

Psychosoziale Gesundheitsförderung & Gewaltprävention

Transkripte der Videobeiträge
aus dem Wintersemester 2024

ZGMP

Zentrum für Gewalt- und
Mobbingprävention
und Persönlichkeitsbildung



Zentrum für Gewalt- und
Mobbingprävention
und Persönlichkeitsbildung



Private Pädagogische Hochschule Burgenland

Private Pädagogische Hochschule Burgenland

Thomas-Alva-Edison-Straße 1

7000 Eisenstadt

www.ph-burgenland.at

Zentrum für Mobbing- und Gewaltprävention und Persönlichkeitsbildung

Thomas-Alva-Edison-Straße 1

7000 Eisenstadt

www.ph-burgenland.at

© Private Pädagogische Hochschule Burgenland,
Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung

Planung/Koordination: Florian Wallner und Claudia Schneider

Lektorat: Claudia Schneider und Elvira Mihalits-Hanbauer

Koordination der Beiträge (PPH Burgenland): Nikola Hahn-Hoffmann,
Petra Herzog, Elisabeth Muik, Dominik Weghaupt, Christian Weisz

Autor:innen der Beiträge: Nils Altner, Barbara Buchegger, Ines Campuzano,
Christine Haberlehner, Ulrike Lichtinger, Elke Poterpin, Karlheinz Valtl

Zitiervorschlag:

Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung
(2025). Psychosoziale Gesundheitsförderung & Gewaltprävention. Transkripte
der Videobeiträge aus dem Wintersemester 2024. Eisenstadt: PPH Burgen-
land.

Für die Inhalte der Beiträge sind die Autor:innen verantwortlich.

Eisenstadt, 2025

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
Zur Kraft der positiven Emotionen	3
Positive Leadership in der Schule	15
Sexualisierte Gewalt im und über das Internet	23
Wie Eltern im Fall von (Cyber)Mobbing auch seitens der Schule unterstützt werden können & wie Kooperation gelingen kann	33
Peer-Mediation – Ein Instrument zur Verbesserung des Schulklimas und zur Entlastung von Lehrkräften	45
(Wie) Kann Achtsamkeit Persönlichkeiten bilden und Demokratie stärken?	55
Achtsamkeitsbasierte Lehrer:innenbildung	63

Einleitung

Der Förderung psychosozialer Gesundheit und der Prävention von Gewalt an Schulen kann auf vielfältige Weise nachgegangen werden. Eine große Anzahl von Handlungsoptionen steht Pädagog:innen und Schulen in unterschiedlichen Bereichen zur Verfügung, um positive Wirkungen zu erzielen.

Das Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung (ZGMP) an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland widmet sich diesen Handlungsmöglichkeiten. Eine Aufgabe des ZGMP ist, hierfür zu sensibilisieren und niederschwellige Angebote zur Verfügung zu stellen. Hierbei wird diesen Leitfragen nachgegangen¹:

- Welche Beziehungsangebote, Kompetenzen und Rahmenbedingungen sind wichtig, um sich zu einer empathischen, selbstverantwortlichen, selbstbewussten, beziehungsfähigen und mündigen Person zu entwickeln?
- Welche Werte, Haltungen und Fähigkeiten braucht es bei den handelnden Erwachsenen, die mit den Kindern und Jugendlichen in Beziehung treten?
- Welche Strukturen, Programme, Publikationen, Methoden und Maßnahmen sind geeignet, hierbei zu unterstützen?

In diesem Sinne werden von Expert:innen Beiträge zu exemplarischen Handlungsfeldern und konkreten Maßnahmen erstellt, die als Videos, Podcasts und auch als Transkripte zur Verfügung stehen. In dieser Publikation werden die gesammelten Transkripte der Videobeiträge des Wintersemesters 2024 zur Verfügung gestellt. Die Videobeiträge finden sich hier:



Die Beiträge spiegeln die inhaltlichen Themenschwerpunkte des ZGMP wider: Diese sind die Prävention von Gewalt und Mobbing und Kinderschutz, die Förderung psychosozialer Gesundheit, Achtsamkeit, Peer-Learning-Programme, Persönlichkeitsbildung sowie Leadership.

Elke Poterpin (Pädagogische Hochschule Wien) stellt die Kraft der positiven Emotionen für Wohlbefinden, psychosoziale Gesundheit und auch Lernen dar. Ulrike Lichtinger (Internationale Hochschule) führt anhand des PERMA.Lead-Modells aus, wie Positive Leadership an Schulen auf unterschiedlichen Ebenen eingesetzt und nutzbar gemacht werden kann. Barbara Buchegger (saferinternet.at & Fachstelle Digitaler Kinderschutz) zeigt im Kontext sexueller Gewalt im Internet auf, womit Kinder und Jugendliche konfrontiert sind und welche präventiven und auch begleitenden Handlungsoptionen sich für Schulen bieten. Ines Campuzano (Rat auf Draht Elternseite) stellt vor, wie Eltern präventiv und auch im Fall von Mobbingverdacht durch die Schule unterstützt werden können. Christine Haberlehner (ibc Hetzendorf) stellt Peer-Mediation als Programm zur Verbesserung des Schulklimas vor und geht auf diesbezügliche Erfolgsfaktoren ein. Nils Altner (Alice Salomon Hochschule Berlin) geht der Frage nach, wie Achtsamkeit die Persönlichkeit und Demokratie stärken kann. Karlheinz Valtl (em. Universität Wien) beschreibt Hintergründe, Elemente und Effekte einer achtsamkeitsbasierten Lehrer:innenbildung.

Die Beiträge mögen im täglichen Wirken unterstützen und inspirieren, sich in diesen Themen zu vertiefen, Maßnahmen kennenzulernen, diese zu erproben und in die eigene Arbeit zu integrieren.

Florian Wallner, Leitung ZGMP

¹ Zentrum für Gewalt- und Mobbingprävention und Persönlichkeitsbildung, abgefragt unter <https://www.ph-burgenland.at/pph-burgenland/organisationseinheiten/zgmp> am 11.01.2025.

Zur Kraft der positiven Emotionen



Elke Poterpin

Was fühlen Sie gerade?

Haben Sie sich das heute schon gefragt?

Wir leben in herausfordernden Zeiten, die bei vielen Menschen Unsicherheiten, Zweifel, Ängste und Druck auslösen. Auch im pädagogischen Alltag sind alle Beteiligten sehr gefordert. Hohe Erwartungen, viele Verantwortlichkeiten, anspruchsvolle Tätigkeiten wollen täglich erfüllt werden. Im Alltag erleben Menschen aber auch freudige, motivierende und wertschätzende Emotionen. Diese werden allerdings meist nicht in der Intensität und Häufigkeit bewusst wahrgenommen, wie sie tatsächlich auftreten. Wir wollen heute der Frage nachgehen, welche Bedeutung den positiven Emotionen zukommt, und wie wir deren Kraft im Sinne unseres Wohlbefindens, unserer Stabilität und Resilienz, im Sinne der Gewaltprävention und der psychosozialen Gesundheit nutzen können.

Ein gesunder Zustand ist die Voraussetzung, der Nährboden dafür, dass Menschen ihre Fähigkeiten ausschöpfen, alltägliche Sorgen bewältigen und produktiv arbeiten können und so auch imstande sind, etwas Positives zu ihrer Gemeinschaft beizutragen. Das entspricht der Definition psychosozialer Gesundheit der WHO, der Weltgesundheitsorganisation. Vor kurzem wurden die Ergebnisse der Austrian Teacher and Principal Health Study von 2022 veröffentlicht. Die gute Nachricht: 80 % der Pädagog:innen weisen eine hohe Arbeitszufriedenheit auf, trotzdem der pädagogische Beruf mit zahlreichen Belastungsfaktoren verbunden ist. Die schlechte Nachricht: Über die Hälfte der Pädagog:innen (51 %) zeigen eine hohe emotionale Erschöpfung, und jede und jeder Fünfte (21 %) weist ein mittleres Burnout-Risiko auf.

Die Frage ist: Wie können wir emotionaler Erschöpfung entgegenwirken, wie können wir trotz hoher Belastung in emotionaler Balance bleiben?

Unsere Emotionen können wir als Ur-Substanzen betrachten, als Grundlage unseres Wohlbefindens und schließlich unserer Lebenszufriedenheit.

Wie können wir den Nährboden dafür gut pflegen und erhalten? Welche Zusammensetzung braucht dieses Substrat, dass menschliches Gedeihen und Aufblühen bestmöglich gelingen können?

Um diese Fragen zu beantworten, wollen wir zunächst klären, was Emotionen überhaupt sind, und welche Bedeutung sie in Bezug auf Wohlbefinden, Leistungsfähigkeit und Sozialverhalten haben.

Emotionen spielen eine zentrale Rolle in unserem täglichen Leben und beeinflussen unsere Wahrnehmung, unser Denken, unsere körperlichen Reaktionen und unser Verhalten. Wir können uns Emotionen als mehrdimensionale Konstrukte vorstellen, die folgende fünf Aspekte beinhalten:

- da gibt es den Gefühlsanteil an sich, den sogenannten affektiven Kern: Welches Gefühl nehme ich wahr?
- Emotionen beinhalten auch einen körperlichen Aspekt: Wie reagiert mein Körper? Was spüre ich im Augenblick?
- eine kognitive Komponente, sprich: Welche emotionstypischen Gedanken zeigen sich?
- Außerdem: Wie zeigt sich mein Gefühl im verbalen und nonverbalen Ausdruck, die sogenannte expressive Komponente? und
- Emotionen haben einen motivationalen Aspekt. Das bedeutet: Welches Verhalten löst das Gefühl, die Emotion in mir aus?

Schauen wir uns diese Aspekte am Beispiel der Emotion Angst an.

Wenn ich Angst in einer Situation spüre, fühle ich mich z. B. unruhig, nervös, besorgt, unsicher, fühle Ausweglosigkeit, Ohnmacht.

Der Körper reagiert umgehend, indem sich mein Puls beschleunigt, Schweiß ausbricht. Ich spüre Unwohlsein in der Magengegend und atme flach. Die Muskeln im Nacken-, Schulterbereich verspannen sich.

Der Kopf denkt z. B.

„Ich schaffe das nicht!“

„Das stresst mich!“

„Ich will das nicht.“

Meine Körpersprache zeigt hektische Bewegungen, die Mimik drückt Angst aus, indem sich die Augen weiten, u. ä.

Und wozu motiviert mich nun dieses Gefühl? Wie handle ich nun?

Ich kann Fluchtverhalten zeigen oder erstarren oder in den Angriff gehen. Wir sprechen von den drei sogenannten „Fs“ (Fight, Flight or Freeze) als typische Reaktionsmuster auf Angst und Stress. Was das im Handlungsfeld Schule bei allen Akteur:innen bedeuten kann, kennen wir alle: Geringe Lern- und Leistungsmotivation bis hin zu Verweigerung, Fernbleiben vom Handlungsort, verbale oder körperliche Aggression u.v.m.

Betrachten wir die fünf Aspekte nun am Beispiel der positiven Emotion Hoffnung. Die Beschreibung könnte wie folgt aussehen:

Wenn ich hoffnungsvoll bin, fühle ich mich gelassen, zuversichtlich, vertrauensvoll, optimistisch. Mein Körper, meine Muskulatur ist entspannt und zeigt eine ruhige, gleichmäßige Atmung.

Ich denke:

„Das wird schon.“

„Es wird sich eine Lösung finden.“

„Es wird gelingen.“

Dies drückt sich in einer aufrechten, offenen Körpersprache aus, die Gesichtszüge sind entspannt.

Und wozu motiviert mich dieses Gefühl?

Ich werde Schritte setzen, die mich dem hoffnungsvollen Zielbild näherbringen. Ich werde lösungsorientiert handeln.

Beide Varianten – das Angstszenario und das Hoffnungsszenario – haben nicht nur Auswirkungen auf mich selbst, mein Befinden, meine Motivation und Leistungsfähigkeit, sondern in weiterer Folge auch auf die Menschen in meiner unmittelbaren Umgebung, auf soziale Interaktionen, auf die Gemeinschaft.

Wozu dienen nun negative und positive Emotionen?

Negative Emotionen, wie sie in der Literatur genannt werden, ich spreche lieber von unangenehmen, schwierigen, herausfordernden Emotionen, haben auch wesentliche Funktionen. Angst, Wut usw. schützen uns z. B. vor Gefahren durch die bereits erwähnten Verhaltensmuster Fight, Flight or Freeze. Diese Reaktionen müssen, wenn Gefahr in Verzug ist, rasch einsetzen. Deshalb wird unser Wahrnehmungshorizont, unser Denk- und Handlungsspielraum sehr eng. Wir sind im sogenannten Tunnel. Diese Fokussierung macht für das Überstehen von bedrohlichen Situationen absolut Sinn. Die sogenannten negativen Emotionen bieten uns also u. a. Schutz: körperlich und psychisch.

Wenn es aber darum geht, kreative Lösungen zu finden, zu lernen, zukunftsorientiert zu agieren, ist es denkbar ungünstig, dies unter dem Vorzeichen der negativen Emotionen bzw. des Tunnelblicks zu versuchen. Der enge Blick lässt uns Möglichkeiten gar nicht wahrnehmen oder erkennen.

Welche Funktionen haben demgegenüber positive Emotionen?

Dieser Frage ist die amerikanische Emotionsforscherin Barbara Fredrickson nachgegangen.

Mit der ‚Broaden-and-Build‘ Theorie erklärt sie, dass durch positive Emotionen der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsspielraum erweitert wird. Das bedeutet, dass ein überwiegend emotional positiv gestimmter Mensch offener für neue Ideen, Möglichkeiten und Erfahrungen ist. Dabei haben sich folgende zehn positive Emotionen als die bedeutsamsten herausgestellt: Lassen wir diese in ihrer Bedeutung auf uns wirken: Es geht um Freude, Hoffnung, Dankbarkeit, Zufriedenheit, Interesse, Inspiration, Stolz, Vergnügen, Ehrfurcht und Liebe.

Eine positive emotionale Stimmung ermöglicht demnach, flexibler und kreativer zu denken und damit Lösungen für Probleme zu finden. Dieser Zustand trägt in weiterer Folge dazu bei, dass sich dadurch hilfreiche Fähigkeiten und Fertigkeiten, Haltungen und Einstellungen entwickeln. Durch diese Transformation werden wiederum Freude, Wertschätzung, Optimismus, Begeisterung, Bedeutsamkeiten, Sinnstiftung ausgelöst, und diese Zustände gehen wiederum Hand in Hand mit diversen positiven Empfindungen. So beginnt der Kreislauf von vorne und eine Aufwärtsspirale des Wohlbefindens wird in Gang gesetzt.

Die ‚Broaden-and-Build‘ Theorie hebt somit die Bedeutung positiver Emotionen nicht nur für das momentane (das sogenannte hedonistische) Glück hervor, sondern auch für langfristige psychologische, soziale und physische Vorteile.

An dieser Stelle ist das psychologische Phänomen des ‚Negativity Bias‘, des Negativitätseffekts zu erwähnen. Dieser bezieht sich auf die Tendenz des menschlichen Geistes, negativen Informationen oder Erfahrungen, so auch unangenehmen Emotionen mehr Aufmerksamkeit zu schenken, sie genauer zu analysieren und sie stärker zu gewichten als dies mit positiven

Emotionen geschieht. Dies führt zu einer Verzerrung insofern, als wir das Vorhandensein von Negativem überschätzen.

Was beschäftigt uns abends mehr? Der eine unangenehme Vorfall, das angriffige Verhalten einer Person uns gegenüber oder die zahlreichen kleinen freudebringenden, gelungenen Momente und positiven Gegebenheiten? Betrachten wir letzteres nicht häufig als selbstverständlich?

Diese Neigung hat vermutlich evolutionäre Wurzeln und kann auf die Notwendigkeit zurückgeführt werden, potenzielle Gefahren und Bedrohungen in der Umgebung schnell zu erkennen und darauf zu reagieren. In prähistorischen Zeiten war dies überlebenswichtig. Daher haben Menschen im Laufe der Evolution vermutlich eine verstärkte Empfindlichkeit für negative Reize entwickelt.

Der Negativitätseffekt kann aber dazu führen, dass Menschen positive Ereignisse oder Chancen übersehen. Dadurch können sich übermäßiges Stressempfinden, Pessimismus sowie Angstzustände zeigen, eine Abwärtsspirale in Gang kommen und negative Lebensperspektiven entwickelt werden.

Um dieses Phänomen auszugleichen, können Emotionsregulationsstrategien hilfreich sein, die die Aufmerksamkeit bewusst auf positive Aspekte des Lebens lenken und negative Gedankenmuster durchbrechen, um so eine ausgewogenere Sichtweise zu entwickeln.

Es geht um die Balance!

Alle Emotionen haben ihre wichtige Bedeutung und Funktion. Es geht nicht um das Leugnen oder Verdrängen von herausfordernden Emotionen, es geht nicht darum, einen Dauerglückszustand anzustreben. Beim Versuch dem Glück nachzujagen, könnten neuer Stress oder Frustration entstehen. Das gesamte emotionale Spektrum gehört zum Menschsein und zum Leben. Unser Wohlbefinden, unsere psychosoziale Gesundheit liegt in einer angemessenen Balance unserer Emotionen.

Stellen wir uns unseren aktuellen emotionalen Zustand mit dem Bild einer Waage vor. Wenn die Waage im Ungleichgewicht ist, wir auf der einen Waagschale augenblicklich schwierige Situationen und Emotionen, Stress, Ärger, Zweifel sehen und die andere Waagschale recht leer in der Luft schwebt, können wir Balance erreichen, indem wir entweder schwierige Emotionen reduzieren und/oder wohlthuende Emotionen dazulegen.

Wie kann das gelingen?

Welche Emotionsregulationsstrategien gibt es?

Wenn wir die Aufmerksamkeit nach innen lenken und die vorher erwähnten fünf Aspekte unserer Emotionen achtsam wahrnehmen, können wir zunächst beobachten und akzeptieren, was gerade in uns vorgeht. z. B.: „Aha, ich spüre Kurzatmigkeit, fühle mich unruhig, denke, ich sollte schneller vorankommen und bemerke meine hektischen Bewegungen.“

Dieses offene, gegenwärtige und bewusste Innehalten bewirkt einen Raum, in dem wir entscheiden können, wie wir mit den vorhandenen Zuständen umgehen möchten.

