



universität
wien

MASTERARBEIT/ MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit/ Title of the Master's Thesis

„Bullying in der Schule - Die Wahrnehmung und Handlungsstrategien der Lehrpersonen“

verfasst von/ submitted by

Teresa Keppel, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt/
degree programme code as it appears
on the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von/Supervisor:

Univ. Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig

Danksagung

Zuerst möchte ich mich an dieser Stelle bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Mein Dank gilt meiner Betreuerin Frau Uni. Doz. Mag. Dr. Tamara Katschnig für die vielen Ratschläge, Tipps und Hilfestellungen.

Ein besonderer Dank gilt meinen GegenleserInnen, die viel Zeit in die Korrektur meiner Arbeit investiert haben. Zahlreiche Komma-, Satzstellungs- und Rechtschreibfehler flogen dank ihrer Hilfe hinaus. Ein weiteres großes Danke, geht an die Lehrerinnen und Lehrer, die sich für die Durchführung der Interviews Zeit genommen haben.

Darüber hinaus möchte ich meinen Eltern danken, dass sie mir das studieren ermöglicht haben und mich immer herzlichst unterstützen.

Danken möchte ich außerdem meinen Geschwistern, FreundInnen, StudienkollegInnen und besonders meinen Partner Herwig, die mich mit viel Geduld, durch alle Höhen und Tiefen in der Studienzeit begleitet und moralisch unterstützt haben.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	8
1. Begriffsdefinition: Aggression und Gewalt	10
1.1. Aggression.....	10
1.2. Gewalt.....	13
1.3. Formen von Gewalt	13
1.4. Einflussfaktoren von gewalttätigem Verhalten in der Schule – soziologische Perspektive.....	16
1.4.1. Situation der Jugendlichen in der Schule	17
1.4.2. Ursachen für Gewalt: Mikro,- Meso,- Makroebene	18
1.5. Einflussfaktoren von gewalttätigen Verhalten in der Schule: entwicklungspsychologische Sichtweise.....	20
1.6. Gewaltphänomene in der Schule	23
1.7. Zusammenschau.....	25
2. Bullying: Begriffsdefinition	27
2.1. Abgrenzung von Bullying zu anderen Verhaltensphänomenen.....	29
2.2. Bullying-Handlungen	31
2.3. Zur Bullyingforschung	33
2.4. Aktueller Forschungsstand in Österreich.....	34
2.5. Bullying-TäterInnen	35
2.6. Bullying-Opfer	37
2.7. Bullying Opfer-TäterIn	38
2.8. Die Folgen von Bullying.....	40
2.8.1. Folgen für das Opfer	41
2.8.2. Folgen für die TäterInnen	42
2.9. Zusammenschau.....	42
3. Maßnahmen gegen Bullying.....	44
3.1. Maßnahmen auf Schulebene	45
3.2. Maßnahmen auf Klassenebene.....	47
3.3. Maßnahmen auf persönlicher Ebene	49
3.4. Programme und Ansprechpartner für LehrerInnen in Österreich	52

3.5. Zusammenschau.....	54
4. Probleme bei der Umsetzung der Maßnahmen und der Präventivarbeit..	55
4.1. Die Neue Mittelschule	56
4.2. Ausbildung der NMS LehrerInnen	58
4.3. Belastungen im Lehrerberuf	60
5. Methodisches Vorgehen.....	65
5.1. Forschungsfragen	65
5.2. Das Leitfadeninterview/Experteninterview	66
5.3. Auswertungsmethode.....	67
5.4. Information zu den InterviewpartnerInnen und Interviews.....	71
5.5. Zusammenarbeit mit den KollegInnen	74
5.5.2. Reflektierende Interpretation: Zusammenarbeit mit den KollegInnen.....	79
5.5.3. Typenbildung: Zusammenarbeit/ Kooperation mit KollegInnen.....	84
5.6. Haltung gegenüber dem Problem „Bullying“	85
5.6.1. Formulierende Interpretation: Haltung gegenüber Bullying	86
5.6.2. Reflektierende Interpretation: Haltung gegenüber Bullying	94
5.7. Zusammenfassung der Ergebnisse-soziogenetische Typenbildung	105
6. Resumée/Ausblick	108
Literatur.....	113
Anhang	119
Abstract	154
Lebenslauf	155

Einleitung

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit der Problematik „Gewalt an der Schule“. Dabei wird der Fokus auf das Phänomen „Bullying“ gelegt. Diese Thematik ist in den letzten Jahren in der Öffentlichkeit und in der Wissenschaft ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Diese Aufmerksamkeit ist gerechtfertigt, denn Bullying und Ausgrenzung in der Schule ist ein gravierendes gesellschaftliches Problem und kann für den Einzelnen (Opfer und Täter) Langzeitfolgen mit sich bringen. Außerdem beeinflussen Gewalttaten an Schulen das Schul- und Lernklima negativ, was sich wiederum auf die Entwicklung und Leistung der einzelnen SchülerInnen auswirken kann. Warum es zu Bullyingfällen an Schulen kommt, und wie Lehrpersonen damit umgehen, beziehungsweise, wie sie dieses Problem wahrnehmen und versuchen zu lösen, wird in dieser Arbeit in den Blick genommen.

Zunächst werden die Begriffe Gewalt und Aggression definiert und dessen Ursachen aus psychologischer und soziologischer Perspektive betrachtet. Danach wird darauf eingegangen, warum Gewalttaten und Aggressionen speziell im Jugendalter und in der Schule immer wieder zum Vorschein kommen. Weil häufig die Ursachen dafür in außerschulischen Bereichen vorzufinden sind und in die Schule hineingetragen werden, werden zusätzlich die Einflussfaktoren außerhalb der Schule thematisiert.

Anschließend wird der Begriff „Bullying“ ausführlich erklärt. Es wird beschrieben, in welchen Formen und Ausmaßen dieses Phänomen auftreten kann. Dabei werden typische Opfer- und TäterInnen-Profile erstellt und der Teufelskreis, in dem sich die beteiligten Personen befinden, erläutert. Eine Zusammenfassung der aktuellen Studien bezüglich Bullying soll diese Problematik an Schulen sowie die Auflistung der Folgen für Opfer und TäterInnen verdeutlichen.

Welche Präventions- und Interventionsmaßnahmen es bereits gibt, und welche an Schulen häufig angewandt werden, stellt Kapitel drei zusammengefasst dar. Es wird betont, wie wichtig die Rolle der Lehrpersonen in der Schule ist, und wie stark deren Handeln und Verhalten Einfluss auf das Schulklima hat, was sich wiederum auf das Verhalten der SchülerInnen auswirkt. Es soll dargestellt werden, wie sich die einzelnen Faktoren (Regeln, Kontrolle, Disziplin von SchülerInnen und LehrerInnen, Einstellung der Eltern) gegenseitig positiv und negativ beeinflussen.

Da die Arbeit der Lehrpersonen in der Institution Schule eine wichtige Rolle spielt, wenn es um das Herstellen eines angenehmen Schulklimas geht, oder es Disziplinschwierigkeiten gibt, die zu beseitigen sind, wird darauf eingegangen, warum es auch oft problematisch ist, all diese Präventionsmaßnahmen und Interventionsmaßnahmen umzusetzen. Da die Aufgaben im Lehrberuf sehr umfassend sind, fühlen LehrerInnen sich oft hoch belastet, was wiederum die Arbeit mit ProblemschülerInnen beeinträchtigen kann. Weiteres ist deren Haltung und Einstellung gegenüber den SchülerInnen ausschlaggebend für die Problemlösung.

Aus diesem Grund soll die Einstellung und Haltung sowie die Handlungsstrategien der LehrerInnen gegenüber Bullying in der Schule anhand von Leitfadeninterviews mit LehrerInnen aus Neuen Mittelschulen (NMS) erhoben werden. Ausgewählt wurde diese Schulform, weil in der NMS die meisten SchülerInnen zwischen 10 und 14 Jahre alt sind und in diesen Jahrgangsstufen die Zahl der Bullyingfälle am höchsten ist. Zu dieser Erkenntnis kam die Studie der HBSC, die 2015 erschienen ist. Ein weiterer Grund für diese Auswahl ist das Konzept der Neuen Mittel Schule, denn diese wirbt damit, die soziale Kompetenz zu fördern und Maßnahmen gegen Gewalt zu setzen. Durch die Auswertung mittels der dokumentarischen Methode soll aufgezeigt werden, wie Lehrerinnen und Lehrer an Neuen Mittelschulen mit diesem Problem umgehen und welche Bereiche verbessert werden sollten.

1. Begriffsdefinition: Aggression und Gewalt

Bevor auf das Thema, beziehungsweise auf die Gewaltform Bullying, näher eingegangen wird, werden die Begriffe Gewalt und Aggression näher betrachtet, weil diese Begriffe eine vielseitige Verwendung haben. Sie werden im Alltag anders gebraucht als in der Wissenschaft. Hinzu kommt, dass sie in vielen verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen auf unterschiedliche Art und Weise betrachtet und verwendet werden. Daher ist es wichtig, im Vorfeld zu konkretisieren, in welchem Kontext diese Begriffe in dieser Arbeit verwendet werden, weil Wörter erst im Kontext ihres Gebrauchs einen Sinn bekommen. (vgl. Streit 2010, S. 26) Zunächst wird ein Blick auf die Wortabstammung geworfen und dann auf deren Bedeutungsgeschichte. Außerdem werden einige verschiedene wissenschaftliche Perspektiven im Folgenden vorgestellt.

1.1. Aggression

Wenn über Gewalt gesprochen wird, fällt meist auch das Wort „Aggression“, was Angriff oder Überfall bedeutet. Es wird aus dem lateinischen *aggressio, aggredi* abgeleitet und bedeutet: auf jemanden oder etwas zugehen, losgehen, heran schreiten, angreifen, überfallen. Derjenige, der angreift, ist der Aggressor. Die Streitsucht, eine Gereiztheit, die Kriegsbereitschaft oder die Angriffslust beispielsweise, bezeichnen wir als Aggressivität. (vgl. Rath 2005, S.9) Das Adjektiv „aggressiv“ meint: herausfordernd, streitsüchtig, kriegslüstern, auf bewaffneten Angriff gerichtet. Die Aggression ist die gewalttätige Gewalt. Sie hat zum Ziel, einen störenden Reiz zu beseitigen. Sie ist also kein Affekt, sondern eine spezifische Aktion. Strafen, die beispielsweise von einem Staat an einen Gesetzesbrecher verhängt werden, gelten nicht als aggressiv, genauso wenig wie eine Verteidigung bei einem Angriff. Aggressiv ist die Attacke an sich. (vgl. ebd. S.10) Wenn in der Psychologie von Gewalt zwischen zwei oder mehreren Menschen die Rede ist, wird zuerst von Aggression gesprochen, welches als zielgerichtetes, schädigendes Verhalten gilt. Als Gewalt wird dieses Verhalten dann bezeichnet, wenn das Maß des zielgerichteten, schädigenden Verhaltens sozial nicht akzeptiert ist. Gewalt wird nicht auf körperliche Schädigungen reduziert, sondern auch das Gerüchte Verbreiten, Verleugnungen und üble Nachrede

gelten als gewalttätig, denn diese können die Integrität und das Selbstwertgefühl des betroffenen Individuums nachhaltig schädigen. (vgl. Kammler 2013, S. 22)

Nach Streit (2010) ist Aggression die Urform von Gewalt. „Aggression [...] beschreibt das konkret handelnde, tätliche Innerpsychische“ (S.30). Die Aggression ist eine Verhaltensweise, so wie Flucht und Erstarren, die jeder Mensch und auch jedes Tier in sich trägt. Sie wird gebraucht, um auf Reize von außen zu reagieren. Tiere reagieren automatisch und reflexartig. Der Mensch hingegen hat im Laufe seiner Entwicklung gelernt, diese Verhaltensweisen abzuwägen, indem er sie emotional und kognitiv bewertet. Wie ein Mensch einen Reiz von außen bewertet, ist unter anderem abhängig von der Situation, dem Ausmaß der Angst oder von der subjektiven Lerngeschichte. (vgl. ebd., S.31) Streit (2010) bezieht sich auch auf den Neurobiologen, Mediziner und Psychotherapeuten Joachim Bauer, der meint, „[...] Aggression ist, etwas provokant formuliert, ein Angstbewältigungsmechanismus, um der Angst vor körperlicher und/oder seelischer Verletzung bzw. vor Verlust von Beziehung zu begegnen“ (S.31). Diese Aggression lernt der Mensch durch die Erziehung und die Sozialisation zu kultivieren und zu zügeln, um keinen Schaden anzurichten. Auch wenn die Aggression phylogenetisch in uns angelegt ist, haben wir beispielsweise eine Hemmung zu töten und das Bedürfnis nach einer Selbsterhaltung- also die Erhaltung nach der eigenen Integrität. (vgl. ebd., S.32)

Wissenschaftler betrachten die Aggression nicht nur als etwas Angeborenes, mit dem der Mensch lernt umzugehen, sondern unterscheiden auch zwischen mehreren Formen von Aggressionen. Meistens wird unterschieden zwischen:

- *reaktive bzw. impulsive Aggression*: Ein reflexartiges Zuschlagen, wenn ein Insekt stechen will.
- *absichtsvolle, instrumentelle Aggression*: damit sind geplante aggressive Handlungen gemeint, um ein zugrunde liegendes Bedürfnis zu befriedigen (etwa nach Anerkennung, Zugehörigkeit, Wertschätzung usw.) Wenn jemand gemobbt wird, wehrt sich derjenige manchmal mit deutlichen Worten. (vgl. ebd., S. 32 ff)

Fröhlich-Gildhoff et al. (2006) haben die Ausdrucksformen von Aggressionen übersichtlich und präziser zusammengestellt. Sie unterscheiden zwischen den folgenden Aggressionsformen:

feindseelig vs. instrumentell	- einer Person direkt Schaden zufügen - indirekt etwas Bestimmtes zu erreichen
offen vs. verdeckt	-feindselig und trotzig, eher impulsiv und unkontrolliert -versteckt, instrumentell und eher kontrolliert (Bsp.: Feuer legen od. stehlen)
reaktiv vs. aktiv	-als eine Reaktion auf eine wahrgenommene Bedrohung oder Provokation -zielgerichtet ausgeführt, um etwas Bestimmtes zu erreichen
körperlich vs. indirekt	-in offener direkter Konfrontation mit dem Opfer -die sozialen Beziehungen einer Person betreffend und manipulierend
affektiv vs. räuberisch	-unkontrolliert, ungeplant und impulsiv -kontrolliert, zielorientiert, geplant und verdeckt

Abb.1: Verschiedene Ausdrucksformen aggressiven Verhaltens (Fröhlich / Gildoff et al. 2006, S. 16)

Da es demnach vieldeutige Definitionen von dem Begriff „Aggression“ gibt, wird abschließend noch vorgestellt, auf welche Definition sich der Aggressionsbegriff in dieser Arbeit bezieht: Kammler (2013) hat für sein Forschungsvorhaben diesen Begriff ebenfalls eingeschränkt und sich an Zimbardo und Gering (1996) orientiert. An diesen einschränkenden Begriff wird sich diese Arbeit anlehnen.

„Wir beschränken uns in der Definition auf Aggressionen zwischen Menschen und definieren sie als körperliches oder verbales Handeln, das mit der Absicht ausgeführt wird, zu verletzen oder zu zerstören.“ (S. 21 zit. n. Zimbardo/Gering 1996, S.334)

Dieser Arbeit beschäftigt sich hauptsächlich mit aggressiven Verhaltensweisen, die durch körperliche Attacken zum Vorschein kommen, aber auch indirekt vollzogen werden. Das aggressive Handeln kann außerdem als aktiv bezeichnet werden, da es um zielgerichtete Handlungen geht.

1.2. Gewalt

Der Gewaltbegriff umfasst, wie der Begriff Aggression, verschiedene Bedeutungen. Das deutsche Wort Gewalt stammt von dem indogermanischen Wort *val* oder der Verbformen *gewaltan*, *waldan* ab und bedeutet, eine Verfügungsmacht oder eine Herrschaft zu besitzen. Heute umfasst der Begriff „Gewalt“ im Deutschen mehrere Bedeutungen. Zum einen gibt es die *persönliche Gewalt*, die von den lateinischen Formen *vis*, *violentia* hergeleitet werden. Zum anderen kann mit Gewalt die legitime institutionelle Gewalt gemeint sein, die im Lateinischen die *potestas* oder in modernen Formen *potenza*, *poder*, *pouvoir* oder *power* ist. (Wahl 2009, S.11) In der Alltagssprache wird der Begriff Gewalt durchgehend negativ gedeutet und für soziale Handlungsweisen und Phänomene verwendet, die nicht der Norm der Gesellschaft entsprechen¹. Im Gegensatz dazu hat im Verfassungsrecht und im politischen Raum der Begriff Gewalt eine positive Grundbedeutung. Denn die staatliche Gewalt gilt als Schutzfunktion und als Garant der Demokratie. (vgl. Melzer/Schubarth/ Ehninger 2011, S. 45) Doch weder im Recht, noch in der Wissenschaft gibt es einen einheitlichen Gewaltbegriff. Dieser Begriff kann jedoch systematisiert werden, indem unter anderem zwischen struktureller, personeller Gewalt und zwischen Gewalt in Macht und Herrschaftsbeziehungen unterschieden wird. (Melzer 2011, S. 53)

1.3. Formen von Gewalt

Im folgenden Kapitel werden einige Erscheinungsformen von Gewalt näher beschrieben. Diese Auflistung ist ohne Anspruch auf Vollständigkeit, sondern es wurden jene Gewaltformen ausgewählt, die für die Verständlichkeit dieser Arbeit von Bedeutung sind. Die grobe Unterscheidung zwischen struktureller, personeller Gewalt und zwischen Gewalt in Macht und Herrschaftsbeziehungen wurde aus Melzer (2011) übernommen, der sich auf

¹ Der Zugang zu dem Begriff Gewalt wurde 1990 bei einer international vergleichenden Studie von der deutschen Bundesregierung untersucht. Mehr dazu: Schwind, H.-D. (Hg.) Unabhängige Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt: Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Bd. 1 bis 4. Berlin 1990

den Friedens- und Konfliktforscher Johan Galtung (1975) bezieht. Alle weiteren Formen, auf die anschließend näher eingegangen wird, werden in Beziehung zur Schule gesetzt.

Strukturelle Gewalt: Die strukturelle Gewalt ist eine indirekte Gewalt, die nicht von Akteuren ausgeht, sondern im gesellschaftlichen System verankert ist. Es werden jene gesellschaftlichen, systemimmanenten Strukturen als strukturelle Gewalt bezeichnet, die die Entfaltung der individuellen Möglichkeiten einschränken oder verhindern. Beispielsweise gilt die ungleiche Verteilung von Eigentum und Macht als strukturelle Gewalt. Diese Form von Gewalt kann zu Schädigungen und zu Leiden von Menschen führen. (vgl. ebd. S. 53) Es handelt sich nach Galtung auch um strukturelle Gewalt, wenn Europäer an Übergewicht leiden und in Afrika gleichzeitig Menschen verhungern. Auch die Tatsache, dass reiche Menschen eine doppelt so lange Lebenserwartung haben wie arme Menschen, wird als strukturelle Gewalt bezeichnet. Diese Form von Gewalt unterscheidet sich zu allen anderen Gewaltformen in der Hinsicht, dass es nicht um eine Tat an sich geht, sondern ein Unterlassen und Nichtstun, eine Hinnahme von Unterdrückung und Diskriminierung als gewalttätiges Handeln bezeichnet wird. (vgl. Kammler 2013, S. 24)

Personale Gewalt: Die personale Gewalt wird im Lateinischen als *violentia* und im Englischen als *violence* bezeichnet und meint Handlungen, die gegen Sitte und Recht verstoßen. Hier wird nochmal unterschieden zwischen physischer und psychischer Gewalt. Ersteres meint Prügeleien, Raub, Freiheitsberaubung, Schläge, Vandalismus oder Diebstahl. „Physische Gewalt beschreibt Handlungen, in denen zwei oder mehr Individuen im Zuge der Auseinandersetzung physische Mittel einsetzen, um den Gegner körperlich zu verletzen oder ihn zu bedrohen.“ (Kammler 2013, S. 21) Letzteres sind Beschimpfungen, Beleidigungen, Bedrohungen, Ausgrenzung, Diskriminierung. Psychische und physische Gewalt sind ebenfalls Gewaltformen, die längerfristig beim Menschen zu Schäden und Leiden führen können. (vgl. Melzer 2011, S. 53)

Gewalt in Macht- und Herrschaftsbeziehungen: Diese Gewaltform wird im Lateinischen unter dem Begriff *potestas* und im englischen unter *power* verwendet. Unter diesem Begriff fallen staatliche, legitimierte Amtsausübungen und Machtbefugnisse, sowie die Gewaltenteilung in Legislative, Exekutive und Judikative. Diese Formen sind Voraussetzung für eine funktionierende Demokratie. Jedoch verlangt diese Gewaltform auch Macht und

diese Macht kann missbraucht werden. Beispiele dafür sind staatliche Übergriffe und Unterdrückungen oder Kriege und Kriegsverbrechen. (vgl. ebd.)

Abgesehen von den oben angeführten Formen von Gewalt gibt es noch die *institutionelle Gewalt* und die *kulturelle Gewalt*, die in dieser Arbeit nicht außer Acht gelassen werden sollten. Denn die Schule ist eine Institution, in der institutionelle Gewalt vorherrscht. Nach Kammler (2013) wird institutionelle Gewalt durch formale Normen ausgeübt, die Auswirkungen auf die Handlungspotenziale und Spielräume der Beteiligten haben. Beispielsweise sind Aufnahmeprüfungen und Versetzungskonferenzen eine Form institutioneller Gewalt, bei denen es keinen direkten Aggressor gibt. Auch Schulnoten oder die Schulklingel sowie der Lehrplan sind institutionelle und de personalisierte Gewaltformen. Die LehrerInnen sind die ausführenden Organe des Bildungssystems. Wenn die SchülerInnen es nicht schaffen, ihre LehrerInnen in dieser Rolle zu akzeptieren, sondern diese Normen und Regeln als persönliche Aversionen betrachten, kann es leicht zu Konflikten kommen. Die LehrerInnen haben die Macht, gegen unliebsame SchülerInnen mittels schlechteren Noten vorzugehen, was sogar zu einem Schulverweis führen kann. Diese Vorgangsweisen können de humanisierende Einstellungen erzeugen, die bei den SchülerInnen zu gewalttätigem Verhalten führen können. Die Schule ist eine Institution, die Konformität bezüglich der Regeln sowie Leistungen von den SchülerInnen abverlangt. Entsprechen die SchülerInnen nicht diesen Ansprüchen, gibt es oft schwerwiegende Sanktionen, die Auswirkungen auf die Biographien der SchülerInnen haben, indem ihnen Bildungstitel verwehrt bleiben. (vgl. Kammler 2013, S. 23)

Auch *kulturelle Gewalt* ist in Schulen vorzufinden. Kulturelle Gewalt ist nach Galtung eine Verlängerung der strukturellen Gewalt (vgl. Imbusch 2010, S. 89) und meint systematische Mechanismen der Vergesellschaftung, wie soziale Interaktionsprozesse die instrumentalisiert werden. Nach Kammler (2013) hat „Erziehung durch das Schulwesen [...] in diesem Sinne über das institutionelle Maß hinaus einen Gewaltcharakter, da durch die vorgegebenen Lerninhalte der Mensch mit kulturell vorgefertigten Deutungsmustern in seinem individuellen Entfaltungspotential eingeschränkt wird“ (S. 23). Daher ist das Verarbeiten von Lerninhalten und Informationen nicht als frei zu betrachten, denn es wird

darauf abgezielt, (auch in der Schule) „andere Formen der Gewalt als rechtmäßig oder zumindest nicht als Unrecht erscheinen zu lassen und sie so für die Gewalt akzeptabel zu machen“ (Imbusch 2010, S. 89). Beispielsweise vermittelt die Schule den SchülerInnen Leistungs- und Hierarchiemodelle. Wer diesen Modellen entspricht, gilt als ordentlich, wer sich diesem Modell nicht anpasst, gilt als unordentlich.

Wenn Gewaltausübungen unter SchülerInnen oder zwischen LehrerInnen und SchülerInnen stattfinden, wird diese Form von Gewalt als *individuelle Gewalt* bezeichnet. Hiermit ist eine Gewalt gemeint, die von einzelnen TäterInnen oder von sogenannten *peer groups* ausgeübt wird. Diese Gewalt kommt meist auf Straßen, öffentlichen Plätzen oder in öffentlichen Institutionen, wie beispielsweise in der Schule, zum Vorschein. Das gewaltvolle Handeln ist entweder gegen fremde oder gegen nahestehende Personen gerichtet, und zwischen Opfer und TäterInnen kann eine soziale Beziehung existieren. Sachbeschädigung, Vandalismus oder allgemein Gewalt gegen Sachen, sowie Diebstahl oder Raub, werden auch als individuelle Gewalt bezeichnet. (Imbusch 2002, S. 24)

1.4. Einflussfaktoren von gewalttätigem Verhalten in der Schule – soziologische Perspektive

Das Thema Gewalt in der Schule gibt es schon so lange wie die Schulen selbst. Warum Schülerinnen und Schüler gewalttätig gegen Einzelne vorgehen, kann meist nicht auf eine Ursache zurückgeführt werden. Bei dem Großteil der Fälle müssen mehrere Einflussfaktoren berücksichtigt werden. (vgl. Teuschel 2013, S. 23) In diesem Kapitel wird zuerst die Situation der Jugendlichen in der Schule betrachtet, da es in der Schule Regeln und Normen gibt, die Gewalt hervorrufen können. Vor allem dann, wenn die SchülerInnen mit der Situation überfordert sind, daher es nicht schaffen, diesen Normen zu entsprechen und die Regeln einzuhalten und hinzunehmen. Danach werden die Einflussfaktoren von Gewalt in der Schule auf Mikro-Makro und Mesoebene betrachtet. In der Soziologie gelten die Kategorien Geschlecht, Alter, die Familie oder der familiäre Hintergrund sowie die Peers als die stärksten Einflussfaktoren von Gewalt.

1.4.1. Situation der Jugendlichen in der Schule

Jugendliche und Kinder müssen in Österreich, aufgrund der 9-jährigen Schulpflicht bis zum 15. Lebensjahr die Schule besuchen. Auch das soziale Setting, also der Klassenverband, wird ihnen vorgegeben. Täglich wird von den SchülerInnen verlangt, sich auf die Lerninhalte zu konzentrieren. Schulische Leistungen werden individuell bewertet, welche zudem entscheidend sind für den späteren Lebensweg. Zusätzlich müssen sie in den vorgegebenen Klassenverbänden sowie in der Schulgemeinde sozial bestehen können, um erfolgreich zu sein. Um sozial bestehen zu können, wird von den SchülerInnen unter anderem verlangt, Konflikte gewaltfrei zu lösen. Diese Wohlverhaltensanforderungen stehen im Widerspruch zu den Bedürfnissen der SchülerInnen, die meist auf Spaß- Haben, Selbstbestimmung und Ausagieren ausgerichtet sind. Solch eine widersprüchliche Situation führt dann zu Konflikten, „[...] wenn Heranwachsende - insbesondere in der Pubertät - schuldistanzierte und abweichende Identitäten präsentieren und dabei auch Gewaltverhalten zeigen“ (Klewin et al. 2002, S. 1080). Einerseits ist die Schule aufgrund der hohen Kontaktdichte und der hinzukommenden, wechselseitigen Ansprüche aller Beteiligten ein Ort, in dem es viele Reibungsflächen gibt, was aufgrund der Rahmenbedingungen zu Konflikten führt. (vgl. ebd. S. 1080) Andererseits ist die Schule ein kontrollierter Raum, in dem Regelverstöße auffallen und mit Folgen für die Beteiligten geahndet werden können. Mit letzterem lässt sich auch erklären, warum die Gewalt- und Kriminalitätsraten außerhalb der Schule deutlich höher sind als innerhalb. (vgl. ebd. S. 1081)

Die Schule ist ein Lebensraum mit gewaltfördernden Elementen. Wie bereits in Kapitel 1.2.1 erwähnt, herrscht in der Schule eine institutionelle und kulturelle Form von Gewalt vor. Damit ist die Position und die Macht der Lehrpersonen gemeint sowie das Curriculum und die Leistungsanforderungen. (vgl. Klewin et al. 2002, S. 1081) Trotzdem können nicht alle Ursachen für gewalttätiges Verhalten der SchülerInnen auf die Schule allein zurückgeführt werden. Die Einflüsse aus verschiedenen Feldern der Lebenswelt der SchülerInnen, „ [...] die auch miteinander zusammenhängen und im Ergebnis eine erhöhte Gewaltaktivität nach sich ziehen können“ (Melzer 2011, S. 30), sollten durchaus beachtet werden.

1.4.2. Ursachen für Gewalt: Mikro,- Meso,- Makroebene

Aus soziologischer Perspektive werden die Ursachen für Gewalt auf einer Mikro-, Meso-, und Makroebene betrachtet. Auf der Mikroebene werden zum einen das Geschlecht und das

Alter der jeweiligen Person betrachtet. Zum anderen werden die sozialen und kognitiven Kompetenzen des Subjekts, sowie weitere mikrosoziale Faktoren, wie die Lage der Familie, die Qualität der Wohnumgebung und deren BewohnerInnen, die Einstellungen der Peers und deren Lebensphilosophie miteinbezogen. Auf der Mesoebene werden das Schulklima, das Klassenklima und das Lernklima und deren Auswirkungen auf das Verhalten der SchülerInnen analysiert. Erklärungslinien, die sich auf der Makroebene bewegen, beschäftigen sich mit Veränderungen der Gesellschaft und der Gesellschaftsstruktur und dessen Folgen für das Handeln der Gesellschaftsmitglieder. Beispielsweise werden die Auswirkungen der Modernisierung und der einhergehenden Individualisierung sowie der Wertewandel und die Migration untersucht und wie sich diese Faktoren auf die Handlungsstrategien der Menschen auswirken. (vgl. Fuchs et al. 2005. S.30)

In den folgenden Absätzen wird konkreter auf mögliche Einflussfaktoren bezüglich gewalttätigem Handeln von SchülerInnen eingegangen:

Das Geschlecht: Das Geschlecht kann als Einflussfaktor von Gewalt bezeichnet werden, weil meist bei Gewaltdelikten die männlichen Jugendlichen überrepräsentiert sind, jedoch steigt der prozentuale Anteil der weiblichen Jugendlichen bezüglich Gewalttaten stärker an als der Anteil der männlichen Jugendlichen. (vgl. Silkenbuemer 2011, S. 320) Nicht nur in der Häufigkeit von Gewalttaten unterscheiden sich Mädchen und Jungen, sondern auch in den Formen der Gewalttaten. Mädchen wenden eher soziale und indirekte Aggressionsformen an wie Manipulation, Verbreitung von Unwahrheiten und Gerüchten oder neigen dazu andere sozial auszuschließen. Jungen hingegen zeigen mehr körperliche Aggressionen. (vgl. ebd. S.320) In Studien über aggressive Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern ist herausgearbeitet worden, dass Mädchen häufig aufgrund psychischer Belastungen gewalttätig werden oder wenn sie selbst Opfer von Gewalt in der Familie sind. Jungen werden stärker von den Peers beeinflusst. Sie versuchen über Gewalttaten anerkannt zu werden. (vgl. ebd. S. 321)

Das Alter und Peers: Das Alter ist ein wichtiger Faktor, weil mit zunehmenden Alter die Peers hinzukommen und diese in der Jugendphase einen großen Einfluss haben auf die Interessen und die Verhaltensweisen von Jugendlichen. „Viele dissoziale Jugendliche haben dissoziale Freunde und suchen den Kontakt zu devianten Gleichaltrigen, was eskalierende dissoziale Karrieren fördert“ (Schick 2011, S. 30). Bei diesem Aspekt ist die Wohnumgebung nicht außer Acht zu lassen, denn in sozial benachteiligten Wohngebieten ist die Zahl von Jugendkriminaldelikten oft überdurchschnittlich hoch und die Gefahr mit anderen dissozialen Peers in Kontakt zu treten besonders groß. (vgl. ebd. S. 30)

Gewalt in der Familie: Die Familie ist einer der bedeutsamsten Hintergrundfaktoren bezüglich Jugendgewalt und Gewalt in der Schule. Denn „ [...] die ersten Muster für das Handeln und die ersten Norm- und Wertvorstellungen werden in der Familie erlernt“ (Fuchs et al. 2005, S. 33). Die Verhaltensmuster der Eltern werden meist unreflektiert übernommen und umgesetzt. Daher übernehmen Kinder auch die Handlungsstrategien und Einstellungen der Eltern, wenn es um die Bewältigung von Problemsituationen geht. Kinder, deren Eltern Gewalt befürworten und ein gewaltförmiges Problemlösungsverhalten an den Tag legen, lösen ihre Probleme meist auch mit Gewalt. Vor allem wenn die elterliche Gewalt eine physische ist. Gewalt in der Schule wird daher nicht primär durch die Schule produziert, sondern aus anderen Lebensbereichen in die Schule hinein transportiert. SchülerInnen, die gewalttätiges Verhalten in der Schule zeigen, sind oft Opfer von häuslicher Gewalt. (vgl. Melzer 2005, S. 31) Nicht nur die Norm- und Wertvorstellungen der Familie beeinflussen das Gewaltverhalten der Kinder und Jugendlichen, sondern auch der Status der Familie. Kinder aus statusniedrigen Elternhäusern haben ein erhöhtes Gewaltisiko. Hinzu kommt, dass Arbeitslosigkeit - vor allem Langzeitarbeitslosigkeit - des Vaters, ein Ressourcenmangel und die Abhängigkeit von der Sozialhilfe weitere Risikofaktoren für gewalttätiges Verhalten sind. Wenn Jugendliche über einen längeren Zeitraum häufig Gewalt anwenden, sind diese Faktoren besonders auffällig. (vgl. Fuchs 2005, S. 34)

Lebensräume: Die vorher genannten Risikofaktoren können durch eine Nachbarschaft, in der viele Familien mit ähnlichen Problemen und Norm- und Wertvorstellungen leben, verstärkt werden. Diesen Familien fehlen positive Vorbilder bezüglich der

Problemlösungskompetenz. Somit entstehen „Milieus“, in denen Anwendungen körperlichen Zwangs zum Alltag gehören. Körperliche Züchtigungen werden durch das Umfeld akzeptiert, dadurch ist es schwierig ein gewaltfreies Familienklima herzustellen. „Gewalt produziert Gewalt (sie reproduziert sich selbst) und es kommt überproportional zu einem Gewalttransfer von der Familie in andere soziale Kontexte“ (Fuchst et al, 2005 S. 35). Der Lebensraum, die Familie sowie die Peers im Kontext mit Gewalt in der Schule sind Einflussfaktoren, denen besondere Beachtung geschenkt werden sollte bezüglich Gewalt in der Schule. (vgl. ebd. S.34)

1.5. Einflussfaktoren von gewalttätigen Verhalten in der Schule: entwicklungspsychologische Sichtweise

Gewalttätiges Verhalten wird in der Psychologie auf die Bewältigung, oder genauer gesagt, auf die nicht erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsphasen im Kindes- und Jugendalter zurückgeführt. In vielen psychologischen Theorien wird davon ausgegangen, dass körperlichaggressive Verhaltensweisen angeboren sind. Nach Tremblay (2005) ist jeder Mensch von Geburt an aggressiv und zeigt körperliche Aggressionen. Durch Erziehung und durch den Sozialisationsprozess lernt der Mensch alternative Verhaltensweisen, die als prosozial gelten und die physisch aggressiven Interaktionsstrategien ersetzen. Im Alter von 2 bis 4 Jahren zeigen Kinder die meisten physisch aggressiven Verhaltensweisen, die bis zum Erwachsenenalter kontinuierlich zurückgehen. (vgl. Schick 2011, S. 23) Wenn dissoziale Verhaltensweisen bis zum Jugendalter bestehen bleiben, kann dies mehrere Ursachen haben. Beispielsweise kann die Erziehungshaltung der Eltern ausschlaggebend sein, vor allem wenn sie eine autoritäre ist (rigide Kontrolle, wenig Wärme viel Ablehnung) oder die Eltern ihre Kinder stark vernachlässigen. (vgl. ebd. S. 28)

Abgesehen davon, kommen im Jugendalter aggressive und gewalttätige Verhaltensweisen oft zum Vorschein, weil diese Lebensphase eine sehr spezielle ist. Denn im Vergleich zu Kindern oder zu Erwachsenen ist ihr Platz in der Gesellschaft weniger deutlich. Das Kind hat die Aufgabe, zur Schule zu gehen und sich eine Ausgangsposition in der Gesellschaft zu erwerben. Ein Erwachsener Mensch gilt als ausgereift und kann im Normalfall „...in vollem Maße über seine körperlichen und psychischen Funktionen verfügen [...]“ (Mönks/Knoers

1996, S. 181). Die Schulzeit liegt bereits hinter ihm, er ist erwerbstätig, sich seinen gesellschaftlichen und bürgerlichen Rechten und Pflichten bewusst und hat somit eine gesellschaftliche Stellung eingenommen. Diese Stellung ist bei Jugendlichen weniger deutlich. (vgl. ebd.) „Der Jugendliche erhält einen Interimsstatus, der eine teilweise noch abgeleitete und teilweise bereits selbst erworbene Position darstellt“ (Mönks/ Knoers 1996, S. 182). In dem ungefähren Zeitraum zwischen 12 und 27 Jahren haben Jugendliche die Chance, sich zu entfalten, aber auch die Aufgabe, eine Persönlichkeitsstruktur zu entwickeln, die auf die schnell wechselnden sozialen, kulturellen, ökonomischen und ökologischen Bedingungen eingehen kann. (vgl. Hurrelmann 2005, S. 41) In dieser Phase entwickelt das Individuum *Identität und Individuation*. Aus diesem Grund bestehen die Peers meist aus Mitgliedern desselben Geschlechts, was wichtig für die Entwicklung der Geschlechtsidentität ist und Identitätserfahrungen vorbereitet. (vgl. Mönks/Knoers 1996, S. 196) Individuation ist die Entwicklung der einmaligen Persönlichkeitsstruktur, mit dieser das Individuum in der Lage ist sich „[...] durch selbstständiges, autonomes Verhalten mit seinem Körper, seiner Psyche und mit seinem sozialen und physischen Umfeld auseinander zu setzen“ (Hurrelmann 2005, S. 30). Verbunden mit dieser Entwicklung ist die Entwicklung der Identität - das Erleben des Sich-Selbst-Gleichseins. Will ein Mensch die Fähigkeit haben zu handeln, muss er sich selbst identisch erleben. Dies stellt sich oft als schwierig heraus, da im Laufe des Lebens immer neue und andersartige Anforderungen auf einen zukommen, die auf die jeweiligen Bedürfnisse und Interessen koordiniert werden muss.

Identität und Individuation entstehen nach Hurrelmann (2005), wenn die folgenden vier Entwicklungsaufgaben des Jugendalters gelöst werden können (vgl. S. 27-28):

1. *Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz:* Diese Kompetenz dient dazu, schulischen und beruflichen Anforderungen selbstverantwortlich nachkommen zu können, um eine berufliche Erwerbstätigkeit aufzunehmen, die für eine selbstständige Existenz als Erwachsener erforderlich ist.
2. *Entwicklung des inneren Bildes von der Geschlechtszugehörigkeit:* Dazu gehört die Akzeptanz der eigenen körperlichen Erscheinung, die soziale Bindung zu Gleichaltrigen (beider Geschlechter) und als weitere Stufe der Aufbau einer heterosexuellen oder einer homosexuellen Partnerbeziehung.

3. *Entwicklung selbstständiger Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmarktes:* Es ist wichtig in der Jugendphase den Umgang mit Medien und Geld zu erlernen, um einen eigenen Lebensstil entwickeln zu können. Dazu zählt auch der kontrollierte und bedürfnisorientierte Umgang mit Freizeitangeboten.

4. *Entwicklung eines Werte - und Normensystems und eines ethischen und politischen Bewusstseins:* Das eigene Verhalten und Handeln muss damit übereinstimmen. Diese Entwicklung hat die verantwortliche Übernahme von gesellschaftlichen Partizipationsrollen als Bürger im kulturellen und politischen Raum zum Ziel.

Diese vier Entwicklungsphasen sind nicht getrennt oder voneinander zu lösen, sondern aufeinander bezogen. Je nachdem, wie Jugendliche diese Aufgaben bewältigen, bildet sich der „psychische Kern“ [hervorg. i. O.] der jugendlichen Persönlichkeit. (vgl. ebd. S. 30) In dieser Lebensphase wird die Individuation und Identitätsbildung vorläufig abgeschlossen. Hier wird die Basis für spätere Weiterentwicklungen oder Umformungen geschaffen. Da es aber nicht einfach ist die Identität zu wahren, haben Jugendliche immer wieder existenzielle Konflikte. Der Psychoanalytiker Erikson bezeichnet die Identität als eine lebenslange Entwicklung. In der Jugendphase hat jedoch das Individuum eine soweit vorangeschrittene kognitive Entwicklung, dass es sich gefühlsmäßig und intellektuell als selbstständig versteht und wahrnehmen kann. Deshalb ist in dieser Phase die Identitätskrise besonders ausgeprägt und sie kann, je nachdem, zu einer Identitätsdiffusion führen oder es entsteht eine gefestigte Identität. (vgl. ebd. S. 62)

Ein weiteres wichtiges Charakteristika für die Jugendphase sind die folgenden zwei Bewegungen: Die Bewegung weg von den Erwachsenen und vor allem von den Eltern und die Bewegung hin zu den Altersgenossen. Wenn jedoch die erste Bewegung ohne die zweite stattfindet, kann es zu einer Vereinsamung und Isolation kommen. Diese Vereinsamung ist oft der Grund für Selbstmordgedanken oder sogar für Selbstmordversuche. Zu welcher Entwicklung es kommt, ist wieder auf die Beziehung und die Bindung zu den Eltern zurückzuführen. Sind Jugendliche sicher gebunden, können sie Unabhängigkeit entwickeln und somit auch kooperativ werden. Besteht eine unsichere

Bindung und gleichzeitig eine Unabhängigkeit, entwickeln Jugendliche ein übertriebenes Ausgerichtet-Sein auf eigene Belange. Liegt eine unsichere Bindung mit einer Abhängigkeit vor, entsteht eine ängstliche isolierende Einstellung. (vgl. Mönks/Knoers 1996, S. 196)

Können diese Entwicklungsaufgaben nicht angemessen bewältigt werden, spricht man von einer unangemessenen Bewältigung von Problemkonstellationen, die verschiedene Ausprägungen annimmt. In der Regel wird die unangemessene Bewältigung auf die unzureichenden personalen und sozialen Ressourcen des Jugendlichen zurückgeführt. Die Bewältigung kann nach außen gerichtet sein (externalisierend), daher wird das Problem mit Gewalt (psychisch oder physisch) gelöst. Sie kann eine ausweichende sein (evadierende) und das Problem wird durch psychoaktive Substanzen verarbeitet. Wenn die Problemverarbeitung nach innen gerichtet ist (internalisierend), dann treten meist psychosomatische Störungen auf. (vgl. Hurrelmann 2005 S. 162) Entwicklungspsychologisch betrachtet kann eine unangemessene Bewältigung von Problemkonstellationen zu gewalttätigen oder aggressiven Verhalten führen.

1.6. Gewaltphänomene in der Schule

Mittlerweile, gibt es viel Literatur und Untersuchungen zum Thema Gewalt in der Schule. Zum einen, weil es Gewalt in der Schule und Gewalt unter SchülerInnen gibt, seit Schulen existieren. (vgl. Weber 2006, S. 2) Zum anderen, weil sich im Laufe der gesellschaftlichen Veränderungen im 20. Jahrhundert auch die Einstellung zu Gewalt verändert hat. Mittlerweile gelten Diskriminierungen und Viktimisierungen als inakzeptabel. (vgl. Scheithauer et al. 2003, S.9) Gewalt in der Schule ist mittlerweile ein Thema, welches starke mediale und öffentliche Aufmerksamkeit bekommt, daher auch die zahlreichen Untersuchungen. (vgl. Weber 2006, S. 2)

Melzer et al. (2011) haben einige große Untersuchungen, die zum Thema Gewalt in der Schule durchgeführt wurden, zusammengefasst. Zu Beginn sei hier anzumerken, dass kein starker Anstieg in den letzten Jahrzehnten von Schülergewalt festzustellen ist. Die Betrachtung und die Einstellungen gegenüber Gewalt haben sich verändert. (vgl. ebd. S. 95)

Als Vorformen von Gewalt gelten *Unterrichtsstörungen, Mogeln und Schule-Schwänzen*. Mit diesen Gewaltphänomenen haben Lehrpersonen täglich zu tun. Sie gelten als weichere Gewaltformen, jedoch wird Schulabsentismus etwas vorsichtiger betrachtet, da viele SchülerInnen am Vormittag nicht Konsum- und Freizeitinteressen nachgehen, sondern in dieser Zeit oft mit dem Gesetz in Konflikt geraten. (vgl. ebd. S. 107) Bei der Untersuchung, die in Deutschland 1998 durchgeführt wurde, bekamen diese Gewaltformen das Item Schuldevianz. Sie kamen zu dem Ergebnis, dass Jungen den Unterricht häufiger stören, häufiger mogeln und häufiger schwänzen als Mädchen. 5 bis 6 Prozent der Schüler schwänzen häufig und 20 Prozent gelegentlich. Das schuldeviante Verhalten steigert sich von der 6. bis zur 8. Schulstufe und bleibt dann konstant hoch. Im Gymnasium lassen sich weniger abweichende Verhaltensweisen der SchülerInnen feststellen als in anderen Schulformen. (vgl. ebd. S. 108)

Zu den Gewaltformen im schulischen Alltag zählen *Verbale Aggressionen, Verbale Aggressionen gegen Lehrer, körperliche Angriffe/Prügelein, Vandalismus, sexuelle Belästigung, Erpressung und wenn ein Angriff mit einer Waffe durchgeführt wird*. Die psychischen Gewaltformen, wie verbale Aggressionen, werden von Lehrpersonen und SchülerInnen am häufigsten beobachtet, gefolgt von körperlichen Angriffen. Grundsätzlich werden alle Formen von Gewalt häufiger von LehrerInnen beobachtet als von SchülerInnen. (vgl. ebd., S. 109) Anzumerken sei hier auch, dass SchülerInnen relativ oft Beschimpfungen und Beleidigungen von Lehrpersonen beobachten. Jeder dritte Schüler, beziehungsweise jede dritte Schülerin behauptet, dass es Lehrpersonen gibt, die jemanden vor der ganzen Klasse bloßstellen. 9 Prozent der SchülerInnen sind der Meinung, dass LehrerInnen auch manchmal handgreiflich werden. (vgl. ebd. S. 110)

Grundsätzlich lässt sich für alle Untersuchungen sagen: Gewalt und abweichendes Verhalten wird in Förderschulen, Haupt- und Realschulen häufiger beobachtet als in Gymnasien. Männliche Schüler sind öfters schuldeviant und körperlich aggressiv als weibliche Schülerinnen. Der überwiegende Teil der SchülerInnen gelten nicht als gewalttätig oder gewaltbereit. (vgl.

Weber 2006, S. 21) „Je härter die Gewaltform desto weniger tritt sie auf“ (Schubarth 2000, S. 86f. in Weber 2006, S. 22)

1.7. Zusammenschau

Nach der theoretischen Aufarbeitung des Themas Aggression, Gewalt und Schulgewalt lässt sich feststellen, dass Aggressionen beim Menschen angeboren sind und er oder sie lernen muss, im Laufe der Entwicklung, damit umzugehen. Weiteres lässt sich sagen, dass sich gewalttätiges Verhalten nicht auf eine, sondern auf mehreren Ursachen zurückführen lässt. (sozioökonomische Faktoren, Elternhaus, Peers usw.) Schulgewalt ist eine Problematik, die vorhanden ist seit dem es die Schule selbst gibt. Man sollte sich die Vielfältigkeit und die Abstufungen von Gewaltformen vor Augen halten. In der Schule lässt sich auf Grund der Rahmenbedingungen kulturelle und institutionelle sowie physische und psychische Gewalt finden. Ersteres kann letzteres auslösen – es muss jedoch nicht sein. Viel ausschlaggebender für gewalttätiges Verhalten sind die Faktoren Elternhaus (sichere oder unsichere Bindung), die sozioökonomischen Faktoren (Schichtzugehörigkeit der Familie: Einkommen, Bildungsniveau der Eltern etc.) sowie das Schul- und Klassenklima. Grundsätzlich lässt sich sagen: Je höher die Gewaltform, desto seltener kommt sie vor.

Bevor im nächsten Kapitel auf das Gewaltphänomen „Bullying“ näher eingegangen wird, soll die nächste Abbildung verdeutlichen, dass Bullying auf Grund der Auswirkungen und Folgen für die SchülerInnen eine hohe Gewaltform ist. Sie ist in Schulen eher selten vorzufinden, jedoch auf Grund der Folgen und Auswirkungen nicht zu unterschätzen.

Abbildung 2 soll den Zusammenhang von Aggression, Gewalt, Schulgewalt und Bullying verdeutlichen. Hier wird gezeigt, dass Gewalt eine Folgeerscheinung von Aggressionen sein kann. Weiteres gibt es verschiedene Kategorien von Gewalt. Eine Kategorie davon ist die Schulgewalt. Bullying ist eine Form von Gewalt die unter SchülerInnen stattfindet.

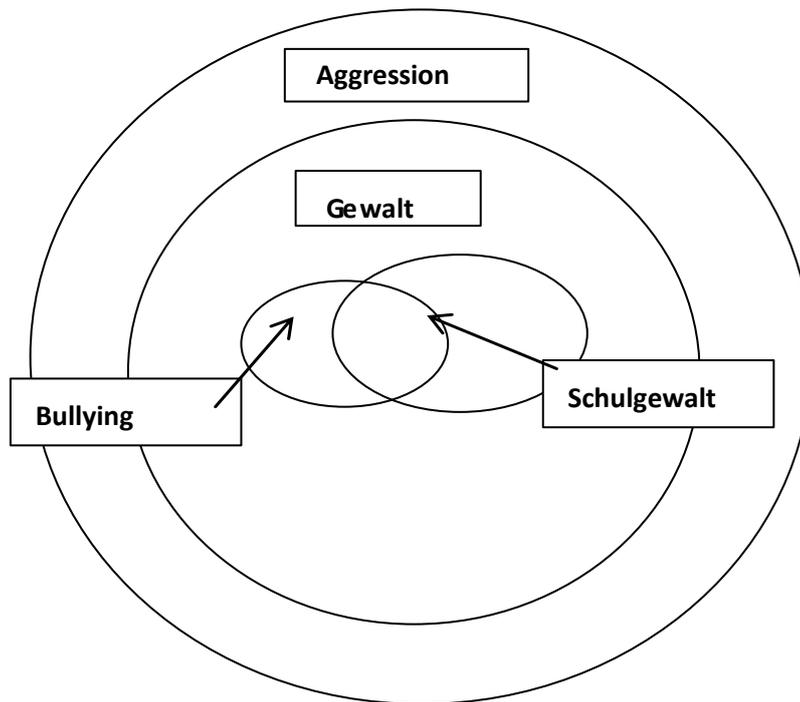


Abb. 2: Zusammenhang von Aggression, Gewalt, Schulgewalt und Bullying. (entnommen aus Weber 2006, S. 16)

2. Bullying: Begriffsdefinition

Um die Thematik dieser Arbeit näher beschreiben zu können, ist eine Begriffserklärung und eine Abgrenzung von verwandten Begriffen notwendig. Der Begriff Bullying bezeichnet eine Form von Gewalt unter SchülerInnen. Genauer betrachtet, bezeichnet Bullying ein feindseliges und systematisches „Schikanieren“ anderer. Der Begriff wurde von Heinemann (1973) eingeführt und Dan Olweus hat diesen 1986 genauer definiert.

„A Student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students“ (Olweus 1996, S.9).

Dan Olweus gilt als Pionier der Bullying-Forschung. Die Suizide von drei norwegischen Schülern 1982, bei denen es im Vorfeld zu Schikanen von Mitschülern gekommen ist, haben ihn dazu veranlasst auf diesem Gebiet zu forschen. (Teuschel/ Heuschen 2013, S. 3) Das Wort Bullying stammt aus dem Englischen. *To bully* bedeutet übersetzt jemanden zu schikanieren oder einzuschüchtern. *A bully* ist in dem Fall ein Unterdrücker oder ein Schläger. Ursprünglich war mit der Verwendung dieses Begriffes eine „ [...] handfeste Gewalt durch einen in erster Linie auch körperlich überlegenen Mitschüler gemeint [...]“ (ebd. 2013, S. 5) Mit Bullying ist eine negative soziale Handlung unter Kindern und Jugendlichen gemeint. Jedoch kann nicht von Bullying gesprochen werden, wenn SchülerInnen andere MitschülerInnen hänseln oder eine Rauferei unter SchülerInnen stattfindet. In der Wissenschaft wird nach Spröder et al. (2008) von Bullying gesprochen wenn:

- ein Schüler oder ein Gruppe von Schülern systematisch, wiederholt und über einen längeren Zeitraum hinweg negativen Handlungen eines anderen Schülers oder einer Gruppe von Schülern ausgesetzt ist,
- Die negativen Handlungen direkt oder indirekt, körperlich oder verbal ausgeführt werden,
- Ein körperliches oder psychisches Kräfteungleichgewicht besteht,
- Es dem schikanierten Schüler oder der schikanierten Schülerin schwer fällt sich zu wehren,

- Die negative Handlung darauf abzielt, Macht, Ansehen oder materielle Güter zu bekommen. (S. 6)

Bullying ist ein spezielles Muster von aggressiven Verhalten. (Scheithauer et al. 2003, S. 17) Der Begriff „Mobbing“ wird im deutschen Sprachraum meist synonym dafür verwendet. Auch dieser Begriff ist eine Ableitung aus dem Englischen. *To mob* bedeutet jemanden anpöbeln oder über jemanden herfallen. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 5) Heinz Leymann, der als Pionier der Mobbing- Forschung angesehen wird hat Mobbing (1993) wie folgt definiert:

„Der Begriff Mobbing beschreibt negative kommunikative Handlungen, die gegen eine Person gerichtet sind (von einer oder mehreren anderen) und die sehr oft und über einen längeren Zeitraum hinaus vorkommen und damit die Beziehung zwischen Täter und Opfer kennzeichnen.“ (S. 21)

Diese Definition ähnelt sehr der Definition von Bullying von Dan Olweus. Vor allem der Aspekt, dass erst dann von Mobbing gesprochen werden kann, wenn es sich um einen längeren Zeitraum handelt. Dies ist insofern von Bedeutung, damit selten auftretende Schikanen von diesem Begriff abgegrenzt werden können. (Teuschel 2013, S. 12) Da ungebremstes Mobbing zur Beeinträchtigung der psychischen Befindlichkeit und Gesundheit führt, ist es für ÄrztInnen und für das Gericht von Bedeutung, wie häufig und über welchen Zeitraum hinweg die Schikanen aufgetreten sind. Dies bietet eine Richtlinie, ob von „Mobbing gesprochen werden kann oder nicht“ (ebd., S. 14).

Mobbing ist also in Deutschland und vor allem in der Arbeits- und Organisationspsychologie eine negative soziale Handlung am Arbeitsplatz. (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 20) Daher wird Mobbing verwendet, wenn das Opfer erwachsen ist und längerfristig verbaler und psychischer Gewalt am Arbeitsplatz ausgesetzt ist. Der Begriff Bullying wird nach Spröber et al. (2008) ausschließlich im Zusammenhang mit Schule und SchülerInnen verwendet. (S.5) Bullying meint Mobbing-Handlungen, die aber unter Kinder und Jugendlichen in der Schule und/oder im Umfeld der Schule stattfinden. (vgl. Teuschel 2013,S.3) Daher sind Täter und Opfer SchulkollegInnen und die Vorfälle passieren überwiegend im Schulgebäude oder am Schulweg. Im

angloamerikanischen Sprachraum und außerhalb von Europa wird der Begriff Mobbing nicht verwendet. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 4)

Es ist schwierig die Begriffe Mobbing und Bullying klar voneinander abzugrenzen, da sie in der Alltagssprache synonym verwendet werden. Wenn von Bullying die Rede ist, sind negative soziale Handlungen unter Kindern und Jugendlichen gemeint. Der Begriff Mobbing ist in den allgemeinen Sprachgebrauch übergegangen und wird unspezifisch angewendet sobald ein unerfreulicher Umgang mit anderen beobachtet und vorherrscht. Dadurch kann das Thema Mobbing im Umfeld verharmlost werden. (vgl. ebd. S. 4)

2.1. Abgrenzung von Bullying zu anderen Verhaltensphänomenen

Die Begriffe Bullying und Mobbing werden in der Alltagssprache nicht klar voneinander abgegrenzt. Es gibt aber einige Verhaltensweisen, die von Bullying-Handlungen abgrenzbar sind, um den Begriff anschaulicher zu machen. Weiteres ist es für die Praxis vorteilhaft abschätzen zu können, ob es sich um ein typisches Bullying-Geschehen handelt oder nicht. Liegt Bullying vor, sollte in den Konflikt so früh wie möglich eingegriffen werden. Liegt kein Bullying vor, ist es unter Umständen besser abzuwarten oder es sind dementsprechend andere Interventionen gefragt, als wenn es sich um einen Bullyingfall handelt. (vgl. ebd. 2013, S. 39)

Zunächst sollte systematisches Bullying gegen *Konflikte* „auf Augenhöhe“ abgegrenzt werden. Ein entscheidendes Merkmal von Bullying-Handlungen ist, dass das Opfer sich nicht wehren kann und ein klares Machtungleichgewicht vorliegt. Ein klassisches Beispiel dazu sind häufige Rangeleien zwischen zwei Jungen, die in etwa gleich stark sind. Diese Verhaltensweise ist meist bis zu einem gewissen Ausmaß eine normale Entwicklungsmöglichkeit. „Das Kennenlernen der eigenen Möglichkeiten und Grenzen findet gerade bei Jungen zunächst häufig auf körperlichen Wege statt“ (Teuschel et al. 2013, S. 40). Trotzdem ist das Einschreiten einer Lehrperson in solch einem Fall notwendig, um einerseits immer mehr werdende Raufereien zu beenden und andererseits den Schülern klar zu machen, welcher Bedeutung Gewalt und Aggression zukommt. (vgl. ebd. S. 41) Sowie Raufereien und Kräfteressen nicht als Bullying gedeutet werden kann, sind so

genannte „Tobspiele“ von Bullying abzugrenzen. Obwohl Kinder und Jugendliche in Tobspielen sehr raue Verhaltensweisen zeigen, und es Erwachsenen oft schwer fällt dies von Bullying zu unterscheiden, ist diese Art von Spiel wichtig für den Erwerb von sozialen Kompetenzen. (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 21)

Als weitere Verhaltensform, die nicht als Bullying bezeichnet wird, ist die *peer rejection*-Zurückweisung durch Gleichaltrige. Hier handelt es sich um Verhaltensweisen, wenn eine Gruppe einen Gleichaltrigen ausschließt. (vgl. ebd. S. 22) Dies ist zwar auch schmerzhaft, jedoch keine eindeutige Bullying-Handlung, wenn es nicht das Ziel ist, das Opfer leiden zu lassen (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 43), sondern das generelle Gemocht oder Nicht-Gemocht-Werden der Schülerin oder des Schülers zu Grunde liegt. (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 21) Zurückweisungen sind nach Teuschel (2013) in sozialen Gemeinschaften unvermeidbar. Kränkungen sind deshalb nicht unbedingt ein Kennzeichen kindlicher Gemeinschaften, jedoch sind Kinder unverblümter und ehrlicher. Sie können auch mit der direkten Art besser umgehen als Erwachsene. Durch die Erfahrung und durch das Erleben einer Zurückweisung entwickeln Kinder eine Frustrationstoleranz. (vgl. ebd., S. 43) Es muss nicht sein, dass ein Kind auf Grund von negativem Verhalten oder Aussehen ausgeschlossen wird. Ein Ausschluss aus der Gemeinschaft oder eine Zurückweisung fällt unter sozialer Ablehnung aber nicht unter Bullying, weil die aktiv schikanierende Komponente fehlt, wie beispielsweise ausgelacht zu werden, Spitznamen zu erhalten oder das Verbreiten von Gerüchten. (vgl. ebd. S. 44) In diesem Fall sind die Grenzen aber fließend.

