

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/357835705>

Mobbing in der Schule

Preprint · January 2022

CITATIONS

0

READS

1,151

3 authors, including:



Norman Krause

Universität Potsdam

18 PUBLICATIONS 39 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Sebastian Wachs

Universität Potsdam

155 PUBLICATIONS 1,229 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



DFG-Projekt: Hate speech – a problem in schools? A combined student and teacher study on the relevance, frequency, and determinants of hate speech in schools and how to deal with it [View project](#)



Involvement in Online Hate among Adolescents from Eight Countries: Correlates and Coping Strategies (INTERACT) [View project](#)

Mobbing in der Schule

Norman Krause¹, Sebastian Wachs^{1,2} und Wilfried Schubarth¹

¹ Department Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Erziehungs- und Sozialisationstheorie,
Universität Potsdam, Deutschland

² National Anti-Bullying Research and Resource Centre, UNESCO Chair on Tackling
Bullying in Schools and Cyberspace, Dublin City University, Ireland

1. Einleitung

Mobbing ist kein Randproblem, sondern für eine nicht zu unterschätzende Anzahl von Kindern und Jugendlichen schulischer Alltag. Dies ist bedenklich, denn Mobbing stellt ein zentrales gesundheitliches Risiko und eine Gefahr für eine positive Entwicklung im Kindes- und Jugendalter dar (Wachs et al. 2016: 9f). Das Belastungspotenzial schulischen Mobbings erstreckt sich allerdings weit über die unmittelbaren Folgen für die daran beteiligten Schüler*innen hinaus. Vielmehr stellt es auch für Bildungs-, Rechts- und Gesundheitssystem eine Belastung dar.

Naheliegend sind die nachteiligen Folgen im Bildungssystem wie beispielsweise der Verlust von Unterrichtszeit (z.B. Wolke et al. 2001; Cornell et al. 2013; Grinshteyn und Tony Yang 2017) und die Beeinträchtigung der schulischen Leistungen durch Mobbingbeteiligung (Woods und Wolke 2004; Konishi et al. 2010). Zusätzliche Belastungen entstehen auch dem Rechtssystem, da sich im Zusammenhang mit Mobbingbeteiligung durch verschiedene Studien eine erhöhte Neigung zu deviantem Verhalten bzw. gar zu Rechtsbrüchen belegen lässt (z.B. Wolke et al. 2000; Richter et al. 2007; Farrington und Ttofi 2011; Niemelä et al. 2011; Currie et al. 2012; Wachs 2012; Wolke et al. 2013; Wachs et al. 2015; Ttofi et al. 2016). Besonders deutlich sind auch die aus einer Mobbingbeteiligung entstehenden Belastungen für das Gesundheitssystem erkennbar, was sich z.B. in einem erhöhten Bedarf an psychologischen Hilfsangeboten bei Mobbing-Betroffenen zeigt (Kumpulainen et al. 2001). Jantzer et al. (2019) konnten zudem zeigen, dass Schüler*innen, die regelmäßig von Mobbing betroffen waren, mehr als doppelt so hohe Kosten im Gesundheitssystem verursachten wie nicht betroffene Schüler*innen (pro Jahr: Nicht-Betroffene 3.138,78 €, regelmäßig Betroffene 8.461,76 €).

Die Diskrepanz zu den Grundsätzen der schulischen Arbeit ist offensichtlich. Die Kultusministerkonferenz (KMK) beschreibt Gesundheitsförderung und Prävention als grundlegende Aufgabe der Schule: So sollen die Schüler*innen und das pädagogische Personal u.a. Kompetenzen erwerben, die zu einer gesunden Lebensweise und einer

gesundheitsfördernden Gestaltung ihrer Umwelt beitragen und Gesundheitsförderung und Prävention als Kernanliegen im Rahmen der Schulentwicklung verstanden werden (KMK 2012). Der Schutz vor Gewalt und Diskriminierung ist zudem eine inhärente Aufgabe der Schule als staatlicher Institution. Sie ist in verschiedenen (Schul-) Gesetzen der Länder festgeschrieben, das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit im Grundgesetz verankert. Gleichzeitig ist der Schulbesuch gesellschaftlich determiniert, sodass der Schule in besonderer Weise Potenziale zur Prävention von Mobbing innewohnen, obwohl sie gleichzeitig auch Schauplatz des Mobbings ist. Insbesondere hierin verbinden sich gesundheits- und bildungswissenschaftliche Erkenntnisinteressen, denn die Qualität einer Schule bemisst sich auch zunehmend anhand der Dimension Gesundheit (Brägger und Posse 2007).

Im folgenden Beitrag wird zunächst eine Begriffsbestimmung vorgenommen, um die spezifischen Eigenschaften des Mobbings zu verdeutlichen. Anschließend werden die verschiedenen Erscheinungs- und Beteiligungsformen beschrieben sowie Aussagen zu Verbreitungsraten an deutschen Schulen getroffen. Im darauffolgenden Abschnitt werden die Folgen des Mobbings für die Gesundheit dargestellt. Dabei werden sowohl psychische und psychosoziale Auswirkungen beschrieben als auch soziale und schulische Effekte. Abschließend werden mögliche Präventions- und Interventionsstrategien vorgelegt, mit denen Mobbing an Schulen verringert bzw. entgegengewirkt werden kann, um die Heranwachsenden vor den vielfältigen negativen Folgen zu schützen.

2. Begriffsbestimmung Mobbing

Der Gewaltbegriff bezeichnet im Schulkontext „sozialabweichende“ oder „sozialschädliche“ Verhaltensweisen von Schüler*innen (Melzer und Schubarth 2016: 66). Scheithauer (2012: 140) bezeichnet als interpersonale Gewalt die zielgerichtete, absichtliche Schädigung gegen eine oder mehrere Personen, die von einer oder mehreren sozial oder körperlich an Macht oder Stärke überlegenen anderen Personen ausgehen. Mobbing kann dabei als eine spezifische Form interpersonaler Gewalt verstanden werden. Der Mobbingbegriff selbst wurde bereits in den 1970er Jahren entscheidend vom Skandinavier Dan Olweus geprägt: Von Mobbing kann demnach gesprochen werden, wenn eine schwächere Person über einen längeren Zeitraum verletzenden Handlungen von einer oder mehreren überlegenen Personen ausgesetzt ist, gegen die sich die gemobbte Person nicht eigenmächtig zur Wehr setzen kann (Olweus 1994: 1173). Aus dieser Definition können drei Bestimmungsmerkmale abgeleitet werden. Es liegt, erstens, eine Verletzungsabsicht vor: Schädigende Handlungen der mobbenden Person bzw. der mobbenden Gruppe sind intendiert gegen eine andere Person gerichtet. Zweitens, sieht sich die gemobbte Person diesen verletzenden Handlungen nicht einmalig ausgesetzt, sondern wird

wiederholt über einen längeren Zeitraum damit konfrontiert. Dies kann zwischen einigen Wochen, Monaten bis zu Jahren variieren. Zudem besteht, drittens, ein Machtungleichgewicht zwischen einer überlegenen, Mobbing ausübenden Person bzw. Gruppe und einer unterlegenen, dem Mobbing ausgesetzten Person bzw. Gruppe. Dieses Machtverhältnis kann sich beispielsweise aus körperlicher Über- und Unterlegenheit ergeben oder im unterschiedlichen Alter der Beteiligten begründet sein. Auch weniger offensichtliche Faktoren können solche asymmetrische Machtkonstellationen herbeiführen: Sind Personen hinsichtlich einer gezielten, verdeckten Einflussnahme auf Andere ambitionierter und fähiger oder sind sie innerhalb der Schulklasse populärer, kann sich auch auf subtilere Weise ein Machtungleichgewicht begründen (Wachs et al. 2016: 19).

