

„Inwieweit werden Lehrer, wenn sie mit Mobbing unter Schülern konfrontiert sind, durch ihre persönlichen Einstellungen und das Klima ihres Arbeitsumfeldes beeinflusst?“

Hausarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades eines

Magister Artium (M. A.)

an der Ludwig- Maximilians- Universität München,

vorgelegt von

Alexander Ottlik
Johann- Sebastian- Bach- Str. 20
80637 München

Erstkorrektor: PD Dr. Mechthild Schäfer
Zweitkorrektor: Prof. Dr. Franz Peterander

München, im September 2005

Inhaltsverzeichnis:

<i>Inhaltsverzeichnis:</i>	1
<i>Abbildungsverzeichnis:</i>	2
<i>Zusammenfassung:</i>	4
1 Einleitung	5
2 Theoretischer Hintergrund	8
2.1 Mobbing unter Schülern	8
2.1.1 Mobbing: Definitionen und Begriffsabgrenzung.....	8
2.1.2 Die Prävalenz von Mobbing	11
2.1.3 Mobbing als kollektiver Prozess.....	12
2.1.4 Die Geschlechterverteilung in den Mobbingrollen	15
2.1.5 Die Dynamik von Mobbingprozessen.....	16
2.1.6 Die Folgen von Mobbing	18
2.1.7 Wie nehmen die Lehrer Mobbing war?.....	21
2.2 Lehrer, Teamklima und Schulklima	24
2.2.1 Der Einfluss der persönlichen Einstellungen (Individualfaktoren)	24
2.2.2 Der Einfluss des Schulumfeldes (Kontextfaktoren)	26
3 Methoden	33
3.1 Stichprobe	33
3.2 Durchführung	34
3.3 Erhebungsinstrument	35
3.3.1 Persönliche Orientierung („über mich als Lehrer“).....	36
3.3.2 Teamklima („über mein Kollegium“)	38
3.3.3 Schulklima („in unserer Schule“).....	39
3.3.4 Ressourcenwahrnehmung bei Mobbing / Bullying unter Schülern („wenn mir Schüler über Mobbing / Bullying berichten:“).....	41
3.4 Das Mehrebenenmodell von Cronbach und Webb	44
4 Ergebnisse	47
4.1 Die persönliche Orientierung und die Ressourcenwahrnehmung der Lehrer	47
4.2 Das Teamklima in Verbindung mit der Ressourcenwahrnehmung der Lehrer	49
4.3 Der Einfluss des Schulklimas auf die Ressourcenwahrnehmung der Lehrer	52
4.3.1 Die Korrelationen der Subskalen.....	52
4.3.2 Mehrfach gestufte Regressionsanalysen	54
4.3.3 Die Mehrebenenanalyse von Cronbach und Webb	57
5 Diskussion	67
5.1 Die Mobbingunterstützung und die persönliche Einstellung der Lehrer	69
5.2 Die Mobbingunterstützung und das Teamklima.....	70
5.3 Die Mobbingunterstützung und das Schulklima.....	71
5.4 Praktische Implikationen und Ausblick	76
6 Literaturverzeichnis	80
7 Anhang	88

Abbildungsverzeichnis:

Abbildung 1: Veröffentlichungen zum Thema Mobbing / Bullying	9
Abbildung 2: Gewalt	11
Abbildung 3: Teufelskreis des Nichtreagierens.....	21
Abbildung 4: Jahre im Schuldienst in den Zeitklassen	34
Abbildung 5: Kompetenz erworben im Umgang mit Mobbing in.....	43
Abbildung 6: Kompetenz erworben in der Ausbildung	43
Abbildung 7: Korrelationen nach Pearson auf Individualebene (n=157)	48
Abbildung 8: Korrelationen nach Pearson auf Schulebene (n=19)	49
Abbildung 9: Korrelationen nach Pearson auf Individualebene (n=157)	50
Abbildung 10: Korrelationen nach Pearson auf Schulebene (n=19)	51
Abbildung 11: Korrelationen nach Pearson auf Individualebene (n=157).....	53
Abbildung 12: Korrelationen nach Pearson auf Schulebene (n=19)	54
Abbildung 13: Fünffach gestufte Regressionsanalyse auf Individualebene	55
Abbildung 14: Vierfach gestufte Regressionsanalyse auf Schulebene	56
Abbildung 15: Deskriptive Statistiken	58
Abbildung 16: Korrelationen.....	59
Abbildung 17:Modellzusammenfassung(b)	59
Abbildung 18: Koeffizienten(a).....	59
Abbildung 19: Cronbach- Webb- Modell der Mobbingunterstützung auf die individuelle Schulklimabewertung des Lehrers schulzentriert $R^2=37,9\%$	60
Abbildung 20: Cronbach- Webb- Modell der Mobbingunterstützung auf die kollektive Schulklimabewertung der Schule gesamtzentriert. $R^2=37,9\%$	61
Abbildung 21: Deskriptive Statistiken	62
Abbildung 22: Korrelationen.....	63
Abbildung 23: Modellzusammenfassung (b)	63
Abbildung 24: Koeffizienten (a).....	63
Abbildung 25: Cronbach- Webb- Modell der Mobbingunterstützung auf die individuelle Schulklimabewertung des Lehrers schulzentriert. $R^2=17\%$	64
Abbildung 26: Cronbach- Webb- Modell der Mobbingunterstützung auf die kollektive Schulklimabewertung der Schule gesamtzentriert. $R^2=17\%$	65

Anhang:

Abbildung 27: Faktorenanalyse „Persönliche Orientierung“	92
Abbildung 28: Rotierte Komponentenmatrix	92
Abbildung 29: Deskriptive Befunde und Cronbachs Alpha.....	93
Abbildung 30: Karriereorientierung im Schulvergleich (n=148)	93
Abbildung 31: Identifikation im Schulvergleich (n=146).....	93
Abbildung 32: Engagement im Schulvergleich (n=153)	94
Abbildung 33: Korrelation mit demographischen Variablen	94
Abbildung 34: Faktorenanalyse „Teamklima“	94
Abbildung 35: Komponentenmatrix	95
Abbildung 36: Deskriptive Befunde und Cronbachs Alpha.....	95

Abbildung 37: Teamklima im Schulvergleich (n=148)	95
Abbildung 38: Korrelation mit demographischen Variablen	96
Abbildung 39: Faktorenanalyse „Schulklima“	96
Abbildung 40: Rotierte Komponentenmatrix	96
Abbildung 41: Deskriptive Befunde und Cronbachs Alpha	97
Abbildung 42: Schulklima (konstruktiv) im Schulvergleich (n=139)	97
Abbildung 43: Schulklima (Lehrerengagement) im Schulvergleich (n=149)	97
Abbildung 44: Korrelation mit demographischen Variablen	98
Abbildung 45: Faktorenanalyse „Mobbing/Bullying“	98
Abbildung 46: Rotierte Komponentenmatrix	98
Abbildung 47: Deskriptive Befunde und Cronbachs Alpha	99
Abbildung 48: Relevanz im Schulvergleich (n=149)	99
Abbildung 49: Unterstützung im Schulvergleich (n=149)	99
Abbildung 50: Kompetenz im Schulvergleich (n=146)	100
Abbildung 51: Korrelation mit demographischen Variablen	100

Zusammenfassung:

Sowohl die persönlichen Einstellungen der Lehrer zu Beruf und Karriere, als auch ihr Arbeitsumfeld haben erheblichen Einfluss auf das Befinden und Verhalten der Lehrer im Schulkontext. Die vorliegende Arbeit untersucht den Einfluss dieser Faktoren, wenn Lehrer mit Mobbing unter Schülern konfrontiert sind. Zu diesem Zweck wurden an 19 Schulen insgesamt 157 Lehrer mit Hilfe eines neuentwickelten Erhebungsinstruments zu ihren persönlichen Einstellungen gegenüber Beruf und Karriere, zu ihrem Arbeitsumfeld und zu ihrer Ressourcenwahrnehmung im Umgang mit Mobbing unter Schülern befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass nur die von den Lehrern wahrgenommene Unterstützung im Umgang mit Mobbing, sowohl durch individuellen Einstellungen als auch vom Arbeitsumfeld beeinflusst wird. Es konnte allerdings auch gezeigt werden, dass der Einfluss der individuellen Faktoren letztlich vollkommen von der Wirkung des Schulklimas überlagert wird. Ob Lehrer also denken adäquat auf Mobbing reagieren zu können, hängt in erster Linie von dem Klima in ihrer Schule und insbesondere von den Führungsqualitäten des entsprechenden Schulleiters ab. Implikationen für die Schulentwicklung und -praxis werden diskutiert.

1 Einleitung

Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist Mobbing unter Schülern einerseits und Lehrer im Kontext von Schul- und Teamklimaprozessen andererseits. Beide Themen werden durch die Frage verbunden, welchen Einfluss Individual-, Teamklima- und Schulklimafaktoren auf die Wahrnehmung der Lehrer ausüben, wenn sie mit Mobbing unter Schülern konfrontiert sind.

Mit Beginn der 90er Jahre ist es vor allem Olweus, der Mobbing mit dem Schulkontext in Verbindung bringt und systematisch untersucht. Nach Olweus kann von Mobbing dann gesprochen werden, „...wenn ein Schüler wiederholt und über einen längeren Zeitraum den negativen Handlungen eines oder mehrerer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist“ (Olweus, 1996, S.22).

Aktuelle Studien kommen weitestgehend übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass ca. 14% der Schulkinder Opfer von Mobbing sind und somit in nahezu jeder Schulklasse Mobbing nachgewiesen werden kann. Hierbei hat sich gezeigt, dass die schulorganisatorischen Gegebenheiten (stabile Klassen) und die Schulpflicht als solches das Phänomen Mobbing überhaupt erst ermöglichen. Denn auf der Suche nach den notwendigen Voraussetzungen für dauerhafte Mobbingprozesse konnte gezeigt werden, dass Mobbing dann erfolgreich ist, wenn es innerhalb eines streng gefügten, hierarchischen Rahmens ohne Ausweichmöglichkeiten für die Opfer stattfindet.

Erschwerend kommt hinzu, dass Mobbing nicht nur Opfer und Täter betrifft, sondern als kollektives Phänomen im Klassenzimmer bezeichnet werden kann. Das impliziert Gruppendynamiken, unter denen letztendlich die ganze Klasse in unterschiedlicher Schwere leidet. Die Tatsache, dass es sich also um ein Klassenproblem handelt, identifiziert die Lehrer als Personen, die diesen Prozess am effektivsten beeinflussen können. Aus der Ernsthaftigkeit des Problems und den Folgen für das Opfer ergibt sich die Notwendigkeit für ihr Handeln.

Die Lehrer ihrerseits sind diversen Einflussfaktoren ausgesetzt. Neben ihrer Einstellung gegenüber Karriere und Beruf, hat vor allem auch ihr Arbeitsumfeld einen entscheidenden Einfluss auf die subjektive und objektive Arbeitsbelastung. Diese steht

wiederum in negativem Verhältnis zur Motivation der Lehrer und ihrem Engagement im Arbeitskontext.

Es ist also eine äußerst relevante Frage, wie die Ressourcen der Lehrer im Umgang mit Mobbing in diesen Kontext einzuordnen sind und in welchem Verhältnis Individual- und Kontextvariablen stehen.

Zum Aufbau der Arbeit:

Im Theorieteil werde ich zunächst die Hintergründe und den gegenwärtigen Wissensstand zum Phänomen Mobbing unter Schülern erläutern. Anschließend soll ein Überblick über individuelle Einstellungen und das Klima des Schulumfeldes in ihrer Bedeutung für den Lehrerberuf gegeben werden. Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung und der wichtigsten Fragestellung dieser Untersuchung.

Im dritten Kapitel werden die der Arbeit zugrunde liegende Konzeption der Untersuchung und methodische Aspekte der Untersuchung erörtert. Es wird das Erhebungsinstrument vorgestellt und die verwendeten Auswertungsverfahren erläutert. Um die Fragestellung dieser Untersuchung zu überprüfen, wurden neben Varianz-, Korrelations- und Regressionsanalysen auch Mehrebenenanalysen verwendet. In Kapitel 3.4 wird das Mehrebenenmodell von Cronbach und Webb und das analytische Verfahren näher vorgestellt.

Der Ergebnisteil ist in drei Unterpunkte gegliedert: Es werden die persönliche Einstellung, das Teamklima und das Schulklima jeweils in Bezug zu den Ressourcenzwahrnehmungen der Lehrer im Umgang mit Mobbing gesetzt. Die Daten werden auf Schul- und Individualebene analysiert.

Zur Berechnung der Daten werden Korrelationsanalysen nach Pearson, lineare mehrfachgestufte Regressionsanalysen, ANOVAS und Mehrebenenanalysen verwendet.

Das Schlusskapitel enthält eine zusammenfassende Diskussion und Interpretation der Ergebnisse. Auf Basis der empirischen Befunde dieser Arbeit werden Konsequenzen und Umsetzungsmöglichkeiten für die pädagogische Praxis diskutiert. Darüber hinaus werden weiterführende Fragestellungen an die Forschung, zum Einfluss von individuellen Einstellungen sowie Team- und Schulklimaprozessen auf die Ressourcenwahrnehmung der Lehrer im Umgang mit Mobbing erörtert.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Mobbing unter Schülern

Nachfolgende Zeilen legte mir ein Lehrer handschriftlich dem ausgefüllten Fragebogen bei:

„Thema Mobbing?

Wir in der Hauptschule haben mit anderen Problemen zu kämpfen:

Disziplinlosigkeit, Antriebslosigkeit, Mangel an Durchhaltevermögen gepaart mit Selbstüberschätzung und Anspruchsdenken. Zu Hause auseinanderbrechende Familien, die mit der Erziehung überfordert sind.

Innerhalb der Klassengemeinschaft hat es ein gewisses Maß an Mobbing immer gegeben, weil die Neigung zum Mobbing auch in der Natur des Menschen liegt.“

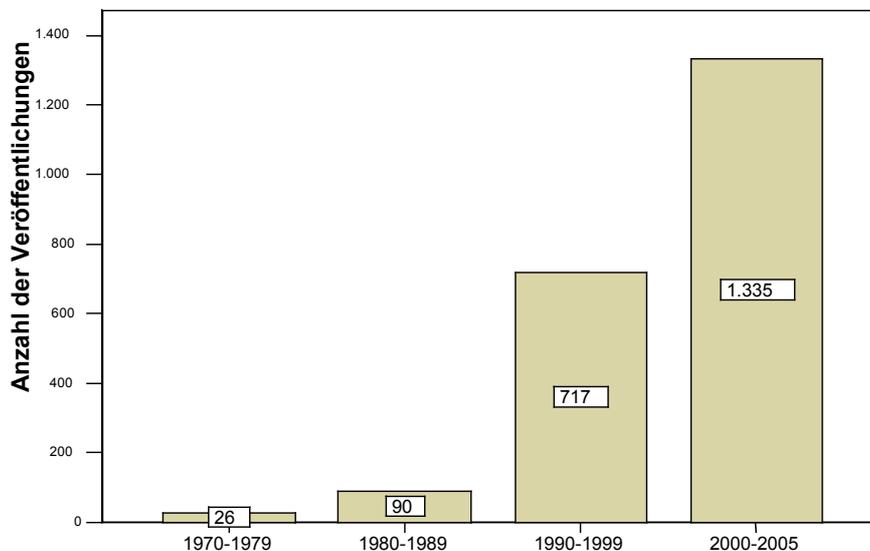
Was ist ein gewisses Maß? Wann ist dieses Maß überschritten? Was ist überhaupt Mobbing?

2.1.1 Mobbing: Definitionen und Begriffsabgrenzung

Seit Mobbing Anfang der siebziger Jahre in Schweden von Heinemann (1969, 1972) und Olweus (1973, 1978) erstmals beschrieben und systematisch untersucht wurde, erfreut sich das Thema eines stetig steigenden Forschungsinteresses (vgl. Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano & Slee, 1999).

Bei Durchsicht der drei großen pädagogisch- psychologischen Datenbanken PsycINFO, PSYINDEXplus und ERIC kann man diese Entwicklung übereinstimmend feststellen (siehe Abbildung 1). Während in den Jahren 1970 bis 1979 in allen drei Datenbanken unter den Stichworten *Bullying* oder *Mobbing* gerade mal 26 Veröffentlichungen erschienen sind, sind es in den zehn Jahren darauf bereits 90. Exponentiell steigen die Zahlen über die 90er (717 Veröffentlichungen) bis hin zur Hälfte der ersten Dekade nach dem Jahrtausendwechsel (bereits 1335 Veröffentlichungen).

Abbildung 1: Veröffentlichungen zum Thema Mobbing / Bullying



Interessant ist auch die inhaltliche Entwicklung der Artikel zum Thema Mobbing und Bullying. Wurden die Begriffe in den 70er Jahren noch häufig in Verbindung mit aggressiven Handlungen im Tierreich verwendet (vgl. Lorenz, 1968), so legte man das Augenmerk in den 80er Jahren immer häufiger auf Mobbingprozesse im Berufsalltag. Erst in den 90er Jahren rückte dann auch die Schule in Verbindung mit der Mobbingproblematik in den Fokus der Wissenschaft.

Der heute ebenso wie Bullying (im angloeuropäischen Sprachraum) gebräuchliche Begriff Mobbing stammt ursprünglich aus einem ins schwedische übersetzten Buch von Konrad Lorenz (1968), in dem Lorenz den Begriff Mobbing im Zusammenhang mit einem kollektiven Angriff einer zahlenmäßig überlegenen Gruppe von Tieren auf einzelne Tiere verwendet (Lorenz, 1968). Der Schulpsychologe Heinemann übernahm diesem Begriff und führte ihn in Schweden in eine Debatte über Rassendiskriminierung ein (Smith, 1998).

Olweus, der Mobbing als erster systematisch im Schulkontext untersuchte, definiert Mobbing wie folgt: „Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist.“ (Olweus, 1996, S. 22).

Negative Handlungen können physischer, psychischer oder verbaler Natur sein (Smith et al., 1999). So gehören sowohl das Grimassenschneiden, als auch ständiges Namenrufen, Gegenstände wegnehmen, über die Person Witze machen oder absichtliches aus der Gruppe ausschließen zu den Mobbingmethoden (Salmivalli, Lappalainen & Lagerspetz, 1998). In Zeiten weit verbreiteten Handybesitzes unter Schülern eröffnet sich auch hier ein ganzes Gebiet von Schikanemöglichkeiten, wie zum Beispiel permanentes Anrufen (oder auch nur anklingeln) oder sms- Bedrohungen.

Smith erweitert die Definition um den Aspekt des „abuse of social power“ (Smith, 1994). Er argumentiert, dass es sich in Mobbingprozessen immer um ein Kräfteungleichgewicht zwischen dem Täter und dem Opfer handelt. Dabei kann das Ungleichgewicht unterschiedliche Ausprägungen haben. Das Opfer kann sowohl tatsächlich physisch schwächer sein, sich körperlich oder psychisch unterlegen fühlen, oder einer großen Zahl von Tätern ausgeliefert sein (Smith, 1994; Smith et al., 1999).

Nach dieser erweiterten Definition wird also *nicht* von Mobbing gesprochen wenn sich zwei gleichstarke Parteien gegenseitiger Aggression aussetzen.

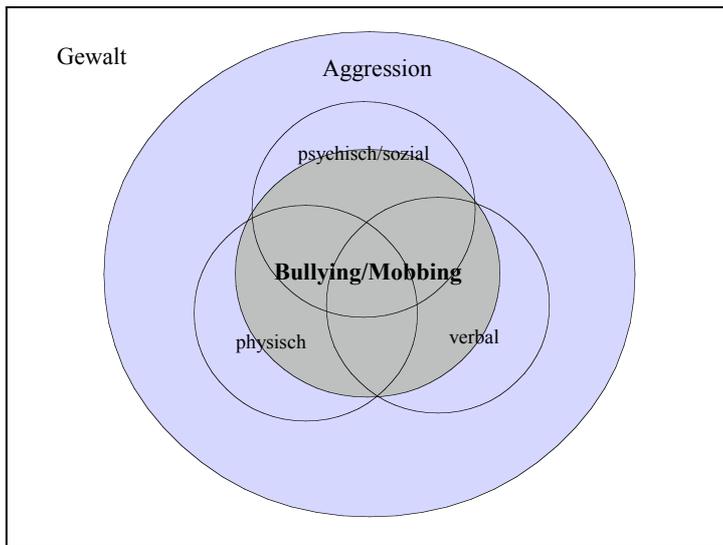
Zusammenfassend definieren Smith und Kollegen das Phänomen Mobbing anhand dreier Kriterien: (1) Mobbing ist ein absichtlich verletzendes aggressives Verhalten, welches sich (2) wiederholt und in einem längeren Zeitraum, charakterisiert durch (3) ein Machtungleichgewicht, in einem zwischenmenschlichen Kontext abspielt (Smith et al., 1999).

Anhand der aufgeführten Definitionen kann man feststellen, dass Mobbing nicht deckungsgleich mit Aggression oder Gewalt ist, sondern als Sonderform beider, mit seinen spezifischen Rahmenbedingungen, betrachtet werden muss.

Für Lehrer bedeutet dies, dass sie, um erfolgreich gegen Mobbing vorgehen zu können, eine genaue Vorstellung davon haben müssen, was Mobbing ist und worin es sich von gegenseitiger Aggression unterscheidet.

In Abbildung 2 ist das Verhältnis zwischen Gewalt, Aggression und Mobbing in Verbindung mit den unterschiedlichen Mobbingausprägungen graphisch dargestellt.

Abbildung 2: Gewalt



2.1.2 Die Prävalenz von Mobbing

Nachdem festgestellt werden kann, dass das Interesse am Thema Mobbing in der wissenschaftlichen Diskussion stetig steigt, stellt sich die Frage, welches Ausmaß Mobbing an Schulen einnimmt.

Vorreiter in der systematischen Untersuchung der Prävalenz von Mobbing in Schulen ist Olweus. 1989 legte er erstmals einen Schülerfragebogen, den „Bully/Victim-Questionnaire“, zur Erfassung des Bullying ab der fünften Klasse vor. Dabei werden die Schüler gefragt, ob und wie oft sie innerhalb der letzten drei Monaten Täter oder Opfer aggressiven Verhaltens wurden (Olweus, 1996).

Neben verschiedenen Weiterentwicklungen und Adaptionen dieses Fragebogen sind diverse andere Verfahren zur Erfassung von Mobbing entwickelt worden. Einen Überblick über die verschiedenen Versionen bietet die TMR Network Project Internetseite (1999).

Über die Auftretenshäufigkeit von Mobbing lassen sich im Überblick folgende Aussagen treffen: Ca. eines von sieben Kindern ist Opfer von Mobbing in der Schule. In den Grundschulen findet man mehr Mobbing als in den weiterführenden Schulen. Die Prävalenzraten schwanken sowohl mit den Erhebungsmethoden, als auch mit den Altersgruppen der befragten Schüler (vgl. im Überblick: TMR Network Project Internetseite, 1999; Smith, Madsen & Moody; 1999, Schäfer, 1997). In Grundschul-

klassen wurden deutlich mehr Opfer als Täter identifiziert. Während bis zu 38% der Schüler im Alter von 7 bis 8 Jahren berichten, dass sie innerhalb der letzten drei Monate manchmal oder häufiger gemobbt wurden, werden nur etwa 10% als Täter identifiziert (Whitney & Smith, 1993; Olweus, 1996). Wolke, Woods, Stanford und Schulz (2001) fanden im direkten Vergleich einer englischen und einer deutschen Stichprobe in England 40% Opfer und ca. 5% Täter, während in der deutschen Stichprobe 16% Opfer und 9% Täter identifiziert wurden (Wolke et al., 2001).

Smith und Kollegen stellten fest, dass die Prävalenzraten für Mobbingopfer sowohl mit dem Alter werden als auch mit dem Wechsel von Grund- in weiterführende Schulen abnehmen (Smith et al., 1999). Die Prävalenzraten für Täter folgen hingegen keinem konsistenten Trend (Olweus, 1996).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass mit Beginn der 90er Jahre das Problem Mobbing im Schulkontext in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung immer größer werdende Beachtung gefunden hat. Internationale Studien zeigen, dass ca. 14% der Schüler wiederholt und über einen längeren Zeitraum hinweg systematischer Gewalt von Mitschülern ausgesetzt sind. Die erschreckenden Zahlen und die gravierenden Folgen von systematischem Mobbing für die Opfer legen die Notwendigkeit eines frühzeitigen Eingreifens durch die Lehrer nahe. Aufgrund gegenwärtiger Lehrerforschung ist aber davon auszugehen, dass Lehrer die verschiedenen Ausprägungen von Mobbing (psychisch, verbal, physisch) sehr unterschiedlich wahrnehmen und in ihren Folgen falsch einschätzen.

Im Folgenden wird das Phänomen Mobbing näher erläutert.

2.1.3 Mobbing als kollektiver Prozess

Wenn Mobbing in einer Schulklasse stattfindet, das heißt, einzelne oder mehrere Kinder über einen längeren Zeitraum systematisch den Schikanen eines oder mehrerer anderer Kinder ausgesetzt ist/sind, dann heißt das nicht notwendiger Weise, dass es sich hierbei ausschließlich um ein Problem zwischen Tätern und Opfern handelt.

Obwohl auffällig oft Mobbing in gefügten und weitgehend geschlossenen sozialen Systemen (z. B. Haftanstalten, Schulen, Militär) beobachtet wurde (Schäfer & Korn, 2004a), lag lange Zeit der wissenschaftliche Fokus auf der Betrachtung dieser Opfer/Täter-Perspektive (Salmivalli, Lagerspetz, Björkquist, Österman & Kaukiainen, 1996).

Die Tatsache, dass Mobbing einen kollektiven Charakter besitzt und damit auf sozialen Beziehungen einer Gruppe basiert, stellten Lagerspetz und Kollegen bereits 1982 fest. Daraus folgerten sie, dass Mobbing nur in Beziehungen zwischen Menschen innerhalb einer Gruppe, in der jeder Mensch seine spezifische Rolle einnimmt oder ihm eine Rolle zugeschrieben wird, überhaupt erst möglich werden kann (Lagerspetz et al., 1982).

Diese Annahme konnten Craig und Pepler (1995) bestätigen, als sie, auf Basis von Beobachtungen feststellten, dass in Mobbing-situationen 78% der Mitschüler belustigt waren oder sich anderweitig aktiv beteiligten. Davon zeigten sich 57% der Kinder dem Täter gegenüber positiv gestimmt und 31% dem Opfer gegenüber freundlich. Damit konnten Craig und Pepler zeigen, dass in Mobbing-situationen nicht nur Täter und Opfer beteiligt sind, sondern der Großteil aller anwesenden Kinder mehr oder weniger aktiv Anteil nimmt (Craig & Pepler, 1995).

Auf diesen Beobachtungen basierend, entwickelten Salmivalli, Lagerspetz, Björkquist, Österman und Kaukiainen (1996) einen Fragebogen, den sogenannten PRQ (Participant Role Questionnaire), mit dessen Hilfe sie die Schüler auf ihre verschiedenen Rollen in Mobbing-situationen untersuchten. Auf Grundlage von 49 Verhaltensweisen, mit denen in der Originaluntersuchung 573 finnische Schüler der 6. Klasse ihre Mitschüler und sich selbst einschätzten, wurden folgende fünf Skalen extrahiert (Cronbachs Alpha = .81 bis .93):

1. Täter-Skala (bully-scale), sie umfasst aktives, initiativeübernehmendes, führungsorientiertes Mobbingverhalten,
2. Assistenten-Skala (assistent-scale), sie umfasst ebenfalls aktives, jedoch mehr mitmachendes Mobbingverhalten,
3. Verstärker-Skala (reinforcer-scale), diese beinhaltet Verhaltensweisen, die den Täter zum Beispiel durch Lachen und Zuschauen anstacheln,

4. Verteidiger-Skala (defender-scale), sie beschreibt Verhalten, wie zum Beispiel, dem Opfer zur Seite stehen, trösten, Hilfe holen oder ähnliches,
5. Außenstehenden-Skala (outsider-scale), sie beinhaltet Verhalten wie Nichtstun und Raushalten.

