

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/348856499>

Schule und Mobbing

Chapter · January 2021

DOI: 10.1007/978-3-658-24734-8_65-1

CITATIONS

2

READS

3,774

2 authors, including:



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:



Fighting Fake News: A New Literacies Approach for Young People [View project](#)



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](#)



Schule und Mobbing

Sebastian Wachs und Wilfried Schubarth

Inhalt

| | | |
|---|--|----|
| 1 | Einleitung | 2 |
| 2 | Definition, Erscheinungs- und Beteiligungsformen | 2 |
| 3 | Verbreitung von Mobbing | 5 |
| 4 | Schulbezogene Folgen von Mobbing | 7 |
| 5 | Schule als Präventionsinstanz | 9 |
| 6 | Lehrerhandeln bei Mobbing: Häufigkeiten, Einflussfaktoren und Erfolg | 11 |
| 7 | Fazit und Ausblick | 13 |
| | Literatur | 14 |

Zusammenfassung

Mobbing an Schulen ist kein neues Phänomen, allerdings wird es heute nicht mehr als Randerscheinung des Erwachsenwerdens verharmlost, sondern als nicht tolerierbares soziales Fehlverhalten betrachtet, das eine Gefahr für das kindliche Wohlbefinden darstellt. Folglich wird der Schule bei der Prävention eine zentrale Rolle zugeschrieben. Der vorliegende Beitrag gibt einen Einblick in diesen Forschungsbereich. Dabei werden aktuelle Erkenntnisse zur Verbreitung von Mobbing, den schulbezogenen Folgen und Möglichkeiten der effektiven Prävention und Intervention zusammengefasst.

Schlüsselwörter

Mobbing · Schule · Mobbingfolgen · Prävention · Intervention · Schulklima

S. Wachs (✉)

National Anti-Bullying Research and Resource Centre, Dublin City University, Dublin, Deutschland

E-Mail: wachs@uni-potsdam.de

W. Schubarth

Universität Potsdam, Potsdam, Deutschland

E-Mail: wilschub@uni-potsdam.de

1 Einleitung

Das gesellschaftliche Interesse an Mobbing unter Heranwachsenden ist seit jeher groß. Belege dafür lassen sich in der Rezeption des Themas in der klassischen Literatur wie beispielsweise in der von Charles Dickens meistgelesenen Novelle „Oliver Twist“ (Dickens 2000), über unzählige Beispiele in der modernen Jugendliteratur bis hin zu populären Serien wie z. B. „Tote Mädchen lügen nicht“ des Streaming-Anbieters Netflix finden. Ein Rückblick auf die letzten 30 Jahre macht die steile Karriere des Themas Mobbing in der Schule zum Medienereignis deutlich. Während in den 1990er-Jahren noch „Gewalt“ im Fokus der Öffentlichkeit stand, avancierte Mobbing seit den 2000er-Jahren zu einem Dauerbrenner in der öffentlichen Wahrnehmung.

Obwohl Mobbing überall dort auftreten kann, wo Menschen in relativ festen sozialen Gruppen miteinander interagieren (z. B. am Arbeitsplatz, in der Universität, in der Familie, im Kindergarten, in Justizvollzugsanstalten), stand seit jeher die Institution Schule im Fokus der Mobbingforschung. Dabei galt Mobbingprävention in Deutschland lange Zeit nicht als genuine Aufgabe der Institution Schule. Diese Sichtweise wandelte sich erst durch die veränderte Wahrnehmung der Schule vom Ort der reinen Wissensvermittlung und Qualifikation hin zu einem Ort des sozialen Miteinanders und der zunehmenden Erkenntnis, dass es sich bei Mobbing nicht um ein peripheres Problem handelt, sondern eine Gefahr für das kindliche Wohlbefinden und eine Belastung für die gesamte Schulgemeinschaft darstellt.

Der vorliegende Beitrag beginnt mit einer Begriffsbestimmung von Mobbing und der Beschreibung unterschiedlicher Erscheinungs- und Beteiligungsformen. Darauf folgt die Darstellung aktueller Erkenntnisse zur Verbreitung von Mobbing unter Schüler*innen und schulbezogener Folgen. Anschließend wird der Frage nachgegangen, welche Rolle der Schule bei der Prävention von Mobbing zukommt und welche Maßnahmen sich als effektiv herausgestellt haben. Ein besonderes Augenmerk liegt dann auf dem Interventionshandeln von Lehrkräften, welche Faktoren das Eingreifen in Mobbing begünstigen und wie erfolgreich sie dabei sind. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und kurzem Ausblick auf zukünftige Forschung ab.

2 Definition, Erscheinungs- und Beteiligungsformen

Die Anfänge der systematischen Erforschung von Mobbing in der Schule gehen auf die 1970er-Jahre im skandinavischen Raum zurück. Dan Åke Olweus, einer der Pioniere der Mobbingforschung, führte nicht nur die ersten größeren Studien zu dem Thema durch, sondern prägte auch maßgebend die noch heute weitläufig anerkannte Definition von Mobbing. Nach Olweus (1978, 2010) wird Mobbing als eine spezifische Form interpersonaler Gewalt verstanden, bei der eine schwächere Person wiederholt und über einen längeren Zeitraum verletzenden Handlungen von einer

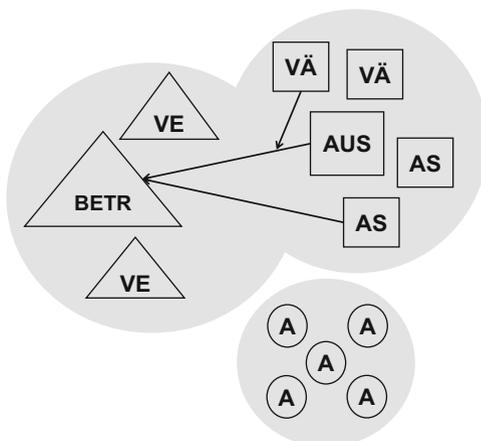
oder mehreren überlegenen Personen hilflos ausgesetzt ist. Für Olweus (1978, 2010) liegt ein besonderes Augenmerk seiner Definition auf drei Merkmalen: 1. *Verletzungsabsicht*: Mobbing dient der Schädigung einer Person oder Gruppe. 2. *Wiederholung der Übergriffe*: Die verletzenden Handlungen müssen wiederholt über einen längeren Zeitraum (Wochen, Monate oder sogar Jahre) stattfinden. 3. *Machtungleichgewicht*: Das asymmetrische Machtverhältnis besteht bei Mobbing zugunsten der Person oder Gruppe, die das Mobbing ausübt und zulasten der Person oder Gruppe, gegen die die Übergriffe gerichtet sind. Dieses Machtungleichgewicht kann sich z. B. durch ein höheres Alter, körperliche Überlegenheit aber auch auf deutlich subtilere Weise (z. B. stärker ausgeprägte Fähigkeiten und Ambitionen zur gezielten und verdeckten Einflussaufnahme auf Andere) ausdrücken.