Belästigen und Bedrängen sind weitere Handlungen, bei denen die Grenzen zu Bullying-Handlungen fließend sind. Bei einer Belästigung, bei der kein berechtigtes Interesse des/der Belästigers/in besteht, finden demzufolge seine/ihre Handlungen zum Schaden der belästigten Person statt. (vgl. ebd. S. 49) Wenn ein Schüler oder eine Schülerin dauernd vom Sitznachbarn oder von der Sitznachbarin abgelenkt wird und dem Unterricht nicht mehr folgen kann, obwohl er/sie es gerne möchte, dann kann von einer Belästigung gesprochen werden, aber nicht von Bullying. (vgl. ebd. S.49) Es handelt sich um weniger schwere, nicht physische Übergriffe. Ähnlich schwierig ist die Grenze zwischen Bedrängen und Bullying. Bedrängen ist ein sehr nachhaltiges Belästigen. Jemand bedrängt jemanden, weil er/ sie ein bestimmtes Ziel verfolgt. Solange das Ziel nicht erreicht wird, hört das

Bedrängen nicht auf. Diese Verhaltensweise kann dann als Bullying bezeichnet werden, wenn das Bedrängen kein bestimmtes Ziel hat, sondern das Drängen die negative Handlung ist und der Täter oder die Täterin die Absicht hat, dass das Opfer in Not gerät. (vgl. ebd. S. 50)

Wenn *Konflikte zwischen Gruppen* stattfinden, ist zum einen nicht von Bullying zu sprechen, weil Bullying immer ein einzelnes Opfer betrifft. Auch wenn es zu unfairen Handlungen oder zu Schikanen zwischen den Gruppen kommt, ist dies kein Bullying, weil die Opfer nicht alleine sind, sondern sich untereinander helfen können. Natürlich können mehrere Opfer eines Täters werden; trotzdem ist dann von Bullying zu sprechen, wenn die Opfer isoliert und alleine sind und keine Gemeinschaft schließen. (vgl. ebd. S. 46)

Zwischen Kindern und Jugendlichen ist das alltägliche *Necken* nicht wegzudenken. Necken sind freundschaftlich gemeinte Interaktionen und haben eine wichtige Rolle für den Beziehungsaufbau und die sozialen Kontakte. Vor allem, wenn Kinder und Jugendliche Kontakt zum anderen Geschlecht aufnehmen wollen, wird dies meist über das Necken probiert. Aber auch hier sind die Grenzen von Necken zu Bullying fließend, denn das Geben von Spitznamen kann auch sehr feindselig sein. Necken kann dann als Bullying bezeichnet werden, wenn eine bewusste Handlung zu Spannungen, Angst, Frustration, Wut und Empörung führt und diese abwertende Verhaltensweise dauerhaft und intentional schädigend fortgesetzt wird. (vgl. Scheithauser et al. 2003, S. 21-22)

2.2. Bullying-Handlungen

Im Englischen existiert zum Begriff Bullying auch ein Substantiv nämlich „a bully“, was mit Unterdrücker oder Schläger übersetzt wird. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 5) Mit Unterdrücker oder Schläger wird bereits darauf hingewiesen, dass es sich bei Bullying um direkte körperliche Gewalt handelt. Hält man an dieser Übersetzung fest, sind alle indirekten Schikanen wie Ausschließen, Manipulieren oder Auslachen keine Bullying-Handlungen. Aus der Praxis ist bekannt, dass indirekte versteckte Bullying-Attacken ebenso psychische Schäden anrichten wie direkte Schikanen, wenn das Unterbinden dieser Verhaltensweise ausbleibt. (vgl. ebd. S. 17) Um Bullying- Handlungen unterbinden zu

können, ist es zunächst wichtig, diese Handlungen zu erkennen, und dafür ist eine richtige Einordnung von Bullying-Handlungen von großer Bedeutung. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel jene Bullying-Einordnungen erläutert, die in der Literatur am häufigsten vorkommen.

Wie schon erwähnt, wird zwischen *direktem* und *indirektem* Bullying unterschieden. Bei direktem Bullying finden Schikanen durch direkten Kontakt zwischen Opfer und TäterInnen statt. Es handelt sich hier beispielsweise um Schläge, Festhalten, Erpressen oder Beschädigen von Eigentum. (vgl. ebd. S. 16) Der oder die Täter sind besonders aktiv und ihre Handlungen nehmen unmittelbaren Einfluss auf das Opfer. Auch verbale Attacken wie Beschimpfungen, Herabsetzungen, Bloßstellungen oder Bedrohungen sind Arten von Schikanen, die als direktes Bullying bezeichnet werden. (vgl. ebd. S. 17) Die aggressiven Handlungen werden als prototypische Handlungen bezeichnet, da diese Verhaltensweisen am häufigsten in Zusammenhang mit Aggression oder aggressiver Emotionalität gebracht werden. (vgl. Scheithauer et al. S. 30) TäterInnen, die physische oder direkte Gewalt anwenden, werden als *physische oder verbale Bullies* bezeichnet. Prototypische Bullies, die durch physische Attacken dem Gegenüber Leid zufügen wollen, sind meist sehr leicht zu identifizieren. Im Gegensatz dazu sind verbale Bullies, die das Ziel haben, jemanden durch Worte zu demütigen oder zu verletzen, schwieriger zu identifizieren. Oft wird dieses Verhalten von Lehrpersonen oder generell von Erwachsenen lange übersehen. (vgl. ebd. S. 31)

Bullying-Handlungen, die versteckter und am ersten Blick weniger gut erkennbar sind, werden als indirektes Bullying bezeichnet. Die TäterInnen verbreiten Gerüchte, beschädigen heimlich das Eigentum vom Opfer oder schließen das Opfer aus der Gemeinschaft aus, so dass dieses isoliert ist und am Rande der Gemeinschaft steht. (vgl. Teuschel 2013, S. 18) Diese Form von Aggression wird als unprototypisches Verhalten eingestuft, weil diese Verhaltensweisen in der Literatur nicht immer mit Aggression assoziiert werden. (vgl. Scheithauer 2013, S. 30) Wenn die Handlungen darauf abzielen „[...] den sozialen Status einer Person innerhalb einer Gruppe zu untergraben, sein Image zu schädigen, seine Freundschaften zu zerstören und ihn somit auf Dauer innerhalb dieser Gruppe isolieren.“ (Riebel 2011, S. 187), wird dieses Verhalten als relationales *Bullying* oder *Mobbing* eingestuft. Diese Bullying-Handlung ist ebenfalls sehr schwierig zu identifizieren.

Weitere Bullying-Formen, die oft als alternative Bullying-Handlungen oder als Sonderfälle bezeichnet werden, sind *Cyber-Bullying* und *Cyber-Attacken*. Es handelt sich um jene Schikanen, bei denen das Internet oder technische Geräte genutzt werden. Dadurch nehmen Bullying-Handlungen neue Dimension an. (vgl. Schuhbarth 2013, S. 18) Die Opfer werden über Social Communities wie Facebook oder über SMS und MMS in Form von Drohungen oder Beleidigungen attackiert. Auch Fotos werden genutzt, um das Opfer zu entwürdigen. Der persönliche Kontakt zwischen TäterInnen und Opfer ist dadurch nicht gegeben. Meisten sind die Attacken anonym.² (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 21)

Weiteres gibt es Erscheinungsformen von Bullying wie das *homophobische Bullying* oder *Bullying mit fremdenfeindlichem Hintergrund*. „Homophobie bezeichnet die unbegründete, irrationale Ablehnung von Homosexualität und homosexuellen Menschen, die oft mit Hass Angst oder Ekel verbunden sind“ (Gualdi et al. 2009, S. 14) Mit homophob motiviertem Bullying sind jene Verhaltensweisen gemeint, die als Folge von homophoben Vorurteilen begangen werden. Meistens sind die Opfer verbaler, psychischer und körperlicher Gewalt ausgesetzt, weil sie tatsächlich homosexuell sind oder für homosexuelle gehalten werden. Unabhängig von der eigenen sexuellen Orientierung können Schülerinnen und Schüler zu Zielscheibe werden, weil sie die typischen gesellschaftlichen Normen von männlich und weiblich nicht erfüllen. (vgl. ebd. S. 15) Bullying mit fremdenfeindlichem Hintergrund wird nicht selten beobachtet. Feindseligkeiten gegenüber Ausländern, Rassismus oder rechtsorientierte Gewalthandlungen werden auch mit dem Begriff *Xenophobie* beschrieben. (vgl. Scheithauer et al. 2003, S. 33) Auf Cyber-Bullying oder homophobischen Bullying sowie fremdenfeindliches Bullying wird auf Grund der Rahmenbedingungen dieser Arbeit nicht näher eingegangen.

2.3. Zur Bullyingforschung

Als Pionier der Bullyingforschung gilt Dan Olweus. Der Startpunkt für seine Forschungstätigkeit waren die Suizide von drei norwegischen Schülern im Jahre 1982. Bevor sich diese Schüler das Leben nahmen, wurden sie zu Opfern durch Schikanen von

² Mehr dazu: Scheithauer et al. (2003): Bullying. Mobbing bei Kindern und Jugendlichen. S. 20- 23

ihren MitschülerInnen. (vgl. Teuschel 2013, S. 3) Er entwickelte für seine Erhebung in Norwegen und danach in Schweden einen Fragebogen, der eine Definition von Bullying beinhaltet, damit den SchülerInnen der Begriff klar ist. Weiteres beziehen sich die Fragen auf eine bestimmte Zeitspanne (z.B.: in den letzten sechs Monaten) und auf die Häufigkeit der Vorkommnisse (einmal wöchentlich bis mehrmals wöchentlich). Außerdem wurden die SchülerInnen bezüglich der Reaktionen der Außenstehenden in Hinsicht auf Bullying befragt, sowie zu den Reaktionen der Peers der LehrerInnen und den Eltern. (vgl. Olweus 1996, S. 11) Die Ergebnisse waren damals schockierend. 15 % der SchülerInnen gaben an, dass sie in Bullying involviert waren. Ungefähr 9 Prozent davon waren Opfer und 7 Prozent gaben an, dass sie andere schon einmal schikaniert haben. Zu ähnlichen Ergebnissen kam Olweus damals in Schweden. (ebd. S. 13) Wenn bedacht wird zu welchen schwerwiegenden Folgen Bullying führen kann, veranlassen die Ergebnisse durchaus dazu, diesem Problem entgegen zu wirken.

2.4. Aktueller Forschungsstand in Österreich

Die folgenden Angaben stammen aus dem WHO-HBSC-Survey 2011. HBSC steht für Health Behaviour school-aged Children und ist eine Studie der Weltgesundheitsorganisation, die das Ziel verfolgt, das subjektive Gesundheitsempfinden und Gesundheitsverhalten der 11-, 13, 15 und 17-jährigen zu erheben. Um die Gewaltbereitschaft der SchülerInnen festzustellen, wurden die SchülerInnen gefragt, wie oft sie an Raufereien mit MitschülerInnen involviert waren. Da physische und psychische Gewalt den Gesundheitszustand der SchülerInnen erheblich beeinträchtigen kann, wurden die SchülerInnen auch zum Thema Bullying befragt. Die Methode wurde von Olweus (1996) adaptiert. Durch den Fragebogen soll erfasst werden, wie häufig SchülerInnen Bullying-TäterInnen waren und wie häufig sie zum Opfer von Bullying-Attacken geworden sind. Weiteres beinhaltet der Fragebogen eine Variable, die zeigt, ob SchülerInnen ausschließlich Opfer oder TäterInnen waren. (vgl. HBSC- Studie 2011, S. 47)

57,7 Prozent der befragten SchülerInnen waren nicht am Bullying beteiligt. Der Anteil der männlichen Schüler ist bezüglich Beteiligung an Bullying deutlich höher als bei Mädchen. 54,6 Prozent der SchülerInnen, die an Bullying beteiligt waren, waren männlich und 31

Prozent weiblich. 23,9 Prozent der Kinder und Jugendlichen gaben an, ein bis zweimal andere MitschülerInnen schikaniert zu haben und 18,5 Prozent waren öfter als zweimal in den letzten Monaten TäterInnen. Zwischen 11 und 15 Jahren steigt die Beteiligung der Mädchen und Buben an Bullying und bei den 17-Jährigen sinkt die Anzahl der Beteiligten.

38,3 Prozent gaben an, in den letzten Monaten Opfer von Bullying-Attacken gewesen zu sein. Es gibt mehr männliche Opfer als weibliche Opfer. Ausgeglichen ist die Anzahl der Mädchen und Burschen, die ein- bis zweimal schikaniert wurden. Insgesamt sind 22,5 Prozent der Kinder und Jugendlichen ein- bis zweimal schikaniert worden. Vor allem Burschen (20,4%) wurden dreimal oder öfters Opfer von Bullying-Attacken durch MitschülerInnen. Die 13jährigen SchülerInnen sind am häufigsten von Bullying betroffen. Mit ansteigendem Alter findet ein kontinuierlicher Rückgang der Zahlen von Bullying-Opfern statt. Burschen waren häufiger Täter (25,6%) oder beides – Täter und Opfer (28,9%). (vgl. HBSC- Studie 2011, S. 50)

Studien aus anderen Ländern ermittelten ähnliche Ergebnisse. Die Gewaltbereitschaft der Buben ist höher als der von Mädchen. Männliche Schüler sind häufiger in Gewaltsituationen verwickelt und sind daher öfters auch Opfer von Gewalt als Mädchen. (vgl. Schubarth 2013, S. 69) Mädchen wenden hingegen öfters verbale Gewalt an. Mädchen holen bezüglich Verstrickungen in Gewalthandlungen auf. Sie sind immer öfter beteiligt als „Strippenzieherinnen“ oder „Anheizerinnen“ [hervorg.i.O.]. (vgl. ebd. S. 70)

2.5. Bullying-TäterInnen

In der Bullyingforschung wird zwischen Bullying-TäterIn und Bullying-Opfer unterschieden. So wie zwischen direktem und indirektem Bullying unterschieden wird, wird auch zwischen passiven und aktiven TäterInnen differenziert.

Dan Olweus (1996) beschreibt typische TäterInnen folgendermaßen:

„In summary, the typical bullies can be described as having an aggressive reaction pattern combined (in the case of boys) with physical strength“ (S. 35)

Der typische Bullying-Täter ist männlich und dem Opfer körperlich überlegen. Er ist aggressiv den MitschülerInnen gegenüber, impulsiv und will die anderen dominieren. Außerdem zeigt er kein Mitgefühl gegenüber dem Opfer. (vgl. ebd. S. 34) Bullyinghandlungen können auch meistens nicht auf einen konkreten Vorfall oder Konflikt zurückgeführt werden, der als Auslöser bezeichnet werden kann. (vgl. Lösel/Bliesener 2003, S. 26) Bullying ist daher kein Racheakt, sondern der Täter oder die Täterin genießt es, die anderen kontrollieren zu können und seine Überlegenheit und Macht auszuspielen. Daher kommt es auch nicht selten vor, dass Täter ihre Opfer erpressen, von ihnen Geld verlangen oder andere wertvolle Gegenstände einfordern. (vgl. Olweus 1996, S. 35) Nach Olweus mangelt es den Tätern nicht an einem positiven Selbstbild. (vgl. ebd. S. 34)

Teuschel et al. (2013) beschreiben die Bullying-Täter ebenfalls als sehr selbstbewusst und selbstzentriert. Sie zeigen ihre körperliche Überlegenheit und sind auch körperlich aktiver. Sie wenden Gewalt an, um ihre Ziele durchzusetzen und sind in sozialen Beziehungen oft manipulativ und instrumentalisierend, weil sie nach Vorherrschaft streben. (S. 109)

Ergänzend zu Olweus und Teuschels Typisierung der Täter fassen Spröber et al. (2008) mehrere Bullying-TäterInnen-Charakterisierung zusammen: Die TäterInnen neigen dazu, nicht eindeutige Situationen als feindselig zu interpretieren. Ihre Frustrationsschwelle ist niedrig und es herrscht erhöhter Ärger. Sie zeigen außerdem erhöhte Depressions- und Ängstlichkeitswerte sowie eine geringe Empathie. Ihre sozialen Fertigkeiten sind oft gut ausgebildet, jedoch verhalten sie sich häufig prosozial, aggressiv und destruktiv. (S. 10 ff) Die Bullies kommen aus einem belasteteren Elternhaus als ihre MitschülerInnen. Bullyinghandlungen lassen sich jedoch nicht auf einen einzelnen Risikofaktor zurückführen. Bullies sind tendenziell schlechtere SchülerInnen und sehen auch keinen Sinn im Lernen. (vgl. Lösel/Bliesener 2003, S. 27) Trotzdem sind TäterInnen bei den Gleichaltrigen oft beliebt und werden für Aggression mit Aufmerksamkeit bestärkt. (vgl. Spröber 2008, S. 10ff)

Bei Olweus (1996), Teuschel et al. (2013) und Spröber et al. (2008) wird erwähnt, dass TäterInnen eine positive Einstellung zu Gewalt haben. Ihre sozialen Fähigkeiten sind hoch, jedoch werden sie dazu eingesetzt andere zu manipulieren und zu dominieren. Daher ist Bullying auch ein Gruppenphänomen. (vgl. Schubarth 2013, S. 83) Der/die Bullies haben

häufig eine Peergroup, in denen sie der Anführer oder die Anführerinnen sind, die anderen Peergroup Mitglieder dominieren und sie zu Bullying-Attacken animieren. Diese gelten nicht als direkte TäterInnen, jedoch verstärken oder helfen und unterstützen sie den Täter oder die Täterin in ihren Schikanen. Diese Bullies bezeichnet man als passive Bullies. (vgl. ebd. S. 84)

Die passiven Bullies sind am Bullying beteiligt, ergreifen aber keine Initiative, sondern werden als „Mitläufer“ bezeichnet. (vgl. Olweus 1996, S. 34) Sie sind in eine Gruppe integriert und unterwerfen sich dem Anführer der Gruppe. Die passiven Bullies gelten als die Verstärker der aktiven Bullies. Durch diese Mitläufer und Verstärker werden die Bullying- Geschehnisse stabilisiert. Ihr Motiv ist die Angst, selbst Opfer von Bullying zu werden. (vgl. Hurrelmann 2007, S. 79)

2.6. Bullying-Opfer

Tatsache ist, dass jeder zum Opfer werden kann. Trotzdem gibt es einige Faktoren, die prädisponierend sind zur Opferrolle. Vor allem äußerliche Merkmale wie Übergewicht, besonders kleine Körpergröße, oder sichtbare Behinderungen werden als Risikofaktor bezeichnet. Die Opfer sind häufig physisch schwächer und ungeschickter und halten sich deshalb in Sport und Spiel eher zurück. Ihr Selbstwertgefühl sowie ihre Selbstwahrnehmung ist oft negativ, daher sind sie auch ängstlicher, leichter zu verunsichern und schneller niedergeschlagen. Außerdem sind sie schlechter in die Schul- oder Klassengemeinschaft integriert und sehr zurückgezogen. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 89)

Spröber et al. (2008) beschreiben das Opfer als ruhiger, vorsichtiger, ängstlicher, unsicherer, sensibler als andere Kinder. Sie verfügen im Vergleich zu SchülerInnen, die noch nie Bullying-Opfer waren weniger Kommunikations- und Problemlösungsfertigkeiten. Sie geben sich oft selbst die Schuld an der Schikane und werden von Peers und Erwachsenen weniger unterstützt. Da sie sich schämen, erzählen sie anderen nichts von den erlebten Schikanen. (S. 10ff) Ihr Selbstbild ist negativer im Vergleich zu anderen SchülerInnen und sie weisen auch erhöhte Depressionswerte auf. Zu diesem Ergebnis kam auch eine Studie, die 2008 durchgeführt wurde. Dafür wurden 1874 SchülerInnen in North Carolina zu ihrer

psychischen Gesundheit befragt. Vor allem weibliche SchülerInnen leiden mehr unter verbalem und psychischem Bullying sowie Cyberbullying als ihre männlichen Kollegen. Generell gilt, dass Bullying-Opfer eher zu Depressionen und zu Suizidgedanken neigen, als SchülerInnen, die noch nie Opfer waren. (vgl. Turner 2013, S. 55 ff)

Olweus (1996) beschreibt ein typisches Opfer wie folgt:

„In Summary, it seems that the behavior and attitude of the passive victims signal to others that they are insecure and worthless individuals who will not retaliate if they are attacked or insulted. [...] way of describing the passive victims is to say that they are characterized by an anxious or submissive reaction pattern combined (in the case of boys) with physical weakness“ (S. 32).

Solche Typisierungen sollen nicht dazu führen, dem Opfer Schuld zuzuweisen, sondern können dabei helfen, den Blick für Mitglieder der Gemeinschaft zu schärfen, welche gefährdet sind. Können Lehrpersonen potenzielle Opfer identifizieren, erkennen sie vielleicht früher Spannungen zwischen SchülerInnen und können rechtzeitig in den Konflikt eingreifen. Jedoch ist das Augenmerk auf Opfer zu legen, ein schmaler Grat für eine Lehrperson, da dies zu übertriebenen Verhaltensweisen (Z.B.: überprotektives Verhalten) führen kann, die negative Auswirkungen haben können. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 90) Außerdem sollten die Erwachsenen immer bedenken, dass jeder zum Opfer werden kann. Daher ist es wichtig bei Konfliktsituationen genau hinzuschauen, die SchülerInnen über Bullying aufzuklären, ihnen dieses Phänomen bewusst zu machen und Präventionsarbeit zu leisten. (vgl. ebd. S. 91)

2.7. Bullying Opfer-TäterIn

In der Literatur werden Bullying Opfer-Täter häufig als provozierende Opfer bezeichnet, weil sie andere MitschülerInnen provozieren und sich mit ihrem Verhalten in den Vordergrund stellen. Dieser Opfer-Typus gilt als leicht reizbar, emotional schwankend und zeigt unberechenbare Verhaltensweisen. Oft entstehen die Verhaltensweisen aus einer Angst heraus, und neigen deshalb dazu sehr aggressiv zu werden. Diese Mischung aus Ängstlichkeit und Aggression ist für andere Kinder und Jugendliche verwirrend und

verstörend und sie sind in erster Linie genervt von dieser Person. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 102) Provozierende Opfer sind oft hyperaktiv und leiden unter Konzentrationsstörungen. Ihr Verhalten führt dazu, dass die MitschülerInnen zu Methoden greifen, die als Bullyinghandlungen betrachtet werden müssen. Die SchülerInnen wollen sich gegen das provozierende Opfer wehren. Dieser schlägt, im Gegensatz zum passiven Opfer, meist zurück. Dies passiert nur nicht in der Situation der Bullyinghandlung, sondern zeitgleich versetzt. Es trifft auch dabei nicht die BullyingtäterInnen sondern Personen, die bis zu dem Zeitpunkt nicht in die Bullyinghandlungen einbezogen waren. (vgl. ebd. S. 103) Dieses bestätigt, dass Opfer-TäterInnen über weniger Problemlösefertigkeiten verfügen. (vgl. Spröber et al. 2008, S. 10) Die Folge davon ist, dass häufig die bislang Unbeteiligten beginnen sich am Bullying-Konflikt zu beteiligen. Dieser Kreislauf führt dazu, dass die Mitschüler zu noch schärferen Bullying-Handlungen greifen. (vgl. Teuschel et al. 2013, S. 103) Ihr überwiegendes ängstliches und aggressives Verhalten ist meist Resultat eines negativ aufgebauten Selbstbildes. Sie sehen sich als weniger intelligent als die anderen, weniger attraktiv, weniger beliebt und sind unglücklicher als reine TäterInnen. Dadurch interpretieren sie Situationen oft als feindselig und reagieren mit Rückzug oder aggressiven Verhaltensweisen. (vgl. Spröber et al. 2008, S. 11)

Wie bereits in den Kapiteln 2.4 und 2.5 erwähnt wurde, befinden sich die Opfer, aber auch die Opfer-TäterInnen in einem Teufelskreis. Da sie über ein negatives Selbstbild verfügen und über weniger Problemlösefertigkeiten verfügen, ist es für sie fast unmöglich diese Problematik alleine zu lösen. Daher sollten Opfer nie allein gelassen werden. Abbildung 3 soll diese Problematik verdeutlichen.

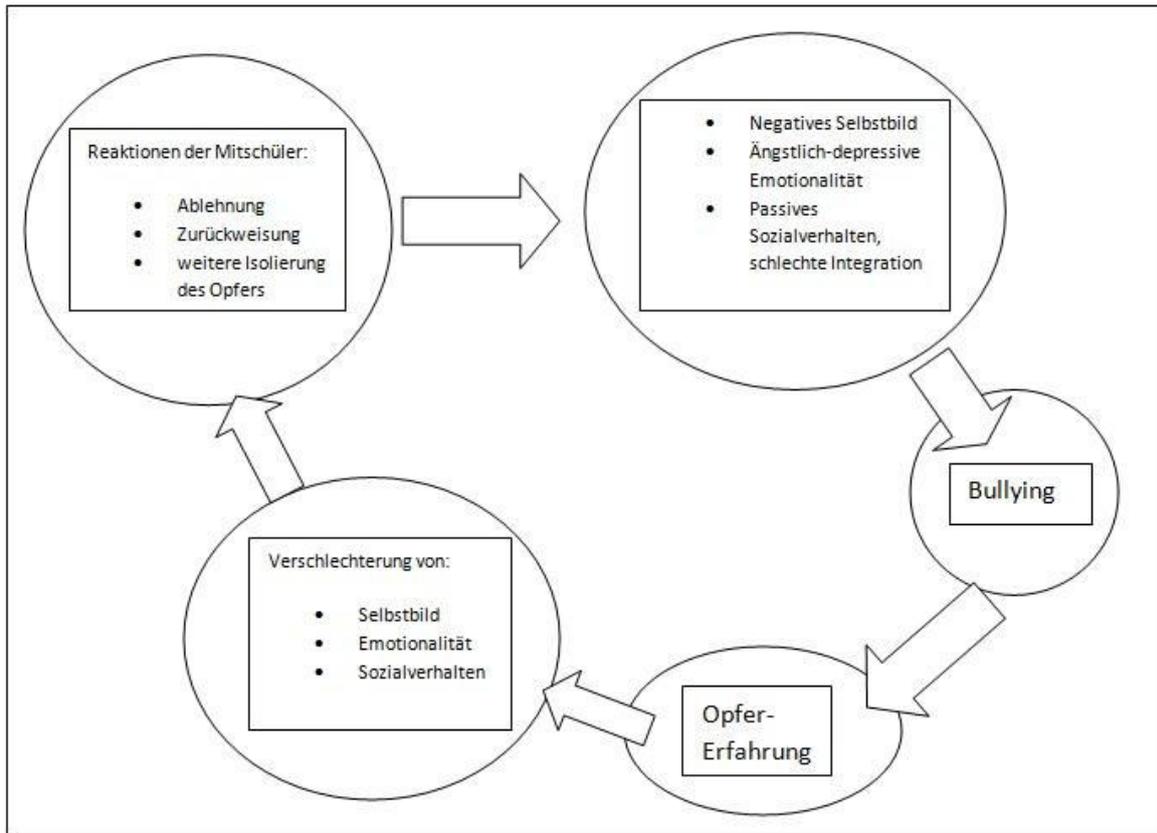


Abb. 3: Der Teufelskreis des Bullying aus der Perspektive des Opfers. (entnommen aus Teuchel et al 2013, S. 100)

2.8. Die Folgen von Bullying

Ein Schüler oder eine Schülerin, der/die dauerhaft schikaniert wird, oder aus der Schul- und Klassengemeinschaft ausgeschlossen wird, ist einer enormen psychischen Belastung ausgesetzt. Bullying kann massive Folgen für das Opfer haben, aber auch für den Täter oder die Täterin, denn Bullying kann eine delinquente Karriere nach sich ziehen. (vgl. Schubarth 2013, S. 82) In den folgenden Abschnitten werden die Folgen für Opfer und TäterInnen näher erläutert.

2.8.1. Folgen für das Opfer

Als die häufigste nichtmedizinische Folge von Bullying gilt das *Leistungsversagen*. Eine Verschlechterung der Noten ist meist auch das erste Anzeichen dafür, dass Bullyinghandlungen im Spiel sind. Problematisch sind schlechtere Noten dann, wenn der Leistungsabfall von Lehrpersonen und Eltern falsch gedeutet wird, weil das Opfer dann noch mehr unter Druck gerät. Wird der Grund für das Leistungsversagen nicht erkannt, kann es zu einer Versetzung kommen. Weiteres wurde in zahlreichen Studien festgestellt, dass Opfer am *Unterricht unregelmäßiger teilnehmen*. Oft täuschen die Opfer Krankheiten vor, weil sie Angst davor haben in die Schule zu gehen. (vgl. Teuschel 2013, S. 225) Sie kommen häufig zu spät in den Unterricht, haben oft Kopf- oder Bauchschmerzen oder beginnen einzunässen, (vgl. Sullivan 2000, S. 29) was wiederum zu schlechteren Noten führen kann, oder bei den Mitschülerinnen den Eindruck erweckt, er oder sie sei ein Drückeberger. Die Folgen von Leistungsversagen und häufigen Unterrichtsversäumnissen sind oftmals *Klassenwechsel oder Schulwechsel*, was für das Opfer bedeutet, dass der soziale Bezugsrahmen wegfällt. Oft sind Versetzungen die einzige Option, die es gibt, jedoch sollte dies nicht der Regelfall sein. Denn der Konflikt ist mit einem Schulwechsel oder Klassenwechsel nicht gelöst und kann für die Kinder und Jugendlichen unangenehm sein. Die Opfer haben dann das Gefühl nicht standhaft genug gewesen zu sein. Außerdem ist es nicht gerecht, wenn das Opfer gehen muss und die oder der Täter bleiben darf. (vgl. Teuschel 2013, S. 225) Bleibt das Opfer jedoch im bisherigen Klassenverband, kann es für das Opfer zu einer sozialen Isolierung kommen. Einerseits, weil die Mitschülerinnen Angst haben, dass sie selbst zum Opfer werden, wenn sie sich dem Opfer gegenüber loyal verhalten. Andererseits, weil ein Opfer zum Freund oder zur Freundin haben nicht besonders attraktiv ist. (vgl. ebd. S. 226)

Diese medizinischen und psychischen Folgestörungen wurden bei Bullyingopfern festgestellt: Interaktionsproblem, Ängstlichkeit, Depression, parasuizidale Gesten, Suizid, Essstörungen, Bauchschmerzen, Appetitstörungen, Kopfschmerzen, Schlafstörungen und Substanzmissbrauch. (vgl. ebd. 205)

2.8.2. Folgen für die TäterInnen

Abgesehen von einer Bestrafung, lassen sich auch für TäterInnen negative Konsequenzen feststellen. TäterInnen, die vor allem körperliche Gewalt anwenden, werden oft auf Grund ihres rücksichtslosen Verhaltens geächtet. Wenige MitschülerInnen bringen den „schlagenden TäterInnen“ [hervg.i.O.] echte Sympathie entgegen, daher sind diese TäterInnen genauso isoliert wie die Opfer, vor allem emotional. (vgl. ebd., S. 226) Werden Bullyinghandlungen von den Erwachsenen erkannt, wird im Normalfall sofort versucht dagegen zu intervenieren. Daher werden die TäterInnen zur Rechenschaft gezogen. In Studien von Olweus (1995) und Andershed et al. (2001) wurde Zusammenhänge zwischen Täterschaft als Bully und späterer Delinquenz festgestellt. TäterInnen haben ein erhöhtes Risiko für spätere Straftaten. (vgl. ebd. S. 227)

Medizinische und psychische Folgestörungen: dissoziale Persönlichkeitsstruktur, Suchtstörung, Depressionen, Ängstlichkeit, parasuizidale Gesten, Suizid

2.9. Zusammenschau

Mit Bullying ist ein feindseliges Verhalten oder ein systematisches Schikanieren unter SchülerInnen gemeint. Diese negativen Handlungen können körperlich und/oder verbal ausgeführt werden. Zwischen TäterIn und Opfer herrscht ein Ungleichgewicht, daher kann sich das Opfer nicht wehren. Von Bullying kann erst dann gesprochen werden, wenn die Handlungen über einen längeren Zeitraum wiederholt stattfinden. Häufig ist Bullying ein Gruppenphänomen, unter anderem, weil die TäterInnen von ihrer Persönlichkeit her sehr einschüchternd und/oder manipulativ sein können und durch dieses Verhalten Verstärkung von MitschülerInnen bekommen. Fakt ist, dass die Opfer das Problem nicht alleine lösen können, und deshalb auf jeden Fall Unterstützung von den Lehrpersonen bekommen müssen.

Die aktuellen Zahlen von Bullyingfällen in Österreich stammen aus dem HBSC-Survey der WHO aus dem Jahr 2011. Bei dieser Umfrage gaben 38,3 Prozent der SchülerInnen an, in den letzten Monaten Opfer von Bullying gewesen zu sein. 54 Prozent der Täter waren männlich und bei 31 Prozent handelte es sich um Täterinnen. Der Anteil der Bullyingopfer

ist bei den männlichen Schülern dreimal so hoch wie bei den weiblichen Mitschülerinnen. Am häufigsten von Bullying betroffen sind 13-jährige SchülerInnen.

Da diese Zahlen auf eine hohe Relevanz von Bullying in der Schule hindeuten und die Folgeerscheinungen für Täter und Opfer schwerwiegend sein können (Depressionen, Substanzmissbrauch, Suizid), gibt es einige Interventions- und Präventionsprogramme gegen Gewalt und vor allem Bullying an Schulen die im nächsten Kapitel vorgestellt werden. Es werden vor allem die Programme und Maßnahmen von Olweus erwähnt, da die meisten aktuelleren und neuersten Programme auf seine aufbauen.

3. Maßnahmen gegen Bullying

Auf Grund der Folgen, die Bullying nach sich ziehen kann, ist Hinschauen, Handeln und Dagegen-Ankämpfen oberste Priorität. Eine entscheidende Rolle spielt vor allem die Präventionsarbeit bezüglich Gewalt in der Schule. Denn alles, was vermieden werden kann, soll vermieden werden. Außerdem hat es sich in der Praxis als schwierig erwiesen, bereits chronifizierte Probleme zu behandeln, denn sie können sich auf viele andere Bereiche ausweiten, wie beispielsweise auf die Schulleistungen. Hinzukommt, dass effektive Präventionsmaßnahmen kostensparender sind als spätere, aufwendige Interventionsprogramme. „Ziel präventiver Maßnahmen ist es, Risikofaktoren für ein Problemverhalten zu reduzieren und Schutzfaktoren zu fördern“ (Spröber et al. 2008, S. 20). Den wichtigsten Part bei dieser Arbeit nehmen die Erwachsenen (Lehrpersonen und Eltern) ein, da die Opfer es nicht schaffen, die Probleme alleine zu lösen. Haben die Heranwachsenden große Probleme, sollten die Erwachsenen die Ansprechpersonen sein. Vor allem gelten die LehrerInnen als Dreh- und Angelpunkte der gewaltpräventiven und interventiven Arbeit, da sie die Rollenvorbilder der SchülerInnen in der Schule sind. (vgl. Jannan 2008, S. 39)

Die Maßnahmen gegen Bullying werden in diesem Kapitel auf drei Ebenen betrachtet. Zum einem auf der Schulebene, da es immer wichtig ist, Maßnahmen zu setzen, welche Gewalttaten an der Schule vermindern und verhindern können. Zum anderen werden Maßnahmen in den Blick genommen, die auf Klassenebene einsetzbar sind. Danach wird erwähnt, was auf persönlicher Ebene gegen Bullying getan werden kann und welche Interventionsprogramme und Ansprechpartner speziell den österreichischen LehrerInnen zur Verfügung stehen. Auf Grund der Rahmenbedingungen der Arbeit besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit bezüglich der Präventionsarbeit in Schulen. Es werden in erster Linie die wichtigsten und bekanntesten Maßnahmen erwähnt.

3.1. Maßnahmen auf Schulebene

Maßnahmen, welche auf Schulebene gesetzt werden, sind nicht auf einzelne SchülerInnen oder auf Opfer und TäterInnen gerichtet, sondern sollen Bedingungen schaffen, um die Zahl der Gewalttaten an der Schule zu senken. (Olweus 1995, S. 73) Generell ist die Gewaltminderung ein realistischeres Ziel als die völlige Gewaltvermeidung (vgl. Jannan 2008, S. 39), da die Schule ein wichtiger Entwicklungsraum ist und somit auch ein Handlungsort, an dem alltägliche Auseinandersetzungen zwischen Kindern und Jugendlichen stattfinden. „Hier können also inner- und außerschulische Gewalt zusammentreffen“ (Jannan 2008, S. 13). Der Wunsch nach einer gewaltfreien Schule wäre daher zu idealistisch. Die Maßnahmen auf Schulebene haben folglich das Ziel, Bedingungen zu schaffen, die das Gewaltausmaß an einer Schule dauerhaft senken. Außerdem sollen die Maßnahmen eine Einstellungsveränderung bei den SchülerInnen bezüglich Gewalt hervorrufen. (vgl. Olweus 1995, S. 73)

Den wichtigsten Part nehmen dabei die Lehrpersonen ein. Sie sollten als Vorbilder agieren, zwischen den SchülerInnen vermitteln, mit den Eltern eng zusammenarbeiten und vor allem als Team auftreten. Dazu braucht es einen gemeinsamen Standpunkt bezüglich Gewalt an der Schule. Noch wichtiger ist jedoch die Bereitschaft zu handeln.

„Ein entschlossener und konsequenter Eingriff durch Erwachsene verrät eine wichtige Einstellung: ‚Wir akzeptieren Gewalt nicht‘“ (Olweus 1995, S.75).

Dabei ist ein zu frühes Eingreifen besser als kein Eingreifen, da bei letzterem den TäterInnen und allen weiteren Anwesenden eine Billigung der Gewalttat vermittelt wird. (vgl. ebd. S. 75)

Da der Großteil der Präventionsprogramme auf Überlegungen von Dan Olweus aufbaut, werden seine Maßnahmen, die auf Schulebene gesetzt werden können, als erstes genannt (vgl. ebd. S. 73- 82):

- 1) Fragebogenerhebung: Mittels Fragebogen wird der Ist-Zustand des Problemfelds Gewalt erhoben. Auf dieser Basis sollten alle weiteren Maßnahmen aufgebaut werden.

- 2) Pädagogischer Tag: An diesem Tag werden die Ergebnisse in Anwesenheit von externen ExpertInnen (z.B.: SchulpsychologInnen), ElternvertreterInnen, SchülervertreterInnen, allen LehrerInnen und selbstverständlich des Direktors oder der Direktorin besprochen, und gemeinsam ein langfristiger Handlungsplan erstellt.
- 3) Schulkonferenz: Die Schulkonferenz hat den Zweck, alle Beteiligten für das gemeinsam beschlossene Programm zu verpflichten. Die Erwachsenen, aber auch die SchülerInnen sollen sich diesem Programm gegenüber verantwortlich fühlen.
- 4) Aufsicht auf dem Schulhof und während des Mittagessens: Umso mehr LehrerInnen in der Pause die SchülerInnen beaufsichtigen, desto eher nehmen sie Konflikte wahr, und können dadurch auch schneller eingreifen.
- 5) Kontakttelefon: Es sollte an jeder Schule eine Vertrauensperson (z.B.: BeratungslehrerIn) geben, welche die SchülerInnen anonym kontaktieren können.
- 6) Kooperation Lehrkräfte/Eltern: Um Gewaltprobleme bekämpfen zu können, braucht es eine enge Zusammenarbeit zwischen den LehrerInnen und den Erziehungsberechtigten, denn auch diese müssen über die Schulsituation informiert sein und mitarbeiten.
- 7) LehrerInnengruppen zur Entwicklung des sozialen Milieus an der Schule: Olweus empfiehlt den Lehrkräften, sich regelmäßig in Kleingruppen zu treffen und sich über die Gewaltsituation in der Schule auszutauschen. Regelmäßige Treffen und ein regelmäßiger Austausch fördern den Zusammenhalt der Lehrkräfte und stärken gemeinsame Standpunkte bezüglich Gewalt.
- 8) Arbeitsgruppen der Elternbeiräte: Auch die ElternvertreterInnen sollen einen gemeinsamen Standpunkt vertreten, über die Probleme der Schule Bescheid wissen und erfahren, welcher Beitrag zur Lösung geleistet werden kann.

Ähnlich gestaltet ist das von der EU geförderte Anti-Bullying Programm für Schulen von dem Projekt „Schoolmates“³. Grundsätzlich ist dieses Programm auf homophob motiviertes Bullying fokussiert, jedoch lassen sich die Workshops und die einzelnen Methoden auch auf

³ Mehr dazu unter: <https://www.wien.gv.at/menschen/queer/pdf/bullying-klassenzimmer.pdf>

jede andere Form von Bullying anwenden. Dieses Programm ist ein Training, das mit außenstehenden TrainerInnen durchgeführt werden soll. Die SchülerInnen und LehrerInnen müssen zu Beginn einen Quiz und Fragebögen ausfüllen, damit die aktuelle Gewaltlage in der Schule erfasst werden kann. Die restlichen Schritte bestehen darin, die SchülerInnen über Bullying zu informieren und aufzuklären. Durch die Rollenspiele und die interaktiven Einheiten sollen sich die SchülerInnen ihrer eigenen Vorurteile und ihres Sprachgebrauchs, vor allem den MitschülerInnen gegenüber, bewusst werden. Mittels Diskussionen und gemeinsamen Reflexionen lernen SchülerInnen ihre eigene Einstellung und Meinung zum Thema Gewalt kennen. (vgl. Pullega/Gualdi/Martelli/ Wilhelm 2009, S. 13) Dieses Programm zeichnet sich durch das interaktive Vorgehen aus, welches den SchülerInnen ermöglicht, sich persönlich stark einzubringen. Es kann auch auf Klassenebene eingesetzt werden.

3.2. Maßnahmen auf Klassenebene

Gibt es keine Anti-Bullying Arbeit auf Schulebene, jedoch aber Übergriffe in einzelnen Klassen, dann müssen Maßnahmen auf Klassenebene getroffen werden. (vgl. Jannan 2008, S. 62) Diese Maßnahmen bestehen hauptsächlich aus Regeln, die sich besonders gegen Gewalt richten und so konkret wie möglich formuliert sein sollen. Es ist wichtig und auch effektiver, wenn sich die SchülerInnen an der Ausarbeitung der Regeln beteiligen können. (vgl. Olweus

1995, S. 83) Olweus hat genauso wie für die Schulebene einen Maßnahmenkatalog für die Klassenebene erstellt, der auch dort eingesetzt werden kann (vgl. Olweus 1995, S. 83-96):

- 1) Klassenregeln: Diese Regeln müssen klar formuliert sein und sich eindeutig gegen Bullying aussprechen.
- 2) Lob: Es ist wichtig SchülerInnen nicht nur für schulische Leistungen zu loben, sondern auch für korrektes und erwünschtes Verhalten. Fühlen sie sich geschätzt und respektiert, können sie negative Kritik besser annehmen und werden eher versuchen ihr Verhalten zu ändern, als wenn sie sich nicht respektiert fühlen.

- 3) Strafen: Wenn Strafen eingesetzt werden, müssen sie konsequent eingehalten werden. Sie sollen unangenehm, aber nicht feindlich sein. Die Wahl der Strafe sollte dem Alter, dem Geschlecht und der Persönlichkeit angepasst sein. Auch dabei können die betroffenen SchülerInnen in die Diskussion mit einbezogen werden.
- 4) Regelmäßige Klassengespräche: Die Klassengespräche dienen dazu, den SchülerInnen einen Überblick über die Regeln zu verschaffen, und die Konsequenzen für das Verletzen von Regeln klar zu machen.
- 5) Zusammenarbeit von Lehrkräften und Erziehungsberechtigten: Eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten ist wichtig, denn letztere können bereits zu Hause Interventionen setzen und Präventivarbeit leisten.

Die meisten Präventionsprogramme auf Klassenebene sind ident mit den Programmen auf Schulebene. (vgl. Jannan 2008, S. 63) Beispielsweise zielt auch das Präventions- und Interaktionsprogramm „ProACT+ E“ von Spröber, Schlottke und Hautzinger darauf ab, LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern bei der Reduzierung von aggressiven Verhalten an der Schule mit einzubeziehen und das positive Sozialverhalten zu fördern. Die AutorInnen vertreten die Meinung, dass es wichtig ist, mit dem Elternhaus eng zusammen zu arbeiten, um Bullying an der Schule vermeiden zu können. Dieses Programm ist hauptsächlich auf SchülerInnen der 5. Schulstufe abgestimmt, da die Verhaltensauffälligkeiten bei Jugendlichen dieser Altersgruppe zunehmen. Als Grund dafür, wird der vollzogene Wechsel in die weiterführende Schule angeführt. Dieses Programm kann jedoch auch auf ältere SchülerInnen inhaltlich abgestimmt werden. (vgl. Spröber et, al. 2008, S. 28) ProACT+E ist ein Trainingsprogramm, welches von externen psychologischen und/oder pädagogischen Fachpersonen durchgeführt wird. Die Planung sollten SchulleiterIn, KlassenlehrerIn und die herangezogenen ExpertInnen unmittelbar nach Schulbeginn durchführen. Ziel ist es, die SchülerInnen in ihrer Persönlichkeitsstruktur gezielt zu fördern, so dass sie „[...] konfliktlösungsorientierte Maßnahmen in ihren Alltag integrieren und konsistent und konsequent auf Problemverhalten eingehen [lernen+“ (ebd., S. 29). Dieses Programm

beinhaltet eigene Beratungsstunden für LehrerInnen und eigene Trainingseinheiten für die Eltern. Bei Letzteren geht es vor allem darum, wie sie die Stärken ihres Kindes fördern können und wie sie mit Problemverhalten umgehen sollen. (vgl. ebd., S. 31) Bei der Testung bezüglich der Wirksamkeit des Programms wurde bestätigt, dass sich die soziale Kompetenz nur dann verbessert, wenn die Erziehungsberechtigten mit einbezogen werden. (vgl. ebd. S. 35)

Die Maßnahmen auf Klassenebene bei Jannan (2008) sind in kleinen Schritten zu vollziehen. Auch hier wird das Miteinbeziehen von SchülerInnen und Eltern als wichtiger Part angesehen. Der Fokus liegt bei der Stärkung der sozialen Kompetenz der SchülerInnen, um Bullying innerhalb der Klasse zu verhindern. (S. 63) Er empfiehlt ebenso wie Olweus (1995), zuerst eine Umfrage mit den SchülerInnen und Eltern bezüglich des Themas „Gewalt“ durchzuführen und die Ergebnisse den Eltern und SchülerInnen mitzuteilen. Dann sollen gemeinsam Klassenregeln und ein Sanktionskatalog erstellt werden. Das Thema „Gewalt“ soll in den Unterrichtsstunden immer wieder aufgegriffen werden und das möglichst sinnvoll, indem kooperative Lerntechniken eingesetzt werden. Bei diesen Überlegungen ist die Förderung und Verstärkung von positivem Sozialverhalten im Vordergrund. Gestärkt werden soll positives Verhalten durch Belohnung. Beispielsweise kann die gesamte Klasse von Hausübungen befreit werden, wenn die SchülerInnen es schaffen, eine Woche lang auf verbale und körperliche Übergriffe zu verzichten. (vgl. ebd. S. 64)

3.3. Maßnahmen auf persönlicher Ebene

Die Maßnahmen auf persönlicher Ebene finden hauptsächlich in Form von Gesprächen statt. Eine gute Kommunikation sowie Kooperation zwischen SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen ist für die Präventivarbeit sowie für die Interventionsarbeit von großer Bedeutung. Wie bereits erwähnt, ist es am wichtigsten, sofort zu handeln und einzugreifen, wenn es zu Gewalttaten in der Schule kommt. Die wichtigste Botschaft an die Bullies ist:

„Wir akzeptieren keine Gewalt in unserer Schule/Klasse und werden dafür sorgen, dass sie aufhört“ (Olweus 1995, S. 97).

Zuerst sollten Einzelgespräche mit dem Täter oder der Täterin und dem Opfer stattfinden, danach mit der ganzen Klasse, um sicherzustellen, dass eine Änderung eintritt und diese von Dauer ist. Der Ernst der Situation muss deutlich werden. (vgl. Olweus 1995, S. 98) Bei Einzelgesprächen mit den TäterInnen ist es nach der „Farsta Methode“ von Taglieber (2005) von Vorteil, sich im Vorfeld einige Strategien zu überlegen. Beispielsweise kann das Gespräch effektiver sein, wenn die TäterIn überraschend aus dem Unterricht zu einem Einzelgespräch zitiert wird. Empfohlen wird weiter ein Fragebogen als Leitfaden für das Gespräch. Auch sollten sich die Lehrpersonen auf viele Rechtfertigungsstrategien und Ausreden gefasst machen, wie etwa: „Er hat meine Mutter beleidigt...“ oder „Das machen alle anderen auch“. (S. 20) In Einzelgesprächen mit TäterInnen ist es wichtig, eine klare Haltung gegen Bullying und Gewalt einzunehmen. Der Täter oder die Täterin soll zur Verantwortung gezogen werden, aber auch als Kooperationspartner gegen Bullying gewonnen werden. (vgl. Taglieber 2005, S. 20)

Bei der Befragung und dem Gespräch mit dem Opfer empfiehlt es sich ebenfalls, vorbereitet zu sein und Protokoll zu führen. In erster Linie ist es wichtig, die oder das Opfer ernst zu nehmen und ihnen genügend Schutz zu bieten. Wenden sich die Opfer an eine Lehrperson, ist das ein Zeichen für ein gutes Vertrauensverhältnis. Dieses darf selbstverständlich nicht zerstört werden. (vgl. Jannan 2008, S. 70) Im Einzelgespräch soll das Opfer die Möglichkeit bekommen, den Vorfall genau zu schildern. Es geht im Einzelgespräch zuerst um das subjektive Empfinden des Opfers. (vgl. ebd. S. 71) Die Lehrperson soll durch ein Einzelgespräch möglichst genaue Informationen über die Situation und die Stimmungslage erhalten und dann über weitere Maßnahmen entscheiden.⁴ Beispielsweise kann das Opfer aufgefordert werden, mittels eines Stimmungsbalkens anzugeben, wie hoch der Leidensdruck in der Schule, in der Klasse und zu Hause ist. Gibt das Opfer an, dass der Leidensdruck in der Klasse besonders hoch ist, können die ersten Maßnahmen auf Klassenebene durchgeführt werden. Weiteres soll das Opfer Vertrauenspersonen außerhalb und innerhalb der Schule zu nennen, damit die Interventionsmaßnahmen besser gesetzt werden können. Außerdem ist es wichtig, dass der/die Schüler/in Zeit und Ortsangaben macht, an denen es zu Bullyinghandlungen kam.

⁴ Mehr Information zur Gestaltung eines Fragebogens für das Erstgespräch unter: Jannan 2008, S. 122.

Die erste Entscheidung, die in diesem Fall getroffen werden muss ist, ob es sich um Bullying handelt oder nicht. Speziell Mädchen bezeichnen sich oft als Bullying-Opfer, obwohl es sich um altersnorme Streitigkeiten innerhalb von Mädchen Cliques handelt. Bei jüngeren SchülerInnen empfiehlt es sich eine Gefühlsskala vorzulegen, an der sich der oder die SchülerIn einordnen muss. Dabei kann gleichzeitig auch zwischen Stimmungslagen im häuslichen Umfeld, in der Schule und in der Klasse unterschieden werden, indem diese Kategorien getrennt abgefragt werden. (vgl. ebd. S. 123) Gleich anschließend kann die Aufmerksamkeit auf die Problemlösung gerichtet werden. Auch das Opfer muss das Gefühl vermittelt bekommen, dass diese nun im Vordergrund steht. Die weiteren Maßnahmen die gesetzt werden, müssen mit dem Opfer abgestimmt werden. Beispielsweise, ob ein Gespräch mit dem Täter oder der Täterin gemeinsam stattfinden soll oder nicht. (vgl. ebd. S. 71)

Handelt es sich wirklich um Bullyingfälle, sind Gespräche mit den Eltern von Opfern und TäterInnen eine weitere Option. Trotzdem sollte das Opfer erfahren, wenn die Erziehungsberechtigten informiert werden. Auch hier gilt: Das Opfer darf mitentscheiden. Auch wenn die Eltern der TäterInnen mit einbezogen werden, sollte dies mit dem Täter oder der Täterin zuvor abgeklärt werden. Ist das für die TäterIn eine hohe psychische Belastung, dann muss zuerst versucht werden, das Problem ohne Eltern zu lösen. (vgl. ebd. S. 72)

Jannan (2008) weist darauf hin, dass Gespräche mit Eltern problematisch sind, wenn es sich beispielsweise um über-behütende Eltern handelt, weil diese meist grundsätzlich wenig Vertrauen in die Maßnahmen der Schule haben. Die Gespräche könnten dazu führen, dass sie noch über-behütender werden und damit das Opfer indirekt schwächen. Handelt es sich um über-tolerante Eltern (von TäterInnen), fühlen sich diese meist persönlich angegriffen und geben dem Opfer die Schuld für die Situation oder der Schule. Selten geben sie jedoch die Schuld dem eigenen Kind, was wiederum die soziale Kompetenz des eigenen Kindes schwächt. Bei Eltern, deren Erziehungsstil machtbetont ist, könnten Gespräche zu harten strafenden Maßnahmen im häuslichen Bereich führen. Auch dies schwächt indirekt die soziale Kompetenz des Täters oder der Täterin und somit als Folge auch das Opfer. (S. 72)

Kommt es zu Gesprächen mit den Erziehungsberechtigten und sind diese kooperativ, gibt es mehrere Möglichkeiten, sie in den Lösungsprozess einzubeziehen. Beispielsweise können LehrerInnen den Eltern der Opfer Ratschläge geben, welche Begabungen vorhanden sind und wie diese gefördert werden können, damit das Selbstvertrauen des Schülers oder der Schülerin gestärkt wird. Mit Eltern von TäterInnen könnten eventuell gemeinsam verbindliche Absprachen getroffen werden, wie etwa Sanktionen oder Belohnungen bei Verstoß oder Erfüllung der Regeln. (vgl. ebd. S. 73)

3.4. Programme und Ansprechpartner für LehrerInnen in Österreich

In Österreich zählt die Initiative des Bildungsministeriums „*Weißer Feder- Gemeinsam für Fairness und gegen Gewalt*“, die 2007 ins Leben gerufen wurde, zu den bekanntesten Präventions- und Interventionsprogrammen gegen Gewalt an Schulen. Ziel ist es, alle Schulen in Österreich so zu gestalten, dass sich Kinder und Jugendliche sicher fühlen und ein Klima der

Toleranz und Wertschätzung vorherrscht. Viele Informationen und Programme zum Thema Gewalt, sowie Beratungsstellen und Kontaktadressen, sind auf der Seite www.schulpsychologie.at vom Bundesministerium für Bildung und Frauen zu finden.

Beispielsweise gibt es das Programm „*Peer-Mediation*“ an Schulen, welches vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur herausgegeben wurde. Dieses Programm zielt darauf ab, dass die SchülerInnen lernen, ihre Probleme untereinander ohne Erwachsene- zu lösen. Dieses Ziel soll erreicht werden, indem meist ältere SchülerInnen sich als MediatorInnen zur Verfügung stellen und die Streitenden anleiten, gemeinsam eine Lösung zu finden. Die Lösung ist dann erreicht, wenn beide Parteien den Vereinbarungen zustimmen. (vgl. Kölbl/Lender 2006, S. 9) Das Gespräch basiert auf freiwilliger Basis und hat einen bestimmten Ablauf. Peer-MediatorInnen können alle SchülerInnen werden, die sich freiwillig melden.

Gemeinsam mit dem LehrerInnenteam wird festgelegt, welche Aufgaben die Peer-MediatorInnen haben und für welche Konflikte sie nicht zuständig sind (Bsp.: Notenkonflikte oder Konflikte im eigenen Klassenverband). Die Peer-MediatorInnen müssen eine Ausbildung von 40 bis 60 Wochenstunden absolvieren, in der sie lernen wie

Konflikte entstehen, welche Auswirkungen Konflikte haben können und welche Lösungsmöglichkeiten es gibt. Die Ausbildung erfolgt an der Schule, wird als „Unverbindliche Übung“ angeboten und von eigenen Peer-Coaches durchgeführt. (vgl. ebd. S. 12) Im Laufe ihrer Tätigkeit können die PeerMediatorInnen Weiterbildungskurse im SSR (Stadtschulrat) für Wien besuchen. Bei der Implementierung des Programms sollten die Schulleiter und die Lehrpersonen beachten, dass die jeweiligen Aufgaben der MediatorInnen auf die SchülerInnen und die jeweilige Schulkultur abgestimmt werden. (vgl. ebd. S. 21)

Fast ident mit dem „Peer-Mediator“ Programm, ist das Programm „Streitschlichtung an Schulen“, welches vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg 2005 entwickelt wurde. Im Rahmen von 20 bis 80 Wochenstunden werden SchülerInnen zu StreitschlichterInnen ausgebildet. Auch bei diesem Programm ist es das Ziel, die Problemlösungskompetenz der SchülerInnen sowie den konstruktiven Umgang mit Konflikten an Schulen, zu fördern. (vgl. <http://www.streitschlichtungskongress.de/documents/Mat-w-Verankerung.pdf>, 2.9.2014, 13.30)

Weiteres wird den österreichischen Lehrerinnen und Lehrern das „WiSK“⁵ Programm vorgeschlagen. Es ist ein ganzheitliches Schulprogramm und soll ebenfalls die sozialen Kompetenzen der SchülerInnen fördern, um auf diese Weise aggressives Verhalten zu vermeiden. Dieses Programm ist für die 5. bis 9. Schulstufe konzipiert und wird auf mehreren Ebenen (Schule-, Klassen-, SchülerInnenebene) durchgeführt. Abgesehen von den Schul- und Klassenregeln, die eingeführt werden, sollen die ausgebildeten LehrerInnen 13 Einheiten in Begleitung mit den WiSk BeraterInnen dieses Programms in den Klassen durchführen.

Außerdem können die Schulen auf SchulpsychologInnen zurückgreifen, die vom „Österreichischen Zentrum für psychologische Gewaltprävention im Schulbereich“ zur

⁵ Dieses Programm wurde vom bm:ukk in Kooperation mit der Universität Wien 08/2009 und 09/2010 in 20 Schulen implementiert. Mehr dazu: [http://www.oezepts.at/wp-content/uploads/2011/07/ Onlineversion_ Gewaltpraevention.pdf](http://www.oezepts.at/wp-content/uploads/2011/07/Onlineversion_Gewaltpraevention.pdf)

Verfügung gestellt werden.⁶ (vgl. BMBF 2006: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/pwi/pa/weissefeder.htm>)

3.5. Zusammenschau

Die meisten Programme und Maßnahmen zielen darauf ab, das Schul- und Klassenklima zu verbessern, da diese, ebenso ausschlaggebend sein können wie das Elternhaus und die sozioökonomischen Faktoren für Gewalttaten. Außerdem ist das Schul- und Klassenklima ein Bereich, für den die LehrerInnen und SchulleiterInnen zuständig und verantwortlich sind, und daher auch durch diese verbessert werden kann. Weiteres sollen durch gezielte Trainingseinheiten und durch das Einsetzen von StreitschlichterInnen oder Peer-MediatorInnen die soziale Kompetenz und die Problemlösungskompetenz der SchülerInnen gestärkt werden. Eine enge Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten von Beginn an wird von allen Experten und Expertinnen empfohlen, kann aber unter Umständen auch mehr Schaden anrichten als Nutzen, vor allem, wenn es von den Kindern/Jugendlichen nicht gewollt ist. Bei allen erwähnten Präventions- und Interventionsprogrammen wird immer wieder betont, wie wichtig der Zusammenhalt der LehrerInnen untereinander ist, sowie die Beziehung und der Umgang zu und mit den SchülerInnen.

Trotz der zahlreichen Maßnahmen kommt es immer wieder zu Bullyingfällen an Schulen, welche leider zum Teil nicht erfolgreich gelöst werden können. Warum die Umsetzung der Maßnahmen oft problematisch ist, wird daher im nächsten Kapitel näher betrachtet. Zur Bearbeitung des Themas wird der Lehrberuf an sich, das Curriculum der NMS (Neue Mittelschule) mit ihren Zielen und Inhalten in den Blick genommen, sowie die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an der Pädagogischen Hochschule. Der Fokus wird auf die NMS gelegt, da zu diesem Bereich eine empirische Studie durchgeführt wird, die das Ziel hat, die Handlungsstrategien und Perspektiven der NMS LehrerInnen bezüglich Bullying herauszufinden.

⁶ Mehr dazu unter: <https://www.bmbf.gv.at/schulen/pwi/pa/weissefeder.html>

4. Probleme bei der Umsetzung der Maßnahmen und der Präventivarbeit

Dass Probleme bei der Bekämpfung und Vermeidung von Bullying existieren lässt sich aus den Ergebnissen der HBSK Studie (2011), die eine Steigerung der Anzahl der Bullyingfälle angibt, schließen. Ebenso steigt die Anzahl der Präventionsprogramme gegen Bullying, kontinuierlich an. Problematisch an den Programmen ist, dass sich deren Wirksamkeit schwer nachweisen lässt. Denn die meisten Studien zur Wirksamkeit der Programme, wie beispielsweise „ProACT+E“ (s. Kapitel 3) sind von den Autoren selbst durchgeführt worden und dies meistens in der Einführungsphase. Daher sind die Langzeitwirkungen der Programme nicht bekannt.

Die Maßnahmen „Peer-Mediation“ oder „Streitschlichter“ bringen sicherlich einige positive Effekte mit sich, da die SchülerInnen dazu ausgebildet werden, mit Konflikten umzugehen. Eine Online Umfrage 2009 zu diesem Thema kam zu dem Ergebnis, dass durch diese Programme die Gewaltvorfälle um 50% gesunken sind. 75% der befragten Schulen gaben an, dass sich die Beziehungen der SchülerInnen zu ihren MitschülerInnen und den LehrerInnen wesentlich verbessert haben. (vgl. BMUKK 2009) Jedoch handelt es sich dabei meist um einmalige Konflikte und nicht um Bullyingfälle, die sich über einen längeren Zeitraum vollstrecken und auf mehreren Ebenen stattfinden. Daher ist es fraglich ob die PeerMediatorInnen oder StreitschlichterInnen dazu in der Lage sind, einen Bullyingfall zu lösen. Hier handelt es sich eher um eine Präventionsmaßnahme und nicht um eine Interventionsmaßnahme. (vgl. Uhl 2011, S. 56)

Abgesehen von der Wirksamkeit der einzelnen Präventions- und Interventionsprogramme die in Frage gestellt werden kann, sollte ein weiterer wichtiger Aspekt beachtet werden. Nämlich der alltägliche Stress in der Schule und die hohen Anforderungen des Berufes, die es Lehrpersonen erschweren, Konflikte von SchülerInnen zu erkennen und diese Konflikte befriedigend zu lösen. Zwischen Unterrichtsvor- und Nachbereitung und Unterricht selbst, sowie zahlreichen anderen Aufgaben bleiben oft nur die kurzen Pausen um sich den Problemen und Konflikten, die unter den SchülerInnen stattfinden, zu widmen. Außerdem werden LehrerInnen auf die Problematiken, mit denen sie im Schulalltag konfrontiert werden, wie beispielsweise Gewalt, meist unzureichend im Laufe der Ausbildung

vorbereitet. Dies können weitere Ursachen sein, warum es zu Bullyingfällen in einer Schule kommt oder die den Umgang mit einem Bullyingfall erschweren.

In den nächsten Teilkapiteln werden die Ziele und Kernelemente der NMS sowie das Curriculum der Pädagogischen Hochschule in Wien in den Blick genommen. Damit soll in Erfahrung gebracht werden, inwiefern Bullying und Gewalt in der NMS und in der Ausbildung der NMS- LehrerInnen theoretisch thematisiert wird. Danach wird auf die Belastungen der Lehrpersonen, die anhand von Studien aufgegriffen wurden, näher eingegangen.

