



Ludwig Bilz / Wilfried Schubarth /
Ines Dudziak / Saskia Fischer /
Saskia Niproschke / Juliane Ulbricht (Hrsg.)

Gewalt und Mobbing an Schulen

**Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben,
wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen**

Bilz / Schubarth / Dudziak / Fischer / Niproschke / Ulbricht

Gewalt und Mobbing an Schulen

Ludwig Bilz
Wilfried Schubarth
Ines Dudziak
Saskia Fischer
Saskia Niproschke
Juliane Ulbricht
(Hrsg.)

Gewalt und Mobbing an Schulen

Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben,
wie Lehrer intervenieren und welche
Kompetenzen sie brauchen

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

*Ergebnisse des DFG-Projekts „Lehrerintervention bei Gewalt und Mobbing“,
gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG).*

DFG Deutsche
Forschungsgemeinschaft

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2017.i. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Foto Umschlagseite 1: © Martin Kaim.

Die Herausgeber möchten sich recht herzlich bei der Heinrich-Roller-Grundschule in Berlin
für die Motivvorlage der Umschlagabbildung bedanken.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2095-0

Inhalt

<i>Wolfgang Melzer</i>	
Vorwort	11
<i>Ludwig Bilz und Wilfried Schubarth</i>	
Einführung in den Band	13
1. Was wissen wir bereits über das Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing?	15
<i>Ludwig Bilz, Wilfried Schubarth und Juliane Ulbricht</i>	
1.1 Der Umgang mit Schülergewalt und -mobbing:	
Ein Modell zu den Bedingungen und Konsequenzen des Lehrerhandels	17
1.1.1 Ausgangspunkt: Erziehungshandeln bei Lehrkräften als Forschungsdieserant	17
1.1.2 Konzepte zum professionellen Lehrerhandeln	18
1.1.3 Forschungsbefunde zum Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing	19
1.1.4 Ein Modell zum Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing	22
1.1.5 Fazit und Forschungsperspektiven	24
Literaturverzeichnis	25
<i>Saskia M. Fischer und Lars Oertel</i>	
1.2 Methodik der DFG-Studie „Lehrerintervention bei Gewalt und Mobbing“	29
1.2.1 Einleitung	29
1.2.2 Schulsystem in Sachsen	29
1.2.3 Beschreibung der Grundgesamtheit	30
1.2.4 Ziehung der Stichprobe	31
1.2.5 Stichprobenbeschreibung	32
1.2.6 Erhebungsinstrumente	33
1.2.7 Durchführung der Erhebung	33
Literaturverzeichnis	35
2 Wie hat sich die Gewalt an Schulen verändert und welche (neuen) Gewaltformen sind für das Gewaltausmaß ausschlaggebend?	37
<i>Saskia Niproschke, Lars Oertel, Wilfried Schubarth, Juliane Ulbricht und Ludwig Bilz</i>	
2.1 Entwicklungstrends von Schülergewalt von Mitte der 1990er Jahre bis heute	39
2.1.1 Einleitung	39
2.1.2 Forschungsstand	40
2.1.3 Forschungsfragen	45
2.1.4 Methodik	45
2.1.5 Ergebnisse	47
2.1.6 Diskussion	53
2.1.7 Fazit	54
Literaturverzeichnis	55

Ines Dudziak

2.2 Entwicklungstrends von Gewalt zwischen Schülern und Lehrkräften von Mitte der 1990er Jahre bis heute	57
2.2.1 Einleitung	57
2.2.2 Forschungsstand	57
2.2.3 Forschungsfragen	61
2.2.4 Methodik	62
2.2.5 Ergebnisse	64
2.2.6 Diskussion	67
2.2.7 Fazit und Ausblick	68
Literaturverzeichnis	69

Sebastian Wachs

2.3 Cybermobbing: Verbreitung, demografische Unterschiede und Zusammenhänge mit traditionellem Mobbing	73
2.3.1 Einleitung	73
2.3.2 Forschungsstand	73
2.3.3 Untersuchungsziele	76
2.3.4 Methodik	77
2.3.5 Ergebnisse	78
2.3.6 Diskussion	81
2.3.7 Fazit	84
Literaturverzeichnis	84

3 Wie reagieren Lehrkräfte bei Gewalt und Mobbing?

Andreas Seidel und Lars Oertel

3.1 Eine Systematik der Interventionsformen und -ziele bei Gewalt und Mobbing: Ergebnisse der Vorstudie	89
3.1.1 Vorgehen zur Gewinnung von Beispielen verbreiteter Interventionsformen und Interventionsziele	90
3.1.2 Beschreibung der Analysezugänge zur Gewinnung der Interventionsformen und -ziele	91
3.1.3 Ergebnisse der Dimensionsbildung zu Interventionsformen und -zielen	94
3.1.4 Vom Kategoriensystem zum Erhebungsinstrument	97
Literaturverzeichnis	101

*Ines Dudziak, Saskia Niproschke, Ludwig Bilz, Saskia M. Fischer, Lars Oertel,
Wilfried Schubarth, Andreas Seidel, Juliane Ulbricht und Sebastian Wachs*

3.2 Häufigkeiten, Formen und Erfolg von Lehrerinterventionen aus Lehrer- und Schülersicht	103
3.2.1 Einleitung	103
3.2.2 Forschungsstand	103
3.2.3 Forschungsfragen	108
3.2.4 Methodik	109
3.2.5 Ergebnisse	111
3.2.6 Diskussion	121
3.2.7 Fazit und Ausblick	125
Literaturverzeichnis	126

Juliane Ulbricht

3.3 Exkurs: Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing – angehende, berufseinsteigende und erfahrene Lehrkräfte im Vergleich	129
3.3.1 Einleitung	129
3.3.2 Forschungsfragen	131
3.3.3 Methodik	132
3.3.4 Ergebnisse	134
3.3.5 Diskussion	138
3.3.6 Folgerungen und Ausblick	140
Literaturverzeichnis	141

Saskia Niproschke, Ludwig Bilz und Ines Dudziak

4 Welche Kontextfaktoren sind für das Lehrerhandeln bei Mobbing von Bedeutung? ...	145
4.1 Einleitung	145
4.2 Das Fend'sche Mehrebenenmodell zur Einordnung der Lehrerintervention bei Mobbing im Schulkontext	145
4.3 Forschungsstand	147
4.4 Forschungsfragen und Hypothesen	148
4.5 Methodik	149
4.6 Ergebnisse	151
4.6.1 Strukturelle Gegebenheiten: Schulform und Lehrerintervention aus Lehrer- und Schülersicht	151
4.6.2 Klimatische Gegebenheiten: Kollegiale Kommunikation sowie Kooperation und Lehrerintervention	153
4.6.3 Situative Gegebenheiten: Mobbingform und Lehrerintervention aus Lehrer- und Schülersicht	154
4.6.4 Situative Gegebenheiten: Merkmale der Schülerschaft und Lehrerintervention aus Lehrer- und Schülersicht	156
4.6.5 Situative Gegebenheiten: Anzahl der Beteiligten Schüler am Mobbinggeschehen aus Lehrer- und Schülersicht	159
4.7 Diskussion	159
4.7.1 Makroebene: Strukturelle Gegebenheiten	160
4.7.2 Mesoebene: Klimatische Gegebenheiten	160
4.7.3 Mikroebene: Situative Gegebenheiten	161
4.8 Fazit	162
Literaturverzeichnis	163

5 Welche Kompetenzen benötigen Lehrkräfte beim Umgang mit Gewalt und Mobbing?	167
--	------------

Saskia M. Fischer

5.1 Das Wissen von Lehrkräften über Gewalt und Mobbing	169
5.1.1 Einleitung	169
5.1.2 Forschungsstand	169
5.1.3 Forschungsfragen	170
5.1.4 Methodik	171
5.1.5 Ergebnisse	172
5.1.6 Diskussion	182
5.1.7 Zusammenfassung und Ausblick	188
Literaturverzeichnis	189

Ludwig Bilz, Jette Steger und Saskia M. Fischer

5.2 Zur Genauigkeit des Lehrerurteils bei der Wahrnehmung von täter- und opferbezogenem Mobbingverhalten	191
5.2.1 Einleitung	191
5.2.2 Hypothesen	193
5.2.3 Methodik	194
5.2.4 Ergebnisse	196
5.2.5 Diskussion	199
Literaturverzeichnis	202

Ludwig Bilz, Jette Steger, Saskia M. Fischer, Wilfried Schubarth und Ulrike Kunze

5.3 Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing	205
5.3.1 Einleitung	205
5.3.2 Forschungsstand	205
5.3.3 Hypothesen	207
5.3.4 Methodik	207
5.3.5 Ergebnisse	209
5.3.6 Diskussion	213
5.3.7 Konsequenzen für die Lehrerbildung	214
5.3.7 Fazit	215
Literaturverzeichnis	216

Ludwig Bilz und Ulrike Kunze

5.4 Der Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Lehrerinterventionen bei Mobbing	219
5.4.1 Forschungsfragen	220
5.4.2 Methodik	220
5.4.3 Ergebnisse	221
5.4.4 Diskussion	226
Literaturverzeichnis	228

Saskia M. Fischer

5.5 Selbstregulative Faktoren als Teil der Interventionskompetenz von Lehrkräften bei Mobbing	231
5.5.1 Einleitung	231
5.5.2 Forschungsstand	231
5.5.3 Forschungsfragen	233
5.5.4 Methodik	234
5.5.5 Ergebnisse	235
5.5.6 Diskussion	240
5.5.7 Fazit und Ausblick	244
Literaturverzeichnis	245

