



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

Gewalt unter Schüler/innen

Betrachtung der Wirkfaktoren von Gewalt auf
Individual- und Klassenebene

Verfasserin

Simone Götting

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, Dezember 2013

Studienkennzahl: A 298

Studienrichtung: Psychologie

Betreuerin: Univ.-Prof. Mag. DDr. Christiane Spiel

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Personen bedanken, die mich während meines Studiums und vor allem während des Verfassens meiner Diplomarbeit so großartig unterstützt haben. Ich danke Frau Mag. Schultes, meiner direkten Ansprechperson für die Diplomarbeit, für ihre intensive Unterstützung im gesamten Prozess der Planung und Durchführung der Studie, sowie bei Auswertung und Verfassung der Diplomarbeit. Sie war jederzeit erreichbar und hatte immer ein offenes Ohr für meine Fragen sowie wertvolle Hinweise zur Korrektur parat. Des Weiteren möchte ich mich bei meiner Betreuerin Frau Univ.-Prof. Mag. DDr. Spiel bedanken, die im begleitenden Diplomand/innen-Seminar immer für Fragen zur Verfügung stand und ihre professionelle Meinung mit uns teilte.

Ich danke zudem Denise Filippi, meiner Studienkollegin und Freundin, die mir während der gesamten Zeit eine große Stütze war und mir immer hilfsbereit zur Seite gestanden ist. Unsere gegenseitige Bestärkung hat wesentlich zur Entstehung dieser Diplomarbeit beigetragen.

Mein ganz besonderer Dank gilt meinen Eltern und Großeltern, die mir eine von Liebe und gegenseitigem Respekt geprägte Kindheit und Jugend bereitet und damit die Grundbausteine für ein glückliches und zufriedenes Leben gelegt haben. Sie haben mir zudem das Studium ermöglicht und sind mir sowohl finanziell als auch emotional immer mit Rat und Tat zur Seite gestanden. Mein Dank gilt außerdem meinem Freund, Stefan Zorzi, der mir mit seinem Humor und seiner moralischen Unterstützung vor allem in Momenten fehlender Motivation eine große Hilfe war.

Zu guter Letzt möchte ich mich auch bei meinen Freunden bedanken, die mir während des Studiums mit wundervollen Urlauben, lustigen Abenden und langen Nächten eine willkommene Abwechslung vom Unialltag beschert haben und mir dadurch ermöglicht haben wieder durchzuatmen.

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	5
2. Gewalt in der Schule	6
2.1 Definition von Gewalt in der Schule	7
2.1.1 Differenzierung zu Mobbing	9
2.2 Nationale und internationale Prävalenz	9
2.3 Altersunterschiede	11
2.4 Folgen von Gewalt unter Schüler/innen	11
3. Gewaltformen	13
3.1 Verbale Gewalt	14
3.2 Physische Gewalt	15
3.3 Relationale Gewalt	16
3.4 Gewalt mit neuen Medien	17
4. Gewalt in Schulklassen	20
4.1 Unterschiede in Schulklassen in Hinblick auf Bullying	22
5. Wirkfaktoren	24
5.1 Was sind Wirkfaktoren von Gewalt?	24
5.1.1 Empathie	26
5.1.2 Einstellung gegenüber Gewalt	27
5.1.3 Verantwortungsübernahme	30
5.1.4 Vorgehen der Lehrkräfte	32
5.1.5 Klassenklima	34
6. Zielsetzungen und Fragestellungen	36
7. Untersuchungsplan	38
8. Erhebungsinstrument	38
9. Untersuchungsdurchführung	41
10. Stichprobenbeschreibung	42
11. Auswertungsverfahren	45
12. Ergebnisse	46
12.1 Unterschiede in Schulklassen hinsichtlich Täterzahlen, Gewaltformen und Wirkfaktoren	46
12.1.1 Täter/innen	48
12.1.2 Gewaltformen	48
12.1.3 Wirkfaktoren	49

12.2	Zusammenhang zwischen Wirkfaktoren von Gewalt und der Gewaltanwendung von Schüler/innen	50
12.2.1	Zusammenhang zwischen Wirkfaktoren von Gewalt und der Anwendung physischer Gewalt von Schüler/innen	51
12.2.2	Zusammenhang zwischen Wirkfaktoren von Gewalt und der Anwendung von Gewalt mit neuen Medien durch Schüler/innen	54
13.	Diskussion	57
14.	Limitierungen	60
15.	Ausblick	62
16.	Literatur	64
17.	Zusammenfassung	73
18.	Anhang	75

1. Einleitung

Gewalt unter Kindern bzw. Jugendlichen ist ein aktuelles Problem, welches in vielen Ländern präsent ist und das Wohl der involvierten Schüler/innen stark gefährdet. Das Verständnis der Mechanismen schulischer Gewalt und möglicher Einflussfaktoren ist essentiell, um in weiterer Folge Präventionsprogramme entwickeln zu können, die das Gewaltverhalten von Schüler/innen zumindest zu reduzieren bzw. zu vermeiden vermögen.

In der bisherigen Forschung lag das Augenmerk zumeist auf den Zusammenhängen zwischen individuellen Faktoren und dem Gewaltverhalten von Kindern und Jugendlichen. Erst in den aktuelleren Arbeiten wird der Fokus vermehrt auf den Zusammenhang mit Gruppen und deren Eigenschaften gelegt (Atria, Strohmeier & Spiel, 2007; Burns, Maycock, Cross & Brown, 2008; Salmivalli, 2010; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Östermann & Kaukiainen, 1996). Gewalt unter Kindern bzw. Jugendlichen beschränkt sich selten auf ein oder zwei Individuen; vielmehr spielen größere Gruppen, wie z.B. Peer-Gruppen (Gleichaltrigen-Gruppen) oder ganze Schulklassen eine ausschlaggebende Rolle.

Die vorliegende Arbeit versucht eine Forschungslücke zu schließen, indem sie den Zusammenhang zwischen sowohl individuellen Faktoren als auch Faktoren auf Klassenebene und der Anwendung von Gewalt durch Schüler/innen genauer beleuchtet.

Einleitend wird zunächst eine Einführung in die Thematik Gewalt in der Schule gegeben, danach folgen die Definition von Gewalt in der Schule sowie eine kurze Erklärung zur Abgrenzung vom Begriff des Mobbing. Die Beschreibung der nationalen und internationalen Prävalenz-Raten soll dem/der Leser/in bewusst machen, dass Gewalt in der Schule in vielen Ländern ein nicht zu vernachlässigendes Problem darstellt und daher vermehrt Aufmerksamkeit verdient. Da Gewalt unter Kindern bzw. Jugendlichen in Abhängigkeit des Alters variiert und sich die vorliegende Arbeit auf die Untersuchung einer bestimmten Altersgruppe beschränkt, wird im darauffolgenden Abschnitt kurz auf diese Thematik eingegangen. Um dem/der Leser/in bewusst zu machen, welche negativen Konsequenzen Gewalt unter Schüler/innen sowohl für die Opfer als auch für die Täter/innen mit sich bringen kann, wird auch ein Überblick über die allgemeinen Folgen bzw. Auswirkungen von

Gewalt unter Kindern bzw. Jugendlichen gegeben. Des Weiteren wird anhand aktueller nationaler und internationaler Forschungsergebnisse auf die verschiedenen Gewaltformen, die sogenannten Wirkfaktoren von Gewalt und deren Einfluss auf Individual- und auf Klassenebene eingegangen. Unter Wirkfaktoren von Gewalt versteht man Faktoren, welche die Entstehung von Gewalt in der Schule, bzw. in Schulklassen, beeinflussen (Spiel, Strohmeier & Schultes, 2011). Eine genauere Beschreibung dieser Wirkfaktoren erfolgt in Abschnitt fünf der vorliegenden Studie. Im empirischen Teil der Arbeit wird die durchgeführte Studie ausführlich beschrieben. Die insgesamt 873 an der Studie teilnehmenden Schüler/innen beantworteten Fragen über ihr Gewaltverhalten in den der Befragung vorangegangenen zwei Monaten und gaben Auskunft über die persönliche Ausprägung von fünf verschiedenen Wirkfaktoren von Gewalt. Die Angaben der Schüler/innen zu ihrem Gewaltverhalten wurden sowohl individuell als auch aggregiert auf Klassenebene betrachtet. Dadurch konnten für zwei Gewaltformen Modelle herausgearbeitet werden, die veranschaulichen sollen, wie einzelne Wirkfaktoren von Gewalt mit der Gewaltanwendung von Schüler/innen gegen ihre Mitschüler/innen zusammenhängen. Abschließend werden die Resultate und die Einschränkungen der Arbeit kritisch diskutiert.

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag für die dahingehende Forschung darstellen, indem sie die Gewalt unter Schüler/innen von verschiedenen Seiten zu beleuchten und einen Zusammenhang zwischen individuellen und Klassenfaktoren und der Anwendung von Gewalt herzustellen versucht.

2. Gewalt in der Schule

Gewalt in der Schule ist ein allgegenwärtiges Problem, mit dem sich viele Schüler/innen, ganze Schulklassen und auch deren Lehrkräfte konfrontiert sehen. Die Forschung setzt sich erst seit dem Anfang der 1970er Jahre intensiver mit der Thematik auseinander, obwohl die erste wissenschaftliche Studie über „Peer Victimization“ bereits von Burk (1897, zitiert nach Card & Hodges, 2008) durchgeführt wurde. Nachdem das Thema spätestens seit Anfang der 1990er Jahre, durch ein Werk von Olweus (1993), Verbreitung fand und damals vor allem in Europa großen Wiederhall hervorrief, ist die Zahl der Artikel und Forschungsarbeiten um ein

Vielfaches angestiegen. Wie Olweus (2013) gut umschrieb: „Research on bully/victim problems over the past 15 years or so has exploded, and there has been a parallel increase in attention from the media, schools, and relevant authorities.“ (S. 752). Wie das Zitat von Olweus erklärt, fand das Thema in den Medien großen Anklang und das allgemeine und mediale Interesse daran ist bis zum heutigen Tag nicht gesunken.

Mittlerweile beschäftigen sich Wissenschaftler rund um den Globus mit der Thematik und bieten stetig neue bzw. verbesserte Ansätze, die das verletzende Verhalten der Jugendlichen gegenüber ihren Mitschüler/innen besser erklären zu versuchen. Da sich die negativen Folgen von gewalttätigem Verhalten unter Schüler/innen, welche in Abschnitt 2.4 genauer beschrieben werden, sowohl kurz- als auch langfristig als sehr umfangreich und schädigend darstellen, gilt es einen Weg zu finden, die Anwendung von Gewalt durch Schüler/innen so gut als möglich zu verhindern bzw. zu vermeiden. Gewalt wird hierbei als Überbegriff für verschiedene Formen der Gewalt verwendet, die in den Abschnitten 3.1 bis 3.4 genauer beleuchtet werden.

In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe „Bullying“, „Viktimisierung“ und „Anwendung von Gewalt gegen Mitschüler/innen“ synonym verwendet, da es sich dabei um sehr ähnliche Begriffe handelt (Olweus, 1993) und es in der österreichischen bzw. deutschen Sprache kein in jeder Hinsicht passendes Äquivalent für den Begriff Bullying gibt. Auch wird abwechselnd von „Täter/innen“ bzw. „Bullies“ gesprochen. Dies dient der Vermeidung von Wortwiederholungen und dient somit der besseren Lesbarkeit der Arbeit. Zudem sollen dem/der Leser/in dadurch jene Begriffe näher gebracht werden, die in der aktuellen Literatur Verwendung finden.

2.1 Definition von Gewalt in der Schule

Im folgenden Abschnitt wird für den Begriff Gewalt in der Schule/Gewalt unter Schüler/innen bzw. Bullying eine Definition gegeben. Im Anschluss daran werden einzelne Punkte der Definition, die der Klassifizierung von Bullying dienen, detaillierter beschrieben und in Anlehnung an aktuelle Forschungsergebnisse kritisch betrachtet.

Was es für Schüler/innen bedeutet gebullied bzw. viktimisiert zu werden, definiert Olweus (1993) folgendermaßen: "A student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more students." (S.9). Er beschreibt des Weiteren, dass diese Definition beabsichtigtes aggressives Verhalten, welches mehrmals und über einen bestimmten Zeitraum gegen das Opfer ausgeübt wird, beinhaltet. Der Punkt des mehrmaligen Auftretens der aggressiven Handlungen wird als wesentlich erachtet, da eine einmalige Gewaltanwendung nicht mit Bullying über einen längeren Zeitraum zu vergleichen ist. Für manche Gewaltformen stellt sich dieser Teil der Definition jedoch als problematisch dar, darauf wird in Abschnitt 3.4 näher eingegangen. Olweus (1993, 2013) postuliert weiters ein sogenanntes Machtungleichgewicht zwischen Täter/innen und Opfern als Voraussetzung dafür, aggressives Verhalten unter Schüler/innen als Bullying zu bezeichnen. Dieses Machtungleichgewicht wird laut Olweus (2013) meist mit objektiven Faktoren, wie körperlicher Kraft oder Überlegenheit gleichgesetzt, kann sich jedoch auch auf Unterschiede im Selbstbewusstsein oder in der Popularität bzw. im sozialen Status der Schüler/innen beziehen. Nach Scheithauer, Hayer und Bull (2007) können auch Unterschiede in der sozialen Kompetenz zu einem Machtungleichgewicht beitragen. Weiter beschreiben die Autoren, dass diese Imbalance nicht immer tatsächlich vorhanden sein muss, sondern auch nur subjektiv von den Opfern und/oder Täter/innen wahrgenommen werden kann. Damit ist gemeint, dass das Machtungleichgewicht für Außenstehende nicht immer sichtbar sein muss, da nur das persönliche Empfinden ungleicher Verhältnisse von Opfern oder Täter/innen ausschlaggebend dafür ist. Auch ein/e augenscheinlich ebenbürtige/r Schüler/in kann das Gefühl haben, er/sie sei schwächer als sein/e Gegner/in. Diese Annahme gilt natürlich in umgekehrter Richtung auch für die Täter/innen von Gewalt.

Nach Strohmeier und Spiel (2009) kann bei Gewalt unter Schüler/innen auch zwischen reaktiver und proaktiver Aggressivität unterschieden werden. Unter reaktiver Gewalt werden jene aggressiven Verhaltensweisen verstanden, die eine Person als Antwort auf aggressive Handlungen von anderen zeigt. Dem gegenüber wird die proaktive Anwendung von Gewalt gegenüber Mitschüler/innen vor allem von den Täter/innen verwendet, um persönliche Ziele zu erreichen bzw. um ihre Mitmenschen zu manipulieren. Proaktive Aggressivität stellt daher laut den Autorinnen die Basis für Bullying dar.

2.1.1 Differenzierung zu Mobbing

Da der Begriff des Mobbing in der Bevölkerung, und teilweise auch in der wissenschaftlichen Community, oftmals als Synonym für Gewalt unter Schüler/innen verwendet wird, soll dieser Abschnitt kurz erklären, worin die Unterschiede zwischen Bullying und Mobbing liegen und warum es wichtig ist, zwischen diesen beiden Begriffen zu differenzieren.

Zapf (1999) beschreibt Mobbing als einen Begriff „der vornehmlich im Bereich der Arbeits- und Organisationspsychologie Verwendung findet und das dauerhafte und zielgerichtete Belästigen von Erwachsenen an ihrem Arbeitsplatz, durch Vorgesetzte, Kollegen oder gelegentlich auch durch Untergebene umfasst“ (zitiert nach Scheithauer et al., 2007, S. 142). Im Vergleich dazu findet Bullying im Schulkontext statt und betrifft daher hauptsächlich Kinder und Jugendliche. Eine weitere Unterscheidung die Scheithauer et al. (2007) treffen ist jene, dass Bullying von einzelnen oder mehreren Täter/innen ausgeübt werden kann, wohingegen bei Mobbing immer eine Gruppe von Täter/innen das Opfer angreift. In der vorliegenden Arbeit geht es um Schüler/innen, die Gewalt gegen ihre Mitschüler/innen anwenden, daher wird der Begriff des Bullying verwendet.

2.2 Nationale und internationale Prävalenz

In diesem Abschnitt wird auf die nationale und internationale Prävalenz von Bullying eingegangen. Dies dient dem Vergleich zwischen Österreich und anderen Ländern und soll aufzeigen, dass Bullying ein nicht zu unterschätzendes Thema für viele Schüler/innen darstellt. Es wird zuerst auf das internationale Gewaltvorkommen eingegangen und danach die Prävalenz in Österreich präsentiert.

Wang, Ianotti und Nansel (2009) verwendeten für ihre Studie die Daten der Health Behavior in School-aged Children (HBSC) Umfrage aus 2005, die für die sechste bis zehnte Schulstufe repräsentativ für die USA ist. Die Prävalenz von Gewalttäter/innen wurde auf die vier Gewaltformen physische, verbale, relationale und Gewalt mit neuen Medien aufgeteilt. Unter relationaler Gewalt verstehen die Autor/innen das Ausschließen der Opfer aus sozialen Gruppen oder das Verbreiten von Gerüchten. Gewalt mit neuen Medien wird von ihnen als Cyberbullying beschrieben, welches

beispielsweise die Verbreitung negativer Inhalte über das Internet oder das Handy beinhaltet. Alle vier Gewaltformen, die in der Studie von Wang et al. (2009) erhoben wurden, werden in der vorliegenden Arbeit in den Abschnitten 3.1 bis 3.4 genauer beschrieben. Von den befragten Schüler/innen gaben 13.3 Prozent an, zumindest einmal in den letzten zwei Monaten physische, 37.4 Prozent verbale, 27.2 Prozent relationale und 8.3 Prozent Gewalt mit neuen Medien gegen ihre Mitschüler/innen ausgeübt zu haben. Im Durchschnitt haben also ca. 21 Prozent der Schüler/innen Gewalt gegen ihre Mitschüler/innen angewendet.

Die für Schüler/innen Deutschlands repräsentative HBSC-Studie 2009/2010 (HBSC-Team Deutschland, 2012) zeigt, dass die Relation zwischen Täter/innen und Opfern unter den Schüler/innen ziemlich ausgeglichen ist. Von den 11-, 13- und 15-jährigen Schüler/innen gaben jeweils ca. 10 Prozent an in den letzten sechs Monaten mindestens zwei bis drei Mal pro Monat als Täter/innen in Bullying-Situationen fungiert zu haben. Gleichzeitig gaben auch rund 10 Prozent der Schüler/innen an, im selben Zeitraum mindestens zwei Mal pro Monat von Mitschüler/innen gebulldet worden zu sein (HBSC-Team Deutschland, 2012).

