

**Empirische Sonderpädagogik**, 2023, Nr. 1, S. 3-20  
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (ebook)

# **Eine Untersuchung der Beziehung von Bullying, dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und unterstützendem Lehrkraftverhalten bei Schüler\*innen in der Sekundarstufe**

*Christian Drengk und Moritz Börnert-Ringleb*

Leibniz Universität Hannover

## **Zusammenfassung**

Wenn Entstehungsprozesse und Hintergründe von Bullying untersucht werden, wird in der Fachliteratur deutlich, dass Täter\*innen Bullying betreiben, um persönliche Ziele zu verfolgen. Als erstrebenswerte Ziele können die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Kompetenzerleben und Autonomie genannt werden. Der vorliegende Beitrag stellt die These auf, dass Bullying als Kompensationshandlung initiiert wird, wenn es nicht anderweitig zur Befriedigung des grundlegenden Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit und zu Frustrationsgefühlen in diesem Bereich kommt. Die Ergebnisse deuten an, dass Lehrkraftverhalten, das sich auf die Bedienung dieses psychologischen Grundbedürfnisses fokussiert, zur Reduzierung von Bullying beitragen könnte. In diesem Beitrag werden die Daten von N = 541 Lernenden der Klassenstufen sieben bis zehn im Rahmen eines Strukturgleichungsmodells analysiert und die Beziehung von Bullyingverhalten dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und dem unterstützenden Lehrkraftverhalten gegenüber den Lernenden betrachtet. Die Ergebnisse deuten an, dass unterstützendes Lehrkraftverhalten im Zusammenhang mit Bullying stehen könnte und sich Teile dieses Zusammenhangs über die Frustration des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit erklären lassen könnten.

Schlüsselwörter: Bullying, Mobbing, Lehrkraftverhalten, Prävention, psychologische Bedürfnisse

## **Examining the relationship of bullying, the need for social relatedness, and supportive teacher behavior among secondary school students**

### **Abstract**

By examining the processes of development and the motivation of bullying, it becomes evident in the literature that perpetrators engage in bullying in order to pursue personal goals. Sustainable goals can include the satisfaction of basic psychological needs for social relatedness, competence, and autonomy. This paper posits that bullying is initiated as an act of compensation if the basic need for social relatedness is not satisfied or even frustrat-

ed. Findings suggest that teacher behavior that focus on attending this basic psychological need may help reduce bullying. This paper analyzes data from  $N = 541$  learners in grades seven to ten within a structural equation model to examine the relationship of bullying, the need for social relatedness, and supportive teacher behavior. The results suggest that supportive teacher behavior is related to the development of bullying and that parts of this relationship can be explained by the frustration of the need for social relatedness.

*Keywords:* Bullying, teacher behavior, prevention, psychological needs

Bullying stellt Schüler\*innen, Lehrkräfte und ganze Schulen vor große Herausforderungen. So gehen internationale Vergleichsstudien davon aus, dass in Deutschland etwa jede\*r sechste Lernende mehrmals in der Woche Opfer von Bullying wird (OECD, 2017; World Health Organization, 2016). Dieses kann dabei mit schwerwiegenden Folgen auf physischer, psychischer, sozialer und akademischer Ebene einhergehen, die sich mit Merkmalen von sonderpädagogischem Förderbedarf überschneiden. Dazu gehören Symptome wie Kopfschmerzen, Angstzustände und Depressionen, Schulleistungsschwierigkeiten sowie sozialer Rückzug (Böhmer & Steffgen, 2020; Burke et al., 2017; Fekkes et al., 2006; Geoffroy et al., 2016; Karatas & Ozturk, 2011; Nakamoto & Schwartz, 2010; Wolke & Lereya, 2015). In der fachwissenschaftlichen Literatur wird von Bullying gesprochen, wenn ein\*e Schüler\*in wiederholt alleiniges Opfer von bewusst schädigenden Handlungen anderer Schüler\*innen wird und aufgrund eines Machtungleichgewichtes nicht in der Lage ist, sich adäquat zu wehren und die Mobbingssituation zu beenden (Olweus, 1994). Diese Beschreibung stellt auch die Arbeitsdefinition von Bullying des vorliegenden Beitrags dar. Oftmals wird für dieses Phänomen auch synonym der Begriff Mobbing verwendet (Hörmann & Schäfer, 2009). Bullying kann sich in physischen, verbalen und sozialen Gewalthandlungen manifestieren (Hess & Scheithauer, 2015). Im Zusammenhang mit Bullying wird das ‚zum Opfer werden‘ als Viktimisierung beschrieben (Scheithauer et al., 2003). Es zeigt

sich hier zudem eine besondere Relevanz von Bullyingprozessen für sonderpädagogische Handlungsfelder. Als Risikomerkmale für die Involvierung in Bullyingprozesse wird so unter anderem formuliert, dass Mitglieder von Minderheiten aber auch Lernende mit herausforderndem Verhalten und/oder sichtbarer Behinderung eher zu Täter\*innen oder Opfern werden (Eisenberg et al., 2015; Swearer et al., 2012). Ergebnisse zeigen des Weiteren Zusammenhänge zwischen dem Label eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und sozialer Ausgrenzung (Huber, 2008; Huber & Wilbert, 2012; Monchy \* et al., 2004). Lernende mit einer Lernbeeinträchtigung und komorbider psychiatrischer Erkrankung sind zudem eher von Viktimisierung durch Gleichaltrige betroffen als Lernende ohne ein solches Label. Dies könnte unter anderem auf Aufmerksamkeitsprobleme, akademische Schwierigkeiten, Ängstlichkeit und Defizite in den sozialen Fähigkeiten dieser Schüler\*innen-gruppe zurückzuführen sein (A. L. Baumeister et al., 2008). Risikomerkmale für die Entstehung von Bullying überlappen dabei häufig auch mit den Folgen von Bullying. Dies kann für vulnerable Personen zu einer Spirale aus Ursache und Wirkung führen (Fekkes et al., 2006).

## Motive für Bullying als Ansatzpunkte für die Prävention

Vor dem Hintergrund der skizzierten Prävalenz sowie der Vielzahl abhängiger (schulischer) Entwicklungsrisiken erscheint der schulischen Prävention und Intervention im Kontext von Bullying eine hohe Relevanz zuzukommen (Franck, 2020). Die Befunde zum Zusammenhang von sonderpädagogischem Förderbedarf und Bullying unterstreichen dabei insbesondere die Bedeutsamkeit in inklusiven Kontexten. Eine Vielzahl bestehender Forschungsarbeiten adressiert die Wirksamkeit von Interventionen bei bereits vorliegendem Bullying in der Schule (Bilz & Fischer, 2020; Fairaend, 2008; Griffith & Weatherilt, 2015). Schulbasierte Maßnahmen können jedoch insbesondere mit Blick auf die Prävention von Relevanz sein. Hierbei erscheint es wichtig, die Ursachen entstehenden Bullyingverhaltens als Ansatzpunkte für mögliche Präventionsansätze zu identifizieren. Ein möglicher Hintergrund kann an dieser Stelle in der Betrachtung von Bullying als motiviertes, instrumentalisiertes und strategisches Verhalten gesehen werden, welches auf das Erreichen erstrebenswerter Ziele fokussiert (Olthof et al., 2011; Schäfer & Stoiber, 2013). In diesem Kontext werden das Streben nach Macht, sozialem Status sowie Ressourcenkontrolle als zentrale Motive genannt (Garandau, 2014; Hawley, 2003; Wolke, 2017).

