



universität
wien

Diplomarbeit

Titel:

Gewalt und Viktimisierung in der Schule: Eine kulturvergleichende Studie

Verfasserin

Janna Rinderknecht

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im Mai 2012

Studienkennzahl: 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Dr. Dagmar Strohmeier

Für Gabi – zum Muttertag 2012.

Geleit-Worte

Worte rauschen durch die Rüb',
manches froh, manches trüb.

Worte fließen aus dem Stift,
manches fehlt, manches trifft.

Worte staun sich auf dem Blatt,
manches stark, manches matt.

Worte sammeln sich im Buch,
manches dumm, manches klug.

Worte strömen in die Welt,
manches steigt, manches fällt.

Worte, die ich niederschrieb:
Seid so gut, habt alle lieb.

(Robert Gernhardt)

Außerdem danke ich sehr herzlich

Dagmar Strohmeier,

Michael Hagmann,

Monika Keller und

Georg Waschulin

Kurzfassung

Die vorliegende Studie möchte die Kernprämissen des Prozessmodells der Peerviktimisierung (Toda, Strohmeier und Spiel, 2008) überprüfen. Diese nimmt an, dass durch die Interaktion der Faktoren *Häufigkeit* von aggressiven Übergriffen und *Anzahl der Täter* eine soziale Ordnung hergestellt wird, in der das Opfer konsequent benachteiligt wird. Es wurden vier Vignetten angefertigt, welche die Faktoren systematisch variieren (einmal vs häufig; Einer vs Gruppe). 205 japanische und 147 österreichische 12- und 14-jährige SchülerInnen bewerteten die Vignetten hinsichtlich moralischer Aspekte, der Verantwortlichkeit von Opfer und Täter/-gruppe sowie verschiedener Facetten von Hilflosigkeitserleben des Opfers. Die Ergebnisse lassen auf die Universalität der Prämissen des Prozessmodells schließen. Weiters wurden mittels Daten eines zusätzlichen Fragebogens Kulturvergleiche zur Präferenz verschiedener Formen von Aggression an-, sowie unterschiedliche Alters- und Geschlechtsgruppen gegenübergestellt.

Inhaltsverzeichnis

Kurzfassung	V
Inhaltsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis.....	VIII
Abbildungsverzeichnis.....	IX
Einleitung.....	1
1 Ausprägungen von Aggression	4
1.1 Begriffsklärung.....	4
1.1.1 Aggression und Gewalt.....	4
1.1.2 Mobbing und Bullying.....	5
1.1.3 Viktimisierung.....	6
1.1.4 Cyberbullying	6
1.1.5 Japanspezifische Aggression (Ijime)	7
1.2 Vorkommen von Gewalt an der Schule	8
1.2.1 Situation an österreichischen Schulen	8
1.2.2 Bullying als Gruppenphänomen	10
1.2.3 Situation in japanischen Schulen	12
1.2.4 Geschlecht, Alter und Gewalt.....	16
1.2.5 Sozial- und Kognitionspsychologische Ansätze der Aggression	18
2 Das Prozessmodell der Peer Viktimisation.....	21
3 Kulturvergleich als Methode zur ökologischen Basis.....	22
3.1.1 Warum gerade Japan und Österreich vergleichen?	22
3.1.2 Geert Hofstede – Cultures Consequences.....	23
3.1.3 Independenten und Interdependente Sichtweise auf das Selbst.....	25
3.1.4 Implikationen und Folgen für Bullying	27
4 Ziele der Untersuchung und Forschungsfragen.....	31
4.1 Hypothesen - Experimenteller Teil	31
4.2 Hypothesen – Deskriptiver Teil.....	33
5 Methoden der Datenerhebung.....	34
5.1 Beschreibung der Stichprobe und Untersuchungsdesign.....	34
5.1.1 Österreichische und japanische Gesamtstichprobe.....	34
5.1.2 Intendierte Stichprobe	35

5.2 Erhebungsinstrumente	36
5.2.1 Experimentelle Vignettenstudie	36
5.2.2 Fragebogen	37
5.3 Untersuchungsdurchführung	39
5.4 Innovative Aspekte der Untersuchung	40
6 Auswertungsverfahren	41
7 Ergebnisse	43
7.1 Ergebnisse der experimentellen Vignettenstudie	43
7.2 Ergebnisse des Kulturvergleichs	47
7.3 Modelldiagnostik	57
7.4 Ergebnisse des Fragebogens – Deskriptiver Teil	59
7.4.1 Kulturelle Unterschiede in der Aggressionsausübung und -erfahrung	60
7.4.2 Altersunterschiede	61
7.4.3 Geschlechtsunterschiede	62
8 Diskussion	65
9 Zusammenfassung	72
10 Projektplan und Machbarkeit	74
Literaturverzeichnis	76
11 Anhang	80
11.1 Anschreiben an den/die Schulleiter/in	81
11.2 Elternbrief/Einverständniserklärung	82

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Gesamtstichprobe total.....	34
Tabelle 2: Gesamtstichprobe vollständig	35
Tabelle 3: Intendierte Stichprobe	35
Tabelle 4: Mittelwerte und Standardabweichungen der Gesamtstichprobe	44
Tabelle 5: Within-Subject Effekte (Multivariat)	44
Tabelle 6: Univariate Tests – Within Subject	45
Tabelle 7: Zusammenfassung Interpretation.....	46
Tabelle 8: Mittelwerte und Standardabweichungen (Österreich)	48
Tabelle 9: Mittelwerte und Standardabweichungen (Japan)	49
Tabelle 10: Within- und Between-Subject Effekte der Mixed ANOVA.....	49
Tabelle 11: Effektstärken der Between-Subjects (Kulturvergleich).....	50
Tabelle 12: AV Moralische Bewertung.....	51
Tabelle 13: AV Emotionale Belastung	51
Tabelle 14: AV Täter Verantwortlichkeit.....	52
Tabelle 15: Opfer Verantwortlichkeit	53
Tabelle 16: AV Hilflosigkeit	54
Tabelle 17: AV Isolation	54
Tabelle 18: Zusammenfassung Interpretation	56
Tabelle 19: Zusammenfassung Interpretation Kulturvergleich	57
Tabelle 20: Inhomogenität der abhängigen Variablen unter den Bedingungen A,B,C,D	59
Tabelle 21: Reliabilitätsanalysen	59
Tabelle 22: Österreich vs Japan - Gesamtstichprobe.....	60
Tabelle 23: 6. vs 8. Schulstufe in Österreich.....	61
Tabelle 24: 6.vs 8. Schulstufe in Japan	62

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Beispiel-Vignette	36
Abbildung 2: Gesamtstichprobe	44
Abbildung 3: Interaktionsdiagramm Isolation (Täter*Häufigkeit)	46
Abbildung 4: Kulturspezifische Aufteilung der Stichprobe	48
Abbildung 5: Interaktionsdiagramm AV Emotionale Belastung (Häufigkeit*Nation)	52
Abbildung 6: Interaktionsdiagramm AV Täter Verantwortlichkeit (Täter*Nation)	53
Abbildung 7: Interaktionsdiagramm AV Isolation (Häufigkeit*Täter)	55
Abbildung 8: Interaktionsdiagramm AV Isolation (Täter*Nation)	55
Abbildung 9: Interaktionsdiagramm AV Persistenz (Häufigkeit*Nation)	56
Abbildung 10: Boxplot; Verteilung der `emotionalen Belastung´ unter Bedingung D	59

Einleitung

Ab dem dritten Lebensjahr beginnen Kinder symmetrische Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen. Mit zunehmendem Alter nimmt die Zeit, die man mit Gleichaltrigen („Peers“) verbringt, an Wichtigkeit zu: Sozialverhalten wird geübt und gefördert, was maßgeblich zur Ausbildung des späteren Selbstkonzeptes beiträgt (Oerter und Montada, 2002). Was passiert, wenn Kinder in dieser Zeit Opfer von Aggressionen und Gewalt werden? Und laufen aggressive Übergriffe auf der ganzen Welt gleich ab, oder ist es von Land zu Land verschieden, wie Gewalt unter Peers verläuft? Mit diesen Fragen beschäftigt sich die JA-Studie, in welche die vorliegende Arbeit eingebettet ist. Die JA-Studie beabsichtigt die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der in der Schule auftretenden Aggressionsformen zwischen Japan und Österreich zu untersuchen (Strohmeier et al., 2010). Dabei handelt es sich um den Vergleich einer kollektivistisch orientierten und einer individualistisch orientierten Gesellschaft (Hofstede, 2001), die sich u.a. hinsichtlich des sozialen Verhaltens voneinander unterscheiden. Es liegen derzeit unterschiedliche Ergebnisse zum Vorkommen verschiedener Viktimisierungsformen vor: Zum einen legt die Annahme, dass japanische SchülerInnen ein interdependentes Verständnis von sich und ihrem Umfeld (bzw. ihrer „in-group“) haben, den Schluss nahe, in japanischen Klassen eher verbale und indirekte Arten von Aggression vorzufinden, die zum sozialen Ausschluss einer Schülerin oder eines Schülers führen. Einige Studien bestätigen diese Annahme (Morita, 2001; Morita, Soeda, Soeda & Taki, 1999). Andererseits konnte in einer kulturvergleichenden Studie zwischen japanischen und österreichischen SchülerInnen festgestellt werden, dass der Grad an physischer Aggression unter japanischen SchülerInnen höher ist, als unter österreichischen SchülerInnen (Strohmeier et al., under review).

Die vorliegende Untersuchung berücksichtigt sehr umfassend die verschiedenen Formen von Aggression (indirekte, verbale, physische, soziale und Cyber-Viktimisierung) und kann somit zur Aufklärung dieser Widersprüchlichkeit beitragen.

Weiters liegt aktuell keine empirische Studie vor, die Auskunft darüber gibt, wie Viktimisierung in Hinblick auf die Anzahl der beteiligten Täter und der Frequenz des Auftretens in individualistischen und kollektivistischen Kulturen sozial bewertet wird. Das Prozessmodell der Peerviktimisierung (Toda, Strohmeier & Spiel, 2008) nimmt an, dass diese zwei Faktoren im Wesentlichen das Ausmaß der erlebten Hilflosigkeit auf Seiten

der Opfer sowie der Verantwortungsdiffusion auf Seiten der Täter (-gruppe) bedingen, die wiederum maßgeblich zur Stabilisierung der Viktimisierungssituation beitragen.

Außerdem sollen die Ergebnisse der vorliegenden Studie dazu beitragen, mehr über die Entstehung von Aggression und Gewalt in der Schule zu erfahren. Die Untersuchung soll die Einstellung bzw. Bewertung von SchülerInnen zu verschiedenen Formen der Viktimisierung erfassen, um u.a. künftige Präventions- und Interventionsmaßnahmen besser auf die Realität von Kindern und Jugendlichen abstimmen zu können, sowie wertschätzende Beziehungen und solidarisches Handeln untereinander zu fördern. Die Schule bzw. Klasse gilt neben dem Elternhaus als wichtigster sozialer Erfahrungsraum, in dem Erkenntnisse über Normen, verschiedene Anforderungen sowie Eigenarten der jeweiligen Gesellschaft gesammelt, in dem emotional bedeutsame Erfahrungen mit Gleichaltrigen gemacht werden. Diese Erfahrungen wirken sich auf das Selbstkonzept und die Erfolgszuversicht von SchülerInnen aus und können die Motivation und Leistungsbereitschaft eines Schülers oder einer Schülerin stark beeinflussen.

Eine kulturvergleichende Forschungs-Perspektive, die hier angelegt wird, trägt dazu bei, die Modelle und Konzepte über soziales und aggressives Verhalten kritisch zu prüfen, zu modifizieren und auszubauen, um die Bedingungen für das Ausbilden eines positiven Klassenklimas gezielter unterstützen und einen fundierten Beitrag zur Schulentwicklung in Österreich leisten zu können. Mit dem Ziel, die Umstände für das Ausbilden oder Ausbleiben einer förderlichen Klassengemeinschaft, in der gegenseitige Hilfe und Anerkennung praktiziert wird, zu erforschen, soll außerdem dazu beigetragen werden, die Schutzfaktoren für eine langfristige psychische Gesundheit zu fördern und die Mittel zur Gewalt- und Suchtprävention und –intervention zu verbessern.

Theoretischer Teil

1 Ausprägungen von Aggression

1.1 Begriffsklärung

Einer Fülle unterschiedlicher Begrifflichkeiten begegnet man, wenn man sich mit den Themen Aggression und Gewalt auseinandersetzt. Im folgenden Kapitel sollen die für diese Arbeit relevanten Begriffe erläutert und geklärt werden. Dabei wird zunächst vom allgemeinen Begriffen der Aggression ausgegangen, um dann die spezifischen Bezeichnungen darzulegen, die demnach Subkategorien der Aggression darstellen.

1.1.1 Aggression und Gewalt

Aggression und Gewalt werden in der Umgangssprache häufig synonym verwendet. In der wissenschaftlichen Tradition ist der Aggressionsbegriff aber den anderen übergeordnet und blickt auf eine lange Geschichte in der psychologischen Forschung zurück: „...er bezeichnet eine auf Verletzung eines anderen Menschen zielende Handlung. Die offene Handlung wird dabei als 'Aggression', die Absicht zur Handlung als 'Aggressivität' bezeichnet“ (Sakurai, 2007).

Tillmann unterscheidet zwischen einem engen und einem erweiterten Verständnis von Gewalt. Das enge Verständnis umfasst den physischen Zwang mit körperlicher Schädigung einer anderen Person: „Hier handelt es sich um Konflikte zwischen zwei oder mehreren Personen. Dabei verwendet die eine Seite physische Mittel (Körperkraft, Waffen), um die andere Seite zu schädigen. Auch wenn glaubhaft und unmittelbar mit einer solchen Schädigung gedroht wird, ist physische Gewalt im Spiel. Der Vorteil der Verwendung dieses Gewaltbegriffs ist die Möglichkeit der objektiven sowie wissenschaftlichen Beobachtung und Messung.“ (Tillmann, 1999, S.19, nach Sakurai, 2007). Diese Definition geht ebenso mit dem Konzept der *direkten Aggression* einher, welche in der psychologischen Forschung die wohl populärere Bezeichnung darstellt. Die meisten empirischen Untersuchungen haben ihren Fokus auf direkte, offenkundige Aggressionen gerichtet (Scheithauer et al., 2007). Damit sind alle Verhaltensweisen gemeint, mit denen einem Opfer eine körperliche Schädigung zugefügt oder angedroht wird. Somit umfasst der Begriff der direkten Aggression physische Gewalt, Gewaltandrohungen sowie verbale Aggressionen, wie z.B. das Bezeichnen mit Schimpfwörtern oder Beleidigungen (Österman et al., 1994). Da Jungen eher zu diesen Formen der Aggressionsausübung tendieren, wurde die Aggression von Mädchen lange Zeit nicht beachtet (siehe Card et al., 2008).

Zum erweiterten Gewaltbegriff zählen nach Tillmann ebenso psychische wie verbale Schädigungen. Als psychische Gewalt werden „Beleidigen, Erniedrigen, Beschimpfen,

Ausgrenzung, Ignorieren, Druckausübung, Hänkeln, Blamieren, Auslachen, Provozieren usw.“ bezeichnet. Diese Erweiterung des Gewaltbegriffs findet sich ebenso im psychologischen Konzept der *indirekten Aggression*. Die Forschung um indirekte Formen der Gewaltausübung (vgl. z.B. Österman et al., 1994) begann erst in den 80er und 90er Jahren des letzten Jahrhunderts, womit auch Mädchen in den Fokus der Aufmerksamkeit rückten. Dem „neuen“ Phänomen wurden verschiedene Namen gegeben: indirekte, verdeckte, relationale und soziale Aggression. Was allen Begriffen gemein ist, sind die damit gemeinte Ausgrenzung und Zurückweisung, sowie die Ablehnung des Opfers durch Tätigkeiten wie Lästern, Gerüchte verbreiten, Lügen erzählen, die das Opfer also nicht direkt konfrontieren, aber es sozial isolieren sollen. Insbesondere die Termini „social aggression“ (Cairns et al. 1989, nach Card et al., 2008) und „relational aggression“ (Crick & Grotpeter, 1995, nach Card et al., 2008) wurden dazu eingeführt. In einer Meta-Analyse von Card et al. zeigte sich allerdings, dass die verschiedenen Termini in ihren operationalen Definitionen meist das gleiche meinen, nämlich Verhaltensweisen, die das Gegenüber verletzen, ohne dass es zu einer direkten Auseinandersetzung kommt.

Eine zusammenfassende Definition des Begriffs Gewalt, welcher der Definition der WHO entspricht, findet sich bei Krug et al. : „Gewalt ist der tatsächliche oder angedrohte absichtliche Gebrauch von physischer oder psychologischer Kraft oder Macht, die gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft gerichtet ist und mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzung, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt.“ (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano 2002: 5, nach Strohmeier und Spiel, 2008).

1.1.2 Mobbing und Bullying

Die Begriffe Mobbing und Bullying finden häufig eine synonyme Verwendung. Nach Auffassung der Autorin hat sich der Begriff Bullying durch die englischsprachige Forschung gegenüber Mobbing etablieren können und wird zudem bevorzugt im Bereich von Jugendlichen und Schule angewendet, während der Begriff Mobbing eher im Kontext des Arbeitsplatzes Anwendung findet.

Olweus definiert Mobbing folgendermaßen: „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, 1986, 1991, nach Olweus 2002). Weiter heißt es: „Es liegt eine negative Handlung vor, wenn jemand absichtlich einem anderen Verletzungen oder Unannehmlichkeiten zufügt – im Grunde genommen das, was die Definition von aggressivem Verhalten umfasst.“ und „Wenn der Begriff Gewalt verwendet wird, muss ein Un-

gleichgewicht der Kräfte vorliegen (ein asymmetrisches Kräfteverhältnis): Der Schüler oder die Schülerin, der oder die der negativen Handlung ausgesetzt ist, hat Mühe, sich selbst zu verteidigen, und ist in irgendeiner Weise hilflos gegenüber dem Schüler oder der Schülerin oder den Schülern und Schülerinnen, die ihn drangsaliieren.“

In der Olweus'schen Definition ist der Gewalt-Begriff inkludiert. Nach Auffassung der meisten Autoren aber (siehe z.B. Smith et al., 2004) zeichnet sich Bullying und Mobbing durch (1) die Wiederholung und (2) das Machtungleichgewicht zwischen Täter und Opfer aus. Als wesentlicher dritter Punkt, der wiederum Bullying, Mobbing und Gewalt gemein ist, steht die (3) Schädigungsabsicht. Zur Schädigungsabsicht ist anzumerken, dass zwischen aggressivem und nicht aggressivem Verhalten keine klare Grenze verläuft. Es handelt sich dabei um eine Zuschreibung, die Prozessen der Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung unterworfen ist (Atria, Strohmeier & Spiel, 2007).

1.1.3 Viktimisierung

Unter Viktimisierung wird allgemein ein zum Opfer-Werden verstanden. Die Durchsicht aktueller Artikel lässt die Vermutung zu, dass der Begriff zwar als Gegenstück zu Bullying - also das Erleben von Bullying – verstanden und gebraucht wird, allerdings ohne zu spezifizieren, ob es sich um das Erleben einmaliger oder wiederholter Aggression handelt. Auch die mit Bullying eigentlich einhergehende Machtdifferenz zwischen Täter und Opfer, scheinen von den meisten Autoren bei dem Begriff Viktimisierung nicht berücksichtigt zu werden. Das Prozessmodell der Peerviktimisierung bezeichnet Viktimisierung als das „Endprodukt“ eines gruppenpsychologischen Phänomens, bei dem das Opfer *wiederholt* und von einer *Gruppe* systematisch benachteiligt wird.

Konsequenzen für diese Arbeit

Die Begriffe Gewalt und Aggression werden Verwendung finden, wenn nicht klar ist, ob es sich um einen wiederholten oder doch vielleicht nur einmalig ausgeübten aggressiven Übergriff handelt und wenn nicht geklärt ist, ob es tatsächlich ein asymmetrisches Machtverhältnis zwischen Täter und Opfer mit Schädigungsabsicht besteht. Die Kriterien des Bullying also nicht eindeutig erfüllt sind. Es wird weiters nur dann von Viktimisierung die Rede sein, wenn die o.g. Kriterien erfüllt *und* die Aggression von einer Gruppe ausgeht, so, wie es das Prozessmodell der Peerviktimisierung vorsieht (siehe Kapitel 2).

1.1.4 Cyberbullying

Eine noch junge Forschung umgibt das Phänomen Cyberbullying. Dabei geht es um die Erniedrigung einer Person mittels Textnachrichten über das Mobiltelefon oder Internet,

sowie die missbräuchliche Benutzung oder Herstellung von Videoclips, Webseiten, e-Mails oder virtuellen Welten (Smith, 2009). Die Definitionen sind zum Teil uneinheitlich: Ybarra und Mitchell (2004b, nach Gradinger, Strohmeier und Spiel, 2009) definierten es als „...an intentional and overt act of aggression toward another person online.“, Slonje und Smith (2008, nach Gradinger, Strohmeier und Spiel, 2009) als „... bullying in which the aggression occurs through modern technological devices.“ Neuere Studien legen Überschneidungen von traditionellem Bullying und Cyberbullying nahe (Gradinger, Strohmeier und Spiel, 2009). Siehe dazu Kapitel 1.2.1 dieser Arbeit.

1.1.5 Japanspezifische Aggression (Ijime)

Ijime ist der japanische Begriff, der dem Konzept von Bullying am nächsten kommt. Die Forschungstradition um Ijime erstreckt sich inzwischen auf über 30 Jahre (Morita et al. 1999, nach Kanetsuna, Smith & Morita, 2006). Eine übersetzte Definition des japanischen Erziehungsministeriums legt die Äquivalenz der Begriffe nahe: „(...)einen Schwächeren einseitig und zweitens fortgesetzt physisch oder psychisch anzugreifen, so dass das Gegenüber schwerwiegendes Leid empfindet. Dabei ist unerheblich, ob dies in oder außerhalb der Schule geschieht“ (Monbukagakusho (Erziehungsministerium), zitiert nach Erbe, 1999, zitiert nach Sakurai, 2007). Eine andere in Japan weitgehend anerkannte Definition weist allerdings auf Unterschiede hin. Ijime ist demnach

„A type of aggressive behaviour by which someone who holds a dominant position in a group-interaction process, by intentional or collective acts, causes mental and/or physical suffering to another inside a group“ (Morita, 1985, nach Morita, Soeda, Soeda und Taki, 1999).

Kulturvergleichende Studien bestätigen zudem die Verschiedenheit von typischerweise westlicher und östlicher Gewalt in der Schule: Während in Südkorea Schikanen meist von vier oder mehr SchülerInnen ausgeübt wird, sind bei der Ausübung von Bullying meist nur ein bis drei Personen beteiligt (Koo et al., 2008). Insgesamt berichten Studien aus dem asiatischen Raum über eine höhere Anzahl von Tätern als Opfern, während in europäischen und amerikanischen Studien die Anzahl der Opfer üblicherweise über der Anzahl der Täter liegt (Atria, Strohmeier und Spiel, 2007). Weiters findet Ijime häufiger unter „Freunden“ in der gleichen Klasse statt, wohingegen Bullying häufig von älteren SchülerInnen ausgeübt wird, die ihr Opfer weniger kennen. Ijime zielt eher auf eine psychologische denn physische Schädigung des Opfers ab und beinhaltet mehr verbale und indirekte Aggression (Kanetsuna et al., 2006).

Während Bullying in der westlichen Forschungstradition häufig mit Charaktereigenschaften des Täters zu erklären versucht wurde und der Fokus auch auf asymmetrischen dyadischen Beziehungsstrukturen liegt, wird das Machtungleichgewicht zwischen Täter und Opfer bei bereits Ijime durch einen Interaktionsprozess innerhalb einer Gruppe erklärt (Strohmeier und Toda, 2011). Die Relevanz des Interaktionsprozesses wird meist den unterschiedlichen Weltbildern kollektivistischer und individualistischer Gesellschaften zugeschrieben, welche in Kapitel drei näher erläutert werden. (Kanetsuna & Smith, 2002;).

1.2 Vorkommen von Gewalt an der Schule

In diesem Kapitel soll die derzeitige Situation an österreichischen und japanischen Schulen erläutert werden. Es wird zuerst auf Ergebnisse aktueller Studien aus Österreich eingegangen. Dabei werden Prävalenzraten und Schultypenunterschiede erläutert. Weiters werden Studien vorgestellt, die Bullying als Interaktionsprozess einer Gruppe verstehen und es soll geklärt werden, ob die Prävalenzraten mit dem Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Verbindung stehen. Anschließend wird die Situation an japanischen Schulen dargelegt, wobei hier die Merkmale des japanischen Bildungssystems vorangehend kurz erläutert werden.

1.2.1 Situation an österreichischen Schulen

Aggressionen und Gewalt sind in österreichischen Schulen weit verbreitet. In einem internationalen Vergleich von 25 Ländern erreichte Österreich Platz fünf und liegt somit im negativen Spitzenfeld, was das Auftreten von Aggression betrifft (Nansel et al., 2004). Als „besonders dramatisch“ im Vergleich zu anderen Ländern bezeichnen auch Strohmeier und Spiel (2008), die aktuelle Situation: Ein Viertel der Schülerinnen und Schüler sei durchschnittlich mindestens einmal pro Woche verbalen Attacken ausgeliefert und jeder Zehnte in eine physische Auseinandersetzung verwickelt.

Laut einer WHO Studie von 2005/2006 werden unter 11Jährigen ÖsterreicherInnen 35% der Jungen und 22% der Mädchen Opfer oder TäterInnen von Gewalt. Klicpera und Gasteiger- Klicpera (1996) kommen bei Kindern und Jugendlichen allgemein auf Bullying-Prävalenzraten von 14,2% Täter, 6,1% Opfer und 7,5%, die sowohl Täter als auch Opfer sind. Andere Studien gehen davon aus, dass die Prävalenzraten für Bullying in jeder Klasse ähnlich seien und sich zwischen 5% und 7% bewegen.

