

Dorothea Steinlechner-Oberläuter

„Niemand spricht mit mir!“ – Szenisches Verstehen in einem Fall von Mobbing in einer Schulklasse

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 60 (2011) 10, S. 834-853

urn:nbn:de:bsz-psydok-52444

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de
Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

AUS KLINIK UND PRAXIS

„Niemand spricht mit mir!“ – Szenisches Verstehen in einem Fall von Mobbing in einer Schulklasse

Dorothea Steinlechner-Oberläuter

Summary

„Nobody Talks to me“ – A Case-Study of Group Bullying in School

If there is group bullying in a school-class, interventions should be set fast and convincingly. A variety of interventions against group bullying are available in the literature. The following case-study focuses on the analysis of the conflicts and dynamics between the different representatives in a concrete group bullying-situation and describes the use of counter-transference as a way to understand the process and to choose effective interventions. Suggestions on handling typical group bullying-situations are added and aim at a concept of counselling that connects reflection and active intervention in tandem as a valid method of management.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 60/2011, 835-853

Keywords

group bullying at school – contextual understanding – schoolpsychology – counter-transference – psychoanalytic pedagogy

Zusammenfassung

Wenn in einer Schulklasse Mobbing stattfindet, ist schnelles und konkretes Eingreifen der verantwortlichen Erwachsenen gefragt. In der Fachliteratur werden mittlerweile zahlreiche bewährte und praktikable Interventionsmodelle und Leitfäden vorgestellt. In der vorliegenden Falldarstellung wird das Hauptaugenmerk jedoch auf das Vorfeld der Interventionen gelegt. Es wird gezeigt, wie in einem konkreten Mobbingfall erst durch sorgfältige Problemanalyse und Reflexion der aktuellen Konflikt- und Beziehungsdynamik effektive pädagogische Handlungsperspektiven gefunden und durchgeführt werden konnten. Dem „Szenischen Verstehen“ und dem Umgang mit der eigenen Gegenübertragung kam dabei besondere Bedeutung zu. Über den Einzelfall hinausgehende Ableitungen für die Praxis (Umgang mit Vermeidung und Abwehr; Umgang mit Zeit- und Handlungsdruck; die Bedeutung von Rollenbewusstsein und Funktionsübernahme durch die Pädagog/innen) runden den Beitrag ab und konkre-

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 60: 835 – 853 (2011), ISSN 0032-7034
© Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen 2011

tisieren ein Beratungsmodell, in dem Reflexion und Handeln ein sinnvolles methodisches Tandem ergeben.

Schlagwörter

Mobbing in Schulklassen – Szenisches Verstehen – psychoanalytische Pädagogik – Schulberatung – Schulpsychologie

Die vorliegende Fallstudie beschreibt einen Fall von Mobbing an einer österreichischen Berufsbildenden Höheren Schule, wo ich als zuständige Schulpsychologin vom Klassen-vorstand¹ um Unterstützung gebeten wurde. Um die Falldarstellung möglichst flüssig und gut lesbar zu gestalten, werde ich einige für das Verständnis notwendige Informationen und theoretische Vorbemerkungen an den Anfang meiner Ausführungen stellen.

1 Theoretisches Vorverständnis

1.1 Mobbing – zwischen Modediagnose und realem Psychoterror

Die Zahl der „Mobbingfälle“ ist in den letzten Jahren deutlich angestiegen. Meist wenden sich Lehrkräfte, Schulleiter/innen oder Schulärzte an die schulpsychologischen Beratungsstellen, aber auch besorgte Eltern melden sich immer häufiger mit der Klage, ihr Kind werde „gemobbt“. Wie im Erstkontakt üblich, bedarf es jedoch genauer Nachfragen und Klärungen, um festzustellen, ob es sich bei der geschilderten Situation wirklich um Mobbing handelt, oder ob es um anderweitige soziale Konflikte und Schwierigkeiten in Klassengemeinschaften geht.

In der Literatur herrscht allgemein Übereinstimmung, dass von Mobbing im Rahmen einer Schulklassen nur dann gesprochen werden soll, wenn es um die wiederholte Ausgrenzung und/oder Herabwürdigung einzelner Schüler durch andere geht, und zwar über einen längeren Zeitraum hinweg. Typische Mobbinghandlungen sind Hänseleien, Verspotten, hinter dem Rücken lachen, Ignorieren und Ähnliches. Das Geschehen bleibt den Lehrkräften oft verborgen und entfaltet genau dadurch seine unheilbringende Dynamik: Schüler/innen, die in die Opferrolle gerutscht sind, erleben sehr oft, dass einerseits ihre eigenen Strategien nicht ausreichen, um sich gegen Übergriffe zu wehren, dass andererseits von Seiten der Mitschüler aber auch der Lehrkräfte keine Unterstützung gegen den sich oft zu wirklichem Psychoterror auswachsenden Mobbinghandlungen zu erwarten ist. Teilweise wird das Mobbing nicht wahrgenommen, teilweise erleben sich auch die „Zuschauer“ als hilflos oder haben Angst einzu-

¹ steht hier auch für die in Österreich durchaus gängige Bezeichnung „Klassenvorständin“, was in Deutschland der „Klassenlehrerin“ entspricht.

greifen. Die Anonymität der Täter zu lüften und das Schweigen aufzuheben, stehen daher in der Literatur übereinstimmend an erster Stelle beim Kampf gegen Mobbing.

Für den Umgang mit Mobbing in Schulklassen gibt es mittlerweile zahlreiche Anleitungen und Richtlinien (Olweus, 2006; Jannan, 2008; Gugel, 2010; Kilb, Weidner, Gall, 2009; Taglieber, o. J.; Scheithauer, Hayer, Petermann, 2003; Scheithauer u. Bull, 2008; Gebauer, 2007; Holighaus, 2004; Kiesenhofer, 2005). Allen gemeinsam ist der Ansatz, dass es nur in einem Zusammenwirken der verschiedener schulischen Aktionsebenen gelingen kann, Mobbingaktionen an der Schule zu stoppen. Neueste Evaluationsstudien zeigen auf, dass Programme, die konsequent Erwachsene einbeziehen, erfolgreicher sind als solche, die ausschließlich auf Peeraktivitäten setzen, und dass integrierte, multimodale Programme mehr bewirken als eindimensionale Ansätze, die beispielsweise auf Selbstwertstärkung oder Ähnliches setzen (Gugel, 2010). Erst das Ineinandergreifen von Maßnahmen auf schulischer, auf Klassen und auf individueller Ebene kann die Gewaltproblematik effektiv beenden. Voraussetzung dafür ist ein Problembewusstsein der handelnden Erwachsenen sowie eine klare Entscheidung, sich ernsthaft für eine Änderung der Situation einzusetzen (Olweus, 2006).

In krassem Gegensatz dazu stehen jedoch vielfach Erwartungen von Lehrkräften, die wünschen, das Eingreifen einer externen, psychologisch geschulten Person im Sinne eines Workshops möge zu einem Verschwinden der Schwierigkeiten in der Klasse führen. Einmal begegnete ich sogar der Vorstellung, wenn ich als Schulpsychologin nur 1-2 Stunden mit der Klasse „arbeiten“ würde, müsste das wohl genügen. Diese Vorstellung, die ich als „Retterfantasie“ bezeichnen möchte, erscheint mir als ein typisches Denkmodell im Zusammenhang mit Mobbing und sie wird uns auch in der Falldarstellung ausführlich beschäftigen. Es ist diese Retterfantasie, die suggeriert, das Durchführen von ausgearbeiteten Programmen, möglichst durch eine externe, psychologisch geschulte Fachkraft, müsste genügen, um das Problem vom Tisch zu haben. Dass es dabei immer auch um Idealisierungen der Helfer geht, die rasch in Entwertungen umschlagen können, dass dahinter die Abwehr der eigenen Gefühle von Hilflosigkeit steht sowie der Wunsch, man könne sich die Auseinandersetzung mit Angst machenden Inhalten ersparen, wird in meine Fallbeispiel ausgeführt werden. An dieser Stelle muss die Anmerkung genügen, dass das sorgsame Explorieren der ausgesprochenen oder unausgesprochenen Erwartungen der anmeldenden Personen und die anschließende gemeinsame Suche nach Zielvereinbarungen wohl den wesentlichsten Abschnitt bei der Interventionsplanung darstellen.