## Bullying und psychologische Grundbedürfnisse

Diesem Verständnis folgend lassen sich Bezüge zu übergreifenden Zielen aus der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1994) herstellen. Als generelle Handlungsmotivation wird hier die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit formuliert (Deci & Ryan, 1994). In wissenschaftlichen Betrachtungen wird zudem zwischen der kon-

kreten Bedürfnisbefriedigung und der Bedürfnisfrustration unterschieden (Haerens et al., 2015; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Die Bedürfnisfrustration wird als direkte Bedürfnisbedrohung verstanden und stellt somit mehr als das Fehlen der Bedürfnisbefriedigung dar (Ryan & Deci, 2017). Das Bedürfnis nach Autonomie wird über das Gefühl adressiert, das persönliche Handeln ohne Zwang selbstbestimmt gestalten zu können (Ryan & Deci, 2002; Vandekerckhove et al., 2019). Kompetenzerleben beinhaltet das eigene Handeln als erfolgreich und wirksam zu erleben und soziale Eingebundenheit ist mit einer sicheren Zugehörigkeit zum sozialen Umfeld verbunden (R. F. Baumeister & Leary, 1995; Niemiec & Ryan, 2009; Ryan, 1995).

Als instrumentalisiertes Verhalten könnte Bullying nun bei defizitärer Befriedigung bzw. Frustration der Grundbedürfnisse als Kompensationshandlung entstehen. So entscheiden Täter\*innen im Rahmen des Bullying aufgrund des Machtungleichgewichts (Olweus, 1994) unbeeinträchtigt über sich, ihr Verhalten und ihre Opfer. Dies könnte dem Bedürfnis nach Autonomie entsprechen. Zudem bestätigt eine gelingende Unterdrückung im Rahmen des Bullying die Wirksamkeit des eigenen Handelns (Schäfer & Korn, 2004), welches begünstigend auf das Kompetenzerleben der Täter\*innen wirken könnte. Mit Bezug zum Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit geht es beim Bullying darum, die eigene Stellung in der sozialen Gruppe zu halten oder zu verbessern (Fluck, 2017). In einer Studie zu geschlechtlichen Unterschieden hinsichtlich Bullying und sozialer Akzeptanz wurde festgestellt, dass die soziale Akzeptanz männlicher Täter bei ihren Mitschülerinnen steigt (Veensstra et al., 2010). Es scheint, als könne Bullying insgesamt der Aufwertung des eigenen sozialen Status beitragen und dazu führen, dass Täter\*innen von ihren Mitlernenden als populär eingeschätzt werden (Juvonen et al., 2003; Rodkin et al., 2006). Wird Bullying als Gruppenphänomen betrachtet, kann ein solches Verhalten als Instrument zur Bil-

derung einer Peergroup innerhalb der Klasse dienen und gegen eigenen Ausschluss und Viktimisierung absichern (Bödefeld, 2006). Um die eigene soziale Stellung nicht zu gefährden, kann Bullying somit aus einem Gruppenzwang resultieren (Rigby, 2004). Vor dem Hintergrund dieser Befunde erscheinen insbesondere Zusammenhänge zwischen dem Auftreten von Bullying und der Befriedigung/Frustration des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit erwartbar.

Um entsprechenden individuellen sowie gruppenbezogenen Motivlagen des Bullying zur Bedürfnisbefriedigung entgegenzuwirken, rückt deren Adressierung im schulischen Alltag und hier insbesondere das Lehrkraftverhalten in den Fokus.

### **Unterstützendes Lehrkraftverhalten als präventive Facette**

Wird das Lehrkraftverhalten in der Prävention von Bullying betrachtet, scheint wie bereits skizziert die Adressierung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit der Lernenden eine hervorgehobene Rolle einzunehmen (Lam et al., 2015). Lehrkräfte haben als Bezugsperson einen Einfluss darauf, in welchem Maße sich Lernende sozial eingebunden fühlen (Niemic & Ryan, 2009). Die Lehrperson kann über gezeigte Unterstützung unmittelbar ein Gefühl der sozialen Eingebundenheit erzeugen (Bakadorova & Raufelder, 2018; Froiland et al., 2019). Zudem beinhaltet das Handeln der Lehrkraft als Vorbild eine Aufforderung zur Nachahmung (Bandura et al., 1979). So führt beobachtetes respektvolles Handeln zur Verhaltensübernahme und mittelbaren Förderung der sozialen Eingebundenheit. Ebenso kann nicht unterstützendes oder gar verletzendes Lehrkraftverhalten zu Minderung der sozialen Eingebundenheit führen und der Entstehung oder Aufrechterhaltung von Bullyingprozessen beitragen: Ablehnendes oder diffamierendes Verhalten der Lehrkraft gegenüber Einzelnen kann

von den Lernenden imitiert werden und so Ausgrenzung oder Viktimisierungsprozesse in der Klasse anstoßen (Huber, 2009; Olweus, 1999; Rigby & Australian Council for Educational Research, 2007). Bullying wird ebenfalls begünstigt, wenn die Lehrkraft Bullying-Opfer nicht angemessen unterstützt und rechtzeitig intervenierend eingreift, weil die Bullyinghandlungen entweder nicht wahrgenommen oder nicht als ernsthaftes Problem eingeschätzt werden. Die Einstellung und das Verhalten der Lehrkraft gegenüber Bullying stehen somit in Verbindung mit dessen Vorkommen (Saarento et al., 2015). Gemäß des „Participant-Role“-Ansatzes nimmt jede\*r Lernende der Klasse eine Rolle im Bullyingprozess ein, die sich in Opfer, Bully, Assentierende\*r, Verstärkende\*r, Außenstehende\*r und Beschützende\*r differenziert (Salmivalli et al., 1996). Das Lehrkraftverhalten scheint diese gruppenspezifische Ebene des Bullying zu beeinflussen und Auswirkungen darauf zu haben, ob Lernende eher Bullying vermindern oder Bullying verstärkende Positionen einnehmen (Wasilewski, 2012). Der direkte Effekt des unterstützenden Lehrkraftverhaltens auf Bullying konnte bereits mehrfach nachgewiesen werden (Barboza et al., 2009; Casas et al., 2013; Cornell, 2017; Gregory et al., 2010; Obsuth et al., 2021; Wettstein et al., 2020).

### **Fragestellung und Hypothesen**

Zum jetzigen Zeitpunkt liegen keine Studien vor, welche das skizzierte theoretische Modell der Beziehung von Bullying, dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und unterstützendem Lehrkraftverhalten untersuchen. Dieses Desiderat soll im Rahmen der vorliegenden Arbeit mit folgender Fragestellung und Hypothesen aufgegriffen werden: *Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem unterstützenden Lehrkraftverhalten, der Befriedigung bzw. Frustration des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit und dem Vorliegen von Bullying?*

Vor dem Hintergrund der skizzierten Vorüberlegungen ergeben sich die folgenden Hypothesen und das folgende Wirkmodell (s. Abbildung 1):

Bullying steht in direkter Beziehung zu unterstützendem Lehrkraftverhalten.

Teile dieser Beziehung können durch die Befriedigung bzw. Frustration des Grundbedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit erklärt werden.

Es besteht ein direkter Zusammenhang von Bullying und der Befriedigung bzw. Frustration des Grundbedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit.

Zusätzlich soll die explorative Fragestellung untersucht werden: *Welche weiteren Zusammenhänge bestehen zwischen dem unterstützenden Lehrkraftverhalten, der Frustration aller drei psychologischen Grundbedürfnisse (soziale Eingebundenheit, Kompetenzerleben, Autonomie) und dem Vorliegen von Bullying.*

### Methoden

#### Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde eine Fragebogenstudie mit  $N = 541$  Lernenden (55 % weiblich, 43 % männlich, 1% divers) aus 29 Klassen der Stufen sieben

bis zehn (25.9% 7. Klasse, 28.5% 8. Klasse, 24.3% 9. Klasse, 21.2% 10. Klasse) durchgeführt (*Alter:  $M [SD] = 13.98 [1.36]$  Jahre*). Diese erfolgte an Gymnasien (48.8%), an Ober- bzw. Sekundarschulen (28.6%) und integrierten Gesamtschulen (22.7%) in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.

### Eingesetzte Instrumente

Für diese Studie wurde ein Fragebogen eingesetzt, von dem fünf Skalen für diese Studie berücksichtigt wurden. Zur Beantwortung aller Items wurde eine fünf-stufige Likert-Skala von *trifft überhaupt nicht bis trifft voll zu* als Antwortformat genutzt.