Mobbing kann als ein Spezialfall von Aggression und interpersonaler Gewalt verstanden werden (Olweus 1978). Überschneidungen der drei Phänomene bestehen darin, dass stets eine Verletzungsabsicht mit Aggression, Gewalt und Mobbing verbunden ist. Mobbing und interpersonale Gewalt haben zudem gemeinsam, dass beide Phänomene mit einem Machtungleichgewicht verbunden sind, wohingegen Aggressionen auch zwischen zwei gleichstarken Parteien auftreten können. Ein Alleinstellungsmerkmal des Mobbings besteht aber darin, dass es wiederholt auftreten muss, um als solches definiert werden zu können. Aggressionen und interpersonale Gewalt können hingegen auch vereinzelt auftreten (Olweus 1978). Diese Unterscheidung scheint nicht nur für Forschende wichtig zu sein, sondern auch für Eltern, Lehrkräfte und weiteres pädagogisches Personal, weil die Lösung von Mobbingvorfällen andere Interventionsschritte abverlangen kann als die Reaktionen auf vereinzelte Aggressionen oder Gewaltvorfälle.

Mobbing kann sich auf sehr unterschiedliche Weise ausdrücken. Dabei lassen sich vier Erscheinungsformen unterscheiden (Bradshaw et al. 2015; Olweus 2010; Scheithauer et al. 2006): 1. *Physisches Mobbing*: Handlungen, die darauf abzielen, die Zielpersonen körperlich zu verletzen, wie z. B. durch Schlagen, Treten, An-den-Haaren-Ziehen. 2. *Verbales Mobbing*: Verletzende oder kränkende Äußerungen, die gegen die Zielperson gerichtet sind, z. B. Anspielungen, Beschimpfungen, verbale Drohungen. 3. *Relationales Mobbing*: Das Angreifen und Zerstören der sozialen Beziehungen der gemobbten Person, wie z. B. das bewusste Herausekeln aus einer Peer Group, Lästern oder das Verbreiten von Gerüchten. Und 4. *Cyber-Mobbing*: Wiederholtes, schädigendes Verhalten, wie z. B. die Verunglimpfung, Belästigung, Ausgrenzung unter Verwendung digitaler Medien.

In den Anfängen der Mobbingforschung wurde Mobbing als dyadisches Phänomen zwischen der Person, die das Mobbing aktiv ausübt (Täter*in) und der Zielperson des Mobbings (Opfer) verstanden. Dabei wurde auch berücksichtigt, dass diese beiden Beteiligungsformen sich gegenseitig nicht ausschließen, denn manche Schüler*innen üben einerseits Mobbing aktiv aus und erfahren es gleichzeitig

Abb. 1 Mobbing-Netzwerke; Legende: BETR = Betroffene Schüler*innen; MOB = Ausübende Schüler*innen; VE = Verteidigende Schüler*innen; VÄ = Verstärkende Schüler*innen; AS = Assistierende Schüler*innen; A = Außenstehende



(Täter*in-Opfer)¹ (Olweus 1978, 2010). Obwohl die Betrachtungsweise von Mobbing als individualpsychologisches Phänomen bereits früh durch z. B. Pikas (1975) hinterfragt wurde, lieferten erst spätere Forschungsarbeiten von Salmivalli et al. (1996) empirische Belege, die zu einem Wechsel der Sichtweise führten. Dieses neue Verständnis von Mobbing lag im Kern darin, Mobbing als komplexes Gruppenphänomen zu verstehen, das neben den unmittelbar betroffenen und ausübenden Schüler*innen weitere Beteiligungsformen einschließt. Zu den neu entdeckten Beteiligtegruppen gehörten Schüler*innen, die die gemobbte Person verteidigen; Schüler*innen, die der mobbenden Person assistieren – also aktiv in das Geschehen zugunsten der Ausübenden eingreifen; Schüler*innen, die die mobbende Person in ihrem Verhalten bestärken, ohne aktiv einzugreifen (z. B. durch Lachen, Klatschen, Jubeln); und Schüler*innen, die weder mit der gemobbten noch mit der mobbenden Person sympathisieren und das Mobbinggeschehen zu ignorieren versuchen (Salmivalli et al. 1996). Die unterschiedlichen Beteiligtegruppen bilden untereinander soziale Netzwerke, in denen sich die Mitglieder gegenseitig unterstützen und bestätigen (siehe Abb. 1). Ein Netzwerk besteht aus mobbenden, assistierenden und

¹In dem vorliegenden Beitrag haben wir uns bewusst dazu entschieden, die Bezeichnungen „Täter*in“, „Opfer“ und „Täter*in-Opfer“ zu vermeiden. Sicherlich haben diese Bezeichnungen den Vorteil, dass sie sprachliche Darstellungen vereinfachen, aber es gibt für uns entscheidende Gründe, die gegen die Verwendung dieser Bezeichnungen sprechen. Labels wie z. B. Täter*in suggerieren, dass das Verhalten von Personen kontext- und situationsunabhängig sei. Es geht aber um ein konkretes Verhalten in einer bestimmten Interaktionsdynamik und nicht um die Personifizierung eines Problems. Labels können darüber hinaus stigmatisierend wirken, wenn Schüler*innen bspw. als Täter*innen bezeichnet werden. Schließlich kann das Labeln eines Kindes als „Täter*in“ dazu verleiten, die Verantwortung für das Verhalten allein dem Kind innewohnenden Merkmalen (z. B. dem Temperament oder der Persönlichkeit) zuzuschreiben und erhöht die Gefahr, weitere Faktoren, die für das Verhalten des Kindes verantwortlich sind (z. B. Schulkontext, Peereinfluss, familiäre Beziehungen), zu übersehen.

verstärkenden Schüler*innen, ein weiteres Netzwerk aus gemobbten und verteidigenden Schüler*innen und noch ein anderes Netzwerk aus den Außenstehenden (Huttunen et al. 1996; Schäfer 2003; Schäfer und Korn 2004). Die Mengenverhältnisse dieser Netzwerke sind für den Verlauf und das Bestehen von Mobbingvorfällen entscheidend: Je mehr Schüler*innen den Ausübenden assistieren und ihr Verhalten positiv verstärken, desto häufiger tritt Mobbing auf, wohingegen Mobbing seltener in Schulklassen auftritt, in denen viele Schüler*innen eine verteidigende und wenig Schüler*innen eine außenstehende Rolle zugeordnet werden kann (Salmivalli et al. 2011).

3 Verbreitung von Mobbing

Die Prävalenzrate von Mobbing unter Schüler*innen zu messen, stellt u. a. deshalb eine Herausforderung dar, weil Verharmlosungs-, Verschleierung- und Täuschungsstrategien sowie Verdrängungseffekte befragter Schüler*innen die Berichterstattung verzerren können. Um dennoch präzise Informationen darüber zu erhalten, wie stark Mobbing unter Schüler*innen auftritt, wurden in der schulbezogenen Mobbingforschung verschiedene Informationsquellen (z. B. Berichte von Schüler*innen, Mitschüler*innen, Eltern und Lehrkräften) und Erhebungsverfahren (z. B. Fragebögen, Nominierungs-, Beobachtungsverfahren) eingesetzt und teilweise auch miteinander kombiniert (Bovaird 2010; Cornell et al. 2006; Cornell und Bandyopadhyay 2010). Ungeachtet der angesprochenen Messschwierigkeiten basieren die meisten Studien zu Mobbing – vermutlich auch aus forschungsökonomischen Gründen – auf der Grundlage von Selbstberichten mittels Fragebögen. Dabei lassen sich zwei Strategien unterscheiden: Einerseits wird Mobbing mit einem einzelnen Item für jede Beteiligungsform erhoben, bei dem die befragte Person gebeten wird, zu berichten, wie oft sie in einem gewissen Zeitraum gemobbt wurde bzw. andere gemobbt hat (globale Erfassung). Andererseits wird der Grad der Zustimmung zu konkreten physischen, verbalen oder relationalen Mobbinghandlungen aus der Sicht der gemobbten und mobbenden Person ermittelt (verhaltens- bzw. erlebnisbasierte Erfassung).

