

# Helfen subjektive Vorerfahrungen mit Mobbing angehenden Lehrkräften beim Erkennen und bei der Handlungskompetenz in Mobbingsituationen?

Christoph Paulus<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität des Saarlandes, Saarbrücken

\*Kontakt: Universität des Saarlandes, Saarbrücken,  
Fakultät Empirische Humanwissenschaften  
und Wirtschaftswissenschaften,  
Campus A4.2, 66123 Saarbrücken  
cpaulus@mx.uni-saarland.de

**Zusammenfassung:** Diese Studie untersucht die Frage, welche Einflüsse Vorerfahrungen mit Mobbing von Lehramtsstudierenden auf das Erkennen von bzw. mögliche Handlungsoptionen bei Mobbing haben. An der Untersuchung nahmen insgesamt 83 Lehramtsstudierende der allgemeinbildenden Schulen an der Universität des Saarlandes teil. 76 Prozent der befragten Studierenden hatten in ihrer Schulzeit bereits Erfahrung mit Mobbingsituationen gemacht, wobei Studentinnen überwiegend verbales Mobbing in der Opferrolle und männliche Studierende dies eher in der unbeteiligten Zuschauer-Rolle (*bystander*) erlebt haben. Relationales Mobbing wurde von etwa der Hälfte der Teilnehmenden der Studie als *bystander* erlebt. Vor allem die männlichen Studierenden unterschätzen die Ernsthaftigkeit von verbalem und relationalem Mobbing deutlich. Frühere Mobbingopfer nahmen die verschiedenen Mobbingsituationen ernster als Personen, die noch nie Mobbing erlebt hatten, und zeigten auch tendenziell größeren Ärger über das Mobbingverhalten bzw. stärkeres Mitgefühl mit den Opfern. Sie würden aber seltener intervenieren als andere. Ein möglicher Grund dafür könnte die fehlende Interventionskompetenz sein. Es wird deshalb empfohlen, bei der Behandlung des Themas Mobbing in der Schule auf die Vorerfahrungen der Studierenden zurückzugreifen, vor allem um die Ernsthaftigkeit von relationalem und verbalem Mobbing zu betonen und durch die Einbindung der positiven Erfahrungen früherer Helfer\*innen zudem die Interventionskompetenz in allen Mobbingformen zu stärken.

**Schlagwörter:** Bullying; Mobbing; Gewaltprävention; Opferschutz; Lehrerausbildung; Lehrerrolle; Handlungskompetenz



## 1 Einleitung

Mobbing ist ein Phänomen, mit dem sich jede Schule auseinandersetzen muss. Wenn man die Literatur zum Thema Mobbing in der Schule bzw. auch speziell in der Lehrer\*innenausbildung durchsucht, finden sich Forschungsarbeiten dazu aus der ganzen Welt: Ghana (Aboagye et al., 2021), Kuwait (Baig & Mahfoud, 2020), Tunesien (Ben Fredj et al., 2020), Türkei (Ercan & Ozcebe, 2020), Jordanien (Shahrour et al., 2020), Australien (Muller et al., 2016) oder Indonesien (Noboru et al., 2021), um nur einige zu nennen. Und überall zeigt sich, dass Lehrer\*innen zwar durch viele Trainingsmaßnahmen wissen, wie sie bei Mobbingfällen intervenieren können (Böhmer & Steffgen, 2020; Huber, 2015; Salmivalli, 2014), das Hauptproblem aber in der Identifizierung eines Mobbingprozesses (Chen et al., 2018; Gage et al., 2018; Spears et al., 2015) liegt. Und insbesondere in der Lehrer\*innenausbildung wird dem Thema Mobbing noch sehr wenig Aufmerksamkeit geschenkt (Boulton et al., 2014; Paulus, 2019c).

Korrekterweise müsste man zwischen den Begriffen „Mobbing“ und „Bullying“ unterscheiden: Ausgehend von Olweus' Buch *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys* (Olweus, 1978) bezeichnete man die regelmäßigen Schikanen im schulischen Kontext als „bullying“, wohingegen der Begriff „mobbing“ zunächst eher im beruflichen Umfeld benutzt wurde. Inzwischen hat sich in der deutschen Literatur aber der Begriff „Mobbing“ als Synonym für beide Themenfelder eingespielt.

Unter Mobbing versteht man das regelmäßige und dauerhafte Attackieren oder Verletzen eines\*iner Einzelnen durch eine „mächtigere“ Person oder eine Gruppe, wobei das Opfer sich nicht selbstständig aus der Situation befreien kann (Schäfer & Herpell, 2010) und sich selbst auch als Opfer fühlt (Paulus, 2019b). Das Machtgefälle kann sich dabei auf körperliche, aber auch auf soziale oder auch zahlenmäßige Überlegenheit der Täter\*innen gegenüber dem einzelnen Opfer beziehen (Politi, 2020). Im Laufe des Mobbing nimmt jede\*r in einer Schüler\*innengruppe eine aktive (Täter\*in bzw. Unterstützer\*in der Täter\*in bzw. des Täters oder des Opfers) oder passive (Zuschauer\*in bzw. „Unbeteiligte\*r“, die wegsehen oder tatsächlich nichts bemerken [sog. *bystander*]) Rolle im Mobbingprozess ein, sodass bewusst oder unbewusst alle Schüler\*innen am Mobbing beteiligt sind (Knauf et al., 2017; Salmivalli, 2014).

Mobbing kann offen oder auch verdeckt auftreten. Offene Formen sind direkt beobachtbar – dies können körperliche Attacken (physisches Mobbing) oder auch verbale Äußerungen wie Beleidigungen, Drohungen oder Einschüchterungen sein (verbales Mobbing) oder auch Sich-über-jemanden-lustig-Machen. Verdeckte Formen zielen eher auf die Beeinträchtigung sozialer Beziehungen des Opfers ab. Darunter fallen Handlungen wie Ausgrenzen, das Verbreiten von Gerüchten, Angriffe auf das soziale Ansehen usw. (relationales Mobbing). Aus der Sicht des Opfers werden diese Angriffe als Psychoterror empfunden und können langanhaltende Schäden hervorrufen (Leymann, 1993). Besonders problematisch wird Mobbing, wenn es sich durch die Nutzung sozialer Medien aus der Schule heraus in das Privatleben des Opfers verlagert (Cybermobbing) (Schenk, 2020).