4.1. Die Neue Mittelschule

Die NMS (Neue Mittelschule) ist eine neue Schulform für die 10-14jährigen Schülerinnen und Schüler in Österreich. Ab dem Schuljahr 2015/16 werden alle Hauptschulen zu Neuen Mittelschulen. Die vollständige Umsetzung der Schulreform soll 2018/19 erreicht werden. Die Neue Mittelschule wird als die Schule der Zukunft bezeichnet, da sie eine neue leistungsorientierte Lehr- und Lernkultur vertritt, bei der alle SchülerInnen individuelle Zuwendung und Förderung erhalten sollen.

Die Neue Mittelschule hat die Aufgabe, die SchülerInnen je nach Interesse und Neigung, sowie Fähigkeiten und Begabungen, für den Übertritt in weiterführende mittlere und höhere Schulen zu befähigen, sowie sie auf das Berufsleben vorzubereiten. Dies soll umgesetzt werden, indem die SchülerInnen in allen Unterrichtsgegenständen gemeinsam unterrichtet werden. Anstelle der Selektion der SchülerInnen in Leistungsgruppen, unterrichten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache, jeweils zwei Lehrpersonen in einer Klasse gemeinsam. Außerdem wurde die Höchstanzahl der SchülerInnen pro Klasse auf 25 reduziert. Mit diesem Konzept sollen die SchülerInnen besser individuell gefördert werden. Durch den gemeinsamen Unterricht, sollen die

schwächeren Schüler von dem „Vorbild Schülern“[hervg.i.O.] profitieren. Das Projektteam NOESIS⁷ hat mittels Fragebogenerhebung den Jahrgang 2013 die SchülerInnen der 1. bis 3. Schulstufe der NMS in Niederösterreich bezüglich Team Teaching befragt. Ein Großteil der 2000 befragten SchülerInnen findet den Unterricht mit zwei Lehrpersonen positiv, da sie zusätzliche Erklärungen und Förderungen erhalten. (vgl. Brisch/Geppert 2014, S. 161) Weiteres sollen durch Kind-Eltern-LehrerInnen Gespräche (KEL-Gespräche) die Rückmeldungen über die Leistungsbeurteilungen stattfinden. Es werden Lernfortschritte, Lernerfolge und Lernprozesse, zumindest einmal im Jahr, gemeinsam besprochen. (vgl. <http://www.neuemittelschule.at/wp-content/uploads/2014/08/basisinformation.pdf> 29.9. 2015, 20:09 Uhr)

Neben der individuellen Förderung und der Zusammenarbeit mit den Eltern, ist auch das „soziale Lernen und die Integration“ eines der Kernelemente der NMS.⁸ Durch eine Vielfalt von Wahlmöglichkeiten und unterstützenden pädagogischen Maßnahmen soll das Lernen miteinander und voneinander gestärkt werden. Dieser Bereich ist für diese Arbeit von Bedeutung, da Bullying vermieden werden kann, indem die soziale Kompetenz der SchülerInnen gefördert wird. Wie bereits in Kapitel 2.5 erwähnt, verfügen die Bullies (Täter) zwar über hohe soziale Fertigkeiten, sind selbstbewusst, aber auch selbstzentriert. Meistens nutzen sie ihre soziale Kompetenz, um andere zu manipulieren und zu dominieren. Ihre Einstellung zu Gewalt ist auch meist positiv, daher ist es von Bedeutung, mit den Schülern und Schülerinnen die soziale Kompetenz sowie die Kommunikations- und Problemlösekompetenz zu fördern. Betrachtet man das Profil von Bullying- Opfern in Kapitel 2.6. (unsicher, sensibel, ruhig, wenig Kommunikations- und Problemlösefähigkeiten, negatives Selbstwertgefühl und negative Selbstwahrnehmung) ist dies ein weiterer Grund, der Förderung der sozialen Kompetenz einen Platz im Schulalltag zu widmen. Im Lehrplan der NMS wurde verankert, wie wichtig die soziale Kompetenz für den weiteren Lebensweg ist:

⁷ NOESIS ist das Evaluationsprojekt zur Neuen Niederösterreichischen Mittelschule und erhebt die Gelingensbedingungen schulischer Bildungskarrieren. Beispielsweise soll herausgefunden werden, was erfolgreiche Bildungsübergänge ermöglicht. (vgl. www.noesis-projekt.at)

⁸ Alle weiteren Informationen über die NMS finden Sie unter: www.neuemittelschule.at

„Es ist wichtig, dass Schülerinnen und Schüler lernen, mit Sachthemen, mit sich selbst und mit anderen auf eine für alle Beteiligten konstruktive Weise umzugehen. Sie sollen Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz in einem ausgewogenen Verhältnis entwickeln, wobei zu beachten ist, dass für den Erwerb von Sachkompetenz Selbst- und Sozialkompetenz eine notwendige Voraussetzung darstellen.“ (BGBl. II Nr. 185/2012, 29.9.2015)

Weiteres soll für SchülerInnen mit Migrationshintergrund die schulische Betreuung verbessert werden sowie dessen Potenzial mehr gefördert werden. Ebenso werden Schülerinnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf in die Mittelschule integriert. Durch diesen Schritt können emotionale Barrieren zwischen den SchülerInnen und Schülern mit und ohne Behinderung abgebaut werden und Beziehungen aufgebaut werden, was wiederum das soziale Lernen fördert. (vgl. ebd.)

Bezüglich sozialen Lernens und individueller Förderung gibt es auch vom Projekt-NOESIS Ergebnisse. Beispielsweise wurden die Eltern der 4. Klasse aufgefordert, das Schulmodell zu beurteilen. 52,1 Prozent gaben an, dass auf das soziale Miteinander in der NMS in Niederösterreich viel Wert gelegt wird. (vgl. Geppert/Knapp/ Bauer-Hofmann/Werkl 2015, S. 35) Weiteres wurden die einzelnen Schulstandorte und ihre Rahmenbedingungen zur Umsetzung der Ziele der NMS unter die Lupe genommen. Auch hier kam zum Vorschein, dass auf die Förderung von Sozialkompetenzen viel Wert gelegt wird und dass ein Großteil der Schulen es schafft, das Wohlbefinden in der Schule aufrecht zu erhalten und zu stabilisieren, obwohl die Schulfreude bei den SchülerInnen mit den Jahren abnimmt. (vgl. ebd. S. 40)

4.2. Ausbildung der NMS LehrerInnen

Um die SchülerInnen bei dem Erwerb von Sachkompetenz, Selbstkompetenz und Sozialkompetenz zu unterstützen und zu begleiten, müssen die LehrerInnen eine Ausbildung auf der Pädagogischen Hochschule absolvieren, welche 6 Semester dauert und mit den Akademischen Grad „Bachelor of Education“ abgeschlossen wird. Die Ausbildung gliedert sich in 5 Bereiche: Humanwissenschaften, Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Schulpraktische Studien und Ergänzende Studien. Insgesamt sind in diesen 5 Bereichen 180

ECTS zu absolvieren, wobei mit 84 ECTS der überwiegende Anteil in Bereich Fachwissenschaft/Fachdidaktik zu absolvieren ist. Im Bezug auf Gewaltvermeidung, welche durch die Stärkung von sozialen Kompetenzen erreicht werden soll, ist für diese Arbeit der Bereich Humanwissenschaften von Bedeutung. Dieser Bereich wird wie folgt definiert:

*„Die **Humanwissenschaften** bieten grundlegende Orientierungs- und Gestaltungshilfen für die Planung, Realisierung von Unterricht und Erziehung, von Lern- und Entwicklungsprozessen durch PädagogInnen sowie wissenschaftlich fundierter Reflexionsfähigkeit in Bezug auf das Zusammenwirken von gesellschaftlichen, sozialen und individuellen Prozessen beim Lernen. Im vernetzt konzipierten Studium ermöglichen sie die Analyse der Strukturen und Bedingungen von Erziehung und Unterricht. Die Humanwissenschaften legen den Grundstein für einen berufslebenslangen Professionalisierungsprozess, unterstützen die berufsbiografische Entwicklung, fördern Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz, begleiten berufsfokussierte Persönlichkeitsentwicklung sowie Professionalisierung in Kommunikation und Sprache.“ (vgl. PH Wien 2013, S. 5)*

Aus dieser Definition lässt sich schließen, dass die StudentInnen in ihrer Ausbildungszeit eine Reflexionsfähigkeit entwickeln sollen, um die Zusammenhänge von gesellschaftlichen, sozialen und individuellen Prozessen des Lernens zu erkennen. Weiteres soll die Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz bei den SchülerInnen gestärkt werden. Selbstverständlich müssen die Lehrpersonen selbst über die Kompetenzen verfügen, um diese bei den SchülerInnen stärken zu können. Werden die einzelnen Module und dessen Bildungsziele und Inhalte genauer betrachtet, wird das Thema Gewalt, Gewaltvermeidung oder das Thema Schul- und Klassenklima im Modul „Kommunikation“ bearbeitet. Als Bildungsinhalt wird unter anderem der pädagogische Dialog, das Konfliktmanagement (Arten und Ursachen von Konflikten, Konfliktlösungsstrategien), Aspekte der Gruppendynamik, das soziale Lernen und die Gewaltprävention angegeben. Diese Bildungsinhalte werden unter der Berücksichtigung von Geschlecht, Alter, sozialer Schicht oder ethnischer Zugehörigkeit bearbeitet. Nach Beschreibung dieses Moduls erwerben die zukünftigen Lehrpersonen in ihrer Ausbildung die Kompetenz soziale und kommunikative Handlungsmuster und Handlungsstrategien in bewussten Selbsterfahrungsprozessen wahrzunehmen, zu reflektieren und zu dokumentieren. Weiteres besitzen sie nach der Ausbildung professionelle und kommunikative Handlungsstrategien und ein Repertoire an Interventionsmöglichkeiten der Gewaltprävention und Handlungsstrategien zum sozialen Lernen, die sie verstehen und anwenden können. (vgl. ebd. S. 52)

Werden die Kernelemente der NMS und das Curriculum der Pädagogischen Hochschule in den Blick genommen, geht klar hervor, dass auf konstruktive Umgangsweisen untereinander und auf die Entwicklung von sozialer Kompetenz theoretisch viel Wert gelegt wird, da die soziale Kompetenz und die Selbstkompetenz als Grundvoraussetzung für den Erwerb von

Sachkompetenz gilt. Wie dies in der Praxis umgesetzt wird, ist wahrscheinlich von Schule zu Schule und von Lehrperson zu Lehrperson unterschiedlich. Ob in der Ausbildung die Lehrpersonen auf allen Ebenen ausreichend vorbereitet werden auf Schülerschik und Konflikte, bleibt offen. Hier stellt sich die Frage, inwieweit jemand überhaupt darauf vorbereitet werden kann, und wie ausschlaggebend die Persönlichkeit, die Erfahrung und die eigene Intuition sowie Raum und Zeit, bei dieser Thematik eine Rolle spielt.

4.3. Belastungen im Lehrerberuf

Der Lehrerberuf gilt als ein vielfältiger Beruf und stellt an LehrerInnen und Lehrer sehr komplexe Ansprüche. Viele Lehrpersonen sind deshalb mit ihrer Berufswahl sehr zufrieden und würden diesen Beruf wieder wählen. (vgl. Bieri 2006, S.38) Andererseits sind im Lehrerberuf die Anzahl der Frühpensionierungen, der Burn-out Erkrankungen sowie das frühzeitige Ausscheiden aus dem Beruf, überdurchschnittlich hoch. Scheuch et al. (2005) berichten anhand von zahlreichen Studien, dass es zwar Unterschiede zwischen LehrerInnen in den einzelnen

Fachrichtungen und Schularten sowie pädagogischen Bereichen gibt. Beispielsweise sind KindergartenpädagogInnen anderen Belastungen ausgesetzt als FörderschullehrerInnen. Jedoch wird trotz der Vielfalt der unterschiedlichen Betrachtungsweisen deutlich, „ [...] dass im Lehrerberuf hohe Anforderungen gestellt werden und umfangreiche Belastungen zu bewältigen sind.“ (Scheuch/Seibt/Haufe/Rehm 2005, S. 156) Unterrichtsstörungen, Disziplinlosigkeit der Schüler und SchülerInnen, schlechte Arbeitsbedingungen, geringes gesellschaftliches Ansehen, Zeitdruck und lange Arbeitszeiten sind die am häufigsten genannten Belastungsfaktoren der LehrerInnen. (vgl. Scheuch et al. 2005, S. 159) In Schaarschmidt (2005) wird vor allem auf die psychischen Belastungen der Lehrpersonen eingegangen.

„Viele LehrerInnen und Lehrer beklagen eine stetige Zunahme ihrer Aufgaben bei gleichzeitiger Verschlechterung der Bedingungen, wobei Verhaltensprobleme der Schüler und nachlassende Unterstützung durch die Eltern eine besondere Rolle spielen.“ (Schaarschmidt 2005, S.

1)

Auf Grund dieser Belastungen ist vor allem die psychische Gesundheit der LehrerInnen gefährdet. (vgl. ebd. S.1) Dies bestätigt eine Studie die vom Institut L&R (LECHNER und REITER) für Sozialforschung im Auftrag vom BMUK 1995 durchgeführt wurde. Es wurden 946 Frauen und 506 Männer untersucht um das psychische Zustandsbild der LehrerInnen zu erfassen. Im Bereich „Burnout“ waren die Werte der untersuchten LehrerInnen signifikant höher als die Werte aus anderen Dienstleistungsberufen. Weiteres wurde festgestellt, dass Volksschul- und HauptschullehrerInnen im Bereich „schulische Arbeitsbedingungen“ stärkere Belastungen erleben und Frauen signifikant stärkere als Männer. Umso kleiner die Schule, desto höher das Belastungsempfinden. (vgl. Katschnig 2003, S. 76) LehrerInnen, die höher belastet sind klagen über das negative soziale Klima an der Schule und über fehlende Gesprächsmöglichkeiten. Sie wünschen sich mehr Unterstützung bei lern- und verhaltensauffälligen SchülerInnen, Einflussnahme auf die Wahl der DirektorInnen, eine geringe Stundenanzahl sowie das Einbinden der elterlichen Verantwortung. Als weiterer Wunsch zur Verbesserung der Situation wurde das Reduzieren von Reformen und Schulversuchen angegeben. Lehrpersonen, die in Wien an Hauptschulen, Volksschulen und Berufsschule unterrichten, sind am stärksten belastet. (vgl. ebd. S. 77)

Bezüglich des geringen Ansehens des Lehrberufes in der Gesellschaft beweisen die Ergebnisse vom Schul-Monitoring 2009, eine Bevölkerungsbefragung zum Schul- und Bildungswesen, das Gegenteil. Es wurden 2000 Personen (479 Elternteile von Schulkindern, 100 Lehrkräfte und 163 SchülerInnen und Studierende) befragt. Beim Thema „Image der LehrerInnen“ kam die Studie zu dem Ergebnis, dass 49 Prozent der Befragten der Meinung waren, das Ansehen des Berufsstandes Lehrer sei sehr gut bis gut und 37 Prozent gaben dem Ansehen die Note 3. Das höchste Ansehen haben die BHS und AHS LehrerInnen und das niedrigste Ansehen die LehrerInnen der Hauptschule und der Polytechnischen Schule (BMUKK 2009, S. 17), die sich wiederum am stärksten belastet fühlen. Weiteres ist für

diese Arbeit das Ergebnis zu dem Thema „Herausforderungen an der Schule“ von Bedeutung, denn es wurde im Detail befragt, wie gut die Schulen mit der Gewaltprävention und mit schwierigen und verhaltensauffälligen SchülerInnen zurechtkommen. Nur ein Fünftel der Bevölkerung ist der Meinung, dass die Schulen diese Probleme gut meistern. Ein Fünftel ist der Meinung, dass die Schule damit kaum zu Rande komme. Die durchschnittlichen Noten der LehrerInnen und SchülerInnen zu diesem Thema liegen bei 3,1 und 3,2 und damit am unteren Rand. Bezüglich der Frage, welche Herausforderung am wichtigsten ist, erhielt mit Abstand die höchste Antwortquote die Herausforderung „Strategien beziehungsweise Maßnahmen gegen Gewalt“ und die Suchtvorbeugung. Drei von 10 Befragten halten es für wichtig, schwächere und weniger begabte Kinder mehr zu fördern und kontaktarme und schwierige Kinder intensiver zu betreuen. (vgl. ebd. 2009, S. 22)

Aus den Ergebnissen des Schul-Monitorings kann abgeleitet werden, dass die Bevölkerung den Umgang mit den Problematiken Gewalt an der Schule und verhaltensauffälligen und schwierigen Schülerinnen unzureichend findet. Die LehrerInnen selbst sehen diese beiden Aspekte als eine der Belastungsfaktoren in ihren Beruf. Bezüglich des geringen Ansehens, welches als Belastungsfaktor angesehen wird, sind die Ergebnisse gut. Jedoch wünschen sich die Lehrpersonen anscheinend mehr Ansehen oder sie schätzen es geringer ein als es ist. (vgl. ebd. S.22)

Ein weiterer wichtiger Faktor bezüglich Belastungen im Lehrerberuf ist das Schulklima und die Zusammenarbeit mit den KollegInnen. Denn LehrerInnen, die hoch belastet sind, empfinden diese Aspekte häufig als negativ. Diese Aspekte werden hauptsächlich von der Schulleitung beeinflusst. Ist es einem Schulleiter oder Schulleiterin möglich, ein energiegeladenes, produktives Organisationsklima zu schaffen, werden die LehrerInnen gut arbeiten und Erfolge in den Klassen erzielen können. Dafür ist eine offene Kommunikation von Bedeutung, denn nur damit können die Potenziale aller Beteiligten genutzt werden und die Stärken der Einzelnen richtig eingesetzt werden. Außerdem braucht ein produktives Organisationsklima Vertrauen in die Führung und in die KollegInnen. (vgl. Janke 2006, S. 50) Hinzu kommt, dass sich diese Aspekte nicht nur positiv auf die schulischen Erfolge auswirken, sondern auch auf das Verhalten der Schülerinnen

und Schüler. Bei einer Studie von TALIS⁹ (2008) ging klar hervor, dass Disziplinstörungen und abweichendes Verhalten nicht nur die Folgen personaler Dispositionen oder des familiären Hintergrunds sind, sondern auch auf schulische Faktoren zurückgeführt werden können. Disziplinierte Lehrpersonen leiden weniger an Disziplinstörungen und unter verhaltensauffälligen SchülerInnen als Lehrpersonen, die wenig Disziplin zeigen. Festgestellt wurde weiteres, dass abweichendes Verhalten deutlich stärker ein Charakteristikum der Hauptschule ist. (vgl. BIFIE Report 2010)

Fazit: Die Anforderungen im Lehrerberuf sind sehr hoch, da die Aufgaben sehr vielfältig und komplex sind. Ein Teil der Lehrer und Lehrerinnen sind der Meinung, die Belastung sei in ihrem Beruf hoch und wünschen sich ein besseres Schulklima und mehr Gesprächsmöglichkeiten. Da Disziplinschwierigkeiten, verhaltensauffällige SchülerInnen und abweichendes Verhalten mit dem Schulklima zusammenhängen, kann davon ausgegangen werden, dass beim Schulklima angesetzt werden muss, wenn eine Schule mit diesen Problemen zu kämpfen hat. Um ein positives Schulklima herstellen zu können, braucht es einen oder eine kompetente SchulleiterIn, der/die positive soziale Beziehungen der LehrerInnen untereinander sowie mit den SchülerInnen herstellt. (vgl. Eder 1996, S. 13)

- Herrscht ein positives Schulklima, sind die Lehrpersonen weniger belastet und schaffen es dadurch besser ein positives Klima in einer Klasse herzustellen, was wiederum präventiv gegen Gewalt und Disziplinlosigkeit oder Verhaltensauffälligkeiten wirkt.
- Sind die LehrerInnen mit ihrer Arbeit zufrieden, gelingt es ihnen besser, vertrauensvolle Beziehungen zu Schülern aufzubauen und deren Entwicklung gezielt zu fördern, was wiederum präventiv gegen Bullying wirkt, da sich die SchülerInnen den LehrerInnen früher anvertrauen.
- Wenn LehrerInnen über das Thema Bullying gut informiert sind, können sie kritische Konfliktsituationen schneller erkennen und diese eventuell besser lösen. (vgl. Spröber et al. 2008, S. 15)

⁹ TALIS 2008 ist eine Studie die von der OECD initiiert wurde und die Arbeitssituation sowie die schulischen Umfeldbedingungen der SchülerInnen und LehrerInnen erhoben hat. (vgl. www.biefie.at)

Diese Schlussfolgerungen wurden aus den Ergebnissen vieler Studien und aus theoretischen Grundlagen gezogen. Der nächste Teil der Arbeit beschäftigt sich mit den Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer bezüglich Bullying. Anhand der Durchführung und Auswertung von Leitfadeninterviews, welche mit Lehrpersonen die an einer NMS in Wien unterrichten, durchgeführt wurden, soll herausgefunden werden, wie diese das Thema Bullying und Bullyinghandlungen von SchülerInnen wahrnehmen und über welche Handlungsstrategien sie im Kampf gegen Bullying verfügen. Bei den Handlungsstrategien wird das Hauptaugenmerk auf die Zusammenarbeit mit den KollegInnen gelegt.

5. Methodisches Vorgehen

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurden die Begriffe Gewalt, Aggression und die Aggressionsform „Bullying“ erklärt und beschrieben. Weiteres wurden die Ursachen und Folgen von Bullying genauer bearbeitet sowie die Präventions- und Interventionsmöglichkeiten bezüglich Bullying in der Schule herausgearbeitet. Da Lehrpersonen an Schulen der Dreh- und Angelpunkt für Präventiv- und Interventionsarbeit sind und sie als Rollenvorbilder der SchülerInnen gelten, sind diese Gegenstand der Untersuchung. Durch leitfadengestützte Interviews sollen hauptsächlich die Haltung, Kommunikation und die Handlungsstrategien der Lehrpersonen, die mit Bullying Fällen an der Schule zu tun hatten oder haben, herausgearbeitet werden.

5.1. Forschungsfragen

Die Hauptforschungsfrage dieser Masterarbeit lautet:

„Welche Perspektiven und Handlungsstrategien haben Lehrkörper der NMS, wenn es zu Bullying- Fällen an der Schule kommt?“

Die Unterfragen der Hauptforschungsfragen lauten:

Inwieweit wurden Lehrpersonen im Laufe ihrer Ausbildung bezüglich Gewalt an der Schule ausgebildet?

Wie gut sind die Lehrpersonen über das Thema/Problem „Bullying“ informiert?

Wie funktioniert die Zusammenarbeit mit KollegInnen?

Welche Möglichkeiten haben Lehrpersonen um das Problem „Bullying“ zu lösen und zu intervenieren?

Wo liegen die Grenzen ihrer Möglichkeiten?

Diese Forschungsfragen sollen durch Leitfadeninterviews beantwortet werden, die mit sechs Lehrpersonen durchgeführt und mittels dokumentarischer Methode ausgewertet wurden.

5.2. Das Leitfadeninterview/Experteninterview

Zur Bearbeitung der Forschungsfrage wird mittels Durchführung von Leitfadeninterviews oder Experteninterviews qualitativ vorgegangen. Der Leitfaden im qualitativen Interview dient der Forschenden als Orientierungshilfe und Gedächtnisstütze. Dies verhindert, dass sich die Interviewerin oder die befragte Person nicht in Themen verliert, die für die Forschung nicht von Interesse sind. Außerdem enthält der Leitfaden sämtliche Hinweise sowie Einleitungen zu Frageblöcken. (Przyborski 2008, S. 140) Die qualitative Sozialforschung geht nach dem Prinzip der Offenheit vor. Im Zentrum der Forschung steht, „[...] was die befragten Personen für relevant erachten, wie sie ihre Welt beobachten und was ihre Lebenswelt charakterisiert“ (Froschauer/Lueger 2003 S. 16). Nach diesem Prinzip wurde der Leitfaden für die Interviews dieser Studie erstellt.

Im ersten Teil des Interviews wurden die Befragten aufgefordert, von einem Bullyingfall, der in ihrer Schule vorgekommen ist, zu erzählen. In der Erzählung sollen sie den Vorfall genau beschreiben und berichten, wie sie versucht haben das Problem zu lösen. Anschließend wird gefragt, wie sie das Opfer und die/den TäterIn beziehungsweise die TäterInnen wahrgenommen haben und welche Verhaltensweisen sie beobachtet haben. Außerdem sollen die Befragten berichten wie die Gespräche mit den beteiligten SchülerInnen, mit den Eltern und den KollegInnen sowie mit externen ExpertInnen (die eventuell hinzugezogen wurden) abgelaufen sind. Dies soll die befragten Personen dazu veranlassen, von der Zusammenarbeit innerhalb des Kollegiums zu erzählen sowie informieren, inwiefern sie dazu bereit sind Hilfe in Anspruch zu nehmen und mit den Eltern zu kooperieren. Die Fragen im zweiten Teil des Interviews sollen den Interviewpartner dazu anregen, sich selbst und die Vorgehensweise zu reflektieren, sowie Überlegungen zu äußern, warum es zu diesem Fall gekommen ist. Dieser Teil dient dazu, Antworten die im ersten Teil unklar waren, zu konkretisieren sowie die Haltung und das Verantwortungsgefühl zu erfassen. Durch diese Vorgehensweise soll der Gegenstand der qualitativen Sozialforschung erforscht werden, denn diese widmet sich der Untersuchung der sinnhaften Strukturierung von Ausdrucksformen sozialer Prozesse. (vgl. Froschauer et al. 2003, S. 17) Es geht darum zu verstehen, was die Lehrpersonen in diesem sozialen Kontext dazu gebracht hat, in dieser Art und Weise zu handeln, welche Dynamik dieses

Handeln auslöst, und wie diese auf die Handlungsweisen zurückwirkt. Durch das qualitative Interview sollen die sinnlich wahrnehmbaren Phänomene untersucht werden. (vgl. Fuhs 2007, S. 35)

5.3. Auswertungsmethode

Ausgewertet werden die Interviews nach der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack. Die dokumentarische Methode basiert auf der Wissenssoziologie von Karl Mannheim und der Ethnomethodologie. Ziel ist es, durch diese Methode Zugang zum reflexiven und handlungsleitenden Wissen der Akteure zu bekommen. (vgl. Bohnsack/Nentwig/Gensemam/Nohl 2001, S. 9) Bei der Wissenssoziologie nach Karl Mannheim ist das Wissen der Akteure selbst die Basis der Analyse. Wichtig bei dieser Beobachterhaltung ist das Differenzieren zwischen einem reflexiven oder theoretischen Wissen der Akteure und dem *atheoretischen* Wissen, womit das handlungsleitende oder inkorporierte Wissen gemeint ist. Daher deckt der/die sozialwissenschaftliche InterpretIn das implizite Wissen der AkteurInnen, das ihnen selbst reflexiv nicht zugänglich ist, auf. (vgl. ebd. S.11) Die Aufgabe der SozialwissenschaftlerIn ist es, dieses implizite oder atheoretische Wissen zu erklären. Mannheim hat mit diesem Ansatz den Zugang zum impliziten und stillschweigenden Wissen eröffnet. (vgl. ebd. S.12) Für die empirische Umsetzung hat die Ethnomethodologie den entscheidenden Beitrag geleistet, denn hier wird nicht nach dem *Was* gefragt sondern nach dem *Wie*. Es wird also gefragt, wie die gesellschaftliche Realität in der Praxis hergestellt wird. Das Fragen nach dem *Wie* ermöglicht einen Wechsel vom immanenten Sinngehalt zum konjunktiven, metaphorischen oder eben dokumentarischen Sinngehalt. (vgl. ebd. S. 14)

Die dokumentarische Methode beinhaltet zwei Arbeitsschritte: die formulierende und die reflektierende Interpretation.

„In diesem Sinne geht es darum, das, was [wörtlich] gesagt wird, also das, was thematisch wird, von dem zu unterscheiden, wie ein Thema, d.h. in welchem Rahmen es behandelt wird. Dieser Orientierungsrahmen [den wir auch Habitus nennen] ist der zentrale Gegenstand dokumentarischer Interpretation“ (Bohnsack et al. 2001, S. 15).

Um herauszuarbeiten, wie ein gewisses Thema behandelt wird, wird eine sequenzanalytische Vorgehensweise herangezogen. Es wird davon ausgegangen, dass eine Person die von einem Problem oder einer Erfahrung in einem Interview erzählt, es auf eine bestimmte Art und Weise bearbeitet und erfahren hat. Daher ist zu erwarten, dass auf einen Erzählabschnitt ein spezifischer, in einem jeweiligen Rahmen entsprechender, zweiter Abschnitt folgt. Durch den folgenden dritten Abschnitt wird der Rahmen unterzeichnet oder bestätigt. (vgl. Nohl 2008, S. 11) Dieser Orientierungsrahmen ist dann signifikant, oder lässt sich dann empirisch valide erfassen, wenn er von anderen Orientierungsrahmen innerhalb derer dieselbe Problemstellung und das gleiche Thema auf eine andere Art und Weise bearbeitet wird, abgegrenzt werden kann. Daher ist es von Bedeutung, verschiedene Fälle mit der gleichen Problemstellung zu vergleichen. (vgl. ebd. S. 12) „Die Art und Weise, wie, d.h. in welchen Orientierungsrahmen, ein Thema in einem Interview bearbeitet wird, lässt sich also am besten rekonstruieren, wenn man andere Interviewtexte dagegenhalten kann, in denen dasselbe Thema in kontrastierenden Orientierungsrahmen behandelt wird“ (ebd.). Gelingt es der Forschenden verschiedene Orientierungsrahmen zu identifizieren und zu typisieren, also eine sinngenetische Typenbildung durchzuführen, folgt darauf die soziogenetische Typenbildung. Bei der soziogenetischen Typenbildung geht es darum, die spezifischen Erfahrungshintergründe systematisch zu analysieren. Das Ziel der dokumentarischen Methode ist es Typiken (TYPEN?) in mehreren Dimensionen konjunktiver Erfahrungen und Orientierungen zu entwickeln. Diese Dimensionen können beispielsweise generations- oder geschlechtsspezifisch sein. Das bedeutet, es wird rekonstruiert, „ [...] wie ein vor dem Hintergrund einer bestimmten Problemstellung (etwa einer generationsspezifischen Problematik) herausgearbeiteter Typus (Orientierungsrahmen) mit einem zweiten Typus (Orientierungsrahmen) zusammenhängt, der zu einer anderen (etwa einer geschlechtsspezifischen) Problemstellung gehört“ (ebd. S. 13).

Durch die mehrdimensionale Typenbildung lassen sich die Reichweite und die Grenzen der eigenen Typiken bestimmen und so generalisierungsfähige empirische Aussagen treffen. (vgl. ebd.)

Die folgenden Interviews, die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurden, werden mittels dokumentarischer Methode nach Nohl (2008) ausgewertet. Arnd-Michael Nohl war

Schüler von Ralf Bohnsack und hat eine Anleitung zur Auswertung von Leitfadeninterviews mittels dokumentarischer Methode erstellt. Das Auswertungsverfahren verläuft in vier Schritten:

1. *Formulierende Interpretation:* Es werden Themen in den bereits transkribierten Interviews identifiziert, die für die Forschung von Interesse sind. Beispielsweise: Wahrnehmung von TäterIn, Wahrnehmung der Lehrperson bezüglich des Opfers, Gesprächsverlauf mit den Eltern, Zusammenarbeit mit den KollegInnen, Sicherheit bei der Vorgehensweise in Hinsicht auf die Problematik, etc. Weiteres sind jene Themen wichtig, die von der befragten Person besonders ausführlich behandelt wurden oder besonders euphorisch/emotional erzählt wurden. Außerdem dürfen für die komparative Analyse jene Themen nicht außer Acht gelassen werden, die in unterschiedlichen Fällen gleichermaßen behandelt wurden. (vgl. Nohl, 2008, S. 44) Danach erfolgt eine formulierende Feininterpretation, bei der jeder Absatz nach Themenwechsel durchgesehen wird. Danach werden die Absätze/Sequenzen in Ober- und Unterthemen eingeteilt. Die Unterthemen werden thematisch und in ganzen Sätzen und in eigenen Worten vom Forschenden zusammengefasst. (vgl. ebd. S.47)

2. *Reflektierende Interviewinterpretation:* Im zweiten Schritt wird herausgearbeitet, wie ein Thema bearbeitet wird und in welchen Orientierungsrahmen darüber gesprochen wird. Zuerst wird unterschieden, ob es sich bei den einzelnen Erzählabschnitten um eine Erklärung, Beschreibung oder Argumentation handelt.¹⁰ Es wird davon ausgegangen, dass immer eine Erfahrung erzählt wird, da die Erfahrung immer in die Haltung des Erzählenden eingebunden ist. Es wird das konjunktive *atheoretische* Wissen der Interviewten erhoben und

¹⁰ Erzählungen: Die InformantIn stellt Handlungs- und Geschehensabläufe dar, die einen Anfang und ein Ende und einen zeitlichen Verlauf haben.

Beschreibungen: Handlungsabläufe oder feststehende Sachverhalte werden dargestellt.

Argumentation: theoretische (alltagstheoretische) Zusammenfassung zu den Motiven, Gründen und Bedingungen für eigenes und fremdes Handeln (vgl. Schütze 1987, S.148 in Nohl 2007, S. 48)

dann vom theoretischen und kommunikativen Wissen differenziert. Dabei soll beachtet werden, dass die Unterscheidung zwischen konjunktiven und kommunikativen Wissen eine analytische ist. Das Zusammenspiel zwischen Beschreibung/Erzählung und Argumentation/Bewertung zeigt, dass die Menschen in beiden Ebenen der Sprache leben. (vgl. ebd. S. 47) Der zweite Schritt beinhaltet außerdem die semantische Interpretation. Das bedeutet, es wird ein Zugang zur Wirklichkeit gesucht. Es wird herausgearbeitet, über welches Wissen die einzelnen Akteure verfügen, ihnen aber reflexiv noch nicht zugänglich ist. Es werden Orientierungsrahmen durch die Bearbeitung der einzelnen Abschnitte bestimmt und anschließend mit anderen Orientierungsrahmen verglichen. (vgl. ebd. S. 48)

3. *Die komparative Analyse:* Hier werden Fälle mit Fällen gleicher Problemstellung verglichen. Dies dient zur Validierung von Interpretationen. Wichtig dabei ist, dass der Forschende den Hintergrund der eigenen Erfahrung beachtet, denn der Forschende ist Teil des Forschungsprozesses. (vgl. ebd. S. 54) Da die Interviews anhand eines Leitfadens durchgeführt wurden, und viele Themen vorgegeben sind, empfiehlt es sich, zuerst den Umgang mit den einzelnen Themen zu betrachten und zu vergleichen.

(vgl. ebd. S. 56)

4. *Typenbildung:* Im letzten Teil der Auswertungsmethode, werden die einzelnen Äußerungen in Typen eingeordnet. Es werden die herausgearbeiteten Orientierungsrahmen aus anderen Interviews gesucht und unterschiedlichen Typen zugeordnet. Danach folgt die soziogenetische Typenbildung die deutlich machen soll, in welchen sozialen Zusammenhängen und Konstellationen die typisierten Orientierungsrahmen stehen. (vgl. ebd. S. 56)

Abbildung 4 soll verdeutlichen wie eine zweidimensionale Typenbildung entwickelt werden kann.

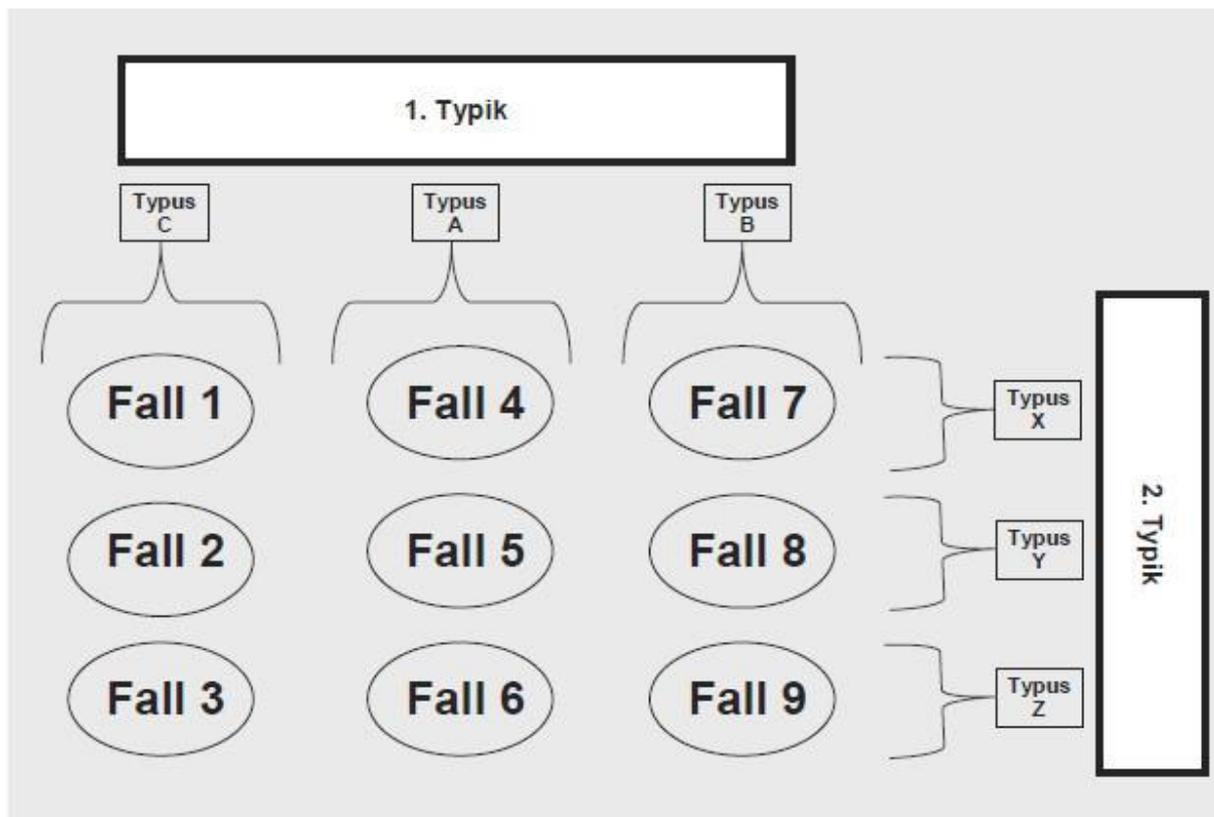


Abb. 4: Zweidimensionale Typenbildung nach Nohl (vgl. Nohl 2007, S.60)

5.4. Information zu den InterviewpartnerInnen und Interviews

Interviewt wurden insgesamt 4 Lehrerinnen und 2 Lehrer aus unterschiedlichen Neuen Mittelschulen in Wien. Alle InterviewpartnerInnen wurden von Bekannten oder Freunden empfohlen. Somit wurde Kontakt über Telefon oder facebook zu den jeweiligen Personen aufgenommen und alle Interviews (bis auf eines) zwischen den Schulstunden oder nach dem regulären Unterricht in der Schule durchgeführt. Eine Person hat an einem Feiertag in ihre Wohnung eingeladen und sich für ein Interview bereitgestellt. Ein Interview wurde als Doppelinterview geführt. Die folgende Tabelle soll als Überblick über die Stichprobe dienen:

Person	Geschlecht	Alter	Dienstjahre	Unterrichtsfächer
1	weiblich	30	4	Englisch, Biologie
2	weiblich	56	30	Bewegung und Sport, Deutsch
3	männlich	26	1	Geographie/Informatik
4	weiblich	34	8	Werkerziehung
5/6	Männlich/weiblich	31/53	1/28	Musik, Deutsch, Bewegung und Sport/ Deutsch, Bewegung und Sport

Abb.5: Überblick über die Stichprobe.

Zusammenfassung der ausgewerteten Interviews

Es sind insgesamt sechs Lehrpersonen mittels Leitfadeninterview befragt worden. Alle Interviews wurden vollständig transkribiert. Durch eine Zusammenfassung der jeweiligen Interviews sollen die Interpretationsschritte für den/die Leser/in nachvollziehbarer werden. Welche Interviewabschnitte für die Interpretation ausgewählt wurden, wird in den folgenden Tabellen dargestellt. Dabei werden den einzelnen Abschnitten Themen zugeordnet und dann identifiziert, welche Sequenzen des Interviews für die Beantwortung der Fragestellung von Bedeutung sind.

Interview 1: weiblich, 30 Jahre alt, Biologie und Englisch Lehrerin im 22. Bezirk. 4. Dienstjahr Durchgeführt am 18.3.2015 um 13.30 Uhr, Dauer 45 min.

Zusammenfassung: Person 1 ist Klassenvorstand einer 4. Klasse. Ein Schüler aus ihrer Klasse ist, auf Grund einer Erkrankung im 3. Lebensjahr, motorisch etwas eingeschränkt. Er wurde auf Grund seines Laufstils zum Opfer von Bullying von Mitschülern aus seiner Klasse und weil er im Unterricht beim Schreiben langsamer ist als die anderen. Die Bullyingattacken fanden hauptsächlich im Sportunterricht statt. Die Deutschlehrerin berichtet von abwertenden Kommentaren der MitschülerInnen im Unterricht. Er wurde geschubst und verspottet. Die Lehrerin duldet kein gewaltvolles Verhalten ihrer SchülerInnen und versuchte zu intervenieren, indem sie das Gespräch mit der Mutter des Opfers, mit den Eltern des Täters, mit ihren KollegInnen und mit der Beratungslehrerin an ihrer Schule suchte. Daraufhin hat sie mehrere Maßnahmen gesetzt. Sie verlangte von dem Sportlehrer das Opfer mehr zu schützen indem er für die Täter unmittelbar

Konsequenzen setzt, und dass er mit ihr an einem Strang zieht, was er gemacht hat. Sie forderte die SchülerInnen ihrer Klasse auf, ihr Verhalten zu reflektieren und Wünsche zu äußern. Der Täter (der selbst Opfer von Gewalt ist) muss mit den Eltern gemeinsam regelmäßig zur Beratungslehrerin. Die Bullyingattacken konnten damit eingestellt werden.

Interview 2: Person 2, weiblich, 56 Jahre alt, Sport und Deutsch, 22. Bezirk, 30. Dienstjahr durchgeführt am 8.4.2015, Dauer ca. 1 Stunde

Zusammenfassung: Die befragte Person ist Klassenvorstand einer 4. Klasse. Sie hat eine Klasse mit einem zweiten Lehrer in der 2. Klasse übernommen. Als ein Schüler auf Grund einer Schlägerei von der Schule suspendiert wurde, haben sich einige Mädchen der Person anvertraut. Der suspendierte Schüler habe die Mädchen über Monate sexuell belästigt, indem er ihnen in die Haare gegriffen, am Po geklopft und zwischen die Schenkel gegriffen hat. Sie forderte die Mädchen auf, alle Vorfälle aufzuschreiben. Alle weiteren MitschülerInnen wurden über die Vorfälle informiert und animiert, Vorfälle wie diese in Zukunft sofort den LehrerInnen zu melden. Es gab Gespräche mit den Eltern des Täters, jedoch wurde die Hilfestellung, psychologische Betreuung in Anspruch zu nehmen, abgelehnt. Die Lehrerin ist der Meinung, dass der Täter so handelt, weil er ein Sprachproblem hat (stottert) und er diese Schwäche mit aggressivem und übergriffigem Verhalten kompensiert. Die Lehrerin hat als weitere Maßnahme das Jugendamt eingeschaltet (der Schüler wurde wegen Körperverletzung angezeigt). Seit den Gesprächen und dem Besuch vom Jugendamt zu Hause hat der Schüler sein Fehlverhalten eingestellt. Sie ist bereits sehr lange Lehrerin und hat schon mehrere solche Fälle an der Schule erlebt. Sie ist der Meinung, dass Gewalttaten verringert werden könnten, indem die LehrerInnen besser miteinander umgehen und zusammenarbeiten.

Interview 3: Person 3, männlich, 26 Jahre alt, 10. Bezirk, Informatik, Geographie und Mathematik, 1. Dienstjahr, durchgeführt Mitte Mai, Dauer ca. 25 min

Zusammenfassung: Die befragte Person ist im 1. Dienstjahr. Er erzählt von einem Bullyingfall, bei dem ein Schüler aus der 3. Klasse (Schüler wiederholte das Schuljahr) andere SchülerInnen in den Pausen und nach dem Unterricht bedroht und erpresst hat. Auch in seinem Unterricht verhält sich der Schüler auffällig. Er ist größer und stärker als seine MitschülerInnen, was er ihnen zu spüren gibt. Als Maßnahme gab es ein Gespräch mit der gesamten Klasse, ohne den Täter. Der Klassenvorstand hat erst reagiert, als Beschwerden kamen, indem er die Sozialarbeiterin der Schule um Hilfe gebeten hat. Diese habe dann Gespräche mit dem Täter und dessen Eltern geführt. Seitdem hat sich die Situation gebessert. Die befragte Person wurde in dem Fall nicht wirklich eingebunden, da er als Zweitlehrer in dieser Klasse unterrichtet und somit nicht als Teammitglied des Jahrgangsteams der 3. Klasse angesehen wird. Die Direktorin ist seiner Meinung nach sehr bemüht, den Austausch und die Kommunikation im Lehrerteam zu verbessern, da immer wieder über Bullyingfälle berichtet wird. Die monatlich festgelegten Teamsitzungen werden nicht bezahlt, daher nehmen einige KollegInnen nur widerwillig teil. Seiner Meinung nach könnte jedoch eine gute Kommunikation zur Problemlösung wesentlich beitragen.

Interview 4: weiblich, 34 Jahre, 11. Bezirk, Werkerziehung, 8. Dienstjahr, durchgeführt am 16.5.2015, Dauer ca. 26 min

Zusammenfassung: In diesem Interview berichtet die Interviewpartnerin von einem provozierenden Opfer. Der Schüler wechselte in der 2.Klasse zu ihnen in die Schule, weil er in der vorherigen Schule bereits Opfer von Bullying wurde. Die befragte Person berichtet, dass der Schüler selbst nicht interessiert ist, Anschluss in der Klasse zu finden und seine MitschülerInnen immer wieder beschimpft und provoziert. Die MitschülerInnen reagieren mit „Racheaktionen“ und verstecken ihm seine Schulsachen oder im Sportunterricht seine Kleidung. Als Maßnahme wurden Gespräche mit den Eltern und dem Schüler geführt, was jedoch nichts geholfen hat. Die Eltern nehmen ihr Kind in Schutz und meinen das Problem sind die MitschülerInnen. Die befragte Lehrerin nimmt die anderen SchülerInnen in Schutz und meint in dem Fall liege es wirklich an dem Schüler und seinem Verhalten, dass es zu solchen Schikanen komme. Als weitere Maßnahme hat der Schüler innerhalb der Schule die Klasse gewechselt, jedoch hat sich dadurch die Situation nicht verbessert. Daher konnte das Problem nicht gelöst werden.

Interview 5: Person A, 31 alt, 22. Bezirk, Musik, Deutsch und Bewegung und Sport, 1. Dienstjahr durchgeführt Mitte Juni, Dauer ca. 35 min

Person B, 53 Jahre alt, 22. Bezirk, Deutsch und Bewegung und Sport, 28. Dienstjahr durchgeführt Mitte Juni, Dauer ca. 35 min

Zusammenfassung: Person A erzählt von einem Mädchen, das auf Grund ihrer Zahnfehlstellung (Die vorderen Zähne sind kaum sichtbar) von vier, fünf Schülern aus ihrer Klasse immer wieder verspottet wird. Es werden hauptsächlich Witze darüber gemacht. Das Mädchen ist seiner Meinung nach trotzdem gut in den Klassenverband integriert und ist mit einigen gut befreundet. Auf Grund ihres Charakters schafft sie es, sich den LehrerInnen anzuvertrauen, wenn es ihr zu viel wird. Sie lässt sich jedoch die Zahnfehlstellung in den Sommerferien operieren. Als Maßnahme werden solche Fälle in den KOKOKO-Stunden (Kooperation, Kommunikation und Konfliktmanagement-Stunden) besprochen und viele Gespräche mit den Eltern geführt. Beide Lehrpersonen sind der Meinung, dass es selten zu Bullyingfällen an der Schule kommt. Sie berichten beide von unzähligen präventiven und interventiven Maßnahmen, die von der Direktorin gesetzt werden (Streitschlichter, Peermediation, Supervision und regelmäßige Teamsitzungen etc.). Dass sich die SchülerInnen an ihrer Schule wohlfühlen, ist an ihrer Schule oberste Priorität.

5.5. Zusammenarbeit mit den KollegInnen

Zuerst werden Interviewausschnitte der formulierenden Interpretation unterzogen, die sich auf die Zusammenarbeit mit den KollegInnen in der Schule beziehen. Dieses Thema wird deshalb ausgewählt, da in vielen Präventions- und Interventionsprogrammen hinsichtlich Bullying betont wird, wie wichtig die Zusammenarbeit der Lehrpersonen untereinander ist. (s. Kapitel 3) Ziehen die Lehrpersonen an einem Strang, wirkt sich dies positiv auf das

Schulklima aus und eine Schule, in der ein gutes Schulklima herrscht, hat weniger mit Gewalt zu kämpfen als eine Schule, in der dies nicht der Fall ist. Damit die Lehrpersonen an einem Strang ziehen können, müssen sie miteinander kommunizieren und sich über Probleme austauschen können. Olweus empfiehlt in seinem Maßnahmenkatalog (Kapitel 3.1.), dass Lehrpersonen sich regelmäßig treffen und austauschen sollen. Denn ein regelmäßiger Austausch fördert den Zusammenhalt untereinander und stärkt die gemeinsamen Standpunkte gegen Gewalt. Wie die einzelnen Interviewpartner auf ihre KollegInnen Bezug nehmen und wie sie miteinander kommunizieren soll in den nächsten Forschungsschritten herausgearbeitet werden.

5.5.1. Formulierende Interpretation: Zusammenarbeit mit den KollegInnen

Interview 1

UT¹¹: Austausch mit KollegInnen

103-106: Der Bullyingfall wurde im Sportunterricht in der 4. Klasse wieder sichtbar, indem er von anderen Schülern geschubst worden ist und wegen seines Laufstils ausgelacht wurde.

121-122: Person 1 sucht aus diesem Grund das Gespräch mit dem Sportlehrer, was in ihrem Sinne nicht gut verlaufen ist, da der Sportlehrer der Meinung ist, sein Laufstil wäre wirklich komisch und er müsse das aushalten.

124-126: Person 1 gibt ehrlich zu, dass sie dem Kollegen gegenüber „ungut“ geworden ist und ihm deutlich gemacht hat, dass sie in ihrer Klasse so ein Verhalten von den SchülerInnen nicht duldet und er dies zu unterbinden hat. Sollte er dies nicht wollen, will sie die Unstimmigkeit mit einer dritten Person regeln.

206: Nachfrage ob das Problem mit weiteren KollegInnen besprochen wurde.

210-217: Person 1 berichtet, dass sie hauptsächlich Probleme mit den KollegInnen aus dem Jahrgangsteam, die Hauptfächer in der Klasse unterrichten, bespricht, weil diese häufig in der Klasse sind und dadurch die SchülerInnen gut kennen. Sie fragt nach, ob ihnen auch etwas aufgefallen ist. Die Kollegin (Deutschlehrerin) berichtet über Kommentare in Richtung des Opfers, die vor allem während eines Diktats gefallen sind. Mittlerweile hat sich die Situation in der Klasse gebessert. Weiteres berichtet sie lächelnd, dass der Mathematiklehrer gleichzeitig der Turnlehrer ist.

¹¹ UT= Unterthema

UT: Zusammenarbeit mit KollegInnen

223-230: Person 1 wendet sich an eine Kollegin, weil diese eine Peer- Mediation Ausbildung hat und sie diese sehr schätzt. Sie bittet sie um einen Ratschlag, wie sie die Kinder dazu bringen kann, dass sie lernen, sich selbst und ihr Verhalten zu reflektieren.

339-348: Person 1 wurde aufgefordert ihre eigene Vorgangsweise und die der KollegInnen zu beurteilen. 343-344 Person 1 betont, dass trotz Anfangsschwierigkeiten im Endeffekt alle mitgearbeitet haben. Sie betont, dass vor allem die Zusammenarbeit mit den Sportlehrer dann doch funktioniert hat und dieser doch das Problem ernst genommen hat.

365-368: Sie erwähnt, dass sie auf die Kommunikation mit den KollegInnen angewiesen war, da es von Seiten der Schule kein Konzept gibt, wie gegen Bullying vorgegangen wird. Die Ratschläge von der Kollegin und von der Beratungslehrerin haben ihr geholfen diesen Problemfall zu lösen.

374: Die befragte Person wünscht deutlich mehr Unterstützung von der Schule im Allgemeinen.

Interview 2

UT: Zusammenarbeit mit den KollegInnen

95-97: Auf die Frage, ob sich die Schüler der Lehrerin anvertraut haben antwortete sie mit Ja. Außerdem haben sie sofort um ein Gespräch mit den Eltern und der Schülerin gemeinsam gebeten. Die befragte Person und ihr Kollege haben dadurch Genaueres über die Problematik erfahren. Sie erwähnt abschließend, dass ihr Kollege und sie immer sofort reagieren, wenn sie von einem Problem erfahren.

105-108: Das Gespräch mit den Eltern ist friedlich und nett abgelaufen. Den ersten Teil hat ihr Kollege übernommen, weil sie zu diesem Zeitpunkt über das Problem noch nicht informiert war und der Vater des Opfers zuerst Kontakt mit dem Kollegen aufgenommen hat. Der Kollege hat sofort ein Gespräch in die Wege geleitet, um herauszufinden was die Ursache des Problems ist.

UT: Austausch mit KollegInnen

357-367: Auf die Frage, ob sie mit einem Kollegen gemeinsam eine Klasse führt, erklärt sie mir, sie sei Klassenvorstand der Klasse und ihr Kollege ist der Ko-Klassenvorstand, aber sie sprechen sich immer ab. Ihr Kollege legt ebenso viel Wert auf gemeinsame Absprachen, daher tauschen sie sich regelmäßig über die SchülerInnen aus.

378-381: Auf die Frage ob es weitere Kollegen gibt mit denen sie zusammenarbeitet, antwortet sie mit „Ja. Natürlich.“ Sie erwähnt einen weiteren Kollegen, mit dem sie Probleme bespricht. Dieser unterrichtet viele Stunden in ihrer Klasse und beobachtet die SchülerInnen und auf deren Verhalten, wenn sie ihm darum bittet.

UT: Wahrnehmung der Zusammenarbeit

485-492: Person 2 ist der Meinung, dass sie sich die Teamarbeit in der Schule im Großen und Ganzen erkämpfen muss. Es gibt Kollegen mit denen es leichter ist zusammen zu arbeiten, vor

allem wenn sie eine ähnliche Einstellung haben. Kollegen, die nicht bereit sind im Team zu arbeiten, erschweren die Arbeit.

499-503: Sie ist der Meinung, dass die Teamarbeit oft nicht funktioniert, weil der Direktor die Kompetenzen, Fähigkeiten und Talente der Lehrer unterdrückt.

557-565: Es wurde gefragt, wie die Gewalt an der Schule reduziert werden kann. Die befragte Person berichtet zuerst, dass sie das gleiche Thema mit einem Kollegen besprochen hat. Sie ist der Meinung, dass die Lehrer auf den Umgang miteinander besser achten sollen, da die Kinder dieses von den Erwachsenen übernehmen und die Schüler den Umgang der Lehrer untereinander spüren und sich dem anpassen.

Interview 3

UT: Wahrnehmung von Zusammenarbeit

89-90: Person 3 unterrichtet Mathematik in dieser Klasse als Zweitlehrer, daher hat er die Gespräche nicht geführt.

103-104: Er erwähnt, dass er in diesem Team nicht so involviert ist. Weil dieses Team darauf achtet, dass nicht zu viele Informationen nach außen dringen, wurde er über Hintergrundinformationen bezüglich des Opfers nicht informiert.

178-180: Die befragte Person ist der Meinung, dass dieses Problem schwer zu handhaben ist. Eine gute Kommunikation im Lehrerteam oder im Jahrgangsteam gehört zur Problemlösung dazu. Meistens wird gut kommuniziert, aber die Vorfälle haben außerhalb der Schule stattgefunden und wurden dadurch spät bemerkt.

UT: Austausch mit KollegInnen

186-188: Im anderen Jahrgangsteam wird kommuniziert. Es wird über die Schüler im Einzelnen gesprochen. Es wird über das Verhalten der SchülerInnen reflektiert und besprochen, wo die Probleme liegen. Es wird nach dem Grund des Verhaltens des einzelnen Schülers gesucht.

194-227: Die Frage ob regelmäßig Treffen stattfinden und wann? Einmal im Monat trifft sich das Jahrgangsteam zu einem Gespräch, in dem Fälle von Schülern besprochen werden. Dies ist von der Direktorin so vorgegeben und wird protokolliert. Es wird schon etwas gemacht, aber man kann nicht alles verhindern. Ob diese Anzahl von Treffen ausreichend sei, bejaht der Befragte nicht. Er ist aber der Meinung, dass es schwer umsetzbar ist, sich öfters zu treffen, da es nicht vorgesehen, nicht im Stundenplan verankert ist und auch nicht bezahlt wird. Aus diesem Grund stellen sich dem einige Lehrer quer. Die Teamsitzung wird dadurch widerwillig durchgeführt. Es wäre durchaus genug Besprechungsbedarf da. Jedoch ist die Frage, wo die Zeit dafür hergenommen wird. Die Unterrichtszeiten können schwer dafür geopfert werden. Die Freizeit käme noch in Frage - nur wer macht das gerne?

366-399: Person 3 wurde über einen Vorfall nicht informiert. Auf die Frage hin, wie er zu diesem Vorenthalten von Information steht, nimmt er zuerst die Verantwortung auf sich, da er sich nicht ausreichend erkundigt. Als weiteres Kommunikationsproblem zieht er seine halbe Lehrverpflichtung heran, durch die er nicht so viel anwesend ist an der Schule, und daher nicht alles mitbekommt. Er wünscht sich immer, dass er informiert wird, vor allem wenn drei Personen ein Betretungsverbot haben. Da hätte er gerne mehr Hintergrundinformationen. Aber er habe sich von seiner Seite aus auch zu wenig informiert, weil er in diesem Team keinen Ansprechpartner hat. In den anderen Teams fragt er problemlos nach und weiß auch recht gut über die Schüler Bescheid. In dem Team der dritten Klasse werden Informationen gerne zurück behalten. Sie haben es nicht so gerne, wenn jemand von außen etwas mitbekommt. Warum das so ist, könnte daran liegen, dass sie es gerne selbst regeln. Es könnte aber auch an der mangelnden Kritikfähigkeit der KollegInnen liegen. Aber dies ist nur eine Einschätzung von ihm und er kann dazu nichts Genaueres sagen.

Interview 4

UT: Wahrnehmung der Zusammenarbeit

177-178: Die Frage, wie die KollegInnen mit Problemen wie einem Bullyingfall umgehen und wie die Zusammenarbeit ist.

179-189: Es kommt auf den oder die Kollegin darauf an. Es gibt Kollegen, die das ignorieren oder den Unterricht wichtiger finden als das Problem. Einige finden es wichtiger, sich mit dem Problem zu beschäftigen. Es gibt Kollegen, die selbst auf das Kind losgehen. Sie ist der Meinung, die Kollegen schließen sich den SchülerInnen an. Andere versuchen wirklich zu helfen. Es gibt auch LehrerInnen, die den Täter bestärken, aber dies sind hauptsächlich die älteren Lehrer, die selbst nicht mehr können. Dies tun sie, damit sie in der Klasse gut dastehen, außerdem gefällt es den Kindern, wenn der/die Lehrerin auf jemanden losgeht, der bereits Opfer ist und schwach ist.

193-198: Der Person wird die Frage gestellt, was konkret bei diesem Bullyingfall besser verlaufen hätte können. Sie sieht den Fehler bei der Vorgehensweise des Klassenvorstands. Dieser hat den SchülerInnen erzählt, dass der Schüler Schule wechselt, weil er in der vorherigen Schule schikaniert wurde. Dies hätte sie nicht getan. UT: Austausch mit KollegInnen

229-243: Die Interviewerin möchte von der Befragten wissen, wie sie den Austausch im Kollegium über die SchülerInnen empfindet. Sie findet der Austausch funktioniert gut. Der Austausch findet zwischen den Unterrichtsstunden statt, während der Gangaufsicht oder sie schreiben sich Nachrichten über das Handy, das immer dabei ist und erzählen sich gegenseitig, wenn etwas passiert ist. Das Arbeitsklima findet sie ebenfalls gut an ihrer Schule.

Interview 5

UT: Wahrnehmung von Zusammenarbeit

178: Beschreibe das Arbeitsklima generell in der Schule.

179- 192: **Person A:** Auf diese Frage hin folgte eine Pause und die Rückfrage, ob das etwas präziser formuliert werden kann und in welchem Parameter das gemeint ist. Dann wurde das Thema Arbeitsklima in Zusammenhang mit Schwierigkeiten gebracht, und gefragt, ob der Austausch als offen bezeichnet werden kann oder ob aufgepasst werden muss, was gesagt wird. In diesen 10 Monaten, die er erst an der Schule ist, findet er das Arbeitsklima sehr, sehr gut. Wobei er erwähnt, dass der Kontakt zu den Jahrgangsteams beschränkt ist und der Kontakt zu den KollegInnen aus anderen Teams auf Grüßen beschränkt ist. Er ist grundsätzlich der Meinung, dass eine offene Art es relativ erleichtert, sich in ein Team einzufügen und mit anderen Leuten „warm zu werden“. Er weiß auch, dass es andere damit schwerer haben. Grundsätzlich hat das Miteinander einen hohen Stellenwert an der Schule.

UT: Austausch mit KollegInnen

196-197: Wenn es jemanden liegt und jemand seine Probleme gerne mitteilt, dann ist es kein Problem, gehört zu werden.

