



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Mobbingverfahren der Lehrkräfte“

verfasst von / submitted by

Mag.^a Julia Varga BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Psychologie UG2002

Betreut von / Supervisor:

Dr. Anton-Rupert Laireiter, Privatdoz.

Danksagung

Gut Ding braucht Weile – aber im Falle der vorliegenden Arbeit waren es zusätzlich auch Anregungen, Beratungen sowie Unterstützungen, wofür ich mich an dieser Stelle bei all jenen bedanken möchte, die zur Erstellung meiner Masterarbeit beigetragen haben.

Mein Dank gebührt Prof. Dr. Laireiter, der durch die Betreuung meiner Masterarbeit diese erst ermöglicht hat und mir mit hilfreichen Anregungen und konstruktiven Rückmeldungen bei der Realisierung dieser Arbeit eine große Hilfe gewesen ist. Vielen Dank für Ihre Geduld!

Ebenso gilt ein großer Dank Roland N. Boubela, der mir bei der statistischen Auswertung und Interpretation mit seinem fachlichen Rat (virtuell) zur Seite gestanden hat.

Für die sprachlichen und stilistischen Anmerkungen, das Korrekturlesen und die Translation der Tests danke ich meinen Kollegen*innen und Freunden*innen, die damit einen wesentlichen Teil zur Diplomarbeit beigetragen haben – Danke Conny, Philipp, Bernhard, Steffi, Georg, Lena und Angelika.

Diese Arbeit wäre so auch nicht ohne die Unterstützung bei der Rekrutierung der Stichprobe möglich gewesen, wofür ich meinem Kollegium für das Weiterleiten der Studieneinladungen ein herzliches Dankeschön ausspreche!

Schließlich danke ich meinen Eltern und meiner Familie, sowie meinen Freundinnen und meinem Freund für den wichtigen emotionalen und moralischen Beistand in den letzten Monaten und Jahren. Danke Mama und Papa für die Möglichkeit in Wien zu studieren und euren fortwährenden Zuspruch zum Abschluss des Studiums. Vielen Dank Lena für die schöne gemeinsame Zeit im Studium und die jahrelange Ermutigung und Motivation. Danke Steffi und Georg für eure Hilfsbereitschaft, emotionale und physische Versorgung während des Schreibprozesses und dass ich stets ein offenes Ohr bei euch finde! Danke Peter für deinen Zuspruch, wenn ich verzweifelt gewesen bin, den emotionalen Rückhalt, den du mir gibst, und dein Verständnis.

Abstract (deutsch)

Das Phänomen Mobbing wird seit Jahrzehnten im Bereich der Schule und des Arbeitsplatzes vielfach diskutiert. Wenig Beachtung wurde dabei dem Arbeitsplatz Schule geschenkt. Die vorliegende Arbeit erweitert vor allem die Forschung im deutschsprachigen Raum um eine Perspektive – jener des Mobblings gegen Lehrkräfte. Das Ziel der Arbeit war die Erfassung der Mobbing Erfahrungen der Lehrkräfte an der Wiener Sekundarstufe und deren Auswirkungen auf ihre Gesundheit und ihre berufliche Tätigkeit. Hierfür wurde ein Fragebogen erstellt, der acht Skalen umfasste, die neben den soziodemographischen Daten das psychische und physische Belastungsempfinden, die Selbstwirksamkeitserwartung, die Schulverbundenheit, das Schulklima, den Umgang mit negativen Verhaltensweisen zwischen Schüler*innen, die Teilnahme an Fortbildungen und die eigene vergangene und aktuelle Erfahrung mit Mobbing erfassten. Durchgeführt wurde die Studie anhand einer Onlinebefragung, an der sich 99 Lehrkräfte der AHS, BHS und MS beteiligten. Die Ergebnisse zeigten, dass 31.3% der Lehrkräfte während ihrer Schulzeit und 12.2% in ihrer aktuellen Tätigkeit von Mobbing betroffen waren, wobei 45.4% von ihren Kollegen*innen und 27.3% von ihren Schüler*innen Mobbing erlebten. Mobbing trat dabei in indirekter und direkter Form sowie als Cybermobbing auf. Anhand der univariaten Varianzanalyse und Rangkorrelationen nach Spearman konnten signifikante Zusammenhänge des Mobblings mit dem psychischen und physischen Belastungsempfinden, der Anzahl an Klassen, dem Schulklima und dem Erkennen von Mobbing nachgewiesen werden. Weitere Ergebnisse sowie Erkenntnisse der Interkorrelationen der Skalen wurden diskutiert. Implikationen für die Schulen und die Fortbildung der Lehrkräfte wurden angeführt.

Schlüsselwörter: Mobbing gegen Lehrkräfte, Belastungsempfinden, Schulklima, vergangene Mobbing Erfahrung, Umgang mit Mobbingvorfällen

Abstract (english)

The phenomenon of mobbing has been widely discussed in schools and at work. However, not much attention was paid to mobbing at schools seen as a workplace. The present thesis extends research in the German-speaking area with regard to one perspective – that of mobbing against teachers. The aim of this thesis is to find out about teachers' mobbing experiences at the Viennese secondary level and the consequences these experiences have on teachers' health and their professional activity. Therefore a questionnaire consisting of eight scales was created. Apart from socio-demographic data, psychological and physiological stress levels, expectations of self-efficacy, connectedness to school, the school climate, the handling of negative behaviour between students, participation in further education and one's own past and current experience of mobbing are captured. The study was carried out on the basis of an online survey in which 99 teachers from the AHS, BHS and MS participated. The study revealed that 31,3% of teachers were confronted with mobbing during their school days and 12,2% are currently affected by mobbing through their colleagues (45,5%) and their students (27,3%). Mobbing occurs in indirect and direct form as well as cybermobbing. Based on the univariate analysis of variance and Spearman correlations some significant correlations between mobbing, the feeling of strain, the number of classes, the school climate and the identification of mobbing has been proven. Further results as well as additional outcomes of the intercorrelations of the scales were discussed. Moreover implications for school development and further training for teachers were displayed.

Keywords: mobbing against teacher, strain, school climate, retrospective mobbing, handling of mobbing

Inhaltsverzeichnis

Teil I: Theoretische Grundlagen	17
Forschungsstand zum Thema Mobbing	18
Genese des Begriffs „Mobbing“	18
Definition von Mobbing	21
Erscheinungsformen von Mobbing.....	26
Mobbingprozess.....	28
Folgen von Mobbing.....	28
Physische Auswirkungen	29
Psychische Auswirkungen	29
Auswirkungen auf den Arbeitsplatz	29
Soziale Auswirkungen	30
Langfristige Auswirkungen	31
Prävalenzen	32
Risiko und Schutzfaktoren.....	35
Zusammenfassung	36
Mobbing im schulischen Kontext.....	37
Die ökologische Systemtheorie und Mobbing gegen Lehrkräfte	38
Die Rolle der Lehrkraft im Mobbingprozess	41
Die Rolle der Schule in Bezug auf Mobbing	43
Zusammenfassung	46
Mobbing gegen Lehrkräfte	47
Vergangene Mobbing Erfahrungen	47
Schulzeit	47
Universitäre Ausbildung.....	50
Mobbing am Arbeitsplatz Schule	52

Auswirkungen von Mobbing auf die pädagogische Profession	54
Zusammenfassung	55
Teil II Methodische Umsetzung	56
Forschungsfragen und Hypothesen.....	57
Mobbingprävalenz	57
Mobbingformen	58
Subjektive Belastung durch Mobbing	59
Mobbingerkennung und Erkennen von Mobbing	59
Mobbingerkennung und Präventions-/Interventionsbereitschaft.....	60
Mobbingerkennung und individuelle und organisatorische Variablen	61
Methode.....	62
Untersuchungsdesign.....	63
Stichprobenkriterien und -planung	63
Messinstrumente	64
Persönliche Daten	65
Schulverbundenheit	65
Selbstwirksamkeit	66
Schulklima	66
Umgang mit negativen Verhaltensweisen	67
Persönliche Erfahrung als Lehrkraft	69
Selbsteinschätzung der Mobbingbetroffenheit	70
Mobbingbezogene Selbstwirksamkeit	71
Vergangene Mobbingerkennung	72
Subjektive Befindlichkeit	72
Vorgehen.....	73
Geplantes statistisches Vorgehen und geplante Auswertung	74
Ergebnisse	77

Vorbereitung der Berechnungen	77
Überprüfung der Fragestellungen und Hypothesen	78
Mobbingprävalenz	78
Mobbingformen	83
Subjektive Belastung durch Mobbing	84
Mobbingerfahrung und Erkennen von Mobbing	86
Mobbingerfahrung und Präventions-/Interventionsbereitschaft	87
Mobbingerfahrung und individuelle und organisatorische Variablen	88
Weitere Ergebnisse	90
Deskriptive Analyse der Vignetten.....	90
Interkorrelationen der Skalen	93
Schulverbundenheit	94
Schulklima	95
Selbstwirksamkeit und mobbingbezogene Selbstwirksamkeit	95
Psychische und physische Belastung und die Anzahl der Klassen.....	96
Psychische und physische Belastung und vergangene Mobbingerfahrung	97
Psychische und physische Belastung – ein erweitertes Modell	97
Qualitative Inhaltsanalyse der Anti-Mobbing-Maßnahmen	97
Diskussion.....	99
Vergangene Mobbingerfahrungen	101
Prävalenzraten.....	101
Psychisches und physisches Belastungsempfinden	101
Auswirkungen auf den pädagogischen Alltag	102
Mobbing gegen Lehrkräfte	103
Prävalenzrate und methodische Probleme	104
Mobbingformen und ausübende Personengruppen	107
Individuelle Auswirkungen	108

Auswirkungen auf den Umgang mit Mobbingvorfällen.....	110
Auswirkungen auf die Schule.....	114
Zusammenfassung	116
Limitationen und Implikationen	117
Fazit	120
Literaturverzeichnis	122
Abbildungsverzeichnis	142
Tabellenverzeichnis	143
Anhang.....	145
Prävalenzrate und Stichprobengröße der Studien zu Mobbing an Schulen	145
Fragebogen	146

Die Wildgänse flogen und flogen unermüdlich hin und her; den ganzen Tag hörten sie nicht auf, Smirre zu quälen, sie fühlten kein Mitleid, als sie Smirre verwirrt, aufgeregt, wahnsinnig sahen. Unerbittlich fuhren sie fort, obgleich sie wußten, daß er sie kaum noch sah und nach ihrem Schatten sprang. Erst als Smirre ganz ermattet und kraftlos, beinah auf dem Punkt, den Geist aufzugeben, auf einem Haufen dürrer Laubes niedersank, hörten sie auf, ihn zum besten zu haben (Lagerlöf, 1920, S. 48)

Selma Lagerlöf beschrieb bereits 1920 in ihrem Kinderbuch „Wunderbare Reise des kleinen Nils Holgersson mit den Wildgänsen“ eine Situation, die erst viel später große wissenschaftliche Aufmerksamkeit erhalten sollte. Sie erzählte von den Wildgänsen, die den Fuchs Smirre mitleidslos so lange attackierten, bis diesen seine Kräfte verließen und er zusammenbrach. Wiederholte persönliche Angriffe, Schikanen und vorsätzliche psychische und physische Verletzungen einer Person sind nicht nur in Kinderbüchern beschrieben, sondern auch in der Realität beobachtbar. Hinzukommt die massive Benachteiligung oder soziale Ausgrenzung von Personen oder weitere Feindseligkeiten, die auch via elektronische Medien ausgetragen werden. All diese aggressiven Verhaltensweisen entwickeln mit der Zeit eine Eigendynamik und sind durch ihre Zielgerichtetheit charakterisiert. Die Betroffenen leiden unter weitreichenden gesundheitlichen, aber auch sozialen Folgen. Das hier beschriebene Phänomen ist in der Wissenschaft und Gesellschaft als *Mobbing* bekannt.

Kaum ein Phänomen wird im schulischen Bereich und der Arbeitswelt so öffentlich thematisiert wie jenes des Mobbing. Bereits seit über einem halben Jahrhundert liefert die Wissenschaft fortlaufend Erkenntnisse über die Begriffsbedeutung, Häufigkeiten, Erscheinungsformen, Kurz- und Langzeitfolgen, Rollenverteilung und möglichen Ursachen von Mobbingvorfällen (Agervold, 2007; Chirilă & Constantin, 2013; Einarsen & Raknes, 1997; Farrington, 1991; Leymann, 1990; Menesini & Salmivalli, 2017; Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002; Olweus, 1993). Die Anzahl an wissenschaftlichen Studien zum Thema Mobbing nahm in den letzten Jahrzehnten gleichzeitig mit der wachsenden Individualisierung des Arbeitslebens und der Fokussierung auf das Individuum erheblich zu (Agervold, 2007). Mobbing nach wie vor als einen modernen Begriff zu betrachten, würde dessen Entwicklungsgeschichte von

etwa 50 Jahren nicht gerecht werden. Vielmehr spiegelt es den Wandel des Fokus vom Kollektiven, Sozialpsychologischen, hin zum Individuum und bringt klare negative Konsequenzen für die Betroffenen und ihr Umfeld zum Vorschein (Agervold, 2007). Überraschenderweise zeigte sich jedoch, dass die Ernsthaftigkeit von Mobbing in der Gesellschaft fortwährend nicht immer erkannt wird und viele Präventions- und Interventionsprogramme nicht die gewünschten Effekte erzielen (De Luca, Nocentini, & Menesini, 2019; Ferguson, San Miguel, Kilburn, & Sanchez, 2007; Menesini & Salmivalli, 2017; Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002; Zerillo & Osterman, 2011; Zych, Ortega-Ruiz, & Del Rey, 2015). Die Gründe hierfür könnten in der teilweise unterschiedlichen Auslegung des Begriffs Mobbing, dessen inflationärer Verwendung, wissenschaftlich unzureichend klarer Abgrenzung oder der teilweise nicht evaluierten Forschungsmethoden liegen (Agervold, 2007; Braungardt, Vogel, Schmiedeberg, & Schneider, 2013; Thomas, Scott, Coates, & Connor, 2019). Für eine wirksame Gewaltprävention in der Gesellschaft und einem einheitlichen wissenschaftlichen Diskurs ist es deshalb unumgänglich, einen Begriffskonsens zu finden. Ebenfalls eignet sich für die Erfassung der Komplexität von Mobbing eine systematische Betrachtung des Umfelds, in dem Mobbing stattfindet. Zwei Systeme, die gut erforscht sind, sind einerseits die Schule und andererseits die Arbeitswelt. Dementsprechend auffallend ist, dass im Vergleich zur großen Anzahl an Studien zu Mobbing in Schulen und Mobbing am Arbeitsplatz nur relativ wenige Studien Mobbing und dessen Konsequenzen für den pädagogischen Beruf thematisieren. Vor allem das österreichische Schulsystem betreffend finden sich keine Forschungen, welche die Prävalenz und Auswirkungen auf die Pädagogen*innen erfassen. Die vorliegende Arbeit thematisiert den Schnittpunkt der beiden Mobbing-Forschungsbereiche Schule und Arbeitsplatz und stellt anhand einer quantitativen Studie die Belastungsfaktoren durch Mobbing Erfahrungen der Lehrkräfte in den Vordergrund. Aus den Studienergebnissen sollen nützliche Informationen für Interventions- und Präventionsmaßnahmen gegen Mobbing an Schulen gesammelt werden.

In der Literatur wird ein absichtlich schädigendes Verhalten gegen eine Person auch mit den Begriffen *Bullying* und *Harrassement* beschrieben, die synonym zum Begriff Mobbing in den unterschiedlichen Sprachräumen und Bereichen der Mobbingforschung Verwendung finden (Braungardt, Vogel, Schmiedeberg, & Schneider, 2013; Haller et al., 2018). Manche wissenschaftlichen Diskurse sehen den Begriff *Bullying* als adäquateren

Terminus an, da mit Mobbing einerseits die Rolle des Individuums übersehen und andererseits vorübergehende sowie situative Vorfälle überbetont werden könnten (Olweus, 1999). Gleichzeitig soll im deutschsprachigen Raum der Begriff Bullying im Schulbereich häufiger verwendet werden (Kolodej, 2018). Demgegenüber stehen die Argumentationslinien anderer Studien, die auf die konzeptuelle Übereinstimmung und auf die verbreitete europäische Verwendung beider Begriffe hinweisen (Braungardt, Vogel, Schmiedeberg, & Schneider, 2013; Niedl, 1995). Vor allem im Kontext des Arbeitsplatzes wird im deutschsprachigen Raum häufiger von Mobbing gesprochen (Zapf, 1999). Ebenfalls hielt der Begriff Mobbing in vielen aktuellen Präventionsmaßnahmen im Schulsystem seinen Einzug¹ und findet vermehrt in Fortbildungen für Lehrkräfte Verwendung². Aufgrund der Zieldefinition der vorliegenden Arbeit, den Arbeitsplatz der Lehrkräfte näher zu betrachten, und der oben angeführten Argumente wird weiterführend der Begriff Mobbing verwendet und unter Berücksichtigung der angeführten Kritik nachfolgend definiert.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Im ersten Teil der Masterarbeit wird der bisherige Forschungsstand zum Thema Mobbing angeführt. Zuerst werden grundlegende Erkenntnisse der Mobbingforschung dargestellt, wobei die Begriffsherkunft geklärt, Mobbing aus historischer Sicht und in Anbetracht des Arbeitsplatzes definiert wird sowie die Erscheinungsformen von Mobbing, dessen Entwicklung und Auswirkungen beschrieben werden. Ebenfalls werden die Angaben der unterschiedlichen Prävalenzen am Arbeitsplatz angeführt und diskutiert. Der erste Abschnitt schließt mit einer Besprechung deklarerter Risiko- und Schutzfaktoren sowie einer Zusammenfassung ab. Darauf aufbauend wird im zweiten Abschnitt Mobbing im schulischen Kontext basierend auf der sozio-ökonomischen Theorie behandelt und die Rollen der Lehrkräfte sowie der Institution Schule erläutert. Der letzte theoretische Abschnitt beleuchtet die Mobbing Erfahrungen von Lehrkräften anhand einer chronologischen Darstellung. Den Anfang nehmen dabei vergangene Mobbing Erfahrungen aus eigener Schul- und Studienzeit ein. Die aktuellen Mobbingprävalenzen in Schulen erweitern die Perspektive der Erfahrungen der Lehrkräfte mit Mobbing am gegenwärtigen Arbeitsplatz. Die Häufigkeit von

¹ „No-Blame Approach“, „Farsta-Methode“, „Shared Concern Method“, „Nulltoleranz bei Gewalt“.

² Fortbildungsangebot der PH Wien 2010-2019: 218 Fortbildungen zum Thema Mobbing und Gewalt, 32 Fortbildungen zum Thema Bullying (teilweise in Verbindung mit Mobbing).

Mobbingvorfällen gegen Lehrkräfte und deren Auswirkungen auf ihren schulischen Alltag runden die theoretische Erarbeitung ab und weisen auf die Relevanz der vorliegenden Arbeit hin.

Der zweite Teil der Masterarbeit beinhaltet die Beschreibung der Umsetzung der durchgeführten Studie. Aus den Erkenntnissen der theoretischen Grundlagen werden die Forschungsfragen und Hypothesen abgeleitet. Das Vorgehen in der Studie wird anhand der methodischen Grundlagen, wie dem Versuchsplan, der Stichprobe und der Messinstrumente vorgestellt und anschließend werden die Ergebnisse der Studie und die statistischen Kennwerte der Methoden beschrieben. Schlussendlich werden die Ergebnisse diskutiert und unter Berücksichtigung vorhergehender wissenschaftlicher Forschung analysiert.

Die vorliegende Arbeit erfasst Mobbing im Wiener Schulsystem aus einer neuen Perspektive – jener der Lehrkräfte – und fügt der Thematik Mobbing in Österreich eine weitere Sichtweise hinzu. Die Erforschung von Mobbing liefert wichtige Erkenntnisse über die Leistungsdynamiken von Gruppen, den Einflüssen von Beziehungen auf unterschiedlichen ökologischen Ebenen, die Auswirkungen auf die Gesundheit und das nationale Gesundheitssystem sowie wirtschaftliche Konsequenzen, wie Olweus (2013) betonte. Ebenfalls bietet die Auseinandersetzung mit Mobbing eine wichtige Grundlage für positive Schulentwicklung und kann das Leben für eine große Anzahl von Betroffenen erheblich verbessern (Olweus, 2013).

Teil I: Theoretische Grundlagen

Das Ziel des Schulsystems ist es, selbstbestimmten Menschen ihre Stärken und Begabungen aufzuzeigen, um als aktives Mitglied der Gesellschaft das soziale und wirtschaftliche Wohl mitzugestalten (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2020). Es sollen Lernsituationen geschaffen werden, die unterstützend, fördernd und frei von jeglicher Gewalt sind. Dabei wird schulische Gewalt in all ihren Formen als eine Verletzung des Rechts der Kinder und Jugendlichen auf Bildung, Gesundheit und Wohlbefinden verstanden (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation [UNESCO], 2019a). Um das Bewusstsein für die notwendige Prävention von Gewalt an den Schulen zu verstärken, rief die UNESCO im Dezember 2019 den „Internationalen Tag gegen Gewalt und Bullying an Schulen inklusive Cyberbullying“ aus, der an jedem ersten Donnerstag im November zelebriert wird (UNESCO, 2019b). Auch auf nationaler Ebene wird die Relevanz der Gewaltprävention an Schulen betont. Im Leitfaden für Schulgemeinschaften im Umgang mit Mobbing beschreibt Bildungsminister Heinz Faßman die Aufgabe der Schule: „Prävention schulischer Gewalt und Mobbing ist eine Herausforderung, der sich Schulen als Gesamtorganisation stellen müssen.“ (Haller et al., 2018, S. 3). Diese Gesamtorganisation umfasst die Schüler*innen, die Schulleitung, das nicht lehrende, schulische Personal und vor allem die Lehrkräfte. Für einen ganzheitlichen Ansatz gegen Gewalt an Schulen ist es daher notwendig, nicht nur gewaltfreie Lernumgebungen zu ermöglichen, sondern auch den Lehrkräften einen gewaltfreien Arbeitsplatz zu gestatten. Im Speziellen bedeutet dies, dass, um Mobbing in den Schulen zu reduzieren oder abzuwenden, auch den Erfahrungen der Lehrenden und deren Umgang mit Mobbingvorfällen eine wichtige Rolle beizumessen ist.

Für ein besseres Verständnis des Phänomens Mobbing im Allgemeinen soll der nachfolgende Abschnitt die theoretische Fundierung des Begriffs Mobbing liefern, bevor in weiterer Folge auf die Schule und die Situation der Lehrkräfte eingegangen wird.

Forschungsstand zum Thema Mobbing

Die Basis für eine systematische Betrachtung einer komplexen Thematik wie jener des Mobbing bildet eine Darstellung ihrer Entwicklung und Etablierung in der Forschung. Dazu zählt neben der etymologischen Ableitung des Begriffs auch die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Diskursen und Kritiken.

Genese des Begriffs „Mobbing“

Der Begriff Mobbing hat sich im modernen Sprachgebrauch verfestigt. Längst kann aufgrund unzähliger Forschungen nicht mehr von einem reinen Modebegriff gesprochen werden. Etymologisch leitet sich „Mobbing“ vermutlich vom lateinischen Wort „mobile vulgus“ ab, was mit „reizbare Volksmenge“ übersetzt wird (Lexico, 2019). Die Abkürzung wird im Englischen mit dem Substantiv „the mob“ („der Pöbel, die Horde“) und dem Verb „to mob“ („jemanden angreifen, anpöbeln, bedrängen“) verwendet (Braungardt, Vogel, Schmiedeberg, & Schneider, 2013). Mit dem Ausdruck „Mob“ wird pejorativ eine unorganisierte Masse an Personen bezeichnet, die ein destruktives Ziel verfolgt, wie zum Beispiel eine kriminelle Aktivität (Merriam-Webster, 2019).

Den Einzug in die Wissenschaft schaffte der Begriff Mobbing durch diverse Ansätze zur Erfassung von Gewalt und Aggression in sozialen Situationen sowie durch die Verhaltensbeobachtungen von Tieren und den Errungenschaften der Ethologie. 1963 benutzte der Ethologe Konrad Lorenz in seinen Aufzeichnungen zu seiner Arbeit mit Graugänsen den Begriff „Hassen“, der in der englischen Literatur mit Mobbing übersetzt wurde (Niedl, 1995). „Im Englischen wird die beschriebene Reaktion als „Mobbing“ bezeichnet, was sehr schön zum Ausdruck bringt, daß eine Menge schwächerer Wesen gemeinsam ein stärkeres bedrängt, wie dies beim Hassen ja tatsächlich der Fall ist“ (Lorenz, 1991, S. 194). Damit wurde der artverhaltende Trieb der Tiere, sozusagen ein Schutzmechanismus, beschrieben.

Ebenfalls basierend auf der Ethologie lieferte der Mediziner und Paläoanthropologe Rudolf Bilz eine evolutionspsychologische Interpretation des Ausdrucks Mobbing, wodurch nach Roth (2002) in der Veröffentlichung im Deutschen Ärzteblatt 1971 Mobbing in seiner heutigen Bedeutung als „Aggressivität des Anstoßnehmens“ in Gruppensituationen beschrieben wurde. Bilz übertrug seine Beobachtungen aus dem

Tierreich auf das menschliche Sozialverhalten. Dabei versuche eine Gruppe durch gezielte Aktivitäten abweichende Individuen wieder in Gruppennormen einzuführen oder auszustoßen.

Als ein weiterer Pionier in der Entwicklung des Mobbingbegriffs wird in der Literatur der schwedische Arzt Peter-Paul Heinemann angeführt, der mit seinem Bestseller „Mobbing – Gruppengewalt unter Kindern und Erwachsenen“ den Begriff Mobbing übernahm und in die Alltagssprache der skandinavischen Länder etablierte („mobba“ = angreifen, schikanieren; „Mobb(n)ing“ = Schikane) (Niedl, 1995). Schlussendlich erfuhr die Mobbingforschung durch den schwedischen Psychologen und Sozialwissenschaftler Dan Olweus einen Aufschwung im pädagogischen Bereich (Menesini & Salmivalli, 2017). Er subsumierte unter dem Begriff sowohl Gruppen- als auch Individualgewalt³ (Niedl, 1995) und prägte den Ausdruck *Mobbing in der Schule* (Mirian, 2018). Darauf folgten Studien zu Mobbing rund um den Globus, von Großbritannien, Deutschland, Österreich und weiteren europäischen Ländern, über Japan, Amerika, Australien und Afrika (Rigby, 2007).

Die Resultate der Studie über schikanierte Arbeitnehmer*innen in Schweden von Heinz Leymann (1990), in der von Mobbing gesprochen wurde, führten seit den 1990er Jahren global zu zahlreichen weiteren Studien zu *Mobbing am Arbeitsplatz* und es entfaltete sich ein breiter gesellschaftlicher Diskurs zur Mobbingproblematik (Mirian, 2018; Niedl, 1995; Zapf, 1999). Leymann zeigte ferner die negativen Auswirkungen von Mobbing wie psychische, psychosomatische und soziale Probleme bis hin zu Suiziden auf, die in weiterer Folge zu ökonomischen Konsequenzen für Unternehmen durch Krankenstände oder Ausfällen von Arbeitskräften geführt hatten (Leymann, 1990).

Der jüngste Forschungsbereich zum Thema Mobbing ist im Zuge der voranschreitenden Digitalisierung und Verwendung elektronischer Kommunikationstechnologien in Erscheinung getreten – das *Cybermobbing* (Li, 2008). Dabei findet Mobbing unter dem Einsatz von Medien statt. Auch diesbezüglich zeigte sich ein zunehmendes wissenschaftliches und öffentliches Interesse. Generell wurde

³ Olweus erforschte zeitlebens Aggressionen und Bullying im schulischen Kontext. Obwohl manche Autoren Mobbing und Bullying, einander gleichsetzen, ist dies nicht im Sinne Olweus. Er sprach sich explizit für die Verwendung des Terminus Bullying aus (Olweus, 2013). Olweus gilt als Gründer der Studien zu Bullying und seine Präventionsprogramme werden global angewendet. Er verstarb im September 2020 (National Anti Bullying Research and Resource Centre [ABC], 2020).

Mobbing vermehrt als ein komplexes und schwerwiegendes Problem erkannt (Menesini & Salmivalli, 2017). Zeitgleich zu den Diskursen wurden zahlreiche Präventions- und Interventionsprogramme entwickelt und evaluiert (Schubarth, 2019).

Mobbing wurde und wird sowohl von Seiten der theoretischen als auch angewandten Psychologie erforscht. So beschäftigt sich die Sozialpsychologie mit den sozialen Dynamiken, die Mobbing zugrunde liegen (Jordan & Austin, 2012; Schwickerath, 2001), während sich die Entwicklungspsychologie der hohen Prävalenz im Jugendalter widmet (Haller et al., 2018; Hymel & Swearer, 2015; Rigby, 2007). Aber auch in der Arbeits- und Organisationspsychologie (Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002; Niedl, 1995; Zapf, 1999) oder in der Persönlichkeitspsychologie (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010; Moore & Woodcock, 2017; Rigby & Cox, 1996) ist das Phänomen Mobbing Bestandteil der Forschung. Die diversen Ansätze und Definitionen in den Forschungsdisziplinen führten zu unterschiedlichen Auslegungen des Begriffs Mobbing und zu Problemen in der Mobbing-Forschung. Zum einen resultierten daraus nicht vergleichbare Prävalenzraten (Agervold, 2007) und zum anderen führte die vage Begriffsdefinition zur teils inflationären, populistischen Verwendung (Braungardt, Vogel, Schmiedeberg, & Schneider, 2013). Ebenfalls zeigte sich in einer interkulturellen Studie, dass die Differenzen zwischen den Kulturen in Bezug auf die Legitimierung und Akzeptanz gewisser negativer Verhaltensweisen das internationale Verständnis von Mobbing erschweren (Zych, Ortega-Ruiz, & Del Rey, 2015). Daraus resultiert die Gefahr, dass trotz der global bekannten, facettenreichen Auswirkungen von Mobbing, Betroffene nicht ernst genommen werden, adäquate Hilfe vorenthalten bleibt (Hoffmann P., 2013) und der Begriff Mobbing unangemessene Verwendung findet (Braungardt, Vogel, Schmiedeberg, & Schneider, 2013). Hingegen ermöglichen die diversen wissenschaftlichen Herangehensweisen und Forschungsmethoden eine umfassende Abbildung des Phänomens Mobbing.

Für solch ein komplexes, häufig auch verdecktes Verhalten zwischen unterschiedlichsten Akteuren*innen und Gruppen einen „Goldstandard“ zur Erfassung und einen einheitlichen Diskurs zu finden, wurde von manchen Forscher*innen als ein nahezu unmögliches Unterfangen angesehen (Hymel & Swearer, 2015). Dennoch wird eine klar abgegrenzte Definition von Mobbing benötigt, um in einer global vernetzten Welt ein verbreitetes Phänomen gemeinsam zu erforschen und Maßnahmen zur

Vorbeugung entwickeln zu können, denn Mobbing gilt als ein zentraler Risikofaktor für die psychische und physische Gesundheit (Copeland, Wolke, Angold, & Costello, 2013).

Definition von Mobbing

In der Wissenschaft gibt es eine klare Trennung der Begriffe „Aggression“, „Gewalt“ und „Mobbing“, die in der Alltagssprache fälschlicherweise synonym verwendet werden (Jordan & Austin, 2012). Der Begriff Aggression wird als übergeordnete Kategorie verstanden und beinhaltet Gewalt und Mobbing (siehe Abbildung 1). Jegliche zielgerichteten Verhaltensweisen, die zur Schädigung anderer Personen dienen, werden als Aggression bezeichnet (Politi, 2020).

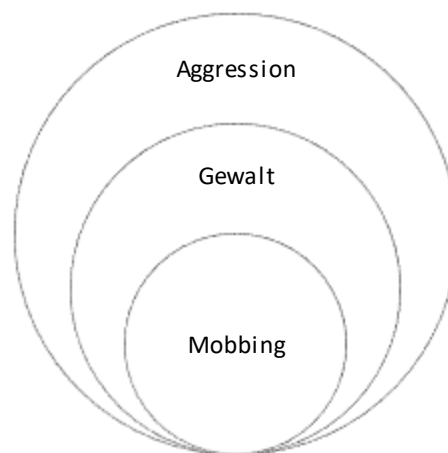


Abbildung 1. Zusammenhänge zwischen Aggression, Gewalt und Mobbing (Politi, 2020)

Dem untergeordnet wird der Gewaltbegriff, den die Weltgesundheitsorganisation folgendermaßen definiert:

Der absichtliche Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichem Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklungen oder Deprivation führt. (Weltgesundheitsorganisation, 2003, S. 6)

Gewalt beinhaltet laut der WHO somit sowohl interpersonale Gewalt als auch Gewalt gegen die eigene Person. Die interpersonale Gewalt selbst „[...] umfasst spezifische, zielgerichtete physische und/oder psychische beabsichtigte Schädigungen einer/mehrere Personen durch eine/mehrere andere Person(en), die über eine höhere körperliche

und/oder soziale Stärke/Macht verfügt/verfügen“ (Scheithauer, Rosenbach, & Niebank, 2008, S. 7). Das beschriebene Machtgefüge differenziert zwischen Gewalt und Aggression. Gewalt gilt als extreme Aggressionsform und ist eine Teilmenge der Aggression (Politi, 2020).

Eine spezielle Form der interpersonalen Gewalt umfasst der Begriff Mobbing (Schubarth, 2019) und bildet somit eine Ausprägung des aggressiven Verhaltens (Olweus, 1993; Politi, 2020). Je nach untersuchtem Kontext wurde Mobbing unterschiedlich beschrieben. Olweus definierte Mobbing aus Schülerperspektive folgenderweise: “A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students” (Olweus, 1993, S. 9). Aus arbeitspsychologischer Sicht fasste Zapf (1999) die Definitionen von Mobbing aus den Arbeiten von Einarsen, Leymann und Niedl zusammen und lehnte sie eng an die Verwendung des Begriffs im schulischen Kontext an. „Mobbing beinhaltet, daß jemand am Arbeitsplatz von Kollegen, Vorgesetzten oder Untergebenen schikaniert, belästigt, drangsaliert, beleidigt, ausgegrenzt oder beispielsweise mit kränkenden Arbeitsaufgaben bedacht wird und der oder die Mobbingbetroffene unterlegen ist“ (Zapf, 1999, S. 3). Dabei findet nach Zapf (1999) Mobbing häufig und wiederholt (mindestens einmal pro Woche) sowie über einen längeren Zeitraum hinweg (mindestens ein halbes Jahr) statt.

Unter Mobbing werden keine einmaligen negativen Handlungen bzw. negativen Aktionen verstanden, die von zwei gleich starken Parteien ausgetragen werden, worunter Konflikte fallen würden (Zapf, 1999). Während ein Konflikt in einer Organisation ein faires, konstruktives Austragen von Meinungsverschiedenheiten darstellt, umfasst Mobbing indirekte gezielte Schikanen und eine destruktive Konfliktaustragung (Kolodej, 2016). Die Bewertung, ob es sich bei negativen Handlungen um legitime Verhaltensweisen oder um verletzendes Verhalten handelt, unterliegt einer subjektiven Interpretation, die wiederum vom situativen Kontext und der momentanen Verletzbarkeit der Betroffenen abhängig ist (Rigby, 2007). Daran schließt die Kritik an, dass ein Verhalten an sich nicht als Mobbing charakterisiert werden kann, da es erst durch die subjektive Wahrnehmung der Leidtragenden zu Mobbing wird (Agervold, 2007).

Mobbing findet in einem permanenten sozialen Rahmen statt, wie zum Beispiel in der Schule oder am Arbeitsplatz, wodurch der*die Betroffene dem Verhalten zwanghaft ausgesetzt ist (Litzcke & Schuh, 2010; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, &

Kaukiainen, 1996). Die betroffene Person fühlt sich nicht fähig, den Situationen bzw. den Handlungen zu entfliehen oder sich zu wehren (Niedl, 1995). Die Arbeitspsychologie stellt Mobbing daher in einen stresstheoretischen Kontext, wobei es eine extreme Form eines sozialen Stressors repräsentiert (Zapf, 1999), der eine psychische Belastung darstellt und zu typischen Stresssymptomen führen kann (Leymann, 1990; Litzcke & Schuh, 2010).

Ein Problem, das sich den Betroffenen von Mobbing stellt, ist, dass es oftmals keine oder nur unzureichende rechtliche Grundlagen zum Umgang mit Mobbing am Arbeitsplatz gibt. In Österreich ist keine offizielle Definition des Begriffs Mobbing im Strafgesetzbuch verankert. Dennoch können die unter dem Begriff subsummierten negativen Verhaltensweisen rechtliche Konsequenzen nach sich ziehen. Am Arbeitsplatz haben die Arbeitgeber*innen eine Fürsorgepflicht für die Arbeitnehmer*innen und sind dazu angeleitet, ihnen beizustehen und Mobbing zu unterbinden (Kolodej, 2018; Majoros, 2013; Reichart, 2013). Seit dem 1. Jänner 2010 gibt es im öffentlichen Dienstrecht des Bundes (Beamten-Dienstrechtsgesetz 1979 – BDG 1979) eine Bestimmung, welche ausdrücklich auf ein „Mobbingverbot“ im Zuge eines achtungsvollen Umgangs verweist, wobei es jedoch keinen Hinweis auf Rechtsfolgen oder eine klare Definition des Begriffs Mobbing gibt.

Achtungsvoller Umgang (Mobbingverbot)

§ 43a. Beamtinnen und Beamte haben als Vorgesetzte ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und als Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter ihren Vorgesetzten sowie einander mit Achtung zu begegnen und zu einem guten Funktionieren der dienstlichen Zusammenarbeit beizutragen. Sie haben im Umgang mit ihren Vorgesetzten, Kolleginnen und Kollegen sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern Verhaltensweisen oder das Schaffen von Arbeitsbedingungen zu unterlassen, die deren menschliche Würde verletzen oder dies bezwecken oder sonst diskriminierend sind (§43a. BGBl. I)

Hingegen bezeichnet die Wirtschaftskammer Österreich (WKO) Mobbing als „[...] ein Verhalten unter Arbeitnehmern, das darauf abzielt, eine Person zu verletzen, einzuschüchtern, zu entmutigen, auszugrenzen oder aus dem Arbeitsverhältnis zu

drängen. Mobbing kann auch von Vorgesetzten ausgehen oder sich gegen solche richten“ (WKO, 2020).

Wie in den ausgewählten Definitionen sind in der Literatur dem Begriff Mobbing vier Kriterien gemein. Zuallererst wird den negativen Handlungen eine *Schädigungsabsicht* gegenüber einem Individuum zugesprochen (Haller et al., 2018; Olweus, 1993; Schubarth, 2019; Schwickerath, 2001). Jedoch werden auch nicht absichtliche bzw. vorsätzlich negative Handlungen von Personen als verletzend wahrgenommen und sind Teil eines Mobbingprozesses. In der neuen Auflage des Buchs „Bullying in schools and what to do about it“ differenziert Rigby (2007) daher zwischen boshafem vorsätzlichem Mobbing und nicht boshafem Mobbing. Ersteres entspricht dem allgemeinen Konsens von Mobbing, da es eine boshafte Absicht der Verletzung eines anderen beinhaltet, wobei das ungleiche Machtverhältnis ausgenutzt wird. Nicht boshafes Mobbing bedeutet, dass der*die Täter*in sich der Verletzung der*des Betroffenen nicht bewusst sei, da diese entweder unbeabsichtigt erfolge oder die negativen Verhaltensweisen in erzieherischer Weise zum Wohle des*der Betroffenen auftrete (Rigby, 2007).

Als weiteres Kriterium von Mobbinghandlungen treten die negativen Verhaltensweisen systematisch *wiederholt* und über einen *längeren Zeitraum* auf (Leymann, 1990; Li, 2008; Menesini & Salmivalli, 2017; Olweus, 1993; Schubarth, 2019; Thomas, Scott, Coates, & Connor, 2019). Veranschlagt wird ein Zeitrahmen von mindestens drei und bis zu sechs Monaten und das Verhalten sollte mindestens einmal pro Woche auftreten, wobei in der Literatur die zeitliche Spanne häufig variiert und diskutiert wird (Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002; Zapf & Gross, 2001). Leymann definierte den Zeitraum von einem halben Jahr, da nach dieser Zeitspanne von einer Traumareaktion mit behandlungsbedürftigen posttraumatischen Belastungsstörungen gesprochen werden kann (Schwickerath, 2001). Die exakte Absteckung eines Rahmens von drei oder sechs Monaten wird kritisiert, da Mobbing meist als verstecktes Verhalten beginnt und der Zeitpunkt des Beginns nicht genau festgelegt werden kann (Leymann, 1990). Durch die zeitliche Vorgabe werden einmalige Vorfälle nicht dem Mobbingkonzept zugerechnet (Leymann, 1990; Niedl, 1995; Schwickerath, 2001). Wird das Zeit- oder Häufigkeitskriterium in Studien dahingehend

verändert, erhöht sich die Prävalenzrate und kurzzeitige Konflikte könnten fälschlicherweise als Mobbing bezeichnet werden (Agervold, 2007).

Ebenfalls beinhaltet Mobbing eine *asymmetrische Machtbeziehung* in einer dynamischen Interaktion zwischen dem*r Betroffenen und der Täterschaft (Individuum oder Gruppe) (Menesini & Salmivalli, 2017; Niedl, 1995; Olweus, 1993). Diese Machtungleichheit kann die Anzahl der Personen oder ihre Machtbefugnisse betreffen (Kolodej, 2018) und äußert sich in mentaler oder physischer Stärke, sozialem Status oder durch das Wissen über die Verletzbarkeit einer Person (Menesini & Salmivalli, 2017; Rigby, 2007). Das ungleiche Machtverhältnis kann dabei komplexer sein, als oberflächliche Beobachtungen vermuten lassen. So kann die relative Macht einer Person beispielsweise mittels ihrer Stellung im System, durch die potenzielle Macht einer Gegenposition anhand von Manipulation, Gruppenaggression oder Mängel in der Arbeitsorganisation (z.B.: Führungsverhalten, Organisationsstruktur, Umgangskultur) geschwächt werden (Reichart, 2013; Terry, 1998). Daraus folgt, dass Mobbing in Systemen mit hierarchischer Ordnung in alle Richtungen stattfinden kann - nicht nur ausgehend von Vorgesetzten (*Bossing*), sondern auch von hierarchisch Gleichgestellten oder Untergebenen (*Staffing*) (Kolodej, 2018). Schlussendlich fühlt sich der*die Betroffene der Situation *hilflos* ausgesetzt und nicht in der Lage, der Mobbingssituation zu entkommen (Niedl, 1995; Olweus, 1993; Schubarth, 2019).

Für die vorliegende Arbeit wird daher, angelehnt an Olweus (1993), Mobbing wie folgt definiert:

Als Mobbing werden absichtliche verletzende Handlungen bezeichnet, die wiederholt über einen längeren Zeitraum (mind. 3 Monate) auftreten und von einer ungleichen Machtbeziehung zwischen den Individuen oder einem Individuum und einer Gruppe gekennzeichnet ist. Dadurch fühlt sich die betroffene Person der Situation hilflos ausgesetzt. Einmalige Vorfälle oder freundschaftliche Neckereien, sowie ein Streit oder eine Diskussion zwischen zwei gleichgestellten Personen werden nicht als Mobbing bezeichnet.

Erscheinungsformen von Mobbing

Mobbing umfasst verschiedene direkte und indirekte Verhaltensweisen. Zu den direkten feindseligen und dadurch relativ offenen Handlungen zählen verbale Attacken (verbales Mobbing, z.B.: Beschimpfen, Bedrohen, höhnische Bemerkungen, wiederholte unangebrachte Kritik) oder physische Angriffe (physisches Mobbing, z.B.: Schlagen, Treten, Zerstören von Eigentum) (Haller et al., 2018; Hymel & Swearer, 2015; Olweus, 1993). Indirekte Handlungen treten in Form von sozialer Exklusion der Person, Ausschluss aus Aktivitäten, Verbreitung von Gerüchten (relationales und soziales Mobbing) oder durch Beschädigung oder Entwenden von Eigentum auf (Hymel & Swearer, 2015; Olweus, 1993; Rigby, 2007). Sie finden häufig versteckt statt und sind von außen schwieriger zu erkennen (Yoon & Kerber, 2003). Am Arbeitsplatz kann sich indirektes Mobbing in Bezug auf die Arbeit unter anderem durch das Vorenthalten von Informationen oder das Verordnen von bedeutungslosen und demütigenden Aufträgen äußern (Leymann, 1990). Hinsichtlich der sozialen und persönlichen Auswirkungen werden Angriffe auf die Möglichkeit sich mitzuteilen, auf soziale Beziehungen, das soziale Ansehen, die Berufssituation und Gesundheit beobachtet (Leymann, 1990). Andernfalls kann durch systematische Störung das Erreichen von (Arbeits-)Zielen oder das Erfüllen von grundlegenden Bedürfnissen (z.B.: Zugehörigkeit, Leistung, Situationskontrolle, Selbstwertschutz) verhindert werden (Hoffmann P., 2013).

