

Dietrich, Lars

Akademisches Schikanieren: Wie Lehrkräfteprofessionalisierung in den Bereichen Beziehungsarbeit und Unterrichtsqualität zu sozioökonomischer Chancengleichheit im Bildungswesen beitragen kann

Empirische Sonderpädagogik 11 (2019) 3, S. 241-256



Quellenangabe/ Reference:

Dietrich, Lars: Akademisches Schikanieren: Wie Lehrkräfteprofessionalisierung in den Bereichen Beziehungsarbeit und Unterrichtsqualität zu sozioökonomischer Chancengleichheit im Bildungswesen beitragen kann - In: Empirische Sonderpädagogik 11 (2019) 3, S. 241-256 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-177826 - DOI: 10.25656/01:17782

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-177826>

<https://doi.org/10.25656/01:17782>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Pabst Science Publishers <https://www.psychologie-aktuell.com/journale/empirische-sonderpaedagogik.html>

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 the 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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Empirische Sonderpädagogik

11. Jahrgang · Heft 3 · 2019

- 175 Beitrag eines dynamischen gegenüber einem statischen Test
kognitiver Fähigkeiten zur Vorhersage der Schulleistung
Moritz Börnert-Ringleb & Jürgen Wilbert
- 191 Umsetzung unterrichtsintegrierter Sprachförderung im Primarbereich –
Eine Mixed-Methods-Untersuchung bei Lehrkräften in BiSS-Verbänden
Nadine Elstrodt-Wefing, Anja Starke, Michéle Möhring & Ute Ritterfeld
- 210 Förderpläne: Instrument zur Förderung oder „bürokratisches Mittel“?
Eine empirische Untersuchung zum Einsatz von Förderplänen
Elisabeth Moser Opitz, Silvia Pool Maag & David Labhart
- 225 Soziale Teilhabe von Kindern mit Sehbeeinträchtigung
in inklusiven Schulsettings aus Sicht der Grundschullehrkräfte
Markus Lang & Klaus Sarimski
- 241 Akademisches Schikanieren:
Wie Lehrkräfteprofessionalisierung in den Bereichen Beziehungsarbeit
und Unterrichtsqualität zu sozioökonomischer Chancengleichheit
im Bildungswesen beitragen kann
Lars Dietrich

Empirische Sonderpädagogik, 2019, Nr. 3, S. 241-256
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Akademisches Schikanieren: Wie Lehrkräfteprofessionalisierung in den Bereichen Beziehungsarbeit und Unterrichts- qualität zu sozioökonomischer Chancengleichheit im Bildungswesen beitragen kann

Lars Dietrich

Humboldt-Universität zu Berlin

Zusammenfassung

Akademisches Schikanieren, definiert als das Schikanieren von Schüler*innen durch ihre Mitschüler*innen aufgrund von Fehlern, die erstere im Unterricht gemacht haben, ist eine Form von Mobbing, die mit reduzierter Anstrengung von Schüler*innen im Unterricht in Verbindung steht. Sie kommt disproportional stark in Schulen vor, in denen die Kinder bzw. Jugendlichen vermehrt aus sozioökonomisch benachteiligten Familienverhältnissen stammen. Die vorliegende Studie überprüft die Hypothese, dass der statistische Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Klassendurchschnitt und akademischem Schikanieren, und zwischen Unterrichtsqualität und akademischem Schikanieren durch die Beziehungsqualität in Klassen erklärt werden kann. Zu diesem Zweck wird ein amerikanischer Datensatz aus den Schuljahren 2012-2015 herangezogen ($N = 146.044$ Schüler*innen), basierend auf Schüler*innen-Fragebögen. Eine Multi-Ebenen-Strukturregressionsmodellanalyse bestätigt die Hypothese. Aus den Ergebnissen ableitend wird empfohlen, die Professionalisierung von Lehrkräften in Deutschland im Bereich der Beziehungsarbeit voranzutreiben. Auf diesem Weg ist es möglich, akademisches Schikanieren zu reduzieren, was die im internationalen Vergleich geringe Bildungsmobilität in Deutschland erhöhen würde.

Schlüsselwörter: Mobbing, Schikanieren, Beziehungsarbeit, Unterrichtsqualität, Lehrkräfteprofessionalisierung

Academic teasing: How teacher professional development in relationship-building skills and instructional quality can contribute to educational equality between lower- and higher-SES students

Abstract

Academic teasing, defined as teasing by peers for making mistakes in the classroom, is a form of bullying that predicts less academic engagement by students. It is particularly prevalent in schools with large numbers of students from socioeconomically disadvantaged family backgrounds. This study tests the hypothesis that the relationship between the average socioeconom-

ic status of the class and academic teasing, and the relationship between the teaching quality in the classroom and academic teasing, are mediated by the quality of relationships in class. For this purpose, the study uses an American dataset based on student surveys from the academic years 2012-2015 ($N = 146.044$ students). A multilevel structural regression modelling analysis confirms the hypothesis. Based on the results, it is recommended that teacher professional training in Germany focuses more strongly on teachers' relationship building skills. With this focus, it is possible to reduce academic teasing, thus improving equal opportunities in the German educational system, which is characterized by a comparatively strong relationship between socioeconomic status and educational outcomes.

Keywords: bullying, teasing, relationship building, teaching quality, teacher professional development

Akademisches Schikanieren: Wie Lehrkräfteprofessionalisierung in den Bereichen Beziehungsarbeit und Unterrichtsqualität zu sozio-ökonomischer Chancengleichheit im Bildungswesen beitragen kann

Zahlreiche qualitative und quantitative Studien kommen zu dem Ergebnis, dass Mobbing in Schulen negative psychische, soziale und leistungsbezogene Auswirkungen auf Schüler*innen hat. Diese umfassen z. B. chronische Angstzustände (Sanchez et al., 2001), emotionales Leid (Hyman, 2006) und erhöhtes delinquentes Verhalten (Theriot, 2004), wobei nicht nur die Opfer von Mobbing betroffen sind, sondern auch dessen Täter*innen und Zuschauer*innen (Twemlow & Sacco, 2011). Das Verständnis von Mobbing in dieser Studie richtet sich nach Wachs et al. (2016), die sich primär aus der Definition von Olweus (1978) ableiten. Demnach unterscheidet sich Mobbing von anderen Formen der Gewalt dadurch, dass ein Machtungleichgewicht zwischen Opfern und Täter*innen vorherrscht, eine Verletzungsabsicht besteht, und die Aggression wiederholt auftreten muss.

Negative Folgen von Mobbing in der Schule beschränken sich auch nicht nur auf die Schulzeit. So wurde festgestellt, dass schulische Mobbing Erfahrungen mit problematischeren Liebesbeziehungen und Be-

rufskarrieren im Erwachsenenalter zusammenhängen (deLara, 2016). Letzteres kann unter anderem dadurch erklärt werden, dass Mobbingdynamiken zu schlechteren Schulleistungen führen (Crosnoe, 2011; van der Werf, 2014), unter anderem aufgrund vermehrt auftretenden Schulschwänzens (Gastic, 2008) und die Konzentrationsfähigkeit verringern den chronischen Stress (Chi-hung, 2009; Totura, 2014). Auch für Lehrkräfte lassen sich negative Effekte im Zusammenhang mit Mobbing, das gegen sie selbst oder Schüler*innen gerichtet ist, feststellen, die zumeist als Burnout-Symptome zusammengefasst werden (Ozkilic & Kartal, 2012; Aloe et al., 2014).