Wir können nun bei der Veränderung der Aktivität bzw. des Verhaltens ansetzen (z. B.: bewusster und langsamer agieren). Die nächste Option ist, unsere Gedanken anzupassen (z. B.: „Eines nach dem andern.“ „Sie hat es bestimmt gerade nicht leicht.“) Wir können also die Situation durch eine andere Brille anschauen, ihr einen neuen Rahmen geben und diese so neu bewerten, ‚reframen‘.

Oder wir verändern unseren verbalen und nonverbalen Ausdruck (indem wir die Körpersprache und den Gesichtsausdruck in Richtung Wohlgefühl verändern und unsere Kommunikation bewusst aktiv und konstruktiv gestalten, z. B. der Körper richtet sich auf, Gesichtsmuskulatur wird entspannt, statt sich aufzuregen wird eine Ich-Botschaft formuliert, werden (selbst)beruhigende Sätze gesprochen.

Bei welchem dieser Aspekte die Regulierung vorhandener Emotionen den Ausgangspunkt findet, es werden sich die anderen Teilaspekte mitverändern, da es sich bei der Emotion um ein komplexes psychophysiologisches Gesamtkonstrukt handelt. Wie bei einer Marionette: Wenn wir ein Glied verändern, verändern sich die zusammenhängenden Fäden unweigerlich mit.

Wie können wir noch die Balance forcieren und Emotionen regulieren?

Indem wir unsere Stimmung anheben: mit Aktivitäten, die uns Freude bereiten, Sinn vermitteln, unsere Stärken benötigen und ein Erfolgsgefühl vermitteln. Indem wir also bewusst nach Ereignissen, Zuständen, Momenten usw. suchen, die positive Emotionen hervorrufen. Dies kann im gegenwärtigen Moment sein (z. B.: „Ich bin dankbar für das gute saubere Wasser.“), zu einem vergangenen Zeitpunkt geschehen sein („Gestern Vormittag war ich stolz, dass ...“) oder auch die Zukunft betreffen („Ich bin zuversichtlich, dass das Problem gemeinsam gelöst werden kann.“). Selbst in schwierigen Situationen kann durch das Fokussieren positiver Teilaspekte eine konstruktive und optimistische Perspektive eingenommen werden.

Eine einfache und sehr wirkungsvolle Übung dafür ist die WWW-Übung (What Went Well?).

Heben Sie Ihre Stimmung, indem Sie sich ins Bewusstsein rufen, welche Wohlfühlmomente Sie in den letzten Tagen erlebt haben.

- Was ist gut gelaufen?
- Wofür bin ich dankbar?
- Was stimmt mich hoffnungsvoll?
- Wobei empfinde ich Freude?
- Was inspiriert, motiviert mich?
- Was ist gelungen?
- Worauf kann ich stolz sein?

Die regelmäßige Auseinandersetzung mit der Bewusstmachung des Positiven über einen längeren Zeitraum verfestigt diesen Blick, sodass diese Haltung als neue Gewohnheit etabliert werden kann. Zu den positiven Nebeneffekten zählen höhere Selbstwertschätzung, vermehrtes Selbstbewusstsein, höheres Selbstwirksamkeitsgefühl, die in direktem Zusammenhang mit höherer Leistungsfähigkeit und Erfolg stehen. Außerdem dienen sie der Gewaltprävention und der psychosozialen Gesundheit.

Grundlegend ist also, das eigene Erleben und Verhalten achtsam im aktuellen Moment wahrzunehmen und zu reflektieren. Mit dieser selbstwahrnehmenden und selbstfürsorglichen Haltung kann es gelingen, unstimulative „Autopiloten“, nicht förderliche Verhaltensmuster zu unterbrechen und aktiv bewusste stimmige Handlungsentscheidungen zu treffen.

Zusammengefasst

Das Kultivieren positiver Emotionen ist ein möglicher Weg, von widrigen und belastenden Umständen nicht überrollt zu werden, ist Voraussetzung dafür, sein Potenzial ausschöpfen zu können, mit den Herausforderungen des Lebens fertig zu werden.

An dieser Stelle sei auch erwähnt: Menschen können in emotional schwierige Situationen gelangen, in denen die hier erwähnten Strategien nicht ausreichend sind. In diesem Fall ist der wichtigste Schritt zur Wiedererlangung eines besseren Gesundheitszustandes das Holen professioneller Unterstützung.

Positive Emotionen weisen jedenfalls viele Vorteile auf. Diese zu fokussieren bedeutet die Fähigkeit, Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges aus einer optimistischen Perspektive zu betrachten. Daraus ergibt sich Lösungsorientierung sowie die Fähigkeit, mit Herausforderungen konstruktiv umzugehen.

Das Kultivieren positiver Emotionen stärkt unser seelisches Immunsystem und hat nicht nur Auswirkung auf den Einzelnen, sondern verändert auch das soziale Miteinander.

Welches Gefühl nehmen Sie nun vordergründig wahr?

Wenn Sie möchten, nützen Sie die Kraft der positiven Emotionen, gönnen Sie sich diese Vitamine für die Seele und bleiben oder werden Sie lebensfroh, optimistisch, zufrieden und gesund!

Quellenangaben

- Eckert, Marcus, & Tarnowski, Torsten (2017). Stress- und Emotionsregulation: Trainingsmanual zum Programm „Stark im Stress“. Beltz.
- Fredrickson, Barbara L. (2001). The Role of Positive Emotions on Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *The American Psychologist*, 56(3), 218–226.
- Fredrickson, Barbara L. (2011). Die Macht der guten Gefühle: Wie eine positive Haltung ihr Leben dauerhaft verändert. Campus.
- Fredrickson, Barbara L., & Branigan, Christine (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19(3), 313–332.
- Frenzel, Anne C., Götz, Thomas & Pekrun, Reinhard (2021): Emotionen. In: Wild, Elke, & Möller, Jens (Hrsg.). (2021). *Pädagogische Psychologie* (3. Auflage). Springer.
- Lillich, Michael, Breil, Christina. & Teufl, L. (2024): Gesundheit und Wohlbefinden von Schulleitungen und Pädagog*innen in Österreich. Ergebnisse der ATPHS 2022. Wien, Institut für Gesundheitsförderung und Prävention.
- Rechtschaffen, Daniel, & Kabat-Zinn, Jon (2016). Die achtsame Schule: Achtsamkeit als Weg zu mehr Wohlbefinden für Lehrer und Schüler. Arbor.
- Seligman, Martin (2014). Wie wir aufblühen: die fünf Säulen des persönlichen Wohlbefindens. Goldmann.
- Tierney, J., & Baumeister, R. F. (2019). The power of bad: How the negativity effect rules us and how we can rule it. Penguin Press.

Autorin

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Elke Poterpin, Dipl.Päd.ⁱⁿ ist Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Wien am Institut für Professionalisierung im Bereich Elementar- und Primarbildung. Sie ist Diplompsychologin, Volksschullehrerin und absolvierte ihr Doktoratsstudium an der School of Education in Salzburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Pädagogische Psychologie, Persönlichkeitsbildung, psychosoziale Gesundheit und Resilienz.

Positive Leadership in der Schule



Ulrike Lichtinger

„Bilde die Menschen so gut aus, dass sie gehen könnten, und behandle sie so gut, dass sie nicht wollen.“

Dieser Satz von Richard Branson, Gründer der Virgin Group in den 1970er Jahren, verdeutlicht eine positive Führungsphilosophie. Er förderte sowohl die berufliche Weiterentwicklung als auch die emotionale Bindung seiner Mitarbeitenden – zentrale Elemente von Positive Leadership und erzielte damit auch unternehmerisch nachhaltige Erfolge.

Positive Leadership, zu deutsch auch Positive Führung, gehört neben Positiver Schulentwicklung und Positiver Bildung zur Trias des schulischen Gelingens. Es steckt viel „positiv“ in diesem Satz, was aber nicht heißen will, dass Menschen in der Schule alles immer nur durch eine rosarote Brille sehen sollen. Vielmehr geht es darum Schule darauf auszurichten, dass alle im System ihre Stärken und Potenziale (er-)kennen, einsetzen und weiterentwickeln können und so immer mehr aufblühen. Martin Seligman, der als Begründer der positiven Psychologie bezeichnet wird, nennt das ‚flourish‘ oder ‚flourishing‘. Wenn Menschen aufblühen, dann finden sie Erfüllung, sind ganz bei sich. Dies trägt entscheidend zu Wohlbefinden und Zufriedenheit bei und kann darüber hinaus Resilienzkkräfte stärken, um auch herausfordernde Situationen im Leben möglichst gut und gesund meistern zu können. Wohlbefinden ist dabei nicht zu verwechseln mit Wohlfühlen, wenngleich Letzteres mit Ersterem durchaus zu tun hat. Der Ansatz der Positiven Bildung nutzt Seligmans PERMA-Modell mit fünf Säulen für Wohlbefinden, die im Akronym zusammengefasst sind:

- P** für *Positive Emotionen*
- E** für *Engagement*
- R** für *Relations*, also Beziehungen
- M** für *Meaning*, Sinn, bisweilen von Seligman jetzt auch als *Mattering*, also Bedeutung, bezeichnet und
- A** für *Accomplishment* oder *Achievement*, was mit Erfolg durch Zielerreichung vielleicht am treffendsten übersetzt werden kann.

Die Schulleitung als Führungskraft im Arbeitsfeld Schule hat daran, dass Lehrpersonen und Schüler:innen wachsen und aufblühen können, einen wesentlichen Anteil und eine große Mitverantwortung für deren Wohlbefinden. Empirisch konnte eindeutig nachgewiesen werden, dass es maßgeblich darauf ankommt, welche Kultur die Führungskraft im Unternehmen etabliert. Positive Leadership, der Ansatz, der von Kim Cameron entwickelt und von Markus Ebner um PERMA.Lead ergänzt wurde, ist dafür passgenau. Er ist nicht nur auf Problem- oder Lösungsorientierung, sondern auf Wachstum ausgerichtet und gibt konkrete Tools an die Hand, um inspirierend und motivierend auf andere einwirken zu können. Auch wenn die Befunde der beiden Wissenschaftler aus der Wirtschaft kommen, so lassen sich ihre zentralen Erkenntnisse und Methoden in das pädagogische Leitungshandeln übersetzen und erweisen sich als durchaus wirkungsvoll, wenn die Eigenheiten des Bildungssystems Berücksichtigung finden. Diese zu erkennen und die damit verbundenen Verzerrungen zu reflektieren, gehört zu den zentralen Aufgaben Positiver Führung in Bildungseinrichtungen.

Positive Führung versteht sich zweidimensional und lässt sich unterscheiden in Selbstführung und Führung anderer. Beide sind eng miteinander verknüpft, da eine bewusste Selbstführung für eine förderliche Modellwirkung der Führungskräfte wesentlich ist, das Vertrauen der Mitarbeitenden stärkt und auf die Atmosphäre im System entscheidenden Einfluss nimmt. Zudem werden durch emotionale Ansteckung nonverbale Signale

und Emotionen auf das Team übertragen, was Arbeitsklima und Leistung erheblich beeinflusst.

Positive Emotionen der Führungskraft können Motivation und Zusammenarbeit fördern, während negative Emotionen das Gegenteil bewirken können. Dies entspricht dem P in PERMA, das für positive Emotionen steht und innerhalb des PERMA.Lead-Modells eine wichtige Rolle spielt. Das Fördern positiver Emotionen durch die Schulleitung hat tiefgreifende Auswirkungen. Laut Barbara Fredricksons ‚Broaden-and-Build‘-Theorie erweitern positive Emotionen das Denk- und Handlungsspektrum einer Person, wodurch ihr kreatives Potenzial und ihre Problemlösungsfähigkeiten verbessert werden. Diese erweiterten kognitiven Ressourcen können beispielsweise Lehrkräften helfen, besser mit schulischen Herausforderungen umzugehen und innovative Unterrichtsmethoden zu entwickeln. Darüber hinaus bauen positive Emotionen langfristige Ressourcen auf, wie widerstandsfähigere soziale Bindungen, die entscheidend für die persönliche und berufliche Entwicklung sind. Auch körperliche Ressourcen wie ein gestärktes Immunsystem und geringerer Stress tragen zum allgemeinen Wohlbefinden bei. Positive Emotionen fördern zudem Motivation und Engagement im Schulalltag. Wenn Lehrkräfte regelmäßig positive Rückmeldungen und Anerkennung erhalten, erhöhen sich ihre Arbeitszufriedenheit und ihr Engagement. Dies führt zu einem positiven Kreislauf, in dem die erhöhte Motivation wiederum zu höheren Leistungen und Produktivität führt. Ähnliche Befunde lassen sich für Schüler:innen beschreiben.

Engagement (E) im PERMA.Lead-Modell zielt mit Blick auf die Lehrpersonen darauf ab, diese so zu fördern, dass sie ihre Charakterstärken nutzen können, um Flow-Erlebnisse zu erreichen. Charakterstärken, beschrieben als Values in Action, als Werte, die im Handeln sichtbar werden, sind positive Eigenschaften, die in der Values in Action (VIA)-Klassifikation identifiziert wurden und 24 spezifische Stärken bzw. Werte umfassen, wie

Kreativität, Ausdauer und Ehrlichkeit. Die Kenntnis der eigenen Signaturstärken, den am stärksten ausgeprägten Charakterstärken einer Person, ermöglicht, dass sie im Alltag angewandt werden können, was zu höherem Engagement und zu Zufriedenheit führen kann. Flow, ein Zustand tiefen Eintauchens und völliger Konzentration auf eine Tätigkeit, entsteht, wenn die Anforderungen der Aufgabe und die Stärken der Person im Einklang sind. Die Schulleitung kann dies unterstützen, indem sie Aufgaben delegiert, die den individuellen Charakterstärken entsprechen, und Möglichkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung bietet. Dies führt zu höherer intrinsischer Motivation und verbessert die Leistung und Kreativität der Lehrkräfte.

Positive Beziehungen (R) im PERMA.Lead-Modell bedeuten, dass eine unterstützende und vertrauensvolle Umgebung geschaffen wird, in der sich Lehrpersonen und Schülerschaft wertgeschätzt und miteinander verbunden fühlen. Die Schulleitung hat die Aufgabe, durch gezielte Maßnahmen das Gemeinschaftsgefühl und die Zusammenarbeit auf den verschiedenen Ebenen zu stärken. Dies kann durch teamfördernde Aktivitäten, regelmäßige Teambesprechungen und offene Kommunikationskanäle erreicht werden.

Wichtige Aspekte der Kommunikation sind das Stellen passender Fragen und das Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse. Die Schulleitung kann dazu beispielsweise aktiv danach fragen, wie Lehrkräfte gelobt werden möchten, um deren persönliche Anerkennungssprache zu treffen und somit die Wirksamkeit des Lobes zu maximieren. Positivität in der Sprache ist entscheidend, wie die 1:5-Formel zeigt, die besagt, dass für jede negative Interaktion mindestens fünf positive Interaktionen erfolgen sollten, um eine gesunde und produktive Beziehung zu gewährleisten.

Darüber hinaus sind High-Quality Connections (HQR) von zentraler Bedeutung. Diese qualitativ hochwertigen Verbindungen zeichnen sich

durch Respekt, Unterstützung und positive Interaktionen aus. In der Schule kann dies durch kurze, aber bedeutsame Gespräche, gemeinsame Problemlösungen und gegenseitige Unterstützung bei beruflichen Herausforderungen umgesetzt werden. Die Schulleitung sollte bewusst Gelegenheiten schaffen, in denen solche Verbindungen entstehen und gefördert werden können, sei es durch informelle Treffen, gemeinsame Projekte oder durch eine ‚offene Tür-Politik‘.

Die Vermittlung von Sinn (also M wie Meaning) erfolgt durch die klare Kommunikation der Vision und Mission der Schule sowie durch das Aufzeigen, wie unter anderem die tägliche Arbeit der Lehrkräfte zu dieser größeren Vision beiträgt. Dies erhöht die Arbeitszufriedenheit und das Engagement, da Lehrkräfte erkennen können, wie ihre Arbeit einen bedeutungsvollen Beitrag leistet.

Accomplishment (A) im PERMA-Lead-Modell bezieht sich auf das Erreichen von Zielen und das Erleben von Erfolg. Die Schulleitung spielt eine entscheidende Rolle dabei, klare und herausfordernde, aber erreichbare Ziele für die Lehrkräfte zu setzen. Dies sollte in enger Abstimmung mit den Lehrkräften geschehen, um sicherzustellen, dass die Ziele realistisch und motivierend sind. Das regelmäßige Überprüfen der Zielerreichung zu festgelegten Terminen ermöglicht eine verbindliche Standortüberprüfung. Wenn Lehrkräfte ihre Fortschritte sehen und verstehen, wie weit sie auf dem Weg zu ihren Zielen gekommen sind, stärkt dies ihre Selbstwirksamkeit – das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten, Herausforderungen zu meistern. Und schließlich gehört zur Zielerreichung das Feiern von Erfolgen. Durch das Anerkennen und Feiern kleiner und großer Erfolge schafft die Schulleitung ein positives Arbeitsumfeld, das Wohlbefinden fördert und auf neue Ziele Lust macht.