3. Formen und Verbreitung von Mobbing

Mobbing zeigt sich in vielzähligen Variationen und Ausprägungen. Zum einen unterscheiden sich die Handlungen, mit denen das Mobbing ausgeübt wird. Zum anderen unterscheidet sich jeder Mobbingfall durch die Heterogenität der interpersonalen Beziehungen bzw. der sozialen Zusammenhänge und Netzwerke in der betroffenen Gruppe. Dabei sind die Personen in der Gruppe in unterschiedlicher Weise beteiligt und es lassen sich verschiedene Rollen benennen, sodass die sozialen Dynamiken und Hierarchien sowie das Normengefüge innerhalb einer solchen Gruppe sehr stark differieren können.

3.1. Erscheinungsformen und Arten der Mobbingverwicklung

In der Mobbingforschung werden vier Erscheinungsformen unterschieden (Scheithauer et al. 2006; Olweus 2010; Bradshaw et al. 2015; Wachs et al. 2016): Physisches, verbales und relationales Mobbing sowie Cybermobbing. Physisches Mobbing definiert sich durch die körperliche Verletzung der Zielperson. Hierzu zählen beispielsweise Schläge und Tritte, das Ziehen an den Haaren, Schubsen und Beißen. Verbales Mobbing umfasst sprachliche geäußerte Erscheinungen, wie z.B. Beschimpfungen, verletzende Bezeichnungen, verbale Drohungen, sarkastische Kommentare oder Anspielungen. Relationales Mobbing zielt in destruktiver Weise auf die sozialen Beziehungen bzw. die soziale Akzeptanz der Zielperson, z.B. durch das gezielte Manipulieren anderer zum Schaden der gemobbten Person, die Verbreitung von Gerüchten oder den Ausschluss aus einer sozialen Gruppe. Bei Cybermobbing handelt es sich um eine relativ moderne Erscheinung des Mobbings, bei dem das Opfer durch die Verwendung neuer Medien verletzt wird (Wachs et al. 2016: 81f.).

Mobbing ist ein komplexes Phänomen in sozialen Gruppen. Der Terminus *Mobbingverwicklung* bezeichnet dabei unterschiedliche Beteiligungsformen. Die anfängliche Mobbingforschung hat es eher als ein dyadisches Phänomen betrachtet und zwischen der

Person, die das Mobbing ausübt (sogenannte Täter*in bzw. Mobber*in), und der Person, die den verletzenden Handlungen ausgesetzt ist (sogenannte Opfer), unterschieden. Zudem wurden auch die sogenannten Täter-Opfer identifiziert, die diese beiden Beteiligungsformen in sich vereinen, d.h. sie üben einerseits Mobbing aus, sind andererseits gleichzeitig aber auch davon betroffen (Olweus 2002). Durch die zunehmende Erforschung des Phänomens wurde auch das Verständnis für unterschiedliche Beteiligungsformen und deren komplexem und dynamischem Zusammenwirken in sozialen Gruppen größer. So wurden von Salmivalli (2010) weitere Beteiligungsformen identifiziert: Personen, die die gemobbte Person verteidigen; solche, die der mobbenden Person assistieren, die also aktiv in das Geschehen eingreifen; Personen, die die mobbende Person in ihren Handlungen bestärken, jedoch ohne aktiv einzugreifen (z.B. durch Lachen, Klatschen und Jubeln); und andere, die weder mit der gemobbten noch mit der mobbenden Person sympathisieren und so auch keine Partei ergreifen, sondern das Geschehen möglichst ignorieren (Salmivalli et al. 1996). Diese Rollen bilden unterschiedliche soziale Netzwerke, in denen sie sich gegenseitig unterstützen und bestätigen. Ein solches Netzwerk bilden mobbende, assistierende und verstärkende Schüler*innen, ein weiteres die gemobbten und die verteidigenden Schüler*innen (Huttunen et al. 1996: 358).

3.2. Messung und Verbreitung

Um Aussagen über die Häufigkeit und Verbreitung von Mobbingverwicklungen machen zu können, werden in einem Großteil der dazu durchgeführten Studien subjektive Erfahrungen mit Mobbing per Fragebogen erhoben. Mit dieser Methode können die Verbreitung von Mobbing und verschiedenen Mobbingverwicklungen sowie mögliche Korrelationen mit anderen Phänomenen erfasst werden. Jedoch sind damit verschiedene methodische Herausforderungen verbunden, die z.B. mit der zugrundeliegenden Stichprobengröße und -zusammensetzung, der Erfassungsmethode und der genutzten Untersuchungsinstrumente zusammenhängen und teilweise zu unterschiedlichen Ergebnissen führen (Cornell & Bandyopadhyay 2010; Wachs et al. 2016; Volk et al. 2017). Die Messung der Verbreitung von Mobbing wird im Forschungsbereich deshalb zuweilen als dessen Achillesferse bezeichnet (Cornell et al. 2006; Swearer et al. 2010).

In der HBSC-Studie (Health Behaviour in School-Aged Children) der WHO, die mit 4.197 Schüler*innen in Deutschland im Alter zwischen 11 und 15 Jahren im Schuljahr 2017/2018 durchgeführt wurde, stellt sich die Verbreitung von Mobbing folgendermaßen dar: 8,3 Prozent der Teilnehmenden gaben an, gemobbt worden zu sein; 3,9 Prozent berichteten, andere gemobbt zu haben und 1,1 Prozent der teilnehmenden Schüler*innen berichteten, sowohl Opfer als auch Täter*in gewesen zu sein (Fischer et al. in press). Auf Basis der HBSC-Studie lassen

sich darüber hinaus auch Aussagen dazu treffen, ob Mobbing in den letzten Jahren eher zu- oder abgenommen hat. So ist im Vergleich der Anteil der Schüler*innen, die angaben, gemobbt worden zu sein, von 9,5 Prozent im Jahr 2002 auf 8,3 Prozent im Jahr 2018 gefallen. Auch berichten in demselben Zeitraum weniger Schüler*innen, andere gemobbt zu haben: Hier ist der Anteil von 13,2 Prozent auf 3,9 Prozent gesunken. Bei den Schüler*innen, die gleichzeitig Opfer und Täter*in waren, veränderte sich der Anteil von 3,7 Prozent im Jahr 2002 auf 1,1 Prozent im Jahr 2018 (Fischer et al. in press; Oertel et al. 2016). Der prozentual schwächste Rückgang ist dabei bei denjenigen festzustellen, die berichteten, gemobbt worden zu sein.

Es zeigt sich, dass populäre, teils dramatisierende Einschätzungen von Mobbing an Schulen als ein alltägliches Phänomen (die zuweilen auch im Unterhaltungsbereich suggeriert werden) unzutreffend sind und sich im zeitlichen Verlauf sogar ein rückläufiger Trend beobachten lässt. Eine mögliche Ursache dieses Rückgangs ist die zunehmende Sensibilisierung, sowohl im gesellschaftlichen Bewusstsein als auch in der Schule, mitsamt der Implementierung von Präventionsmaßnahmen gegen Mobbing. Allerdings ist es auch möglich, dass die gestiegene Sensibilisierung dazu geführt hat, dass die teilnehmenden Schüler*innen weniger bereitwillig davon berichten, andere zu mobben. So können Befragungen dieser Art durch sozial erwünschte Antworttendenzen zu verzerrten Ergebnissen führen. Eine weitere mögliche Erklärung für die rückläufige Verbreitung von Mobbing in der Schule ist eine Verlagerung zum Cybermobbing, also in digitale Räume (Wachs et al. 2016: 42).

4. Folgen von Mobbing

Im Folgenden werden die Auswirkungen von Mobbing auf verschiedene gesundheitsrelevante Aspekte beschrieben. Zunächst werden dazu die Auswirkungen auf die psychische Gesundheit bzw. psychosoziale Folgen betrachtet, u.a. auch potenzielle psychische Belastungen, die sich in Folge eines Mobbingvorfalls ergeben können. Anschließend werden die Folgen für das schulische Wohlbefinden, indiziert durch die Schulzufriedenheit und das Schul- und Klassenklima, sowie die Rolle der Peer-Beziehungen erläutert.