### Bullying

Zur Erfassung des Bullyingverhaltens wurde eine Skala entwickelt, die auf dem Olweus Bullying und Viktimisierungsfragebogen (2006) basiert. Die zehn Items umfassen dabei Bullying in der physischen (z.B. *„Ich habe häufig jemand anderen geschlagen, gekniffen, gekratzt, bespuckt oder auf eine andere Art körperlich angegriffen.“*), verbalen (z.B. *„Ich habe häufig jemand anderen beschimpft, beleidigt oder schlechtgemacht.“*) und sozialen Erscheinungsform (z.B. *„Ich habe häufig jemand anderen be-*

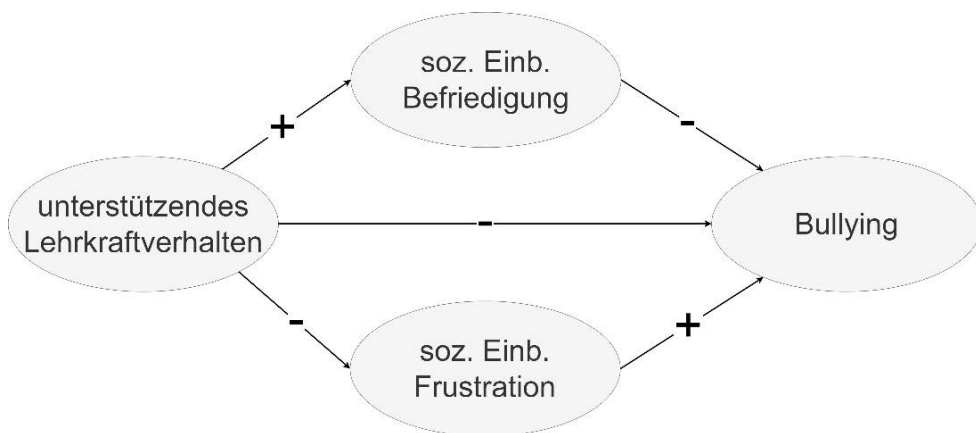


Abbildung 1

wusst ausgegrenzt oder gemieden.“). Die interne Konsistenz ist als sehr gut zu bewerten ( $\alpha = .90$ ).

### Psychologische Grundbedürfnisse

Die Befriedigung bzw. Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse geht auf die Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (Vandenkerckhove et al., 2019) zurück, die im Original jeweils zwei Items für die Befriedigung und Frustration jedes Bedürfnisses vorsieht. Die Skalen wurden dabei vom Niederländischen ins Deutsche übersetzt.

### Soziale Eingebundenheit

Die Befriedigung und Frustration der sozialen Eingebundenheit wird über jeweils zwei Items erfasst (z.B. *„In den meisten Unterrichtsfächern habe ich das Gefühl, dass ich meinen Mitschülern nah und verbunden bin.“*; bzw. *„In den meisten Unterrichtsfächern habe ich das Gefühl, dass meine Mitschüler mir gegenüber kalt und distanziert sind.“*). Ein Item der Originalskala wurde angepasst, da dieses die soziale Eingebundenheit durch die Lehrkraft thematisiert und somit eine hohe Überschneidung mit der Skala des unterstützenden Lehrkraftverhaltens aufweisen würde, was zu Verzerrung der Ergebnisse führen könnte. Die interne Konsistenz liegt im akzeptablen Bereich (Befriedigung:  $\alpha = .65$ ; Frustration:  $\alpha = .63$ ).

### Kompetenzerleben

Die Frustration des Kompetenzerlebens wurde ebenfalls über zwei Items erfasst (*„In den meisten Unterrichtsfächern habe ich das Gefühl, dass mich meine Leistungen enttäuschen.“*; *„In den meisten Unterrichtsfächern habe ich das Gefühl, dass ich unsicher bin, weil ich etwas nicht kann.“*). Die interne Konsistenz liegt noch im akzeptablen Bereich ( $\alpha = .60$ ).

### Autonomie

Die Skala zur Erfassung der Frustration des Bedürfnisses nach Autonomie enthält ebenfalls zwei Items (*„In den meisten Unterrichtsfächern habe ich das Gefühl, dass viele Sachen einfach dazugehören, die ich eigentlich nicht machen möchte.“*; *„In den meisten Unterrichtsfächern habe ich das Gefühl, dass ich gezwungen bin, Dinge zu tun, für die ich mich normalerweise nicht entscheiden würde.“*). Die interne Konsistenz liegt ebenfalls gerade noch im akzeptablen Bereich ( $\alpha = .60$ ).

### Unterstützendes Lehrkraftverhalten

Diese Skala basiert auf dem Authoritative School Climate Survey (Cornell, 2017) und dem Safe & Responsive Schools Secondary Student Survey (Skiba et al., 2006). Die sieben Items erfassen fürsorgliches, respektvolles und vertrauensschaffendes Lehrkraftverhalten (z.B. *„Die meisten Lehrer hören mir zu und nehmen mich ernst, wenn ich etwas zu sagen habe.“*). Die interne Konsistenz ist als sehr gut zu bewerten ( $\alpha = .90$ ).

### Durchführung

Vor Beginn der Studie wurde diese durch die Landesschulbehörde Niedersachsen geprüft und genehmigt. Nach Einwilligung der Schulen, Lehrkräfte, Lernenden und Erziehungsberechtigten erfolgte die Befragung anonymisiert. Die Erhebung erfolgte im Zeitraum zwischen Dezember 2020 und Oktober 2021 und umfasste Phasen, in denen es aufgrund der COVID-19 Krise nicht möglich war die Lernenden in Präsenz zu befragen, weshalb ein Teil der Stichprobe online teilgenommen hat.

## Auswertung

Alle Analysen wurden mit dem Statistikprogramm *RStudio* (RStudio Team, 2021) und *R* (R Core Team, 2021) unter Nutzung der Pakete *psych* (Revelle, 2022) und *lavaan* (Rosseel, 2012) durchgeführt. Zunächst erfolgte eine Deskription der zentralen Konstrukte der Studie. Dazu wurde die fünfstufige Likert-Skala (trifft überhaupt nicht - trifft voll zu) von 0 bis 4 codiert. Danach wurden die Pearson-Korrelationen der einzelnen Dimensionen ermittelt. Zum Beantworten der ersten Forschungsfrage und Prüfen der aufgestellten Hypothesen wurden die Konstrukte (*unterstützendes Lehrkraftverhalten*, *Befriedigung* und *Frustration der sozialen Eingebundenheit*, *Bullying*) in einem ersten Strukturgleichungsmodell dargestellt und analysiert (s. Abbildung 2). Aufgrund der genesteten Datenstruktur (Schüler\*innen in Klassen) wurde die Notwendigkeit eines Mehrebenenmodells durch die Berechnung von Intraklassen-Korrelationskoeffizienten (ICC) geprüft. Es konnte nur ein geringer Anteil der Varianz der Items auf Gruppenebene lokalisiert werden (ICCs der Items in den Skalen: *Bullying*  $\leq .06$ ; *soziale Eingebundenheit*  $< .00$ ; *Kompetenzerleben*  $< .00$ ; *Autonomie*  $< .05$ ; *unterstützendes Lehrkraftverhalten*  $\leq .10$ ). Dies wird teilweise als Grund gegen die Verwendung eines Mehrebenenmodells angegeben (Zhang & Wang, 2017; Zitzmann, 2021). Zudem können eine verhältnismäßig geringe Klassengröße ( $M = 18,6$ ;  $\min = 8$ ;  $\max = 28$ ) sowie eine geringe Anzahl an Klassen ( $n_{\text{Kontexteinheiten}} = 29$ ) gegen die Verwendung eines Mehrebenenmodells sprechen (Hox et al., 2017; Snijders & Bosker, 2012). So wird diskutiert, dass mindestens 30 bzw. 50 Kontexteinheiten bzw. eine Stichprobengröße von 30-50 je Kontexteinheit notwendig sind, um eine hinreichend verlässliche Schätzung der Standardfehler zu gewährleisten (Maas & Hox, 2005; Sagan, 2019; Hox & McNeish, 2020). Hox (2010) empfiehlt in diesem Zusammenhang für Mehrebenenmodelle mit fixen Effekten mindestens 30 Kontexteinheiten und eine

