

Bilz, Ludwig; Steger, Jette; Fischer, Saskia M.; Schubarth, Wilfried; Kunze, Ulrike
**Ist das schon Gewalt? Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses von
Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing und für das Handeln von
Schülerinnen und Schülern**

Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 6, S. [841]-860



Quellenangabe/ Reference:

Bilz, Ludwig; Steger, Jette; Fischer, Saskia M.; Schubarth, Wilfried; Kunze, Ulrike: Ist das schon Gewalt? Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing und für das Handeln von Schülerinnen und Schülern - In: Zeitschrift für Pädagogik 62 (2016) 6, S. [841]-860 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-168939 - DOI: 10.25656/01:16893

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-168939>

<https://doi.org/10.25656/01:16893>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit this document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2016

■ *Thementeil*

Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten in der Ganztagschule

■ *Allgemeiner Teil*

Ist das schon Gewalt? Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing und für das Handeln von Schülerinnen und Schülern

Ist die Schule humaner geworden? Sozialhistorischer Wandel der pädagogischen Kulturen in Schule und Familie in den letzten 30 Jahren im Spiegel der LifE-Studie

Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie im Bologna-Prozess

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten in der Ganztagschule

Jasmin Decristan/Eckhard Klieme

Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten in der Ganztagschule.

Einführung in den Thementeil 757

*Karin Lossen/Katja Tillmann/Heinz Günter Holtappels/
Wolfram Rollett/Janine Hannemann*

Entwicklung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen
und des sachunterrichtsbezogenen Selbstkonzepts bei Schüler/-innen
in Ganztagsgrundschulen. Ergebnisse der Längsschnittstudie StEG-P
zu Effekten der Schülereteiligung und der Angebotsqualität 760

Natalie Fischer/Markus N. Sauerwein/Désirée Theis/Anett Wolgast

Vom Lesenlernen in der Ganztagschule: Leisten Ganztagsangebote
einen Beitrag zur Leseförderung am Beginn der Sekundarstufe I? 780

Johanna M. Gaiser/Stephan Kielblock/Ludwig Stecher

Hausaufgabenangebote an Ganztagschulen. Fallstudien zur Verzahnung
von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten 797

Bettina Arnoldt/Peter Furthmüller/Christine Steiner

Zur Relevanz der Ganztagsbeteiligung bei der Bewältigung
kritischer Passagen am Ende der Schullaufbahn 812

Sabine Andresen

Lern- und Bildungsgelegenheiten in der Ganztagschule.

Die Erweiterung der Perspektive über den Unterricht hinaus 830

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Bildungsqualität und Wirkung von Angeboten
in der Ganztagschule“ 834

Allgemeiner Teil

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

Ist das schon Gewalt? Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses
von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing und für das Handeln
von Schülerinnen und Schülern 841

Helmut Fend/Fred Berger

Ist die Schule humaner geworden? Sozialhistorischer Wandel
der pädagogischen Kulturen in Schule und Familie in den letzten 30 Jahren
im Spiegel der LiFE-Studie 861

Cathleen Grunert/Katja Ludwig

Disziplinen im Wandel? Erziehungswissenschaft und Soziologie
im Bologna-Prozess 886

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Erhard Wiersing: Theorie der Bildung.
Eine humanwissenschaftliche Grundlegung
Lars Osterloh: Die Bildung der Person.
Eine ideengeschichtliche Analyse über Umfang
und Grenzen des Bildungsbegriffs 909

Jörg Hagedorn

Holger Brandes, Markus Andrä, Wenke Röseler, Petra Schneider-Andrich:
Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der „Tandemstudie“
zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern 913

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 919
Impressum U3

Table of Contents

Topic: Quality and Effectiveness of Extra-Curricular Activities in German All-Day Schools

Jasmin Decristan/Eckhard Klieme

Quality and Effectiveness of Extra-Curricular Activities
in German All-day Schools 757

*Karin Lossen/Katja Tillmann/Heinz Günter Holtappels/
Wolfram Rollett/Janine Hannemann*

Development of Competencies in Science and Subject Related Self-Concept
of Students in All-Day Primary Schools – Results from the StEG-P
longitudinal study of the effects of student participation in and quality
of extra-curricular activities 760

Natalie Fischer/Markus N. Sauerwein/Désirée Theis/Anett Wolgast

Participation in Reading-Related Extra-curricular Activities:
Do such activities have the power to promote students' reading
comprehension and motivation? 780

Johanna M. Gaiser/Stephan Kielblock/Ludwig Stecher

Homework Activities at All-Day Schools. Case studies concerning
the interlinking of curricular classes and extra-curricular activities 797

Bettina Arnoldt/Peter Furthmüller/Christine Steiner

The Relevance of Participation in Extra-Curricular Activities
for Coping with Critical Phases at the End of the School Career 812

Sabine Andresen

Opportunities for Learning and Education in All-Day Schools.
The extension of perspectives beyond teaching 830

Deutscher Bildungsserver

Online resources on “Quality and Effectiveness of Extra-Curricular
Activities in German All-Day Schools” 834

Articles

Ludwig Bilz/Jette Steger/Saskia M. Fischer/Wilfried Schubarth/Ulrike Kunze
Is this Violence? Teachers' beliefs about violence in school:
Associations with teachers' responses to bullying situations
and students' readiness to intervene 841

Helmut Fend/Fred Berger
Did School Become More Human? The socio-historical change
of educational cultures at school and in family during the last 30 years
reflected through the LifE study 861

Cathleen Grunert/Katja Ludwig
Disciplines in Change? Education studies and sociology
in the Bologna Process 886

Book Reviews 909

New Books 919

Impressum U3

Allgemeiner Teil

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

Ist das schon Gewalt? Zur Bedeutung des Gewaltverständnisses von Lehrkräften für ihren Umgang mit Mobbing und für das Handeln von Schülerinnen und Schülern¹

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht erstmals an einer deutschen Stichprobe Verbindungen zwischen dem Gewaltverständnis von Lehrkräften und ihrer Wahrnehmung von Schülermobbing, ihren Reaktionen sowie den Auswirkungen auf das Schülerverhalten. Hierfür werden Berichte über reale Mobbingfälle von $N = 556$ Lehrkräften und $N = 2071$ Schülerinnen und Schülern miteinander verknüpft und analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Breite des Gewaltverständnisses Einfluss darauf nimmt, welche Art des Mobblings wahrgenommen wird und ob Lehrkräfte in diesen Situationen intervenieren. Darüber hinaus kann nachgewiesen werden, dass ein breiter Gewaltbegriff auf Lehrerseite mit einer höheren Interventionsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler in relationalen Mobbing-situationen einhergeht.

Schlagnworte: Lehrerüberzeugungen, Schülermobbing, Gewalt, Lehrerwahrnehmung, Schule

1. Einleitung

Erfahrungen von Gewalt im Kontext Schule sind für viele Schülerinnen und Schüler keine Seltenheit. Mobbing als eine Form der Gewalt, die durch wiederholt aggressives Verhalten und ein ungleiches Kräfteverhältnis zwischen den beteiligten Personen gekennzeichnet ist (Olweus, 1978), gilt dabei als die am weitesten verbreitete Art gewalttätiger Handlungen an Schulen (Batsche, 2002). Mobbing gefährdet sowohl die physische, psychische als auch emotionale Sicherheit und das Wohlbefinden der Betroffenen und

1 Die vorliegende Studie entstand im Rahmen eines Kooperationsprojekts zwischen der Hochschule Magdeburg-Stendal (Prof. Dr. Ludwig Bilz) und der Universität Potsdam (Prof. Dr. Wilfried Schubarth). Das Forschungsprojekt „Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing“ wurde mit Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft unterstützt (Geschäftszeichen: BI 1046/6-1).

stellt damit eine Verletzung des grundlegenden Rechtes eines jeden Kindes und Jugendlichen dar, respektiert zu werden und sich sicher zu fühlen. Der vorliegende Beitrag nimmt in diesem Kontext das Handeln der Lehrkräfte in den Blick. Es wird der Stellenwert ihres Gewaltverständnisses für den Umgang mit Mobbing in Schulklassen untersucht.

2. Mobbing in der Schule und die Rolle von Lehrkräften

In Deutschland geben knapp 19% aller 11- bis 15-jährigen Schülerinnen und Schüler an, in den letzten Monaten als Opfer und/oder Täter Erfahrungen mit Mobbing gemacht zu haben (Oertel, Melzer & Ottova, 2013). Die Folgen für Opfer und Täter sind sowohl zahlreich als auch schwerwiegend: Chronische Gewalterfahrungen können kurz- und langfristig mit einer erhöhten Depressivität und Suizidalität sowie mit psychosomatischen Beschwerden einhergehen (vgl. Gini & Pozzoli, 2009; Klomek et al., 2013). Die Auswirkungen von Mobbing auf die psychische Gesundheit konnten bereits mehrfach in Längsschnittstudien belegt werden (vgl. Bilz, 2008; Hanish & Guerra, 2002; Sesar, Sesar & Dodaj, 2013).

