Extremfall sogar zu Suizid führen (vgl. Alsaker, 2017; Wachs et al., 2016). Die Auswirkungen können bis ins Erwachsenenalter weiter bestehen (vgl. Melzer & Schubarth, 2016). Hinzu kommt eine negative Klassenatmosphäre, die zu schlechteren Ergebnissen bei den Schüler_innen führt. Bei Zuschauer_in-



Abb. 1: positive Auswirkungen eines Mobbingpräventionsprogramms mit Schulhund

nen, sogenannten Bystanders, Kindern und Eltern kann die Situation Schuldgefühle und Angst auslösen (vgl. SAM, 2015; Sawyer et al., 2011). Mobbing hat auch über das Jugendalter hinaus Folgen für die Täter_innen. Diese können vermehrt unter gesundheitlichen Problemen leiden und haben ein erhöhtes Risiko, durch aggressives Verhalten arbeitslos und/oder delinquent zu werden (vgl. Alsaker, 2017; Wachs et al., 2016).

Mit einem Mobbingpräventionsprogramm, das schon in der Volksschule eingesetzt wird, kann ein wichtiger Beitrag geleistet werden, sodass Mobbing gar nicht erst entsteht. In Volksschulen ist es besonders gut möglich, die relevanten Ergebnisse in der Mobbingprävention zu erzielen, da sich die moralischen Ideale der Kinder in diesem Alter noch entwickeln (vgl. Sklad et al., 2012). Es gibt schon mehrere Methoden, mit denen gearbeitet wird, aber bis dato existiert noch kein Programm, das einen Schulhund integriert. Verschiedene Studien haben gezeigt, dass Hunde viele positive Auswirkungen auf das Wohl-

finden von Menschen haben (vgl. Beetz, 2015; Wohlfarth, 2018). In Bezug auf Mobbing spricht der Hund genau die personenbezogenen und sozialen Faktoren an (vgl. Hergovich et al., 2002), die von Relevanz sind. Es werden zudem lernförderliche Strukturen und ein prosozialer Lern- und Erfahrungsraum geschaffen. Neben den Kindern werden auch die Eltern und die ganze Schule mit ins Boot geholt (siehe Abbildung 1). Diese Kombination birgt ein sehr großes Potenzial.

Im vorliegenden Artikel wird das Schulhundkonzept in Verbindung gebracht mit dem Ziel der Mobbingprävention. Es wird aufgezeigt, dass der passive oder aktive Einsatz eines Schulhundes viele positive Auswirkungen auf die Klassenebene und die persönliche Ebene hat. Ebendiese positiven Auswirkungen werden auch im Rahmen von Mobbingpräventionsprogrammen versucht zu erreichen. Dadurch kann klar aufgezeigt werden, dass der Einsatz eines Schulhundes im Rahmen eines Mobbingpräventionsprogramms äußerst vielversprechend ist.

2. Forschungsbericht zum Thema Einsatz des Schulhundes in der Mobbingprävention

Methodenbeschreibung

Im Folgenden soll ein Forschungsprojekt präsentiert werden, das das Ziel verfolgt, ein Mobbingpräventionsprogramm für die Volksschule zu konzeptualisieren, in dem ein Schulhund eingesetzt wird. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen die Bereiche der Mobbingprävention und des Einsatzes von Schulhunden auf professionelle Weise zusammengeführt werden. Dieser Komplexität wurde mit deskriptiven und explorativen Forschungsmethoden nachgegangen. Die deskriptive Forschungsmethode wurde genutzt, um einen Überblick über den aktuellen Wissensstand in den Fachbereichen der Mobbingprävention und des Schulhundeeinsatzes zu erhalten. Darüber hinaus wurde das vorhandene Wissen durch neue Ideen und Informationen in Form der explorativen Forschung ergänzt. Diese Methoden wurden eingesetzt, um eine Bestandsaufnahme der aktuellen Informationen über Mobbingprävention und den Einsatz von Schulhunden machen zu können. Basierend darauf wurde ein Mobbingpräventionsprogramm erstellt, das in der Praxis umgesetzt werden soll und somit zur angewandten Forschung zählt. Um die deskriptive und explorative Forschung so gut wie möglich durchführen zu können, wurde ein Testinterview durchgeführt. Das Ziel war dabei, das Messinstrument zu testen, damit dieses angepasst und verbessert werden konnte (vgl. Saunders et al., 2019).

Es wurden Interviews mit Expert_innen und Lehrpersonen im Bereich der Mobbingprävention und dem Einsatz von Schulhunden geführt, um aktuelles Wissen zu erhalten, das nicht über Literatur zugänglich ist (vgl. Hulshof, 2016). Die wichtigsten Faktoren für Mobbingprävention und den Einsatz von Schulhunden und die Beziehungen zwischen ihnen wurden ermittelt. Des Weiteren wurden die gewonnenen Informationen verglichen und sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten aufgezeigt. Basierend auf diesen Erkenntnissen wurde die Struktur des Programms erstellt (vgl. Saunders et al., 2019).

Es gab zwei verschiedene Expert_innengruppen (siehe Anhang I), um das notwendige Wissen über die Fachgebiete zu erhalten. Eine Gruppe bestand aus Sachverständigen auf dem Gebiet der Mobbingprävention. Die andere Gruppe bestand aus Expert_innen auf dem Gebiet der Ausbildung und dem Einsatz von Schulhunden. Es wurde eine Stichprobe ausgewählt, insgesamt acht Sachkundige, die zu Interviews eingeladen wurden. Die Interviews wurden als Methode genutzt, um fundiertes Wissen und Erfahrungen zu erhalten, die zur Ergänzung und zum Vergleich der Literaturrecherche sowie zur Verifizierung der erhaltenen Informationen genutzt wurden (vgl. Hulshof, 2016). Die Interviews wurden mündlich, via Skype geführt, da eine persönliche Durchführung der Interviews aufgrund von COVID-19-Maßnahmen nicht möglich war und sonst zu hohe Kosten entstanden wären (vgl. Boeije, 2016). Es wurde diese Methode gewählt, um mehr ins Detail zu gehen und viele neue Erkenntnisse zu gewinnen, die in einer Umfrage dieser Größenordnung nicht möglich gewesen wären (vgl. Baarda et al., 2017). Die Interviews dauerten bis zu einer Stunde. Ein Expert_inneninterview ist eher direktiv als nicht-direktiv. Das ermöglichte es, vertiefende Fragen zu stellen und bildete gleichzeitig die Grundlage, um ehrliche Antworten der befragten Person zu erhalten, was wiederum zur Verbesserung der Reliabilität beitrug (vgl. Baarda et al., 2017; Hulshof, 2016). Um diese Interviewtechnik umsetzen zu können, wurde ein semistrukturiertes Interview geführt. Es gab mehr Raum für ein natürliches Gespräch und für weitere Fragen pro Thema. Dadurch war es möglich, tiefer auf Themen einzugehen, auf die der Experte spezialisiert war. Die Formulierung der Interviewfragen erfolgte anhand einer Themenliste (vgl. Boeije, 2016). Die Fragen wurden positiv formuliert. Außerdem wurden keine Suggestivfragen gestellt, um die_den Befragte_n in eine bestimmte Richtung zu lenken. Auch Fragen, in denen verschiedene Themen gleichzeitig angesprochen wurden, wurden vermieden (vgl. Hulshof, 2016). Des Weiteren wurden offene Fragen verwendet (vgl. Baarda et al., 2017).

Neben der Durchführung der Interviews wurde auch Literatur herangezogen, um das nötige Fachwissen zur Beantwortung der Forschungsfragen zu

erhalten. Die Literatur bestand aus deutschsprachigen, englischsprachigen und niederländischen Büchern, Artikeln und Fachzeitschriften. Der Vorteil an der Arbeit mit Literatur war, dass die verfügbaren Daten nicht durch soziale Erwünschtheit verzerrt wurden. Zudem ermöglichten sie das Arbeiten mit nicht zugänglichem Expertenwissen (vgl. Baarda et al., 2017).

Datenerfassung

Um die geplanten Interviews durchführen zu können, wurden zunächst die ausgewählten Expert_innen kontaktiert. Nachdem der Kontakt hergestellt war, wurde ein Termin für das Interview mit der_dem jeweiligen Expert_in vereinbart und eine Themenliste per Mail verschickt. Das Interview wurde über Skype geführt. Es wurde Literatur herangezogen, die relevante Informationen über die Bestimmungsfaktoren eines Mobbingpräventionsprogramms und den Einsatz eines Schulhundes enthielt.

Datenaufbereitung

Anschließend wurden in der Datenaufarbeitung die Aufnahmen der Interviews transkribiert und zusätzlich anonymisiert. Des Weiteren wurden die fertigen Transkripte von den jeweiligen interviewten Experten nochmals verifiziert.

Datenanalyse

Im Anschluss wurden in der Datenanalyse die Interviews und Literatur mithilfe von MAXQDA analysiert. Durch die vorangehende Literaturarbeit konnte der Schritt des offenen Codierens übersprungen werden, da bereits Überkategorien erstellt wurden. Diese waren die folgenden: „Ziele Mobbingpräventionsprogramm“, „Methoden, um Ziele zu erreichen“, „Rahmenbedingungen“ und „Struktur“. Es wurde dementsprechend direkt mit axialem codieren begonnen, in welchem Subkategorien erstellt wurden, welche hierarchisch unter den Überkategorien angeordnet wurden. Zu guter

Letzt wurde selektiv codiert. In diesem Schritt wurde eine Überkategorie für alle Codes erstellt, was in diesem Fall das Stärken von sozial-emotionalen Lernen war.