1.2 „Szenisches Verstehen“ und „Containment“ – hilfreiche Modelle für Erstkontakt und Interventionsplanung

Freilich gibt es neben den ausgesprochenen und unausgesprochenen, aber bewussten Erwartungen auch solche, die unbewusst sind, aber das Geschehen trotzdem – oder gerade deshalb – in hohem Maße beeinflussen. Schon die Art, wie ein Erstkontakt gesucht wird, was erzählt und was verschwiegen wird, gibt Aufschluss

über die Emotionen und Beziehungsdynamiken, die einen konkreten Fall offenbar beherrschen und sich in der gesuchten Beziehung zum Berater/zur Beraterin sehr unmittelbar inszenieren. In der „Szene“ des Erstkontakts liegen hinter den sprachlichen Mitteilungen auch nicht-sprachliche Inszenierungen, quasi ein emotionales Hintergrundrauschen, das sich auch in der affektiven Verfasstheit des hinzugezogenen Beraters/der Beraterin abbildet. Diese fühlt sich beispielsweise plötzlich übertrieben mutlos und erstarrt, oder aber besonders euphorisch und zur Aktion getrieben. Es ist der professionelle Blick auf diese Gegenübertragung, der ein Verstehen der Dynamik ermöglicht und wiederum Basis für eine reflektierte, auf die Situation des jeweiligen Falles feinfühlig abgestimmte Interventionsplanung darstellt.

Im Kontext des psychoanalytischen Verstehens bezeichnet „Szene“ das Zusammenspiel von Übertragung und Gegenübertragung in einer Beziehung, also die Inszenierung von Konflikten, die einer sprachlichen Bearbeitung noch nicht zugänglich sind. Der Ansatz des „Szenischen Verstehens“ geht davon aus, dass der Blick auf die Gegenübertragung, also auf die Gefühlslagen, die durch die Beziehung zu einem Klienten ausgelöst werden, der Königsweg zur Erfassung der emotionalen Grunddynamik und den Interaktionsmustern darstellt (Oberläuter, 1987). Statt also eigene, übertrieben erscheinende innere Verfasstheiten erschrocken als unprofessionell von sich zu weisen, oder sich unreflektiert zu schnellen Aktionen hinreißen zu lassen, bieten sie – richtig „gelesen“ – wertvolle Mitteilungen über den Grundkonflikt, den es im jeweiligen Beratungssetting zu bearbeiten gilt.

Entsprechend den Zielsetzungen und Settinganforderungen einer Beratungsbeziehung wird das Verstandene nun natürlich nicht gedeutet, wie man es in einer psychoanalytischen Therapie machen würde, sondern es muss ein anderer Umgang damit gefunden werden, eine „Antwort“, mit der der Klient etwas anfangen kann und die seine Handlungsfähigkeit stärkt. In vielen Fällen ergibt sich schon aus der Klarheit, die eine verstandene, zuordenbare Gegenübertragungsreaktion immer bewirkt, der nächste Schritt im Beratungsauftrag wie von selbst – es kann dies eine Mitteilung an den Klienten sein oder ein Handlungsvorschlag.

In jeder „Szene“ liegt auch ein Beziehungsangebot. Das Gegenüber legt einen Teil seiner emotionalen Verfasstheit, und zwar jenen, der sprachlich noch nicht erfasst ist, aber nach Entlastung drängt, in den Berater/die Beraterin hinein wie in einen Behälter. Voraussetzung für einen produktiv verstehenden Umgang damit ist die Fähigkeit, diese emotionalen Gefühlsinhalte in sich wahrzunehmen und kurze Zeit haltend zu bewahren, also zu „containen“. Die innere Welt wird verstanden und aufbewahrt.

Der Melanie Klein nahestehende Kinderpsychoanalytiker Wilfried R. Bion entwickelt die Idee des „Container“ bzw. „Containments“ schon 1957, zunächst im Hinblick auf psychotische Patienten, dann aber auch für Kinder und psychisch gesunde Erwachsene. Ähnlich wie dem Kind fällt es manchen Patienten (oder Klienten) grundsätzlich oder auch nur in bestimmten, belastenden Situationen schwer, heftige Affekte und Gefühle wahrzunehmen, als Teil des eigenen Selbst zu akzeptieren und schließlich bewältigen zu können. Sie benötigen deshalb ein Gegenüber, das dies alles stellvertretend

für sie ausführt. In der von Bion beschriebenen Funktion des Analytikers als eines Containers ist dieser in einer wachen und offenen Haltung – Bion (1967) spricht von der analytischen „reverie“ – für die unerträglichen Selbstaspekte seines Patienten zugänglich. Er nimmt die ihm übertragenen Gefühle zunächst auf und versucht diese zu verstehen und in Worte zu fassen. Diese sowohl gedankliche als auch gefühlsmäßige Arbeit des Analytikers entzieht den Selbstanteilen des Patienten ihre Gefährlichkeit und Unverständlichkeit, sie werden gleichsam „entgiftet“ und „verdaut“. Der Patient erfährt, dass es möglich ist, mit dem abgewehrten Schrecklichen umzugehen, ohne in Panik zu verfallen oder von Wut, Scham oder Trauer überflutet zu werden.

Übertragen auf das Beratungssetting bedeutet dies, dass das Wahrnehmen und Aushalten von Gefühlspositionen der erste Schritt für ein Verständnis der Konfliktodynamik darstellt. Im Grunde zeigt sich hier die Sensibilität des Helfers, die – richtig gewendet – maßgeblich daran beteiligt sein wird, für die konkrete psychodynamische Beziehungssituation die richtige Maßnahme „einzufädeln“. Ein Helferbild, das sich am Ideal des kühlen, logisch denkenden, sachlich planenden Helferideal orientiert, übersieht, dass die Fähigkeit, mitzuschwingen und verschiedene Gefühlspositionen erstmals zu „containen“, in sich zu orten und zu ordnen, bereits die erste Intervention darstellt

2 „Niemand spricht mit mir!“ – Die Fallstudie

Von meinem neuen „Fall“ erfahre ich, als ich nach einem Außendienst am frühen Nachmittag wieder in der Beratungsstelle eintreffe: Die Sekretärin, die das Gespräch aufgenommen hat, berichtet mir, dass es einen Mobbingfall gäbe, und ich so schnell wie möglich eine Frau Mag. D., den Klassenvorstand der Klasse, in der der Mobbingfall aufgetreten war, zurückrufen solle. Die Sekretärin lässt keinen Zweifel daran, dass es sich um eine sehr dringliche Situation, wenn nicht sogar eine Krise handelt.

Die angegebene Telefonnummer ist eine private Handynummer und als ich umgehend dort anrufe, erreiche ich Frau Mag. D. beim Einkaufen – wir vereinbaren einen Telefontermin etwa zwei Stunden später, bei dem ich dann Folgendes erfahre: Eine Schülerin einer 1. Klasse der Berufsbildenden Höheren Schule werde schon seit Längerem gemobbt, heute Vormittag habe es eine Eskalation gegeben: Die Schülerin Lisa habe, als sie an der Tafel etwas aufschreiben sollte, den Eindruck gehabt, es werde hinter ihrem Rücken über sie gelacht. Sie habe die Kreide weggeworfen und sei weinend aus der Klasse und auch aus dem Schulhaus gelaufen. Sie als Klassenvorstand müsse nun auf die Situation reagieren und fühle sich dabei total überfordert, da sie noch nie mit so einer Situation zu tun gehabt habe. Eine Kollegin habe gemeint: „Ruf bei der Schulpsychologie an, die müssen dir helfen.“ Und da sei sie nun. „Sagen sie mir, was ich tun soll!“

Auf mein Nachfragen erfahre ich, dass ein Anruf bei den Eltern ergeben habe, dass Lisa nach Hause gefahren sei und sich nun in der Obhut des Vaters befinde. Allerdings sehe auch dieser Handlungsbedarf und meine ebenso wie sie selbst, dass Lisas Rückkehr in die Klasse vorbereitet werden müsse, um weitere Eskalationen zu vermeiden

und um Lisa ein adäquates Arbeitsklima zu schaffen. Ebenfalls konnte ich erfahren, dass Lisa eine fleißige, ehrgeizige und eher ruhige Schülerin sei, die von einigen anderen Schülerinnen und Schülern öfter gehänselt und ausgegrenzt werde. Ohne zu zögern konnte Frau D. diese Schüler namentlich nennen. Es bestand kein Zweifel, wer in dieser Dynamik die Opfer- und wer die Täterrolle inne hatte.

