

Einstellungen von angehenden Lehrer*innen gegenüber (Cyber-)Mobbing und wahrgenommene Interventionskompetenz

Christoph Paulus^{1,*}

¹ Universität des Saarlandes, Saarbrücken

* Kontakt: Universität des Saarlandes, Saarbrücken,
Fakultät Empirische Humanwissenschaften
und Wirtschaftswissenschaften,
Campus, 66123 Saarbrücken
cpaulus@mx.uni-saarland.de

Zusammenfassung: Mobbing ist ein großes Problem in der Schule, und der Umgang damit wird in der Lehrer*innenausbildung selten oder gar nicht thematisiert. In dieser Studie befragten wir 103 deutsche Lehramtsanwärter*innen zu ihrer Einstellung gegenüber körperlichen, verbalen, relationalen und Cybermobbing-Situationen. Für jede dieser Situationen wollten wir einschätzen, (a) wie ernst man die Situation nehmen würde (Schweregrad), (b) wie wütend man über die Situation wäre (Ärger), (c) wie mitfühlend man gegenüber dem Opfer wäre (Empathie), (d) wie wahrscheinlich eine Intervention wäre (Intervention) und (e) wie kompetent man sich fühlen würde, in der Situation zu intervenieren (Kompetenz). Alle Arten von Mobbing wurden sehr ernst genommen, wobei verbales Mobbing signifikant weniger ernst genommen wurde als die anderen drei Arten. Cybermobbing und physische Angriffe führten zu größerer Verärgerung als verbales oder relationales Mobbing. Häufigeres Eingreifen wurde für Cyber- und physisches Mobbing berichtet, seltener für relationales und verbales Mobbing. Angehende Lehrer*innen fühlten sich aber in allen Mobbing-Situationen wenig kompetent einzugreifen.

Schlagwörter: Mobbing, Interventionskompetenz, Lehrer*innenausbildung



1 Einleitung

Unter „Mobbing“ versteht man den Missbrauch sozialer oder körperlicher Macht auf der Basis systematischer und wiederholter Attacken gegen Schwächere (Schäfer & Herpell, 2010). Dieses Phänomen tritt insbesondere dort auf, wo hierarchische Strukturen oder auch künstlich zusammengesetzte Gruppen (wie z.B. Schulklassen oder Arbeitsgruppen) existieren, also vornehmlich in Betrieben oder Schulen. Begrifflich hat sich im Deutschen die Bezeichnung „Mobbing“ für beide Bereiche (Schule und Arbeitswelt) durchgesetzt, während im englischen Sprachraum „bullying“ für den Bereich Schule und „mobbing“ für den beruflichen Kontext benutzt wird.

Mobbing ist ein Gruppenproblem und entsteht nicht von selbst. Es ist eine Störung des Klimas und der Struktur innerhalb einer Klasse oder Gruppe, und es gibt wohl kaum eine Schule, die noch nicht von Mobbing betroffen war. Fast ein Viertel von über 300 Schüler*innen in einer Studie von Leest und Schneider (2017) waren bereits von Mobbing-Attacken in der Schule betroffen, insbesondere Mädchen und Schüler*innen von Berufsschulen. Mobbing ist eine Form der Gewalt zwischen Menschen, die entweder direkt (z.B. durch Schlagen oder Treten) oder indirekt (z.B. durch Auslachen oder Ausgrenzen) stattfinden kann. Dies kann auf einer physischen Ebene oder auch auf einer Beziehungsebene (relationales Mobbing) geschehen und kann entweder lokal in einer Gruppe und/oder auch im Internet stattfinden.

