

Weniger ist mehr - Minimale Interventionen zur Reduktion von Mobbing und zum Umgang mit dessen Folgen

Eine empirische Überprüfung von Maßnahmen aus dem *LMU* – Leitfaden für Miteinander im Unterricht sowie Entwicklung eines Coachings für Mobbingopfer

Inaugural-Dissertation

Zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
der Ludwigs-Maximilians-Universität
München

Vorgelegt von

Stefanie Lipp

aus

München

2024

Betreuerin und Erstgutachterin: Prof. Dr. Beate Schuster

Zweitgutachter: Prof. Dr. Frank Fischer

Datum der mündlichen Prüfung: 15.02.2024

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin, Frau Prof. Dr. Beate Schuster, bei der ich mich sowohl für die großartige Unterstützung, die intensive Betreuung und die vielen fachlichen Inputs als auch für die wertschätzende und empathische Art bedanken möchte. In den 4 Jahren, in denen wir zusammengearbeitet haben, habe ich sehr viel von Frau Prof. Dr. Schuster gelernt. Sie hat mich immer wieder zum Nachdenken angeregt, wodurch ich mich nicht nur fachlich, sondern auch persönlich weiterentwickeln konnte.

Mein Dank gilt auch dem Zweitgutachter, Herrn Prof. Dr. Frank Fischer und dem Drittprüfer Herrn Prof. Dr. Markus Maier, für die Zeit und die Mühen, die mit der Beurteilung einer solchen Arbeit verbunden sind.

Ganz herzlich möchte ich mich auch bei meinem Mann bedanken, der mich nicht nur seelisch, sondern auch bei der Durchführung der Experimente unterstützt hat. Besonders möchte ich mich dafür bedanken, dass er versucht hat, sich in die Thematik einzudenken und ich mich immer mit ihm über diese Arbeit austauschen konnte.

Mein Dank gilt auch meinen beiden Kindern, Amelie und Moritz, für ihre Geduld, wenn sie bei der Entstehung dieser Arbeit so manche Wochenenden auf ihre Mama verzichten mussten.

Außerdem möchte ich mich noch bei meiner Mutter und meinem Bruder bedanken, die mich emotional unterstützt haben, diese Arbeit Korrektur gelesen und einige Abende in Diskussionen über die Arbeit investiert haben.

Inhalt

1	Einleitung.....	1
2	Mobbing an Schulen: Überblick über zentrale Aspekte.....	5
2.1	Definition und Merkmale von Mobbing.....	5
2.2	Prävalenz und Trend.....	5
2.3	Folgen von Mobbing	6
2.3.1	Psychische Folgen	7
2.3.2	Folgen für Schulleistungen.....	10
3	Programme gegen Mobbing	13
3.1	Klassische Programme zur Prävention und Intervention	13
3.2	Kritikpunkte an gängigen Programmen.....	14
3.2.1	Wirksamkeit und zugrunde liegende Theorie	14
3.2.2	Fehlende Spezifität, fundamentaler Attributionsfehler und zeitlicher Aufwand	16
4	Alternative Ansätze gegen Mobbing: Der <i>LMU</i> – Leitfaden für Miteinander im Unterricht als Grundlage der vorliegenden Studien.....	17
5	Untersuchung von Maßnahmen gegen Mobbing durch Gestaltung der Situation: Die Veränderung der Sitzordnung.....	19
5.1	Die Analyse von Schuster (2013a, 2020) zur Gestaltung der Sitzordnung.....	19
5.1.1	Mechanismus 1: Nähe/Kontakte zu Mitschüler:innen	19
5.1.2	Mechanismus 2: Salienz durch Blickkontakt zur Lehrkraft.....	21
5.2	Studien zum Zusammenhang von Sitzplatz und sozialen Beziehungen	26
5.2.1	Distanzreduktion bei abgelehnten und sich gegenseitig ablehnenden Schüler:innen.....	26
5.2.2	Umsetzen von Schüler:innen mit externalisierendem Problemverhalten	27
5.3	Identifikation eines geeigneten Sitzplatzes für ein Mobbingopfer.....	27
6	Ableitung der empirischen Fragestellungen	31
6.1.1	Studie 1: Reduktion von Mobbing durch Veränderung der Sitzordnung.....	31
6.1.2	Studie 2: Mere exposure-Effekt durch Aufrufen.....	33
6.1.3	Studie 3: Pilotstudie zur Evaluierung eines Trainings für Mobbingopfer	34
7	Empirischer Teil zu situationalen Faktoren	35
7.1	Studie 1: Veränderung der Sitzordnung bei Mobbing.....	35

7.1.1	Methode.....	35
7.1.2	Ergebnisse	45
7.1.3	Diskussion	54
7.1.4	Zusatzanalyse 1: Umsetzen in das Viereck des Kontakts	62
7.1.5	Zusatzanalyse 2: Soziale Zonen im Klassenzimmer	64
7.1.6	Fazit zu Studie 1	75
7.2	Studie 2: Mere exposure-Effekt durch Aufrufen.....	76
7.2.1	Methode.....	76
7.2.2	Ergebnisse	79
7.2.3	Diskussion	81
8	Untersuchung von Maßnahmen auf personenbezogener Ebene: Entwicklung und Evaluation eines Coachings für Mobbingopfer	87
8.1	Einleitung	87
8.2	Forschungslücke und Ziel der Arbeit	88
8.2.1	Der Beginn der weiterführenden Schule: Eine sensible Phase sozialer Positionen.....	88
8.2.2	Personenbezogene Interventionskonzepte zur Mobbingnachsorge.....	89
8.2.3	Zusammenfassung.....	90
8.3	Theoretischer Hintergrund.....	91
8.3.1	Kognitive Ebene: Überblick über relevante Theorien und Konzepte	91
8.3.2	Verhaltensebene: Überblick über relevante Studien	97
8.4	Anwendung der Theorie auf die Zielgruppe: Ein Teufelskreismodell.....	101
8.5	Ansatzpunkte des Coachings und Erarbeitung geeigneter Interventionen.....	103
8.5.1	Ansatz am primary appraisal: Interventionen und Implikationen für das Coaching auf kognitiver Ebene	103
8.5.2	Ansatz am secondary appraisal: Interventionen für das Coaching auf Verhaltensebene	106
8.6	Konzeption des Coachings	108
8.6.1	Zielgruppe des Coachings	108
8.6.2	Zeitliche Planung der Module	108
8.6.3	Überblick über die einzelnen Module des Coachings.....	109
8.7	Vom Teufelskreis zum Engelskreis und Hypothesenbildung	113
9	Empirie zu personellen Faktoren.....	117
9.1	Pilotstudie zur Evaluierung des Trainings.....	117
9.1.1	Methode.....	117

9.1.2	Ergebnisse	125
9.1.3	Diskussion	132
10	Allgemeine Diskussion.....	137
11	Literaturverzeichnis	147
12	Anhang.....	165

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	„action zone“ bei Reihenanordnung	22
Abbildung 2	Viereck des Kontakts mit Angabe der Kontaktmöglichkeiten	28
Abbildung 3	Schnittmenge von Dreieck und Viereck	29
Abbildung 4	Übersicht über die einzelnen Phasen der Studie	38
Abbildung 5	Boxplot: Mobbingnominierungen (prozentual) zu den drei Messzeitpunkten	48
Abbildung 6	Boxplot: Ablehnungsnominierungen zu den drei Messzeitpunkten	51
Abbildung 7	„Heatmap“ der sozialen Präferenz: positive Ausprägung (Farbe Grün, Wert 1); negative Ausprägung (Farbe Rot, Wert -1); keine Ausprägung (Farbe Gelb, Wert 0).	67
Abbildung 8	Der hintere Bereich bei einem Klassenzimmer mit fünf Reihen	68
Abbildung 9	Soziale Zonen im Klassenzimmer	70
Abbildung 10	Die mobbingfreie Zone (gelb), der hintere Bereich (blau) und das Viereck des Kontakts (grün).....	70
Abbildung 11	Soziale Zonen im Klassenzimmer: Zuordnung von Bereichen und signifikanten Statusvariablen.....	72
Abbildung 12	Foto des Kurses im online Fragbogen.....	79
Abbildung 13	Kognitives Stress- und Angstmodell der Berkeley-Gruppe um Lazarus (1966; nach Hautzinger & Pössel, 2017, S. 5)	92
Abbildung 14	Teufelskreismodell	101
Abbildung 15	Schatzkisten zweier Teilnehmer:innen	109
Abbildung 16	Ruderboot zur Erklärung der Strategie „tit for tat plus one“ (adaptiert nach Finkeldei, 2019)	112
Abbildung 17	Ansatzpunkte des Coachings und Engelskreismodell	114
Abbildung 18	Zeitlicher Ablauf des Coachings sowie der Erhebungen/Messzeitpunkte	119

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	<i>Anteil der teilnehmenden Schüler:innen zu den drei Messzeitpunkten.....</i>	36
Tabelle 2	<i>Identifizierung der Mobbingopfer zum Messzeitpunkt 1.....</i>	41
Tabelle 3	<i>Identifikation der Mobbingopfer zu den drei Messzeitpunkten.</i>	47
Tabelle 4	<i>Mittelwerte der sozialen Präferenz pro Reihe</i>	67
Tabelle 5	<i>Latin square design.....</i>	78
Tabelle 6	<i>Ergebnisse der ANOVA bei den einzelnen Schülerinnen hinsichtlich der drei Aufruf-Häufigkeiten.....</i>	80
Tabelle 7	<i>Veränderung des Viktimisierungsstatus, der Beziehung zu Mitschüler:innen und des Wohlbefindens für Messzeitpunkt 2b (Mitte Oktober, Konstante Schuljahr)</i>	126
Tabelle 8	<i>Veränderungen des Selbstwerts (gesamt, Schule und Freizeit) zu Messzeitpunkt 2b.....</i>	129
Tabelle 9	<i>Veränderungen des Selbstwerts (gesamt, Schule und Freizeit) zu Messzeitpunkt 3.....</i>	129
Tabelle 10	<i>Veränderungen psychischer Symptome zu Messzeitpunkt 2b.....</i>	130

1 Einleitung

Mobbing, die systematische Ausgrenzung und Drangsalierung Einzelner, ist ein sehr altes Phänomen. Bereits in antiken Zeugnissen wie dem römischen Nationalepos, Vergils *Aeneis*, findet sich in der Figur der *Fama* verkörpert, was aus heutiger Sicht als beginnendes Mobbing bezeichnet werden könnte: Das Verbreiten von Gerüchten und Aufhetzen gegen Einzelne. Erstmals in der Literatur wird der (eigentlich aus der Biologie stammende) Begriff „Mobbing“ in einer englischen Übersetzung von Konrad Lorenz' Werk „Das sogenannte Böse“ (Lorenz, 1963) zur Beschreibung von Außenseiter:innen in der Schule verwendet (Schuster, 1996, 2013a, 2020; für eine detaillierte historische Analyse des Begriffs Mobbing, siehe Schuster, 1996).

Ende der 70er Jahre beobachtete Olweus (1978) Mobbing erstmalig im Schulkontext. In seinen grundlegenden Arbeiten (z.B. Olweus, 1978) bezeichnet der Autor dieses Phänomen meist mit dem Begriff „Bullying“ (von „bully“ – ein brutaler Kerl; Schuster, 1996). Die Arbeiten von Olweus aufgreifend zeigte Leymann (1993) unter Verwendung des Begriffs „Mobbing“ (von „Mob“ – der Pöbel), dass es dieses Phänomen auch im Arbeitskontext gibt. Schuster (1996) verglich die beiden Forschungsbereiche „Mobbing am Arbeitsplatz“ und „Bullying in der Schule“ miteinander und konnte zeigen, dass beiden Konzepten das gleiche Phänomen zu Grunde liegt. Konsistent mit Schuster (1996) werden daher in der vorliegenden Arbeit beide Begriffe (Mobbing und Bullying) synonym verwendet.¹

Seit den frühen Arbeiten von Olweus (1978) ist Mobbing an Schulen in den Fokus wissenschaftlicher Betrachtung gerückt und in Folge ein umfangreiches Forschungsfeld entstanden (frühe Überblicksarbeiten siehe z.B. Schuster, 1996; aktuellere Überblicksarbeiten siehe z.B. Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra, & Runions, 2014)². Zunächst stand dabei die Beschreibung der Häufigkeit von Mobbing im Zentrum wissenschaftlicher Studien. Aufgrund unterschiedlicher Kulturen, Erhebungsmethoden oder Operationalisierung von Mobbing (Moore et al., 2017; Schuster, 2007) schwanken die Prävalenzangaben sehr stark. Dennoch besteht im Feld ein Konsens, dass ein beträchtlicher Teil der Kinder und Jugendlichen von Mobbing betroffen ist: So zeigen schon frühe Arbeiten, dass es in beinahe jeder Klasse ein bis zwei Mobbingopfer gibt (Schuster, 1997). Auch aktuellere Studien kommen zu ähnlichen

¹ Vor allem im angloamerikanischen Sprachraum findet sich auch der Begriff „Viktimisierung“ („peer victimization“; Schuster, 1996).

² Eine zusammenfassende Darstellung der Forschungsarbeiten zu Mobbing an Schulen findet sich zum Beispiel bei Menesini und Salmivalli (2017). Eigenen Recherchen zufolge konnten keine späteren Überblicksarbeiten gefunden werden. Das hat möglicherweise den Grund, dass das Thema Mobbing so umfangreich untersucht wurde, dass es mittlerweile kaum mehr generelle Überblicksarbeiten, sondern viel mehr Überblicksarbeiten zu speziellen Fragestellungen gibt.

Ergebnissen: Die Ergebnisse der HBSC-Studie (Health Behaviour in School-Aged Children) der WHO aus den Jahren 2017/2018 zeigen bei Schüler:innen im Alter von 11, 13 und 15 Jahren einen Anteil von 9,5% Mobbingopfern (John, 2020). Bei einer Klassengröße von 27 Schüler:innen entspricht das etwa zwei bis drei Kindern/Jugendlichen pro Klasse.

Zudem haben sich zahlreiche Autor:innen mit den zum Teil schwerwiegenden Folgen von Mobbing befasst: Frühe Arbeiten (z.B. Hawker & Boulton, 2000) berichten beispielsweise von erhöhten Depressionsraten, Suizidgedanken und Angstsymptomen bei Mobbingopfern. In Überblicksarbeiten (z.B. Moore et al., 2017) wird ein Zusammenhang von Mobbing, psychischen Problemen und Substanzmissbrauch beschrieben. In weiteren Überblicksarbeiten (z.B. Wolke & Lereya, 2015) wird auch von Langzeitfolgen des Mobbing auf gesundheitlicher, sozialer und finanzieller Ebene berichtet. Eine soziale Folge von Mobbing ist beispielsweise Einsamkeit: Neben frühen Studien (Alsaker, 1993; Boulton & Underwood, 1992; Graham & Juvonen, 1998; Kochenderfer & Ladd, 1996; Olweus, 1991; Slee, 1995 in Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001) weisen auch aktuellere Arbeiten (Andreou, Didaskalou, & Vlachou, 2015) darauf hin, dass Viktimisierung mit dem Gefühl von Einsamkeit einhergeht. Auf schulischer Ebene können sich Folgen von Viktimisierung in einem Absinken von Schulleistungen äußern (für eine frühe Überblicksarbeit siehe z.B. Nakamoto & Schwartz, 2010).

Aufgrund der zum Teil schwerwiegenden Folgen von Mobbing wurde zunehmend zusätzlich zur deskriptiven Mobbingforschung versucht, Mechanismen zu entschlüsseln, die dem Phänomen zugrunde liegen, um daraus Präventionsprogramme und Interventionsprogramme abzuleiten: So beruhen z.B. das Programm „KiVa“ (Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2009) und „Fairplayer“ (Bull, Schultze, & Scheithauer, 2009) auf Forschungsergebnissen bezüglich verschiedener Rollen im Mobbingprozess (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996).

Andere Programme (z.B. Freiburger Anti-Gewalt Training, Fröhlich-Gildhoff, 2006) hingegen setzen nicht an beteiligten Mechanismen an, sondern versuchen, durch einen generellen Aufbau sozialer Kompetenzen Mobbing zu reduzieren.

Trotz der in den letzten Jahren zahlreich entstandenen Programme (ein Überblick über gängige Programme im deutschsprachigen Raum findet sich bei Erpelding & Schiel, 2019), ist die Zahl der Mobbingopfer immer noch sehr hoch (siehe oben Ergebnisse der HBSC-Studie von 2017/2018). Gründe für den geringen Rückgang der Anzahl an Mobbingopfern könnten mögliche „Schwachstellen“ der Programme sein: So werden zum einen mit den Programmen „Breitbandinterventionen“ (vgl. Schuster, 1996, 2013a) durchgeführt, die nicht

gezielt und spezifisch an den zugrunde liegenden Mechanismen ansetzen. Zum anderen werden mit dem Ansatz, die Verantwortung für die Entstehung von Mobbing bei den Schüler:innen (weniger bei den Lehrkräfte) zu suchen, entsprechend dem fundamentalen Attributionsfehler (Ross, 1977) personenbezogene Aspekte von Mobbing über- und situative Aspekte unterschätzt. Zudem sind die Programme mit einem hohen Zeitaufwand verbunden (z.B. bei „Fairplayer“ 15 bis 17 Doppelstunden), weswegen – eigenen informellen Beobachtungen als Lehrerin zufolge – solche Programme häufig im Schullalltag nicht durchgeführt werden können.

Würde man hingegen die Perspektive ändern und anstelle groß angelegter Programme an beteiligten Mechanismen auf situativer Ebene ansetzen und/oder gezielt individuelle personenbezogene Konzepte verfolgen, könnten Ressourcen von Lehrkräften geschont und positive Effekte für Schüler:innen erreicht werden. Solche Ansätze, die mit minimalem Aufwand der Lehrkraft in den Schulalltag integriert werden können, hat Schuster (2013a, 2020) im *Leitfaden für Miteinander im Unterricht (LMU)* ausgearbeitet. Basierend auf theoretischen Überlegungen und empirischen Studien werden im *LMU* systematisch Hintergründe erarbeitet, aus denen entsprechende Maßnahmen abgeleitet werden, die sowohl an der Person als auch der Umwelt ansetzen (Schuster, 2013a, 2020).

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, die im *LMU* vorgeschlagenen minimalen Maßnahmen gegen Mobbing zu überprüfen. Entsprechend den situativen und personenbezogenen Ansätzen des *LMU* gliedern sich auch die drei Studien der vorliegenden Arbeit in zwei Bereiche: Maßnahmen gegen Mobbing durch Gestaltung der *Situation* (Kapitel 5 bis 7: Veränderung der Sitzordnung) und Maßnahmen gegen Mobbing auf *personenbezogener Ebene* (Kapitel 8 und 9: Entwicklung und Evaluation eines Coachings für Mobbingopfer).

In Kapitel 7 überprüfen wir im Feld, ob durch eine gezielte Veränderung der Sitzordnung Mobbing reduziert und der soziale Status von Mobbingopfern verbessert werden kann. Daran anschließend richten wir den Fokus auf die bei der Gestaltung der Sitzordnung für ein Mobbingopfer zwei zentralen Mechanismen: Nähe/Kontaktmöglichkeiten zu Mitschüler:innen (Mechanismus 1) sowie Salienz durch Blickkontakt zur Lehrkraft (Mechanismus 2).

Der erste Mechanismus, besteht darin, dass räumliche Nähe und damit einhergehend vermehrter Kontakt zu mehr Sympathie führt. Dieser Mechanismus wird häufig als „Nähe-Effekt“ bezeichnet (Festinger, Schachter, & Back, 1950). Um diesen Mechanismus im Klassenkontext zu überprüfen, untersuchen wir in einer ersten Zusatzanalyse, ob sich der

soziale Status von Schüler:innen verbessert, wenn diese auf einen Sitzplatz umgesetzt werden, der mehr räumliche Nähe/Kontakte zu Mitschüler:innen bietet. Daran anknüpfend prüfen wir in einer zweiten Zusatzanalyse, ob es soziale Zonen (Bereiche, in denen Schüler:innen bestimmter Statusgruppen überrepräsentiert sind) innerhalb eines Klassenzimmer gibt.

Dem zweiten Mechanismus (Salienz durch Blickkontakt zur Lehrkraft) liegt der sogenannte „mere exposure“-Effekt (dt. Effekt des bloßen Kontakts, oder Effekt der Darbietungshäufigkeit; Zajonc, 1968) zugrunde, also der Befund, dass Stimuli, die häufiger präsentiert werden, positiver beurteilt werden.

Ausgehend von den Überlegungen von Zajonc (1968) zum „mere exposure“-Effekt überprüfen wir in unserer zweiten Studie, ob der soziale Status von Schüler:innen allein dadurch verbessert werden kann, dass Schüler:innen vermehrt aufgerufen und dadurch häufiger präsentiert werden.

In Kapitel 8 werden Maßnahmen in den Blick genommen, die an der Person ansetzen. Hierbei werden Überlegungen und Erfahrungen aus dem *LMU* aufgegriffen und daraus ein Coaching für Mobbingopfer erarbeitet, das in einer Pilotstudie getestet wird.

2 Mobbing an Schulen: Überblick über zentrale Aspekte

Seit den 70er Jahren ist mit grundlegenden Arbeiten von Olweus (1978) ein umfangreiches Forschungsfeld zu Mobbing an Schulen entstanden, das weltweit immer mehr Beachtung fand. Aus dem großen Forschungsfeld werden im Folgenden die für die vorliegende Arbeit relevanten Aspekte von Mobbing nur überblicksmäßig dargestellt, um dann das eigentliche Thema der Arbeit in den Fokus zu rücken: Lösungsmöglichkeiten gegen Mobbing und Ausgrenzung.

2.1 Definition und Merkmale von Mobbing

Olweus, der Pionier der Mobbingforschung für den Schulkontext (Trach & Hymel, 2020), definiert Mobbing in frühen Arbeiten anhand von drei Kriterien, über die bis heute Konsens herrscht (z.B. Nielsen, Tangen, Idsoe, Matthiesen, & Magerøy, 2015; Politi, 2020): Nach der Definition von Olweus (1993, S. 1173) handelt es sich dann um Mobbing, wenn Angriffe absichtlich (Kriterium 1: Schädigungsabsicht), wiederholt und über einen längeren Zeitraum (Kriterium 2: Wiederholungsaspekt und Systematik³) erfolgen und die betroffene Person nicht in der Lage ist, sich zu wehren (Kriterium 3: Stärkeungleichgewicht).

In frühen Studien konnten zudem weitere charakteristische Merkmale und Mechanismen von Mobbing identifiziert werden, die bis heute in der aktuellen Literatur beschrieben werden (ein Überblick zu Merkmalen von Mobbing findet sich z.B. bei Böhmer & Steffgen, 2019; Schuster, 2020). Im Folgenden werden lediglich die für die vorliegende Arbeit relevanten Merkmale überblicksmäßig dargestellt:

Ein charakteristisches Merkmal zeigt sich darin, dass häufig die Ursachen für Mobbing bei dem Betroffenen selbst gesucht und Aspekte der Situation außer Acht gelassen werden (Schuster, 1997, 2013a; 2020, siehe auch 3.2.2 fundamentaler Attributionsfehler). Weiter identifizierte Schuster (1999) Submissivität als charakteristische Verhaltenstendenz von Mobbingopfern (siehe auch 8.3.2 Verhalten von Mobbingopfern bei Angriffen). Schließlich wird häufig der kollektive Charakter des Phänomens betont (z.B. Lagerspetz, Björkqvist, Berts, & King, 1982; Salmivalli et al., 1996).

2.2 Prävalenz und Trend

Die international berichteten Prävalenzraten von Mobbing schwanken sehr stark (Wachs, Hess, Scheithauer, & Schubarth, 2016), was unter anderem auf Unterschiede hinsichtlich der Operationalisierung, der Kultur oder Erhebungsmethode zurückgeführt

³ Schuster (2013a, S. 16) konkretisiert diesen Zeitraum: „Für wissenschaftliche Studien müssen mindestens ein halbes Jahr lang mehrmals pro Woche negative Handlungen erfolgen.“

werden kann (Moore et al., 2017; Schuster, 2007). (Frühe Überblicksarbeiten zur Prävalenz von Mobbing siehe z.B. Schuster, 1997; aktuellere Überblicksarbeiten siehe z.B. Modecki et al., 2014). Eine Orientierung hinsichtlich Anzahl und Trend in Deutschland wird durch die folgenden Studien ersichtlich:

In einer frühen Studie erhob Schuster (1997) an einer Stichprobe von Schüler:innen verschiedener Jahrgangsstufen (5. Klasse, 7. Klasse und 11. Klasse) unter anderem die Prävalenz von Mobbing mittels Peer- und Selbstberichten sowie durch Berichte von Lehrkräften. Hierfür erhielten die Teilnehmer:innen eine Beschreibung von Mobbing entsprechend dem „Olweus Bullying Inventar“ (Olweus, 1989) und wurden gebeten, diejenigen Schüler:innen zu nennen, die gemäß dieser Beschreibung gemobbt werden. Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass erstens Mobbing in beinahe jeder Klasse auftrat und sich zweitens die Anzahl der Mobbingopfer auf ein bis zwei Schüler:innen konzentrierte.

Ähnlich hohe Mobbingzahlen wie bei Schuster (1997) ermittelt zeigen die Ergebnisse der aktuelleren HBSC-Studien („Health Behaviour in School-Aged Children“) der WHO aus den Jahren 2013/2014 sowie 2017/2018 (John, 2020). Die HBSC-Studie wird seit 1982 alle vier Jahre in Europa und Nordamerika durchgeführt, um Daten und Erkenntnisse zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen an allgemeinbildenden Schulen im Alter von 11, 13 und 15 Jahren zu erhalten (HBSC Deutschland, 2021).

Seit 1994 beteiligt sich auch Deutschland mit einzelnen Bundesländern an der Studie. In den Jahren 2013/2014 sowie 2017/2018 fanden bundesweit repräsentative Erhebungen statt (HBSC Deutschland, 2021). Im Schuljahr 2013/2014 ($n = 5.880$) lag die Anzahl an Mobbingopfern bei 9,4% (John, 2020), im Schuljahr 2017/2018 ($n = 4.212$) bei 9,5% und damit ähnlich hoch wie in der Erhebung vier Jahre zuvor (John, 2020). Das bedeutet, dass etwa jeder/jede neunte Jugendliche viktimisiert wurde. Bei einer durchschnittlichen Klassengröße von 27 Schüler:innen entspricht dieser Anteil etwa zwei bis drei Mobbingopfern pro Klasse.

Frühe (Schuster, 1997) und aktuelle Analysen (HBSC-Studie 2017/2018) kommen also zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich des Anteils an Mobbingopfern (ein bis drei Kinder/Jugendliche) pro Klasse. Auf Basis der dargestellten Befunde zeigt sich, dass zum einen seit etwa 20 Jahren ein beträchtlicher Teil der Schüler:innen von Mobbing betroffen ist und zum anderen, dass der Trend über diesen Zeitraum hinweg konstant blieb.

2.3 Folgen von Mobbing

Zahlreiche Studien zeigen zum Teil schwerwiegende Folgen von Mobbing (ein Überblick findet sich z.B. bei Moore et al., 2017). In den folgenden Abschnitten werden

überblicksmäßig Auswirkungen von Mobbing auf psychischer und schulischer Ebene dargestellt.

2.3.1 Psychische Folgen

Folgen für den Selbstwert. Seit den 80er Jahren werden die einzelnen Konstrukte des Selbstbilds (Selbstwert, Selbstvertrauen, Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit) in Zusammenhang mit Mobbing untersucht (z.B. Lagerspetz et al., 1982; für eine Metaanalyse siehe z.B. Tsaousis, 2016). Die Befunde stimmen dahingehend überein, dass Viktimisierung negativ mit dem Selbstwert korreliert (Tsaousis, 2016). In einer aktuellen Studie untersuchten Mungala und Nabuzoka (2020) beispielsweise bei Schüler:innen im Alter von 13 bis 17 Jahren mittels Fragebögen den Zusammenhang von Mobbingerfahrungen, Selbstwert und Depression. Die Ergebnisse der Studie zeigen zum einen eine negative Korrelation zwischen Viktimisierung und Selbstwert sowie eine positive Korrelation zwischen Mobbing und Depressionen. Das bedeutet, je stärker Schüler:innen viktimisiert wurden, umso geringer war deren Selbstwert und umso höher die Depressionsraten (Mungala & Nabuzoka, 2020).

Psychische Störungen als Folge von Mobbing. In einer Überblicksarbeit berichten Moore et al. (2017) einen Zusammenhang von Mobbing, psychischen Problemen und Substanzmissbrauch. Die Ergebnisse der dort aufgeführten Metaanalyse von Hawker und Boulton (2000) zeigen beispielsweise erhöhte Depressionsraten, Suizidgedanken und Angstsymptome bei Mobbingopfern. Auch die Ergebnisse weiterer Studien weisen auf internalisierende Störungen wie Depressionen und Angststörungen (Stapinski, Araya, Heron, Montgomery, & Stallard, 2015) sowie posttraumatische Belastungsstörungen (Leenarts, Diehle, Doreleijers, Jansma, & Lindauer, 2013) in Folge von Mobbing hin.

Hinsichtlich der Langzeitfolgen von Mobbing stellen Wolke und Lereya (2015) in einer Überblicksarbeit dar, dass Mobbingerfahrungen in der Kindheit im Erwachsenenalter mit finanziellen Schwierigkeiten (verglichen mit Gleichaltrigen waren Jungen, die im Kindesalter gemobbt wurden, im Erwachsenenalter mit höherer Wahrscheinlichkeit arbeitslos und verdienten weniger als ihre gleichaltrigen Kolleg:innen, Takizawa, Maughan, & Arseneault, 2014) und fehlenden Sozialbeziehungen assoziiert sein können (Takizawa et al., 2014). Weiter berichten Hahlweg und Schulz (2020) auf Basis einer retrospektiven Studie (Brown, Plener, Brähler, & Fegert, 2019 in Hahlweg & Schulz, 2020), dass das Risiko am Arbeitsplatz viktimisiert zu werden um das zehnfache erhöht ist, wenn man bereits in der Schule Opfer von Mobbing war.

„Psychischer Schmerz“ bei sozialer Ablehnung/Mobbing. In einer klassischen Studie konnten Eisenberger, Lieberman, und Williams (2003 in Schuster, 2013a) mittels

fMRI bei Ausgrenzung eine erhöhte Aktivität sowohl im anterioren gyrus cinguli als auch im rechten präfrontalen Kortex nachweisen. Während der anteriore gyrus cinguli eine Art Alarmsystem darstellt, wird der rechte präfrontale Kortex aktiviert beim Versuch, Schmerz oder negative Affekte zu regulieren oder zu unterdrücken (Teuschel & Heuschen, 2013). Spätere Studien (z.B. Kross, Berman, Mischel, Smith, & Wager, 2011) stützen die Befunde von Eisenberger et al. (2003), dass bei sozialer Ablehnung dieselben Hirnareale aktiviert sind wie bei körperlichen Schmerzen. Eine weitere Folge von Mobbing ist demnach „psychischer Schmerz“.

Schutzfaktoren. Verschiedene Autor:innen (z.B. Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999; Ledwell & King, 2015; Schacter & Juvonen, 2020) weisen jedoch auch darauf hin, dass bei entsprechender sozialer Unterstützung von Eltern, Lehrkräften und/oder Freund:innen psychische Folgen von Mobbing reduziert werden können.

Basierend auf den Daten der amerikanischen HBSC-Studie aus den Jahren 2001/2002 (siehe hierzu 2.2 Prävalenz) untersuchten Ledwell und King (2015) an einer Stichprobe von 13.267 Schüler:innen der sechsten bis zur zehnten Jahrgangsstufe, ob die Kommunikation mit Eltern einen moderierenden Faktor zwischen Mobbing und internalisierenden Problemen darstellt. Hierfür wurden Daten zu eigenen Mobbing Erfahrungen sowie internalisierende Probleme (Depression, Angst, Lebenszufriedenheit) innerhalb der letzten sechs Monate erhoben. Darüber hinaus wurde mittels einer vier-stufigen Skala („sehr schwierig“ bis „ganz leicht“) erfragt, wie leicht es den Schüler:innen fällt, mit bestimmten Personen (Vater, Mutter, Stiefvater, Steifmutter) über belastende Themen zu sprechen. Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass die Kommunikation mit Eltern internalisierende Probleme als Folgen von Mobbing moderierte: Konnten sich Mobbingopfer ihren Eltern anvertrauen, traten bei diesen Schüler:innen weniger psychosoziale Probleme in Folge des Mobbings auf. Die Autor:innen beschreiben, dass elterliche Kommunikation wie ein Resonanzboden („sounding board“) wirkt, wenn Schüler:innen gemeinsam mit ihren Eltern die belastenden Ereignisse besprechen und dadurch verarbeiten können (Ledwell & King, 2015). Welche konkreten Mechanismen im Rahmen der Kommunikation aber wirksam sind, wurde im Rahmen der Studie nicht untersucht.

Zum Zusammenhang von Anpassungsproblemen und sozialer Unterstützung berichtet Schuster (2020) eine weitere Studie (Murray-Harvey & Slee, 2010), deren Ergebnisse auf einen „Alterseffekt“ (Schuster, 2020, S. 149) hinsichtlich der Bedeutsamkeit sozialer Unterstützung durch Eltern und Lehrkräfte hindeuten: Während bei jüngeren Kindern die

Unterstützung durch die Eltern von zentraler Bedeutung war, um Anpassungsprobleme zu reduzieren, war der Einfluss der Lehrkräfte bedeutsamer, je älter die Schüler:innen waren.

In der Literatur werden nicht nur Eltern und Lehrkräfte als Schutzfaktor gegen psychosoziale Folgen von Mobbing beschrieben, sondern auch die protektive Funktion von Freundschaften (Studien hierzu werden unter dem Stichwort „stress-buffering model of friendship“ zusammengefasst, Schacter & Juvonen, 2020):

Bereits eine frühe Längsschnittstudie (Hodges et al., 1999) weist darauf hin, dass ein bester Freund/eine beste Freundin einen Schutzfaktor gegen internalisierende oder externalisierende Probleme in Folge von Mobbing darstellt. Auch die Ergebnisse aktuellerer Studien (z.B. Cuadros & Berger, 2016; Reavis, Donohue, & Upchurch, 2015 in Schacter & Juvonen, 2020) zeigen, dass sozioemotionaler Stress (also ein Erleben von Stress auf sozialer und emotionaler Ebene) in Folge des Mobbings durch wahrgenommene soziale Unterstützung von Freund:innen abgemildert werden kann. Andere Studien hingegen (Schacter & Juvonen, 2020) legen nahe, dass bei Mädchen, trotz emotionaler Unterstützung durch einen besten Freund/eine beste Freundin internalisierende Symptome in Folge von Mobbing sogar noch zunehmen können, wenn der beste Freund/die beste Freundin ebenfalls als Mobbingopfer wahrgenommen wird (Schacter & Juvonen, 2020).

In ihrer Studie untersuchten Schacter und Juvonen (2020) einerseits, ob – konsistent mit Studien zum „stress-buffering“ Modell – durch emotionale Unterstützung von Freund:innen depressive Symptome und soziale Ängste in Folge von Mobbing reduziert werden können. Weiter gingen die Autorinnen der Frage nach, ob die protektive Funktion emotionaler Unterstützung durch einen Freund/eine Freundin davon abhängt, ob dieser Freund/diese Freundin ebenfalls viktimisiert wird. Über drei Jahre hinweg erhoben Schacter und Juvonen (2020) jeweils im Frühling und Herbst Daten von insgesamt 1.667 Schüler:innen von der sechsten bis zur achten Klasse. Neben emotionaler Unterstützung durch Freund:innen (z.B. „I can talk about problems with my best friend“; „sticks up for me when others say mean things about me“, Schacter & Juvonen, 2020, S. 808, 809) wurden auch eigene Erfahrungen als Mobbingopfer sowie die des besten Freundes/der besten Freundin erfragt. Weiter erhielten die Teilnehmer:innen Fragebögen hinsichtlich depressiver und sozial-ängstlicher Symptome.

In ihrer Analyse differenzierten Schacter und Juvonen (2020) zwischen Mädchen und Jungen. Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass bei Jungen emotionale Unterstützung durch Freund:innen depressive Symptome in Folge von Mobbing abmildert – unabhängig davon, ob auch der beste Freund/die beste Freundin als Mobbingopfer wahrgenommen wurde. Bei Mädchen hingegen pufferte emotionale Unterstützung durch den

besten Freund/die beste Freundin internalisierende Symptome in Folge des Mobbing nur dann ab, wenn der beste Freund/die beste Freundin als nicht-viktimisiert wahrgenommen wurde. War der beste Freund/die beste Freundin in deren Wahrnehmung ebenfalls Mobbingopfer, verstärkten sich die internalisierenden Symptome.

Zur Erklärung der unterschiedlichen Befunde zwischen Mädchen und Jungen argumentieren die Autor:innen mit einer Studie von van Tilburg, Unterberg, und Vingerhoets (2002), deren Ergebnissen zufolge Mädchen im Vergleich zu Jungen empfänglicher für das Leid anderer sind. Folglich, so Schacter und Juvonen (2020), könnte das eigene Leid, und damit auch die internalisierenden Symptome, weiblicher Mobbingopfer noch dadurch verstärkt werden, wenn sie zudem auch die Not ihres/ihrer ebenfalls viktimisierten Freundes/Freundin wahrnehmen (Schacter & Juvonen, 2020).

Insgesamt weisen also verschiedene Studien darauf hin, dass wahrgenommene sozioemotionale Unterstützung durch Eltern, Lehrkräfte und/oder Freund:innen negative psychische Folgen von Mobbing abpuffern kann. Bei Mädchen scheinen Freund:innen jedoch nur dann einen Schutzfaktor darzustellen, wenn diese nicht ebenfalls als Mobbingopfer wahrgenommen werden.

2.3.2 Folgen für Schulleistungen

Was den Zusammenhang von Mobbing und Schulleistungen angeht, sind die Ergebnisse nicht eindeutig (Nakamoto & Schwartz, 2010). Während eine Reihe von Studien absinkende Schulleistungen bei Mobbingopfern dokumentiert (z.B. Hahlweg & Schulz, 2020; Nakamoto & Schwartz, 2010), konnte in wenigen anderen Studien (z.B. Woods & Wolke, 2004) kein solcher Zusammenhang festgestellt werden.

Neben Forschungsarbeiten, in denen vor allem Zusammenhänge von Mobbing und absinkenden Schulleistungen untersucht wurden, wurden auch die mediiierenden Mechanismen betrachtet: Buhs und Ladd (2001) beispielsweise untersuchten Mechanismen, warum sich Viktimisierung negativ auf Schulleistungen auswirken kann. Bei Kindergartenkindern wurden im Herbst und im Frühjahr des ersten Kindergartenjahres neben Akzeptanz und Ablehnung auch Viktimisierungserlebnisse, die Beteiligung am Unterricht sowie die akademische Leistung⁴ erhoben. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Teilnahme am Unterricht einen Mediator zwischen Viktimisierung und Schulleistung darstellt: Wurden Kinder viktimisiert, nahm auch die Beteiligung am Unterricht ab. Damit

⁴ Die akademische Leistung wurde mittels des „Metropolitan Readiness Test“ (Nurss & McGauvran, 1986) erhoben, durch den Kompetenzen und Fähigkeiten von Kindergartenkindern erfasst werden können.

stieg wiederum die Wahrscheinlichkeit für schlechte Leistungen ebenso wie das Gefühl der Einsamkeit und das Bedürfnis, die Schule meiden zu wollen (Buhs & Ladd, 2001).

In Übereinstimmung mit letztgenanntem Befund berichtet auch Mehl (2020), dass Schulabsentismus häufig in Zusammenhang mit Mobbing beobachtet werden kann. Der Autorin zufolge könnten sich die mit der Abwesenheit vom Unterricht verbundenen schulischen Lücken negativ auf die Leistungen auswirken (Mehl, 2020).

Ein weiterer Mechanismus, der den Zusammenhang zwischen Schulleistung und Mobbing beeinflusst, könnte das Erleben von Angst darstellen: Schuster (2019) führt mehrere Studien (z.B. Dyckhoff, 2016; Twenge, 2000) zusammen, in denen ein negativer Zusammenhang von sozialer Eingebundenheit und dem Erleben von Angst beschrieben wurde. Schuster (2017) weist darauf hin, dass gerade mündliche Leistungserhebungen, bei denen Schüler:innen im Zentrum der Aufmerksamkeit und der Bewertung durch Peers und Lehrkräfte stehen, für ausgeschlossene Schüler:innen mit starken Ängsten verbunden sein können. Wie die Ergebnisse zahlreicher Studien zeigen (ein Überblick findet sich z.B. bei Pekrun, 2018), können sich Emotionen wie Angst oder Scham wiederum negativ auf Leistungen auswirken.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass ein großer Teil von Kindern und Jugendlichen von Mobbing betroffen ist und zum Teil an beträchtlichen psychischen und schulischen Folgen leidet. Effektive Maßnahmen zur Prävention und Intervention von bzw. bei Mobbing sind demnach dringend nötig.

3 Programme gegen Mobbing

3.1 Klassische Programme zur Prävention und Intervention

In den letzten Jahren wurden zahlreiche Programme zur Prävention und Intervention von Mobbing entwickelt. Eine Übersicht über die bekanntesten Programme im deutschsprachigen Raum findet sich bei Erpelding und Schiel (2019). Die Autorinnen stellen 11 Mobbingprogramme vor, die für den Einsatz an Schulen entwickelt wurden. Gängige Programme sind zum Beispiel das von der Forschungsgruppe von Scheithauer entwickelte „Fairplayer“ (Bull et al., 2009), „Faustlos“ (Schick & Cierpka, 2007), das „Freiburger Anti-Gewalt Training“ (FAGT, Fröhlich-Gildhoff, 2006), „Kiusaamista Vastaa“ (KiVa, Salmivalli et al., 2009)⁵ oder das „Wiener Soziales Kompetenztraining für Schüler“ (WiSK, Atria, Strohmeier, & Spiel, 2004). Aus der großen Anzahl an Programmen werden im Folgenden exemplarisch das Präventionsprogramm „Fairplayer“ (Bull & Scheithauer, 2008) sowie die Interventionsmethode „no blame approach“ (Blum & Beck, 2010) überblicksmäßig dargestellt, da beide Programme (eigenen informellen Beobachtungen als Lehrkraft zufolge) an Schulen bekannt sind:

Das Präventionsprogramm „Fairplayer“ wurde für Schüler:innen von der 7. bis zur 9. Klasse von Scheithauer und Bull entwickelt (Bull et al., 2009). Das Ziel von „Fairplayer“ besteht in der Prävention von Mobbing und dem Fördern sozialer Kompetenzen. Hierfür werden in 15 bis 17 Doppelstunden (à 90 Minuten) verschiedene Formen von Gewalt besprochen, Empathiefähigkeit und soziale Kompetenzen geschult und Handlungsstrategien gegen Mobbing erarbeitet. Um das Programm an Schulen durchführen zu können, ist vorab eine Fortbildung für Lehrkräfte nötig. Die empirische Grundlage von „Fairplayer“ (Bull et al., 2009) stellt der „Participant-Role-Approach“ von Salmivalli et al. (1996) dar. Ausgehend von diesem Ansatz wird Mobbing als Gruppenphänomen betrachtet, bei dem nahezu alle Schüler:innen (nämlich 87%, Salmivalli et al., 1996) einer Klasse im Mobbingprozess involviert sind. Daher setzen die einzelnen Interventionen von „Fairplayer“ nicht nur bei Täter:innen und Opfern an, sondern bei allen Schüler:innen, mit dem Ziel, diese zu zivilcouragiertem Handeln zu ermutigen (Wachs et al., 2016).

Der „no blame approach“, ein Interventionsprogramm für Schüler:innen im Alter von 9 bis 16 Jahren, wurde Beginn der 90er Jahre in England von Maines und Robinson

⁵ *KiVa* ist ein Akronym für den finnischen Titel des Programms „Kiusaamista Vastaa“, was so viel bedeutet wie „against bullying“ (gegen Bullying) (Kärnä et al., 2013 S. 536).

entwickelt (siehe Darstellung in Blum & Beck, 2010). Die Ausarbeitung des „no blame approach“ für deutsche Schulen sowie dessen Evaluation erfolgte 2006 bis 2008 (Blum & Beck, 2010). Wie der Name sagt, wird bei diesem Ansatz die Lösungsfokussierung anstelle der Problemorientierung in den Vordergrund gestellt. Damit verbunden ist auch, dass Täter:innen keine Schuld zugewiesen wird und diese aktiv in den Lösungsprozess mit einbezogen werden (Blum & Beck, 2010). Kernstück der Intervention ist das Installieren einer Unterstützerguppe für das Mobbingopfer, der die Verantwortung übertragen wird, das Problem zu lösen (Erpelding & Schiel, 2019).

3.2 Kritikpunkte an gängigen Programmen

Trotz der zahlreichen Anti-Mobbing Programme, die in den letzten Jahren entwickelt wurden, haben sich die Prävalenzangaben von Mobbing in den letzten 20 Jahren kaum verändert (siehe 2.2 Prävalenz von Mobbing). Eine mögliche Erklärung wäre, dass die Programme einige „Schwachstellen“ aufweisen, die im Folgenden dargestellt werden.

3.2.1 Wirksamkeit und zugrunde liegende Theorie

Erpelding und Schiel (2019) nennen zwei zentrale Qualitätsmerkmale für die Beurteilung von Präventionsprogrammen: „Empfehlenswerte Präventionsmaßnahmen sollen einerseits theoriebegründet sein und andererseits ihre Wirksamkeit in empirischen Studien zeigen“ (Erpelding & Schiel, 2019, S. 213). Hinsichtlich des Qualitätsmerkmals „Wirksamkeit in empirischen Studien“ weisen Erpelding und Schiel (2019) darauf hin, dass viele der 11 von den Autor:innen dargestellten Programme (siehe 3.1. klassische Programme) methodische Schwachstellen aufweisen. So berichten die Autor:innen, dass in vielen Fällen bei Evaluationsstudien keine statistischen Werte genannt werden. Einzelne Programme und Studien, auf die dieser Kritikpunkt zutrifft, werden bei Erpelding und Schiel (2019) allerdings nicht genannt. Eigenen Recherchen zufolge ist dies beispielsweise in dem Evaluationsbericht des „no blame approach“ (Blum & Beck, 2010) der Fall.

Bezüglich der Effektivität von Präventionsprogrammen verweist Schuster (2013a, 2020) auf die Metaanalyse von Ttofi und Farrington (2011): Die Autor:innen untersuchten im Rahmen einer Metaanalyse die Effektivität schulbasierter Präventionsprogramme hinsichtlich einer Reduktion von Mobbing. In die Untersuchung wurden diejenigen Studien aufgenommen, die die Effekte eines Programms mittels eines Experimental- und Kontrollgruppendesigns untersuchten. Auf Basis von insgesamt 44 Evaluationsstudien weisen die Ergebnisse der Metaanalyse darauf hin, dass Präventionsprogramme häufig wirksam sind: Mit geringen bis mittleren Effektstärken zeigte sich im Durchschnitt eine Reduktion von

Täter:innen und Opfern um etwa ein Fünftel (Reduktion von Täter:innen um 20-23% und Reduktion von Opfern um 17-20%). Der Analyse der Autor:innen zufolge waren vor allem die Verstärkung der Pausenaufsichten, effektives Classroom Management, starke disziplinarische Sanktionen für Täter:innen und regelmäßige Elterntreffen (mit dem Ziel, auch die Eltern für die Thematik zu sensibilisieren) besonders effektiv, um Mobbing zu reduzieren. Im Gegensatz dazu führten Programmeinheiten, bei denen der Peer-Gruppe die Verantwortung übertragen wird (z.B. durch Peer-Mediation oder das Aktivieren von Außenstehenden) zu einem signifikanten Anstieg an Mobbing. Ein solches Vorgehen ist, wie unter Punkt 3.1 erläutert, beispielsweise beim „no blame approach“ (Blum & Beck, 2010) in Form einer Unterstützerguppe beabsichtigt.

Schuster (2013a, 2020) verweist in diesem Zusammenhang auf sozialpsychologische Studien, die unter dem Begriff „Minimalgruppenparadigma“ bekannt sind und überträgt deren Ergebnisse auf solche Interventionen, bei denen Schüler:innen durch Lehrkräfte kategorisiert werden (z.B. „Helferkinder“ versus „Mobbingopfer“):

Grundlegende Experimente zum Minimalgruppenparadigma stammen von Tajfel, Billig, Bundy, und Flament (1971), die die minimalsten Bedingungen untersuchten, die zu Abwertungen der Außengruppe bzw. zu einer Kohäsion der Eigengruppen führen (Schuster, 2013a, 2020). In einer klassischen Studie (Billig & Tajfel, 1973) sollten männliche Teilnehmer im Alter von 14 bis 16 Jahren aus 12 abstrakten Bildern diejenigen auswählen, die ihnen am besten gefielen. Anschließend wurde den Jugendlichen mitgeteilt, dass es sich bei den Bildern um Werke von Kandinsky oder Klee handle. Weiter erhielt jeder Teilnehmer die Rückmeldung, dass er – entsprechend seiner vorherigen Auswahl der Bilder – eine Präferenz für Klee oder Kandinsky habe. Je nach Präferenz wurden die Teilnehmer anschließend in zwei Gruppen (Klee oder Kandinsky) eingeteilt. In der zweiten Phase des Experiments sollten die Teilnehmer Geldbeträge an andere Teilnehmer verteilen, von denen sie lediglich die Gruppenzugehörigkeit kannten, ansonsten aber keine weiteren persönlichen Angaben erhielten. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass die reine Kategorisierung „Gruppe Klee“ oder „Gruppe Kandinsky“ ausreichend war, damit bei der Aufteilung von Geldbeträgen die eigene Gruppe bevorzugt wurde (Billig & Tajfel, 1973).

Schuster (2013a, 2020) überträgt die Ergebnisse der Studie auf Mobbinginterventionen, deren Ziel im Installieren von „Helferkindern“ besteht. Äquivalent mit der Studie von Tajfel (1982) erläutert die Autorin, dass alleine die Kategorisierung in „Helferkinder“ versus „Mobbingopfer“ ausreichen kann, das Mobbingopfer (weiterhin) als nicht gruppenzugehörig zu betrachten. Weiter mag eine solche Kategorisierung wiederum das

Stärkeungleichgewicht (siehe 2.1. Definition von Mobbing nach Olweus, 1999) und damit den Mobbingprozess verstärken (Schuster, 2013a, 2020).

3.2.2 Fehlende Spezifität, fundamentaler Attributionsfehler und zeitlicher Aufwand

Meines Erachtens lassen sich die gängigen Programme in zwei Kategorien einteilen: Es gibt Programme wie „Fairplayer“, die an beteiligten Mechanismen auf Seiten der Mitschüler:innen ansetzen; andere Programme (z.B. Freiburger Anti-Gewalt Training, Fröhlich-Gildhoff, 2006) hingegen nehmen nicht bestimmte Mechanismen in den Blick, sondern es wird versucht, durch einen eher generellen Aufbau sozial kompetenten Verhaltens Mobbing zu reduzieren. Beiden Konzepten ist jedoch gemeinsam, dass „Breitbandinterventionen“ (s.o.) durchgeführt werden, die nicht gezielt und spezifisch an den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schüler:innen bzw. den zugrunde liegenden Mechanismen ansetzen.

Darüber hinaus werden mit dem Ziel, das Verhalten von Schüler:innen verändern zu wollen, um Mobbing zu reduzieren – entsprechend dem fundamentalen Attributionsfehler (Ross, 1977) – personenbezogene Aspekte von Mobbing über- und situative Aspekte unterschätzt: Das von Ross (1977) in der Literatur etablierte Phänomen des „fundamentalen Attributionsfehlers“ (Schuster, 2013a, 2020) stellt eine „Wahrnehmungsverzerrung“ dar, die als generelle Neigung beschrieben wird, das Verhalten von Personen eher durch personelle anstelle situativer Ursachen zu erklären (Ross, 1977, S. 184)⁶. Konsistent mit dem fundamentalen Attributionsfehler werden in vielen Programmen Schüler:innen in die Pflicht genommen, jedoch Aspekte der Situation wie beispielsweise das Classroom Management der Lehrkraft außer Acht gelassen.

Zudem sind die Programme mit einem erheblichen zeitlichen Aufwand für Lehrkräfte verbunden, so dass deren Durchführung – eigenen Beobachtungen als Lehrkraft zufolge – letztendlich nicht geleistet werden kann.

⁶ Zur Illustration des fundamentalen Attributionsfehlers führt Ross (1977) eine Studie von Jones und Harris (1967) an: In einer Rede über Fidel Castro äußerte sich der Redner entweder für oder gegen den Diktator. Anschließend wurden die Teilnehmer:innen gebeten, Vermutungen bezüglich der „wahren“ Haltung des Redners zu Fidel Castro anzustellen. Den Teilnehmer:innen wurde entweder mitgeteilt, dass der Redner seine Position selbst gewählt hatte, oder aber, dass dem Redner die Haltung, die in der Rede vertreten wurde, zugeteilt worden war. Die Ergebnisse zeigten, dass die Teilnehmer:innen, obwohl sie wussten, dass die Haltung zu Fidel Castro von dem Redner nicht selbst gewählt wurde, dem Redner eben diese Haltung zuschrieben, die er in der Rede äußerte (Jones & Harris, 1967, in Ross 1977). Man führte die Haltung des Redners also eher auf personenbezogene Ursachen zurück (internale Attribution) und übersah dabei die äußeren Bedingungen (Haltung wurde zugeteilt, externale Attribution) (Jones & Harris, 1967, in Ross 1977).

4 Alternative Ansätze gegen Mobbing: Der *LMU* – Leitfaden für Miteinander im Unterricht als Grundlage der vorliegenden Studien

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass in den letzten Jahren zwar zahlreiche Präventionsprogramme und Interventionsprogramme gegen Mobbing entwickelt wurden, die Zahl der Mobbingopfer aber nach wie vor sehr hoch ist (vgl. 2.2. Prävalenz von Mobbing). Ein möglicher Grund für den geringen Rückgang der Anzahl an Mobbingopfern könnte zum Beispiel der erhebliche zeitliche Aufwand der Programme sein, weswegen die Programme (eigenen Erfahrungen als Lehrerin zufolge) vermutlich nicht nachhaltig durchgeführt werden. Möglicherweise werden bei der Durchführung solcher Programme Ressourcen von Lehrkräften verschwendet, die an anderer Stelle wirkungsvoller eingesetzt werden könnten. Solche Interventionen mit minimalem Aufwand für Lehrkräfte bei gleichzeitig maximaler Wirkung hat Schuster (2013a, 2020) im Leitfaden für *Miteinander im Unterricht (LMU)* ausgearbeitet:

In dem praxisnahen Buch „Führung im Klassenzimmer“ stellt Schuster (2013a, 2020) mit dem *LMU* generelle Prinzipien effektiver Klassenführung sowie im Speziellen auch Möglichkeiten der Prävention und Intervention von Mobbing vor, die sie aus grundlagenpsychologischen Studien zu potentiell beteiligten theoretischen Mechanismen ableitet. Auf abstrakter Ebene bezieht sich der *LMU* auf zwei Komponenten: Lenkung und Wärme – analog dem autoritativen Erziehungsstil (Schuster, 2013a, 2020). Basierend auf zahlreichen Studien werden systematisch Mechanismen erarbeitet, aus denen entsprechende Maßnahmen abgeleitet werden. Die Maßnahmen sind dabei so gestaltet, dass sie ohne großen Aufwand in den Schulalltag/den Unterricht integriert werden können. Die im *LMU* vorgestellten Maßnahmen umfassen neben der Gestaltung der Umwelt auch Möglichkeiten, die bei der Person selbst ansetzen.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, solche minimalen Interventionen aus dem *LMU* zu überprüfen. Hierfür untersuchen wir in den Kapiteln 5 bis 7 Maßnahmen gegen Mobbing durch Gestaltung der Situation, im speziellen der Sitzordnung, und in den Kapiteln 8 und 9 Interventionen für Mobbingopfer auf persönlicher Ebene.

5 Untersuchung von Maßnahmen gegen Mobbing durch Gestaltung der Situation: Die Veränderung der Sitzordnung

Schuster (2013a, 2020) beschreibt im *LMU* eine Reihe situativer Gegebenheiten, die soziale Dynamiken innerhalb einer Schulklasse beeinflussen. So können beispielsweise sehr heiße oder zu kalte Temperaturen aggressionsfördernd wirken (für eine ausführlichere Darstellung siehe Anderson, 1989 in Schuster 2013a, 2020). Ein weiterer situativer Faktor, der einen Einfluss auf das soziale Miteinander im Klassenzimmer hat, ist die Sitzordnung (Schuster, 2013a, 2020).

5.1 Die Analyse von Schuster (2013a, 2020) zur Gestaltung der Sitzordnung

Basierend auf dem *LMU* werden im Folgenden hinsichtlich der Sitzplatzgestaltung im Mobbingkontext zwei hierfür relevante Mechanismen dargestellt, die die Grundlage unserer ersten beiden Studien darstellen: Sympathie durch Nähe und Kontaktmöglichkeiten zu Mitschüler:innen (Mechanismus 1) sowie Salienz und damit einhergehend Vertrautheit und Sympathie durch Blickkontakt zur Lehrkraft (Mechanismus 2).

5.1.1 Mechanismus 1: Nähe/Kontakte zu Mitschüler:innen

Hinsichtlich des sozialen Status von Schüler:innen kommt den Kontaktmöglichkeiten zu Mitschüler:innen eine wichtige Bedeutung zu (Schuster, 2013a, 2020). Die Autorin argumentiert hierbei mit der sogenannten „Wohnheimstudie“ von Festinger et al. (1950):

Festinger et al. (1950) untersuchten in einem Studentenwohnheim, wie sich die räumliche Nähe der Wohnungen auf die Freundschaftsbeziehungen der Studierenden auswirkte. Das Wohnheim bestand aus mehreren Gebäudekomplexen und die Studierenden kannten sich vor ihrem Einzug in der Regel nicht. Festinger et al. (1950) erhoben die Freundschaftsbeziehungen mittels soziometrischer Fragen (zum sozialen Status siehe hierzu auch 7.1.1 Methode zu Studie 1). Die beiden Gebäude (West Gate und West Gate West) lagen 30 Fuß (das entspricht 9,14 Meter) auseinander. Der Abstand zwischen den Apartments innerhalb eines Gebäudes auf einem Stockwerk betrug in der Regel 19 Fuß (5,79 Meter), teilweise 32 Fuß (9,75 Meter). Die größte Entfernung zwischen zwei Apartments, die sich jeweils am Ende eines Stockwerks befanden, war 88 Fuß (26,82 Meter) (Festinger et al., 1950). Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass die Freundschaften der Studierenden von den räumlichen Distanzen ihrer Wohnung abhängig waren: 65% der befreundeten Studierenden wohnten im gleichen Gebäude. Weiter waren diejenigen Studierenden eher miteinander befreundet, die innerhalb desselben Gebäudes näher beieinander wohnten:

41,2%, also beinahe die Hälfte der Studierenden, die nebeneinander wohnten, waren miteinander befreundet, jedoch nur 22,5% der Studierenden, die zwei Türen voneinander entfernt wohnten und lediglich 10,3% der Studierenden waren miteinander befreundet, deren Wohnungen sich jeweils am Ende des Ganges befanden (Festinger et al., 1950).

Dieser Befund wurde als „Nähe-Effekt“ bezeichnet und kann unter anderem durch den Mechanismus erklärt werden, dass durch räumliche Nähe vermehrter Kontakt zwischen den Studierenden möglich war. Damit geht wiederum Vertrautheit (siehe unten bei „mere exposure“-Effekt) einher und die Wahrscheinlichkeit gegenseitiger Sympathie steigt (Schuster 2013a, 2020).

Die mittlerweile über siebzig Jahre alte Studie von Festinger et al. (1950) wurde in einer Zeit durchgeführt, in der es noch keine sozialen Medien gab, die persönliche Kommunikation ersetzen können (Mai & Rettig, 2012). Dennoch wurde das äquivalente Befundmuster auch in neueren Studien repliziert: In einer etwas aktuelleren Studie untersuchten Back, Schmukle, und Egloff (2008, in Mai & Rettig, 2012), ob die Sitzplatzpositionen von Studierenden bei einer Einführungsveranstaltung an der Universität einen Einfluss auf die Freundschaften der Studierenden ein Jahr später hatten. Hierfür erhielten Studierende der Einführungsveranstaltung in Psychologie beim Betreten des Hörsaals eine zufällig ausgewählte Sitzplatznummer. Zu Beginn der Veranstaltung sollte jeder Studierende vor seine Kommiliton:innen treten und sich vorstellen. Nach jeder Vorstellung wurden die Studierenden gebeten auf einer fünf-stufigen Skala zu beurteilen, wie sympathisch der jeweilige Studierende erschien („How likeable do you find this person?“, Back et al., 2008, S. 439) und ob man diese Person gerne näher kennenlernen möchte („Would you like to get to know this person?“, Back et al., 2008, S. 439). Nach einem Jahr wurde jedem dieser Studierenden Fotos ihrer Kommilitonen vorgelegt und mittels einer fünf-stufigen Skala erfragt, wie eng die Studierenden mit den abgebildeten Personen befreundet waren („I like this person“, „This person likes me“, „I know this person well“, „I am friends with this person“, Back et al., 2008, S. 440). Die Ergebnisse der Studie ergaben, dass Studierende, die in der Einführungsveranstaltung nebeneinander oder in der gleichen Reihe saßen, eher miteinander befreundet waren als Studierende, deren Sitzplätze weiter voneinander entfernt waren (Back et al., 2008).

Als Implikation für den Schulkontext ergibt sich aus diesen Befunden, dass durch vielfältige Kontaktmöglichkeiten der Schüler:innen untereinander die gegenseitige Sympathie gefördert werden könnte (Schuster 2013a, 2020). Als eine Möglichkeit Schüler:innen vielfältige Kontakte zu ermöglichen und damit gegenseitige Sympathie wahrscheinlicher zu

machen, schlägt Schuster (2013a, 2020) unter anderem die Veränderung der Sitzordnung vor (siehe unten, Identifikation eines geeigneten Sitzplatzes).

Gegenseitige Sympathie kann (im Klassenraum) jedoch nicht nur durch Kontakt/Nähe zu Mitschüler:innen hervorgerufen werden, sondern, wie im folgenden Abschnitt dargestellt wird, auch durch einen guten Blickkontakt zur Lehrkraft.

5.1.2 Mechanismus 2: Salienz durch Blickkontakt zur Lehrkraft

Nicht auf allen Sitzplätzen im Klassenzimmer haben Schüler:innen einen optimalen Blickkontakt zur Lehrkraft (Schuster, 2013a, 2020). Wie zahlreiche Forschungsergebnisse nahe legen (ein Überblick findet sich z.B. bei Schuster, 2013b), hat dieser scheinbar unbedeutende Aspekt jedoch Auswirkung auf Mitarbeit, Leistung und den sozialen Status eines Schülers/einer Schülerin.

Im Folgenden wird zunächst die Bedeutung des Blickkontakts zur Lehrkraft in Hinblick auf Mitarbeit und Leistung erläutert. Anschließend wird der in diesem Zusammenhang relevante „mere exposure“-Effekt, ein aus der Sozialpsychologie bekanntes Phänomen, dargestellt. Abschließend werden die beiden Aspekte (Blickkontakt zur Lehrkraft und „mere exposure“-Effekt) auf den sozialen Kontext übertragen.

Blickkontakt zur Lehrkraft und Bedeutung für Mitarbeit und Leistung. Studien zum Zusammenhang von Blickkontakt und Sitzplatzposition gehen bis in die 20er Jahre des 20. Jahrhunderts zurück (Schuster, 2013b). Im Feld hat sich dabei ein Konsens herausgeschält, dass Schüler:innen umso aufmerksamer sind, je besser ihr Blickkontakt zur Lehrkraft ist (Schuster, 2013b). Von den zahlreichen Studien in diesem Feld (ein Überblick findet sich z.B. bei Schuster, 2013b) wird im Folgenden die Studie von Marx, Fuhrer, und Hartig (1999) skizziert, da deren Ergebnisse auch für die vorliegende Studie relevant sind:

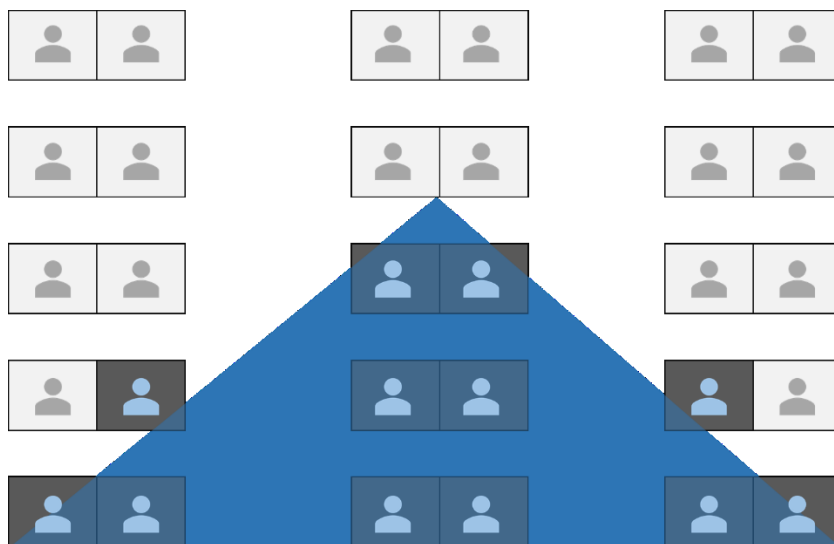
Hinsichtlich des Zusammenhangs von Sitzplatz und Mitarbeit beobachteten Marx et al. (1999) 27 Kinder einer vierten Klasse und erfassten deren Mitarbeit. Im Rahmen der Untersuchung saßen die Schüler:innen zwei Wochen lang in einer Halbkreisordnung, in den darauffolgenden zwei Wochen in einer klassischen Reihenanordnung. Dieses Szenario wurde anschließend weitere vier Wochen lang (2 Wochen Sitzordnung im Halbkreis, 2 Wochen Reihenanordnung) wiederholt. Die Kinder wurden den Sitzplätzen zufällig zugeteilt, unter der Voraussetzung, dass jedes Kind nur einmal innerhalb der sogenannten „action zone“ einer jeden Anordnung sitzen durfte (Marx et al., 1999). Die „action zone“ stellt bei einer Reihenanordnung ein Dreieck dar, das sich aus den Sitzplätzen in der ersten Reihe sowie den Sitzplätzen in der Mitte der Mittelreihe zusammensetzt (siehe Abbildung 1) (Marx et al., 1999). Bereits frühere Studien (z.B. Koneya, 1976; in Marx et al., 1999) lieferten Hinweise

darauf, dass sich innerhalb der „action zone“ das Unterrichtsgeschehen abspielt (diese Studien werden unter dem Stichwort „action-zone-Hypothese“, Marx et al., 1999, zusammengefasst).

Die Ergebnisse der Studie von Marx et al. (1999) zeigten, dass Kinder in der Halbkreisordnung mehr Fragen stellten als Kinder in der Reihenordnung. Konsistent mit frühen Studien zur „action-zone-Hypothese“ ergaben die Ergebnisse ferner, dass Schüler:innen, die innerhalb der „action zone“ (Reihenordnung) saßen, mehr mitarbeiteten, häufiger Fragen stellten und zudem mehr aufgerufen wurden als Schüler:innen außerhalb dieses Bereichs (Marx et al., 1999).

Abbildung 1

„action zone“ bei Reihenordnung



Schuster (2013b) sieht den vermittelnden Mechanismus für bessere Mitarbeit innerhalb der „action zone“ u.a. in einem optimalen Blickkontakt zur Lehrkraft (Schuster, 2013a, 2013b, 2020). Diese Überlegung ist im Einklang mit dem Befund von Marx et al. (1999), dass eine verbesserte Mitarbeit innerhalb der „action zone“ lediglich bei einer Reihenordnung zu beobachten war; bei einer Halbkreisordnung hingegen, bei der fast alle Schüler:innen einen guten Blick zur Lehrkraft haben, gab es keine Unterschiede in Hinblick auf die Mitarbeit.

Ein optimaler Blickkontakt zur Lehrkraft moderiert jedoch nicht nur die Mitarbeit und das Aufrufverhalten, sondern steht darüber hinaus auch in Zusammenhang mit der Leistung von Schüler:innen. In diesem Zusammenhang berichtet Schuster (2013b) eine frühe Studie (Becker, Sommer, Bee, & Oxley, 1973 in Schuster, 2013b), der zufolge Leistungen von Studierenden umso besser waren, je geringer der Abstand ihres Sitzplatzes zu dem Dozenten/der Dozentin war.

Eine ganze Reihe von Studien weist also darauf hin, dass Schüler:innen, deren Sitzplätze sich innerhalb der „action zone“ befinden, mehr mitarbeiten, häufiger aufgerufen werden und bessere Leistungen erzielen als ihre Mitschüler:innen. Schuster (2013a, 2020) geht davon aus, dass mit einem verbesserten Blickkontakt zu der Lehrkraft erhöhte Aufmerksamkeit einhergeht und die Wahrscheinlichkeit steigt, aufgerufen zu werden. Die daraus resultierende Erwartung, aufgerufen zu werden, erhöht wiederum die Aufmerksamkeit, was sich letztendlich positiv auf die Leistungen auswirkt (äquivalent zu den von Rosenthal & Jacobson, 1968 ausgearbeiteten Mechanismen, siehe in Schuster, 2020). Im Sinne eines Engelskreises gehen deshalb mit solchen Plätzen nicht nur mehr Mitarbeit, sondern auch bessere Leistungen einher.

Blickkontakt zur Lehrkraft und Bedeutung für den sozialen Status. Schuster (2013a, 2020) führt weiter an, dass Sitzplätze innerhalb der „action zone“ nicht nur vor dem Hintergrund des Leistungsaspektes Relevanz haben, sondern auch für den sozialen Status eines Schülers/einer Schülerin von Bedeutung sind. Hierbei argumentiert die Autorin mit dem „mere exposure“-Effekt (Zajonc, 1968), dass lediglich die wiederholte Darbietung eines Stimulus zu einer positiveren Bewertung führt (Zajonc, 1968). Im Folgenden werden zunächst Experimente zum „mere exposure“-Effekt (Zajonc, 1968) ausführlicher dargestellt, da diese für die vorliegenden Studien relevant sind. Anschließend wird der Zusammenhang von „mere exposure“ zur „action zone“ erläutert.

Erste Untersuchungen zum Zusammenhang von Darbietungshäufigkeit und Bewertung wurden bereits in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts durchgeführt (z.B. Maslow, 1937 in Bornstein, 1989). 30 Jahre später entstand ausgehend von Zajonc's Monographie „Attitudinal effects of mere exposure“ (1968) ein großes Forschungsfeld zu diesem Phänomen (frühe Metaanalyse siehe z.B. Bornstein, 1989; aktuelle Metaanalyse z.B. Montoya, Horton, Vevea, Citkowicz, & Lauber, 2017).

In der grundlegenden Arbeit von Zajonc (1968) wurde der „mere exposure“-Effekt anhand einer Serie von mehreren Experimenten untersucht, von denen im Folgenden drei Experimente etwas ausführlicher beschrieben werden, da sie die Grundlage unserer zweiten Studie darstellen:

In einem ersten Experiment wurde den Teilnehmer:innen mitgeteilt, an einem Experiment zur Aussprache fremder Wörter teilzunehmen. Hierfür wurden den Proband:innen 12 „türkische“ Adjektive (in Wahrheit Phantasiewörter, z.B. „dilikli“) mit sechs verschiedenen Häufigkeiten (0, 1, 2, 5, 10 und 25 Mal) präsentiert. Im Unterschied zu früheren Studien (z.B. Johnson, Thomson, & Frincke, 1960 in Zajonc, 1968) verwendete

Zajonc (1968) ein „latin-square design“⁷. Dadurch replizierte er das Experiment sechs Mal, um zu gewährleisten, dass innerhalb der sechs Versuchsbedingungen jedes Wort jeweils mit einer der sechs Häufigkeiten präsentiert wurde. Die Reihenfolge, in der die Wörter erschienen, erfolgte zufällig. Die Aufgabe der Teilnehmer:innen bestand darin, die Wörter anzusehen und auszusprechen (der Versuchsleiter sprach die Wörter vor). Anschließend wurden die Teilnehmer:innen informiert, dass diese „türkischen“ Adjektive etwas Gutes bzw. Schlechtes bedeuten würden. Anhand einer sieben-stufigen Ratingskala (schlecht bis gut) sollte dann jedes Adjektiv hinsichtlich seiner guten/schlechten Bedeutung eingeschätzt werden. Die Ergebnisse dieser Studie legen nahe, dass ein Wort umso positiver eingeschätzt wurde, je häufiger es präsentiert wurde (Zajonc, 1968).

Um auszuschließen, dass leichter auszusprechende Wörter positiver bewertet wurden, wurden in einem zweiten Experiment (bedeutungslose) chinesische Schriftzeichen anstelle der „türkischen“ Wörter verwendet. Das Design entsprach dem des ersten Experiments (siehe oben) mit dem Unterschied, dass die Schriftzeichen lediglich betrachtet und nicht mehr ausgesprochen werden sollten. Den Probandinnen wurde mitgeteilt, dass es sich bei den Schriftzeichen um Adjektive handelt, die entsprechend ihrer Bedeutung wieder auf der Ratingskala eingeordnet werden sollten. Auch bei diesem Experiment konnte der „mere exposure“-Effekt beobachtet werden: Je häufiger ein Schriftzeichen präsentiert wurde, umso positiver wurde seine Bedeutung eingeschätzt.

Dass der „mere exposure“-Effekt auch im zwischenmenschlichen Bereich auftritt, legen die Ergebnisse des dritten Experiments nahe: Die Methode war äquivalent zu der Methode von Experiment 2. Anstelle chinesischer Schriftzeichen wurden jedoch Gesichter (Fotos) männlicher Universitätsabsolventen präsentiert. Die Proband:innen hatten die Aufgabe, auf einer sieben-stufigen Skala einzuschätzen, wie sympathisch ihnen die einzelnen Personen auf den Fotos erschienen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich der „mere exposure“-Effekt auch bei Personen zeigt: Je häufiger ein Gesicht präsentiert wurde, umso mehr wurde die Person gemocht.

In den letzten 50 Jahren wurden mehr als 100 Experimente zum „mere exposure“-Effekt durchgeführt (Mrkva & van Boven, 2020). Neben der wiederholten Darbietung verschiedener abstrakter Stimuli (wie Schriftzeichen) rückte hierbei auch die wiederholte Darbietung von Gesichtern oder Personen in den Fokus wissenschaftlicher Betrachtung (z.B. Zebrowitz, White, & Wieneke, 2008 in Mrkva & van Boven, 2020). In einer Studie von

⁷ Ein „latin square design“ ist eine Versuchsanordnung mit t Behandlungen, von denen jede t -mal wiederholt wird, so dass jede Behandlung genau einmal in jeder Zeile und jeder Spalte des Versuchsplans vorkommt (Dodge, 2008).