Im Laufe des Telefonats wechselt mein zunächst auftretendes Gefühl von einem gewissen Stress („Sagen Sie mir, was ich tun soll!“) zu einer gewissen Erleichterung, als ich erfahre, dass es sich bei der beschriebenen Situation um eine klare Opfer-Täter-Trennung handelt, für die sowohl aufgrund meiner eigenen Erfahrung als auch aufgrund der Beschreibungen in der Fachliteratur viel leichter sinnvolle und erfolgversprechende Interventionen gefunden werden können als dann, wenn es sich um so genannte „provozierende Opfer-Täter-Strukturen“ handelt.

In Gedanken gehe ich schon meinen dicht gedrängten Terminkalender durch. Ich empfinde mich als Beraterin der ratsuchenden Lehrerin. Es ist Donnerstag Nachmittag. Da Freitag mein freier Tag ist, biete ich Frau Mag. D. einen Gesprächstermin an der Beratungsstelle für den kommenden Montag um die Mittagszeit an. Frau Mag. D. meinte, dass sie da zwar unterrichten müsse, doch sie werde mit dem Direktor über die Möglichkeit einer Supplierung für sie reden. Für mich ist das Gespräch positiv verlaufen. Ich mache mir entsprechende Notizen, suche meine Unterlagen zum Thema Mobbing heraus, fertigt einige Kopien an, die ich Frau Mag. D. mitgeben will und gehe beruhigt ins Wochenende.

Am Montag erfahre ich Folgendes: Am Freitag hatte der Vater der gemobbtten Schülerin Lisa angerufen und mit Nachdruck verlangt, einen bestimmten Kollegen von mir zu sprechen, der allerdings – wie unsere Sekretärin ihn wiederholt wissen ließ – nicht für die entsprechende Schule zuständig war. Mit meiner Mitarbeiterin, die den gleichen Zuständigkeitsbereich wie ich bearbeitet und daher erste Ansprechperson gewesen wäre, wollte er den ganzen Vormittag nicht verbunden werden. Die immer verzweifelter werdende Sekretärin wies ihn auch darauf hin, dass ich, die Leiterin der Beratungsstelle, am Montag früh für ihn zu sprechen wäre – auch das lehnte er ab. Nur jener Kollege komme für die Betreuung dieses schwierigen Falls in Frage. Auch Mag. D. hatte sich wieder gemeldet. Sie sagte den Montagstermin mit mir ab, wollte ebenfalls Kollegen H. sprechen und ließ durchblicken, dass ich, die zuständige Psychologin, mit der Situation offenbar überfordert wäre.

Da in unserer Institution die Zuständigkeiten grundsätzlich sehr klar eingehalten werden, lehnte jener Kollege es ab, diesen Fall zu übernehmen, brachte jedoch die Leiterin der gesamten Abteilung ins Spiel, an die man sich auch wenden könne. Diese führte zwei ausführliche Telefonate mit dem Vater von Lisa. Da jedoch schnell klar war, dass es sich um eine komplexe Situation handelte, die durch einige telefonisch erteilten Ratschläge nicht zu lösen wäre, verwies auch sie auf unsere Struktur und also wiederum auf mich.

Auch der ganze Montag und der ganze Dienstag, während ich im Büro anwesend bin, vergehen mit weiteren dieser mehr oder weniger emotional geführten Telefona-

ten, die alle nur ein Ziel haben: eine andere Person als mich zu aktivieren. Zwei Sekretärinnen, die Abteilungsleiterin und drei Psycholog/innen sind neben ihren laufenden Arbeiten damit beschäftigt, sich mit den Anrufern auseinanderzusetzen (noch eine dritte Person hatte sich eingeschaltet, um mittels Protektion die amtlichen Zuständigkeiten zu umgehen) und sich wechselseitig vom aktuellen Stand der Ereignisse zu informieren, während ich mit gemischten Gefühlen das Treiben verfolge und ständig überlege, ob und wie ich mich wieder ins Spiel bringen soll.

Meine Kollegin meint, ich solle dem Klassenvorstand einen Termin an der Schule vorschlagen, diese niederschwelligere Form der Kontaktaufnahme sei vielleicht angezeigt. Da mir dies plausibel erscheint, schreibe ich Frau Mag. D. eine Mail mit einem Terminvorschlag für den nächsten Tag an der Schule – auf die ich bis Freitag keine Antwort erhalten sollte.

Ich befinde mich in einer absurden Situation: Da sitze ich mit meinen kopierten Unterlagen, mit meinen Vorüberlegungen zur Vorgehensweise, mit meinem Engagement, meiner Erfahrung und meiner Fachkompetenz und fühle mich durchaus in der Lage, den „Fall“ zu bearbeiten – nur: keiner will mit mir reden!

Im Geheimen wünsche ich mir gelegentlich, jemand anderer möge mit diesem „Fall“ betraut werden und ich wäre „aus dem Schneider“. Gleichzeitig finde ich es unerhört, so ausgebootet zu werden und nicht einmal die Chance zu erhalten, mein Können und meine Kompetenz zeigen und anwenden zu können. Dann wieder empfinde ich Zweifel: Was hatte ich übersehen? War ich nicht vielleicht *wirklich* inkompetent und unfähig, diesen Mobbingfall zu bearbeiten?

All diese Gefühle bedrängen mich sehr. Sie bleiben nach Dienstschluss auch nicht im Büro, sondern ich nehme sie mit nach Hause. Dort kommt dann die Wende. Vermutlich konnte durch die örtliche Distanz vom Geschehen auch eine innerliche Distanzierung möglich werden – jedenfalls fällt es mir auf einmal wie Schuppen von den Augen: es ist nicht meine Kompetenz oder Inkompetenz, die hier zur Diskussion steht. Vielmehr bin ich Teil einer Inszenierung geworden, die bereits Ausdruck und Hinweis auf das ist, was es eigentlich zu bearbeiten gilt: die Kommunikationsformen, die Ängste und die Abwehrbewegungen in einem Fall von Mobbing. Ganz klar erkenne ich nun meine Gefühlslage als eine Gegenübertragungsreaktion, die zu verstehen der Schlüssel zu der unbewussten Botschaft der Problematik sein würde. Zunächst einmal erlebe ich mich in meiner seltsamen Position des Nicht-Angesprochenwerdens und des Ausgegrenztseins auf einmal in großer emotionaler Nähe zu der Schülerin Lisa, deren Nöte durch das allgemeine Agieren rund um die Frage, wer wohl am schnellsten und effektivsten etwas *tun* könne, völlig aus dem Blickfeld geraten waren.

Auf den Spuren meiner Gegenübertragung entrollt sich mir nach und nach ein ganzes Panorama von Beziehungsmustern und Konfliktthemen, in dem ich alle Protagonisten – mich eingeschlossen – wie auf einer Bühne in Szene gesetzt sehe:

- Die Szene wird beherrscht von Allmachtsfantasien: Das, was sich über Monate hinweg aufgebaut hat an Dynamik und Problematik, soll schnell von einer Person gelöst werden. Gefragt ist ein Retter, einer, der mit einer kühnen Handbewegung und

ohne zu zögern die Zügel in dieser verfahrenen Geschichte an sich reißt, der die Brüche und Aggressionen, die in dieser Klasse zweifellos bestehen, kitten kann und dabei in einem großartigen Wurf sämtliche Unsicherheiten und Zweifel über die richtige Vorgehensweise beseitigt. Diese Erwartung löst massive Überforderungsgefühle aus, denn – auch das ist klar – ein genaues Nachfragen und Hinschauen auf die Gefühls- und Konfliktdynamik ist nicht erwünscht. Deshalb werden zwar magische Helfer gesucht, reale Beziehungsangebote aber nicht angenommen, oder – auf gut österreichisch – „net amal ignoriert“. Telefonate werden abgelehnt, Mails werden nicht beantwortet, Termine werden verweigert. Die „unerhörte“ Botschaft lautete also: Wasch mich, aber mach mich nicht nass. Beende das Gefühlschaos – aber sprich mit mir nicht über Gefühle.