Bei genauerer Betrachtung des aktuellen Gewaltvorkommens unter den österreichischen Jugendlichen zwischen 11 und 17 Jahren zeigt sich laut der HBSC-Studie 2009/2010 (Ramelow et al., 2010), dass Bullying bei den österreichischen Jugendlichen relativ häufig vorkommt. Ca. 24 Prozent der Jugendlichen gaben an, in den letzten Monaten vor der Befragung ein bis zwei Mal Täter/innen gewesen zu sein und 18.5 Prozent berichteten davon drei Mal oder öfter als Bullies agiert zu haben. Auf der anderen Seite berichteten über 38 Prozent aller Jugendlichen zwischen 11 und 17 Jahren in den letzten Monaten vor der Befragung Opfer von Bullying geworden zu sein. Während 22.5 Prozent nur ein oder zwei Mal in den Monaten vor der Erhebung viktimisiert wurden, gaben über 15 Prozent an, bereits mehr als zwei Mal Opfer von Gewalt durch Mitschüler/innen geworden zu sein. Diese Ergebnisse zeigen eine hohe Prävalenz von Bullying unter Österreichs Jugendlichen und machen deutlich, wie wichtig die Erforschung dieser Thematik für den Schulkontext ist.

2.3 Altersunterschiede

Da viele Ergebnisse in der bisherigen Forschung Altersunterschiede bei der Gewaltanwendung unter Schüler/innen postulieren und die Schüler/innen die an der durchgeführten Erhebung teilgenommen haben einer in dieser Hinsicht kritischen Altersklasse angehören, soll in diesem Abschnitt kurz auf die altersabhängigen Unterschiede in der Gewaltanwendung von Schüler/innen eingegangen werden.

Die Anwendung von Gewalt gegenüber Mitschüler/innen erfordert ein gewisses Maß an kognitiven Fähigkeiten. Mit dem Fortschreiten von kognitiver Entwicklung und sozialen Kompetenzen nehmen Kinder die Verwundbarkeit anderer Kinder und ihre eigenen Stärken anderen gegenüber vermehrt wahr und nutzen dieses Wissen, um ihre Ziele zu erreichen (Pepler, Craig, Jiang & Connolly, 2008). Wann und in welcher Form Bullying im Kindes- bzw. Jugendalter auftritt und wie sich dieses Verhalten über die Zeit verändert ist Thema vieler Studien. Williams und Guerra (2007) fanden, um ein Beispiel zu nennen, heraus, dass die Prävalenz von Gewalt mit neuen Medien in der siebenten und achten Schulstufe ihren Höhepunkt erreicht, um dann in den höheren Schulstufen wieder abzunehmen. In einer Studie von Juvonen und Gross (2008), die sich ebenfalls mit der Ausprägung von Gewalt mit neuen Medien auseinandersetzte, konnte von den Autoren jedoch kein Altersunterschied festgestellt werden.

In der HBSC-Studie 2009/2010 wird in Bezug auf das gesamte Bullying-Vorkommen für Jugendliche in Österreich berichtet, dass Schüler/innen im Alter von 13 Jahren am häufigsten von Bullying betroffen sind und dass die Opferzahlen in den darauffolgenden Altersstufen kontinuierlich zurückgehen (Ramelow et al., 2010).

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Bullying unter Schüler/innen laut der meisten Forschungsergebnisse seinen Höhepunkt bei den 10- bis 14-jährigen Schüler/innen hat und dann wieder abnimmt.

2.4 Folgen von Gewalt unter Schüler/innen

In diesem Abschnitt wird ein kurzer Überblick über die allgemeinen Folgen von Gewalt für Opfer und Täter/innen gegeben. Die spezifischen Folgen werden für jede Gewaltform einzeln in den Abschnitten 3.1 bis 3.4 beschrieben, um auf die

unterschiedlichen Auswirkungen der Gewaltformen auf Kinder und Jugendliche hinzuweisen.

Die Beteiligung an Gewaltsituationen kann zu einer Vielzahl an negativen emotionalen und psychosozialen Folgen für Opfer (Card & Hodges, 2008; Houbre, Tarquinio, Thuillier & Hergott, 2006) und Täter/innen (Sourander et al., 2007) führen. Während Täter/innen eher kriminelle bzw. antisoziale oder andere externalisierende Probleme zeigen, sind Opfer eher von internalisierenden Problemen bzw. Depressionen betroffen (Olweus, 2013; Sourander et al., 2007).

Für die Opfer von Gewalt zählen ein neben einem negativen Selbst-, Welt- und Zukunftsbild, das Gefühl sozialer Inkompetenz, und die Tendenz zum Drogenmissbrauch zu den Langzeitfolgen (Houbre et al., 2006; Sinclair et al., 2012). Des Weiteren kann sich für Opfer die Beteiligung an Gewaltsituationen auch negativ auf das gezeigte Schulengagement und die erbrachte schulische Leistung auswirken (Glew, Fan, Katon & Rivara, 2008).

Wie Olweus (1978, 1991, 1993, 2010, zitiert nach Olweus, 2013) in einer Langzeituntersuchung zeigen konnte, wurde mehr als die Hälfte der Schüler/innen, die in ihrer Schulzeit als Täter/innen klassifiziert wurden, im Alter von 16 bis 24 Jahren mindestens einmal straffällig. Von den Schüler/innen, die in ihrer Schulzeit nicht in Bullying involviert waren, wurden hingegen nur knapp 10 Prozent straffällig. Ttofi, Farrington, Lösel und Loeber (2011) kamen in ihrer Meta-Analyse über die kriminellen Folgen von Gewalt unter Schüler/innen zu einem ähnlichen Ergebnis und bezeichnete Schulbullying als einen großen Risikofaktor für späteres aggressives Verhalten.

Zusammenfassung

Aus Abschnitt 2 geht hervor, dass die wissenschaftliche Forschung über Bullying unter Kindern und Jugendlichen seit den frühen 1970er Jahren kontinuierlich an Zuwachs gewonnen hat und mittlerweile auch aus der medialen Berichterstattung nicht mehr wegzudenken ist. Die von Olweus (1993) beschriebene Definition des Begriffs Bullying behält ihre Berechtigung bis heute und ermöglicht den Vergleich vieler Studienergebnisse. Hinsichtlich der Prävalenz-Raten siedeln sich Österreichs

Schüler/innen im europäischen Spitzenfeld an, wodurch der Hinweis auf das Ausmaß der negativen Auswirkungen von Bullying sowohl für Opfer als auch für Täter/innen an Bedeutung gewinnt.

Im folgenden Abschnitt wird auf die verschiedenen Gewaltformen, die sich hinter dem Oberbegriff Bullying verbergen, näher eingegangen.

3. Gewaltformen

Wenn man an Gewalt unter Schüler/innen denkt, so gehen die meisten Personen davon aus, dass es sich dabei um eine rein körperliche Gewalt handelt. Bei Gewalt unter Schüler/innen finden jedoch vielfältige Gewaltformen ihre Anwendung, die sich nicht auf körperliches Bullying beschränken. In der Literatur wird grundsätzlich zwischen direkten und indirekten Gewaltformen unterschieden. Der Unterschied zwischen diesen beiden Formen besteht darin, dass die Täter/innen bei der Ausübung direkter Gewalt die Konfrontation mit den Opfern suchen, während dies bei der Ausübung indirekter Gewalt meist vermieden wird bzw. der Kontakt zum Opfer nicht notwendig ist, um indirekte Arten von Gewalt auszuüben (Archer & Coyne, 2005). Unter direkten Gewaltformen werden körperliche und verbale Gewalt (Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008) zusammengefasst. Hinsichtlich relationaler Gewalt gibt es in der Forschung geteilte Meinungen. Während manche Autor/innen relationale Gewalt als indirekte Gewaltform bezeichnen (vgl. z.B. Björkqvist, 2001), beschreiben anderen Autor/innen (Coyne, Archer & Eslea, 2006), dass sich relationale Gewalt von indirekter Gewalt insofern unterscheidet, als dass die Konfrontation der Täter/innen mit den Opfern nicht notwendigerweise vermieden wird. Die Gewalt mit neuen Medien wird meist gesondert betrachtet bzw. erforscht und daher selten als direkte oder indirekte Gewaltform klassifiziert. Raskauskas und Stoltz (2007) erklären jedoch, dass Gewalt mit neuen Medien sowohl direkt als auch indirekt ausgeübt werden kann. Es gibt unabhängig davon noch eine weitere Unterscheidungsmöglichkeit, die von einigen Autoren die sich mit Gewalt mit neuen Medien beschäftigen genannt wird (vgl. z.B. Smith et al, 2008). Sie unterscheiden zwischen traditioneller Gewalt, welche physische, verbale und relationale Gewalt beinhaltet, und Gewalt mit neuen Medien, welche erst durch die technischen

Errungenschaften der letzten Jahre bis Jahrzehnte ermöglicht wurde und seitdem in den Fokus der Aufmerksamkeit vieler Forscher/innen gerückt ist.

In den folgenden Abschnitten werden jene vier verschiedenen Gewaltformen, zwischen denen in der Bullying-Forschung am häufigsten unterschieden werden, sowie deren Prävalenz unter österreichischen Schüler/innen und Auswirkungen auf Täter/innen und Opfer anhand aktueller Forschungsergebnisse beschrieben.

3.1 Verbale Gewalt

Die verbale Gewalt unter Schüler/innen wird, wie bereits kurz umschrieben, als direkte Gewalt bezeichnet, da die Täter/innen ihren Opfern meist direkt gegenüber treten und die Konfrontation nicht zu vermeiden suchen. Verbale Gewalt ist ein Überbegriff, der z.B. Beleidigungen, Beschimpfungen, kränkende oder verletzende Spitznamen oder Drohungen beinhaltet. Auch die Androhung der Anwendung anderer Gewaltformen wird als verbale Gewalt bezeichnet.

Laut einer Studie von Bradshaw, Sawyer und O'Brennan (2007) wird die direkte verbale Gewalt von Schüler/innen der erhobenen Schulstufen 4 bis 12 als häufigste Gewaltform unter Mitschüler/innen genannt, gefolgt von relationaler und physischer Gewalt. Für österreichische Schüler/innen der vierten bis achten Schulstufe berichten Atria et al. (2007), dass 4.4 bis 26.4 Prozent der Schüler/innen angeben, bereits verbale Gewalt gegen ihre Mitschüler/innen ausgeübt zu haben. Trotz ihres häufigen Vorkommens wird die verbale Gewalt hinsichtlich ihrer negativen Auswirkungen auf die Opfer bzw. die von der Gewaltanwendung ausgehende Gefahr für die betroffenen Schüler/innen oftmals unterschätzt. Da verbale Angriffe, im Gegensatz zu physischer Gewaltanwendung, ähnlich relationaler Gewalt keine offensichtlichen Spuren bzw. Verletzungsmerkmale hinterlassen, gehen beispielsweise Lehrkräfte häufig davon aus, dass diese Vorfälle „nicht so schlimm“ für das jeweilige Opfer sind (Baumann & Del Rio, 2006).

Auch wenn verbale Gewalt keine körperlichen Folgen nach sich zieht, sollten die dadurch ausgelösten psychologischen und psychosozialen Folgen für die Opfer nicht unterschätzt werden. Laut Glover, Gough, Johnson und Cartwright (2000) führt verbale Gewalt bei 24 Prozent der befragten Schüler/innen zu akutem Distress.

Außerdem weisen Opfer von Beschimpfungen beispielsweise hohe Raten an Wut, Verlegenheit bzw. Peinlichkeit, Scham und Traurigkeit auf (Dukes, Stein & Zane, 2009). Den Ergebnissen einer Studie von Hanley und Gibb (2011) zufolge, weisen Volksschüler/innen, die in den sechs Monaten vor der Erhebung Opfer verbaler Gewalt von Mitschüler/innen wurden, ein höheres Maß an Hoffnungslosigkeit auf, als jene Schüler/innen, die keine Gewalt erfahren haben. Hoffnungslosigkeit wird von den Autor/innen als ein Risikofaktor für Suizidversuche beschrieben.

3.2 Physische Gewalt

Physische bzw. körperliche Gewalt wird als direkte Form von Gewalt bezeichnet und beinhaltet unter anderem Schlagen, Stoßen, Treten und körperliches Bedrängen bzw. Bedrohen. Atria et al. (2007) berichten in ihrer Studie, dass 7.2 bis 12.8 Prozent der österreichischen Schüler/innen der vierten bis achten Schulstufe angeben, bereits physische Gewalt gegen ihre Mitschüler/innen angewendet zu haben. Zwischen 5.4 und 8.2 Prozent der Schüler/innen berichten, bereits von ihren Mitschüler/innen physisch gebullied worden zu sein.

Aus einer empirischen Studie von Craig, Henderson und Murphy (2000) über die Einstellung von angehenden Lehrkräften zu Bullying und Viktimisierung geht hervor, dass physische Aggressionen von Lehrkräften eher als Bullying bezeichnet und auch als ernsthafter angesehen wurden als jede andere Art aggressiven Verhaltens unter Schüler/innen. Gleichzeitig wurde bei physischer Aggression auch signifikant öfter interveniert als vergleichsweise bei verbaler Aggression (Craig et al., 2000).

Bei physischer Gewalt wird des Weiteren das von Olweus (1993) in der Definition von Bullying beschriebene Machtungleichgewicht meist auch für Außenstehende deutlich und äußert sich in einem/einer körperlich, z.B. hinsichtlich der Körpergröße oder der Stärke, überlegenen Täter/in. Aufgrund dieses, für das Opfer nachteiligen, Ungleichgewichts können sich die betroffenen Schüler/innen meist gegen die/den überlegene/n Täter/in nicht wehren und bedürfen Hilfe von außen, die entweder durch eingreifende Mitschüler/innen oder auch durch aktiv handelnde Lehrkräfte geboten werden könnte.

Neben den meist offensichtlichen körperlichen Folgen physischer Gewalt, die sich in diversen Verletzungen wie beispielsweise Kratzern, Hämatomen oder blauen Augen äußern, zieht körperliches Bullying auch psychische Folgen nach sich. Card et al. (2008) kamen in ihrer Meta-Analyse, die sich unter anderem mit den Folgen der Anwendung indirekter und direkter Formen von Bullying für Täter/innen befasste, zu dem Ergebnis, dass direktes Bullying, worunter auch physische Gewalt fällt, stärker mit externalisierendem Problemverhalten und schlechteren Beziehungen zu Gleichaltrigen zusammenhängt. Lemstra, Nielsen, Rogers, Thompson & Moraros (2012) untersuchten in ihrer Studie einerseits Korrelate, die die Opfer von körperlicher Gewalt aufweisen und andererseits die Folgen häufigen körperlichen Bullings für die Opfer. Von den 4 197 befragten Schüler/innen zwischen 9 und 15 Jahren gaben 23 Prozent an, mindestens ein bis zwei Mal im letzten Monat Opfer physischer Gewalt von Mitschüler/innen gewesen zu sein. Opfer waren meistens männliche Jugendliche und Jugendliche, die über kein gutes Familienleben und viel Streit mit den Eltern berichteten. Bezüglich der negativen Auswirkungen körperlicher Gewalt auf die Gesundheit der Opfer gaben ganze 37.3 Prozent der Schüler/innen, die mehrmals pro Woche Opfer physischen Bullings waren, an, dass sie unter depressiver Stimmung litten.

3.3 Relationale Gewalt

In der Forschung wird diese Form der Gewalt unter anderem als indirekte, verborgene, relationale oder soziale Aggression bezeichnet (Card et al., 2008). Alle dieser vier Begriffe weisen viele Gemeinsamkeiten auf und werden teilweise auch synonym verwendet. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch der Begriff der relationalen Gewalt verwendet. Eine gute Definition hierfür geben Card et al. (2008), indem sie relationale Gewalt als Verhalten beschreiben, welches die tatsächlichen oder wahrgenommenen sozialen Beziehungen des Opfers attackiert, wobei dies oftmals, aber nicht zwingend, unter Vermeidung direkter Konfrontation passiert. James et al. (2011) beschreiben jene Verhaltensweisen, die Leid zufügen, indem sie Freundschaften oder Gruppen schädigen oder diesen mit Schädigung drohen, als relationale Gewalt. Der Überblick der Autor/innen über diese Verhaltensweisen inkludiert Manipulieren, Kontrollieren, Herabsetzen, Erniedrigen, Ablehnen und Ausschließen im sozialen Kontext. Die aufgezählten Handlungen werden von den

Täter/innen verbal entweder direkt an das/die Opfer herangetragen oder erfolgen indirekt über das Beeinflussen sozialer Beziehungen. Die Täter/innen-Zahlen bezüglich relationaler Gewalt liegen für Österreichs Schüler/innen laut Strohmeier, Gradinger, Schabmann und Spiel (2012) zwischen 18.5 und 40.5 Prozent. Von den Schüler/innen gaben 18.5 Prozent an, mindestens einmal im vorangegangenen halben Jahr, Mitschüler/innen gedroht zu haben sie nicht mehr zu mögen, 22 Prozent verbreiteten Lügen über Mitschüler/innen und 40.5 Prozent haben Mitschüler/innen aus einer Gruppe ausgeschlossen.

Während direkte Gewalt, wie Schlagen oder Beschimpfen, in vielen Fällen als Bullying wahrgenommen wird, ist die relationale Gewalt oftmals nur schwer zu erkennen. Sie spielt sich meist im Verborgenen ab und erregt wenig Aufsehen, da sie beispielsweise keine körperlichen Verletzungen für die beteiligten Schüler/innen mit sich bringt.

Bezüglich der Folgen relationaler Gewalt konnten Coyne et al. (2006) in ihrer Studie über die Schädlichkeit relationaler und sozialer Gewalt herausfinden, dass Schüler/innen der Altersgruppe der 11- bis 15-Jährigen relationale Gewalt als verletzendste Form des Bullying wahrnehmen. Relationales Bullying wurde von den betroffenen Schüler/innen sogar als nachträglicher als physische Gewalt eingestuft. Olafsen und Viemerö (2000) verglichen in ihrer Studie, welche Bewältigungsmechanismen finnische Schüler/innen, die Opfer verschiedener Gewaltformen waren, in stressreichen Situationen anwenden. Die Ergebnisse zeigen, dass Schülerinnen, die Opfer relationaler Gewalt waren, signifikant häufiger negative Bewältigungsmechanismen, wie z.B. selbstzerstörendes Verhalten, anwendeten, als Schülerinnen, die anderen Gewaltformen ausgesetzt waren.

3.4 Gewalt mit neuen Medien

Gewalt mit neuen Medien bzw. Cyberbullying wird von Olweus (2013) als Bullying bezeichnet, welches über elektronische Kontaktformen, wie Mobiltelefone oder das Internet, ausgeübt wird. Es beinhaltet beispielsweise das Senden oder Veröffentlichen von Fotos, Textnachrichten oder Videos, die das Opfer entweder in einem Kreis untereinander bekannter Personen oder auch zur Gänze öffentlich zur Schau stellen bzw. es denunzieren sollen. Die Täter/innen von Gewalt mit neuen

Medien genießen, im Gegensatz zu Täter/innen traditioneller Gewalt, meist ein höheres Maß an Anonymität (Kowalski & Limber, 2007) und profitieren von der Größe des Publikums, die oft mittels einer einzigen Tat erreicht werden kann (Steffgen, König, Pfetsch & Melzer, 2011).