Person B: 277-288: Sie kommunizieren viel im Team, wenn etwas nicht klappt. Es ist immer jemand da, der einem hilft und man ist niemals ein Einzelkämpfer oder völlig hilflos. Wenn sie nicht weiter weiß, erzählt sie das Problem einer KollegIn und es wird eine Lösung gefunden. In einer zweistündigen, wöchentlich stattfindenden Teamsitzung werden diese Fälle besprochen. Sie haben auch eine Supervision, an der das Team teilnimmt. Sie vergleicht die Supervision mit einem Müllkübel, in den sie alles hineinwerfen können und der Supervisor nimmt den Müll mit nach Hause. Es tut ihr gut, mit jemanden reden zu können, was sie gerade beschäftigt. Das ist eine gewinnende Sache.

5.5.2. Reflektierende Interpretation: Zusammenarbeit mit den KollegInnen

Interview 1

103-106: Beschreibung mit anschließender Argumentation (121-126)

Die Befragte erklärt, dass die Mitschüler im Sportunterricht begonnen haben den Schüler zu attackieren. Er wurde geschubst und auf Grund seines Laufstils ausgelacht. Da die Vorfälle im Sportunterricht stattgefunden haben, wandte sie sich an den Sportlehrer, um mit ihm über den Vorfall zu reden. Hier kommt zum Vorschein, dass der Sportlehrer der gleichen Meinung ist wie die Täter, nämlich dass der Bub komisch laufe und wenn jemand komisch läuft muss er das aushalten. Dieser Kommentar hat die Befragte „ungut“ gestimmt. Hier kommt zum Vorschein, dass die Befragte als Klassenvorstand ein Chef-Rolle einnimmt und den Sportlehrer befiehlt, dieses Verhalten der Schüler zu unterbinden, weil sie in ihrer Klasse keine Gewalt oder Schikanen duldet. Sie übt auf ihren

Kollegen Druck aus, und teilt ihm mit, eine dritte Person hinzuzuziehen, wenn er nicht mitarbeitet oder mit ihr an einem Strang zieht.

206- 217: Immanente Nachfrage, Beschreibung mit rudimentärer Argumentation

Auf die Frage, ob sie auch mit anderen Kollegen über den Bullyingfall geredet habe, erzählt sie zuerst, dass sie bei ihren KollegInnen im Jahrgangsteam nachgefragt habe. Mit der Begründung, dass diese viele Unterrichtsstunden in ihrer Klasse unterrichten und sie auf Grund des intensiven Kontakts die SchülerInnen gut kennen. Die Deutschlehrerin hat offen berichtet, dass Kommentare gefallen seien in Richtung des Opfers, aber sich die Situation wieder gebessert habe. Mit dem Mathematiklehrer habe sie bereits gesprochen, weil dieser der Turnlehrer ist.

223-230: Erzählung mit Argumentation

Um Ratschlag bittet sie eine Kollegin die eine Peer-Mediation Ausbildung hat und ihr anscheinend dadurch als Expertin für dieses Thema erscheint. Außerdem scheint sie zu dieser Kollegin eine besondere Beziehung zu haben, da sie betont wie sehr sie die Kollegin schätzt. Auch hier hat die befragte Person eine konkrete Frage an die Kollegin. Deshalb, weil sie bereits weiß, dass die Befragte etwas bewirken könnte, indem sie die SchülerInnen dazu bringt, sich selbst zu reflektieren und über ihre Verhalten nach zu denken. Sie weiß jedoch nicht, wie sie dieses Ziel erreichen könnte und bittet daher ihre Kollegin um Vorgehensweisen und Unterlagen.

339-348: Argumentation

Die Person wurde von der Interviewerin gebeten, die Vorgehensweise bei diesem Fall zu reflektieren. Die Befragte betont sofort, dass die Zusammenarbeit im Endeffekt positiv gewesen sei, alle mitgearbeitet hätten und dadurch das Problem gelöst werden konnte. Die Mitarbeit des Sportlehrers war ihrer Meinung nach sehr ausschlaggebend für ein positives Ende.

365-368: Argumentation

Die Befragte erklärt, dass sie auf die Kommunikation mit den Kollegen angewiesen gewesen sei. Hier wird deutlich, dass die Schule kein bestimmtes Konzept gegen Bullying hat, was sie dazu gezwungen hat, selbst eine Handlungsstrategie zu entwickeln. Ihre Ansprechpersonen waren KollegInnen, die das Gleiche beobachteten oder selbst bereits Erfahrungen mit dieser Art von Problem gemacht haben. Sie hat quasi eine Führungsrolle eingenommen beim Lösen dieses Falls und alle Kollegen animiert mitzuarbeiten und zu helfen. Die Ratschläge der Kollegin und die Zusammenarbeit mit der Beratungslehrerin waren ihrer Meinung nach sehr hilfreich. Sie fühlte sich trotzdem mit dem Problem etwas allein gelassen und hätte sich mehr Unterstützung von der Schule gewünscht.

Interview 2

95-97-108: Immanente Nachfrage plus Beschreibung (95-97) und anschließende immanente Nachfrage mit anschließender Erzählung

Indem sie von „wir“ spricht, geht hervor, dass sie mit ihrem Kollegen zusammenarbeitet. Sie haben eine gemeinsame Problemlösungsstrategie, nämlich sofort zu reagieren, wenn sie von einem Problem erfahren.

357-367: Immanente Nachfrage mit anschließender Erklärung

Die befragte Person ist Klassenvorstand von einer Klasse und hat einen KO-Klassenvorstand. Indem sie mit einem „aber“ begründet, dass sie sich immer absprechen, ist entweder dieser Umgang miteinander nicht selbstverständlich oder Rollenaufteilung ungewöhnlich. Ihr Kollege legt genauso viel Wert auf gemeinsame Absprachen wie sie, daher kann davon ausgegangen werden, dass sie sich in der Art und Weise der Zusammenarbeit einig sind.

387-381: Nachfrage, ob es weitere Kollegen gibt mit denen sie sich abspricht. Erzählung mit anschließender Argumentation (485-492):

Ihrer Meinung nach ist es ganz „natürlich“, dass eine Zusammenarbeit mit weiteren KollegInnen, außer dem KO-Klassenvorstand besteht. Sie bespricht mit einem weiteren Kollegen Probleme, der in ihrer Klasse viele Stunden unterrichtet. Dadurch, dass sie sich für ihre Klasse und deren Verhalten verantwortlich fühlt, arbeitet sie mit einem Kollegen zusammen, der viel Zeit in der Klasse verbringt. Dieser arbeitet mit, wenn sie ihn darum bittet. Hier ist eine Hierarchie erkennbar. (485-492) Sie betont sogar, dass sie um die Teamarbeit in der Schule kämpfen muss. Sie ist nicht für alle Lehrpersonen selbstverständlich, sondern es muss von einer Person wie ihr in die Wege geleitet werden. Wenn Kollegen eine ähnliche Einstellung haben, ist es leichter mit ihnen zusammen zu arbeiten. Unterschiedliche Denkweisen erschweren ihrer Meinung nach die Zusammenarbeit ebenso KollegInnen, die nicht bereit sind im Team zu arbeiten. Wobei man daraus schließen könnte, dass sie der Meinung ist, wenn KollegInnen nicht ihrer Meinung sind oder eine ähnliche Einstellung haben, dann sind sie nicht teamfähig. (499-503) Für die schlechte Teamarbeit an der Schule sieht sie außerdem den Direktor in der Verantwortung, da dieser die Kompetenzen, Fähigkeiten und Talente der Lehrer unterdrücke. Diese Unterdrückung und die Teamarbeit könnten insofern zusammenhängen, indem die Lehrpersonen die Motivation für die Arbeit verlieren und damit auch das Interesse für KollegInnen und für die SchülerInnen.

554-565: Immanente Nachfrage, was die Lehrerschaft dazu beitragen könnte, die Gewalt an der Schule zu reduzieren.

Bei der befragten Person hat der Umgang im Kollegium untereinander einen sehr hohen Stellenwert. Sie ist der Meinung, dass ein guter Umgang die Gewalt an der Schule reduzieren würde oder ein schlechter Umgang negativ auf die SchülerInnen einwirke. Dies begründet sie damit, dass Kinder von Erwachsenen Verhaltensweisen übernehmen. An dieser Stelle geht klar hervor, dass ihr bewusst ist, wie wichtig es ist, sich als Erwachsener und Lehrperson vorbildhaft zu verhalten.

Interview 3:

89-180: Beschreibung mit anschließender Erklärung (103-104).

Bei diesem Bullyingfall nimmt die befragte Person eine Beobachterrolle ein. Er wurde in die Problemlösung nicht involviert, da an dieser Schule die Jahrgangsteams stark zusammenarbeiten und dieses Team speziell nicht möchte, dass Informationen nach außen dringen. Dies zeigt, dass er sich in einer Außenposition findet, obwohl er als Zweitlehrer in dieser Klasse unterrichtet. (178-180) Seiner Meinung nach ist eine gute Kommunikation im Lehrerteam ein Teil der Problemlösung. Bei

diesem Bullyingfall fanden die Schikanen außerhalb des Schulgebäudes statt, daher wäre seiner Meinung nach eine bessere Kommunikation gar nicht möglich gewesen.

186-188: Die befragte Person ist in einem anderen Jahrgangsteam an der Schule besser integriert, da er berichtet, dass viel kommuniziert wird. Der Austausch scheint in diesem Team intensiv zu sein, da gemeinsam das Verhalten der einzelnen SchülerInnen reflektiert und versucht wird, dem auf dem Grund zu gehen.

194-227: Beschreibung mit anschließender Argumentation im Modus von Hintergrundinformationen. Person 1 antwortet auf die Frage, ob es regelmäßig Treffen gebe und wann Gespräche mit Kollegen stattfänden, sehr aufschlussreich. Er erzählt sachlich über die Rahmenbedingungen des Treffens und betont anschließend, dass etwas gemacht wird, aber diese Maßnahme (Treffen) nicht alles verhindern kann. Auf die Frage ob ein Treffen, das einmal im Monat stattfindet ausreichend sei, um Problemfälle zu besprechen, beginnt die befragte Person sich zu rechtfertigen. Er glaubt, es sei anders schwer umsetzbar, da es nicht bezahlt werde. In dieser Aussage kommt die Unsicherheit zum Vorschein, die auf die kurze Berufserfahrung (1. Dienstjahr) zurückzuführen ist. Er positioniert sich zu diesem Thema nicht eindeutig, jedoch ist ein gewisses Unverständnis bezüglich des Verhaltens erkennbar. Nämlich, dass jene Lehrer, die mit dieser Vorgabe der Direktorin nicht einverstanden sind, trotzdem zu den Treffen erscheinen, aber versuchen, es so schnell wie möglich zu Ende zu bringen, und die Probleme nicht oberste Priorität finden. Klarer positioniert er sich dazu, dass es genug zu besprechen gäbe. Es scheint, als würde es ihm nichts ausmachen, auch außerhalb der Arbeitszeit Probleme zu besprechen, da er bezüglich Zeit auf die KollegInnen verweist. Er stellt in Frage, wo die Zeit dafür hergenommen werden sollte. Die Unterrichtszeit kann nicht geopfert werden, für Besprechungen gäbe es keine extra Stunde und die Freizeit opfere keiner gerne dafür. Er verweist hier auf ein Strukturproblem.

366-399: Erzählung mit anschließender Argumentation

Auf die Frage, wie er zu der Vorgangsweise steht, dass KollegInnen Informationen vorenthalten werden, nimmt er keine klare Position ein. Er erwähnt, dass es auch in seiner Verantwortung ist, sich zu informieren. Daher beschuldigt er nicht sofort die Kollegen, trotzdem erwähnt er anschließend, dass er versucht, überall seine Ohren zu haben und daher interessiert ist und Informationen einsammeln möchte. Ein weiterer Grund kann die halbe Lehrverpflichtung sein, durch die er an der Schule weniger anwesend ist. Wobei er in einem Team keinen Ansprechpartner hat und im anderen Jahrgangsteam die Zusammenarbeit problemlos ist. Warum es in dem einem Team nicht funktioniert, und er nicht mit einbezogen wird, kann er nicht begründen aber er erwähnt, dass das Kollegium bereits älter und nicht besonders kritikfähig ist.

Interview 4

177-189: Beschreibung im Modus der Argumentation

Die befragte Person, geht nicht konkret auf die Frage ein, wie die Zusammenarbeit mit den KollegInnen bei einem Bullyingfall an der Schule ist, weil es einige Kollegen gibt, die dieses Problem ignorieren. Also scheitert in diesem Fall die Zusammenarbeit daran, dass es KollegInnen gibt, die sich dieses Problems nicht annehmen. Auch in dieser Schule scheint es einen Generationenkonflikt

zu geben, da hauptsächlich die älteren Lehrer die „nicht mehr können“ anscheinend das Problem nicht lösen, sondern sogar den Täter bestärken, um sich bei den SchülerInnen beliebt zu machen.

193-198: Beschreibung mit anschließender Argumentation

Sie schiebt die Schuld auf den Klassenvorstand, weil diese eine Vorgehensweise gewählt hat, die für sie unverständlich war, und diese sogar als Problemauslöser bezeichnet.

229-243: Beschreibung

Person 3 findet den Austausch mit den KollegInnen gut, weil das Team auf wenige LehrerInnen beschränkt ist und diese mehrere Stunden in einem Jahrgang unterrichten und daher die SchülerInnen gut kennen. Die Beschreibung über den Austausch bleibt auf den Austausch beschränkt. Daher erzählt sie, wann und mit welchen Hilfsmitteln sie Informationen weitergeben.

Interview 5

179-192: Auf eine Frage folgt eine Rückfrage mit anschließender Beschreibung im Modus der Argumentation

Das Arbeitsklima beschreibt Person 5 als durchaus positiv, wenn es zu Schwierigkeiten kommt. Dabei betont er aber, dass er erst sehr kurz an der Schule arbeitet und diese Beschreibung eher ein Eindruck ist. Auch er erwähnt, dass der Kontakt zu den KollegInnen auf innerhalb der Jahrgangsteams beschränkt sei. Eine offene Art erleichtere es, sich in ein Team einzufügen. Obwohl er zuerst nicht konkret von sich selbst spricht, wird im darauffolgenden Satz bemerkbar, dass er es schon tut, da er auf andere verweist, die damit Schwierigkeiten haben. Daher vergleicht er sich mit KollegInnen. (196197) In diesem Satz erwähnt er nochmals, dass Offen-Sein und Selbst auf jemanden-Zugehen mit dessen Problem, dazu führt, dass einem geholfen wird. („gehört zu werden“)

277-288: Erzählung und Beschreibung von einem Beispiel

Die Kommunikation in diesem Team wird von Person 6 als vollkommen positiv beschrieben. Sie fühlt sich nie alleine gelassen, wenn sie den Schritt macht und jemanden um Hilfe bittet. Die KollegInnen werden von ihr miteinbezogen in die Problemlösung. Die zweistündige Teamsitzung die wöchentlich stattfindet, scheint förderlich für die gute Zusammenarbeit und Kommunikation zu sein. Die Lehrerin empfindet die Supervision als Entlastung (Müllkübel und seine Sorgen reinwerfen) und gewinnbringend, mit anderen über Probleme zu reden.

5.5.3. Typenbildung: Zusammenarbeit/ Kooperation mit KollegInnen

Typus A: Die Zusammenarbeit mit den KollegInnen basiert auf einer ähnlichen Einstellung und auf den vorherrschenden Hierarchien in der Schule.

In diesem Orientierungsrahmen, kann Person 1 als kooperationsbereit eingeordnet werden. Ihr Motiv zu kooperieren ist die Beseitigung des Problems. Sie kommuniziert mit einem Kollegen, damit dieser mit ihr an einem Strang zieht und sich dieser diesem Problem genauso widmet wie sie. Ihr ist bewusst, wenn alle Lehrpersonen die gleiche Haltung gegen Gewalt einnehmen, erhält das Opfer Schutz vor weiteren Schikanen und die Täter werden ihr Fehlverhalten einstellen. Hier ist im Arbeitsverhältnis eine klare Hierarchie gegeben. Person 1 nimmt als Klassenvorstand der Klasse eine „Chefrolle“ ein. Sie duldet in ihrer Klasse keine Form von Gewalt und verlangt diese Haltung auch von ihren Kollegen und Kolleginnen. Andererseits wendet sie sich an eine Kollegin, weil sie diese schätzt und respektiert. Von dieser Kollegin holt sie sich Ratschläge ein, wie sie Probleme lösen kann. Ihre Art der Zusammenarbeit und Kommunikation ist davon beeinflusst, in welchem Verhältnis sie zu ihren KollegInnen steht. Ähnlich ist es bei Person 2. Sie arbeitet ihrer Meinung nach eng zusammen mit ihrem KO- Klassenvorstand. Daher ist eine Teamarbeit strukturell vorgegeben. Der Austausch untereinander ist ihr sehr wichtig. Sie möchte wie Person 1, dass alle an einem Strang ziehen, jedoch nimmt sie ebenfalls eine Führungsrolle ein, und gibt den Kollegen vor, wie sich die SchülerInnen aus ihrer Klasse zu verhalten haben. In diesem Interview geht auch hervor, dass eine ähnliche Einstellung die Zusammenarbeit erleichtert. Ihrer Meinung nach erschweren Kollegen, die nicht im Team arbeiten wollen die gesamte Arbeit an der Schule. Teamarbeit erleichtert die Arbeit an der Schule.

Typus B: Einstellung zu Teamarbeit positiv, jedoch scheitert die Umsetzung an strukturellen Problemen

Person 3 findet den Austausch im Team wichtig. Er bezeichnet eine gute Kommunikation als Teil der Problemlösung. Jedoch verhindern strukturelle Probleme eine professionelle Zusammenarbeit. Zum einen, weil er Zweitlehrer ist und ihm daher keine vollwertige Rolle

zugeschrieben wird. Zum anderen, weil er jung ist und es anscheinend einen Generationenkonflikt gibt. Außerdem wird die von der Direktorin vorgegebene Teamsitzung von einigen nur widerwillig genutzt, da die Stunde nicht bezahlt und als Freizeit betrachtet wird. Hier entsteht ein Zwiespalt. Einerseits findet er den Austausch sehr wichtig und die vorgegebene Stunde als eine gute Möglichkeit Fälle zu besprechen, andererseits wird dies nicht bezahlt und daher widerwillig genutzt.

Typus C: Zufrieden mit der Zusammenarbeit, nimmt dabei keine besonders aktive Rolle ein

Person 4 ist zwar mit dem Verhalten und der Einstellung von einigen KollegInnen nicht zufrieden, jedoch gibt sie in ihren Antworten keine Verbesserungsvorschläge bekannt. Sie tauscht sich mit den KollegInnen aus ihrem Jahrgangsteam aus (zurückzuführen auf die Schulgröße: 550 Schüler/ 16 Klassen Z.219), findet diesen Austausch gut und sie wirkt als hätte sie keinen Veränderungswunsch. Den Generationenkonflikt nimmt sie als gegeben hin.

Typus D: Die Zusammenarbeit wird positiv bewertet und basiert auf der Offenheit der Personen untereinander sowie auf die strukturellen Vorgaben. (Teamsitzung/ Supervision)

Person 5 und Person 6 geben deutlich zur erkennen, dass bei Ihnen im Team sehr offen kommuniziert wird, und die Zusammenarbeit einen hohen Stellenwert an der Schule hat. Gefördert wird dieser Austausch durch die strukturellen Vorgaben wie die wöchentliche zweistündige Teamsitzung und die Teamsupervision, welche einmal im Monat stattfindet. Daher ist die Zusammenarbeit auch sehr eng, da der Austausch sehr regelmäßig stattfindet, was das Miteinander fördert.

5.6. Haltung gegenüber dem Problem „Bullying“

In den folgenden Interpretationsschritten wird das Augenmerk auf die Wahrnehmung, Einstellung und Haltung der interviewten LehrerInnen gegenüber Bullying gelegt. Diese Kategorien werden deshalb herausgearbeitet, weil die wichtigste Maßnahme gegen Bullying die Haltung der Erwachsenen ist. Wie in Kapitel 3.1. bereits erwähnt wurde, müssen die

Lehrpersonen eng zusammenarbeiten und eine gemeinsame Haltung gegen Gewalt einnehmen, nur dann kann die Gewalt in einer Schule vermindert werden. Die wichtigste Botschaft an die Bullies ist: „Wir akzeptieren keine Gewalt.“ Weiteres ist wichtig, dass die Lehrpersonen als Vorbilder agieren und zwischen den SchülerInnen vermitteln. Die Bereitschaft zu handeln sollte ebenfalls groß sein, denn jedes Eingreifen vermittelt allen Beteiligten, dass keine Gewalt gebilligt wird. (s. Kapitel 3.1.) Außerdem soll durch die Auswertung der folgenden Interviewpassagen deutlich werden, wie ernst sie dem Problem Bullying begegnen. Weiteres wird beachtet, ob die Förderung von positivem Sozialverhalten bezüglich Gewaltverminderung bedacht wird.

5.6.1. Formulierende Interpretation: Haltung gegenüber Bullying

Interview 1:

UT: Wahrnehmung der Situation

44-55: Im ersten Schuljahr wurde der Schüler (das Opfer) von anderen verteidigt. Anfang der 2. Klasse ist die Situation umgeschwenkt und der Schüler wurde nicht mehr verteidigt. Er hat begonnen sich zu wehren, indem er zurück geschimpft hat. Einmal wurde er vom Täter beschimpft, er hat zurück geschimpft und daraufhin wurde er so stark vom Täter gewürgt, dass er Würgemale am Hals hatte. Der Lehrerin ist aufgefallen, dass er nach außen hin sehr ruhig wirkt, aber es in ihm brodelt. Sie hat außerdem festgestellt, dass er sich in der Klasse zurückzieht und nicht mehr mit den anderen (die ihn verteidigt haben) „zusammen ist“. Die Lehrerin informierte sich bei der Mutter, ob in den Sommerferien etwas vorgefallen sei.

69-73: Das Opfer konnte der Lehrerin in einem Gespräch seine Frust und seine Wut äußern, indem er erklärt, warum er die anderen beschimpft und sich wehrt. Er lässt sich nicht wie ein Spastiker behandeln, weil er keiner sei. Sie bräuchten sich nicht wundern wenn er mal zurückschläge.

75-80: Die Lehrerin begegnet ihm mit Verständnis, dass ihm die Handlungen der Täter wütend machen. Sie erklärt ihm aber, dass körperliche Gewalt keine Lösung sei und es keine Entschuldigung fürs Schlagen gebe.

92-95: Ihrer Meinung nach wissen die SchülerInnen, dass sie immer zu ihr kommen können wenn es Probleme gibt. In diesem Zusammenhang erwähnt sie, wie sehr das Opfer in sich gekehrt sei und das es ein Problem sei, dass der Schüler es von der Volksschule an gewohnt ist, verspottet und gehänselt zu werden auf Grund seiner motorischen Schwäche.

185-187: Einem der Täter geht es zu Hause nicht besonders gut. Dieser ist besonders gehässig zu den anderen.

280-283: Die Eltern, vor allem die Mutter, begrüßen, dass der Schüler (Täter) regelmäßig zur Beratungslehrerin geht und sie Rücksprache mit den Eltern hält. In der Schule spiegeln sich immer Probleme von zu Hause wieder.

286-289: Das Kind (Täter) war schon mal im Krisenzentrum. Der Vater hat ihn zu Hause geschlagen.

321: Sie erwähnt, dass der Täter auf Grund seiner Körpergröße und Statur Minderwertigkeitskomplexe habe.

UT: Einstellung gegenüber Gewalt

99-103: Der Befragten wäre in ihrem Unterricht nichts Großartiges aufgefallen. Ihre Schüler wissen, dass sie sowas überhaupt nicht gestattet. Anfeindungen schon gar nicht. Sie mag das nicht, erträgt es nicht und wenn etwas vorfällt, gibt es dafür Konsequenzen. Deswegen „reißen“ sich die SchülerInnen bei ihr sehr „zusammen“.

141-146: Bei einem Gespräch mit dem Kollegen hat sie ihm mitgeteilt, dass die Situation für das Kind nicht angenehm sei. Sie vermittelt den Kindern, dass sie es nicht machen sollen und er solle auch mitarbeiten. In ihrer Klasse gebe es gewisse Verhaltensregeln die auch in seinem Unterricht gelten sollten.

379-383: Sie meint, dass Handlungen, die als Alltagsmobbing bezeichnet werden könnten, oft unter den Tisch gekehrt werden und mit Hänseleien unter Jugendlichen in Verbindung gebracht werden.

UT: Maßnahmen gegen Bullying

148-151: Sie hat mit der gesamten Klasse über das Thema Bullying gesprochen. Es fand eine Art Aufklärung statt, wie es dazu kommen kann, wer Opfer werden kann und warum es einen selbst treffen könnte.

166-177: Alle zwei Wochen spricht sie mit ihren SchülerInnen über die Klassengemeinschaft. Die SchülerInnen dürfen ihre Befindlichkeiten mitteilen und Wünsche äußern. Wie es ihnen mit den LehrerInnen geht und wie es ihnen untereinander geht, steht dabei im Fokus.

302-304: Anfang des 4. Schuljahres ist es wieder eskaliert, deshalb haben sie die Beratungslehrerin wieder verstärkt hinzugezogen.

191-194: Der Täter muss regelmäßig zur Beratungslehrerin. Sie hat mit ihm einen eigenen Plan erstellt.

200-203: Die Lehrerin geht auf das Opfer zu und informiert sich über sein Wohlbefinden und über die Situation in der Klasse.

UT: Haltung von der Schule gegen Gewalt

355- 370: Sie meint sie sei an der Schule mit solchen Fällen ein komplettes „Nackapazi“ gewesen. Sie musste sich das ganze Material selbst aus dem Internet zusammensuchen und organisieren. Sie hat selbst herausfinden müssen, welche Schritte gut und welche schlecht sind. Sie sei auf die Kommunikation mit den KollegInnen angewiesen gewesen. Vor allem wusste sie nicht, inwieweit sie

eingreifen solle oder nicht und wie und wie weit das Problem mit der Klasse kommuniziert werden soll.

372-376: Es war sehr mühsam für sie, ihr Ziel zu erreichen. Sie würde sich generell mehr Unterstützung von der Schule wünschen. Sie denkt, es solle mehr Aufklärungsarbeit geleistet werden, es sei aber schwierig, externe Leute dafür zu bekommen, die darüber reden.

385-393: Es ist schwierig zu differenzieren, ab wann von Mobbing gesprochen werden kann. Sie meint, es sei auch ein bisschen Mode momentan, dass SchülerInnen gerne behaupten, sie würden gemobbt.

449-458: Die Lehrerin meint, die Kinder hätten sich verändert und Gewaltbereitschaft sei gestiegen. Sie erwähnt den Fall, bei dem sich zwei Kinder vor der Schule die Nase blutig geschlagen haben. Es komme sehr häufig vor, dass sich die Kinder hänseln und ärgern. Kulturelle Konflikte sind keine Seltenheit.

468-475: Die LehrerInnen sollen sich zusammen setzen und gemeinsam ein Konzept gegen Gewalt erarbeiten. Es soll beinhalten, was sie dagegen tun können, welche Konsequenzen es hat und welche Materialien sie zur Verfügung haben. Eine einheitliche Schiene fände sie wichtig, weil die SchülerInnen merken, bei welchem Lehrer sie was machen können.

479-490: In dieser Passage erwähnt sie das Problem der Zusammenarbeit. Sie führt es auf das strukturelle Problem zurück, dass die LehrerInnen im Unterricht alleine sind und alleine entscheiden, wie sie den Unterricht führen. Sie können sich selbst aussuchen ob sie sich nur an den Lehrplan halten oder darüber hinaus gehen und sich Zeit nehmen für Probleme an der Schule oder für eine Konzeptausarbeitung.

Interview 2:

UT: Wahrnehmung von Bullying:

30-32: Aufforderung von einem Bullyingfall zu erzählen.

36-37: Sie muss nachdenken, bis ihr ein konkreter Fall einfällt, da sich die Schüler täglich gegenseitig Gewalt antun. Sie löscht Fälle aus ihrem Gedächtnis, sonst würde sie wahnsinnig werden.

48: Ihrer Meinung nach sind alle irgendwie Täter und Opfer gleichzeitig.

50-51: Einige sind nicht in Bullying involviert auf Grund ihrer Persönlichkeit, die sie durch die Geborgenheit, in der sie aufgewachsen sind, entwickelt haben.

53-54: Bei Bullying geht es immer darum, die eigenen Schwächen zu überdecken, indem ich jemand anderen zum Opfer mache.

67-68: Meistens kommt es in der Pause zu Bullyinghandlungen, sobald der Lehrer einen Schritt aus dem Klassenraum macht.

73-77: Sie haben die Klasse erst dieses Schuljahr übernommen. Dadurch haben die Eltern noch kein Vertrauen zu ihnen aufgebaut und sich nicht an sie gewandt.

210-211: Das Schema von Bullying ist immer das gleiche. Einer, der selbst Schwächen hat muss dies ausgleichen, indem er auf andere los geht.

UT: Maßnahmen gegen Bullying

154-161: Bullyinghandlungen müssen angesprochen werden und mit der Klasse besprochen werden. Es muss öffentlich gemacht werden. Sie fordern die SchülerInnen dazu auf, Bullyinghandlungen zu melden.

172-179: Sie hat die Eltern des Täters und den Täter zu einem Gespräch mit der Beratungslehrerin gebeten, um klar zu machen, dass der Täter psychologische Betreuung brauche. Sie sieht auch sein Sprachproblem als Grund für die Bullyinghandlungen.

197: Sie kann niemanden zu etwas zwingen, sie kann nur Empfehlungen abgeben als Lehrerin.

199-208: Die Hilfe der Beratungslehrerin wurde doch in Anspruch genommen und sie beschreibt den Täter als zahm. Er arbeitet an seiner Sprache. Ihrer Vermutung nach hat der Schüler ein Sprachproblem, weil entweder etwas bei der Geburt passiert ist oder weil er zu Hause unter Druck steht. Hauptsächlich stottert er, wenn er sich ausdrücken will.

322-323: Sie fragt immer wieder die SchülerInnen selbst, ob es etwas zu melden gibt, weil sie weiß, dass sie oft aus Scham nichts sagen.

UT: Haltung gegen Gewalt

235-242: Die SchülerInnen wissen jetzt, dass sie sich an die LehrerInnen wenden können wenn es Probleme gibt. Wichtiger ist aber, dass die Erwachsenen vorgeben, was okay ist und was nicht und wie das Problem geregelt gehört.

260-269: Da sie kein Gehör bei der Direktion findet, geht sie ihren eigenen Weg und schaltet auch das Jugendamt ein, wenn sie das Gefühl hat, ein Schüler oder eine Schülerin werde vernachlässigt.

300-309: Das Hauptproblem des Bullyingfall war die Uneinsichtigkeit der Eltern, dass der Junge psychologische Hilfe braucht. Außerdem habe er nicht genügend Zuwendung von zu Hause bekommen. Jetzt bekommt er die Zuwendung von den LehrerInnen, indem sie ihm zeigen, dass sie bei ihm „dran sind“.

314: Man muss immer aufmerksam sein.

351-356: Die SchülerInnen können noch keine Entscheidungen selbst treffen, obwohl man oft einen anderen Eindruck hat. Viele SchülerInnen sind überfordert. Deshalb versucht sie ihnen einen Rahmen zu geben, was sie selbst entscheiden können und wobei sie die SchülerInnen unterstützt. Man kann sie nicht komplett alleine lassen. Das schaffen sie nicht.

465-473: Auf die Frage, inwieweit sie sich für Bullyingfälle verantwortlich fühle, erklärt sie, sie fühle sich dafür verantwortlich die Ursache für das Handeln herauszufinden und dies zu bearbeiten.

478-479: Sie fühlt sich für die Entwicklung der SchülerInnen verantwortlich, soweit es der Rahmen der Schule erlaubt.

Interview 3:

UT: Wahrnehmung von Bullying

26-31: Der Befragte hat in seinem Unterricht bemerkt, dass der Täter unruhig ist. Er hätte aber nie gedacht, dass der Schüler so weit geht.

78-81: Die beiden Täter sind ein Jahr älter als die SchülerInnen, weil sie die Klasse wiederholen. Sie sind körperlich den anderen SchülerInnen überlegen. Dadurch haben sie beschlossen, dass sie das Sagen haben in der Klasse.

132-140: Er testet gerne die Grenzen bei jungen Lehrern, aber nur verbal.

166-169: Ob das Verhalten auf innerfamiliäre Probleme zurückzuführen ist, kann er nicht sagen aber er vermutet, dass es da schon etwas geben wird.

266-300: Die Frage, warum er glaubt, dass Schüler so etwas machen oder warum es zu einem Bullyingfall kommt, beantwortet er mit einem Beispiel. In der zweiten Klasse basiert sehr viel auf Fremdenhass. Diese vorgefertigten Meinungen übernehmen die SchülerInnen vom Elternhaus oder aus dem Park. Der Begriff „Zigeuner“ wurde eine Weile gerne als Schimpfwort benutzt, woraufhin sie eine Unterrichtsstunde diesem Thema gewidmet haben, indem sie den SchülerInnen Begriffe erklärten. Außerdem wollten sie den SchülerInnen vermitteln, was Vorurteile sind und wie diese entstehen. Jedoch hat er das Gefühl, sie stoßen damit „auf taube Ohren“, weil es schwierig ist, sie von einer gegenteiligen Meinung der Eltern zu überzeugen.

UT: Haltung/ Einstellung gegen Bullying

178-179: Das Problem ist schwer zu handhaben, deshalb ist eine gute Kommunikation im Lehrerteam und in den Jahrgangsteams wichtig.

186-188: Er bespricht in anderen Jahrgangsteams die Probleme mit den SchülerInnen. Sie überlegen gemeinsam, was die Ursache für dieses Fehlverhalten sein könne.

200-202: Er erzählt, dass von der Direktorin Maßnahmen gesetzt werden. Es werde was gemacht an ihrer Schule, aber man könne nicht alles verhindern.

207-208: Er glaubt, dass mehrere Treffen und Sitzungen zum Austausch für Lehrer untereinander schwer umsetzbar sind, da sie nicht bezahlt werden.

232-237: Auf die Frage, inwiefern sich die Schule und die Lehrpersonen für solche Fälle verantwortlich fühlen, erklärte er, dass es auf den Lehrer ankomme. Vor allem die neue Direktorin nimmt sich dieser Fälle an. Sie ist sehr dahinter.

246-247: Er ist nicht der Meinung, dass sich jeder Lehrer verantwortlich fühle. Er kann nicht genau sagen, ob sich nicht einige vor ihren Pflichten drückten.

UT: Maßnahmen gegen Bullying

306-309: Um dem besser entgegenzuwirken, müsste mehr Zeit investiert werden und es müssten alle an einem Strang ziehen.

330-348: Sofortiges Handeln ist seiner Meinung nach wichtig, um das Opfer zu schützen. Die Macht der Schule endet aber irgendwo und wenn es ausartet, sollte die Polizei verständigt werden.

435-444: Er ist der Meinung, dass Gewalt an der Schule vermindert werden könne, indem mehr Präventivarbeit geleistet werde. Beispielsweise durch Aufklärung über Bullying oder indem den SchülerInnen Ansprechpartner zur Verfügung gestellt werden. Den Lehrpersonen sollte klar sein, wo die Gefahr lauert und was potenziell zu Konflikte führt, wie eben die kulturellen Unterschiede. Eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern könnte auch einiges verbessern, jedoch ist er sich in diesem Punkt nicht ganz sicher, weil Eltern oft nicht die richtigen Konsequenzen zögen.

452-453: Man kann nicht sehr viel machen aber man könnte mehr machen.

477-482: Der Lehrer erzählt über ein Seminar in der Ausbildung über Gewalt in der Schule. Es hat ihm weitergeholfen, weil sie Fälle durch besprochen haben, Rollenspiele gespielt haben und diese dann analysieren mussten. Es war praktisch gestaltet und daher sehr sinnvoll.

505: Eine gute Fortbildung würde er auf jeden Fall machen wollen.

525-532: Ein früheres Eingreifen hätte einiges verhindern können. Es ist über einen längeren Zeitraum gegangen und wäre es früher unterbunden worden, hätten alle eine angenehmere Zeit gehabt.

542-547: Er ist sich nicht sicher was diesen Bullyingfall verhindert hätte, weil er den Schüler nicht so gut kennt. Jedoch hätten Informationen vom vorigen Jahrgang eingeholt werden können, weil das Verhalten eventuell eine Vorgeschichte hatte.

Interview 4

UT: Wahrnehmung von Bullying

12-20: Person 4 unterrichtet mittlerweile in der vierten Klasse und berichtet, dass in der damaligen zweiten Klasse ein Schüler aus einer anderen Schule zu ihnen in die Klasse gewechselt hat, weil er in der alten Schule Opfer von Bullying war. Nach zwei Wochen wurde er wieder Opfer von Bullying. Als Grund gibt sie sein Verhalten an, das „dementsprechend“ war. Er hat sich nicht integriert. Sie berichtet, dass der Schüler von vornherein die Einstellung hatte, die Klassenkollegen mögen ihn sowieso nicht und er mag sie auch nicht.

33-36: Der Klassenwechsel wäre für das Kind eine Chance gewesen, weil diese zu Schulbeginn neu zusammen gewürfelt wurde. Der Schüler hat diese Chance nicht genutzt.

46-53: Die Lehrerin berichtet, dass die MitschülerInnen seine Sachen verstecken, in den Mistkübel werfen, was sie mühsam findet. Er wird angerempelt oder die TäterInnen gehen im nach aufs Klo. Mühsam ist es, wenn sie im Turnunterricht seine normale Kleidung verstecken.

38-43: Die Eltern des Opfers sehen keinen Handlungsbedarf bei ihren Sohn, sondern beschuldigen die MitschülerInnen. Die Lehrerin ist aber der Meinung, die Eltern sollten ihn dazu animieren, an sich zu arbeiten.

UT: Maßnahmen gegen Bullying

22-27: Die Lehrerin berichtet über den Versuch gemeinsame (die Eltern mit eingebunden) Lösungen zu finden. Es war in dieser Klasse nicht möglich. Die Klasse ist zwar sehr sozial und lässt jemanden rein, aber nicht, wenn die SchülerInnen von jemandem beschimpft und abgelehnt werden. Da die Situation schon festgefahren war, wechselte der Schüler in die Parallelklasse. Die Situation in dieser Klasse ist genauso, daher liege die Schuld in dem speziellen Fall wirklich an dem Kind.

56-65: Auf die Frage ob mit dem Schüler Gespräche geführt wurden, erzählt sie von einem Vorfall in ihrem Unterricht, bei dem sie unmittelbar durch ein Gespräch mit dem Opfer intervenieren wollte. Der Schüler reagierte mit verbalen Attacken. Es kam zu einem Gespräch mit den Eltern und dem Klassenvorstand. Der Vater attackierte die befragte Person ebenfalls, was in ihr den Gedanken auslöste: „Ich kann nichts dafür, dass das Kind so ist.“ Sie ist der Meinung, dass sie versucht hat zu helfen. Als sie erfahren hat, dass sie diese Klasse übernehmen werden, musste das Opfer die Klasse wechseln, weil die Situation zwischen ihnen festgefahren war.

85-91: Mit den MitschülerInnen des Opfers wurden Gespräche geführt. Sie sollten ihn so akzeptieren wie er ist. Nachdem sie einige Male versucht haben auf ihn zuzugehen, aber immer abgelehnt wurden, hatten sie keine Lust mehr, sich um ihn zu bemühen.

UT: Wahrnehmung von Opfer

69-73: Auf die Frage, was genau in der alten Schule vorgefallen sei, berichtet sie, dass er der Beste war in der ehemaligen Klasse, was sie nicht glauben kann, weil er jetzt nicht sonderlich gut ist in der Schule. Der Schüler hat sich mit seinen Leistungen über die anderen gestellt „Ja, ich bin ja so gut“, was ihrer Meinung nach der Grund war, warum er gegangen ist. Dieses Verhalten ist für andere nicht aushaltbar.

93-94: Der Schüler hat in Turnen nie mitgemacht, weil er mit den anderen Schülern nichts gemeinsam machen wollte.

100-107: Warum es zu diesem Problem kam, begründet sie mit dem Fehlverhalten der Eltern. Sie drängten ihm in diese Rolle, weil sie ihm immer wieder Schule wechseln lassen, wenn es Probleme gibt, und dadurch kann er nicht lernen mit seinen Problemen umzugehen.

UT: Haltung gegenüber Problem

129-135: Jegliche Hilfestellungen, die dem Opfer und dessen Eltern angeboten wurden (Bsp.: Beratungslehrerin) sind von beiden Seiten abgelehnt worden. Sie ist der Meinung, dass ihr dadurch die „Hände gebunden sind“, den Fall zu lösen.

137-139: Sie betont wieder, dass die Probleme bei den Lehrpersonen hängen bleiben, weil sie dafür sorgen müssten, dass die versteckten Sachen wieder auftauchen und kaputte Dinge ersetzt werden.

272-285: Ob sie sich zu dem Thema schon mal fortgebildet habe, bejaht sie, aber die Fortbildung sei 7 Jahre her und war schulintern. Sie findet eine fachspezifische Fortbildung würde sie beruflich mehr weiterbringen, (296) denn mit so einer Art Probleme umzugehen, lernt man nur, wenn man damit zu tun hat.

307-312: Auf die Frage, ob Teamteaching oder Supervision weiterhelfen würden, um die Gewalt an der Schule einzuschränken, antwortet sie zustimmend, auch mit der Begründung, dass sich die Schule im 11. Bezirk befindet. Sie könne jede Unterstützung brauchen, die sie bekommen könne.

Interview 5

UT: Wahrnehmung vom Problem

13-22: Person A betont zuerst, dass Bullyingfälle an der Schule einen Seltenheitswert hätten, da ein hoher Wert darauf gelegt werde, die soziale Kompetenz zu fördern und zu fordern. Danach erzählt er von einem Mädchen, die auf Grund ihre Zahnfehlstellung gemobbt oder gehänselt wird und darauf immer angesprochen und diskriminiert wird. Dieses Problem ist immer wieder in Kooperation, Kommunikation und Konfliktmanagement Stunden aufgearbeitet worden.

UT: Maßnahmen gegen Bullying

24-32 (A): Wenn es zu Problemen kommt, werden diese sofort angesprochen. Sehr viele LehrerInnen reagieren sehr sensibel auf dieses Thema und bilden sich entsprechend fort und weiter. Bullying kommt selten vor.

40-42 (B). Das Problem wurde bemerkt, weil sie die Sprüche und den Spott von den MitschülerInnen gehört haben.

UT: Wahrnehmung von Opfer

47-56 (A): Er erzählt, dass das Mädchen halb Italienerin sei und offen ihre Probleme erzähle. Auf Grund ihres sicheren Auftretens ist es für die Täter leichter, denn auf Kinder, die zurückgezogener sind, wird selten „hin gedroschen“. Sie wollen das Mädchen einfach verletzen und ihre Zahnfehlstellung ist ein wunder Punkt. Sie bittet die LehrerInnen immer wieder um Unterstützung und holt sich Sicherheit bei den Freundinnen.

72-76 (A): Sie ist in einer Clique aus der Klasse, die aus 5-7 Mädchen besteht, gut integriert sowie auch in den Klassenverband.

77-85 (A): Ob die Bullyinghandlungen Auswirkungen haben, verneint er. Mit der Begründung, dass das Mädchen nicht weniger lacht oder sich versteckt. Er glaubt aber schon, dass die Witze für das Mädchen verletzend seien. Sie lässt sich die Zahnfehlstellung im Sommer per Operation korrigieren.

UT: Wahrnehmung von Problem

59-70 (A): Auf die Frage, warum die Täter nicht damit aufhören, stellt er die Vermutung auf, dass nicht viel Systematik hinter den Schikanen stecke sondern es den Tätern vorrangig darum gehe, sich bei den Freunden zu profilieren. Dies erreichen sie, indem sie Witze über andere machen. Ihr Ziel ist es, die anderen zum Lachen zu bringen.

89-94 (B): Wenn es zu Schwierigkeiten oder zu einem Bullyingfall an der Schule kommt, versuchen sie es in den KOKOKO Stunden zu lösen oder sie nehmen andere Unterrichtsfächer für die Problemlösung in Anspruch, da ein funktionierender Klassenverband Priorität hat. Sie wollen, dass sie Kinder sich wohl fühlen.

UT: Maßnahmen gegen Bullying

106-118 (B): Die LehrerInnen nehmen sich die Zeit um Problemfälle zu besprechen in Form von Überstunden. Einmal pro Woche gibt es eine Stunde, die jedoch nicht ausreichend ist, auf Grund von anderen Aufgaben.

124-127 (A): An dieser Schule werden immer wieder Projekte durchgeführt oder Aktivitäten, die sehr stark auf die soziale Kompetenz abzielen. Meist geschieht dies auf Eigeninitiative hin.

132-138 (A): Auf die Frage, wie die Gespräche mit den Schülern abgelaufen seien, erklärt er, dass in der 4. Klasse die Problematik meist so massiv ist, dass keine Streitschlichter mehr herangezogen werden können. Sie ist seiner Meinung nach schwierig zu lösen. Man muss aufpassen, dass man niemanden in die Opferrolle drängt.

UT: Wahrnehmung von Täter

148-161 (A): Die Täter sind eine Clique von ungefähr fünf Burschen. Ihm wäre nicht aufgefallen, dass sie auf weitere Schüler losgehen, zumindest nicht so massiv. Es sind eher kleine Randbemerkungen. Er unterstellt ihnen aber keine Boshaftigkeit. Er ist der Meinung, dass es darum gehe, sich in der Gruppe zu profilieren und sie nicht gezielt jemanden beleidigen.

164-166 (A): Das Mädchen mit der Zahnfehlstellung ist für sie ein leichtes Opfer.

5.6.2. Reflektierende Interpretation: Haltung gegenüber Bullying

Interview 1:

44-55: Beschreibung

Die Lehrerin beschreibt in prägnanten Punkten wie das Problem bemerkt wurde. Die „Würgemale“ haben sie dazu veranlasst die Mutter zu kontaktieren und nachzufragen, warum der Schüler sich von den MitschülerInnen distanziert hat.

69-73 und 75-80: Beschreibung im Modus der Erzählung

Das Opfer erklärt der LehrerIn in einem Gespräch warum er so gehandelt habe. Dies zeigt, dass der Schüler der Lehrerin vertraut. Die Lehrerin kann seine Wut nachvollziehen. Sie macht ihm aber klar, dass Gewalt anwenden keine Lösung ist und es dafür keine Entschuldigung gibt.

92-95: Beschreibung im Modus der Argumentation

Die Lehrerin argumentiert in dieser Interviewpassage, warum sich der Schüler ihr nicht früher anvertraut habe. Als Grund nennt sie seinen introvertierten Charakter. Außerdem meint sie, sei es ein Problem, dass der Schüler es bereits von der Volksschule an gewohnt war, wegen seiner Motorik verspottet oder gehänselt zu werden. Dadurch schafft er es nicht rechtzeitig die Grenzen zu ziehen und zu entscheiden, bis wohin die Kommentare für ihn aushaltbar sind.

185-187, 220-283, 286-289 und 321: Beschreibung mit anschließender Argumentation

In diesen Interviewpassagen geht hervor, wie gut sie den Täter bereits kennt und über seine familiäre Situation Bescheid weiß. Ihr ist bewusst, dass sich familiäre Probleme oft durch auffälliges Verhalten in der Schule äußern. Der Schüler wurde zu Hause selbst Opfer von Gewalt und hat auf Grund seiner Körpergröße und Statur Minderwertigkeitskomplexe. Beides ist eine Art Erklärung für seine Gehässigkeit.

99-103: Erzählung mit anschließender Argumentation

Hier wird ganz klar ihre Haltung gegen Gewalt deutlicher. Dieser Haltung sind sich ihre SchülerInnen auch bewusst, weil es zu keinen Vorfällen in ihrer Gegenwart kam. Sie gestattet es überhaupt nicht, erträgt es nicht und setzt bei gewalttätigen Vorfällen Konsequenzen. Das verdeutlicht ihre Haltung.

141-146 und 379-383: Beschreibung im Modus der Erzählung mit anschließender Beschreibung und Argumentation

In der Mitte des Interviews erzählt sie, wie sie dem Kollegen mittgeteilt habe, er solle gegen die Schikanen in seinem Unterricht etwas tun, weil es in ihrer Klasse Verhaltensregeln gebe, die auch in seinem Unterricht gelten sollten. Auch hier ist ihre Haltung sehr klar. In der Passage 141-146 äußert sich bereits das Problem, Hänseleien von Bullying zu unterscheiden, da dem Kollegen nicht das Ausmaß der Handlungen bewusst ist. Später erwähnt sie das Problem der Abgrenzung und Einschätzung von Bullyinghandlungen. Es werden ihrer Meinung nach „Probleme unter dem Tisch“ gekehrt, was auf die fehlende Aufklärung über Bullying oder auf die fehlende Sensibilität zurückgeführt werden kann.

148-151, 166-177 und 302 bis 304: Erzählung im Modus der Beschreibung

Sie erzählt genau, welche Maßnahmen sie gesetzt habe und was sie damit erreichen wollte. Ihr Wunsch nach einer Veränderung kommt zum Vorschein. Dafür bezieht sie die SchülerInnen mit ein. Sie dürfen selbst Wünsche äußern und ihre Befindlichkeiten mitteilen, was auch in einem gewissen Grad an Kooperationsbereitschaft zeigt. Außerdem zieht sie die Beratungslehrerin heran, an dem Fall zu arbeiten, was ihre große Bereitschaft zu Handeln- das Problem zu beseitigen- widerspiegelt.

191-194 und 200-203: Erzählung

Weder Täter noch Opfer lässt sie außer Acht. Der Täter muss regelmäßig zur Beratungslehrerin und arbeitet mit ihr an seinen Problemen. Die Lehrerin hat erkannt, dass sie auf das Opfer zugehen muss um von Vorfällen erfahren zu können, was sie mittlerweile regelmäßig macht.

355-370 und 372-376: Beschreibung im Modus der Argumentation

Die Interviewpartnerin teilt offen mit, dass dieser Bullyingfall für sie eine Belastung war und viele Anstrengungen erfordert hat. Es war mühsam für sie das Ziel zu erreichen, weil sie mit dem Problem mehr oder weniger alleine gelassen wurde. In der Schule gibt es kein gemeinsames Konzept daher

musste sie sich selbst eines erarbeiten. Es äußerte sich eine Unsicherheit und Unerfahrenheit im Vorgehen, weil sie nicht wusste, wie weit sie eingreifen solle oder dies mit der Klasse kommunizieren solle. Mehr Aufklärungsarbeit von externen Personen würde ihrer Meinung nach helfen, es sei jedoch schwierig, jemanden dafür zu bekommen. Dass sie externe Personen heranziehen würde, zeigt Handlungsbereitschaft und Wille zur Veränderung.

385-393: Argumentation

Auch hier äußert sie sich wieder zur fehlenden Aufklärung und Unwissenheit bezüglich Bullying. Unwissenheit erschwert das Abgrenzen von Bullyinghandlungen und Nicht-Bullyinghandlungen.

449-458 und 468-475: Argumentation im Modus der Beschreibung

Sie hat das Gefühl, die Gewaltbereitschaft an der Schule steige, weil es zu einem Vorfall mit Körperverletzung kam. Sie beschreibt die Konflikte als „häufig“ und meint, dass sie „keinen Seltenheitswert haben“. Sie verdeutlicht den Handlungsbedarf an ihrer Schule. Ihre Vorschläge, wie diese Probleme bearbeitet werden könnten, spiegelt ihr Bereitschaft zu handeln wieder. Sie betont, wie wichtig sie ein einheitliches Vorgehen der Lehrer fände, weil sie einerseits ihre Bereitschaft im Team zu arbeiten äußert, andererseits untermauert, dass es noch kein gemeinsames Arbeiten an der Schule gebe.

479-490: Argumentation im Modus der Beschreibung

Warum die Zusammenarbeit an der Schule nicht funktioniert, begründet sie mit den strukturellen Vorgaben der Schule, dass jede Lehrperson als Einzelkämpferin agiere, da sie den Unterricht alleine und frei gestalten könnten. Sie verweist darauf, dass es kein Muss ist, sich bestimmten Problemen zu widmen, die über den Unterricht hinaus gehen, daher machten es auch nicht alle. Sie hinterfragt und reflektiert die Strukturen der Schule und welche Auswirkungen diese haben.

Interview 2:

36-37 und 48-54: Erzählung mit anschließender Argumentation

Diese Interviewpassagen lassen die jahrelange Arbeitserfahrung der Lehrerin erkennen. Sie hatte es bereits mit vielen Gewaltfällen zu tun und löscht diese aus ihrem Gedächtnis, um sich abzugrenzen. Ihre Erfahrung zeigt sich auch darin, dass sie ein Muster bei den Bullyingfällen erkennt. Jene, die zum Täter werden sind in einem anderen Bereich Opfer oder schon mal Opfer geworden. Sie hat außerdem die Erfahrung gemacht, dass SchülerInnen zu Tätern werden, wenn sie ihre eigenen Schwächen überdecken müssen. SchülerInnen die nicht in Bullying involviert sind können sich auf Grund ihrer Persönlichkeit raus halten. Diese Persönlichkeitsentwicklung führt sie auf ein geborgenes Elternhaus zurück.

67-68 und 73-77: Erzählung und Beschreibung mit anschließender Argumentation

Indem sie den Satz mit „meistens“ beginnt hat sie anscheinend schon unterschiedliche Fälle erlebt. Ihr ist bewusst, dass Bullying verdeckt geschieht. Sie weiß auch, dass es ein gewisses Vertrauen oder eine gewisse Beziehung braucht, um von Problemen zu erfahren.

154-161: Beschreibung einer Vorgehensweise

Der Lehrperson ist bewusst, dass Bullying hinter dem Rücken der Lehrpersonen geschieht. Ihrer Meinung nach ist es ein Muss Bullyinghandlungen anzusprechen und mit den Beteiligten zu besprechen und sie nicht zu verheimlichen. Vor allem will sie, dass die SchülerInnen solche Vorfälle melden und nicht geheim halten.

172-197: Erzählung im Modus der Argumentation mit anschließender Argumentation und Beschreibung.

Die Lehrerin führt die Bullyinghandlungen auf die Psyche des Täters zurück. Dieser habe ein Sprachproblem, das er versucht durch Bullyinghandlungen zu kompensieren. Sie kann seine Handlungen auf eine Ursache zurückführen. Daher empfiehlt sie dem Täter psychologische Betreuung in Anspruch zu nehmen. Dadurch, dass sie erwähnt, niemanden zu etwas zwingen zu können, und sie als Lehrerin nur Empfehlungen abgeben kann, lässt sich hier eine Grenze der Handlungsmöglichkeiten und der Beeinflussung erkennen.

199-208: Erzählung im Modus der Beschreibung und (210-211) Argumentation

In dieser Passage erwähnt sie, wie die Arbeit der Beratungslehrerin fruchtet. Sie beschreibt den Schüler als zahm. Sie erzählt hauptsächlich vom Verhalten und von der Situation des Täters. Sie sieht ihn, seine Psyche und seine Sprachschwäche als Wichtigstes, um das Bullying zu stoppen, ohne diese Aspekte klar als solche zu deklarieren.

235-242 und 260-269: Beschreibung im Modus der Erzählung

In diesem Interviewabschnitt beschreibt sie ihre Rolle als Erwachsene im Schulbetrieb. Sie sieht sich selbst als Rollenvorbild und als diejenige, die Heranwachsende in der Problemlösung anleitet. Sie trifft Entscheidungen alleine und verlässt sich dabei auf ihr Gefühl, was wieder ihre Erfahrung und Routine wieder spiegeln.

300-365: Argumentation

Sie führt das Verhalten des Täters auf das Elternhaus zurück, indem sie die Uneinsichtigkeit der Eltern erwähnt, aber auch die mangelnde Zuwendung, die der Schüler erhalten hat. Indem sie dem Schüler Aufmerksamkeit schenken und ihm zu spüren geben, dass er beobachtet wird, bekommt er eine andere Art von Zuwendung, welche ihrer Meinung nach zur Verbesserung der Situation beitrage. Sie weiß wie wichtig es ist, aufmerksam zu sein und bei den SchülerInnen nachzufragen. Indem sie die mangelnde Zuwendung und das Schamgefühl erwähnt, zeigt sich ihre Sensibilität auf dieses Thema. Sie betrachtet außerdem die SchülerInnen als Wesen, welche sich noch entwickeln müssen und daher jemanden brauchen, der sie dabei unterstützt, indem sie Vorgaben und Grenzen gesetzt bekommen.

465-437 und 478-479: Argumentation

In dieser Passage kommt wieder ihr Verständnis für ihre Rolle als Lehrerin zum Vorschein. Sie fühlt sich dafür verantwortlich herauszufinden, wie es zu Bullyingfällen gekommen ist und wie sie gelöst gehörten. Daher ist es in ihrer Verantwortung einzugreifen und Bullying zu stoppen. Außerdem geht klar hervor, dass sie sich für die Entwicklung der SchülerInnen verantwortlich fühlt, weil ihr

wahrscheinlich bewusst ist, inwieweit eine Lehrperson zur Entwicklung von SchülerInnen ihren Beitrag leisten kann.

Interview 3:

26-31, 78-81 und 132-140: Beschreibung im Modus der Erzählung.

Der Befragte beschreibt, wie er den Täter wahrgenommen hat. Er gibt zu, dass seine Einschätzung eine falsche war, denn er hätte nicht gedacht, dass der Schüler so weit ginge. Weiteres erzählt der Befragte über die körperliche Überlegenheit der beiden Täter den anderen KlassenkollegInnen gegenüber. Durch die Erkennung dieser Überlegenheit konnten sie die anderen in der Klasse dominieren. Auch bei den jungen Lehrern hat einer der Täter die Grenzen getestet, aber nur verbal. Das Körperliche hat er bei den Erwachsenen nicht ausgespielt.

166-169: Erzählung.

Zu innerfamiliären Problemen gibt er eine Vermutung ab. Er kennt keine Fakten, empfindet es aber als naheliegend.

178-179, 186-188, 200-202 und 207-208: Argumentation mit anschließender Beschreibung und Argumentation im Modus der Argumentation.

In der Interviewpassage kommt die Ernsthaftigkeit, mit der er dem Problem begegnet, zum Vorschein. Er meint, es sei schwierig zu handhaben und betont die Wichtigkeit der Kommunikation im Lehrerteam. Da er in diesem Fall nicht involviert ist, betont er, dass er in anderen Jahrgangsteams sich über die Probleme mit KollegInnen austausche. Sie versuchen herauszufinden, was die Ursache des Fehlverhaltens sein kann. Daraus lässt sich schließen, dass sie zusammenarbeiten und sich effektiv austauschen wollen. Weiteres berichtet er positiv über die Direktorin, die versucht, Maßnahmen zu setzen und etwas dagegen zu tun. Dass man nicht alles verhindern kann, zeigt, dass ihm die Grenzen des Handelns bewusst sind. Der Befragte erwähnt anschließend eine Grenze des Möglichen, nämlich dass extra Stunden für den Austausch von Problemfällen nicht bezahlt werden.

232-237 und 246-247: Argumentation mit anschließender Beschreibung und anschließender Erzählung

In diesen Passagen geht klar hervor, dass die Lehrer nicht die gleiche Haltung gegenüber dem Problem einnehmen. Er erklärt sofort, dass es auf den Lehrer ankomme, ob sich jemand verantwortlich für Bullying fühlt oder nicht. Der Lehrer erwähnt aber wieder das Engagement der Direktorin, die sich dieser Fälle annimmt. Daher vertritt die Direktorin eine Einstellung, der nicht alle Lehrpersonen an der Schule zustimmen. Indem er das Wort Pflicht verwendet, zeigt er sein hohes Verantwortungsgefühl gegenüber Bullyingfällen, nämlich zu versuchen, diese zu lösen.

266-300, 306-309 und 330-348: Argumentation im Modus der Beschreibung

Die Lehrperson führt die Ursache von Bullying auf das Elternhaus zurück. In diesem Fall geht es um Fremdenhass, den die SchülerInnen von den Eltern übernehmen. Es wurde durch Aufklärung versucht, den Problem entgegen zu wirken, jedoch erkannte er, dass der Einfluss der Eltern größer ist als der der Lehrer. Er betont wieder, dass es mehr Zeit benötige, Bullying entgegen zu wirken. Außerdem sollten alle an einem Strang ziehen, was anscheinend nicht passiere. Anschließend

erwähnt er das Schützen des Opfers und deutete abschließend wieder auf die Grenzen der Handlungsmöglichkeiten hin. Er betont, dass die Schule das Problem abgeben müsse, wenn die Situation ausarte, beispielsweise an die Polizei.

435-444 und 452 bis 453: Argumentation im Modus der Beschreibung mit anschließender Argumentation.

Seiner Meinung nach wird an der Schule bezüglich Gewalt nicht genug Präventivarbeit geleistet. Er erwähnt, wie wichtig die Aufklärung über Bullying sei aber auch, wie wichtig es sei, dass die SchülerInnen Ansprechpartner hätten, also eine Vertrauensperson. Aufklärung würde helfen die Gefahren früher zu erkennen. Er erwähnt die intensive Zusammenarbeit mit den Eltern, zweifelt allerdings an den Konsequenzen, die Eltern ihren Kindern setzten. Wieder deutet er auf die Grenzen des Möglichen hin. Es kommt zu Vorschein, dass seiner Meinung nach mehr möglich wäre als bis jetzt getan wurde.

477-482 und 505: Der Befragte erzählt positiv über ein Seminar in der Ausbildung, welches er als sehr hilfreich empfunden hat. Er ist Fortbildungen zum Thema Bullying gegenüber positiv gestimmt.

525-532 und 542-547: Argumentation im Modus der Beschreibung

Seiner Meinung nach wurde bei diesem Bullyingfall zu spät eingegriffen. Durch das späte Eingreifen war der Bullyingfall für alle eine Belastung. Er vermutet, dass Informationen über den Schüler aus dem vorigen Jahrgang vielleicht hilfreich gewesen wären. Hier verweist er wieder auf die fehlende Kommunikation.