Eine neuere Möglichkeit der indirekten Schädigung einer Person oder einer Gruppe bietet die Verwendung des Internets (Cybermobbing) (Hymel & Swearer, 2015; Menesini & Salmivalli, 2017). Unter Cybermobbing werden wiederholte und intentionale aggressive Verhaltensmuster verstanden, die von Gruppen oder einzelnen Personen über längere Zeit gegen eine wehrlose Person oder Gruppe durch den Gebrauch elektronischer Formen der Kommunikation durchgeführt werden (Smith, Mahdavi, Carvalho, & Tippet, 2006; Wachs, Hess, Scheithauer, & Schubarth, 2016). Dazu zählen die Belästigung durch das Versenden von verletzenden oder bedrohenden Textnachrichten, Bild- oder Videobotschaften sowie die Demütigung der Person oder Gruppe durch die Verbreitung von Textnachrichten, oder anderen Medien. Dies dient dem Ziel, die sozialen Beziehungen und das Ansehen zu zerstören, die intimen Informationen über die Person oder der Gruppe zu veröffentlichen, oder den Ausschluss dieser aus Online-Gemeinschaften oder -Gruppen zu fördern (Schubarth, 2019). Ein Unterschied des

Cybermobbings gegenüber dem klassischen Mobbing liegt darin, dass die Beleidigungen und Diffamierungen gegen die Person einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden und nicht nur auf die Person und ihr näheres Umfeld beschränkt sind (Braungardt, Vogel, Schmiedeberg, & Schneider, 2013). Ebenfalls ist es weder zeitlich noch örtlich begrenzt, sondern kann rund um die Uhr stattfinden und ist aufgrund der raschen Verbreitungsmöglichkeit weniger kontrollierbar (Braungardt, Vogel, Schmiedeberg, & Schneider, 2013). Zusätzlich bietet das Internet aufgrund der Anonymität den Täter*innen Schutz (Braungardt, Vogel, Schmiedeberg, & Schneider, 2013).

Eine wachsende Zahl an Studien weist darauf hin, dass sich Cybermobbing stärker von den traditionellen Mobbingformen unterscheidet als ursprünglich angenommen (Dempsey, Sulkowski, Nichols, & Storch, 2009; Erdur-Baker, 2010). So wurde zum Beispiel berichtet, dass Betroffene von Cybermobbing im Vergleich zu Betroffenen von traditionellem Mobbing vermehrt soziale Schwierigkeiten und ein höheres Maß an Ängstlichkeit und Depressionen aufweisen (Campbell, Spears, Slee, & Kift, 2012). Demgegenüber stehen die Argumente der geringeren Prävalenzraten im Vergleich zum traditionellen Mobbing und dass beiderlei Formen im gemeinsamen Kontext betrachtet und gemeinsam erhoben werden sollten (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014; Olweus, 2012a; Thomas, Scott, Coates, & Connor, 2019). Ebenfalls konnten Anti-Mobbing-Programme wie das österreichische ViSC oder das finnische KiVa, die keinen speziellen Fokus auf Cybermobbing haben, größere Präventionserfolge im Vergleich zu speziellen Präventionsprogrammen von Cybermobbing erzielen (Olweus, 2017). Olweus (2017) betonte, dass die Aufmerksamkeit, die das Phänomen Cybermobbing in den Medien und der Gesellschaft auf sich zieht, einen nützlichen Ansatz zur Prävention und Intervention von Mobbing darstellt und weitere Einsichten liefert⁴.

Ungeachtet dessen, in welcher Form Mobbing auftritt, können selbst einzelne Vorfälle, die nur als leicht beleidigend oder erträglich erscheinen, kumulativ von den Betroffenen als destabilisierend, belastend oder traumatisch empfunden werden (Nielsen & Einarsen, 2012). Mobbing wird von Betroffenen als schmerzvoll erfahren (Rigby, 2007) und beinhaltet weitreichende negative Folgen für alle Beteiligten (Haller et al., 2018).

⁴ Olweus bezog sich hierbei speziell auf den schulischen Kontext.

Mobbingprozess

Mobbing entwickelt sich aus dem Zusammentreffen einer Vielzahl an Faktoren (Kirchler & Lang, 1998) und wird als ein dynamisches Konstrukt verstanden, in dessen Entwicklung der ursprünglich auslösende Grund verloren gehen kann (Leymann, 1990). In der Literatur finden sich mehrere Modelle zur Entwicklung von Mobbing. Eines der Prozessmodelle zur Erforschung des Mobbingverlaufs am Arbeitsplatz stammt von Leymann (1990). Er definierte vier Phasen des Mobbingverlaufs, die in ihrem Aufbau auch bei Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff (2005) zu finden sind.

Allem voran kommt es in der *Auslösephase* zu einem kritischen Vorfall, beispielsweise ein Streit oder ungelöster Konflikt („the original critical incident“). Diese Phase ist relativ kurz und geht fließend in die zweite Phase, die *Phase der Stigmatisierung*, über („mobbing and stigmatizing“). Hier tritt das Mobbingverhalten systematisch über eine längere Zeitspanne mit einer Eigendynamik auf und entwickelt sich zu einem „Psychoterror“ für die Betroffenen. Der eigentliche Konflikt gerät in den Hintergrund und es kommt zu absichtlichen Schädigungen der gemobbten Person. In der dritten Phase, der *Phase der Personalverwaltung* („personnel administration“), wird der Vorfall offiziell, da die Vorgesetzten oder die Führungskräfte eingreifen und arbeitsrechtliche Sanktionen gesetzt werden. Die letzte Phase wird als *Ausstoßungsphase* bezeichnet („expulsion“). Es kommt zu arbeitstechnischen Konsequenzen für die betroffene Person, die unter Umständen einen Verlust des Arbeitsplatzes bedeuten können (Leymann, 1990; Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002). Im Mobbingprozess können einzelne Phasen schneller oder langsamer erlebt oder sogar übersprungen werden (Litzcke & Schuh, 2010). Eine frühzeitige Intervention kann den Prozess unterbrechen oder stoppen (Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002).

Folgen von Mobbing

Die Auswirkungen von Mobbing sind vielfältig und beeinflussen die Lebensqualität der Betroffenen in unterschiedlichen Bereichen. Sie sind abhängig von der Dauer und der Intensität des Mobbingprozesses sowie von den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten (Litzcke & Schuh, 2010). Meschkutat, Stackelbeck und Langenhoff (2005) konnten in ihrer Studie einerseits aufzeigen, dass mit zunehmender Prozessdauer die Anzahl der Mobbingfolgen steigt. Andererseits kamen sie zu dem

Ergebnis, dass auch kurze Mobbingprozesse (unter der häufig publizierten Mindestdauer von sechs Monaten) massive Auswirkungen für die Betroffenen hatten und sie sich in den wesentlichsten Punkten, wie dem Ausbilden einer Krankheit oder einem Wechsel des Arbeitsplatzes, nicht von jenen unterschieden, die bei häufigerem Auftreten entstanden (Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002). Systematische und kontinuierliche Mobbinghandlungen wurden in Erfahrungsberichten von den Betroffenen als „sehr belastend“ und „unerträglich“ beschrieben und konnten psychisch nicht mehr bewältigt werden (Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002; Reichart, 2013). Die Folgen manifestierten sich in physischen, psychischen, aber auch beruflichen, sozialen oder privaten Problemen (Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002).

Physische Auswirkungen. Personen, die Mobbing erlebten, berichteten von Beeinträchtigungen ihrer physischen Gesundheit durch psychosomatische Beschwerden wie Magen-Darmproblemen, Unwohlsein, Schlafstörungen und/oder Kopfschmerzen bzw. Migräne und zeigten hier Ähnlichkeiten zu allgemeinen körperlichen Stresssymptomen (Leymann, 1996; Litzcke & Schuh, 2010; Niedl, 1995).

Psychische Auswirkungen. Langandauernde Mobbingerlebnisse können dem Trauma ähnliche Symptome hervorrufen und wirken sich somit auf die psychische Gesundheit aus (Kolodej, 2018). Aber auch unabhängig von der Dauer des Mobblings wurde von depressiven Beschwerden, erhöhter Ängstlichkeit und Burn-Out bis hin zu suizidalen Gedanken berichtet (Hinduja & Patchin, 2010, 2019; Kolodej, 2018; Leymann, 1996; Nielsen & Einarsen, 2012; Quine, 1999). Depressivität korrelierte häufig mit einem geringen Selbstwertgefühl, welches ebenfalls in Studien als eine Folge von Mobbing angeführt wurde (Leymann, 1990; Quine, 1999; Zapf, 1999). Weitere Forschungsergebnisse berichteten von einem Gefühl der Verzweiflung oder Hilflosigkeit (Leymann, 1990) und einem unterdurchschnittlich ausgeprägten Selbstvertrauen (Schwickerath, Kneip, Deselaers, & Becker, 2007). All diese physischen und psychischen Probleme wirkten sich auch auf das berufliche und soziale Umfeld der betroffenen Person aus.

Auswirkungen auf den Arbeitsplatz. Mobbingvorfälle am Arbeitsplatz führen zu starken negativen emotionalen Reaktionen und untergraben das Selbstbewusstsein, wodurch positive Emotionen reduziert werden, mit dem Effekt, dass auch die Arbeitszufriedenheit und Verbundenheit zum Arbeitsplatz sinkt (Glaso & Notelaers,

2012). Dadurch steigt die Intention, den Arbeitsplatz zu wechseln, woraufhin es auch für die Organisation zu negativen Konsequenzen durch Kosten wegen Kündigung oder Versetzung kommen kann (Glaso & Notelaers, 2012; Quine, 1999; Zapf, 1999).

In der Studie des Mobbingreports kündigten 20% der von Mobbing betroffenen Personen selbst und 15% wurden vom Arbeitgeber gekündigt (Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002). Auf der Ebene des Individuums wurden zudem Demotivation, Konzentrationsprobleme, Leistungs- und Denkblockaden, mangelnde soziale Anerkennung, Stress, Angstzustände, Selbstzweifel und sozialer Rückzug erfasst (Kolodej, 2018; Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002; Quine, 1999; Schwickerath, Kneip, Deselaers, & Becker, 2007). Vermehrt kam es zu Krankenständen bzw. Arbeitsunfähigkeit (Chlestil, 2013; Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002). 36.6% der von Mobbing betroffenen Personen berichteten von kurzfristigen Krankheiten, die sie auf Mobbing zurückführten (Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002). Ebenfalls wurde von einer geringen Unterstützung der Kollegen*innen und Vorgesetzten berichtet (Hansen et al., 2006). Die Betroffenen fühlten sich zumeist verunsichert und entwickelten ein generelles Misstrauen. Sie reagierten gereizt und aggressiv gegenüber ihrem Umfeld, die Kooperationsbereitschaft und die Kommunikation im Kollegium nahm ab, wodurch die produktive Zusammenarbeit sank, sich das Arbeitsklima verschlechterte und wiederum die Arbeitszufriedenheit und Verbundenheit zur Organisation abnahm (Chlestil, 2013; Hoffmann P., 2013; Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002; Pšunder, 2015; Quine, 1999). Mobbing führt somit unter Berücksichtigung sozialer und nichtsozialer Arbeitsaspekten zu einer generalisierten Unzufriedenheit (Kirchler & Lang, 1998).

Soziale Auswirkungen. Neben den eben genannten Auswirkungen wird auch von Konsequenzen im Kontext der privaten und familiären Situation berichtet. Mobbing Erfahrungen können als traumatische Ereignisse Gedankengänge der Betroffenen beeinflussen, sodass sie sich immer wieder mit den belastenden Erlebnissen beschäftigen und ihren Angehörigen und Freunden*innen wiederholt von ihrer eigenen Mobbing Erfahrung berichten (Leymann, 1993). Leymann (1993) beschrieb diese Tendenz als obsessives Verhalten, das sich negativ auf die sozialen Beziehungen auswirken kann. Das Umfeld könne mit Distanzierung, Ablehnung oder Gleichgültigkeit reagieren, wodurch die Betroffenen ihre soziale und emotionale Unterstützung verlieren

(Jordan & Austin, 2012; Zapf, 1999). Es entwickeln sich ein erhöhtes Misstrauen und Kommunikationsprobleme, die in einer sozialen Isolation der Betroffenen, Problemen in Partnerschaften und Verschlechterung der Beziehungsqualitäten sowie finanziellen Problemen durch den Verlust des Arbeitsplatzes münden können (Duffy & Sperry, 2007; Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002; Schäfer et al., 2004; Schwickerath, Kneip, Deselaers, & Becker, 2007).

Langfristige Auswirkungen. Die Tragweite von Mobbing Erfahrungen kann sich über Jahre hinweg erstrecken und selbst Dekaden nach Überwindung des Mobbing negative Auswirkungen zum Vorschein bringen. Mobbing führte bei einem Drittel der Untersuchten im Mobbingreport zu langfristigen Erkrankungen (Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002) oder zur Ausbildung von chronischem Stress aufgrund eines Mangels an Bedürfnisbefriedigung (Schwickerath, Kneip, Deselaers, & Becker, 2007). Mobbing Erfahrungen, zu deren Erstkontakt es meist während des Kindes- und Jugendalters kommt (Schäfer et al., 2004), zeigten im Erwachsenenalter unterschiedlichste Langzeitfolgen (deLara, 2016; Sigurdson, Undheim, Wallander, Lydersen, & Sund, 2015). DeLara (2016) beschrieb dieses Phänomen als *adult post-bullying syndrom*, das den posttraumatischen Stresssymptomen in einigen Bereichen ähnlich ist. Personen, die Mobbing in ihrer Schulzeit erlebten, berichteten nicht nur von wiederkehrenden Erinnerungen an die Mobbingvorfälle, sondern gaben auch an, dass sie selbst am Arbeitsplatz häufiger von Mobbing betroffen waren (deLara, 2016; Niedl, 1995; Schäfer et al., 2004). Vor allem Lehrkräfte berichten vermehrt von dieser Erfahrung (Schäfer et al., 2004).

Dass Mobbing ein ernstzunehmender gesundheitlicher Risikofaktor mit Langzeitfolgen ist, wurde schon vor knapp 30 Jahren in Studien postuliert. Bereits 1991 fand Farrington eine signifikante Kontinuität zwischen Aggressivität und Gewalt in der Kindheit und delinquenten Verhaltensweisen im Erwachsenenalter. In seiner Studie beobachtete er, dass Erwachsene, die von aggressivem Verhalten in der Kindheit betroffen waren, häufiger in ärmeren Verhältnissen lebten, von Arbeitslosigkeit betroffen waren, vermehrt Konflikte suchten, Gewalt in intimen Beziehungen zeigten und zu Substanzmissbrauch neigten sowie mehr Straftaten begangen (Farrington, 1991). Olweus (1993) berichtete, dass Schüler*innen, die in ihrer Schulzeit Mobbing erfuhren, als Erwachsene vermehrt von negativen Auswirkungen wie Depressionen oder einem

geringeren Selbstwertgefühl geprägt waren als Schüler*innen ohne Mobbing Erfahrungen. Zusammenhänge zwischen erlebtem Mobbing und der Entwicklung von Depressionen wurden auch in neueren Studien aufgezeigt (deLara, 2016; Sigurdson, Undheim, Wallander, Lydersen, & Sund, 2015). Darüber hinaus wurden negative Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung im Erwachsenenalter, physische und emotionale Probleme, Selbstverletzung, ein erhöhtes Risiko, Angststörungen zu entwickeln, und vermehrte psychiatrische Krankenhausaufenthalte sowie suizidale Gedanken im Zusammenhang mit vergangenen Mobbing Erfahrungen beobachtet (Copeland, Wolke, Angold, & Costello, 2013; deLara, 2016; Schäfer et al., 2004; Sigurdson, Undheim, Wallander, Lydersen, & Sund, 2015). Eine weitere Studie von Sigurdson et al. (2015) untersuchte den Zusammenhang zwischen Mobbing Erfahrung im Alter von 14-15 Jahren und deren Auswirkungen auf das junge Erwachsenenalter mit 27 Jahren. Verglichen mit jenen Teilnehmer*innen, die keinerlei solcher Erfahrungen hatten, zeigten die Betroffenen höhere Werte bei mentalen Gesundheitsproblemen wie externalisierende (z.B.: Aggressionen, Risikoverhaltensweisen) und internalisierende Probleme (z.B.: Ängste, Rückzug aus sozialen Kontakten).

Die beschriebenen negativen Auswirkungen von Mobbing Erfahrungen in früheren Lebensabschnitten führten ebenso zu Konsequenzen für soziale Beziehungen. Ehemalige Betroffene fühlten sich emotional einsamer, in sozialen Beziehungen unwohl und es fiel ihnen schwer, Vertrauen in Beziehungen aufzubauen sowie Freundschaften zu schließen und aufrechtzuhalten (deLara, 2019; Farrell, 2019; Schäfer et al., 2004). Zudem zeichneten sich anhaltende psychosoziale Konsequenzen in Form von erhöhter sozialer Ängstlichkeit, der Angst vor negativen Bewertungen, einer sozialen Isolation und einer geringeren Lebenszufriedenheit ab (Blood & Blood, 2016; deLara, 2016).

Prävalenzen

Aufgrund der fehlenden einheitlichen Definition des Begriffs Mobbing, der unterschiedlichen Referenzperioden (z.B.: sechs oder drei Monate) und Cut-Off-Werten⁵, sowie der diversen Forschungsschwerpunkte (z.B.: Cybermobbing) und der Forschungsmethoden (z.B.: Interviews, Selbsteinschätzung, Fragebögen mit

⁵ Als Cut-Off Wert wird jener summierte Wert einer Datenauswertung bezeichnet, ab dem von Mobbing gesprochen wird.

Mobbinghandlungen, etc.) zeigt sich eine große Varianz in den in diversen Studien berichteten Prävalenzraten (Braungardt, Vogel, Schmiedeberg, & Schneider, 2013; Olweus, 2017). Zusätzlich verzerren kulturelle und linguistische Differenzen die Angaben zu den Häufigkeiten von Mobbing. Zum Beispiel unterscheidet sich die Art des Mobblings zwischen östlichen und westlichen Ländern (Menesini & Salmivalli, 2017). Die hier angeführten Forschungsergebnisse berichten von Mobbingprävalenzen im Erwachsenenalter in europäischen Ländern, wobei auf die Verteilung der Mobbingbetroffenheit zwischen den Geschlechtern aufgrund widersprüchlicher Ergebnisse nicht eingegangen wird.

In einer der ersten österreichischen Studien zu Mobbing am Arbeitsplatz gaben 17.5% der Mitarbeiter*innen eines Forschungsinstituts ($N = 63$) und 26.6% eines Krankenhauspersonals ($N = 368$) an, dass sie von Mobbing im vergangenen halben Jahr betroffen waren (Niedl, 1995). 2007 erfasste eine großangelegte Befragung die arbeitsbedingten Gesundheitsprobleme in Österreich, wobei 3.2% der in etwa 20,000 Teilnehmer*innen zum Testzeitpunkt Mobbing am Arbeitsplatz als psychischen Belastungsfaktor nannten (Statistik Austria, 2009). Im Rahmen der Initiative gegen Gewalt am Arbeitsplatz führte die Fachgewerkschaft *vida* 2009 eine Erhebung in Österreich durch ($N = 1,815$, ohne Bezugszeitraum), bei der 15% der Befragten aus dem Tourismus-, Verkehrs-, Gesundheits- und Dienstleistungswesen berichteten, an ihrem Arbeitsplatz schon einmal von Mobbing betroffen gewesen zu sein (Reichart, 2013). Dabei erlebten 20% das Mobbing durch Kunden*innen oder Klienten*innen, 15% durch Vorgesetzte und 9% durch Kollegen*innen (Reichart, 2013). Hingegen führte eine neuere österreichweite Studie zu dem aufsehererregenden Ergebnis, dass 66.8% der Befragten ($N = 500$, ohne Bezugszeitraum) am Arbeitsplatz Mobbing erlebten und 40.4% Mobbing für ein Problem am Arbeitsplatz hielten (Viking, 2018). Jedoch sei hier angemerkt, dass keine weiteren Angaben zum Forschungsdesign publiziert und die Werte der Betroffenen, Beobachter*innen und Täter*innen kumuliert wurden.

Im Gegensatz zu diesen Ergebnissen berichteten systematischere Forschungen von geringeren Prävalenzraten. Europaweit findet alle fünf Jahre eine Erhebung der Arbeitsbedingungen (European Working Condition Survey, EWCS) statt, wobei auch das negative Sozialverhalten während den letzten zwölf Monaten, inklusive Mobbing, am Arbeitsplatz erfasst wird. Aus der Datenanalyse aus dem Erhebungsjahr 2010 ging

hervor, dass die Mobbingrate in Österreich mit 7.2% über dem Durchschnitt der EU-27 lag (Eurofound, 2012). In der letzten publizierten Datenanalyse aus dem Jahr 2015 ($N = 43,850$) fanden sich zwar keine Angaben zur Häufigkeit von Mobbing in Österreich, jedoch zeigte sich, dass europaweit 5% der Arbeitnehmer*innen von Mobbing betroffen waren (Eurofound, 2017).

In repräsentativen Studien aus den skandinavischen Ländern oder Deutschland finden sich Prävalenzen, die näher an den EWCS als an den österreichischen Studien liegen. So gaben in Forschungen aus Schweden und Dänemark 1% der Teilnehmer*innen öffentlicher Bediensteter (Agervold, 2007; $N = 3,024$, wöchentlich während der letzten sechs Monate) bzw. psychosozialer Arbeiter*innen (Hansen, Høgh, & Persson, 2011; $N = 1,944$, wöchentlich oder täglich während der letzten sechs Monate) an, am Arbeitsplatz gemobbt worden zu sein, wobei 4.7% eine Mobbingverhaltensweise in der selben Häufigkeit und über dieselbe Zeitperiode erlebt hatten (Agervold, 2007). 8.3% der Teilnehmer*innen einer dänischen Studie aus dem Jahr 2004/2005 berichteten, dass sie im vergangenen Jahr täglich oder wöchentlich Mobbing an ihrem Arbeitsplatz erlebt hatten (Ortega, Høgh, Pejtersen, & Olsen, 2009; $N = 3,429$). Die meisten Teilnehmer*innen erfuhren Mobbing durch Kollegen*innen (71.5%), gefolgt von der Organisationleitung und untergeordneten Mitarbeiter*innen (32.4%) und 11.3% von Seiten ihrer Klienten*innen, Patienten*innen oder Schüler*innen (Ortega, Høgh, Pejtersen, & Olsen, 2009). Die Ergebnisse spiegeln die Befunde von Leymann (1990) wider, nachdem Mobbing am häufigsten von Kollegen*innen ausging und ein Drittel der Fälle Mobbing von Seiten der Vorgesetzten erfuhren. Eine andere schwedische Studie berichtete von einer Prävalenzrate von 5% (Hansen, et al., 2006; $N = 437$, während der letzten sechs Monate und Antwortformat *Ja/Nein*). Während in einer früheren Studie aus Norwegen von Einarsen und Raknes (1997; $N = 460$) 7% der Teilnehmer (ausschließlich männliche Marinemitarbeiter) in den vergangenen sechs Monaten wöchentlich Mobbing am Arbeitsplatz erlebten, zeigte sich in einer jüngeren Befragung von Arbeitnehmer*innen, die eine strengere Mobbingdefinition verwendete (veränderter Cut-Off Wert), eine Mobbingbetroffenheit von 2% (Werte über 45), während weitere 10% (Werte zwischen 33-44) gelegentliches Mobbing am Arbeitsplatz beklagten (Notelaers & Einarsen, 2013; $N = 2,539$). Schlussendlich führte der Mobbing-Report aus Deutschland eine zum Befragungszeitpunkt aktuelle Mobbingquote von 2.7% an (Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002; $N = 2,765$, keine Angaben zur Häufigkeit oder

Absteckung des Zeitrahmens (*ein längerer Zeitraum*)). Berücksichtigt man ebenfalls die vergangenen Mobbing Erfahrungen der Teilnehmer*innen, so erhöhte sich die Prävalenz auf 11.3% (Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002). Für soziale Berufe wurde eine Prävalenzrate des vergangenen und aktuellen Mobblings von 6.9% ausgewiesen (Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002). In dieser Studie wurde zusätzlich angeführt, dass 38.2% von ihren Vorgesetzten, 22.3% von einzelnen Kollegen*innen, 20.1% von einer Gruppe von Kollegen*innen, 12.8% von ihren Vorgesetzten und dem Kollegium, sowie 2.3% von hierarchisch untergeordneten Personen am Arbeitsplatz Mobbing erfuhren (Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002).

Fasst man die Ergebnisse der Studien zusammen, zeigt sich, dass Mobbing am Arbeitsplatz in Österreich ein psychischer Belastungsfaktor für Arbeitnehmer*innen ist, wobei die Betroffenen unter den Studienteilnehmer*innen zwischen 3.2% - 26.6% ausmachen. In anderen europäischen Ländern variiert die aktuelle Mobbinghäufigkeit unter den Befragten zwischen 1% - 5%. Hinzu kommen jene Mobbingvorfälle, die zu den Erhebungszeitpunkten bereits abgeschlossen sind und somit als Mobbing Erfahrung verzeichnet werden. Ebenfalls zeigt sich, dass Mobbing in sozialen Berufen vermehrt auftritt.

Risiko und Schutzfaktoren. Mobbing entsteht aus einer komplexen Wechselwirkung zwischen personalen und organisatorischen Vorbedingungen (Braungardt, Vogel, Schmiedeberg, & Schneider, 2013). Obwohl ein Ursache- und Wirkungsgefüge nicht klar zu bestimmen sei (Zapf, 1999), zeichnen sich Risikofaktoren ab, die Mobbingvorfälle begünstigen. Vor allem auf Seiten der Institutionen liefern problematische Rahmenbedingungen wie Fehler in der Arbeitsorganisation, den Arbeitsinhalten oder -abläufen sowie im Führungsverhalten, hoher Arbeitsdruck, viele Stressfaktoren, oder wenige Handlungsspielräume, wodurch sich das Arbeitsklima verschlechterte, einen Nährboden für Konflikte und Mobbing (Hansen et al., 2006; Litzcke & Schuh, 2010; Roth, 2002; Zapf, 1999). Ebenfalls tritt Mobbing häufiger in Organisationen mit einem negativen sozialen Klima auf, das durch schlechte Zusammenarbeit, geringer gegenseitiger Akzeptanz und fehlender Unterstützung gekennzeichnet ist (Hansen et al., 2006).

Hingegen können unterstützende Vorgesetzte, Kollegen*innen oder medizinisches und psychologisches Personal sowie ein beistehendes soziales Umfeld (Freunde,

Partner*innen, Familie, Gewerkschaft, Beratungsstellen), eigene soziale Kompetenzen, eine sichere Bindung in der Kindheit, ein gut ausgeprägtes Selbstwertgefühl und die Möglichkeit der Selbstkontrolle die Belastung der Betroffenen abfedern und den negativen Auswirkungen von Mobbing entgegenwirken (Felder-Puig, Teutsch, Ramelow, & Maier, 2019; Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002; Quine, 1999; Zapf, 1999; Vassallo, Edwards, Renda, & Olsson, 2014).

Zusammenfassung

Mit der Entwicklung der wissenschaftlichen Paradigmen und Methoden, dem Zugewinn an wissenschaftlichen Erkenntnissen und der damit einhergehenden Veränderungen des Menschenbildes veränderte sich auch das Verständnis des Phänomens Mobbing im Laufe der Jahre. Mittlerweile zeichnet sich zunehmend der Versuch ab, eine gesetzliche Grundlage gegen Mobbingvorfälle zu schaffen, da ein immer größeres Bewusstsein über die vielfältigen gesundheitlichen und sozialen Beeinträchtigungen, die mit Mobbing in Verbindung stehen, geschaffen wird. Es ist jedoch nach wie vor schwierig, einen gemeinsamen Konsens zu finden, da ein einheitliches Verständnis von Mobbing fehlt. Dies zeigt sich nicht zuletzt in den diversen Benennungen des speziellen aggressiven Verhaltens als Mobbing, Bullying oder Harassment. Hürden bilden hierbei die kulturellen und linguistischen Unterschiede sowie wissenschaftliche Herangehensweisen, die unterschiedliche Methoden, statistische Kennwerte und Interpretationen umfassen. Jedoch zeigt sich in den wissenschaftlichen Studien, ungeachtet deren Auslegung des Begriffs, dass Mobbing sich als Prozess entwickelt und verschiedene Erscheinungsformen annimmt. Besonders in indirekter Form ist Mobbing schwierig zu erkennen und hat großen negativen Einfluss auf das Leben der in dieser Arbeit hervorgehobenen betroffenen Personen. Hingewiesen wird an dieser Stelle erneut auf die medial verbreitete Studie von Viking (2018), deren hohe Prävalenzzahlen basierend auf einer nicht publizierten Erhebung zum inflationären Gebrauch des Begriffs und somit abschwächenden Bedeutung dessen beiträgt. Um dem zu entgegen, wird die wissenschaftlich abgeleitete Definition von Mobbing für die vorliegende Arbeit angeführt und in weiterer Folge das methodische Vorgehen klar beschrieben.

Mobbing im schulischen Kontext

Obwohl Mobbing in jedem Alter und überall auftreten kann, weisen Studien auf eine erhöhte Prävalenz während des Kindes- und Jugendalter hin (Hymel & Swearer, 2015; Pervin & Turner, 1998; Thomas, Scott, Coates, & Connor, 2019). Aufgrund des vermehrten Auftretens von Mobbing in der Schulzeit wird die Institution Schule salopp als „Hochburg des Mobblings“ betitelt (National Center for Education Statistics [NCES], 2019). Kinder und Jugendliche verbringen einen Großteil ihrer Zeit im Schulsystem, wodurch es zu einem wichtigen sozialen Bezugsrahmen wird (Atria, Strohmeier, & Spiel, 2007). Die Schule führt die Interessenswelt der sich entwickelnden Kinder und Jugendlichen mit der Berufswelt der Erwachsenen zusammen und lässt dadurch ein hierarchisches System entstehen, das von Normen, Regeln und Lehrplänen geleitet wird. Im Zentrum stehen die Schüler*innen und ihre intellektuelle, persönliche und soziale Entwicklung. Allerdings wirken sich sämtliche schulische Geschehnisse auf die Individuen der gesamten Schulorganisation aus. Schüler*innen, Pädagogen*innen, Eltern, schulinternes Personal und die Schulleitung übernehmen zwar unterschiedliche Rollen, jedoch beeinflussen sie sich gegenseitig – teilweise sogar mit langfristigen Auswirkungen. Nicht zuletzt durch die Ergebnisse der Studien zu den Langzeitfolgen von Mobbing während der Schulzeit stellt sich die Frage, welchen Einfluss Mobbingvorfälle auf die Profession der Lehrkräfte und ihre Gesundheit haben. Einerseits arbeiten sie als Pädagogen*innen in einem Umfeld, in dem es häufig zu Mobbingvorfällen kommt und ihnen eine zentrale Rolle in der Prävention und Intervention von Mobbing sowie in der Gestaltung des Schulklimas zugestanden wird (Yoon & Kerber, 2003). Andererseits sind sie selbst vor Mobbingattacken nicht gefeit oder haben einschlägige Erfahrungen mit Mobbing, als Schüler*in oder Lehrkraft, gesammelt, die sich auf ihre individuelle, berufliche, private und soziale Entwicklung auswirken können.

Für ein besseres Verständnis von Mobbing im schulischen Kontext und in weiterer Folge der Implikation von Präventions- und Interventionsmaßnahmen werden theoretische Modelle der Psychologie verwendet (Bauman & Yoon, 2014). Mobbing etabliert sich in der Interaktion des Individuums mit seiner sozialen, physischen und institutionellen Umgebung (Swearer & Doll, 2001). Ein Modell, das die multiplen Effekte und Verbindungen zwischen der sozialen Umwelt und der Entwicklung des Individuums beschreibt und in Studien um das Phänomen Mobbing erweitert wurde, ist das sozio-

ökologische Modell von Bronfenbrenner, das auf dessen ökologischen Systemtheorie basiert (Bauman & Yoon, 2014; de Wet, 2010a; Espelage, 2014; Harbin, Kelley, Piscitello, & Walker, 2019). Für die vorliegende Masterarbeit wird dieses Modell auf die Perspektive der Lehrkräfte angewendet.

Die ökologische Systemtheorie und Mobbing gegen Lehrkräfte

In der ökologischen Systemtheorie des amerikanischen Entwicklungspsychologen Urie Bronfenbrenner (1977) wird die Entwicklung des Menschen in einer sich ständig verändernden Umwelt betrachtet, die aus unterschiedlichen Beziehungen in komplexen Systemen besteht und jeweils im Nächsten enthalten ist. Die dabei erworbenen Kompetenzen und Verhaltensweisen eines Individuums werden als Reflexionen des zugrundeliegenden Systems interpretiert (Swearer & Doll, 2001). Bronfenbrenner und Kollegen*innen adaptierten das Modell immer wieder (Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Im Forschungsfeld des Phänomens Mobbing wurde das Modell als sozio-ökologisches Modell entwickelt, wodurch Mobbing in einem großen sozialen Kontext (Schüler*innen, Kollegen*innen, Familie, Gesellschaft etc.) eingebettet wird (Espelage, 2014).

Im Zentrum steht das Individuum selbst und sein unmittelbares *Mikrosystem*, die sich reziprok beeinflussen (Bronfenbrenner, 1977). In der Anwendung des Modells auf den Lehrberuf würden hierzu neben der Persönlichkeit und der Lehrprofession, alle sozialen Kontakte im schulischen Kontext wie Schüler*innen, Kollegen*innen, Vorgesetzte, Schulpersonal, Eltern, aber auch private Beziehungen (Familie, Partner*innen, Freunde) zählen (siehe Tabelle 1). Die nächste Systemebene bildet das *Mesosystem*, das die Wechselwirkungen der Mikrosysteme beinhaltet (Berk, 2005). Die Beziehung zu den Schüler*innen wird zum Beispiel beeinflusst durch die Beziehung zu den Kollegen*innen und umgekehrt. Das dritte System bezeichnet Bronfenbrenner als *Exosystem*. Es umfasst die sozialen Rahmenbedingungen, die zwar nicht direkt das Individuum beinhalten, aber dessen Umwelt prägen (Bronfenbrenner, 1977). In der Schule zählen zum Exosystem die geltenden Normen und Regeln (Schulordnung), aber auch die Unterstützungsangebote (medizinische Fürsorge, Supervisionsangebote) oder Fortbildungsmöglichkeiten. Das äußerste System bildet das *Makrosystem*, in dem Wertvorstellungen, Gesetze, Gebräuche und Ressourcen der Kultur die Entwicklung des Individuums beeinflussen

(Bronfenbrenner, 1977). Bezogen auf den Lehrberuf umfasst das Makrosystem das nationale Bildungssystem mit seinen Bildungsaufträgen, Erlässen und Lehrplänen, aber auch das jeweilige kulturelle Gut der Gesellschaft. Schlussendlich wird die letzte Ebene des Systems als *Chronosystem* bezeichnet, das die Veränderungen oder Persistenz des Individuums und seiner Umgebung über die gesamte Lebensspanne betrachtet (Espelage, 2014).

Im dynamischen Zusammenspiel der Systeme kann es zu herausfordernden Entwicklungssituationen für das Individuum kommen. Bronfenbrenner führte diese nicht allein auf das Individuum, sondern auf die soziale Entwicklung zurück. Negative Beeinflussung der Entwicklung eines Menschen gründen demnach in „chaotischen Systemen“, welche sich durch mangelnde Strukturen, unvorhersehbaren Alltagsveränderungen und ein hohes Maß an Umgebungsstimulation charakterisieren (Bronfenbrenner & Evans, 2000). Durch komplexe Interaktionen zwischen Personen und einem solchen chaotischen System können prosoziale oder antisoziale Verhaltensweisen gefördert oder gehemmt werden (Swearer & Doll, 2001) und zum Beispiel zur Entstehung von Mobbing beitragen.

De Wets (2010a) erweitertes Modell knüpft an die chaotischen Systeme an. Sie verwendete das Modell zur Erklärung der Entwicklung von Mobbing gegenüber Lehrkräften und beschrieb mögliche Risikofaktoren, denen Pädagogen*innen ausgesetzt sind, auf drei Systemebenen, (siehe Tabelle 1). Auf der ersten Ebene befinden sich individuelle Faktoren wie demographische Charakteristika, persönliche Erfahrungen und Persönlichkeitsausprägungen, die das Verhalten von Menschen in sozialen Kontexten beeinflussen. Die zweite Ebene umfasst Risikofaktoren, die in der Organisation und den Strukturen der Institution liegen. Hierzu zählen die Schulordnung, akzeptierte Verhaltensweisen in der Schule und die Schulpolitik. Schlussendlich beinhaltet die dritte Ebene gesellschaftliche Faktoren wie soziale Normen, die soziale Akzeptanz von Mobbing, die politische Stabilität und die Gesetzesgrundlage, die als Risikofaktoren Mobbing fördern oder gleichzeitig als Schutzfaktoren ein Umfeld schaffen können, das Mobbing verhindert (de Wet , 2010a).

Tabelle 1

Exemplarische Adaption der ökologischen Systemtheorie auf die Perspektive der Lehrkräfte und Darstellung der Risikofaktoren angelehnt an de Wet (2010a)

Ökologische Systemtheorie der Lehrkräfte		
Systeme	Elemente des Systems	Risikofaktoren
<i>Mikrosystem</i>	Lehrkraft; Schüler*innen, Kollegium, Vorgesetzte, Schulpersonal, Eltern; Private Beziehungen (Freunde, Familie, Partner*in)	Ebene 1 • Demographie • Persönlichkeit • Erfahrungen etc.
<i>Mesosystem</i>	Schüler*innen $\leftrightarrow$ Vorgesetzte, Familie $\leftrightarrow$ Kollegium, etc.	
<i>Exosystem</i>	Schulordnung, medizinisches und psychologisches Unterstützungsangebot, Fortbildungen	Ebene 2⁶ • Schulpolitik • Akzeptierte Verhaltensweisen
<i>Makrosystem</i>	Bildungsaufträge, Lehrplan, Erlässe, Kultur, etc.	Ebene 3 • Soziale Normen • Politische Stabilität • Gesetze
<i>Chronosystem</i>	Veränderungen über die Lebenszeit, wie Arbeitswechsel, Scheidungen, Umzug, etc.	

Das Modell lässt sich durch die Erkenntnisse der Arbeitsanalyse und Organisationsdiagnose an deutschen Schulen ergänzen (Krause, 2004), wonach soziale Belastungsfaktoren wie Unterrichtsstörungen, Konflikte im Kollegium oder mit den Eltern und den Zwang der eigenen Gefühlskontrolle der ersten Ebene zugeordnet werden können. Zusätzlich zu den Risikofaktoren der zweiten Ebene nach de Wet erhöht sich die Belastung der Lehrkräfte durch Zeitdruck, fehlende Erholungspausen, schlechte räumliche Situationen und materielle Schulausstattung sowie durch Unsicherheiten in der Organisation (Krause, 2004).

Demnach ist es für einen ganzheitlichen Mobbingpräventionsansatz, mit dem Ziel, keine Toleranz gegenüber Gewalt zu zeigen, unerlässlich, Mobbing nicht nur als ein dichotomes negatives Verhalten zwischen zwei Individuen oder Gruppen anzusehen, sondern das gesamte System zu betrachten (Swearer & Doll, 2001). Ebenfalls ergeben sich durch vermehrte Handlungsspielräume bzw. Partizipationsmöglichkeiten der Lehrkräfte und ein anerkennendes, unterstützendes pädagogisches Team, inklusive

⁶ De Wet (2010a) verortet ihre zweite Ebene im Mesosystem. Aufgrund der inhaltlichen Passung wird sie in der vorliegenden Arbeit jedoch dem Exosystem zugeordnet.

Leitung, das ein gemeinsames pädagogisches Ziel verfolgt, Ressourcen für den Umgang mit herausfordernden Situationen an Schulen (Krause, 2004). Im Speziellen sollten Präventionsmaßnahmen die Schüler*innen-, Lehrkraft-, Schulorganisations-, bildungspolitische und gesellschaftliche Ebene implizieren. Vor allem Präventionsansätze in den äußeren Systemebenen werden als erfolgsversprechend suggeriert (Bauman & Yoon, 2014). Außerdem soll der Einfluss, den Familien auf ihre Kinder haben, genutzt und einbezogen werden (Bauman & Yoon, 2014; Olweus, 1997).

Die Studienergebnisse zu Mobbing gegen Lehrkräfte zeigen übereinstimmend mit Bronfenbrenners ökologischer Systemtheorie, dass Mobbing in allen Systemebenen anzutreffen ist (de Wet, 2010a). Weiters wird auf die spezielle Rolle der Lehrperson und des Schulklimas näher eingegangen.

Die Rolle der Lehrkraft im Mobbingprozess

In Anbetracht der Rolle der Lehrkraft bei Mobbingvorfällen und deren Intervention gaben Schüler*innen an, dass Lehrkräfte zu selten in Mobbing Situationen unter Lernenden eingreifen würden (deLara, 2019). Dementgegen zeigten andere Studienergebnisse, dass sich die Mehrheit der Lehrkräfte um die Beendigung eines Mobbingvorfalls bemühte und lediglich 2% nicht intervenierten (Schubarth, 2019; $N = 550$). Studien, die unterschiedliche *Mobbingformen* thematisierten, weisen darauf hin, dass Lehrer*innen Mobbing in Form von sozialen Ausschlüssen, psychischen Angriffen und Cybermobbing als weniger ernsthaft einschätzten als verbales oder physisches Mobbing (Bilz, Schubarth, & Ulbricht, 2015; Yoon & Kerber, 2003), bzw. erkannten sie indirektes Mobbing seltener als physisches Mobbing, weshalb sie in beiden Fällen nicht intervenierten (Craig, Henderson, & Murphy, 2000; Curb, 2014). Ein möglicher Grund könnte darin liegen, dass indirektes Mobbing versteckt stattfindet, kaum von Lehrkräften beobachtet werden kann und Schüler*innen nicht immer von den Mobbingvorfällen berichten (Craig, Henderson, & Murphy, 2000). Des Weiteren zeigte sich, dass die Einschätzung der *Ernsthaftigkeit* von Mobbing im Laufe der Lehrtätigkeit abnahm. In einer Dissertationsstudie nahmen Lehramtsstudenten*innen die beschriebenen Mobbing Situationen als ernsthafter wahr, als die befragten Lehrkräfte, was mit einer möglichen Desensibilisierung der Lehrkräfte erklärt wurde, da sie häufiger Mobbing Situationen ausgesetzt seien (Curb, 2014). Dabei betont Yoon (2004), dass die

individuelle Einschätzung der Ernsthaftigkeit die Interventionsbereitschaft der Lehrkräfte am stärksten beeinflusse. In einer Studie, die sich mit dem Erkennen von Mobbing zwischen Schüler*innen beschäftigte, konnte ein Fünftel der befragten Lehrkräfte und Eltern in den zwanzig beschriebenen Szenarien, wovon zehn Mobbing laut Definition beinhalteten, Mobbing nicht erkennen (Campbell, Whiteford, & Hooijer, 2019; $N = 110$). 60-80% der Teilnehmer*innen bezeichneten fälschlicherweise Situationen als Mobbingvorfälle, auch wenn diese keine waren (Campbell, Whiteford, & Hooijer, 2019).

Ob Mobbingvorfälle als solche erkannt wurden und auch interveniert wurde, hing u.a. von der Haltung und *Einstellung* der Lehrkräfte gegenüber Gewalt und Mobbing ab (Bilz, Schubarth, & Ulbricht, 2015; Craig, Henderson, & Murphy, 2000; Espelage & Swearer, 2003) und beeinflusste in weiterer Folge aufgrund der Vorbildfunktion der Lehrer*innen das Verhalten der Schüler*innen und auch jenes der Kollegen*innen (Puschmann, 2020; Schubarth, 2019). Waren sich Pädagogen*innen nicht bewusst, welche Auswirkungen Mobbing für Schüler*innen haben konnte oder bagatellisierten sie Mobbingvorfälle, zeigten sie eine passive Einstellung gegenüber Mobbing und Interventionserfolge blieben aus (Yoon & Kerber, 2003). Ferner wurde den Lernenden mit einer fehlenden Reaktion auf negative Verhaltensweisen indirekt eine gewisse Akzeptanz des Verhaltens vermittelt (Yoon & Kerber, 2003). Dadurch verloren die von Mobbing betroffenen Schüler*innen ihr Vertrauen in die Lehrkräfte, da sie diese nicht als fürsorglich und beschützend wahrnahmen, wodurch die Beziehungsqualität zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen beeinträchtigt wurde und sich die betroffenen Schüler*innen nicht mehr hilfesuchend an Lehrkräfte wandten (Yoon & Kerber, 2003). Agierten Lehrkräfte in der Schule hingegen als soziales Vorbild und setzten klare Signale, dass Mobbing nicht akzeptiert werde, kam es signifikant seltener zu Mobbingssituationen an Schulen (Mucherah, Finch, White, & Thomas, 2018; Olweus, 2013).