Zur Einschätzung der Verbreitung von Mobbing an deutschen Schulen kann als eine Quelle die HBSC-Studie (Health Behaviour in School-Aged Children) der WHO mit 4197 Schüler*innen in Deutschland im Alter zwischen 11 und 15 Jahren aus dem Schuljahr 2017/2018 herangezogen werden. Unter Berücksichtigung globaler Single-Items lassen sich 8,3 % als gemobbte Schüler*innen, 3,9 % als mobbende Schüler*innen und 1,1 % sowohl als gemobbte als auch als mobbende Schüler*innen kategorisieren. Im Vergleich dazu ist Cyber-Mobbing seltener verbreitet (Betroffene: 2 %/Ausübende: 1,3 %/Ausübende-Betroffene: 0,6 %) (Fischer et al. 2020). Mit Blick auf die Verbreitung unterschiedlicher Erscheinungsformen, kann festgehalten werden, dass weniger Schüler*innen von physischem Mobbing (B: 3 %/A: 1,5 %/A-B: 0,5 %) als von verbalem (B: 8,2 %/A: 5,3 %/A-B: 3,7 %) oder relationalem Mobbing (B: 8,4 %/A: 3,3 %/A-B: 2 %) berichten (Fischer et al. 2020).

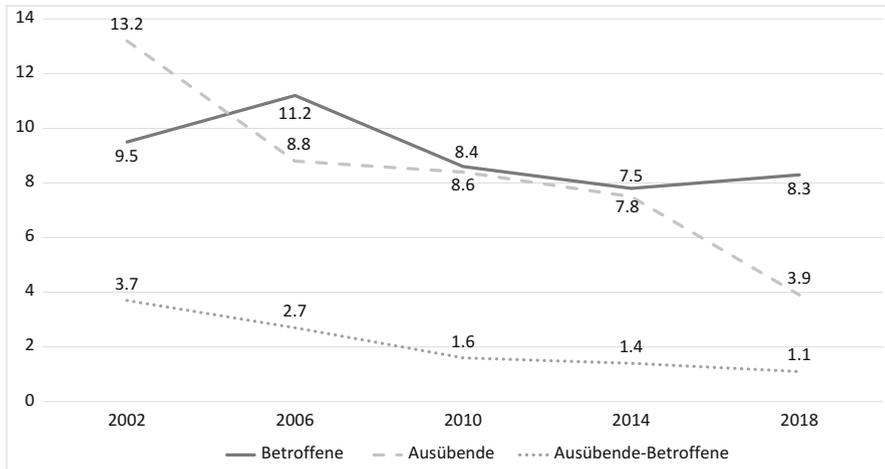


Abb. 2 Mobbing-Beteiligung im Zeitverlauf zwischen 2002 und 2018 (eigene Darstellung). Anm.: HBSC 2002 (n = 5554), 2006 (n = 7166), 2010 (n = 4974), 2014 (n = 5682); 2018 (n = 4197). Grenzwert: Mindestens zwei bis drei Mal im Monat). (Quelle: Fischer et al. (2020))

Im Zusammenhang mit der Verbreitung von Mobbing wird immer wieder die Frage aufgeworfen, ob Mobbing in den letzten Jahren zugenommen hat. Da Studien, die mögliche Entwicklungstrends aufzeigen, kaum vorliegen und die wenigen, die in Frage kommen, nicht repräsentativ sind, lässt sich diese Frage nicht mit voller Sicherheit beantworten. Eine Studie, die dazu genutzt werden kann, einen Trend zu skizzieren, stellt die HBSC-Studie dar. In Abb. 2 sind die Ergebnisse der HBSC-Studie von 2002 bis 2018 für Deutschland zusammenfassend dargestellt (Fischer et al. 2020). Wie Abb. 2 verdeutlicht, berichteten im Zeitraum von 2002 bis 2018 weniger Schüler*innen, gemobbt worden zu sein (von 9,5 % auf 8,3 %), andere gemobbt zu haben (von 13,2 % auf 3,9 %) und gleichzeitig gemobbt worden zu sein und gemobbt zu haben (von 3,7 % auf 1,1 %). Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass populäre, teils dramatisierende Einschätzungen von Mobbing an Schulen als ein alltägliches Phänomen unzutreffend sind und sich im zeitlichen Verlauf – mit leichten Schwankungen – sogar ein rückläufiger Trend beobachten lässt.

Mobbing kann angefangen vom Kindergarten über alle Schulstufen hinweg beobachtet werden (Alsaker 2003). Von der 1. Klassenstufe steigt es kontinuierlich an, findet seinen Höhepunkt zwischen der 7. bis 9. Klassenstufe und nimmt dann wieder ab (u. a. Olweus 2010; Rigby 2007; Scheithauer et al. 2006). Gegensätzliche Entwicklungstrends lassen sich in Bezug auf die physischen und relationalen Erscheinungsformen erkennen: Je älter die Schüler*innen werden, desto seltener tritt physisches Mobbing auf und gleichzeitig lässt sich bis zu einem gewissen Alter ein Anstieg von relationalem Mobbing erkennen (Lösel et al. 1997; Rigby 2007). Auch kritische Entwicklungsereignisse im Altersverlauf (z. B. die Einschulung, der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule) können einen Einfluss auf eine Zu- und Abnahme von Mobbing nehmen, weil mit derartigen Ereignissen in der

Regel eine (Neu-)Etablierung von Hierarchien innerhalb der Schulklassen einhergeht, die mobbendes Verhalten begünstigen kann (Ryoo et al. 2015).

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen Mobbingverwicklung und dem biologischen Geschlecht ergab eine Metaanalyse von 153 Studien mit Heranwachsenden zwischen 3 und 18 Jahren, dass Jungen eine höhere Wahrscheinlichkeit für alle drei Hauptbeteiligungsformen aufweisen, wobei die Korrelation am schwächsten zwischen Viktimisierung und Geschlecht ausfiel (Cook et al. 2010). Untersuchungen zu geschlechtsspezifischen Unterschieden in Bezug auf Erscheinungsformen ergaben, dass Jungen eher an physischem Mobbing beteiligt sind, Mädchen dagegen eher in relationalem Mobbing verwickelt sind und sich für verbales Mobbing kein eindeutiger Unterschied zeigen lässt (z. B. Scheithauer et al. 2006; Wachs et al. 2016).

