

Potsdamer Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF), 2020, Nr. 9

Prävention von Bullying durch Lehrkraftverhalten und Unterrichtsgestaltung



Christian Drengk
Leibniz Universität Hannover

Zusammenfassung: Bullying kann als eine Form instrumentalisierten Verhaltens betrachtet werden, bei dem Täter*innen persönliche Ziele verfolgen. Es wird vermutet, dass das Entstehen von Bullying in einem Zusammenhang mit der Befriedigung grundlegender psychologischer Bedürfnisse steht. Demnach könnte Bullying dann auftreten, wenn diese Grundbedürfnisse zunächst nicht erfüllt werden. Um hier einen positiven Beitrag zu leisten, rückt im Kontext Schule das Verhalten der Lehrkraft sowie deren Unterrichtsgestaltung in den Fokus. Der vorliegende Beitrag diskutiert, inwiefern das unterrichtliche Handeln von Lehrkräften in Verbindung mit der Entstehung von Bullying stehen kann und welche Ableitungen daraus getroffen werden können.

Schlagwörter: Bullying, Lehrkraftverhalten, Unterrichtsgestaltung, Bedürfnisse von Lernenden, Prävention

Abstract: Bullying can be defined as a type of instrumentalized behavior demonstrated by the bully in order to reach personal benefits. Therefore, the present article assumes that bullying may be associated with basic psychological needs and that Bullying may occur when the satisfaction of these needs is threatened. From this point of view teaching behavior as well as the design of teaching appear to be important. This article discusses the extent to which teaching behavior and teaching design may be associated with the development of bullying and draws possible conclusions.

Keywords: bullying, teaching behavior, teaching design, needs of students, prevention

Kategorie: Professionalität von Lehrkräften

Das Phänomen Bullying

Die Begriffe *Bullying* und *Mobbing* werden meist synonym verwendet (Hörmann & Schäfer, 2009). Wenn ein/e Schüler*in alleiniges Opfer von bewusst schädigenden negativen sozialen Handlungen anderer Schüler*innen wird und aufgrund eines bestehenden Machtungleichgewichtes nicht in der Lage ist, sich adäquat zu wehren und die Mobbingssituation ohne fremde Hilfe zu beenden, kann von Bullying beziehungsweise Mobbing gesprochen werden (Teuschel & Heuschen, 2013). Bullying kann sich dabei in verbalen, psychischen und physischen Gewalthandlungen manifestieren, die mit einer gewissen Regelmäßigkeit und Intensität auf das Opfer einwirken (Gugel, 2014). Das ‚zum Opfer werden‘ beziehungsweise ‚zum Opfer gemacht werden‘ wird in diesem Zusammenhang als *Viktimisierung* beschrieben. Dem Opfer (engl. victim) steht der/die Täter*in, auch *Bully* genannt, gegenüber (Scheithauer et al., 2003).

Motive von Bullying

Um Möglichkeiten der Prävention von Bullying zu identifizieren, stellt sich zunächst die Frage nach Motiven und Hintergründen, warum Lernende zu Beteiligten an Bullyingprozessen werden. Als zentrale Motive von Bullying werden in der Literatur das *Streben nach Macht*, *hohem sozialen Status* sowie *Ressourcenkontrolle* genannt (Garandeanu, 2014). In diesem Zusammenhang wird Bullying durch die jeweiligen Personen instrumentalisiert und als strategisches Verhalten verstanden, um individuelle, erstrebenswerte Ziele innerhalb der Klassengemeinschaft zu erreichen (Olthof et al., 2011; Schäfer & Stoiber, 2013).

Darüber hinaus stellt die Peergroup im Bullyingprozess einen wichtigen Faktor dar. Über den sozialen Status innerhalb dieser Gruppe bestimmt sich oftmals das eigene Selbstwertgefühl (Schäfer & Stoiber, 2013). So kann sich Bullying darauf beziehen, die eigene Person, sowohl in der Fremd- als auch in der Selbstwahrnehmung, durch die Diffamierung anderer aufzuwerten (Gugel, 2014). Deutlich wird, dass Schüler*innen, die Bullying betreiben, ihre Opfer attackieren, um ihre Macht zu demonstrieren und diese weiter zu festigen. Oft geht es darum, durch die Abwertung Anderer immer wieder abschreckende Beispiele zu produzieren, um zu verdeutlichen, was denjenigen passiert, die sich dem oder der Täter*in widersetzen (Esser & Wolmerath, 2011).