Resultate

Die aus dem Codieren resultierenden Ergebnisse wurden nach den Untersuchungsfragen abgearbeitet. Wichtig zu beachten ist hierbei, dass die Ergebnisse sich auf die Primärprävention beziehen, was bedeutet, dass bis dato noch keine Fälle von Mobbing, sowie noch kein Risiko von Mobbing vorhanden ist. Die Ergebnisse beziehen sich auf die Arbeit an Volksschulen.

3. Mobbingprävention

Da der Schulhund eine Methode von vielen in der Mobbingprävention darstellen kann, ist es von Nöten, dass zuerst auf die Mobbingprävention im Allgemeinen eingegangen wird. Auf den Mehrwert des Schulhundes im Rahmen der Prävention wird im Anschluss genauer eingegangen.

Ziele

Das Hauptziel von Mobbingprävention ist das Stärken von sozial-emotionalen Lernen in einem whole-school-approach. Um dieses Ziel zu erreichen wird auf vier Ebenen gearbeitet: auf der außerschulischen Ebene, der persönlichen Ebene, der Klassenebene und der Schulebene. Für jede dieser Ebenen wurden Subziele und für diese wiederum konkrete Ziele herausgearbeitet, durch deren Erreichen das sozial-emotionale Lernen gestärkt wird. All diese Ziele sind in der beigefügten Tabelle 1 „Ziele eines Mobbingpräventionsprogrammes“ überschaubar dargestellt (Wallner 2018; Wallner 2020; Secco 2020; Zwenger-Balink 2020; Jantzer 2020).

Ebene der Mobbingprävention	Sub-Ziele	konkrete Ziele, die erreicht werden sollen
Außerschulische Ebene	Einbeziehen der Eltern	<ul style="list-style-type: none"> • Sicherung der Nachhaltigkeit
Schulebene	Gestaltung eines prosozialen Lern- und Erfahrungsraums	<ul style="list-style-type: none"> • Balance zwischen Leistung und Stärkung persönlicher/sozialer Kompetenzen • Leitbild der Schule • Anti-Diskriminierung • Stärkung des Schulklimas • Sicheres Umfeld in der Schule • Gewaltfreies Erziehungsziel • Ausgrenzende Dynamiken verhindern
Klassenebene	Schaffen von lernförderlichen Strukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau von Beziehungen • Stärkung des Klassenklimas • Wohltuende Konfliktkultur • Kultur der Vereinbarung • Kultur der Wertschätzung • Stärkung des Verantwortungsbewusstseins • Kultur der Zusammenarbeit
Persönliche Ebene	Stärken persönlicher Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Emotionalen Zugang gewähren • Selbstvertrauen • Förderung des Selbstwertgefühls • Selbst-Akzeptanz • Selbstwirksamkeit • Entwicklung von Identität • Selbst-Verantwortung • Klärung der Wahrnehmung • Selbstbehauptung • Eigene Grenzen setzen
	Stärken sozialer Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Stärkung von prosozialen Einstellungen • Stärkung der Empathie • Stärkung von Kommunikation und Interaktion

Tab. 1: Ziele eines Mobbingpräventionsprogrammes

Rahmenbedingungen

Auch die Rahmenbedingungen für das Präventionsprogramm beziehen sich auf die oben genannten vier Ebenen. Dementsprechend wird im folgenden Abschnitt auf diese explizit eingegangen (Wallner 2018; Wallner 2020; Secco 2020; Zwenger-Balink 2020; Jantzer 2020).

Außerschulische Ebene

Die außerschulische Ebene besteht aus Rahmenbedingungen der Elternarbeit. Die Eltern müssen allzeit gut informiert sein. Auch müssen sie immer in

die Präventionsarbeit integriert werden (B. Zwenger-Balink 2020, H. Secco 2020).

Schulebene

Auf der Schulebene sind Rahmenbedingungen für die Schulleitung sowie für die Lehrer_innen zu berücksichtigen. Die Schulleitung ist verantwortlich alles hinsichtlich der Präventionsarbeit zu organisieren. Sie sollte den Lehrkräften genügend Freiraum bieten, um die Prävention in den Schulalltag integrieren zu können. Es wird ein Curriculum benötigt, welches aus einer guten Relation aus Leistung und Beziehungsarbeit besteht. Um eine

positive Schulkultur nachhaltig zu schaffen und zu erhalten muss diese auf gegenseitiger Wertschätzung, Respekt und Ablehnung von Gewalt basieren (Wallner 2020). Alle Lehrer_innen selbst sollte über die nötigen Fähigkeiten und Eigenschaften verfügen und falls nicht vorhanden erlernen, um einen einheitlichen Ansatz gegen Mobbing an der Schule einzuführen (Zwenger-Balink 2020). Die Schule ist hier gefordert, eine klare Verpflichtung zur Gewaltprävention zu formulieren, welche in der Mission der Schule integriert sein sollte. In dieser Verpflichtung sollten die gleichen Werte und Normen für alle Lehrkräfte festgelegt sein. Sie sollte die schulischen Normen, Regeln und Konsequenzen beinhalten. Eine klar und verständlich sowie transparent nach außen kommunizierte Grundlage für diese Gewaltprävention ist hierbei Voraussetzung. Sollte dies nicht stattfinden, können widersprüchliche Einstellungen und Handlungen der Lehrkräfte folgen, wodurch die Schule gegen sich selbst arbeiten würde, was Mobbing begünstigen würde, anstatt dieses zu hemmen. Die Voraussetzungen für das Hemmen von Mobbing sind das Kreieren eines Bewusstseins für die Situation an der Schule und die Bereitschaft der Lehrkräfte etwas Neues zu probieren und Konflikte zu lösen (vgl. Wallner, 2018).



Abb. 2: Schulhund Maggie im Einsatz zur Stärkung des sozial-emotionalen Lernens auf Klassenebene

Persönliche /Klassenebene

Auf der persönlichen Ebene sowie der Klassenebene beziehen sich die Rahmenbedingungen ausschließ-

lich auf die Lehrkraft und sind somit auf beiden Ebenen gleich, da diese die Verantwortung für die einzelnen Schüler_innen und die Klasse im Gesamten trägt. Bevor die Lehrkraft aktiv gewaltpräventiv arbeiten kann, muss sie eine gewaltpräventive Haltung annehmen (vgl. Wallner, 2018). Diese Haltung muss wertschätzend und respektvoll sein. Die Lehrkraft muss lernen auf eine wertschätzende und nicht gewaltvolle Art zu kommunizieren. Sie muss lernen, wie man mit Konflikten umgeht und wie man diese auf eine nicht gewaltvolle Art und Weise löst. Die Lehrkraft muss dafür an ihrem eigenen Konfliktverhalten arbeiten, sodass sie eine gute Vorbildfunktion hat. Hierfür muss sie sich der Wichtigkeit dieser Vorbildfunktion bewusst sein. Sie muss sich der Wichtigkeit ihrer eigenen Kommunikation und Konfliktverhalten im Prozess der Prävention bewusst sein. Sie muss Wissen über das Stärken von sozio-emotionalen Kompetenzen der Schüler_innen besitzen. Diese Kompetenzen können am besten über das Absolvieren eines Trainings oder Weiterbildung erworben werden (Secco 2020).

Neben den Kompetenzen der Lehrkraft spielt der Aufbau des Unterrichts eine Rolle. Dieser sollte aus konstruktiven und aktiven Formen des Lernens bestehen. Auch sollten klare Ziele gesetzt werden. Hierfür können unter anderem die Ziele aus Tabelle 1 verwendet werden (Secco 2020). Auch muss genügend Zeit für Kompetenzbildung zur Verfügung stehen (Wallner 2020).

Die Voraussetzung für primäre Gewaltprävention sind die Beziehungen in der Klasse (Secco 2020). Die Lehrkraft muss eine gute Beziehung zu den Schüler_innen haben. Diese Beziehung sollte auf Wertschätzung und Vertrauen basieren. Die Vorbildfunktion der Lehrkraft spielt auch hier eine große Rolle. Sie muss eine gewaltpräventive Beziehungsgestaltung vorleben. Diese basiert auf Wertschätzung, emotionaler Wärme, einer angemessenen Kommunikation, positivem Engagement, das Miteinbeziehen der Schüler_innen, das Schaffen von klaren Settings und Demonstrieren von klaren Grenzen (vgl. Wallner, 2018). Die Voraussetzung für das Entwickeln einer guten Beziehung ist das Stärken der persönlichen und sozialen Fähigkeiten der Schüler_innen. Neben der guten Beziehung



Abb. 3: Schulhund Maggie im Einsatz zur Stärkung des sozial-emotionalen Lernens auf persönlicher Ebene

zwischen Lehrkraft und Schüler_innen ist auch eine gute Beziehung zwischen den Schüler_innen wichtig. Den Schüler_innen muss der Raum gegeben werden, um diese zu entwickeln und man muss hierbei die Klassendynamik ermöglichen und berücksichtigen (vgl. Wallner, 2018).

