

Antonia Paljakka

Lehrer/innenreaktionen auf Mobbing

Summary: Der Beitrag gibt einen kurzen Überblick über Forschungsergebnisse zum Umgang mit Mobbing und der sinnvollen Gestaltung von Interventionsmaßnahmen. Anschließend werden die Ergebnisse einer qualitativen Studie mit Lehrpersonen vorgestellt. Im Rahmen der Studie wurde u.a. eine Typologie von Reaktionen auf Mobbing entwickelt. Die vorgestellte Typologie kann Lehrpersonen als Instrument dienen, die eigene Sensibilität für Mobbing zu reflektieren und Entwicklungspotenziale zu erkennen.

Einleitung

Mobbing unter Kindern und Jugendlichen ist nach wie vor eines der Problemfelder in Erziehung und Unterricht. Mobbing wird in diesem Beitrag in Anlehnung an die Definition von *Dan Olweus* (1993) als ein wiederholtes und absichtlich verletzendes Verhalten verstanden, das oft systematisch oder über einen längeren Zeitraum hinweg ausgeübt wird. Der oder die Betroffene fühlt sich in der Situation unterlegen oder hilflos.

Die Mobbing-Prävalenz in Österreich war lange Zeit überdurchschnittlich hoch, hat sich in den letzten 10 Jahren aber auf einem niedrigeren Niveau eingependelt. Fasst man die Daten der letzten WHO Studie zum Gesundheitsverhalten von Schülerinnen und Schülern aus den Altersgruppen der 11-, 13-, und 15-Jährigen zusammen, berichten im Durchschnitt 5.3 % der Buben und 2.3 % der Mädchen davon in den letzten Monaten mehrmals an Mobbing beteiligt gewesen zu sein. Bei der Anzahl der Betroffenen von Mobbing berichteten durchschnittlich 9 % der Buben und 8 % der Mädchen wiederholt gemobbt worden zu sein (vgl. *Cosma et al.*, 2024; *Felder-Puig et al.*, 2023). Für den schulischen Kontext stellt sich u. a. die Frage, wie es um die Sensibilität von Lehrpersonen für Mobbing unter ihren Schülerinnen und Schülern bestellt ist und wie ihre Kompetenzen im Umgang mit Mobbing erweitert werden können.

Forschungsbefunde zu Interventionsstrategien

Lehrpersonen können in ihrer alltäglichen Unterrichtstätigkeit bereits das Auftreten von Mobbing in ihren Klassen beeinflussen. Zentrale Stellschrauben im Hinblick auf die Prävention von Mobbing sind beispielsweise die Förderung eines positiven Klassenklimas durch starke Schülerbeziehungen (vgl. *Bouchard & Smith*, 2017; *Dietrich & Cohen*, 2021; *ten Bokkel et al.* 2022; *Thornberg et al.*, 2017), effektives Klassenmanagement (vgl. *Roland & Galloway*, 2002; *Thornberg et al.*, 2018), sowie das Erkennen von Bedürfnissen und Problemen der Schüler/innen. Nichtsdestotrotz müssen Lehrkräfte auch in der Lage sein, in akuten Fällen von Mobbing zu intervenieren und gezieltere Strategien anzuwenden, um das Wohlbefinden ihrer Schüler/innen zu gewährleisten und ihre Sicherheit wiederherzustellen.