Im Zusammenhang mit der Verminderung von Mobbingvorfällen an Schulen betonen weitere Forschungsergebnisse individuelle Faktoren der Lehrkräfte, wie zum Beispiel ihre *Empathie*-Fähigkeit und ihre *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen*. Empathischen Lehrkräften fiel es leichter, Mobbingssituationen zu erkennen und sie nahmen diese als ernsthafter wahr, weshalb sie in die Situationen eingriffen (Craig, Henderson, & Murphy, 2000). In Anbetracht von Mobbingvorfällen intervenierten Lehrkräfte mit einer hohen Selbstwirksamkeit häufiger (Fischer & Bilz, 2019; Newmann,

2010; Yoon, 2004; Yoon, Sulkowski, & Bauman, 2016) und die gesetzten Interventionen zielten auf langfristige Veränderungen wie zum Beispiel der Verbesserung des Klassenklimas ab (Schubarth, 2019). Ebenfalls ist es in Klassen, in denen die Lehrkräfte von ihrer professionellen Kompetenz überzeugt sind, seltener zu Mobbing gekommen (Fischer, John, & Bilz, 2019).

Schlussendlich kann das Schulpersonal aktiv gegen Mobbing vorgehen und Ansätze implementieren, die zur Reduktion von Mobbing in der Schule beitragen (deLara, 2019). Die Interventionsbereitschaft wird u.a. durch die individuelle Auffassung, welche Handlungsweisen Mobbing umfasst, beeinflusst (Craig, Henderson, & Murphy, 2000). Erfolgreiche *Fortbildungsangebote* vermitteln den Lehrkräften einerseits ein breites Gewaltverständnis und eine Diagnosekompetenz zur Rollenidentifizierung zwischen den Schüler*innen, andererseits ermutigen sie Lehrkräfte zu intervenieren, fördern ihr Empathievermögen und ihre Selbstwirksamkeitserwartung (Bauman, Rigby, & Hoppa, 2008; Olweus, 1997; Schubarth, 2019; Yoon, 2004). Durch das Wissen über die Dynamiken der Mobbingprozesse, den Erscheinungsformen und Auswirkungen werden Lehrkräfte bestärkt, eine aktive Rolle in der Prävention und Intervention von Mobbing zu übernehmen (Bauman & Yoon, 2014; Craig, Henderson, & Murphy, 2000; De Luca, Nocentini, & Menesini, 2019). Ebenfalls können sie durch präziseres Erkennen kritische Ereignisse besser bewältigen, einschätzen und interpretieren (Schwarzer & Jerusalem, 2002; Wallner, 2018). So zeigte sich, dass Lehrkräfte, die an Fortbildungen zu Gewalt und Mobbing teilnahmen, fast doppelt so häufig in Mobbing Situationen intervenierten als jene, die keine Fortbildung besuchten (Schubarth, 2019).

Jedoch ist aus sozioökologischer Sicht eine erfolgreiche Prävention von Mobbing neben den beschriebenen individuellen Variablen der Lehrkräfte auch von kontextuellen Variablen wie zum Beispiel dem Klassen- und Schulklima, dem Gefühl der Verbundenheit mit der Schule und der Zufriedenheit mit dem Beruf abhängig (Bauman & Yoon, 2014).

Die Rolle der Schule in Bezug auf Mobbing

Im System Schule finden sich diverse multidimensionale kontextuelle Faktoren, die in Verbindung mit Mobbing gebracht werden und gemeinsam das Schulklima bestimmen. Die Faktoren beeinflussen sich gegenseitig und spielen im Einklang mit der ökologischen

Systemtheorie von Bronfenbrenner allesamt eine wichtige Rolle in der Entstehung und Prävention von Mobbing (O`Brennan, Waasdorp, & Bradshaw, 2014).

Das *Schulklima* basiert als Gruppenphänomen auf den Erfahrungen der Menschen im Schulleben und spiegelt die Normen, Ziele, Werte, zwischenmenschliche Beziehungen, Lehr- und Lernpraktiken sowie die Organisationsstruktur wider (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Bei der Gestaltung des Schulklimas nehmen die Schüler*innen, die Eltern und die Pädagogen*innen eine wichtige Rolle ein (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009). Ein gutes Schulklima ermöglicht einen qualitativ hochwertigen Unterricht und fördert die Leistungsfähigkeit, die sozialen Kompetenzen und das psychische Wohlbefinden bzw. die Gesundheit der Schüler*innen und Lehrkräfte, indem es das Risiko für depressive Symptome reduziert, positiv auf das Selbstwertgefühl wirkt, den Stresslevel senkt und die Arbeitszufriedenheit der Lehrkräfte erhöht (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009; Ramelow, Unterweger, Gugglberger, & Felder-Puig, 2013). Ein schlechtes Schulklima jedoch erhöht die Bereitschaft der Schüler*innen, Mobbing auszuüben (Ramelow, Unterweger, Gugglberger, & Felder-Puig, 2013), während in Schulen mit einem positiven Schulklima über weniger Mobbingvorfälle berichtet wird (Cornell, 2013; Mucherah, Finch, White, & Thomas, 2018). Erfuhren Schüler*innen ein unterstützendes Schulklima, wendeten sie sich bei Mobbing häufiger hilfesuchend an die Erwachsenen, wodurch auch bei verstecktem Mobbing eine Intervention möglich wurde (Eliot, Cornell, Gregory, & Fan, 2010). Die Wahrnehmung des Schulklimas ist dabei subjektiv und hängt von den jeweiligen Rollen, die in einer Mobbingssituation eingenommen werden, ab (Nickerson, Singleton, Schnurr, & Collen, 2014; Niedl, 1995). Schüler*innen, die von Mobbing betroffen waren oder es durchführten, nahmen das jeweilige Schulklima negativer wahr (Nickerson, Singleton, Schnurr, & Collen, 2014).

Jedoch wird nicht nur das Schulklima mit problematischen Verhaltensweisen assoziiert, sondern auch das Gefühl der Verbundenheit mit der Schule (Ramelow, Unterweger, Gugglberger, & Felder-Puig, 2013). Als *Schulverbundenheit* wird die Identifikation mit der eigenen Schule und den damit verbundenen Werten wie Leistungsbereitschaft und prosoziales Verhalten verstanden (Bollen & Hoyle, 1990). Obwohl sie in der Literatur unterschiedlich beschrieben wird, ist ihr das individuelle Gefühl der Zugehörigkeit, die Qualität der innerschulischen Beziehungen, die Teilnahme

an (außer)schulischen Aktivitäten und das „Mögen“ der Schule eins (Libbey, 2004). Sie ist ein starker Prädiktor für die schulische Leistung, das Gesundheitsverhalten der Lernenden und der Interventionsbereitschaft der Lehrkräfte hinsichtlich Mobbing. Schüler*innen, die sich mit ihrer Schule verbunden fühlten, brachen ihre schulische Ausbildung seltener ab, hatten ein geringeres Risiko, depressive Symptome zu entwickeln, neigten weniger zu Substanzmissbrauch und beteiligten sich seltener an Mobbing (Bond et al., 2007; Fettrow, 2013; Ramelow, Unterweger, Gugglberger, & Felder-Puig, 2013). Lehrkräfte, die eine Verbundenheit zu ihrer Schule empfanden, intervenierten häufiger in Mobbing Situationen (O`Brennan, Waasdorp, & Bradshaw, 2014). Gleichzeitig ging mit dem Gefühl der Verbundenheit zur Schule eine höhere Zufriedenheit mit dem eigenen Beruf einher (O`Brennan, Waasdorp, & Bradshaw, 2014), wodurch es unter Schüler*innen wiederum seltener zu Mobbing kam (De Luca, Nocentini, & Menesini, 2019).

Die Verwobenheit der Faktoren zeigt sich nicht zuletzt darin, dass die eben angesprochene Zufriedenheit mit der Arbeit das Schulklima, die Zufriedenheit über die geleistete Arbeit und die Qualität der Beziehungen im Kollegium umfasst (De Luca, Nocentini, & Menesini, 2019). Eine *gute Beziehung* zu den Schüler*innen und Kollegen*innen und eine unterstützende Administration ermutigten Lehrkräfte, in Mobbing Situationen einzugreifen, stärkten das Schulklima, förderten das Gemeinschaftsgefühl und standen in Zusammenhang mit weniger Mobbingvorfällen (Espelage, Polanin, & Low, 2014). Herrschte in der Schule eine *kooperative, unterstützende Kultur*, waren die Individuen am gemeinsamen Wohlergehen interessiert und wollten sich gegenseitig nicht schädigen, wohingegen mit einer ergebnis- und wettkampforientierten Lernumgebung ein Nährboden für Mobbing geschaffen wurde (Leymann, 1996; Pšunder, 2015). So zeigte sich auch, dass in hierarchisch und bürokratisch organisierten Schulen mit einer geringen professionellen Kooperation und einer Schulleitung, die nicht gegen Mobbing vorging oder Mobbing selbst angewendet hat, Mobbingvorfälle häufiger stattfanden (de Wet, 2010b; Pšunder, 2015).

Einheitliche *Richtlinien* für den Umgang mit Gewalt an Schulen und die Teilnahme an speziellen Schulungen sind erste Ansätze für die Entwicklung einer *Schulpolitik* gegen Mobbing. Bereits das Vorhandensein eines Anti-Mobbing-Programms weckt das Bewusstsein der Lehrkräfte für die Notwendigkeit solcher Interventionen (Bauman,

Rigby, & Hoppa, 2008). Um jedoch die Interventionsbereitschaft generell zu erhöhen, reicht das alleinige Vorhandensein eines Anti-Mobbing-Leitfadens nicht aus. Vielmehr sollte das gesamte Schulpersonal aktiv an der Implementierung dieser Programme beteiligt sein (O`Brennan, Waasdorp, & Bradshaw, 2014) und Langzeitinterventionen durchgeführt werden (Franck, 2020). Ein Einbezug der Eltern verstärkte dabei die Effekte der Programme (Menesini & Salmivalli, 2017). Durch ganzheitliche Schulprogramme, die sowohl die individuelle als auch organisatorische und gesellschaftliche Ebenen einbinden, kann eine schulische Moral geschaffen werden, die gewaltvolle Verhaltensweisen nicht toleriert und in weiterer Folge zur Abnahme von Mobbingfällen beiträgt (Menesini & Salmivalli, 2017; Olweus, 1993; Swearer & Doll, 2001). Bei aktiven Mobbingfällen sollte durch eine lösungsorientierte Auseinandersetzung und einer klaren Positionierung des Kollegiums ein gemeinsames Vorgehen verfolgt werden (Haller et al., 2018). In Österreich werden Maßnahmen gegen Gewalt und Mobbing durch die nationalen Strategien zur schulischen Gewaltprävention des Bildungsministeriums unterstützt (Haller et al., 2018). Ein systematisch entwickeltes Programm zur Prävention von Gewalt und Förderung sozialer Kompetenzen in der Sekundarstufe ist das *Vienna social competence program* (ViSC), das einen positiven Trend in der Abnahme von Mobbing aufzeigen konnte (Spiel, Wagner, & Strohmeier, 2012).

Zusammenfassung

In der Schule, der sogenannten „Hochburg des Mobblings“, kann durch eine ökologisch systemische Perspektive, die sich gegenseitig beeinflussenden Systemebenen abgebildet und diverse Risikofaktoren, die zur Entstehung von Mobbing beitragen, identifiziert werden. Die Verwendung der ökologischen Systemtheorie von Bronfenbrenner eignet sich dabei als Fundament für die theoretische Erarbeitung und leitet gleichzeitig den Fokus weg von einer dichotomen Betrachtung von Mobbing hin zu einer ganzheitlichen Perspektive, die alle Rollen des Schulsystems umfasst. Im Speziellen wird die Rolle der Lehrkraft und die Rolle der Schule in Anbetracht von Mobbingvorfällen analysiert. Dabei können Fragen nach den Faktoren, durch welche Mobbing ermöglicht und verstärkt bzw. nicht immer unterbunden wird, anhand der literarischen Aufarbeitung beantwortet werden. Eine besondere Bedeutung kommt dabei dem Erkennen und der Einschätzung der Ernsthaftigkeit von Mobbing-situationen sowie der Einstellung der Lehrkraft und Schulleitung zu. Schlussendlich zeigt sich, dass neben

den individuellen pädagogischen Faktoren wie der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, der Schulverbundenheit der Lehrkräfte und dem vorherrschenden Schulklima eine Aufklärung über Mobbing und dessen Auswirkungen für die Prävention unabdingbar ist. Es kann auch aufgezeigt werden, dass Mobbing nicht nur das individuelle Wohlbefinden beeinflusst, sondern auch die Institution und die Schulgemeinschaft im Ganzen. Es ist wichtig, eine Lehr-/Lernumgebung und ein Schulklima zu schaffen, in denen sämtliche Formen von aggressivem Verhalten und Mobbing für alle Beteiligten verhindert werden. Gleichzeitig können aus der Theorie auch individuelle und organisatorische Schutzfaktoren abgeleitet werden.

Mobbing gegen Lehrkräfte

Im Vergleich zu der hohen Anzahl an wissenschaftlichen Studien, die sich mit Mobbing zwischen Schüler*innen beschäftigen, thematisieren nur wenige Arbeiten Mobbing gegenüber Lehrkräften, wobei die Erfahrungen aus den vergangenen 40 Jahren zeigen, dass Mobbing nicht nur zwischen Lernenden auftritt (de Wet, 2010a). Unterschiedliche Studienautoren folgern, dass Lehren und Lernen in keinem Schulmilieu stattfinden können, in dem jene, die leiten, beaufsichtigen und als Vorbild agieren, von den Lernenden attackiert werden (de Wet, 2010a; Khoury-Kassabri, Astor, & Benbenishty, 2009; Pervin & Turner, 1998; Smokowski & Kopasz, 2005). Für eine detaillierte Darstellung der Auswirkungen von Mobbing gegen Lehrkräfte wird ihre gesammelte Erfahrung in unterschiedlichen Lebensabschnitten chronologisch angeführt.

Vergangene Mobbing Erfahrungen

Wie die langfristigen Auswirkungen von Mobbing bereits gezeigt haben, können bereits abgeschlossen und vergangene Mobbing Erfahrungen, das betroffene Individuum fortwährend beeinflussen (deLara, 2016; Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002; Schäfer et al., 2004; Sigurdson, Undheim, Wallander, Lydersen, & Sund, 2015). Die nachfolgenden Abschnitte behandeln die Schulzeit und die Zeit der weiteren akademischen Ausbildung der Lehrkräfte.

Schulzeit. Mit dem Ausrufen des „Internationalen Tag gegen Gewalt und Bullying an Schulen inklusive Cyberbullying“ der UNESCO (2019b) wurde einmal mehr auf die

Tatsache hingewiesen, dass Mobbing im schulischen Kontext global ein großes Problem darstellt. Aus dem Review der Studien der WHO (*global school-based student health survey*, GSHS, 2017) und der Studie zu Gesundheitsverhalten von Schüler*innen (*health behaviour in school-aged children study*, HBSC⁷, 2013/2014) ging hervor, dass weltweit einer von drei Schüler*innen von Mobbing betroffen ist (an einem oder mehreren Tagen im vergangenen Monat), wobei Europa mit einer Prävalenz von 25% zu den Kontinenten mit den geringeren Häufigkeiten zu zählen ist (UNESCO, 2019a). Im österreichischen Schulsystem waren 10% der Schüler*innen in der unteren Sekundarstufe (5./7. Schulstufe) von Mobbing betroffen, während durchschnittlich 6% der älteren Schüler*innen (9./11. Schulstufe) Mobbing erlebten (Felder-Puig, Teutsch, Ramelow, & Maier, 2019; $N = 7,585$, mindestens zweimal pro Monat mit dem Bezugszeitraum „letzten paar Monate“). Der Trend, dass die Mobbingprävalenz ihren Höhepunkt im Alter von 12-15 Jahren erreicht und danach abnimmt, konnte auch in anderen Studien nachgewiesen werden (Hymel & Swearer, 2015; Pellegrini & Bartini, 2000; Rigby, 2007). Pellegrini und Bartini (2000) bezeichnen die frühe Adoleszenz als eine „brutale Periode“ der Entwicklung. Sie ist gekennzeichnet durch abrupte biologische Veränderungen, einem Umbruch der sozialen Netzwerke und einem damit einhergehenden Behaupten des eigenen Status in einer neuen Gruppe von Gleichaltrigen (Varjas et al., 2008).

In der Analyse der Prävalenzen von Mobbing in der Schule wurden Faktoren wie das Geschlecht oder die Formen, in denen Mobbing auftritt, sowie mögliche Risikofaktoren untersucht (Felder-Puig, Teutsch, Ramelow, & Maier, 2019; Rigby, 2007; Schubarth, 2019). In Bezug auf das Geschlecht zeigte sich, dass etwas mehr Burschen als Mädchen von Mobbing betroffen sind (Felder-Puig, Teutsch, Ramelow, & Maier, 2019), wobei allgemein nur ein geringfügiger Unterschied zu sehen ist (Schubarth, 2019). In der Erforschung der Mobbingformen wurde beobachtet, dass mit zunehmendem Alter der Schüler*innen physische Mobbingformen abnehmen, während gleichzeitigen indirekte, relationale Mobbingformen zunehmen (Rigby, 2007). Als häufigste schulische Mobbingform wurde das verbale Mobbing durch Beschimpfungen, Beleidigungen oder Hänseleien genannt (Schubarth, 2019). Besonders verletzend wird Mobbing wahrgenommen, wenn es sich gegen das Körpergewicht der Betroffenen, im Speziellen

⁷ Die HBSC ist die größte europäisch Kinder- und Jugendgesundheitsstudie. In einem vier Jahres Rhythmus erhebt sie die Gesundheitsdaten der Schüler*innen ab der 5. Schulstufe (Felder-Puig, Teutsch, Ramelow, & Maier, 2019).

bei Mädchen, richtet (Newmann, 2010). Zusätzlich wurde darauf hingewiesen, dass Cybermobbing unter Schüler*innen zunimmt und in andere Formen von Mobbing übergehen kann (Li, 2008), wobei gleichzeitig in der HBSC-Studie Cybermobbing im Vergleich zum traditionellen Mobbing niedrigere Prävalenzraten zeigte (intensives Mobbing: Burschen 3.5-5%, Mädchen 4-9%; Felder-Puig, Teutsch, Ramelow, & Maier, 2019).

Obwohl das Auftreten von Mobbing nicht durch eine einfache Ursache- und Wirkungskette erklärbar ist, zeichnen sich Faktoren ab, welche die Wahrscheinlichkeit für das Entstehen von Mobbing in der Schule erhöhen (Wallner, 2018). Angeknüpft an das beschriebene sozial-ökologische Modell nach Bronfenbrenner können in der Literatur (Atria, Strohmeier, & Spiel, 2007; Del Rey et al., 2016; Espelage & Swearer, 2003; Menesini & Salmivalli, 2017; Volk, Craig, Boyce, & King, 2006; Wallner, 2018) genannte Risikofaktoren unterteilt werden in:

- strukturelle Faktoren (z.B.: Leistungsorientierung, monotoner Unterricht, Konkurrenzdenken, geltende Normen, Schulklima)
- soziale Faktoren (z.B.: hierarchische Dynamiken zwischen Gleichaltrigen, Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Mobbing, fehlende Unterstützung der Freunde und Familie, geringe Empathie der Mitschüler*innen und Lehrkräfte)
- personenbezogene Faktoren (z.B.: körperliche Unterlegenheit, Schüchternheit, Introversion, Fremdbestimmung, Substanzmissbrauch)

Ob Mobbing in einer Schule oder in einer Klasse auftritt, hängt vom jeweiligen System und den Personen in diesem System ab. So könnte die große Variabilität der Mobbingprävalenzen im Vergleich unterschiedlicher Schulklassen, wie sie bei Atria, Strohmeier und Spiel (2007) aufgezeigt wurde, in der unterschiedlichen Ausprägung der Risikofaktoren zwischen den Klassen gründen.

Die Folgen von Mobbing bei Jugendlichen äußern sich u.a. in vermehrten Schulabsenzen, schlechteren schulischen Leistungen (Nakamoto & Schwartz, 2010), geringerer Schulverbundenheit (Felix, Sharkey, Greif Green, Furlong, & Tanigawa, 2011; Thomas, Scott, Coates, & Connor, 2019), dem Gefühl der Einsamkeit (Gini & Pozzoli, 2009), höheren Ausprägungen von Ängstlichkeit und Depressionen (Gini & Pozzoli,

2009), einer veränderten Aktivität der HPA-Achse⁸ (Knack, Jensen-Campbell, & Baum, 2011), psychosomatischen Problemen und Schlaflosigkeit (Natvig, Albrektsen, & Qvarnstrom, 2001), einem geringeren Selbstwertgefühl (Gini & Pozzoli, 2009) sowie einer reduzierten Lebenszufriedenheit (Felix, Sharkey, Greif Green, Furlong, & Tanigawa, 2011) und Suizidgedanken (Hinduja & Patchin, 2019; Rigby, 2007). Ebenfalls zeigten Schüler*innen, die Mobbingattacken erlebten, eine schlechtere psychosoziale Entwicklung als jene, die nicht von Mobbing betroffen waren (Felix, Sharkey, Greif Green, Furlong, & Tanigawa, 2011), und sie berichteten von einer geringeren Unterstützung der Gleichaltrigen (Thomas, Scott, Coates, & Connor, 2019).

Obwohl nach der HBSC-Studie der Trend zu erkennen ist, dass die Anzahl der von Mobbing betroffenen Schüler*innen im letzten Jahrzehnt kontinuierlich und stark gesunken ist (2010: 20.9% Burschen und 11,6% Mädchen, 2018 9.1% Burschen und 7.4% Mädchen; Felder-Puig, Teutsch, Ramelow, & Maier, 2019), bedeutet dies gleichzeitig für die aktiven Lehrkräfte an den Schulen, dass sie in ihrer eigenen Schulzeit häufiger Gewalt und Mobbing ausgesetzt waren, als dies heute der Fall ist. Ebenfalls wurde bereits betont, dass die Folgen von Mobbing viele Jahre nachwirken können (Farrington, 1991; Olweus, 1993).

In einer Studie, die sich mit den langfristigen Auswirkungen von Mobbing Erfahrungen im Schulalter auf das Erwachsenenleben von Lehrkräften und Studenten*innen beschäftigte, gaben 28% der Befragten an, dass sie in ihrer Schulzeit von Mobbing betroffen waren (Schäfer et al., 2004; $N = 894$). Die eigene Betroffenheit von Mobbing in der Kindheit beeinflusst die Intervention bei Mobbingvorfällen (de Wet, 2010a; Yoon, Sulkowski, & Bauman, 2016). Ebenfalls wurden mögliche Einflüsse frühkindlicher Mobbing Erfahrung auf die Bereitschaft zur Teilnahme an Präventionsprogrammen als Erwachsener betont (Cooper & Nickerson, 2013).

Universitäre Ausbildung. Basierend auf dem Wissen, dass Mobbing in jedem Lebensalter auftreten kann, fehlt in der chronologischen Abhandlung ein weiterer Bereich – jener der höheren Bildung. Es ist davon auszugehen, dass Universitäten und Kollegs von Mobbing nicht ausgenommen sind (Sinkkonen, Puhakka, & Meriläinen, 2012).

⁸ Die Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinden Achse (HPA-Achse) wird mit physischen Stressreaktionen in Verbindung gebracht (Knack, Jensen-Campbell, & Baum, 2011).

Interessant erscheint, dass im Bildungsbereich, in dem Forschung großgeschrieben wird, Studien zu Mobbing relativ rar sind.

In einer großen finnischen Studie zu Mobbing an Universitäten berichteten 5% der Studenten*innen, dass sie von anderen Studienkollegen*innen oder Mitarbeiter*innen der Universität gemobbt wurden (Bezugszeitraum ist die gesamte Zeit des Studiums, keine Angaben zur Häufigkeit) (Sinkkonen, Puhakka, & Meriläinen, 2012; $N = 2,732$). Als häufigste Mobbingformen wurden indirektes öffentliches Mobbing (z.B.: Ausschluss aus Gruppen, Ungleichbehandlung, Kontaktvermeidung) und direktes verbales Mobbing (z.B.: Gerüchte verbreiten, Hänseleien) genannt (Sinkkonen, Puhakka, & Meriläinen, 2012). In einer nordamerikanischen Studie zur Erfassung der Prävalenz von Cybermobbing unter Studenten*innen gaben 8.6% der Teilnehmer*innen an, von Cybermobbing betroffen zu sein (Cybermobbingvorfälle die viermal oder häufiger während der gesamten Zeit des Studiums erlebt wurden) (Schenk & Fremouw, 2012; $N = 799$). Sie fühlten sich häufiger frustriert, gestresst, traurig und konnten sich aufgrund des Mobblings schlechter konzentrieren (Schenk & Fremouw, 2012). In einer weiteren Analyse der Auswirkungen von Cybermobbing und traditionellem Mobbing auf Studenten*innen wurde betont, dass der empfundene Distress der Betroffenen nicht mit der Art des Mobblings zusammenhing, sondern vielmehr mit dessen Inhalt (Demütigungen, Beschimpfungen, sexuelle Bilder) (Bauman & Newman, 2013). In einem internationalen Vergleich von Mobbing an Universitäten wurde gezeigt, dass die Prävalenzraten der von Mobbing betroffenen Studenten*innen zwischen den Ländern stark variieren (Argentinien 25.2%, USA 11.9%, Finnland 5.3%, Estland 2%), worin sich u.a. die kulturellen und politischen Einstellungen der Länder abbilden (Pörhöla et al., 2020). Dies wiederum weist darauf hin, welchen Problemen sich die Mobbingforschung bei interkulturellen Vergleichen stellen muss. Dass jedoch eine Kontinuität zwischen Mobbing in der Schule und an Universitäten vorhanden ist, konnte eine Studie in den USA aufzeigen, bei der 3.7% der Student*innen, die von Mobbing während ihres Studiums berichteten, bereits 84.6% in ihrer Schulzeit von Mobbing betroffen waren (Bauman & Newman, 2013; $N = 709$).

Zusammenfassend zeigt sich, dass Mobbing in all seinen Erscheinungsformen in allen Bildungseinrichtungen auftritt und die Betroffenheit institutionsübergreifend stabil

sein kann. Dementsprechend wichtig scheinen gesamtgesellschaftliche Maßnahmen, die Gewalt und Mobbing in den Bildungseinrichtungen verhindern.

Mobbing am Arbeitsplatz Schule

Richten sich negative Handlungen gegen eine Person, die die Quelle für die soziale, kognitive und emotionale Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ist, und die Sicherheit der Lernenden ermöglichen sollte, spricht man von *Mobbing gegen Lehrkräfte – educator-targeted bullying* (de Wet, 2010a) oder *teacher targeted bullying* (Pervin & Turner, 1998). In Deutschland rückt das Thema „Gewalt gegen Lehrkräfte“ zeitgleich zu den steigenden Zahlen an Mobbingvorfällen zwischen Jugendlichen in den Fokus (Schubarth, 2019), wobei es selbst von den betroffenen Lehrkräften als tabuisierte Realität wahrgenommen wird (forsa, 2020).

In Deutschland werden im Zweijahresrhythmus von dem „Verband Bildung und Erziehung“ (VBE) seit 2016 Erhebungen zur „Gewalt gegen Lehrkräfte“ durchgeführt, wobei anfangs Lehrkräfte und in den letzten beiden Durchgängen die Schulleitungen befragt wurden (Beckmann, Brand, & Fleischmann, 2017; forsa, 2018, 2020). Demnach gaben 23% der Lehrkräfte an in den letzten fünf Jahren von psychischer Gewalt seitens der Schüler*innen (63%), der Eltern (53%) oder des Kollegiums und Vorgesetzten (14%) betroffen gewesen zu sein (Beckmann, Brand, & Fleischmann, 2017; $N = 1,951$). Die Prävalenz variiert stark zwischen den Schultypen, von 13% an Betroffenen in Gymnasien zu 45% an Betroffenen in Hauptschulen (Beckmann, Brand, & Fleischmann, 2017). Ebenfalls waren 2% der befragten Lehrkräfte Ziel von Cybermobbingattacken oder erlebten körperliche Gewalt (6%) (Beckmann, Brand, & Fleischmann, 2017). Während vermehrt Frauen psychischer Gewalt ausgesetzt waren (25% Frauen, 20% Männer), waren es in Bezug auf Cybermobbing geringfügig mehr Männer (3% Männer, 1% Frauen) (Beckmann, Brand, & Fleischmann, 2017). Alarmierend ist der Vergleich der Angaben der Schulleitungen hinsichtlich der Verbreitung psychischer und physischer Gewaltfälle gegen Lehrkräfte an Schulen. In den Jahren 2018 und 2020 stiegen die psychischen Gewaltfälle von 48% auf 61% und die berichteten physischen Angriffe von 26% auf 32% an (forsa, 2020; $N = 1,302$). Im selben Zeitrahmen stiegen auch die Cybermobbingvorfälle von 20% auf 32% an (forsa, 2020). Die Schulleitungen selbst scheinen mit der Situation überfordert zu sein, was sich in der sinkenden Einschätzung

der erfolgreichen Unterstützung der Betroffenen zeigt. 2018 gaben 87% der Schulleiter*innen an, die Lehrkräfte erfolgreich unterstützen zu können, wohingegen es 2020 nur mehr 56% waren (forsa, 2020).

Im Vergleich weiterer internationaler Studien zum Thema Gewalt bzw. im Speziellen Mobbing an Schulen zeigte sich, wie auch in der gesamten Mobbingdebatte, eine große Varianz der Prävalenzrate⁹. So gaben in Australien 97.5%-99.6% (Duncan & Riley, 2005; Riley, Duncan, & Edwards, 2011), in England 91% (Pervin & Turner, 1998), in Südafrika 76.7%-68% (de Wet & Jacobs, 2006; Hoffmann C., 2013) und in der Türkei 40.9% (Özkılıç, 2014) derteilgenommenen Lehrkräfte an, Erfahrung mit Mobbing als Lehrer*in gesammelt zu haben. Lehrkräfte, die ihre Lehrtätigkeit bereits seit 21 oder mehr Jahren ausübten, waren vermehrt Mobbing ausgesetzt (de Wet & Jacobs, 2006), wohingegen in einer Studie aus Südafrika Lehrkräfte am Anfang ihrer Lehrtätigkeit am häufigsten von Mobbing betroffen waren (Hoffmann C., 2013). In Bezug auf die letzten sechs Monate gaben 18.8% der befragten Lehrkräfte (bzw. 21.7% der Lehrkräfte der Sekundarstufe) in Slowenien (Pšunder, 2015) und 14.4% in Griechenland (Primär- und Sekundarstufe; anhand der Selbsteinschätzung 16.7%) (Kakoulakis et al., 2015) an, von Mobbing betroffen gewesen zu sein. Die häufigste Mobbingform, der Lehrer*innen ausgesetzt waren, war das verbale Mobbing (48.8%-71%) (de Wet, 2010a; Hoffmann C., 2013; Pervin & Turner, 1998).

In Studien, die ihr Augenmerk auf Angaben der Schüler*innen in Bezug auf Gewalt gegen Lehrkräfte legten, zeigte sich, dass zwischen 10%-30% der Lernenden angaben, sich am Mobbing gegen Lehrkräfte zu beteiligen (Chen & Astor, 2008; Hayer, Scheithauer, & Petermann, 2005; Khoury-Kassabri, Astor, & Benbenishty, 2009). Ihr Verhalten beschrieben sie als eine Reaktion auf die persönliche Meinung der Lehrkraft, empfundenes unfaires Verhalten oder Unterdrückung (Chen & Astor, 2008).

Durch die Erweiterung des Bewusstseins, dass auch Lehrkräfte von Mobbing betroffen sind, einer Enttabuisierung des Themas und einem sensiblen gesamtsystemischen Ansatz gegen Mobbing, könnte das pädagogische Personal entlastet werden (Pervin & Turner, 1998). Einerseits würden sie dann nicht mehr nur als Bestandteil des System Schule angesehen, sondern als Individuen, die selbst von

⁹ Die Angaben zur Stichprobengröße befinden sich im Anhang unter „Prävalenzrate und Stichprobengröße der Studien zu Mobbing an Schulen“.

Mobbing betroffen sein können. Andererseits können dadurch ihre eigenen Erfahrungen wichtige Hinweise für einen gezielten präventiven Ansatz in einer erfolgreichen gewaltfreien Schulentwicklung liefern. Denn neben den bereits beschriebenen allgemeinen Auswirkungen von Mobbing auf das psychische (z.B.: Distress, Ängstlichkeit, Depression, geringes Selbstbewusstsein) und physische Erleben und Verhalten (z.B.: Kopfschmerzen, Schlafstörungen) sowie auf das soziale Umfeld (z.B.: geringes Durchsetzungsvermögen) (de Wet, 2010a; Kakoulakis et al., 2015) könnten im pädagogischen Kontext Folgen für das gesamte schulische Umfeld erfasst werden (de Wet, 2010a; Pervin & Turner, 1998).

Auswirkungen von Mobbing auf die pädagogische Profession

Die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte steht unter dem Einfluss der Schüler*innen, ihres Lehrausmaßes, des Verhaltens der Eltern, des Klimas im Kollegium und der Zusammenarbeit mit der Schulleitung und der Aufsichtsbehörde. In jeder einzelnen dieser Wechselbeziehungen kann Mobbing auftreten (Holz & Schwickerath, 2020). Inwieweit Mobbing die Lehrpersonen beeinflusst, hängt dabei von individuellen Erfahrungen, Werten und Interpretationen der Situation ab (Pervin & Turner, 1998). Dass eine Mobbing Erfahrung meist nicht spurlos an Lehrer*innen vorüberzieht, zeigte u.a. eine slowenische Studie, nach der sich die Lehrkräfte sehr wohl im Klaren waren, dass Mobbing das Individuum und ihr soziales Leben am Arbeitsplatz sowie die Schumatmosphäre und Beziehungen am Arbeitsplatz beeinflusste, jedoch übersahen sie die Einflüsse auf das eigene private Leben und die negativen Auswirkungen auf die Schüler*innen (Pšunder, 2015).

In Bezug auf ihre pädagogische Profession berichteten Lehrkräfte, die Mobbing in ihrer Lehrtätigkeit erfahren hatten, dass dadurch ihre pädagogische Arbeit geschmälert und ihr professionelles Ansehen untergraben werde (Riley, Duncan, & Edwards, 2011) und sie Enthusiasmus und Arbeitsmoral verlieren würden (de Wet, 2010a; Pervin & Turner, 1998; Terry, 1998). Betroffene fühlten sich desillusioniert, wodurch sie ihre eigene Profession in Frage stellten (Pervin & Turner, 1998). Dadurch verlor ihre eigene Leistung an Qualität, wodurch ebenfalls die Leistungen der Schüler*innen negativ beeinflusst wurden (Pervin & Turner, 1998; Terry, 1998). Je mehr Erfahrungen sie mit Mobbing sammelten, umso geringer war ihre Lebenszufriedenheit und ihr Glaube an eine

gerechte Welt (Dzuka & Dalbert, 2007). In einer Studie gaben 6% der betroffenen Lehrkräfte an, dass sie einen Schulwechsel in Betracht ziehen oder ihre Lehrtätigkeit aufgeben wollen, wohingegen resiliente Lehrkräfte Mobbing als einen unausweichlichen Aspekt ihrer Lehrtätigkeit billigten (Pervin & Turner, 1998). Des Weiteren wurde bei Lehrkräften, die Mobbing erlebten, eine geringere Selbstwirksamkeitsüberzeugung gefunden (Özkılıç, 2014) und sie disziplinierten negative Verhaltensweisen von Schüler*innen seltener (de Wet, 2010a). Sie fühlten sich in ihrem sozialen schulischen Umfeld isoliert und nicht unterstützt, weshalb sie Eltern oder das Kollegium in Bezug auf die erlebten Mobbingvorfälle nicht kontaktierten oder integrierten (de Wet, 2010a). Zuletzt verloren sie das Gefühl der Verbundenheit zu ihrem Arbeitsplatz und ihre Arbeitszufriedenheit sank (Antequera Manotas, 2015), was sich wiederum auf das Schulklima auswirkt (Quesel, Möser, & Husfeldt, 2014), dessen Konsequenzen weiter oben bereits angeführt wurden.

Zusammenfassung

Während die ersten beiden Abschnitte die allgemeine Abhandlung und die theoretische Fundierung von Mobbing im schulischen Setting beinhalten, bezieht sich der letzte Abschnitt auf die vergangenen und aktuellen Mobbing Erfahrungen der Lehrkräfte. Die chronologische Beschreibung vergangener Mobbing Erfahrungen nimmt ihren Anfang in der eigenen Schulzeit der Pädagoginnen und zieht sich über die akademische Ausbildung bis hin zu den abgeschlossenen Mobbingvorfällen in der Lehrzeit. Durch die Darstellung der aktuellen Mobbingprävalenzen an den Schulen zeigt sich, dass die Pädagogen*innen in ihrem beruflichen Alltag einerseits Interventionen bezüglich Mobblings zwischen Schüler*innen durchführen und andererseits selbst von Mobbing betroffen sind. Es wird darauf hingewiesen, dass Mobbing gegen Lehrkräfte von Seiten des Lehrpersonals wie auch von der Gesellschaft tabuisiert wird. Während der Recherche fällt dabei die geringe Anzahl an Studien zu Mobbing gegen Lehrkräfte auf. So liegen für das österreichische Schulsystem keine Publikationen zu diesem Thema vor. Anhand der Analyse der internationalen Studien wird darauf hingewiesen, dass der Großteil der aktiven Lehrkräfte Erfahrungen mit Mobbing gesammelt hat und in etwa ein Sechstel der befragten Pädagogen*innen aktives Mobbing in ihrer Lehrtätigkeit erleben. Nicht zuletzt aufgrund der wichtigen Rolle, die das Lehrpersonal im Umgang mit Mobbing einnimmt, ist es notwendig, die persönlichen Erfahrungen aufzuarbeiten und sie an ihrem

Arbeitsplatz zu unterstützen. Denn durch das Ausscheiden von qualifizierten Lehrkräften aus dem Lehrberuf verliert nicht nur die Schule, sondern die Gesellschaft zentrale Ressourcen im Bildungssystem.

Teil II Methodische Umsetzung

Ausgehend von den fehlenden Studien zu Mobbing gegen Lehrkräfte im österreichischen Bildungssystem, soll mit der vorliegenden Studie ein erster Einblick in die aktuelle Situation geschaffen werden. Da das Lehrpersonal in der Prävention von und Intervention gegen Mobbing eine wichtige Rolle einnimmt (Yoon & Kerber, 2003), ist es für einen effektiven Umgang mit Mobbing an den Schulen wichtig zu erfahren, welche Faktoren, wie zum Beispiel die eigenen vergangenen und aktuellen Mobbing Erfahrungen, im Zusammenhang mit der Handlungsfähigkeit der Lehrkräfte stehen. Basierend auf dem bisherigen Forschungsstand wird angenommen, dass diese negativen Erfahrungen die Interventionsbereitschaft hemmen (Yoon, Sulkowski, & Bauman, 2016) bzw. die Lehrkräfte psychisch und physisch belasten (de Wet, 2010a; Kakoulakis et al., 2015). So könnte sich zeigen, dass, bevor die Pädagogen*innen in ihrer Vorbildfunktion gegen Mobbing zwischen Schüler*innen vorgehen können, sie ihre eigenen Erlebnisse verarbeiten müssen.

Befragt werden Lehrkräfte der Sekundarstufe aus unterschiedlichen Wiener Schulen bezüglich ihrer Erfahrungen mit Mobbing und deren Auswirkungen auf ihre pädagogische Tätigkeit. Das Ziel der Studie ist die Darlegung der aktuellen Prävalenzen von Mobbing gegen Lehrkräfte und die Erfassung möglicher Auswirkungen auf die Lehrtätigkeit. Dabei wird angelehnt an die Literatur das Gefühl der Schulverbundenheit (O`Brennan, Waasdorp, & Bradshaw, 2014), die allgemeine Selbstwirksamkeit (Yoon, 2004), die Selbstwirksamkeit in Bezug auf Mobbing (Fischer, Ulbricht, & Bilz, 2017), das Schulklima (Ramelow, Unterweger, Gugglberger, & Felder-Puig, 2013), das Erkennen und Verhalten bei Mobbingvorfällen (Spiel, Schultes, Exel, Klug, & Burger, 2012), vergangene und aktuelle Mobbing Erfahrung (Notelaers, Van der Heijden, Hoel, & Einarsen, 2019; Yoon, Sulkowski, & Bauman, 2016) und die subjektive Befindlichkeit (Kakoulakis et al., 2015; Woudstra, Rensburg, & Visser, 2018) der Lehrkräfte, zusätzlich zu ihren soziodemographischen Daten erhoben. Aus der Literatur ist bisher keine Studie bekannt, die alle angeführten Variablen gemeinsam abgebildet hat. Die gewonnenen

Ergebnisse sollten in weiterer Folge nützliche Informationen für die Präventions- und Interventionsmaßnahmen im Umgang mit Mobbing liefern.

Forschungsfragen und Hypothesen

Aus der angeführten Literatur ergeben sich die nachfolgenden Fragestellungen. Sie beinhalten einerseits die allgemeine Erfassung von Mobbing gegen Lehrkräfte an Wiener Schulen (1-3) und andererseits gehen sie auf die speziellen Auswirkungen der Mobbing Erfahrungen auf das Erleben der Lehrkräfte und ihre pädagogische Tätigkeit ein (4-6).

Mobbingprävalenz. Zunächst stellt sich die Frage der allgemeinen Mobbingbetroffenheit der Lehrkräfte an Wiener Schulen.

1. In welchem Ausmaß sind Lehrkräfte selbst von Mobbing (aktuelles und vergangenes) in der Schule durch schulinterne und/oder -externe Personen betroffen?

Genauer betrachtet ergibt sich daraus die Frage nach der aktuellen und vergangenen Mobbing Erfahrung der Lehrkräfte an Wiener Schulen in der Rolle der Betroffenen. Mit der Fragestellung sollen auch jene Personengruppen identifiziert werden, die Mobbingverhaltensweisen gegen Lehrkräfte gezeigt haben.

Wie bereits erwähnt, gibt es aus dem österreichischen Bildungssystem keine Studie, die die Mobbingbetroffenheit der Lehrkräfte erfasst. Ebenfalls stimmen die vorgestellten internationalen Studien in ihrem Referenzzeitraum oder ihrer Mobbingdefinition nicht mit den für diese Studie gesetzten Kriterien überein. So haben die beiden Studien zu Mobbing gegen Lehrkräfte aus Slowenien (Pšunder, 2015) und Griechenland (Kakoulakis, et al., 2015) zwar den Bezugszeitrahmen der letzten sechs Monate (in der vorliegenden Studie wird der Zeitraum von Oktober 2019-März 2020 befragt) verwendet, jedoch weichen sie in den verwendeten Messmethoden und der Kategorisierung der Mobbingbetroffenheit von dieser Studie ab.

Gleichzeitig hat sich in der gesichteten Literatur der Hinweis ergeben, dass Lehrkräfte Mobbingverhaltensweisen durch unterschiedliche Personengruppen erfahren. Genannt werden einerseits schulinterne Personen und Personengruppen, wie Schüler*innen, das Kollegium und/oder die Vorgesetzten, andererseits wird psychische

Gewalt auch von schulexternen Personen angewendet, wie zum Beispiel den Eltern (Beckmann, Brand, & Fleischmann, 2017). Neben den Angaben aus dem Bildungsbereich haben Studien ebenfalls von unterschiedlichen Personengruppen berichtet, die Mobbing am Arbeitsplatz ausüben, wobei hier am häufigsten Vorgesetzte und das Kollegium genannt werden, gefolgt von hierarchisch untergeordneten Gruppen, u.a. Schüler*innen oder organisationsexternen Gruppen (Meschkutat, Stackelbeck, & Langenhoff, 2002; Ortega, Høgh, Pejtersen, & Olsen, 2009).