Bekannt sind die mentalen und psychischen Folgen, die aus Erfahrungen als Mobbingopfer resultieren, wie z.B. Schulangst (Yan et al., 2019), Beeinträchtigung des Selbstbildes (Blood et al., 2011), Einsamkeit und Traurigkeit (Livingston et al., 2019) bis hin zu andauernder Depression (Ngo et al., 2021; Sweeting et al., 2006; Tural Hesapcioglu et al., 2018). Bei Mobbingopfern können diese Folgen ein Leben lang existent bleiben (Drydakis, 2014). Insbesondere relationales Mobbing führt zu erheblich stärkeren Auswirkungen als verbales Mobbing (Chester et al., 2017; Kiefer et al., 2021).

Daten der aktuellen JIM-Studie (Rathgeb & Schmid, 2020) zeigen, dass 29 Prozent der 1.200 befragten 12- bis 19-Jährigen schon eigene negative Erfahrungen mit beleidigenden oder falschen Inhalten zu ihrer Person gemacht haben. Das ist nach Jahren mit relativ stabilen Werten von ca. 20 Prozent ein deutlicher Anstieg.

„38 % der Jugendlichen – 45 % der Mädchen und 32 % der Jungen – haben in ihrem Umfeld schon einmal mitbekommen, dass jemand im Internet absichtlich fertig gemacht wurde. 11 % bestätigen, dass sie selbst schon einmal Opfer einer solchen Attacke wurden. Mädchen sind mit 15 % hierbei stärker betroffen als Jungen (8 %)“ (Rathgeb & Schmid, 2020, S. 61).

Insbesondere im verbalen Bereich steigt die Zahl der negativen Erfahrungen der jungen Menschen; so wurden bereits mehr als die Hälfte mit Hassbotschaften konfrontiert, wobei dort insbesondere Personen mit formal geringerer Bildung betroffen sind. Der Anteil der betroffenen Jungen und Mädchen ist dabei annähernd gleich (36 % bzw. 39 %) (Rathgeb & Schmid, 2020).

Verbales und relationales Mobbing treten also sehr häufig auf, sind aber für Außenstehende nur sehr schwer erkennbar, da die o.g. Kriterien der Regelmäßigkeit und insbesondere der Dauerhaftigkeit nur bei systematischer Beobachtung bemerkbar werden (Byers et al., 2011; Chen et al., 2018; Chester et al., 2017; Migliaccio, 2015). Häufig muss man sich in der Schule deshalb auf Informationen von Schüler\*innenseite verlassen, um gezielt intervenieren zu können. Präventions- und Interventionsmaßnahmen sind hinreichend vorhanden (Böhmer & Steffgen, 2020; Huber, 2015; Schneider & Margraf, 2019, S. 985ff.; Studer & Mynatt, 2015; Timmons-Mitchell et al., 2016); letztere können aber nur gezielt eingesetzt werden, wenn ein Mobbingfall tatsächlich identifiziert wurde. Das Hauptproblem bei Mobbingfällen liegt also nicht in der Lösung, sondern im Erkennen bzw. Ernstnehmen von Mobbing-situationen (Migliaccio, 2015; Politi, 2020), weshalb sich in dieser Studie vor allem auf dieses Problem konzentriert werden soll.

Offen blieb aber bisher die Frage, welche Einflüsse Vorerfahrungen mit Mobbing auf das Erkennen bzw. mögliche Handlungsoptionen von Lehramtsstudierenden bei Mobbing haben. Für unsere Studie leiten sich deshalb die folgenden Forschungsfragen ab:

- (1) Wie häufig sind Vorerfahrungen zu Mobbing bei Lehramtsstudierenden?
- (2) Beeinflussen diese das Erkennen der Ernsthaftigkeit einer Mobbing-situation?
- (3) Ist die subjektive Handlungskompetenz bei Mobbingfällen abhängig von eigenen Vorerfahrungen insbesondere als Mobbingopfer?

## 2 Methode

### 2.1 Stichprobe

An der Untersuchung beteiligten sich insgesamt 83 Lehramtsstudierende (24,1 % männlich, 75,9 % weiblich) der allgemeinbildenden Schulen an der Universität des Saarlandes, die an Veranstaltungen aus dem Bereich der Persönlichkeitsentwicklung teilnahmen. Die durchschnittliche aktuelle Studiendauer lag bei 4,3 Semestern ( $SD = 3,18$ ). Die Studierenden waren im Durchschnitt 22,73 Jahre alt ( $SD = 4,79$ ).

### 2.2 Materialien

Zur Messung der Vorerfahrung und des Umgangs mit Mobbing-situationen verwendeten wir analog zu Boulton et al. (2014) bzw. Paulus (2021) verschiedenen Vignetten, die jeweils eine fiktive verbale, relationale, physische und Cybermobbing-Situation im schulischen Kontext zeigten und beschrieben. Im Gegensatz zu den o.g. Studien, in denen je zwei Vignetten zu den vier genannten Mobbing-situationen gezeigt wurden, verwendeten wir nur diejenige der beiden dort benutzten Vignetten, die in einem Vortest von den Versuchspersonen (Vpn) als am häufigsten erlebt genannt wurde. Damit umgingen wir das Problem der mangelhaften Reliabilität insbesondere der Vignette „relational“ (vgl. Paulus, 2021). Ein Beispiel einer Vignette findet sich im Anhang dieses Beitrags.

### 2.3 Durchführung

Zunächst wurde bei jeder Vignette gefragt, ob man eine solche Situation schon mal erlebt habe und, wenn ja, in welcher Rolle (als passive\*r Zuschauer\*in oder aktiv als Opfer

bzw. Täter\*in). Im zweiten Schritt sollte für jede Vignette angegeben werden, wie ernst man die Situation nehmen würde („severity“), wie sehr man sich über das Verhalten des Täters bzw. der Täterin ärgern würde („anger“), wie sehr man mit dem Opfer mitfühlen könnte („empathy“), ob man in der jeweiligen Situation intervenieren würde („intervention“) und wie kompetent man sich zur Lösung der Situation fühlen würde („competence“). Als Antwortmöglichkeiten wurde eine vierstufige Antwortskala („gar nicht“, „ein wenig“, „ziemlich“ und „sehr viel“) vorgegeben.

Die Befragung fand online statt, wobei die Beantwortung der vier Vignetten ca. drei bis vier Minuten dauerte. Die Befragung war so programmiert, dass alle Fragen beantwortet werden mussten, so dass keine *missing values* entstehen konnten.