Die Reaktionen von Lehrkräften auf Mobbing können sehr unterschiedlich ausfallen und reichen vom Ignorieren des Vorfalls bis hin zu ausgefeilten Interventionen mit externer Unterstützung. Auch wenn es Lehrpersonen nach Angaben von Schülerinnen und Schülern in etwa einem von sechs Fällen verabsäumen, in Mobbing einzugreifen (vgl. *Wachs et al.*, 2019), zeigen Lehrpersonen dennoch eine große Bereitschaft, beim Erkennen von Mobbing auch zu intervenieren (vgl. z.B. *Burger et al.*, 2015; *Yoon et al.*, 2016). In bisherigen Studien wurden oft die folgenden Kategorien verwendet, um Lehrerinterventionen einzuteilen: das Ignorieren des Vorfalls, die Disziplinierung des/der mobbenden Schüler/in, die Arbeit mit dem/der mobbenden Schüler/in, die Arbeit mit dem/der Betroffenen und das Hinzuziehen anderer Erwachsener (vgl. *Bauman et al.*, 2008). Eine etwas andere Systematisierung von Mobbing-Interventionen wurde von *Seidel und Oertel* (2017) vorgeschlagen. Sie systematisierten die Interventionen von Lehrpersonen in drei Cluster: autoritär-straftend (disziplinieren, drohen, den Schülerinnen und Schülern einen bestimmten Blick zuwerfen usw.), unterstützend-individuell (mit den betroffenen Schüler/innen sprechen, emotionale Unterstützung bieten, Informationen sammeln usw.) und unterstützend-kooperativ (andere Schüler/innen einbeziehen, mit Kolleg/innen kooperieren, Maßnahmen auf Schulebene einführen usw.). Diese Kategorisierung wurde bereits in den Studien von *Dudziak et al.* (2017) und *Wachs et al.* (2019) verwendet, um die Perspektiven von Lehrpersonen mit jenen der Schüler/innen in Bezug auf erinnerte Mobbing-situationen zu vergleichen. Die Studien ergaben, dass die Lehrkräfte Vier-Augen-Gespräche mit den beteiligten Schülerinnen und Schülern bevorzugten, also eine unterstützend-individuelle Strategie. Dies unterscheidet sich von früheren Ergebnissen (vgl. z.B. *Bauman et al.*, 2008; *Burger et al.*, 2015), in denen autoritär-straftende Strategien am häufigsten vorkamen.

Eine wichtige Frage in diesem Zusammenhang ist, welche der Lehrerinterventionen besonders wirkungsvoll sind. *Dudziak et al.* (2017) und *Wachs et al.* (2019) untersuchten die Wahrnehmungen der Schüler/innen in Bezug auf den Erfolg der Intervention von Lehrpersonen; insbesondere, ob die Intervention das Mobbing kurz- oder langfristig stoppte. Dabei stellten sich unterstützend-kooperative Strategien als erfolgreicher und nachhaltiger im Vergleich zu den autoritär-straftenden und unterstützend-individuellen Strategien heraus.

Mobbing ist jedoch ein komplexer Gruppenprozess und oft sind neben den zentralen Figuren des mobbenden Schülers oder der Schülerin und der/des Betroffenen auch andere Schüler/innen involviert. Diese können in den Rollen der Verstärker/in oder Assistenten bzw. Assistentinnen des/der Täter/innen oder als Verteidiger/innen des Opfers agieren. Für den Verlauf von Mobbing ist es oft maßgeblich, ob und wie sich andere Schüler und Schülerinnen in das Geschehen einbringen (*Salmivalli et al.*, 2011), weshalb *Burger und Kolleginnen* (2022) die Auswirkungen unterschiedlicher Lehrerinterventionen auf die Rollenübernahme der Schüler/innen untersuchten. Ihre Ergebnisse zeigten, dass durch das Nicht-Eingreifen von Lehrpersonen die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler/innen zu Verteidiger/innen werden, sinkt, während unterstützend-kooperative Strategien der Lehrpersonen die Wahrscheinlichkeit für Verteidiger/innen erhöhen. Autoritär-straftende Strategien verringerten die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler/innen Mobbingopfer wurden. Interessanterweise deuten die Ergebnisse der Studie auch darauf hin, dass Mediation bzw. Opferhilfe die Wahrscheinlichkeit erhöhte, dass Schüler/innen mobben. *Burger und Kollegen* (2022) vermuten, dass Lehrpersonen, die Mediation und/oder Opferhilfe einsetzen, es verabsäumen, den Täter/innen, klare Grenzen für akzeptables Verhalten aufzuzeigen. Das kann dazu beitragen, dass mobbende Schüler/innen keine Verantwortung für ihr proble-

matisches Verhalten übernehmen müssen und dieses ungehindert und ungestraft fortsetzen können (Burger et al., 2022).