Negative Folgen akademischen Schikanierens

Eine besondere Form des Mobbings stellt sogenanntes akademisches Schikanieren dar, definiert als das Schikanieren von Schüler*innen durch ihre Mitschüler*innen aufgrund von Fehlern, die erstere im Unterricht gemacht haben (Dietrich & Hofman, 2019). Ein solches Verhalten widerspricht dem Verständnis einer positiven Unterrichts Atmosphäre, in der das Fehlermachen nicht verurteilt, sondern ganz im Gegenteil als Chance interpretiert wird, Lerneffekte zu erzielen (Althof, 1999; Weingardt, 2004). Eine solche Atmosphäre führt dazu, dass sich Schüler*innen eher zutrauen, mitzuarbeiten und ihre vorhandenen Wissens- und

Fertigkeitslücken offenzulegen. Das wiederum gibt Lehrkräften die Möglichkeit, auf die tatsächlichen Bedürfnisse ihrer Schüler*innen einzugehen, so wie es für einen modernen Schüler*innen-zentrierten Unterricht gefordert wird (Weber, 2014).

Müssen Schüler*innen hingegen fürchten, dass ihre Fehler von Mitschüler*innen dazu verwendet werden, sie vor der Klasse bloßzustellen, verstecken oder reduzieren sie ihre Anstrengungen im Unterricht, der dadurch eines Großteils seiner Lernmöglichkeiten beraubt wird. Empirische Befunde unterstützen diese Theorie. So wurde ein statistisch hoch signifikanter Zusammenhang zwischen akademischem Schikanieren einerseits und vorgetäuschter (Standardisierter Koeffizient = 0.33 Standardabweichung, $p < .001$) bzw. tatsächlicher (Standardisierter Koeffizient = 0.41 Standardabweichung, $p < .001$) Zurückhaltung akademischer Anstrengung in der Schule festgestellt (Dietrich & Hofman, 2019). Daraus lässt sich ableiten, dass akademisches Schikanieren in Schulen ein ernstzunehmendes Hindernis für die Etablierung einer produktiven Unterrichtsatmosphäre darstellt.

Die Rolle des sozioökonomischen Status (SÖS)

Mobbingdynamiken sind nicht überall ein gleich starkes Problem. Statistische Vergleiche zeigen, dass zwischen Klassen (Williford & Zinn, 2018), Schulen (Payne & Gottfredson, 2004) und Ländern (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017) deutliche Unterschiede hinsichtlich der Quantität des Mobbingverhaltens von Schüler*innen existieren, wobei typischerweise die größte Varianz des Mobbing auf der Schüler*innen-Ebene, (d. h. zwischen Schüler*innen), die zweitmeiste Varianz auf der Klassen-Ebene (bzw. zwischen Klassen) und die drittmeiste Varianz auf der Schulebene (zwischen Schulen) erklärt werden kann. Dass niedrigere (d. h. dem Individuum näherstehende) Ebenen mehr Varianz von Mobbing erklären als hö-

here Ebenen, wurde auch in dem in dieser Studie verwendeten Datensatz anhand der Berechnung eines Intraklassen-Korrelationskoeffizienten der entsprechenden abhängigen Variable bestätigt. Theoretisch wird dieses Phänomen anhand der ökologischen Systemtheorie von Bronfenbrenner (1979) erklärt. Aus diesen Überlegungen folgt, dass Klassenfaktoren nach der individuellen Ebene den stärksten Einfluss auf Mobbingdynamiken in Schulen aufweisen.

Einen dieser Klassen-Effekte stellt die sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft dar. Schüler*innen aus ärmeren Familien sind im Durchschnitt stärker in Mobbingdynamiken verwickelt als Schüler*innen aus wohlhabenderen Familien, was sowohl für Täter*innen, als auch Opfer von Mobbing gilt (Tippett & Wolke, 2014; Dietrich & Ferguson, 2019). Dass Gruppen, in denen besonders viele Mobbing-Täter*innen zu finden sind, auch die meisten Opfer von Mobbing aufweisen, liegt daran, dass Mobbing und soziale Ausgrenzung in erster Linie innerhalb von Peer-Gruppen auftreten, vergleichsweise weniger zwischen ihnen, und sich diese Peer-Gruppen in der Regel anhand äußerlich oder durch spezifisches, habituelles Verhalten wahrnehmbarer Merkmale wie Geschlecht, Ethnizität und sozioökonomischem Status formieren (Crosnoe, 2011). Das bedeutet z. B., dass Mädchen in erster Linie andere Mädchen mobben, die aus ihren eigenen (primär weiblichen) Peer-Gruppen stammen, Weiße andere Weiße aus ihren weißen Peer-Gruppen und sozioökonomisch Schwache andere sozioökonomisch Schwache mobben usw. Das bedeutet nicht, dass Mobbing zwischen Peer-Gruppen, also z.B. zwischen Mädchen und Jungs, nicht existiert, sondern lediglich, dass es weniger häufig auftritt.

Ursachenerklärungen für Gruppenunterschiede im Mobbingverhalten entstammen primär quantitativ-empirischen Studien, die darauf hindeuten, dass Mitglieder marginalisierter Identitäten mit stärkeren Gefühlen sozialer Unsicherheit zu kämpfen

haben, vermutlich aufgrund von Diskriminierungserfahrungen, die u. a. im aggressivem Verhalten gegenüber Peers ausgedrückt werden (Dietrich & Ferguson, 2019; Okonofua, Paunesku & Walton, 2016). Darüber hinaus weisen sozioökonomisch schwächere Schüler*innen im Durchschnitt ein stärkeres Ausmaß an sogenannten aggressionsbezogenen Mindsets (zu Deutsch Überzeugungen bzw. Einstellungen) und Emotionen auf, d. h. Mindsets und Emotionen die signifikante Prädiktoren von mehr Mobbingverhalten sind, wie beispielsweise geringere Selbstwirksamkeit, geringeres Selbstbewusstsein und mehr schulbezogene Wut (Dietrich & Zimmermann, 2019).

Die Beziehung zwischen sozioökonomischem Status (SÖS) und akademischem Schikanieren ist vergleichbar der zwischen sozioökonomischem Status und Mobbing, da akademisches Schikanieren einen Teilbereich von Mobbing darstellt. Quantitativ-empirische Befunde deuten an, dass Schüler*innen aus Klassen, in denen benachteiligte Minderheitengruppen einen größeren Anteil der Schülerschaft ausmachen, von im Schnitt stärkerem akademischem Schikanieren berichten als Schüler*innen aus Klassen, in denen benachteiligte Minderheitengruppen einen kleineren Anteil der Schülerschaft ausmachen (Dietrich & Hofman, 2019). Als Ursachenerklärung käme auch hier eine stärkere soziale Unsicherheit innerhalb von Peer-Gruppen benachteiligter Schüler*innen in Betracht.

Die Rollen von Unterrichts- und Beziehungsqualität in Schulen

Neben dem sozioökonomischen Status von Schüler*innen hat sich auch die Unterrichtsqualität vermehrt als signifikanter Prädiktor von Mobbing erwiesen (Roth et al., 2019; Mujis 2017). Der Begriff Unterrichtsqualität leitet sich dem Verständnis von Helmke und Schrader (2008) ab. Demnach ist Unterrichtsqualität als zentraler Einflussfaktor auf eine mess- und evaluierbare Kompetenz unter Schüler*innen zu begrei-

fen und weist daher starke Überschneidungen mit dem Begriff fachdidaktische. Es existieren verschiedene Ansätze, die den statistischen Zusammenhang zwischen Unterrichts- und Beziehungsqualität zu erklären versuchen. Einerseits haben Lehrkräfte mit hohen Fertigkeiten im Bereich Classroom Management einen positiven Einfluss auf das Verhalten von Schüler*innen, was zu einer Reduktion von negativem und störendem Verhalten wie z. B. Mobbing führt (Allen, 2010). Andererseits können durch positive Lehransätze auch positivere Werte an Schüler*innen vermittelt werden: Roth et al. (2011) liefert empirische Evidenz für die Theorie, dass Autonomie-unterstützende Lehrstile dazu führen, dass Schüler*innen positivere soziale Werte internalisieren, was zu einer statistisch signifikanten Verringerung von Mobbing führt.