Dem entgegen steht das Ergebnis, dass insbesondere Hauptschulen sowie berufsbildende höhere Schulen betroffen sind (Gasteiger-Klicpera und Klicpera, 1997, nach Strohmeier und Spiel, 2008). In österreichischen Grundschulen traten pro Klasse zwischen

ein und zehn Fälle verbalen Bullies auf, sowie bis zu neun Fälle physischen Bullies. Der Maximalanteil von physischem Bullying lag in einer Grundschulklasse bei 40,9% (Atria, Strohmeier & Spiel, 2007).

Nach Scheithauer (2006) können verschiedene Bedingungen auf die Manifestierung oder das Ausbleiben von Bullying Einfluss nehmen. Dazu gehören regionale bzw. strukturelle Einflüsse wie Schulethos oder Schulklima, die Klassengröße als auch die Anzahl von Mädchen und Jungen in einer Klasse. Zur Bedeutung der Klassengröße ist anzuführen, dass je größer eine Klasse und damit die Anonymität zwischen SchülerIn und LehrerIn, desto eher auch die Gefahr von aggressivem Verhalten bzw. seinem Übersehen gegeben ist. Da Jungen im Allgemeinen häufiger angeben Opfer oder Täter von Bullying zu sein, steigt auch die Wahrscheinlichkeit für das Vorkommen von Aggressionen in einer Klasse, je mehr Jungen eine Klasse besuchen.

Grading, Strohmeier und Spiel (2009) untersuchten das Auftreten von Cyberbullying in Österreich: 5,3% der 761 untersuchten SchülerInnen gaben dabei an, gemeine Textnachrichten, eMails, Videos oder Fotografien via Mobiltelefon oder Computer versendet, 7,1% erhalten zu haben. Dabei zeigte sich weiters, dass insbesondere Jungen dazu neigen, traditionelle *und* Cyberformen des Bullying anzuwenden. Auf Seiten der Opfer zeigte sich, dass Mädchen und Jungen über Erwarten häufig Leidtragende kombinierten Cyber- und traditionellen Bullies wurden. Smith (2009) weist in diesem Zusammenhang auf die derzeit schnelle Verbreitung dieses Phänomens hin und unterstreicht die Notwendigkeit einer konsequenten Erforschung.

Insgesamt bemängeln Atria und Spiel (2003) das Fehlen einer systematischen Forschung und einer nationalen Strategie Österreichs im Kampf gegen Bullying. Zwar sei das Problembewusstsein durchaus vorhanden, dennoch gebe es zum Teil keine verbindlichen Prävalenzzahlen der verschiedenen Formen von Gewalt. Das sei in erster Linie der großen Autonomie der Schulen in Österreich verschuldet, die eine Evaluation häufig erschwere. Zum Anderen weisen Scheithauer et al. (2006) darauf hin, dass die Verschiedenheit methodischer Ansätze unterschiedlicher Studien für das Auftreten heterogener Ergebnisse bzw. Prävalenzzahlen verantwortlich sind.

Eigenschaften von Bullies und Victims

Mittels verschiedener Stichproben wurde gezeigt, dass typische Bullies und Bully-Victims unzufriedener mit der Schule sind, oftmals aus einkommensschwachen Verhältnissen stammen und eine negative Einstellung zu Schule und Lernen haben. Weiters sind die Beziehung zu den LehrerInnen häufig belastet, in Konfliktsituationen reagieren die Betroffenen in den meisten Fällen impulsiv, wodurch Eskalationen begünstigt wer-

den (Atria und Spiel, 2003). Sie selbst beschreiben Bullies typischerweise als sozial beliebt und als Mitglieder von Cliques (Strohmeier, 2001, nach Atria und Spiel, 2003).

Die Opfer von Bullying stellen sich selbst als unbeliebt und isoliert dar. Sie haben kein gutes Bild von ihren Lehrerinnen und zeigen häufig Merkmale von Ängstlichkeit, Abhängigkeit von anderen und Hilflosigkeit. In Peer-Ratings werden sie durchweg negativ beschrieben. Ihre Konfliktmuster sind denen von nicht involvierten SchülerInnen sehr ähnlich: So nennen sie Problem-orientierte Lösungsstrategien wie z.B. soziale Unterstützung holen (Atria und Spiel, 2003).

Nach Atria und Spiel (2003) gilt als Risikofaktor für Aggression und Viktimisierung insbesondere ein negatives Klima innerhalb der Familie. Sowie speziell für Aggression eine Verslossenheit innerhalb der Familie, mangelnde Organisation und wenig Freiräume und Selbständigkeit für das Kind. Bullies beschreiben ihre häusliche Situation gerne mit mangelnder elterlicher Kontrolle und Aufsicht, kombiniert mit häufigem Ansehen von Videos und Filmen. Risikofaktoren für Viktimisierung stellen eine starke Rigidität und Härte in der Familie dar.

1.2.2 Bullying als Gruppenphänomen

Ursprünglich wurde Bullying als Gruppenphänomen definiert, bei dem sich die Aggression einer Gruppe gegen einen devianten Einzelnen richtet (Heinemann, 1973; nach Atria, Strohmeier und Spiel 2007). Im Laufe der Zeit wurden „One-to-one“-Angriffe miteinbezogen, wodurch der Fokus auf eine dyadische Struktur des Bullying gerückt und die Persönlichkeit von Tätern und Opfern erforscht wurde (z.B. Olweus, 199X)

Dass Bullying in erster Linie aber ein soziales Phänomen ist, bei dem sämtlichen SchülerInnen eine bestimmte Rolle zukommt, bekräftigt die Studie von Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman und Kaukiainen (1996), die von einem „Participant Role Approach“ ausgeht: Dazu wurden 573 finnische SchülerInnen der sechsten Klassenstufe (12-13 Jahre) befragt, wie sie und ihre Klassenkameraden sich in einer Bullying-Situation verhalten. Im Vorhinein wurden folgende mögliche Rollen festgelegt:

- Opfer/Victim
- Täter/Bully
- Assistent/assistant
- Verstärker/reinforcer
- Außenstehende/outsider
- Verteidiger des Opfers/defender

Wie die Ergebnisse zeigten, nahmen 87% der SchülerInnen eine Rolle bei Vorfällen von Bullying ein: Die meisten Teilnehmer-Rollen stellten Outsider, Reinforcer und Defen-

der dar, wobei es einen deutlichen Geschlechterunterschied in den Rollenverteilungen gab. Ungefähr sechsmal mehr Mädchen als Jungen gaben an, ein Opfer zu verteidigen oder ganz außen vor zu bleiben. Opfern wurde zudem nur ein sehr geringer Status in der Gruppe zugeschrieben und hoch bewertet, was Zurückweisung und Ablehnung betraf. Die geringe Popularität von Opfern kann sowohl Ursache als auch Folge kontinuierlichen Bullying darstellen. Olweus (1991, nach Salmivalli et al., 1996) betont in diesem Zusammenhang die kognitiven Veränderungsprozesse in der Wahrnehmung des Opfers durch die Peers: Durch das Andauern von Schikanen festigte sich die Sicht auf das Opfer als wertlos, abweichend und wert, schikaniert zu werden. Im Verlauf dieser kognitiven Veränderungsprozesse wird das Opfer immer unbeliebter in der Gruppe, bis es zur sozialen Norm wird, dass man ihn oder sie nicht mag.

In einer Folgestudie weisen Sutton & Smith (1999) darauf hin, dass in 85% der Fälle von Bullying-Episoden Peers anwesend sind. Jede/r Fünfte der SchülerInnen gibt zudem an, dass sie gerne mitmachen würden, wenn sie sehen, dass jemand schikaniert wird (Whitney und Smith, 1993, nach Sutton und Smith, 1999), obwohl die Mehrheit der SchülerInnen angibt, eine negative oder zumindest neutrale Einstellung gegenüber Bullying zu haben. Die Rolle der schaulustigen Peers könnte auch insofern von Wichtigkeit sein, als dass sie die Mächtigkeit des Bullies unter den anderen verbreiten und somit seinen sozialen Status heben (Wright et al., 1996, nach Sutton und Smith, 1999). Schäfer und Korn (2004) kamen zu dem Ergebnis, dass unter den deutschen SchülerInnen mehrheitlich distinkte Rollen eingenommen würden, als auch dass in Deutschland doppelt soviel Assistenten und nur halb so viele Verstärker des Täters vorkommen. Außerdem wurden keine Mädchen als Täterinnen, Assistentinnen oder Verstärkerinnen nominiert, sie wurden wesentlich häufiger als Verteidigerinnen genannt.

Die Annahme, dass es sich bei Bullying um ein Gruppenphänomen handelt, wird - wie eingangs erwähnt - um die Forschung zur Persönlichkeit typischer TäterInnen und Opfer ergänzt. Dabei sind häufig Schlussfolgerungen über die Persönlichkeit von Opfern gezogen worden, deren Merkmale wie Ängstlichkeit oder niedriges Selbstwertgefühl jedoch genau so als Folge denn als Auslöser von Bullying bewertet werden können (Atria & Spiel, 2003). Typische Täter-Merkmale scheinen außerdem eine impulsive Veranlagung, einseitige Denkmuster sowie eine inadäquate elterliche Erziehung, die mit dem Konsum gewalthaltiger Filme einhergeht. Ablehnung ist einer der größten Risikofaktoren für Bullying (De Rosier & Thomas, 2003, nach Strohmeier et al., under review).

Atria, Strohmeier und Spiel (2007) konnten bei der Datenauswertung von insgesamt 86 Schulklassen verschiedener Klassenstufen eine große Heterogenität beim Vorkommen von Gewalt nachweisen: In einigen Klassen gab es keine Opfer, in anderen gaben bis zu zehn SchülerInnen an, Opfer von Bullying geworden zu sein, während sich bis zu 12

SchülerInnen als TäterInnen bekannten (0-54,4% Täter und/oder Opfer). Während in den meisten Studien also nur Prävalenzraten für die gesamte Schülerschaft erhoben werden, treten es neben ganz friedlichen sehr aggressive Schulklassen auf. Folglich ist es von großer Wichtigkeit, in Erfahrung zu bringen, welche Bedingungen für das Ausbilden oder Ausbleiben einer „Bully-Klasse“ verantwortlich sind. Die Ergebnisse über die unterschiedliche Gewaltsituation in einzelnen Klassen weisen bereits, auf eine bedeutende Rolle des Lehrers/der Lehrerin hin. (Atria, Strohmeier & Spiel, 2007 ; Atria und Spiel, 200X). Auch Roland und Garroway (2002, nach Atria, Strohmeier und Spiel, 2007) betonen die Relevanz eines kompetenten „Classroom-Managements“ (Klassenregeln, Lob, Sanktionen, Klassen-Meetings, kooperative Lernmethoden und gemeinsame positive Aktivitäten), das maßgeblich vom Verhalten des Lehrers beeinflusst wird, wohingegen andere Faktoren, wie Standort der Schule, Schulgröße, familiärer Hintergrund, keinen Einfluss auf das Ausbilden von Bullying gezeigt haben.

Weiters bestand lange Zeit die Idee, dass Bullying mit dem Anteil ausländischer SchülerInnen in Verbindung stehe. Strohmeier und Spiel (2001) untersuchten mittels Peernominierung und Selbsteinschätzung das aggressive Verhalten, sowie Freundschaftsmuster und die Akzeptanz in der Peergruppe unter SchülerInnen in österreichischen Schulen. Das Ergebnis zeigte einen systematischer Unterschied zwischen SchülerInnen mit deutscher Muttersprache und SchülerInnen anderer Muttersprachen: Kinder und Jugendliche mit deutscher Muttersprache waren nach Angaben der SchülerInnen häufiger aktiv und passiv in aggressive Handlungen involviert, SchülerInnen mit türkischer Muttersprache waren nach den Ergebnissen hingegen schlechter integriert, hatten weniger Freunde und fühlten sich häufiger einsam (Strohmeier und Spiel, 2001).

Als Gründe für die erlebten negativen Erfahrungen gaben Betroffene das eigene Verhalten oder die Unbeliebtheit bei den MitschülerInnen an. SchülerInnen mit Migrationshintergrund gaben zudem „Sprache“ oder „Herkunftsland“ an, wobei die kulturelle und ethnische Zugehörigkeit keine Hinweise auf ein erhöhtes Auftreten von Bullying ergab (Strohmeier und Spiel, 2003).

Zuletzt sei erwähnt, dass aggressive Handlungen nicht nur unter den Kindern und Jugendlichen auftreten: Etwa ein Drittel der SchülerInnen der Klassen sieben bis 13 berichten von verbalen Angriffen durch die Lehrkraft (Schwind et al., 1995, nach Busch und Todt, 2006).

1.2.3 Situation in japanischen Schulen

Die Schule stellt unter Jugendlichen einen wichtigen Dreh- und Angelpunkt ihres Lebens dar. Ramirez und Boli (1987, nach Schubert 2002) beschreiben die Schulpflicht als wichtigsten Faktor in der „kulturelle(n) Homogenisierung der Bevölkerung zu einem

‘Staatsvolk’“. Die Schule repräsentiert also diejenige Institution, die Kultur im nationalen Rahmen vereinheitlicht und von daher Kulturvergleiche erst ermöglicht. Schulen schaffen weiters „eine eigene Wirklichkeit, die dem Erwachsenenleben fernliegt“ (Edelstein 1984: 421, nach Schubert 2002). Im Folgenden soll versucht werden, die Eigenschaften des japanischen Schulsystems, sowie das Vorkommen von Aggressionen darin, darzulegen.

Grundstruktur der Bildungswesens in Japan:

Das Leben japanischer Jugendlicher ist stärker von der Schule geprägt als das von deutschen (und in diesem Sinne auch österreichischen; Anm. der Verf.) Jugendlichen. Die Pflichtschulzeit endet nach einem sechsjährigen Besuch der Grund- und einem dreijährigen Besuch der Mittelschule. Der Großteil der SchülerInnen schließt daran den Besuch einer ebenfalls drei Jahre umfassenden Oberschule an (z.B. Morita et al., 1999, Roeder, 2001, Schuster, 2002).

Die Mittel- und Oberschule sind Ganztageseinrichtungen, die neben dem Unterricht zahlreiche Aktivitäten umfasst, die in Deutschland und Österreich in das Gebiet der Freizeit fallen. Eine Aufnahmeprüfung regelt den Zugang zur Oberschule, eine zweite später zur Hochschule, wobei die SchülerInnen ca. 15 später 18 Jahre alt sind. Die Reputation der Hochschule beeinflusst maßgeblich die spätere Erwerbsbiografie und die sozialen Umstände einer Person, wodurch den Aufnahmeprüfungen eine besondere Wichtigkeit zukommt. In deutschen Medien wird im Zusammenhang mit den Prüfungen von „Juken Jigoku“, der sogenannten „Prüfungshölle“ berichtet (z.B. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/0,1518,172355,00.html> letzter Zugriff 20.09.2011), Ackermann (1999, nach Schubert 2002) spricht von einer „Aufnahmeprüfungsvorbereitungsindustrie“, die den Prüfungen vorausgeht. Zwei Drittel der SchülerInnen besucht dazu private Nebenschulen „Juku“, die fester Bestandteil der japanischen Schullandschaft sind.

Roeder (2001) beschreibt anhand einiger Fallbeispiele eine starke zeitliche und psychische Belastung in der Zeit der Prüfungsvorbereitung: Da die Schule ohnehin einen großen Zeitraum des Tages beansprucht, blieben den Jugendlichen häufig nur die Abendstunden zum Lernen, womit sie ihre Schlafenszeit oft drastisch reduzieren würden. Laut Schubert (2002) aber handele es sich dabei höchstwahrscheinlich um einen Mythos, was er mit einer Studie von Toyama-Bialke (1996, nach Schubert, 2002) begründet. Diese untersuchte die psychische Belastung japanischer und deutscher SchülerInnen, wobei sie zu dem Schluss kam, die Annahme, einer höheren Belastung japanischer SchülerInnen, zu verwerfen. Die Belastung deutscher SchülerInnen sei durch die andauernde Gefahr des Sitzenbleibens vergleichbar. Des Weiteren müsse der unterschiedliche Kontext der Schulgeschehens berücksichtigt werden: Während in deutschen Klassenzimmern

von Anfang an Konkurrenz- und Wettbewerbssituationen vorkommen, sind japanische Schulen von einer strikt egalitären Struktur geprägt (Cummings 1980 nach Schubert 2002), welche die Schülerschaft angesichts einer differenzierenden Eingangsprüfung in eine Krisensituation werfen kann. Im Gegensatz zu deutschen und österreichischen Schulen findet sich hier die Idee einer ganzheitlichen Bildung, welche die Entwicklung moralischer, ästhetischer, körperlicher und emotionaler Fähigkeiten lanciert. Konkurrenz wird zugunsten der Zusammenarbeit und Unterstützung in der Regel vermieden, was auch an organisatorischen Aufgaben, wie der gemeinschaftlichen Säuberung der Klassenräume und des Schulgebäudes deutlich wird (Roeder, 2001). Diskussionen zu Problemen in der Klasse sollen von den SchülerInnen selber angeleitet und gemeinsam Lösungen und Ziele formuliert werden, der Lehrperson kommt also anders als in Deutschland und Österreich eine weniger zentrale Rolle zu, während die Selbstverantwortung und Gemeinsamkeit der SchülerInnen im Mittelpunkt stehen (Schubert, 2002).

Zusammenfassend betonen die Autoren Schubert und Roeder zwei unterschiedliche Aspekte des japanischen Schulsystems: Auf der einen Seite handele es sich in Japan um „Lebensschulen“ (Toyama-Bialke 1996 nach Schubert 2002), deren SchülerInnen die „Prüfungshölle“ erleben, „nicht (...), weil die Schule so stark vom Konkurrenzprinzip geprägt ist, sondern im Gegenteil, weil sie dieses Prinzip im Grunde nicht kennt.“ (Schubert, 2002). Auf der anderen Seite sprechen die international überdurchschnittlichen Leistungen japanischer SchülerInnen in mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern für ein höheres Anforderungsniveau, welches mit großem Engagement und Leistungsbereitschaft begegnet wird (Trefla, 1998, nach Roeder, 2001).

Aggressives Verhalten unter japanischen Jugendlichen

Selbstmorde unter japanischen Jugendlichen wurden in Japan, wie auch in Österreich und Deutschland häufig Gegenstand des medialen Interesses (z.B. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/ausland/0,1518,448572,00.html>, letzter Zugriff 21.09.2011). Seit dem Jahr 1986, als sich ein 13jähriger Junge das Leben nahm und damit die Öffentlichkeit für die Ijime-Problematik sensibilisierte, wurden Suizide regelmäßig thematisiert und erweckten den Eindruck, Japan habe eine besonders Hohe Anzahl an jugendlichen SelbstmörderInnen zu verzeichnen. Dabei liegt die Suizidrate der 15-24Jährigen in Japan nicht höher als in Deutschland: Für das Jahr 1993 ergab sich für Deutschland eine Quote von 8,2 Selbstmorden pro 100000 Jugendliche, in Japan lag sie im gleichen Jahr bei 7,2 (Kreitz-Sandberg, 1996). In einer ländervergleichenden Studie von Schmidtke et al. (1999) erreichte Österreich sogar eine höhere Anzahl von Suiziden in Relation zur Einwohnerzahl als Japan.

Die Menge der Jugendlichen, die Drogen konsumieren, bewegt sich am unteren Ende der Skala im Vergleich zu anderen Industrienationen, ähnlich verhält es sich mit der Jugendkriminalität (Schubert, 2002).

Wie verhält es sich mit den Prävalenzzahlen zu Ijime? Rios-Ellis et al. (2000) untersuchten mittels Interviews und Besuchen in Schulen sowie Schulbehörden das Vorkommen von Ijime an japanischen Schulen. Sie weisen darauf hin, dass die Prävalenzzahlen mit Vorsicht zu interpretieren seien, da betroffene SchülerInnen bzw. Schulen nur ungern gegenüber Außenstehenden Stellung nehmen. So willigte ein Schulleiter ein nur unter der Bedingung ein, mit den Forschern über Ijime zu sprechen, wenn seine Informationen nicht publiziert würden. Opfer von Ijime halten ihre Erlebnisse häufig vor den Eltern geheim, da sie fürchten, ihre Situation nur zu verschlechtern, wenn die Eltern mit der Schule Kontakt aufnehmen (Okuyama, 1997, nach Rios-Ellis et al., 2000). Nachdem es in den Jahren 1994 und 1995 zu vermehrten Schülerselbstmorden in Zusammenhang mit Ijime gekommen war, gab das japanische Ministerium für Erziehung eine nationale Erhebung an 9420 Grund-, Mittel- und Oberschulen in Auftrag: 12,4% der SchülerInnen gaben an, Opfer von Ijime geworden zu sein, während 17,4% SchülerInnen zugaben, sich aggressiv – im Sinne von Ijime – verhalten zu haben (Morita, 1997, nach Rios-Ellis et al., 2000). In einer anderen Studie gaben 43,3% der insgesamt 13444 observierten MittelschülerInnen an, Verhalten gezeigt zu haben, das mit Ijime in Verbindung steht. Im ersten Jahr der Mittelschule waren es 50,4% Jungen und 41,9% Mädchen, die bekannten, in Ijime involviert gewesen zu sein (Japanese Ministry of Justice and Civil Liberties Bureau, 1995, nach Rios-Ellis et al., 2000). Morita, Soeda, Soeda und Taki (1999) ermittelten Prävalenzraten von 21,9% in Grund-, 13,2% in Mittel- und 3,9% Oberschulen für Opfer von Ijime. Diese SchülerInnen gaben an, aktuell oder innerhalb des vergangenen Jahres Opfer von Ijime gewesen zu sein. Für die Anzahl der Täter zeigten sich Prävalenzen von 25,5% in Grund-, 20,3% in Mittel- und 6,1% in Oberschulen. 60,4% der betroffenen Grund-, 71,2% der Mittel- und 74,8% der OberschülerInnen gaben an, mehr als einmal in der Woche Schikanen ausgesetzt gewesen zu sein. Dabei seien die häufigsten Praktiken indirekte aggressive Verhaltensweisen (56,6%), gefolgt von verbalen (42,3%) und physischen (22,7%), wobei mehrere Antworten zulässig waren.

Beim Betrachten der Prävalenzzahlen ergibt sich zum Teil ein heterogenes Bild der Situation. Was alle Studien vereint, ist allerdings der Befund, dass in Japan der Isolation bzw. dem Ausschluss aus einer Gruppe als aggressivem Akt, eine wesentlich höhere Bedeutung zukommt als in westlichen Ländern. In Kapitel drei dieser Arbeit wird auf den kulturellen Vergleich von Japan und Österreich nochmals eingegangen.

1.2.4 Geschlecht, Alter und Gewalt

Geschlechtsunterschiede

Unabhängig vom kulturellen Background wurde mehrheitlich festgestellt, dass männliche Schüler häufiger in physische Gewalthandlungen involviert sind, als weibliche. Mädchen bevorzugen subtilere Formen der Gewaltausübung, bei denen sie häufig nicht direkt mit dem Opfer in Kontakt stehen (z.B. Strohmeier und Spiel, 2008). Nach Olweus (2002) besteht dennoch ein Ungleichgewicht in der Täter-Opfer-Verteilung: Er stellt fest, dass es Jungen sind, die den Großteil der Gewalt ausüben, der Mädchen ausgesetzt sind.

Scheithauer et al. (2006) untersuchten die Geschlechtsunterschiede bei der Ausübung und Erfahrung verschiedener Formen von Bullying (Bullies): Untersucht wurden „Physical“, „Verbal“ und „Relational Bullying“. Diese Kategorien waren nicht exklusiv, so dass ein Schüler/eine Schülerin in allen drei Kategorien z.B. als Täter/in erfasst werden konnte. Ebenso wurden die Kategorien Täter und Opfer nicht disjunkt getrennt. Von insgesamt 2028 mittels des BVQ (Bully/Victim Questionair von Olweus) befragten SchülerInnen, gaben 241 (12,1%) an, Täter von Bullying zu sein, 222 (11,1%) berichteten Opfer geworden zu sein. Darunter waren es signifikant mehr Jungen, die Täter von Bullying waren, während bei den Opfern keine Geschlechtsunterschiede festgestellt werden konnten. Weitere Analysen ergaben, dass das Risiko ein Bully zu sein, für einen Jungen 1,5 Mal (bis zu 4,3 mal) so hoch ist, wie für ein Mädchen.

In einer Metaanalyse von 148 Studien (Card et al., 2008) waren unter Jungen über alle Studien hinweg direkte Aggression durchschnittlich höher als unter Mädchen. Eine Moderatorvariable stellte dabei unter anderem die Erhebungsmethode dar: Bei Eltern- und Selbst-Berichten wurden die kleinsten Geschlechtsunterschiede gefunden, während in Peer-Berichten und Beobachtungen die größte Geschlechtsunterschiede festgestellt wurden. Die Geschlechtsunterschiede der indirekten Aggression schwankten ebenfalls mit der Art ihrer Erhebung: Eltern- und Lehrer-Berichte legen nahe, dass Mädchen höher indirekt aggressiv sind als Jungen; Selbst-Berichte ergeben zum Teil ein leicht erhöhtes Level für Jungen gegenüber Mädchen (Card et al., 2008). Andere Autoren (z.B. Olweus, 1994) weisen darauf hin, dass die subtileren Formen von Gewalt auch erheblich schwerer zu erheben sind und demnach Gefahr laufen, aus der Erhebung ausgeschlossen zu werden.