Mit höherem sozialen Status geht weiterhin ein vereinfachter Zugang zu Ressourcen einher (Wolke, 2017). So steigt beispielsweise die Anzahl der Kontakte mit Gleichaltrigen, sodass die Wahrscheinlichkeit zunimmt, gewünschten sozialen Anschluss zu finden. Insbesondere bei älteren Jugendlichen ist Bullying in diesem Fall durch den Wunsch der Zugehörigkeit motiviert, um die Ressource Aufmerksamkeit von potentiellen Partner*innen zu generieren und gegen Konkurrent*innen abzusichern (Wolke, 2017). Aus

evolutionspsychologischer Sicht wird Bullying daher als Zugriff auf Ressourcen in Situationen der Konkurrenz diskutiert (Garandeau, 2014). Die Fokussierung des Bullying als Ressourcensicherung bietet jedoch gleichzeitig auch Ansätze für präventives, unterrichtliches Handeln. Diesbezüglich kann die Lehrkraft eine zentrale Rolle in der Entstehung von Bullying einnehmen, da sie einerseits viele Ressourcen im Klassenzimmer kontrolliert und andererseits selbst über gewährte Aufmerksamkeit und Anerkennung zur Ressource für ihre Lernenden werden kann.

Die exponierte Vormachtstellung des Bullys führt zu einem weiteren Erklärungsansatz des Bullyingverhaltens: Um die Gefahr zu vermeiden, ebenfalls Opfer von Bullying zu werden und damit an Status und Macht zu verlieren, decken andere Lernende die Täter*innen oder schließen sich ihnen sogar an. Lernende, die mit dem Opfer sympathisieren und dieses schützen wollen, laufen Gefahr, selbst zum Ziel von Bullying zu werden (Reijntjes et al., 2016). Gruppenzwang aus Angst um den sozialen Status und die eigene Sicherheit wird somit als weiterer zentraler Faktor für die Entwicklung von Bullying angegeben (Garandeau, 2014; Schäper, 2005). Auch hier besteht die Möglichkeit durch die Lehrkraft einzugreifen, diesen Entwicklungen entgegenwirken und ein entsprechendes Unterrichtsklima zu schaffen, in dem sich Lernende angenommen und sicher fühlen (Raskauskas et al., 2010).

An dieses Motiv lassen sich Überlegungen anschließen, die soziale Ablehnung in leistungs- und statusbezogenen Kontexten erklären. Aus der Befürchtung heraus, bei Kontakt mit leistungs- und/oder statusschwachen Schüler*innen, selber Leistungsfähigkeit und Status zu verlieren oder sogar durch diese in den eigenen Handlungsoptionen eingeschränkt zu werden, kann Bullying vor dem Hintergrund der Beseitigung vermeintlich störender Personen diskutiert werden (Leymann, 2009). Dieses Motiv kann mit Unter- oder Überforderungssituationen in Zusammenhang gebracht werden. Überforderte Lernende instrumentalisieren Bullying, um besonders leistungsstarke Mitschüler*innen unter Druck zu setzen und das Leistungsniveau zu senken. Unterforderte Lernende hingegen beginnen entweder aus Langeweile Bullying zu betreiben oder weil sie leistungsschwache Mitlernende als Verantwortliche für ein vermindertes Lerntempo sehen (Fluck, 2017). In ihrem Umgang mit heterogenen Leistungspotenzialen besitzt die Lehrkraft an dieser Stelle Einfluss darauf, was von den Lernenden als erwünscht und damit sozial anerkannt wahrgenommen wird und was oder wer als weniger akzeptiert gilt (Huber & Wilbert, 2012).

Es lässt sich festhalten, dass Bullying durch eine Vielzahl an sich wechselseitig beeinflussenden Motiven erklärt werden kann. Übergreifendes Merkmal scheint es zu sein, dass Bullying als proaktive Form von Gewalt instrumentalisiert wird, um persönliche Bedürfnisse zu befriedigen und gegen andere abzusichern (Boulton & Smith, 1994). Diese Perspektive auf die Entstehung von Bullying scheint somit zahlreiche Ansatzpunkte für präventives Lehrkrafthandeln zu bieten.