Eine weitere Erklärungsmöglichkeit für den Zusammenhang zwischen der Unterrichtsqualität und dem Mobbingverhalten unter Schüler*innen besteht darin, dass die Unterrichtsqualität in einem engen Zusammenhang mit dem Beziehungsklima unter Lehrkräften und Schüler*innen steht, weshalb das Mobbingverhalten unter Schüler*innen durch die Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehung indirekt beeinflusst werden kann. In quantitativ-empirischen Studien konnte sowohl ein Zusammenhang zwischen dem Beziehungsklima in Schulen und der Unterrichtsqualität (Dietrich, 2019; Summers, Davis & Hoy, 2017) als auch zwischen dem Beziehungsklima in Schulen und dem Mobbingverhalten von Schüler*innen (Maunder & Crafter, 2018) festgestellt werden. Aktuelle Studien weisen darauf hin, dass beim Auftreten von Mobbing unterstützend-kooperierende Interventionen seitens der Lehrkräfte, die ein positives Beziehungsverhältnis zwischen und Lehrkräften und Schüler*innen voraussetzen, erfolgversprechender sind als autoritär-strafende Maßnahmen (Bilz et al., 2017). Solche Ergebnisse legen die Vermutung nahe, dass der Zusammenhang zwischen Unterrichtsqualität und Mobbing auch zum Teil

dadurch erklärt werden kann, dass sich gute Unterrichtsqualität positiv auf das Beziehungsklima in der Klasse auswirkt, welches wiederum das Mobbingverhalten reduziert. Diese Logikkette setzt allerdings die Annahme voraus, dass Schüler*innen nicht nur guten Unterricht zu schätzen wissen, sondern auf diesen auch mit der Annahme positiver Beziehungsangebote seitens der Lehrkraft reagieren (Hattie, 2009).

Ziel der Studie

Ziel der vorliegenden Studie ist die Überprüfung folgender Forschungsfrage: Können Unterschiede im Beziehungsklima – d. h. der Beziehungsqualität unter Schüler*innen und der Beziehungsqualität zwischen Lehrkräften und Schüler*innen – die Zusammenhänge zwischen Unterrichtsqualität und akademischem Schikanieren und zwischen sozioökonomischer Zusammensetzung der Schülerschaft in der Klasse und akademischem Schikanieren erklären (siehe Pfadmodell der Abbildung 1)?

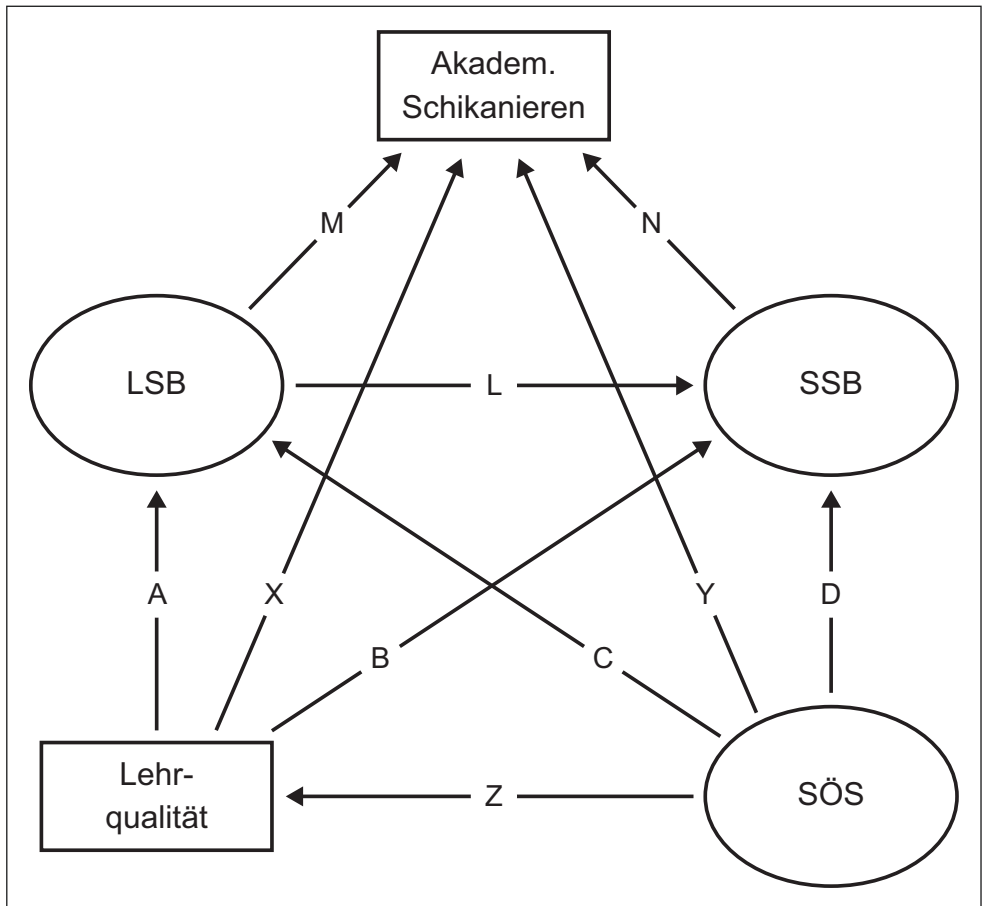


Abbildung 1: Hypothetisiertes Pfadmodell des Zusammenhanges zw. Unterrichtsqualität/SÖS und akademischem Schikanieren. LSB = Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehungen; SSB = Schüler*innen-Schüler*innen-Beziehungen

Zu diesem Zweck wird eine quantitativ-empirische Mediationsanalyse durchgeführt. Es wird die Hypothese aufgestellt, dass sowohl Unterrichtsqualität als auch sozio-ökonomischer Klassendurchschnitt direkte (Pfade X, Y) und indirekte Prädiktoren (über die Pfade A, B, C, D, L, M, N) von akademischem Schikanieren sind. In anderen Worten, der durchschnittliche SÖS der Schüler*innen und die Unterrichtsqualität in der Klasse sind direkte Prädiktoren sowohl der Qualität der Lehrkräfte-Schüler*innen-Beziehungen (LSB), als auch der Schüler*innen-Schüler*innen-Beziehungen (SSB), und beide Formen der Beziehungsqualität sind wiederum direkte Prädiktoren akademischen Schikanierens. Die hier verwendete und bei Strukturregressionsmodellen übliche Begrifflichkeit (Prädiktoren, Pfade, etc.) bedeutet im Übrigen nicht, dass Kausaleffekte überprüft werden können. Solche sind mit Querschnittsdaten schwer bis gar nicht nachzuweisen. Aus diesem Grund sind die Pfade der Strukturregressionsmodelle wie Korrelationszusammenhänge zu interpretieren.

Des Weiteren wird vermutet, dass eine höhere Qualität der LSB eine höhere Qualität der SSB voraussagen (Pfad Z). Banduras (1977) soziale Lerntheorie legt nahe, dass sich Schüler*innen die Art und Weise, wie Lehrkräfte Schüler*innen behandeln, als Vorbild nehmen, wie sie selbst andere Schüler*innen behandeln. Die Ergebnisse mehrerer empirischer Studien unterstützen diese Theorie (siehe z. B. Chory & Offstein, 2018; Hughes et al., 1999).