Charakteristisch für Mobbing sind vier Kriterien, die das Phänomen von einer normalen Auseinandersetzung abgrenzen (Olweus & Limber, 2010): ein Machtungleichgewicht in Form von körperlicher Überlegenheit oder auch Personenzahl (mehrere gegen eine*n) zwischen der Täter*innengruppe und dem Opfer, die Regelmäßigkeit der Angriffe (mindestens ein- bis dreimal Mal pro Woche), die Dauerhaftigkeit der Attacken von mindestens einem bis zu drei Monat(en) und die Unmöglichkeit für das Opfer, sich aus dieser Situation zu befreien. Paulus (2019) fügt eine fünfte Bedingung hinzu, nämlich dass es überhaupt jemanden gibt, der sich als Opfer fühlt. Dies ist nicht so trivial, wie es auf den ersten Blick scheint. Es kann Situationen geben, in denen alle vier oben genannten Kriterien auftreten, aber die „viktimsierte“ Person dies nicht als „Mobbing“ wahrnimmt. Mit anderen Worten: In Mobbing-Situationen entscheidet letztlich das Opfer selbst, ob Mobbing vorliegt oder nicht (unter der Voraussetzung, dass auch alle anderen Bedingungen gegeben sind).

Verlagert sich das Mobbing ins Internet, so verschwimmen die genannten Kriterien etwas bzw. werden durch weitere ergänzt. Schenk (2020) hat einen guten Vergleich zwischen Cybermobbing und traditionellem Mobbing hinsichtlich der Kriterien zur Definition von traditionellem Mobbing und Cybermobbing-spezifischen Merkmalen vorgenommen (S. 276) und dabei verschiedene Merkmale wie z.B. Intention, Reichweite etc. verglichen. So erhöht sich z.B. beim Cybermobbing die Anzahl der potenziellen Betrachter*innen bei gleichzeitiger Anonymisierung der Täter*innen (Nocentini, Calmaestra, Schultze-Krumbholz, Scheithauer, Ortega & Menesini, 2012). Dadurch kann sich ein möglicherweise nicht vorhandener Unterschied z.B. in Größe oder körperlicher Stärke zwischen Täter*innen und Opfer durch die Anzahl der Gegner*innen des Opfers in ein Machtungleichgewicht verwandeln. Diese öffentlichen Angriffe werden als das größte Problem bei Cybermobbing unter Schüler*innen angesehen.

Ein knappes Drittel der Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren gab 2019 im Rahmen der jährlichen JIM-Studie an, jemanden in seinem Bekanntenkreis zu haben, der mehrfach im Internet oder über das Handy angegriffen wurde. Der Anteil der Mädchen, die dies berichteten, war mit 35 Prozent höher als der Anteil der Jungen (26 %) (vgl. mpfs, 2019, S. 50).

Ein vielleicht größeres Problem ist der Umgang der Lehrer*innen mit Cybermobbing-Situationen (DeSmet et al., 2015; Maynes & Mottonen, 2017; Redmont, 2017). In einer Umfrage des Bündnisses gegen Cybermobbing gaben 1.100 befragte Eltern an, dass nur

39 Prozent der Lehrer*innen an den Schulen ihrer Kinder (gut) über Cybermobbing Bescheid wüssten (Leest & Schneider, 2017). Das Auftreten von Mobbing wird von Lehrer*innen generell eher über- als unterschätzt (Rigby, 2020), was auch an der zunehmenden Medienberichterstattung liegen kann (Rigby, 2020).