Bullying und die Bedürfnisse von Lernenden

Um die für die Entstehung von Bullying relevanten Bedürfnisse von Lernenden zu ermitteln und daraus wichtige Dimensionen des Lehrkraftverhaltens abzuleiten, erscheint die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1994) als eine geeignete Perspektive. Dieser folgend werden zentrale Bedürfnisse von Lernenden als psychologischen Grundbedürfnisse nach *sozialer Einbindung*, *Kompetenzerleben* und *Autonomie* formuliert. Es wird davon ausgegangen, dass diese drei psychologischen Grundbedürfnisse mit Bullying in Verbindung gebracht werden können (Hein et al., 2015). Werden diese im Unterricht bedroht, kann Bullying als eine kompensierende Handlung verstanden werden, welche die Befriedigung dieser sichert. Aus den zuvor skizzierten Motiven für Bullying lassen sich Einflüsse auf jedes dieser drei Bedürfnisse ableiten.

Das Bedürfnis nach *sozialer Einbindung* lässt sich mit dem Motiv des Bullying in Verbindung bringen, über die Diffamierung anderer den eigenen sozialen Status aufzuwerten. Individuell betrachtet führt ein höherer sozialer Status zu besserer sozialer Einbindung innerhalb einer Klassengemeinschaft. Kollektiv betrachtet kann Bullying unter dieser Perspektive als Instrument zur Bildung einer Peergroup innerhalb der Klasse als Zwangsgemeinschaft dienen. Über das Ausgrenzen und Schädigen eines gemeinsamen Opfers wird eine soziale Hierarchie konstituiert, in der sich die Mitglieder der viktimisierenden Peergroup sicher sein können, nicht selbst zum Opfer von Gewalt zu werden (Bödefeld, 2006).

Kompetenzerleben bedeutet, das eigene Handeln als erfolgreich und wirksam zu erleben (Niemic & Ryan, 2009). Die dem Bullying zugrundeliegende regelmäßig gelingende Unterdrückung Schwächerer bestätigt die Wirksamkeit des eigenen Handelns stetig aufs Neue und garantiert den Täter*innen Kompetenzerleben in sozialen Interaktionsbereichen. Bullying bedingt ein Gefühl der Überlegenheit während mit Viktimisierung Hilflosigkeit einhergeht (Wachs et al., 2016). Dies führt dazu, dass Täter*innen die eigene Kompetenz in Relation zur vermeintlichen Inkompetenz ihrer Opfer nochmals stärker erleben. Dieses Machtungleichgewicht und die soziale Anerkennung, die Täter*innen häufig durch ihre Peergroup erfahren, führen zu Selbst- und Fremderleben eigener Effektivität.

Ähnlich verhält es sich mit der Befriedigung des Bedürfnisses nach *Autonomie*. Lernende wünschen sich, ihr Handeln nach eigenem Willen ohne Einschränkungen gestalten zu können (Niemic & Ryan, 2009). Aufgrund des Machtungleichgewichts unterliegt das Handeln der Täter*innen im Rahmen des Bullying keinerlei Begrenzungen. Sie sind zunächst Alleinherrscher über die Situation, in der sie unbeeinträchtigt über sich, ihr Verhalten und zusätzlich noch ihre Opfer entscheiden. Bullying bedeutet Machtausübung und kann somit das Bedürfnis nach Autonomie befriedigen.

Bullying, die Bedürfnisse von Lernenden und Lehrkraftverhalten

Es wurde angedeutet, dass das Verhalten der Lehrkraft an verschiedenen Stellen Einfluss auf die Entstehung von Bullying nehmen kann. Da dieses jedoch kein klar umgrenztes und einheitlich operationalisiertes Konstrukt darstellt, umfasst Lehrkraftverhalten zahlreiche Facetten. Um die Fülle der Ansatzpunkte einzugrenzen und Dimensionen zu identifizieren, die mit der Entstehung sowie Prävention von Bullying in Verbindung stehen, sollen anknüpfend an die Vorüberlegungen Verhaltensweisen von Lehrkräften mit Bezug auf die drei skizzierten Grundbedürfnisse diskutiert werden.