Opfer wurden dann als solche identifiziert, wenn mindestens 30% ihrer Mitschüler sie als Opfer beschreiben.

Auf Basis dieser Skalen konnten Salmivalli und Kollegen (1996) für 88% der Schüler distinkte Rollen identifizieren: 8% Täter, 20% Verstärker des Täters, 7% Assistenten des Täters, 17% Verteidiger des Opfers, 12% Opfer und 24% Außenstehende (Salmivalli et al., 1996).

Drei Jahre später untersuchten Sutton und Smith (1999) 193 Grundschul Kinder aus acht Klassen in Londoner Schulen mit einer gekürzten Fassung des PRQ von Salmivalli und Kollegen (1996). Sie konnten im wesentlichen die Ergebnisse der finnischen Studie replizieren (Sutton & Smith, 1999).

In ihrer Studie an 104 deutschen Hauptschülern können Schäfer und Korn (2004b) ebenfalls nahezu 90% aller Schüler eine eindeutige Primärrolle zuweisen. Sie kommen damit zu dem Schluss, dass mit dem Participant Role Questionnaire ein Instrument vorliegt mit dem über Länder- und Kulturgrenzen hinweg, die Distinktheit von Mitschülerrollen in Mobbing-situationen nachgewiesen werden kann (Schäfer & Korn, 2004b).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die neuere Forschung über die Betrachtung der Täter- und Opferperspektive hinaus, vor allem auf die Tatsache konzentriert, dass es sich bei Mobbing in der Schule immer um einen Gruppenprozess handelt. Ca. 90% der in Mobbing-situationen anwesenden Schülern kann die Beteiligung an Mobbingprozessen in irgendeiner Form nachgewiesen werden. Das heißt, dass es sich bei Mobbing nicht um einen Konflikt, sondern um einen kollektiven Prozess mit Hilfe diverser Aggressionsformen handelt.

Die Tatsache, dass nach Schäfer (1998) die von den Lehrern am häufigsten gezeigte Reaktion auf Mobbing ist, nur mit dem Täter oder nur mit Täter und Opfer zu sprechen zeigt, dass sich die Lehrer über diese Besonderheit nicht im Klaren sind. Das

Wissen darüber ist aber die Voraussetzung für ein erfolgreiches Eingreifen in Mobbing-situationen.

2.1.4 Die Geschlechterverteilung in den Mobbingrollen

Wenn man die Verteilung der Geschlechter innerhalb der Rollen betrachtet, bietet sich einem - ein in allen drei Studien - überwiegend einheitliches Bild. Während sowohl Salmivalli und Kollegen (1996) als auch Schäfer und Korn (2004b) bei allen *Pro-Mobbing* eingestellten Schülern (Täter, Verstärker, Assistenten) signifikant mehr Jungen verorten, können Sutton und Smith (1999) keinen signifikanten Geschlechtsunterschied in der Gruppe der Täter erkennen. Schäfer und Korn (2004b) erklären die Tatsache, dass in ihrer Untersuchung ausschließlich Jungen als Täter genannt werden damit, dass die Schüler in Deutschland körperliche Gewalt, im Gegensatz zu psychisch- verbaler Gewalt, stärker wahrnehmen, obwohl in einer vorangegangenen Definition von Mobbing auf die „Gleichwertigkeit“ psychischer und physischer Gewalt hingewiesen wurde (Schäfer & Korn, 2004b). Das heißt, dass eine Analyse von Geschlechtsunterschieden abhängig ist von der Frage, welche Repräsentation von Aggression bei den befragten Personen vorhanden ist.

Einheitlich sind die Ergebnisse in der Frage der *Opferrolle*. Hier stellen alle drei Untersuchungen keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen fest. Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Geschlechtsunterschiede desto geringer ausfallen, je mehr Aufmerksamkeit relational-psychischen Ausdrucksformen von Mobbing geschenkt wird (Crick, 1996; Salmivalli et al., 1996).

Zusammenfassend kann zur Verteilung der Geschlechter innerhalb der Mobbingrollen festgestellt werden, dass es in der Opferrolle keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zu geben scheint. Auf der Täterseite hingegen berichten einige Studien über höhere Prävalenzraten bei Jungen.

Ob sich Mobbing geschlechtshomogen begründet, und wie es sich zwischen Jungen und Mädchen innerhalb einer Klasse ausbreitet, ist bisher kaum untersucht worden. Es gibt allerdings erste Hinweise darauf, dass wenn auf Täterseite Jungen *und* Mäd-

chen in einen Mobbingprozess involviert sind, dieser ein Stadium erreicht hat, in dem die Dynamik noch nur von außen, das heißt in erster Linie von den Lehrern gestoppt werden kann (Korn, in Vorbereitung).

2.1.5 Die Dynamik von Mobbingprozessen

Dass es sich bei Mobbing um einen dynamischen Gruppenprozess handelt, in dem sich, ohne Eingreifen von außen, die Mobbingrollen stabilisieren, konnten Salmivalli, Lappalainen und Lagerspetz 1998 in einer Studie zur Verhaltensstabilität in Mobbing-situationen erstmals nachweisen (Salmivalli et al., 1998). 1994 erhoben sie die Daten von 573 Kindern der sechsten Klasse, von denen sie zwei Jahre später 189 Schüler erneut untersuchten. Neben der Stabilität an sich, sollte vor allem auch der Einfluss des sozialen Umfeldes untersucht werden. Dies geschah einerseits mit Hilfe der Kinder, die in dieser Zeit die Klasse wechselten (n=29) und andererseits in Betrachtung der Klassen (2, n=35), welche über die Zeit unverändert geblieben sind (Salmivalli et al., 1998). Im Ergebnis kann gesagt werden, dass von der sechsten zur siebten Klasse die Zahl der Opfer ab- und die Zahl der Täter zugenommen hat. Die Opferrolle ist sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen und die Täterrolle vor allem bei Jungen sehr stabil geblieben (Salmivalli et al. 1998). Das heißt, dass mit fortlaufender Zeit unglücklicherweise weniger Opfer mehr Tätern ausgesetzt sind.

Im Hinblick auf die Stabilität im wechselnden sozialen Umfeld zeigt sich, dass ein Klassenwechsel in jedem Fall einen verunsichernden Einfluss ausübt; dies bedeutet für die Opfer, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit auch in der neuen Klasse von den dortigen Tätern als Opfer ausgespät werden, und für die Täter, dass sie durch die Verunsicherung und den undefinierten sozialen Status in der neuen Klasse wohl-möglich nicht mehr die Täterrolle einnehmen (Salmivalli et al., 1998).

Im Gegensatz dazu fanden Schäfer und Albrecht deutlich erhöhte Prävalenzraten bei Opfererfahrungen (insbesondere mit älteren Kindern), stellten aber eine geringe Stabilität dieser Rolle fest. Letzteres gilt auch für die Täterrolle. Lediglich wer zum ersten Messzeitpunkt Opfer/Täter war, hatte ein erhöhtes Risiko auch zum zweiten

Messzeitpunkt (drei Monate später) diese Rolle innezuhaben (Schäfer & Albrecht, 2004).

Betrachtet man die Entwicklung der Rollen jedoch über einen längeren Zeitraum, so stellt sich folgendes Bild dar: Ausschließlich die Täterrolle stellt in der Grundschule einen Risikofaktor für eine Täterrolle in der weiterführenden Schule dar, während alle anderen Rollen kein erhöhtes Risiko in sich tragen. Andererseits konnte gezeigt werden, dass eine Opferrolle dann stabil war, wenn die Opfer in Grundschulklassen mit schon ausgeprägten Dominanzstrukturen viktimisiert wurden, während aus Grundschulklassen mit geringer hierarchischer Strukturierung keine stabile Opferrolle vorhersagbar ist. Zu diesen Ergebnissen kommen Schäfer, Korn, Brodbeck, Wolke und Schulz in einer Studie an 1520 Grundschulkindern, von denen sechs Jahre später 283 Kinder erneut untersucht wurden (Schäfer et al., 2005; Wolke, Woods, Schulz & Stanford, 2001).

Für die Lehrer heißt dies, dass eine richtige Einschätzung von Aggression und adäquates Eingreifen bereits in der Grundschule von entscheidender Bedeutung für Mobbingverhalten der Schüler in den weiterführenden Schulen ist.

Wir sehen damit, dass es sich bei Mobbing nicht um ein *statisches Ereignis* sondern um ein *dynamisches Phänomen* innerhalb eines *sozialen Kontextes* handelt.

Auf Basis dieser Erkenntnis entwickelten Schäfer und Korn (2004a) ein Modell dreier Stadien im Mobbingprozess. Es wird 1. das Explorationsstadium, 2. das Konsolidierungsstadium und 3. das Manifestationsstadium postuliert.

Im *Explorationsstadium* testen soziokognitiv befähigte Schüler, (Sutton, Smith & Swettenham, 1999) die, früh sozialisiert, eine durch Erfolg verstärkte aggressive Strategie zum Dominanzerwerb gelernt haben, durch gestreute Attacken die Mitschüler aus, um ein geeignetes Opfer zu finden. Da es sich bei dieser Täteraggression um eine Verletzung der (Klassen-) normen handelt, sind in der Regel Täter und Opfer für die Mitschüler (und Lehrer) unterscheidbar.

Im *Konsolidierungsstadium* führt der Täter ein ausgewähltes Opfer systematisch vor. Die inadäquate Gegenreaktion des Opfers führt zu einer negativen Einstellung der Mitschüler gegenüber dem Opfer; der Täter versucht diese Opferreaktion als Normenverstoß erscheinen zu lassen. Da sich in dieser Phase sowohl Täter als auch Op-

fer aggressiv verhalten, ist es kaum möglich beide Rollen voneinander zu unterscheiden. Die Folge ist, dass in dieser Phase Täter *und* Opfer von den Mitschülern (und Lehrern) abgelehnt werden.

Durch seine soziokognitiven Fähigkeiten (Sutton et al., 1999) gelingt es dem Täter immer mehr, die Opferreaktion als Normenverstoß darzustellen und somit im *Manifestationsstadium* die Definitionsmacht über die sozialen Normen zu übernehmen. Es erscheint damit die Aggression gegenüber dem Opfer als gerechtfertigt und das Opfer rückt außerhalb des Geltungsbereichs sozialer Normen (Schäfer & Korn, 2004a). Zu diesem Zeitpunkt kann der Mobbingprozess ohne ein Eingreifen von außen nicht mehr gestoppt werden.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass Mobbing als kollektives Phänomen einer Eigendynamik unterworfen ist. Hierbei zeigt sich, dass sowohl die Zeit, als auch frühere Mobbing Erfahrungen einen stabilisierenden Einfluss auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Mobbingrolle haben. Innerhalb der drei Mobbingstadien (Exploration, Konsolidierung, Manifestation) gelingt es dem Täter, die Definitionsmacht über soziale Umgangsnormen in der Klasse schrittweise zu übernehmen und die Reaktionen des Opfers als Normenverstoß darzustellen. Die Folge ist, dass die zunehmende soziale Ablehnung des gemobbten Kindes oft in vollständiger sozialer Isolation endet. Um eine Stabilisierung der Rollen im Mobbingprozess zu verhindern und die Opfer vor sozialer Isolation zu schützen, ist es unabdingbar, dass die Lehrer einen Mobbingprozess frühzeitig erkennen und rechtzeitig eingreifen.

2.1.6 Die Folgen von Mobbing

Die Folgen für die Opfer in Mobbing Situationen sind vielfältig und können sowohl kurzfristige als auch längerfristige dramatische Auswirkungen haben.

Dass Kinder, die in die Position eines Opfers gerieten, stark ansteigende Werte in Einsamkeit und geringere Befriedigung im sozialen Miteinander aufzeigten, konnten Kochenderfer-Ladd und Wardrop (2001) zeigen. Sie untersuchten in einer Längsschnittstudie (Kindergarten bis dritte Klasse) an 388 Kindern den Zusammenhang

zwischen Einsamkeit, sozialer Befriedigung und Mobbing (Kochenderfer-Ladd & Wardrop, 2001).

Darüber hinaus lassen sich als weitere kurzfristige Folgen von Mobbing Symptome wie Unkonzentriertheit, psychosomatische Beschwerden, Leistungsabfall, Selbstmitleid, Selbstschuld und depressive Gefühle nachweisen (Gasteiger- Klicpera & Klicpera, 2001).

Hawker und Boulton kamen in einer Metaanalyse über Studien zwischen den Jahren 1978 und 1997 zu dem Ergebnis, dass Mobbingopfer deutlich erhöhte Depressionswerte aufweisen und Opfer überdurchschnittlich ängstlich sind (Hawker & Boulton, 2000).

Neben den kurzzeitigen Auswirkungen von Mobbing kann man auch gravierende Langzeitfolgen für die Opfer feststellen. Schäfer und Kollegen (2004) fanden in einer retrospektiven Studie heraus, dass Menschen, die in der Schule Opfer von Mobbingangriffen waren, als Erwachsene signifikant weniger Selbstbewusstsein und geringeres Vertrauen in Freundschaften besaßen (Schäfer et al., 2004).

Doch nicht nur die Opfer von Mobbingereignissen müssen mit langfristigen Auswirkungen rechnen, auch für die Täter wurde im Erwachsenenalter ein erhöhtes Risiko, beispielsweise für Depression oder negatives Selbstwertgefühl ermittelt (Olweus, 1996).

Zusammenfassend gilt, dass ohne die Möglichkeit, dem gruppenspezifischen Prozess entrinnen zu können (Schulpflicht), systematisches Mobbing in der Schule vor allem für die Opfer, aber auch für die Täter gravierende negative Folgen hat.

Die Folgen für die Mitschüler sind bisher nicht untersucht worden, aber aus der Kenntnis über den Verlauf von Mobbingprozessen sind für alle Schüler folgende Konsequenzen anzunehmen:

Wenn die Schüler einer stark hierarchisch strukturierten Klasse permanent auf ihre Position innerhalb dieser Hierarchie achten und ständig dafür Sorge tragen müssen nicht selbst zum Opfer zu werden, werden sie im Sog gruppenspezifischer Prozesse gezwungen sein, immer wieder eigene moralische Grenzen überschreiten. Denn, wenn sie sich auf der Täterseite aktiv am Mobbing beteiligen, laufen sie am wenigsten Gefahr, selbst Opfer zu werden.

Es ist naheliegend, dass dieser permanente Stress sowohl die emotionale, wie auch die soziale Entwicklung der Kinder einschränkt und als Folge davon gravierende Lernschwierigkeiten der Kinder und Jugendlichen angenommen werden können. In der Verantwortung gegenüber den Kindern und Jugendlichen ist es also höchste Zeit, intensiv gegen Mobbing in der Schule vorzugehen.

Welche Anforderungen stellt das Phänomen Mobbing an Interventionsversuche?

Da es sich bei Mobbing um einen kollektiv- dynamischen Prozess mit schleichend installierten, aber dauerhaften Normverschiebungen handelt, können Interventionskonzepte nur dann erfolgreich sein, wenn sie auf den sozialen Kontext zielen. Will man Mobbing stoppen, so zeigen die Forschungsergebnisse, dass mit fortschreitender Zeit ein erfolgreiches Eingreifen immer schwieriger wird. Die Täter haben gelernt mit aggressiven Mitteln ihre Ziele erfolgreich durchzusetzen, die Opfer reagieren mit Hilflosigkeit und erfahren zunehmenden Kontrollverlust über ihre soziale Situation. Darüber hinaus erlebt die gesamte Klasse eine von hierarchisch geprägten Dominanzstrukturen dominierte Umwelt als normales soziales Miteinander, das weder soziale Sicherheit noch Unterstützung für aufmerksames Lernen, bietet.

Soll Mobbing gestoppt werden, so kann ein Eingreifen nur aus dem gesamten System heraus erfolgen, da die Struktur des Systems Mobbing überhaupt erst möglich macht. Es muss also sowohl auf Klassen- als auch auf Schulebene für eine Normen-(rück)-verschiebung zu einem toleranten und sozialen Umgang gesorgt werden. Als verantwortliche Aufsichtspersonen (innerhalb der Schule) haben, in den Klassen die Lehrer und auf Schulebene neben den Lehrern auch die Schulleiter, den größten Einfluss auf die Werteorientierung der Schüler.

Ausschlaggebend, ob und wann Lehrer auf Mobbingprozesse reagieren, hängt mit der Frage zusammen, welche Verhaltensweisen sie als Mobbing interpretieren. Nachfolgende Forschungsergebnisse zeigen, dass es eine deutliche Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der Lehrer und der Wahrnehmung der Schüler, sowie der gegenwärtigen Mobbingdefinition gibt.

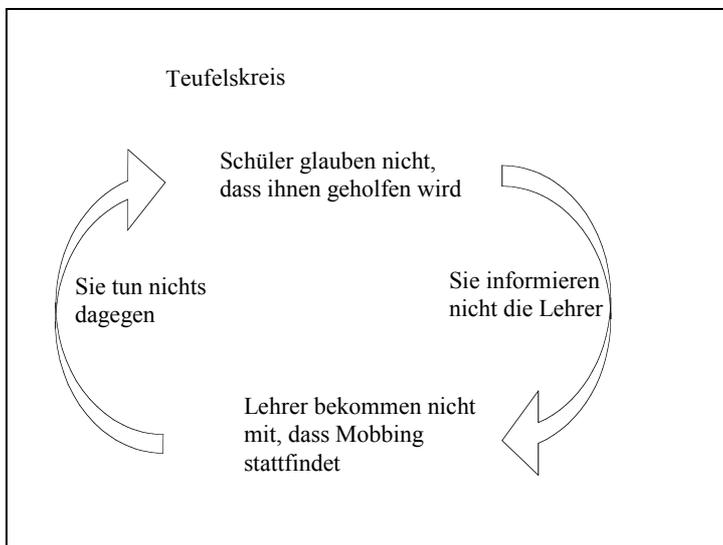
2.1.7 Wie nehmen die Lehrer Mobbing wahr?

85% der Lehrer berichten, fast immer oder oft Mobbing zu stoppen. Zu diesem Ergebnis kommen Pepler und Kollegen, als sie sich mit der Frage auseinandersetzten, wie Lehrer Mobbing wahrnehmen (Pepler, Craig, Ziegler & Charach, 1994). Im Gegensatz dazu berichten nur 35% der Schüler, dass Lehrer in Mobbing-situationen tatsächlich eingreifen.

Entsprechend diesen Ergebnissen stellte Olweus fest, dass 40% der Grundschüler und 60% der Schüler weiterführender Schulen bemerken, dass Lehrer nur manchmal oder fast nie Mobbing stoppen (Olweus, 1994). Umso verwunderlicher ist, dass die von Lehrern, als für die Schüler erfolgreichste Strategie gegen Mobbing angegebene Lösung sei, einem Lehrer davon zu erzählen (Nicolaidis, Toda & Smith, 2002).

Es scheint sich hier um einen Teufelskreis von nicht-wahrnehmen (seitens der Lehrer) und kein-Vertrauen-haben (seitens der Schüler) zu handeln. Nachfolgende Grafik soll dieses Modell veranschaulichen.

Abbildung 3: Teufelskreis des Nichtreagierens



Zwar äußern Lehrer, dass physische Gewalt, verbale Attacken und jemanden-zwingen-etwas-zu-tun unter Mobbing fällt, allerdings bezeichneten 25% der Lehrer Namenrufen, Gerüchte verbreiten oder Anstarren *nicht* als Mobbing (Boulton, 1997).

Das heißt, Lehrer schätzen große Teile verbaler und psychischer Gewalt, im Gegensatz zur gültigen Definition *nicht* als Mobbing ein.

Ausgehend von diesen Ergebnissen untersuchten Craig, Henderson und Murphy (2000) 101 kanadische Lehramtsstudenten, die überwiegend bereits Erfahrung als Lehrer gesammelt hatten. Sie erhoben die Einstellungen der Lehrer gegenüber Mobbing und fanden heraus, dass physische Gewalt signifikant häufiger als Mobbing wahrgenommen wird und als wichtiger erachtet wird als verbale Übergriffe. Diese wiederum wurden deutlich leichter als Mobbing identifiziert und weniger toleriert als indirekte Aggression, wie zum Beispiel das Ausschließen aus der Gruppe. Darüber hinaus berichten Lehrer nach Craig und Kollegen (2000), dass sie eher bereit sind in Mobbing-situationen einzugreifen, wenn sie diese gesehen haben, als wenn ihnen ein Kind davon berichtet (Craig et al., 2000).

Daraus ergeben sich zwei Probleme: Erstens entgeht den Lehrern ein substantiell relevanter Anteil an Mobbingmethoden. Deshalb ist ihnen der Blick auf das „Mitmachen“ in Mobbing-situationen verstellt, welches die Entwicklung innerhalb der Klasse kennzeichnet.

Zweitens ist es aufgrund der Tatsache, dass die Lehrer den Aussagen der Schüler kaum glauben schenken, für die Opfer in Mobbingkonflikten nahezu unmöglich, Hilfe von ihnen zu erhalten.

Schlussfolgerungen:

Es scheint den Lehrern das Wissen zu fehlen, was Mobbing ist; dass es neben offenen Ausprägungen auch und vor allem kaum wahrnehmbar stattfindet und dass es fundamentale Unterschiede zwischen gegenseitiger Aggression und Mobbing gibt. Darüber hinaus scheint der kollektiv-dynamische Charakter von Mobbing bei den Lehrern nicht repräsentiert zu sein.

Als Konsequenz ist davon auszugehen, dass Lehrer selten in Mobbing-situationen eingreifen und dass, falls Interventionsversuche stattfinden, diese aufgrund der falschen Annahmen der Lehrer oft wenig erfolgreich sind. Inadäquate Eingreifversuche führen jedoch nicht selten sogar zu einer Verschlimmerung der Situation für das Opfer.

Die Universität als Ausbildungsort für die zukünftigen Lehrer ist *ein* Ort, an dem diesem Mangel an Wissen entgegengewirkt werden kann. Neben den *persönlichen Einstellungen* jedes einzelnen Lehrers zu Beruf, Karriere und Schule, bieten auch das *Kollegenteam* und die *Schule* (mit dem Schulleiter) Ressourcen für den Umgang der Lehrer mit Mobbingkonflikten unter Schülern.

Für vorliegende Untersuchung stellt sich die Frage, welchen Einfluss die Ressourcenwahrnehmung der Lehrer auf die Einschätzung von und den Umgang mit Mobbing hat.

2.2 Lehrer, Teamklima und Schulklima

In vorliegender Untersuchung wird der Frage nachgegangen, welchen Einfluss die persönlichen Einstellungen und das Arbeitsumfeld von Lehrern, auf deren Umgang mit Mobbing unter Schülern haben.

Bisher wurde das Phänomen Mobbing erläutert und aufgezeigt, dass Lehrer Mobbing überwiegend falsch einschätzen bzw. häufig gar nicht als Solches wahrnehmen.

Wenn sich Lehrer einerseits bei dem Erkennen von Mobbing nur an beobachtbarem Verhalten orientieren und den Mobbingberichten der Schüler keinen Glauben schenken, man andererseits aber sieht, dass Mobbing nur mit Unterstützung der Lehrer beendet werden kann, ist es wichtig, die Lehrer und den Kontext der Lehrer zu betrachten, um Variablen zu identifizieren, die Einfluss auf ihre Einstellungen und ihr Verhalten haben, wenn sie mit Mobbing konfrontiert werden.

Hierfür gilt es aber zunächst zu analysieren, in welchen Punkten ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung und der Wahrnehmung der Lehrer bezüglich deren Umfelds Schule schon aufgeklärt ist.

2.2.1 Der Einfluss der persönlichen Einstellungen (Individualfaktoren)

Diverse Studien haben gezeigt, dass Lehrer keine klare Vorstellung von dem Phänomen Mobbing haben und somit beim Erkennen und Bewerten von Mobbingssituationen verunsichert sind. Es stellt sich also zunächst die Frage, inwieweit das Befinden und Verhalten der Lehrer generell durch ihre individuelle Einstellung gegenüber Schule und Karriere beeinflusst wird.

Die relevante Literatur gibt hier verschiedene Antworten, aus denen sich neue Forschungsfragen ableiten lassen. So konnte gezeigt werden, dass erhöhte Identifikation der Lehrer mit Karriere und Schule, mit mehr Engagement und geringeren Pensionierungsabsichten einhergeht (van Dick, Wagner, Stellmacher & Christ, 2001). Darüber hinaus gibt es Hinweise, dass Identifikation mit dem Kollegium und Schule mit der Bereitschaft zu freiwilliger Zusatzarbeit zusammenhängt (van Dick, Wagner, Stellmacher & Christ, 2005). Zuletzt zeigt sich, dass Lehrer, die sich mehr mit ihrer Ar-

beitsumgebung identifizieren, ihre Arbeit als wichtiger und sich selbst als zufriedener und motivierter einschätzen (van Dick & Wagner, 2002).

Dass Lehrer, die großen Wert auf ihre Karriere legen, signifikant mehr Engagement an ihren Schule zeigen und sich weniger mit Pensionierungsabsichten tragen als weniger karriereorientierte Lehrer, konnten van Dick und Kollegen in seiner Studie mit 367 Lehrern nachweisen (van Dick, Wagner, Stellmacher & Christ, 2001). In insgesamt 60 Schulen erhoben van Dick und Kollegen Faktoren der Identifikation, der Unterstützung, des Engagements und Pensionierungsabsichten der Lehrer. Zur Erfassung des Engagements der Lehrer wurden Fragen des „Organizational Citizenship Behavior“ (OCB) von Organ (1997) schulspezifisch umformuliert (z. B. aktive Teilnahme an Konferenzen, Teilnahme an Fort- und Weiterbildung, Beteiligung an der Referendarsausbildung). Anhand der Variablen „Pensionierungsabsichten“ und „Engagement“ wurden auf Schulebene Extremgruppen gebildet und diese mit den persönlichen Einstellungen der Lehrer verglichen (van Dick et al., 2001). Im Ergebnis zeigte sich, dass Lehrer, die besonderen Wert auf ihre Karriere legen, sich überdurchschnittlich an ihrer Schule engagieren. Über den Einfluss der Karriereorientiertheit hinaus, war auch die Identifikation mit der Schule im Trend positiv mit Engagement und negativ mit Pensionierungsabsichten konfundiert (van Dick et al., 2001).

Signifikante Zusammenhänge zwischen der Identifikation mit Schule und Kollegium und selbst eingeschätzter freiwilliger Zusatzarbeit (=„extra role behavior“, entspricht in den Studien von van Dick dem „Organizational Citizenship Behavior“ (OCB); siehe Organ, 1997) an der Schule konnte die Arbeitsgruppe um van Dick in einer aktuellen Studie aufzeigen (van Dick, Wagner, Stellmacher & Christ, 2005). Im Ergebnis geht höhere Identifikation mit der Bereitschaft einher, mehr freiwillige Zusatzarbeit zu leisten, das heißt, sich mehr an der Schule zu engagieren (van Dick et al., 2005).