Als Gründe für die unterschiedliche Gewaltpräferenz der beiden Geschlechter, führen Card et al. (2008) folgende Hypothesen an:

- Die indirekten Angriffe der innerhalb von Mädchengruppen zielen auf deren sexuelle Reputation ab, welche in „intra-female competitions“ eine große Rolle spielen. (Sexuelle Selektions-Theorie von Artz, 2005, nach Card et al., 2008)
- Mädchen verfügen über eine geringere körperliche Stärke als Jungen (Björkqvist, 1994, nach Card et al., 2008)
- Peer Gruppen von Mädchen zeichnen sich – im Vergleich zu Jungen - durch wenige enge Beziehungen aus. Indirekte Aggression, die auf diese Beziehungen abzielt, ist also unter Mädchen schmerzhafter. (Crick, Bigbee, & Howes, 1996, nach Card et al., 2008)
- Oder Mädchen und Jungen haben schlicht in ihrer Sozialisation das entsprechende Verhalten von ihren Eltern oder anderen Erwachsenen erlernt (Card et al., 2008)

Während in Europa und Amerika die Gewalt unter bzw. von Mädchen ausgehende Gewalt lange Zeit wenig Beachtung gefunden hat, da der Fokus auf den offensiven Formen von Aggression lag, bestand in Japan ein ganz anderes Bild: Morita, Soeda, Soeda und Taki (1999) bezeichnen die typisch europäische Auffassung mit dem Satz „Bullying is not only a problem for boys“ und stellen ihn, dem für japanische Sachverhalte kennzeichnenden Satz, „Ijime is not only a problem for girls“ gegenüber. Dementsprechend würde der Begriff Ijime in Japan klassischerweise mit der Beschreibung eher weiblicher Verhaltensweisen assoziiert. Beispielsweise würde eine Situation in der mehrere Buben einen weiteren Buben schlagen, um Geld von diesem zu erpressen, eher nicht mit dem Begriff Ijime verbunden werden, während eine Situation, in welcher der Bub nur um des Erniedrigen Willens geschlagen würde, mit Ijime assoziiert werde. Weiters geben die Autoren an, dass Ijime unter Mädchen weiter verbreitet ist, als „weibliches“ Bullying in anderen Ländern.

Zusammenfassend liefert die Literatur (z.B. Scheithauer et al. 2007) Grund zur Annahme, dass Jungen in westlichen Ländern häufiger Täter und Opfer von Bullying sind. Zudem in präferieren Mädchen und Jungen andere Formen von Gewalt: Die Wahrscheinlichkeit Opfer von Bullying zu werden ist für Jungen im Bereich der physischen Aggression deutlich erhöht.

Alterstrends

Nach Atria und Spiel (2003) besteht ein kurvilinearer Zusammenhang zwischen dem Alter von SchülerInnen und dem Vorkommen von Gewalt: So traten unter 12jährigen SchülerInnen wesentlich mehr aggressive Vorfälle auf, als unter sechs und 18jährigen. Ein komplexes Bild zeichnet die Studie von Scheithauer et al. (2006), die in Deutsch-

land an insgesamt 2086 Schülerinnen der fünften bis zehnten Schulstufe erhoben wurde. Nach Selbstauskünften wurden in der fünften Klasse 17,8% der SchülerInnen mindestens einmal pro Woche Opfer von Bullying. Der Prozentsatz nahm mit zunehmender Schulstufe fortwährend ab: In der siebten Klasse waren es noch 12%, während er sich in der achten und neunten Klasse auf 7,1% und 6,8% reduzierte und schließlich 6,6% in der zehnten Klasse betrug.

Demgegenüber gaben nur 4,3% der Fünftklässler an, Täter von Bullying zu sein, wohingegen in den sechsten bis neunten Klassen eine recht stabile Verteilung (Range: 13,2% – 14,9%) vorgefunden werden konnte. In der zehnten Klassen dezimierte sich der Prozentsatz von Tätern auf 10,8% (Scheithauer et al., 2006).

Auffällig erscheint dabei das ungleiche Verhältnis von Tätern und Opfern der fünften (4,3% vs. 17,8%) und zehnten (10,8% vs. 6,6%) Schulstufe, was eventuell einen Hinweis auf die Gültigkeit des Prozessmodells der Peerviktimisierung darstellt.

Weiters wurde in der Studie der Zusammenhang des Alters und der präferierten Bullying-Form untersucht. Unterschieden wurde zwischen physischen, verbalen und relationalen Formen von Bullying. Zunächst die Angaben der Täter: Die meisten Fälle verbalen Bulliyings traten in Klassenstufe neun (12,2%) auf, insgesamt wurde verbales Bullying über alle Klassenstufen hinweg als die am häufigsten ausgeübte Form angegeben. Gefolgt wurde sie von relationalem Bullying, die mit 9,6% insbesondere in der sechsten Klassenstufe ausgeübt wurde. Die häufigsten Fälle physischer Übergriffe fanden nach Auskünften der SchülerInnen in Klassenstufe acht mit 5,6% statt.

Den Angaben der Opfer zufolge, fanden physische Attacken am häufigsten (zwischen 4,3% und 5,1%) in den Klassenstufen fünf bis sieben statt. Opfer verbalen Bulliyings mussten mit einem Durchschnitt von 12,3% am häufigsten in der fünften Schulstufe verzeichnet werden, allerdings nahm das Auftreten verbaler als auch relationaler Formen der Gewalt mit zunehmender Klassenstufe ab.

1.2.5 Sozial- und Kognitionspsychologische Ansätze der Aggression

Als letzter Punkt dieses Kapitels soll noch ein Blick auf das Sozial-interaktionistische Aggressionsmodell von Mummendey, Bornewasser, Löschpeter & Linneweber (1982) geworfen werden. Da das Prozessmodell der Peerviktimisierung ebenfalls ein sozial-psychologisches Modell darstellt, indem nicht das Verhalten eines Individuums die Analyseeinheit bildet, sondern die soziale Interaktion, könnte dieser Ansatz von Relevanz sein. Anschließend soll noch die soziale Informationsverarbeitungstheorie von Crick und Dodge erläutert werden.

Interaktion als Analyseeinheit

Zugegebenermaßen erscheint das Datum der Publikation von Mummendey et al.(1982) nicht gerade aktuell. Dennoch findet sich in dem bewährten Lehrbuch Sozialpsychologie von Herkner (2001) keine Theorie, die den sozialpsychologischen Ansatz Mummendey aufgreift. Aggressives Verhalten ist demnach der Prototyp einer sozialen Interaktion, die als Analyseeinheit der individualistischen Perspektive gegenüber steht und zu bevorzugen ist, denn:

„Es sind nicht sozial isolierte Individuen, sondern Individuen, die in bestimmter Weise in einem sozialen Kontext integriert sind, die das in Frage stehende Verhalten zeigen.“ (Mummendey et al., 1982, S. 179)

Der soziale Kontext – bspw. die Kultur – bestimmt maßgeblich die Interpretation, ob es sich um einen aggressiven Akt handelt und die Beurteilung über die Größe der Schädigung. Die Voraussetzung für die Möglichkeit eine Normverletzung wahrzunehmen ist, dass sie in einem normativen sozialen Kontext stattfindet. Weiters ist – wie bereits angedeutet - die Wahrnehmung einer Interaktion als „aggressiv“ Prozessen der Interpretation unterworfen, was durch Kontroversen darüber, inwiefern ein Akt als aggressiv zu verstehen ist, demonstriert werden kann. Die Tötung eines Diktators beispielsweise stellt einen streitbaren Fall dar, der je nach politischem Standpunkt als legitim und angemessen oder als falsch und bösartig aufgefasst werden kann. Wesentlich für die Beurteilung einer aggressiven Interaktion, sind in jedem Fall die Ziele der Akteure. Wenn sich diese Ziele jedoch, wie es häufig der Fall ist, einer Beobachtung entziehen, erschwert es den Beurteilungsprozess und kann zu Fehlurteilen führen.

In Bezug auf die vorliegende Arbeit ist diese vorgestellte interaktionistische Sichtweise von daher interessant, da die Idee des Prozessmodells der Peerviktimisierung ebenfalls auf der Interaktion statt auf eines individuellen Ansatzes fußt. Mit der Charakterisierung als „interaktional“ ergeben sich etwa neue Möglichkeiten des Erfassens und der Analyse, wobei die vorliegende Studie dies bereits bei der Wahl der Datenerhebung berücksichtigt. Indem die SchülerInnen verschiedene soziale Interaktionen, die mittels Vignetten dargeboten wurden, beurteilten, soll eine Annäherung an reale Interaktionsverläufe in einer Schule geleistet werden. Zudem gewährleistet der Kulturvergleich eine objektive Interpretation der Ergebnisse.

Soziales Informationsverarbeitungs-Modell

Die soziale Fehl- bzw. Anpassung von Kindern und Jugendlichen werden im Wesentlichen von ihren sozialen Kognitionen bestimmt, welche das soziale Verhalten steuern (Dodge, 1986, nach Crick und Dodge, 1994). Das soziale Informationsverarbeitungs-Modell von Crick und Dodge (1994) veranschaulicht die kognitiven Prozesse während

einer sozialen Interaktion. Demnach gliedern sich die kognitiven Prozesse in hauptsächlich sechs Schritte, nämlich:

- 1) Enkodierung der sozialen Hinweisreize
- 2) Interpretation der sozialen Hinweisreize
- 3) Klärung der eigenen Ziele
- 4) Erwiderung oder Generierung von Verhaltensalternativen
- 5) Auswahl des Verhaltens
- 6) Ausführung des Verhaltens

Bei jedem dieser Schritte wird auf die „Data Base“ zurückgegriffen, die aus Gedächtnis, mentale Schemata, Normen, Werten, Fähigkeitskonzepten, sozialen Stereotypen etc. besteht. Weiters können diese Prozesse einer Person nicht bewusst werden, da sie als mitlaufend („on-line“, Crick und Dodge, 1994, S.77) konzeptualisiert sind und sich praktisch automatisch abspielen. Darüberhinaus umfasst das Konzept Wechselwirkungen und Feedbackschleifen zwischen den beschriebenen Stufen. Vielfältig sind auch die Beziehungen zwischen dem sozialen Informationsverarbeitungsmodell und sozial angepasstem Verhalten: In einer Studie von Dodge und Tomlin (1987, nach Crick und Dodge, 1994) wurden Kindern hypothetische provokative soziale Interaktionen präsentiert, wobei die Intentionen des einen Konfliktpartners genannt wurden, ebenso berichtete die Geschichte über soziale Hinweisreize der Situation. Die Kinder wurden nun aufgefordert, Mutmaßungen über die Absichten des zweiten Konfliktpartners anzustellen. Die Ergebnisse zeigten, dass zuvor als aggressiv eingestufte Kinder signifikant häufiger bei ihren Mutmaßungen auf eigene mentale Schemata zurückgriffen, während nicht-aggressive Kinder weitaus häufiger die sozialen Hinweisreize aus der Geschichte für ihre Beurteilung heranzogen. Insgesamt bietet das Soziale Informationsverarbeitungsmodell genügend Grund zur Annahme, die These von der Aggression als relativem Begriff anzunehmen. Für die vorliegende Arbeit ist es von daher wichtig, als es die Relevanz von sozialen Hinweisreizen besonders hervorhebt, sowie die Interpretations- und Attributionsprozesse, die – überspitzt gesagt – eine Situation „aggressiv“ machen.

2 Das Prozessmodell der Peerviktimisierung

Das Prozessmodell der Peerviktimisierung (Toda, Strohmeier & Spiel, 2008) geht davon aus, dass Viktimisierung ein sich über die Zeit entwickelnder Prozess ist, der im Wesentlichen aus dem Ausbilden von spezifischen und überdauernden Täter-Opfer-Beziehungen besteht: Als maßgebende Faktoren in diesem Vorgang wird die Anzahl der Täter und die Häufigkeit von Wiederholungen betrachtet. Viktimisierung stellt sich somit als Prozess dar, durch den eine soziale Ordnung etabliert wird.

Für stabile Gruppe - wie z.B. Schulklassen - wird die Vorhersage getroffen, dass die Viktimisierung mit einer niedrigen Frequenz bzw. Häufigkeit aggressiven Verhaltens beginnt, negative Verhaltensweisen werden von wenigen Tätern gegenüber einer großen Anzahl an MitschülerInnen gezeigt. Die Täter-Opfer-Beziehungen sind also noch unspezifisch und eher spontan. In der folgenden Zeitspanne bewähren sich einzelne Opfer als „leichte Beute“, gegen die sich die Aggression nun wiederholt, bis hin zur chronischen Viktimisierung, richtet. Gleichzeitig treten immer mehr SchülerInnen der Tätergruppe bei und die Häufigkeit der aggressiven Übergriffe nimmt stetig zu. Die Beteiligungsquote sowie die erhöhte Anzahl der negativen Handlungen provozieren nun umso mehr Stress und Hilflosigkeit auf Seiten des Opfers, und bedingen umso mehr eine Verantwortungsdiffusion in der Gruppe der Täter.

Ein Ziel der vorliegenden Studie ist es, zugrunde liegende Annahmen des Modells zu erforschen, um mittels einer folgenden kulturvergleichenden Langzeitstudie die Vorhersagen des Prozessmodells der Peerviktimisierung zu validieren und zu überprüfen, ob es sich bei dem Modell um ein kulturübergreifendes Konstrukt handelt, welchem universale Geltung zukommt.

3 Kulturvergleich als Methode zur ökologischen Basis

Wie bereits in einigen Kapiteln angeschnitten, bestehen kulturelle Unterschiede zwischen der europäischen bzw. nordamerikanischen und der asiatischen Kultur. Der Großteil des psychologischen Wissens stammt aus Europa und Nordamerika, obwohl der Anteil an der Weltbevölkerung dieser Menschen relativ gering ist. Warum kulturvergleichende Forschung sinnvoll ist und gerade Japan für den Kulturvergleich in der vorliegenden Studie ausgesucht wurde, welche Ziele sie verfolgt und welche Vor- und Nachteile kulturvergleichende Forschung mit sich bringt, soll in diesem Kapitel geklärt werden. Darüberhinaus soll das Konzept von Individualismus und Kollektivismus nach Geert Hofstede erläutert werden und darauf aufbauende Ideen vorgestellt werden. Abschließend werden diese Erkenntnisse durch einen Blick auf bewährte Forschungsergebnisse, welche das Feld kulturvergleichenden Arbeitens nachhaltig beeinflusst haben, ergänzt, bevor es zum empirischen Teil der Arbeit übergeht.

3.1.1 Warum gerade Japan und Österreich vergleichen?

Obwohl die Unterschiede im japanischen und österreichischen Schulsystem recht groß erscheinen mögen (vgl. Kap. 1), sind die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der zwei Länder vergleichbar: Es handelt sich in beiden Fällen um Konsumgesellschaften mit einem relativ hohen Wohlstand. Ein hoher Bildungsabschluss und ein angesehener sozialer Status bilden in beiden Ländern lukrative gesellschaftliche Ziele. Ein breiter Zugang zu einem vielfältigen medialen Angebot sowie ein hoher Bildungswettbewerb ist den beiden Kulturen gleich, als auch das Leben der meisten Jugendlichen in einer Kleinfamilie (Foljanty-Jost, 2002). Beide Länder sind den Erkenntnissen Hofstedes folgend, hierarchisch organisierte Kulturen (Strohmeier, Toda und Spiel, under review). Im öffentlichen Diskurs über die Verbreitung jugendlicher Devianz werden allerdings sehr verschiedene Maßnahmenvorschläge angebracht: Während in Deutschland und Österreich Forderungen nach einer Ausweitung der schulischen Funktion in Form einer Ganztageschule vorgebracht werden, fordert die japanische Öffentlichkeit eine Reduktion der schulischen Bemühungen (Foljanty-Jost, 2002).

Die kulturvergleichende Psychologie nimmt in der Grundlagenforschung eine Rolle ein, die für alle Gebiete der Psychologie von Bedeutung ist: Sie beschäftigt sich mit den Gemeinsamkeiten und Unterschieden menschlichen Erlebens, Verhaltens und Handelns und verfolgt das höchste Ziel einer Wissenschaft, für alle Menschen gültige Theorien

aufstellen zu können (Straub und Thomas, 2003). Die Überprüfung der Allgemeingültigkeit eröffnet zudem die Möglichkeit, eines Transfers vorhandenen psychologischen Wissens in eine andere Kultur. Zudem kann die Formulierung und Exploration der „alten“ Erkenntnisse in „neue“ kulturpsychologische Termini häufig neue Aspekte bekannter Phänomene aufdecken, oder durch die zugehörige Reflexion praktischer Konsequenzen von Sachverhalten neue Handlungsansätze aufzeigen. Obwohl Europa und Nordamerika verhältnismäßig einen kleinen Teil der Weltbevölkerung ausmachen, stammt das psychologische Wissen hauptsächlich von Europäern und Amerikanern (Triandis, 1994). Dieser Umstand birgt einen Ethnozentrismus in sich, welcher der Vielfalt und Individualität menschlicher Lebensformen, die eine universale Wissenschaft berücksichtigen muss, nicht gerecht wird. Mit Japan ist ein asiatisches Land gewählt worden, welches dem Entwicklungsstandard von Europa und dem Nordamerikas gleicht, kulturell dennoch sehr verschieden ist. Welche Verschiedenheit im Folgenden von besonderer Beachtung sein wird, ist die Unterscheidung in individualistisch und kollektivistisch geprägte Kulturen, wobei Japan zu letzteren gezählt wird, während Europa und Nordamerika zu den individualistischen gehören.

3.1.2 Geert Hofstede – Cultures Consequences

Hofstede erforschte seit Mitte der 60er Jahre die kulturellen Unterschiede und Zusammenhänge in über 52 Ländern der Erde. Die zahlreichen Versuchspersonen stellten dabei die MitarbeiterInnen des Unternehmens IBM dar. Anhand der Daten konnten fünf Kulturdimensionen identifiziert werden, nach denen sich jede Kultur klassifizieren lässt:

1) *Machtdistanz* (Power Distance Index – PDI)

Der PDI-Index gibt an, inwieweit wenig mächtige Mitglieder von Institutionen eine ungleiche Verteilung von Macht erwarten und akzeptieren. Das zugrunde liegende Problem einer mehr oder weniger großen Machtungleichverteilung jeder einzelnen Gesellschaft soll damit erfasst werden.

2) *Unsicherheitsvermeidung* (Uncertainty Avoidance Index – UAI)

Der UAI-Index erfasst in welchem Ausmaß sich Mitglieder einer Kultur wohl oder unwohl fühlen, wenn sie in eine unvorhergesehene, unbekannte oder unstrukturierte Situation geraten. Hiermit soll erfasst werden, inwieweit eine Gesellschaft Vorkehrungen gegen eine solche Situation ergreift, was sich auch im Vorhandensein vieler oder weniger festgeschriebener Gesetze, Richtlinien und Sicherheitsmaßnahmen ausdrückt.

3) *Individualismus – Kollektivismus* (IDV)

Der IDV-Index drückt aus, in welchem Ausmaß Individuen in eine Gemeinschaft integriert sind, in erster Linie der Familie. Oder – auf der anderen Seite -

wie stark sie sich zu Werten der Selbstbestimmung, Eigenverantwortung und Ich-Erfahrung hingezogen fühlen.

4) *Maskulinität vs. Femininität (MAS)*

Mit diesem Index soll die Ausprägung der vorherrschenden Werte bezüglich typischerweise weiblicher Eigenschaften wie Bescheidenheit und Fürsorglichkeit und typischerweise männlichen Eigenschaften wie Selbstbewusstsein und Konkurrenzdenken erfasst werden.

5) *Lang- oder kurzfristige Ausrichtung (Long-Term Orientation – LTO)*

Die letzte Dimension kam erst später zu den obigen vier Dimensionen hinzu. Sie soll den Planungshorizont einer Gesellschaft erfassen und abbilden; inwiefern die Mitglieder einer Gesellschaft bereit sind, materielle, soziale und emotionale Bedürfnisse zu Ungunsten einer kurzfristigen Bedürfnisbefriedigung aufzuschieben.

Innerhalb der psychologischen Wissenschaft wurde hauptsächlich die Idee des Individualismus und Kollektivismus einer Kultur aufgegriffen (Hofstede, 2001). Nach den Ergebnissen Hofstedes handelt es sich bei der japanischen Kultur um eine kollektivistische, bei der österreichischen um eine individualistische. Unter anderem gibt Hofstede folgende Beispiele als charakteristisch für einer kollektivistisch orientierten Gesellschaft an: Zwischen Familienmitgliedern bestehen starke Bindungen mit häufigen Kontakten, andere Personen werden nach ihrer Zugehörigkeit als Mitglieder der In- oder Out-Group klassifiziert, direkte Konfrontationen sollten zugunsten harmonischer Verhältnisse gemieden werden und persönliche Ansichten seien durch die Meinung der In-Group prädestiniert. Für Mitglieder einer individualistisch orientierten Kultur sollen diese Eigenschaften nicht oder zum Teil ihr Gegenteil gelten. Auch das Thema Schule und Kollektivismus findet von Hofstede Beachtung, dazu merkt er folgendes an: In kollektivistischen Kulturen werden die SchülerInnen von ihren LehrerInnen als Gruppe bzw. Teil einer In-group gesehen und behandelt, während z.B. im Westen die SchülerInnen und ihre Leistungen als individuell betrachtet und beurteilt werden. In kollektivistischen Schulklassen bilden sich unter den SchülerInnen eher kohärente Gruppen aus, die in sich hierarchisch gegliedert sind. Während es in einer individualistisch orientierten Gesellschaft als äußerst unmoralisch angesehen würde, ein In-group-Mitglied besser zu behandeln, als ein anderes, sei in kollektivistischen Klassenräumen das Gegenteil der Fall: Hier gilt es als unmoralisch, die soziale Ordnung zu ignorieren (Hofstede, 2001).

Als typische Direktive im Miteinander einer Schulklasse eines kollektivistisch orientierten Umfeldes, beschreibt Hofstede folgendes Szenario:

Confrontations and conflicts should be avoided, or at least formulated so as not to hurt anyone; neither teachers nor students should lose face.

Shaming – that is, invoking the group's honor – is an effective way of correcting offenders: They will be put in order by their in-group members.
(Hofstede, 2001, S. 235)

Hierbei wird deutlich, wie hoch der Stellenwert einer In-Group anzuesiedeln ist und wie brutal der Ausschluss eines Individuums aus der Gruppe einschlagen muss. Hsu (1971, nach Hofstede, 2001) merkt an, dass es in der chinesischen Tradition kein Äquivalent zum Begriff der „Persönlichkeit“ gibt, im Sinne einer separaten Entität, getrennt von Gesellschaft und Kultur. Dagegen schließt das chinesische Wort für „man“ (ren) die engen Kontakte eines Menschen zu seinem sozialen und kulturellen Umfeld mit ein. Abschließend sei erwähnt, dass sich neben Hofstede noch zahlreiche andere Wissenschaftler mit dem Konzept des Individualismus und Kollektivismus befassen haben, z.B. Markus und Kitayama, die sich mit den Konsequenzen auf Kognitionen, Emotionen und Motivation befassen haben (Hofstede, 2001) oder Triandis, der sich mit den Auswirkungen von Kultur auf das soziale Verhalten befasst.

3.1.3 Independenten und Interdependenten Sichtweisen auf das Selbst

Ob eine Person eher individualistisch oder kollektivistisch geprägt ist, determiniert auch die Erfahrungen, die sie macht. In der westlichen Sicht ist das Selbst eine einzigartige Zusammensetzung aus Charaktereigenschaften, Fähigkeiten, Motiven und Werten und das Verhalten des Individuums in erster Linie die Konsequenz dieser individuellen Eigenschaften. Dieser Zugang stellt die unabhängige Sichtweise auf das Selbst dar, während in den meisten asiatischen Ländern eine interdependente Sichtweise auf das Selbst vorherrscht (Markus und Kitayama, 1991).

Neben universellen Aspekten des Selbst, wie der privaten Wahrnehmung („Inner-Self Experience“, Markus und Kitayama, 1991) internaler Vorgänge (Träume, Gedanken, Gefühle usw.) unterscheiden sich westliche und östliche Auffassungen vom Selbst vor allem in dem folgenden Punkt: Während in westlichen Kulturen der Einzelne die Einheit des Bewusstseins bildet, kommt in östlichen Kulturen sozialen Beziehungen eine so hohe Bedeutung zu, dass sie zur funktionellen Einheit selbstbewusster Reflektion wird. Anders ausgedrückt folgt das unabhängige Selbst dem normativen Imperativ, von anderen unabhängig zu sein und sich selbst zu verwirklichen, indes das interdependente Selbst sich als Teil eines umfassenden Beziehungsgeflechts sieht und seine Handlungen danach ausrichtet. Der Großteil des Verhaltens soll hier also durch die Erwartungen des Akteurs, über die Gedanken, Gefühle und Handlungen des Gegenübers, hervorgerufen werden. Markus und Kitayama (1991) sehen dies als Folge der von einer monistischen philosophischen Gedanken getragenen Tradition, deren Idee nach der Mensch und Natur aus dem gleichen Material geformt sind. Infolgedessen gehen die Menschen engere

Beziehungen untereinander ein, da ihre zugrunde liegenden Elemente in ihrem Wesen untrennbar sind. Dem gegenüber steht die westliche Tradition mit ihrer Cartesianischen Auffassung, die eine dualistische Trennung vom Ich und Objekten bzw. natürlicher Welt vorsieht.

Das interdependent Selbst ist also aufmerksamer und sensitiver gegenüber anderen. Auch auf die Emotionen haben die kulturellen Unterschiede Auswirkungen: Zwar werden Emotionen häufig als universell angesehen, was bei einzelnen Emotionen auch der Fall ist, dennoch werden Emotionen meist durch soziale Anlässe ausgelöst. In einem Vergleich von amerikanischen und japanischen SchülerInnen, berichteten die amerikanischen SchülerInnen zudem, dass sie Emotionen länger spürten. Außerdem berichteten die Amerikaner von intensiveren Gefühlen, die mit stärkeren körperlichen Symptomen verbunden waren (Kloß im Hals, Änderung der Atemfrequenz..) (Matsumoto, Kudoh, Scherer und Walbott, 1988, nach Markus und Kitayama, 1991). Matsumoto (1988, nach eds.) fand außerdem heraus, dass Ärger innerhalb enger japanischer Beziehungen vermieden wird. Die Befragten gaben an, Ärger vor allem in der Gegenwart von Fremden zu verspüren. Europäer und Amerikaner hingegen verspürten Ärger in erster Linie innerhalb enger Beziehungen. Stipek, Winer und Li (1989, nach Markus und Kitayama, 1991) baten chinesische Versuchspersonen Beispiele für eine Situation zu nennen, in der das Gefühl von Ärger aufkommt. Die chinesischen Versuchspersonen beschrieben mehrheitlich Situationen, die jemand anderem zugestoßen waren, während die amerikanische Referenzgruppe mehrheitlich Situationen beschrieb, die ihnen selbst zugestoßen waren. Die independente oder interdependente Sichtweise auf das Selbst kann außerdem häufig mit unterschiedlichen Motiven für u.U. gleiche Handlungen einhergehen: Während Personen im Westen ihre Motivation zu arbeiten häufig internal und individuell begründen (z.B. Selbstwertsteigerung, es zu Ruhm und Ehren bringen, Anerkennung erhalten), geben Personen in asiatischen Ländern häufiger soziale Motive für ihr Tun an (z.B. Vermeidung von Scham oder Schuldgefühlen, Erwartungen der Anderen gerecht werden).