### 3 Ergebnisse

#### 3.1 Die Häufigkeit erlebter Mobbing-situationen und die eingenommenen Rollen

Tabelle 1 zeigt, dass 93,6 Prozent der Studentinnen und 90 Prozent der Studenten verbales Mobbing in einer aktiven oder passiven Rolle schon erlebt hatten; bei Cybermobbing waren das etwas weniger (m: 75 %, w: 80,9 %).

Studentinnen erlebten überwiegend verbales Mobbing (Beschimpfen, Beleidigen usw.) in der Opferrolle (44,4 %), wohingegen männliche Studierende dies eher in der *bystander*-Rolle (60 %) erlebten. Relationales Mobbing, also Ausgrenzen oder Ausschließen aus sozialen Gruppen, wurde von etwa der Hälfte der Teilnehmenden der Studie als *bystander* erlebt. Interessant ist auch, dass physisches Mobbing von knapp der Hälfte der Studierenden (45,8 %) als nicht erlebt beschrieben wurde, was darauf hindeutet, dass dieses Phänomen im schulischen Kontext seltener geworden ist.

*Tabelle 1:* Häufigkeit der in der Schulzeit erlebten Mobbing-situationen, getrennt nach Geschlecht (in Klammern die absoluten Zahlen)

Typ			Erlebt				
			noch nie	bystander	Opfer	Helfend	Täter*in
cyber	Geschlecht	männlich	25.0 % (5)	50.0 % (10)	15.0 % (3)	5.0 % (1)	5.0 % (1)
		weiblich	19.0 % (12)	58.7 % (37)	14.3 % (9)	6.3 % (4)	1.6 % (1)
	Gesamt		20,5 % (17)	56.6 % (47)	14.5 % (12)	6.0 % (5)	2.4 % (2)
physisch	Geschlecht	männlich	45.0 % (9)	40.0 % (8)	5.0 % (1)	10.0 % (2)	
		weiblich	46.0 % (29)	38.1 % (24)	7.9 % (5)	7.9 % (5)	
	Gesamt		45,8 % (38)	38.6 % (32)	7.2 % (6)	8.4 % (7)	
verbal	Geschlecht	männlich	10.0 % (2)	60.0 % (12)	25.0 % (5)	5.0 % (1)	
		weiblich	6.3 % (4)	42.9 % (27)	44.4 % (28)	6.3 % (4)	
	Gesamt		7,2 % (6)	47.0 % (39)	39.8 % (33)	6.0 % (5)	
relational	Geschlecht	männlich	30.0 % (6)	40.0 % (8)	25.0 % (5)	5.0 % (1)	
		weiblich	19.0 % (12)	52.4 % (33)	20.6 % (13)	7.9 % (5)	
	Gesamt		21,7 % (18)	49.4 % (41)	21.7 % (18)	7.2 % (6)	
Gesamt	Geschlecht	männlich	27.5 % (22)	47.5 % (38)	17.5 % (14)	6.3 % (5)	1.3 % (1)
		weiblich	22.6 % (57)	48.0 % (121)	21.8 % (55)	7.1 % (18)	0.4 % (1)
	Gesamt		23,8 % (79)	47.9 % (159)	20.8 % (69)	6.9 % (23)	0.6 % (2)

Die Verteilung der Rollen im Mobbingprozess ist in der folgenden Tabelle 2 dargestellt. Da jede Testperson vier verschiedene Mobbing-situationen einzuschätzen hatte, kommen insgesamt 332 (83 x 4) mögliche eingenommene Rollen zustande.

*Tabelle 2:* Verteilung der eingenommenen Mobbingrollen in verschiedenen Situationen

<i>Erlebt als ...</i>		
	N	%
noch nie	79	23,8 %
bystander	159	47,9 %
Opfer	69	20,8 %
Helfend	23	6,9 %
Täter*in	2	0,6 %

Die verschiedenen Situationen wurden am häufigsten als *bystander* erlebt, was den allgemeinen Forschungsergebnissen zum *participant role approach*<sup>1</sup> (Salmivalli, 2010, 2014; Salmivalli et al., 2011) entspricht. Echte Hilfe in Mobbing-situationen leisteten in unserer Studie dagegen nur knapp 7 Prozent der teilnehmenden Studierenden. Nur zwei Studierende (je einmal männlich und einmal weiblich) gaben an, im Bereich des Cybermobbing schon aktiv gemobbt zu haben.

### 3.2 Einfluss der Vorerfahrung auf das Erkennen der Ernsthaftigkeit („severity“)

Die eigene Erfahrung mit Mobbing führte zu unterschiedlichen Reaktionen: Signifikante Unterschiede in der Erkennung der Ernsthaftigkeit von Mobbing-situationen zwischen Studierenden mit und ohne Mobbing-erfahrung fanden sich bei Cybermobbing ( $t_{(81)} = 2.17, p < .02, \text{Cohen's } d = .59$ ) und bei verbalem Mobbing ( $t_{(81)} = 2.11, p < .02, \text{Cohen's } d = .90$ ). Bei physischem und bei relationalem Mobbing gab es keine Unterschiede in der Erkennung; die physische Mobbing-situation ( $M = 3,7$ ) wurde von allen Beteiligten ernsthafter eingeschätzt als relationales Mobbing ( $M = 2,7$ ). Männliche Studierende nahmen verbales ( $t_{(81)} = 1.99, p < .02, \text{Cohen's } d = .51$ ) und relationales Mobbing ( $t_{(81)} = 3.77, p < .00, \text{Cohen's } d = .97$ ) deutlich weniger ernst, als dies weibliche Studierende taten.

Frühere Mobbingopfer nahmen verbale und Cybermobbing-Situationen ernster als Personen, die noch nie Mobbing erlebt hatten (vgl. Tab. 3 auf der folgenden Seite), und zeigten auch tendenziell größeren Ärger über die Situationen ( $F_{(3,81)} = 2.16, p < .09, \text{Eta}^2 = .08$ ) bzw. Mitgefühl für die Opfer ( $F_{(3,81)} = 2.04, p < .10, \text{Eta}^2 = .07$ ). Bei relationalem Mobbing fand sich eine statistische Tendenz zur unterschiedlichen Wahrnehmung (Opfer nahmen diese Situation ernster).