Nur wenige Studien liegen vor, in denen untersucht wurde, ob Mobbing in bestimmten Schulformen häufiger vorkommt als in anderen. Aktuelle Befunde weisen zwar darauf hin, dass Schüler*innen an Gymnasien insgesamt seltener als an anderen Schulformen berichten, in Mobbing verwickelt zu sein (Fischer et al. 2020). Wenn man aber Unterschiede in den Erscheinungsformen nach Schulform betrachtet, wird deutlich, dass zwar physisches Mobbing eher an Haupt- und Förderschulen auftritt, Unterschiede nach Schulform bei verbalem und relationalem Mobbing hingegen kaum vorhanden oder deutlich geringer ausgeprägt sind (Bergmann et al. 2017; Melzer und Kruse 2008; Wachs und Wolf 2011). Folglich gilt, dass die Mobbingbelastung an Schulen nicht zwingend von der Schulform abhängt, sondern von zahlreichen weiteren Aspekten wie z. B. von der Art des Mobblings, der innerschulischen Bedingungen (z. B. Schulklima) oder der sozialen Lage der Schule (z. B. „Brennpunktschule“), um nur einige zu nennen.

Schüler*innen sind weltweit von Mobbing betroffen. Im Durchschnitt berichteten 8 % der befragten 15-Jährigen in Mitgliedsländern der OECD, innerhalb eines Jahres gemobbt worden zu sein, wobei sich zwischen Schulen innerhalb eines Landes, aber auch zwischen den Ländern insgesamt deutliche Variationen in der Verbreitungsrate feststellen lassen. So lag die niedrigste Auftretshäufigkeit in den Niederlanden (2 %) und die höchste in Neuseeland (15 %). Deutschland (6 %), Österreich (7 %) und die Schweiz (7 %) liegen im Ländervergleich leicht unter dem OECD-Durchschnitt (OECD 2019).

4 Schulbezogene Folgen von Mobbing

Mögliche Folgen von Mobbing wurden intensiv untersucht und können alle Dimensionen des Wohlbefindens (z. B. physische und psychische Gesundheit, Sozialleben, Lebenszufriedenheit) beeinträchtigen (u. a. Moore et al. 2017; Ttofí et al. 2011; Wachs et al. 2018b). Im Folgenden stehen die schulbezogenen Folgen von Mobbing im Fokus. Da in Mobbing involvierte Schüler*innen die Schule eher als einen unsicheren Ort wahrnehmen, an dem sie regelmäßig Übergriffe und wenig Unterstützung aus ihrem sozialen Umfeld erhalten (u. a. Bae 2016; Varela et al. 2017), erscheint es wenig verwunderlich, dass in Mobbing involvierte Schüler*innen durch eine niedrigere Schulzufriedenheit, ein schwächer ausgeprägtes Zugehörigkeits-

gefühl zur Schule und höhere unentschuldigte Fehlzeiten als nicht gemobbte Schüler*innen auffallen (u. a. Espelage et al. 2015; Navarro et al. 2015; OECD 2019; Verkuyten und Thijs 2002; Wachs 2012; Wright und Wachs 2019; Wolke et al. 2001).

Aus neurobiologischer Sicht kann Mobbingverwicklung als relativ stabiler Stressor verstanden werden. Das Vorliegen eines Stressors kann die Überproduktion von Stresshormonen (z. B. Cortisol) begünstigen, die wiederum die Funktion gedächtnisrelevanter Hirnareale funktional beeinträchtigen und so die schulischen Leistungen negativ beeinflussen (Vaillancourt et al. 2009). Tatsächlich weisen diverse Studien einen negativen Zusammenhang zwischen Mobbingverwicklung und schulischen Leistungen nach (Konishi et al. 2010; OECD 2019; Woods und Wolke 2004). Basierend auf einer Metaanalyse von 18 Studien über den Zusammenhang zwischen Mobbingverwicklung und akademischen Leistungen wurde evident, dass Schulleistungen durch Mobbing stärker im Grundschulalter als in den weiterführenden Schulformen beeinträchtigt werden (Stringer und Thomas 2018). Dies kann daran liegen, dass gerade jüngere Schüler*innen noch nicht über die Kompetenzen verfügen, sich zu verteidigen, und noch keine Strategien entwickelt haben, Mobbing-Erfahrungen konstruktiv zu bewältigen.

Ein ungünstiges Schul- und Klassenklima (u. a. strenge Hierarchien, unfreundlicher Umgangston, kein Gemeinschaftssinn) kann einerseits einen Risikofaktor, aber auch eine Folge von Mobbing darstellen (Gage et al. 2014; Konishi et al. 2017; Lázaro-Visa et al. 2019; Thornberg et al. 2018; Wachs et al. 2018a). Dies deutet auf einen Teufelskreis hin, bei dem einerseits ein ungünstiges Schul- und Klassenklima das Auftreten von Mobbing begünstigt und andererseits das dadurch entstandene Mobbing wiederum das Schul- und Klassenklima zusätzlich verschlechtert. Das beeinträchtigte Schul- und Klassenklima kann sich dann wiederum negativ auf das Lernen, Unterrichten und die akademischen Leistungen der Schüler*innen auswirken (Benbenishty et al. 2016; Maxwell et al. 2017).

Eine hohe Mobbingprävalenz an der Schule kann sich auch auf Bildungsverläufe auswirken. Laut einer US-amerikanischen Studie konnte an Schulen, an denen Mobbing besonders stark verbreitet war, eine bis zu 16 % höhere Schulabbrecherquote festgestellt werden als an Schulen, an denen Mobbing eher selten verbreitet war. Dieser Zusammenhang zeigte sich unabhängig von der Schulgröße, der Verbreitung von Armut oder ethnischen Zusammensetzung innerhalb der Schüler*innenschaft, der sozio-ökonomischen Lage des Stadtteils, in dem sich die Schule befand und den Ergebnissen in schulweiten standardisierten Leistungstest (Cornell et al. 2013). Eine hohe Mobbingbelastung an der Schule scheint auch Auswirkungen auf Lehrkräfte zu haben. An Schulen mit hoher Mobbingrate berichten Lehrkräfte im Vergleich zu Schulen mit geringer Mobbingbelastung deutlich unzufriedener mit der Arbeit der Schulleitung zu sein, seltener professionell mit Kolleg*innen zu kooperieren, sich eher seltener von Kolleg*innen unterstützt zu fühlen, weniger Kontrolle über das Geschehen in ihren Schulklassen zu haben, weniger Respekt von Schüler*innen zu erhalten und vermehrt unerwünschte Differenzen in Bezug auf pädagogische Zielsetzungen und Praktiken im Kollegium wahrzunehmen (Ertesvåg und Roland 2015; Roland und Galloway 2004).

5 Schule als Präventionsinstanz

Im Rahmen der Mobbingprävention kommt der Institution Schule ein zentraler Stellenwert zu (Scheithauer et al. 2012; Schubarth 2019). Wenngleich das Mobbinghandeln von Schüler*innen auch wesentlich durch außerschulische Faktoren beeinflusst wird (Han et al. 2019; Nocentini et al. 2019), ist Schule einerseits an der „Mobbingproduktion“ z. B. durch Leistungs- und Selektionsdruck mitbeteiligt (Akiba et al. 2002), andererseits hat sie aber auch den gesellschaftlichen Auftrag, die personelle Integrität und Würde der einzelnen Schüler*innen zu wahren, indem sie Schüler*innen vor Erfahrungen mit Mobbing schützt. Aufgrund ihres Status als öffentliche Bildungseinrichtung ist sie prinzipiell dazu verpflichtet, mit der entsprechenden pädagogischen Professionalität und Kompetenz, diesem Anspruch auch nachzukommen. Allerdings klaffen Anspruch und Wirklichkeit oftmals auseinander (Bilz et al. 2017; Wachs et al. 2016).