Eine qualitative Untersuchung zur Mobbingensibilität von Lehrpersonen

Die anschließend vorgestellten Ergebnisse stammen aus einer Teilstudie meines Dissertationsprojekts¹ zur Sensibilität von Lehrpersonen gegenüber Mobbing in der Schule (Paljakka, under review). Die Studie zielte u.a. darauf ab, die bisherige Forschung über die Reaktionen von Lehrpersonen auf relationales Mobbing und ihre dahinterliegenden Begründungen zu vertiefen. Durch den qualitativen Forschungsansatz kann einerseits die Perspektive der Lehrpersonen in den Mittelpunkt gerückt werden und andererseits das Zusammenspiel zwischen beabsichtigten Strategien, Reaktionen, die Lehrpersonen vermeiden wollen, und angegebenen Gründen untersucht und unser Verständnis der Komplexität der Reaktionen von Lehrpersonen auf Mobbing erweitert werden.

Stichprobe

38 Lehrpersonen der Sekundarstufe (22 davon weiblich) aus ganz Österreich wurden in die Stichprobe aufgenommen. Die teilnehmenden Lehrpersonen waren zwischen 25 und 63 Jahre alt ($M_{\text{Alter}} = 47.43$ Jahre, $SD_{\text{Alter}} = 12.11$ Jahre). Die meisten Lehrpersonen erlangten ihre höchste Qualifikation an einer Universität ($n = 25$), sechs an einer Pädagogischen Hochschule, sieben Teilnehmende machten keine Angaben zu ihrer Ausbildungseinrichtung. Die Lehrpersonen unterrichten sowohl in städtischen ($n = 22$) als auch in ländlicheren Gebieten ($n = 15$), wobei die Mehrheit in Mittelschulen ($n = 28$) unterrichtet, gefolgt von AHS ($n = 8$) und berufsbildenden Schulen ($n = 1$). Die Lehrererfahrung reichte dabei von 1 bis 42 Jahre ($M_{\text{Erfahrung}} = 22,45$ Jahre, $SD_{\text{Erfahrung}} = 13,13$ Jahre). 22 Lehrpersonen gaben an, keine spezielle Aus- oder Fortbildung zum Thema Mobbing erhalten zu haben, 7 hatten an schulinternen Fortbildungen teilgenommen, 5 hatten spezielle Kurse im Rahmen der Lehrerbildung oder der Schulpraktika besucht und 4 hatten externe Fortbildungen absolviert. Von den Befragten gaben 21 an, dass an ihren Schulen Anti-Mobbing-Strategien oder -Programme existieren. In einem offenen Eingabefeld wurden dafür Peer-Mediation, Soziales Lernen oder Unterstützungsangebote innerhalb der Schule als Beispiele genannt, die jedoch eher primärpräventiven Maßnahmen zuzuordnen sind und oft nicht explizit auf Mobbing fokussieren.

Datenerhebung und Analyse

Die Datenerhebung erfolgte mit einer qualitativen Online-Befragung. Der Titel der Umfrage („Soziale Interaktion unter Schüler/innen“) bezog sich nicht direkt auf Mobbing, um die Teilnehmer/innen nicht vor der Studienteilnahme auf das Thema aufmerksam zu machen. Den Studienteilnehmer/innen wurden zwei unterschiedliche Vignetten präsentiert. Die erste Vignette beschrieb eine Situation von verbalem und relationalem Mobbing, die die Hauptmerkmale von Mobbing in Anlehnung an die Definition von Olweus (1993) beinhaltete. Die zweite Vignette diente zur Kontrastierung und beschrieb einen Vorfall reaktiver körperlicher Aggression. Anschließend wurden den Teilnehmer/innen zu beiden Vignetten offene Fragen gestellt.

Die erhobenen Antworten wurden mit einer qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an das Vorgehensmodell von *Mayring* (2014, S. 54, Abb. 9) ausgewertet, wobei deduktive und induktive Techniken kombiniert wurden. Die deduktiven Codes und Kategorien zu den Lehrerinterventionen und Interventionszielen wurden basierend auf den Ergebnissen der Studien von *Bauman et al.* (2008), *Yoon et al.* (2016) und *Seidel und Oertel* (2017) gebildet. In weiterer Folge wurde eine qualitative Typenbildung vorgenommen (*Kelle & Kluge*, 2010). Die Typenbildung erfolgte in vier Schritten und auf Basis der zuvor festgelegten Kategorien: (1) Die Entwicklung relevanter Vergleichsdimensionen, (2) die Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmäßigkeiten, (3) die Analyse sinnvoller Zusammenhänge und (4) die Charakterisierung der gebildeten Typen. Ziel war es, die Fälle innerhalb eines Typs hinsichtlich der beabsichtigten Strategien, der zu vermeidenden Reaktionen und der zugrundeliegenden Gründe möglichst homogen zu gruppieren und gleichzeitig die Typen möglichst klar voneinander unterscheidbar zu halten.