durchschnittliche Gruppengröße von 30 Individuen. Im Bewusstsein eventuell resultierender Limitationen wurde im Sinne der Modellvereinfachung auf eine Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur verzichtet. Im resultierenden Strukturgleichungsmodell fungiert *unterstützendes Lehrkraftverhalten* als unabhängiges Konstrukt, dessen Einfluss auf das abhängige Konstrukt *Bullying* geprüft wird. Als Mediatoren werden die *Befriedigung* und die *Frustration der sozialen Eingebundenheit* in das Modell integriert. Die Konstrukte werden latent abgebildet und stellen somit die Messmodelle dar. In den deskriptiven Ergebnissen hat sich gezeigt, dass die Struktur der Einzelitems deutlich von einer Normalverteilung abweicht (s. Tabelle 1). Aus diesem Grund wurde auf den Diagonally Weighted Least Squares Schätzer (DWLS) zurückgegriffen, der als adäquat bei vorliegender Datenstruktur gilt (Mîndrilă, 2010). Die Modellpassung des Strukturgleichungsmodells wurde mithilfe folgender Indizes und Grenzwerte bewertet:  $\chi^2/df < 2$  (Tabachnick & Fidell, 2007) und  $CFI > .95$ ;  $TLI > .95$ ;  $SRMR < .08$ ;  $RMSEA < .06$  (Hu & Bentler, 1999). Es werden die standardisierten Pfadkoeffizienten berichtet. Der direkte Effekt ergibt sich aus der direkten Regression von *unterstützendem Lehrkraftverhalten* auf *Bullying*, die indirekten Effekte aus den Regressionen des *unterstützenden Lehrkraftverhaltens* auf die Konstrukte der *sozialen Eingebundenheit* (*Befriedigung* und *Frustration*) und deren Regressionen auf *Bullying*. Der totale Effekt entspricht der Summierung des direkten und der indirekten Effekte.

Die explorative Fragestellung 2 wurde in einem weiteren Strukturgleichungsmodell betrachtet (s. Abbildung 3). Die grundlegende Modellstruktur deckt sich mit dem vorhergehenden Modell. Es wird jedoch die Bedürfnisfrustration aller drei Grundbedürfnisse, die sich aus der Frustration der Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Kompetenzerleben und Autonomie ergibt, als vermittelndes Konstrukt berücksichtigt.

**Ergebnisse**

**Deskriptive Ergebnisse**

Mit Bezug auf das erfasste Ausmaß des Bullyings zeigt sich mit einem geringen Mittelwert von 0.39 (*SD* = .55) ein Bodeneffekt sowie eine deutliche Abweichung von der Normalverteilung. Im Bereich der Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit lässt sich ein Mittelwert von 2.63 (*SD* = .94) feststellen. Die Verteilung der Frustration im Bereich der sozialen Eingebundenheit weist einen Mittelwert von 0.69 (*SD* = .84) auf. Für das unterstützende Lehrkraftverhalten ergibt sich ein Mittelwert von 2.63 (*SD* = .91; s. Tabelle 1).

Bezüglich der Zusammenhänge zwischen den zentralen erfassten Konstrukten zeigen sich signifikante Zusammenhänge (s. Tabelle 1). Bullying korreliert auf mittlerem Niveau signifikant mit dem unterstützenden Lehrkraftverhalten (-.33;  $p \leq .001$ ) sowie gering mit der Befriedigung (-.09;  $p \leq .05$ ) und moderat mit der Frustration der sozialen Eingebundenheit (.36;  $p \leq .001$ ). Die erfassten Dimensionen der sozialen Eingebundenheit (Befriedigung und Frustration) korrelieren auf unterem bis mittlerem Niveau miteinander (-.26;  $p \leq .001$ ). Die Befriedigung der sozialen Eingebundenheit zeigt einen mittleren Zusammenhang mit dem unterstützenden Lehrkraftverhalten (.34;  $p \leq .001$ ), während die Frustration der

sozialen Eingebundenheit weniger deutlich und negativ mit dem unterstützenden Lehrkraftverhalten korreliert (-.14;  $p \leq .01$ ).

**Hypothesenprüfung**

Die Prüfung der Modelgüte des spezifizierten Strukturgleichungsmodells (s. Abbildung 2) ergibt eine gute Passung mit Fitwerten von  $\chi^2 = 160.68$ ,  $df = 184$ ,  $\chi^2/df = 0.87$ , CFI = 1.00, TLI=1.01, SRMR= .06 und RMSEA = .00.

Die standardisierten Faktorladungen, Varianzen der exogenen Variablen und Koeffizienten können in Abbildung 2 und Tabelle 2 eingesehen werden.

Die resultierenden Messmodelle lassen sich als akzeptabel bewerten. Alle Faktorladungen sind signifikant ( $p \leq .001$ ). Die Faktorladungen für die Variable unterstützendes Lehrkraftverhalten bewegen sich in einem Bereich von .55–.82, für die Befriedigung der sozialen Eingebundenheit von .54–.89, für die Frustration der sozialen Eingebundenheit von .58 bis .79 und für Bullying von .54–.76.

Bei Betrachtung der theoretischen angenommenen Mediationsbeziehung zwischen unterstützendem Lehrkraftverhalten, sozialer Eingebundenheit und Bullying zeigt sich folgendes Ergebnismuster (s. Tabelle 2).

Bezüglich der in Tabelle 2 dargestellten Ergebnisse ergeben sich folgende zentralen Erkenntnisse: Es zeigt sich ein negativer si-

**Tabelle 1**

*Deskriptive Kennwerte und Pearson-Korrelationen der Konstrukte*

	$\alpha$	M	SD	Skew	Kurt.	1	2	3
1 Bullying	0.90	0.39	0.55	3.54	17.7			
2 Soziale Eingebundenheit Befriedigung	0.65	2.63	0.94	1.39	-0.13	-.09*		
3 Soziale Eingebundenheit Frustration	0.63	0.69	0.84	1.07	1.61	.36***	-.26***	
4 Unterstützendes Lehrkraftverhalten	0.90	2.63	0.91	-0.55	-0.14	-.33***	.34***	-.14**

*Anmerkungen.* Codierung: 0 = trifft überhaupt nicht zu; 1 = trifft eher nicht zu; 2 = trifft teilweise zu; 3 = trifft eher zu; 4 = trifft voll zu



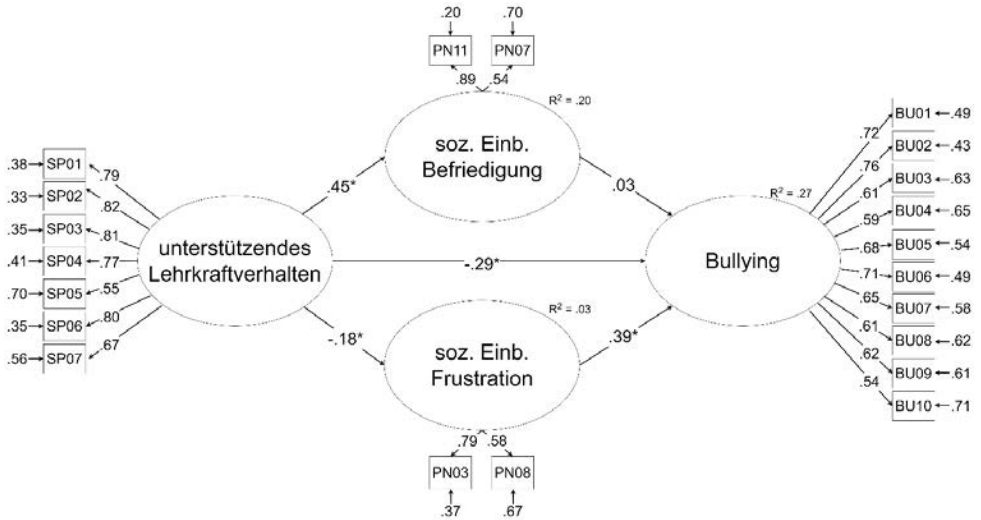


Abbildung 2

Strukturgleichungsmodell: Beziehung von unterstützendem Lehrkraftverhalten, sozialer Eingebundenheit (soz. Einb.) und Bullying