Ludwig Bilz und Ulrike Kunze

5.6 Der Zusammenhang zwischen Empathie und Lehrerinterventionen bei Mobbing	247
5.6.1 Forschungsfragen	248
5.6.2 Methodik	248
5.6.3 Ergebnisse	249
5.6.4 Diskussion	253
Literaturverzeichnis	254

Saskia M. Fischer und Juliane Ulbricht

6 Welche Interventionskompetenzen sind für das Lehrerhandeln in Gewalt- und Mobbing-situationen besonders bedeutsam?	255
6.1 Forschungsstand	255
6.2 Forschungsfragen	256
6.3 Methodik	257
6.4 Ergebnisse	258
6.4.1 Gruppenunterschiede in den Kompetenzaspekten	258
6.4.2 Zusammenhänge zwischen den Kompetenzaspekten	260
6.4.3 Analyse der Interventionskompetenz und der Lehrerintervention bei Mobbing	261
6.4.4 Interventionskompetenz und Interventionswahrscheinlichkeit	262
6.4.5 Interventionskompetenz und Interventionsform	263
6.4.6 Interventionskompetenz und Zielerreichung	266
6.5 Diskussion	268
6.6 Fazit und Ausblick	273
Literaturverzeichnis	274

Wilfried Schubarth und Ludwig Bilz

7 Fazit und Folgerungen	277
Literaturverzeichnis	284

Verzeichnisse	285
----------------------------	-----

Abbildungsverzeichnis	285
-----------------------------	-----

Tabellenverzeichnis	286
---------------------------	-----

Autorinnen und Autoren	290
-------------------------------------	-----

Vorwort

Gewalt und Mobbing an Schulen sind kein peripheres Problem, da entsprechende Verhaltensweisen den Schulalltag „vergiften“, allen schulischen Akteuren das Leben schwer machen und nicht zuletzt zu Einschränkungen des Kompetenzniveaus der Schülerschaft führen. Denn beim Kompetenzerwerb bilden fachliche, soziale und Selbstkompetenzen eine Einheit. Ein positives Sozialverhalten und ein gutes Klassenklima stellen einen Schlüssel zum Lernerfolg dar und wirken sich darüber hinaus auch auf die Gesundheit und das Selbstkonzept aus. Einschränkungen der „Ich-Stärke“, so ein Ergebnis der „Life Studie“, begleiten die Jugendlichen das ganze Leben lang.

Wenn man diese Kurz- und Langzeitwirkungen kennt, kann man nur seine Verwunderung darüber ausdrücken, dass im Gegensatz zur Dauerbeobachtung des schulischen Leistungsstatus der Schülerinnen und Schüler, in die sukzessive ein enormes Finanzvolumen der öffentlichen Hand fließt, die Untersuchung des Sozialverhaltens nach wie vor ein Stiefkind der Forschungsförderung ist. Es mangelt an einem Observatorium der Dauerbeobachtung der Gewalt an Schulen mit ihren aktuellen und perspektivischen Auswirkungen auf alle am Schulgeschehen Beteiligten, nicht zuletzt auf den Bildungserfolg und die Gesundheit. Hierzu sind die Kultusministerien der Bundesländer und die Kultusministerkonferenz gefordert.

Der konstatierte Mangel bezüglich der Forschungsförderung mit den entsprechenden Wissenslücken ist ein wesentlicher Grund dafür, dass sich hartnäckig Gerüchte um eine dramatische Zunahme der Gewalt an Schulen halten können. Wissenschaftliche Befunde aus den wenigen vorliegenden Trendanalysen für Deutschland zeigen das genaue Gegenteil, z.B. die WHO-Gesundheitsstudie „Health Behaviour in School-aged Children“ (HBSC). Da es sich bei der Studie um einen breit angelegten Gesundheitssurvey handelt, sind vertiefende Analysen zum Sozialverhalten in diesem Zusammenhang aber nur bedingt möglich.

In Gegensatz dazu handelt es sich beim vorgelegten Band um die Ergebnisse einer Spezialstudie zu Gewalt und Mobbing in der Schule. Schwerpunkte sind zwei bislang vernachlässigte Aspekte der Forschung: die bereits als Forschungsdesiderat erwähnten *Trendanalysen* unter Nutzung eines Schülerfragebogens, der bereits vor ca. 20 Jahren bei einer ähnlichen Stichprobenkonstruktion eingesetzt worden war, sowie die *Lehrerintervention* im Kontext schulischer Gewaltprävention.

Der Initiative zweier Forschergruppen und der Förderung durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) ist es zu verdanken, dass mit dieser Veröffentlichung gesicherte Erkenntnisse zur Entwicklung der Schülergewalt im Zeitraum von etwa 1996 bis 2014 vorgestellt werden können. Die dem zugrundeliegende „historische“ Studie entstand im Kontext des DFG-Sonderforschungsbereiches (SFB 227) „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“ (Koordinator: Klaus Hurrelmann) und wurde von Klaus-Jürgen Tilmann und Heinz Günter Holtappels maßgeblich konzipiert. Die aktuelle Studie wurde in Teilen als Wiederholungsbefragung zur damaligen sächsischen Untersuchung durchgeführt.

Die Ergebnisse der Trendanalyse zeigen sehr deutlich eine „Tendenz zur Besserung“ im Zeitraum von Mitte der 1990er Jahre bis heute. International treffen solche Veränderungen vor allem für diejenigen Länder zu, in denen besondere Anstrengungen im Bereich der schulischen

Gewaltprävention unternommen wurden. Die gegenwärtige Jugend in Deutschland scheint, so auch die Ergebnisse der neuesten Shell-Jugendstudie, in ihren sozialen und politischen Einstellungen gefestigt zu sein. Niemand kann jedoch prognostizieren, wie sich diese allgemeine gesellschaftspolitische Lage, die sich im Inneren Deutschlands bereits in zunehmenden rechts-extremistischen Tendenzen und einer in bundesrepublikanischen Zeiten nie dagewesenen Entgrenzung von Gewalt artikuliert, perspektivisch auf das Handeln der jüngeren Generation auswirken wird.

Außer neuen Erkenntnissen zur Entwicklung von Gewalt und Mobbing in der Schule im Zeitvergleich wird mit der vorgelegten Studie ein zweiter Schwerpunkt in der schulischen Prävention und Intervention gesetzt. Bislang gab es ein nur sehr rudimentäres Wissen in diesem Bereich, insbesondere was die Rolle des Lehrerhandelns im Kontext der „Gewaltemergenz“ anbelangt. In der auch theoretisch ambitionierten Studie wird die Interventionskompetenz des Lehrpersonals untersucht, dazu zählen das Professionswissen und die Einstellungen zur Gewalt ebenso wie die Motivation und die Selbstregulation der Lehrkräfte. Es wird angenommen und empirisch belegt, dass sich diese Kompetenzen auf das Interventionshandeln (z. B. Situationswahrnehmung und Interventionsziele) auswirken. Anknüpfend an die „historische“ Studie ist dieses Modell mittlerer Reichweite eingebettet in eine Untersuchung des außerschulischen und insbesondere des Schulkontextes. Dass Schulklima und Unterrichtsqualität aggressives Schülerverhalten mitbedingen und das Lehrerhandeln auch in diesem Rahmen betrachtet werden muss, hat Konsequenzen im Hinblick auf die Prävention und Intervention. Die Verbesserung der Interventionskompetenz muss im Rahmen einer Optimierung der allgemeinen Lehrerprofessionalität, die neben dem Unterrichten auch Erziehen, Diagnostizieren und Innovieren umfasst, erfolgen. Allerdings ist eine erfolgversprechende Strategie der Gewaltprävention in Schulen ohne ein empirisch fundiertes Konzept der Einzelschulentwicklung und der pädagogischen Programmentwicklung der betreffenden Schule nicht denkbar.

Auf dem Weg zu einer evidenzbasierten Gewaltprävention und Intervention in Schulen hat uns die vorliegende Studie ein gutes Stück weitergebracht.

Dresden, im Sommer 2016

Einführung in den Band

Der vorliegende Band präsentiert die Ergebnisse des Forschungsprojekts „Lehrerintervention bei Gewalt und Mobbing“. Dieses Projekt ist ein Verbundprojekt der Hochschule Magdeburg-Stendal, der Universität Potsdam sowie der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus-Senftenberg und wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Zeitraum von 2014 bis 2016 gefördert.¹

Der Ausgangspunkt des Projekts war, dass es nach dem Forschungsboom zur Gewalt an Schulen in den 1990er Jahren nur noch wenige repräsentative Studien zu diesem Thema in den letzten Jahren gab, mit deren Hilfe sich ein aktuelles Bild der Lage in Deutschland zeichnen ließe. Darüber hinaus haben sich seit dieser Zeit die international orientierte Mobbingforschung sowie die Lehrer(kompetenz-)forschung enorm weiterentwickelt, weshalb eine Verknüpfung beider Forschungslinien angezeigt war. Insbesondere zur Frage, wie Lehrkräfte bei Gewalt und Mobbing handeln, ob bzw. wie sie intervenieren und welche Interventionsstrategien erfolgversprechend sind, gibt es im deutschsprachigen Raum bisher kaum überzeugende empirisch fundierte Antworten. Demzufolge wurde der Fokus der Studie auf die Lehrerintervention, insbesondere auf die Analyse der Interventionsformen und -ziele sowie deren Determinanten und Auswirkungen gelegt. Damit repräsentative und valide Ergebnisse möglich werden, wurden sowohl Lehrkräfte als auch Schüler² befragt. Um Aussagen über die Verbreitung von Mobbing an Schulen treffen und insbesondere Trendverläufe nachzeichnen zu können, wurde die Studie in Teilen parallel zu einer Vorgängerstudie aus den 1990er Jahren im Bundesland Sachsen konzipiert (Replikation). Den theoretischen Rahmen unserer Untersuchung bildet ein heuristisches Modell, das die Interventionskompetenz, das Interventionshandeln, dessen Auswirkungen sowie die schulischen und situativen Einflussfaktoren umfasst. Dieses Modell, das Forschungsdesign und der Forschungsstand, an den das Forschungsprojekt anschließt, sind im *Bandkapitel 1.1* ausführlich dargestellt. Im Methodenkapitel wird auch das im Projekt entwickelte innovative Verfahren zur Erfassung einer real erlebten Mobbingsituation sowie der Lehrerreaktion darauf vorgestellt (vgl. Bandkapitel 1.1 und 1.2).