Keller betreibt Grundlagenforschung zur moralischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, in ihrem Buchbeitrag von 2004 schildert sie eine kulturvergleichende Langzeituntersuchung mit Probanden (7, 9, 12, 15, 19 Jahre alt) aus einer individualistischen Kultur (Island) und einer kollektivistischen Kultur (China). Mittels eines moralischen Dilemmas wurden moralische Kognitionen und Emotionen untersucht. Das Dilemma stellte die Kinder vor die Frage, ob der Protagonist der Geschichte die Verabredung mit einem alten Freund einhalten, oder der Einladung eines neuen Klassenkameraden annehmen sollte, welche als recht lukrativ beschrieben wurde. Die Befragung erfolgte via strukturierter Interviews, die von Experten vorgenommen wurden. Dabei

wurde zunächst das moralische Konzept des Kindes erfasst (Warum ist es wichtig ein Versprechen zu halten?), womit später eine Zuordnung nach Kohlbergs (1984, nach Keller 2004) moralischen Entwicklungsstufen getroffen werden konnte. Die Teilnehmer beider Kulturen nannten die gleichen Begründungen, ein Versprechen zu halten, wie etwa Vertrauen, Vertrauenswürdigkeit oder Zuverlässigkeit unter Freunden. Auf die Frage, warum es überhaupt wichtig sei, einen guten Freund zu haben, trat allerdings ein inhaltlicher Unterschied in den Antworten der Kinder und Jugendlichen auf: Zwar nannten beide Nationen Qualitäten wie Vertrautheit, gegenseitige Verlässlichkeit und Vertrauen, die chinesischen Teilnehmer nannten jedoch überdies einen weiteren Aspekt, nämlich Verantwortung dafür zu tragen, dass die Persönlichkeit des Freundes gefördert wird und sich positiv entwickelt. Das stellt eine pädagogische Aufgabe also, die von der isländischen Stichprobe nicht genannt wurde.

Die Kinder und Jugendlichen wurden dann gebeten, sich in die Rolle des Protagonisten zu versetzen und wurden hinsichtlich ihrer praktischen Entscheidung (was würdest Du tun?), den moralischen Emotionen (wie fühlen sich die Beteiligten?) und dem moralischen Urteil (welches wäre die richtige Entscheidung?) befragt. Dabei zeigte sich, dass mit geringerem Alter die Diskrepanz zwischen praktischem Urteil und moralischem Urteil bei isländischen Kindern und Jugendlichen häufig hoch war, d.h. sie fanden es zwar moralisch richtig, das Versprechen mit dem alten Freund einzuhalten, entschieden sich aber trotzdem, der Einladung des neuen Kindes zu folgen. Mit zunehmendem Alter nahm diese Diskrepanz allerdings ab. Bei den chinesischen Kindern und Jugendlichen waren erstaunlicherweise keine Abweichungen zwischen moralischem und praktischem Urteil zu erfassen: Entweder sie entschieden sich moralisch und praktisch für das eine oder das andere (meist aber für den alten Freund). Infolgedessen untersuchten Keller und ihre Mitarbeiter die Gründe für dieses unterschiedliche Antwortverhalten. Das Ergebnis zeigte, dass die isländischen Kinder hedonistische Motive für ihre praktische Entscheidung angaben (mehr Lust, mit dem neuen Kind einen Film anzuschauen), während die Begründung der chinesischen Kinder – wenn sie sich für die Verabredung mit dem neuen Kind entschieden – altruistisch geprägt waren. Sie gaben an, dem neuen Kind helfen zu wollen, was bisher noch keine Freunde hat und wahrscheinlich einsam ist. Mit zunehmendem Alter schien der Wert der alten Freundschaften jedoch immer mehr zuzunehmen.

3.1.4 Implikationen und Folgen für Bullying

Das Wesen des Bullying unterscheidet sich in Abhängigkeit der kollektivistischen oder individualistischen Orientierung einer Gesellschaft. Kanetsuna & Smith, 2002 untersuchten japanische und englische SchülerInnen, wobei folgende Unterschiede festge-

stellt werden konnten: Während die japanischen SchülerInnen angaben, Ijime würde meist von vier oder mehr Tätern ausgeführt, gaben die englischen Schüler am häufigsten ein bis drei Täter an, nach einer Langzeitstudie bewegte sich der Anteil von Einzeltätern in Norwegen zwischen 35% und 40% (Olweus, 2002). Ach Strohmeier, Toda und Spiel (under review) konnten nachweisen, dass wiederholte Aggressionen unter japanischen Jugendlichen überwiegend von Tätergruppen ausgeübt werden. Während Ijime vornehmlich von „Freunden“ bzw. SchülerInnen der gleichen Klassenstufe betrieben wird, sind es bei Bullying eher ältere Schülerinnen aus höheren Klassenstufen, die ihr Opfer kaum kennen (siehe auch Strohmeier, 2010; Koo et al., 2008). Wesentlich häufiger wurde von japanischen SchülerInnen als Bewältigungsstrategie angegeben, dass sie nichts machen und die Aggression erdulden, während die englischen SchülerInnen sich an einen Lehrer oder ihre Eltern wenden würden.

Nachweise für die systematischen Unterschiede zwischen westlichen und östlichen Schikanen konnten in weiteren Ländern erbracht werden. In Südkorea existiert der Begriff Wang-ta, der Ijime wesentlich näher kommt als Bullying. Bei einer großangelegten Untersuchung (N=2926) wurden die zentralen Unterschiede zwischen Japan und Südkorea auf der einen und den europäischen Ländern sowie Nordamerika auf der anderen Seite bestätigt werden (Koo, et al., 2008). Koo, Kwa und Smith (2008) fanden außerdem heraus, dass mit zunehmender Klassenstufe immer mehr Täter als Opfer auftreten (siehe auch Atria, Strohmeier und Spiel, 2007), was eventuell als Hinweis auf die Richtigkeit des Prozessmodells gewertet werden kann. Die Autoren diskutieren dieses Ergebnis als wesentlichen Bestandteil einer kollektivistisch orientierten Gesellschaft: Da vermutlich in einer Schulklasse unter den SchülerInnen eine engere Verbundenheit besteht, da Freizeitaktivitäten außerhalb der Klasse äußerst selten stattfinden, muss es auch in einem kollektiveren Sinn die Entscheidung getroffen werden, jemanden aus der Gemeinschaft auszuschließen und/oder diese Entscheidung zu akzeptieren. Dem Prozess innerhalb der Gruppe kommt also bei Ijime eine höhere Relevanz zu. Die vorliegende Arbeit möchte dazu beitragen, diese Umstände in einer folgenden Langzeitstudie näher zu erforschen. Morita et al., (1999) beobachteten, dass es in Japan zu einem hohen Auftreten sozialer Aggressionen wie Isolation oder Ausschluss kommt. Der Ausschluss aus einer Gruppe hat hier schmerzlichere Auswirkungen auf das Individuum, da die eigene Person als abhängiger von den anderen betrachtet wird und ist im Sinne einer Schädigungsabsicht von daher zweckvoll.

Kanetsuna et al. (2006) befragten japanische und englische SchülerInnen nach ihren Bewältigungsstrategien von Bullying und Ijime: Im Falle des sozialen Ausschlusses würden sich demnach 77% der englischen Schüler aber nur knapp 11% der japanischen SchülerInnen neue Freunde suchen. Angesichts einer „verschworenen Klassengemein-

schaft“ scheint es tatsächlich schwierig neue Freunde zu finden und andere Strategien, wie die Bullies direkt anzusprechen und sie bitten aufzuhören, gleichsam sinnvoller. Die beliebteste Bewältigungsstrategie der englischen SchülerInnen stellte die Suche nach Hilfe durch LehrerIn oder Eltern dar, während die japanischen SchülerInnen eher dazu tendierten, direkte Maßnahmen gegen die Bullies zu ergreifen. Dieses Resultat sei eventuell im Sinne stärkerer nationaler Bemühungen Englands gegen Bullying innerhalb der letzten zehn Jahre zu werten, meinen die Autoren.

Empirischer Teil

4 Ziele der Untersuchung und Forschungsfragen

Das Hauptziel der vorliegenden Studie ist eine partielle Modelltestung des Prozessmodells der Peerviktimisierung (Toda, Strohmeier & Spiel, 2008). Danach handelt es sich bei Viktimisierung um ein gruppendynamisches Phänomen, bei dem aggressive Handlungen *häufig* und *von einer Tätergruppe* bei *einem bestimmten Opfer* ausgeführt werden. Der Begriff Viktimisierung wird in dieser Studie deshalb nur in diesem Sinne gebraucht. Mittels vier verschiedener Vignetten, soll herausgefunden werden, welchen Einfluss die Häufigkeit (einmalig vs. fast jeden Tag) sowie die Täterbeschaffenheit (Einzeltäter vs. Gruppe) auf die Bewertung einer sozialen Situation haben, in der aggressive Handlungen vollzogen werden. Dabei sind drei Aspekte von besonderem Interesse:

1. Bewertung der Situation: Wie bewerten SchülerInnen die Situationen?
2. Verantwortungsattribution: Bei wem wird die Verantwortung für die aggressiven Handlungen bzw. die Viktimisierung gesehen?
3. Beurteilung der Konsequenzen: Wie werden die Konsequenzen für das Opfers eingeschätzt?

Sofern es sich um ein universales Modell handelt, sollten diese Aspekte in beiden Nationen auf ähnliche Art und Weise beantwortet werden und damit den Grundstein für weitere Untersuchungen zum Prozessmodell legen.

Ein weiteres Ziel der Studie ist die deskriptive Darstellung der Aggressionsformen in Österreich und Japan. Es geht darum, die Unterschiede zwischen dem aggressiven Verhalten von Mädchen und Jungen zu spezifizieren, sowie Erkenntnisse über die Verschiedenheiten zweier unterschiedlicher Altersgruppen in diesem Bereich zu gewinnen. Dieser Teil wird im Folgenden als 'deskriptiver Teil' bezeichnet.

4.1 Hypothesen - Experimenteller Teil

Aus den vorherigen Überlegungen ergeben sich die folgenden Detailfragestellungen:

Forschungsfragen zur Bewertung der Aggression:

Wie werden aggressive Handlungen hinsichtlich ihrer Häufigkeit im Vorkommen bewertet? Werden aggressive Handlungen unterschiedlich bewertet, wenn sie von einer Gruppe von Tätern oder von einem einzelnen Täter ausgeführt werden?

Hypothesen:

- Aggression wird umso negativer bewertet, je häufiger sie auftritt. (HE Häufigkeit des Auftretens)
- Je größer die Tätergruppe ist, desto negativer wird die Aggression bewertet. (HE Tätergruppe)
- Bei seltenem Vorkommen von Aggression wird das Verhalten einer Tätergruppe negativer bewertet als das eines Einzeltäters. Bei häufigem Vorkommen von Aggression steigt die negative Bewertung des Verhaltens einer Tätergruppe stärker an, als bei einem Einzeltäter. (Mit anderen Worten: Die Kombination 'Gruppe/Häufig wird negativer bewertet als die additive Kombination der Faktoren erwarten lässt. Diese Überadditive Interaktion bestimmt schließlich den Begriff der Viktimisierung, verstanden als eine systematische und strukturelle Benachteiligung.)

Forschungsfrage zur Verantwortlichkeit des Täters bzw. Opfers:

Wird die Verantwortlichkeit für eine aggressive Handlung unterschiedlich eingeschätzt, wenn sie von einem Einzeltäter oder einer Tätergruppe ausgeführt wird?

Hypothese:

- Bei einer Gruppe als Täter wird die Verantwortung eher dem Opfer zugesprochen, die Verantwortlichkeit der Gruppe also niedriger eingeschätzt, als bei einem Einzeltäter.

Forschungsfragen zur Einschätzung der Auswirkungen auf das Opfer:

Wie wird die Hilflosigkeit eines Opfers in Abhängigkeit von der Häufigkeit des Auftretens aggressiver Handlungen eingeschätzt? Wird sie anders eingeschätzt, je nachdem ob sie von einem Einzeltäter oder einer Gruppe ausgeführt wird?

Hypothesen:

- Die eingeschätzte Hilflosigkeit des Opfers ist größer bei einer Gruppe als Täter, als bei einem Einzeltäter.
- Mit zunehmender Häufigkeit der Aggression steigt die wahrgenommene Hilflosigkeit des Opfers an.
- Die Hilflosigkeit eines Opfers von seltener Aggression ist höher bei einer Gruppe als Täter, als bei einem Einzeltäter. Die Hilflosigkeit eines Opfers von häufiger Aggression steigt bei einer Gruppe als Täter stärker an, als bei einem Einzeltäter.

Erwartungen über die vergleichende Gegenüberstellung der österreichischen und japanischen Daten:

Die Annahmen des Prozessmodells gelten für beide Nationen gleichermaßen. Um die universale Geltung zu überprüfen, werden die Hypothesen für beide Länder in der gleichen Richtung angenommen, wobei die Ausgangsniveaus der Antwortwerte dabei kulturell unterschiedliche Ausprägungen aufweisen können.

4.2 Hypothesen – Deskriptiver Teil

Es wird erwartet, einen Unterschied in den ausgeübten Aggressionsformen zu finden. In vorangehenden Untersuchungen konnte u.a. gezeigt werden, dass indirekte und verbale Aggressionen in Japan häufiger vorkommen als physische. In den USA und Europa hingegen treten physische Aggressionen unter SchülerInnen häufiger auf, wohingegen sozialer Ausschluss im Gegensatz zu Japan wiederum seltener vollzogen wird. Die einzelnen Erwartungen, die sich aus der Literatur ergeben, lauten wie folgt:

- In Österreich tritt häufiger physische und verbale Aggression auf, während in Japan eher indirekte und relationale Formen auftreten.
- Aggression ist unter jüngeren SchülerInnen weiter verbreitet als unter älteren; unter jüngeren tritt eher physische und verbale Aggression auf.
- In beiden Kulturen ist physische Aggression bei männlichen Schülern häufiger verbreitet als bei weiblichen.

5 Methoden der Datenerhebung

5.1 Beschreibung der Stichprobe und Untersuchungsdesign

Die Stichprobe besteht aus 352 Schulkindern, wovon 147 in Österreich und 205 in Japan befragt wurden. Weiters umfasst sie insgesamt 179 Mädchen und 173 Jungen. Es wurden zudem zwei verschiedene Altersstufen – 12jährige und 14jährige SchülerInnen – erhoben.

5.1.1 Österreichische und japanische Gesamtstichprobe

Die Österreichische Stichprobe wurde in einer AHS erhoben. Die 147 SchülerInnen verteilen sich auf 74 Buben, von denen 36 aus der sechsten und 38 aus der achten Schulstufe kommen, sowie 73 Mädchen, von denen jeweils 25 aus der sechsten und 48 aus der achten Schulstufe stammen. Der Anteil der SchülerInnen mit Migrationshintergrund beträgt 21,1%. Es handelt sich um ein Bundesrealgymnasium im siebten Wiener Gemeindebezirk, welches eine Kooperationsschule der Universität Wien ist.

Die japanische Stichprobe umfasst insgesamt 205 SchülerInnen, von denen 99 männlich und 106 weiblich sind. Von den Jungen besuchten 62 die sechste und 37 die achte Schulstufe, von den Mädchen 73 die sechste und 33 die achte Schulstufe.

Tabelle 1: Gesamtstichprobe total

	Österreich		Japan		
	74		99		
M	36	38	62	37	173
	73		106		
F	25	48	73	33	179
	147		205		N= 352

Die vollständige Stichprobe umfasst 287 SchülerInnen. Von dem Gesamtdatensatz wurden all jene Fragebögen nicht beachtet, bei denen mindestens eine Manipulationcheck-

Frage negativ, oder mindestens ein Item des Vignettenblocks nicht beantwortet wurde. Der Gesamtausfall beträgt 23%, wobei in der Tabelle diejenigen Zellen gelb unterlegt sind, bei denen der Ausfall stark überdurchschnittlich ist.

Tabelle 2: Gesamtstichprobe vollständig

	Österreich		Japan		
M	56 (-18)		75 (-24)		131
	31	25	47	28	
F	50 (-23)		90 (-16)		140
	20	30	65	25	
	107		165		N= 271

5.1.2 Intendierte Stichprobe

Die ursprünglich intendierte Stichprobe umfasst 300 SchülerInnen aus Österreich und Japan, wobei die Aufteilung in den Zellen gleichmäßig verteilt ist. Für die österreichische Datenerhebung war geplant, eine Schule zu finden, die einen möglichst geringen Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund aufweist.

Tabelle 3: Intendierte Stichprobe

	Österreich		Japan		
M	75		75		150
	37	38	38	37	
F	75		75		150
	38	37	37	38	
	150		150		N= 300

5.2 Erhebungsinstrumente

Nach der Erhebung der demografischen Daten wie Alter, Geschlecht, Nationalität, Geburtsland und Muttersprache gliedern sich die Instrumente in eine experimentelle Vignette sowie einen Fragebogen zu unterschiedlichen Formen von Viktimisierung. Auf die Vignette folgen ein Manipulation-Check sowie sieben Items, die unterschiedliche Facetten von der Bewertung der geschilderten Situation erfassen sollen.

5.2.1 Experimentelle Vignettenstudie

Die generierten Vignetten beinhalten die Dimensionen 'Häufigkeit' und 'Anzahl des/der Täters/TäterInnen'. Die Dimensionen beinhalten jeweils zwei Levels: Es wurde zwischen 'einmal' und 'fast jeden Tag' sowie 'ein/e MitschülerIn' und 'eine Gruppe von MitschülerInnen' variiert. Daraus ergaben sich vier Vignetten, die wiederum für die männlichen und weiblichen Teilnehmer mit unterschiedlichen Protagonisten versehen wurden. So erhielten die Jungen die Vignette mit einem Opfer namens Markus sowie einem oder mehreren männlichen Tätern; die Mädchen erhielten sie entsprechend mit der Protagonistin Maria und einer oder mehreren (weiblichen) Täterinnen.

Jeder Vignette folgte ein Manipulation Check, in dem sichergestellt werden sollte, dass die Levels der Vignette erfasst wurden.

A

Markus hat ein Problem in seiner Klasse. Eine Gruppe Mitschüler und Mitschülerinnen hat sich über ihn lustig gemacht und über ihn gelästert. Er wurde auch geschubst. Das ist einmal während dieses Schuljahres passiert.

Mit wem hat Markus ein Problem?

Wie oft hat sich jemand über Markus lustig gemacht, über ihn gelästert und ihn geschubst?

Abbildung 1: Beispiel-Vignette

Danach folgten sieben Fragen, zur Bewertung der geschilderten Situation. Die Fragen waren auf einer sechs-stufigen Skala zu beantworten, die Pole der Skala lauteten 'Sehr gut' und 'Sehr schlecht' bzw. 'Sehr stark' und 'Gar nicht'.

Erfragt wurde (1) die Bewertung der Situation, es wurden die Täter moralisch beurteilt als auch die emotionale Belastung des Opfers erfragt:

- Wie findest du es, dass die Mitschüler und Mitschülerinnen sich über Markus lustig gemacht, über ihn gelästert und ihn geschubst haben?
- Was glaubst du, wie fühlt sich Markus jetzt?

Es wurden zwei Fragen zur (2) Verantwortlichkeit des Täters und des Opfers gestellt:

- In welchem Ausmaß sind die Mitschüler und Mitschülerinnen für das Problem von Markus verantwortlich?
- In welchem Ausmaß ist Markus selbst für sein Problem verantwortlich?

Und es wurden drei Facetten zum Thema (3) Hilflosigkeit des Opfers erfragt, dabei bezog sich die erste Frage direkt auf die Hilflosigkeit des Opfers, eine auf seine Isolation, sowie eine auf die Persistenz der Situation:

- Glaubst du, dass sich Markus gegen die Mitschüler und Mitschülerinnen zur Wehr setzen kann?
- Glaubst du, kann sich Markus einer anderen Person anvertrauen?
- Glaubst du, Markus kann erwarten, dass sich die Situation ändert?

Um Reihenfolgeeffekte zu vermeiden, wurden die Vignetten in unterschiedlicher Abfolge dargeboten. Dabei wurden die Vignetten je nach Dimension und Level unterschiedlich indiziert:

- A – Eine Gruppe von MitschülerInnen/einmal während dieses Schuljahres
- B – Ein/e MitschülerIn/einmal während dieses Schuljahres
- C – Eine Gruppe von MitschülerInnen/fast jeden Tag
- D – Ein/e MitschülerIn/fast jeden Tag

Für die japanische Stichprobe wurde das Erhebungsinstrument in englische Sprache übertragen, an der Universität Osaka wurden die Texte ins Japanische übersetzt.

5.2.2 Fragebogen

Mittels des Fragebogens wurden fünf verschiedenen Formen der Aggression erfasst: Indirekte, physische, verbale, Cyber und Japan spezifische Aggression.

Die Items zur Messung der indirekten und physischen Aggression wurden aus dem Fragebogen von Crick und Grotpeter (1995), zur verbalen Viktimisierung von Käna et al. (2009) und die Cyber-Viktimisierungs-Items von Gradinger, Strohmeier und Spiel (under review) übernommen. Zusätzlich zu den bereits bewährten Items wurden drei neue

Items erhoben, die speziell für den japanischen Kontext – durch eine qualitative Pilotstudie (Strohmeier et al., 2008) im Frühjahr 2010 – entwickelt wurden.

Die Items wurden in Form von Statements präsentiert und die Teilnehmer wurden gebeten auf einer fünf-stufigen Skala anzugeben, wie oft ihnen jeweils das Beschriebene in diesem Schuljahr wiederfahren war (Passiv), als auch, wie oft sie selber die beschriebene Handlung vollzogen hatten (Aktiv). Die Antworten der Skala reichten von 'nie', 'ein oder zwei mal' über 'ein oder zwei mal im Monat', 'ein oder zwei mal in der Woche' zu 'fast jeden Tag'.

Die Items zur *indirekten* Aggression lauteten wie folgt:

- Einige Schüler und Schülerinnen schließen andere absichtlich aus, bei bestimmten Tätigkeiten wie zum Beispiel beim Spielen oder Gruppenaufgaben.
- Einige Schüler und Schülerinnen rächen sich an anderen, auf die sie böse sind, indem sie sie aus ihrer Gruppe ausschließen.
- Einige Schüler und Schülerinnen verbreiten Lügen über Jemanden, damit andere diese Person nicht mehr leiden können.
- Einige Schüler und Schülerinnen drohen anderen damit, sie nicht mehr leiden zu können, wenn sie nicht das tut, was sie wollen.
- Manche Schüler und Schülerinnen halten andere davon ab jemanden zu mögen, indem sie gemeine Sachen über diese Person erzählen.

Die Items zur *physischen* Aggression lauten:

- Einige Schüler und Schülerinnen schlagen andere.
- Einige Schüler und Schülerinnen rempeln oder schubsen andere.
- Einige Schüler und Schülerinnen treten andere oder ziehen sie an den Haaren.

Die Items zur *verbalen* Aggression lauten:

- Einige Schüler und Schülerinnen sagen gemeine oder verletzende Sachen zu anderen.
- Einige Schüler und Schülerinnen machen sich über andere lustig.
- Einige Schüler und Schülerinnen geben anderen gemeine und verletzende Namen.

Die Items zur *Cyber Viktimisierung* lauten:

- Einige Schüler und Schülerinnen rufen bei anderen SchülerInnen an, um sie am Telefon zu beleidigen und zu verletzen.

- Einige Schüler und Schülerinnen senden an andere Textnachrichten, um sie zu beleidigen oder zu verletzen.
- Einige Schüler und Schülerinnen veröffentlichen anonym Nachrichten auf bestimmten Webseiten, um anderen Schülern weh zu tun oder sie zu beleidigen.

Die *Japan spezifischen* Items lauten:

- Einige Schüler und Schülerinnen behandeln andere wie Luft.
- Einige Schüler und Schülerinnen hören auf zu reden und sind plötzlich still, wenn ein anderer dazu kommt.
- Einige Schüler und Schülerinnen benutzen Wörter, die andere nicht verstehen, um sie von einem Gespräch auszuschließen.

Die Items lagen zum Teil bereits in deutscher Sprache vor. Der andere Teil wurde unabhängig von zwei fachkundigen Mitarbeitern aus dem Englischen übersetzt. Traten Abweichungen zwischen den Übersetzungen auf, wurden diese diskutiert und die gebräuchlichste Übertragung ausgewählt.

5.3 Untersuchungsdurchführung

Im Oktober 2010 wurden insgesamt 20 Wiener Realgymnasien und Bundesrealgymnasien angeschrieben und zur Kooperation mit dem Forschungsprojekt aufgefordert. Wenige Tage später wurde per Telefon der jeweiligen Schulleitungen kontaktiert, um deren Entscheidung einzuholen. Zur Kooperation entschloss sich schließlich die Direktion einer allgemeinbildenden höheren Schule im siebten Wiener Gemeindebezirk. Damit konnte der Antrag beim Stadtschulrat gestellt und im Dezember 2010 die Datenerhebung durchgeführt werden.