Schlussendlich wird angenommen, dass der durchschnittliche SÖS der Klasse ein direkter Prädiktor der Unterrichtsqualität ist, da Klassen mit einer höheren Anzahl sozial benachteiligter Schüler*innen schwieriger zu unterrichten sind (Okonofua, Paunesku & Walton, 2016). Das ist auch der Grund, warum die aussagekräftigsten statistischen Unterrichtsqualitäts-Evaluierungsverfahren in den USA, die sogenannten *Value Added Measurements* (VAMs), sozioökonomische Kontrollvariablen berücksichtigen (Ligon, 2008).

Methoden

In den folgenden Unterabschnitten werden die Stichprobe, das Erhebungsverfahren, die Instrumente, das Analyseverfahren und der Umgang mit Fehlern dargestellt.

Stichprobe

Der Datensatz der vorliegenden Studie stammt von Tripod Education Partners, Inc., einer bildungswissenschaftlichen Beraterfirma aus den USA, die primär Unterrichtsqualität anhand von Schüler*innen-Fragebögen ermittelt. Neben den Messinstrumenten zur Unterrichtsqualität, den sogenannten Tripod 7Cs, werden Schüler*innen in dem Tripod-Fragebogen u. a. auch zu ihrem Verhalten, ihrem sozioökonomischen Familienhintergrund und zu diversen Beziehungsaspekten im Schulkontext befragt. Aus diesem Grund eignet sich eine Sekundäranalyse der Tripod-Daten für die Fragestellung der vorliegenden Studie ganz besonders.

Die Daten sind komplett anonymisiert und basieren auf der Befragung von 146.044 Schüler*innen aus 7.247 Klassen und 131 Schulen, die in 29 verschiedenen US-Schuldistrikten beheimatet sind. Die Datenerhebung erfolgte in verschiedenen Regionen der USA in den Jahren 2012-2015, wobei sie nur für eine gebündelte Querschnittsanalyse verwendet werden können, da Identifikationsvariablen auf Schüler*innen-Ebene, die ein Längsschnittdesign ermöglichen würden, nicht vorhanden sind. Das Sample inkludiert alle amerikanischen Sekundarstufen, d. h. alle Middle Schools und High Schools, die in den meisten Regionen der USA die Schulstufen 6 bis 12 umfassen, in manchen Regionen aber auch mit den Schulstufen 5 oder 7 beginnen. Die Verteilung der Schulstufen im Datensatz ergibt sich daher folgendermaßen: 5. Schulstufe 1%, 6.-10. Schulstufe jeweils 14-16%, 11. Schulstufe 12% und 12. Schulstufe 10% der Gesamtstichprobe. Die Geschlechterverteilung ist mit 50% männlichen und

50% weiblichen Schüler*innen sehr ausgeglichen.

Erhebungsverfahren

Die meisten Schüler*innen des Datensatzes haben den Fragebogen zur selben Zeit, d. h. an dem von der Schule bestimmten Erhebungstag, durchgeführt. Nur in wenigen Ausnahmefällen wurden ausgefüllte Fragebögen von an diesem Tag abwesenden Schüler*innen nachgereicht. Die Durchführung der Erhebung erfolgte durch das Schulpersonal und entweder online mit personalisierten Log-In Codes oder per Papier und Stift. Alle schriftlich ausgefüllten Fragebögen wurden in versiegelte Kuverts verpackt, um die Anonymität der Ergebnisse zu garantieren.

Instrumente

In den folgenden vier Absätzen werden die in der Studie verwendeten Instrumente im Detail erläutert.

Akademisches Schikanieren. Die abhängige Variable dieser quantitativ-empirischen Studie ist *akademisches Schikanieren*, definiert als Schikanieren, das auftritt, wenn Schüler*innen im Klassenkontext Fehler machen. Die entsprechende Tripod-Variable fragt Schüler*innen, inwiefern sie der folgenden Aussage anhand einer 5-Punkte Likert-Skala zustimmen: „In this class, students get teased for making mistakes“.

Beziehungsqualität in Schulen. Die Beziehungsqualität in Schulen wird anhand der Qualität der Lehrkräfte-Schüler*innen- (LSB) und Schüler*innen-Schüler*innen-Beziehungen (SSB) ermittelt. In beiden Fällen handelt es sich um latente Faktoren, die anhand von jeweils drei Items ermittelt werden, welche allesamt auf einer 5-Punkte Likert-Skala gemessen werden (LSB: „I treat the adults at this school with respect, even if I don't know them“ = *L_Respekt*, „Teachers in the hallways treat me with respect, even

if they don't know me“ = *Respekt_L*, „I would quiet down if someone said I was talking too loudly in the hallway“ = *Leiser*; SSB: „I do things I don't want to do because of pressure from other students“ = *Druck*, „At this school, I must be ready to fight to defend myself“ = *Kämpfen*, „Trying to be popular sometimes distracts me from my work in this class“ = *Beliebt*). Beide Konstrukte werden hinsichtlich ihrer Konstruktvalidität mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse bestätigt (Dietrich, 2019).

Unterrichtsqualität in Klassenzimmern.

Die Messung der Unterrichtsqualität in Klassenzimmern erfolgt im Tripod-Fragebogen mithilfe des sogenannten Tripod 7Cs Frameworks (Tripod Education Partners, Inc., 2016). Dieses unterscheidet sieben Dimensionen der Unterrichtsqualität (Care, Confer, Captivate, Clarify, Consolidate, Challenge und Classroom Management), die anhand einer Vielzahl von Fragebogen-Items (3 Items für Care, Confer und Consolidate, 4 Items für Captivate, 5 Items für Challenge, 7 Items für Classroom Management und 9 Items für Clarify) ermittelt werden, welche auf einer 5-Punkte Likert Skala gemessen werden. Für die vorliegende Untersuchung wird das sogenannte 7Cs Composite angewendet, bei dem es sich um einen auf den 7Cs basierenden und standardisierten Durchschnittsindex handelt, der mittels alpha-generate-Befehl aus Stata 14 in zwei Schritten erstellt wurde: zunächst wurden die 7Cs als individuelle Indexe erstellt, danach das 7Cs Composite auf den individuellen 7Cs-Indetzen basierend. Validität und Reliabilität des 7Cs Composite wurden in einer Vielzahl von Studien bestätigt (siehe z.B. Cantrell & Kane, 2013; Polikoff, 2016). In dem in dieser Studie verwendeten Datensatz hat das 7Cs Composite einen Cronbach-Alpha-Wert von .92.

Sozioökonomischer Status. Der latente Faktor SÖS wird mittels dreier Items gemessen: die Anzahl der Bücher zuhause (5-Punkte

Likert Skala), die Anzahl der Computer zuhause (4-Punkte Likert Skala) und der höchste Bildungsabschluss der Eltern (5-Punkte Likert Skala). Alle drei Items basieren auf Selbstangaben der Schüler*innen. Die Konstruktvalidität des SÖS-Indexes des Tripod-Datensatzes wurde in einer früheren Studie mittels konfirmatorischer Faktorenanalyse bestätigt (Dietrich & Zimmermann, 2019).

Analyseverfahren

Zur Prüfung der Forschungsfrage werden mittels Mplus 8 Multi-Ebenen-Strukturregressionsmodelle (M-SRM) ermittelt. M-SRM eignen sich insbesondere für die Überprüfung komplexer Korrelationszusammenhänge bei der Anwendung genesteter Daten, wie sie im Falle des Tripod-Datensatzes vorliegen (Schüler*innen sind in Klassen genestet, Klassen in Schulen und Schulen in Distrikten). Darüber hinaus erlauben sie die Verwendung observierter und latenter Faktoren und den direkten Vergleich von Modellen mithilfe von Modellanpassungsstatistiken, die ermitteln, wie gut das jeweilige Modell die vorhandenen Daten erklärt (Kline, 2011). In dieser Studie werden die Modellanpassungsstatistiken χ_M^2 , SRMR, CFI und RMSEA präsentiert, und es wird den Cut-Off-Empfehlungen von Hu und Bentler (1999) hinsichtlich der akzeptablen Passung der Modelle gefolgt (d. h. RMSEA und SRMR < .08, CFI > .90).