Eine Typologie der Lehrerreaktionen

Die in Tabelle 1 angeführten und beschriebenen Typen von Lehrerantworten zeigen das große Spektrum der möglichen Reaktionen, aber auch Begründungen der Lehrpersonen.

Tab. 1. Typologie der Antworten und Begründungen der Lehrkräfte

Typ	Subtyp	n	
		BV	NBV
Der/Die Entspannte	argumentiert mit normativen Überzeugungen oder erklärt, dass der Vorfall Teil des Alltags ist und nicht überdramatisiert werden sollte. Die Maßnahmen werden so gewählt, dass sie den Ernst der Lage nicht noch verstärken.	4 (0)	6
Der/Die Vorsichtige	argumentiert mit situativen Gründen und macht sich Sorgen, die Situation richtig einzuschätzen. Vorsichtige ziehen es vor, nur geringfügige Eingriffe vorzunehmen, um die Situation nicht zu verschlimmern oder etwas falsch zu machen.	3 (1)	0
Der/Die Ermittler/in	hält es für wichtig, die Motive der beteiligten Personen zu analysieren, und schlägt Maßnahmen vor, die nur darauf abzielen, die Situation, die Gründe und/oder die Motive zu klären.	1 (0)	2
Der/Die Unparteiische	wählt die Maßnahmen vor dem Hintergrund, dass die Situation zunächst ausführlich mit den Beteiligten besprochen werden muss, damit niemand vorverurteilt wird. Die gewählten Maßnahmen beruhen auf persönlichen Überzeugungen und Haltungen und/oder (beruflichen) Erfahrungen.	3 (3)	2
Der/Die Aufklärerische	hat die Situation (zumindest aus eigener Sicht) erkannt und antizipiert auch die Gründe dafür. Die Maßnahmen beruhen auf der Einstellung, dass die Beteiligten Einsicht in ihr eigenes Verhalten gewinnen sollen.	4 (3)	3
Der/Die Situationsorientierte	argumentiert mit situativen Gründen. Es werden Maßnahmen beschrieben, die in der jeweiligen Situation sofort ergriffen werden. Situationsorientierte vertreten die Auffassung, dass sie einerseits deut-	1 (1)	8

lich machen müssen, dass das Verhalten nicht toleriert wird, aber auch, dass die Situation nicht durch ihre eigene Reaktion verschlimmert werden sollte.

Der/Die Prinzipienorientierte wird von persönlichen Überzeugungen, Einstellungen und Werten geleitet, die ihre/seine Meinung sowohl zur Situation als auch zu den anschließend ergriffenen Maßnahmen beeinflussen. Einige der Maßnahmen sind längerfristig-entwickelnd, wie z. B. die Erweiterung des Verständnisses der Schüler für Gewalt und Werte. 6 (6) 4

Der/Die Verantwortungsbewusste lässt sich auch von eigenen Überzeugungen und Einstellungen leiten, übernimmt die volle Verantwortung für die Lösung der Situation und betrachtet diese als Teil ihrer/seiner Aufgaben als Lehrperson. Die gewählten Maßnahmen erfordern daher nicht die Beteiligung anderer Personen (Schulleiter, Klassenlehrer, Eltern...). 4 (3) 4

Der/Die Erfahrene rechtfertigt Maßnahmen auf der Grundlage eigener beruflichen Erfahrung. Die Maßnahmen werden damit begründet, dass sie sich in der Vergangenheit bereits bewährt haben. Die Maßnahmen sind im Spektrum der unterstützend-individuellen Maßnahmen angesiedelt. 4 (4) 5

Der/Die persönlich Betroffene rechtfertigt Maßnahmen im Zusammenhang mit eigenen Erfahrungen (mit Mobbing). Die vorgeschlagenen Interventionen kombinieren verschiedene Maßnahmen oder die Einbeziehung anderer Personen. Jene, die die Mobbing-Situation richtig erkannt haben, wählen die Maßnahmen, von denen sie glauben, dass sie keine negativen Auswirkungen auf die gemobbte Person haben werden. 6 (4) 0

Anmerkung. Häufigkeiten der Typen für die Mobbing-Vignette (BV) und die Nicht-Mobbing-Vignette (NBV). Für die Mobbing-Vignette geben die Häufigkeiten in Klammern an, wie viele der Teilnehmer/innen Mobbing in der Vignette richtig erkannt haben.