Mobbing kann in mehreren Formen auftreten: Neben körperlichem und verbalem Mobbing (direktes Mobbing) existiert die weniger sichtbare Form des relationalen Mobbings (auch indirektes Mobbing). Darunter wird vor allem der soziale Ausschluss verstanden, der unter Mädchen etwas stärker verbreitet ist als unter Jungen (vgl. Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008). Relationales Mobbing gilt dabei als stärkster Risikofaktor für gegenwärtige sowie künftige emotionale und soziale Anpassungsstörungen und somatische Beschwerden (Baldry & Winkel, 2004; Crick, 1996; Crick & Bigbee, 1998; Nixon, Linkie, Coleman & Fitch, 2011). Verglichen mit direkten körperlichen und verbalen Mobbingerfahrungen geht relationales Mobbing mit einer höheren Depressionsrate und Einsamkeit, einer stärkeren Zurückweisung durch Gleichaltrige, vermehrtem sozialen Rückzug und erhöhter Somatisierung einher. Darüber hinaus konnten Auswirkungen relationaler Opfererfahrungen auf biologische Prozesse der Stressregulation belegt werden (Calhoun et al., 2014).

Inzwischen liegen einige Erfahrungen mit der Implementierung von Gewaltpräventions- und Gewaltinterventionsprogrammen an Schulen vor. Als wichtige Voraussetzung für den Erfolg derartiger Programme hat sich bei den Lehrkräften das Ausmaß an Engagement und die Stärke der Verpflichtung gegenüber den Zielen der Intervention herausgestellt (Pepler, Smith & Rigby, 2004). Deshalb erscheint es wichtig und lohnenswert, die individuellen Überzeugungen von Lehrpersonen in Bezug auf Gewalt und Mobbing zu betrachten. Denn Lehrkräfte, die bestimmte kritische Verhaltensweisen nicht als Gewalt ansehen, werden voraussichtlich auch wenig zu ihrer Eindämmung beitragen (Boulton, 1997). Das Ausbleiben von Interventionen sendet zudem das implizite Signal an die Schülerschaft, dass Mobbing toleriert wird und keine Konsequenzen hat (Yoon & Kerber, 2003).

Ausgehend von dem Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006) möchten wir die gewaltbezogenen Überzeugungen von Lehrkräf-

ten als wichtigen Teil der Interventionskompetenz näher in den Fokus rücken. Interventionskompetenz definieren wir als die Fähigkeit, „Anforderungen in variablen Gewalt- und Mobbing-situationen zu bewältigen, d.h. Gewalt bzw. Mobbing zu beenden und/oder zukünftigen aggressiven Verhaltensweisen von Schülern vorzubeugen“ (Bilz, Schubarth & Ulbricht, 2015, S. 101). In diesem Kontext sind Überzeugungen „implizite oder explizite, subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen, welche die Wahrnehmung der Umwelt und das Handeln beeinflussen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 497).

3. Das Gewaltverständnis von Lehrkräften

Die bisherige Forschung zu gewaltbezogenen Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern hat sich vor allem der Breite des Gewaltbegriffs gewidmet. Lehrkräfte scheinen zwar im Allgemeinen ein breites Verständnis von Gewalt zu haben (Boulton, 1997), insbesondere relationales Mobbing aber stark zu unterschätzen. Aus internationalen Studien geht hervor, dass ein Großteil der Lehrkräfte diese schwerwiegende Mobbingform nicht als Gewalt ansieht und sie weniger ernst nimmt (Bauman & Del Rio, 2006; Boulton, 1997; Byers, Caltabiano & Caltabiano, 2011; Coplan, Bullock, Archbell & Bosacki, 2015; Craig, Bell & Leschied, 2011; Craig, Henderson & Murphy, 2000; Duy, 2013; Kahn, Jones & Wieland, 2012; Kerestes, 2004; Maunder, Harrop & Tattersall, 2010; Yoon & Kerber, 2003). Vereinzelt herrscht die Ansicht, es sei ein normaler Bestandteil des Aufwachsens (vgl. Yoon, Barton & Taiariol, 2004). Lehrkräfte sind weniger besorgt und erwarten entgegen der empirischen Befundlage weniger Auswirkungen auf soziale Anpassungsprozesse und schulische Leistungen verglichen mit körperlichem und verbalem Mobbing (Coplan et al., 2015).

Über das Gewaltverständnis deutscher Lehrkräfte liegen bislang so gut wie keine Erkenntnisse vor. Melzer (1998) stellt in einer explorativen Studie zur Breite des Gewaltbegriffs heraus, dass die meisten Lehrerinnen und Lehrer ein vergleichsweise weit gefasstes Gewaltverständnis haben, das verschiedene Formen gewalttätiger Handlungen einschließt, darunter das Hänselfn von Mitschülern, Prügeleien sowie Erpressung. Relationale Gewaltformen werden in dieser Studie nicht berücksichtigt.

Werden die am Mobbing beteiligten Schülergruppen einzeln in den Fokus gerückt, so scheinen Lehrkräfte Mobbingtäter überwiegend abzulehnen, während die Mehrheit ein ausgeprägtes Verständnis für Mobbingopfer zeigt (Boulton, 1997). Auch hier finden sich substantielle Unterschiede zwischen den direkten und indirekten Formen des Mobbing: Lehrerinnen und Lehrer sind Opfern gegenüber weniger verständnisvoll, wenn sie relationales Mobbing erfahren haben verglichen mit körperlichem und verbalem Mobbing (Bauman & Del Rio, 2006; Byers et al., 2011; Duy, 2013; Yoon & Kerber, 2003).

Die Reaktionen der Lehrkräfte auf Mobbingvorkommnisse wurden bisher fast ausschließlich mittels hypothetischer Gewaltszenarien untersucht. Je nach Mobbingart würden Lehrerinnen und Lehrer dabei unterschiedlich reagieren. In relationalen Mobbing-situationen ist ihre Bereitschaft zu intervenieren am geringsten und ihre Reaktion

würde deutlich toleranter ausfallen als gegenüber körperlichem und verbalem Mobbing (Bauman & Del Rio, 2006; Byers et al., 2011; Coplan et al., 2015; Craig et al., 2000; Duy, 2013; Kahn et al., 2012; Kerestes, 2004; Yoon & Kerber, 2003). Zudem würden sie nachsichtigere Interventionsstrategien anwenden, indem sie z. B. die Beteiligten lediglich über ihre Probleme sprechen ließen (Bauman & Del Rio, 2006; Yoon & Kerber, 2003).

Nur wenige Autorinnen und Autoren gehen bei der Erforschung des Interventionshandelns von Lehrkräften über die Verwendung von fiktiven Situationsbeschreibungen hinaus. Vereinzelt Studien erfragen, wie häufig Lehrerinnen und Lehrer rückblickend für gewöhnlich in Mobbing Situationen eingreifen und welche Strategien sie dabei verwenden. Bei dieser Erhebungsmethode zeigt sich, dass Lehrpersonen mit befürwortender Haltung gegenüber Mobbing seltener intervenieren als solche, die Mobbing ablehnen und als nicht normativ betrachten (Hektner & Swenson, 2012, Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Lehrerinnen und Lehrer, die Mobbing befürworten, sind darüber hinaus passiver in ihrer Reaktion, weisen die Täter seltener zurecht und empfehlen den Opfern häufiger, sich einfach von den Tätern fernzuhalten (Troop-Gordon & Ladd, 2015). Sie sind verstärkt der Ansicht, dass Schülerinnen und Schüler selbst mit ihren Problemen zurechtkommen müssten.