Schuster und Dubowy (2013, unveröffentlichte Arbeit) konnte dieser Effekt mit Fotos von Studierenden nicht nur repliziert werden, sondern die Autor:innen zeigten darüber hinaus, dass Personen, die im Prätest signifikant weniger attraktiv wahrgenommen wurden als der Durchschnitt nach der Experimentalphase mit häufiger Präsentation sogar signifikant positiver wahrgenommen wurden als Personen, die im Prätest signifikant attraktiver wahrgenommen gewesen waren, aber in der Experimentalphase nur einmalig präsentiert worden waren. Schuster und Dubowy (2013, unveröffentlichte Arbeit) replizierten dieses Befundmuster auch mit Fotos von Kindern. Lehrkräfte präferierten solche Schüler:innen für ihre eigene Klasse, die häufiger präsentiert wurden.

Die Ergebnisse dieser Studien legen allesamt nahe, dass vermehrte Darbietung zu einer positiveren Bewertung führt (Mrkva & van Boven, 2020).

Mit Verweis auf Arbeiten von Moreland und Beach (1992) beschreibt Schuster (2013a, 2020) Salienz als zentralen Mechanismus für das Zustandekommen des „mere exposure“-Effekts: Stimuli, die vermehrt dargeboten werden, werden sichtbarer (salienter) und damit vertrauter, wodurch die Wahrscheinlichkeit steigt, dass eben diese Stimuli positiver wahrgenommen werden.

Basierend auf den dargestellten Studien geht Schuster (2013a, 2020) im Schulkontext von folgendem Mechanismus aus: Auf Grund des verbesserten Blickkontakts zur Lehrkraft innerhalb der „action zone“ steigt die Wahrscheinlichkeit aufgerufen zu werden. Konsistent mit dem „mere exposure“-Effekt, demzufolge vermehrte Darbietung mit einer positiven Bewertung einhergeht, werden Schüler:innen, die ihren Sitzplatz innerhalb der „action zone“ haben und damit mehr aufgerufen werden, salienter und damit vertrauter, wodurch die Wahrscheinlichkeit steigt, von Mitschüler:innen als sympathischer wahrgenommen zu werden.

In unserer zweiten Studie werden wir die Hypothese überprüfen und untersuchen, ob Schüler:innen, die häufiger aufgerufen werden, ihren Mitschüler:innen sympathischer erscheinen (siehe 7.2, Studie 2: „mere exposure“ durch Aufrufen).

5.2 Studien zum Zusammenhang von Sitzplatz und sozialen Beziehungen

In den letzten Jahren wurden von der Forschungsgruppe um Cillessen (Braun, van den Berg, & Cillessen, 2020; van den Berg & Stoltz, 2018; van den Berg & Cillessen, 2015) Studien durchgeführt, die einige der von Schuster (2013a, 2020) beschriebenen Zusammenhänge von Sitzplatz und sozialen Beziehungen (siehe 5.1.1. und 5.1.2 Mechanismen 1 und 2) im Klassenzimmer empirisch untersuchten. Im Folgenden werden diese Studien kurz skizziert.

5.2.1 Distanzreduktion bei abgelehnten und sich gegenseitig ablehnenden

Schüler:innen

In zwei Studien untersuchten van den Berg, Segers, und Cillessen (2012) sowie Braun et al. (2020), wie sich eine Distanzreduktion zwischen zwei abgelehnten und sich gegenseitig ablehnenden Schüler:innen auf den sozialen Status dieser Schüler:innen (van den Berg et al., 2012) sowie auf das Sozialverhalten der Klasse auswirkte (Braun et al., 2020).

In einer ersten Studie (van den Berg et al., 2012) wurden Schüler:innen, die sich gegenseitig nicht mochten und zudem von ihren Mitschüler:innen abgelehnt wurden⁸, einige Wochen lang räumlich näher zueinander gesetzt (Experimentalbedingung). Die Ergebnisse zeigen, dass in der Experimentalbedingung beide Schüler:innen in ihrer Klasse mehr gemocht wurden, während das bei der Kontrollgruppe, bei der die Schüler:innen nicht näher zueinander gesetzt wurden, nicht der Fall war. Darüber hinaus konnte eine signifikante Reduktion an Viktimisierung und sozialen Rückzugs bei den Mitschüler:innen der Klasse beobachtet werden (van den Berg et al., 2012). Auf Grundlage der Ergebnisse ziehen die Autor:innen, konsistent mit Schuster (2013a, 2020), den Schluss, dass ein frühes Umsetzen präventiv gegen Mobbing wirksam sein kann.

Braun et al. (2020) untersuchten in einer Folgestudie zu dem eben beschriebenen Experiment von van den Berg et al. (2012), wie sich die Distanzreduktion der beiden Schüler:innen, die sich gegenseitig nicht mochten, auf die Gesamtgruppe auswirkte: Während die Distanzreduktion positive Effekte auf den sozialen Status der Zielgruppen (sich gegenseitig ablehnende Schüler:innen) hatte, wurde innerhalb der Gesamtgruppe mehr offene Aggression und weniger Kooperation beobachtet. Die Autor:innen gehen davon aus, dass die Intervention (die Distanzreduktion) zunächst zu Spannungen führte, die zwar in der Dyade gelöst werden konnten, der Zeitraum der Intervention (neun Wochen) aber nicht ausreichend

⁸ Hierbei wurden diejenigen Schüler:innen ausgewählt, die sowohl bei Peer-Nominierungen angaben, den jeweils anderen am wenigsten zu mögen als auch mittels Peer-Rating von den Mitschüler:innen negativ, nämlich auf den letzten beiden Skalenpunkten der sieben-stufigen Ratingskala, beurteilt wurden.

war, damit sich die positiven Veränderungen zwischen den abgelehnten und sich gegenseitig ablehnenden Schüler:innen auch bei der Gesamtgruppe zeigten (Braun et al., 2020).

5.2.2 Umsetzen von Schüler:innen mit externalisierendem Problemverhalten

Eine weitere Studie von van den Berg und Stoltz (2018) zeigt, dass die soziale Akzeptanz sowie das prosoziale Verhalten von Kindern mit auffälligem externalisierendem Verhalten alleine durch eine Veränderung der Sitzordnung verbessert werden konnte.

Hierfür erarbeiteten van den Berg und Stoltz (2018) für 32 Klassen einen neuen Sitzplan, dergestalt, dass alle Schüler:innen umgesetzt und Mädchen und Jungen möglichst nebeneinander gesetzt wurden. Die Ergebnisse zeigten, dass diejenigen Kinder mit externalisierenden Auffälligkeiten im Laufe der Untersuchung von ihren Klassenkamerad:innen mehr gemocht wurden und sich weniger externalisierend verhielten. Das war vor allem dann der Fall, wenn die Kinder neben prosoziale und von der Klasse akzeptierte Mitschüler:innen gesetzt wurden (*prosocial buddy*). Die Autor:innen führen an, dass der prosoziale Sitznachbar/die prosoziale Sitznachbarin – gemäß der sozial kognitiven Lerntheorie (z.B. Bandura, 1982)⁹ – möglicherweise als Rollenmodell fungierte und sich dadurch das Verhalten des „Problemschülers/der Problemschülerin“ verbesserte.

Interessanterweise zeigte sich auch, dass der Nutzen dieser Intervention für einzelne Schüler:innen auf Kosten anderer Schüler:innen ging: Während sich der soziale Status der „Problemschülers/der Problemschülerin“ durch die Intervention verbesserte, verschlechterte sich gleichzeitig der soziale Status ihrer Sitznachbar:innen.

Während die dargestellten Studien die Effekte des Umsetzens auf abgelehnte und sich gegenseitig ablehnende Schüler:innen sowie auf Schüler:innen mit externalisierenden Verhaltensproblemen untersuchten, konnten wir keine Studien finden, die die Effekte des Umsetzens im Kontext von Mobbing überprüfen (hierfür wurde bei PsycInfo die Begriffe „seating arrangement and bullying“ eingegeben). Im Rahmen unserer ersten Studie möchten wir einen Beitrag leisten, diese Lücke zu schließen und überprüfen, ob durch das Umsetzen eines Mobbingopfers Mobbing reduziert und dessen/deren sozialer Status verbessert werden kann.

5.3 Identifikation eines geeigneten Sitzplatzes für ein Mobbingopfer

Schuster (2013a, 2020) geht davon aus, dass die beiden Mechanismen Nähe/Kontakte zu Mitschüler:innen sowie Salienz durch Blickkontakt zur Lehrkraft genutzt werden können,

⁹ Der Theorie zufolge wird das Nachahmen eines Verhaltens begünstigt, wenn auf das Verhalten des Modells positive Konsequenzen folgen, das Modell einen hohen sozialen Status hat oder dem/der Nachahmenden sympathisch erscheint.

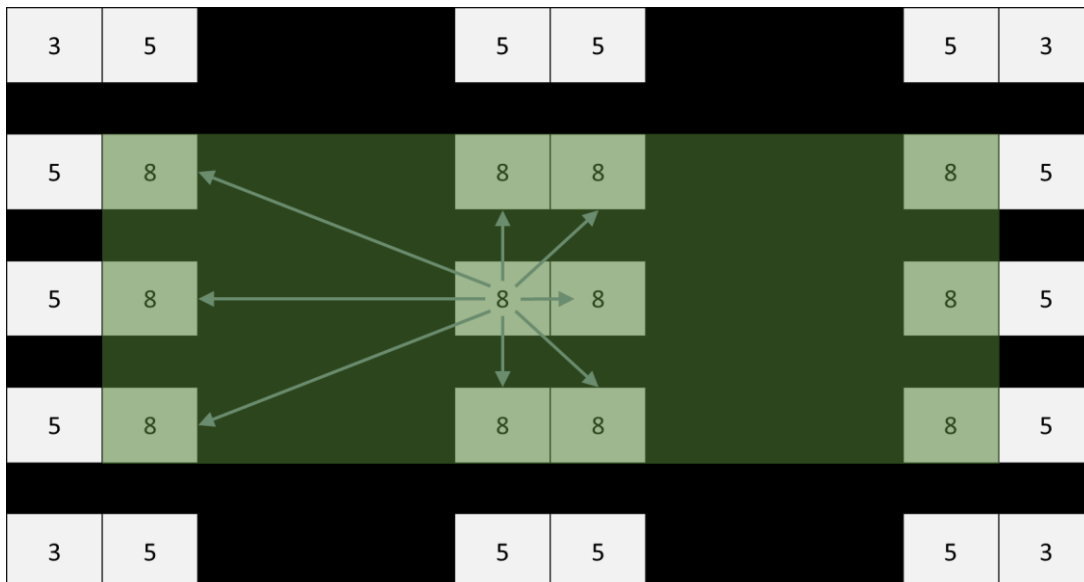
um Mobbing zu reduzieren und den sozialen Status von Mobbingopfern zu verbessern: Dazu müsste das Mobbingopfer auf einen Sitzplatz positioniert werden, auf dem ein guter Blickkontakt zur Lehrkraft gegeben ist und gleichzeitig vielfältige Kontaktmöglichkeiten zu Mitschüler:innen vorhanden sind, damit beide Mechanismen wirksam werden können:

Die „action zone“ bietet auf allen Plätzen einen optimalen Blickkontakt zur Lehrkraft (Mechanismus 2). Es sind jedoch nicht alle Plätze innerhalb der „action zone“ mit zahlreichen Kontaktmöglichkeiten zu Mitschüler:innen verbunden (Mechanismus 1). Schüler:innen in der erste Reihe haben beispielsweise lediglich Kontaktmöglichkeiten im Rücken oder zur Seite.

Um Sitzplätze mit zahlreichen Kontaktmöglichkeiten zu identifizieren, zählten wir (ausgehend von einer klassischen Reihenanordnung) die Kontaktmöglichkeiten, die jeder Sitzplatz innerhalb eines Klassenzimmers bietet. Dabei identifizierten wir ein sogenanntes „Viereck des Kontakts“ (siehe Abbildung 2): Der grüne Bereich, das Viereck des Kontakts, repräsentiert diejenigen Sitzplätze, die mit den meisten Kontaktmöglichkeiten zu Mitschüler:innen verbunden sind (nämlich bei einer Reihenanordnung mit 8 Kontaktmöglichkeiten¹⁰).

Abbildung 2

Viereck des Kontakts mit Angabe der Kontaktmöglichkeiten



Das Viereck bietet die meisten Kontaktmöglichkeiten zu anderen Schüler:innen (Mechanismus 1), der Blickkontakt zur Lehrkraft ist aber nicht auf allen Plätzen optimal (Mechanismus 2). Das Dreieck hingegen gewährleistet einen optimalen Blickkontakt zur

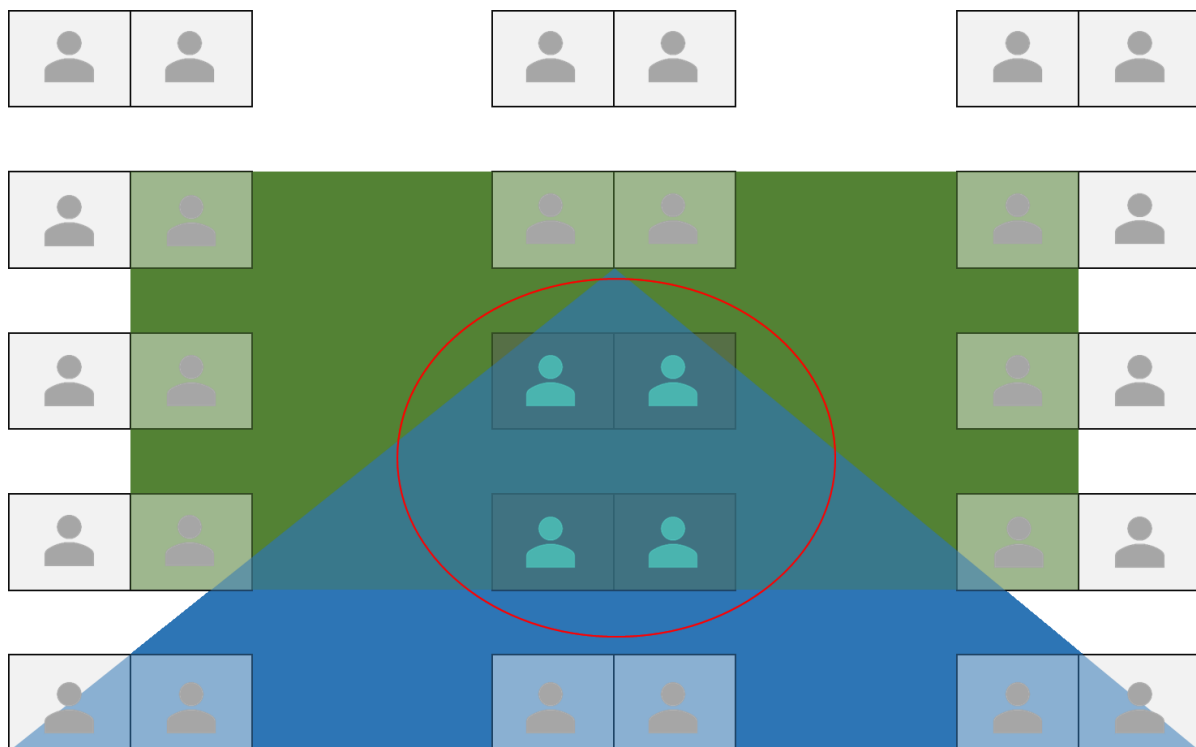
¹⁰ Das Viereck des Kontakts findet sich auch bei allen anderen Sitzordnungen wieder und repräsentiert den Bereich mit den meisten Kontaktmöglichkeiten zu anderen Schüler:innen (siehe hierzu auch 7.1.5 Zusatzanalyse 2, soziale Zonen).

Lehrkraft (Mechanismus 2), bietet aber nicht auf allen Plätzen vielfältige Kontaktmöglichkeiten zu anderen Schüler:innen (Mechanismus 1).

Für Mobbingopfer sollten aber möglichst alle günstigen Effekte der jeweiligen Formation genutzt werden. Legt man das Dreieck und das Viereck übereinander, ergibt sich ein Bereich, in dem sowohl maximaler Kontakt zu Kindern/Jugendlichen als auch zur Lehrkraft gegeben ist.

Abbildung 3

Schnittmenge von Dreieck und Viereck



Der dunkelgrüne Bereich innerhalb des roten Kreises (Abbildung 3) zeigt die Schnittmenge von Dreieck und Viereck (Sitzplätze in der zweiten und dritten Reihe der Mittelreihe) als optimalen Sitzplatz für ein Mobbingopfer: Auf diesen Plätzen ist maximaler Kontakt zur Lehrkraft *und* zu anderen Kindern/Jugendlichen gegeben. Dreieck und Viereck verschieben sich dann, wenn die Sitzplätze anders angeordnet sind oder sich die Lehrkraft viel im Raum bewegt und sich damit auch deren Blickfeld verändert.

6 Ableitung der empirischen Fragestellungen

Die Ausführungen zeigen, dass die Anzahl an Mobbingopfern trotz der in den letzten Jahren zahlreich entstandenen Programme gegen Mobbing immer noch sehr hoch ist. Solche Programme sind – wie oben ausgearbeitet – im Schulalltag kaum durchführbar und zudem häufig nicht evidenzbasiert bzw. hinreichend theoretisch fundiert. Um dennoch gegen Mobbing vorzugehen, müssten also Interventionen genutzt werden, die sich leicht in den Schulalltag integrieren lassen und mit minimalem Aufwand auf Seiten der Lehrer:innen eine maximale Wirkung bei den Schüler:innen erzielen. Schuster (2013, 2020) arbeitete im *LMU* aus, dass Situationsgestaltungen wie die Veränderung der Sitzordnung solche minimalen Interventionen darstellen. Zur Wirkung von Sitzordnung liegen bereits empirische Studien in Hinblick auf abgelehnte und sich gegenseitig ablehnende Schüler:innen vor (siehe 5.2.1 Distanzreduktion bei abgelehnten und sich gegenseitig ablehnenden Schüler:innen), oder in Bezug auf Schüler:innen mit externalisierendem Problemverhalten (siehe 5.2.2. Umsetzen von Schüler:innen mit externalisierendem Problemverhalten). Es fehlen jedoch Studien, die die Veränderung der Sitzordnung im Zusammenhang mit Mobbing in den Blick nehmen. Die vorliegende Arbeit möchte einen Beitrag dazu leisten, diese Lücke zu schließen, indem die theoretischen Überlegungen von Schuster (2013a, 2020) zur Gestaltung der Sitzordnung in zwei Studien und zwei Zusatzanalysen überprüft werden.

Die Ausführungen zeigen weiter, dass Mobbingopfer zum Teil an schwerwiegenden Folgen von Mobbing leiden. Während in den ersten beiden Studien (situative) Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte in den Blick genommen werden, erarbeiten wir in der dritten Studie in Form eines Coachings für Mobbingopfer (personenbezogener Ansatz) Handlungsmöglichkeiten für die betroffenen Kinder selbst, wodurch die Schüler:innen dazu befähigt werden sollen, mit dem erlebten Mobbing und dessen Folgen adaptiv-funktional umzugehen, so dass die psychischen Auswirkungen des Mobbings (wie negativer Selbstwert oder psychische Störungen) reduziert werden können.

In den folgenden Abschnitten wird ein zusammenfassender Überblick über die vorliegenden Studien gegeben.

6.1.1 Studie 1: Reduktion von Mobbing durch Veränderung der Sitzordnung

Die Überlegung von Schuster (2013a, 2020), dass die Sitzordnung genutzt werden kann, um Beziehungen von Schüler:innen zu verbessern, wird von einigen Studien gestützt (Braun et al., 2020; van den Berg & Stoltz, 2018; van den Berg & Cillessen, 2015). Es fehlen jedoch Studien, die Effekte der Sitzordnung im Kontext von Mobbing untersuchen. Im

Rahmen unserer ersten Studie überprüfen wir unsere Hypothese, dass durch eine gezielte Veränderung der Sitzordnung Mobbing reduziert werden kann.

Als optimalen Sitzplatz für ein Mobbingopfer wurde ein Sitzplatz in der Klassenmitte identifiziert: Bedingt durch die räumliche Nähe zu vielen Mitschüler:innen sind dort zahlreiche Kontakte möglich. Konsistent mit Festinger et al. (1950) wird damit gegenseitiges Mögen wahrscheinlicher, da mit vermehrten Kontakten Vertrautheit und Sympathie einhergeht (Mechanismus 1). Gleichzeitig haben Schüler:innen auf einem Sitzplatz in der Klassenmitte einen optimalen Blickkontakt zur Lehrkraft, wodurch die Wahrscheinlichkeit steigt, aufgerufen zu werden, und auf diese Weise wiederum Salienz, Vertrautheit und Sympathie wahrscheinlicher wird (vgl. „mere exposure“; Mechanismus 2).

Im Feld überprüfen wir in unserer ersten Studie die Hypothese, dass durch das Umsetzen eines Mobbingopfers in die Klassenmitte Mobbing reduziert und der soziale Status viktimisierter Schüler:innen verbessert werden kann.

Während die Forschungsfelder „sozialer Status von Schüler:innen“ und „Bullying unter Schüler:innen“ zunächst getrennt voneinander betrachtet wurden, konnte Schuster (1997) zeigen, dass die meisten Mobbingopfer der Statusgruppe der abgelehnten Schüler:innen angehören („viktimisierte-Abgelehnte“), aber nicht alle abgelehnten Schüler:innen auch viktimisiert werden („nicht-viktimisierte-Abgelehnte“). Entsprechend dieser Differenzierung von Schuster (1997) beziehen wir neben Mobbingopfern (Zielgruppe 1) auch die nicht-viktimisierten abgelehnten Schüler:innen (Zielgruppe 2) in die Untersuchung mit ein. Auch diese Schüler:innen positionieren wir in die Klassenmitte und erwarten, dass sich deren sozialer Status durch das Umsetzen verbessert.

Einige der dargestellten Arbeiten (siehe 5.2 Studien zum Zusammenhang von Sitzplatz und sozialen Beziehungen) weisen zudem darauf hin, dass der Vorteil des Umsetzens für Einzelne auf Kosten der Sitznachbar:innen bezüglich deren sozialen Status (z.B. van den Berg & Stoltz, 2018) sowie der Gesamtgruppe hinsichtlich einer Verschlechterung des Sozialverhaltens gehen kann (Braun et al., 2020). Aus diesem Grund untersuchen wir auch die Effekte der Intervention auf die Sitznachbar:innen der Mobbingopfer und der nicht-viktimisierten abgelehnten Schüler:innen sowie auf die Gesamtgruppe.

Zusammenfassend überprüfen wir in der vorliegenden Studie die Effekte des Umsetzens hinsichtlich des sozialen Status und Viktimisierungsstatus auf folgende vier Gruppen: Mobbingopfer (Zielgruppe 1), nicht-viktimisierte Abgelehnte (Zielgruppe 2), Sitznachbar:innen der Zielgruppen und auf die Gesamtgruppe.

Unter Punkt 2.3.1 (psychische Folgen von Mobbing) wurde dargestellt, dass in Folge von Mobbing psychische Belastungen auftreten können. Daher untersuchen wir, ob durch das Umsetzen der beiden Zielgruppen auch Veränderungen auf psychischer (soziale Selbstwirksamkeitserwartung, Überzeugung, Einfluss auf Beziehung zu Mitschüler:innen zu haben, Wohlbefinden, Ängste vor Prüfungen) und sozialer Ebene (sich mitteilen können) erfolgen.

Zusatzanalyse 1: Das Viereck des Kontakts (Mechanismus 1). In unserer ersten zusätzlichen Analyse überprüfen wir Mechanismus 1 (Nähe/Kontakte zu Mitschüler:innen) und untersuchen, ob sich die Statusvariablen von Schüler:innen, die im Rahmen unserer ersten Studie in das „Viereck des Kontakts“ gesetzt wurden, durch das Umsetzen verbessern. Das Viereck des Kontakts stellt den Bereich in Klassenzimmern dar, innerhalb dessen die meisten Kontaktmöglichkeiten zu Mitschüler:innen gegeben sind. Durch die räumliche Nähe/zahlreiche Kontaktmöglichkeiten zu Mitschüler:innen ist es wahrscheinlicher, dass Schüler:innen dort einander sympathischer erscheinen (vgl. Festinger et al., 1950), da mit häufigen gegenseitigen Kontakten Vertrautheit einhergeht und die gegenseitige Sympathie steigen mag.

Zusatzanalyse 2: soziale Zonen im Klassenzimmer. Ausgehend von der Identifikation des Vierecks des Kontakts untersuchen wir in einer zweiten Analyse, ob es noch weitere soziale Zonen (Bereiche, in denen Schüler:innen bestimmter Statusgruppen besonders vertreten sind) innerhalb eines Klassenzimmers gibt.

6.1.2 Studie 2: Mere exposure-Effekt durch Aufrufen

In einer zweiten Studie überprüfen wir ausgehend von Mechanismus 2 die Hypothese, dass Schüler:innen, die häufiger aufgerufen werden, ihren Mitschüler:innen sympathischer erscheinen:

Schuster (2013a, 2020) stellte die Überlegung an, dass Schüler:innen, die innerhalb des Dreiecks/der „action zone“ (siehe 5.1.2 Blickkontakt zur Lehrkraft und Bedeutung für Mitarbeit und Leistung) sitzen, auf Grund des verbesserten Blickkontakts zur Lehrkraft häufiger aufgerufen werden (vgl. Marx et al., 1999). Durch das vermehrte Aufrufen wiederum werden eben diese Schüler:innen – konsistent mit dem „mere exposure“-Effekt – salienter, vertrauter und die Wahrscheinlichkeit steigt, von Mitschüler:innen gemocht zu werden (Ausführungen hierzu siehe Punkt 5.1.2 Mechanismus 2).

Im Rahmen der zweiten Studie wird in einem Laborexperiment den Teilnehmer:innen das Video einer Unterrichtsstunde präsentiert, wobei einige Schüler:innen häufiger aufgerufen werden als andere (Aufruf-Häufigkeiten: neun Mal, drei Mal und null Mal).

6.1.3 Studie 3: Pilotstudie zur Evaluierung eines Trainings für Mobbingopfer

Basierend auf den Überlegungen des *LMU* wird ein Coaching für Mobbingopfer erarbeitet, das in einer Pilotstudie evaluiert wird. Ziel des Coachings ist es, psychische Folgen von Mobbing bei den betroffenen Kindern/Jugendlichen zu reduzieren. Die theoretische Einbettung sowie die Ausarbeitung des Coachings erfolgt unter Gliederungspunkt 8 (Untersuchung von Maßnahmen auf personenbezogener Ebene).

7 Empirischer Teil zu situationalen Faktoren

7.1 Studie 1: Veränderung der Sitzordnung bei Mobbing

In unserer ersten Studie überprüfen wir unsere zentrale Hypothese, dass durch das gezielte Umsetzen von Mobbingopfern (Zielgruppe 1) bzw. nicht-viktimisierten abgelehnten Schüler:innen (Zielgruppe 2) Mobbing reduziert und deren sozialer Status verbessert werden kann.

7.1.1 Methode

Teilnehmer:innen. Die vorliegende Untersuchung ist Teil einer größeren Erhebung, die in insgesamt 29 Klassen (Jahrgangsstufen 5 bis 8) zweier Gymnasien einer süddeutschen Großstadt durchgeführt wurde. An der vorliegenden Studie nahmen 15 Klassen der Jahrgangsstufen 5 bis 8 ($N = 405$) teil. In den restlichen 14 Klassen wurde eine weitere Studie (Fokus: Leistungsaspekt) durchgeführt, die nicht Teil der vorliegenden Arbeit ist. Die Daten wurden zu drei Messzeitpunkten erhoben: kurz vor den Herbstferien (1. Erhebung), Mitte Dezember (2. Erhebung), Ende Januar (3. Erhebung). Wie in Tabelle 1 dargestellt, schwankte die Anzahl der teilnehmenden Schüler:innen zu den drei Messzeitpunkten der Datenerhebung.

Tabelle 1*Anteil der teilnehmenden Schüler:innen zu den drei Messzeitpunkten*

Gymnasium A				
Klasse	Gruppe	1. Erhebung	2. Erhebung	3. Erhebung
5b (25 Schüler:innen)	Ablehnung	72.00%	72.00%	76.00%
5c (27 Schüler:innen)	Mobbing	44.44%	40.74%	44.44%
6a (29 Schüler:innen)	Mobbing	51.72%	48.27%	48.27%
6c (26 Schüler:innen)	Ablehnung	46.15%	42.30%	46.15%
6d (25 Schüler:innen)	Mobbing	60.00%	48.00%	56.00%
7a (28 Schüler:innen)	Mobbing	42.85%	42.85%	39.28%
7c (23 Schüler:innen)	Mobbing	73.90%	73.90%	73.90%
7d (25 Schüler:innen)	Mobbing	76.00%	72.00%	80.00%
8c (29 Schüler:innen)	Mobbing	41.37%	41.37%	27.50%
Gymnasium B				
Klasse	Gruppe	1. Erhebung	2. Erhebung	3. Erhebung
5a (27 Schüler:innen)	Ablehnung	92.50%	92.50%	81.48%
5b (29 Schüler:innen)	Ablehnung	44.82%	41.30%	27.50%
6a (29 Schüler:innen)	Ablehnung	65.50%	65.50%	62.06%
6e (31 Schüler:innen)	Ablehnung	22.50%	22.50%	16.12%
7a (28 Schüler:innen)	Mobbing	42.85%	35.70%	39.20%
7e (24 Schüler:innen)	Mobbing	58.33%	54.16%	58.33%

Ablauf der Untersuchung. Vorbereitungsphase. Nach Genehmigung durch das bayerische Ministerium für Unterricht und Kultus sowie die jeweiligen Schulleitungen und den Elternbeirat wurde die Studie in der ersten Lehrerkonferenz des Schuljahres 2019/2020 den Lehrkräften vorgestellt. Zudem wurden die Lehrkräfte per Brief über die Studie informiert. Die Teilnahme war dem Kollegium freigestellt. Zu diesem Zeitpunkt stimmten alle betroffenen Lehrkräfte zu, an der Studie mitzuwirken. In zwei Klassen wurde aus Mangel an Kapazitäten der Lehrkräfte die Teilnahme nach der ersten Erhebung beendet.

Die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sowie alle Schüler:innen mit Vollendung des 14. Lebensjahres wurden per Brief über das Elternportal der Schulen über die Studie, den genauen Ablauf und die Bestimmungen zum Schutz personenbezogener Daten informiert. Per Rücklauf erteilten die Eltern die Erlaubnis zur Teilnahme ihres Kindes. Entsprechend den Vorgaben des Ministeriums wurde der Fragebogen vor der Durchführung im Sekretariat der Schulen zur Ansicht ausgelegt.

Aufgrund der Corona-Pandemie wurde das Angebot eines Vortrages zum Thema am Elternabend verschoben.

1. Erhebung. van den Berg et al. (2012) berichten, dass sich Mobbing häufig in den ersten Monaten eines Schuljahres entwickelt (van den Berg et al., 2012). Vor diesem Hintergrund fand die erste Erhebung in der vorletzten Woche vor den Herbstferien (Oktober 2019) statt. Vorab erhielten die durchführenden Lehrkräfte die notwendigen Unterlagen: Durchführungshinweise, Fragebögen¹¹, Klassenliste mit pseudonymisierten Codes¹², Briefumschläge sowie die Liste der teilnehmenden Schüler:innen. Die Bearbeitung des Fragebogens dauerte ca. 20 Minuten.

Implementierungsphase und Dauer der Intervention. Den Lehrkräften wurde angeboten, in der Woche vor den Herbstferien die Sitzplangestaltung gemeinsam mit den Untersucherinnen vorzunehmen. Das Angebot wurde von keiner Lehrkraft angenommen.

Die Implementierung, also das Umsetzen der Mobbingopfer oder nicht-viktimisierter abgelehnter Schüler:innen, erfolgte in der ersten Woche nach den Herbstferien. Aufgrund des zeitlichen Abstands zwischen Erhebung und Umsetzen war unserer Einschätzung nach den Schüler:innen ein Zusammenhang zwischen der Sitzplanänderung und der Studie kaum ersichtlich.

Die Lehrer:innen wurden gebeten, die ausgewählten Schüler:innen in die Mitte der zweiten Reihe zu setzen: *„Bitte setzen Sie Schüler/Schülerin X in die Mitte der 2. Reihe und gestalten Sie den Sitzplan so, wie Sie glauben, dass er aus der Perspektive dieses speziellen Kindes unter sozialen Aspekten besonders günstig wäre“* (siehe Anhang A.2). Der neue Sitzplan sollte bis zum Ende der Erhebung nicht verändert werden. In zwei Klassen wurde nach Aussagen der Lehrkräfte aus disziplinarischen Gründen dennoch eine geringe Veränderung des Sitzplans vorgenommen, die das direkte Umfeld des Mobbingopfers bzw. nicht-viktimisierten abgelehnten Schülers/Schülerin jedoch nicht betraf.

2. Erhebung. Die zweite Erhebung fand fünf Wochen nach der Implementierung Mitte Dezember statt. Zudem erhielten die Lehrkräfte einen Fragebogen bezüglich persönlicher Motive und Überlegungen zur Sitzplatzgestaltung (Lehrerfragebogen sowie die Auswertung siehe A.3 und A.4 im Anhang).

3. Erhebung. Die dritte Erhebung wurde zwei Wochen nach den Weihnachtsferien (Ende Januar 2020) durchgeführt.

Insgesamt umfasste der Zeitraum zwischen Implementierung und dritter Erhebung neun Wochen (die Weihnachtsferien nicht miteingerechnet).

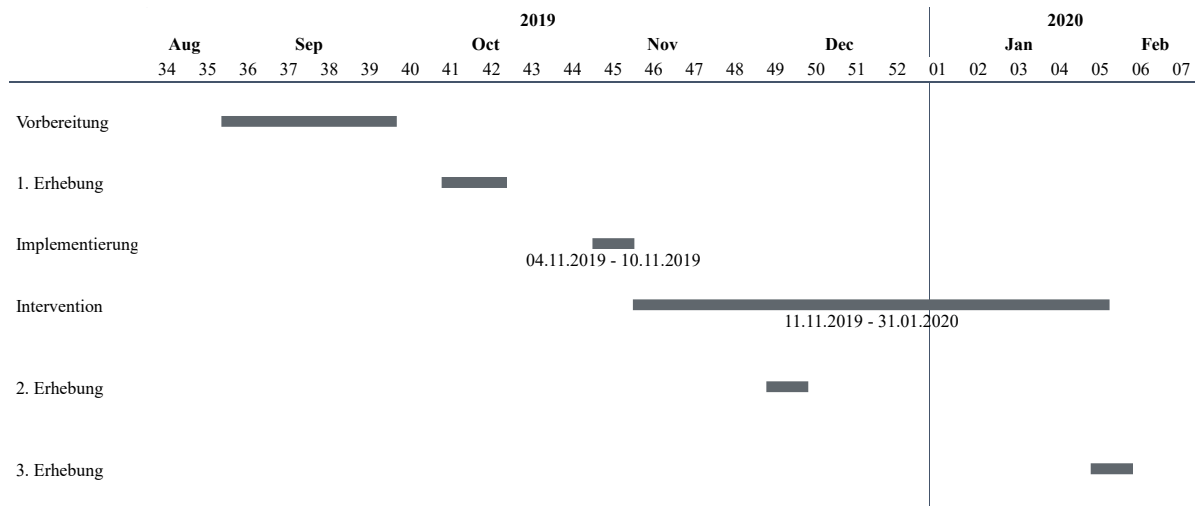
¹¹ Hinsichtlich der drei Fragebögen PRÄ (1. Erhebung), INTER (2. Erhebung) und POST (3. Erhebung) gab es inhaltlich keine Unterschiede. In Anhang A.1 ist beispielsweise Fragebogen INTER (2. Erhebung) aufgeführt.

¹² Vorab wurden von der Forschungsgruppe die Namen der Schüler:innen auf den Klassenlisten in sogenannte pseudonymisierte Codes übersetzt: Mädchen erhielten Namen italienischer Städte, Jungen Namen von Ländern.

Bei der zweiten und dritten Erhebung waren das Vorgehen sowie die Fragebögen analog zu denen der ersten Erhebung. Eine zusammenfassende Übersicht über die einzelnen Phasen der Studie kann Abbildung 4 entnommen werden.

Abbildung 4

Übersicht über die einzelnen Phasen der Studie



Erhebung der soziometrischen Variablen. Die Erhebung der soziometrischen Variablen erfolgte durch klassische soziometrische Wahlen¹³ (vgl. z.B. Schuster, 1997, 1999), die es allen teilnehmenden Schüler:innen ermöglichte, jeden seiner/ihrer Mitschüler:innen zu nominieren (Cillessen & Bukowski, 2018).

Die Fragen bezüglich der positiven und negativen Nominierungen wurden dabei leicht modifiziert von Schuster (1999) übernommen: Mittels der Frage „*Nenne bitte drei Schüler:innen, neben denen Du gerne sitzen würdest. Bitte verwende nur die pseudonymisierten Codes*“, erhoben wir die positiven Nominierungen. Die Ablehnungsnominierungen (negative Nominierungen) durch die Frage „*Nenne bitte drei*

¹³ Die Technik der Soziometrie geht ursprünglich auf Moreno (1934, in Schuster, 2020) zurück und stellt eine Methode dar, durch die Gruppenstrukturen bzw. die Beziehungen der Mitglieder einer Gruppe untereinander erfasst werden können (Schuster, 2020). Bei klassischen soziometrischen Fragestellungen (z.B. Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982; Newcomb & Bukowski, 1983) werden Schüler:innen gebeten, drei Mitschüler:innen zu nennen, die sie am meisten sowie am wenigsten mögen. Auf diese Weise lassen sich fünf verschiedene Statusgruppen klassifizieren (Cillessen & Bukowski, 2018): Akzeptierte („accepted“), als „popular“ (z.B. Schuster, 1997) bezeichnete Schüler:innen werden von vielen gemocht und gleichzeitig von wenigen abgelehnt; als abgelehnt („rejected“) klassifizierte Schüler:innen hingegen von vielen abgelehnt und von wenigen gemocht. Die Gruppe der nicht beachteten Schüler:innen („neglected“) erhält weder positive noch negative Nominierungen. Kontrovers wahrgenommene Schüler:innen („controversial“) werden von vielen Mitschüler:innen gemocht, von ebenso vielen aber auch abgelehnt. In der letzten Gruppe der durchschnittlichen Schüler:innen („average“), befinden sich all diejenigen Schüler:innen, die die Kriterien der ersten vier Gruppen nicht erfüllen (Cillessen & Bukowski, 2018; Schuster, 1997). Darüber hinaus legt eine frühe Studie von Schuster (1997, siehe 6.1.1. Ableitung der empirischen Fragestellung, Studie 1) nahe, die Gruppe der „abgelehnten Schüler:innen“ weiter zu differenzieren in „viktimsierte Abgelehnte“ und „nicht-viktimsierte Abgelehnte“.

Schüler:innen Deiner Klasse, neben denen Du nicht gerne sitzen würdest. Bitte verwende nur die pseudonymisierten Codes“ (siehe Anhang A.1).

Die positiven und negativen Nominierungen wurden für jeden Schüler/jede Schülerin addiert und über alle Schüler:innen einer Klasse hinweg standardisiert. Nach Cillessen und Bukowski (2018) gibt es drei Möglichkeiten, die Nominierungen einer soziometrischen Erhebung zu standardisieren: Die „standard score method“ (Coie et al., 1982), die „probability score method“ (Newcomb & Bukowski, 1983) und die „proportion score method“ (Hodges & Perry, 1999):

Bei der „standard score method“ (Coie et al., 1982) werden die Rohwerte in z-Werte transformiert. Mittels der „probability score method“ (Newcomb & Bukowski, 1983) können Schüler:innen einer Klasse anhand festgelegter Kriterien einer der 5 Statusgruppen (siehe oben) zugeordnet werden. Die Validität ist hierbei allerdings nur bei Gruppen von 13 bis 50 Teilnehmer:innen gegeben (García Bacete & Cillessen, 2017). Bei der „proportion score method“ (Hodges & Perry, 1999) wird die Anzahl der erreichten Nominierungen durch die Anzahl der Nominierenden („voter“) geteilt. Dabei erhält man einen Score, der den Anteil aller Nominierenden („voter“) ausdrückt, die den Teilnehmer/die Teilnehmerin für jede Frage auswählten.

Die „probability score method“ (Newcomb & Bukowski, 1983) war auf Grund der zu geringen Anzahl an Teilnehmer:innen (vgl. Validität) in unserer Studie nicht durchführbar. Sowohl eine Standardisierung mittels der „proportion score method“ (Hodges & Perry, 1999) als auch der „standard score method“ (Coie et al., 1982) wären bei der vorliegenden Studie möglich gewesen wäre. Ohne dass eine Methode der anderen überlegen wäre, haben wir uns für die „proportion score method“ (Hodges & Perry, 1999) entschieden.

Erhebung des Viktimisierungsstatus. Der Viktimisierungsstatus wurde mittels Peer-Nominierungen erhoben, da sich diese bei der Identifizierung von Mobbingopfern als „hoch distinkt und hoch konsensual“ erweisen (Schuster, 1997, S. 262). Hierfür erhielten die Schüler:innen die Frage *„Gibt es jemanden in Deiner Klasse, der von Mitschülerinnen/Mitschülern immer wieder schlecht behandelt wird und sich schwer dagegen wehren kann? Nenne bitte den bzw. die Mitschülerinnen/Mitschüler“* (siehe Anhang A.1). Diese Frage bildet die Definitionskriterien von Mobbing nach Olweus (1999) ab (siehe 2.1 Definition von Mobbing): Kriterium 1: negative Handlungen, aggressives Verhalten („schlecht behandelt“); Kriterium 2: systematisch/über längere Zeit („immer wieder“); Kriterium 3: Stärkeungleichgewicht („schwer dagegen wehren“). Die Anzahl an Nennungen wurde addiert und mittels der *proportion score method* (Hodges & Perry, 1999) standardisiert.

Identifizierung der umzusetzenden Schüler:innen. Datengrundlage zur Identifizierung der umzusetzenden Schüler:innen (Mobbingopfer und nicht-viktimisierte Abgelehnte) stellten die bei der ersten Erhebung ermittelten Nominierungen als Mobbingopfer bzw. nicht-viktimisierte Abgelehnte (hohe Anzahl an Ablehnungsnominierungen, aber keine Nominierung als Mobbingopfer) dar. Bei der Auswahl der umzusetzenden Schüler:innen gingen wir folgendermaßen vor:

Schritt 1: Auswahl Gruppe „Sozial“ oder Gruppe „Leistung“. In einem ersten Schritt überprüften wir, in welchen Klassen es soziale Auffälligkeiten gab: Klassen, in denen Schüler:innen klar als Mobbingopfer benannt wurden und/oder Schüler:innen eine hohe Anzahl an Ablehnungsnominierungen hatten, wurden der Gruppe „Sozial“ (vorliegende Untersuchung) zugeordnet. Das war in 15 Klassen der Fall. Die restlichen 14 Klassen wurden der Gruppe „Leistung“ zugeteilt und sind nicht Teil der vorliegenden Arbeit.

Schritt 2: Auswahl Mobbingopfer. Schuster (1997, 1999) nennt zwei Kriterien, die erfüllt sein müssen, damit Schüler:innen auf Basis von Peer-Nominierungen eindeutig als Mobbingopfer identifiziert werden können: Hohe Distinktheit und hoher Konsens bezüglich der Nominierungen als Mobbingopfer.

Wir überprüften zunächst, ob sich die Nennungen auf wenige Kinder/Jugendliche pro Klasse verteilten (hohe Distinktheit). Das war in 9 Klassen bei insgesamt 23 Schüler:innen der Fall: In einer Klasse wurde ein Schüler/eine Schülerin als Mobbingopfer nominiert, in drei Klassen zwei Schüler:innen, in vier Klassen drei Schüler:innen und in einer Klasse vier Schüler:innen.

In einem zweiten Schritt kontrollierten wir, ob die Nennungen bei diesen 23 Schüler:innen auch „hoch konsensual“ (Schuster, 1997, 1999) waren. Das Kriterium des hohen Konsensus war im Rahmen der Studie von Schuster (1999) dann erfüllt, wenn „ein Individuum von mindestens fünf Mitschüler:innen als Mobbingopfer benannt wurde“ (Schuster, 1999, S. 184). Während bei Schuster (1999) jedoch im Schnitt 28 Schüler:innen pro Klasse an der Studie teilnahmen, hatten wir in unserer Studie eine deutlich geringere und zudem eine schwankende Anzahl an Teilnehmer:innen zu den drei Messzeitpunkten. Um dennoch eine valide Aussage treffen zu können, ob Schüler:innen als Mobbingopfer identifiziert werden können, berechneten wir auf Datengrundlage von Schuster (1999) einen Schwellenwert von mindestens 17,9% Nennungen aller Nominierenden („voter“)¹⁴, die ein

¹⁴ An der Studie von Schuster (1999) nahmen 443 Schüler:innen aus 16 Klassen teil. Pro Klasse also insgesamt $27,68 = 28$ teilnehmende Schüler:innen (Nominierende/„voter“). Hierbei nennt Schuster (1999) eine Anzahl von mindestens 5 Nennungen, die einen Schüler/eine Schülerin als Mobbingopfer identifiziert. Das entspricht einem Anteil von mindestens 17,9% Nennungen ($5/28 * 100$).

Schüler/eine Schülerin erhalten muss, um als Mobbingopfer identifiziert zu werden (siehe auch Tabelle 2). Ein hoher Konsensus zeigte sich bei 10 der insgesamt 23 Schüler:innen, die über das Kriterium „hohe Distinktheit“ ermittelt wurden.

Auf diese Weise identifizierten wir also insgesamt 10 Mobbingopfer, deren Nominierungen hoch distinkt und hoch konsensual waren (siehe Tabelle 2). In einer Klasse (8c) waren zwei Schüler:innen Mobbingopfer, von denen ein Schüler/eine Schülerin (Codename: Dänemark) allerdings nicht an der Studie teilnahm. Damit belief sich die Anzahl der in die Studie einbezogenen Mobbingopfer auf 9 Schüler:innen.

Tabelle 2

Identifizierung der Mobbingopfer zum Messzeitpunkt 1

Klasse / Codename	Nominierungen	Nominierende („voter“)	Prozentangaben der Mobbingnominierungen	Entscheidung
5c Rom	4	12	33%	Mobbingopfer
6a Palermo	9	15	60%	Mobbingopfer
6d Georgien	5	15	33%	Mobbingopfer
7a Finnland	7	12	58%	Mobbingopfer
7c Siena	7	17	41%	Mobbingopfer
7d Österreich	11	19	57%	Mobbingopfer
8c Brasilien	4	12	33%	Mobbingopfer
8c Dänemark ¹⁵	10	12	83%	Mobbingopfer
7a Belgien	6	12	50%	Mobbingopfer
7e Caorle	4	14	28%	Mobbingopfer

Schritt 3: Auswahl abgelehnte nicht-viktimisierte Schüler:innen. In den restlichen 6 der 15 Klassen, in denen keine Mobbingopfer identifiziert werden konnte (Schritt 2), wurden diejenigen Schüler:innen mit der höchsten Anzahl negativer Nominierungen als „nicht-viktimisierte Abgelehnte“ klassifiziert: Insgesamt ermittelten wir dabei eine Anzahl von sechs Schüler:innen, die 6 (zwei Schüler:innen), 7 (zwei Schüler:innen), 8 (ein Schüler/eine Schülerin) und 13 (ein Schüler/eine Schülerin) Ablehnungsnominierungen durch ihre Mitschüler:innen erhielten.

Auffällig war, dass in 16 von 29 Klassen insbesondere bei denjenigen Schüler:innen mit der höchsten Anzahl an Ablehnungen keine Einverständniserklärung zur Teilnahme vorlag. Insbesondere an einer Schule wird dies deutlich: Von 13 teilnehmenden Klassen

¹⁵ Dänemark nahm nicht an der Studie teil und ist hier nur der Vollständigkeit halber aufgeführt. Die Daten von Dänemark gehen nicht in die Berechnung mit ein.

nahmen in 10 Klassen diejenigen Schüler:innen mit der höchsten Anzahl an Ablehnungen nicht teil.

Erhebung der psychosozialen Variablen. Soziale Selbstwirksamkeitserwartung. Für die Items zur sozialen Selbstwirksamkeitserwartung (Items 9-16 im Fragebogen, Anhang A.1) verwendeten wir die Skala „Soziale Selbstwirksamkeitserwartung“ von Jerusalem et al. (2009). Die Skala wurde im Skalenbuch „Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen“ (Jerusalem et al., 2009) veröffentlicht und auch in späteren Arbeiten, z.B. „Programm- und Outputevaluation einer Intervention zur Förderung des sozialen Selbstkonzepts im Sportunterricht“ (Magnaguagno, Schmidt, Valkanover, Sygusch, & Conzelmann, 2016) herangezogen. Auf einer vier-stufigen Skala (trifft nicht zu, trifft kaum zu, trifft eher zu, trifft genau zu) werden Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich sozialer Anforderungen und Konflikte erhoben (Jerusalem et al., 2009). Die Skala „Soziale Selbstwirksamkeitserwartung bildet drei zentrale Anforderungsbereiche des Jugendalters ab „(1) Kontakt zu anderen Jugendlichen aufbauen bzw. aufrechterhalten, (2) mit Konflikten mit Mitschüler:innen und anderen Gleichaltrigen umgehen, sowie (3) andere von der eigenen Meinung überzeugen“ (Jerusalem et al., 2009, S. 20). Je höher der Wert auf der Skala, umso mehr ist der Schüler/die Schülerin hinsichtlich ihrer/seiner Kompetenz in sozialen Situationen überzeugt. (Jerusalem et al., 2009).

Auch die im Folgenden dargestellten weiteren psychosozialen Variablen wurden mittels einer fünf-stufigen Skala (überhaupt nicht, eher nicht, weder noch, ein bisschen, sehr) erhoben (siehe Anhang A.1).

Wohlbefinden. Das Item bezüglich des Wohlbefindens in der Klasse („*Ich fühle mich in meiner Klasse wohl*“) entnahmen wir den Skalen zur Schulqualität (Steinert, Gerecht, Klieme, & Döbrich, 2003).

Integration in die Klasse (Zugehörigkeit zur und Ausschluss aus der Klassengemeinschaft). Hascher und Neuenschwander (2011) erhoben mittels eines selbst entwickelten Fragebogens zum sozialen Selbstkonzept die Beliebtheit über die wahrgenommene Integration in die Klassengemeinschaft („*In meiner Klasse fühle ich mich ausgegrenzt*“/„*In meiner Klasse bin ich beliebt*“). Darauf Bezug nehmend sollte die Zugehörigkeit zur Klassengemeinschaft durch folgende Fragen erhoben werden: „*In meiner Klasse fühle mich als Teil der Klassengemeinschaft*“ und „*In meiner Klasse fühle mich von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen*“).¹⁶

¹⁶ Bei diesem Item weicht die Formulierung in Erhebung 1 geringfügig von der Formulierung in Erhebung 2 ab. Da diese beiden Variablen (Zugehörigkeit zur und Ausschluss aus der Klassengemeinschaft) ohnehin nicht zentral waren, wurden sie aus den Analysen ausgenommen.

Alle weiteren Items unseres Fragebogens formulierten wir selbst:

Beziehung zu Mitschüler:innen. Um untersuchen zu können, ob sich durch die Intervention auch die eigenen Überzeugungen, soziale Beziehungen zu Mitschüler:innen kontrollieren zu können ("locus of control", Rotter, 1966) veränderten, formulierten wir folgendes Item: *„Ich habe oft das Gefühl, dass ich an der Beziehung zu meinen Mitschülern/Mitschülerinnen nichts ändern kann.“*

Angst vor mündlichen und schriftlichen Prüfungen. Unter 2.3.1 (psychische Folgen von Mobbing) wurde unter anderem ein negativer Zusammenhang von sozialer Eingebundenheit und dem Erleben von Angst beschrieben.

Dieser Aspekt wird durch folgende Items abgebildet: *„Vor mündlichen Prüfungen habe ich Angst“* bzw. *„vor schriftlichen Prüfungen habe ich Angst“*.

Möglichkeit sich mitzuteilen: Als Ressource hinsichtlich der Folgen von Mobbing (siehe 2.3 Folgen von Mobbing) wurde zudem die Möglichkeit sich mitzuteilen erhoben: *„Wenn ich Probleme mit Mitschülern/Mitschülerinnen habe, kann ich mich jemandem mitteilen (Eltern, Lehrer/Lehrerinnen, Freund:innen ...)“*.

Erhebung von Unterstützungsangeboten. Um zu überprüfen, dass möglicherweise andere Unterstützungsangebote die Effekte bewirkten, wurde zudem auf einer dichotomen Skala (ja vs. nein) erfragt, ob die Teilnehmer:innen derzeit Unterstützungsangebote (durch Schulpsycholog:innen, Schulsozialarbeiter:innen oder anderweitige Unterstützungsangebote) wahrnahmen. Den Schüler:innen wurde freigestellt, die Unterstützungsangebote genauer auszuführen (siehe Fragebogen im Anhang A.1).

Zwei Schüler:innen aus der Gruppe der Mobbingopfer nahmen Unterstützungsangebote wahr: Ein Schüler/eine Schülerin erhielt laut eigener Aussage „Hilfe bei Konflikten“ über alle drei Messzeitpunkte hinweg. Der andere Schüler/die andere Schülerin nahm zu allen drei Messzeitpunkten schulpsychologische Beratung in Anspruch. Von den nicht-viktimisierten abgelehnten Schüler:innen (Zielgruppe 2) gab kein Schüler/keine Schülerin an, Unterstützungsangebote wahrzunehmen.

Fragebogen für Lehrkräfte und Sitzpläne. Der Fragebogen für die Lehrkräfte (Fragebogen sowie Auswertung siehe Anhang unter A.3 und A.4), der für die Studie entworfen wurde, wurde parallel mit der zweiten Erhebung an die Klassenlehrkräfte verteilt. 14 der 15 Lehrkräfte beantworteten den Fragebogen. Der Fragebogen umfasste drei Bereiche, die sich auf die Gestaltung der Sitzordnung beziehen. Durch die erste Frage wurde anhand einer fünf-stufigen Skala (trifft nicht zu, trifft kaum zu, trifft weder noch zu, trifft eher zu, trifft genau zu) erstens ermittelt, ob der Sitzplan in der Regel von der betreffenden Lehrkraft

oder den Schüler:innen gestaltet wird und ob zweitens durch die vorliegende Studie die Sitzplangestaltung mehr in den Fokus gerückt ist („*Ich überlasse normalerweise den Schülerinnen und Schülern selbst die Wahl Ihrer Sitzplätze.*“ „*Normalerweise gestalte ich als Lehrkraft die Sitzordnung meiner Klasse.*“ „*Seit ich von dieser Studie gehört habe, achte ich mehr auf die Sitzplangestaltung.*“).

Anschließend wurden die Lehrkräfte gebeten, ihre Überlegungen bei der Gestaltung des Sitzplans darzustellen (Frage 2): Auf einem Beiblatt sollte zu jedem Schüler/jeder Schülerin (Codename) der jeweilige Grund für die Entscheidung notiert werden. Dabei wurden lediglich diejenigen Schüler:innen berücksichtigt, die eine schriftliche Erlaubnis zur Teilnahme an der Studie erteilt hatten.

Ferner wurde die Bedeutsamkeit verschiedener Gründe (disziplinarisch, sozial, körperlich-medizinisch) für die Sitzplatzgestaltung anhand einer fünf-stufigen Skala ermittelt (Frage 3). Die Lehrkräfte hatten hierbei auch die Möglichkeit, weitere Gründe zu notieren.

Zudem wurden die Klassenlehrkräfte gebeten, die Sitzpläne vor und nach der Intervention in kodierter Form dem Fragebogen beizulegen.

Problematik hinsichtlich der geringen Anzahl an Teilnehmer:innen. Neben schwankenden Teilnehmer:innenzahlen bei den drei Erhebungszeitpunkten war insgesamt die Anzahl der teilnehmenden Schüler:innen relativ gering (siehe Tabelle 1). Bereits in einer frühen Studie berichten Crick und Ladd (1989, in Cillessen & Bukowski, 2018) einen Verlust an Genauigkeit soziometrischer Messungen bei geringen Teilnehmer:innenzahlen. Die Autor:innen nennen bei soziometrischen Fragestellungen, bei denen eine unbegrenzte Anzahl an Nominierungen möglich ist, eine Mindestteilnehmer:innenzahl von 60% pro Klasse. In unserer Studie ist hinsichtlich der Frage nach Mobbingopfern¹⁷ eine unbegrenzte Anzahl an Nennungen möglich. Nach Crick und Ladd (1989) bräuchten wir hierbei also eine Anzahl teilnehmender Schüler:innen von 60%, was jedoch nur in zwei der neun Mobbingklassen der Fall war (siehe Tabelle 2).

Bei begrenzten Nominierungen hingegen nennen Wargo Aikins und Cillessen (2007, in Rubin et al., 2011) eine Mindestteilnehmer:innenzahl von 70%. Begrenzte Nominierungen, nämlich maximal drei Nennungen, liegen in unserer Studie bei der Ermittlung der positiven und Ablehnungsnominierungen vor. Dieses Kriterium erfüllten lediglich vier der 15 Klassen (siehe Tabelle 2).

¹⁷ „Gibt es jemanden in Deiner Klasse, der von Mitschülerinnen/Mitschülern immer wieder schlecht behandelt wird und sich schwer dagegen wehren kann? Nenne bitte den bzw. die Mitschülerinnen/ Mitschüler“.

Mayeux und Kraft (2017) beleuchten in einem Artikel Problematiken bei Erhebungen an Schulen und gehen dabei auch auf geringe Teilnehmer:innenzahlen ein. Die Autorinnen formulieren vorsichtig, dass neueste Forschungen Hinweise darauf liefern, dass die Zustimmungsraten nicht derart hoch sein müssten, wie bisher angenommen, um reliable Daten zu erhalten. Als Beispiel wird die Studie von Marks, Babcock, Cillessen, und Crick (2013) angeführt, in der (für bestimmte Variablen und bestimmte Kontexte) zum Teil bei einer Teilnehmer:innen-Anzahl von weniger als 40% eine interne Reliabilität (Cronbach's α) von mehr als .80 erreicht werden konnte. Das war vor allem dann der Fall, wenn die Variablen leicht zu beobachtende Verhaltensweisen im Bereich der Reputation oder offene Aggression darstellten. Solche Variablen wären in unserer Studie der Viktimisierungsstatus und die Ablehnungsnominierungen. Bei Variablen hingegen, die Zugehörigkeit repräsentieren (wie z.B. Akzeptanz oder Freundschaft), ist nach Mayeux und Kraft (2017) allerdings eine höhere Anzahl an Teilnehmer:innen nötig, um eine gültige Reliabilität zu erreichen. Solche Variablen sind in unserer Erhebung die positiven Nominierungen.

Den Ergebnissen der Studie von Mayeux und Kraft (2017) bzw. von Marks et al. (2013) zufolge stellt die geringe Teilnehmer:innenzahl in unserer Studie also kein Ausschlusskriterium dar, die Analysen durchzuführen. Dennoch sollte dieser Aspekt bei der Interpretation der Ergebnisse (v.a. bezüglich der positiven Nominierungen) bedacht werden.

Nacherhebungen waren ursprünglich geplant, konnten auf Grund der Corona-Pandemie jedoch nicht durchgeführt werden.

7.1.2 Ergebnisse

Bei der Datenauswertung überprüften wir zunächst unsere zentrale Hypothese, dass durch eine gezielte Veränderung der Sitzordnung Mobbing reduziert werden kann. In einem zweiten Schritt wurden die Effekte der Intervention auf den sozialen Status sowie die psychosozialen Variablen von Mobbingopfern betrachtet. Zudem prüften wir die Effekte der Intervention (auf sozialen Status und psychosoziale Variablen) bei der zweiten Zielgruppe, den nicht-viktimisierten abgelehnten Schüler:innen. Um zu untersuchen, ob sich die Intervention nachteilig auf andere Schüler:innen auswirkte, wurden in einem letzten Schritt auch die Sitznachbar:innen der Mobbingopfer und abgelehnten Schüler:innen sowie die Gesamtgruppe in die Datenauswertung miteinbezogen.

Insgesamt wurden also die Effekte der Intervention auf Statusvariablen (positive Nominierungen, Ablehnungsnominierungen, Nominierungen als Mobbingopfer) und psychosoziale Variablen (soziale Selbstwirksamkeitserwartung, Wohlbefinden, an Beziehung zu Mitschüler:innen nichts ändern können, Angst vor mündlichen Prüfungen, Angst vor

schriftliche Prüfungen, sich mitteilen können) bei drei Gruppen (Mobbingopfer, nicht-viktimisierte abgelehnte Schüler:innen, restliche Schüler:innen: Sitznachbar:innen der Mobbingopfer und nicht-viktimisierten abgelehnten Schüler:innen sowie Gesamtgruppe) geprüft.

Im Folgenden werden die Ergebnisse bezüglich der einzelnen Variablen gegliedert nach den drei Gruppen dargestellt. Für eine übersichtlichere Darstellung werden Tabellen zu nicht signifikanten Ergebnissen im Anhang A.5 aufgeführt.

Die Berechnung erfolgte mittels t-Tests für verbundene Stichproben. Wenn wegen geringer Stichproben die Normalverteilung der Daten (Voraussetzung für Anwendung eines t-Tests) nicht vorlag, wurden die Analysen mit nicht-parametrischen Verfahren (Wilcoxon-Test und McNemar-Test) durchgeführt.

Ergebnisse Mobbingopfer (Zielgruppe 1). Anzahl Mobbingopfer. Zunächst überprüften wir unsere zentrale Hypothese, dass sich die Anzahl der Mobbingopfer nach der Intervention reduzierte. Hierbei zeigte sich konsistent mit unseren Erwartungen ein Trend dahingehend, dass drei von neun Schüler:innen nach der Intervention nicht mehr das Kriterium (mindestens 17,9% der Nennungen, siehe 7.1.1 Methode zu Studie 1) eines Mobbingopfers erfüllten (siehe Tabelle 3). Entgegen unserer Erwartung reduzierte sich jedoch die Anzahl an Mobbingopfer im Verlauf der Untersuchung nicht signifikant: Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2: McNemar: $\chi^2(1) = 1.33, p = .12$, einseitig, *n.s.*, $n = 9$; Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3: $\chi^2(1) = 1.33, p = .12$, einseitig, *n.s.*, $n = 9$.

Tabelle 3*Identifikation der Mobbingopfer zu den drei Messzeitpunkten.*

Mobbingopfer	Erhebung	Nominierungen	Voter	Wert nach der <i>Proportion score method</i>	Entscheidung
5c Rom	1. Erhebung	4	12	0.33	Mobbingopfer
	2. Erhebung	5	11	0.45	Mobbingopfer
	3. Erhebung	7	11	0.63	Mobbingopfer
6a Palermo	1. Erhebung	9	15	0.60	Mobbingopfer
	2. Erhebung	8	14	0.57	Mobbingopfer
	3. Erhebung	6	14	0.42	Mobbingopfer
6d Georgien	1. Erhebung	5	15	0.33	Mobbingopfer
	2. Erhebung	1	12	0.08	kein Mobbingopfer
	3. Erhebung	1	14	0.07	kein Mobbingopfer
7a Finnland	1. Erhebung	7	12	0.58	Mobbingopfer
	2. Erhebung	9	12	0.75	Mobbingopfer
	3. Erhebung	4	11	0.36	Mobbingopfer
7c Siena	1. Erhebung	7	17	0.41	Mobbingopfer
	2. Erhebung	1	17	0.05	kein Mobbingopfer
	3. Erhebung	1	17	0.05	kein Mobbingopfer
7d Österreich	1. Erhebung	11	19	0.57	Mobbingopfer
	2. Erhebung	11	18	0.61	Mobbingopfer
	3. Erhebung	6	20	0.30	Mobbingopfer
8c Brasilien	1. Erhebung	4	12	0.33	Mobbingopfer
	2. Erhebung	9	12	0.75	Mobbingopfer
	3. Erhebung	3	8	0.37	Mobbingopfer
7a Belgien	1. Erhebung	6	12	0.50	Mobbingopfer
	2. Erhebung	4	10	0.40	Mobbingopfer
	3. Erhebung	7	11	0.63	Mobbingopfer
7e Caorle	1. Erhebung	4	14	0.28	Mobbingopfer
	2. Erhebung	1	13	0.07	kein Mobbingopfer
	3. Erhebung	1	14	0.07	kein Mobbingopfer

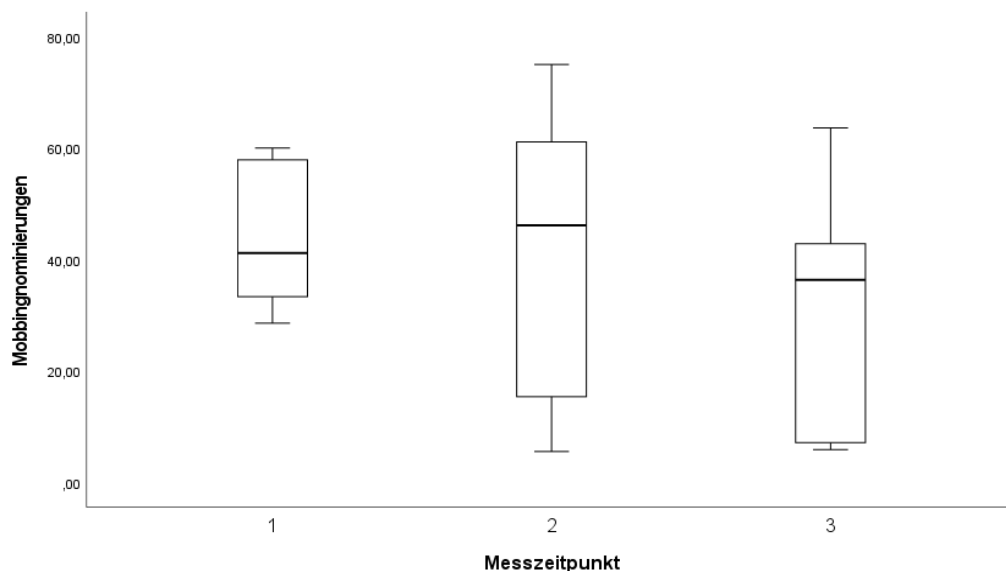
Anmerkung. Grau markiert sind diejenigen Schüler:innen, die nach der Intervention nicht mehr als Mobbingopfer identifiziert wurden.

Anzahl Mobbingnominierungen. In einem zweiten Schritt untersuchten wir, ob sich bezüglich der Anzahl an Mobbingnominierungen eine signifikante Reduktion zeigte.

Konsistent mit unserer Hypothese nahmen von Messzeitpunkt 1 ($Mdn = 41.17$, $M = 43.99$, $SD = 12.61$, $n = 9$) zu Messzeitpunkt 3 ($Mdn = 36.36$, $M = 32.09$, $SD = 21.75$, $n = 9$) die Nominierungen marginal signifikant ab ($z = -1.60$, $p = .064$, $r = .53$)¹⁸; wohingegen die Ergebnisse zu Messzeitpunkt 2 ($Mdn = 46.15$, $M = 43.23$, $SD = 27.29$, $n = 9$; $z = -.18$, $p = .46$) noch keine Reduktion der Nominierungen zeigten. Mit zunehmender Dauer der Intervention wurden die anfänglichen Mobbingopfer also tendenziell weniger als solche von ihren Mitschüler:innen wahrgenommen. In Abbildung 5 ist die Veränderung von Mobbingnominierungen zu den drei Zeitpunkten graphisch in einem *boxplot* dargestellt: Es zeigt sich eine Reduktion von Mobbingnominierungen im Median von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3, wobei zu Messzeitpunkt 2 die größte Streuung zu erkennen ist.

Abbildung 5

Boxplot: Mobbingnominierungen (prozentual) zu den drei Messzeitpunkten



Sozialer Status. Neben der Veränderung hinsichtlich des Viktimisierungsstatus untersuchten wir zudem, ob die Intervention positive Effekte auf die Variablen des sozialen Status (Zunahme positiver Nominierungen und Reduktion von Ablehnungsnominierungen) der Mobbingopfer ($n = 9$) hatte. Entgegen unserer Hypothese ergab die Datenauswertung weder eine signifikante Zunahme positiver Nominierungen (Messzeitpunkt 1: $Mdn = .00$, $M = 4.77$, $SD = 8.39$ zu Messzeitpunkt 2: $Mdn = .00$, $M = 6.84$, $SD = 11.84$, $z = -1.10$, $p = .19$; Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3: $Mdn = .00$, $M = 4.69$, $SD = 5.93$, $z = -.41$, $p = .41$), noch eine signifikante Reduktion an Ablehnungsnominierungen (Messzeitpunkt 1: $Mdn = 45.45$, $M = 42.72$, $SD = 28.81$ zu Messzeitpunkt 2: $Mdn = 38.89$, $M = 41.24$, $SD = 32.15$; $z = -.06$, $p =$

¹⁸ Wegen der geringen Stichprobenzahl ($n = 9$) ist die Normalverteilung zur Berechnung eines t-Tests nicht überprüfbar. Daher wurde der nicht parametrische Wilcoxon-Test für verbundene Stichproben berechnet.

.49; Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3: $Mdn = 31.58$, $M = 40.42$, $SD = 37.09$, $z = -.42$, $p = .37$). Das bedeutet, dass die Mitschüler:innen nach der Intervention die Mobbingopfer genauso wenig als bevorzugte Sitznachbar:innen wählten wie vor dem Umsetzen. Gleichzeitig wurden die neun Mobbingopfer nach der Intervention etwa genauso häufig als Sitznachbar:innen abgelehnt als das vor der Intervention der Fall war (Ablehnungsnominierungen). Insgesamt zeigt dieser Befund, dass die sozialen Präferenzen der Mitschüler:innen in Hinblick auf die Mobbingopfer durch die Intervention nicht beeinflusst wurden.

Psychosoziale Variablen. Abschließend betrachteten wir für die Gruppe der Mobbingopfer, ob sich durch die Intervention auch Verbesserungen auf psychosozialer Ebene zeigten. Erfreulicherweise kann konsistent mit unserer Hypothese eine signifikante Verbesserung der „soziale(n) Selbstwirksamkeitserwartung“ berichtet werden:

Bereits während der Untersuchung (Messzeitpunkt 2: $Mdn = 25.00$, $M = 25.60$, $SD = 4.16$; $z = -1.76$, $p = .063$, $r = .59$, $n = 5$) nahm die soziale Selbstwirksamkeitserwartung (Messzeitpunkt 1: $Mdn = 23.00$, $M = 22.20$, $SD = 3.35$) im Vergleich zum ersten Erhebungszeitraum (Messzeitpunkt 1: $Mdn = 23.00$, $M = 22.20$, $SD = 3.35$) deutlich zu, auch wenn hierbei das konventionelle 5% Signifikanzniveau knapp verfehlt wurde. Parallel mit der Reduktion an Mobbingnominierungen zum Ende der Untersuchung (siehe oben) verbesserte sich die soziale Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler:innen zu Messzeitpunkt 3 signifikant (Messzeitpunkt 3: $Mdn = 23.29$, $M = 23.29$, $SD = 4.46$, $z = -1.80$, $p = .047$, $r = .68$, $n = 7$).

Die Werte bei allen weiteren psychosozialen Variablen veränderten sich entgegen unserer Erwartung nicht signifikant (alle p -Werte $> .05$; ausführliche Ergebnisse siehe Tabellen A.5.1 und A.5.2 im Anhang), dennoch zeigen sich auch hier Trends in die erwartete Richtung.

Zwischenzusammenfassung: Ergebnisse bezüglich der Mobbingopfer (Zielgruppe

1). Das wichtigste Ziel unserer Intervention bestand darin, zu überprüfen, ob durch die Veränderung der Sitzordnung Mobbing reduziert werden kann. Insgesamt zeigte sich hierbei ein Trend in die erwartete Richtung. Dass die konventionelle Signifikanzschwelle von 5% hierbei knapp verfehlt wurde, kann möglicherweise auf die geringe Stichprobengröße zurückgeführt werden.

Darüber hinaus vermuteten wir, dass sich die Intervention auch positiv auf die Variablen des sozialen Status sowie die psychosozialen Variablen auswirkt. Konsistent mit unseren Erwartungen zeigten sich positive Veränderungen bei kognitiven (sozialen

Selbstwirksamkeitserwartung), jedoch nicht bei den sozialen Effekten (z.B. Wohlbefinden, Beziehung zu Mitschüler:innen). Dennoch waren auch hierbei Trends in die erwartete Richtung zu beobachten.

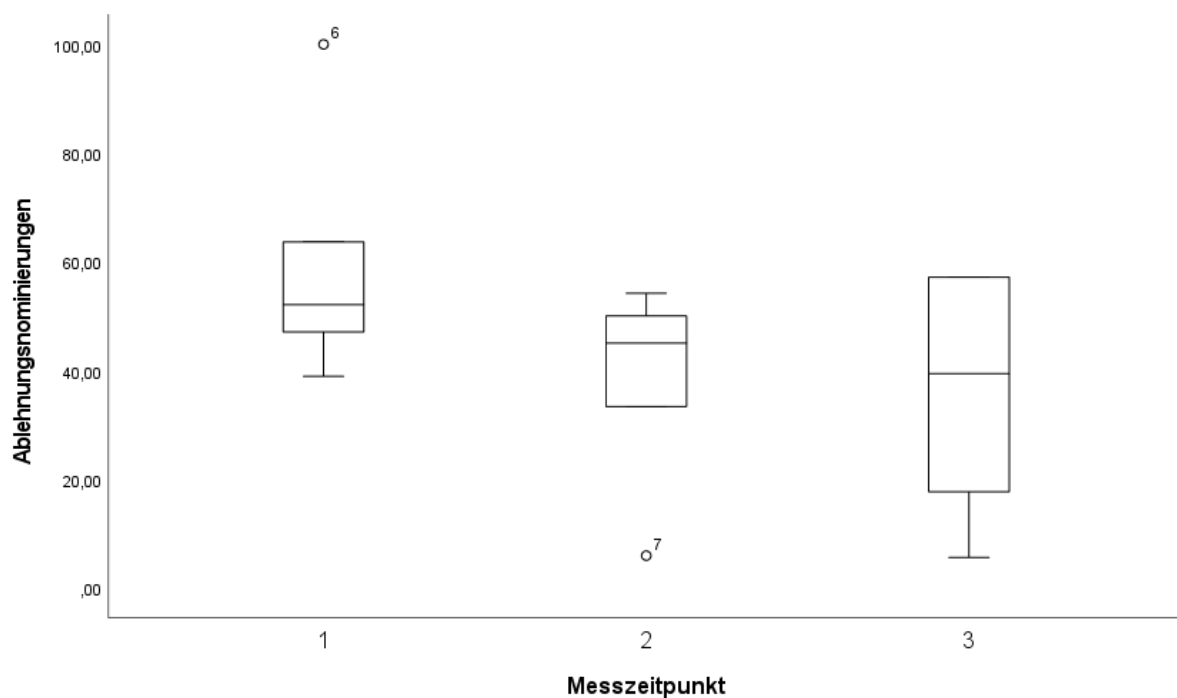
Ergebnisse nicht-viktimisierte abgelehnte Schüler:innen (Zielgruppe 2). Unsere zweite Zielgruppe stellten die nicht-viktimisierten abgelehnten Schüler:innen ($n = 6$) dar. Bei dieser Zielgruppe prüften wir zunächst, ob sich durch die Intervention deren sozialer Status verbesserte. In einem zweiten Schritt betrachteten wir auch die Effekte der Intervention auf die psychosozialen Variablen.