Sie haben Lust, die Theorie sofort in die Praxis zu bringen? Dann achten Sie darauf, was Sie alles im Kleinen tun können und vielfach bereits tun. Beginnen Sie als Schulleitung doch die nächste Besprechung mit der Frage

an die Kolleg:innen: „Was war gestern euer Highlight und wie habt ihr dabei eure Stärken eingesetzt?“ So nehmen Sie Bezug auf das E in PERMA, fördern durch Ressourcenorientierung Engagement. Als Lehrperson können Sie PERMA.Lead im Unterricht nutzen, indem Sie am Ende der Stunde fragen: "Was habt ihr heute gut gemacht, worauf seid ihr stolz?“ Dies ermöglicht Accomplishment, ein Bewusstsein der Ziel- oder Etappenerreichung sowie die positive Emotion Stolz. Diese kleine Übung stellt eine Mikromethode dar, die Selbstwirksamkeit fördern kann. Und wenn Sie sich am Ende der Besprechung oder der Stunde an die Türe stellen und sich von jeder Person, die den Raum verlässt, mit einem kurzen Blick und vielleicht einem Wort der Wertschätzung oder des Dankes verabschieden, unterstützen Sie das R in PERMA, die guten Beziehungen, und tragen zur Schaffung einer Atmosphäre des emotionalen Reichtums bei. Spüren Sie dabei ruhig in sich hinein und machen Sie sich bewusst, was dadurch an Wohlfühl bzw. Wohlbefinden bei Ihnen entsteht. Loben Sie sich dafür und denken Sie daran: Es geht nicht um die großen Sprünge, sondern die kleinen Schritte der Veränderung, die nacheinander gesetzt, lange und erfolgreiche Entwicklungswege werden können. Machen Sie sich doch mit dem Positiven Führungsnetz bewusst, wo Sie stehen, wie Sie schon mit vielen kleinen Dingen im Alltag positiv führen. Oft verblasst das Gute, und wir sehen nur die Herausforderungen und Schwierigkeiten. Diese können uns lähmen, deshalb ist es so wichtig, das Gelingende immer wieder sichtbar zu machen und sich darüber zu freuen. Sie als Führungsperson – Schulleitung oder Lehrkraft – sind Modell für diejenigen, die Sie führen.

PERMA.Lead konsequent angewandt bildet Menschen aus, lässt sie aufblühen und strahlen und sorgt für eine Atmosphäre emotionalen Überflusses, in dem sich alle so wohlfühlen, dass sie gerne und lange im System sind – also ganz im Sinne des eingehenden Satzes von Branson: „Bilde die Menschen so gut aus, dass sie gehen könnten, und behandle sie so gut, dass sie nicht wollen.“

Quellenangaben

- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2002). The pursuit of meaningfulness in life. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 608-618). Oxford University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Cameron, K. (2013). *Practicing Positive Leadership: Tools and Techniques That Create Extraordinary Results*. BK Business, Berrett-Koehler Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Dutton, J. E., & Heaphy, E. D. (2003). The power of high-quality connections. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 263-278). Berrett-Koehler Publishers.
- Ebner, M. (2024). *Positive Leadership: Mit PERMAlead erfolgreich führen*. Facultas.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Gottman, J. M., & Silver, N. (1999). *The seven principles for making marriage work*. Crown.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1993). *Emotional contagion*. Cambridge University Press.
- Lichtinger, U. (2024). *Positive Bildung für die schulische Praxis*. Beltz.
- Lichtinger, U. (2023). *Positive Bildung. Essentials*. Springer Gabler.
- Lichtinger, U. (2022). *Positive Schulentwicklung. Essentials*. Springer Gabler.
- Lichtinger, U./Rigger, U. (2022). *Schule wird gelingen mit Flourishing SE. Das Praxisbuch der Positiven Schulentwicklung*. Carl Link.
- Lichtinger, U. (2022). *Positive Leadership*. In: RAAbits Online Schulleitung. Ausgabe Frühjahr 2022.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Autorin

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Ulrike Lichtinger ist Professorin der Sozialwissenschaften und arbeitet am Regensburger Standort der International University (IU), der größten deutschen Hochschule mit derzeit über 130.000 Studierenden weltweit. Sie beschäftigt sich seit gut zehn Jahren mit Positiver Psychologie und Positiver Bildung. Als Research and Practice Lead of Positive Education der International Positive Psychology Association (IPPA) wirkt sie an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis und ist international mit Expert:innen der Positiven Bildung vernetzt.

Sexualisierte Gewalt im und über das Internet



Barbara Buchegger

Dick-Pics, Anmache in Direktnachrichten, untergriffige Kommentare oder sexistische Hassnachrichten. Alle Jugendlichen scheinen das zu kennen. Fast so, als gehört es zum Leben dazu. Aber muss es das wirklich?

Müssen Jugendliche wirklich mit sexualisierter Gewalt online leben?

Fragt man sie, dann scheint es so. Sind sie doch wirklich oft damit konfrontiert¹. Doch viele – vor allem die älteren Jugendlichen – scheinen damit einen brauchbaren Umgang gefunden zu haben: „Kompetentes Ignorieren“ könnte man es bezeichnen.

Womit haben Jugendliche zu tun?

Nach den 4Cs² der CORE Plattform sind Kinder und Jugendliche auf mehreren Ebenen mit sexualisierter Gewalt in Kontakt:

Content – inhaltliche Risiken

Als Konsumierende sind sie mit Inhalten konfrontiert, die entweder nicht für ihr Alter bestimmt sind, wie z. B. Pornographie (dazu zählt die für Erwachsene legale wie die illegale, auf denen Kinder und Jugendliche zu sehen sind). Aber auch eine immer stärkere Sexualisierung der Gesellschaft mit der Fortschreibung althergebrachter Rollenbilder und Vorbilder im Bereich der Identitätsentwicklung zählen dazu.

Contact – Verhaltensrisiken

In ihrem Online-Leben sind Kinder und Jugendliche mit herausfordernden Situationen konfrontiert und dies nicht, weil sie sich selbst „falsch“ verhalten: Cyber-Grooming – also der Vertrauensaufbau durch Erwachsene zu Kindern mit dem Ziel sie später sexuell zu missbrauchen – kann alle

Kinder treffen, die online unterwegs sind. Doch nicht alle sind hier gleichermäßen betroffen. Vor allem Kinder, die ein gutes Verhältnis zu Erwachsenen in ihrem direkten Umfeld haben, die also auch Bestätigung und Wertschätzung von Familie, Schule und anderen Bekannten haben, scheinen weniger betroffen zu sein.

Auch in Bezug auf die Zusendung von Dick-Pics, die immer wieder in Direktnachrichten die Runde machen, scheinen Jugendliche unterschiedlich resilient zu reagieren: Von Ignorieren, sich lustig machen auf der einen Seite bis hin zu schambesetztem Reagieren auf der anderen, scheint es alle Formen der Reaktion zu geben.

Conduct – Kontaktrisiken

Doch Jugendliche sind nicht immer nur als „wehrlose Opfer“ von diesen Themen betroffen, sondern können auch selbst zu Täter:innen werden: Sei es das „Organisieren“ von Nacktbildern bis hin zur Erpressung oder Unter-Druck-Setzen von Gleichaltrigen. Dies kann passieren, um die eigene Macht zu zeigen, aber auch um Geld zu verdienen, indem die beschafften Aufnahmen dann weiterverkauft werden.

Contract – Vertragsrisiken

Und es kann Jugendlichen auch passieren, dass sie sich plötzlich in einer Vertragssituation befinden, beispielsweise wenn sie Aufnahmen von sich selbst verkaufen. Wenn dies von ihnen anfangs noch so eingeschätzt war, dass sie die Situation selbst steuern können, weil sie ja selbst bestimmen, wie weit sie gehen wollen, und erkennen dann aber nicht, wann der Zeitpunkt überschritten war, seitdem sie eigentlich erpresst, ausgenutzt oder missbraucht wurden. Ein Beispiel dafür wäre eine Jugendliche, die Bilder ihrer nackten Füße verkauft³. Das geht einige Zeit gut, bis ein Kunde plötzlich mehr von ihr will, und sie sich unsicher ist, wie sie aus dieser Situation wieder herauskommt.

Alles schön und gut. Aber was hat die Schule jetzt damit zu tun? Das ist doch das Privatleben der Kinder und Jugendlichen, was sie da tun, oder?

Ja, gehen wir mal davon aus, dass die Personen, die die Kinder und Jugendlichen hier unter Druck setzten, nicht Autoritätspersonen aus dem schulischen Umfeld sind. Gehen wir mal davon aus, dass es sich im Privatleben der Kinder und Jugendlichen abspielt. Und auch hier kann die Schule eine für die Betroffenen hilfreiche Rolle spielen:

Ein gutes Vertrauensverhältnis schützt

Vor allem Kinder, die ein gutes Vertrauensverhältnis zu Erwachsenen haben, sind einfach von Cyber-Grooming weniger betroffen. Denn sie brauchen diese Zuwendungen nicht. Denn sie bekommen Zuwendungen aus ihrem direkten Umfeld. Das ist die eine Seite. Die andere ist, dass Kinder und Jugendliche mit guten Bezugspersonen sich bei Krisen früher an diese Erwachsenen wenden, und damit die Situationen weniger eskalieren müssen und die Kinder weniger erpressbar sind. Sie können sich also besser selbst helfen. Erwachsene, zu denen Kinder und Jugendliche eine gute Vertrauensbasis haben, sind also ein wichtiger Schutzfaktor⁴.

Wenn Gleichaltrige zu Tätern werden

Passieren Erpressungen im Umfeld der Kinder oder Jugendlichen und haben die Betroffenen die Möglichkeit, sich an Lehrende in der Schule zu wenden, dann können diese eventuell schon früh gegensteuern:

Empowerment

Das kann ein Ansatzpunkt sein. Stärkung von z. B. Mädchen, wie sie aus einer übergriffigen Situation wieder gut austeigen können, wie sie eine Situation, die mehr und mehr in Richtung Erpressung zu gehen scheint, wieder stoppen können, ohne sich selbst dafür schämen zu müssen, was ihnen da passiert, und auch nicht die Schuld bei sich selbst sehen zu müssen⁵.

Aber auch den Täter:innen einen Ausweg zu bieten: Wiedergutmachung oder Eingrenzung eines Schadens zu erreichen. Wie die Wiedergutmachung aussehen kann, da ist die betroffene Person gut einzubinden. Ein Beispiel, das ich aus der Praxis kenne: die Jugendlichen, die hier als Täter:innen aktiv waren, müssen Safer Internet Workshops machen und aufklären, wie die rechtliche Situation bei problematischem Internetverhalten aussehen kann. Der Effekt kann hier doppelt sein: Mit der ‚Streetcredibility‘ erreichen sie bei den Zuhörenden mehr Aufmerksamkeit, und es wird ihnen auch selbst bewusst, dass sie vielleicht Glück hatten, davon selbst nicht betroffen zu sein.

Zu helfen, ein gutes Rollenbild (z. B. für männliche Jugendliche mit toxisch männlichen Vorbildern) zu etablieren⁶. Vielleicht auch eine Reflexion der Gesellschaft zu erreichen, in der Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern herrscht (oder zumindest als ein Ziel angesehen wird). Hier kann die Schule sehr viel beitragen, was sich nicht nur auf die Gegenwart, sondern auch die Zukunft der betroffenen Jugendlichen positiv auswirken kann.

Rechtliches Wissen vermitteln

Gerade wenn es um Themen wie Nacktaufnahmen geht, fehlt es vielen Jugendlichen an Wissen, was sie eigentlich dürfen und was nicht. Hier braucht es also oft genug „Normverdeutlichung“. Also, das Aufzeigen, was erlaubt und verboten ist. Warum es nicht ok ist, eine intime Aufnahme einer Person unter 18 Jahren, die man im Internet gefunden oder zugeschickt bekommen hat, einfach weiter zu schicken. Dass man sich genau damit strafbar machen kann. (§StGB 207a). „Wieso darf ich das nicht, das hab ich doch nur gefunden? Ich hab doch nichts gemacht!“ ist da ein gängiger Spruch, den wir oft hören.

In der Tat ist es aber anders. In Österreich dürfen Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren sich im Einvernehmen gegenseitig intime Aufnahmen

schicken und diese auch bekommen. Das ist erlaubt⁷. Diese dann aber an Dritte weiterzugeben, ist verboten. Schuld sind also immer die, die diese Aufnahmen weiterschicken, nicht diejenigen, die diese von sich selbst erstellen. Das dürfen auch die erwachsenen Personen aus dem Umfeld nicht vergessen und nicht falsch kommentieren! Hier haben also auch die Lehrenden eine große Verantwortung: Teilen sie diese unterschwellige Meinung, dass die abgebildeten Personen selber schuld sind, verstärken sie das falsche Verhalten der Jugendlichen noch. Denn Lehrende sind auch hier die Vorbilder der Jugendlichen.

Sich gegen diese Form des Victim-Blaimings zu stellen, ist also entscheidend: Nicht die abgebildete Person ist schuld, sondern die, die es weiterleitet. Wenn jemand bestraft werden soll, dann sind es sie.

Was kann man Jugendlichen überhaupt raten, wenn sie sich an mich wenden würden?

Kinder und Jugendliche können in Bezug auf sexualisierte Gewalt viele Fragen und Themen haben, die sie beschäftigen:

Aufklärung durch Pornos

Dass Kinder Interesse an Sexualität haben, ist Teil ihres Lebens. Sie suchen nach Informationen und brauchen Aufklärung, auch schon Kinder im Volksschulalter. Bekommen sie keine brauchbare und hilfreiche Aufklärung dann suchen sie durchaus nach anderen Quellen, Pornos scheinen da eine für sie zu sein. Und woher sollen sie wissen, dass die gelebte Sexualität unter Erwachsenen nicht den Darstellungen in Pornos entspricht, wenn ihnen dies niemand sagt? Wenn ihnen niemand sagt, dass das so was wie Fantasy oder Action Filme sind, es so nicht wirklich funktioniert? Sie also keine Angst haben müssen,

Männerberatungsstellen

bieten Workshops an:

<https://www.maennerberatung.net/beratungsstellen>

Poika - gendersensible

Buben*arbeit (Wien):

www.poika.at

sich nicht grausen müssen oder es ihnen keinen Druck machen muss. Gute Aufklärung in der Schule kann da einen ganz wichtigen Beitrag zur Klarstellung spielen. Denn sie brauchen Möglichkeiten, die Dinge richtig einschätzen zu lernen⁸. Sexualpädagogische Angebote gibt es dabei nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für Lehrkräfte. Diese in Anspruch zu nehmen, bedeutet dann auch, besser gewappnet für entsprechende Situationen zu sein.

Wie komme ich wieder raus?

Wurden Kinder oder Jugendliche in eine Situation gebracht, in der sie sich ins Eck gedrängt fühlen, erpresst oder sonst irgendwie dazu gebracht werden, Dinge zu tun, die sie eigentlich nicht tun wollen, brauchen sie eine Exit-Strategie. Wie komme ich wieder raus? Wie kann ich Erpressung stoppen? Was ist, wenn ich Sorge habe, dass ein Bild von mir schon im Umlauf ist?

Zu diesen Themen werden sie sich nur dann an Erwachsene wenden, wenn sie zu diesen Vertrauen und eine gute Gesprächsbasis haben. Daher: Kommt ein Jugendlicher oder eine Jugendliche zu Ihnen und erzählt Ihnen von solchen Vorfällen, so sehen Sie dies als Vertrauensbeweis und als eine Auszeichnung für Ihre eigene Arbeit an. Ihnen wird zugetraut, dass Sie unterstützen können!

Bilder loswerden: takeIT down

Die Webseite <https://takeitdown.ncmec.org/de/> bietet ein Service an, dass helfen kann, Nacktfotos von unter 18-Jährigen aus dem Internet verschwinden zu lassen. Dabei wird mit sogenannten Hashs gearbeitet: diese erzeugen einen digitalen Code (Hash) für ein Bild, dieser Code wird dann an die sozialen Netzwerke weitergegeben, die Bilder mit diesem Code identifizieren und dann, wenn gefunden, löschen. Mit dabei sind die großen sozialen Netzwerke aus dem Meta-Umfeld, Tiktok, Snapchat, aber auch Pornhub und OnlyFans. Das Bild lädt man zwar auf diese Plattform hoch,

dann verbreitet es sich aber nicht auf alle diese anderen Plattformen, sondern es wird nur nach dem hash gesucht. Geht es um Erwachsene, kann die Plattform <https://stopncii.org/> ein ähnliches Service bieten.

Bilder loswerden: Zum Löschen auffordern

In vielen Fällen ist aber weniger die Veröffentlichung auf einer Online-Plattform das Thema, sondern vielmehr die Verbreitung in WhatsApp, Signal, Telegram oder in Online-Gruppen. Öffentlich wahrnehmbar sind diese Bilder dann für die entscheidende Öffentlichkeit, z. B. aus dem Umfeld der Schule. Hier helfen keine technischen Lösungen, hier hilft nur die konkrete Aufforderung zum Löschen. „Löschen, sonst macht man sich selbst strafbar.“

Das Löschen von Nacktbildern muss erfolgen: im Messenger (wie WhatsApp), in dessen Back-Up, in der Fotogalerie am Handy, im Backup vom Handy und in den Cloud-Speichern, in die vielleicht automatisch Bilder hochgeladen werden. Manche Handys haben auch so etwas wie „versteckte Dateien“. Kommt es zu einer Abnahme der Handys der Kinder (z. B., weil die Polizei im Zuge einer anderen Sache die Handys der Kinder abgenommen hat) und sind die Aufnahmen nicht gelöscht, so kann es sein, dass das Handy von der Polizei zerstört wird, ohne einer Entschädigung. Denn man darf sexualbezogene Aufnahmen von anderen Menschen als man selbst unter 18 Jahren nicht besitzen und auch nicht weitergeben.

Sich Verbündete suchen

Schwierige Zeiten alleine durchstehen zu müssen, ohne Unterstützung zu haben, ist schrecklich. Daher ist der Aufbau eines Supportsystems sehr wichtig.

Müssen Eltern mit dabei sein? Nicht immer ist dieser Gedanke für Jugendliche ein erbaulicher, fürchten sie eventuell negative Konsequenzen. Sollte aber eine Anzeige sinnvoll sein, führt da bei Kindern unter 14 Jahren kein Weg vorbei.

Vielleicht sind aber andere Lehrende hilfreich, zu denen die betroffenen Kinder auch Vertrauen haben, oder es sind Freunde oder Peers der Schule. Hilfreich kann auch sein, mit den Psycholog:innen von Rat auf Draht zu überlegen, wer noch unterstützen kann. Auch für Eltern und Lehrende gibt es von Rat auf Draht ein Angebot: die Elternseite. Bei Fragen des sexuellen Missbrauchs kann auch die Online-Beratung oder Telefonberatung von ‚Die Möwe‘ hilfreich sein.