Eine Vorerfahrung mit Mobbing, insbesondere als Opfer, hilft also beim Erkennen der Ernsthaftigkeit von Cyber- und verbalem Mobbing; bei relationalem Mobbing deutet sich dies auch an. Physisches Mobbing wird von allen Personen gleich ernst genommen; hier spielen die Vorerfahrungen keine Rolle.

<sup>1</sup> Der Participant-Role-Ansatz beschreibt die verschiedenen Rollen, die in einem Mobbingprozess eingenommen werden können: Täter\*in, Mitläufer\*in, Opfer, Unbeteiligte\*r (*bystander*) oder Unterstützer\*in des Opfers. Diese Rollen sind mit Ausnahme der Opferrolle nicht stabil und können im Laufe des Mobbing variieren.

*Tabelle 3:* Unterschiede in der Erkennung der Ernsthaftigkeit von Mobbing-situationen in Abhängigkeit von der eigenen Opfererfahrung

<i>Mobbing-situation</i>	<i>Nicht erlebt</i>	<i>Als Opfer erlebt</i>	<i>t<sub>(81)</sub></i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
Cybermobbing	3.30	3.67	1.90	< .03	.59
Verbales Mobbing	2.76	3.18	2.67	<.00	.60
Relationales Mobbing	2.78	3.11	1.51	< .06	.40

### 3.3 Subjektive Handlungskompetenz („efficacy“) in Abhängigkeit von Vorerfahrungen

Allgemein wird die eigene Handlungskompetenz in allen Situationen auf der Skala von 1 bis 4 nur mit einem Mittelwert von 2,8 (von 4 möglichen Punkten) eingeschätzt. Leichte Tendenzen ( $t_{(81)} = -1.47$ ,  $p < .07$ , Cohen's  $d = .36$ ) zeigten sich dahingehend, dass frühere Helfer\*innen ( $M = 3.09$ ,  $SD = .94$ ) sich als etwas effektiver einschätzten als andere und dass frühere Opfer die niedrigsten Einschätzungen abgaben ( $M = 2.75$ ,  $SD = 1.05$ ).

Die subjektive Handlungskompetenz wurde bei *physischem* Mobbing noch am höchsten eingeschätzt ( $M = 3.05$ ,  $SD = .79$ ) und unterschied sich damit signifikant von der Einschätzung zu *Cybermobbing* ( $M = 2.60$ ,  $SD = .89$ ). Bei *verbalen* ( $M = 2.85$ ,  $SD = .83$ ) und *relationalen* ( $M = 2.73$ ,  $SD = .96$ ) Mobbing-situationen schätzten die Studierenden die Effektivität ihrer möglichen Interventionen fast gleich hoch ein.

Bei *verbalem* Mobbing fühlten sich frühere Mobbingopfer weniger handlungskompetent ( $M = 2.87$ ,  $SD = .84$ ) als Personen ohne diese Erfahrung ( $M = 3.0$ ,  $SD = .63$ ) ( $t_{(81)} = 1.64$ ,  $p < .05$ , Cohen's  $d = .83$ ). Zudem hatten diese auch eine höhere Empathie mit dem potenziellen Opfer in den Vignetten, würden aber seltener intervenieren. Ein möglicher Grund dafür könnten die eigenen negativen Erfahrungen bei der Lösung des Mobbing's gewesen sein. Hierzu lassen sich aus unseren Daten allerdings keine Rückschlüsse ziehen.

Insgesamt wurde die Wirksamkeit eigener Handlungsoptionen erwartungsgemäß eher schwach eingeschätzt, was für Studierende zu erwarten war, da diese in ihrem Studium noch nicht mit dem Thema Mobbing in Berührung gekommen waren. Lediglich Studierende, die in ihrer Schulzeit schon erfolgreich gegen Mobbing interveniert hatten, konnten von dieser Erfahrung noch profitieren.

## 4 Diskussion

In unserer Studie sollte der Frage nachgegangen werden, ob beim Thema Umgang mit Mobbing die eigenen Vorerfahrungen mit Mobbing genutzt werden könnten. Insbesondere interessierte die Frage, ob diese Vorerfahrungen Einflüsse auf das Erkennen bzw. mögliche Handlungsoptionen in potenziellen Mobbing-situationen haben könnten. Dazu konnten wir zunächst zeigen, dass es eine große Anzahl von Vorerfahrungen in unterschiedlichen Rollen (als unbeteiligte\*r Zuschauer\*in, als Opfer, als Helfer\*in oder auch als Täter\*in) bei den Studierenden gab. Entsprechend früherer Erkenntnisse (Salmivalli, 2014; Salmivalli et al., 2011) berichtete knapp die Hälfte der Studierenden davon, von Mobbing als passive\*r Zuhörer\*in bzw. Zuschauer\*in (sog. *bystander*) erfahren zu haben; 20,8 Prozent befanden sich vor ihrem Studium mindestens einmal in einer Opferrolle; aktiv helfend gegen Mobbing waren nur 6,9 Prozent (80 % Studentinnen).

Um aber bei Mobbing-situationen frühzeitig eingreifen zu können, muss man diese zunächst einmal als solche erkennen, was bei physischem und Cybermobbing offensichtlich ganz gut gelingt, bei verbalem und relationalem Mobbing aber sehr problematisch zu sein scheint (Boulton et al., 2014; Chen et al., 2018; Paulus, 2021). Gerade diese

beiden Mobbingarten werden offensichtlich noch sehr unterschätzt, da sie auch am schwersten zu erkennen sind. Die Differenzierung zwischen verbalem Spaß und verbalem Mobbing setzt einerseits Kenntnisse über die Beziehung der Beteiligten voraus (Sind sie befreundet? Kennen sie sich kaum?) und benötigt andererseits vor allem im Sinne des Kriteriums der Regelmäßigkeit mehrfache Beobachtung und Einschätzungen der Situationen, was im Schulalltag nur selten möglich ist. Auch in dieser Studie konnten wir zeigen, dass verbale und relationale Mobbing Situationen in ihrer Ernsthaftigkeit nicht gut erkannt wurden, was besonders männlichen Studierenden schwerfiel. Ein Grund dafür könnte sein, dass während der Schulzeit für Jungen relationaler Ausschluss aus Peer-groups nicht die starke Bedeutung besitzt, die er für Mädchen hat (Crick, 1995). Relationale Gewalt, zu der auch Mobbing zählt, ist eher eine Domäne von Mädchen und wird dort auch eher praktiziert (Gasser & Malti, 2011; Henington et al., 1998; James et al., 2011; Jones et al., 2020; Page & Charteris, 2017). So wurden in der Studie von Henington et al. (1998) 60 Prozent der von den Lehrkräften als relational aggressiv eingeschätzten Mädchen in High-Schools von den Mitschülerinnen nicht als solche identifiziert, wohingegen nur 7 Prozent der aggressiven Jungen von den Mitschülern nicht als solche eingeschätzt wurden. Mädchen, die dagegen offen erkennbare Aggressionen zeigten, wurden in ihrer Peergroup weitgehend abgelehnt. Insgesamt ist es also sehr wichtig, gerade die Vorerfahrungen in diesen beiden Arten von Mobbing anzusprechen und damit deren Gefährlichkeit und negative Folgen für das Opfer zu verdeutlichen.