Sozialer Status. Konsistent mit unserer Hypothese zeigen die Analysen, dass die Ablehnungsnominierungen von Messzeitpunkt 1 ($Mdn = 52.08$, $M = 58.96$, $SD = 21.70$) zu den Messzeitpunkten 2 und 3 marginal signifikant reduziert waren (zu Messzeitpunkt 2: $Mdn = 45.00$, $M = 38.90$, $SD = 17.90$, $z = -1.83$, $p = .063$, $r = .74$; zu Messzeitpunkt 3: $Mdn = 39.40$, $M = 36.05$, $SD = 21.23$, $z = -1.53$, $p = .078$, $r = .65$). Im Verlauf der Intervention wurden diese Schüler:innen also nur tendenziell weniger als Sitznachbar:innen nominiert, neben denen man auf keinen Fall sitzen wollte.

In dem *boxplot* (Abbildung 6) kann man eine Reduktion der Ablehnungsnominierungen im Median von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 und Messzeitpunkt 3 erkennen. Zu Messzeitpunkt 3 ist die größte Streuung zu beobachten.

Abbildung 6

Boxplot: Ablehnungsnominierungen zu den drei Messzeitpunkten



Nicht konsistent mit unserer Hypothese war das Ergebnis, dass die positiven Nominierungen der nicht-viktimisierten abgelehnten Schüler:innen im Verlauf der Untersuchung (Messzeitpunkt 1: $Mdn = 10.43$, $M = 9.73$, $SD = 6.73$) nicht zunahmten (Messzeitpunkt 2: $Mdn = 2.08$, $M = 4.45$, $SD = 6.49$, $z = -1.60$, $p = .13$), sondern am Ende des Erhebungszeitraums (Messzeitpunkt 3: $Mdn = .00$, $M = 1.85$, $SD = 4.54$, $z = -2.03$, $p = .031$, $r = .82$) sogar reduziert waren.

Psychosoziale Variablen. Auch bei der zweiten Zielgruppe vermuteten wir positive Effekte der Intervention auf die psychosozialen Variablen. Auf Grund der zum Teil zu geringen Stichproben ($n \leq 4$) bezüglich der einzelnen Variablen liefern die statistischen Werte allerdings keine validen Aussagen und werden daher an dieser Stelle nicht berichtet (die statistischen Werte sind in den Tabellen A.5.3 und A.5.4 im Anhang zusammengefasst).

Zwischenzusammenfassung: Ergebnisse bezüglich der nicht-viktimisierten abgelehnten Schüler:innen (Zielgruppe 2). Neben einer Verbesserung der Mobbingssituation in den Klassen war ein weiteres Ziel unserer Studie, zu untersuchen, ob die Intervention auch für nicht-viktimisierte abgelehnte Schüler:innen positive Effekte hinsichtlich einer Verbesserung der Statusvariablen und der psychosozialen Variablen hat. Konsistent mit unserer Hypothese wurden diese Schüler:innen im Verlauf des Interventionszeitraums, wenn auch nicht signifikant, tendenziell weniger abgelehnt. Entgegen unserer Erwartung

reduzierten sich die positiven Nominierungen der nicht-viktimisierten abgelehnten Schüler:innen signifikant. Bei den psychosozialen Variablen können auf Grund der zu geringen Stichprobe keine validen Aussagen gemacht werden.

Mitschüler:innen. In den bisherigen Analysen wurden die Effekte der Intervention auf unsere Zielgruppen untersucht. Ein weiteres Ziel bestand aber auch darin, herauszufinden, ob die Intervention, die zum Nutzen Einzelner durchgeführt wird, zum Nachteil für andere Schüler:innen ist. Aus diesem Grund nahmen wir auch die Mitschüler:innen in den Blick und überprüften zum einen, wie sich die Intervention auf die Sitznachbar:innen der Zielgruppen auswirkte. Zum anderen untersuchten wir, ob sich durch die tendenzielle Reduktion an Mobbingnominierungen bei den Mobbingopfern das Mobbing auf andere Schüler:innen verlagerte. Schließlich prüften wir die Effekte der Intervention auf die Gesamtgruppe aller Schüler:innen.

Effekte der Intervention auf die Sitznachbar:innen der Mobbingopfer. Die Intervention hatte keine negativen Effekte auf die Sitznachbar:innen der Mobbingopfer ($n = 9$) in Hinblick auf die Statusvariablen sowie Mobbingnominierungen: Weder reduzierten sich deren positive Nominierungen ($M_1^{19} = 16.43$; $M_2 = 14.15$; $M_3 = 12.39$), noch stiegen die Ablehnungsnominierungen ($M_1 = 5.97$; $M_2 = 6.59$; $M_3 = 3.49$) oder die Nominierungen als Mobbingopfer ($M_1 = .74$; $M_2 = .79$; $M_3 = 1.59$) im Verlauf der Untersuchung signifikant (alle p -Werte $>$ als $.05$, weitere statistische Werte siehe Tabellen A.5.5 und A.5.6 im Anhang).

Allerdings ist vor allem bei den positiven Nominierungen und Nennungen als Mobbingopfer (zu Messzeitpunkt 2 auch bei den Ablehnungsnominierungen) ein Trend der Mittelwerte dahingehend zu beobachten, dass sich diese im Laufe der Untersuchung verschlechterten. Schüler:innen wurden also tendenziell negativer von ihren Mitschüler:innen wahrgenommen, wenn sie neben ein Mobbingopfer gesetzt wurden.

Hinsichtlich der psychosozialen Variablen konnten bei den Sitznachbar:innen zwar keine statistischen Berechnungen angestellt werden, da die Ergebnisse auf einer sehr kleinen Stichprobe ($n = 3$ und $n = 4$)²⁰ beruhen, insgesamt weisen die Trends der Mittelwerte jedoch nicht in Richtung einer Verschlechterung (siehe Tabellen A.5.5 und A.5.6 im Anhang).

Werden andere Schüler:innen Mobbingopfer? In Klassen, in denen wir ein Mobbingopfer identifizierten, zeigte sich insgesamt kein signifikanter Anstieg an Mobbingnominierungen bei den Mitschüler:innen (Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2: $M_1 = .64$, $SD_1 = 5.66$; $M_2 = .26$, $SD_2 = 1.47$, $t(228) = 1.01$, $p = .16$; zu Messzeitpunkt 3 $M_3 = .71$,

¹⁹ Die Abkürzung M_n steht für Mittelwert zum Messzeitpunkt n .

²⁰ Es haben nicht alle Sitznachbar:innen an der Studie teilgenommen.

$SD_3 = 4.77$, $t(228) = -.34$, $p = .37$, siehe auch Tabelle A.5.7 im Anhang). Eine tendenzielle Reduktion an Mobbing bei der Zielgruppe (Ergebnisse weiter oben im Text) führte also nicht zu einer Verlagerung des Mobbings auf Mitschüler:innen.

Effekte der Intervention auf die Sitznachbar:innen der nicht-viktimisierten abgelehnten Schüler:innen. Auch bei den Sitznachbar:innen ($n = 7$) nicht-viktimisierter abgelehnter Schüler:innen zeigte sich keine signifikante Verschlechterung der Statusvariablen hinsichtlich einer Reduktion positiver Nominierungen ($M_1 = 12.75$; $M_2 = 9.43$; $M_3 = 8.06$), einer Zunahme von Ablehnungsnominierungen ($M_1 = 4.66$; $M_2 = 13.69$; $M_3 = 12.80$) oder hinsichtlich eines signifikanten Anstiegs an Mobbingnominierungen ($M_1 = .00$; $M_2 = .00$; $M_3 = .00$) (alle p -Werte $> .05$, für detailliertere statistische Werte siehe Tabellen A.5.8 und A.5.9 im Anhang). Ebenso wie bei den Sitznachbar:innen der Mobbingopfer zeichneten sich jedoch auch für die Sitznachbar:innen der abgelehnten Schüler:innen negative Trends bezüglich der Mittelwerte bei den positiven und Ablehnungsnominierungen im Verlauf der Untersuchung ab.

Aufgrund der geringen Stichprobengröße von $n \leq 4$ liefern die Ergebnisse hinsichtlich der psychosozialen Variablen keine statistisch validen Aussagen. (Die statistischen Werte sind in den Tabellen A.5.8 und A.5.9 im Anhang aufgeführt).

Zwischenzusammenfassung: Effekte der Intervention auf anderen Schüler:innen. Insgesamt hatte die Intervention also keine statistisch signifikanten negativen Effekte für andere Schüler:innen hinsichtlich der untersuchten Variablen. Allerdings zeichneten sich negative Trends bei den unmittelbaren Sitznachbar:innen der Zielgruppen bezüglich der Statusvariablen ab.

Effekte der Intervention auf die Gesamtgruppe. Während bisher einzelne Schüler:innen-Gruppen im Fokus unserer Analysen standen, überprüfen wir abschließend auch die Effekte der Intervention auf die Gesamtgruppe. Auch bei der Gesamtgruppe (insgesamt 15 Klassen) zeigten sich positive Veränderungen während des Untersuchungszeitraums: So nahm die soziale Selbstwirksamkeitserwartung der Schüler:innen sowohl zu Messzeitpunkt 2 ($M_1 = 23.69$, $SD_1 = 3.69$, $M_2 = 24.28$, $SD_2 = .4.19$; $t(127) = -2.16$, $p = .03$; $d = .15$) als auch zu Messzeitpunkt 3 zu ($M_1 = 23.69$, $SD_1 = 3.76$, $M_3 = 24.49$, $SD_2 = .4.09$; $t(127) = -2.62$, $p = .01$, $d = .21$).

Trotz einer Steigerung der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung bereits zu Messzeitpunkt 2 fühlten sich die Schüler:innen jedoch erst am Ende der Untersuchung in ihrer Klasse wohler als zu Beginn ($M_1 = 3.26$, $SD_1 = .93$, $M_3 = 3.40$, $SD_2 = .81$; $t(167) = -2.03$, $p = .04$, $d = .15$); nicht jedoch bereits zu Messzeitpunkt 2 ($M_1 = 3.35$, $SD_1 = .88$, $M_2 = 3.40$, $SD_2 =$

.86; $t(175) = -.839, p = .40$) (die statistischen Werte zu den nicht signifikanten psychosozialen Variablen für die Gesamtgruppe sind im Anhang in den Tabellen A.5.10 und A.5.11 aufgeführt).

Die Intervention hatte also zusammenfassend positive Effekte innerhalb der Gesamtgruppe bezüglich kognitiver und sozialer Variablen.

Gesamtzusammenfassung der Ergebnisse. Unsere zentrale Hypothese war, dass sich durch die gezielte Veränderung der Sitzordnung Mobbing in den Klassen reduzierte. Die Hypothese konnte zum Teil bestätigt werden. Erfreulicherweise zeigen die Ergebnisse, dass sich die Anzahl der Mobbingnominierungen marginal signifikant reduzierte, die Anzahl der Mobbingopfer um ein Drittel. Auch wenn hierbei das konventionelle 5% Signifikanzniveau nicht erreicht wurde, erscheint sowohl aus der Perspektive der betroffenen Schüler:innen als auch praktischer Perspektive (Hartnäckigkeit von Mobbing und lange Dauer der Interventionen, vgl. 3.1 klassische Mobbingprogramme) diese Veränderungen bedeutsam.

Konsistent mit unseren Erwartungen stellten wir im Laufe der Untersuchung zudem eine Zunahme an sozialer Selbstwirksamkeitserwartung bei den Mobbingopfern fest; keine Veränderung war bei den restlichen psychosozialen sowie Statusvariablen zu beobachten.

Darüber hinaus bezogen wir auch nicht-viktimisierte abgelehnte Schüler:innen in die Studie mit ein. Wie erwartet wurden diese Schüler:innen im Verlauf der Untersuchung von ihren Mitschüler:innen tendenziell weniger abgelehnt. Gleichzeitig und entgegen unserer Hypothese erhielten diese Schüler:innen im Laufe der Untersuchung weniger positive Nominierungen als zu Beginn der Studie.

Ein weiteres Ziel unserer Studie war, zu überprüfen, ob sich die Intervention möglicherweise nachteilig auf andere Schüler:innen auswirkt. Daher bezogen wir neben den Sitznachbar:innen der Mobbingopfer sowie der abgelehnten Schüler:innen auch die Gesamtgruppe aller Schüler:innen in die Untersuchung mit ein. Erfreulicherweise zeigten sich innerhalb der Gesamtgruppe positive Effekte bezüglich emotionaler (Wohlbefinden) und kognitiver Variablen (soziale Selbstwirksamkeitserwartung). Bei den unmittelbaren Sitznachbar:innen der Mobbingopfer und abgelehnten Schüler:innen zeichneten sich jedoch im Verlauf der Untersuchung negative Trends bei den Werten der Statusvariablen ab.

7.1.3 Diskussion

In dieser Studie wurde die – unseren Wissens – erste Feldintervention zur Reduktion von Mobbing durch eine Veränderung der Sitzordnung durchgeführt. Das zentrale Ziel bestand darin, zu untersuchen, ob durch eine gezielte Gestaltung der Sitzordnung Mobbing reduziert und der soziale Status von Mobbingopfern (Zielgruppe 1) und nicht-viktimisierten

Abgelehnten (Zielgruppe 2) verbessert werden kann. Viele Ergebnisse bei den untersuchten Variablen weisen tendenziell in die erwartete Richtung, auch wenn hierbei häufig das konventionelle 5% Signifikanzniveau nicht erreicht wurde:

Die Anzahl der Mobbingopfer reduzierte sich um ein Drittel und auch die Anzahl an Nominierungen als Mobbingopfer nahm mit zunehmender Dauer der Intervention marginal signifikant ab. Vergegenwärtigt man sich, wie hartnäckig Mobbing sein kann (sowohl auf der individuellen Ebene für einzelne Betroffene, als auch auf kollektiver Ebene: nach 20 Jahren Bemühungen, wirksame Interventionen gegen Mobbing zu finden, ist Mobbing immer noch ein hartnäckiges Problem an Schulen, siehe hierzu 2.2 Prävalenz und Trend sowie 3. Programme gegen Mobbing), wie zeitaufwändig gängige Interventionen sind und wie gravierend dessen Folgen sein können, erscheinen die genannten Veränderungen alleine durch eine solch „kleine“ Intervention sowohl aus der Perspektive der betroffenen Kinder/Jugendlichen als auch aus praktischer Perspektive bedeutsam. Hinzu kommt, dass durch situative Interventionen Stigmatisierungen (wie das z.B. bei Klassengesprächen häufig der Fall ist) vermieden werden können.

Ein weiteres unserer Hypothese entsprechendes Ergebnis war, dass parallel mit einer Reduktion an Mobbingnominierungen die soziale Selbstwirksamkeitserwartung bei den Mobbingopfern signifikant zunahm. Möglicherweise waren hier Prozesse im Sinne eines „umgekehrten“ Verstärker-Verlust-Modells (Lewinsohn, 1974)²¹ wirksam: Lewinsohn (1974) sieht einen Verlust positiver sozialer Verstärker ursächlich an der Entstehung einer Depression beteiligt, die gemäß ICD-10, F32.0 mit „dem Verlust des Selbstvertrauens oder Selbstwertgefühls“ (Renschmidt, Schmidt, & Poustka, 2006, S. 167) einhergeht. In umgekehrter Weise könnten sich nun die vielfältigeren Kontaktmöglichkeiten mit Mitschüler:innen, die durch die neue Situation ermöglicht wurden, als soziale Verstärker positiv auf die soziale Selbstwirksamkeitserwartung auswirken. Auch bei den sozialen Effekten (z.B. sich als Teil der Klassengemeinschaft zu fühlen) waren Verbesserungen in die erwartete Richtung zu beobachten.

Auch bei den nicht-viktimisierten abgelehnten Schüler:innen konnten positive Entwicklungen dahingehend beobachtet werden, dass diese Schüler:innen am Ende der Untersuchung tendenziell weniger abgelehnt wurden.

Entgegen unserer Erwartungen zeigten sich bei den Mobbingopfern hinsichtlich der weiteren untersuchten Statusvariablen (positive Nominierungen und

²¹ Die Theorie des Verstärker-Verlust-Modells wird in zahlreichen Lehrbüchern (z.B. Hiller, Leibing, Leichsenring, & Sulz, 2010) hinsichtlich der Ätiologie von Depressionen genannt.

Ablehnungsnominierungen) keine signifikanten Veränderungen. Die Mitschüler:innen wählten also nach der Intervention die Mobbingopfer genauso wenig als bevorzugte Sitznachbar:innen (positive Nominierungen) bzw. lehnten diese etwa genauso häufig als Sitznachbar:innen ab (Ablehnungsnominierungen) wie vor der Intervention. Das bedeutet aber, dass Mitschüler:innen sich zwar nicht von sich aus neben ein Mobbingopfer setzen würden, wenn eine solche Maßnahme aber (wie in unserer Studie) durch Lehrkräfte erfolgt, kommen Effekte hinsichtlich einer Reduktion an Mobbingnominierungen zustande. Daraus ergibt sich wiederum die Implikation, dass (solche) Maßnahmen im Mobbingkontext nicht auf Schüler:innen übertragen werden dürfen (vgl. auch Metaanalyse von Ttofi & Farrington, 2011, siehe 3.2.1), sondern durch Lehrkräfte erfolgen *müssen*.

Bei den nicht-viktimisierten abgelehnten Schüler:innen war hinsichtlich der positiven Nominierungen nicht, wie erwartet, eine Verbesserung, sondern im Gegenteil eine Reduktion der positiven Nominierungen zu erkennen.

Zur Erklärung, dass sich entgegen unserer Erwartung bei den Mobbingopfern die Statusvariablen (Ablehnungsnominierungen und positive Nominierungen) und psychosozialen Variablen (mit Ausnahme der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung) und bei den nicht-viktimisierten Schüler:innen die positiven Nominierungen nicht signifikant verbesserten, werden im Folgenden zwei verschiedene Möglichkeiten diskutiert, die zunächst überblicksmäßig dargestellt, dann im Einzelnen ausführlicher erläutert werden:

Eine mögliche Erklärung könnte darin bestehen, dass die Intervention alleine nicht ausreichend war (Intervention als zu isolierte Maßnahme). Andererseits wäre es möglich, dass mit einer längeren Dauer der Intervention signifikante Verbesserungen der Statusvariablen erreicht werden könnten (Zeitaspekt). Hierfür sprechen die im Zeitverlauf positiven Trends bezüglich einer Reduktion an Mobbingnominierungen (Mobbingopfer) sowie der Ablehnungsnominierungen (nicht-viktimisierte Abgelehnte).

Der erste Erklärungsansatz (Intervention als zu isolierte Maßnahme) ist konsistent mit den Ergebnissen des klassischen „robber’s cave“ Experiments von Sherif, Harvey, White, Hood, und Sherif (1961)²²: Sherif et al. (1961) stellten fest, dass neben Kontakten (z.B. bei

²² Die Autor:innen untersuchten in einem Ferienlager im „Robbers Cave State Park“ (Oklahoma), wie Feindschaften zwischen Gruppen zustande kommen sowie gelöst werden können. Hierfür wurden jeweils zwei Gruppen von 11-jährigen Jungen, die sich untereinander nicht kannten, an zwei verschiedenen Orten in einem Ferienlager untergebracht und eine Gruppenidentität hergestellt. In der zweiten Phase wurden Feindschaften zwischen beiden Gruppen entfacht (z.B. durch Wettbewerbe, bei denen die Gruppen gegeneinander antreten mussten). Hierbei konnten Sherif et al. (1961) unter anderem zeigen, dass Wettbewerb das Risiko von Ablehnung auf Basis von Gruppenzugehörigkeit erhöht. In der dritten Phase untersuchten Sherif et al. (1961), wie der Konflikt zwischen den beiden Gruppen wieder gelöst werden konnte. Das Experiment zeigte zum einen, dass es nicht lange dauerte, bis sich beide Gruppen gegenseitig abwerteten und miteinander verfeindet waren, zum anderen, dass es sich schwieriger gestaltete, die Feindschaften zwischen den Gruppen wieder zu beenden.

einem gemeinsamen Filmabend oder einem Essen) auch Aufgaben, die beide Gruppen nur gemeinsam lösen konnten (z.B. waren die Gruppen beim Zeltaufbau auf das Material der jeweils anderen Gruppe angewiesen) nötig waren, um die Feindseligkeiten zwischen beiden Gruppen zu reduzieren (Sherif et al., 1961).

Äquivalent zu den Ergebnissen des „robber’s cave“ Experiments könnten auch in unserer Studie Kontakte (Mechanismus 1) alleine nicht ausreichend sein, um die Beziehungen zwischen den Zielgruppen und ihren Mitschüler:innen zu verbessern.

Zu dieser Interpretation der Ergebnisse passen allerdings nicht die Befunde der „Wohnheimstudie“ (siehe 5.1.1 Mechanismus 1): Im Rahmen dieser Studie machte der gleiche Mechanismus (Kontaktmöglichkeiten) Vertrautheit und damit gegenseitiges Mögen wahrscheinlicher. Eine mögliche Erklärung für die unterschiedlichen Befunde bei gleichen Mechanismen wären die unterschiedlichen Einstellungen und Vorerfahrungen der Proband:innen zueinander: Während sich in der Studie von Festinger (1950) die Studierenden nicht kannten und (zunächst) ein neutrales Verhältnis zueinander hatten, waren in unserer Studie ebenso wie bei Sherif et al. (1961) die Beziehungen der Kinder und Jugendlichen durch negative Vorerfahrungen und Einstellungen einander gegenüber geprägt.

Auf die Stabilität negativer Einstellung abgelehnten Kindern/Jugendlichen gegenüber weisen auch die Ergebnisse einer frühen Studie von Schuster (2001) hin. Die Autorin untersuchte, wie Kovariationsinformationen sensu Kelley (1967, 1973) die soziale Wahrnehmung von Mitschüler:innen in Hinblick auf abgelehnte und viktimisierte Kinder beeinflussten: Schüler:innen mit einem durchschnittlichen sozialen Status wurde das hypothetische Szenario einer Schnitzeljagd vorgegeben. In diesen Geschichten wurde die Information eingebaut, dass Person X (Mitschüler:innen, deren unterschiedlicher sozialer Status oder Viktimisierungsstatus vorher festgestellt worden war) entweder im sozialen Kontext keinen Erfolg hatte (z.B. beim Anschluss an die Gruppe) oder eine Aufgabe nicht lösen konnte. Ein Teil der Schüler:innen erhielt Kovariationsinformationen, die darauf ausgerichtet waren, die Ursachen für den Misserfolg des Schülers/der Schülerin internal oder external zu attribuieren (z.B. Konsensusinformation: andere hatten auch Schwierigkeiten oder nur diese Zielperson). Anschließend wurde von den Schüler:innen mittels einer Ratingskala erfragt, wie stark der Misserfolg von Schüler/Schülerin X auf internale bzw. externale Ursachen zurückgeführt wird. Die Ergebnisse zeigen, dass bei abgelehnten Schüler:innen die Ursachen des Misserfolgs eher durch personelle als situative Ursachen erklärt wurden als das bei Schüler:innen mit einem durchschnittlichen sozialen Status der Fall war. Der eigenen Voreinstellung widersprechende Kovariationsinformationen wurden zwar

in Hinblick auf Kinder mit durchschnittlichem sozialem Status berücksichtigt, nicht aber in Hinblick auf abgelehnte und viktimisierte Kinder. Das bedeutet: Ein einmal etablierter Reputationsbias, also das stereotype Bild bezüglich der „Mobbingopfer“ und „abgelehnten Schüler:innen“, ist so tief verwurzelt, dass es auch durch neue Informationen nur schwer/langsam verändert werden kann (Schuster, 2001).

Bezieht man die Ergebnisse und Überlegungen von Schuster (2001) auf die vorliegende Studie, könnte man schlussfolgern, dass sich aufgrund des schwer veränderbaren Reputationsbias diejenigen Werte des sozialen und Viktimisierungsstatus nicht verbesserten, die die Wahrnehmung von Mitschüler:innen widerspiegeln.

Zudem wäre es möglich, dass auch auf Seiten der Zielgruppen dysfunktionale Verhaltensweisen (siehe unten) dazu beitragen, dass die neuen Kontakte nicht im Sinne eines Aufbaus positiver Beziehungen genutzt werden konnten:

Bezüglich des Verhaltens von Mobbingopfern weisen die Ergebnisse einer weiteren frühen Studie von Schuster (1999) (für eine ausführliche Darstellung der Studie siehe 8.3.2 Verhalten von Mobbingopfern bei Angriffen) darauf hin, dass Mobbingopfer sich submissiv ihren Peers gegenüber verhalten. Mehl (2020) berichtet in einem aktuelleren Überblicksartikel zu den Folgen von Mobbing, dass Mobbingopfer auch „wohlwollende Annäherungsversuche durch andere als bedrohlich wahrnehmen und ablehnen“ (Mehl, 2020, S.117). Wie die Autorin weiter beschreibt, setzt bei Mobbingopfern dabei eine Art „Selbstschutzmodus“ (Mehl, 2020, S.117) ein, in dessen Folge auf neue Kontakte zunächst mit Passivität reagiert wird. Vor diesem Hintergrund wäre es also möglich, dass auch in der vorliegenden Studie die Mobbingopfer passiv-submissiv auf die neuen Kontaktmöglichkeiten reagierten und sich zurückzogen. Aufgrund dieses rückzüglichen Verhaltens wäre es nun denkbar, dass Mechanismus 2 (Salienz durch Kontaktmöglichkeiten) gar nicht wirksam geworden ist, was dazu führte, dass die Mobbingopfer eben *nicht* salienter und vertrauter wurden und letztendlich auch nicht sympathischer wahrgenommen wurden.

In ähnlicher Weise (jedoch mit einer anderen Dynamik als bei Mobbingopfern) könnten auch bei nicht-viktimisierten abgelehnter Schüler:innen (ggf. aus negativen Vorerfahrungen resultierende) dysfunktionale Verhaltensweisen dazu beitragen, dass die neuen Kontaktmöglichkeiten nicht genutzt werden konnten: Bereits in einer sehr frühen Studie untersuchten Putallaz und Gottman (1981, für eine ausführlichere Beschreibung der Studie siehe 8.3.2 entry behavior), wie Kinder sich verhielten, wenn sie bei einem Spiel, in das zwei andere Kinder vertieft waren, mitspielen wollten. Die Ergebnisse dieser Studie

zeigten unter anderem, dass nicht beliebte Kinder vermehrt dysfunktionale „entry tactics“²³ verwendeten (wie beispielsweise zu langes Beobachten des Spiels anderer Kinder ohne selbst aktiv zu werden) und darauf negative Rückmeldung von den Peers erhielten. Die oben erwähnte Studie von Schuster (1999) weist zudem darauf hin, dass nicht-viktimisierte Abgelehnte im Kontext des aus der Sozialpsychologie bekannten „Gefangenendilemmas“ (siehe 8.3.2. Verhalten von Mobbingopfern bei Angriffen) tendenziell eher kompetitiv als kooperativ im Vergleich zu ihren Mitschüler:innen agierten. Beide Studien lassen jedoch keine Rückschlüsse darauf zu, ob das gezeigte Verhalten abgelehnter Schüler:innen Ursache oder Wirkung ist (so könnten die dargestellten dysfunktionalen Verhaltensweisen ebenfalls Selbstschutzmechanismen aufgrund negativer Vorerfahrungen mit Peers darstellen).

Insgesamt wäre es also möglich, dass sowohl bei Mitschüler:innen als auch bei Mobbingopfern und nicht-viktimisierten abgelehnten Kindern/Jugendlichen verschiedene Prozesse beteiligt sind, die für eine gegenseitige Kontaktaufnahme und damit dem Aufbau positiver Beziehungen hinderlich sind, wodurch letztendlich der soziale Status der Zielgruppen nicht eindeutig verbessert werden konnte: Auf Seiten der Mitschüler:innen wären solche Prozesse beispielsweise das mit verfestigten Reputationsbias einhergehende ablehnende Verhalten, auf Seiten der Mobbingopfer und nicht-viktimisierter abgelehnter Schüler:innen (ggf. aus Vorerfahrungen resultierende) dysfunktionale Verhaltensweisen bei der Kontaktaufnahme mit Peers.

Zusammenfassend könnte man also aus den Ergebnissen vorsichtig schließen, dass Kontakte und die damit einhergehenden Mechanismen alleine nicht ausreichend sind, wenn soziale Beziehungen durch negative Vorerfahrungen oder Verhaltensweisen geprägt sind. Damit fügen sich die Befunde in das Bild der Forschung zur „Kontakthypothese“ ein (Schuster, 2020, S. 112): Im Zuge der Aufhebung der Rassentrennung an Schulen Mitte der 50er Jahre in den USA vermutete man, dass sich durch den Kontakt der Schüler:innen untereinander nun auch gegenseitige Vorurteile abbauen würden (Aronson, Wilson, Akert, & Sommers, 2016). Es zeigte sich jedoch, dass reiner Kontakt nicht ausreichend war, um Abwertungsprozesse („derogation of the victim“²⁴) zu reduzieren (Schuster, 2013a, 2020). Damit dies gelingen kann, müssen nach Aronson und Bridgeman (1979, in Akert, Aronson, & Wilson, 2008, S. 455) folgende sechs Bedingungen erfüllt sein: Wechselseitige Abhängigkeit, ein gemeinsames Ziel, gleicher Status, zwanglose zwischenmenschliche Kontakte, mehrere

²³ Mit „entry tactics“ sind Verhaltensweisen von Kindern gemeint, wenn diese versuchen, sich einer Gruppe anderer Kinder anzuschließen.

²⁴ Einige klassische Studien, in deren Rahmen Mechanismen entschlüsselt wurden, warum als Opfer wahrgenommene Personen abgelehnt werden, siehe Schuster (2013a, 2020).

Kontakte, Gleichheit als soziale Norm. Diese Bedingungen werden in dem sogenannten „gestalteten Kontakt“ verwirklicht (Schuster, 2013a, 2020): Bei Sherif et al. (1961) zeigte sich gestalteter Kontakt in Form von Aufgaben, die beide Gruppen nur gemeinsam lösen konnten.

Adaptiert auf den Schulkontext wird gestalteter Kontakt in sogenannten kooperativen Lernformen verwirklicht, bei denen Schüler:innen zur Lösung einer Aufgabe aufeinander angewiesen sind. Klassische kooperative Lernformen sind beispielsweise das sogenannte „Gruppenpuzzle“ (Aronson & Bridgeman, 1979, in Schuster, 2013a, 2020) oder „Kooperationsskripts“ (Fischer, Kollar, Stegmann, & Wecker, 2013, in Urhahne, Dresel, & Fischer, 2019).

Der zweite Erklärungsansatz dafür, dass sich sowohl bei den Mobbingopfern als auch bei den nicht-viktimisierten abgelehnten Schüler:innen weder die Ablehnungsnominierungen noch die positiven Nominierungen signifikant verbesserten, könnte darin bestehen, dass die Intervention möglicherweise länger andauern müsste, damit sich signifikante Veränderungen in die erwartete Richtung zeigen. Dafür spricht, dass sich in unserer Studie positive Trends im Verlauf der Untersuchung abzeichneten: Hinsichtlich der nicht-viktimisierten Abgelehnten eine tendenzielle Reduktion an Ablehnungsnominierungen, bei den Mobbingopfern ein Trend in Richtung einer Reduktion der Mobbingnominierungen. Diese tendenzielle Verbesserung könnte als Hinweis darauf interpretiert werden, dass sich die tief verwurzelten Reputationsbiases (vgl. Schuster, 2001) bezüglich der Mobbingopfer und nicht-viktimisierten Abgelehnten verändern, aber eben langsam.

Eine zu kurze Dauer der Intervention wäre auch eine mögliche Erklärung dafür, dass sich die Ergebnisse der meisten psychosozialen Variablen durch die Intervention (noch) nicht verbesserten. Bei den Mobbingopfern nahm bereits im Verlauf der Untersuchung die soziale Selbstwirksamkeitserwartung signifikant zu. Möglicherweise bräuchte es eine etwas längere Dauer der Intervention, damit sich auch die Ergebnisse der übrigen psychosozialen (z.B. „an Beziehung zu Mitschüler:innen nichts ändern können“) Variablen verbessern würden.

Die Alternative, die Maßnahme über einen längeren Zeitraum hinweg durchzuführen, erscheint jedoch im Interesse aller Schüler:innen nur dann sinnvoll, wenn die Sitznachbar:innen der Mobbingopfer bzw. nicht-viktimisierten abgelehnten Schüler:innen häufig gewechselt werden: So zeigte sich, wenn auch nicht signifikant, ein Trend dahingehend, dass sich die Mittelwerte der Sitznachbar:innen beider Zielgruppen bezüglich der Statusvariablen im Verlauf der Untersuchung verschlechterten. Diese Ergebnisse sind konsistent mit den Ergebnissen von van den Berg und Stolz (2018): Die Autorinnen stellten

ebenfalls fest, dass sich im Verlauf ihrer Untersuchung der soziale Status von Schüler:innen verschlechterte, wenn „Problemschüler:innen“ neben diese positioniert wurden.

Neben den beiden Zielgruppen und deren Sitznachbar:innen untersuchten wir zudem die Effekte der Intervention auf die Gesamtgruppe. Innerhalb der Gesamtgruppe verbesserten sich die soziale Selbstwirksamkeitserwartung und das Wohlbefinden der Schüler:innen in ihrer Klasse. Zudem führte ein tendenzielle Reduktion an Mobbing bei der ersten Zielgruppe nicht zu einer Verlagerung des Mobbings auf Mitschüler:innen.

Limitationen. Eine Schwierigkeit und gleichzeitig ein interessanter Nebeneffekt bestand darin, dass in beinahe der Hälfte der Klassen (in 16 von 29 Klassen bzw. an einer Schule sogar in 10 von 13 Klassen) bei denjenigen Schüler:innen mit der höchsten Anzahl an Ablehnungsnominierungen keine Einverständniserklärung zur Teilnahme vorlag. Wie Marks, Babcock, van den Berg, und Cillessen (2019) mit Verweis auf Arbeiten von Detty (2013) und Noll, Zeller, Vannatta, Bukowski, und Davies (1997) berichten, scheint die geringe Teilnahme von Schüler:innen mit einem niedrigen sozialen Status bei Forschungen an Schulen oder bei Untersuchungen auf Basis von Peer-Nominierungen ein eher generelles Problem zu sein.

Vor dem Hintergrund der geringen Anzahl an Teilnehmer:innen in unserer Studie und damit einhergehend einer zu geringen Reliabilität der statistischen Analyse sollten die Ergebnisse zunächst durch weitere Untersuchungen untermauert werden, bevor daraus Implikationen abgeleitet werden.

Zukünftige Studien. Sollten sich in weiteren Studien mit einer größeren Stichprobe die vorliegenden Ergebnisse bestätigen, könnte das Ziel künftiger Studien darin bestehen, das gezielte Umsetzen von Schüler:innen mit niedrigem sozialen Status mit einigen weiteren der vielen von Schuster (2013, 2020) vorgeschlagenen „kleinen“ Einzelmaßnahmen zu kombinieren, und z.B. zusätzlich kooperative Lernformen wie das „Gruppenpuzzle“ oder Kooperationsskripts (siehe oben) einzusetzen. Wie oben diskutiert, wäre es denkbar, dass sich dadurch dann auch die Ablehnungsnominierungen und die positiven Nominierungen der Mobbingopfer bereits innerhalb des Untersuchungszeitraums verbessern.

Wie von Schuster im *LMU* (2013a, 2020) theoretisch ausgearbeitet, geben die Ergebnisse der vorliegenden Feldstudie auch in der Praxis erste Hinweise darauf, dass bereits minimale Maßnahmen, wie die gezielte Veränderung der Sitzordnung, ausreichen können, um Mobbing zu reduzieren.

7.1.4 Zusatzanalyse 1: Umsetzen in das Viereck des Kontakts

In Kapitel 5.3 (Identifikation eines geeigneten Sitzplatzes) wurde ein Bereich innerhalb des Klassenzimmers identifiziert, in dem Schüler:innen die meisten Kontaktmöglichkeiten zu ihren Mitschüler:innen haben: Das Viereck des Kontakts. Basierend auf dem „Nähe-Effekt“ (Festinger et al., 1950) beschreibt Mechanismus 1 (siehe 5.1.1.) den Zusammenhang, dass räumliche Nähe und damit einhergehend vermehrter Kontakt zu mehr Sympathie führt. Mechanismus 1 entsprechend müssten also Schüler:innen, die in das Viereck gesetzt werden, aufgrund der zahlreichen Kontaktmöglichkeiten dort als sympathischer wahrgenommen werden.

In der folgenden Zusatzanalyse führen wir mit dem Datensatz von Studie 1 (siehe 7.1.1 Methode zu Studie 1) weitergehende Analysen durch, um die Fragestellung zu untersuchen, ob sich der soziale Status bei denjenigen Schüler:innen verbessert, die im Rahmen der experimentellen Manipulation von Studie 1 zufällig in das Viereck gesetzt worden waren.

Mobbingopfer sowie nicht-viktimisierte Abgelehnte, bei denen die Effekte des Umsetzens bereits in Studie 1 untersucht wurden, werden in die folgenden Analysen nicht miteinbezogen.

Ergebnisse. In einem ersten Schritt überprüften wir unsere Überlegung, dass es bei der Gesamtgruppe derjenigen Schüler:innen, die in das Viereck gesetzt wurden ($n = 41$), Veränderungen hinsichtlich der positiven und Ablehnungsnominierungen gibt. Die Ergebnisse zeigen, dass es weder bei den positiven Nominierungen ($M_1 = 11.01$; $M_2 = 12.60$; $M_3 = 11.09$)²⁵ noch bei den Ablehnungsnominierungen ($M_1 = 6.74$; $M_2 = 6.38$; $M_3 = 5.11$) statistisch signifikante Unterschiede vor und nach der Intervention gab, alle $t's < t_{krit(0.95; 40)}$. (statistische Werte siehe Tabellen A.5.12 und A.5.13 im Anhang).

Da sich für die Gesamtgruppe keine signifikanten Veränderungen zeigten, überprüften wir in einem nächsten Schritt, ob sich bei Untergruppen von Schüler:innen (viele vs. wenige Nominierungen) die Anzahl der positiven Nominierungen und Ablehnungsnominierungen verändert.

Mittels Mediansplit ordneten wir die Schüler:innen einer der folgende vier Gruppen zu: (1) Schüler:innen mit vielen Ablehnungsnominierungen ($Mdn \geq 5.88$), (2) Schüler:innen mit wenigen Ablehnungsnominierungen ($Mdn < 5.88$), (3) Schüler:innen mit wenigen

²⁵ Die Abkürzung M_n steht für Mittelwert zum Messzeitpunkt n .

positiven Nominierungen ($Mdn \leq 8.33$), (4) Schüler:innen mit viele positive Nominierungen ($Mdn > 8.33$).

Erfreulicherweise wurden diejenigen Schüler:innen ($n = 22$), die zu Beginn der Untersuchung viele Ablehnungsnominierungen erhielten ($Mdn = 8.71$), nach dem Umsetzen sowohl zu Messzeitpunkt 2 ($Mdn = 6.51$; $z = -2.25$, $p = .022$, $r = .48$) als auch zu Messzeitpunkt 3 ($Mdn = 5.28$; $z = -2.05$, $p = .039$, $r = .44$) signifikant weniger abgelehnt (weitere statistische Werte siehe Tabelle A.5.14 und A.5.15 im Anhang).

Die Anzahl Ablehnungsnominierungen dagegen reduzierte sich bei Schüler:innen ($n = 19$), die zu Beginn der Untersuchung wenig abgelehnt ($Mdn = .00$) wurden, nach der Intervention nicht weiter (Messzeitpunkt 2: $Mdn = .00$; $z = -1.83$, $p = .13$; Messzeitpunkt 3: $Mdn = .00$; $z = -1.34$, $p = .50$) (weitere statistische Werte siehe Tabelle A.5.14 und A.5.15 im Anhang).

Die Analyse bezüglich der Ablehnungsnominierungen zeigt also, dass der vermutete Mechanismus (Kontaktmöglichkeiten) innerhalb des Vierecks dann soziale Präferenzen beeinflusst, wenn Schüler:innen einen niedrigen sozialen Status in Form von vielen Ablehnungsnominierungen hatten, nicht jedoch bei Schüler:innen mit einem hohen sozialen Status (wenige Ablehnungsnominierungen). Den Ergebnissen zufolge kann also ein niedriger sozialer Status schlicht dadurch verbessert werden, indem diese Kinder/Jugendlichen in das Viereck des Kontakts gesetzt werden.

Während bisher die Ablehnungsnominierungen untersucht wurden, wird nun die Veränderung der positiven Nominierungen überprüft:

Erhielten Schüler:innen ($n = 21$) vor der Intervention wenig positive Nominierungen ($M = 2.73$; $SD = 3.65$), nahmen diese nach der Intervention signifikant zu (Messzeitpunkt 2: $M = 7.93$; $SD = 9.17$, $t(20) = -2.767$, $p = .012$, $d = 1.42$; Messzeitpunkt 3: $M = 8.60$; $SD = 10.40$, $t(20) = -2.755$, $p = .012$, $d = 1.61$).

Im Gegensatz dazu war bei denjenigen Schüler:innen ($n = 20$), die bereits vor der Intervention ($M = 19.71$; $SD = 10.47$) viele positive Nominierungen erhalten hatten, keine weitere Zunahme an positiven Nominierungen ($M = 17.50$; $SD = 11.16$, $t(19) = .762$, $p = .46$ zu erkennen. Bei diesen Schüler:innen nahmen zudem zu Messzeitpunkt 3 ($M = 13.71$; $SD = 9.03$) die positiven Nominierungen signifikant ab ($t(19) = 2.224$, $p = .038$, $d = -.57$).

Interessanterweise zeigt sich also bei den positiven Nominierungen ein ähnliches Muster wie bei den Ablehnungsnominierungen: Der soziale Status verbesserte sich durch das Umsetzen in das Viereck dann, wenn Schüler:innen einen niedrigen sozialen Status in Form vieler Ablehnungsnominierungen oder wenig positiver Nominierungen hatten, nicht aber bei

Schüler:innen, deren sozialer Status bereits vor dem Umsetzen hoch war (viele positive Nominierungen oder wenige Ablehnungsnominierungen).

Diskussion. Das zentrale Ziel der ersten Zusatzanalyse bestand darin zu überprüfen, ob das Umsetzen in das Viereck und der damit einhergehende Mechanismus (Kontakte zu Mitschüler:innen) zu einer Verbesserung des sozialen Status der Schüler:innen führte. Der wichtigste Befund dieser Untersuchung war, dass sich die Werte bei den Statusvariablen durch die Intervention bei Schüler:innen mit einem niedrigen sozialen Status (wenige positive Nominierungen oder viele Ablehnungsnominierungen) verbesserten. Diesem Ergebnis zufolge stellt das Umsetzen in das Viereck ein simples „Werkzeug“ für Lehrkräfte dar, Schüler:innen in Außenseiter:innen-Positionen darin zu unterstützen, ihren sozialen Status zu verbessern.

Bei Schüler:innen mit einem hohen sozialen Status (extrem viele positive Nominierungen oder sehr wenige Ablehnungsnominierungen) zeigte sich, dass sich durch das Umsetzen in das Viereck deren Ablehnungsnominierungen nicht reduzierten und deren positive Nominierungen sogar abnahmen. Der erste Befund (keine Reduktion der Ablehnungsnominierungen) könnte durch Deckeneffekte (an der unteren Spitze der Nominierungen ist nur wenig Varianz möglich) erklärt werden. Für den zweiten Befund (Reduktion der positiven Nominierungen)²⁶, wäre eine Regression zur Mitte eine mögliche Erklärung.

Wie Studie 1 gibt auch die erste Zusatzanalyse weitere Hinweise in Hinblick auf die theoretischen Überlegungen aus dem *LMU*, dass gezielte Sitzplatzveränderungen positive Effekte auf den sozialen Status haben können. Insgesamt sind jedoch weitere Replikationen erforderlich, um die Effekte des Umsetzens auf den sozialen Status verschiedener Schüler:innen-Gruppen noch weiter zu überprüfen.

7.1.5 Zusatzanalyse 2: Soziale Zonen im Klassenzimmer

Im Rahmen unserer ersten Studie identifizierten wir ein Viereck des Kontakts, also einen Bereich innerhalb des Klassenzimmers, in dem die meisten Kontakte zu Mitschüler:innen möglich sind. In unserer ersten Zusatzanalyse konnten wir zeigen, dass bei Schüler:innen mit vielen Ablehnungsnominierungen und wenig positiven Nominierungen durch Umsetzen in das Viereck ihr sozialer Status verbessert wurde. Ausgehend von der Identifikation eines solchen Bereichs innerhalb des Klassenzimmers, der den Ergebnissen zufolge Einfluss auf den sozialen Status hat, interessierte uns weiter, ob es innerhalb eines

²⁶ Mittelwert bei Schüler:innen mit positiven Nominierungen zu Messzeitpunkt 3 liegt bei $M = 13.71$. Im Vergleich dazu liegt der Mittelwert der Gesamtgruppe zu Messzeitpunkt 3 bei $M = 11.09$.

Klassenzimmers noch andere „soziale Zonen“ gibt. Mit „sozialen Zonen“ sind Bereiche gemeint, in denen Schüler:innen bestimmter Statusgruppen überrepräsentiert sind.

Verwendete Variablen und Vorgehen zur Identifikation sozialer Zonen. Die Teilnehmer:innen, Erhebungsinstrumente und Ablauf der Untersuchung entsprechen denen von Studie 1 (siehe 7.1.1 Methode zu Studie 1). Zudem wurden die Sitzpläne vor der experimentellen Manipulation als Datengrundlage herangezogen.

Sitzpläne. Da bei zahlreichen Sitzplänen nur die teilnehmenden und nicht alle Schüler:innen einer Klasse von den Lehrkräften eingezeichnet waren, konnten wir insgesamt 10 Sitzpläne verwenden. Davon hatten vier Klassen eine klassische Reihenordnung mit fünf Reihen à Wand-, Mittel- und Fensterreihe. Zwei Klassen verfügten über eine Anordnung mit insgesamt vier Reihen. Drei weitere Klassen hatten vier durchgehende Reihen, eine Klasse hatte drei durchgehende Reihen.

Sechs der insgesamt zehn Klassenlehrer:innen gaben an, die Sitzplatzgestaltung eher den Schüler:innen zu überlassen, vier Lehrkräfte überlassen in der Regel die Sitzplatzgestaltung nicht den Schüler:innen.

Dimensionen des sozialen Status. Nach Cillessen und Bukowski (2018) können fünf Dimensionen des sozialen Status voneinander differenziert werden: Akzeptanz (standardisierte Anzahl positiver Nominierungen), Ablehnung (standardisierte Anzahl negativer Nominierungen), soziale Präferenz (standardisierte Differenz der Akzeptanz- und Ablehnungswerte), sozialer Einfluss (standardisierte Summe der Akzeptanz- und Ablehnungswerte) und (wahrgenommene) Beliebtheit (standardisierte Anzahl der „most popular“-Nominierungen oder standardisierte Differenz der „most popular“-Nominierungen und „least popular“-Nominierungen, Cillessen & Bukowski, 2018, S. 73).

In der folgenden Analyse überprüften wir die Statusvariablen sowie die Anzahl der Mobbingnominierungen der Schüler:innen, die innerhalb der jeweiligen Zonen ihren Platz hatten.

Vorgehen zur Identifikation der Zone des Vierecks des Kontakts. Unter Punkt 5.3 (Identifikation eines geeigneten Sitzplatzes) zählten wir die Kontaktmöglichkeiten, die auf jedem Sitzplatz innerhalb eines Klassenzimmers möglich waren. Dabei identifizierten wir ein Viereck des Kontakts (siehe Abbildung 2), innerhalb dessen die meisten Kontaktmöglichkeiten zu Mitschüler:innen gegeben sind. Da es teilweise vorkam, dass Schüler:innen an einem Einzelplatz innerhalb des Vierecks saßen und dementsprechend weniger Kontaktmöglichkeiten hatten, wurden in der vorliegenden Analyse alle

Schüler:innen, die 6 bis 8 Kontaktmöglichkeiten hatten, der Gruppe „innerhalb des Vierecks“ zugerechnet. Alle anderen Schüler:innen stellten die Gruppe „außerhalb des Vierecks“ dar.

Wir vermuten, dass Schüler:innen innerhalb des Vierecks mehr positive Nominierungen, weniger Ablehnungsnominierungen und weniger Mobbingnominierungen erhalten. Entsprechend der Definition nach Cillessen und Bukowski (2018) müssten diese Schüler:innen auch einen höheren Wert bezüglich der sozialen Präferenz (standardisierte Differenz der Akzeptanz- und Ablehnungswerte) und einen geringeren Wert hinsichtlich des sozialen Einflusses (standardisierte Summe der Akzeptanz- und Ablehnungswerte) haben als Schüler:innen außerhalb des Vierecks.

Vorgehen zur Identifikation einer Zone der sozialen Präferenz. Grundlage zur Identifikation einer Zone der sozialen Präferenz stellten zunächst Klassen mit einer klassischen Aufteilung von fünf Reihen à Fenster-, Mittel- und Wandreihe dar (das war bei vier von zehn Klassen der Fall). Auf deren Grundlage konstruierten wir eine „heatmap“, also ein Diagramm, bei dem der Wert der sozialen Präferenz auf jedem Sitzplatz farblich (Rot, Gelb, Grün) dargestellt ist (siehe Abbildung 7): Schüler:innen, bei denen sich die Differenz von Akzeptanz- und Ablehnungswerten im positiven Bereich befand, wurden der Kategorie „positive Ausprägung“ (= Farbe Grün) zugeordnet. Schüler:innen, deren Werte sich bezüglich der sozialen Präferenz im negativen Bereich befanden, wurden in die Kategorie „negative Ausprägung“ (= Farbe Rot) eingeordnet. Schüler:innen, die die gleiche Anzahl positiver wie negativer Nominierungen erhalten hatten und sich dementsprechend der Wert der sozialen Präferenz auf null belief, wurden der Gruppe „keine Ausprägung“ (= Farbe Gelb) zugeordnet.

Abbildung 7

„Heatmap“ der sozialen Präferenz: positive Ausprägung (Farbe Grün, Wert 1); negative Ausprägung (Farbe Rot, Wert -1); keine Ausprägung (Farbe Gelb, Wert 0).

**Tabelle 4**

Mittelwerte der sozialen Präferenz pro Reihe

Reihe	Spalte						M
	Wand 1	Wand 2	Mitte 1	Mitte 2	Fenster 1	Fenster 2	
Reihe 5	1.00	0.25	0.25	1.00	0.00	1.00	0.58
Reihe 4	-0.50	0.00	0.33	0.50	1.00	0.25	0.26
Reihe 3	1.00	-0.25	1.00	0.50	-0.25	0.33	0.39
Reihe 2	-0.50	0.00	0.00	-0.25	0.50	-0.75	-0.17
Reihe 11	0.00	-0.50	0.50	0.50	0.25	0.25	0.17

Betrachtet man die „heatmap“ in Abbildung 7, kann man erkennen, dass sich im hinteren Teil (den letzten drei Reihen 3 bis 5) des Klassenzimmers mehr grüne Felder, also mehr sozial präferierte Kinder/Jugendliche, befinden.

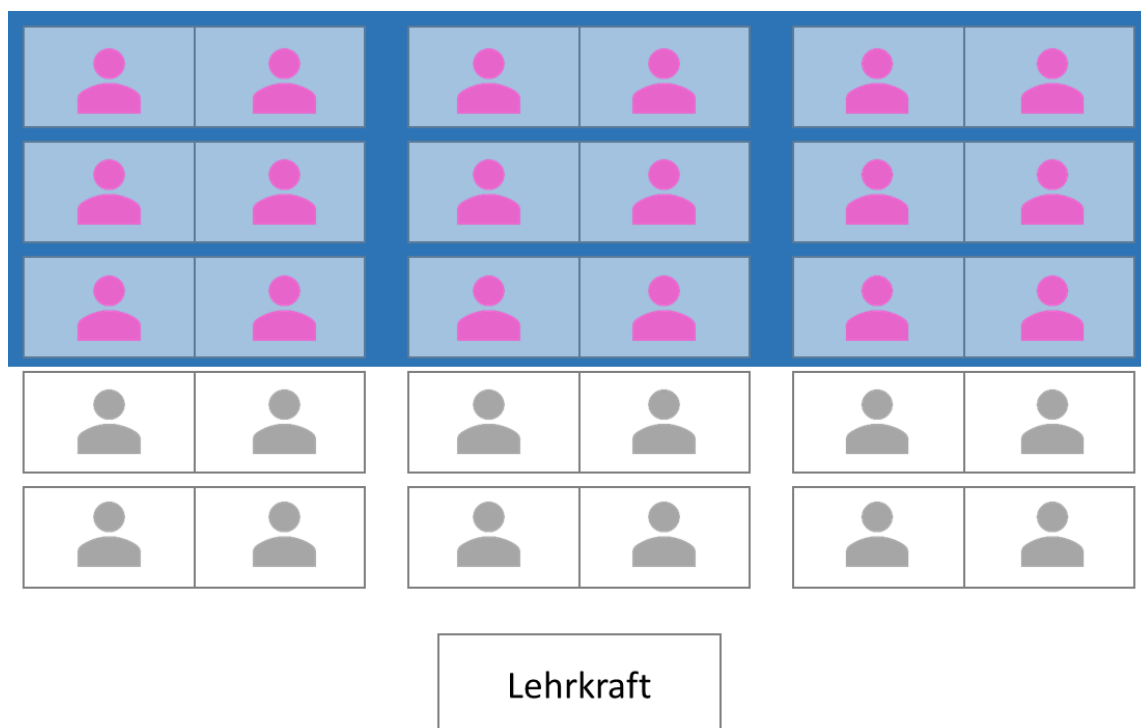
Auch der berechnete Anteil der „positiven Ausprägungen“ pro Reihe (Abbildung 7) sowie die Berechnung der Mittelwerte pro Reihe (Tabelle 4) lassen vermuten, dass im hinteren Teil des Klassenzimmers (Reihen 3 bis 5) Schüler:innen mit einer höheren sozialen

Präferenz sitzen als im vorderen Bereich (Reihen 1 und 2). Entsprechend der Definition nach Cillessen und Bukowski (2018) (sozialen Präferenz = standardisierte Differenz der Akzeptanz- und Ablehnungswerte) müssten also Schüler:innen innerhalb dieses Bereiches auch mehr positive Nominierungen und weniger Ablehnungsnominierungen erhalten haben als ihre Peers im vorderen Bereich.

Ob die Unterschiede zwischen dem hinteren und vorderen Bereich statistisch signifikant sind, überprüften wir nicht nur auf Grundlage der vier „klassischen“ Sitzpläne, sondern auch an Hand der restlichen sechs Sitzpläne: Bei Sitzordnungen mit fünf Reihen stellten die letzten drei Reihen den „hinteren Bereich“ dar (siehe Abbildung 8). Bei Sitzordnungen mit vier Reihen definierten wir den „hinteren Bereich“ als die letzten zwei Reihen und bei Sitzordnungen mit drei Reihen umfasst der „hintere Bereich“ die zweite und die dritte Reihe.

Abbildung 8

Der hintere Bereich bei einem Klassenzimmer mit fünf Reihen



Ergebnisse. Im Folgenden werden das Viereck des Kontakts sowie der „hintere Bereich“ mittels eines t-Test für unabhängige Stichproben dahingehend überprüft, ob es einen Unterschied hinsichtlich der Dimensionen des sozialen Status sowie der Nominierungen als Mobbingopfer innerhalb und außerhalb der jeweiligen sozialen Zone gibt.

Viereck des Kontakts. Die Ergebnisse zeigen, dass innerhalb des Vierecks die „mächtigen und einflussreichen“ Schüler:innen der Klasse saßen (sozialer Einfluss: $M_{\text{innen}} =$

24.24; $M_{\text{außen}} = 20.81$, $t(264) = 1.66$, $p = .050$, $d = .21$). Dementsprechend und konsistent mit unseren Erwartungen wurden diese Schüler:innen auch bevorzugt als Sitznachbar:innen benannt (positive Nominierungen: $M_{\text{innen}} = 13.20$, $M_{\text{außen}} = 10.40$, $t(264) = 2.191$, $p = .015$, $d = .27$). Hinsichtlich aller weiteren Dimensionen des sozialen Status sowie den Mobbingnominierungen gab es keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Schüler:innen innerhalb ($n = 98$) und außerhalb ($n = 168$) des Vierecks (alle t 's < 1.65) (deskriptive Statistik sowie Überblick zu Ergebnissen, siehe Tabelle A.5.16 im Anhang).

Der hintere Bereich des Klassenzimmers. Wie erwartet saßen im hinteren Teil des Klassenzimmers ($n = 143$) diejenigen Schüler:innen, die von ihren Peers mehr sozial präferiert ($M_{\text{vorne}} = -2.30$; $M_{\text{hinten}} = 3.50$, $t(236.727) = -2.110$, $p = .009$ (einseitig), $d = .29$) und entsprechend auch weniger abgelehnt wurden ($M_{\text{vorne}} = 13.57$; $M_{\text{hinten}} = 8.10$, $t(228.715) = 2.655$, $p = .008$, $d = .33$) als ihre Mitschüler:innen im vorderen Bereich ($n = 124$).

Gleichzeitig aber wurden die Schüler:innen im hinteren Bereich, anders als vermutet, nicht häufiger als bevorzugte Sitznachbar:innen benannt ($M_{\text{vorne}} = 11.27$; $M_{\text{hinten}} = 11.60$, $t(265) = -.268$, $p = .40$) und hatten zudem weniger soziale Macht als ihre Mitschüler:innen im vorderen Bereich des Klassenzimmers ($M_{\text{vorne}} = 24.85$; $M_{\text{hinten}} = 19.17$, $t(235.774) = 2.556$, $p = .011$, $d = .35$). Damit widerspricht der Befund den informellen Beobachtungen von Lehrkräften, dass eine Klasse „von hinten gesteuert“ werde.

Zuletzt prüften wir noch, ob die Schüler:innen im hinteren Bereich, da mehr sozial präferiert, auch weniger als Mobbingopfer nominiert wurden. Diesbezüglich zeigten sich jedoch keine signifikanten Unterschiede: $M_{\text{vorne}} = 2.85$, $M_{\text{hinten}} = 1.42$, $t(197.13) = -1.17$, $p = .12$ (deskriptive Statistik sowie Überblick zu Ergebnissen siehe Tabelle A.5.17 im Anhang). Der Vergleich der Mittelwerte weist jedoch darauf hin, dass im hinteren Bereich Schüler:innen mit tendenziell weniger Mobbingnominierungen saßen.

Daran anknüpfend untersuchten wir in einem letzten Schritt den hinteren Bereich genauer, um möglicherweise dort eine „mobbingfreie Zone“ identifizieren zu können.

Die mobbingfreie Zone. Betrachtet man in Abbildung 9 die gefundenen Formationen (Viereck und hinterer Bereich), zeigt sich, dass ein Teil des Vierecks in den hinteren Bereich hineinragt. Während im hinteren Bereich tendenziell weniger Schüler:innen als Mobbingopfer nominiert wurden als im vorderen Bereich (vgl. Ergebnisse zu „hinteren Bereich“), gab es innerhalb und außerhalb des Vierecks keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Anzahl an Mobbingopfern. Wenn man diesen Teil des Vierecks aus dem hinteren Bereich entfernt, könnte sich also ein Bereich ergeben, in dem Schüler:innen mit unterdurchschnittlich wenigen

Mobbingnominierungen sitzen (siehe „gelber Gürtel“ bzw. „mobbingfreie Zone“ in Abbildung 10).

Abbildung 9

Soziale Zonen im Klassenzimmer

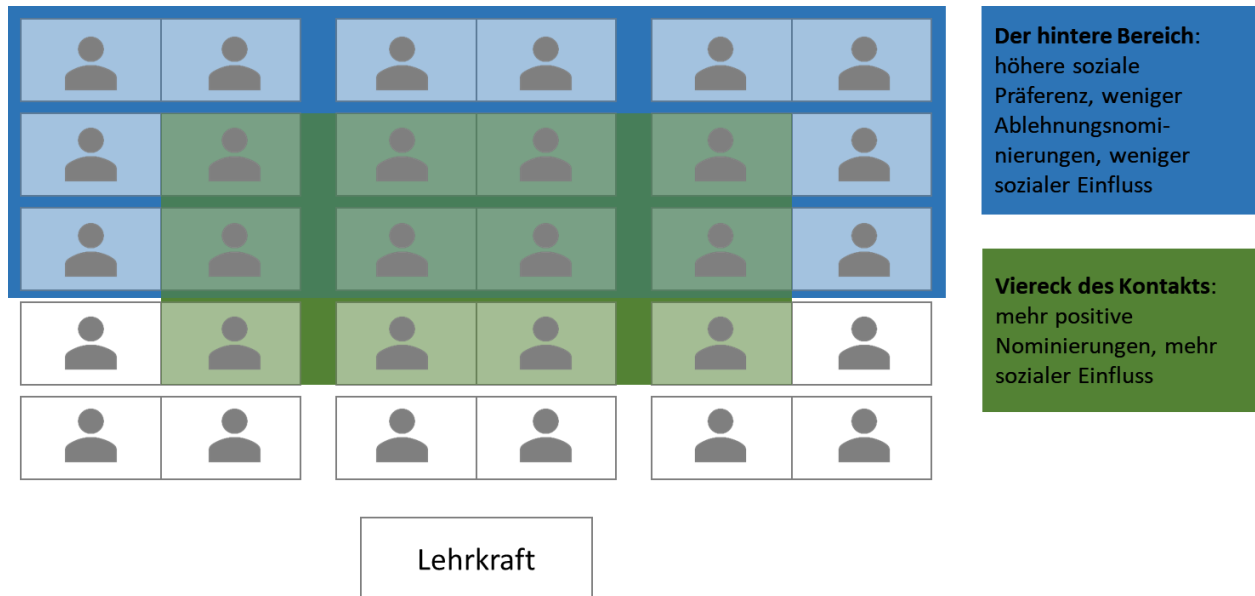
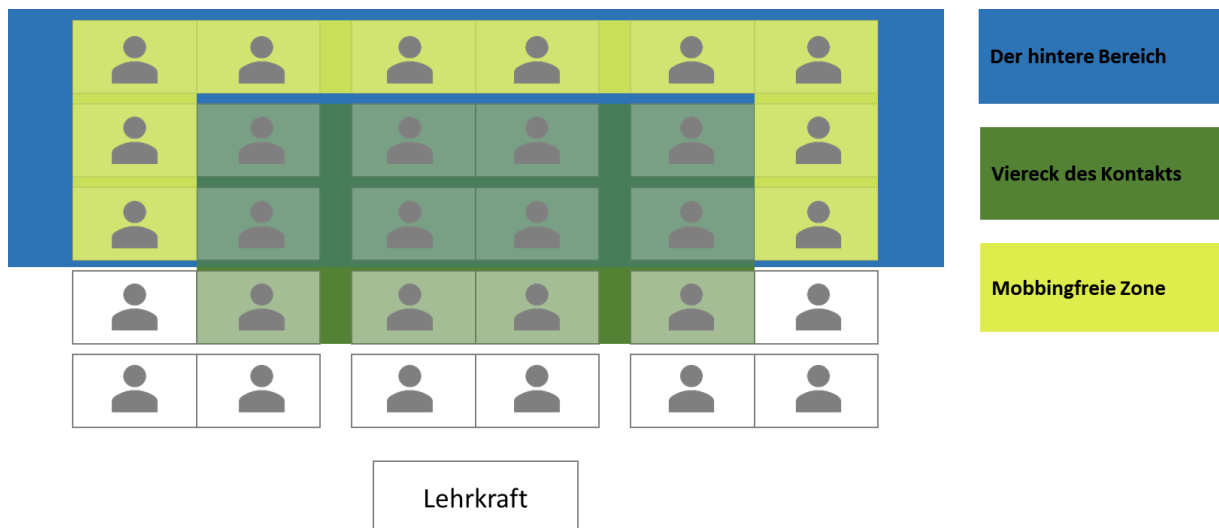


Abbildung 10

Die mobbingfreie Zone (gelb), der hintere Bereich (blau) und das Viereck des Kontakts (grün)



Die statistischen Analysen bezüglich der mobbingfreien Zone bestätigten unsere Überlegungen: Innerhalb dieses „Gürtels“ saßen Schüler:innen ($n = 82$), die signifikant weniger Mobbingnominierungen ($M = .41$) erhielten als ihre Peers ($n = 185$, $M = 2.83$) außerhalb dieses Bereichs: $t(231.078) = 2.719$, $p = .007$, $d = .29$. Konsistent dazu zeigte sich,

dass acht²⁷ im Rahmen der Interventionsstudie identifizierten Mobbingopfer außerhalb der mobbingfreien Zone ihren Platz hatten: $\chi^2(1) = 3.66$, $p = .051$ (exakter Test nach Fisher, einseitig), $\phi = .117$. Innerhalb der mobbingfreien Zone sitzen demnach weniger Mobbingopfer bzw. Schüler:innen, die signifikant weniger Mobbingnominierungen hatten als Schüler:innen außerhalb dieses Bereichs.

In einem nächsten Schritt überprüften wir entsprechend dem Vorgehen bezüglich des „Vierecks“ und des „hinteren Bereichs“, die Statusvariablen von Schüler:innen innerhalb der mobbingfreien Zone.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler:innen innerhalb ($n = 82$) der mobbingfreien Zone weniger abgelehnt wurden und weniger sozialen Einfluss hatten als ihre Mitschüler:innen außerhalb ($n = 185$) (Ablehnungsnominierungen: $M_{\text{innen}} = 6.72$, $M_{\text{außen}} = 12.38$, $t(235.76) = 3.07$, $p = .002$, $d = .37$; sozialer Einfluss: $M_{\text{innen}} = 16.62$, $M_{\text{außen}} = 24.52$, $t(223.324) = -4.334$, $p < .001$ (zweiseitig), $d = .66$). Gleichzeitig erhielten diese Schüler:innen auch tendenziell weniger positive Nominierungen als ihre Mitschüler:innen außerhalb ($M_{\text{innen}} = 9.90$, $M_{\text{außen}} = 12.14$, $t(212.25) = -1.902$, $p = .059$ [zweiseitig], $d = .28$). Bezüglich der sozialen Präferenz zeigten sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede ($M_{\text{innen}} = 3.18$, $M_{\text{außen}} = -.24$, $t(232.365) = 1.367$, $p = .17$, zweiseitig, *n.s.*) zwischen Schüler:innen innerhalb der mobbingfreien Zone und ihren Mitschüler:innen.

Den Befunden zufolge handelt es sich bei den Schüler:innen der mobbingfreien Zone (wenige Ablehnungsnominierungen und wenige positive Nominierungen) also möglicherweise um die Statusgruppe der nicht beachteten Schüler:innen nach Coie et al. (1982 in Cillessen & Bukowski, 2018), die sich dadurch auszeichnen, dass sie weder gemocht noch abgelehnt werden.

Insgesamt weisen die Ergebnisse also darauf hin, dass es innerhalb des Klassenzimmers zwar einen mobbingfreien Bereich gibt, der Preis dafür jedoch darin bestehen könnte, von anderen übersehen zu werden (wenige positiven Nominierungen und wenige Ablehnungsnominierungen).

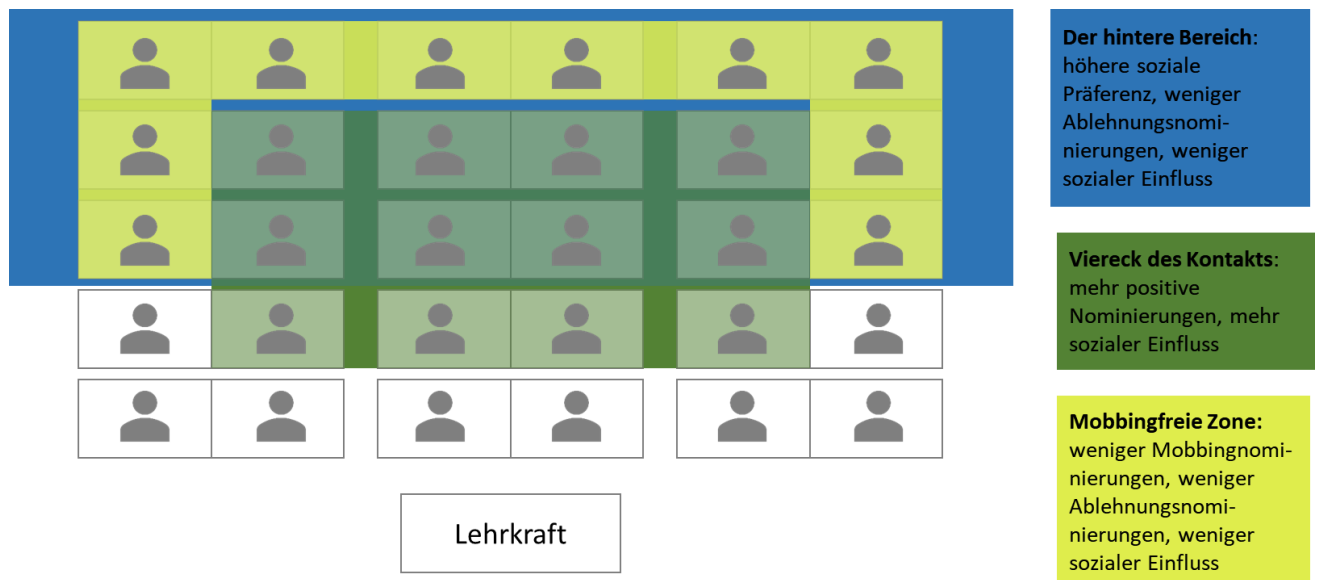
Zusammenfassend konnten alle bei Cillessen und Bukowski (2018) benannten Dimensionen des sozialen Status (siehe oben), die im Rahmen unserer Studie erhoben wurden, einer sozialen Zone zugeordnet werden (siehe Abbildung 11): Vorne im Klassenzimmer saßen Schüler:innen mit sozialer Macht, im hinteren Teil Schüler:innen, die am meisten gemocht wurden. Innerhalb des Vierecks wiederum wurden die Schüler:innen

²⁷ Das neunte Mobbingopfer konnte in die Berechnung nicht miteinbezogen werden, da der Sitzplan für diese Klasse nicht verwendet werden konnte (Schüler:innen, die an der Studie nicht teilnahmen, wurden nicht eingezeichnet).

besonders akzeptiert und hatten zudem sozialen Einfluss. Im Bereich der mobbingfreien Zone, die sich im hinteren Teil des Klassenzimmers wie ein Gürtel um das Viereck schließt, wurden Schüler:innen weniger als Mobbingopfer benannt.

Abbildung 11

Soziale Zonen im Klassenzimmer: Zuordnung von Bereichen und signifikanten Statusvariablen



Diskussion. Im Rahmen unserer zweiten Zusatzanalyse identifizierten wir vier soziale Zonen, also Bereiche, in denen Schüler:innen bestimmter Statusgruppen ihre Sitzplätze haben.

Das Viereck des Kontakts stellt den Bereich in der Mitte des Klassenzimmers dar, innerhalb dessen die meisten Kontakte zu Mitschüler:innen möglich sind. Die Ergebnisse unserer Studie zeigen, dass innerhalb des Vierecks Schüler:innen sitzen, die von ihren Mitschüler:innen mehr akzeptiert werden und gleichzeitig mehr sozialen Einfluss haben als ihre Mitschüler:innen außerhalb. Das ist insofern konsistent mit unserer Überlegung, dass bedingt durch die räumlich Nähe und damit einhergehend Kontakte zu vielen Mitschüler:innen (Mechanismus 1, siehe 5.1.1) gegenseitiges Mögen wahrscheinlicher wird. Damit einhergehend vermuteten wir weiter, dass Schüler:innen innerhalb des Vierecks auch weniger abgelehnt werden, was durch die Ergebnisse der statistischen Analysen allerdings nicht bestätigt wurde.

Das Ergebnis, dass man zwar gerne neben diesen sozial mächtigen Schüler:innen sitzen möchte (positive Nominierungen/Akzeptanz), diese Schüler:innen aber dennoch nicht weniger abgelehnt werden als ihre Mitschüler:innen, könnte folgendermaßen erklärt werden:

Schuster (2013a, 2020) beschreibt, dass einflussreiche und gut integrierte Schüler:innen die Wahl ihres präferierten Sitzplatzes mit höherer Wahrscheinlichkeit durchsetzen können, unter anderem dadurch, dass sie sich gegenseitig die besten Plätze reservieren, nämlich solche in der Klassenmitte („Selbstselektionseffekt“, Schuster, 2020, S. 100). Es wäre also denkbar, dass sich die sozial mächtigen Schüler:innen gegenseitig einen Sitzplatz innerhalb des Vierecks reservierten.

In einem anderen Kontext erläutert Schuster (2013a, 2020) das Phänomen „basking in reflected glory“ (Cialdini & Richardson, 1980). Dieses wird beschrieben als „tendency for people to publicize a connection with another person who has been successful“ (Cialdini et al., 1976, S. 366), also der Neigung, sich bevorzugt mit Menschen zu umgeben, die als erfolgreich und mächtig wahrgenommen werden. Laut Snyder, Lassegard, und Ford (1986) stellt „basking in reflected glory“ eine Taktik zur Imagepflege dar, bei der soziale Nähe genutzt wird, um das eigene Image zu verbessern. „Basking in reflected glory“ könnte nun einen Mechanismus darstellen, dass man gerne neben den sozial mächtigen Schüler:innen innerhalb des Vierecks sitzen möchte (positive Nominierungen), um dadurch (möglicherweise unbewusst) den eigenen Status zu verbessern.