Interview 4:

12-20: Erzählung mit Beschreibung des Verhaltens. 22-27: Beschreibung mit anschließender Argumentation

Nach den Erzählungen der Lehrerin handelt es sich hier um ein provozierendes Opfer (s.o. Kapitel 2.7.). Ihrer Meinung nach trägt das Verhalten des Schülers dazu bei, dass er Opfer von Bullying wird. Er drängt sich selbst in die Opferrolle hinein, da er die anderen ablehnt und sich nicht integriert. Sie nimmt die TäterInnen in Schutz, indem sie diese als „eigentlich“ sehr sozial beschreibt. Sie kann deren Verhalten nachvollziehen, da sie vom Opfer beschimpft werden und sich wehren, indem sie beispielsweise seine Sachen verstecken. Sie schiebt eindeutig dem Opfer die Schuld zu, weil er in der alten Schule bereits Opfer von Bullying war und sich in der neuen Klasse die Situation auch nicht gebessert hat. Ihrer Meinung nach handelt es sich hier um einen speziellen Fall. Man kann hier eine Machtlosigkeit erkennen, da sie die Situation als „festgefahren“ bezeichnet und es keine weiteren Möglichkeiten mehr gab, als einen Klassenwechsel.

33-36: Argumentation

Dieser Abschnitt verstärkt die Aussagen von vorhin, da sie der Meinung ist, sie hätten dem Schüler eine neue Chance gegeben, indem sie ihm die Klasse wechseln lassen. Außerdem hat er nicht in einem bestehenden Klassenverband wechseln müssen, sondern in eine neu formierte Klasse, was sie als noch größere Chance ansieht, integriert zu werden oder Freunde zu finden. Mit „er hat die

Chance nicht genutzt“ verweist sie wieder darauf, dass er selbst verantwortlich ist für seine Situation.

38-43: Erklärung im Modus der Argumentation

Als weiteres Problem bezeichnet sie die Eltern und deren Sichtweise, da sie ihren Sohn nur in Schutz nehmen und nicht der Meinung sind, dass er etwas ändern müsse.

46-53: Beschreibung

Hier geht klar hervor, dass die Situation für sie eine Belastung ist. Sie findet es „mühsam“ sich um diese Konflikte zu kümmern. 56-65: Erzählung

In diesem Absatz kommt wieder eine gewisse Machtlosigkeit gegenüber der Situation zum Ausdruck. Einerseits eine Machtlosigkeit gegenüber den TäterInnen, da diese den Schüler immer wieder attackieren, aber diese das Verhalten nicht ändern. Was wiederum darauf zurückgeführt werden könnte, dass hauptsächlich vom Opfer verlangt wird, sich zu ändern aber nicht von den TäterInnen. Andererseits betont sie, dass sie nichts für das Verhalten des Schülers kann, dass die Situation zwischen ihnen „festgefahren“, daher nicht veränderbar war. Sie hat versucht, sich dieses Problems anzunehmen, stieß jedoch auf Widerstand und versuchte somit das Problem durch einen Klassenwechsel zu beseitigen.

69-73: Erzählung im Modus der Argumentation

In diesem Abschnitt geht die negative Grundeinstellung gegenüber dem Opfer hervor. Sie beschreibt sein Verhalten als nicht aushaltbar und wertet seine Leistungen aus der vorherigen Schule ab.

85-91 und 93-94: Argumentation

Die Lehrerin rechtfertigt sich für das Verhalten der MitschülerInnen des Opfer (in dem Fall die TäterInnen), indem sie erklärt, dass sie ihm aufnehmen wollten, er dies jedoch abgelehnt habe. Das Opfer hat sich anscheinend selbst in die Opferrolle gedrängt.

100-107 und 129-135: Argumentation und Erzählung im Modus der Argumentation.

Ihrer Meinung nach sind die Eltern das Hauptproblem. Einerseits, weil sie ihrem Sohn immer wieder Schule wechseln lassen, wenn es zu Problemen kommt. Andererseits, weil sie Hilfestellungen ablehnen. Dadurch ist sie der Meinung, die Situation nicht ändern zu können, weil die Hauptverantwortlichen - die Eltern - nicht mit ihr zusammen arbeiten. 137-139: Sie bezeichnet sich selbst und ihre KollegInnen als Leidtragende, da sie die immer wiederkehrenden Konflikte lösen müssen.

272-285 und 307-312: Erzählung mit anschließender Argumentation

In dieser Interviewsequenz wird deutlich, dass Fortbildungen für fachspezifische Erweiterungen genutzt werden und nicht nützlich sind für pädagogische Probleme, da sie zu theoretisch sind.(drinnen sitzen und berieseln lassen) Mit solchen Problemen umzugehen lerne sie durch Erfahrung. 307-312: Sie würde es aber hilfreich finden, Unterstützung von außenstehenden Personen zu bekommen, um die Gewalt einzuschränken. Sie lehnt Fortbildungen zu dieser Problematik ab, aber externe Expertinnen, die ins Geschehen eingreifen, hält sie für sinnvoll.

Interview 5:

13-22: In diesem Abschnitt wird deutlich, dass dem Lehrer der Zusammenhang von Bullying und sozialer Kompetenz bewusst ist. Außerdem kommt die Haltung der Schule zum Vorschein, nämlich die Förderung von sozialer Kompetenz. Anschließend fällt es der befragten Person schwer die Bullyingtaten in Worten zu beschreiben, da er „angesprochen“ und „diskriminiert“ gleich stellt. Als Maßnahme wird die Besprechung des Problems in den KOKOKO Stunden erwähnt. Daher gibt es an dieser Schule eine „extra“ Stunde die diesen Problemen gewidmet wird.

24-32 und 40-42: Beschreibung im Modus der Erzählung

Die Beschreibung des Befragten erweckt den Eindruck, dass die Problembeseitigung- was interne Probleme betrifft- an oberster Stelle steht. Sie reagieren „sensibel“ auf Bullying und versuchen diese Probleme sofort zu beseitigen. Ihnen scheinen die Folgen und das Ausmaß und die Komplexität des Problems bewusst zu sein.

47-56: Beschreibung des Opfers und Argumentation über das Handeln der Täter

Er beschreibt das Opfer als sehr „offen“ und meint dieser Charakterzug erleichtert den Tätern ihr Handeln. Das Mädchen hat eine Zahnfehlstellung die ihnen einen wunden Punkt bietet, um das Mädchen zu verletzen. Er ist der Meinung, dass Zurückgezogene weniger leicht zum Opfer werden. Die Offenheit des Mädchens bestätigt sich mit der Erzählung, dass sich das Mädchen an die LehrerInnen wendet und sich Unterstützung holt.

59-70: Person A unterstellt den Tätern keine gezielte Boshaftigkeit. Es steht nicht das Verletzen des Mädchens im Vordergrund, sondern das Profilieren bei den Freunden. Diese Begründung mindert das Bullying der Täter.

72-76 und 77-88: Beschreibung mit anschließender Argumentation

Der Befragte ist der Meinung, dass die Bullyinghandlungen keine direkten Auswirkungen haben, weil sie trotzdem lacht und sich nicht zurückzieht. Außerdem hat sie Freundinnen in der Klasse, daher handelt es sich hier um kein isoliertes Opfer. Wenn es um das Befinden des Mädchens geht, stellt er Vermutungen auf und beschreibt ihr Verhalten. Er weiß über die geplante Operation der Zahnfehlstellung Bescheid, was auf der einen Seite zeigt, dass die Lehrpersonen mit der Mutter oder einem Erziehungsberechtigten in Kontakt sind und auf der anderen Seite die Vermutung bestätigt, dass die Witze über ihre Zähne verletzend sind und sie eine Veränderung möchte.

89-94: Erzählung mit anschließender Argumentation und mit anschließender Beschreibung im Modus der Argumentation (106-118 und 124-127)

In diesen Interviewpassagen wird deutlich, wie eng die LehrerInnen an dieser Schule zusammenarbeiten und das gemeinsame Ziel verfolgen, dass sich die SchülerInnen in der Schule wohlfühlen. Für die Zielerreichung versuchen sie Probleme mit den SchülerInnen gemeinsam zu lösen, oder so gut es geht, mit den KollegInnen zu besprechen. Dafür nehmen sie sich zusätzlich Zeit. Durch diese Arbeitshaltung und Einstellung wird Präventivarbeit bezüglich Gewalt geleistet, die nicht als diese klar deklariert ist. Ein funktionierender Klassenverband hat bei Ihnen oberste Priorität, was dazu führt, dass sich die Schüler wohl fühlen und dies führt wiederum zu einer Gewaltverminderung.

132-138: Beschreibung

Mit steigendem Alter steigt der Grad der Problematik. Dass keine Streitschlichter herangezogen werden, beschreibt das Ausmaß der Probleme. Die SchülerInnen schaffen es nicht mehr Probleme untereinander zu lösen, deshalb müssen die Erwachsenen eingreifen. Für ihn als Erwachsener ist es ebenfalls schwierig die Probleme zu lösen. Indem er darauf aufpasst, niemanden in die Opferrolle hineinzudrängen zeigt er, mit welcher Sensibilität er dieser Problematik zu begegnet.

148-161 und 164-166: Beschreibung mit anschließender Argumentation

Der Befragte bezeichnet die Attacken auf das Mädchen als massiv, unterstellt ihnen aber keine Boshaftigkeit, weil das vorrangige Ziel der Täter nicht das Verletzen einer Person ist, sondern es um das Profilieren in der Gruppe geht. Dadurch mildert er die Boshaftigkeiten der Täter ab.

5.6.3. Typenbildung: Haltung gegenüber Bullying

Typus A: Ist sich ihrer Rolle als Lehrerin bei der Problembekämpfung nicht bewusst.

Die befragte Person erkannte die Problematik, wusste jedoch nicht, wie sie dagegen ankämpfen konnte. Sie suchte das Gespräch mit dem Opfer, mit den Eltern des Opfers, sowie mit dem Klassenverband (TäterInnen), jedoch haben diese Gespräche nicht gefruchtet. Sie konnte keine Kooperationsbereitschaft erkennen und beschreibt die Situation als „festgefahren“ und „mühsam“. In diesem Interview kam nicht zum Vorschein, welche Möglichkeiten es noch für sie als Lehrerin gegeben hätte, das Problem zu lösen. Entweder gab es keine weiteren Möglichkeiten, oder ihr sind weitere Möglichkeiten nicht bekannt oder es mangelte an der Bereitschaft, weitere Maßnahmen in Betracht zu ziehen. Hinzukommt, dass sie die Fortbildungen zum Thema Bullying zu theoretisch findet und daher als nicht sinnvoll bezeichnet, jedoch würde sie externe Experten befürworten, die den Schulbetrieb unterstützen. Dies erweckt den Eindruck, als würde sie solche Probleme lieber jemanden anderen überlassen, in dem Fall einem Experten, was wiederum untermauert, dass ihr nicht bewusst ist, inwieweit sie selbst als Lehrerin in das Geschehen eingreifen könnte.

Typus B: Ihre Erfahrung und Routine hilft ihr zur Problembewältigung. Ist sich ihrer Rolle als Lehrerin und ihren Grenzen und Möglichkeiten bewusst.

Bezüglich Bullying und Gewalt hat sie viele Erfahrungen gemacht. Durch diese Erfahrungen entwickelte sie Handlungsstrategien, um gegen Bullying vorzugehen. Sie suchte das Gespräch mit dem Täter und mit den Eltern des Täters und führte die Bullyinghandlungen auf die Psyche des Täters und das Elternhaus zurück. Sie fühlt sich stark verantwortlich für die Problemlösung. Ihre Strategie ist, die Ursache des Handelns herauszufinden und an der Ursache anzusetzen. Außerdem fordert sie die SchülerInnen dazu auf, Vorfälle zu melden, fragt aber auch selbst nach, weil sie weiß, dass sich die Opfer oft dafür schämen. Ihr ist bewusst, dass sie eine Vorbildfunktion bei den SchülerInnen hat und sich diese noch entwickeln müssen und dafür Unterstützung und Anleitungen sowie Grenzen von Erwachsenen brauchen.

Typus C: Sensibilität gegenüber Gewalt und Bullying- indirektes Vorgehen

In diesem Interview wird die Haltung gegen Gewalt und Bullying indirekt ausgedrückt. Beide Personen (A und B) sehen einen funktionierenden Klassenverband und die Förderung von sozialer Kompetenz als oberste Priorität an. Sie sprechen aber nicht von sich als Einzelpersonen, sondern immer von allen Lehrpersonen oder von der gesamten Schule, was ein starkes Wir-Gefühl verdeutlicht. Diese Prioritätensetzung trägt zu einer Gewaltverminderung bei. Speziell bei diesem geschilderten Fall schaffen sie es eine Isolation des Opfers zu vermeiden, da das Mädchen gut in den Klassenverband integriert ist. Andererseits schaffen sie es nicht, die mündlichen Attacken zu unterbinden. Trotzdem ist die Bereitschaft hoch, dem Problem entgegen zu wirken, da extra Stunden (KOKOKO-Stunden) dafür in Anspruch genommen werden. Ein Manko bei der Problemlösung könnte dabei liegen, dass es dem Lehrer (Person A) schwer fällt, die Boshaftigkeit der Täter richtig einzuschätzen.

Typus D : Klare Haltung gegen Gewalt- Einzelkämpferin

In mehreren Interviewpassagen geht ihre Haltung gegen Gewalt klar hervor. Das Verantwortungsgefühl gegenüber ihren SchülerInnen ist hoch. In ihrer Klasse gibt es klare Verhaltensregeln, die bei allen LehrerInnen, die in dieser Klasse unterrichten, gelten sollen. Außerdem ist sie informiert über die familiäre Situation des Täters und des Opfers, was wiederum zeigt, dass sie mit den Eltern kommuniziert. Sie war zu Beginn unsicher, wie sie gegen Bullying ankämpfen kann. Die Bereitschaft, das Problem zu lösen war hoch, da sie verschiedenen Maßnahmen gesetzt hat: Maßnahmen auf Klassenebene (regelmäßige Gespräche), Beratungslehrerin herangezogen, Gespräche geführt mit Opfer und Täter sowie mit dessen Eltern und sich an die KollegInnen gewandt (bezüglich Ratschläge und Zusammenarbeit). Obwohl dieser Bullyingfall gelöst werden konnte ist sie unzufrieden mit der Situation an der Schule. Sie hatte generell das Gefühl, dass keine Unterstützung von der Schule gekommen ist und sie als Einzelkämpferin agieren musste. Da es immer wieder zu Gewalttaten an der Schule kommt, ist sie der Meinung die Schule bräuchte ein gemeinsames Konzept gegen Gewalt und Bullying.

Typus E: Theoretisches Wissen zum Thema Bullying ist groß, Beobachterrolle, sehr reflektiert

Die Lehrperson wurde bezüglich Maßnahmen und Interventionsarbeit bei diesem Bullyingfall nicht eingebunden und nahm daher eine Beobachterrolle ein. Er weiß theoretisch, was wichtig ist, um Bullying entgegen zu wirken und Gewalt an der Schule zu mindern. Auch er ist der Meinung, dass es an Kommunikation in der Schule mangelt und er einiges verbessern würde. Die Direktorin zeigt seiner Meinung nach viel Engagement, die Gewalt zu mindern und die Zusammenarbeit der Lehrpersonen zu stärken, jedoch werden die Möglichkeiten von vielen KollegInnen nicht wahrgenommen.

5.7. Zusammenfassung der Ergebnisse-soziogenetische Typenbildung

In den vorherigen Kapiteln wurden die Interviewabschnitte zuerst formulierend und danach reflektierend interpretiert. Der Fokus wurde dabei auf die Haltung der LehrerInnen gegenüber Bullying gelegt und darauf geachtet, wie sich die Interviewten über ihre KollegInnen äußern und die Zusammenarbeit mit Ihnen wahrnehmen. Im folgenden Kapitel werden die Typenbildungen, die davor erstellt wurden, systematisch analysiert. Es wird herausgearbeitet, was die einzelnen Typen gemeinsam haben und inwieweit sie sich voneinander unterscheiden. In dieser Arbeit wird mit dem Hintergrund der Arbeitserfahrung (Dienstjahren) und dem theoretischen Wissen über Bullying rekonstruiert, wie die einzelnen Typen zusammenhängen. Dadurch sollen die Reichweite und die Grenzen der einzelnen Typen bestimmt werden. (s. Kapitel 5.3.)

Typus 1: gleiche Einstellung und Haltung gegen Bullying- unterschiedliche Motive

Person 1 (Interview 1) sowie Person 2 (Interview2) sind jeweils Klassenvorstand einer Klasse, was der Grund für ihr hohes Verantwortungsgefühl ihren SchülerInnen gegenüber sein könnte. Die Handlungsbereitschaft bei Gewalt und Bullying ist sehr hoch, jedoch unterscheiden sie sich in der Vorgehensweise insofern, dass Person 2 bereits mehr Dienstjahre absolviert hat und diese Erfahrung zum Tragen kommt. Während Person 1 sich im Internet informiert und sich von allen möglichen Seiten Informationen einholt, verlässt sich Person 2 auf ihr Gefühl und handelt mehr intuitiv. Durch die langjährige Erfahrung erkennt sie ein gewisses Muster, das sich auf alle Bullyingfälle umlegen lässt und redet allgemeiner über Bullying während Person 1 von diesem einen Fall berichtet und auf ihr theoretisches Wissen zurückgreift. Beide Lehrerinnen sind der Meinung, dass eine gute Zusammenarbeit die Gewalt an der Schule mindern würde. Während Person 1 eher auf ein gemeinsames Konzept und auf mehr Aufklärungsarbeit bedacht ist, legt Person 2 viel Wert auf einen guten Umgang untereinander und fühlt sich hauptsächlich für die Entwicklung der SchülerInnen verantwortlich. Die weniger erfahrene Lehrerin wünscht sich mehr Struktur und mehr Anhaltspunkte, um Bullying entgegenwirken zu können, die erfahrene Lehrerin hingegen beachtet mehr das Klima in der Schule und den Umgang. Da beide die Direktion nicht als einen unterstützenden Part bezeichnen, könnte hier das Hauptproblem liegen. Um die Zusammenarbeit untereinander zu stärken bräuchte es eine starke Führungsperson,

105

welche ein gutes Arbeits- und Organisationsklima schafft und die Kompetenzen der Lehrpersonen richtig einsetzt (s. Kapitel 4.3.), was den Aussagen der Lehrerinnen nach nicht vorhanden ist. Ebenfalls lässt sich Person B (Interview 5) in diesen Typus einordnen. Sie hat viel Erfahrung und Routine, auf die sie zurückgreift. Ihre Handlungsbereitschaft ist groß, da sie laufend Gespräche mit den Eltern der SchülerInnen führt und alle Möglichkeiten wahrnimmt, die ihr geboten werden. Das Wohlbefinden der SchülerInnen hat oberste Priorität, ebenso die Förderung ihrer sozialen Kompetenz. Person B ist ihrer Direktorin und ihrer Arbeit gegenüber positiv gestimmt, da viele Möglichkeiten zum Austausch von ihr bereitgestellt werden.

Typus 2: wenig Erfahrung (1.Dienstjahr) - unterschiedlich involviert

Person 3 (Interview 3) und Person A (Interview 5) befinden sich zum Zeitpunkt des Interviews im 1. Dienstjahr. Ihre mangelnde Erfahrung äußert sich, indem sie keine klare Stellung zu gewissen Themen beziehen oder manche Fragen nicht klar beantwortet wurden. Beiden Lehrern fällt es schwer, die Situation und das Ausmaß von Bullying einzuschätzen, was wiederum auf die kurze Tätigkeit in diesem Arbeitsbereich zurückgeführt werden kann. Klar unterschieden sich die beiden im Bezug auf ihre Rolle im Lehrerteam, was mit dem Schulklima zusammenhängen könnte. Denn Person 3 wird in den Bullyingfall überhaupt nicht miteinbezogen. Keiner seiner KollegInnen aus dem Jahrgangsteam tauscht sich mit ihm darüber aus. Er kann nur erzählen, was er beobachtet hat. Er hat eine halbe Lehrverpflichtung, ist deshalb weniger in der Schule anwesend, was den Anschluss für ihn erschwert. Wobei er in einem Jahrgangsteam gut integriert ist und er den Austausch positiv empfindet und im anderen Jahrgangsteam nicht, was er auf das Alter der KollegInnen zurückführt und deren mangelnde Kritikfähigkeit. Person A äußert sich im Gegensatz dazu in keiner Weise negativ über die Zusammenarbeit oder über den Austausch. Er meint zwar der Austausch sei auf das Jahrgangsteam beschränkt aber er funktioniere gut. Es geht klar hervor, dass die Direktorin eine starke Führungsperson ist und alle ihren Vorgaben folgen. Sie ermöglicht ihnen auf verschiedene Art und Weise Zeit zum Austausch. Außerdem gibt es ein klares Ziel, nämlich, dass sich die SchülerInnen in der Schule wohlfühlen und die soziale Kompetenz gefördert und gefordert wird. Daher ziehen alle an einem Strang, was sich positiv auf das Schulklima auswirkt und sie mit wenig Gewalt und Bullying zu kämpfen

haben. An der Schule von Person 3 ist zwar die Direktorin engagiert, jedoch nehmen einige KollegInnen die Möglichkeiten nicht wahr, die ihnen geboten werden. An dieser Schule hätten sie seiner Meinung nach, viele Fälle zu besprechen. Bullying kommt immer wieder vor.

Typus 3: Bereitschaft über das Maß hinaus zu handeln ist nicht groß, kennt ihre Grenzen und Möglichkeiten nicht, das Problem zu lösen

Person 4 (Interview 4) berichtet über einen Bullyingfall bei dem es sich um ein provozierendes Opfer handelt. Da hier die Täter und Opferrollen nicht klar deklariert sind, fällt es der Lehrerin schwer zu intervenieren. Weder die Gespräche mit dem Opfer und den Eltern des Opfers sowie mit den TäterInnen haben etwas Positives bewirkt, was sie zur Resignation bringt. Sie schiebt die Schuld auf das Opfer und die Eltern des Opfers sowie auf den Klassenvorstand, der ihrer Meinung nach, in dem Fall einen schweren Fehler gemacht hat. Sie findet generell die Vorgehensweisen einiger KollegInnen bei Bullyingfällen nicht richtig, vor allem die der älteren Lehrpersonen, weil diese am Ende ihrer Kräfte sind und das Problem ignorieren. Es wird aber das eigene Vorgehen nicht reflektiert, obwohl der Fall nicht gelöst werden konnte. Ebenfalls wird nicht reflektiert, warum die älteren KollegInnen „nicht mehr wollen“. Es gibt keine Vorschläge zur Verbesserung oder Veränderung. Das Arbeitsklima, auch innerhalb des Jahrgangsteams, wird als positiv bewertet. Sie wünscht sich mehr Unterstützung von externen Personen, bildet sich aber selber nicht in diesem Bereich fort oder weiter (Bsp.: Informieren über Bullying, Maßnahmen die auf Klassenebene gesetzt werden können). Diese Einstellung untermauert, dass ihr die Möglichkeiten, die es für sie als Lehrerin gibt, nicht bewusst sind oder die Handlungsbereitschaft die Möglichkeiten zu ergreifen nicht da ist. Um so einen gravierenden Fall lösen zu können, würde es zusätzliches Engagement der Lehrerin benötigen. Dieses Engagement kommt in diesem Interview nicht zum Vorschein.

6. Resümee/Ausblick

Bullying ist von Olweus 1986 als eine Gewaltform die unter SchülerInnen stattfindet, definiert worden. Es handelt sich um Bullying, wenn ein/e oder mehrere Schüler/Innen von einem oder mehreren MitschülerInnen wiederholt über längerem Zeitraum schikaniert werden. Es kann sich hier um psychische (Bsp.: ausschließen, verspotten etc.) und/ oder physische Gewalt handeln. Bullying und Gewalt an der Schule ist ein vielfach erforschtes Gebiet. In Österreich wurde über den HBSC-Survey der WHO, der 2011 erschienen ist, festgestellt, dass 38,3 Prozent der befragten SchülerInnen in den letzten Monaten Opfer von Bullyingattacken wurden. Es gibt mehr männliche Opfer als weibliche, zwischen 11 und 15 Jahren steigt die Beteiligung der Mädchen und Buben an Bullying.

Warum es zu Bullyingfällen an Schulen kommt, kann meist auf mehrere Ursachen zurückgeführt werden. Nach Jannan (2008) ist die Schule ein wichtiger Entwicklungsraum und somit auch ein Handlungsort an dem es zu alltäglichen Auseinandersetzungen kommt. Daher sind Konflikte und gewisse Gewalttaten unter SchülerInnen nicht aus der Schule wegzudenken. Hinzu kommt, dass die Schule eine Institution ist, in der strukturelle Gewalt durch die Leistungs- und Hierarchiemodelle vorherrscht, mit denen die SchülerInnen zurechtkommen müssen. Wenn SchülerInnen diesem Modell entsprechen, gelten sie als ordentlich, wenn sie sich diesem Modell nicht anpassen, gelten sie als unordentlich. (vgl. Imbusch 2010, S.89) Auch Klewin et al. (2002) erwähnt, dass die Wohlverhaltensanforderungen, die an die Schüler und Schülerinnen gestellt werden, im Widerspruch zu den Bedürfnissen der SchülerInnen, die meist auf Spaß haben, Selbstbestimmung und Ausagieren ausgerichtet sind, stehen. Diese widersprüchliche Situation führt zu Konflikten und Reibungsflächen, insbesondere in der Pubertät.

Die Jugendphase ist nach Hurrelmann (2005) eine sehr spezielle Phase im Leben, in der die Heranwachsenden Identität und Individuation entwickeln und sie vor vielen Aufgaben gestellt sind, wie der Entwicklung der intellektuellen und sozialen Kompetenz, der Entwicklung des inneren Bildes von der Geschlechtszugehörigkeit, der Entwicklung eines Werte- und Normensystems sowie selbstständigen Handlungsmustern für die Nutzung des Konsumwarenmarktes. Da es nicht einfach ist, diese Aufgaben zu lösen und dabei die Identität zu wahren, kommt es nach Erikson (in Hurrelmann) immer wieder zu existenziellen

Konflikten und besonders ausgeprägten Identitätskrisen. Weiteres sollte die Bewegung, weg von den Erwachsenen und hin zu den Altersgenossen, in dieser Phase nicht außer Acht gelassen werden. Wie diese Bewegung stattfindet, ist abhängig von der Beziehung und Bindung zu den Eltern. Wenn diese Entwicklungen nicht angemessen bewältigt werden können, spricht man von einer unangemessenen Bewältigung von Problemkonstellationen, die verschiedene Ausprägungen annehmen kann. Sie kann externalisierend sein (nach außen gerichtet), was bedeutet, dass das Problem mit psychischer oder physischer Gewalt gelöst wird oder die Bewältigung ist eine evadierende (ausweichende); dann wird das Problem mit psychoaktiven Substanzen verarbeitet. Ist die Problembewältigung internalisierend (nach innen gerichtet), dann treten meist psychosomatische Störungen auf.

Abgesehen von diesen Entwicklungsaufgaben und der Bindung zu den Eltern hat das Elternhaus insofern einen starken Einfluss auf das Verhalten der SchülerInnen in der Schule, weil nach Fuchs et al. (2005) die Verhaltensmuster der Eltern meist unreflektiert übernommen werden und somit auch die Bewältigung von Problemsituationen. Kinder, deren Eltern Gewalt befürworten und ein gewaltförmiges Problemlöseverhalten an den Tag legen, lösen ihre Probleme meist auch mit Gewalt. Denn Gewalt reproduziert Gewalt und wird oft von außen in die Schulen hineingetragen.

Aber nicht nur die Eltern sind hinsichtlich Gewalt die Rollenvorbilder der Kinder, sondern auch die Lehrpersonen an Schulen. Aus diesem Grund waren sie Untersuchungsgegenstand dieser Forschung, denn sie nehmen im Bezug auf Bullying einen sehr wichtigen Part ein. Zum einen, weil die Lehrpersonen nach Olweus (1995) mit der richtigen Haltung und Einstellungen, das Schul- und Klassenklima beeinflussen können, was wiederum stark damit zusammenhängt, ob es zu Bullyingfällen kommt oder nicht. Vermitteln die Lehrpersonen den SchülerInnen klar, dass sie keine Gewalt akzeptieren, indem sie klare Regeln diesbezüglich aufstellen, sofort eingreifen, wenn es zu Gewalt kommt und für Fehlverhalten Konsequenzen setzen, leisten sie diesbezüglich eine wichtige Präventivarbeit. Damit diese Haltung den SchülerInnen gut vermittelt wird, ist es wichtig, dass sich die LehrerInnen untereinander regelmäßig treffen und austauschen und gemeinsam an einem Strang ziehen. Zum anderen spielen die Lehrpersonen eine wichtige Rolle, weil die Opfer das Problem nicht selbst lösen können und sie die Hilfe der Erwachsenen brauchen. Wie bereits in Teuschel et al. (2013) und Spröder et al. (2008) erwähnt wurde, leiden die Opfer meist unter einem

negativen Selbstwertgefühl und Selbstwahrnehmung und sind dadurch ängstlicher, unsicherer und schneller niedergeschlagen. Aber auch die TäterInnen brauchen Hilfestellungen und Unterstützung von den LehrerInnen, weil sie meistens aus einem belasteteren Elternhaus kommen als ihre MitschülerInnen.

Eine weitere, wichtige Instanz, um Bullying an Schulen zu vermeiden, ist die Arbeit und Haltung der Direktion. Denn in Janke (2006) wird berichtet, dass ein/e Schulleiter/in der/die es schafft, in einer Schule ein positives und produktives Organisationsklima herzustellen, LehrerInnen haben wird, die sich weniger belastet fühlen und somit gut arbeiten und in den einzelnen Klassen Erfolge erzielen. Eine offene Kommunikation ist dafür ebenso wichtig, wie beim Vorgehen gegen Bullying. Außerdem wurde bei einer Studie von TALIS (2008) herausgearbeitet, dass viele Lehrpersonen unter den Disziplinstörungen und Verhaltensauffälligkeiten der SchülerInnen leiden. Vor allem fühlen sich Lehrpersonen aus Hauptschulen stark belastet. Die Anforderungen im Lehrberuf sind hoch und die Aufgaben sind vielfältig und komplex, daher ist nicht nur im Bezug auf Bullying, das Schul- und Klassenklima wichtig, sondern sorgt auch für eine positive Stimmung und Arbeitshaltung bei den LehrerInnen untereinander, was wiederum präventiv auf Gewalt wirken kann. (vgl. Eder 1996, S. 13)

In dieser Arbeit haben sich einige Annahmen durch die Auswertung der Interviews bestätigt, wie beispielsweise die Rolle der Schulleitung. In einem Interview (Interview 5) wurde positiv über die Arbeit der Direktorin berichtet. In dieser Schule werden den Lehrpersonen Supervisionsstunden und einmal die Woche eine zusätzliche Stunde für den Austausch innerhalb des Jahrgangteams zur Verfügung gestellt. Hinzukommt eine KOKOKO-Stunde (Kommunikation- Kooperation und Konfliktmanagementstunde) pro Woche, in der die LehrerInnen mit den Schülern und Schülerinnen gemeinsam Probleme bearbeiten oder Übungen machen können, welche förderlich für die Entwicklung der sozialen Kompetenz sowie der Kommunikations- und Problemlösekompetenz sind. Diese Stunde ist indirekt eine Präventivmaßnahme gegen Bullying, denn sowohl den Bullying- Opfern als auch den TäterInnen fehlt es oft an sozialer Kompetenz, einem guten Selbstwertgefühl, an Problemlösungsfähigkeiten und einer guten Kommunikation. Die Lehrpersonen aus dieser Schule berichten, dass Bullying bei ihnen einen Seltenheitswert hat. Außerdem berichten sie über die Zusammenarbeit und den Austausch im Kollegium positiv. Sie fühlen sich nie mit

einem Problem alleine gelassen, was auf den gut funktionierenden Austausch zurückgeführt werden kann.

In dieser Arbeit konnte herausgearbeitet werden, dass es an den Neuen Mittelschulen an Aufklärungsarbeit bei den Lehrern und Lehrerinnen und dadurch auch bei den SchülerInnen fehlt. Die meisten gaben an, dass Bullying in der Ausbildung nicht bearbeitet wurde und es wenige Fortbildungen dazu gibt oder diese nicht befriedigend gestaltet sind. Daher ist das theoretische Wissen über Bullying mangelhaft. Über dieses Thema gut informiert zu sein ist nach Teuschl (2013) jedoch auf allen Ebenen vorteilhaft. Einerseits, weil der Blick dafür geschärft wird, wer potenzielles Opfer werden könnte, oder Spannungen unter SchülerInnen früher erkannt werden können und somit auch früher in Konflikte eingegriffen werden kann. Dasselbe gilt für die Identifizierung von Bullying-TäterInnen, vor allem für die sogenannten passiven Bullies, welche die TäterInnen in ihrem Handeln bestärken, aber nicht direkt beteiligt sind, weil sie selbst Angst haben, Opfer zu werden. Werden Schüler oder Schülerinnen Opfer von Bullying, äußert sich dies oft in den schulischen Leistungen oder an Krankheiten wie Kopfschmerzen und Bauchschmerzen. Können diese Symptome von den LehrerInnen mit Bullying in Verbindung gebracht werden, hilft dies ebenfalls rechtzeitig in das Geschehen einzugreifen, bevor die Folgen schwerwiegender werden. Wie bereits erwähnt, sollte den Lehrpersonen auch bewusst sein, dass die TäterInnen Hilfe brauchen, denn bei diesen besteht die Gefahr, dass sie später straffällig werden.

Abschließend sollte erwähnt werden, dass eine intensive Aufklärungsarbeit über Bullying dazu beitragen könnte, den Lehrpersonen ihre Grenzen und Möglichkeiten bei Bullyingfällen aufzuzeigen. In den Interviews kam zum Vorschein, dass vielen Lehrpersonen nicht bewusst ist, welche Aspekte die Gewaltsituation in der Schule beeinflussen und inwieweit sie diese selbst beeinflussen können. Hinzu kommt, dass der Umgang mit dem Problem und die Handlungsstrategien, die sie zur Verfügung haben, stark von der Erfahrung abhängig sind. Die Aneignung von theoretischem Wissen über Bullying könnte den unerfahrenen Lehrpersonen helfen, dieses Problem nicht nur schneller zu erkennen, sondern auch schneller zu lösen und angemessen einzugreifen.

In Bezug auf die Zusammenarbeit der LehrerInnen im allgemeinen und bei der Problemlösung im besonderen, konnte durch die Interviews festgestellt werden, dass dieser

Bereich verbesserungsbedürftig ist. Es wurde bestätigt, dass dem Austausch nicht genügend Zeit und Raum im Schulalltag zur Verfügung steht. Das bedeutet, wenn sich die LehrerInnen mit ihren KollegInnen austauschen wollen, müssen sie dies in ihrer „Freizeit“ machen, da es keine vorgegebenen oder festgelegten Stunden dafür gibt (beispielsweise eine wöchentliche Teamsitzung). Andererseits wird berichtet, dass es Kampf und viel Mühen abverlangt, damit die Zusammenarbeit funktioniert. Dies kann mehrere Gründe haben. Zum einen könnte es auf ein strukturelles Problem zurückgeführt werden. Nämlich darauf, dass der einzelne Lehrer oder die einzelne Lehrerin für ihren Unterricht selbst verantwortlich ist und es ihr oder ihm selbst überlassen ist, wie der Inhalt den SchülerInnen vermittelt wird. Die Lehrpersonen müssen sich im Bezug auf die Unterrichtsgestaltung nicht an den KollegInnen orientieren, dadurch sind sie nicht gezwungen, sich mit ihren KollegInnen auszutauschen. Zum anderen könnte es daran liegen, dass ihnen nicht bewusst ist, welche Auswirkungen eine gute Zusammenarbeit haben kann. Ihnen ist eventuell nicht klar, wie viel Positives sie bewirken können, wenn sie an einem Strang ziehen, sich über die SchülerInnen offen austauschen und versuchen, Probleme gemeinsam zu lösen. Das Bewusstsein dafür sollte bereits in der Ausbildung entwickelt und durch Angebote von der Schulleitung aufrechterhalten werden. Die Selbstreflexion ist zwar ein wichtiger Part in der Ausbildung der NMS-LehrerInnen, jedoch wird anscheinend zu wenig vermittelt, welche Beiträge der gemeinsame Austausch zur Arbeitssituation leisten könnte. Daher sollte dafür gesorgt werden, dass der Stellenwert der Zusammenarbeit der LehrerInnen an der NMS angehoben wird. Dies könnte gelingen, indem den LehrerInnen mehr Möglichkeiten zur Kommunikation geboten werden, und diese auch als bezahlte Arbeitsstunden deklariert werden.

Literatur

Bieri, Th. (2006): Lehrpersonen: Hoch belastet und trotzdem zufrieden? Haupt Verlag:
Bern/Stuttgart/Wien

BIFIE (2010): Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus
österreichischer Perspektive. URL: www.biefie.at

Bohnsack, R. Nentwig-Gesemann, I. Nohl, A.-M. (2001): Die dokumentarische Methode und
ihre Forschungspraxis. Leske +Budrich: Opladen

BGB1.II Nr. 185 (2012) : NMS- Umsetzungspaket. Anlage 1. Wien, 30.5.2012 (Fassung von
29.9.2015) URL:
http://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2012_II_185&ResultFunctionToken=1d88b727-aff7-48a8-9662-5a7eeda84c2f&Position=1&Titel=&Bgblnummer=&SucheNachGesetzen=False&SucheNachKundmachungen=False&SucheNachVerordnungen=False&SucheNachSonstiges=False&SucheNachTeil1=False&SucheNachTeil2=False&SucheNachTeil3=False&VonDatum=01.01.2004&BisDatum=29.06.2015&ImRisSeit=Undefined&ResultPageSize=100&Suchworte=BGBLA_2012_II_185
(29.9.2015, 21:50 Uhr)

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2006): Schulpsychologie und Bildungsberatung.
URL: www.schulpsychologie.at (2.9.2015, 12:34 Uhr)

Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): Neue Mittelschule. URL:
www.neuemittelschule.at (29.9. 2015, 20:19)

Bundesministerium für Unterricht Kunst und Kultur (2009a): Schul-Monitoring 2009.
Bevölkerungsbefragung zum Schul- und Bildungswesen. Studienbericht. IFES: Wien URL:
https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/sm2009_19455.pdf?4dzi3h (9.11. 2015, 15:24 Uhr)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009): Soziales Lernen und
Konfliktlösungsstrategien an österreichischen Schulen. Kurzfassung. URL:
<https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/peer-mediation.html> (5.11.2015 16:19 Uhr)

Bonacker, Th. & Imbusch, P. (2010): Zentrale Begriffe der Friedens und Konfliktforschung. In: Imbusch, P. Zoll, R. (2010) (Hrsg.): Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung. VS Sozialwissenschaften: Wiesbaden 5. Auflg.

Brisch, N.M. & Geppert, C. (2014): Teamteaching zwischen Irritation und Kooperation. In: Projektteam NOESIS (Hg.) (2014): Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule. Leykam: Graz S. 145- S. 163

Eder, F. (1996): Schul- und Klassenklima. Ausprägungen, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen. Studienverlag: Innsbruck

Froschauer, U. & Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview. Facultas Verlag: Wien

Fröhlich-Gildhoff, K. Abler, A. Gröschner, T. Isele, K. Klein, Ph. Mord-Horst, W. Steinmetz, Brand, U. (2006): Gewalt begegnen. Konzepte und Projekte zur Prävention und Intervention. In: Iseli, K. (2014): Gewalt an Schulen. Relevanz der Persönlichkeitsfaktoren von Lehrpersonen für die schulische Gewaltprävention. Kohlhammer: Stuttgart, 1.Aufl.

Fuchs, M. Lamnek, S. Luedtke, J. Bauer, N. (2005): Gewalt an Schulen 1994-1999-2004. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Fuhs, Burkhard (2007): Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt.

Galtung, J. (1975): Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbeck

Gualdi, M. Martelli, M. Wilhelm, W. Biedron, R. Graglia, M. Lietrantonni, L. (2009): Bullying in der Schule. Ein Leitfaden für LehrerInnen und Schulpersonal. Wien 2. Auflg.

HBSC Survey (2011): URL: [http://bmg.gv.at/home/Schwerpunkte/ Kinder_und Jugendgesundheit /Schulgesundheits/Gesundheit_und_Gesundheitsverhalten_oesterreichischer_SchuelerInnen](http://bmg.gv.at/home/Schwerpunkte/Kinder_und_Jugendgesundheit/Schulgesundheits/Gesundheit_und_Gesundheitsverhalten_oesterreichischer_SchuelerInnen) (15.5.2015, 15:00)

Hurrelmann, K. (2005): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Juventa: Weinheim, München 8. Auflg.

Hurrelmann, K. Bründel, H. (2007): Gewalt an Schulen. Pädagogische Antworten auf eine soziale Krise. Beltz Verlag: Weinheim und Basel

Geppert, C. Knapp, M. Bauer-Hofmann, S. Werkl, T. (2015): „Das Rad muss sich drehen...“- Zusammenfassende Ergebnisse der bisherigen Erhebungen im Rahmen der NOESIS-Evaluation. In: Projektteam NOESIS (Hg.) (2015): Gute Schule bleibt verändert. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule. Leykam: Graz S. 31- S. 57

Imbusch, P. (2002): Der Gewaltbegriff. In: Heitmeyer, W. Hagan, J. (Hg.) (2002): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Westdeutscher Verlag: Wiesbaden

Jannan, M. (2008): Das Anti- Mobbing- Buch. Gewalt an der Schule- vorbeugen, erkennen, handeln. Beltz Verlag: Weinheim/Basel

Janke, N. (2006): Soziales Klima an Schulen aus Lehr-, Schulleiter- und Schülerperspektive. Eine Sekundäranalyse der Studie >Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern- Jahrgangsstufe 4. Waxmann: Münster/ New York/ München/ Berlin

Katschnig, T. (2004): Angst, Belastungen und Humor bei Lehrerinnen und Lehrern. Eine theoretische Auseinandersetzung und eine empirische Studie an Volksschullehrerinnen- und Lehrern in ganz Österreich. Peter Lang: Frankfurt/Main *Band 17 Reihe des Ludwig-Boltzmann- Instituts für Schulentwicklung und international- vergleichende Schulforschung.* Hg: Univ.-Prof. Dr. Richard Olechowski

Kammler, T. (2013): Anerkennung und Gewalt an Schulen. Eine evidenzbasierte und theoriegeleitete Interventionsstudie im Praxistest. Springer VS: Wiesbaden

Kessler, D. Strohmeier, D. (2009): Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsentwicklung und soziales Lernen in Kooperation mit der Universität Wien. URL: http://www.oezeps.at/wpcontent/uploads/2011/07/Onlineversion_Gewaltpraevention.pdf (2.9. 2015, 13:18)

Kölbl, D. Lender, R. (2006): Peer-Mediation in Schulen. Leitfaden. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Wien URL: <http://www.oezeps.at/wp-content/uploads/2012/10/Leitfaden-f%C3%BCr-Peer-Mediation-in-Schulen-bmukk.pdf> (2.9. 2015, 12:50)

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2004): Streitschlichtung an Schulen. Behörde für Bildung und Sport: Hamburg URL:

<http://www.streitschlichtungskongress.de/documents/Mat-w-Verankerung.pdf> 82.9.2015, 13:32)

Leymann H. (1993): Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann. Hamburg: Rowohlt

Lösel, F. & Bliesener, T. (2003): Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bindungen. Luchterhand: München/Neuwied

Melzer, W. Schubarth, W. & Ehninger, F. (2011): Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte. VERLAG JULIUS KLINKHARDT: Bad Heilbrunn: 2. Aufl.

Mönks, J. Knoers, M. (1996): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Ernst Reinhardt Verlag: München.

Nohl, A.-M. (2008) Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis. Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden

Projekt NOESIS: Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung. URL: www.noesisprojekt.at

Olweus, D. (1995): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten- und tun können. Verlag Hans Huber: Bern/Göttingen/Toronto/Seattle

Olweus, D. (1996): Bullying at School. What we know and what we can do. Blackwell: Oxford & Cambridge 5. Aufl.

Pädagogische Hochschule Wien (2013): Curriculum für das Bachelor Studium. Lehramt an Sekundarstufen I/NMS. URL: http://www.phwien.ac.at/files/VR_Lehre/Mitteilungsblatt/Ziff_4/NMSCurriculum.pdf 30.9.2015, 16:21

Pulleag, E. Gualdi, M. Martelli, M. Wilhelm, W. (2009): Bullying bekämpfen. Eine Anleitung für Anti-Bullying-Workshops in der Schule- Arcigay. Daphne: Wien 2. Aufl.

Przyborski, A. Wohlrab-Sahr, M. (2008): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. Oldenburg Verlag: München S. 131-145

- Rath, C.-D. (2005): Vorwort. In: Michels, A. Müller, P. Perner, A. Rath, C.- D. (Hrsg.) (2005): Jahrbuch für klinische Psychoanalyse. 6. Aggressivität. Edition diskord: Tübingen S. 9 - S. 25
- Riebel, J. (2011): Mobbing. In: Deegener, G. Körner W. (Hrsg.) (2011): Gewalt und Aggression im Kindes- und Jugendalter. Ursachen, Formen, Intervention. Beltz Verlag: Weinheim, Basel S. 184- 201
- Schaarschmidt, U. (2005): Psychische Belastungen im Lehrerberuf. Universität Potsdam URL: http://www.bugnrw.de/cms/upload/pdf/lehrergesundheit/psychische_belastung_im_lehrer_beruf.pdf (31.3.2016, 13:00 Uhr)
- Scheithauer, H. Hayer, T. Petermann, f. (2003): Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Hogrefe-Verlag GmbH & Co. KG: Göttingen/Bern/Toronto/Seattle
- Scheuch, K. Seibt, R. Haufe, E. Rehm, U. (2005): Belastungen und Gesundheit im Lehrerberuf. *Handbuch der Arbeitsmedizin. Arbeitsphysiologie–Arbeitspathologie–Prävention*, 40 JG. S. 155-179.
- Schick, A. (2011): Entstehungsbedingungen aggressiven Verhaltens im Kindes- und Jugendalter. In: Deegener, G. Körner W. (Hrsg.) (2011): Gewalt und Aggression im Kindes- und Jugendalter. Ursachen, Formen, Intervention. Beltz Verlag: Weinheim, Basel S.20-S.35
- Schuhbarth, W. (2013): Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention. Kohlhammer: Stuttgart 2. Aufl.
- Schulpsychologie/Bildungsberatung: URL: www.schulpsychologie.at
- Silkenbeumer, M. (2011): Gewalt von Mädchen: Gewalt hat kein Geschlecht und erfordert dennoch geschlechterreflexives Fallverstehen. In: Deegener, G. Körner W. (Hrsg.) (2011): Gewalt und Aggression im Kindes- und Jugendalter. Ursachen, Formen, Intervention. Beltz Verlag: Weinheim, Basel S.318 - S.335
- Spröber, N. Schlottke, P. Hautzinger, M. (2008): Bullying in der Schule. Das präventions- und Interventionsprogramm proACT+E. BeltzPVu: Weinheim/Basel
- Streit, P. (2010): Jugendkult Gewalt. Was unsere Kinder aggressiv macht. Überreuter: Wien
- Sullivan, K. (2000): The Anti- Bullying Handbook. Oxford University Press: Auckland

Taglieber, W. (2005): Berliner Anti-Mobbing Fibel. Eine Handreichung für eilige Lehrkräfte. Landesinstitut für Schule und Medizin: Berlin URL: http://www.schulsozialarbeit.li/uploads/media/Berliner_Anti-Mobbing-Fibel.pdf (31.8.2015, 16:56 Uhr)

TALIS (2008): Schule als Lernumfeld und Arbeitsplatz. Vertiefende Analysen aus österreichischer Perspektive. URL: www.bifie.at/system/files/buch/pdf/2010-05-17_br-2010-4.pdf (27.3.2016, S. 21:50 Uhr)

Teuschel, P. Heuschen, K.W. (2013). Bullying. Mobbing bei Kindern und Jugendlichen. Schattauer: Stuttgart

Turner, M. G. Lyn Enxum, M. Brame, R. Holt, Th.J. (2013): Bullying victimization and adolescent mental health: General and typological effects across sex. Journal of Criminal Justice. Heft Nr. 41 S. 53-59

Uhl, S. (2011): Gewalt in der Schule mit Fokus auf „Bullying“. Religionspädagogische Reflexion zu Prävention und Intervention. Diplomarbeit: Universität Wien

Wahl, K. (2009): Aggression und Gewalt. Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick. Spektrum Akademischer Verlag: Heidelberg

Weber, Ch. (2006): Schulgewalt, Bullying und Internet. Das Internet als Hilfsmittel für die Schulgewalt und Bullyingproblematik. Diplomica: Hamburg

Anhang

Interview 1:

Zeilen im Transkript	Formulierende Interpretation
95-97, 105-108, 357-367, 378-381, 485-492,499-503,557-565	Zusammenarbeit/Kommunikation mit KollegInnen
30-32, 36-37, 48, 50-51, 53-54, 67-68, 73-77, 210-211, 154-161, 172-179, 197, 199,208,322-323, 235-242,260,269,300-309, 314, 351-356, 465-473, 478-479	Wahrnehmung von Bullying, Einstellung gegenüber Bullying

Transkription:

I: Ich komme von der Universität Wien und möchte im Rahmen meiner Masterarbeit ein Interview mit dir durchführen. Die Fragen beziehen sich auf das Thema „Bullying in der Schule“ und ich weise dich noch kurz darauf hin, dass du jederzeit eine Pause einlegen kannst, das Interview abbrechen kannst, dass du nicht verpflichtet bist, die Fragen zu beantworten, dass die Informationen vertraulich behandelt werden, und nicht an Dritte weitergegeben werden.//

I: Ahm, ja. Also ich möchte zuerst wissen, also dich bitten, von einem Bullyingfall in der Schule zu erzählen, der vorgekommen ist// einfach zu berichten, wie das Ganze abgelaufen ist, wann du das Problem bemerkt hast, das da ist und wie es gelöst wurde.

E: Ahm, ich habe einen Schüler in der Klasse// der motorisch sehr eingeschränkt ist, auch sprachlich...auf Grund einer Erkrankung, die er hatte wie er 3 Jahre alt war. Und zwar hat er so hohes Fieber bekommen, also über 40 Grad. Das haben sie nicht runter bekommen. Die Eltern sind dann mit ihm ins Spital. Im Spital haben sie es in einer Woche auch nicht unter 40 Grad bekommen. Im Endeffekt war's dann so, also sie haben es dann runter bekommen. Mit Medikamenten und allem drum und dran, der hat ganz ganz starke Fieberkrämpfe gehabt // die auch unkontrollierbar irgendwie aufgetaucht sind... Also das ist das, was ich von der Mutter weiß// Dass nach dieser Erkrankung das Kind mit 3 Jahren total verlernt hat zu gehen// auch nicht mehr sprechen konnte// Also das, was er mit 3 Jahren konnte wurde halt...kleine Sätze also kleine zusammenhängende Sätze sprechen,...das war alles weg. Und es musste mit ihm halt alles neu erarbeitet werden. Die Mutter hat sehr viel Ergotherapie mit ihm gemacht. Sehr viel...ahm.. motorisches Training. Er kam dann da in die Schule. Also er spielt Fußball in einem Verein. I: Okay

E: Und hat auch 2 Schulkollegen, die mit ihm im selben Verein spielen. Und am Anfang war es so, dass er natürlich - ich sag jetzt mal...unter Kindern, ein normales Verhalten... Er trägt eine Brille, er läuft ein bisschen komisch, obwohl er sich schon wahnsinnig gebessert hat.// Also im Gegensatz zu früher. Er ist ein bisschen langsamer also was das Schreiben angeht.. oder- ahm - also abschreiben das ist bei ihm wirklich problematisch...also da tut er sich sehr schwer. Wo man halt immer auf ihn ein bisschen gewartet hat, oder ihm halt separat nochmal einen Zettel hingelegt. // Und da kamen halt die ersten Kommentare. So mit „Spasti“ und „warum kannst du nicht anständig laufen!“ und sowas, weil wir halt eine *Sportmittelschule* sind und das dann irgendwie komisch ist...warum/ nimmt man jemanden auf, der irgendwie motorisch doch eine Einschränkung hat?... I: Okay. War der von der ersten Klasse an da?

E: Der war von der ersten Klasse an da.

I: Mhm

E: Ahm - im 1. Jahr wurde er noch verteidigt.// Also sehr viel!!! Von einem, also von 2 Mitschülern. Von einem ganz besonders. Die wirklich jedes Kommentar zurückgeworfen haben. Statt ihm..., die immer neben ihm gesessen sind, auch immer Sachen zum Schreiben hingelegt haben. Er kriegt auch Medikamente. Also er hat - ich sag mal laut, der Mutter, weil ich habe noch nie eine Diagnose dazu gesehen // er hat ADHS// ...kriegt Medikamente dafür, die auch wenn wir zum Beispiel, wenn wir 1 auf Skikurs fahren oder auf Projektwoche fahren, die er einfach dabei hat; die kriegt er dann immer in der Früh. I: Mhm

E: In der 2. Klasse ist das irgendwie so nach dem Sommer ein bisschen umgeschwenkt. Da wurde er dann nicht mehr verteidigt von denjenigen. Und da ist es dann wirklich böse geworden.// Also da ist es dann mit wirklich ganz *tiefen* Kommentaren gekommen // wie mit eben

„Du behindertes Arschloch!“ Und (...) auf Grund von Wichtigkeiten. Im Turnunterricht haben sie ihm das Haxserl gestellt...haben angefangen, ihn zu schubsen. Und er ist an und für sich ein sehr ruhiges Kind im Unterricht, aber es brodelte in ihm. Wirklich in ihm. Und irgendwann hat er dann mal auch zurück gehaut. Wo die Eltern dann auf der Matte gestanden sind und gefragt haben: „Wie kann das sein und wie geht das?“ Er wurde auch gewürgt.// Also er hat wirklich WÜRGEMALE gehabt also da ist er eh dann zu mir gekommen. ...Die Mutter hat mir dann die ganze Geschichte erzählt...die mir einfach aufgefallen ist (...) dass er sich in der Klasse ein bisschen zurück zieht..dass er nicht mehr so mit den anderen...mit denen er vorher war...da habe ich dann die Mutter angerufen und hab gefragt: „War da irgendetwas im Sommer?“ I: Aha

B: Sie hat gesagt: „Naja irgendwie so halt Kinder..mal geht es besser, mal geht es schlechter“//

Pause

B: Also wie das mit dem Würgen war, also sowas von Haxerl stellen im Unterricht, also im Turnunterricht, habe ich noch nicht mitbekommen...weil ich es auch nicht habe..das ist dann von einem Lehrern abgetan worden „Na mein Gott, unter Burschen ist das halt so“

Weil ich hab ja 19 Buaschen in der Klasse.. (grinst) I: (lacht) Okay. B: Und wie das mit dem Würgen war, ist die Mutter(..)hat mich natürlich angerufen(..)komplett entsetzt: „Was da los ist?“ Und: „Was da los war?“ Er kam dann eben zu mir und hat mir das dann erzählt. Wir haben ziemlich lang, also für seine Verhältnisse auch lang, darüber gesprochen. Also was da auch los ist.

(..)

B: Er hat eben gesagt, dass er geärgert und gepiesackt wird, dass er halt beschimpft wird, auch am Nachhauseweg(..)dass er halt immer wieder geschupft wird in der Klasse(..)dass er eben auch sagt, er lässt sich nicht (..)/warte, wie hat er gesagt/ wie ein Spastiker behandeln, weil er ist KEINER. Und wenn das jemand zu ihm sagt, er hört ja eh weg, aber sie können sich dann nicht wundern, wenn die irgendwann einmal was machen, dass er auch mal zurück schlägt. I: Ookay

B: Wo ich gesagt habe, ich verstehe seine Grundintention, (.) weil jeder Mensch hat einfach das Level, wo man sagt: „Es reicht jetzt.“ I: Ja B: Aber dass das halt keine Lösung ist. Vor allem, wenn er derjenige ist, der auf Grund von Beschimpfungen körperlich wird, hat er die schlechteren Karten. Weil es zwar eine Erklärung ist, warum es passiert ist, aber keine Entschuldigung für´s Schlagen.

I: Also ist er dann gewürgt worden?

B: Er ist gewürgt worden. Das war danach.

I: okay.

B: Also, es war eben diese eine Situation, wo er einmal hingehauen hat, nachdem er beschimpft worden ist. Und dann, (..) das war im ersten Semester. Im zweiten Semester wurde er dann gewürgt von einem anderen Mitschüler. Weil er da dann halt angefangen hat, nicht körperlich zu werden, sondern einfach zurück zu schimpfen. Und derjenige der damit angefangen hat, ihn eigentlich zu schimpfen, also es nicht **ertragen** hat(..), dass er einmal zurück schimpft. Und daraufhin hat er ihn gewürgt.

(..)

I: Ok

B: Ahm. Meine Schüler wissen an und für sich, dass sie zu mir kommen können, aber **er** ist halt so ein Kind, das wirklich in sich gekehrt ist. Und dadurch, dass / also das hat er mir auch selbst erzählt,/ dass er es von der Volksschule an gewöhnt ist, dass immer wieder solche Kommentare in die Richtung kommen, ist er halt so ein bisschen auf „Ich kenn es ja es eh, ich höre halt weg.“ I: und irgendwann reicht es dann.

B: Und irgendwann reicht es (..) Und jetzt Anfang der 4. Klasse/ also in der 3. Klasse war es wieder in Ordnung/ und jetzt in der 4. Klasse ist die Mutter zu mir gekommen und hat gefragt ob alles in Ordnung ist? Ich habe gemeint: „Also mir ist nichts zu Ohren gekommen.“ Und mir wäre jetzt auch nichts Großartiges aufgefallen, wie natürlich bei mir im Unterricht meine Schüler wissen, dass ich so was hier überhaupt nicht gestatte. Und Anfeindungen in die Richtung schon gar nicht. Dass ich das nicht mag. Nicht ertrage. Und dass es auch dafür Konsequenzen gibt wenn jemand so etwas tut. (..) Deswegen reißen sie sich bei mir sehr zusammen. Aber anscheinend im **Sportunterricht** hat es begonnen (..) / also meine Klasse läuft sehr viel/ damit, dass er geschubst worden ist. Dass die Kinder wirklich mit dem Finger auf ihn gezeigt haben. Sagen: „Jetzt bist schon 4 Jahre da und jetzt kannst noch immer nicht laufen!“ So auf die Art.

I: Aha

B: Obwohl man sagen muss, er hat eine wahnsinnige Kraft, er hat wirklich einen trainierten Körper. Er spielt leistungsmäßig Fußball. Noch immer im Verein. Das bleibt alles. Also von der Muskulatur her und so..der ist im Vergleich zu anderen (..)der hat Bauchmuskeln, das ist nicht normal. Also wie wir in Malta waren und die Kinder halt im Wasser// er ist sicherlich einer der am besten trainiert ist. Er hat soviel aufgeholt und trotzdem hat er einfach diesen Stempel (..) I: Ja. Diese Rolle, der der nicht laufen kann.

B: Genau. Der der seltsam **läuft**. (□)

I: Ja

B: Und da ist er natürlich(..) Also beim Laufen ist er nicht so flott. Er kann Übungen nicht so präzise ausführen, also beim Geräteturnen er kommt schon drüber über die Sachen. Bei uns geht es um Haltung und das Ganze. Das kann er natürlich nicht so gut, weil er mit der Motorik noch immer hinten nach ist. I: Mhm

B: Und (..) hab dann mal mit dem Sportlehrer gesprochen. Der so ein bissl gemeint hat, dass er halt schon komisch läuft und dass er das aushalten muss. I: Okay, aha

B: Und dann bin ich dann sehr ungut geworden (lacht). Und habe gesagt, ich möchte das nicht und das ist meine Klasse und das so was zu unterbinden ist. Wenn er das nicht unterbinden möchte, dann müssen wir das mit einem Dritten regeln. Anscheinend ist es zu Hause dann immer wieder eskaliert. Also, dass er der Mutter gegenüber verbal sehr ausfällig geworden ist.

I: Okay

B: In der Schule ist er ein Engerl. Also der sitzt da hat all seine Hausübungen. Also er bringt seine Leistungen. (..) Ahm dass er halt ausfällig geworden ist und gemeint hat „ja wenn das nicht aufhört braucht sich nicht wundern wenn jemand mal einen Sessel über den Schädel gezogen bekommt!“ Er ist wieder in das aggressive reingefallen.

I: Ja

B: Und nach dem Gespräch mit der Mutter hab ich halt mit ihm geredet und hab auch gesagt, dass das speziell in Turnen. Bei mir traut sich ja eh niemand was zu sagen. Aber im Turnen ist das dem Lehrer egal, da sagt niemand was. Das wissen die Kinder. Und da können sie ja. Ich habe gemeint: „Du, ich habe das eh schon besprochen und wir werden das weiter besprechen und das ich gerne hätte dass er mich auf den Laufenden hält und da eine Besserung eintritt.“ Ich habe auch mit dem Kollegen noch mal gesprochen. Er achtet jetzt da auch mehr drauf. Weil ich ihm einfach gesagt habe, dass es speziell in seinem Unterricht/ wenn dann mal irgendwas ist und er haut da einfach zu/. Das hat auch die Mutter gesagt, dass sie die Angst hat, dass er irgendwann einfach mal zuschlägt. Und dadurch, dass er auch einfach so eine Kraft hat würde das sicherlich wehtun. (..) Und dem Kollegen habe ich auch gesagt: „Du in deinem Unterricht, wenn du das nicht möchtest/ Das ist auch für das Kind nicht angenehm“/ Ich rede die ganze Zeit davon, dass man das nicht machen soll und da muss er einfach auch mitarbeiten, weil das ist meine Klasse und mein Konzept und ich möchte das so uns so haben. Er kann seinen Unterricht so frei gestalten, wie er will, aber die Verhaltensregeln gelten.