Bandkapitel 2 enthält die Ergebnisse der Replikationsstudie, die aufzeigt, wie sich Gewalt und Mobbing seit den 1990er Jahren entwickelt haben. Neben den Trends zur Schülergewalt gibt es auch einen Zeitvergleich zur Entwicklung der Interventionsbereitschaft der Lehrkräfte. Doch nicht nur um Schülergewalt geht es, auch Lehrgewalt wird im Zeitvergleich untersucht. Darüber hinaus werden auch aktuelle Befunde zu Cybermobbing und zum Zusammenhang von Cybermobbing und traditionellem Mobbing präsentiert (vgl. Bandkapitel 2.1–2.3).

Die zentrale Frage des Projekts, wie sich Lehrkräfte bei Gewalt und Mobbing verhalten, steht im Mittelpunkt von *Bandkapitel 3*. Dabei wird zunächst dargestellt, wie im Rahmen von Vorstudien eine möglichst breite Bestandsaufnahme möglicher Interventionsformen erfolgte. Auf dieser

1 Geschäftszeichen der DFG: BI 1046/6–1 und SCHU 1370/2–1.

2 Im Folgenden wird aus Gründen der Texteffizienz und des Leseflusses generell das generische Maskulinum genutzt. Selbstverständlich sind damit immer beide Geschlechter gemeint. Im Einzelfall kann durch explizite Nennung beider geschlechtsspezifischer Formen hiervon abgewichen werden

Grundlage wurde ein Erhebungsinstrument entwickelt, das in der Schüler- und Lehrererhebung zum Einsatz kam. Die Ergebnisse hierzu, also die Befunde zur Lehrerintervention aus Schüler- sowie aus Lehrersicht, werden daran anknüpfend ausführlich beschrieben, z. B. zu Häufigkeiten des Eingreifens, Interventionsformen, -zielen und zum Erfolg der Lehrerintervention (vgl. Bandkapitel 3.1 und 3.2).

Im *Bandkapitel 4* geht es um die Frage, welche Kontextfaktoren das Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing beeinflussen. Damit wird ein weiterer Bereich, der periphere Bereich unseres Rahmenmodells, expliziert. Im Fokus stehen hier schulische Kontextfaktoren, z. B. die Schulform, sowie situative Kontextfaktoren, z. B. die Gewalt- bzw. Mobbingformen (vgl. Bandkapitel 4).

Bandkapitel 5 widmet sich ausführlich den verschiedenen Fähigkeiten und Kenntnissen, die die Interventionskompetenz insgesamt ausmachen. Hierbei geht es mit Blick auf Gewalt und Mobbing vor allem um das professionelle Wissen, Diagnosekompetenz, Überzeugungen, Selbstwirksamkeit, Selbstregulationsfähigkeiten und Empathie (vgl. Bandkapitel 5.1.–5.6).

Mit den Bandkapiteln 6 und 7 wird der Band abgerundet. Ausgehend vom Rahmenmodell zeigt *Bandkapitel 6* auf, wie die Kompetenzbereiche Professionswissen, Motivation, Überzeugung und Selbstregulation zusammenhängen und welche Bedeutung sie für das Lehrerhandeln bei Mobbing haben. *Bandkapitel 7* schließlich ist dem Fazit und den Folgerungen für die Lehrerbildung und Schulentwicklung vorbehalten. Deutlich wird, dass der weiteren Sensibilisierung gegenüber Gewalt- und Mobbingphänomenen nach wie vor hohe Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte (vgl. Bandkapitel 6 und 7).

Als Projektleiter möchten wir uns bei allen wissenschaftlichen und studentischen Mitarbeitern für die intensive und kritisch-konstruktive Zusammenarbeit ganz herzlich bedanken. Nur durch großes Engagement und vorbildliche Teamarbeit konnte das anspruchsvolle, disziplinübergreifende Projekt erfolgreich gemeistert werden. Ausdruck dessen ist auch die Vielzahl junger Autoren. In diesem Zusammenhang gebührt auch allen studentischen Hilfskräften unser Dank: Jette Steger, Ulrike Kunze, Thomas Renner, Theresa Bennert, Benjamin Apostolow, Melanie Wippermann und Ulli Gröger.

Ein herzlicher Dank auch an die beteiligten Schulen sowie deren Schüler- und Lehrerschaft, ohne die das Projekt nicht möglich gewesen wäre. Und nicht zuletzt möchten wir uns auch bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und dem Klinkhardt Verlag für die gute Zusammenarbeit und Unterstützung bedanken.

Mit unserem Projektband hoffen wir, die Debatte um Gewalt und Mobbing an Schulen weiter zu versachlichen und neue Impulse für die Lehrerbildung und Schulentwicklung zu geben. Wenn Lehrkräfte kompetent intervenieren und die schulische Gewaltprävention nachhaltig im Schulleben verankern, haben Gewalt und Mobbing keine Chance.

Senftenberg/Potsdam, im Sommer 2016

1 Was wissen wir bereits über das Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing?

„...diese Schülerin wurde beleidigt und das fast täglich. Dies ging eine Zeit lang so...bis sie fast überall ausgegrenzt wurde. Am Anfang bemerkte es unsere Lehrerin nicht wirklich, aber als wir sie dann darauf hingewiesen haben, fiel es ihr auch nach und nach auf. Was sie dagegen tat, weiß ich nicht...Aber am Ende war es so schlimm, dass sie die Schule wechselte.“ (Schülerin, 14 Jahre)

Gewalt und Mobbing gehören wohl seit jeher zum Schulalltag. Die Folgen sind für die Betroffenen sehr schmerzlich, weshalb kompetentes pädagogisches Handeln, d. h. das Eingreifen und die Aufklärung bzw. Bearbeitung des Falles, gefragt sind. Bei der pädagogischen Intervention in solchen Konfliktfällen besteht jedoch offenbar nach wie vor Handlungsbedarf, wie auch das oben genannte Beispiel zeigt.

Um die Entwicklung von Gewalt und Mobbing und insbesondere das Lehrerhandeln in gewalthaltigen Konfliktsituationen und dessen Determinanten genauer beurteilen zu können, wurde das vorliegende Forschungsprojekt durchgeführt. Kapitel 1.1. beschreibt den Forschungsstand, an den das Projekt anknüpft. Dabei werden auch einige Forschungsdesiderata herausgearbeitet. Darauf aufbauend wird unser Modell zur Erfassung des Lehrerhandelns präsentiert, das an die Kompetenzdebatte und an Konzepte des professionellen Lehrerhandelns anschließt. Im Kapitel 1.2 werden dann die Methodik unserer Studie, vor allem die Stichprobe, die Erhebungsinstrumente und die Durchführung der Erhebung, näher erläutert.

1.1 Der Umgang mit Schülergewalt und -mobbing: Ein Modell zu den Bedingungen und Konsequenzen des Lehrerhandels

Bereits seit mehreren Jahrzehnten stehen aufgrund der hohen Prävalenz und bedeutsamer negativer Folgen für die psychosoziale Entwicklung von Kindern schulische Gewalt- und Mobbingphänomene im Fokus der Forschung (vgl. Olweus, 1978). Mittlerweile liegen umfangreiche Forschungsbefunde zum Ausmaß, zum Täter-Opfer-Gefüge, zu schulischen und außerschulischen Einflussfaktoren, zu den Auswirkungen und zur Prävention vor (z. B. Melzer et al., 2015; Schubarth, 2013). Eine zentrale Rolle bei der Eindämmung und Prävention von Gewalt und Mobbing im schulischen Kontext spielen Lehrkräfte. Allerdings fehlen Studien zu Interventionen von Lehrkräften und dessen Wirkungen fast völlig. Es mangelt nicht nur an einer theoretischen Fundierung; es liegen auch kaum Befunde dazu vor, wie deutsche Lehrkräfte bei Gewalt und Mobbing reagieren, über welche Kompetenzen sie verfügen und welchen Beitrag diese zur Bewältigung schulischer Gewalt- und Mobbingsituationen leisten.

Hier setzt das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderte Forschungsprojekt „Lehrerintervention bei Gewalt und Mobbing“ an. Ziel dieses Beitrages ist es, aus den vorliegenden Forschungsbefunden ein heuristisches Modell zum Lehrerhandeln in Gewalt- und Mobbingsituationen abzuleiten, welches den Ausgangspunkt dieses Forschungsprojekts bildet.