In einer ähnlich aufgebauten Studie konnten van Dick und Wagner (2002) zeigen, dass Lehrer, die sich mehr mit ihrer Arbeitsumgebung identifizieren, ihre Arbeit als wichtiger einschätzen und sich selbst im Berufsalltag zufriedener und motivierter einschätzen (van Dick & Wagner, 2002).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die persönliche Einstellung der Lehrer gegenüber Karriere und Schule, ihr Befinden und Verhalten in der Schule nachweislich beeinflussen. Es liegt damit der Schluss nahe, dass Lehrer, die bereit sind, sich mehr an ihrer Schule zu engagieren und sich selbst als motivierter und zufriedener im Berufsalltag einschätzen, den Problemen der Schüler mehr Aufmerksamkeit schenken. Da der Umgang mit Mobbing von den Lehrern Offenheit gegenüber den Problemen der Schülern und ein hohes Maß an Einsatzbereitschaft fordert, kann man annehmen, dass oben genannte Lehrer eher bereit sind gegen Mobbing vorzugehen. Darüber hinaus ist in jedem Fall davon auszugehen, dass persönliche Einstellungen nicht isoliert wirken, sondern in Abhängigkeit vom Kontext, also Faktoren, die das Umfeld Schule charakterisieren, zum Tragen kommen.

2.2.2 *Der Einfluss des Schulumfeldes (Kontextfaktoren)*

Für den Zusammenhang zwischen Kontextfaktoren und dem Befinden und Verhalten der Lehrer in ihrer Schule sprechen in der gegenwärtigen Literatur einige aktuelle Studien. Insgesamt lassen sich fünf prominente Kontextmerkmale extrahieren:

1. *Schulorganisatorische Rahmenbedingungen* (van Dick, 1999; van Knippenberg & van Schie, 2000; Merz, 1979)
2. *Eltern* (Becker & Gonschorek, 1991; Bickhoff, 2000)
3. *Schüler* (Czerwenka, 1996; Becker & Gonschorek, 1991)
4. *Kollegium* (Betschner-Nentwig, 1996; Schaarschmidt, 2002; Schaarschmidt, Kierschke & Fischer, 1999)
5. *Schulleiter* (Fend, 1998; Dellar, 1999; van Dick, Hirst, Grojean & Wieseke, in press).

Die *schulorganisatorischen Rahmenbedingungen* lassen sich in räumliche, ökonomische und administrative Faktoren differenzieren. Hierzu gehören zum Beispiel die Größe der Klassenzimmer, Größe der Schulen, zur Verfügung stehende Sachmittel, Lehrpläne, Dauer der Unterrichtsstunden, Größe der Schulklassen und das Ausmaß an Verwaltungsarbeiten, die von den Lehrern gefordert werden.

In einer großangelegten Studie von Merz nannten bereits 1979 die Lehrer zu große Klassen (83%) und zu viele Verwaltungsarbeiten (58%) als wichtigste Ursachen für Stress (Merz, 1979). Auch zwanzig Jahre später sind zu große Klassen noch immer der Hauptbelastungsfaktor für Lehrer. Zu diesem Ergebnis kommt van Dick in einer Untersuchung an 356 Lehrerinnen und Lehrern aus Nordrhein-Westfalen und Hessen (van Dick, 1999).

Dass die Größe der Organisation Einfluss auf die Haltung der in ihr arbeitenden Personen hat, konnten van Knippenberg und van Schie (2000) zeigen. Sie stellten in kleineren Arbeitszusammenhängen stärkere Motivation, Arbeitszufriedenheit und Anteilnahme der Angestellten fest (van Knippenberg & van Schie, 2000). Es spricht wenig dagegen, einen ähnlichen Zusammenhang auch für die Lehrer in ihrem Arbeitskontext anzunehmen.

Ausgehend von diesen Ergebnissen fanden Christ und Kollegen (2003) in einer Studie mit 515 deutschen Lehrern Hinweise, dass die Größe einer Schule als Moderator zwischen der Identifikation mit dieser Einrichtung und freiwilliger Zusatzarbeit („extra role behavior“) der Lehrer fungiert (Christ et al., 2003).

Zusammenfassend kann man feststellen, dass sich Lehrer, durch zu viele Verwaltungsarbeiten, zu große Klassen und zu kleine Unterrichtseinheiten permanent erhöhtem Stress ausgesetzt fühlen und aufgrund zu großer Schulen weniger motiviert und arbeitszufrieden sind. Im Bezug zum Umgang der Lehrer mit Mobbing unter Schülern liegt die Annahme nahe, dass unmotivierte und dauergestresste Lehrer in ihrer Ressourcenwahrnehmung bezüglich Mobbing beeinflusst und entsprechend auch in der Angemessenheit ihrer Reaktionen eingeschränkt sind.

Als weitere Einflussfaktoren fungieren, neben den schulorganisatorischen Rahmenbedingungen, auch die *Eltern* und *Schüler* als Agenten im Schulkontext.

Obwohl die Eltern selbst ihre Einflussmöglichkeiten sehr gering einschätzen (Heyse, 1987), beurteilen die Lehrer die Auswirkungen des Verhaltens der Eltern als gravierend. 86% der Lehrer bezeichnen die Eltern als Hauptbelastungsfaktor im System Schule. Dies geht aus einer Befragung von 109 Ausbildungslehrern und Mentoren über die Ursachen des Burnout- Syndroms hervor (Becker & Gonschorek, 1991). Oftmals gestalten sich die Beziehungen zwischen Eltern und Lehrern eher als „Gra-

benkriege“, anstatt von gemeinsamer Verantwortung für das Wohl des Kindes geprägte Kommunikation (Bickhoff, 2000).

Auch die Schüler selbst schreiben sich paradoxerweise wenige Einflussmöglichkeiten auf das Schulklima zu, machen sie doch mit Abstand den größten Teil an Individuen einer Schule aus. Sowohl die Haltung gegenüber der Schule als Institution, als auch gegenüber den Lehrern, dürfte einen großen Einfluss auf das Schulklima ausüben (man denke z. B. auch an Mitbestimmungsorgane wie die SMV).

Die Lehrer sehen in den sogenannten „Problemschülern“ den größten Faktor in den negativen Belastungsfaktoren. In der Untersuchung von Becker und Gonschorek nehmen diese Schüler klar den ersten Platz bei den Ursachen für das Burnout-Syndrom aus Sicht der Lehrer ein (Becker & Gonschorek, 1991). Immerhin fast 50% der Lehrer nennen bei Czerwenka Probleme mit Schülern als größten Belastungsfaktor im Lehrerberuf (Czerwenka, 1996; vgl. auch van Dick, 1999).

Man kann also zusammenfassend feststellen, dass sowohl die Eltern, als auch die Schüler von den Lehrern als ausgeprägte Stressfaktoren wahrgenommen werden. Dies ist umso überraschender, wenn man bedenkt, dass die Arbeit mit Kindern schließlich das zentrale Moment des Lehrerberufs ist.

Bis jetzt ist allerdings offen, welchen Einfluss die persönliche Einstellung der Lehrer zu ihrem Beruf (z. B. Motivation, Engagement, Identifikation) auf ihre Einstellung gegenüber ihrer Klientel (Schüler / Eltern) ausübt. Einerseits ist zu klären, ob es wirklich die Kinder, oder aber dahinterliegende Faktoren sind, welche die Kinder zum Problem werden lassen. Andererseits liegt die Vermutung nahe, dass Lehrer, die sich selbst als wenig engagiert und motiviert in ihrem Beruf einschätzen, Auseinandersetzungen mit Eltern und Schülern als grundsätzlich belastend (im Sinne von negativem Stress) bewerten.

Als vierter Faktor übt das *Kollegium* einer Schule einen erheblichen Einfluss auf das Befinden und Verhalten der einzelnen Lehrer aus. Dies dürfte besonders gelten, weil das Kollegium auf lange Sicht sozialer Bezugspunkt der Lehrer und Ort gemeinsamen Arbeitens ist.

Für knapp 30% der befragten Lehrer fungieren Probleme mit Kollegen als nennenswerter Belastungsfaktor in der Schule (Czerwenka, 1996). Neben den individuellen

Variablen (Engagement und Identifikation mit Karriere und Schule) dürfte somit das Kollegium einer der stärksten kontextuellen Einflussfaktoren auf die Befindlichkeit und das Verhalten der Lehrer sein. Fehlen in einem Kollegium Teamarbeit und soziale Unterstützung und erleben sich Lehrer vorrangig als Einzelkämpfer, wirkt sich das für die Lehrer zusätzlich belastend aus (Betschner-Nentwig, 1996).

Dass dem sozialen Klima im Kollegium eine beachtenswerte protektive Funktion zum Schutz vor Lehrer- Burnout zukommt, konnte Schaarschmidt in seiner Potsdamer Lehrerstudie bestätigen (Schaarschmidt, 2002). Mit Hilfe einer Clusteranalyse ordnet er die 4000 befragten Lehrkräfte unterschiedlichen Stressbewältigungsmustern zu. Das heißt, es wurden mit Hilfe von elf Variablen, anhand derer sich die Lehrer selbst einschätzen sollten, Muster erstellt, die die Gefährdung für Lehrer-Burnout vorherzusagen versuchen. Dabei konnte Schaarschmidt vier Cluster extrahieren, von denen er zwei als sogenannte Risikomuster (A und B) bezeichnete. So erreichen Lehrer, die Risikomuster B zugeordnet werden, zum Beispiel geringe Werte beim Erleben sozialer Unterstützung, beruflichem Ehrgeiz und Bedeutsamkeit der Arbeit. Lehrer die dem positiven Cluster „Gesundheit“ zugeordnet werden, zeichnen sich durch hohe soziale Unterstützung, geringe Resignationstendenz und sehr hohen beruflichen Ehrgeiz aus (Schaarschmidt et al., 1999).

Schaarschmidt kommt in seiner Studie unter anderem zu dem Schluss, dass dem sozialen Klima im Kollegium eine wichtige protektive Funktion zum Schutz vor der Zugehörigkeit der Lehrer zu einem der Risikomuster zukommt (Schaarschmidt, 2002; Schaarschmidt, Kierschke & Fischer, 1999). Dies impliziert, dass Lehrer, die mehr soziale Unterstützung in ihrem Kollegium erfahren, weniger Gefahr laufen, in ihrem Beruf „auszubrennen“.

Bedenkt man, dass Mobbing in der Klasse den Lehrer vor profunde Probleme stellt, so ist anzunehmen, dass die Kollegen eine bedeutsame Ressource darstellen, um im Austausch untereinander Wissenslücken zu schließen und gegenseitige Unterstützung zu gewähren.

Die vorliegende Untersuchung soll zeigen, in welchem Maße das Klima innerhalb des Kollegiums die Wahrnehmung und den Umgang der Lehrer mit Mobbing beeinflusst.

Die *Schulleitung* nimmt als fünfter Kontextfaktor, innerhalb des Arbeitsumfeldes Schule, eine herausragende Bedeutung ein. In einer zusammenfassenden Analyse zur Qualität im Bildungswesen stellte Fend (1998) für die Schulleiter besondere Einflussmöglichkeit auf das Schulklima fest. Die Wirkungswege dieses Einflusses begründen sich einerseits in der Vorbildfunktion des Schulleiters an seiner Schule und andererseits in der Tatsache, dass der Schulleiter maßgeblich an der Gestaltung der schulorganisatorischen Rahmenbedingungen wirksam sein sollte.

Hinweise, dass die Frage, wie Lehrer das Schulklima und insbesondere die Beziehung zum Schulleiter wahrnehmen, einen entscheidenden Einfluss auf die Ausprägung des selbsteingeschätzten Arbeitsstress hat, fanden Litt und Turk in einer Studie an 291 „High School“- Lehrern (Litt & Turk, 1985).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen auch van Dick und Kollegen. Sie untersuchten in drei separaten Studien insgesamt 367 Lehrer und 60 Schulleiter an deutschen Schulen. Im Ergebnis stellten sie über alle drei Studien hinweg fest, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Identifikation des Schulleiters mit seiner Schule und der Identifikation der Lehrer mit ihrer Schule besteht (van Dick, Hirst, Grojean, Wieseke; in press). Der Schulleiter scheint also für die Lehrer als Vorbild zu fungieren und entsprechend prägend für bestimmte „Klima“- Aspekte innerhalb des Kollegiums zu sein.

Man kann also davon ausgehen, dass der Schulleiter durch seine Position und seine Vorbildfunktion, *die* Einzelperson in der Schule ist, welche den größten Einfluss auf die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen (damit auch auf die Schüler und Eltern) und auf das Befinden und Verhalten des Kollegiums hat. Demzufolge ist es vermutlich der Schulleiter, der maßgeblich das Schulklima als Ganzes beeinflusst.

Dass das Schulklima wiederum, als Prädiktor für die Fähigkeit einer Schulgemeinschaft, notwendige Veränderungen anzugehen, gewertet werden kann, konnte anhand einer Studie an 30 australischen „secondary schools“ gezeigt werden (Dellar, 1999).

Für vorliegende Untersuchung wird demzufolge angenommen, dass das soziale Klima einer Schule in Zusammenhang steht mit der Wahrnehmung und dem Verhalten, das der einzelne Lehrer zeigt, wenn er mit Mobbing in seiner Klasse konfrontiert ist, zum Beispiel als Ausdruck eines Werte- und Normengefüges.

Fasst man also die bekannten Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung und das Befinden, respektive Verhalten der Lehrer im Schulkontext zusammen, so ergibt sich folgendes Bild:

Individualfaktoren, wie die persönliche Einstellung der Lehrer gegenüber Karriere und Schule haben prominenten Einfluss auf ihr Befinden und Verhalten in der Schule. Je wichtiger Lehrer, ihre Karriere einstufen, desto mehr Engagement bekunden sie für ihre Schule. Ebenso gilt, dass Lehrer, die sich mehr mit ihrem Arbeitsumfeld identifizieren, zufriedener und motivierter in ihrem Beruf sind und mehr freiwillige Zusatzarbeit leisten.

Nicht unabhängig von den Individualfaktoren entfalten aber auch bestimmte Kontextfaktoren ihre Wirkung: Schulorganisatorische Rahmenbedingungen lenken die Motivation und die Arbeitszufriedenheit, aber auch die Bereitschaft der Lehrer freiwillige Zusatzarbeit zu leisten. Während Eltern und Schüler von mehr als der Hälfte der Lehrkräfte als Hauptbelastungsfaktor im Schulkontext betrachtet werden, kommt dem Klima innerhalb des Kollegiums ein bedeutsamer Anteil am Schutz der Lehrer vor dem Burnout- Syndrom zu. Der Schulleiter als „Manager“ der Schule wirkt innerhalb der Kontextfaktoren als Einzelperson mit der größte Einflussmöglichkeit auf das gesamte Schulklima. Ihm kommt damit eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für die Bereitschaft und Offenheit einer Schule gegenüber Veränderung zu.

Betrachtet man also zusammenfassend die theoretischen Bausteine dieser Arbeit, so lässt sich folgende Argumentation führen:

Aktuelle Studien kommen weitestgehend übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass ca. 14% der Schulkinder Opfer von Mobbing sind und somit in nahezu jeder Schulklasse Mobbing nachgewiesen werden kann. Es offenbart sich hier also ein immanentes Problem für die Schulen.

Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass die schulorganisatorischen Gegebenheiten (stabile Klassen) und die Schulpflicht als solches das Phänomen Mobbing überhaupt erst ermöglichen. Das impliziert, dass nur die Schulen selbst etwas gegen Mobbing tun können.

Weiter konnte auf der Suche nach den notwendigen Voraussetzungen für dauerhafte Mobbingprozesse gezeigt werden, dass Mobbing dann erfolgreich ist, wenn es innerhalb eines streng gefügten Rahmens ohne Ausweichmöglichkeiten für die Opfer stattfindet. Erschwerend kommt hinzu, dass Mobbing nicht nur Opfer und Täter betrifft, sondern als kollektives Phänomen im Klassenzimmer bezeichnet werden kann. Dies impliziert Gruppendynamiken, unter denen letztendlich die ganze Klasse in unterschiedlicher Schwere leidet. Als Folge davon ist schnelles, kompetentes und konsequentes Eingreifen vonnöten. Dies spezifiziert den Klassenlehrer und die Fachlehrer einer Klasse als primäre Akteure, wenn Mobbing stattfindet.

Allerdings konnte bereits mehrfach gezeigt werden, dass Lehrer einerseits Mobbing oft selbst nicht wahrnehmen und andererseits angeben, den Berichten von Schülern über Mobbing wenig Glauben zu schenken. Es ist davon auszugehen, dass Lehrer, die sich bei Mobbing wenig für die Belange der Schüler interessieren und ihnen diesbezüglich kaum Aufmerksamkeit und Vertrauen entgegenbringen, in ihrem Beruf generell wenig Motivation und Engagement zeigen.

Betrachtet man aber die Lehrer innerhalb ihres Arbeitsumfeldes, dann zeigt sich, dass ihre Motivation und ihr Engagement von verschiedenen Facetten ihres Arbeitskontextes abhängig sind. Das heißt, sowohl Eltern als auch Schüler wirken, ebenso wie die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen, das Kollegium und der Schulleiter, auf die Belastungsfähigkeit und damit auf die Motivation und das Engagement der Lehrer.

Um gegen Mobbing erfolgreich zu agieren, müssen Lehrer innerhalb des Schulkontextes auf Ressourcen zurückgreifen (können). Die folgende Arbeit soll die Ressourcenwahrnehmung der Lehrer im Kontext ihres Schulumfeldes aufklären. Deshalb soll explorativ analysiert werden, ob ein Zusammenhang zwischen den persönlichen Einstellungen der Lehrer zu Beruf und Karriere sowie dem Team- als auch dem Schulklima einerseits und der Frage, wie wichtig sie das Thema Mobbing einschätzen und wie kompetent und unterstützt sie sich im Umgang mit Mobbing fühlen andererseits, besteht.

Darüber hinaus soll geklärt werden, wie diese Faktoren gewichtet sind und wie Individual- und Gruppenfaktoren im Verhältnis zueinander wirken.

3 Methoden

In diesem Kapitel werden die Stichprobe und die Durchführung der Untersuchung beschrieben. Erläuterungen zu den Instrumenten werden dargelegt, mit Hilfe von Faktorenanalysen die Variablen herausgearbeitet und die dazugehörigen Reliabilitäten berechnet. Die gewonnenen Subskalen werden deskriptiv betrachtet und mit den demographischen Variablen *Kollegiumsgröße*, *Jahre im Schuldienst* und *Jahre an der jetzigen Schule* in Bezug gesetzt. Daneben wird mit einfaktoriellen ANOVAS geklärt ob es in den Subskalen signifikante Unterschiede zwischen den Schulen gibt. Am Schluss dieses Kapitels wird das Mehrebenenmodell von Cronbach und Webb näher erläutert.

3.1 Stichprobe

Insgesamt nahmen an der Untersuchung 157 Lehrer aus 19 Schulen teil. 17 Schulen aus München und zwei Schulen aus Nürnberg. Um die Stichprobe genauer charakterisieren zu können, wurden drei demographische Variablen erhoben: 1. die Kollegiumsgröße, 2. die Jahre im Schuldienst und 3. die Jahre an der jetzigen Schule:

Als erstes wurde nach der Größe des Kollegiums gefragt. Es bestand in der kleinsten Schule aus sechs Lehrern, in der größten aus 84, die durchschnittliche Kollegiumsgröße betrug 47 Lehrer. Es wurden zwischen 3 und 13 Lehrer einer Schule befragt. Im Durchschnitt ist an jeder Schule ein Viertel des Lehrerkollegiums untersucht worden.

Als zweite demographische Variable wurde erhoben, wie viele Jahre jeder Lehrer im Schuldienst tätig ist. Die befragten Lehrer (n=149) waren zwischen 1 und 37 Jahren im Schuldienst, im Durchschnitt 19 Jahre (siehe Abbildung 4).

Abbildung 4: Jahre im Schuldienst in den Zeitklassen

Jahre im Schuldienst	Prozent der Lehrer
1-5	16,1
6-10	13,4
11-15	10,8
16-20	13,4
21-25	18,1
26-30	14,8
31-37	13,2

Auffällig bei Abbildung 4 ist die homogene Verteilung in den Zeitklassen. Das heißt aber auch, dass Lehrer, die sehr viele Jahre (31-37) im Schuldienst arbeiten, genauso häufig (13%) vertreten sind wie Lehrer, die erst 6-10 Jahre im Schuldienst arbeiten (13%). Anders ausgedrückt sind fast 50% der befragten Lehrer länger als 20 Jahre im Schuldienst. Wenn man annimmt, dass mit ca. 25 - 30 Jahren der Berufseinstieg stattfindet, folgt daraus, dass fast die Hälfte der befragten Lehrer älter als 45 – 50 Jahre sind.

Als dritte demographische Variable wurde erhoben, wie lange die Lehrer bereits an ihrer jetzigen Schule arbeiten. Das Minimum war hier ebenfalls ein Jahr und das Maximum 37 Jahre. Im Durchschnitt arbeiten die befragten Lehrer seit 12 Jahren an ihrer jetzigen Schule.

Es wurden Daten von Gymnasien, Real-, Haupt-, Beruf- und Gesamtschulen erhoben.

3.2 Durchführung

Die Untersuchung wurde im Frühjahr 2005 mit Hilfe des Fragebogens „QUIS – Qualität in Schulen“ durchgeführt. Dabei wurden die Lehrer nach ihrer Ressourcenwahrnehmung bezüglich Mobbing unter Schülern innerhalb ihres Arbeitsumfeldes befragt.

Ein Teil der Fragebogen wurde Lehrern, die auf einer Fortbildung anwesend waren, in einem Umschlag mit der Bitte mitgegeben, diese an ihre Kollegen zu verteilen und dann an den Untersucher zurück zu schicken. Bei zwei Schulen bestand persönlicher Kontakt zu jeweils einem Lehrer, die ebenfalls gebeten wurden, die Fragebogen an die Kollegen auszuteilen und dann ausgefüllt dem Untersucher zuzuschicken.

Der Großteil der Daten stammt von Lehrern, zu deren Schulen der Untersucher telefonisch Kontakt aufgenommen hatte. Nach Erhalt des Einverständnisses des Direktors wurden die Fragebögen entweder im Lehrerzimmer an die anwesenden Lehrer ausgeteilt und nach dem Ausfüllen vom Untersucher eingesammelt oder mit einem kurzen Begleitschreiben in die Lehrerfächer verteilt, nach dem Ausfüllen im Sekretariat gesammelt und einige Tagen später von dem Untersucher abgeholt.

Die absolute Anonymität der Erhebung wurde entweder im Begleitschreiben oder mündlich zugesichert.

Der Fragebogen umfasst vier Seiten und kann in fünf bis zehn Minuten beantwortet werden.

3.3 Erhebungsinstrument

Zur Erfassung der Ressourcenwahrnehmung der Lehrer innerhalb ihres Arbeitsumfeldes, im Zusammenhang mit Mobbing unter Schülern, wurde ein Fragebogen mit insgesamt 49 Items entwickelt. Drei der 49 Fragen erheben die demographischen Variablen „Kollegiumsgröße“, „Jahre im Schuldienst“ und „Anzahl der Jahre an der jetzigen Schule“.

Das Erhebungsinstrument gliedert sich in vier Teile, die jeweils verschiedene Dimensionen messen. Es wurden die „*persönliche Orientierung*“ der Lehrer, das „*Teamklima*“, das „*Schulklima*“ und ihre Einstellung gegenüber „*Mobbing / Bullying*“ erhoben.

Nachfolgend werden die vier Skalen bezüglich ihrer Items beschrieben, Faktorenanalysen unterzogen und die Reliabilitäten berechnet.

3.3.1 Persönliche Orientierung („über mich als Lehrer“)

Die persönlichen Einstellungen der Lehrer innerhalb ihres Arbeitsumfeldes wurden mit der Skala *persönliche Orientierung* erhoben (R. v. Dick, 2001). Die Skala umfasst zehn Items. Allen Fragen ist eine sechsstufige Skala nachgeordnet, mit Ankreuzmöglichkeiten von „trifft nicht zu“ (=0) bis „trifft genau zu“ (=5).

Alle zehn Items der Skala, die die persönliche Orientierung der Lehrer messen sollen, wurden einer Faktorenanalyse mit Varimaxrotation unterzogen. Es stellten sich dabei vier Faktoren heraus:

Faktor 1 (*Karriereorientierung*) mit einem Anteil an der erklärten Gesamtvarianz von 30,1% und einem sehr hohen Alpha von .93. Alle drei Items dieses Faktors laden in der Varimaxrotation über .92. Die Karriereorientierung wurde mit Fragen wie zum Beispiel „ich sehe mich als karriereorientierte Person“ oder „in meine Karriere investiere ich mehr als absolut notwendig“ erhoben.

Der zweite Faktor (*Identifikation*) erklärt 24,8% der Gesamtvarianz mit einem Alpha von .78. In der Varimaxrotation ergeben sich Ladungen der drei Items zwischen .73 und .90. Die Identifikation wurde zum Beispiel mit Fragen wie „ich identifiziere mich mit dem Kollegium meiner Schule“ und „ich möchte auf jeden Fall in meinem jetzigen Kollegium bleiben“ untersucht.

Der dritte Faktor (*Engagement*) erklärt immerhin noch 12,4% der Gesamtvarianz. Da das Item „Schülerstolz“ in der Varimaxrotation in Faktor 4 höher lädt als im dritten Faktor, wird es ersterem zugeordnet. Für die Reliabilitätsanalyse stehen also nur noch die Items „ich trete gern für den guten Ruf meiner Schule ein“ und „ich engagiere mich für meine Schule“ zu Verfügung. In der Varimaxrotation laden sie mit .83 und .82. und ergeben zusammen den Faktor „Engagement“ mit einem Alpha von .77. Bei der Subskala Engagement lauteten die Fragen: „ich trete gerne für den guten Ruf meiner Schule ein“ und „ich engagiere mich für meine Schule“.

Im vierten Faktor stellen sowohl die erklärte Gesamtvarianz (11%), als auch die Ladungen in der Varimaxrotation (.67 und .78) keine sehr überzeugenden Werte dar.

Ausschlaggebend für die Trennung in allen weiteren Berechnungen von diesem Faktor war allerdings der unzureichende Cronbach Alpha mit .30.

Alle drei Faktoren (Karriereorientierung, Identifikation, Engagement) erklären gemeinsam mit 67,3% einen mehr als zufriedenstellenden Anteil an der Gesamtvarianz und dürften somit in ihrer Gesamtheit die persönliche Orientierung der befragten Lehrer überzeugend wiedergeben. (siehe Anhang: Abbildung 27 und Abbildung 28)

Eine deskriptive Betrachtung der Subskalen zeigt, dass der Mittelwert des Engagements bei 4,28 (SD=0,84) liegt. Die Identifikation der Lehrer mit ihrer Schule liegt bei 3,95 (SD=1,04) und die Karriereorientierung bei 2,09 (SD=1,56). Das heißt, dass sich die Lehrer als sehr engagiert (4,3 bei max. 5,0), aber als wenig karriereorientiert einschätzen.

Mit einer einfaktoriellen ANOVA wird untersucht, ob es, bezüglich der Subskalen Identifikation, Karriereorientierung und Engagement, signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den Schulen gibt. Dabei ergeben sich folgende Befunde:

Die *Identifikation* der Lehrer mit ihrer Schule unterscheidet sich signifikant zwischen den Schulen ($F(18,127)=3,17$; $p<0,01$).

Während sich die *Karriereorientierung* nur noch auf dem 5%- Niveau signifikant zwischen den Schulen unterscheidet ($F(18,129)=1,73$; $p<0,05$), fallen die Unterschiede zwischen den Schulen in der Subskala *Engagement* nicht signifikant ($F(18,134)=1,09$; $p=n.s.$) aus.