- Obwohl zwischen ständig wechselnden Gesprächspartnern telefoniert und aufgeregt miteinander gesprochen wird, entsteht kein Kontakt, es ist kein Nachfragen und Hinhören möglich. Es gibt kein Aushandeln von Wahrnehmungen, Strategien, Meinungen. Etwas steht einfach fest und besitzt eine so hohe Selbstverständlichkeit, dass jeder, der beginnt, diese Festlegungen zu hinterfragen, sofort ins Abseits der Inkompetenz befördert wird. Es gibt nur ein Entweder-Oder. Es darf keinen Konflikt geben. Ein Gegenüberstehen von Personen, eine abgegrenzte Beziehungsaufnahme (Ich-Du) ist in diesem Modell nicht möglich. Was den überhöhten Allmachtsfantasien nicht entspricht ist so gut wie nichts, und auf jeden Fall nichts wert.

Die Spurensuche hat mitten ins emotionale Zentrum der Mobbingssituation geführt. Es geht um Selbstwert, Ausgrenzung, Grenzüberschreitung, Idealisierung und Entwertung, Spaltungen und Entpersönlichung. Könnte es sein, dass sich in meinem Inneren die emotionale Situation von Lisa abgebildet hat? Könnte es sein, dass diese psychische Notlage auch von den Erwachsenen, die helfen wollen, als so bedrängend erlebt wird, dass sie zu den beschriebenen turbulenten Aktionen gegriffen haben?

Für die Situation von Lisa tut sich nun jedenfalls folgendes Vorverständnis auf: In der Klasse wird sie ignoriert. Wenn sie sich äußert, ist das mit Sicherheit verkehrt. Sie merkt, dass egal was sie tut, alles falsch ist. Sie fühlt sich missverstanden, hat aber keine Chance, sich als Person sichtbar zu machen, ihre Versuche gehen seltsam ins Leere. Das macht sie manchmal wütend, meistens aber nur ratlos und stumm. Keiner spricht mit ihr. Sie fühlt sich entwertet, überfordert, wohl manchmal wie ausgelöscht. Sie möchte am liebsten verschwinden, was sie an dem kritischen Tag, als sie weinend aus der Schule lief, auch getan hat.

Für mich und mein Rollenverständnis kann ich folgende Klarheit gewinnen: Die Allmachtsfantasien und Entwertungen kann ich als Teil einer umfassenden Abwehrbewegung verstehen. Statt mich davon lähmen oder einschüchtern zu lassen, möchte ich konsequent mich und meine Möglichkeiten wieder ins Spiel bringen und der Retterfantasie realistische Alternativen konsequent entgegensetzen. Ich nehme mir vor, auf die Gefühlsdynamiken besonders zu achten und – ungeachtet des Tabus – diese entweder zu verbalisieren und behutsam ins Zentrum zu rücken, oder aber zumindest als den

eigentlichen Motor des Geschehens zu verstehen und zu containen. Und weiters nehme ich mir vor, auf meine eigenen Grenzen besonders gut zu achten, was bedeutet, mich einerseits nicht ausbooten zu lassen und mich andererseits auch weder zeitlich noch durch das Annehmen von nicht stimmigen Arbeitsaufträgen zu überfordern.

Doch wie ging es nun weiter in meinem „Fall“? Paradoxerweise waren genau durch das Forcieren von „effektiven, raschen Lösungen“ zwei wertvolle Tage vergangen, was dann – ich hatte es geahnt – das letztlich doch zwischen Lisa, ihrem Vater und mir stattfindende Beratungsgespräch mit zusätzlichem Zeit- und Erfolgsdruck aufladen sollte.

Durch die Analyse meiner Gegenübertragung hatte ich meine Position wie folgt herausarbeiten können: ich möchte den Fall bearbeiten; ich kann die Aufgabe jedoch nur erfüllen, wenn meine formale Position durch die Organisation gestützt wird, wenn also das Begehren der Ratsuchenden nach Grenzüberschreitungen und Allmacht-Ohnmacht-Inszenierungen auf ein klares „Stopp“ der Institution und der sie vertretenden Personen treffen würde. Würde die Struktur halten? Die Struktur hielt und meine Arbeit konnte beginnen. Über die Abteilungsleiterin ließ sich der Vater von Lisa einen Termin geben (ich hatte zwei zur Auswahl gestellt). Meine ursprüngliche Auftraggeberin von schulischer Seite hatte allerdings nicht weiter von sich hören lassen.

Vater und Tochter kommen mit einer fertig formulierten „Plus-Minus-Liste“, in der Lisa gemeinsam mit ihrem Vater die Vor- und Nachteile eines Verbleibs an der Schule bzw. eines Schulwechsels aufgelistet hat. Unter dem Strich ist „Bleiben“ herausgekommen. Unwillkürlich muss ich an den Buchtitel „Flüchten oder Standhalten?“ denken, der mir in meinem inneren Ringen um meine eigene Position öfter in den Sinn gekommen war.

Sehr wortreich klärt mich der Vater von Lisa auf über das, was die Schule seiner Meinung nach bisher verabsäumt hat, welche Maßnahmen schnellstens in die Wege geleitet werden müssen und auch, was er als meinen Part dabei ansieht. Ich spüre grandiose Erwartungen an mich, als auch subtile Entwertungen. Mit beidem habe ich gerechnet. Da ich mir für dieses Gespräch vorgenommen habe, dem Beziehungsangebot der „Retterin“, „Magierin“ oder aber der entwerteten „Versagerin“ ein weniger grandioses, aber dafür realistisches Hilfsangebot entgegenzusetzen, beginne ich mich intensiv mit den – irrealen – Vorstellungen des Vaters auseinanderzusetzen und bemühe mich, mein Angebot und meine Zielsetzungen als Schulpsychologin in dieser Sache sehr klar zu definieren und diese von mir getroffene Grenzziehung zu begründen und zu verteidigen. Irgendwann aber merke ich, dass Lisa völlig verstummt ist und blass und still unserem Wortwechsel lauscht. Wieder ist es passiert, dass sie und ihre seelische Not hinter Maßnahmenplanungen und Einsatzüberlegungen verschwunden sind! Es wird mir sehr deutlich, dass die große Aktivität und das forcierte Engagement von uns allen wohl auch die Funktion hat, ihre emotionale Not nicht sehen und spüren zu müssen. Um nicht Mitspielerin in der Verleugnung der teils unangenehmen, teils offenbar unerträglichen Gefühlsinhalte zu werden, galt es, das „Standhalten“ auch auf die emotionale Ebene auszudehnen. Es geht nun um das Ansehen und „containen“ dessen, was

durch die maßlose Aktivität verdeckt werden sollte: Gefühle von Einsamkeit, Angst vor Liebesverlust, Sich-Ausgeschlossen-Fühlen, keine Handlungskompetenz empfinden. Es gelingt, diese Gefühlsinhalte in unser gemeinsames Gespräch hereinzunehmen. Nun ist es der Vater, der still und hilflos wirkt und offen ist für Anregungen, wie er seiner Tochter außer über das Erstellen von Aktionsplänen auch noch helfen kann, nämlich durch emotionales Mitschwingen und ich-stützende Überlegungen, welche Reaktionsweisen und Ressourcen Lisa selber zur Verfügung stehen.

An dieser Stelle war es für mich notwendig, meinen Arbeitsauftrag zu definieren und zuerst mir und dann auch meinen Klienten klar zu machen, welche Ebene ich weiterverfolgen sollte: War ich die Psychologin von Lisa? Ging es darum, in gemeinsamer Arbeit mit ihr sich einerseits diesen Gefühlen zu stellen, andererseits darum, im Sinne von Ich-Stützung und Ressourcenaktivierung ihr zu helfen, den Opferstatus zu verlassen und zu Handlungskompetenz zu kommen? Oder war ich die Schulpsychologin, die vom „System“ angefragt war und deren Aufgabe darin bestand, die verschiedenen Funktionsträger (Klassenvorstand, Lehrkräfte, Direktor, Eltern, Schülerinnen) zu einer einheitlichen Richtung zu aktivieren, deren Motto sein könnte „Täter stoppen, Opfer schützen, Mitläufer aktivieren“?