Hinsichtlich des Begriffs des Machtungleichgewichts, der in der allgemeinen Definition von Bullying (Olweus, 1993) als einer der drei Bullying definierenden Punkte genannt wird, gibt es in der Literatur geteilte Meinungen. Während beispielsweise Greene (2006) beschreibt, dass für das Ausüben von Gewalt mit neuen Medien nicht unbedingt ein Machtungleichgewicht vorliegen muss, zeigen Smith, del Barrio und Tokunaga (2013), dass ein unterschiedliches technologisches Know-How zwischen Täter und Opfer, die relative Anonymität, der soziale Status, die Anzahl an Freunden oder die herabgesetzte Position in der Gruppe ebenso als Machtungleichgewicht betrachtet werden können (vgl. auch Pergolizzi et al., 2011). Der zweite Kritikpunkt, der häufig angeführt wird, ist die bei Gewalt mit neuen Medien oftmals fehlende wiederholte Anwendung von Gewalt über einen bestimmten Zeitraum. Bei Gewalt mit neuen Medien werden meist einmalige Taten einem großen Publikum zur Verfügung gestellt, welches die Tat wieder und wieder betrachten kann und oft auch die Möglichkeit hat, das von den Täter/innen zur Verfügung gestellte Material zu vervielfältigen. Da dieses Verhalten für das Opfer ebenso aufwühlend und nachträglich sein kann, wäre es falsch jemanden der in den letzten Monaten nur einmal Opfer von Gewalt mit neuen Medien wurde, nicht als Opfer zu klassifizieren (Olweus, 2013).

Entgegen der medial weitverbreiteten Meinung, die Anwendung von Gewalt mit neuen Medien sei in den letzten Jahren rapide gestiegen, zeigt Olweus (2013), dass das Vorkommen von Gewalt mit neuen Medien sowohl bzgl. Opfer-Angaben, als auch hinsichtlich der Täter/innen-Angaben im Vergleich zu verbalem Bullying, einer Form traditionellen Bullies, zwischen 2007 und 2010 keiner systematischen Veränderung unterlegen ist. Im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2009 wird berichtet dass die Prävalenz-Raten von Gewalt mit neuen Medien in Österreich relativ gering sind. Während 5 Prozent der Schüler/innen angaben, bereits mindestens ein Mal Gewalt mit neuen Medien gegen ihre Mitschüler/innen ausgeübt zu haben, berichteten 7 Prozent der Schüler/innen, schon mindestens einmal Opfer

von Gewalt mit neuen Medien geworden zu sein (Strohmeier, Stefanek, Gradinger & Spiel, 2008, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009).

Smith et al. (2008) zeigen, dass Gewalt mit neuen Medien in Relation zu traditioneller Gewalt eher selten auftritt. Ähnliches fanden auch Ybarra und Mitchell (2004), die in den USA 1 501 Jugendliche zwischen 10 und 17 Jahren zu ihrer Internetnutzung befragten. Von den befragten Jugendlichen gaben 12 Prozent an, im letzten Jahr Täter/innen von Gewalt mit neuen Medien gewesen zu sein, während nur 4 Prozent angaben, Opfer dieser Gewaltform geworden zu sein. Diesbezüglich bestätigten die Autoren auch die intuitive Vermutung, dass vermehrte Internetnutzung die Wahrscheinlichkeit, Täter/in oder Opfer von Gewalt mit neuen Medien zu werden, erhöht.

Wie die bereits beschriebenen Gewaltformen zieht auch Gewalt mit neuen Medien Folgen nach sich, die für Täter/innen und Opfer negativ ausfallen können. Laut Olweus (2013) können die Folgen von Gewalt mit neuen Medien jedoch schlecht erhoben werden, da die wenigsten Opfer von nur einer einzelnen Gewaltform betroffen sind. Davon berichten auch Salmivalli und Pöyhönen (2012, zitiert nach Slonje, Smith & Frisén, 2013), die eine starke Überlappung in der Beteiligung an traditionellem Bullying und Gewalt mit neuen Medien fanden. Finkelhor, Mitchell und Wolak (2000) erfragten in ihrer Studie die unmittelbaren Folgen von Cyber-Bullying und kamen zu folgendem Ergebnis: Von den befragten Jugendlichen, die im vorherigen Jahr Opfer von Gewalt mit neuen Medien wurden, berichteten 32 Prozent von zumindest einem nach dem Bullying-Vorfall vorliegenden Stress-Symptom, wie z.B. ständiges Nachdenken über den Vorfall, Gefühle von Nervosität bzw. Irritierbarkeit, Interessensverlust oder Vermeidung des Internets. Weitere 31 Prozent gaben an, sehr oder überaus aufgebracht gewesen zu sein, 19 Prozent wären sehr oder überaus verängstigt gewesen und 18 Prozent schämten sich nach dem Vorfall stark.

Zusammenfassung

Gewalt unter Schüler/innen ist sehr facettenreich und bedeutet sowohl für die betroffenen Opfer als auch für die Gewalt ausübenden Täter/innen eine lange Reihe an möglichen negativen Kurz- und Langzeitfolgen. Die Betrachtung der

verschiedenen Gewaltformen zeigt, dass jede einzelne davon Aufmerksamkeit verdient und in der weiteren Forschung berücksichtigt werden sollte.

Der folgende Abschnitt befasst sich mit der Anwendung von Gewalt in Schulklassen und versucht, den Zusammenhang zwischen dem sozialen Kontext und Bullying unter Schüler/innen zu verdeutlichen. Es wird zuerst allgemein auf die Schulklassen und ihre Bedeutung für Schüler/innen und deren Verhalten und im Anschluss daran auf die Unterschiede zwischen Schulklassen in Hinblick auf Bullying eingegangen. Da jede Schulklassen eine eigene Charakteristik aufweist und die Zugehörigkeit zu ihrer jeweiligen Klassen möglicherweise andere Voraussetzungen für die Schüler/innen mit sich bringt, wird auf diese Unterschiede genauer eingegangen.

4. Gewalt in Schulklassen

Schulklassen bieten allgemein betrachtet einen sozialen Rahmen, in dem sich Freundschaften zwischen Schüler/innen entwickeln können. Durch den großen Anteil an Zeit, der von den Schüler/innen täglich in ihrer Schulklassen verbracht wird, besteht jedoch auch die Gefahr der Bildung von Konflikten oder Auseinandersetzungen. Gruppen können viele verschiedene positive soziale, emotionale und Verhaltensmerkmale begünstigen bzw. fördern. Sie haben jedoch auch die Macht, die schlechteste Seite eines Individuums hervorzukehren (Rodkin, 2004, zitiert nach Burns et al., 2008). Bullying in Schulklassen stellt ein Negativbeispiel für den Einfluss der Gruppe dar. Nach Salmivalli (2010, S. 113) hat jedes Gruppenmitglied eine eigene Rolle und wird von diversen individuellen Emotionen, Einstellungen und Motivationen getrieben. Die persönlichen Eigenschaften der Gruppenmitglieder interagieren außerdem mit Umgebungsfaktoren, wie z.B. Klassennormen, die sehr verletzende Folgen für die Opfer haben können.

Olweus (2013) erachtet die Betrachtung der Gruppenperspektive als ebenso notwendig wie die individuellen Unterschiede zwischen Schüler/innen. Zudem hilft die Betrachtung von Bullying im Gruppenkontext, nach Salmivalli (2010), die individuelle Motivation Gewalt auszuüben, die fehlende Unterstützung für Opfer und das Bestehen von Bullying besser zu verstehen.

Scheithauer et al. (2007) bringen es auf den Punkt: „Bullying als regelmäßiger und systematisch eingesetzter Machtmissbrauch gegen schwächere, d.h. hilflose Individuen, impliziert einen prozessualen Charakter des Geschehens und deutet demzufolge Einflussfaktoren auf der Ebene sozialer Netzwerke an“ (S. 143).

Abgesehen von der Peer-Gruppe sind Schulklassen laut Kärnä, Voeten, Poskiparta und Salmivalli (2010) die Bereiche des sozialen Umfelds mit der höchsten Relevanz für Schüler/innen. Als Grund dafür wird genannt, dass die Schüler/innen mehrere Stunden täglich in ihren Schulklassen verbringen und dabei mit ihren Mitschüler/innen interagieren. Gerade in Europa, wo das Kurssystem an Schulen wenig verbreitet ist, wird oftmals ein Viertel jedes Wochentages von annähernd allen Jugendlichen in ihrer Schulkasse und somit mit ihren Mitschüler/innen verbracht. Der Einfluss den die Zugehörigkeit zu einer Schulkasse demnach auf die Schüler/innen haben könnte, sollte nicht unterschätzt werden. Ein weiterer wichtiger Punkt, den die Autorin anspricht ist, dass die Zugehörigkeit zu einer Schulkasse keine freiwillige Entscheidung der Schüler/innen ist. Wenn Bullying in der Schulkasse stattfindet, können die Opfer sich nicht so leicht zurückziehen, da sie gezwungen sind, weiterhin in ihrer Schulkasse zu bleiben.

Im nationalen Bildungsbericht aus dem Jahr 2009 beschreiben Strohmeier und Spiel:

Gemäß des „Participant Role Approach“ (Salmivalli/Lagerspetz/Björkqvist/Östermann/Kaukiainen 1996), der die Bedeutung des sozialen Kontexts von Gewalthandlungen betont, greift die Beschränkung auf Täter und Opfer zu kurz. Danach sind alle Mitglieder einer Schülergruppe an der Eskalation von Aggressionshandlungen beteiligt und nehmen dabei bestimmte Rollen ein. (S. 271)

Während nur ein geringer Teil der Schüler/innen Täter/in bzw. Opfer ist, sind die restlichen Schüler/innen als Verstärker oder Assistenten der Täter/innen sowie als Verteidiger der Opfer und Außenstehende zu klassifizieren. In ihrer Studie über diese Rollenverteilung konnten Salmivalli et al. (1996) 87 Prozent der 573 Schüler/innen zwischen 12 und 13 Jahren anhand des Participant Role Approach einer bestimmten Rolle zuordnen. Die Autor/innen gehen in ihrem Ansatz davon aus, dass die Rollen,

die die Schüler/innen einnehmen, von individuellen und kontextualen Faktoren abhängen. Salmivalli (2010) schreibt dazu treffend: „What is more important, however, is to find out, how these individual factors interact with the characteristics of the social environment.” (S. 116).

Es gilt also herauszufinden, welche Faktoren auf individueller und kontextueller Ebene mit der Gewaltanwendung von Schüler/innen gegen ihre Mitschüler/innen zusammenhängen. Die Schulklasse scheint diesbezüglich einen wichtigen Faktor darzustellen. Atria et al. (2007) äußern in Zusammenhang damit die Vermutung: „Potentially, the school class is *the* crucial social unit for understanding the group nature of bullying and victimization accurately.” (S. 373).

Ein weiterer Grund für die Betrachtung der Faktoren auf Ebene der Schulklasse wird von Scholte, Sentse und Granic (2010) genannt. Die Autor/innen beschreiben, dass es sinnvoll ist, die Einstellungen und Verhaltensweisen auf Klassenebene in die Analysen mit einzubeziehen, da diese eine mögliche Erklärung dafür bieten können, warum ein und dasselbe Kind in einer Schulklasse zum Opfer wird und in einer anderen nicht, obwohl seine individuellen Eigenschaften stabil sind. Umgelegt auf die Täter/innen lässt sich annehmen, dass es Schüler/innen gibt, die in einer Schulklasse Täter/innen werden, nicht jedoch in einer anderen Schulklasse. Auch hier wurden Klassenfaktoren als mögliche Erklärung für diese Unterschiede angegeben.

4.1 Unterschiede in Schulklassen in Hinblick auf Bullying

In ihrer Studie über die Relevanz der Schulklasse für Bullying und Viktimisierung versuchten Altria et al. (2007) herauszufinden, ob Bullying und Viktimisierung über mehrere Schulklassen hinweg konstant sind oder ob sich die Schulklassen hinsichtlich ihres Gewaltvorkommens voneinander unterscheiden. Die Autorinnen untersuchten insgesamt 1 910 Schüler/innen der vierten bis neunten Schulstufe bzw. 86 Schulklassen aus 23 österreichischen Schulen hinsichtlich ihrer verbalen und physischen Opfer- bzw. Täter/innen-Erfahrungen. Die Erhebung zeigte deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Schulklassen bezüglich der Bullying- und Viktimisierungs-Raten, wobei die Angaben zwischen 0 und mehr als 30 Prozent variierten. Die Autorinnen postulieren die größten Klassenunterschiede bei

physischer Gewalt unter Schüler/innen der vierten Schulstufe, wobei in 7 der 28 Schulklassen dieser Schulstufe keine Täter/innen klassifiziert wurden, während zugleich in 4 der 28 Klassen mehr als 30 Prozent der Schüler/innen als körperliche Bullies bezeichnet werden konnten. In der siebenten Schulstufe zeigte sich ein ähnliches Bild, wobei in vier der Schulklassen keine Täter/innen erfasst wurden und in einer der Schulklassen über 30 Prozent der Schüler/innen Gewalt gegen ihre Mitschüler/innen anwendeten. Für die Opfer-Raten zeigten sich vergleichbare Resultate. Auch Kärnä et al. (2010) postulieren, dass sich Schulklassen hinsichtlich ihres Bullying-Niveaus unterscheiden. In ihrer Stichprobe von 429 norwegischen Schulklassen und damit insgesamt 8 248 Schüler/innen der dritten bis fünften Schulstufe ließen sich 13 Prozent der Varianz der Viktimisierung durch die Zugehörigkeit zur jeweiligen Schulklasse erklären. Die Schulklassen in dieser großen Stichprobe unterschieden sich also deutlich hinsichtlich ihrer Viktimisierungs-Raten.

Mercer, McMillen, und DeRosier (2009) gingen mit ihrer Erhebung einen Schritt weiter und untersuchten aggressive und prosoziale Klassennormen und deren Einfluss auf die Veränderung von Bullying und Viktimisierung über die Zeit. Sie kamen in ihrer Längsschnittstudie mit 948 Schüler/innen der dritten bis fünften Schulstufe zu dem Ergebnis, dass Schüler/innen in Klassen mit höherem aggressivem Ausgangsniveau über eine größere Zunahme des aggressiven Verhaltens bzw. der Viktimisierung berichteten als Schüler/innen aus Klassen mit einem niedrigeren Ausgangsniveau an Bullying. Daraus lässt sich schließen, dass es auf Klassenebene Faktoren gibt, die das Gewaltvorkommen in Schulklassen beeinflussen oder zumindest damit in Zusammenhang stehen könnten.

Im nächsten Abschnitt sollen jene Faktoren genannt und beschrieben werden, die nach Spiel et al. (2011) für die Entstehung von Gewalt wesentlich sind bzw. Gewalt fördern können. Es wird zudem ein Ausblick auf die bisherigen wissenschaftlichen Forschungsergebnisse gegeben, die sich bereits mit diesen Wirkfaktoren von Gewalt und deren Auswirkungen auf bzw. Zusammenhängen mit der Gewaltanwendung von Schüler/innen auseinandergesetzt haben.

5. Wirkfaktoren

5.1 Was sind Wirkfaktoren von Gewalt?

Unter Wirkfaktoren von Gewalt versteht man nach Spiel et al. (2011) jene Faktoren, die die Entstehung von Gewalt in der Schule, bzw. in Schulklassen, beeinflussen. Demnach sind die Faktoren laut den Autor/innen auf zwei Ebenen, der individuellen und der Gruppenebene, angesiedelt. Betrachtet man die Ebene des Individuums, so zählen Empathie, Verantwortungsübernahme und Einstellungen gegenüber aggressiven Verhaltensweisen zu den Wirkfaktoren von Gewalt. Auf Gruppenebene werden das Klassenklima und das Verhalten der Lehrkräfte bei Gewaltvorfällen als ausschlaggebend genannt. Alle Wirkfaktoren von Gewalt können einerseits protektiv sein und die Entstehung von Gewalt verhindern, andererseits jedoch auch gewaltfördernd sein.

Neben den genannten Autor/innen haben sich auch andere Forscher/innen mit dem Zusammenhang zwischen Wirkfaktoren und der Anwendung von Gewalt auseinander gesetzt. Salmivalli und Voeten (2004) untersuchten beispielsweise in ihrer Studie den Zusammenhang zwischen Einstellungen gegenüber Bullying, Gruppennormen und dem Verhalten von Schüler/innen in Gewaltsituationen. An der Erhebung nahmen insgesamt 1 220 Schüler/innen der vierten, fünften und sechsten Schulstufe teil. Einleitend vermuteten die Autor/innen „Even if a child empathises with the victim, and thinks that bullying is wrong, there may be classroom-level influences that encourage him/her to join in bullying, or at least not to show sympathy for the victim“ (S. 247). Individuelle Ausprägungen von Wirkfaktoren, wie beispielsweise Empathie, werden zur Erklärung des Gewaltverhaltens von Schüler/innen als unzureichend empfunden, da laut den Autor/innen vor allem auch Einflüsse auf Klassenebene eine wichtige Rolle spielen. Aus diesem Grund verwendeten die Autor/innen die Mehrebenen-Analyse für ihre Auswertung, um sowohl Faktoren auf individueller als auch auf Klassenebene betrachten zu können. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass eine individuelle negative Einstellung gegenüber Gewalt mit dem aktiven Verteidigen von Opfern einherging, während sich eine positive individuelle Einstellung gegenüber Gewalt bei Täter/innen bzw. Schüler/innen, die die Täter/innen unterstützen, zeigte. Zudem konnten die Autor/innen aufzeigen, dass die Einstellung gegenüber Gewalt auf Klassenebene in Zusammenhang mit dem Verhalten der Schüler/innen stand. In Schulklassen, in denen die Einstellung

gegenüber Gewalt auf Klassenebene negativ ausgeprägt war, wurde weniger Gewalt angewendet als in anderen Schulklassen und vice versa.

Espelage & De La Rue (2012) kamen in ihrer Metaanalyse über das Wesen des Schul-Bullyings zu dem Schluss, dass die individuellen Persönlichkeitseigenschaften von Schüler/innen dazu beitragen, ob Schüler/innen in Bullying involviert sind oder nicht. In Hinblick auf den sozialen Kontext vermuten die Autorinnen, dass unter anderem auch das Verhalten der Lehrkräfte sowie ein negatives Schulklima mit dem Gewaltverhalten zusammenhängen können. Die Autorinnen betonen, dass die zukünftige Forschung sich nicht auf individuelle Eigenschaften von Schüler/innen beschränken soll, sondern das Umfeld bzw. der soziale Kontext mehr Beachtung bekommen sollte.