4.1. Auswirkungen auf das körperliche und psychische Wohlbefinden

Negative Auswirkungen von Mobbing auf das physische und psychische Wohlbefinden von Opfern, Täter*innen und Täter*innen-Opfer sind vielfach belegt (u.a. Due et al. 2005; Bilz 2008; Gini & Pozzoli 2009; Rivers et al. 2009; Currie et al. 2012; Wolke et al. 2013; Wachs et al. 2016; Lee 2017; Wright und Wachs 2019a, b). Als mögliche Erklärung für die Entstehung psychischer Erkrankungen infolge von Mobbing kann das Vulnerabilitäts-Stress-Modell entlehnt werden (z.B. Wien et al. 2008). Schüler*innen verfügen über eine individuell unterschiedlich ausgeprägte Vulnerabilität (multifaktoriell bedingte Erkrankungsdisposition).

Treten nun Stressoren auf, wie es beim Mobbing der Fall ist, kann eine Erkrankungsschwelle überschritten werden, sodass die psychische Erkrankung klinisch sichtbar wird. Die Stresstoleranz ist dabei (in Abhängigkeit von der Vulnerabilität) individuell unterschiedlich ausgeprägt. Das Modell berücksichtigt zudem auch protektive Faktoren.

Eine häufig beobachtete Folge von Mobbing für gemobbte Schüler*innen stellen psychosomatische Beschwerden wie Bauch- und Kopfschmerzen, Müdigkeit und Schlafstörungen, Angespanntheit, Kreislaufprobleme, Übelkeit und gastrointestinale Symptome und Erkrankungen (Gini & Pozzoli 2009; Gini et al. 2014).

Gemobbte Schüler*innen, die über einen längeren Zeitraum wiederholt Verletzungen ausgesetzt waren, erleben sich vielfach als hilflos und ohnmächtig. Der Kontrollverlust und die fehlende Selbstbestimmung können sich im Selbstbild manifestieren – was wiederum mit negativen Folgen für die psychische Gesundheit verbunden ist. Hierzu lässt sich das Konzept der erlernten oder gelernten Hilflosigkeit heranziehen: Wenn die gemobbten Schüler*innen den Kontrollverlust und das Machtdefizit auf die eigene Unzulänglichkeit bzw. Inkompetenz zurückführen, sich also selbst die Schuld geben, kann sich ein Attributionsstil manifestieren, der zu einem niedrigen Selbstwert, motivationalen Defiziten, sozialer Ängstlichkeit oder gar Passivität und Depressionen einhergeht (Seligman 1975; Mehl 2020). Neben Depressionen kann auch eine Vielzahl anderer psychischer Problembelastungen und Erkrankungen auftreten, z.B. Angststörungen, Panikanfälle, Alpträume, Selbstmordgedanken, geringes Selbstvertrauen, Störungen des Sozialverhaltens oder beständige negative Gefühle und Stimmungen, wie Verzweiflung, Traurigkeit, Unsicherheit, Unzufriedenheit, Einsamkeit, etc. (Kaltiala-Heino et al. 2000; Bilz 2008; Gini, 2008; Rivers et al. 2009; Wachs et al. 2016).

In einer finnischen Studie von Kumpulainen et al. (2001) konnte gezeigt werden, dass 24 Prozent der Opfer von schulischem Mobbing bereits psychologische Behandlung in Anspruch genommen haben, während es bei der Gruppe der nicht in Mobbing involvierten Personen 13,4 Prozent waren. Die Folgen für gemobbte Schüler*innen sind zudem äußerst langfristig: Langzeitstudien konnten zeigen, dass die Risiken für Betroffene, an einem niedrigen Selbstwertempfinden und Selbstvertrauen zu leiden sowie an einer Depression zu erkranken, auch noch im Erwachsenenalter erhöht sind (Olweus 2002; Wolke et al. 2013). Je jünger die Opfer sind, desto länger scheinen sie unter den Folgen der erlebten Viktimisierung zu leiden (Ttofi et al. 2011).

Doch auch für Täter*innen können gravierende Beeinträchtigungen des körperlichen und psychischen Wohlbefindens beobachtet werden, die psychosomatische Auffälligkeiten (Gini & Pozzoli 2009) und erhöhte Stresssymptome (Olweus 2002) umfassen. Darüber hinaus neigen

Mobbing-Täter*innen häufiger zu Depressionen, geringem Selbstbewusstsein, Angststörungen, Zwanghaftigkeit, phobischen Ängsten, paranoidem Denken, Drogenmissbrauch und Psychotizismus (Kaltiala-Heino et al. 2000; Rivers et al. 2009; Wright et al. 2019; Wright und Wachs 2019b). Diese Symptome können damit zusammenhängen, dass sie beständig versucht sind, ihren sozialen Status in der Schulklasse oder der Schule zu bewahren und sich dabei auch mit Gegenstimmen von Mitschüler*innen konfrontiert sehen (Alsaker 2003). Auch bei Täter*innen können die Folgen bis ins Erwachsenenalter anhalten, denn Langzeitstudien weisen darauf hin, dass mobbende Schüler*innen auch als Erwachsene eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für psychologische Problembelastungen (z.B. Angststörungen und Depressionen) zeigen (Farrington und Ttofi 2011).

Bei Täter*innen-Opfer scheinen sich Folgebelastungen zu kumulieren, da die Kombination aus Opfererfahrungen und aggressiven Verhaltensmustern psychische Irritationen und Spannungen hervorrufen kann (Olweus 2002) und sie einerseits besonders aktiv Mobbing ausüben als auch besonders häufig Viktimisierung erfahren (Wachs und Brosowski 2014: 182). Sie stellen daher eine besonders exponierte Gruppe für körperliche wie psychische Problembelastungen dar (Kaltiala-Heino et al. 2000; Olweus 2002; Rivers et al. 2009; Wachs et al. 2015).

Aufgrund dieser zahlreichen Befunde kann konstatiert werden, dass Mobbing eine gesundheitswissenschaftliche Herausforderung darstellt.

4.2. Beeinträchtigung des schulischen Wohlbefindens

Dass Mobbingverwicklung mit einer verringerten Schulzufriedenheit sowie mit einem schwach ausgeprägten Zugehörigkeitsgefühl zur Schule korreliert, kann ebenfalls in diverse Studien gezeigt werden (u.a. Verkuyten und Thijs 2002; Wachs 2012; Espelage et al. 2015; Navarro et al. 2015; Wright und Wachs 2019c). Die Schule wird hierbei möglicherweise mit Einsamkeit und Ausgrenzung assoziiert und kaum mehr als sicherer Ort wahrgenommen (Bae 2016; Varela et al. 2017). Mit einer Mobbingverwicklung gehen bei involvierten Schüler*innen auch höhere unentschuldigte Fehlzeiten einher (Wolke et al. 2001; Grinshteyn und Tony Yang 2017). Zudem konnte an US-amerikanischen Schulen mit starker Verbreitung von Mobbing eine bis zu 16 Prozent höhere Quote von Schulabbrecher*innen beobachtet werden als an Schulen mit weniger starker Mobbingverbreitung (Cornell et al. 2013). In den Daten der PISA-Studie 2018 zeigte sich auch, dass Schüler*innen von Schulen, an denen mindestens 10 Prozent der Schüler*innen regelmäßig von Mobbing betroffen sind, ein weniger diszipliniertes Klima und eine geringere Kooperationsbereitschaft zwischen den Mitschüler*innen wahrnehmen als Schüler*innen von Schulen mit weniger Fällen von regelmäßigem Mobbing. Zudem haben sie häufiger das Gefühl, in der Schule in einer Außenseiterrolle zu sein (OECD 2019: 57).