Soziale Einbindung durch Unterstützung, Fürsorge und Respekt

Lehrkräfte haben als Vorbild und Bezugsperson einen Einfluss darauf, in welchem Maße sich Lernende sozial eingebunden fühlen. Einerseits kann die Lehrperson bei den einzelnen Lernenden über gezeigte Unterstützung, Fürsorge und gewährten Respekt ein Gefühl des Angenommenseins erzeugen (Rauer & Schuck, 2003). Andererseits kann ein respektvolles, fürsorgliches Verhalten von den Lernenden beobachtet und übernommen werden. Gemäß der sozial-kognitiven Lerntheorie beinhaltet das Handeln der Lehrkraft aufgrund ihrer Vorbildfunktion, inklusive einer emotionalen Beziehung, höherem sozialen Status und sozialer Macht gegenüber ihren Lernenden, eine enorme Aufforderung zur Nachahmung (Bandura, Verres, & Kober, 1979). Haltung und Verhalten der Lehrkraft beeinflussen dabei das prosoziale beziehungsweise aggressive Verhalten sowie die Peer-Akzeptanz der Lernenden (McAuliffe et al., 2009). Verletzendes Verhalten der Lehrkraft wird von den Lernenden imitiert, sodass es zu Bullying unter den Lernenden kommen kann. Werden einzelne Lernende durch die Lehrkraft stetig direkt oder auch indirekt diffamiert, kann es dazu führen, dass diese auch von anderen Klassenmitgliedern viktimisiert werden. Um Bullying und Viktimisierung vorzubeugen, ist es ratsam den Lernenden zuzuhören, sie ernst zu nehmen und auf jegliche Form von Gewalt und Aggression zu verzichten, sodass eine respekt- und vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen wird (Cornell, 2017).

Kompetenzerleben durch Individualisierung

Die Befriedigung des Bedürfnisses nach Kompetenzerleben kann maßgeblich durch das Verhalten der Lehrkraft, als aufgabengestaltende und entscheidende Instanz über gute oder schlechte Schulleistung, beeinflusst werden. Ob im Unterricht ein Kompetenzerleben ermöglicht wird, hängt davon ab, ob mit angemessen fordernden Situationen Möglichkeiten zum Kompetenzbeweis gegeben sind und wie gezeigte Kompetenz von der Lehrkraft bewertet wird. Innere Differenzierung im Unterricht und die Anwendung individueller Bezugsnormen, auf Grundlage dessen die Leistungen einzelner Lernender bewertet werden, rücken somit in den Fokus der Betrachtung.

Über eine innere Differenzierung im Unterricht wird sichergestellt, dass jedem Lernenden ausreichend Lernsituationen zur Verfügung stehen, um Kompetenz zu erleben und zu erweitern. Dabei werden

individuelle Lernsituationen geschaffen, die sich an den Lern- und Eingangsvoraussetzungen der Lernenden orientieren. Anpassungen des Unterrichts können hier bei den Lernzielen, den Lehrmethoden oder der zugestandenen Lernzeit vorgenommen werden (Helmke & Weinert, 2017). Das Risiko Unter- und Überforderungssituationen zu produzieren, welche Bullying als Ersatzhandlung für Kompetenzerleben bedingen können, kann auf diese Weise minimiert werden.