Zahlreiche Rahmenbedingungen begründen die gesellschaftliche Notwendigkeit und die Möglichkeiten von Prävention und Intervention an Schulen (Schubarth 2019). Dazu gehören vor allem die im Grundgesetz garantierte Unantastbarkeit der Würde des Menschen sowie das dort zugesicherte Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit, das im Kinder- und Jugendhilfegesetz sowie in der UN-Kinderrechtskonvention verbrieftes Recht auf Förderung und Erziehung junger Menschen und die in den Schulgesetzen der Länder festgeschriebenen Bildungs- und Erziehungsziele einer allseitigen Persönlichkeitsentwicklung (Paljakka 2017). Durch die allgemeine Schulpflicht ist gewährleistet, dass alle Kinder die Bildungs- und Erziehungseinrichtung Schule durchlaufen und dass die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen durch die Institution Schule beeinflusst wird. Das bedeutet, dass durch die schulische Präventionsarbeit im Prinzip alle Schüler*innen erreicht werden könnten. Prävention von Mobbing in der Schule ist besonders effektiv, wenn sie einen Mehrebenenansatz verfolgt, also Maßnahmen auf der Schüler*innen-, Klassen- und Schulebene umsetzt (Melzer und Kruse 2008; Olweus 2006; Scheithauer et al. 2012; Schubarth 2019).

*Schüler*innenebene:* Maßnahmen auf dieser Ebene, die sich als effektiv gezeigt haben, Mobbing vorzubeugen, sind u. a. die Förderung zivilcouragierten Handelns, sozialer Kompetenzen, Konflikt- und Kooperationsfähigkeiten sowie Empathie und Fähigkeit zur Perspektivübernahme von Schüler*innen (Garandau et al. 2016; Olweus 2006; Scheithauer et al. 2012; für einen Überblick siehe auch Wachs et al. 2016). Die Vermittlung eines positiven Leistungs- bzw. Selbstkonzeptes kann ein weiterer wichtiger Ansatzpunkt sein, z. B. durch Betonung der individuellen Lernfortschritte und Verbesserung des Leistungsvermögens durch Lernförderung.

Klassenebene: Neben einer positiven *Schüler*innen-Schüler*innen-Beziehung* stellt eine positive *Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung* die Grundlage effektiver Mobbingprävention auf der Klassenebene dar (Olweus 2006; Scheithauer et al. 2012; Wachs et al. 2018a). Eine positive *Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung* ist u. a. durch ein ausgeprägtes Interesse und Engagement der Lehrkräfte (z. B. Ansprechpartner*in bei Schwierigkeiten und Problemen), Wertschätzung und emotionale Wärme charakterisiert. Gelingt es Lehrkräften, eine positive Beziehung zu

ihren Schüler*innen aufzubauen, tritt Mobbing seltener auf, steigt die Bereitschaft der Schüler*innen, sich bei Mobbing an sie zu wenden und haben Schüler*innen ein größeres Vertrauen in sich selbst, bei Mobbing effektiv eingreifen zu können (Dietrich und Cohen 2019; Eliot et al. 2010; Wachs et al. 2020). Ein weiterer Ansatz auf dieser Ebene stellt eine *Unterrichtsgestaltung* dar, die soziales Lernen unter den Schüler*innen ermöglicht (Olweus 2006; Van Ryzin und Roseth 2018, 2019). Damit sind offene Formen der Lernarbeit (z. B. Gruppenunterricht, kooperatives Lernen, Projektunterricht) gemeint. Auf diese Weise wird ein Rahmen für Schüler*innen geschaffen, in der Zusammenarbeit mit ihren Peers u. a. Kompromissfähigkeit, Geduld, Kommunikationsfähigkeiten, Kritikfähigkeit und Perspektivenwechsel einzuüben. Daneben sind für die Unterrichtsgestaltung ein hoher Grad an Flexibilität, ein schülerorientierter Unterricht, die Abstimmung der Lernanforderungen auf die Eingangsvoraussetzungen der Schüler*innen sowie eine klare Strukturierung und Gestaltung von Unterrichtsabläufen zu empfehlen. Auf der Klassenebene ist zudem die Schaffung eines gemeinsamen *Grundwerte- und Normensystems* von zentraler Bedeutung (Alsaker 2003; Schubarth et al. 2017b). Dazu gehören u. a. ein gemeinsames Bemühen um einen elementaren Grundkonsens hinsichtlich sozialer Werthaltungen, die Thematisierung der Gewaltproblematik im Unterricht sowie Richtlinien für den Umgang mit Übertretungen. Damit verbunden sind eine enge Zusammenarbeit zwischen Eltern, Schüler*innen, Lehrer*innen (gemeinsames Durchsetzen von Ordnungsmaßnahmen und Regelbefolgungen, Diskussion alltäglicher Spannungen und Konflikte), erlebnisorientierte Initiativen (Schullandheimaufenthalte, Klassenfahrten, Wandertage), Morgenkreis (gemeinsames Aufarbeiten von Erlebnissen, z. B. Wochenenderlebnisse), Helfersysteme oder Patenschaften. Auch projektorientierte Arbeitsformen (selbstständige Planung und Durchführung, Kontakte zu außerschulischen Personen und Institutionen, Vorstellung der Ergebnisse auch bei außerschulischen Partnern), Kooperationsarbeiten (gemeinsame Planung und Durchführung von Aktivitäten, von Festen, Spielen, Ausstellungen, Auführungen; Ausgestaltung von Räumen, Fluren, Arbeitsbereichen, Schulgarten, Schulhof) oder Rollen- und Simulationsspiele (z. B. zur Verdeutlichung von unsocialen Verhaltensweisen, Rollenwechsel, Entwicklung einer „Streitkultur“) sind weitere Möglichkeiten. Daneben ist es wichtig, feste Bezugspersonen zu haben (Klassenlehrer*innenprinzip). Eine funktionierende, demokratische Interessenvertretung, z. B. Klassenrat, regelmäßige Klassenkonferenzen, konkrete Absprachen bzw. Vereinbarungen zwischen Lehrkräften und der Schüler*innenschaft sind ebenfalls protektive Faktoren (Ahlström 2010; Olweus 2006).

Schulebene: Die Gestaltung des Lebensraumes Schule kann in besonderem Maße mithelfen, Modelle des mobbingfreien Miteinanders zu ermöglichen und zu fördern (Coyle 2008; Roland und Galloway 2002; Tfofi und Farrington 2011). Dabei scheint es wichtig zu sein, eine *Schulkultur* zu etablieren, die Schule als einen prosozialen Lern- und Erfahrungsraum versteht, der die soziale Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen anregt. Um dies zu erreichen, kann die Ausweitung des Ganztagsangebotes (u. a. AGs, offene Angebote, Hausaufgabenhilfe, Patenschaften, Identifikation mit der eigenen Schule) förderlich sein, durch die sich persönliche Beziehungen auch über den rein unterrichtlichen Bereich hinaus entwickeln können.