Das Schul- und Klassenklima wird ebenfalls negativ beeinflusst, u.a. durch einen geringeren Zusammenhalt, durch strenge Hierarchien und fehlenden Gemeinschaftssinn sowie durch einen unfreundlichen Umgang. Es ist einerseits ein Risikofaktor für Mobbing, andererseits aber auch eine Folge (Gage et al. 2014; Konishi et al. 2017; Thornberg et al. 2018; Lázaro-Visa et al. 2019). So führt ein ungünstiges Schul- und Klassenklima eher zu einem Auftreten von Mobbing, während das aufgetretene Mobbing dem Schul- und Klassenklima zusätzlich abträglich ist. Die Interaktionen zwischen den Schüler*innen untereinander sowie den Schüler*innen und Lehrkräften können konfliktreicher, stressiger und von einem verschlechterten Umgangston geprägt werden. Die Bereitschaft zur Kooperation und das Gemeinschaftsgefühl nehmen ab. Dies kann wiederum das Lernen, das Unterrichten und die akademischen Leistungen der Schüler*innen negativ beeinflussen (Benbenishty et al. 2016; Maxwell et al. 2017).

Verschiedene Studien weisen zusätzlich nach, dass sich Mobbing negativ auf die Schulleistungen auswirkt (Woods und Wolke 2004; Konishi et al. 2010). Ein Bedingungsfaktor ist der empfundene Stress und die damit einhergehende funktionale Beeinträchtigung der Gedächtnisfunktionen durch die Ausschüttung von Stresshormonen wie Cortisol (Vaillancourt et al. 2009). In Folge der bereits beschriebenen psychischen Auswirkungen für in Mobbing involvierte Schüler*innen können graduell oder plötzlich geminderte Schulleistungen und Schulunlust auftreten, was wiederum indirekt das schulische Wohlbefinden beeinträchtigt (Olweus 2002; Nakamoto und Schwartz 2010). Ein verringerter Schulerfolg (der sich zudem vom tatsächlichen Leistungspotenzial entkoppelt ergibt), kann sich längerfristig auch negativ auf Arbeitsmarktchancen auswirken, die wiederum entscheidend für die Verteilung von Lebenschancen (u.a. auch die Teilhabemöglichkeiten am Gesundheitssystem) sind (Becker und Hadjar 2011).

4.3. Auswirkungen auf Peer-Beziehungen

In der Schulklasse ist der soziale Status ein entscheidender Faktor, das heißt die Integration in die Gruppe und die Peer-Beziehungen. Operationalisiert wurde der soziale Status durch das Ausmaß der sozialen Akzeptanz/Ablehnung (Salmivalli et al. 1996), der Beliebtheit, der Anzahl von Freundschaften und dem sozialen Einfluss (Schäfer und Korn 2004; Kulis 2005; Wachs 2012). Gemobbte Schüler*innen verfügen über wenig sozialen Einfluss und eine geringe Beliebtheit; dies äußert sich durch Schwierigkeiten beim Knüpfen von Freundschaften (Schäfer und Korn 2004). Das bedeutet, dass sie weniger auf positive Peer-Beziehungen zurückgreifen können, die protektiv gegen Mobbing wirken (Bae 2016). Bis ins Erwachsenenalter lassen sich häufig noch langfristige Folgen von Mobbing-Viktimisierung feststellen: Betroffene scheuen

das Eingehen von engen sozialen Bindungen und romantischen Beziehungen, den Aufbau und den Erhalt von Freundschaften und die Pflege von Sozialkontakten (Takizawa et al. 2014).

Die verteidigenden Schüler*innen werden von Gleichaltrigen als wenig einflussreich, jedoch als besonders beliebt wahrgenommen. Umgekehrt verhält es sich bei den mobbenden und den ihnen assistierenden Schüler*innen: Sie werden als besonders einflussreich bewertet, sind aber nur mäßig beliebt (Salmivalli et al. 1996; Schäfer und Korn 2004). Bei der Beliebtheit der mobbenden Schüler*innen lassen sich jedoch Unterschiede hinsichtlich der Erscheinungsform feststellen. Während physisches Mobbing von Gleichaltrigen eher abgelehnt bzw. weniger gemocht wird und solche Schüler*innen infolgedessen weniger positive Anregungen und Lernmöglichkeiten für den Erwerb prosozialen Verhaltens bekommen, werden Täter*innen, die relationales Mobbing praktizieren, von Gleichaltrigen weniger abgelehnt (Perren und Alsaker 2006). Das aggressive Verhalten, das von mobbenden Schüler*innen gezeigt wird, scheint auch freundschaftliche und romantische Beziehungen negativ zu beeinflussen: Auch hier erleben sie vermehrte körperliche und soziale Aggressionen, wodurch positives Beziehungsleben schlechter erlernbar ist und der Aufbau sozialer Beziehungen erschwert wird (Connolly et al. 2000).

5. Mobbingintervention und -prävention

Die dargestellten Zusammenhänge zwischen Mobbing und Wohlbefinden bei Schüler*innen unterstreichen die Relevanz von Präventions- und Interventionsmaßnahmen bei Mobbing aus einer gesundheitsschützenden Perspektive. Insbesondere der Schule als besuchspflichtiger Bildungs- und Erziehungseinrichtung fällt hier eine normativ sowie rechtlich begründete Bedeutung zu, die in verschiedenen Gesetzestexten, von den Schulgesetzen der Länder, über grundgesetzlich garantierte Rechte auf Unantastbarkeit der Würde und Unversehrtheit bis hin zu international vereinbarten Menschen- und Kinderrechten, festgeschrieben ist.

Im Bereich der Mobbing-Intervention lassen sich konfrontative und non-konfrontative Maßnahmen unterscheiden. Bei den konfrontativen Maßnahmen (z.B. die Farsta-Methode) wird Fehlverhalten direkt mitgeteilt, das Mobbing verurteilt und disziplinarische Maßnahmen ergriffen. Non-konfrontative (wie z.B. der No Blame Approach) vermeiden beschuldigende Gesprächsführung sowie Bestrafung und stellen Förderung der Empathie der Täterinnen und Täter, Bildung von Unterstützungsgruppen und vertrauensbildende Maßnahmen in den Mittelpunkt.

Während in den 1970er und 1980er Jahren noch konfrontative Interventionsmaßnahmen in Bezug auf Mobbing überwogen, werden seit den 1990er Jahren non-konfrontative bevorzugt eingesetzt. Die Frage, welche Maßnahmen am ehesten geeignet sind, wird bis heute kontrovers

diskutiert. Befürworter*innen der konfrontativen Vorgehensweise heben hervor, dass non-konfrontative Methoden wie beispielsweise das Training der Empathie-Fähigkeit durch die Förderung der Einsicht in die Lage der Opfer bei Täter*innen durch Gespräche deshalb nicht greifen, weil die Empathie-Fähigkeit der Täter*innen dabei häufig eingeschränkt bleibt, eine kognitive Einsicht in die Lage des Opfers (reine Perspektivenübernahme) aber durchaus vorhanden ist. Damit erfahren die Täter*innen möglicherweise erst, dass sie das, was sie beabsichtigten, nämlich das Opfer zu schädigen, auch erreicht haben. Dies kann sogar zur Stabilisierung von Täter*innen- und Opferrollen beitragen. Befürworter*innen non-konfrontativer Methoden sind hingegen der Ansicht, dass disziplinarische Maßnahmen zur Stigmatisierung und damit ebenfalls zur Stabilisierung von sozialen Rollen beitragen und bei Täter*innen eher eine abwehrende Haltung provozieren kann, die eine Verhaltensveränderung eher abträglich sein kann (Smith et al. 2012: 433ff.). In der Forschungsliteratur lassen sich Hinweise auf die Wirksamkeit für beide Vorgehensweise finden (Wachs et al. 2016: 122ff.). Unter Berücksichtigung bestehender Interventionsprogramme lässt sich eine Mobbingintervention in zehn Schritten empfehlen (Seidel et al. 2015; Wachs et al. 2016):

*Schritt 1: Abbruch der Mobbing-situation und Schutz der gemobbten Schüler*innen*

Sollte ein Mobbingvorfall identifiziert werden, sollten eingeschritten und die destruktiven Handlungen sofort unterbunden werden, indem die Konfliktparteien voneinander getrennt werden. Zunächst sollten die gemobbten Schüler*innen geschützt werden, indem den Mobbing ausübenden Schüler*innen die Grenzen verdeutlicht werden und ein beruhigter und geschützter Raum geschaffen wird, indem konstruktive Gespräche geführt werden können.