Hinsichtlich demographischer Kennwerte mit den Subskalen der persönlichen Orientierung ergeben sich folgende signifikante Zusammenhänge (alle Ergebnisse siehe Anhang, Abbildung 33):

Es besteht sowohl zwischen der *Kollegiumsgröße* und der *Identifikation* mit der Schule ($r=-,35$; $p<0,01$), als auch zwischen der *Anzahl der Jahre im Schuldienst* und der *Karriereorientierung* ($r=-,40$; $p<0,01$) ein negativer Zusammenhang.

Je größer also eine Schule ist, desto weniger identifizieren sich die Lehrer mit ihr und je länger sie im Schuldienst arbeiten, desto weniger Wert legen sie auf ihre Karriere (vice versa).

3.3.2 Teamklima („über mein Kollegium“)

Wie Lehrer das Klima innerhalb ihres Kollegiums wahrnehmen, wurde anhand der Skala Teamklima erhoben. Die von Brodbeck, Anderson und West (2000) im „TKI Teamklima- Inventar“ entwickelten Skalen entstammen den ursprünglichen Subskalen „Partizipative Sicherheit“, „Unterstützung für Innovation“ und „soziale Erwünschtheit“ (siehe Anhang).

Wie auch bei Brodbeck und Maier (2000) lassen sich in vorliegender Untersuchung die ursprünglichen Subskalen nicht replizieren.

Deshalb legen die Ergebnisse der Faktorenanalyse nahe, die oben genannten Subskalen zu einer Gesamtskala *Teamklima* zusammenzufassen. Sie erklärt 59,3 % der Gesamtvarianz mit einem sehr hohen Cronbachs Alpha von .92. (siehe Anhang: Abbildung 34 und Abbildung 36) In der Komponentenmatrix laden alle Items zwischen .66 und .86 (siehe Anhang: Abbildung 35).

Das Teamklima wurde mit Fragen wie zum Beispiel „die Kollegiums- / Teammitglieder fühlen sich gegenseitig verstanden und akzeptiert“ oder „wir halten uns über arbeitsrelevante Themen auf dem Laufenden“ erhoben. Es bestanden sechs Ankreuzmöglichkeiten von „trifft nicht zu“ bis „trifft genau zu“.

Deskriptiv lässt sich feststellen, dass, mit einem Mittelwert von 3,35 (SD=0,87), die befragten Lehrer das Teamklima relativ gut einschätzen.

Mit einer einfaktoriellen ANOVA wird untersucht, ob es, bezüglich des Faktors Teamklima, signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den Schulen gibt. Dabei zeigt sich, dass sich die Schulen in der Frage, wie die Lehrer *das Klima in den Teams* einschätzen, signifikant voneinander unterscheiden ($F(18,129)=4,48$; $p<0,01$).

Bezüglich der demographischen Merkmale findet man nur einen signifikanten Zusammenhang. Die *Kollegiumsgröße* korreliert mit dem *Teamklima* negativ ($r=-,37$; $p<0,01$). Das heißt, je größer das Kollegium einer Schule ist, desto schlechter wird das Klima innerhalb der Lehrerteams eingeschätzt und umgekehrt.

3.3.3 *Schulklima* („in unserer Schule“)

Wie die Lehrer das Umfeld ihrer Schule wahrnehmen, wurde anhand der Skala *Schulklima* erfasst. Die Skala umfasst acht Items (R. v. Dick, 2001). Auch hier stand den Lehrern eine sechsstufige Skala zum ankreuzen zu Verfügung.

Eine konfirmatorische Faktorenanalyse mit Varimaxrotation ergab zwei Faktoren: Zum Einen das *Schulklima (konstruktiv)* und zum Anderen das *Schulklima (Lehrerengagement)*.

Faktor 1 (*Schulklima (konstruktiv)*) erklärt einen Anteil von 30,1% an der Gesamtvarianz bei einem zufriedenstellenden Cronbach Alpha von .77.

In der Varimaxrotation laden die Items „Konflikte angegangen“ (.83), „Konflikte nicht unter Teppich“ (.79) und „Probleme bewältigt“ (.83) mit mindestens .79 sehr hoch. Die Items „Schulleitung erreichbar“ und „Fortbildung umsetzen“ laden mit .57 bzw. .50 nur knapp über der selbst gesetzten Grenze von .49 (siehe Anhang: Abbildung 40). Trotz der geringen Ladungen scheint es sinnvoll, diese beiden Items mit aufzunehmen, da in ihnen der für das Schulklima wichtige, sogenannte Schulleiterfaktor enthalten ist.

Die Subskala enthielt zum Beispiel Items wie „in unserer Schule ist die Schulleitung für Lehrer ausreichend gut erreichbar und gesprächsbereit“ oder auch „in unserer Schule werden Konflikte und Probleme unter Heranziehung aller Beteiligten angegangen“.

Der zweite Faktor (*Schulklima (Lehrerengagement)*) erklärt einen Anteil von 16,3% an der Gesamtvarianz. Cronbach`s Alpha ist mit .58 noch akzeptabel. Die drei extrahierten Items laden in der Varimaxrotation zwischen .53 und .82.

Die Subskala umfasst Fragen wie zum Beispiel „an unserer Schule engagieren sich die meisten Lehrer sehr bei ihrer Arbeit“ oder „in unserer Schule nehmen die meisten Lehrer häufig genug an Fortbildungen teil“. (Alle Items siehe Anhang)

Gemeinsam erklären die beiden Faktoren Schulklima (konstruktiv) und Schulklima (Lehrerengagement) 55,5% der Gesamtvarianz (siehe Anhang: Abbildung 39, Abbildung 40 und Abbildung 41).

Eine genauere Analyse der Subskala zeigt auf deskriptiver Ebene, dass die befragten Lehrer sowohl das *Schulklima (konstruktiv)* ($M=3,36$; $SD=0,86$), als auch das *Schulklima (Lehrerengagement)* ($M=3,73$; $SD=0,76$) überwiegend positiv einschätzen.

Mit einer einfaktoriellen ANOVA wird untersucht, ob es, bezüglich der beiden Subskalen Schulklima (konstruktiv) und Schulklima (Lehrerengagement), signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den Schulen gibt. Die Ergebnisse besagen, dass sich die Schulen sowohl bezüglich ihres von den Lehrern eingeschätzten, *konstruktiven Schulklimas* ($F(18,120)=2,93$; $p<0,01$), als auch im Hinblick auf der das wahrgenommene *Schulklima (Lehrerengagement)* ($F(18,130)=2,17$; $p<0,01$), signifikant voneinander unterscheiden.

Bezüglich der demographischen Merkmale findet man nur einen signifikanten Zusammenhang. Die *Kollegiumsgröße* korreliert mit dem *Schulklima (konstruktiv)* negativ ($r=-,22$; $p<0,01$). Das heißt, je größer das Kollegium einer Schule ist, desto schlechter schätzen die Lehrer das Klima in ihrer Schule ein und umgekehrt.

3.3.4 Ressourcenwahrnehmung bei Mobbing / Bullying unter Schülern

(„wenn mir Schüler über Mobbing / Bullying berichten:“)

Die Frage, wie Lehrer darauf reagieren, wenn ihnen Schüler von Mobbing bzw. Bullying berichten, wurde mit zehn Items erhoben (Schäfer, 2002).

Die Faktorenanalyse (siehe Anhang: Abbildung 45) extrahiert drei Subskalen aus insgesamt acht Items. Zwei Items ließen sich nicht eindeutig zuordnen und wurden für die weitere Untersuchung eliminiert¹. (Alle Items siehe Anhang)

Faktor 1 (*Relevanz*) erzielt einen Anteil von 42,0% an der Gesamtvarianz mit einem hohem Cronbach Alpha von .89. Alle drei Items dieses Faktors laden in der Varimaxrotation zwischen .82 und .90.

Die Subskala enthält Items wie „wenn mir Schüler über Mobbing/Bullying berichten, nehme ich das sehr ernst“ oder „wenn mir Schüler über Mobbing/Bullying berichten, bespreche ich mich mit anderen Lehrern der betroffenen Klasse“.

Der zweite Faktor (*Unterstützung*) erklärt 15,3% der Gesamtvarianz mit einem ebenfalls zufriedenstellenden Cronbach Alpha von .81. Die ersten drei Items dieses Faktors laden zwischen .74 und .83. Die Items „wenn mir Schüler von Mobbing/Bullying berichten, kann ich auf die Ressourcen der Schule zurückgreifen“ und „wenn mir Schüler von Mobbing/Bullying berichten, denke ich zuerst: Oh Gott, auch das noch“ wurden wegen ihrer fehlenden eindeutigen Zuordbarkeit ausgeschlossen.

Die Subskala enthält Items wie „wenn mir Schüler über Mobbing/Bullying berichten kann ich sicher auf die Unterstützung der Kollegen hoffen“ oder „wenn mir Schüler von Mobbing/Bullying berichten, kann ich sicher mit der Unterstützung der Schulleitung rechnen“.

Faktor drei (*Kompetenz*) erklärt 12,3% der Gesamtvarianz mit einem hohen Cronbach Alpha von .85. Nachfolgend die genaue Wortwahl der beiden Items (in Klammern die Ladungen in der Varimaxrotation): „wenn mir Schüler über Mob-

¹ Item 9: „wenn mir Schüler über Mobbing/Bullying berichten denke ich zuerst, oh Gott, auch das noch.“

Item 10: „wenn mir Schüler über Mobbing/Bullying berichten kann ich auf die Ressourcen der Schule zurückgreifen.“

bing/Bullying berichten, fühle ich mich kompetent damit umzugehen“ (.87) und „wenn mir Schüler über Mobbing/Bullying berichten, fühle ich mich gut vorbereitet darauf zu reagieren“ (.88).

Gemeinsam erklären die Faktoren Relevanz, Unterstützung und Kompetenz 78,3% der gesamten Varianz und dürften somit in ihrer Gesamtheit die persönlichen Überzeugungen der befragten Lehrer zum Thema Mobbing/Bullying umfassend wiedergeben (siehe Anhang: Abbildung 46 und Abbildung 47).

Eine genauere, deskriptive Analyse der drei Subskalen zeigt, dass selbsteingeschätzte *Kompetenz* im Umgang mit Mobbing lediglich bei 2,97 (SD=0,77) liegt, wohingegen sowohl die *Unterstützung* der Lehrer in ihrer Schule (M=4,12; SD=0,88) als auch die *Relevanz* dieses Themas (M=4,50; SD=1,14) von den Lehrern deutlich höher bewertet wird.

Mit einer einfaktoriellen ANOVA werden die Unterschiede der Subskalen Mobbingrelevanz, Mobbingunterstützung und Mobbingkompetenz zwischen den Schulen berechnet. Dabei zeigt sich, dass sich die Schulen lediglich im Faktor *Mobbingunterstützung* signifikant voneinander unterscheiden ($F(18,139)=1,84$; $p<0,01$).

Abschließend wurden die Lehrer gefragt, **wo sie Kompetenz im Umgang mit Mobbing/Bullying erworben haben**. Zur Auswahl standen als Ankreuzoptionen Ausbildung, Fortbildung, Schulalltag und private Aktivitäten. Jedes Item konnte auf einer sechsstufigen Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft genau zu“ angekreuzt werden.

Auf die Frage, wo die Lehrer Kompetenz im Umgang mit Mobbing erworben haben, bietet sich folgendes Bild:

Die meiste Kompetenz wurde nach Aussage der Lehrer im *Schulalltag* erworben (M=2,99; SD=1,59). Während ein kleinerer Teil der Kompetenz in *privaten Aktivitäten* (M=2,21; SD=1,81) und *Fortbildungen* (M=1,29; SD=1,80) erworben wird, geben die wenigsten Lehrer an, in der *Ausbildung* (M=0,76; SD=1,38) für den Umgang mit Mobbing unter Schülern vorbereitet worden zu sein (siehe Abbildung 5). Anders

ausgedrückt heißt das, 85% der Lehrer geben an, in der Ausbildung keine Kompetenzen im Umgang mit Mobbing erworben zu haben (entspricht im Fragebogen: *trifft nicht zu*, 1 und 2) (siehe Abbildung 6).

Abbildung 5: Kompetenz erworben im Umgang mit Mobbing in....

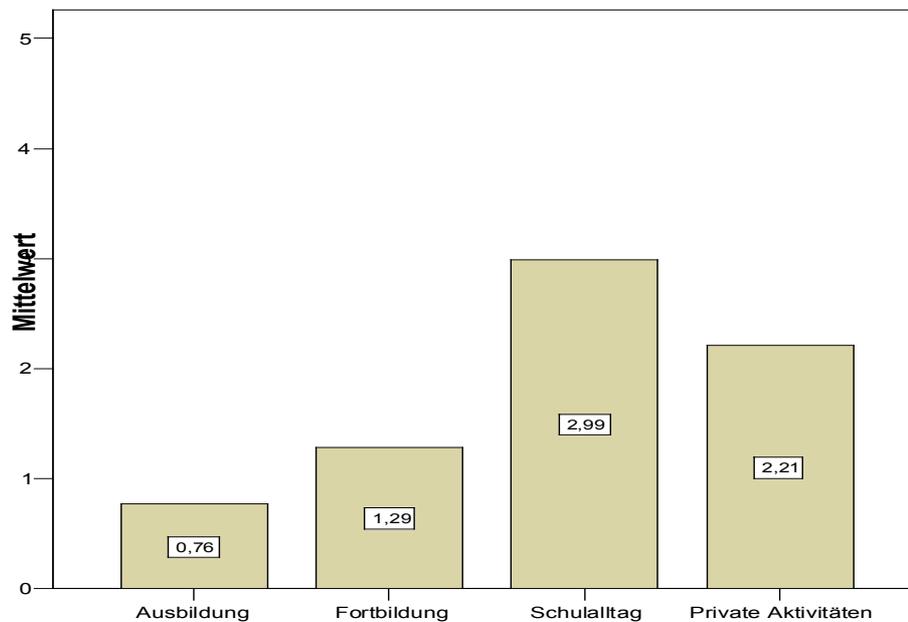
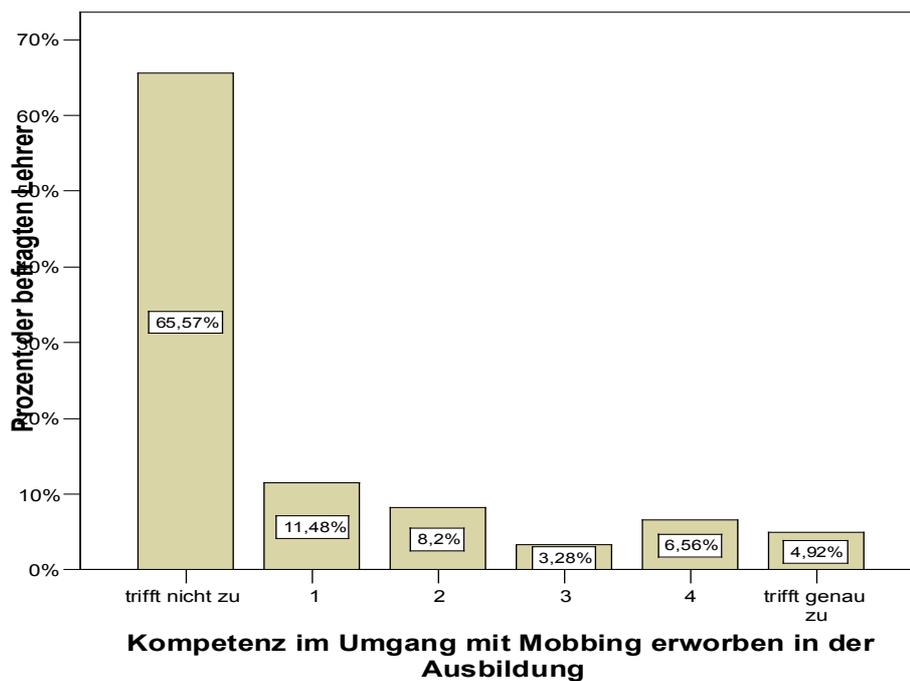


Abbildung 6: Kompetenz erworben in der Ausbildung



Fasst man die Analyse der insgesamt neun untersuchten Faktoren zusammen, dann ergibt sich deskriptiv folgendes Bild:

Bis auf den Faktor *Karriereorientierung* mit 2,1 Punkten (SD=1,6), werden alle Faktoren von den Lehrern überwiegend zustimmend eingeschätzt. Bei einer sechsstufigen Skala mit einem Mittelwert von 2,5 werden Durchschnittswerte von 3,0 bis 4,5 erreicht.

Hervorzuheben sind die Faktoren *Identifikation* und *Engagement*, sowie die Wahrnehmung der *Mobbingrelevanz* und *Mobbingunterstützung*. Alle vier Faktoren erreichen mit mindestens 4,0 Punkten im Durchschnitt eine sehr zustimmende Einschätzung der Lehrer. Interessant hierbei ist, dass es sich bei drei dieser vier positiv eingeschätzten Faktoren (Identifikation, Engagement, Mobbingrelevanz) um Dimensionen handelt, in denen weniger kontextbezogene sondern sehr subjektive Einschätzungen der Lehrer erfragt werden.

Herausragend ist auch die Tatsache, dass 85% der Lehrer angeben, keine Kompetenz im Umgang mit Mobbing in der Ausbildung erworben zu haben.

3.4 Das Mehrebenenmodell von Cronbach und Webb

Neben Korrelationsanalysen nach Pearson und linearen mehrfachgestuften Regressionsanalysen wurde in dieser Arbeit, die von Cronbach und Webb entwickelte und 1975 erstmalig vorgestellte Mehrebenenanalyse, angewandt. Sie ermöglicht in diesem Fall die Vorhersage, ob die individuelle Einschätzung des Lehrers oder die Bewertung seiner Schule einen größeren Einfluss auf die wahrgenommene Mobbingunterstützung ausübt. Anders ausgedrückt heißt das, dass es so möglich ist, in ein und dem selben Regressionsmodell Effekte exogener Individual- und Kontextmerkmale zu schätzen.

Cronbach und Webb stellen ihr Modell anhand einer Untersuchung bezüglich des Zusammenhangs zwischen dem Lernpensum der Schüler (in Wochenstunden) und den Ergebnissen eines Mathematiktestes vor. In ihrem Beispiel gehen Cronbach und Webb davon aus, dass der individuelle Lerneffekt des Schülers i mit dem Leistungspensum seiner Schule j zusammenhängt (Cronbach & Webb, 1975).

In meiner Studie wird dementsprechend untersucht, inwiefern die persönliche Einschätzung des Lehrers oder die kollektive Einschätzung der Lehrerschaft einer Schule bezüglich des Schulklimas Einfluss auf die wahrgenommene Mobbingunterstützung hat. Hierbei stellt sich aber das Problem, dass sich der Schulmittelwert analytisch gesehen aus den individuellen Messwerten der Lehrer ergibt und daher beide hoch miteinander korrelieren. Dies führt zu dem Problem der Multikollinearität exogener Merkmale (Langer, 2004). Diese lineare Abhängigkeit der exogenen Individual- und Kollektivmerkmale führt dazu, dass bei der „Kleinsten- Quadrate- Schätzung“ die Steigungskoeffizienten und ihre zugehörigen Standardfehler verzerrt ermittelt werden und wir Gefahr laufen, falsche Schlüsse sowohl bei der Interpretation der Effektstärken als auch bei ihrer Generalisierbarkeit zu ziehen (Cronbach & Webb, 1975).

Um die Multikollinearität zwischen exogenen Individual- und Kontextmerkmalen zu beseitigen, schlagen Cronbach und Webb eine getrennte Zentrierung beider Merkmalstypen vor (vgl.: Brosius, 1998). In vorliegender Untersuchung heißt das, es wird erstens der Mittelwert \bar{X}_j der Schule j vom Messwert der Variablen X_i des Lehrers i in dieser Schule j abgezogen. Durch diese Form der Subtraktion gelingt es, das Merkmal X um seine Niveauunterschiede in den einzelnen Kontexten zu bereinigen. Somit wird nur noch die Binnenvarianz des Merkmals X innerhalb seines Kontextes betrachtet.

In vorliegender Untersuchung werden demnach die Schulunterschiede nivelliert und es wird über alle Schulen hinweg gefragt, um wie viele Punkte sich die Einschätzung der Mobbingunterstützung verbessert, wenn der Lehrer i der Schule j das Team- bzw. Schulklima um einen Punkt besser bewertet als der Durchschnitt der Lehrer seiner Schule j .

Darüber hinaus werden die Schulmittelwerte des Schulklimas am Gesamtmittelwert des Schulklimas aller Lehrer i der Schulen j zentriert. Diese Form der Zentrierung bezeichnet Cronbach (1976) „Grand-Mean-Centering“. In vorliegender Untersuchung wird der Ausdruck „Gesamtzentriert“ verwendet.

Hierdurch gibt nun in vorliegender Untersuchung der Steigungskoeffizient an, um wie viel sich die wahrgenommene Mobbingunterstützung des Lehrers i im Durch-

schnitt verbessert, wenn die Einschätzung der Lehrerschaft seiner Schule j um einen Punkt über dem Gesamtmittelwert aller Schulen liegt.

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse des Untersuchungsteils lassen sich in die drei Schwerpunkte gliedern:

- Im ersten Schwerpunkt wird der Zusammenhang zwischen der *persönlichen Orientierung (Einschätzung)* und der Ressourcenwahrnehmung der Lehrer im Umgang mit Mobbing untersucht.
- Den zweiten Schwerpunkt bildet eine Analyse des Einflusses des *Teamklimas* auf die Ressourcenwahrnehmung der Lehrer.
- Der dritte Schwerpunkt untersucht den Einfluss des *Schulklimas* auf die Lehrer, wenn sie mit Mobbing konfrontiert sind.

Die Daten werden jeweils auf Schul- und Individualebene untersucht. Es werden hierzu Korrelationen nach Pearson, sowie lineare, mehrfach gestufte Regressionsanalysen und Mehrebenenanalysen durchgeführt.

4.1 Die persönliche Orientierung und die Ressourcenwahrnehmung der Lehrer

Im ersten Schwerpunkt wird untersucht, inwieweit die persönliche Einstellung der Lehrer zu ihrem Beruf ihre Ressourcenwahrnehmung in Mobbing-situationen beeinflusst. Hierzu werden zunächst die Korrelationen der Subskalen betrachtet. In einem ersten Schritt werden die Subskalen auf Individualebene miteinander korreliert, in einem zweiten Schritt werden die Daten auf Schulebene aggregiert und anschließend miteinander korreliert.

In Abbildung 7 sind die, auf Individualebene korrelierten Daten, zusammengefasst: Innerhalb der Skala „persönliche Orientierung“ besteht ein positiver Zusammenhang zwischen der Subskala *Identifikation* und *Engagement* ($r=.32$; $p<0,01$). Im Gegensatz dazu korrelieren *Identifikation* und *Karriereorientierung* leicht negativ ($r=.24$; $p<0,01$).

Identifikation steht mit dem *Teamklima* ($r=.58$; $p<0,01$) in einem substanziellen Zusammenhang. Die Korrelation mit den Schulklimavariablen *Schulklima (konstruktiv)* ($r=.39$; $p<0,01$) und *Schulklima (Lehrerengagement)* ($r=.25$; $p<0,01$) fällt ebenfalls bedeutsam, aber geringer aus. Das *Schulklima (konstruktiv)* korreliert mit $r=.22$ ($p<0,01$) mit dem selbsteingeschätzten *Engagement* der Lehrer.

Bezüglich der Ressourcenwahrnehmung bei Mobbing korreliert *Engagement* mit *Mobbingrelevanz* ($r=.48$; $p<0,01$) am stärksten. Der Zusammenhang zwischen *Engagement* und *Mobbingunterstützung* ($r=.35$) sowie *Mobbingunterstützung* und *Identifikation* ($r=.34$) ist geringer, aber ebenfalls auf dem 1% Niveau signifikant.

Abbildung 7: Korrelationen nach Pearson auf Individualebene (n=157)

	Karriereorientierung	Identifikation	Engagement
Karriereorientierung	1	-,240**	,143
Identifikation		1	,317**
Engagement			1
Teamklima	-,210*	,583**	,065
Schulklima (konstruktiv)	-,023	,388**	,223**
Schulklima (Lehrerengagement)	-,099	,246**	,012
Mobbingrelevanz	,053	,066	,478**
Mobbingunterstützung	,005	,340**	,349**
Mobbingkompetenz	,160	-,048	,199*

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Werden nun die Subskalen auf *Schulebene* aggregiert und anschließend miteinander korreliert, so fällt auf, dass sich die Anzahl der signifikanten Zusammenhänge halbiert, die Korrelationen aber stärker ausfallen.

Abbildung 8 kann man entnehmen, dass *Karriereorientierung* sowohl mit dem *Teamklima* ($r=-.55$; $p<0,05$) als auch mit dem *Schulklima (konstruktiv)* negativ korreliert ($r=-.58$; $p<0,01$). Die *Identifikation* hingegen ist mit beiden genannten Variablen positiv korreliert ($r=.81$; bzw. $.72$; beide $p<0,01$). Mit der *Mobbingunterstützung* korreliert die *Identifikation* lediglich auf dem 5%- Niveau signifikant ($r=.47$).

Abbildung 8: Korrelationen nach Pearson auf Schulebene (n=19)

	Karriereorientierung	Identifikation	Engagement
Karriereorientierung	1	-,447	,370
Identifikation		1	-,086
Engagement			1
Teamklima	-,548*	,808**	-,318
Schulklima (konstruktiv)	-,576**	,716**	-,013
Schulklima (Lehrerengagement)	-,252	,449	-,002
Mobbingrelevanz	,153	-,359	,450
Mobbingunterstützung	-,337	,466*	,218
Mobbingkompetenz	,044	,025	,178

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Mit Blick auf die Ressourcenwahrnehmung der Lehrer in Verbindung mit Mobbing lässt sich zusammenfassend feststellen, dass *Identifikation* die einzige Subskala der persönlichen Orientierung ist, die sowohl auf Schul- als auch auf Individualebene mit der *Mobbingunterstützung* korreliert. Das heißt, Lehrer, die sich mehr mit ihrer Schule identifizieren, fühlen sich von ihrem Kollegen auch besser unterstützt, wenn sie mit Mobbing unter Schülern konfrontiert sind.

Das Engagement der Lehrer steht mit der Mobbingunterstützung hingegen lediglich auf Individualebene in Zusammenhang.

4.2 Das Teamklima in Verbindung mit der Ressourcenwahrnehmung der Lehrer

Im zweiten Schwerpunkt wird untersucht, inwieweit das *Teamklima* die Ressourcenwahrnehmung der Lehrer in Mobbing-situationen beeinflusst. Hierzu werden zunächst die Korrelationen des Teamklimas mit allen Subskalen betrachtet. In einem ersten Schritt werden die Subskalen auf Individualebene miteinander korreliert, in einem zweiten Schritt werden die Daten auf Schulebene aggregiert und dann miteinander korreliert.

In Abbildung 9 sind die auf Individualebene korrelierten Daten abgebildet:
 Ein auf 1%- Niveau signifikanter Zusammenhang mit den Variablen der persönlichen Orientierung besteht nur zur Variable *Identifikation* ($r=.58$; $p<0,01$).
 Sowohl mit dem *Schulklima (konstruktiv)* ($r=.68$; $p<0,01$), als auch mit dem *Schulklima (Lehrerengagement)* ($r=.37$; $p<0,01$) korreliert das *Teamklima* positiv.
 Von den Variablen der Ressourcenwahrnehmung im Umgang mit Mobbing steht nur die *Mobbingunterstützung* in Zusammenhang mit dem *Teamklima* ($r=.54$; $p<0,01$).