Aufgrund der fehlenden vergleichbaren Befunde wird die erste Fragestellung, sowohl in Bezug auf die allgemeine Mobbingprävalenz der Lehrkräfte als auch auf die Erhebung der durchführenden Personengruppen von Mobbingverhaltensweisen explorativ untersucht. Die Mobbingprävalenz wird neben der operationalen Methode auch durch eine subjektive Einschätzung erfasst. Studien, die einen Vorläufer des Fragebogens verwendet haben, fanden, dass es zu signifikanten Unterschieden in den Prävalenzraten aufgrund der verwendeten Messmethoden (zum Beispiel operationale Prävalenzrate 14.4% vs. subjektive Prävalenzrate 16.7%) gekommen ist (Kakoulakis et al., 2015; Nielsen & Einarsen, 2012). Daraus ergibt sich für diese Studie die folgende Hypothese.

1.H0 Es gibt keinen Unterschied der Mobbingprävalenzrate zwischen der subjektiven und operationalen Messung.

1.H1 Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der subjektiven und der operationalen Messung der Mobbingprävalenzrate.

Mobbingformen. Aufbauend auf der ersten Fragestellung stellt sich die Frage nach den Formen an Mobbinghandlungen, die Lehrkräfte in ihrer Lehrtätigkeit erfahren.

2. Welchen Arten von Mobbingverhaltensweisen sind Lehrkräfte ausgesetzt?

Nach den bisherigen Studien ist die häufigste Mobbingform, die Lehrkräfte erleben, das verbale Mobbing (Hoffmann C., 2013; forsa, 2020), wobei die modernen Technologien neue Handlungsspielräume bieten und das Cybermobbing immer größere Verbreitung gefunden hat (forsa, 2020). Gleichzeitig haben Studien berichtet, dass mit zunehmendem Alter Schüler*innen seltener physisches Mobbing und häufiger indirekte, relationale Mobbingformen ausüben (Rigby, 2007; Schubarth, 2019). Da diese Studie Mobbing unterteilt in indirektes, relationales Mobbing und in direktes, verbales Mobbing,

können die Ergebnisse der Literatur nicht direkt auf die hiesige Studie übertragen werden. Ebenfalls ist Cybermobbing in vielen Studien noch nicht berücksichtigt und wird daher hier zusätzlich erhoben. Daraus ergeben sich folgende Hypothesen:

2.H0 Mobbingverhaltensweisen gegen Lehrkräfte treten sowohl in direkter, indirekter Form, als auch durch elektronische Kommunikationsmittel (*Cybermobbing*) auf.

2.H1 Mobbingverhaltensweisen gegen Lehrkräfte treten häufiger in direkter Form auf.

2.H2 Mobbingverhaltensweisen gegen Lehrkräfte treten häufiger durch elektronische Kommunikationsmittel auf.

Subjektive Belastung durch Mobbing. Ein weiterer Aspekt der Mobbingbetroffenheit ist deren Auswirkung auf das eigene Erleben und Verhalten. Hierfür wird die psychische und physische Belastung der Lehrkräfte erfasst.

3. Wirkt sich Mobbing auf das psychische und physische Belastungsempfinden der Lehrkräfte aus?

Mobbing wird mit psychischen Belastungen, wie Stress oder Depressionen und mit physischen Belastungen wie Kopfschmerzen oder Schlafstörungen in Zusammenhang gebracht (de Wet, 2010a; Kakoulakis et al., 2015; Niedl, 1995). Daraus ergibt sich folgendes Hypothesenpaar:

3.H0 Lehrkräfte, die aktuell Mobbing erleben, unterscheiden sich in den psychischen und physischen Belastungen nicht von jenen, die kein Mobbing erleben.

3.H1 Lehrkräfte, die aktuell Mobbing erleben, berichten häufiger von psychischen und physischen Belastungen als jene, die kein Mobbing erleben.

Mobbingerfahrung und Erkennen von Mobbing. Wie sich gezeigt hat, wirken sich aktuelle, wie auch vergangene Mobbingerfahrungen nicht nur auf das individuelle Wohlbefinden, sondern auch auf den pädagogischen Alltag aus. Unter anderem wurde berichtet, dass Lehrkräfte, die selbst Mobbing erleben oder erlebt haben, seltener auf von Mobbing betroffene Schüler*innen reagieren (Yoon, Sulkowski, & Bauman, 2016). Daraus ergibt sich die Frage, ob Lehrkräfte, die selbst Zielscheibe von Mobbing sind oder waren, Mobbingsituationen aufgrund ihrer eigenen Erfahrung früher erkennen.

- | |
|--|
| 4. Haben eigene aktuelle oder vergangene Erfahrungen mit Mobbing (Schullaufbahn, Ausbildung, als Lehrer*in) Auswirkungen auf das Erkennen von Mobbing? |
|--|

Da das Erkennen einer Mobbingssituation die grundlegende Voraussetzung für weitere Interventionen ist, wird mit dieser Fragestellung erstmals die Mobbingenerfahrung in Bezug auf die Wahrnehmung und die damit verbundene Differenzierungskompetenz von Mobbingvorfällen erfasst.

4.H0 Lehrkräfte mit eigener aktueller oder vergangener Mobbingenerfahrung erkennen Mobbingvorfälle zwischen Schüler*innen gleichhäufig oder seltener als Lehrkräfte ohne Mobbingenerfahrung.
--

4.H1 Lehrkräfte mit eigener vergangener Mobbingenerfahrung erkennen Mobbingvorfälle zwischen Schüler*innen häufiger.
--

4.H2 Lehrkräfte mit aktueller Mobbingenerfahrung erkennen Mobbingvorfälle zwischen Schüler*innen häufiger.
--

Mobbingenerfahrung und Präventions-/Interventionsbereitschaft. Die nächste Fragestellung setzt sich mit der Teilnahmebereitschaft an Angeboten für die Prävention von und Intervention bei Mobbing auseinander. Dabei ist von speziellem Interesse, ob die eigene Mobbingenerfahrung ebenfalls Auswirkungen auf die Teilnahmebereitschaft hat.

- | |
|---|
| 5. In welchem Ausmaß verändert die eigene Mobbingenerfahrung der Lehrkräfte die Bereitschaft sich an Präventionsmaßnahmen von und Interventionsmaßnahmen gegen Mobbing zu beteiligen? |
|---|

Ausgehend von den Angaben der Forschung, dass die eigene Mobbingbetroffenheit die Interventionsbereitschaft und das Verständnis von Mobbing verändert (Cooper & Nickerson, 2013), kann sich für zukünftige Fortbildungsangebote für Lehrkräfte eine neue Sichtweise eröffnen. Nehmen Lehrkräfte, die bereits eigene Erfahrungen mit Mobbing gesammelt haben, das Präventions- und Interventionsangebot eher an? Oder wirken auch hier die eigenen Erfahrungen als Hindernis in der schulischen Gewaltprävention? Angelehnt an Leymann (1993), der das obsessive Verhalten von Personen mit Mobbingenerfahrung beschrieben hat, die belastenden Erlebnisse immer wieder zu durchdenken bzw. davon zu erzählen, könnte es sein, dass Fortbildungen zur Mobbingprävention oder -intervention für betroffene Personen besonders attraktiv

erscheinen. Jedenfalls ist bekannt, dass die Teilnahme an Fortbildungsangeboten zu Mobbing die Interventionsbereitschaft der Lehrkräfte erhöht, wodurch in weiterer Folge Mobbing an Schulen unterbunden werden kann (Schubarth, 2019). Entsprechend werden folgende Hypothesen für die Beantwortung dieser Frage formuliert.

5.H0 Lehrkräfte mit eigener Mobbing Erfahrung intervenieren gleichhäufig oder seltener in mobbingartigen Situationen zwischen Schüler*innen als Lehrkräfte ohne eigener Mobbing Erfahrung.

5.H1 Lehrkräfte mit eigener Mobbing Erfahrung in ihrer bisherigen Laufbahn intervenieren häufiger aktiv in mobbingartigen Situationen zwischen Schüler*innen.

6.H0 Lehrkräfte mit eigener Mobbing Erfahrung nehmen gleichhäufig oder seltener an Fortbildungen zur Prävention von Mobbing und Intervention gegen Mobbing teil als Lehrkräfte ohne eigener Mobbing Erfahrung.

6.H1 Lehrkräfte mit eigener Mobbing Erfahrung in ihrer bisherigen Laufbahn nehmen vermehrt an Fortbildungen zur Prävention von Mobbing und Intervention gegen Mobbing teil.

Mobbing Erfahrung und individuelle und organisatorische Variablen.

Schlussendlich wird die eigene Mobbingbetroffenheit im Zusammenhang mit unterschiedlichen Faktoren gebracht, welche die pädagogische Arbeit der Lehrkräfte beeinflussen. Dazu zählen einerseits individuelle Faktoren wie die Selbstwirksamkeitserwartung und die Schulverbundenheit, andererseits aber auch organisatorische Faktoren wie das Schulklima und die soziale Unterstützung.

6. Gibt es Unterschiede in der Selbstwirksamkeit, der Schulverbundenheit sowie dem Schulklima und der sozialen Unterstützung von Lehrkräften mit und ohne Mobbing Erfahrung?

Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung gilt einerseits als wichtige Gesundheitsressource von Lehrkräften (Schwarzer & Jerusalem, 2002), andererseits ist sie auch eine treibende Kraft in der Intervention bei Mobbingvorfällen (Yoon, 2004). Basierend auf der Literatur kann angenommen werden, dass Lehrkräfte, die Mobbing erlebten, von einer geringeren Selbstwirksamkeitsüberzeugung berichten (Özkılıç, 2014). Ebenfalls hat sich gezeigt, dass Lehrkräfte mit einer geringen

Selbstwirksamkeitsüberzeugung weniger zufrieden mit ihrer Arbeit sind (Antequera Manotas, 2015; Hoy & Spero, 2005) und eine geringere Verbindung zur Schule verspüren (Antequera Manotas, 2015). Lehrkräfte, die Mobbing in ihrer Lehrtätigkeit erlebt haben, haben ihren Bezug zum sozialen Umfeld (de Wet, 2010a) verloren, wodurch sie das Schulklima negativer einschätzen (Quesel, Möser, & Husfeldt, 2014). Daraus resultieren folgende Hypothesen, die die Rolle der vergangenen und aktuellen Mobbing Erfahrungen in Bezug auf die Selbstwirksamkeit, die Schulverbundenheit und das Schulklima betonten, da vor allem der vergangenen Mobbing Erfahrung in der Literatur bislang wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde.

7.H0 Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehrkräften mit und ohne vergangener Mobbing Erfahrung in Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartung, die Schulverbundenheit oder das Schulklima.

7.H1 Lehrkräfte mit vergangener Mobbing Erfahrung berichten von 1. einer geringeren Selbstwirksamkeitsüberzeugung, 2. einer geringeren Schulverbundenheit und 3. von einem negativeren Schulklima als Lehrkräfte ohne vergangener Mobbing Erfahrung.

8.H0 Bei aktuell vorliegendem Mobbing gegen Lehrkräfte zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehrkräften mit und ohne Mobbing Erfahrung in Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartung, die Schulverbundenheit oder das Schulklima.

8.H1 Lehrkräfte mit aktuellen Mobbing Erfahrungen berichten von 1. einer geringeren Selbstwirksamkeitsüberzeugung, 2. einer geringeren Schulverbundenheit und 3. von einem negativeren Schulklima als Lehrkräfte ohne Mobbing Erfahrung.

Methode

Die methodischen Grundlagen der vorliegenden Studie bieten einen Einblick in das geplante und tatsächliche Vorgehen bei der Erhebung und Auswertung der Daten. Basierend auf den wissenschaftlichen Erkenntnissen der dargestellten Studien wurde das Untersuchungsdesign, sowie die Auswahl an geeigneten Methoden getroffen. Neben der Skizzierung der soziodemographischen Zusammensetzung der Stichprobe, werden die verwendeten Messinstrumente hinsichtlich ihrer Verwendung beschrieben und ihre Reliabilitäten werden angeführt.

Untersuchungsdesign

Für die Erhebung der Daten der Querschnittsstudie wurde eine online Befragungsstudie via www.soscisurvey.de erstellt. Der Fragebogen richtete sich an Lehrkräfte der Sekundarstufe an Wiener Schulen (allgemeine höhere Schule (AHS), berufsbildende höhere Schule (BHS), Mittelschule (MS)) und bezog sich auf den Unterrichtszeitraum von Oktober 2019 bis März 2020. Durch die Onlinebefragung konnten die Hygienebestimmungen aufgrund der COVID-19 Pandemie zur Sicherheit der Teilnehmer*innen problemlos eingehalten werden.

Stichprobenkriterien und -planung

Zur Ermittlung der optimalen Stichprobengröße wurde die Grundgesamtheit der Lehrkräfte der Sekundarstufe in Wien herangezogen. An den Wiener Schulen der Sekundarstufe waren im Schuljahr 2018/19 von den 15,068 Lehrkräfte (73% weiblich) 48% an einer AHS, 27% an einer MS und 25% an einer BHS tätig (Statistik Austria, 2020). Die Grundgesamtheit aus dem Schuljahr 2019/20 war zur Erhebungszeit noch nicht veröffentlicht. Für eine statistisch signifikante Aussage wurde anhand des Stichprobenrechners von Qualtrics¹⁰ eine ideale Stichprobengröße von 96 Lehrkräften bemessen (95% Konfidenzniveau, $e = 0.1$).

Der Fragebogen wurde 542 Mal aufgerufen und von 137 Personen bearbeitet. Vollständig bearbeitet wurden davon 100 Fragebögen, wovon einer unbeantwortet war. Schlussendlich beteiligten sich an der Studie 99 Lehrkräfte (weiblich $n = 69$ (69.7%), männlich $n = 22$ (22.2%), keine Angabe und nicht beantwortet $n = 8$ (8.1%)). Da es sich um einen kleinen Stichprobenumfang handelt, ist die Gültigkeit der Aussagen durch die Ergebnisse auf die teilgenommenen Lehrkräfte beschränkt. 10% der Pädagogen*innen unterrichteten an einer BHS, 12% an einer MS und 78% an einer AHS (davon 8.3% in der Unterstufe, 9.4% in der Oberstufe und 60.4% in der Unter- und Oberstufe). Die Lehrkräfte waren zwischen 23 – 65 Jahre alt, wobei das durchschnittliche Alter 42.05 Jahre ($SD = 13.48$) betrug. Sie wiesen eine Berufserfahrung zwischen einem bis 41 Jahren auf, mit einer durchschnittlichen Lehrtätigkeit von 16.18 Jahren ($SD = 13.74$). Die Mehrheit der befragten Pädagogen*innen ($n = 52$, 53.1%) übten ihren Beruf seit

¹⁰ Der Stichprobenrechner von Qualtrics ermöglicht online eine Ermittlung der idealen Stichprobengröße (Qualtrics, 2020).

mindestens zehn Jahren aus. Die meisten Lehrkräfte unterrichteten zwei Fächer ($n = 51$, 51.5%) und fünf bis sechs Klassen ($n = 42$, 42.4%).

Bezogen auf ihren beruflichen Bildungsabschluss hatten über 85% einen Magister-/Masterabschluss einer Universität oder Fachhochschule ($n = 85$), 9,1% einen Abschluss einer pädagogischen Hochschule oder eines Universitäts- oder Fachhochschulstudiums auf Bakkalaureatsebene ($n = 9$), 3% einen Dokoratsabschluss ($n = 3$) und 2% einen Abschluss einer höheren Schule ($n = 2$). Auf die Frage hin, ob sie bereits an einer Fortbildung oder einer Ausbildung zur Prävention und Intervention von Mobbing teilgenommen hätten, gaben 52.5% ($n = 52$) an eine berufliche Weiterbildung (Workshops, SchILF¹¹, etc.), 46.5% keinerlei spezielle Fort- oder Weiterbildung ($n = 46$) und 1% eine berufliche Weiterbildung und Hochschulausbildung besucht zu haben ($n = 1$). 39.8% der Pädagogen*innen ($n = 39$) waren keine schulinternen Maßnahmen zu Mobbingvorfällen bekannt, während 36.7% ($n = 36$) von einem speziellen Ablauf bei Vorfällen berichteten und 23.5% ($n = 23$) kein einheitliches Vorgehen bei Mobbingvorfällen an ihrer Schule hatten. Eine Lehrkraft beantwortete die Frage nicht. Dennoch gaben 45 Lehrkräfte (45.5%) mögliche Maßnahmen an, die sie bei einem Mobbingvorfall ergreifen würden.

Messinstrumente

Zur Erhebung der Informationen werden acht Skalen vorgegeben. Dadurch sollen alle Themen, die in Zusammenhang mit den persönlichen Erfahrungen der Lehrkräfte in Bezug auf Mobbing, ihre Einschätzung von und ihr Vorgehen in Mobbingvorfällen, psychische und physische Auswirkungen von Mobbing sowie Effekte auf ihre berufliche Situation (Selbstwirksamkeitserwartung, Arbeitsklima und soziale Unterstützung, Schulverbundenheit) abgebildet werden. Bei der Zusammenstellung der Methoden wurde auf wissenschaftlich erprobte Fragebögen der Mobbingforschung zurückgegriffen. Teilweise wurden einzelne Subskalen und Items verwendet. Die Items aus den englischen Originalartikeln übersetzten zwei Anglisten*innen anhand der „parallel blind technique“ (Behling & Law, 2000) unabhängig voneinander. Die beiden Versionen wurden gemeinsam besprochen und im Sinne einer bestmöglichen Verständlichkeit adaptiert. Die angeführten Beispielitems stammen aus dem vorgelegten Fragebogen. Von den

¹¹ Abkürzung für „Schulinterne Fortbildungen“

psychometrischen Qualitäten der verwendeten und teilweise neu gebildeten Verfahren wird im Ergebnisteil berichtet.

Persönliche Daten. Angelehnt an Studien zur Erforschung von Mobbing in Schulen beinhaltet der Fragebogen soziodemographische Angaben. Erfasst wurden das Alter und Geschlecht der Lehrkräfte, die Dauer ihrer Lehrtätigkeit, der Ausbildungsgrad, die Schulart, die Anzahl der Fächer und die Anzahl der Klassen, die sie im Schuljahr 2019/20 unterrichtet haben sowie die Teilnahme an Fortbildungen zur Mobbingprävention und -intervention und die schulischen Aktivitäten gegen Mobbing (Bauman, Rigby, & Hoppa, 2008; Fiorenza, 2017; Guillory, 2013; Woudstra, Rensburg, & Visser, 2018).

Schulverbundenheit. Für die Erfassung der Schulverbundenheit der Lehrkräfte wurden für die vorliegende Arbeit Items aus der Skala *Schulverbundenheit* des *SILNE WP5-Surveys* (Rathmann, Heilmann, Moor, & Richter, 2016) auf die Zielgruppe ausgelegt und anhand der Skalen des *Survey Feedback Instrument zur Organisationsdiagnose an Schulen – Lehrerversion* (Subskala *Zufriedenheit mit der Schule*) (Ulber, 2001) und der *Perceived Cohesion Scale* (Bollen & Hoyle, 1990) ergänzt. Die Originalskala *Schulverbundenheit* von Rathman et al. (2016) wurde zur Erhebung des schulischen Wohlbefindens und dessen Bedeutung für den Tabakkonsum im Jugendalter entwickelt (z.B.: „Ich fühle mich mit den Menschen an meiner Schule verbunden.“). Die Autoren geben eine gerade noch akzeptable interne Konsistenz von Cronbach's Alpha $\alpha = .74$ für die Skala *Schulverbundenheit* an (Rathmann et al., 2016). Das *Survey-Feedback Instrument zur Organisationsdiagnose an Schulen – Lehrerversion* besteht aus vier Items (z.B.: „Ich bin froh, dass ich an dieser Schule arbeite.“). In der Literatur wird die Reliabilität anhand des Split-half-Koeffizienten mit $r = .75-.92$ angegeben (Ulber, 2001). Diese Werte sind als sehr gut bis ausgezeichnet zu bewerten. Für die Subskala „Zufriedenheit mit der Schule“ wird kein Wert angeführt. Die *Perceived Cohesion Scale* erfasst die Schulverbundenheit anhand der Dimensionen Zugehörigkeitsgefühl (original „sense of belonging“, z.B.: „Ich sehe mich als Mitglied der Schulgemeinschaft.“) und moralisches Bewusstsein (original „feeling of morale“, z.B.: „Ich bin von meiner Schule begeistert.“). Die Skala wird für große und kleine Stichproben mit sehr guten bis ausgezeichneten psychometrischen Eigenschaften beschrieben und es wird ein Cronbach's Alpha von $\alpha = .87-.95$ für kleine Stichproben angegeben (Chin, Salisbury,

Pearson, & Stollak, 1999). Hohe Werte in der Skala lassen auf eine hohe Schulverbundenheit der Lehrkräfte schließen.

In der vorliegenden Arbeit wird die Schulverbundenheit mit sechs Items erhoben. Item 1 und 3 stammen aus der *SILNE WP5-Survey Skala zur Schulverbundenheit* (Rathmann et al., 2016). Item 2 und 5 wurden der *Perceived Cohesion Scale* (Bollen & Hoyle, 1990) entnommen und für die Arbeit ins Deutsche übersetzt. Item 4 und 6 stammen aus der Lehrerversion des *Survey-Feedback-Instruments zur Organisationsdiagnose an Schulen* (Ulber, 2001). Als Antwortformat wird eine vierstufige Likert-Skala gewählt mit den Kategorien: *stimmt nicht*, *stimmt kaum*, *stimmt eher* und *stimmt genau*.

Selbstwirksamkeit. Die Einschätzung der eigenen Lehrkompetenz bzw. auch bekannt als Selbstwirksamkeit wird anhand der allgemeinen *Lehrer-Selbstwirksamkeit* (WirkLehr; Schwarzer & Schmitz, 2002) erhoben. Der Fragebogen wurde im Rahmen eines deutschen Modellversuchs *Verbund Selbstwirksamer Schulen* entwickelt (Schwarzer & Schmitz, 2002). Es werden die unterschiedlichen Kompetenzanforderungen innerhalb des Berufsfelds der Lehrkräfte in den Bereichen berufliche Leistung, berufliche Weiterentwicklung, soziale Interaktion mit Schüler*innen, Eltern und Kollegen*innen, sowie Umgang mit Berufsstress gemessen. Die Skala besteht aus zehn Items (z.B.: „Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.“), die anhand einer vierstufigen Likert-Skala beantwortet werden (*stimmt nicht*, *stimmt kaum*, *stimmt eher*, *stimmt genau*). Die Autoren der Wirk-Lehr Skala geben eine innere Konsistenz von Cronbach's Alpha $\alpha = .76-.82$ durch verschiedene Messzeitpunkte an (Schwarzer & Schmitz, 2002). Das Item 7 ist negativ gepolt und muss für die Auswertung umgepolt werden. Höhere Werte in der Skala weisen auf eine hohe Lehrer*innen-Selbstwirksamkeit hin.

Die Items wurden von der Autorin gegendert (das Nomen „Schüler“ wurde zu „Schüler*innen“) und das Item 9 und Item 10 wurde der Zusatz zu den Veränderungen in Bezug auf den ursprünglichen Modellversuch entfernt. Im Fragebogen wird die Skala als „Kompetenzeinschätzung der eigenen Lehrtätigkeit“ angeführt.

Schulklima. Das Schulklima umfasst das Arbeitsklima und die soziale Unterstützung der Lehrkräfte. Es wird anhand der Skala zur *Erfassung des Arbeitsklimas*

und gewaltpräventivem Vorgehen im Lehrerkollegium (Spiel, Schultes, Exel, Klug, & Burger, 2012) gemessen. Sechs Items (z.B.: „Wie sehr trifft es zu, dass in Ihrem Kollegium ein offenes und vertrauensvolles Klima besteht?“) werden in Bezug auf ihr Zutreffen anhand einer vierstufigen Likert-Skala eingeschätzt: *trifft nicht zu, trifft kaum zu, trifft etwas zu* und *trifft sehr zu*. Die Instruktion „Wie sehr trifft es zu, dass in ihrem Kollegium...“ wird von Spiel et al. (2012) übernommen. Es gibt keine Angabe zur internen Konsistenz der Skala. Eine hohe Ausprägung in der Skala wird als indikativ für ein gutes Arbeitsklima und soziale Unterstützung im Kollegium angesehen.

Umgang mit negativen Verhaltensweisen. Um das Erkennen und Verhalten der Lehrkräfte in Mobbing Situationen zu erfassen, werden hypothetische Situationen verwendet, anhand derer auch die Einschätzung der Ernsthaftigkeit, sowie die Reaktionen der Pädagogen*innen auf den Vorfall gemessen werden. Dies erfolgt durch den Fragebogen *Erkennen von und Verhalten in Gewaltsituationen* (Spiel et al., 2012). Die Lehrkräfte sollen die Ernsthaftigkeit vorgegebener Gewaltsituationen zwischen Schüler*innen auf einer fünfstufigen Skala einschätzen und angeben, wie sie in der beschriebenen Situation reagieren würden. Es werden fünf Fallbeispiele angeführt, die jeweils eine spezifische Mobbingform darstellen (z.B.: verbales Mobbing: „Kurz nach Ende der Schulstunde hören Sie, wie Max Matthias zuruft „Streber, Schleimer, Arschkriecher!“. Matthias antwortet nicht und senkt den Kopf. Dieselbe Situation haben Sie bereits seit längerem häufiger beobachtet.“). Die Lehrperson soll die Ernsthaftigkeit der Situation (*gar nicht ernsthaft, wenig ernsthaft, mittelmäßig ernsthaft, ziemlich ernsthaft, sehr ernsthaft*) und ihre Wahrscheinlichkeit der Intervention in der Situation jeweils mit einer fünfteiligen Skala einschätzen (*keinesfalls, wenig wahrscheinlich, eventuell, ziemlich wahrscheinlich, auf jeden Fall*). Weiters sollen die Lehrkräfte angeben, ob sie den dargestellten Vorfall als Mobbing bezeichnen würden (*Ja, Nein, Ich bin mir nicht sicher*). Es gibt keine Angabe zur internen Konsistenz der Skala.

Am Ende jedes Beispiels werden diverse Reaktionsweisen auf die Gewaltsituation angeführt, die sich sowohl auf die Arbeit mit Täter*in und Betroffenen*r, als auch auf eine Involvierung unbeteiligter Schüler*innen, der Eltern und anderen schulinternen Personen beziehen. Die Lehrkräfte sollen angeben, wie wahrscheinlich sie die Reaktionsweisen im Zusammenhang mit der beschriebenen Situation zeigen würden (z.B.: „Wie würden Sie in dieser Situation am ehesten reagieren? Bitte beurteilen Sie, in

welchem Ausmaß Sie jede der im Folgenden genannten Reaktionsmöglichkeiten ausführen würden.“, Beispiel einer Reaktionsweise: „Meldung an eine höhere Instanz (Vorgesetzte*n/ Direktion)“. Die Wahrscheinlichkeit des jeweiligen Verhaltens wird anhand einer fünfstufigen Likert-Skala mit den Antwortkategorien: *keinesfalls*, *wenig wahrscheinlich*, *eventuell*, *ziemlich wahrscheinlich*, und *sehr wahrscheinlich/ absolut* angegeben. Die Reaktionsweisen stammen aus der Dissertation von Guillory (2013), in der sich die Lehrkräfte auf das wahrscheinlichste Verhalten festlegten. Aufgrund der sehr niedrigen internen Konsistenz von Cronbach´s Alpha von $\alpha = .55$ wird die Skalierung des Items adaptiert. Der Grad der Involvierung der Lehrkräfte wird anschließend, wie auch bei Yoon und Kerber (2003) in sechs Interventionsmöglichkeiten eingeteilt: keine Intervention („*Den Schüler*innen selbst überlassen, das Problem zu klären. Es benötigt keine Intervention meinerseits*“.), Konfliktlösung durch Schüler*innen („*Konfliktlösung durch Mitschüler*innen*“), Besprechen der Schulregeln mit der ganzen Klasse („*Klassen-/Schulregeln besprechen*“), klärende Gespräche mit involvierten Schüler*innen und im Kollegium („*Besprechen des nicht tolerierbaren Verhaltens mit den Schüler*innen*“, „*Gespräch mit Schüler*in suchen, der*die von Mobbing betroffen ist*“, „*Besprechen des Vorfalls mit Kollegen*innen*“.), Disziplinieren des Verhaltens („*Mobbingverhalten von Schüler*innen sanktionieren und maßregeln*“) und Involvieren von dritten Instanzen („*Eltern informieren*“, „*Meldung an eine höhere Instanz (Vorgesetzte*n, Direktion)*“).

Angelehnt an den Fragebogen zur *Nachhaltigkeit von Gewaltprävention in Schulen* (Spiel et al., 2012) werden die Items 1-4 vorgegeben. Item 1 (verbale Gewalt) und 2 (physische Gewalt) stammen von Yoon (2004) und wurden von Spiel et al. (2012) ins Deutsche übersetzt. Item 5 (relationale Gewalt) stammt ebenfalls von Yoon (2004) und wurden für diese Studie ins Deutsche übersetzt. Item 3 (relationale Gewalt im Internet) wurde von Spiel et al. (2012) entwickelt. Item 4 (regelmäßiges Mobbing), sowie die möglichen Reaktionsweisen stammen aus einer deutschen Übersetzung des *Handling Bullying Questionnaire* von Bauman, Rigby und Hoppa (2008) und wurden ebenfalls bei Spiel et al. (2012) verwendet. Anpassungen erfolgten durch die Verwendung der gegenderten Form der Lernenden („Schüler*innen“), sowie aufgrund der verwendeten Definition von Mobbing im Item 1 („Dieselbe Situation haben Sie bereits am Vortag beobachtet“ wird angelehnt an Yoon (2004) zu „Dieselbe Situation haben Sie bereits seit längerem häufiger beobachtet“). Durch die Betonung des wiederholten Tatbestands werden die beschriebenen fiktiven Vorfälle an die Definition des Mobbings angepasst

(wiederholte Aktivität über einen längeren Zeitraum). Lediglich bei Item 3, worin ein Cybermobbingvorfall beschrieben wird, wird keine Zeitdimension angeführt, da etwa das Gründen einer Facebook-Gruppe gegen eine Person keiner Wiederholung bedarf und länger vorhanden sein kann. Da manche Beispiele somit aber einen Interpretationsfreiraum lassen, wodurch eine strenge Mobbingdefinition nicht immer anwendbar ist, wurde bei der beschriebenen Einschätzung des Vorfalls die Fragestellung von „Würden Sie die Situation als Mobbing bezeichnen?“ auf „Würden Sie das Verhalten in dem Beispiel mit Mobbing in Verbindung bringen?“ geändert. Zur Einschätzung der Reaktionsweise in den Fallbeispielen wurde die Skala von Guillory (2013) ins Deutsche übersetzt und durch Antwortkategorien des Evaluationsinstruments zur Erhebung der Gewaltprävention in Schulen (Spiel et al., 2012) ergänzt und gegendert. Item a-d, f, h und i stammen aus einer Dissertationsstudie zur Einstellung von Lehrkräften zur physischen, verbalen und sozialen Exklusion (Guillory, 2013). Item e und g wurden angelehnt an das Evaluationsinstrument von Spiel et al. (2012) formuliert.

Persönliche Erfahrung als Lehrkraft. Die aktuellen Mobbing Erfahrungen der Lehrkräfte wurden anhand einer deutschen Übersetzung des *Short Negative Act Questionnaire* (SNAQ) (Notelaers, Van der Heijden, Hoel, & Einarsen, 2019) und einer veränderten Form der Subskala *Cybermobbing* der *Bullying and Cyberbullying Scale for Adolescents* (BCS-A) (Thomas, Scott, Coates, & Connor, 2019) erfasst. Anhand von neun Items des SNAQ werden direkte (z.B.: verbale Beleidigungen, negative Bemerkungen) und indirekte (z.B.: Isolation, Verleumdung) negative Verhaltensweisen erfasst, die der Definition des traditionellen Mobbing entsprechen. Der Fragebogen stellt eine Kurzform des 22-Items umfassenden *Negative Act Questionnaire* (NAQ) (Einarsen & Raknes, 1997) dar und zeigt zu dieser eine hohe Konvergenz ($r = .85$) (Notelaers & Einarsen, 2008). Alle Items beschreiben Verhaltensweisen, die als Mobbing bezeichnet werden, ohne den Begriff Mobbing explizit zu verwenden. Dadurch sollen die Befragten nicht selbst in die Situation gebracht werden, Verhaltensweisen als Mobbing zu kategorisieren. Ebenfalls wird die Skala im Fragebogen als „Persönliche Erfahrung als Lehrkraft“ benannt. Hinzugefügt wurde in der Instruktion die Formulierung „direkt (von Angesicht zu Angesicht)“ um Handlungen, die dem traditionellen Mobbing entsprechen, zu erfassen. Für jedes Item sollen die Befragten angeben, wie oft sie dem beschriebenen Verhalten in dem letzten halben Jahr ausgesetzt waren. Die Antwortkategorien sind *nie*, *gelegentlich*, *monatlich*, *wöchentlich* und *täglich*. Diese Kategorien finden sich auf

ähnliche Weise auch bei Olweus Fragebogen, wodurch im Gegensatz zu den in anderen Studien verwendeten Kategorien *oft* und *sehr oft*, mit den verwendeten Kategorien subjektive Interpretation vermindert werden soll (Olweus, 1993). Zur Auswertung werden den Kategorien Werte von 1 – 5 zugeordnet und anschließend summiert. Die originale Skala zeigt eine gute interne Konsistenz mit einem Cronbach's Alpha von $\alpha = .82$ (Glaso & Notelaers, 2012). Höhere Werte bedeuten eine häufigere Erfahrung mit negativen Handlungen, wobei die Werte zwischen 9-45 liegen können. Als Cut-Off für „gelegentliches Mobbing“ werden Werte ≥ 12 und für „wiederholtes Mobbing“ ≥ 16 vorgeschlagen (Conway, et al., 2018).

Um dem breiten Spektrum an Mobbingformen gerecht zu werden, fehlt dem SNAQ jedoch die Erfassung von Cybermobbing. Da auch andere Verfahren nicht alle erwünschten Formen von Mobbing abdecken, wurde für die Studie eine abgeänderte Form der BCS-A Subskala Cybermobbing entwickelt (*Cybermobbingskala für Erwachsene*, CMS-E). Die BCS-A erfasst traditionelles Mobbing (d.h. physischen, verbalen und relationalen), wie auch Cybermobbing im Jugendalter und erhebt diese aus der Sicht der Viktimisierung, wie auch der Täterschaft. Die Subskala *Cybermobbing* der BCS-A umfasst fünf Items (z.B.: „Es wurden gemeine oder verletzende Bilder/Videos über Sie versendet oder veröffentlicht.“) und zeigt in der Originalstudie eine gute interne Reliabilität von Cronbach's Alpha $\alpha = .83$ (Thomas et al., 2019). Für die vorliegende Arbeit wurden die Items ins Deutsche übersetzt und inhaltlich auf die Zielgruppe Erwachsene ausgelegt. Die fünf Items werden nach einer Klärung der als Mobbing zu bezeichnenden Handlungsweisen, die via elektronische Medien auftreten können, direkt an die vorherige Skala angehängt. Es erfolgt somit keine explizite Nennung der entwickelten CMS-E. Aus ökonomischen Gründen wurde die fünfstufige Likert-Skala des SNAQs übernommen, um ein einheitliches Antwortformat beizubehalten (*nie, gelegentlich, monatlich, wöchentlich* und *täglich*).

Selbsteinschätzung der Mobbingbetroffenheit. Die Selbsteinschätzung der Betroffenheit von Mobbing wird basierend auf der Studie von Notelaers et al. (2019) mit einem Item erfragt. Dabei wird in der Instruktion zuerst Mobbing definiert, um eine gemeinsame Bedeutung von Mobbing unter den Befragten zu schaffen, bevor die Selbsteinschätzung folgte („Wurden Sie in der Arbeit gemobbt? Als Mobbing werden absichtliche verletzende Handlungen von einer Person oder mehreren Personen

bezeichnet, die wiederholt über einen längeren Zeitraum auftreten. Dabei fällt es dem*der Betroffenen schwer, sich gegen die negativen Handlungen zu wehren und er*sie fühlt sich der Situation hilflos ausgesetzt. Ein einmaliger Vorfall, sowie freundschaftliche Neckereien oder ein Streit zweier gleichstarker Personen wird nicht als Mobbing bezeichnet. Bitte geben Sie unter Berücksichtigung der oben angeführten Definition an, ob Sie in der Arbeit im Zeitraum Oktober 2019 bis März 2020 gemobbt wurden.“). Die Antwortmöglichkeit wird in folgenden fünf Kategorien unterteilt: *Nein*, *Ja, aber selten*, *Ja, ab und zu*, *Ja, mehrmals pro Woche* und *Ja, beinahe täglich* (Notelaers et al., 2019). Bei einer Bejahung des Items folgt ein weiteres, zur Offenlegung der Täterschaft, wobei Mehrfachantworten möglich sind: *Schulleitung*, *hierarchisch übergeordnete Kollegen*innen*, *Kollegen*innen*, *Schüler*innen*, *weiteres schulinternes Personal (Verwaltung, Schulwart*in, etc.)* oder *Eltern*. Zur Auswertung der Selbsteinschätzung, werden die Antworten in drei Kategorien zusammengeführt: *kein Mobbing*, *gelegentliches Mobbing* (*Ja, aber selten* und *Ja, ab und zu*) und *wiederholtes Mobbing* (*Ja, mehrmals pro Woche* und *Ja, beinahe täglich*) (Conway et al., 2018).

Mobbingbezogene Selbstwirksamkeit. Zusätzlich zur allgemeinen Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte wird ihre Kompetenzeinschätzung bzw. ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Umgang mit Mobbingvorfällen erfasst. Die Skala entspricht der *Skala zur Erfassung der mobbingbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften* (MOB-SWK; Fischer, Ulbricht, & Bilz, 2017) und misst die Überzeugung der Lehrkräfte, erfolgreich mit Mobbing Situationen zwischen Lernenden umgehen zu können. Sie besteht aus fünf Items und wurde im Rahmen des Forschungsprojektes „Lehrerhandeln bei Gewalt und Mobbing: Eine Studie zu Formen, Determinanten und Auswirkungen des Interventionshandelns aus Lehrer- und Schülersicht“ entwickelt (z.B.: „Ich bin mir sicher, dass ich meine Umgebung aufmerksam wahrnehmen kann, um Gewalt und Mobbing in meiner Klasse frühzeitig zu erkennen.“). Die Antworten werden auf einer vierstufigen Likert-Skala erfasst (*stimmt nicht*, *stimmt kaum*, *stimmt eher*, *stimmt genau*). Ein hoher Wert in der Skala zeigt ein höheres Maß an Zustimmung und eine höhere mobbingbezogene Selbstwirksamkeitserwartung an. Als Reliabilitätsmaß wird Raykov's $\rho = .82$ angegeben. Im Fragebogen wird die Skala als „Kompetenzeinschätzung in Mobbingfällen“ angeführt.

Vergangene Mobbing Erfahrung. In dieser Arbeit wird die eigene Mobbing Erfahrung anhand zweier Items erhoben. Angelehnt an den *Retrospective Bullying Questionnaire* (Schäfer, et al., 2004) und dem Item zur Erfassung der „*personal experience with bullying*“ (Yoon, Sulkowski, & Bauman, 2016) wird einerseits die Mobbing Erfahrung in der Kindheit, andererseits die Mobbing Erfahrung während der Lehrer*innenbildung erhoben (z.B.: „Wenn Sie an Ihre eigene Schulzeit zurückdenken, wie schätzen Sie diese diesbezüglich ein?“). Im Gegensatz zu den beiden angeführten Studien wird, basierend auf den Forschungsfragen, auf die Kategorisierung „Täterschaft und von Mobbing betroffen“ verzichtet.

Zuerst wird auch hier die in der Studie verwendete Definition von Mobbing beschrieben und die Abgrenzung zu einzelnen aggressiven oder gewaltvollen Handlungen aufgezeigt, um ein gemeinsames Verständnis von Mobbing zu schaffen. Anschließend sollen die Lehrkräfte Ihre eigene Erfahrung anhand einer vierstufigen Skala selbst beschreiben: *Ich habe Mobbing während meiner eigenen Schulzeit/meines Studiums bzw. meiner Ausbildung beobachtet, Ich war von Mobbing während meiner eigenen Schulzeit/ meines Studiums bzw. meiner Ausbildung selbst betroffen, Ich war in Mobbingvorfälle involviert, Mir sind keine Mobbingvorfälle während meiner eigenen Schulzeit/ meines Studiums bzw. meiner Ausbildung bekannt (nicht betroffen und nicht beobachtet).*

Subjektive Befindlichkeit. Der Fragebogen zur Erfassung der psychischen und physischen Belastungssymptome ist eine Subskala des *Burnout-Mobbing-Inventars* (BMI) von Satow (2013). Der Fragebogen wurde zur Erfassung von berufsbezogene Motivations- und Belastungsprobleme (Burn-out, Bore-out und Mobbing) und deren Folgesymptome entwickelt. Zwölf Items werden anhand einer vierstufigen Likert-Skala beantwortet: *trifft nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu und trifft genau zu*. Die Reliabilität für die Subskala „psychische und physische Belastungssymptome“ wird vom Autor mit einem Cronbach´s Alpha von .87 angegeben (Satow, 2013). Da sich die Skala auf einen vergangenen Zeitraum bezieht (Oktober 2019 bis März 2020) und somit die retrospektive und nicht die aktuelle Befindlichkeit erfasst, werden die Items in Vergangenheitsform angegeben (z.B.: „Ich habe schlecht geschlafen“, „Ich war oft traurig“). Zusätzlich wird die Skala im Fragebogen als „subjektive Befindlichkeit“, anstatt „subjektive Belastung“, benannt.

Im Anschluss an den Fragebogen werden den Lehrkräften Hotlines und nützliche Webseiten angeboten, an die sie sich im Fall der Betroffenheit wenden können.

Vorgehen

Nachdem die Skalen für den Fragebogen auf www.soscisurvey.de übertragen wurden, gab es einen Testdurchlauf des Fragebogens. Anhand der Rückmeldungen von fünf Testpersonen (Lehrkräfte, die von der Studie ausgenommen waren und Psychologen*innen) zur Pretest-Version wurde der Fragebogen hinsichtlich der Semantik mancher Items zum besseren Verständnis überarbeitet und die Bearbeitungszeit geschätzt.

Der Fragebogen besteht aus einem Instruktionstext und der Aufklärung und Zustimmung der Datenverarbeitung (siehe Anhang). Basierend auf den Diskussionen der wissenschaftlichen Forschungen, dass Personen, die Erfahrung mit Mobbing gemacht hatten, häufiger an Studien zu Mobbing teilnehmen, als jene Personen, die keinen Kontakt mit dem Phänomen hatten (Agervold, 2007; Braungardt, Vogel, Schmiedeberg, & Schneider, 2013), wurde in der Instruktion und dem Titel des Fragebogens anstelle des Begriffs Mobblings der Begriff „negative Verhaltensweisen“ verwendet.

Des Weiteren hatten die Teilnehmer*innen die Möglichkeit ihren ausgefüllten Fragebogen nachträglich aus der Auswertung auszuschließen. Ebenfalls konnten Sie sich bei Fragen an mich wenden.

Als Bezugszeitraum wurde der Oktober 2019 bis März 2020 gewählt. Dadurch ist einerseits entsprechend der Definition von Mobbing die Zeitspanne von einem halben Jahr gegeben und andererseits die Phase des Distance-Learnings, aufgrund der COVID-19 Verordnung von der Erhebung ausgeschlossen.

Der Link zum Fragebogen wurde per E-Mail und via soziale Medien an Wiener Lehrkräfte der Sekundarstufe versendet. Die Pädagogen*innen konnten in der Zeit vom 04.09.-01.10.2020 an der Befragung teilnehmen. Aufgrund des gewählten Untersuchungszeitraums kam es jedoch vermehrt zu Absagen. Einerseits fand die Erhebung in den ersten Schulwochen des neuen Schuljahres statt und andererseits waren die Lehrkräfte aufgrund der COVID-19 Pandemie täglich mit schulischen Veränderungen

konfrontiert. Einige Direktionen meldeten zurück, dass sie angesichts dessen mit ihren Schulen nicht an der Studie teilnehmen konnten.

Geplantes statistisches Vorgehen und geplante Auswertung

Die statistische Bearbeitung der Daten erfolgte anhand des Analyseprogramms SPSS 26 der Firma IBM. Für die Auswertung wurden die Daten hinsichtlich ihrer Erfüllung der Voraussetzungen für die Berechnungen überprüft und die inneren Konsistenzen der Skalen berechnet. Die Item-Skalen Korrelation mussten über .30 liegen, ansonst wurden die Items aus der Analyse ausgeschlossen.