Schritt 2: Aufklärung und Bewertung der Situation

Sobald vermutet wird, dass es sich um Mobbing handelt, sollten weitere Informationen und Fakten gesammelt werden, die den Verdacht belegen. Dafür bieten sich Gespräche mit anderen Lehrkräften und vertrauliche Gespräche mit vermeintlich gemobbten Schüler*innen sowie gegebenenfalls auch mit Mitschüler*innen an. Auch auf Klassenebene gibt es Handlungsmöglichkeiten, wie Gesprächsrunden, Fragebogenerhebung oder Soziometrie-Übungen.

*Schritt 3: Erstschutz für gemobbte Schüler*innen sicherstellen; Zuversicht und Vertrauen fördern*

Zunächst sollten die gemobbten Schüler*innen vor weiteren Übergriffen geschützt werden. Dazu muss ihnen Hilfe zugesichert und Handlungsbereitschaft signalisiert werden. Gemobbte Schüler*innen werden gebeten, die Übergriffe zu melden, andere Lehrkräfte werden informiert und aufgefordert, bei beobachteten Vorfällen einzugreifen.

Schritt 4: Ziele bestimmen und Unterstützungsbedarfe klären

Aufbauend auf den gesammelten Informationen werden Bedingungen und Schwere des vorliegenden Mobbingfalls beurteilt und davon Ziele und Maßnahmen abgeleitet, die zu einer konstruktiven Lösung beitragen können. Aus dieser Abwägung wird auch eine Entscheidung darüber getroffen, wie Eltern und Unterstützergruppen von Schüler*innen in den Lösungsprozess eingebunden werden. Auch mit der Schulleitung und dem Kollegium sollten Informationen ausgetauscht und sich auf eine Zusammenarbeit verständigt werden.

*Schritt 5: Mit Partner*innen kooperieren*

Einerseits lässt sich hierunter die schulinterne Unterstützung durch das Kollegium nennen, andererseits können gegebenenfalls auch außerschulische Partner*innen miteinbezogen werden. Gemeinsam können Handlungsstrategien beraten und geplant, umgesetzt und reflektiert werden. Hierdurch kann man eine zusätzliche Perspektive auf den Lösungsprozess erhalten und es kann eine Art „Supervision“ stattfinden.

Schritt 6: Aufarbeitung des Mobbings durch Gespräche

Zentrales Ziel sollte es sein, einen Regelkonsens zu erarbeiten, der die Situation verbessert und längerfristig auflöst. Dazu sollten Gespräche mit allen Beteiligten des Mobbingfalls geführt werden und auch das Gespräch mit der Klasse geführt werden. Hier sollte ohne Bloßstellung und Schulzuweisung gearbeitet werden; stattdessen sollten selbstreflexive Fragen gestellt werden, mit denen Partner*innen zur Beendigung der Mobbingsituationen gewonnen und Vertrauen aufgebaut werden kann.

*Schritt 7: Unterstützende Schüler*innen beteiligen*

Der Lösungsprozess kann (neben dem Kollegium) auch von Mitschüler*innen unterstützt werden. Unterstützende Schüler*innen können in Gesprächen ebenfalls eine Einschätzung der Situation abgeben, um eine weitere Perspektive miteinzubeziehen. Das können besonders vertrauensvolle oder angesehene Schüler*innen sein, aber auch Mitläufer*innen. Sie können als protektive Trainer*innen Verantwortung für einen mobbenden oder gemobbten

Schüler*innen übernehmen, um antisoziales Verhalten zu unterbinden. Maßnahmen zur Sensibilisierung der Klasse für Mobbing und zur Förderung eines positiven Klassenklimas sind ebenfalls geeignet.

Schritt 8: Intensive Begleitung der Mobbing-Aufarbeitung

Die Lehrkraft sollte alle Interventionsschritte intensiv begleiten, indem sie als Ansprechpartner*in zur Verfügung steht und die Prozessbeteiligten in der Umsetzung der Maßnahmen unterstützt. So lässt sich Mobbing schnell und nachhaltig beenden.

Schritt 9: Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der Maßnahmen prüfen

Um die Wirksamkeit der Maßnahmen zu prüfen, sind Gespräche mit den Beteiligten (mobbende, gemobbte, unterstützende, außenstehende, verteidigende, verstärkende Schüler*innen) geeignet. Dazu ist zu reflektieren, ob und wie getroffene Vereinbarungen umgesetzt wurden und ob das Mobbing beendet wurde.

Schritt 10: Präventionsmaßnahmen anschließen

War die Intervention erfolgreich, müssen präventive Maßnahmen ergriffen werden, um Mobbing auch in Zukunft nachhaltig zu vermeiden. Hierzu können Gewalt und Mobbing mit der Klasse regelmäßig thematisiert. Soziale Kompetenzen können vor diesem Hintergrund gezielt eingeübt und gefördert werden. Zudem sollten die gemobbten und mobbenden Schüler*innen bei der Integration in den Klassenkontext unterstützt werden. Bei psychischen Folgen für die gemobbten Schüler*innen ist die Hinzuziehung eines Therapeuten zu empfehlen.

Ohne Zweifel spielt die Lehrkraft eine zentrale Rolle bei dem Erfolg von Mobbing-Interventionen. Aktuelle Erkenntnisse weisen allerdings darauf hin, dass diesbezüglich ein erhebliches Verbesserungspotenzial festgestellt werden kann (Bilz et al. 2017). Lehrkräfte erfahren häufig nichts über Mobbingvorfälle in ihren Klassen und sie können die Beteiligten nicht verlässlich identifizieren (Bilz et al. 2016). Zur nachhaltigen Beendigung des Mobbings sind dann vor allem kooperative Ansätze (Maßnahmen mit der Klasse und unter kollegialer Zusammenarbeit) günstig, die in der Schulpraxis jedoch unterrepräsentiert sind, während dort primär Hilfsangebote für Einzelne überwiegen (Wachs et al. 2019), was darauf hindeuten kann, dass Mobbing von Lehrkräften häufig nicht als soziales Gruppenphänomen verstanden wird.

Neben der Intervention bei Mobbing ist Präventionsarbeit ein wichtiger Bestandteil eines gesundheitsfördernden Umfelds. Es kann auch im Vulnerabilitäts-Stress-Modell als protektiver Faktor für den Schutz vor psychischen Erkrankungen verstanden werden, denn Prävention im Allgemeinen versucht Handlungen zu verhindern, die zu Belastungen oder Krankheiten führen können, und reduziert deren Folgen. Die Implementierung präventiver Maßnahmen ist an einer Schule nicht nur als Reaktion auf einen Vorfall geboten, sondern sollte durchaus auch vorbeugend stattfinden.

Mobbingprävention sollte auf drei Ebenen stattfinden: der Schüler*innen-Ebene, der Klassenebene und der Schulebene (Schubarth 2019).