Abbildung 9: Korrelationen nach Pearson auf Individualebene (n=157)

	Teamklima
Karriereorientierung	-,210*
Identifikation	,583**
Engagement	,065
Schulklima (konstruktiv)	,683**
Schulklima (Lehrerengagement)	,365**
Mobbingrelevanz	,001
Mobbingunterstützung	,542**
Mobbingkompetenz	,113

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Werden die Subskalen jedoch auf *Schulebene* aggregiert und miteinander korreliert, so fällt auf, dass die Korrelationen deutlich stärker ausfallen (siehe Abbildung 10).
 Ein auf 1% Niveau signifikanter Zusammenhang mit den Variablen der persönlichen Orientierung besteht nur zur Variable *Identifikation* ($r=.81$; $p<0,01$). *Karriereorientierung* korreliert mit $r=-.55$ ($p<0,05$) negativ mit dem *Teamklima*.
 Sowohl mit *Schulklima (konstruktiv)* ($r=.82$; $p<0,01$), als auch mit dem *Schulklima (Lehrerengagement)* ($r=.57$; $p<0,01$) korreliert das *Teamklima* stark positiv.
 Von den Variablen der Ressourcenwahrnehmung im Umgang mit Mobbing steht nur die *Mobbingunterstützung* in Zusammenhang mit dem *Teamklima* ($r=.61$; $p<0,01$).

Abbildung 10: Korrelationen nach Pearson auf Schulebene (n=19)

	Teamklima
Karriereorientierung	-,548*
Identifikation	,808**
Engagement	-,318
Schulklima (konstruktiv)	,817**
Schulklima (Lehrerengagement)	,568*
Mobbingrelevanz	-,341
Mobbingunterstützung	,606**
Mobbingkompetenz	,205

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Im Hinblick auf die Ressourcenwahrnehmung der Lehrer im Umgang mit Mobbing unter Schülern kann zusammenfassend festgestellt werden, dass das *Teamklima* sowohl auf Individual- als auch auf Schulebene mit der *Mobbingunterstützung* eine hochsignifikante mittlere Korrelation aufweist. Das heißt, Lehrer, die das Teamklima an ihrer Schule positiver bewerten, fühlen sich, durch ihre Kollegen besser unterstützt, wenn sie mit Mobbing unter Schülern konfrontiert sind.

4.3 Der Einfluss des Schulklimas auf die Ressourcenwahrnehmung der Lehrer

Im dritten Schwerpunkt wird untersucht, inwieweit das *Schulklima* die Ressourcenwahrnehmung der Lehrer in Mobbing Situationen beeinflusst. Die Vorgehensweise in diesem Kapitel lässt sich in drei Schritte gliedern:

- Es werden zunächst die Korrelationen der Subskalen betrachtet. Hierfür werden die Subskalen sowohl auf Individualebene, als auch auf Schulebene miteinander korreliert. (Kapitel 4.3.1)
- Nachfolgend wird mit Hilfe von mehrfach gestuften Regressionsanalysen untersucht, wie stark der Einfluss des *Schulklimas* auf die wahrgenommene *Mobbingunterstützung* im Verhältnis zum *Teamklima* und den Variablen, die die *persönliche Orientierung* messen, ist. Die Daten werden sowohl auf Individual- als auch auf Schulebene berechnet. (Kapitel 4.3.2)
- Die in den Regressionsanalysen gewonnenen Ergebnisse werden abschließend mit der von Cronbach und Webb 1975 erstmalig vorgestellten Mehrebenenanalyse ausgewertet. Hierbei ist es möglich, in *einem* Regressionsmodell Effekte exogener Individual- und Kontextmerkmale zu schätzen. (Kapitel 4.3.3)

4.3.1 Die Korrelationen der Subskalen

Zunächst werden die Korrelationen auf Individualebene berechnet; die Ergebnisse sind in Abbildung 11 zusammengefasst.

Beide Schulklimavariablen, (*Schulklima (konstruktiv)* und *Schulklima (Lehrerengagement)*), interkorrelieren mit $r=.38$ ($p<0,01$).

Ein als *konstruktiv wahrgenommenes Schulklima* geht sowohl mit einer höheren *Identifikation* mit dieser Schule ($r=.39$; $p<0,01$), als auch mit einem erhöhten *Engagement* ($r=.22$; $p<0,01$) einher. Ein ähnlich starker Zusammenhang besteht zwischen dem *Schulklima (Lehrerengagement)* und der *Identifikation* ($r=.25$; $p<0,01$).

Das *Teamklima* erklärt 46% der Varianz des *Schulklimas (konstruktiv)*, wohingegen *Schulklima (Lehrerengagement)* und *Teamklima* nur mit $r=.37$ ($p<0,01$) korrelieren.

Auffällig stark ist auch der Zusammenhang zwischen *Schulklima (konstruktiv)* und der *Mobbingunterstützung* ($r=.62$; $p<0,01$). Die Korrelation mit *Mobbingkompetenz* ist nur etwa halb so stark ($r=.31$; $p<0,01$). *Schulklima (Lehrerengagement)* korreliert von den Variablen der Mobbingressourcen lediglich mit der wahrgenommenen *Mobbingunterstützung* ($r=.37$; $p<0,01$).

Abbildung 11: Korrelationen nach Pearson auf Individualebene (n=157)

	Schulklima (konstruktiv)	Schulklima (Lehrerengagement)
Schulklima (konstruktiv)	1	,381**
Schulklima (Lehrerengagement)		1
Karriereorientierung	-,023	-,099
Identifikation	,388**	,246**
Engagement	,223**	,012
Teamklima	,683**	,365**
Mobbingrelevanz	,194*	,103
Mobbingunterstützung	,615**	,373**
Mobbingkompetenz	,308**	,050

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Werden die Subskalen auf *Schulebene* aggregiert und dann korreliert, so fällt auf, dass weniger Korrelationen signifikant, diese dann aber stärker ausfallen. In Abbildung 12 sind die Korrelationen zusammengefasst.

Schulklima (konstruktiv) und *Schulklima (Lehrerengagement)* interkorrelieren erwartungsgemäß mit $r=.60$ ($p<0,01$).

Während das *Schulklima (konstruktiv)* mit der Individualvariable *Karriereorientierung* in negativem Zusammenhang steht ($r=-.58$; $p<0,01$), korreliert es mit *Identifikation* stark positiv ($r=.72$; $p<0,01$).

Teamklima korreliert sowohl mit *Schulklima (konstruktiv)* ($r=.82$; $p<0,01$), als auch mit *Schulklima (Lehrerengagement)* ($r=.57$; $p<0,05$).

Von den Mobbingressourcenvariablen korreliert nur die *Mobbingunterstützung* sowohl mit *Schulklima (konstruktiv)* ($r=.76$; $p<0,01$), als auch mit *Schulklima (Lehrerengagement)* ($r=.82$; $p<0,01$).

Abbildung 12: Korrelationen nach Pearson auf Schulebene (n=19)

	Schulklima (konstruktiv)	Schulklima (Lehrerengagement)
Schulklima (konstruktiv)	1	,603**
Schulklima (Lehrerengagement)		1
Karriereorientierung	-,576**	-,252
Identifikation	,716**	,449
Engagement	-,013	-,002
Teamklima	,817**	,568*
Mobbingrelevanz	-,052	,165
Mobbingunterstützung	,763**	,817**
Mobbingkompetenz	,429	,208

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

Mit Blick auf die Ressourcenwahrnehmung der Lehrer im Umgang mit Mobbing kann zusammenfassend festgestellt werden, dass beide Schulklimavariablen sowohl auf Individual- als auch auf Schulebene in starkem Zusammenhang mit der wahrgenommene Mobbingunterstützung stehen. Das heißt, dass sich Lehrer, die ihre Schule offen und konstruktiv im Umgang mit Problemen einschätzen und ihre Kollegen als engagiert bewerten, in Mobbing-situationen besser unterstützt fühlen.

4.3.2 Mehrfach gestufte Regressionsanalysen

Die Korrelationsanalysen haben gezeigt, dass Mobbingunterstützung von den Mobbingressourcenvariablen die Variable ist, die mit den Variablen der persönlichen Orientierung, dem Teamklima und den Schulklimavariablen, die häufigsten und stärksten Zusammenhänge aufweist.

Nachfolgend wird mit Hilfe mehrfach gestufter Regressionsanalysen untersucht, wie stark der Einfluss der unabhängigen Variablen *persönliche Orientierung* und *Team-*

klima, im Vergleich zum *Schulklima*, auf die wahrgenommene *Mobbingunterstützung* ist. Auch hierbei interessiert die Frage, ob es bedeutsame Unterschiede zwischen Schul- und Individualebene gibt.

In einem ersten Schritt wird auf *Individualebene* mit Hilfe einer fünffach gestuften Regressionsanalyse untersucht, wie viel Einfluss die Variablen *Schulklima (konstruktiv)*, *Schulklima (Lehrerengagement)*, *Teamklima*, *Engagement* und *Identifikation* auf die wahrgenommene *Mobbingunterstützung* ausüben.

Alle unabhängigen Variablen erklären gemeinsam 50% der Varianz der *Mobbingunterstützung*; damit verfügt das Modell über eine gute Anpassung (siehe Abbildung 13).

Bei genauer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass die Variable *Schulklima (konstruktiv)* alleine bereits 43% der Varianz aufklärt. Von den übrigen Variablen leisten *Schulklima (Lehrerengagement)* ($R^2=.03$; $p<0,05$) und *Engagement* ($R^2=0,02$; $p<0,05$) lediglich geringe zusätzliche Varianzaufklärung.

Abbildung 13: Fünffach gestufte Regressionsanalyse auf Individualebene

Modell	R	R- Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Änderungsstatistiken				
					Änderung in R- Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Änderung in Signifi- kanz von F
1	,657	,432	,427	,645	,432	85,120	1	112	,000
2	,682	,465	,455	,628	,033	6,850	1	111	,010
3	,689	,475	,460	,625	,010	2,047	1	110	,155
4	,704	,496	,478	,615	,022	4,684	1	109	,033
5	,710	,504	,481	,613	,008	1,647	1	108	,202

In einem zweiten Schritt werden die in den bivariaten Korrelationen auffälligen Variablen auf *Schulebene* regressionsanalytisch untersucht. Auch hier soll analysiert werden, welche der unabhängigen Variablen *Schulklima (Lehrerengagement)*, *Schulklima (konstruktiv)*, *Teamklima* und *Identifikation* den stärksten Einfluss auf die von den Lehrern wahrgenommene *Mobbingunterstützung* ausübt.

Mit $R^2=.80$ verfügt das Modell über eine sehr gute Anpassung, das heißt, dass die eingegebenen abhängigen Variablen gemeinsam 80% der Varianz der Mobbingunterstützung erklären.

Werden die Variablen hinsichtlich ihres Einflusses jedoch einzeln betrachtet (siehe Abbildung 14), so zeigt sich, dass das *Schulklima (Lehrerengagement)* alleine bereits 67% der Gesamtvarianz erklärt. Einen bedeutsamen weiteren Anteil klärt lediglich das *Schulklima (konstruktiv)* mit zusätzlich 12% auf. Die Variablen *Teamklima* und *Identifikation* tragen jeweils nur noch 1% zur Varianzaufklärung bei ($p=n.s.$).

Abbildung 14: Vierfach gestufte Regressionsanalyse auf Schulebene

Modell	R	R- Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Änderungsstatistiken				
					Änderung in R- Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Änderung in Signifi- kanz von F
1	,817	,668	,648	,309	,668	34,168	1	17	,000
2	,885	,783	,755	,257	,115	8,456	1	16	,010
3	,891	,794	,753	,259	,011	,814	1	15	,381
4	,895	,801	,744	,263	,007	,499	1	14	,491

Bezüglich des Einflusses des Teamklimas auf die Ressourcenwahrnehmung bei Mobbing kann also folgendes angemerkt werden: Obwohl das *Teamklima* sowohl auf Individual- als auch auf Schulebene hoch mit der Ressourcenvariable *Mobbingunterstützung* korreliert, leistet es in den Regressionsanalysen keine zusätzliche Varianzaufklärung, wenn das *Schulklima* an erster Stelle steht.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass auf *Individual-* und auf *Schulebene* zwei unterschiedliche Faktoren jeweils die meiste Varianz bei der wahrgenommenen Mobbingunterstützung aufklären.

Während auf *Individualebene* das Schulklima (konstruktiv) den stärksten Einfluss auf die wahrgenommene Mobbingunterstützung ausübt, hat auf *Schulebene* das Schulklima (Lehrerengagement) den mit Abstand größten Einfluss auf die wahrgenommene Mobbingunterstützung der Lehrer. Allerdings beeinflusst auf *Schulebene* ein als konstruktiv wahrgenommenes Schulklima die Lehrer in ihrer Ressourcenwahrnehmung zusätzlich.

4.3.3 Die Mehrebenenanalyse von Cronbach und Webb

Zum Abschluss der empirischen Untersuchung werden mit Hilfe des von Cronbach und Webb 1975 erstmalig vorgestellten Mehrebenenmodells die in den Regressionsanalysen belegten Einflüsse in ihrer mehrebenenanalytischen Bedeutung untersucht. Das heißt, man kann jetzt in ein und dem selben Regressionsmodell den Einfluss des individuell und des kollektiv wahrgenommenen Schulklimas auf die gefühlte Mobbingunterstützung berechnen. Darüber hinaus ist es mit diesem Regressionsmodell möglich, Effekte (Auswirkungen) dieser exogenen Individual- und Kontextmerkmalen zu schätzen.

Die Betrachtung der bivariaten Zusammenhänge hat ergeben, dass sich von den drei in der Untersuchung zentralen Variablen, welche die Ressourcenwahrnehmung der Lehrer beschreiben, nämlich Mobbingrelevanz, Mobbingunterstützung und Mobbingkompetenz, vor allem *Mobbingunterstützung* als die Variablen herauskristallisiert hat, die die meisten und stärksten Korrelationen mit den potentiellen Einflussvariablen aufweist.

In den Regressionsanalysen war sowohl auf Individual-, als auch auf Schulebene der Einfluss der Variablen Engagement, Identifikation, Teamklima, Schulklima (konstruktiv) und Schulklima (Lehrerengagement) auf die wahrgenommene Mobbingunterstützung analysiert worden. Dabei hat sich gezeigt, dass der Faktor *Schulklima (konstruktiv)* auf Individualebene und der Faktor *Schulklima (Lehrerengagement)* auf Schulebene, jeweils alleine nahezu die gesamte Binnenvarianz der Variable Mobbingunterstützung aufklären.

In den nachfolgenden Mehrebenenanalysen wird deshalb untersucht, wie sich einerseits der Einfluss des *Schulklima (konstruktiv)* auf die *Mobbingunterstützung* gestaltet und wie andererseits der Einfluss des *Schulklima (Lehrerengagement)* auf die wahrgenommene *Mobbingunterstützung* wirkt. Es interessiert also bei beiden erklärenden Variablen, ob der Schulkontext oder die individuelle Sicht des Schulklimas einen stärkeren Einfluss auf die gefühlte Mobbingunterstützung haben.

Um also den Einfluss eines als konstruktiv wahrgenommenen Schulklimas auf gefühlte Mobbingunterstützung zu analysieren, wird zunächst das Cronbach-Webb-Modell mit *Schulklima (konstruktiv)* als unabhängige Variable geschätzt.

Durch die von Cronbach und Webb vorgeschlagenen Zentrierungen sind die Mittelwerte des individuell eingeschätzten Schulklimas und des durchschnittlichen Schulklimas faktisch null (siehe Abbildung 15).

Abbildung 15: Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Mobbingunterstützung	4,118	,886	133
Schulklima (konstruktiv) Schulzentriert	-,002	,727	133
Schulklima (konstruktiv) Gesamtzentriert	-,009	,463	133

Wie der Korrelationstabelle (Abbildung 16) zu entnehmen ist, ist die Multikollinearität beider Merkmalstypen nahezu vollständig beseitigt ($r=,009$; $p=n.s.$). Das heißt, die Variablen Schulklima (konstruktiv) *schulzentriert* und Schulklima (konstruktiv) *gesamtzentriert* weisen untereinander keinen Zusammenhang mehr auf.

Der Einfluss dieser beiden erklärenden Variablen auf die Mobbingunterstützung kann somit eindeutig entweder auf das individuell oder aber auf das kollektiv wahrgenommene Schulklima zurückgeführt werden (vgl.: Brosius 1998; Langer, 2004).

Die Mobbingunterstützung korreliert hingegen sowohl mit dem schulzentrierten ($r=.52$), als auch mit dem gesamtzentrierten ($r=.34$) Schulklima (konstruktiv) hochsignifikant ($p<0,01$). Das heißt auf *Individualebene* (schulzentriert), dass Lehrer, die ihr Schulklima als konstruktiver einschätzen, sich auch von ihren Kollegen in Mobbingfragen besser unterstützt fühlen und umgekehrt.

Auf *Schulebene* (gesamtzentriert) bedeutet dies, dass in Schulen, in denen das Schulklima im Durchschnitt besser eingeschätzt wird, sich auch das ganze Kollegium durchschnittlich besser bei Mobbingproblemen unterstützt fühlt. (vice versa)

Abbildung 16: Korrelationen

		Mobbingunterstützung	Schulklima (konstruktiv) Schulzentriert	Schulklima (konstruktiv) Gesamtzentriert
Korrelation nach Pearson	Mobbingunterstützung	1	,518	,337
	Schulklima (konstruktiv) Schulzentriert	,518	1	,009
	Schulklima (konstruktiv) Gesamtzentriert	,337	,009	1
Signifikanz (einseitig)	Mobbingunterstützung	.	,000	,000
	Schulklima (konstruktiv) Schulzentriert	,000	.	,458
	Schulklima (konstruktiv) Gesamtzentriert	,000	,458	.
N	Mobbingunterstützung	133	133	133
	Schulklima (konstruktiv) Schulzentriert	133	133	133
	Schulklima (konstruktiv) Gesamtzentriert	133	133	133

Mit einem Anteil von 38% gebundener Varianz verfügt das Modell mit Schulklima (konstruktiv) als Einflussvariable über eine gute Anpassung (siehe Abbildung 17).

Abbildung 17: Modellzusammenfassung(b)

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,615(a)	,379	,369	,704

a Einflussvariablen : (Konstante), Schulklima (konstruktiv) Gesamtzentriert, Schulklima (konstruktiv) Schulzentriert

b Abhängige Variable: Mobbingunterstützung

Abbildung 18: Koeffizienten(a)

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
		B	Standardfehler	Beta		
1	(Konstante)	4,125	,061		67,587	,000
	Schulklima (konstruktiv) Schulzentriert	,627	,084	,515	7,442	,000
	Schulklima (konstruktiv) Gesamtzentriert	,637	,132	,333	4,812	,000

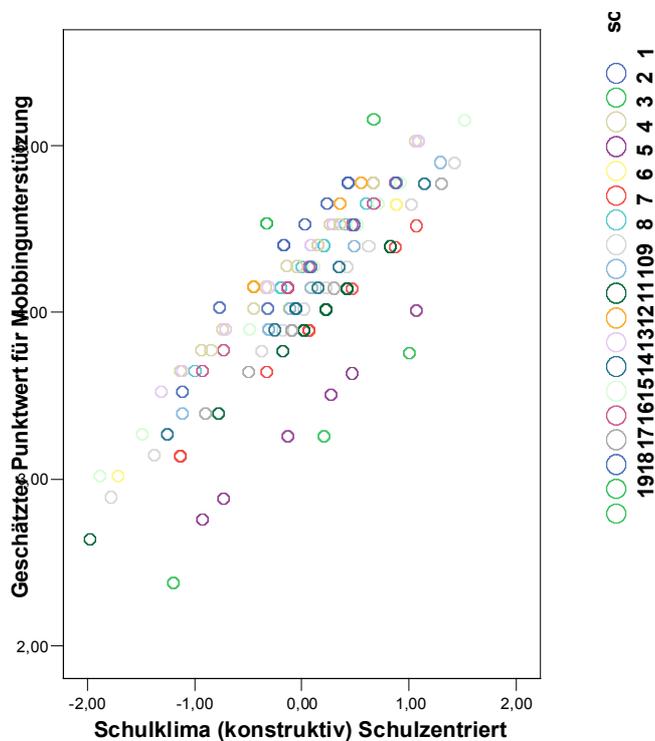
a Abhängige Variable: Mobbingunterstützung

Wie Abbildung 18 aufzeigt, weist sowohl die Übererfüllung der Schulnorm ($B=0,63$; $p<0,01$), als auch die Schulnorm selbst einen eindeutig positiven Effekt auf die Mobbingunterstützung auf ($B=0,64$; $p<0,01$).

Auf *Individualebene* lässt sich daraus ableiten, dass der Lehrer, in vorliegender Untersuchung, für jeden Bewertungspunkt, den er das Schulklima (konstruktiv) in seiner Schule besser einschätzt als der Durchschnitt seiner Schulkollegen, die Unterstützung in Mobbing-situationen um 0,63 Punkte besser bewertet. Das heißt, die Tatsache, dass ein Lehrer innerhalb seiner Schule das Schulklima im Vergleich zu seinen Kollegen als konstruktiver bewertet, hat zur Folge, dass er sich im Umgang mit Mobbing von seinen Kollegen auch besser unterstützt fühlt. Dieses Phänomen ist unabhängig davon wie gut das Schulklima (konstruktiv) tatsächlich, das heißt im Vergleich zu anderen Schulen, ist.

In Abbildung 19 wird dieses Ergebnis graphisch veranschaulicht.

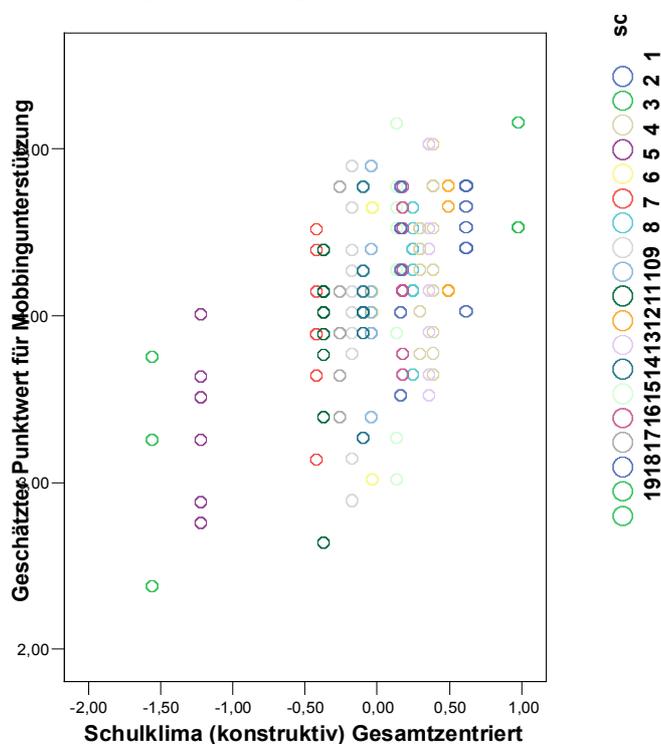
Abbildung 19: Cronbach-Webb-Modell der Mobbingunterstützung auf die individuelle Schulklimabewertung des Lehrers schulzentriert $R^2=37,9\%$



Auf *Schulebene* zeigt sich, dass sich die Lehrer einer Schule, die in der Bewertung des Schulklimas (konstruktiv) um einen Punkt über dem Durchschnitt aller Schulen liegt, um 0,64 Punkte besser in Mobbing-situationen unterstützt fühlen. Das bedeutet, unabhängig davon wie jeder Lehrer individuell das Schulklima (konstruktiv) einschätzt, allein die Tatsache, dass er in einer Schule arbeitet, die als Ganzes das Klima bessere einschätzt als die anderen Schulen, führt dazu, dass sich der Lehrer an dieser Schule in Mobbingfragen besser unterstützt fühlt.

Abbildung 20 veranschaulicht dieses Ergebnis graphisch.

Abbildung 20: Cronbach- Webb- Modell der Mobbingunterstützung auf die kollektive Schulklimabewertung der Schule gesamtzentriert. $R^2=37,9\%$



Insgesamt üben also sowohl die individuelle Schulnormübererfüllung des Lehrers, als auch die kollektive Einschätzung der Lehrer einer Schule im Vergleich zu der anderer Schulen, einen nahezu gleich starken Effekt aus.

Um den Einfluss des *Schulklimas (Lehrerengagement)* auf die wahrgenommene Mobbingunterstützung der Lehrer zu analysieren, wird nun das Cronbach-Webb-Modell mit Schulklima (Lehrerengagement) als unabhängiger Variable geschätzt.

Durch die von Cronbach und Webb vorgeschlagenen Zentrierungen sind auch hier die Mittelwerte sowohl des individuell eingeschätzten Schulklimas, als auch des durchschnittlichen Schulklimas faktisch null (siehe Abbildung 21).

Abbildung 21: Deskriptive Statistiken

	Mittelwert	Standardabweichung	N
Mobbingunterstützung	4,135	,885	141
Schulklima (Lehrerengagement) Schulzentriert	-,019	,660	141
Schulklima (Lehrerengagement) Gesamtzentriert	,019	,360	141

Wie man der Korrelationstabelle (Abbildung 22) entnehmen kann, ist die Multikollinearität beider Merkmalstypen nahezu vollständig beseitigt ($r=.02$; $p=n.s.$). Das heißt, die Variablen Schulklima (Lehrerengagement) *schulzentriert* und Schulklima (Lehrerengagement) *gruppenzentriert* weisen untereinander keinerlei Zusammenhang mehr auf. Der Einfluss dieser beiden erklärenden Variablen auf die Mobbingunterstützung kann somit eindeutig entweder auf das individuell oder aber auf das kollektiv wahrgenommene Schulklima zurückgeführt werden (vgl.: Brosius 1998; Langer, 2004).

Die Mobbingunterstützung hingegen korreliert sowohl mit dem schulzentrierten Schulklima (Lehrerengagement) ($r=.24$), als auch mit dem gesamtzentrierten Schulklima (Lehrerengagement) ($r=.34$) auf dem 1%- Niveau.

Das heißt, dass Lehrer, die in ihrer Schule das Schulklima positiver bewerten, sich auch von ihren Kollegen im Umgang mit Mobbing besser unterstützt fühlen (vice versa). Gleiches gilt für das gesamtzentrierte Schulklima. Hier bedeutet eine positive Korrelation, dass in Schulen, in denen das Schulklima im Durchschnitt besser eingeschätzt wird, auch die Mobbingunterstützung vom Kollegium im Schnitt besser bewertet wird und umgekehrt.

Abbildung 22: Korrelationen

		Mobbingunterstützung	Schulklima (Lehrerengagement) Schulzentriert	Schulklima (Lehrerengagement) Gesamtzentriert
Korrelation nach Pearson	Mobbingunterstützung	1	,240	,344
	Schulklima (Lehrerengagement) Schulzentriert	,240	1	,019
	Schulklima (Lehrerengagement) Gesamtzentriert	,344	,019	1
Signifikanz (einseitig)	Mobbingunterstützung	.	,002	,000
	Schulklima (Lehrerengagement) Schulzentriert	,002	.	,414
	Schulklima (Lehrerengagement) Gesamtzentriert	,000	,414	.
N	Mobbingunterstützung	141	141	141
	Schulklima (Lehrerengagement) Schulzentriert	141	141	141
	Schulklima (Lehrerengagement) Gesamtzentriert	141	141	141

Mit einem Anteil von 17% gebundener Varianz verfügt das Modell mit Schulklima (Lehrerengagement) als Einflussvariable über eine schlechtere Anpassung als das Modell mit Schulklima (konstruktiv) als erklärender Variable (siehe Abbildung 23).