I: Aha

B: Jetzt hat sich wieder/ Also das Gespräch hat anscheinend was gebracht. Ich habe auch mit der gesamten Klasse darüber gesprochen. Ganz allgemein aber das Thema Mobbing und Bullying. Was da alles passieren kann, was alles Auslöser sind. Wer Opfer davon werden kann. Und haben wirklich so gesagt, dass jeder mal für sich selbst überlegt: Was gibt es an mir, was gibt es in meinem Umfeld, wo für sich auch behalten wo sich Leute eigentlich darüber lustig machen könnten, böse auslegen könnten. Mal selbst überlegen: „Habe ich da vielleicht schon mal bei jemanden ein bissl mehr und ein bissl öfter eingehackt? Hat das schon mal jemand bei mir gemacht?“ Wie dieses Gefühl war. Also einfach versuchen, ein bisschen selbst zu reflektieren. Habe sie dann auch einen Text schreiben lassen. Wie es einfach in der Klassengemeinschaft momentan läuft. Was sie gut finden, was sie weniger gut finden. Wie man vielleicht manche Dinge ändern könnte. Einfach weil ich gesagt habe, das lese nur ich. Das geht nur mich was an. Da kann jeder das schreiben. Habe ihnen Zeit gegeben. Auch ein paar Punkte gesagt, woran sie sich anhalten können (..) Dann es ist/ von vielen ist gekommen, dass so ein bissl die Gehässigkeit da ist. Das sich viele gegenseitig ein bisschen piesacken.

I: Mhm. Also haben alle diese Aufgabe quasi erfüllt und mitgemacht?

B: Es haben die meisten, sag ich jetzt einmal. Es sind natürlich 08/15 Sachen gekommen wie: „die Klassengemeinschaft wäre viel besser, wenn wir öfter wegfahren würden.“

I: Hahahaha, okay

B: Hahaha

B: Das ist zwar schön. Aber ist auch gekommen, dass es super wäre, wenn man alle zwei Wochen, mindestens einmal im Monat, so über allgemeine Befindlichkeiten reden könnten. Wie geht es uns untereinander. Wie geht es uns mit Lehrern? Gibt es irgendein Problem? Wo man vielleicht offen reden kann. Das wir das regelmäßiger machen.

I: Mhm

B: Das habe ich auch aufgegriffen. Also das wir tun wir jetzt sehr oft. Also im 2 Wochen Takt. Weil es halt doch immer wieder Reibereien gibt. Dann (..) die Mädchen haben gesagt: „Naja sie wissen nicht so recht, was sie tun sollen.“ Und dann haben sie schon Angst, auch wegen diesem Verpetzen. Und wenn irgendwer gemein zu ihnen war. Dann hab ich gesagt: „Das ist ganz einfach. Wenn es ein größeres Problem gibt, versuchen, das Problem mal selbst zu lösen. Wenn man sagt: „ich kann das Problem nicht alleine lösen“ entweder mal in der eigenen Peer Group so zu schauen, wer kann mir beistehen.“ Wir haben auch Streitschlichter an der Schule. I: Ahhh, okay.

B: Vielleicht einmal dort hinzu gehen. Und das so versuchen zu lösen. Und wenn man sagt, entweder, dass hat nichts gebracht oder das übersteigt jetzt auch einfach diesen Punkt, können sie jederzeit zu mir kommen. Auch anonym, sag ich jetzt mal, wenn es geht. Und ich versuche, dass dann irgendwie zu regeln. Wir haben auch eine Beratungslehrerin. Also wenn das vorkommt. (..) dass die Kinder auch mit mir reden. Ich rede dann auch mit ihr. Dass es vielleicht einmal ein Gespräch gibt. Damit die Beratungslehrerin abklären kann, ist da etwas wo sie vielleicht mit einzelnen Kindern arbeiten würde. Weil eben einer der diesen Buaschen besonders ärgert, dem geht es zu Hause selbst nicht so lustig. Und der ist wirklich, wirklich, wirklich gehässig. Er kann ein Zuckerstück sein. Aber zu ihm ist er wirklich gehässig. Auch zu anderen, aber halt zu ihm besonders. Aber das ist Absicht.

I: und das ist so hauptsächlich er, der immer quasi auf ihn los geht.

B: Genau. Andere sind da natürlich mit dabei.

I: Mitläufer?

B: Ja. Der Buasch, der das macht, ist seit Anfang des Schuljahres bei der Beratungslehrerin. Nicht nur wegen dem, aber auch. Um halt das irgendwie einzurenken. Warum macht er das? Warum ist das? Weil da ist schon sehr viel weiter gegangen. Jetzt haben wir uns ausgemacht, wenn etwas wieder so vorkommt (..) dann kann er gern immer ein Gespräch / also er kann immer freiwillig zu ihr gehen. Die Beratungslehrerin, die holt ihn ab und zu. Die haben da so einen Plan. Wie sie sich treffen, was sie machen und an was sie arbeiten. Und jetzt läuft es auch gut. Ich habe auch mit dem Buaschen gesprochen, der das Opfer ist, wie es ihm so geht? Und er hat gesagt, seit Weihnachten ist eigentlich wieder Ruhe eingekehrt und er fühlt sich auch wieder wohler. I: Mhm und vom Sportlehrer kommen auch keine..??

B: Ich habe ihm gefragt, wie es mit dem Sportlehrer läuft und da hat er gesagt: „Ja der ist jetzt nicht so viel da, weil er dauernd irgendwo anders ist.“ Bei irgendwelchen Wettbewerben. Aber dass er schon mal andere dazu angehalten hat, zu schweigen, oder wenn ihm das Haxserl gestellt worden ist, haben die anderen fünf Runden mehr laufen müssen.

I: Aha

B: also da hat er schon Konsequenzen gesetzt.

I: Okay. Und ja hast du vielleicht noch mit anderen Lehrern darüber geredet eventuell?

B: Ja auf jeden Fall.

I: Aus anderen Fächer? Haben die so was auch gemeint, dass es Probleme gibt zwischen den beiden Schülern?

B: Also, mhm (..) ich habe mit anderen gesprochen...ob das halt irgendwie vorkommt. (..) Ob sie was bemerkt haben im Unterricht? Auf jeden Fall habe ich mit den Lehrern aus den Hauptfächern/ weil die die Kinder relativ oft haben. Und wir sind ein Jahrgangsteam. Das heißt, es decken eigentlich wenige Lehrer die gesamten Klassen ab. Was super ist, weil man einfach die Kinder wirklich in seinem Jahrgang kennt. Der Deutschlehrer ist das aufgefallen. Das eben immer so wieder ein paar Kommentare gekommen sind, überhaupt, wenn es um das Schreiben gegangen ist. Und sie was angesagt hat. Dadurch dass er länger braucht. Was sich aber mittlerweile gebessert hat. Der Mathelehrer ist gleichzeitig der Turnlehrer (lacht). I: Okay.

B: Also dem ist dann auch bewusster geworden. Der hat auch in Mathe / hat er da das Kind keine Probleme. Das heißt also im Unterricht ist nichts Besonderes aufgefallen. Die anderen Fächer decke ich – und die Deutschlehrerin (lacht) – eigentlich im Großteil ab.

I: Ja B: Ich hab mit einer Kollegin gesprochen, die die Peer-Mediation Ausbildung hat. I: Hm.

B: ... und ich sehr sehr schätze als Kollegin und auch ihren Rat, wo ich gesagt hab: „Na was könnte ich denn machen, was könnte ich denn tun?“ Und die mich dann auch darauf gebracht hat, auch mit so einzelnen Arbeitsblättern mit dem Bezug, dass die Kinder überhaupt mit sich selbst reflektieren können. I: Hm

B: Wie kann man eben Kinder so ein bisschen dazu bringen, wenn man den Kindern sagt: „Na macht's mal Selbstreflexion!“ denken alle „ok, was ist das?“ I: Hm. B: Also da haben wir im Vorhinein schon einmal erarbeitet [unverständlich]: Wie kann ich mich mit mir selbst auseinandersetzen? I: Hm.

B: Und da hat sie mir halt das gegeben, damit ich das auch in Ruhe aufbauen kann.

I: Okay. Und dann gab's da schon Unterstützung. Das ist immer gut (lacht). Und die Direktion...Ist die informiert worden?

B: Ähm. Das mit dem Würgen wurde schon thematisiert. Einfach weil ich mich absichern muss. Weil das auch einfach ein schweres Vergehen ist. Das ist einfach eine ganz schwere körperliche Auseinandersetzung; vor allem wenn Würge-male da sind. Und es gab dann mit dem Schüler, der das gemacht hat ein Gespräch. I: Hm.

B: Das glaub ich - mehr lautstark. Es war einfach mehr ein Zusammenputzen, dass er ein bisschen, glaub ich, Angst bekommt: Wenn ich das nochmal machen, dann [...] Ähm [...] Der Direktor hat auch gesagt: „Solche Kinder wie dich möchten wir da nicht haben.“ I: Okay. B: Aber natürlich die Aufgaben selbst, das dann zu regeln war [unverständlich].

I: Ah. Alles klar. Und es war nur ein Gespräch, das dann stattgefunden hat?

B: Mit der Direktion war es nur ein Gespräch.

I: War es nur ein Gespräch [...]. Und ist auch mal mit den Eltern von dem Kind /

B: Natürlich! Die sind zu mir – also die habe ich mir natürlich her geholt. Habe mit denen gesprochen. [...] Ich sag ein ganz typisches Lehrer – Eltern – Kind - Gespräch. Weil das Kind war auch dabei. Ich bin da auch – was meine Schüler angeht – sehr offen. Weil ich auch immer sag: „Ich hab da keine Geheimnisse. Und wenn es etwas gibt, das ich mit euren Eltern klären möchte, dann könnt ihr rausgehen“. Aber da gibt es eigentlich selten etwas. [...] Auch ein ganz normales Verhalten – sagen wir es einmal so – von den Eltern. Natürlich ein „Na das ist furchtbar, dass er so was tut. Und wir hätten uns das nie gedacht. Und normalerweise ist er ja gar nicht so.“ Also die Kinder werden grundsätzlich mal entschuldigt. I: Okay. B: Dann kam auch so ein bisschen der Versuch – naja, woran es denn gelegen ist, weil wenn er den vorher geschimpft hat und irgendwie muss sich das Kind ja verteidigen. Also das schlägt dann so oft in den Gesprächen so ein bisschen um. I: Okay.

B: Von „es tut uns sehr leid“ auf „naja, aber was hat er sich erwartet das passiert?“ [...] Wie ich dann mit den Eltern und dem Kind lang geredet habe, und gesagt habe: „Schau mal, was du gemacht hast. Wie war da die Vorgeschichte?“ Und diese Vorgeschichte auch ganz

ehrlich einmal erzählen. I: Okay. B: Und dadurch [...]. Das Kind hat im Vorhinein gewusst, wenn es unehrlich ist, kann ich ihn auch schon „aufblättern“ lassen.

I: Ja, ja.

B: Also ich hab ihm gesagt: „Du pass´ auf. Ich weiß das und das und das. Und du hast eben die Option auf, entweder du bist ehrlich in dem Gespräch, oder du lügst und dann bin ich ehrlich.“

I: Hm

B: Also, da sehen die Eltern auch so ein bisschen, wie lange das eigentlich schon geht, überrascht gewesen. Und da kam eben auch von mir das Gespräch?? auf die Beratungslehrerin. Dass ich das gerne so hätte, dass sie ein paar Stunden machen. Wurde sehr sehr positiv aufgenommen.

I: Okay. Also die Eltern waren auch bei der Beratungslehrerin?

B: Die haben auch regelmäßig – also so in Abständen – mal so Zwischenbilanz, was tut sich da.

I: Super.

B: Also waren davon eigentlich [...] haben es begrüßt – also die Mutter mehr als der Vater – dass das Kind das jetzt macht und dass es eben aber auch immer wieder Rücksprachen gibt, dass die Beratungslehrerin weiß „wie läuft es denn zu Hause?“. Weil sich dann natürlich auch immer Probleme von Zuhause widerspiegeln.

I: Hm. Ja.[...] Das ist auch generell wahrscheinlich oft, dass einfach, ja, man nimmt auch Probleme einfach mit in die Schule. Genauso wie man / B: Bei dieser Familie hatte ich zwischenzeitlich einfach das Problem, dass das Kind ins Krisenzentrum gekommen ist.

I: Ah, Okay.

B: Da gibt einfach die Vorgeschichte dazu, dass der Vater ihn geschlagen hat.

I: Hm

B: Da hat man aber – das hat er mir irgendwann mal erzählt, dass sein Vater das für sechs Wochen gemacht hat und schon einmal in der Volksschule gemacht hat. I: Hm.

B: Und was er eben da getan hat. Wenn nochmal so was ist, dann unbedingt bitte sag`s. Weil da hat man halt nicht viel machen können. Und das Kind ist einmal mit blauen Flecken im Gesicht in die Schule gekommen. I: Okay. B: Und da hat die Mutter ihn gehauen mit dem Ring. Worauffin Jugendamt und alles eben verständigt worden ist und er dann für drei Wochen im Krisenzentrum war. Also da war dann auch noch die Begleitung dann vom Jugendamt nachher noch. I: Hm.

B: Das war letztes Jahr [...] Und dadurch, dass das dann aber wieder so eskaliert ist, so ab Anfang des Schuljahres der Vierten, haben wir gesagt, ok, nochmal ein bisschen mehr einhaken und da wirklich auch noch die Beratungslehrerin speziell für das auch noch mal hinzuziehen.

I: Und wer ist in dem Fall „wir“? Du und die Beratungslehrerin? Und deine Kollegen?

/ B: Nein. Die Beratungslehrerin und ich. I: Okay.

B: Weil ich einfach der Klassenvorstand bin.

I: Ja.

B: Und die Eltern sind da natürlich dabei. Das die Eltern da von Anfang an gewusst haben, ok /

I: Ja.

B: Er ist wieder bei der Beratungslehrerin. Und da wird eben speziell jetzt an diesem Mobbingfall gearbeitet und woher jetzt auf einmal wieder diese Gehässigkeit kommt, die er ja eine Zeit lang ganz gut im Griff gehabt hat.

I: Hm. Ja. Okay. Und, ähm, der Bursch, der jetzt quasi in dem Fall der Täter war? Was für eine Rolle hat der in der Klasse? So allgemein.

B: Also er sieht sich selbst so als Klassenclown.

I: Aha.

B: Ähm. Das möchte er aber gar nicht sein. Er ist für sein Alter klein und eigentlich schwächling. Ist aber ein guter Sportler; er ist ein super Geräteturner. Und man merkt schon, er hat Minderwertigkeitskomplexe, einfach aufgrund seiner Größe und seiner Statur. Wenn man die Eltern sieht versteht man es. Also Vater und Mutter sind beides jetzt große Menschen eigentlich. Oder größer. Der Vater ist eigentlich auch so eine Gestalt von einem Mann. So irgendwie stereotypisch, so breite Schultern, auch Fußballspieler hobbymäßig und früher im Verein.

Also trainiert. Und er ist irgendwie so halt der Kleine. I: Okay. B: Und hat dadurch auch – da haben wir auch darüber geredet – so ein bisschen Minderwertigkeitskomplexe.

I: Hm. [...]

B: Aber er sagt von sich selbst, er macht halt bei jedem Blödsinn, den andere verzapfen, auch mit. Da ist er einfach immer vorne dabei. [...] Die Mitschüler sehen ihn teilweise eben auch so als Klassenclown, aber auch die böse Seite, die halt immer so ein bisschen durchkommt. I: Hm. B: Diese gehässige Seite. [...] Da nehmen die auch Abstand von ihm.

I: Okay. Die betrachten ihn dann schon auch mit / begegnen ihm mit Vorsicht.

B: Genau. Nicht anecken an ihm, weil vielleicht ist man dann der Nächste.

I: Okay.

B: Der ist abgerichtet.

I: Alles klar. [...] Na dann (lacht). Ich hab jetzt noch so ein paar – also mal Danke – und ich hab jetzt mal so allgemeine Fragen oder Rückfragen einfach noch. Also wenn man den ganzen Fall nochmal durchdenkt. Wie hast du die Vorgangsweise gefunden, von deinen Kollegen.

Was war mal so das Positive daran? (30:06) B: Das Positive. Das Positive glaub ich war, dass im Endeffekt dann wirklich alles in die Gänge gekommen ist. [...] Bis man sich mal raus gesehen hat, was kann man denn alles tun.

I: Ja.

B: Und vor allem, dass das mit dem Lehrer gut geklappt hat. Das er dann sowohl auch eingelenkt hat. Dass es ihm dann vielleicht doch nicht egal ist (lacht), das war für mich das Positivste auf der pädagogischen Seite. Ähm [...] Positiv war, dass es doch eine relativ lange Zeit angehalten hat, auch nach diesem Schreiben von Texten nach den Gesprächen. [...] Dass es eine Zeit lang wirklich gut gegangen ist, nämlich im allgemeinen Klassenklima. Nicht nur auf ihn bezogen, sondern dass das schon auch eine Auswirkung gehabt hat.

I: Ja. B: Negativ – wenn ich da gleich einhaken darf?

I: Ja. B: Man ist eigentlich mit solchen Fällen an Schulen ein komplettes soziales „Nackapazi“. Muss man so sagen. I: Okay.

B: Weil [...] es gibt natürlich, man kann theoretisch Fortbildungen machen.

I: Hm.

B: Für die man sich anmelden kann. Ob man reinkommt oder nicht ist wieder eine andere Frage, aber so Material darüber, was tun bei Mobbing, was tun bei Bullying .. ah[.].ja man kann sich selbst irgendwie vielleicht aus dem Internet die Sachen zusammensuchen. Man hat keine Ahnung, was ist jetzt eigentlich gut, was ist jetzt eigentlich schlecht. I: Hm.

B: An der Schule direkt gibt's jetzt nicht so eine Art [.] Infomappe, sag ich jetzt einmal. Oder was tun, wenn es wirklich so ist. Sondern man ist eben sehr auf die Kommunikation mit den Kollegen / Also ich war sehr auf auf die eine Kollegin angewiesen, die mir da weiter geholfen hat und auf die Beratungslehrerin, was / wie weit sollte man sich einmischen. Inwieweit sollte man das auch in der Klasse thematisieren. Was genau soll man thematisieren und wovon sollte man lieber die Finger lassen, bevor das zu einer Eskalation generell führt und dann vielleicht viele gegen einen sind. I: Ja.

B: Also, das war schon [.] mühsam, das zu machen, bis man dort hin kommt, was man möchte.

I: Ja. B: Also da würde ich mir sicherlich auch mehr Unterstützung von der Schule allgemein wünschen. I: Okay.

B: Da mehr Aufklärung. Es ist auch relativ schwierig externe Leute zu bekommen, die darüber reden. Es ist jetzt / was jetzt ganz in ist, ist das Cybermobbing. I: Hm.

B: Da haben wir auch einen Polizisten gehabt, der gekommen ist. [...] Aber diese Alltagsmobbingsachen /

I: Ja.

B: Die werden halt so ein bisschen unter den Tisch gekehrt und mit Jugendlichen mit Hänseleien in Verbindung gebracht.

I: Hm.

B: Wo auch [...] Internet, Facebook, das ist alles etwas Schriftliches. Das hat man dann. Aber was tun eben, wenn der eine sagt „ich hab das und die machen das dauernd“ und alle anderen sagen „nein, um Gottes Willen.“ Und wo fängt Mobbing eigentlich an. Also das auch den Kindern klar zu machen, ist relativ schwierig. I: Ja.

B: Und Mobbing, und auch Bullying ist auch so bisschen auch Mode momentan.

I: Okay.

B: Also wir haben jetzt in der Schule einige Leute, oder einige Schüler, die kommen und sagen „ich werde gemobbt“. I: Aha. B: Und Schüler, die zu uns an die Schule kommen und dann heißt es, an der vorigen Schule wurden sie gemobbt. I: Okay.

B: [...] Und eben auch da die Differenzierung so zu haben. Also da würde ich mir, glaub ich, mehr wünschen – auch extern – wo man sich wirklich gut hinwenden kann. Leicht zu findende Adressen (lacht) eigentlich. I: Hm.

B: Weil das ist auch wirklich schwer, da so ein bisschen auszusortieren. Was gibt's, was ist wo, wo kann man hingehen. Und auch die Qualität, die das Ganze hat.

I: Hm. Kann ich mir gut vorstellen, ja. Und weil du das vorher angesprochen hast / Es gibt schon Fortbildungen, die man machen kann, aber anscheinend zu wenig Angebote /

B: Es gibt, glaub ich, so zwei so Fortbildungen, die man halt machen kann. Wir haben immer zwei Fortbildungstermine im Jahr, da können wir uns halt eintragen, was ich Fortbildungen will / im nächsten Semester machen. I: Hm.

B: [...] Und es ändert sich halt lange nicht. Das heißt, wenn man das einmal gemacht hat, dann wars das.

I: Okay.

B. Und auf der Seite ändert sich dann halt schon auch viel.

I: Ja, natürlich. Und in der Ausbildung. Gab's da eigentlich etwas wie man / man als Lehrer für die Neue Mittelschule darauf vorbereitet / bezüglich des Klassenklimas, wie man das stärken kann, verbessern kann? Also /

B: Das schon. Also das /

I: Wird die Problematik / Gibt es die eigentlich in der Ausbildung? B: [.] Sie wird sicherlich angeschnitten. I: Ja.

B: Und dann vielleicht fallbeispielweise besprochen, aber [...] nicht so wirklich. Also das ist, / man sitzt da so im Seminar drinnen, sagt, mhm, Mobbing, ja. Kinder gehässig. Okay. Das kann man vielleicht machen. Da gibt's so diese 08/15 Sachen. [...]Das war's wieder. Also ich sag / mehr als ein oder zwei Stunden werden in der [...] / nicht so wirklich drauf gegeben. Es wird viel über Problemschüler gesprochen, aber so wirklich dieses Mobbing, Bullying untereinander weniger. I: Hm.

B: Ahm [...] Wir haben / also Klassenklima gibt es schon einige Sachen dafür. Gibt es wirklich viel gute Literatur darüber. Was man einfach mit den Kindern machen kann, das haben wir zum Beispiel am Anfang der Dritten gemacht, und ich glaub, dass das eben auch dazu beigetragen hat, dass dieses Jahr ruhiger geworden ist. [...] Wir haben am Anfang ein soziales Lernen in unserer Schulstufe gemacht, und da hat ein Kollege so ausführlich auch über Bullying und Mobbing gesprochen. Und Cybermobbing und das Ganze thematisiert und es kommt auch in einer Englisch-Unit vor. I: Ah.

B: Und in Deutsch wird dann teilweise auch Literatur zu dem Thema gelesen und Artikel. [...] Und ich glaub da war'ss den Kindern einfach bewusster, weil da sind wir nicht so davon runtergegangen. I: Hm.

B: Und das muss man halt immer wieder thematisieren.

I: Und da auch flexibel sein und sagen /

B: Genau. /

I: Jetzt steht das an.

B: [...] Okay. Also ich mein, ich hab schon raus gehört, dass das quasi [...] der Wunsch schon da ist, dass man in der Schule ein bisschen mehr Information oder Hilfeleistung bekommt, weil so wie sich das anhört / Wenn man selber als Lehrer das Engagement hat sich darum zu kümmern, kümmert man sich drum. Man findet Ansprechpartner aber wirklich / B: Genau.

I: man selber aus eigener Initiative macht / B: Ja. I: Okay. Und so generell, wie ist da die Situation in der Schule bezüglich Gewalt?

B: Es gibt doch immer wieder Fälle, wo es mehr ist, weil auch einfach die / Es klingt blöd, aber man sagt so / Die Kinder haben sich einfach verändert. I: Hm.

B: Und es gibt im Laufe der Jahre einfach immer mehr diese Gewaltbereitschaft. Also wir haben das jetzt schon gehabt, wo sich Kinder jetzt wirklich die Nasen blutig schlagen vor der Schule. I: Hm.

B: Und dieses Triesen und Piesacken und auch / ahm[...] verschiedene Kinder mit Migrationshintergrund sich gegenseitig aufgrund ihrer Herkunft dann auch schlagen. I: Hm. B: Oder Kinder, also wir haben zwei Kinder, die einfach auch psychiatrisch sind. I: Hm. B: [...] Also einer war auch stationär jetzt eine Zeitlang aufgenommen. Da ist einfach ein / die provozieren auch wahnsinnig gerne. I: Hm.

B: Wo man auch nie weiß – ist das jetzt eine reine Provokation – aus Spaß. Wann ist es Ernst – das also / Von den Lehrer höre ich halt, dass es für sie halt sehr schwer ist, und da gibt's so einige körperliche Übergriffe auch.

I: Okay. [...] Hm, einfach jetzt so schnell, so salopp gesagt: Wie könnte man da dagegen steuern als besagte Schule?

B: Ich glaube, dass ein Konzept hergehört und das sich auch wirklich der ganze Lehrkörper sich zusammensetzt, und sagt: „Was wollen wir? Was wollen wir nicht?“. Und wenn so etwas vorkommt, was können wir machen, was sind die Konsequenzen, welche Materialien haben wir zur Verfügung. Dass man auch eine einheitliche Schiene fährt. I: Hm.

B: Weil eben, wenn Kinder auch merken, bei dem einen Lehrer geht das und beim anderen Lehrer geht's halt nicht durch [...], dann ist das natürlich ein Nährboden dafür, das zu machen. Oder bei dem Lehrer gibt es Konsequenzen und bei dem nicht. I: Hm.

B: Also wie die Struktur und auch das Material dazu zu haben.

I: Okay. Und was denkst du, woran liegt es, dass das nicht ausgearbeitet wird, so ein Konzept?

B: Ahm[...] Es ist natürlich unter Lehrern, sag ich jetzt einmal, jeder ist so sein eigener [...] sein eigener Herr.

I: Hm.

B: Es gibt ja auch das Prinzip des freien Unterrichts. Also ich kann mir schon aussuchen, wie ich meinen Unterricht gestalte, ich muss mich nur an den Lehrplan halten.

I: Ja.

B: Jeder Lehrer hat so seine Klasse, auf die er natürlich schaut. Und dann hat halt jeder so für sich seine Ausreden: „Naja, in meiner Klasse geht's ja. Meine Kinder sind ja nicht so.“ Oder: „Meine Kinder sind so“. Und: „Mit meinen geht man am besten so um“. Was alles richtig sein mag. [...] Ahm, sich aber zu wenig Zeit genommen wird, um einfach zu sagen: „Wenn wir ein einheitliches Konzept hätten, / I: Hm.

B: das einfach für alle Kinder gleich gelten würde.“ Dann würde uns auch Arbeit abgenommen werden. Vielleicht auch, weil es am Anfang einfach mehr Arbeit ist, das einfach zu erstellen. I: ja.

B: Dann hat man natürlich den etwas älteren Lehrkörper, der einfach sagt [...] „Ich mag nicht mehr“. I: Hm. B: [...] Junge, die sagen „damit kenn ich mich eh nicht aus“.

I: (lacht)

B: Also es hat jeder so ein bisschen für sich so seine Ausrede. Da gibt's sehr Engagierte und ich glaub aber, wenn man das wirklich auch von Seiten der Direktion her und in Absprache wirklich mit einer Konferenz / sag ich, kann man das ja auch besprechen. Man sagt, man würde das gerne machen. Man würde auch gerne Projekte in die Richtung starten. Dass man einfach sagt / sich klar als Schule titulierte: „wir sind dagegen“, gegen Mobbing, gegen Bullying. Wir machen das und das und das und jenes. [...] Ich glaub, wenn man das richtig schön aufzieht, [...] da müssen die Lehrer mit sein, aber das muss halt auch von einer höheren Instanz ausgehen. Es ist dann schwer für einen Einzellehrer / I: Ja.

B: wirklich alle zu mobilisieren. Weil man sieht sich auch oft nicht. Und dadurch, dass wir halt in Jahrgangsteams sind, das ist jetzt der Nachteil, kommt man mit anderen Lehrern gar nicht in Kontakt, in deren Klasse man nicht ist, die bei einem selbst nicht sind. Die einfach – wenn man in der Vierten ist – und der Lehrer ist in der Ersten, da gibt's halt keine Berührungspunkte.

I: Okay. [...] Also, wenn halt quasi Gewaltfälle vorkommen, dann sind das schon meistens Schüler, die sich untereinander kennen. Wo eine Reibungsfläche da sein kann. Also sich irgendjemanden raus zu picken, kommt weniger vor? Es müssen schon Reibungspunkte da sein, damit so etwas entsteht? Alles klar. [...] Na gut [...] Hm [...] Ja dann sag ich mal Danke.

(Beide lachen)

I: Ich hab noch kurz abschließend drei, vier Fragen. Und zwar: Dein Alter? (lacht)

B: Ich bin dreißig (beide lachen)

I: In welchem Dienstjahr bist du, oder wie lange bist du schon Lehrer?

B: Ahm [...] Also Hauptschullehrerin bin ich jetzt mein viertes Jahr. [...] Und davor hab ich nämlich in der Volkshochschule unterrichtet. I: Ah. Okay. [...] Hm. Warst du sonst noch mal in einem anderen Berufsfeld tätig? B: Ja, um Gottes Willen. Ich habe in der Bank gearbeitet.

I: ja.

B: Ich habe in der Hotellerie und Gastronomie gearbeitet. I: Hm. B: Ich habe im Personalmanagement gearbeitet. Und das war's (lacht).

I: [...] Und hast du schon einmal in einer anderen Schule unterrichtet?

B: Ja in der Volkshochschule und ich war während meiner Studienzzeit im fünften und im zehnten Bezirk an Schulen.

I: Hm. Als Praktikum?

B: Genau.

I: Okay. Im Vierten äh im Fünften.

B: Vierter passt eh. Und Zehnter. I: Und Zehnten. Okay, gut, Danke schön

Interview 2:

Zeilen im Transkript	Formulierende Interpretation
89-90, 103-104, 178-180, 186-188, 194-227, 366-399	Zusammenarbeit/Kommunikation mit KollegInnen
26-31, 78-81, 132-140, 166-169, 266-300, 178-179, 186-188, 200-202, 207-208, 232-237, 246-247, 306-309, 330-348, 435-444, 452-453, 477-482, 505, 525-532, 542-547	Wahrnehmung von Bullying/ Einstellung gegenüber Bullying

Transkription:

I: Okay, also / Ich sag nochmal, ich komm` von der Universität Wien und führe im Rahmen meiner Masterarbeit ein Interview durch. Die Fragen werden sich aufs Thema „Bullying in der Schule“ beziehen. Und ich möchte darauf hinweisen, dass Sie jederzeit eine Pause einlegen können, das Interview abbrechen können und ähm[...] ich möchte Ihnen nahelegen, dass alle Informationen vertraulich behandelt werden und nicht an Dritte weitergegeben werden. Ähm [...] meine erste Frage bezieht sich eben darauf, dass ich gerne hätte, dass Sie von einem Bullyingfall in Ihrer Schule berichten. Das Sie sich vielleicht einen Fall in Erinnerung rufen, den sie erlebt haben, und mir erzählen, wie Sie und wann Sie dieses Problem bemerkt haben und wie dieses Problem gelöst wurde.

B: Okay. Prinzipiell kommt`s durch Bullying ähm [...] im verstärkten Ausmaß durch das Internet. Dadurch dass alle im Facebook sind. Also wenn wir am Skikurs die Handys einsammeln, dann sind nur Smartphones vorhanden. In meiner Klasse hat derzeit nur einer überhaupt kein Handy. Wobei ich überrascht war, weil [...] der müsste es eigentlich, wo ich sag, der ist ein Skispringer und ist oft am Wochenende weg, wie das die Eltern geschafft haben, dass der überhaupt kein Handy hat. Ja, und er findet auch nicht weiß-Gott-was dabei. Das finde ich einzigartig und außergewöhnlich. Weil, es ist ganz easy da im Internet zu schreiben: „Der ist ein Trottel“, oder: „Der ist doof“ und alle anderen liken das und sagen, ja der / und da wird man also sehr schnell [...] angeprangert und wird dann so zusagen zur „outstanding person“. I: Hm.

B: Das ist einmal allgemein. Das ändert sich aber auch ständig. Also was die / und was sie sich auch im Internet schreiben; wir bekommen ja sehr wenig Einblick. I: Hm.

B: Nur wenn jemand dann uns das zeigt, sag ich: „Bitte löschen, löschen aus“ / aber in Wirklichkeit ist es schwierig, da Einfluss zu nehmen, wenn die Eltern nicht den Riegel verschieben. I: Hm. B: Ja, was die Schule jetzt betrifft. Ähm, können wir kurz stoppen, weil ich denke nach, weil [unverständlich]

I: (lacht) [Aufnahme unterbricht]

Oder haben Sie auch einen Fall im Kopf, wo ein Schüler auch wirklich / wo Gewalt angewendet wurde? Ähm, wo einfach ein Schüler auch öfters geschlagen wurde oder geschubst oder wo es einfach zu Handgreiflichkeiten gekommen ist unter den Schülern?

B: Ja es gibt also immer wieder Gewalt / ich muss jetzt ehrlich gesagt nachdenken, weil ich lebe damit.

I: Hm B: Und ich regle das für den Tag und lasse es hinter mir, weil sonst würde ich wahnsinnig werden, weil sie sich täglich Gewalt antun.

I: Hm

B: Und [...] ich wüsste jetzt gar nicht, welchen speziellen Fall ich jetzt erzählen sollte, [...] wo das klassische Bullying vorkommt. Wo man dann wirklich auf eine Person sich fixiert.

I: Hm B: Wo die Gruppe dann eben mitmacht.

I: Ja, oder zumindest eine fixe Person auf einen / B: Hm.

I: Einen fixer Täter, ein fixes Opfer /

B: Ja, ja.

I: über einen längeren Zeitraum.

B: Es gibt mehrere. Es sind alles Täter und Opfer gleichzeitig, möchte ich mal sagen (lacht).

I: Okay.

B: Es gibt einige, die sich raus halten können, aufgrund ihrer Persönlichkeit oder auch ihrer Geborgenheit, in der sie aufgewachsen sind, von zu Hause aus. I: Hm. B: Also es geht ja bei dem Bullying immer um das, dass ich meine eigenen Schwächen überdecke, indem ich den anderen zum Opfer mache.

I: Ja. [...] Okay. [...] Ähm.

B: Also diesen klassischen Fall, wo jetzt wirklich alle auf einen losstarten / Ich kann eines sagen, vielleicht der eine Fall von einer Schülerin, die - ähm [...] also / leidenschaftlich [...] ähm / die leidenschaftlich verliebt ist in diese Popgruppe „One Direction“. I: Hm.

B: Und die hat das auch als immer so / Die ist so ein Mädchen, die das sehr leidenschaftlich ausdrückt, und die lebt das Ganze. Und die haben sie dann gemobbt. Und haben sie also dann beschimpft.

I: Okay. B: Und das ist also nicht nur in der Klasse gewesen, sondern auch in den anderen zwei 3.Klassen, also im Jahrgang. I: Okay.

B: Ja. Und wo wir das gehört haben / das kam dann aber auch ganz komisch an uns heran, weil das machen die ja in der Pause, ja?! Der Lehrer geht einen Schritt raus und dann geht` slos. I: Hm.

B: Ähm, sind wir drauf gekommen, dass die Eltern schon geschaut haben, dass sie Schule wechseln. Also [...] der Dialog hat da auch irgendwo nicht funktioniert, sondern die sind gleich zu einer anderen Schule gegangen und haben sich dort angemeldet. Und dann bekamen wir die Information eigentlich von der anderen Schule. Was hier los ist, und so weiter / und dann haben wir begonnen das zu klären. Ich muss auch dazu sagen, dass ist eine Klasse, die ich jetzt erst übernommen habe. I: Ja, ja.

B: Und wo das Vertrauen der Eltern auch noch nicht so / an meinen Kollegen und mich / wo das noch nicht so ähm [...] / sich noch nicht so gut entwickelt hat.

I: Na, das ist schon ein gutes Beispiel. Ähm /

B: Und es hat dann aufgehört innerhalb der Klasse, weil wir haben dann gesprochen darüber. [...] Und dann habe ich auch immer wieder rückgefragt, ob das jetzt weitergeht oder ob das aufgehört hat. Da hat sie gesagt, innerhalb der Klasse hat es aufgehört, aber in anderen Klassen [...] ist dann doch immer wieder noch ein Hinweis, dass sie gehänselt wird wegen dieser Popgroup. I: Okay.

B: Aber es war soweit, dass sie die Schule wechseln wollte. Weil die war echt „pfeif drauf“, die hat echt einen Zorn gekriegt /

I: Ja.

B: Und war schon richtig, wenn man sie angeschaut hat, von dem Blick her, geistig abwesend.

I: Ja. Und die ähm [...] / Also die Schüler haben es anscheinend geschafft das so zu machen, dass es den Lehrern dann nicht auffällt?

B: Genau.

I: In der Schule. Und hat die / Sie sind dann drauf gekommen, weil die Eltern / weil die andere Schule mal angerufen hat und das gesagt hat?

B: Genau. Weil wir haben da eine Kooperation mit dem einen Gymnasium Contiweg . Und die Direktorin hat dann nachgefragt [...], was die Ursache sei.

I: Hm. Und hat sich dann die Schülerin auch an Sie gewandt?

B: Ja dann haben wir gesagt, „bitte Gespräche mit den Eltern“ und mit der Schülerin. Und dann wussten wir davon, weil mein Kollege und ich wir reagieren immer sofort, wenn wir was wissen. I: Hm. B: Ja, nur dieses Bullying funktioniert ja dann unter der Hand. In dem

Moment, wo man es aufdeckt, ist es ja nicht mehr interessant. I: Hm. Und die ähm / das finde ich gut / Also, es gab ein Gespräch mit der Schülerin und den Eltern gemeinsam? B: Ja genau.

I: Wie ist das ungefähr abgelaufen, dieses Gespräch?

B: [...] Ja, eigentlich sehr friedlich und nett, also, wobei den ersten Teil mein Kollege gemacht hat, weil ich zu dem Zeitpunkt es noch nicht wusste, und der hat aber / da stand dann der Vater da und der Kollege hat das dann sofort in äh [...] in die Wege geleitet, dass da gesprochen wird, und was da die Ursache ist und so weiter. I: Hm. B: Und dann habe ich die Mutter noch einmal gebeten, dass sie kommt zu einem Gespräch / mit der Tochter gemeinsam. I: Okay.

B: Also jetzt muss ich nachdenken, da war nämlich noch was, so sexuelle Geschichte / was war das? [...] Weil, wie gesagt, ich lasse das immer hinter mir. Das ist unmöglich, dass man das alles im aktuellen Speicher hat. Sonst wird man wirklich verrückt (lacht) I: Ja. (lacht)

B: Was sich die antun, die Jugendlichen [...] Da war aber irgendwas mit der sexuellen Geschichte. Hm, können wir das mal kurz stoppen?

[unverständlich – Aufnahme unterbricht]

B: Jetzt ist es mir wieder eingefallen, und zwar ein Bursche, der [...] nicht österreichischer Abstammung ist, aber hier [...] in Österreich aufgewachsen ist. Ähm / hat mir dann / hat angefangen / Also die Mädchen haben mir dann berichtet, er macht das aber schon seit [...] langem.

Dass er die Mädchen eigentlich sexistisch angreift.

I: Hm.

B: Ahm, und zwar er ist an sich also von der Religion / vom Religionsbekenntnis Islam. I: Hm. B: Und[...] plötzlich brach das auf, dass, wie er suspendiert wurde, allen anderen vor der Schule / wo sich die gedroschen haben. I: Hm.

B: Aus einer anderen Klasse, aus der Zweiten, er ist in der Dritten. Ähm, wo der suspendiert war, haben sich die Mädchen getraut, es mir anzuvertrauen. Das er ihnen durch die Haare rauft, der einen hat er auf den Schenkel gegriffen, und sie hat gesagt „hör auf damit!“. Und er hat dann immer weiter in den Schritt gegriffen und sie hat / und dann habe ich gesagt „wie hast du dich aus der Situation befreit?“. Dann hat sie gesagt, na, sie ist dann aufgestanden und aufs Klo gegangen. Und diverse andere Dinge, oder auf den Po klopfte. Aber das ging also schon Monate. Und erst, wie der suspendiert war, aufgrund, dass die Polizei eingeschaltet wurde / Die Rettung kam, weil der andere hatte eine, ähm [...], so eine Art Gehirnerschütterung. Und eine blutige Nase. Und da wurde dann die Rettung geholt vom Kollegen, und dann ist die Polizei dazugekommen. Die haben den verhört und dann war der suspendiert von dem Direktor. Und erst da sind sie eigentlich erst gekommen und haben gesagt, ja, der macht dies und jenes. Und da bin ich mal heiß gelaufen, weil ich gesagt hab, so geht es überhaupt nicht. Ja, dass da die sieben Mädchen unterdrückt werden, bis auf eine. Ich habe gesagt, so, schreibt`s das jetzt alles nieder, was der macht. Eine hat gesagt, mich nicht, aber da haben die anderen dann festgestellt, die wehrt sich.

I: Hm.

B: Die wehrt sich körperlich.

I: Okay.

B: Und die ist sehr schnell und wehrt sich und schlägt auch zu.

I: Hm.

B: Und das ist die einzige, die nicht betroffen war. Die anderen sechs waren alle betroffen. Mit Haare raufen / Dann hab ich ma den hergeholt und hab gesagt „du pass mal auf, du bist deine Religionsausrichtung / auch wenn du das jetzt nicht praktizierst – aktiv – Islam. Ich weiß,

dass die Haare ein Sexuelsymbol sind der Frau. Du hast / und dass die geschützt werden, ja, nämlich durch ein Kopftuch“

I: Hm.

B: „Genau du machst das“. Ja. Und so in dem Sinn habe ich / haben wir das besprochen und nachher auch mit der Klasse besprochen. Ich habe die Mädchen gefragt, „ist das in Ordnung?“. Weil das müssen auch die anderen Burschen wissen, weil bevor man es nicht öffentlich machen, nutzt uns das gar nix. I: Hm.

B: Also wir müssen es einfach laut aussprechen und haben das auch im Turnunterricht / wir haben sie alle zusammengeholt und ich hab gesagt „so, das ist Stand der Dinge. Der macht das. Und jeder, der etwas beobachtet, der muss mir das melden.“ I: Hm.

B: Und wir haben dann auch besprochen und gesagt / „Ihr Burschen seid`s ja auch so“ / Dann hat der Kollege gesagt „Du gehst ja auch, wenn wir schwimmen gehen in die Umkleidekabine, ja / ziehst dich vor den anderen nicht aus. Habe ich gesagt, ihr entwickelt euch alle. Eure Geschlechtsteile werden größer, ihr bekommt Behaarung. Ja [...] wollt auch nicht, dass das die anderen das so sehen. Ja. Und daher schaut`s, dass es sofort gesagt wird, wenn ein anderer da diese Grenze überschreitet. I: Hm.

B: Und, ähm [...], da waren dann alle ruhig und haben gewusst, um was es geht meiner Meinung nach. Dass sie, was sie selber nicht wollen, dass sie das auch nicht dem anderen antun dürfen. I: Hm.

B: Dann haben wir die Eltern von dem Albin da gehabt, mit der Beratungslehrerin. Die haben gleich gesagt, sie zeigen die Schule an und sie zeigen alle Lehrer an und so weiter. Die haben das überhaupt nicht eingesehen, dass er psychologische Betreuung braucht, der hat nämlich ein Sprachproblem auch.

I: Hm. Okay.

B: Er handelt aber eigentlich als Adjutant von einem anderen, der in der Klasse aggressiv ist.

Ja. I: Okay. B: Und jetzt / Aus meiner Sicht hat der, um cool dazustehen, ja, halt solche Dinge angefangen.

I: Okay

B: Und ich bin jetzt halt dabei, das zu sprengen, dass dieser Aggressive da, der auch schon einmal suspendiert war / eben, dass ma die auf Schiene kriegen.

I: Hm.

B: Und mit einem Elterngespräch, das höchst aggressiv war, von Seiten der Eltern. Die Mutter hat geschrien wie am Spieß. Ich bin dann aufgestanden und rausgegangen.

I: Ja.

B: Ich habe gesagt: „Das nicht mehr.“

I: Können Sie sich erinnern, was die Eltern gesagt haben?

B: Na, dass er so und so etwas nicht macht. Und er braucht keine psychologische Betreuung. I: Okay. B: Ja und ich hab dann nachgefragt, ob er jetzt schon was hat / haben die gesagt: Nnein, er braucht das nicht.“ Er ist in Ordnung. I: Hm.

B: Also das Problem ist, dass die das auch nicht einsehen. Weil der bräuchte eine Begleitung, zumindest einige Zeit, dass der seine / dass der mal seine Psyche auf die Reihe kriegt.

I: Hm. Und, ähm /

B: Ich kann sie nicht zwingen. Ich kann nur eine Empfehlung abgeben als Lehrer.

I: Ja, ok. Also haben Sie auch eine bestimmte Psychologin dann empfohlen an die Eltern? Oder /

B: Ah, die Beratungslehrerin. Weil ich gesagt habe, die hat immer für spezielle Fälle auch die einzelnen Adressen an der Hand. Eine Gruppe mit jungen Männern, mit Burschen, wo die auch miteinander umgehen können.

I: Ja B: Es hat insofern was gebracht, weil der ist jetzt zahm und versucht auch seine Sprache / weil er hat ein Sprachproblem, ja. Also es muss irgendwas passiert sein, entweder bei der Geburt oder / dass der zu Hause auch unter Druck steht. Ja. I: Hm.

B: Dass er, wenn er sich ausdrücken will, dann halt so stottert oder auch die Gedanken nicht so klar formulieren kann. I: Hm. Ja. B: Aber das Schema ist immer das gleiche. Einer der selber schwach ist, haut auf die anderen hin. Und das ging schon Jahre, also Monate lang, ja. I: Hm.

B: Mit dem, dass er da die Mädchen begripscht hat. Jetzt nicht ständig ausgegriffen hat, aber doch ein permanentes Unter- Druck- Halten. I: Hm. Und wenn wir noch einmal kurz beim Täter, dem Schüler, bleiben, ähm [...] wie war der auch in der Schule eingebunden / also die Rolle in seiner Klasse? Bei den anderen männlichen Schülern zum Beispiel.

B: Ja, der war da der Adjutant dieses Aggressiven. Mehr war. Weil jetzt haben wir das Ganze - mhm / dadurch, dass der eine zweimal suspendiert wurde und jetzt auch krank war und der / [...] wahrscheinlich, sage ich einmal, so wie es jetzt aussieht [...] ähm [...] der nach der Dritten jetzt / er ist im neunten Schuljahr. Das zehnte Schuljahr nicht bei uns machen wird, weil er Fünfer hat. [...] Ahm, ist das Ganze jetzt doch kalmiert. I: Hm. B: Weil auch die anderen aufgerufen sind, jetzt sofort zu sagen, wenn ihnen Unrecht geschieht.

I: Okay. Also es hat dann eigentlich einmal so ein Gespräch mit den Schülern gereicht, dass die auch wissen, sie können sich an jemanden wenden. B: Genau. Weil, das haben sie nicht geglaubt. Weil die anderen Lehrer, die vor uns diese Klasse geführt haben, das nicht so ernst genommen haben. I: Hm.

B: Und das braucht halt eine Zeit, wir haben / mein Kollege und ich, wir haben die dritte Klasse jetzt, wie die voll in der Pubertät jetzt gerade sind - I: Hm.

B: jetzt im Herbst als Klassenvorstand übernommen. I: Okay. B: Und das haben sie auch gesagt: „Wir haben ja nicht gewusst, dass wir mit ihnen reden können“ Und dass wir auch was tun.

I: Ja. B: Die haben kein Gehör gehabt, und daher haben sie bei uns gedacht, bei uns auch nicht. Und sie müssen sich das untereinander ausmachen. I: Hm.

B: Aber es bedarf schon den Überblick des Erwachsenen finde ich, dass der sagt das ist noch in Ordnung und das nimmermehr oder auch, wie das geregelt wird.

I: Hm. Ja, auf jeden Fall, ja. Okay, also das war / die Klasse war in der Ersten und Zweiten / haben da die Lehrkörper quasi sich nicht um diese Probleme gekümmert?

B: Ja, wahrscheinlich auch. Es war die ganze Konstellation so / die Dame, die Klassenvorstand war ist Direktorin geworden. Ja, nach der ersten Klasse. Gut, dann hat der Kollege das übernommen, der ist dann im April der zweiten Klasse Direktor geworden. Dann hat interimsmäßig ein anderer Kollege den Klassenvorstand übernommen und der Englischlehrer, den sie geliebt haben, weil er keine Hausübungen gegeben hat und weils da halt immer so lustig war [...] der ist auch jetzt nach der Zweiten gegangen. Ja, der macht komplett was Anderes. Der sagt, er steigt aus dem Lehrberuf aus. Und jetzt sind die immer wieder verlassen worden und es war wahrscheinlich auch gar nicht so [...] / von diesen Kollegen, die dann auch weggegangen sind, der Zugang da, dass man sagt, man löst das auf lange Sicht.

I: Okay. Verstehe schon. Und, wenn diese Probleme auftauchen, wenden Sie sich auch an die Direktion? Und leiten das weiter.

B: [...] soweit ich es selber lösen kann mit meinem Kollegen gemeinsam, machen wir das.

I: Hm. B: Weil der Direktor da das sehr verharmlost. I: Okay.

B: Und wir finden kein Gehör; im Gegenteil, es ist eher bremsend, ihm was zu sagen. Weil, wenn ich finde, ja, dass ich das Jugendamt einschalten soll, weil Gefahr in Verzug ist. Weil eben einer [...] mobbt oder weil er [...] irgendeine / weil ich vermute, dass zu Hause Gewalt vorkommt.

B: Egal in welcher Form, oft psychische Gewalt. I: Hm.

B: Oder wenn der einfach vernachlässigt wird, dann schalte ich das Jugendamt ein. Das mache ich alle heiligen Zeiten, aber ich mache es. Und wenn ich zum Herrn Direktor gehe, der sagt „Nein, das wollen die Eltern nicht. Nein, ja nicht das Jugendamt einschalten!“ Ja, weil, ich hab davon Abstand genommen und mache es dann wenn ich es finde, dass es passt.

I: Ja.

B: Im Fall von dem Schüler, von dem Albin, der hier gemobbt / also / eben die Mädchen unterdrückt hat, wurde das Jugendamt automatisch eingeschalten, dadurch dass es bei der Polizei gelandet ist. I: Okay.

B: Dass die Rettung im Spiel war, dann ist / dann tritt diese Kette auf, Polizei / weil das Spital hat eine Anzeige gemacht. Dann kam die Polizei und hat die befragt und verhört /

I: Das Spital hat eine Anzeige gemacht wegen dem /

B: Wegen Körperverletzung. I: Genau

B: Genau. Dann kam die Polizei und dann zwei Wochen später das Jugendamt. Und die haben auch mit mir Kontakt aufgenommen, was mit dem ist. [...] Und, natürlich ist das den Eltern unangenehm. Die kommen nach Hause und schauen sich die häusliche Situation an. I: Hm.

B: Ja, aber anders geht es nicht. Weil die haben herumgeschrien da hier und ich bin einfach aufgestanden und habe gesagt: „Nein, ich muss jetzt raus. Muss Luft schnappen.“ Bin raus, 5 Minuten, bin dann wieder rein. Weil die haben uns angebrüllt wie die ärgsten Verbrecher. Ihr Sohn macht das so was nicht, und / I: Ja. B: Haben eigentlich nicht verstanden, warum es geht. I: Hm.

B: Dass er psychologische Hilfe braucht. I: Hm.

B: Also sie ist dann / d Mutter ist gekommen / ich vermute / und er hat zu Hause / ist er der Bravste. Und er passt auf die Schwestern auf. Und wenn sie ihn nicht hätte, dann müsste sie ihren Job an den Nagel hängen, weil er schaut immer auf die Schwestern. Und ich sag halt, er ist da überfordert.

I: Ich mein, sie müssen da jetzt keine Diagnose stellen, aber was glauben Sie, dass da das Hauptproblem ist bei diesem Schüler? B: Bei diesem Schüler? I: Hm.

B: Dass er nicht rechtzeitig psychologisch unterstützt wurde. Das man das Ganze von Elternseite verweigert hat. I: Wegen seinem Sprachproblem?

B: Ja, dass er das Sprachproblem in dem Ausmaß zu Hause vielleicht auch nicht hat, sondern erst in der Gruppe, weil er sich da in der Gruppe nicht gut einfügen kann. I: Hm.

B: Und [...] dass man da nicht rechtzeitig irgendetwas gemacht hat, altersadäquat und individuell für ihn. Dass er einfach ein Manko an Zuwendung hat, die er gebraucht hätte. Die hat er jetzt gekriegt, auf andere Formen, ja. In anderer Form, weil er ist jetzt höflich, es wurde zu Hause darüber geredet, wir haben das Ganze durchgestanden, er weiß auch, wir sind da dran. Ist auch eine Art von Zuwendung.

I: Ja.

B: Und ist im Moment / versucht er höflich zu sein und er hat sich irgendwie auf seine Art und Weise „eingekriegt“. I: Hm.

B: Aber soweit mein Eindruck ist, muss man immer alert sein. Also aufmerksam. I: Okay.

B: Ja?

I: Hm. B: Weil das ist noch nicht sozusagen in Fleisch und Blut übergegangen, sondern er hat das jetzt verstanden, er muss sich anders benehmen. Das werden sie ihm wahrscheinlich zu Hause auch gesagt haben. [...] Und es ist jetzt einmal [...] soweit Ruhe.

I: Okay. Also auch von den Mädels kommen keine /

B: Ja, ich frag dann immer bei dem Turnunterricht: „War jetzt irgendwas?“. Weil oft sagen die es ja nicht, aus Scham. Das ist ja das Nächste beim Bullying. Na, der das Opfer ist, der schämt sich dafür. I: Hm.

B: Und das habe ich ihnen auch gesagt. Also wie wir da zusammengesessen sind, habe ich gesagt, es ist ganz klar, dass das viele nicht sagen. Weil wenn dir das passiert, und es kann jedem passieren / genau der, der das betreibt, der der Täter ist, der hat die meiste Angst davor, dass er Opfer wird. Weil der weiß genau, wie das ist. I: Hm.

B: Und ich habe gesagt, also, ähm [...] jeder geniert sich, dem so was passiert und sagt das auch nicht gleich. Aber wenn ma da drauf kommen, na dann: „So geht da nicht. Ihr rottet euch ja gegenseitig aus.“

I: Hm. [...] Na schau, wie interessant. Auch dass die Mädels sich eigentlich nicht zusammengeschlossen haben. [...] Haben die voneinander gewusst? Haben die gewusst, dass der einen Schulkollegin / der passiert das auch?

B: Aber da, von meiner Sicht / erstens einmal haben sie gedacht, sie finden kein Gehör bei einem Lehrer. Und das zweite ist, dass das System mit dem aggressiven 14jährigen, der also zuschlägt, wann es ihm gerade mal passt. Und der Bursche, von dem ich vorher erzählt habe, der Albin, der quasi so wie ein Mitläufer ist, ein Adjutant. I: Hm.

B: Übrigens beide mit Sprachschwächen. I: Hm.

B: Ja. Der eine stottert und der andere stottert auf eine andere Art und Weise. I: Hm.

B: Und in beiden Fällen die Eltern nicht dahinter.

B: Und die eigentlich in Angst gelebt haben, da in der Klasse, und das war für sie normal. Was dazukommt / dass die Kinder in dem Alter / man überschätzt sie in einer Art / in einem sehr unbewussten Bereich noch leben. I: Hm. B: Und man glaubt immer, sie sind so weit schon und sie können Entscheidungen selber treffen. Die sind überfordert. I: Ja.

B: Mit 12, 13. [...] Also ich muss ihnen Rahmenbedingungen geben und ich muss ihnen auch sagen, in dem Bereich kannst du etwas entscheiden. Aber ich kann nicht [...] / Also ich sie komplett alleine lassen. Das schaffen die nicht.

I: Hm. Ahm, noch mal ganz kurz eine Rückfrage: Sie haben gesprochen von ihrem Kollegen. Haben Sie gemeinsam eine Klasse?

B: Ja. Also ich bin Klassenvorstand und der Kollege ist mein Ko-Klassenvorstand, aber wir sprechen uns immer ab. Dem liegt auch sehr viel dran. Wir arbeiten schon jetzt [...] / Sozusagen, wir haben jetzt zwei Klassen gemeinsam geführt, vier Jahre. I: Hm.

B: Und da geht das also zwischen Tür und Angel: „Weißt eh, der hat das und das. Und da war wieder was in der Pause.“ Und wir wissen voneinander Bescheid. Und ich genauso, ich teil ihm das auch mit. Oder wenn ich ein Elterngespräch habe, sage / oder mit der sexistischen Geschichte habe ich dann gesagt, mir ist es lieber, ich rede jetzt mal mit der Mutter alleine, weil du da nicht dazukommst. Also ich weiß ja nicht, wie das schambehaftet ist.

I: Hm. B: Ja.

I: Verstehe. Und hat jede Klasse einen Klassenvorstand und Ko?

B: Ja, also bei uns ist das so. I: Ja.

B: Weil, wenn der eine mal krank ist, springt der andere automatisch ein und die Kinder wissen auch, dass zwei Personen sie sozusagen / dass da Ansprechpartner sind.

I: Okay. [...] Und, ähm, dann noch eine Frage zur Zusammenarbeit von Lehrern. Wenn solche Probleme auftauchen. Sie können das mit Ihrem Ko-Klassenvorstand besprechen. Gibt es noch weitere Kollegen, an die man sich wenden kann?

B: Also. Ja, natürlich. Innerhalb der Klasse. Also wenn / ich habe noch einen anderen Kollegen, der ist vorwiegend in meiner Klasse tätig in verschiedenen Fächern. In BU, in GW, in Physik, Chemie und in Deutsch. Und wenn ich dem sage: „Bitte schau auf dieses oder jenes“ oder „Sag mir, wie hat sich der die Stunde verhalten“ dann macht er das auch.

I: Hm. Ähm, könnten Sie, also wissen Sie auch über zum Beispiel / externe Experten Bescheid, die es gibt. An die man sich wenden kann, wenn es Probleme mit Gewalt, mit Bullying gibt in der Schule.

B: Also da wende ich mich an die Beratungslehrerin. I: Hm.

B: Und die / da haben wir dann / mit der bespreche ich das. Und die hat dann / die empfiehlt dann den Eltern auch spezielle Richtungen, die halt für den Einzelfall sinnvoll sind. I: Hm.

B: Also ich habe jetzt prinzipiell einmal / ich verlasse mich da auf unsere Beratungslehrerin.

I: Hm. B: Und ich versuche das in der Schule zu lösen. Weil dort hat es ja seinen Anfang.

I: Hm.

B: Und ich schicke sie jetzt nicht prinzipiell zu Experten, sondern ich bin selber der Experte in dem Fall, weil ich ja sehe, was sich die antun. Und bespreche das, und wenn das hier gelöst werden kann, dann brauche ich jetzt nicht x Experten, an die ich mich wenden muss. I: Hm.

B: Wir hatten zum Beispiel einen einmal, der auf Skikurs / der war so ein verwöhntes Muttersöhnchen. Und der hat in der vierten Klasse dann weil er im Zimmer die anderen unter Druck setzen wollte, weil er irgendwas nicht erreicht hat, hat der einem ins Bett gepinkelt. Und in den Koffer dem anderen. Und die haben das zwei Tage nicht gesagt. Na und den haben wir dann ein-getunkt und haben gesagt, ok, mit der Beratungslehrerin Baumgartner Höhe ?????mal schauen, warum der so was macht. I: Hm. Okay.

B: Aber ich besprech' das dann immer mit der Beratungslehrerin, weil die hat den aktuellen Stand, welche Gruppen es gibt. Jetzt zum Beispiel so boys' group. Oder sie macht das selber. Der eine, der hat sich / der hat nie gespürt / sich selber gespürt. Und dann haben wir mit den Eltern Gespräche gehabt. Der hat auch keine Freunde, die zu ihm nach Hause kommen und der ist immer das Opfer in der Schule und so weiter. Und [...] jetzt haben wir / habe ich gesagt, er sollte in einen Sport gehen. Aber kein Teamsport, das schafft er nicht, da ist er überfordert, dass er jetzt hinpasst. Da hauen sie ihn wieder raus. Er sollte vielleicht Leichtathletik. Weil da ist er in einer kleinen Gruppe. I: Hm. B: Aber er bringt seine Individualleistung. I: Ja.

B: Ja. Und das macht er jetzt. Also so lange / wenn die Eltern da mal erkennen das ist gut gemeint und das wäre was und man / [...] versucht dann eine individuelle Lösung zu finden. Und die haben das Gott sei Dank gemacht. Der ist jetzt wie ausgewechselt. Parallel dazu mit der Beratungslehrerin ein / ein Klubgespräch hat sie das genannt. Da hat sie zehn / also verteilt über die letzten zwei Monate [...] oder länger, drei Monate, ah, einmal in der Woche ihn raus genommen, eine halbe Stunde mit zwei anderen aus der Klasse. Und die haben dann so ein

boysGespräch geführt. Und der hat angefangen, jetzt auf einmal wieder zu merken, es haben auch andere Menschen Gefühle und auch seine Gefühle erkannt. I: Ah.

B: Also die konnte das knacken. Und der war auf Skikurs wie ausgewechselt. Den haben wir überhaupt nicht gespürt, der war auch nicht in ein großes Zimmer / sondern zu viert, bei Ruhigeren. [...] Und, also, wenn das jetzt so weitergeht / natürlich muss man immer wieder darauf schauen, ist das jetzt tatsächlich tief gedrungen oder ist das nur oberflächlich. I: Hm.

B: Hat sich da was verändert? Konnte jetzt die Seele sozusagen mit dem fertig werden? I: Hm.

B: Konnte die Seele jetzt eine Lösung finden oder ist es nur oberflächlich. Bei diesem Albin, mit den sexistischen Übergriffen da, der macht das zwar nicht mehr. Aber da merke ich, der hat zu Hause sicher Knäcke bekommen und der versucht halt, höflich zu sein. So / verinnerlicht hat es der nicht so ganz.

B: Also der andere Lukas [unverständlich], der sich nicht gespürt hat - sage ich jetzt / der hat es meiner Meinung nach verinnerlicht. Da ist ein Prozess in Gang gekommen. I: Hm.