Nicht die Lösung erkannter Fälle ist schwierig, da es genügend Interventionsstrategien gibt, die teilweise auch gut evaluiert sind, wie z.B. der No-Blame-Ansatz (Schäfer & Herpell, 2010), sondern das Erkennen einer beobachteten Situation als Teil eines Mobbingverhaltens (Barnes, Cross, Lester, Hearn, Epstein, & Monks, 2012; Maynes & Mottonen, 2017). Während die meisten Lehrkräfte bei offenen körperlichen oder verbalen Angriffen (Byers, Calabiano & Calabiano, 2011) sofort intervenieren (auch ohne den Mobbing-Aspekt zu berücksichtigen), ist dies bei der relationalen oder Cyber-Form der Angriffe deutlich schwieriger (Barnes et al., 2012; Bilz, Schubarth, Dudziak, Fischer, Niproschke & Ulbricht, 2017; Boulton, Hardcastle, Down, Fowles & Simmonds, 2014; Spears, Campbell, Tangen, Slee & Cross, 2015; Wachs, Bilz, Niproschke & Schubarth, 2019). Aber auch wenn Lehrkräfte die Situation richtig erkennen und interpretieren, fehlen ihnen oft die notwendigen Strategien und auch die subjektive Kompetenz, um zu intervenieren. In einer Studie von Spears et al. (2015) fühlten sich die meisten der angehenden Lehrkräfte in der Lage (62,4 %) und einige wenige sehr in der Lage (7,7 %), mit Mobbing umzugehen, 29,8 Prozent gaben an, dass sie sich „nicht sehr fähig“ fühlten. Dabei wurde allerdings nicht nach den konkreten Handlungsstrategien gefragt, sondern nur nach der eigenen Einschätzung der Lösungskompetenz. Begotti, Tirassa und Maran (2018) zeigten ebenfalls, dass die Wahrnehmung des Problems durch die Lehrkräfte relativ hoch war (68 % der Befragten gaben dies an), wohingegen nur 22,8 Prozent der Meinung waren, dass sie für den Umgang mit Cybermobbing gut gerüstet seien. Ähnliche Ergebnisse wurden von Lester, Waters, Pearce, Spears und Falconer (2018) gefunden: „While knowledge of bullying was high, few pre-service teachers reported they were very skilled to discuss and manage bullying, with skills relating to cyberbullying the lowest“ (S. 41). Boulton et al. (2014) haben bereits vor einiger Zeit darauf hingewiesen, dass „these findings can guide training programs to help pre- and serving teachers deal with the increasing challenges presented by cyber bullying, and the ongoing challenges of traditional forms.“ (S. 153).

In unserer Studie wollten wir herausfinden, inwieweit angehende Lehrer*innen Mobbing-Situationen erkennen können, in welchen Situationen sie intervenieren würden und wie kompetent sie sich dazu fühlen einzugreifen. Sollte es subjektive Kompetenzunterschiede zwischen den Situationen geben, so würden wir analysieren, worauf diese beruhten.

2 Methode

2.1 Stichprobe

An der Studie nahmen 94 Lehramtsstudent*innen für allgemeinbildende Schulen der Universität des Saarlandes im Alter zwischen 19 und 26 Jahren ($M = 21,9$, $SD = 1,48$) teil, davon 70 weibliche und 24 männliche. Die mittlere Semesterzahl der Teilnehmer*innen lag bei 5,98 ($SD = 2,2$).

2.2 Materialien

In Anlehnung an Boulton et al. (2014) verwendeten wir dieselben vier Vignetten mit jeweils zwei Situationen für physisches, verbales, relationales und Cybermobbing (siehe Anhang). Für jede dieser Situationen sollte eingeschätzt werden, (a) wie ernst man die Situation nehmen würde (Schweregrad), (b) wie wütend man über die Situation wäre (Ärger), (c) wie mitfühlend man gegenüber dem Opfer wäre (Empathie), (d) wie wahrscheinlich eine Intervention wäre (Intervention) und (e) wie kompetent man sich fühlen

würde, in der Situation zu intervenieren (Kompetenz). Abweichend von Boulton et al. (2014), die eine fünfstufige Antwortskala benutzen, verwendeten wir eine vierstufige Likert-Skala, um die Tendenz zur Mitte bei den Antworten zu vermeiden. Die Antwortmöglichkeiten waren „überhaupt nicht (1)“, „ein wenig (2)“, „ziemlich (3)“ und „viel (4)“. Der Mittelwert der beiden Antworten für jede Mobbing-Situation wurde als Kennwert für die weitere Analyse verwendet.

2.3 Durchführung

Die Befragung fand online bei Teilnehmer*innen aus zwei Vorlesungen aus dem Bereich der Persönlichkeitsentwicklung und Erziehung statt. Dargeboten wurden jeweils die zwei Situationen der vier Vignetten mit der vorausgehenden Frage, ob eine solche Situation schon einmal erlebt wurde. Die Beantwortung der Fragen dauerte ca. zehn Minuten. Die Einstellungen der Onlinedarbietung waren so gestaltet, dass keine *missing values* möglich waren.