Insgesamt zeigte die Studie, dass sich die Reaktionstypen in Bezug auf die beiden Vignetten, die den Lehrpersonen vorgelegt wurden, unterscheiden. Beispielsweise wurden der vorsichtige Typus sowie der persönlich betroffene Typus nur in Reaktionen auf die Mobbing-Vignette gefunden. Bei der Mobbing-Vignette war der prinzipienorientierte Typus am häufigsten, vor allem wenn man ihn mit seinem Subtypus, dem verantwortungsbewussten Typus, zusammennimmt. Ein wichtiges Ergebnis in Bezug auf diese Reaktionstypen ist, dass die Überzeugungen und Einstellungen der Lehrkräfte, ihre Moralvorstellungen, ihr Gewaltverständnis, ihr Gerechtigkeitssinn und auch ihr eigenes Berufsethos von zentraler Bedeutung für ihre Reaktionen auf Mobbing sind. Das zeigt sich sowohl in den Zielen ihrer Interventionen als auch in ihren Begründungen der Maßnahmen. Im Gegensatz dazu sind Reaktionen vom entspannten Typus, der Mobbing als „normales“ Verhalten ansieht, so minimal wie möglich, mit der Begründung, die Situation nicht verschlimmern zu wollen.

Der Ermittlertyp mit seinen Untertypen, dem unparteiischen und dem aufklärerischen Typus, will in erster Linie nachvollziehen, was eigentlich los ist und die Situation klären. Reaktionen vom aufklärerischen Subtyp zielen zusätzlich darauf ab, den beteiligten Schüler/innen ihr eigenes Verhalten verständlich zu machen.

Reaktionen von Lehrpersonen, die dem erfahrenen Typ zugeordnet wurden, bewegen sich vorwiegend im Spektrum der unterstützend-individuellen Maßnahmen, die aus Sicht der Lehrkräfte bereits in der Vergangenheit erfolgreich gewesen sind (was sich im Rahmen

dieser Studie allerdings nicht überprüfen lässt). Ein Vergleich mit den Einschätzungen der Schüler/innen zur Wirksamkeit der Maßnahmen wäre wünschenswert, da bekannt ist, dass sich die Vorstellungen von Lehrpersonen und Schüler/innen darüber, was eine wirksame Reaktion auf Mobbing darstellt, unterscheiden können (Wachs et al., 2019). Weiters lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass Lehrpersonen, die ihre Begründungen auf ihre persönlichen Erfahrungen mit Mobbing stützen (persönlich betroffener Typ), ein stärkeres Bewusstsein für das Phänomen und ein größeres Einfühlungsvermögen für das Opfer haben. Darüber hinaus sind Reaktionen dieses Typs häufig Kombinationen verschiedener Interventionsmaßnahmen und beinhalten u.a. die Einbeziehung anderer Personen, was sich auf Basis der Forschung von Dudziak et al. (2017) und Wachs et al. (2019) positiv auf den langfristigen Erfolg von Interventionen auswirkt.

Der situationsorientierte Typ, gefolgt vom entspannten Typ, überwogen beim reaktiven Gewaltszenario. Dieses Ergebnis ist überraschend, da auf Basis frühere Studien (vgl. z.B. Hazler et al., 2001) erwartet wurde, dass die Teilnehmer/innen auf das Szenario mit körperlicher Gewalt eher stärker oder umfangreicher reagieren würden.