Neben der Beziehungsarbeit muss ein sicheres Umfeld durch die Lehrkraft geschaffen werden. Die Lehrkraft darf keine Toleranz für aggressives Verhalten haben und die Schüler_innen sollten niemals unbeaufsichtigt sein. Die Lehrkraft muss als gutes Beispiel für konstruktive Kommunikation und Verhaltensweisen vorangehen. Sie muss prosoziale Handlungen unterstützen und fördern. Sie muss Selbstbestimmung fördern und das Bilden von nachhaltigen Beziehungen ermöglichen. Auch müssen Möglichkeiten zur Mitbestimmung geschaffen werden und die Lehrkraft muss allen Schüler_innen die gleiche, wertschätzende Haltung, welche von Fairness geprägt ist, entgegenbringen (Wallner 2020). Für das Schaffen eines sicheren Umfelds sind Klassenregeln essentiell. Die Klassenregeln sind notwendig für klare Interaktionen untereinander. Sie müssen klare Grenzen, Vereinbarungen und Konsequenzen enthalten. Hierbei ist der Unterschied zwischen Regeln und Vereinbarungen zu

beachten. Regeln definieren die Grenzen. Sie sind nicht verhandelbar, müssen positiv formuliert werden, deutlich machen, was getan werden muss und fair und verständlich sein. Die Regeln sind die Basis um die Werte und Normen, welche in der Klasse/Schule gehandhabt werden zu vermitteln. Sie sollten nicht nur gewaltpräventiv sein, sondern auch aufzeigen, wie miteinander umgegangen werden soll. Um Bewusstsein zu schaffen müssen sie deutlich im Dialog mit den Schüler_innen kommuniziert und erklärt werden (Wallner 2020). Vereinbarungen geben den Schüler_innen die Möglichkeit ihre eigenen Interessen einzubringen. Den Schüler_innen muss die Möglichkeit gegeben werden ihre eigene Sicht auf die Regeln auszudrücken und zu kommunizieren. Vereinbarungen schaffen eine Kultur der Zustimmung, welche essenziell für die Gewaltprävention ist (Wallner 2020).

Neben dem sicheren Umfeld müssen Beteiligungsstrukturen geschaffen werden. Es ist wichtig, dass Schüler_innen ihr Schulleben selbst mitbestimmen können (Wallner 2020).

Sind all diese Punkte integriert, kann mit der aktiven Präventionsarbeit begonnen werden. Diese besteht auf der persönlichen Ebene und Klassenebene

aus Übungen zum Stärken der eigenen Kompetenzen und gruppendynamischen Übungen. Bei diesen Übungen muss das Alter der Schüler_innen berücksichtigt werden. Gerade junge Schüler_innen brauchen viel Leitung, Regulation, Struktur und Rituale durch Erwachsene (Zwenger-Balink 2020). Die Übungen sollten in Volksschulen auf Erfahren und Wahrnehmen der Schüler_innen fokussiert werden und sollten von spielerischer Natur sein. Es sollte zuerst auf der persönlichen Ebene gearbeitet werden, wobei erst die persönlichen Kompetenzen und dann die sozialen Kompetenzen der einzelnen Schüler_innen gestärkt werden sollten. Danach kann auf dem Klassenlevel gearbeitet werden. Nach den Übungen sollte immer reflektiert werden, da durch die Reflektion der Transfer zwischen Übung und Erwerben der Kompetenzen möglich wird (Secco 2020).

4. Der Schulhundeeinsatz

Der Einsatz von Hunden in der Schule hat sich bereits auf vielen Ebenen bewährt. Der Hund kann dabei schlicht anwesend sein oder aktiv eingesetzt werden. Die Effekte des Hundes können dahingehend variieren, wie der Hund eingesetzt wird. Ein Hund kann durch seine bloße Anwesenheit schon viel bewirken. Durch das Beobachten eines Hundes kann bereits Angst und Anspannung verringert werden und eine **Stimmungsverbesserung** der Schüler_innen hervorgerufen werden. Durch das Verringern von Angst und Anspannung, kann die Aufmerksamkeit auf andere Dinge gelenkt werden, wodurch das Lernen allgemein erleichtert wird und Schüler_innen sich leichter auf neue **Lernerfahrungen** einlassen kann. Des Weiteren ermöglicht die Reduzierung von Angst und Anspannung vertrauensvollere Beziehungen und es verringert Motivationsbarrieren (vgl. Mutschler & Wohlfarth, 2016). Die Anwesenheit eines Hundes erhöht außerdem die **Konzentrationsspanne** (vgl. Zasloff et al., 1999) und stärkt allgemein die psychische Gesundheit (vgl. Rud & Beck, 2003). Der Hund kann zudem als soziales Medium fungieren. Die Anwesenheit und das Verhalten von einem Hund regen Gespräche an und die **soziale Interaktion** wird so verstärkt (vgl. Mutschler & Wohlfarth, 2016). Allgemein werden

die **prosozialen Fähigkeiten** der Schüler_innen gestärkt (vgl. Schuck et al., 2015). Zudem können durch die Anwesenheit eines Hundes zentrale psychosoziale Bedürfnisse wie Zuneigung, Anerkennung, Identität, Zugehörigkeit und Sicherheit befriedigt werden (vgl. McNicolas & Collis, 2006). Im Gegensatz zu Menschen wertet ein Hund nicht. Durch dieses „nicht werten“ wird das Selbstvertrauen, das Selbstwertgefühl, und bewusstes sowie verantwortungsvolles Agieren gefördert. Es ermöglicht, das eigene Verhalten und die Auswirkungen von diesem bewusster zu erleben, was eine Reflexion ermöglicht (vgl. Schuck et al., 2015). Ein Hund kann auch als Motivator dienen (vgl. Mutschler & Wohlfarth, 2016). Durch den **aktiven** Einsatz eines Hundes in pädagogischen oder therapeutischen Settings werden die Wirkweisen noch deutlicher. So wird in dem körperlichen Kontakt mit einem Hund Oxytocin freigesetzt, wodurch ein Gefühl von **Ruhe und Entspannung** entsteht (vgl. Greifenhagen & Buck-Werner, 2012). Die Interaktion mit einem freundlichen Hund kann die Stimmung verbessern und die **Wahrnehmung und Interpretation von Belastungen** kann sich verändern. Die gemeinsame **Fürsorge** des Hundes kann ein Gefühl der Zusammengehörigkeit entstehen lassen. In der aktiven Arbeit mit Hunden wird bewusstes und verantwortungsvolles Agieren gefördert. Auch können die Effekte auf **Selbstwirksamkeit** und Kommunikation vertieft werden (vgl. Mutschler & Wohlfarth, 2016).

Wie in Tabelle 2, 3 und 4 dargestellt, überschneiden sich die Ziele von Mobbingpräventionsprogrammen mit den Effekten eines anwesenden Hundes, etwa eines Schulpräsenz Hundes, ebenso wie mit den Effekten eines aktiv im Unterricht eingesetzten Hundes. Auf außerschulischer und schulischer Ebene kann der Hund nicht eingesetzt werden und hat deshalb auch keinen Einfluss. Die Stärkung persönlicher Kompetenzen steht auf persönlicher Ebene im Vordergrund. Besonders die Förderung von Selbstvertrauen, das Erfahren von Selbstwirksamkeit, die Klärung der Wahrnehmung und auch das Erlangen von Selbst-Akzeptanz und die Übernahme von Selbstverantwortung können in diesem Zusammenhang hervorgehoben werden.

Persönliche Ebene		
Stärkung persönlicher Kompetenzen		
Ziele Mobbingprävention	Effekte Anwesenheit Hund	Effekte aktiver Einsatz Hund
<ul style="list-style-type: none"> • Emotionalen Zugang gewähren • Selbstvertrauen fördern • Förderung des Selbstwertgefühls • Selbst-Akzeptanz • Selbstwirksamkeit • Entwicklung von Identität • Selbst-Verantwortung • Klärung der Wahrnehmung • Selbstbehauptung • Eigene Grenzen setzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstvertrauen • Kann Bedürfnisse nach Zuneigung, Anerkennung, Identität, Zugehörigkeit und Sicherheit befriedigen • Förderung des Selbstwertgefühls • Selbst-Verantwortung • Klärung der Wahrnehmung • Selbst-Akzeptanz • Besseres Geben und Annehmen von Feedback • Fördert emotionale Entwicklung • Selbstwirksamkeit • Lernen des Einschätzens des eigenen Verhaltens hinsichtlich sozialer Interaktion • Erhöhte Konzentrationsspanne • Stärken der psychischen Gesundheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Fördern der Motivation • Klärung der Wahrnehmung • Selbst-Verantwortung • Selbstwirksamkeit • Lernen des Einschätzens des eigenen Verhaltens hinsichtlich sozialer Interaktion

Tab. 2: Ziele eines Mobbingpräventionsprogrammes im Vergleich zu den Effekten eines anwesenden Hundes beziehungsweise eines aktiv eingesetzten Hundes – Persönliche Ebene

Auch auf persönlicher Ebene (Tabelle 3) werden die sozialen Kompetenzen, die im Rahmen einer Mobbingprävention erreicht werden sollen (Wallner, 2018), durch einen anwesenden Hund oder einen aktiv eingesetzten Hund unterstützt (Mutschler & Wohlfarth, 2016).

Auf der Klassenebene zeigt sich deutlich, dass die Ziele der Mobbingprävention bereits durch einen anwesenden Hund erreicht werden (siehe Tabelle 4). Es werden sogar deutlich mehr Effekte für die Schaffung von lernförderlichen Strukturen durch

einen anwesenden Hund erreicht als nur jene, die im Rahmen der Mobbingprävention betrachtet werden. Der aktive Einsatz eines Hundes bringt noch mehr positive Auswirkungen auf das Klassenklima und die lernförderlichen Strukturen mit sich wie in Tabelle 4 zu sehen.