Eine Vorerfahrung mit Mobbing, insbesondere als Opfer oder als Helfer\*in, war hilfreich bei der Einschätzung von Mobbing Situationen, denn die Ernsthaftigkeit von Cyber- und verbalem Mobbing wurde aufgrund früherer Erfahrungen besser erkannt, wohingegen bei relationalem Mobbing Vorerfahrungen nicht deutlich hilfreicher waren. Physisches Mobbing schien durch seine klar erkennbare Beeinträchtigung des Opfers für alle angehenden Lehrkräfte gut erkennbar zu sein; hier spielten die Vorerfahrungen keine Rolle.

Wer selbst schon mal Mobbingopfer war, zeigte zwar ein höheres Mitgefühl mit dem potenziellen Opfer, fühlte sich aber zugleich weniger in der Lage, effektiv einschreiten zu können. Diese fehlende Interventionskompetenz insbesondere bei Opfern könnte daraus resultieren, dass bei der eigenen Erfahrung die Situation als unlösbar erschien und das eigene Lebensgefühl langfristig beeinträchtigt wurde (Chester et al., 2017; Ercan & Ozcebe, 2020). Frühere Helfer\*innen schätzten sich dagegen als etwas effektiver ein als andere, was man sich zur Stärkung der Interventionskompetenz zunutze machen könnte. Deshalb sollte man bei der Ausbildung angehender Lehrer\*innen diese Erfahrungen in den Vordergrund stellen, um damit zugleich die Sensibilität für Personen mit weniger Mobbing Erfahrung zu erhöhen.

Wir empfehlen deshalb, bei der Behandlung des Themas Mobbing in der Schule auf die Vorerfahrungen der Studierenden zurückzugreifen, vor allem, um die Ernsthaftigkeit gerade von relationalem und verbalem Mobbing zu demonstrieren und zu betonen. Durch die Einbindung der Erfahrung früherer Helfer\*innen bietet sich zusätzlich die Möglichkeit, die Interventionskompetenz in allen Mobbingformen zu stärken.

## 5 Limitationen

Eine Studie wie diese besitzt immer auch Limitationen. Zunächst ist die relativ geringe Größe der Stichprobe mit 83 Vpn nicht allzu gut in der Lage, auch kleinere Effekte zu erkennen, weshalb die Effektstärken unserer Ergebnisse teilweise nicht sehr hoch waren. Deshalb kann auch die absolute Zahl der Mobbingopfer in unserer Studie ( $n = 17$ ) noch nicht als wirklich repräsentativ gelten, so dass zur Sicherung und Replikation der Ergebnisse weitere Studien mit größerem  $n$  notwendig wären. Auffallend niedrig mit  $n = 2$  (je einmal männlich und einmal weiblich) ist auch die Anzahl der Täter\*innen in unserer Stichprobe, so dass wir über diese Gruppe leider keine Aussagen machen können. Die

Angaben zur Rolle als Täter\*in stammen beide aus dem Kontext des Cybermobbings. In Studien mit einer deutlich größeren Probandenzahl ist die Zahl der aktiven Mobbingtäter\*innen normalerweise auch höher. So wurden z.B. in der Studie von Porsch und Pieschl (2014) 8 Prozent von 1.734 Schüler\*innen als Mobber\*innen identifiziert; Salmivalli (2010) sprach allgemein von ca. 5 bis 15 Prozent Mobber\*innen in einer Gruppe. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass einige unserer sog. *bystander* vielleicht auch Täter\*innen waren, dies für sich aber nicht so wahrgenommen haben und während der eigenen Schulzeit mit Hilfe der Strategie des sog. „moral disengagement“ versucht haben, das eigene Gewissen zu beruhigen und sich selbst nachträglich eine positive Erklärung bzw. Erlaubnis für sein Handeln zu geben (Gini et al., 2014; Haddock & Jimerson, 2017; Thornberg et al., 2021). „Moral Disengagement“ kann in verschiedenen Formen auftreten: Man kann das eigene unmoralische Handeln kleinreden und die negative Absicht dabei abwerten („war doch nur Spaß“), die Erklärung für das eigene Handeln in der Person des Opfers suchen („war ja selbst schuld“) oder die eigene Verantwortung abschwächen durch sog. Verantwortungsdiffusion („die anderen haben das ja auch gemacht“). Eine Meta-Analyse von Killer et al. (2019) konnte für dieses Phänomen keinen generellen Geschlechtereffekt finden, obwohl man allgemein annimmt, dass Schüler diese Strategie häufiger anwenden, als Schülerinnen das tun (Falla et al., 2020; Obermann, 2011; Travlos et al., 2021). Eine weitere mögliche Erklärung für die niedrige Zahl der Täter\*innenrolle könnte darin liegen, dass Mobbing verstärkt im Bereich der Real- bzw. berufsbildenden Schulen stattfindet (Jannan, 2015) und Täter\*innen oft schlechtere Schulleistungen erbringen (Feldman et al., 2014; Knauf et al., 2017; Nikolaou, 2021; Strom et al., 2013), insofern also seltener an Universitäten zu finden sind. Eine letzte Möglichkeit wäre natürlich auch, dass sich frühere Täter\*innen bei einer Befragung nicht gerne als solche zu erkennen geben möchten, sei es aus Scham oder Gründen des sog. „impression management“ (IM) (Al-Shatti & Ohana, 2021; Mummendey, 1980; Musch et al., 2002). Mit IM bezeichnet man den Versuch von Testpersonen, insbesondere bei Interviews oder Befragungen, bei anderen einen möglichst guten Eindruck zu erzeugen. Dies passiert u.a. auch gegenüber potenziellen Arbeitgeber\*innen (Ho et al., 2021) oder wenn Studierende ihre eigenen subjektiven Ziele deutlich hervorheben möchten (Good & Shaw, 2021; Khizar et al., 2021), wozu die frühere Rolle als Täter\*in natürlich nicht gut passt. Ein letzter Grund für die Nutzung der Strategie des IM könnte auch sein, dass retrospektiv eine Umdeutung der Handlungen stattgefunden hat und Täter\*innen von früher dies heute nicht mehr zugeben möchten (Aerts, 2005).