Dass sich die Überzeugungen von Lehrkräften zu Gewalt und Mobbing auch auf das Schülerverhalten auswirken, konnte vereinzelt bereits belegt werden. So verändert sich die Interventionsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler offenbar in Abhängigkeit von der Überzeugung ihrer Lehrpersonen. Wenn Lehrkräfte der Meinung sind, dass sich Opfer schulischen Mobbing stärker selbst durchsetzen müssen, geht dies in der Studie von Hektner und Swenson (2012) mit einer weniger empathischen Sichtweise der Schülerinnen und Schüler auf Mobbingopfer einher. Infolgedessen sind sie seltener bereit, ihren Mitschülern in entsprechenden Situationen beizustehen und einzugreifen. Darüber hinaus scheinen gewaltbezogene Ansichten der Lehrkräfte mit dem Ausmaß an Mobbing auf Klassen- sowie Schulebene assoziiert zu sein. Dabei ist festzustellen, dass in Klassen und Schulen, in denen Lehrerinnen und Lehrer Mobbing stärker verurteilen und als nicht normativ ansehen, ein geringeres Gewaltniveau herrscht (Hektner & Swenson, 2012; Saarento, Boulton & Salmivalli, 2015; Saarento, Kärnä, Hodges & Salmivalli, 2013). Umgekehrt zeigt sich eine höhere Gewaltbelastung in Klassen, in denen Lehrpersonen mit der Überzeugung unterrichten, Opfer von Mobbing müssten sich stärker selbst durchsetzen (Troop-Gordon & Ladd, 2015).

Ein Großteil der veröffentlichten Studien zu gewaltbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften stammt aus dem englischsprachigen Raum. Lediglich zwei Arbeiten haben den Forschungsgegenstand bisher an einer deutschen Stichprobe untersucht. Neben den oben erwähnten Analysen von Melzer (1998) zum Gewaltverständnis der Lehrkräfte haben sich Grumm und Hein (2013) darüber hinaus dem Zusammenhang zwischen Lehrerüberzeugungen und ihrem Interventionshandeln in hypothetischen Gewaltsituationen gewidmet. Die Ergebnisse zeigen, dass deutsche Lehrkräfte mit einer ablehnenden Haltung gegenüber Gewalt und Mobbing stärker dazu tendieren, in eine Situation einzugreifen und proaktiv zu handeln.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Einfluss individueller Überzeugungen von Lehrpersonen zu Gewalt und Mobbing auf ihr Interventionshandeln und auf das Schülerverhalten in weitgehend internationalen Studien bereits aufgezeigt werden konnte. Vor allem relationales Mobbing wird im Vergleich zu körperlichem und verbalem Mobbing durch Lehrkräfte stark unterschätzt und in geringerem Maße eingedämmt. Ein breites Gewaltverständnis und negative mobbingbezogene Überzeugungen sind außerdem oftmals mit einer höheren Interventionsbereitschaft auf Lehrer- und Schülerseite sowie mit einer geringeren Gewaltbelastung assoziiert. Die vorliegenden Untersuchungen analysieren das Handeln von Lehrpersonen dabei überwiegend mittels fiktiver Gewaltsituationen. Nur drei Studien gehen darüber hinaus, indem sie – anstelle des hypothetischen Verhaltens – das übliche Interventionshandeln der Lehrkräfte in Mobbing-situationen erfassen (Hektner & Swenson, 2012; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Troop-Gordon & Ladd, 2015). Berücksichtigt werden jeweils entweder Berichte aus Lehrer- *oder* Schülerperspektive. Aussagen zu gewaltbezogenen Überzeugungen deutscher Lehrkräfte und ihren Auswirkungen sind bisher kaum möglich.

4. Fragestellungen

Ziel dieses Beitrages ist es, die begrenzten Erkenntnisse zum Gewaltverständnis deutscher Lehrkräfte zu erweitern und vor allem dessen Bedeutung für das Lehrerhandeln in Mobbing-situationen sowie mögliche Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler zu analysieren. Das Interventionshandeln wollen wir dabei erstmals anhand konkreter realer, selbst berichteter Situationen aus Lehrer- sowie Schülersicht erfassen.

Wir vermuten, dass deutsche Lehrerinnen und Lehrer über einen verhältnismäßig breiten Gewaltbegriff verfügen, der jedoch relationale Gewalt seltener einschließt als körperliche und verbale Gewalt (*Hypothese 1*). Wir gehen außerdem davon aus, dass individuelle Überzeugungen eine hohe Bedeutung für die Wahrnehmung besitzen (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Bilz et al., 2015), und erwarten deshalb, dass Lehrkräfte mit einem weiter gefassten Gewaltverständnis ein breiteres Spektrum von Mobbing-situationen wahrnehmen (*Hypothese 2*). Darüber hinaus vermuten wir, dass ein breites Gewaltverständnis mit einer erhöhten Interventionsbereitschaft der Lehrpersonen, insbesondere in relationalen Mobbing-situationen, einhergeht (*Hypothese 3*).

Weiterhin soll überprüft werden, inwieweit das Gewaltverständnis der Lehrkräfte mit dem Verhalten von Schülerinnen und Schülern in Verbindung steht. Basierend auf Banduras kognitiver Theorie des sozialen Lernens (vgl. Lefrancois, 2015) gehen wir davon aus, dass Lehrerinnen und Lehrer wichtige Verhaltensmodelle für Kinder und Jugendliche darstellen. Wir erwarten, dass Schülerinnen und Schüler, deren Klassenlehrkraft einen breiteren Gewaltbegriff hat, ihren Mitschülern häufiger zur Seite stehen und intervenieren würden, insbesondere in relationalen Mobbing-situationen (*Hypothese 4*).

5. Methode

5.1 Stichprobe

Für diese Studie werden Daten von Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 6 und 8 sowie deren Lehrkräften aus insgesamt 24 sächsischen Schulen (sieben Gymnasien, 13 Oberschulen und vier Förderschulen) ausgewertet. An der schriftlichen Befragung nahmen 2071 Schülerinnen und Schüler (48.7% weiblich) sowie 556 Lehrkräfte (79.4% weiblich), davon 93 Klassenleiterinnen und -leiter (81.7% weiblich), teil. Die Ziehung der geschichteten Zufallsstichprobe (Schichtungsmerkmal: Schulform) erfolgte anhand des Probability-Proportional-to-Size-Designs (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 442). Bei diesem Vorgehen werden die Auswahlwahrscheinlichkeiten der Schülerinnen und Schüler proportional zur Größe der Schulen bestimmt. Zur Gewinnung der 24 Schulen wurden 40 Schulen kontaktiert (Beteiligungsquote auf Schulebene: 60%). Die Rücklaufquoten betragen für die Schülerinnen und Schüler 78.1% und für die Lehrkräfte 58.9%. Die befragten Lehrerinnen und Lehrer arbeiten seit durchschnittlich 26,3 Jahren im Schuldienst ($SD = 10.1$) und sind zwischen 27 und 65 Jahren alt ($M = 50.6$, $SD = 8.4$). Die Verteilung der Lehrkräfte und Lernenden auf die verschiedenen Schulformen in der Stichprobe entspricht der Verteilung in der Grundgesamtheit.

5.2 Datenerhebung

Im Rahmen der DFG-Studie „Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing“ wurden von Juni bis Oktober 2014 schriftliche Befragungen an Schulen durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern wurden vorab über die Ziele der Studie informiert und um ihr Einverständnis gebeten. Die Befragung erfolgte anonym, wurde von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Forschungsgruppe in den Schulklassen durchgeführt und dauerte maximal eine Unterrichtsstunde. Die Lehrkräfte erhielten vorab einen Fragebogen, der am Erhebungstag ausgefüllt übergeben werden sollte. Ein spezielles Codierverfahren erlaubt die Verknüpfung der Daten der Klassenlehrkräfte mit den Schülerdaten der von ihnen betreuten Klassen. Bei Erreichen einer Mindest-Rücklaufquote der Lehrerbefragung pro Schule erhielten die Schulen eine Aufwandsentschädigung in Höhe von 250 Euro.

5.3 Messinstrument

Gewaltverständnis der Lehrkräfte. Bei dieser Skala handelt es sich um eine deutsche Version einer Skala von Boulton (1997). Die englischen Original-Items wurden dazu in einem iterativen Übersetzungs-/Rückübersetzungsverfahren ins Deutsche übertragen. Die Lehrkräfte beurteilten für neun beispielhafte Verhaltensweisen (z. B. „*Menschen verbal bedrohen*“ oder „*Die Sachen anderer Menschen wegnehmen*“), inwiefern es

sich aus ihrer Sicht um Gewalt handelt. Sie schätzten dies auf einer fünfstufigen Antwortskala von 1 = „überhaupt nicht zutreffend (ist keine Gewalt)“ bis 5 = „sehr zutreffend (ist Gewalt)“ ein. Dabei stehen hohe Werte für einen breiten Gewaltbegriff. Die interne Konsistenz der Skala beträgt für diese Stichprobe Cronbachs $\alpha = .88$.