An die Schülerinnen und Schüler wurde vorerst ein Elternbrief ausgeteilt, in dem den Eltern die Möglichkeit gegeben werden sollte, ihre Zustimmung oder Ablehnung an der Teilnahme ihres Kindes zu bekunden. Von einigen wenigen SchülerInnen wurde die Allonge des Schreibens vergessen, so dass sie nicht an der Untersuchung teilnehmen konnten; ablehnende Bescheide kamen nicht vor.

Insgesamt wurden sieben Klassen an drei verschiedenen Terminen getestet. Es wurden zwischen zwei und drei Klassen pro Termin untersucht, bei den untersuchten Klassen handelte es sich um vier Klassen der Stufe zwei, sowie drei Klassen der Stufe vier. Die Fragebögen wurden nach einer ausführlichen Erklärung den SchülerInnen zur selbständigen Beantwortung überlassen, deren Bearbeitung etwa 30 Minuten dauerte.

Es kam während der Durchführung zu keinen störenden Vorfällen. Im Zeitraum der Datenerhebung wurden in den Medien allerdings die aktuellen PISA-Ergebnisse veröf-

fentlicht, wobei die Leistungen der österreichischen Schüler und Schülerinnen Gegenstand starker Kritik wurden. Das Ereignis wurde u.a. als „Pisa-Schock“ (DerStandard vom 6.12.2010, <http://derstandard.at/1291454244905/Pisa-Oesterreich-stuerzt-bei-Leseleistung-dramatisch-ab>; letzter Zugriff 9.05.2011, 23:11h) betitelt und wurde in sämtlichen Medien sehr umfangreich diskutiert.

Die Durchführung in Japan:

An japanischen Schulen ist die Durchführung einer wissenschaftlichen Studie weniger bürokratischen Reglements unterworfen, als in Österreich. Nach Strohmeier, Toda und Spiel (under review) bedarf es zur Durchführung lediglich der Erlaubnis durch die Schulleitung, es muss weder die Zustimmung einer Behörde, noch die der Eltern eingeholt werden. Kurz nach/während der Datenerhebung im März 2011 kam es zu dem schwerwiegenden Erdbeben vor der Küste Japans, das von einem folgenschweren Tsunami gefolgt wurde. Dabei verloren etliche Menschen ihr Leben, andere ihre Existenz. Die japanischen Daten trafen trotz des schweren Unglücks Ende März 2011 in Wien ein.

5.4 Innovative Aspekte der Untersuchung

Der Fragebogen umfasst drei neue Items, die mittels einer qualitativen Pilotstudie mit Lehrern und Lehrerinnen in Japan entwickelt wurden. Die drei Items sollen - die für eine kollektivistische Gesellschaft - typischen Aggressionsformen der sozialen Ausgrenzung erfassen. In bisherigen kulturvergleichenden Studien wurde diese Dimension vernachlässigt, so dass hier erstmalig ein Vergleich unter diesem Gesichtspunkt stattfinden kann.

Einen weiteren innovativen Aspekt stellt die Vermeidung des Wortes „Bullying“ oder des japanischen Wortes „Ijime“ im Fragebogen dar. Um fehlerbehaftete Messungen durch eventuell unterschiedliche Wortbedeutung auszuschließen, werden in dem Fragebogen konkrete Situationen beschrieben und im natürlichen Setting der SchülerInnen – Ihrem Klassenraum bzw. ihrer Schule – bewertet. Demzufolge kann von einer höheren externen Validität der Messung ausgegangen werden, verglichen mit Studien, die diese Spezifikation nicht aufweisen.

Weiters zeigen sich Vignettenstudien als besonders geeignet zur Messung von Einstellungen gegenüber sozialen Normen, da es sich um eine spezielle Form standardisierten Befragens handelt, welche die konkreten (sozialen) Umstände näher beschreibt, womit die Konditionalität von sozialen Umständen besser analysiert werden kann (Gollwitzer, 2004).

6 Auswertungsverfahren

Die erhobenen Daten wurden mit der SPSS Version 19.0 ausgewertet. Aus den Daten der *experimentellen Vignettenstudie* wurden die Mittelwerte errechnet und grafisch dargestellt. Vier der sieben abhängigen Variablen (Emotionale Belastung, Hilflosigkeit, Isolation und Persistenz) wurden vor allen weiteren Berechnungen umgepolt.

Zur Überprüfung des Effekts der Vignette, wurde gemäß Atzmüller (2010) für die Gesamtstichprobe eine Repeated ANOVA gerechnet. Dazu gingen in die Berechnung die Within-Subject-Variablen

- Anzahl der Täter und
- Häufigkeit ein.

Als abhängige Variablen wurden alle sieben erhobenen Variablen betrachtet:

- Moralische Evaluation
- Emotionale Belastung
- Täter Verantwortlichkeit
- Opfer Verantwortlichkeit
- Hilflosigkeit
- Isolation
- Persistenz

Die Modellvoraussetzungen waren dabei erfüllt (siehe Kap. 4.3) ; die Variablen wurden nicht zusammengefasst.

Für den anschließenden Kulturvergleich wurde eine Mixed ANOVA durchgeführt. Dabei kam zu den abhängigen Variablen

- 'Anzahl der Täter' und
- 'Häufigkeit' noch die Between Subject Variable
- 'Nation' hinzu.

Wie bei dem vorherigen Modell gingen alle sieben abhängigen Variablen in die Untersuchung ein.

Für die Daten aus dem *Fragebogen zu den unterschiedlichen Bullyingformen* wurden in einem ersten Schritt Reliabilitätsanalysen durchgeführt. Die Items wurden dabei zu den Skalen relationale, physische, verbale, Cyber und Japan spezifische Aggression zusammengefasst. Da im Fragebogen zum einen danach gefragt wurde, wie oft dem Teilnehmer diese Form der Aggression widerfahren sei und zum anderen, wie oft er sie selber ausgeführt habe, wurden die Skalen zusätzlich in die Kategorien 'Aktiv' und 'Passiv' unterteilt.

Anschließend wurden die Mittelwerte der Skalen in verschiedenen Hinsichten miteinander verglichen. Dazu wurden Man-Whitney-U-Tests durchgeführt, da die Daten nicht normalverteilt waren. Ein T-Test für unabhängige Stichproben konnte nicht angewandt werden, da sich zeigte, dass die Verteilung der Rohscores in keiner Skala der Voraussetzung der Normalverteilung genügte. Es wurden folgende Vergleiche mittels des Man-Whitney-U-Tests angestellt:

- Gesamtstichprobe Japan vs. Österreich
- Männliche vs. weibliche Teilnehmer in Österreich
- Männliche vs. weibliche Teilnehmer in Japan
- Sechste vs. achte Schulstufe in Österreich
- Sechste vs. achte Schulstufe in Japan

7 Ergebnisse

7.1 Ergebnisse der experimentellen Vignettenstudie

Die grafische Darstellung der Mittelwerte der Gesamtstichprobe (Abb. 2) unter den unterschiedlichen Versuchsbedingungen zeigen in ihrer Tendenz zum Teil die vorhergesagten Effekte: Die moralische Bewertung fällt unter der Bedingung „öfter“ schlechter aus. Die Variablen Hilflosigkeit, Isolation und Persistenz steigen z.T. stark an, sowohl bei einem einzelnen, als auch bei einer Gruppe als Täter. Das heißt, dass das Opfer als hilfloser bewertet wird, was die drei Facetten „sich wehren können“, „sich jemand anderem anvertrauen“ und „Hoffnung auf eine Änderung der Situation“ betrifft, wenn in der Vignette die Aggression als „fast jeden Tag“ vorkommend beschrieben wurde. Die Verantwortlichkeit des Opfers scheint über alle vier Bedingungen hinweg ähnlich beantwortet worden zu sein. Die Verantwortung des Täters wird durchschnittlich höher eingeschätzt, als die des Opfers. Sie wird außerdem höher eingeschätzt, wenn die aggressiven Handlungen häufig statt einmalig beschrieben werden. Die Verantwortlichkeit einer Gruppe wird dabei scheinbar etwas höher eingeschätzt, als die eines Einzeltäters.

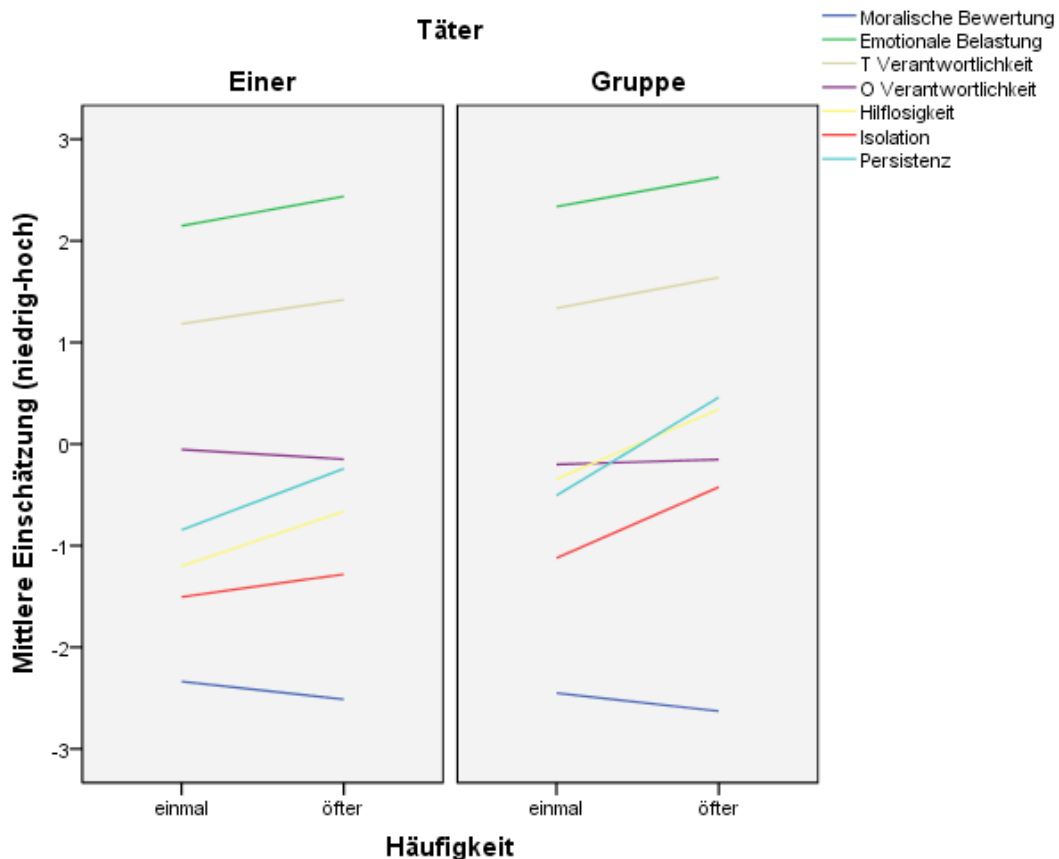


Abbildung 2: Gesamtstichprobe

Die Mittelwerte und Standardabweichungen der Gesamtstichprobe lauten im Einzelnen wie folgt.

Tabelle 4: Mittelwerte und Standardabweichungen der Gesamtstichprobe

Gesamtstichprobe (N=271)				
Täter:	Einer		Gruppe	
Häufigkeit:	einmal	öfter	einmal	öfter
	Mean(SD)	Mean(SD)	Mean(SD)	Mean(SD)
Moralische Bewertung	-2.33(.87)	-2.49(.77)	-2.46(.78)	-2.61(.74)
Emotionale Belastung	2.14(.98)	2.43(.90)	2.34(.89)	2.62(.82)
T Verantwortlichkeit	1.17(1.72)	1.40(1.64)	1.31(1.71)	1.65(1.72)
O Verantwortlichkeit	-.3(1.93)	-.11(1.96)	-.17(1.96)	-.13(2.03)
Hilflosigkeit	-1.22(1.72)	-.65(1.79)	-.37(1.92)	.35(2.00)
Isolation	-1.51(1.56)	-1.25(1.71)	-1.14(1.68)	-.42(1.98)
Persistenz	-.86(1.79)	-.20(1.84)	-.49(1.88)	.48(1.94)

Zur Untersuchung, wie die Einflüsse der Faktoren Häufigkeit und Täter beschaffen sind, wurde eine faktorielle repeated-measures MANOVA durchgeführt. Die Ergebnisse dieses Modells finden sich in Tabelle 5 zusammengefasst. Dabei zeigt sich das sowohl 'Häufigkeit', als auch 'Täter' eine signifikanten und sehr bedeutsamen Erklärungswert besitzen. Diese Effekte sind jedoch nicht einfach zu interpretieren, da auch die Wechselwirkung dieser Faktoren signifikant ist.

Tabelle 5: Within-Subject Effekte (Multivariat)

Effekt	F(7;264)	P	R²
Häufigkeit*Täter	2.477	.018	.062
Häufigkeit	16.765	<.001	.308
Täter	19.635	<.001	.342

Für eine detaillierte Analyse wurden anschließend univariate repeated-measure ANOVAs gerechnet, deren Ergebnisse in Tabelle 6 zusammengefasst sind. Um einen Typ-I Fehler zu vermeiden wurde das Alpha auf .007 nach Bonferroni (Field, 2006) korrigiert.

Tabelle 6: Univariate Tests – Within Subject

	AV	F(1;270)	p	ETA ²	Effekt
Häufigkt*Täter	Moralische Bewertung	.031	.860	.00	nicht signifikant
	Emotionale Belastung	.003	.958	.00	nicht signifikant
	T Verantwortlichkeit	1.017	.314	.00	nicht signifikant
	O Verantwortlichkeit	1.110	.293	.00	nicht signifikant
	Hilflosigkeit	1.547	.215	.00	nicht signifikant
	Isolation	11.495	.001	.01	signifikant, sehr gering
	Persistenz	5.329	.022	.00	nicht signifikant
Häufigkeit	Moralische Bewertung	14.094	.000	.02	signifikant, gering
	Emotionale Belastung	30.392	.000	.05	signifikant, gering-mittel
	T Verantwortlichkeit	15.080	.000	.02	signifikant, gering
	O Verantwortlichkeit	.119	.730	.00	nicht signifikant
	Hilflosigkeit	65.399	.000	.07	Signifikant, mittel
	Isolation	44.511	.000	.05	signifikant, gering-mittel
	Persistenz	70.304	.000	.11	signifikant, mittel-hoch
Täter	Moralische Bewertung	14.224	.000	.01	signifikant, gering
	Emotionale Belastung	21.573	.000	.02	signifikant, gering
	T Verantwortlichkeit	9.370	.002	.01	signifikant, gering
	O Verantwortlichkeit	2.099	.149	.00	nicht signifikant
	Hilflosigkeit	100.594	.000	.14	signifikant, hoch
	Isolation	72.414	.000	.08	signifikant, mittel
	Persistenz	52.854	.000	.04	signifikant, gering-mittel

Es fällt zunächst auf, dass keiner der beiden Faktoren - noch die Wechselwirkung zwischen ihnen - einen signifikanten Einfluss auf die Beurteilung der Verantwortlichkeit des Opfers für die Situation hat. Betrachtet man die Abbildung 2 bzw. die Tabelle 4 der Mittelwerte und Standardabweichungen, so sieht man, dass diese über alle Vignettenbedingungen hinweg um den neutralen Punkt der Skala (0) eingeschätzt wird.

Für die Einschätzung der Moralischen Bewertung, der Emotionalen Belastung, der Verantwortlichkeit des Täters, der Hilflosigkeit des Opfers, dessen Isolation und die vermutete Persistenz der Situation zeigten sich jeweils signifikante Haupteffekte in den beiden Faktoren. Der Erklärungswert dieser Faktoren rangierte von niedrig für 'moralische Bewertung' und 'emotionale Belastung' und hoch für 'Hilflosigkeit', 'Isolation' und 'Persistenz'. Eine als signifikant beurteilte Interaktion zwischen den beiden Faktoren in der Variable 'Isolation' wurde als ordinal klassifiziert. Somit ist es erlaubt die Haupteffekte in dieser Variablen zu interpretieren (Bortz und Döring, 2006), allerdings zeigt diese Interaktion auch, dass die Bewertung der Isolation in der Kombination der Faktorstufen 'Gruppe/öfter' höher ist, als eine rein additive Verknüpfung der beiden Faktoreffekte erwarten lässt.

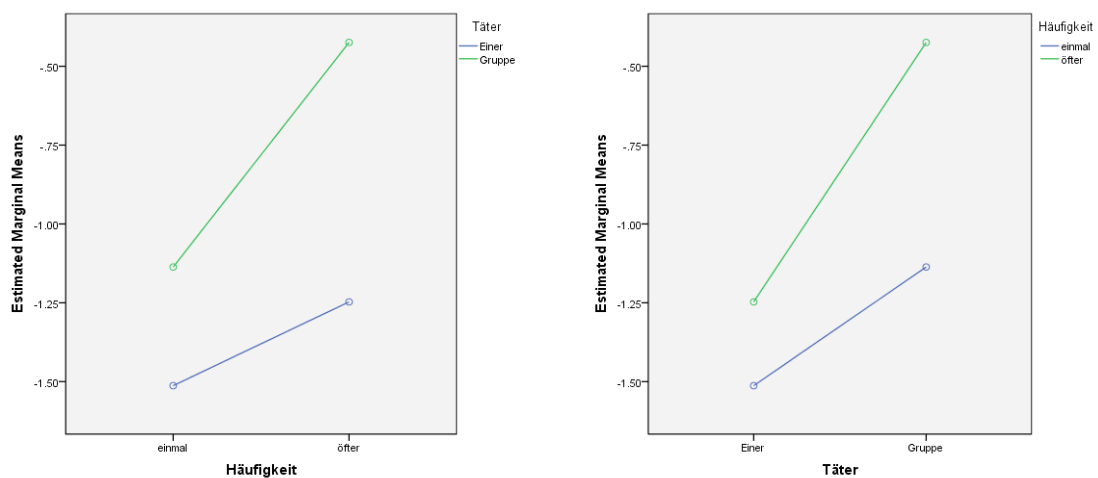


Abbildung 3: Interaktionsdiagramm Isolation (Täter*Häufigkeit)

Eine Zusammenfassung der Richtung der Effekte findet sich in Tabelle 7.

Tabelle 7: Zusammenfassung Interpretation

	Einer vs. Gruppe	Einmal vs. Öfter	H1 konform	Interaktion	H1 konform
Bewertung			JA		NEIN
Moral	negativer	negativer		-	
Verantwortung			NEIN		NEIN
Täter	höher	Höher		-	
Opfer	gleich	Gleich		-	
Konsequenzen			JA		PARTIELL
Hilflosigkeit	höher	Höher		-	

Isolation	höher	Höher	ordinal
Persistenz	höher	Höher	-
Emotionale Bel.	höher	Höher	-

Kurz lässt sie sich wie folgt zusammenfassen. Die in der Interaktionshypothese formulierte Vorstellung einer überadditiven Wirkung der Faktoren Häufigkeit und Täter auf die Beurteilung der Situation, konnte nur partiell festgestellt werden. Die Beurteilungsfacetten der Konsequenzen sowie die moralische Bewertung der Situation verhielten sich wie vermutet. Ein gänzlich überraschendes Ergebnis zeigte sich bei der Beurteilung der Verantwortlichkeit. Zum einen wurde das Opfer als weder verantwortlich noch nicht verantwortlich gesehen (möglicherweise enthielten die Vignetten zu wenig Information, um darüber ein Urteil zu fällen). Zum anderen wurde die Verantwortlichkeit des Täters als höher eingestuft, wenn es sich bei den Aggressoren um eine Gruppe handelte bzw. wenn die Aggression öfter auftrat. Die erwartete Verantwortungsdiffusion fand also nicht statt.

7.2 Ergebnisse des Kulturvergleichs

Für die vergleichende Gegenüberstellung der österreichischen und japanischen Ergebnisse wurde der Datensatz nationenspezifisch aufgeteilt. Für die verschiedenen Bedingungskombinationen zeigen sich unterschiedliche Grafiken: Auf den ersten Blick ist erkennbar, dass insbesondere die Grafen zur Verantwortlichkeit von Täter und Opfer in den unterschiedlichen Stichproben stark variieren. Auch scheinen die japanischen Versuchspersonen auf die Variation im Faktor Häufigkeit der Aggression deutlicher reagiert zu haben, als die österreichischen.

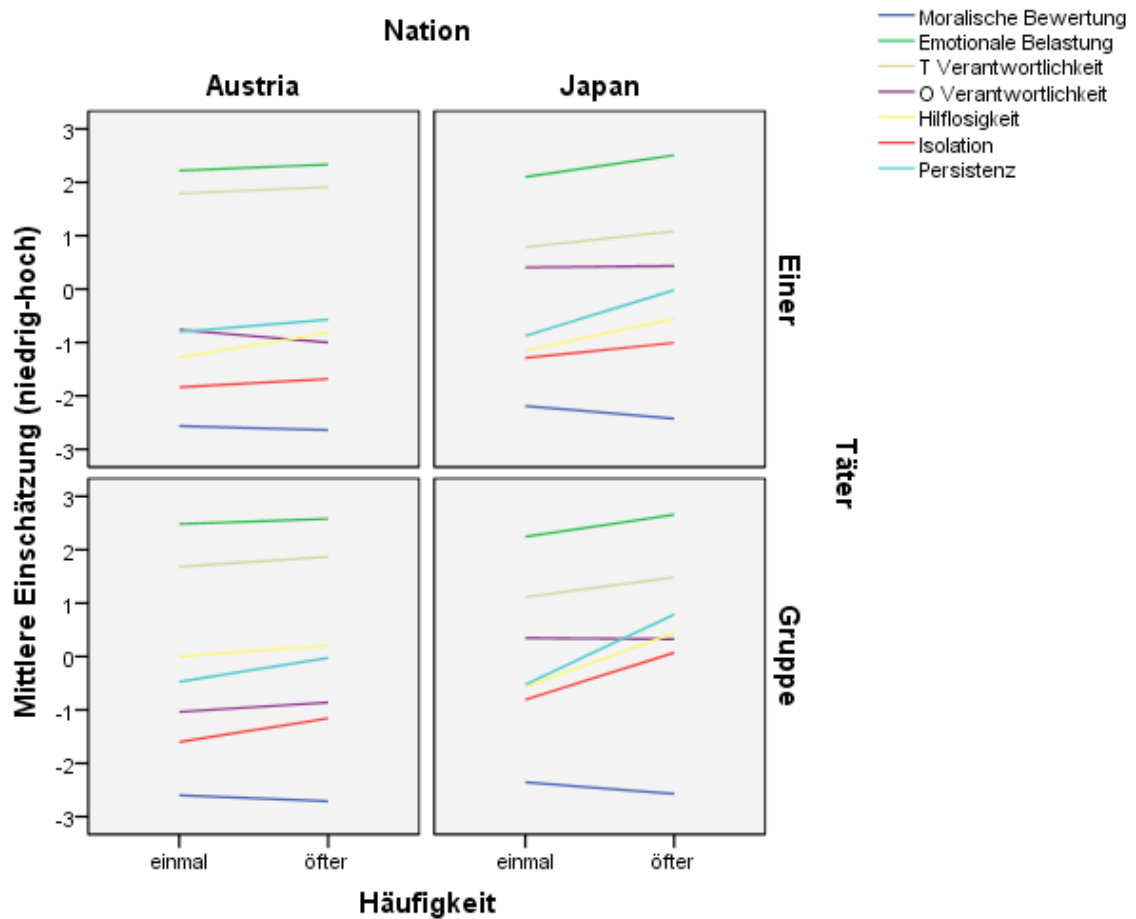


Abbildung 4: Kulturspezifische Aufteilung der Stichprobe

Die Mittelwerte und Standardabweichungen wurden in den Tabellen 8 und 9 zusammengefasst:

Tabelle 8: Mittelwerte und Standardabweichungen (Österreich)

Nation:	Austria				Total
(N=106)					
Täter:	Einer		Gruppe		
Häufigkeit:	einmal	öfter	einmal	öfter	
	Mean(SD)	Mean(SD)	Mean(SD)	Mean(SD)	Mean(SD)
Moralische Bewertung	-2.56(.89)	-2.61(.79)	-2.62(.75)	-2.69(.74)	-2.62(.60)
Emotionale Belastung	2.20(1.15)	2.31(1.17)	2.49(.96)	2.58(.93)	2.39(.65)
T Verantwortlichkeit	1.76(1.50)	1.88(1.47)	1.66(1.67)	1.85(1.64)	1.79(1.40)
O Verantwortlichkeit	-.74(1.89)	-.97(1.83)	-1.06(1.80)	-.88(1.95)	-.91(1.66)

Hilflosigkeit	-1.30(1.80)	-.80(1.85)	-.06(2.08)	.24(2.24)	-.48(1.49)
Isolation	-1.82(1.32)	-1.66(1.65)	-1.60(1.51)	-1.16(1.83)	-1.56(1.37)
Persistenz	-.80(1.76)	-.50(1.83)	-.44(1.93)	.06(1.97)	-.42(1.46)

Tabelle 9: Mittelwerte und Standardabweichungen (Japan)

Nation: Japan (N=165)					Total
Täter:	Einer		Gruppe		
Häufigkeit:	einmal	öfter	einmal	öfter	
	Mean(SD)	Mean(SD)	Mean(SD)	Mean(SD)	Mean(SD)
Moralische Bewertung	-2.18(.84)	-2.42(.75)	-2.35(.78)	-2.56(.74)	-2.38(.59)
Emotionale Belastung	2.10(.85)	2.50(.68)	2.24(.83)	2.65(.74)	2.37(.64)
T Verantwortlichkeit	.79(1.75)	1.09(1.67)	1.08(1.71)	1.52(1.76)	1.12(1.39)
O Verantwortlichkeit	.42(1.83)	.44(1.84)	.39(1.85)	.35(1.95)	.40(1.66)
Hilflosigkeit	-1.16(1.68)	-.55(1.75)	-.58(1.79)	.42(1.84)	-.47(1.49)
Isolation	-1.32(1.66)	-.98(1.70)	-.84(1.71)	.05(1.94)	-.77(1.37)
Persistenz	-.89(1.81)	-.01(1.83)	-.52(1.85)	.75(1.87)	-.17(1.46)

Zur Berechnung der kulturellen Unterschiede, wurde eine multiple Mixed-ANOVA herangezogen. Die Within-Subject Faktoren blieben dabei 'Häufigkeit' und 'Anzahl der Täter'. Als neuer Between-Subject-Faktor wurde die 'Nation' eingeführt. Es wurden alle sieben abhängigen Variablen multivariat betrachtet, da davon auszugehen ist, dass diese miteinander kovariieren. Tabelle 10 berichtet die festgestellten Effekte.