5. Resümee

Mit der Berücksichtigung der oben genannten Ziele und Rahmenbedingungen ist es möglich, mit der

Persönliche Ebene		
Stärkung sozialer Kompetenzen		
Ziele Mobbingprävention	Effekte Anwesenheit Hund	Effekte aktiver Einsatz Hund
<ul style="list-style-type: none"> • Stärkung von prosozialen Einstellungen • Stärkung der Empathie • Stärkung von Kommunikation und Interaktion 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbessern der zwischenmenschlichen Interaktion • Fördert soziale Fertigkeiten • Stärken prosozialer Fähigkeiten • Fördert empathische Entwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> • Hund als Verhaltensmodell • Fördern der Kommunikation

Tab. 3: Ziele eines Mobbingpräventionsprogrammes im Vergleich zu den Effekten eines anwesenden Hundes beziehungsweise eines aktiv eingesetzten Hundes bezüglich der Stärkung sozialer Kompetenzen auf persönlicher Ebene

Klassenebene		
Schaffung von lernförderlichen Strukturen		
Ziele Mobbingprävention	Effekte Anwesenheit Hund	Effekte aktiver Einsatz Hund
<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau von Beziehungen • Stärkung des Klassenklimas • Wohltuende Konfliktkultur • Kultur der Vereinbarung • Kultur der Wertschätzung • Stärkung des Verantwortungsbewusstseins • Kultur der Zusammenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Öffnen für neue Lernerfahrungen • Lernen wird erleichtert • Aufbau vertrauensvollere Beziehungen • Verringern von Motivationsbarrieren • Stimmungsverbesserung • Beschleunigen von sozialen Interaktionen • Kann Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler_innen stärken • Schafft Atmosphäre von Wärme, Akzeptanz und Einfühlungsvermögen • Erhöhen der Lernleistungen • Weniger störendes Verhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Gefühl von Ruhe und Entspannung • Stimmungsverbesserung • Wahrnehmung und Interpretation von Belastungen kann sich verändern • Stärkung Zusammengehörigkeitsgefühl

Tab. 4: Ziele eines Mobbingpräventionsprogrammes im Vergleich zu den Effekten eines anwesenden Hundes beziehungsweise eines aktiv eingesetzten Hundes auf Klassenebene bezüglich der Schaffung von lernförderlichen Strukturen

Durchführung von altersadäquaten Mobbingpräventionsprogrammen besonders in der Primarstufe große Erfolge zu erzielen. Ebenso konnte gezeigt werden, dass sich der Schulhundeeinsatz in besonderem Maße für ein Mobbingpräventionsprogramm eignet.

Jedoch kommt es immer auf die individuelle Situation der Schule an. Es gibt sehr viele Faktoren, die Einfluss auf den Aufbau und den Ablauf des Programms nehmen. Deshalb ist es wichtig, die aktuelle Situation genau zu analysieren und darauf basierend zu überlegen, welche Anpassungen an dem Aufbau und der Umsetzung von Nöten sind. Wie oben beschrieben gibt es verschiedene Ziele in der Mobbingprävention. Diese können erreicht werden, indem bestimmte Kompetenzen geschult werden. Jede Klasse hat eine andere Ausgangslage und bringt schon individuelle und soziale Kompetenzen mit. Es muss also an denjenigen gearbeitet werden, die noch nicht so ausgeprägt oder vielleicht auch gar nicht vorhanden sind. Es kann hierbei zwischen der Haltung- und Handlungsebene unterschieden werden. In der Haltungsebene wird der Rahmen geschaffen, aktiv mit Methoden und Übungen und somit auf der Handlungsebene zu arbeiten. In diesem Artikel wurde vorerst der Fokus auf die Haltungsebene gelegt, da diese die Grundvoraussetzung

für die Arbeit in der Mobbingprävention bildet. Die Lehrkraft sollte also in der Lage sein, die Bedürfnisse der Kinder zu erkennen und anhand davon Übungen zu wählen und diese mit den Kindern und dem Hund umzusetzen. Das Gleiche gilt für die Ausweitung der Mobbingprävention auf die ganze Schule. Die Lehrkräfte müssen das nötige Know-how besitzen und je nach Wissensstand Fortbildungen besuchen. Auch der Hund darf nicht außenvor gelassen werden. So liegt es an den Hundebesitzer_innen selbst wie der Hund eingesetzt werden kann und welche Übungen gemacht werden können. Die Grenzen aller Beteiligten, auch die Grenzen des Hundes, sollten in dem ganzen Prozess nicht überschritten werden.

Die Kombination der Mobbingprävention mit Schulhund birgt ein sehr großes Potenzial und kann eine Bereicherung für die ganze Schule sein, wenn die Struktur des Programms verantwortungsvoll und bedacht umgesetzt wird. Es ist geplant, dem Schulhund in der Mobbingprävention weitere Forschung zu widmen und ein Konzept eines Mobbingpräventionsprogramms mit Schulhund zu entwickeln, vorzustellen, durchzuführen sowie zu evaluieren.

Literaturverzeichnis

- Alsaker, F. D. (2017). Mutig gegen Mobbing: In Kindergarten und Schule (2., unveränderte Auflage). Hogrefe.
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., Vianen, R. van, & Hulst, M. van der. (2017). Basisboek methoden en technieken: Kwantitatief praktijkgericht onderzoek op wetenschappelijke basis (6. Aufl.). Noordhoff Uitgevers.
- Beetz, A. (2015). Hunde im Schulalltag: Grundlagen und Praxis (3. überarbeitete Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Boeije, H. (2016). Analyseren in kwalitatief onderzoek denken en doen. Boom.
- Felder-Puig, R., & Teufl, L. (2020). Gewalt unter österreichischen Schülerinnen und Schülern. BMSGPK. <https://www.ifgp.at/cdscontent/load?contentid=10008.741256&version=1608016650>.
- Greiffenhagen, S., & Buck-Werner, O. (2012). Tiere als Therapie — Neue Wege in Erziehung und Heilung (3. Aufl.). Kynos Verlag.
- Haller, B., Gümüs, Z., Schuschnig, U., Jäger, C., Buchegger, B., Prochazka, E., Rothuber, G., Haller, P., Schröder, B., Wallner, F., & Secco, H. (2018). Mobbing an Schulen: Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing. BMBWF. https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/psychologische_gesundheitsfoerderung/Gewaltpraevention/leitfaden_mobbing.pdf.
- Hergovich, A., Monshi, B., Semmler, G., & Ziegelmayer, V. (2002). The effects of the presence of a dog in the classroom. *Anthrozoös*, 15(1), 37–50. <https://doi.org/10.2752/089279302786992775>.
- Hulshof, M. (2016). Lernen interviewen. Noordhoff Uitgevers.
- Jantzer, V. (2020, April 3). Persönliche Kommunikation [Skype].
- Leymann, H. (2009). Mobbing: Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann (Originalausg., 14. Aufl.). Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- McNicolas, J., & Collis, G. M. (2006). Animals as social supports: Insights for understanding animal-assisted therapy. In *Handbook on animal-assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice* (2. Aufl., S. 49–72). Academic Press.
- Melzer, W., & Schubarth, W. (2016). Gewalt in der Schule und die Gesundheit von Schülerinnen und Schülern. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 59(1), 66–72. <https://doi.org/10.1007/s00103-015-2270-y>.
- Mutschler, B., & Wohlfarth, R. (2016). Wirkfaktoren und Wirkungen tiergestützter Therapie. In *Praxis der hundegestützten Therapie Grundlagen und Anwendung* (S. 65–90). Ernst Reinhardt Verlag.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. *Psychology in the Schools*, 40(6), 699–700. <https://doi.org/10.1002/pits.10114>.
- Riebel, J. (2011). Mobbing an Schulen. In G. Deegener & W. Körner, *Gewalt und Aggression im Kindes- und Jugendalter: Ursachen, Formen, Interventionen* (S. 184–191). Beltz Verlag.
- Rud, A. G., & Beck, A. M. (2003). Companion animals in Indiana elementary schools. *Anthrozoös*, 16, 241–251.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T).
- SAM. (2015). Welke gevolgen heeft pesten? <https://www.sameninontwikkeling.nl/samen-onderzoeken/pesten/alles-over-pesten/8-welke-gevolgen-heeft-pesten>.
- Saunders, M., Lewis, P., Arnoldy, M., Smit, P., Smeets, I., & Saunders, M. (2019). Methoden en technieken van onderzoek (8. Aufl.). Pearson Benelux.
- Sawyer, J.-L., Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1795–1803.
- Schuck, S. E. B., Emmerson, N. A., Fine, A. H., & Lakes, K. D. (2015). Canine-Assisted Therapy for Children With ADHD: Preliminary Findings From The Positive Assertive Cooperative Kids Study. *Journal of Attention Disorders*, 19(2), 125–137. <https://doi.org/10.1177/1087054713502080>.

Secco, H. (2020, April 23). Persönliche Kommunikation [Skype].

Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J., & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?: Effects of Social and Emotional Intervention Programs. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. <https://doi.org/10.1002/pits.21641>.

Teutsch, F., Hofmann, F., & Felder-Puig, R. (2015). Kontext und Praxis schulischer Gesundheitsförderung. Ergebnisse der österreichischen Schulleiter/innenbefragung 2014. Ludwig Boltzmann Institute. <https://www.give.or.at/gvwp/wp-content/uploads/Kontext-und-Praxis-schulischer-GF-1.pdf>.

Unterweger, K., Griebler, R., Ramelow, D., Hofmann, F., Griebler, U., Dür, W., & Felder-Puig, R. (2011). Rahmenbedingungen für schulische Gesundheitsförderung an Österreichs Schulen: Ergebnisse der Schulleiter/innenbefragung 2010. Ludwig Boltzmann Institute. <https://www.give.or.at/gvwp/wp-content/uploads/LBIHPR-Rahmenbedingungen-f%C3%BCr-GF-an-Schulen.pdf>.

Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H., & Schubarth, W. (2016). *Mobbing an Schulen: Erkennen - handeln - vorbeugen* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.

Wallner, F. (2018). *Mobbingprävention im Lebensraum Schule*.

Wallner, F. (2020, April 28). Persönliche Kommunikation [Skype].

Wohlfarth, R. (2018). Qualitätsstandards als Rahmenbedingungen. In A. Beetz, M. Riedel, & R. Wohlfarth (Hrsg.), *Tiergestützte Interventionen: Handbuch für die Aus- und Weiterbildung* (S. 53–66). Ernst Reinhardt Verlag.

Zasloff, R. L., Hart, L. A., & DeArmond, H. (1999). Animals in elementary school education in California. *Journal of Applied Animal Welfare Science*, 2, 347–357.

Zwenger-Balink, B. (2020, April 20). Persönliche Kommunikation [Skype].

Anhang I

Interviewte Expert_Innen und Lehrpersonen:

Mobbingprävention:

- Florian Wallner (PH Burgenland)
- Brigitte Zwenger-Balink („Komm wir finden eine Lösung“-Mobbingpräventionsprogramm)
- Heidemaria Secco (Perspektiven)
- Vanessa Jantzer (Universitätsklinikum Heidelberg)

Schulhund:

- Christina Rath (Wartbergsschule)
- Nadine Hartzheim (Wartbergsschule)
- Barbara Winkler (PH Burgenland)
- Ulrike Schmid (Volkshochschule Götztis)

Andrea Böhme & Markus Neuhold

Sozialtrainings – Schulentwicklungsprozesse und Instrumente mit Mehrwert

Einblicke in die pädagogische Praxis von Prävention und Intervention am
Gymnasium Oberpullendorf

Der vorliegende Beitrag widmet sich den vielfältigen schulspezifischen Angeboten und Maßnahmen zur Förderung und Stärkung von Persönlichkeitsbildung wie auch der Sozial- und Selbstkompetenz der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium Oberpullendorf. Zunächst wird die kontinuierliche Arbeit an den Themen Gewaltprävention und soziale Kompetenzen im Zuge systematischer Schulentwicklung, die auf mehreren Ebenen erfolgt, beschrieben. Im Anschluss daran wird auf die sogenannten Sozialtrainings näher eingegangen, die eine zentrale und bedeutsame präventive Maßnahme am Schulstandort darstellen.

Einleitung

Zahlreiche Beispiele einer proaktiven Entwicklungsarbeit im Sinne einer planungsorientierten, systematischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung für den AHS-Schulstandort in Oberpullendorf könnten für die vergangenen Jahre aufgezählt werden. Unterstützt - für die allgemeinbildenden Schulen - durch die Qualitätsinitiative SQA (zukünftig „QMS – Qualitätsmanagement für Schulen“), ermöglicht durch eine strukturierte Vorgehensweise der Direktion sowie in weiterer Folge durch engagierte Pädagoginnen und Pädagogen, sind zahlreiche Entwicklungsprozesse und Entwicklungsprojekte am Gymnasium Oberpullendorf vorangetrieben und umgesetzt worden. Den Ergebnissen von angesehenen Studien zufolge nimmt die Schulleitung im Change-Management eine zentrale, federführende Rolle ein. (Vgl. Rolff 2010, 34ff) Dies trifft auch für die AHS Oberpullendorf zu, und wie internationale Forschungsergebnisse bestätigen, kommt der Schulleitung die Bedeutung und Rolle „als Schlüsselfaktor für die Qualität und Wirksamkeit von Schulen“ zu. (Huber 2011, 78) Nicht linear, sondern aufbauend auf mehrere Zyklen und mehrere Ebenen konnte sich am Schulstandort eine „Kultur der sozialen Kompetenz“ etablieren, deren

Herzstück für den Bereich der Gewaltprävention die Sozialtrainings darstellen.

Gewaltprävention und soziale Kompetenz als Themen systematischer Schulentwicklung

„Die Qualität einer Schule zeigt sich letztlich daran, ob und in welchem Maße die Schüler/innen Lernerfahrungen machen und Lernergebnisse erzielen, die ihnen erlauben, Identität und Selbstwertgefühl auszubilden und fachliche, überfachliche, soziale und persönliche Kompetenzen zur aktiven Teilhabe an der Gesellschaft in Beruf und Privatleben zu entwickeln.“ (Altrichter et al. 2016, 3) Im schulischen Qualitätsmanagement der vergangenen Jahre fand die eben dargelegte mögliche Beschreibung von Qualität für das System Schule häufig Berücksichtigung und der Artikel von Altrichter et al. (2016) gilt als kompaktes, den Schulstandorten dienliches Standardwerk zur Unterrichts- und Schulqualität. Die Definition soll allen zentralen Playern „Orientierung bei ihren Bemühungen um die Weiterentwicklung der Qualität von Schule und Unterricht bieten“ und insbesondere der Frage, worin Qualität von Schule und Unterricht bestehe, nachgehen. (Altrichter et al. 2016, 3) Bemerkenswert und

besonders erwähnenswert sind die angeführten Kompetenzen, die es bei der Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler insbesondere zu fördern und fordern gilt: Stärkung und Entwicklung von Identität und Selbstwertgefühl, soziale Kompetenzen, Persönlichkeitsbildung, Förderung gesellschaftlicher Partizipation, Demokratiebildung, Übernahme sozialer/gesellschaftlicher Verantwortung, soziales Engagement oder Reflexionskompetenz.

Der Bedeutung der Stärkung von persönlichkeitsbildenden sozialen Kompetenzen ist man sich selbstverständlich auch am Gymnasium Oberpuldorf bewusst, insofern als durch entsprechende Maßnahmen günstige Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für die Möglichkeit der Förderung dieser gesetzt werden. Diese besonderen Schulentwicklungsprozesse zur Etablierung einer „Kultur der sozialen Kompetenz“ sind in den Entwicklungsplänen verschriftlicht und aus diesen für die Mitglieder der Schulgemeinschaft zu entnehmen. Entwicklungspläne als zentrale Fundamente der Schulentwicklung haben in der Regel die besondere Funktion, als verbindliches, partizipatives Arbeitsinstrument für die ziel- und outputorientierte Umsetzung des Vorhabens sowie als Dokumentation der Rechenschaftslegung mit Orientierungscharakter dienlich zu sein. (Vgl. Radnitzky 2015, 9) Neben der Dokumentation der schulischen Ziele, Zielbilder und gesetzten Maßnahmen war es in den vergangenen Jahren zudem auch Schulkultur, Schuljahr für Schuljahr den verschriftlichten Entwicklungsplan im Rahmen von pädagogischen Konferenzen mit allen Pädagoginnen und Pädagogen, den jeweiligen Vertretungen der Eltern sowie Schülerinnen und Schülern zu besprechen. Aus den Entwicklungsplänen der letzten Jahre ist die mehrdimensionale Implementierung einer „Kultur der sozialen Kompetenz“, deren gezielte Etablierung begleitend Chancen im Bereich der präventiven Arbeit ermöglicht, abzuleiten. Dies insbesondere in der Durchsicht und Nachlese des so genannten „freien Themas“, und zwar insofern, als nach Vorgabe des Bildungsministeriums alle allgemeinbildenden Schulen je nach Interessenslage und Schwerpunktsetzungen ein Thema der Wahl – jedenfalls mit Bezug zur Rahmenzielvorgabe des Bildungsministeriums – zu wählen und als einen zentralen Part

im jeweiligen Schulentwicklungsplan zu integrieren haben. Nicht zuletzt aufgrund dieser Vorgabe boten sich hier ausreichend Raum und Möglichkeit, um die schulischen Schwerpunktthemen in der Förderung erwähnter Sozialkompetenzen – zunächst in kleinen Schritten, fortan in umfassenderer Form – für die Schulentwicklung bestimmen zu können.

Abseits der klassischen bildungspolitischen AHS-Reformvorhaben als integrale Bestandteile der vergangenen Entwicklungspläne fanden u.a. nachfolgend angeführte Themenbereiche als schulinterne Schwerpunktziele massive Berücksichtigung, engagierte Beteiligung und breite Beachtung:

- 1) Erfolgreiche Implementierung der Peer-Mediation als Mittel zur Klärung und verstärkter „Selbstlösung“ von Konflikten unter Schülerinnen und Schülern, verbunden mit dem Nebeneffekt einer breiten Befähigung für Toleranz und Verständnis füreinander.
- 2) Erarbeitung und Realisierung von Konzepten für einen gelungenen Schulstart im Rahmen neuformierter Klassengemeinschaften sowie die Bereitstellung von „Buddys“ für die Heranwachsenden der 1. Klassen („Buddy-System“).
- 3) Realisierung des Study-Buddy-Projekts für alle Schulstufen. Eine weitere Peer-Maßnahme, zwar primär als Lernunterstützung durch Gleichaltrige, jedoch sekundär auch als soziale, persönlichkeitsbildende Erfahrungen für alle Beteiligten.
- 4) Durchführung von pädagogischen Tagen samt Einholung fachkundiger Unterstützung zu einschlägigen Themen.
- 5) Personalentwicklung in der kollegialen Ermöglichung von Teilnahmen an umfassenden Ausbildungsprogrammen, im Sinne der Nachhaltigkeit sowie praxisorientierter Umsetzung am Schulstandort.
- 6) Realisierung umfassender Präventions- und Interventionsmaßnahmen in Bezug auf (Cyber-) Mobbing. Im Schuljahr 2016/17 wurde in einem Mehrebenenprozess die Beteiligung aller Pädagoginnen und Pädagogen, insgesamt 444 Schülerinnen und Schüler sowie 350 Erziehungsberechtigten erreicht.