Selbsteinschätzung und Kompetenzentwicklung

Die vorgestellte Typologie ist ein erster Versuch einer Systematisierung der von Lehrpersonen selbst vorgebrachten Reaktionen auf einen Mobbingfall im Kontext ihrer Begründungen. Es sind weitere Studien erforderlich, um diesen ersten Versuch einer Typologisierung zu überprüfen, zu erweitern oder zu korrigieren. Nichtsdestotrotz kann die Typologie bereits als ein Hilfsmittel zur Selbsteinschätzung herangezogen werden und insbesondere in der Fallarbeit nützlich sein. Mögliche Vorgehensweisen sind dabei sowohl das Reflektieren bereits selbst erlebter bzw. bearbeiteter Fälle von Mobbing unter Schüler/innen als auch die Arbeit mit fremden Fallbeispielen, um sich mögliche Vorgehensweisen und Begründungen zu überlegen. Die Ergebnisse der Selbsteinschätzung können Lehrpersonen im Anschluss dabei helfen, ihr implizites Wissen über Mobbing und ihre Entscheidungsprozesse zu reflektieren und die Identifizierung von Mustern in ihren Reaktionen auf Mobbing erleichtern. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Reaktionstypen nicht als stabil anzusehen sind, sondern je nach Mobbingfall auch ein anderer Reaktionstyp zutreffen kann.

Die Selbsteinschätzung kann in weiterer Folge als Ausgangspunkt zur Kompetenzentwicklung dienen, indem die Stärken und Schwächen der verschiedenen Arten von Reaktionen thematisiert werden. Konkret könnten beispielsweise folgende Entwicklungsaufgaben aus den Typen abgeleitet werden:

- Für Lehrpersonen, die sich in ihren Reaktionen dem entspannten oder vorsichtigen Typus zuordnen, wäre eine Arbeit an der eigenen Einstellung und am Wissen über Mobbing lohnend, damit Mobbing nicht als tolerierbares Verhalten bewertet wird und mehr Selbstsicherheit in der Einschätzung der Situation erlangt wird.
- Reaktionen des Ermittlertyps – insbesondere des unparteiischen – können bei den Schüler/innen den Eindruck erwecken, dass Täter/innen und Opfer gleichermaßen zu dem Problem beigetragen haben oder sogar, dass Täter/innen keine Konsequenzen für ihr Handeln zu befürchten haben (vgl. Burger et al., 2022). Lehrpersonen dieses Typus müssten deshalb darin bestärkt werden, zusätzlich zur genauen Abklärung der Umstände, bereits eine klare Haltung, dass Mobbing nicht toleriert wird, zu beziehen.

- Die vorgeschlagenen Maßnahmen der prinzipienorientierten und verantwortungsbewussten Reaktionstypen sind auf Basis der Forschungsbefunde zielführend und langfristig erfolgversprechend. Lehrpersonen dieses Reaktionstyps könnten dennoch dazu ermutigt werden im Bedarfsfall auf die Hilfe anderer Personen zurückzugreifen und insbesondere auch die Kooperation mit Kolleg/innen und Eltern in den Interventionen zu berücksichtigen.
- Lehrpersonen des erfahrenen Typs könnten dazu angeregt werden, nach Möglichkeit gemeinsam mit Schüler/innen, die in einen gelösten Mobbingfall involviert waren, zu reflektieren, inwiefern ihre Lösungsansätze (langfristig) erfolgreich waren oder wo es noch Verbesserungsmöglichkeiten gäbe.

Abgesehen von der Einsatzmöglichkeit für die individuelle Reflexion zum Thema Mobbingintervention könnte anhand der Selbsteinschätzung eine Kompetenzentwicklung in diversen Kontexten der Lehrer/innenbildung angeregt werden. Während die Typologie beispielsweise in der ersten Phase der Lehrer/innenbildung eine Reflexions- und Diskussionsgrundlage bieten kann, um mit Studierenden in einen vertieften Austausch zu möglichen Interventionsmöglichkeiten zu treten, könnte in der Fortbildung von Lehrpersonen, die in der Praxis stehen, verstärkt anhand konkreter (bereits erlebter) Mobbingfälle gearbeitet werden. Eine Erprobung der Typologie zu ihrem Einsatz in unterschiedlichen didaktischen Formaten der Lehrer/innenaus- und -weiterbildung wäre wünschenswert und die Wirksamkeit solcher Fortbildungsmaßnahmen könnte Gegenstand künftiger Forschungsarbeiten sein.