Rat auf Draht für Jugendliche:www.rataufdraht.atTelefon: **147** ohne Vorwahl**Rat auf Draht für Eltern:**www.elternseite.at

Die Möwe – Beratung und Hilfe bei körperlichen, seelischen und sexuellen Gewalterfahrungen:
www.die-moeve.at/de/kontakt

So lässt sich im Idealfall erreichen, wie aus einer Krise sogar eine Chance werden kann: Indem z. B. andere gewarnt werden können und bei den anderen Kindern Aufklärung gemacht werden kann.

Mit sexueller Belästigung umgehen

Im Zuge unserer Jugend-Aktivitäten zum Thema konnte wir sehen: Vor allem Jugendliche bis 14 Jahre haben wenig Idee und Plan, wie sie mit einer Online-Belästigung umgehen könnten. Vielleicht ignorieren? Vielleicht den Absender blockieren? Viel mehr Ideen hatten sie leider nicht.

Wir von Saferinternet.at vermuten, dass das Problem stetig wachsend ist, auch wenn wir es nicht statistisch belegen können. Und dass, obwohl soziale Netzwerke tatsächlich Maßnahmen setzen, Kinder und Jugendliche besser zu schützen. Der Digital Service Act der EU zwingt sie auch ein wenig dazu.

Daher: Melden, melden, melden. Es sich NICHT gefallen lassen. Diejenigen melden, die belästigen. Die entsprechenden Aufnahmen melden. Es nicht einfach ignorieren, aber auch nicht unbedingt reagieren. In Gruppen auch was dagegen sagen („Lass das, du nervst.“) oder mit einem Emoji den Unmut äußern. Und selbst als Jugendliche nicht mitmachen, auch wenn es offenbar „alle machen“.

Als Lehrkraft gerüstet sein

Lehrkräfte können sich schon mal überfordert fühlen, wenn Jugendliche an sie herantreten und ihnen komplexe Geschichten mit viel Leidensdruck erzählen und nun auf ein Wunder durch die Lehrkräfte hoffen. Noch am ehesten kann ein solches Wunder gelingen, wenn man sich darauf gut vorbereitet:

- die rechtliche Situation kennt⁹
- Anlaufstellen kennt (wie z. B. Die Möwe und Rat auf Draht)
- Schritte in solchen Fällen zumindest theoretisch kennt (Löschen veranlassen, Aufklärung und sexualpädagogische Angebote, abgebildete Personen schützen, Victim Blaming verhindern)
- den Jugendlichen ohne Vorverurteilungen begegnet

Gehen wir davon aus, dass viele Jugendliche Erfahrungen damit machen und es fast schon als alltäglich betrachten, aber oft aus Scham und mangelnden Wissen an Reaktionen, nichts tun, so können wir alle erwarten, irgendwann mit einer solchen Frage konfrontiert zu sein. Es zählt sich also aus, sich damit zu beschäftigen.

Endnoten

¹ Studie Sexuelle Belästigung Rataufdraht 2018 <https://www.rataufdraht.at/pressemitteilungen/sicher-online>

² <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/71817>; Livingstone, Sonia, Stoilova, Mariya (2021): The 4Cs: Classifying Online Risk to Children

³ Fußbilder zu verkaufen ist bereits eine häufige Erscheinung. Viele Plattformen lassen sich dazu finden (Suchmaschine „Fußbilder kaufen verkaufen“), weitere Beispiele könnten sein: getragene Unterwäsche zu verkaufen.

⁴ Ipsos UK and TONIC Research: Online Content: Qualitative Research Experiences of children encountering online content relating to eating disorders, self-harm and suicide, März 2024 https://www.ofcom.org.uk/_data/assets/pdf_file/0025/280654/Experiences-of-children-encountering-online-content-relating-to-eating-disorders.-self-harm-and-suicide.pdf S. 55 (letzter Aufruf: 06.06.2024)

⁵ Kohout Raphaela, Institut für Jugendkulturforschung (2018): "Sexuelle Belästigung und

Gewalt im Internet in den Lebenswelten der 11 bis 18-Jährigen", <https://www.sos-kinderdorf.at/kinderrechte/sicheronline/studie> (letzter Aufruf 6.6.2024)

⁶ Angebote gibt es bei Männerberatungen und Poika <https://www.poika.at/unsere-angebote/>

⁷ §207a StGB <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10002296&Artikel=&Paragraf=207a&Anlage=&Uebergangsrecht=> (letzter Aufruf 06.06.2024)

⁸ Die Seite <https://s-talks.at/tipps-facts/porno/> zeigt die wichtigsten Aspekte für Jugendliche. Auch Verweise auf gute Aufklärungsseiten. (letzter Aufruf 06.06.2024)

⁹ Hier kann helfen: https://www.land-oberoesterreich.gv.at/files/publikationen/kija/KiJA_OOE_Broschuere_sexuelle_Gewalt_an_Kindern.pdf

Literaturhinweis

Handlungsleitfaden zum Umgang mit bildlichen sexual bezogenen Kindesmissbrauchs Material und bildlichen sexualbezogenen Darstellungen minderjähriger Personen 5 § 207a

www.saferinternet.at

https://www.saferinternet.at/fileadmin/categorized/Materialien/Handlungsleitfaden_Kinderschutz.pdf

Autorin

DI Barbara Buchegger, MEd ist als pädagogische Leiterin von Saferinternet.at vor allem im Bereich der Medienpädagogik und Medienkompetenzförderung rund um digitale Medien tätig. Als Mitarbeiterin der Fachstelle Digitaler Kinderschutz sind alle Formen der Online-Gewalt ihr Schwerpunkt. Darüber hinaus ist sie für das ÖIAT als Erwachsenenbildnerin im Einsatz und arbeitet an Forschungsprojekten mit. Sie begleitet Bildungsorganisationen von der Planung bis zur Umsetzung in allen relevanten Fragen des E-Learning und digitaler Lernformen und fungiert als Organisationsentwicklerin in diesem Bereich. Barbara Buchegger studierte in Wien und New York und absolvierte das Masterstudium „Organisationsentwicklung in Expert:innenorganisationen“ an der Universität Linz.

Wie Eltern im Fall von (Cyber)Mobbing auch seitens der Schule unterstützt werden können & wie Kooperation gelingen kann



Ines Campuzano

Mobbing hat viele Formen und kann im Geheimen oder vor den Augen vieler geschehen. Eines ist jedoch klar – für alle Betroffenen ist Mobbing an der Schule ein emotionales Thema. Dieser Fachbeitrag soll Ihnen einige Anstöße zum Umgang mit Eltern von betroffenen Kindern geben und von der Erfahrung der Rat auf Draht Elternseite mit Elterngesprächen schöpfen. Sie als Pädagog:innen, Leitungen und Gewaltschutzbeauftragte haben an Ihren Schulen unterschiedliche Voraussetzungen und Ressourcen, um Eltern in so einem emotionalen Fall zu begleiten. Deshalb können – wie in den meisten psychosozialen oder pädagogischen Arbeitsfeldern – keine Patentrezepte oder genaue Handlungsanweisungen gegeben werden. Dieser Fachbeitrag soll Ihnen Grundhaltungen und Ideen aus der Elternarbeit mitgeben. In aller Kürze soll an dieser Stelle dargestellt werden, worum es sich bei Mobbing und Cybermobbing handelt. Anschließend werden wir näher auf Elternunterstützung durch Pädagog:innen und Leitungen eingehen.

Was sind Mobbing und Cybermobbing?

Mobbing ist eine spezielle Form von Gewalt. Dabei werden einzelne Personen systematisch und dauerhaft herabgesetzt und ausgegrenzt. Sie werden z. B. beschimpft, tyrannisiert und vor allem isoliert. Mobbing ist ein gruppendynamisches Phänomen.

Ein Beispiel für Mobbing im Klassenzimmer ist, dass ein oder mehrere Kinder über ein anderes Kind verletzend Gerüchte verbreiten und andere deswegen nicht mehr mit ihm spielen oder sprechen möchten. Eine einmalige

oder kurz andauernde Stichelei, ein einzelner Streit oder eine einzige Rauferei ist dagegen kein Mobbing. Mobbing kann zu verheerenden Folgen führen, wie z.B. Schulabsentismus, psychischen und körperlichen Gesundheitsproblemen oder Erkrankungen bis hin zur Suizidalität.

Es gibt vielfältige Ursachen von Mobbing, die in jedem Fall individuell ausfallen. Ursachen können beispielsweise ungelöste Konflikte, gestörte Kommunikation, Ringen nach Zugehörigkeit und Identität durch den Ausschluss anderer, Probleme zuhause oder in der Peergroup oder fehlende schützende Strukturen sein.

Unter Cybermobbing versteht man das Beleidigen, Bloßstellen, Bedrohen, Belästigen oder absichtliche Ausgrenzen über digitale Kommunikationsmittel. Besonders folgenschwer an Cybermobbing ist unter anderem, dass viele die Übergriffe mitbekommen, diese rund um die Uhr geschehen können und die Hemmschwelle derjenigen, die mobben, stark absinkt. Das führt dazu, dass Betroffene das Gefühl bekommen, nirgends mehr sicher zu sein. Bei der Rat auf Draht Elternseite finden Sie zum Thema Mobbing und Cybermobbing in Artikeln praktische Handlungstipps für Eltern und können sich selbst auch niederschwellig und anonym zu einzelnen Fällen beraten lassen. Für Pädagog:innen wurde seitens des ZGMP und der VPH im Auftrag des BMBWF ein eigener MOOC zum Thema Kinderschutz erstellt. In diesem MOOC finden Sie umfangreiche Informationen zum Thema Gewalt und Mobbing.

Wie können Leitungen und Lehrkräfte Eltern im Mobbingverdachtsfall ganz konkret unterstützen?

Zuständigkeiten klären

Zuerst ist es wichtig, die Frage der Zuständigkeit zu klären: Wenn jede:r weiß, wie es geht, aber keine:r die Verantwortung übernimmt, ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass Unordnung oder gar nichts entsteht.

In Mobbingverdachtsfällen soll es eine Person an der Schule geben, die für den Anlassfall zuständig ist – die oder der sogenannte Case-Manager:in. Das bedeutet nicht, dass diese Person für alle einzelnen Schritte oder Interventionen verantwortlich ist, sehr wohl aber für den Prozess und die Organisation bzw. Steuerung dieser Schritte.

Das Wissen um eine zuständige Person bringt nicht nur dem betroffenen Schulpersonal, sondern auch Eltern viel Entlastung, wenn klar ist, an wen sie sich im Bedarfsfall wenden können und wer sie informiert. Wichtig ist auch anzuerkennen, dass Mobbingfälle Ressourcen binden und in Anspruch nehmen. Es handelt sich um einen Prozess, der nicht mit einer einzigen Maßnahme als erledigt gilt, sondern wohl überlegte, situativ abgestimmte und professionell umgesetzte Schritte und Interventionen braucht – sensible und zielorientierte Kommunikation nach außen und innen sind ebenfalls zentral.

Eigene Rolle und Emotionen reflektieren

Grundsätzlich ist es hilfreich, die eigene Position zu Mobbing ganz generell, im konkreten Fall und die Haltung gegenüber Eltern in emotionalen Zuständen zu reflektieren. Dabei können folgende Fragen helfen:

- Was löst es aus, wenn Eltern mit dem Thema Mobbing auf mich zukommen?
- Welche Erfahrungen können mir dabei dienlich sein oder könnten mich darin behindern, offen zu bleiben?
- Kann ich den betroffenen Eltern – unabhängig von der Sachlage – wertschätzend und annehmend gegenüber treten?
- Wohin kann ich mich mit meinem eigenen Stress bei diesem Thema wenden?

Externe Beratung und Unterstützung für Schule und Eltern

Im Verdachtsfall von (Cyber)Mobbing ist es zentral, dass sich die Leitung bzw. die Lehrkräfte vor Ort Unterstützung von außen holen, wie z. B. die Schulpsychologie oder andere einschlägige Beratungsstellen (Kinder- und Jugendanwaltschaft - Kija, Saferinternet, usw.), um die Situation richtig einschätzen und erste hilfreiche Schritte setzen zu können. Ob die Lehrkräfte vor Ort mit Hilfe von externer Beratung und Begleitung handeln oder ob externe Expert:innen an die Schule kommen, ist von der vorhandenen Fachexpertise am Schulstandort bzw. der entsprechenden Vereinbarung im Kinderschutzkonzept abhängig.

Prävention auch auf der Elternebene empfohlen

Prävention wird bei Mobbing generell großgeschrieben. Dabei werden z. B. durch Workshops Kinder und Lehrpersonen für dieses Thema sensibilisiert. Unvorbereitet bleiben jedoch oft die Eltern. Wenn es dann ihr eigenes Kind betrifft und bei ihnen der Verdacht entsteht, dass es „mobbt oder gemobbt“ wird, kann die Wahl der besten Handlungsstrategie schwierig werden. Deshalb ist es essenziell, in der präventiven Arbeit auch bei der Aufklärung von Eltern anzusetzen. Was im Voraus an Prävention geleistet wird, kann später unheimlich viele Nerven und Ressourcen sparen. Eltern und Bezugspersonen beispielsweise bei einem Elternabend im Voraus zu erklären, was Mobbing und auch Cybermobbing ist, warum es vorkommt und an wen sie sich bei Verdacht wenden können, schenkt nicht nur Entlastung, sondern öffnet von vornherein die Türe der Kooperation.

Wir von der ‚Rat auf Draht Elternseite‘ erleben es oft, dass Eltern ratlos sind, an wen sie sich wenden können. Im schlimmsten Fall kann es dazu kommen, dass Eltern der betroffenen Parteien untereinander bereits zerstritten sind, bevor noch das erste Gespräch in der Schule ansteht, weil sie versucht haben, das Thema unter sich zu lösen. Davon raten wir dringend ab - und das sollte Eltern auch im Zuge der Prävention nahegelegt werden.

Im Folgenden finden sich ein paar inhaltliche Punkte, die man Eltern präventiv mitgeben kann:

- Eine Erklärung darüber, was Mobbing ist, was es nicht ist, und woran man es erkennen kann sowie Gründe, warum Mobbing vorkommt: Dabei spielen Schlagwörter wie Zugehörigkeit und Identitätsfindung im Jugendalter durch Ausschluss anderer eine große Rolle.
- Die Information, dass der lösungsorientierte Umgang mit Mobbing einen (längeren oder kürzeren) Prozess darstellt, und nicht durch eine einmalige Intervention erledigt ist.
- Die Bedeutung der Selbstfürsorge im Verdachtsfall: Oft wird nämlich die eigene Hilflosigkeit übersehen, weil die Kinder selbstverständlich im Fokus stehen. Die Eltern sollten und dürfen in solchen Momenten auch gut auf sich schauen und sich fragen: „Was brauche ich?“
- In manchen Fällen ist es sogar so, dass es für das Kind schon einige Verbesserungen gab, aus Sicht der Eltern aber noch derselbe Leidensdruck besteht. Manchmal stehen auch eigene, noch nicht verarbeitete Mobbing Erfahrungen der Eltern dahinter, die Kinder zusätzlich belasten können. Hier kann es ratsam sein, Kontakte zu Beratungsstellen weiterzugeben, wo Eltern unterstützt werden können, sich mit ihrer eigenen Geschichte auseinanderzusetzen und diese von der der Kinder zu trennen. Mit Eltern den eigenen Anteil zu reflektieren, ist klar Aufgabe dieser Beratungsstellen (wie z. B. der Rat auf Draht Elternseite). Achten Sie darauf sich nicht dazu verleiten zu lassen, Eltern selbst direkt darauf hinzuweisen, da dies starkes Konfliktpotenzial in sich tragen kann.
- Machen Sie die Ansätze der Schule transparent, indem Sie erklären, wie vorgegangen wird, nachdem ein Mobbingverdacht ausgesprochen wurde.

- Geben Sie eine verständliche Erklärung, wie hilfreich und wichtig es ist, dass die Eltern mit der Schule kooperieren, wie sie das konkret am besten machen können und warum.
- Geben Sie Eltern zu verstehen, dass Ihnen die Verantwortung der Schule zum Thema Mobbingprävention und -intervention bewusst ist, und erklären Sie, warum das Thema gerade an der Schule gelöst werden muss: Mobbing tritt dort auf, wo Menschen regelmäßig zusammenkommen und nicht einfach weggehen können. Mobbing lebt von einer kollektiven Gruppendynamik innerhalb einer Klasse, bei der nichts dagegen unternommen wird. Lehrkräfte sollten ihre Vorbildfunktion wahrnehmen und gemeinsam mit dem Lehrkörper eine Haltung der ‚Null-Toleranz gegen Gewalt‘ vorleben. Es geht darum als ein „Wir“ gegen Mobbing aufzutreten. Kinder sollen an Schulen außerdem das Zusammenleben in gesellschaftlicher Vielfalt lernen. Eine gemeinsame Grundhaltung ‚Null-Toleranz gegen Gewalt‘, eine gute Zusammenarbeit im Lehrkörper und vorhandenes Wissen über die Dynamiken der Mobbingprozesse erhöhen die Effektivität der Interventionsmaßnahmen. Die Mobbingdynamik kann nur dort aufgelöst werden, wo sie sich entwickelt hat.
- Zeigen Sie dafür Verständnis, dass es sich um ein stark emotionales Thema handelt: Es soll deutlich werden, dass sich keine:r für seine oder ihre Gefühle und Hilflosigkeit schämen muss.
- Machen Sie unmissverständlich klar, dass es die Aufgabe der Schule ist, die Situation zu lösen, dass also sämtliche Schritte und Maßnahmen über die Schule (Case Manager:in) laufen müssen. Nur so kann Mobbing nachhaltig gelöst werden.
- Bringen Sie Verständnis dafür auf, dass Eltern sofortige Änderungen wünschen und werben Sie Ihrerseits um Vertrauen und Geduld. Betonen Sie, dass es sich um einen Prozess handelt, der Zeit braucht – auch, weil sich alle im Mobbingssystem beteiligten Schüler:innen nach

der/den Intervention/en erst nach und nach neu ausrichten müssen. Klären Sie, dass manche Interventionen erst mittelbar wirken. Versichern Sie, dass offene Übergriffe selbstverständlich immer sofort zurückgewiesen werden (siehe ‚Null-Toleranz-gegen-Gewalt‘).