Tabelle 10: Within- und Between-Subject Effekte der Mixed ANOVA

Within-Subject Effekte (Multivariat)

Effekt	F(7;263)	p	R ²
Häufigkeit*Täter*Nation	1.496	.169	.038
Häufigkeit*Nation	2.683	.011	.067
Täter*Nation	6.002	<.001	.138
Häufigkeit*Täter	2.267	.03	.057

Häufigkeit	14.259	<.001	.275
Täter	18.896	<.001	.335
Between-Subject Effekte (Multivariat)			
Nation	12.297	<.001	.247

Wie Tabelle 10 zeigt, weisen Häufigkeit, Täter und Nation jeweils einen signifikanten und hoch bedeutsamen (Cohen, 1988) Erklärungswert auf. Eine unmittelbare Interpretation der Haupteffekte ist jedoch aufgrund der Signifikanz aller zweifachen Wechselwirkungen der Faktoren untereinander – die Effektstärken bewegen sich von gering bis mittel – nicht unmittelbar möglich. Eine dreifache Wechselwirkung erwies sich als nicht signifikant.

Im Folgenden werden die Ergebnisse für jede AV, wie sie sich aus der univariaten Analyse ergeben, dargestellt. Um Typ-I Fehler in der Beurteilung dieser Ergebnisse zu vermeiden wurde das Alpha nach Bonferroni auf .007 korrigiert (Field, 2009). Eine Zusammenfassung der Ergebnisse findet sich in Tabelle 11 und 12.

Tabelle 11: Effektstärken der Between-Subjects (Kulturvergleich)

Univariate Tests – Between Subjects

AV	Nation			
	F(1;269)	p	ETA ²	Effekt
Moralische Bewertung	10.716	.001	.04	signifikant, gering-mittel
Emotionale Belastung	.069	.792	<.01	nicht signifikant
T Verantwortlichkeit	14.763	<.001	.05	signifikant, mittel
O Verantwortlichkeit	40.291	<.001	.13	signifikant, hoch
Hilflosigkeit	.005	.944	<.01	nicht signifikant
Isolation	21.381	<.001	.07	signifikant, mittel
Persistenz	1.936	.165	<.01	nicht signifikant

Im Folgenden werden die einzelnen Variablen mit zugehörigen F-Werten, Signifikanz und Effektstärken berichtet. Weiters werden in Abbildungen die zugehörigen Wechselwirkungen dargestellt.

Zu den einzelnen Variablen ist festzuhalten:

Moralische Bewertung: Die Faktoren Täter, Häufigkeit und Nation weisen einen signifikanten aber geringen Erklärungswert für die Variable Moralische Bewertung auf. Im Faktor Täter fällt die Bewertung der Situation mit einer agierenden Tätergruppe niedri-

ger aus, als wenn die Situation mit einem Einzeltäter geschildert wurde. Analog dazu wird häufige Aggressionsausübung niedriger bewertet als einmalige.

In der österreichischen Stichprobe ist die moralische Einschätzung der in den Vignetten geschilderten Situationen generell niedriger als in der japanischen.

Tabelle 12: AV Moralische Bewertung

	F(1;269)	p	ETA²	Effekt
Häufigkeit*Nation	3.49	.063	.01	nicht signifikant
Täter*Nation	1.675	.197	<.01	nicht signifikant
Häufigkeit*Täter	.013	.908	<.01	nicht signifikant
Häufigkeit	10.721	.001	.02	signifikant, gering
Täter	11.586	.001	.01	signifikant, gering

Emotionale Belastung: Für die Variable emotionale Belastung zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen Österreich und Japan. Jedoch zeigt sich die hybride Interaktion zwischen Nation und Häufigkeit als signifikant. Wie in Abbildung 5 dargestellt weisen in beiden Nationen die Bewertungen darauf hin, dass häufige Aggression verglichen mit einmaligem Auftreten, als emotional belastender eingeschätzt wird. Dieser Bewertungsunterschied ist in der japanischen Stichprobe jedoch wesentlich akzentuierter.

Tabelle 13: AV Emotionale Belastung

	F(1;269)	p	ETA²	Effekt
Häufigkeit*Nation	8.695	.003	.01	signifikant, gering
Täter*Nation	2.338	.127	<.01	nicht signifikant
Häufigkeit*Täter	2.338	.127	<.01	nicht signifikant
Häufigkeit	23.182	<.001	.04	signifikant, gering-mittel
Täter	23.789	<.001	.03	signifikant, gering

Der Faktor Täter weist einen signifikanten aber nur wenig bedeutsamen Erklärungswert auf. Situationen, in denen eine Tätergruppe aktiv ist, werden als emotional belastender für das Opfer bewertet als jene, in denen ein Einzeltäter die Aggression ausübt.

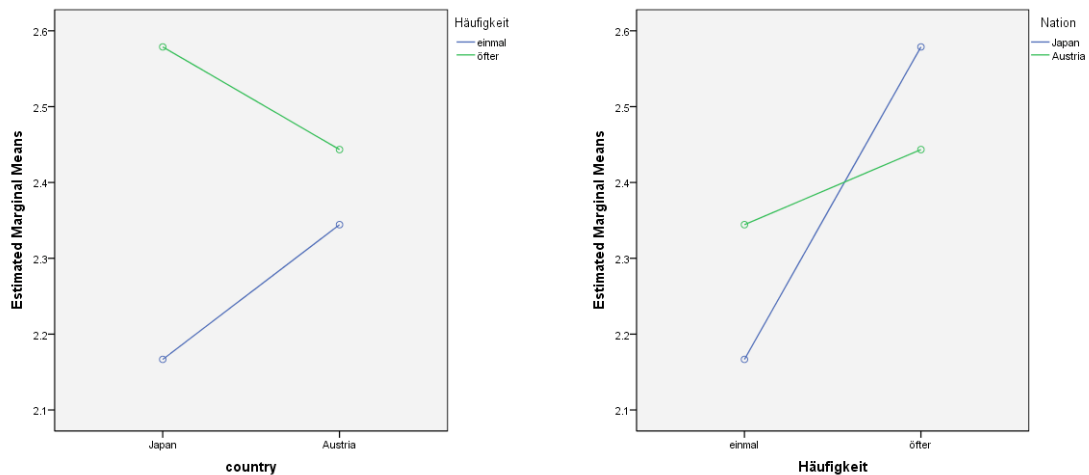


Abbildung 5: Interaktionsdiagramm AV Emotionale Belastung (Häufigkeit*Nation)

Täter Verantwortlichkeit: In der Beurteilung der Verantwortlichkeit des Täters zeigt sich ein differenziertes Bild zwischen den Stichproben aus Österreich und Japan. Zum einen wird in der österreichischen Stichprobe dem Täter generell eine höhere Verantwortlichkeit für die Situation gegeben. Zum anderen ist diese Beurteilung in der österreichischen Stichprobe unabhängig von der Tätergestalt, während in der japanischen Stichprobe die Verantwortlichkeit einer Tätergruppe höher eingeschätzt wird, als die eines Einzeltäters.

Tabelle 14: AV Täter Verantwortlichkeit

	F(1;269)	p	ETA ²	Effekt
Häufigkeit*Nation	2.106	.148	<.01	nicht signifikant
Täter*Nation	11.233	.001	.01	signifikant, gering
Häufigkeit*Täter	.852	.357	<.01	nicht signifikant
Häufigkeit	12.124	.001	.02	signifikant, gering
Täter	5.355	.021	.01	nicht signifikant

In beiden Stichproben zeigt sich ein signifikanter aber geringer Einfluss des Faktors Häufigkeit auf die Beurteilung der Täter Verantwortlichkeit. Wobei der bzw. die Täter mit häufigerer Aggressionsanwendung als verantwortlicher für die Situation beurteilt werden.

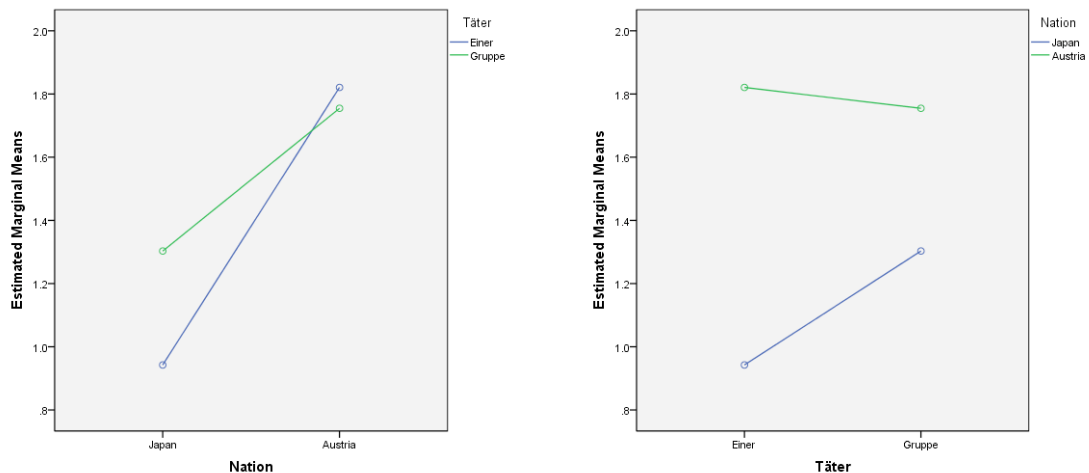


Abbildung 6: Interaktionsdiagramm AV Täter Verantwortlichkeit (Täter*Nation)

Opfer Verantwortlichkeit: Generell besteht kein Einfluss der Faktoren Häufigkeit und Täter auf die Einschätzung der Verantwortlichkeit des Opfers. Diese befindet sich über alle Vignetten hinweg im neutralen Bereich der Skala. Es besteht jedoch ein signifikanter Unterschied in der Beurteilung zwischen der österreichischen und japanischen Stichprobe, wobei das Opfer von den japanischen SchülerInnen als beträchtlich „mit“-verantwortlicher für die Situation beurteilt wurde.

Tabelle 15: Opfer Verantwortlichkeit

	F(1;269)	p	ETA ²	Effekt
Häufigkeit*Nation	.006	.939	<.01	nicht signifikant
Täter*Nation	.209	.648	<.01	nicht signifikant
Häufigkeit*Täter	2.132	.145	<.01	nicht signifikant
Häufigkeit	.124	.725	<.01	nicht signifikant
Täter	2.285	.132	<.01	nicht signifikant

Verantwortlichkeit im Kulturvergleich:

Sieht man sich nochmal die Abbildung 4 bzw. die Tabellen der mittleren Urteile 8 und 9 an, so fällt unmittelbar eine weitere Diskrepanz in der Einschätzung der Verantwortlichkeit zwischen den Stichproben auf. In der österreichischen Stichprobe wird die Verantwortung für die jeweilige Situation unabhängig von den Faktorstufenkombinationen stets dem Täter zugeschrieben, während das Opfer tendenziell eher als nicht verantwortlich gesehen wird. Gegensätzlich und differenzierter ist in dieser Hinsicht das Bild, welches die japanische Population abgibt. Tendenzuell ist hier die Diskrepanz in der Ver-

antwortlichkeitsaufteilung zwischen Täter und Opfer bei weitem nicht so ausgeprägt, wie in der österreichischen Stichprobe. In der japanischen Stichprobe ist auch deutlich verschieden bewertet worden, ob ein Einzelner oder eine Gruppe Aggression ausübt. Überdies spricht die japanische Stichprobe dem Opfer in jedem Fall Verantwortlichkeit für die Situation zu (alle Ratingmittelwerte liegen im positiven Abschnitt der Skala), was für die österreichische Stichprobe nicht festgestellt werden konnte.

Hilflosigkeit: Hinsichtlich der Einschätzung der vermuteten Hilflosigkeit des Opfers, gibt es keinen signifikanten Unterschied zwischen den Stichproben. In beiden Stichproben bestehen signifikante und bedeutende Haupteffekte in den Faktoren Täter und Häufigkeit. Die Hilflosigkeit des Opfers gegenüber der Situation wird dabei als größer beurteilt, wenn eine Gruppe Aggression ausübt, und wenn das Opfer häufiger Aggression ausgesetzt ist.

Tabelle 16: AV Hilflosigkeit

	F(1;269)	p	ETA²	Effekt
Häufigkeit*Nation	6.339	.012	.01	nicht signifikant
Täter*Nation	3.756	.054	.01	nicht signifikant
Häufigkeit*Täter	.497	.481	<.01	nicht signifikant
Häufigkeit	55.094	<.001	.06	signifikant, mittel
Täter	105.285	<.001	.14	signifikant, hoch

Isolation: Da die beiden signifikanten Interaktionen hinsichtlich der eingeschätzten Isolation des Opfers ordinal sind, ist es erlaubt den signifikanten Einfluss der Faktoren Täter, Häufigkeit und Nation als Haupteffekt zu interpretieren (Bortz und Döring, 2006).

Tabelle 17: AV Isolation

	F(1;269)	p	ETA²	Effekt
Häufigkeit*Nation	4.235	.041	<.01	nicht signifikant
Täter*Nation	7.71	.006	.01	signifikant, gering
Häufigkeit*Täter	9.563	.002	.01	signifikant, gering
Häufigkeit	37.241	<.001	.04	signifikant, gering-mittel
Täter	48.011	<.001	.04	signifikant, gering-mittel

In beiden Stichproben zeigt sich zunächst, dass das Opfer bedeutend isolierter beurteilt wird, wenn es sich um eine Tätergruppe handelt, und wenn es häufig Opfer von Aggression wird. Generell wird die Isolation allerdings als nicht sehr hoch, wobei in der japanischen Stichprobe noch etwas höher, eingeschätzt.

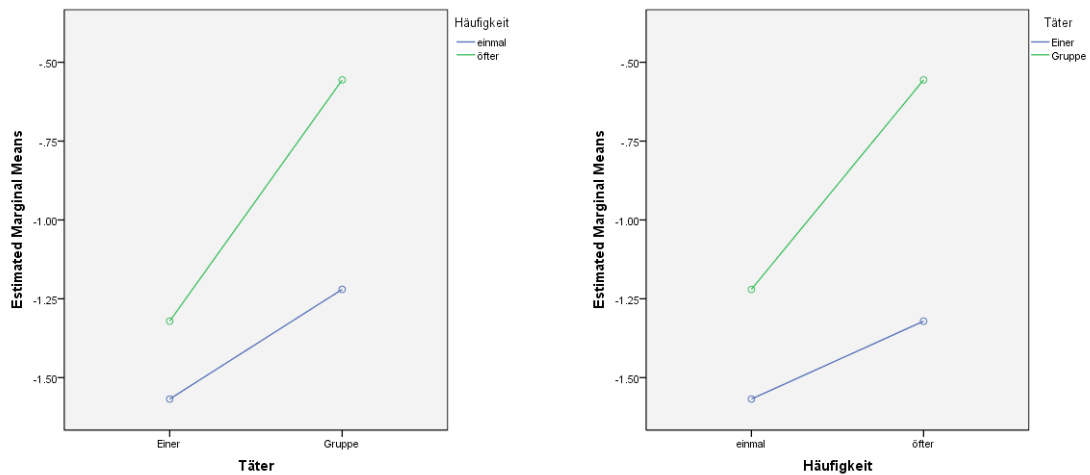


Abbildung 7: Interaktionsdiagramm AV Isolation (Häufigkeit*Täter)

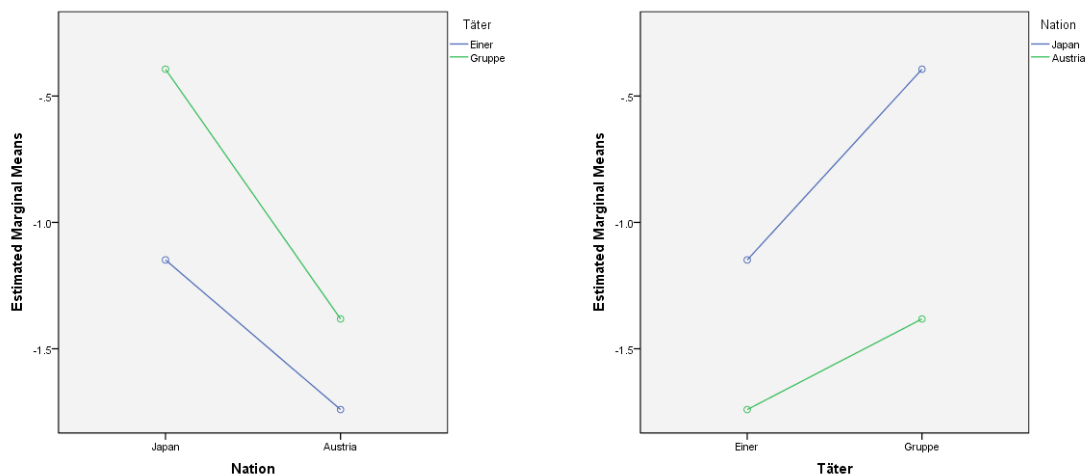


Abbildung 8: Interaktionsdiagramm AV Isolation (Täter*Nation)

Persistenz: Betrachtet man das Resultat der Einschätzung der Persistenz in beiden Gruppen, so ergibt sich ein differenziertes Bild. Zunächst einmal wird die Situation in beiden Gruppen als signifikant persistenter eingeschätzt, wenn die Aggression von einer Gruppe ausgeht. Dieser Effekt ist jedoch sehr gering. Wendet man seine Aufmerksamkeit auf den Faktor Häufigkeit, so ergibt sich in beiden Stichproben ein verschiedenes Bild: In beiden Gruppen wird erwartet, dass die Persistenz mit zunehmender Häufigkeit ebenfalls zunimmt, diese Zunahme ist jedoch in der japanischen Stichprobe substantiell

größer als in der österreichischen, so dass die Persistenz in dieser Gruppe, die zunächst bei einmaligem Auftreten der Aggression niedriger eingeschätzt wurde, bei wiederholtem eintreten als höher eingeschätzt wird.

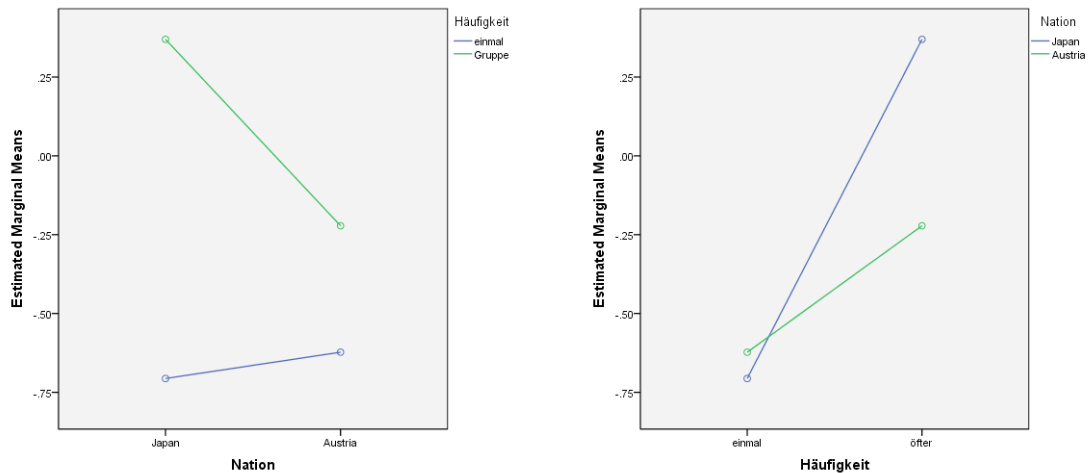


Abbildung 9: Interaktionsdiagramm AV Persistenz (Häufigkeit*Nation)

Kurzinterpretiert zusammengefasst finden sich die Ergebnisse in den Tabellen 17 und 18 wieder.

Tabelle 18: Zusammenfassung Interpretation

	Einer vs. Gruppe	Einmal vs. Öfter	H1 konform	Interaktion	H1 konform
Bewertung			JA		NEIN
Moral	negativer	negativer		-	
Verantwortung			NEIN		NEIN
Täter	höher	gleich		-	
Opfer	gleich	gleich		-	
Konsequenzen			JA		PARTIELL
Hilflosigkeit	höher	höher		-	
Isolation	höher	höher		ordinal	
Persistenz	höher	höher		-	
Emotionale Bel.	höher	höher		-	

Tabelle 19: Zusammenfassung Interpretation Kulturvergleich

	Austria vs Japan	Häufigkeit*Nation	Täter*Nation
Bewertung			
Moral	niedriger	-	-
Verantwortung			
Täter	höher	-	Hybrid
Opfer	niedriger	-	-
Konsequenzen			
Hilflosigkeit	gleich	-	-
Isolation	niedriger	-	Ordinal
Persistenz	gleich	Hybrid	-
Emotionale Bel.	gleich	Hybrid	-

7.3 Modelldiagnostik

Repeated MANOVA

Um abschließend ein Urteil über die Gültigkeit der oben präsentierten Ergebnisse ziehen zu können, werden nun die Modellvoraussetzungen diskutiert.

Die Modellvoraussetzung der *Sphärizität* ist erfüllt. Die Normalverteilung ist nicht gegeben, kann aber durch die große Anzahl von Probanden ausgeglichen werden (Field, 2009; Tabachnick, 2006).

Mixed MANOVA

Die Voraussetzung der *Sphärizität* kann in diesem Modell als gegeben betrachtet werden, da in jedem Faktor der Messwiederholung — die Vignettenfaktoren Häufigkeit und Täter — lediglich zwei Messstufen vorliegen, und somit nur eine Differenz gebildet werden kann.

Die Voraussetzung der *multivariaten Normalverteilung* der AVs in den Zellen muss leider als verletzt angenommen werden, da die einzelnen AVs für sich genommen jeweils nicht normalverteilt sind. Die Verletzung dieser Voraussetzung wirkt sich jedoch

in dem präsentierten Modell nicht aus. Zum einen reagiert der multivariate F-Test robust in dieser Situation, zum anderen kann diese Voraussetzung durch eine genügend große und nicht zu ungleichmäßig auf die Zellen verteilte Stichprobe kompensiert werden (Field, 2009; Tabachnick, 2006). Beides ist in diesem Fall gegeben (Gesamt N=271, Zellenbesetzung in der österreichischen Stichprobe 106, in der japanischen 165).

Ein zunächst negatives Urteil muss auch im Hinblick auf die Voraussetzung der *Gleichheit der Varianz/Kovarianz-Matrix* (Box's M= 1032,474, $F(406,0;154496,513)=2,249$, $p<.001$) gezogen werden. Dieses Ergebnis ist jedoch hinsichtlich zweier Punkte zu relativieren. Zum Einen ist bekannt, dass Box's M sensitiv auf die Verletzung der Voraussetzung der multivariaten Normalverteilung der Daten reagiert (Tabachnick, 2009), zum Anderen führen große Stichproben tendenziell zu einem signifikanten Urteil dieses Tests (Field, 2009; Tabachnick, 2006). Dies führt zu der Empfehlung (Tabachnick, 2009) im Falle eines hochsignifikanten Testergebnisses ($p<.001$) Pillai's Trace als Testgröße heranzuziehen. Zusätzlich weisen Zellen mit geringerer Besetzung eine niedrigere Varianz/Kovarianz-Matrix (siehe Anhang) auf, was dazu führt, dass das Alpha-Niveau konservativ bleibt und somit der multivariate F-Test gegenüber Typ-I Fehlern insensitive ist.

Um die Gültigkeit der Between-Subject-Vergleiche abzusichern, ist es notwendig zu prüfen, ob unter den *Zellenvarianzen Homogenität* besteht. Levenes's Test lieferte für alle Variablen, ausgenommen derer die in Tabelle 20 zusammengefasst sind, ein nicht-signifikantes Ergebnis. Für jene Variablen wurde zur weiterführenden Untersuchung gemäß Field (2009) Hartly's $F_{\max}$ berechnet. Diese zeigte, dass für alle Variablen, ausgenommen 'Emotionale Belastung' in Bedingung B, das Verhältnis der Varianzen kleiner als zwei und somit deutlich nicht signifikant ist, da sich bei Betrachtung der Verteilung dieser Variable in den beiden Stichproben (siehe Abbildung 10) zeigt, dass dieser Unterschied durch eine größere Zahl von Ausreißern in der österreichischen Stichprobe verursacht wird. Diese Umstände sind gute Gründe (Field, 2009) dafür, die signifikanten Ergebnisse des Levene Test zu ignorieren.

Variable	Bedingung	Varianz Japan	Varianz Österreich	Hartley's Fmax
Moralische Bewertung	A	0.59	0.56	1.05
Hilflosigkeit	A	3.20	4.36	1.36
Moralische Bewertung	B	0.69	0.74	1.08
O_Verantwortlichkeit	C	3.80	3.71	1.02
Hilflosigkeit	C	3.41	4.78	1.40

Emotionale Belastung*	D	0.45	1.30	2.90
Hilflosigkeit	D	3.11	3.23	1.04

Tabelle 20: Inhomogenität der abhängigen Variablen unter den Bedingungen A,B,C,D

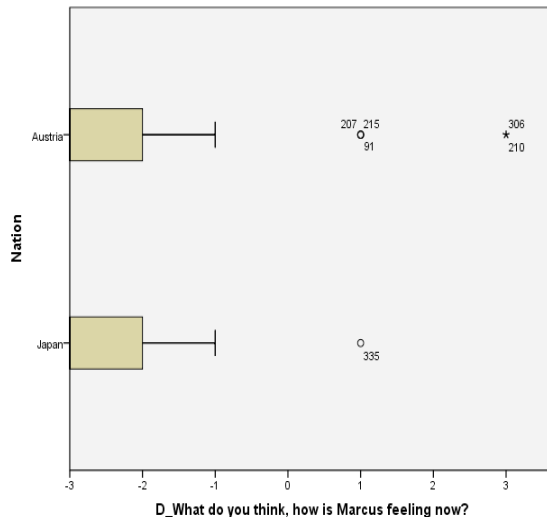


Abbildung 10: Boxplot; Verteilung der 'emotionalen Belastung' unter Bedingung D

Zusammengefasst kann also festgestellt werden, dass das Modell hinsichtlich dieser Voraussetzungen Gültigkeit beanspruchen darf.