Die Individualisierung beschränkt sich jedoch nicht nur auf die differenzierte Gestaltung von Unterricht, sondern lässt sich auf die Bewertung von Leistungen ausweiten. Leistungen können unter dem Rückgriff auf verschiedene Bezugsnormen bewertet werden. Die Bezugsnormorientierung stellt dabei den bevorzugten (systematisch angewandten) Maßstab dar, mit dem Lehrkräfte die aktuelle Leistung der Lernenden vergleichen und messen. Mit der sachlichen, sozialen und individuellen Bezugsnorm lassen sich drei Maßstäbe beschreiben, die zur Bewertung von Schulleistung herangezogen werden können (Rheinberg & Dickhäuser, 2003). Die Leistungsbewertung unter sachlicher Bezugsnorm geschieht anhand aufgabenbezogener Kriterien. Die Kriterien können dabei in der Lösung der Aufgabe selbst liegen oder durch die Festlegung von Kompetenzstandards bestimmt werden. Bei Bewertung unter Einbeziehung der sozialen Bezugsnorm findet ein Vergleich der einzelnen Leistungen mit der Leistung einer Referenzgruppe, meist der Klasse oder Jahrgangsstufe, statt. Liegt eine Leistung über der durchschnittlichen Leistung der Referenzgruppe wird die Leistung positiv bewertet, liegt sie unter dem Durchschnitt negativ und liegt sie im Durchschnitt neutral. Die individuelle Bezugsnorm hingegen setzt als Referenz die früheren Leistungen des Lernenden selbst. In diesem Fall wird die Veränderung der Leistung des Lernenden berücksichtigt. Aus Leistungssteigerungen resultieren positive, aus Leistungsabfall negative und aus Leistungsstagnation neutrale Bewertungen (Wilbert & Gerdes, 2009). Die Anwendung der individuellen Bezugsnorm ermöglicht es somit individuelle Leistungen und Verbesserungen als positiv zu bewerten. Davon profitieren vor allem die Lernenden, denen das Erreichen allgemein gesetzter Kompetenzstandards nach sachlicher Bezugsnorm schwerfällt, beziehungsweise deren Leistungen unter Anwendung der sozialen Bezugsnorm häufig unter der durchschnittlichen Leistung der Referenzgruppe liegen. Bei Verwendung der individuellen Bezugsnorm werden Anstrengungsbereitschaft und Leistungssteigerung berücksichtigt, sodass Kompetenz durch die positive Bewertung individueller Erfolge bestätigt werden kann. Die dadurch ermöglichte Anerkennung der Lehrkraft kann zudem mimetische Wirkung auf die gesamte Klassengemeinschaft besitzen, sodass Bullying und Viktimisierung aufgrund leistungsbezogener Variablen im Keim erstickt werden können.

Autonomie durch Adressatenorientierung, Unterrichtsbeteiligung und Selbstbestimmung

Dem Bedürfnis der Lernenden nach Autonomie kann durch entsprechende unterrichtliche Gestaltung begegnet werden. Auch wenn Schule als Ort wahrgenommen wird, an dem Lernende durch Schulpflicht, verbindliche Lehrpläne, Klassenarbeiten und Prüfungen sowie Schul- und Klassenregeln in ihrem Handeln eingeschränkt erscheinen, gibt es dennoch Möglichkeiten den Lernenden ein autonomes Handeln

innerhalb dieses Rahmens zu ermöglichen. Das Handeln der Lehrkraft kann hier bei einer Unterrichtsgestaltung ansetzen, die von Adressatenorientierung, Unterrichtsbeteiligung und Selbstbestimmung der Lernenden geprägt ist.

Adressatenorientierung bedeutet bei der Planung von Unterricht die Interessen und das Vorwissen der Lernenden sowie den lebensweltlichen Nutzen der Unterrichtsinhalte zu beachten und den Lernenden vor Augen zu führen. Weiterhin geht es darum, die Lernenden zu ermuntern, eigene Meinungen und Erfahrungen in den Unterricht miteinzubringen und inhaltlich an diese anzuknüpfen. Das Prinzip der Adressatenorientierung umfasst weiterhin die Möglichkeit des Feedbacks und die Berücksichtigung der Lernendenperspektive (Sander, 2013). Unterrichtliche oder curriculare Ziele können so zu persönlichen Zielen der Adressaten werden.

Unterrichtsbeteiligung beinhaltet die Teilhabe der Lernenden an Entscheidungen, die allgemeine Fragen von Unterricht und seine inhaltliche Planung betreffen sowie die aktive Teilnahme am Unterrichtsgeschehen (Helmke & Weinert, 2017). Unterricht wird mit den Lernenden gemeinsam oder durch diese eigenverantwortlich gestaltet. Es ist möglich, die Verantwortung für die selbstständige Planung einzelner Lern- oder Unterrichtseinheiten an die Lernenden zu übertragen. Ebenso kann über die Reihenfolge der Lerninhalte gemeinsam mit den Lernenden entschieden werden. Auch bei der Lösung von Problemen im Unterricht werden die Lernenden und ihre Lösungsvorschläge aktiv miteinbezogen. Organisatorische Fragen des Unterrichts, wie die Gestaltung der Klassenregeln, werden unter Berücksichtigung der Vorschläge der Lernenden gemeinsam bearbeitet. Wichtig ist mit den Lernenden in einen demokratischen Dialog zu treten, ihre Meinungen, Haltungen und Vorschläge ernst zu nehmen und über gewährte Entscheidungsgewalt Autonomie im Unterricht zu ermöglichen.