- Vor allem bei Cybermobbing, wo das Problem über die Grenzen der Schule zwar hinausgeht, die Schule dennoch zuständig ist (weil es Schüler:innen einer oder auch mehrerer Klassen betrifft), ist es besonders wichtig zusammenzuarbeiten.
- Als wichtige präventive Maßnahme für Eltern gilt es, ihnen Beratungsstellen mitzugeben, bei denen sie sich weiter informieren können. Diese können Eltern auch darin unterstützen, wie sie selbst mit ihren Kindern in dieser Situation umgehen können. Auf saferinternet.at oder elternseite.at kann beispielsweise nachgelesen werden, wie im Mobbing- oder Cybermobbingfall Eltern direkt mit ihren Kindern konstruktiv das in der Schule Erlebte im familiären Umfeld bearbeiten können. Betonen Sie noch einmal, dass solche Angebote im Anlassfall die Handlungsfähigkeit erhöhen und vor Hilflosigkeit schützen.

Aufgeklärte Eltern wissen, was zu tun ist, wohin sie sich wenden können, und sind emotional besser in der Lage auf Zusammenarbeit mit der Schule einzusteigen, weil sie spüren und wissen, dass es einen Plan gibt.

Tipps für die Gesprächsführung im (Verdachts)Fall von (Cyber)Mobbing

Nun soll auf praktische Tipps in Elterngesprächen in einem Mobbingfall eingegangen werden.

Schulen haben oft schon gute Möglichkeiten Interventionen zu planen und verfügen über die nötigen Kompetenzen, wie mit den Kindern umzugehen ist. Dabei ist es jedoch wichtig, die Eltern nicht zu vergessen und sie „dort abzuholen, wo sie stehen“. Scheuen Sie sich nicht davor, Eltern konkrete Informationen zu den jeweiligen Maßnahmen zu geben. Online gibt

es z. B. auf no-blame-approach.de ein kurzes Erklärvideo zum „No blame approach“, das Sie mitgeben können, wenn Ihre Schule danach handelt (Fairaend, 2024).

Gehen Sie auf Eltern direkt zu und bieten Sie Gesprächsmöglichkeiten an. Vermitteln Sie den Eltern, dass sie einen wichtigen Teil zur Auflösung der Mobbingproblematik beitragen können und Sie gerne mit ihnen darüber in Kontakt bleiben wollen. Dies können Eltern tun, indem sie ihr eigenes, vom Mobbing betroffenes, Kind stärken und unterstützen bzw. beim eigenen mobbenden Kind zusätzlich klare Verhaltensänderungen einfordern. Schenken Sie Anerkennung, dass Eltern da sind. Am Ende des Austausches sollte immer klar sein, wann das nächste Gespräch stattfindet und wohin sich Eltern in der Zwischenzeit wenden können.

Bei Cybermobbing ist es oft wichtig, dass Eltern mit ihren Kindern eine Kette an Schritten durchgehen, um das Kind zu schützen. Beispielsweise dafür zu sorgen, dass diffamierende Inhalte bei einer Plattform gemeldet werden, damit sie gelöscht werden. Konkrete Anleitungen hierzu, die Sie Eltern mitgeben können, finden sie auf saferinternet.at oder der Rat auf Draht Elternseite. Es ist gut, Eltern Aufgaben mitzugeben, was sie bis zum nächsten Mal tun können, was die erlebte Handlungsfähigkeit erhöht: Beispielsweise am Wochenende Auszeiten vom Thema zu schaffen, ganz bewusst geliebte Freizeitaktivitäten zu planen usw. Lähmend kann es dahingegen sein, wenn man ihnen nur sagt, was sie nicht machen sollen.

Lassen Sie Eltern auch wissen, was Ihre jeweils nächsten Schritte sind bzw. wer das Case Management (ab wann und wie) übernimmt. Arbeiten Sie mit transparenten Kriterien, die zurückgemeldet oder beobachtet werden können, z. B. „Wir wollen 10 Tage nach unserer Maßnahme X Ihren Sohn und Sie fragen, ob und was sich hinsichtlich der Beschimpfungen verändert hat.“ Vereinbaren Sie klare Evaluierungskriterien, z. B. „Woran würden die Eltern erkennen, dass sich das Problem anfängt aufzulösen?“

Hoch emotionalisierte Situation in Richtung Lösung führen

Gespräche mit Eltern zum Thema Mobbing, sei es, weil der Verdacht besteht, ihr Kind wird gemobbt oder – umgekehrt – es würde selbst mobben, werden höchstwahrscheinlich emotional aufgeladen sein. Es ist völlig normal, dass der Umgang damit eine große Herausforderung darstellt. Die Frage ist nun, wie man Eltern begegnen kann, um gut zusammenarbeiten zu können.

Nehmen Sie sich Zeit dafür, den Eltern das Gefühl zu vermitteln, dass sie und ihr Anliegen, nämlich das Wohl ihres Kindes, gesehen werden. Geben Sie Eltern genug Raum, indem Sie zuhören, präsent sind, Empathie zeigen und sie ernst nehmen. Menschen entspannen sich, wenn sie sich verstanden fühlen. Dabei geht es nicht zwangsläufig darum, derselben Meinung zu sein, sondern durch empathisches Zuhören in der Gesprächsführung stärkend und deeskalierend auf die gemeinsame Basis zu wirken und somit die Situation zu beruhigen. Sofort über Interventionen zu sprechen, kann also zu Problemen führen, wenn Eltern das Gefühl haben, dem Gegenüber fehlt das Gesamtbild. Fragen oder Spiegelungen wie: „Was ist passiert?“, „Mir scheint/ich höre/ ich sehe, dass...“, können hilfreich sein.

Bieten Sie ein Glas Wasser an. Das signalisiert Wertschätzung und dass Sie sich Zeit nehmen. Außerdem kann kaltes Wasser sehr beruhigend wirken. Sollte ein Elternteil weinen, lassen Sie das auch zu und überreichen Sie Taschentücher. Erst nachdem sich Eltern gesehen und akzeptiert fühlen und Sie deren Perspektive verstanden haben, können sie anfangen, über Veränderung zu sprechen. Fragen Sie nach, was die Bezugspersonen am dringendsten brauchen. Eltern wollen in den allermeisten Fällen, dass es ihrem Kind besser geht, es geschützt wird, es akzeptiert wird, ihm geholfen oder es nicht verurteilt wird. Dann können Sie dazu übergehen zu vermitteln, was sich Ihrer Erfahrung nach bewährt hat und wie die geplante Vorgehensweise aussieht bzw. was der nächste Schritt ist oder an wen sich

die Eltern als nächstes wenden können. Spätestens hier kann auch das Case Management einbezogen oder als künftige Anlaufstelle kommuniziert werden.

Manchmal kann es auch hilfreich sein, nicht (nur) über Gefühle, sondern über Gedanken zu sprechen wie z. B. mit „Was denken Sie darüber?“ oder „Was geht Ihnen dabei durch den Kopf?“. Dies kann vor allem auch bei der Perspektivübernahme der anderen Partei helfen. Es geht dann darum, Erklärungen und Lösungen zu finden und nicht darum, wie man über das Verhalten oder die Person der anderen Partei empfindet.

Ein konstruktives und vertrauensvolles Gesprächsende

Fassen Sie abschließend nochmal zusammen, was bei Ihnen angekommen ist. Um etwaigen Missverständnissen vorzubeugen, können Sie sodann auch leichter Ihre Gesprächspartner:innen darum bitten, das Verstandene zu wiederholen.

Achten Sie darauf, selbstgesetzte Deadlines einzuhalten. Melden Sie sich gegebenenfalls auch dann, wenn es noch nichts zu berichten gibt. Dadurch zeigen Sie, dass Sie verlässlich sind. Eltern fällt Kooperation leichter, wenn sie merken, dass im Interesse ihres Kindes etwas unternommen wird. Sollte etwas dazwischenkommen, sollte sich eine Vertretung melden. Mit dieser wertschätzenden Grundhaltung wird es Ihnen leichter fallen, die Bezugspersonen aus der Emotionalität in ihre erwachsene Rolle zurückzubegleiten, in der sie an einer gemeinsamen Lösung mitarbeiten können. Halten Sie sich und den Eltern eines immer vor Augen: Sie haben dasselbe Ziel, nämlich, dass sich alle Kinder in der Schule in einem gewaltfreien Umfeld wohl und sicher fühlen können. Das lässt sich nun mal zusammen schneller und besser erreichen.

Beratende Stellen

Saferinternet.at:

<https://www.saferinternet.at/>

<https://www.saferinternet.at/wie-kann-ich-meinem-kind-bei-cybermobbing-helfen>

Elternseite.at:

<https://elternseite.at/de/home>

<https://elternseite.at/de/themen/mobbing-in-der-schule>

<https://elternseite.at/de/themen/cybermobbing-was-eltern-wissen-sollten>

Schulpsychologie-Hotline:

<https://www.schulpsychologie.at/hotline>

Schulpsychologische Beratungsstellen:

<https://www.schulpsychologie.at/beratungsstellen>

WienXtra:

<https://www.wienextra.at/jugendinfo/infos-von-a-z/mobbing-was-tun/>

Kinder- und Jugendanwaltschaften:

<https://www.kija.at/>

Quellenangabe

BMBWF, Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Mobbing an Schulen - Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:ae1449fc-7252-45d1-adac-8cce1aebc474/180629_Leitfaden_Mobbing_BF.pdf

Fairaend (2024): Mobbing in der Schule – No Blame Approach – Beratung in Mobbingfällen, <https://www.no-blame-approach.de/schritte.html> [Zugriff am: 11.06.2024]

Felder-Puig, Rosemarie; Teutsch, Friedrich; Winkler, Roman: Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2021/22. Wien: BMSGPK, 2023.

Autorin

Ines Campuzano ist Psychologin, Psychotherapeutin in Ausbildung unter Supervision und arbeitet als psychologische Beraterin bei der ‚Rat auf Draht Elternseite‘.

Peer-Mediation – Ein Instrument zur Verbesserung des Schulklimas und zur Entlastung von Lehrkräften



Christine Haberlehner

Vor einer Sommersportwoche können sich die Schüler:innen nicht darauf einigen, wie die Zimmereinteilung erfolgen soll. Die Klassenlehrerin ist beunruhigt, weil diese Situation viele Konflikte in der Klasse hervorruft und Freundschaften drohen zu zerbrechen. Durch Gespräche mit Peer-Mediator:innen konnte die Klasse gute Lösungen finden. Aber warum braucht es dazu Peers? Welchen Unterschied macht es zu Interventionen durch Erwachsene?

Kinder und Jugendliche hören Gleichaltrigen besser zu als Erwachsenen. Ein Phänomen, dass sich die Peer-Mediation zu Nutze macht, um das Miteinander an Schulen zu verbessern und gewaltpräventiv zu arbeiten. Der richtige Umgang mit Konflikten ist entscheidend für den Aufbau von guten Beziehungen – sowohl im Privat- als auch im Arbeitsleben (Brown, 2004).

Peer-Gruppen beeinflussen Kinder und Jugendliche stärker als Erwachsene

Erinnern Sie sich noch an Ihre eigene Schulzeit? Wie cool waren doch Karin und Alex aus der Klasse über Ihnen. Und wie wichtig war Ihnen die Meinung Ihrer Freunde, im Vergleich zu jener Ihrer Eltern?

Peers nehmen wesentlichen Einfluss auf unsere Entwicklung. Kinder und Jugendliche lernen nur bedingt von Erwachsenen, vor allem, wenn es um die Nutzung von Medien oder den Umgang mit Konflikten geht. Die wesentlichen Dinge im sozialen Umgang lernen sie von Gleichaltrigen.

Um diese sozialen Dynamiken an Schulen positiv zu begleiten und zu fördern, etablieren viele Schulen so genannte ‚Peer-Mediations-Programme‘, in denen Kinder und Jugendliche begleitet einen guten Umgang miteinander gegenseitig erlernen oder auch erfahren, wie Mobbing präventiv entgegengewirkt werden kann (Smith, 1994).

„Peer-Mediation hat mein Leben sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule positiv beeinflusst. Durch diese Ausbildung bin ich reflektierter, empathischer und offener geworden.“ (ehemalige Peer-Mediatorin am ibc Hetzendorf)

Fragen und Antworten rund um Peer-Mediations-Programme

Worüber reden Peer-Mediator:innen mit Schüler:innen?

Peer-Mediator:innen unterstützen ihre Mitschüler:innen bei Fragen rund um das Thema Konfliktbearbeitung, Klassengemeinschaft, Ankommen in der Schule, Umgangsformen und gewaltfreie Kommunikation und viele weitere Themen.

Beispiele:

- Wie schafft man ein gutes Klassenklima?
- Wie ticken die Lehrer:innen?
- Wie geht man mit dem Handy richtig um?
- Was kann man bei Mobbing tun?
- Wie geht man mit verschiedenen Kulturen um?
- Wie gehe ich mit Konflikten mit meinen Freund:innen um?

Wer kann solche Peer-Mediations-Gruppen anleiten?

Peer-Mediator:innen sind vielen sozialen Prozessen und Dynamiken ausgesetzt und sollten auf keinen Fall alleine gelassen, sondern professionell bei ihrer Arbeit begleitet werden. Dazu braucht es gut ausgebildete

Lehrer:innen, sogenannte Peer-Mediations-Coaches, die die Schüler:innen zu Peer-Mediator:innen ausbilden und bei der Konfliktbearbeitung begleiten. Bei dieser sehr anspruchsvollen Tätigkeit wird eine hohe soziale Kompetenz aller Beteiligten vorausgesetzt (Haberlehner, 2023).

Wie kommen Schüler:innen und Peer-Mediator:innen zusammen?

Peers besuchen Klassen während des Unterrichts oder bei gemeinsamen Aktivitäten in der Pause oder in der Freizeit. Wichtig ist, dass die Lehrer:innen nicht anwesend sind, wenn sie mit einer Klasse arbeiten bzw. Gespräche führen (Simsa & Schubarth, 2001).

Darüber hinaus kann es sinnvoll sein, sogenannte Klassenräte (freiwillige wöchentliche Versammlungen für Schüler:innen) einzurichten, in denen Peers direkt mit den Klassen arbeiten oder Workshops für jüngere Schüler:innen planen können. Der Klassenrat ist ein lebendiges Selbstbestimmungsorgan, an dem alle Mitglieder der Klasse gleichberechtigt teilnehmen. Er ist ein Instrument der Demokratie in der Klasse.

Welche Ziele haben Peer-Mediationsprogramme?

Ziel ist die Verbesserung des Schul- und Klassenklimas. Schüler:innen lernen nachhaltig mit Konflikten und schwierigen Situationen friedlich umzugehen. Dadurch steigt die Lernbereitschaft (Simsa & Schubarth, 2001).

Peer-Mediation und Gewaltprävention – wie hängt das zusammen?

Peer-Mediation ist eine der stärksten Maßnahmen zur Gewaltprävention an Schulen. Wenn Schüler:innen mithelfen, Konflikte frühzeitig zu lösen und gemeinsam am Schul- und Klassenklima arbeiten, können Gewalt und Mobbing verringert werden (Ttofi et al., 2011). Dies ist ein wichtiges Instrument zur Demokratieförderung (Rigby, 2003). Diese Tatsache muss in der aktuellen Diskussion rund um Gewalt an Schulen berücksichtigt werden. Um Gewalt an Schulen zu verringern, braucht es flächendeckende Peer-Mediations-Programme an allen Schulen (Europäische Parlament, 2001).

Welchen Nutzen haben Schulen, die ein Peer-Mediations-Programm implementiert haben?

Die Ausbildung und Betreuung eines Peer-Mediationsprogrammes passiert nicht nebenbei, sondern erfordert eine gründliche Planung und Betreuung. Der Aufwand macht sich bezahlt. Durch die Verringerung der Konflikte, die von Direktion oder Lehrkräften bearbeitet werden müssen, kann Lernen besser gelingen. Das Zusammenleben der Klassenverbände wird messbar verbessert und auch interkulturelle Konflikte werden positiv bearbeitet. Die Gewaltbereitschaft an Schulen, die ein erfolgreiches Peer-Mediations-Programm betreiben, sinkt signifikant. Nur wenn das Klassenklima passt, ist Lernen möglich (Durlak et al., 2011).

Welchen Nutzen hat Peer-Mediation für Lehrer:innen?

Es bringt vor allem Entlastung durch weniger Unterrichtsstörungen, stärkt die sozialen Kompetenzen und das Verantwortungsbewusstsein, verbessert das Klassen- und Schulklima (Cohen et al., 2009) und hilft Gewalt und Mobbing präventiv zu verringern (Craig et al., 1997).

Wo können sich Lehrer:innen ausbilden lassen?

Manche Pädagogischen Hochschulen bieten spezielle Lehrgänge zur Ausbildung zum Coach für Peer-Learning oder Peer-Mediation an. Für Personen im pädagogischen Dienst wird diese Ausbildung in Österreich vom Bund finanziert.

Die Erfolgsfaktoren für die Implementierung eines Peer-Mediations-Programmes an einer Bildungseinrichtung**Ausgangssituation für Peer-Mediations-Programme**

Es gibt an Schulen unterschiedliche Gründe für die Einführung von Peer-Mediations-Programmen. Ein wichtiges Ziel kann die Verbesserung der Konfliktkultur, die Prävention von Gewalt oder die Verbesserung der psychosozialen Gesundheit der Schüler:innen sein. Den Anstoß dazu geben Direktor:innen, Lehrer:innen, Schüler:innen oder Eltern.

Voraussetzungen für eine erfolgreiche Implementierung

Das Ziel der Peer-Mediation ist die Einstellung zu Konflikten an einer Schule grundlegend zu verändern. Es soll eine offene Konfliktkultur entstehen. Es betrifft nicht nur die Schüler:innenebene, sondern auch die Klassenvorständ:innen, Lehrer:innen und die Schulleitung (Faller, 2013).