Pergolizzi et al. (2011) zeigen in ihrer Studie über Gewalt unter Schüler/innen der siebenten und achten Schulstufen auf, dass die meisten Schüler/innen, die beobachten konnten, wie Gewalt gegen Mitschüler/innen ausgeübt wurde, nichts unternahmen, um den Opfern zu helfen. Von den 346 teilnehmenden Schüler/innen gaben 89 Prozent an, zumindest manchmal Zeug/innen von Gewaltsituationen gewesen zu sein. Ca. 51 Prozent dieser Schüler/innen antworteten auf die Frage, wie sie auf die beobachteten Gewaltsituationen reagiert hatten mit „did nothing“; sie griffen also nicht ein, um den Opfern zu helfen. Über 30 Prozent der Schüler/innen, die nichts unternahmen, nannten als Grund dafür „I didn't care“. Zu große Angst davor gehabt zu haben einzugreifen wurde von 7.6 Prozent als Grund genannt und weitere 6.4 Prozent meinten, sie griffen nicht ein, weil die Opfer die Gewalt verdienten. Mangelnde Empathie und Verantwortungsübernahme und eine positive Einstellung gegenüber Gewalt waren laut dieser Ergebnisse die ausschlaggebenden Faktoren, die zum Nicht-Eingreifen der Schüler/innen und somit zur uneingeschränkten Gewaltanwendung durch die Täter/innen führten.

In den folgenden Abschnitten 5.1.1 bis 5.1.5 wird genauer auf die bereits erforschten Zusammenhänge der einzelnen Wirkfaktoren von Gewalt mit dem Bullying-Verhalten von Schüler/innen eingegangen. Jeder Wirkfaktor wird dabei einzeln beschrieben und ein Überblick über den diesbezüglichen aktuellen Forschungsstand gegeben.

5.1.1 Empathie

Stavrinides, Georgiou und Theofanous (2010) definieren Empathie als „the ability to understand the emotional state of others and to internalise that emotional state“ (S. 794). Cierpka (2004) beschreibt, dass es, um die Gefühle anderer erfassen und deuten zu können, notwendig ist, neben den verbalen Äußerungen auch die non-verbalen Zeichen, wie den Klang der Stimme oder den Gesichtsausdruck, zu erkennen bzw. richtig einzuordnen. Weil empathische Menschen eben diese Fähigkeiten besitzen, seien sie weniger gefährdet ihre Mitmenschen zu missverstehen und sich selbst über deren Verhalten zu ärgern. Der Autor beschreibt weiter, dass empathische Menschen laut Feshbach (1984, zitiert nach Cierpka, 2004) aggressive Tendenzen eher unterdrücken, um zu vermeiden, dass der Schmerz und der Distress anderer Menschen zum eigenen Empfinden dieser negativen Gefühle führt. Auf Kinder bezogen meint der Autor, „die Entwicklung von prosozialen Kompetenzen bei Kindern reduziert aggressive und destruktive Handlungen“ (S.40). Die individuelle Fähigkeit zur Empathie scheint also einen Schutzfaktor darzustellen, der Kinder dazu befähigt, aggressives Verhalten gegen Mitmenschen zu vermeiden. Einen negativen Zusammenhang zwischen der Empathie und dem Gewaltverhalten von Schüler/innen konnte auch von Endresen und Olweus gezeigt werden, wobei der postulierte Zusammenhang nur sehr schwach war (2001, zitiert nach Gini, Albiero, Benelli & Altoé, 2007). Warden und Mackinnon fanden heraus, dass prosoziale Kinder, im Gegensatz zu Gewalt anwendenden Kindern, signifikant höhere Empathie-Werte aufwiesen (2003, zitiert nach Jolliffe & Farrington, 2006).

Gini et al. (2007) konnten in ihrer Studie an 318 italienischen Schüler/innen der siebenten und achten Schulstufen zum Einfluss von Empathie auf das Gewaltverhalten von Jugendlichen und das Verteidigen von Opfern zeigen, dass niedrige Empathie-Werte mit einer vermehrten Beteiligung an Gewaltsituationen einhergehen. Dieses Ergebnis konnte von den Autor/innen jedoch nur für männliche Jugendliche berichtet werden und wurde durch Beurteilung von Gleichaltrigen anstelle von Selbstbeurteilungen erzielt. Kaukiainen et al. (1999) erforschten den Zusammenhang zwischen sozialer Intelligenz, Empathie und dreier verschiedener Arten aggressiven Verhaltens an einer Stichprobe, die 526 10-, 12- und 14-jährige finnische Schüler/innen umfasste. Die zu vergleichenden Gewaltformen waren

physische und verbale Gewalt als direkte und relationale Gewalt als indirekte Form/en. Die Autor/innen kamen in ihrer Studie, die aggressives Verhalten und Empathie anhand von Beurteilungen Gleichaltriger erhob, zu dem Schluss, dass Empathie, im Gegensatz zu sozialer Intelligenz, zwei der drei erhobenen aggressiven Verhaltensweisen abschwächt. Einzig die Anwendung indirekter Gewalt unter 12-jährigen Schüler/innen hing nicht signifikant mit deren Empathie zusammen. Die Autor/innen vermuten aufgrund ihrer Forschungsergebnisse, dass indirekte Gewalt ein höheres Maß an sozialer Intelligenz voraussetzt als direkte Formen von Gewalt.

Steffgen et al. (2011) beschränkten sich in ihrer Studie auf eine einzige Gewaltform, die Gewalt mit neuen Medien, und deren Zusammenhang mit empathischem Verhalten von 2 070 Schüler/innen der 7. bis 13. Schulstufe aus Luxemburg. Die Autoren konnten zeigen, dass Schüler/innen, die Gewalt mit neuen Medien ausüben, weniger empathisch auf Opfer reagieren, als Schüler/innen, die keine Gewalt mit neuen Medien ausüben. Dass Täter/innen von Gewalt mit neuen Medien die unmittelbaren Konsequenzen ihres Handelns, genauer gesagt die Reaktion des Opfers, nicht beobachten können, wird als möglicher Grund dafür genannt. Empathie wurde in dieser Studie jedoch mit Items erhoben, die rein auf den Cyber-Kontext abgestimmt waren.

Insgesamt konnte anhand aktueller Forschungsergebnisse gezeigt werden, dass Empathie bei Schüler/innen mit der Anwendung von Gewalt gegen ihre Mitschüler/innen zusammenhängt. Während ein hohes Maß an Empathie bei Schüler/innen mit einer geringen Beteiligung an Bullying zusammenzuhängen scheint, zeigte sich für ein geringes Maß an Empathie das Gegenteil. Aufgrund dieser Forschungsergebnisse lässt sich die Vermutung anstellen, dass Empathie, neben der persönlichen Ebene, auch auf Klassenebene damit zusammenhängt, ob Schüler/innen Gewalt gegen ihre Mitschüler/innen anwenden, oder nicht.

5.1.2 Einstellung gegenüber Gewalt

In diesem Abschnitt wird der Begriff Einstellung gegenüber Gewalt zum besseren Verständnis zunächst von der Bezeichnung der Normen bezüglich Gewalt abgegrenzt. Ein Großteil der Studien, die sich mit den Einflüssen auf aggressives Verhalten beschäftigen, untersucht den Einfluss von Normen. Unter diesem Begriff

versteht man „individualistic cognitive standards about the acceptability or unacceptability of a behavior“ (Huesmann & Guerra, 1997, zitiert nach Salmivalli & Voeten, 2004, S. 247). In Studien zum Thema Gewalt in der Schule findet sich jedoch weit häufiger der Begriff „Einstellung“ gegenüber Gewalt wieder, wobei unter Einstellung im Allgemeinen „general and enduring evaluation of a person, group, or issue, not only based on beliefs but also containing emotional and behavioural components“ (Petty & Cacioppo, 1986, zitiert nach Salmivalli & Voeten, 2004, S. 247) verstanden wird. Im Gegensatz zu den Normen beinhaltet die Einstellung gegenüber Gewalt laut obiger Definition auch Verhaltenskomponenten und ist daher für die vorliegende Studie als geeigneter zu betrachten.

Da in der vorliegenden Studie eine bestimmte Art der Einstellung gegenüber Gewalt bei Schüler/innen, genauer gesagt die explizite Einstellung, erhoben wurde, wird hier kurz auf die Unterscheidung zwischen impliziter und expliziter Einstellung gegenüber Gewalt eingegangen. Während die implizite Einstellung impulsive, unkontrollierte Gefühle gegenüber Gewalt beinhaltet, beschreibt die explizite Einstellung bewusste und kontrollierte Gefühle gegenüber Gewalt (Goethem, Scholte & Wiers, 2010). Die explizite, im Gegensatz zur impliziten Einstellung gegenüber Gewalt steht zudem in Zusammenhang mit dem persönlichen Gewaltverhalten. Im Allgemeinen wenden Schüler/innen, die eine negative explizite Einstellung zu Gewalt haben weniger Gewalt an, als jene Schüler/innen, die eine positive explizite Einstellung gegenüber Gewalt aufweisen (vgl. Goethem et al., 2010; Boulton, Bucci & Hawker, 1999). Für die implizite Einstellung gegenüber Gewalt konnten die Autor/innen keinen Zusammenhang zum Bullying-Verhalten von Schüler/innen berichten.

Viele Studien zeigen, dass ein Großteil aller Schüler/innen im Allgemeinen eine negative Einstellung gegenüber Gewalt hat bzw. Gewalt ablehnt (Rigby & Slee, 1991; Andreou, Vlachoub & Didaskaloub, 2005). Salmivalli und Voeten (2004) sprechen jedoch auch ein gegenteiliges Bild an, da viele Schüler/innen, die von einer negativen persönlichen Einstellung gegenüber Gewalt berichten, oftmals trotzdem direkt oder indirekt in Gewaltsituationen involviert sind. Trotzdem zeigen die Autoren in ihrer Studie, dass die Einstellung gegenüber Gewalt auf Klassenebene einen Einfluss auf das Verhalten der Schüler/innen in Bullying-Situationen hat. Da unter Bullying zudem bewusstes, absichtliches Zufügen von Leid verstanden wird, wäre es

möglich, dass kontrollierte Prozesse, wie die explizite Einstellung gegenüber Gewalt, Bullying stärker beeinflussen (Goethem et al, 2010).

Abgesehen von der individuellen Einstellung gegenüber Gewalt, darf auch der Einfluss der Gruppe, genauer gesagt jener der Klassenmitglieder, nicht unterschätzt werden. Henry et al. (2000) fanden heraus, dass die Einstellung der Schüler/innen einer Schulklasse hinsichtlich der Akzeptanz von Gewalt sowohl die individuelle Einstellung einzelner Schüler/innen, als auch das Gewaltverhalten der Schüler/innen auf Klassenebene beeinflusst. In Schulklassen, in denen sowohl die Schüler/innen, als auch deren Lehrkräfte, ihre Ablehnung gegenüber Gewalt zum Ausdruck brachten, wurde weniger gewalttätiges Verhalten registriert, als in anderen Schulklassen. Zu beachten ist, dass dieses Ergebnis bei Volksschüler/innen erzielt wurde, wobei von den Autoren aufgrund der Ergebnisse die Vermutung geäußert wird, dass die Einstellung gegenüber Gewalt in den ersten Volksschuljahren gebildet wird und sich dann verfestigt. Dies würde darauf hindeuten, dass sich die entwickelten Verhaltensmuster stabil halten und in die nächst höheren Schulstufen mitgenommen werden.

Elledge et al. (2013) kamen in ihrer Studie über die Anwendung von Gewalt mit neuen Medien unter Schüler/innen in Schulklassen der dritten bis fünften und siebenten bis achten Schulstufen zu einem ähnlichen Ergebnis. Die Autor/innen erhoben sowohl die individuelle Einstellung der Schüler/innen gegenüber den Opfern von gewalttätigen Mitschüler/innen als auch jene auf Klassenebene. Schüler/innen, die positiver gegenüber den Opfern von Bullying, eingestellt waren, wendeten Gewalt mit neuen Medien seltener an, als Schüler/innen, die eine negative Einstellung gegenüber den Bullying-Opfern zeigten. Dieses Ergebnis konnte von den Autor/innen sowohl auf Individual-, als auch auf Klassenebene bestätigt werden. In Schulklassen, in denen die Einstellung gegenüber den Opfern positiver und somit die Einstellung gegen Gewalt negativer berichtet wurde, wurde von den Schüler/innen weniger Gewalt mit neuen Medien angewendet als in anderen Schulklassen. Obwohl diese Forschungsergebnisse sich nur auf eine Gewaltform beschränken, kann aufgrund der bereits erwähnten geringen Wahrscheinlichkeit, dass Gewalt mit neuen Medien isoliert auftritt, davon ausgegangen werden, dass die Einstellung gegenüber den Opfern und somit die Einstellung gegenüber Gewalt auch bei anderen Gewaltformen

einen ausschlaggebenden Faktor darstellt, dessen Zusammenhang mit der Anwendung von Gewalt untersucht werden sollte.

Velásquez, Santo, Saldarriaga, López und Bukowski (2010) gehen davon aus, dass Schüler/innen das eigene Verhalten an die Gruppennormen anpassen, da dadurch die Wahrscheinlichkeit von der Gruppe schlecht behandelt bzw. ausgeschlossen zu werden sinkt. Die negative Einstellung einer Schulklasse gegenüber Gewalt könnte aufgrund dessen einen regulierenden Faktor hinsichtlich des Gewaltverhaltens der Schüler/innen dieser Klasse darstellen (siehe auch Pozzoli & Gini, 2010).

Sowohl die individuelle Einstellung gegenüber Gewalt als auch jene auf Klassenebene scheinen demnach wichtige Faktoren zu sein, deren möglicher Zusammenhang mit dem aggressiven Verhalten der Schüler/innen einer Klasse Beachtung verdienen.

5.1.3 Verantwortungsübernahme

Scheithauer et al. (2007) erklären, dass das Nicht-Eingreifen von Schüler/innen in Gewaltsituationen unter anderem als „fehlende Verantwortungsübernahme des Einzelnen“ (S. 148) beschrieben werden kann. Pozzoli und Gini (2010) untersuchten diese fehlende Verantwortungsübernahme in ihrer Studie an italienischen Jugendlichen im durchschnittlichen Alter von ca. 13 Jahren. Die Autorinnen erhoben das Bullying-Verhalten der 462 teilnehmenden Schüler/innen anhand von Selbstbeurteilungen und parallel dazu mittels Beurteilungen durch deren Lehrkräfte. Außerdem erfassten sie die Einstellung der Schüler/innen gegenüber den Opfern von Bullying und die Reaktionen der Schüler/innen in Bullying-Situationen, sowie deren Verantwortungsübernahme. Das Vorhandensein von Verantwortungsübernahme hängt laut den Ergebnissen der Studie mit einem erhöhten Eingreifen der Schüler/innen in Gewaltsituationen zusammen. Eine verringerte Verantwortungsübernahme resultierte laut den Autorinnen hingegen in Passivität bezüglich des Eingreifens von Schüler/innen in Bullying-Situationen. Die individuelle Übernahme von Verantwortung in Gewaltsituationen begünstigte demnach das Eingreifen der Schüler/innen, um den Opfern zu helfen.

Fehlendes Eingreifen in Bullying-Situationen kann sich, abgesehen vom Einfluss auf das Individuum, zudem auch auf das Gewaltvorkommen in Schulklassen auswirken. Je eher die Schüler/innen einer Klasse die Opfer unterstützen und verteidigen, desto seltener tritt Bullying in diesen Klassen auf (Kärnä, Salmivalli, Poskiparta & Voeten, 2008, zitiert nach Salmivalli, 2010). Anders formuliert lässt sich somit sagen, je eher Schüler/innen einer Schulklasse Verantwortung übernehmen und ihren Mitschüler/innen in Gewaltsituationen helfen, desto weniger Gewalt wird in diesen Klassen ausgeübt. Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen auch Kärnä et al. (2010), die postulieren, dass das Verstärken des Gewaltverhaltens der Täter/innen durch das Nicht-Eingreifen der anwesenden Schüler/innen in einem erhöhten Risiko der Viktimisierung für potentielle Opfer mündet. Der vermutete Zusammenhang lässt sich also auch in umgekehrter Richtung annehmen.

Um herauszufinden, wie wahrscheinlich Schüler/innen Verantwortung übernehmen und wirklich in Gewaltsituationen eingreifen, wird eine Studie von Hawkins, Pepler und Craig (2001) herangezogen. Die Autoren beobachteten insgesamt 58 Schüler/innen der ersten bis sechsten Schulstufen und zählten deren Interventionen bei Bullying-Situationen. Insgesamt betrachtet waren in 88 Prozent der Bullying-Situationen Gleichaltrige anwesend, jedoch wurde nur in 19 Prozent der Fälle von Mitschüler/innen interveniert. In mehr als der Hälfte der Situationen, in denen von Gleichaltrigen interveniert wurde, konnte die Gewaltausübung der Täter/innen dadurch gestoppt werden.

Es stellt sich die Frage, warum nur ein geringer Anteil der Schüler/innen, die Zeug/innen eines Gewaltvorfalls werden, eingreift. Nach Aboud und Miller (2007) sind befinden sich Schüler/innen oftmals in einer Zwickmühle. Sie sind meist wütend auf die Täter/innen, wissen jedoch nicht was sie tun bzw. sagen sollen, um die Gewaltsituation effektiv zu entschärfen. Dazu kommt auch noch die Angst davor, dass ihr couragiertes Auftreten negativ auf sie zurückfallen könnte. Pozzoli und Gini (2010) beschreiben, dass das Eingreifen in Gewaltsituationen bzw. das Verteidigen der Opfer für Schüler/innen ein potentielles Risiko birgt, selbst zum Opfer zu werden. Die helfenden Schüler/innen stellen sich starken Täter/innen entgegen und müssen oftmals auch mit deren Unterstützer/innen rechnen. Es ist also oftmals nicht ungefährlich, Verantwortung zu übernehmen und schwächeren Mitschüler/innen zur Seite zu stehen.

Diese Ergebnisse zeigen, welchen großen Einfluss Gleichaltrige auf die Anwendung von Gewalt durch Mitschüler/innen haben können, indem sie Verantwortung übernehmen und in Bullying-Situationen eingreifen. Möglicherweise ist das Eingreifen in Bullying-Situationen auch von der Form der ausgeübten Gewalt abhängig.