Um den Einfluss des Gewaltverständnisses der Lehrkräfte auf das Lehrer- sowie Schülerhandeln zu untersuchen, wird mithilfe dieser Skala eine Gruppeneinteilung der Lehrerinnen und Lehrer anhand von Extremgruppen vorgenommen. Wir unterscheiden dabei zwischen Lehrpersonen mit engem Gewaltbegriff (unterstes Quartil), mittlerem Gewaltbegriff (mittlere 50%) und breitem Gewaltbegriff (oberstes Quartil).

Darüber hinaus werden nach inhaltlichen Gesichtspunkten drei Subskalen mit je drei Items für den Gewaltbegriff hinsichtlich körperlicher, verbaler und relationaler Gewalt gebildet. Die jeweilige Eindimensionalität dieser Subskalen kann durch Hauptachsenanalysen mit Parallelanalysen nach Horn (1965) empirisch bestätigt werden. Die interne Konsistenz der Skala zum Gewaltbegriff hinsichtlich körperlicher Gewalt beträgt für diese Stichprobe Cronbachs $\alpha = .64$ (z. B. „Schlagen, stoßen und treten“), der Skala zu verbaler Gewalt $\alpha = .71$ (z. B. „Beschimpfen“) und der Skala zu relationaler Gewalt $\alpha = .76$ (z. B. „Menschen ausschließen“).

Interventionshandeln der Lehrkräfte. Das Interventionshandeln der Lehrerinnen und Lehrer wurde sowohl aus der Sicht der Lehrkräfte als auch aus der Fremdsicht der Schülerinnen und Schüler für eine selbst berichtete, reale Mobbingssituation erfragt. Insgesamt 430 der 556 Lehrkräfte (77.3%) und 1789 der 2071 Schülerinnen und Schüler (86.4%) machten hierzu Angaben. Diese Gruppen unterscheiden sich weder hinsichtlich des Geschlechts noch der Schulform statistisch signifikant von der Gesamtstichprobe.

Nach einer jeweils zielgruppenbezogen formulierten Mobbingdefinition wurden die Befragten darum gebeten, eine tatsächlich erlebte Mobbingssituation zu beschreiben (Lehrkräfte: „Bitte nehmen Sie sich etwas Zeit und denken Sie an die letzte Situation, in der Sie Mobbing zwischen Schülerinnen und Schülern an Ihrer Schule entweder unmittelbar beobachtet oder davon erfahren haben.“, Schülerinnen und Schüler: „Bitte nimm dir nun etwas Zeit und denke an die letzte Situation, in der du Mobbing bei Mitschülern beobachtet hast oder selbst beteiligt warst und eine Lehrkraft anwesend war oder davon erfahren hat.“). Die vorrangige Art des Mobblings („Verbale Gewalt“, „Körperliche Gewalt“, „Soziale Ausgrenzung“, „Cybermobbing“) wurde mit einer Auswahlfrage erfasst. Hierbei repräsentieren körperliche und verbale Gewalt direkte Gewaltformen, soziale Ausgrenzung und Cybermobbing stehen für indirekte Gewaltformen.

Die Reaktion der Lehrkräfte auf die Situation wurde im Selbstbericht und aus der Fremdsicht der Schülerinnen und Schüler erhoben. Die Lehrkräfte konnten dabei zwischen drei Antwortmöglichkeiten wählen (1 = „Ich habe nicht interveniert und die Situation nicht weiter beachtet“, 2 = „Ich habe zunächst nicht interveniert und die Situation beobachtet“, 3 = „Ich habe interveniert“). Den Schülerinnen und Schülern wurden fünf Antwortmöglichkeiten angeboten (1 = „Ich glaube, sie/er hat es nicht erfahren“, 2 = „Sie/Er hat nichts dagegen unternommen und die Situation nicht weiter beachtet“, 3 = „Sie/Er hat nichts dagegen unternommen und die Situation als nicht schlimm abgetan

Vignette Relationale Gewalt

Vignettenformulierung im Fragebogen für Lehrkräfte:

„Sie hören in der Pause, wie ein Schüler der sechsten Klasse zu einem anderen sagt: ‚Nein, absolut nicht. Ich habe dir schon mal gesagt, dass du nicht bei uns mitmachen darfst.‘ Der Schüler ist isoliert und während der gesamten Pause allein und sieht traurig aus. Es ist nicht das erste Mal, dass der Schüler jemanden von gemeinsamen Aktivitäten ausgeschlossen hat.“

Abb. 1: Formulierung der Vignette zu relationaler Gewalt im Fragebogen für Lehrkräfte

oder ins Lächerliche gezogen“, 4 = „Sie/Er hat nichts dagegen unternommen, aber die Situation beobachtet“, 5 = „Sie/Er hat etwas dagegen unternommen“).

Wie häufig Lehrerinnen und Lehrer bei relationalem Mobbing intervenieren würden, wurde zusätzlich anhand einer von Yoon & Kerber (2003) übernommenen und für den Altersbereich der Stichprobe adaptierten fiktiven Gewaltsituation im Selbstreport erfasst (Wortlaut siehe Abbildung 1). Analog zur selbst berichteten, realen Mobbing-situation standen den Lehrkräften hierzu drei Antwortmöglichkeiten zur Verfügung (1 = „Ich würde nicht intervenieren und die Situation nicht weiter beachten“, 2 = „Ich würde zunächst nicht intervenieren und die Situation beobachten“, 3 = „Ich würde intervenieren“).

Interventionsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler. Die Wahrscheinlichkeit, mit der Schülerinnen und Schüler in ein relationales Mobbinggeschehen eingreifen und intervenieren, wurde mit Hilfe der oben genannten, schülergerecht formulierten fiktiven Gewaltsituation erfasst (siehe Abbildung 2). Die im Anschluss an die Situationsbeschreibung einzuschätzende Aussage lautete: „Wenn ich so etwas beobachte, dann mische ich mich ein und versuche, das Verhalten zu beenden“ (fünfstufige Antwortskala von 1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt ganz genau“).

Vignette Relationale Gewalt

Vignettenformulierung im Fragebogen für Schülerinnen und Schüler:

„Du hörst in der Pause, wie ein Schüler der sechsten Klasse zu einem anderen sagt: ‚Nein, absolut nicht. Ich habe dir schon mal gesagt, dass du nicht bei uns mitmachen darfst.‘ Der Schüler hat wenige Freunde in der Klasse und ist während der gesamten Pause allein und sieht traurig aus. Es ist nicht das erste Mal, dass der Schüler jemanden von gemeinsamen Aktivitäten ausgeschlossen hat.“

Abb. 2: Formulierung der Vignette zu relationaler Gewalt im Fragebogen für Schülerinnen und Schüler

6. Ergebnisse

6.1 Gewaltverständnis der Lehrkräfte

Mit einem Mittelwert von $M = 4.03$ ($SD = 0.62$) für die Gesamtskala stellt sich der Gewaltbegriff der befragten Lehrkräfte insgesamt als relativ breit heraus. Etwas höher fällt die Zustimmung der Lehrerinnen und Lehrer bei ausschließlich körperlichen Gewaltformen aus ($M = 4.43$, $SD = 0.59$) und etwas geringer, wenn allein verbale ($M = 3.82$, $SD = 0.73$) bzw. relationale Gewaltformen ($M = 3.83$, $SD = 0.76$) beurteilt werden. Im Vergleich der drei Gewaltformen wird körperliche Gewalt signifikant häufiger als solche eingestuft als verbale Gewalt ($t[540] = 23.29$, $p < .001$, $d = 0.92$) und als relationale Gewalt ($t[544] = 24.19$, $p < .001$, $d = 0.90$). Die Mittelwerte der Subskalen für das Gewaltverständnis bezüglich verbaler und relationaler Gewalt unterscheiden sich nicht signifikant ($t[539] = 0.03$, $p = .976$, $d < 0.01$).