Entsprechend dem Arbeitsauftrag der Schulpsychologie positionierte ich mich als „Systemarbeiterin“. Bloß: Mir war meine Auftraggeberin, Frau D., abhanden gekommen. Weder von Seiten der Direktion noch von Seiten des Klassenvorstands hatte ich ein Mandat, auf das hin ich aktiv werden könnte. Herr S. hatte die Vorstellung, dass ich am kommenden Tag mit Lisa an die Schule gehen, sie in die Klasse begleiten und mit der Klasse die Situation „aufarbeiten“ sollte, damit die Mobbingaktivitäten ein für alle mal vom Tisch wären. Ich sei doch Schulpsychologin und müsste dazu doch in der Lage sein. Hier war sie wieder, die Rettungsfantasie. Ich stellte klar, dass die Arbeit mit der Klasse nur im Rahmen eines funktionierenden Schutz- und Hilffsystems sinnvoll wäre – bei dessen Etablierung ich jedoch gern beratend mithelfen würde.

Es war dann Herr S., der den Klassenvorstand offenbar bewogen hatte, doch endlich den so oft angebotenen Gesprächstermin anzunehmen. Ich schlug diesen am kommenden Montag an der Schule gemeinsam mit dem Direktor der Schule vor. In meiner bisherigen Zusammenarbeit hatte ich ihn als konstruktiven, engagierten Leiter kennengelernt. Ich erhoffte mir eine „Triangulierung“ der Situation mit Frau Mag. D. Außerdem war es für ein Gelingen der „Aktion“ unabdingbar, dass er die geplanten Interventionen mittragen und aus seiner Funktion heraus unterstützen würde.

Lisa konnte ich einen baldigen Gesprächstermin mit einer Psychologin vermitteln. Trotz des verständlichen Drucks des Vaters, den Schulbesuch so bald wie möglich wieder zu machen, vereinbarten wir, dass Lisa noch zwei Tage zu Hause bleiben sollte, bis an der Schule alles vorbereitet und geklärt wäre. Bis dahin sollte sie selber aktiv werden und sich um Mitschriften von den Schülerinnen kümmern, die ihr wohlgesonnen waren. Denn auch solche schien es zu geben.

Das Gespräch an der Schule fand dann am Montag statt – eine Woche später als es möglich gewesen wäre. Frau Mag. D. war eine muntere Frau mit einem offenen

Lachen, die mit Interesse und Engagement in das Gespräch ging und eine hohe Bereitschaft zeigte, das umzusetzen, was in ihrer Funktion als Klassenvorstand angelegt war. Schon nach wenigen Minuten war klar, dass wir sehr gut zusammenarbeiten würden und irgendwie stürzten wir uns mit Feuereifer darauf. Es war so, als hätten wir auf einen Startschuss gewartet, der endlich gekommen war. Zu Dritt – Klassenvorstand, Direktor und ich – analysierten wir noch einmal die Situation und erarbeiteten ein Maßnahmenpaket, das aus dem Lehrbuch hätte stammen können:

- Der Direktor bot von sich aus an, noch am selben Vormittag in die besagte Klasse zu gehen und unmissverständlich klarzulegen, dass Belastungen, Beschämungen und Ausgrenzungen von Mitschülern dem Wertekatalog der Schule widersprechen und er nicht tatenlos zusehen werde, wenn dies in einer Klasse Alltagspraxis wäre.
- Für Dienstag wurde durch Frau Mag. D. eine pädagogische Konferenz aller in dieser Klasse unterrichtenden Lehrer/innen einberufen, an der auch ich teilnehmen würde.
- Ebenfalls am Dienstag würde Frau Mag. D. mit den Schülern und Schülerinnen zum Thema Klassengemeinschaft arbeiten, bzw. weiterarbeiten, denn sie hatte schon am vergangenen Freitag eine ihrer Fachstunden dafür verwendet, eine kleine Befragung zu machen zu den Themen: Was läuft gut in unserer Klasse? Was wünsche ich mir? Was kann ich beitragen?
- Für den Mittwoch ist geplant, dass Lisa erstmalig nach ihrem Davonlaufen wieder zur Schule kommt. Frau Mag. D. wird mit ihr in die Klasse gehen, nur ein paar Worte sagen, sich auf das gemeinsam Erarbeitete beziehen und dann wieder gehen. Wenn Lisa sich bedrängt fühlt, kann sie jederzeit ins Sekretariat kommen und Frau Mag. D. ausrufen lassen. In jedem Fall aber werde es am Ende der Woche ein Gespräch mit Lisa geben, in dem sie über ihre Erfahrungen und Erlebnisse reden kann. Lisa soll auch ein „Mobbingtagebuch“ führen, wo sie sowohl unliebsame Ereignisse eintragen kann als auch solche, bei denen ihr geholfen wurde. Dabei soll sie möglichst konkret Vorkommnis und beteiligte Personen angeben.
- Am Freitag werde ich mit der Klasse eine „Anti-Mobbing-Stunde“ gestalten mit dem Ziel, bisherige Mitläufer/innen zu aktivieren und ihnen Strategien an die Hand zu geben, um sich „einmischen“ zu können.
- In der darauffolgenden Woche wird es ein Follow-Up-Gespräch zwischen mir und dem Klassenvorstand an der Beratungsstelle geben, wo bisherige Ergebnisse und Ereignisse reflektiert werden sollen und evtl. weitere nötige Schritte – z. B. Einzelgespräche mit „Tätern“ durch den Klassenvorstand – vorbesprochen werden sollen.
- Weiters wird vereinbart, dass Direktor und Klassenvorstand im losen Gesprächskontakt bleiben und dass der Direktor bei dokumentiertem Andauern der Mobbinghandlungen konfrontierende Gespräche mit einzelnen Schülern, die sich derzeit in der Täterrolle befinden, führen könnte.

Wir waren auf Kurs! Von nun an ging alles „wie geschmiert“. Bei der pädagogischen Konferenz waren tatsächlich alle unterrichtenden Lehrer und Lehrerinnen anwesend, einer von ihnen war sogar in seiner Freizeit erschienen, mit seiner kleinen Tochter an der Hand. Ich war beeindruckt vom Interesse und der Empathie, sowie von der Ernsthaftigkeit, mit der jeder Einzelne seinen Beitrag für eine Verbesserung der Situation überlegte. Hilfreich mag gewesen sein, dass ich in meinem kurzen Einleitungsstatement klargelegt hatte, dass es die Funktion als Unterrichtender sei, die Möglichkeiten als auch Grenzen der jeweiligen Bemühungen definieren würde. Keinesfalls ginge es darum, therapeutische, psychologische oder elterliche Teilfunktionen zu übernehmen. Aus dem Unterrichtsauftrag heraus ergaben sich leicht durchzuführende, aber dennoch im Sinne der Schutzfunktion für Lisa höchst effiziente Maßnahmen: Beispielsweise hatte Lisa geklagt, dass die ihr zugewiesenen Plätze immer schon besetzt seien, wenn sie in die Klasse oder den Gruppenraum käme. Auf der Suche nach einem freien Platz werde sie dann auch von anderen immer abgewiesen. Diese höchst belastende und demütigende Suche nach einem „Platz“ kann Lisa ab jetzt erspart werden: Jeder Lehrer/jeder Lehrerin wird die festgelegte Sitzordnung einfordern, bzw. eine solche erstellen (die Klasse ist in vielen Fächern in Kleingruppen aufgeteilt oder befindet sich in besonderen Klassenräumen wie Labors o. ä.). Außerdem wurde für einen Zeitraum von vier Wochen festgelegt, dass die Zusammensetzung von Kleingruppenarbeit nicht der freien Dynamik überlassen werde, sondern dass von Lehrern festgelegt werden – z. B. durch ein Durchzählssystem – wer mit wem zusammenarbeiten solle.

In meiner „Anti-Mobbing-Stunde“ ließ ich nach einem kurzen theoretischen Input die Schüler/innen einen Fragebogen zu Mobbingbeobachtungen in ihrer Klasse ausfüllen, der dann von einer Kleingruppe ausgewertet wurde. Inzwischen arbeiteten die anderen in Kleingruppe zu den Themen „Was kann ich tun, um Mobbing zu verhindern?“ und „Warum ist es schwer einzugreifen?“. Ähnlich wie bei der Lehrerkonferenz war ich überrascht und beeindruckt vom Arbeitseifer und der Ernsthaftigkeit, mit der die Schüler arbeiteten und ihre Ergebnisse präsentierten. Der Zufall wollte es, dass Lisa ausgerechnet mit drei der vier „Mobberinnen“ zusammen in eine Arbeitsgruppe gezählt wurde. Auch diese Gruppe arbeitete miteinander und präsentierte ihre Ergebnisse gemeinschaftlich. Wenn auch die Gesichtsausdrücke auf etliches Unbehagen und „Angefressensein“ hinwiesen, so war doch eine gemeinsame Arbeitsfähigkeit möglich gewesen – und genau darum sollte es in einer Schulklasse ja auch gehen. Offenbar war es auch wichtig gewesen, überzogene Harmonievorstellungen mit einer realistischeren Auffassung von Arbeitsfähigkeit und Arbeitsbeziehung zu kontrastieren.