Ebenfalls wurde der Datensatz auf fehlende Werte geprüft und diese wurden listenweise aus den Analysen ausgeschlossen, weshalb sich die Stichprobengröße n zwischen den Analysen unterscheidet. Es zeigte sich, dass im gesamten Datensatz 0.5% der Daten fehlten, wobei sich die fehlenden Werte auf die verschiedenen Skalen verteilten. Mögliche Ausreißer wurden anhand von Boxplots grafisch identifiziert. Es gab jeweils einen Ausreißer in den Skalen Schulverbundenheit, traditionelles Mobbing und Cybermobbing. Dabei handelte es sich um sogenannte „echte Ausreißer“, also um keine Dateneingabefehler. Da die Skalen traditionelles Mobbing und Cybermobbing kategorisiert wurden (siehe unten), musste auf den Ausreißer nicht weiter eingegangen werden. Der Ausreißer der Skala Schulverbundenheit zeigte in den anderen Skalen keine auffallenden Werte, weshalb er bei der Berechnung weiter berücksichtigt wurde.

Nach der Datenkontrolle wurden die Summenwerte der Skalen Schulverbundenheit, Selbstwirksamkeit (Kompetenzeinschätzung der eigenen Lehrtätigkeit), Schulklima, traditionelles Mobbing (Persönliche Erfahrung als Lehrkraft), aktuelles Mobbing (Summe aus traditionellem Mobbing und Cybermobbing), mobbingbezogene Selbstwirksamkeit (Kompetenzeinschätzung in Mobbing Situationen), subjektive Belastung (subjektive Befindlichkeit), Erkennen der Mobbing Situation und Interventionswahrscheinlichkeit ermittelt. Die Skala traditionelles Mobbing wurde anhand der Cut-Off Werte kategorisiert in: „kein Mobbing“, „gelegentliches Mobbing“ (Cut-Off ≥ 12) und „wiederholtes Mobbing“ (Cut-Off Wert ≥ 16). Die Skala Cybermobbing wurde in die selben Kategorien eingeteilt: „kein Mobbing“, „gelegentliches Mobbing“ (*gelegentlich* oder *monatlich*) und „wiederholtes Mobbing“ (*wöchentlich* oder *täglich*). Beide Skalen ergaben gemeinsam die aktuelle Erfahrung von

Mobbing gegen Lehrkräfte. Zusätzlich wurde die Skala der Selbsteinschätzung in die drei Kategorien unterteilt: kein Mobbing (*Nein*), gelegentliches Mobbing (*Ja, aber nur selten* oder *Ja, hin und wieder*) und wiederholtes Mobbing (*Ja, mehrere Male die Woche* und *Ja, fast täglich*).

Alle verwendeten Skalen wurden anschließend einer deskriptiven Analyse unterzogen und ihre Häufigkeitswerte wurden berechnet, um in weiterer Folge die Normalverteilung der Daten zu überprüfen. Da sowohl der Kolmogorov-Smirnov Test, als auch der Shapiro-Wilks-Test zeigten, dass nur die Daten der Skalen Selbstwirksamkeit und mobbingbezogene Selbstwirksamkeit normalverteilt waren ($\alpha = .05$), kamen für die weitere Berechnung nicht-parametrische Methoden (Rangkorrelation von Spearman, Kruskal-Wallis-Test) und univariate Varianzanalysen, die zwar die Voraussetzung der Normalverteilung der abhängigen Variablen haben, jedoch robust gegen die Verletzung der Annahme sind, zur Anwendung.

Zur Beantwortung der ersten Fragestellung wurden die kategorisierten Angaben zur eigenen aktuellen und vergangenen Mobbing Erfahrung sowie zu den Personengruppen mit den Häufigkeitswerten beschrieben. Um mögliche Einflüsse von unterschiedlichen Faktoren abzubilden, wurde ein Modell für die univariate Varianzanalyse zwischen den soziodemographischen Daten und dem Erleben von Mobbing erstellt, wofür die Varianzhomogenität überprüft werden musste. Zusätzlich wurde ein möglicher Zusammenhang zwischen der vergangenen und aktuellen Mobbing Erfahrung mit der Spearman Rangkorrelation durchgeführt. Für die Überprüfung der Hypothesen 1.H0/1.H1 wurde die operationale und subjektive Mobbingbetroffenheit mit einer Kreuztabelle analysiert. Da für eine Berechnung des Chi-Quadrat-Tests die Voraussetzungen nicht gegeben waren, wurde der exakte Test nach Fisher angewendet. Zur Überprüfung der Signifikanz des Ergebnisses wurde ein Post-Hoc Test (Bonferroni) berechnet.

Die zweite Fragestellung verlangte ebenfalls nach einer deskriptiven Häufigkeitsanalyse. Um die häufigsten Mobbingverhaltensweisen zu erfassen, wurden jene Fälle der Subskalen indirektes, direktes und Cybermobbing gezählt, die Werte größer oder gleich zwei enthielten (*gelegentlich* oder *häufiger*). Als direkte Mobbingverhaltensweisen wurden die Items 1, 2, 3, 6 definiert, während zu den

indirekten Mobbingverhaltensweisen Item 4, 5, 7, 8 und 9 der Skala „Persönliche Erfahrungen als Lehrkraft“ gezählt wurden. Aufgrund der geringen Stichprobe wurde auf die Anwendung eines statistischen Tests verzichtet, da damit keine sinnvolle Aussage getroffen werden hätte können.

Um mögliche Zusammenhänge der soziodemographischen Daten zu finden, wurden diese passend zur Hypothese (3.H0/3.H1, 5.H0/5.H1 und 6.H0/6.H1) als Kovariate in das Modell der univariaten Varianzanalyse aufgenommen. Dazu zählte das Alter, das Geschlecht, die Dauer der Lehrtätigkeit, die Anzahl der Klassen, die Teilnahme an Fortbildungen, die Selbsteinschätzung und die vergangene Mobbing Erfahrung, die subjektive Belastung sowie die Präventions- und Interventionsbereitschaft. Die abhängige Variable zur Hypothese 3 war das subjektive Belastungsempfinden. Für die Überprüfung der Hypothese 5 und 6 wurde die gesamte Mobbing Erfahrung der Lehrkräfte – demnach die vergangene und die aktuelle – als abhängige Variable angenommen.

Die Skala des Erkennens von Mobbing stammte aus der Erhebung des Umgangs mit negativen Verhaltensweisen. Zur Prüfung der Hypothese 4.H0/4.H1 wurde eine Rangkorrelation nach Spearman mit der aktuellen und vergangenen Mobbing Erfahrung und den summierten Werten der Skala Erkennen berechnet (95% Konfidenzintervall).

Um die Zusammenhänge zwischen Mobbing Erfahrung mit der Selbstwirksamkeit, der mobbingbezogenen Selbstwirksamkeit, der Schulverbundenheit und dem Schulklima zu klären (7.H0/7.H1 und 8.H0/8.H1), wurde jeweils ein Kruskal-Wallis-Test für die vergangene Mobbing Erfahrung (Schulzeit, Studium oder Ausbildung) und für die aktuelle Mobbing Erfahrung berechnet. Signifikante Ergebnisse wurden wiederum durch einen Post-Hoc-Test auf ihre Effektstärke überprüft.

Zusätzlich zu den Hypothesenprüfungen wurden weitere Berechnungen mit den Daten der Skalen durchgeführt. So wurden die Daten der Vignetten deskriptiv analysiert und Interkorrelationen der Skalen mit Rangkorrelationen nach Spearman ermittelt.

Ergebnisse

Vorbereitung der Berechnungen

Die Reliabilitätsanalysen zu den einzelnen Skalen werden in Tabelle 2 angeführt. Die verwendeten Skalen zeigen eine akzeptable bis gute interne Konsistenz zwischen Cronbach's $\alpha = .737$ und $.91$. Die korrigierte Item-Skalen Korrelation wies bei allen Skalen, außer der CMS-E, Werte über $.30$ aus, womit die Trennschärfe der Items als zufriedenstellend bewertet werden kann. In der CMS-E Skala gab es zwei Items mit Werten unter $.30$, weshalb diese von der weiteren Analyse ausgeschlossen wurden¹². Für die Items, die das Erkennen der Mobbingssituation und die wahrscheinlichste Reaktion bei den verwendeten Vignetten erfassten, konnten aufgrund der einerseits geringen Breite der Skala und andererseits der nominalen Skalierung keine innere Konsistenz berechnet werden.

Tabelle 2

Reliabilitätskoeffizienten der Skalen gemäß Cronbach's α

Skala	<i>n</i>	Items	α -Wert
Schulverbundenheit	97	6	.857
Selbstwirksamkeit	97	10	.783
Schulklima	95	6	.878
SNAQ	95	9	.914
CMS-E	99	3	.748
Mobbingbezogene Selbstwirksamkeit	99	5	.804
Subjektive Befindlichkeit	96	12	.903
Ernsthaftigkeit der Vignetten	99	5	.761
Intervention in Mobbingvorfälle	99	5	.737

Anmerkung: SNAQ = short negative act questionnaire, CMS-E = Cybermobbingsskala-Erwachsene

¹² Item „Es wurden gemeine oder verletzende Bilder/ Videos über Sie versendet oder veröffentlicht.“ und Item „Sie wurden zu Verhaltensweisen gedrängt, um von anderen gemocht zu werden“ wurden ausgeschlossen.

Tabelle 3
Explorative Datenanalyse der Skalen

Skala	Items	Min-Max	<i>M</i>	<i>SD</i>
Schulverbundenheit	6	6-24	20.4	3.22
Selbstwirksamkeit	10	17-38	30.6	4.17
Schulklima	6	8-24	19.5	3.61
SNAQ	9	9-45	11.8	4.87
CMS-E	3	3-11	3.4	1.31
Mobbingbezogene Selbstwirksamkeit	5	8-20	14.6	2.48
Subjektive Befindlichkeit	12	12-45	22.1	7.95
Ernsthaftigkeit der Vignetten	5	15-25	21.2	2.63
Intervention in Mobbingvorfälle	5	15-25	22.5	2.36

Anmerkung: Antwortskalen Schulverbundenheit, Selbstwirksamkeit und Mobbingbezogene Selbstwirksamkeit: *stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt eher, stimmt genau*; Schulklima und Subjektive Befindlichkeit: *trifft nicht zu, trifft kaum zu, trifft etwas zu, trifft sehr zu*; SNAQ und CMS-E: *nie, gelegentlich, monatlich, wöchentlich, täglich*; Ernsthaftigkeit der Vignetten: *gar nicht ernsthaft, wenig ernsthaft, mittelmäßig ernsthaft, ziemlich ernsthaft, sehr ernsthaft*; Intervention in Mobbingvorfälle: *keinesfalls, wenig wahrscheinlich, eventuell, ziemlich wahrscheinlich, auf jeden Fall*.

Daraufhin folgte die deskriptive Analyse der Skalen (**Fehler! Verweisquelle konnten nicht gefunden werden.**) und die Überprüfung ihrer Verteilung. Die befragten Lehrkräfte zeigten im Durchschnitt eine hohe Schulverbundenheit ($M = 20.4$, $SD = 3.22$) und berichteten von einem positiven Schulklima ($M = 19.5$, $SD = 3.61$). Ebenfalls zeigt sich, dass sie im Durchschnitt eine hohe pädagogische Selbstwirksamkeit empfanden ($M = 30.6$, $SD = 4.17$).

Überprüfung der Fragestellungen und Hypothesen

Mobbingprävalenz

1. In welchem Ausmaß sind Lehrkräfte selbst von Mobbing (aktuelles und vergangenes) in der Schule durch schulinterne und/oder -externe Personen betroffen?

Die Fragestellung richtet sich an die allgemeine Prävalenz des Mobblings gegen Lehrkräfte an Wiener Sekundarschulen. Die Ergebnisse in Tabelle 4 zeigen die Antworten der Lehrkräfte ($n = 96$) zu ihrer retrospektiven Mobbing Erfahrung während ihrer Schulzeit und des Studiums. Dreiviertel der Befragten hatten in ihrer Schulzeit erste

Erfahrungen mit Mobbing gesammelt, wobei in etwa ein Drittel von Mobbing selbst betroffen war und ein weiteres Drittel Mobbing beobachtete hatte. 12.5% der Lehrkräfte waren als Schüler*innen in Mobbingvorfälle involviert. Die Prävalenz veränderte sich während des Studiums bzw. in der Zeit ihrer Ausbildung. 15.6% der befragten Lehrkräfte haben während ihrer beruflichen Ausbildung Mobbing beobachtet und 4.2% waren selbst von Mobbing betroffen. Den restlichen Lehrkräften waren keine Mobbingvorfälle aus dieser Zeit bekannt.

Tabelle 4

Retrospektive Mobbingbetroffenheit während der Schulzeit, des Studiums/der Ausbildung und beides in absoluter und relativer Häufigkeit

Items	Schulzeit (n = 96)	Studium/ Ausbildung (n = 96)	Studium/ Ausbildung ^a (n = 30)
Ich war von Mobbing betroffen.	30 31.3%	4 4.2%	1 3.3%
Ich habe Mobbing beobachtet.	31 32.3%	15 15.6%	6 20%
Ich war in Mobbing involviert.	12 12.5%	1 1%	1 3.3%
Mir ist kein Mobbing bekannt.	23 24%	76 79.2%	22 73%

a. wenn während der Schulzeit betroffen

Von jenen Lehrkräften, die während ihrer Schulzeit Mobbing erfahren hatten (n = 30), waren dem Großteil keine Mobbingvorfälle in der weiteren Ausbildung bekannt (73%). Ein Fünftel hat Mobbingvorfälle beobachtet (20%) und eine Person berichtete von einer stabilen Mobbingbetroffenheit, die sich auch in ihrer beruflichen Tätigkeit fortsetzte.

In Anbetracht ihrer beruflichen Tätigkeit gab mehr als die Hälfte der Lehrkräfte mittels der operativen Erhebung an, dass sie als Lehrperson im Bezugszeitraum kein Mobbing erlebt hätten (N = 99). 12.2% der Lehrpersonen berichteten von selbst erlebtem traditionellem Mobbing und teilweise von Cybermobbingvorfällen. Die Angaben zu Mobbing gegen Lehrkräfte sind in Tabelle 5 zusammengefasst. Eine Rangkorrelationsberechnung nach Spearman zeigte einen moderaten Zusammenhang zwischen dem vergangenen Mobbing während der Schulzeit und den aktuellen Mobbing Erfahrungen ($r_s = 0.297$, $p = .003$). Nach Cohen (1988) handelt es sich hierbei

um einen mittleren Effekt. Lehrkräfte, die Mobbing in ihrem Beruf erlebten, hatten zum Teil bereits in ihrer Schulzeit Erfahrungen mit Mobbing gesammelt.

Tabelle 5

Mobbing gegen Lehrkräfte in absoluter und relativer Häufigkeit während des Bezugszeitraums 10/2019-03/2020

	Traditionelles Mobbing (n = 98)	Cybermobbing (N = 99)	Aktuelles Mobbing (N = 99)
Kein Mobbing	64 65.3%	76 76.8%	58 58.6%
Gelegentliches Mobbing	22 22.4%	20 20.2%	29 29.3%
Wiederholtes Mobbing	12 12.2%	3 3%	12 12.1%

Mittels des einen Items zur Selbsteinschätzung gaben 80.8% der Lehrpersonen an, dass ihnen kein Mobbing jemals widerfahren sei. 17.2% berichteten von gelegentlichem Mobbing und 2% kategorisierten sich selbst als von Mobbing betroffen.

Tabelle 6

Nennungen jener Personengruppen, die Mobbing gegen Lehrkräfte ausübten (n = 33)

	Häufigkeit	Prozent
Kollegen*innen	10	30.3%
Schüler*innen	9	27.3%
Hierarchisch übergeordnete Kollegen*innen	5	15.1%
Internes Schulpersonal	3	9.1%
Eltern	3	9.1%
Schulleitung	3	9.1%

Von weiterem Interesse waren die Personen oder Personengruppen, die Mobbingverhaltensweisen gegen Lehrkräfte ausübten. Mittels eines Items zur Selbsteinschätzung gaben 80.8% der Lehrpersonen an, dass ihnen nie Mobbing widerfahren sei. 17.2% berichteten von gelegentlichem Mobbing und 2% kategorisierten sich selbst als von Mobbing betroffen. Tabelle 6 zeigt hierzu die Häufigkeiten und Prozente der Nennungen. Für die deskriptive Analyse wurden jene Lehrkräfte zur Auswertung herangezogen, die mindestens eine derartige Personengruppe angegeben hatten. Da manche Lehrkräfte unterschiedliche Personengruppen kennzeichneten, wurde der absolute Wert der Nennungen als Referenzwert berechnet (n = 33). Nach den

Pädagogen*innen werden Mobbingverhaltensweisen am häufigsten von ihren Kollegen*innen (30.3%), den Schüler*innen (27.3%) oder hierarchisch übergeordneten Kollegen*innen (15.1%) ausgeübt. Seltener wurden das interne Schulpersonal, die Schulleitung oder Eltern genannt (je 9.1%).

Für die Erfassung möglicher Zusammenhänge zwischen der aktuellen Mobbingerfahrung der Lehrkräfte und den soziodemographischen Daten wurde ein Modell für die univariate Varianzanalyse erstellt. Die Voraussetzung der Varianzhomogenität konnte mit dem modifizierten Breusch-Pagan-Test bestätigt werden ($p = .182$). Die Analyse zeigte, dass das Auftreten von Mobbing gegen Lehrkräfte in keinem Zusammenhang mit einer soziodemographischen Variablen der Lehrkräfte stand (Tabelle 7). So wurden keine signifikanten Einflüsse zwischen dem Alter, dem Geschlecht, dem beruflichen Bildungsabschluss, der Dauer der Lehrtätigkeit, der Anzahl der Unterrichtsfächer, der Anzahl der Klassen, dem Vorhandensein einer Schulpolitik gegen Mobbing, der Schulart und der Teilnahme an Mobbingfortbildungen in Bezug auf die eigene Mobbingerfahrung gefunden.

Tabelle 7
Univariate Varianzanalyse der aktuellen Mobbingerfahrung (abhängige Variable) und den soziodemografischen Daten

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Korrigiertes Modell	4.041 ^a	9	.449	.887	.541	.092
Konstanter Term	.277	1	.277	.547	.462	.007
Alter	.856	1	.856	1.692	.197	.021
Geschlecht	.258	1	.258	.511	.477	.006
Berufl. Bildungsabschluss	.556	1	.556	1.099	.298	.014
Dauer der Lehrtätigkeit	.474	1	.474	.937	.336	.012
Anzahl der Fächer	.129	1	.129	.255	.615	.003
Anzahl der Klassen	.449	1	.449	.887	.349	.011
Schulpolitik	1.446	1	1.446	2.858	.095	.035
Schulart	.001	1	.001	.002	.961	.000
Fortbildung	.321	1	.321	.635	.428	.008
Fehler	39.982	79	.506			
Gesamt	258.000	89				
Korrigierte Gesamtvariation	44.022	88				

a. R-Quadrat = .092 (korrigiertes R-Quadrat = -.012)

Im Fragebogen wurde die Mobbingbetroffenheit anhand zweier Skalen erhoben. Einerseits wurde das Mobbing gegen Lehrkräfte operational mithilfe der Skalensumme und der Cut-Off Werte berechnet und andererseits gab es ein einzelnes Item zur Selbstklassifizierung. Zur Prüfung der Hypothese 1 wurden die operational ermittelten Werte der aktuellen Mobbingerfahrung und die Werte der subjektiven Selbsteinschätzung mit einer Kreuztabelle analysiert (Tabelle 8). Das Ergebnis des exakten Tests nach Fischer zeigte einen hoch signifikanten Unterschied ($p = .001$) zwischen der operationalen und subjektiven Mobbingkategorisierung mit einer mittleren Effektstärke von $\phi = .295$.

Tabelle 8

Kreuztabelle operationale und subjektive Mobbingkategorisierung

		Subjektive Kategorisierung			Gesamt
		Kein Mobbing	Gelegentliches Mobbing	Wiederholtes Mobbing	
Operationale Kategorisierung	Kein Mobbing	53	5	0	58
	Gelegentliches Mobbing	22	6	1	29
	Wiederholtes Mobbing	5	6	1	12
Gesamt		80	17	2	99

Mithilfe eines Post-Hoc Tests (Bonferroni) mit der abhängigen Variablen der operationalen Kategorisierung wurde erkennbar, dass sich in der Selbsteinschätzungsmethode nur die Gruppe „gelegentliches Mobbing“ signifikant von der Gruppe „kein Mobbing“ unterschied (Mittlere Differenz = 0.658, 95%-CI [0.23-1.08], $p = .001$), nicht jedoch die Gruppe „wiederholtes Mobbing“. Dies deutet auf eine nicht komplette Konvergenz der Messmethoden hin. Deskriptiv konnte abgelesen werden, dass von den 12.1% jener Lehrkräfte, die operational wiederholtes Mobbing erlebten, sich 8.3% subjektiv als von Mobbing betroffen einschätzten. Die Kontrastgruppenanalyse (R-E-G-W-Q) zeigte deutlich, dass es sich bei den Gruppen gelegentliches und wiederholtes Mobbing um homogene Gruppen handelte (Tabelle 9) und sich die subjektive Einschätzung der Betroffenheit von Mobbing signifikant von der operationalen Messmethode unterscheidet. Dementsprechend haben sich nicht alle Lehrkräfte, die operational gemessen Mobbing erlebten, selbst als von Mobbing betroffen kategorisierten. In Abbildung 2 wird das Ergebnis grafisch dargestellt. Demnach wurde die 1.H0 verworfen und die 1.H1 angenommen.

1.H1 Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen der subjektiven und der operationalen Messung der Mobbingprävalenzrate.

Tabelle 9

Post-Hoc-Test für homogene Untergruppen der Variable subjektive Kategorisierung in Bezug auf die operationalisierte aktuelle Mobbingfahrung (abhängige Variable)

	Subjektive Kategorisierung	N	Untergruppe	
			1	2
Ryan-Einot-Gabriel-Welsch-Bereich ^a	Kein Mobbing	80	1.4000	
	Gelegentliches Mobbing	17		2.0588
	Wiederholtes Mobbing	2		2.5000
	Sig.		1.000	.499

Anmerkung: Mittelwerte für Gruppen in homogenen Untergruppen werden angezeigt. Grundlage: beobachtete Mittelwerte. Der Fehlerterm ist Mittel der Quadrate(Fehler) = .423.

a. Alpha = .05

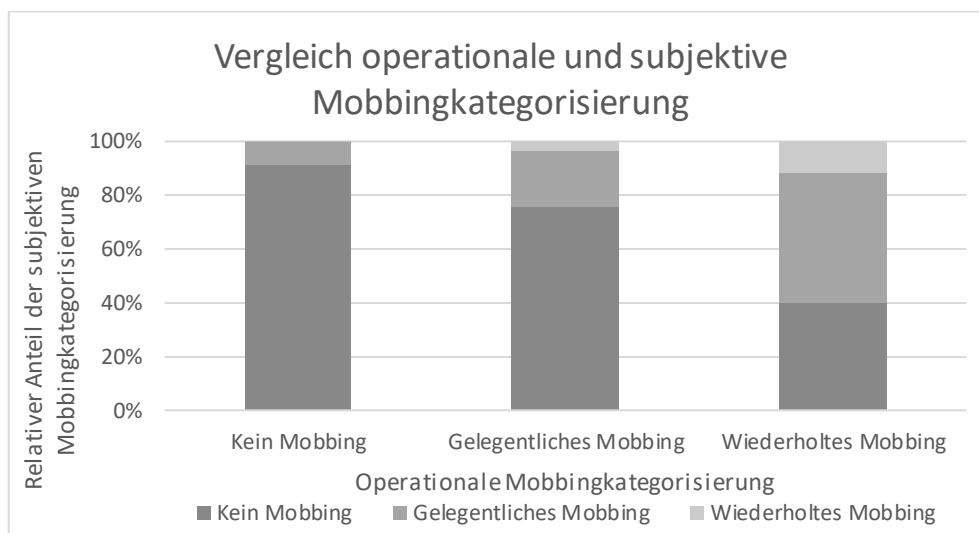


Abbildung 2. Grafische Darstellung der subjektiven Kategorisierung in Bezug auf die operationale Kategorisierung des Mobblings

Mobbingformen

2. Welchen Arten von Mobbingverhaltensweisen sind Lehrkräfte ausgesetzt?

Bei der deskriptiven Analyse der Fälle zeigte sich, dass 51.5% der Lehrkräfte indirekte, 46.5% direkte und 23% Mobbingverhaltensweisen via elektronische Kommunikationsmittel erfuhren (siehe Abbildung 3).

Von den gestellten Hypothesen konnte somit keine verworfen werden, da weder die direkten noch die elektronische Mobbingverhaltensweisen häufiger auftraten. Die befragten Pädagogen*innen erlebten sowohl indirekte wie auch direkte Mobbingverhaltensweisen. Lediglich negative Verhaltensweisen, die dem Cybermobbing zugeordnet werden konnten, wurden von den Lehrkräften seltener genannt.

2.H0 Mobbingverhaltensweisen gegen Lehrkräfte treten sowohl in direkter, indirekter Form, als auch durch elektronische Kommunikationsmittel (*Cybermobbing*) auf.

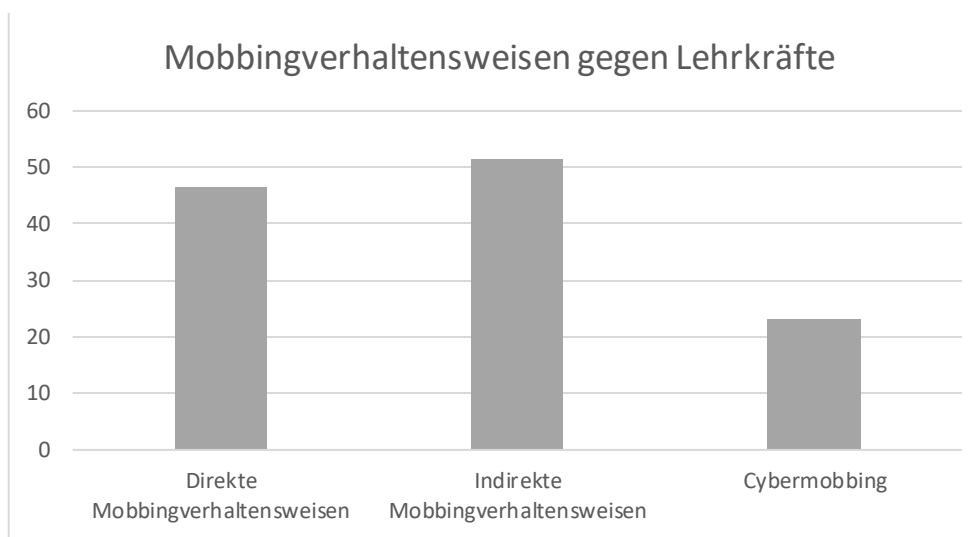


Abbildung 3. Prozentuelle Häufigkeit der unterschiedlichen Mobbingverhaltensweisen gegen Lehrkräfte

Subjektive Belastung durch Mobbing

3. Wirkt sich Mobbing auf das psychische und physische Belastungsempfinden der Lehrkräfte aus?

Aufgrund des signifikanten Heteroskedastizitäts-Tests ($p = .03$), wurden univariate Varianzanalysen anhand Parameterschätzungen mit robusten Standardfehlern (HC4 Methode) durchgeführt (Tabelle 10). Es wurden drei signifikante Effekte ermittelt. Einerseits zeigte die subjektive Belastung mit der aktuellen Mobbing Erfahrung einen hohen signifikanten Zusammenhang ($t = 3.234$, $p = .002$, $\eta^2 = .112$), andererseits gab es auch zwischen der subjektiven Belastung und der Anzahl der unterrichteten Klassen ($t = -2.43$, $p = .017$, $\eta^2 = .066$) und der vergangenen Mobbing Erfahrung ($t = 2.005$,

$p = .048$, $\eta^2 = .046$) einen signifikanten Zusammenhang. Das partielle Eta-Quadrat im Falle der aktuellen Mobbing Erfahrung weist nach Cohen (1988) in beiden Fällen auf einen mittleren Effekt hin. Diese Zusammenhänge sowie ein erweitertes Modell werden unter „Weitere Ergebnisse“ analysiert.

Tabelle 10

Parameterschätzung mit robusten Standardfehlern mit dem subjektiven Belastungsempfinden (abhängige Variable), univariate ANOVA, allgemein lineares Modell

Parameter	Regressions- koeffizientB	Robuster Standardfehler ^a	T	Sig.	95%-Konfidenzintervall		Partielles Eta- Quadrat
					Untergrenze	Obergrenze	
Konstanter Term	15.450	6.406	2.412	.018*	2.709	28.190	.065
Alter	.050	.225	.221	.826	-.398	.498	.001
Geschlecht	.535	1.835	.292	.771	-3.115	4.185	.001
Dauer Lehrtätigkeit	-.082	.222	-.370	.712	-.523	.359	.002
Anzahl der Klassen	-.683	.281	-2.426	.017*	-1.242	-.123	.066
Fortbildung	-1.338	1.527	-.876	.383	-4.374	1.699	.009
Aktuelles Mobbing	4.388	1.357	3.234	.002**	1.689	7.087	.112
Vergangenes	2.212	1.103	2.005	.048*	.018	4.406	.046

Mobbing

a. HC4-Methode

*, $p \leq .05$ (zweiseitig)

**, $p \leq .01$ (zweiseitig)

Die deskriptive Analyse der aktuellen Mobbing Erfahrung und der subjektiven Belastung zeigt, dass die psychischen und physischen Belastungssymptome mit der Betroffenheit durch Mobbing zunehmen (kein Mobbing: $M = 20.3$, $SD = 6.43$; gelegentliches Mobbing: $M = 21.2$, $SD = 6.66$; wiederholtes Mobbing: $M = 34.5$, $SD = 9.74$). Um den Effekt genauer abzubilden, wurde, mit der Annahme der Gleichheit der Varianzen (Levene-Test $p > .05$), der Tukey Post-Hoc-Test durchgeführt (Tabelle 11). Im paarweisen Vergleich zeigte sich, dass Lehrkräfte, die wiederholtes Mobbing erfuhren, im Vergleich zur Gruppe „gelegentliches Mobbing“ (Mittlere Differenz = 13.26, 95%-CI [7.61-18.97]) oder „kein Mobbing“ (Mittlere Differenz = 14.21, 95%-CI [8.95-19.45]) signifikant höhere Werte in der Skala der psychischen und physischen Belastungssymptome erreichten ($p < .001$). Zwischen den Lehrkräften, die gelegentliches Mobbing und kein Mobbing erlebten, unterschied sich die subjektive Belastung hingegen

nicht. Dadurch konnte die 3.H0 Hypothese zugunsten der 3.H1 Hypothese verworfen werden.

3.H1 Lehrkräfte, die aktuell Mobbing erleben, berichten häufiger von psychischen und physischen Belastungen als jene, die kein Mobbing erleben.

Tabelle 11

Post-Hoc-Test Tukey-HSD mit dem subjektiven Belastungsempfinden (abhängige Variable) und dem aktuellen Mobbing (unabhängige Variable)

(I)aktuelles Mobbing	(J)aktuelles Mobbing	Mittlere Differenz (I-J)	Standard Fehler	Sig.	95%-Konfidenzintervall	
					Untergrenze	Obergrenze
Kein Mobbing	Gelegentliches Mobbing	-.9138	1.58144	.832	-4.6786	2.8510
	Wiederholtes Mobbing	-14.2069*	2.20521	.000	-19.4566	-8.9571
Gelegentliches Mobbing	Kein Mobbing	.9138	1.58144	.832	-2.8510	4.6786
	Wiederholtes Mobbing	-13.2931*	2.38676	.000	-18.9750	-7.6112
Wiederholtes Mobbing	Kein Mobbing	14.2069*	2.20521	.000	8.9571	19.4566
	Gelegentliches Mobbing	13.2931*	2.38676	.000	7.6112	18.9750

Anmerkung: Grundlage: beobachtete Mittelwerte. Der Fehlerterm ist Mittel der Quadrate (Fehler) = 4.352.

*, $p \leq .05$ (zweiseitig)

Mobbingerfahrung und Erkennen von Mobbing

4. Haben eigene aktuelle oder vergangene Erfahrungen mit Mobbing (Schullaufbahn, Ausbildung, als Lehrer*in) Auswirkungen auf das Erkennen von Mobbing?

Die Rangkorrelation nach Spearman zeigte, dass das Erkennen des Mobblings in den Vignetten und die vergangene Mobbingerfahrung keinen signifikanten Zusammenhang aufwiesen ($r_s = 0.04$, $p = .697$). Eine negative Korrelation konnte zwischen den aktuellen Mobbingerfahrungen und dem Erkennen des Mobblings in den beschriebenen Situationen gefunden werden ($r_s = -0.198$, $p = .049$), wobei der Effekt nach Cohen (1988) gering ist. Lehrkräfte mit aktueller Mobbingerfahrung betitelten die vorgestellten Mobblingsituationen etwas seltener als Mobbing, bzw. Lehrkräfte ohne Mobbingerfahrung erkannten Mobbing etwas häufiger. Daher wurde die 4.H0 beibehalten.

4.H0 Lehrkräfte mit eigener aktueller oder vergangener Mobbing Erfahrung erkennen Mobbingvorfälle zwischen Schüler*innen gleich häufig oder seltener als Lehrkräfte ohne Mobbing Erfahrung.

Mobbing Erfahrung und Präventions-/Interventionsbereitschaft

5. In welchem Ausmaß verändert die eigene Mobbing Erfahrung der Lehrkräfte die Bereitschaft sich an Präventionsmaßnahmen von und Interventionsmaßnahmen gegen Mobbing zu beteiligen?

Die deskriptive Voranalyse zeigte, dass von jenen Lehrkräften, die eine mobbingbezogene Fortbildung besuchten, 58.8% keine eigene Erfahrung mit Mobbing, 28.3% Erfahrung mit gelegentlichem und 13.2% mit wiederholtem Mobbing hatten. Von jenen Personen, die wiederholt Mobbing erfahren hatten, nahmen 58.3% an Fortbildungen oder Ausbildungen teil. Nach dem modifizierten Breusch-Pagan-Test war die Homogenität der Varianzen gegeben ($p = .147$). Wie in Tabelle 12 abgebildet, zeigte sich, dass die eigene Mobbing Erfahrung in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Bereitschaft der Teilnahme an Fortbildungen ($F(1,84) = 0.994, p = .322, \eta^2 = .012$) oder der Interventionswahrscheinlichkeit in Mobbingvorfällen stand ($F(1,84) = 2.491, p = .118, \eta^2 = .029$).

Tabelle 12

Univariates Varianzanalysen Modell mit der abhängigen Variablen "gesamte Mobbing Erfahrung"

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Korrigiertes Modell	7.590 ^a	6	1.265	2.950	.012*	.174
Konstanter Term	2.925	1	2.925	6.823	.011*	.075
Subj. Belastungssymptome	4.818	1	4.818	11.237	.001**	.118
Dauer der Lehrtätigkeit	.349	1	.349	.815	.369	.010
Alter	.139	1	.139	.325	.570	.004
Geschlecht	.210	1	.210	.491	.486	.006
Intervention	1.068	1	1.068	2.491	.118	.029
Fortbildung	.426	1	.426	.994	.322	.012
Fehler	36.015	84	.429			
Gesamt	492.000	91				
Korrigierte Gesamtvariation	43.604	90				

a. R-Quadrat = .174 (korrigiertes R-Quadrat = .115)

*, $p \leq .05$ (zweiseitig)

**, $p \leq .01$ (zweiseitig)

Sowohl die Hypothese 5.H0 als auch die Hypothese 6.H0 wurden beibehalten, wonach die eigene Mobbingenerfahrung keinen signifikanten Zusammenhang mit der Präventions- und Interventionsbereitschaft hat.

5.H0 Lehrkräfte mit eigener Mobbingenerfahrung intervenieren gleichhäufig oder seltener in mobbingartigen Situationen zwischen Schüler*innen als Lehrkräfte ohne eigener Mobbingenerfahrung.

6.H0 Lehrkräfte mit eigener Mobbingenerfahrung nehmen gleichhäufig oder seltener an Fortbildungen zur Prävention von Mobbing und Intervention gegen Mobbing teil als Lehrkräfte ohne eigener Mobbingenerfahrung.

Mobbingenerfahrung und individuelle und organisatorische Variablen

6. Gibt es Unterschiede in der Selbstwirksamkeit, Schulverbundenheit sowie dem Schulklima und der sozialen Unterstützung von Lehrkräften mit und ohne Mobbingenerfahrung?

In Anbetracht der vergangenen Mobbingenerfahrung wurden keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der vergangenen Mobbingenerfahrung und der Selbstwirksamkeitserwartung, der Schulverbundenheit und dem Schulklima durch den Kruskal-Wallis-Test berichtet (Tabelle 13). Die Hypothese 7.H0 wurde beibehalten.

Tabelle 13

Kruskal-Wallis Test in Bezug auf das vergangene Mobbing

	Schulverbundenheit	Selbstwirksamkeit	Schulklima	Mobbingbezogene Selbstwirksamkeit
Kruskal-Wallis H	1.248	1.391	3.226	1.915
df	2	2	2	2
Asymptotische Signifikanz	.536	.499	.199	.384

7.H0 Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehrkräften mit und ohne vergangener Mobbingenerfahrung in Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartung, die Schulverbundenheit oder das Schulklima.

Die Berechnung des Kruskal-Wallis-Tests zur aktuellen Mobbingenerfahrung zeigte ebenfalls keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Selbstwirksamkeit, der

mobbingbezogenen Selbstwirksamkeit und der Schulverbundenheit (Tabelle 14). Hier wurde die Hypothese 8.H0 beibehalten.

Tabelle 14

Kruskal-Wallis Test in Bezug auf das aktuelle Mobbing

	Schulverbundenheit	Selbstwirksamkeit	Schulklima	Mobbingbezogene Selbstwirksamkeit
Kruskal-Wallis H	4.247	.004	15.877	1.939
df	2	2	2	2
Asymptotische	.120	.998	.000**	.379

Signifikanz

**. $p \leq .01$ (zweiseitig)

Signifikant äußerte sich jedoch das Schulklima ($H(2) = 15.88$, $p < .001$) in Verbindung mit der eigenen aktuellen Mobbingfahrung. Der anschließend durchgeführte Post-Hoc-Test (Dunn-Bonferroni-Test) zeigte, dass sich die Gruppe „wiederholtes Mobbing“ sowohl von der Gruppe „kein Mobbing“ ($z = 3.926$, $p < .001$) als auch von der Gruppe „gelegentliches Mobbing“ ($z = 2.568$, $p = .031$) signifikant unterschied (Tabelle 15, Abbildung 4). Zwischen den anderen beiden Gruppen gab es keinen signifikanten Zusammenhang. Dabei handelte es sich nach Cohen (1988) mit $r = .47$ (wiederholtes und kein Mobbing) und $r = .28$ (wiederholtes und gelegentliches Mobbing) um jeweils einen mittleren Effekt. Somit zeigte sich ein Zusammenhang zwischen dem Schulklima und dem wiederholten Mobbing gegen Lehrkräfte. Die Hypothese 8.H0 konnte in Bezug auf das Schulklima zugunsten der 8.H1 verworfen werden.

Tabelle 15

Post-Hoc-Test mit einem paarweisen Vergleich der Mobbingkategorien (aktuelles Mobbing)

Sample 1-Sample 2	Teststatistik	Std.-Fehler	Standardteststatistik	Sig.	Korr. Sig. ^a
3 - 2	25.174	9.803	2.568	.010*	.031*
3 - 1	35.562	9.058	3.926	.000**	.000**
2 - 1	10.388	6.496	1.599	.110	.329

Anmerkung: Jede Zeile prüft die Nullhypothese, dass die Verteilungen in Stichprobe 1 und Stichprobe 2 gleich sind. Asymptotische Signifikanzen (zweiseitige Tests) werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist .05. 1 = kein Mobbing, 2 = gelegentliches Mobbing, 3 = wiederholtes Mobbing.

a. Signifikanzwerte werden von der Bonferroni-Korrektur für mehrere Tests angepasst.

*, $p \leq .05$ (zweiseitig)

**, $p \leq .01$ (zweiseitig)

8.H0 Bei aktuell vorliegendem Mobbing gegen Lehrkräfte zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehrkräften mit und ohne Mobbingenerfahrung in Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartung und die Schulverbundenheit.

8.H1 Lehrkräfte mit aktuellen Mobbingenerfahrungen berichten von einem negativeren Schulklima als Lehrkräfte ohne Mobbingenerfahrung.

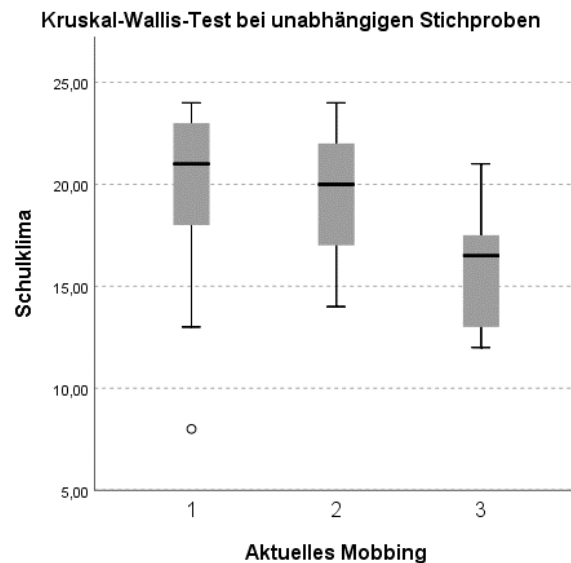


Abbildung 4. Gruppenvergleich des aktuellen Mobblings in Bezug auf das Schulklima

Weitere Ergebnisse

Im Weiteren werden Ergebnisse der Auswertung angeführt, die für die Bearbeitung der Hypothesen nicht notwendig waren, jedoch für die inhaltliche Behandlung des Themas Mobbing gegen Lehrkräfte von Bedeutung sind.

Deskriptive Analyse der Vignetten. Die fünf Vignetten wurden hinsichtlich der Einschätzung ihrer Ernsthaftigkeit, der Interventionswahrscheinlichkeit, des Erkennens und der möglichen Reaktionsweise der Lehrkräfte untersucht. Tabelle 16 zeigt eine Übersicht über die Einschätzung der Ernsthaftigkeit der Lehrkräfte. Als sehr ernsthaft interpretierten die Lehrkräfte ($N = 99$) die Vignetten zum Cybermobbing (67.7%), regelmäßigen Mobbing (66.7%) und physischen Mobbing (46.5%). Am geringsten wurde die Ernsthaftigkeit in Bezug auf das relationale Mobbing eingeschätzt (mittelmäßig ernsthaft, 41.4%).

Tabelle 16

Einschätzung der Ernsthaftigkeit der Vignetten in absoluter und relativer Häufigkeit (N=99)

Ernsthaftigkeit	1	2	3	4	5	<i>M (SD)</i>
Verbales Mobbing	-	-	19	52	28	4.09
			19.2%	52.5%	28.3%	(0.69)
Physisches Mobbing	-	3	11	39	46	4.29
		3%	11.1%	39.4%	46.5%	(0.78)
Cybermobbing	-	-	7	25	67	4.61
			7.1%	25.3%	67.7%	(0.62)
Regelmäßiges Mobbing	-	-	7	26	66	4.6
			7.1%	26.3%	66.7%	(0.62)
Relationales Mobbing	1	8	41	30	19	3.59
	1%	8.1%	41.4%	30.3%	19.2%	(0.92)

Anmerkung: 1 = gar nicht ernsthaft, 2 = wenig ernsthaft, 3 = mittelmäßig ernsthaft, 4 = ziemlich ernsthaft, 5 = sehr ernsthaft

Tabelle 17

Interventionswahrscheinlichkeit in die jeweilige Situation in absoluter und relativer Häufigkeit

Intervention	1	2	3	4	5	<i>M (SD)</i>
Verbales Mobbing	-	1	4	39	55	4.49
		1%	4%	39.4%	55.6%	(0.62)
Physisches Mobbing	-	-	3	16	80	4.78
			3%	16.2%	80.8%	(0.48)
Cybermobbing	1	3	6	21	68	4.54
	1%	3%	6.1%	21.2%	68.7%	(0.82)
Regelmäßiges Mobbing	-	-	3	27	69	4.67
			3%	27.3%	69.7%	(0.53)
Relationales Mobbing	-	5	16	45	33	4.07
		5.1%	16.2%	45.5%	33.3%	(0.83)

Anmerkung: 1 = keinesfalls, 2 = wenig wahrscheinlich, 3 = eventuell, 4 = ziemlich wahrscheinlich, 5 = auf jeden Fall

In Bezug auf die Interventionswahrscheinlichkeit der Lehrkräfte bei den beschriebenen Mobbingssituationen gab der Großteil der Lehrkräfte an, dass sie in den Fällen des physischen (80.8%) und des regelmäßigen Mobblings (69.7%) sowie im Fall

des Cybermobbings (68.7%) auf jeden Fall eingreifen würden. 55.6% würden auch im verbalen Mobbingfall intervenieren. Ziemlich wahrscheinlich ist ihre Intervention in Bezug auf das relationale Mobbing (45.5%). In Summe zeigte sich eine große Interventionsbereitschaft, wie aus Tabelle 17 ersichtlich wird. Lediglich im Falle des Cybermobbings gab eine Lehrperson an nicht intervenieren zu wollen.