Alle endogenen Faktoren des Modells werden hinsichtlich ihrer akzeptablen Kurtosis (< 7) und Schiefe (< 2) der Verteilung überprüft, was eine Voraussetzung für statistische Anwendungen darstellt, die auf Maximum-Likelihood-Berechnungen basieren wie im Falle der Strukturregressionsmodellierung. Indirekte Effekte können bei Multi-Ebenen-Modellen auf Mplus 8 nur mit dem Normalitätsansatz berechnet werden, welcher konservativer ausfällt als die von Preacher und Hayes (2004) empfohlene Bootstrapping-Methode. Allerdings stellt die daraus folgende erhöhte Wahr-

rscheinlichkeit für Typ-2-Fehler in der hier vorliegenden Studie keine praktische Gefahr dar, da die Stichprobe mit $N = 7,247$ Klassen vergleichsweise groß ausfällt und somit die Wahrscheinlichkeit für Typ-2-Fehler auf ein Minimum reduziert.

Für die Analyse in dieser Studie wurden alle Variablen auf den Klassendurchschnitt aggregiert. Das bedeutet, dass die Analyseebene der Studie das Klassenzimmer ist, und durch den Multi-Ebenen-Ansatz die Varianz auf Schulebene herausgerechnet wird. Die Distriktebene muss hingegen ignoriert werden, da 3-Ebenen-Strukturregressionsmodelle auf Mplus 8 zwar theoretisch möglich sind, aber in den meisten Fällen nicht konvergieren. Das stellt in diesem Fall aber kein größeres Problem dar, da die Varianz von akademischem Schikanieren in dem vorliegenden Datensatz auf der Distriktebene gegen Null tendiert.

Umgang mit Fehlern

Tabelle 1 zeigt den Anteil von Fehlern, aufgeschlüsselt nach Variablen. Um verzerrten Ergebnissen aufgrund von Fehlern entgegenzuwirken, verwendet die vorliegende Analyse den Mplus 8 Full Information Maximum Likelihood (FIML)-Estimator, welcher gegenüber anderen, zum Teil aufwändigeren Ansätzen zur Behandlung von Fehlern, allen voran der multiplen Imputation, überlegen ist (Allison, 2012).

Ergebnisse und Diskussion

Anhand des finalen M-SR-Modells (siehe Abbildung 2), welches die im Vergleich besten Modellanpassungsstatistiken aufweist ($\chi_M^2 = 1058.423$, SRMR = 0.064, CFI = 0.961 und RMSEA = 0.061), wird die Forschungsfrage dieser Studie positiv beantwortet. Die Unterrichtsqualität in der Klasse weist einen mittelgroßen Gesamteffekt (Standardisierter Koeffizient = -0.431 Standardabweichung, $p < .001$) auf akademisches Schikanieren

Tabelle 1: Fehldaten

	Fehlwerte	in Prozent
Akademisches Schikanieren	8.374	6%
Unterrichtsqualität	7.832	5%
SÖS-Index:		
Anzahl d. Bücher zuhause	9.858	7%
Anzahl d. Computer zuhause	15.782	11%
Höchste Elterliche Ausbildung	65.062	45%
LSB index:		
m_c20_ad	17.621	12%
m_c20_af	16.427	11%
m_c20_w	15.354	11%
SSB index:		
im_c20_aj	17.832	12%
im_c20_t	17.361	12%
im_a24	4.690	3%

Anmerkungen: N = 146.044 Schüler*innen

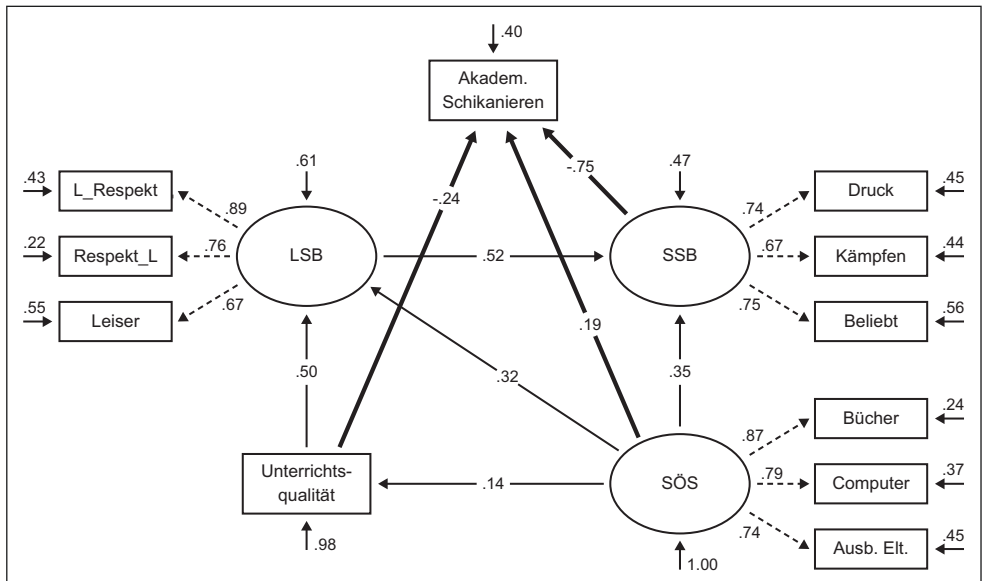


Abbildung 2: Pfaddiagramm des finalen Multilevel-Strukturregressionsmodells auf Klassen-ebene. Alle Pfade des Modells sind hoch signifikant ($p < .001$), direkte Pfade zu akademischem Schikanieren wurden zur besseren Orientierung dick eingezeichnet. Latente Faktoren werden als Ovale dargestellt, direkt gemessene Variablen als Rechtecke. Die Variablen links und rechts von den latenten Faktoren ausgehend (gestrichelte Pfade) sind Items, mit deren Hilfe die latenten Faktoren ermittelt werden. Kleine Pfeile ohne Ausgangspunkt stellen Fehlwerte dar.

auf, wobei 45% dieses Effekts (Standardisierter Koeffizient = -0.194 Standardabweichung, $p < .001$) durch die Qualität des Beziehungsklimas (LSB und SSB) mediiert wird. Nur halb so stark erweist sich der Gesamteffekt des durchschnittlichen SÖS der Klasse auf akademisches Schikanieren (Standardisierter Koeffizient = -0.260 Standardabweichung, $p < .001$), wovon allerdings 171% (Standardisierter Koeffizient = -0.444 Standardabweichung, $p < .001$) durch Unterschiede im Beziehungsklima der Schule erklärt werden. Das bedeutet, dass Unterschiede in der Beziehungsqualität den Zusammenhang zwischen dem durchschnittlichen SÖS der Klasse und akademischem Schikanieren nicht nur komplett erklären, das Vorzeichen des Zusammenhanges dreht sich sogar um. In anderen Worten, Schüler*innen aus sozioökonomisch schwächeren Klassen berichten von weniger akademischem Schikanieren als Schüler*innen aus sozioökonomisch stärkeren Klassen, solange das Beziehungsklima in beiden Klassen vergleichbar ist, was durch eine besonders effektive Beziehungsarbeit von Seiten der Lehrkraft erreicht werden könnte. Eine Erklärung für die Umkehrung des Vorzeichens wäre, dass Kinder aus sozioökonomisch stärkeren Familien unter größerem akademischem Druck stehen als Kinder aus sozioökonomisch schwächeren Familien, welcher in Form von akademischem Schikanieren ein Ventil findet.