Wie die Ergebnisse einer weiteren Studie von Schuster (1999, für eine ausführliche Beschreibung der Studie siehe 8.3.2 Verhalten von Mobbingopfern bei Angriffen) zeigen, geht ein Mangel an Kooperation/kompetitives Verhalten mit Ablehnung einher. Das Verhalten der sozial mächtigen Schüler:innen, sich gegenseitig die besten Plätze zu reservieren, könnte von den Mitschüler:innen als kompetitiv empfunden worden sein, weswegen diese Schüler:innen, obwohl sozial mächtig und akzeptiert, nicht weniger abgelehnt wurden als ihre Klassenkamerad:innen außerhalb des Vierecks.²⁸

Im Einklang mit dieser Interpretation („Selbstselektionseffekt“) zeigte sich, dass Schüler:innen, die auf einem Großteil der „schlechteren“ Plätzen (bei Schuster, 2013a, 2020, S. 101 als „Zehenspitzenplätze“²⁹ bezeichnet) im hinteren Bereich des Klassenzimmers saßen, zwar mehr von ihren Mitschüler:innen gemocht wurden, aber weniger sozialen Einfluss hatten, als Schüler:innen im vorderen Teil des Klassenzimmers. Dieser Befund widerspricht den informellen Beobachtungen von Lehrkräften, dass eine Klasse „von hinten gesteuert“ werde.

²⁸ In mehr als der Hälfte der untersuchten Klassen (in 6 von 10 Klassenlehrkräften) gaben Lehrkräfte an, die Wahl der Sitzplätze „eher den Schüler:innen zu überlassen“.

²⁹ Die Lehrkraft muss sich, vorausgesetzt sie positioniert sich vor der Tafel, auf die Zehenspitzen stellen, um Blickkontakt mit diesen Schüler:innen zu haben (Schuster, 2013a, 2020).

Ein weiterer Bereich, den wir in unseren Analysen identifizierten, ist die mobbingfreie Zone, die sich wie ein Gürtel um das Viereck des Kontakts legt. Innerhalb dieses Bereiches hatten die Schüler:innen weniger Mobbingnominierungen als ihre Peers außerhalb. Gleichzeitig zeigte sich jedoch auch, dass diese Schüler:innen auch weniger Ablehnungsnominierungen und tendenziell auch weniger positiven Nominierungen erhielten. Basierend auf diesen Ergebnissen könnte man schließen, dass es sich hierbei um die Statusgruppe der nicht beachteten Schüler:innen nach Coie et al. (1982 in Cillessen & Bukowski, 2018) handelt. Schüler:innen dieser Statusgruppe zeichnen sich im sozialen Gefüge der Klasse dadurch aus, dass sie wenige positive Nominierungen und wenige Ablehnungsnominierungen erhalten.

Das Ergebnis, dass Schüler:innen innerhalb der mobbingfreien Zone tendenziell weniger nominiert, also weniger beachtet wurden als ihre Mitschüler:innen außerhalb, könnte durch Mechanismen erklärt werden, die mit diesen „Zehenspitzenplätzen“ (Schuster, 2013a, 2020, S. 101) einhergehen: Auf solchen Randplätzen sind die wenigsten Kontaktmöglichkeiten zu Mitschüler:innen (Mechanismus 1) und kein guter Blickkontakt zur Lehrkraft möglich (Mechanismus 2) (vorausgesetzt die Lehrkraft hält sich vorwiegend vor der Tafel auf). Im Sinne „umgekehrter“ Mechanismen sind diese Kinder/Jugendliche weniger salient, wodurch die Wahrscheinlichkeit sinkt, gesehen und gemocht zu werden (vgl. tendenziell weniger positive und Ablehnungsnominierungen als Peers). Möglicherweise werden dadurch die Kinder/Jugendliche auch von potentiellen Täter:innen übersehen, was die wenigen Nominierungen als Mobbingopfer in diesem Bereich erklären könnte (vgl. wenige Mobbingnominierungen bei Schüler:innen innerhalb der mobbingfreien Zone).

Insgesamt weisen die Ergebnisse der vorliegenden Analyse darauf hin, dass es einen Zusammenhang von Sitzplätzen und sozialem Status gibt (vgl. Schuster, 2013a, 2020). Im Rahmen der Studie können jedoch keine Aussagen bezüglich möglicher Ursache-Wirkungszusammenhänge getroffen werden: Einerseits könnten Schüler:innen entsprechende Ausprägungen des sozialen Status haben, weil sie auf bestimmten Sitzplätzen sitzen; andererseits wäre es auch möglich, dass entsprechende Sitzplätze gewählt werden, weil die Schüler:innen die entsprechenden Ausprägungen des sozialen Status hatten.

In künftigen Studien könnten mögliche Kausalzusammenhänge zwischen Sitzplatz und sozialem Status überprüft werden. Hierfür könnten beispielsweise in Längsschnittuntersuchungen der soziale Status und Sitzplatz von Schüler:innen im Verlauf eines Schuljahres betrachtet werden.

7.1.6 Fazit zu Studie 1

Im Rahmen unserer ersten Studie und zwei Zusatzanalysen überprüften wir die Effekte des Raums/der Sitzordnung auf den sozialen Status und den Viktimisierungsstatus von Schüler:innen.

Zunächst nahmen wir Mobbingopfer (Zielgruppe 1) und nicht-viktimisierte Abgelehnte (Zielgruppe 2) in den Blick und positionierten diese in die Klassenmitte (*Studie 1: Das Umsetzen eines Mobbingopfers*). Anschließend überprüften wir den von Schuster ausgearbeiteten ersten Mechanismus (Nähe/Kontaktmöglichkeiten zu Mitschüler:innen, siehe 5.1.1) und untersuchten hierbei, wie sich ein Umsetzen in das Viereck des Kontakts auf die Statusvariablen auswirkte (*Zusatzanalyse 1: Umsetzen in das Viereck des Kontakts*). Abschließend analysierten wir, ob es neben dem Viereck des Kontakts noch weitere soziale Zonen innerhalb eines Klassenzimmers gibt (*Zusatzanalyse 2: soziale Zonen im Klassenzimmer*).

Die Ergebnisse unserer ersten Studie weisen darauf hin, dass die Mobbingopfer nach dem Umsetzen marginal signifikant weniger als solche nominiert wurden. Insgesamt reduzierte sich die Anzahl der Mobbingopfer um ein Drittel. Parallel mit einer Reduktion an Mobbingnominierungen nahm auch die soziale Selbstwirksamkeitserwartung bei den Mobbingopfern signifikant zu. Auch unsere zweite Zielgruppe, die nicht-viktimisierten abgelehnten Schüler:innen, wurde am Ende des Untersuchungszeitraums tendenziell weniger abgelehnt. Entgegen unserer Erwartungen verbesserten sich jedoch bei den Mobbingopfern weder die positiven Nominierungen noch die Ablehnungsnominierungen sowie weitere der untersuchten psychosozialen Variablen, wie z.B. das Wohlbefinden.

Die Ergebnisse unserer ersten Zusatzanalyse weisen darauf hin, dass das Umsetzen in das Viereck des Kontakts nur von Schüler:innen mit einem niedrigen sozialen Status zu einer Verbesserung der Statusvariablen führte. Aus praktischer Perspektive stellt das Umsetzen in das Viereck ein simples „Werkzeug“ für Lehrkräfte dar, Schüler:innen in einer Außenseiterposition dabei zu unterstützen, deren Status zu verbessern.

In unserer zweiten Zusatzanalyse ermittelten wir drei soziale Zonen, was auf den Zusammenhang von Sitzplätzen und Statusvariablen hinweist: (1) Innerhalb des *Viereck des Kontakts* hatten Schüler:innen mehr positive Nominierungen und gleichzeitig mehr sozialen Einfluss als ihre Mitschüler:innen außerhalb. (2) Schüler:innen im *hinteren Teil* des Klassenzimmers wurden mehr von ihren Mitschüler:innen sozial präferiert, hatten aber weniger sozialen Einfluss als Schüler:innen im vorderen Teil des Klassenzimmers. (3) Innerhalb der *mobbingfreie Zone*, die sich im hinteren Teil des Klassenzimmers wie ein

Gürtel um das Viereck des Kontakts legt, erhielten Schüler:innen weniger Mobbingnominierungen, gleichzeitig aber auch kaum Ablehnungs- und positive Nominierungen. Auf Grundlage der Ergebnisse können jedoch keine Aussage über mögliche Ursache-Wirkungszusammenhänge gemacht werden.

Zusammenfassend liefern die Ergebnisse der vorliegenden Studie erste Hinweise, die allerdings in Folgestudien noch weiter untersucht werden müssten, um robustere Aussagen treffen zu können. Dennoch lassen sich als Implikationen für die Praxis aus den Ergebnissen vorsichtig folgende Schlussfolgerungen ziehen:

Erstens stellt das Umsetzen von Mobbingopfern in die Klasse eine „kleine“ Intervention dar, die – ohne Nachteil für Mitschüler:innen – Mobbing reduzieren kann. Zweitens können statusniedrige Schüler:innen unterstützt werden, ihren Status zu verbessern, indem sie in das Viereck gesetzt werden. Schließlich könnten durch eine häufige Veränderung der Sitzordnung (vgl. Schuster, 2013a, 2020) soziale Zonen aufgelöst und dadurch allen Schüler:innen günstige Sitzplätze (z.B. innerhalb des Vierecks) ermöglicht werden.

7.2 Studie 2: Mere exposure-Effekt durch Aufrufen

In unserer zweiten Studie überprüften wir den unter Punkt 5.1.2 dargestellten zweiten Mechanismus: Wir vermuten, dass – konsistent mit dem „mere exposure“-Effekt – Schüler:innen, die häufiger aufgerufen und damit häufiger präsentiert werden, sympathischer erscheinen. Die Vorgehensweise orientiert sich an früheren Experimenten zum „mere exposure“-Effekt (z.B. Mrkva & van Boven, 2020; Zajonc, 1968). In unserem Experiment wurde den Teilnehmer:innen ein Video einer Unterrichtsstunde präsentiert. Einige Schüler:innen wurden dabei häufiger aufgerufen als andere (Aufruf-Häufigkeiten: neun Mal, drei Mal und null Mal).

7.2.1 Methode

Teilnehmer:innen. Die Teilnehmer:innen ($N = 67$; 54 Frauen, 13 Männer; $M_{\text{age}} = 23.34$) der Studie waren Lehramtsstudierende, die im Rahmen einer Vorlesung gebeten wurden, unentgeltlich an der Studie teilzunehmen.

Video. In einem Video wurde den Teilnehmer:innen der Ausschnitt einer Englischstunde eines Q11 Kurses präsentiert. Die ausschließlich weiblichen Schülerinnen des Kurses waren Konföderierte im Alter zwischen 18 und 20 Jahren, die online über eine Kleinanzeige auf Facebook rekrutiert wurden.

Eine Studie von Willis und Todorov (2006) weist darauf hin, dass Äußerlichkeiten, wie die Gesichtsform, einen Einfluss darauf haben, wie sympathisch eine Person im ersten

Moment erscheint. Willis und Todorov (2006) zufolge werden Personen mit schmalen Gesichtern sympathischer wahrgenommen als Personen mit breiteren Gesichtern. Da das vorliegende Experiment während der COVID-19-Pandemie durchgeführt wurde, konnten Sympathie-Effekte aufgrund der Gesichtsform durch das Tragen von Masken reduziert werden. Um Sympathieeffekte in Abhängigkeit von der Erzählweise (z.B. ausschweifend oder prägnant) oder Intonation zu minimieren, wählten wir für den Unterrichtsausschnitt das Abfragen von Englischvokabeln. Alle Schüler:innen nannten die richtigen Vokabeln, die die Lehrkraft nicht weiter kommentierte. Die Namen der Schüler:innen wurden der Liste der beliebtesten Namen des Jahres 2003 (Bielefeld, 2020), dem Geburtsjahr der meisten Zielpersonen, entnommen. Da eine sehr frühe Studie von (Maslow, 1937 in Zajonc, 1968) herausgefunden hat, dass bekanntere Namen beliebter sind als unbekanntere Namen, haben wir für das Experiment Namen ab Rang 10 der Liste der beliebtesten Namen des Jahres 2003 ausgewählt: Lena, Sarah, Emma, Julia, Laura, Nele, Sophie und Alina. Vorgesehen war ein Kurs mit 8 Schülerinnen. Da eine Schauspielerin („Sarah“) am „Drehtag“ nicht erschien, umfasste der Kurs insgesamt 7 Schülerinnen, was in der Oberstufe einer kleinen Kursgröße entspricht.

Entsprechend der Versuchsanordnung von Zajonc (1968) wählten wir ein „latin square design“ (Tabelle 5). Dieses Design ermöglicht, Effekte der Personen oder Videos auszuschließen, indem alle Kombinationen von Videos, Aufrufhäufigkeit und Schülerinnen getestet werden. In der Studie verwendeten wir insgesamt vier Videos (siehe Tabelle 5). Aufgrund des Fernbleibens von „Sarah“ war die Anzahl an Teilnehmer:innen ungerade, wodurch die Präsentationshäufigkeiten innerhalb der Videos zwar nicht gleichmäßig verteilt werden konnten (siehe Tabelle 5), aber dennoch alle Kombinationen von Aufrufhäufigkeit, Teilnehmer:innen und Videos vorhanden waren.

Tabelle 5*Latin square design*

	Lena	Emma und Julia	Laura und Nele	Sophie und Alina
Video 1	9	3; 3	0; 0	0; 0
Video 2	3	0; 0	0; 0	9; 9
Video 3	0	0; 0	9; 9	3; 3
Video 4	0	9; 9	3; 3	0; 0

Anmerkung. Die Zahlen stellen die Aufrufhäufigkeiten dar.

Die einzelnen Konföderierten wurden zufällig den verschiedenen Präsentationshäufigkeiten zugeteilt.

Fragebogen. Der Fragebogen wurde mit der Umfragesoftware Qualtrics³⁰ erstellt. Die Versuchspersonen (Lehramtsstudierende) wurden informiert, dass ihre Angaben freiwillig sowie anonym sind und die Bearbeitung des Fragebogens jederzeit abgebrochen werden kann. Neben Alter und Geschlecht wurden keine weiteren personenbezogenen Daten erhoben.

Im Fragebogen wurde den Teilnehmer:innen zunächst folgendes Szenario beschrieben: *Stellen Sie sich bitte folgende Situation vor: Sie sind Schülerin/Schüler der Q11 und wegen eines Umzugs Ihrer Familie neu an der Schule. Sie wurden einem Englisch-Kurs zugeteilt, in dem Sie noch niemanden kennen.*

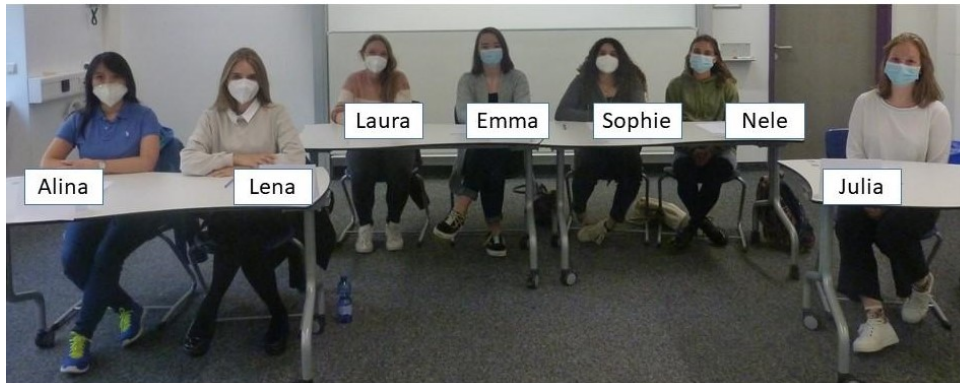
Das folgende Video zeigt einen kurzen Ausschnitt der ersten Kursstunde im neuen Schuljahr. Dabei verschafft sich die Lehrkraft einen ersten Überblick über die Vokabelkenntnisse des Kurses, indem sie die Schülerinnen jeweils aufruft.

Daran anschließend sahen die Teilnehmer:innen zufällig eines der vier Videos (Video 1: 15 Teilnehmer:innen, Video 2: 16 Teilnehmer:innen, Video 3: 19 Teilnehmer:innen, Video 4: 17 Teilnehmer:innen). Basierend auf dem abgespielten Video sollte anschließend auf einer sieben-stufigen Rating-Skala (besonders unsympathisch, unsympathisch, etwas unsympathisch, weder sympathisch noch unsympathisch, etwas sympathisch, sympathisch, besonders sympathisch) beurteilt werden, wie sympathisch jede einzelne Schülerin erscheint. Zudem wurden die Teilnehmer:innen gebeten, bis zu drei Schülerinnen des Kurses auszuwählen, mit denen sie bei einer Klassenfahrt gerne zusammen in einem Zugabteil an einem Tisch sitzen würden („forced choice“-Format). Als Erinnerungshilfe wurde im Fragebogen das Foto des Kurses abgebildet (siehe Abbildung 12).

³⁰ Copyright © (2021) Qualtrics. Qualtrics and all other Qualtrics product or service names are registered trademarks or trademarks of Qualtrics, Provo, UT, USA. <https://www.qualtrics.com>.

Abbildung 12

Foto des Kurses im online Fragbogen

**7.2.2 Ergebnisse**

Wir überprüften unsere Hypothese, dass Schülerinnen, die häufiger aufgerufen werden, sympathischer beurteilt werden, mittels einer ANOVA mit Messwiederholung. Entgegen unserer Hypothese zeigten sich keine Unterschiede hinsichtlich der Sympathiebewertung zwischen den drei Aufruf-Häufigkeiten null Mal ($M = 4.32$, $SD = .94$), drei Mal ($M = 4.43$, $SD = 1.26$) und neun Mal ($M = 4.40$, $SD = 1.08$): $F(2, 234) = .34$, $p = .71$, $n = 118$. Schülerinnen, die häufiger aufgerufen wurden, erschienen also nicht sympathischer als Schülerinnen mit einer niedrigeren Aufruf-Frequenz.

Auch Geschlechtsunterschiede bei den beurteilenden Versuchspersonen hinsichtlich der Sympathieeinschätzung der Kursteilnehmerinnen wurden nicht beobachtet: Die Berechnung einer ANOVA mit Messwiederholung für die Gruppe der weiblichen Versuchspersonen zeigte, dass es keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Aufruf-Häufigkeiten bei der Beurteilung der Sympathie gab (weibliche Versuchspersonen: $F(1.81, 168.12) = .037$, $p = .95$). Da für die Gruppe der männlichen Versuchspersonen sowohl die Voraussetzung der Normalverteilung verletzt war und sich zudem extreme Ausreißer in dem Datensatz befanden, berechneten wir anstelle der ANOVA mit Messwiederholung den nicht-parametrischen Friedman-Test, der ebenfalls kein signifikantes Ergebnis zeigte ($\chi^2(2) = 1.44$; $p = .526$, exakte Signifikanz, $n = 23$).

Weiter überprüften wir, ob sich bei *einzelnen* Schüler:innen die Sympathieeinschätzungen entsprechend der Aufruf-Häufigkeit veränderten (also je häufiger eine Schülerin aufgerufen wird, umso sympathischer erscheint sie). Um diese Überlegung zu prüfen, wurde für jede Schülerin eine einfaktorielle ANOVA berechnet (siehe Tabelle 6).

Lediglich bei der Schülerin „Emma“ veränderte sich die Sympathie in Abhängigkeit von der Aufruf-Häufigkeit signifikant: $F(2, 64) = 5.64$, $p = .006$, $\eta^2 = .15$, $n = 67$. Mittels

Post-hoc-Tests (Bonferroni-Korrektur) zeigten sich bei Emma signifikante Unterschiede in der Sympathieeinschätzung zwischen den Aufruf-Häufigkeiten 0 Mal ($M = 4.20$, $SD = .96$) und 9 Mal ($M = 3.41$, $SD = 1.0$, $p = .028$) sowie 3 Mal ($M = 4.53$, $SD = 1.06$) und 9 Mal ($M = 3.41$, $SD = 1.0$, $p = .007$). Allerdings veränderte sich die Sympathie nicht in der von uns erwarteten Richtung: So erschien Emma sympathischer, wenn sie 0 Mal aufgerufen wurde, als wenn sie neun Mal aufgerufen wurde und sympathischer, wenn sie 3 Mal aufgerufen wurde als wenn sie neun Mal aufgerufen wurde.

Tabelle 6

Ergebnisse der ANOVA bei den einzelnen Schülerinnen hinsichtlich der drei Aufruf-Häufigkeiten

	0 Mal		3 Mal		9 Mal		$F(2,64)$	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Emma	4.20	.96	4.53	1.06	3.41	1.00	5.64	.006
Julia	4.66	1.00	4.60	.99	4.35	1.46	.43	.66
Laura	4.29	7.83	4.12	.86	4.63	.96	1.74	.18
Nele	4.39	1.02	4.53	1.00	4.89	.93	1.55	.22
Sophie	4.41	.911	4.32	.89	4.94	1.39	1.85	.17
Alina	4.09	.89	4.63	.96	4.19	1.3	1.75	.18
Lena	4.19	1.24	4.06	1.69	4.53	1.25	.51	.61

Anmerkung. $n = 67$

Zur Ermittlung der Sympathie nutzten wir zudem die soziometrische Frage, bei der die Versuchspersonen bis zu drei Schülerinnen nominieren sollten, neben denen sie auf einer Klassenfahrt gerne sitzen möchten. Die Häufigkeit der Nennungen definierten wir als Sympathie-Variable. Hierfür berechneten wir den prozentualen Anteil der Nennungen einer jeden Schülerin pro Video³¹. (Fünf Versuchspersonen nannten mehr als drei Schüler:innen und wurden von der Berechnung ausgenommen. Weitere fünf Versuchspersonen nannten keine Schülerin und wurden in die Berechnung mit aufgenommen.) Die Anzahl der Sympathiewerte belief sich dadurch auf $n = 28$ ($n = 7$ je Video).

³¹ Beispiel: Teilnehmer 3 hat Lena, Alina und Laura benannt; Teilnehmerin 4 hat Lena und Emma benannt. Der Sympathiewert für Lena wurde berechnet, indem die Anzahl der tatsächlichen Nennungen (2) durch die Anzahl der gesamten Nennungen (5) geteilt wurde, was in diesem Beispiel 0,40, also einem Anteil von 40% entspricht.

Auch wenn der Trend der Mittelwertunterschiede in die erwartete Richtung weist, zeigten sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Sympathie zwischen den drei Aufrufhäufigkeiten null Mal ($M = 12.32$, $SD = 5.29$, $n = 14$), drei Mal ($M = 14.05$, $SD = 6.10$, $n = 7$) und neun Mal ($M = 16.25$, $SD = 4.67$, $n = 7$): $F(2, 25) = 1.32$ $p = .28$.³² Geschlechtseffekte bei den Beurteilenden konnte nicht berechnet werden, da sich innerhalb der verschiedenen Gruppen (Videos) zu wenig männliche Versuchspersonen befanden (Video 1: $n = 3$; Video 2: $n = 2$; Video 3: $n = 3$; Video 4: $n = 10$).

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der Analyse, dass die Sympathie der Schüler:innen nicht von der Frequenz, aufgerufen zu werden, abhängig war. Lediglich die Schülerin „Emma“ erschien, entgegen unserer Erwartung, am unsympathischsten, wenn sie am häufigsten (neun Mal) aufgerufen wurde.

7.2.3 Diskussion

Das zentrale Ergebnis unserer zweiten Studie war, dass sich – entgegen unserer Hypothese – keine Unterschiede hinsichtlich der Sympathiebewertung zwischen den drei Aufruf-Häufigkeiten (null Mal, drei Mal und neun Mal) zeigten. Das war weder bei der Beurteilung der Sympathie mittels einer Rating-Skala (Frage 1 des Fragebogens) noch bei der soziometrischen Fragestellung (Frage 2 des Fragebogens) der Fall.

Die Ergebnisse sind insofern überraschend, als der „mere exposure“-Effekt in zahlreichen Studien untersucht wurde (siehe z.B. Metaanalyse von Montoya et al., 2017) und von vielen Autor:innen als ziemlich robust beschrieben wird (z.B. Mungan, Akan, & Bilge, 2019). Da unseres Wissens nach der „mere exposure“-Effekt im Rahmen dieser Studie zum ersten Mal in Hinblick auf das Aufrufen untersucht wurde, sind zunächst weitere Studien erforderlich, um die Robustheit der Ergebnisse abzusichern.

Im Folgenden werden mögliche Erklärungen für das Fehlen eines „mere exposure“-Effekts diskutiert:

Möglicherweise konnten die einzelnen Schüler:innen durch das Tragen von Masken von den Teilnehmer:innen nicht eingepreßt und voneinander unterschieden werden. Die Masken verdecken größtenteils das Gesicht, so dass die Schüler:innen vermutlich in der Erinnerung der Teilnehmer:innen sehr ähnlich aussahen, zumal sie nur für eine kurze Sequenz präsentiert wurden. Erschwert wurde der Umstand dadurch, dass im Fragebogen jede Schülerin mittels einer eigenen Ratingskala beurteilt werden sollte und nicht alle Schülerinnen

³² Auch eine Auswertung mittels eines gemischten linearen Modells (siehe Anhang B.1), kam zu dem äquivalenten Ergebnis, dass die Sympathie der Schüler:innen nicht von der Aufruffrequenz abhängig war.

auf einer Skala und damit auf einen Blick präsentiert wurden. Dieses Format führte möglicherweise dazu, dass Differenzierungen zwischen den Schülerinnen nicht möglich waren. Die Teilnehmer:innen hatten dadurch keinen Überblick über alle Schüler:innen, wodurch ein Vergleich zwischen den Schüler:innen und folglich eine Unterscheidung kaum stattfinden konnte.

Ein weiteres Ergebnis unserer Studie war, dass sich lediglich bei der Schülerin Emma signifikante Unterschiede bezüglich der Sympathie in Abhängigkeit von der Frequenz aufgerufen zu werden zeigten. Dieser Effekt könnte darauf zurückgeführt werden, dass Emma im Zentrum des Klassenzimmers und damit im Fokus der Teilnehmer:innen saß. Durch diesen Sitzplatz war Emma möglicherweise besonders salient und konnte dadurch am besten erinnert werden. Allerdings erschien Emma den Teilnehmer:innen – entgegen unserer Erwartungen – am unsympathischsten, wenn sie am häufigsten (neun Mal) aufgerufen wurde. Bei Emma trat also ein umgekehrter „mere exposure“-Effekt (Reduktion an Sympathie durch Salienz) ein. Für die mit unserer Überlegung inkonsistenten Ergebnisse, dass Emma am unsympathischsten erschien, wenn sie am häufigsten aufgerufen wurde, wären folgende drei Erklärungen denkbar:

Die Metaanalyse von Montoya et al. (2017) zum „mere exposure“-Effekt weist darauf hin, dass die positive Bewertung eines Stimulus bei *zu häufiger* Präsentation unter bestimmten Voraussetzungen (visuelle Stimuli, Präsentation kürzer als 10 Sekunden oder länger als eine Minute, Ratingskalen werden gezeigt, nachdem alle Stimuli präsentiert wurden) wieder abnehmen kann. Montoya et al. (2017) beschreiben hier einen umgekehrt u-förmigen Zusammenhang, der bei einer bestimmten Anzahl an Präsentationen (bei Montoya et al., 2017, 21.75 Präsentationen) einen Peak an positiven Bewertungen aufweist. Bei zu vielen Präsentation fällt die Kurve wieder ab (und damit auch die positiven Bewertungen). Da die Voraussetzungen auch auf unser Studiendesign zutreffen, wäre es möglich, dass Emma den Teilnehmer:innen zu häufig präsentiert wurde und dadurch unsympathischer bewertet wurde.

Eine weitere mögliche Erklärung für den umgekehrten „mere exposure“-Effekt bei Emma wäre, dass das häufige Aufrufen der Schülerin als Abweichung/Andersartigkeit wahrgenommen wurde und damit Ablehnung hervorrief: Schuster (2013a, 2020) beschreibt Arbeiten von Juvonen (1991), deren Ergebnisse zeigen, dass Andersartigkeit zu Ablehnung führen kann (vor allem dann, wenn die Abweichung als kontrollierbar wahrgenommen wurde). Da Emma im Vergleich zur Restgruppe unverhältnismäßig oft aufgerufen wurde und

in dieser Hinsicht „andersartig“ war, könnte Emma als von der Gruppe abweichend wahrgenommen und deshalb abgelehnt worden sein.

Darüber hinaus könnten die Versuchspersonen das allzu häufige Aufrufen von Emma als ungerecht gegenüber den Mitschüler:innen empfunden haben. Bezüglich der Entstehung von Intergruppenkonflikten beschreiben Tajfel und Turner (1979) in einem sehr frühen Artikel unter anderem folgende Überlegung: In hierarchisch strukturierten Gesellschaften ruft eine ungleiche Verteilung von Ressourcen einen Antagonismus zwischen der überlegenen und der unterlegenen Gruppe hervor. Anders ausgedrückt: Durch die Bevorzugung einzelner und Benachteiligung anderer werden Gegensätze zwischen den Gruppen und damit die wahrgenommene Andersartigkeit verstärkt.

Was hat diese Überlegung mit Emma zu tun? Die möglicherweise empfundene Ungerechtigkeit bezüglich des Aufrufverhaltens, also die ungleichmäßige Verteilung von Ressourcen der Lehrkraft, mag bei den Teilnehmer:innen der Studie eine hierarchische Kategorisierung in eine unterlegene Gruppe (Schüler:innen, die wenig oder gar nicht aufgerufen wurden) versus einer überlegenen Gruppe (Emma: da unverhältnismäßig häufig aufgerufen) hervorgerufen haben. Aufgrund der wahrgenommenen Andersartigkeit (siehe oben) von Emma (überlegene Gruppe) wäre es denkbar, dass sich die Versuchspersonen mit der unterlegenen Gruppe identifizierten (Eigengruppe) (zur Kategorisierung in Eigengruppe versus Außengruppe siehe Billig & Tajfel, 1973 siehe unter 3.2 Kritikpunkte an Präventionsprogrammen). Wie Schuster (2013a, 2020) berichtet, finden in Zusammenhang mit Kategorisierungen Prozesse statt, die neben einer Bevorzugung der Eigengruppe auch zu einer Abwertung der Außengruppe (in diesem Fall „Emma“) führen.

Das allzu häufige Aufrufen könnte also in zweifacher Hinsicht zu Ablehnung von Emma beigetragen haben: Erstens durch die wahrgenommene Andersartigkeit und zweitens durch die mit der wahrgenommenen Abweichung einhergehende Kategorisierungen in Eigengruppe und Außengruppe, die ihrerseits zu Ablehnung führt.

Diese Interpretation weist auf eine wichtige Randbedingung hin und warnt davor, in der Praxis nach dem Grundsatz vorzugehen, mehr hilft mehr. Auch die Maßnahme, Salienz zu erhöhen, sollte demnach mit Augenmaß und reflektiert vorgenommen werden

Bei den bisherigen Ausführungen wurde der umgekehrte „mere exposure“-Effekt mit einer empfundenen Ungerechtigkeit den Mitschüler:innen gegenüber erklärt. Im Gegensatz dazu wäre auch denkbar, dass die unverhältnismäßig hohe Frequenz des Aufrufens nicht den Mitschüler:innen gegenüber, sondern *Emma gegenüber* als ungerecht empfunden wurde:

Die Versuchspersonen könnten den Eindruck gewonnen haben, Emma werde überfallartig aufgerufen und vorgeführt (bzw. die Lehrkraft habe Emma „auf dem Kieker“). Basierend auf der Studie von Mercer und DeRosier (2008) berichtet Schuster (2013a, 2020), dass der soziale Status von Schüler:innen auch davon abhängt, wie sympathisch Schüler:innen ihren Lehrkräften erscheinen:

Über einen Zeitraum von zwei Jahren hinweg erfassten Mercer und DeRosier (2008) bei Kindern der dritten Jahrgangsstufe mittels Peerberichten den sozialen Status der Schüler:innen. Zudem wurde mittels Fragebögen an Lehrkräfte erhoben, wie sympathisch die einzelnen Schüler:innen ihren Lehrer:innen erscheinen ("How easy is it for you to like this child?", Mercer & DeRosier, 2008, S. 667). Diese Werte wurden als „Sympathieurteile“ interpretiert. Weiter wurden durch Selbstberichte Variablen wie Aggression, Depression und soziale Angst ermittelt. Diese Daten wurden zu vier Messzeitpunkten erhoben. Ein Ergebnis der Studie weist darauf hin, dass sich die Sympathieurteile der Lehrkräfte und die der Peers reziprok beeinflussten: Je weniger eine Lehrkraft einen Schüler/eine Schülerin zu Beginn mochte, umso wahrscheinlicher war es, dass dieser auch von seinen/ihren Peers im Laufe der Untersuchung abgelehnt wurde. Gleichzeitig zeigte sich auch, dass Schüler:innen, die von ihren Peers zu Beginn der Untersuchung abgelehnt wurden, auch ihren Lehrkräften im Verlauf weniger sympathisch erschienen.

Konsistent mit Mercer und DeRosier (2008) könnte also die Interpretation, Emma würde der Lehrkraft unsympathisch sein und von dieser vorgeführt werden, einen negativen Einfluss auf das Sympathieurteil der Versuchspersonen gehabt haben.

Beide Interpretationsansätze (Ungerechtigkeit wird gegenüber Mitschüler:innen empfunden; Ungerechtigkeit wird gegenüber Emma empfunden) weisen zum einen darauf hin, wie schnell Abwertungsprozesse bei empfundener Ungerechtigkeit zustande kommen können; zum anderen, welchen bedeutenden Anteil (wenn auch unbeabsichtigt) Lehrkräfte bei Abwertungsprozessen einzelner Schüler:innen haben können: Alleine dadurch, dass innerhalb von 3 Minuten eine Schülerin sehr häufig aufgerufen wurde, erschien diese bereits weniger sympathisch. Schuster (2013a, 2020) spricht in diesem Zusammenhang von „situationaler Schwächung“ (Schuster, 2020, S. 64), die einen Risikofaktor für Mobbing darstellt (Schuster, 2013a, 2020). Mit situationaler Schwächung sind Prozesse gemeint, die Kinder/Jugendliche durch äußere Umstände schwächen. Demzufolge kann eine Lehrkraft, indem sie (unbewusst) Ungerechtigkeit erzeugt, einen oder mehrere Schüler:innen situational schwächen und damit das Mobbingrisiko für diesen Schüler/diese Schülerin erhöhen.

Limitationen. Da es sich um eine erste Studie handelt, die die Effekte des Aufrufens in Hinblick auf die Sympathie von Schüler:innen untersucht, sind zunächst weitere Studien nötig und die vorliegenden Ergebnisse sollten nicht überinterpretiert werden.

Künftige Studien. Eine mögliche Schwierigkeit bei der vorliegenden Untersuchung bestand in dem Format des Fragebogens, das so gestaltet war, dass die Ratingskalen für die einzelnen Schüler:innen untereinander abgebildet waren und damit die Schüler:innen schwerer voneinander unterschieden werden konnten. In künftigen Studien könnte für eine bessere Übersichtlichkeit ein Fragebogen präsentiert werden, bei dem auf einen Blick alle Schüler:innen erfasst und damit leichter differenziert werden können.

Sollte in künftigen Studien pandemiebedingt weiterhin bzw. mittlerweile schon wieder eine Darbietung ohne Maske nicht möglich sein, erscheint auch eine Reduktion hinsichtlich der Anzahl der zu beurteilenden Schülerinnen (z.B. von sieben auf drei Schülerinnen) hilfreich, damit die Schülerinnen besser erinnert werden können. In gleicher Weise würde auch bei der „forced choice“-Aufgabe eine Reduktion der auszuwählenden Schülerinnen (z.B. von drei Schülerinnen auf eine Schülerin) die Differenzierung der Schülerinnen erleichtern.

Um die oben diskutierten Überlegungen bezüglich des Ungerechtigkeitsempfindens zu überprüfen, könnten zudem die Motive der Teilnehmer:innen für ihre Bewertung abgefragt werden (z.B. *„Bitte beurteilen Sie, wie gerecht Sie das Aufrufverhalten der Lehrkraft Emma gegenüber empfunden haben“*, sowie: *„Bitte beurteilen Sie, wie gerecht Sie das Aufrufverhalten der Lehrkraft in Hinblick auf die gesamte Klasse empfunden haben“*).

8 Untersuchung von Maßnahmen auf personenbezogener Ebene: Entwicklung und Evaluation eines Coachings für Mobbingopfer

8.1 Einleitung

Während in den vorausgehenden Kapiteln situative Maßnahmen gegen Mobbing im Fokus standen, werden in den folgenden Abschnitten personenbezogene Ansätze zur Reduktion von Mobbing in den Blick genommen.

Die Ergebnisse unserer ersten Studie zeigten, dass durch eine Veränderung der Situation, speziell der Sitzordnung, Mobbing teilweise reduziert werden konnte. Aber auch „natürliche“ Situationsveränderungen, wie der Wechsel an eine weiterführende Schule, schaffen für Mobbingopfer eine Art „Neubeginn“. Die Ergebnisse von Langzeitstudien (z.B. Ladd & Troop-Gordon, 2003, in Perren & Alsaker, 2009) zeigen jedoch, dass eine erste, primäre Viktimisierung einen Prädiktor für erneute Viktimisierung darstellen kann. Hinzu kommt, dass gerade mit Beginn der weiterführenden Schule ein Peak an Mobbing zu beobachten ist (z.B. Pellegrini & Long, 2002 in de Vries et al., 2021). Schüler:innen, die an der Grundschule gemobbt wurden, stellen daher eine besondere Risikogruppe für erneute Viktimisierung an der weiterführenden Schule dar. Um einer solchen Entwicklung entgegen zu wirken, scheinen neben der situativen Veränderung in Form eines Schulwechsels ergänzend personenbezogene Maßnahmen sinnvoll, damit alle potentiell zur Verfügung stehenden Hebel ausgenutzt werden und sich nicht nur auf eine einzige Herangehensweise allein gestützt wird.

Während es in Deutschland keine speziellen Programme zur Nachsorge von Mobbingopfern gibt (Keppeler, 2020), haben sich im englischsprachigen Raum einige Trainings, beispielsweise das „Social Skills Training for victims of bullying“ (SST) (Fox & Boulton, 2003), etabliert (ein Überblick findet sich z.B. bei Keppeler, 2020). Den Programmen ist gemeinsam, dass eine Veränderung im Verhalten von Mobbingopfern angestrebt wird, um dadurch erneute Viktimisierung zu vermeiden (Keppeler, 2019). Im *LMU* (Schuster, 2013a, 2020) werden ergänzend zu verhaltensbezogenen auch kognitive Interventionen als mögliche Ansatzpunkte bei Mobbing beschrieben.

Um einen Beitrag zu leisten, die Lücke der Nachsorgeprogramme zu schließen, konzipieren wir im Rahmen unserer dritten Studie ein Coaching, das auf dem kognitiv-verhaltensbezogenen Ansatz des *LMU* basiert. Die Zielgruppe unseres Coachings stellt die besondere Risikogruppe derjenigen Kinder dar, die an der Grundschule gemobbt wurden und nun an eine weiterführende Schule wechseln. Unser Ziel ist es, diese Schüler:innen-Gruppe

bei dem Start an der neuen Schule so zu unterstützen, dass das Risiko einer erneuten Viktimisierung reduziert wird, die Kinder einen funktionalen Umgang mit dem erlebten Mobbing erlernen und psychosoziale Auffälligkeiten in Folge des erlebten Mobblings abgemildert werden.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird zunächst die dem Coaching zugrunde liegende Theorie erarbeitet, indem relevante kognitive und verhaltensbezogene Theorien und Studien referiert werden.

Basierend auf diesen theoretischen Grundlagen wird anschließend das Coaching konzipiert und ein Manual erstellt (siehe 8.6 Konzeption des Coachings sowie Manual in Anhang D).

Im Rahmen einer Pilotstudie mit 19 Teilnehmer:innen wird das Coaching abschließend evaluiert (siehe 9.1 Pilotstudien zur Evaluation des Coachings). Neben quantitativen Daten wird zusätzlich auch auf die individuellen Entwicklungen der Teilnehmer:innen eingegangen, die anekdotische Evidenz liefern. Mit diesem Vorgehen, das Fallbeschreibungen mit quantitativen Daten kombiniert (vgl. mixed-method-design, siehe z.B. Chu, Hoffman, Johns, Reyes-Portillo, & Hansford, 2015), orientiert sich die vorliegende Untersuchung an der Studie von Chu et al. (2015), die im Rahmen einer Pilotstudie mit fünf Teilnehmer:innen ein klinisches Therapieprogramm für Mobbingopfer entwickelten.

8.2 Forschungslücke und Ziel der Arbeit

8.2.1 Der Beginn der weiterführenden Schule: Eine sensible Phase sozialer Positionen

Die Ergebnisse einer aktuellen Langzeitstudie (de Vries, Kaufman, Veenstra, Laninga-Wijnen, & Huitsing, 2021) zeigen, dass die soziale Position eines Schülers/einer Schülerin innerhalb seiner/ihrer Klasse zu Beginn der weiterführenden Schule determiniert wird und sich innerhalb von zwei Jahren (Dauer der Untersuchung) nicht mehr verändert³³. Darüber hinaus weisen andere Studien (z.B. Sourander, Helstelä, Helenius, & Piha, 2000 in Keppeler, 2020) auf eine Stabilität der Opfer- (und Täter:innen-)Rolle innerhalb eines Zeitraums von acht Jahren hin.

Gleichzeitig ist am Anfang der weiterführenden Schule auch ein Peak an Bullying zu beobachten (z.B. Pellegrini & Long, 2002 in de Vries et al., 2021). Die Autoren führen diesen Effekt auf die mit einem Schulwechsel einhergehende Neuordnung des sozialen Gefüges zurück: Bedingt durch den Wechsel an eine neue Schule müssen Schüler:innen in einer Phase,

³³ Ausnahme stellt die Gruppe der Täter:innen im Mobbingprozess dar, die über die Zeit hinweg mehr abgelehnt wurden.

in der Peer-Beziehungen enorm wichtig sind, ihre soziale Position neu „erkämpfen“ (Laursen & Veenstra, 2021 in de Vries et al., 2021). Eine scheinbar leichte Methode, eine starke soziale Position innerhalb der Peergruppe zu erreichen, stellt das Schikanieren anderer Schüler:innen (Pouwels et al., 2018 in Vries, 2021) dar. Schuster (2020) führt mehrere Studien (z.B. Duffy, Penn, Nesdale, & Zimmer-Gembeck, 2017; Kawabata, Tseng, & Crick, 2014; Reijntjes et al., 2013) zum Zusammenhang von Peer-Popularität und Bullying-Verhalten zusammen. Basierend auf diesen Studien beschreibt die Autorin das Muster, dass Beliebtheit (in der Operationalisierung der dargestellten Studien spiegelt „Beliebtheit“ einen höheren sozialen Status wider) die Beteiligung an Mobbing wahrscheinlicher macht und die Beteiligung an Mobbing wiederum den Status der beliebten Kinder/Jugendlichen weiter verbessert.

Vor dem Hintergrund solcher Dynamiken (Peak an Bullying zu Beginn der weiterführenden Schule, primäre Viktimisierung als Risikofaktor für erneutes Mobbing sowie hohe Stabilität der Opferrolle) stellen Schüler:innen, die an der Grundschule gemobbt wurden, eine besondere Risikogruppe dar. Daraus folgt, dass die Nachsorge von Mobbingopfern ein wichtiger Bestandteil der Mobbingintervention sein sollte, um erneute Viktimisierung zu vermeiden und Folgen von Mobbing (siehe 2.3 Folgen von Mobbing) zu reduzieren.

8.2.2 Personenbezogene Interventionskonzepte zur Mobbingnachsorge

In einem aktuellen Überblick über gängige Interventionskonzepte zur Mobbingnachsorge resümiert Keppeler (2020), dass „Programme zur Mobbingnachsorge in Deutschland kaum bekannt sind“ (Keppeler, 2020, S. 239). Gängige englischsprachige Trainings sind z.B. “The Assertiveness Training Programme” (ATP; Smith & Sharp, 2002) oder “Social Skills Training for victims of bullying” (SST; Fox & Boulton, 2003). Den Programmen ist gemeinsam, dass sie einen Aufbau von selbstsicherem Verhalten und sozialen Kompetenzen anstreben. Die Interventionen leiten sich unter anderem aus Studien von Hodges und Perry (1999) sowie Fox und Boulton (2005) ab, denen zufolge – nach Ansicht von Opfern, Peers und Lehrkräften – das Verhalten von Mobbingopfern (mit) dazu beiträgt, viktimisiert zu werden.

Die Ergebnisse der Evaluation des Programms SST (Fox & Boulton, 2003) zeigten eine Zunahme des Selbstwertgefühls, jedoch keine signifikanten Veränderungen bezüglich weiterer psychosozialer Variablen (z.B. Depression, Angst oder Anzahl von Freunden) (Keppeler, 2020).

In Deutschland werden statt solcher explizit für die Zielgruppen entwickelten Programme vor allem allgemeine soziale Kompetenztrainings zur Mobbingnachsorge eingesetzt (ein Überblick findet sich z.B. ebenfalls bei Keppeler, 2020), auch wenn die

Trainings nicht explizit für diese Zielgruppe entwickelt wurden (Keppeler, 2020). Allein das Angebot eines solchen Programms mag möglicherweise bei machen Kindern/Jugendlichen den Eindruck vermitteln, durch mangelnde soziale Kompetenzen Schuld an dem Mobbing zu haben. Mit dem Fokus auf ein (Fehl-)Verhalten seitens der Mobbingopfer werden situative Faktoren vernachlässigt (vgl. auch fundamentaler Attributionsfehler, 3.2.2). Die Annahme eines defizitären Sozialverhaltens seitens der Mobbingopfer könnte bei diesen wiederum dazu führen, dass sich das negative Selbstbild und dysfunktionale Attributionen bestätigen („ich bin schuld am Mobbing, weil ich komisch bin“) und in Folge Unsicherheiten im Umgang mit anderen Kindern möglicherweise eher zu- als abnehmen.

Unter anderem aus diesem Grund werden im *LMU* (Schuster 2013a, 2020) neben situativen Ansätzen (siehe hierzu Kapitel 4 bis 7) auch Interventionen auf Verhaltensebene und kognitive Interventionen für Mobbingopfer vorgeschlagen. Durch eine allmähliche Veränderung dysfunktionaler Kognitionen (z.B. „ich bin schuld am Mobbing“) können Interventionen auf Verhaltensebene nicht als Bestätigung der eigenen Inkompetenz aufgefasst werden, sondern vielmehr als Reaktivierung solcher Kompetenzen (z.B. auf neue Mitschüler:innen zugehen), die durch das erlebte Mobbing nicht mehr gezeigt werden können.

Bezüglich kognitiver und verhaltensbezogener Interventionen bezieht sich Schuster (2013a, 2020) auf einschlägige psychologische Theorien und Konzepte, die (gezeigtes) Verhalten und Kognitionen als sich wechselseitig beeinflussende Faktoren betrachten (ein Überblick über kognitive Theorien und Konzepte findet sich z.B. bei Hautzinger & Pössel, 2017). So betonte bereits Bandura (1986), dass „Umwelt, Kognitionen, Affekte und Verhalten sich ständig reziprok beeinflussen“ (Bandura, 1986 in Hautzinger, 2017, S. 2).

8.2.3 Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund des Anstiegs an Bullying mit Beginn der fünften Klasse (Pellegrini & Long, 2002) sowie des Risikos erneuter Viktimisierung ehemaliger Mobbingopfer (Ladd & Troop-Gordon, 2003, in Perren & Alsaker, 2009) erscheinen Nachsorgeprogramme gerade für diese spezielle Zielgruppe in dem Zeitfenster zwischen vierter und fünfter Klasse sinnvoll. Die Ausführungen haben jedoch gezeigt, dass es im deutschsprachigen Raum derzeit keine derartigen Programme gibt. Der *LMU* macht hierzu Vorschläge für Interventionen auf kognitiver und Verhaltensebene.

Um einen Beitrag zu leisten, die Lücke der Nachsorgeprogramme zu schließen, wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein manualisiertes Coaching für Mobbingopfer konzipiert und in einer Pilotstudie evaluiert. Das Ziel des Coachings besteht darin, Kinder, die an der Grundschule gemobbt wurden, bei einem „Neuanfang“ an der weiterführenden Schule so zu

unterstützen, dass das Risiko einer erneuten Viktimisierung reduziert wird und die Kinder einen funktionaleren Umgang mit dem erlebten Mobbing erlernen.

Zur Entwicklung des Coachings werden relevante Überlegungen und Interventionsansätze aus dem *LMU* aufgegriffen und um weitere Aspekte ergänzt. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird zunächst mittels eines Teufelskreismodells die dem Coaching zugrundeliegende Theorie erarbeitet. In Hinblick auf die Zielgruppe werden die dargestellten Theorien in ein Teufelskreismodell integriert und daraus Ansatzpunkte der Intervention abgeleitet. Anschließend wird das Coaching konzipiert und in manualisierter Form ausgearbeitet. Abschließend werden entsprechende Hypothesen hinsichtlich Effekten des Coachings bezüglich psychischer und psychosozialer Variablen sowie erneuter Viktimisierung abgeleitet und in einer Pilotstudie überprüft.

8.3 Theoretischer Hintergrund

8.3.1 Kognitive Ebene: Überblick über relevante Theorien und Konzepte

Mitte der siebziger Jahre fand ein Wandel in der Erklärung und Behandlung psychischer Störungen statt (Einsle & Hummel, 2015): Während bis zu diesem Zeitpunkt die Entstehung psychischer Störungen vor dem Hintergrund des Behaviorismus³⁴ betrachtet wurden („erste Welle“), wurden mit der sogenannten „zweiten Welle“ auch kognitive Konzepte und Modelle in die Ätiologie und Therapie psychischer Störungen miteinbezogen (Einsle & Hummel, 2015). Die kognitive Psychologie versteht Lernen als einen aktiven Prozess, bei dem „eine Situation im Lichte dessen, was in der Vergangenheit schon erworben wurde, interpretiert wird“ (Hautzinger & Pössel, 2017, S.1). Bedeutende Vertreter:innen kognitiver Therapie-Theorien sind beispielsweise Ellis, Beck und Meichenbaum (Einsle & Hummel, 2015) (ein Überblick über kognitive Theorien und Konzepte findet sich bei Hautzinger & Pössel, 2017).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden exemplarisch folgende zwei kognitive Ansätze vorgestellt und auf den Mobbingkontext übertragen: Zunächst wird das transaktionale Stressmodell (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984) erläutert, da hier die für den Mobbingkontext zentralen Komponenten Angst und Stress im Zentrum stehen. Schuster (2013a, 2020) sowie Schacter, White, Chang, und Juvonen (2015) beschreiben in Hinblick auf die Zielgruppe erlernte Hilflosigkeit bzw. entsprechende dysfunktionale Attributionen als Risikofaktoren für erneute Viktimisierung. Aus diesem Grund stellen neben dem Stressmodell auch die Theorie der erlernten Hilflosigkeit (Seligman & Maier, 1967)

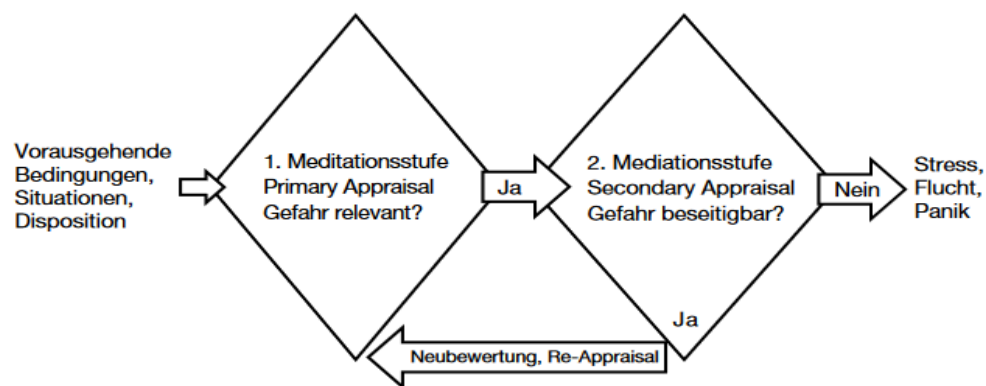
³⁴ Bezüglich psychischer Störungen geht der Behaviorismus davon aus, dass dysfunktionale Verhaltensweisen durch die Umwelt erlernt werden (Einsle & Hummel, 2015).

sowie deren attributionstheoretische Reformulierung (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978) die theoretische Grundlage des Coachings dar.

Das transaktionale Stressmodell. Die Berkeley-Gruppe um Lazarus (1966, in Hautzinger & Pössel, 2017) erarbeitete einen kognitiven Erklärungsansatz für das Entstehen von Angst und Stress: Das sogenannte transaktionale Stressmodell (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984). In Abbildung 13 wird das Stressmodell vereinfacht dargestellt und anschließend erläutert.

Abbildung 13

Kognitives Stress- und Angstmodell der Berkeley-Gruppe um Lazarus (1966; nach Hautzinger & Pössel, 2017, S. 5)



Wie aus Abbildung 13 ersichtlich wird, gibt es zwischen auslösender Situation und nachfolgender (Stress-)reaktion eine erste („primary“) und eine zweite („secondary“) Bewertungsstufe („appraisal“): Auf Grundlage vorausgehender Bedingungen, Situationen und Dispositionen einer Person wird eine Situation in einem „primary appraisal“ hinsichtlich ihres Gefährdungspotentials bewertet (Lazarus & Folkman, 1984). Hierbei unterscheiden Lazarus und Folkman (1984) drei Varianten des Stimulus: Der Stimulus kann als irrelevant, angenehm positiv oder stressbezogen bewertet werden. Unter stressbezogenen Reizen werden Verlust, Bedrohungen und Anforderungen subsumiert. Während Anforderungen (im Gegensatz zu Belastungen) mit positiven Emotionen einhergehen, evozieren Verlust und Bedrohungen negative Emotionen (Lazarus & Folkman, 1984).

Wird die Situation als stressbezogen bewertet, werden in einer zweiten Bewertungsstufe („secondary appraisal“) entsprechende Maßnahmen zur Gefahrenbeseitigung abgewogen:

„Secondary appraisal is more than a mere intellectual exercise in spotting all the things that might be done. It is a complex evaluative process that takes into account which coping options are available, the likelihood that a given coping option will accomplish

what it is supposed to, and the likelihood that one can apply a particular strategy or set of strategies effectively” (Lazarus & Folkman, 1984, S. 35).

Als einen Aspekt des „secondary appraisals“ sehen Lazarus und Folkman (1984) die Wirksamkeitserwartung (Bandura, 1977, in Lazarus & Folkman, 1984), also die Überzeugung, das erforderliche Verhalten erfolgreich ausführen zu können und damit ein bestimmtes Ziel zu erreichen (Kontrollierbarkeit).

Bezüglich der Bewältigungsstrategien differenzieren Lazarus und Folkman (1984) zwischen problemorientiertem Coping und emotionsorientiertem Coping. Unter einem problemorientierten Coping werden Handlungen verstanden, die darauf abzielen, stressbezogene Reize zu verändern. Im Mobbingkontext stellt zum Beispiel das Gespräch mit einer Lehrkraft und die darauffolgenden Interventionen innerhalb der Klasse ein problemorientiertes Coping dar. Beim emotionsorientierten Coping wird der Versuch unternommen, die mit dem Stressor einhergehenden negativen Emotionen zu verändern. Wenn sich beispielsweise ein Mobbingopfer bei Gemeinheiten ihrer/seiner Mitschüler:innen gedanklich folgenden Satz vorsagt „Wenn Dir eine:r Unrecht tut, denk daran, ihm/ihr geht’s vielleicht nicht gut“, würde dieses „Mantra“ ein emotionsorientiertes Copings darstellen, da die Schülerin/der Schüler versucht, dadurch die emotionale Erregung zu reduzieren.

Dem Stressmodell zufolge entstehen Angst und Stress dann, wenn die Situation als stressbezogen bewertet wird („primary appraisal“) und gleichzeitig keine geeigneten Copingstrategien („secondary appraisal“) wahrgenommen werden. Werden dagegen geeignete Bewältigungsmöglichkeiten erkannt, findet eine Neubewertung („reappraisal“) der Situation statt, deren Gefahrenpotential nun geringer eingeschätzt wird (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984).

Erlernte Hilflosigkeit. Ende der sechziger Jahre ist ausgehend von den klassischen Experimenten zur erlernten Hilflosigkeit (Overmier & Seligman, 1967; Seligman & Maier, 1967) ein umfangreiches Forschungsfeld entstanden (frühe Überblicksarbeiten zur erlernten Hilflosigkeit siehe z.B. Seligman, 1999 oder Meyer, 2000; aktuelleres Überblickswerk siehe z.B. Mikulincer, 2013 oder Maier & Seligman, 2016). Seit diesen frühen Anfängen herrscht bis heute, ein halbes Jahrhundert später, im Feld Konsens über die Gültigkeit der Theorien zur erlernten Hilflosigkeit (z.B. Conoscenti & Fanselow, 2019).

In den folgenden Abschnitten wird ein kurzer Überblick über die grundlegenden Experimente zur Entwicklung der Theorie der erlernten Hilflosigkeit skizziert, wobei der Fokus auf die für das vorliegende Forschungsprojekt relevanten Aspekte gelegt wird:

In einem der ersten Experimente zur erlernten Hilflosigkeit (Seligman & Maier, 1967) erhielt eine Gruppe von Hunden in einem Käfig aversive Reize in Form elektrischer Schläge (über das Bodengitter des Käfigs). Durch das Betätigen eines Hebels konnten die Hunde lernen, den Strom abzustellen (instrumentelle Reaktion). Gleichzeitig wurde – räumlich von der ersten Gruppe getrennt – eine zweite Gruppe von Hunden ebenfalls den elektrischen Schlägen ausgesetzt. Im Gegensatz zur ersten Gruppe war es diesen Hunden aber nicht möglich, den Strom abzuschalten, sondern die elektrischen Schläge wurden immer dann beendet, wenn Hunde der ersten Gruppe den Hebel betätigten. Die Hunde der zweiten Gruppe hatten also keine Kontrolle, den aversiven Zustand zu beenden (Nonkontingenz zwischen aversiven Reizen und Verhalten).

In der darauffolgenden Versuchsphase wurden beide Gruppen von Hunden jeweils in einen Käfig gesetzt, bei dem es möglich war, den elektrischen Schlägen durch einen Sprung über eine Barriere in ein anderes Käfigabteil zu entfliehen (instrumentelle Reaktion). Die Hunde der zweiten Gruppe versuchten aber gar nicht erst, den Stromschlägen zu entkommen, sondern winselten und legten sich hin.

Diesen Zustand einer Nonkontingenz zwischen Verhalten und aversiven Konsequenzen bezeichneten die Autoren als erlernte Hilflosigkeit (Seligman & Maier, 1967). Den Autoren zufolge äußert sich erlernte Hilflosigkeit in drei Defiziten: Einem motivationalem Defizit (die Hunde unternahmen kaum Versuche, die elektrischen Schläge zu beenden), einem kognitiven Defizit (die Hunde erkannten keinen Zusammenhang zwischen einem zufällig erfolgreichem Verhalten und der Beendigung der Schocks), sowie einem emotionalen Defizit (Winseln und passives Ertragen der elektrischen Schläge) (Peterson & Seligman, 1983).

Während in den letzten 50 Jahren vor allem untersucht wurde, wann Hilflosigkeit auftritt, rückte in den letzten Jahren besonders die Frage in den Fokus wissenschaftlicher Betrachtung, wann Hilflosigkeit *nicht* auftritt. Maier und Seligman (2016) sprechen hierbei – im Gegensatz zu „learned helplessness“ – von „learned mastery“. „Learned mastery“ bedeutet, dass Passivität als Reaktion auf Nonkontingenz nicht auftritt, wenn Tiere vorab Erfahrungen gemacht haben, aversive Ereignisse kontrollieren zu können. Dieser Effekt war bereits in frühe Studien (z.B. Volpicelli, Ulm, Altenor, & Seligman, 1983, in Maier & Seligman, 2016) zu beobachten: Volpicelli et al. (1983) konnten zeigen, dass Ratten gegen Passivität „immunisiert“ wurden, wenn sie vorab die Erfahrung gemacht hatten, den elektrischen Schock kontrollieren zu können. Erst in einer aktuelleren Arbeit (Maier & Seligman, 2016) wurden jedoch die der „learned mastery“ zugrunde liegenden

neurophysiologischen Mechanismen untersucht: Durch eine vorab gemachte Erfahrung, den elektrischen Schock kontrollieren zu können, wird der präfrontale Kortex aktiviert und in Folge Passivität als Reaktion verhindert.

Neben tierexperimentellen Studien wurden auch zahlreiche Humanexperimente (ein Überblick findet sich z.B. bei Meyer, 2000) zur erlernten Hilflosigkeit durchgeführt. Zur Erklärung erlernt hilflosen Verhaltens beim Menschen wurde die ursprüngliche Theorie von Seligman und Maier (1967) von verschiedenen Forschungsgruppen (z.B. Abramson et al., 1978; Miller & Norman, 1979) weiterentwickelt und ergänzt (Meyer, 2000). Im Feld fand vor allem die attributionstheoretische Reformulierung der Hilflosigkeitstheorie von Abramson et al. (1978) Beachtung (Meyer, 2000).

Abramson et al. (1978) gehen in ihrer Theorie davon aus, dass Menschen im Gegensatz zu Tieren beim Erleben von Nonkontingenz die Hilflosigkeit einer Ursache zuschreiben. Eine solche Attribution kann anhand dreier Dimensionen klassifiziert werden: Die sogenannte Lokationsdimension bezieht sich darauf, ob Hilflosigkeit als internale (z.B. eigene Fähigkeit, Charakter) oder externale (äußere Umstände) Ursache eingeordnet wird und die Stabilitätsdimension darauf, ob Hilflosigkeit als eine zeitlich überdauernde/stabile oder als temporäre/variable Ursache wahrgenommen wird. Anhand der Globalitätsdimension wird Hilflosigkeit schließlich als eine generelle/globale oder spezifische Ursache (nur in einem bestimmten Kontext) klassifiziert (Abramson et al., 1978).

Darüber hinaus macht den Autor:innen zufolge eine internale, stabile und globale Attribution aversiver Ereignisse die Entstehung einer depressiven Störung sowie ein vermindertes Selbstwertgefühl wahrscheinlicher (Abramson et al., 1978).

Schuster (2017) beschreibt in diesem Kontext eine frühe Studie von Prinstein und Aikins (2004), in der der Zusammenhang von Ablehnung durch Peers, Attributionsstil und Depression untersucht wurde: Die Autor:innen erhoben an Schüler:innen einer 10. Klasse den soziometrischen Status, depressive Symptome, den Attributionsstil sowie die Variable „peer importance“. Durch die Variable „peer importance“ wurde erfasst, wie wichtig es den einzelnen Schüler:innen war, einen hohen sozialen Status in der Peer-Gruppe zu haben (z.B. „It is important for me to be popular with kids of my age“). Nach 1,5 Jahren (Messzeitpunkt 2) wurden erneut die depressiven Symptome erhoben. Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass vor allem bei Mädchen eine Ablehnung durch Peers einen Prädiktor für depressive Symptomen darstellt, wenn einem hohen Peer-Status große Bedeutung zugeschrieben wurde und gleichzeitig ein negativer Attributionsstil gegeben war.

Erlernte Hilflosigkeit in sozialen Situationen. Während sich zahlreiche Studien mit erlernter Hilflosigkeit im Leistungskontext befassen (frühe Studie siehe z.B. Diener & Dweck, 1978; aktuellere Studie siehe z.B. Filippello, Buzzai, Costa, Orecchio, & Sorrenti, 2020) konnten bei PsycInfo unter den Schlagwörtern „*learned helplessness*“ und „*victims of bullying in school*“ keine Studien zu erlernter Hilflosigkeit im Mobbingkontext gefunden werden.

In einem frühen Überblicksartikel (Dodge & Feldman, 1990) zum Zusammenhang von sozialen Kognitionen und sozialem Status werden unter anderem zwei, ebenfalls sehr frühe Studien (Fincham & Hokoda, 1987; Goetz & Dweck, 1980) aufgeführt, die Hilflosigkeit in sozialen Situationen untersuchen. Da beide Studien wichtige Implikationen für die vorliegende Arbeit liefern, werden sie im Folgenden kurz skizziert:

Goetz und Dweck (1980) definieren Hilflosigkeit in sozialen Situationen als wahrgenommene Unfähigkeit, soziale Situationen zu bewältigen. Die Autor:innen untersuchten in einer experimentellen Studie bei Schüler:innen der 4. und 5. Jahrgangsstufe Kausalattributionen und Verhalten bei sozialer Ablehnung. Die Ergebnisse zeigen, dass eine Attribution auf eigene Inkompetenz zur stärksten Beeinträchtigung im Verhalten führte, nämlich „*withdrawal*“ (Rückzug) und „*perseveration*“ (Beharrlichkeit). Mit „*withdrawal*“ beschreiben die Autorinnen das Verhalten von Kindern, bei sozialer Ablehnung keinen erneuten Versuch machen zu wollen, akzeptiert zu werden. „*Perseveration*“ hingegen meint die Tendenz, auch bei einem erneuten Versuch, akzeptiert zu werden, keine Änderungen im Verhalten zu zeigen.

Auf Basis der Daten von Goetz und Dweck (1980) untersuchten Fincham und Hokoda (1987) in einer Folgestudie, ob es Unterschiede hinsichtlich Verhalten und Attributionen zwischen den verschiedenen Statusgruppen³⁵ gibt: Dabei zeigte sich, dass vor allem die Statusgruppen der nicht beachteten und abgelehnten Kinder soziale Ablehnung auf persönliche Inkompetenz attribuierten (Fincham & Hokoda, 1987). Die Gruppe der nicht beachteten Kinder reagierte am häufigsten mit Passivität nach einer Ablehnung (Fincham & Hokoda, 1987). Dodge, Schlundt, Schocken, und Delugach (1983 in Fincham & Hokoda, 1987) vermuten, dass die Wahrnehmung der eigenen Inkompetenz und in Folge die Erwartung, abgelehnt zu werden, das Risiko, eine durchsetzungsfähige Taktik anzuwenden, verhindert. Durch „*low risk-Taktiken*“ (Abwarten, „*sich Herumdrücken*“, Passivität) ist die Wahrscheinlichkeit einer eindeutigen positiven oder negativen Reaktion anderer Personen

³⁵ Ein Überblick über die verschiedenen Statusgruppen wird unter 5.5.1 (Methode zu Studie 1) gegeben.

geringer, verglichen mit der Wahrscheinlichkeit einer neutralen Reaktion. Der Preis solcher Taktiken besteht jedoch darin, von anderen ignoriert zu werden (Dodge et al., 1983).

Die Statusgruppe der abgelehnten Kinder zeigte ein anderes Verhalten auf Ablehnung: Sie fuhren mit aggressiven und Unruhe stiftendem Verhalten fort, auch wenn sie mit Ablehnung konfrontiert werden (Fincham & Hokoda, 1987). Die Autor:innen stellen hierbei Parallelen zum Leistungskontext her: Auch im Leistungskontext reagieren nicht alle erlernt hilflosen Kinder auf Misserfolg mit Inaktivität, einige Kinder verharren auch bei maladaptiven Problemlösestrategien (Swidler & Diener, 1983, in Fincham & Hokoda, 1987).

Dodge und Feldman (1990) resümieren jedoch auf Basis der in ihrem Überblickartikel zusammengetragenen Studien, dass viele Ergebnisse hinsichtlich des Zusammenhang von sozialen Kognitionen und sozialem Status widersprüchlich sind: So weisen andere Studien (z.B. Dodge, Coie, & Brakke, 1982, in Dodge & Feldmann, 1990) darauf hin, dass Kinder mit einem niedrigen sozialen Status nicht in allen Situationen ineffektiv sind, aber Defizite in solchen Situationen haben, die als stressbezogen oder bedrohlich erlebt werden. Diese widersprüchliche Befundlage hat Schuster (1999) aufgegriffen und mittels eines hypothetischen Szenarios das Verhalten und die Strategien von Schüler:innen unterschiedlicher Statusgruppen untersucht (Erläuterung der Studie, siehe 8.3.2, Verhaltensebene).

In Hinblick auf das vorliegende Forschungsprojekt könnte man aus den dargestellten Studien zur erlernten Hilflosigkeit folgern, dass für unsere Zielgruppe die Kontaktaufnahme mit den neuen Mitschüler:innen sowie der Umgang mit Konflikten oder Angriffen von Mitschüler:innen in einem „primary appraisal“ (siehe 8.3.1 das transaktionale Stressmodell, Lazarus & Folkman, 1984) als stressbezogenen bewertet werden könnten. Aus diesem Grund werden im Folgenden für die beiden Bereiche Kontaktaufnahme („entry behavior“) und Umgang mit Angriffen von Mitschüler:innen Studien skizziert, die auf Verhaltensebene wichtige Erkenntnisse für die vorliegende Arbeit liefern.

8.3.2 Verhaltensebene: Überblick über relevante Studien

Entry behavior. In einer sehr frühen Studie wählten Putallaz und Gottman (1981) mit Hilfe eines soziometrischen Fragebogens jeweils ein bis zwei der in der jeweiligen Klasse beliebtesten und am wenigsten beliebten Schüler:innen verschiedener Grundschulen aus. Jedes der auf diese Weise ausgewählten Kinder (sogenannte „entry children“) sollte einen Raum betreten, in dem zwei weitere Kinder ein Spiel spielten. Die spielenden Kinder wurden nicht informiert, dass bald ein drittes Kind hinzukommen würde. Per Video wurde aufgenommen und mittels eines speziellen Kodiersystems beurteilt, wie die einzelnen Kinder

(„entry children“) versuchten, Kontakt mit den spielenden Kindern aufzunehmen und mitzuspielen.

Die Ergebnisse zeigten, dass unbeliebte Kinder bei dem Versuch, sich einer Gruppe anzuschließen, mit größerer Wahrscheinlichkeit weniger erfolgreich waren als beliebte Kinder. Unbeliebte Kinder unterschieden sich dabei von beliebten Kindern in Hinblick auf folgende Punkte:

Beim Versuch mitzuspielen stellten unbeliebte Kinder eher informelle Fragen oder sprachen mehr über sich selbst, ihre Gefühle und Meinungen. Problematisch an dieser Strategie ist, dass dadurch die Aufmerksamkeit der Gruppe von deren momentanen Spiel abgelenkt wird (Putallaz & Gottman, 1981). Beliebte Kinder hingegen sprachen Themen an, die sich auf das Spiel der Dyade bezogen und somit die spielenden Kinder nicht davon ablenkten (Putallaz & Gottman, 1981). Bei Meinungsverschiedenheiten tendierten unbeliebte Kinder dazu, andere Kinder direkt zu kritisieren, wohingegen beliebte Kinder eher auf allgemeinen Regeln („man soll“) verwiesen. Darüber hinaus konnten bei unbeliebten Kindern „low risk“-Taktiken beobachtet werden: Sie warteten zu lange, bis sie einen Versuch anstellten, mitzuspielen (Putallaz & Gottman, 1981).

In einer Folgestudie mit Vorschulkindern bei gleicher Versuchsanordnung konnte Putallaz (1983) zeigen, dass das Verhalten der Vorschulkinder bei dem Versuch mitzuspielen tendenziell den Status der Kinder (beliebt vs. unbeliebt) in der neuen Klasse (vier Monate später) voraussagte.

Verhalten von Mobbingopfern bei Angriffen. Bezüglich des Verhaltens von Mobbingopfern legen die Ergebnisse einer frühen Studie von Schuster (1999) nahe, dass Mobbingopfer zu einer überstarken Bereitschaft neigen, kooperativ zu reagieren.

Mittels des aus der Spietheorie bekannten „Gefangenendilemmas“ (siehe z.B. Kelley & Stahelski, 1970, in Schuster, 1999) untersuchte Schuster (1999) das Verhalten und die Strategien von Schüler:innen unterschiedlicher Statusgruppen. Bei dem sogenannten Gefangenendilemma treffen zwei Personen eine sequentielle Entscheidung, sich „kooperativ“ oder „kompetitiv“ zu verhalten: Verhalten sich beide Personen kooperativ, erzielen beide eine geringe Auszahlung, wählen beide die kompetitive Strategie, ist das Ergebnis für beide eine höhere Auszahlung. Agiert Person A allerdings kompetitiv, während sich Person B kooperativ verhält, erzielt Person A das beste, Person B das schlechteste Ergebnis und vice versa (Schuster, 1999).

In der Studie (Schuster, 1999) wurde zunächst in den teilnehmenden Schulklassen der soziometrische Status der Schüler:innen erhoben und Mobbingopfer identifiziert. Einige Tage

später gab die Autorin den Teilnehmer:innen folgendes hypothetische Szenario vor: In einem Ferienlager sollte an einem Gewinnspiel teilgenommen werden. Dabei könne man 5,00 DM (Karte A) oder 10,00 DM (Karte B) gewinnen oder aber leer ausgehen. Anschließend wurden die entsprechenden Regeln des Gefangenendilemmas (siehe oben) in Hinblick auf das Gewinnspiel erklärt und die Schüler:innen einer von drei Gruppen zugeteilt: Gruppe 1 erhielt keine Vorinformation bezüglich der ausgespielten Karte des Partners/der Partnerin; die Gruppen 2 und 3 wurden informiert, dass der Partner/die Partnerin eine kooperative (Gruppe 2) bzw. eine kompetitive Wahl (Gruppe 3) getroffen hatte. Zudem erhielten diese beide Gruppen nach der ersten Runde die Information, der Partner/die Partnerin würde nun Karte B wählen, nach der zweiten Runde, dass der Partner/die Partnerin nun Karte A gewählt habe. Für jeden teilnehmenden Schüler/jede teilnehmende Schülerin wurde auf seinem/ihrer Bogen der Name eines Mitschülers/einer Mitschülerin eingetragen, der seinen/ihren Partner/Partnerin in diesem Spiel darstellte.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass Mobbingopfer („viktimierte Abgelehnte“) kooperativer agierten als der Durchschnitt der teilnehmenden Peers. Der Autorin zufolge kann in dieser vorgegebenen Struktur die generelle Wahl der kooperativen Strategie und damit einhergehend das Vermeiden der kompetitiven Strategie als Anzeichen von „Submissivität“ bzw. „mangelnde Assertivität“ interpretiert werden. Zudem zeigte sich, dass die Interaktionspartner:innen den Mobbingopfern gegenüber vor allem die kompetitive Strategie wählten.

Basierend auf diesen Ergebnissen stellt Schuster (1999) die Überlegung an, dass die bevorzugte Wahl der kooperativen Strategie, die als Submissivität aufgefasst werden kann, auf Seiten der Interaktionspartner:innen die Wahl der kompetitiven Strategie wahrscheinlicher macht. Die Autorin weist jedoch auch darauf hin, dass Submissivität sowohl Ursache als auch Folge von Mobbing sein kann. Nicht-viktimierte Abgelehnte hingegen wählten im Gegensatz zu den Mobbingopfern bevorzugt die kompetitive Strategie, was als Aggressivität und mangelnde Kooperationsbereitschaft wahrgenommen werden kann (Schuster, 1999). Eine solche Strategie, so Schuster (1999), schützt zwar einerseits vor Mobbing, begünstigt aber andererseits Ablehnung durch Peers.