- 7) Partizipative Erarbeitung der Verhaltensvereinbarungen sowie der Hausordnung für die Schule durch die Mitglieder der Schulgemeinschaft zwecks Gewährleistung einer hohen Akzeptanz.
- 8) Intensive Nutzung von Instrumenten und Methoden zu Evaluation und Feedback.
- 9) Alljährliche Durchführung von Sozialtrainings mit vielversprechenden gewaltpräventiven Chancen in allen ersten und fünften Klassen sowie im Bedarfsfall in allen Klassen mit aktuellen Konfliktsituationen.

Das hier angeführte Maßnahmenpaket zur Etablierung einer „Kultur der sozialen Kompetenz“ soll Schülerinnen und Schüler unterstützend dazu befähigen, bedeutende Schlüsselqualifikationen wie Sozial- und Selbstkompetenz in der gegenwärtigen Lebens- und Arbeitswelt zu erwerben. Die schulische Schwerpunktsetzung soll auch einen wesentlichen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung in der Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt leisten. In Anlehnung an das vom Bildungsministerium definierte zentrale Ziel – nämlich der bildungspolitischen „Bedeutung von demokratischer Mitbestimmung und Mitgestaltung“ - für das österreichische Schulsystem trägt und fördert das Gymnasium Oberpullendorf diese „soziale“ Grund- und Wertehaltung. (BMBWF 2021) Schülerinnen und Schüler sollen sich am Gymnasium Oberpullendorf proaktiv in die Gemeinschaft einbringen, Inklusions- statt Exklusionserfahrungen erleben, an den an sie gestellten Anforderungen wachsen und sich bewusst Verhaltensregeln im Umgang miteinander aneignen. In besonderen Settings mit Schülerinnen und Schülern – wie beispielsweise den Sozialtrainings – werden nicht nur Empathie, Teamgedanke, Konfliktlösungskompetenz bzw. Kooperationsfähigkeit, sondern auch das Selbstwertgefühl und die Reflexionsfähigkeit der jungen Heranwachsenden gestärkt. Die getroffenen Maßnahmen bringen zahlreiche erfreuliche Begleiterscheinungen mit sich, insofern als die „Kultur der sozialen Kompetenz“ beispielsweise eine optimistische Grundhaltung in der Wertschätzung und den Umgangsformen miteinander, erkennbare Veränderungen im Klassen- und Schulklima wie auch konstruktiver Umgang mit herausfordernden Situationen ermöglicht. Besonders erwähnenswert ist auch der Einfluss einer

positiv konnotierten Lernumgebung auf das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler.

In weiterer Folge wird nun das Sozialtraining in den Mittelpunkt gestellt. Für die nachfolgende Darstellung des erfolgsversprechenden Maßnahmenprojekts zur Gewaltprävention und Intervention am Schulstandort wird ein bewusst sehr persönlicher Zugang und Blickwinkel aus Sicht der leitenden Pädagogin der Sozialtrainings gewählt - frei nach einem zentralen Grundsatz der Sozialtrainings, dass ohne persönliche und emotionale Betroffenheit keine nachhaltige Verhaltensänderung möglich ist.

Sozialtraining – ein Erfahrungsbericht von Andrea Böhme

Wie kam es zu den Sozialtrainings?

Im Zusammenhang mit meiner Tätigkeit als Schülerberaterin wurde mir bewusst, dass Mobbing ein nicht zu unterschätzendes Phänomen an Schulen ist. Ich fühlte mich aber nicht kompetent genug, die in diesem Zusammenhang auftauchenden Probleme für alle Beteiligten zufriedenstellend bearbeiten zu können. Im Schuljahr 2016/17 startete, dank des Engagements von Direktorin Helga Fabsits, eine umfassende Präventions- und Interventions-Maßnahme gegen (Cyber)-Mobbing am BG/BRG/BORG Oberpullendorf. Der Schwerpunkt der Präventivmaßnahmen lag auf der Mobbingprävention und wenn nötig Intervention. Unterstützung holten wir uns damals von Herrn Günther Ebenschweiger, der mir von der Ausbildung zum Sozialtrainer erzählte. Dieses Konzept „Freiburger Sozialtraining und Systemische Mobbingintervention“ hat mich sehr begeistert, sodass ich mich spontan entschloss, mit ihm gemeinsam diese Ausbildung zu beginnen. Im Rahmen des Mehr-Ebenen-Programms Konflikt-KULTUR absolvierten wir schließlich eine zehntägige Ausbildung in Stuttgart. Konflikt-KULTUR ist ein Fortbildungs- und Präventionsprogramm für alle Schulformen von der Grund- bis zur Berufsschule. Ziel ist eine nachhaltige Schulentwicklung, die zu einer Verbesserung des Klassenklimas beiträgt und alle Beteiligten mit einbezieht. Das Programm wurde seit 1997 an zahlreichen

Schulen und Einrichtungen in Deutschland und in der Schweiz nachhaltig implementiert. Näheres dazu ist auf der Homepage des Landesnetzwerkes Konflikt-KULTUR (<https://konflikt-kultur.de/konzept.html>) zu finden.

Was bewirkt das Sozialtraining?

Das Sozialtraining stärkt die Entwicklung von Identität und das Selbstwertgefühl, es fördert soziale Kompetenzen und bildet die Persönlichkeit. Es dient der gesellschaftlichen Partizipation und der Bildung demokratischer Haltungen und forciert dadurch die Übernahme sozialer und gesellschaftlicher Verantwortung, das soziale Engagement und die Reflexionskompetenz. Diese Wirkung beginnt sich bereits während eines Trainings zu entfalten. Das durfte ich in der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern immer wieder erleben. (Vgl. Grüner und Hilt 2019, 6)

Zur Wirkung des Sozialtrainings sei beispielsweise auf eine umfassende Vergleichsevaluation am BRGOP hingewiesen. Sowohl 2016 als auch 2018 wurde eine Umfrage zur Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler am BRGOP durchgeführt. Dabei hat sich gezeigt, dass im Jahr 2016 (vor der Mobbingprävention und den Sozialtrainings) im Vergleich zum Jahr 2018 (mit Sozialtrainings) die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler mit dem Klassen- bzw. Schulklima von 4% auf 21% gestiegen ist. Diese Ergebnisse bestätigen auch die subjektive Wahrnehmung vieler Lehrerinnen und Lehrer unserer Schule. Das ermutigt uns, unsere Arbeit in diesem Bereich fortzusetzen. Das „Freiburger Sozialtraining und Systemische Mobbingintervention“ wurde in einer randomisierten Kontrollstudie wissenschaftlich evaluiert. (Vgl. Grüner und Hilt 2019, 5)

Welche Idee von Schule steckt hinter der Idee des Sozialtrainings?

„Schüler leben in der Schule in einem Zwangskontext. Schule ist verpflichtend. Unterrichtsbeginn und das Unterrichtsende sind vorgeschrieben. Der

Stundenplan ist vorgeschrieben. Man kann sich weder Lehrer noch Mitschüler aussuchen. Die Unterrichtsinhalte sind vorgeschrieben. Doch während sich die „guten“ Schüler mit der Anerkennung für ihre Leistungen hinwegrösten können, fehlt den anderen diese Möglichkeit. (...) Wer die Augen vor dieser Wirklichkeit verschließt und glaubt, dass alle Kinder gerne in die Schule gehen und sich netten Lehrern gegenüber auch nett verhalten, kann nicht effektiv unterrichten.“ (Grüner, Hilt et al. 2018, 11f)

So beschreibt es das Autorenteam Grüner, Hilt und Tilp in seinem Werk „Bei Stopp ist Schluss“ (2018). Ich möchte ergänzen: Wir können auch die Augen vor der Wirklichkeit verschließen und glauben, dass sich alle Kinder „netten“ Mitschülern und Mitschülerinnen gegenüber „nett“ verhalten. Selbst dann stellen sich folgende Fragen: Wer (in der Klasse/Gruppe) definiert „nett“ und wie? Was ist mit den Schülern und Schülerinnen, die nicht „nett“ sind? Welche Auswirkungen und Zusammenhänge gilt es da zu berücksichtigen? Wie regulieren sich Gruppen?

Beim Sozialtraining zeigt sich ein entsprechendes Bild. Wenn es mir gelingt, dass die Schüler und Schülerinnen eine vertrauensvolle Beziehung zu mir herstellen können und ich einen sicheren Rahmen für das Training vermitteln kann, dann bin ich jedes Mal berührt von den Ängsten, der berichteten Gewalt, der Sprachlosigkeit, den kleinen und größeren Problemen, den unterschiedlichen Perspektiven und Wahrnehmungen und den Konflikten zwischen den Schülerinnen und Schülern, die sie offen schildern.

Wenn sich durch das Sozialtraining herausstellt, dass es in dieser bestimmten Schulklasse zu Mobbing kommt, bin ich jedes Mal erschüttert, wenn die Opfer erzählen, was sie erleiden bzw. erlitten haben. Sie erzählen von Kränkungen verbaler Art, da ist von „Schweinsauge“, „fette Sau“, „Streber“, Namen verunglimpfen, Eltern des betroffenen Schülers/der Schülerin beleidigen, Spottlieder dichten und gemeinschaftlich singen, über handfeste physische Gewalt, wie den Schüler/die Schülerin aus der Klasse aussperren, misshandeln, mit nassen Handtüchern schlagen, Hose herunterziehen bis zur

Sachbeschädigung, wie die persönlichen Dinge in den Mistkübel werfen, verstecken, entwenden oder kaputt machen, alles dabei.