5.1.4 Vorgehen der Lehrkräfte

Lehrkräfte haben einen großen Einfluss auf ihre Schüler/innen, da sie deren schulische Aktivitäten anleiten und anhand ihres eigenen Verhaltens zeigen, welcher Umgang mit Mitmenschen angemessen ist und welche Verhaltensweisen nicht toleriert werden (Espelage & De La Rue, 2012). Lehrkräfte haben damit eine sogenannte Vorbildwirkung, sind sich jedoch oftmals nicht bewusst, welchen großen Einfluss ihr Verhalten auf jenes ihrer Schüler/innen haben kann. Die Gefahr dieser Unbewusstheit besteht darin, dass Schüler/innen, die das Gefühl haben, ihre Lehrkräfte versuchen nicht, Gewalt zu verhindern, davon ausgehen könnten, dass das Ausüben von Gewalt eine akzeptable Verhaltensweise ist. Strohmeier und Spiel (2009) schreiben dazu treffend: „In einem sozialen Kontext, in dem aggressives Verhalten nicht akzeptiert, nicht verstärkt und auch nicht `vorgezeigt` wird, kommt aggressives Verhalten seltener vor, als in einem Umfeld, das aggressivem Verhalten gegenüber gleichgültig ist oder es hinnimmt.“ (S. 275). Zum erwähnten sozialen Kontext gehören für die Autorinnen neben der Schulklasse bzw. den Gleichaltrigen-Gruppen auch die Lehrkräfte, die mit ihrem eingreifenden Verhalten bzw. ihrer Toleranz gegenüber dem Gewaltverhalten der Schüler/innen deren aggressives Verhalten verstärken oder verringern können. Das Eingreifen von Lehrkräften in Gewaltsituationen hängt mit der Gewaltanwendung von Schüler/innen in der Hinsicht zusammen, dass vermehrtes und adäquates Eingreifen den Kindern und Jugendlichen signalisiert, dass Gewalt nicht toleriert wird. Roland und Galloway (2002), beispielsweise, untersuchten in ihrer Studie unter anderem den Einfluss des Klassenmanagements durch Lehrkräfte auf das Gewaltverhalten der Schüler/innen ihrer Schulklassen und konnten aufzeigen, dass neben anderen Faktoren auch das konsequente Eingreifen der Lehrkräfte in Gewaltsituationen das Auftreten von Gewalt in Schulklassen verringert.

Craig et al. (2000) berichten, dass vermehrtes Eingreifen von Lehrkräften bei Situationen physischen Bullyings unter Schüler/innen Auswirkungen auf deren Gewaltverhalten haben kann. Menesini, Fonzi und Smith (2002) fanden heraus, dass Lehrkräfte bei der Zuordnung von Verhaltensmustern zu Arten relationaler Gewalt im Gegensatz zu Schüler/innen viele Verhaltensweisen nicht als relationale Gewalt verstehen, die jedoch von den Schüler/innen als solche interpretiert werden. Dies führt dazu, dass Lehrkräfte relationale Gewalt in geringerem Ausmaß wahrnehmen und außerdem weniger häufig eingreifen, um den Opfern zu helfen bzw. den Täter/innen die eigene Ablehnung von Gewalt zu vermitteln (Baumann & Del Rio, 2006; Maunder, Harrop & Tattersall, 2010).

Auch nach Salmivalli und Voeten (2004) ist der beschriebene Einfluss von Lehrkräften, beziehungsweise deren Verhalten in Gewaltsituationen, auf das Verhalten der Schüler/innen denkbar. Für die beiden Autor/innen stellen vor allem die Toleranz der Lehrer/innen von Gewalt sowie deren Verhalten in Gewaltsituationen mögliche Regulatoren des Bullying-Verhaltens unter Jugendlichen dar.

In der bereits im Abschnitt über den Wirkfaktor Einstellung gegenüber Gewalt erwähnten Studie von Henry et al. (2000) erforschten die Autor/innen auch längsschnittlich den Zusammenhang zwischen der Einstellung der Schüler/innen gegenüber Gewalt und den Normen der Lehrkräfte. Dazu wurde die Messung in einem Abstand von zwei Jahren wiederholt. In Schulklassen, in denen Schüler/innen und Lehrkräfte den Einsatz von Gewalt missbilligten, sank die Rate des aggressiven Verhaltens der Schüler/innen im gemessenen Zeitraum. Diese Ergebnisse zeigen, dass sich das Gewaltverhalten in Schulklassen bzw. die Wahrscheinlichkeit dass Schüler/innen Gewalt gegen ihre Mitschüler/innen anwenden, durch das Eingreifen der Lehrkräfte verringern ließe. Problematischer Weise greifen Lehrkräfte nur in einem relativ geringen Ausmaß in Gewaltsituationen unter Schüler/innen ein. Craig, Pepler und Atlas (2000) beschreiben, dass Lehrkräfte nur in schätzungsweise 15 bis 35 Prozent aller Gewaltsituationen unter Schüler/innen einschreiten. Henry et al. (2000) gehen jedoch davon aus, dass Lehrkräfte durch Interventionen, die ihren Schüler/innen adäquates Feedback hinsichtlich erwünschten bzw. zu vermeidenden Verhaltensweisen geben, aggressives Verhalten unter Schüler/innen effektiv reduzieren könnten.

Trotzdem alle bereits beschriebenen Studienergebnisse darauf hindeuten, dass die Wahrnehmung von Schüler/innen, dass ihre Lehrkräfte versuchen Gewalt zu verhindern, zu einem geringeren Gewaltvorkommen führt, muss an dieser Stelle auch die Arbeit von Elledge et al. (2013) erwähnt werden, die sich zwar nur auf Gewalt mit neuen Medien beschränkt, diesbezüglich jedoch eine gegenteilige Annahme postuliert. In der bereits in Abschnitt 5.1.2 beschriebenen Studie erforschten die Autor/innen außerdem, wie sich die von den Schüler/innen wahrgenommene Fähigkeit der Lehrkräfte in Gewaltsituationen einzugreifen auf das Vorkommen von Gewalt mit neuen Medien auswirkt. Die Ergebnisse zeigten sowohl auf Individual- als auch auf Klassenebene, dass die Fähigkeit der Lehrkräfte, in Gewaltsituationen zu intervenieren, als positiver Prädiktor für die Anwendung von Gewalt mit neuen Medien gilt. Je erfolgreicher demnach die Fähigkeit der Lehrkräfte, in Gewaltsituationen einzugreifen, von den Schüler/innen wahrgenommen wurde, desto mehr Gewalt mit neuen Medien wurde von den Schüler/innen angewendet. Die Autor/innen nannten als mögliche Erklärung dafür, dass Schüler/innen aus Schulklassen, in denen die Lehrkräfte erfolgreich Gewalt zu verhindern wussten, auf Gewaltformen zurückgreifen würden, die eher im Verborgenen stattfinden. Das Eingreifen der Lehrkräfte in Bullying-Situationen und somit drohende Konsequenzen für die Täter/innen würden durch diese differenzierte Strategie umgangen.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Forschungsergebnisse darauf hindeuten, dass das gewaltverhindernde Vorgehen von Lehrkräften in Schulklassen in Zusammenhang damit zu stehen scheint, ob Schüler/innen Gewalt gegen ihre Mitschüler/innen anwenden oder nicht.

5.1.5 Klassenklima

Moos definiert den Begriff Klassenklima als „a term that sums up the main features of the class environment that coexist with all the learning processes, and have to do with the way subjects interact and with the attitude they do their tasks.“ (Moos, 1979, zitiert nach Cerezo & Ato, 2010, S. 138). Eine andere Definition geben Schmuck und Schmuck (1978, zitiert nach Zedan, 2010), indem sie das Klassenklima als die „Qualität der sozialen Beziehungen im Erleben der beteiligten Personen (meistens der Schüler/innen) im Lernkontext der Schulklasse“ (S. 76) beschreiben. Ein

positives Klassenklima impliziert also, dass sich die Schüler/innen gegenüber einander pro-sozial verhalten.

Pro-soziale Peers, also Gleichaltrige, können das Aggressionslevel in einer Gleichaltrigen-Gruppe senken, indem sie anderen Kindern helfen und die Entwicklung adäquater sozialer Skills und Regulationsstrategien bei anderen Kindern fördern (Lamarche et al., 2006, zitiert nach Mercer et al., 2009). Je mehr Schüler/innen einer Klasse sich gegenüber ihren Mitschüler/innen pro-sozial verhalten, desto stärker wird deren Verhalten von den Mitschüler/innen übernommen (Barth, Dunlap, Dane, Lochman & Wells, 2004). Schulklassen, in denen viele Schüler/innen ihren Mitschüler/innen helfen und sich ihnen gegenüber pro-sozial verhalten, müssten demnach weniger Gewaltvorkommen aufweisen, als jene Schulklassen, in denen sich nur eine geringe Anzahl an Schüler/innen pro-sozial verhält. Mercer et al. (2009) untersuchten das pro-soziale Verhalten von 948 Schüler/innen der dritten bis fünften Schulstufe anhand von Beurteilungen der Mitschüler/innen und verglichen es mit den Selbstbeurteilungen über das persönliche aggressive Verhalten der Schüler/innen. Die teilnehmenden Schüler/innen wurden innerhalb eines Schuljahres zu drei verschiedenen Zeitpunkten über ihr persönliches Gewaltverhalten befragt. Dies diente dazu, die Entwicklung aggressiven Verhaltens über die Zeit beobachten zu können. Die Autor/innen kamen in ihrer Längsschnittstudie zu dem Schluss, dass Schüler/innen, die von ihren Mitschüler/innen als pro-sozial beschrieben wurden, ein niedrigeres selbstberichtetes Aggressionsniveau aufwiesen als jene Schüler/innen, die als weniger pro-sozial wahrgenommen wurden. Über die drei Mess-Zeitpunkte hinweg hatte das pro-soziale Verhalten von Schüler/innen auf Klassenebene keinen Einfluss auf Veränderungen in deren Gewaltverhalten.

Zusammenfassung

Bei der Betrachtung der fünf Wirkfaktoren von Gewalt unter Schüler/innen wurde deutlich, dass die genauere Untersuchung jedes einzelnen davon seine Berechtigung hat, da Empathie, Einstellung gegenüber Gewalt, Verantwortungsübernahme, Vorgehen der Lehrkräfte und Klassenklima jeweils mit der Gewaltanwendung von Schüler/innen in Zusammenhang stehen.

Im folgenden Abschnitt werden die aus der Literatur abgeleiteten Zielsetzungen und Fragestellungen für die empirische Erhebung vorgestellt.

6. Zielsetzungen und Fragestellungen

Die in den folgenden Kapiteln beschriebene durchgeführte empirische Untersuchung verfolgte das Ziel, Gewalt unter Schüler/innen näher zu beleuchten und den Fokus auf die Schulklasse und ihren Zusammenhang mit der Gewaltanwendung von Schüler/innen zu legen. Die Altersgruppe der teilnehmenden Schüler/innen, die sich in der fünften bis achten Schulstufe befanden, ließ ein gewisses Maß an Gewaltanwendung unter den Schüler/innen erwarten. Dieses sollte aufgeteilt auf die vier Gewaltformen physische, verbale, relationale und Gewalt mit neuen Medien, erhoben werden, um Vergleiche zwischen den Gewaltformen ziehen zu können. Da auf Basis der Individuen in der bisherigen Forschung nicht ausreichend geklärt werden konnte, welche Faktoren auf individueller und kontextueller Ebene mit der Gewaltanwendung von Schüler/innen zusammenhängen, und möglicherweise die Schulklasse als essentielles Gefüge ihren Teil dazu beiträgt, wurde in der vorliegenden Studie das Augenmerk auf die Schulklasse gelegt. Ein weiteres Ziel war es, Gewalt in Schulklassen in Hinblick auf die fünf beschriebenen Wirkfaktoren von Gewalt, Empathie, Verantwortungsübernahme, Einstellung gegenüber Gewalt, Klassenklima und Vorgehen der Lehrkräfte, zu betrachten. Diesbezüglich wurde versucht, im Sinne der beschriebenen Forschungsergebnisse, mögliche Zusammenhänge aller fünf genannten Wirkfaktoren sowohl auf individueller, als auch auf Klassenebene mit der individuellen Wahrscheinlichkeit Gewalt gegen Mitschüler/innen anzuwenden, aufzudecken.

Aus dem umfassend beschriebenen theoretischen Hintergrund lassen sich folgende vier Fragestellungen für die vorliegende Studie ableiten:

1. Besteht ein Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit von Schüler/innen zu ihrer Schulklasse und deren Anwendung von Gewalt gegen Mitschüler/innen?
2. Besteht ein Zusammenhang zwischen der Klassenzugehörigkeit von Schüler/innen und deren Anwendung von physischer, verbaler, relationaler oder Gewalt mit neuen Medien?
3. Unterscheiden sich die Schulklassen hinsichtlich der fünf Wirkfaktoren von Gewalt; Empathie, Einstellung gegenüber Gewalt, Verantwortungsübernahme, Klassenklima und Vorgehen der Lehrkräfte?
4. Hängen die Wirkfaktoren Empathie, Einstellung gegenüber Gewalt, Verantwortungsübernahme, Klassenklima und Vorgehen der Lehrkräfte auf Klassen- und/oder Individualebene damit zusammen, ob Schüler/innen physische, verbale, relationale oder Gewalt mit neuen Medien gegen ihre Mitschüler/innen anwenden?

Im folgenden Teil der vorliegenden Arbeit werden Planung, Durchführung und Auswertung der empirischen Untersuchung genau erörtert. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der Auswertung beschrieben und die Fragestellungen beantwortet. Danach folgen die Diskussion der Forschungsergebnisse sowie die Limitierungen der vorgestellten Studie.

7. Untersuchungsplan

Die Daten sollten im Zuge einer Piloterhebung mit dem Austrian Violence Evaluation Online Tool (AVEO, Spiel et al., 2011) erhoben werden. Die gesamte Piloterhebung sollte dazu dienen, die selbständige Anwendbarkeit des Online-Fragebogens für Lehrkräfte und Schulleiter/innen zu prüfen. Zudem wurden bei der Erhebung auch Daten bezüglich der Selbsteinschätzung von Lehrkräften erhoben. Für die vorliegende Studie sollen jedoch nur die Daten der teilnehmenden Schüler/innen Verwendung finden. Aus diesem Grund wird bei der Beschreibung des Erhebungsinstruments (Abschnitt 8) nur auf jene Teile des AVEO eingegangen, die zur Befragung der Schüler/innen dienen (siehe auch Anhang A). Geplant war, dass acht Schulen mit insgesamt 47 Schulklassen an der Erhebung teilnehmen. Die Schüler/innen der teilnehmenden Schulklassen sollten sich in der fünften bis achten Schulstufe befinden und dementsprechend ca. zwischen 10 und 14 Jahre alt sein. Mit der Erhebung sollte erfasst werden, wie oft Schüler/innen in den letzten zwei Monaten Opfer- bzw. Tätererfahrungen gemacht haben und auf welche Gewaltformen sich diese Erfahrungen beziehen. Des Weiteren sollte erfasst werden, wie stark die einzelnen Wirkfaktoren Empathie, Einstellung gegenüber Gewalt, Verhalten der Lehrkräfte in Gewaltsituationen, Verantwortungsübernahme und Klassenklima bei den Schüler/innen ausgeprägt sind. Die Erhebungen sollten im Zeitraum von Mai 2012 bis Juni 2012 durchgeführt werden.

8. Erhebungsinstrument

Zur Durchführung der Studie wurde den Schüler/innen das Austrian Violence Evaluation Online Tool (AVEO, Zitat) vorgegeben. Dieses Instrument erhebt anhand von Selbstevaluationen das Gewaltvorkommen in Schulklassen. Es dient dazu,

Schulen bei der Evaluation der Effektivität von Gewaltpräventionsmaßnahmen zu unterstützen und soll das Treffen von datenbasierten Entscheidungen erleichtern (Spiel et al., 2011).

Der AVEO beginnt mit der Erhebung folgender soziodemografischer Variablen: Alter, Geschlecht, Muttersprache, Klasse. Danach folgen vier Items, die die in den letzten zwei Monaten erfolgte verbale, physische und relationale Gewalt, sowie die Gewalt mit neuen Medien erheben (Tabelle 1).

Tabelle 1

Items zur Erhebung der erfolgten Gewaltanwendung in allen vier Gewaltformen.

Fragen zu deinen Erlebnissen in der Schule	
Gewaltformen	Wie oft hast du andere Mitschülerinnen oder Mitschüler in den letzten zwei Monaten bewusst gekränkt oder verletzt...
Verbale Gewalt	...durch gemeine Worte.
Physische Gewalt	...durch körperliche Angriffe.
Relationale Gewalt	...dadurch, dass du sie nicht mitmachen hast lassen.
Gewalt mit neuen Medien	...mit gemeinen SMS, E-Mails, Videos oder Fotos.

Analog dazu werden weitere vier Items zur Erhebung der in den letzten zwei Monaten erfolgten Viktimisierung in allen vier Gewaltformen vorgegeben (Tabelle 2).

Tabelle 2

Items zur Erhebung der erfolgten Viktimisierung in allen vier Gewaltformen.

Fragen zu deinen Erlebnissen in der Schule	
Gewaltformen	Wie oft haben dich andere Mitschülerinnen oder Mitschüler in den letzten zwei Monaten bewusst gekränkt oder verletzt...
Verbale Gewalt	...durch gemeine Worte.
Physische Gewalt	...durch körperliche Angriffe.
Relationale Gewalt	...dadurch, dass sie dich nicht mitmachen haben lassen.
Gewalt mit neuen Medien	...mit gemeinen SMS, E-Mails, Videos oder Fotos.

Jedes der insgesamt acht Items muss auf einer dreistufigen Skala (*nie, manchmal, oft*) beantwortet werden.

Im Anschluss daran werden die Wirkfaktoren von Gewalt (Empathie, Einstellung gegenüber Gewalt, Klassenklima, Verantwortungsübernahme und das Vorgehen von Lehrkräften in Gewaltsituationen) anhand von 5 Items erhoben (Tabelle 3). Diese müssen pro Item ebenfalls auf einer dreistufigen Skala (*nie, manchmal, immer*) beantwortet werden.

Tabelle 3

Items zur Erhebung der Wirkfaktoren.

Wirkfaktoren	Was sagst du zu folgenden Aussagen?
Empathie	Wenn ein Mitschüler oder eine Mitschülerin beleidigt oder verletzt wird, dann tut mir diese Person leid.
Einstellung gegenüber Gewalt	Manche Mitschüler oder Mitschülerinnen verdienen es, beleidigt oder verletzt zu werden.
Klassenklima	Bei uns in der Klasse helfen die Schüler und Schülerinnen einander.
Verantwortungsübernahme	Wenn andere Mitschüler oder Mitschülerinnen beleidigt oder verletzt werden, helfe ich ihnen.
Vorgehen der Lehrkräfte	Unsere Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich, Gewalt zu verhindern.

9. Untersuchungsdurchführung

Für die Pilotierung des gesamten Selbstevaluationsinstrumentes wurden die Erhebungen im Mai und Juni 2012 an acht Schulen, bzw. 44 Schulklassen mit insgesamt 873 Schüler/innen durchgeführt. Die teilnehmenden Schulen befanden sich in Wien, Niederösterreich, Oberösterreich und der Steiermark. Während fünf Schulen die gesamte Erhebung eigenständig durchführten, wurden drei Schulen in Wien und Pressbaum, Niederösterreich, bei der Durchführung der Befragung von zwei Diplomandinnen unterstützt. Allen Schulen wurden detaillierte Befragungsanleitungen als Hilfestellung für die durchführenden Direktor/innen (Anhang B) und Lehrkräfte (Anhang C), sowie Elternbriefe (Anhang D), die den Schüler/innen der teilnehmenden Klassen rechtzeitig vor der Erhebung nach Hause mitgegeben wurden, zur Verfügung gestellt. Am Tag der Befragung entschied die schriftliche Einverständnis-Erklärung der Eltern über die Teilnahme der Schüler/innen an der Studie.