Schlussendlich sollten die Lehrkräfte angeben, ob sie die beschriebene Situation als Mobbing kategorisieren würden (Tabelle 18). In Summe identifizierten ca. 65% der Lehrkräfte das beschriebene Verhalten als Mobbing. Einigkeit zeigte sich im Falle des Cybermobbings (96%) und des regelmäßigen Mobbings (90.9%). Die Vignette mit dem verbalen Mobbing beschrieben 68.7% als Mobbing, wobei sich ein Viertel der Lehrkräfte unsicher war. Auffallend ist die hohe Unsicherheit im Falle des physischen (43.4%) und relationalen Mobbings (47.5%). Ein knappes Viertel der Pädagogen*innen würde den relationalen Mobbingfall nicht als Mobbing kategorisieren (24.4%).

Tabelle 18
Kategorisierung der jeweiligen Situation als Mobbing

Erkennen	1	2	3
Verbales Mobbing	6 6.1%	25 25.3%	68 68.7%
Physisches Mobbing	14 14.1%	43 43.4%	42 42.4%
Cybermobbing	1 1%	3 3%	95 96%
Regelmäßiges Mobbing	1 1%	8 8.1%	90 90.9%
Relationales Mobbing	24 24.4%	47 47.5%	27 27.3%

Anmerkung: 1 = Nein, 2 = Ich bin mir nicht sicher, 3 = Ja

Unabhängig davon, ob die Lehrpersonen die jeweilige Situation als Mobbing bezeichneten oder nicht, sollten sie ihre wahrscheinlichste Reaktionsweise angeben. Hierfür wurden neun mögliche Reaktionen vorgegeben. In Tabelle 19 werden die häufigsten Angaben angeführt. In jeder der beschriebenen Situationen würden die Lehrkräfte ein Gespräch mit den Schüler*innen suchen (IV-V). In den Fällen des

verbalen, physischen, regelmäßigen und Cybermobblings würden sie sich zusätzlich im Kollegium austauschen (VI) und die Klassenregeln besprechen (VII). Dritte Instanzen, wie die Direktion (I) oder die Eltern (II), würden nur im Falle des Cybermobblings von der Mehrheit der Lehrkräfte kontaktiert werden. Am häufigsten hätten die Lehrkräfte beim physischen, regelmäßigen oder Cybermobbing Sanktionen ergriffen (III). Im Falle des relationalen Mobblings würden ziemlich wahrscheinlich Schüler*innen in die Konfliktlösung involviert werden (VIII).

Tabelle 19

Wahrscheinlichkeit der Reaktion in der jeweiligen Situation (Modalwert)

Reaktion	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Verbales Mobbing	2	3	4	5	5	5	5	3	1
Physisches Mobbing	3	3	5	5	5	5	5	3	1
Cybermobbing	5	5	5	5	5	5	5	3	1
Regelmäßiges Mobbing	3	3	5	5	5	5	5	3	1
Relationales Mobbing	2	2	3	5	5	3	3	4	1

Anmerkung: Items: I = Meldung an eine höhere Instanz (Vorgesetzte*n, Direktion), II = Eltern informieren, III = Verhalten von Schüler*innen sanktionieren und maßregeln, IV = Besprechen des nicht tolerierbaren Verhaltens mit den Schüler*innen, V = Gespräch mit Schüler*in suchen, der*die von dem Verhalten betroffen ist, VI = Besprechen des Vorfalls mit Kollegen*innen, VII = Klassen-/Schulregeln besprechen, VIII = Konfliktlösung durch Mitschüler*innen, IX = Den Schüler*innen selbst überlassen, das Problem zu klären. Es benötigt keine Intervention meinerseits. Antwortkategorien: 1 = keinesfalls, 2 = wenig wahrscheinlich, 3 = eventuell, 4 = ziemlich wahrscheinlich, 5 = sehr wahrscheinlich/absolut

Interkorrelationen der Skalen. In Tabelle 20 werden die relevanten Zusammenhänge und die Korrelationskoeffizienten der Skalen der Rangkorrelation nach Spearman angeführt. Jene Ergebnisse, die bereits berichtet wurden, werden in Klammer dargestellt. Die vier Skalen Schulverbundenheit, Schulklima, Selbstwirksamkeit und mobbingbezogene Selbstwirksamkeit werden nachführend in eigenen Abschnitten besprochen.

Die Skala der psychischen und physischen Belastungssymptome (8) zeigte eine signifikant positive Korrelation mit der Selbsteinschätzung der eigenen Mobbingbetroffenheit (2) und eine signifikant negative Korrelation mit der Einschätzung

der Ernsthaftigkeit der Mobbingfälle in den Vignetten (9). Nach Cohen (1988) sind diese Effekte als klein bis moderat zu bewerten.

Die Einschätzung der Ernsthaftigkeit der beschriebenen Mobbingfälle (9) und die Interventionsbereitschaft (10) korrelierten hoch signifikant. Nach Cohen (1988) handelte es sich hier um einen starken Effekt. Lehrkräfte, die die Mobbingfälle als ernst bezeichneten, würden auch eher in die Situation eingreifen, wobei der Zusammenhang keinen Rückschluss auf die Richtung zulässt. Ebenfalls zeigte sich ein hoch signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Kategorisierung der Situation als Mobbing (11) und der wahrgenommenen Ernsthaftigkeit (9) bzw. Interventionswahrscheinlichkeit (10) mit jeweils einer mittleren Effektstärke nach Cohen (1988).

Tabelle 20
Interkorrelationen der Skalen (N = 99)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	-										
2	(.376**)	-									
3	(.297**)		-								
4				-							
5	(-.361**)	-.324**		.642**	-						
6				.418**	.322**	-					
7				.293**	.293**	.388**	-				
8	(.311**)	.245*		-.413**	-.306**	-.339**	-.247*	-			
9				.288**	.210*	.340**	.260**	-.207*	-		
10				.269**	.241*	.269**	.419**		.745**	-	
11	(-.198*)				.258**	.271**	.342**		.452**	.373**	-

Anmerkung: 1 = aktuelle Mobbingbetroffenheit, 2 = Selbsteinschätzung, 3 = Mobbing während der eigenen Schulzeit, 4 = Schulverbundenheit, 5 = Schulklima, 6 = Selbstwirksamkeit, 7 = mobbingbezogene Selbstwirksamkeit, 8 = subjektive Belastungssymptome, 9 = Ernsthaftigkeit des Mobbingfalls, 10 = Interventionswahrscheinlichkeit, 11 = Erkennen

*, $p \leq .05$ (zweiseitig).

**, $p \leq .01$ (zweiseitig).

Schulverbundenheit. Die Skala Schulverbundenheit (4) zeigte mehrere hoch signifikante Zusammenhänge. Einerseits zeigte sich ein starker Effekt zwischen der Schulverbundenheit und dem Schulklima (5). Andererseits waren mittlere Effekte mit der Selbstwirksamkeit (6) und der mobbingbezogenen Selbstwirksamkeit (7), sowie kleine

Effekte mit der Einschätzung der Ernsthaftigkeit der Mobbing Situationen (9) und der Interventionswahrscheinlichkeit (10) zu erkennen. Lehrkräfte, die hohe Werte in der Schulverbundenheit aufwiesen, beschrieben ein positiveres Schulklima, hatten eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung auch in Mobbingvorfällen und schätzten diese ernster ein bzw. waren bereit Interventionen zu setzen. Wobei die Korrelation keine Richtung des Effekts anzeigt. Ein weiterer mittlerer Effekt als negative Korrelation zeigte sich zum subjektiven Belastungsempfinden (8). Lehrkräfte, die eine höhere Schulverbundenheit aufzeigten, berichteten von weniger Belastungssymptomen, bzw. Lehrkräfte mit mehr Belastungssymptomen hatten eine geringere Schulverbundenheit.

Schulklima. Die Korrelationen des Schulklimas (5) mit den anderen Skalen zeigte nach Cohen (1988) durchgehend kleine bis mittlere Effektstärken ($r = .21-.324$). Die Einschätzung des Schulklimas korrelierte positiv mit der Selbstwirksamkeit (6) und der mobbingbezogenen Selbstwirksamkeit (7). Etwas geringer war der Zusammenhang mit dem Erkennen des Mobbing (11). Signifikant zeigte sich auch der Zusammenhang des Schulklimas mit der Einschätzung der Ernsthaftigkeit der Mobbing Situationen (9) und der Interventionswahrscheinlichkeit (10). Hoch signifikant ist der negative Zusammenhang mit der subjektiven Belastung (8) der Lehrpersonen und der Selbsteinschätzung der Mobbingbetroffenheit (2).

Selbstwirksamkeit und mobbingbezogene Selbstwirksamkeit. In der Studie wurden zwei Skalen verwendet, die die Selbstwirksamkeit erfassten. Einerseits wurde die allgemeine Selbstwirksamkeit (6, WirkLehr) von Schwarzer und Schmitz (2002) verwendet und andererseits die mobbingbezogene Selbstwirksamkeitsskala (7, MOB-SWK) von Fischer, Ulbricht und Bilz (2017). Zur Analyse, ob es einen Zusammenhang zwischen den beiden Skalen gibt, wurde aufgrund der ordinalskalierten Variablen eine Rangkorrelation berechnet. Die allgemeine Einschätzung der Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte korrelierte mit einem $r_s = .388$ signifikant mit der mobbingbezogenen Selbstwirksamkeitseinschätzung ($p < .001$, $N = 99$). Nach Cohen (1988) handelt es sich dabei um einen mittleren Effekt. Durch die positive Korrelation besagt das Ergebnis, dass die Angaben zur Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte in beiden Skalen teilweise übereinstimmen. Da es sich jedoch um einen mittleren Effekt handelt, muss gefolgert werden, dass die beiden Skalen unterschiedliche Konstrukte erfassen und ihre Verwendung im Fragebogen nicht redundant war.

Zusätzlich zeigten sich hoch signifikante Zusammenhänge der beiden Selbstwirksamkeitsskalen mit der Einschätzung der Ernsthaftigkeit der Mobbing-situationen (9), der Interventionswahrscheinlichkeit (10) und dem Zuschreiben, dass es sich in den beschriebenen Vignetten um Mobbing handelte (11). Negative Zusammenhänge bildeten sich mit der Skala subjektive Belastungssymptome (8) ab. Alle hier genannten Zusammenhänge sind nach Cohen (1988) als geringe bis mittelstarke Effekte zu quantifizieren.

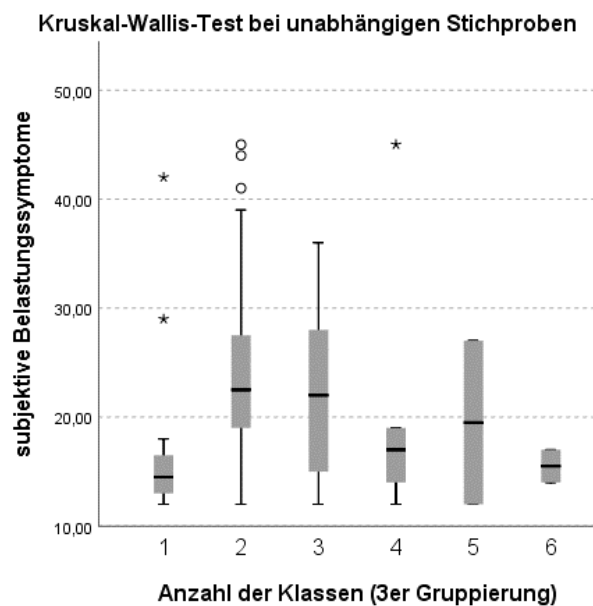


Abbildung 5. Post-Hoc-Test zum Zusammenhang zwischen der subjektiven Belastung und der Anzahl der unterrichteten Klassen (kategorisiert)

Psychische und physische Belastung und die Anzahl der Klassen. Der signifikante Zusammenhang zwischen der Anzahl der Klassen und der subjektiven Belastung wurde bereits bei der Hypothesenprüfung erwähnt. Eine Rangkorrelation nach Spearman zeigte kein signifikantes Ergebnis ($r_s = -.004$, $p = .956$). Um zu ermitteln, ob es innerhalb der Variable Anzahl der Klassen signifikante Unterschiede gab, wurde die Skala in Gruppen unterteilt (1-3, 4-6, etc.). Der anschließend berechnete Kruskal-Wallis-Test mit der subjektiven Belastung über der gruppierten Anzahl der Klassen zeigte ein signifikantes Ergebnis ($H(5) = 12.49$, $p = .029$, $N = 99$). Im paarweisen Vergleich des Post-Hoc-Tests wurde ersichtlich, dass sich nur die Gruppe 1 (Lehrkräfte unterrichten eine bis drei Klassen) und die Gruppe 2 (Lehrkräfte unterrichten vier bis sechs Klassen) nach der Bonferroni-Korrektur signifikant voneinander unterschieden ($z = -3.03$, $p = 0.037$). Anhand der Abbildung 5 wird dieser Zusammenhang ersichtlich gemacht.

Psychische und physische Belastung und vergangene Mobbing Erfahrung. Ein weiteres Ergebnis lieferte die Analyse des Zusammenhangs zwischen dem subjektiven Belastungsempfinden der Lehrkräfte und ihrer vergangenen Mobbing Erfahrung. Der Kruskal-Wallis-Test zeigte auch hier ein signifikantes Ergebnis ($H(2) = 12.35, p = .002$). Anhand des Post-hoc-Tests (Dunn-Bonferroni-Test) konnte gezeigt werden, dass sich - wie beim aktuellen Mobbing - die Gruppe „wiederholtes Mobbing“ signifikant von den Gruppen „kein Mobbing“ ($z = -3.329, p = .001$) und „gelegentliches Mobbing“ ($z = -2.529, p = .011$) unterschied. Zwischen der Gruppe „gelegentliches Mobbing“ und „kein Mobbing“ gab es keinen signifikanten Zusammenhang. Demnach berichteten Lehrkräfte, die kein oder gelegentliches Mobbing in ihrer Schulzeit oder während ihrer weiteren Ausbildung erfahren hatten, von weniger psychischen und physischen Belastungen als jene, die bereits vor ihrer Lehrtätigkeit wiederholt Mobbing erlebt hatten. Nach Cohen (1988) handelt es sich um einen mittleren bzw. kleinen Effekt (kein Mobbing: $r = .397$, gelegentliches Mobbing: $r = .27$).

Psychische und physische Belastung – ein erweitertes Modell. Basierend auf der Literatur wurde ein erweitertes Modell zur Analyse der psychischen und physischen Belastungen der Lehrkräfte berechnet. Hierfür wurden jene Faktoren, die bereits zuvor einen signifikanten Zusammenhang aufwiesen, um die Skala Schulverbundenheit ergänzt (Schulmobbing, Mobbing gegen Lehrkräfte, Klassenanzahl und Schulverbundenheit).

Da die Heteroskedastizität kein signifikantes Ergebnis zeigte ($p = .149$), konnte eine univariaten Varianzanalyse mit einer Schätzung der Effektstärken angewendet werden (Tabelle 21). Das erweiterte Modell zeigt nach Cohen (1988) mit einem korrigierten $R^2 = .326$ eine hohe Varianzaufklärung. Dabei erklären das aktuelle Mobbing gegen Lehrkräfte 16.6% und die Schulverbundenheit 10.1% der Varianz der psychischen und physischen Belastung der Lehrkräfte. Im Vergleich dazu erklären das vergangene Mobbing während der eigenen Schulzeit (5.5%) und die Anzahl der Klassen (4.9%) prozentuell weniger der Varianz.

Qualitative Inhaltsanalyse der Anti-Mobbing-Maßnahmen. Die Lehrkräfte wurden im Fragebogen aufgefordert, jene Maßnahmen, die an ihrer Schule gegen Mobbing existierten, anzuführen. Die Angaben wurden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet, indem die Daten paraphrasiert, gruppiert und zusammengefasst wurden. Von den 99 Teilnehmer*innen an der Studie

beschrieben 45 Lehrkräfte Maßnahmen, die an ihrer Schule gegen Mobbing eingesetzt werden. Drei Lehrkräfte berichteten, dass ihnen keine derartigen Maßnahmen bekannt seien.

Tabelle 21

Univariate Varianzanalyse des subjektiven Belastungsempfinden (abhängige Variable)

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Korrigiertes Modell	2365.685 ^a	4	591.421	12.838	.000**	.353
Konstanter Term	1235.967	1	1235.967	26.829	.000**	.222
Schulverbundenheit	486.409	1	486.409	10.558	.002**	.101
Vergangenes Mobbing (Schule)	252.888	1	252.888	5.489	.021**	.055
Aktuelles Mobbing	864.996	1	864.996	18.777	.000**	.166
Anzahl der Klassen	223.967	1	223.967	4.862	.030**	.049
Fehler	4330.395	94	46.068			
Gesamt	55852.000	99				
Korrigierte Gesamtvariation	6696.081	98				

a. R-Quadrat = .353 (korrigiertes R-Quadrat = .326)

**. $p \leq .01$ (zweiseitig).

Die meisten Lehrkräfte gaben an, dass spezielle schulinterne und -externe Experten in Mobbingvorfälle involviert werden, wie Coaches, Vertrauenslehrkräfte, Schulpsychologen*innen und Sozialarbeiter*innen (64%). Ebenfalls nannten sie schulautonome Projekte und Unterrichtsstunden, im Rahmen derer explizit Präventionsarbeit geleistet werde (40%). Eine häufig genannte Lösungsstrategie war die Peermediation, bei der Schüler*innen an der Aufarbeitung des Mobblings mithelfen (37%). In etwa ein Drittel bindet leitende Personen oder Organisationen in einen Mobbingvorfall ein, wie die Klassenvorstände*innen, Schulleitung oder auch die Gewerkschaft. Ein knappes Viertel bespricht den Vorfall im Kollegium. 22% der Antworten beinhalteten spezielle Anti-Mobbing Programme, wie den Leitfaden des Bundesministeriums, der Schulpsychologie oder den No Blame Approach. Schlussendlich würden 20% das Gespräch mit den Schüler*innen suchen bzw. allgemeine Gespräche zur Aufklärung über Mobbing mit den Eltern oder der Klasse führen (17%). Ein Teil der Lehrkräfte gab an, dass sie spezielle Fortbildungsangebote nutzen, um Maßnahmen gegen Mobbing kennenzulernen (13%). Seltener würden die allgemeinen Verhaltensregeln der Schule mit den Schüler*innen besprochen werden

(11%). Es wurden auch Sanktionen, wie Disziplinarkomitees oder Schulverweise als mögliche Maßnahmen gegen Mobbing genannt (6%).

Tabelle 22

Qualitative Angaben zu den Maßnahmen gegen Mobbing (n = 45)

Reaktion	Angaben in Prozente
Involvieren von schulinternen und -externen Experten	64%
Schulautonome Projekte und Unterrichtsstunden	40%
Peermediation	37%
Involvieren der Schulleitung, Klassenvorstände oder Gewerkschaft	33%
Besprechung im Kollegium	24%
Implementierte Anti-Mobbing Programme	22%
Gespräch mit Schüler*innen	20%
Gespräch mit Eltern/ Klasse	17%
Fortbildungsangebote für Maßnahmen gegen Mobbing	13%
Verhaltensregeln besprechen	11%
Disziplinarmaßnahmen	6%

Diskussion

Mit der vorliegenden Studie wurde erstmals die Prävalenzrate von Mobbing gegen Lehrkräfte in der Wiener Sekundarstufe erhoben und in Zusammenhang mit individuellen und organisatorischen Faktoren analysiert. Dabei wurde das Hauptaugenmerk auf die retrospektive und aktuelle Mobbing Erfahrung der Lehrkräfte gelegt.

Ein Drittel der Pädagogen*innen war von Mobbing während der eigenen Schulzeit und eine aus 25 Lehrkräften während der weiteren Ausbildung betroffen. Ebenfalls tritt Mobbing gegen Lehrkräfte an den erfassten Wiener Sekundarstufen auf, wobei sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Mobbing in der eigenen Schulzeit und dem

Mobbing gegen Lehrkräfte abbildete. Dabei ging das Mobbing zum Großteil vom Kollegium und den Schüler*innen aus. Die operationale Klassifizierung war nicht ident mit der subjektiven Einschätzung der Mobbingbetroffenheit.

Mobbing gegen Lehrkräfte findet sowohl in indirekter als auch in direkter und elektronischer Form statt und zeigt einen Zusammenhang mit dem psychischen und physischen Belastungsempfinden der Lehrkräfte, wobei dieser in Bezug auf das „wiederholte Mobbing“ signifikant ist. Bei einer weiteren Betrachtung wurde erkennbar, dass vor allem das Mobbing gegen Lehrkräfte die größte Varianz der subjektiven Belastung erklärt und die Schulverbundenheit sowie die Anzahl der unterrichteten Klassen ebenfalls Auswirkungen auf das psychische und physische Belastungsempfinden der Lehrkräfte hatten.

Hohe Werte in der subjektiven Befindlichkeit hingen auch mit einer geringeren Einschätzung der Ernsthaftigkeit der Mobbingfälle zusammen. Mobbing gegen Lehrkräfte zeigte einen Zusammenhang mit dem Erkennen von Mobbing in den hypothetischen Situationen und der Beschreibung des Schulklimas. Die direkten Mobbingvignetten und jene des Cybermobbings wurden von den Lehrkräften als ernsthafter eingeschätzt. Am wenigsten Einigkeit und im Durchschnitt als weniger ernsthaft wurde die indirekte Mobbingvignette angesehen, was sich ebenfalls in der Angabe der Interventionsbereitschaft widerspiegelte. Die Pädagogen*innen waren sich im Falle des relationalen Mobbings nicht sicher, ob es sich hierbei um Mobbing handle, bzw. verneinten es.

Als mögliche Intervention setzten die Lehrkräfte auf klärende Gespräche mit den mobbenden und von Mobbing betroffenen Schüler*innen. Nur im Falle des Cybermobbings würden sie die Schulleitung und die Eltern miteinbeziehen. Des Weiteren gab es einen Zusammenhang zwischen der Interventionsbereitschaft und der Ernsthaftigkeitseinschätzung der Mobbingvignetten, wobei beide Faktoren ebenfalls mit dem Erkennen des Mobbings korrelierten. Zusätzlich zeigten sich Korrelationen zwischen den verwendeten Skalen, die anschließend diskutiert werden.

Vergangene Mobbing Erfahrungen

Prävalenzraten. Abgeschlossene Mobbingerlebnisse können den Alltag der Betroffenen nachhaltig beeinflussen und in Form von Erinnerungen wieder in das Bewusstsein der Pädagogen*innen treten (Schäfer, et al., 2004). Dreiviertel der befragten Lehrkräfte hatten erste Erfahrungen mit Mobbing bereits während ihrer Schulzeit gesammelt. Jede dritte Lehrkraft gab an, als Schüler*in von Mobbing betroffen gewesen zu sein. Damit spiegelt die Prävalenzrate die Ergebnisse von Cooper und Nickerson (2013) wider, liegt allerdings etwas höher als bei Schäfer et al. (2004) und Greif Green et al. (2018), die eine Betroffenheit von 28% berichteten, und dreimal höher als die HBSC-Studie, die die aktuelle Prävalenz in Österreichs Schulen postuliert (Felder-Puig, Teutsch, Ramelow, & Maier, 2019).

In Bezug auf die weitere Ausbildung der Pädagogen*innen liegt die Mobbingbetroffenheit mit 4.2% im Spektrum der europäischen Universitäten (2%-5.3%; Pörhöla et al., 2020; Sinkkonen, Puhakka, & Meriläinen, 2012). Alarmierend ist die Angabe einer Lehrperson, die von einer stabilen Mobbingbetroffenheit - von der Schulzeit bis in ihre berufliche Tätigkeit - berichtete. Ob es sich hierbei um eine Verfälschung handelte oder um eine tatsächliche Erfahrung, konnte mit den verwendeten Methoden nicht erkannt werden. Nichtsdestotrotz ist aus der Literatur bekannt, dass eine stabile Mobbingbetroffenheit das Risiko für die Entwicklung von psychischen Störungen wie einer Depression, verdoppelt (Vassallo, Edwards, Renda, & Olsson, 2014) und das Selbstbewusstsein senkt (Schäfer et al., 2004). Durch die positive Korrelation zwischen der Mobbing Erfahrung während der Schulzeit und der aktuellen Mobbing Erfahrung als Lehrkraft ist erkennbar, dass auch in der untersuchten Stichprobe Lehrkräfte eine stabile, wenn auch meist während des Studiums unterbrochene, Mobbingbetroffenheit erleben.

Psychisches und physisches Belastungsempfinden. Lehrkräfte, die in ihrer eigenen Schulzeit Mobbing erfuhren, berichteten in der Befragung von einem höheren psychischen und physischen Belastungsempfinden, als jene, die nicht von Mobbing betroffen waren oder es beobachteten. Die Ergebnisse zur mentalen und physischen Gesundheit sind konsistent mit anderen Studien, die sich mit den Langzeitfolgen von Mobbing beschäftigten. Selbst Dekaden nachdem Personen Mobbing erlebten, berichteten sie von einer schlechteren psychischen und physischen Gesundheit. In der Literatur äußert sich dies u.a. in dem Gefühl der Niedergeschlagenheit (Natvig,

Albrektsen, & Qvarnstrom, 2001), einem geringeren Selbstkonzept (Schäfer et al., 2004), mentalen Gesundheitsproblemen und Depressivität (Fekkes, Pijpers, Frederiks, Vogels, & Verloove-Vanhorick, 2006; Sigurdson, Undheim, Wallander, Lydersen, & Sund, 2015) sowie psychosozialen Problemen (Blood & Blood, 2016). Ebenfalls wurde von einem Zusammenhang zwischen der Entwicklung einer posttraumatischen Belastungsstörung als junger Erwachsener und vergangenen Mobbing Erfahrungen während der Schulzeit berichtet (deLara, 2019).

Ebenfalls konnte eine monozygote Zwillingsstudie zeigen, dass eine vergangene Mobbing Erfahrung im Kindes- oder Jugendalter zu einer physiologischen Veränderung der Hypothalamus-Hypophysen-Achse und der damit einhergehenden Kortisol-Ausschüttung beitragen kann (Knack, Jensen-Campbell, & Baum, 2011; Ouellet-Morin et al., 2011). Des Weiteren können die erlebten negativen Verhaltensweisen als Lernprozess zu Veränderungen der kognitiven Reaktion auf bedrohliche Situationen führen. So wurde gezeigt, dass Jugendliche mit depressiven Symptomen vermehrt passive und vermeidende Bewältigungsmechanismen aufweisen, wenn sie von ihren Gleichaltrigen ausgeschlossen wurden (Reijntjes, Stegge, Terwogt, Kamphuis, & Telch, 2006). Negative Kognitionen wirken sich ebenfalls auf soziale und intime Beziehungen im Erwachsenenalter aus. Ehemals von Mobbing Betroffene berichteten von Schwierigkeiten im Aufbau von Vertrauen und dem Erhalt von Freundschaften (deLara, 2016; Schäfer et al., 2004). All diese auf schulischen Mobbing Erfahrungen basierenden Anpassungsprobleme stehen im Erwachsenenalter im Zusammenhang mit höheren Stressbelastung, wie sie auch in der vorliegenden Studie gefunden wurden.

Auswirkungen auf den pädagogischen Alltag. Entgegen der auf wissenschaftlichen Studien basierenden Annahme, konnten keine signifikanten Zusammenhänge zwischen vergangenen Mobbing Erfahrungen und dem Umgang mit Mobbing Situationen gefunden werden. Dass die Lehrkräfte, die selbst als Schüler*innen Mobbing erlebt hatten, sich bei der Identifizierung des Mobbing in den Vignetten nicht von jenen unterschieden, die keine Mobbing Erfahrung hatten, könnte einerseits daran liegen, dass alle Lehrkräfte eine erhöhte Sensibilität für Mobbing Vorfälle besaßen, da sie so gut wie täglich mit Mobbing konfrontiert sind und mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte an Fortbildungen zum Thema Mobbing teilgenommen hatte. Andererseits wurden aus ökonomischen Gründen fünf Vignetten gewählt, die allesamt

Mobbingsituationen beschrieben. Dadurch ist es nicht möglich zu erfassen, ob die Teilnehmer*innen aus einer Varianz an negativen Verhaltensweisen auch jene Situationen, die Mobbing-situationen beschreiben, erkennen können. Gleichzeitig zeigte sich, dass der Großteil der Lehrkräfte die Situationen als Mobbing identifizierte. Schlussendlich gab es möglicherweise ein methodisches Bias, da mit dem nachfolgenden Item die wahrscheinlichste Reaktion der Lehrkräfte auf den Mobbingvorfall erfragt wurde, wobei hier explizit von Mobbing gesprochen wurde. Dadurch könnten die Angaben der Lehrpersonen verzerrt worden sein.

Die vergangene Mobbing-erfahrung stand weder im Zusammenhang mit der Teilnahme an Mobbing-Fortbildungen, noch veränderten die eigenen Erlebnisse die Interventionswahrscheinlichkeit, die Einschätzung der Ernsthaftigkeit, die Auswahl der wahrscheinlichsten Reaktionsweise oder korrelierte mit ihrer Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Lehrkraft, ihrer Schulverbundenheit oder dem wahrgenommenen Schulklima. Dies deutet darauf hin, dass die vergangene Mobbing-erfahrung keine negativen Auswirkungen auf die Tätigkeit als Lehrperson hat. Die ehemals Betroffenen nehmen als Lehrkraft eine neue Rolle ein und können neue Erfahrungen sammeln, die in keinem direkten Zusammenhang mit ihrer Schulzeit stehen, ohne von ihrer vergangenen Mobbing-erfahrung beeinflusst zu werden. Die These wird gestützt durch empirische Befunde, dass sich die Selbstwirksamkeitserwartung unabhängig von vergangenen Erlebnissen entwickelt (Bandura, 1977), stattdessen aus der Leistung und Motivation der Schüler*innen, der Ausbildung der Lehrkräfte und der Unterstützung der Lehranfänger*innen durch Mentoren*innen resultiert (Fackler & Malmberg, 2016; Fischer & Bilz, 2019; Hoy & Spero, 2005). Darüber hinaus berichteten in der Studie von deLara (2016) 47% der ehemals von Mobbing betroffenen Erwachsenen von einem posttraumatischen Wachstum, wonach sie durch ihre eigene negative Erfahrung eine größere Resilienz, Unabhängigkeit, Empathie und einen größeren Ehrgeiz entwickelt hatten.

Mobbing gegen Lehrkräfte

Lehrkräfte nehmen eine wichtige Rolle in der Prävention von Mobbing an Schulen ein, setzen aktiv Interventionen in Mobbing-situationen um und gestalten die Lernumgebung der Schüler*innen. Gleichzeitig werden sie selbst zur Zielscheibe von

Mobbingattacken. Dadurch erfahren sie die Konsequenzen, die Mobbing mit sich bringt, aus erster Hand.

Prävalenzrate und methodische Probleme. Bei einer Prävalenzrate von 12.1% von Mobbing gegen Lehrkräfte ist es überraschend, dass es bis dato keine österreichischen Studien zu Mobbing gegen Lehrkräfte gibt. Dies lässt sich dahingehend interpretieren, dass Mobbing gegen Lehrkräfte möglicherweise auch hierzulande ein Tabuthema ist. Trotz der kleinen Stichprobe entsprechen die Ergebnisse den Befunden im internationalen Vergleich. Jene Studie aus Griechenland, bei der die Betroffenheit unter den Lehrpersonal bei 14.4% lag (Kakoulakis et al., 2015), ist aufgrund ihrer Methodik am ehesten mit der vorliegenden Studie vergleichbar. Jedoch verwendete diese Studie die Langversion des SNAQ. Andere Studien, die nur ein einzelnes Item zur Erhebung der Mobbingbetroffenheit verwendeten, erzielten höhere Prävalenzraten (23.3% bei Schäfer et al. (2004); 21.7% bei Pšunder (2015)) als jene, die mit einem Katalog an negativen Verhaltensweisen erfasst wurden. Nach Nielsen und Einarsen (2012) unterliegen sogenannte „Selbstratings“ einer allgemeinen methodischen Verzerrung, wobei die Antwort durch die persönliche Disposition, Stimmung, Erwartungen und anderen Faktoren beeinflusst werden könnten und es zu einer Unter- oder Überschätzung der Betroffenheit kommen kann.

In Bezug auf Fragebögen, die mit vorgefertigten negativen Verhaltensweisen arbeiten, wurde gezeigt, dass die Anzahl der Items mit einem Anstieg der Prävalenzrate einhergeht. So zeigte sich in der Studie von Niedl (1995), in der 32 negative Verhaltensweisen nach Leymann der letzten 6 Monate verwendet wurden, eine Prävalenzrate von 25.3%, während Agervold (2007) zehn negative Verhaltensweisen verwendete und einer Prävalenzrate von 4.7% berichtet. Gleichzeitig stellt sich das Problem, dass die Studien auf unterschiedlichen Rating-Skalen beruhen, wodurch eine objektive Erhebung der tatsächlichen Mobbingverbreitung erschwert wird und ein Vergleich nicht möglich ist.

Um einer Überschätzung des Mobblings gegen Lehrkräfte zu entgehen, wurde für die vorliegende Studie der SNAQ von Nolelares, Van der Heijden, Hoel und Einarsen (2019) gewählt, der neun negative Verhaltensweisen umfasst. Die Cut-Off-Werte zur Kategorisierung der Mobbingbetroffenheit stammten aus der Studie von Conway et al. (2017) und wurden in Zusammenhang mit dem Auftreten von depressiven Symptomen

ermittelt. Wie auch in der Studie angewendet, fassten sie Werte von 12-16 als gelegentliches Mobbing und über 16 als wiederholtes Mobbing zusammen. Ihre Mobbingprävalenz von 20.1% für gelegentliches Mobbing und 5.8% für wiederholtes Mobbing sind weit geringer als in der Stichprobe dieser Studie. In einer spanischen Studie zu Mobbing am Arbeitsplatz wurden die Cut-Off-Werte höher angesetzt und die Mobbingkategorien als Prozess definiert, der sich durch wiederholte negative Verhaltensweisen entwickelt (León-Pérez, Sánchez-Iglesias, Rodríguez-Muñoz, & Notelaers, 2019). Personen, die Werte zwischen 15-22 erzielten, zeigten demnach ein erhöhtes Risiko, Mobbing zu erleben bzw. jene, die Werte über 22 erreichten, wurden als Ziele von Mobbing am Arbeitsplatz definiert (León-Pérez, Sánchez-Iglesias, Rodríguez-Muñoz, & Notelaers, 2019). In ihrer Stichprobe hatten 16.4% ein erhöhtes Risiko, Mobbing ausgesetzt zu sein, und 7.1% waren aktuell von Mobbing betroffen (León-Pérez, Sánchez-Iglesias, Rodríguez-Muñoz, & Notelaers, 2019). Im Vergleich zur Studie von Conway et al. (2017) unterschieden sich die Prävalenzraten nur gering, jedoch im Vergleich zur vorliegenden Arbeit maßgeblich.

Für einen optimalen Cut-Off-Wert sollten zukünftige Studien die jeweiligen Daten mithilfe einer ROC-Kurve analysieren. Dadurch kann jedoch die Frage nach einer allgemein gültigen Herangehensweise an die operationale Erfassung von Mobbing nicht beantwortet werden und die methodischen Probleme der Mobbingforschung bleiben bestehen. Von der Wahl der Cut-Off-Werte abgesehen zeigt sich, dass anhand der neun Items ein erstes Bild der Verbreitung von Mobbing gegen Lehrkräfte erschaffen werden kann, wodurch weitere Handlungen erst ermöglicht werden. Notelaers und Einarsen (2013) setzten ihre dreistufige Kategorisierung einem Ampelsystem gleich, wobei die mittlere Kategorie der gelben Ampelfarbe gleicht und ein Warnsignal für die Organisation bzw. Institution sein sollte, dass bereits ein geringes Level an systematischem Mobbing vorhanden ist und sich möglicherweise ernsthafte Mobbingvorfälle entwickeln könnten. Sobald jedoch Werte des wiederholten Mobblings erzielt werden, ist die Institution aufgefordert gegen das Mobbing zu intervenieren, die Betroffenen zu unterstützen und ihre Richtlinien und Verhaltensvereinbarungen zu überarbeiten (Notelaers & Einarsen, 2013).

Angelehnt an die Vorgehensweise zur Erfassung von Mobbing von Notelaers und Einarsen (2008) hatten die Lehrkräfte zusätzlich zur operationalen Erfassung die

Möglichkeit, ihre eigene Betroffenheit von Mobbing anhand eines Items einzuschätzen. Dadurch wurde ein methodischer Dualismus aus operationaler Erfassung und subjektiver Einschätzung ermöglicht. Wie sich in der Studie zeigte, unterscheiden sich die operationale und subjektive Mobbingbefragung voneinander (operational: 12.1%, subjektiv: 2%). Nicht alle Lehrkräfte, die operational gesehen Mobbing erfuhren, empfanden sich selbst als von Mobbing betroffen. Dass die Werte der subjektiven Selbsteinschätzung weit unter jenen der operationalen Methode liegen, wurde auch in anderen Studien nachgewiesen (Agervold (2007): 4.7% operational, 1% subjektiv; Salin (2001): 24.1% operational, 1.6% subjektiv). Lediglich in der griechischen Studie lag die subjektive Einschätzung mit 16.7% über der operationalen Methode mit 14.4% (Kakoulakis et al., 2015). Die Diskrepanz zwischen der operationalen und subjektiven Mobbingbetroffenheit könnte darin liegen, dass manche Lehrkräfte zögern, sich selbst als von Mobbing betroffen zu bezeichnen wollen. Salin (2001) schrieb in dem Zusammenhang, dass die Zuschreibung der Mobbingbetroffenheit mit dem Zugeständnis des eigenen Versagens assoziiert werden könnte, oder sich Selbstvorwürfe entwickeln könnten. Andererseits könnten die Lehrkräfte resilient gegenüber den negativen Verhaltensweisen sein, wodurch sie von ihnen nicht beeinflusst werden und sich selbst nicht als von Mobbing betroffen sehen. Ebenfalls sei zu unterscheiden, ob die Lehrkräfte die Verhaltensweisen gegen sich gerichtet oder gegen sich als Teil einer Gruppe, i.B. des Lehrkörpers, wahrnehmen (Salin, 2001).

Die Prävalenzzahl von Mobbing eignet sich als Indikator für das Auftreten von negativen Verhaltensweisen, die in jeglicher Form Menschen psychisch und physisch belasten können. Zusätzlich zur operationalen Erfassung würden qualitative Methoden zusätzliche Informationen über den Umgang mit den negativen Verhaltensweisen und die individuelle Belastung der Lehrkräfte erfahren. Lehrkräfte zeigten sich in quantitativen Studien im Vergleich zu Interviews allgemein sehr zuversichtlich im Umgang mit Mobbing (Fischer, John, & Bilz, 2019). Möglicherweise sehen sie es als Teil ihrer Profession und beantworten Fragebögen basierend auf der sozialen Erwünschtheit. Die eigene Mobbingbetroffenheit unterliegt einer subjektiven Bewertung, die anhand von Interviews besser erfasst werden könnte.

Mobbing gegen Lehrkräfte stand in keinem Zusammenhang mit den Variablen der soziodemographischen Daten. Ein ähnliches Bild zeigte sich auch bei Kakoulakis et al.

(2015) und Schäfer et al. (2004), die ebenfalls keinen Einfluss des Geschlechts, Alters oder der Dauer der eigenen Lehrtätigkeit auf die Betroffenheit fanden. In der Literatur gibt es vermehrt Hinweise dafür, dass Mobbing gegen Lehrkräfte häufiger in Mittelschulen und Gesamtschulen als in Gymnasien auftritt (Beckmann, Brand, & Fleischmann, 2017) und in privaten häufiger als an öffentlichen Schulen (Kakoulakis et al., 2015). Dass sich die Schularten dieser Studie nicht unterscheiden, könnte an der überproportionalen Teilnahme der Lehrkräfte aus allgemeinbildenden höheren Schulen liegen. Ein weiterer Faktor, der nicht erhoben wurde, jedoch im Zusammenhang mit Mobbing gegen Lehrkräfte steht, ist der sozioökonomische Status der Schüler*innen und Familien (Khoury-Kassabri, Astor, & Benbenishty, 2009). Ebenfalls zeigen sich Unterschiede im Auftreten negativer Verhaltensweisen gegen Lehrkräfte zwischen städtischen und ländlichen Regionen (Provasnik et al., 2007). In dieser Studie wurden nur Lehrkräfte der Wiener Sekundarstufen untersucht. Durch eine Erweiterung der Stichprobe auf ländliche Regionen und zusätzliche Angaben zum schulischen Umfeld könnte ein Vergleich der Prävalenzraten von ländlichen und städtischen Schulen ermöglicht werden.

Mobbingformen und ausübende Personengruppen. Die vorgegebenen negativen Verhaltensweisen wurden, angelehnt an Olweus (2013), unterteilt in direkte und indirekte Mobbingformen, sowie Cybermobbing. Zu den direkten Mobbingformen zählten verbale Attacken wie verletzend oder beleidigende Bemerkungen, wiederholte Kritik und Anschreien. Die indirekten Mobbingformen umfassten Angriffe auf die eigene Arbeitsleistung, Verbreiten von Gerüchten, sozialer Ausschluss und Ignorieren. Es zeigte sich, dass indirekte wie auch direkte Mobbingformen in etwa derselben Häufigkeit auftreten. Cybermobbing kam im Vergleich seltener vor. Diese Ergebnisse finden sich auch in internationalen Studien wieder, wobei indirektes Mobbing gegen Lehrkräfte am häufigsten auftritt und traditionelles Mobbing häufiger stattfindet als Cybermobbing (Beckmann, Brand, & Fleischmann, 2017; de Wet & Jacobs, 2006; Pervin & Turner, 1998; Terry, 1998; Woudstra, Rensburg, & Visser, 2018). Zusätzlich wurde von physischem Mobbing berichtet, das jedoch seltener als die psychische Mobbingform beobachtet wurde (Beckmann, Brand, & Fleischmann, 2017; Chen & Astor, 2008; Pervin & Turner, 1998; Woudstra, Rensburg, & Visser, 2018). Dabei berichten die Studien von unterschiedlichen Prävalenzraten, wobei ein direkter Vergleich aufgrund der inhomogenen methodischen Ansätze und Definitionen nicht möglich ist. Für eine

umfassende Darstellung des Mobblings gegen Lehrkräfte sollten weiterführende Studien auch die Erhebung von physischem Mobbing oder aggressiven Verhaltensweisen, die sich gegen das Eigentum der Lehrkräfte richten, miteinbeziehen.

Hinsichtlich der Personengruppen, die Mobbing gegen Lehrkräfte verüben, erlebten die Pädagogen*innen am häufigsten Mobbing durch ihre Kollegen*innen (gleichgestellt und hierarchisch übergeordnet). An zweiter Stelle nannten sie die Schüler*innen. Nur wenige Lehrkräfte erlebten Mobbing durch das interne schulische Personal, Eltern oder der Schulleitung. Hier unterscheiden sich die Ergebnisse von anderen Studien. In einer australischen Studie zeigte sich Mobbing als ein Top-Down-Prozess, wobei am häufigsten die Schulleitung (39.3%) und Direktoren*innen (38.3%), gefolgt von dem Kollegium (30.3%) Mobbing ausübten, während Schüler*innen (19.7%), Eltern (18.8%) und weiteres Personal (10.3%) seltener zu den kontinuierlichen Personengruppen zählten (Riley, Duncan, & Edwards, 2011). In Deutschland wurde Mobbing zum Großteil von Schüler*innen oder Eltern ausgeübt (Beckmann, Brand, & Fleischmann, 2017). Tritt Mobbing zwischen Kollegen*innen auf, ist es die Aufgabe der Vorgesetzten, aufgrund ihrer Fürsorgepflicht für ihre Angestellten, Maßnahmen zu setzen und sie zu schützen (Litzcke & Schuh, 2010; Pšunder, 2015). Dementsprechend ist es für das Wohl der Pädagogen*innen wichtig, Mobbing gegen Lehrkräfte zu thematisieren, zu erfassen und für die Betroffenen eine emotionale Unterstützung anzubieten. Allein bei der Durchführung dieser Studie zeigte sich die Hürde in der Bereitschaft der Schulleitungen, ihre Lehrkräfte die Teilnahme zu ermöglichen. Vermehrt kam es zu Absagen durch die Direktionen. Welche Auswirkungen Mobbing am Arbeitsplatz Schule jedoch für die gesamte Institution haben kann, wird im Weiteren angeführt.