Nicht jedes Sozialtraining führt zu einer Mobbingintervention. Im Schuljahr 2019/20 habe ich am Gymnasium Oberpullendorf sechs Sozialtrainings durchgeführt, zweimal kam es zu einer Mobbingintervention.

Was passiert beim Sozialtraining?

Im Rahmen des Sozialtrainings bzw. der systemischen Mobbingintervention arbeite ich an zwei aufeinander folgenden Vormittagen mit der gesamten Klasse, dem Klassenvorstand und ggf. weiteren beteiligten Lehrkräften. Ich folge dabei dem Konzept von Thomas Grüner und Franz Hilt: Freiburger Sozialtraining und systemische Mobbingintervention. (Vgl. Grüner und Hilt 2019)

Beim Sozialtraining werden die Kommunikation, der Umgang miteinander und die Konflikte zwischen Schülerinnen und Schülern angesprochen. Konflikte werden geordnet (Mobbing/andere Konflikte) und entsprechend bearbeitet. Beispielhafte Aussagen und Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern werden hinsichtlich ihrer Auswirkung auf die Klassengemeinschaft reflektiert. Ziel ist es immer, die Gemeinschaft zu stärken.

In einer Schulklasse stellt sich nicht die Frage, ob, sondern wie kommuniziert wird, wertschätzend oder abwertend, mitfühlend oder voller Schuldzuweisungen, demokratisch oder hierarchisch dominant.

Begründen Schüler und Schülerinnen ihren erhöhten Status auf der Herabwürdigung anderer oder werden alle als gleichwertig respektiert?

Wie geht die Gemeinschaft mit Verschiedenartigkeit um, wie kommt die Gemeinschaft zu Entscheidungen? Beherrschen Angst und Rückzug oder Offenheit, Engagement und Zivilcourage das Klassenklima?

Auf all diese Fragen hat jede Klasse bereits Antworten und agiert im Sinne dieser spezifisch gefundenen Antworten. Aufgabe des Sozialtrainings ist es, diese Antworten der Klasse/Gruppe bewusst zu machen, sie zu reflektieren und im Sinne von Fairness, Ehrlichkeit und Gleichberechtigung, auf Basis der Menschenrechte, wenn nötig, zu hinterfragen und zu verändern.

Zu Beginn eines Sozialtrainings arbeite ich mit Zielen und Bedürfnissen von Schülern und Schülerinnen, indem ich sie frage, warum sie in die Schule gehen, was sie wollen und was sie brauchen, um ihre Ziele im Raum Schule zu erreichen. Zusammengefasst ist das Ergebnis immer sehr ähnlich. Schülerinnen und Schüler wünschen sich: in Frieden zu leben, Erfolg im Leben zu haben und dafür in Ruhe arbeiten zu können.

Es geht also darum, Kindern und Jugendlichen Werte und Arbeitshaltungen zu vermitteln sowie eine konstruktive Arbeitsatmosphäre und die Grundbedingungen für effektives Lernen zu schaffen. Wenn sie dabei an ihre Grenzen stoßen, dann sollen sie erfahren, wo und wie sie sich Hilfe holen können. Für die Klasse ist hier die Unterscheidung zwischen Hilfe holen und „petzen“ enorm wichtig. Schlussfolgern darf man - je besser das Klassenklima, desto besser das Lernklima und Lernergebnis.

Wie erleben Schülerinnen und Schüler das Sozialtraining? Was nehmen sie mit?

Folgende Aussagen stammen von Schülerinnen und Schülern, die ich ungefähr drei Monate nach einem durchgeführten Sozialtraining spontan gebeten habe, in einem Satz zusammenzufassen, was ihnen vom Sozialtraining im Gedächtnis geblieben ist. Ich habe mich für die angeführten Aussagen entschieden, weil sie die beim Sozialtraining eingeübten Haltungen und Fähigkeiten widerspiegeln. Ich zitiere nachstehend jeweils eine Aussage eines Schülers bzw. einer Schülerin und stelle die angeeignete Haltung oder Fähigkeit daneben.

- „Aus dem Sozialtraining habe ich gelernt, dass man nicht Schimpfwörter benutzen oder ande-

re Leute vermöbeln soll. Und dass man viel Selbstkontrolle haben muss. Mir hat es sehr gefallen.“ (J., Respekt, Selbstkontrolle)

- „Ich habe vom Sozialtraining viel gelernt und weiß jetzt, wie ich auf unangenehme Aussagen reagieren muss.“ (M., Ehrlichkeit, Respekt)
- „Mit dem Sozialtraining ist mir bewusst geworden, dass nicht jedes Kind das Gleiche mag.“ (J., Mitgefühl)
- „Ich will jetzt keine Namen nennen, aber mir ist aufgefallen, dass die, die oft geärgert wurden, sich über das Sozialtraining freuten und die Rüpel es doof fanden.“ (M., Verhalten beschreiben, keine Schuldzuweisungen/keine Namen)
- „Ich habe mir vom Sozialtraining mitgenommen, dass, wenn man zu jemandem etwas Schlimmes sagt, man darüber nachdenken soll, wie sich der Betroffene dann fühlt.“ (S., Mitgefühl, Perspektivenwechsel)

Was lernen Schülerinnen und Schüler beim Sozialtraining?

Ein Ziel im Sozialtraining ist, neben anderen, die Perspektive wechseln zu können. Deshalb folgt im Anschluss meine Sicht auf die Lehr- und Lernziele.

Schüler und Schülerinnen lernen bzw. proben im Sozialtraining ehrlich zu sein, die eigene Meinung offen zu äußern und die Meinungen anderer zu respektieren. Wir entwickeln dabei gemeinsam soziale Spielregeln für das Zusammenleben und trainieren die gegenseitige Unterstützung bei der Einhaltung dieser Regeln. Wir bauen problematische Verhaltensweisen unter Mithilfe der Klasse oder Gruppe in kleinen, realistischen und überprüfbaren Schritten ab.

Wir thematisieren Mitgefühl und reflektieren, beschreiben und kritisieren konstruktiv unsoziales Verhalten von Gruppenmitgliedern. Wir üben im Sozialtraining prosoziales Verhalten anzuerkennen. (Vgl. Grüner und Hilt 2019, 6)

Wir können immer wieder erleben, was passiert, wenn Mitgefühl die Oberhand gewinnt. Ich denke, dass diese spürbare Betroffenheit ein Grund für

mich ist, diese Arbeit zu tun. Denn es gibt durchaus Widerstände. Die Wirksamkeit der Methode steht in Wechselwirkung zur Akzeptanz aller Mitbetroffenen - Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen, Eltern und Schulleitung.

Zur Bedeutung des Mitgefühls schreibt der Psychoanalytiker Arno Gruen in seinem Buch „Dem Leben entfremdet – Warum wir wieder lernen müssen zu empfinden“:

„Wir glauben, unser Denken sei realistisch, wenn es von Mitgefühl befreit ist, von der Fähigkeit, Schmerz zu teilen, Leid zu verstehen, und vom Gefühl der Verbundenheit mit allen Lebewesen. Denken wir aber ohne Mitgefühl, dann leben wir in einer Scheinwelt aus Abstraktionen, die Kampf und Konkurrenz zu den Triebkräften unserer Existenz machen. In dieser Welt dominiert die Gewalt. In ihr kann nur überleben, wer andere unterwirft oder vernichtet.“ (Gruen 2014, 11)

Hier schließt sich für mich der Kreis, wenn es um Gewaltprävention geht. Denn wir alle kennen und erleben Gewalt in ihren vielfältigen Formen. Wenn wir es aber schaffen, Leid in all seinen Formen besser zu verstehen, Schmerz (mit)zu teilen und an der Verbundenheit untereinander zu arbeiten, dann setzen wir der Gewalt eine Grenze. Sozialtraining kann das – gleichzeitig ist es kein Allheilmittel.

Was zum Schluss noch wichtig ist!

Zur abschließenden Veranschaulichung der Problematik ein Beispiel aus meinen Aufzeichnungen:

„Die Mutter eines Jungen hatte angerufen, weil sie dachte, ihr Sohn werde gemobbt. Der Klassenvorstand konnte sich das nicht vorstellen. Genau diesen Buben hielt er für einen aufmüpfigen, schwierigen Schüler, der ständig Konflikte provoziere. Von der Mehrheit der Lehrenden gab es die Rückmeldung, dass die Klasse sehr unruhig sei.“

Bei der Durchführung des Sozialtrainings mit dieser Klasse stellte sich heraus, dass sich die Mobbing-situation in der Manifestationsphase befand.

„Mobbing, das systematisch wiederholte Schikanieren von Einzelnen, tritt vor allem in Zwangsgemeinschaften auf, aus denen Kinder und Jugendliche nicht so einfach ‚fliehen‘ können, z. B. in Ausbildungseinrichtungen, Heimen, Horten und der Schule.“ (Grüner und Hilt 2019, 5)

Methoden, die sich bei Konflikten zwischen Einzelnen bewährt haben, bewirken in Mobbingfällen häufig eine Eskalation. Da Mobbing ein gruppendynamisches Problem ist, das nicht nur Täter und Opfer, sondern alle Schüler und Schülerinnen einer Gruppe/Schulklasse betrifft, muss die Intervention auch auf der Gruppen-/Klassenebene ansetzen und die gesamte Gruppe/Klasse einbeziehen. Mobbing ist ein Gruppenphänomen und kann nur durch eine systemische Intervention gelöst werden. Mobbing kann nicht mit einem üblichen Streit verglichen werden. Mobbing unterscheidet sich in seiner Dynamik und Brisanz erheblich von anderen Konflikten. Wer bewährte Formen der Konfliktklärung und Konfliktlösung einfach auf Mobbing überträgt, gerät in Fallstricke, die das Leiden der Betroffenen vielfach erhöhen und Lösungen erschweren und verhindern können. (Vgl. Grüner und Hilt 2011, 89ff) Wie bereits erwähnt, führt nicht jedes Sozialtraining zu einer Mobbingintervention. Wenn jedoch Mobbing vorliegt, wird es durch das Training identifiziert und muss bearbeitet und durch eine systemische Intervention gelöst werden.