3 Ergebnisse

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken für Vignettenbewertungen nach Mobbing-Typ und Reliabilitätskorrelationen (r)

Item	Mobbing Typ											
	Cyber			Physisch			Verbal			Relational		
	M	SD	r	M	SD	r	M	SD	r	M	SD	r
Schweregrad	3.72	.42	.28**	3.57	.39	.26**	3.24	.50	.27**	3.45	.50	.38**
Ärger	3.61	.59	.49**	3.47	.52	.45**	2.99	.66	.53**	2.68	.75	.28**
Empathie	3.18	.71	.59**	3.20	.62	.48**	3.20	.59	.51**	3.21	.65	.48**
Intervention	3.72	.43	.15	3.48	.43	.05	2.94	.62	.29**	3.03	.68	.39**
Kompetenz	3.17	.68	.54**	3.04	.70	.48**	2.86	.72	.59**	2.73	.69	.56**

Anmerkungen: r = Pearson's correlations coefficient; **: $p < .01$.

In allen Analysen wurde kein Haupt- oder Interaktionseffekt des Alters oder der Semesterzahl gefunden.

Die Schweregrad-Scores unterschieden sich signifikant für die vier verschiedenen Arten von Mobbing, $F(3, 368) = 17.26, p < .001, \eta^2 = .12$. Alle Arten von Mobbing wurden sehr ernst genommen, wobei verbales Mobbing ($M = 3,24$) signifikant weniger ernst genommen wurde als die anderen drei Arten ($M = 3,58$) ($p < .01$). Weibliche Studierende nahmen die Situationen etwas ernster als männliche ($F(1, 368) = 6.06, p < .01$) ($M_F = 3.54, SD = .46; M_M = 3.41, SD = .53$; Cohen's $d = .27$).

Auf die Frage, wie sehr sich die angehenden Lehrer*innen über das Verhalten der Schüler*innen bei den verschiedenen Mobbingarten ärgern würden, zeigten sich ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen den Mobbingarten ($F(3,368) = 43.52, p < .001, \eta^2 = .26$). Cybermobbing ($M = 3,64$) und physische ($M = 3,50$) Angriffe führten zu größerem Ärger als verbales ($M = 3,03$) oder Beziehungsmobbing ($M = 2,69$). Alle Vergleiche waren signifikant mit $p < .001$. Es gab keine signifikante Typ-x-Geschlecht-Interaktion, d.h., die Antworten der männlichen und weiblichen Studierenden unterschieden sich nicht in Abhängigkeit der Mobbing-situationen.

Die durchschnittlichen Empathie-Werte lagen für alle Mobbing-Typen konsistent bei 3,2 (von 4 möglichen) Punkten und unterschieden sich nicht signifikant voneinander. Allen Opfern von Mobbingattacken wurde gleich großes Mitgefühl entgegengebracht.

Die Werte für die Einschätzung, ob man eingreifen würde, unterschieden sich signifikant zwischen den Mobbingarten ($F(3,368) = 40.16, p < .001, \eta^2 = .25$). Im Gegensatz zu Boulton et al. (2014) unterschieden sich alle Mittelwerte signifikant voneinander, wobei das mögliche Eingreifen bei Cybermobbing ($M = 3,72$) und physischem ($M = 3,48$) Mobbing stärker ausgeprägt war als bei relationalem ($M = 3,04$) und verbalem Mobbing ($M = 2,93$). Alle Unterschiede waren signifikant mit $p < .001$. Es gab keine signifikante Typ-x-Geschlecht-Interaktion.

Die wahrgenommene Kompetenz, in den verschiedenen Mobbing-Situationen zu intervenieren, wurde signifikant unterschiedlich eingeschätzt ($F(3,368) = 7.84, p < .001$), jedoch mit einer geringen Effektgröße ($\eta^2 = .06$). Die Proband*innen fühlten sich am wenigsten kompetent, bei relationalem bzw. verbalem Mobbing zu intervenieren (relationales $M = 2.73$, verbales $M = 2.81$, physisches $M = 3.04$, Cyber-Mobbing $M = 3.17$). Die ersten beiden Einschätzungen waren signifikant niedriger als die letzten beiden. Es gab keine signifikante Typ-x-Geschlecht-Interaktion.

Wie stark beeinflussen die genannten Variablen nun die Entscheidung einzugreifen?