- Auf der Schüler*innen-Ebene kann eine gute Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Schüler*innen präventiv wirken, die sich z.B. durch wertschätzende und partnerschaftliche Interaktionsformen und konstruktive Konfliktlösungsansätze zeigt. Soziale Lernsettings (Gruppen-, Projekt- und kooperative Unterrichtsformen) tragen ebenfalls zum Erwerb von Kompetenzen zur Affektkontrolle, Kompromissfindung und Konfliktlösung bei. Auch die Vermittlung eines positiven Lern- und Selbstkonzepts, z.B. durch die Betonung individueller Lernfortschritte, sowie die flexible, an den Schüler*innen orientierte Unterrichtsgestaltung sind Möglichkeiten.
- Auf der Klassenebene sind gemeinsame Grundwerte und Normen bedeutend (Schubarth et al. 2017), die sich z.B. in verbindlichen Verhaltensnormen und im Umgang mit Regelverletzungen widerspiegeln. Zudem sind die Kooperation zwischen Eltern, Schüler*innen und Lehrkräften sowie verschiedene partizipative, kooperative und kollaborative Formate (z.B. Exkursionen, Klassenfahrten, Morgenkreise, demokratische Interessenvertretungen) unterstützend.
- Auf der Ebene der Schule sind klassenübergreifende und die soziale Kommunikation fördernde Angebote zu nennen, wodurch ein sozialverträglicher und gewaltfreier Umgang miteinander gestärkt werden kann. Hierzu zählt auch die Ausweitung des Ganztagsangebots (z.B. Arbeitsgemeinschaften, offene Angebote, Hort). Auch auf Schulebene sind Möglichkeiten zur Partizipation (z.B. Beteiligung der Schüler*innen an der Gestaltung des Schullebens) und Zusammenarbeit (z.B. Konferenzen und Teamabsprachen) protektive Faktoren. Beratungsangebote durch speziell geschultes Personal können zusätzlich helfen, um mit den Schüler*innen Handlungsperspektiven bei persönlichen oder schulischen Problemen zu ergründen.

Präventionsstrategien gegen Mobbing gelten vor allem dann als erfolgreich, wenn sie mit Schulentwicklung und Schulprogrammarbeit verbunden werden. Als zu entwickelnde

Qualitätsdimension von Schule etabliert sich dabei zunehmend (neben der Prozess- und der Ergebnisqualität) auch die Gesundheitsqualität als dritte, eigenständige Dimension (Brägger und Posse 2007; Hundeloh 2012). Sowohl für die Vorbeugung von Gewalt als auch für die Förderung von Gesundheit zeigt sich, dass punktuelle Maßnahmen zwar häufig noch verbreitet, aber in ihrer Wirksamkeit begrenzt sind (Melzer und Schubarth 2016). Eine bewährte Abfolge zur gelingenden Implementierung von Präventionsmaßnahmen sieht so aus, dass zunächst eine Ist-Analyse erfolgt. Anschließend sollten Maßnahmen zu den festgestellten Defiziten der Einzelschule entwickelt und realisiert werden. Erfolgversprechend sind Präventionsmaßnahmen, die kontinuierlich und konsequent nach einem abgestimmten Plan, der z.B. im Schulprogramm verankert ist, erfolgen. Positiv sind dabei klare Zuständigkeiten (z.B. durch die Einrichtung von Beauftragten und Steuergruppen). Weiterhin sollten die Maßnahmen auf der Klassen- und Schulebene sowie im gesamten Schulsetting (z.B. Einbeziehung der Elternschaft) angesiedelt sein, über einen längeren Zeitraum realisiert werden und insbesondere von Personen durchgeführt werden, die auf dem Gebiet der Gewaltprävention qualifiziert sind (Melzer und Schubarth 2016). Präventionsprogramme, deren Wirkung nachgewiesen wurde, sind u.a. das Olweus Anti-Mobbing-Programm, Pro-ACT+E und Fairplayer (Wachs et al. 2018: 154ff.).

Prävention lohnt sich, wie Wirksamkeitsstudien belegen. Eine Auswertung von 28 Meta-Analysen ergab, dass Schüler*innen, die an einer Präventionsmaßnahme teilnehmen, ein bis zu 2,5x geringeres Risiko aufweisen, Verhaltensprobleme zu entwickeln (Beelmann und Raabe 2009: 260ff.). Darüber hinaus kann auch die Ganztagsbildung als ganzheitlicher und institutionenübergreifender Ansatz Chancen für (Gewalt-)Prävention bieten, sofern dafür die entsprechenden Voraussetzungen gegeben sind, insbesondere hinsichtlich der gesellschaftlichen Investitionen in Erziehung und Bildung, einer wachsenden (sozialen) Qualität und Professionalität in der Schule und der qualifizierten institutionellen Kooperationsstrukturen (Melzer und Schubarth 2020).

6. Fazit

Angesichts der vielzähligen Befunde zu den Folgen wird deutlich, dass Mobbing eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung darstellt. Der Schule fällt hier eine Doppelrolle zu: Einerseits ist sie Schauplatz von Mobbing, verbunden mit den potenziell nachteiligen Folgen für die Gesundheit der involvierten Schüler*innen und der beteiligten gesellschaftlichen Teilsysteme. Andererseits ist sie ein geeigneter Ort um gesamtgesellschaftlich dagegen zu wirken. Langfristig wirksame Maßnahmen zur Prävention lassen sich in der Schule implementieren, indem dort beispielsweise gewaltpräventive und gesundheitsfördernde

Kompetenzen gezielt ausgebildet werden. In der Schule können die schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen lebensbiografisch frühzeitig adressiert werden. Die Ziele aus den Bereichen Gesundheit und Bildung sind dabei in besonderer Weise miteinander verzahnt. Gesundheit wird zunehmend als Qualitätsdimension einer guten Schule begriffen (Brägger und Posse 2007). Sie ist sowohl Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse, als auch Ergebnis derselben (Hundeloh 2012). Diese Sichtweise verdeutlicht auch die gesundheitliche Bedeutung einer schulischen Auseinandersetzung mit Gewaltphänomenen wie Mobbing.

Literatur

- Alsaker, F.D. (2003): Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern und wie man damit umgeht. Bern: Verlag Hans Huber.
- Alsaker, F.D. (2006): Psychische Folgen von Mobbing. In: Steinhausen, H.-C. (Hrsg.): Schule und psychische Störungen. Stuttgart: Kohlhammer. S. 35-47.
- Bae, H. (2016): Bullying involvement of Korean children in Germany and in Korea. In: School Psychology International 37, H. 1, S. 3–17.
- Baldry, A.C.; Winkel, F.W. (2004): Mental and physical health of Italian youngsters directly and indirectly victimized at school and at home. In: The International Journal of Forensic Mental Health 3, H. 1, S. 77–91.
- Becker, R.; Hadjar, A. (2011): Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: R. Becker (Hg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 37-62.
- Benbenishty, R.; Astor, R.A.; Roziner, I.; Wrabel, S.L. (2016). Testing the causal links between school climate, school violence, and school academic performance: A cross-lagged panel autoregressive model. Educational Researcher 45, H. 3, S. 197–206.
- Bilz, L. (2008): Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bilz, L.; Schubarth, W.; Dudziak, I.; Fischer, S. M.; Niproschke, S.; Ulbricht, J. (Hg.) (2017): Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer reagieren und welche Kompetenzen sie brauchen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bilz, L.; Steger, J.; Fischer, S. M.; Schubarth, W.; Kunze, U. (2016): Ist das schon Gewalt? Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing und für das Handeln von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, H. 6, S. 841–860.
- Bilz, L.; Sudeck, G. (2016): Analysen zum multiplen Gesundheits- und Risikoverhalten und Konsequenzen für die schulische Gesundheitsförderung. In: L. Bilz; G. Sudeck ; J. Bucksch; A. Klocke; P. Kolip; W. Melzer; U. Ravens-Sieberer; M. Richter (Hg.): Schule und Gesundheit. Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheitsurvey „Health Behaviour in School-aged Children“. Weinheim: Beltz/Juventa, S. 135–154.