Die Ergebnisse für die Pfade von der Qualität der LSB und SSB zu akademischem Schikanieren sind weniger überraschend. Während SSB einen direkten Pfad mit großer Effektstärke zu akademischem Schikanieren aufweist (Standardisierter Koeffizient = -0.75 Standardabweichung, $p < .001$), ist die Verbindung zwischen LSB und akademischem Schikanieren nur indirekt, über SSB, und von kleiner bis mittelstarker Effektstärke (Standardisierter Koeffizient = -0.39 Standardabweichung, $p < .001$). Dieses Ergebnis unterstützt die These, dass es letztendlich die Qualität der SSB ist, die den entscheidenden Einfluss auf akademisches

Schikanieren nimmt, während Lehrkräfte akademisches Schikanieren nur indirekt, durch einen positiven Beziehungsaufbau mit ihren Schüler*innen (0.52 Standardabweichung), beeinflussen können. Aufgrund der Tatsache, dass die Befragung mehrheitlich mit Jugendlichen ab 12 Jahren durchgeführt wurde, unterstützt dieses Ergebnis außerdem die Theorie, dass das Verhalten von Jugendlichen – im Gegensatz zu dem Verhalten von Kindern – von Erwachsenen kaum noch direkt beeinflusst werden kann, sondern nur noch indirekt durch ihre Vorbildfunktion (Crosnoe, 2011; Yeager et al., 2015).

Auch die Ergebnisse der Pfade vom sozioökonomischen Klassendurchschnitt und der Unterrichtsqualität zu den beiden Beziehungsklimafaktoren erweisen sich im Großen und Ganzen wie erwartet. Der durchschnittliche SÖS der Klasse weist kleine Effekte sowohl auf LSB (Standardisierter Koeffizient = $.39$ Standardabweichung, $p < .001$, inklusive dem sehr kleinen indirekten Effekt über Unterrichtsqualität von Standardisierter Koeffizient = 0.07 Standardabweichung, $p < .001$), als auch auf SSB (Standardisierter Koeffizient = 0.35 Standardabweichung, $p < .001$) auf. Im Vergleich dazu zeigt sich für die Unterrichtsqualität nur einen direkten Pfad mittlerer Effektstärke zu LSB (Standardisierter Koeffizient = 0.50 Standardabweichung, $p < .001$), während die Verbindung zwischen Unterrichtsqualität und SSB nur indirekt, via LSB (Standardisierter Koeffizient = 0.26 Standardabweichung, $p < .001$), existiert. Diese Ergebnisse unterstützen die Annahme, dass der sozioökonomische Hintergrund der Schüler*innen alle Beziehungen, sowohl mit Lehrkräften als auch mit anderen Schüler*innen, direkt beeinflusst, während die Unterrichtsqualität nur mit den Beziehungsdynamiken zwischen Lehrkräften und Schüler*innen in einem direkten Zusammenhang steht.

Wie zu erwarten, fällt die gesamte Effektstärke von Unterrichtsqualität auf die Qualität der SSB (Standardisierter Koeffizient = 0.260 Standardabweichung, $p < .001$)

deutlich kleiner aus als die gesamte Effektstärke des durchschnittlichen SÖS der Klasse auf die Qualität der SSB (Standardisierter Koeffizient = 0.551 Standardabweichung, $p < .001$). Dieses Ergebnis unterstützt die Vermutung, dass die sozioökonomische Zusammensetzung der Klasse einen stärkeren Einfluss auf das Beziehungsklima unter Schüler*innen hat als die Qualität der Lehre. Allerdings ist der direkte Effekt von Unterrichtsqualität auf akademisches Schikanieren (Standardisierter Koeffizient = -0.24 Standardabweichung, $p < .001$) als der direkte Effekt des durchschnittlichen SÖS der Klasse auf akademisches Schikanieren (Standardisierter Koeffizient = 0.19 Standardabweichung, $p < .001$), was dadurch erklärt werden kann, dass gute Lehre auch Fertigkeiten umfasst, die negatives Verhalten anders als durch eine Veränderung der Beziehungsdynamiken reduzieren. Damit sind vor allem Fertigkeiten gemeint, die in den didaktischen Bereich der Lehre fallen.

Abschließend sei noch erwähnt, dass der kleine (Standardisierter Koeffizient = 0.14 Standardabweichung, $p < .001$), aber hoch signifikante Pfad vom durchschnittlichen SÖS der Klasse zu Unterrichtsqualität die Annahme unterstützt, dass der sozioökonomische Hintergrund von Schüler*innen die Unterrichtsqualität in Klassenzimmern beeinflusst (Koedel, Mihaly & Rockoff, 2015).

Limitierungen der Studie

Da in der Analyse der vorliegenden Studie Querschnittsdaten verwendet wurden, um die Forschungsfrage zu prüfen, verbieten sich abschließende kausale Interpretationen des Pfadmodells. Beispielsweise kann der Zusammenhang zwischen hoher Unterrichtsqualität und positiverer LSB einerseits dadurch erklärt werden, dass besserer Unterricht zu besseren Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen führt, wie in dieser Studie vorgeschlagen. Andererseits ist es sehr wahrscheinlich, dass umgekehrt

gute Beziehungsarbeit auch zu einer besseren Lehre führt. In anderen Worten, Lehrkräfte, die in der Lage sind, eine gute Beziehung zu ihren Schüler*innen aufzubauen, haben es leichter, ihre didaktischen Fertigkeiten in guten Unterricht umzusetzen. In diesem Beispiel ist es sogar höchstwahrscheinlich, dass die Korrelation zwischen Unterrichtsqualität und Beziehungsqualität eine Wechselwirkung zwischen beiden Faktoren widerspiegelt. Ähnlich gestaltet sich die Korrelation zwischen LSB und SSB, da eine Verschlechterung der SSB im Klassenzimmer auch dazu führen wird, dass sich die Qualität der LSB verringert. Zukünftige Studien sollten das hier vorgestellte Pfadmodell mithilfe von Längsschnittdaten hinsichtlich eindeutiger kausaler Zusammenhänge evaluieren.

Des Weiteren handelt es sich bei den Tripod-Daten ausschließlich um subjektive Wahrnehmungen von Schüler*innen und nicht um „objektive“ Messungen. Diese Limitierung wird jedoch dadurch in ihrer Bedeutsamkeit abgeschwächt, dass sich menschliches Verhalten und Wohlbefinden in erster Linie anhand subjektiver Wahrnehmungen erklären lassen und weniger stark mit vergleichbaren, objektiv messbaren Faktoren in Verbindung stehen (siehe z. B. Gleib, Goldman & Weinstein, 2018).

Abschließend ist zu betonen, dass der Tripod-Datensatz aus den USA stammt, was die Möglichkeit aufwirft, dass kulturelle Unterschiede in Deutschland zu abweichenden Ergebnissen führen könnten, auch wenn dies aus Sicht des Autors dieser Studie nicht zu erwarten ist. Zukünftige Studien sollten das hier vorgebrachte Pfadmodell mit in Deutschland erhobenen Daten überprüfen.

Zusammenfassung und Empfehlungen

Trotz der Limitierungen dieser Studie und des sich daraus ableitenden Bedarfs an Folgestudien mit Längsschnittdaten müssen die Ergebnisse schon heute ernst genommen werden. Unterrichtsqualität und SÖS im Klassenzimmer sind beides signifikante Prädiktoren von akademischem Schikanieren, wobei sowohl eine höhere Unterrichtsqualität als auch ein höherer Klassendurchschnitt hinsichtlich des sozioökonomischen Status' der Schüler*innen weniger akademisches Schikanieren in der Klasse prognostizieren. In beiden Fällen kann ein bedeutsamer Teil dieser Zusammenhänge durch Unterschiede in der Qualität des Beziehungsklimas, inklusive LSB und SSB, erklärt werden.