Der prozentuale Anteil der Lehrkräfte, die einzelne Verhaltensweisen als Gewalt ansehen (Antwortkategorien 4 und 5 = „sehr zutreffend [ist Gewalt]“) bzw. nicht ansehen (Antwortkategorien 2 und 1 = „überhaupt nicht zutreffend [ist keine Gewalt]“), ist in Tabelle 1 dargestellt. Es zeigt sich, dass der Gewaltbegriff der befragten Lehrerinnen

	gesamt (n = 555)		männlich (n = 113)		weiblich (n = 435)		t-Tests		
	Zust.	Abl.	Zust.	Abl.	Zust.	Abl.	t	p	d
Schlagen, stoßen und treten _k	95.3	1.5	91.0	2.7	96.3	1.2	2.03	.044	0.26
Menschen zwingen, Dinge zu tun, die sie nicht tun wollen _k	92.3	2.7	86.7	4.4	93.6	2.3	2.68	.008	0.32
Menschen verbal bedrohen _v	89.2	2.2	83.2	2.7	91.0	1.8	2.83	.005	0.30
Hässliche Geschichten über andere Menschen verbreiten _r	81.7	3.6	76.8	4.5	83.3	3.5	1.69	.092	0.18
Die Sachen anderer Menschen wegnehmen _k	68.4	8.1	59.3	15.0	70.7	6.2	2.16	.033	0.26
Menschen ausschließen _r	60.2	11.3	49.1	21.4	63.3	8.6	3.25	.001	0.37
Menschen durch Anstarren einschüchtern _r	58.7	13.6	45.5	20.5	61.9	12.0	2.89	.004	0.31
Beschimpfen _v	53.1	14.9	45.5	18.8	55.2	13.7	1.45	.149	0.15
Über das Unglück von jemandem lachen _v	52.7	15.5	41.1	25.9	55.7	12.8	3.31	<.001	0.36

Anmerkung. Zust. = Zustimmung ergibt sich aus den Antwortkategorien 4 und 5, Abl. = Ablehnung aus den Kategorien 1 und 2. Alle übrigen Lehrkräfte wählten die Mittelkategorie 3. Die Indices markieren die Art der Gewalt: k = körperlich, v = verbal, r = relational.

Tab. 1: Prozent der Lehrkräfte, die bestimmte Verhaltensweisen als Gewalt ansehen bzw. nicht ansehen (gesamt und nach Geschlecht)

und Lehrer besonders häufig „Schlagen, stoßen und treten“ umfasst. Andere Verhaltensweisen wie „Über das Unglück von jemandem lachen“ werden dagegen deutlich seltener als Gewalt angesehen. Relationale Gewalthandlungen liegen dazwischen und werden je nach erfragter Verhaltensweise von ca. 60% bis 80% der Lehrkräfte als Gewalt bezeichnet.

Darüber hinaus ergeben sich substantielle Geschlechtsunterschiede im Gewaltbegriff der Lehrkräfte. Insgesamt betrachtet verfügen Lehrerinnen über einen signifikant breiteren Gewaltbegriff ($M = 4.08$, $SD = 0.60$) als Lehrer ($M = 3.84$, $SD = 0.67$, $t[529] = 3.69$, $p < .001$, $d = 0.39$). In die gleiche Richtung gehen die Geschlechtsunterschiede beim Gewaltbegriff hinsichtlich relationaler Gewalt (Lehrerinnen: $M = 3.89$, $SD = 0.75$, Lehrer: $M = 3.61$, $SD = 0.81$, $t[538] = 3.39$, $p < .001$, $d = 0.37$). Keine signifikanten Unterschiede ergeben sich dagegen, wenn Lehrkräfte verschiedener Schulformen verglichen werden, weder in Bezug auf den allgemeinen Gewaltbegriff ($F[2, 535] = 1.59$, $p = .204$, $\eta^2 = .006$) noch auf das Verständnis von relationaler Gewalt ($F[2, 544] = 0.57$, $p = .565$, $\eta^2 = .002$).

6.2 Gewaltverständnis und Interventionshandeln der Lehrkräfte

Ob es Verbindungen zwischen der Breite des Gewaltbegriffs und der Wahrnehmung von Mobbing gibt, wird mit Hilfe der selbst berichteten, realen Mobbing-situationen untersucht. Hat das Gewaltverständnis der Lehrkräfte Einfluss darauf, welche Mobbingformen von ihnen spontan als zuletzt unmittelbar beobachtet berichtet werden? Aufgrund der Geschlechtsunterschiede beim Gewaltverständnis (s. o.) werden die Analysen getrennt für weibliche und männliche Lehrkräfte durchgeführt. Die Ergebnisse in Tabelle 2 zeigen, dass Lehrerinnen und Lehrer mit einem breiten Gewaltbegriff erwartungsgemäß häufiger als Lehrkräfte mit engem Gewaltbegriff Mobbingfälle mit indirekter Gewalt (sozialer Ausgrenzung und Cybermobbing) schildern. Lehrkräfte mit engem Gewaltbegriff berichten hingegen häufiger von Mobbing mit direkter Gewalt (körperlicher und verbaler) als Lehrkräfte mit breitem Gewaltbegriff. Besonders markant sind diese Unterschiede bei den männlichen Lehrkräften. Haben diese ein breites Verständnis von Gewalt, schildern fast zwei Drittel von ihnen Mobbing mit indirekter Gewalt und nur ein Drittel direkte Gewaltformen. Bei den Lehrern mit einem engen Gewaltverständnis sind es spiegelbildlich in zwei Drittel der Berichte direkte und nur in einem Drittel indirekte Gewaltformen. Auch wenn die Stärke des Zusammenhangs zwischen Gewaltbegriff und berichteter Gewaltform bei den Lehrern ($V = .20$) höher ausfällt als bei den Lehrerinnen ($V = .15$), erreicht dieser Zusammenhang nur bei den weiblichen Lehrkräften statistische Signifikanz ($p = .042$). Ursache hierfür dürfte die geringe Anzahl männlicher Lehrkräfte sein.

Auch für die Analyse des Zusammenhangs zwischen dem Gewaltbegriff und der Interventionswahrscheinlichkeit der Lehrkräfte werden die selbst berichteten, realen Mobbing-situationen herangezogen. Die Gegenüberstellung der im Selbstreport berichteten Interventionshäufigkeit mit dem Gewaltbegriff der Lehrerinnen und Lehrer zeigt,

	enger Gewaltbegriff (n = 97)		mittlerer Gewaltbegriff (n = 187)		breiter Gewaltbegriff (n = 88)	
	w	m	w	m	w	m
Direkte Gewaltformen, im Einzelnen:	63.2	65.5	45.9	50.0	45.9	38.5
Körperliche Gewalt (n = 23)	7.4	10.3	5.7	5.6	5.4	0
Verbale Gewalt (n = 166)	55.9	55.2	40.1	44.4	40.5	38.5
Indirekte Gewaltformen, im Einzelnen:	36.8	34.5	54.1	50.0	54.1	61.5
Soziale Ausgrenzung (n = 118)	25.0	27.6	32.5	41.7	35.1	23.1
Cybermobbing (n = 65)	11.7	6.9	21.7	8.3	18.9	38.5

Anmerkung. w = weiblich, m = männlich. Weibliche Lehrkräfte: $\chi^2(2) = 6.32, p = .042, V = .15$. Männliche Lehrkräfte: $\chi^2(2) = 3.04, p = .219, V = .20$.

Tab. 2: Von den Lehrkräften berichtete Gewaltarten nach Gewaltbegriff und Geschlecht (in Prozent)

dass Lehrkräfte mit einem breiteren Gewaltverständnis häufiger intervenieren (85.4%) als jene mit einem engeren Gewaltverständnis (siehe Tabelle 3). Letztere haben nur in 72.5% der letzten Mobbing-Situationen interveniert, deren Zeuge sie geworden sind. Dieser hypothesenkonforme Zusammenhang liegt jedoch knapp unterhalb der statistischen Signifikanzgrenze ($p = .087$). Analysiert man mögliche Unterschiede in der Interventionswahrscheinlichkeit bezüglich des Gewaltbegriffs getrennt für männliche und weibliche Lehrkräfte, ergeben sich keine Unterschiede bezüglich der Effektstärke (Lehrerinnen: $\chi^2[2] = 5.52, p = .063, V = .13$; Lehrer: $\chi^2[2] = 1.48, p = .477, V = .13$).

Für eine Validierung dieses Zusammenhangs werden im nächsten Schritt die Fremdurteile der Schülerschaft zum Lehrerhandeln in der von den Schülerinnen und Schülern berichteten realen Mobbing-Situation herangezogen. Für diese Analysen erfolgt eine Verknüpfung der Daten der Klassenlehrkräfte mit den Schülerdaten ihrer Klassen. Bei der Interpretation der Daten in Tabelle 4 muss berücksichtigt werden, dass sich die Angaben der Schülerinnen und Schüler zu der von ihnen erlebten, realen Mob-

	enger Gewaltbegriff (n = 102)	mittlerer Gewaltbegriff (n = 195)	breiter Gewaltbegriff (n = 96)
Nicht interveniert/beobachtet (n = 84)	27.5	21.5	14.6
Intervenierte (n = 309)	72.5	78.5	85.4

Anmerkung. $\chi^2(2) = 4.88, p = .087, V = .11$.