Tabelle 2

Effekte des unterstützenden Lehrkraftverhalten auf Bullying

unabh. Variable	Mediator	abhg. Variable	Effekt
Unterstützendes Lehrkraftverhalten		Bullying	direkt - .29***
Unterstützendes Lehrkraftverhalten	Soz. Einb. Befr. <sup>1</sup>	Bullying	indirekt .01
Unterstützendes Lehrkraftverhalten	Soz. Einb. Frust. <sup>2</sup>	Bullying	indirekt -.05***
Unterstützendes Lehrkraftverhalten		Bullying	total -.35***

Anmerkungen. \*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ ; 1 Soziale Eingebundenheit Befriedigung; 2 Soziale Eingebundenheit Frustration

gnifikanter totaler Effekt (als Summe des direkten und der indirekten Effekte) des unterstützenden Lehrkraftverhaltens auf Bullying (-.35;  $p \leq .001$ ). Zudem zeigt sich eine Regression des unterstützenden Lehrkraftverhaltens auf das Konstrukt der sozialen Eingebundenheit (Frustration: -.18;  $p \leq .001$ ; Befriedigung: .45;  $p \leq .001$ ). Weiter lässt sich ein signifikanter Effekt der Frustration der sozialen Eingebundenheit auf Bullying feststellen (.39;  $p \leq .001$ ). Diese Beziehung ist so nicht für die Befriedigungsebene zu

replizieren (.03;  $p = .37$ ). Der direkte Effekt des unterstützenden Lehrkraftverhaltens auf Bullying (.29;  $p \leq .001$ ) erklärt bei Berücksichtigung der Dimensionen der sozialen Eingebundenheit als Mediatoren nicht den gesamten totalen Effekt. Der verbleibende Varianzanteil wird über den signifikanten indirekten Pfad über die Frustration der sozialen Eingebundenheit erklärt (-.07;  $p \leq .001$ ), während dem indirekten Pfad über die Befriedigung der sozialen Eingebundenheit keine signifikante Wirkung nachgewie-

sen wird (.01;  $p = .38$ ). So lässt sich eine geringe, partielle Mediation des Haupteffektes beschreiben. Es kommt zu einer Varianzaufklärung der abhängigen Variablen von sozialer Eingebundenheit Befriedigung ( $R^2 = .20$ ), sozialer Eingebundenheit Frustration ( $R^2 = .03$ ) und Bullying ( $R^2 = .27$ ).

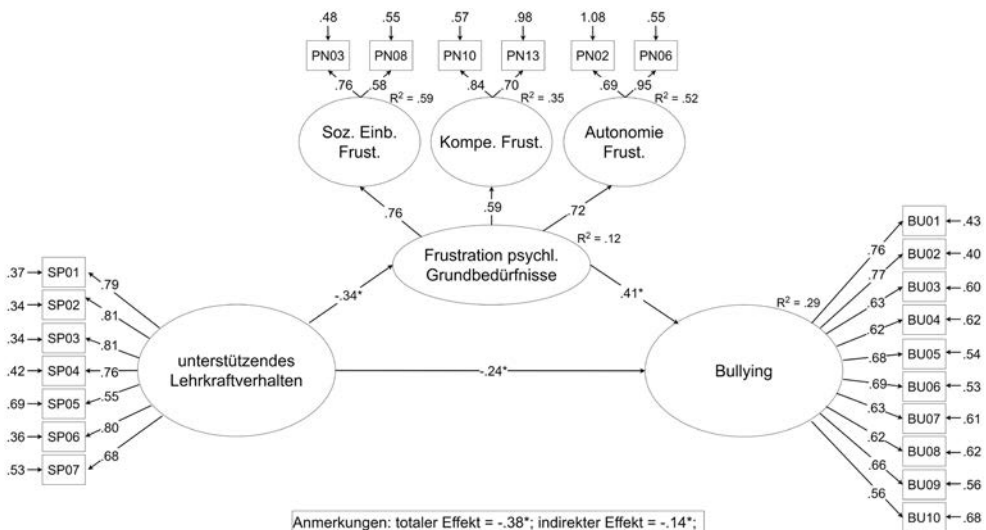
Die Betrachtung der Ergebnisse der explorativen Fragestellung 2, welche weitergehende Zusammenhänge zwischen dem unterstützenden Lehrkraftverhalten, der Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse (soziale Eingebundenheit, Kompetenzerleben, Autonomie) und dem Vorliegen von Bullying betrachtet, liefert folgende Ergebnisse (s. Abbildung 3).

Die allgemeine Bedürfnisfrustration, die auf die Frustration der einzelnen Teilbedürfnisse zurückzuführen ist, steht signifikant mit unterstützendem Lehrkraftverhalten in Beziehung ( $-.34$ ;  $p \leq .001$ ) und ihrerseits wiederum in einer signifikanten Beziehung mit dem Auftreten von Bullying ( $.41$ ;  $p \leq .001$ ). Es lässt sich ein signifikanter direkter Effekt des unterstützenden Lehrkraftverhaltens auf Bullying ( $-.24$ ;  $p \leq .001$ ) sowie ein signifi-

kanter indirekter Effekt über die allgemeine Bedürfnisfrustration auf Bullying nachweisen ( $-.14$ ;  $p \leq .001$ ). Ebenso kommt es zu einer Varianzaufklärung der endogenen Variablen allgemeine Bedürfnisfrustration ( $R^2 = .12$ ) und Bullying ( $R^2 = .29$ ). Die Prüfung der Modelgüte des spezifizierten Strukturgleichungsmodells ergibt eine gute Passung mit Fitwerten von  $\chi^2 = 225.46$ ,  $df = 224$ ,  $\chi^2/df = 1.00$ , CFI = 1.00, TLI=1.00, SRMR= .06 und RMSEA = .00.

### Diskussion

Mit Bezug auf die beschriebenen Ergebnisse lassen sich Einblicke gewinnen, die eine Beantwortung der aufgeworfenen Forschungsfragen ermöglichen. So kann mit Bezug auf die erste Forschungsfrage und die erste Hypothese, dass unterstützendes Lehrkraftverhalten in einer Beziehung mit dem Auftreten von Bullying steht, durch die Ergebnisse bestätigt werden. Unterstützendes Lehrkraftverhalten regressiert mit und ohne Berücksichtigung der Mediatoren, signi-



**Abbildung 2**

Modell unterstützendes Lehrkraftverhalten, Frustration psychologischer Grundbedürfnisse – soziale Eingebundenheit Frustration (Soz. Einb. Frust.), Kompetenzerleben Frustration (Kompe. Frust.), Autonomie Frustration (Autonomie Frust.) - und Bullying

fikant negativ auf Bullying. Dies entspricht an dieser Stelle ähnlichen Ergebnissen aus bestehenden Studien, die einer positiven Beziehung zwischen Lernenden und Lehrkraft eine zentrale Rolle zum Vermeiden von Gewalt und Bullying zuweisen (Barboza et al., 2009; Demaray & Malecki, 2003; Karcher, 2002). Auch die Höhe der Korrelation und Effektstärke im Mediationsmodell verhalten sich ähnlich. Gregory et al. (2010) finden dabei Korrelationen zwischen Lehrkraftunterstützung und Bullying im Bereich von  $r = .34$  bis  $.47$ , während Casas et al. (2013) in ihrer Untersuchung zum Einfluss von Schulklimavariablen auf Bullying für Lehrkraftunterstützung einen Effekt von  $\beta = .29$  feststellen.