Daraus folgend lassen sich zwei wichtige Schlussfolgerungen für Lehrkräfte ableiten. Erstens brauchen Klassen, deren Schüler*innen aus niedrigeren sozioökonomischen Schichten kommen – und daher auch nachweisbar schwieriger zu unterrichten sind – eine höhere Professionalität im Bereich Beziehungsarbeit von Seiten der Lehrkräfte. Z. B. kommen sogenannte schwer erziehbare Kinder und Jugendliche, d. h. Kinder und Jugendliche mit schwerwiegenden psychosozialen Beeinträchtigungen, oftmals mit dem Ballast traumatischer Beziehungserfahrungen in die Schule (Zimmermann, 2016). Ein positiver Beziehungsaufbau kann in solchen Fällen nur gelingen, wenn die Lehrkraft ein Verständnis für szenisches Verstehen entwickelt hat (Ahrbeck & Rauh, 2006). Nur so können negative Beziehungsdynamiken wie akademisches Schikanieren in der Klasse reduziert und ein Arbeitsklima etabliert werden, das dem in Schulen aus sozial besser gestellten Gegenden gleichkommt. Das ist insbesondere deshalb ein bedeutsames Ergebnis, weil es gerade Schulen mit sozioökonomisch schwachen Schüler*innen sind, die durch ein besonders schlechtes Beziehungsklima auffallen (Lasic & Saleh, 2018) und die be-

sonders große Probleme haben, genügend qualifizierte Lehrer*innen anzuwerben (Vieth-Entus, 2019). Politische Entscheidungsträger*innen müssen sich bewusst machen, dass die aktuell mangelnde Professionalität im Bereich Beziehungsarbeit unter Lehrkräften an Schulen mit überproportional vielen, sozioökonomisch benachteiligten Schüler*innen dazu beiträgt, dass in Deutschland der Bildungserfolg zwischen Kindern aus sozioökonomisch stärkeren und schwächeren Familien im internationalen Vergleich ganz besonders stark auseinanderklafft (John-Ohnesorg, 2016). Die Ergebnisse sind außerdem dahingehend zu interpretieren, dass sowohl originäre Beziehungsarbeit, z. B. aus der psychoanalytischen Pädagogik stammend (Muck & Trescher, 1994), als auch didaktische Aspekte, etwa das Classroom Management (Kiper & Mischke, 2004), Teil der Professionalisierung im Bereich Beziehungsgestaltung sein müssen.

Zweitens sollten Institutionen geschaffen werden, die es Lehrkräften ermöglichen, ihre Fertigkeiten in den Bereichen Unterrichtsqualität und Beziehungsaufbau kontinuierlich zu reflektieren und im Zuge von Fortbildungskursen zu verbessern. Mit Bezug auf akademisches Schikanieren sind es z. B. die Fertigkeiten des Classroom Managements und des guten Erklärens von Unterrichtsstoff, die mit geringerem akademischem Schikanieren in der Klasse in Verbindung stehen (Dietrich & Hofman, 2019; Ferguson et al., 2015). Quantitative Evaluierungsmethoden zum Zweck der Reflektion und Verbesserung von Unterrichtsqualität, wie sie zum Beispiel durch das Tripod 7Cs Framework in den USA verwendet werden, sollten auch in Deutschland breitflächig eingeführt werden.

Zu guter Letzt ist es ganz besonders wichtig zu betonen, dass sowohl die USA als auch Deutschland im internationalen Vergleich eine besonders starke Korrelation zwischen dem Bildungserfolg und dem sozioökonomischen Familienhintergrund von Schüler*innen aufweisen (Brockmeier &

Reint, 2017; Godin & Hindricks, 2018). Im Vergleich dazu findet man in Ländern, die einen stärkeren Fokus auf qualitativ hochwertige Beziehungsarbeit im Klassenzimmer legen, allen voran die skandinavischen Länder und Kanada (Campbell et al., 2017; Kennedy, 2017), eine deutlich höhere Bildungsmobilität vor (Brockmeier & Reint, 2017; Godin & Hindricks, 2018). Die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie bestätigen jedoch, dass sowohl Deutschland als auch die USA in den Bereichen sozio-ökonomischer Bildungsmobilität und Beziehungsarbeit in Schulen viel aufzuholen haben und dabei einiges von ihren nördlichen Nachbarn lernen können. Dies gilt insbesondere mit Blick auf Initiativen, die das anspruchsvolle Ziel haben, die Chancen von sozioökonomisch benachteiligten Schüler*innen auf einen Bildungsaufstieg merkbar zu verbessern, wie es z. B. bei der Talentschule-Initiative in Nordrhein-Westfalen der Fall ist (Bildungsportal-NRW, 2019). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie deuten darauf hin, dass diese Initiativen deutlich erfolgreicher sein werden, wenn sie einen starken Fokus auf die Lehrkräfteprofessionalisierung im Bereich Beziehungs- und Unterrichtsqualität legen.

Literatur

- Ahrbeck, B., & Rauh, B. (2006). *Der Fall des schwierigen Kindes. Therapie, Diagnostik und schulische Förderung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher*. Weinheim: Beltz.
- Allen, K. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator, 34*, 1-15.
- Allison, P. (2012). *Why maximum likelihood is better than multiple imputation*. Zugriff am 20.02.2019 <https://statisticalhorizons.com/ml-better-than-mi>
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review, 12*, 30-44. doi:10.1016/j.edurev.2014.05.003
- Althof, W. (1999). *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York, NY: General Learning Press.
- Bildungsportal-NRW. (2019). *Talentschulen*. Zugriff am 29.03.2010 <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/schulentwicklung/Talentschulen/index.html>
- Bilz, L., Schubarth, W., Dudziak, I., Fischer, S., Niproschke, S., & Ulbricht, J. (2017). *Gewalt und Mobbing an Schulen: Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen*. Kempten: Julius Klinkhardt.
- Brockmeier, T. & Groppe, R. E. (2017). Niedrige Soziale Mobilität in Deutschland: Wo liegen die Ursachen?. *Wirtschaft im Wandel, 23*, 67.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campbell, C., Zeichner, K., Lieberman, A. & Osmond-Johnson, P. (2017). *Empowered educators in Canada: How high-performing systems shape teaching quality*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cantrell, S. & Kane, T. J. (2013). *Ensuring fair and reliable measures of effective teaching: Culminating findings from the MET project's three-year study*. Zugriff 20.02.2019 <https://www.edweek.org/media/17teach-met1.pdf>
- Chi-hung, L. (2009). The relationship between stress and bullying among secondary school students. *Jiao Yu Shu Guang, 57*, 33-42.
- Chory, R. M. & Offstein, E. H. (2018). Too close for comfort? Faculty-student multiple relationships and their impact on student classroom conduct. *Ethics & Behavior, 28*, 23-44. doi:10.1080/10508422.2016.1206475