Über die demokratische Unterrichtsbeteiligung und Autonomie der Klassengemeinschaft im Kollektiv hinaus kann individuelle Autonomie durch *Selbstbestimmung* im Unterricht erreicht werden. Ziel ist es, auf individueller Ebene Wahlmöglichkeiten zu schaffen und Freiheiten einzuräumen. So können den einzelnen Lernenden Auswahlmöglichkeiten bezüglich der Lerninhalte oder zu bearbeitenden Aufgaben gegeben werden. Dies kann über die Auswahl in Arbeitsphasen und die Wahlmöglichkeit verschiedener Hausaufgaben bis zur Auswahl unterschiedlicher Aufgaben in Klassenarbeiten reichen (Helmke et al., 2008). Weiterhin geht es darum, individuelle Entscheidungsfreiheit darüber zu gewähren, wie Aufgaben gelöst werden. Hierunter fällt die Anerkennung verschiedener Lösungswege und -methoden, das Zugestehen eigener Zeiteinteilungen und -bedarfe sowie die Wahlmöglichkeit der Sozialform, in der Aufgabenstellungen bearbeitet werden. Um Selbstbestimmung zu ermöglichen, bieten sich mit Wochenplan-, Frei-, Stationen- und Projektarbeit Konzepte Offenen Unterrichts an, dessen Idee es ist, Selbstständigkeit sowie Handlungs- und Entscheidungsfreiheit zu realisieren (Jürgens, 2018).

Über schülerorientierte und offene Gestaltung von Unterricht können Räume der Mit- und Selbstbestimmung geschaffen werden, sodass Lernende in der Wahrnehmung von Autonomie unterstützt werden. Auf diese Weise wird die Gefahr gemindert, dass sich Lernende durch ein starres Konstrukt von Unterricht eingeschränkt fühlen und sie deshalb Kompensation im Bullying suchen, in dessen Kontext Autonomie für sie zunächst unmittelbar erlebbar wird.

Fazit und Ausblick

Aus der Definition und den Motiven von Bullying geht hervor, dass diese mit Bezug auf die Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse nach sozialer Einbindung, Kompetenzerleben und Autonomie betrachtet werden können. Unter der Annahme, dass Bullying als kompensierende Handlung entsteht, wenn die Befriedigung dieser Bedürfnisse in der Schule bedroht wird, können das Lehrkraftverhalten und die Gestaltung des Unterrichts als potenzielle Einflussgrößen thematisiert werden.

Im Rahmen dieses Beitrags wurden dazu Möglichkeiten der Adressierung psychologischer Grundbedürfnisse im Unterricht diskutiert. Vertiefende empirische Überprüfungen des Zusammenhangs zwischen Bullying, Befriedigung psychologischer Grundbedürfnisse und dem unterrichtlichen Handeln sind notwendig, um allgemeine Handlungsanweisungen für Lehrpersonen bezüglich der Prävention von Bullying zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

- Bandura, A., Verres, R., & Kober, H. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie* (1. Aufl). Klett-Cotta.
- Bödefeld, A. (2006). „... Und du bist weg!“. *Bullying in Schulklassen als Sündenbock-Mechanismus*. Lit-Verl.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 315–329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1994.tb00637.x>
- Cornell, D. (2017). *Research Summary for the Authoritative School Climate Survey*. 84.
- Esser, A., & Wolmerath, M. (2011). *Mobbing und psychische Gewalt: Der Ratgeber für Betroffene und ihre Interessenvertretung* (8., völlig überarb. und aktualisierte Aufl). Bund-Verl.
- Fluck, J. (2017). Why Do Students Bully? An Analysis of Motives Behind Violence in Schools. *Youth & Society*, 49(5), 567–587. <https://doi.org/10.1177/0044118X14547876>
- Garandau, C. (2014). *School Bullies' Quest for Power: Implications for Group Dynamics and Intervention*. Painosalama Oy.