Alle Schüler/innen der teilnehmenden Schulklassen wurden während der regulären Unterrichtszeit von ihren Lehrkräften in die vorbereiteten Computersäle gebracht. Die Einverständniserklärungen der Eltern wurden eingesammelt und die Schüler/innen, die keine schriftliche Zustimmung ihrer Eltern hatten gebeten, sich in der Zwischenzeit die Homepage www.gemeinsam-gegen-gewalt.at anzusehen. Dies diente einerseits dazu, dass die teilnehmenden Schüler/innen ungestört die gestellten Fragen beantworten konnten und sollte andererseits sicherstellen, dass sich auch die nicht-teilnehmenden Schüler/innen mit Bullying auseinandersetzen. Die im Raum anwesenden Lehrkräfte wurden gebeten, sich beiseite zu stellen, um den teilnehmenden Schüler/innen nicht das Gefühl zu geben, beobachtet zu werden. Den Teilnehmer/innen wurde die Anonymität und die Durchführung des Fragebogens in verständlicher Sprache erklärt. Die Schüler/innen mussten zu Beginn der Erhebung einen Code eingeben, der die spätere Zuordnung der einzelnen Schüler/innen zu den jeweiligen Schulklassen ermöglichte. Die Schüler/innen erfuhren diesen Code entweder von den Lehrkräften, die die Untersuchung selbstständig durchführten, oder von den Diplomandinnen. Nach Eingabe des Codes öffnete sich der Fragebogen und die Schüler/innen begannen mit dem Beantworten der Fragen.

10. Stichprobenbeschreibung

Es nahmen acht Schulen und somit 44 Klassen mit insgesamt 873 Schüler/innen der fünften bis achten Schulstufe an der Untersuchung teil, wobei das Alter der Schüler/innen zwischen 9 und 17 Jahren ($M = 12.42$, $SD = 1.105$) lag. Von den teilnehmenden Schüler/innen waren 509 Mädchen (58,3%). Die teilnehmenden Schüler/innen benötigten zwischen 00:46 und 11:42 Minuten für die vollständige Bearbeitung des Online-Fragebogens.

Um einen Überblick über die Antworten der Schüler/innen auf die Fragen bezüglich des Gewaltvorkommens und der Wirkfaktoren zu geben, wird im Folgenden genauer auf die einzelnen Items eingegangen.

Abbildung 1 zeigt, wie viel Prozent der Schüler/innen bei der Frage nach der erfolgten Gewaltanwendung in den letzten zwei Monaten jeweils „nie“, „manchmal“ und „oft“ geantwortet haben.

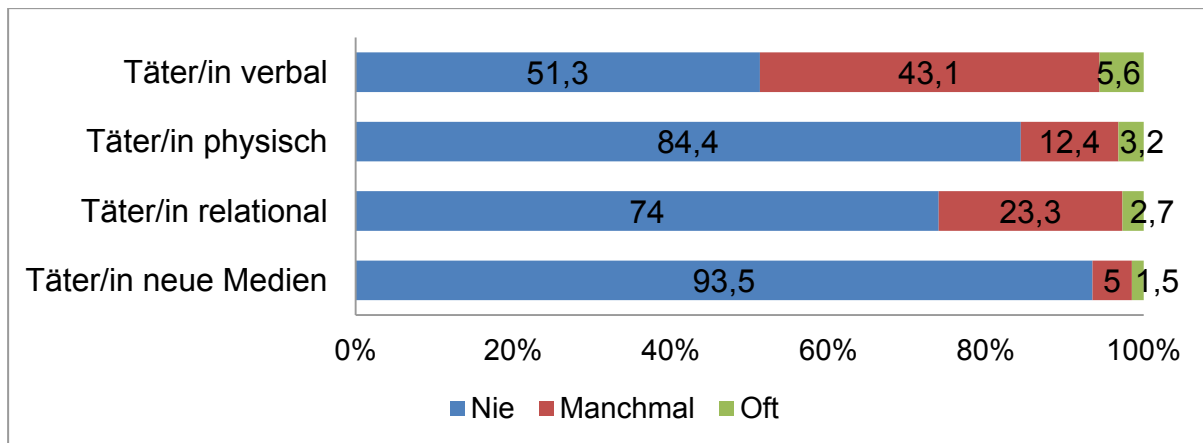


Abbildung 1 Angaben der Schüler/innen zum gewaltausübenden Verhalten in den jeweiligen Gewaltformen in Prozent; aufgeteilt nach den Antwortmöglichkeiten "nie, manchmal, oft".

Die am häufigsten Auftretende Gewaltform unter den befragten Schüler/innen stellte die verbale Gewalt dar. Insgesamt berichteten 48,7 Prozent der Schüler/innen, dass sie in den letzten zwei Monaten manchmal bzw. oft verbale Gewalt gegen ihre Mitschüler/innen angewandt hatten. Relationale Gewalt wurde von den Schüler/innen als zweithäufigste Gewaltform genannt, wobei 26 Prozent der Schüler/innen angaben, zumindest manchmal im untersuchten Zeitraum Täter/innen relationaler Gewalt gewesen zu sein. Als deutlich weniger präsent zeigten sich die physische Gewalt sowie die Gewalt mit neuen Medien. Während 15,6 Prozent der Schüler/innen angaben, zumindest manchmal in den vorangegangenen Monaten Täter/innen körperlicher Gewalt gewesen zu sein, berichteten hinsichtlich der Gewalt mit neuen Medien nur 6,5 Prozent von persönlichen Tätererfahrungen.

Abbildung 2 zeigt analog zur Abbildung 1, wie viel Prozent der Schüler/innen in den letzten zwei Monaten „nie“, „manchmal“ oder „oft“ Opfer der jeweiligen Gewaltformen wurden.

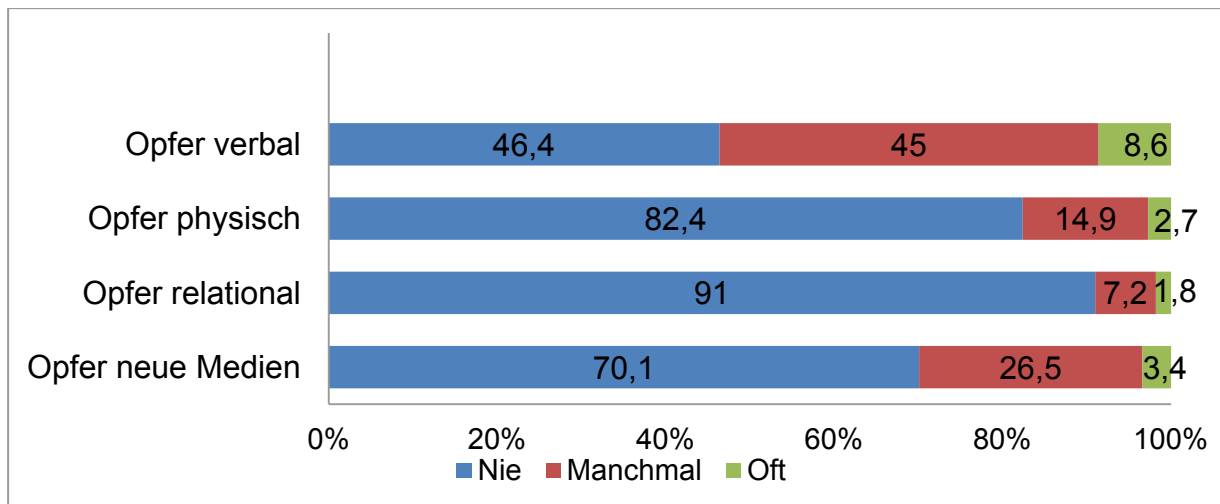


Abbildung 2 Angaben der Schüler/innen zur Viktimisierung in den jeweiligen Gewaltformen in Prozent; aufgeteilt nach den Antwortmöglichkeiten „nie, manchmal, oft“.

Auf Seiten der Opfer ist ebenfalls die verbale Gewalt am stärksten ausgeprägt; 53.6 Prozent der Schüler/innen gaben an, zumindest manchmal von ihren Mitschüler/innen verbal viktimisiert worden zu sein. 29.9 Prozent der Schüler/innen gaben an manchmal bzw. oft Opfer von Gewalt mit neuen Medien geworden zu sein. Geringer ausgeprägt waren hingegen die Opfererfahrungen bei physischer und relationaler Gewalt. Während 17.6 Prozent der Schüler/innen davon berichteten zumindest manchmal körperlich von ihren Mitschüler/innen viktimisiert worden zu sein, berichteten nur 10 Prozent von relationaler Gewaltanwendung.

Ein Überblick über die Wirkfaktoren in der Gesamtstichprobe wird in Abbildung 3 gegeben. Hier gilt es jedoch zu beachten, dass bei der Darstellung des Wirkfaktors Einstellung gegenüber Gewalt höhere Werte bzw. die Antwortmöglichkeiten „Manchmal“ und „Immer“ als positive Einstellung gegenüber Gewalt anzusehen sind und daher als gewaltbegünstigend betrachtet werden müssen.

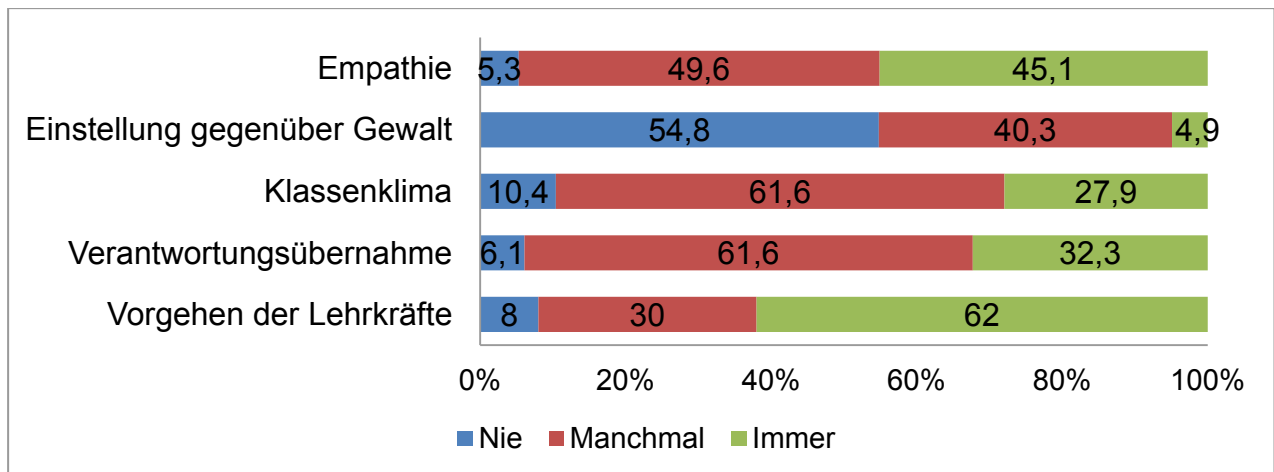


Abbildung 3 Angaben der Schüler/innen zu den Wirkfaktoren in Prozent, aufgeteilt nach den Antwortmöglichkeiten „Nie, manchmal, immer“.

Bei Betrachtung der Abbildung 3 zeigt sich, dass mindestens 89,5 Prozent der Schüler/innen bei Empathie, Klassenklima, Verantwortungsübernahme und Vorgehen der Lehrkräfte mit „Manchmal“ oder „Immer“ antworteten. Ein Großteil der Schüler/innen zeigt demnach hohe Empathie und Verantwortungsübernahme und nimmt ein positives Klassenklima und gewaltvermeidendes Verhalten der Lehrkräfte wahr. Für den Wirkfaktor Einstellung gegenüber Gewalt zeigt sich, dass insgesamt 95,1 Prozent mit „Nie“ oder „Manchmal“ geantwortet haben, wobei dies offenlegt, dass ein Großteil der Schüler/innen von einer negativen Einstellung gegenüber Gewalt berichtet.

11. Auswertungsverfahren

Zur Auswertung der erhobenen Daten wurde eine Modellprüfung mittels Mehrebenen-Analyse durchgeführt. Alle Schritte der Auswertung erfolgten mit Hilfe von SPSS 15.0.

Eine Mehrebenen-Analyse ermöglicht es, den Einfluss von individuellen und Gruppenprozessen in hierarchischen Datensätzen zu untersuchen (vgl. Heck, Thomas & Tabata, 2010). Hierarchisch bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sich die Daten auf mehreren Ebenen präsentieren. In der vorliegenden Studie wurde eine Mehrebenen-Analyse mit zwei Ebenen, der Klassen- und der Individualebene, berechnet. Zunächst erfolgte bei der Anwendung der Mehrebenen-Analyse die Berechnung des Null-Modells, welches dazu dient, die Gesamtvarianz in ihre Komponenten der Varianz innerhalb und jener zwischen den Gruppen zu zerlegen

(vgl. Heck et al, 2010). Bezogen auf die vorliegende Studie ist damit gemeint, dass die Gesamtvarianz in die Varianz innerhalb der Schulklassen und die Varianz zwischen den Schulklassen aufgeteilt wird. Dieser Schritt erfolgt durch die Berechnung der Intraklassen-Korrelation, die in Abschnitt 12.1 genauer erklärt wird. In weiterer Folge wurde das Random-Intercept-Modell verwendet, welches davon ausgeht, dass sich die unabhängigen Variablen, in der vorliegenden Studie die Wirkfaktoren, in allen Schulklassen gleich auswirken. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich beispielweise der Wirkfaktor Einstellung gegenüber Gewalt in allen Schulklassen gleich auf die Anwendung der Schüler/innen von Gewalt auswirkt.

Zur Bestimmung der Modellgüte wurde das Bayes'sche Informationskriterium, besser bekannt als Bayesian Information Criterion (BIC), als Model-Fit-Index verwendet. Das BIC wurde ausgewählt, da es laut Field (2009, S. 737) bei großen Stichproben und einer geringen Anzahl an Parametern, in der vorliegenden Studie die Schulklassen, verwendet werden soll.

12. Ergebnisse

12.1 Unterschiede in Schulklassen hinsichtlich Täterzahlen, Gewaltformen und Wirkfaktoren

Im Folgenden werden die Ergebnisse bezüglich der drei Fragestellungen nach Klassenunterschieden hinsichtlich Täterzahlen, Gewaltformen und Wirkfaktoren beschrieben. Diese Berechnungen dienten zugleich als Vorbereitung auf die Anwendung der Mehrebenen-Analyse (siehe die Abschnitte 12.2.1 und 12.2.2) und sollten zudem aufzeigen, dass zur Beantwortung dieser Fragestellung die Anwendung einer Mehrebenen-Analyse zur Modelltestung gerechtfertigt ist. Modelltestung meint, dass verschiedene mögliche Modelle des Zusammenhangs zwischen den Wirkfaktoren und der Gewaltanwendung getestet wurden, um herauszufinden, welches Modell am besten zu den erhobenen Daten passt. In Abbildung 4 wird das Basismodell dargestellt, welches alle denkbaren Zusammenhänge zwischen den erhobenen Gewaltformen auf Individualebene und den Wirkfaktoren auf Klassen- und Individualebene beinhaltet.

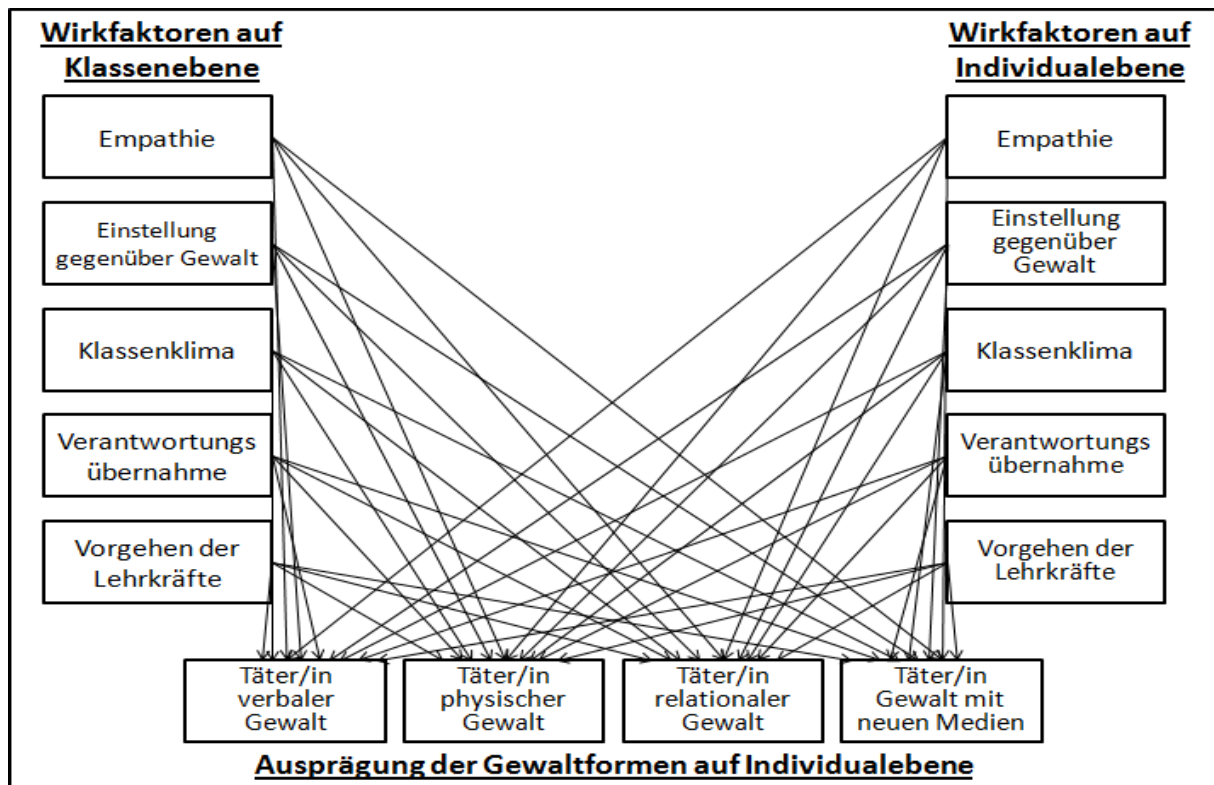


Abbildung 4 Basismodell der möglichen Zusammenhänge zwischen den erhobenen Gewaltformen auf Individualebene und den Wirkfaktoren auf Individual- und Klassenebene.

Zur Berechnung der Unterschiede zwischen den Schulklassen wurde die Intraklassen-Korrelation, auch Intraclass Correlation (ICC), herangezogen. Dieser Wert erklärt laut Heck (2010, S. 73) das Verhältnis der Varianz zwischen den Gruppen (σ_B^2) zur Varianz innerhalb der Gruppen (σ_W^2) und zeigt somit auf, wie viel Prozent der Gesamtvarianz auf die Zugehörigkeit zu einer Schulklasse zurückzuführen ist (Field, 2009, S. 729). Folgende Formel zeigt, wie sich die ICC berechnen lässt.