Für jede der vier Situationen haben wir eine schrittweise Regressionsanalyse mit den unabhängigen Variablen Schweregrad, Ärger und Kompetenz berechnet (vgl. Tab. 2). Empathie gegenüber dem Opfer spielte wegen der geringen Varianz in den Antworten keine Rolle.

Tabelle 2: Multiple Regressionskoeffizienten β für Intervention

	Cyber	Physisch	Verbal	Relational
Schweregrad	.55***	.47***	.42***	.41***
Ärger	.23**	---	.28**	---
Kompetenz	.16*	.18*	.25***	.27**

Anmerkungen: ***: $p < .001$; **: $p < .01$; *: $p < .05$.

Bisher wurde angenommen, dass das Hauptproblem für Lehrer*innen das *Erkennen* von Mobbing sei (Barnes et al., 2012; Maynes & Mottonen, 2017). Das Erkennen allein ist jedoch nicht ausreichend. Unsere Analysen legen nahe, dass das Ernstnehmen der Situation die stärkste Bedingung für eine Intervention ist (s. Tab. 2). Auch die wahrgenommene Kompetenz spielte eine Rolle. Verärgerung als intervenierender Effekt zeigte sich nur bei Cyber- und Verbalmobbing. Jeder der Faktoren erwies sich auch für sich genommen als Prädiktor (β -Bereich zwischen .25 und .72; alle $p < .01$).

4 Diskussion

Unsere Studie zeigte, dass anstelle von Cybermobbing verbales Mobbing von allen Situationen am wenigsten ernst genommen wurde. Es scheint offensichtlich zu sein, dass das Phänomen Cybermobbing bereits im Bewusstsein der Teilnehmer*innen dieser Studie angekommen ist, denn „current pre-service teachers therefore come with both online and offline social and academic experiences, they are highly connected, value social networking and use increasingly mobile and convergent digital devices“ (Spears et al., 2015, S. 5). Doch leider werden die verbalen und relationalen Angriffe nicht ernst genug genommen, und infolgedessen wird in diesen Situationen am wenigsten eingegriffen. Verbales und relationales Mobbing ärgerte daher auch die angehenden Lehrer*innen am wenigsten.

Doch was könnte der Grund dafür sein? Cybermobbing steht schon sehr lange im Fokus der Aufmerksamkeit, sowohl in der Öffentlichkeit als auch durch eigene Erfahrungen als Schüler*innen (Lester et al., 2018). Verbales Mobbing hat erst in jüngster Zeit wieder an Aufmerksamkeit gewonnen, vor allem seit den Corona-induzierten Veränderungen im Heimunterricht (der zum Zeitpunkt der Durchführung dieser Studie noch neu war). Während das Phänomen der Hassrede bekannt ist, wird es nicht im Zusammenhang mit Mobbing wahrgenommen. Andererseits ist es sehr schwierig, von einzelnen Szenen auf Mobbing zu schließen, da dem Umgang der Schüler*innen untereinander und dem emotionalen Tonfall von Gesprächen, insbesondere zwischen pubertierenden Schüler*innen, wahrscheinlich meist wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird. Hier sollte mehr auf die Reaktion des Opfers geachtet werden, um die Situationen richtig einschätzen zu können (Paulus, 2019). Keine Unterschiede gab es dagegen beim empathischen Mitgefühl gegenüber den Opfern, das in allen Situationen sehr hoch war. Interventionen würden am häufigsten bei Cybermobbing und körperlichen Angriffen vorgenommen, deutlich seltener bei verbalen und relationalen Angriffen. Alle angehenden Lehrkräfte fühlten sich nicht kompetent, richtig zu intervenieren.

Redmont (2017) schlägt in diesem Zusammenhang drei Maßnahmen vor, die bereits in der Ausbildung von angehenden Lehrkräften berücksichtigt werden sollten. Neben der Vermittlung von Allgemeinwissen (Maßnahme 1) und der Entwicklung von schulinternen Interventionsstrategien (Maßnahme 2) sollten sich die angehenden Lehrkräfte ihrer Vorbildfunktion in Bezug auf ihre Kommunikationsstrategien im Umgang mit Schüler*innen bewusst sein. Gutes Vorwissen hilft also, Situationen zu erkennen und ernst zu nehmen, verhindert aber auch eine mögliche Überschätzung des Problems (Rigby, 2020).