Die Rolle der Schulleitung

Die Schulleitung hat die Aufgabe für das Programm Strukturen am Schulstandort zu entwickeln, den Schulentwicklungsprozess anzustoßen und zu überwachen, geeignete Lehrer:innen für die Ausbildung zum Peer-Mediations-Coach zu finden und die Lehrer:innen und Eltern darüber zu informieren (Haberlehner, 2023).

Die Rolle der Peer-Mediations-Coaches

Peer-Mediations-Coaches sind Lehrer:innen, die Peer-Mediations-Programme an Schulen leiten. Sie haben folgende Aufgaben:

- Betreuung von Peer-Mediator:innen vor und nach einer Mediation
- Bilden die Peer-Mediator:innen aus
- Leiten den Teambuildingprozess an
- Verwaltung der Ressourcen (Raum, Zeit, ...)

Kompetenzen eines Coaches für Peer-Mediation

Das Leiten eines Peer-Mediations-Programmes ist ein komplexer Prozess und bedarf einer hohen Professionalisierung. An verschiedenen pädagogischen Hochschulen kann die Ausbildung erlangt werden. Ein Curriculum wurde 2009 vom Bundeszentrum ÖZEPS entwickelt. Über die folgenden Kompetenzen (BMUKK, 2006) sollte ein Peer-Mediations-Coach verfügen:



Peer-Mediations-Coaches sind nicht verantwortlich für alle Konflikte im Bereich Schule, sondern lediglich für die Betreuung des Peer-Mediations-Teams. In der Praxis kommt es häufig vor, dass sie mit Mobbingdynamiken, Konflikten unter Kolleg:innen, ... konfrontiert werden. Dafür sind sie nicht zuständig.

Die Rolle der Peer-Mediator:innen

Peer-Mediator:innen sind Schüler:innen, die in Konfliktsituationen innerhalb des eigenen Klassensystems oder auf Schulebene intervenieren. Sie können niederschwellig in Konfliktsituationen deeskalierend eingreifen und die Kommunikation verändern. Sie erkennen Mobbing Situationen rechtzeitig (Walker, 2001).

Auswahlverfahren der Peer-Mediator:innen

Die Auswahl der Peer-Mediator:innen stellt einen wesentlichen Erfolgsfaktor dar. Wichtig ist hierbei, dass sich bei der Auswahl sowohl die Schüler:innen als auch die Lehrer:innen beteiligen dürfen.

Ausbildungsinhalte der Peer-Mediator:innen

Folgende Kompetenzen werden trainiert, um Peer-Mediator:innen auf ihre Arbeit mit Klassen und Schüler:innen vorzubereiten:

- Konfliktanalyse
- Verfahren der Mediation
- Kommunikationstheorien, Ich-Botschaften, gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg
- Teambuilding und Gruppendynamik
- Training des Reflexionsvermögens usw.
- Das Training sollte kompakt sein und beträgt in der Unterstufen 40 Stunden und in der Oberstufe 60 Stunden. Es wird von den Peer-Coaches organisiert und durchgeführt (BMUKK, 2006).

Methoden für die Ausbildung - Didaktik

Die Methoden, die für die Ausbildung angewandt werden, sind vielfältig. Es werden Übungen aus pädagogischen Feldern verwendet:

- Theaterpädagogik
- Gestaltpädagogik
- Outdoorpädagogik
- Rollenspiele usw.

Angebote der Peer-Mediator:innen für die Schüler:innen

Am stärksten ist die Wirkung der Peer-Mediator:innen in ihren eigenen Klassen. Durch ihre Ausbildung und den reflektierten Umgang mit schwierigen Kommunikationssituationen intervenieren sie niederschwellig und wirken so positiv auf das eigene Klassenklima ein. Sie regeln Konflikt-

situationen und sind sensibilisiert für die Entstehung von Mobbing-situationen (Olweus, 1993).

Häufig sind Peer-Mediations-Programme auch mit Buddy-Systemen kombiniert. Bei dieser Form begleiten die Peers die ersten Klassen durchs erste Schuljahr und unterstützen beim Ankommen in der neuen Schule (Haberlehner, 2023).

Nutzen der Mediationsausbildung für die Peer-Mediator:innen selbst

Den größten Nutzen aus dem Peer-Mediationsprogramm ziehen die Peer-Mediator:innen selbst, zumal sie auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung in hohem Ausmaß gefördert werden (Mautner & Haberlehner 2013). Sie lernen vor Klassen zu stehen, bekommen ein Konflikttraining, lernen im Team zu arbeiten und sich zu organisieren (Schonert-Reichl & Weissberg, 2014).

Dadurch, dass sie mit Schüler:innen aus unterschiedlichen Klassen arbeiten, kennen sie sehr viele Mitschüler:innen an der Schule und bauen so viele Kontakte, auch über die Klassengrenzen hinweg, auf. Am Ende ihrer Schullaufbahn verfügen sie über ein großes Beziehungsnetzwerk. Die Ausbildung wird von vielen Unternehmen und Organisationen als sehr bereichernd angesehen und ist ein großer Benefit für den Bewerbungsprozess.

Die Rolle der Lehrer:innen

Für das Gelingen eines Peer-Mediationsprogrammes ist die Haltung der Lehrer:innen am Schulstandort dem Programm gegenüber entscheidend. Sie sollten darüber informiert werden, welchen Nutzen es für die Schule hat. Damit Lernen gelingen kann, ist es hilfreich, wenn das Schul- und Klassenklima passt (Thapa et al., 2013).

Fazit

Peer-Mediation trägt so maßgeblich zur Entwicklung von jungen Menschen bei, zur Verbesserung des gesellschaftlichen Miteinanders und zur Demokratieentwicklung. Und das Beste daran ist: Das alles lernen die Schüler:innen ganz ohne Anstrengung und ohne zu merken, dass sie „lernen“.

Quellenangaben

- Auch das Europäische Parlament empfiehlt "wirksame Präventionspolitiken durchzuführen". In: European Parliament resolution on harassment at the workplace 2001/2339(INI), Punkt 12.
- Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationships with peers. *Handbook of Adolescent Psychology*, 2, 363-394.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur: Peer-Mediation in Schulen, Leitfaden Wien 2006, 15
- Christiane Simsa/Wilfried Schubarth, Konfliktmanagement an Schulen: Möglichkeiten und Grenzen der Schulmediation. Frankfurt am Main 2001.
- Christine Haberlehner, Peer- und Schulmediation. In: Ulrich Wanderer (Hg.), Mediation. Konfliktlösung in Familien, bei Erbschaften, in Nachbarschaft und Schule, im Datenschutz, in der Wirtschaft, im öffentlichen Bereich sowie im Strafrecht (Tatausgleich). Wien: Linde Verlag 2023, 237-251.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13(2), 41-59.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Jamie Walker, Mediation in der Schule: Konflikte lösen in der Sekundarstufe 1, Berlin 2001, Kurt Faller/Wilfried Kerntke/Maria Wackmann, Konflikte selber lösen, Mühlheim 1996, Ortrud Hagedorn, Unterrichtsideen Konfliktlotsen, Stuttgart 1995

- Kurt Faller, *Mediation in der pädagogischen Arbeit*. Mühlheim 1998
- Kurt Faller, *Mediation in Schulen/peer-mediation*, in Thomas Trenzcek/Detlev Berning/Cristina Lenz (Hrsg) *Mediation und Konfliktmanagement*, Baden-Baden 2013, 555-560
- Marianus Mautner/Christine Haberlehner, *Mediation in Pädagogik und Erwachsenenbildung – ein Element des lebenslangen Lernens*, in Thomas Trenzcek/Detlev Berning/Cristina Lenz (Hrsg) *Mediation und Konfliktmanagement*, Baden-Baden 2013, 614-619
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583-590.
- Schonert-Reichl, K. A., & Weissberg, R. P. (2014). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *The Journal of Educational Psychology*, 106(3), 671-678.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. Routledge.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.

Autorin

Mag.^a Christine Haberlehner verfügt über eine jahrzehntelange Erfahrung im Feld Peer-Mediation. Seit 1997 leitet sie ein Peer-Mediations-Programm am ibc hetzendorf. An der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien/Krems leitet sie seit 2005 die Ausbildung für Peer-Mediations-Coaches. Für die Förderung und den Qualitätsaufbau von Peer-Mediation war die Autorin von 2005 bis 2020 im Österreichischen Bundesverband für Mediation als Fachgruppenleiterin tätig und hat die Zertifizierung der Peer-Mediation ÖBM entwickelt.

(Wie) Kann Achtsamkeit Persönlichkeiten bilden und Demokratie stärken?



Nils Altner

Ich möchte einige Gedanken darüber teilen, wie Achtsamkeit, Persönlichkeitsbildung und Demokratiefähigkeit einander stärken und unterstützen können. Die erste Frage, die man sich stellen kann, ist:

Wie fördern Achtsamkeitsübungen Persönlichkeitsentwicklung?

Aus meiner Erfahrung sowohl in der Klinik als auch in Bildungskontexten kann ich sagen, dass Achtsamkeitsübungen immer wieder dazu einladen, mit der Aufmerksamkeit, dem Gewahrsein und dem Bewusstsein in den Moment zu kommen – hin zu den sinnlichen Eindrücken, die meine Körpersinne wahrnehmen: das Schauen, Riechen, Schmecken, Tasten und auch das Atmosphärische, wie es im Moment für mich spürbar wird. Wenn ich diese Praxis kultiviere, sowohl für mich selbst als auch in einer Gruppe, gelingt es zunehmend, sich von Meinungen, Erfahrungen, Wünschen oder dem Hadern und Beschweren über den aktuellen Zustand – der ja selten ideal ist – zu lösen. Stattdessen entsteht eine gemeinsame Wahrnehmung dessen, was gerade ist.

Diese Erfahrung ist körperlich, sinnlich und präsent. Wenn es mir gelingt, immer wieder dorthin zu finden, entsteht für mich eine neue Basis meines Daseins – eine, die nicht allein in Gedanken, Vorstellungen, Plänen oder Konzepten wurzelt. Konkretisieren wir das nun noch etwas:

Wie kann eine solche Persönlichkeitsentwicklung zur Demokratiebildung beitragen?

Unser Ansatz basiert auf einer tiefen Demokratiebildung im Sinne einer inneren Haltung, die mein Verhalten motiviert und prägt. Wenn ich mich immer wieder auf den Grund des Spürens, Wahrnehmens und Innehaltens begeben und von dort aus zurück in den Austausch trete, erlebe ich, dass dies in Gruppen – auch in diversen Gruppen – eine Basis gemeinsamer Menschlichkeit schaffen kann, jenseits von kontroversen Meinungen, Haltungen oder Positionen.

Wenn dieser Prozess nach innen getragen, reflektiert und kultiviert wird, wächst zugleich die Fähigkeit, sich der eigenen inneren Anteile bewusst zu werden – beispielsweise einem selbstabwertenden inneren Kritiker, der uns niedermacht, wenn wir unseren eigenen Ansprüchen nicht genügen, oder einer ängstlichen Stimme, die sich nicht traut, aufzutreten und sich zu äußern. Indem ich diese inneren Anteile ins Bewusstsein hole, sie spüre, vielleicht sogar körperlich verorte und ihnen Raum gebe, ermögliche ich einen Demokratisierungsprozess in meiner inneren "Gesellschaft".

Ich glaube, dies ist eine gute Grundlage, um auch nach außen – in meinen Beziehungen und Lehr-Lern-Formaten – demokratiefördernder, gleichwürdiger, respektvoller und würdevoller agieren, handeln und unterrichten zu können.

Welche Varianten von Achtsamkeitsübungen verstärken nun diesen Prozess einer inneren Entwicklung und Demokratisierung?

Aus der Erfahrung in der Arbeit mit Schulen und Hochschulen kann ich sagen, dass Übungen zur Stressbewältigung eine wertvolle Grundlage bieten. Vielleicht kennen Sie das aus eigener Erfahrung: Sie haben einen bestimmten Wert, den Sie in Ihren Beziehungen oder Lehr-Lern-Formaten

vertreten möchten, etwa gleichwürdig und partizipativ zu handeln. Dennoch finden Sie sich immer wieder in Situationen, in denen Sie diesen Wert nicht umsetzen können – sei es, weil Sie erschöpft oder genervt sind, einen schlechten Tag haben oder bereits einige belastende Erfahrungen gemacht haben. In solchen Momenten fehlt oft die Kapazität, würdevoll zu handeln, weil Stress und Erschöpfung uns die nötige innere Stärke nehmen.

Hier können Selbstwahrnehmungs- und Selbstregulationsübungen helfen. Sie ermöglichen uns, wieder Kraft zu schöpfen, zur Ruhe zu kommen und so den Zugang zu unseren Werten und Fähigkeiten zurückzugewinnen. Diese Fähigkeiten möchten wir schließlich kultivieren und vertreten.

In einem nächsten Entwicklungsschritt, wenn es uns gelingt, uns im Alltag ausreichend zu regulieren, werden Übungen relevant, die uns mit unseren „Schattenanteilen“ in Kontakt bringen. Sie helfen uns, abwertende oder selbstkritische Gedanken wahrzunehmen, ohne diese wiederum zu bewerten. Ziel ist es, einen freundlichen, klaren und akzeptierenden Umgang mit diesen inneren Anteilen zu finden. Auf diese Weise können wir diese „Schatten“ integrieren und unsere innere Haltung demokratisieren (Altner & Balkuv, 2024).

In Lehr- und Ausbildungsplänen finden sich bereits Ansätze zur Persönlichkeitsentwicklung sowie Themen, die sich auf Beziehungsgestaltung fokussieren – auch Ansätze zur Förderung der Demokratiefähigkeit. Was genau ist das Neue am Thema Achtsamkeit, das es rechtfertigen könnte, es explizit in die Curricula aufzunehmen?

Aus meiner Perspektive liegt das Besondere darin, dass Achtsamkeit eine innere Dimension anspricht. Diese innere Dimension hat auch mich persönlich dazu motiviert, eine Bildungskarriere einzuschlagen. Diese innere

Dimension stärkt die Verbindung der Menschen untereinander im lebendigen Ganzen dieses Planeten.

Dieser Ansatz scheint mir bisher in den Lehrplänen noch nicht ausreichend verankert. Zwar wird „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ thematisiert, doch der Zusammenhang zwischen innerer persönlicher Entwicklung, der Fähigkeit zu wertebasiertem Beziehungsaufbau und deren Erweiterung auf kulturelle, politische und ökologische Themen bleibt oft unberücksichtigt. Ich halte es für sinnvoll, gemeinsam zu prüfen, wie und wo wir diese Themen systematisch in Curricula integrieren können. Ein positives Beispiel bietet die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften, die Anfang 2024 in ihr Kerncurriculum explizit die Themen Persönlichkeitsentwicklung, Selbstregulation und Gesundheitsförderung aufgenommen hat – erstmals in dieser Form (DGfE, 2024). Was mir dabei besonders wichtig erscheint, ist eine Erweiterung des bisherigen funktionalen und oft stark messbaren Verständnisses von Bildung. Es gibt zahlreiche messbare Parameter, Skills und Kompetenzen, die in Bildungskontexten unterrichtet und geprüft werden – und das ist zweifellos sinnvoll. Doch ich glaube, es gibt Werte und Persönlichkeitseigenschaften, die sich nicht in Zahlen und Statistiken fassen lassen. Sie sind zentral, wenn es darum geht, eine tief verwurzelte Beziehung zu sich selbst, zu anderen Menschen und zur Natur zu entwickeln – eingebettet in das größere, lebendige Ganze, das wir mit allen Lebewesen teilen. Diese Verbindung zwischen Wissen, Können und Handeln zu fördern, ist entscheidend, um den sogenannte „Knowledge Action Gap“ zu überwinden – die Kluft zwischen dem, was wir wissen und was wir tatsächlich tun, um menschlich, naturerhaltend und regenerativ zu agieren. Wir wissen, was zu tun wäre, aber wir handeln nicht ausreichend danach. Bildungssysteme greifen dieses Problem nicht konsequent genug auf. Ich bin überzeugt, dass diese Lücke durch ein tief empfundenes, erfahrbares, und manchmal auch schmerzhaft erlebtes, Bewusstsein überbrückt werden kann. Besonders wirkungsvoll ist dies, wenn

wir uns selbst und die Welt um uns herum intensiv wahrnehmen. Wenn wir nicht nur die Schäden an der Natur rational erkennen und messen, sondern sie auch emotional spüren, können wir eine neue Form des Handelns entwickeln. Genau hier sehe ich das Potenzial der Achtsamkeit: Sie kann uns dabei helfen, die Kluft zwischen Wissen, Können und Handeln zu schließen (Altner, 2024).

In den letzten Jahren wurden die Inner Development Goals (IDGs) als Ergänzung zu den Sustainable Development Goals (SDGs) entwickelt.

Was genau sind die IDGs, und welche Rolle spielen sie in der Bildungspraxis?

Im Jahr 2015 wurden – inspiriert und motiviert durch die UNESCO und die Vereinten Nationen – die Sustainable Development Goals (SDGs) formuliert. Eine schwedische Arbeitsgruppe wurde damit beauftragt, diese in der uns heute bekannten Form auszuarbeiten: 17 Ziele für eine gemeinsame nachhaltige Entwicklung unseres Planeten bis 2030. Sie gestaltete nicht nur die Inhalte, sondern auch die ikonografische Darstellung, das Farbschema und den prägnanten SDG-Kreis. Dieses Konzept ist mittlerweile relativ bekannt und dient vielen Lehrplänen, Schulaktivitäten sowie Hochschul- und Netzwerkinitiativen als Orientierung.

In den letzten zwei Jahren gab es eine weitere bemerkenswerte Entwicklung. Dieselbe schwedische Gruppe kam zu der Erkenntnis, dass die SDGs bis 2030 global gesehen wohl nicht erreicht werden. Vor diesem Hintergrund fragten sie sich, wie man Menschen befähigen und motivieren könnte, diese Ziele dennoch erreichen zu wollen und auch zu können.