ICC-Formel:

$$ICC = \sigma_B^2 / (\sigma_B^2 + \sigma_W^2)$$

Die Höhe der ICC entscheidet darüber, ob die Anwendung einer Mehrebenen-Analyse gerechtfertigt ist. Generell gilt, dass eine Mehrebenen-Analyse ab einer ICC von 5 Prozent oder mehr sinnvoll ist (Field, 2009; Heck, 2010).

12.1.1 Täter/innen

Um die Fragestellung zu beantworten, ob die Zugehörigkeit von Schüler/innen zu ihrer Schulklasse mit deren Anwendung von Gewalt gegen Mitschüler/innen zusammenhängt wurde die ICC für Täter/innen aller Gewaltformen, berechnet. Es ergab sich eine ICC von 0.05; das bedeutet, dass 5 Prozent der Gesamtvarianz der Anwendung von Gewalt durch die Schüler/innen durch die Zugehörigkeit zu den jeweiligen Schulklassen erklärt werden können. Dies berechtigt die Anwendung einer Mehrebenen-Analyse, um die erfassten Unterschiede zwischen den Schulklassen genauer zu beleuchten.

12.1.2 Gewaltformen

Bei der Betrachtung der vier erhobenen Gewaltformen wurde analog zur Berechnung der Unterschiede bei den Täter/innen vorgegangen und die ICCs für die Anwendung der verschiedenen Gewaltformen, berechnet. Tabelle 4 zeigt die Ausprägung der ICCs pro Gewaltform.

Tabelle 4

Berechnete ICCs für die Anwendung der verschiedenen Gewaltformen und erklärte Varianzanteile in Prozent.

Täter/innen der Gewaltformen:	ICC
Täter/innen verbaler Gewalt	.03
Täter/innen physischer Gewalt	.09
Täter/innen relationaler Gewalt	.01
Täter/innen Gewalt mit neuen Medien	.05

Bei Betrachtung der erklärten Varianzanteile in Tabelle 4 wird deutlich, dass nur die ICC-Ausprägungen der Täter/innen der physischen und der Gewalt mit neuen Medien den Cut-off-Score von mindestens 5 Prozent erreichen. Die Klassenzugehörigkeit erklärt also 5 bzw. 9 Prozent der Gesamtvarianz der Antworten der Schüler/innen, ob sie Gewalt mit neuen Medien bzw. physische Gewalt gegen ihre Mitschüler/innen ausüben. Aus diesem Grund werden die beiden Variablen Täter/innen der physischen Gewalt sowie Täter/innen der Gewalt mit neuen Medien

als abhängige Variablen in der Mehrebenen-Analyse (Abschnitte 12.2.1 und 12.2.2) verwendet. Da nur rund ein bzw. drei Prozent der Varianz der Anwendung relationaler bzw. verbaler Gewalt durch Schüler/innen auf unterschiedliche Klassenzugehörigkeit zurückgeführt werden können, wurden diese beiden Variablen nicht in die Mehrebenen-Analyse mit einbezogen.

12.1.3 Wirkfaktoren

Um herauszufinden, ob es hinsichtlich der Wirkfaktoren Unterschiede zwischen den Schulklassen gibt, wurden die ICCs aller Wirkfaktoren berechnet.

Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse dieser Berechnungen.

Tabelle 5

Berechnete ICCs für die Wirkfaktoren von Gewalt.

Wirkfaktoren	ICC
Empathie	.04
Einstellung gegenüber Gewalt	.08
Klassenklima	.15
Verantwortungsübernahme	.07
Vorgehen der Lehrkräfte	.11

Die ICCs der einzelnen Wirkfaktoren beschreiben, inwieweit sich die Schüler/innen zwischen den Schulklassen im Vergleich zu den Schüler/innen innerhalb einer Klasse hinsichtlich der Wirkfaktoren von Gewalt unterscheiden. In Tabelle 5 sieht man, dass die Klassenzugehörigkeit zwischen 4 und 15 Prozent der Gesamtvarianz der Wirkfaktoren erklärt. Dies bedeutet, dass es zwischen den einzelnen Schüler/innen Unterschiede hinsichtlich der Wirkfaktoren von Gewalt gibt, die auf Klassenebene erklärt werden können. Aus diesem Grund wurden alle fünf erhobenen Wirkfaktoren als unabhängige Variablen in die Mehrebenen-Analyse mit einbezogen.

12.2 Zusammenhang zwischen Wirkfaktoren von Gewalt und der Gewaltanwendung von Schüler/innen

Nachdem nun gezeigt wurde, dass es Klassenunterschiede hinsichtlich der Gewaltanwendungen in den Gewaltformen und hinsichtlich der Wirkfaktoren von Gewalt gibt, soll nun darauf eingegangen werden, welche Wirkfaktoren mit der Anwendung von Gewalt zusammenhängen. Die Beantwortung dieser Fragestellung erfolgte mittels Modelltestung anhand mehrerer Mehrebenen-Analysen. Im Folgenden werden der Ablauf dieser Analysen und die Ergebnisse beschrieben.

Ablauf der Mehrebenen-Analyse

Zunächst wurden für alle Wirkfaktoren die Klassenmittelwerte berechnet, um den Zusammenhang der Ausprägung des jeweiligen Wirkfaktors in einer Klasse und der Anwendung von physischer oder Gewalt mit neuen Medien der Schüler/innen dieser Klasse sichtbar zu machen. Danach wurden je Wirkfaktor auf Klassenebene eigene Mehrebenen-Analysen erstellt, um schon im Vorhinein Wirkfaktoren ausschließen zu können, die keine Auswirkung darauf haben, ob ein/e Schüler/in eine der beiden Gewaltformen anwendet. Analog dazu wurde für alle Wirkfaktoren auf Individualebene vorgegangen, um jene Wirkfaktoren ausschließen zu können, die bereits einzeln betrachtet keinen Einfluss auf die Gewaltausübung zeigten. Nach Ausschluss dieser Wirkfaktoren wurden für jede der beiden Gewaltformen Mehrebenen-Modelle mit den übrigen Wirkfaktoren auf Klassen- und Individualebene erstellt und anhand des BIC entschieden, welches Modell den besten Model-Fit-Index hat. Beim BIC gilt, wie bei vielen anderen Modell-Fit-Indizes, je kleiner der Index, desto besser passt das berechnete Modell zu den Daten (Field, 2009).

Für die Ausübung physischer und Gewalt mit neuen Medien ergab sich somit je ein Modell, welches die Daten der Stichprobe am besten repräsentiert. Jene beiden Modelle werden im Folgenden vorgestellt und erläutert.

12.2.1 Zusammenhang zwischen Wirkfaktoren von Gewalt und der Anwendung physischer Gewalt von Schüler/innen

Es soll nun genauer darauf eingegangen werden, welche Wirkfaktoren auf Klassen- und/oder Individualebene damit in Zusammenhang stehen, ob Schüler/innen körperliche Gewalt gegen ihre Mitschüler/innen anwenden.

Zunächst wurde berechnet, welche Wirkfaktoren von Gewalt auf Klassenebene einzeln betrachtet damit zusammenhängen, ob Schüler/innen physische Gewalt gegen ihre Mitschüler/innen anwendet. Dies erfolgte für jeden einzelnen Wirkfaktor auf Klassenebene. In Tabelle 6 werden die Ergebnisse dargestellt.

Tabelle 6

Zusammenhang der Wirkfaktoren von Gewalt auf Klassenebene mit der Anwendung physischer Gewalt gegen Mitschüler/innen.

Wirkfaktoren auf Klassenebene	β	Signifikanz
Empathie	-.279	.057
Einstellung gegenüber Gewalt	.357	.003
Klassenklima	-.012	.904
Verantwortungsübernahme	-.296	.031
Vorgehen der Lehrkräfte	-.260	.010

Anmerkungen. β bezeichnet den standardisierten Beta-Koeffizienten, der anzeigt, wie stark der Effekt einer unabhängigen Variable auf die abhängige ist.

Bei der Testung der einzelnen Wirkfaktoren auf Klassenebene zeigte sich, dass Einstellung gegenüber Gewalt, Verantwortungsübernahme und Vorgehen der Lehrkräfte signifikant mit der Anwendung physischer Gewalt zusammenhängen ($p < .05$). Die Schätzung der festen Parameter der beiden Wirkfaktoren Verantwortungsübernahme und Vorgehen der Lehrkräfte zeigten einen negativen Zusammenhang mit der abhängigen Variable. Daraus abgeleitet lässt sich sagen, je stärker die Verantwortungsübernahme bei den Schüler/innen einer Schulklasse ausgeprägt war, desto unwahrscheinlicher berichteten Schüler/innen dieser Klasse, physische Gewalt gegen ihre Mitschüler/innen ausgeübt zu haben. Dies gilt im selben Ausmaß auch für das Vorgehen der Lehrkräfte einer Schulklasse; je mehr Schüler/innen einer Klasse angaben, dass ihre Lehrkräfte versuchen, Gewalt zu

verhindern, desto weniger wurde von Schüler/innen dieser Klasse angegeben, Täter/innen physischer Gewalt gewesen zu sein. Die positive Schätzung des Wirkfaktors Einstellung gegenüber Gewalt zeigt, je positiver die Schüler/innen einer Klasse ihre Einstellung zu Gewalt angaben, desto eher gaben Schüler/innen dieser Klasse an, physische Gewalt gegen ihre Mitschüler/innen angewendet zu haben.

Um den Einfluss der Wirkfaktoren auf Individualebene mit einzubeziehen, wurden diese parallel zu den Wirkfaktoren auf Klassenebene einzeln getestet. Die Ergebnisse werden in Tabelle 7 dargestellt.

Tabelle 7

Zusammenhang der Wirkfaktoren von Gewalt auf Individualebene mit der Anwendung physischer Gewalt gegen Mitschüler/innen.

Wirkfaktoren auf Individualebene	β	Signifikanz
Empathie	-.077	.003
Einstellung gegenüber Gewalt	.146	.000
Klassenklima	-.081	.003
Verantwortungsübernahme	-.109	.000
Vorgehen der Lehrkräfte	-.109	.000

Anmerkungen. β bezeichnet den standardisierten Beta-Koeffizienten, der anzeigt, wie stark der Effekt einer unabhängigen Variable auf die abhängige ist.

Für alle fünf Wirkfaktoren auf Individualebene zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang mit der Anwendung von physischer Gewalt gegen Mitschüler/innen, daher wurden alle Wirkfaktoren in die weitere Modelltestung mit einbezogen ($p < .01$). Der Beta-Koeffizient des Wirkfaktors Einstellung gegenüber Gewalt war als einziger positiv; dieser Wirkfaktor hängt also positiv mit der abhängigen Variable zusammen. Ein/e Schüler/in gibt also eher an, physische Gewalt anzuwenden, je positiver die persönliche Einstellung gegenüber Gewalt von diesem/r Schüler/in berichtet wurde. Bei allen anderen Wirkfaktoren zeigte sich ein negativer Zusammenhang.

Bei der darauffolgenden Modelltestung, die beantworten sollte, welche Wirkfaktoren auf Klassen- und/oder auf Individualebene mit der Anwendung physischer Gewalt von Schüler/innen zusammenhängen, kam die Mehrebenen-Analyse, genauer gesagt das Random-Intercept-Modell, zur Anwendung. Dabei wurden all jene Wirkfaktoren, die einzeln getestet auf Klassen- oder Individualebene signifikant

waren, in allen denkbaren Kombinationen in die Analyse eingegliedert und die daraus resultierenden Modelle miteinander verglichen. Im Folgenden wird jenes der Modelle, welches den besten Modell-Fit-Index, beziehungsweise das niedrigste BIC, aufwies und die Daten somit am besten repräsentierte, dargestellt und erläutert. Abbildung 5 zeigt das finale Modell.

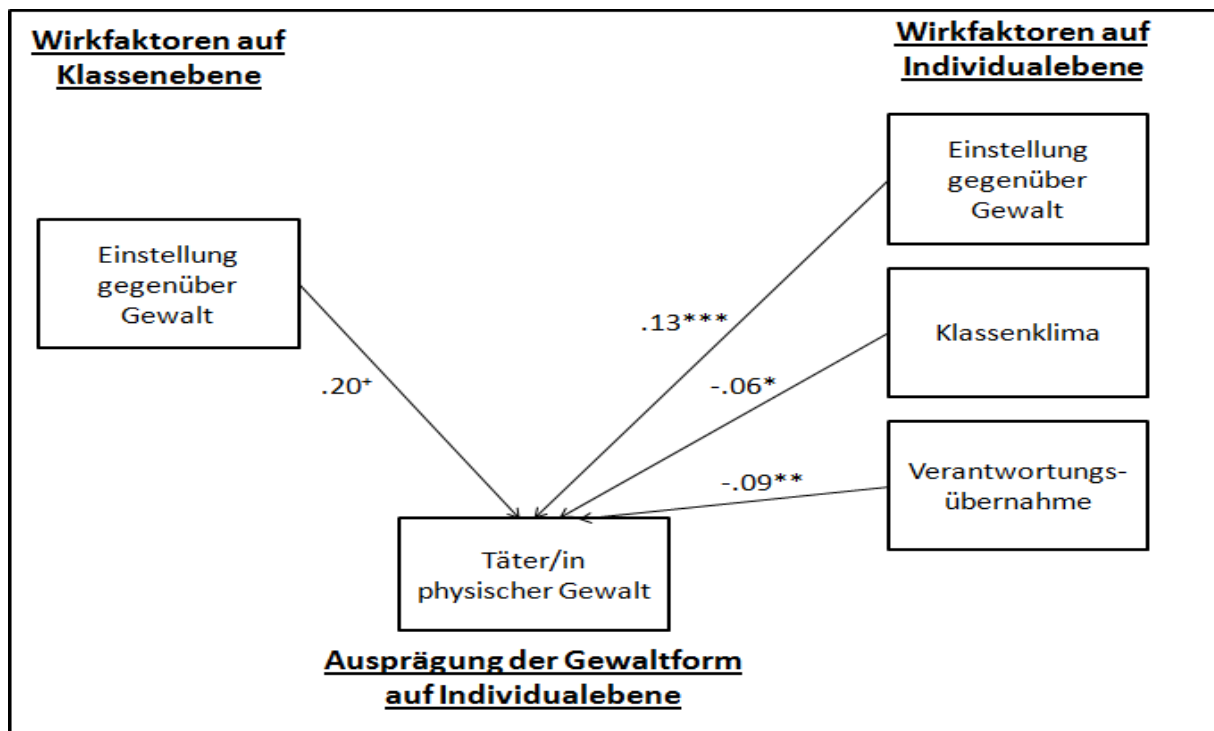


Abbildung 5 Modell mit dem besten Modell-Fit-Index (BIC=1080.285), welches den Zusammenhang zwischen der Anwendung physischer Gewalt und den Wirkfaktoren Einstellung gegenüber Gewalt auf Klassen- und Individualebene sowie Klassenklima und Verantwortungsübernahme auf individueller Ebene zeigt. ($^+ p < .10$, $^* p < .05$, $^{**} p < .01$, $^{***} p = .000$)

Auf Ebene der Schulklassen zeigte sich die Einstellung gegenüber Gewalt signifikant ($p < .10$), während auf Individualebene der Schüler/innen die Wirkfaktoren Einstellung gegenüber Gewalt ($p = .00$), Klassenklima ($p < .05$) und Verantwortungsübernahme ($p < .01$) signifikant waren. Die Anwendung physischer Gewalt durch Schüler/innen einer Schulklasse steht also in positivem Zusammenhang mit der Einstellung gegenüber Gewalt in dieser Schulklasse. Auf Individualebene stehen neben der Einstellung gegenüber Gewalt auch das empfundene Klassenklima und die persönliche Verantwortungsübernahme in Zusammenhang mit der Ausübung physischer Gewalt. Schüler/innen, deren Einstellung gegen Gewalt positiv ist, wenden eher physische Gewalt gegen ihre Mitschüler/innen an. Je positiver zudem das Klassenklima empfunden wird und je mehr Verantwortung übernommen wird,

desto unwahrscheinlicher wenden Schüler/innen physische Gewalt gegen ihre Mitschüler/innen an.

12.2.2 Zusammenhang zwischen Wirkfaktoren von Gewalt und der Anwendung von Gewalt mit neuen Medien durch Schüler/innen

Eine weitere Gewaltform, deren Ausübung mit der Zugehörigkeit zu einer Schulklasse zusammenhängt, ist die Gewalt mit neuen Medien. Zur Analyse dieses Zusammenhangs wurde analog zur Berechnung des Zusammenhangs zwischen den Wirkfaktoren von Gewalt und der Anwendung von physischer Gewalt durch Schüler/innen vorgegangen. Im Folgenden werden Durchführung und Ergebnisse der Mehrebenen-Analyse dargestellt.

Zunächst wurde der Zusammenhang der einzelnen Wirkfaktoren auf Klassenebene mit der Anwendung von Gewalt mit neuen Medien geprüft. Die Ergebnisse werden in Tabelle 8 dargestellt.

Tabelle 8

Zusammenhang der Wirkfaktoren von Gewalt auf Klassenebene mit der Anwendung von Gewalt mit neuen Medien gegen Mitschüler/innen.

Wirkfaktoren auf Klassenebene	β	Signifikanz
Empathie	-.124	.144
Einstellung gegenüber Gewalt	.220	.001
Klassenklima	.002	.976
Verantwortungsübernahme	-.198	.011
Vorgehen der Lehrkräfte	-.127	.029

Anmerkungen. β bezeichnet den standardisierten Beta-Koeffizienten, der anzeigt, wie stark der Effekt einer unabhängigen Variable auf die abhängige ist.

Es zeigte sich, dass Klassenklima und Empathie auf Klassenebene nicht signifikant mit der Anwendung der Schüler/innen von Gewalt mit neuen Medien zusammenhängen ($p > .05$). Es scheint somit für diejenigen Schüler/innen einer Klasse, die Gewalt mit neuen Medien anwenden, keine Bedeutung für ihr Handeln zu haben, wie empathisch die restlichen Schüler/innen dieser Klasse sind und für wie

gut diese das Klassenklima befinden. Die Wirkfaktoren Einstellung gegenüber Gewalt, Verantwortungsübernahme und Vorgehen der Lehrkräfte auf Klassenebene hängen jedoch signifikant damit zusammen, ob Schüler/innen dieser Klasse angeben, Gewalt mit neuen Medien auszuüben, oder nicht ($p < .05$). Für den Wirkfaktor Einstellung gegenüber Gewalt zeigte sich ein positiver Zusammenhang mit der Anwendung von Gewalt mit neuen Medien, das heißt, je positiver die Einstellung gegenüber Gewalt von den Schüler/innen einer Schulklasse berichtet wurde, desto eher berichteten einzelne Schüler/innen dieser Klasse, Gewalt mit neuen Medien gegen ihre Mitschüler/innen ausgeübt zu haben. Im Gegensatz dazu zeigte sich der Zusammenhang mit den anderen beiden signifikanten Wirkfaktoren von Gewalt, Verantwortungsübernahme und Vorgehen der Lehrkräfte, als negativ. Je stärker die Verantwortungsübernahme bei Schüler/innen einer Schulklasse ausgeprägt ist bzw. je eher berichtet wurde, dass die Lehrkräfte versuchen, Gewalt zu verhindern, desto unwahrscheinlicher gaben Schüler/innen dieser Klasse an, Gewalt mit neuen Medien anzuwenden.