Von einer Mobbingintervention ohne entsprechende Ausbildung ist nach meinem Verständnis dringend abzuraten, und es hat auch nichts mit dem Setting einer Mediation zu tun.

„Die Erfolgsaussichten einer Mobbingintervention werden geschmälert, wenn im Vorfeld unprofessionell agiert wird. Es besteht die Gefahr einer Verschlimmerung, die Klasse kann durch wohlgemeinte pädagogische Maßnahmen von der Konsolidierungs- in die Manifestationsphase geführt werden, wodurch eine erfolgreiche Intervention erschwert oder sogar unmöglich wird.“ (Grüner, Hilt et al. 2011, 100)

Zum Sozialtraining gehören auch Nachtermine, die zur Stabilisierung des Erreichten mit der Gruppe/

Klasse durchgeführt werden müssen, und die Beratung der beteiligten Pädagogen/-innen. Es kann auch ein Elternabend angeboten werden. Zur Verhinderung und raschen Beendigung von Mobbing werden gemeinsam mit der Schulleitung strukturelle Maßnahmen eines Mehr-Ebenen-Ansatzes besprochen, die auf der Ebene des Einzelnen, der Gruppe/Klasse und des Gesamtsystems ansetzen. Zum Sozialtraining bzw. der systemischen Mobbingintervention kann auch eine Fortbildung für das Kollegium durchgeführt werden.

Ausblick

Schulentwicklung ist kein Projekt, sondern ein planungsorientierter, strukturierter, mittel- und langfristiger Prozess, der keinen Abschluss findet, sondern die Schule für alle Mitglieder der Schulgemeinschaft fortlaufend positiv gestaltet. Am Schulstandort gilt es, bestmögliche Lern- und Lehrbedingungen für alle Beteiligten – unterstützt durch besondere Schulentwicklungsprozesse - zu ermöglichen. Das bereits im Artikel dargelegte Maßnahmenpaket zur Etablierung einer „Kultur der sozialen Kompetenz“ nimmt hier eine besondere Rolle ein. Im Bewusstsein der wichtigen Bedeutung der Stärkung der Persönlichkeitsbildung bzw. sozialen Kompetenz und des Prozesscharakters von Schulentwicklung wurde in den letzten Monaten nun ein neuer Schulzweig für die Oberstufe mit innovativen Unterrichtsfächern abseits des Mainstreams entwickelt. Ab dem kommenden Schuljahr 2021/22 wird dieser erstmals starten und einen (weiteren) glänzenden Mosaikstein im schulischen Gesamtkonzept darstellen. Pioniergeist und persönliche Engagements ermöglichen besondere Chancen einer erfolgsversprechenden Gewaltprävention am Gymnasium Oberpullendorf.

Quellenverzeichnis

Altrichter Herbert, Helm Christoph, Kanape-Willingshofer Anna (2016). Unterrichts- und Schulqualität. Quelle: https://www.sqa.at/pluginfile.php/988/coursecat/description/qualitaet_von_unterricht_und_schule.pdf. Letzter Zugriff: 06.01.2021.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). Das österreichische Schulsystem. Quelle: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem.html>. Letzter Zugriff: 07.01.2021.

Gruen, Arno (2014). Dem Leben entfremdet – Warum wir wieder lernen müssen zu empfinden. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Grüner Thomas, Hilt Franz et al. (2011). Systemische Mobbingprävention und Mobbingintervention. In: Huber Anne (Hrsg.). Anti-Mobbing-Strategien für die Schule. Praxisratgeber zur erfolgreichen und nachhaltigen Intervention, Köln: Wolters Kluwer. S. 89-106.

Grüner Thomas, Hilt Franz et al. (2018). „Bei STOPP ist Schluss!“ Werte und Regeln vermitteln. 14. aktualisierte Auflage. Hamburg: AOL-Verlag.

Grüner Thomas, Hilt Franz (2019). Freiburger Sozialtraining und systemische Mobbingintervention. Freiburg: AGJ-Verlag, E-Book, ISBN 978-3-9821351-0-6.

Huber Stephan Gerhard (2011). Die Rolle von Schulleitung und Schulaufsicht in der Schulentwicklung. In: Altrichter Herbert, Helm Christoph (Hrsg.). Akteure und Instrumente der Schulentwicklung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren S. 75-88.

Landesnetzwerk Konflikt-KULTUR. Information, Beratung und Fortbildung für Schule und Jugendhilfe. Quelle: <https://konflikt-kultur.de/konzept.html>. Letzter Zugriff: 07.02.2021.

Radnitzky, Edwin (2015). SQA – ein Generationenprojekt. In: Erziehung & Unterricht. SQA – Schulqualität Allgemeinbildung. Heft 1-2 2015. Wien: ÖBV, S. 8-11.

Rolff, Hans-Günter (2010). Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl Thorsten, Helsper Werner, Holtappels Heinz Günter, Schelle Carla (Hrsg.). Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschung – Praxis, Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

Autor_innenverzeichnis

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Andrea Böhme

ist Lehrende am Gymnasium Oberpullendorf (Philosophie, Psychologie, kath. Religion, Ethik), Landesargeleiterin im Fach Psychologie und Philosophie, Schülerberaterin, ausgebildete Sozialtrainerin, Peer Coach im Bereich Peer Mediation und Psychotherapeutin in Ausbildung.

andrea.boehme@gmx.at

Prof. Mag. Dr. Martin Hainz

ist Lehrender für den Fachbereich Germanistik an der PH Burgenland und ist u.a. im Rahmen von Projekten der Alexander von Humboldt-Stiftung (Bonn) sowie als Vorstandsmitglied der Rose Ausländer-Stiftung in Köln tätig.

martin.hainz@ph-burgenland.at

Anna Hofrichter BSc

hat in den Niederlanden "Tiermanagement" mit den Schwerpunkten "Tier und Betriebswesen" und "Tiergestützte Therapie" studiert. Neben dem Studium hat sie für ein Jahr einen Hund zum Assistenzhund ausgebildet. Zusammen mit Georg Neumann hat sie im Rahmen der Bachelorarbeit ein eigenes Mobbingpräventionsprogramm erstellt, in welchem ein Schulhund integriert ist.

anna.hofrichter@gmx.net

Margarethe Eva Koncki-Polt MA MA BEd

ist Pädagogin, Geragogin und EBIS-Beraterin. Sie arbeitete in der Schulversuchsabteilung im LSR f. NÖ, als SQA-Landeskoordinatorin der APS NÖ, war Direktorin an der NMS in Purkersdorf und ist derzeit Studierende der Soziologie an der Universität Wien.

pkop@aon.at

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Elisabeth Muik

arbeitet am Institut für Ausbildung und Praktische Studien und am Institut für Fortbildung und Beratung an der Pädagogischen Hochschule Burgenland.

elisabeth.muik@ph-burgenland.at

Prof. MMag. Dr. Markus Neuhold

ist Lehrender am Gymnasium Oberpullendorf, an der PH Burgenland und Mitarbeiter am Institut für Fortbildung und Beratung, AHS-Landeskoordinator für SQA und Politische Bildung sowie Landespersonalvertreter.

markus.neuhold@ph-burgenland.at

Georg Neumann BSc

hat in den Niederlanden "Tiermanagement" mit den Schwerpunkten "Tier und Betriebswesen" und "Tiergestützte Therapie" studiert. Zusammen mit Anna Hofrichter hat er im Rahmen der Bachelorarbeit ein eigenes Mobbingpräventionsprogramm erstellt, in welchem ein Schulhund integriert ist. Zurzeit studiert er soziale Arbeit an dem FH-Campus Wien.

georg.neumann@stud.fh-campuswien.ac.at

Prof. MMag. Dr. Lukas Pallitsch

ist Lehrender für den Fachbereich Germanistik an der PH Burgenland.

lukas.pallitsch@ph-burgenland.at

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Sabrina Schrammel

ist Lehrende an der PH Burgenland und Mitarbeiterin am Institut für Forschungsentwicklung und Multiprofessionalisierung.

sabrina.schrammel@ph-burgenland.at

Prof. MMag. Florian Wallner

ist organisationsbezogener Mobbing(präventions)berater und Mitarbeiter am Institut für Fortbildung und Beratung an der PH Burgenland.

florian.wallner@ph-burgenland.at

Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Barbara Winkler MA

ist Lehrgangsheiterin für den Hochschullehrgang für hundege-stützte Pädagogik in der Schule an der PH Burgenland, Mitarbeiterin des Kompetenzzentrums Bildung für nachhaltige Entwicklung und Professorin für Spanisch und Französisch an der HLW & BAfEP Sta. Christiana Frohsdorf.

barbara.winkler@ph-burgenland.at

0 phpublico

Heft 7 | April 2021

7 Pädagogische Hochschule Burgenland
Thomas-Alva-Edison-Straße 1
7000 Eisenstadt
www.ph-burgenland.at

ISBN: 978-3-85253-697-2