ANMERKUNGEN

- 1 Eine erste Teilstudie aus dem Dissertationsprojekt fokussierte auf das Bewusstsein und Verständnis von Lehrpersonen gegenüber einem Mobbingvorfall: Paljakka, A. (2023). Teachers' Awareness and Sensitivity to a Bullying Incident: A Qualitative Study. *Int Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00185-7>

LITERATUR

- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008): US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28(7), 837–856. <https://doi.org/10.1080/01443410802379085>
- Bouchard, K. L., & Smith, J. D. (2017): Teacher-student relationship quality and children's bullying experiences with peers: Reflecting on the mesosystem. *The Educational Forum*, 81(1), 108–125. <https://doi.org/10.1080/00131725.2016.1243182>
- Burger, C., Strohmeier, D., & Kollerová, L. (2022): Teachers Can Make a Difference in Bullying: Effects of Teacher Interventions on Students' Adoption of Bully, Victim, Bully-Victim or Defender Roles across Time. *Journal of Youth and Adolescence*. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01674-6>
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., & Rigby, K. (2015): How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191–202. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.004>
- Cosma, A., Molcho, M., & Pickett, W. (2024): A focus on adolescent peer violence and bullying in Europe, central Asia and Canada. *Health Behaviour in School-aged Children international report from the 2021/2022 survey*. Volume 2. WHO Regional Office for Europe.
- Dietrich, L., & Cohen, J. (2021): Understanding classroom bullying climates: The role of student body composition, relationships, and teaching quality. *International Journal of Bullying Prevention*, 3(1), 34–47. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00059-x>

- Dudziak, I., Niproschke, S., Bilz, L., Fischer, S., Oertel, L., Schubarth, W., Seidel, A., Ulbricht, J., & Wachs, S. (2017): Häufigkeiten, Formen und Erfolg von Lehrerinterventionen aus Lehrer- und Schülersicht. In L. Bilz et al. (Hrsg.), *Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen* (S. 103–127). Klinkhardt.
- Felder-Puig, R., Teutsch, F., & Winkler, R. (2023): Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülerinnen und Schülern. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2021/22. BMSGPK.
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., & Green, S. (2001): Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43(2), 133–146. <https://doi.org/10.1080/00131880110051137>
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (2. Aufl.). VS Verlag.
- Mayring, P. (2014): *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt: Beltz.
- Olweus, D. (1993): *Bullying at school. What we know and what we can do*. Blackwell.
- Paljakka, A. (under review): Teachers' Responses to a Case of Relational Bullying: A Typology Based on Teachers' Strategies and Reasoning.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002): Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299–312. <https://doi.org/10.1080/0013188022000031597>
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011): Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>
- Seidel, A., & Oertel, L. (2017): Eine Systematik der Interventionsformen und -ziele bei Gewalt und Mobbing: Ergebnisse der Vorstudie. In L. Bilz et al. (Hrsg.), *Gewalt und Mobbing an Schulen. Wie sich Gewalt und Mobbing entwickelt haben, wie Lehrer intervenieren und welche Kompetenzen sie brauchen* (S. 89–101). Klinkhardt.
- ten Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschueren, K., & Colpin, H. (2022): The role of affective teacher–student relationships in bullying and peer victimization: A multilevel meta-analysis. *School Psychology Review*, 52(2), 110–129. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2029218>
- Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2017): Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 63, 49–62. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.002>
- Thornberg, R., Wänström, L., & Jungert, T. (2018): Authoritative classroom climate and its relations to bullying victimization and bystander behaviors. *School Psychology International*, 39(6), 663–680. <https://doi.org/10.1177/0143034318809762>
- Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., & Schubarth, W. (2019): Bullying Intervention in Schools: A Multilevel Analysis of Teachers' Success in Handling Bullying From the Students' Perspective. *The Journal of Early Adolescence*, 39(5), 642–668. <https://doi.org/10.1177/0272431618780423>
- Yoon, J., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2016): Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts. *Journal of School Violence*, 15(1), 91–113. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>

ZUR AUTORIN

Dr. Antonia PALJAKKA, BA MA, Studium der Bildungswissenschaft an den Universitäten Wien und Jyväskylä, Finnland. 2017–2024 Universitätsassistentin (praedoc) am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien. Lehre und Forschung im Bereich „Allgemeine Bildungswissenschaftlichen Grundlagen“.

Forschungsschwerpunkt: Lehrpersonen und Mobbing unter Schüler/innen hierzu auch Zusammenarbeit in internationalen und interdisziplinären Forschungsgruppen. Mitgründerin und -organisatorin des European Early Researchers Network on School Bullying:
<https://europeanbullyingresearchnetwork.wordpress.com/>