Nach meiner Klassenintervention „Anti-Mobbing-Stunde“ lud mich Frau Mag. D. noch zu einem Kaffee in der hauseigenen Cafeteria ein. Nachdem wir die weiteren Schritte – bei Fortdauern der Missstände einzelne Tätergespräche mit der „Farsta-Methode“ – besprochen hatten, kamen wir in entspannter Atmosphäre ins Plaudern. Sie erzählte mir von eigenen Schulerlebnissen und von ihrer Motivation, den Job in der Wirtschaft aufzugeben und zu unterrichten; ich erzählte von meiner Arbeit als Schulpsychologin und von

den anderen Fragestellungen, mit denen unsere Beratungsstelle angefragt wird. Als unser Kaffee schon fast ausgetrunken war, stellte ich sie doch noch, die eine Frage, die mich die ganze Zeit brennend interessiert hatte: warum sie mich nach unserem 1. Telefonat als Beraterin so rigoros abgelehnt hatte. Ich erhielt folgende Antwort: Das erste Telefonat habe sie sehr enttäuscht, weil sie sich kurze Ratschläge und klare Handlungsanweisungen gewünscht hatte. Außerdem hätte sie gedacht, ich würde sofort am nächsten Tag in die Schule kommen und halt irgendwas tun, jedenfalls die Sache in die Hand nehmen. Als ich aber in erster Linie mit ihr reden wollte und ihre Funktion als Klassenvorstand in den Fokus gestellt habe, habe sie daraus geschlossen, dass ich mit dem Fall wohl überfordert sei. Außerdem sei sie derart unter Handlungs- und Erfolgsdruck gestanden, dass ihr die Zeit bis zum angegebenen Termin einfach zu lange vorgekommen sei. Und letztendlich – so fügt sie augenzwinkernd hinzu – habe sie wohl gespürt, dass da jede Menge Arbeit auf sie zukommen würde. Und so sei es ja auch gewesen.

Wir vereinbarten noch einen weiteren Besprechungstermin in zehn Tagen, und zwar in meinem Büro, da – wie sich herausstellte – Frau D. quasi ums Eck wohnte und an einem bestimmten Vormittag ohne Probleme vorbeikommen konnte. Sie rief mich jedoch am Tag davor an und teilte mir mit, dass der Termin nicht nötig sei. Die Lage habe sich insgesamt beruhigt und sie habe das Gefühl, als Klassenvorstand die Fäden wieder in der Hand zu haben und auch bei weiteren Vorfällen handlungsfähig zu sein.

3 Ableitungen für die Praxis

„Fallstudien führen zu keinen ‚objektiven‘ Ergebnissen und schon gar nicht zu ewig gültigen wissenschaftlichen Wahrheiten. Sie demonstrieren einen Erkenntnisprozess, wollen durch Plausibilität und Sinnhaftigkeit ihrer Interpretation überzeugen, ohne dass sie andere Deutungsmöglichkeiten ausschließen. ... Dabei sind sie, in Kenntnis ihrer Vorläufigkeit, in einem besonderen Maße diskussionswürdig und für Veränderungen offen“ (Ahrbeck u. Rauh, 2006, S. 8).

Bei aller Offenheit und Vorläufigkeit, die auch für meine Falldarstellung gilt, lassen sich doch einige Aspekte herausgreifen, die meiner Erfahrung nach in Mobbing-situationen häufig eine Rolle spielen und daher auch fallübergreifend reflektiert werden können.

3.1 Beratung zwischen Reflexion und Ratschlag

Die Rückmeldung von Frau D. hatte mich sehr nachdenklich gemacht. Der Wunsch nach schnellen, konkreten Hilfestellungen und Ratschlägen erscheint mir durchaus legitim. Trotzdem ist es meine Überzeugung, dass eine seriöse Beratung auch und gerade in den so genannten Dringlichkeitsfällen um eine fundierte Problemerkhebung und Reflexion nicht herumkommt, will man nicht ein „Agieren ins Blaue“ riskieren, das gut gehen kann oder auch nicht. Man könnte in Versuchung geraten, den Umgang mit dem Span-

nungsfeld von „Tun“ und „Reflektieren“ als individuelle Vorlieben des jeweiligen Beraters oder der Beraterin abzuhandeln und übersehen, dass sich darin eine dem Beratungsgeschehen inhärente Struktur zeigt. „Konkreter Praxisanleitung“ versus „Problem- und Beziehungsanalyse“ sollten nicht als Gegensatz gesehen werden, sondern als notwendige, sich ergänzende Pole. Jede noch so gut aufbereitete Praxisanleitung wird ins Leere gehen, wenn sie rein rezeptartig gegeben wird und keine Passung zur Psychodynamik des entsprechenden „Falles“ besteht oder hergestellt wird. Umgekehrt wird man durch ein überlanges Hängenbleiben in der Phase der Reflexion und des Verstehenwollens den Handlungsanforderungen des pädagogischen Feldes nicht gerecht werden und letztendlich seine Klienten verlieren. Wie also damit umgehen?

Pädagog/innen treffen die meisten ihrer Entscheidungen situationsgebunden intuitiv und mit einem hinreichenden Gefühl der inneren Sicherheit, das auch bei alltäglichen Schwierigkeiten nicht ins Wanken gerät. Erst wenn diese pädagogische Selbstgewissheit durch Unvorhersehbarkeiten, starken Handlungsdruck und eigene emotionale Betroffenheit soweit unterminiert wird, dass die Handlungsfähigkeit stark eingeschränkt oder gar nicht mehr gegeben ist, wird Beratung gesucht. Je krisenhafter die Situation erlebt wird, desto mehr Handlungsdruck, Panik- und Überforderungsgefühle werden in die Beratungsbeziehung hineingelegt und auf die beratende Person übertragen. Professioneller Umgang damit bedeutet: Sich-Einlassen und „Containment“ bieten ohne sich überschwemmen zu lassen; kritische Distanz gewinnen und Reflektieren ohne den Kontakt zum Klienten zu verlieren; ins Handeln kommen ohne in ein Mitagieren zu verfallen.

Was hier so kompliziert klingt, wird in den meisten Fällen rein intuitiv vollzogen werden. Basis für die jeweilige Intervention ist im günstigsten Fall ein intuitives Wissen, das sich im beruflichen Qualifizierungsprozess herausgebildet hat. Aber wenn Irritationen auftreten, das Beratungsgeschehen nicht in Fluss kommt oder schwer verstehbare Dynamiken der bewussten Zielerreichung im Wege stehen, ist das „Szenische Verstehen“ die Methode der Wahl um zu verstehen und umsetzen zu können, was für ein bestimmtes Kind pädagogisch sinnvoll und entwicklungsfördernd ist.

3.2 Grenzüberschreitungen

Mobbingstrukturen tragen im Kern zahlreiche Grenzüberschreitungen in sich. Bei den handelnden Personen verschieben sich die Grenzen meist unmerklich solange, bis dramatische Entgleisungen das ganze Ausmaß der destruktiven Dynamik freilegen. Es zeigt sich immer, dass gefühlsmäßige oder körperliche Grenzen von Mitmenschen nicht geachtet wurden, bzw. die eigenen Grenzen nicht geschützt werden konnten. Die Grenzüberschreitung der Mobber/innen korrespondiert mit einer Art Zurückweichen in der Gruppe der Zuschauer und Mitläufer, die ihren Handlungsspielraum zum Schutz der Würde eines anderen Menschen im Sinne von Eingreifen und Zivilcourage bei weitem nicht ausnützen. Dass sie dabei jene Grenze nicht achten, die ihnen ihre eigene moralische Instanz und ihre Mitmenschlichkeit eingeben,

wird ihnen oft erst dann bewusst, wenn sie entweder Stärkung von außen erhalten oder unter der Last der Schuldgefühle zusammenbrechen.