Abbildung 23: Modellzusammenfassung (b)

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers
1	,416(a)	,173	,161	,81109

a Einflussvariablen : (Konstante), Schulklima (Lehrerengagement) Gesamtzentriert, Schulklima (Lehrerengagement) Schulzentriert

b Abhängige Variable: Mobbingunterstützung

Abbildung 24: Koeffizienten (a)

Modell	Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Signifikanz
	B	Standardfehler	Beta		
1 (Konstante)	4,125	,068		60,273	,000

Schulklima (Lehrerengagement) Schulzentriert	,313	,104	,234	3,017	,003
Schulklima (Lehrerengagement) Gesamtzentriert	,835	,190	,340	4,388	,000

a Abhängige Variable: Mobbingunterstützung

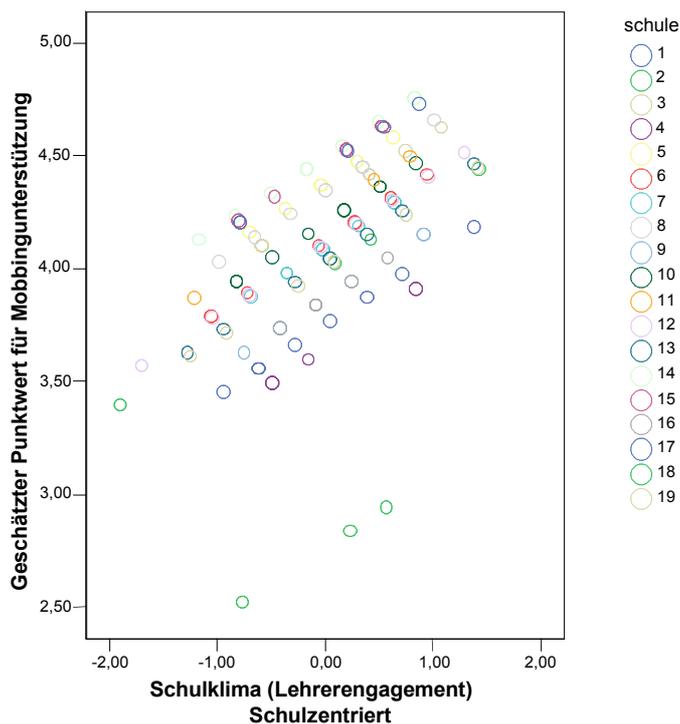
Wie aus Abbildung 24 zu erkennen ist, weist sowohl die Übererfüllung der Schulnorm ($B=0,31$; $p<0,01$), als auch die Schulnorm selbst einen eindeutig positiven Effekt auf die Mobbingunterstützung auf ($B=0,84$; $p<0,01$).

Auf *Individualebene* (schulzentriert) bedeutet dies, dass sich der Lehrer für jeden Bewertungspunkt, den er das Schulklima (Lehrerengagement) in seiner Schule besser einschätzt als der Durchschnitt seiner Schulkollegen, um 0,31 Punkte besser von seinen Kollegen in Mobbingkonflikten unter den Schülern unterstützt fühlt.

Das heißt, alleine die Tatsache, dass ein Lehrer innerhalb seiner Schule das Schulklima (Lehrerengagement) im Vergleich zu seinen Kollegen als besser einschätzt, hat zur Folge, dass er sich im Umgang mit Mobbing von seinen Kollegen auch besser unterstützt fühlt. Dieses Phänomen ist unabhängig davon wie gut das Schulklima (Lehrerengagement) tatsächlich, das heißt im Vergleich zu anderen Schulen, ist.

In Abbildung 26 wird dieses Ergebnis graphisch veranschaulicht.

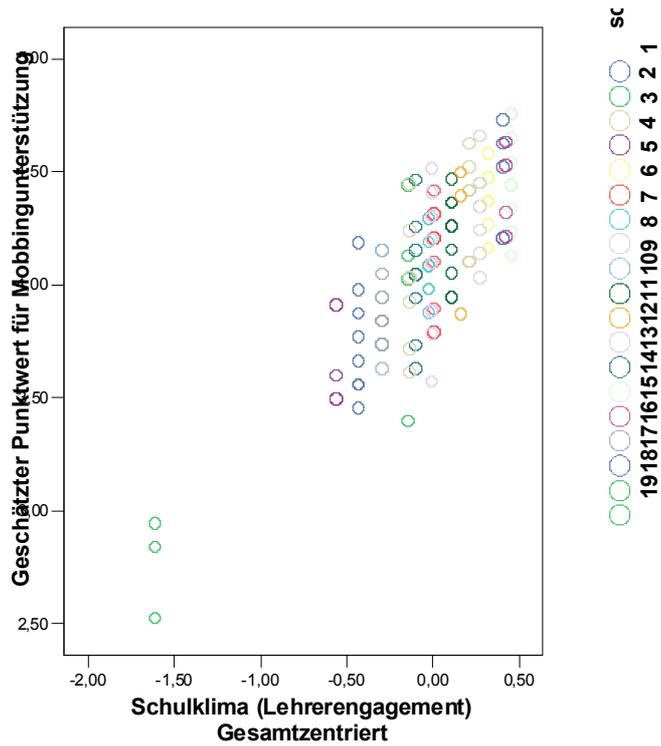
Abbildung 25: Cronbach- Webb- Modell der Mobbingunterstützung auf die individuelle Schulklimabewertung des Lehrers schulzentriert. $R^2=17\%$



Auf *Schulebene* (gesamtzentriert) heißt dies, dass sich in vorliegender Studie die Lehrer einer Schule, die in der Bewertung des Schulklimas (Lehrerengagement) um einen Punkt über dem Durchschnitt aller befragten Schulen liegt, bei Mobbingproblemen um 0,84 Punkte von ihren Kollegen besser unterstützt fühlen. Das bedeutet, unabhängig davon wie jeder Lehrer individuell das Schulklima (Lehrerengagement) einschätzt, allein die Tatsache, dass er in einer Schule arbeitet, deren Klima als Ganzes positiver bewertet wird als in anderen Schulen, führt dazu, dass sich der Lehrer an dieser Schule in Mobbingfragen besser unterstützt fühlt.

Abbildung 26 veranschaulicht dieses Ergebnis graphisch.

Abbildung 26: Cronbach- Webb- Modell der Mobbingunterstützung auf die kollektive Schulklimabewertung der Schule gesamtzentriert. $R^2=17\%$



Damit übt also die kollektive Einschätzung der Lehrer einer Schule im Vergleich zu anderen Schulen, einen deutlich stärkeren Effekt aus ($B=0,84$), als die individuelle Schulnormübererfüllung des Lehrers an seiner Schule ($B=0,31$).

5 Diskussion

In diesem letzten Kapitel werden die Ergebnisse vorliegender Arbeit zusammenfassend dargestellt und interpretiert. Zunächst werden die zentralen Fragen der Studie anhand der Hauptbefunde beantwortet. Anschließend werden die Einzelbefunde in Relation zu bisherigen Forschungsergebnissen diskutiert und interpretiert sowie die Grenzen der Studie erörtert.

Weiterführende Überlegungen für zukünftige Forschung und Schlussfolgerungen zu praktischen Implikationen für den Umgang der Lehrer mit Mobbing bilden den Abschluss.

Die vorliegende Magisterarbeit sollte die Frage klären, inwieweit die Wahrnehmung und das Verhalten der Lehrer durch ihre persönliche Einstellung bzw. das Klima ihres Arbeitsumfeldes beeinflusst wird, wenn sie mit Mobbing konfrontiert sind?

Der zentrale Befund dieser Arbeit ist, dass sich ein Zusammenhang zwischen Wahrnehmung bzw. Verhalten der Lehrer im Umgang mit Mobbing und ihren persönlichen Einstellungen sowie dem Klima ihres Arbeitsumfeldes, zeigt: Vor allem die wahrgenommene *Unterstützung* durch Kollegen im Umgang mit Mobbing-Situationen wird, sowohl von den individuellen Einstellungen der Lehrer als auch vom Team- und Schulklima beeinflusst. Allerdings zeigen die Daten auch, dass die *Kompetenz* im Umgang mit Mobbing und die Einschätzung der *Relevanz* des Themas weniger und vor allem spezifisch beeinflusst werden. Das heißt, die Frage, wie *relevant* ein Lehrer das Thema Mobbing erachtet, steht lediglich mit seinem Engagement an der Schule in Verbindung, die Einschätzung der *Kompetenz* im Umgang mit Mobbing hingegen lediglich mit der wahrgenommenen Offenheit und Fähigkeit einer Schule Probleme zu lösen. Das bedeutet, dass im Umgang mit Mobbing, die Einschätzung der *Kompetenz* gegenüber Mobbing und die Bewertung der *Relevanz* des Themas, einer differenzierbaren, aber deutlich unterschiedlichen Genese folgen.

Betrachtet man die Ergebnisse im Einzelnen, so ist am bemerkenswertesten, dass der Grad der Unterstützung, den Lehrer wahrnehmen, wenn sie mit Mobbing konfrontiert sind, allein durch das Klima an ihrer Schule erklärt werden kann. Das heißt, dass weder die individuellen Einstellungen der Lehrer (Identifikation, Karriereorientierung, Engagement), noch das Klima innerhalb ihrer Teams einen bedeutsamen Einfluss auf den Grad der wahrgenommenen Unterstützung haben, wenn sie mit Mobbing konfrontiert sind.

Als wichtigste Frage stellt sich jetzt, ob der Einfluss des Schulklimas nur auf die individuelle Wahrnehmung des Lehrers, oder aber auch auf die durchschnittliche Einschätzung seines Schulkollegiums zurückzuführen ist. Die Ergebnisse der Mehrebenenanalyse zeigen hierzu, dass *sowohl* die individuelle *als auch* die kollektive Einschätzung des Schulklimas einen positiven Effekt auf die wahrgenommene Mobbingunterstützung der Lehrer ausüben.

Das Schulklima wurde anhand zweier Größen erfasst, wovon die eine (Schulklima, konstruktiv) die Offenheit und Fähigkeit der Schule mit Problemen umzugehen und vor allem auch die Einstellung der Lehrer gegenüber Offenheit und Erreichbarkeit der Schulleitung erfasst. Die andere (Schulklima, Lehrerengagement) erfasst die Einschätzung der Lehrer über die Einsatzbereitschaft des Kollegiums (das heißt, Aspekte des „Organizational Citizenship Behavior“, OCB).

Vergleicht man nun deren Wirkung auf die wahrgenommene Unterstützung der Lehrer wenn sie mit Mobbing konfrontiert sind, dann zeigt sich für das Engagement, welches im Kollegium wahrgenommen wird, dass die durchschnittliche Einschätzung des Kollegiums eine vorrangige Bedeutung für die wahrgenommene Mobbingunterstützung beim einzelnen Lehrer hat. Das impliziert, dass die individuelle Einschätzung des Lehrers in ihrer Bedeutung nachgeordnet ist. Dies bedeutet also, wie gut sich ein Lehrer von seinen Kollegen im Umgang mit Mobbing unterstützt fühlt, hängt, in erster Linie davon ab wie engagiert die Lehrer an seiner Schule tatsächlich, bzw. relativ zu anderen Schulen, sind.

Die Offenheit und Fähigkeit der Schule und insbesondere des Schulleiters mit Problemen umzugehen, wird hingegen gleichwertig von der kollektiven Bewertung und der individuellen Einschätzung der Lehrer erklärt. Das bedeutet, wie gut sich ein Lehrer von seinen Kollegen im Umgang mit Mobbing unterstützt fühlt, hängt hier zu

gleichen Teilen von seiner eigenen Bewertung und von der durchschnittlichen Bewertung seines Kollegiums ab.

Nachfolgende Interpretation der Befunde wird sich nur noch auf das komplexere Wirkungsgefüge zwischen der eingeschätzten *Mobbingunterstützung* und den persönlichen Einstellungen der Lehrer, ihrer Bewertung des Teamklimas und ihrer Einschätzung des Schulklimas konzentrieren.

5.1 Die Mobbingunterstützung und die persönliche Einstellung der Lehrer

Die persönliche Einstellung der Lehrer wurde mit den Variablen Engagement, Identifikation und Karriereorientierung erhoben. Hierbei zeigt sich zunächst, dass sich die meisten Lehrer sehr engagiert einschätzen und sich stark mit ihrer Schule identifizieren. Sie legen im Gegensatz dazu aber wenig Wert auf ihre Karriereentwicklung.

Die wahrgenommene Mobbingunterstützung steht allerdings nur mit der Identifikation der Lehrer mit der Schule in Zusammenhang. Das impliziert, dass Lehrer, die sich mit ihrer Schule und ihrem Kollegium mehr identifizieren, sich auch von ihren Kollegen im Umgang mit Mobbing besser unterstützt fühlen. Dieser Befund korrespondiert mit den Ergebnissen von van Dick, der zeigen konnte, dass eine erhöhte Identifikation mit der Schule, mit mehr Engagement und größerer Arbeitszufriedenheit und Motivation bei Lehrern einhergeht (van Dick et al., 2005; van Dick & Wagner, 2002).

Interessant ist hierbei die Frage, welchen Einfluss die Kollegiumsgröße auf die Identifikation der Lehrer mit ihrer Schule ausübt. Christ und Kollegen konnten zeigen, dass die Schulgröße einen moderierenden Einfluss auf die Beziehung zwischen Identifikation mit der Schule und dem Engagement der Lehrer hat (Christ et al., 2003). In der vorliegenden Studie kann dieser Zusammenhang zwischen Kollegiumsgröße und Identifikation der Lehrer mit der Schule bestätigt werden: je größer eine Schule ist, desto weniger identifizieren sich die Lehrer mit ihr.

Im Gegensatz zu den Befunden von van Dick konnte in vorliegender Studie aber nicht repliziert werden, dass sich Lehrer, die größeren Wert auf ihre Karriere legen,

auch mehr an ihrer Schule engagieren (van Dick et al., 2001). Allerdings stützte van Dick seine Aussagen auf Extremgruppenvergleiche, die anhand der Variablen „Engagement“ und „Pensionierungsabsichten“ operationalisiert wurden. Eine direkte Vergleichbarkeit zwischen dieser und vorliegender Studie bezüglich „Engagement“ ist dadurch nicht gegeben. Es bleibt weiteren Studien überlassen, diesen Zusammenhang näher zu untersuchen.

Vorliegende Studie konnte allerdings zeigen, dass weder Identifikation, noch Engagement, noch Karriereorientierung einen signifikanten Einfluss auf die von den Lehrern wahrgenommene Unterstützung im Umgang mit Mobbing haben, wenn Kontextvariablen als erklärende Größe mit einbezogen werden.

5.2 Die Mobbingunterstützung und das Teamklima

Als Kontextvariable auf der Ebene von Beziehungen innerhalb des Kollegiums wurde das Teamklima in seiner Bedeutung für die von den Lehrern wahrgenommene Unterstützung im Umgang mit Mobbing untersucht.

In vorliegender Studie wird das Klima innerhalb der Lehrerteams von den Lehrern überwiegend als gut bewertet. Es gibt allerdings zwischen den Schulen in dieser Bewertung bedeutsame Unterschiede. Das heißt, das Klima innerhalb der Teams wird in dem Kollegium einer Schule signifikant anders bewertet als in den Kollegien der jeweils anderen Schulen. Das lässt darauf schließen, dass es unabhängig von den einzelnen Lehrern weitere Faktoren gibt, die die Bewertung der Lehrer innerhalb einer Schule beeinflussen.

Als ein Einflussfaktor für die Bewertung des Klimas in den Lehrerteams ist die Größe der Schule bedeutsam: je größer eine Schule ist, desto schlechter wird das Klima innerhalb der Lehrerteams eingeschätzt. Dieser Befund weist in eine ähnliche Richtung wie die Ergebnisse von van Knippenberg und van Schie (2000). Diese konnten zeigen, dass die Größe einer Schule als Einflussvariable auf die Motivation und Arbeitszufriedenheit der Lehrer wirkt (van Knippenberg & van Schie, 2000). Ob die Arbeitszufriedenheit wiederum auch auf die Ressourcenwahrnehmung der Lehrer im Umgang mit Mobbing wirkt, muss die weitere Forschung klären.

Die Daten dieser Studie zeigen aber, dass das Teamklima mit der wahrgenommenen Unterstützung im Umgang mit Mobbing in bedeutsamen Zusammenhang steht. Dass heißt, je besser die Lehrer das Klima in ihren Teams bewerten, desto mehr fühlen sie sich im Umgang mit Mobbing unterstützt.

Zwar lässt sich regressionsanalytisch zeigen, dass, wenn das Teamklima in der Berechnung an erster Stelle steht, dieses 25% der Varianz erklärt und die Kontextvariablen Schulklima (konstruktiv) und Schulklima (Lehrerengagement) noch zusätzlich 16%. Verändert man aber die Reihenfolge der erklärenden Faktoren, dann bleibt für das Teamklima keine zu erklärende Varianz mehr übrig, weil die beiden Schulklimavariablen alleine die gesamte Varianz (41%) aufklären. Das bedeutet, dass ausschlaggebend für den Grad der von den Lehrern wahrgenommenen Unterstützung im Umgang mit Mobbing alleine die Frage ist, wie engagiert sie ihr Kollegium und wie konstruktiv sie den bisherigen Umgang mit Problemen in ihrer Schule, insbesondere des Schulleiters, einschätzen. Mit anderen Worten: Ein gutes Teamklima im Kollegium hängt zum Teil mit einem guten Klima an der Schule zusammen. Ist hingegen das Schulklima – also die Art, wie mit Problemen umgegangen wird - gut, dann ist ein gutes Klima unter den Kollegen offenbar die logische Konsequenz.

5.3 Die Mobbingunterstützung und das Schulklima

Das Klima einer Schule, dass sich in meiner Studie als die zentrale Erklärungsvariable für die wahrgenommene Mobbingunterstützung herausgestellt hat, wurde in vorliegender Untersuchung in zwei unterschiedlichen Aspekten erfasst.

Als Schulklima (konstruktiv) wurde neben den Fragen, wie gut Probleme in der Schule bewältigt werden und wie gut sich Inhalte von Fortbildungen an der Schule umsetzen lassen, vor allem auch die Einstellung der Lehrer gegenüber Offenheit und Erreichbarkeit der Schulleitung erhoben. Hier präsentiert sich also ein Bild darüber, wie offen und fähig die Schule als Ganzes - und der Schulleiter im Besonderen - im Umgang mit Problemen ist.

Als Schulklima (Lehrerengagement) wurden Einschätzungen der Lehrer über das Engagement des Kollegiums operationalisiert. Es wird also hier nicht, wie bei den

persönlichen Einstellungen der Lehrer, nach ihrem eigenen Engagement gefragt, sondern es interessiert an dieser Stelle, wie die Lehrer das Engagement ihres ganzen Kollegiums einschätzen.

In vorliegender Untersuchung bewerten die Lehrer beide Schulklimafaktoren überwiegend positiv. Allerdings gibt es zwischen den Schulen signifikante Unterschiede. Wie schon beim Teamklima festgestellt werden konnte, erklären sich diese Unterschiede auch hier zum Teil durch die Schulgröße: denn, je größer eine Schule ist, desto schlechter schätzen die Lehrer das Klima ihrer Schule ein (vgl. auch van Knippenberg & van Schie, 2000; Christ et al., 2003).

Mit Blick auf die Ressourcenwahrnehmung der Lehrer im Umgang mit Mobbing kann festgestellt werden, dass sich Lehrer sowohl durch ein konstruktives Schulklima als auch durch eine engagierte Lehrerschaft im Umgang mit Mobbing deutlich besser unterstützt fühlen.

Die Frage, wie *relevant* die Lehrer das Thema Mobbing einschätzen und wie *kompetent* sie sich im Umgang mit Mobbing fühlen, bleibt von der Ausprägung des Schulklimas jedoch gänzlich unberührt. Postuliert man also, dass das Gefühl der Kompetenz im Umgang mit Mobbing und die richtige Einschätzung der Relevanz des Themas, Wissen über dieses Phänomen voraussetzt, dann bedeutet das, dass das Wissen über das Phänomen Mobbing vom Schulklima völlig unabhängig ist.

Nun sollte man aber eigentlich davon ausgehen können, dass das Wissen über Mobbing von den Lehrern in der Ausbildung erworben wird. In vorliegender Studie gaben allerdings 85% der Lehrer an, in der Ausbildung keine Kompetenz im Umgang mit Mobbing erworben zu haben. Darüber hinaus geben die Daten keinen Anlass anzunehmen, dass sich die Offenheit gegenüber Problemen an einer Schule, im kooperativen Austausch, im Sinne eines Kompetenzerwerbs niederschlägt.

Insgesamt also bedeutet dies, dass die Schule zwar nicht für einen Wissenszuwachs der Lehrer über das Thema Mobbing sorgen kann, gleichwohl aber die Basis dafür bieten kann, dass bereits erlerntes Wissen in praktische Fähigkeiten umgewandelt und in den Schulalltag integriert werden kann. Dieser Befund steht im Einklang mit den Ergebnissen von Dellar (1999), demzufolge das Schulklima als Prädiktor für die Fähigkeit einer Schulgemeinschaft gesehen werden kann, Veränderungen anzugehen (Dellar, 1999).

Die vorliegende Studie kann auch zeigen, dass diesbezüglich nicht alle Schulen gleich sind: Vergleicht man *Schulen* miteinander (Gruppenebene), dann konnte gezeigt werden, dass die wahrgenommene Mobbingunterstützung in erster Linie von der Einschätzung des Engagements der Kollegen (Schulklima, Lehrerengagement) beeinflusst wird. Man kann also schlussfolgern, dass die Engagiertheit der Lehrer innerhalb einer Schule konsistenter von allen Lehrern einer Schule wahrgenommen wird, als dies zwischen den Schulen der Fall ist.

Vergleicht man hingegen *Lehrer* miteinander (Individualebene), dann konnte gezeigt werden, dass die wahrgenommene Mobbingunterstützung in erster Linie mit der Wahrnehmung der Offenheit der Schule gegenüber Problemen (Schulklima, konstruktiv) einhergeht. Ob ein Schulklima in seinen organisationalen Aspekten (Schulklima, konstruktiv) also förderlich für den Umgang mit Mobbing ist, bewertet somit jeder Lehrer relativ unabhängig von der Ansicht seiner Kollegen.

Mehrebenenanalysen ermöglichen die gemeinsame Betrachtung von Individual- und Gruppeneffekten. Im Kontext dieser Arbeit heißt das, man kann quantifizieren, welcher Anteil eines Merkmals einerseits durch die *Schule* als Analyseeinheit (im Vergleich zu anderen Schulen) und andererseits durch den *Lehrer* als Analyseeinheit (im Vergleich zu seinen Kollegen) erklärt wird.

Sowohl das Ausmaß, wie ein einzelner Lehrer die Offenheit und Fähigkeit seiner Schule im Umgang mit Problemen bewertet, als auch die durchschnittliche Bewertung in seinem Kollegium, hat einen bedeutenden Effekt auf die Frage, wie sehr sich der Lehrer im Umgang mit Mobbing unterstützt fühlt. Das heißt, allein die Tatsache, dass ein Lehrer an einer Schule arbeitet, in welcher das Klima im Durchschnitt als offener und konstruktiver im Umgang mit Problemen bewertet wird als in anderen Schulen, führt dazu, dass sich der Lehrer besser in Mobbingfragen unterstützt fühlt. Daraus kann man schließen, dass der Arbeitskontext der Lehrer einen erheblichen Einfluss auf ihren Umgang mit Mobbing hat. Dies legt nahe, dass vor allem die Schulleiter in ihrer Funktion als „Manager“ einer Schule und in ihrer Vorbildfunktion im Umgang mit Problemen eine herausragende Bedeutung für den Arbeitskontext der Lehrer haben. Ihnen kommt also im Kontext der Unterstützung bei der Bewältigung von Mobbingproblemen offenkundig eine „Modellfunktion“ zu. Diese Ein-

schätzung wird von van Dick (1999) gestützt. Konsistent mit den Befunden meiner Studie kommt der Autor zu dem Schluss, dass Lehrer, die sich keine Unterstützung durch ihre Schulleitung versprechen, gar nicht erst versuchen Probleme aktiv zu lösen (van Dick, 1999).

Neben dem Einfluss des *offenen und konstruktiven Schulklimas* auf die wahrgenommene Mobbingunterstützung, konnte anhand der Mehrebenenanalyse auch geklärt werden, wie stark sich der Einfluss des eingeschätzten *Engagements im Kollegium* auf die wahrgenommene Unterstützung im Umgang mit Mobbing auswirkt.

Hierbei zeigt sich, dass die durchschnittliche Bewertung des Kollegiums einen fast dreimal so starken Einfluss auf die wahrgenommene Mobbingunterstützung des einzelnen Lehrers ausübt, wie die individuelle Bewertung des Lehrers. Das bedeutet, dass der Kontext nicht nur einen erheblichen Einfluss auf die wahrgenommene Unterstützung im Umgang mit Mobbing ausübt, sondern hier sogar deutlich stärker wirkt, als die individuelle Einstellung der Lehrer.

Insgesamt zeigt sich also, dass die Sicht der Schulkollegen, sowohl was die Bewertung der Offenheit innerhalb der Schule, als auch was die Bewertung der Engagiertheit des Kollegiums betrifft, einen bedeutsamen Einfluss auf die von den Lehrern wahrgenommene Unterstützung im Umgang mit Mobbing hat.

Wenn eine Schule also von ihren Lehrern als offen und konstruktiv im Umgang mit Problemen eingeschätzt wird und sich die Lehrer dadurch in ihrem Umgang mit Mobbing besser unterstützt fühlen, so kann man davon ausgehen, dass, wenn Mobbing in einer Klasse auftritt, alle Lehrer dieser Klasse eher bereit sind, konsistent und konsequent einzugreifen.

Darüber hinaus kann man schlussfolgern, dass die Lehrer eines als engagiert eingeschätzten Kollegiums möglicherweise eher bereit sind, sich in Fortbildungen weiter zu bilden, sich damit Wissen über Mobbing anzueignen und dieses Wissen mit ihren Kollegen auszutauschen.

Betrachtet man die Stärken und Schwächen dieser Studie, dann ist anzumerken, dass sich die Daten ausschließlich auf eine Selbstbewertung der Lehrer stützen. Das heißt, die vorliegende Untersuchung erlaubt keine Aussagen darüber, wie kompetent die

Lehrer zum Beispiel tatsächlich im Umgang mit Mobbing sind, sondern nur wie die Lehrer sich selbst und die Situation wahrnehmen und einschätzen. Da aber die Wahrnehmungen einer Situation und der eigenen Person in erheblichem Maße handlungsleitend sind (Fishbein & Ajzen, 1975), erscheint die Selbstauskunft für die Exploration dieses Themenbereichs als durchaus angemessen. Darüber hinaus ist angesichts des immer noch außerordentlich schwierigen Umgangs mit Mobbing in der Schulpraxis eine Fremdbewertung der defacto- Unterstützung unter Lehrern und ebenso ihrer Kompetenz im Umgang mit Mobbing fast unmöglich. Auch bei meiner Studie hat sich gezeigt, dass die Schulleiter zum Teil gar nicht oder ungern Untersuchungen zu den Themen Schulklima oder Mobbing zulassen. Es bleibt zu hoffen, dass sich hier die Offenheit, vor allem der Schulleiter, in der näheren Zukunft ändert. Als ein anderer Schwachpunkt der Studie kann die Größe der Stichprobe pro Schule und die Anzahl der untersuchten Schulen gewertet werden. Zuverlässige Aussagen über Varianzen sind deshalb nur eingeschränkt möglich und suboptimal. Da mit der meiner Untersuchung aber eine Pilotstudie vorliegt, in der weitgehend unerforschte Zusammenhänge der Ressourcenwahrnehmung der Lehrer exploriert und der Fragebogen mit seinen psychometrischen Qualitäten erstmals eingesetzt wurde, ist die vorhandene Stichprobengröße ausreichend, wenn auch ausbaufähig. Der Fragebogen erweist sich also im Wesentlichen als ein geeignetes Instrument, um persönliche Einstellungen der Lehrer, ihre Einschätzung von Team- und Schulklimaprozessen und ihre Ressourcenwahrnehmung im Zusammenhang mit Mobbing zu erfassen.