B: Also der hat entdeckt, dass er selber Gefühle hat, und dass auch andere Gefühle haben. Und deswegen traurig sind oder betroffen sind oder gestört sind und so. Ja, aufgrund seiner Handlungen.

I: Okay. Und nochmal eine allgemeine Frage: Wie oft ist die Beratungslehrerin im Haus? B: Die ist drei mal in der Woche am Vormittag da. I: Hm. B: Und ich spreche mit ihr immer so auch zwischen Türe und Angel in den Pausen. I: Hm.

B: Oder wir gehen auf eine Zigarette / oder wir gehen auf einen Kaffee und reden wir jetzt kurz. Und sie hat eigentlich, ähm / Sie hat da auch so ein Konzept für die Kinder. Wenn ich sage: „Bitte schau dir den an.“ Oder: „Reden wir jetzt über den.“ Dieses und Jenes ist vorgefallen. Dann macht sie dann ein spezielles Konzept auch für denjenigen.

I: Hm. Und, ähm [...] glauben Sie, dass da noch irgendwie das besser wäre, wenn die Beratungslehrerin mehr im Haus wäre? / öfter wäre? / oder mehr Zeit hätte?

B: Ja, die ist überfordert. Weil die hat zwei Schulen. I: Okay.

B: Und die ist voll ausgebucht, also [...] das wäre sicher wichtig. I: Ja. B: Ja. Wobei natürlich sie selbst als Person, ja.

I: Hm.

B: Die hat jede Woche Supervision. I: Hm.

B: Ja, weil die ist ja nur mit extremen Fällen, also / mit so Verhaltensgestörten konfrontiert. Und ich weiß nicht, wie viel man verkraftet von dem. I: Hm. Ja. Okay. [...] Ahm. Das ist jetzt eine sehr persönliche Frage, aber Sie sind ja schon länger Lehrerin. B: Ja. I: Ähm [...]. Inwiefern fühlen Sie sich, wenn solche Dinge in der Schule vorkommen, dafür verantwortlich?

B: Ich fühle mich da gar nicht verantwortlich, wenn es vorfällt. Weil [...] weil die meisten Dinge aufgrund / weil die Kinder einfach aufzeigen, was nicht in Ordnung ist / das etwas nicht in Ordnung ist. I: Hm. B: Und dafür fühle ich mich nicht verantwortlich (lacht), dass die jetzt auf einmal jemanden niederhauen oder jemanden oder / das übersteigt / ich bin ja nicht ihre Mutter. Also dafür fühle ich mich nicht verantwortlich, dass das jetzt hochkommt. I: Hm.

B: Ich fühle mich verantwortlich zu schauen, was ist mit dem los. I: Hm.

B: Wenn etwas passiert ist. [...] Oder, ich erkenne es schon vorher, weil dann sage ich „was ist damit los“ und / je nachdem wann ich es erkenne. Dann fühle ich mich verantwortlich.

I: Ja.

B: Das ich, soweit es mein Rahmen in der Schule erlaubt, dass ich mein`s dazu beitragen kann, dass sich der entsprechend seinem Alter entwickeln kann.

I: Hm. [...] / B: Aber dass der jetzt /zum Beispiel jetzt da vor dem Schultor wem niederhaut / das liegt / da bin ich nicht verantwortlich, dass der das macht. Ja.

I: Hm. Ahm [...] / Wie würden sie so generell das Arbeitsklima in der Schule beschreiben?

B: [...] Das Arbeitsklima in der Schule [...] / Das ist schwer jetzt nach den Ferien [...] / Ich bin jetzt erholt. (beide lachen) / zu sagen. / Aber im Großen und Ganzen, man muss sich schon die Teamarbeit mit Kollegen erkämpfen. I: Hm.

B: Mit den einen geht es natürlich leichter, weil sie auch / wenn sich auch die Einstellung deckt mit der eigenen. Es gibt aber Kollegen, die überhaupt nicht bereit sind, im Team zu arbeiten. Die also die Dinge runter ziehen. Das ist natürlich erschwerend. [...] Es gibt oftmals sehr negative Meldungen, aber im Großen und Ganzen muss ich sagen, macht dann eh jeder was für das Gemeinsame. Weil dass wir zum Beispiel eine Gesundheitswoche als Projektwoche für die ganze Schule haben / I: Hm. B: Und das ist schon einzigartig. Das ist glaub ich nicht in so vielen Schulen, dass man das freiwillig macht. Dass man das beschließt, man macht eine Projektwoche gemeinsam. Jede Klasse macht dann etwas, das mit Gesundheit zu tun hat. I: Hm.

B: Mit psychischer, physischer Gesundheit, Ernährung, Sport /

I: Okay. Hm, hätten Sie eine Idee woran das auch liegt, dass doch dann die Teamarbeit dann ein bisschen erschwert ist in einer Schule?

B: Ja, dass die Kompetenzen und die Fähigkeiten und Talente der Lehrer unterdrückt werden. I: Hm. B: [...] Weil es liegt sehr stark am Direktor, der dann vieles einfach einfach / „Nein, brauchen wir nicht.“ I: Hm.

B: „Nein, was willst du das.“ Oder das wird lächerlich gemacht. Aber das ist so dieses Macho-Gehabe, dass er auch bei den Männern leider / da findet er bei den älteren Kollegen auch Anklang, ja. Nur ich bin sehr froh, dass viele Junge jetzt gekommen sind und dass das sich jetzt schön langsam aufhört. Und der geht jetzt in Pension und ich hoffe, dass der andere da anders wird. Wertschätzenderes Verhalten den LehrerInnen gegenüber an den Tag legt. Also man muss sich da schon mit dem [unverständlich] manchmal raus ziehen und sagen: „Ich mache mein Ding.“ I: Hm.

B: Aber ich weiß, dass viele Fähigkeiten einfach, pf, da so vom Tisch gewischt werden. Oder Dinge. Wir haben zum Beispiel gesagt, ich habe eine Berufsorientierung, da gibt es diese Schulführer / da kann man nachschauen die Schulen. I: Hm.

B: Und die sind / Es ist halt, wenn man das in die Hand kriegt als 13- 14Jähriger / was fange ich damit an? I: Hm.

B: Gut, jetzt wollte ich arbeiten mit dem Schulführer. Jeder kriegt einen und ich habe mir gedacht, ich beginne es mit unserer Schule. Was sind die Abkürzungen? Was heißt denn das? Wie lese ich den? I: Hm.

B: Und dann stelle ich fest, wie ich mir das ansehe, was steht denn eigentlich bei uns? Ahm, steht gar nichts, steht nicht Sport, steht nur Hauptschule und gerade der Direktor und eine Telefonnummer. Ja, nicht einmal irgendwelche unverbindlichen Übungen, gar nichts. Geh ich

rein zu ihm, sag ich: „Du, ich möchte dir nur sagen, es steht im Schulführer unsere Schule nicht als unser Schwerpunkt. Wir brauchen uns nicht wundern, wenn dann keine Anmeldungen kommen.“ Und er haut mich raus / und bezieht das aber auf sich. I: Hm.

B: „Ja, und da kann ich nichts dafür! / Es hat einige gegeben. / Und die sind jetzt im Stadtschulrat.“ Sage ich: „Gut danke, ich habe es deponiert.“ Der hat mich richtig raus geblasen aus der Direktion. Dann hat er mir noch / bin ich auf den Gang gegangen / hat er mir nachgeschrien. Wollte er doch, dass ich wieder reinkomme, weil da ein anderer Kollege gesessen ist und der hat gesagt: „Geh bitte, schau einmal nach“ und so. I: Hm.

B: Aber es ist / das ist mühsam. Da hauen dann manche den Hut drauf. Die dann sagen, ich will damit nichts zu tun haben. Ich gehe einfach nur rein, wenn es notwendig ist. [.] Oder ich kaufe etwas für die Schule, zum Beispiel so wristbands für flag football. Und ich frage ihn:

„Kann ich das besorgen? Weil wir brauchen noch zwei.“ Das kostet in Summe 27€ und er hat ja Schulbudget. Also von dem kauft man diese Dinge. Und er sagt: „Ja ich kann es besorgen“. Und dann geh ich rein und sag: „Du, ich habe jetzt die Rechnung.“ Sagt er: „Nein, jetzt habe ich kein Geld. Und jetzt schicke ich auch nicht mehr den Schulwart. Weil jetzt hat der Ferien“ und so. Ja, also, das sind nur so kleine Beispiele wie er umgeht.

I: Also da ist auch, wenn ich das richtig raus höre, fehlt auch das Engagement vom Direktor zu sagen, wir sind die Schule im 22. und wir wollen / wir stellen das und das dar /

B: Das will er schon, aber er würgt Initiativen im Einzelnen ab.

I: Aso. Hm.

B: Er will es schon, natürlich.

I: Aber auf die Kleinigkeiten achten ist dann /

B: Ja, ich glaube er hat ein Frauenproblem. Also ich sage es halt immer meinem Kollegen, der ist Sportkoordinator. Sag ich: „Bitte, sag du ihm das.“ Und dann passiert das. Aber auf die Dauer ist es natürlich / will man natürlich auch irgendwie sagen: „Na, das war meine Idee und die wird verwirklicht.“

I: Ja natürlich. Hm. Noch eine Frage bezüglich Gewalt an der Schule. Hm,[.] was denken Sie, wie könnte man die Situation verbessern? Welche Initiativen könnte die Schule, die Lehrerschaft und so weiter setzen, damit weniger Gewalt vorkommt in der Schule.

B: [.] Also ich glaube dass wir / Ich habe zufällig mit meinem Kollegen gesprochen von der anderen Klasse. Der ist Klassenvorstand von der

Nebenklasse. Und der hat gesagt: „Na was glaubst du? Wie kriegt man das in den Griff?“ I:

Hm.

B: Habe ich gesagt, da müssen wir uns einmal anschauen wie wir miteinander umgehen. I:

Hm.

B: Weil die Kinder nehmen / erstens einmal nehmen die Kinder, die in die ersten Klasse gehen, das sofort auf. Wie die Lehrer miteinander reden. Und die sehen auch 1 : 1, wie wird hier umgegangen und passen sich sehr schnell an. I: Hm.

B: Und, ahm [.] die Kinder spüren das, wie wir miteinander umgehen. Ja und wenn das Macho-Gehabe da so praktiziert wird, dann machen die das genauso. I: Hm.

B: Also das wäre das eine. Dass wir uns einmal überlegen müssen, wie ist unsere Bereitschaft neue Dinge aufzunehmen. Jetzt haben wir gerade den Vortrag gehabt SQA - Schulqualität. I: Hm.

B: Und es sind natürlich Neuerungen immer dann / „ja, und das geht nicht“ und so weiter. Ich sage aber, das wäre der erste Schritt, um die Talente und Kompetenzen der einzelnen Lehrer, die schon lange den Hut drauf gehaut haben wieder zu aktivieren. Es muss ja nicht jeder alles machen. I: Hm.

B: Weil ich weiß ja, wie es mir geht. Man fällt dann fast in eine Depression, weil man eigentlich nicht das machen kann, was man leidenschaftlich macht. I: Hm.

B: Weil deswegen ist man auch Lehrer geworden. Ja weil das immer so runter gehalten wird. Es sollte zwar nach außen hin toll wirken, aber

„mach ja nicht zu viel.“ Also „mach dort oder da“. I:

Hm.

B: Ich habe eine Kollegin, die macht Tanz. Die hat auch viele Ausbildungen und die arbeitet in einem Studio. [.] Der hat er zum Beispiel / gibt er keine einzige Stunde für eine unverbindliche Übung. Ja, die hat das zwei Jahre gemacht und dann nur „keine Stunde da dafür.“ I: Hm.

B: Und dann will man aber fördern, dass mehr Mädchen kommen. I: Hm.

B: Also, eine Reform dauert immer fünf bis sieben Jahre bis das / aha / das ist ja da an der Schule. Bis das endlich einmal Fuß fasst. Und da braucht man sich dann nicht wundern. Irgendwie erkennt er die Zusammenhänge nicht. Also, er will, glaub ich, den Frauen nicht so viel Macht geben.

I: Hm. Welche Fächer unterrichten Sie?

B: Ich unterrichte Turnen, Englisch. Und habe in meiner Klasse auch noch Berufsorientierung und Zeichnen.

I: Hm. Ja es liegt dann auch daran, wenn man selber als Lehrer seine Stärken nicht so ausleben kann, dann geht man vielleicht auch selber nicht so gerne in die Arbeit.

B: Ja.

I: Wobei man einfach selber wüsste, man könnte da jetzt mehr daraus machen und bekommt die Möglichkeit nicht dafür. B:

Ja, genau.

I: Ja, [.] okay.

B: Naja, das ist / wenn die eine Sache und Gewalt an der Schule / die Kinder bringen natürlich sehr viel häusliche Gewalt mit. Und die Gewalt aus dem Internet. I: Hm.

B: Also wie wir da jetzt damit umgehen / ich will jetzt einen Elternabend machen, dass ich sage, „nehmt`s ihnen die Smartphones weg und gebt ihnen Seniorenhandys.“ Ja, weil die gehen in die Pornoseiten Länge mal Breite, die sind aufgedreht bis zum abwinken. Die schreiben sich untereinander Sachen „Du Orschficker“ und was weiß ich. Ist an der Tagesordnung. Ja.

I: Hm. Ja

B: [.] Und da brauchen wir uns nicht wundern. Also entweder die schieben da jetzt einen Riegel vor, die Eltern, oder

/ I: Hm. B: Das ist / diese Pornografie ist ja für diese 12- 13 jährige unpassend, ja.

I: Hm. Es würde ja auch nichts bringen zu sagen, sie dürfen die Handys nicht mitnehmen in die

Schule? B: Nein, sie dürfen es eh nicht. Und wenn ich sie erwische, kriegt es der Direktor ins Fach. I:

Ja, eh.

B: Und der wird immer narrisch und sagt: „Das ist ein Handy! Eigentum zurückgeben!“ Sage ich: „Das haben wir in der Schulordnung.“

I: Ja.

B: Die haben es nicht in der Klasse zu haben. Ich habe es auch nicht. I:
Hm.

B: Ich will auch nicht private Gespräche während dem Unterricht führen. I:
Hm.

B: Das stört mich. Ich kann es nicht / weil ich muss jeden Moment auf die Schüler schauen. I:
Hm.

B: Und ich habe gesagt, es kann nicht sein, dass ich in so einem kleinen Raum / und die Klassen sind nicht viel größer als der Raum / 25 drinnen sitzen. Das sich 25 Handys dauernd updaten. Und dauernd diese Strahlung, die wir ja nicht sehen. Das wird ja verrückt. [...] I: Hm. Noch eine Frage zum Thema Bullying. Wurde im Rahmen Ihrer Ausbildung das Thema Bullying bearbeitet?

B: Nein.

I: Oder haben Sie schon einmal eine Fortbildung zu diesem Thema besucht? Oder werden Fortbildungen dazu angeboten?

[...] B: Werden sicher angeboten, aber ich geh` von meiner Herzensbildung aus. I: Hm.

B: Also ich persönlich habe eine Ausbildung gemacht, die ich da in der Schule nicht anwenden kann. Da geht es um Geistheilung. Da geht es eben darum, um verletzte Seele. Und wenn das geheilt wird / vergangenes Traumata und so weiter / und die Seele lernt damit umzugehen und das hinter sich zu lassen, dann kann sie ihren normalen Lebensplan leben. I: Hm. B: Und es geht eigentlich immer um Herzensbildung / um wie widme ich mich dem Schüler / der merkt ja sofort, ist es mir ein Anliegen oder nicht.

I: Hm.

B: Ja, habe ich ihn gerne oder nicht. I:
Ja.

B: Und es geht immer um die Selbstliebe. Wenn einer sich selber nicht gerne mag, dann wird er die anderen hauen. Wird er die anderen unterdrücken. [...] Damit er sich selber spürt. Und das geht / also Selbstliebe ist nur dann möglich, wenn er von zu Hause auch Liebe empfängt oder er erfährt sie jetzt bei uns. I: Hm. Die Anerkennung

B: Die Anerkennung, ja. Und es ist nicht nur Anerkennung, es gehört einfach eine gewisse Herzlichkeit dazu. Also es muss mir als Lehrer ein Anliegen sein, dass ich sag: „Wenn ich mit ihnen rede, dann ist auch etwas dahinter“. Es genügt das Wort alleine nicht. I: Hm. Gut.[...] Glauben Sie es wäre sinnvoll, in der Ausbildung so Themen wie Bullying oder Mobbing, ähm, zu bearbeiten? B: Ja. [...] I: Okay. B: Weil man braucht einige Zeit, bis man das durchschaut.

I: Wird man als Lehrer überhaupt auf solche Problematiken in der Schule vorbereitet?

B: Also in meiner Ausbildung war das überhaupt nicht der Fall. Da ging es um Entwicklungspsychologie, was macht das Kind durch. In Soziologie ging es um -bei dem Lehrer damals - um welche Partei hat welches Schulgesetz wann durchgebracht und so weiter. Aber es hat sich sicher reformiert. Ja.

I: Ja. Wo haben Sie Ihre Ausbildung gemacht?

B: Auf der Pädagogischen Akademie in der Ettenreichgasse im zehnten Bezirk.

I: [...] Gut. Dann noch eine Abschlussfrage zu dem Thema. Was ist Ihrer Meinung nach das Hauptproblem, dass Bullying in der Schule vorkommt.

B: Die Selbstliebe. [...] Die fehlende Selbstliebe und Selbstachtung.

I: Dann vielen Dank. Ich habe noch ein paar Fragen zu Ihrer Person. Und zwar, dürfte ich Ihr Alter wissen? B:
Ja, 57.

I: In welchem Dienstjahr befinden Sie sich?

B: Das weiß ich jetzt gar nicht. Weil ich war dazwischen zu Hause bei den Kindern. Also, [...] sagen wir mal, wenn ich die Karenzjahre abziehe / 30 Dienstjahre ungefähr.

I: Waren Sie schon mal in einem anderen Berufsfeld tätig außer in der Schule? Wenn ja, in welchem?

B: Nicht wirklich Berufsfeld. Also, ich unterrichte an der PH alpinen Skilauf. Also als Referentin, schon jahrelang. Ich habe Ferialjobs gemacht in einem Büro. I: Hm.

B: Bei meinem Vater. Aber so richtig in einem anderen Berufsfeld nicht. I:
Okay.

B: Und habe eben diese Ausbildung „Geistheilung“ gemacht, die ich allerdings praktiziere an meiner Verwandtschaft oder wenn sich einer im Turnen verletzt. Dann haben sie schon gesagt „Geh zur Frau Zenker. Die legt dir die Hände auf.“ I: Hm.

B: Das kann man gut machen mit der Zeit, weil / das man zurückgeht vor dem Zeitpunkt der einen Verletzung und dann mit dem bespricht, „wie war das jetzt genau?“ und dass man sagt, man reist mit dem Raumschiff zurück und geht vor den Zeitpunkt. Und, ähm, macht mit dem aus / also ich mache es zumindest so / macht mit dem aus, wie weit / also man programmiert praktisch ein anderes Erlebnis ein und sagt dem Körper: „Es ist eh alles gut gegangen.“ I: Hm.

B: Und man trickst das auch irgendwie aus und / das geht bei Kindern / das ist unglaublich. Bis 14, wenn die noch nicht anfangen, so zu denken. Also da machen die mit. I: Hm.

B: Und dann sagt er immer: „Was haben wir? Das ist ja weg!“ (beide lachen) I:
Super, ja.

B: Also die habe ich jetzt in den letzten / über drei Jahre verteilt waren / diese Module in Seminare.

I: Hm. Ja und dann noch eine andere Frage. Haben Sie schon mal in einer anderen Schule unterrichtet?

B: Ja, ich habe sieben Jahre im tiefsten 20. Bezirk unterrichtet. In der Staudingergasse. Dann war ich in einer Peichl-Schule. I:
Hm.

B: Acht Jahre. [...] Die ist dann im [...] 21. I:
Hm.

B: Da war ich ein Jahr am Kinzerplatz. Das ist also / da geht es nur ums Überleben. Da ist die Gewalt extrem. Da habe ich mich nur auf den Sport gestürzt. Und dann das zehnte Jahr hier. I: Hm.

B: Aber ich war davor / vor meine Kindern / auch noch zwei Jahre in [...] der Pöchlarnstraße. Also auch mit sehr vielen Kindern aus der Unterschicht, wenn man das so sagen kann. I: Hm. B: Also da kommen wir dann eh auf ungefähr 30 Dienstjahre, oder?

I: Ja. Nein, nein, das ist jetzt nicht so wichtig. Ich wollte nur wissen, ob Sie schon mal außerhalb von Wien unterrichtet haben - eventuell. B:
Nein.

I: Und [...] wenn man / Könnten Sie noch irgendwie so einen Vergleich aufstellen / wahrscheinlich schon, ja / wie das in den Schulen ist? B:
Ja. Wir haben einen Kollegen, der war zwei Jahre bei uns. Ein junger Kollege. Und der ist nach Klosterneuburg übersiedelt, das heißt der hat geheiratet. Is eben jetzt dort an der Schule. Und er sagt „nie wieder Wien, weil das ist 100 :u 1.“ I: Okay.

B: Weil dort, wenn irgendwas / irgendeiner sich schlecht benimmt, dann kommen die Eltern und erziehen / also die Kinder werden dort von den Eltern erzogen. I: Hm.

B: Und was ich den Eindruck habe hier gaukelt man ihnen vor, die Schule macht alles, ja. I: Hm.

B: Und die Eltern lehnen sich zurück. Der geht eh dann mittagessen, der hat seine Lernzeit, ist bis um vier oder was da. I: Hm. B: Und, ja sie brauchen sich nicht mehr kümmern. I: Hm.

B: [...] Und leider springen halt viele drauf an. Und ich sage, man erzeugt eine Zweiklassengesellschaft par excellence. Es werden die sein, die ihre Kinder selber fördern. Mit nebenbei, was weiß ich, Tenniskursen, ein Musikinstrumente lernen, Sportverein / Man geht dann selber dort hin. I: Hm.

B: Schaut sich das an. Geht zu Matches am Wochenende und so weiter. Und das werden auch die Kinder sein, die wirklich individuell gefördert sind. Das kann man in der Schule nicht machen.

I: Ja.

B: Ja. Oder die, die sich zurücklehnen und sagen: Die Schule macht eh alles.“ I: Hm.

B: Ich sage da manchmal: „Aber gehen Sie mit, wenn Sie den anmelden dort. Bitte gehen Sie mit. Begleiten Sie ihn. Holen Sie ihn ab und zu auch ab.“ Vor allem in der ersten Zeit und so weiter. Weil das schnallen sie nicht. I: Okay.

B: Sie glauben, er geht eh selber dorthin. Und so dann. I: Hm. B: Wundern sich dann, er bricht das ab / es gibt Kinder, die haben bereits / mit 12 sind die bereits beim vierten Fußballverein rausgeflogen. Ja.

I: Hm.

B: Also das kann es ja nicht sein. I: Ja.

B: Weil da muss ich mitgehen. Ich muss schauen, was macht der. Und wenn der sich dort jetzt blöd aufführt, dann hole ich mir den raus und sage „was ist mit dir? Du willst Fußball spielen, also dann benimm dich.“

I: Hm. [...] Ja, stimmt schon [...]. Sie sind ja schon sehr lange Lehrerin. Würden Sie sagen, dass die Gewalt in der Schule schlimmer geworden ist? Weniger geworden ist? Gleich ist?

B: [...] Es kommt uns immer so vor, als wäre sie schlimmer geworden. Ja, insofern, weil - das kann mir auch die Beratungslehrerin bestätigen - dass die Sensibilität / ja auch die eigene Sinneswahrnehmung / Ich habe so viele, die eingeschränkt sind im Sehen, im Hören auch. Ja. In der Sinneswahrnehmung - sich selber spüren. I: Hm.

B: Ja, und insofern ist die Gewalt schon anders geworden. Sagen wir so. Das eine gewisse Gewaltbereitschaft da war in der Pflichtschule - schon immer. Aber es sind so viele jetzt, die sich nicht spüren. Oder zu wenig spüren. Ja, oder eingeschränkt spüren, sich selber auch. Da nicht wissen, wer sie / wo gehören sie hin? Ja.

I: Also man müsste auch als Schule, vielleicht schon in der Volksschule, so ganz viel wahrscheinlich aufgreifen. Bei den Kinder /

B: Ja man muss die Eltern schulen. I: Hm.

B: Also die wieder zurück ???? und das greift ja keiner auf. Weil als Schule / man muss schon zusammenarbeiten. Weil da ist halt / weil ich sage, Schule ist das gesellschaftliche Feld, ja. Wie bewähre ich mich in der Gesellschaft. Aber zu Hause sind die Wurzeln. I: Hm.

B: Ich sage immer, Eltern sind die Nummer eins. Lehrer sind die Nummer zwei. I: Hm.

B: Vor allem mit 13 kann ich dem nichts mehr sagen. Da zählen seine Altersgenossen. Da zählen die 100 likes, die er kriegt. I: Hm.

B: Also ich kann versuchen, ihn mit / ich sage immer, ins Herz sprechen. Das funktioniert bei den meisten, weil ein Gefühl damit verbunden wird und ich schicke dem ein Gefühl rüber. I: Hm.

B: Ich kann mit dem schimpfen. Aber trotzdem weiß der, ich spreche ihm ins Herz und auch wenn der intellektuell nicht hochsteht, dann kapiert der, dass ich ihn meine und das ich ihn anspreche. I: Ja.

B: [...]

I: Na gut. (lacht)

B: Aber ich muss wirklich sagen: Es ist leider /Schule, Schule / Schule kann / es geht nicht. Schule kann nicht alles machen. Wir müssen zusammenarbeiten mit den Eltern. Und die Eltern sind, wie gesagt, wirklich Nummer eins. Weil dort ist die Wiege, dort steht die Wiege.

I: Hm. Ja wahrscheinlich. Die Eltern sollten sich auf die Stufe der Lehrer stellen. Also auch zu sagen /

B: Ja, weil da arbeiten manche ihre eigenen schlechten Schulerfahrungen ab. Einmal war eine Mutter da. Auf einmal schreit jemand am Gang und ich höre Schritte. Also brüllt. I: Hm. B: Sage ich: „Was war das jetzt?“ Sagt die Kollegin, ja die macht das immer. Die kommt her, schreit sich aus und rennt dann wieder davon.

Die Mutter, ja. Und ihr Kind natürlich nie Schuld. Ja, der führt sich auf. I:

Hm.

B: Wenn ich zu Hause nicht [...] / ich sage immer : Bei meinem Sohn habe ich so ein Schlüsselerlebnis gehabt. Der war in der Albertus Magnus Schule, weil ich wollte ihn in eine Privatschule geben, dass er / weil die Burschen diesen Spruch dann immer so sehr annehmen. I: Hm.

B: Und dann kam er nach Hause „Ja, so ungerecht.“ Und der Englischlehrer hat ihm aufgegeben, was weiß ich, eine Seite und dann hat er noch eine Seite gekriegt. Und er ist total unschuldig. Sage ich, „na wenn das so ist, was erzählst dann? Ich gehe hin, aber ich will jetzt von dir wissen, was war genau.“ Weil ich muss das jetzt wissen, wie das genau gelaufen ist. Und dann auf einmal im Gespräch hat sich herausgestellt: das ist ja ganz anders gewesen. Und dann habe ich mir ein Bild gemacht von dem. Und dann war's so, dass er derjenige war, der Blödsinn gemacht hat. (beide lachen) Und dann habe ich gesagt: „Ich gehe jetzt aber trotzdem zu dem Lehrer hin.“ Und dann hat er sich, weil er noch klein war – 10 Jahre alt, hinter mir versteckt, weil er sich geniert hat (beide lachen). Aber da war er einfach / die Mädchen haben ihn sekiert und er hat halt auch mitgetan. Der Lehrer hat dann gesagt, sie sollen eine Ruhe geben. Und die Mädchen haben rechtzeitig aufgehört und er dann hat noch einmal mit dem Lineal nach hinten und dann / I: Hm. B: hat der Lehrer gesagt: „So, jetzt schreibst du.“ Und der hat dann irgendeine blöde Antwort zurückgegeben und der Lehrer hat dann gesagt: „Dann schreibst weiter.“ (beide lachen). Er hat mir das aber total anders erzählt, ursprünglich.

[Person betritt den Raum und fragt, was hier los ist. Kurze Erklärung, dass hier ein Interview durchgeführt wird] I:

Vielen Dank (lacht)

Interview 3:

Zeilen im Transkript	Formulierende Interpretation
103-106, 121-122, 124-126, 206, 210-217, 223-230, 339-248,365-368,374	Zusammenarbeit/Kommunikation mit KollegInnen
44-55,69-73,75-80,92-95,185-187,280-283,286-289,321,99-103,141-146,379-383,148-151,166-177,302-304,191-194,200-203,355-370,372-376,385-393,449-458,468-475,479-490	Wahrnehmung von Bullying, Einstellung gegenüber Bullying

Transkription:

I: Also. Ich komme von der Universität Wien und möchte im Rahmen meiner Masterarbeit ein Interview mit Ihnen durchführen. Die Fragen beziehen sich auf das Thema „Bullying in der Schule“. Ich möchte darauf hinweisen, dass du jederzeit eine Pause einlegen kannst oder das Interview abbrechen darfst. Und dass die Informationen vertraulich behandelt werden und nicht an Dritte weitergegeben werden. Ahm, ja. Und zuerst möchte ich dich bitten, von einem Bullyingfall in der Schule zu erzählen, der vorgekommen ist. Vielleicht von Anfang an, wann dieses Problem bemerkt wurde, bis zum / ob es gelöst werden konnte oder nicht.

B: Ok. Ahm. In der dritten Klasse habe ich mitbekommen von einem Fall, da ist ein Schüler / heuer das erste Mal in der Klasse / durchgefallen, letztes Jahr. Der hat seine Mitschüler – also nicht in der Stunde, aber in den Pausen und nach der Schule – Gewalt angedroht und von ihnen Geld abgefordert / also eingefordert – Geld eingefordert. Hat aber gesagt, wenn jemand eine Mitschülerin mit Kopftuch schlägt oder sie bedroht / die stehen unter seinem Schutz. Denen darf niemand etwas tun. Aber alle anderen hat er tyrannisiert.

I: Hm.

B: Wir haben da nur ein Eck mitbekommen. Dann war oben das Gespräch, wo er nicht da war. Ja wer fühlt sich denn bedroht von ihm oder wer fühlt sich nicht wohl, wenn er da ist? Und da haben fast alle aufgezeigt. Auch die, die er anscheinend beschützen wollte. Und haben dann eben erzählt, die ganzen Sachen, die ich jetzt gesagt habe.

I: Hm.

B: Dass er das gemacht hat. [...] Ich habe aber in den vier Stunden, wo ich in der Woche drinnen bin, schon mitgekriegt, dass er unruhiger ist.

I: Hm.

B: Unaufmerksam.. Aber ich hätte mir nie gedacht, dass er so weit geht.

I: Hm.

B: Und dass sie sich auch nach der Schule treffen, und er da eben seine körperliche Überlegenheit, die er offensichtlich hat, ausspielt / hab ich nicht gewusst.

I: Hm. Und, ahm. [...] Wie ist das Problem dann bemerkt worden? Hat sich mal ein Schüler beschwert?

B: Das ist eine gute Frage. Ich glaube, das war aufgrund einer Beschwerde, weil der Klassenvorstand hat jetzt in dem Sinne nichts gemacht. Also [...]. Wohl, er hat bis dahin nichts gemacht. Es waren schon Fälle da, wo er hätte handeln können.

I: Hm.

B: Aber er ist dann zur Sozialarbeiterin gegangen und hat sie gefragt, ob sie da einmal helfen kann.

I: Hm.

B: Aber generell haben die beiden eher Funkstille.[.] Das war dann / an dem Tag ist er auf sie zugekommen. Was sein Beweggrund war, weiß ich jetzt nicht.

I: Hm.

B: Aber er hat sie gefragt.

I: Okay. Und dann hat also quasi die Sozialarbeiterin eingegriffen?

B: Genau. Das Gespräch geführt und den Fall der Direktorin gemeldet.

I: Hm.

B: Die daraufhin das Gespräch mit dem Schüler und den Eltern geführt hat.

I: Hm.

B: Konsequenzen in der Form / weiß ich jetzt nicht, auf was sie sich geeinigt haben. Ich weiß nur, dass der Schüler immer noch drinnen sitzt und ich habe das Gefühl, dass es besser geworden ist. Aber mir ist davor auch schon nicht wirklich etwas aufgefallen. Das heißt, ich weiß es nicht.

I: Okay. Und der Schüler / du hast vorher gesagt, dass der Schüler durchgefallen ist.

B: Ja.

I: Kann es auch irgendwie sein, dass er dann so den Anschluss .. /

B: Ja.

I: Und dass er auch den Anschluss an die Klasse nicht so gefunden hat.

B: Na er und ein zweiter sind durchgefallen und die haben von Anfang an beschlossen, dass sie das Sagen haben in der Klasse. Ich glaube schon, dass sie den Anschluss gefunden haben und auch gleich sich in ihrer Position gefestigt haben.

I: Hm.

B: Also den Eindruck habe ich gehabt.

I: Hm. Okay. Ahm [.] gab`s auch Gespräche mit den Eltern.

B: [.] Ja, ich glaube schon. Also ich bin mir fast sicher / Ich habe jetzt keine Gespräche geführt / Ich bin der Zweitlehrer in der Klasse.

I: Hm.

B: Aber es gab Gespräche mit den Eltern vom Klassenvorstand und meiner Mathekollegin.

I: Hm.

B: Und diesbezüglich auch von der Direktion.

I: Okay. Ahm, na gut [..]. Da hätte ich noch eine Frage: Kann man dann auch ein bisschen den Täter beschreiben. Die beiden halt. Wie die so sind.

B: Also das /

I: Charakterlich /

B: Also der Zweite fällt da raus, weil bei dem weiß ich nicht, ob der da auch so involviert war [unverständlich].

I: Hm.

B: Er. Ja, ist halt faul. Er macht nicht wirklich was für die Schule. Er ist bisschen kräftiger als seine Mitschüler.

I: Hm.

B: Aber, .schon schlank, aber kräftiger. Also er scheint einen Sport daneben zu machen. Er sitzt auch oft in der Stunde so da und spannt an und betrachtet seine Muskeln.

I: Hm.

B: Also da sieht man / er demonstriert gerne, dass er stärker ist. Das macht der andere, mit dem er durchgefallen ist auch. Die vergleichen immer miteinander.

I: (lacht)

B: Ja vom Verhalten vielleicht eher interessant / er kann nicht lange ruhig sitzen, er muss immer seinen Senf dazu geben, wenn irgendwas ist.

I: Hm.

B: Probiert / Testet gerne auch gerade bei jungen Lehrern aus, wo die Grenzen sind.

I: Hm.

B: Aber das verbal. Bei Lehrern nur verbal /

I: Okay.

B: nicht körperlich. Da zieht er wenigstens die Grenze.

I: Hm.

B: [unverständlich] wenn er wirklich mal auf die Idee kommen sollte / aber wir sind ihm ja nicht ungut gegenüber, also /

I: Ja. Okay. Und hat er auch schulische Probleme?

B: Absolut.

I: Okay

. B: Er ist schon durchgefallen und zeigt heuer schon wieder nichts. In Mathe war er letztes Jahr noch, ich glaub, auf einen Vierer oder Dreier. Heuer schaut es nicht mehr gut aus.

I: Okay.

B: Wenn man ihn fair beurteilt, müsste man ihn durchfliegen lassen.

I: Okay. Und /

B: Wenn Sie gestatten, möchte ich hinzufügen /

(beide lachen)

I: Okay. Und gibt es auch irgendwie Informationen zum familiären Hintergrund von dem /

B: Ich bin bei dem Team nicht so involviert und es wird auch da geschaut, dass möglichst wenig nach außen kommt. Aber ich denke, da wird es schon was geben.

I: Hm. Ahm [...]. Wenn man, also / Wie würdest du die ganze Vorgehensweise betrachten, wenn solche Fälle oder Problematiken auftreten, ahm / Ist das sehr positiv? Könnte man da Dinge besser machen?

B: Als Lehrperson?

I: Als Lehrperson, ja.

B: Von der Schule her. Das Problem ist, dass es sehr schwer zu handeln ist, und da gehört sehr gute Kommunikation im Lehrerteam oder im Jahrgangsteam dazu. Das ist meist eh der Fall, aber was draußen passiert vor der Schule kann man halt schwer / kriegt man schwer mit. Außer man hat jemanden, der jemanden informiert. Ich weiß nicht, inwieweit da informiert wurde und wie früh das schon gesagt wurde, dass es da eben Vorfälle gibt.

I: Hm. Okay.

B: Aber wir haben es zum Beispiel nicht in dem Jahrgangsteam / im anderen / und da wird schon kommuniziert. Über die Schüler im Einzelnen gesprochen und wo die Probleme liegen und wieso führt der sich jetzt so auf. Überlegt, also / angesetzt daran, wo / wieso führt der sich jetzt so auf. Wo kommt das her?

I: Okay.

B: Das Elternhaus ein bisschen.

I: Ja, ahm. Gibt es da regelmäßig ein Treffen oder wann finden diese Gespräche dann statt?

B: In den Jahrgangsteams mindestens eines pro Monat.

I: Hm. Okay.

B: Das ist regelmäßig. Das ist auch von der Direktion so verankert, dass es das geben muss. Es wird protokolliert. Und es werden Fälle von Schülern besprochen. Also es wird schon etwas gemacht, aber man kann nicht alles verhindern.

I: Okay. Ja, ahm [...] Und ist das auch einmal im Monat / bist du der Meinung das ist ausreichend? Dass man sich da trifft.

B: Es ist, glaub ich, schwerer umsetzbar, dass es noch öfter geht, weil es ist nicht vorgesehen. Es ist nicht in unserem Stundenplan. Es ist nicht bezahlt.

I: Hm.

B: Dadurch stellen sich dem einige Lehrer quer.

I: Hm.

B: Die sind dann auch trotzdem anwesend. Die sind aber dann sehr bemüht um ein rasches Ende.

I: Okay.

B: Aber bei uns schaut es jetzt schon so aus, dass wir viel besprechen können. Aber eben auch von einigen, die schauen da, dass der Zeitrahmen eingehalten wird. Also vielleicht schaut der, dass wir in der Stunde fertig sind und nicht mehr besprechen. Aber es ist durchaus Bedarf da, dass man mehr darüber redet. Aber wo man die Zeit dann her nimmt, ist auch eine andere Frage.

I: Hm.

B: Unterrichtszeit kann man schwer opfern und Freizeit / wer macht das gerne?

I: Okay. Ahm, ja [...]. Aber wenn solche Fälle auftreten. Würdest du sagen, die Schule fühlt sich [...] verantwortlich für diesen Fall und die Lehrer?

B: Kommt darauf an, welche Lehrer, aber die Schule nimmt sich den Fällen an. Also wir haben jetzt eine neue Direktorin, die schaut da extrem drauf.

I: Hm. Okay.

B: Die ist da voll dahinter.

I: Hm.

B: Wir haben auch Sozialarbeiter an der Schule, die sind da auch voll dahinter. Also wir haben schon die Leute, die da eingreifen.

I: Okay.

B: Aber dassda jetzt jeder Lehrer sich verantwortlich fühlt / sich vor seiner Pflicht da drückt. Das kann ich nicht sagen (lacht).

I: Ja.

B: Das kann ich nicht behaupten.

I: Hm. Und es gibt mehrere Sozialarbeiter an der Schule? Oder?

B: Eine. Wir haben auch eine Psychologin.

I: Hm.

B: Wir haben Jugendcoaching.

I: Hm.

B: Das ist es eigentlich. Die Sozialarbeiterin ist nicht nur bei uns an der Schule, die ist an mehreren Schulen. Aber Schwerpunkt ist bei uns zur Zeit.

I: Okay. [...] Hm. [...] Was würdest du nochmal kurz zu einem Bullyingfall / was würdest du so sagen oder vermuten, warum Schüler so etwas machen? Oder warum es soweit kommt?

B: Was ich in einer anderen Klasse mitgekriegt habe / und da haben wir auch mit denen darüber geredet / das war in einer meiner Zweiten, dass da sehr viel auf Fremdenhass basiert. I: Hm.

B: Eben die vorgefertigten Meinungen. Dass die andere Kultur eben [...] – was weiß ich - kriminell sind zum Beispiel. Oder gewalttätig. I: Hm.

B: Und das tragen sie auch gerne nach außen. Und das sind die vorgefertigten Meinungen, die sie aus ihrem Umfeld haben. Vom Elternhaus. Aus dem Park. I: Hm.

B: Die sie dann hier in der Schule kundtun. Und da merkt man eben, dass da die Brennpunkte zum Beispiel sind die türkischen Schüler und die Roma. I: Hm.

B: Wo da schon mal einige unschöne Wörter hin und her fallen. I: Hm.

B: Das Schimpfwort „Zigeuner“ ist da zum Beispiel sehr beliebt. I: Hm.

B: Ist ja kein Schimpfwort / Also ist schon ein Schimpfwort, aber man sollte die Volksgruppe nicht so bezeichnen. I: Hm.

B: Und da haben wir schon / Ich habe einmal in der Stunde gemacht, dass wir Begriffe geklärt haben. I: Ja.

B: Geklärt, woher Vorurteile kommen. Was darf man sagen, was darf man nicht sagen? Was verletzt sie? Und dass ich da einmal probiert habe anzusetzen. Dass das aber auf taube Ohren stößt, weil die gefestigten Meinungen der Eltern schwer über den Haufen zu werfen sind / I: Hm.

B: hab ich mir auch nach der Stunde gedacht. (lacht) I: Okay.

B: Also man müsste da mehr Zeit reinstecken. I: Ja.

B: Was halt schwer durchführbar ist. Und das geht auch nur, wenn alle an einem Strang ziehen. I: Hm. Also wenn alle Lehrer, die in der Klasse sind, da ein bisschen ansetzen?

B: Ja.

I: Ja. Okay. Hm [...] Gibt es auch Schüler – wenn man es mal so sieht – ohne Migrationshintergrund in der Schule?

B: Ja.

I: Merkt man da Unterschiede?

B: Hm.[.] Nein, es ist / kann man so schwer sagen. Es wird jetzt auch öfters gefragt, ob eine Volksgruppe anders ist als die andere, aber das ist / meistens die, die auffallen, sind Einzelfälle und da ist es wurscht, wo die herkommen (lacht). Die fallen aus anderen Gründen auf.

I: Ja.

B: Auf jeden Fall. Dass es da aber auch zu Problemen kommen kann, wenn – eben gerade im Zehnten / wenn wir wen haben, wo die Eltern Österreicher sind und die dann halt so Alt-Österreicher sind, die andere Kulturen ablehnen. Und das merkt man dann auch. Da nehmen die Schüler dann auch oft diese Meinung mit. Nicht alle, aber es gibt leider so Fälle.

I: Okay. [.] Nochmal kurz zurück zu dem Fall / [..] Haben die Opfer / Also was hat man den Opfern quasi angeboten, was sie machen können, wenn das nochmal vorkommt?

B: [..] Also, dass man handelt.

I: Ja.

B: Aber nur in welcher Form. Das ist eine gute Frage. Also ich denke, dass ein Schüler dann auf jeden Fall suspendiert werden kann. I: Hm.

B: Schutz draußen / also man kann so was auch zur Anzeige bringen. I: Hm.

B: Aber das ist, denke ich mir, auch eine logische Konsequenz, dass man die Polizei informiert über solche Fälle. I: Hm.

B: Was natürlich auch getan wird, wenn es ganz ausartet. I: Okay

B: Aber irgendwo endet ja die Macht der Schule. Man kann hier einiges machen / wenn`s ausartet muss, glaub ich, die Polizei / I: Okay. Aber / Ich hab das jetzt auch gemeint, wenn /

B: Ich bin ein bisschen ausgewichen (beide lachen). I: Passt schon.

B: [unverständlich] / ich darf auch nicht zu viel wissen, glaub ich oft. I: Okay.

B: Weil es ist dann oft ausgemacht von zwei Seiten und die dritten Parteien dürfen da oft nicht genau wissen / I: Okay.

B: Was ich auch noch mitgekriegt habe, weil wir gerade bei diesen Fällen sind, oben haben wir einmal ein Betretungsverbot von drei NichtSchülern / aber drei Personen gehabt. I: Hm.

B: Die anscheinend einmal eine Schülerin entführt haben. I: Okay.

B: Und da habe ich in meinem Fach ein Betretungsverbot gefunden, wo drei Namen drauf standen. Ich hätte die nie erkannt anhand der Namen, aber anscheinend gab es da einen Vorfall. Habe ich dann gewusst. Später habe ich dann erfahren: Ah, da ist mal wer entführt worden. I: Okay.

B: Aber so viel zur Kommunikation (lacht).

I: Ja. Wie stehst du da zu dieser Vorgangsweise? Dass nicht alle informiert werden.

B: Ich weiß nicht, inwiefern das eben meine Verantwortung ist, dass ich mich da mehr erkundige. I: Hm.

B: Ich schau`, dass ich eh überall meine Ohren habe, aber ich bin auch nur bei einer halben Lehrverpflichtung. Ich kriege nicht alles mit. I: Aha.

B: Aber ich wünsche dann schon immer, dass ich informiert werde. Gerade, wenn ich so ein Schreiben bekomme mit drei Personen, die ein Betretungsverbot haben. Da hätte ich schon gerne mehr Background-Info gehabt.

I: Ja.

B: Aber ich habe mich da auch von meiner Seite zu wenig informiert, weil ich da in dem Team nicht so den Ansprechpartner habe (lacht). Aber in meinem / im ersten und im zweiten Team bin ich auch. Ich bin ja in drei verschiedenen Lehrgängen, und da frag ich problemlos nach und da weiß ich recht gut Bescheid. I: Okay.

B: In den dritten Klassen wird es gerne so ein bisschen für sich behalten. Da haben sie es nicht so gerne, wenn jemand von außen was mitkriegt.

I: Okay. Was glaubst du, warum?

B: Sie regeln es vielleicht gerne selbst.

I: Hm. Also Angst vor Einmischung?

B: Vielleicht auch nicht die Kritikfähigkeit. Es ist ein eher älteres Kollegium. Aber es ist alles nur eine Schätzung von mir. Ich kann da nichts Genaueres dazu sagen.

I: Okay. Aber so / Wie würdest du so generell das Arbeitsklima in der Schule beschreiben?

B: Gut. Also Großteils gut. Es ist vielleicht bisschen eine Gruppenbildung, die es, denke ich auf jeder Schule gibt. I:

Hm.

B: Und gerade beim Kollegium von 60 Lehrern ist das /

I: Ja.

B: Aber ich denke, dass das ganz gut funktioniert. Und gerade in dem Zweierteam, wo ich bin. Mit dem kann ich mich über alles austauschen. Ich habe auch, wie ich angefangen habe, sofort meine Ansprechpartner gehabt. I: Hm.

B: Im Einser-Team, wo ich bin, kann ich auch mit allen gut reden. Und über einzelne Schüler rede ich da auch oft. Besonders, wenn da irgendwie auffällt, dass da die Leistung abfällt, dass da das Verhalten sich ändert, wird das gerne besprochen.

I: Super. Also es gibt in jeder Schulstufe ein Jahrgangsteam, oder? In der Neuen Mittelschule.

B: Sollte es geben, ja.

I: Ja, sollte es geben. Und du bist aber so eine Ausnahme /

B: Ich bin sowieso gerade / mit meinen 12 Stunden, wo ich angefangen habe mit vier Stunden in der ersten Klasse, mit vier Stunden in der zweiten Klasse und mit vier Stunden in der dritten Klasse. In der Ersten und in der Zweiten habe ich jeweils zwei Klassen, dadurch bin ich da engagierter als in der dritten Klasse, wo ich mit meiner Kollegin drinnen bin und sie den Haupt-part macht. I: Okay.

B: Da halte ich mich großteils raus, weil ich eh mit meinen anderen beiden Klassen genug zu tun habe. Also anderen beiden Jahrgängen, es sind vier Klassen.

I: Okay. Aber es ist schon so, dass andere Lehrer auch in mehreren Jahrgängen /

B: Ja. Aber gerade wir Neuen sind dann sehr gestreckt auf mehrere Jahrgänge. Später schaut man, dass man die Lehrer nur noch in einem Jahrgang hat.

I: Ja, Okay. Hm. Nochmals so eine Frage: Was denkst du, was man bezüglich Gewalt verbessern könnte an der Schule?

B: [.] Präventivarbeit in der Form, dass man ein bisschen aufklärt. Über / mal nachdenken, wo kommt das her? Mögliche Wege, dass sie eine Sicherheit haben. Auch, dass sie sich bei uns melden können. Ein Ansprechpartner ist wahrscheinlich auch sehr wichtig. Das man eben diese Präventivarbeit leistet und schaut, wo sind denn die Gefahrenherde. Wo kann man ansetzen, dass das nicht vorkommt. Zum Beispiel eben das Kulturelle, was ich gemeint habe. I: Hm.

B: Diese kulturellen Konflikte. Ist ja auch ein Schichtenkonflikt auch noch dabei, denke ich. Und das wären wahrscheinlich eh die zwei Sachen, wo man am ehesten / wo man am meisten bewirken kann. Intensive Gespräche mit den ERziehungsberechtigten. I: Hm.

B: Intensiveres Zusammenarbeiten. Wobei ich da oft nicht weiß, wieviel es wirklich bringt, weil es / Ich habe jetzt genug Eltern kennengelernt, wo ich mir sicher bin, dass die keine / und wenn, dann nicht die richtige, Konsequenz ziehen (lacht). I: Okay. Ja.

B: Das wären die Punkte. Wo man / man kann eh nicht so viel machen / wo man vielleicht ein bisschen mehr machen kann. I:
Okay. Werden die Eltern viel eingebunden in den Schulalltag? Bezüglich Feste, und so /

B: Es gibt den Elternverein natürlich. Die werden auch eingebunden. Aber bezüglich Festen / ich bin jetzt das erste Jahr da und ich habe nicht besonders viel bezüglich Festen mitbekommen.

I: Okay.

B: Sie werden schon gefragt bezüglich autonome Tage. I:
Hm.

B: Das muss mit dem Elternverband abgestimmt werden.

I: Ja.

B: Eh klar, wegen der Urlaubsplanung und allem. Und ansonsten. Es sind auch öfters Eltern da. Also wenn die Fälle eben ausarten – da haben wir jetzt genug gehabt – und sind die Eltern regelmäßig da.

I: Okay. Also sie kommen schon und /

B: Ja wenn sie kommen! (beide lachen).

I: Ja, Okay.

B: Sonst ist es ein irrsinniges Problem, wenn nicht mal die Eltern dann kommen und der Schüler schon / am Rande des Wahnsinns ist. I:
Ja, Okay. Dann eine andere Frage bezüglich der Ausbildung. Wurde das Thema Bullying in der Ausbildung bearbeitet?

B: Wir haben mehrere Seminare gehabt, aber ich glaube, eines, das wirklich was gebracht hat. Das war Gewalt an Schulen. Und da haben wir gewisse Fälle auch durch besprochen, Rollenspiele gemacht und wie hätte man da agieren können. Anhand von Beispielen werden wir besser und Rollenspielen und wenn man sich gut einfügt, das haben wir in der Gruppe gut geschafft, kann man da ein bisschen analysieren. Und das fand ich voll gut/ wenn man etwas zu erzählen hatte, da war ich noch nicht an der Schule... da habe ich das alles noch nicht so mitbekommen. Und habe ich einen Fall erzählt. Und habe dann halt auch Feedback bekommen, was man machen kann und wie und welche Lösungsvorgänge gibt es. Den einen oder anderen richtigen Lösungsweg gibt es nicht. Aber man kann halt in der Situation richtig agieren. Und da wurde eher darauf Rücksicht genommen dass wir eben die Handlungskompetenz haben was wie in der Situation richtig// handeln werden.

I: Mhm. Ja also, dass man halt einfach was tun (..)

B: Genau: Es war mehr durch Tun und nicht jetzt so Theorie, und das ist es gewesen.

I: Gut.

B: Zusammengefasst nicht die Standpunkte von Reformpädagogen sondern einfach durch Rollenspiele, praxisnah, durchgeführt und das bringt dann ein bisschen was.

I: Ja. Ahm. Wie schaut das aus bezüglich Fortbildungen zu dem Thema?

I: Ich bin nur bei einer Informatikfortbildung. Ich muss weniger Fortbildungen machen, weil ich noch bei der halben Lehrverpflichtung bin. Ich bin mit der Ausbildung noch nicht ganz fertig. Bin da zur Zeit recht eingedeckt. Aber nachher (..) deshalb weiß ich nicht wie das Angebot ist aber (..) ob die Frage ist, ob ich es mir für mich vorstellen kann? Natürlich. I: Okay.

B: Ich bin froh, wenn es eine gute Fortbildung ist dann will ich das machen.

I: ja . aber gibt es dafür ein Angebot?

B: (lacht) das weiß ich nicht. Ich kenne den Katalog noch zu wenig. I:
okay.

B: Ich bin bei den (..)Fortbildungen und die Informatikfortbildungen wo Computerkompetenzen gestellt werden. I:
Aha.

B: ich bin in der Informatik.

I: Na gut. Dann noch zum Abschluss (lacht). Was ist deiner Meinung nach das Hauptproblem gewesen? An dem Bullyingfall? So eine Abschlussfrage..

I: Das es so weit kam? Oder das Agieren von uns?

B: Dass es so weit kam, würde ich sagen.

I: Dass zu spät reagiert wurde. Aber ich weiß nicht, ob man früher reagieren hätte können. Ich glaube aber, dass man früher hätte handeln können.

I: mhm.

B: Und wenn man das dann früher schon im Keim erstickt hätte, wäre es besser gewesen. Ich glaube dann hätten alle eine angenehmere Zeit gehabt. Es ist ja über einen längeren Zeitraum gegangen und wenn es kürzer gewesen wäre, wäre - es kürzer gewesen wäre - es allen Teilnehmenden Recht gewesen.

I: Ja.

B: Und so hat man recht spät angesetzt.

I: Mhm

Pause

B: Das wäre, glaube ich. das Wichtigste gewesen, was man da machen kann. Und dass es nicht mehr so weit kommt (..) Da weiß ich nicht, was man da hätte machen können. Dazu hat man auch den Schüler nicht gut genug gekannt. Vielleicht vom vorderen Jahrgang Informationen über ihn einholen. Aber ich weiß nicht, ob das Verhalten schon eine Vorgeschichte hat. Ob es in anderen Klassen auch so ist. Ich glaube, dass er seine körperliche Überlegenheit gesehen hat und das seinen Mitschülern gegenüber ausgespielt hat. Weil, ich glaube, in den Vierten wäre er nicht so groß gewesen wie in den Dritten jetzt.

I: Ja.

B: Aber das weiß ich eben nicht genau, weil ich erst seit September da bin.

I: Ja, okay. Na gut. Dann noch kurz eine Frage. Du bist im 1. Dienstjahr oder?

B: Genau.

I: Warst du schon mal in einer anderen Schule unterrichten?

B: Nur im Rahmen der Ausbildung aber nicht als Lehrer sondern als Student.

I: mhm.

B: ich habe schon unterrichtet aber immer mit einer Aufsichtsperson.

I: Waren die Schulen auch in Wien?

B: Ja. Alle.

I: Ahm und warst du schon mal in einem anderen Berufsfeld tätig außer an der Schule?

B: Neben dem Studium habe ich immer wieder gearbeitet. Ich habe Jahre lang im Cateringbereich gearbeitet also als Kellner.

I: Mhm.

B: habe auch (..) auf Kinderfreizeit mitgefahren.

I: Mhm.

B: und sonst nichts Erwähnenswertes also nichts was ich länger gemacht hätte. Sonst irgendwelche Feriencamps halt. Für meinen späteren Berufsweg war kaum etwas Relevantes außer eben die Kinderfreizeiten.

I: Okay. Könnte man...könntest du sagen, dass man von anderen Berufsfeldern was mitnimmt in den Lehrberuf?

B: Ich kann für meinen Geographie Unterricht schon verwenden, dass ich einiges davor gearbeitet habe. Oder einige Berufsfelder kennengelernt habe. Dass ich in der Gastronomie gearbeitet habe und den Bereich gut kenne, der für einige Schüler hier vielleicht in späterer Zukunft interessant ist. Auch für's Kellnern braucht man nicht die große Ausbildung.

I: Ja.

B: Dann kann ich schon meine Erfahrungen mitgeben, und für Bewerbungsgespräche hat es auch schon dazu geführt, dass ich im Geographie Unterricht (..) Thema Arbeitswelt (..)

I: Mhm

B: Vordienstjahre. Ja als Gespräch mit den Kollegen. Man kann gut vergleichen. Es ist schon gut, wenn man was anderes gemacht hat und was anderes kennen gelernt hat. Immer nur Schule ist auch nicht gut. Also ich glaube, mir hätte es nicht gut getan.

I: (lacht) Ja. Gut.. dann vielen Dank (..)

Interview 4:

Zeilen im Transkript	Formulierende Interpretation
177-178, 193-198, 179-189, 229-243	Zusammenarbeit/Kommunikation mit den KollegInnen
12-20,22-27,33-36,38-43,46-53,56-65,6973,85-91,93-94,100-107,129-135,137-139,272-285,307-312	Wahrnehmung von Bullying, Einstellung gegenüber Bullying

Transkription:

I: Also, ich komme von der Universität Wien. Ich möchte im Rahmen meiner Masterarbeit ein Interview mit dir durchführen. Die Fragen werden sich auf das Thema „Bullying in der Schule“ beziehen und ich möchte dich darauf hinweisen, dass du jederzeit eine Pause einlegen kannst und das Interview abbrechen kannst und dass ich die Daten nicht an Dritte weitergeben werde und dass die Informationen vertraulich behandelt werden. Ähm, dann zur ersten Frage: Also ich möchte dich gleich mal zu Beginn bitten über einen Bullyingfall oder über mehrere Fälle, die in der Schule vorgekommen sind, zu erzählen. Einfach von Anfang an. Wann dieses Problem bemerkt wurde, und wie vorgegangen wurde und wie es gelöst wurde.

B: Also wir haben / Ich bin jetzt in einer vierten Klasse, und in der zweiten Klasse, im Halbjahr, ist ein Schüler von einer anderen Schule zu uns gekommen. I: Hm.

B: Schon mit dem, er wurde dort gemobbt. Bullying. Und deshalb ist er aus der Schule rausgegangen. Ahm, es ist die ersten zwei Wochen ganz gut gegangen und dann hat das bei uns auch angefangen. Weil sein Verhalten dementsprechend war. Er hat sich nicht integriert. I: Hm.

B: Er ist von vorn hinein / „Ja, leckts mich doch alle am Arsch. Ich mag euch eh nicht und ihr wollt`s mich eh auch nicht.“ I:

Hm.

B: Ahm [.]. Wir haben dann versucht, mit den Eltern gemeinsam, dann etwas zu finden. Es war nicht möglich, weil die Klasse, wo er da reingekommen ist; das war wirklich eine Gemeinschaft. Die sind zwar so sozial und lassen jemanden rein, nur wenn der dann anfängt: „Na, das interessiert mich eigentlich nicht und ihr seid alle Trotteln“ sagen die dann auch „danke, brauchen wir nicht.“ Das war dann schon so festgefahren, dass wir dann beschlossen haben, gut, er wechselt Klasse. Dort ist es aber wieder so. Das heißt, in dem speziellen Fall liegt es wirklich an dem Kind.

I: Hm. Und, der Schüler hat jetzt Klasse gewechselt?

B: Hm.

I: Und es ist /

B: Es ist
wieder. I:

Okay.

B: Jetzt ist er in einer Klasse, die erst im Herbst zusammengewürfelt worden ist, von den vierten Klassen, die wir hatten. Und es sind auch neue Schüler dazugekommen. Das heißt, das war wirklich eine Chance / nur er hat sie nicht genutzt. Weil wieder „na, das interessiert mich nicht.“ Und „du bist ja so dämlich“. Und „was ich da überhaupt mache?“ Und und und. I: Hm.

B: Und das ist aber auch so von den Eltern. Die kriegen das zwar mit, aber „naja, er ist halt so“. Und „da kann man nichts machen.“ Wo ich mir dann denke, da muss ich als Elternteil auch was machen und nicht nur immer auf die anderen zeigen, sondern auch sagen: „Hey Burschi, pass` auf. So kann es nicht gehen!“ I: Hm. B: „Du musst auch an dir arbeiten.“

I: Okay. Und was passieren da so für Sachen [unverständlich], was die Schüler / wie reagieren die Schüler darauf?

B: Naja, sie lassen ihn, wenn es gut geht lassen sie ihn einfach links liegen. Das machen einige. Die anderen sind dann halt so, dass sie seine Sachen verstecken. Oder in den Mistkübel werfen, was dann schon mühsam wird. I: Hm.

B: Und dann gibt es wieder welche, die ihm dann nachgehen aufs Klo und anrempeln die ganze Zeit und so weiter. I: Hm. B: Und mühsam ist es dann halt, wenn wir Turnen haben und sie seine normale Kleidung dann verstecken.

I: Hm. Okay. Interessant (lacht). Also sind schon Gespräche mit dem Schüler geführt worden?

B: Ja. Es war dann auch so. Ich hab das dann / weil ein Vorfall eben bei mir war, dass seine gesamte Schultasche ausgeleert worden ist. Also in der Pause ist sie ausgeleert worden - aus dem Fenster raus. Und ich war dann nachher in der Klasse und ich hab dann / ich wollte dann / hab ihn raus und wollte mit ihm reden. Er hat mich dann verbal attackiert. Wo ich dann gesagt habe: „Pass einmal auf, Burschi, so sicher nicht!“ Und dann war ein Gespräch mit ihm, mit den Eltern und mit dem Klassenvorstand und mit mir in der Direktion eben. Und dann ist der Vater auch / dann hat der Vater mich auch attackiert, wo ich mir dann auch gedacht habe: „Ich kann nix dafür, dass das Kind so ist.“ Ich versuche da zu helfen und dann war eben / weil dann schon draußen war, dass ich eben ab heuer diese Klasse übernehme, dass eben er in die andere Klasse kommt. Weil das dann schon so festgefahren war und er so auf mich so grantig dann war, der Bub / I:

Hm.