- Bradshaw, C.P.; Waasdorp, T.E.; Johnson, S.L. (2015). Overlapping verbal, relational, physical, and electronic forms of bullying in adolescence: Influence of school context. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology* 44, H. 3, S. 494–508.
- Brägger, G.; Posse, N. (2007): Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen IQES. Band 1: Schritte zur guten gesunden Schule. Bern: h.e.p. verlag ag.
- Calhoun, C.D.; Helms, S.W.; Heilbron, N.; Rudolph, K.D.; Hastings, P.D.; Prinstein, M.J. (2014): Relational victimization, friendship, and adolescents' hypothalamic-pituitary-adrenal axis responses to an in vivo social stressor. In: *Development and Psychopathology*, 26, H. 3, S. 605–618.
- Connolly, J.; Pepler, D.; Craig, W.; Taradash, A. (2000): Dating experiences of bullies in early adolescence. In: *Child Maltreatment* 5, H. 4, S. 299–310.
- Cornell, D.G.; Bandyopadhyay, S. (2010). The assessment of bullying. S.R. Jimerson; S.M. Swearer; D.L. Espelage (Hg.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (S. 265–276). NY: Routledge.
- Cornell, D.G.; Sheras, P.L.; Cole, J.C. (2006). Assessment of bullying. In: S. Jimerson & M. Furlong (Hg.) *Handbook of school violence and school safety* (S. 191–210). Mahwah, Nj: Erlbaum.
- Cornell, D.; Gregory, A.; Huang, F.; Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology* 105, H. 1, 138–149.
- Crick, N.R. (1996): The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. In: *Child Development* 67, H. 5, S. 2317–2327.
- Crick, N.R.; Bigbee, M.A. (1998): Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 66, H. 2, S. 337–347.
- Currie, C.; Zanotti, C.; Morgan, A.; Currie, D.; de Looze, M.; Roberts, C.; Samdal, O.; Smith, O.R.F.; Barnekow, Vivian (2012): Social determinants of health and well-being among young people. *Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Due, P.; Holstein, B.E.; Lynch, J.; Diderichsen, F.; Gabhain, S.N.; Scheidt, P.; Currie, C. (2005): *Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative*

- cross sectional study in 28 countries. In: *European Journal of Public Health* 15, H. 2, S.128–132.
- Espelage, D.L.; Hong, J.S.; Rao, M.A.; Thornberg, R. (2015). Understanding ecological factors associated with bullying across the elementary to middle school transition in the United States. In: *Violence and Victims* 30, H. 3, S. 470–487.
- Farrington, D.P.; Ttofi, M.M. (2011): Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. In: *Criminal Behaviour and Mental Health* 21, H. 2, S. 90–98.
- Fischer, S.M.; John, N.; Melzer, W.; Wüstner, A.; Heilmann, K.; Bilz, L. (2020): Mobbing und Cybermobbing bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse der HBSC-Studie 2017/2018 und Trends. *Journal of Health Monitoring*. (Im Druck).
- Gage, N.A.; Prykanowski, D.A.; Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. In: *School Psychology Quarterly*, 29, H. 3, S. 256–271.
- Gini, G.; Pozzoli, T. (2009): Association Between Bullying and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis. In: *Pediatrics* 123, H. 3, S. 1059–1065.
- Gini, G.; Pozzoli, T.; Lenzi, M.; Vieno, A. (2014): Bullying victimization at school and headache: A meta-analysis of observational studies. In: *Headache: The Journal of Head and Face Pain* 54, H. 6, S. 976–986.
- Grinshteyn, E.; Tony Yang, Y. (2017). The association between electronic bullying and school absenteeism among high school students in the United States. In: *Journal of School Health* 87, H. 2, S. 142–149.
- Hess, M.; Scheithauer, H. (2015): Bullying. In: T.P. Gullotta; R.W.Plant; M.A. Evans (Hg.): *The Handbook of Adolescent Behavioral Problems*. 2. Auflage. New York: Springer, S. 429–443.
- Hundeloh, H. (2012): Gute gesunde Schule – mit Gesundheit gute Schulen entwickeln. In: DAK-Gesundheit & Unfallkasse NRW (Hg.): *Handbuch Lehrgesundheit. Impulse für die Entwicklung guter gesunder Schulen*. Köln: Carl Link. S. 25–40.
- Huttunen, A.; Salmivalli, C.; Lagerspetz, K.M. (1996): Friendship networks and bullying in schools. In: *Annals of the New York Academy of Sciences* 794, H. 1, S. 355–359.
- Jantzer, V.; Schlander, M.; Haffner, J.; Parzer, P.; Trick, S.; Resch, F.; Kaess, M. (2019). The cost incurred by victims of bullying from a societal perspective: estimates based on a German online survey of adolescents. In: *European Child & Adolescent Psychiatry* 28, H. 4, S. 585–594.

- Kaltiala-Heino, R.; Rimpelä, M.; Rantanen, P.; Rimpelä, A. (2000): Bullying at school — an indicator of adolescents at risk for mental disorders. In: *Journal of Adolescence* 23, H. 6, S. 661–674.
- KMK (2012) (Hg.): Empfehlung zur Gesundheitsförderung und Prävention in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.11.2012. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_11_15-Gesundheitsempfehlung.pdf] Zugriff: 14. April 2020.
- Konishi, C.; Miyazaki, Y; Hymel, S.; Waterhouse, T. (2017): Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual effects modeling. In: *School Psychology International* 38, H. 3, S. 240–263.
- Kulis, M. (2005): Bullying als Gruppenphänomen. Der Beitrag der Mitschüler für die Stabilisierung von Bullying. München: Verlag Dr. Hut.
- Kumpulainen, K.; Räsänen, E.; Puura, K. (2001): Psychiatric Disorders and the Use of Mental Health Services Among Children Involved in Bullying. In: *Aggressive Behavior* 27, S. 102–110.
- Lázaro-Visa, S.; Palomera, R.; Briones, E.; Fernández-Fuertes, A.; Fernández-Rouco, N. (2019). Bullied adolescent's life satisfaction: personal competencies and school climate as protective factors. In: *Frontiers in Psychology* 10, 1691.
- Lee, J.H. (2017): Victimization by Bullying and Physical Symptoms Among South Korean Schoolchildren. In: *The Journal of School Nursing* 34, H. 2, 149–155.
- Maxwell, S.; Reynolds, K.J.; Lee, E.; Subasic, E.; Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. In: *Frontiers in Psychology* 8, 2069.
- Mehl, S. (2020): Was sind die Folgen von Mobbing? In: M. Böhmer/G. Steffgen (Hg.): *Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 113-129.
- Melzer, W.; Schubarth, W. (2016): Gewalt in der Schule und die Gesundheit von Schülerinnen und Schülern. In: *Bundesgesundheitsblatt* 59, H. 1, S. 66–72.
- Melzer, W.; Schubarth, W. (2020): (Gewalt-)Prävention. In: P. Bollweg/J. Buchna/T. Coelen/H.U. Otto (Hg.): *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 421-434.
- Melzer, W.; Schubarth, W.; Ehniger, F. (2004): *Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

- Nakamoto, J.; Schwartz, D. (2010): Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. In: *Social Development* 19, H. 2, S. 221–242.
- Niemelä, S.; Brunstein-Klomek, A.; Sillanmäki, L.; Helenius, H.; Piha, J.; Kumpulainen, K.; Moilanen, I.; Tammineng, T.; Almqvist, F.; Sourander, A. (2011): Childhood bullying behaviors at age eight and substance use at age 18 among males. A nationwide prospective study. In: *Addictive Behaviors* 36, H. 3, S. 256–260.
- Nixon, C.L.; Linkie, C.A.; Coleman, P. K.; Fitch, C. (2011): Peer relational victimization and somatic complaints during adolescence. In: *Journal of Adolescent Health* 49, H. 3, S. 294–299.
- Navarro, R.; Ruiz-Oliva, R.; Larrañaga, E.; Yubero, S. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. In: *Applied Research in Quality of Life* 10, H. 1, S. 15–36.
- OECD (2019): PISA 2018 Results (Volume III). What School Life Means for Students' Lives. PISA. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-e> (Zugriff: 14. April 2020).
- Oertel, L.; Melzer, W.; Schmechtig, N. (2016): Gewalt und Mobbing im Schulkontext und dessen Folgen für die Gesundheit. In: L. Bilz; G. Sudeck, ; J. Bucksch,; A. Klocke; P. Kolip ; W. Melzer.; U. Ravens-Sieberer; M. Richter (Hg.): *Schule und Gesundheit: Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheitssurveys „Health Behaviour in School-aged Children“*. Weinheim: Beltz/Juventa, S. 222–245.
- Olweus, D. (1993): *Bullying in schools. What We Know and What We Can Do*. UK: Blackwell: Oxford.
- Olweus, D. (1994): Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 35, H. 7, S. 1171–1190.
- Olweus, D. (2002): *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. 3. korrigierte Auflage. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Verlag Hans Huber.
- Olweus, D. (2010). Understanding and Researching Bullying: Some critical issues. In: S. R. Jimerson; S. M. Swearer; D. L. Espelage (Hg.), *Handbook of Bullying in Schools. An international Perspective* (S. 9–34). NY: Routledge.
- Perren, S.; Alsaker, F.D. (2006): Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 47, H. 1, S. 45–57.