Dies gilt auch für ein weiteres der hier gefundenen Ergebnisse: die insgesamt hohe Empathie mit den Mobbingopfern in den verschiedenen Situationen. Aber wie wahr ist das? Hohes Einfühlungsvermögen besitzt bei Fragebogenstudien ein gewisses Maß an sozialer Erwünschtheit (McGrath et al., 1998; Mischo, 2003; Paulus, 2019a), was wir mit unseren Daten nicht widerlegen können, da dies nicht Teil der Erhebung war. Gegen die Annahme des sozial erwünschten Antwortverhaltens spricht allerdings, dass die Zahl der Personen, die ihre Rolle als helfendes Eingreifen beschrieben haben (was ebenfalls als sozial erwünscht gelten kann), mit 6,9 Prozent recht niedrig war. Zudem muss man darauf hinweisen, dass zur Messung des Einfühlungsvermögens lediglich ein Item benutzt wurde, weshalb hier nicht von einer hohen Validität der Empathiemessung ausgegangen werden kann. Es empfiehlt sich deshalb, bei weiteren Studien einen validen Fragebogen zur Empathie, z.B. den im deutschen Sprachraum am häufigsten eingesetzten Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen zur Messung von Empathie (Paulus, 2009, 2012), mit zu erheben, um diese Fragen genauer untersuchen zu können.

## Literatur und Internetquellen

- Aboagye, R.G., Seidu, A.A., Hagan, J.E., Frimpong, J.B., Okyere, J., Cadri, A. & Ahinkorah, B.O. (2021). Bullying Victimization among In-School Adolescents in Ghana: Analysis of Prevalence and Correlates from the Global School-Based Health Survey. *Healthcare*, 9 (3). <https://doi.org/10.3390/healthcare9030292>
- Aerts, W. (2005). Picking up the Pieces: Impression Management in the Retrospective Attributional Framing of Accounting Outcomes. *Accounting Organizations and Society*, 30 (6), 493–517. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2004.07.001>
- Al-Shatti, E. & Ohana, M. (2021). Impression Management and Career Related Outcomes: A Systematic Literature Review. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.701694>
- Baig, T. & Mahfoud, Z. (2020). The Prevalence and Correlates of Bullying among Adolescents in High Schools in Kuwait. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59 (10), 145. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.08.045>
- Ben Fredj, M., Dhoub, W., Bennasrallah, C., Kacem, M., Zemni, I., Abroug, H., Trimech, F. & Sriha, A.B. (2020). Being Bullied and Associated Factors Among Middle School Students in the Region of Monastir, Tunisia. *European Journal of Public Health*, 30. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckaa166.937>
- Blood, G.W., Blood, I.M., Tramontana, G.M., Sylvia, A.J., Boyle, M.P. & Motzko, G.R. (2011). Self-Reported Experience of Bullying of Students Who Stutter: Relations with Life Satisfaction, Life Orientation, and Self-Esteem. *Perceptual and Motor Skills*, 113 (2), 353–364. <https://doi.org/10.2466/07.10.15.17.PMS.113.5.353-364>
- Böhmer, M. & Steffgen, G. (Hrsg.). (2020). *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7>
- 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: Similarities and Differences and Implications for Practice. *Journal of Teacher Education*, 65 (2), 145–155. <https://doi.org/10.1177/0022487113511496>
- Byers, D.L., Caltabiano, N. & Caltabiano, M. (2011). Teacher' 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>
- Chen, L.M., Wang, L.C. & Sung, Y.H. (2018). Teachers' Recognition of School Bullying According to Background Variables and Type of Bullying. *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies*, 18 (18), 147–163.
- Chester, K.L., Spencer, N.H., Whiting, L. & Brooks, F.M. (2017). Association Between Experiencing Relational Bullying and Adolescent Health-Related Quality of Life. *Journal of School Health*, 87 (11), 865–872. <https://doi.org/10.1111/josh.12558>
- Crick, N.R. (1995). Relational Aggression – the Role of Intent Attributions, Feelings of Distress, and Provocation Type. *Development and Psychopathology*, 7 (2), 313–322. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006520>
- Drydakis, N. (2014). Bullying at School and Labour Market Outcomes. *International Journal of Manpower*, 35 (8), 1185–1211. <https://doi.org/10.1108/IJM-08-2012-0122>
- Ercan, T.M.F. & Ozcebe, L.H. (2020). Relations of Self-Esteem, Obesity and Peer Bullying among Middle School Students in Turkey. *European Journal of Public Health*, 30 (Supplement 5). <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckaa166.936>
- Falla, D., Ortega-Ruiz, R., Runions, K. & Romera, E.M. (2020). Why Do Victims Become Perpetrators of Peer Bullying? Moral Disengagement in the Cycle of Violence. *Youth & Society*. <https://doi.org/10.1177/0044118X20973702>
- Feldman, M.A., Ojanen, T., Gesten, E.L., Smith-Schrandt, H., Brannick, M., Totura, C.M.W., Alexander, L., Scanga, D. & Brown, K. (2014). The Effects of Middle