1.1.1 Ausgangspunkt: Erziehungshandeln bei Lehrkräften als Forschungsdesiderat

Die Forschung zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften hat sich bislang vor allem damit beschäftigt, welche Kompetenzen Lehrkräfte im Bereich „Unterrichten“ aufweisen und welche Auswirkungen dies auf die Entwicklung der (kognitiven) Schülerleistungen hat. Bei aller Unterschiedlichkeit der (Meta-)Studien herrscht im Ergebnis weitgehend Konsens: „Auf den Lehrer kommt es an“ (vgl. Hattie, 2013; Klusmann & Baumert, 2009; Lipowsky, 2006).

Im Unterschied hierzu ist der Kompetenzbereich des Erziehens mitsamt seiner Auswirkungen auf die Schüler deutlich weniger gut erforscht. Dies muss angesichts öffentlich beklagter Defizite einigermassen erstaunen. Als Ursachen für dieses Missverhältnis bei der Erforschung der verschiedenen Kompetenzbereiche wird u. a. die unterschiedliche Normativität der Bereiche angesehen (vgl. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008). Besonders deutlich wird dieses Forschungsdesiderat, wenn es um die Kompetenz von Lehrkräften im Umgang mit Gewalt und Mobbing an Schulen geht. Wie bereits angeführt mangelt es neben einer theoretischen Fundierung auch an Befunden zum Handeln deutscher Lehrkräfte bei Gewalt und Mobbing, über welche Kompetenzbereiche sie verfügen, welchen Beitrag diese zur Bewältigung schulischer Gewalt- und Mobbingsituationen leisten und welche Auswirkungen die Intervention der Lehrkräfte auf die Schüler hat. Diese Forschungslücke fällt besonders deshalb ins Auge, weil ihr im Praxisbereich eine Vielzahl an Präventions- und Interventionsprogrammen, Handlungsempfehlungen und Ratgeber-Literatur gegenüberstehen. Auch die inzwischen vorliegenden Erkenntnisse zu den verheerenden Auswirkungen schulischer Gewalt – insbesondere von Erfahrungen sozialer Ausgrenzung – auf die psychische Entwicklung Betroffener unterstreicht den Forschungsbedarf (vgl. Bilz, 2008; Forero, McLellan, Rissel & Baumann, 1999; Hawker & Boulton, 2000).

In den folgenden Abschnitten werden die vorliegenden allgemeinen Konzepte zum professionellen Lehrerhandeln mit Forschungsbefunden zum Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing zusam-

mengeführt, in ein heuristisches Modell integriert und hieraus Forschungsperspektiven abgeleitet. Hierzu werden theoretische Konzepte zum professionellen Lehrerhandeln gegenübergestellt (vgl. Abschnitt 1.1.2). Im darauf folgenden Abschnitt werden – neben wenigen nationalen Befunden – insbesondere aus der internationalen Interventionsforschung stammende spezifische Befunde zum Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing vorgestellt und zwar sowohl zum allgemeinen Forschungsstand, als auch zu möglichen Determinanten sowie zu den Auswirkungen des Lehrerhandelns (vgl. Abschnitt 1.1.3). Darauf aufbauend wird im Abschnitt 1.1.4 ein heuristisches Modell zum Lehrerhandeln in Gewalt- und Mobbing-situationen präsentiert. Abschließend wird ein Fazit gezogen und ein Ausblick auf die empirische Überprüfung dieses Modells gegeben.

1.1.2 Konzepte zum professionellen Lehrerhandeln

Während für die Erfassung von Schüलगewalt bereits Forschungskonzepte vorliegen, z. B. sozialisationstheoretisch oder schultheoretisch begründete Konzepte (vgl. Holtappels, 2009), ist dies für die Erfassung der Interventionskompetenz und der Lehrerintervention noch nicht der Fall. Folglich ist zu prüfen, welche Konzepte zur Lehrerprofessionalität hierfür geeignet sind. Neben dem aus der soziologischen Theorietradition stammenden strukturtheoretischen Ansatz (vgl. Helsper, 2000, 2011; Oevermann, 2002) bietet sich der aus der Tradition der Wissenspsychologie kommende Expertenansatz (vgl. Baumert & Kunter, 2006) an. Beide Modelle leisten mit unterschiedlichen Zugängen und Methoden wichtige Beiträge zur Erhellung professionellen Lehrerhandelns: Die Stärken des strukturtheoretischen Ansatzes liegen in der fallorientierten Betrachtung der Komplexität des Lehrerhandelns mit seinen unaufhebbaren Antinomien und der Differenz von subsumtivem Erklärungs- und situativ-fallspezifischem Wissen sowie von Entscheidungszwängen und Begründungslogik.

Im Unterschied zum strukturtheoretischen Ansatz werden in Expertise- bzw. kompetenzorientierten Ansätzen mittels quantitativer Verfahren konkrete Modellierungen des Wissens und der Fähigkeiten von Lehrkräften vorgenommen. Zur Erfassung von Lehrerkompetenz wurden verschiedene Kompetenzmodelle entwickelt (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Frey, 2008; Oser, 1997). Der den bekannten Studien COACTIV sowie TEDS-M und deren Folgestudien (vgl. Blömeke et al., 2011; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; König & Seifert, 2012; Kunter et al., 2011) zugrunde gelegte Kompetenzbegriff aus der Expertiseforschung umfasst kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie entsprechende motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll umsetzen zu können (vgl. Weinert, 2001). Dabei wird zwischen professionellem Wissen (Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisationswissen, Beratungswissen), Überzeugungen/Werthaltungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten unterschieden. Das theoretische Modell im Rahmen von COACTIV geht davon aus, dass Professionswissen, Überzeugungen, motivationale und selbstregulative Merkmale entscheidend für das Handeln in beruflichen Situationen, hier das Unterrichten, sind. Der Erfolg des Lehrerhandelns orientiert sich dabei an den Lernergebnissen der Schüler. Empirische Verknüpfungen zwischen verschiedenen Aspekten, z. B. Fachwissen, fachdidaktischem Wissen der Lehrkräfte und den Schülerleistungen, konnten nachgewiesen werden. Die Stärken dieses Ansatzes werden vor allem in der Erfassung konkreter Kompetenzen und deren Determinanten sowie des Zusammenhangs von Lehrerkompetenzen, -handeln und Schülerleistungen gesehen (vgl. Terhart, 2007).

Die Schwächen des kompetenzorientierten Ansatzes liegen im Ausblenden der Ambivalenzen von Schule als Modernisierungsinstanz und des Lehrerhandelns sowie in der unscharfen Relativierung der Wissensformen und Wissenstypen (vgl. Helsper, 2007).

1.1.3 Forschungsbefunde zum Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing

Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing

Befunde zum Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing liefern sowohl die schulbezogene Gewalt- und Mobbingforschung als auch die Präventions- und Interventionsforschung. Die schulbezogene Gewaltforschung hat seit Anfang der 1990er Jahre Gewaltphänomene an Schulen intensiv erforscht und ein differenziertes, entdramatisierendes Bild von der Situation an deutschen Schulen gezeichnet (vgl. Melzer, Schubarth & Ehninger, 2011). Während umfangreiche Forschungsbefunde zum Täter-Opfer-Gefüge, zu schulischen und außerschulischen Einflussfaktoren, zu den Auswirkungen und der Prävention von Gewalt vorliegen, fehlen Studien zum Interventionshandeln von Lehrkräften und dessen Wirkungen fast völlig (vgl. James et al., 2008). Ähnlich ist die Forschungslage beim Thema Mobbing bzw. Bullying an Schulen, bei dem die Lehrerintervention ebenfalls kaum eine Rolle spielt. Dies ist erstaunlich, gehört doch Mobbing offenbar zur alltäglichen Schulerfahrung von Schülern, wie Studien zur Verbreitung, zu Ursachen, zur Rollenproblematik, zur Entwicklungsdynamik sowie zu Entwicklungstrends zeigen (vgl. Melzer, Bilz & Dümmler, 2008; Scheithauer, Hayer & Bull, 2007). Zwar wird normativ die zentrale Rolle der Intervention der Lehrkraft proklamiert: „Die Reaktion der Lehrkräfte ist entscheidend für die Verfestigung oder Auflösung einer Mobbing-Situation“ (Jannan, 2008, 31), bei der empirischen Erforschung des Mobbingprozesses bleibt die Lehrkraft jedoch meist außen vor.

Die Interventionsforschung im Bereich Gewalt und Mobbing in der Schule beschäftigt sich hauptsächlich mit der Entwicklung und z. T. auch Evaluation von Präventions- bzw. Interventionsprogrammen für die Schulpraxis. Es liegen erste Analysen zur Klassifizierung (vgl. Baumann, 2012; Melzer et al., 2011; Schubarth, 2013) und Wirksamkeit solcher Programme vor (vgl. Farrington & Ttofi, 2009; Ferguson, San Miguel, Kilburn & Sanchez, 2007; Merrel, Gueldner, Ross & Isava, 2008; Ryan & Smith, 2009). Die meisten Programme sind präventiv ausgerichtet, reine Interventionsprogramme sind eher selten. Als Interventionsziele werden sowohl auf Gewalt und Mobbing gerichtete Ziele als auch auf die Klasse und die Schule bezogene Ziele angegeben: z. B. Gewalt bzw. Mobbing zeitnah und dauerhaft zu unterbinden bzw. zu reduzieren, Opfer zu vermeiden bzw. zu unterstützen, das Klassen- und Schulklima zu verbessern oder soziales Lernen zu fördern. Wichtige Interventionsformen sind – in Abhängigkeit von der Schwere des Falls – das Erkennen des jeweiligen Phänomens, das zeitnahe Eingreifen und die Aufarbeitung des Falls mit Opfern, Tätern, Mitschülern und ggf. den Eltern. Die Programme sind in unterschiedlichem Maße theoretisch elaboriert, wobei Lern- und Informationsverarbeitungstheorien dominieren (vgl. Schubarth, 2013). Diese Theorien beziehen sich jedoch ausschließlich auf das Schülerhandeln – Lehrerhandeln und dessen Wirkung wird in den Programmen weder näher betrachtet noch erklärt. Meist werden konkrete Interventionsschritte, die Durchsetzung von Regeln und die Vermeidung von „falschen“ Interventionsmustern wie Wegschauen oder Androhen von Strafen empfohlen.