Tab. 3: Intervention der Lehrkräfte (Selbstbericht) in der selbst berichteten, realen Mobbing-Situation nach Gewaltbegriff (in Prozent)

	enger Gewalt- begriff ($n_S = 271/n_{KL} = 24$)	mittlerer Gewalt- begriff ($n_S = 495/n_{KL} = 44$)	breiter Gewalt- begriff ($n_S = 212/n_{KL} = 21$)
Nicht interveniert/beobachtet/als nicht schlimm abgetan oder ins Lächerliche gezogen ($n_S = 280$)	29.5	30.9	22.2
Intervenierte ($n_S = 698$)	70.5	69.1	77.8

Anmerkung. n_S = Anzahl der Schüler/innen, n_{KL} = Anzahl der Klassenlehrkräfte.

Tab. 4: Intervention der Lehrkräfte (Fremdsicht) in der von den Schülerinnen und Schülern berichteten, realen Mobbingssituation nach Gewaltbegriff der Klassenlehrkräfte (in Prozent)

bingsituation nicht zwangsläufig auf das Interventionshandeln ihrer Klassenlehrerin oder ihres Klassenlehrers beziehen. Dennoch zeigen sich hypothesenkonforme Zusammenhänge. Die Schülerinnen und Schüler von Klassenlehrkräften mit einem engen und mittleren Gewaltbegriff berichten in drei von zehn Fällen, dass Lehrpersonen in Mobbingssituationen nicht reagieren, nur beobachten bzw. das Mobbing als nicht schlimm abtun oder gar ins Lächerliche ziehen. In den Klassen der Lehrerinnen und Lehrer mit einem breiten Gewaltverständnis berichten dies hingegen nur 22.2% der Schülerinnen und Schüler.

Zur Prüfung der Signifikanz dieses Zusammenhangs wird ein mehr Ebenenanalytisches Logit-Modell mit zwei Ebenen gerechnet. Hierbei fungieren die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler als binäres Kriterium auf Individualebene und der Gewaltbegriff der Klassenlehrkräfte als Prädiktor mit drei Ausprägungen auf Klassenebene (enger Gewaltbegriff = Referenzkategorie). Zusätzlich wird das Geschlecht der Lehrkräfte als Kontrollvariable in das Modell aufgenommen. Die resultierenden Beta-Gewichte und Odds Ratios betragen: $\beta = -.04/OR = 0.96$ ($p = .839$) für den mittleren und $\beta = .40/OR = 1.48$ ($p = .127$) für den breiten Gewaltbegriff. Somit ergibt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Gewaltbegriff der Lehrkräfte und dem Schülerurteil zum Handeln der Lehrkräfte in den berichteten Mobbingssituationen.

Um spezifische Effekte des Gewaltbegriffs auf die Interventionsbereitschaft in Mobbingssituationen mit relationaler Gewalt zu prüfen, werden die Reaktionen der befragten Lehrkräfte auf die fiktive relationale Gewaltsituation betrachtet. Hierbei ergibt sich für die weiblichen Lehrkräfte ein signifikanter Zusammenhang auf dem 99.9% Niveau zwischen dem Gewaltverständnis und der antizipierten Reaktion in dieser Mobbingssituation (siehe Tabelle 5). In die geschilderte prototypische Mobbingssituation mit sozialer Ausgrenzung würden nur 22.2% der Lehrerinnen mit einem engen Gewaltverständnis eingreifen. Von den weiblichen Lehrpersonen mit einem breiten Gewaltbegriff würden hingegen mehr als doppelt so viele einschreiten. Eine vergleichbare Tendenz ist auch für die männlichen Lehrkräfte beobachtbar, jedoch mit deutlich geringerer Stärke des Zusammenhangs und ohne statistische Signifikanz ($p = .791$).

	enger Gewaltbegriff (n = 106)		mittlerer Gewaltbegriff (n = 198)		breiter Gewaltbegriff (n = 95)	
	w	m	w	m	w	m
Würde nicht intervenieren/ würde beobachten (n = 240)	77.8	61.9	58.7	61.7	46.5	52.9
Würde intervenieren (n = 159)	22.2	38.1	41.3	38.3	53.5	47.1

Anmerkung. w = weiblich, m = männlich. Weibliche Lehrkräfte: $\chi^2(2) = 19.56, p < .001, V = .22$. Männliche Lehrkräfte: $\chi^2(2) = 0.47, p = .791, V = .07$.

Tab. 5: Intervention der Lehrkräfte in der fiktiven relationalen Mobbingssituation nach Gewaltbegriff und Geschlecht (in Prozent)

6.3 Verbindungen zur Interventionsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern

Hinterlässt das Gewaltverständnis der Lehrkräfte auch Spuren in der Interventionsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler? Zur Beantwortung dieser Frage werden die Reaktionen der Schülerschaft auf die fiktive relationale Mobbingssituation betrachtet und mit der Breite des Gewaltbegriffs der Klassenlehrkräfte in Beziehung gesetzt (siehe Tabelle 6).

Hierbei zeigen sich hypothesenkonforme Zusammenhänge zwischen der Interventionsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler und dem Gewaltverständnis ihrer Klassenlehrkräfte. Ist deren Gewaltbegriff sehr breit, würde sich ein Viertel ihrer Schülerschaft in die beschriebene relationale Mobbingssituation einmischen und sie zu beenden versuchen. In den Klassen von Lehrkräften mit einem engen Gewaltbegriff würden dies nur 16.4% tun. Zur Prüfung der Signifikanz dieses Zusammenhangs wird erneut ein mehrebenenanalytisches Logit-Modell mit zwei Ebenen gerechnet. Als binäres Kriterium auf Individualebene dient die Interventionsbereitschaft der Schülerinnen und Schü-

„Wenn ich so etwas beobachte, dann mische ich mich ein und versuche, das Verhalten zu beenden.“	enger Gewaltbegriff (n _S = 438/n _{KL} = 24)	mittlerer Gewaltbegriff (n _S = 819/n _{KL} = 44)	breiter Gewaltbegriff (n _S = 351/n _{KL} = 21)
Stimmt gar nicht/überwiegend nicht (n _S = 776)	52.5	48.2	43.0
Teils/teils (n _S = 535)	31.1	34.7	32.8
Stimmt überwiegend/ganz genau (n _S = 297)	16.4	17.1	24.2

Anmerkung. n_S = Anzahl der Schüler/innen, n_{KL} = Anzahl der Klassenlehrkräfte.

Tab. 6: Interventionsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler (Selbstbericht) in der fiktiven relationalen Mobbingssituation nach Gewaltbegriff der Klassenlehrkräfte (in Prozent)

ler („*stimmt gar nicht/überwiegend nicht*“ vs. „*stimmt überwiegend/ganz genau*“), der Gewaltbegriff der Lehrkräfte wird als Prädiktor mit drei Ausprägungen auf Klassenebene hinzugefügt (enger Gewaltbegriff = Referenzkategorie). Zusätzlich wird das Geschlecht der Klassenlehrkräfte als Kontrollvariable aufgenommen. Es ergeben sich folgende Beta-Gewichte und Odds Ratios: $\beta = .17/OR = 1.18$ ($p = .479$) für den mittleren und $\beta = .66/OR = 1.93$ ($p = .015$) für den breiten Gewaltbegriff. Demnach unterscheidet sich die Interventionsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler von Klassenlehrkräften mit einem engen Gewaltbegriff signifikant von der Interventionsbereitschaft, die Schülerinnen und Schüler von Klassenlehrkräften mit einem breiten Gewaltbegriff berichten.

7. Diskussion

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen erstmals anhand von Berichten tatsächlich stattgefundenen Mobbingfälle, dass dem Gewaltverständnis von Lehrkräften eine zentrale Bedeutung für den Umgang mit Mobbing in der Schule zukommt. Wie eng gefasst ihr Gewaltbegriff ist, hat Einfluss darauf, welche Mobbingformen wahrgenommen werden und ob Lehrkräfte in diese Situationen eingreifen. Zudem wirkt sich der Gewaltbegriff der Lehrkräfte auf das Handeln der Schülerinnen und Schüler aus. Lehrkräfte mit einem breiten Gewaltverständnis berichten (und bemerken) häufiger indirekte Gewaltformen, intervenieren eher in diesen Situationen und haben in ihren Klassen deutlich mehr Schülerinnen und Schüler, die in eine Mobbingssituation mit relationaler Gewalt eingreifen würden.