- Richter, M.; Bowles, D.; Melzer, W.; Hurrelmann, K. (2007): Bullying, psychosoziale Gesundheit und Risikoverhalten im Jugendalter. In: *Das Gesundheitswesen* 69, H. 8–9, S. 475–482.
- Rivers, I.; Potrat, V.P.; Noret, N.; Ashurst, N. (2009): Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. In: *School Psychology Quarterly* 24, H. 4, S. 211–223.
- Salmivalli, C.; Lagerspetz, K.M.J.; Björkqvist, K.; Österman, K.; Kaukiainen, A. (1996): Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. In: *Aggressive Behavior* 22, S. 1–15.
- Salmivalli, C. (2010): Bullying and the peer group: A review. In: *Aggression and Violent Behavior*, 15, H. 2, S. 112–120.
- Schäfer, M; Korn, S. (2004): Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaption des „Participant Role“-Ansatzes. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 36, H. 1, S. 19–29.
- Scheithauer, H.; Hayer, T.; Petermann, F.; Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. In: *Aggressive Behavior* 32, H. 3, S. 261–275.
- Schubarth, W. (2019). *Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schubarth, W.; Bilz, L.; Ulbricht, J. (2017). Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing. Zentrale Ergebnisse einer Studie. In: *Pädagogik* 69, H. 5, S. 40–43.
- Seidel, A; Schubarth, W; Dudziak, I.; Gottmann, C.; List, I. (2015): Erfolgreich intervenieren bei Gewalt und Mobbing. In: *Pädagogik* 67, H. 9, S. 38–41.
- Seligman, M.E.P. (1975): *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.
- Smith, P.K.; Salmivalli, C.; Cowie, H. (2012): Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a commentary. In: *Journal of Experimental Criminology* 8, H. 4, S. 433–441.
- Swearer, S.M.; Siebeck, A.B.; Johnsen-Frerichs, L. A.; Wang, C. (2010). Assessment of Bullying/Victimization: The Problem of Comparability Across Studies and Across Methodologies. In: S. R. Jimerson; S. M. Swearer; D. L. Espelage (Hrsg.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (S. 305–328). NY: Routledge.

- Takizawa, R.; Maughan, B.; Arseneault, L. (2014): Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. In: *American Journal of Psychiatry* 171, H. 7, S. 777–784.
- Thornberg, R.; Wänström, L.; Pozzoli, T.; Gini, G. (2018). Victim prevalence in bullying and its association with teacher–student and student–student relationships and class moral disengagement: a class-level path analysis. *Research Papers in Education* 33, H. 3, 320–335.
- Ttofi, M.M.; Farrington, D.P.; Lösel, F.; Crago, R.V.; Theodorakis, N. (2016): School bullying and drug use later in life: A meta-analytic investigation. In: *School Psychology Quarterly* 31, H. 1, S. 8–27.
- Ttofi, M.M.; Farrington, D.P.; Lösel, F.; Loeber, R. (2011): Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. In: *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research* 3, S. 63–73.
- Vaillancourt, T.; Clinton, J.; McDougall, P.; Schmidt, L.A.; Hymel, S. (2009): The neurobiology of peer victimization and rejection. In: S.R. Jimerson; S.M. Swearer; D.L. Espelage (Hg.): *Handbook of bullying in schools: An international perspective*, S. 293–304.
- Varela, J.J.; Zimmerman, M.A.; Ryan, A.M.; Stoddard, S.A./Heinze, J.E.; Alfaro, J. (2017): Life Satisfaction, School Satisfaction, and School Violence: A Mediation Analysis for Chilean Adolescent Victims and Perpetrators. In: *Child Indicators Research* 11, H. 2, S. 487–505.
- Verkuyten, M.; Thijs, J. (2002): School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. In: *Social Indicators Research* 59, H. 2, S. 203–228.
- Volk, A.A.; Veenstra, R.; Espelage, D.L. (2017). So you want to study bullying? Recommendations to enhance the validity, transparency, and compatibility of bullying research. In: *Aggression and Violent Behavior* 36, S. 34–43.
- Wachs, S. (2012): Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: Differences by participant role. In: *Emotional and Behavioural Difficulties* 17, H. 3–4, S. 347–360.
- Wachs, S.; Bilz, L.; Niproschke, S.; Schubarth, W. (2019). Bullying Intervention in Schools: A multilevel Analysis of Teachers' Success in Handling Bullying from the Students' Perspective. In: *Journal of Early Adolescence* 39, H. 5, S. 642–668.

- Wachs, S.; Brosowski, T. (2014): Gemeinsames Auftreten von Bullying und Cyberbullying im Merkmalsraum: Eine multivariate Typologie. In: D. Karpa; B. Eickelmann; S. Grafe (Hg.): Digitale Medien und Schule. Zur Rolle digitaler Medien in Schulpädagogik und Lehrerbildung. Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag, S. 161–185.
- Wachs, S.; Hess, M.; Scheithauer, H.; Schubarth, W. (2016): Mobbing an Schulen: Erkennen-Handeln-Vorbeugen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Wachs, S.; Junger, M.; Sittichai, R. (2015): Traditional, cyber and combined bullying roles: Differences in risky online and offline activities. In: *Societies* 5, H. 1, S. 109–135.
- Wien S.; Bergmann F.; Niebling W.; Schneider F. (2008): Ätiologie und Epidemiologie. In: Schneider F. (Hg.): *Klinikmanual Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie*. Heidelberg: Springer Medizin Verlag. S. 2-6.
- Wolke, D.; Woods, S.; Bloomfield, L.; Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. In: *Archives of Disease in Childhood* 85, H. 3, S. 197–201.
- Wolke, D.; Copeland, W.E.; Angold, A.; Costello, E.J. (2013): Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. In: *Psychological Science* 24, H. 10, S. 1958–1970.
- Wolke, D.; Woods, S.; Bloomfield, L.; Karstadt, L. (2000): The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 41, H. 8, S. 989–1002.
- Woods, S.; Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. In: *Journal of School Psychology* 42, H. 2, 135–155.
- Wright, M.F.; Harper, B.; Wachs, S. (2019). The Associations between Cyberbullying and Callous-Unemotional Traits among Adolescents: The Moderating Effect of Online Disinhibition. In: *Personality and Individual Differences* 140, S. 41-45.
- Wright, M.F.; Wachs, S. (2019a). Does Peer Rejection Moderate the Associations among Cyberbullying Victimization, Depression, and Anxiety among Adolescents with Autism Spectrum Disorder? In: *Children* 6, H. 4, 41.
- Wright, M.F.; Wachs, S. (2019b). Does Parental Mediation of Technology Use Moderate the Associations between Cyber Aggression Involvement and Substance Use? A three-year longitudinal study. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16, H. 13, 2425.

Wright, M.F.; Wachs, S. (2019c). Adolescents' Psychological Consequences and Cyber Victimization: The Moderation of School-Belongingness and Ethnicity. In: International Journal of Environmental Research and Public Health, 16, H. 14, 2493.