7.4 Ergebnisse des Fragebogens – Deskriptiver Teil

Zunächst wurden Reliabilitätsanalysen zu den einzelnen Skalen des Fragebogens angefertigt (siehe Tab. 20). Auffällig ist dabei der negative Wert (-0.002) in der japanischen Stichprobe in der Skala 'Cyber Viktimisierung; passiv'. Es ist anzunehmen, dass ein oder mehrere Items dieser Skala in Japan anders aufgefasst wurden oder durch eine unterschiedliche Übersetzung eine Umpolung erforderlich ist. Die restlichen Werte bewegen sich zwischen 0.345 und 0.873.

Tabelle 21: Reliabilitätsanalysen

Skala	Cronbach's Alpha		
	Österreich	Japan	Total
Passiv: Relationale Aggression	0.827	0.886	0.873
Passiv: Physische Aggression	0.822	0.799	0.807
Passiv: Verbale Aggression	0.777	0.812	0.800

Passiv: Cyber Viktimisierung	0.614	-0.002	0.592
Passiv: Japan spezifisch	0.742	0.702	0.781
Aktiv: Relationale Aggression	0.695	0.746	0.727
Aktiv: Physische Aggression	0.744	0.819	0.798
Aktiv: Verbale Aggression	0.762	0.785	0.778
Aktiv: Cyber Bullying	0.386	0.345	0.427
Aktiv: Japan spezifisch	0.627	0.739	0.700

7.4.1 Kulturelle Unterschiede in der Aggressionsausübung und -erfahrung

Anschließend wurden die Mittelwerte der Skalen in verschiedenen Hinsichten miteinander verglichen. Dazu wurde jeweils ein Man-Whitney-U-Test durchgeführt, da die Voraussetzung der Normalverteilung leider nicht gegeben war. Ein Multivariates Verfahren konnte nicht angewendet werden, weil die Varianzen nicht gleichverteilt waren und der zugehörige Levene Test signifikant wurde. Die Ergebnisse der Man-Whitney-U-Tests sind in den Tabellen 22 bis 26 dargestellt. Die signifikanten Ergebnisse wurden gekennzeichnet. Es wurden verschiedene Vergleiche angestellt: Tabelle 22 berichtet über den Vergleich der gesamten österreichischen und gesamten japanischen Stichprobe.

Tabelle 22: Österreich vs Japan - Gesamtstichprobe

Skala	Mittelwerte (SD) Median	
	Österreich	Japan
Passiv: Relationale Aggression **	0.84 (0.79) 0.60	0.27 (0.65) 0.00
Passiv: Physische Aggression**	1.04 (1.08) 0.67	0.72 (1.13) 0.00
Passiv: Verbale Aggression**	1.16 (1.02) 0.67	0.86 (1.12) 0.17
Passiv: Cyber Viktimisierung**	0.36 (0.51) 0.00	0.05 (0.19) 0.00
Passiv: Japan spezifisch**	0.81 (0.87) 0.67	0.14 (0.46) 0.00
Aktiv: Relationale Aggression**	0.42 (0.46) 0.40	0.27 (0.51) 0.00
Aktiv: Physische Aggression	0.63 (0.80) 0.33	0.78 (1.16) 0.00
Aktiv: Verbale Aggression	0.71 (0.79) 0.67	0.85 (1.11) 0.33
Aktiv: Cyber Bullying**	0.18 (0.32) 0.00	0.03 (0.16) 0.00
Aktiv: Japan spezifisch**	0.47 (0.61) 0.33	0.22 (0.57) 0.00

U-Test: *= p<0.05; **=p<0.001

Es ist zu sehen, dass - bis auf die aktiv ausgeübte physische und verbale Aggression, alle Vergleiche hoch signifikant ausfallen. Die Mittelwerte der japanischen SchülerInnen sind deutlich niedriger, als die der österreichischen. Die Forschungshypothese (In Österreich tritt häufiger physische und verbale Aggression auf, während in Japan eher indirekte und relationale Formen auftreten) ist somit nur zum Teil verifiziert worden: In Österreich gaben mehr SchülerInnen an, Opfer physischer und verbaler Aggression geworden zu sein, während in der Ausübung dieser Aggressionsformen kein signifikanter Unterschied zu erkennen ist. Was indirekte und relationale Formen betrifft, gaben die österreichischen SchülerInnen im Mittel höhere Werte an, als die japanischen, sowohl als Opfer als auch als Täter.

7.4.2 Altersunterschiede

Tabelle 23 berichtet über die Unterschiede zwischen den 12- und 14-Jährigen in Österreich; Tabelle 24 über jene in Japan. Die Forschungshypothese (Aggression ist unter jüngeren SchülerInnen weiter verbreitet als unter älteren; unter jüngeren tritt häufiger physische und verbale Aggression auf) wurde in der österreichischen Stichprobe entgegen der Erwartung beantwortet: Die SchülerInnen der achten Schulstufe gaben signifikant häufiger an, Opfer von relationaler und physischer Aggression zu sein.

Tabelle 23: 6. vs 8. Schulstufe in Österreich

Skala	Mittelwerte (SD) Median	
	6.SS	8.SS
Passiv: Relationale Aggression *	0.63 (0.56) 0.40	1.00 (0.89) 0.80
Passiv: Physische Aggression**	0.65 (0.79) 0.33	1.33 (1.16) 1.00
Passiv: Verbale Aggression	0.94 (0.76) 0.67	1.31 (1.15) 1.00
Passiv: Cyber Viktimisierung	0.29 (0.43) 0.00	0.42 (0.55) 0.17
Passiv: Japan spezifisch	0.64 (0.64) 0.33	0.93 (1.00) 0.67
Aktiv: Relationale Aggression	0.38 (0.50) 0.20	0.45 (0.44) 0.40
Aktiv: Physische Aggression	0.51 (0.62) 0.33	0.72 (0.90) 0.33
Aktiv: Verbale Aggression	0.73 (0.77) 0.33	0.70 (0.81) 0.67
Aktiv: Cyber Bullying	0.13 (0.25) 0.00	0.22 (0.36) 0.00
Aktiv: Japan spezifisch	0.44 (0.60) 0.33	0.49 (0.62) 0.33

U-Test: *= p<0.05; **=p<0.001

Altersunterschied in Japan

Auch unter den japanischen SchülerInnen fiel der Vergleich nicht erwartungsgemäß aus: Die 14Jährigen gaben in allen – bis auf die aktive Cyber Viktimisierung – Aggressionsformen sowohl aktiv als auch passiv höhere Werte an, als die 12Jährigen.

Tabelle 24: 6.vs 8. Schulstufe in Japan

Skala	Mittelwerte (SD) Median	
	6. SS	8.SS
Passiv: Relationale Aggression *	0.16 (0.43) 0.00	0.46 (0.91) 0.00
Passiv: Physische Aggression**	0.48 (0.91) 0.00	1.19 (1.34) 0.67
Passiv: Verbale Aggression*	0.65 (0.99) 0.00	1.11 (1.30) 0.33
Passiv: Cyber Viktimisierung*	0.03 (0.13) 0.00	0.09 (0.26) 0.00
Passiv: Japan spezifisch*	0.08 (0.27) 0.00	0.27 (0.68) 0.00
Aktiv: Relationale Aggression**	0.18 (0.45) 0.00	0.43 (0.60) 0.20
Aktiv: Physische Aggression**	0.60 (1.05) 0.00	1.14 (1.28) 0.67
Aktiv: Verbale Aggression*	0.72 (1.07) 0.00	1.10 (1.17) 0.67
Aktiv: Cyber Bullying	0.01 (0.76) 0.00	0.06 (0.26) 0.00
Aktiv: Japan spezifisch**	0.12 (0.34) 0.00	0.40 (0.82) 0.00

U-Test: *= p<0.05; **=p<0.001

7.4.3 Geschlechtsunterschiede

Als Letztes wurden die österreichische und japanische Stichprobe auf Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen TeilnehmerInnen in der Ausübung und Erfahrung von Aggressionen verglichen.

Tabelle 25: Männliche vs weibliche TeilnehmerInnen in Österreich

Skala	Mittelwerte (SD) Median	
	M	W
Passiv: Relationale Aggression	0.91 (0.86) 0.60	0.78 (0.71) 0.60
Passiv: Physische Aggression	1.13 (1.10) 0.67	0.95 (1.05) 0.50
Passiv: Verbale Aggression	1.32 (1.07) 1.00	1.01 (0.94) 0.67
Passiv: Cyber Viktimisierung	0.34 (0.49) 0.00	0.38 (0.52) 0.00

Passiv: Japan spezifisch	0.78 (0.80) 0.67	0.83 (0.94) 0.67
Aktiv: Relationale Aggression*	0.50 (0.51) 0.40	0.37 (0.41) 0.20
Aktiv: Physische Aggression*	0.76 (0.80) 0.67	0.51 (0.77) 0.33
Aktiv: Verbale Aggression*	0.87 (0.86) 0.67	0.57 (0.68) 0.33
Aktiv: Cyber Bullying	0.22 (0.37) 0.00	0.14 (0.26) 0.00
Aktiv: Japan spezifisch	0.52 (0.63) 0.33	0.42 (0.59) 0.33

U-Test: * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.001$

Wie in Tabelle 25 dargestellt unterscheiden sich die österreichischen Schüler von den österreichischen Schülerinnen in der aktiven Ausübung von relationaler, physischer und verbaler Aggression, wobei die Jungen hier im Mittel höhere Werte angaben, als die Mädchen. Somit sind die Ergebnisse ebenfalls nur zum Teil konform mit der Forschungshypothese (In beiden Kulturen ist physische Aggression bei männlichen Schülern häufiger verbreitet als bei weiblichen).

Geschlechtsunterschiede in Japan

Tabelle 26 berichtet über die Aggressionsunterschiede zwischen männlichen und weiblichen japanischen SchülerInnen. Hier sind die Ergebnisse H1-konform: Die Schüler gaben signifikant häufiger an Opfer und/oder Täter physischer Aggressionen zu sein, als die Schülerinnen.

Tabelle 26: Männliche vs weibliche Teilnehmer in Japan

Skala	Mittelwerte (SD) Median	
	M	W
Passiv: Relationale Aggression	0.31 (0.71) 0.00	0.23 (0.58) 0.00
Passiv: Physische Aggression**	1.01 (1.23) 0.33	0.45 (0.95) 0.00
Passiv: Verbale Aggression	0.98 (1.23) 0.33	0.64 (0.99) 0.00
Passiv: Cyber Viktimisierung	0.05 (0.20) 0.00	0.04 (0.18) 0.00
Passiv: Japan spezifisch	0.14 (0.35) 0.00	0.15 (0.55) 0.00
Aktiv: Relationale Aggression	0.25 (0.49) 0.00	0.28 (0.54) 0.00
Aktiv: Physische Aggression**	1.15 (1.30) 0.67	0.43 (0.88) 0.00
Aktiv: Verbale Aggression	1.03 (1.23) 0.33	0.67 (0.97) 0.33
Aktiv: Cyber Bullying	0.03 (0.15) 0.00	0.03 (0.18) 0.00
Aktiv: Japan spezifisch	0.19 (0.41) 0.00	0.24 (0.68) 0.00

U-Test: * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.001$

Insgesamt fallen bei allen Vergleichen die extrem niedrigen Mittelwerte von Cyber Bullying und Cyber Viktimisierung ins Auge. Die zum Teil unerwarteten Ergebnisse der Untersuchung sollen im anschließenden Kapitel diskutiert und mögliche Erklärungen aufgezeigt werden.

8 Diskussion

Im Folgenden möchte ich die Ergebnisse meiner Studie zusammenfassend, in einen theoretischen Rahmen setzend diskutieren. Der folgende Abschnitt wird wie meine Untersuchung auch in zwei Hauptpunkte gegliedert sein. Teil eins diskutiert die Ergebnisse meiner prüfenden Untersuchungen zum Prozessmodell der Peerviktimisierung. Im zweiten Teil werde ich die Ergebnisse meines - Japan und Österreich hinsichtlich verschiedener Aggressionsformen - vergleichenden Studienteils darstellen.

Die Grundannahmen des Prozessmodells der Peerviktimisierung

Die zentrale Aussage des Prozessmodells der Peerviktimisierung (Toda, Strohmeier und Spiel, 2008) besteht in der Annahme, dass Viktimisierung das *Zusammenspiel* einer Tätergruppe und einer häufigen (Aggressions-) Frequenz ist. Dies soll heißen, dass in dieser Konstellation die Bewertung nicht mehr bloß durch eine additive Verknüpfung der beiden Faktoren Häufigkeit und Frequenz beschrieben werden kann, sondern explizit als Interaktionseffekt gesehen werden muss. Weiters sagt das Prozessmodell folgendes: Hat sich erst einmal eine viktimisierende Gruppenordnung etabliert, so ist diese zeitlich überdauernd und neigt nicht dazu, sich spontan wieder aufzulösen. Die Ergebnisse der multivariaten Analyse in beiden Modellen gehen konform mit dem ersten Postulat. Da diese Interaktion sowohl in der japanischen als auch in der österreichischen Stichprobe als signifikant beurteilt wurde, kann davon ausgegangen werden, dass diese Annahme des Prozessmodells der Peerviktimisierung ein gruppendynamisches Phänomen beschreibt, das nicht bloß exklusiv in westlichen Kulturen vorkommt. Auf die zweite Annahme wird weiter unten in der Diskussion der Detailergebnisse eingegangen.

In der vorliegenden Studie wurden die jeweiligen Situationen hinsichtlich dreier Facetten beurteilt. Diese waren Schuld an der Situation, Konsequenzen der Situation für das Opfer und eine Beurteilung der Aggression. Für jede dieser Facetten werden die Detailergebnisse im Folgenden besprochen.

Beurteilung der Aggression

Sowohl in der österreichischen als auch in der japanischen Stichprobe stellt sich ein ähnliches Bild ein. In keiner der beiden Stichproben zeigte sich der hinsichtlich der Beurteilung der Aggression vom Prozessmodell der Peerviktimisierung vorhergesagte Interaktionseffekt als signifikant. In beiden Stichproben wurde die Aggression die dem Opfer zuteil wurde sowohl mit steigender Frequenz als auch mit steigender Täterzahl

negativer bewertet. Eine kulturelle Diskrepanz zeigte sich lediglich im Beurteilungsniveau. In der österreichischen Stichprobe fiel die Beurteilung negativer aus als in der japanischen.

Verantwortlichkeit (Täter/Opfer)

Tritt Viktimisierung auf, so sollte was die wahrgenommene und erlebte Verantwortlichkeit für die Situation betrifft, eine Verantwortungsdiffusion auftreten, d.h. die Verantwortlichkeit wird zunehmend dem Opfer und abnehmend dem Täter zugesprochen.

Entgegen dieser Erwartung zeigen die Ergebnisse eine erhöhte Zuschreibung von Verantwortung an die Tätergruppe, die Verantwortlichkeit des Opfers wird über alle Bedingungen hinweg gleich eingeschätzt, es tritt keine Wechselwirkung zwischen den Faktoren Täter/-gruppe und Frequenz auf.

In der österreichischen Stichprobe wird die Verantwortung für die jeweilige Situation unabhängig von den Faktorstufenkombinationen stets dem Täter zugeschrieben, während die Verantwortlichkeit des Opfers neutral eingestuft wird. Gegensätzlich und differenzierter ist in dieser Hinsicht das Bild, welches die japanische Stichprobe abgibt. Tendenziell ist hier die Diskrepanz in der Verantwortlichkeitsaufteilung zwischen Täter und Opfer bei weitem nicht so ausgeprägt, wie in der österreichischen Stichprobe. In der japanischen Stichprobe ist auch deutlich verschieden bewertet worden, ob ein Einzelner oder eine Gruppe Aggression ausübt. Überdies spricht die japanische Stichprobe dem Opfer in jedem Fall Verantwortlichkeit für die Situation zu (alle Ratingmittelwerte liegen im positiven Abschnitt der Skala).

In Japan scheint demnach die Auffassung vorzuherrschen, dass das Opfer die Aggression, die ihm zu Teil wird, mitverantwortet, während die österreichische Stichprobe die Verantwortung des Opfers offen lässt. Betrachtet man den Unterschied kollektivistischer zu individualistischer Gesellschaften, wie ihn die Literatur (Hofstede, 2001) beschreibt, legen die Ergebnisse den Schluss nahe, dass hierbei eine kulturelle Norm erfragt wurde, statt der erwünschten situativen Evaluation.

Ausschlaggebend für dieses Ergebnis könnte die Formulierung der Fragestellung, und das Likert-Skalen basierte Antwortformat sein („In welchem Ausmaß sind die Mitschüler und Mitschülerinnen für das Problem von Maria/Markus verantwortlich?“), welche bereits in gewisser Weise eine Verantwortlichkeit suggeriert bzw. nicht klar nach der Verantwortungsaufteilung fragen. Um Effekte der Verantwortungsdiffusion künftig zu untersuchen, könnte sich eine grafische bipolare Ratingskala eignen, deren Pole „Maria/Markus“ und „Täter/Tätergruppe“ bilden, die dazu gehörige offene Frage, würde dann etwa lauten „Wer trägt die Verantwortung für die Situation?“.

Konsequenzen für das Opfer (Hilflosigkeit, Isolation, Persistenz, emotionale Belastung)

Auch hier bestand die Erwartung in einer negativeren Bewertung der Bedingungskombination Tätergruppe und häufige Frequenz für die Hilflosigkeit, Isolation sowie emotionale Belastung des Opfers, als auch die Einschätzung der situativen Persistenz. Die vermutete Wechselwirkung zeigte sich mit einem mittleren Effekt bei der abhängigen Variable Isolation, bei den Variablen Hilflosigkeit, Persistenz und emotionale Belastung konnte sie dagegen nicht festgestellt werden.

Davon abgesehen zeigten die Ergebnisse allerdings die vermuteten Resultate. Das heißt, wenn eine Tätergruppe Aggression ausübt, erhöht sich die eingeschätzte die Hilflosigkeit, Isolation und emotionale Belastung des Opfers, während die Erwartung über eine spontane Änderung der Situation sinkt. Ebenso werden die Konsequenzen für das Opfer eingeschätzt, wenn in der Vignette Aggressionen häufig statt einmalig beschrieben werden. Hinsichtlich der eingeschätzten Hilflosigkeit konnten keine Unterschiede zwischen den japanischen und österreichischen Bewertungen festgestellt werden. Die Persistenz wird von beiden Stichproben als hoch eingeschätzt, wenn es sich um eine Tätergruppe handelt. Ein identes Bild zeigte sich bezüglich der emotionalen Belastung.

Warum zeigte sich nun die vermutete Wechselwirkung nur bei der Variable Isolation? Die Frage „Glaubst Du kann sich Maria/Markus einer anderen Person anvertrauen?“ wurde unter der Kombination häufig und Tätergruppe insbesondere von den japanischen SchülerInnen negativ beantwortet. Kanetsuna und Smith (2002) gelangen in ihrer Arbeit zu der Feststellung, dass japanische Jugendliche eher dazu tendieren, nicht über aggressive Vorfälle in der Schule zu sprechen und erlittene Aggressionen durch MitschülerInnen für sich zu behalten. Das Ergebnis deutet auf eine Übereinstimmung mit dieser Beobachtung hin.

Ursprünglich sollten die Variablen Isolation, Persistenz und emotionale Belastung des Opfers als Komponenten der Hilflosigkeit zu einem Faktor zusammengefasst werden. Wie an der Formulierung der Hypothesen zu sehen ist, waren sie nicht als eigenständige Variablen eingeplant, wobei sich erst bei der Datenauswertung zeigte, dass die drei Variablen sinnvollerweise nicht integriert werden konnten, ohne erhebliche Informationsverluste in Kauf nehmen zu müssen. So reflektieren sie die Einschätzungen der Konsequenzen für das Opfer wesentlich genauer und können zu einer differenzierten Theoriebildung beitragen.

Untersuchung der verschiedenen Aggressionsformen

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse des deskriptiven Teils meiner Untersuchung erläutert und im Kontext bestehender Erkenntnisse beleuchtet. Die Erwartungen sahen folgendermaßen aus: In Österreich tritt häufiger physische und verbale Aggressi-

on auf, während in Japan eher indirekte und relationale Formen auftreten. Außerdem sollten unter jüngeren SchülerInnen aggressive Handlungen weiter verbreitet sein als unter älteren; jüngere SchülerInnen weichen eher zu physischen und verbalen Aggressionsformen neigen. Ferner wurde vermutet in beiden Kulturen eher unter männlichen Schülern physische Aggressionsformen vorzufinden als bei weiblichen.

Generell gab die österreichische Stichprobe an, häufiger Opfer von Aggression geworden zu sein als die japanische. Als überraschend und interessant ist zu werten, dass sie zudem angaben häufiger relationale und Japan spezifische Aggression sowie Cyber Bullying auszuüben, während das Praktizieren physischer und verbaler Aggressionen in beiden Nationen gleich war. Nach den Vorüberlegungen hätten die japanischen Jugendlichen in relationaler und japanspezifischer Aggression höhere Werte erreichen sollen, die österreichischen dafür höhere Werte im Betreiben physischen Bullies erhalten. Diese Ergebnisse decken sich zum Teil mit den Ergebnissen von Strohmeier et al. (under review): Es wurden japanisch- und deutschsprachige SchülerInnen untersucht, deren nationaler Kontext wiederum „variiert“ wurde, so dass vier Stichproben entstanden, nämlich japanisch sprechende SchülerInnen mit japanischem Kontext (JJ), japanisch sprechende SchülerInnen mit deutschem Kontext (JG), deutschsprachige SchülerInnen mit deutschem Kontext (GG) und deutschsprachige SchülerInnen mit japanischem Kontext (GJ). Die Untersuchung ergab für die Gruppen JJ und JG höhere Werte in physischer Aggression, sowohl aktiv als auch passiv, während die Gruppen GG und GJ bei relationaler Aggression hohe Punktzahlen erreichten. Diese Ergebnisse stehen in Widerspruch zu den Erwartungen, die der Theorie folgen und sind schwerlich zu erklären. Da in der vorliegenden Untersuchung das Aggressionsniveau der österreichischen SchülerInnen generell über dem der japanischen SchülerInnen lag, wäre eventuell denkbar, dass in dieser Hinsicht eine erhöhte Sensibilität der österreichischen Schüler vorliegt, zumal es sich bei der untersuchten, um eine Schule handelt, die Mitglied bei einer Präventionsaktion gegen Bullying ist. Weiters verfügt sie über eine eigene Schulpsychologin, die im Falle eines aggressiven Übergriffs mit den Beteiligten Gespräche führt. Inwiefern die japanische Schule über derlei Maßnahmen verfügt, ist leider nicht bekannt. Jedoch sind japanische Schulklassen meist größer als jene deutschsprachiger Länder und zusätzlich der Leistungsdruck (Stress), unter dem die SchülerInnen stehen, phasenweise massiv erhöht (Roeder, 2001), was die Wahrscheinlichkeit aggressiv zu werden erhöhen kann (Strohmeier et al., under review). Kanetsuna und Smith (2002) geben an, dass es in Japan erst wenig standardmäßige Interventionsprogramme zu Schulklima etc. gäbe. Weiters ist der Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (21,1%) innerhalb der österreichischen Stichprobe beträchtlich, wobei die Angaben dieser SchülerInnen nicht gesondert untersucht wurden und deshalb keine Aussagen über etwaige Folgen gemacht werden können.

Nicht erwartungsgemäß waren auch die Auswertungen bezüglich des Alters der österreichischen SchülerInnen: Die älteren Jugendlichen der achten Schulstufe gaben an, im Mittel mehr relationaler und physischer Aggression ausgesetzt zu sein, als die Kinder der sechsten Schulstufe, ansonsten kamen keine signifikanten Unterschiede vor. Diese Ergebnisse stehen einer Reihe von empirischen Befunden (z.B. Scheithauer, 2006, Atria und Spiel, 2003) entgegen, die festgestellt haben, dass es in der Regel von der fünften zur zehnten Schulstufe hin, zu einer Abnahme aggressiver Vorfälle kommt. Für die japanische Stichprobe fallen die Ergebnisse noch weniger erwartungsgemäß aus, da die japanischen Achtklässler in fast allen Bereichen angaben, häufiger Täter und Opfer von Gewalt zu sein.

Im Hinblick auf die Unterschiede der Aggressionsformen zwischen Mädchen und Jungen, ergaben sich die folgenden Ergebnisse: Signifikant mehr österreichische Jungen als Mädchen gaben an physische, verbale und relationale Aggressionen aktiv auszuüben. Dieses Bild verhält sich nur zum Teil wie erwartet, da relationale Formen der Aggression üblicherweise unter Mädchen weiter verbreitet sind (vgl. z.B. Scheithauer et al., 2006). Von der erhöhten physischen Aggression wurde wiederum ausgegangen. Die Ergebnisse für die japanische Stichprobe zeigte sowohl aktiv als auch passiv das häufigere Vorkommen von physischer Gewalt unter männlichen Schülern, was an und für sich erwartungsgemäß ist. Dennoch wäre ein Mehr an indirekten Aggressionsformen unter Jungen - und insbesondere Mädchen (Card et al., 2008) - einer kollektivistischen Gesellschaft theoretisch wahrscheinlicher gewesen. Die Mädchen beschrieben sich insgesamt als eher wenig involviert in Gewalthandlungen: Den höchsten Mittelwert erreichten sie bei passiver verbaler Aggression mit 1,01, was auf der Skala des Fragebogens eine Angabe von „Ein oder zwei Mal“ auf die Frage „Wie oft ist dir das passiert?“ darstellt.