Die zweite Hypothese, dass Teile der Beziehung von unterstützendem Lehrkraftverhalten und Bullying durch die Befriedigung bzw. Frustration der sozialen Eingebundenheit erklärt werden können, lässt sich nur in Teilen bestätigen. So entsprechen die Ergebnisse den theoretischen Überlegungen, dass soziale Eingebundenheit stark damit assoziiert ist, von der Lehrkraft respektiert und wertgeschätzt zu werden und mit einem fürsorglichen Klima in Verbindung steht (Niemic & Ryan, 2009). Diese Ergebnisse stimmen mit empirischen Befunden überein, die einen signifikanten Zusammenhang zwischen einer guten Beziehung zur Lehrkraft und den Peer-Beziehungen der Lernenden feststellen (Markus & Schwab, 2020). Bei Differenzierung der sozialen Eingebundenheit in Befriedigung und Frustration wird deutlich, dass das unterstützende Lehrkraftverhalten stärker mit der Befriedigungsebene korreliert und im Strukturgleichungsmodell einen größeren Effekt auf die Befriedigung als auf die Frustration des Bedürfnisses aufweist. In dieses Bild passt auch die im Modell festgestellte höhere Varianzaufklärung der Befriedigungsvariable im Vergleich zur Frustrationsvariable. Ein signifikanter indirekter Effekt des unterstützenden Lehrkraftverhaltens auf Bullying kann jedoch nur über die Frustration des Bedürfnisses festgestellt werden.

Bezüglich der dritten Hypothese, des Vorliegens eines direkten Effektes von der Befriedigung und Frustration der sozialen Eingebundenheit auf Bullying, zeichnet sich folgendes Bild ab: Während die Frustration der sozialen Eingebundenheit einen Effekt auf Bullying aufweist, kann der Befriedigung kein signifikanter Effekt zugeschrieben werden. Die Frustration der sozialen Eingebundenheit könnte somit eher als Risikofaktor für die Entstehung von Bullying zu verstehen sein, während die Befriedigung des Bedürfnisses eher nicht als protektiv eingeschätzt werden könnte. Diese Schlussfolgerung würde zu Befunden passen, die belegen, dass die Bedürfnisfrustration stärker mit internalisierenden sowie externalisierenden Verhaltensstörungen assoziiert ist, als mit einer reinen Bedürfnisdeprivation (Vandenkerckhove et al., 2019).

Zusammenfassend lässt sich für unterstützendes Lehrkraftverhalten und Bullying eine negative Beziehung feststellen, dessen Erklärung zum Teil über die Vermeidung von Frustration des psychologischen Grundbedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit begründet sein könnte. Die geringe Ausprägung des vermittelnden Effektes legt jedoch die Frage nach weiteren varianzaufklärenden Faktoren nahe. Anknüpfend an die vorherigen Überlegungen, können an dieser Stelle die Ergebnisse der explorativen Fragestellung nach den Potenzialen der weiteren psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie und Kompetenzerleben diskutiert werden, deren defizitäre Befriedigung oder Frustration als Motive für Bullying als Kompensationshandlung gelten könnten. Für die Integration in das bestehende Wirkmodell ist zu diskutieren, ob diese Grundbedürfnisse ebenfalls durch unterstützendes Lehrkraftverhalten adressiert werden können. Einige Untersuchungen stellen diesbezüglich Einflusspotenziale des fürsorglichen Lehrkraftverhaltens auf die Bedürfnisse der Lernenden nach Autonomie und Kompetenzerleben heraus: So geht Autonomie mit einem warmen, von Akzeptanz geprägten Klassenklima ein-

her, in dem sich die Lernenden respektiert fühlen (Reeve & Jang, 2006). Fürsorgliches Lehrkraftverhalten steht im Zusammenhang mit autonomer Motivation und volitionalem Verhalten, dem Äußern eigener Wünsche und Interessen sowie mit der Initiative zum selbstregulierten Lernen (Bieg et al., 2013; Patrick, 2004). Indem Lehrkräfte zuhören, Gefühle erkennen, Empathie zeigen und bereit sind, Perspektiven zu wechseln, können sie adressatenorientiert handeln und das Autonomieempfinden ihrer Lernenden stärken (Reeve, 2002). Kompetenzerleben kann ebenfalls in Verbindung mit unterstützendem Lehrkraftverhalten gebracht werden (Danielsen et al., 2009; Tian et al., 2016). Eine sichere und fürsorgliche Beziehung steht dabei in Verbindung mit steigenden Schulleistungen sowie kognitiven und sozialen Kompetenzen, einem positiven akademischen Selbstkonzept und besseren eigenen Erfolgserwartungen (Muller, 2001; Patrick, 2004; Wentzel, 2012). Basierend auf den Ergebnissen bezüglich der Hauptfragestellung dieser Studie scheint bei der Betrachtung der psychologischen Grundbedürfnisse in Bezug auf Bullying insbesondere die Frustrationsebene Bedeutsamkeit zu besitzen. Eine konsequente Berücksichtigung der Frustration der Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenzerleben im Rahmen der Analysen zur explorativen Fragestellung 2 deutet auf eine solche mögliche empirische Relevanz hin (s. Abbildung 3). Neben dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit könnten demnach auch die Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenzerleben im Rahmen des Wirkzusammenhangs von unterstützendem Lehrkraftverhalten und Bullying eine wichtige Rolle spielen.

## Limitationen

Die Befunde der vorliegenden Studie sind mit Bezug auf mehrere Limitationen zu bewerten. Zunächst ergeben sich Einschränkungen aus dem Erhebungszeitraum, da

sich ein Teil der Stichprobe zum Zeitpunkt der Erhebung aufgrund der pandemischen Lage (COVID-19) nicht im Präsenzunterricht befunden hat. Dies könnte sich auf die Ausprägung und Wahrnehmung der erhobenen Variablen auswirken. Zudem ist die Stichprobe gemessen an der Verteilung der Lernenden auf die unterschiedlichen Schulformen in Deutschland nicht repräsentativ (Statistisches Bundesamt, 2021). Des Weiteren wurden die Daten nur durch die Selbstauskunft der Lernenden erfasst. Dabei kann insbesondere die Auskunft über das eigene Bullyingverhalten als sensibel eingeschätzt werden und dem Faktor der sozialen Erwünschtheit unterliegen, was die Ergebnisse verzerren könnte (Morbitzer et al., 2009). Alternativ hätten Fremdeinschätzung durch die Lehrkraft oder über die Befragung der Eltern erfolgen können. Bullying geschieht jedoch oft im Verborgenen, sodass weder Lehrkräfte noch Eltern über das Verhalten der einzelnen Lernenden informiert sind (Politi, 2020). Da die Dimensionen unterstützendes Lehrkraftverhalten und soziale Eingebundenheit zudem stark von der subjektiven Wahrnehmung abhängig sind und es Ziel der Studie war, sich über diese beiden Dimensionen Vorhersagen über das persönliche Bullyingverhalten anzunähern, erschien eine direkte Befragung der Lernenden sinnvoll. Als weiterhin limitierend hat sich die Erfassung der psychologischen Grundbedürfnisse über jeweils nur zwei Items herausgestellt, welche jedoch der Originalskala entspricht. Dies spiegelt sich in mäßigen Werten der internen Konsistenz dieser Skalen wider. In zukünftigen Erhebungen sollten umfassendere Skalen gewählt werden, auch wenn die einzelnen Faktorladungen im Messmodell im akzeptablen Bereich liegen. Limitierend wirkt ebenfalls die Nicht-Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur und der Verzicht auf die Auswertung über ein Mehrebenen-Strukturgleichungsmodell. Cross-Level-Effekte von Variablen höherer Ebenen auf die abhängige Variable, wie die Wirkung von Klassenklimavariablen auf Bullying, können auf die