- School Bullying and Victimization on Adjustment through High School: Growth Modeling of Achievement, School Attendance, and Disciplinary Trajectories. *Psychology in the Schools*, 51 (10), 1046–1062. <https://doi.org/10.1002/pits.21799>
- Gage, N.A., Rose, C.A. & Kramer, D.A. (2018). When Prevention Is Not Enough: Students' Perception of Bullying and School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports. *Behavioral Disorders*, 45 (1), 29–40. <https://doi.org/10.1177/0198742918810761>
- Gasser, L. & Malti, T. (2011). Relationale und physische Aggression in der mittleren Kindheit. Zusammenhänge mit moralischem Wissen und moralischen Gefühlen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43 (1), 29–38. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000030>
- Gini, G., Pozzoli, T. & Hymel, S. (2014). Moral Disengagement among Children and Youth: A Meta-Analytic Review of Links to Aggressive Behavior. *Aggressive Behavior*, 40 (1), 56–68. <https://doi.org/10.1002/ab.21502>
- Good, K. & Shaw, A. (2021). Achieving a Good Impression: Reputation Management and Performance Goals. *Wiley Interdisciplinary Reviews – Cognitive Science*, 12 (4). <https://doi.org/10.1002/wes.1552>
- Haddock, A.D. & Jimerson, S.R. (2017). An Examination of Differences in Moral Disengagement and Empathy Among Bullying Participant Groups. *Journal of Relationships Research*, 8, 1–15. <https://doi.org/10.1017/jrr.2017.15>
- Henington, C., Hughes, J.N., Cavell, T.A. & Thompson, B. (1998). The Role of Relational Aggression in Identifying Aggressive Boys and Girls. *Journal of School Psychology*, 36 (4), 457–477. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(98\)00015-6](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(98)00015-6)
- Ho, J.L., Powell, D.M. & Stanley, D.J. (2021). The Relation Between Deceptive Impression Management and Employment Interview Ratings: A Meta-Analysis. *Canadian Journal of Behavioural Science – Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 53 (2), 164–174. <https://doi.org/10.1037/cbs0000223>
- Huber, A. (2015). *Anti-Mobbing-Strategien für die Schule*. Wolters Kluwer Deutschland.
- James, D., Flynn, A., Lawlor, M., Courtney, P., Murphy, N. & Henry, B. (2011). A Friend in Deed? Can Adolescent Girls Be Taught to Understand Relational Bullying? *Child Abuse Review*, 20 (6), 439–454. <https://doi.org/10.1002/car.1120>
- Jannan, M. (2015). *Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln*. Beltz.
- Jones, J.L., Kahn, J.H. & Sullivan, S.D. (2020). Relational Aggression Victimization as a Predictor of Middle-School Girls' Self-Disclosure to Peers. *Violence and Victims*, 35 (1), 54–67. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.Vv-D-18-00085>
- Khizar, H.M.U., Iqbal, M.J., Khalid, J., Rasheed, H.M.W. & Akhtar, K. (2021). Student Impression Management and Academic Performance: A Moderated Mediation Model. *Journal of Public Affairs*, 21 (3). <https://doi.org/10.1002/pa.2258>
- Kiefer, M., Sim, E.J., Heil, S., Brown, R., Herrnberger, B., Spitzer, M. & Gron, G. (2021). Neural Signatures of Bullying Experience and Social Rejection in Teenagers. *PLoS One*, 16 (8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255681>
- Killer, B., Bussey, K., Hawes, D.J. & Hunt, C. (2019). A Meta-Analysis of the Relationship between Moral Disengagement and Bullying Roles in Youth. *Aggressive Behavior*, 45 (4), 450–462. <https://doi.org/10.1002/ab.21833>
- Knauf, R.-K., Eschenbeck, H. & Käser, U. (2017). Bullying im Klassenverband. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 49 (4), 186–196. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000179>
- Leymann, H. (1993). *Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann*. Rowohlt.

- Livingston, J.A., Derrick, J.L., Wang, W.J., Testa, M., Nickerson, A.B., Espelage, D.L. & Miller, K.E. (2019). Proximal Associations among Bullying, Mood, and Substance Use: A Daily Report Study. *Journal of Child and Family Studies*, 28 (9), 2558–2571. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1109-1>
- McGrath, M., Cann, S. & Konopasky, R. (1998). New Measures of Defensiveness, Empathy, and Cognitive Distortions for Sexual Offenders against Children. *Sexual Abuse*, 10 (1), 25–36. <https://doi.org/10.1177/107906329801000104>
- Migliaccio, T. (2015). Teacher Engagement with Bullying: Managing an Identity within a School. *Sociological Spectrum*, 35 (1), 84–108. <https://doi.org/10.1080/02732173.2014.978430>
- Mischo, C. (2003). Wie valide sind Selbsteinschätzungen der Empathie? *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 34 (2), 187–203. <https://doi.org/10.1007/s11612-003-0018-x>
- Muller, R.D., Skues, J.L. & Wise, L.Z. (2016). Cyberbullying in Australian Primary Schools: How Victims Differ in Attachment, Locus of Control, Self-Esteem, and Coping Styles Compared to Non-Victims. *Journal of Psychologists and Counselors in Schools*, 27 (1), 85–104. <https://doi.org/10.1017/jgc.2016.5>
- Mummendey, H.D. (1980). *Methoden und Probleme der Kontrolle sozialer Erwünschtheit*. Unveröff. Diskussionspapier.
- Musch, J., Brockhaus, R. & Bröder, A. (2002). Ein Inventar zur Erfassung von zwei Faktoren sozialer Erwünschtheit. *Diagnostica*, 48 (3), 121–129. <https://doi.org/10.1026//0012-1924.48.3.121>
- Ngo, A.T., Nguyen, L.H., Dang, A.K., Hoang, M.T., Nguyen, T.H.T., Vu, G.T., Do, H.T., Tran, B.X., Latkin, C.A., Ho, R.C.M. & Ho, C.S.H. (2021). Bullying Experience in Urban Adolescents: Prevalence and Correlations with Health-Related Quality of Life and Psychological Issues. *PLoS One*, 16 (6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252459>
- Nikolaou, D. (2021). Identifying the Effects of Bullying Victimization on Schooling. *Contemporary Economic Policy*, 40 (1), 162–189. <https://doi.org/10.1111/coep.12554>
- Noboru, T., Amalia, E., Hernandez, P.M.R., Nurbaiti, L., Affarah, W.S., Nonaka, D., Takeuchi, R., Kadriyan, H. & Kobayashi, J. (2021). School-Based Education to Prevent Bullying in High Schools in Indonesia. *Pediatrics International*, 63 (4), 459–468. <https://doi.org/10.1111/ped.14475>
- Obermann, M.L. (2011). Moral Disengagement in Self-Reported and Peer-Nominated School Bullying. *Aggressive Behavior*, 37 (2), 133–144. <https://doi.org/10.1002/ab.20378>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Halsted Press.
- Page, A. & Charteris, J. (2017). Reconceptualising Relational Aggression as Strategic Communication: Girls, Goals, and Their Peer Groups. *Educational and Developmental Psychologist*, 34 (1), 78–91. <https://doi.org/10.1017/edp.2017.2>
- Paulus, C. (2009). *Der Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen SPF (IRI) zur Messung von Empathie: Psychometrische Evaluation der deutschen Version des Interpersonal Reactivity Index*. <http://psydok.psycharchives.de/jspui/handle/20.500.11780/3343>
- Paulus, C. (2012). *Ist die Bildung eines Empathiescores in der deutschen Fassung des IRI sinnvoll?* <https://doi.org/10.22028/D291-23347>
- Paulus, C. (2019a). *Ist Empathie eine Lüge? Zur Frage der sozialen Erwünschtheit in der Empathiemessung*. Forschungsreport. <http://dx.doi.org/10.22028/D291-28402>
- Paulus, C. (2019b). Mobbing und Amok: Eine Gegenüberstellung zweier Konzepte. In C. Paulus (Hrsg.), *Gewalt, Amok und die Medien. Erkennen – Vorbeugen – Handeln* (S. 25–48). Kohlhammer.