Auch die hierarchischen Ebenen werden meist überschritten. Die Schülerinnen, die mobben, erlangen mehr Macht, als ihnen von der Struktur zukommt, sie stellen sich über die Ebene der Lehrpersonen, ohne dass ihnen in ihrem Tun eine Grenze gesetzt wird. Aber auch der andere Fall kann eintreten: In dem verzweifelten Versuch, das Zepter wieder in die Hand zu bekommen, schießen manche Lehrkräfte weiter über das Ziel hinaus, missbilligen und sanktionieren nicht nur das *Tun* der Mobber/innen, sondern auch die Personen selbst und überschreiten ihrerseits Grenzen in derselben Art, die sie eigentlich bekämpfen wollen.

Wer mithelfen möchte, Mobbingstrukturen zu erkennen und zu verändern, tut also gut daran, den Blick für die zahlreichen Grenzüberschreitungen zu schärfen und die handelnden Personen in ihrer jeweiligen Funktion zu stärken und zu unterstützen – und auch die eigenen Grenzen zu schützen oder einzufordern.

In meinem Fallbeispiel steht eine Grenzüberschreitung schon ganz am Beginn der Handlung: Die Lehrerin lässt sich auf ihrer privaten Handynummer anrufen und bringt sich dadurch auch als Privatperson ins Spiel. Sie gibt zu verstehen, dass sie nicht nur professionell, sondern rein menschlich in diesen Fall hineingezogen worden ist.² Eng damit zusammen hängen auch noch Zeitdruck und Rollendiffusion. Auch die Versuche, die institutionellen Zuständigkeiten zu umgehen, sind als versuchte Grenzüberschreitungen zu lesen. Ich selbst wurde ebenfalls von der Dynamik erfasst und habe meine mit einer beruflichen Situation in Zusammenhang stehenden Gedanken und Gefühle gegen meinen bewussten Vorsatz mit nach Hause genommen.

3.3 Zeit- und Handlungsdruck

Wenn Helfer kontaktiert werden, ist es meist das erste Mal, dass eine Person ein schon lange bestehendes Mobbing thematisiert. Mit Wucht drängen die bisher ignorierten und unterdrückten Gefühle an die Oberfläche, und eine Situation, die manchmal schon Jahre besteht, wird von einer Minute auf die andere als unerträglich erlebt und soll – so erleben es die Betroffenen und so spürt es der Helfer – *sofort* beendet werden. Hand in Hand mit dem Zeitdruck geht meistens ein immenser Handlungsdruck. Es scheint keine Zeit und keinen Raum zu geben für Datenerfassung, Analyse der Situation oder gar Reflexion – nein, es darf nicht mehr gesprochen, es muss sofort etwas *getan* werden.

² Nicht jeder Anruf einer Lehrperson auf dem Privathandy ist psychologisch zu interpretieren. Da Lehrkräfte in ihrem Arbeitsumfeld Schule meist keinen eigenen Arbeitsplatz zur Verfügung haben, verlagern sie – ob unwillig und gern, sei dahingestellt – jene Teilbereiche ihrer Tätigkeit, die über das Unterrichten hinausgehen, in ihren Privatraum. Im gegenständlichen Fall stellte sich jedoch heraus, dass die Lehrerin weit über das professionell zu erwartende Ausmaß private Zeit und privates Engagement in diesen „Fall“ investierte und erst im Laufe der Fallbearbeitung wieder zu einer mitschwingenden, engagierten, jedoch abgegrenzten Klassenvorstandstätigkeit zurückfinden konnte.

Der oder die das tun soll, nimmt diesen immensen Druck in sich auf und bildet ihn in seinem/ihrer Inneren ab. Je nach Konstellation entstehen deutliche Gefühle von Ohnmacht, Überforderung und Hilflosigkeit oder aber von Allmacht und Grandiosität. Die Versuchung, sich entsprechend den andrängenden Impulsen auch zu verhalten, liegt nahe. Das kann gut gehen, muss aber nicht. Im hier vertretenen Ansatz wird das Wahrnehmen und Aushalten der Gefühlspositionen und das Containen von Polarisationen als wesentlicher erster Schritt gesehen, um zu verstehen, was überhaupt los ist.

3.4 Vermeidung und Abwehr

Was wird vermieden? Die dramatisch daherkommenden Inszenierungen hatten – so wurde im Fallbeispiel deutlich – auch eine Abwehrfunktion. Wellen der Empörung und der Aufregung gingen hoch, nur Lisa, die ausgestoßene Schülerin blieb seltsam randständig. Keiner sprach mit ihr und – in der Übertragungsdynamik – bald auch nicht mehr mit mir. Noch einmal möchte ich mich fragen, welche Art der Gefühlsberuhigung bei den anderen involvierten Personen eintritt, wenn der idealisierte oder abgewertete Helfer quasi ins Fadenkreuz der Dynamik gesetzt wird. Die Aufregungen kreisten in meinem Fall mehr um die Art der „richtigen“ Intervention und um die verschiedenen Möglichkeiten und Grenzen, die die Institution Schule und Schulpsychologie bietet, als um das, was der eigentliche Skandal ist: die im Kern soziale Vernichtung einer Person.

Die Abwehrvorgänge verhindern daher offensichtlich das, wovor alle die meiste Angst haben: das In-Beziehung-Treten mit den Abgründen unser aller Existenz, mit Vernichtungsangst, mit Erfahrungen von Ausschluss und mit sozialem Tod, Isolation und Ohnmacht. Oder aber auch mit der Kehrseite, mit eigener Gewaltneigung, mit Macht- und Kontrollbedürfnissen und den eigenen Wünschen nach Eliminierung der „bösen“ Anderen. Die so modern daherkommende Mobbingproblematik reicht also weit in archaische Bereiche der menschlichen Seele hinein, und es wird klar, warum der Wucht von Liebe, Hass und Eifersucht mit wohlformulierten Verhaltensprogrammen allein nicht wirklich beizukommen ist.

3.5 Rollenbewusstsein und Funktionsübernahme

Die Auflösung der Mobbingstruktur im geschilderten Fallbeispiel gelang letztlich deshalb so gut, weil jede Person im Beziehungsgefüge aus der eigenen Funktion heraus Maßnahmen gegen die Übergriffe setzen konnte und das Mobbing unter Schülern zu einer Lösungsaufgabe für die Schule wurde. Der Direktor profilierte sich als Autorität, die die Wertmaßstäbe der Schule verteidigte; der Klassenvorstand übernahm Verantwortung für die Entwicklung des sozialen Miteinanders in der Klasse und initiierte Prozesse der Klassenentwicklung und des Sozialen Lernens, nahm aber auch ihre Schutzfunktion gegenüber der bedrohten Schülerin wahr; die anderen Lehrer/innen der Klasse entwickelten ebenfalls aus ihrer Funktion heraus Ideen, wie die Macht der mobbenden Schülerinnen

einzugrenzen war (Platzwahl, Arbeitsgruppenzusammensetzung); der Vater hörte auf, Aktionspläne für die ganze Schule zu entwerfen, und begann statt dessen in einfühlsamer Weise für seine Tochter einfach da zu sein; die Psychologin von Lisa übernahm es, das verunsicherte Mädchen zu stützen und die Familie durch die Pubertätskrise zu begleiten; ich selbst als Schulpsychologin konnte sowohl in der pädagogischen Konferenz als auch in der Arbeit mit der Klasse die Dynamik in Richtung Stärkung der Schutzfunktionen und Aktivierung der Mitläufer/innen beeinflussen. Da der äußere, erzieherische Rahmen klar strukturiert war und in pädagogischer Weise auf die Einhaltung von Verhaltensvereinbarungen und Normen des Miteinander geachtet wurde, konnte ich mich in einem klar definierten, begrenzten Arbeitsauftrag auf die „inneren Prozesse“ konzentrieren. Außerdem übernahm ich auch das Coaching des bald wieder voll handlungsfähigen Klassenvorstands, der die verschiedenen Interventionen bündelte und koordinierte.