se Weise nicht berücksichtigt werden. Zudem kann die Nicht-Berücksichtigung einer Mehrebenenstruktur der Daten zu einer Verzerrung der geschätzten Standardfehler führen, welche mit einem größeren Alpha-Fehler-Risiko einhergeht. Die Entscheidung gegen die Verwendung eines Mehrebenenmodells ist methodisch auf eine begrenzte Anzahl an Kontext- und Individualeinheiten sowie technische Einschränkungen der gewählten Auswertungsumgebung (R: lavaan) zurückzuführen, die Analysen eines Mehrebenen-Strukturgleichungsmodells unter Nutzung des ausgewählten Schätzers der Modellgüte (DWLS) zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht unterstützt. Eine weitere zentrale Limitation ergibt sich aus dem querschnittlichen Untersuchungsdesign, das keinen Schluss auf Wirkrichtungen oder Kausalitäten zulässt. Durch die theoretische Rahmung und Einordnung der Ergebnisse in den wissenschaftlichen Diskurs wurde versucht diesem entgegenzuwirken und reziproke Beziehungen einzuordnen. Weitere Forschungen würden demnach von längsschnittlichen Daten profitieren. Zudem könnten mit Hinblick auf die Varianzaufklärung der Bedürfnisfrustration noch weitere erklärende Variablen über das unterstützende Lehrkraftverhalten hinaus herangezogen werden.

Insgesamt weisen die gewonnenen Erkenntnisse auf ein mögliches Potenzial von unterstützendem Lehrkraftverhalten und der Adressierung der psychologischen Grundbedürfnisse zur Vermeidung von Bullying hin. Lehrkräfte sollten sich der potenziellen präventiven Wirkung ihres eigenen Handelns bewusst sein und fürsorgliche, respektvolle und vertrauensschaffende Verhaltensweisen in ihren täglichen Umgang mit den Lernenden implementieren, um im besten Fall bedürfnisbezogenen Frustrationsgefühlen und Bullying entgegenwirken zu können.

## Literatur

- Bakadorova, O., & Raufelder, D. (2018). The essential role of the teacher-student relationship in students' need satisfaction during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 58*, 57–65. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.004>
- Bandura, A., Verres, R., & Kober, H. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Klett-Cotta.
- Barboza, G. E., Schiamborg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(1), 101–121. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9271-1>
- Baumeister, A. L., Storch, E. A., & Geffken, G. R. (2008). Peer victimization in children with learning disabilities. *Child and Adolescent Social Work Journal, 25*(1), 11–23. <https://doi.org/10.1007/s10560-007-0109-6>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bieg, S., Rickelman, R. J., Jones, J. P., & Mittag, W. (2013). The role of teachers' care and self-determined motivation in working with students in Germany and the United States. *International Journal of Educational Research, 60*, 27–37. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.04.002>
- Bilz, L., & Fischer, S. M. (2020). Interventionsstrategien und Interventionserfolg von Lehrkräften bei Cybermobbing und traditionellem Mobbing aus Schülersicht. *Kindheit und Entwicklung, 29*(2), 84–91. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000306>
- Bödefeld, A. (2006). „... Und du bist weg!": *Bullying in Schulklassen als Sündenbock-Mechanismus*. Lit-Verl.
- Böhmer, M., & Steffgen, G. (Hrsg.). (2020). *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge*. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7>

- Burke, T., Sticca, F., & Perren, S. (2017). Everything's gonna be alright! The longitudinal interplay among social support, peer victimization, and depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(9), 1999–2014. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0653-0>
- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580–587. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>
- Cornell, D. (2017). Research summary for the Authoritative School Climate Survey.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303–320. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/0031383940380101>
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471–489. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086213>
- Eisenberg, M. E., Gower, A. L., McMorris, B. J., & Bucchianeri, M. M. (2015). Vulnerable bullies: Perpetration of peer harassment among youths across sexual orientation, weight, and disability status. *American Journal of Public Health*, 105(9), 1784–1791. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302704>
- Fairaend. (2008). *Mobbing: Hinschauen, Handeln. No Blame Approach. Der No Blame Approach in der schulischen Praxis*. Bund für soziale Verteidigung. <https://www.no-blame-approach.de/media/downloads/EvaluationsberichtNoBlameApproach.pdf>
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fredriks, A. M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117(5), 1568–1574. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-0187>
- Fluck, J. (2017). Why do students bully? An analysis of motives behind violence in schools. *Youth & Society*, 49(5), 567–587. <https://doi.org/10.1177/0044118X14547876>
- Franck, A. (2020). Welche Maßnahmen und Strategien sind im Umgang mit Mobbing zu beachten? In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 152–166). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7>
- Froiland, J. M., Worrell, F. C., & Oh, H. (2019). Teacher–student relationships, psychological need satisfaction, and happiness among diverse students. *Psychology in the Schools*, 56(5), 856–870. <https://doi.org/10.1002/pits.22245>
- Garandeau, C. (2014). *School bullies' quest for power: Implications for group dynamics and intervention*. Painosalama Oy.
- Geoffroy, M.-C., Boivin, M., Arseneault, L., Turecki, G., Vitaro, F., Brendgen, M., Renaud, J., Séguin, J. R., Tremblay, R. E., & Côté, S. M. (2016). Associations between peer victimization and suicidal ideation and suicide attempt during adolescence: Results from a prospective population-based birth cohort. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(2), 99–105. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2015.11.010>
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483–496. <https://doi.org/10.1037/a0018562>
- Griffith, C., & Weatherilt, T. (2015). Shared Concern Methode. In A. A. Huber (Hrsg.), *Anti-Mobbing-Strategien für die Schule: Praxisratgeber zur erfolgreichen und nachhaltigen Intervention* (3., unveränd. Aufl, S. 31–40). Link.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>

- Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 279–309. <https://doi.org/10.1353/mpq.2003.0013>
- Hess, M., & Scheithauer, H. (2015). Bullying. In T. P. Gullotta, R. W. Plant & M. A. Evans, *Handbook of adolescent behavioral problems: Evidence-based approaches to prevention and treatment* (2. ed., S. 429–443). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-7497-6>
- Hörmann, C., & Schäfer, M. (2009). Bullying im Grundschulalter: Mitschülerrollen und ihre transkontextuelle Stabilität. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58(2), 110–124. <https://doi.org/10.13109/prkk.2009.58.2.110>
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (2. ed). Routledge, Taylor & Francis.
- Hox, J. J., & McNeish, D. (2020). Small Samples in Multilevel Modeling. In R. van de Schoot & M. Miočević (Hrsg.), *Small sample size solutions: A guide for applied researchers and practitioners* (S. 215–225). Routledge.
- Hox, J. J., Moerbeek, M., & van de Schoot, R. (2017). *Multilevel Analysis: Techniques and Applications* (3. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315650982>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht—Eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung*, 1, 2–14.
- Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Sonderpädagogik*, 23(2), 170–190.
- Huber, C., & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4(2), 147–165.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231–1237. <https://doi.org/10.1542/peds.112.6.1231>
- Karatas, H., & Ozturk, C. (2011). Relationship between bullying and health problems in primary school children. *Asian Nursing Research*, 5(2), 81–87. [https://doi.org/10.1016/S1976-1317\(11\)60016-9](https://doi.org/10.1016/S1976-1317(11)60016-9)
- Karcher, M. J. (2002). The cycle of violence and disconnection among rural middle school students: Teacher disconnection as a consequence of violence. *Journal of School Violence*, 1(1), 35–51. [https://doi.org/10.1300/J202v01n01\\_03](https://doi.org/10.1300/J202v01n01_03)
- Lam, S., Law, W., Chan, C.-K., Wong, B. P. H., & Zhang, X. (2015). A latent class growth analysis of school bullying and its social context: The self-determination theory perspective. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 75–90. <https://doi.org/10.1037/spq0000067>
- Maas, C. J. M., & Hox, J. J. (2005). Sufficient Sample Sizes for Multilevel Modeling. *Methodology*, 1(3), 86–92. <https://doi.org/10.1027/1614-2241.1.3.86>
- Markus, S., & Schwab, S. (2020). Zusammenhänge von sozialen Beziehungen mit schulischem Wohlbefinden und emotionalem Erleben von Grundschüler\*innen. In G. Hagenauer & D. Raufelder (Hrsg.), *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer\*innenbildung* (S. 351–366). Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830992660>
- Mündrlä, D. (2010). Maximum Likelihood (ML) and Diagonally Weighted Least Squares (DWLS) estimation procedures: A comparison of estimation bias with ordinal and multivariate non-normal data. *International Journal for Digital Society*, 1(1), 60–66. <https://doi.org/10.20533/ijds.2040.2570.2010.0010>
- Monchy \*, M. de, Pijl, S. J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3), 317–330. <https://doi.org/10.1080/0885625042000262488>