Das Ergebnis bezüglich submissiven Verhaltens von Mobbingopfern wird auch von einer aktuellen Studie gestützt: Ogurlu und Sariçam (2018) untersuchten Mobbing, submissives Verhalten und das Ausmaß, anderen zu verzeihen, bei hochbegabten und nicht hochbegabten Schüler:innen weiterführender Schulen. Mittels Fragebögen wurde submissives

Verhalten („The Submissive Acts Scale“ (SAS), Gilbert & Allan, 1994)³⁶, das Ausmaß, zu verzeihen („Trait Forgiveness Scale“ (TFS), Berry, Worthington Jr, O'Connor, Parrott III, & Wade, 2005), sowie die Wahrnehmung, von anderen viktimisiert zu werden („Peer Bullying Scale-Child Form“, Pişkin & Ayas, 2011), erhoben. Die Ergebnisse dieser Studie sind insofern konsistent mit Schuster (1999), als dass submissives Verhalten positiv mit Viktimisierung (sowie der Tendenz, anderen zu verzeihen) korrelierte.

Aus den bei Schuster (1999) in einem experimentellen Setting erhobenen Befunden lassen sich Parallelen zum Schulalltag unserer Zielgruppe an der weiterführenden Schule ziehen: So wäre es möglich, dass ehemalige Mobbingopfer auf Angriffe ihrer Mitschüler:innen (das würde dem kompetitiven Verhalten der Schüler:innen in der Studie von Schuster, 1999, entsprechen) nicht wehrhaft, sondern im Gegenteil unterwürfig (bei Schuster, 1999 auch als submissiv bezeichnet) reagieren.

Vor dem Hintergrund der Entstehung von Mobbing ist Wehrhaftigkeit allerdings gerade im sogenannten Explorationsstadium von zentraler Bedeutung. Um dies zu verdeutlichen, werden im Folgenden kurz die verschiedenen Stadien bei der Entstehung von Mobbing dargestellt:

Unter Verweise auf zahlreiche Studien skizziert Wilde (2020) in ihrer Überblicksarbeit bei der Entstehung von Mobbing ein drei-stufiges Phasenmodell (Stadium der Exploration, der Konsolidierung und der Manifestation): In der Anfangsphase, dem *Explorationsstadium*, werden Angriffe gegen diejenigen Mitschüler:innen gerichtet, von denen wenig Gegenwehr erwartet wird (Alsaker, 2004 in Wilde, 2020). Können sich Schüler:innen nicht wehren (z.B. weil sie physisch oder psychisch geschwächt sind, siehe hierzu Schuster, 2013a, 2020), beginnt der Täter/die Täterin in der darauffolgenden *Konsolidierungsphase* das (künftige) Opfer systematisch zu attackieren. Greift – laut Wilde (2020) – der Klassenverband (oder aus Perspektive des *LMU*: die Führungs-/Lehr-Kraft) nicht ein (zur Übertragung solch einer Verantwortung auf Peers siehe auch Metaanalyse von Ttofi und Farrington, 2011, unter 3.2.1), verändert sich die soziale Norm innerhalb der Klasse derart, dass das Mobbingopfer auch von Mitschüler:innen zunehmend abgelehnt wird (Smith & Brain, 2000 in Wilde, 2020).

In diesem Zusammenhang beschreibt Schuster (2013a, 2020) einige klassische Studien, die Mechanismen entschlüsselten, die zu Abwertung bzw. zur Übernahme negativer Einstellungen einem Opfer gegenüber führen können („derogation of the victim“, Schuster,

³⁶ Submissivität wird hier unter anderem als ein Verhalten beschrieben, sich selbst nicht zu verteidigen oder Schwierigkeiten zu haben, „nein“ zu sagen (Ogurlu & Sariçam, 2018).

2020). Den Mechanismen ist gemeinsam, dass Personen dadurch abgewertet werden, dass sie als Opfer wahrgenommen werden (für eine detailliertere Darstellung der entsprechenden Studien und beteiligten Mechanismen siehe Schuster, 2020, S. 116).

In der letzten Phase, dem *Stadium der Manifestation*, haben sich die Normen innerhalb der Klasse derart verändert, dass die Angriffe des Täters/der Täterin dem Opfer gegenüber gerechtfertigt erscheinen (Smith & Brain, 2000 in Wilde, 2020). Der soziale Status des Betroffenen/der Betroffenen verschlechtert sich zunehmend, wohingegen sich der Status des Täters/der Täterin verbessert (Wilde, 2020).

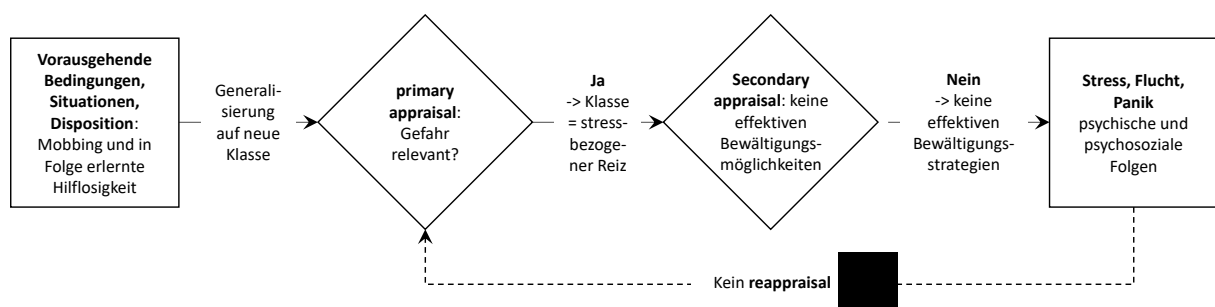
Haben Kinder nun Mobbing Erfahrungen an der Grundschule gemacht und reagieren (aus diesem Grund) im Explorationsstadium nicht wehrhaft, sondern submissiv auf Angriffe ihrer neuen Mitschüler:innen, mag die Wahrscheinlichkeit einer sekundären Viktimisierung steigen.

8.4 Anwendung der Theorie auf die Zielgruppe: Ein Teufelskreismodell

Im Folgenden werden die unter 8.3 dargestellten Theorien unter Bezugnahme auf den Mobbingkontext in das transaktionale Stressmodell (Lazarus & Folkman, 1984, siehe 8.3.1) integriert und ein Teufelskreismodell erstellt. In Abbildung 14 sind die Komponenten des Stressmodells in fetter Schrift dargestellt. Die jeweilige Anwendung auf den Mobbingkontext findet sich darunter.

Abbildung 14

Teufelskreismodell



1) **Vorausgehende Bedingungen, Dispositionen, Situationen: Mobbing und erlernte Hilfflosigkeit:** Die vorausgehenden Bedingungen und Situationen sensu Lazarus (1966, siehe Abbildung 14) stellen in Hinblick auf unsere Zielgruppe die Mobbing Erfahrungen an der Grundschule dar (hinsichtlich der im Modell genannten möglichen Dispositionen von Mobbingopfern kann an dieser Stelle keine Aussage gemacht werden).

Schuster (2013a, 2020) zieht Parallelen zwischen der Situation, in der sich die Zielgruppe des Coachings befindet und den ursprünglichen Experimenten zur erlernten

Hilflosigkeit (Overmier & Seligman, 1967; Seligman & Maier, 1967, siehe 8.3.1): Hunde, die durch ihr Verhalten Stromstöße (\cong Angriffe anderer Kinder) in einem ersten Käfig (\cong Grundschule) nicht abwenden konnten, resignierten auch dann, wenn sie in einen Käfig kamen (\cong weiterführende Schule), in dem sie die Stromstöße (\cong Angriffe anderer Kinder) hätten abstellen können.

Folgt man weiter der Argumentation der attributionstheoretischen Reformulierung der Hilflosigkeitstheorie von Abramson et al. (1978, siehe 8.3.1), ist bei unserer Zielgruppe vor allem von einer internalen Attribution der wahrgenommenen Nonkontingenz auszugehen („egal was ich tue, ich kann nichts gegen das Mobbing tun“). Weiter wäre sowohl eine spezifische (Hilflosigkeit „nur“ im Schulkontext) als auch globale (Generalisierung der Hilflosigkeit auf andere Kontexte) bzw. eine zeitlich stabile oder variable Attribution bei unserer Zielgruppe möglich.

2) Primary appraisal: Gefahr relevant. Vor dem Hintergrund solcher vorausgehenden Bedingungen und damit verbundenen Kognitionen wird – gemäß dem transaktionalen Stress-Modell – die neue Klasse als stressbezogener Reiz wahrgenommen („primary appraisal“).

3) Secondary appraisal: keine effektiven Copingstrategien vorhanden. In Folge der Hilflosigkeit könnten Mobbingopfer nun in einem „secondary appraisal“ die eigene Selbstwirksamkeit und damit ihre Bewältigungsstrategien, mit der neuen Klasse zurechtzukommen, als gering einschätzen.

4) Stress, Flucht, Panik: Psychische und psychosoziale Folgen. Dysfunktionale Bewältigungsstrategien wie Passivität (Fincham & Hokoda, 1987, siehe 8.3.1, erlernte Hilflosigkeit in sozialen Situationen), „low risk“-Taktiken (Dodge et al., 1983, siehe 8.3.1) bei der Interaktion mit anderen oder auch submissives Verhalten bei Angriffen (Schuster, 1999, siehe 8.3.2 Verhalten von Mobbingopfern bei Angriffen) könnten die Folge sein.

Damit geht wiederum einher, dass neue positive Erfahrungen mit Mitschüler:innen und Erfahrungen von (sozialer) Selbstwirksamkeit nicht gemacht werden können. Eine Position als Außenseiter/Außenseiterin innerhalb der Klasse und gegebenenfalls eine erneute Viktimisierung sind die Folge. Emotionaler Stress und soziale Unsicherheit werden immer größer und Flucht (z.B. in Form von Schulabsentismus, siehe 2.3 Folgen von Mobbing) wahrscheinlicher. Psychische Symptome bis hin zu einer emotionalen Störung (Maier & Seligman, 1976) nehmen zu. Bei Maier und Seligman (1976) wird die Depression als emotionale Störung benannt. Aktuelle Forschungen liefern Evidenz, dass neben Depressionen auch weitere Störungen, wie beispielsweise Angst- oder posttraumatische Belastungsstörungen mit Mobbing Erfahrungen einhergehen (siehe 2.3 Folgen von Mobbing).

Das negative Selbstbild wird bestätigt, ein „reappraisal“ gemäß Lazarus und Folkman (1984) ist nicht möglich und pessimistische Attributionen verfestigen sich. Der Teufelskreis setzt sich fort.

8.5 Ansatzpunkte des Coachings und Erarbeitung geeigneter Interventionen

Aus dem Teufelskreismodell lassen sich zwei Ansatzpunkte für das Coaching ableiten: Der Ansatz am „primary appraisal“ und am „secondary appraisal“:

Bei einer Intervention auf der Ebene des „primary appraisals“ könnten kognitive Repräsentation des erlebten Mobbings (z.B. internal, stabil, global: „Ich bin schuld an dem Mobbing, darum kann mir das Mobbing zu jeder Zeit und in jeder Klasse wieder passieren“) verändert werden. In Folge würden dann die negativen Erfahrungen nicht auf die neue Schulklasse generalisiert und die neuen Mitschüler:innen nicht von vorneherein als Gefahr wahrgenommen werden. Der Teufelskreis wird gar nicht erst in Gang gesetzt.

Bei einem Ansatz am „secondary appraisal“ könnten den Kindern Copingstrategien vermittelt werden, so dass (anfängliche) Angriffe von Mitschüler:innen als bewältigbar bewertet werden (siehe unter 8.3.1 „learned mastery“ Effekt). In Folge könnten Erfahrungen von Selbstwirksamkeit gemacht (Lernen am Erfolg) und in das Selbstkonzept integriert werden. Ein „reappraisal“ findet statt.

Wie im Speziellen dysfunktionale Attributionen bezüglich des erlebten Mobbings verändert werden können und welche Copingstrategien für die Zielgruppe sinnvoll erscheinen, wird im Folgenden vor dem Hintergrund relevanter Studien sowie bestehender Trainings erarbeitet.

8.5.1 Ansatz am primary appraisal: Interventionen und Implikationen für das Coaching auf kognitiver Ebene

Zur Veränderung dysfunktionaler Kognitionen wurden für den Leistungskontext seit Mitte der 70er Jahr sogenannte Reattributionstrainings entwickelt (ein Überblick findet sich z.B. bei Försterling, 1985, 1988; Haynes, Perry, Stupnisky, & Daniels, 2009; aktuelle Studien siehe z.B. Matteucci, 2017). Seit diesen frühen Anfängen werden Reattributionstrainings in den verschiedensten Bereichen eingesetzt (z.B. im Sport, im Gesundheitswesen oder im klinisch-therapeutischen Kontext), vor allem aber im Leistungsbereich (Haynes et al., 2009). Der Einsatz von Reattributionstrainings im Mobbingkontext wird allerdings in dem Überblicksartikel von Haynes et al. (2009) nicht erwähnt. Auch die Literaturrecherche bei PsycInfo mit den Begriffen „*attributional retraining*“ und „*bullying*“ brachte hierfür keine Treffer.

Schuster (2013a, 2020) führt an, dass Reattributionstrainings sinnvoll sind, wenn Schüler:innen ungünstige und gleichzeitig unrealistische Attributionen heranziehen. Werden allerdings realistische und ungünstige Attributionen herangezogen, empfiehlt die Autorin Interventionen im Sinne der rational-emotiven Therapie von Ellis (1962, 1977; siehe Försterling, 1985).

Im Folgenden wird exemplarisch ein Reattributionstraining aus dem Leistungsbereich, Methoden und Techniken zur Veränderung (dysfunktionaler) Attributionen sowie die rational-emotive Therapie von Ellis (1962, 1977) dargestellt, um daraus Implikationen für die Veränderung dysfunktionaler Kognitionen der Mobbingbetroffenen abzuleiten.

Reattributionstraining von Dweck (1975). Dweck (1975) führte eines der ersten Reattributionstrainings zur Therapie von Hilflosigkeit im Leistungskontext mit insgesamt 12 Kindern/Jugendlichen von 8 bis 13 Jahren durch. Hierfür bildete Dweck (1975) zwei Gruppen: Eine „Erfolgsgruppe“ und eine „Attributionsgruppe“. Die Erfolgsgruppe bearbeitet an jedem Trainingstag lösbarer Aufgaben und erhielt hierfür positive Rückmeldungen. Die Attributionsgruppe bearbeitet neben den lösbarer Aufgaben auch immer einige unlösbarer Aufgaben. Erfolge wurden rückgemeldet (nicht attribuiert), Misserfolge auf mangelnde Anstrengung attribuiert. Während sich bei der Erfolgsgruppe am Ende des Trainings das Leistungsverhalten und der Attributionsstil nicht veränderten, wurde bei der Attributionsgruppe Misserfolg in höherem Maße auf mangelnde Anstrengung attribuiert und eine Leistungssteigerung nach Misserfolg trat ein.

Obwohl das Training einige methodische Mängel aufwies (z.B. relativ kleine Stichprobe von je sechs Kindern in der Untersuchungs- und Kontrollgruppe) (Meyer, 2000), konnten die Ergebnisse in Folgestudien (z.B. Chapin & Dyck, 1976; Fowler & Peterson, 1981 in Meyer, 2000), die diese Mängel beseitigten, repliziert werden.

Eine andere Möglichkeit, Misserfolge im Leistungskontext funktional zu attribuieren, stellen Attributionen auf („falsche“, ineffiziente) Lernstrategien dar (Schuster, 2017).

Allgemeine Techniken zur Intervention bei erlernter Hilflosigkeit. In einem frühen Überblicksartikel (Försterling, 1985) zu Reattributionstrainings nennt Försterling (1985) unter anderem verbale und schriftliche Reattributionen sowie operante Methoden als Techniken zur Veränderung eines dysfunktionalen Attributionsstils. Diese Methoden wurden von Ziegler und Schober (2001) in ihren Reattributionstrainings aufgegriffen und als Modellierungstechniken (Demonstration und Aufklärung) und Kommentierungstechniken beschrieben. Als ein Beispiel für eine Modellierungstechnik (Demonstration) wird bei Ziegler

und Schober (2001) die Studie von Perry und Penner (1990) erläutert, die im Rahmen des Coachings modifiziert aufgegriffen wird und daher im Folgenden kurz skizziert wird:

Perry und Penner (1990) zeigten Studierenden ein achtminütiges Video, in dem ein Psychologieprofessor über seine ersten Jahre an der Universität berichtete: Aufgrund von Misserfolgen wollte er sein Studium abbrechen und setzte dieses nur auf Drängen eines Freundes hin fort. Anschließend stellte der Professor den Studierenden funktionale Attribuierungen vor und ermutigte sie, solche Attribuierungen ebenfalls vorzunehmen: Bei Misserfolgen Attribuierungen auf mangelnde Anstrengung und bei Erfolgen Attribuierungen auf Begabung und Anstrengung. Darüber hinaus wurde die Wichtigkeit von Durchhaltevermögen (Persistenz) betont. Diese eher unscheinbar wirkende Intervention bewirkte, dass Studierende mit niedrigen Kontrollüberzeugungen ihre Leistungen verbesserten (Perry & Penner, 1990, in Ziegler & Schober, 2001).

Meyer (2000) führt in seiner Überblicksarbeit (zur erlernten Hilflosigkeit) folgende weitere bei Försterling (1988) dargestellten Techniken zur Veränderung dysfunktionaler Attributionen an:

- a) Lernen am Modell: Erfolge bzw. Misserfolge werden durch ein Modell funktional attribuiert. Zusätzlich könnten durch solche Modelle auch Informationen übermittelt werden, die salutogene Attributionen ermöglichen.
- b) Inneres Sprechen: Die Teilnehmer:innen lernen, bestimmte Attributionen im Falle von Erfolg und Misserfolg selbst durch inneres Sprechen zu verbalisieren.
- c) Attributionsrelevante Information durch den Trainer/die Trainerin: Försterling (1988) führt als Beispiel an, den Teilnehmer:innen Fragen wie „Welcher Prozentsatz anderer Personen hat Schwierigkeiten beim Lösen bestimmter Aufgaben?“ zu stellen.
- d) Kombination der verschiedenen Möglichkeiten (Meyer, 2000, S. 140)

Die kognitive Therapientheorie der Rational-Emotiven Verhaltenstherapie

(REVT). Der Therapiemethode, die Ellis bereits Mitte der 50er Jahre entwickelte, stellt einen der ersten kognitiven Ansätze dar (Försterling, 1988). Der Therapiemethode liegt die Annahme zweier möglicher Bewertungsstile eines negativen Ereignisses zu Grunde: Rationale und irrationale Überzeugungen. Schuster (2013a, 2020) erklärt, dass eine rationale Bewertung flexibel und Alternativen bedenkend ist, wohingegen sich eine irrationale durch starre, unflexibel und alternativlose Bewertungen auszeichnet. Die Autorin (Schuster, 2013a, S. 131) formuliert dies folgendermaßen: „Um unangemessene Emotionen zu empfinden, braucht es eine „Muss“-Ideologie – ein rigides, alternativloses Denken (...). Eine „Möchte“-

Haltung – es wäre wünschenswert, wenn die Dinge so wären; es wäre schön, wenn mir das gelänge – dagegen führt zu hilfreichen, situationsangemessenen Emotionen.“

Nach Ellis (1962) evozieren rationale/irrationale Überzeugungen hinsichtlich eines Ereignisses adaptive bzw. maladaptive Emotionen, denen (dys-)funktionales Verhalten folgt (Ellis & MacLaren, 2014). Diesen Zusammenhang verdeutlicht Ellis (1962) anhand des sogenannten ABC-Modells: Wie über eine Situation (zunächst „adversity“, später „activating event“, Ellis und MacLaren, 2014, S. 19) gedacht wird („belief“), hat entsprechende Konsequenzen („consequences“) auf emotionaler und Verhaltensebene (Ellis & MacLaren, 2014). Nicht äußere Bedingungen sind also Auslöser unangemessener Emotionen oder psychischer Störungen, sondern wie diese Gegebenheiten bewertet und verarbeitet werden (Ellis & MacLaren, 2014).

Das Ziel der Rational-Emotiven Therapie besteht darin, irrationale Gedanken aufzudecken und bei dem Patienten/der Patientin die Einsicht der Irrationalität dieser Gedanken hervorzurufen (Ellis & MacLaren, 2014).

Zusammenfassung und Implikationen für das vorliegende Coaching. Per Definition (siehe 2.1 Definition von Mobbing) impliziert Mobbing eine Situation, aus der sich Betroffene aus eigener Kraft nicht befreien können – unabhängig davon, wieviel Anstrengung darauf verwendet wird. Aus diesem Grund sollten anders als im Leistungskontext anstelle internal variabler Attributionen (mangelnde Anstrengung) im Mobbingkontext – konsistent mit dem *situationalen* Ansatz des *LMU* (siehe 4. Alternative Ansätze gegen Mobbing sowie Studie 1) – externale „Situations-Attributionen“ vermittelt werden.

Solche funktionalen Attributionen könnten im Coaching, wie oben ausgeführt, durch die von Försterling (1988) dargestellten (und von Ziegler und Schober, 2001, aufgegriffenen) Techniken (z.B. Lernen am Modell oder inneres Sprechen), sowie durch die aus dem Leistungskontext bekannten „Strategie-Attributionen“ (Schuster, 2017) vermittelt werden. Wenn die Teilnehmer:innen realistische aber ungünstige Ziele bezüglich der neuen Mitschüler:innen haben (z.B. „Ich muss unbedingt Freunde finden!“) könnten im Coaching konsistent mit Schuster (2013a, 2020, siehe oben) Techniken der REVT eingesetzt werden, um die Teilnehmer:innen darin zu unterstützen, von einer „Muss-Haltung“ zu einer „Möchte-Haltung“ zu gelangen.

8.5.2 Ansatz am secondary appraisal: Interventionen für das Coaching auf Verhaltensebene

Das Phänomen der *learned mastery* (Maier & Seligman, 2016, siehe 8.3.1 erlernte Hilfflosigkeit) zeigt, dass erlernte Hilfflosigkeit bei Nonkontingenz reduziert werden kann bzw.

gar nicht erst auftritt, wenn vorab Erfahrungen von Kontrolle/Bewältigbarkeit/Kontingenz in einer ähnlichen Situation gemacht wurden. Solche Erfahrungen von Kontrolle kann den Kindern/Jugendlichen durch das Erlernen von Strategien im Umgang mit (anfänglichen) Angriffen ihrer Mitschüler:innen (vgl. Peak an Bullying zu Beginn der 5. Klasse, Pellegrini & Long, 2002, siehe 8.2.1 Beginn weiterführende Schule) ermöglicht werden. Damit steigt die Chance, dass sich ehemalige Mobbingopfer bei Konflikten mit Mitschüler:innen nicht submissiv (vgl. Schuster, 1999), sondern wehrhaft verhalten. Erfahrungen von Kontrolle und Selbstwirksamkeit könnten gemacht werden, was einerseits die Wahrscheinlichkeit einer (erneuten) Hilflosigkeit reduziert (vgl. *learned mastery*) und gleichzeitig das Risiko einer erneuten Viktimisierung senkt. Im *LMU* werden hierfür verschiedene Interventionen vorgeschlagen, die unter 8.6.3 (Überblick über die Module) bei der Ausarbeitung der einzelnen Module erläutert werden.

Unter 8.3.2 (erlernte Hilflosigkeit in sozialen Situationen) wurde dargestellt, dass Kinder mit niedrigem sozialen Status nicht in allen Situationen ineffektiv sind, vor allem aber Defizite bei spezifischen Situationen aufweisen, die als stressbezogen oder bedrohlich erlebt werden (z.B. Dodge et al., 1982, in Dodge & Feldmann, 1990). Vor dem Hintergrund der Mobbing Erfahrungen an der Grundschule könnte daher neben dem Umgang mit Angriffen auch die Kontaktaufnahme mit anderen Kindern eine weitere stressbezogene Situation darstellen.

Aus diesem Grund sollte ebenso eine (Re-)aktivierung von Strategien für den Kontaktaufbau mit den neuen Mitschüler:innen in das Coaching integriert werden, um Passivität und *low risk* Taktiken (siehe 8.3.1 erlernte Hilflosigkeit in sozialen Situationen) bei der Interaktion mit anderen zu reduzieren und in Folge eine erneute Außenseiterposition zu vermeiden. Die Ergebnisse der Studie von Putallaz und Gottman (1981, siehe 8.3.2 entry behavior) aus den frühen 80er Jahren zeigen, welche Strategien bei der Kontaktaufnahme mit anderen Kindern zielführend sind, die den Teilnehmer:innen im Coaching vermittelt werden könnten: Kurzes Beobachten der Situation (dabei nicht zu lange warten), verbale Äußerungen zu den Themen/Spielen, mit denen sich die anderen Kinder gerade beschäftigen, bei Meinungsverschiedenheiten Verweis auf allgemeine Regeln.

In Hinblick auf Wehrhaftigkeit arbeitete Schuster im *LMU* (2020) basierend auf ihrer Studie (Schuster, 1999, siehe 8.3.2) die Strategie „Tit for tat plus one“ („wie du mir, so ich dir plus eine kooperative Vorgabe“, Schuster, 2020, S. 140) aus: Am Beispiel einer Situation im Schwimmbad (zwei Schwimmer:innen schwimmen auf der gleichen Bahn aufeinander zu) wird vorgeschlagen, in einer Konfliktsituation zunächst mit einer kooperativen Vorgabe zu

beginnen (ich weiche der mir entgegen schwimmenden Person aus). Reagiert die andere Person beim nächsten Mal ebenfalls kooperativ (sie weicht mir bei der nächsten Bahn aus), ist ein für alle optimaler Zustand erreicht, der langfristig die besten Ergebnisse verspricht. Verhält sich die andere Person aber kompetitiv (sie beansprucht auch beim nächsten Mal die Bahn wieder für sich und scheint nicht auszuweichen zu wollen), sollte nun das „*tit for tat*“ zum Einsatz kommen, indem ein Zusammenstoß riskiert wird. Damit sich die Situation allerdings nicht hochschaukelt, empfiehlt Schuster (2013a, 2020) bei der „nächsten Runde“ wieder eine kooperative Vorgabe (= „*plus one*“) zu geben (also zu signalisieren, dass man dieses Mal wieder ausweicht, aber durchaus in der Lage ist, auch einen Zusammenstoß zu riskieren).

8.6 Konzeption des Coachings

8.6.1 Zielgruppe des Coachings

Zielgruppe des Coachings sind Schüler:innen, die an der Grundschule gemobbt wurden und nun an eine weiterführende Schule wechseln. Bei Mobbingopfern, die bereits psychische Störungen nach ICD-10 (Remschmidt et al., 2006) aufweisen, wäre eine Psychotherapie die richtige Maßnahme und das Coaching könnte allenfalls ergänzend eingesetzt werden.

8.6.2 Zeitliche Planung der Module

Das Teufelskreismodell (Abbildung 14) legt nahe, dass das Coaching vor bzw. in den ersten Wochen des neuen Schuljahres erfolgen sollte: Damit die neue Schulklasse nicht von vorneherein als stressbezogen bewertet wird („*primary appraisal*“), bietet es sich an, Interventionen zur Reattribution (Modul 1) vor Beginn des neuen Schuljahres durchzuführen.

Im Verlauf der ersten Woche stellt vor allem der Eintritt in eine neue Gruppe eine Herausforderung für die Zielgruppe dar, weswegen die Vermittlung von Strategien zum „*entry behavior*“ (Modul 2) innerhalb dieses Zeitfensters erfolgen sollte. Vor dem Hintergrund des Peaks an Bullying (Pellegrini & Long, 2002, siehe auch 8.2.1 Beginn weiterführende Schule) bzw. der Entstehung von Mobbing in den ersten Schulwochen (siehe 8.3.2 Entstehung von Mobbing) erscheint das Erlernen von Wehrhaftigkeit (Modul 3) mit Beginn der zweiten Schulwoche sinnvoll. Die Wiederholung des Gelernten in der Imagination (Modul 4) könnte dann mit etwas zeitlichem Abstand (beispielsweise in Schulwoche 4 oder 5) zur Auffrischung und Vertiefung erfolgen. Als Abschluss wird ein gemeinsamer Ausflug unternommen, der entweder direkt nach dem Coaching oder etwas zeitlich versetzt geplant werden kann.

Darüber hinaus sind die Ansprechbarkeit und ggf. Einzeltermine vor allem während dieser sensiblen Phase innerhalb der ersten Schulwochen ein wichtiger Bestandteil des Coachings.

8.6.3 Überblick über die einzelnen Module des Coachings

Das Coaching besteht aus einem Anamnesegespräch, insgesamt vier Modulen Gruppentraining (à ca. 100 Minuten), Abschlussgesprächen (Einzelgespräche) sowie einem gemeinsamen Abschiedsausflug. Die einzelnen Module des Coachings werden im Folgenden überblicksmäßig skizziert. In Anhang D ist das vollständige Manual aufgeführt, das sich hinsichtlich der Strukturierung an gängigen psychotherapeutischen Manualen orientiert (z.B. „Soziale Situationen meistern“, Wekenmann & Schlottke, 2010).

Die Module enthalten neben psychoedukativen Elementen und themenbezogenen Interventionen auch Spiel- und Basteleinheiten, Entspannungsübungen und Möglichkeiten zur Selbstreflexion. Jedes Modul beginnt mit einer Begrüßungsrunde, in der die Kinder/Jugendlichen kurz erzählen dürfen, wie es Ihnen geht/wie Ihre Woche gelaufen ist/was gut und schlecht gelaufen ist. Der Abschluss einer jeden Einheit stellt ein Blitzlicht sowie eine Notiz in die Schatzkiste dar³⁷ (siehe Abbildung 15).

Abbildung 15

Schatzkisten zweier Teilnehmer:innen



Anmerkung. Aus Gründen des Datenschutzes wurden die Namen auf den Boxen geschwärzt.

Zudem werden jedem Kind möglichst viele Redeanteile ermöglicht. Das hat nicht nur den Vorteil einer Exposition in vivo (Sprechen im geschützten Rahmen der Gruppe), sondern

³⁷ Am Ende der ersten Stunde erhalten die Teilnehmer:innen eine kleine Schatzkiste, die verziert und beklebt werden kann. Die Teilnehmer:innen können am Ende eines jeden Moduls auf kleinen Karteikarten notieren, was sie aus dem Modul für sich mitnehmen und dieses Kärtchen in die Schatzkiste legen.

auch die Vertrautheit und damit gegenseitige Sympathie der Kinder untereinander könnte dadurch zunehmen (siehe 5.1.2 „mere exposure“).

Neben einer Auflockerung dienen die Spieleinheiten vor allem dazu, dass die Gruppe zusammenwächst.

Der Schwerpunkt von **Modul 1** liegt neben einem gegenseitigen Kennenlernen auf einer Veränderung dysfunktionaler Attributionen. Wie unter 8.3.1 (kognitive Ebene) herausgearbeitet wurde, besteht das Ziel darin, das erlebte Mobbing external zu attribuieren. Eine solche Reattribution erfolgt zum einen psychoedukativ durch Erläuterung des Experiments von Seligman und Maier (1967), zum anderen orientieren sich die Interventionen an den Techniken der im Leistungsbereich eingesetzten Reattributionstrainings (siehe 8.5.1 Reattributionstrainings): So werden im Coaching die von Försterling (1988) beschriebenen und von Ziegler und Schober (2001) in ihrem Reattributionstraining aufgegriffenen Möglichkeiten der Reattribution eingesetzt:

Zur Sicherung und Demonstration funktionaler Attributionen wird in Analogie zu der Studie von Perry und Penner (1990, siehe 8.5.1 Reattributionstrainings) der Brief eines ehemaligen Mobbingopfers vorgelesen. Der Brief wurde für das Coaching von einer mittlerweile 14-jährigen Schülerin, die in der Grundschulzeit stark gemobbt wurde, zusammen mit der Trainerin speziell für das Coaching verfasst.

Försterling (1988) zufolge stellt das innere Sprechen eine Technik zur Überwindung erlernter Hilflosigkeit dar (siehe 8.5.1 Reattributionstrainings): Mit Hilfe des Gespenstes „Zippel“ aus dem Kinderbuch „Zippel, das wirklich wahre Schlossgespenst“ (Rühle, 2018) wird den Kindern/Jugendlichen das innere Sprechen demonstriert: Hierfür imaginieren und erstellen die Kinder/Jugendlichen ihre eigenen Helfer:innen-Figur und notieren anschließend hilfreiche Gedanken, die ihnen die Helfer:innen-Figur in Hinblick auf die neue Klasse einflüstern könnte.

In **Modul 2** liegt der Fokus auf Strategien zum „entry behavior“ sowie der Identifikation und Veränderung irrationaler Kognitionen (Ellis, 1962, 1977, siehe 8.5.1). Bezüglich des „entry behaviors“ werden zunächst allgemeine Gesprächsregeln erarbeitet und in Rollenspielen reflektiert, welche Themen sich für ein Gespräch mit Mitschüler:innen eignen. Mittels eines Rollenspiels (Trainerin als Modell) erarbeiten die Kinder/Jugendlichen gelungene Techniken zum „entry behavior“ und erproben das Wissen in eigenen Rollenspielen.

Bereits Seligman (1975) stellte bei seinen Experimenten fest, dass „Hilflosigkeitseinstellungen“ sehr stabil und resistent gegenüber Veränderungen sind

(Hautzinger & Pössel, 2017, S.27). Erst nachdem die Versuchsleiter:innen die Hunde „zigmal“ gezwungen hätten, eine neue Erfahrung zu machen, hätten diese ihre passive Haltung aufgegeben (Hautzinger & Pössel, 2017). Hautzinger und Pössel (2017) betonen daher die „Wichtigkeit realer Erfahrungen bei der Überwindung kognitiver Muster“ (Hautzinger & Pössel, 2017, S. 27). Das Ziel der Rollenspiele besteht daher vor allem darin, dass sich die Kinder/Jugendlichen in einem geschützten Rahmen ausprobieren können, so dass sie „gezwungen“ sind, neue positive Erfahrungen zu machen und auf diese Weise (wie die Hunde, siehe oben) lernen, ihre passive Haltung aufzugeben.

Die meisten Teilnehmer:innen hatten im Vorgespräch angegeben, dass sie an der weiterführenden Schule unbedingt neue Freunde finden müssen (vgl. Muss-Ideologie, Ellis, 1977, siehe 8.5.1). Elemente der Rational-emotiven Verhaltenstherapie wurden daher mit Hilfe eines Beispiels aus Schuster (2013a, 2020) in das Coaching integriert: Das Beispiel bezieht sich auf eine Leistungssituation, den Übertritt. Mittels dieses Beispiels soll es den Kindern/Jugendlichen ermöglicht werden, die Thematik zunächst unabhängig von der eigenen Situation zu begreifen. In einer anschließenden Reflexion wird die Brücke zu eigenen Erwartungen geschlagen und rationale Gedanken formuliert (und in die Schatzkiste gesteckt).

In **Modul 3** liegt der Schwerpunkt auf dem Einüben selbstsicheren Verhaltens, insbesondere auf der Strategie „tit for tat plus one“ („wie du mir, so ich dir plus eine kooperative Vorgabe“, Schuster, 2013a, 2020, S. 140, siehe 8.5.2 Ansatz am „secondary appraisal“). Dass die Strategie „immer Nachgeben“ auf Dauer nicht sinnvoll ist (und im Gegenteil regelrecht zu Mobbing einladen kann (Schuster, 1999), wird den Kindern/Jugendlichen psychoedukativ mit Hilfe der Metapher eines Ruderbootes (Abbildung 16) vermittelt. Abbildung 16 wurde den Folien zum Seminar „Posttraumatische Belastungsstörungen“ (Finkeldei, 2019) im Rahmen der Weiterbildung zur Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin (am Kirinus Institut München) entnommen und an das Coaching angepasst.

Abbildung 16

Ruderboot zur Erklärung der Strategie „tit for tat plus one“ (adaptiert nach Finkeldei, 2019)



Die beiden Paddel symbolisieren die kooperative und kompetitive Strategien: Benutzt man nur ein Ruder (eine Strategie), dreht man sich im Kreis und kommt nicht vorwärts. Rudert man hingegen abwechselnd mit beiden Paddeln, bewegt sich das Boot vorwärts.

Dieses ausgewogene Verhältnis beider Strategien kann durch die Methode „tit for tat plus one“ umgesetzt werden. Die Strategie „tit for tat plus one“ wird im Coaching „Ruderbootstrategie“ genannt. Die „Ruderbootstrategie“ wird den Teilnehmer:innen mittels eines Beispiels aus dem *LMU* (Schuster, 2013a, 2020 siehe Manual, Anhang D.3.2.4, bzw. 8.5.2 Ansatz am „secondary appraisal“) illustriert und in Rollenspielen eingeübt.

Die kompetitive Strategie ist für viele (zu) friedlich sozialisierte Kinder allerdings oft schwer umzusetzen. Als Hilfe dient hierfür das Buch „Wo die wilden Kerle wohnen“ (Sendak, 1967). Mittels eines Tricks der Hauptfigur Max (in die Augen/oder auf die Nasenspitze schauen und mit fester Stimme sagen, was man möchte) lernen die Kinder/Jugendlichen, ihre Interessen zu vertreten.

Wie unter Modul 2 erwähnt betonen Hautzinger und Pössel (2017) die Wichtigkeit realer Erfahrungen bei der Veränderung kognitiver Muster. Um den Kindern die Erfahrung zu ermöglichen, Herausforderungen bewältigen zu können (und damit das Umsetzen der „tit for tat plus one“ Strategie zu erleichtern), wird im Sinne einer Exposition in vivo eine Übung aus dem *LMU* als Hausaufgabe gestellt: Die Teilnehmer:innen haben die Aufgabe, auf einer belebten Straße entgegen kommenden Passant:innen nicht auszuweichen. Die Erfahrung, dass die Passant:innen daraufhin den Kindern/Jugendlichen ausweichen (Schuster, 2013a, 2020), wirkt im Sinne einer positiven Verstärkung der durchsetzungsfähigen Taktik.

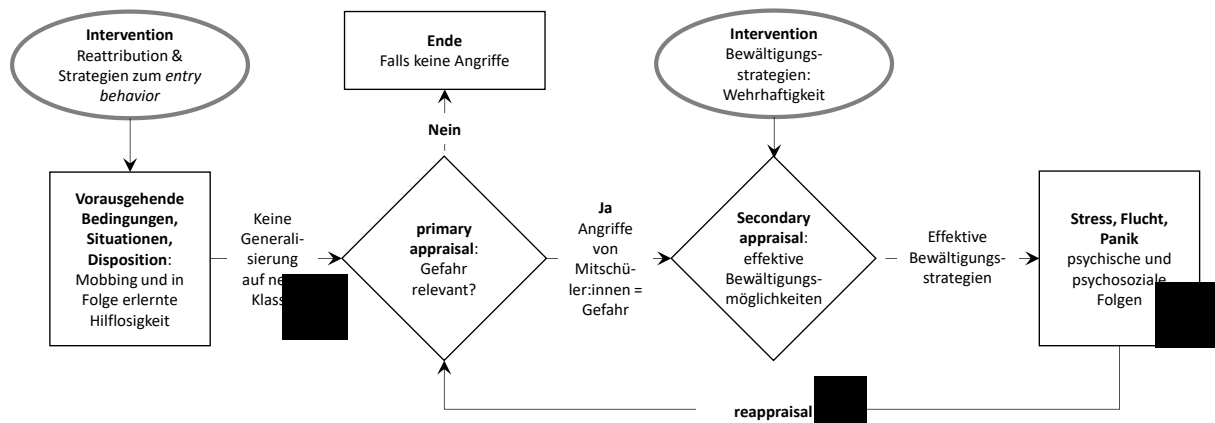
In **Modul 4** liegt der Fokus auf einer Wiederholung des Gelernten in der Imagination. Bereits frühe Studien weisen auf einen positiven Zusammenhang zwischen einem allgemeinen Stressempfinden und der zeitlichen Dauer der Viktimisierung hin (Sharp, Thompson, & Arora, 2000). Zur Stressregulation wird mit den Teilnehmer:innen die progressive Muskelrelaxation (PMR) nach Jacobson (1990) in der Version für Kinder nach Gastl (2010, siehe Manual, Anhang D.4.3.1) durchgeführt. Daran schließt sich eine Entspannungsgeschichte an, die in Anlehnung an Gräber und Hovermann (2015) eigens für das Coaching entwickelt und verfasst wurde (siehe Manual, Anhang D.4.3.2): In eine Geschichte eingebettet wird das im Coaching Gelernte noch einmal wiederholt. Hierfür wird auch die sogenannte „Tresorübung“, ein Element aus der Traumatherapie, in die Geschichte miteinbezogen. Dabei wird den Teilnehmer:innen imaginativ die Möglichkeit gegeben, Mobbing Erfahrungen in einen Tresor einzuschließen. Das Kind kann den Tresor, wann immer es möchte, öffnen und sich mit den Erfahrungen konfrontieren.

Als Abschiedsgeschenk erhalten die Kinder/Jugendlichen einen kleinen Hund aus Plastik. In Anlehnung an das Experiment von Seligman und Maier (1967) stellt der Hund ein Symbol dafür dar, dass die Teilnehmer:innen eben nicht wie die Hunde in Passivität verharren sollen, sondern handlungsfähig und kompetent die Anforderungen der neuen Klasse bewältigen können. Der Hund soll den Kindern/Jugendlichen helfen, sich bei Angriffen eines Mitschülers/einer Mitschülerin nicht verunsichern zu lassen und dazu ermutigen, mit Hilfe der „tools“ aus dem Coaching „den Hebel“ zu finden.

Der gemeinsame Ausflug hat nicht nur zum Ziel, dem Coaching einen schönen Abschluss zu geben, sondern auf diese Weise soll den Teilnehmer:innen und deren Eltern die Möglichkeit gegeben werden, bei Problemen die Trainerin in einem ungezwungenen Rahmen anzusprechen.

8.7 Vom Teufelskreis zum Engelskreis und Hypothesenbildung

Im Folgenden werden die durch das Coaching beabsichtigten Veränderungen erläutert und entsprechende Hypothesen benannt. Abbildung 17 zeigt die Ansatzpunkte des Coachings und die damit verbundene Veränderung in einen Engelskreis.

Abbildung 17*Ansatzpunkte des Coachings und Engelskreismodell*

1) **Vorausgehende Bedingungen: Veränderung dysfunktionaler Kognitionen:** Ein erstes Ziel des Coachings besteht darin, dass die Teilnehmer:innen negative soziale Ereignisse, insbesondere das erlebte Mobbing, external attribuieren. Dementsprechend erwarten wir, dass die Teilnehmer:innen der Coaching-Gruppe im Prä-Postvergleich negative soziale Ereignisse in höherem Maße external attribuieren (*Hypothese 1*). Eine solche Attribution sollte sich auch in einer Veränderung der Überzeugung widerspiegeln, an der Beziehung zu Mitschülern nichts ändern zu können sollte (*Hypothese 2*).

2) **„Primary appraisal“: Variante 1: Neue Klasse stellt keine Gefahr dar.** Bezogen auf den Kontext unserer Zielgruppe werden durch eine derart veränderte kognitive Repräsentation des erlebten Mobbing die negativen Erfahrungen nicht auf die neue Schulklasse generalisiert und sensu Lazarus und Folkman (1984) die neuen Mitschüler:innen nicht von vorneherein als Gefahr wahrgenommen. Gleichzeitig wird durch eine Vermittlung von Strategien zum „entry behavior“ die Kontaktaufnahme mit den neuen Mitschüler:innen erleichtert. Der Teufelskreis wird gar nicht erst in Gang gesetzt.

3) **„Primary appraisal“: Variante 2: Angriffe von neuen Mitschüler:innen $\hat{=}$ Gefahr.** Unter 8.2.1 wurde dargestellt, dass gerade zu Beginn der weiterführenden Schule ein Peak an Bullying zu beobachten ist. Es ist also davon auszugehen, dass auch gegen die Kinder/Jugendlichen unserer Zielgruppe Angriffe gerichtet werden, die im Sinne von Lazarus und Folkman (1984) eine „Gefahr“ darstellen bzw. als stressbezogen bewertet werden würden.

4) **„Secondary appraisal“:** Vor dem Hintergrund der Entstehung von Mobbing (siehe 8.3.2 Verhalten bei Angriffen) erscheint gerade im sogenannten „Explorationsstadium“ Wehrhaftigkeit von zentraler Bedeutung, um sich vor Mobbing zu schützen. An diesem Punkt setzt das Coaching an: Es werden Techniken vermittelt, die es den Kindern/Jugendlichen

ermöglichen, Unterwürfigkeit (siehe hierzu Schuster, 1999 unter 8.3.2 Umgang von Mobbingopfern bei Angriffen) zu überwinden und effektive Strategien zu Wehrhaftigkeit einzusetzen. Konsistent mit dem Stressmodell stellen solche Techniken problemorientierte Copingstrategien dar. Damit können die in einem „primary appraisal“ als „Gefahr“ wahrgenommenen Angriffe von Mitschüler:innen nun als bewältigbar bewertet werden. Werden Angriffe abgewehrt, können Erfahrungen von Selbstwirksamkeit gemacht (Lernen am Erfolg) und in das Selbstkonzept integriert werden. Gleichzeitig wird im Sinne einer „learned mastery“ (Maier & Seligman, 2016) erneute Hilflosigkeit weniger wahrscheinlich.

5) „Reappraisal“: In einem „reappraisal“ kann nun eine Neubewertung der Situation stattfinden, die auf Grund der effektiven Copingstrategien nicht mehr als stressbezogen bewertet wird.

6) Stress, Flucht, Panik – Reduktion von psychischen und psychosozialen Folgen: Durch eine Kombination der dargestellten kognitiven und verhaltensbezogenen Interventionen erwarten wir, dass neue positive soziale Erfahrungen gemacht werden können. Dies sollte sich in einer Reduktion von Viktimisierung (*Hypothese 3*) sowie einer verbesserten Integration in die Klasse (*Hypothese 4*) widerspiegeln.

Damit einhergehend können Erfahrungen von sozialer Selbstwirksamkeit gemacht und in das Selbstkonzept integriert werden. Die soziale Selbstwirksamkeitserwartung nimmt zu (*Hypothese 5*), das negative Selbstbild verändert sich, der Selbstwert steigt (*Hypothese 6*).

Der Teufelskreis verwandelt sich in einen Engelskreis, das Wohlbefinden nimmt zu (*Hypothese 7*) und psychische Auffälligkeiten ab (*Hypothese 8*).

9 Empirie zu personellen Faktoren

9.1 Pilotstudie zur Evaluierung des Trainings

9.1.1 Methode

Durchführungszeitraum. Die erste Kohorte ($n = 4$) nahm 2019 am Coaching teil. Aufgrund der Covid-Pandemie und den damit verbundenen Beschränkungen für Gruppenveranstaltungen konnte erst drei Jahre später im Jahr 2022 ein weiteres Coaching (sowie Erhebung) mit einer zweiten Kohorte ($n = 16$) stattfinden.

Teilnehmer:innen und Trainer:in. Die insgesamt teilnehmenden 20 Schüler:innen (10 Jungen und 10 Mädchen) waren im Alter von 10 bis 11 Jahren ($M_{Alter} = 10.16$; $SD = .50$). 18 Teilnehmer:innen befanden sich kurz vor dem Übertritt an eine weiterführende Schule. Zwei Teilnehmer:innen besuchten bereits die 5. Klasse und wechselten auf Grund des Mobbing zum neuen Schuljahr an eine neue Schule. Eine Teilnehmerin zog kurz nach dem Coaching ins Ausland und schickte keine Fragebögen mehr zurück, so dass sich die auswertbaren Daten auf eine Stichprobengröße von $n = 19$ belaufen. Die Teilnehmer:innen wurden per Aushang in Praxen (Ärzt:innen, Ergotherapeut:innen, Logopäd:innen), Kirchen, Musikschulen, Nachhilfeinstituten sowie mithilfe einer Zeitungsannonce rekrutiert. Zwei Teilnehmer:innen befanden sich aufgrund einer diagnostizierten psychischen Störung (ADHS bzw. Zwangsstörung) vor bzw. im Verlauf des Coachings in psychotherapeutischer Behandlung. Bei einem weiteren Teilnehmer wurde in der Grundschule eine Lese-Rechtschreibstörung diagnostiziert. Die Trainerin (Autorin der vorliegenden Dissertation) ist Schulpsychologin und Verhaltenstherapeutin in Ausbildung und wurde von Frau Professorin Schuster supervidiert.

Gruppen. Das Coaching wurde mit insgesamt sechs Gruppen durchgeführt (vier Gruppen á drei Teilnehmer:innen und zwei Gruppen mit vier Teilnehmer:innen). Bei den Vorgesprächen hatten wir den Eindruck, dass die Kinder/Jugendlichen nach der Pandemie deutlich belasteter wirkten als sich das bei der ersten Kohorte dargestellt hatte. Um individueller auf die Kinder/Jugendlichen eingehen zu können, reduzierten wir daher die Gruppengröße der zweiten Kohorte – soweit bei 16 Teilnehmer:innen möglich – auf 3 Schüler:innen pro Gruppe. Da in der Regel innergeschlechtlich (Mädchen attackieren Mädchen und Jungen attackieren Jungen) gemobbt wird (Leymann, 1993; Niedl, 1995 in Schuster, 1996; Schuster, 2013a, 2020) spielt der Umgang mit Peers des eigenen Geschlechts eine wichtige Rolle. Aus diesem Grund bildeten wir – soweit möglich – gleichgeschlechtliche Gruppen; bei der Gruppe vor der Pandemie ($n = 4$, davon drei Jungen und ein Mädchen) war

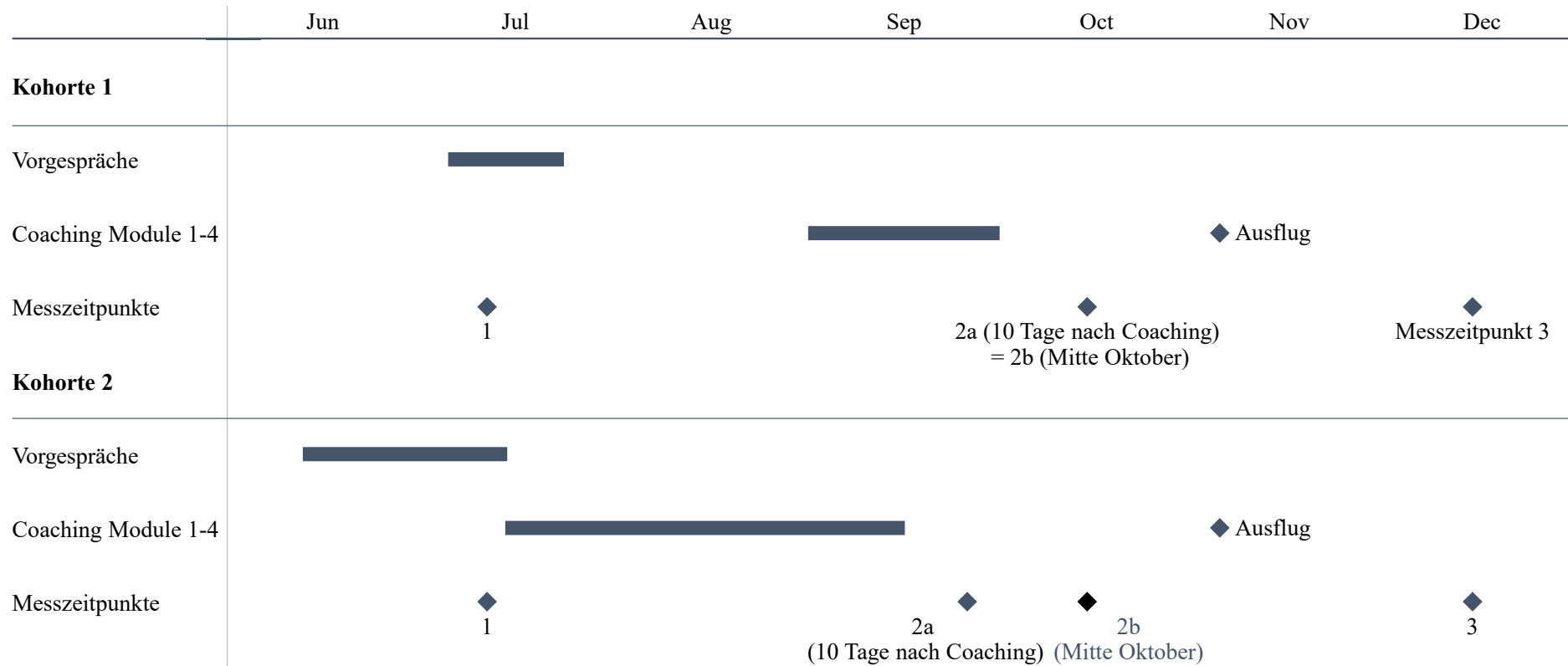
das auf Grund der geringen Teilnehmer:innenzahl nicht möglich. Die weitere Gruppeneinteilung erfolgte nach dem Zufallsprinzip. Ablauf, Inhalt und Umfang des Coachings waren in den Gruppen vor und nach der Pandemie identisch, weswegen die Datenauswertung (siehe 9.1.2 Ergebnisse) für alle Kinder/Jugendlichen gemeinsam erfolgt.

Ablauf der Untersuchung. Die Untersuchung beinhaltete ein Vorgespräch mit dem Kind und seinen Eltern, einen Elternabend, das Coaching (Module 1 bis 4 im Gruppensetting), einen Abschlussausflug nach Ende des Coachings sowie bei Bedarf weitere Einzeltermine. Alle Veranstaltungen im Rahmen des Coachings (mit Ausnahme des Abschlussausflugs) fanden in den Räumen der Ludwig-Maximilians-Universität statt.

Erhebungen. Die Datenerhebung fand zu drei Messzeitpunkten statt: Vor dem Coaching, 10 Tage nach dem Coaching und – zur Überprüfung der Langzeiteffekte – drei Monate nach dem Coaching (Mitte Dezember). Bei der ersten Kohorte wurden die Module 1 bis 4 im September durchgeführt. Wie weiter oben im Text dargestellt, gewannen wir bei den Vorgesprächen der zweiten Kohorte den Eindruck, dass diese Kinder/Jugendlichen belasteter waren als das bei der ersten Gruppe (vor der Pandemie) der Fall war. Damit die Kinder/Jugendlichen der zweiten Kohorte nicht mit Ängsten und Sorgen vor der neuen Schule in die Sommerferien starten mussten, fanden bei diesen Gruppen die Module 1 bis 3 bereits im Juli statt. Der Zeitpunkt *10 Tage nach dem Coaching* befand sich dadurch nicht wie bei Kohorte 1 Mitte Oktober, sondern Ende September. Um die Erhebungen der zweiten Kohorte denen der ersten anzugleichen, erhoben wir bei Gruppe 2 sowohl 10 Tage nach dem Coaching sowie zusätzlich, nämlich zeitlich parallel mit der ersten Kohorte, Mitte Oktober (Erhebung 2b). In Kohorte 1 fallen diese Zeitpunkte zusammen. Abbildung 18 gibt einen zusammenfassenden Überblick über den zeitlichen Ablauf des Coachings sowie der Erhebungen.

Abbildung 18

Zeitlicher Ablauf des Coachings sowie der Erhebungen/Messzeitpunkte



Vorgespräch. Das persönliche Vorgespräch fand in den letzten sechs Schulwochen der vierten Jahrgangsstufe statt. Das Vorgespräch bot zum einen die Möglichkeit des gegenseitigen Kennenlernens, zum anderen fand in diesem Kontext eine allgemeine Anamneseerhebung³⁸ (siehe Anhang C.4) sowie die erste Datenerhebung mittels der weiter unten im Text (siehe „Messinstrumente“) aufgeführten Fragebögen statt. Im Rahmen der allgemeinen Anamnese, bei der der Alltag des Kindes, Ressourcen, Wünsche, Ziele und Stimmungen abgefragt wurden, wurde zudem das individuelle Mobbing exploriert (Beginn, Dauer, Häufigkeit, beteiligte Personen, Art des Mobblings, Strategien im Umgang damit, Erklärung für Mobbing). Im Anschluss an das Vorgespräch füllten die Eltern sowie die Kinder/Jugendlichen die entsprechenden Fragebögen sowie die Bestimmungen zum Schutz personenbezogener Daten und der Veröffentlichung aus.

Elternabend. Der Elternabend, der vor Beginn des Coachings stattfand, bot zum einen die Möglichkeit, sich näher kennenzulernen und auszutauschen, zum anderen wurde den Eltern ein Überblick über Inhalte und den Ablauf des Coachings gegeben. Parallel zu jedem Modul des Coachings wurden im Sinne einer Psychoedukation psychologische Hintergründe erläutert und Möglichkeiten aufgezeigt, wie Kinder/Jugendliche unterstützt werden können (Folie zum Elternabend siehe Manual, Anhang D.6).

Coaching/Gruppentraining. Das Coaching umfasste insgesamt 4 Module Gruppentraining. Die Ausarbeitung der einzelnen Module kann dem Manual im Anhang (D.1 bis D.4) entnommen werden. Alle Teilnehmer:innen nahmen an allen vier Modulen teil. Krankheitsbedingt holten drei Kinder/Jugendliche ein Modul nach. Mit einer Teilnehmerin wurde das verpasste zweite Modul in einem Einzeltermin nachgeholt, die beiden anderen Teilnehmer:innen holten gemeinsam Modul 3 nach.

Abschlussausflug. Der Ausflug fand nach Ende des Coachings im November statt, um den Kindern/Jugendlichen weitere Kontaktmöglichkeiten untereinander zu ermöglichen und eine (erneute) Kontaktaufnahme mit der Trainerin zu erleichtern.

Weitere Einzeltermine (individuelle Begleitung). Jedem Teilnehmer/jeder Teilnehmerin sowie dessen/deren Eltern stand es frei, bei Bedarf zusätzlich Einzeltermine mit der Trainerin in Anspruch zu nehmen. Das Angebot wurde von allen Teilnehmer:innen und deren Eltern wahrgenommen (bei 15 Teilnehmer:innen wurde einmalig ein zusätzliches Gespräch im Sinne einer Abschlussfeedbacks nach der zweiten Datenerhebung geführt, mit drei weiteren Teilnehmer:innen erfolgte zwei Mal vor und nach dem Coaching ein Gespräch

³⁸ Der Leitfaden hierzu entspricht den gängigen Anamneseerhebungen in der schulpsychologischen und therapeutischen Praxis mit einigen Ergänzungen hinsichtlich des Mobbingkontextes.

und mit einem Teilnehmer bzw. seiner Mutter fanden drei zusätzliche Einzeltermine während und nach dem Coaching statt).

Messinstrumente. Um unsere Hypothesen zu überprüfen, setzten wir als Messinstrumente die „ALS“ (Aussagenliste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche, Schauder, 2011) sowie den „ASF-KJ“ (Attributionsstilfragebogen für Kinder und Jugendliche, Stiensmeier-Pelster, Schürmann, Eckert, & Pelster, 1994) ein. Zudem erhoben wir die soziale Selbstwirksamkeitserwartung mittels der Skala „Soziale Selbstwirksamkeitserwartung“ von Jerusalem et al. (2009) (für eine detailliertere Beschreibung der Skala siehe 7.1.1 Methode zu Studie 1). Zusätzlich erhoben wir mit dem „psychosozialen Fragebogen“ von Studie 1 (siehe 7.1.1) sowohl den Viktimisierungsstatus als auch die psychosozialen Variablen wie beispielsweise das Wohlbefinden oder den Ausschluss aus der Klassengemeinschaft. Weiter verwendeten wir die „CBCL/6-18R“ (Child Behavior Checklist, Döpfner, Plück, & Kinnen, 2014) zur Abklärung einer möglichen Therapieindikation sowie zur Überprüfung klinischer Symptome im Verlauf. Die verwendeten Messinstrumente werden im Folgenden erläutert.

CBCL/6-18R (Child Behavior Checklist). Die „CBCL/6-18R“, die deutschen Schulalter-Formen der „Child Behavior Checklist“ (Döpfner et al., 2014), stellt das in der Forschung und Praxis am häufigsten eingesetzte Verfahren dar, um psychische Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter zu erfassen (Döpfner, Plück, Kinnen, 2014). Die „CBCL/6-18R“ ist eine als Elternfragebogen konzipierte Symptomcheckliste. Sie wurde 1993 erstmals als deutschsprachige Version der amerikanischen „CBCL“ (Achenbach, 1991) von der Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist in Zusammenarbeit mit Achenbach entwickelt. Die geringfügige Revision für das Schulalter („CBCL/6-13R“) erfolgte 2014 durch Döpfner, Plück und Kinnen ebenfalls für die Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist.

Der Fragebogen besteht aus zwei Teilen, den Kompetenzskalen (7 Items) und den Problemskalen (120 Items). Die Kompetenzskalen der „CBCL/6-18R“ umfassen die Bereiche Aktivitäten, soziale Kompetenz und Schule. Zur Einschätzung liegt eine vier-stufige Skala vor: weniger (gut), gleich viel/gleich gut, mehr/besser, ich weiß es nicht. Ein Beispiel aus dem Bereich „Aktivitäten“ lautet folgendermaßen: *„Nennen Sie bitte Sportarten, die ihr Kind am liebsten ausübt. Wieviel Zeit verbringt Ihr Kind damit, verglichen mit Gleichaltrigen? Wie gut beherrscht Ihr Kind diese Aktivität, verglichen mit Gleichaltrigen?“* (Döpfner et al., 2014). Die Items der Problemskalen können auf einer drei-stufigen Skala eingeschätzt werden (0 = nicht zutreffend, 1 = etwas oder manchmal zutreffend, 2 = genau oder häufig zutreffend). Die

Problemskalen bilden auf acht Skalen emotionale und Verhaltensauffälligkeiten sowie körperliche Beschwerden ab: 1) AD: Ängstlich/depressiv (z.B. „weint viel“), 2) RD: Rückzüglich/depressiv (z.B. „weigert sich zu sprechen“), 3) KB: Körperliche Beschwerden (z.B. „Ist übermüdet ohne triftigen Grund“), 4) SP: Soziale Probleme (z.B. „Klammert sich an Erwachsene oder ist zu abhängig“), 5) DP: Denk-, (Schlaf-) & repetitive Probleme (z.B. „kommt von bestimmten Gedanken nicht los“), 6) AP: Aufmerksamkeitsprobleme (z.B. „bringt angefangene Aufgaben nicht zu Ende“), 7) RV: Regelverletzendes Verhalten (z.B. „lügt, betrügt oder schwindelt“), 8) AV: Aggressives Verhalten (z.B. „streitet oder widerspricht viel“) (Döpfner et al., 2014, S. 20). Zudem gibt es noch eine weitere Skala mit dem Namen „andere Probleme“ (z.B. „entleert den Darm außerhalb der Toilette, kotet ein“) (Döpfner et al., 2014).

Die Skalen 1, 2, und 3 werden der Kategorie Internale Probleme (INT) zugeordnet, die Skalen 7) und 8) den externalen Problemen (EXT), die Skalen 4), 5), 6) und „andere Probleme“ der Kategorie „gemischte Probleme“. Darüber hinaus kann ein Gesamtwert (Gesamtauffälligkeit TOT) gebildet werden.

Zudem ist es möglich, weitere am DSM-5 orientierte Symptome zu bestimmen, wie beispielsweise oppositionelle Verhaltenssymptome oder dissoziale Symptome.

In transkulturellen Studien wurde für den Gesamtauffälligkeitswert ein Cronbachs Alpha mit $\alpha = .93$ ermittelt (Döpfner et al., 2014, S.95). Die Autor:innens formulieren zusammenfassend, dass bei der „CBCL/6-18R“ „von einem kulturübergreifend faktoriell validen Instrument ausgegangen werden kann“ (Döpfner et al., 2014, S.95). Die Normierung der „CBCL/6-18R“ erfolgte mittels einer bundesweiten repräsentativen Stichprobe ($n = 2.471$) sowie einer Klinikstichprobe ($n = 1.217$).

Für das Coaching wurden lediglich die Problemskalen der „CBCL/6-18R“ eingesetzt, um ergänzend zum Anamnesegespräch erheben zu können, ob therapierrelevante Symptome vorliegen (klinisch auffälliger Bereich: T-Wert: 70-100).

ALS (Aussagenliste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche). Die „ALS“ (Schauder, 2011) umfasst 18 Aussagen zum Selbstwertgefühl in den Bereichen Schule, Freizeit und Familie (bzw. Heim bei Heimkindern), die mittels einer fünf-stufigen Skala (stimmt überhaupt nicht, stimmt eher nicht, stimmt weder noch, stimmt eher, stimmt ganz genau) eingeschätzt werden können. Eine Aussage aus dem Bereich Freizeit lautet zum Beispiel: „Ich glaube, dass meine Freunde oder Spielkameraden mich schon mal auslachen“ (Fragebogen „ALS“, Schauder, 2011, S.2).

Die „ALS“ liegt in zwei verschiedenen Versionen für Familien (Version F) und Heimkinder (Version H) vor und kann bei Kindern/Jugendlichen im Alter von 8,00 bis 15,11 Jahren eingesetzt werden (Schauder, 2011).

Unterschiedliche Normtabellen (Prozentränge) für Mädchen und Jungen liegen sowohl für die einzelnen Bereiche als auch für den Gesamtwert vor. Für Version F (Kinder in Familien) wurde beispielsweise ein Retestrelabilitätskoeffizient von $r_{tt} = .88$ und eine interne Konsistenz von $\alpha = .84$ ermittelt (ausführlicher siehe hierzu Schauder, 2011, S. 28ff). „Die ALS erfüllt die Kriterien der Übereinstimmungsvalidität (...). Darüber hinaus genügt der Fragebogen den Anforderungen der inhaltlichen Validität“ (Schauder, 2011, S. 29). Die Neunormierung 2009 erfolgte an Hand einer Stichprobe von $n = 1.093$ Schulkindern (Schauder, 2011).

ASF-KJ (Attributionsstilfragebogen für Kinder und Jugendliche). Der „ASF-KJ“ liegt in einer sehr frühen Fassung (Stiensmeier-Pelster et al., 1994) vor, wird aber auch in aktuellen Arbeiten (z.B. Loechner et al., 2020) herangezogen. Der „ASF-KJ“ erfasst mittels Selbsteinschätzung den Attributionsstil. Sowohl für leistungsthematische als auch für anschlusssthematische Situationen werden acht positive und acht negative Situationen beschrieben (z.B. „*Stell Dir vor, Du willst Klassensprecher/-in werden und Du wirst (nicht) gewählt*“, Fragebogen „ASF-KJ“, Stiensmeier-Pelster et al., 1994, S.6).

Für die entsprechenden Situationen soll jeweils die Hauptursache angegeben werden und hinsichtlich Lokation, Stabilität und Globalität auf einer vier-stufigen Skala (1 = liegt an anderen Personen oder Umständen, 2 = liegt überwiegend an anderen Personen oder Umständen und nur ein wenig an mir selbst, 3 = liegt überwiegend an mir und nur ein wenig an anderen Personen, 4 = liegt nur an mir) eingeschätzt werden (Stiensmeier-Pelster et al., 1994). Die Werte der drei Dimensionen (Lokation, Stabilität, Globalität) werden für positive und negative Ereignisse getrennt voneinander ermittelt (Stiensmeier-Pelster et al., 1994).

Bei den Teilnehmer:innen des Coachings wurden lediglich die anschlusssthematischen Situationen erhoben, da leistungsthematische Situationen keine Relevanz für die vorliegende Studie haben.

Kennwerte bezüglich der internen Konsistenz liegen für die Stabilitäts- und Globalitätsdimension im zufriedenstellenden Bereich von $\alpha = .72$ und $\alpha = .80$ für die Internalitätsdimension $\alpha = .54$ und $\alpha = .52$ (Stiensmeier-Pelster et al., 1994, S. 23). Es wurde eine Retest-Reliabilität (vier Wochen) im Bereich von $r_{tt} = .49$ und $r_{tt} = .65$ ermittelt (Stiensmeier-Pelster et al., 1994, S. 23). Die Normierung erfolgte anhand einer Stichprobe von $n = 1.500$.

Erhebung des Viktimisierungsstatus und der psychosozialen Variablen. Die im Folgenden aufgeführten Variablen wurden in Studie 1 erhoben und werden – da unter 5.4.1 erläutert – an dieser Stelle nur überblicksmäßig dargestellt. Die entsprechenden Fragebögen sind in Anhang C.1 bis C.3 aufgeführt.

Das Erleben von Viktimisierung wurde per Selbsteinschätzung auf einer fünf-stufigen Skala erhoben: *„Im letzten Schuljahr wurde ich von Mitschülerinnen/Mitschülern immer wieder schlecht behandelt und konnte mich schwer dagegen wehren.* Die Frage bildet die Definitionskriterien von Mobbing nach Olweus (1999) ab (siehe 2.1): Kriterium 1: negative Handlungen, aggressives Verhalten (*„schlecht behandelt“*); Kriterium 2: systematisch/über längere Zeit (*„immer wieder“*); Kriterium 3: Stärkeungleichgewicht (*„schwer dagegen wehren“*).

Mittels der Skala *„Soziale Selbstwirksamkeitserwartung“* von Jerusalem et al. (2009) (Verwendung in aktuelleren Arbeiten z.B. bei Magnaguagno et al., 2016) können auf einer vier-stufigen Likert-Skala (trifft nicht zu; trifft kaum zu; trifft eher zu; trifft genau zu) Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich sozialer Anforderungen und Konflikte erhoben werden.

Zudem wurden die psychosozialen Variablen *„Wohlbefinden“*, *„Zugehörigkeit zur/Ausschluss aus der Klassengemeinschaft (= Integration in die Klasse)* sowie die Variable *„an der Beziehung zu Mitschüler:innen nichts ändern können“* auf einer fünf-stufigen Skala ermittelt (ausführliche Erläuterungen zu den einzelnen Variablen siehe Studie 1 unter 7.1).

In Fragebogen POST II (siehe Anhang C.3) wurde Eltern und Kindern/Jugendlichen ergänzend noch Platz für Anregungen, Kritik und Wünsche gegeben. Um präziser zu überprüfen, dass möglicherweise die im Coaching geknüpften Freundschaften die Effekte bewirkten (vgl. Hodges et al., 1999, siehe 2.3.1 Schutzfaktoren), wurde zudem erfragt, ob die Kinder/Jugendlichen noch Kontakt zu den Gruppenteilnehmer:innen hätten. In der vorliegenden Pilotstudie gaben im Fragebogen vier Teilnehmer:innen an, noch ab und zu Kontakte zueinander zu haben.

Kontrollgruppe. Mittels einer Kontrollgruppe überprüfen wir unsere zentrale Hypothese, dass die erwünschte Reduktion von Mobbing bei den Coachingteilnehmer:innen nicht auf reine Zeiteffekte zurückzuführen ist. Die Kontrollgruppe ($n = 7$) bestand aus Schüler:innen der 5. Klasse, die an unserer ersten Studie teilnahmen (siehe 7.1 Studie 1). Für die Kontrollgruppe wurden all diejenigen Fünftklässler:innen ausgewählt, die im Fragebogen PRÄ (siehe 7.1.1 Methode zu Studie 1) auf einer fünf-stufigen Likert-Skala (0 = *überhaupt nicht* bis 4 = *sehr*) mit einem Wert von 3 oder 4 auf der Skala angaben, an der Grundschule

viktimisiert worden zu sein (als Referenz wurden die Wertungen der Coachingteilnehmer:innen herangezogen, die in der Regel ihre Mobbing Erfahrungen auch mit den Skalenpunkten 3 oder 4 angaben). Eine weitere Voraussetzung war, dass diese Schüler:innen nicht Teil der Intervention von Studie 1 waren, also nicht in die Klassenmitte umgesetzt wurden. Aufgrund der unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte von Studie 1 und Studie 3³⁹ wählten wir als Vergleichszeitraum den Monat Dezember. Hier erfolgte die zweite Erhebung bei Studie 1 und die dritte Erhebung bei Studie 3.

9.1.2 Ergebnisse

Bei der Datenauswertung gingen wir in drei Schritten vor:

In einem ersten Schritt überprüften wir unsere zentralen Hypothesen: Wir untersuchten zum einen, ob die Teilnehmer:innen nach dem Coaching weniger gemobbt wurden und sich klassenbezogene Faktoren wie die Integration in die Klassengemeinschaft und das Wohlbefinden der Kinder/Jugendlichen verbesserten; zum anderen überprüften wir, ob die Teilnehmer:innen nach dem Coaching funktionaler mit dem erlebten Mobbing umgehen konnten, was sich in einer Verbesserung psychischer Faktoren (soziale Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstwert, psychische Symptome, Attribution negativer sozialer Situationen) widerspiegeln würde.

Auf Grund der unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte von Messzeitpunkt 2 bei den beiden Kohorten (siehe 9.1.1 Methode) werden in der folgenden Analyse die Ergebnisse der beiden zweiten Messzeitpunkte folgendermaßen berichtet:

Zum einen wurde der Abstand zum Coaching (*10 Tage nach dem Coaching*) konstant gehalten (im Folgenden bezeichnet als Messzeitpunkt 2a) (siehe Abbildung 18, 9.1.1 Methode).

Zum anderen wurde nicht der Abstand zum Coaching, sondern der Zeitpunkt innerhalb eines Schuljahres konstant gehalten (im Folgenden bezeichnet als Messzeitpunkt 2b). Hierfür wurden all diejenigen Daten verwendet, die *Mitte Oktober* erhoben wurden. (siehe auch Abbildung 18, 9.1.1 Methode).

Im Folgenden werden für eine bessere Übersichtlichkeit die deskriptive Statistik sowie die Ergebnisse für Messzeitpunkt 2a (Konstante: 10 Tage nach dem Coaching) im Fließtext berichtet. Die statistischen Daten für Messzeitpunkt 2b (Konstante: Zeitpunkt im Schuljahr, Mitte Oktober) werden in den entsprechenden Tabellen dargestellt.

³⁹ Erhebungszeitraum Studie 1: Mitte Oktober (erste Erhebung); Mitte Dezember (zweite Erhebung); Ende Januar (dritte Erhebung). Erhebungszeitraum Studie 3: Anfang Juli (erste Erhebung); September/Oktober (zweite Erhebung); Mitte Dezember (dritte Erhebung).

Die Datenauswertung erfolgte mittels eines t-Tests für abhängige Stichproben, sofern dessen Voraussetzungen erfüllt werden, andernfalls durch den nicht-parametrischen Wilcoxon-Test.

In einem **zweiten Schritt** untersuchten wir im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, ob an der weiterführenden Schule die Coachingteilnehmer:innen weniger viktimsiert werden (Treatmentgruppe) als ihre ebenfalls viktimsierten Peers, die keine derartige Unterstützung erhielten (Kontrollgruppe). Für diese Analyse rechneten wir den nicht-parametrischen Mann-Whitney-U-Test.