- Gugel, G. (2014). *Themenblätter im Unterricht / Nr. 97. Mobbing in der Schule*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hawley, P. H. (2003). *Prosocial and Coercive Configurations of Resource Control in Early Adolescence: A Case for the Well-Adapted Machiavellian*. *Merrill-Palmer Quarterly*(Vol. 49, No. 3), 279–309.
- Hein, V., Koka, A., & Hagger, M. S. (2015). Relationships between perceived teachers' controlling behaviour, psychological need thwarting, anger and bullying behaviour in high-school students. *Journal of Adolescence*, 42, 103–114. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.04.003>
- Helmke, A., Helmke, T., Schrader, F.-W., Wagner, W., Nold, G., & Schröder, K. (2008). Alltagspraxis des Englischunterrichts. In DESI-Konsortium, *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. (S. 382–397). Beltz.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts: Franz Emanuel Weinert gewidmet* (7. Auflage). Klett/Kallmeyer.
- Hörmann, C., & Schäfer, M. (2009). Bullying im Grundschulalter: Mitschülerrollen und ihre transkontextuelle Stabilität. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58(2), 110–124. <https://doi.org/10.13109/prkk.2009.58.2.110>
- Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 147–165.
- Jürgens, E. (2018). Offener Unterricht. In H. Barz, *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Springer.
- Kulis, M. (2005). *Bullying als Gruppenphänomen: Der Beitrag der Mitschüler für die Stabilisierung von Bullying*. Dr. Hut.
- Leymann, H. (2009). *Mobbing: Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann* (Originalausg., 14. Aufl). Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- McAuliffe, M. D., Hubbard, J. A., & Romano, L. J. (2009). The Role of Teacher Cognition and Behavior in Children's Peer Relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(5), 665–677. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9305-5>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., & van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49(3), 339–359. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.003>

- Raskauskas, J. L., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F., & Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00131881003588097>
- Rauer, W., & Schuck, K.-D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen bzw. Dritter und vierter Klassen (FEESS 3–4)*.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., Aleva, L., & van der Meulen, M. (2016). Defending victimized peers: Opposing the bully, supporting the victim, or both?: Defending Victims of Peer Bullying. *Aggressive Behavior*, 42(6), 585–597. <https://doi.org/10.1002/ab.21653>
- Rheinberg, F., & Dickhäuser, O. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg, *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 41–58). Hogrefe.
- Sander, W. (2013). *Politik entdecken - Freiheit leben: Didaktische Grundlagen politischer Bildung* (4. Auflage). Wochenschau Verlag.
- Schäfer, M., & Stoiber, M. (2013). „Gewalt ist keine Lösung, aber eine coole Alternative?“ – Was Täter bei Bullying so erfolgreich macht. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62(3), 197–213. <https://doi.org/10.13109/prkk.2013.62.3.197>
- Schäper, M. (2005). *Mobbing unter Schülern: Eine didaktische Aufarbeitung der Kinder- und Jugendliteratur ; behandelt an den Werken: Renate Welsch: Sonst bist du dran, Kirsten Boie: Nicht Chicago. Nicht hier., Elisabeth Zöller: Und wenn ich zurückhaue?* Kovač.
- Scheithauer, H., Hayer, T., & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Teuschel, P., & Heuschen, K. W. (2013). *Bullying: Mobbing bei Kindern und Jugendlichen*. Schattauer.
- Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H., & Schubarth, W. (2016). *Mobbing an Schulen: Erkennen - handeln - vorbeugen* (1. Auflage). Verlag W. Kohlhammer.
- Wilbert, J., & Gerdes, H. (2009). Die Bezugsnormwahl bei der Bewertung schulischer Leistungen durch angehende Lehrkräfte des Förderschwerpunktes Lernen. *Heilpädagogische Forschung*, XXXV(3), 122–132.
- Wolke, D. (2017). *DIE LANGZEITFOLGEN VON BULLYING*. „Wichtige Entwicklungseinflüsse wurden übergangen“ [Interview]. <https://www.escap.eu/research/bullying/wolke-interview-german>

<p>Vorgeschlagene Zitierweise: Drengk, C. (2020). Prävention von Bullying durch Lehrkraftverhalten und Unterrichtsgestaltung. <i>Zentrum für empirische Inklusionsforschung (ZEIF)</i>, 9. Retrieved from https://www.uni-potsdam.de/de/inklusion/zeif/fachportal.html</p>
--