Außerdem sind schulweite Aktivitäten, die Erarbeitung einer Schulordnung mit wenigen, aber klaren Regeln, schulweiten Handlungsplänen im Umgang mit Mobbing, Implementierung eines evaluierten Anti-Mobbingprogramms, Schaffung von Freiräumen (z. B. Garten, Spielecke, Lesecke), freundliche Gestaltung von Schulgebäude und Schulhof sowie Mitbestimmung und Beteiligung der Schüler*innen an der sozialen und kulturellen Gestaltung des Schullebens weitere wesentliche Punkte (Olweus 2006; Smith und Sharp 2002; Tfofi und Farrington 2011). Kontinuierliche pädagogische Konferenzen, Offenheit und konstruktive Zusammenarbeit des Schulpersonals untereinander sowie deren regelmäßige Fort- und Weiterbildung stellen zudem Präventionsmaßnahmen auf der Schulebene dar (Ertesvåg und Roland 2015; Fischer 2017; Roland und Galloway 2004; Tfofi und Farrington 2011). Zu empfehlen sind außerdem Beratungsangebote durch speziell geschultes Personal, das Schüler*innen für Einzelgespräche zur Verfügung steht, in denen schulische und persönliche Probleme besprochen und gemeinsam Handlungsperspektiven erarbeitet werden (Bauman 2008).

6 Lehrerhandeln bei Mobbing: Häufigkeiten, Einflussfaktoren und Erfolg

Lehrkräften kommt eine zentrale Rolle bei der Mobbingintervention zu. Als häufig erste Erwachsene, an die sich Schüler*innen hilfesuchend wenden können, liegt es in ihrer Verantwortung, die Intervention zu initiieren. Lehrkräfte haben zudem als einflussreiche Sozialisationsagent*innen Einfluss auf das Sozialverhalten ihrer Schüler*innen und das Klassenklima (Bilz et al. 2017; Yoon und Bauman, 2014). Wenn Lehrkräfte bei Mobbing nicht intervenieren, dieses ignorieren oder gar trivialisieren, kann dies dazu führen, dass das ausbleibende Eingreifen durch die Schüler*innen als stillschweigendes Einverständnis interpretiert wird, Schüler*innen eher davon absehen, sich hilfesuchend an Lehrkräfte zu wenden oder selbst aktiv bei Mobbing einzugreifen (Burger et al. 2015; Wachs et al. 2016). Die oft formulierte Annahme, dass Lehrkräfte nur selten bei Mobbing intervenieren, kann anhand empirischer Befunde aus Lehrkräfte- und Schüler*innenperspektive nicht bestätigt werden (Burger et al. 2015; Byers et al. 2011; Wachs et al. 2019). Ob Lehrkräfte eingreifen oder nicht, ist jedoch von einer Reihe unterschiedlicher Faktoren abhängig.

Drei Kompetenzen können als besonders wichtige Prädiktoren für eine Lehrkräfteintervention benannt werden: Erstens die *Breite des Gewaltverständnisses*, d. h. welche Phänomene im subjektiven Verständnis der Lehrkräfte als Mobbing angesehen werden, zweitens die *Diagnosekompetenz* der Lehrkräfte hinsichtlich der Identifikation von mobbenden und gemobbten Schüler*innen und drittens die *Empathiefähigkeit* der Lehrkräfte (Bilz et al. 2017; Schubarth et al. 2017a). Was die Rolle des Gewaltverständnisses betrifft, so zeigt sich, dass Lehrkräfte vor allem dann intervenieren, wenn ihr Verständnis von Mobbing und Gewalt breit ist, sie also z. B. auch relationale Übergriffe als Erscheinungsformen von Mobbing ansehen. Lehrkräfte, deren Gewaltverständnis enger ist, nehmen andere Formen seltener wahr und greifen auch seltener bei Mobbing ein. Das Gewaltverständnis der Lehrkräfte hinterlässt

zudem auch Spuren bei den Schüler*innen: In den Klassen von Lehrkräften mit einem breiten Gewaltverständnis gibt es vergleichsweise deutlich mehr Mädchen und Jungen, die bei einer Mobbing-situation intervenieren würden, als in Klassen von Lehrkräften mit einem engen Gewaltverständnis. Hier schließt die Empfehlung an, über die Arbeit am Gewaltverständnis die Sensibilität für Gewalt bzw. Mobbing zu erhöhen und damit auch ein Eingreifen in Gewalt- und Mobbing-situationen wahrscheinlicher werden zu lassen (Bilz et al. 2016). Hinsichtlich der Diagnosekompetenzen von Lehrkräften lässt sich Folgendes feststellen: Fragt man Lehrkräfte, welche Schüler*innen in ihren Klassen gemobbt werden oder andere mobben, fällt ihnen die Identifikation der Beteiligten für beide Gruppen häufig recht schwer. Dass ihnen die Identifizierung aber von besonders leistungsstarken und besonders leistungsschwachen Lernenden gelingt, ist ein Indiz dafür, dass sie die Schüler*innen vor allem unter Leistungsgesichtspunkten wahrnehmen. Die geringe Genauigkeit des Lehrkräfteurteils lässt die Arbeit an den entsprechenden Diagnosekompetenzen notwendig erscheinen. Weiterhin ist die Fähigkeit zur Perspektivübernahme eine wichtige Ressource für den kompetenten Umgang mit Mobbing, denn empathische Lehrkräfte sind erfolgreicher mit ihren Interventionen als weniger empathische Lehrkräfte (Bilz und Kunze 2017a).

Darüber hinaus scheinen Trainingsmaßnahmen, die mit einem erlebten Wissenszuwachs und einer erhöhten subjektiven Kompetenzeinschätzung einhergehen, für das Interventionshandeln von Lehrkräften von Bedeutung zu sein. Lehrkräfte, die eine Fortbildung zu Gewalt bzw. Mobbing besucht haben, intervenieren fast doppelt so häufig in Mobbing-situationen wie Lehrkräfte, die keine Fortbildung besucht haben (Fischer 2017). Neben dem Wissen hat auch die Selbstwirksamkeit Einfluss auf die Lehrkräfteintervention. Lehrkräfte mit einem höheren Zutrauen in die eigenen Handlungsmöglichkeiten bei Mobbing intervenieren häufiger und zielen zudem häufiger auf langfristige Veränderungen ab, wie beispielsweise die Verbesserung des Klassenklimas (Bauman und Del Rio 2006; Bilz und Kunze 2017b; Fischer und Bilz 2019).

Neben der Häufigkeit und den Einflussfaktoren von Lehrkräfteintervention bei Mobbing liegen vereinzelte Befunde zum Interventionserfolg vor. Aus Sicht von Schüler*innen sind Lehrkräfte durchaus erfolgreich, Mobbing unter Schüler*innen zu beenden. In einer Befragung wurden in 76 % der von Schüler*innen erinnerten Mobbing-situationen Lehrkräfte als erfolgreich beschrieben und immerhin noch in 65 % der Fälle das Mobbing langfristig zu unterbinden (Wachs et al. 2019). Dabei kann die Art und Weise, wie Lehrkräfte intervenieren, entscheidend für den Erfolg sein, denn Lehrkräften gelingt es eher Mobbing langfristig zu unterbinden, wenn sie unterstützend-kooperativ (u. a. Einbindung der gesamten Klasse, Kooperation mit außerschulischen Partner*innen) als unterstützend-individuell (u. a. Gespräche mit unmittelbar Beteiligten) oder autoritär-straftend (Drohung, Disziplinarmaßnahmen) intervenieren. Dass unterstützend-kooperative Maßnahmen effektiver als unterstützend-individuelle Maßnahmen sind, ist einleuchtend, da Mobbing ein komplexes Gruppenphänomen darstellt und somit die gesamte Klasse mit ganz unterschiedlichen Beteiligungsformen adressiert werden sollte. Ebenso erscheint nachvollziehbar, dass unterstützend-individuelle Maßnahmen erfolversprechender sind als auto-

ritär-straftende Maßnahmen, weil letztere z. B. keine Förderung von Sozialkompetenzen, Selbstbehauptungs- oder Selbstkontrolltrainings beinhalten, von denen nachhaltige Verhaltensmodifikationen zu erwarten sind (Wachs et al. 2019).