Als Antwort darauf formulierten sie die Inner Development Goals (IDGs). Auch hier griff die Gruppe auf denselben grafischen Ansatz zurück wie bei den SDGs. Die IDGs passen besonders gut zu dem achtsamkeitsbasierten Ansatz, da sie eine klare Struktur von nachvollziehbaren und differenzier-

baren Dimensionen des Menschseins und der Persönlichkeitsbildung bieten. Diese Dimensionen umfassen:

- Sein – die innere Haltung und Achtsamkeit gegenüber sich selbst
- Denken – die Fähigkeit zu kritischem und kreativem Denken
- Beziehungen – das Gestalten und Pflegen zwischenmenschlicher Verbindungen
- Kooperation – die Zusammenarbeit in Gemeinschaften
- Handeln – verantwortungsbewusstes, zielgerichtetes Tun

Insgesamt geht es darum, in Bildungsformaten – sowohl im Unterricht als auch in der Weiterbildung – verstärkt auf diese inneren Themen einzugehen. Ziel ist es, Formate zu entwickeln, die uns gemeinsam in diesen fünf Bereichen weiterbringen, um menschliche und planetare Gesundheit zu erhalten.

Für unser Projekt „Demokratiefähigkeiten bilden“ haben wir die IDGs um eine sechste Dimension erweitert, die uns besonders für Schul- und Hochschulkontexte relevant erscheint: den bewussten und transparenten Umgang mit Bewertung und Notengebung. Dies betrachten wir als eine spezielle Form des Handelns, da die Erfahrung zeigt, dass die unterschiedlichen Rollen von Lehrkräften und Lernenden im Kontext der Benotung besonders deutlich werden.

Wenn ich einen Unterricht gestalte, der partizipativ, achtsam, gesundheitsfördernd, regulierend und rhythmisierend ist, wirkt sich das positiv auf alle aus. Doch wenn am Ende des Schuljahres Noten vergeben werden müssen, kann dies das zuvor Geschaffene – insbesondere das Gefühl von Gleichwürdigkeit – wieder zerstören. Gerade wenn Notengebung intransparent oder autoritär wirkt, hat das oft nachhaltige Auswirkungen auf die Lernenden. Deshalb legen wir Wert darauf, neue Formen der co-kreativen und bewussten Bewertung zu entwickeln, die diesen Herausforderungen gerecht werden.

Für Interessierte gibt es dazu eine öffentlich zugängliche Sammlung von Ideen auf Wikiversity: Code of Democratic Ethics (2023).

Hast du noch eine Frage, die du dir selbst stellen würdest?

Was für eine schöne, ermächtigende Frage, danke!

Ich frage mich aktuell, wie es gelingen kann, Bildungsangebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in Kindergärten, Schulen und Hochschulen so zu gestalten, dass sie die Freude am gemeinsamen Lernen erhalten und kultivieren. Wenn ich einen Blick in die Wissenschaft werfe und Studien zu Lernen sowie Karrieren betrachte, sehe ich immer wieder, dass die Freude am Lernen im Laufe des Lebens bei Schüler:innen, Studierenden und auch Lehrenden nachlässt. Für mich ist das Thema Achtsamkeit eine wunderbare Brücke, um in einem sinnlichen warmen herzenslebendigen Präsentsein sich am gemeinsamen Lehren und Lernen zu erfreuen.

Wenn es gelingt, in einer körperlichen und sinnlichen Präsenz zu sein, dann glaube ich, können wir uns ein Leben lang im Kontakt mit der Freude am gemeinsamen Unterrichten weiterentwickeln.

Quellenangaben

Altner N (2024) Ist die Würde der Menschen tastbar? Verkörperungsästhetische Wege zur (inneren) Demokratisierung in der Bildung. Themenheft „Alltage“ der Zeitschrift „Menschen“ für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 47. Jg, Heft 4/24, 57-61.

Altner N, Balkuv Y (2024) Verkörperungsästhetische Lehr-Lern-Formate. Potenziale für die Demokratiebildung. Journal für politische Bildung, 14. Jg, Heft 3/24, 52-55.

Code of Democratic Ethics (2023) https://de.wikiversity.org/wiki/Code_of_democratic_Ethics, Zugriff am 12.04.24.

DGfE (2024) https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2024.03_Kerncurriculum_Erziehungswissenschaft.pdf, Zugriff am 12.04.24.

Autor

Prof. Dr. Nils Altner: Als Bildungs- und Gesundheitswissenschaftler habe ich 25 Jahre in einem klinischen Kontext gearbeitet, Gesundheitsbildung unterrichtet und Programme entwickelt, um chronisch erkrankte Menschen in ihre Kraft und Gesundheit zu bringen. Da war und ist Achtsamkeit eine wichtige Basiskompetenz. Aktuell bin ich im Verbund-Projekt "Demokratiefähigkeiten bilden" des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen in Deutschland beschäftigt. Hier geht es um achtsamkeitsbasierte und gewaltfreie Persönlichkeitsentwicklung für Lehrende in Schulen und Hochschulen. Und seit 2023 habe ich die Freude, an der Alice Salomon Hochschule in Berlin den Lehrschwerpunkt Professionelle Selbstfürsorge als Basis für Weltfürsorge für zu vertreten.

Achtsamkeitsbasierte Lehrer:innenbildung



Karlheinz Valtl

Zunächst einmal vielen Dank für Ihre Einladung zu diesem Fachbeitrag. Sein Titel *Achtsamkeitsbasierte Lehrer:innenbildung* erfordert vielleicht eine kurze Erläuterung, denn dahinter steht eine sehr weit reichende Hypothese.

Als ich 2015 an der Universität Wien begann, Achtsamkeit in die Lehrer:innenbildung zu integrieren, war der international gängige Begriff dafür *Mindfulness in Education (MiE)*, zu Deutsch *Achtsamkeit in der Pädagogik* (Ergas, 2019). Dabei ging es darum, Achtsamkeit als ein neues Element in die Pädagogik und Schulpädagogik einzuführen, und Achtsamkeit wurde als eine ergänzende Zutat zu einer ansonsten unveränderten Pädagogik betrachtet (Brito, Joseph & Sellman, 2021).

Wir in unserem Projekt aber hatten den Eindruck, dass Achtsamkeit und Mitgefühl weit mehr sind als nur eine Ergänzung des Bestehenden. Denn, wenn man die vorliegenden Befunde wirklich ernst nimmt, führt die Integration von Achtsamkeit und Mitgefühl zu einem von Grund auf verändertes Verständnis von Pädagogik (Ergas, 2017). Achtsamkeit und Mitgefühl unterstützen völlig neue, tiefere und transformierende Formen des Lehrens und Lernens, und zwar sowohl in der Schule als auch in der Lehrer:innenbildung, und das verändert den Gesamtrahmen (MacPherson & Rockman, 2023).

Diesen tiefergehenden Ansatz nannten wir *Pädagogik der Achtsamkeit* bzw. (in der Lehrer:innenbildung) *Achtsamkeitsbasierte Lehrer:innenbildung*. Darin ist Achtsamkeit kein kleines Add-On mehr, das als Garnierung hinzugefügt wird, sondern sie ist ein Grundprinzip, eine tragende Säule oder sogar die Basis, auf der alles Weitere ruht (daher: *achtsamkeitsbasiert*).

Und damit wird Achtsamkeit zu einem Game Changer mit der Kraft zur Transformation von Schule und Lehrer:innenbildung.

Was ist Achtsamkeit?

Um das zu verstehen, sollten wir uns genauer ansehen, was Achtsamkeit bedeutet. Achtsamkeit ist die Fähigkeit,

- die Aufmerksamkeit auf den gegenwärtigen Augenblick zu lenken,
- dabei zwischen fokussierter Aufmerksamkeit und offenem Gewahrsein zu moderieren
- und diese beiden Formen von Aufmerksamkeit sowohl nach außen als auch nach innen zu richten
- in einer Haltung, die charakterisiert wird mit: Neugier, Vertrauen, Akzeptanz und Nicht-Bewerten (Kabat-Zinn, 2003).

Achtsamkeit verbindet damit zwei Komponenten, die wir in der Wissenschaft sonst eher getrennt voneinander betrachten, und zwar

- die kognitive Dimension der Aufmerksamkeitsregulation (Tang, Hölzel & Posner, 2015) und
- die ethisch fundierte Dimension der achtsamen Haltung, die verbunden ist mit einer entsprechenden Fähigkeit zur Emotionsregulation (Sevinc & Lazar, 2019).

Die Haltung der Achtsamkeit

Wenn wir uns diese zweite, ethisch fundierte Haltungskomponente von Achtsamkeit etwas genauer ansehen, dann wird schnell deutlich, wie wichtig sie für die Pädagogik ist.

Jon Kabat-Zinn (2003), der vermutlich wichtigste Autor zu diesem Thema, umschreibt sie mit neun Kennzeichen. Die Haltung der Achtsamkeit umfasst nach ihm:

- **Anfängergeist** – den gegenwärtigen Augenblick als frisch und einmalig zu erleben.
- **Nicht-Urteilen** – eine Situation unvoreingenommen, ohne unterschwellige Abwehr zu erfassen.
- **Akzeptanz** – die Realität so zu nehmen, wie sie in diesem Augenblick ist, und bewusst mit ihr umzugehen.
- **Loslassen** – mit dem Fluss zu gehen und nicht an rigiden Gewohnheiten festzuhalten.
- **Vertrauen** – sich selbst und dem Prozess zuzutrauen, dass die gegebene Situation sinnvoll navigiert kann.
- **Geduld** – der Situation ihr eigenes Tempo zu lassen und nicht über sie hinweg zu hetzen.
- **Nicht-Streben** – nicht so sehr auf Zielvorstellungen fixiert zu sein, dass wir darüber die Chancen des Augenblicks verpassen.
- **Dankbarkeit** – die positiven Elemente des gegenwärtigen Augenblicks bewusst zu würdigen. Und:
- **Großzügigkeit** – freundlich und freigiebig zu sein mit unserer Zuwendung und den vorhandenen Ressourcen.

Hinzu kommt noch ein weiteres Element, das zwar von Achtsamkeit begrifflich zu unterscheiden ist, das aber eng mit ihr verbunden ist, und zwar:

- **Mitgefühl** – die Fähigkeit, Leid bei sich und bei anderen wohlwollend wahrzunehmen und zu seiner Linderung beizutragen.

Das alles zusammengekommen macht eine achtsame Haltung aus. Diese ist eine mehr oder weniger dauerhafte Persönlichkeitseigenschaft und eine Grundhaltung gegenüber dem Leben (Davidson, 2017).

Beide Dimensionen von Achtsamkeit, sowohl die kognitive wie die ethische Dimension, sind wichtige Bildungsziele für Schüler:innen und damit auch Inhalte der Lehrer:innenbildung (OECD, 2019).

Die Haltungsdimension von Achtsamkeit beschreibt darüber hinaus auch pädagogische Grundhaltungen von Lehrpersonen, die wir in der Lehrer:innenbildung durch Achtsamkeitsübungen fördern sollten. Das möchte ich an einem Beispiel näher ausführen:

Anfängergeist als pädagogische Haltung

Nehmen wir den ersten Punkt *Anfängergeist*. Das ist ein Mindset, das dem/der Expert:in entgegengesetzt ist. Der/Die Anfänger:in weiß wenig, ist aber für vieles offen – während der/die Expert:in viel weiß, aber nicht mehr so offen für Neues ist.

Wenn eine Lehrperson mit der Haltung der Expert:in in eine Klasse geht, um z. B. den Satz des Pythagoras zu erklären, wie sie das schon x-mal gemacht hat, so mag das zwar fachlich korrekt sein, aber es kann auch abgestanden sein – eine Routine ohne Lebendigkeit und Präsenz. Und damit wird diese geniale Erkenntnis des Pythagoras zu einer toten Formel gemacht, die auswendig gelernt werden muss.

Mit Anfängergeist hingegen könnte das anders aussehen. Die Lehrperson könnte in einer Haltung des Nicht-Wissens gemeinsam mit der Klasse ermitteln, wie dieses scheinbar unlösbare Problem angegangen werden könnte. Zusammen könnten sie Abschätzungen vornehmen, Vermutungen entwickeln und diese auch testen. Sie könnten dann z. B. mit Flipchartbögen die Flächenergänzung durchführen und darüber staunen, dass dieser Versuch aufgeht und dass es darüber hinaus noch viele andere Beweise für den Satz gibt.

Und am Ende könnten alle über das Wesen der Mathematik philosophieren, wie sie uns hilft, Zusammenhänge in komplexen Problemen zu erkennen und sogar zu berechnen. Was für ein Wunder!

Nun ist das alles nichts Neues. Gute Mathematiklehrer:innen machen das schon immer so. Aber durch die aktuelle Achtsamkeitsforschung lernen

wir, dass dieser Anfängergeist ein theoretisch zentraler Faktor ist und wie wir diesen in der Lehrer:innenbildung systematisch durch Achtsamkeitsübungen trainieren können.

Achtsamkeit ist also ein grundlegender Faktor dafür,

- dass Lehrpersonen solche Zugänge des forschenden Lernens wählen,
- dass sie dabei ihre pädagogische Kreativität ausspielen und so
- fruchtbare Lernmomente kreieren, in denen die Schüler:innen Forschergeist, problemlösendes Denken und vielleicht sogar Freude an der Mathematik entwickeln können.

Und das ist nur die fachliche Seite. Hinzu kommen noch die personale Ebene und die Beziehungsebene. Auf der personalen Ebene können Lehrpersonen mit Anfängergeist z. B. erspüren,

- wie es der ganzen Klasse und den einzelnen Schüler:innen geht,
- womit sie sie erreichen und motivieren können,
- wie groß das Aufnahmevermögen der Schüler:innen gerade ist und
- welche Erfolgs- oder Misserfolgserfahrungen sie im Augenblick machen.

Auch diese Fähigkeiten sind nichts komplett Neues. Sie sind ein Teil von dem, was wir seit langem als *pädagogischen Takt* (Herbart, 1989) bezeichnen. Das Neue ist jedoch, dass wir durch die Achtsamkeitsforschung heute wissen, wie wir diese professionellen Fähigkeiten langfristig und systematisch aufbauen können und welche neuronalen Prozesse und kognitions-wissenschaftlichen Zusammenhänge dahinterstehen.

Weitere Grundhaltungen

In ähnlicher Weise, wie ich das für hier für den Anfängergeist als dem ersten Element einer achtsamen Haltung gezeigt habe, könnten wir das auch für alle übrigen Haltungskomponenten durchbuchstabieren. Sie sind allesamt auch pädagogisch wichtige Grundhaltungen.

Hier nur ein kurzer Überblick:

- **Nicht-Urteilen** – heißt z. B. das individuelle Wesen von Schüler:innen zu verstehen, statt sie oberflächlich als gute oder schlechte, brave oder schwierige Schüler:innen abzustempeln.
- **Akzeptanz** – heißt z. B. alle Schüler:innen optimal zu fördern, egal, wo sie jeweils stehen, und dabei die Grenzen ihrer Lernfähigkeit zu respektieren.
- **Loslassen** – heißt z. B. im Unterricht mit dem Fluss zu gehen und Lernziele, die in der Situation unerreichbar sind, aufzugeben und stattdessen das zu machen, was möglich und sinnvoll ist.
- **Vertrauen** – heißt z. B. dem non-linearen und manchmal chaotischen Prozess des Lernens zu vertrauen und dabei Themen und Einsichten im Prozess entstehen zu lassen.
- **Geduld** – heißt z. B. die Sisyphusarbeit des Immer-wieder-Erklärens und Erinnerns ohne Murren auf sich zu nehmen, weil es einfach notwendig ist.
- **Nicht-Erzwingen** – heißt z. B. bei Konflikten nicht aufzubrausen und auf Biegen und Brechen die Oberhand behalten zu wollen, sondern stattdessen lieber die Beziehung zu pflegen.
- **Dankbarkeit** – heißt z. B. *alle* Bemühungen der Schüler:innen wertzuschätzen, auch die, die nicht zum gewünschten Ergebnis führen.
- **Großzügigkeit** – heißt z. B. aufs Ganze der Entwicklung zu schauen und in den wichtigen Dingen fest und beharrlich zu sein, während wir im Kleinen nachsichtig und gutmütig sein können.
- Und **Mitgefühl** – heißt z. B. wahrzunehmen, worunter die Schüler:innen (und auch wir Lehrer:innen selbst) in der Schule leiden, und zu versuchen, dieses Leid nicht zu ignorieren, sondern bewusst wahrzunehmen und so weit wie möglich zu verringern.

Kategorien von Achtsamkeitsübungen

Das alles sind pädagogische Grundhaltungen, die wir in der Lehrer:innenbildung systematisch trainieren können und zwar durch Achtsamkeitsübungen. Diese Übungen erscheinen auf den ersten Blick meist einfach und unspektakulär. Sie sind aber sehr präzise und kraftvoll und werden zum Teil schon seit Generationen praktiziert und weiterentwickelt (Matko & Sedlmeier, 2019).

Diese Achtsamkeitsübungen lassen sich im Wesentlichen in drei Kategorien einteilen:

1. Übungen zur Steigerung von Bewusstheit:

Diese Kategorie umfasst die Mehrzahl der Achtsamkeitsübungen. Sie befassen sich mit bewusster Körperwahrnehmung, Schulung der Sinne, Zuhören und Verstehen sowie mit sozialer Interaktion und systemischer Verbundenheit. Grundformen davon sind:

- Der Body Scan: Das ist ein meditativer Spaziergang durch den eigenen Körper und seine augenblicklichen Empfindungen.
- Der achtsame Dialog: Das ist eine Übung in Zuhören und Sprechen, die zu tieferen Einsichten und ganzheitlichem Verstehen führt.

2. Traditionelle und zum Teil auch neue Meditationspraktiken:

Diese im Idealfall kontinuierliche Meditationspraxis ist die Basis von Achtsamkeit. Dazu zählen folgende Übungen:

- Die **Atemmeditation**: Bei dieser ruht die Aufmerksamkeit auf der Wahrnehmung des Atems, und sobald die Aufmerksamkeit abschweift, wird sie immer wieder auf den Atem zurückgelenkt.
- Oder die **Metta-Meditation**: Bei dieser vergegenwärtigen wir uns, dass wir selbst, wie auch alle anderen Menschen und Wesen, den Wunsch haben, glücklich zu sein und frei von Leid, und wir üben uns darin, das allen, auch uns selbst, aus tiefstem Herzen zu wünschen.