- Morbitz, P., Spröder, N., & Hautzinger, M. (2009). Wie zuverlässig sind Selbsteinschätzungen von Schülern zum Vorkommen von Bullying? *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58(2), 81–95. <https://doi.org/10.13109/prkk.2009.58.2.81>
- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological Inquiry*, 71(2), 241–255. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2001.tb01110.x>
- 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>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Obsuth, I., Murray, A. L., Knoll, M., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2021). Teacher-student relationships in childhood as a protective factor against adolescent delinquency up to age 17: A propensity score matching approach. *Crime & Delinquency*, 69(4). <https://doi.org/10.1177/00111287211014153>
- OECD. (2017). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., & van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49(3), 339–359. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.03.003>
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (1999). Norway. In P. K. Smith (Hrsg.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (S. 28–48). Routledge.
- Patrick, H. (2004). Re-examining classroom mastery goal structure. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr, *Advances in Motivation and Achievement. Volume 13: Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley* (S. 233–263). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0749-7423\(03\)13009-9](https://doi.org/10.1016/S0749-7423(03)13009-9)
- Politi, S. (2020). Was ist Mobbing und wie kann man es erkennen? In M. Böhmer & G. Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen: Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge* (S. 1–18). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26456-7>
- R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (S. 183–203). University of Rochester Press.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Revelle, W. (2022). *psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research. (R package version 2.2.3)*. Northwestern University. <https://CRAN.R-project.org/package=psych>
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools. *School Psychology International*, 25, 14.
- Rigby, K. & Australian Council for Educational Research. (2007). *Bullying in schools: And what to do about it*. ACER Press.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Acker, R. V. (2006). They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development*, 15(2), 175–204. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00336.x>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2). <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- RStudio Team. (2021). *RStudio: Integrated development for R*. RStudio, PBC. <http://www.rstudio.com/>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397–427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>




- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Saarento, S., Boulton, A. J., & Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student- and classroom-level mechanisms of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1), 61–76. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9841-x>
- Sagan, A. (2019). Sample Size in Multilevel Structural Equation Modeling - The Monte Carlo Approach. *Econometrics. Econometria Advances in Applied Data Analysis*, 23(4), 63–79.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15.
- Schäfer, M., & Korn, S. (2004). Bullying als Gruppenphänomen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(1), 19–29. <https://doi.org/10.1026/0049-8637.36.1.19>
- Schäfer, M., & Stoiber, M. (2013). „Gewalt ist keine Lösung, aber eine coole Alternative?“ – Was Täter bei Bullying so erfolgreich macht. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 62(3), 197–213. <https://doi.org/10.13109/prkk.2013.62.3.197>
- Scheithauer, H., Hayer, T., & Petermann, F. (2003). *Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Skiba, R., Simmons, A. B., Peterson, R., & Ford, S. (2006). The SRS safe schools survey. In S. R. Jirmerson & M. J. Furlong, *The handbook of school violence and school safety: From research to practice* (S. 157–170). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling* (2nd ed). Sage.
- Statistisches Bundesamt. (2021). *Anzahl der Schüler/innen an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland im Schuljahr 2020/2021 nach Schulart [Graph]*. Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/3377/umfrage/anzahl-der-schueler-nach-einzelnen-schularten/>
- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50(4), 503–520. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.04.001>
- Tabachnick, B., & Fidell, Linda. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tian, L., Tian, Q., & Huebner, E. S. (2016). School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicators Research*, 128(1), 105–129. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1021-7>
- Vandenkerckhove, B., Soenens, B., Van der Kaap-Deeder, J., Brenning, K., Luyten, P., & Vansteenkiste, M. (2019). The role of weekly need-based experiences and self-criticism in predicting weekly academic (mal)adjustment. *Learning and Individual Differences*, 69, 69–83. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.009>
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksmas, A., & Dijkstra, J. K. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development*, 81(2), 480–486. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01411.x>
- Wasilewski, K. (2012). *Mobbing an weiterführenden Schulen: Ursachen, Prozesse und wie die Schulen reagieren können*. Diplomica Verl.
- Wentzel, K. R. (2012). Teacher-student relationships and adolescent competence at school. In T. Wubels, P. den Brok, J. van Tartwijk, & J. Levy (Hrsg.), *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (S. 19–36). Sense Publishers.

- Wettstein, A., Scherzinger, M., & Ott, A. (2020). Die Lehrperson als vernachlässigte Komponente der Mobbingforschung – ein narrativer Forschungsüberblick. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 67, 32–46. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2020.art04d>
- Wolke, D. (2017). *Die Langzeitfolgen von Bullying*. „Wichtige Entwicklungseinflüsse wurden übergangen“ [Interview]. <https://www.escap.eu/research/bullying/wolke-interview-german>
- 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>
- World Health Organization (Hrsg.). (2016). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: international report from the 2013/2014 survey*. World Health Organization Regional Office for Europe.
- Zhang, Z., & Wang, L. (2017). *Advanced statistics using R*. International Society for Data Science and Analytic.
- Zitzmann, S. (2021). Mehrebenenanalysen. In G. Weißeno & B. Ziegler (Hrsg.), *Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik* (S. 1–15). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5\\_30-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_30-1)

## Autorinnen- und Autorenhinweis:

 Christian Drengk  
<https://orcid.org/0009-0001-0452-4317>

 Moritz Börnert-Ringleb  
<https://orcid.org/0000-0003-3533-0993>

### Korrespondenzadresse:

Christian Drengk  
Abteilung Pädagogik bei  
Beeinträchtigungen des Lernens  
Leibniz Universität Hannover  
Institut für Sonderpädagogik  
Philosophische Fakultät  
Schloßwender Straße 1  
D-30159 Hannover,  
[christian.drengk@ifs.uni-hannover.de](mailto:christian.drengk@ifs.uni-hannover.de)

Erstmals eingereicht: 23.05.2022

Überarbeitung eingereicht: 21.02.2023

Angenommen: 13.03.2023

Offene Daten	Zum jetzigen Zeitpunkt sind die Daten noch nicht verfügbar, da sie Teil eines laufenden Dissertationsprojektes sind. Nach Abschluss der Dissertation sollen die Daten zugänglich gemacht werden.
Offener Code	Der R-Code ist nicht öffentlich zugänglich, kann jedoch nach Anfrage durch den Erstautor zugänglich gemacht werden.
Offene Materialien	Die Materialien sind nicht öffentlich zugänglich, können jedoch nach Anfrage durch den Erstautor zugänglich gemacht werden.
Präregistrierung	Nein
Votum Ethikkommission	Nein, die Studie wurde jedoch durch die Landesschulbehörde Niedersachsen geprüft und genehmigt.
Finanzielle und weitere sachliche Unterstützung	Keine Angabe
Autorenschaft	MBR und CD haben die Studie konzeptualisiert, CD hat die Daten erhoben, CD hat die Daten analysiert, MBR hat dabei beraten, CD hat das Manuskript geschrieben, MBR hat das Manuskript überarbeitet.