7 Fazit und Ausblick

Die schulbezogene Mobbingforschung hat in den letzten fünf Jahrzehnten wesentlich zum Verständnis der Komplexität des Problems, seiner Verbreitung, möglicher Risikofaktoren und Folgen sowie effektiven Präventions- und Interventionsstrategien beigetragen. Im Hinblick auf die Verbreitung von Mobbing lässt sich konstatieren, dass entgegen der häufig formulierten Behauptung für die große Mehrheit der Schüler*innen Mobbing nicht zum Schulalltag gehört und im zeitlichen Verlauf sogar ein Rückgang beobachtet werden kann, wenn auch für verschiedene Beteiligungsformen in unterschiedlicher Deutlichkeit. Mögliche Erklärungen für diesen rückläufigen Trend sind die Zunahme und Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen gegen Mobbing und ein gestiegenes gesellschaftliches Bewusstsein für die Thematik. Derzeit lässt sich ein Mangel an Studien zur Mobbingverbreitung unter Grundschüler*innen und Kindergartenkindern feststellen. Vereinzelt Befunde weisen jedoch darauf hin, dass in dieser Altersstufe die Gewaltbelastung und somit vermutlich auch Mobbing tendenziell gestiegen ist (Schubarth 2019).

Die in diesem Beitrag kurz skizzierten schulbezogenen Folgen machen deutlich, dass Interventionskompetenzen bei Mobbing eine Basiskompetenz darstellen, über die jede Lehrkraft verfügen sollte. Der Befund, dass das Gros der Lehrkräfte bei Mobbing interveniert, scheint deshalb erfreulich zu sein. Gleichsam positiv zu bewerten ist, dass diese Interventionen häufig zu dem gewünschten Ziel führen, Mobbing kurz- und langfristig zu beenden. Diese wichtigen Befunde sind jedoch mit der Forderung zu verbinden, Lehrkräften Möglichkeiten nachhaltiger Interventionsstrategien zu vermitteln. Als vielversprechend erscheint es dabei, die Breite des Gewaltverständnisses, die Diagnosekompetenz, das Empathievermögen und die Selbstwirksamkeitserwartungen im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften weiterzuentwickeln. Allerdings spielt bis heute gerade in der ersten Phase der Lehrkräfteausbildung in Deutschland das Thema Mobbingprävention kaum eine Rolle (Ulbricht 2019).

Ein Großteil der derzeitigen Forschung zu Mobbing basiert auf Schüler*innenberichten. Lehrkräfte und ganz besonders Eltern werden dagegen eher selten befragt. Da bekannt ist, dass Lehrkräfte wie Eltern ganz entscheidenden Einfluss auf das Mobbingverhalten von Kindern und Jugendlichen haben, werden mehr Studien gebraucht, die aufzeigen, wie diese Sozialisationsagent*innen in die Mobbingprävention effektiv eingebunden werden können. Schließlich besteht aktuell noch nicht genug Wissen über Mobbing unter Minderheiten. Nur sehr zögerlich scheint insbesondere die nationale Mobbingforschung auch gesellschaftlich marginalisierte Gruppen (z. B. Schüler*innen mit Migrations- und Fluchterfahrungen, LGBTQ*I, Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) in den Blick zu nehmen. Die Ergebnisse werden nicht nur benötigt, um gewisse Risikogruppen zu identifi-

zieren, sondern auch um zielgruppengerechte und inklusive Präventions- und Interventionsprogramme zu entwickeln bzw. bestehende weiterzuentwickeln, damit auch hier der Heterogenität unter Schüler*innen angemessen Rechnung getragen werden kann. Ziel sollte es sein, Angebote zu schaffen, die an möglichst allen Lebenswelten der Schüler*innen anknüpfen, ohne zu etikettieren oder Unterschiede zu essentialisieren, um möglichen Stigmatisierungstendenzen und kollektiven Zuschreibungen entgegenzuwirken.

Literatur

- Ahlström, B. (2010). Student participation and school success – The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden. *Education Inquiry, 1*(2), 97–115.
- Akiba, M., LeTendre, G. K., Baker, D. P., & Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal, 39*(4), 829–853.
- Alsaker, F. D. (2003). *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht*. Bern: Hans Huber.
- Bae, H. (2016). Bullying involvement of Korean children in Germany and in Korea. *School Psychology International, 37*(1), 3–17.
- Bauman, S. (2008). The role of elementary school counselors in reducing school bullying. *The Elementary School Journal, 108*(5), 362–375.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology, 98*, 219–231.
- 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*(3), 197–206.
- Bergmann, M. C., Baier, D., Rehbein, F., & Mößle, T. (2017). *Jugendliche in Niedersachsen: Ergebnisse des Niedersachsensurveys 2013 und 2015*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V. (KFN).
- Bilz, L., & Kunze, U. (2017a). Der Zusammenhang zwischen Empathie und Lehrerinterventionen bei Mobbing. In L. Bilz et al. (Hrsg.), *Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer reagieren und welche Kompetenzen sie brauchen* (S. 247–254). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bilz, L., & Kunze, U. (2017b). Der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Lehrerinterventionen bei Mobbing. In L. Bilz et al. (Hrsg.), *Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer reagieren und welche Kompetenzen sie brauchen* (S. 219–229). 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. *Zeitschrift für Pädagogik, 62*(6), 841–860.
- Bilz, L., Schubarth, W., Dudziak, I., Fischer, S., Niproschke, S., & Ulbricht, J. (2017). *Gewalt und Mobbing an Schulen: Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen. Ergebnisse des DFG-Projekts „Lehrerintervention bei Gewalt und Mobbing“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bovaird, J. A. (2010). Scales and surveys. Some problems with measuring bullying behavior. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Hrsg.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (S. 277–292). New York: Routledge.