Individuelle Auswirkungen. In der Analyse zeigte sich, dass die aktuelle Mobbing Erfahrung ca. 11% der subjektiven Belastung erklärt. Vor allem das wiederholte Mobbing steht im Zusammenhang mit höheren Ausprägungen der Belastungen. Dies stimmt mit Studien zu den Folgen von Mobbing in Bezug auf Lehrkräfte und auf den Arbeitsplatz allgemein überein (Dzuka & Dalbert, 2007; Hansen et al., 2006; Riley, Duncan, & Edwards, 2011; Sigurdson, Undheim, Wallander, Lydersen, & Sund, 2015). Je häufiger Personen Mobbing Situationen ausgesetzt waren, umso stärker wurde ihre mentale und physische Gesundheit beeinflusst. Zusätzlich zeichnete sich ein Effekt der Anzahl der unterrichteten Klassen auf das Belastungs empfinden ab, wobei sich jene

Lehrkräfte, die eine bis drei Klassen von jenen, die vier bis sechs Klassen unterrichteten, signifikant unterschieden. Mit der Zunahme der Klassen wächst auch der Arbeitsaufwand der Lehrkraft, wodurch nach Harmsen, Helms-Lorenz, Maulana und van Veen (2018) die Anspannung und somit die Belastung steigt. Angesichts dieser Ergebnisse liegt die Vermutung nahe, dass die empfundene Belastung der Lehrkräfte durch ihre Mobbing Erfahrung und mit der Zunahme an zu unterrichtenden Klassen steigt.

Das psychische und physische Belastungsempfinden umfasste u.a. Schlafprobleme und Alpträume. In der Literatur findet sich die physiologische Erklärung, wonach Schlafstörungen in Zusammenhang mit einer geringen Kortisol-Ausschüttung gebracht werden (Backhaus, Junghanns, & Hohagen, 2004) und Personen, die Mobbing erleben, geringere Mengen an Kortisol im Speichel aufweisen (Hansen, Høgh, & Persson, 2011). Ebenfalls führen die als tief degradierende Erfahrungen beschriebenen Mobbing-situationen zu einer Zunahme erlebter negativer Emotionen und zu einer Abnahme an positiven Emotionen (Dzuka & Dalbert, 2007; Glaso & Notelaers, 2012). Letztere gelten als wichtige Bewältigungsressourcen im Umgang mit negativen Erlebnissen (Tugade, Frederickson, & Barrett, 2004) und medieren zwischen dem erlebten Mobbing und der Verbundenheit zum Arbeitsplatz oder auch der Intention, den Arbeitsplatz zu wechseln (Glaso & Notelaers, 2012; Nielsen & Einarsen, 2012). Zusätzlich zeichnet sich ab, dass Personen, die Mobbing erfahren, internalisierende Probleme wie Depressionen, Ängstlichkeit, Furcht und Rückzug von sozialen Kontakten entwickeln und dadurch häufiger psychische Gesundheitsdienste in Anspruch nehmen (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010; Olweus, 2013; Sigurdson, Undheim, Wallander, Lydersen, & Sund, 2015). Durch die gesundheitliche Belastung könnte es auch zu vermehrten Krankenständen kommen, wenn die betroffene Lehrkraft nicht unterstützt wird. Der Wechsel von qualifizierten Pädagogen*innen in andere Schulen oder Berufe sowie Absenzen wirken sich auch wirtschaftlich auf das Bildungssystem und die Gesellschaft aus.

In Bezug auf die *Selbstwirksamkeitserwartungen* zeigte sich in der Studie, im Gegensatz zu den Ergebnissen von Özkılıç (2014), kein Zusammenhang mit der aktuellen Mobbing Erfahrung. Auch konnte entgegen der Annahme von Yoon und Kerbers (2003) kein möglicher Einfluss des Mobbing auf die Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit Mobbing-situationen (MOB-SWK) gefunden werden. Allerdings zeichneten sich

Verbindungen zur Interventionswahrscheinlichkeit, dem Erkennen und der wahrgenommenen Ernsthaftigkeit der Mobbingssituation sowie der Schulverbundenheit ab, die die Ergebnisse von Antequera Manotas (2015), Fischer, John und Bilz (2019) sowie Yoon (2004) unterstreichen. Yoon (2004) stellte fest, dass Lehrkräfte, die Mobbing als ernsthaft ansehen und eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung hatten, häufiger davon berichten, dass sie intervenieren würden, wobei er auch in einer späteren Studie keinen Zusammenhang zur Reaktion auf einen Mobbingvorfall fand (Yoon, Sulkowski, & Bauman, 2016). Fischer und Bilz (2019) verdeutlichten den Zusammenhang mit der Interventionswahrscheinlichkeit. In ihrer Studie intervenierten Lehrkräfte mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung 1.5mal häufiger als Lehrkräfte mit mittlerer Selbstwirksamkeitserwartung.

Dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugung eine wichtige Gesundheitsressource ist (Schwarzer & Jerusalem, 2002), spiegelt sich im gefundenen negativen Zusammenhang mit dem psychischen und physischen Belastungsempfinden wider. Darüber hinaus wird die Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Motivationskonstrukt mit einer höheren Lebens- und Arbeitszufriedenheit in Verbindung gebracht (Scherer, Jansen, Nilsen, Areepattamannil, & Marsh, 2016; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Allerdings finden sich auch Hinweise darauf, dass die Selbstwirksamkeit nur einen geringen Einfluss auf die Intervention hat und sie nicht konsistent vorhersagt (Fischer & Bilz, 2019; VanZoeren, 2014). Ebenfalls hatte die Selbstwirksamkeitsüberzeugung keinen Effekt auf die Prävalenzraten von Mobbing zwischen Schüler*innen (De Luca, Nocentini, & Menesini, 2019). Daraus kann abgeleitet werden, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugung eher ein wichtiger Faktor für die Lehrkraft selbst ist und sie sich nur indirekt – im Zusammenhang mit der Arbeitszufriedenheit – auf die Institution Schule auswirkt.

Auswirkungen auf den Umgang mit Mobbingvorfällen. Das Erkennen von Mobbingvorfällen zwischen Schüler*innen, die Einschätzung der Ernsthaftigkeit sowie die Interventionswahrscheinlichkeit und Reaktionsauswahl wurden anhand fünf hypothetischer schulischer Situationen erhoben. Dabei korrelierten das Erkennen, die Ernsthaftigkeitseinschätzung und die Interventionswahrscheinlichkeit signifikant miteinander. Anders ausgedrückt, Lehrkräfte, die eine Situation Mobbing zuordnen, schätzen den Vorfall als ernsthaft ein und würden intervenieren und umgekehrt. Ebenfalls hängt die Einschätzung der Ernsthaftigkeit mit den Angaben zur psychischen und

physischen Belastung der Lehrkräfte zusammen. Durch die eigene Belastung der Lehrkräfte könnte ihre Wahrnehmung von negativen Verhaltensweisen beeinflusst werden, wodurch sie möglicherweise Mobbing weniger Bedeutung einräumen, weil sie einerseits selbst keine Kraft besitzen zu intervenieren – was sie bei einem Mobbingfall aufgrund ihrer Professionalität müssten – oder andererseits sich zu wenige Kompetenzen zur erfolgreichen Problembewältigung zuschreiben. Schwarzer und Jerusalem (2002) legen nahe, dass eine hohe Anspannung als eigene unzureichende Kompetenz ausgelegt werden kann, wodurch die Erwartung einer effektiven Bewältigung eines Problems gesenkt wird.

Die wahrgenommene Ernsthaftigkeit des Mobblings zeichnete sich in der Dissertation von VanZoeren (2014) als stärkster Prädiktor für die Interventionswahrscheinlichkeit der Lehrkräfte ab. Eine adäquate Reaktion auf Mobbing setzt das Wahrnehmen der Mobbingssituation durch die Lehrkraft (Bilz, Schubarth, & Ulbricht, 2015) und gleichzeitig ihr Wissen über die Erscheinungsformen von Mobbing voraus (Bauman & Del Rio, 2005, Yoon, 2004). In der erfassten Stichprobe zeigten die Lehrkräfte, wie auch bei Bauman, Rigby und Hoppa (2008), durchgehend eine hohe Interventionsbereitschaft. Internationale Schülerbefragungen berichten hingegen, dass sie eine Interventionsbereitschaft seitens der Lehrkräfte häufig nicht wahrnehmen (deLara, 2019; Unnever & Cornell, 2003; Varjas et al., 2008). Ein Vergleich der Schülereinschätzung mit den Angaben der Lehrkräfte ist anhand dieser Studie nicht möglich. Hier könnten zukünftige Studien weitere Erkenntnisse zum tatsächlichen Umgang mit Mobbing an Wiener Schulen liefern.

Die vergangene Mobbing Erfahrung hatte anders als bei Yoon, Sulkowski und Bauman (2016), keinen Einfluss auf die Reaktionsweise auf Mobbingvorfälle. Sie konnten nachweisen, dass jene Lehrkräfte, die eigene Erfahrung mit Mobbing in der Schulzeit gesammelt hatten, häufiger die ausübenden Schüler*innen disziplinierten, Erwachsene involvierten und seltener auf die betroffenen Schüler*innen eingingen (Yoon, Sulkowski, & Bauman, 2016). Die Autoren*innen argumentierten, dass eigene Mobbing Erfahrungen die Einstellung der Lehrkräfte zum Mobbing beeinflussen und emotionale Erinnerungen wecken, wodurch die Lehrkräfte eher bereit seien, gegen die mobbenden Schüler*innen vorzugehen (Yoon, Sulkowski, & Bauman, 2016). Überraschenderweise korrelierte in der vorliegenden Studie die aktuelle

Mobbing Erfahrung negativ mit dem Erkennen des Mobbing, wobei es sich allerdings um eine schwache Korrelation mit einem geringen Effekt handelt. Es könnte sein, dass das selbst erlebte Mobbing die Sichtweise auf Mobbingvorfälle verändert, bzw. Lehrkräfte, die kein Mobbing erlebt haben, etwas sensibler auf Mobbing reagieren lässt.

Als sehr ernsthaft ist der Vorfall des Cybermobbing eingeschätzt worden, der auch von 96% der Lehrkräfte als Mobbing erkannt wurde und bei dem der Großteil auch intervenieren würde und zusätzlich zu den Gesprächen mit den Schüler*innen (betroffene Schüler*in und Klasse) und den Kollegen*innen auch die Schulleitung und die Eltern informiert werden würden. Hingegen gaben auch 10.1% der befragten Lehrkräfte an, dass sie in einem Cybermobbingvorfall eventuell oder nicht intervenieren würden. Das Phänomen „Cybermobbing“ erhält viel Aufmerksamkeit von Seiten der Medien und wissenschaftlicher Studien (Hinduja & Patchin, 2008) und könnte daher von den Lehrkräften in der Studie daher auch als besonders ernsthaft interpretiert worden sein. Olweus warnt in einem Diskurs davor, dem Cybermobbing eine größere Bedeutung einzuräumen als dem traditionellen Mobbing, da es einerseits geringere Prävalenzraten aufweise und andererseits würde eine emotionale Überbetonung des Cybermobbing zum Gefühl der Machtlosigkeit beitragen und präventive Handlungen sozusagen lehren, wodurch das eigentlich Ziel – die Prävention von Mobbing – verfehlt werden würde (Olweus, 2012b). In der vorliegenden Studie zeigte sich so auch, dass die Lehrkräfte Cybermobbing als ernsthaft einstufen, hingegen nur ca. 10% eventuell oder auch nicht intervenieren würden. Zusätzlich zeigt sich, dass allgemeine Mobbingpräventionsansätze ebenfalls zu einem Rückgang der Cybermobbingattacken führen (Olweus, 2012b; Ortega-Barón, Buelga, Ayllón, Martínez-Ferrer, & Cava, 2019). Cybermobbing sollte zwar ernst genommen werden, jedoch bedarf es nach Olweus (2012a) keiner Neuorientierung der Forschung.

Als in etwa gleichermaßen ernsthaft wurden das verbale, physische und regelmäßige Mobbing eingeschätzt und die Lehrkräfte gaben eine hohe Interventionswahrscheinlichkeit an, besonders im Fall des physischen Mobbing. Die befragten Lehrkräfte waren sich bei dieser Vignette zum Großteil unsicher, ob es sich um Mobbing handelt und 14.1% negierten dies. Einige waren sie sich darin, dass die Vignette zum regelmäßigen Mobbing auch Mobbing sei und der Großteil erkannte auch das verbale Mobbing als Mobbing. Als mögliche Reaktion nannten sie in den drei Vignetten

das Gespräch mit den Schüler*innen, das Besprechen des nicht tolerierbaren Verhaltens und der Klassen- und Schulregeln, das Besprechen des Vorfalls im Kollegium sowie das Disziplinieren der Schüler*innen. In der Studie von Yoon, Sulkowski und Bauman (2016) gaben die Lehrkräfte ebenfalls an, dass sie das Verhalten der Schüler*innen in den Video-Vignetten disziplinieren würden, vor allem beim physischen Mobbing.

Wie auch in der Literatur häufig nachgewiesen wurde, unterscheidet sich der Umgang mit dem relationalen Mobbing von den anderen Vorfällen. Ein Viertel der Lehrkräfte würde es nicht als Mobbing bezeichnen und in etwa die Hälfte der Lehrkräfte war sich nicht sicher, ob es Mobbing sei. Dies wirkte sich auch auf die Einschätzung der Ernsthaftigkeit aus, wobei 9.1% der Lehrkräfte relationales Mobbing als wenig bis gar nicht ernsthaft einstufen und dementsprechend niedriger, aber doch noch ziemlich wahrscheinlich war die Interventionswahrscheinlichkeit der Lehrkräfte. Jedoch würden sie hierbei nur auf Gespräche mit den Schüler*innen über das nicht tolerierbare Verhalten führen und zu den*der betroffenen Schüler*in Kontakt aufnehmen. Relationales Mobbing zählt zu den indirekten Mobbingformen, bei denen die Betroffenen ausgegrenzt, ignoriert oder ihr Ruf geschädigt werden (Olweus, 1993). Da es häufiger versteckt stattfindet, wird es von den Lehrkräften seltener wahrgenommen bzw. berichten es Schüler*innen seltener (Yoon & Kerber, 2003). Möglicherweise haben sie dadurch weniger Erfahrung mit relationalen Mobbingvorfällen gesammelt, wodurch sie es nicht erkannt haben. Gleichzeitig zeigte sich auch in anderen Studien, dass die Lehrkräfte die soziale Exklusion seltener erkennen, als weniger ernsthaft einschätzen und daher seltener intervenieren als bei verbalem und physischem Mobbing (Craig, Henderson, & Murphy, 2000; VanZooen, 2014; Yoon & Kerber, 2003). Jedoch steht die soziale Exklusion in Zusammenhang mit Schwierigkeiten in der sozialen und psychologischen Anpassung (Crick & Grotpeter, 1995), mentalen Gesundheitsproblemen (Leary, 1990) und führt zu schwerwiegenderen Langzeitfolgen als physische Schmerzen (Olweus, 1991).

Dass Mobbing in all seinen Formen erkannt werden kann, ist eine spezielle Schulung der Lehrkräfte unabdingbar. Lehrkräfte, die sich kompetent im Umgang mit Mobbing fühlen, intervenieren häufiger mit effektiven Maßnahmen, wodurch es an den Schulen zu einer Abnahme von Mobbingvorfällen kam (De Luca, Nocentini, & Menesini, 2019). Durch das Wissen über Mobbing verändert sich die Wahrnehmung und Einstellung der Lehrkräfte, auch gegenüber versteckten Mobbingvorfällen, sodass die

Ernsthaftigkeit von allen Mobbingformen erkannt werden kann (Yoon & Kerber, 2003; Yoon, 2004).

Die Ergebnisse zum Umgang mit Mobbingvorfällen finden sich auch in anderen wissenschaftlichen Studien wieder. Wie auch in der vorliegenden Studie sahen Lehrkräfte auch in internationalen Studien das Gespräch mit den Schüler*innen und die Leitlinien der Schule als die effektivsten Maßnahmen zur Gewaltprävention an (Beckmann, Brand, & Fleischmann, 2017; Curb, 2014; Newmann, 2010). Von der Seite der Schüler*innen wurden die Gespräche als wirkungsvoller als keine Intervention interpretiert (Newmann, 2010).

Auswirkungen auf die Schule. Nach Bollen und Hoyle (1990) setzt sich das Gefühl der Verbundenheit zu einer Gruppe oder Organisation aus dem kognitiven Gefühl des Dazugehörens und dem emotionalen Gefühl der Moral zusammen. Die *Schulverbundenheit* ist eine wichtige Gesundheitsressource (Bond et al., 2007; McNeely, Nonnemaker, & Blum, 2002), was sich in dieser Studie in der hoch signifikanten Korrelation mit der Selbstwirksamkeit und der negativen Korrelation mit den subjektiven Belastungssymptomen zeigt. Besonders anhand des erweiterten Modells des physischen und psychischen Belastungsempfindens konnte klar gezeigt werden, dass neben dem aktuellen Mobbing die Schulverbundenheit 10% des Effekts der Belastungsempfindung erklärt. Im Einklang mit O'Brennan, Waasdorp und Bradshaw (2014) hatte die Schulverbundenheit der Lehrkräfte einen Bezug zur Einschätzung der Ernsthaftigkeit der Mobbingvignetten und die Interventionswahrscheinlichkeit. Lehrkräfte, die sich mit ihrer Schule verbunden fühlen, sehen sich als Teil der Gemeinschaft an und sind ermutigt, proaktive Handlungen gegen Mobbing zu setzen. Aus diesen Ergebnissen lässt sich schließen, dass Ansätze der Entwicklung einer Schulpolitik gegen Gewalt und Mobbing die Schulverbundenheit als protektiven und unterstützenden Gesundheitsfaktor miteinschließen sollten.

Im Gegensatz zu Nickerson, Singleton, Schnurr und Collen (2014) konnte keine signifikante Anomalie von Mobbing mit dem Gefühl der Schulverbundenheit gefunden werden. Obwohl Mobbing gegen Lehrkräfte meist durch Kollegen*innen oder Schüler*innen ausgeübt wurde, war es in der vorliegenden Studie nicht negativ mit dem Gefühl der Verbundenheit der Lehrkräfte verbunden. Es stellen sich daher die Fragen, ob

hier sozial erwünschte Antworten gegeben wurden oder ob sonstige protektive Faktoren die Schulverbundenheit der betroffenen Lehrkräfte stärken.

Im Hinblick auf das *Schulklima* zeigte sich, dass Lehrkräfte, die wiederholtem Mobbing ausgesetzt sind, dasselbe signifikant negativer beschrieben als Lehrkräfte, die gelegentlich oder kein Mobbing erlebten. Die Skala Schulklima umfasste das Arbeitsklima und die soziale Unterstützung im Kollegium. Da Mobbing gegen Lehrkräfte meist von den Kollegen*innen ausgeübt wurde, ist es verständlich, dass die Lehrkräfte auch das Schulklima negativer wahrnahmen. Das Ergebnis steht auch im Einklang mit anderen Studien, wonach Mobbing häufiger in Organisationen mit einem negativen sozialen Klima stattfindet, in dem es eine geringe kollegiale Unterstützung gibt (Hansen et al., 2006; Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014). Gleichzeitig gehen Mobbing Erfahrungen aber auch mit einer negativeren Bewertung und Unzufriedenheit mit der Organisation einher (Kirchler & Lang, 1998), wodurch auch das Gefühl der Verbundenheit abnehmen kann, was sich in der Korrelation des Schulklimas und der Schulverbundenheit zeigte. Mobbing überwiegt in Schulen mit einer hierarchischen, bürokratischen und regelorientierten Schulpolitik, was zur Folge haben kann, dass die Normen, die sogenannte Schulphilosophie und das Arbeitsethos Risikofaktoren für das Auftreten von Mobbing sein können (de Wet, 2010b). Dadurch sollte das Ziel einer umfassenden Mobbingprävention in Schulen auch das Schulklima beinhalten, das sämtliche Formen sozialer Gewalt unterbindet (Yoon & Kerber, 2003).

Dass auch das Schulklima eine wichtige Gesundheitsressource darstellt (Ramelow, Unterweger, Gugglberger, & Felder-Puig, 2013), zeigt sich in den Korrelationen mit der Selbstwirksamkeitserwartung und dem subjektiven Belastungsempfinden der Lehrkräfte. Weitere Forschungen stützen dieses Ergebnis, wonach in Schulen mit einem schlechten Schulklima das Belastungsausmaß der Lehrkräfte höher ist (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014; Quesel, Möser, & Husfeldt, 2014). Weitere Ergebnisse dieser Studie legen nahe, dass das Schulklima auch mit anderen Faktoren, wie das Erkennen, die Interventionswahrscheinlichkeit und die Einschätzung der Ernsthaftigkeit zusammenhängen. Dadurch wird der bisherige Forschungsstand um die Vermutung erweitert, dass das Schulklima die Wahrscheinlichkeit der Intervention beeinflussen könnte. Auch wenn dazu nur wenige Studien vorliegen, kann aus den Berichten von Mobbing unter Schüler*innen abgeleitet werden, dass ein positives Klima die

Gruppendynamik von Mobbingprozessen unterbricht, indem Schüler*innen die Betroffenen verteidigen, Vorfälle eher melden oder sich nicht am Mobbing beteiligen (Nickerson, Singleton, Schnurr, & Collen, 2014; Eliot, Cornell, Gregory, & Fan, 2010). Ebenfalls zeigte de Wet (2010a), dass in Schulen, in denen Mobbing gegen Lehrkräfte auftritt, das Kollegium und die Schulleitung die Betroffenen als selbst verantwortlich für ihre Notlage wahrnehmen und sie nicht unterstützen.

Obwohl die Schule als „Hochburg“ von Mobbing beschrieben wird, gab in etwa die Hälfte der befragten Lehrkräfte an, sich selbst kaum bis gar nicht mit dem Thema beschäftigt zu haben. Die Teilnahme an den Fortbildungen zur Mobbingprävention zeigten keinen Zusammenhang mit der vergangenen Mobbing Erfahrung. Die schulische Mobbingprävention ist eine der Säulen, die zur Förderung einer ganzheitlichen Gesundheit der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen beiträgt und sollte als Schulentwicklungsaufgabe in allen Schulen verankert sein. Damit mehr als „nur ein Drittel“ der Lehrkräfte über die schulischen Leitlinien gegen Mobbing informiert ist, sollten sie aktiv in die Entwicklung, Umsetzung und Evaluierung von Mobbingprävention einbezogen werden. Die Forschung zeigt, dass aktiv involvierte Lehrkräfte häufiger intervenieren, da sie sich dadurch bestärkt fühlen einzugreifen (O`Brennan, Waasdorp, & Bradshaw, 2014). Das alleinige Vorhandensein einer theoretischen politischen Strategie, wie sie in Österreich anhand der nationalen Strategie zur Gewaltprävention im öffentlichen Schulsystem ist (Spiel, Wagner, & Strohmeier, 2012), reicht demnach nicht aus, damit die Lehrkräfte über Mobbingpräventionsmaßnahmen Bescheid wissen und aktiv handeln.

Zusammenfassung. Ein ganzheitliches Verständnis von Mobbing, das die Erscheinungsformen, Auswirkungen und Handlungsmöglichkeiten umfasst, ist hilfreich, um eine gesellschaftliche Gewaltprävention umzusetzen. Da Mobbing nicht nur ein einzelnes Individuum betrifft, oder zwischen zwei Personen auftritt, eignet sich in Übereinstimmung mit de Wet (2010b) eine ökologische Betrachtungsweise nach Bronfenbrenner, die unterschiedliche Systeme beinhaltet und damit Risikofaktoren auf den einzelnen Ebenen und ihre Wechselwirkungen abbildet. So zeigte auch diese Studie, die ihren Fokus auf Mobbing gegen Lehrkräfte legte, dass Mobbing auf der Ebene des Mikrosystems die Erfahrungen, Einstellungen und die Gesundheit der Lehrkräfte prägt. Infolgedessen wurden Einflüsse auf den Umgang mit Mobbingvorfällen nachgewiesen,

die sich im Erkennen und der Interventionsbereitschaft niederschlagen und Teil des Mesosystems sind. In Bezug auf das Exosystem konnte gezeigt werden, dass das Schulklima und die Schulverbundenheit wichtige Komponenten der Gesundheitsressourcen der Lehrkräfte sind und besonders ersteres eine direkte Verbindung zu Mobbing zeigte. Darüber hinaus ist auf der Ebene des Makrosystems erkennbar, dass nationale Strategien zur Mobbingprävention allein nicht ausreichen, sondern vielmehr die Leitlinien der Schule im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses die Prävention von Mobbing für alle Lehrkräfte erkennbar beinhalten sollten. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie unterstreichen die Bedeutung der Zusammenarbeit, die über das Klassenzimmer hinausreicht.

Limitationen und Implikationen

Die Arbeit befasst sich mit den Mobbing Erfahrungen der Lehrkräfte in der Sekundarstufe, die im Schnittpunkt der schulischen und personalwirtschaftlichen Mobbingforschung tätig sind. Im österreichischen Schulsystem der Sekundarstufe wechseln die sozialen Kontakte der Lehrkräfte abhängig von ihren Stundenplänen und ihren Anwesenheiten regelmäßig. So kann es sein, dass sie manchen Sozialkontakten weniger häufig als einmal in der Woche ausgesetzt sind. Eine Eingrenzung der Häufigkeit der Mobbingvorfälle auf wöchentlich könnte die Prävalenzergebnisse verzerrt haben. Ebenfalls stellen Absenzen der Lehrkräfte bzw. schulfreie Tage, wodurch manche Lehrkräfte nicht täglich in ihrer Schule sind und die zur Zeit der Studie herrschende Distance-Learning-Phase aufgrund der COVID19 Pandemie nicht zu vergessende Störfaktoren in der Erhebung der Prävalenzrate dar. Letzteres sollte durch den angegebenen Referenzraum von Oktober 2019 bis März 2020 umgangen werden, wodurch jedoch die schulfreie Zeit im Dezember und Februar (Weihnachts- und Semesterferien) in die Befragungszeit eingeschlossen waren.

Eine weitere Limitation dieser Studie ergibt sich aus den Problemen bei der Rekrutierung der Stichprobe, da sich einerseits die Bildungsdirektion und die Schulleitungen (bis auf wenige Ausnahmen) nicht an der Verbreitung der Studienanfrage beteiligten. Andererseits wurden die Lehrkräfte gebeten, die Studieneinladungen weiterzuleiten, wodurch das verwendete Schneeballsystem eine Clusterung der Stichprobe beinhalten könnte. Dadurch sind die Ergebnisse nicht für das gesamte

Schulsystem der Sekundarstufe generalisierbar. An dieser Stelle sei auf Meschkutat, Stackelbeck und Langenhoff (2002) verwiesen, die zeigten, dass, auch wenn die gesellschaftliche Relevanz des Phänomens Mobbing unumstritten ist, die Verleugnung des Themas bei den Führungskräften von Organisationen z. T. groß ist.

Weiters sollte das methodische Problem des Selbstratings der Mobbingbetroffenheit während der eigenen Schulzeit und der weiteren Ausbildung bei der Interpretation der Ergebnisse bedacht werden. Selbstbeurteilungen sind eine ökonomische Methode, um eine große Anzahl an Personen zu befragen, und sind aufgrund der Anonymität verlässlich, liefern jedoch aufgrund der retrospektiven Messung nicht zwingend valide Antworten (Politi, 2020).

Zur Stichprobe ist auch noch anzumerken, dass, obwohl die Digitalisierung im schulischen Kontext bereits weit vorangeschritten ist, eine Onlinebefragung für manche Lehrkräfte eine methodische Hürde darstellte. So wurde besonders von älteren Lehrkräften rückgemeldet, dass sie nur an einer analogen Erhebung teilnehmen könnten. Ebenfalls konnten jene Lehrkräfte, die aufgrund von Mobbing ihre Profession gewechselt hatten, nicht erfasst werden. Sie würden jedoch wichtige Erkenntnisse für die Auswirkungen von Mobbing liefern.

In der Studie wurden hypothetische Situationen zur Bewertung der Einstellung und Interventionsstrategien der Lehrkräfte verwendet. Die Fallbeispiele beinhalten realistische Vorfälle unterschiedlicher Mobbingformen und die Lehrkräfte konnten aus einer Anzahl an Reaktionsmöglichkeiten auswählen, wie wahrscheinlich sie in der jeweiligen Situation reagieren würden. Dadurch wurde ihre Reaktionsweise vorgegeben und somit eingeschränkt und ist als ebenso hypothetisch zu betrachten wie die verwendeten Fallbeispiele. Genauere Erkenntnisse zum tatsächlichen Erkennen und Verhalten in Mobbingfällen könnten durch Beobachtungen im Klassenzimmer, Interviews oder Videovignetten erzielt werden. Des Weiteren bietet sich die Möglichkeit, das Schulklima durch externe Beobachter*innen zu erheben, da nach Pellegrini und Bartini (2000) Lehrkräfte vermutlich ungern über die negativen Aspekte des Schulklimas berichten. Ebenfalls wurde bereits angemerkt, dass durch die Ergänzung der Vignetten durch Situationen, die lediglich Konflikte oder ähnliches umfassen, das Erkennen des Mobblings der Lehrkräfte genauer erfasst werden könnte.

Die in der Literatur und dieser Arbeit verwendete Definition von Mobbing charakterisiert Mobbingverhaltensweisen als absichtliche Handlungen. Kritisch zu betrachten ist, dass in der methodischen Erhebung jedoch die subjektive Erfahrung mit Mobbing als quasiobjektiv gemessen wird. Jede erfahrene Handlungsweise unterliegt aber der Interpretation durch den*die Betroffene*n. Somit können auch negative Aktionen, die als solche nicht beabsichtigt waren und daher nicht der Definition von absichtlichen Handlungen entsprechen, von den Studienteilnehmer*innen als Mobbing erlebt werden, wodurch die tatsächliche Prävalenz von Mobbing verzerrt werden kann. Eine objektive Erfassung von Mobbing stellt ein methodisches Problem dar. Es müssten dazu einerseits die Absicht der Handlung der Täter*innen erfragt werden, deren Antwort in der Praxis von ihrer Ehrlichkeit verzerrt werden würde. Andererseits müsste das subjektive Erleben dieser Handlung der Betroffenen in Korrelation gesetzt werden. Dadurch zeigt sich, dass man eigentlich differenzieren sollte zwischen Mobbing als negative soziale Handlung und Mobbing als subjektive Wahrnehmung. Für einen gemeinsamen internationalen Terminus in der Forschung lohnt sich die Betrachtung des wissenschaftlichen Diskurses. Es scheint, als ob sich international der Begriff Bullying gegenüber Mobbing durchsetzen würde und demnach sollte er auch in den Schulen, den Fortbildungsinstitutionen und der europäischen Forschung vereinheitlicht werden. Dadurch könnte eine einheitliche Definition letztendlich ermöglicht und der Fokus könnte auf die Präventionsarbeit und weniger auf die Bestimmung der Begrifflichkeit gelegt werden.

Zusätzlich benötigt die umfassendere Darstellung des Mobblings gegenüber Lehrkräften weitere Forschungen, die größere Stichprobe erfassen und die verwendeten Methoden für vertiefende Einblicke durch Interviews oder Langzeitstudien ergänzen. Die erfassten negativen Verhaltensweisen beinhalteten nur ein kleines Spektrum an gewaltvollen Handlungen und es konnte kein Überblick über physische Mobbingformen gegenüber Lehrkräften erbracht werden. Angelehnt an Erdur-Baker (2010) sollte die Erhebung des Cybermobblings zukünftig durch Fragen der Häufigkeit der Nutzung von digitalen Medien ergänzt werden. Ebenso ergibt sich aus dem Vergleich mit der Literatur die Frage nach regionalen Schulvergleichen, die sich über die Stadtgrenze Wiens hinaus erstrecken. Ferner bleibt offen, wie sich das Mobbing gegen Lehrkräfte im Laufe der Lehrtätigkeit entwickelt. Da sich zurzeit der Lehrkörper verjüngt, würden sich daraus wichtige Unterstützungsmaßnahmen für Junglehrkräfte ergeben, die durch einen

kollegialen Austausch ergänzt werden könnten. Ehemals betroffene Lehrkräfte könnten ihre Strategien im Umgang mit Mobbing rückmelden. Gleichzeitig könnten die Lehranfänger*innen innovative Ideen umsetzen und von Anfang an in die Implementierung von Gewalt-Präventionsmaßnahmen beteiligt werden. Abschließend sind weitere Faktoren, die in der Mobbing-Forschung bereits diskutiert werden und das Thema Mobbing gegen Lehrkräfte bereichern könnten, die Rolle der Empathie (Bauman & Del Rio, 2005; Del Rey et al., 2016; Yoon, 2004) oder die prospektive Einstellung der Lehrkräfte, die den Fokus der Lehrkräfte auf die zukünftigen Handlungen legt (Craig, Henderson, & Murphy, 2000).

Fazit

Aus der Analyse der Ergebnisse und den bisherigen Forschungen lassen sich Implikationen für die Praxis ableiten. Um qualifizierte Lehrkräfte im Bildungssystem zu erhalten, ist es notwendig, Mobbing gegen Lehrpersonen auf allen Ebenen zu thematisieren und entsprechende Maßnahmen zu setzen. Gewalt gegen Lehrkräfte darf nicht als Teil des Lehrer*innen-Daseins akzeptiert werden (Pervin & Turner, 1998). Es bedarf klarer Strukturen im Umgang mit Mobbing gegen Lehrkräfte, sodass die Betroffenen wissen, an wen sie sich wenden können und was nach einem Vorfall zu tun ist (Beckmann, Brand, & Fleischmann, 2017). Die Schulen sollten klare Grenzlinien aufzeigen, nach denen jegliche negative Verhaltensweise inakzeptabel ist und umgehend auf das Mobbing reagieren (Litzcke & Schuh, 2010; Pšunder, 2015).

Anhand einer Analyse der Arbeitssituation an Schulen können Vorfälle erkannt werden und gleichzeitig Impulse für eine Schulentwicklung mit einer expliziten Berücksichtigung der Gesundheitsförderung der Lehrkräfte gesammelt werden (Krause, 2004). Das propagierte Ampelsystem für Mobbing könnte als nützliches (Früh-)Warnsystem implementiert werden. Die Prävention von Mobbing in Schulen ist eine wichtige gesellschaftliche Gesundheitsressource. Dabei sollte die Kooperation und Zusammenarbeit aller schulinternen und -externen Personen und die Anerkennung der Arbeit einen hohen Stellenwert einnehmen (Wallner, 2018). Als besonders effektiv zeigten sich ganzheitliche intensive und dauerhafte Schulprogramme, die Wissen über Mobbing und Handlungsmöglichkeiten dagegen für das gesamte schulische Umfeld beinhalten (Bilz, Schubarth, & Ulbricht, 2015; Menesini & Salmivalli, 2017). Die

Anbieter von Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte sollten beachten, dass manche Lehrpersonen eigene Erfahrungen mit Mobbing mitbringen, die ihren Umgang mit Mobbingvorfällen beeinflussen könnten, oder auch ihre eigene Gesundheit belasten. Anhand spezieller Fortbildungen für den Umgang mit Mobbing gegen Lehrkräfte und eines spezifischen Supervisionsangebots könnten betroffene Lehrkräfte unterstützt werden. Die in der Literatur gefundenen erfolgreichen Präventionsmaßnahmen für die Schule und auch Fortbildungen für Lehrkräfte beinhalten die Stärkung der Interventionskompetenz, die Förderung der selbstregulativen Fähigkeiten, explizite Handlungspläne im Umgang mit Mobbing, das Wissen über die Konsequenzen von Mobbing, Stärkung der sozialen und emotionalen Kompetenzen und der Zivilcourage sowie die Förderung der Achtsamkeit und Sensibilität (Bilz, Schubarth, & Ulbricht, 2015; Fekkes, Pijpers, Frederiks, Vogels, & Verloove-Vanhorick, 2006; VanZooeren, 2014; Wallner, 2018).

Ergänzend dazu bietet sich der Einsatz eines multiprofessionellen Teams an, das einerseits aus schulexternen Personen oder Vereinen, andererseits aus Schulpsychologen*innen, Sozialarbeiter*innen, Mentoren*innen und ausgebildeten Lehrkräften besteht. Schlussendlich gilt es auch die Schüler*innen und deren Familien aktiv in die Prävention und Aufklärung von Mobbing einzubeziehen. Auf der Ebene des Exosystems sollte, wie bereits von Spiel, Wagner und Strohmeier (2012) postuliert, die Forschung, die Politik, die Schulen und die Ausbildungsstätten der Lehrkräfte miteinander kooperieren, damit die Prävention von Mobbing bereits an den äußeren Systemen ansetzt.

Literaturverzeichnis

- Agervold, M. (2007). Bullying at work: A discussion of definitions and prevalence, based on an empirical study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48, 161-172. doi:10.1111/j.1467-9450.2007.00585.x
- Antequera Manotas, E. M. (2015). Mobbing in organizations: Analysis of particular cases in a higher education institution. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1607-1612. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.470
- Atria, M., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2007). The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 4, 372-387. doi:10.1080/17405620701554560
- Backhaus, J., Junghanns, K., & Hohagen, F. (2004). Sleep disturbances are correlated with decreased morning awakening salivary cortisol. *Psychoneuroendocrinology*, 29, 1184-1191. doi:10.1016/j.psyneuen.2004.01.010
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. doi:10.1016/0146-6402(78)90002-4
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the united states and the united kingdom. *School Psychology International*, 27, 428-442. doi:10.1177/0143034305059019
- Bauman, S., & Newman, M. L. (2013). Testing assumptions about cyberbullying: Perceived distress associated with acts of conventional and cyber bullying. *Psychology of Violence*, 3, 27-38. doi:10.1037/a0029867
- Bauman, S., & Yoon, J. (2014). This Issue: Theories of bullying and cyberbullying. *Theory Into Practice*, 53, 253-256. doi:10.1080/00405841.2014.947215
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28, 837-856. doi:10.1080/01443410802379085
- Beckmann, U., Brand, G., & Fleischmann, S. (2017). *Das Tabu brechen. Gewalt gegen Lehrkräfte*. Berlin: dbb. Zugriff am 30.09.2020. Verfügbar unter https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Publikationen/2017_04_30_Gewalt_gegen_Lehrkraefte_Broschuere.pdf

- Behling, O., & Law, K. S. (2000). *Translating questionnaires and other research instruments: Problems and solutions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. doi:10.4135/9781412986373
- Berk, L. E. (2005). Ökologische Systemtheorie. In L. E. Berk (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (3. aktualisierte Auflage., S. 32-34). München: Pearson.
- Bilz, L., Schubarth, W., & Ulbricht, J. (2015). Der Umgang von Lehrkräften mit Schülergewalt und -mobbing: Ein Überblick über den Forschungsstand und Ausblick auf ein Forschungsprojekt. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 99-105. doi:10.3224/diskurs.v10i1.17701
- Blood, G. W., & Blood, I. M. (2016). Long-term consequences of childhood bullying in adults who stutter: Social anxiety, fear of negative evaluation, self-esteem, and satisfaction with life. *Journal of Fluency Disorders*, 50, 72-84. doi:10.1016/j.jfludis.2016.10.002
- Bollen, K. A., & Hoyle, R. H. (1990). Perceived cohesion: A conceptual and empirical examination. *Social Force*, 2, 479-504. doi:10.2307/2579670
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40, 357.e9-357.e18. doi:10.1016/j.jadohealth.2006.10.013
- Braungardt, T., Vogel, M., Schmiedeberg, J., & Schneider, W. (2013). Mobbing - Inflation eines Begriffs vs. traurige Realität. *Psychotherapeut*, 58, 257-268. doi:10.1007/s00278-013-0983-7
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531. doi:10.1037/0003-066X.32.7.513
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-124. doi:10.1111/1467-9507.00114
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Bundesministerium für Bildung, Wirtschaft und Forschung [BMBWF]. (2020). *Das österreichische Schulsystem*. Zugriff am 12.10.2020. Verfügbar unter <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem.html>

- Campbell, M., Spears, B., Slee, P., & Kift, S. (2012). Victims' perceptions of traditional and cyberbullying, and the psychosocial correlates of their victimisation. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17, 389-401. doi:10.1080/13632752.2012.704316
- Campbell, M., Whiteford, C., & Hooijer, J. (2019). Teachers' and parents' understanding of traditional and cyberbullying. *Journal of School Violence*, 18, 388-402. doi:10.1080/15388220.2018.1507826
- Chen, J.-K., & Astor, R. A. (2008). Students' reports of violence against teachers in Taiwanese schools. *Journal of School Violence*, 8, 2-17. doi:10.1080/15388220802067680
- Chin, W. W., Salisbury, W. D., Pearson, A. W., & Stollak, M. J. (1999). Perceived cohesion in small groups: Adapting and testing the Perceived Cohesion Scale in a small-group setting. *Small Group Research*, 30, 751-767. doi:10.1177/104649649903000605
- Chirilă, T., & Constantin, T. (2013). Understanding workplace bullying phenomenon through its concepts: A literature review. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 84, 1175-1179. doi:10.1016/j.sbspro.2013.06.722
- Chleštil, M. (2013). Vorwort. In M. Chleštil (Hrsg.), *Konflikte und Mobbing am Arbeitsplatz. Rechtliche Möglichkeiten und praktische Handlungsanleitungen*. (Vol. 14, S. 4-6). Wien: OEGB Verlag.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Erlbaum. doi:10.4324/9780203771587
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213. doi:10.1007/s11205-006-9024-z
- Conway, P. M., Hogh, A., Nabe-Nielsen, K., Grynderup, M. B., Mikkelsen, E. G., Persson, R., . . . Hansen, A. M. (2018). Optimal cut-off points for the short-negative-act questionnaire and their association with depressive symptoms and diagnosis of depression. *Annals of Work Exposures and Health*, 62, 281-294. doi:10.1093/annweh/wxx105
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83. doi:10.1037/a0020149.supp
- Cooper, L. A., & Nickerson, A. B. (2013). Parent retrospective recollections of bullying and current views, concerns, and strategies to cope with children's bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 526-540. doi:10.1007/s10826-012-9606-0

- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70, 419-426. doi:10.1001/jamapsychiatry.2013.504
- Cornell, D. (2013). School climate and bullying. *Presentation at the BRNET annual meeting*. Santa Barbara, Kalifornien. Zugriff am 08.10.2020. Verfügbar unter <https://www.bu.edu/bullying/files/2015/06/School-Climate-and-Bullying.pdf>
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21. doi:10.1177/0143034300211001
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722. doi:10.2307/1131945
- Curb, L. A. (2014). *Perceptions of bullying: A comparison of pre-service and in-service teachers*. Unveröffentlichte Dissertation. University of Oklahoma. Zugriff am 25.08.2020. Verfügbar unter https://shareok.org/bitstream/handle/11244/14787/Curb_okstate_0664D_13571.pdf?sequence=1
- De Luca, L., Nocentini, A., & Menesini, E. (2019). The teacher's role in preventing bullying. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-9. doi:10.3389/fpsyg.2019.01830
- de Wet, C. (2010a). Victims of educator-targeted bullying: A qualitative study. *South African Journal of Education*, 30, 189-201. doi:10.4314/saje.v30i2.55481
- de Wet, C. (2010b). The reasons for and the impact of principal-on-teacher bullying on the victims' private and professional lives. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1450-1459. doi:10.1016/j.tate.2010.05.005
- de Wet, N. C., & Jacobs, L. (2006). Educator-targeted bullying: Fact or fallacy? *Acta Criminologica*, 19, 53-73. Zugriff am 13.05.2020. Verfügbar unter <https://hdl.handle.net/10520/EJC28904>.
- Del Rey, R., Lazuras, L., Casas, J. A., Barkoukis, V., Ortega-Ruiz, R., & Tsorbatzoudis, H. (2016). Does empathy predict (cyber)bullying perpetration, and how do age, gender and nationality affect this relationship? *Learning and Individual Differences*, 45, 275-281. doi:10.1016/j.lindif.2015.11.021
- deLara, E. W. (2016). *Bullying Scars: The impact on adult life and relationships*. New York: Oxford University Press.