Im Einzelnen bestätigen sich die Annahmen zum Gewaltverständnis deutscher Lehrpersonen (Hypothese 1). Während die große Mehrheit der Befragten körperliche Angriffe als Gewalt ansieht, werden verbale und relationale Gewalthandlungen nur noch von gut der Hälfte bis zu zwei Dritteln der Lehrkräfte als Gewalt bezeichnet. Rund 15% der Lehrpersonen sprechen sich explizit dagegen aus, dass Beschimpfungen oder das Auslachen anderer als Gewalt zu betrachten seien, und elf Prozent würden den sozialen Ausschluss von Menschen nicht als Gewalt ansehen. Somit sind für das Gewaltverständnis deutscher Lehrkräfte vergleichbare Aussagen zu treffen, wie sie sich auch im internationalen Forschungsstand finden lassen (z. B. Bauman & Del Rio, 2006; Coplan et al., 2015; Craig et al., 2000; Duy, 2013; Kahn et al., 2012; Kerestes, 2004; Yoon & Kerber, 2003). Dass der Gewaltbegriff der Befragten häufig die soziale Ausgrenzung von Menschen nicht umfasst, ist angesichts der Befunde zu den besonders negativen Auswirkungen des relationalen Mobblings als besonders kritisch einzustufen (vgl. Calhoun et al., 2014; Nixon et al., 2011), unter anderem auch deshalb, weil der soziale Ausschluss neben verbalen Beschimpfungen in Deutschland zu den am häufigsten auftretenden Mobbingformen bei 11- bis 15-Jährigen gehört (vgl. Oertel et al., 2013).

Die Vermutung, dass der Gewaltbegriff von Lehrkräften Auswirkungen auf ihre Wahrnehmung von Mobbing und ihr Handeln in diesen Situationen hat, wird in den Analysen zu den Hypothesen 2 und 3 untersucht. Nach dem letzten Mobbingfall gefragt, berichten Lehrkräfte mit breiterem Gewaltverständnis erwartungsgemäß häufi-

ger von Situationen mit indirekten Gewaltformen. Hieraus schließen wir, dass diese Gruppe der Lehrkräfte auch insgesamt indirekte Gewaltformen im Schulalltag häufiger bemerkt. Ihre Überzeugungen spielen demnach eine wichtige Rolle für die Wahrnehmung von Mobbing. Lehrkräfte bemerken folglich das, was sie kognitiv als Gewalt repräsentiert haben und als problematisch empfinden. Dieser Zusammenhang konnte in der vorliegenden Studie erstmals aufgezeigt werden.

Dass der Gewaltbegriff bedeutsam für das Lehrerhandeln in Mobbingsituationen ist, wurde hingegen schon häufiger nachgewiesen (Bauman & Del Rio, 2006; Byers et al., 2011; Coplan et al., 2015; Craig et al., 2000; Duy, 2013; Hektner & Swenson, 2012; Kahn et al., 2012; Kerestes, 2004; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Troop-Gordon & Ladd, 2015; Yoon & Kerber, 2003). In dieser Studie wird es erstmals retrospektiv mit dem Handeln in einer realen, von den Befragten tatsächlich erlebten Situation in Verbindung gebracht. Tendenziell zeigt sich auch hierbei eine höhere Wahrscheinlichkeit der Intervention bei einem breiteren Gewaltbegriff – sowohl im Selbstbericht als auch aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler – jedoch ohne den Nachweis statistischer Signifikanz. Berücksichtigt man die Stichprobengröße und andere relevante (situationsale und personale) Einflussfaktoren auf das Lehrerhandeln, darf dieser Befund nicht zu dem Schluss führen, dass der Gewaltbegriff keinen Einfluss auf die Lehrerintervention hat. Immerhin verringert sich die Rate der Nicht-Intervention bei den Lehrerinnen und Lehrern mit einem breiten Gewaltverständnis auf etwa die Hälfte (15%) verglichen mit den Lehrkräften, die einen engen Gewaltbegriff besitzen (28%).

Viele Autorinnen und Autoren betonen den Modellcharakter des Lehrerhandelns bei Gewalt für die Schülerinnen und Schüler (vgl. Yoon & Kerber, 2003). Die Ergebnisse unserer Analysen unterstreichen diese Aussage. Denn Lehrkräfte mit einem breiten Gewaltbegriff haben in den von ihnen betreuten Klassen mehr Schülerinnen und Schüler, die bei Mobbing mit sozialer Ausgrenzung eingreifen würden, als Lehrkräfte mit engem Gewaltbegriff. Dieser Befund lässt darauf schließen, dass die Überzeugungen der Lehrkräfte Niederschlag in ihrem Verhalten gefunden und über diesen Weg Einfluss auf die Überzeugungen und Handlungsbereitschaften der Schülerinnen und Schüler genommen haben. Insbesondere dieses Ergebnis lässt uns dafür plädieren, Lehrerüberzeugungen stärker als bisher in das Zentrum der Präventionsarbeit zu rücken und bei der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zu berücksichtigen.

7.1 Konsequenzen für die Lehrerbildung

Im Einzelnen lassen sich drei konkrete Folgerungen für die Lehrerbildung ableiten: *Erstens* geht es um eine stärkere Sensibilisierung für Gewalt und Mobbing, insbesondere für relationale Mobbingsituationen. Noch immer werden von einem nicht unbedeutlichen Teil der Lehrerschaft Ausgrenzungs- und Demütigungserfahrungen nicht als Gewalt bzw. Mobbing angesehen. *Zweitens* zeigt sich, dass das Gewaltverständnis innerhalb der Lehrerschaft stark variiert. Besonders deutlich sind die entsprechenden Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern. Daraus kann geschlussfolgert wer-

den, dass im Interesse eines einheitlichen Vorgehens gegen Gewalt und Mobbing ein möglichst homogenes und breites Gewaltverständnis im Kollegium erarbeitet werden sollte. Dies kann seinen Ausdruck auch im Leitbild oder im Schulprogramm finden. Schließlich sollte *drittens* beim Umgang mit Gewalt und Mobbing der Klassenlehrkraft eine zentrale Bedeutung zukommen. Wie oben gezeigt, nehmen sie Einfluss auf die Interventionsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse. Folglich ergibt sich für das Anforderungsprofil einer Klassenlehrerin bzw. eines Klassenlehrers die Konsequenz, über angemessene Interventionskompetenzen bei Gewalt und Mobbing zu verfügen. Auf diese notwendigen Fähigkeiten sollte die Lehrerbildung in ihren unterschiedlichen Ausbildungsphasen gezielt vorbereiten.

An mehreren Stellen haben sich in unseren Analysen Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Lehrkräften ergeben. So ist der Gewaltbegriff von Männern deutlich enger als der von Frauen. Auch scheint das Gewaltverständnis von Lehrerinnen eine größere Bedeutung für ihr Handeln in relationalen Mobbingsituationen zu besitzen als das von männlichen Lehrkräften. Dies steht im Einklang mit Befunden zum geschlechtsspezifischen Lehrerhandeln (vgl. Düro, 2008; Gehrman, 2003; Kansteiner-Schänzlin, 2000). Danach motivieren Lehrerinnen im Vergleich zu Lehrern ihre Schülerinnen und Schüler stärker, sie kooperieren mehr und beraten sich häufiger im Kollegium. Zudem sind sie schülerzentrierter eingestellt und zeigen mehr Empathie.

7.2 Limitationen

Bei der Interpretation und Einordnung der Befunde dieser Studie sind methodische Einschränkungen und Grenzen zu berücksichtigen. Die vorliegende Stichprobe besteht vornehmlich aus weiblichen Lehrkräften mit viel Berufserfahrung. Somit müssen bei Aussagen zu Geschlechtsunterschieden die unterschiedlichen Gruppengrößen beachtet werden. Differentielle Aussagen über Lehrkräfte unterschiedlichen Alters oder mit einem unterschiedlichen Maß an Berufserfahrung sind mit den vorliegenden Daten nicht zuverlässig möglich. Inwieweit gewaltbezogene Überzeugungen bei Lehrkräften mit dem Alter in Verbindung stehen, bedarf weiterer Untersuchungen.

Die Erfassung des Interventionshandelns der Lehrerinnen und Lehrer erfolgte retrospektiv, was aufgrund von Erinnerungseffekten zu Verzerrungen geführt haben kann. Dennoch stellt die hier verwendete Abfrage einer aktuellen realen Mobbingsituation ein Novum und eine validere Methode gegenüber früheren Studien dar.

Der vorliegende Beitrag fokussiert vor allem die Breite des Gewaltverständnisses von Lehrkräften. Uns erscheint es angesichts der aufgezeigten Bedeutung für das Lehrerhandeln lohnenswert zu sein, auch weitere Facetten gewaltbezogener Überzeugungen zu untersuchen. So könnten Überzeugungen zur Normativität von Mobbing im Kindes- und Jugendalter oder spezifische Einstellungen gegenüber Tätern und Opfern von Schülermobbing Gegenstand zukünftiger Forschungen sein.