- 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*(3), 494–508.
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015). How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education, 51*, 191–202.
- Byers, D. L., Caltabiano, N. J., & Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education (Online), 36*(11), 105.
- Cook, C., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*, 65–83.
- 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*(1), 138.
- Cornell, D. G., & Bandyopadhyay, S. (2010). The assessment of bullying. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Hrsg.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (S. 265–276). New York: Routledge.
- Cornell, D. G., Sheras, P. L., & Cole, J. C. (2006). Assessment of bullying. In S. Jimerson & M. Furlong (Hrsg.), *Handbook of school violence and school safety* (S. 191–210). Mahwah: Erlbaum.
- Coyle, H. (2008). School culture benchmarks. Bridges and barriers to successful bullying prevention program implementation. *Journal of School Violence, 7*(2), 105–122.
- Dickens, C. (2000). *Oliver Twist*. Hertfordshire: Wordsworth Editions.
- Dietrich, L., & Cohen, J. (2019). Understanding classroom bullying climates: the role of student body composition, relationships, and teaching quality. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00059-x>.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology, 48*, 533–553.
- Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2015). Professional cultures and rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement, 26*(2), 195–214.
- 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. *Violence and Victims, 30*(3), 470–487.
- Fischer, S. M. (2017). Das Wissen von Lehrkräften über Gewalt und Mobbing. In L. Bilz u. a. (Hrsg.), *Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer reagieren und welche Kompetenzen sie brauchen* (S. 169–189). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer, S. M., & Bilz, L. (2019). Teachers' self-efficacy in bullying interventions and their probability of intervention. *Psychology in the Schools, 56*(5), 751–764.
- 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, 5*(3), 56–72.
- Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. *School Psychology Quarterly, 29*(3), 256.
- Garandeau, C. F., Vartio, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2016). School bullies' intention to change behavior following teacher interventions: Effects of empathy arousal, condemning of bullying, and blaming of the perpetrator. *Prevention Science, 17*, 1034–1043.
- Han, Y., Kim, H., Ma, J., Song, J., & Hong, H. (2019). Neighborhood predictors of bullying perpetration and victimization trajectories among South Korean adolescents. *Journal of Community Psychology, 47*(7), 1714–1732.
- Huttunen, A., Salmivalli, C., & Lagerspetz, K. M. (1996). Friendship networks and bullying in schools. *Annals of the New York Academy of Sciences, 794*(1), 355–359.

- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student – Teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1), 19–39.
- Konishi, C., Miyazaki, Y., Hymel, S., & Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual effects modeling. *School Psychology International, 38*(3), 240–263.
- 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. *Frontiers in Psychology, 10*, 1691.
- Lösel, F., Averbach, M., & Bliesener, T. (1997). Gewalt zwischen Schülern der Sekundarstufe: eine Untersuchung zur Prävalenz und Beziehung zu allgemeiner Aggressivität und Delinquenz. *Empirische Pädagogik, 11*(3), 327–349.
- 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. *Frontiers in Psychology, 8*, 2069.
- Melzer, W., & Kruse, A. (2008). Gewalttätige und aggressive Schüler: Mobbing-Typologie und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. In R. Lehberger & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Schüler fallen auf* (S. 137–151). Bad Heilbronn: Klinkhardt.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry, 7*(1), 60.
- 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. *Applied Research in Quality of Life, 10*(1), 15–36.
- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L., & Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 41–50.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (volume III): What school life means for students' lives, PISA*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (2006). *Gewalt in der Schule* (4. Aufl.). Bern: Huber.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Hrsg.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (S. 9–34). New York: Routledge.
- Paljakka, A. (2017). *Bullying als kinderrechtverletzende Praxis: ein Vergleich der österreichischen und finnischen Anti-Bullying-Strategien* (Bd. 3). Berlin: Logos.
- Pikas, A. (1975). Treatment of mobbing in school: Principles for and the results of the work of an anti-mobbing group. *Scandinavian Journal of Educational Research, 19*(1), 1–12.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it: Revised and updated*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Roland, E., & Galloway, D. (2004). Professional cultures in schools with high and low rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement, 15*(3–4), 241–260.
- Roland, R., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research, 44*(3), 299–312.
- Ryoo, J. H., Wang, C., & Swearer, S. M. (2015). Examination of the change in latent statuses in bullying behaviors across time. *School Psychology Quarterly, 30*(1), 105.
- 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. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 22*, 1–15.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between defending, reinforcing, and the frequency of bullying in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 40*, 668–676.

- Schäfer, M. (2003). *Opfer-Täter-Mitschüler: Ein Modell zur Bedeutung des sozialen Kontextes für die Dynamik von sozialer Aggression in Schulklassen (Bullying)* (Rahmenpapier zur kumulativen Habilitation). München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Schäfer, M., & Korn, S. (2004). Bullying als Gruppenphänomen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(1), 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. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Agression*, 32(3), 261–275.
- Scheithauer, H., Hess, M., Schultze-Krumbholz, A., & Bull, H. D. (2012). School-based prevention of bullying and relational aggression in adolescence: The fairplayer. manual. *New Directions for Youth Development*, 2012(133), 55–70.
- Schubarth, W. (2019). *Gewalt und Mobbing an Schulen: Möglichkeiten der Prävention und Intervention* (3. akt. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schubarth, W., Bilz, L., & Ulbricht, J. (2017a). Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing. Zentrale Ergebnisse einer Studie. *Pädagogik*, 69(5), 40–43.
- Schubarth, W., Gruhne, C., & Zylla, B. (2017b). *Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (Hrsg.). (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Stringer, C., & Thomas, D. (2018). *Does bullying affect academic achievement?* https://encompass.eku.edu/swps_undergraduategallery/200/.
- 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(3), 320–335.
- 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, 27–56.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2011). Health consequences of school bullying. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3(2), 60–62.
- Ulbricht, J. (2019). *Gewalt und Mobbing an Schulen als Thema in der Lehrerbildung: eine empirische Bestandsaufnahme*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Vaillancourt, T., Clinton, J., McDougall, P., Schmidt, L., & Hymel, S. (2009). The neurobiology of peer victimization and rejection. In S. R. Jimmerson, S. M. Swearer & D. L. Espelage (Hrsg.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (S. 293–304). New York: Routledge.
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1192.
- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2019). Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. *Aggressive Behavior*, 45(6), 643–651.
- 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. *Child Indicators Research*, 11(2), 487–505.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203–228.
- Wachs, S. (2012). Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: Differences by participant role. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3–4), 347–360.
- Wachs, S., & Wolf, K. D. (2011). Zusammenhänge zwischen Cyberbullying und Bullying – Erste Ergebnisse aus einer Selbstberichtsstudie. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 60(9), 735–744.
- Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H., & Schubarth, W. (2016). *Mobbing an Schulen: Erkennen, Handeln, Vorbeugen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Wachs, S., Bilz, L., Fischer, S. M., Schubarth, W., & Wright, M. F. (2018a). Students' willingness to intervene in bullying: Direct and indirect associations with classroom cohesion and self-efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *15*(11), 2577.
- Wachs, S., Schubarth, W., & Bilz, L. (2018b). Mobbing in der Schule: Auswirkungen auf das Wohlbefinden und Möglichkeiten der schulischen Prävention. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 121–138). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- 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. *Journal of Early Adolescence*, *39*(5), 642–668.
- Wachs, S., Görzig, A., Wright, M. F., Schubarth, W., & Bilz, L. (2020). Associations among adolescents' relationships with parents, peers, and teachers, self-efficacy, and willingness to intervene in bullying: A social cognitive approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(2), 420. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020420>.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood*, *85*(3), 197–201.
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, *42*(2), 135–155.
- Wright, M. F., & Wachs, S. (2019). Adolescents' psychological consequences and cyber victimization: The moderation of school-belongingness and ethnicity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(14), 2493.
- Yoon, J., & Bauman, S. (2014). Teachers: A critical but overlooked component of bullying prevention and intervention. *Theory Into Practice*, *53*(4), 308–314.