Zur Analyse der vorliegenden Daten zum Einfluss der Ressourcenwahrnehmung im Umgang mit Mobbing, wurden in dieser Studie neben herkömmlichen statistischen Verfahren (wie z. B. Korrelations- oder Varianzanalysen) auch Mehrebenenanalysen durchgeführt.

Mit Regressionsanalysen kann man die Stärke der Einflussvariablen im Verhältnis zueinander herausstellen und mit varianzanalytischen Verfahren klären, ob es signifikante Unterschiede zwischen den Schulen gibt. Das erlaubt Aussagen darüber, ob die Lehrer in verschiedenen Klassen- oder Schulkontexten das Phänomen Mobbing unterschiedlich bewerten. Dieses Vorgehen erweist sich als notwendig, da Mobbing weit verbreitet ist, aber sowohl zwischen den Klassen als auch zwischen Schulen

bedeutsame Unterschiede vorherrschen. Ein Indiz hierfür ist die Stabilität von Mobbingrollen. Schäfer und Kollegen (2005) konnten zum Beispiel zeigen, dass Kinder, die in der Grundschule Opfer von Mobbingprozessen geworden sind, in den weiterführenden Schulen nur dann Opfer bleiben, wenn in ihrer Grundschulklasse bereits stark ausgeprägte, hierarchische Dominanzstrukturen vorzufinden waren (Schäfer et al., 2005). Dieser Befund zeigt, dass sich die Klassen in der Ausprägung von Dominanzstrukturen zum Teil deutlich voneinander unterscheiden. Es ist anzunehmen, dass die Lehrer diese Strukturen sehr unterschiedlich wahrnehmen und bewerten.

Im Vergleich zu diesen gängigen statistischen Verfahren haben Mehrebenenanalysen grundsätzliche Vorteile. So kann mit Mehrebenenanalysen geklärt werden, in welchem Verhältnis die Bewertung des Lehrers in Bezug zu seiner Schule steht und wie stark der Einfluss der Kollektivbewertung der Schule im Vergleich zur Gesamtheit der Schulen ist. Es können also alle zu erklärenden Variablen auf mehreren Ebenen betrachtet und gleichzeitig die möglichen Effekte der Variablen geschätzt werden. Das erlaubt in vorliegender Studie zum Beispiel Aussagen darüber zu machen, wie sehr die Einschätzung der Mobbingunterstützung jedes einzelnen Lehrers von der Bewertung des Schulklimas abhängt. Es kann also in Ein und dem Selben Auswertungsverfahren der Einfluss von Individual- und Kontextfaktoren auf den Umgang der Lehrer mit Mobbing berechnet werden. Da bisherige Schulforschung gezeigt hat, dass die Lehrer in ihrem Befinden und Verhalten sowohl von Individual- (vgl. van Dick et al., 2001) als auch von Kontextfaktoren (vgl. Christ et al., 2003; Dellar, 1999) stark beeinflusst sind, erscheint der Einsatz von Mehrebenenanalysen in diesem Zusammenhang zwingend notwendig.

5.4 Praktische Implikationen und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung konnte zeigen, dass der Arbeitskontext einen erheblichen Einfluss auf die Ressourcenwahrnehmung der Lehrer im Umgang mit Mobbing hat. Hierbei zeigte sich, dass insbesondere die Tatsache, wie engagiert die Lehrer ihre Schulkollegen einschätzen, einen starken Effekt auf die wahrgenommene Mobbingunterstützung ausübt.

Für einen erfolgreichen Umgang mit Mobbing ist eine Interaktion und gegenseitige Unterstützung in der Lehrerschaft aber Voraussetzung. Denn um Mobbing erfolgreich bekämpfen zu können, müssen alle Lehrer einer Klasse an einem Strang ziehen, da sonst die Aggression der Täter nicht konsequent sanktioniert werden kann. Wird die Täteraggression nicht von allem Lehrern konsequent sanktioniert, führt das zu intermittierender Verstärkung und damit letztlich zu mehr Gewalt gegen das Opfer von Mobbing.

Nur mit der Einigkeit aller Lehrer einer Klasse sind auch die Mitschüler aktivierbar, die im Mobbingprozess eine entscheidende Bedeutung haben (Salmivalli, 1996; Schäfer & Korn, 2004b). Erst wenn sich die Mitschüler von ihren Lehrern geschützt fühlen, werden sie es wagen sich in Mobbingprozessen gegen die Täter zu stellen. Eine Verbesserung der Situation des Opfers wäre - sowohl durch die konsequente Sanktionierung der Gewalt der Täter, als auch durch die Umorientierung der Mitschüler, weg von den Tätern - die logische Folge.

Von der gegenwärtigen Schulentwicklung sind in absehbarer Zeit wenig positive Impulse im Kampf gegen Mobbing zu erwarten. Denn obwohl diverse Studien zeigen konnten, dass räumliche (Christ et al., 2003; van Knippenberg & van Schie, 2000), ökonomische (van Dick, 1999) und verwaltungstechnische (Merz, 1979) Rahmenbedingung einen erheblichen Einfluss auf die Motivation und das Engagement der Lehrer ausüben, sehen aktuelle Konzepte eine Verkürzung der Schulzeit vor. Dies hat zur Folge, dass die Lehrer mehr Stoff in noch kürzerer Zeit den Schülern vermitteln müssen, und das obwohl die außerfachlichen, pädagogischen Anforderungen an die Lehrer immer größer werden. Zu einer Verringerung der Stressbelastung von Lehrern trägt diese Entwicklung sicherlich nicht bei.

Es zeigt sich also, dass, als zweiter Ansatzpunkt, ein fähiges Management innerhalb der Schule unter diesen Vorbedingungen möglicherweise der einzige Ausweg ist, der zu einem kompetenten Umgang der Lehrer mit Mobbing unter Schülern führen kann. Wenn also die Schulentwicklung so wie geplant weitergehen soll, wäre in jedem Fall zu fordern, die Auswahlkriterien für Schulleiter im Sinne von kompetenten (Krisen-) Managern zu erhöhen. Nur so ist sicher zu stellen, dass den Rechten der Schüler, die sich aus der Schulpflicht ergeben, wenn Mobbing zum Problem in der Klasse wird, Rechnung getragen wird.

Vorliegende Untersuchung konnte zeigen, dass der Arbeitskontext einen erheblichen Einfluss auf die Ressourcenwahrnehmung der Lehrer im Umgang mit Mobbing hat. Die Ergebnisse zeigen jedoch auch, dass die Frage, wie *wichtig* die Lehrer das Thema Mobbing einschätzen und wie *kompetent* sie sich im Umgang mit Mobbing fühlen, sowohl vom Engagement der Kollegen als auch von der Offenheit der Schule im Umgang mit Problemen unberührt bleibt.

Es scheint hier in erster Linie von der Qualität der Lehrerausbildung und darüber hinaus möglicherweise auch von den Fortbildungsinhalten abzuhängen, welche Einstellung die Lehrer gegenüber Mobbing haben. Doch bedauerlicherweise konnte in vorliegender Studie auch gezeigt werden, dass 85% der Lehrer angeben, in der Ausbildung keine Kompetenz im Umgang mit Mobbing erworben zu haben. Es bietet sich also neben der Schulentwicklung und der Schulleiterauswahl mit der Lehrerausbildung ein weiterer Ansatzpunkt im Kampf gegen Mobbing und damit zum Schutz der Schüler.

Zusammenfassend kann also gesagt werden: Ihr Wissen und die Kompetenz im Umgang mit Mobbing müssen die Lehrer in Aus- bzw. Fortbildung erwerben. Ob sie aber ihre Kompetenz erfolgreich an den Schulen umsetzen können, liegt einerseits im Einflussbereich der schulischen Rahmenbedingungen und andererseits in der Hand der Schulleiter.

Um zu analysieren, ob bezüglich der Einschätzung des Schulklimas Kongruenz zwischen Schulleitern und Lehrern besteht, wäre es für die weitere wissenschaftliche Forschung sinnvoll, neben den Lehrern auch die Schulleiter in die Untersuchung einzubeziehen. Denn erst wenn ein gutes Schulklima nicht nur die Idee des Schulleiters ist, sondern auch in der Praxis seine Umsetzung findet, ist davon auszugehen, dass es über die Ressourcenwahrnehmung hinaus, bei den Lehrern zu einer echten Ressourcennutzung kommt, von der die Schüler dann profitieren können.

Entsprechend lässt sich die zweite zu untersuchende Forschungsfrage ableiten: Inwieweit findet die Ressourcenwahrnehmung der Lehrer konstruktiven Niederschlag in der defacto Problembearbeitung der Lehrer, wenn sie mit Mobbing konfrontiert

sind? Das heißt, hier wären Lehrerinformationen im Verhältnis zu parallel erhobenen Schülerinformationen eine wichtige Basis.

Zuletzt wäre es außerordentlich spannend, genauer zu betrachten, inwieweit Lehrer als Multiplikatoren ihrer eigenen Fähigkeiten, bzw. Schwächen wirken. Transferieren sie ihre Kompetenzen im Umgang mit Mobbing auf die Schüler, so dass diese zu eigenen Aktivitäten im Umgang mit Mobbing befähigt werden? Ein Zusammenhang mit dem Schulklima ist hier fast zwingend anzunehmen. Das heißt, wirkt die Einstellung des Schulleiters durch die Offenheit einer Schule auf die Einstellung der Lehrer und damit weiter auf die Schüler, so dass diese sich verantwortlich mit ihrer Klasse auseinandersetzen?

6 Literaturverzeichnis

- Antoni, C. (2003). Instrumente der Arbeits- und Organisationspsychologie. Rezension des „Teamklima-Inventar (TKI)“ von F.C. Brodbeck, N. Anderson und M. West. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 47,1, 45-50
- Barth, A. R. (1992). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe
- Becker, G. E. & Gonschorek, G. (1991). Das Burnout-Syndrom. Einführung am Beispiel „Lehrberuf“. In: Meyer, E.. *Burnout und Streß (sic!): Praxismodelle zur Bewältigung*. Hohengehren: Schneider
- Besag, V. E. (1989). *Bullies and Victims in Schools: A guide to understanding and management*. Milton Keynes: Open University Press
- Betscher-Nentwig, C. (1996). Streßbewältigung (sic!) von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule. *Pädagogik und Schulalltag*, 51, 2, 224-233
- Bickhoff, M. (2000). *Psychische und körperliche Belastung bei Lehrkräften*. Eichstätt: diritto Publikationen
- Bohnsack, F. (2001). Lehrerbelastung und personale Stabilisierung. In: Seifert, N. (Hrsg.). *Probleme der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt
- Boulton, M. J. (1997). Teachers Views on Bullying: Definitions, Attitudes and Ability to Cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233
- Brodbeck, F. C., Anderson, N. & West, M. (2000). *TKI – Teamklima Inventar: Manual*. Göttingen: Hogrefe
- Brodbeck, F. C. & Maier, G. W. (2001). Das Teamklima-Inventar (TKI) für Innovation in Gruppen: Psychometrische Überprüfung an einer deutschen Stichprobe. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 45, 59-73
- Brosius, F.(1998). *SPSS 8.0: Professionelle Statistik unter Windows*. Bonn: MITP-Verlag GmbH
- Christ, O., van Dick, R., Wagner, U. & Stellmacher, J. (2003). When teachers go the extra-mile: Foci of organizational identification as determinants of different forms of organizational citizenship behavior among school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 329-341

- Craig, W. M. & Pepler, D. J. (1995). Peer process in bullying and victimization: An observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5, 81-91
- Craig, W. M., Henderson, K. & Murphy, J. G. (2000). Prospective Teachers' Attitudes Toward Bullying and Victimization. *School Psychology International*, Vol. 21, No. 1
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327
- Cronbach, L. J., Webb, N. (1975). Between-Class and Within-Class Effects in a Reported Aptitude X Treatment Interaction: Reanalysis of a Study by G. L. Anderson, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 67, 717-724
- Czerwenka, K. (1996). Belastungen im Lehrerberuf und ihre Bewältigung. *Bildung und Erziehung*, 49, 3, 295-315
- Dellar, G. B. (1999). School climate, School Improvement and Site-based Management. *Learning Environments Research*, 1, 353-367
- Dick, R. v. (1999). *Streß (sic!) und Arbeitszufriedenheit im Lehrerberuf. Eine Analyse von Belastung und Beanspruchung im Kontext sozialpsychologischer, klinisch-psychologischer und organisationspsychologischer Konzepte*. Marburg: Tectum
- Dick, R. v. (2001). *Manuskript der Arbeitsgruppe Sozialpsychologie*. Philipps-Universität Marburg.
- Dick, R. v., Wagner, U., Petzel, T., Lenke, S. & Sommer G. (1999). Arbeitsbelastung und Soziale Unterstützung: Erste Ergebnisse einer Untersuchung von Lehrerinnen und Lehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 55-64
- Dick, R. v., Wagner, U. & Petzel, T. (1999). Arbeitsbelastung und gesundheitliche Beschwerden von Lehrerinnen und Lehrern: Einflüsse von Kontrollüberzeugungen, Mobbing und Sozialer Unterstützung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46, 269-280
- Dick, R. v., Wagner, U., Stellmacher, J. & Christ, O. (2005). Mehrebenenanalysen in der Organisationspsychologie: Ein Plädoyer und ein Beispiel. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 49, 1, 27-34

- Dick, R. v., Wagner, U., Stellmacher, J. & Christ, O. (2001). Kennzeichen guter und schlechter Schulen: Eine Untersuchung von Lehrkräften und Schulleitungen. *Schul-management*, 32, 17-21
- Dick, R. v., Wagner, U., Stellmacher, J. & Christ, O. (2005). Category salience and organizational identification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 273-285
- Dick, R. v., Hirst, G. Grojean, M. W. & Wieseke, J. (in press). Social Identification from a Leader-Follower Perspective. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*
- Diehl, J. M. (1999). *Deskriptive Statistik*. Eschborn bei Frankfurt am Main: Klotz
- Eckert, T. (1997). Mangelnde Kommunikation und mangelnder Konsens im Lehrerkollegium als Entwicklungsbedingungen zum „schlechten Lehrer“. In: Schwarz, B. & Prange, K. (Hrsg.). *Schlechte Lehrer/innen: Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrberufs*. Weinheim: Beltz
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen*. Weinheim: Juventa
- Fishbein, I. & Ajzen, M. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction of Theory and Research*. Reading, Mass: Addison-Wesley
- Gateiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (2001). Viktimisierung durch Gleichaltrige als Entwicklungsrisiko. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 29, 99-111
- Gerwing, C. (1994). Streß (sic!) in der Schule – Belastungswahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 41-53
- Hanewinkel, R. & Knaack, R. (1997). Mobbing: Eine Fragebogenstudie zum Ausmaß von Aggression und Gewalt an Schulen. *Empirische Pädagogik*, 11, 403-422
- Hawker, D. & Boulton, M. (2000). Twenty Year`s Research on Peer Victimization and Psychosozial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 41, No. 4, 441-455
- Heyse, H. (1987). *Alte Schule – neue Medien: Berichte aus der Schulpsychologie und Bildungsberatung; Kongressbericht der 8. Bundeskonferenz 1987 in Soest*. Bonn: Dt. Psychologen-Verlag

- Hübner, P. & Werle, M. (1997). Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. In S. Buchen, U. Carle, P. Döbrich, H. D. Hoier & H. G. Schönwälder (Hrsg.). *Jahrbuch für Lehrerforschung*. Weinheim: Beltz
- Huber, S. & Niederhuber, S. (2004). Schulleitung aus der Sicht von Lehrkräften. *Pädagogik*, 7-8, 44-47
- Knaack, R. & Hanewinkel, R. (1999). Das Antimobbing-Programm nach Olweus. *Pädagogik*, 1, 13-16
- Knippenberg, D. v. & Schie, E. v. (2000). Foci and correlates of organizational identification. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 137-147
- Kochenderfer-Ladd, B. & Wardrop, J. (2001). Chronicity and Instability of Children's Peer Victimization Experiences as Predictors of Loneliness and Social Satisfaction Trajectories. *Child Development*, Vol. 72, No. 1, 134-151
- Korn, S. (in Vorbereitung). Unveröffentlichte Doktorarbeit an der Ludwig-Maximilians-Universität München
- Kretschmann, R. (Hrsg.) et al. (2000). *Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim: Beltz
- Lahelma, E. (2004). Tolerance and Understanding? Students and Teachers Reflect on Differences at School. *Educational Research and Evaluation*, Vol. 10, No. 1, 3-19
- Langer, W. (2004). *Mehrebenenanalyse, Einführung in die Forschung und Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Litt, M. D. & Turk, D. C. (1985). Sources of Stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teachers. *Journal of Educational Research*, Vol. 78, No. 3, 178-185
- Nicolaides, S., Toda, Y. & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Education Psychology*, 72, 105-118
- Olweus, D. (1996). *Gewalt in der Schule: was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können*. Bern: Huber
- Olweus, D. (1994). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell

- Olweus, D. (1999). Sweden. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, (S.7-27). London: Routledge
- Payne, R. L., Fineman, S. & Wall, T. D. (1976). Organizational job satisfaction: A conceptual synthesis. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 54-62
- Pekrun, R. (1985). Schulklima. In: Twellmann, W. (Hrsg.): *Handbuch Schule und Unterricht*. Bd. 7.1. Düsseldorf: Schwann
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Ziegler, S. & Charach, A. (1994). An Evaluation of an Anti-bullying Intervention in Toronto Schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13, 95-110
- Rothland, M. (2003). Magister magistri lupus? *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 2, 235-253
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Bern: Huber
- Rudow, B. (1990). Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1, 1-12
- Saldern, M. v. (1986). *Mehrebenenanalyse, Beiträge zur Erfassung hierarchisch strukturierter Realität*. Weinheim und München: Psychologie Verlags Union
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkquist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15
- Salmivalli, C. & Kaukiainen, A. (2004). „Female Aggression“ Revisited: Variable- and Person-Centered Approaches to Studying Gender Differences in Different Types of Aggression. *Aggressive Behavior*, Vol. 30, 158-163
- Salmivalli, C., Lappalainen, M. & Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and Change of Behavior in Connection With Bullying in Schools: A Two- Year Follow-Up. *Aggressive Behavior*, Vol. 24, 205-218
- Schaarschmidt, U. (2002). Die Belastungssituation von Lehrerinnen und Lehrern. *Pädagogik*, 7-8, 8-13
- Schaarschmidt, U., Kierschke, U. & Fischer, A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46

- Schäfer, M. (1996). Aggression unter Schülern. *Report Psychologie*, 21, 700-711
- Schäfer, M. (1996b). Bullying, Viktimisierung und die Folgen: Eine retrospektive Pilotstudie über Ausmaß, Arten und Intensität von Bullying während der Schulzeit und mögliche Zusammenhänge zu Spaß an der Schule, Binnenqualität und Selbstwert. *Max-Planck-Institut für psychologische Forschung*, Paper 6
- Schäfer, M. (1997). Verschiedenartige Perspektiven von Bullying, *Empirische Pädagogik*, 11, 369-383
- Schäfer, M. (1997b). Aggression unter Schülern (Bullying): Spezifische Einflüsse der Methode bei der Erfassung. *Max-Planck-Institut für psychologische Forschung*, Paper 10
- Schäfer, M. (1997c). Aggression unter Schülern (Bullying): Ausmaß, Arten und Prozesse der Stabilisierung. Ein Überblick. *Max-Planck-Institut für psychologische Forschung*, Paper 15
- Schäfer, M. (1998). Gruppenzwang als Ursache für Bullying? *Report Psychologie*, 11-12, 914-927
- Schäfer, M. (2002). Qualität in Schulen (QUIS). Unveröffentlichter Fragebogen. Ludwig- Maximilians- Universität München
- Schäfer, M. (2004). *Opfer – Täter – Mitschüler: Ein Modell zur Bedeutung des sozialen Kontextes für die Dynamik von sozialer Aggression in Schulklassen (Bullying)*. Rahmenpapier zur kumulativen Habilitation. Ludwig- Maximilians- Universität München
- Schäfer, M. & Korn, S. (2004a). Mobbing in der Schule. *Kinderreport Deutschland*, 263-275
- Schäfer, M. & Korn, S. (2004b). Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaption des „Participant Role“- Ansatzes, *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36, 19-29
- Schäfer, M. & Frey, D. (Hrsg.) (1999). *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe
- Schäfer, M. & Kulis, M. (2004). *Immer gleich oder manchmal anders? Zur Stabilität, der Opfer-, Täter- und Mitschülerrollen beim Bullying in Abhängigkeit von Kontextmerkmalen*. Unveröffentlichtes Manuskript an der LMU München

- Schäfer, M. & Smith, P. K. (1996). Teachers perceptions of play fighting and real fighting in primary school. *Educational Research*, 38, 173-181
- Schäfer, M., Werner, N. E. & Crick, N. R. (2002). A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: General victimization and bully/victim problems among German schoolchildren. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 281-306
- Schäfer, M. & Kulis, M. (2000). *Mobbingzirkel*. Zu finden online unter: www.mobbingzirkel.paed.uni-muenchen.de
- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D. & Schulz, H. (2005). Bullying Roles in Changing Contexts: The Stability of Victim and Bully Roles from Primary to Secondary School. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 29, No. 4, 323-335
- Schäfer, M. & Albrecht, A. (2004). „Wie du mir, so ich dir?“ Prävalenz und Stabilität von Bullying in Grundschulklassen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 136-150
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S.C., Mora-Merchan, J. A., Singer, M. & van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Pertermann, F. (Hrsg.) (2003). *Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*. Göttingen: Hogrefe
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 12-25
- Shapiro, J. P., Baumeister, R. F. & Kessler, J. W. (1991). A three-component model of childrens teasing: Aggression, humor and ambiguity. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 10, 459-472
- Sieland, B. (2001). Was ist am Lehrerberuf wirklich belastend? *Grundschule*, 3, 36-39
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Routledge

- Smith, P. K. & Brain, P. (2000). Bullying in schools. Lessons of two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9
- Smolka, D. (2000). *Motivation und Mitarbeiterführung in der Schule. Empfehlungen für die Schulpraxis*. Neuwied: Luchterhand
- Smolka, D. (2001). Stressberuf Lehrer: Ausgewert oder voll motiviert. Motivation und Führung in der Schule. *Pädagogische Führung*, 1, 2-7
- Solberg, M. E. & Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully'Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior* Vol. 29, 239-268
- Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450
- Sutton, J. & Smith, P.K. (1999). Bullying as a Group Process: An Adaption of the Participant Role Approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97-111
- Terhart, E. (1987). Kommunikation im Kollegium. *Die deutsche Schule*, 79, 440-451
- TMR Network Project (1999). *Nature and prevention of bullying: General survey questionnaires and nomination methods concerning bullying*. Online: www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_seville1.html
- Tutsch, L. (1998). Aggression – Ursprung und Funktion aus psychodynamischer Sicht. *Tagungsbericht „Aggression und Gewalt“*
- Walker, C., Newman, I. & Chambers, F. (1995). What teachers believe. *Educational Research*, Vol. 37, No. 2, 191-202
- Wendt, W. (2001). *Belastung von Lehrkräften. Fakten zu Schwerpunkten, Strukturen und Belastungstypen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik
- Wolke, D., Woods, S., Schulz, H. & Stanford, K. (2001). Bullying and victimization of primary school children in South England and South Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696

7 Anhang

Der Fragebogen mit Dimension und Herkunft der Items:

Persönliche Orientierung („Über mich als Lehrer“)

Wortlaut	Dimension	Herkunft
Ich sehe mich als karriere-orientierte Person.	Karriereorientierung	R. v. Dick et al., (2005)
Ich arbeite gern für meine Karriere.	Karriereorientierung	R. v. Dick et al., (2005)
In meine Karriere investiere ich mehr als absolut notwendig.	Karriereorientierung	R. v. Dick et al., (2005)
Ich identifiziere mich mit dem Kollegium meiner Schule.	Identifikation	R. v. Dick et al., (2005)
Ich möchte auf jeden Fall in meinem jetzigen Kollegium bleiben.	Identifikation	R. v. Dick et al., (2005)
Oft wünsche ich mir, an einer anderen Schule zu sein. (umgepolt)	Identifikation	M. Schäfer (2002)
Ich trete gern für den guten Ruf meiner Schule ein.	Engagement	R. v. Dick et al., (2005)
Ich engagiere mich für meine Schule.	Engagement	R. v. Dick et al., (2005)
Unsere Schüler berichten nicht ohne Stolz, dass sie hier zur Schule gehen.	Fremdwahrnehmung	M. Schäfer (2002)
Die Eltern unserer Schüler sind oft nicht davon überzeugt, dass ihre Kinder bei uns einen guten Unterricht erhalten. (umgepolt)	Fremdwahrnehmung	M. Schäfer (2002)

Über mein Kollegium

Wortlaut	Dimension	Herkunft
In der Regel geben wir Informationen an alle Mitglieder des Kollegiums/Teams weiter, anstatt sie für uns zu behalten. (1)	Teamklima	Brodbeck et al., (2000)
Dem Kollegium/Team gelingt es immer, seine Fähigkeiten auch in Leistung umzusetzen. (3)	Teamklima	Brodbeck et al., (2000)
Wir stehen in regelmäßigem Kontakt zueinander. (1)	Teamklima	Brodbeck et al., (2000)
Die Kollegiums-/Teammitglieder fühlen sich gegenseitig akzeptiert und verstanden. (1)	Teamklima	Brodbeck et al., (2000)
Das Kollegium/Team ist Veränderungen gegenüber aufgeschlossen und empfänglich. (2)	Teamklima	Brodbeck et al., (2000)
Wir halten uns über arbeitsrelevante Themen gegenseitig auf dem Laufenden (1)	Teamklima	Brodbeck et al., (2000)
Wir haben eine „wir sitzen im gleichen Boot“ – Einstellung. (1)	Teamklima	Brodbeck et al., (2000)
Die Beziehungen zwischen den Personen im Kollegium/Team sind gleichbleibend harmonisch. (3)	Teamklima	Brodbeck et al., (2000)
Die Kollegium-/Teammitglieder geben praktischen Unterstützung für neue Ideen und deren Verwirklichung. (2)	Teamklima	Brodbeck et al., (2000)
Wir halten als Kollegium/Team zusammen. (1)	Teamklima	Brodbeck et al., (2000)

In unserer Schule...