Im Folgenden werden die Ergebnisse gegliedert nach den erhobenen Variablen dargestellt:

Konsistent mit unserer Hypothese zeigen die Ergebnisse (Wilcoxon Test), dass die Kinder/Jugendlichen nach dem Coaching weniger gemobbt wurden. Dieser erfreuliche Befund zeigt sich sowohl, wenn bei der Berechnung der Abstand zum Coaching konstant gehalten wurde ($M_1^{40} = 3.24$, $Mdn_1 = 4.00$, $M_{2a} = .35$, $Mdn_{2a} = .00$; $z = -3.66$, $p = < .001$, $r = .89$, $n = 17$) als auch wenn der Zeitpunkt innerhalb eines Schuljahres (Ergebnisse siehe Tabelle 8) konstant gehalten wurde. Das Delta der Mittelwerte der beiden zweiten Messzeitpunkte lässt hierbei keinen wesentlichen Unterschied erkennen (Delta $M_{2a/2b} = .09$).

Ebenso reduzierte sich das Viktimisierungserleben auch noch drei Monate nach dem Coaching (Messzeitpunkt 3) ($M_1 = 3.40$, $Mdn_2 = 4.00$; $M_3 = .27$, $Mdn_3 = .00$; $z = -3.46$, $p < .001$, $r = .83$, $n = 17$).

Insgesamt weisen die Ergebnisse also darauf hin, dass die Teilnehmer:innen zu allen Messzeitpunkten nach dem Coaching weniger gemobbt wurden.

Tabelle 7

Veränderung des Viktimisierungsstatus, der Beziehung zu Mitschüler:innen und des Wohlbefindens für Messzeitpunkt 2b (Mitte Oktober, Konstante Schuljahr)

	<i>n</i>	Messzeitpunkt 1		Messzeitpunkt 2b		<i>z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
		<i>M</i> ₁	<i>Mdn</i> ₁	<i>M</i> _{2b}	<i>Mdn</i> _{2b}			
Mobbing	16	3.24	4.00	.44	.00	-3.56	< .001	.89
Teil Klassengemeinschaft	17	2.06	3.00	3.88	4.00	-3.01	< .001	.73
Ausschluss Klassengemeinschaft	16	2.63	3.00	.19	.00	-3.22	< .001	.81
An Beziehung nichts ändern können	17	2.47	3.00	1.00	1.00	-3.22	< .001	.78
Wohlbefinden	17	1.59	1.00	3.82	4.00	-3.55	< .001	.86

⁴⁰ Die Abkürzung M_n , SD_n und Mdn_n stehen für Mittelwert, Standardabweichung und Median zum Messzeitpunkt n .

Beziehung zu Mitschüler:innen. Wie erwartet zeigen die Ergebnisse, dass sich die Ergebnisse aller Variablen, die die Beziehung zu Mitschüler:innen repräsentieren, nach dem Coaching zu allen drei Messzeitpunkten verbesserten:

Wurde für den zweiten Messzeitpunkt der Abstand zum Coaching konstant gehalten, zeigen die Ergebnisse, dass sich die Kinder/Jugendlichen nach dem Coaching mehr als Teil der Klassengemeinschaft ($M_1 = 2.06$, $Mdn_1 = 3.00$; $M_{2a} = 3.76$, $Mdn_{2a} = 4.00$; $z = -2.89$, $p = .001$, $r = .70$, $n = 17$) und dementsprechend auch weniger von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen fühlten ($M_1 = 2.39$, $Mdn_1 = 3.00$; $M_{2a} = .33$, $Mdn_{2a} = .00$; $z = -3.08$, $p = < .001$, $r = .75$, $n = 18$). Ebenso deuten die Ergebnisse auf eine verbesserte Integration in die Klassengemeinschaft hin, wenn der Zeitpunkt innerhalb eines Schuljahres konstant gehalten wurde (siehe Tabelle 8). Beim Vergleich des Deltas der Mittelwerte der beiden zweiten Messzeitpunkte ist sowohl für die Variable Ausschluss aus der Klassengemeinschaft (Delta $M_{2a/2b} = .14$) als auch bei der Variable Teil der Klassengemeinschaft (Delta $M_{2a/2b} = .12$) eine leichte Tendenz einer Verbesserung im Zeitverlauf zu erkennen.

Konsistent damit weisen auch die Ergebnisse drei Monate nach dem Coaching, Mitte Dezember, daraufhin, dass die Kinder/Jugendlichen sich mehr als Teil der Klassengemeinschaft ($M_1 = 1.93$, $Mdn_1 = 2.00$; $M_{2a} = 3.69$, $Mdn_{2a} = 4.00$; $z = -2.64$, $p = .003$, $r = .66$, $n = 16$) und weniger von dieser ausgeschlossen fühlten ($M_1 = 2.69$, $Mdn_1 = 3.00$; $M_{2a} = .31$, $Mdn_{2a} = .00$; $z = -3.16$, $p = < .001$, $r = .79$, $n = 16$).

Ebenso nahm bei den Teilnehmer:innen zu Messzeitpunkt 2a (Konstante: 10 Tage nach dem Coaching) das Gefühl ab, an den Beziehungen zu ihren Mitschüler:innen nichts ändern zu können: $M_1 = 2.44$, $Mdn_1 = 2.50$; $M_{2a} = 1.67$, $Mdn_{2a} = 2.00$; $z = -1.91$, $p = .028$, $r = .45$, $n = 18$. Noch deutlicher zeigte sich die Reduktion, wenn der Zeitpunkt im Schuljahr konstant gehalten wird (siehe Tabelle 8). Die Kinder/Jugendlichen hatten also zunehmend die Wahrnehmung, mehr Einfluss auf die sozialen Beziehungen innerhalb der Klasse zu haben und ihren Peers nicht hilflos ausgeliefert zu sein.

Unterstützt werden diese Befunde durch die Ergebnisse der dritten Datenerhebung, die ebenfalls eine signifikante Reduktion bei der Variable „an der Beziehung zu Mitschüler:innen nichts ändern zu können“ ($M_1 = 2.50$, $Mdn_1 = 2.50$; $M_{2a} = .69$, $Mdn_{2a} = 1.00$; $z = -3.22$, $p = < .001$, $r = .80$, $n = 16$) zeigen.

Wohlbefinden. Im Einklang mit den bisherigen Ergebnissen fühlten sich die Teilnehmer:innen auch zu den beiden zweiten Messzeitpunkten (2a und 2b) nach dem Coaching deutlich wohler in ihrer Klasse (Messzeitpunkt 2a: $M_1 = 1.82$, $Mdn_1 = 2.00$, $M_{2a} = 3.71$, $Mdn_{2a} = 4.00$; $z = -3.16$, $p = < .001$, $r = .77$, $n = 17$; für die Ergebnisse zu Messzeitpunkt

2b siehe Tabelle 8). Das Delta der Mittelwerte (Delta $M_{2a/2b} = .09$) weist hierbei auf eine minimale Verbesserung zum späteren Zeitpunkt hin.

Auch längerfristig, drei Monate nach dem Coaching, blieb der Trend hinsichtlich einer Verbesserung des Wohlbefindens stabil ($M_1 = 1.62$, $Mdn_1 = 1.00$, $M_3 = 3.62$, $Mdn_3 = 4.00$; $z = -3.06$, $p = < .001$, $r = .76$, $n = 16$).

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse, dass sich parallel zu einer Reduktion von Mobbing auch alle Ergebnisse derjenigen Variablen, die die Beziehung zu den Mitschüler:innen repräsentieren, zu allen Messzeitpunkten nach dem Coaching verbesserten. Zu den beiden zweiten Messzeitpunkten ist insgesamt eine leichte Tendenz der Besserung im Zeitverlauf zu erkennen (tendenziell stärkere Verbesserung zu Messzeitpunkt 2b, Mitte Oktober).

Selbstwert. Konsistent mit unserer Hypothese zeigen die Ergebnisse des t-Tests, dass sich zum Messzeitpunkt 2a der Selbstwert in allen untersuchten Bereichen verbesserte. Die stärkste Zunahme war bei dem Selbstwert gesamt ($M_1 = 34.06$, $SD_1 = 28.83$; $M_{2a} = 58.39$, $SD_{2a} = 16.76$, $t(17) = -3.37$, $p = .008$, $d = .79$, $n = 18$) und dem Selbstwert Schule ($M_1 = -3.77$, $SD_1 = 11.90$; $M_{2a} = 11.78$, $SD_{2a} = 9.48$, $t(17) = -4.52$, $p = < .001$, $d = 1.00$, $n = 18$) zu erkennen, gefolgt von dem Selbstwert Freizeit ($M_1 = 15.33$, $SD_1 = 12.37$; $M_{2a} = 21.00$, $SD_{2a} = 6.33$, $t(17) = -1.86$, $p = .04$, $d = .08$, $n = 18$) und Familie⁴¹ ($M_1 = 21.17$, $Mdn_1 = 23.00$; $M_{2a} = 29.67$, $Mdn_{2a} = 27.50$; $z = -2.12$, $p = .016$, $r = .50$, $n = 18$). Die Ergebnisse bezüglich des Selbstwerts „Familie“ passen zu der Aussage einer Mutter, dass das Familienleben seit der verbesserten sozialen Situation ihres Sohnes entspannter und positiver ablaufe.

Noch deutlicher als zu Messzeitpunkt 2a (Konstante: 10 Tage nach dem Coaching) verbesserte sich der Selbstwert (in den Bereichen Schule, Freizeit und Selbstwert gesamt) für die Messzeitpunkt 2b (Konstante: Zeitpunkt im Schuljahr, siehe Tabelle 9). Auch bei diesen Variablen ist also eine tendenzielle Verbesserung im Zeitverlauf zu erkennen (Selbstwert gesamt: Delta $M_{2a/2a} = 11.26$; Selbstwert Schule: Delta $M_{2a/2a} = 5.93$; Selbstwert Freizeit: Delta $M_{2a/2b} = 2.41$). Eine Ausnahme stellt allerdings der Selbstwert Familie dar, der sich zwar zu Messzeitpunkt 2b signifikant verbesserte ($M_1 = 21.00$, $Mdn_1 = 23.00$; $M_2 = 28.53$, $Mdn_2 = 30.00$; $z = -2.11$, $p = .017$, $r = .51$, $n = 17$), im Vergleich zu Messzeitpunkt 2a jedoch im Mittel leicht abnahm (Delta $M_{2a/2b} = 1.14$).

Ebenso weisen auch längerfristig, Mitte Dezember, die Ergebnisse in die erwartete Richtung hinsichtlich einer Zunahme des Selbstwerts den Bereichen Schule, Freizeit und

⁴¹ Die Variable „Selbstwert Familie“ war nicht normalverteilt, weswegen die Signifikanz der Mittelwertunterschiede mittels eines nicht-parametrischen Wilcoxon-Test berechnet wurde.

Selbstwert gesamt (normalverteilte Variablen, siehe Tabelle 10) sowie in Hinblick auf den Selbstwert Familie (nicht normalverteilte Variable: $z = -2.043$, $p = .02$, $r = .50$, $n = 17$).

Tabelle 8

Veränderungen des Selbstwerts (gesamt, Schule und Freizeit) zu Messzeitpunkt 2b

	<i>n</i>	Messzeitpunkt 1		Messzeitpunkt 2b		<i>T(16)</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
		<i>M₁</i>	<i>SD₁</i>	<i>M_{2b}</i>	<i>SD_{2b}</i>			
Selbstwert gesamt	17	33.12	29.45	69.65	18.65	-4.22	< .001	1.02
Selbstwert Schule	17	-4.53	11.75	17.71	6.90	-6.52	< .001	1.58
Selbstwert Freizeit	17	15.29	12.75	23.41	8.34	-2.32	.017	.56

Tabelle 9

Veränderungen des Selbstwerts (gesamt, Schule und Freizeit) zu Messzeitpunkt 3

	<i>n</i>	Messzeitpunkt 1		Messzeitpunkt 3		<i>T(16)</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
		<i>M₁</i>	<i>SD₁</i>	<i>M₃</i>	<i>SD₃</i>			
Selbstwert gesamt	17	37.18	28.30	70.76	70.08	-5.07	< .001	1.23
Selbstwert Schule	17	-3.61	11.88	18.35	9.27	-6.43	< .001	1.56
Selbstwert Freizeit	17	16.94	12.17	24.59	7.43	-2.83	< .001	.68

Soziale Selbstwirksamkeitserwartung. Auch in Hinblick auf die soziale Selbstwirksamkeitserwartung war – wie erwartet – für alle Messzeitpunkte eine Zunahme zu erkennen: Während zum zweiten Messzeitpunkt 2a ($M_1 = 20.56$, $SD_1 = 5.87$; $M_{2a} = 22.94$, $SD_{2a} = 4.37$, $t(17) = -1.67$, $p = .057$, $n = 18$) das 5% Signifikanzniveau knapp verfehlt wurde, weisen die Ergebnisse für Messzeitpunkt 2b auf eine signifikante Verbesserung hin ($M_{2b} = 24.69$, $SD_{2b} = 4.50$, $t(15) = -2.27$, $p = .019$, $d = .63$, $n = 16$). Im Einklang mit diesem Befund ist auch zum dritten Messzeitpunkt bei den Coachingteilnehmer:innen eine Zunahme des Selbstwerts zu erkennen ($M_1 = 20.20$, $M_3 = 24.75$, $SD_1 = 5.85$, $SD_3 = 4.37$, $t(15) = -3.33$, $p = .003$, $d = .83$, $n = 16$).

Zusammenfassend verbesserten sich nach dem Coaching die soziale Selbstwirksamkeitserwartung sowie der Selbstwert der Teilnehmer:innen in allen untersuchten Bereichen (Schule, Freizeit, Familie, Gesamt). Bei den beiden zweiten Messzeitpunkten war zudem eine Tendenz hinsichtlich einer stetigen Verbesserung dieser Variablen im Zeitverlauf zu erkennen, wobei hierbei der Selbstwert Familie, der sich zu Messzeitpunkt 2b leicht reduzierte, eine Ausnahme darstellt.

Psychische Symptome. Bei der Veränderung der psychischen Symptome werden im Folgenden die Ergebnisse der übergeordneten Skalen „internale Probleme“, „externale

Probleme“ und „Gesamtwert“ berichtet. Die Ergebnisse der einzelnen Subskalen können auf Anfrage ausgehändigt werden.

Die Datenauswertung mittels eines t-Tests weist darauf hin, dass die Teilnehmer:innen zu Messzeitpunkt 2a (Konstante: 10 Tage nach dem Coaching) weniger psychische Auffälligkeiten insgesamt ($M_I = 61.13$, $SD_I = 6.31$; $M_{2a} = 54.62$, $SD_{2a} = 9.11$, $t(15) = 2.92$, $p = .005$, $d = .73$, $n = 16$), weniger internale ($M_I = 62.93$, $SD_I = 5.40$; $M_{2a} = 57.12$, $SD_{2a} = 9.70$, $t(15) = 2.27$, $p = .019$, $d = .57$, $n = 16$) und weniger externe Probleme hatten ($M_I = 52.34$, $SD_I = 9.50$; $M_{2a} = 47.00$, $SD_{2a} = 8.89$, $t(15) = 3.19$, $p = .003$, $d = .79$, $n = 16$).

Eine noch deutlichere Verbesserung zeigte sich zu Messzeitpunkt 2b (Konstante: Zeitpunkt im Schuljahr) hinsichtlich der Skalen Gesamtwert und internale Probleme (siehe Tabelle 11). Bei dem Vergleich der Mittelwerte von Messzeitpunkt 2a zu Messzeitpunkt 2b wird deutlich, dass sich die internalen Probleme (Delta $M_{2a/2b} = 2.59$) sowie der Gesamtwert (Delta $M_{2a/2b} = .74$) im Zeitverlauf reduzierten. Die Ergebnisse bezüglich der Skala „externe Probleme“ deuten zwar zu Messzeitpunkt 2b auf eine signifikante Reduktion der Probleme im Vergleich zum Zeitpunkt vor dem Coaching hin (siehe Tabelle 11), dennoch ist zu diesem Zeitpunkt eine leichte Tendenz hinsichtlich einer Zunahme im Vergleich zu Messzeitpunkt 2a zu erkennen (Delta $M_{2a/2b} = 2.23$).

Tabelle 10

Veränderungen psychischer Symptome zu Messzeitpunkt 2b

	n	Messzeitpunkt 1		Messzeitpunkt 2b		T(16)	p	d
		M_I	SD_I	M_{2b}	SD_{2b}			
Gesamtwert	17	62.06	7.22	53.88	8.45	3.83	< .001	.92
internale Probleme	17	63.76	6.25	54.53	8.44	3.96	< .001	.96
externe Probleme	17	54.11	10.40	49.23	11.81	2.24	.020	.54

Konsistent mit diesen Befunden weisen auch die Ergebnisse zum dritten Messzeitpunkt auf eine Verbesserung psychischer Symptome hin (Gesamtwert: $M_I = 61.50$, $SD_I = 7.40$; $M_3 = 52.56$, $SD_3 = 7.37$, $t(17) = 4.86$, $p = < .001$, $d = 1.14$, $n = 18$; internale Probleme: $M_I = 63.11$, $SD_I = 6.67$; $M_3 = 54.72$, $SD_3 = 6.76$, $t(17) = 4.56$, $p = < .001$, $d = 1.07$, $n = 18$, externe Probleme: $M_I = 53.38$, $SD_I = 10.56$; $M_3 = 47.00$, $SD_3 = 10.49$, $t(17) = 2.77$, $p = .07$, $d = .65$, $n = 18$).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich alle psychischen Auffälligkeiten nach dem Coaching reduzierten, unabhängig davon, welcher Zeitpunkt konstant gehalten wurde. Die deutlichste Verbesserung ist bei den internalen Problemen zu erkennen. Insgesamt zeigte sich bei den beiden zweiten Messzeitpunkten ein Trend dahingehend, dass sich die

psychischen Auffälligkeiten im Zeitverlauf zunehmend reduzierten. Eine Ausnahme stellt hierbei die Subskala externale Probleme dar, die zu Messzeitpunkt 2a (Konstante: 10 Tage nach dem Coaching) etwas niedriger war als zu Messzeitpunkt 2b (Konstante: Zeitpunkt im Schuljahr, Mitte Oktober).

Anders ausgedrückt: Bei etwas mehr als der Hälfte der Teilnehmer:innen (nämlich bei 10 von 18 Kindern/Jugendlichen) war vor dem Coaching mindestens eine Subskala im klinisch auffälligen Bereich (bei vier Teilnehmer:innen eine Skala, bei vier Teilnehmer:innen zwei Skalen, bei einem Kind drei Skalen und bei einem Kind fünf Skalen), zu Messzeitpunkt 2a, 10 Tage nach dem Coaching, war nur noch bei 4 Teilnehmer:innen jeweils eine Skala klinisch auffällig, zu Messzeitpunkt 2b, Mitte Oktober, lediglich bei zwei Teilnehmer:innen (einmal eine Skala, einmal zwei Subskalen) und zum dritten Messzeitpunkt, Mitte Dezember, bei vier Teilnehmer:innen (dreimal eine Skala, einmal zwei Subskalen).

Attributionsdimensionen. Im Folgenden werden die Ergebnisse hinsichtlich der Attributionen für *negative Ereignisse* berichtet. Funktionale Attributionen für *positive Ereignisse* waren nicht im Fokus des Coachings, werden jedoch der Vollständigkeit halber im Anhang C.5 aufgeführt. Ebenso wenig waren die Veränderung der Stabilitätsdimension und die Globalitätsdimension ein Bestandteil des Coachings und werden im Anhang C.5.4 dargestellt.

Entsprechend unserer Hypothese zeigen die Ergebnisse hinsichtlich der Lokationsdimension (internal/external), dass negative soziale Ereignisse zu Messzeitpunkt 2a (Konstante: 10 Tage nach dem Coaching) weniger internal attribuiert wurden ($M_1 = 9.26$, $SD_1 = 2.31$; $M_{2a} = 7.74$, $SD_{2a} = 1.52$, $t(18) = 2.76$, $p = .007$, $d = .78$, $n = 19$) als vor dem Coaching. Das bedeutet, dass die Kinder/Jugendlichen Ursachen für negative soziale Situationen (z.B. von einem Mitschüler/einer Mitschülerin nicht zu einem Geburtstag eingeladen zu werden) weniger bei sich (internal) als vielmehr in den äußeren Umständen (z.B. weil der Mitschüler/die Mitschülerin nur sehr wenige Kinder einladen durfte) (external) sahen. Zu Messzeitpunkt 2b (Konstante: Zeitpunkt im Schuljahr) hingegen war keine signifikante Verbesserung zum Vorniveau ($M_{2b} = 8.63$, $SD_{2b} = 2.00$, $t(18) = .96$, $p = .18$, $n = 19$) zu erkennen. In gleicher Weise zeigte sich auch zu Messzeitpunkt 3 keine Verbesserung der Lokationsdimension ($M_1 = 9.18$, $SD_1 = 2.32$, $M_3 = 8.76$, $SD_3 = 1.68$, $t(16) = .62$, $p = .27$, $n = 17$).

Die Ergebnisse hinsichtlich der Lokationsdimension zeigten also nach dem Coaching nur kurzfristig eine Veränderung in Richtung einer salutogenen Entwicklung dahingehend,

dass negative soziale Ereignisse weniger internal attribuiert wurden. Bereits zu Messzeitpunkt 2b, Mitte Oktober, war dieser Trend allerdings wieder rückläufig.

Fazit. Im Einklang mit unseren Hypothesen weisen alle untersuchten Variablen in die erwartete Richtung, wobei sich ein Trend der Besserung im Zeitverlauf abzeichnete (Ausnahme externale Probleme und Selbstwert Familie sowie interne Attribution).

Nebenanalyse. Durch eine Nebenanalyse kontrollierten wir zusätzlich, ob es bei der zweiten Kohorte signifikante Unterschiede hinsichtlich der erhobenen Daten zwischen Messzeitpunkt 2a (10 Tage nach dem Coaching, Mitte September) und Messzeitpunkt 2b (Mitte Oktober) gab. Die Ergebnisse sind im Anhang C.5.5 dargestellt. Insgesamt weisen die Ergebnisse bei den Variablen „Selbstwert Schule“ und „Selbstwert gesamt“ auf eine signifikante Verbesserung von Messzeitpunkt 2a zu Messzeitpunkt 2b hin. Die Ergebnisse aller übrigen Variablen zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten.

Kontrollgruppe. In einem letzten Schritt überprüften wir mittels einer Kontrollgruppe ($n = 7$), ob die Reduktion von Mobbing nach dem Coaching nicht nur auf reine Zeiteffekte, den Schulwechsel o.ä. zurückzuführen ist. Hierfür berechneten wir für jedes Kind (Experimental- und Kontrollgruppe) das Delta der ersten und dritten Erhebung bezüglich der Variable Mobbing. In einem zweiten Schritt untersuchten wir, ob es hinsichtlich dieser Differenzen signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (Kontroll- und Experimentalgruppe) gab. Die Ergebnisse des nicht-parametrischen Mann-Whitney-U-Tests weisen darauf hin, dass diejenigen Schüler:innen ($n = 15$, $M = .25$; $Mdn = .00$), die an dem Coaching teilnahmen, drei Monate nach Schuljahresbeginn (Mitte Dezember) signifikant weniger gemobbt wurden ($U = 26.00$, $z = -2.32$, $p = .018$, $r = .60$) als das bei den Schüler:innen der Kontrollgruppe ($M = 1.43$; $Mdn = 1.00$) der Fall war, die an keiner Intervention teilnahmen.

9.1.3 Diskussion

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie weisen insgesamt darauf hin, dass die Ziele des Coachings erreicht wurden, da sich die Werte aller untersuchten Variablen in die gewünschte Richtung verbesserten. Aufgrund der geringen Stichprobengröße und dem Pilotcharakter der Studie können die Befunde allerdings nur als erste Hinweise dienen und werden im Folgenden vor diesem Hintergrund interpretiert und diskutiert:

Das wichtigste Ergebnis unserer Untersuchung besteht darin, dass die Coachingteilnehmer:innen sowohl im Prä- Postvergleich als auch im Vergleich mit der Kontrollgruppe weniger gemobbt wurden.

Ein weiteres zentrales Ziel des Coachings war ein funktionalerer Umgang der Teilnehmer:innen mit dem erlebten Mobbing. Die Befunde legen nahe, dass sich die Ergebnisse aller hierfür untersuchten psychosozialen Variablen nach dem Coaching in die erwartete Richtung veränderten. Tendenziell war ein Trend dahingehend zu erkennen, dass sich im Zeitverlauf eine stetige Verbesserung abzeichnete. Dass sich insbesondere auch psychische Auffälligkeiten nach solch minimalen Maßnahmen verbesserten, steht im Einklang mit der zentralen These des *LMU*, dass kleine Impulse ausreichen können und sich in einer Art Dominoeffekt auch weitere Belastungen reduzieren.

Die einzige Ausnahme stellt die Lokationsdimension dar. Kurz nach dem Coaching wurden negative Ereignisse zwar erfreulicherweise weniger internal attribuiert, bereits einige Wochen später, im Oktober, zeigte sich hierbei jedoch wieder einen ähnlich hoher Wert wie vor dem Coaching. Diese Befunde liefern möglicherweise Hinweise darauf, dass vier Module nicht ausreichend sind, um Reattributionen (auch längerfristig) zu verankern. So umfasste beispielsweise das klassische Reattributionstraining von Dweck (1975, siehe auch 8.5.1 Ansatz am „primary appraisal“) insgesamt 25 Trainingseinheiten. Wie unter 7.1.3 (Diskussion zu Studie 1) beschrieben, zeigen die Ergebnisse einer Studie von Schuster (2001), dass ein einmal etablierter Reputationsbias (stereotypes Bild) bezüglich viktimisierter und abgelehnter Schüler:innen bei Mitschüler:innen so tief verwurzelt ist, dass er auch durch neue Informationen nur schwer/langsam verändert werden kann (Schuster, 2001). In ähnlicher Weise könnte aber auch das eigene stereotype Bild eines Mobbingopfers bei diesen Schüler:innen so tief im Selbstbild verankert sein, dass es etwas mehr Zeit (als 4 Module Coaching) bräuchte, damit negative soziale Situationen auch langfristig weniger internal attribuiert werden. In diesem Fall wäre es wichtig, die Kinder/Jugendlichen auf „einen langen Atem“ einzustellen.

Von den Teilnehmer:innen und deren Eltern wurde eine hohe Zufriedenheit mit dem Training rückgemeldet. Keine/r der Teilnehmer:innen empfand durch das Training eine Stigmatisierung, was unter Umständen auch an den Räumlichkeiten lag: So berichtete ein Teilnehmer, dass er sehr von dem Coaching profitiert habe, aber niemals teilgenommen hätte, wäre das Training an seiner Schule angeboten worden. Die „alte“ Schule wolle er nie wieder betreten, an der neuen Schule wüssten dann alle gleich, dass er ein Mobbingopfer war. Die Aussage des Teilnehmers liefert einen wichtigen Hinweis auf die Wichtigkeit des Settings bei einem solchen Coachingangebot.

Einen weiteren interessanten (Neben-)Aspekt stellt das Verhalten der Eltern der Coachingteilnehmer:innen dar. Wie unter 2.3.1 (psychische Folgen) ausgearbeitet zeigen die

Ergebnisse mehrerer Studien (z.B. Hodges et al., 1999; Ledwell & King, 2015), dass Anpassungsprobleme bei Mobbingopfern weniger wahrscheinlich sind, wenn die betroffenen Kinder/Jugendlichen Unterstützung durch ihre Eltern oder Lehrkräfte erhalten. Ausgehend von solchen „stress-buffering“ Modellen (siehe 2.3.1 psychische Folgen) untersuchten wir in der vorliegenden Studie den Zusammenhang von Elternverhalten und der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung der Teilnehmer:innen. Hierfür wurden bei der Datenanalyse auf Basis des subjektiven Urteils der Trainerin die Eltern einer von zwei Gruppen zugeordnet: In der ersten Gruppe waren diejenigen Eltern, die sich dysfunktional der Trainerin gegenüber verhielten (z.B. wenn Eltern häufig gebeten werden mussten, die Fragebögen abzugeben oder übermäßig große Geschenke zum Abschied machten), der zweiten Gruppe wurden funktional agierende Eltern zugeteilt.

Die Ergebnisse des Mann-Whitney-U-Tests weisen darauf hin, dass Kinder funktional agierender Eltern vor dem Coaching eine höhere soziale Selbstwirksamkeitserwartung ($M = 22.23$, $Mdn = 24.00$, $n = 13$) hatten als das bei den Kindern dysfunktional agierender Eltern ($M = 16.20$, $Mdn = 18$, $n = 5$) der Fall war ($U = 11.00$, $z = -2.15$, $p = .015$). Nach dem Coaching zeigten sich bei den Kindern keine Unterschiede mehr bei der sozialen Selbstwirksamkeitserwartung ($U = 27.00$, $z = -1.07$, $p = .15$) – unabhängig davon, ob sich die Eltern der Kinder funktional ($M = 23.77$, $Mdn = 24.00$, $n = 13$) oder dysfunktional verhielten ($M = 21.33$, $Mdn = 22.50$, $n = 6$). Eine Interpretation dieser Ergebnisse ist auf Grund der hohen Subjektivität (bei der Einteilung des Elternverhaltens) und der geringen Reliabilität (hinsichtlich der Verhaltenskategorien funktional, dysfunktional) jedoch nicht methodisch fundiert. Dennoch könnten solche heuristischen Überlegungen (Elternverhalten von Mobbingopfern gegenüber Dritten) in künftigen Studien systematischer aufgegriffen werden, um einen weiteren Beitrag hinsichtlich des Zusammenhangs von Elternverhalten und Viktimisierung zu leisten.

Limitationen. Die Limitationen der Studie sind vor allem in der geringen Stichprobengröße der Treatment- und Kontrollgruppe zu sehen.

Eine Schwierigkeit der Studie bestand in der Rekrutierung der Teilnehmer:innen. Trotz intensiver Bemühungen nahm lediglich eine kleine Stichprobe an dem Coaching teil. Möglicherweise liegt diesem Sachverhalt folgender Mechanismus zu Grunde: In der Traumatherapie erfolgen direkte Konfrontationen mit dem traumatischen Ereignis erst nach einer längeren Stabilisierungsphase (Landolt & Hensel, 2012). Die Eltern von Mobbingopfern könnten nun intuitiv das Coaching als Konfrontationen mit erlebtem Mobbing verstanden und aus Schutzgründen vermieden haben. Da es bei dem Coaching jedoch vor allem um die

Stabilisierung der Kinder/Jugendlichen und weniger um die direkte Konfrontation geht, sollte dies in künftigen Studien bzw. angebotenen Programmen auf den Flyern für das Coaching deutlicher kommuniziert werden.

Ein weiterer Grund für die geringe Anzahl teilnehmender Kinder/Jugendliche wäre, dass das erlebte Mobbing für viele Kinder/Jugendliche zu schambesetzt ist, als dass sie sich in einem Coaching coram publico damit konfrontieren wollen. Um diese Hemmschwelle zu senken, könnten für künftige Coachings ggf. ein online-Format genutzt werden, das – wie eine aktuelle Studie (Leukhardt, Heider, Rebohy, Franzen, & Eichenberg, 2021) zeigt – das Commitment bezüglich Therapien bei schambesetzten Themen steigern kann.

Fazit und weiterführende Forschung. Die Studie leistet einen Beitrag zur Konzeptualisierung der Nachsorge von Mobbingopfern, indem hierfür – unseres Wissens – das erste deutschsprachige Programm entwickelt wurde (siehe hierzu auch 8.2 Forschungslücke). Es zeigte sich eine gute Durchführbarkeit des Coachings (zeitlich und inhaltlich) unter Praxisbedingungen. Bei der Durchführung eines solchen Trainings sollten jedoch mögliche „labeling“-Effekte mitbedacht und im Einzelfall Vor- und Nachteile abgewogen werden. Um „labeling“-Effekte zu vermeiden, könnte die Durchführung beispielsweise aus Schulen ausgelagert und stattdessen in psychotherapeutischen Praxen oder Beratungsstellen angeboten werden.

Zudem könnten die Module des Coachings über das Jahr verteilt noch um zwei bis drei weitere Module im Sinne einer Rückfallprophylaxe ergänzt werden. Im Rahmen dieser Module könnten aktuelle schwierige Situationen reflektiert, Verhaltensweisen erprobt und verstärkt funktionale Attributionen vermittelt werden. Zur Implementierung funktionaler Attributionen im Alltag der Kinder/Jugendlichen erscheint es zudem sinnvoll, die Eltern, wenn möglich, noch mehr als Co-Trainer/-innen anzuleiten. In einer Ergänzungsstudie könnten diese Modifikationen überprüft werden.

Es zeigte sich auch, dass mit dem Coaching ein niederschwelliges Angebot gemacht wurde, aus dem sich ein „Eisbrecher“ für weitere individuelle Beratungen ergeben hat. Die Erkenntnis aus den individuellen Analysen der Fallverläufe/Entwicklungen der Kinder/Jugendlichen fügen sich in Argumentation des *LMU* bezüglich (Mobbing-)interventionen (siehe auch 4. Alternative Ansätze gegen Mobbing) dahingehend ein, dass gerade bei der Mobbingintervention „Breitband“-Interventionen für eine salutogene Entwicklung der Kinder/Jugendlichen wenig hilfreich sind (siehe auch 3.2 Kritikpunkte Präventionsprogramme), wenn sie nicht durch individuelle Maßnahmen ersetzt oder ergänzt werden.

Hinweis: Der Absatz 9.1.4 (Individuelle Falldarstellungen) ist nur in der Prüfungsversion enthalten und ist aus Vertraulichkeitsgründen nicht zur Publikation bestimmt.

10 Allgemeine Diskussion

Trotz zahlreicher Anti-Mobbing Programme, die in den letzten Jahren entwickelt wurden, ist die Zahl der Mobbingopfer immer noch sehr hoch (laut HBSC-Studie für das Schuljahr 2017/2018 bei 9,5%, siehe 2.2. Prävalenz und Trend). Möglicherweise sind solche Programme zu aufwendig und nicht zielgerichtet genug konzipiert, um sie flexibel und spontan einsetzen zu können.

Um Lehrkräften wirksame Alternativen an die Hand geben zu können, die ohne großen Aufwand leicht in den Unterrichtsalltag integriert werden können, bestand das Ziel der vorliegenden Arbeit darin, einige der zahlreichen im *LMU* vorgeschlagenen „kleinen“ Maßnahmen gegen Mobbing sowie die dabei beteiligten Mechanismen zu überprüfen. Hierfür führten wir drei Studien und zwei Zusatzanalysen durch.

In unserer ersten Studie überprüften wir, ob durch eine gezielte Veränderung der Sitzordnung Mobbing reduziert, der soziale Status von Mobbingopfern verbessert werden kann und psychische und soziale Belastungen bei den betroffenen Kindern abnehmen.

In den beiden Zusatzanalysen sowie der zweiten Studie „zoomten“ wir auf die bei einer gezielten Veränderung der Sitzordnung möglicherweise wirksamen Mechanismen: Kontakte zu Mitschüler:innen (Mechanismus 1, Zusatzanalyse 1) und „mere exposure“-Effekt (Mechanismus 2, Studie 2).

Während die ersten beiden Studien Maßnahmen in den Blick nahmen, die an situationalen Faktoren ansetzten, richteten wir in unserer dritten Studie den Fokus auf personenbezogene Maßnahmen, um viktimisierte Schüler:innen darin zu unterstützen, funktional mit dem erlebten Mobbing umzugehen und das Risiko einer erneuten Viktimisierung zu reduzieren. Hierfür konzipierten wir basierend auf dem *LMU* ein Coachingprogramm, das wir in einer Pilotstudie überprüften.

Die Implikationen, die man aus den Ergebnissen der durchgeführten Studien für die Praxis ableiten kann, stützen zentrale Annahmen des *LMU*. Die folgende Diskussion wird durch diese zentralen Annahmen gegliedert.

Effizienz kleiner Maßnahmen. Basierend auf den Ausarbeitungen von Schuster (2013a, 2020) positionierten wir im Rahmen unserer ersten Studie in 9 Schulklassen Mobbingopfer in die Klassenmitte.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich am Ende des Beobachtungszeitraums sowohl tendenziell die Nominierungen als Mobbingopfer als auch die Anzahl der Mobbingopfer um ein Drittel reduzierten, sich das Mobbing nicht auf andere Kinder/Jugendliche verlagerte und

gleichzeitig die soziale Selbstwirksamkeitserwartung der Mobbingopfer zunahm. Entgegen unserer Erwartung nahmen bei den Mobbingopfern jedoch weder die positiven Nominierungen zu noch die Ablehnungsnominierungen ab.

Neben Mobbingopfern wurde auch eine zweite Gruppe von Schüler:innen, nicht-viktimisierte Abgelehnte, in die Klassenmitte gesetzt. Es zeigte sich, dass diese Schüler:innen am Ende des Beobachtungszeitraums tendenziell weniger abgelehnt wurden, sich aber gleichzeitig auch deren positiven Nominierungen reduzierten.

Vergleicht man die Ergebnisse dieser „kleinen“ Maßnahme mit den Ergebnissen „großer“ Präventionsprogrammen, reduzierten sich in unserer Studie die Anzahl der Mobbingopfer um ein Drittel (33,33%). Bei Präventionsprogrammen nimmt – der Metaanalyse von Ttofi und Farrington (2011, siehe hierzu auch 3.2.1 Wirksamkeit von Präventionsprogrammen) zufolge – die Anzahl der Mobbingopfer durchschnittlich um 17-20% ab. Das bedeutet, dass sich durch die minimale Maßnahme, einer gezielten Veränderung der Sitzordnung, die Anzahl der Mobbingopfer beinahe um das Doppelte verringerte als das bei gängigen Präventionsprogrammen der Fall ist.

Aus praktischer Perspektive handelt es sich zusammenfassend bei der gezielten Veränderung der Sitzordnung also um eine Mobbingintervention, durch die im besten Fall Mobbing reduziert wird und die – im Vergleich zu gängigen Interventionsprogrammen – ohne großen Aufwand in den Unterrichtsalltag integriert werden kann. Gleichzeitig – und aus Betroffenenperspektive sehr zentral – bleibt hier den Mobbingopfern eine Bloßstellung durch Klassengespräche oder *labeling*-Effekte erspart.

Maßnahmen durch Lehrkräfte. Die Ergebnisse der Metaanalyse von Ttofi und Farrington (2011) zeigen auch, dass Maßnahmen, deren Ziel darin besteht, die Verantwortung im Mobbingprozess auf Mitschüler:innen zu übertragen, nicht zu einer Reduktion, sondern im Gegenteil zu einer Zunahme von Mobbing führen kann. Die Verantwortung, Maßnahmen zu ergreifen und umzusetzen, sollte also bei den Lehrkräften und nicht bei den Schüler:innen liegen.

In eine ähnliche Richtung weisen auch die Ergebnisse unserer ersten Studie: Hier zeigte sich, dass sich bei den Mobbingopfern die Nominierungen als Mobbingopfer verbesserten, jedoch nicht deren Ablehnungsnominierungen und positive Nominierungen. Das bedeutet, dass Mitschüler:innen sich zwar nicht von sich aus neben ein Mobbingopfer setzten würden, wenn diese Maßnahme (Veränderung der Sitzordnung) aber von der Lehrkraft durchgeführt wird, Effekte hinsichtlich einer Reduktion an Mobbingnominierungen auftreten.

Daraus ergibt sich wiederum, dass solche Maßnahmen durch Lehrkräfte (und nicht durch Schüler:innen) erfolgen *müssen*.

Kosten und Nutzen von Maßnahmen: Blick auf *alle* Schüler:innen. Im Verlauf der Untersuchung unserer ersten Studie war bei den Sitznachbar:innen der Mobbingopfer ein Trend der Mittelwerte (der positiven Nominierungen und Nominierungen als Mobbingopfer) dahingehend zu erkennen, dass sich diese im Laufe der Untersuchung verschlechterten. Die Ergebnisse passen insofern zu der bestehenden Literatur, als dass auch in einer Studie von van den Berg und Stoltz (2018) ebenfalls der soziale Status von Sitznachbar:innen der „Problemschüler:innen“ während des Untersuchungszeitraums abnahm. Aus diesen Ergebnissen kann man für die Praxis ableiten, dass (auch noch so kleinen) Maßnahmen immer reflektiert und mit Augenmaß vorgenommen werden sollten, damit der Vorteil für Einzelne nicht auf Kosten anderer Schüler:innen geht. Denkbar wären z.B. eine kürzere Dauer der Intervention oder kompensierende Maßnahmen (es könnten z.B. drei Bänke nebeneinandergestellt werden, so dass der unterstützende Sitznachbar/die unterstützende Sitznachbarin in der Mitte neben deren/dessen besten Freund/Freundin und dem Mobbingopfer sitzen kann). Zudem verbesserten sich in unserer Studie erfreulicherweise innerhalb der Klasse im Verlauf der Untersuchung auch die Ergebnisse emotionaler (z.B. Wohlbefinden) und kognitiver (soziale Selbstwirksamkeitserwartung) Variablen bei der Gesamtgruppe. Die Ergebnisse stimmen dahingehend jedoch nicht mit denen einer bestehenden Studie (Braun et al., 2020, siehe 5.2 Studien zum Zusammenhang von Sitzplatz und sozialen Beziehungen) überein, bei der negative Effekte (Zunahme an Aggression und Reduktion von Kooperation) bei der Gesamtgruppe beobachtet wurden, nachdem abgelehnte und sich gegenseitig ablehnende Schüler:innen näher zueinander gesetzt wurden.

Wie können nun diese unterschiedlichen Ergebnisse bezüglich der Gesamtgruppe der beiden Studien trotz gleicher Intervention (Veränderung der Sitzordnung) erklärt werden?

Verschiedene Autor:innen (z.B. Mehl, 2020; Schuster, 2020) beschreiben, dass Mobbing nicht nur für die betroffenen Schüler:innen selbst, sondern auch für die ganze Klasse negative Folgen haben kann: Einhergehend mit einem „Klima der Angst“ (Mehl, 2020, S.118) innerhalb der Klasse erhöht sich, so Mehl (2020), das Stresspotential bei den einzelnen Schüler:innen (z.B. selbst in die Rolle des Mobbingopfers zu geraten). Durch die Veränderung der Sitzordnung in unserer Studie und die damit einhergehende tendenzielle Reduktion an Mobbingnominierungen könnte sich das „Klima der Angst“ innerhalb der Klassen allmählich aufgelöst haben, was die positiven Veränderungen (Wohlbefinden, soziale Selbstwirksamkeitserwartung) auf die Gesamtgruppe in erklären könnte.

In der Studie von Braun et al. (2020) hingegen handelte es sich bei der Zielgruppe um verfeindete Schüler:innen, keine Mobbingopfer, die räumlich näher zueinander gesetzt wurden. Es ist also davon auszugehen, dass in den von Braun et al. (2020) untersuchten Klassen kein „Klima der Angst“, wie im Mobbingkontext, herrschte. Schuster (2013a, 2020) beschreibt im *LMU sozialpsychologische Studien* (z.B. Deschamps & Tajfel, 1982), deren Ergebnisse zeigen, dass Abwertungen der Außengruppe bzw. einzelner Personen positive Funktionen im Sinne eines kohäsionsstiftenden Elements für die Innengruppe haben.

Eine Erklärung für den Anstieg an Aggression innerhalb der Gesamtgruppe in der Studie von Braun et al. (2020) könnte also sein, dass die leichte Ausgrenzung einzelner Schüler:innen vor der Intervention für die Gesamtgruppe im Sinne einer kohäsionsstiftenden Funktion positive Effekte hatte. Durch die Wiederannäherung der abgelehnten und sich gegenseitig ablehnenden Schüler:innen könnte nun für die Gruppe ein kohäsionsstiftendes Element weggebrochen sein (das durch ergänzende Maßnahmen explizit kompensiert werden sollte), wodurch es zu einer Zunahme an Aggression innerhalb der Klasse kam.

Wehret den Anfängen. In der ersten Zusatzanalyse überprüften wir Mechanismus 1 (Sympathiesteigerung durch Kontakte zu Mitschüler:innen) und erkannten ein Muster dahingehend, dass ein Umsetzen in das Viereck nur bei Schüler:innen mit einem niedrigen sozialen Status positive Effekte hinsichtlich einer Verbesserung der Ablehnungsnominierungen und positiven Nominierung hatte, nicht aber bei Schüler:innen, deren sozialer Status bereits vor dem Umsetzten hoch war (Deckeneffekt).

Vergleicht man die Veränderung der Ablehnungsnominierungen bei den verschiedenen Schüler:innen-Gruppen aus Studie 1 und der ersten Zusatzanalyse, ergibt sich folgendes Bild: Vor der Intervention (Umsetzen) hatte die Gruppe der nicht-viktimisierten Abgelehnten am meisten Ablehnungsnominierungen (Studie 1, $M = 58.96$), gefolgt von den Mobbingopfern (Studie 1, $M = 42.72$) und den Schüler:innen mit vielen Ablehnungsnominierungen (Zusatzanalyse 1, $M = 12.56$) und schließlich den Schüler:innen mit wenigen Ablehnungsnominierungen (Zusatzanalyse 1, $M = 0.00$).

Nach dem Umsetzen reduzierten sich die Ablehnungsnominierungen nur bei der Gruppe der Schüler:innen mit vielen Ablehnungsnominierungen (Zusatzanalyse 1) signifikant.

Daraus könnte man also schließen, dass das Umsetzen (innerhalb des Zeitraums der Studie) dann zu signifikanten Verbesserungen führt, wenn die Ablehnungsnominierungen nicht zu extrem ausgeprägt sind.

Bei extrem vielen Nominierungen (Mobbingopfer und nicht-viktimisierte Abgelehnte) wäre – wie bereits bei Studie 1 diskutiert (siehe 7.2.3 Diskussion) – ggf. eine längere Dauer der Intervention oder ergänzende Maßnahmen (z.B. gestalteter Kontakt, Schuster, 2013a, 2020) nötig, damit sich die Ablehnungsnominierungen weiter reduzieren.

Dieses Ergebnis, dass Kontakte alleine ausreichend sind, den sozialen Status zu verbessern, wenn Kinder/Jugendliche nicht zu extrem abgelehnt werden, fügen sich dabei in das Gesamtbild der Studien (z.B. Festinger et al., 1950; Sherif et al., 1961) ein, die den Aufbau sozialer Beziehung durch das Ermöglichen von Kontakten untersuchen:

Sherif et al. (1961, eine ausführliche Beschreibung der Studie findet sich unter 7.1.3, Diskussion Studie1) konnten zeigen, dass bei verfeindeten Gruppen neben reinem Kontakt ergänzende Maßnahmen (z.B. Aufgaben, die beide Gruppen nur gemeinsam lösen konnten) notwendig sind, um die Feindschaft zu beenden. Die Ergebnisse der Studie von Festinger et al. (1950) wiederum legen nahe, dass Studierende, die sich nicht kannten, sich umso sympathischer erschienen, je näher deren Wohnungen beieinander lagen. Bloßer Kontakt scheint also dann auszureichen, Sympathie zu steigern, wenn die Beziehungen zueinander nicht vorbelastet sind.

Passend zu den Ergebnissen von Festinger et al. (1950) führte auch in unserer Analyse reiner Kontakt dazu, den sozialen Status abgelehnter (aber nicht extrem abgelehnter) Schüler:innen zu verbessern. Bei „sozialen Extremfällen“ wie Mobbingopfern hingegen, deren Beziehungen zu Mitschüler:innen durch negative Vorerfahrungen geprägt war, war – ebenso wie bei Sherif et al. (1961) – das Ermöglichen von Kontakten alleine (innerhalb des Untersuchungszeitraums) nicht ausreichend, um die Ablehnungsnominierungen dieser Schüler:innen signifikant zu reduzieren. Eine mögliche Ursache wäre der von Schuster (2001) beschriebene tief verwurzelte Reputationsbias Mobbingopfern gegenüber, der auch durch neue Informationen nur schwer/langsam verändert werden kann (Schuster, 2001).

Den Ergebnissen zufolge scheint zusammenfassend bei Schüler:innen mit einem niedrigen (nicht extrem niedrigen) Status das Umsetzen auszureichen, um in relativer kurzer Zeit deren sozialen Status zu verbessern. Im Rückschluss lässt sich daraus wiederum ableiten, dass durch ein frühes (wenn sich der Status noch nicht etabliert hat) und häufiges Umsetzen Kinder/Jugendliche gar nicht erst zu sozialen Extremfällen werden müssten. Damit stützen die Ergebnisse die theoretischen Ausarbeitungen im *LMU*, dass durch eine frühe und häufige Veränderung der Sitzordnung Mobbing verhindert werden könnte.

Durch ein häufiges Umsetzen sollte also allen Schüler:innen von Anfang an (sozial) günstige Sitzplätze ermöglicht werden (Schuster, 2013a, 2020). Wie Schuster (2013a, 2020)

weiter beschreibt, sind die günstigen Sitzplätze aber in der Regel von denjenigen Schüler:innen besetzt, die einen hohen sozialen Status haben, wohingegen die „Zehenspitzenplätze“ (die Lehrkraft muss sich auf die Zehenspitzen stellen, um Blickkontakt mit diesen Schüler:innen zu haben, Schuster, 2013a, 2020) den statusniedrigen Mitschüler:innen vorbehalten sind.

In eine ähnliche Richtung weisen auch die Ergebnisse unserer zweiten Zusatzanalyse, bei der wir soziale Zonen, also Bereiche innerhalb des Klassenzimmers, in denen Schüler:innen mit einem ähnlichen sozialen Status sitzen, entdeckten: Vorne im Klassenzimmer saßen die sozial mächtigen Schüler:innen. Schüler:innen mit einem Sitzplatz im hinteren Teil des Klassenzimmers wurden hingegen am meisten gemocht. Innerhalb des Vierecks waren Schüler:innen besonders akzeptiert. Die mobbingfreie Zone („Zehenspitzenplätze“, Schuster 2013a, 2020), die im hinteren Teil des Klassenzimmers das Viereck wie ein Gürtel umschließt, ist der Bereich, in dem Schüler:innen weniger als Mobbingopfer benannt wurden.

Die Ergebnisse fügen sich dahingehend in die Literatur ein, dass in einer ganzen Reihe von Studien (z.B. Becker et al., 1973 in Schuster, 2013b; Marx et al., 1999 in Schuster, 2013a, 2020) ein Zusammenhang zwischen Sitzplatz und Leistung festgestellt werden konnte. Die vorliegende Zusatzanalyse weist daraufhin, dass die Wahl des Sitzplatzes im Klassenzimmer aber nicht nur für die Leistung, sondern auch für den sozialen Status von Bedeutung ist.

Wie im *LMU* beschrieben stützen auch diese Ergebnisse die theoretische Überlegung von Schuster (2013a, 2020), dass durch ein frühes häufiges Umsetzen solche sozialen Zonen „aufgebrochen“ werden könnten. Gerade vor dem Hintergrund eines Peaks an Mobbing mit Beginn der 5. Klasse (siehe 8.2.1, z.B. Pellegrini & Long, 2002 in de Vries et al., 2021) und der Stabilität der Rolle eines Mobbingopfers über mindestens 2 Jahre hinweg (siehe 8.2.1, de Vries et al., 2021) stellt die Methode des frühen und häufigen Umsetzens ein einfaches und wirksames „Werkzeug“ für Lehrkräfte dar, zu verhindern, dass sich hierarchische Gruppenstrukturen etablieren und sich der soziale Status der Schüler:innen unentrinnbar verfestigt.

Mere exposure durch Aufrufen – Reflektierter Umgang mit Maßnahmen. In

Studie 2 untersuchten wir Mechanismus 2, indem wir überprüften, ob Schüler:innen sympathischer beurteilt werden, je häufiger sie aufgerufen werden („mere exposure“-Effekt). Trotz der Robustheit dieses Effekts (siehe z.B. Metaanalyse von Montoya et al., 2017) erschienen in unserer Studie Schüler:innen nicht sympathischer, wenn sie häufiger aufgerufen wurden.

Darüber hinaus zeigte sich bei einer Schülerin – diese Schülerin war besonders salient, da sich auf einem zentralen Sitzplatz saß – sogar ein gegenteiliger „mere exposure“-Effekt: Die Schülerin wurde umso unsympathischer wahrgenommen, je häufiger sie aufgerufen wurde. Wie unter 7.2.3 diskutiert, wäre ein möglicher Grund beispielsweise die empfundene Ungerechtigkeit den anderen Schüler:innen gegenüber oder aber die empfundene Ungerechtigkeit der Schülerin (Emma) gegenüber. Beide Aspekte könnten vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Studien (z.B. Billig & Tajfel, 1973; Mercer & DeRosier, 2008; Montoya et al., 2017) zu einem umgekehrten „mere exposure“-Effekt beigetragen haben.

Während bei Studie 1 (siehe oben) für die Praxis ein reflektierter Umgang mit Maßnahmen in Hinblick auf die Mitschüler:innen beschrieben wurde, weist das Ergebnis eines gegenteiligen „mere exposure“-Effekts ebenfalls auf die Notwendigkeit einer reflektierten Anwendung der Maßnahmen hin: In der Absicht, Schüler:innen durch häufiges Aufrufen besonders salient zu machen und damit Sympathie zu erhöhen, sollte ein gegenteiliger „mere exposure“-Effekt bedacht werden und auch diese minimale Maßnahmen immer mit Augenmaß vorgenommen und reflektiert werden.

Vom Teufelskreis zum Engelskreis.. Die Ergebnisse unserer dritten Studie (Pilotstudie: Konzeption und Evaluation eines Coachings für Mobbingopfer) zeigen, dass die Coachingteilnehmer:innen sowohl im Prä- Postvergleich als auch im Vergleich mit der Kontrollgruppe weniger gemobbt wurden.

Darüber hinaus legen die Ergebnisse nahe, dass die Teilnehmer:innen funktionaler mit dem Mobbing umgehen konnten als vor dem Coaching. Allein durch vier Module Coaching reduzierten sich in einer Art Engelskreis nicht nur psychosoziale Belastungen (z.B. Zunahme an Wohlbefinden), sondern es nahmen sogar psychische Auffälligkeiten ab.

Lediglich bei der Lokationsdimension war hinsichtlich einer weniger internalen Attribution nur kurzfristig eine Verbesserung zu erkennen. Um bei künftigen Coachings die Effekte einer zunehmenden externalen Attribution negativer sozialer Ereignisse möglichst stabil zu halten, wären folgende Modifikationen denkbar: Zum einen könnte das Coaching um ein bis zwei Module ergänzt werden, so dass das Coaching in einer Art Rückfallprophylaxe niederfrequent ausgeschlichen werden kann. Zum anderen könnten die Eltern der Kinder/Jugendlichen noch mehr dahingehend angeleitet werden, auch im Alltag funktionale Attributionen zu verbalisieren.

Fazit. Bei den durchgeführten Studien handelt es sich um erste Ergebnisse, für die zunächst weitere Replikationen erforderlich sind. Insgesamt liefern die Ergebnisse aber

heuristische Hinweise, die konsistent sind mit den theoretischen Überlegungen, die im *LMU* auf der Basis von vorliegender Grundlagenforschung abgeleitet wurden.

Der Grundannahme des *LMU* entsprechend weisen die Ergebnisse unserer ersten Studie (Veränderung der Sitzordnung) und dritten Studie (Coaching) zusammenfassend darauf hin, dass kleine Impulse ausreichen, damit sich sowohl Mobbing als auch in einer Art Aufwärtsspirale sogar psychische Belastungen reduzieren können.

Es zeigte sich jedoch, dass auch noch so kleine Maßnahmen immer reflektiert und mit Augenmaß vorgenommen werden sollten (z.B. sollte das Umsetzen eines Mobbingopfers mit Blick auf den sozialen Status ihrer Sitznachbar:innen nicht zu lange durchgeführt werden oder Schüler:innen - in der Absicht diese salienter zu machen - nicht über die Maßen aufgerufen werden, da sich sonst ein gegenteiliger „mere exposure“-Effekt ergeben könnte).

Darüber hinaus konnte in unseren beiden Zusatzanalysen gezeigt werden, dass – wie von Schuster (2013a, 2020) angenommen – sowohl der „Nähe-Effekt“ (Festinger et al., 1950) als auch die Wahl des Sitzplatzes im Klassenzimmer hinsichtlich des sozialen Status von Bedeutung ist.

Im Gegensatz dazu war in unserer zweiten Studie anders als erwartet kein „mere exposure“-Effekt beim Aufrufen zu erkennen, was in künftigen Studien noch weiter untersucht werden könnte.

Gemäß dem Grundsatz „Wehret den Anfängen“ wird im *LMU* immer wieder auf die Wichtigkeit einer frühen Intervention bzw. Prävention hingewiesen. Diesen Grundsatz stützen auch die Ergebnisse unserer ersten Studie (Veränderung der Sitzordnung) sowie ersten Zusatzanalyse (Umsetzen in das Viereck), bei denen sich zeigte, dass ein Umsetzen in die Klassenmitte vor allem dann zu einer Reduktion an Ablehnungsnominierungen führte, wenn die Kinder/Jugendlichen noch nicht zu extrem abgelehnt werden. Daraus kann man wiederum schließen, dass ein frühes und häufiges Umsetzen verhindern könnte, dass sich ein negativer sozialer Status und hierarchische Strukturen in der Klasse etablieren.

Zudem weisen die Ergebnisse auf die Bedeutung kleiner Mechanismen im Schulkontext hin: Einerseits können bereits kleine Impulse oder Maßnahmen (z.B. Veränderung der Sitzordnung) helfen, soziale Positionen einzelner Schüler:innen innerhalb einer Schulklasse zu verbessern. Andererseits können ebenso kleine (unreflektierte und vermutlich unbewusste) Impulse oder Verhalten von Lehrkräften (z.B. zu häufiges Aufrufen) Schüler:innen ebenso leicht situational schwächen (Schuster 2013a, 2020).

Die Ergebnisse der durchgeführten Studien legen demnach nahe, dass eine effektive Mobbingintervention sowohl situationale als auch personenbezogene Maßnahmen umfassen sollte.

11 Literaturverzeichnis

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of abnormal psychology, 87*(1), 49-74
<https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49>
- Alsaker, F. (1993). *Bully/victim problems in day-care centers, measurement issues and associations with children's psychosocial health*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA.
- Alsaker, F. (2004). *Quälgeister und ihre Opfer: Mobbing unter Kindern-und wie man damit umgeht*: Verlag Hans Huber.
- Anderson, C. A. (1989). Temperature and aggression: ubiquitous effects of heat on occurrence of human violence. *Psychological Bulletin, 106*(1), 74-96
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.106.1.74>
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2015). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs, 15*(4), 235-246 <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12028>
- Aronson, E., & Bridgeman, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 5*(4), 438-446
<https://doi.org/10.1177/014616727900500405>
- Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M., & Sommers, S. (2016). *Social psychology ninth edition*. München: Pearson Education.
- Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2004). Wiener Soziales Kompetenztraining (WiSK): Trainingsmanual [Viennese Social Competence Training (ViSC): Training manual]. *Unpublished manuscript, University of Vienna, Austria*
- Back, M. D., Schmukle, S. C., & Egloff, B. (2008). Becoming friends by chance. *Psychological Science, 19*(5), 439-440 <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02106.x>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215 <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122
- Becker, F. D., Sommer, R., Bee, J., & Oxley, B. (1973). College classroom ecology. *Sociometry, 36*(4), 514-525 <https://doi.org/10.2307/2786247>

- Berry, J. W., Worthington Jr, E. L., O'Connor, L. E., Parrott III, L., & Wade, N. G. (2005). Forgiveness, vengeful rumination, and affective traits. *Journal of Personality*, 73(1), 183-226 <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00308.x>
- Bielefeld, K. (2020). Beliebte Vornamen 2003. Abgerufen unter <https://www.beliebte-vornamen.de>
- Billig, M., & Tajfel, H. (1973). Social categorization and similarity in intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 3(1), 27-52 <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420030103>
- Blum, H., & Beck, D. (2010). *No Blame Approach* (Vol. 2). Köln: fairaend.
- Böhmer, M., & Steffgen, G. (2019). *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge*. Wiesbaden: Springer.
- Bornstein, R. F. (1989). Exposure and affect: overview and meta-analysis of research, 1968–1987. *Psychological Bulletin*, 106(2), 265-289 <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00308.x>
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62(1), 73-87
- Braun, S. S., van den Berg, Y. H., & Cillessen, A. H. (2020). Effects of a seating chart intervention for target and nontarget students. *Journal of Experimental Child Psychology*, 191, 104742 <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104742>
- Brown, R. C., Plener, P., Brähler, E., & Fegert, J. M. (2019). Zusammenhang von Mobbing, internalisierenden Verhaltensproblemen und Inanspruchnahme von psychiatrischer und psychotherapeutischer Behandlung in der deutschen Allgemeinbevölkerung. *Nervenheilkunde*, 38(01), 10-16 <https://doi.org/10.1055/a-0775-3215>
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550-560 <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.4.550>
- Bull, H. D., & Scheithauer, H. (2008). *Fairplayer.manual: Förderung von sozialen Kompetenzen und Zivilcourage - Prävention von Bullying und Schulgewalt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bull, H. D., Schultze, M., & Scheithauer, H. (2009). School-based prevention of bullying and relational aggression: The fairplayer. manual. *International Journal of Developmental Science*, 3(3), 312-317 <https://doi.org/10.3233/DEV-000086>

- Chapin, M., & Dyck, D. G. (1976). Persistence in children's reading behavior as a function of N length and attribution retraining. *Journal of abnormal psychology, 85*(5), 511-516
<https://doi.org/10.1037/0021-843X.85.5.511>
- Chu, B. C., Hoffman, L., Johns, A., Reyes-Portillo, J., & Hansford, A. (2015). Transdiagnostic behavior therapy for bullying-related anxiety and depression: Initial development and pilot study. *Cognitive and Behavioral Practice, 22*(4), 415-429
<https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2014.06.007>
- Cialdini, R. B., Borden, R. J., Thorne, A., Walker, M. R., Freeman, S., & Sloan, L. R. (1976). Basking in reflected glory: Three (football) field studies. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*(3), 366
- Cialdini, R. B., & Richardson, K. D. (1980). Two indirect tactics of image management: Basking and blasting. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(3), 406-415
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.3.406>
- Cillessen, A. H., & Bukowski, W. M. (2018). Sociometric perspectives. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. New York: The Guilford Press.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental psychology, 18*(4), 557-570
<https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557>
- Conoscenti, M. A., & Fanselow, M. S. (2019). Dissociation in effective treatment and behavioral phenotype between stress-enhanced fear learning and learned helplessness. *Frontiers in Behavioral Neuroscience, 13*, 104
<https://doi.org/10.3389/fnbeh.2019.00104>
- Crick, N. R., & Ladd, G. W. (1989). Nominator attrition: Does it affect the accuracy of children's sociometric classifications? *Merrill-Palmer Quarterly 35*(2), 197-207
- Cuadros, O., & Berger, C. (2016). The protective role of friendship quality on the wellbeing of adolescents victimized by peers. *Journal of youth and adolescence, 45*(9), 1877-1888
<https://doi.org/10.1007/s10964-016-0504-4>
- de Vries, E., Kaufman, T. M., Veenstra, R., Laninga-Wijnen, L., & Huitsing, G. (2021). Bullying and victimization trajectories in the first years of secondary education: implications for status and affection. *Journal of youth and adolescence, 50*(10), 1995-2006
<https://doi.org/10.1007/s10964-020-01385-w>
- Deschamps, J.-C., & Tajfel, H. (1982). Social identity and intergroup relations. In: Cambridge University Press Cambridge.

- Detty, A. M. (2013). School-based survey participation: Oral health and BMI survey of Ohio third graders. *Maternal and Child Health Journal, 17*(7), 1208-1214
<https://doi.org/10.1007/s10995-012-1107-7>
- Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of personality and social psychology, 36*(5), 451-462
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Brakke, N. P. (1982). Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: The roles of social approach and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 10*(3), 389-409 <https://doi.org/10.1007/BF00912329>
- Dodge, K. A., & Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Dodge, K. A., Schlundt, D. C., Schocken, I., & Delugach, J. D. (1983). Social competence and children's sociometric status: The role of peer group entry strategies. *Merrill-Palmer Quarterly 39*(2), 309-336
- Dodge, Y. (2008). *The concise encyclopedia of statistics*. New York: Springer Science & Business Media.
- Döpfner, M., Plück, J., & Kinnen, C. (2014). *Deutsche Schuler-Formen der Child Behavior Checklist von Thomas M. Achenbach, Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Duffy, A. L., Penn, S., Nesdale, D., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2017). Popularity: Does it magnify associations between popularity prioritization and the bullying and defending behavior of early adolescent boys and girls? *Social Development, 26*(2), 263-277
<https://doi.org/10.1111/sode.12206>
- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*(4), 674-685
<https://doi.org/10.1037/h0077149>
- Einsle, F., & Hummel, K. V. (2015). *Kognitive Umstrukturierung: Techniken der Verhaltenstherapie*. Weinheim: Beltz.
- Eisenberger, N. I., Lieberman, M. D., & Williams, K. D. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science, 302*(5643), 290-292
<https://doi.org/10.1126/science.1089134>
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. New York: Lyle Stuart.
- Ellis, A., & MacLaren, C. (2014). *Rational-Emotive Verhaltenstherapie* (Vol. 9). Paderborn: Junfermann Verlag GmbH.

- Erpelding, L., & Schiel, J. (2019). Was sind die bekanntesten Mobbingprogramme? In M. Böhmer & G. Steffgen (Eds.), *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge*. Wiesbaden: Springer.
- Festinger, L., Schachter, S., & Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups; a study of human factors in housing*. Stanford, CA: Stanford university Press.
- Filippello, P., Buzzai, C., Costa, S., Orecchio, S., & Sorrenti, L. (2020). Teaching style and academic achievement: The mediating role of learned helplessness and mastery orientation. *Psychology in the Schools*, 57(1), 5-16 <https://doi.org/10.1002/pits.22315>
- Fincham, F. D., & Hokoda, A. J. (1987). Learned helplessness in social situations and sociometric status. *European Journal of Social Psychology*, 17(1), 95-111 <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420170109>
- Finkeldei, S. (2019). *Seminar Posttraumatische Belastungsstörungen im Rahmen der Ausbildung zur Kinder- und Jugendlichentherapeutin am Kirinus Institut, München*.
- Fischer, F., Kollar, I., Stegmann, K., & Wecker, C. (2013). Toward a script theory of guidance in computer-supported collaborative learning. *Educational Psychologist*, 48(1), 56-66 <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00461520.2012.748005>
- Försterling, F. (1985). Attributional retraining: a review. *Psychological Bulletin*, 98(3), 495-512 <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.3.495>
- Försterling, F. (1988). *Attribution theory in clinical psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Fowler, J. W., & Peterson, P. L. (1981). Increasing reading persistence and altering attributional style of learned helpless children. *Journal of educational psychology*, 73(2), 251-260 <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.2.251>
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2003). A social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Pastoral Care in Education*, 21(2), 19-26 <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00258>
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328 <https://doi.org/10.1348/000709905X25517>
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2006). *Freiburger Anti-Gewalt-Training (FAGT): Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- García Bacete, F. J., & Cillessen, A. H. (2017). An adjusted probability method for the identification of sociometric status in classrooms. *Frontiers in Psychology*, 8, 1836 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01836>

- Gastl, H. (2010). *Progressive Muskelentspannung, Unterlage aus dem Studienseminar 2011/2012 in Donauwörth.*
- Gilbert, P., & Allan, S. (1994). Assertiveness, submissive behaviour and social comparison. *British Journal of Clinical Psychology*, 33(3), 295-306 <https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1994.tb01125.x>
- Goetz, T. E., & Dweck, C. S. (1980). Learned helplessness in social situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(2), 246-255 <https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.2.246>
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: an attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34(3), 587-599 <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.3.587>
- Gräßer, M., & Hovermann, E. (2015). *Ressourcenübungen für Kinder und Jugendliche.* Weinheim: Beltz.
- Hahlweg, K., & Schulz, W. (2020). Prädiktion von Mobbing und Viktimisierung. *Kindheit und Entwicklung*, 29(2), 113-122 <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000308>
- Hascher, T., & Neuenschwander, M. (2011). Schule und soziales Selbstkonzept im Jugendalter. In *Jahrbuch Jugendforschung* (pp. 207-232). Wiesbaden: Springer.
- Hautzinger, M., & Pössel, P. (2017). *Kognitive Interventionen.* Göttingen: Hogrefe.
- Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(4), 441-455 <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629>
- Haynes, T. L., Perry, R. P., Stupnisky, R. H., & Daniels, L. M. (2009). A review of attributional retraining treatments: Fostering engagement and persistence in vulnerable college students. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 227-272). New York: Springer.
- HBSC Deutschland. (2021). Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). Abgerufen unter <https://hbsc-germany.de/>
- Hiller, W., Leibing, E., Leichsenring, F., & Sulz, S. (2010). Lehrbuch der Psychotherapie, Band 1: Wissenschaftliche Grundlagen der Psychotherapie (2., neu bearb. Aufl.). München: CIP Medien
- Hodges, E. V., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94-101 <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.94>

- Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677-685 <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.4.677>
- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W., & Röder, B. (2009). Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. *Humboldt-Universität zu Berlin Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie*. Abgerufen unter https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf
- John, N., Pahlke, K., Fischer, S. & Bilz, L. (2020). HBSC-Studienverbund Deutschland* (2020.). Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Schulisches Mobbing unter Kindern und Jugendlichen“. Abgerufen unter https://www.gbe-bund.de/pdf/faktenbl_mobbing_2017_18.pdf
- Johnson, R. C., Thomson, C. W., & Frincke, G. (1960). Word values, word frequency, and visual duration thresholds. *Psychological Review*, 67(5), 332-342 <https://doi.org/10.1037/h0038869>
- Jones, E. E., & Harris, V. A. (1967). The attribution of attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 3(1), 1-24 [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(67\)90034-0](https://doi.org/10.1016/0022-1031(67)90034-0)
- Juvonen, J. (1991). Deviance, perceived responsibility, and negative peer reactions. *Developmental Psychology*, 27(4), 672-681 <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.4.672>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa antibullying program: grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535-551 <https://doi.org/10.1037/a0030417>
- Kawabata, Y., Tseng, W. L., & Crick, N. R. (2014). Adaptive, maladaptive, mediational, and bidirectional processes of relational and physical aggression, relational and physical victimization, and peer liking. *Aggressive Behavior*, 40(3), 273-287 <https://doi.org/10.1002/ab.21517>
- Kelley, H. H. (1967). *Attribution theory in social psychology*. Paper presented at the Nebraska symposium on motivation.
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28(2), 107 <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/h0034225>

- Kelley, H. H., & Stahelski, A. J. (1970). Social interaction basis of cooperators' and competitors' beliefs about others. *Journal of personality and social psychology*, 16(1), 66-91 <https://doi.org/10.1037/h0029849>
- Keppeler, S. R. (2020). Wie kann Mobbingnachsorge gestaltet werden? In M. Böhmer & G. Steffgen (Eds.), *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (pp. 237-256). Wiesbaden: Springer.
- Kochenderfer, B., & Ladd, G. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of children's school adjustment difficulties. *Child Development*, 67, 1293-1305 <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01797.x>
- Koneya, M. (1976). Location and interaction in row-and-column seating arrangements. *Environment and Behavior*, 8(2), 265-282 <https://doi.org/10.1177/00139165768200>
- Kross, E., Berman, M. G., Mischel, W., Smith, E. E., & Wager, T. D. (2011). Social rejection shares somatosensory representations with physical pain. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(15), 6270-6275 <https://doi.org/10.1073/pnas.1102693108>
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 45-52 <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.1982.tb00412.x>
- Landolt, M. A., & Hensel, T. (2012). *Traumatherapie bei Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Laursen, B., & Veenstra, R. (2021). Toward understanding the functions of peer influence: a summary and synthesis of recentempirical research. *Research on Adolescence*, 31(4), 889-907 <https://doi.org/10.1111/jora.12606>
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer
- Ledwell, M., & King, V. (2015). Bullying and internalizing problems: Gender differences and the buffering role of parental communication. *Journal of Family Issues*, 36(5), 543-566 <https://doi.org/10.1177/0192513X13491410>
- Leenarts, L. E., Diehle, J., Doreleijers, T. A., Jansma, E. P., & Lindauer, R. J. (2013). Evidence-based treatments for children with trauma-related psychopathology as a result of childhood maltreatment: a systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22(5), 269-283 <https://doi.org/10.1007/s00787-012-0367-5>
- Leukhardt, A., Heider, M., Reboly, K., Franzen, G., & Eichenberg, C. (2021). Videobasierte Behandlungen in der psychodynamischen Psychotherapie in Zeiten der COVID-19-

- Pandemie. *Psychotherapeut*, 66(5), 398-405 <https://doi.org/10.1007/s00278-021-00532-3>
- Lewinsohn, P. M. (1974). A behavioral approach to depression. In J. C. Coyle (Ed.), *Essential papers on depression* (pp. 150-172). New York: New York University Press.
- Leymann, H. (1993). Ätiologie und Häufigkeit von Mobbing am Arbeitsplatz-eine Übersicht über die bisherige Forschung. *Zeitschrift für Personalforschung*, 7(2), 271-284 <https://doi.org/10.1177/239700229300700205>
- Loechner, J., Sfarlea, A., Starman, K., Oort, F., Thomsen, L. A., Schulte-Koerne, G., & Platt, B. (2020). Risk of depression in the offspring of parents with depression: The role of emotion regulation, cognitive style, parenting and life events. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(2), 294-309 <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00930-4>
- Lorenz, K. (1963). *Das sogenannte Böse. [The so-called evil]*. Wien: Borotha-Schoeler Verlag.
- Magnaguagno, L., Schmidt, M., Valkanover, S., Sygusch, R., & Conzelmann, A. (2016). Programm-und Outputevaluation einer Intervention zur Förderung des sozialen Selbstkonzepts im Sportunterricht. *Zeitschrift für Sportpsychologie*, 23(2), 56-65 <https://doi.org/10.1026/1612-5010/a000163>
- Mai, J., & Rettig, D. (2012). *Ich denke, also spinn ich: Warum wir uns oft anders verhalten, als wir wollen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Maier, S. F., & Seligman, M. E. (1976). Learned helplessness: theory and evidence. *Journal of experimental psychology: general*, 105(1), 3-46 <https://doi.org/10.1037/0096-3445.105.1.3>
- Maier, S. F., & Seligman, M. E. (2016). Learned helplessness at fifty: Insights from neuroscience. *Psychological Review*, 123(4), 349-367 <https://doi.org/10.1037/rev0000033>
- Marks, P. E., Babcock, B., Cillessen, A. H., & Crick, N. R. (2013). The effects of participation rate on the internal reliability of peer nomination measures. *Social Development*, 22(3), 609-622 <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00661.x>
- Marks, P. E., Babcock, B., van den Berg, Y. H., & Cillessen, A. H. (2019). Effects of including versus excluding nonparticipants as potential nominees in peer nomination measures. *International Journal of Behavioral Development*, 43(3), 255-262 <https://doi.org/10.1177/0165025418798504>

- Marx, A., Fuhrer, U., & Hartig, T. (1999). Effects of classroom seating arrangements on children's question-asking. *Learning Environments Research*, 2(3), 249-263
<https://doi.org/10.1023/A:1009901922191>
- Maslow, A. H. (1937). The influence of familiarization on preference. *Journal of Experimental Psychology*, 21(2), 162-180 <https://doi.org/10.1037/h0053692>
- Mayeux, L., & Kraft, C. (2017). Logistical challenges and opportunities for conducting peer nomination research in schools. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2017(157), 45-59 <https://doi.org/10.1002/cad.20208>
- Mehl, S. (2020). Was sind die Folgen von Mobbing? In M. Böhmer, Steffgen, G. (Ed.), *Mobbing an Schulen* (pp. 113-129). Wiesbaden: Springer.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(Suppl 1), 240-253
<https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Mercer, S. H., & DeRosier, M. E. (2008). Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of school psychology*, 46(6), 661-685 <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.006>
- Meyer, W.-U. (2000). *Gelernte Hilflosigkeit: Grundlagen und Anwendungen in Schule und Unterricht*. Bern: Huber.
- Mikulincer, M. (2013). *Human learned helplessness: A coping perspective*. New York: Springer Science & Business Media.
- Miller, I. W., & Norman, W. H. (1979). Learned helplessness in humans: A review and attribution-theory model. *Psychological Bulletin*, 86(1), 93-118
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.1.93>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Montoya, R. M., Horton, R. S., Vevea, J. L., Citkowicz, M., & Lauber, E. A. (2017). A re-examination of the mere exposure effect: The influence of repeated exposure on recognition, familiarity, and liking. *Psychological Bulletin*, 143(5), 459-489
<https://doi.org/10.1037/bul0000085>
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic

- review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60-76
<https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>
- Moreland, R. L., & Beach, S. R. (1992). Exposure effects in the classroom: The development of affinity among students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 28(3), 255-276 [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(92\)90055-O](https://doi.org/10.1016/0022-1031(92)90055-O)
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive?* New York: Beacon House.
- Mrkva, K., & van Boven, L. (2020). Salience theory of mere exposure: Relative exposure increases liking, extremity, and emotional intensity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 118(6), 1118-1145 <https://doi.org/10.1037/pspa0000184>
- Mungala, B., & Nabuzoka, D. (2020). Relationship between Bullying Experiences, SelfEsteem and Depression among secondary school pupils. *Medical Journal of Zambia*, 47(2), 106-111 <https://doi.org/10.55320/mjz.47.2.690>
- Mungan, E., Akan, M., & Bilge, M. T. (2019). Tracking familiarity, recognition, and liking increases with repeated exposures to Nontonal Music: Revisiting MEE-Revisited. *New Ideas in Psychology*, 54(2), 63-75 <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.02.002>
- Murray-Harvey, R., & Slee, P. T. (2010). School and home relationships and their impact on school bullying. *School Psychology International*, 31(3), 271-295
<https://doi.org/10.1177/0143034310366206>
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social development*, 19(2), 221-242
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x>
- Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1983). Social impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19(6), 856-867 <https://doi.org/10.1037/0012-1649.19.6.856>
- Niedl, K. (1995). Mobbing/Bullying am Arbeitsplatz. Eine empirische Analyse zum Phänomen sowie zu personalwirtschaftlich relevanten Effekten von systematischen Feindseligkeiten. *Zeitschrift für Personalforschung/German Journal of Research in Human Resource Management*, 9(H. 3), 297-300
- Nielsen, M. B., Tangen, T., Idsoe, T., Matthiesen, S. B., & Magerøy, N. (2015). Post-traumatic stress disorder as a consequence of bullying at work and at school. A literature review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 17-24
<https://doi.org/10.1080/02678373.2012.734709>
- Noll, R. B., Zeller, M. H., Vannatta, K., Bukowski, W. M., & Davies, W. H. (1997). Potential bias in classroom research: Comparison of children with permission and those who do

- not receive permission to participate. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26(1), 36-42 https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2601_4
- Nurss, J. R., & McGauvran, M. E. (1986). *The Metropolitan Readiness Test*. New York: The Psychological Corporation.
- Ogurlu, U., & Sariçam, H. (2018). Bullying, forgiveness and submissive behaviors in gifted students. *Journal of Child and Family Studies*, 27(9), 2833-2843 <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1138-9>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. New York: John Wiley & Sons.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (Vol. 17, pp. 411-448). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, R. Catalano, P. Slee, Y. Morita, J. Junger-Tas, & D. Olweus (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). London: Routledge.
- Overmier, J. B., & Seligman, M. E. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding. *Journal of comparative and physiological psychology*, 63(1), 28-33 <https://doi.org/10.1037/h0024166>
- Pekrun, R. (2018). Emotion, Lernen und Leistung. In M. Huber & S. Krause (Eds.), *Bildung und Emotion* (pp. 215-231). Wiesbaden: Springer VS.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British journal of developmental psychology*, 20(2), 259-280 <https://doi.org/10.1348/026151002166442>
- Perren, S., & Alsaker, F. D. (2009). Depressive symptoms from kindergarten to early school age: Longitudinal associations with social skills deficits and peer victimization. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 3(1), 28-38 <https://doi.org/10.1186/1753-2000-3-28>
- Perry, R. P., & Penner, K. S. (1990). Enhancing academic achievement in college students through attributional retraining and instruction. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 262-271 <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.2.262>

- Peterson, C., & Seligman, M. E. (1983). Learned helplessness and victimization. *Journal of Social Issues*, 39(2), 103-116 <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1983.tb00143.x>
- Pişkin, M., & Ayas, T. (2011). Peer bullying scale child form. *Academic Sighted International Refereed Online Journal of Social Sciences*, 23, 1-12
- Pouwels, J. L., Salmivalli, C., Saarento, S., van den Berg, Y. H., Lansu, T. A., & Cillessen, A. H. (2018). Predicting adolescents' bullying participation from developmental trajectories of social status and behavior. *Child Development*, 89(4), 1157-1176 <https://doi.org/10.1111/cdev.12794>
- Prinstein, M. J., & Aikins, J. W. (2004). Cognitive moderators of the longitudinal association between peer rejection and adolescent depressive symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(2), 147-158 <https://doi.org/10.1023/B:JACP.0000019767.55592.63>
- Putallaz, M. (1983). Predicting children's sociometric status from their behavior. *Child Development*, 54(6), 1417-1426 <https://doi.org/10.2307/1129804>
- Putallaz, M., & Gottman, J. M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, 52(3), 986-994 <https://doi.org/10.2307/1129103>
- Reavis, R. D., Donohue, L. J., & Upchurch, M. C. (2015). Friendship, negative peer experiences, and daily positive and negative mood. *Social Development*, 24(4), 833-851 <https://doi.org/10.1111/sode.12123>
- Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., Van De Schoot, R., Aleva, L., & Van Der Meulen, M. (2013). Costs and benefits of bullying in the context of the peer group: A three wave longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1217-1229 <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9759-3>
- Remschmidt, H., Schmidt, M. H., & Poustka, F. (2006). *Multiaxiales Klassifikationsschema für psychische Störungen des Kindes-und Jugendalters nach ICD-10 der WHO mit einem synoptischen Vergleich von ICD-10 mit DSM-IV*. Bern: Huber.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. In J. M. O. M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, pp. 173-220). Cambridge: MA: Academic Press.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28 <https://doi.org/10.1037/h0092976>

- Rühle, A. (2018). *Zippel, das wirklich wahre Schlossgespenst*. München: dtv junior.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2009). Development, evaluation and diffusion of KiVa, a national antibullying program. In B. Doll, W. Pfohl, & J. Yoon (Eds.), *Handbook of Youth Prevention Science*. New York: Routledge.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1-15 [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-)
- Schacter, H. L., & Juvonen, J. (2020). When do friendships help versus hurt? Perceived best friend victimization and support as moderators of peer victimization-related distress. *The Journal of Early Adolescence*, 40(6), 804-827 <https://doi.org/10.1177/02724316198744>
- Schacter, H. L., White, S. J., Chang, V. Y., & Juvonen, J. (2015). "Why me?": Characterological self-blame and continued victimization in the first year of middle school. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 446-455 <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.865194>
- Schauder, T. (2011). *Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche*. Göttingen: Hogrefe.
- Schick, A., & Cierpka, M. (2007). Gewaltprävention in Kindergarten und Grundschule mit Faustlos. In M. Gollwitzer, Pfetsch, J., Schneider, V., Schulz, A., Steffke, T. Ulrich, C. (Ed.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (pp. 158-169). Göttingen: Hogrefe.
- Schuster, B. (1996). Rejection, exclusion, and harassment at work and in schools. *European Psychologist*, 1(4), 293-317 <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.4.293>
- Schuster, B. (1997). Außenseiter in der Schule: Prävalenz von Viktimisierung und Zusammenhang mit sozialem Status. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 28(4), 251-264
- Schuster, B. (1999). Zu brav oder zu böse? Mobbing-Opfer und Abgelehnte im Prisoner's Dilemma-Paradigma. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 30(2-3), 179-193 <https://doi.org/10.1024//0044-3514.30.23.179>
- Schuster, B. (2001). Rejection and victimization by peers. In J. Juvonen, Graham, S. (Ed.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and the victimized* (pp. 290-309). New York: The Guilford Press.