Die wenigen nationalen Befunde zum Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing deuten darauf hin, dass sich die Mehrheit der Lehrkräfte unsicher fühlt (vgl. Institut für Demoskopie Allensbach, 2011). Aus Schülerperspektive verweisen die Befunde darauf, dass sich Schüler ungenügend beschützt fühlen, Lehrkräfte oft Angst haben, wegsehen bzw. zu wenig eingreifen (vgl. Leithäuser & Meng, 2003; Hoffmann & Sturzbecher, 2012; Markert, 2007).

International sieht die Forschungslage zum Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing deutlich günstiger aus. Eine wichtige Voraussetzung, um adäquat auf Gewalt und Mobbing reagieren zu können, ist das Wahrnehmen von Gewalt- und Mobbing-situationen durch Lehrkräfte. Beim

Abgleich der Lehrereinschätzungen mit den Selbstangaben der Schüler zeigen sich eher niedrige Übereinstimmungen (vgl. Liao, Flannery & Quinn-Leering, 2004; Newgent et al., 2009; Wienke Totura, Green, Karver & Gesten, 2009). Etwas höhere Übereinstimmungen finden sich, wenn Mitschülerangaben zu Tätern und Opfern in der Klasse als Referenz genutzt werden (vgl. Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002; Leff, Kupersmidt, Patterson & Power, 1999). Relevante Einflussfaktoren auf die Genauigkeit der Lehrereinschätzungen sind u. a. die Aggressivität der Schüler, die Zurückweisung durch die Mitschüler und Lernprobleme (vgl. Liao et al., 2004; Wienke Totura et al., 2009) sowie die Schulform, wohingegen Schüler- und Lehrgeschlecht sowie die Berufserfahrung keine relevanten Moderatoren des Zusammenhangs zwischen Lehrer- und Mitschülerangaben sind (vgl. Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002; Leff et al., 1999). Für deutsche Schulen sind noch keine empirischen Befunde zur Identifikation an Gewalt beteiligter Schüler durch Lehrkräfte verfügbar.

Wird mit Hilfe vorgegebener Gewaltszenarien nach dem Interventionshandeln bzw. Handlungsbereitschaften gefragt, zeigt sich, dass Lehrkräfte eine Vielzahl von Interventionsformen nutzen. Mehrheitlich wollen Lehrkräfte bei Gewalt mit dem Ziel eingreifen, den Täter zu disziplinieren (vgl. Bauman, Rigby & Hoppa, 2008). Weitere Interventionsformen sind die Einbeziehung anderer Erwachsener, die Arbeit mit dem Täter und mit dem Opfer. Den Vorfall zu ignorieren erhielt die wenigsten Zustimmungen (vgl. Kandakai & King, 2002; Sairanen & Pfeffer, 2011). Nach Dake, Price, Telljohann und Funk (2003) geben mehr als 85 % der Lehrkräfte an, bei Bullying Gespräche mit Tätern und Opfern zu führen, ca. ein Drittel nimmt sich im Unterricht Zeit, um über Bullying zu diskutieren und rund ein Drittel erstellt Klassenregeln. Die Lehrkräfte stufen konkrete Maßnahmen als Reaktion auf Bullying als am effektivsten ein, gefolgt von der Verbesserung der Betreuung der Schüler und Aktivitäten im Umfeld. Schüler schätzen die Intervention von Lehrkräften – im Gegensatz zu denen von Mitschülern und anderem Schulpersonal – als am hilfreichsten ein und erwarten, dass Lehrkräfte intervenieren (vgl. Crothers, Kolbert & Barker, 2006). Ob Schüler von Lehrkräften Hilfe erwarten, hängt u. a. von den Gewaltformen ab. Sind Waffen beteiligt, ist die Bereitschaft der Schüler, Hilfe bei Lehrkräften zu suchen, höher, bei relationaler Gewalt am niedrigsten. Schülerinnen suchen eher Hilfe als Schüler, jüngere eher als ältere. Eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung trägt zur Bereitschaft von Schülern bei, Lehrkräfte um Hilfe zu bitten (vgl. Yablon, 2010). Dagegen beurteilen sie den potenziellen Erfolg von Lehrerintervention in Mobbing-situationen pessimistischer als die Lehrkräfte selbst (vgl. Crothers & Kolbert, 2008).

Hinsichtlich der methodischen Erfassung der Lehrerintervention ist zu konstatieren, dass vor allem Handlungsbereitschaften und -absichten erfragt werden. Hierfür werden zumeist hypothetische Gewaltsituationen vorgelegt, z. B. der Handling Bullying Questionnaire (vgl. Bauman et al., 2008). Ein weiteres Instrument legten Yoon und Kerber (2003) bzw. Yoon, Bauman, Taesan und Hutchinson (2011) vor, die mittels Vignetten Haltungen und Strategien gegenüber Bullying untersuchten und anhand freier Angaben von Lehrkräften zu ihren Interventionen ein sechsstufiges Ratingsystem entwickelten, das den Grad der Involviertheit der Lehrkräfte beim Umgang mit Gewalttätern beschreibt. Einen Fragebogen zu favorisierten Interventionsstrategien von Lehrkräften anhand einer Dokumentenanalyse entwickelten Crothers et al. (2006). Alvarez (2007) verwenden in ihrer Studie ein Erfassungssystem, das sechs mögliche Interventionen vorgibt. Durchgehend ist bei den Studien zu Lehrerintervention ein Mangel an theoretischer Fundierung zu konstatieren. Zum Umgang deutscher Lehrkräfte mit Schüleregewalt liegen bisher keine Erkenntnisse vor. Methodisch steht bisher eine Erfassung des Interventionshandelns in realen Gewalt- und Mobbing-situationen aus.

Determinanten des Lehrerhandelns bei Gewalt und Mobbing

Einzig aus internationalen Studien liegen bisher Befunde zu Determinanten des Lehrerhandelns bei Gewalt vor. Sowohl bei der Wahrnehmung von Gewalt als auch bei der Intervention scheinen die Art der beobachteten Gewalt und der Gewaltbegriff der Lehrkräfte eine wichtige Rolle zu spielen. Während bei Lehrkräften ein hohes Einverständnis besteht, physische Angriffe, verbale Bedrohungen und Erpressungen als Gewalt anzusehen, liegt die Zustimmungsrate bei psychischen Gewaltformen, sozialer Ausgrenzung und Cybermobbing deutlich niedriger (Bauman & Del Rio, 2006; Boulton, 1997; Craig, Bell & Leschied, 2011; Craig, Henderson & Murphy, 2000; Maunder, Harrop & Tattersall, 2010; Naylor, Cowie, Cossin, Bettencourt & Lemme, 2006; Smith et al., 2010). Diese Einschätzung hat Einfluss auf die Reaktion der Lehrkraft. So ist die Bereitschaft zum Eingreifen von Lehrkräften bei physischer und verbaler Gewalt größer als bei sozialer Ausgrenzung (vgl. Byers, Caltabiano & Caltabiano, 2011; Kahn, Jones & Wieland, 2012; Yoon & Kerber, 2003; Yoon et al., 2011). Lehrkräfte, die davon überzeugt sind, dass Mobbing „normal“ sei, haben eine geringere Bereitschaft zu intervenieren (vgl. Hektner & Swenson, 2012; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Mit der Wahrnehmung von Gewalt und der Interventionsbereitschaft korrelieren außerdem die Empathie (vgl. Bauman & Del Rio, 2006; Dedousis-Wallace & Shute, 2009; Jordan, 2007) sowie die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte (vgl. Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005). Weitere Studien bestätigen die Rolle von Berichten von Schülern über Gewaltvorfälle (vgl. Novick & Isaacs, 2010; Rock & Baird, 2012) sowie die Relevanz der Kommunikation und Kooperation zwischen Schülern, Eltern und Lehrkräften (vgl. Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005). Zudem erwies sich das Wissen der Lehrkräfte über Gewalt und Mobbing als ein Prädiktor für die Interventionsbereitschaft (vgl. Bauman & Del Rio, 2005). Das Wissen über Gewalt und Mobbing angehender Lehrkräfte ist z. T. mangelhaft, u. a. bei Fragen zum Alter und Geschlecht von Opfern und Tätern (vgl. Nicoladaides, Toda & Smith, 2002). (Angehende) Lehrkräfte sind hinsichtlich ihrer Fähigkeiten mit Gewalt und Mobbing, vor allem mit Tätern und deren Eltern umzugehen, wenig selbstbewusst. Auch für das Identifizieren von und den Umgang mit Cybermobbing fühlen sich angehende Lehrkräfte wenig sicher (vgl. Li, 2008; Yilmaz, 2010). Die Mehrheit der Lehrkräfte wünscht sich mehr Training, wie in Gewalt- und Mobbingsituationen zu handeln ist (vgl. Bauman & Hurley, 2005; Beran, 2005; Boulton, 1997). Über die Effekte von Lehrertrainings und Weiterbildungen auf die Einschätzung der Gewalt- und Mobbingsituation oder auf die Interventionsentscheidung ist wenig bekannt (vgl. Alvarez, 2007). Während in einigen Studien die Teilnahme von Lehrkräften an Weiterbildungen bzw. die Existenz von Anti-Mobbing-Programmen an den Schulen keinen Einfluss auf die Einschätzung von Gewalt- und Mobbingsituationen durch Lehrkräfte hat (vgl. Yoon et al., 2011; Zerillo & Osterman, 2011), zeigen andere Untersuchungen, dass die Einschätzung von Präventions- und Interventionsstrategien von der Ausbildung der Lehrkräfte beeinflusst ist. Lehrkräfte mit Training nutzen aktivere, positivere Interventionsstrategien im Klassenzimmer als Lehrkräfte ohne Training. Dagegen bevorzugen untrainierte Lehrkräfte die Möglichkeit, den betroffenen Schüler an externes Personal weiterzuleiten. Zudem gaben Lehrkräfte mit Training an, sich weniger ängstlich, gestresst, hilflos, irritiert und verletzt zu fühlen als Lehrkräfte ohne Training. Lehrkräfte, an deren Schulen ein Anti-Bullying-Programm existiert, neigen weniger dazu, den Mobbingvorfall zu ignorieren (vgl. Alvarez, 2007; Bauman et al., 2008; Kandakai & King, 2002; Sairanen & Pfeffer, 2011).