Wortlaut	Dimension	Herkunft
ist die Schulleitung für Lehrer ausreichend gut erreichbar und gesprächsbereit.	Schulklima (konstruktiv)	R. v. Dick (2001)
engagieren sich die meisten Lehrer sehr bei ihrer Arbeit.	Schulklima (Lehrer- engagement)	R. v. Dick (2001)
machen die meisten Lehrer „Dienst nach Vorschrift“. (umgepolt)	Schulklima (Lehrer- engagement)	R. v. Dick (2001)
nehmen die meisten Lehrer häufig genug an Fortbildungen teil.	Schulklima (Lehrer- engagement)	R. v. Dick (2001)
lassen sich die Inhalte von Fortbildungen gut umsetzen.	Schulklima (kon- struktiv)	R. v. Dick (2001)
werden Konflikte und Probleme unter Heranziehung aller Beteiligten angegangen.	Schulklima (kon- struktiv)	R. v. Dick (2001)
werden Konflikte und Probleme oft unter den Teppich gekehrt, keiner spricht sie an. (umgepolt)	Schulklima (konstruktiv)	R. v. Dick (2001)
konnten Probleme in den vergangenen Jahren meistens erfolgreich bewältigt werden.	Schulklima (konstruktiv)	R. v. Dick (2001)

Wenn mir Schüler über Mobbing/Bullying berichten:

Wortlaut	Dimension	Herkunft
nehme ich das sehr ernst.	Relevanz	Schäfer, M. (2002)
hat die betroffene Klasse sofort meine Aufmerksamkeit	Relevanz	Schäfer, M. (2002)
bespreche ich mich mit andere Lehrern der betroffenen Klasse.	Relevanz	Schäfer, M. (2002)
kann ich sicher auf die Unterstützung der Kollegen hoffen.	Unterstützung	Schäfer, M. (2002)
kann ich sicher mit der Unterstützung der Schulleitung rechnen.	Unterstützung	Schäfer, M. (2002)
fühle ich mich kompetent damit umzugehen.	Kompetenz	Schäfer, M. (2002)
fühle ich mich von den Kollegen alleingelassen. (umgepolt)	Unterstützung	Schäfer, M. (2002)
fühle ich mich gut vorbereitet, darauf zu reagieren.	Kompetenz	Schäfer, M. (2002)
denke ich zuerst „oh Gott, auch das noch“. (umgepolt)	keine eindeutige Zuordnung	Schäfer, M. (2002)
kann ich auf die Ressourcen in der Schule zurückgreifen.	keine eindeutige Zuordnung	Schäfer, M. (2002)

Wortlaut	Herkunft
Mobbing/Bullying ist mir als Thema begegnet	
	in der Ausbildung
	Schäfer, M. (2002)
	in Fortbildungen
	Schäfer, M. (2002)
	im Schulalltag
	Schäfer, M. (2002)
	durch private Aktivitäten
	Schäfer, M. (2002)
Kompetenz im Umgang mit Mobbing/Bullying habe ich erworben	
	während der Ausbildung
	Schäfer, M. (2002)
	in Fortbildungen
	Schäfer, M. (2002)
	im Schulalltag
	Schäfer, M. (2002)
	durch private Aktivitäten
	Schäfer, M. (2002)

Abbildung 27: Faktorenanalyse „Persönliche Orientierung“

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	3,009	30,095	30,095	3,009	30,095	30,095
2	2,483	24,832	54,927	2,483	24,832	54,927
3	1,238	12,381	67,308	1,238	12,381	67,308
4	1,096	10,960	78,268	1,096	10,960	78,268
5	,707	7,075	85,342			
6	,532	5,320	90,662			
7	,405	4,046	94,708			
8	,226	2,260	96,969			
9	,203	2,031	98,999			
10	,100	1,001	100,000			

Abbildung 28: Rotierte Komponentenmatrix

	Komponente			
	1	2	3	4
karriereorientiert	,924			
arbeite gern	,936			
Karriereinvestment	,926			
Kollegiumsidentifikation		,728		
Kollegium bleiben		,903		
Schule wechseln (umgepolt)		,804		
eintreten für Schule			,825	
Engagement für Schule			,822	
Schülerstolz			,519	,667
Eltern nicht überzeugt (umgepolt)				,784

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Abbildung 29: Deskriptive Befunde und Cronbachs Alpha

Faktor	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Cronbachs Alpha
Karriereorientierung	148	2,09	1,04	.93
Identifikation	146	3,95	0,84	.78
Engagement	153	4,28	0,87	.77

Abbildung 30: Karriereorientierung im Schulvergleich (n=148)

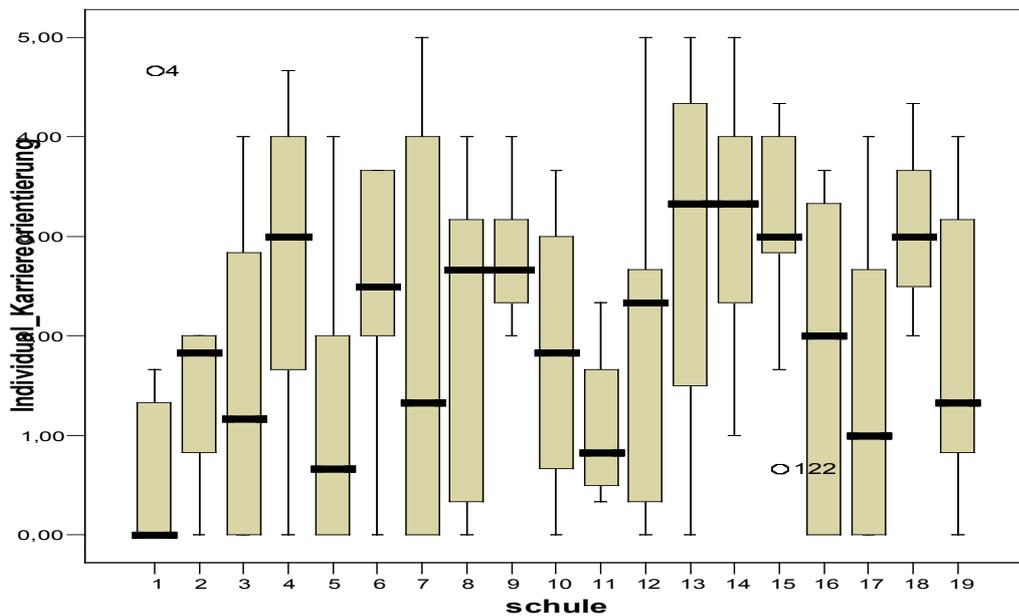


Abbildung 31: Identifikation im Schulvergleich (n=146)

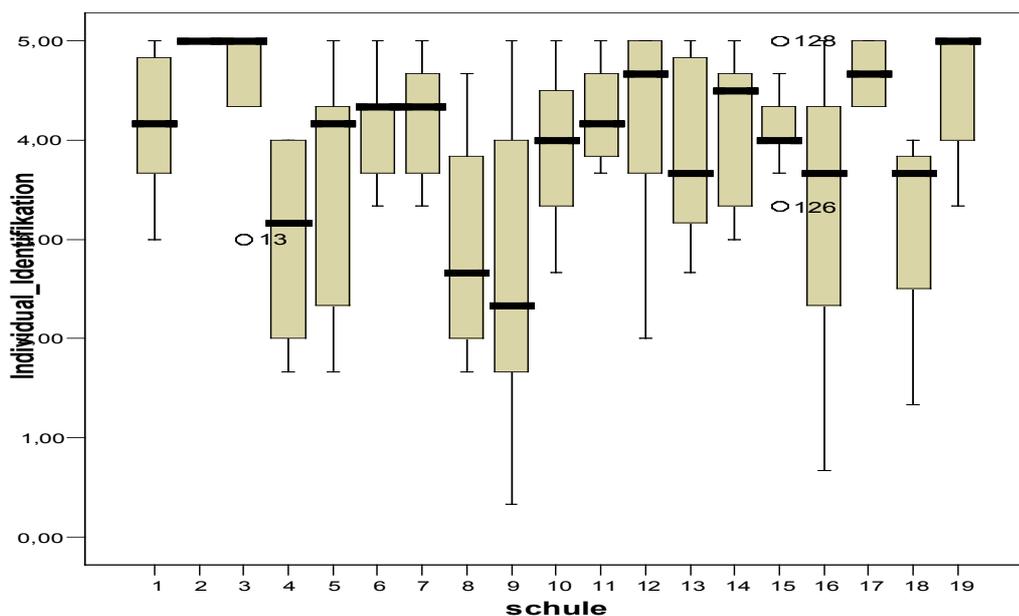


Abbildung 32: Engagement im Schulvergleich (n=153)

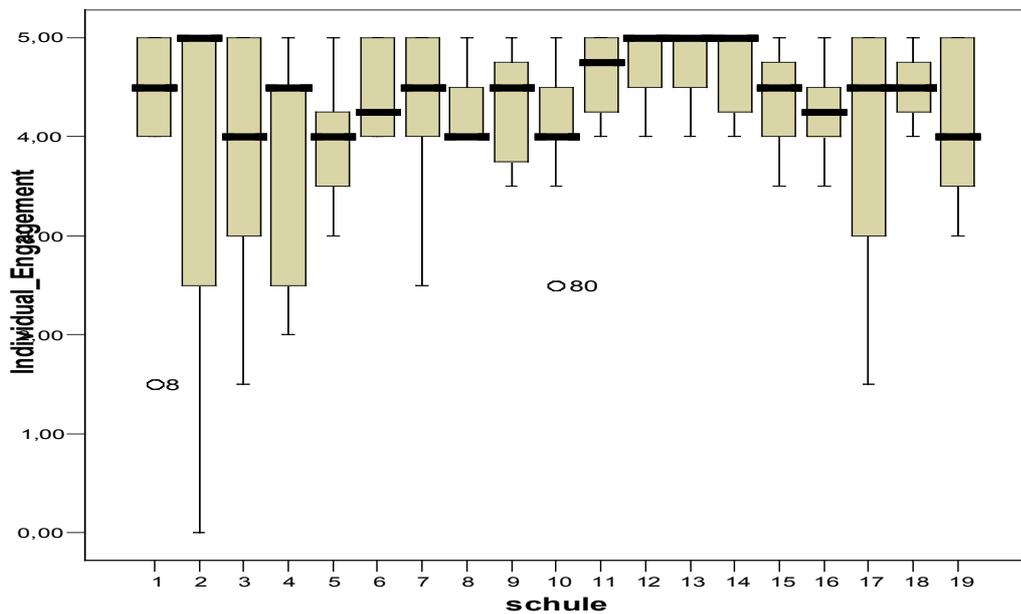


Abbildung 33: Korrelation mit demographischen Variablen

		Karriereorientierung	Identifikation	Engagement
Kollegiumsgröße	Korrelation nach Pearson	,136	-,350**	-,027
Jahre im Schuldienst	Korrelation nach Pearson	-,395**	,115	-,027

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Abbildung 34: Faktorenanalyse „Teamklima“

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	5,932	59,320	59,320	5,932	59,320	59,320
2	,831	8,310	67,630			
3	,735	7,347	74,977			
4	,549	5,493	80,471			
5	,480	4,801	85,272			
6	,358	3,584	88,856			
7	,347	3,472	92,329			
8	,292	2,922	95,250			
9	,257	2,569	97,819			
10	,218	2,181	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Abbildung 35: Komponentenmatrix

	Komponente
	1
Informationsfluss	,658
Leistung umsetzen	,753
regelmäßiger Kontakt	,823
Mitglieder akzeptiert	,830
für Veränderungen offen	,775
halten auf dem Laufenden	,742
im gleichen Boot	,757
Beziehungen harmonisch	,752
praktische Unterstützung	,735
wir halten zusammen	,858

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Abbildung 36: Deskriptive Befunde und Cronbachs Alpha

Faktor	N	Mittelwert	Standardabweichung	Cronbachs Alpha
Teamklima	148	3,35	0,87	,92

Abbildung 37: Teamklima im Schulvergleich (n=148)

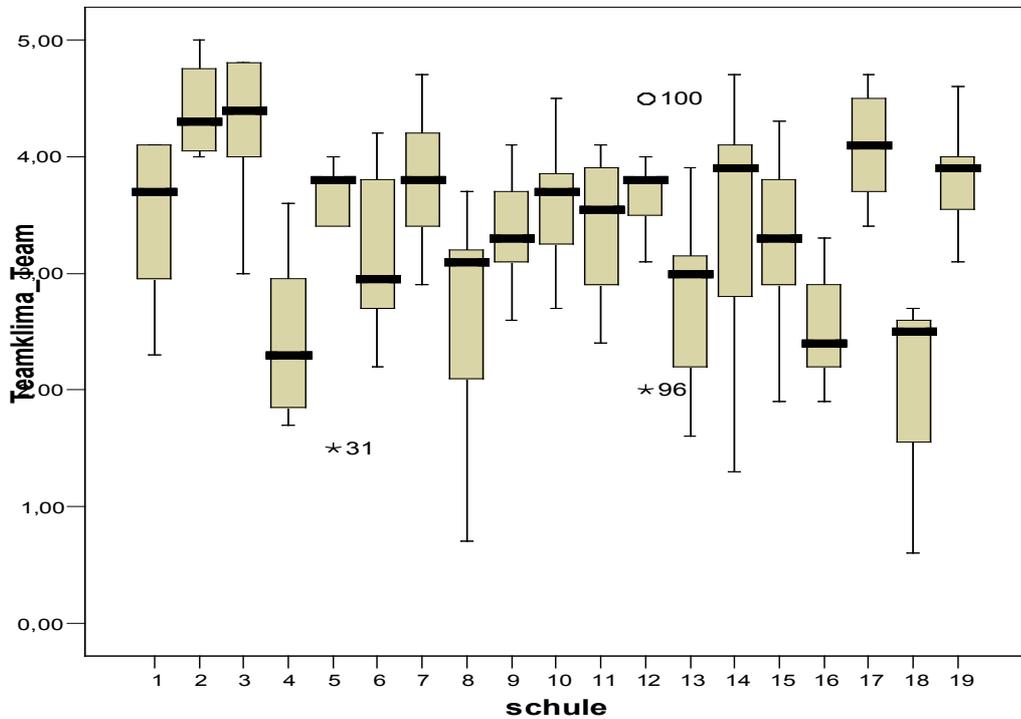


Abbildung 38: Korrelation mit demographischen Variablen

		Teamklima
Kollegiumsgröße	Korrelation nach Pearson	-,372**
Jahre im Schuldienst	Korrelation nach Pearson	-,011

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant

Abbildung 39: Faktorenanalyse „Schulklima“

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	3,136	39,200	39,200	3,136	39,200	39,200
2	1,304	16,296	55,495	1,304	16,296	55,495
3	,981	12,266	67,761			
4	,810	10,129	77,890			
5	,583	7,292	85,182			
6	,498	6,220	91,401			
7	,373	4,662	96,063			
8	,315	3,937	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Abbildung 40: Rotierte Komponentenmatrix

	Komponente	
	1	2
Schulleitung erreichbar	,568	
Lehrerengagement		,817
Dienst nach Vorschrift (umgepolt)		,794
häufig Fortbildungen		,525
Fortbildungen umsetzen	,504	
Konflikte angegangen	,826	
Konflikte unter Teppich (umgepolt)	,786	
Probleme bewältigt	,827	

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Abbildung 41: Deskriptive Befunde und Cronbachs Alpha

Faktor	N	Mittelwert	Standard- abweichung	Cronbachs Alpha
Schulklima (konstruktiv)	139	3,36	0,86	,77
Schulklima (Lehrerengagement)	149	3,73	0,76	,58

Abbildung 42: Schulklima (konstruktiv) im Schulvergleich (n=139)

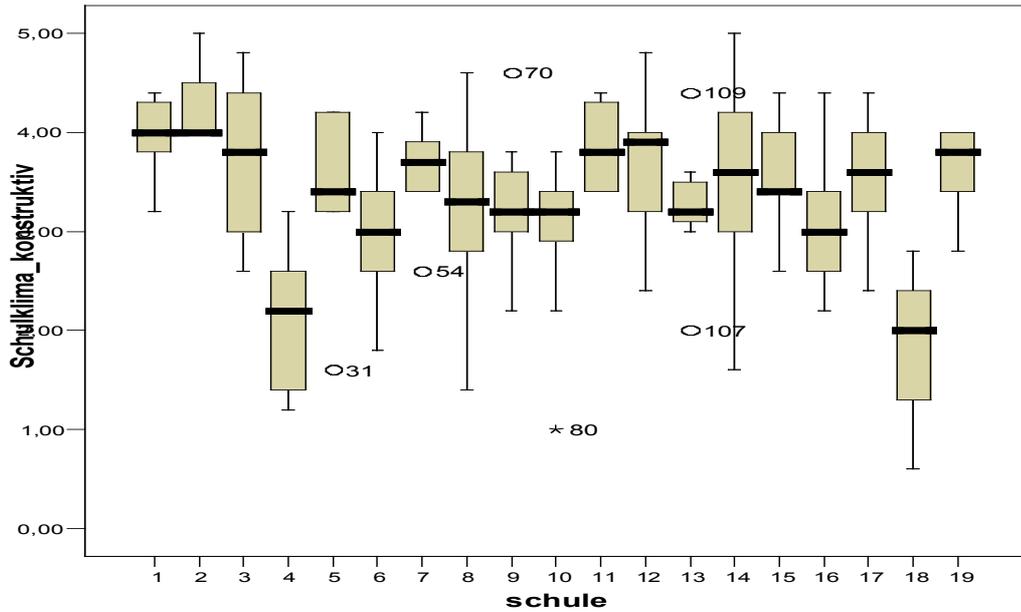


Abbildung 43: Schulklima (Lehrerengagement) im Schulvergleich (n=149)

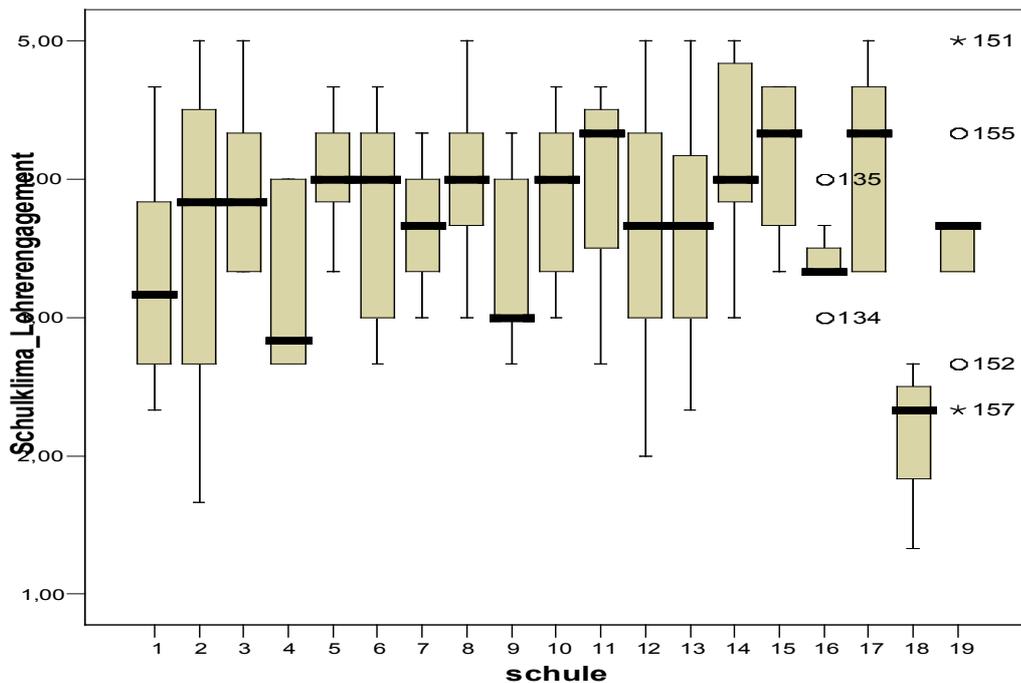


Abbildung 44: Korrelation mit demographischen Variablen

		Schulklima (konstruktiv)	Schulklima (Lehrerengagement)
Kollegiumsgröße	Korrelation nach Pearson	-,224**	-,030
Jahre im Schuldienst	Korrelation nach Pearson	-,067	,020

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Abbildung 45: Faktorenanalyse „Mobbing/Bullying“

Kompo- nente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Vari- anz	Kumulierte %	Gesamt	% der Vari- anz	Kumulierte %
1	4,196	41,960	41,960	4,196	41,960	41,960
2	1,531	15,311	57,271	1,531	15,311	57,271
3	1,232	12,316	69,587	1,232	12,316	69,587
4	,867	8,672	78,259			
5	,699	6,988	85,247			
6	,445	4,453	89,701			
7	,384	3,842	93,543			
8	,274	2,743	96,286			
9	,212	2,125	98,411			
10	,159	1,589	100,000			

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Abbildung 46: Rotierte Komponentenmatrix

	Komponente		
	1	2	3
nehme ich ernst	,904		
klasse Aufmerksamkeit	,815		
bespreche mit Lehrern	,860		
Unterstützung Kollegen		,740	
Unterstützung Schulleitung		,772	
fühle mich kompetent			,870
fühle mich nicht alleingelassen (umgepolt)		,828	
fühle mich gut vorbereitet			,884
oh Gott auch das noch (umgepolt)			
kann ich auf Ressourcen		,559	

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Abbildung 47: Deskriptive Befunde und Cronbachs Alpha

Faktor	N	Mittelwert	Standardabweichung	Cronbachs Alpha
Relevanz	149	4,50	0,77	,89
Unterstützung	149	4,12	0,88	,81
Kompetenz	146	2,97	1,14	,85

Abbildung 48: Relevanz im Schulvergleich (n=149)

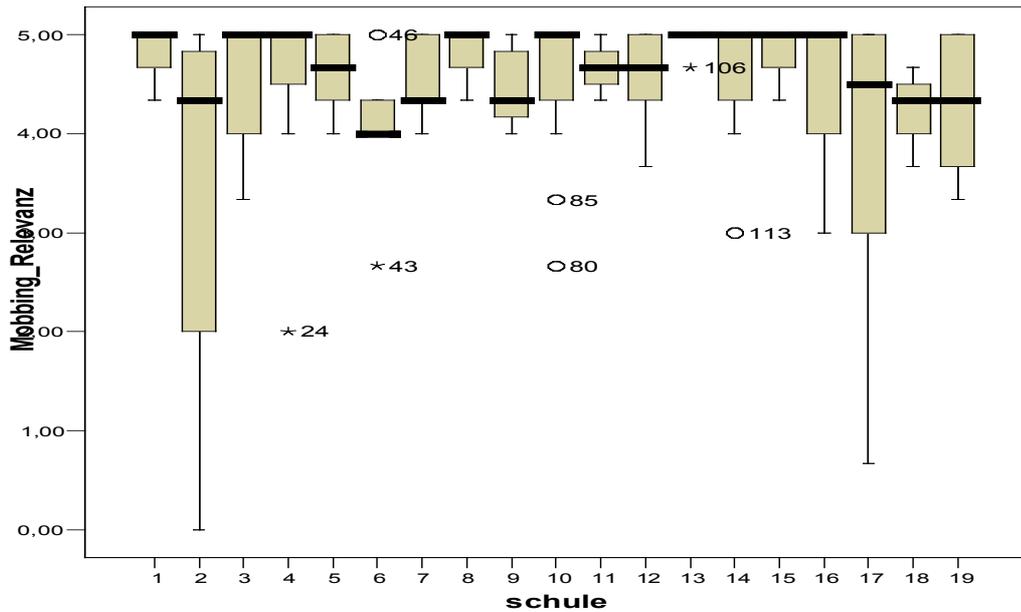


Abbildung 49: Unterstützung im Schulvergleich (n=149)

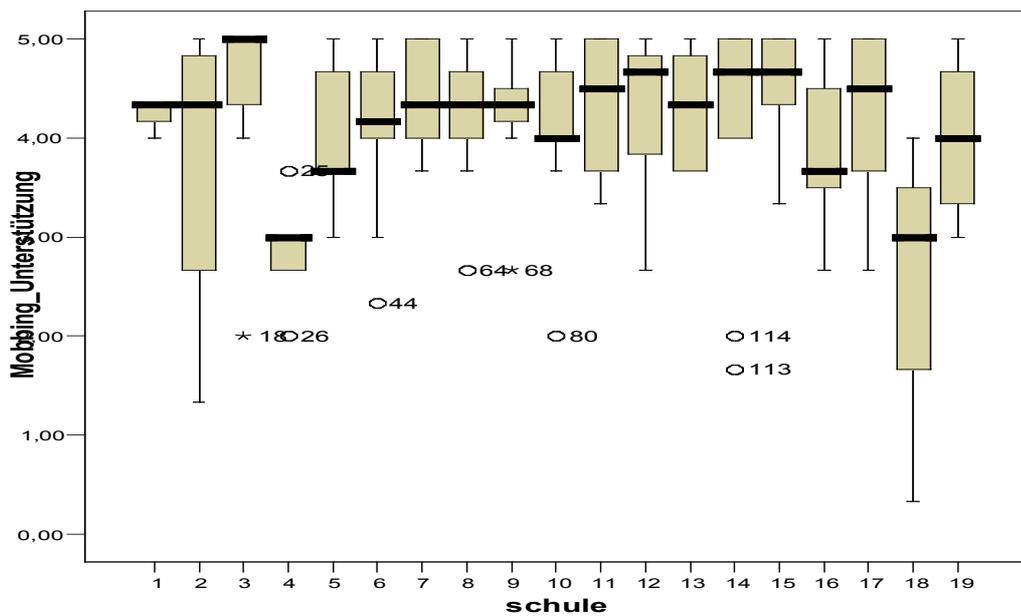


Abbildung 50: Kompetenz im Schulvergleich (n=146)

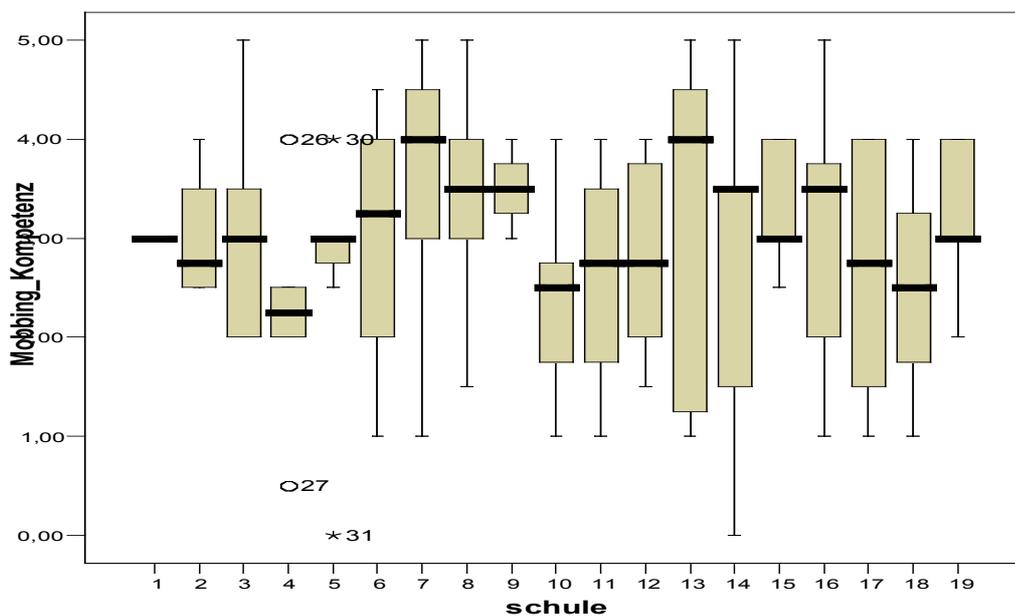


Abbildung 51: Korrelation mit demographischen Variablen

		Relevanz	Unterstützung	Kompetenz
Kollegiumsgröße	Korrelation nach Pearson	,206*	-,048	,108
Jahre im Schuldienst	Korrelation nach Pearson	-,023	-,046	,026

* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.