- Schuster, B. (2007). *Psychische Gewalt durch Mobbing und soziale Ausgrenzung*. Paper presented at the Berliner Forum Gewaltprävention.
- Schuster, B. (2013a). *Führung im Klassenzimmer*. Berlin: Springer.
- Schuster, B. (2013b). Hat jeder in der Klasse seinen Platz? Der Einfluss der Sitzordnung im Klassenzimmer auf Disziplin, Mitarbeit, Leistung und soziale Zugehörigkeit. Ein Literaturüberblick. In K. Nitsche (Ed.), *Räume zum Lernen und Lehren: Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung* (pp. 227-237). Bad Heilbrunn: Klinkhard.
- Schuster, B. (2017). *Pädagogische Psychologie*. Berlin: Springer.
- Schuster, B. (2019). Auffälligkeiten im Erleben und im Sozialverhalten. In *Psychologie für den Lehrberuf* (pp. 587-601): Springer.
- Schuster, B. (2020). *Führung im Klassenzimmer: Disziplinschwierigkeiten und sozialen Störungen effektiv begegnen-der LMU-Leitfaden für Miteinander im Unterricht*. Berlin: Springer.
- Schuster, B., & Dubowy, T. (2013). *unveröffentlichte Abschlussarbeit*.
- Seligman, M. E., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1
- Sendak, M. (1967). *Wo die wilden Kerle wohnen*. Zürich: Diogenes
- Sharp, S., Thompson, D., & Arora, T. (2000). How long before it hurts? An investigation into long-term bullying. *School Psychology International*, 21(1), 37-46
<https://doi.org/10.1177/0143034300211003>
- Sherif, M., Harvey, O. J., White, B. J., Hood, W. R., & Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The Robbers Cave experiment* (Vol. 10). Norman, OK: University Book Exchange
- Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 57-62
[https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)00114-8](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)00114-8)
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 1-9 [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7)
- Smith, P. K., & Sharp, S. (2002). Understanding bullying. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. London: Routledge.

- Snyder, C. R., Lassegard, M., & Ford, C. E. (1986). Distancing after group success and failure: Basking in reflected glory and cutting off reflected failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 382-388 <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.2.382>
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence—a longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect*, 24(7), 873-881 [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(00\)00146-0](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(00)00146-0)
- Stapinski, L. A., Araya, R., Heron, J., Montgomery, A. A., & Stallard, P. (2015). Peer victimization during adolescence: Concurrent and prospective impact on symptoms of depression and anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping*, 28(1), 105-120 <https://doi.org/10.1080/10615806.2014.962023>
- Steinert, B., Gerecht, M., Klieme, E., & Döbrich, P. (2003). *Skalen zur Schulqualität: Dokumentation der Erhebungsinstrumente* (Vol. 10). Frankfurt: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Stiensmeier-Pelster, J., Schürmann, M., Eckert, C., & Pelster, A. (1994). *Attributionsstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ), Handanweisung*. Göttingen: Hogrefe.
- Swidler, P. J., & Diener, C. I. (1983). *Failure avoidance through maladaptive persistence*.
- Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1(2), 149-178 <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420010202>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In M. J. Hatch & M. Schultz (Eds.), *Organizational identity: A reader* (Vol. 56, pp. 56-66). Oxford: University Press.
- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry*, 171(7), 777-784 <https://doi.org/https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13101401>
- Teuschel, P., & Heuschen, K. W. (2013). *Bullying: Mobbing bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Schattauer Verlag.
- Trach, J., & Hymel, S. (2020). Bystanders' affect toward bully and victim as predictors of helping and non-helping behaviour. *Scandinavian journal of psychology*, 61(1), 30-37 <https://doi.org/10.1111/sjop.12516>

- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 31*, 186-199
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.09.005>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*(1), 27-56 <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>
- Twenge, J. M. (2000). The age of anxiety? The birth cohort change in anxiety and neuroticism, 1952–1993. *Journal of personality and social psychology, 79*(6), 1007-1021 <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.6.1007>
- van den Berg, Y., & Stoltz, S. (2018). Enhancing social inclusion of children with externalizing problems through classroom seating arrangements: A randomized controlled trial. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 26*(1), 31-41
<https://doi.org/10.1177/1063426617740561>
- van den Berg, Y. H., & Cillessen, A. H. (2015). Peer status and classroom seating arrangements: A social relations analysis. *Journal of Experimental Child Psychology, 130*, 19-34 <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.09.007>
- van den Berg, Y. H., Segers, E., & Cillessen, A. H. (2012). Changing peer perceptions and victimization through classroom arrangements: A field experiment. *Journal of Abnormal Child Psychology, 40*(3), 403-412 <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9567-6>
- van Tilburg, M. A., Unterberg, M. L., & Vingerhoets, A. J. (2002). Crying during adolescence: The role of gender, menarche, and empathy. *British Journal of Developmental Psychology, 20*(1), 77-87 <https://doi.org/10.1348/026151002166334>
- Volpicelli, J. R., Ulm, R. R., Altener, A., & Seligman, M. E. (1983). Learned mastery in the rat. *Learning and Motivation, 14*(2), 204-222 [https://doi.org/10.1016/0023-9690\(83\)90006-1](https://doi.org/10.1016/0023-9690(83)90006-1)
- Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H., & Schubarth, W. (2016). *Mobbing an Schulen: Erkennen-Handeln-Vorbeugen*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Wargo Aikins, J., & Cillessen, A. H. N. (2007). *Stability and correlates of sociometric status in early adolescence*. Department of Psychology, University of Connecticut.
- Wekenmann, S., & Schlottke, P. F. (2010). *Soziale Situationen meistern: ein störungsübergreifendes Gruppentraining für Kinder (SGK)* (Vol. 58). Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Wilde, N. (2020). Mobbing—ein Gruppenphänomen? In M. Böhmer, Steffgen, G. (Ed.), *Mobbing an Schulen* (pp. 79-97). Wiesbaden: Springer.
- Willis, J., & Todorov, A. (2006). First impressions: Making up your mind after a 100-ms exposure to a face. *Psychological Science*, *17*(7), 592-598
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01750.x>
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, *100*(9), 879-885 <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of school psychology*, *42*(2), 135-155
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2003.12.002>
- Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *9*(2, Pt.2), 1-27 <https://doi.org/10.1037/h0025848>
- Zebrowitz, L. A., White, B., & Wieneke, K. (2008). Mere exposure and racial prejudice: Exposure to other-race faces increases liking for strangers of that race. *Social Cognition*, *26*(3), 259-275 <https://doi.org/10.1521/soco.2008.26.3.259>
- Ziegler, A., & Schober, B. (2001). *Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung von Reattributionstrainings*. Regensburg: Roderer.

12 Anhang

Anhangsverzeichnis

A	Anhang Studie 1- Umsetzen.....	i
A.1	Fragebogen Schüler:innen	i
A.2	Instruktion Lehrkräfte.....	v
A.3	Fragebogen Lehrkräfte	vi
A.4	Auswertung Fragebogen Lehrkräfte.....	ix
A.5	Statistische Analysen zu nicht signifikanten Ergebnissen Studie 1	xii
A.5.1	Mobbingopfer: Nicht signifikante Ergebnisse bei den psychosozialen Variablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2	xii
A.5.2	Mobbingopfer: Nicht signifikante Ergebnisse bei den psychosozialen Variablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3	xii
A.5.3	Nicht viktimisierte abgelehnte Schüler:innen: Veränderung bei den psychosozialen Variablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkten 2	xiii
A.5.4	Nicht viktimisierte abgelehnte Schüler:innen: Veränderung bei den psychosozialen Variablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3	xiii
A.5.5	Sitznachbar:innen der Mobbingopfer: Veränderung bei den untersuchten Variablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2.....	xiv
A.5.6	Sitznachbar:innen der Mobbingopfer: Veränderung bei den untersuchten Variablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3.....	xiv
A.5.7	Werden andere Schüler:innen Mobbingopfer? Veränderung der Mobbingnominierungen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 und 3.....	xv
A.5.8	Sitznachbar:innen der nicht viktimisierte abgelehnten Schüler:innen: Veränderung bei den Variablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2	xv
A.5.9	Sitznachbar:innen der nicht viktimisierte abgelehnten Schüler:innen: Veränderung bei den Variablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3	xvi
A.5.10	Gesamtgruppe: Veränderung bei den Variablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2.....	xvi
A.5.11	Gesamtgruppe: Veränderung bei den Variablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3.....	xvii
A.5.12	Zusatzanalyse 1: Gesamtgruppe: Veränderung bei den Statusvariablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2	xvii
A.5.13	Zusatzanalyse 1: Gesamtgruppe: Veränderung bei den Statusvariablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3	xvii
A.5.14	Zusatzanalyse 1: Veränderung der Ablehnungsnominierungen entsprechend Ausprägungsgrad von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2	xvii
A.5.15	Zusatzanalyse 1: Veränderung der Ablehnungsnominierungen entsprechend Ausprägungsgrad von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3	xviii

A.5.16	Zusatzanalyse 2: Das Viereck des Kontakts: Überblick zu statistischen Werten hinsichtlich der Dimensionen des sozialen Status sowie der Mobbingnominierungen innerhalb und außerhalb des Vierecks	xviii
A.5.17	Zusatzanalyse 2: Der hintere Teil des Klassenzimmers: Überblick zu statistischen Werten hinsichtlich der Dimensionen des sozialen Status sowie der Mobbingnominierungen zwischen dem hinteren und dem vorderen Bereich des Klassenzimmers	xviii
A.5.18	Zusatzanalyse 2: Mobbingfreie Zone: Überblick zu statistischen Werten hinsichtlich der Dimensionen des sozialen Status sowie der Mobbingnominierungen innerhalb und außerhalb der mobbingfreien Zone	xix
B	Anhang Studie 2– Mere exposure	xxi
B.1	Gemischtes Lineares Modell	xxi
C	Anhang Studie 3 - Coaching	xxiii
C.1	Fragebogen Prä-Intervention	xxiii
C.2	Fragebogen Post-Intervention I	xxv
C.3	Fragebogen Post-Intervention II.....	xxvii
C.4	Leitfaden zur Anamneseerhebung (adaptiert und modifiziert nach Dr. Rogler, München).....	xxix
C.5	Statistische Analysen Studie 3: Ergänzung: Attributionsdimensionen bei positiven sozialen Ereignissen	xxxi
C.5.1	Veränderung bei den Attributionsdimensionen für positive soziale Ereignisse von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2	xxxi
C.5.2	Veränderung bei den Attributionsdimensionen für positive soziale Ereignisse von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2b	xxxi
C.5.3	Veränderung bei den Attributionsdimensionen für positive soziale Ereignisse von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3	xxxi
C.5.4	Veränderung der Stabilitäts- und Globalitätsdimension	xxxi
C.5.5	Nebenanalyse. Vergleich Messzeitpunkte 2a und 2b zweite Kohorte	xxxii
D	Coaching Manual.....	xxxv

A Anhang Studie 1- Umsetzen

A.1 Fragebogen Schüler:innen



LUDWIG-
MAXIMILIANS-
UNIVERSITÄT
MÜNCHEN

FAKULTÄT FÜR PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK
- PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE -
PROF. DR. BEATE SCHUSTER



LMU · Dept. für Psychologie · Leopoldstr. 13 · 80802 München

Fragebogen zum Schulalltag (INTER) im Schuljahr 2019/ 2020

Schreibe bitte hier den
pseudonymisierten Code
anstelle deines Namens hin
(siehe Beiblatt):

(pseudonymisierter Code)

Aktenzeichen
IV.7-BO5106/193/13

Datum der Genehmigung
5.6.2019

Liebe Schülerinnen und Schüler,

der folgende Fragebogen enthält Fragen und Aussagen zum Schulalltag.

Das Ausfüllen dieses Fragebogens ist freiwillig. Wenn nötig, kann der Fragebogen auch nur teilweise ausgefüllt werden.

Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Es kommt einzig auf Deine persönliche Einschätzung an.

Bitte verwende bei der Beantwortung der Fragen ausschließlich so genannte pseudonymisierte Codes. Das sind künstliche Namen, die die echten Namen ersetzen und auf dem Beiblatt aufgelistet sind.

Die Daten werden streng vertraulich behandelt.

1. Nenne bitte drei Schüler/-innen Deiner Klasse, neben denen Du gerne sitzen würdest. Bitte verwende nur die pseudonymisierten Codes.

2. Nenne nun bitte drei Schüler/-innen Deiner Klasse, neben denen Du nicht gerne sitzen würdest. Bitte verwende nur die pseudonymisierten Codes.

3. Gibt es jemanden in Deiner Klasse, der von Mitschülerinnen/ Mitschülern immer wieder schlecht behandelt wird und sich schwer dagegen wehren kann? Nenne bitte den bzw. die Mitschülerinnen/Mitschüler und verwende wieder nur den pseudonymisierten Code.

Bitte kreuze nun bei jeder Aussage an, wie sehr diese zurzeit auf Dich zutrifft.

Dies wird dir an folgendem Beispiel erklärt:

	überhaupt nicht				sehr
Ich esse gerne Eis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

„Ich esse überhaupt nicht gerne Eis.“	„Ich esse eher nicht gerne Eis.“	„Ich esse weder gerne Eis noch nicht gerne.“	„Ich esse ein bisschen gerne Eis.“	„Ich esse sehr gerne Eis.“
---------------------------------------	----------------------------------	--	------------------------------------	----------------------------

	überhaupt nicht				sehr
1. Ich fühle mich in meiner Klasse wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich werde immer wieder von Mitschülerinnen / Mitschülern schlecht behandelt und kann mich schwer dagegen wehren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich fühle mich von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich habe oft das Gefühl, dass ich an der Beziehung zu meinen Mitschülerinnen / Mitschülern nichts ändern kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>überhaupt nicht</i>					<i>sehr</i>
5. Vor schriftlichen Prüfungen habe ich Angst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Vor mündlichen Prüfungen habe ich Angst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich fühle mich als Teil der Klassengemeinschaft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Wenn ich Probleme mit Mitschülerinnen / Mitschülern habe, kann ich mich jemandem mitteilen (Freunde, Eltern, Lehrer etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Hier geht es um Deine persönlichen Einschätzungen und Gefühle.
Bitte kreuze das Kästchen an, das am ehesten für dich zutrifft!**

	<i>trifft nicht zu</i>	<i>trifft kaum zu</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft genau zu</i>
9. Auch mit Kindern / Jugendlichen, die ich noch nicht kenne, kann ich schnell ins Gespräch kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Wenn ich andere Kinder / Jugendliche kennen lernen möchte, gelingt mir das, auch wenn die anderen eher zurückhaltend sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Wenn ich mit anderen Kindern / Jugendlichen zusammen bin, weiß ich, was ich tun muss, um akzeptiert zu werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Auch bei schwierigen Konflikten mit Mitschülerinnen / Mitschülern, kann ich eine Lösung finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ich schaffe es, auch mit schwierigen Mitschülerinnen / Mitschülern gut zurechtzukommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Wenn ich Streit mit meinen Freundinnen / Freunden habe, kann ich eine Lösung finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ich bin in der Lage, in der Klasse zu sagen, was ich denke, auch wenn alle anderen nicht meiner Meinung sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Es gelingt mir gut, andere Mitschülerinnen / Mitschülern von meiner Meinung zu überzeugen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Mein Sitzplatz trägt dazu bei, dass ich gut aufpassen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrenge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich, dass ich das schaffen werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Wenn die Lehrerin / der Lehrer das Tempo noch mehr anzieht, werde ich die geforderten Leistungen kaum noch schaffen können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>trifft nicht zu</i>	<i>trifft kaum zu</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft genau zu</i>
23. Auch wenn die Lehrerin / der Lehrer an meinen Fähigkeiten zweifelt, bin ich mir sicher, dass ich gute Leistungen erzielen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Ich bin mir sicher, dass ich auch dann noch meine gewünschten Leistungen erreichen kann, wenn ich mal eine schlechte Note bekommen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte kreuze an, inwieweit die Aussagen auf dich zutreffen.

	<i>so gut wie nie</i>	<i>selten</i>	<i>teils teils</i>	<i>meistens</i>	<i>so gut wie immer</i>
25. Den Unterricht finde ich zurzeit interessant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Es lohnt sich für mich, im Unterricht aufzupassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Ich kann mich gut auf den Unterricht konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Aus dem Unterricht nehme ich viel mit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Ich besuche in folgenden Fächern einen schulischen Förderkurs: nein ja

30. Ich bekomme in folgenden Fächern privaten Nachhilfeunterricht: nein ja

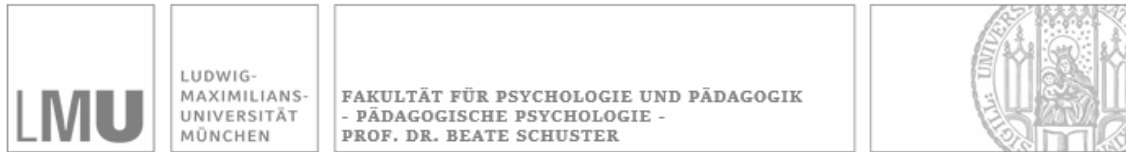
31. Ich bekomme zusätzlich zum Unterricht Unterstützung in den Fächern: nein ja

32. Ich bekomme Unterstützung durch die Schulpsychologin/ Schulsozialarbeiter/ Sozialpädagogen oder anderweitige Unterstützung. nein ja

Wenn du möchtest, beschreibe das Unterstützungsangebot:

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

A.2 Instruktion Lehrkräfte



LMU · Dept. für Psychologie · Leopoldstr. 13 · 80802 München		Postadresse
An die Klassenleitungen der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums		Dept. für Psychologie – Pädagogische Psychologie Leopoldstr. 13; R 3219 D-80802 München
		Tel. +49 (0)89/2180-5218
		Schuster@lmu.de
Aktenzeichen	Datum der Genehmigung	
IV.7-BO5106/193/13	05.06.2019	München, 03.12.2019

Instruktion für Lehrkräfte

Liebe Lehrkräfte,

vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, uns bei der Studie zu unterstützen. Wir möchten Sie nun bitten, die Sitzordnung in Ihrer Klasse ein wenig zu verändern. Sie können dabei die Sitzordnung entsprechend Ihren eigenen Einschätzungen und Prinzipien so gestalten, wie Sie das immer getan haben. Lediglich folgende Änderung bitten wir Sie umzusetzen:

Bitte setzen Sie Schüler in X in die Mitte der 2. Reihe und gestalten Sie den Sitzplan so, wie Sie glauben, dass er aus der Perspektive dieses speziellen Kindes unter sozialen Aspekten besonders günstig wäre.

Wir wären Ihnen dankbar, wenn Sie uns kurz skizzieren würden, welche Überlegungen Sie geleitet haben – in Hinblick auf dieses spezielle Kind und in Hinblick auf den restlichen Sitzplan (Fragenbogen Nr. 2).

Gerne besprechen wir auch gemeinsam mit Ihnen die Sitzplangestaltung, falls Sie sich in die Liste im Sekretariat eingetragen haben. Bei Fragen können Sie sich auch immer gerne per Email bei uns melden.

Bitte behalten Sie diesen Sitzplan bis Ende Januar (nach der 3. Erhebung) bei. Sollten Sie aus bestimmten Gründen den Sitzplan verändern müssen, teilen Sie uns das bitte vorab per Email mit.

Außerdem bitten wir Sie, den beiliegenden kurzen Fragebogen mit Hilfe der pseudonymisierten Codeliste auszufüllen. Diese finden Sie in einer Mappe im Sekretariat. Geben Sie den ausgefüllten Fragebogen anschließend bitte in der Box im Sekretariat ab.

Bei Fragen rund um die Studie können Sie sich jederzeit an uns wenden:

stefanie.lipp@psy.lmu.de

v.ertl@psy.lmu.de

schuster@lmu.de

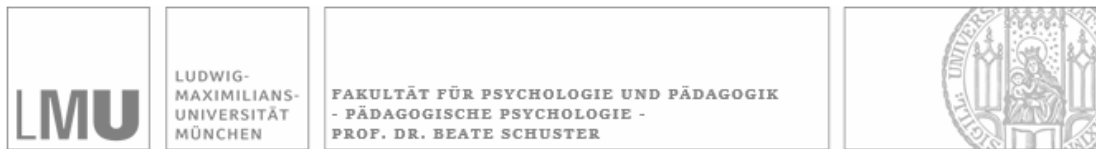
**Für die Teilnahme an der Studie
bedanken wir uns bei Ihnen ganz herzlich!**

gez. Prof. Dr. Beate Schuster

gez. Veronika Ertl

gez. Stefanie Lipp

A.3 Fragebogen Lehrkräfte



LMU - Dept. für Psychologie - Leopoldstr. 13 - 80802 München			
Fragebogen Lehrkräfte zur Gestaltung der Sitzordnung am Gymnasium im Schuljahr 2019/ 2020			Klassenleitung der Klasse: <hr/>
Aktenzeichen IV.7-BO5106/193/13	Genehmigung vom 05.06.2019		München, 03.12.2019

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

vielen Dank, dass Sie sich Zeit nehmen, folgende Fragen zu beantworten. Sie helfen damit, wichtige Konzepte für die Sitzplankonstruktion zu erarbeiten und dadurch zu einem positiven Klassenklima bei zu tragen.

1) Bitte geben Sie bei folgenden Aussagen an, in welchem Maße diese auf Sie zutreffen.

	<i>trifft nicht zu</i>	<i>trifft kaum zu</i>	<i>weder noch</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft genau zu</i>
1. Ich überlasse normalerweise den Schülerinnen und Schülern selbst die Wahl Ihrer Sitzplätze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Normalerweise gestalte ich als Lehrkraft die Sitzordnung meiner Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Seit ich von dieser Studie gehört habe, achte ich mehr auf die Sitzplangestaltung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte wenden!

2) Bitte skizzieren Sie auf dem Beiblatt (nächste Seite) kurz Ihre Überlegungen, die zur Gestaltung des Sitzplans in Ihrer Klasse beigetragen haben. Bitte nennen Sie dabei zu jedem pseudonymisierten **Code** die jeweiligen Gründe.

3) Bitte geben Sie für folgende Überlegungen an, wie bedeutsam diese für die Gestaltung des Sitzplans in Ihrer Klasse waren.

	<i>hat keine Rolle gespielt</i>	<i>hat kaum eine Rolle gespielt</i>	<i>hat gelegentlich eine Rolle gespielt</i>	<i>hat eine wichtige Rolle gespielt</i>	<i>hat eine sehr wichtige Rolle gespielt</i>
1. Disziplinarische Gründe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Soziale Gründe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Berücksichtigung der Wünsche der Schülerinnen und Schüler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Körperlich-medizinische/ psychologische Gründe (z.B. Beeinträchtigung im Sehen, Hören, Konzentration etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Weitere Gründe (bitte nennen Sie diese):					

Vielen herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

A.4 Auswertung Fragebogen Lehrkräfte

Insgesamt bearbeiteten 14 von 15 Klassenlehrer:innen den Fragebogen. Die Ergebnisse sind im Folgenden aufgeführt.

Auswertung zu Frage 1: Nachfolgend ist in den entsprechenden Spalten die jeweilige Anzahl der Nennungen je Aussage aufgeführt.

	<i>trifft nicht zu</i>	<i>trifft kaum zu</i>	<i>weder noch</i>	<i>trifft eher zu</i>	<i>trifft genau zu</i>
1. Ich überlasse normalerweise den Schülerinnen und Schülern selbst die Wahl Ihrer Sitzplätze.		6x		8x	
2. Normalerweise gestalte ich als Lehrkraft die Sitzordnung meiner Klasse.		5x	2x	5x	2x
3. Seit ich von dieser Studie gehört habe, achte ich mehr auf die Sitzplangestaltung.	6x	3x	1x	2x	2x

Auswertung zu Frage 2: Untenstehend sind in der linken Spalte die von den Lehrkräften aufgeführten Überlegungen hinsichtlich der Kategorien „disziplinarische Gründe“, „soziale Gründe“, „leistungsbezogene Gründe“, „medizinische Gründe“ und „andere Gründe“ geordnet. In der rechten Spalte ist angegeben, wie oft die jeweilige Überlegung von den Lehrkräften genannt wurde

Überlegung	Anzahl Nennungen
Disziplinarische Gründe	31x
Schüler:innen werden auseinandergesetzt wegen „Ratschens“	13x
Schüler/-in wird wegen nicht näher bezeichneter Disziplinprobleme alleine gesetzt.	1x
Schüler/-in bekommt Einzelplatz wegen Unaufmerksamkeit	2x
Brave Schüler:innen werden als „Blockade“ oder „Puffer“ zwischen „störende“ oder „unruhige“ Schüler:innen gesetzt	4x
Leicht ablenkbare Schüler:innen/„Störenfriede“/„KlassencLOWN“ werden neben ruhige Schüler:innen gesetzt	7x
„Unruhige“/„Störende“ Schüler:innen wurden neben Banknachbarn des anderen Geschlechts gesetzt.	2x
Disziplinarische Gründe allgemein (nicht näher bezeichnet)	2x
Soziale Gründe	23x
Schüler:innen werden wegen Differenzen mit Sitznachbarn auseinandergesetzt	2x
Schüler:innen, die „in der Klasse isoliert sind“, werden zur „Stärkung des Kontakts“ nebeneinander gesetzt	2x

Nicht integrierte Schüler:innen werden neben soziale und gleichzeitig gut integrierte Schüler:innen gesetzt („soziale Sicherheit“).	8x
Schüler:innen werden nebeneinander gesetzt, weil Lehrkraft weiß, dass Schüler:innen miteinander befreundet sind.	8x
allgemein soziale Gründe (nicht näher benannt)	3x
Leistungsbezogene Gründe	32x
Platz vorne im Klassenzimmer: Leistungsschwache und leicht ablenkbare Schüler:innen	9x
Platz hinten im Klassenzimmer: Schüler:innen, denen es auch in der letzten Reihe gelingt, sich zu konzentrieren und mitzuarbeiten und leistungsstark sind	20x
Leistungsstarke Schüler:innen, werden neben leistungsschwache gesetzt („Vorbild für das Umfeld“)	2x
Schüler:innen des gleichen Leistungsniveaus werden nebeneinander gesetzt	1x
Medizinische Gründe	10x
Körpergröße	9x
Plätze vorne wegen Brille	1x
Andere Gründe	29x
Schüler/-in sitzt alleine, da wegen ungerader Zahl an Schüler:innen einer Klasse, kein Sitznachbar mehr übrig war	1x
Schüler/-in erhält „zufälligen“ Sitznachbar im Zuge anderer Veränderungen des Sitzplans	4x
Wunsch der Schüler:innen	22x
Wunsch der Eltern	2x
Gesamtanzahl aller genannten Gründe	125

Frage 3: In den Spalten ist die Anzahl der Nennungen pro Frage und Ausprägungsgrad aufgeführt. Unter Punkt 5 werden die von den Lehrkräften weiteren Gründe benannt.

	<i>hat keine Rolle gespielt</i>	<i>hat kaum eine Rolle gespielt</i>	<i>hat gelegentlich eine Rolle gespielt</i>	<i>hat eine wichtige Rolle gespielt</i>	<i>hat eine sehr wichtige Rolle gespielt</i>
1. Disziplinarische Gründe				6x	8x
2. Soziale Gründe			5x	4x	5x
3. Berücksichtigung der Wünsche der Schüler:innen			4x	8x	2x
4. Körperlich-medizinische/ psychologische Gründe (z.B. Beeinträchtigung im Sehen, Hören, Konzentration etc.)		1x	3x	5x	5x
5. Weitere Gründe (bitte nennen Sie diese):					
1) „Die Klasse wurde aus zwei fünften Klassen neu zusammengesetzt. Tischweise wechseln sich A und B ab, damit die „zwei Lager“ aufgebrochen werden können.“					
2) „Wem es nichts ausmacht, der sitzt ganz hinten“					
3) „Stärkere Schüler eher an die Ränder hinten und an Seite, schwächere Schüler nach vorne und zur Mitte“					
4) „Cliques auflösen, durchmischen. Da ich kaum Zugang zu Schüler:innen in der zweiten und dritten Reihe habe, werden dort fleißige und brave Schüler:innen hingesezt.“ <i>(Anmerkung der Autorin: Der Sitzplan dieser Klasse bestand aus drei durchgehenden Reihen).</i>					

A.5 Statistische Analysen zu nicht signifikanten Ergebnissen Studie 1

A.5.1 Mobbingopfer: Nicht signifikante Ergebnisse bei den psychosozialen Variablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2

	Messzeitpunkt 1			Messzeitpunkt 2			<i>z</i>	<i>p</i> *	
	<i>n</i>	<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>M</i>			<i>SD</i>
Wohlbefinden	7	1.00	1.57	.79	1.00	1.57	1.40	.00	.69
An Beziehung nichts ändern können	6	2.00	2.33	1.37	2.50	2.17	.98	-.45	.50
Angst vor schriftlichen Prüfungen	7	1.00	1.57	1.72	1.00	1.57	1.51	.00	.63
Angst vor mündlichen Prüfungen	6	1.00	1.00	.89	.50	1.17	1.60	-.27	.50
Sich mitteilen können	7	3.00	2.71	1.50	2.00	2.43	1.62	-1.41	.25

*exakte Signifikanz (einseitig)

A.5.2 Mobbingopfer: Nicht signifikante Ergebnisse bei den psychosozialen Variablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3

	Messzeitpunkt 1			Messzeitpunkt 3			<i>z</i>	<i>p</i> *	
	<i>n</i>	<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>M</i>			<i>SD</i>
Wohlbefinden	8	1.50	1.88	.99	2.50	2.38	1.41	-1.00	.267
An Beziehung nichts ändern können	7	1.00	2.00	1.41	2.00	2.00	1.29	-.14	.50
Angst vor schriftlichen Prüfungen	8	1.00	1.88	1.81	1.50	1.75	1.58	.00	.63
Angst vor mündlichen Prüfungen	6	1.00	1.33	1.51	1.50	1.83	1.47	-.76	.31
Sich mitteilen können	8	3.00	2.75	1.49	2.50	2.25	1.58	-1.63	.13

*exakte Signifikanz (einseitig)

A.5.3 Nicht viktimisierte abgelehnte Schüler:innen: Veränderung bei den psychosozialen Variablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkten 2

	Messzeitpunkt 1			Messzeitpunkt 2			<i>z</i>	<i>p</i> *	
	<i>n</i>	<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>M</i>			<i>SD</i>
Soziale SWE	3	26.00	27.67	3.79	28.00	18.67	3.06	.00	.50
Wohlbefinden	4	4.00	3.50	1.00	4.00	4.00	**	-.54	.50
An Beziehung nichts ändern können	4	.50	.75	.96	.00	.00	**	.00	.25
Angst vor schriftlichen Prüfungen	4	1.50	2.00	1.41	2.50	2.25	2.06	.00	.50
Angst vor mündlichen Prüfungen	3	2.00	2.67	1.15	3.00	2.67	1.53	.00	.75
Sich mitteilen können	4	4.00	4.00	**	4.00	4.00	**	-1.00	1.00

*exakte Signifikanz (zweiseitig)

**Die Variable ist konstant, *SD* kann nicht berechnet werden

A.5.4 Nicht viktimisierte abgelehnte Schüler:innen: Veränderung bei den psychosozialen Variablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3

	Messzeitpunkt 1			Messzeitpunkt 3			<i>z</i>	<i>p</i> *	
	<i>n</i>	<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>M</i>			<i>SD</i>
Soziale SWE	2	28.50	28.50	4.95	28.50	28.50	3.54	-1.63	.75
Wohlbefinden	3	4.00	3.33	1.15	4.00	3.67	.58	-.45	.50
An Beziehung nichts ändern können	3	.00	.67	1.15	.00	.67	1.15	.00	1.00
Angst vor schriftlichen Prüfungen	3	1.00	1.33	.58	1.0	1.00	1.00	-1.00	.50
Angst vor mündlichen Prüfungen	2	3.00	3.00	1.41	2.50	2.50	.71	-1.00	.50
Sich mitteilen können	3	4.00	4.00	**	4.00	4.00	**	-.45	1.00

*exakte Signifikanz (zweiseitig)

**Die Variable ist konstant, *SD* kann nicht berechnet werden

A.5.5 Sitznachbar:innen der Mobbingopfer: Veränderung bei den untersuchten Variablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2

	Messzeitpunkt 1				Messzeitpunkt 2			<i>z</i>	<i>p</i> *
	<i>n</i>	<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Positive Nominierungen	9	15.38	16.43	11.28	11.76	14.15	11.75	-.56	.64
Ablehnungsnominierungen	9	.00	5.97	9.64	.00	6.59	8.38	-.41	.81
Mobbingnominierungen	9	.00	.74	2.22	.00	.79	2.38	-1.00	1.00
Soziale SWE	3	26.00	27.67	3.79	28.00	18.67	3.06	-1.00	1.00
Wohlbefinden	4	4.00	3.50	1.00	4.00	4.00	**	-1.00	1.00
An Beziehung nichts ändern können	4	.50	.75	.96	.00	.00	**	-1.34	.50
Angst vor schriftlichen Prüfungen	4	1.50	2.00	1.41	2.50	2.25	2.06	-.45	1.00
Angst vor mündlichen Prüfungen	3	2.00	2.67	1.15	3.00	2.67	1.53	.00	1.00
Sich mitteilen können **	4	4.00	4.00	**	4.00	4.00	**	.00	1.00

*exakte Signifikanz (zweiseitig)

**Die Variable ist konstant, *SD* kann nicht berechnet werden

A.5.6 Sitznachbar:innen der Mobbingopfer: Veränderung bei den untersuchten Variablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3

	Messzeitpunkt 1				Messzeitpunkt 3			<i>z</i>	<i>p</i> *
	<i>n</i>	<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Positive Nominierungen	9	15.38	16.43	11.28	9.09	12.93	11.73	-.65	.28
Ablehnungsnominierungen	9	.00	5.97	9.64	.00	3.49	5.54	-.26	.66
Mobbingnominierungen	9	.00	.74	2.22	.00	1.59	4.76	-.54	1.00
Soziale SWE	2	28.50	28.50	4.95	28.50	28.50	3.54	-3.77	1.00
Wohlbefinden	3	4.00	3.33	1.15	4.00	3.67	.58	-1.28	1.00
An Beziehung nichts ändern können	3	.00	.67	1.15	.00	.67	1.15	.00	1.00
Angst vor schriftlichen Prüfungen	3	1.00	1.33	.58	1.0	1.00	1.00	-1.04	1.00
Angst vor mündlichen Prüfungen	2	3.00	3.00	1.41	2.50	2.50	.71	-.86	1.00
Sich mitteilen können **	3	4.00	4.00	**	4.00	4.00	**	-.23	1.00

*exakte Signifikanz (zweiseitig)

**Die Variable ist konstant, *SD* kann nicht berechnet werden

A.5.7 Werden andere Schüler:innen Mobbingopfer? Veränderung der Mobbingnominierungen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 und 3

	<i>n</i> *	Messzeitpunkt 1		Messzeitpunkt 2		Messzeitpunkt 3	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Mobbingnominierungen	229	.64	5.66	.26	.10	.71	.32

* *n* umfasst alle Schüler:innen der „Mobbingklassen“, ausgenommen der zu Messzeitpunkt 1 identifizierten Mobbingopfer

A.5.8 Sitznachbar:innen der nicht viktimisierte abgelehnten Schüler:innen: Veränderung bei den Variablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2

	<i>n</i>	Messzeitpunkt 1			Messzeitpunkt 2			<i>z</i>	<i>p</i> *
		<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Positive Nominierungen	7	5.88	12.75	14.28	8.33	9.43	11.41	-.73	.63
Ablehnungs- nominierungen	7	.00	4.66	6.85	.00	13.69	24.62	-.92	.50
Mobbingnominierungen	7	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	1.00
Soziale SWE ^a									
Wohlbefinden	3	4.00	4.00	.00	4.00	3.75	.50	-1.00	1.00
An Beziehung nichts ändern können	2	.00	.00	^b	1.50	1.50	.71	-1.34	.50
Angst vor schriftlichen Prüfungen	3	2.00	2.00	1.00	3.00	2.67	.58	-.81	.75
Angst vor mündlichen Prüfungen	3	3.00	2.33	1.15	3.00	2.00	1.73	-1.00	1.00
Sich mitteilen können	2	3.00	3.00	^b	4.00	4.00	^b	-1.41	.50

*exakte Signifikanz (zweiseitig)

^a für die Variable sind nicht genügend gültige Fälle vorhanden.

^b Die Variable ist konstant, *SD* kann nicht berechnet werden.

A.5.9 Sitznachbar:innen der nicht viktimisierte abgelehnten Schüler:innen: Veränderung bei den Variablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3

	Messzeitpunkt 1				Messzeitpunkt 3			z	p*
	n	Mdn	M	SD	Mdn	M	SD		
Positive Nominierungen	7	5.88	12.75	14.28	8.33	8.06	5.38	.00	1.00
Ablehnungs- nominierungen	7	.00	4.66	6.85	.00	12.80	24.67	-.73	.63
Mobbingnominierungen	7	.00	.00	.00	.00	.00	.00	.00	1.00
Soziale SWE ^a									
Wohlbefinden	4	4.00	4.00	.00	.00	.20	.45	-1.89	.16
An Beziehung nichts ändern können	2	.00	.00	^b	2.00	2.00	^b	-1.41	.50
Angst vor schriftlichen Prüfungen	2	2.00	2.00	1.41	2.50	2.50	.71	-1.00	1.00
Angst vor mündlichen Prüfungen	2	3.00	3.00	^b	3.00	3.00	^b	.00	1.00
Sich mitteilen können	3	3.00	2.67	.58	3.00	2.33	1.15	-1.00	1.00

*exakte Signifikanz (zweiseitig)

^a für die Variable sind nicht genügend gültige Fälle vorhanden

^b Die Variable ist konstant, SD kann nicht berechnet werden

A.5.10 Gesamtgruppe: Veränderung bei den Variablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2

	Messzeitpunkt 1			Messzeitpunkt 2		T	df	p
	n	M	SD	M	SD			
Positive Nominierungen	391	11.64	10.30	11.57	10.59	.173	390	.86
Ablehnungsnominierungen	391	9.35	14,56	9.40	14.33	-.254	390	.80
Mobbingnominierungen	391	1.19	6.58	.81	4.25	1.338	390	.18
An Beziehung nichts ändern können	160	1.24	1.17	1.19	1.18	.411	159	.68
Angst vor schriftlichen Prüfungen	174	1.75	1.16	1.63	1.18	1.522	173	.13
Sich mitteilen können	171	3.29	1.00	3.21	1.03	.813	170	.41

A.5.11 Gesamtgruppe: Veränderung bei den Variablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3

	<i>n</i>	Messzeitpunkt 1		Messzeitpunkt 3		<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i> *
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Positive Nominierungen	391	11.64	10.30	11.58	10.46	.143	390	.89
Ablehnungsnominierungen	390	9.24	14,57	9.01	14.25	.394	389	.69
Mobbingnominierungen	391	1.19	6.58	1.20	6.10	-.049	390	.18
An Beziehung nichts ändern können	157	1.35	1.19	1.34	1.21	.111	156	.91
Angst vor schriftlichen Prüfungen	162	1.73	1.17	1.67	1.23	.780	161	.44
Sich mitteilen können	160	3.25	1.02	3.25	1.08	.000	159	1.00

*zweiseitige Signifikanz

A.5.12 Zusatzanalyse 1: Gesamtgruppe: Veränderung bei den Statusvariablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2

	<i>n</i>	Messzeitpunkt 1		Messzeitpunkt 2		<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i> *
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Positive Nominierungen	41	11.01	11.51	12.60	11.16	-.890	40	.38
Ablehnungsnominierungen	41	6.74	10.46	6.38	11.74	.287	40	.78

*zweiseitige Signifikanz

A.5.13 Zusatzanalyse 1: Gesamtgruppe: Veränderung bei den Statusvariablen von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3

	<i>n</i>	Messzeitpunkt 1		Messzeitpunkt 2		<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i> *
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Positive Nominierungen	41	11.01	11.51	11.09	9.98	-.043	40	.97
Ablehnungsnominierungen	41	6.74	10.46	5.11	9.65	1.609	40	.12

*zweiseitige Signifikanz

A.5.14 Zusatzanalyse 1: Veränderung der Ablehnungsnominierungen entsprechend Ausprägungsgrad von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2

	<i>n</i>	Messzeitpunkt 1			Messzeitpunkt 2			<i>z</i>	<i>p</i> *
		<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mdn</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Schüler:innen mit vielen Ablehnungsnominierungen	22	8.71	12.56	11.47	6.51	8.87	13.83	-2.25	.022
Schüler:innen mit wenigen Ablehnungsnominierungen	19	.00	.00	**	.00	3.49	8.16	-1.83	.13

* exakte Signifikanz, zweiseitig

** Die Variable ist konstant, *SD* kann nicht berechnet werden.

A.5.15 Zusatzanalyse 1: Veränderung der Ablehnungsnominierungen entsprechend Ausprägungsgrad von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3

	Messzeitpunkt 1			Messzeitpunkt 3			z	p*	
	n	Mdn	M	SD	Mdn	M			SD
Schüler:innen mit vielen Ablehnungsnominierungen	22	8.71	12.56	11.47	5.28	8.45	11.78	-2.05	.039
Schüler:innen mit wenigen Ablehnungsnominierungen	19	.00	.00	*	.00	1.25	3.91	-1.34	.50

* exakte Signifikanz, zweiseitig

A.5.16 Zusatzanalyse 2: Das Viereck des Kontakts: Überblick zu statistischen Werten hinsichtlich der Dimensionen des sozialen Status sowie der Mobbingnominierungen innerhalb und außerhalb des Vierecks

	innerhalb des Vierecks			außerhalb des Vierecks			T	df	p*
	n	M	SD	n	M	SD			
Positive Nominierungen	98	13.20	10.44	168	10.40	9.81	2.191	264	.015
Ablehnungsnominierungen	98	11.04	17.52	168	10.41	16.25	.297	264	.39
Soziale Präferenz	98	2.16	23.48	168	-.01	21.56	.765	264	.23
Sozialer Einfluss	98	24.24	16.76	168	20.81	15.98	1.66	264	.050
Mobbingnominierungen	98	1.90	8.28	168	2.02	10.35	-.259	264	.40

*Signifikanz (einseitig)

A.5.17 Zusatzanalyse 2: Der hintere Teil des Klassenzimmers: Überblick zu statistischen Werten hinsichtlich der Dimensionen des sozialen Status sowie der Mobbingnominierungen zwischen dem hinteren und dem vorderen Bereich des Klassenzimmers

	hinterer Teil des Klassenzimmers			vorderer Teil des Klassenzimmers			T	df	p*
	n	M	SD	n	M	SD			
Positive Nominierungen	143	11.60	9.80	124	11.27	10.48	-.268	265	.40
Ablehnungsnominierungen	143	8.10	14.30	124	13.57	18.67	2.655	228.715	.004
Soziale Präferenz	143	3.50	19.82	124	-2.30	24.42	-2.110	236.727	.009
Sozialer Einfluss	143	19.71	14.41	124	24.85	17.89	2.556	235.774	.006
Mobbingnominierungen	143	1.42	7.18	124	2.85	11.79	1.173	197.126	.12

*Signifikanz (einseitig)

A.5.18 Zusatzanalyse 2: Mobbingfreie Zone: Überblick zu statistischen Werten hinsichtlich der Dimensionen des sozialen Status sowie der Mobbingnominierungen innerhalb und außerhalb der mobbingfreien Zone

	innerhalb			außerhalb			<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Positive Nominierungen	82	9.90	7.80	185	12.14	10.92	-1.90	212.25	.059*
Ablehnungsnominierungen	82	6.72	11.42	185	12.38	18.28	3.07	235.76	.002*
Soziale Präferenz	82	3.18	15.75	185	-.24	24.55	1.37	232.37	.17*
Sozialer Einfluss	82	16.62	11.72	185	24.52	17.44	-4.33	223.32	<.001*
Mobbingnominierungen	82	.41	2.90	185	2.83	11.31	2.719	231.078	.007**

*Signifikanz (zweiseitig), ** Signifikanz (einseitig)

B Anhang Studie 2– Mere exposure

B.1 Gemischtes Lineares Modell

Frage 1: Ratingskala

Konsistent zu den Ergebnissen, die mittels einer ANOVA berechnet wurden, zeigten sich auch bei der Schätzung eines gemischten linearen Modells, dass die Sympathie der Schüler:innen nicht von der Häufigkeit, aufgerufen zu werden, abhängig war: $F(2; 404.23) = .81, p = .45$.

Schüler:innen, die null Mal ($M = 4.32, SD = .07, n = 232, t(404.26) = -1.21, b = -.12, p = .23$) oder drei Mal ($M = 4.40, SD = .10, n = 118, t(404.10) = -.36, b = -.04, p = .72$) aufgerufen wurden, erschienen nicht weniger sympathisch als Schüler:innen die neun Mal ($M = 4.43, SD = .12, n = 119$) aufgerufen wurden.

Auch Geschlechtseffekte bei der Beurteilung der Sympathie konnten bei der Berechnung eines gemischten linearen Modells mit „Geschlecht“ als festen Effekt nicht festgestellt werden: $F(1; 94.96) = 3.22, p = .076$ (Frauen: $M = 4.43, SD = 1.091, n = 378$; Männer: $M = 4.11, SD = 1.02, n = 91$).

Frage 2: Soziometrische Fragestellung

Um auch bei der soziometrischen Fragestellung eine mögliche Abhängigkeit der Daten auszuschließen, schätzten wir zudem ein verallgemeinertes lineares Modell (binär logistisch: Nennung/Nicht-Nennung), das unsere Hypothese ebenfalls nicht bestätigte ($F = (2, 466) = 1.03, p = .36$).

Zudem zeigten sich bezüglich des Geschlechts bei der Berechnung mittels eines verallgemeinerten linearen Modells keine Unterschiede in der Sympathiebewertung in Abhängigkeit von der Aufruf-Frequenz: $F(1, 467) = 3.13, p = .077$ (Männer: $M = .31, SD = .46, n = 98$; Frauen: $M = .40, SD = .49, n = 371$).

C Anhang Studie 3 - Coaching

C.1 Fragebogen Prä-Intervention

Fragebogen PRÄ

Name: _____

Geburtsdatum: _____

Klassenstufe ab Sept. 2019: _____

Schulart: _____

Datum heute: _____

Der folgende Fragebogen enthält Fragen und Aussagen zu Deinen Erfahrungen mit Ausgrenzungen.

Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Es kommt einzig auf Deine persönliche Einschätzung an. Die Daten werden streng vertraulich behandelt.

Im folgenden Fragebogen bitten wir Dich, bei den folgenden Aussagen anzukreuzen, in welchem Maße diese auf Dich zutreffen.

Dabei geht es nur um Deine persönlichen Einschätzungen und Gefühle.

Bitte kreuze das Kästchen an, das am ehesten für dich zutrifft!

Beispiel:

	<i>überhaupt nicht</i>	<i>eher nicht</i>	<i>weder noch</i>	<i>ein bisschen</i>	<i>sehr</i>
Ich esse gerne Eis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte wenden!

Bitte kreuze bei den folgenden Aussagen an, wie sehr diese auf Dich zutrifft.

	<i>überhaupt nicht</i>	<i>eher nicht</i>	<i>weder noch</i>	<i>ein bisschen</i>	<i>sehr</i>
1. In der Grundschule habe ich mich in meiner Klasse wohlgefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Im letzten Schuljahr wurde ich immer wieder von Mitschüler:innen schlecht behandelt und konnte mich schwer dagegen wehren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Im letzten Schuljahr habe ich mich von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich habe oft das Gefühl, dass ich an der Beziehung zu meinen Mitschülerinnen / Mitschülern nichts ändern kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Im letzten Schuljahr habe ich mich als Teil der Klassengemeinschaft gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Wenn ich Probleme mit Mitschülerinnen / Mitschülern habe, kann ich mich jemandem mitteilen (Freunde, Eltern, Lehrer etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

C.2 Fragebogen Post-Intervention I**Fragebogen POST I**

Name: _____

Geburtsdatum: _____

Klassenstufe: _____

Schulart: _____

Datum heute: _____

Der folgende Fragebogen enthält Fragen und Aussagen zu Deinen Erfahrungen mit Ausgrenzungen.

Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Es kommt einzig auf Deine persönliche Einschätzung an. Die Daten werden streng vertraulich behandelt.

Im folgenden Fragebogen bitten wir Dich, bei den folgenden Aussagen anzukreuzen, in welchem Maße diese auf Dich zutreffen.

Dabei geht es nur um Deine persönlichen Einschätzungen und Gefühle.

Bitte kreuze das Kästchen an, das am ehesten für dich zutrifft!

Beispiel:

	<i>überhaupt nicht</i>	<i>eher nicht</i>	<i>weder noch</i>	<i>ein bisschen</i>	<i>sehr</i>
Ich esse gerne Eis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte wenden!

Bitte kreuze bei den folgenden Aussagen an, wie sehr diese zurzeit auf Dich zutrifft.

	<i>überhaupt nicht</i>	<i>eher nicht</i>	<i>weder noch</i>	<i>ein bisschen</i>	<i>sehr</i>
1. In meiner Klasse fühle ich mich wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. In meiner Klasse werde ich immer wieder schlecht behandelt und kann mich schwer dagegen wehren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. In meiner Klasse fühle ich mich von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich habe oft das Gefühl, dass ich an der Beziehung zu meinen Mitschülerinnen / Mitschülern nichts ändern kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Im letzten Schuljahr habe ich mich als Teil der Klassengemeinschaft gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Wenn ich Probleme mit Mitschülerinnen / Mitschülern habe, kann ich mich jemandem mitteilen (Freunde, Eltern, Lehrer etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

C.3 Fragebogen Post-Intervention II

Fragebogen POST II

Name: _____

Geburtsdatum: _____

Klassenstufe: _____

Schulart: _____

Datum heute: _____

Der folgende Fragebogen enthält Fragen und Aussagen zu Deinen Erfahrungen mit Ausgrenzungen.

Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Es kommt einzig auf Deine persönliche Einschätzung an. Die Daten werden streng vertraulich behandelt.

Im folgenden Fragebogen bitten wir Dich, bei den folgenden Aussagen anzukreuzen, in welchem Maße diese auf Dich zutreffen.

Dabei geht es nur um Deine persönlichen Einschätzungen und Gefühle.

Bitte kreuze das Kästchen an, das am ehesten für dich zutrifft!

Beispiel:

	<i>überhaupt nicht</i>	<i>eher nicht</i>	<i>weder noch</i>	<i>ein bisschen</i>	<i>sehr</i>
Ich esse gerne Eis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bitte wenden!

Bitte kreuze bei den folgenden Aussagen an, wie sehr diese zurzeit auf Dich zutrifft.

	<i>überhaupt nicht</i>	<i>eher nicht</i>	<i>weder noch</i>	<i>ein bisschen</i>	<i>sehr</i>
1. In meiner Klasse fühle ich mich wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. In meiner Klasse werde ich immer wieder schlecht behandelt und kann mich schwer dagegen wehren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. In meiner Klasse fühle ich mich von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich habe oft das Gefühl, dass ich an der Beziehung zu meinen Mitschülerinnen / Mitschülern nichts ändern kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Im letzten Schuljahr habe ich mich als Teil der Klassengemeinschaft gefühlt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Wenn ich Probleme mit Mitschülerinnen / Mitschülern habe, kann ich mich jemandem mitteilen (Freunde, Eltern, Lehrer etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vielen Dank für Deine Mitarbeit!

Liebe Eltern,

bitte kreuzen Sie bei folgender Aussage an, wie sehr diese zurzeit auf ihren Sohn/ihre Tochter zutrifft

	<i>überhaupt nicht</i>	<i>eher nicht</i>	<i>weder noch</i>	<i>ein bisschen</i>	<i>sehr</i>
Mein Kind hat noch Kontakt zu einem oder mehreren Kindern aus der Coachinggruppe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Weitere Kommentare, Bemerkungen, Anregungen, Wünsche etc. in Hinblick auf das Coaching:

Vielen Dank!

C.4 Leitfaden zur Anamneseerhebung (adaptiert und modifiziert nach Dr. Rogler, München)

1. Einstieg und Vorstellung

- Begrüßung
- Zeitliche und inhaltliche Struktur des Erstgesprächs (zuerst Gespräch, dann Fragebögen)
- „Deine Mama/dein Papa hat dich zum Coaching angemeldet. Weißt Du, warum?“
- Bevor das Coaching startet möchte ich jedes Kind gerne ein bisschen kennenlernen. Dazu stelle ich Dir und Deiner Mama/Papa jetzt dann ein paar Fragen. Wenn Du Fragen nicht beantworten möchtest, ist das kein Problem.

2. Tagesablauf

- „Wie sieht ein ganz normaler Tag bei Dir aus. Vom Aufstehen bis zum Schlafengehen.“ (ggf. nachfragen: wie kommt Kind zur Schule, welche Aktivitäten am Nachmittag, welche Familienmitglieder sind beim Essen dabei, wer bringt Kind ins Bett, kann Kind gut ein- und durchschlafen, eigenes Zimmer, Freunde in der Nachbarschaft aus Freizeit).

3. Familie

- Beziehung zur Mutter/Vater/Geschwistern
- Beruf Mutter/Vater
- Alter/Schulabschluss der Geschwister
- Lebt Familie getrennt oder gemeinsam
- Sorgerecht
- Gemeinsame Aktivitäten der Familie

4. Freizeit

- Interessen/Hobbys
- Lieblingsspiel
- Wann/wo/wie oft werden Freunde getroffen (woher kennt Kind Freunde/Freunde in der Schule oder eher außerhalb)

5. Schule (Grundschule)

- Klassengröße
- Lieblingsfächer
- Ungeliebte Fächer
- Bewertung der Schule in Schulnoten
- Beziehung zu Mitschüler:innen

6. Mobbing

- Beginn
- Häufigkeit
- Dauer
- Formen von Mobbing

- Wie viele Kinder waren daran beteiligt/involviert? (Konflikt vs. Mobbing)
- Wie erklärst Du Dir das Mobbing? Woran liegt es? (→ ggf. hier schon funktionale Attributionen ansprechen mit Aussicht, dass dies ein wichtiger Punkt im Coaching ist)
- Umgang mit Provokationen von Mitschüler:innen
- Was wurde bisher unternommen?

7. Neue (weiterführende) Schule

- „Wie geht es Dir, wenn Du an die neue Schule denkst?“ (wenn Kind Angst schildert, nachfragen, ob es Sorge hat, wieder gemobbt zu werden)
- „Was ist Dein Wunsch in Hinblick auf die neue Schule?“/„Was soll sich ändern?“

8. Ressourcen

- „Was kannst Du besonders gut?/Was sind Deine Stärken?“
- An Vater/Mutter: „Wo sehen Sie, die Stärken Ihres Kindes?“
- „Wo/bei wem/wie kannst Du Deinen „Akku“ aufladen?“

9. Stimmung

- Wie ist Deine heutige Stimmung auf einer Skala von 1-10?
- Ist deine Stimmung meistens so?
- Wann bist du glücklich/traurig/wütend? (falls keine Antwort: Was muss passieren, damit Du glücklich/traurig/wütend wirst?)

10. Wunderfrage (3 Wünsche)

11. Modalitäten für das Coaching

- Termine (für Module, Elternabend, Einzelgespräche)
- Treffpunkt/Ort für das Coaching festlegen
- Erreichbarkeit (E-Mail)
- Absagen von Terminen
- Schweigepflicht

12. Ziele/Wünsche/Erwartungen an das Coaching

(„Was müsste passieren, damit Du sagen kannst, dass sich das Coaching gelohnt hat?“)

13. Offene Punkte?

- „Gibt es etwas, was Dir noch wichtig ist, was wir heute noch besprechen sollten/ was ich wissen sollte?“

C.5 Statistische Analysen Studie 3: Ergänzung: Attributionsdimensionen bei positiven sozialen Ereignissen

C.5.1 Veränderung bei den Attributionsdimensionen für positive soziale Ereignisse von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2

	<i>n</i>	Messzeitpunkt 1		Messzeitpunkt 2		<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Internalität	19	10.10	3.05	10.63	2.11	-1.11	18	.28
Stabilität	19	11.21	2.82	10.89	2.05	.57	18	.58
Globalität	19	10.37	2.06	9.63	2.31	1.42	18	.17

C.5.2 Veränderung bei den Attributionsdimensionen für positive soziale Ereignisse von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2b

	<i>n</i>	Messzeitpunkt 1		Messzeitpunkt 2b		<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Internalität	19	10.11	3.05	10.26	1.76	-.26	18	.80
Stabilität	15	11.20	2.96	11.73	1.94	-.77	14	.46
Globalität	15	10.07	2.05	9.53	2.77	-.62	14	.55

C.5.3 Veränderung bei den Attributionsdimensionen für positive soziale Ereignisse von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 3

	<i>n</i>	Messzeitpunkt 1		Messzeitpunkt 3		<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Internalität	17	10.41	2.83	10.41	2.15	.00	16	1.00
Stabilität	17	11.00	2.83	11.76	2.31	-1.16	16	.266
Globalität	17	10.12	1.96	9.94	2.73	.24	16	.81

C.5.4 Veränderung der Stabilitäts- und Globalitätsdimension

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass sich die Dimensionen Stabilität und Globalität (beide nicht hypothesenbasiert und nicht im Fokus des Coachings) zu keinem Messzeitpunkt signifikant verbesserten; weder zu Messzeitpunkt 2a (Stabilität: $M_1 = 9.95$, $SD_1 = 2.25$, $M_{2a} = 10.42$, $SD_{2a} = 2.12$, $t(18) = -.80$, $p = .22$, $n = 19$; Globalität: $M_1 = 9.37$, $SD_1 = 2.56$, $M_{2a} = 8.80$, $SD_{2a} = 2.20$, $t(18) = 1.03$, $p = .16$) noch zu Messzeitpunkt 2b (siehe Tabelle unten). Ebenso zeigte sich auch zum dritten Messzeitpunkt keine Veränderung (Stabilität: $M_1 = 10.00$, $SD_1 =$

2.32, $M_3 = 11.00$, $SD_3 = 2.52$, $t(16) = -1.60$, $p = .064$, $n = 17$; Globalität: $M_1 = 9.47$, $SD_1 = 2.70$, $M_3 = 8.94$, $SD_3 = 2.68$, $t(16) = .62$, $p = .27$). Im obigen Beispiel (Kind erhält keine Geburtstagseinladung) bedeutet das, dass die Ursache, warum das Kind nicht zum Geburtstag eingeladen wurde, für das Kind auch „in Zukunft wieder wichtig ist“ (Formulierung der Stabilitätsdimension aus dem Fragebogen ASF-KJ; Stiensmeier-Pelster et al., 1994) und „auch bei anderen Ereignissen wichtig ist, bei denen das Kind nicht zum Mitmachen aufgefordert wird“ (Formulierung der Globalitätsdimension aus dem Fragebogen ASF-KJ; Stiensmeier-Pelster et al., 1994).

Veränderungen bei den Attributionsdimensionen zu Messzeitpunkt 2b

	<i>n</i>	Messzeitpunkt 1		Messzeitpunkt 2b		<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
		<i>M₁</i>	<i>SD₁</i>	<i>M_{2b}</i>	<i>SD_{2b}</i>			
Globalität	19	9.37	2.56	8.63	2.43	1.01	18	.16
Stabilität	19	9.95	2.25	9.68	2.42	.43	18	.34

C.5.5 Nebenanalyse. Vergleich Messzeitpunkte 2a und 2b zweite Kohorte

Die Ergebnisse der Nebenanalyse weisen darauf hin, dass sich lediglich die beiden Variablen „Selbstwert Schule“ ($M_1 = 10.36$, $SD_1 = 9.80$; $M_2 = 18.07$, $SD_2 = 6.82$, $t(13) = -3.47$, $p = .004$, $d = .92$, $n = 14$) und „Selbstwert gesamt“ ($M_1 = 56.29$, $SD_1 = 16.95$; $M_2 = 70.71$, $SD_2 = 19.07$, $t(13) = -3.29$, $p = .007$, $d = .85$, $n = 14$) signifikant von Messzeitpunkt 2a zu Messzeitpunkt 2b verbesserten. Die Ergebnisse aller übrigen Variablen zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten.

Entsprechend der obigen Analysen zeigt das Delta der Mittelwerte dieser Variablen, dass sich alle Variablen zum Messzeitpunkt 2b in die gewünschte Richtung verbesserten. Lediglich bei den Variablen externale Probleme (Zunahme), Selbstwert Familie (Reduktion), Lokationsdimension (Zunahme) ist eine leichte Verschlechterung zu Messzeitpunkt 2b zu erkennen.

Veränderung normalverteilter Variablen von Messzeitpunkt 2a zu Messzeitpunkt 2b

	<i>n</i>	Messzeitpunkt 2a		Messzeitpunkt 2b		Delta	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
		<i>M</i> _{2a}	<i>SD</i> _{2a}	<i>M</i> _{2b}	<i>SD</i> _{2b}				
		<i>M</i> _{2a/2b}							
An Beziehung nichts ändern	13	1.92	1.04	1.15	1.28	.77	1.64	12	.13
Selbstwert Freizeit	14	21.14	6.50	24.00	8.57	2.86	-1.54	13	.15
Lokationsdimension	15	8.07	1.53	9.20	1.86	1.13	-1.86	14	.084
Globalitätsdimension	15	8.60	1.99	8.40	2.29	.20	.40	14	.70
Psych. Symptome gesamt	14	53.07	9.86	51.86	7.32	1.21	.68	13	.51
Externale Probleme	14	46.64	9.87	48.71	10.74	-2.07	-.97	13	.35

Veränderung nicht normalverteilter Variablen von Messzeitpunkt 2a zu Messzeitpunkt 2b

	<i>n</i>	Messzeitpunkt 2a			Messzeitpunkt 2b			Delta	<i>z</i>	<i>p</i>
		<i>Mdn</i> _{2a}	<i>M</i> _{2a}	<i>SD</i> _{2a}	<i>Mdn</i> _{2b}	<i>M</i> _{2b}	<i>SD</i> _{2b}			
		<i>M</i> _{2a/2b}								
Mobbing	12	.00	.17	.39	.00	.33	.49	.17	-1.00	.63
Wohlbefinden	12	4.00	3.75	.45	4.00	3.83	.39	.08	-.58	1.00
Ausschluss	12	.00	.25	.45	.00	.25	.45	.00	.00	1.00
Klassengemeinschaft										
Teil	12	4.00	3.83	.39	4.00	3.92	.29	.08	-.58	1.00
Klassengemeinschaft										
Mitteilen können	13	3.00	3.31	.85	4.00	3.62	.51	.31	-1.41	.31
An Beziehung nichts ändern können	13	2.00	1.92	1.04	1.00	1.15	1.28	.77	-1.71	.11
Soziale Selbstwirksamkeitserwartung	12	23.50	22.83	4.04	26.00	24.83	4.15	.08	-1.69	.098
Selbstwert Familie	14	26.00	30.00	18.14	28.50	28.64	6.30	1.36	-3.13	.77
Stabilitätsdimension	15	11.00	10.67	1.84	10.00	9.73	2.34	.93	-1.19	.26
Internale Probleme	14	56.50	55.14	9.62	51.50	52.00	6.45	3.14	-1.61	.12

D Coaching Manual

- Mit mehr Leichtigkeit durch die Schulzeit -

Ein Coaching für Kinder, die Erfahrungen mit Ausgrenzung und Mobbing gemacht haben

1	Modul 1	3
1.1	Tabellarischer Überblick	3
1.2	Erläuterung zu Modul 1	4
1.2.1	Kennenlernen der Trainerin und Bausteine des Coachings.....	4
1.2.2	Vorstellen mittels Dyaden (Schuster, 2013, 2020)	4
1.2.3	Vorbereiten auf die Reattribution: Das Experiment von Seligman und Maier (1967) 5	
1.2.4	Reattribution:.....	7
1.2.5	Vertiefung (Selbstreflexion).....	7
1.2.6	Vertiefung funktionaler Attributionen	8
1.2.7	Inneres Sprechen – Basteln einer Helferfigur	9
1.2.8	Wiederholen des Gelernten: Schatzkiste.....	10
1.2.9	Autogrammjäger.....	11
1.2.10	Blitzlicht	11
1.3	Material zu Modul 1	12
1.3.1	Bausteine des Coachings	12
1.3.2	Funktionale Attributionen (zum Aufkleben auf bunte Blätter).....	13
1.3.3	Abbildung: Zippel- das wirkliche wahre Schlossgespenst.....	14
1.3.4	Sprechblasen für Helferfigur	15
1.3.5	Autogrammjäger.....	16
2	Modul 2	17
2.1	Tabellarischer Überblick	17
2.2	Erläuterung zu Modul 2	18
2.2.1	Einführung.....	18
2.2.2	Vorbereitung auf entry behavior	18
2.2.3	Das entry behavior	20
2.2.4	Spiel: Das Blatt wenden	21
2.2.5	Irrationale Kognition	21
2.2.6	Sicherung (Schatzkiste) und Blitzlicht	22
2.3	Material zu Modul 2	23
2.3.1	Gespräch mit dem Sitznachbarn/der Sitznachbarin beginnen	23
2.3.2	Tipps zum entry behavior	24
2.3.3	Beispielsituationen für Rollenspiele zum entry behavior:	25
3	Modul 3	26
3.1	Tabellarischer Überblick zu Modul 3	26

3.2	Erläuterungen zu Modul 3	27
3.2.1	Blitzlicht	27
3.2.2	Hinführung zur Strategie „Tit for tat plus one“	27
3.2.3	Selbstsicher Forderungen stellen/seine Interessen durchsetzen	28
3.2.4	„Tit for tat plus one“ - die „Ruderboot-Strategie“	29
3.2.5	Sicherung: Schatzkiste	30
3.2.6	Hausaufgabe	30
3.2.7	Abschlussspiel: Turmbau	30
3.2.8	Blitzlicht zum Abschluss	30
3.3	Material zu Modul 3	31
3.3.1	Ruderboot	31
3.3.2	Die Strategie von Max (seine Interessen durchsetzen)	32
3.3.3	Rollenspiele: Tit for tat plus one/Ruderbootstrategie	33
4	Modul 4	34
4.1	Tabellarischer Überblick	34
4.2	Erläuterungen zu Modul 4	35
4.2.1	Blitzlicht	35
4.2.2	Erlernen der Progressiven Muskelrelaxation (PMR) nach Jacobson (modifiziert nach Gastl, 2010).....	35
4.2.3	Spiel „Pappteller“	36
4.2.4	Planen des gemeinsamen Ausflugs	36
4.2.5	Abschlussblitzlicht	36
4.3	Material zu Modul 4	37
4.3.1	PMR nach Gastl (2010).....	37
4.3.2	Entspannungsgeschichte.....	39
5	Abschlussausflug.....	41
6	Folien zum Elternabend	42
7	Literaturverzeichnis Manual.....	47

1 Modul 1

1.1 Tabellarischer Überblick

Modul 1: Schwerpunkt/ Bausteine: Gruppe, Gedanken (Reattribution)			
Struktur/Thema	Inhalt des Coachings	Material	Zeit
Einführung	Vorstellung Trainerin, Information zu Ablauf und Schweigepflicht	Duplosteine	5
Kennenlernen der Teilnehmer:innen	Vorstellung in Dyaden (Schuster, 2013, 2020) oder mittels Ball		10
Vorbereitung zur Überwindung dysfunktionaler kognitiver Muster	<p>Psychoedukation: Das Experiment von Seligman und Maier (1967): Die Trainerin/der Trainer erzählt das Experiment und stellt dieses parallel dazu mit Playmobilfiguren nach.</p> <p>➔ Parallelen zu eigener Situation finden lassen</p> <p>Strategieattribution: Im Coaching werden Tricks gelernt, den „Knopf“ zu drücken</p>	Playmobilfiguren (Hund, Käfige, Menschen)	5
Reattribution des Mobbing an der Grundschule	Vermittlung von Kovariationsinformation (hohe Konsensusinformation, niedriger Konsistenzinformation, Kelley, 1967)	Bunte Zettel mit funktionalen Attributionen Bild: Buch „Zippel“	10
Auflockerung und Sicherung	Persönliche Wichtigkeit der funktionalen Attributionen	kleine Karteikärtchen	10
Wiederholen und Demonstration funktionaler Attributionen	Vorlesen des Briefes eines ehemaligen Mobbingopfers (adaptiert nach Perry & Penner, 1990)	Brief	5
Inneres Sprechen (Försterling, 1988)	Imagination und Basteln einer Helferfigur, die funktionale Attributionen einflüstert	Schere, Stifte, Papier, Sprechblasen	20
Wiederholen des Gelernten (persönliche Relevanz)	Basteln/Verzieren einer Schatzkiste: Gedanken, die nach jedem Modul mitgenommen werden, kommen hinein	Schatzkisten aus Holz, Holzstifte, Karteikarten	15
Abschlussspiel	Autogrammjäger	Arbeitsblatt	5-10
Abschlussblitzlicht	„Das nehme ich heute mit“		5

1.2 Erläuterung zu Modul 1

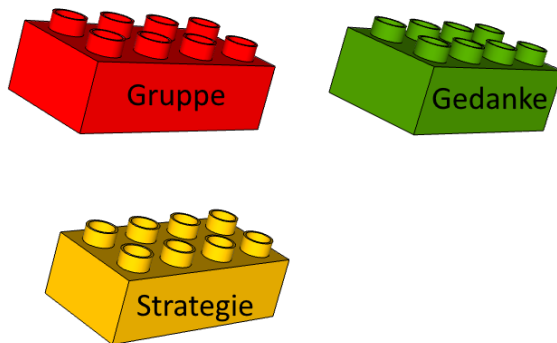
1.2.1 Kennenlernen der Trainerin und Bausteine des Coachings

Die Kinder setzen sich in einen Stuhlkreis, die Trainerin stellt sich vor und gibt Informationen zu Ablauf und Schweigepflicht sowie den Bausteinen des Coachings (siehe Kasten 1):

Kasten 1: Bausteine des Coachings

„Das Coaching (Training) umfasst 4 Module, also Einheiten. Die einzelnen Einheiten haben verschiedene Themen. Im Grunde geht es um 3 Bereiche: Gruppe, Strategie und Gedanken (→ Demonstration mit Duplosteinen) (Duplosteine als Druckvorlage siehe 1.3.1).