B: Dass das so am besten war.

I: Okay. Und hat man auch / weiß man auch, was in der anderen Schule vorgefallen ist?

B: Das war eine Privatschule und da war er der Beste in der Klasse. Was ich mir nicht vorstellen kann, weil der ist nicht sonderlich gut in der

Schule; bei uns zumindest. Und hat das so ausgefüllt: „Ja, ich bin ja so gut.“ I: Hm. B: Das war dann eine der Gründe, warum er gegangen ist. Eben, weil das kaum jemand verträgt.

I: Hm. Okay. Ja. [...] Und wie sieht die Direktion zum Beispiel so einen Fall? Wenn /

B: Es wird versucht zu helfen. Es wird dann auch eingeschaltet. Wir haben Beratungslehrerinnen. Wir haben vom Jugendcoaching Leute da. Und und und. [...] Die Beratungslehrerin ist für 11 Stunden bei uns an der Schule, hat aber zwei andere Schulen auch noch. Das heißt, die ist ziemlich überlastet. I: Ja. B: Sie versucht dann ihr Möglichstes, aber in dem Fall war es eben so, dass der Bub auch mit ihr nicht gesprochen hat und das nicht wollte. I: Okay. Aber das ist mal alles in Angriff genommen worden? B: Hm. Natürlich.

I: Was ist speziell mit der Klasse unternommen worden? Dassman da auch probiert, dass die anderen Schüler ihn aufnehmen.

B: Wir haben natürlich gesprochen und haben versucht / Aber es war dann schon so / wie gesagt, die sind sehr sozial an und für sich. I:

Hm.

B: Nur, wenn dann zum dritten Mal, wenn dann die hören „Du bist so ein Trottel!“ und „eigentlich will ich dich nicht“ dann reicht's ihnen. Jetzt haben wir zwar versucht und haben gesagt [unverständlich]: „Der ist halt so. Du musst ihn so akzeptieren.“ Nur, es war dann schon so festgefahren, dass sie dann gesagt haben: „Wir wollen nicht“. I: Hm.

B: Und er hat sich auch nicht, wenn wir turnen oder Spiele so gemeinsam / er hat nie mitgemacht. Er hat selber gesagt: „Ich will nicht. Ich will mit denen nicht“.

I: Hm. [...] Das ist eigentlich ein Fall, wo ich jetzt schwer sagen könnte, wer da Opfer und wer Täter ist. Weil in Wirklichkeit begibt er sich selbst in diese Opferrolle / B: Ja! I: Wenn das jetzt diese Wahrnehmung drinnen ist. Hm. Was glaubst du, warum er so ist? Woher das kommt? B: Ich glaube, durch die vielen Gespräche, auch mit den Eltern, dass ihn die Eltern von vornherein in diese Rolle reingedrängt haben. I: Aha.

B: Weil er hat auch drei Mal die Volksschule gewechselt. I:

Hm.

B: Und jetzt ist er zweite Hauptschule schon / oder NMS halt. Und das denke ich mir dann. Weil wenn man immer, wenn die kleinsten Problemchen auftauchen, die Schule wechseln lässt, ist das ja auch nicht gut. Oder Klasse wechseln lässt. I: Hm.

B: Weil, die Kinder müssen ja lernen, dass sie mit Problemen umgehen. Und es gibt immer Leute, die man nicht mag. I:

Hm.

B: Und immer „ja“ und „hach“ und „mein armer Bub“ und „nein, und schon wieder“ und „er hat so Bauchweh immer“. Wo ich dann gesagt habe, Entschuldigung, der isst nur Süßigkeiten, da ist es kein Wunder, dass der Bauchweh hat. I: Hm. Hat er auch irgendwie äußerliche Dinge, wofür Kinder ihn ein bisschen ausschließen könnten? B: Eben nicht! Weil normalerweise sind's ja die Rundlicheren oder die / I: Ja. Nix.

B: Normales Kind. Sehr unsportlich, aber (lacht) / I:
Okay. Bist du in einer Sportmittelschule?
B: Ja.
I: Ah, okay. B: Aber meine sind / Von der Klasse, wo der jetzt drinnen war, die ist nicht sportlich. Die haben den Schwerpunkt DLP, das heißt, die haben mehr Englisch und eine Nativespeakerin, die auch kommt in Geografie bla, bla, bla. Und die sind selber nicht sportlich. I:
Hm. Ja, okay.
B: Auch die jetzige Klasse, wo er jetzt ist, ist nicht sportlich.
I: Also das spielt keine Rolle? B:
Nein.
I: In Wirklichkeit. Okay. Hm [...]. Und, ähm, also der Schüler hat schon ganz oft Schule gewechselt. Das wirkt jetzt wirklich so, als würde er halt einfach seine Muster immer wieder wiederholen. Würde mal den Eltern geraten, dass sie [...] außenstehende Hilfe annehmen?
B: Ja. Eben auch mit der Beratungslehrerin. Und die hat da einige. Und dann haben die Eltern gesagt nein, also, ihr Kind ist vollkommen in Ordnung. Das sind ja nur die anderen. Wir können sie nicht zwingen, dass sie das machen. Wir können nur beraten und anraten und wenn sie das nicht annehmen, sind uns die Hände gebunden. I: Hm. B: Wir haben halt dann nur die Scherereien unter Anführungsstrichen, weil wir dann schauen müssen, dass seine Sachen wieder da sind. Dass das irgendwie ersetzt wird alles, dass da kaputt gemacht wurde. I: Hm.
B: Und das sind dann unsere Aufgaben. [...]
I: Okay. Wenn wir mal kurz / schlicht und einfach fehlt es dem Opfer an sozialer Kompetenz. B:
Ja.
I: Er wiederholt sein Muster. Das ist er so gewohnt. B: Hm. I: Wahrscheinlich. Und dann kommt man aus dem nicht mehr raus. Hm. [...]. Was hat der Schüler für Zukunftsperspektiven?
B: Soweit ich weiß, geht er in eine Poly weiter, weil er jetzt abgestuft wurde. Wir haben noch Leistungsgruppen bei uns. Und ist jetzt in Mathe, Deutsch und Englisch in der dritten Leistungsgruppe. Damit sind seine Sachen / Und er braucht noch das neunte Schuljahr. Insofern geht er jetzt ins Poly und wird dann eine Lehre machen.
I: Okay. Also es ist ein Leistungsabfall da?
B: [...] Würde ich so nicht sagen. Er ist zu uns gekommen eben in der Zweiten und war überall in der ersten Leistungsgruppe. Wir haben uns aber dann die Sachen schicken lassen, weil wir das nicht verstanden haben, weil das nicht möglich war. Und haben dann auch mit dem Klassenvorstand von der ehemaligen Klasse gesprochen, und sie hat gesagt: „Es war eine extrem schwache Klasse und da war er wirklich gut“. Und dadurch, dass er bei uns dann / war er nicht mehr so gut.
I: Hm. B: War Mittelfeld und jetzt habe ich das Gefühl, er hat einfach den Hut drauf gehaut und es interessiert ihn einfach nicht mehr.
I: Hm. Okay. Ja [...] Gut, du hast vorher erwähnt von der Beratungslehrerin. Was gab es da noch?
B: Jugendcoaching. Die sind aber hauptsächlich mit den -hm / Weiterbildung, bla bla bla. In welche Schule können sie gehen? Welche Möglichkeiten haben sie? Wir haben dann noch / die arbeitet mit dem Jugendamt zusammen / ich weiß nur nicht, wie genau die Bezeichnung ist. Aber die wird eingeschaltet in Fällen, wenn zum Beispiel die Kinder so viel Schule schwänzen. Das heißt, sie ruft dann an und darf auch Hausbesuche machen. Was wir ja nicht dürfen. Das heißt, die geht dann in ihrer Arbeitszeit - geht sie nach Hause, schaut, warum kommt das Kind nicht. Ist das Kind zu Hause. Wissen die Eltern Bescheid. I: Okay. Das ist schon eine große / B: Ja. I: Und das wird auch viel in Anspruch genommen. Die Beratungslehrerin?
B: Ahm [...]. An und für sich schon. Also wie gesagt, die Beratungslehrerin ist für 11 Stunden da bei uns an der Schule. Und, ist immer im Stress und hat immer Kinder und und und. Und ist auch immer nur am Telefon (lacht), weil sie allen möglichen Leuten nachrennt.
I: Alles klar. Okay, also Arbeit gibt es genug?
B: Oh ja (lacht).
I: Und wenn solche Probleme auftreten, wie so ein Bullyingfall. Wie würdest du sagen / wie deine Kollegen damit umgehen und wie die Zusammenarbeit untereinander ist. B: Das kommt immer darauf an. Einige ignorieren das einfach. „Weil ich hab jetzt meinen Unterricht, und das geht jetzt nicht“ und: „Das ist jetzt wichtig. Das muss jetzt sein“. Es gibt solche, die dann selber auf das Kind losgehen. Weil, wenn es die anderen auch schon machen, dann machen wir halt mit. Und dann gibt es aber die, die wirklich versuchen, da zu helfen und und und.
I: Hm. Also das heißt, es gibt Lehrer, die quasi [...] die Täter bestärken?
B: Hm.
I: Okay.
B: Das sind hauptsächlich die älteren Lehrer, die schon nicht mehr können. I:
Hm.
B: Und damit stehen sie dann aber gut in der Klasse dar. Weil auf jemanden losgehen, der eh schon ein Opfer ist, der schwach ist, das taugt den Kindern dann.
I: Okay. Also, es ist jetzt unterschiedlich. Es ist auch anscheinend eine Generationenfrage, wie man sich austauscht? B:
Ja.
I: Okay. Noch mal so eine allgemeine Frage, vielleicht speziell zu dem Fall. Würde es noch was geben, wo du meinst, das hätte anders verlaufen können? Oder besser verlaufen können. Oder war das eurer Meinung nach einfach das Mögliche, was da war und das wurde ausgeschöpft? B: Man hätte von vornherein / weil der Klassenvorstand / also die Kollegin, die vorher den Klassenvorstand gehabt hat, die hat ihnen das gesagt, warum er von der Schule weg ist. Eben wegen Bullying, bla bla bla. Das hätte ich nicht gemacht.
I: Ah, okay.
B: Weil, der ist einfach da. Punkt. Warum interessiert / hat die Kinder im Moment nicht zu interessieren, weil das kriegen sie dann mit der Zeit eh raus. Weil sie haben dann zwar /
I: Ah, das wurde den Kindern auch weitergegeben?
B: Ja. Hätte ich nicht gemacht. Weil der ist jetzt einfach da. Lernt euch einmal kennen. Es kommt dann mit der Zeit eh raus. Weil sie ja nachfragen. Und warum hast du Schule gewechselt? Und und und. Ist ja klar. Nur damit hätten wir ihm vielleicht einen sanfteren Einstieg geben können.
I: Ja. B: Und wirklich die Chance, es ist / Stunde Null praktisch.
I: Hm. Und wer hat das den Kindern weitergesagt?
B: Der Klassenvorstand.
I: Okay. Hm [...] Ja. [...] Also wurden die Kinder schon von Anfang an mit reingezogen. Kann schon sehr ausschlaggebend sein. Was würdest du sagen nochmal / im Hinblick auf die Teamarbeit und auf das Kollegium. Wie stark fühlt sich die Schule, die Kollegen und die Direktoren für solche Fälle verantwortlich?

B: Naja. Das kommt wieder darauf an. Natürlich sind wir verantwortlich, weil wenn etwas passiert / wir sind verantwortlich. Wir müssen die Dings übernehmen. I: Hm.

B: Aber die Direktorin ist da voll integriert und hilft, wo sie kann. I: Hm.

B: Ich meine, wir sind eine Schule mit über 500 Schülern. Wir haben 16 Klassen / es ist wahnsinnig viel zu tun. Aber der Großteil der Arbeit bleibt am Klassenvorstand hängen, weil der hat die meisten Stunden in der Klasse, der kennt die Kinder meistens am besten und hat dann natürlich einen anderen Zugang und kann dann am meisten bewirken.

I: Hm. Das heißt, wenn solche Probleme auftauchen in der Klasse, gehen die Kollegen zum Klassenvorstand und der übernimmt dann das Problem. Okay.

B: Beziehungsweise wenn das akut ist / wenn etwas passiert ist, ist sehr wohl der Lehrer, der dann die nächste Stunde drinnen hat und klärt das einmal. Aber [...] dann ist wieder. Dann muss man als Klassenvorstand das noch einmal aufrollen und noch einmal reden und alles Weitere in die Wege leiten.

I: Ja. Und der Austausch, wie funktioniert der? Untereinander, über die Schüler. B: Gut. I: Also gibt es da auch eigene Sitzungen?

B: Nein, aber / wir haben / bei uns ist es so. Wir sind nicht in vielen verschiedenen Klassen. Ich bin zum Beispiel in zwei Klassen. In meiner Klasse und in einer Parallelklasse. Selbe Schulstufe. Und die Lehrer, die in der anderen Klasse sind, sind bei mir auch. I: Okay.

B: Das heißt, wir haben nur die zwei Klassen, wir kennen sie sehr gut. I: Hm. B: Und die sind gegenüber. Das heißt bei der Gangaufsicht bla bla bla / da wird gesprochen / da wird das ausgetauscht. Und wenn es ist / wir haben alle immer das Handy dabei, da schreibt man geschwind eine Nachricht, das und das ist passiert. I: Okay. Ja. Also das funktioniert und das ist auch anscheinend [...] / oder wie würdest du den Austausch beschreiben bei sowas? Das Arbeitsklima.

B: Es ist gut.

I: Hm. Okay. Dann eine Frage bezüglich Gewalt. Es werden ja vielleicht öfters mal Dinge vorkommen. Schüler raufen gerne und so weiter. Aber es kommen auch oft schlimmere Sachen vor in Schulen. Was glaubst du, in wie weit man die Situationen der Schule, wo du jetzt bist, verbessern könnte?

B: Im Moment [...] / Also ich bin jetzt das achte Jahr an der Schule. I: Hm.

B: Es war die ersten vier Jahre so, da hatten wir eine andere Direktorin. Da mussten die Kinder in jeder Pause in der Klasse sein. Sie durften nicht auf den Gang und in der 10h Pause nur aufs Klo oder in den Hof. Sonst mussten sie immer in der Klasse sein. Das heißt, sie haben sich nicht bewegen können und und und. Sie waren dort eingepfercht. Da war diese Gewalt und und und. War viel stärker als jetzt. Jetzt dürfen sie in der 10h Pause sich im ganzen Schulhaus bewegen. I: Hm.

B: Sie dürfen auch fast in jeder Pause hinaus in den Hof. Und natürlich kommt es noch vor, aber sie haben einfach mehr Platz, dass sie sich aus dem Weg gehen.

I: Okay.

B: Und das verstreut sich ein bisschen. Und jetzt ist es besser geworden.

I: Okay. Also die Schüler / Es gibt weniger Vorfälle?

B: Ja. Es gibt weniger Vorfälle und wenn was passiert, dann ist es nicht mehr so heftig.

I: Hm. Okay. [...] Dann noch eine weitere Frage zum Lehrberuf. Wurde das Thema Bullying in der Ausbildung bearbeitet?

B: Nein. [...]

I: Okay. Gibt es dazu / wurde das Thema Gewalt bearbeitet in der Schule? B: In meiner Ausbildung?

I: Ja. B: Auch nicht wirklich.

I: Hm. Gibt es dazu Fortbildungen, wo man sich / B: Ja gibt es.

I: informieren könnte / B: Ja gibt es.

I: Hm. Hast du dazu schon einmal eine Fortbildung gemacht?

B: Wir hatten einmal so eine schulinterne Fortbildung zum Thema Gewalt und und und. Aber das ist jetzt auch schon wieder sieben Jahre her.

I: Hm. Okay. [...] Also die Fortbildungen gibt es ja verpflichtend, oder? B: Ja. I: Und gibt es einige Lehrer, die das immer wieder machen?

B: Hm. [...] Es gibt bei uns einige, schon, die das machen. Das sind sehr wenige. Weil wir haben ja die Wahl und und und / ich bin selber ein Mensch, ich gebe es ehrlich zu / wir müssen diese 15 Stunden / sind verpflichtet, uns fortzubilden im Jahr. I: Ja.

B: Dann suche ich mir aber die Sachen aus, wo ich / zum Beispiel Werkseminare / wo ich hingehe zwei Nachmittage und wo ich selber was machen kann. Und nicht dort sitze und mich berieseln lasse. I: Okay.

B: Das bringt mir dann mehr.

I: Aha. Okay. Im wievielten Dienstjahr / B: Im Achten.

I: Im Achten. Also eh. Gleich nach der Schule begonnen und geblieben

B: Ja. (lacht)

I: Wollte jetzt nur so nachfragen. Alles klar. Okay. Aber glaubst du, es würde was bringen, wenn man in der Ausbildung diese Themen „Schulgemeinschaft“, „Schulklima“, „Gewalt an der Schule“ bearbeitet? B: Jein. I: (lacht)

B: Also, natürlich. Weil, wie gesagt, ich bin in die Schule gekommen, ich habe nie was davon gehört und das war einmal „Okay. Gut. Hilfe!“. Aber, ich bin / man lernt es ja nur, wenn man wirklich damit zu tun hat. Wenn man das schon in der Ausbildung macht, wo / also zumindest bei der PH, wo ich damals war. Da waren die bravsten Klassen, wo wir reingekommen sind. Wo es so was nicht gegeben hat. Und du kriegst es nicht mit. I: Hm.

B: Das heißt, es wäre dann gescheiter, wenn man direkt / wenn man wirklich schon im Beruf ist, dass da dann das passiert

I: Okay.

B: Dass es verpflichtend ist, dass man solche Seminare macht.

I: Ja, Okay. Also das wenn auch so Fälle auftreten / oder alle paar Jahre mal zur Auffrischung. B: Ja.

I: Noch so eine Glaubens-, Denkeinstellungsfrage: Was glaubst du, könnten zum Beispiel so settings mit Sozialarbeitern oder Supervision oder so Teamarbeit unter Kollegen / wie sagt man? „Teamteaching“? Dinge und / oder teambuilding-Sachen. Könnte das auch etwas verbessern an der Schule? Also, könnte das die Schule brauchen um Gewalt eben einzuschränken?

B: Natürlich. Wir sind im 11. Bezirk. Wir haben von der Zinnergasse, von den Asylantenheimen, haben wir die Kinder und so weiter. Wir brauchen jede Unterstützung, die wir bekommen können. I: Hm.

B: Weil es eben sehr viel Konfliktpunkte bei uns gibt an der Schule. Und Reibflächen. Aber das ist an jeder Schule so. Und ich denke mir da kann ich für ganz Wien reden: Je mehr Leute da eingeschaltet werden können und da unterstützen, desto besser ist es.

I: Okay. Ja. So wie die Beratungslehrerin? B: Ja. I: Okay. Die viel in Anspruch genommen wird. Alles klar. Und die Schule ist ja im 11. Bezirk. Und sie die meisten Kinder aus der Umgebung?

B: Ja.

I: Okay. Das heißt, die Kinder sind auch Nachbarn und so.

B: Ja. Auf jeden Fall. Es gibt 2, 3 in meiner Klasse, die im Zehnten wohnen, aber sonst sind alle da in dem Grätzel, - wohnen sie.

I: Okay. Wie stark werden die Eltern in die Schularbeit / Schularbeit (lacht) / in die Schule miteinbezogen? Ins Schulleben.

B: Hm, naja, wenn was passiert, müssen wir. Aber der Großteil von unseren Eltern / das ist auch eines der Probleme, die wir dann haben / Ist so, dass sie sagen „es interessiert uns nicht“. I: Hm.

B: In der Schule, da sind wir verantwortlich. Und es interessiert nicht, was da passiert. Es ist dann nur / sie kommen dann nur, wenn ihrem Kind wirklich etwas passiert. Wenn irgendwelche Sachen kaputt sind. Und was noch dazu / was wirklich ein Problem bei uns ist, dass sehr viele Eltern nicht Deutsch sprechen. I: Okay.

B: Das heißt, man braucht dann immer einen Dolmetscher.

I: Ja, Okay. Ist sowas vorhanden?

B: Wir haben immer einige Kinder, die wir dann holen. Wenn das eigene Kind dann übersetzt, ist es blöd. Es ist halt / es ist mühsam! Weil wir nicht nachvollziehen können / sagt das Kind jetzt wirklich das, was wir eigentlich haben wollen, was es sagt.

I: Ja, okay. Ja, ich verstehe schon [...] Gut. Hm [...] Ich glaub', dass war's dann mal (lacht). Vielleicht fällt mir noch etwas ein. Ja, dann wollte ich eben fragen: Im achten Dienstjahr? B: Hm.

I: Hm, [...] genau, dann wollte ich noch fragen: In einer anderen Schule hast du nicht unterrichtet? B: In Österreich nicht, nein.

I: Okay, aber?

B: Ich war drei Jahre in Frankreich und habe dort unterrichtet.

I: Ah, Okay. (lacht) Auch an einer /

B: Das war ein Kindergarten und eine Volksschule. Aber das ist anders aufgebaut in Frankreich. Das heißt, die ältesten Kinder, die ich dort hatte waren 12. Also eh auch schon wie bei uns in der NMS.

I: Ah, Okay. Ja, dann wollte ich noch fragen: Warst du schon einmal in einem anderen Berufsfeld tätig, außer in der Schule? B: Nein.

I: Nein, okay.

B: (lacht).

I: Also jetzt auch nicht ferialjobmäßig oder so?

B: Na, einmal Ferialjob in der Post. Aber sonst, immer nur mit Kindern.

I: Gut, alles klar. Ja, dann war's das glaub ich mal, von meiner Seite.

B: Okay.

I: Gibt es noch etwas von deiner Seite? (lacht) [...] Okay, dann vielen Dank.

Interview 5:

Zeilen im Transkript	Formulierende Interpretation
179-192, 196-197, 227-288	Zusammenarbeit/Kommunikation mit KollegInnen
12-22, 24-32, 40-42, 47-56, 59-70, 72-76, 77-85, 89-94, 106-118, 124-127, 132-138, 148-161, 164-166,	Wahrnehmung von Bullying, Einstellung gegenüber Bullying

Transkription:

Ich komme von der Universität Wien und möchte im Rahmen meiner Masterarbeit ein Interview mit ihnen durchführen. Die Fragen beziehen sich auf das Thema Bullying in der Schule. Du kannst jederzeit eine Pause einlegen oder das Interview abbrechen. Ich möchte dir nahe legen, dass die Daten nicht an Dritte weiter gegeben werden.

I: Ich komme zur ersten Frage: Und zwar, hätte ich gerne, dass du mir als erstes erzählst von einem Bullyingfall in der Schule. Wie ihr ihn bemerkt habt und wie ihr ihn gelöst habt, wenn er gelöst wurde.

A: mhm. Ich muss eingangs auch sagen, dass ich erst seit einem Jahr an der Schule bin, also das heißt von daher die Informationen auch entsprechend dann halt auch zu werten...und jetzt auch keine Langzeiterfahrungen habe, sondern maximal von ein oder zwei Semestern. I: mhm.

A: und ahm. Ich habe mich im Vorfeld ein bisschen schlau gemacht, und es gibt an der Schule, an der Steinbrechergasse eben, schon vereinzelt solche Fälle, obwohl das grundsätzlich... ähm ...einen sehr hohen Wert darauf, dass die Schüler sozial Kompetenz wirklich gefordert und gefördert werden und solche Fälle möglichst Seltenheitswert haben. Wir wissen von einem Fall wo ein - ähm - Mädchen, eine gewisse Zahnfehlstellung hat...eine Fehlbildung im Gebiss...das heißt übermäßiges Zahnfleisch...das heißt...wenn sie lacht sieht man nur Spitzen von den Zähnen...ähm und wird daraufhin immer wieder gemobbed oder gehänselt...und darauf immer angesprochen und diskriminiert. Es ist immer wieder aufgearbeitet worden in KOKOKO Stunden nennt man das. Eben Kooperation, Kommunikation und Konfliktmanagement. Das gibt es, soweit ich weiß, ein bis zweimal in der Woche ein Stunde.

I: Mhm

A: Ähm - und da wird das auch angesprochen. Wobei auch sehr viele Lehrer sehr sensibel auf dieses Thema reagieren und sich auch entsprechend fort- und weiterbilden. Also wir haben auch Peermediation in der Schule, wir haben Streitschlichter, wir haben sogar ein eigenes Streitschlichterkammerl. Also gerade solche Fälle- quasi wirklich - was ich weiß vom Hörensagen - Seltenheitswert. Und ich weiß halt wirklich nur von dem einen konkreten Fall, wo immer wieder eben jemand auf jetzt eine äußerliche Fehlbildung drauf angesprochen wird. Wobei wir haben Leute die stottern, wir haben Leute die sind mehrfach behindert, wir haben Schüler und SchülerInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf - ähm - und es kommt nahezu nicht vor, dass man das als Mittel nimmt, um andere schlecht zu machen.

I: okay. Und kennst du das Mädchen?

A: ja ich bin der Lehrer von ihr.

I: Und wie ist das Problem bemerkt worden, einfach weil die Schüler auch das vor den Lehrern machen, dass sie die Schülerin hänseln oder hat sich jemand an euch gewandt von den Schülern? B: Darf ich mitreden? A: du hast mehr Einblick...

I: gerne

B: Also die Mitschüler haben sie schon dahingegen gehänselt, dass wir das schon gehört haben. Also das Mädle ist am Gang gewesen und die Mitschüler sind vorbeigegangen und haben sie verspottet, so dass man das gehört hat.

I: mhm. Und hatte das irgendwelche Auswirkungen auf die Schülerin, vielleicht vom Psychischen her oder vom Verhalten, hat sie sich mehr zurückgezogen oder..?

B: Das kann ich nicht beurteilen, das weiß ich nicht so genau. So genau kenn` ich die Schülerin jetzt nicht. Das ist die Parallelklasse..

A: Wobei man grundsätzlich schon sagen muss, dass sie halb Italienerin ist, und daher vom Temperament her mehr so „out going“, also eher mehr...also das ist nicht so eine, die jetzt komplett am Rand steht. Aber ich glaube eben, dass es so eine...also da vielleicht auch einfacher ist...weil sie vielleicht...das ist eine Mutmaße von mir...weil sie so ein sicheres Auftreten hat und sich so in den Vordergrund spielt und so mit dabei ist. Ähm...wie andere sich sofort zurückziehen in die Ecke. Und auf die Kinder, die sich sofort zurück ziehen auf die wird ganz selten hingedroschen. Also das sind wirklich so eher Leute, die...oder bei ihr habe ich mehr den Eindruck...dass ist das letzte Mittel um ihr wirklich weh zu tun und dann hau ich halt drauf auf diese Zahnfehlstellung hin. Natürlich es tut ihr weh...ab und dann geht sie auch zu den LehrerInnen und bittet um Unterstützung ahmm...und versucht auch so ein Unterstützung und Sicherheit zu holen bei Freundinnen.

I: Mhm

A: ..die halt zu ihr stehen...also man kann definitiv nicht sagen, dass sie jetzt isoliert sei wegen diesem.. I: Mhm...und die SchülerInnen kennen sich ja schon lange...warum hören sie nicht auf damit?? A: lacht B: lacht

(Pause)

A: Gute Frage. Also ich glaube auch...also es ist wieder eine Mutmaße/ Wir waren im KZ Mauthausen und irgendjemanden fällt in seiner grenzenlosen Genialität ein „KZ“ heißt nicht nur Konzentrationslager sondern auch „Keine Zähne“. Also sie gehen vorbei und sagen auch „Hej KZ“ beispielsweise...Ja...Späße und Witze machen auf Kosten von anderen, die ja witzig sind und mich dann besser dastehen lassen...ich denke mir dass das wird mehr der Grund sein. Ich glaub nicht, dass da sehr viel Systematisches dahinter steckt. Dass da jemand wirklich einen Vorteil dadurch erkennt oder erhofft oder erwartet. Ich mach jetzt einen Witz-die anderen lachen- und ich steh jetzt gut da- und ihr tut es halt weh“. Und das ist offensichtlich! I: Mhm. Aber sie hat Freunde in der Klasse?

A: Ja genau. Sie ist in einer festeren Clique drinnen. Ja dadurch, dass ich jetzt noch nicht so lange da bin...oder ich habe jetzt noch nicht so feststellen können, ob sie eine aller allerbeste Freundin hätte, mit der sie nur zusammen klebt. Aber das ist so eine Gruppe von 5-7 Mädchen, die auf ihrer Wellenlänge sind und das routiert mal...mal mit der mal mit der. Aber definitiv gut dabei. Definitiv in den Klassenverband gut integriert.

I: Okay. Also man könnte jetzt nicht sagen, dass es wirklich schwerwiegende Auswirkungen hat für sie??

A: Es ist zumindest so...also sie wird im Sommer operiert. Es ist ihr doch ein Anliegen und es wird eine schwerwiegende Operation, habe ich von einem Lehrerkollegen gehört. Also es wird das Zahnfleisch weggelastert und freigelegt sukzessive. Ähm...und ich glaube auf vier Operationen ist das anberaumt. Also von da...ich glaub schon, dass sie da...also sie merkt schon dass sie da anders ist und ihr Lachen anders ist, und von daher kann ich mir schon vorstellen, wenn man da immer darauf angesprochen wird, dass ihr das wehtut. Aber ich habe nicht den Eindruck, dass sie deshalb weniger lachen würde oder sich verstecken würde. Sie ist so wie sie ist.

I: okay

A: Gut. Wenn solche Schwierigkeiten auftreten. Was macht dann die Direktion? Also wendet ihr euch an die Direktion oder ist der Direktor, die Direktorin eine Ansprechperson?

B: Eigentlich nicht. Eigentlich lösen das die Lehrerinnen und Lehrer im Team. In diesen KOKOKO Stunden hauptsächlich oder auch immer wieder zwischendurch. Es werden auch andere Unterrichtsfächer dafür hergenommen, weil das einfach Priorität hat vor Mathematik, vor Deutsch oder sonst irgendwas. Dass der Klassenverband passt, dass die Kinder sich wohl fühlen...also zur Frau Direktor gehen wir wegen anderen Fällen dann, aber Bullying haben wir eigentlich noch nie irgendwas bei da Frau Direktor angemeldet.

A: Sie versuchen es auch in erster Linie innerhalb, also ohne Lehrer, mal zu lösen, deshalb gibt es auch diese Streitschlichter. Also wo es auch Streitfälle, Mobbingfälle, Verleumdungen, also bis hin zu „Der hat mir das genommen“ „Der hat mir das kaputt gemacht!“ Da gibt es Ansprechpersonen innerhalb des Schulverbandes. Also immer der Schüler aus der 1. Und 2. Klasse kann zu einem Schüler aus der 3. oder 4. Klasse gehen und fragen: „Könntest du das lösen?“. Er kann während der Stunde rausgehen in das Streitschlichterkammerl gehen und hat dann so einen gewissen Art Leitfaden, wo er versucht, der Sache auf den Grund zu gehen. Eine Lösung anzubieten. Wenn das nicht klappt, werden als nächstes die Klassenvorstände, halt die Vertrauenspersonen, eingeschaltet und dann wird das geklärt. Und in ganz, ganz seltenen Fällen- aber eigentlich, wie gesagt nicht wegen solchen Fällen - wird der Direktor eingeschaltet. Das sind dann wirklich schon schwer wiegende Maßnahmen. Im Normalfall wird das so geregelt.

I: Also habe ich das richtig verstanden, dass ihr als Lehrerteam- es gibt ja immer so Jahrgangteams- ahm- wirklich auch Raum habt, über so etwas auszutauschen und – ahm - das zu besprechen?

B: Einen Raum haben wir nicht wirklich, aber wir nehmen ihn uns. I:

Okay

B: Also die Zeit die müssen wir uns einfach irgendwo in Form von Überstunden dann machen. Also eine Stunde haben wir in der Woche für solche Dinge. Da muss aber auch viel anderes erledigt werden.

I: jaja

B: Also wie Sozial-Lernen, und solche Dinge. Kennenlernen am Anfang in der 1. . Aber Mobbing ist immer wieder ein großes Thema in diesen KOKOKO Stunden.

I: ja Okay. Und muss dann jemand Initiative ergreifen oder gibt es da einen festgelegten Tag oder Stunde? B:

Das ist ein festgelegter Tag, eine fixe Stunde im Stundenplan.

I: Und wenn sonst noch Dinge zu besprechen sind, müsste man sagen, „setz ma uns zusammen?“

A: Ja also, jetzt nicht explizit wegen Bullying, weil wie gesagt, ist das nicht großes Thema in dieser Schule. Aber wir hatten jetzt beispielsweise ein Projekt in den 4. Klassen. So ein über mehrere Wochen laufendes Projekt über Sexualität, und wie lebe ich das aus und wie entdecke ich meinen Körper und all diese Dinge. Und da gibt es...also es ist ja ganz witzig...wir haben wenig reguläre Wochen, also wo der Stundenplan wirklich eingehalten wird, weil es immer wieder – ahm - Projekte gibt und Aktivitäten außertourlich, und die sehr stark auf soziale Kompetenzen abzielen, wo dafür eigentlich immer wieder Raum geschaffen wird. Auf Eigeninitiative der Lehrerinnen und Lehrer zumeist. I: Und vielleicht speziell zu dem Fall: Es haben wahrscheinlich Gespräche stattgefunden mit den Schülern. Könnt ihr euch noch erinnern was ihr da zu ihnen sagt oder wie die Gespräche ablaufen?

A: naja insofern, dadurch dass ich ja nicht der Klassenvorstand bin- ich habe mich jetzt zwar unterhalten mit der Klassenvorständin- also ich tu` jetzt Informationen von Dritten weitergeben - , weil ich weiß, dass die Informationen für dich relevant sind. Aber in erster Linie ist es in den 4. Klassen dann schon so massiv...die können dann keine Streitschlichter mehr heranziehen. Das ist sehr schwierig...und da wird der Klassenvorstand eingeschaltet und sich nochmal zusammengesetzt...mit ihr und ihren besten Freundinnen...und mal sich darüber ausgetauscht. Man muss immer aufpassen, wie man jemanden bloß stellt...also man möchte ja niemanden in die Opferrolle drängen. Das macht ja auch keinen Sinn. Sondern dann einfach versuchen – ähm - die Leute so zu nehmen wie sie sind, mit all ihren Handicaps. Diese Klasse hat auch ein Mädchen mit Down-Syndrom und mit ihr wird total gut umgegangen und verhältnismäßig gut integriert ist...so weit es möglich ist. Und – ahm - daher kann ich jetzt nicht den genauen Wortlaut wieder geben, wie das Gespräch an sich war. Ich kann nur sagen wie die einzelnen Steps waren...Also zuerst wurde mit der betroffenen Person alleine, selber, dann mit den Freundinnen und wenn sie das wollte, dann auch eine Gegenüberstellung mit dem Leuten, von denen sie sich angegriffen fühlt.

I: Okay. Könnte man auch sagen, dass es in der Klasse auch eine Person gibt, die das anzettelt oder rotiert das? Also meistens gibt es ja in Klassen diese speziellen Kandidaten?

B: Also in dem Fall, von dem Mädchen sind es die Buaschen. Also die Mädchen gar nicht.

I: Alle? Oder..?

B: Es sind sowieso nur ganz wenige Buaschen in der Klasse. Ich glaube 9 oder so. Und da sind es nicht alle. Die Hälfte. So eine kleine

Clique...fünf Buaschen ungefähr, die sich da immer abwechseln.

I: gehen die auf andere Schüler in der Schule auch manchmal los? Oder ist das speziell bei dem Mädchen?

B: ist ganz schwierig...es ist nicht meine Klasse...wir unterrichten zwar beide in dieser Klasse aber so diese Besprechungen das hat immer der Klassenvorstand der Klasse gemacht. Wär` mir jetzt nicht aufgefallen.

A: Also so kleinere Randbemerkungen jetzt schon. Aber jetzt nicht wirklich massiv...wo man ihnen eine Boshaftigkeit unterstellt. Sondern ich denk` mir, vielen Orten ist es Langeweile...oder sich jetzt schnell mal diese „quick wins“...und sag mal schnell eine blöde Meldung und profiliere mich vor meinen Jungs...“ Ahh, da kommt gerade die daher! Und dann lass ich mal eine Meldung raus!“ Wobei ich sagen würde, dass das nicht gezielt...quasi, jetzt such ich mir die...sondern dann kommen auch noch andere [...]da fällt mir noch was anderes ein. Was blöd ist und verletzend. Da kommt ein Lehrer vorbei...und wenn ich besonders lustig bin, zeige ich euch da was Blödes...also nicht geplant.

B: Es ist nicht geplant.

I: mhm (lacht)

A: bei manchen geht es halt relativ einfach und bei manchen muss man halt bissl mehr Krips aufwenden, damit ich dem weh tun kann und bei ihr ist es mit der Zahnfehlstellung halt recht offensichtlich und recht einfach.

I: ja. Führt ihr auch mit den Eltern Gespräche bezüglich des Verhaltens? B:

Ununterbrochen.

Pause I: Und wie reagieren die Eltern?

B: Natürlich unterschiedlich. Viele Eltern sehen es natürlich ein, weil sich das Kind zu Hause genauso verhält. Na, dann wissen sie, was läuft. Ah, viele verteidigen natürlich ihr Kind, und ja das ist natürlich ganz gemischt.

I: Okay kann man sagen, dass -

B: Es hilft! Es auf jeden Fall mit den Eltern zu reden. Es ist dann meistens nach kurzer Zeit wieder besser, bis sich das wieder einschleift und dann ist das nächste Gespräch wieder nötig. Und so geht es die ganze Zeit.

I: Ahm- wie würdet ihr generell das Arbeitsklima an eurer Schule beschreiben?

A: [Pause] Wie meinst du das? Kannst du das ein bisschen präzisieren? In welchen Parameter ist das gemeint?

I: Ahm.. bezüglich wenn man Schwierigkeiten hat, kann man sich an Kollegen wenden? Wie der Austausch stattfindet? Ist der Austausch eher offen oder muss man aufpassen, was man ihm sagt?

A: Mhm. Also mein Eindruck von diesen 10 Monaten, die ich jetzt an dieser Schule bin, ist es grundsätzlich ein sehr, sehr gutes Klima. Wobei ich sagen muss, dass sich der Kontakt zu den Jahrgangteams beschränkt. Also man hat relativ wenig Kontakt zu den anderen Teams. Man kennt sich und man grüßt, auch nicht immer, aber man versucht. Das wird auch von der Direktion sehr gepuscht. Aber grundsätzlich ist man in seinem Team und wenn man da eine offene Art hat und eher ein extrovertierter Typ ist - ehm - dann hat man es in den Teams, glaube ich, relativ leicht, also ich hatte es, rein zu kommen und mit den Leuten, flachsich gesagt, warm zu werden. Ich weiß aber auch, dass sich andere da auch eher schwerer tun. Aber ich glaube, dass es da von Fall zu Fall verschieden ist. Grundsätzlich glaube ich aber schon, dass hier ein hoher Stellenwert herrscht, um hier wirklich ein gedeihtes Miteinander zu haben. Nach außen hin so kolportiert als das „Gallische Dorf“: Stützpunkt für Reformpädagogik und tralalala!! (lacht) Alles nur nicht unterrichten. (lacht) B: lacht

I: lacht A: Und wenn einem das liegt und man sich gerne mitteilt, dann hat man da auch keine Probleme, gehört zu werden. Das ist so mein Eindruck. Ja. I: Mhm

A: Ich weiß nicht, ob du das bestätigen möchtest.

B: Ich kann das absolut bestätigen. Und was vor allem in unserem Team - also in unserem Jahrgangsteam, sehr groß geschrieben wird ist gegenseitige Wertschätzung. Also unter den Kollegen und auch den Kindern gegenüber. Also klar „schmeiß ma mal die Nerven weg“ wenn uns einer nervt, ein Schüler, aber generell versuchen wir, ihm höflich zu begegnen und wir bekommen es so auch wieder zurück. Also wir versuchen es.

I: Ahm, du hast eh schon gesagt, dass ihr bei euch an der Schule so Peer-Mediation habt, und diese Dinge. Und wenn ihr Probleme habt ihr externe Personen, an die ihr euch wenden könnt, also könnt ihr Experten heranziehen, falls irgendwann ein schwieriger Fall,... B: Also wir haben eine Sozialarbeiterin an der Schule.

I: Ja

B: und eine Psychagogin an der Schule. Die Sozialarbeiterin arbeitet hauptsächlich mit den Eltern der Kinder zusammen und die Psychagogin hauptsächlich mit den Kindern. Manchmal vermischt sich das. Manchmal ist die Sozialarbeiterin mit den Kindern beschäftigt. Die Psychagogin arbeitet nur mit den Schülern und Schülerinnen. Also die hat jetzt mit den Eltern nichts...Dann haben wir noch Zivildienler, die sich auch um die Kinder kümmern. Und ja ... I: Mhm

A: Ja, Peer-Mediation, Streitschlichter nennen wir das.

B: Dann haben wir einen Haus- und Hof- Polizisten, der in regelmäßigen Abständen kommt. Der immer wieder Vorträge vor den Klassen hält. Den wir immer wieder einladen. Über Jugendschutzgesetze usw. I: Okay.

B: Das ist auch immer ganz gut eigentlich. Also es gibt noch Möglichkeiten, wo wir immer wieder hingehen können wenn man es selbst nicht schafft. I: Und mit dem Angebot, also mit der Sozialarbeiterin und mit der Psychagogin und so...ist das im richtigen Ausmaß vorhanden? Mehr/weniger oder einfach zufrieden?

B: Es wird von den Schülern in Anspruch genommen. Manche gar nicht. Manche gehen regelmäßig zur Psychagogin. Die haben einen fixen Termin einmal die Woche. Ahm - das ist eine freiwillige Sache der Kinder und wir sagen nicht: „Du musst zur Psychoagogin!“ Also sie gehen da wirklich von sich aus. Manche gehen sehr, sehr gerne, um da wirklich einen Kummer abzulassen, weil sie es sonst niemanden erzählen können. Also das ist wie eine kleine Therapie. Sie bringen halt dort was an und dort wird ihnen zugehört und da gehen manche sehr sehr gerne hin und andere sagen das brauch ich gar nicht. Obwohl wir den Eindruck haben es wäre ganz gut, wenn sie dort hingehen würden. Aber zwingen tun wir sie nicht. Im Gegenteil, zur Sozialarbeiterin...wenn wir merken, da gibt es Probleme im Elternhaus, dann leiten wir das in die Wege, dass sich die Sozialarbeiterin um diesen Fall kümmert. Also da gehen die Kindern nicht von selbst einfach hin. Zur Psychagogin schon.

A: Was wir sonst noch als Angebot haben, wäre eine Kunsttherapeutin.

I: Wow

A: Also wir haben da noch jemanden der kunsttherapeutische Ansätze...wobei ich da ehrlich gesagt null Ahnung habe...das ist nicht so mega transparent was da passiert. Also ich glaube, wenn man sich da Informationen holen würde, würde sie nicht sagen: „Es geht dich nichts an“, aber es ist auch nicht so, dass es an die große Glocke gehängt wird, möglicherweise...aber da gehen auch Leute regelmäßig hin und tun das auch über längere Zeit. Aber wir haben auch noch tiergestützte Pädagogik. Leider ist ein Hund gestorben. Wir haben einen Hund, der ab und an in die Schule kommt und es wird in therapeutischen Ansätzen unterrichtet.

I:Okay B: Ja dann haben wir noch das Voltegiere...das Heilpädagogische Voltegiere. Die Arbeit mit dem Pferd. Was haben wir noch?

A: Motorpädagogik gab es mal.

B: Motorpädagogik gibt es noch. In den unteren Klassen, und dann haben wir noch jede Menge unverbindliche Übungen, Mittwoch Nachmittag, wo auch Dinge gemacht werden so im sozialen Bereich. Dann haben wir Outdoor, wo die Kindern sich im Freien bewegen und so gruppenspielerische Spiele gemacht werden und so Dinge. Also es gibt sehr, sehr viel Angebot.

I: Okay. Jetzt bin ich einfach nur neugierig. Also so eine Ausstattung wie ihr hat ja nicht jede Schule, wie schafft ihr das, dass ihr das bekommt?

B: Von den Spielgeräten?

I: Nein von- ehm - das Personal.

B: Hmmm, weiß ich nicht. Weiß ich nicht, warum wir da so große Ressourcen haben. Das müsste man die Frau Direktor fragen, wie sie das schafft.

A: Also ich glaube, da können wir nur Mutmaßungen anstellen. Wenn es dich interessiert, dann kannst du sie gerne anrufen. Sie hält nicht viel zurück. Ich weiß nicht, wie sie da macht. Ich weiß nur von einem...dadurch, dass sie jetzt in Pension geht...also die letzten Tage an dieser Schule...ahm- weiß ich nur von...also, dadurch, dass sie jetzt ein Musical ihr zu Ehren veranstalten und sehr viel auch eingearbeitet wurde, was sie in den letzten 20,,30 Jahren bewegt hat. Dass sie eine Visionärin ist. Dass sie eine gewisse Vorstellung hat und das nach oben hin gut kommuniziert und entsprechend auch umsetzen kann. Wenn ihr das wichtig ist, dann hat sie ihre Quellen und dann zieht sie das auch durch. Und gerade solche Dinge, der therapeutische und inklusive Ansatz, das ist einfach ihr Steckenpferd. Immer schon gewesen. So wie ich das mitbekommen habe. Wie gesagt, detaillierte Informationen müsste ich dann bei ihr holen.

B: Wir sind ja auch eine Schule ohne Noten.

I: Ahh, okay.

B: Also es gibt nur in der vierten Klasse Noten und das im Abschlusszeugnis. Von der 1. bis zur 3. gibt es keine Noten. I:

Ahh und das kommt gut an wahrscheinlich?

B: ich hoffe. (lacht)

I: Ihr seid gerade am Noten verteilen (lacht).

A: Ja wir haben die vierte Klasse.

I: (lacht) alles klar. Und wem erzählt ihr eure Sorgen in der Schule?? (24:06)

B: Untereinander. Also wir kommunizieren schon viel im Team eigentlich wenn etwas nicht klappt. Und es ist immer jemand da der einem hilft. Also man ist nie der Einzelkämpfer der dann völlig hilflos ist. Also wenn man nicht mehr weiter weiß erzählt man es dem Kollegen und und man findet eine Lösung. Wir haben auch jede Woche eine Zweistündige Teamsitzung und da werden diese Fälle dann besprochen. I: okay.

A: Was wir auch haben, ist eine Supervision. Also wir haben als Team einen Supervisor- ahm ...über die PH Wien.ähm - organisiert und der kommt einmal im Monat glaub ich, oder? B: sowas ja

A: und der sieht sich eben als der Müllkübel, bei dem wir alles rein werfen und er nimmt das mit nach Hause. Und oft tut es einfach gut, einfach darüber reden zu können was einem gerade so beschäftigt. Und ja das ist eine sehr gewinnende Sache.

I: Ja mhm. Die Supervision ist wie oft?

A: Einmal im Monat. Wobei wir haben damit begonnen im November. Also es ist nicht vom September weg bis im Juni. Und letztens hat er nicht Supervision gemacht, sondern einen Teamentag, wo auch schon eine neue Kollegin fürs nächste Jahr dabei war. Er hat das so ein bisschen durchgeführt. Also wir verwenden ihm jetzt nicht nur, quasi, als unseren...hm.(Pause) ja wie soll ich sagen, dort wo wir unsere Gräueltaten abladen..

I: lacht

A: Sondern eben auch für anderes. Es sind Interaktive und kommunikative Prozesse, die wir da durchlaufen. Aber grundsätzlich, so acht, neun Sessions im Jahr haben wir mit ihm. Wobei das nicht verpflichtend ist, sondern es ist nur ein Angebot.

I: Super, mhm. Okay?? Dann noch eine allgemeine Frage: „Ihr leistet ja schon sehr viel Präventivarbeit, aber was könnte vielleicht noch verbessert werden bezüglich Gewalt an der Schule?“ A: Was noch verbessert werden könnte?

I: mhm

(Pause)

B: Naja wir versuchen immer, bevor es zu Gewalttätigkeiten kommt, das im Vorfeld zu unterbinden. Also man muss immer relativ gut..also wachsam sein. Zu schauen, wo könnte da was brodeln und dann gleich am Anfang einschreiten, dass das eben nicht eskaliert. Wenn es mal eskaliert ist...also so wirklich, so Prügeleien und so haben wir wenig. Also eigentlich gar nicht. Dass sie sich wirklich keilen..gar nicht eigentlich.

A: Also es gibt..also im vergangenen Jahr konnte ich mich an keine wirkliche Handgreiflichkeit erinnern. Die wirklich jetzt in dem Ausmaß stattgefunden hätte, dass man wirklich eingreifen hätte müssen. Dass man jemanden stößt, oder also aus dem Effekt heraus, das schon. Aber sonst, wir haben keine Messer oder irgendwelche andersartigen Waffen an der Schule. Das war nie Thema. Und das liegt sicher auch an der Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer, die da wirklich gut geschult und gebrieft sind und denen das einfach ein Anliegen ist. Das merkt man, wenn man da rein kommt. Der Schlag von Lehrern...das ist einfach ein ganz besondere Sparte. Weil das muss man auch aushalten, dass man nicht so nach Regeln und nach Stundenplan unterrichtet. Da muss man flexibel sein weil da wieder jemand im Garten ist und mit den Schülern gräbt..und der nächste ist wieder bei dem Ausflug und der nächste wieder dort und da. Aber das macht sich, was die soziale Kompetenz betrifft, bezahlt. Und das macht diese Schule definitiv. Es hat jede Klasse mindestens einen dabei, der offensichtlich behindert ist. Meistens sind es drei, vier Leute, die massive Teilleistungsschwächen haben. Von der ersten Klasse an ist man damit konfrontiert und man muss damit umgehen. Und dass wir auch ganz bewusst...also die Kinder werden dahingehend sensibilisiert, dass sie genau so Teil des Klassenverbandes sind und so angenommen werden mit ihren Stärken und mit ihren Schwächen.

I: Ja

A: und das man die Schwächen als Chance sieht. Also es gäbe sicher viel zu verbessern an der Schule, aber das definitiv nicht. Muss ich sicher sagen, das ist eindeutig ein Plus. Also das wüsste ich nicht, dass da massive Vorfälle wären dahingehend.

I: Also es hält sich noch im Rahmen. Es ist alles noch... B: absolut.

I: Gut. Danke. Dann noch eine Frage zum Thema Bullying. Wurde das in der Ausbildung bearbeitet? Hattet ihr dazu Fächer, Kurse, Seminare? Und wenn ja, was ist eure Meinung dazu?

A: Also meine Ausbildung ist jetzt auch schon 10 Jahre her. Also die war von 2000-2003.

B: Meine ist 28 Jahre her, da gab es das Wort Mobbing noch gar nicht. Also ich bin absolut ungeschult was dieses Thema betrifft. Also, alles was ich jetzt kann sozusagen, habe ich durch die Erfahrung gelernt. Aber Ausbildung in dem Sinne oder Seminare „NEIN“.

A: Ja also bei uns war Mobbing gerade im Werden, wobei ich mich nicht an ein spezifisches Seminar erinnern könnte, geschweige denn die Inhalte. Wir haben das zufällig, weil ich gerade einen zusätzliche Lehrverpflichtung „Bewegung und Sport“ absolviere...kurz mal gestreift in „Sportsoziologischen Phänomene“. Ähm - aber das reicht nicht mal so weit, dass ich Mobbing von Bullying unterscheiden kann, geschweige denn, dass ich wusste, dass das das Gleiche ist. Nein würde ich sagen ist definitiv ein Thema, das in der Form nicht so erschlossen hat. Und vor allem wie man damit dann umgeht.

B: Naja, das war ja dann auch unser Jahresmotto. Wir haben nämlich jedes Jahr ein Jahresmotto. Und dieses Jahr hatten wir „Zivilcourage“ und „Mobbing“.

A: ja und Verantwortung B: und Verantwortung ja. A: Genau. I:

Ja, da habe ich dieses Schild gesehen...“Verantwortung“ (lacht).

B: Ja, jetzt nicht Mobbing als Schlagwort aber es natürlich immer wieder mit eingeflossen. (B steht auf und geht weg) I: Ja okay. Habt ihr schon mal Fortbildungen dazu besucht zu dem Thema „Gewalt in der Schule“?

A: Nein und wahrscheinlich auch gerade deshalb nicht, weil es nicht so ein Riesen- Thema ist. Was ich merke, wo sich die Leute viel fortbilden, ist eben in so reformpädagogischen Konzepten und Ansätzen. Ahm - für mich war es eben so...durch das Studium, das ich noch nebenbei mache, nicht die Möglichkeit habe mich in diesem Jahr noch großartig weiter zu bilden. Aber das, was ich allgemein von meiner „inside view“ sagen kann, dass das ein großes Thema ist. Also Inklusion, Inklusivität und ahm...Teambuilding und Klassenverband stärken. Leute mitzunehmen. Alternative Leistungsbeurteilungen noch zu verbessern..kumulierte direkte Leistungsbeurteilung, all diese Dinge. Aber wenig jetzt Gewalt, weil es nicht so ein Riesen- Thema ist an der Schule.

I: Okay. Aber werden Fortbildungen angeboten, wenn man was dazu bräuchte? Wisst ihr da was davon??

A: na ich weiß schon, dass da über die Pädagogische Hochschule Fortbildungen angeboten werden. Bis jetzt war das noch kein Thema. I: Mhm. Eine ganz allgemeine Frage...Ihr macht die Sachen eh schon recht...ihr habt zumindest einen Plan, kommt mir so vor...aber wenn so Fälle auftreten, dass wirklich ein Schüler oder eine Schülerin ausgeschlossen werden...ist jetzt schwer zu sagen..aber woran könnte das liegen? Das Hauptproblem? A: Wenn Schüler ausgeschlossen werden würden...naja, ich mein..

I: Es ist so..

A: Naja, das gibt es schon. Es ist ja nicht so...also es ist jetzt kein heiliges Dorf da. Also es wird immer wieder..also man weiß von einem, der sich immer wieder schwer tut mit seinen Emotionen und immer wieder ausfällig wird in der Klasse und der macht das auf eine ungeschickte Art und Weise, dass er dadurch nicht punktet sondern eigentlich verliert, auch innerhalb des Klassenverbandes. Auch bei den Lehrern. Der zieht sich dann auch immer wieder zurück. Gewalttätig würde ich jetzt nicht sagen, aber er hätte dadurch das Potenzial und dadurch wird er nicht attraktiv. Andere Leute machen das eben dadurch...sie brillieren sich auf Kosten anderer und er macht sich unbeliebt...(Pause) Ja wie soll ich das sagen...Ja er kann eben seine Emotionen nicht kanalisieren, er kann sich nicht so raffiniert ausdrücken. Ja dadurch wird er auch so ein „bissi“ minder bemittelt und von daher ein bisschen außen vor...also das kann ich mir schon vorstellen, dass so Leute die so einen Riesen- Rucksack zu tragen haben, auch von zu Hause her...und kognitiv so wie auch von sonstigen..sozialen Kompetenzen her nicht so gut bestückt sind, da einfach gemieden werden. Einfach solche Verlierertypen. Und dass man dann halt auf den hinhaut. Der kann nicht „kicken“, der kann halt keine „g’scheite“ Mathematik, der kann keine Witze machen, das einzige was er machen kann ist hinschlagen. Das ist primitiv und das führt zu „das interessiert uns nicht!“ Also wenn du mit ihm unterwegs bist, bist du auf der Verliererseite. I: Okay, mhm.

(B kommt wieder zurück)

A: Also solche Typen haben wir schon..kennengelernt.

I: Und sind hier an der Schule viele Schüler die aus sozial schwächeren Familien kommen? B: Durchaus ja. A: Mhm. B: Gibt es da Unterschiede im Verhalten?..Ich weiß, das sind immer sehr... (Pause)

B: Also, es gibt durchaus Schüler, die aus „gesetzten“ Familienverhältnissen kommen und trotzdem schlimm sind. Ganz gemischt auch.

A: Also man kann schon...also was ich zumindest aus der einjährigen Erfahrung sagen kann ist, wenn man die Eltern sieht und erlebt..sei es beim Elternsprechtag oder bei der kumulierten Leistungsbeurteilung, wo auch die Schüler vor den Eltern und der Lehrern etwas vortragen, und dann darauf reagieren müssen...die Eltern auch. Dann kann jetzt auch im gewissen Stereotyp klar,...kann man schon sehen, bzw. auch Rückschlüsse ziehen, warum der und der Schüler so ist. Das macht definitiv Sinn. Aber auf der anderen Seite..wie die Kollegin schon gesagt hat..es wäre fatal, jetzt einfach so zu sagen- anhand des Einkommens- das Verhalten abzulesen. Wobei ja, 22. Bezirk, da gibt es auch einige Gymnasien..bis auf zwei, drei, vier Leute pro Klasse kommen, gehen wenig Schüler in eine weiterführende Schule, und das hat schon damit zu tun, dass zu Hause die Ressourcen nicht vorhanden sind. Und um die Kinder auch entsprechend zu puschen und Nachhilfe zu zahlen und prinzipiell dran zu bleiben und dass die Kinder ihre Aufgaben machen usw. Das schon.

I: Okay ja gut. Dann sag ich mal danke. Ich hätte noch ein paar Fragen. Und zwar im wie vielen Dienstjahr bist du??

A: im ersten

I: Warst du, bevor du begonnen hast hier zu arbeiten, schon in anderen Berufsfeldern? A:

ja.

I: und in welchen?

A: Also alles...auch wenn ich drei, vier Monate gearbeitet habe, oder die wichtigsten?

I: die wichtigsten

A: Ich war in der Entwicklungshilfe eine Zeitlang und dann in der offenen Jugendarbeit und in der Software- Entwicklung.

I: Welche Fächer unterrichtest du?

A: Musik, Deutsch, Bewegung und Sport.

I: Und bei dir? Im wievielten Dienstjahr??

B: im 28. I: Hast du schon mal in einer anderen Schule unterrichtet?

B: ja das ist meine 3. Schule

I: Und die anderen Schule waren alle in Wien?

B: Nein, ich war in Wels in einer Sporthauptschule. Dann bin ich nach Wien gekommen in den 20. Bezirk, da war ich dann drei Jahre und jetzt bin ich das 5. Jahr hier.

I: Okay. Und - ahm..welche Unterrichtsfächer?

B: Deutsch und Turnen und was anfällt. Bei uns ist das ja nicht so wie im Gymnasium, wo man nur die geprüften Fächer unterrichten darf, sondern da darf man auch Fremdfächer unterrichten.

I: Okay Dann danke für das Interview.

Abstract

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Phänomen Gewalt in der Schule mit Fokus auf die Gewaltform „Bullying“. Es wird im theoretischen Teil darauf eingegangen, warum es immer wieder zu Gewalttaten an Schulen kommt, was Bullyinghandlungen von anderen alltäglichen Konfliktsituationen unterscheidet, und welche Maßnahmen dagegen gesetzt werden können. Da die Lehrerinnen und Lehrer bei der Interventions- und Präventivarbeit gegen Gewalt eine entscheidende Rolle einnehmen, wird untersucht, wie die Lehrpersonen von Neuen Mittelschule (NMS) mit dem Problem Bullying umgehen und über welche Handlungsstrategien sie diesbezüglich verfügen. Es wurden 6 NMS-LehrerInnen aus Wien zu diesem Thema anhand von Leitfaden gestützten Interviews befragt. Die Interviews wurden mittels dokumentarischer Methode nach Ralf Bohnsack ausgewertet. Es hat sich gezeigt, dass trotz des vielseitig erforschten Themas „Bullying“ die Aufklärungsarbeit diesbezüglich, sowohl bei den SchülerInnen, als auch bei den LehrerInnen, intensiver stattfinden sollte. Weiteres konnte festgestellt werden, dass der Zusammenarbeit der LehrerInnen untereinander ein zu geringer Stellenwert, sowohl von den Lehrpersonen selbst, als auch von den SchulleiterInnen, zugeschrieben wird.

Abstract

This thesis is about violence at school, focused on bullying. In the first part of the paper, there are mainly definitions of violence and explanations, why bullying and violence acts come across over and over again. Furthermore there are a lot of measures, what the school, especially the teachers can do against these problems. The second part contains the methods and results of the study, which was done by qualitative interviews with six teachers from the New Middle School in Vienna. The main focus of the interviews was the adjustment and perception from the teachers in relation to bullying. The results show that the teachers should get cleared up better and more intensive to the topic, just as the pupils. In addition, the cooperation between the teachers has to improve, because it is one of the important parts in consideration to the prevention and intervention work against violence. Plus the cooperation and teamwork at school should get more meaningful, for example by paid meetings or settings with professional supervisors.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Keppel Teresa
Nationalität: Österreich
Email: teresakeppel@gmail.com
Geburtsdatum: 27.08.1988

Ausbildung:

2007-2016: **Studium der Bildungswissenschaften (Universität Wien)**
2013: **Zusatzqualifikation: Motopädagogik**
2012: **Auslandssemester: Deakin University Australia (Master of Education)**
seit Oktober 2009: **Bachelorstudium Soziologie (Universität Wien)**
2007: **Matura (Liese Prokop Privatschule für Hochleistungssportler)**

Beruflicher Werdegang

Seit 10/2015: **Erzieherin im Österreichischen Leistungssportzentrum Südstadt**
2012-2015: **Betreuerin fürs August Aichhornhaus (Verein für sozialpädagogisch-therapeutische Betreuung)**
10/ 2008- 6/2013: **Mitarbeiterin des Projekts „Ball in der Schule“**
08/2011: **Praktikum auf der Finca „Del Canada del Robledo“ (Spanien)**
07/2009- 08/2011: **Mitarbeiterin bei Ruf Reisen (Reisen und Freizeit für junge Leute)**
2010: **Freiwillige Mitarbeiterin der „United World Games“**
2010: **Hostess bei der Handball Europameisterschaft (Männer)**

Sprachkenntnisse: Deutsch (Muttersprache), Englisch, Französisch

Persönliche Interessen: Sport (Handball, Beach Volleyball), Literatur und Filme, Reisen