Aus diesem Grund halten wir es für wichtig, das Thema Mobbing nicht im Bereich der Weiterbildung, sondern im Verlauf des Studiums expliziter zu behandeln (Begotti et al., 2018). Lester et al. (2018) fanden heraus, dass Lehrer*innen im Vorbereitungsdienst

“acknowledged their pre-service teacher training has not readied them with all the skills they may need in order to prevent and manage bullying situations in schools and indicated they required further knowledge on strategies, techniques and tools to manage the ongoing challenges of bullying situations. Specifically, the need for pre-service teachers to learn about responding techniques was acknowledged” (S. 40).

Natürlich gibt es einige Einschränkungen in der Studie. Die Korrelationen des Interventionsfaktors sind bei den Vignetten zu Cybermobbing und physischem Mobbing sehr schwach, so dass eine mögliche Reduktion der Reliabilität des Summenscores vorliegen könnte. Dies deutet darauf hin, dass die beiden Situationen in der Vignette unterschiedlich wahrgenommen wurden, wobei in der Cybermobbing-Vignette der Blick über die Schulter des Opfers (siehe Vignette im Anhang) auch andere Gründe haben könnte und daher nicht direkt mit Cybermobbing in Verbindung gebracht wurde. Die in den beiden Vignetten beschriebenen Handlungen ähneln teilweise dem verbalen Mobbing (z.B. Beleidigungen) oder dem relationalen Mobbing (peinliche Fotos mit dem Ziel, jemanden aus der Gruppe auszuschließen). Daher sollten nachfolgende Studien Cybermobbing spezifischer betrachten und in der Formulierung der Situationen den Cyberaspekt mehr betonen.

Des Weiteren wäre es möglich, dass eine Erfahrung mit Mobbing in der eigenen Schulzeit, sei es als Täter*in, Opfer oder Zuschauer*in, ein besseres Verständnis der Situationen ermöglichen würde, weshalb wir auch diese Informationen in einer folgenden Studie erfragen werden. Ob hier Unterschiede zwischen Cybermobbing und realem Mobbing auftreten, bleibt vorerst offen.

Da die Studien, die hier als Grundlage des theoretischen Rahmens dienen, aus unterschiedlichen Ländern stammen, könnte es sein, dass kulturell bedingt unterschiedliche Umgangsweisen mit Mobbing, Hilfesuche und Hilfsangeboten möglich sind: Italienische und griechische Lehrkräfte unterschieden sich in ihren Erwartungen an die Lösung

von Mobbing-Prozessen (höher bei italienischen Lehrkräften) und dem externen *Locus of Causality* (höher bei den griechischen Lehrkräften) (Begotti et al., 2018, S. 8); australische angehende Lehrer*innen waren sich unsicher über die spezifischen Schritte, die bei der Aufarbeitung von Cybermobbing erforderlich sind, und einige Ansätze, die sie teilten, würden nicht mit der Schulpolitik übereinstimmen (vgl. Spears et al., 2015). Dedousis-Wallace, Shute, Varlow, Murrhiy und Kidman (2014, S. 871) schrieben dazu, dass „present results support previous findings that teachers rate indirect bullying less seriously than direct bullying, despite evidence that its effect on victims is at least as serious“. Maynes und Mottonen (2017, S. 404) fanden bei kanadischen Lehrer*innen in Ausbildung heraus,

“that both confidence to respond appropriately if a student was suspected of being bullied and confidence to respond appropriately if a student was suspected of bullying another student were surprisingly strong in these two groups of pre-service teachers, with average confidence scores only slightly below the highest score of 4 on the scale we used to determine their perceptions”.

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass in der Ausbildung angehender Lehrkräfte das Thema Mobbing in der Schule weiterhin im Fokus bleiben sollte und dabei neben der Vermittlung der Grundlagen, der Präventions- und Interventionsstrategien verstärkt der Fokus auf das Erkennen verdeckter Mobbingformen (verbal und relational) gelegt werden sollte, um auch dort angemessen intervenieren zu können.