Baustein Gruppe: In jedem Modul gibt es Spiele, wodurch ihr die Möglichkeit habt, Euch kennen zu lernen und Gelerntes in der Gruppe auszuprobieren.



Baustein Gedanken: Oft stehen uns Gedanken im Weg. Manche Kinder haben zum Beispiel Angst im Dunklen. In Gedanken stellen sie sich viele schlimme Dinge vor, die im Dunklen lauern könnten. Wenn sie Licht anmachen, sehen sie, dass alles in Ordnung ist. Damit Euch Eure Gedanken in Hinblick auf die neue Klasse nicht im Weg stehen, lernt ihr im Coaching dafür ein paar Tipps kennen.

1.2.2 Vorstellen mittels Dyaden (Schuster, 2013, 2020)

Die Kinder werden von dem Trainer/der Trainerin in Zweiergruppen eingeteilt. Dabei ist darauf zu achten, dass im Laufe des Coachings die Teilnehmer:innen mit verschiedenen Partner:innen zusammenarbeiten. Bei der Vorstellung in Dyaden geht es darum, dass sich die Kinder einander zunächst gegenseitig in der Zweiergruppe vorstellen. Anschließend stellte jeder seinen Partner vor der Gruppe vor. Ergänzend könnte an dieser Stelle der „Kennenlern-Ball- Pello“ der Firma TimeTEX eingesetzt werden. Auf dem Ball sind verschiedene

Rubriken abgedruckt, z.B. „Mein Lieblingsgericht“, „Mein Ziel“, „Mir gefällt“, „Mein schönster Tag“ etc. Die Teilnehmer:innen werfen sich den Ball der Reihe nach zu. Es wird dann die Rubrik beantwortet, die der rechte Daumen beim Auffangen des Balls berührt. Die Methode hat den Vorteil, dass zum einen über Bewegung eine anfängliche Anspannung abgebaut werden kann, zum anderen müssen sich die Kinder, die Themen bei der Vorstellung nicht selbst ausdenken, was gerade für schüchterne Kinder von Vorteil ist.

Tipp für den Trainer/die Trainerin: Eine Stimme im Raum zu haben, ist von entscheidender Bedeutung, wenn es darum geht, den Kindern auch einen Platz im Raum zu geben (Schuster, 2013, 2020). Aus diesem Grund sollte darauf geachtet werden, dass jedes Kind möglichst viele Redeanteile hat und die Redeanteile möglichst gleichmäßig auf alle Kinder verteilt sind. Schuster (2013, 2020) empfiehlt hierbei für den Schulkontext, eine Strichliste auf dem Sitzplan zu führen, um einen Überblick über die Häufigkeit der Redeanteile zu behalten. Diese Technik kann auf das Coaching adaptiert werden, indem sich die Trainerin/der Trainer nebenbei eine Strichliste bezüglich der Redeanteile führt.

1.2.3 Vorbereiten auf die Reattribution: Das Experiment von Seligman und Maier (1967)

Zur Vorbereitung auf die Reattribution dysfunktionaler Kognitionen wird den Kindern das Experiment von Seligman (1967) mittels Playmobilfiguren erläutert (siehe Kasten 2) und anschließend im gemeinsamen Gespräch Parallelen zur Situation der Teilnehmer:innen hergestellt.

Kasten 2: Das Experiment von Seligman und Maier (1967)

Martin Seligman und Steven Maier machten im Jahre 1967 einen Versuch (ein Experiment) mit Hunden:

Dafür bauten sie zwei Käfige: Käfig A und Käfig B.

Beide Käfige sollten in einem Experiment unter Strom gesetzt werden.

In Käfig A gab es aber einen Hebel, mit dem man den Strom abstellen konnte.

In Käfig B gab es diesen Hebel nicht.

M. Seligman und S. Maier teilten dann Hunde in zwei Gruppen ein. Hunde der Gruppe A wurden in den Käfig A gesetzt und Hunde der Gruppe B wurden in den Käfig B gesetzt.

Dann setzten die Forscher die beiden Käfige unter Strom (der Strom war unangenehm für die Hunde, konnte diese aber nicht töten).

Die Hunde in Käfig A konnten den Strom abstellen, indem sie auf den Hebel drückten.

Die Hunde in Käfig B konnten das nicht. Der Strom in Käfig B wurde aber immer dann abgeschaltet, wenn ein Hund aus Käfig A den Hebel betätigte. Das heißt: Alle Hunde erhielten die gleiche Menge Stromschläge – NUR: die Hunde der Gruppe A konnten diese kontrollieren, indem sie den Hebel betätigten, die Hunde der Gruppe B nicht.

Nach einiger Zeit wurden alle Hunde in den gleichen Käfig gesetzt, in dem alle die Möglichkeit hatten, den Strom abzustellen. Das Erstaunliche: Die Hunde der Gruppe B versuchten gar nicht erst den Strom abzustellen, sondern saßen stumm in der Ecke.

Was hat das mit Euch zu tun?

Was Euch in der Grundschule passiert ist – ist ähnlich den Hunden in Käfig B: Die Hunde konnten den Strom nicht abstellen und ihr das Mobbing nicht! Aber jetzt kommt Ihr in einen neuen Käfig (= weiterführende Schule). Auch im neuen Käfig bekommen die Hunde Stromschläge und Ihr werdet bestimmt auch mal Angriffe von Mitschüler:innen abbekommen. Aber jetzt bleibt Ihr nicht mehr stumm sitzen – wie die Hunde der Gruppe B – sondern sucht nach dem „Hebel“, um die Angriffe abzustellen.

Wie Ihr das genau machen könnt, das zeige ich Euch in den nächsten Stunden. Und denkt nicht bei dem ersten Angriff, dass das nur Euch passiert: Unsere Wahrnehmung ist oft verzerrt, so dass man gar nicht sieht, dass es anderen auch passiert.

Lass dich also nicht ins Bockshorn jagen. Mach einfach weiter! Du wirst den Hebel finden!“

1.2.4 Reattribution:

Überleitung: „Genau wie die Hunde im Experiment von Seligman und Maier keine Schuld an den Stromstößen hatten, seid auch ihr nicht schuld an dem Mobbing, das Euch widerfahren ist. Und das möchte ich Euch jetzt an einigen Beispielen zeigen.“

Der Trainer/die Trainerin erläutert die folgenden Ausführungen (Kasten 3) und legt diese auf bunten Zetteln im Raum aus (jede Attribution steht auf einem Zettel; Druckvorlage siehe 1.3.2)

Kasten 3: Funktionale Attributionen

- „Ergebnisse wissenschaftlicher Studien zeigen, dass es in fast jeder Klasse ein bis zwei Kinder gibt, die gemobbt werden. Weil man aber in so einer schlimmen Situation nur auf sich schaut, kriegt man gar nicht mit, dass es anderen auch so geht! Mobbing ist sogar so verbreitet, dass es auch in Kinderbüchern vorkommt (z.B. Pippi Langstrumpf)
- Ihr seid in das Mobbing hineingeraten, für das Ihr nichts könnt. Hierfür ein anders Beispiel: Wenn Euch jemand in einen Brunnen schubst, müsst Ihr Euch selbst rauskämpfen, obwohl Ihr nichts dafür könnt. Die Tatsache, dass Ihr im Brunnen seid, heißt dabei nicht, dass Ihr schuld seid.
- Was denkt Ihr, würde passieren, wenn Ihr in der dritten Klasse an eine andere Schule gegangen wärt? Wäre es dann in Eurer Klasse friedlicher abgelaufen oder hätte sich die Täter ein neues Opfer gesucht. Wahrscheinlich wüsstet Ihr sogar, welches Kind gefährdet wäre ...
Das Mobbing wurde durch die Umstände ermöglicht, die Ihr zufälligerweise vorgefunden habt, als Ihr in Eure alte Klasse kamt. Und diese Umstände waren für manche Schüler:innen günstig, für andere nicht.
Und diese Situation ändert sich, wenn ihr nun an eine neue Schule kommt. Natürlich braucht man auch immer ein bisschen Glück, aber es ist wichtig, dem Glück auch eine Chance zu geben.“

1.2.5 Vertiefung (Selbstreflexion)

Nach der Besprechung werden die auf bunten Zetteln notierten funktionalen Attributionen im Raum verteilt. Die Kinder gehen durch den Raum, lesen sich die einzelnen Informationen noch einmal durch und notieren sich die für Sie wichtigsten Attributionen auf kleinen Karteikarten (→ diese dürfen später in die Schatzkiste gelegt werden, vgl. Punkt 1.2.8). In

einem gemeinsamen Gespräch, darf jedes Kind vorstellen, welche Attributionen für sie/ihn besonders wichtig sind (und warum).

1.2.6 Vertiefung funktionaler Attributionen

Zur Wiederholung der funktionalen Attributionen wird der Brief eines ehemaligen Mobbingopfers vorgelesen (siehe Kasten 3): Der Brief wurde mit Hilfe eines mittlerweile 14-jährigen Mädchens formuliert, das während der Grundschulzeit stark gemobbt wurde.

Kasten 3: Brief des Mobbingopfers Jana

Hallo liebe Coachingteilnehmer:innen,
ich heiße Jana und möchte Euch heute mit meiner Geschichte Mut machen: Ich wurde an der Grundschule auch gemobbt und zwar sehr heftig und vier Jahre lang. Als ich nach der 4. Klasse auf eine andere Schule gewechselt bin, war das Mobbing vorbei. Das hat mit gezeigt, dass nicht ich das Problem war, sondern das Problem an anderen Dingen und Personen lag. Und so ist es bei Euch auch!

Am Anfang war ich sehr vorsichtig und zurückhaltend und habe gar nicht gemerkt, wie nett die anderen Kinder auf mich zugegangen sind, weil ich so Angst hatte, wieder gemobbt zu werden. Wenn ich jetzt zurückblicke, hätte ich den anderen Kindern von vorneherein mehr trauen sollen. Und das ist mein Tipp an Euch: Wenn andere Kinder nett sind, lasst Euch darauf ein! Gebt den Mobbern der Grundschulzeit nicht so viel Macht, dass sie Euch auch noch jetzt an der neuen Schule Freundschaften verbauen. Zunächst hatte ich nur ein bisschen Kontakt mit meinen Mitschüler:innen, aber im Laufe der Zeit wurden es immer mehr. Zwar wurde ich am Anfang schon mal von einem anderen Schüler geärgert. Andere Mädchen aus der Klasse aber auch. Ich habe aber durch meine neue Lehrerin gelernt, mich zu wehren und dann hat der Junge aufgehört. Lasst Euch also nicht gleich ins Bockshorn jagen, wenn jemand fies ist!“

Eure Jana

Nachwort der Trainerin: Falls ihr keine so nette Lehrerin haben werdet, lernt ihr hier in dem Coaching, wie ihr Euch wehren könnt, sollten wieder Angriffe kommen.

1.2.7 Inneres Sprechen – Basteln einer Helferfigur

In einem nächsten Schritt wird mit Hilfe des Gespenstes „Zippel“ aus dem Kinderbuch „Zippel, das wirklich wahre Schlossgespenst“ (Rühle, 2018) das von Försterling (1988) aufgeführte *Innere Sprechen* als Intervention umgesetzt.



Den Kindern wird kurz der Inhalt des Buches „Zippel, das wirklich wahre Schlossgespenst“ (Rühle, 2018) zusammengefasst und das Buch oder die Kopiervorlage (1.3.3) gezeigt: In dem Buch wird die Hauptfigur, Paul, von zwei Klassenkameraden schikaniert. Als Paul jedoch Zippel, ein kleines Gespenst, kennenlernt, bekommt er von ihm Hilfe und Unterstützung.

Im Coaching sollen die Kinder nun mittels Imagination (siehe Kasten 4) ihre eigene Helferfigur visualisieren. Hierfür dürfen sich die Kinder im Raum verteilen und sich gemütlich hinsetzen.

Kasten 4: Anleitung zur Imagination einer Helferfigur

„Mache es Dir bequem schließe die Augen...versuche zur Ruhe zu kommen
...beobachte Deine Atmung....
Lass uns jetzt auf die Suche nach Deinem inneren Helfer gehen. Beobachte einfach die
Bilder und Vorstellungen, die jetzt in Dir auftauchen. Und versuche Dir langsam ein
Bild von Deinem inneren Helfer zu machen...
Wer oder was ist Dein innerer Helfer?
Wie sieht er aus?
Welche Form und Farbe hat er?
Fühle auch die Unterstützung und Kraft, die von Deinem inneren Helfer ausgeht.
Vielleicht hat Dein innerer Helfer auch schon einen Namen?
Komm jetzt langsam mit deiner Aufmerksamkeit wieder in den Raum zurück....nimm
Dir Zeit...
(leicht modifiziert nach Possel, 2016, S. 60).

Anschließend dürfen die Kinder ihre Helferfigur malen.

Zudem erhalten die Kinder Sprechblasen (Kopiervorlagen siehe 1.3.4), in die sie alle hilfreichen Gedanken hineinschreiben sollen, die Ihnen die Helferfigur in Bezug auf die neue Klasse zuflüstert. Wer möchte, darf seine Helferfigur samt hilfreicher Gedanken vor der Gruppe vorstellen.

1.2.8 Wiederholen des Gelernten: Schatzkiste

Die Teilnehmer:innen erhalten eine kleine Schatzkiste aus Pappe, die sie verzieren und bekleben dürfen. Am Ende jeder Coaching-Einheit sollen die Teilnehmer auf kleinen Karteikarten notieren, was für sie in der Stunde wichtig gewesen ist/was sie für sich mitgenommen hätten. Diese Karteikarte wurde dann in die Schatzkiste gelegt. Auch der innere Helfer samt Sprechblasen kann in die Kiste gelegt werden.

1.2.9 Autogrammjäger

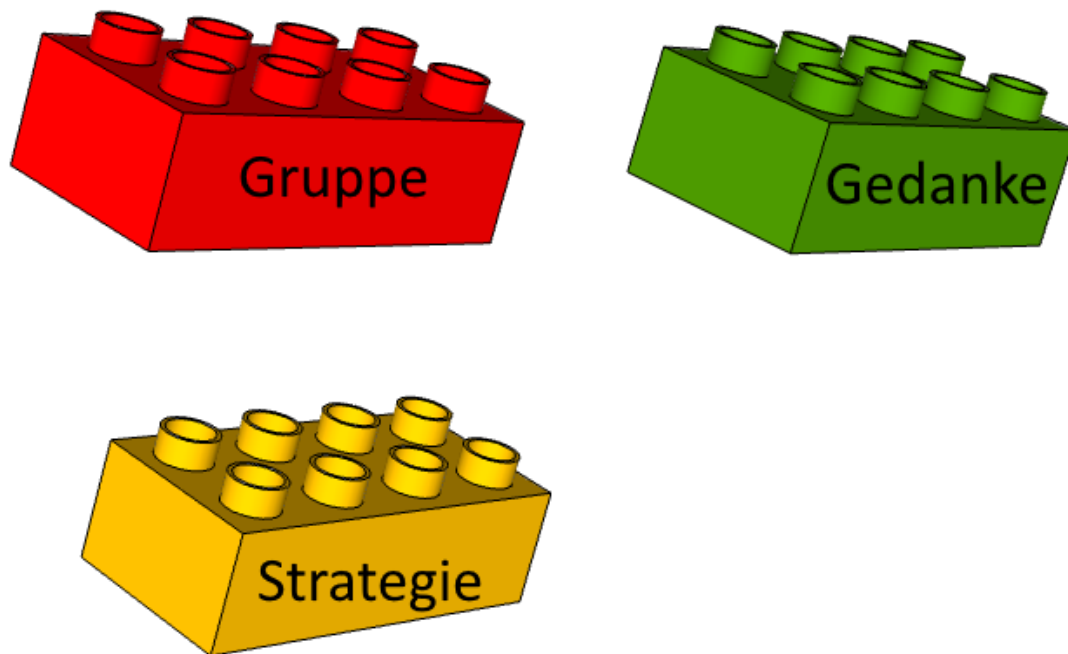
Zum Abschluss wird mit der Gruppe das Spiel Autogrammjäger gespielt, damit sich die Teilnehmer:innen noch besser kennenlernen. Die Teilnehmer:innen erhalten das Blatt „Autogrammjäger“ (Kopiervorlagen siehe 1.3.5) und haben die Aufgabe zu jeder Frage möglichst viele Kinder zu finden, auf die diese Aussage zutrifft. Die Kopiervorlage dient hier nur als Beispiel und sollte individuell auf die Teilnehmer:innen zugeschnitten werden, so dass jeder Teilnehmer/jede Teilnehmerin mindestens zweimal seine Unterschrift vergeben kann. Auch hier ist auf ein ausgewogenes Verhältnis hinsichtlich der Anzahl der Unterschriften zu achten.

1.2.10 Blitzlicht

In einer kurzen Abschlussrunde wird besprochen, was die Kinder aus der Stunde mitnehmen.

1.3 Material zu Modul 1

1.3.1 Bausteine des Coachings



(Abbildung Duplosteine eigene Darstellung)

1.3.2 Funktionale Attributionen (zum Aufkleben auf bunte Blätter)

Ergebnisse wissenschaftlicher Studien zeigen, dass es in fast jeder Klasse 1-2 Kinder gibt, die gemobbt werden.

Mobbing ist sogar so häufig, dass es sogar in Kinderbüchern vorkommt (z.B. Pippi Langstrumpf)

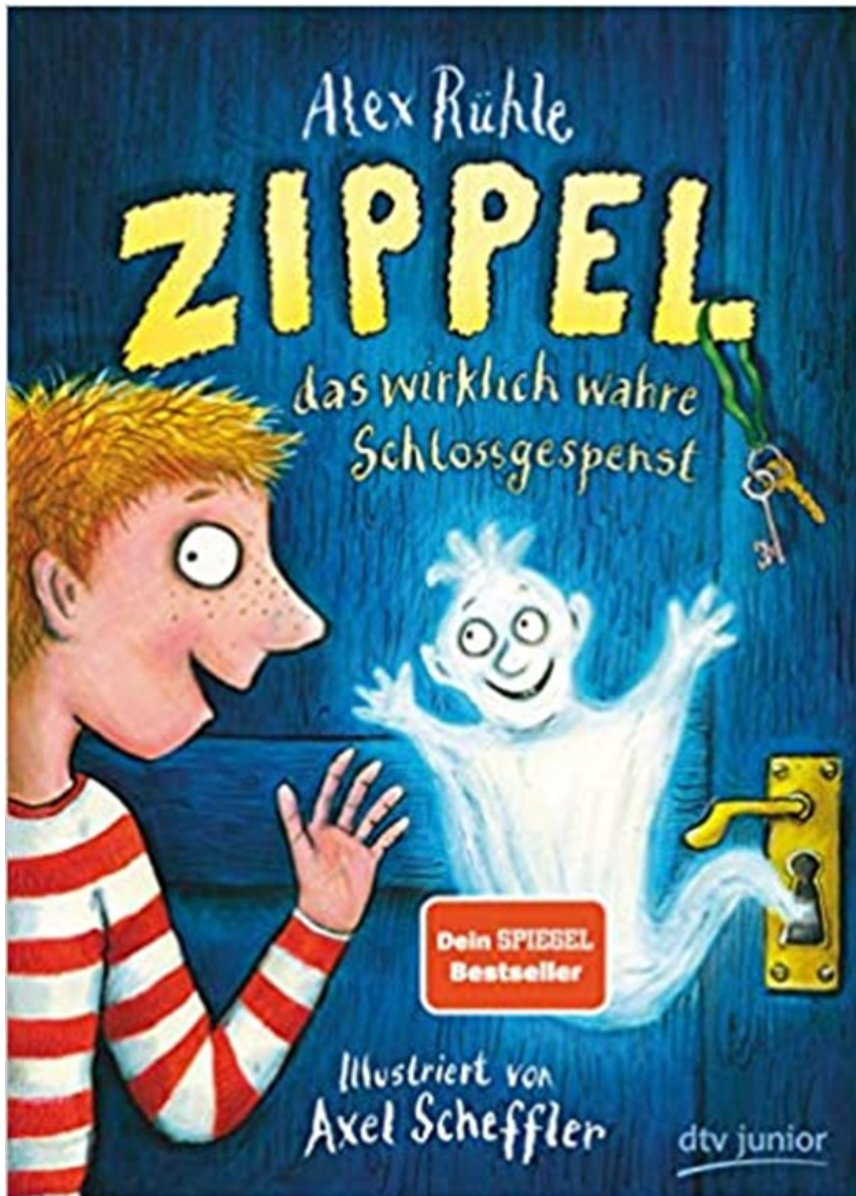
Ihr seid in das Mobbing hineingeraten, für das Ihr nichts könnt. Hierfür ein anders Beispiel: Wenn Euch jemand in einen Brunnen schubst, müsst Ihr Euch selbst rauskämpfen, obwohl Ihr nichts dafür könnt. Die Tatsache, dass Ihr im Brunnen seid, heißt dabei nicht, dass Ihr schuld seid.

Wenn ihr an eine andere Schule gewechselt hättet, hatte sich der Täter ein neues Mobbingopfer gesucht.

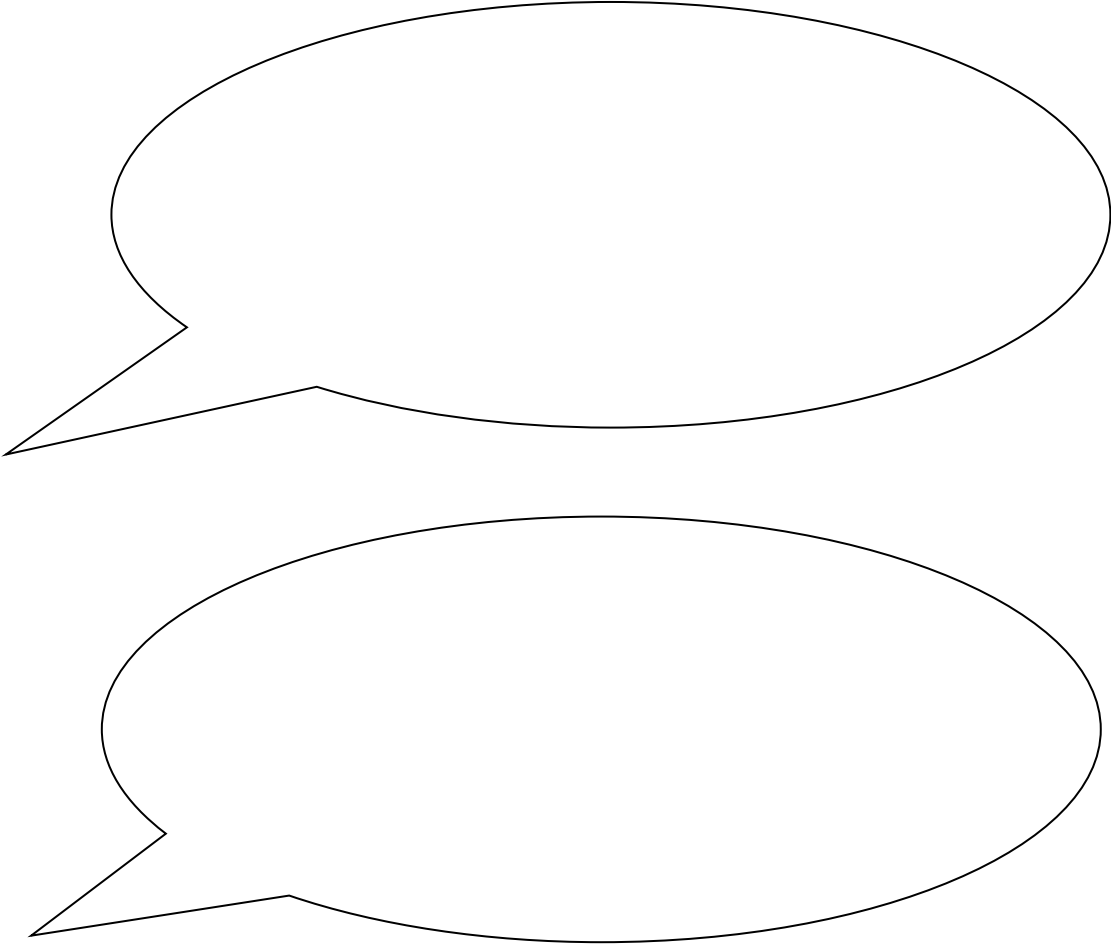
Das Mobbing wurde durch die Umstände ermöglicht, die Ihr zufälligerweise vorgefunden habt, als Ihr in Eure alte Klasse kamt. Und diese Umstände waren für manche Schüler:innen gut, für andere nicht.

Und diese Situation ändert sich, wenn ihr nun an eine neue Schule kommt.

1.3.3 Abbildung: Zippel- das wirkliche wahre Schlossgespenst



1.3.4 Sprechblasen für Helferfigur



1.3.5 Autogrammjäger

Finde alle Teilnehmer:innen, die ...

- 1) ...mehr als 2 Geschwister haben

Unterschriften: _____

- 2) ... schon einmal im Ausland gelebt haben

Unterschriften: _____

- 3) ... unter der Woche um 6 Uhr morgens aufstehen

Unterschriften: _____

- 4) ... die im September Geburtstag haben

Unterschriften: _____

- 5) ... die mindestens ein Haustier haben

Unterschriften: _____

- 6) ... die FC Bayern-Fan sind

Unterschriften: _____

- 7) ...nach 22 Uhr ins Bett gehen

Unterschriften: _____

- 8) ... nicht in Schwabing wohnen

Unterschriften: _____

(Spielidee modifiziert nach <https://wimasu.de/autogrammjaagd/>)

2 Modul 2

2.1 Tabellarischer Überblick

Modul 2: Schwerpunkt/ Bausteine: Strategie: entry behavior, irrationale Gedanken: Ellis			
Struktur/Thema	Inhalt des Coachings	Material	Zeit
Einstimmung	Blitzlicht: Rückblick auf die letzten Tage: Was lief gut? Was lief nicht so gut?	Blitzlicht	5
Vorbereitung auf <i>entry behavior</i>	Einführende Worte		
	Reaktivierung sozialer Kompetenz: Allgemeine Kommunikationsregeln	Papier, Stifte, flipchart	10
	Vorbereitende Übung in Zweiergruppen (Rollenspiel)		10
	Reflexion: was hat funktioniert/ was nicht; Mit welchen Gesprächsthemen könnte man einsteigen?	flipchart	5
Strategien zum entry behavior erlernen (Putallaz, 1981, 1983)	Video zum <i>entry behavior</i> Herausarbeiten, wie sich Kinder eingeklinkt haben und Besprechen im Plenum	Video; flipchart; Kärtchen für Schatzkiste	10
	Rollenspiele: Sich in eine Gruppe integrieren		15
Auflockerung/Gruppengefühl/Zusammenarbeit	Spiel: Das Blatt wenden	Große Plane, Etiketten, Stifte	15
Irrationale Gedanken erkennen und funktionale Gedanken erarbeiten	Beispiel aus dem Leistungskontext nach Schuster (2013, 2020) und Parallelen zur eigenen Situation erarbeiten, rationale Gedanken		10
Schatzkiste	Was nehme ich für mich heute mit?	Karteikarten, Stifte	5
Abschlussblitzlicht	Was nehme ich heute mit		5

2.2 Erläuterung zu Modul 2

2.2.1 Einführung

Blitzlichtrunde: Jeder Teilnehmer/Jede Teilnehmerin berichtet kurz, was in den letzten Tagen Gutes und/oder Schlechtes passiert ist.

Die kurze Blitzlichtrunde zu Beginn hat den Zweck, die individuellen Belastungen der Teilnehmer:innen zu erfahren und hierbei gegebenenfalls im Einzelcoaching zu unterstützen.

2.2.2 Vorbereitung auf entry behavior

Mit einführenden Worten werden die Teilnehmer:innen an die Thematik herangeführt: „Oft vergisst man, was man kann, wenn man Angst hat. Ihr habt mir alle im Vorgespräch erzählt, dass ihr Angst vor eurer neuen Klassen habt. Darum hilft es, wenn Ihr Euch hier, in dem Training, vorab überlegt, wie ihr mit jemandem ins Gespräch kommt, damit ihr das dann leichter abrufen könnt.“

Zuerst schauen wir uns aber an, welche Regeln man beachten sollte, wenn man mit jemanden spricht. Wer hat eine Idee?“

Allgemeine Gesprächsregeln (*siehe Kasten 1*) werden im Plenum gesammelt und auf einem flipchart notiert.

Kasten 1: Allgemeine Gesprächsregeln

- Ich spreche laut, aber schreie nicht
- Ich spreche deutlich
- Ich spreche langsam
- Ich spreche den anderen direkt (mit Namen) an, dann weiß er, dass er gemeint ist.
- Ich lasse den anderen ausreden
- Ich höre gut zu
- Ich schaue dem anderen ins Gesicht, wenn ich mit ihm/ihr spreche

(aus Beck, Cäsar, und Leonhard, 2008, S. 73,74)

Vorbereitende Übung: Den Banknachbarn/die Banknachbarin ansprechen: In einem anschließenden Rollenspiel üben die Teilnehmer:innen in Zweiergruppen das Gespräch mit einem Banknachbarn zu beginnen (Kasten 2) (Kopiervorlage siehe 2.3.1).

Kasten 2: Rollenspiel: Den Banknachbarn ansprechen

Aufgabe: Max kommt am Morgen in seine Klasse. Einige Kinder sind schon da. Er setzt sich auf seinen Platz und beginnt ein Gespräch mit seinem Banknachbarn/seiner Banknachbarin oder einem netten Schüler/einer netten Schülerin.

Ein Coachingteilnehmer/eine Coachingteilnehmerin übernimmt zuerst die Rolle von Max, der Partner/die Partnerin die Rolle des Banknachbarn/der Banknachbarin. Dann werden die Rollen gewechselt.

Überlegt und bespricht dann gemeinsam:

- a) Worauf sollte man achten, wenn man jemanden ansprechen möchte?
- b) Welche Themen oder Fragen eignen sich für den Gesprächseinstieg?

Gelungene Annäherungsversuche werden von der Trainerin positiv verstärkt.

Anschließend werden die Ergebnisse von den Kindern in der Gruppe berichtet und auf dem flipchart notiert. Im Folgenden (Kasten 3) sind mögliche Antworten aufgelistet:

Kasten 3: Mögliche Antworten**Mögliche Antworten:**

Zu a) In welcher Situation befindet sich das Kind: Was macht das Kind, das ich ansprechen möchte gerade? Passt der Zeitpunkt? Oder ist das Kind gerade vertieft? Wie wirkt das Kind? Offen? Verschllossen?

Zu b) Begrüßung mit Namen, Blickkontakt und allgemeine Gesprächsregeln (s.o.) beachten; günstig ist es ein Thema wählen, das einen Bezug zur der Sache hat, mit der sich das andere Kind gerade beschäftigt

Weitere Tipps

1) Warte nicht, dass andere den ersten Schritt machen. Gehe aktiv auf andere zu. Ein einfaches Hallo oder ein Lächeln bewirkt oft viel.

2) Zeige den Menschen, dass Du an ihnen interessiert bist (stelle Fragen zu ihrer Person und ihren Interessen)

(leicht modifiziert Görlitz, Psychotherapie für Kinder und Erwachsene, 2004, S. 107)

2.2.3 Das entry behavior

Rollenspiel (Trainerin als Modell): Mit Hilfe eines Rollenspiels (zwei Kinder sprechen in der Pause über die Ferien, ein drittes Kind möchte sich zu den beiden dazugesellen), bei dem die Trainerin die Rolle des Kindes „Anna“/ „Emil“ übernimmt, das sich in das Gespräch einklinken möchte, erarbeiten die Kinder gelungene Techniken zum *entry behavior* (Beobachtungsaufgaben für das Rollenspiel finden sich in Kasten 4).

Kasten 4: Beobachtungsaufgabe zum *entry behavior*

Aufgabe: „Schaut Euch das Rollenspiel an und beobachtet genau, wie sich „Anna“/ „Emil“ in die Unterhaltung der anderen Kinder einbringt.“

Die Antworten der Kinder werden im Plenum gesammelt und ergänzt. Den Kindern wird hierzu anschließend ein Merkkärtchen (Kasten 5) (Kopiervorlage siehe 2.3.2) mit allen wichtigen Punkten für ihre Schatzkiste ausgeteilt:

Kasten 5: Tipps zum *entry behavior*

Wie kann ich mich in ein Gespräch einklinken:

Eine Forscherin hat viele Kinder beobachtet und herausgefunden, wie das am besten geht.

- Beobachten und zuhören, worüber geredet wird (aber nicht zu lange) – hat man verstanden, worum es bei den Kindern geht → lächeln
- Dann in das Gespräch einsteigen, indem man über etwas spricht, was sich auf das Gespräch bezieht

Wichtig ist es, die Kinder nicht von ihrem Gesprächsthema abzulenken (also nicht etwas über sich, seine Meinung, Erfahrung etc. sagen, was mit dem eigentlichen Gesprächsthema der Kinder nichts zu tun hat). Der Fokus sollte immer auf dem Gesprächsthema bzw. Aktivität der Kinder bleiben.

Rollenspiel: In gemeinsamen Rollenspielen (Rollenspiel „Mensa“; Rollenspiel „vor dem Unterricht“; Rollenspiel „Freiarbeit in Natur und Technik“; siehe Kopiervorlage 2.3.3) wird das neue Wissen erprobt und von dem Trainer/der Trainerin positiv verstärkt: Die Situationen werden von den Teilnehmer:innen nachgestellt und die Rollen so getauscht, dass jeder anderer Teilnehmer/jede Teilnehmerin einmal die Rolle des Schüler/der Schülerin übernehmen soll, der/die sich in das Gespräch einklinkt (Entsprechend der Anzahl der Teilnehmer:innen

können die einzelnen Rollenspiele auch mehrmals in unterschiedlicher Besetzung durchgespielt werden).

Die Annäherungsversuche werden von der Trainerin/dem Trainer positiv verstärkt. Im Plenum wird anschließend besprochen, was gut geklappt hat und wo es Schwierigkeiten gab.

2.2.4 Spiel: Das Blatt wenden

Die Teilnehmer:innen notieren auf Etiketten, was sie hinter sich lassen wollen und was ihre Ziele und Wünsche für die Zukunft sind. Letzteres wird auf die Unterseite der Plane geklebt. Themen, die man hinter sich lassen möchte, werden auf die Oberseite.

Die Gruppe stellt sich nun auf die Plane und „wendet das Blatt“: Achtung, die Plane muss so gewendet werden, dass kein Teilnehmer/keine Teilnehmerin den Boden berührt. Ansonsten beginnt das Spiel von vorne.

(Spiel aus: <https://www.aventerra.de/erlebnispädagogik/erlebnispädagogische-angebote-fuer-schulen/erlebnispädagogik-spiele/kooperationsspiele>).

2.2.5 Irrationale Kognition

„Viele von Euch haben mir im Vorgespräch erzählt, dass sie an der neuen Schule unbedingt neue Freunde finden wollen. Wir haben ja schon letztes Mal erfahren, wie uns unsere Gedanken oft im Weg stehen. Darum möchte ich Euch heute nochmal eine kleine Geschichte erzählen (siehe Kasten 6).

Kasten 6: Irrationale Kognitionen**Neue Freunde - ein MUSS? Beispiel aus Schuster (2013, 2020):**

Wir stellen uns zwei Schüler am Anfang der vierten Klasse vor. Paul und Tim: Paul denkt sich „ich muss in der nächsten Probe unbedingt eine 2 schreiben, damit ich auf das Gymnasium komme.“

Tim denkt sich: „ Wenn ich in der nächsten Probe eine 2 schreibe, ist das toll, aber wenn nicht, dann ist das auch nicht so schlimm. Dann gehe ich eben erst einmal ein Jahr auf die Realschule und vielleicht dann auf das Gymnasium.“

Wer schafft es wohl eher eine 2 zu schreiben? → Tim (weil entspannter)

Angenommen, beide schreiben eine 2. Wie fühlen sie sich jeweils? → Paul ist kurzfristig erleichtert, vor der nächsten Prüfung hat er aber wieder große Angst; Tim hingegen ist stolz auf sich.

Was hat das mit Euch zu tun?

Wenn ihr Euch sagt: „Ich muss neue Freunde finden“ – Ist der Gedanke hilfreich für Euch? Wie fühlt ihr Euch dabei?

2.2.6 Sicherung (Schatzkiste) und Blitzlicht

Abschließend notieren sich die Teilnehmer:innen, was sie heute aus der Stunde mitnehmen/bzw. was für sie wichtig war und berichten dies in einem kurzen Blitzlicht der Gruppe.

2.3 Material zu Modul 2

2.3.1 Gespräch mit dem Sitznachbarn/der Sitznachbarin beginnen

Aufgabe: Max kommt am Morgen in seine Klasse. Einige Kinder sind schon da. Er setzt sich auf seinen Platz und beginnt ein Gespräch mit seinem Banknachbarn/ seiner Banknachbarin oder einem netten Schüler/einer netten Schülerin.

Ein Coachingteilnehmer/eine Coachingteilnehmerin übernimmt zuerst die Rolle von Max, der Partner/die Partnerin die Rolle des Banknachbarn/der Banknachbarin. Dann werden die Rollen gewechselt.

Überlegt und bespricht dann gemeinsam:

- Worauf sollte man achten, wenn man jemanden ansprechen möchte?
- Welche Themen oder Fragen eignen sich für den Gesprächseinstieg?

Aufgabe: Max kommt am Morgen in seine Klasse. Einige Kinder sind schon da. Er setzt sich auf seinen Platz und beginnt ein Gespräch mit seinem Banknachbarn/ seiner Banknachbarin oder einem netten Schüler/einer netten Schülerin.

Ein Coachingteilnehmer/eine Coachingteilnehmerin übernimmt zuerst die Rolle von Max, der Partner/die Partnerin die Rolle des Banknachbarn/der Banknachbarin. Dann werden die Rollen gewechselt.

Überlegt und bespricht dann gemeinsam:

- Worauf sollte man achten, wenn man jemanden ansprechen möchte?
- Welche Themen oder Fragen eignen sich für den Gesprächseinstieg?

2.3.2 Tipps zum entry behavior

Wie kann ich mich in ein Gespräch einklinken?

Eine Forscherin hat viele Kinder beobachtet und herausgefunden, wie das am besten geht.

- Beobachten und zuhören, worüber geredet wird (aber nicht zu lange) – hat man verstanden, worum es bei den Kindern geht → lächeln
- Dann in das Gespräch einsteigen, indem man über etwas spricht, was sich auf das Gespräch bezieht

Wichtig ist es, die Kinder nicht von Ihrem Gespräch abzulenken und die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken (also nicht etwas über sich, seine Meinung, Erfahrung etc.) Der Fokus der Kinder sollte immer auf deren Gespräch bzw. deren Aktivität bleiben.

Wie kann ich mich in ein Gespräch einklinken?

Eine Forscherin hat viele Kinder beobachtet und herausgefunden, wie das am besten geht.

- Beobachten und zuhören, worüber geredet wird (aber nicht zu lange) – hat man verstanden, worum es bei den Kindern geht → lächeln
- Dann in das Gespräch einsteigen, indem man über etwas spricht, was sich auf das Gespräch bezieht

Wichtig ist es, die Kinder nicht von Ihrem Gespräch abzulenken und die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken (also nicht etwas über sich, seine Meinung, Erfahrung etc.) Der Fokus der Kinder sollte immer auf deren Gespräch bzw. deren Aktivität bleiben.

2.3.3 Beispielsituationen für Rollenspiele zum entry behavior:

Rollenspiel 1 „Mensa“

Stelle Dir vor, ihr habt Mittagspause in der Mensa. Einige Kinder, die Dir sympathisch sind, sitzen schon am Tisch und unterhalten sich. Du möchtest Dich dazu setzen und in das Gespräch einklinken.

Rollenspiel 2 „Vor Unterrichtsbeginn“

Stelle Dir nun vor, Du kommst am Morgen in Deine Klasse. Zwei Kinder, die Dir sympathisch sind, sitzen schon am Tisch, unterhalten sich und lachen. Du möchtest in das Gespräch einklinken.

Rollenspiel 3 „Freiarbeit in Natur und Technik“

Stelle Dir nun vor, in Natur und Technik macht ihr Experimente. Jeder darf herum gehen und sich auch die Experimente der anderen Kinder anschauen. Zwei Kinder sprechen über ihr Experiment und lachen. Du findest die Kinder sympathisch und möchtest Dich in das Gespräch einklinken.

3 Modul 3

3.1 Tabellarischer Überblick zu Modul 3

Modul 3: Schwerpunkt: Strategie „Tit for tat plus one“			
Struktur/Thema	Inhalt des Coachings	Material	Zeit
Einstimmung	Blitzlicht: Wie war meine Woche? Was hat gut geklappt/was nicht?		5
Hinführung zur Strategie „Tit for tat plus one“	Spiel nach Schuster (2013, 2020): Ausweichen oder Zusammenstoß riskieren?		3
Psychoedukation	Metapher: Ruderboot: Vorwärtskommen durch Benutzen beider Ruder (kooperatives und kompetitives Ruder).	Bild Ruderboot	5
Selbstsicher Forderungen stellen	Geschichte vorlesen: „Wo die wilden Kerle wohnen“ (Sendak, 1963)	Buch: „Wo die wilden Kerle wohnen“ (Sendak, 1963)	15
	Reflexion: Im Plenum sammeln, wie Max es geschafft hat, selbstsicher Forderungen zu stellen. Merktettelchen für Schatzkiste	Merktettelchen „Trick von Max“	5
	Einübung im Rollenspiel und anschließende Reflexion in der Gruppe		10
Einführung „Tit for tat plus one“	Ein Beispiel aus dem Schwimmbad nach Schuster (2013, S.128).		5
	Einübung im Rollenspiel		20
Sicherung	Schatzkiste: Welche Gedanken nehme ich mit?		5
Hausaufgabe	Auf belebte Straße gehen und Passanten nicht ausweichen (aus Schuster, 2013, 2020)		2
Abschlussspiel	Turmbau	Zeitungspapier, Klebeband	10
Blitzlicht	Was nehme ich heute mit?		5

3.2 Erläuterungen zu Modul 3

3.2.1 Blitzlicht

Das Modul startet wieder mit einer kurzen Blitzlichtrunde, in der jeder Teilnehmer/jede Teilnehmerin kurz erzählt, was in der letzten Woche gut und/oder nicht so gut gelaufen ist.

3.2.2 Hinführung zur Strategie „Tit for tat plus one“

Übung: Aufeinander zugehen. Zu Beginn wird eine kleine Übung aus dem *LMU* (Schuster, 2013, 2020) durchgeführt: Die Kinder stellen sich gegenüber im Raum auf und gehen gleichzeitig aufeinander zu. Anschließend wird im Plenum besprochen, ob ausgewichen wurde oder ob vielleicht sogar jemand einen Zusammenstoß riskiert hat.

Überleitung: (individuell je nach Gruppe). Beispiel: „Ihr wart alle sehr freundlich und seid einander ausgewichen. Dass Nachgeben aber nicht in allen Situationen hilfreich ist, möchte ich Euch jetzt an einem Beispiel zeigen.“

Metapher Ruderboot: Die Trainerin legt das Bild „Ruderboot“ (Abbildung 1: Kopiervorlage siehe 3.3.1) in die Mitte des Stuhlkreises.

Abbildung 1: Ruderboot



(adaptiert und leicht verändert nach Finkeldei, 2019)

- „Wer möchte kurz beschreiben, was er sieht?“
- „Weiß jemand, was ich Euch damit sagen will?“

Erklärung: „Nur ein Ruder zu benutzen, bedeutet, dass man sich im Kreis dreht und nicht vorwärts kommt. Wählt man jedoch mal die Strategie „Nachgeben“ und mal die Strategie „eigene Interessen durchsetzen“, kommt man weiter.“

Den Kindern soll verdeutlicht werden, dass es wichtig ist, sich nicht alles gefallen zu lassen, für Interessen und Wünsche einzustehen und sich zu behaupten – auch auf die Gefahr hin, dass das zu Missfallen bei der Lehrkraft führt.

Überleitung: „Gerade am Anfang, wenn ihr neu in die Klasse kommt, werdet ihr wahrscheinlich mal mit dem ein oder anderem Schüler/der ein oder anderen Schülerin in Konflikt kommen. Das ist ganz normal und passiert vielen Schüler:innen. Wichtig ist, dass ihr dabei „beide Ruder benutzt“, also mal nachgibt, dann wieder Eure Interessen durchsetzt. Heute zeige ich Euch ein paar Tricks, wie das gelingen kann. Wir fangen an mit dem Ruder „seine Interessen durchsetzen“ an. Dazu möchte ich Euch vorab eine kurze Geschichte vorlesen.

3.2.3 Selbstsicher Forderungen stellen/seine Interessen durchsetzen

Die Trainerin/der Trainer liest den Kindern die Geschichte „Wo die wilden Kerle wohnen“ (Sendak, 1967) vor. Anschließend wird in der Gruppe gesammelt, wie es Max geschafft hat, die wilden Kerle zu zähmen. Anschließend erhalten die Kinder ein Kärtchen mit den Strategien von Max für ihre Schatzkiste (Kasten 1; Kopiervorlage siehe 3.3.2).

Kasten 1: Strategie von Max

Der Trick von Max („Wo die wilden Kerle wohnen“, Maurice Sendak, 1967)

Blick: Fest in die Augen schauen oder auf die Nasenspitze des anderen

Körperhaltung: aufrecht und bestimmt, ruhig bleiben

Stimme: fest, laut und bestimmt

Inhalt: Aufforderung kurz und prägnant

Übung: Den Trick von Max anwenden: Die Kinder werden in Zweiergruppen eingeteilt und wenden die Strategien von Max gegenseitig an:

Kasten 2: Übung: Durchsetzungsfähigkeit

Aufgabe: Anton versperrt Julian den Weg durch die Tür ins Klassenzimmer, so dass Julian nicht in das Klassenzimmer hineinkommt. Jeder spielt einmal die Rolle von Julian und die von Anton.

Wenn ihr Julian spielt, wendet die Strategie von Max an, indem ihr Anton auffordert, zur Seite zu gehen.

Anschließend wird in der Gruppe besprochen, wo es Schwierigkeiten gab und was gut geklappt hat.

3.2.4 „Tit for tat plus one“ - die „Ruderboot-Strategie“

„Wir haben jetzt gelernt, wie man seine Interessen durchsetzen kann. Wenn ihr an das Ruderboot denkt, sind aber immer beide Ruder wichtig: Nachgeben und seine Interessen durchsetzen (= Strategie Ruderboot). Dazu möchte ich Euch jetzt ein Beispiel aus dem Schwimmbad vorlesen (siehe Kasten 3).“

Kasten 3: Ein Beispiel aus dem Schwimmbad

Ein Beispiel aus dem Schwimmbad: (leicht adaptiert nach Schuster, 2013, S.128)

„Im Becken gibt es häufig zu wenig Platz, um jedem zu ermöglichen seine eigene gerade Bahn zu schwimmen. Manche Schwimmer, wie auch Freddy, halten stur ihre Bahn und weichen nicht aus. Moritz ahnt schon von weitem den unvermeidlichen Zusammenstoß und weicht aus. Weicht nun Freddy in der nächsten Bahn aus, ist alles gut. Hält Freddy jedoch hingegen wieder stur seine Bahn ein, muss man gegebenenfalls einen Zusammenstoß riskieren (auf den man selbst aber besser vorbereitet ist als der überrumpelte Mitschwimmer). Damit das Ganze nicht einer Aufrüstungstaktik folgt, muss direkt danach ein Angebot von Moritz kommen: Er signalisiert schon von weitem, dass man in der nächsten Runde ausweichen wird. Moritz hat also zu verstehen gegeben, dass er anders könnte aber nicht will.“ Der Schwimmer macht sich dadurch im Schwimmbad aber sehr unbeliebt.

Diese Strategie kann man auch in der Schule anwenden:

„Wenn ihr mit jemandem in Konflikt geratet, wäre die erste Strategie erst einmal „Nachgeben“. Hört der andere auf, ist alles gut. Macht der andere jedoch weiter, ist der nächste Schritt, Eure Interessen durchzusetzen (→ Strategie von Max). Reagiert der andere darauf nicht, ist es an der Zeit, einen Zusammenstoß zu riskieren- auch auf die Gefahr hin, dass das zu Missfallen bei der Lehrkraft führt. Damit sich die Situation nicht aufschauelt, ist es anschließend wiederum sinnvoll, dem anderen zu signalisieren, dass man anders könnte, aber nicht will.“

Übung im Rollenspiel (Rollenspielkarten als Kopiervorlage siehe 3.3.3): Die Rollen wechseln so, dass pro Rollenspiel jeder einmal die Rolle dessen übernimmt, der die Strategie „Ruderboot“ anwenden soll. Anschließend werden die Erfahrungen im Plenum besprochen.

3.2.5 Sicherung: Schatzkiste

Die Teilnehmer:innen notieren sich, welche Aspekte heute für sie hilfreich waren.

3.2.6 Hausaufgabe

Als „Hausaufgabe“ sollen die Teilnehmer:innen auf einem Gehweg mit vielen Passanten versuchen, anderen entgegenkommenden Fußgängern explizit **nicht** auszuweichen, und erleben, dass auch noch so stämmige Kerle ihnen (wenn auch in letzter Sekunde) ausweichen (aus Schuster, 2013, 2020).

3.2.7 Abschlussspiel: Turmbau

Die Kinder haben 10 Minuten Zeit aus den bereitliegenden Zeitungen ohne Kleber und Schere einen Turm zu bauen- je höher umso besser.

3.2.8 Blitzlicht zum Abschluss

In einem kurzen Abschlussblitzlicht berichten die Teilnehmer:innen, welche Aspekte heute für sie wichtig waren.

3.3 Material zu Modul 3

3.3.1 Ruderboot



(adaptiert und leicht verändert nach, Finkeldei, 2019)

3.3.2 Die Strategie von Max (seine Interessen durchsetzen)

Der Trick von Max („Wo die wilden Kerle wohnen“, Maurice Sendak, 1967)

Blick: Fest in die Augen schauen oder auf die Nasenspitze des anderen

Körperhaltung: aufrecht und bestimmt, ruhig bleiben

Stimme: fest, laut und bestimmt

Inhalt: Aufforderung kurz und prägnant

Der Trick von Max („Wo die wilden Kerle wohnen“, Maurice Sendak, 1967)

Blick: Fest in die Augen schauen oder auf die Nasenspitze des anderen

Körperhaltung: aufrecht und bestimmt, ruhig bleiben

Stimme: fest, laut und bestimmt

Inhalt: Aufforderung kurz und prägnant

Der Trick von Max („Wo die wilden Kerle wohnen“, Maurice Sendak, 1967)

Blick: Fest in die Augen schauen oder auf die Nasenspitze des anderen

Körperhaltung: aufrecht und bestimmt, ruhig bleiben

Stimme: fest, laut und bestimmt

Inhalt: Aufforderung kurz und prägnant

Der Trick von Max („Wo die wilden Kerle wohnen“, Maurice Sendak, 1967)

Blick: Fest in die Augen schauen oder auf die Nasenspitze des anderen

Körperhaltung: aufrecht und bestimmt, ruhig bleiben

Stimme: fest, laut und bestimmt

Inhalt: Aufforderung kurz und prägnant

3.3.3 Rollenspiele: Tit for tat plus one/Ruderbootstrategie

Rollenspiel 1: Kiosk

Paul stellt sich in der Pause am Kiosk an. Antonia eine Mitschülerin drängelt sich vor. Paul signalisiert Antonia, dass sie das nicht gut findet, gibt zunächst nach. Am nächsten Tag in der Pause drängelt sich Antonia wieder vor. Spielt die Situation nach und wendet die besprochenen Strategien an. Jeder übernimmt einmal die Rolle der Antonia und einmal die Rolle von Paul.

Rollenspiel 2: Sitzplatz besetzt

Marie kommt nach der Pause in die Klasse. Justus sitzt auf ihrem Sitzplatz und teilt Marie mit, dass er heute auf ihrem Platz sitzen werde. Wie könnte Marie reagieren?

Spielt die Situation nach und wendet die besprochenen Strategien an.

4 Modul 4

4.1 Tabellarischer Überblick

Modul 4: Entspannungsmethode/Wiederholung des Gelernten			
Struktur/Thema	Inhalt des Coachings	Material	Zeit
Einstimmung	Wochenrückblick: was war gut/was war nicht gut. Wie geht es mir heute? Wie hat die Hausaufgabe geklappt?	Blitzlicht	5
Erlernen einer Entspannungsmethode	Erläutern der PMR nach Gastl (2010) Durchführen der PMR und Vorlesen der Entspannungsgeschichte Aktivieren (15 Hampelmänner oder Liegestützen) Reflexion: Wie geht es mir, wie war das für mich Zahlenkombination für Tresor auf Karteikarte notieren und in Schatzkiste legen	PMR nach Gastl (2010) Isomatten	60
Spiel: Pappteller	Positive Eigenschaften bei anderen finden	Pappteller und Stifte	10
Planen des gemeinsamen Ausflugs		Zettel und Stifte	10
Blitzlicht zum Abschluss	Was nehme ich heute mit?		5

4.2 Erläuterungen zu Modul 4

4.2.1 Blitzlicht

In einer kurzen Blitzlichtrunde wird die Stimmung der Teilnehmer:innen und ein kurzer Wochenrückblick hinsichtlich positiver und negativer Aspekte abgefragt. Zudem wird die Hausaufgabe besprochen („Passanten nicht ausweichen“) und Eindrücke gesammelt.

4.2.2 Erlernen der Progressiven Muskelrelaxation (PMR) nach Jacobson (modifiziert nach Gastl, 2010)

Die Kinder dürfen auf den Isomatten Platz nehmen. Der Trainer/die Trainerin erläutert das Konzept der PMR:

„Die Methode, die ihr heute erlernen sollt, heißt: Progressive Muskelentspannung nach Jacobson. Das Ziel der Methode besteht darin, schrittweise einzelne Muskeln unseres Körpers zu entspannen und uns auf diese Weise ruhiger werden zu lassen. Diese Methode muss man üben, am besten regelmäßig. Sie eignet sich vor den Hausaufgaben, um sich wieder besser konzentrieren zu können. Allerdings muss man anschließend seinen Kreislauf erst wieder in Schwung bringen (z.B. mit „Hampelmännern“). Sehr gut kann man die Methode auch zum Einschlafen anwenden.

Den Kindern wird das Blatt zur PMR (modifiziert nach Gastl, 2010) (Kopiervorlage siehe 4.3.1) ausgeteilt und die einzelnen Übungen der PMR durchgesprochen und demonstriert.

Durchführung: „Wir werden nun die PMR durchführen und im Anschluss daran erzähle ich Euch noch eine kleine Entspannungsgeschichte, in der noch einmal viele Aspekte des Coachings wiederholt werden.“

Legt Euch jetzt bitte hin und schließt die Augen.

„Spürt wo Eure Beine den Boden berühren...konzentriert Euch auf Eure Atmung und spürt, wie sich Euer Bauch bei jedem Atemzug hebt und wieder senkt....“

Anschließend wird die PMR durchgeführt.

Achtung: Nach Punkt 5 wird die Entspannungsgeschichte (Kopiervorlage siehe 4.3.2) eingefügt und erst nach Ende der Entspannungsgeschichte Punkt 6 vorgelesen.

Aktivierung: „Damit wir jetzt alle wieder richtig wach werden, machen wir jetzt zusammen mindestens 15 Hampelmänner oder Liegestützen.“

Reflexion: Im Plenum werden kurz die Eindrücke der Teilnehmer:innen bezüglich der PMR und Entspannungsgeschichte gesammelt und besprochen.

Anschließend dürfen die Teilnehmer:innen die Zahlenkombination für ihren Tresor auf Karteikarte notieren und in Schatzkiste legen.

4.2.3 Spiel „Pappteller“

Die Teilnehmer:innen erhalten Pappteller und befestigen sich diese gegenseitig am Rücken. Anschließend gehen die Teilnehmer:innen durch den Raum und notieren auf dem Pappteller eines jeden anderen Teilnehmer/einer jeden anderen Teilnehmerin, was er an ihm/ihr mag.

4.2.4 Planen des gemeinsamen Ausflugs

Im Rahmen von Modul 5 wird ein gemeinsamer Ausflug unternommen. Die Kinder dürfen hierzu Vorschläge machen und selbst entscheiden, wohin es gehen soll. Einzige Voraussetzung: Es soll eine Gruppenaktivität sein, bei der man gemeinsam etwas erreichen soll/zusammenhalten muss/gemeinsam etwas herstellen muss/gemeinsam einen Nervenkitzel hat etc.

4.2.5 Abschlussblitzlicht

In dem gemeinsamen Abschlussblitzlicht berichten die Kinder, was sie insgesamt aus dem Coaching mitnehmen. Als kleines Abschiedsgeschenk erhalten die Kinder einen kleinen Hund, der sie daran erinnern soll, dass sie sich bei einem Angriff nicht gleich ins Bockshorn jagen lassen sollen, sondern dass sie „den Hebel“ finden werden.

4.3 Material zu Modul 4

4.3.1 PMR nach Gastl (2010)

Anleitung zur Entspannung (jede Übung 2 Mal)

Entspannung der rechten und der linken Hand:

Balle deine rechte Hand zu einer Faust und drücke sie fest zusammen:

JETZT5....4....3....2....1....STOPP

Loslassen. Entspanne die Faust und konzentriere Dich auf das Gefühl der Entspannung. Spüre die Wärme, die durch deine Hand fließt, das leichte Kribbeln, das Gefühl von Schwere (oder Leichtigkeit), das sich in Deiner rechten Hand ausbreitet.

Und nun das gleiche mit der linken Hand:

Fest zusammendrücken. JETZT5....4....3....2....1....STOPP

Loslassen. Lockere die Faust und konzentriere Dich wieder auf das Gefühl der Entspannung. Spüre die Wärme, die durch deine Hand fließt, das leichte Kribbeln, das Gefühl von Schwere (oder Leichtigkeit), das sich in Deiner rechten Hand ausbreitet.

Entspannung des rechten und des linken Armes:

Drücke den Unterarm gegen den Oberarm: zuerst der rechte dann der der linke. Spanne dabei nur die Muskeln des Armes an (nicht der Hand, der Schulter etc.)

JETZT5....4....3....2....1....STOPP

Lass den Arm fallen oder absinken, lass locker, konzentriere Dich auf das Gefühl der Entspannung. Spüre die Wärme, das Kribbeln, die Schwere (oder Leichtigkeit).

Hals und Nacken:

Ziehe die Schultern nach oben und stecke den Kopf zwischen die Schultern, spanne den Nacken an.

JETZT5....4....3....2....1....STOPP

Deine Schultern sinken tief nach unten. Dein Nacken ist angenehm warm und locker.

Stell Dir vor, Du liegst am Strand, im warmen Sand der Deinen Rücken wärmt.

Gesicht:

Spanne die Muskeln in Deinem Gesicht an: Lippen, Nase, Augen.

JETZT5....4....3....2....1....STOPP

Spüre, wie Dein Gesicht langsam auseinander „fließt“, als würde Dir jemand ganz sanft über das Gesicht streicheln und jedes Fältchen aus Deinem Gesicht streichen.

Po, Beine und Füße:

Strecke die Beine nach vorne und drücke dabei die Fußspitzen nach unten. Spanne dabei beide Beine an, vom Po bis zu den Zehenspitzen.

JETZT5....4....3....2....1....STOPP

Loslassen. Lockere die Beine. Spüre die Wärme, die durch deine Beine fließt, das leichte Kribbeln, das Gefühl von Schwere (oder Leichtigkeit), das durch deine Beine fließt – als hättest Du einen langen Marsch hinter Dir.

Konzentriere Dich auf das Gefühl der Entspannung.

An dieser Stelle Entspannungsgeschichte (siehe 4.3.2) einfügen.

Wandere zum Abschluss in Gedanken durch Deinen Körper und fühle noch einmal die Entspannung: in den Füßen ...den Beinen...bis hoch zum Gesäß...im Bauch...im Oberkörper...in den Schultern...und im Nacken...in den Armen...bis herunter zu den Händen. Genieße das angenehme Gefühl der Entspannung. Bevor Du die Augen öffnest, strecke und dehne Dich kräftig und genussvoll...wie eine Katze am Ofen. Öffne nun die Augen.

(PMR nach Gastl, Schulpsychologin am Gymnasium Donauwörth, 2010)

4.3.2 Entspannungsgeschichte

Stell Dir nun Deine gesamte Schulzeit als eine lange Wanderung vor. Auf Deiner Wanderung hast Du einen Rucksack dabei. In diesem Rucksack ist alles drin, was Du auf Deinem Weg erlebt hast. Das können schöne Dinge sein, aber auch bedrückenden und unschöne Erinnerungen und Erfahrungen. Die Grundschulzeit, also der erste Teil des Weges, liegt nun hinter Dir. Dennoch merkst Du vielleicht, wie der Ballast dieser Erfahrungen immer noch schwer auf Deinem Rücken lastet.

Jetzt kommst Du auf einen neuen Weg – der Weg Deiner neuen Schule. Du hältst kurz inne und siehst Dich um. Da bemerkst Du, dass Deine kleine Helferfigur auf Dich zukommt. Sie lächelt Dich freundlich an und sagt: „Hallo, wie ich sehe trägst Du einen ganz schönen Ballast mit Dir herum. Leider hat Dir Dein Lehrer an der Grundschule nicht gesagt, dass Du ein liebenswerter und liebenswürdiger Mensch bist und dass er sich hätte mehr um Dich kümmern müssen. Nicht Du bist schuld an dem Mobbing, sondern die Situation, also die Umstände, die Du zufälligerweise in Deiner alten Klasse vorgefunden hast. Und diese Umstände (oder Situation) waren für manche Kinder gut und für andere nicht.

Aber obwohl der Weg so hart und steinig war, hast Du es bis hierher geschafft. Du kannst sehr stolz auf Dich sein! Vielleicht spürst Du das irgendwo in Dir drinnen?

Was war, ist vorbei und jetzt beginnt etwas Neues. Ein neuer Weg liegt vor Dir. Damit Dich der alte Ballast der schlimmen Erfahrungen aber nicht auf Deinem weiteren Weg an der neuen Schule behindert, möchte ich Dir etwas vorschlagen: Ich habe einen Tresor, einen mit ganzen dicken Wänden und einem großen Schloss. In diesem sicheren Tresor könntest Du jetzt all Deine belastenden Erinnerungen und Bilder, Gefühle und Geschichten sicher lagern und diesen an einem geheimen Ort zurücklassen. Dann können Dich die alten Erinnerungen auf Deinem neuen Weg nicht mehr belasten und behindern.

Wenn Du magst, könntest Du das jetzt ausprobieren:

Hole jetzt all den Ballast der negativen Erinnerungen und Gefühle aus Deinem Rucksack heraus. Was immer Du an Negativem wegschließen möchtest, kannst Du jetzt in einer kleinen Box verpacken.

Beschrifte die Box dann mit einem Stichwort.

Öffnen nun den Tresor, lege die gefüllte Box in den Tresor und schließe ihn dann mit einer geheimen Zahlenkombination ab. Jetzt ist Deine Box sicher und was drin ist, kann Dir nichts mehr antun.“

Dann machst Du Dich gemeinsam mit Deiner Helferfigur auf die Suche nach einem geheimen Ort, an dem Du den Tresor verstecken kannst. Diesen Ort kennst nur Du. Mache Dich nun in Gedanken auf die Suche nach dem geheimen Ort.

Wenn Du den geheimen Ort gefunden hast, versteckst Du dort den Tresor. Falls Du möchtest, kannst Du den Tresor jederzeit öffnen und dir den Inhalt der Box noch einmal anschauen. Du weißt ja, wo er sich befindet.

Jetzt kehrst Du langsam wieder zurück und vielleicht fühlst Du Dich jetzt schon ein wenig leichter und gelassener?

Du schaust Dir jetzt den neuen Weg an und Deine Helferfigur erklärt Dir: „Natürlich liegen auch dort ein paar Steine: Also, natürlich wirst Du – genauso wie viele andere Kinder in Deiner Klasse – auch mal Angriffe von anderen Kindern abbekommen. Du könntest Dich dann z.B. wie Max aus den wilden Kerlen verhalten: Ruhig bleiben, dem anderen fest in die Augen oder auf die Nasenspitze schauen und kurz und prägnant sagen, was Du möchtest.

Und natürlich braucht man immer auch ein bisschen Glück, aber es ist wichtig dem Glück auch eine Chance zu geben. Du könntest Dich ruhig trauen, bei den anderen Kindern mitzumachen. Wie das geht haben wir ja geübt: Ruhig bleiben, kurz warten, bis man verstanden hat, worum es bei den Kindern im Gespräch oder Spiel geht und dann einfach mitreden oder mitspielen.

Du hast alle nötigen Fähigkeiten, die man braucht, um mit den anderen Kindern in Kontakt zu kommen. Ich, Deine Helferfigur werde immer bei Dir sein und Dir Kraft und Sicherheit geben.“

Ausgeruht und beschwingt, machst Du Dich nun auf, den neuen Weg zu betreten. Und vielleicht stellst Du fest, dass die Wanderung mit deutlich weniger Gepäck auf dem Rücken viel leichter und schöner ist.

(sehr frei und stark modifiziert nach Gräßer & Hovermann, 2015)

5 Abschlussausflug

Erlebnispädagogischer Ausflug: Zur Festigung der Beziehungen – auch nach Abschluss der Module – sollte ein kleiner Abschlussausflug unternommen werden. Einzige Voraussetzung: Der Ausflug sollte eine Gruppenaktivität darstellen, bei der die Teilnehmer:innen gemeinsam etwas erreichen sollten/gemeinsam etwas herstellen sollten/gemeinsam einen Nervenkitzel haben etc.

6 Folien zum Elternabend

Anbei sind Folien aufgeführt, die am Elternabend, vor Beginn des Coachings, gezeigt und erläutert werden können.

Folie 1:



Fakultät für Psychologie und Pädagogik
Department für Psychologie



Elternabend zum Coaching „Mit mehr Leichtigkeit durch die Schulzeit“

Programm für Kinder, die Erfahrung mit Ausgrenzung
und Mobbing gemacht haben


Stefanie Lipp
Persönlichkeitspsychologie & Pädagogische Psychologie



Folie 2:





Fakultät für Psychologie und Pädagogik
Department für Psychologie
Prof. Dr. Beate Schuster



Themen heute Abend

- 1) Vorstellen und gegenseitiges Kennenlernen
- 2) (zeitlicher) Überblick über das Coaching
- 3) Aufbau der Stunden
- 4) Kurze Erläuterung der einzelnen Module (sowie der dahinterstehenden Theorien und Konzepten)
- 5) Gemeinsamer Abschlussausflug
- 6) Fragen

Folie 5:

	LUDWIG- MAKIMILIANS- UNIVERSITÄT MÜNCHEN	Fakultät für Psychologie und Pädagogik Department für Psychologie Prof. Dr. Beate Schuster	
---	---	--	---

Modul 1

Schwerpunkte:

- Gegenseitiges Kennenlernen
- Reattribution (Mobbing)
- Psychoedukation: Das Experiment von Seligman und Maier (1967)

Folie 6:


	LUDWIG- MAKIMILIANS- UNIVERSITÄT MÜNCHEN	Fakultät für Psychologie und Pädagogik Department für Psychologie Prof. Dr. Beate Schuster	
---	---	--	---

Modul 2

Schwerpunkte:

- Strategien zum sog. *entry behavior*
- Erkennen *irrationaler Gedanken*; Ziel: *rationalen Gedanken*)


Folie 7:


LMU	LUDWIG- MAXIMILIANS- UNIVERSITÄT MÜNCHEN	Fakultät für Psychologie und Pädagogik Department für Psychologie Prof. Dr. Beate Schuster	
------------	---	--	---

Modul 3

Schwerpunkt:

- „Tit for tat plus one“/Ruderbootstrategie

**Folie 8:**



LMU	LUDWIG- MAXIMILIANS- UNIVERSITÄT MÜNCHEN	Fakultät für Psychologie und Pädagogik Department für Psychologie Prof. Dr. Beate Schuster	
------------	---	--	---

Modul 4

Schwerpunkte:

- Wiederholung des Gelernten (Entspannungsgeschichte)
- Bitte Isomatten oder Decken mitbringen

Folie 9:

	<p>LUDWIG- MAXIMILIANS- UNIVERSITÄT MÜNCHEN</p>	<p>Fakultät für Psychologie und Pädagogik Department für Psychologie Prof. Dr. Beate Schuster</p>	
---	---	---	---

Abschlussausflug

Ziel:

- Gemeinsamer Abschlussausflug
- Festigung der Kontakte
- Ansprechbarkeit

Folie 10:

	<p>LUDWIG- MAXIMILIANS- UNIVERSITÄT MÜNCHEN</p>	<p>Fakultät für Psychologie und Pädagogik Department für Psychologie Prof. Dr. Beate Schuster</p>	
---	---	---	---

Fragen? 

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

7 Literaturverzeichnis Manual

Autogrammjäger. Abgerufen unter <https://wimasu.de/autogrammjaagd/>

Einsatzkraftstudie. Abgerufen unter <https://docplayer.org/42338021-Das-versteht-er-doch-noch-gar-nicht-mit-kindern-ueber-suizid-sprechen.html>

Ellis, A., & MacLaren, C. (2014). *Rational-Emotive Verhaltenstherapie* (Vol. 9). Paderborn: Junfermann Verlag GmbH.

Försterling, F. (1988). *Attribution theory in clinical psychology*. New York: John Wiley & Sons.

Gastl, H. (2010). *Progressive Muskelentspannung, Unterlage aus dem Studienseminar 2011/2012 in Donauwörth*.

Görlitz, G. (2004). *Psychotherapie für Kinder und Jugendliche. Erlebnisorientierte Übungen und Materialien* Stuttgart: Klett Cotta.

Perry, R. P., & Penner, K. S. (1990). Enhancing academic achievement in college students through attributional retraining and instruction. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 262-271 <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.2.262>

Possel, P. (2016). Groen, G., Petermann, F. (2015). Therapie-Tools. Depression im Kindes- und Jugendalter. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 65(9), 690-691.

Putallaz, M., & Gottman, J. M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, 52(3), 986-994 <https://doi.org/10.2307/1129103>

Rühle, A. (2018). *Zippel, das wirklich wahre Schlossgespenst*. München: dtv junior.

Schuster, B. (2013a). *Führung im Klassenzimmer*. Berlin: Springer.

Schuster, B. (2020). *Führung im Klassenzimmer: Disziplinschwierigkeiten und sozialen Störungen effektiv begegnen-der LMU-Leitfaden für Miteinander im Unterricht*. Berlin: Springer.

Seligman, M. E., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1

Sendak, M. (1967). *Wo die wilden Kerle wohnen*. Zürich: Diogenes