- deLara, E. W. (2019). Consequences of childhood bullying on mental health and relationships for young adults. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2379-2389. doi:10.1007/s10826-018-1197-y
- Dempsey, A. G., Sulkowski, M. L., Nichols, R., & Storch, E. A. (2009). Differences between peer victimization in cyber and physical settings and associated psychosocial adjustment in early adolescence. *Psychology in the Schools*, 46, 962-972. doi:10.1002/pits.20437
- Duffy, M., & Sperry, L. (2007). Workplace mobbing: Individual and family health consequences. *The Family Journal*, 15, 398-404. doi:10.1177/1066480707305069
- Duncan, D. J., & Riley, D. (2005). Staff bullying in catholic schools. *Australia & New Zealand Journal of Law and Education*, 10, 47-58. Zugriff am 27.09.2020. Verfügbar unter https://www.anzela.edu.au/assets/anzjle_10.1_-_3_duncan_and_riley.pdf
- Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist*, 12, 253-260. doi:10.1027/1016-9040.12.4.253
- Einarsen, S., & Raknes, B. I. (1997). Harassment in the workplace and the victimization of men. *Violence and Victims*, 12, 247-263. doi:10.1891/0886-6708.12.3.247
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48, 533-553. doi:10.1016/j.jsp.2010.07.001
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12, 109-125. doi:10.1177/1461444809341260
- Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory Into Practice*, 53, 257-264. doi:10.1080/00405841.2014.947216
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383. doi: 10.1080/02796015.2003.12086206
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., & Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29, 287-305. doi:10.1037/spq0000072

- Eurofound. (2012). *European working conditions survey 2010*. Zugriff am 10.09.2020. Verfügbar unter <https://www.eurofound.europa.eu/de/data/european-working-conditions-survey-2010>
- Eurofound. (2017). *Sixth European working conditions survey - overview report (2017 update)*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. doi:10.2806/422172
- Fackler, S., & Malmberg, L.-E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185-195. doi:10.1016/j.tate.2016.03.002
- Farrell, M. A. (2019). Ellen Walser deLara: Bullying Scars: The impact on adult life and relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1028-1031. doi:10.1007/s10964-019-01016-z
- Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later-life outcomes. In D. J. Pepler, & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 5-30). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., Frederiks, 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, 1568-1574. doi:10.1542/peds.2005-0187
- Felder-Puig, R., Teutsch, F., Ramelow, D., & Maier, G. (2019). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2018*. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz.
- Felix, E. D., Sharkey, J. D., Greif Green, J., Furlong, M. J., & Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 37, 234-247. doi:10.1002/ab.20389
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Kilburn, J. C., & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs. A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32, 401-414. doi:10.1177/0734016807311712
- Fettrow, E. A. (2013). *An analysis of the relationship between bullying others, perceived school connectedness, academic achievement, and selected demographics among female high school athletes*. Unveröffentlichte Dissertation, Kent State University. Zugriff am 29.07.2020. Verfügbar unter

- https://www.researchgate.net/publication/223209072_An_analysis_of_multiple_factors_of_cyberbullying_among_junior_high_school_students_in_Taiwan
- Fiorenza, L. E. (2017). *An exploration of teachers' perception of teacher bullying and school climate*. Unveröffentlichte Dissertation, Grand Canyon University, Phoenix. Zugriff am 17.07.2020. ProQuest Number: 10623481
- Fischer, S. M., & Bilz, L. (2019). Teachers' self-efficacy in bullying interventions and their probability of intervention. *Psychology in the Schools*, 56, 751-764. doi:10.1002/pits.22229
- Fischer, S. M., John, N., & Bilz, L. (2019). *Teachers' bullying-related self-efficacy: A systematic review on connections to bullying interventions*. World Anti-Bullying Forum. Dublin. Zugriff am 18.08.2020. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/profile/Ludwig_Bilz/publication/333677859_Teachers'_bullying-related_self-efficacy_A_systematic_review_on_connections_to_bullying_interventions/links/5cfec62292851c874c5d892a/Teachers-bullying-related-self-efficacy-A-systemati
- Fischer, S. M., Ulbricht, J., & Bilz, L. (2017). Skala zur Erfassung der mobbingbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften (MOB-SWK). *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. doi:10.6102/zis251
- forsa. (2018). *Gewalt gegen Lehrkräfte aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter*. Berlin: forsa. Zugriff am 29.09.2020. Verfügbar unter http://vbe-nrw.de/downloads/Pressemitteilungen/2018_04_09_forsa_Bericht_Gewalt_gg_LK_Sicht_SL_NRW.pdf
- forsa. (2020). *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter - Gewalt gegen Lehrkräfte*. Berlin: forsa. Zugriff am 29.09.2020. Verfügbar unter https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2020-09-18_forsa-Bericht_Gewalt_Bund.pdf
- Franck, A. (2020). Welche Maßnahmen und Strategien sind im Umgang mit Mobbing zu beachten? In M. Böhmer, & G. Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen* (S. 151-168). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-26456-7
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123, 1059-1065. doi:10.1542/peds.2008-1215

- Glaso, L., & Notelaers, G. (2012). Workplace bullying, emotions, and outcomes. *Violence and Victims*, 27, 360-377. doi:10.1891/0886-6708.27.3.360
- Greif Green, J., Oblath, R., Felix, E. D., Furlong, M. J., Holt, M. K., & Sharkey, J. D. (2018). Initial evidence for the validity of the California Bullying Victimization Scale (CBVS-R) as a retrospective measure for adults. *Psychological Assessment*, 30, 1444-1453. doi:10.1037/pas0000592
- Guillory, L. A. (2013). *An exploratory study of students and teachers attitudes toward three types of bullying: Physical, verbal and social exclusion*. Dissertation, University of Massachusetts. doi:10.7275/kqvc-4b59
https://scholarworks.umass.edu/open_access_dissertations/742
- Haller, B., Gümüs, Z., Schuschnig, U., Jäger, C., Buchegger, B., Prochazka, E., . . . Secco, H. (2018). *Mobbing an Schulen. Ein Leitfaden für die Schulgemeinschaft im Umgang mit Mobbing*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Zugriff am 08.05.2020. Verfügbar unter https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/Leitfaden_Mobbing_WEB.PDF
- Hansen, Å. M., Hogh, A., & Persson, R. (2011). Frequency of bullying at work, physiological response, and mental health. *Journal of Psychosomatic Research*, 70, 19-27. doi:10.1016/j.jpsychores.2010.05.010
- Hansen, Å. M., Hogh, A., Persson, R., Karlson, B., Garde, A. H., & Orbaek, P. (2006). Bullying at work, health outcomes, and physiological stress response. *Journal of Psychosomatic Research*, 60, 63-72. doi:10.1016/j.jpsychores.2005.06.078
- Harbin, S. M., Kelley, M. L., Piscitello, J., & Walker, S. J. (2019). Multidimensional Bullying Victimization Scale: Development and validation. *Journal of School Violence*, 18, 146-161. doi:10.1080/15388220.2017.1423491
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching. Theory and practice*, 24, 626-643. doi:10.1080/13540602.2018.1465404
- Hayer, T., Scheithauer, H., & Petermann, F. (2005). Bullying: Schüler als Täter - Lehrer als Opfer?! In A. Ittel, & M. v. Salisch (Hrsg.), *Lügen, Lästern, Leiden lassen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen* (S. 237-258). Stuttgart: Kohlhammer.

- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior*, 29, 129-156. doi:10.1080/01639620701457816
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14, 206-221. doi:10.1080/13811118.2010.494133
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2019). Connecting adolescent suicide to the severity of bullying and cyberbullying. *Journal of School Violence*, 18, 333-346. doi:10.1080/15388220.2018.1492417
- Hoffmann, C. T. (2013). *The nature and extent of teachers as targets of bullying by their learners in a high school*. Unveröffentlichte Masterarbeit. University of the Witwatersrand, Johannesburg. Zugriff am 17.07.2020. Verfügbar unter <http://wiredspace.wits.ac.za/bitstream/handle/10539/19994/AMENDMENTS%20TO%20FINAL%20DRAFT%20-13-08-2015%20-%20pdf.pdf;jsessionid=0B18FC5AF081CC6ECF3412AA7BBF4F4F?sequence=2>
- Hoffmann, P. (2013). Mobbing und Konflikte am Arbeitsplatz - Folgen für die Betroffenen, die Betriebe und die Volkswirtschaft. In M. Chleštil (Hrsg.), *Konflikte und Mobbing am Arbeitsplatz. Rechtliche Möglichkeiten und praktische Handlungsanleitungen* (Bd. 14, S. 33-58). Wien: OEGB Verlag.
- Holz, M., & Schwickerath, J. (2020). Exkurs: Psychotherapie bei Mobbing von Lehrkräften. In M. Böhmer, & G. Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen* (S. 257-272). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-26456-7
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356. doi:10.1016/j.tate.2005.01.007
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70, 159-185. doi:10.1037/a0038928
- Jordan, K., & Austin, J. (2012). A review of the literature on bullying in U.S schools and how an parent-educator partnership can be an effective way to handle bullying. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 21, 440-458. doi:10.1080/10926771.2012.675420
- Kakoulakis, C., Galanakis, M., Bakoula-Tzoumaka, C., Darvyri, P., Chrousos, P. G., & Darviri, C. (2015). Validation of the Negative Act Questionnaire (NAQ) in a sample of Greek teachers. *Psychology*, 6, 63-74. doi:10.4236/psych.2015.61007

- Khoury-Kassabri, M., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2009). Middle eastern adolescents' perpetration of school violence against peers and teachers. A cross-cultural and ecological analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 24, 159-182. doi:10.1177/0886260508315777
- Kirchler, E., & Lang, M. (1998). Mobbing Erfahrungen: Subjektive Beschreibung und Bewertung der Arbeitssituation. *Zeitschrift für Personalforschung*, 3, 352-362. doi:10.1177/239700229801200305
- Knack, J. M., Jensen-Campbell, L. A., & Baum, A. (2011). Worse than sticks and stones? Bullying is associated with altered HPA axis functioning and poorer health. *Brain and Cognition*, 77, 183-190. doi:10.1016/j.bandc.2011.06.011
- Kolodej, C. (2016). Konfliktmanagement. In C. Kolodej (Hrsg.), *Strukturaufstellungen für Konflikte, Mobbing und Mediation. Vom sichtbaren Unsichtbaren* (S. 5-54). Wiesbaden: Gabler Verlag. doi:10.1007/978-3-658-11428-2
- Kolodej, C. (2018). *Psychologische Selbsthilfe bei Mobbing*. Wiesbaden: Springer.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140, 1073-1137. doi:10.1037/a0035618
- Krause, A. (2004). Arbeitsanalyse und Organisationsdiagnose in Schulen: Analyse psychischer Belastungen und Ressourcen von Lehrerinnen und Lehrern als Grundlage für Schulentwicklungsprozesse. In W. Böttcher, & E. Terhart (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Organisation und Pädagogik* (Bd. 2, S. 123-141). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi:10.1007/978-3-322-80609-3_8
- Lagerlöf, S. (1920). *Wundarbare Reise des kleinen Nils Holgersson mit den Wildgänsen*. München: Albert Langen.
- Leary, M. R. (1990). Responses to social exclusion: Social anxiety, jealousy, loneliness, depression, and low self-esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 221-229. doi:10.1521/jscp.1990.9.2.221
- León-Pérez, J. M., Sánchez-Iglesias, I., Rodríguez-Muñoz, A., & Notelaers, G. (2019). Cutoff scores for workplace bullying: The Spanish Short-Negative Acts Questionnaire (S-NAQ). *Psicothema*, 31, 482-490. doi:10.7334/psicothema2019.137
- Lexico. (2019). *Definition of mob in English*. Zugriff am 03.11.2019. Verfügbar unter <https://www.lexico.com/en/definition/mob>

- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5, 119-126. doi:10.1891/0886-6708.5.2.119
- Leymann, H. (1993). *Mobbing: Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Leymann, H. (1996). *Handanleitung für den LIPT-Fragebogen*. Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie e.V.
- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research*, 50, 223-234. doi:10.1080/00131880802309333
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness and engagement. *The Journal of School Health*, 74, 274-283. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x
- Litzcke, S., & Schuh, H. (2010). *Stress, Mobbing, Burn-out am Arbeitsplatz* (5. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer. doi:10.1007/978-3-642-05232-3
- Lorenz, K. (1991). *Hier bin ich - wo bist du? Ethologie der Graugans*. München: Piper.
- Majoros, T. (2013, September). Mobbing - Die Rechtslage in Österreich. In M. Chlestil (Hrsg.), *Konflikte und Mobbing am Arbeitsplatz. Rechtliche Möglichkeiten und praktische Handlungsanleitungen* (Bd. 14, S. 7-18). Wien: OEGB Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz Verlag.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72, 138-146. doi:10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22, 240-253. doi:10.1080/13548506.2017.1279740
- Merriam-Webster. (2019). *mob*. Zugriff am 03.11.2019. Verfügbar unter <https://www.merriam-webster.com/dictionary/mob>
- Meschkutat, B., Stackelbeck, M., & Langenhoff, G. (2002). *Der Mobbing-Report: Repräsentativstudie für die Bundesrepublik Deutschland*. (6. Ausg.). Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.

- Mirian, N. (2018). *Mobbing und Inklusion. Ein empirischer Schulvergleich mit Ausblick auf konstruktivistische Präventionsmaßnahmen*. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-28394-0
- Moore, B., & Woodcock, S. (2017). Resilience to bullying: Towards an alternative to the anti-bullying approach. *Educational Psychology in Practice*, 33, 65-80. doi:10.1080/02667363.2016.1233488
- Mucherah, W., Finch, H., White, T., & Thomas, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *Journal of Adolescence*, 62, 128-139. doi:10.1016/j.adolescence.2017.11.012
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 221-242. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x
- National Anti Bullying Research and Resource Centre [ABC]. (2020, 09 22). *Death of Dan Olweus*. Zugriff am 29.09.2020. Verfügbar unter <https://antibullyingcentre.ie/death-of-dan-olweus/>
- National Center for Education Statistics [NCES]. (2019). *Bullying*. Zugriff am 01.09.2020. Verfügbar unter <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=719>
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrom, U. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school bullying. *Journal of Health Psychology*, 6, 365-377. doi:10.1177/135910530100600401
- Newmann, J. B. (2010). *Teacher interventions in bullying situations: Perceptions of middle school students and teachers*. Washington: UMI.
- Nickerson, A. B., Singleton, D., Schnurr, B., & Collen, M. H. (2014). Perceptions of school climate as a function of bullying involvement. *Journal of Applied School Psychology*, 30, 157-181. doi:10.1080/15377903.2014.888530
- Niedl, K. (1995). *Mobbing/Bullying am Arbeitsplatz*. München; Mering: Hampp.
- Nielsen, M. B., & Einarsen, S. (2012). Outcomes of exposure to workplace bullying: A meta-analytic review. *Work & Stress*, 26, 309-332. doi:10.1080/02678373.2012.734709
- Notelaers, G., & Einarsen, S. (2008). The construction and validity of the Short-Negative Acts Questionnaire. In A. Soares, N. Jeanneau, P. Geneviève, & A. Geneviève (Eds.), *Proceedings of 6th International Conference on Workplace Bullying*, (pp. 104-105).

Montreal, Canada. Zugriff am 20.08.2020. Verfügbar unter http://www.bullying2008.uqam.ca/documents/montreal_book_abstracts.pdf

Notelaers, G., & Einarsen, S. (2013). The world turns at 33 and 45: Defining simple cutoff scores for the Negative Act Questionnaire-Revised in a representative sample. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22, 670-682. doi:10.1080/1359432X.2012.690558

Notelaers, G., Van der Heijden, B., Hoel, H., & Einarsen, S. (2019). Measuring bullying at work with the Short-Negative Acts Questionnaire: Identification of targets and criterion validity. *Work & Stress*, 33, 58-75. doi:10.1080/02678373.2018.1457736

O'Brennan, L. M., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2014). Strengthening bullying prevention through school staff connectedness. *Journal of Educational Psychology*, 106, 870-880. doi:10.1037/a0035957

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention. In D. J. Pepler, & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510. doi:10.1007/BF03172807

Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 7-27). Routledge: Taylor & Frances.

Olweus, D. (2012a). Comments on cyberbullying article: A rejoinder. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 559-568. doi:10.1080/17405629.2012.705086

Olweus, D. (2012b). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 520-538. doi:10.1080/17405629.2012.682358

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. doi:10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516

- Olweus, D. (2017). Cyberbullying. A critical overview. In B. J. Bushman (Ed.), *Aggression and Violence: A Social Psychological Perspective* (pp. 225-240). New York: Routledge.
- Ortega, A., Høgh, A., Pejtersen, J. H., & Olsen, O. (2009). Prevalence of workplace bullying and risk groups: A representative population study. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 82, 417-426. doi:10.1007/s00420-008-0339-8
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Ayllón, E., Martínez-Ferrer, B., & Cava, M.-J. (2019). Effects of intervention program prev@cib on traditional bullying and cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16. doi:10.3390/ijerph16040527
- Ouellet-Morin, I., Danese, A., Bowes, L., Shakoor, S., Ambler, A., Pariante, C. M., . . . Arseneault, L. (2011). A discordant monozygotic twin design shows blunted cortisol reactivity among bullied children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 50, 574-582.e3. doi:10.1016/j.jaac.2011.02.015
- Özkılıç, R. (2014). Students bullying toward teachers and teacher self-efficacy beliefs. *Education and Science*, 39, 256-266. doi:10.15390/EB.2014.1766
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37, 699-725. doi:10.3102/00028312037003699
- Pervin, K., & Turner, A. (1998). A study of bullying of teachers by pupils in an inner London school. *Pastoral Care in Education*, 16, 4-10. doi:10.1111/1468-0122.00104
- 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). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-26456-7
- Pörhöla, M., Cvancara, K., Kaal, E., Kunttu, K., Tampere, K., & Torres, M. B. (2020). Bullying in university between peers and by personnel: Cultural variation in prevalence, forms, and gender differences in four countries. *Social Psychology of Education*, 23, 143-169. doi:10.1007/s11218-019-09523-4
- Provasnik, S., KewalRamani, A., Coleman, M. M., Gilbertson, L., Herring, W., & Xie, Q. (2007). *Status of education in rural America (NCES 2007-040)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Pšunder, M. (2015). Mobbing in schools: Teachers' experiences, reactions and perspectives. *Education and Science*, 40, 25-35. doi:10.15390/EB.2015.3116

- Puschmann, C. M. (2020). Warum gibt es Mobbing? In M. Böhmer, & G. Steffgen (Hrsg.), *Mobbing an Schulen* (S. 33-56). Wiesbaden: Springer. doi:10.1007/978-3-658-26456-7
- Qualtrics. (2020). Zugriff am 17.06.2020. Verfügbar unter <https://www.qualtrics.com/de/erlebnismanagement/marktforschung/stichprobenrechner/>
- Quesel, C., Möser, G., & Husfeldt, V. (2014). Auswirkungen sozialer Belastungen auf das Schul-, Unterrichts- und Arbeitsklima obligatorischer Schulen in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 36, 283-306. doi:10.24452/SJER.36.2.4937
- Quine, L. (1999). Workplace bullying in NHS community trust: Staff questionnaire survey. *British Medical Journal*, 318, 228-232. doi:10.1136/bmj.318.7178.228
- Ramelow, D., Unterweger, K., Gugglberger, L., & Felder-Puig, R. (2013). *Die Bedeutung des Schulklimas für die Gesundheit von Schüler/innen und Lehrer/innen*. Wien: Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research (LBIHPR).
- Rathmann, K., Heilmann, K., Moor, I., & Richter, M. (2016). Schulisches Wohlbefinden, Schulform und Tabakkonsum von Jugendlichen: Ergebnisse der Smoking Inequalities Learning from Natural Experiments (SILNE) Studie. *SUCHT*, 62, 383-395. doi:10.25673/13762
- Reichart, I. (2013). Mobbing am Arbeitsplatz - Prävention und Intervention. In M. Chlestil (Hrsg.), *Konflikte und Mobbing am Arbeitsplatz. Rechtliche Möglichkeiten und praktische Handlungsanleitungen* (Bd. 14, S. 71-85). Wien: OEGB-Verlag.
- Reijntjes, A., Stegge, H., Terwogt, M. M., Kamphuis, J. H., & Telch, M. J. (2006). Children's coping with in vivo peer rejection: An experimental investigation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 877-889. doi:10.1007/s10802-006-9061-8
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Victoria, Australia: ACER Press. Zugriff am 27.05.2020. Verfügbar unter <https://bullyproofclassroom.com/wp-content/uploads/2015/03/Kenneth-Rigby-Book.pdf>
- Rigby, K., & Cox, I. (1996). The contribution of bullying at school and low self-esteem to acts of delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences*, 21, 609-612. doi:10.1016/0191-8869(96)00105-5
- Riley, D., Duncan, D. J., & Edwards, J. (2011). Staff bullying in Australian schools. *Journal of Educational Administration*, 49, 7-30. doi:10.1108/09578231111102036

- Roth, W. (2002). Mobbing - Herkunft des Begriffs und sein theoretischer Hintergrund. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 33, 197-211. doi:10.1007/s11612-002-0016-4
- Salin, D. (2001). Prevalence and forms of bullying among business professionals: A comparison of two different strategies for measuring bullying. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10, 425-441. doi:10.1080/13594320143000771
- 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 Behaviour*, 22, 1-15. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T
- Satow, L. (2013). *Burnout-Mobbing-Inventar (BMI): Test- und Skalendokumentation*. Zugriff am 14.04.2020. Verfügbar unter <http://www.drsatow.de>
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A., Singer, M. M., . . . Van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394. doi:10.1348/0261510041552756
- Scheithauer, H., Rosenbach, C., & Niebank, K. (2008). *Gelingsbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter*. Bonn: DFK.
- Schenk, A. M., & Fremouw, W. J. (2012). Prevalence, psychological impact, and coping of cyberbullying victims among college students. *Journal of School Violence*, 11, 21-37. doi:10.1080/15388220.2011.630310
- Scherer, R., Jansen, M., Nilsen, T., Areepattamannil, S., & Marsh, H. W. (2016). The quest for comparability: Studying the invariance of the Teachers' Sense of Self-Efficacy (TSES) measure across countries. *PLoS ONE*, 11, 1-29. doi:10.1371/journal.pone.0150829
- Schubarth, W. (2019). *Gewalt und Mobbing an Schulen. Möglichkeiten der Prävention und Intervention*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem, & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. S. (2002). *WirkLehr: Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit* [Verfahrensdokumentation aus PSYNDEX Tests-Nr 9004398, Autorenbeschreibung und Fragebogen]. Trier: ZPID. doi:10.23668/psycharchives.350

- Schwickerath, J. (2001). Mobbing am Arbeitsplatz. *Psychotherapeut*, 46, 199-213. doi:10.1007/s002780100159
- Schwickerath, J., Kneip, V., Deselaers, M., & Becker, P. (2007). Persönlichkeitsmerkmale und chronischer Stress bei Patienten mit Mobbing Erfahrungen und deren Bedeutung für die stationäre Verhaltenstherapie. *Klinische Verhaltensmedizin und Rehabilitation*, 77, 131-145.
- Sigurdson, J. F., Undheim, A., Wallander, J. L., Lydersen, S., & Sund, A. M. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child Adolescents. Psychiatry Mental Health*, 9. doi:10.1186/s13034-015-0075-2
- Sinkkonen, H.-M., Puhakka, H., & Meriläinen, M. (2012). Bullying at a university: Students' experiences of bullying. *Studies in Higher Education*, 39, 1-13. doi:10.1080/03075079.2011.649726
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippet, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. London: Dept. for Education and Skills.
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005, April). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27, 101-110. doi:10.1093/cs/27.2.101
- Sobba, K. N., Radu, B. F., Gass, W. M., & Glidden, M. D. (2019). College students' perceptions of cyberbullying on a nontraditional campus: An assessment of victims and witnesses. *International Journal of Law, Crime and Justice*, 57, 116-125. doi:10.1016/j.ijlcj.2019.03.006
- Spiel, C., Schultes, M.-T., Exel, A., Klug, J., & Burger, C. (2012). *Nachhaltigkeit von Gewaltprävention in Schulen: Erstellung eines Online-Fragebogens für Lehrkräfte*. Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft. Wien: Universität Wien. Zugriff am 27. 05 2020. Verfügbar unter https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/persoentlichkeit_gemeinschaft/projektbericht-self-assessment.pdf
- Spiel, C., Wagner, P., & Strohmeier, D. (2012). Violence prevention in Austrian schools: Implementation and evaluation of a national strategy. *International Journal of Conflict and Violence*, 6, 176-186. doi:10.4119/ijcv-2910

- Statistik Austria. (2009). *Arbeitsunfälle und arbeitsbezogene Gesundheitsprobleme. Modul der Arbeitskräfteerhebung 2007*. Wien: Verlag Österreich.
- Statistik Austria. (2020, 05 20). *Lehrerinnen und Lehrer exkl. Karenzierte im Schuljahr 2018/19 nach Schultypen*. Zugriff am 17.09.2020. Verfügbar unter https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/lehrpersonen/index.html
- Swearer, S. M., & Doll, B. (2001). Bullying in schools. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 7-23. doi:10.1300/J135v02n02_02
- Terry, A. A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255-268. doi:10.1111/j.2044-8279.1998.tb01288.x
- Thomas, H. J., Scott, J. G., Coates, J. M., & Connor, J. P. (2019). Development and validation of the Bullying and Cyberbullying Scale for Adolescents: A multi-dimensional measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 89, 75-94. doi:10.1111/bjep.12223
- Tugade, M. M., Frederickson, B. L., & Barrett, L. F. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: Examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of Personality*, 72, 1161-1190. doi:10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x
- Ulber, D. (2001). *ODAS - Survey-Feedback-Instrument zur Organisationsdiagnose an Schulen* [Verfahrensdokumentation aus PSYINDEX Tests-Nr. 9004179, Lehrer/-innen Fragebogen]. Trier: ZPID. doi:10.23668/psycharchives.345
- UNESCO. (2019a). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Zugriff am 25.08.2020. Verfügbar unter <https://www.unicef.org/media/66496/file/Behind-the-Numbers.pdf>
- UNESCO. (2019b, 12 11). *New international day against violence and bullying at school including cyberbullying*. Zugriff am 15.10.2020. Verfügbar unter <https://en.unesco.org/news/new-international-day-against-violence-and-bullying-school-including-cyberbullying>
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). The culture of bullying in middle school. *Journal of School Violence*, 2, 5-27. doi:10.1300/J202v02n02_02
- VanZoeren, S. (2014). *The influence of individual and perceived organizational characteristics on teacher interventions in bullying situations*. Unveröffentlichte Dissertation. University

- of Detroit, Michigan. Zugriff am 02.12.2020. Verfügbar unter https://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1998&context=oa_dissemtations
- Varjas, K., Meyers, J., Bellmoff, L., Lopp, E., Birckbichler, L., & Marshall, M. (2008). Missing voices: Fourth through eighth grade urban students' perceptions of bullying. *Journal of School Violence*, 7, 97-118. doi:10.1080/15388220801973912
- Vassallo, S., Edwards, B., Renda, J., & Olsson, C. A. (2014). Bullying in early adolescence and antisocial behavior and depression six years later: What are the protective factors? *Journal of School Violence*, 13, 100-124. doi:10.1080/15388220.2013.840643
- Viking. (2018, 1 26). Studie: 67 Prozent der ÖsterreicherInnen haben Mobbing am Arbeitsplatz erlebt. Zugriff am 12.05.2020. Verfügbar unter <http://blog.vikingdirekt.at/studie-mobbing-oesterreich/>
- Volk, A., Craig, W., Boyce, W., & King, M. (2006). Adolescent risk correlates of bullying and different types of victimization. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 18, 575-586. doi:10.1515/ijamh.2006.18.4.575
- Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H., & Schubarth, W. (2016). *Mobbing an Schulen: Erkennen - Handeln - Vorbeugen*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Wallner, F. (2018). *Mobbingprävention im Lebensraum Schule*. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen.
- Weltgesundheitsorganisation (WHO) (Hrsg.). (2003). *Weltbericht Gewalt und Gesundheit: Zusammenfassung*. Zugriff am 19.08.2020. Verfügbar unter https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_ge.pdf
- WKO. (2020). *Mobbing am Arbeitsplatz*. Zugriff am 19.05.2020. Verfügbar unter https://www.wko.at/service/arbeitsrecht-sozialrecht/Mobbing_am_Arbeitsplatz.html
- Woudstra, M. H., Rensburg, E. J., & Visser, M. (2018). Learner-to-teacher bullying as a potential factor influencing teachers' mental health. *South African Journal of Education*, 38, 1-10. doi:10.15700/saje.v38n1a1358
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27, 37-45. Zugriff am 21.08.2020. Verfügbar unter <https://www.semanticscholar.org/paper/Predicting-teacher-interventions-in-bullying-Yoon/797ae89a30abd5a14e5b74280ab06d9fb3501477>

- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying. Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35. doi:10.7227/RIE.69.3
- Yoon, J., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2016). Teacher's responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of School Violence*, 15, 91-113. doi:10.1080/15388220.2014.963592
- Zapf, D. (1999). Mobbing in Organisationen. Überblick zum Stand der Forschung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 43, 1-25. doi:10.1026//0932-4089.43.1.1
- Zapf, D., & Gross, C. (2001). Conflict escalation and coping with workplace bullying: A replication and extension. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10, 497-522. doi:10.1080/13594320143000834
- Zerillo, C., & Osterman, K. F. (2011). Teacher perceptions of teacher bullying. *Improving Schools*, 13, 239-257. doi:10.1177/1365480211419586
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188-198. doi:10.1016/j.avb.2015.05.015

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Zusammenhänge zwischen Aggression, Gewalt und Mobbing (Politi, 2020)	21
Abbildung 2. Grafische Darstellung der subjektiven Kategorisierung in Bezug auf die operationale Kategorisierung des Mobblings	83
Abbildung 3. Prozentuelle Häufigkeit der unterschiedlichen Mobbingverhaltensweisen gegen Lehrkräfte.....	84
Abbildung 4. Gruppenvergleich des aktuellen Mobblings in Bezug auf das Schulklima	90
Abbildung 5. Post-Hoc-Test zum Zusammenhang zwischen der subjektiven Belastung und der Anzahl der unterrichteten Klassen (kategorisiert)	96

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Exemplarische Adaption der ökologischen Systemtheorie auf die Perspektive der Lehrkräfte und Darstellung der Risikofaktoren angelehnt an de Wet (2010a).....	40
Tabelle 2 Reliabilitätskoeffizienten der Skalen gemäß Cronbach's α	77
Tabelle 3 Explorative Datenanalyse der Skalen	78
Tabelle 4 Retrospektive Mobbingbetroffenheit während der Schulzeit, des Studiums/der Ausbildung und beides in absoluter und relativer Häufigkeit	79
Tabelle 5 Mobbing gegen Lehrkräfte in absoluter und relativer Häufigkeit während des Bezugszeitraums 10/2019-03/2020	80
Tabelle 6 Nennungen jener Personengruppe, die Mobbing gegen Lehrkräfte ausüben ($n = 33$)	80
Tabelle 7 Univariate Varianzanalyse der aktuellen Mobbingerfahrung (abhängige Variable) und der soziodemografischen Daten.....	81
Tabelle 8 Kreuztabelle operationale und subjektive Mobbingkategorisierung	82
Tabelle 9 Post-Hoc-Test für Homogene Untergruppen der Variable Subjektive Kategorisierung in Bezug auf die operationalisierte aktuelle Mobbingerfahrung (abhängige Variable)	83
Tabelle 10 Parameterschätzung mit robusten Standardfehlern mit dem subjektiven Belastungsempfinden (abhängige Variable), univariate ANOVA, allgemein lineares Modell.....	85
Tabelle 11 Post-Hoc-Test Tukey-HSD mit dem subjektiven Belastungsempfinden (abhängige Variable) und dem aktuellen Mobbing (unabhängige Variable)	86
Tabelle 12 Univariates Varianzanalysen Modell mit der abhängigen Variablen "gesamte Mobbingerfahrung"	87
Tabelle 13 Kruskal-Wallis Test in Bezug auf das vergangene Mobbing	88

Tabelle 14 Kruskal-Wallis Test in Bezug auf das aktuelle Mobbing	89
Tabelle 15 Post-Hoc-Test mit einem paarweisen Vergleich der Mobbingkategorien (aktuelles Mobbing)	89
Tabelle 16 Einschätzung der Ernsthaftigkeit der Vignetten in absoluter und relativer Häufigkeit (N=99).....	91
Tabelle 17 Interventionswahrscheinlichkeit in die jeweilige Situation in absoluter und relativer Häufigkeit	91
Tabelle 18 Kategorisierung der jeweiligen Situation als Mobbing	92
Tabelle 19 Wahrscheinlichkeit der Reaktion in der jeweiligen Situation (Modalwert) .	93
Tabelle 20 Interkorrelationen der Skalen	94
Tabelle 21 Univariate Varianzanalyse des subjektiven Belastungsempfinden (abhängige Variable)	98
Tabelle 22 Qualitative Angaben zu den Maßnahmen gegen Mobbing (n = 45).....	99

Anhang

Prävalenzrate und Stichprobengröße der Studien zu Mobbing an Schulen

Autoren	Publikation	N	Prävalenzrate	Mobbingdefinition
de Wet & Jacobs, 2006	Educator-targeted bullying: fact or fallacy	544	76.7%	Gesamte Lehrtätigkeit, keine Angaben zur Häufigkeit, Erfassung der Mobbingdauer
Duncan & Riley, 2005	Staff bullying in catholic schools	2,006	97.5%	Keine Angabe des Bezugszeitraums oder Häufigkeit des Mobblings
Hoffmann, 2013	The nature and extent of teachers as targets of bullying by their learners in a high school	70	68%	Gesamte Lehrtätigkeit, keine Angaben zur Häufigkeit, Erfassung der Mobbingdauer
Kakoulakis et al., 2015	Validation of the negative act questionnaires (NAQ) in a sample of Greek	265	14.4%	In den letzten sechs Monaten, keine Angaben zur Kategorisierung
Özkiliç, 2014	Students bullying toward teachers and teacher self-efficacy beliefs	540	40.9%	Gesamte Lehrtätigkeit, keine Angaben zur Häufigkeit, Erfassung der Mobbingdauer
Pervin & Turner, 1998	A study of bullying of teachers by pupils in an inner London school	84	91%	Gesamte Lehrtätigkeit, keine Angaben zur Häufigkeit, jedoch Dauer
Pšunder, 2015	Mobbing in schools: teachers' experiences, reactions and perspectives	223	18.8%	monatlich in den letzten sechs Monaten
Riley, Duncan & Edwards, 2011	Staff bullying in Australian schools	800	99.6%	Keine Angabe des Bezugszeitraums oder Häufigkeit des Mobblings

Fragebogen

Mit diesem Fragebogen werden Ihre Erfahrungen mit negativen zwischenmenschlichen Situationen aus dem schulischen Alltag bzw. Ihrem schulischen und beruflichen Werdegang, sowie deren Auswirkungen auf Ihre Gesundheit, Schulverbundenheit und Lehrtätigkeit erhoben. Dadurch sollen wissenschaftliche Erkenntnisse für die Bewältigung von herausfordernden Situationen an Schulen, sowie nützliche Informationen für das Fortbildungsangebot für Lehrkräfte und Präventions- und Interventionsmaßnahmen im Umgang mit Gewalt an Schulen gesammelt werden.

Da es sich um Ihre persönlichen Erfahrungen und Bewertungen handelt, möchte ich ausdrücklich darauf hinweisen, dass es **keine richtigen oder falschen Antworten** gibt. Alle Ihre Angaben werden streng **vertraulich** behandelt, ausschließlich für diese Studie verwendet und sind **anonym**. Ihre Teilnahme an der Studie ist freiwillig und sie können jederzeit ohne Konsequenzen abbrechen.

Bitte beantworten Sie alle Aussagen nach Ihren persönlichen Einschätzungen, sowie basierend auf Ihren Erfahrungen. Die Bearbeitungszeit beträgt in etwa 25 Minuten. Ihren Fortschritt sehen Sie an der Prozentleiste rechts oben am Bildschirm. Um zur nächsten Frage zu gelangen, dient der Button "Weiter" am rechten unteren Bildschirmrand. Bitte beantworten Sie die Frage vollständig, bevor Sie den Fragebogen fortsetzen. Aus inhaltlichen Gründen ist es nicht möglich zu einer Frage zurück zu gelangen. Durch ein Klicken auf den "Zurück-Pfeil" der Browserleiste wird der Fragebogen frühzeitig geschlossen und Sie gelangen nicht mehr zum Fragebogen zurück.

Sämtliche Aussagen im Fragebogen beziehen sich auf den **Zeitraum von Oktober 2019 bis März 2020**.

Auf der nachfolgenden Seite folgen nähere Informationen zur Teilnahme, sowie Ihre Einverständniserklärung zur Verwendung Ihrer Daten.

Information für die Teilnehmenden an der Studie und Einverständniserklärung

Bevor Sie an dieser Studie teilnehmen können, ersuche ich Sie folgende Informationen sorgfältig zu lesen und anschließend zu bestätigen, dass Sie dies getan haben und dass Sie einwilligen zu den genannten Bedingungen an der Studie teilzunehmen.

Bitte nehmen Sie sich nun Zeit, die Informationen zur Studie durchzulesen. Bei Fragen wenden Sie sich an die Studienleiterin.

Allgemeine Informationen zur Studie

Gegenstand der Studie ist die Erfassung der Erfahrungen mit negativen Verhaltensweisen im schulischen Alltag, sowie in Ihrem schulischen und beruflichen Werdegang. Dadurch sollen wissenschaftliche Erkenntnisse für die Bewältigung von negativen Situationen, sowie nützliche Informationen für das Fortbildungsangebot der Lehrkräfte und Präventions- und Interventionsmaßnahmen im Umgang mit Gewalt an Schulen gesammelt werden.

Ablauf

Nachdem Sie diese Information gelesen und Ihrer Teilnahme zugestimmt haben, werden Ihnen eine Reihe von Fragebögen zu Ihrer Person, Ihrer beruflichen Profession und den Variablen der Studie vorgelegt. Die Beantwortung dieser Verfahren wird ca. 20-30 Minuten in Anspruch nehmen. Ich ersuche Sie diese Zeit der wissenschaftlichen Forschung zur Verfügung zu stellen.

Die Studie findet im Zuge meiner Abschlussarbeit im Fachbereich Psychologie an der Universität Wien statt.

Ein- und Ausschlusskriterien

An der Studie können alle in Wien tätigen Lehrkräfte der Sekundarstufe I und II teilnehmen. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist für die Studie eine wichtige Voraussetzung.

Rechte

Ihre Teilnahme an der Studie erfolgt freiwillig und Sie können sich jederzeit, auch ohne Angabe von Gründen, von der Studie zurückziehen und/oder deren Bearbeitung durch Schließen des Browsers abbrechen, oder es ablehnen an ihr teilzunehmen, ohne dass

Ihnen daraus Nachteile irgendwelcher Art entstehen. Auch können Sie diese Bereitschaft mittels dem zu generierendem Code nachträglich widerrufen oder die Löschung Ihrer Daten beantragen.

Pflichten

Um einen reibungslosen Ablauf der Studie zu gewährleisten, bin ich auf Ihre Mitarbeit angewiesen. Dazu ersuche ich Sie alle Fragebögen wahrheitsgetreu bzw. nach bestem Wissen und Gewissen zu beantworten.

Risiken und Unannehmlichkeiten

Der Studienleitung sind keine Risiken oder Unannehmlichkeiten bekannt, die Ihnen durch die Teilnahme an dieser Studie widerfahren könnten. Die Themen dieser Studie könnten Sie jedoch zum Nachdenken und zur Selbstreflexion anregen und es könnten eventuell unangenehme Stimmungen und Emotionen ausgelöst werden. Sollten Sie die Inhalte als belastend empfinden, oder es ergibt sich ein Gesprächsbedarf, werden Ihnen im Anschluss an den Fragebogen hilfreiche Links zur Verfügung gestellt. Ebenfalls können Sie sich jederzeit an die Studienleitung wenden.

Aufwandsentschädigung

Für Ihre Teilnahme an der Studie kann ich Ihnen leider keine Aufwandsentschädigung zur Verfügung stellen.

Vertraulichkeit und Verarbeitung Ihrer personenbezogenen Daten

Alle Daten, die ich von Ihnen erfasse, werden anonym erfasst und anonym weiterverarbeitet. Zu keinem Fall der Studie wird Ihr Name offensichtlich und ich erfasse auch keine Log-Daten, so dass kein Rückschluss auf Ihre Person möglich ist. Eine Aufhebung der Anonymität erfolgt nur, wenn Sie die Löschung Ihrer Daten über Ihre persönliche E-Mail-Adresse verlangen. An persönlichen Daten erfasse ich Ihr Alter, Ihr Geschlecht, Ihren Bildungsstand sowie verschiedene professionelle Daten, wie z.B. die Schulform, in der Sie unterrichten, die Dauer Ihrer Berufstätigkeit und die Anzahl an Fächer und Klassen, die Sie unterrichten. Die Erhebung dieser Daten dient dem Zweck der wissenschaftlichen Erforschung. Die Erfassung Ihrer soziodemographischen Daten wird für die Beschreibung der Stichprobe benötigt, um verschiedene Teilstichproben miteinander zu vergleichen und die wissenschaftliche Generalisierbarkeit zu ermöglichen.

Datenschutz

Gem. Art. 13, DSGVO (Datenschutzverordnung) sind Ihnen folgende Informationen offenzulegen: Der Link zu dieser Online-Studie wurde Ihnen privat via meiner E-Mail-Adresse übermittelt. Ihre Adresse habe ich der öffentlich zugänglichen Homepage Ihrer Schule entnommen.

Die Erfassung der Daten erfolgt über das Onlinebefragungsportal SoSciSurvey (<https://www.soscisurvey.de/>), ein DSGVO-konformes professionelles Onlinebefragungstool, dessen Server in der EU stehen. Eine Verarbeitung von Daten außerhalb der EU und des EWR findet nicht statt. Die im Zusammenhang mit der Onlinestudie erfassten Log-Daten stehen ausschließlich dem Administrator der Plattform, jedoch nicht der Studienleitung zur Verfügung und werden zwei Wochen nach Erfassung wieder gelöscht. Die von Ihnen so erhobenen Daten werden nach Abschluss der Befragung aus SoSciSurvey auf einen lokalen passwortgeschützten Rechner heruntergeladen und dort weiterverarbeitet.

Die Rechtsgrundlage für die Verarbeitung Ihrer (personenbezogenen) Daten ist der öffentlich-rechtliche Forschungsauftrag der Universitäten sowie Ihre jederzeit widerrufliche Einwilligung gem. Art. 6/1/a bzw. 9/1/a DSGVO bzw. § 7/2/2 DSG, die Sie durch Bestätigung dieser Datenschutzerklärung vor dem Aufrufen der Onlineerhebung zum Ausdruck bringen (s.u).

Ihnen als Studienteilnehmer*in steht bezüglich Ihrer gespeicherten Daten gem. Art. 15-20 DSGVO grundsätzlich das Recht auf Auskunft, Richtigstellung, Löschung und Einschränkung der Verarbeitung zu. Sie können Ihre Einwilligung zur Studienteilnahme jederzeit zurückziehen (widerrufen). Ein Widerruf hat zur Folge, dass ich Ihre Daten ab diesem Zeitpunkt zu den oben genannten Zwecken nicht mehr weiterverarbeiten. Zur Geltendmachung Ihrer Rechte bzw. des Widerrufs Ihrer Einwilligung zur Studienteilnahme oder zur Löschung Ihrer Daten wenden Sie sich bitte mittels im Anschluss generiertem Code an die Studienleitung. Zur Wahrung Ihrer Anonymität empfehlen wir Ihnen zu diesem Zweck die Einrichtung und Verwendung einer anonymen E-Mail-Adresse.

Studienleitung

Bei allfälligen Fragen, die während oder nach Abschluss der Studie auftreten, wenden Sie sich bitte direkt an mich. XX

Generierung des persönlichen Codes für Widerruf und Löschung

Für den Widerruf Ihrer Zustimmung und die Beantragung der Löschung Ihrer Daten benötigen Sie einen Code. Dieser wird wie folgt generiert:

Erste beide Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter: __ (z.B. Ilse --> IL)

Erste beide Ziffern Ihres Geburtstages: __ (z.B. 03.12. --> 03)

Erste beide Buchstaben Ihres aktuellen Wohnbezirkes: __ (z.B. Hietzing --> HI)

Code: IL03HI

Einverständniserklärung

Ich habe die Informationen zur Studie und die Datenschutzerklärung gelesen und vollumfänglich verstanden. Meine Teilnahme erfolgt freiwillig und ich weiß, dass ich mich jederzeit, auch ohne Angabe von Gründen, von der Studie zurückziehen kann, ohne dass mir daraus Nachteile irgendwelcher Art entstehen. Ich stimme der Erhebung und der anonymen Verarbeitung der für diese Studie erhobenen Daten zu und bin bereit, an der Studie teilzunehmen. Ein Widerruf meiner Zustimmung ist unter Angaben meines Codes an die Studienleitung jederzeit möglich.

Um dies zu erklären drücken Sie bitte den Button "Weiter".

Bitte bearbeiten Sie den Fragebogen vollständig; eine Fertigstellung eines einmal abgebrochenen Fragebogens zu einem späteren Zeitpunkt ist nicht möglich. Beachten Sie bitte auch, dass eine Beantwortung der Fragebögen am Smartphone nur eingeschränkt möglich ist.