3. Übungen im Alltagsleben:

Diese Form der Übung besteht in einem bewusst und ethisch geführten Alltagsleben:

- Die bewusste Ausführung von Routinehandlungen, wie z. B. Gehen, Essen. Kochen oder auch Autofahren.
- Volle Präsenz, also in allen Tätigkeiten geistig, sozial-emotional und körperlich so präsent, anwesend und handlungsfähig zu sein wie möglich.

Mit diesen verschiedenen Methoden stehen uns also viele Möglichkeiten zur Verfügung, durch die wir die Kompetenzen von Achtsamkeit und Mitgefühl in der Lehrer:innenbildung systematisch fördern können.

Effekte der Achtsamkeitspraxis

Werfen wir zum Schluss noch einen Blick auf die wissenschaftlichen Befunde zu den Wirkungen von Achtsamkeitspraxis. Auf der Grundlage von mehreren tausend Studien aus Medizin, Psychologie, Neurowissenschaft und Pädagogik können wir heute festhalten:

- Achtsamkeit fördert nachweislich die physische Gesundheit, z. B. durch einen positiven Einfluss auf
 - * Blutdruck (W. Li et al., 2024; Zhang et al., 2024),
 - * Herzfrequenz, Herzfrequenz-Variabilität (Rådmark et al., 2019),
 - * Zellalterung (Bossert et al., 2023) u.v.m.
- Achtsamkeit fördert die psychische Gesundheit (Michaelsen et al., 2023) z. B. durch einen positiven Einfluss auf
 - * Stressresilienz (Rogerson, Wilding, Prudenzi & O'Connor, 2024),
 - * Essverhalten (Aoun et al., 2024),
 - * Schlafqualität (Choukas et al., 2024),
 - * Angst (Williams et al., 2023),
 - * Depression (Fu et al., 2024),
 - * Grübeln (Mao, Li, Wu, Luo & Hu, 2023) u.v.m.

- Achtsamkeit und Mitgefühl fördern ein verändertes Selbst-Welt-Verhältnis (Weghaupt, 2024), das gekennzeichnet ist durch Verbundenheit, Selbstwirksamkeit und Altruismus.

Neben diesen generellen Effekten von Achtsamkeitspraxis wurde auch die Wirkung von Achtsamkeitsübungen speziell auf Schüler:innen untersucht (Valtl, 2019). Hier zeigt sich:

- Achtsamkeitsübungen fördern:
 - * das subjektive Wohlbefinden (Kander et al., 2024) (z. B. Optimismus, seelische Ausgeglichenheit) sowie die kognitive Entwicklung von Schüler:innen.
- Achtsamkeitsübungen verringern:
 - * die Neigung zu Depressionen (Fulambarkar et al., 2023) (ein großes Problem in der Schule, nicht erst seit Corona),
 - * die Häufigkeit von Angststörungen (Lal & Vinod Kumar, 2023) (die z. B. von schulischem Leistungsdruck, Mobbing und den Social-Media-Zwängen ausgelöst werden) und
 - * Störungen im Essverhalten (Daniela et al., 2021) (die seit langem bedenklich ansteigen und die ohne pädagogische Intervention zu dauerhaftem Übergewicht oder Magersucht führen können).
- Achtsamkeitsübungen verbessern:
 - * die Fähigkeit zu Selbstwahrnehmung, Selbstmanagement, Impulskontrolle und sozialer Sensibilität sowie die allgemeine Beziehungsfähigkeit (Roeser, Galla & Baelen, 2022).
 - * die Aufmerksamkeitsregulation (Mettler et al., 2023) und Schulleistungen (Verhaeghen, 2023).

Aufgrund dieser zahlreichen positiven Effekte bei Schüler:innen sollten wir also nicht zögern, Achtsamkeit zu einem verbindlichen Thema in Schulpädagogik und Lehrer:innenbildung zu machen.

Hinzu kommen noch einige spezielle Effekte aufseiten der Lehrpersonen, die im Schulkontext beobachtet werden konnten. Hier eine kleine Auswahl:

- Achtsamkeitspraxis verbessert den Umgang von Lehrpersonen mit schulischen Belastungen (J. Li, Xue & He, 2023) und vermindert ihre Neigung zu Selbstabwertung und Resignation in schwierigen Situationen (Tarrasch, Berger & Grossman, 2020).
- Achtsamkeitspraxis fördert Verantwortungsbereitschaft, Kollegialität und Berufszufriedenheit von Lehrpersonen (Altner & Adler, 2022).
- Achtsamkeitspraxis fördert die pädagogische Beziehung zu den Schüler:innen (Roeser, Mashburn et al., 2022).
- Achtsamkeitspraxis erhöht die Fähigkeit von Lehrpersonen, komplexe Unterrichtssituationen zu navigieren und pädagogisches Wissen effizient einzusetzen (Hirshberg, Flook, Enright & Davidson, 2020).

Speziell dieser letzte Punkt macht Achtsamkeit zu einer herausragenden Schlüsselqualifikation des Lehrberufs: Sie ist die Grundfähigkeit, die hinter einem flexiblen und situationsangemessenen Unterricht steht.

Einige Autoren gehen sogar so weit zu behaupten: Unterrichten an sich ist eine kontemplative oder meditative Tätigkeit (Falkenberg, 2012), oder anders formuliert: Zu Unterrichten ist eine tägliche Übung in Achtsamkeit. Und darauf sollten wir die Lehrer:innen gut vorbereiten.

Zusammenfassung

Es ist also nicht übertrieben, wenn wir von einer *achtsamkeitsbasierten* Lehrer:innenbildung sprechen, also von einer Lehrer:innenbildung, deren Basis Achtsamkeit und Mitgefühl sind. Wie dieser Ansatz im Lehramtsstudium konkret aussehen kann, haben wir an der Universität Wien über viele Jahre hinweg erfolgreich erprobt und u. a. hier dargestellt:



*Konzeption einer achtsamkeitsbasierten
Lehrveranstaltung in der
universitären Lehrer:innenbildung*

Wie eine achtsamkeitsbasierte Lehrer:innen-Fortbildung aussehen kann, ermitteln wir derzeit in unserem Projekt ‚Das Herz der Schule neu entdecken‘. Dessen Angebote finden Sie unter www.herz-der-schule.at sowie voraussichtlich auch im Programm der PPH Burgenland.

In vier Formaten bieten wir hier ein reichhaltiges Programm zu Achtsamkeit und Mitgefühl für Lehrpersonen an, das sich sowohl an Einsteiger:innen wie an Fortgeschrittene richtet:

- Die Jahresgruppe ist unser intensivstes Angebot und zielt darauf, die Transformation von Schule und Unterricht mit einer personalen Transformation der Lehrpersonen zu verbinden.
- Die Gesprächskreise bieten einen eher lockeren, achtsamen Austausch zu schulpädagogischen Fragen in einem Kreis des Vertrauens an.
- Die Themenabende informieren über aktuelle Themen einer achtsamkeitsbasierten Schulpädagogik.
- Und die Methodenkoffer-Fortbildungen vermitteln eine umfassende Qualifikation in der Vermittlung von Achtsamkeit und Mitgefühl in der Schule und zeigen, was es bedeutet, achtsam zu lehren

Sie sehen also: Achtsamkeitsbasierte Lehrer:innenbildung ist etwas sehr Konkretes und Praktisches, und die Lehrpersonen, die in unsere Veranstaltungen kommen, berichten immer wieder, wie viel sie daraus auch für ihre persönliche Entwicklung profitieren.

Quellenangaben

- Altner, N. & Adler, B. (2022). „Was braucht ihr, damit ihr gern zur Schule kommt?“ Achtsamkeitsbasierte Bildung in Schulen fördert Gesundheit, partizipative Beziehungs- und Kulturgestaltung sowie Demokratiefähigkeit. Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO), 53(4), 405–415. <https://doi.org/10.1007/s11612-022-00648-3>
- Aoun, A., Ghoussoub, C., Farsoun, C., Al Mallah, A., Ayoub, F., Trezia, N. et al. (2024). Examining the Efficacy of Mindfulness-Based Interventions in Treating Obesity, Obesity-Related Eating Disorders, and Diabetes Mellitus. *Journal of the American Nutrition Association*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/27697061.2024.2428290>
- Bossert, L., Arzberger, K., Dorok, F., Kern, J., Stickler, C., Wunderlich, M. et al. (2023). The Effects of Mindfulness-Based Interventions on Telomere Length and Telomerase Activity: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Mindfulness*, 14(3), 495–509. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02075-x>
- Brito, R., Joseph, S. & Sellman, E. (2021). Mindfulness ‚in‘ Education as a Form of Iatrogenesis. *Journal of Transformative Education*, 19(3), 261–283. <https://doi.org/10.1177/1541344620987231>
- Choukas, N. R., Woodworth, E. C., Manglani, H. R., Greenberg, J. & Mace, R. A. (2024). A Meta-Regression of psychosocial factors associated with sleep outcomes in mindfulness-based intervention trials. *Behavioral Sleep Medicine*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/15402002.2024.2401457>
- Daniela, M., Robinson, L., Gordon, G., Werthmann, J., Campbell, I. C. & Schmidt, U. (2021). The outcomes of mindfulness-based interventions for Obesity and Binge Eating Disorder: A meta-analysis of randomised controlled trials. *Appetite*, 166, 105464. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105464>
- Davidson, R. J. (2017). *Altered Traits. Science Reveals How Meditation Changes Your Mind, Brain, and Body*. London: Penguin Publishing Group.
- Ergas, O. (2017). *Reconstructing ‚Education‘ through Mindful Attention*. London: Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-58782-4>
- Ergas, O. (2019). Mindfulness In, As and Of Education: Three Roles of Mindfulness in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 53(2), 340–358. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12349>
- Falkenberg, T. (2012). Teaching as Contemplative Professional Practice. *Paideusis*, 20(2), 25–35.

- Fu, Y., Song, Y., Li, Y., Sanchez-Vidana, D. I., Zhang, J. J., Lau, W. K.-W. et al. (2024). The effect of mindfulness meditation on depressive symptoms during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis. *Scientific Reports*, 14(1), 20189. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-71213-9>
- Fulambarkar, N., Seo, B., Testerman, A., Rees, M., Bausback, K. & Bunge, E. (2023). Review: Meta-analysis on mindfulness-based interventions for adolescents' stress, depression, and anxiety in school settings: a cautionary tale. *Child and Adolescent Mental Health*, 28(2), 307–317. <https://doi.org/10.1111/camh.12572>
- Herbart, J. F. (1989). *Zwei Vorlesungen über Pädagogik (1802)*. In J. F. Herbart (Hrsg.), *Sämtliche Werke*. In 19 Bänden. Aalen: Scientia.
- Hirshberg, M. J., Flook, L., Enright, R. D. & Davidson, R. J. (2020). Integrating mindfulness and connection practices into preservice teacher education improves classroom practices. *Learning and Instruction*, 66, 101298. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101298>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy/bpg016>
- Kander, T. N., Lawrence, D., Fox, A., Houghton, S. & Becerra, R. (2024). Mindfulness-based interventions for preadolescent children: A comprehensive meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 102, 101261. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2023.101261>
- Lal, D. M. & Vinod Kumar, S. (2023). Mindfulness-Based Intervention on Psychological Factors Among Students: A Meta-Analytic Study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. <https://doi.org/10.1007/s10942-023-00514-1>
- Li, J., Xue, E. & He, Y. (2023). Investigating the Effect of Cognitive-Behavioral, Mindful-Based, Emotional-Based Intervention and Professional Training on Teachers' Job Burnout: A Meta-Analysis. *Behavioral Sciences (Basel, Switzerland)*, 13(10). <https://doi.org/10.3390/bs13100803>
- Li, W., Liao, X., Geng, D., Yang, J., Chen, H., Hu, S. et al. (2024). Mindfulness therapy for patients with coronary heart disease: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Nursing Practice*, e13276. <https://doi.org/10.1111/ijn.13276>
- MacPherson, S. & Rockman, P. (2023). *Mindfulness-based teaching and learning. Preparing mindfulness specialists in education and clinical care*. New York NY: Routledge.

- Mao, L., Li, P., Wu, Y., Luo, L. & Hu, M. (2023). The effectiveness of mindfulness-based interventions for ruminative thinking: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Affective Disorders*, 321, 83–95. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.10.022>
- Matko, K. & Sedlmeier, P. (2019). What Is Meditation? Proposing an Empirically Derived Classification System. *Frontiers in Psychology*, 10, 2276. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02276>
- Mettler, J., Khoury, B., Zito, S., Sadowski, I. & Heath, N. L. (2023). Mindfulness-based programs and school adjustment: A systematic review and meta-analysis. *Journal of School Psychology*, 97, 43–62. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.10.007>
- Michaelsen, M. M., Graser, J., Onescheit, M., Tuma, M. P., Werdecker, L., Pieper, D. et al. (2023). Mindfulness-Based and Mindfulness-Informed Interventions at the Workplace: A Systematic Review and Meta-Regression Analysis of RCTs. *Mindfulness*, 1–34. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02130-7>
- OECD. (2019). The OECD Learning Compass 2030. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>
- Rådmark, L., Sidorchuk, A., Osika, W. & Niemi, M. (2019). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Impact of Mindfulness Based Interventions on Heart Rate Variability and Inflammatory Markers. *Journal of Clinical Medicine*, 8(10). <https://doi.org/10.3390/jcm8101638>
- Roeser, R. W., Galla, B. M. & Baelen, R. N. (2022). Mindfulness in Schools. Evidence on the Impacts of School-based Mindfulness Programs on Student Outcomes in P-12 Educational Settings, Edna Bennett Pierce Prevention Research Center. Verfügbar unter: <https://prevention.psu.edu/sel/issue-briefs/mindfulness-in-schools-evidence-on-the-impacts-of-school-based-mindfulness-programs-on-student-outcomes-in-p-12-educational-settings/>
- Roeser, R. W., Mashburn, A. J., Skinner, E. A., Choles, J. R., Taylor, C., Rickert, N. P. et al. (2022). Mindfulness training improves middle school teachers' occupational health, well-being, and interactions with students in their most stressful classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 408–425. <https://doi.org/10.1037/edu0000675>
- Rogerson, O., Wilding, S., Prudenzi, A. & O'Connor, D. B. (2024). Effectiveness of stress management interventions to change cortisol levels: a systematic review and meta-analysis. *Psychoneuroendocrinology*, 159, 106415. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2023.106415>

- Sevinc, G. & Lazar, S. W. (2019). How does mindfulness training improve moral cognition: a theoretical and experimental framework for the study of embodied ethics. *Current Opinion in Psychology*, 28, 268–272. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.02.006>
- Tang, Y.-Y., Hölzel, B. K. & Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213–225. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>
- Tarrasch, R., Berger, R. & Grossman, D. (2020). Mindfulness and Compassion as Key Factors in Improving teacher's Well Being. *Mindfulness*, 11(4), 1049–1061. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01304-x>
- Valtl, K. (2019). Die Effekte achtsamkeitsbasierter Interventionen im Bildungswesen. Online unter: https://www.researchgate.net/publication/346520390_Die_Effekte_achtsamkeitsbasierter_Interventionen_im_Bildungswesen.
- Verhaeghen, P. (2023). Mindfulness and Academic Performance Meta-Analyses on Interventions and Correlations. *Mindfulness*, 14(6), 1305–1316. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02138-z>
- Weghaupt, D. (2024). Achtsamkeit und pädagogische Professionalität in der Lehrer*innenbildung (Achtsamkeit - Bildung - Medien, Bd. 6, 1. Auflage). Dissertation. Bielefeld: transcript.
- Williams, M., Honan, C., Skromanis, S., Sanderson, B. & Matthews, A. J. (2023). Psychological Outcomes and Mechanisms of Mindfulness-Based Training for Generalised Anxiety Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Current Psychology (New Brunswick, N.J.)*, 1–23. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04695-x>
- Yakobi, O., Smilek, D. & Danckert, J. (2021). The Effects of Mindfulness Meditation on Attention, Executive Control and Working Memory in Healthy Adults: A Meta-analysis of Randomized Controlled Trials. *Cognitive Therapy and Research*, 45(4), 543–560. <https://doi.org/10.1007/s10608-020-10177-2>
- Zhang, X.-F., Li, R.-N., Deng, J.-L., Chen, X.-L., Zhou, Q.-L., Qi, Y. et al. (2024). Effects of mindfulness-based interventions on cardiovascular risk factors: An umbrella review of systematic reviews and meta-analyses. *Journal of Psychosomatic Research*, 177, 111586. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2023.111586>

Autor

Dr. Karlheinz Valtl ist Initiator und Leiter des Fortbildungsprojekts ‚Das Herz der Schule neu entdecken‘ (<https://herz-der-schule.at>). Zuvor lehrte er Bildungswissenschaft an der Universität Wien und leitete dort das Projekt Achtsamkeit in Lehrer:innenbildung und Schule. Zusammen mit Kolleg:innen entwickelte er den ersten Masterstudiengang zu Achtsamkeit in deutscher Sprache (Achtsamkeit in Bildung, Beratung und Gesundheitswesen) und war wissenschaftlicher Leiter dieses Studienganges an der KPH Wien. Darüber hinaus war er federführend an der Entwicklung der AVE-Weiterbildung für achtsamkeitsbasierte Lehrer:innenbildung beteiligt. Er begann seine Laufbahn als Lehrer an Grund- und Hauptschulen. Eine Auswahl seiner Forschungsarbeiten findet sich als open source auf ResearchGate: www.researchgate.net/profile/Karlheinz-Valtl-2.

Raum für Notizen

**Zentrum für Mobbing- und Gewaltprävention
und Persönlichkeitsbildung**

Thomas-Alva-Edison-Straße 1
7000 Eisenstadt

www.ph-burgenland.at

**Private Pädagogische Hochschule
Burgenland**

Thomas-Alva-Edison-Straße 1
7000 Eisenstadt

www.ph-burgenland.at