7.3 Fazit

Es konnte gezeigt werden, dass das Gewaltverständnis eine wichtige Komponente der Interventionskompetenz von Lehrkräften bei Mobbing ist. Offen bleibt, welcher Stellenwert dieser Variable im Vergleich mit anderen Dimensionen der Interventionskompetenz (z. B. Wissen, Motivation) zukommt, wie diese miteinander interagieren und welche von ihnen für das Interventionshandeln besonders relevant sind.

Ein zentrales und für die schulische Praxis besonders drängendes Forschungsdesiderat ist die Frage, ob und wie Interventionskompetenzen durch Maßnahmen der Lehrerprofessionalisierung gestärkt werden können. Unserer Einschätzung nach wird bei vielen Interventionsprogrammen implizit davon ausgegangen, dass bei den Pädagogen ein Konsens über nicht zu tolerierende Gewalthandlungen besteht. Die Befunde dieses Beitrages zeigen, dass diese Annahme trügerisch sein kann. Auf dem Weg hin zu wirksameren Interventionsstrategien bei Gewalt und Mobbing sollte die Reflexion eigener Ansichten von Lehrkräften zum Thema Gewalt ein gewichtiger erster Schritt sein.

Literatur

- Baldry, A. C., & Winkel, F. W. (2004). Mental and Physical Health of Italian Youngsters Directly and Indirectly Victimized at School and at Home. *The International Journal of Forensic Mental Health, 3*(1), 77–91.
- Batsche, G.M. (2002). Bullying. In G. G. Bear, K. M. Minke, & A. Thomas (Hrsg.), *Children's needs: II. Development, problems, and alternatives* (S. 171–180). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- 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.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469–520.
- Bilz, L. (2008). *Schule und psychische Gesundheit: Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bilz, L., Schubarth, W., & Ulbricht, J. (2015). Der Umgang von Lehrkräften mit Schülegewalt und -mobbing: Ein Überblick über den Forschungsstand und Ausblick auf ein Forschungsprojekt. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 10*(1), 99–105.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' Views on Bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 223–233.
- Byers, D. L., Caltabiano, N. J., & Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' Attitudes Towards Overt and Covert Bullying, and Perceived Efficacy to Intervene. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(11), 105–119.
- Calhoun, C. D., Helms, S. W., Heilbron, N., Rudolph, K. D., Hastings, P. D., & Prinstein, M. J. (2014). Relational Victimization, Friendship, and Adolescents' Hypothalamic-pituitary-adrenal Axis Responses to an in Vivo Social Stressor. *Development and Psychopathology, 26*(3), 605–618.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79*(5), 1185–1229.

- Coplan, R. J., Bullock, A., Archbell, K. A., & Bosacki, S. (2015). Preschool Teachers' Attitudes, Beliefs, and Emotional Reactions to Young Children's Peer Group Behaviors. *Early Childhood Research Quarterly, 30*, 117–127.
- 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.
- Crick, N. R. (1996). The Role of Overt Aggression, Relational Aggression, and Prosocial Behavior in the Prediction of Children's Future Social Adjustment. *Child Development, 67*(5), 2317–2327.
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and Overt Forms of Peer Victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*(2), 337–347.
- Düro, N. (2008). *Lehrerin – Lehrer: Welche Rolle spielt das Geschlecht im Schulalltag? Eine Gruppendiskussionsstudie*. Opladen: Barbara Budrich.
- Duy, B. (2013). Teachers' Attitudes Toward Different Types of Bullying and Victimization in Turkey. *Psychology in the Schools, 50*(10), 987–1002.
- Gehrmann, A. (2003). *Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung – Empirische Rekonstruktion*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association Between Bullying and Psychosomatic Problems: A meta-analysis. *Pediatrics, 132*(4), 720–729.
- Grumm, M., & Hein, S. (2013). Correlates of Teachers' Ways of Handling Bullying. *School Psychology International, 34*(3), 299–312.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2002). A Longitudinal Analysis of Patterns of Adjustment Following Peer Victimization. *Development and Psychopathology, 14*(1), 69–89.
- 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.
- Horn, J. L. (1965). A Rationale and Test for the Number of Factors in Factor-analysis. *Psychometrika, 30*(2), 179–185.
- 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.
- Kansteiner-Schänzlin, K. (2000). *Personalführung in der Schule – Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen Frauen und Männern in der Schulleitung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kerestes, G. (2004). Teachers' Attitudes Toward Children's Aggressive Behavior: The effects of type of aggression, gender of aggressor, and gender of victim. *Drustvena Istrazivanja, 13*(6), 1055–1079.
- Klomek, A. B., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., & Gould, M. S. (2013). Suicidal Adolescents' Experiences With Bullying Perpetration and Victimization During High School as Risk Factors for Later Depression and Suicidality. *Journal of Adolescent Health, 53*(1), 37–42.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (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.
- Lefrancois, G. R. (2015). Soziales Lernen: Banduras kognitive Theorie des sozialen Lernens. In G. R. Lefrancois (Hrsg.), *Psychologie des Lernens* (S. 347–370). Berlin: Springer.
- 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. (1998). Gewalt als gesellschaftliches Phänomen und soziales Problem in Schulen – Einführung. In Forschungsgruppe Schulevaluation (Hrsg.), *Gewalt als soziales Problem in*

- Schulen. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien* (S. 11–45). Opladen: Leske + Budrich.
- Nixon, C. L., Linkie, C. A., Coleman, P. K., & Fitch, C. (2011). Peer Relational Victimization and Somatic Complaints During Adolescence. *Journal of Adolescent Health, 49*(3), 294–299.
- Oertel, L., Melzer, W. & Ottova, V. (2013). Mobbing und Gewalt in der Schule – Unterschiede im Handeln von Jungen und Mädchen. In P. Kolip, A. Klocke, W. Melzer & U. Ravens-Sieberer (Hrsg.), *Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Geschlechtervergleich. Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheitsurvey „Health Behaviour in School-aged Children“* (S. 145–165). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and whipping boys*. Oxford: Hemisphere.
- Pepler, D., Smith, P. K., & Rigby, K. (2004). Looking Back and Looking Forward: Implications for making interventions work effectively. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Hrsg.), *Bullying in Schools: How successful can interventions be?* (S. 307–324). Cambridge: Cambridge University Press.
- Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015). Reducing Bullying and Victimization: Student- and classroom-level mechanisms of change. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*(1), 61–76.
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2013). Student-, Classroom-, and School-level Risk Factors for Victimization. *Journal of School Psychology, 51*(3), 421–434.
- Sesar, K., Sesar, D., & Dodaj, A. (2013). Bullying Behavior in Relation to Psychological Difficulties: Prospective research. *Drustvena Istrazivanja, 22*(1), 79–100.
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' Victimization-related Beliefs and Strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*(1), 45–60.
- Yoon, J. S., Barton, E., & Taiariol, J. (2004). Relational Aggression in Middle School: Educational implications of developmental research. *Journal of Early Adolescence, 24*(3), 303–318.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education, 69*(1), 27–35.

Abstract: This study investigates the association between German teachers' beliefs and student bullying. More precisely, we are interested in the impact of teachers' understanding of violence on their perception of bullying, their intervention, and students' behaviour in bullying situations. For this purpose, $N = 556$ teacher reports and $N = 2071$ student reports of real bullying situations are analysed with respect to the multilevel data structure. Results indicate that the comprehensiveness of teachers' definitions of violence influences the kinds of situations that are perceived as bullying and whether teachers intervene or not. Furthermore, the results demonstrate that the broader teachers' views are towards violence, the more the students in their classes tend to intervene in relational bullying situations.

Keywords: Teacher Beliefs, Bullying, Violence, Teacher Perceptions, School

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Ludwig Bilz, Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg,
Fakultät für Soziale Arbeit, Gesundheit und Musik
Großenhainer Str. 57, 01968 Senftenberg, Deutschland
E-Mail: ludwig.bilz@b-tu.de

Jette Steger, B.Sc.
Hertzstr. 38, 13158 Berlin, Deutschland
E-Mail: jette.steger@gmail.com

Saskia M. Fischer, Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg,
Fakultät für Soziale Arbeit, Gesundheit und Musik
Großenhainer Str. 57, 01968 Senftenberg, Deutschland
E-Mail: saskia.fischer@b-tu.de

Prof. Dr. Wilfried Schubarth, Universität Potsdam,
Department Erziehungswissenschaft,
Karl-Liebknecht-Str. 24–25, 14476 Potsdam, Deutschland
E-Mail: wilschub@uni-potsdam.de

Ulrike Kunze, M.A.
Klosterbergstr. 20, 39104 Magdeburg, Deutschland
E-Mail: ukunze@outlook.de