Literatur und Internetquellen

- Barnes, A., Cross, D., Lester, L., Hearn, L., Epstein, M., & Monks, H. (2012). The Invisibility of Covert Bullying Among Students: Challenges for School Intervention. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22 (2), 206–226. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.27>
- Begotti, T., Tirassa, M., & Maran, D.A. (2018). Pre-Service Teachers' Intervention in School Bullying Episodes with Special Education Needs Students: A Research in Italian and Greek Samples. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15 (9), 1908. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091908>
- Bilz, L., Schubarth, W., Dudziak, I., Fischer, S.M., Niproschke, S., & Ulbricht, J. (2017). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer reagieren und welche Kompetenzen sie brauchen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boulton, M.J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J., & Simmonds, J.A. (2014). A Comparison of Preservice Teachers' Responses to Cyber Versus Traditional Bullying Scenarios. *Journal of Teacher Education*, 65 (2), 145–155. <https://doi.org/10.1177/0022487113511496>
- 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). <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n11.1>
- Dedousis-Wallace, A., Shute, R., Varlow, M., Murrhiy, R., & Kidman, T. (2014). Predictors of Teacher Intervention in Indirect Bullying at School and Outcome of a Professional Development Presentation for Teachers. *Educational Psychology*, 34 (7), 862–875. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785385>
- DeSmet, A., Aelterman, N., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., et al. (2015). Secondary School Educators' Perceptions and Practices in Handling Cyberbullying among Adolescents: A Cluster Analysis. *Computers & Education*, 88, 192–201. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.05.006>
- Leest, U., & Schneider, C. (2017). *Cyberlife II – Spannungsfeld zwischen Faszination und Gefahr*. Zugriff am 20.11.2021. Verfügbar unter: <https://www.buendnis-gegen>

- cybermobbing.de/fileadmin/pdf/studien/2016_05_02_Cybermobbing_2017End.pdf.
- Lester, L., Waters, S., Pearce, N., Spears, B., & Falconer, S. (2018). Pre-Service Teachers: Knowledge, Attitudes and Their Perceived Skills in Addressing Student Bullying Behaviours. *Australian Journal of Teacher Education*, 43 (8), 30–45. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n8.3>
- Maynes, M., & Mottonen, A.-L. (2017). Bullying in Schools: Are Pre-Service Teachers Confident to Address This? *Alberta Journal of Educational Research*, 63, 396–411.
- mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.). (2020). *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Zugriff am 20.11.2021. Verfügbar unter: https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf.
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, E. (2012). Cyberbullying: Labels, Behaviours and Definition in Three European Countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20 (2), 129–142. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.129>
- Olweus, D., & Limber, S.P. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80 (1), 124–134. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Paulus, C. (2019). Mobbing und Amok: Eine Gegenüberstellung zweier Konzepte. In C. Paulus (Hrsg.), *Gewalt, Amok und die Medien. Erkennen – Vorbeugen – Handeln* (S. 25–48). Stuttgart: Kohlhammer.
- Redmont, P. (2017). *Pre-Service Teachers' Perceptions about Identifying, Managing and Preventing Cyberbullying*. Paper Presented at the Society for Information Technology & Teacher Education International Conference.
- Rigby, K. (2020). Do Teachers Really Underestimate the Prevalence of Bullying in Schools? *Social Psychology of Education*, 23 (4), 963–978. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09564-0>
- Schäfer, M., & Herpell, G. (2010). *Du Opfer. Der Mobbingreport*. Hamburg: Rowohlt.
- Schenk, L. (2020). Was ist Cybermobbing? In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen* (S. 273–301). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7_15
- Slonje, R., & Smith, P.K. (2008). Cyberbullying: Another Main Type of Bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49 (2), 147–154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Spears, B.A., Campbell, M., Tangen, D., Slee, P.T., & Cross, D. (2015). Australian Pre-Service Teachers' Knowledge and Understanding of Cyberbullying: Implications for School Climate. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 33, 109–130. <https://doi.org/10.4000/dse.835>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0272431618780423>

Anhang

Cybermobbing

(1) Sie werden Zeuge einer Gruppe von Kindern auf dem Korridor, die gerade vor dem Unterricht auf ihre Mobiltelefone schauen und lachen. Sie hören, wie sie den Namen von Schüler*in B. in einer spöttischen Art und Weise nennen. Sie haben schon früher ähnliche Situationen erlebt, in denen dasselbe Kind auf die gleiche Weise verspottet wurde.