Auswirkungen des Lehrerhandelns bei Gewalt und Mobbing

Bislang liegen keine Studien zu den Auswirkungen der Lehrerintervention auf die Gewaltbelastung in den Schulklassen oder das Schul- und Klassenklima vor (vgl. James et al., 2008). Betrachtet man die Ergebnisse der Evaluationsstudien von Präventions- und Interventionsprogrammen,

so fallen die Ergebnisse ernüchternd aus. In eine Metaanalyse zur Wirksamkeit schulbezogener Gewaltprävention wurden 16 Studien einbezogen, in denen Präventionsprogramme mit einem experimentellen oder quasi-experimentellen Design überprüft wurden (wobei kein einziges der untersuchten Programme aus Deutschland stammt). Es zeigen sich zwar positive Effekte im Bereich der sozialen Kompetenz und des Selbstwerts der Schüler, jedoch wenig bedeutsame Reduktionen beim Gewaltverhalten und bei den Opfererfahrungen (vgl. Merrell et al., 2008). Für norwegische Schulen zeigt Olweus (1995), dass sein Interventionsprogramm mit einem Gewaltrückgang und einer Verbesserung des Sozialklimas der Klasse verbunden ist. Zudem liegen Hinweise für die Wirkung von Anti-Mobbing-Programmen auf das Rollenverhalten der Schüler vor (vgl. Salmivalli, Kaukiainen & Voeten, 2005).

Die nationalen und internationalen Befunde zum Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing resümierend, ist festzuhalten, dass Gewalt und Mobbing an deutschen Schulen bisher vorwiegend schülerzentriert erforscht wurden und das Handeln der Lehrkräfte weitgehend unbeachtet blieb. Aus internationalen Studien gibt es erste Befunde zur Wahrnehmung von Gewalt, zur Beschreibung der Lehrerintervention selbst sowie zu dessen Determinanten. Diese Studien erfassen jedoch eher Handlungsbereitschaften in hypothetischen Situationen; zudem mangelt es an einer theoretischen Fundierung und Einordnung in professionelles Lehrerhandeln. Welche Auswirkungen der professionelle Umgang von Lehrkräften mit Gewalt- und Mobbingssituationen auf die Schüler hat, ist bislang nicht erforscht.

1.1.4 Ein Modell zum Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing

Vor dem Hintergrund des referierten Forschungsstandes soll im Folgenden ein Modell zur Erfassung des Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing vorgestellt werden, das an aktuelle Konzepte des professionellen Lehrerhandeln anschlussfähig ist. Im Zentrum des Modells steht die Frage, wie Lehrkräfte bei Gewalt und Mobbing handeln, welche Kompetenzbereiche hierbei von Bedeutung sind und welche Rolle situative sowie Schulkontext-Faktoren spielen. Hierbei wird ein weit gefasster Gewaltbegriff verwendet, so dass neben der zielgerichteten physischen Schädigung auch psychische Gewalt eingeschlossen wird. Unter Mobbing wird eine spezifische Gewaltform mit wiederholten negativen Handlungen bei einem Ungleichgewicht der Kräfte verstanden (vgl. Olweus, 2006). Der Begriff *Mobbing* differenziert sich in unmittelbares direktes Schädigen, wie etwa körperliche oder verbale Gewalt, und in weniger sichtbares indirektes bzw. relationales Mobbing, wie etwa in Form von sozialem Ausschluss (vgl. Wachs, Hess, Scheithauer & Schubarth, 2016). Ausgangspunkt des hier dargestellten Modells ist der kompetenzorientierte Ansatz der Lehrerforschung (s.o.) und das empirisch gut abgesicherte Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2006). Dieses Modell bietet für eine Beschreibung der Lehrerintervention, ihrer Determinanten und Auswirkungen viele Ansatzpunkte und verfügt über eine gute Passung zu den vorliegenden Forschungsbefunden.

Unter Interventionskompetenz verstehen wir vorerst – in Anlehnung an Weinert (2001) sowie Baumert und Kunter (2006) – das bei Lehrkräften verfügbare oder durch sie erlernbare professionelle Wissen, ihre motivationalen Orientierungen, Überzeugungen und ihre selbstregulativen Fähigkeiten, die sie befähigen, Anforderungen in variablen Gewalt- und Mobbingssituationen zu bewältigen, d.h. Gewalt bzw. Mobbing zu beenden und/oder zukünftigen aggressiven Verhaltensweisen von Schülern vorzubeugen.

Ein Prädiktor für die Lehrerintervention ist das Wissen über Gewalt und Mobbing (vgl. Bauman & Del Rio, 2005). Motivationale Orientierungen haben die Funktion der Initiierung, Aufrechterhaltung und Überwachung des Handelns in konkreten Situationen (vgl. Kunter, Klusmann &

Baumert, 2009). Hierbei ist auch die Selbstwirksamkeitserwartung als subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Gewalt- und Mobbing-situationen aufgrund der eigenen Kompetenz bewältigen zu können, von Bedeutung (vgl. Klewin, 2006; Mishna et al., 2005; Schwarzer & Warner, 2011). Weiterhin spielen die subjektiv geprägten berufsbezogenen Überzeugungen, d.h. die eigene Haltung gegenüber Gewalt und Mobbing eine wichtige Rolle für das Handeln in Gewalt- und Mobbing-situationen. Sie beeinflussen die Wahrnehmung und Deutung von Situationen, die Auswahl von Zielen und Handlungsplänen sowie das Handeln und Problemlösen selbst (vgl. Byers et al., 2011; Hektner & Swenson, 2012; Kahn et al., 2012; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Yoon & Kerber, 2003; Yoon et al., 2011). Selbstregulative Fähigkeiten erleichtern es Lehrkräften, in emotional angespannten Konfliktsituationen professionell zu agieren und die eigenen Ressourcen ausgewogen einzusetzen (vgl. Rothland, 2013).

Das Modell in Abbildung 1 verdeutlicht, wie die beschriebenen Dimensionen die Interventionskompetenz von Lehrkräften konstituieren und wie diese wiederum das professionelle Handeln in konkreten Gewalt- und Mobbing-situationen prägt. Lehrkräfte als „autonom und verantwortlich Handelnde“ gehen hierbei zielgerichtet vor und strukturieren ihren Handlungsraum „aktiv-kognitiv“ (Dann, 2008, 178). Sie stehen vor der Aufgabe, die Gewaltsituation und die beteiligten Schüler zu identifizieren, geeignete Interventionsziele sowie passende Interventionsformen auszuwählen und anzuwenden. Dabei können die von den Lehrkräften angestrebten Interventionsziele kurzfristig sein, wie z. B. die unmittelbare Beendigung der Gewalt- und Mobbing-situation, aber auch langfristige, präventiv ausgerichtete Handlungsabsichten auf unterschiedlichen Ebenen sind möglich, z. B. die Modifikation des Gewaltverständnisses der Schüler oder die Verbesserung des Schul- und Klassenklimas. Je nach Zielsetzung resultieren unterschiedliche Interventionsformen. Professionelles Handeln bei Gewalt und Mobbing beinhaltet zudem die Evaluation des Interventionsergebnisses und ggf. die Anpassung der Handlungen und/oder Ziele.