Das alles bedeutete sehr viel Arbeit, Energie und Zeitaufwand für alle Beteiligten, ein Aufwand, der im Rahmen des derzeitigen Schulsystems und auch im Rahmen der personellen Ressourcen der schulpsychologischen Beratungsstellen nicht immer geleistet werden kann. Obwohl – wie bereits ausgeführt – die Abwehrfunktion der Retterfantasie beträchtlich ist, würde eine rein psychologische Interpretation der Wünsche nach einem externen Retter oder einer Magierin, die die Situation ohne große Eigenbeteiligung retten kann, zu kurz greifen und die bedrängenden Realitätsaspekte der im schulischen System Tätigen ignorieren. Fakt ist, dass gerade im Berufsbildenden Schulwesen, aber auch im Bereich der Allgemeinbildenden Höheren Schulen die Stoffvermittlung im Vordergrund steht. Es ist derart viel Stoff durchzubringen, dass selbst wenn eine Lehrperson die Intention und die Kompetenz hat, soziale Lernprozesse zu verfolgen und eine Kultur der Kommunikation und der Konfliktlösung zu etablieren, im laufenden Schulbetrieb keine Zeit dafür vorgesehen ist. Eine dringende Forderung wäre daher die Etablierung einer Klassenvorstandsstunde in allen Schultypen und allen Schulstufen, mit dem Ziel der Konfliktklärung, der Gewaltprävention und vor allem der Förderung eines kommunikativen Miteinanders. Solange Schule nur als ein Ort der einseitig kognitiven Wissensvermittlung gesehen wird und nicht auch als ein „guter Platz“ im Leben, für dessen Entwicklung Zeitfenster und Räume zur Verfügung gestellt werden müssen, können Initiativen gegen Mobbing oftmals nicht mehr als eine Feuerwehrfunktion einnehmen.

3.6 Das methodische Tandem von Reflexion und Handeln

Abschließend sei noch ein Blick auf die mutmaßliche Konfliktodynamik derer gerichtet, die innerhalb der Mobbingstruktur auf der Täter/innenseite stehen. Beim Mobbing handelt es sich um eine Form von Aggressivität, die sich gegen die Würde und den Lebenskern eines anderen Menschen richtet, und daher Gewalt bedeutet. In der Adoleszenz wird stärker als in anderen Lebensphasen ein erhebliches Maß an Aggressivität freigesetzt. Diese Aggressivität kann sich als eine vorwärts treibende Kraft erweisen und zu einem Entwicklungsfortschritt führen, sofern sich hinreichend haltende und strukturierende innere Kräfte entwickeln und imponiert als

eine selbstbehauptende Art der Aggressivität, die das eigene fragile Selbst festigen und eine ungesicherte Identität stärken soll. Sie kann aber auch eine destruktive Kraft entfalten und sich im selbstverletzenden Verhalten gegen die eigene Person, oder im Gewalthandeln gegen andere richten. Die neuere psychoanalytische Gewaltforschung betont als Ursache für gewaltsames Agieren von Jugendlichen in der heutigen Gesellschaft einerseits einen wesentlichen Mangel an Symbolisierungsfähigkeit im Individuum (Ahrbeck, 2006), andererseits ein zunehmendes Schwinden der kulturellen Containerfunktionen im Sinne von Halt und Bindungsfähigkeit. „Offensichtlich stehen einer bestimmten Zahl von Adoleszenten haltende und sichernde familiäre wie außerfamiliäre Bedingungen nicht hinreichend zu Verfügung, sodass aggressive Bedürfnisse nur unzureichend gehemmt werden und sich in gefährlicher Form ihren Weg bahnen. Hier versagt nicht nur die individuelle, sondern auch die gesellschaftliche Container-Funktion“ (Ahrbeck, 2006, S. 34).

Für den vorliegenden Zusammenhang interessieren vor allem die Empfehlungen, die aus dieser Zeitdiagnose für den pädagogischen Umgang mit aggressiven Jugendlichen gegeben werden: Es gelte, „Struktur durch soziale Kontrolle zu schaffen, um regressive Gruppenphänomene zu verhindern oder aufzulösen“ (Kernberg, 2001, zit. nach Ahrbeck, 2006, S. 38), es geht um das sofortige Unterbinden von gewalttätigen Prozessen. „Die geforderten strukturierenden Maßnahmen dienen dem Schutz und der Beruhigung der Mehrheit. Sie dürfen aber nicht einseitig als repressives Instrument verstanden werden. Denn sie sind auch zwingend erforderlich, damit Gruppen und Einzelne vor unkontrollierbaren Prozessen in sich selbst geschützt werden“ (Ahrbeck, 2006, S. 39). An dieser Stelle sei die Brücke geschlagen von den Ergebnissen der psychoanalytischen Gewaltforschung zu den Interventionsrichtlinien der auf der Handlungsebene angesetzten Programme zum Kampf gegen Mobbing. Ausgehend von völlig unterschiedlichen Verstehenszugängen und theoretischen Hintergründen sind die Konsequenzen für die Praxis die gleichen: Bei Vorliegen einer Mobbing- (oder anderen Gewalt-) Problematik in Gruppen ist Handeln angesagt! Tragende, beruhigende und eingrenzende Maßnahmen können keinesfalls von der Gruppe selbst geleistet werden, sondern benötigen das bestimmte Eingreifen einer äußeren Autorität nach dem Motto „Hinschauen – Handeln – Helfen“ (vgl. Scheithauer u. Bull, 2008). Wie schwierig es sein kann, sich als pädagogisch Verantwortliche dieser Aufgabe zu stellen, ist durch das Fallbeispiel deutlich geworden, aber auch, dass der Spielraum trotz aller inneren Ängste und Unsicherheiten einerseits sowie trotz aller äußerer, im Schulsystem selbst anzusiedelnden Hindernisse größer ist, als der erste, durch Zeit- und Handlungsdruck beschwerte Moment, glauben macht.

Dabei kann sich das aus der psychoanalytischen Pädagogik bekannte und vielfach erprobte „szenische Verstehen“ und das Anwenden von Anti-Mobbing-Programmen als „sinnvolles methodisches Tandem“ (Kilb, 2009, S. 87) erweisen. Durch Reflexion den inneren Raum erweitern und durch konkretes Handeln den äußeren Rahmen wieder herstellen – es mag ein bescheidenes, aber dafür machbares Ziel sein, zu dem die vorliegende Falldarstellung ermutigen möchte.

Literatur

- Ahrbeck, B., Rauh, B. (2006). Fälle und Falldarstellungen – eine Einführung. In B. Ahrbeck, B. Rauh (Hrsg.), *Der Fall des schwierigen Kindes. Therapie, Diagnostik und schulische Förderung verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher* (S. 7-17). Weinheim: Beltz.
- Ahrbeck, B. (2006). Das schwierige Kind: Innenwelt, äußere Realität, Verhaltensgestörtenpädagogik. In B. Ahrbeck, B. Rauh (Hrsg.), *Der Fall des schwierigen Kindes. Therapie, Diagnostik und schulische Förderung verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher* (S. 17-38). Weinheim: Beltz.
- Bion, W. (1967). *Second Thoughts*. London: Heinemann.
- Gebauer, K. (2007). *Mobbing in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Gugel, G. (2010). *Handbuch Gewaltprävention II*. Tübingen: Institut für Friedenspädagogik e. V./WDPro Child E. V.
- Holighaus, K. (2004). *Zoff in der Schule. Tipps gegen Mobbing und Gewalt*. Weinheim: Beltz.
- Kiesenhofer, E. (2005). *Mobbing in Schulklassen und Anti-Mobbing-Strategien für Klassenvorstände*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Kilb, R., Weidner, J., Gall, R. (Hrsg.) (2009). *Konfrontative Pädagogik in der Schule*. Weinheim: Juventa.
- Kilb, R. (2009). Gewalttätigkeit als „adoleszente Botschaft“ und „Sprache“. In R. Kilb, J. Weidner, R. Gall (Hrsg.), *Konfrontative Pädagogik in der Schule* (S. 75-90). Weinheim: Juventa.
- Jannan, M. (2008). *Das Anti-Mobbing-Buch*. Weinheim: Beltz.
- Oberläuter, D. (1987). Szenisches Verstehen in Pädagogik und Erziehungsberatung. In E. Falzeder, A. Papst (Hrsg.), *Wie Psychoanalyse wirksam wird* (S. 68-99). Salzburg: Eigenverlag.
- Olweus, D. (2006). *Gewalt in der Schule*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheitbauer, H., Hayer, T., Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern*. Göttingen: Hogrefe.
- Scheitbauer, H., Bull, H. (2008). *fairplayer.manual*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Taglieber, W. (o. J.). *Berliner Anti-Mobbing-Fibel*. Berlin: Landesinstitut für Schule und Medien.

Korrespondenzanschrift: Dr. Dorothea Steinlechner-Oberläuter, Bocksbergerstraße 5, 5020 Salzburg, Österreich. E-Mail: dorothea.steinlechner@gmx.at