(2) Sie beobachten, wie Schüler*in B. ängstlich aussieht, wenn er*sie in der Pause auf ihr Handy schaut. Das Kind schaut dann ständig über seine Schulter. Dies ist nicht das erste Mal, dass Sie dieses Verhalten beobachten.

Physisches Mobbing

(1) Ein Schüler hat ein großes Osterei für die Schule gekauft. Er prahlt damit, dass er es bei einer Tombola gewonnen habe. Ein anderes Kind geht zu ihm hin, schlägt ihm auf den Kopf und fordert das Osterei für sich. Der Schüler weigert sich zunächst, aber schließlich gibt er nach.

(2) Sie haben ihren Schüler*innen aufgetragen, in Vierergruppen an Projekten zu arbeiten. Als die Kinder in ihre Gruppen gehen, sehen Sie, wie Schüler A. einen anderen mit so viel Kraft schubst, dass er hinfällt. Der Schubser war eindeutig beabsichtigt und nicht provoziert. Schüler B., der hingefallen ist, schreit: „Hör auf, mich zu schubsen! Das machst du immer, geh einfach weg.“

Verbales Mobbing

(1) In der Klasse hören Sie, wie Schüler*in A. zu Schüler*in B. sagt: „Lehrer-Liebling, Schleimer, Arschkriecher“. Schüler*in B. versucht, die Bemerkung zu ignorieren, schmolzt aber an seinem*ihrem Platz. Sie haben das Gleiche an einem anderen Tag erlebt.

(2) Ihre Klasse bereitet sich auf das Mittagessen vor, und die Kinder stehen in einer Schlange vor der Tür. Sie hören, wie Schüler*in A. zu Schüler*in B. sagt: „Hey, gib mir dein Essensgeld, oder ich verpasse dir eine dicke Lippe!“ Schüler*in B. gibt dem sofort nach. Dies ist nicht das erste Mal, dass dies passiert.

Relationales Mobbing

(1) Als sich die Schüler zu Beginn der Stunde hinsetzen, hören Sie, wie Schüler*in A. zu Schüler*in B. sagt: „Du kannst nicht neben mir sitzen, der Platz ist besetzt“. Dies ist nicht das erste Mal, dass Sie diese Bemerkung gegenüber Schüler*in B. hören.

(2) Sie haben den Kindern in Ihrer Klasse etwas Freizeit gegeben, weil sie heute so hart gearbeitet haben. Sie erleben, wie Schüler*in A. zu Schüler*in B. sagt: „Nein, auf gar keinen Fall. Ich habe dir schon gesagt, dass du hier nicht spielen darfst.“ Schüler*in B. ist isoliert und spielt den Rest der Zeit mit Tränen in den Augen alleine. Dies ist nicht das erste Mal, dass dieses Kind ausgeschlossen wird.

Beispiel der Darstellung einer Vignette

Sie werden Zeuge einer Gruppe von Kindern auf dem Korridor, die gerade vor dem Unterricht auf ihre Mobiltelefone schauen und lachen. Sie hören, wie sie den Namen von Schüler*in B. in einer spöttischen Art und Weise nennen. Sie haben schon früher ähnliche Situationen erlebt, in denen dasselbe Kind auf die gleiche Weise verspottet wurde.



	gar nicht	ein wenig	ziemlich	sehr
Ich würde diese Situation ernst nehmen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich wäre verärgert über das Verhalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich hätte Mitleid mit Schüler*in B.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich glaube, ich würde in der Situation intervenieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich würde mich kompetent fühlen, in dieser Situation effektiv zu handeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Paulus, C. (2021). Einstellungen von angehenden Lehrer*innen gegenüber (Cyber-)Mobbing und wahrgenommene Interventionskompetenz. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (1), 243–252. <https://doi.org/10.11576/pflb-4881>

Online verfügbar: 25.11.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>