Cyber Bullying und Cyber Viktimisierung wurden in beiden Stichproben als nur äußerst selten, praktisch fast nicht vorkommende Form der Aggression dargestellt. Zwar besteht ein signifikanter Mittelwertsunterschied zwischen Österreich (0,36) und Japan (0,05) in Cyber Viktimisierung, da die Mediane aber jeweils 0,0 betragen, ist von wenigen Ausreißern bzw. einem nur sehr kleinen Effekt dieses Unterschieds auszugehen, der vernachlässigt werden kann. In einer Untersuchung von Grading, Strohmaier und Spiel (2009) konnten für Österreich Prävalenzraten von 7% für Cyber Viktimisierung und 5% für Cyber Bullying ermittelt werden, was unterhalb des vermuteten Vorkommens lag, da die Nutzung von Mobiltelefonen, Computern und dem Internet unter österreichischen Jugendlichen weit verbreitet ist (Statistik Austria, 2008, nach Grading et al., 2009). Die vorliegenden Ergebnisse sprechen auch gegen die Annahme von Smith (2009), nach der Cyberbullying ein wachsendes Phänomen ist. Dennoch sind Cyber Bullying

und Viktimisierung nicht als harmlose Phänomene zu werten, zumal die Reliabilitäten der Items, also die Verlässlichkeit der Messungen, sehr schlecht ausgefallen sind.

Die Reliabilitäten der Skala Cyberbullying liegen für Japan bei 0,345 und 0,386 für Österreich, während gute Items eine Reliabilität von mindestens 0,80 aufweisen sollten (Bortz und Döring, 2006).

Die Reliabilität der Items zur Cyber Viktimisierung liegen für Österreich bei 0,614 und für Japan bei -0,002, was dafür spricht, dass ein Item aus der Skala von den TeilnehmerInnen unterschiedlich zu den anderen bewertet wurde und die Skala inhomogen ist. Eventuell ist dieser Effekt auf die japanische Übersetzung zurück zu führen. Aufgrund des mangelhaften Testgütekriteriums können die Ergebnisse zu Cyber Viktimisierung und Bullying nicht berücksichtigt und nur sehr bedingt interpretiert werden.

Methodologische und methodische Anmerkung

Bei der dargelegten Studie handelt es sich um einen ersten Versuch mit empirischen Mitteln das Wesen von Viktimisierung aufzuklären, und das so gewonnen Verständnis durch einen Kulturvergleich hinsichtlich seiner Geltung auf eine kulturübergreifende Basis zu stellen.

Wie die Resultate gezeigt haben, konnten die Annahmen des Prozessmodells der Peer-viktimisierung nur einen Teil der gefundenen Ergebnisse erklären. Das könnte methodologischen Einschränkungen der Untersuchung der gewählten Methodik geschuldet sein. Handelt es sich bei Viktimisierung so wie das Prozessmodell der Peerviktimisierung es konzipiert doch um einen eigengesetzlichen gruppendynamischen Vorgang der vorzugsweise nur in der direkten Beobachtung zugänglich ist. Wurde in dieser Untersuchung aus forschungsökonomischen Gründen die systematische Beobachtung durch die Beurteilung einer abstrakten Situationsbeschreibung (Vignette) durch die Versuchspersonen ersetzt. Damit einhergehend handelt man sich jedoch die Unpässlichkeit ein, nicht mehr das interessierende Phänomen an sich sondern nur noch Urteile über das gemutmaßte Phänomen als Gegenstand vor sich zu haben. Bedenkt man mögliche Einflüsse die Personen bei der Urteilsbildung unterliegen können (Herkner, 2001), ist es dadurch nur mehr eingeschränkt möglich den Prozess Viktimisierung mit voller Tiefenschärfe abzubilden.

Versucht man Viktimisierung im Feld zu beobachten so ist das sicherlich der Einwand Schuberts (2002) zu berücksichtigen. Er spricht in diesem Zusammenhang von einer „doppelten Fremdheit“, der man sich gegenüber gestellt sieht, wenn man sich mit einer anderen, fremden und zugleich (das Alter der SchülerInnen betreffend) viel jüngeren Kultur befasst. Feldbeobachtungen bieten in der Regel die Möglichkeit, am sozialen

Leben des interessierenden Systems teilzunehmen und systematisch die Verhaltensmuster und unausgesprochenen Regeln der Mitglieder zu erforschen. Leider ist dieser Ansatz enorm kosten- und zeitintensiv, sowie eventuell mit Störungen des Unterrichtsablaufs verbunden. Noch dazu ist der Forscher oder die Forscherin wieder auf die Kultur beschränkt, deren Sprache er oder sie versteht.

Als große Bereicherung für zukünftige Studien ist sicher die Beteiligung von mehr Ländern und Schulen, als auch die Durchführung von Langzeitstudien zum Verlauf von Bullying- bzw. Viktimisierungsprozessen zu werten, mit dem Ziel, Präventionsmaßnahmen im Kampf gegen Bullying zu optimieren.

Für weitere Erkenntnisse ist bereits eine kulturvergleichende Langzeitstudie in Planung.

Einschränkungen der Studie

Leider musste in der österreichischen Stichprobe eine hohe Anzahl von Drop-Outs verzeichnet werden. Von 147 Fragebögen konnten nur 107 in die Auswertung einfließen, da die anderen nicht vollständig oder fehlerhaft ausgefüllt wurden. Da es während der Erhebung jederzeit möglich war, Fragen zum Verständnis zu stellen, als auch eine mündliche Instruktion erteilt wurde, sind Verständnisprobleme eher auszuschließen. Denkbar wäre vielmehr eine Reaktanz-Reaktion auf die sich stets wiederholenden und vielleicht etwas ungalant geratenen Manipulation-Check Fragen: „Mit wem hat Maria/Markus ein Problem?“ und „Wie oft hat sich jemand über Maria/Markus lustig gemacht, über sie/ihn gelästert und sie/ihn geschubst?“. Weiters könnte sich der äußerst ähnliche Wortlaut der Vignetten, welcher sich nur durch die Variation der Satzglieder „Ein Mitschüler“/„Eine Gruppe Mitschüler“ und „einmal“/„fast jeden Tag“ unterschied, als monoton und uninteressant erwiesen haben, was zu einem Abbruch der Bearbeitung geführt hat. Für die japanische Stichprobe konnte keine derartige Drop-Out Rate verzeichnet werden. Möglicherweise führte auch die öffentliche Diskussion um die PISA-Studie, welche vor und während der Woche der Datenerhebung geführt wurde, zu einer Unlust der SchülerInnen, an einer Fragebogenuntersuchung teilzunehmen, da die Medien - wie oben erwähnt - nicht unbedingt positiv über das Abschneiden der österreichischen SchülerInnen berichteten.

9 Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Studie ist die partielle Untersuchung der Prämissen des Prozessmodells der Peerviktimisierung (Strohmeier, Toda und Spiel, 2008). Das Modell geht davon aus, dass Viktimisierung ein Gruppenprozess ist, an dessen Anfang viele der Beteiligten Opfer von Aggression werden. Mit der Zeit kristallisieren sich einige wenige als geeignete Opfer heraus, während die Tätergruppe immer mehr Zuwachs erhält und Mechanismen der Verantwortungsdiffusion ausbildet. Mittels einer Vignettenstudie wurden 205 japanische und 147 österreichische SchülerInnen im Alter von 12 und 14 Jahren befragt, wie sie eine soziale Interaktion einschätzen, in der die *Häufigkeit* der Aggression und die *Anzahl der Täter*, als die wesentlichen Merkmale der Viktimisierung, systematisch variiert wurden. Es wurden die Auswirkungen auf die moralische Bewertung der Situation, die emotionale Belastung des Opfers, die Zuschreibung der Verantwortlichkeit auf Täter/Tätergruppe und Opfer sowie verschiedene Facetten der Hilflosigkeit des Opfers erfasst. Mit der Auswahl jeweils einer Stichprobe aus einem kollektivistisch (Japan) und einem individualistisch orientierten Land(Österreich), wurde eine universale Absicherung der Ergebnisse beabsichtigt. Die Ergebnisse zeigten eine negativere Bewertung der Situation, wenn aggressive Übergriffe häufig *und* von einer Tätergruppe vollzogen wurden. Bezogen auf die Grundannahmen des Prozessmodells fielen die Antworten der japanischen und österreichischen SchülerInnen also derart aus, dass eine Annahme der Prämissen stattfinden kann. Weiters wurden mittels zusätzlichen Fragebogens Kulturvergleiche zu den präferierten Aggressionsformen angestellt, sowie Geschlechts- und Altersunterschiede untersucht. Dabei gaben die österreichischen SchülerInnen an, durchschnittlich mehr Aggression zu erfahren und auszuüben als die japanischen, wobei sie in der Ausübung physischer und verbaler Aggressionsformen überraschenderweise gleich auf lagen. Nicht erwartungsgemäß fielen auch die Vergleiche des Vorkommens von Gewalt in Abhängigkeit vom Alter aus: In der österreichischen Stichprobe bestanden keine Unterschiede zwischen den untersuchten Altersklassen, bis auf das Erleben relationaler und physischer Aggression, in der japanischen bestanden Unterschiede über fast alle Aggressionsformen hinweg, in der Hinsicht, dass jeweils die älteren SchülerInnen ärger betroffen seien. Der Vergleich beider Geschlechter zeigte insgesamt eine erhöhte aktive und passive Aggression unter Jungen im Vergleich zu den Mädchen. Eine häufigere Ausübung indirekter Gewalt für Mädchen konnte nicht festgestellt werden. Die Items zu Cyber Viktimisierung und Bullying wiesen nur eine geringe Reliabilität auf.

10 Projektplan und Machbarkeit

Folgende Schulen bzw. Schuldirektoren werden in Kürze zur Kooperation aufgefordert:

- Sigmund Freud Gymnasium, Wohlmuthstraße 3, 1020 Wien; Direktor Mag. Walter Jahn
- Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Zirkusgasse, Zirkusgasse 48, 1020 Wien; Direktorin Mag. Margot Stöger
- Sperlgymnasium, Kleine Sperlgasse 2C, 1020 Wien; Mag. Wolfgang Feyrer, office@sperlgymnasium.at, 01/214 73 76
- Realgymnasium Radetzkystraße, Radetzkystraße 2A, 1030 Wien; Mag. Robert Etlinger, 01/712 15 49, sek1.rg3@903036.ssr-wien.gv.at (eMail delivery failed)
- GRg3 Kundmannngasse 3, 1030 Wien, Mag. Marion Waldmann, 01/713 37 18, seccr@grg3kund.at (eMail-Add. Ungültig, briefl. Kontakt)
- GRg3 Hagenmüllergasse, Hagenmüllergasse 30, 1030 Wien; Dr. Peter Abulesz
- Realgymnasium IV, Waltergasse 7, 1040 Wien; Mag. Franz Schmidt
- Haydn-Realgymnasium, Reinprechtsdorferstr.24; Mag. Hans-Leopold Rudolf, grg5@haydngym.at, 01/54 51 274 - 10
- Gymnasium und Realgymnasium Rainergasse 39, 1050 Wien; Mag. Traude Mori, keine eMail-Adresse, brieflicher Kontakt
- Bundesrealgymnasium Marchettigasse 3, 1060 Wien; Mag. Susanna Prokopec, GRg15, Gymnasium auf der Schmelz, 1150 Wien; Mag. Erika Turnher, dion1.grg15schm@915066.ssr-wien.gv.at, 01/982 03 51
- BRG 7 Kandlgasse 39, Dir. Mag. Georg Waschulin, dion1.rg7@907026.ssr-wien.gv.at
- BGRG 8 Albertgasse 18-22, Dir. Roman Wolf, 1080 Wien, 01/405 6115
- Wasagymnasium, Wasagasse, 1090 Wien, Mag. Johannes Bauer, 01/3176197, office@bg9.at
- Rg Erich Fried Realgymnasium, Glasergasse, Mag. Günter Maresch, 01/3175459, sekretariat@brg9.at
- GRg Ettenreichgasse 41-43, Mag. Reingard Glatz, 01/604 42 18, schule@ettenreich.at

- Rosasgasse 1-3; Prov. Leiter: MMAG Franz Stern, 01/813 32 48
grg12@rosasgasse.at
- Brigittenauer Gymnasium, Karajangasse 14, 01/ 330 31 41, Prof. Mag. Margarete Witek, sek1.grgorg20@920016.ssr-wien.gv.at
- Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Gottschalkgasse 21, Mag. Leo Holmy, 01/713 21 99/10

Sofern sich keine dieser elf Schulen zur Kooperation bereit erklärt, werden weitere zehn bis zwölf Schulen ausgewählt und angeschrieben.

Der Zeitplan für die Erstellung der Studie gliedert sich grob folgendermaßen:

Literaturverzeichnis

- Atria, M., & Spiel, C. (2003). The Austrian Situation: Many initiatives against violence, few evaluations. In P.K. Smith (Ed.), *Violence in schools: The response in Europe* (pp. 83-99). London: RoutledgeFalmer.
- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2007). The relevance of the school-class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, Vol 4 (4), 372-387.
- Atzmüller, C. & Steiner, P.M. (2010). Experimental Vignette Studies in Survey Research. *Methodology*, Vol. 6(3), 128-138.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Geisteswissenschaftler*. 4., überarbeitete Auflage. Berlin: Springer, 2006.
- Busch, L. & Todt, E. (2006). Aggression in der Schule. In Rost, D. H. (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. & Little, T. D. (2008). Direct and Indirect Aggression During Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations and Relations to Maladjustment. *Child Development*, Vol. 79 (5), 1185-1229.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. 2. Aufl., Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS : (and sex and drugs and rock'n roll)*. 3rd Ed. Los Angeles: Sage, 2009.
- Foljanty-Jost, G. (1997). Gewalt unter Jugendlichen in Japan: Bestandsaufnahme, Forschungsstand und Fragestellungen. In Foljanty-Jost, G. (Hrsg.). *Gewalt und Jugendliche in Deutschland und Japan*. Baden-Baden: Nomos-Verlag.-Ges.
- Foljanty-Jost, G. (2002). Schule und Gewalt in Deutschland und Japan. Problemstand, Analysen und Prävention im Vergleich. In Susanne Kreitz-Sandberg (Hrsg.). *Jugendliche in Japan und Deutschland – Soziale Integration im Vergleich*. Hemsbach: Opladen 2002.
- Foljanty-Jost, G., Metzler, M., Metzler, A., Erbe, A. (2003). *Kommunizieren, Kontrollieren, Korrigieren – Gewaltprävention in japanischen Mittelschulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.

- Gollwitzer, M. (2004). Eine Analyse von Racheaktionen und rachebezogenen Reaktionen unter gerechtigkeitspsychologischen Aspekten. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Trier, 2004.
- Herkner, W. (2001). Lehrbuch Sozialpsychologie. 2. Unveränderte Auflage. Göttingen: Huber, 2001.
- Hofstede, G. (2001). Cultures Consequences - Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organisations across Nations, 2nd ed., London 2001.
- Kanetsuna, T., Smith, P.K., Morita, Y. (2006). Coping with Bullying at School: Children's Recommended Strategies and Attitudes to School-based Interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior*, Vol 32, 570-580.
- Keller, M. (2004). Self in Relationship. In Lapsley, D. K. & Narvaez, D. (Eds.) (2004). *Moral Development, Self, and Identity*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1996). Die Situation von „Tätern“ und „Opfern“ aggressiver Handlungen in der Schule. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, Nr. 45(1), S. 2-9.
- Koo, H., Kwak, K., Smith, P. K. (2008). Victimization in Korean Schools: The Nature, Incidence, and Distinctive Features of Korean Bullying or Wang-Ta. *Journal of School Violence*, Vol. 7(4), 119-139.
- Kowalski, R., Limber, S., Agatston, P. (2008). *Cyber Bullying*. Oxford 2008.
- Kreitz-Sandberg, S. (1996). Suizid bei Jugendlichen in Japan und Deutschland – Ein Beitrag zur kulturvergleichenden Jugendforschung. In: *Japanstudien*. – Munich: iudicium 0938-6491. ; 8:1, s. 287-318.
- Markus, H. R., Kitayama, S. (1991). Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*, Vol. 98(2), 224-253.
- Morita, Y., Soeda, H., Soeda, K., Taki, M. (1999). Japan. In Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., Slee, P. (Eds) *The Nature of School Bullying: A Cross National Perspective*. London: Routledge 1999.
- Mummendey, A., Bornewasser, M., Löschpeter, G., Linneweber, V. (1982). Aggressiv sind immer die anderen. Plädoyer für eine sozialpsychologische Perspektive in der Aggressionsforschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, Vol. 13, 177-193.
- Nansel, T., Craig, W., Overpeck, M., Saluja, G., Ruan, J. (2004). Cross-national Consistency in the Relationship Between Bullying Behaviors and Psychosocial Adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158 (8), 730-736.

- Olweus, D.(2002). Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. 3. korrigierte Auflage, Göttingen 2002.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., Kaukiainen, A., Huesmann, L. R., Fraczek, A. (1994). Peer and Self-Estimated Aggression and Victimization in 8-Year-Old Children From Five Ethnic Groups. *Aggressive Behavior*, Vol. 20 (6). 411-428.
- Roeder, P. M. (2001). Vergleichende ethnographische Studien zu Bildungssystemen: USA, Japan, Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47 (2), 201-216.
- Roland, E., Idsoe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, Vol 27, 446-462.
- Sakurai, K. (2007). *Erscheinungsformen und Wahrnehmung von Gewalt bei Schülern und Schulverweigerung im deutsch-japanischen Vergleich*. Europäische Bildung im Dialog; 10. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Schäfer, M. & Korn, S. (2004) Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaption des „Participant Role“ – Ansatzes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36 (1), 19-29.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. (2003). Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen 2003.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. und Jugert, G. (2006). Physical, Verbal, and Relational Forms of Bullying Among German Students: Age trends, Gender Differences, and Correlates. *Aggressive Behavior*, Vol 32, 261-275.
- Schmidtke, A. et al. (1999). Suicide rates in the world: Update. *Archives of Suicide Research*, 5 (1999), pp. 81-89
- Smith, P. K. (2009). Cyberbullying, Abusive Relationship in Cyberspace. *Zeitschrift für Psychologie*, Vol. 217 (4), 180-181.
- Schubert, V. (2002). Jugend und Schule in Japan. Zur kulturellen Konstruktion des Jugendalters. In Susanne Kreitz-Sandberg (Hrsg.). *Jugendliche in Japan und Deutschland – Soziale Integration im Vergleich*. Hemsbach: Opladen 2002.
- Strohmeier, D., Atria, M. & Spiel, C. (2005). Bullying und Viktimisierung in multikulturellen Schulklassen. Wer ist betroffen? Wie begründen die Opfer ihre Erfahrungen? In A. Ittel & M. von Salisch (Hrsg.) *Lästern, Lügen, Leiden. Aggression bei Kindern und Jugendlichen* (204-219). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Strohmeier, D., Atria, M. & Spiel, C. (2005). Gewalt und Aggression in der Schule. *Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 155 (5-6), 542-547.

- Strohmeier, D. & Spiel, C. (2003). Immigrant children in Austria: Aggressive Behavior and Friendship Patterns in Multicultural Schoolclasses. *Journal of Applied School Psychology*, Vol 19 (2), 99-116.
- Strohmeier, D. & Spiel, C. (2008). Gewalt in der Schule: Vorkommen, Prävention, Intervention. *Bildungsbericht 2008*, 267-283.
- Strohmeier, D., Toda, Y., Kanetsuna, T., Hamaguchi, Y. & Spiel, C. (2010). A Cross Cultural Validation of the Process Model of Peer Victimization.
- Strohmeier, D., Toda, Y. & Spiel, C. (under review). The impact of Gender, Culture and Context on Aggression and Victimization: A Cross Cultural Study. *Aggressive Behavior*.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L. S. (2006). Using multivariate statistics. Boston: Allyn and Bacon, 2006.
- Thomas, A., Hrsg. (2003). Kulturvergleichende Psychologie. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe 2003.
- Triandis, H. C. (1994). Culture and Social Behavior. McGraw-Hill Series in Social Psychology. New York, NY, England: McGraw-Hill Book Company. 1994.

11 Anhang

11.1 Anschreiben an den/die Schulleiter/in

Sehr geehrte Mag. Dr. ... ,

wir bitten Sie sehr herzlich um die Unterstützung und Genehmigung zur Durchführung einer psychologischen Studie an Ihrer Schule. Diese Studie ist eingebettet in das Forschungsvorhaben, einen Kulturvergleich zwischen einerseits traditionell kollektivistischer und andererseits individualistischer Gesellschaften hinsichtlich des Sozialverhaltens unter Jugendlichen durchzuführen. Es handelt sich um ein internationales Projekt, an dem u.a. die Universität Wien sowie die Universität Osaka beteiligt sind.

Zu diesem Forschungsvorhaben möchten wir grundlegend feststellen, wie soziales und aggressives Verhalten von Jugendlichen in Österreich beurteilt und welche Faktoren zur Bewertung herangezogen werden. Im selben Zeitraum wird die gleiche Erhebung in Japan durchgeführt, die Ergebnisse beider Untersuchungen werden anschließend in einer kultuvergleichenden Studie einander gegenübergestellt.

Wir wenden uns deshalb mit der Bitte an Sie, insgesamt 150 SchülerInnen - jeweils 75 - aus der 6. und 8. Schulstufe befragen zu dürfen. Die Untersuchung umfasst einen Fragebogen, dessen Bearbeitung die Dauer einer Unterrichtsstunde nicht überschreiten wird. Die erhobenen Daten unterliegen strengen Datenschutzbestimmungen und werden ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken Verwendung finden.

Mit der Erlaubnis, in Ihrer Schule Daten erheben zu dürfen, würden Sie erheblich dazu beitragen, mehr über die Einstellung von Jugendlichen im Kontakt mit Anderen zu erfahren, sowie Erkenntnisse über die Ausformungen unterschiedlicher kultureller Kontexte zu gewinnen.

Wir bitten Sie, darüber nachzudenken uns die Erhebung an Ihrer Schule durchführen zu lassen und werden uns in den nächsten Tagen mit Ihnen in Verbindung setzen.

Mit hochachtungsvollen Grüßen,

Janna Rinderknecht,

Im Namen der Projektmitarbeiter

Univ. Ass. Mag. Dr. Dagmar Strohmeier

11.2 Elternbrief/Einverständniserklärung

Liebe Eltern,

im Rahmen einer internationalen Untersuchung zur sozialen Entwicklung im Schulalter, die vom Stadtschulrat unterstützt wird, wollen wir Sie um Ihre Einverständniserklärung bitten, Ihr Kind gemeinsam mit seinen Klassenkollegen, an unserer Untersuchung teilnehmen zu lassen. Es ist uns ein Anliegen zu erfahren, wie soziales und aggressives Verhalten von Jugendlichen aus zwei unterschiedlichen Kulturen bewertet wird und welche unterschiedlichen Einstellungen dazu vorkommen. Die gleiche Untersuchung findet zur selben Zeit in einer japanischen Schule statt und die Ergebnisse werden anschließend mit den österreichischen Resultaten verglichen.

Die von uns erhobenen Informationen werden natürlich absolut vertraulich behandelt und so ausgewertet, dass keinerlei Rückschluss auf eine Person möglich ist. Sie dienen dazu, mehr über Freund- und Feindschaften in der Schule zu erfahren und sollen schließlich dazu beitragen ein positives Klima zwischen Kindern und Jugendlichen zu fördern.

Wir bitten Sie sehr herzlich Ihrem Kind die Teilnahme an der wissenschaftlichen Studie zu erlauben. Die Angaben ihrer Tochter oder ihres Sohnes sind für unsere Studie sehr wichtig.

Falls Sie weitere Fragen haben, können Sie sich jederzeit gerne an uns wenden (Telefon: 0680 21 30 357).

Vielen Dank für Ihre Unterstützung,

Janna Rinderknecht

Im Namen der Projektmitarbeiter

Univ. Ass. Mag. Dr. Dagmar Strohmeier

Ich erlaube meinem Kind, an der Untersuchung teilzunehmen.

Datum _____ Unterschrift _____

Lebenslauf

Janna Rinderknecht
Rasumofskygasse 7/9
1030 Wien
+43 680 2130357
janna110@gmx.net

Persönliche Angaben

Nationalität: deutsch
Geburtstag: 01.10.1983
Geburtsort: Berlin-Wilmersdorf
Familienstand: ledig

Universitäre Ausbildung und praktische Tätigkeiten

Seit 10/2006	<i>Universität Wien</i> Studium der Psychologie mit den Schwerpunkten Sozial- und Bildungspsychologie Titel der Diplomarbeit: Aggression und Viktimisierung in der Schule – eine kulturvergleichende Studie
10/2011- 12/2011	Dreimonatiges Praktikum in der AHG Klinik für Psychosoma- tik Bad Dürkheim
08/2006	Assistentin der Kurse „Wirtschaft“ im Rahmen der Som- merakademie des Stipendienprogramms „Talent im Land Baden-Württemberg“ der Robert Bosch Stiftung
04/2006	Praktikum in der IGST – Internationale Gesellschaft für sys- temische Therapie in Heidelberg
01/2006- 02/2006	Praktikum am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung; Abteilung „Adaptive Behaviour and Cognition“
10/2005- 12/2005	Sprachaufenthalt in den USA
10/2003- 08/2006	<i>Universität Trier;</i> Studium der Psychologie; Abschluss: Vordiplom

Schulische Ausbildung

1995-2003	Werner-Heisenberg Gymnasium, Bad Dürkheim; Abschluss: Abitur (Hauptfächer: Deutsch, Biologie und Bil- dende Kunst)
1994-1995	Deutsch-Französisches Gymnasium, Saarbrücken
1990-1994	Bruchwiesenschule, Saarbrücken

Sprachkenntnisse

Englisch: Fließend in Wort und Schrift

Französisch: Schulunterricht Klasse 5 bis 13

Latein: Grundkenntnisse

EDV – Kenntnisse

Microsoft Office (Word, Power Point, Excel) für PC und Mac

SPSS

Adobe Photoshop

Movie Maker