- Crosnoe, R. (2011). *Fitting in, standing out*. New York, NY: Cambridge University Press.
- deLara, E. (2016). *Bullying scars: The impact on adult life and relationships*. New York, NY: Oxford University Press.
- Dietrich, L. (2019). How teaching styles predict school climates. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich, & K. Weiland (Eds.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 107-117). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dietrich, L. & Ferguson, R. F. (2019). Why stigmatized adolescents bully more: The role of self-esteem and academic-status insecurity. Zur Publikation eingereicht.
- Dietrich, L. & Hofman, J. (2019). Exploring academic teasing: Predictors and outcomes of teasing for making mistakes in classrooms. *International Journal of Adolescence and Youth*. Advance online publication. doi:10.1080/02673843.2019.1598449
- Dietrich, L. & Zimmermann, D. (2019). How aggression-related mindsets explain SES-differences in bullying behavior. *Emotional and Behavioural Difficulties*. Advance online publication. doi:10.1080/13632752.2019.1591032
- Ferguson, R. F., Phillips, S. F., Rowley, J. F. S. & Friedlander, J. W. (2015). *The influence of teaching – Beyond standardized test scores: Engagement, mindsets, and agency – A study of 16,000 sixth through ninth grade classrooms*. Zugriff 20.02.2019 <http://www.agi.harvard.edu/projects/TeachingandAgency.pdf>
- Gastic, B. (2008). School truancy and the disciplinary problems of bullying victims. *Educational Review*, 60, 391-404.
- Glei, D. A., Goldman, N. & Weinstein, M. (2018). Perception has its own reality: Subjective versus objective measures of economic distress. *Population and Development Review*, 44, 695-722. doi:10.1111/padr.12183
- Godin, M. & Hindriks, J. (2018). An international comparison of school systems based on social mobility. *Economics and Statistics*, 499, 61-78. doi: <https://doi.org/10.24187/ecostat.2018.499s.1940>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Helmke, A., & Schrader, F.-W. (2008). Merkmale der Unterrichtsqualität: potential, Reichweite und Grenzen. *SEMINAR: Lehrerbildung und Schule*, 3, 17-47.
- Hu, L.-T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 28, 173-184. doi:10.1207/s15374424jccp2802_5
- Hyman, I. (2006). Bullying: Theory, Research, and Interventions. In E. Emmer (Ed.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Florence, KY: Routledge.
- John-Ohnesorg, M. (2016). *Soziale Herkunft und Bildungserfolg*. Zugriff am 20.02.2019 <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/12727.pdf>
- Kennedy, J. (2017). Inside a Finnish school: What Finland can teach the world about education. Zugriff am 20.02.2019 <https://www.siliconrepublic.com/careers/finland-education-schools-slush>
- Kiper, H., & Mischke, W. (2004). *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.
- Koedel, C., Mihaly, K. & Rockoff, J. E. (2015). Value-added modeling: A review. *Economics of Education Review*, 47, 180-195. doi:10.1016/j.econedurev.2015.01.006

- Lasic, M. & Saleh, R. (2018). *Lehrermangel an Problemschulen: Gegen ein Zwei-Klassen-System an Berlins Schulen!* Der Tagespiegel. Zugriff am 20.02.2019 <https://www.tagesspiegel.de/berlin/lehrermangel-an-problemschulen-gegen-ein-zwei-klassen-system-an-berlins-schulen/22738408.html>
- Ligon, G. D. (2008). *Comparison of growth and value-add models growth model series: Part II*. Zugriff am 20.02.2019 http://www.espsolutionsgroup.com/espweb/assets/files/ESP_Comparison_of_Growth_and_Value_Add_Models_ORG.pdf
- Maunder, R. E. & Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression & Violent Behavior, 38*, 13-20. doi:10.1016/j.avb.2017.10.010
- Muck, M. & Trescher, H.-G. (1994). *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik*. Mainz: Mathias-Grünewald-Verlag.
- Mujis, D. (2017). Can schools reduce bullying? The relationship between school characteristics and the prevalence of bullying behaviours. *British Journal of Educational Psychology, 87*, 255-272. doi:10.1111/bjep.12148
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2017). *Bullying: PISA 2015 results (Volume 3)*. Paris: OECD Publishing.
- Okonofua, J. A., Paunesku, D. & Walton, G. (2016). Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 113*, 5221-5226. doi:10.1073/pnas.1523698113
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Halsten Press.
- Ozkilica, R. & Kartal, H. (2012). Teachers Bullied by Their Students: How Their Classes Influenced After Being Bullied? *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 46*, 3435-3439. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.080
- Payne, A. A. & Gottfredson, D. C. (2004). Chapter 7 – Schools and Bullying: School Factors Related to Bullying and School-Based Bullying Interventions. In C. E. Sanders & G. D. Phye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom* (pp. 159-176). Cambridge, MA: Academic Press.
- Polikoff, M. S. (2016). Evaluating the instructional sensitivity of four states' student achievement tests. *Educational Assessment, 21*, 102-119. doi:10.1080/10627197.2016.1166342
- Roth, G. (2011). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 654.
- Sanchez, E., Robertson, T. R., Lewis, C. M., Rosenbluth, B., Bohman, T. & Casey, D. M. (2001). Preventing bullying and sexual harassment in elementary schools: The expect respect model. *Journal of Emotional Abuse, 2*, 157-180.
- Summers, J. J., Davis, H. A. & Wookfolk Hoy, A. (2017). The effects of teachers' efficacy beliefs on students' perceptions of teacher relationship quality. *Learning and Individual Differences, 53*, 17-25. doi:10.1016/j.lindif.2016.10.004
- Theriot, M. (2004). The criminal bully: Linking criminal peer bullying behavior in school to a continuum of delinquency. *Journal of Evidence-Based Social Work, 1*, 77-92.
- Tippett, N. & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: a meta-analysis. *American Journal of Public Health, 104*, 48-59. doi:10.2105/AJPH.2014.301960
- Totura, C. (2014). Psychological distress and student engagement as mediators of the relationship between peer victimization and achievement in middle school youth. *Journal of Youth and Adolescence, 43*, 40-52. doi:10.1007/s10964-013-9918-4
- Tripod Education Partners, Inc. (2016). *A guide to Tripod's 7Cs framework of effective teaching*. Zugriff am 20.02.2019 <http://www.scsk12.org/instructional/files/2017/Student%20Feedback/Guide%20to%20Tripod%27s%207Cs%20Framework.pdf>
- Twemlow, S. W. & Sacco, F. C. (2011). *Preventing bullying and school violence*. Arlington

- ton, VA: American Psychiatric Association Publishing.
- van der Werf, C. (2014). The effects of bullying on academic achievement. *Desarrollo y Sociedad*, 74, 275-308. doi:10.13043/DYS.74.6
- Vieth-Entus, S. (2019). *Lehrermangel in der Hauptstadt: Berlin verliert Hunderte Lehrer – jedes Jahr*. Der Tagesspiegel. Zugriff am 20.02.2019 <https://www.tagesspiegel.de/politik/lehrermangel-in-der-hauptstadt-berlin-verliert-hunderte-lehrer-jedes-jahr/23898200.html>
- Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H. & Schubarth, W. (2016). *Mobbing an Schulen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weber, M. (2014). *Schülerzentrierter Unterricht: Eine Entwicklung und Umsetzung von Lernaufgaben im fächerübergreifenden Unterricht*. Saarbrücken: Akademiker-verlag.
- Weingardt, M. (2004). *Fehler zeichnen uns aus. Transdisziplinäre Grundlagen zur Theorie und Produktivität des Fehlers in Schule und Arbeitswelt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Williford, A. & Zinn, A. (2018). Classroom-level differences in child-level bullying experiences: Implications for prevention and intervention in school settings. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 9, 23-48. doi:10.1086/696210
- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y. & Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 36-51. doi:10.1016/j.appdev.2014.11.005
- Zimmermann, D. (2016). *Traumapädagogik in der Schule. Pädagogische Beziehungen mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Lars Dietrich

Humboldt-Universität zu Berlin

Unter den Linden 6

10099 Berlin

E-Mail: lars.dietrich@hu-berlin.de

Erstmalig eingereicht: 21.02.2019

Überarbeitung eingereicht: 01.04.2019

Angenommen: 23.04.2019