- Paulus, C. (2019c). Mobbing unter Schülern. In R. Bessoth & H.-J. Schmidt (Hrsg.), *Schulleitung – ein Lernsystem*. Loseblattwerk. Luchterhand Literaturverlag.
- Paulus, C. (2021). Einstellungen von angehenden Lehrer\*innen gegenüber (Cyber-) Mobbing und wahrgenommene Interventionskompetenz. *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 3 (1), 243–253. <https://doi.org/10.11576/pflb-4881>
- Politi, S. (2020). Was ist Mobbing und wie kann man es erkennen? In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen* (S. 1–18). [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7_1)
- Porsch, T. & Pieschl, S. (2014). Cybermobbing unter deutschen Schülerinnen und Schülern: Eine repräsentative Studie zu Prävalenz, Folgen und Risikofaktoren. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 9 (1), 7–22. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v9i1.19080>
- Rathgeb, T. & Schmid, T. (2020). *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Hrsg. v. Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest – mpfs. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020\\_Web\\_final.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf)
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the Peer Group: A Review. *Aggression and Violent Behavior*, 15 (2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory Into Practice*, 53 (4), 286–292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, C., Voeten, M. & Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Associations between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40 (5), 668–676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
- Schäfer, M. & Herpell, G. (2010). *Du Opfer. Der Mobbingreport*. Rowohlt.
- Schenk, L. (2020). Was ist Cybermobbing? In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen. Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 273–301). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7_15)
- Schneider, S. & Margraf, J. (Hrsg.). (2019). *Lehrbuch der Verhaltenstherapie: Psychologische Therapie bei Indikationen im Kindes- und Jugendalter* (Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Bd. 3) (2., vollst. überarb. u. aktual. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-57369-3>
- Shahrour, G., Dardas, L.A., Al-Khayat, A. & Al-Qasem, A. (2020). Prevalence, Correlates, and Experiences of School Bullying among Adolescents: A National Study in Jordan. *School Psychology International*, 41 (5), 430–453. <https://doi.org/10.1177/0143034320943923>
- 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*, 6 (33), 109–130. <https://doi.org/10.4000/dse.835>
- Strom, I.F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T. & Dyb, G. (2013). Violence, Bullying and Academic Achievement: A Study of 15-Year-Old Adolescents and Their School Environment. *Child Abuse & Neglect*, 37 (4), 243–251. <https://doi.org/10.1016/j.chabu.2012.10.010>
- Studer, J.R. & Mynatt, B.S. (2015). Bullying Prevention in Middle Schools: A Collaborative Approach. Collaborative, Proactive Anti-Bullying Interventions and Policies That Strive to Create and Sustain a Safe Environment for all Adolescents. *Middle School Journal*, 46 (3), 25–32. <https://doi.org/10.1080/00940771.2015.11461912>
- Sweeting, H., Young, R., West, P. & Der, G. (2006). Peer Victimization and Depression in Early-Mid Adolescence: A Longitudinal Study. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (3), 577–594. <https://doi.org/10.1348/000709905X49890>

- Thornberg, R., Pozzoli, T. & Gini, G. (2021). Defending or Remaining Passive as a Bystander of School Bullying in Sweden: The Role of Moral Disengagement and Antibullying Class Norms. *Journal of Interpersonal Violence*. <https://doi.org/10.1177/08862605211037427>
- Timmons-Mitchell, J., Levesque, D.A., Harris, L.A., Flannery, D.J. & Falcone, T. (2016). Pilot Test of StandUp, an Online School-Based Bullying Prevention Program. *Children & Schools*, 38 (2), 71–79. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw010>
- Travlos, A.K., Tsorbatzoudis, H., Barkoukis, V. & Douma, I. (2021). The Effect of Moral Disengagement on Bullying: Testing the Moderating Role of Personal and Social Factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 36 (5–6), 2262–2281. <https://doi.org/10.1177/0886260518760012>
- Tural Hesapcioglu, S., Yesilova Meraler, H. & Ercan, F. (2018). Bullying in Schools and Its Relation with Depressive Symptoms, Self-Esteem, and Suicidal Ideation in Adolescents. *Anadolu Psikiyatri Dergisi – Anatolian Journal of Psychiatry*, 19 (2), 210–216. <https://doi.org/10.5455/apd.268900>
- Yan, H., Chen, J.D. & Huang, J. (2019). School Bullying Among Left-Behind Children: The Efficacy of Art Therapy on Reducing Bullying Victimization. *Frontiers in Psychiatry*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00040>

## Anhang

Vignette zur Situation „relationales Mobbing“:

<p>Wenn die Schülerinnen und Schüler sich für den Beginn der Stunde hinsetzen, hören Sie Schüler/in A. zu Schüler/in B. sagen: "Du kannst nicht neben mir sitzen, da ist besetzt". Es ist nicht das erste Mal, dass Sie diese Bemerkung gegenüber Schüler/in B. hören.</p>	
--	--

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Paulus, C. (2022). Helfen subjektive Vorerfahrungen mit Mobbing angehenden Lehrkräften beim Erkennen und bei der Handlungskompetenz in Mobbing-situationen? *PFLB – PraxisForschungLehrer\*innenBildung*, 4 (1), 91–103. <https://doi.org/10.11576/pflb-5676>

Online verfügbar: 14.07.2022

ISSN: 2629-5628



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>