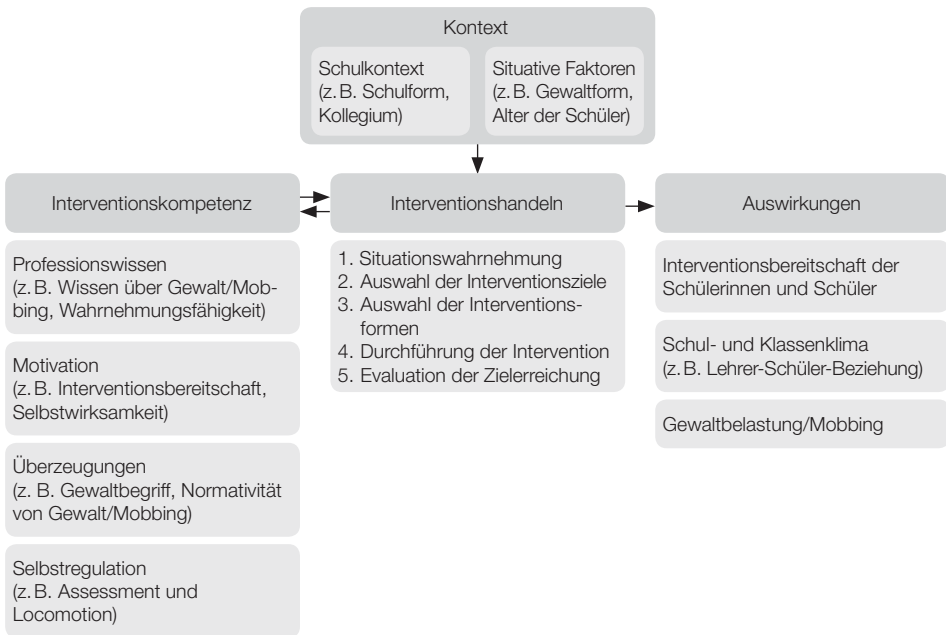


Abb. 1: Modell zu den Bedingungen und Konsequenzen des Lehrerhandelns in Gewalt- und Mobbing-situationen

Handeln und Kompetenz beeinflussen sich dabei wechselseitig. Einerseits wird das Handeln durch die Kompetenz gesteuert, gleichzeitig entwickelt und verändert sich Kompetenz durch das Handeln (vgl. Dann, 2008). Wichtige Umwelteinflüsse gehen hierbei von der Interaktionsebene des schulischen Kontexts aus, z. B. dem Sozialklima einer Schule, der Lehrer-Schüler-Beziehung, den Beziehungen innerhalb des Kollegiums und der Schulleitung. Darüber hinaus ist die Institutionen-Ebene bedeutsam, z. B. die Schulform. Hinzu kommen situative Faktoren, z. B. das Alter der beteiligten Schüler oder die Art der Gewalt (direkt/indirekt, physisch/psychisch/relational).

Auswirkungen der Lehrerintervention sind auf mindestens drei Dimensionen des Schullebens zu erwarten: der Interventionsbereitschaft der Schüler, der Gewaltbelastung sowie beim Schul- und Klassenklima (vgl. Baier, Pfeiffer, Simonson & Rabold, 2009; Bandura, 1976; James et al., 2008; Olweus, 1995; Sturzbecher, Großmann & Reinmuth, 2007).

Das heuristische Modell zum Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing (vgl. Abb. 1) zeigt den theoretischen Zusammenhang von Lehrerkompetenz, der Intervention und deren Auswirkungen. Es nutzt die oben beschriebenen Stärken des kompetenztheoretischen Ansatzes, indem es Formen, Determinanten und Auswirkungen des Interventionshandelns von Lehrkräften fassbar macht. Jedoch dürfen die Grenzen einer quantitativ-empirischen Erfassung der Lehrerkompetenz und des Lehrerhandelns nicht übersehen werden. Diese sehen wir vor allem darin, dass die Situationsvielfalt und Komplexität der Lehrerintervention, insbesondere die Reflexionsprozesse der Lehrkräfte und die damit verbundenen Widersprüche und Spannungsverhältnisse, nur begrenzt abgebildet werden können.

1.1.5 Fazit und Forschungsperspektiven

In die Konzeption dieses Modells zu den Bedingungen und Konsequenzen des Lehrerhandelns bei Gewalt und Mobbing sind die in Abschnitt 3 vorgestellten empirischen Befunde eingeflossen. Ungeachtet dessen sind zentrale Bereiche des Modells hypothetischer Natur und bedürfen der empirischen Absicherung. Die Studie „Lehrerintervention bei Gewalt und Mobbing“ verfolgt das Ziel, zentrale, bisher kaum erforschte Kernbereiche des Modells empirisch abzusichern und damit zu einem tieferen Verständnis des Lehrerhandelns bei Gewalt und Mobbing beizutragen. Das Forschungsprojekt schließt hierbei folgende Forschungslücken:

- Die vorliegenden Studien haben Handlungsabsichten in hypothetischen Situationen erfragt, welche den herausfordernden emotionalen Handlungskontext jedoch nur unzureichend abbilden. Ausgehend von realen Gewaltsituationen wird daher im DFG-Forschungsprojekt die Lehrerintervention retrospektiv erfragt. Durch die parallele Befragung von Lehrkräften und Schülern kann die Validität erhöht werden. Zudem wird erstmals untersucht, welche Ziele Lehrkräfte mit ihren Interventionen verfolgen.
- Inzwischen liegen einige Befunde zur Bedeutung einzelner Aspekte der Interventionskompetenz für die Intervention der Lehrkräfte vor, nicht jedoch zu selbstregulativen Fähigkeiten. Auch wissen wir nicht, welche Kompetenzbereiche für erfolgreiches Intervenieren ausschlaggebend sind. Unsere Studie betrachtet erstmals diese Faktoren gemeinsam und untersucht die relative Gewichtung der verschiedenen Kompetenzbereiche für die Lehrerintervention.
- Die wenigen empirischen Befunde zur Lehrerintervention stammen ausschließlich aus Untersuchungen, die nicht im deutschen Sprachraum durchgeführt wurden. Über welche diesbezüglichen Kompetenzbereiche deutsche Lehrkräfte verfügen und ob bzw. wie sie in Gewaltsituationen reagieren, wissen wir bisher nicht. Hierzu leistet das DFG-Forschungsprojekt einen wichtigen Beitrag.

Die Desiderata hinsichtlich der theoretischen Fundierung der Forschung zum Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing erschweren eine fundierte Ableitung von Handlungsempfehlungen. Das in diesem Beitrag vorgestellte heuristische Modell kann deshalb als Ausgangspunkt für weitere Forschungen zu Determinanten und Auswirkungen der Lehrerintervention dienen und die Möglichkeit eröffnen, evidenzbasierte Interventionsstrategien und Professionalisierungsmaßnahmen für Lehrkräfte im Umgang mit Schülergewalt und -mobbing zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

- Alvarez, H. K. (2007). The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113–1126.
- Baier, D., Pfeiffer, C., Simonson, J. & Rabold, S. (2009). Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt. Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN. Hannover: KFN.
- Bandura, A. (1976). Lernen am Modell. Stuttgart: Klett.
- Bauman, S. & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428–442.
- Bauman, S. & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219–231.
- Bauman, S. & Hurley, C. (2005). Teachers' attitudes and beliefs about bullying. *Journal of School Violence*, 4(3), 49–61.
- Bauman, S., Rigby, K. & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837–856.
- Baumann, F. (2012). „Bei uns gibt es kein Mobbing!“. Welches Potenzial müsste ein Präventionsprogramm erhalten, um optimal gegen Mobbing im Klassenzimmer wirksam zu sein (Dissertation). München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Beran, T. (2005). A new perspective on managing school bullying: Pre-Service teachers' attitudes. *Journal of Social Sciences*, 8(3), 43–49.
- Bilz, L. (2008). Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Haudeck, H., Kaiser, G., Nold, G., Schwippert, K. & Willenberg, H. (Hrsg.). (2011). Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Münster: Waxmann.
- Boulton, M.J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(2), 223–233.
- Byers, D.L., Caltabiano, N. & Caltabiano, M. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 105–119.
- Craig, K., Bell, D. & Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 21–33.
- Craig, W.M., Henderson, K. & Murphy, J.G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5–21.
- Crothers, L.M. & Kolbert, J.B. (2008). Comparing middle school teachers' and students' views on bullying and anti-bullying interventions. *Journal of School Violence*, 3(1), 17–32.
- Crothers, L.M., Kolbert, J.B. & Barker, W.F. (2006). Middle school students' preferences for anti-bullying interventions. *School Psychology International*, 27(4), 475–487.
- Dake, J.A., Price, J.H., Telljohann, S.K. & Funk, J.B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73(9), 347–355.
- Dann, H.-D. (2008). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 177–207). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Dedousis-Wallace & Shute, R.H. (2009). Indirect bullying: Predictors of teacher intervention, and outcome of a pilot educational presentation about impact on adolescent mental health. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 9, 2–17.
- Farrington, D.P. & Ttofi, M.M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 6.

- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81–91.
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Kilburn, J. C. & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs. A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32(4), 401–414.
- Frey, A. (2008). Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. & Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: Cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319(7206), 344–348.
- Hattie, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hawker, D. S. & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial mal-adjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455.
- Hektner, J. M. & Swenson, C. A. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: Tests of mediating processes. *Journal of Early Adolescence*, 32(4), 516–536.
- Helsper, W. (2000). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft (S. 15–34). Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), 567–579.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & F. Rothland (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 149–171). Münster: Waxmann.
- Hoffmann, L. & Sturzbecher, D. (2012). Soziale Schulqualität, Schulverweigerung und Schülerverkehr. In D. Sturzbecher, A. Kleeberg-Niepage & L. Hoffmann (Hrsg.), Aufschwung Ost? Lebenssituationen und Wertorientierungen ostdeutscher Jugendlicher (S. 189–214). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Holtapps, H. G. (2009). Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzepte schulischer Gewaltforschung. In H. G. Holtapps, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention (S. 27–44). Weinheim: Juventa.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2011). Herausforderungen und Realität an den Schulen aus Sicht von Eltern und Lehrern. Allensbach am Bodensee: IfD.
- James, D. J., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, H. & Murphy, N. (2008). Bullying behavior in secondary schools: What roles do teachers play? *Child Abuse Review*, 17(3), 160–173.
- Jannan, M. (2008). Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln. Weinheim: Beltz.
- Jordan, J. G. (2007). Factors that influence teacher responses to bullying situations (Dissertation). Detroit: Wayne State University.
- Kahn, J. H., Jones, J. L. & Wieland, A. L. (2012). Preservice teachers' coping styles and their responses to bullying. *Psychology in the Schools*, 49(8), 784–793.
- Kandakai, T. L. & King, K. A. (2002). Preservice teachers' beliefs regarding school violence prevention training. *American Journal of Health Education*, 33(6), 350–356.
- Klewin, G. (2006). Alltagstheorien über Schülergewalt. Perspektiven von LehrerInnen und SchülerInnen. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Auf die Lehrkraft kommt es an. Zugang zum Beruf und Erwerb professioneller Kompetenz. *Schulverwaltung Bayern*, 32(11), 309–311.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Pelletier, M. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431–453.
- König, J. & Seifert, A. (Hrsg.). (2012). Lehramtsstudierende erwerben pädagogisches Professionswissen. Ergebnisse der Längsschnittstudie LEK zur Wirksamkeit der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), Lehrprofessionalität – Bedingungen, Genese, Wirkungen (S. 153–165). Weinheim: Beltz.
- Ladd, G. W. & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data of concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, 14(1), 74–96.
- Leff, S., Kupersmidt, J. B., Patterson, C. J. & Power, T. J. (1999). Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review*, 28(3), 505–517.
- Leithäuser, T. & Meng, F. (2003). Ergebnisse einer Bremer Schülerbefragung zum Thema Gewalterfahrungen und extremistische Deutungsmuster. Bremen: Universität Bremen.
- Li, Q. (2008). Cyberbullying in schools: An examination of preservice teachers' perception. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(2), 75–90.

- Liau, A. K., Flannery, D. J. & Quinn-Leering, K. (2004). A comparison of teacher-rated and self-reported threats of interpersonal violence. *The Journal of Early Adolescence*, 24(3), 231–249.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern* (S. 47–70). Ausbildung und Beruf. Weinheim: Beltz.
- Markert, T. (2007). *Ausgrenzung in Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Maunder, R. E., Harrop, A. & Tattersall, A. J. (2010). Pupil and staff perceptions of bullying in secondary schools: Comparing behavioral definitions and their perceived seriousness. *Educational Research*, 52(3), 263–282.
- Melzer, W., Bilz, L. & Dümmler, K. (2008). Mobbing und Gewalt in der Schule im Kontext sozialer Ungleichheit. In M. Richter, K. Hurrelmann, A. Klocke, W. Melzer & U. Ravens-Sieberer (Hrsg.), *Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO* (S. 116–140). Weinheim: Beltz Juventa.
- Melzer, W., Hermann, D., Sandfuchs, U., Schäfer, M., Schubarth, W. & Daschner, P. (Hrsg.). (2015), *Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Melzer, W., Schubarth, W. & Ehninger, F. (2011). *Gewaltprävention und Schulentwicklung. Analysen und Handlungskonzepte* (2., überarbeitete Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merrel, K. W., Guedner, B. A., Ross, S. W. & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26–42.
- Mishna, F., Scarello, I., Pepler, D. & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 718–738.
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., Bettencourt, R. & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 553–576.
- Newgent, R. A., Lounsbury, K. L., Keller, E. A., Baker, C. R., Cavell, T. A. & Boughman, E. M. (2009). Differential perceptions of bullying in the schools: A comparison of student, parent, teacher, school counselor, and principal reports. *Journal of School Counseling*, 38(7), 1–33.
- Nicolaides, S., Toda, Y. & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 105–118.
- Novick, R. M. & Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology*, 30(3), 283–296.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Oxford: Hemisphere Publishing Corporation.
- Olweus, D. (1995). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern: Hans Huber.
- Olweus, D. (2006). *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können* (4., durchgesehene Aufl.). Hogrefe: Hans Huber.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15(1), 26–37.
- Rock, P. F. & Baird, J. A. (2012). Tell the teacher or tell the bully off: Children's strategy production for bystander to bullying. *Social Development*, 21(2), 414–424.
- Rothland, M. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen* (2., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Ryan, W. & Smith, J. D. (2009). Antibullying programs in schools: How effective are evaluation practices? *Prevention Science*, 10(3), 248–59.
- Sairanen, L. & Pfeffer, K. (2011). Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. *School Psychology International*, 32(3), 330–344.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 65–487.
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Bull, H. D. (2007). Gewalt an Schulen am Beispiel von Bullying: Aktuelle Aspekte eines populären Themas. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38(3), 141–152.
- Schubarth, W. (2013). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention* (2., aktualisierte u. erweiterte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. & Warner, L. M. (2011). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 496–510). Münster: Waxmann.
- Smith, H., Varjas, K., Meyers, J., Marshall, M. L., Ruffner, C. & Graybill, E. (2010). Teachers' perceptions of teasing in schools. *Journal of School Violence*, 1(9), 2–22.
- Sturzbecher, D., Großmann, H. & Reinmuth, S. I. (2007). Jugendgewalt und Reaktionen des sozialen Umfelds. In D. Sturzbecher, D. Holtmann (Hrsg.), *Werte, Familie, Politik, Gewalt – Was bewegt die Jugend? Aktuelle Ergebnisse einer Befragung* (S. 230–277). Berlin: LIT.

- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung* (S. 37–62). Münster: Waxmann.
- Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H. & Schubarth, W. (2016). *Mobbing unter Schülern: Erkennen, Handeln, Vorbeugen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–32). Weinheim: Beltz.
- Wienke Totura, C. M., Green, A. E., Karver, M. S. & Gesten, E. L. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence*, 32(2), 193–211.
- Yablon, Y. B. (2010). Student-teacher relationships and students' willingness to seek help for school violence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 27(8), 1110–1123.
- Yilmaz, H. (2010). An examination of preservice teachers' perceptions about cyberbullying. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6(4), 263–270.
- Yoon, J. S. & Kerber, K. (2003). Bullying. Elementary teachers' attitudes and intervention. *Research in Education*, 69, 27–35.
- Yoon, J., Bauman, S., Taesan, C. & Hutchinson, A. S. (2011). How South Korean teachers handle an incident of school bullying. *School Psychology International*, 32(3), 312–329.
- Zerillo, C. & Osterman, K. F. (2011). Teacher perceptions of teacher bullying. *Improving Schools*, 14(3), 239–257.

1.2 Methodik der DFG-Studie „Lehrerintervention bei Gewalt und Mobbing“

1.2.1 Einleitung

Die empirische Annäherung an zentrale und bisher kaum erforschte Kernbereiche des in Kapitel 1.1 beschriebenen Modells erfolgt im Rahmen des DFG-Forschungsprojektes „Lehrerintervention bei Gewalt und Mobbing“. Umgesetzt wird die empirische Untersuchung mit einer kombinierten Schüler- und Lehrerbefragung mit 2 071 Schülern und 556 Lehrkräften an insgesamt 24 Schulen, darunter Gymnasien, Oberschulen und Förderschulen im Freistaat Sachsen. Die repräsentative Befragung in diesem Bundesland ermöglicht dank einer in den 1990er Jahren durchgeführten Studie (Forschungsgruppe Schulevaluation, 1998) Aussagen über Entwicklungstrends von Gewalt und Mobbing an sächsischen Schulen (vgl. Bandkapitel 2).

Die Datenerhebungen der vorliegenden Studie wurden in den letzten vier Wochen des Schuljahres 2013/2014 sowie den ersten vier Wochen des Schuljahres 2014/2015 durchgeführt. Befragt wurden Schüler der Klassen sechs und acht bzw. der Klassen sieben und neun (Schuljahr 2014/2015), deren Klassenleiter sowie alle Lehrkräfte der Schule. Um entwicklungsbedingte Veränderungen so gering wie möglich zu halten, wurden an Schulen, mit denen aus organisatorischen Gründen kein Termin in den letzten Wochen des Schuljahres 2013/2014 vereinbart werden konnte, die Klassen sieben und neun befragt. Somit waren jene Schüler Teil der Stichprobe, die auch bei einer Erhebung im Juni oder Juli befragt worden wären. Aus Gründen der Vereinfachung wird im Folgenden nur zwischen den Klassenstufen sechs und acht unterschieden. Es wurde eine auf Schulebene für den Freistaat Sachsen repräsentative Stichprobe angestrebt. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Verteilung der befragten Schüler und Lehrkräfte auf die Schulformen. Die detaillierte Beschreibung der Stichprobe ist Unterpunkt 1.2.5 zu entnehmen.

Tab. 1: Anzahl der befragten Schulen, Schüler und Lehrkräfte und deren Verteilung auf die Schulformen

	Gymnasien	Oberschulen	Förderschulen	Gesamt
Schulanzahl	7	13	4	24
Schüleranzahl	904	1 044	123	2 071
Lehreranzahl	232	246	78	556

Im Folgenden werden, um eine bessere Einordnung der Ergebnisse zu ermöglichen, das sächsische Schulsystem und die daraus resultierende Grundgesamtheit, das empirische Vorgehen, die Stichprobe sowie die Methodik der Studie beschrieben. Die detaillierte Beschreibung der zur Beantwortung der spezifischen Fragestellungen genutzten Methodik erfolgt in den jeweiligen Kapiteln.

1.2.2 Schulsystem in Sachsen

Im Freistaat Sachsen werden Schüler der Sekundarstufe I in drei Schulformen, die sich sowohl in öffentlicher als auch in freier Trägerschaft befinden, unterrichtet: Förderschulen, Oberschulen