Um herauszufinden, welche Wirkfaktoren auf individueller Ebene mit der persönlichen Anwendung von Gewalt mit neuen Medien zusammenhängen, wurden diese ebenfalls einzeln getestet. Die Ergebnisse werden in Tabelle 9 abgebildet.

Tabelle 9

Zusammenhang der Wirkfaktoren von Gewalt auf Individualebene mit der Anwendung von Gewalt mit neuen Medien gegen Mitschüler/innen.

Wirkfaktoren auf Individualebene	β	Signifikanz
Empathie	-.027	.146
Einstellung gegenüber Gewalt	.067	.000
Klassenklima	-.044	.018
Verantwortungsübernahme	-.017	.377
Vorgehen der Lehrkräfte	-.052	.003

Anmerkungen. β bezeichnet den standardisierten Beta-Koeffizienten, der anzeigt, wie stark der Effekt einer unabhängigen Variable auf die abhängige ist.

Die Ergebnisse zeigen, dass auf individueller Ebene die Wirkfaktoren Empathie und Verantwortungsübernahme von der Modelltestung ausgeschlossen werden können ($p > .05$). Die Wirkfaktoren Einstellung gegenüber Gewalt, Klassenklima und Vorgehen der Lehrkräfte stehen jedoch auf individueller Ebene signifikant in Zusammenhang

mit der persönlichen Anwendung der Schüler/innen von Gewalt mit neuen Medien ($p < .05$). Für die Wirkfaktoren Klassenklima und Vorgehen der Lehrkräfte zeigte sich ein negativer Zusammenhang mit der individuellen Anwendung von Gewalt mit neuen Medien. Je negativer Schüler/innen demnach das Klassenklima oder das Vorgehen ihrer Lehrkräfte empfanden, desto eher wendeten sie Gewalt mit neuen Medien gegen ihre Mitschüler/innen an. Für den Wirkfaktor Einstellung gegenüber Gewalt kann der positive Zusammenhang mit der Anwendung von Gewalt mit neuen Medien durch die bereits beschriebene umgekehrte Polung des Items erklärt werden.

Die Modelltestung erfolgte mittels Mehrebenen-Analyse. Analog zur Berechnung in Abschnitt 12.2.1 wurden alle Wirkfaktoren, die sich auf Klassen- und/oder Individualebene signifikant zeigten, schrittweise und in allen möglichen Kombinationen in das Modell eingefügt. Jenes Modell, welches das niedrigste BIC und somit den besten Model-Fit-Index aufwies wird in Abbildung 6 dargestellt und im Folgenden erläutert.

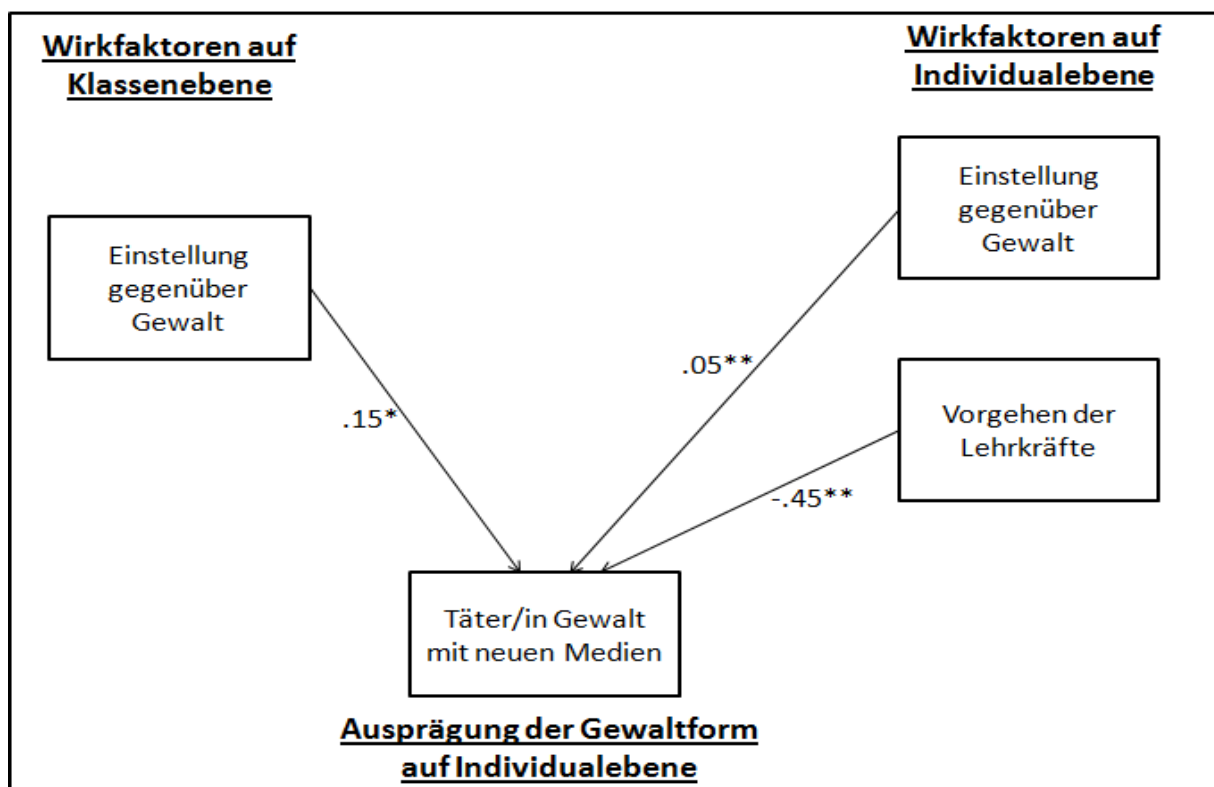


Abbildung 6. Modell mit dem besten Modell-Fit-Index (BIC=492.925), welches den Zusammenhang zwischen der Anwendung von Gewalt mit neuen Medien und den Wirkfaktoren Einstellung gegenüber Gewalt auf Klassen- und Individualebene sowie Vorgehen der Lehrkräfte auf Individualebene zeigt. (* $p < .05$, ** $p < .01$)

Auf Klassenebene zeigte sich nur der Wirkfaktor Einstellung gegenüber Gewalt signifikant ($p < .05$), während sich auf Individualebene sowohl die Einstellung gegenüber Gewalt ($p < .01$), als auch das Vorgehen der Lehrkräfte ($p < .01$) als signifikant zeigten. In welchem Ausmaß Schüler/innen einer Klassen angaben, Täter/innen von Gewalt mit neuen Medien gewesen zu sein, hängt somit einerseits mit der durchschnittlichen Einstellung aller Schüler/innen dieser Klassen gegenüber Gewalt und andererseits mit dem individuell empfundenen Vorgehen der Lehrkräfte und der persönlichen Einstellung gegenüber Gewalt zusammen. Insgesamt betrachtet lässt sich sagen, je positiver die persönliche und klasseninterne Einstellung gegenüber Gewalt und je geringer das persönliche Empfinden, Lehrkräfte würden versuchen Gewalt zu verhindern, desto eher wird von Schüler/innen einer Klasse Gewalt mit neuen Medien gegen Mitschüler/innen angewendet.

13. Diskussion

Die durchgeführte empirische Untersuchung verfolgte das Ziel, die Fragestellung zu beantworten, ob sich Schulklassen hinsichtlich der Gewaltanwendung von Schüler/innen gegen ihre Mitschüler/innen voneinander unterscheiden. Zudem sollte herausgefunden werden, welche Wirkfaktoren von Gewalt auf individueller und/oder Klassenebene in Zusammenhang mit der Anwendung von Gewalt gegen Mitschüler/innen stehen.

Es konnte gezeigt werden, dass sich die Schulklassen hinsichtlich des in ihnen herrschenden Gewaltvorkommens voneinander unterscheiden. Es gibt demnach Schulklassen, die signifikant mehr Täter/innen aufweisen, als andere Schulklassen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Atria et al. (2007), die eine große Variabilität zwischen Schulklassen in Hinblick auf das Bullying-Vorkommen aufzeigen konnten. Nach der Aufteilung des Gewaltvorkommens auf die verschiedenen Gewaltformen; physische, verbale, relationale und Gewalt mit neuen Medien, zeigte sich, dass sich die Schulklassen nicht in allen erhobenen Gewaltformen voneinander unterscheiden. Die größten Unterschiede zwischen den Schulklassen zeigten sich bei physischer Gewalt und bei Gewalt mit neuen Medien. Die beiden anderen Gewaltformen, verbale und relationale Gewalt, wurden aufgrund der zu geringen

Unterschiede zwischen den Schulklassen in den weiteren Analysen nicht berücksichtigt.

In weiterer Folge wurde aufgezeigt, welche Wirkfaktoren auf individueller und/oder auf Klassenebene mit der Anwendung der Gewaltformen physische Gewalt und Gewalt mit neuen Medien in Zusammenhang stehen.

Es konnte sowohl für die individuelle Einstellung gegenüber Gewalt, als auch für jene auf Klassenebene ein Zusammenhang mit der Anwendung physischer Gewalt von Schüler/innen gefunden werden. Je positiver die Einstellung gegenüber Gewalt auf individueller und auf Klassenebene war, desto eher wendeten Schüler/innen körperliche Gewalt gegen ihre Mitschüler/innen an. Dies deckt sich auch mit den bisherigen Forschungsergebnissen (z.B. Henry et al., 2000). Weiters hängen auf individueller Ebene das Klassenklima und die Verantwortungsübernahme mit dem Ausüben physischer Gewalt gegen Mitschüler/innen zusammen. Schüler/innen, die das Klassenklima in ihrer Schulklasse als positiv wahrnehmen, wenden weniger physische Gewalt gegen ihre Mitschüler/innen an, als jene, die das Klassenklima als negativ empfinden. Schüler/innen, die das Klima in ihrer Schulklasse als gut wahrnehmen könnten beispielsweise allein deshalb weniger physische Gewalt anwenden, weil sie sich in ihrer Umgebung gut aufgehoben fühlen und die Anwendung von Gewalt nicht notwendig wäre, um persönliche Ziele zu erreichen oder Macht zu demonstrieren. Diesen Zusammenhang gilt es daher in zukünftiger Forschung genauer zu betrachten.

Schüler/innen, die angaben, Verantwortung zu übernehmen, übten den Ergebnissen zu Folge seltener körperliche Gewalt aus, als Schüler/innen, bei denen keine Verantwortungsübernahme angegeben wurde. Hinsichtlich der Verantwortungsübernahme bleibt die Frage offen, warum sie mit der persönlichen Anwendung physischer Gewalt nur auf individueller Ebene, nicht aber auf Klassenebene zusammenhängt. Eine mögliche Erklärung bietet Salmivalli (2010) mit dem sogenannten „Bystander Effect“ nach Darley & Latane (1968), der beschreibt, dass das Eingreifen einzelner Schüler/innen umso unwahrscheinlicher wird, je mehr Schüler/innen Zeug/innen des Gewaltvorfalls sind. Es kommt dabei zu der Annahme, dass jemand anderer die Verantwortung übernehmen wird oder dass die Situation nicht so gefährlich ist, wie sie scheint, da niemand der anderen Schüler/innen eingreift. Wenn viele Schüler/innen zwar angegeben haben, dass sie eingreifen

würden, im Ernstfall aber nur ein davon Bruchteil wirklich Aktionen setzt (Hawkins et al., 2001), dann könnte dies den Zusammenhang zwischen der Verantwortungsübernahme auf Klassenebene und der persönlichen Anwendung physischer Gewalt beeinflussen.

Ein weiteres wichtiges Ergebnis der durchgeführten Untersuchung betrifft den Zusammenhang zwischen der Anwendung von Gewalt mit neuen Medien und den Wirkfaktoren von Gewalt. Für den Wirkfaktor Einstellung gegenüber Gewalt konnte, analog zu den Ergebnissen bezüglich körperlicher Gewalt, sowohl auf individueller als auch auf Klassenebene ein Zusammenhang mit der Anwendung von Gewalt mit neuen Medien gefunden werden. Eine negative Einstellung gegenüber Gewalt hängt sowohl auf individueller, als auch auf Ebene der Schulklasse mit einer geringeren Anwendung von Gewalt mit neuen Medien zusammen. Dieses Ergebnis steht in Einklang mit bisherigen Forschungsergebnissen (z.B. Elledge et al., 2013). Auf individueller Ebene zeigte sich zudem ein Zusammenhang zwischen dem Vorgehen der Lehrkräfte und der Anwendung von Gewalt mit neuen Medien. Im Gegensatz zu den in Abschnitt 5.1.4 beschriebenen Ergebnissen der Studie von Elledge et al. (2013), die einen positiven Zusammenhang zwischen dem Vorgehen der Lehrkräfte und der Anwendung von Gewalt mit neuen Medien postulierten, stellte sich der gefundene Zusammenhang in dieser Studie jedoch als negativ heraus. Je weniger die Schüler/innen das Gefühl hatten, dass ihre Lehrkräfte sich bemühen würden, Gewalt zu verhindern, desto eher wendeten sie Gewalt mit neuen Medien gegen ihre Mitschüler/innen an. Insgesamt betrachtet passt dieses Resultat jedoch zu früheren Forschungsergebnissen, die aufzeigen, dass das Eingreifen in Gewaltsituationen durch Lehrkräfte zu einer Verringerung des Auftretens von Gewalt in Schulklassen führt (Henry et al., 2000; Roland & Galloway, 2002).

Da nur für einen der fünf erhobenen Wirkfaktoren, und zwar für die Empathie, in keinem der beiden vorgestellten Modelle ein Zusammenhang mit dem Bullying-Verhalten von Schüler/innen gezeigt werden konnte, soll nun kurz auf mögliche Gründe dafür eingegangen werden.

Joliffe und Farrington (2006) erklären, dass eine unterschiedliche Ausprägung von Empathie bei Jugendlichen oftmals nur das Geschlecht der Jugendlichen widerspiegeln, da Schüler eher Täter sind und gleichzeitig ein niedrigeres Maß an Empathie aufweisen als Schülerinnen, die zudem weniger häufig als Täterinnen

klassifiziert werden. Es wäre also möglich, dass die Geschlechterzusammensetzung der einzelnen Schulklassen in der vorliegenden Studie den Zusammenhang zwischen Empathie und Gewaltanwendung maskiert hat. Dies wäre eventuell vermeidbar, wenn man die Zuteilung zu den Täter/innen nach den Geschlechtern der Schüler/innen aufteilt.

Obwohl die vorliegende Untersuchung neue Sichtweisen für die aktuelle Bullying-Forschung aufzeigen konnte, muss dennoch auf Einschränkungen der Arbeit hingewiesen werden. Diese werden im folgenden Abschnitt erläutert.

14. Limitierungen

Die vorliegende Arbeit hat auch einige Limitierungen, so ist sie beispielsweise nicht repräsentativ für 10- bis 14-jährige Schüler/innen in Österreich, da es sich bei den teilnehmenden Schüler/innen nicht um eine Zufallsstichprobe handelt. Zudem wurde die Erhebung nur zu einem Zeitpunkt durchgeführt, es handelt sich somit um eine Querschnittsstudie, die keine Aussagen über Veränderungen über die Zeit zulässt.

Weiter ist zu sagen, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie nicht kausal interpretiert werden dürfen. Es konnten zwar Zusammenhänge zwischen individuellen und klasseninternen Wirkfaktoren und dem Gewaltverhalten von Schüler/innen gezeigt werden, jedoch darf nicht davon ausgegangen werden, dass diese Wirkfaktoren das Gewaltverhalten der Schüler/innen kausal beeinflussen.

Die abhängigen Variablen bzw. das Täter/innen-Verhalten in jeder Gewaltform, wurden mittels Selbstbeurteilungen erhoben. Dies hatte den Vorteil, dass weniger Bearbeitungszeit für die Erhebungen in den 44 teilnehmenden Schulklassen benötigt wurde. Zudem obwohl einerseits von Vorteil ist, dass Selbstbeurteilungen Auskunft darüber geben, wie die Schüler/innen selbst ihr Gewaltverhalten einschätzen (Marées & Petermann, 2009), wird andererseits bei Selbstbeurteilungen die persönliche Anwendung von Gewalt meistens unterschätzt (Pellegrini & Bartini, 2000, Kaukiainen et al., 1999). Eine mögliche Erklärung dafür bietet die Annahme, dass die Schüler/innen entsprechend sozialer Erwünschtheit antworten. Auch Card & Hodges (2008) meinen dazu, dass es besser wäre, Viktimisierung mit mehr als einem Erhebungsinstrumenten zu erfragen, da gerade die Opfer von Gewalt

manchmal nur ungern über ihre Erfahrungen mit Bullying berichten bzw., dass manche Opfer ein höheres Level an Viktimisierung angeben, weil sie das als unangenehm empfundene Verhalten anderer fälschlicherweise als schädigend wahrnehmen. Es könnte laut den Autor/innen auch vorkommen, dass sich manche Opfer ihrer Viktimisierung überhaupt nicht bewusst sind und somit die Befragung unbeabsichtigt verfälschen. Mit diesem Hintergrund wären Beurteilungen durch Gleichaltrige oder die Verwendung mehr als eines Erhebungsinstrumentes in Zukunft zu bevorzugen.

In der vorliegenden Studie wurde zwar ein Mehrebenen-Modell mit zwei Ebenen, den Schulklassen und den individuellen Schüler/innen, berechnet, es wurde jedoch auf die Einbeziehung der Schule als dritte Ebene verzichtet. Da einerseits keine spezifischen theoretischen Hypothesen hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Gewaltverhalten und Faktoren auf Schulebene vorlagen und insgesamt nur acht Schulen an der Erhebung teilnahmen, wobei die Aussagekraft bei dieser geringen Anzahl an Schulen stark eingeschränkt wäre, wurde darauf verzichtet, die Zugehörigkeit der Schüler/innen zu den jeweiligen Schulen in die Studie mit einzubeziehen.

Für die Verwendung einer Mehrebenen-Analyse müssen die Daten einige Voraussetzungen erfüllen. Diese wurden statistisch geprüft, wobei sich zeigte, dass zwei Voraussetzungen nicht erfüllt werden konnten. Eine der verletzten Annahmen besagt, dass die Residuen normalverteilt sein müssen. Unter dem Begriff Residuum versteht man die Abweichung zwischen den vom Modell geschätzten und dem tatsächlichen Daten (Field, 2009). Obwohl diese Normalverteilung in der graphischen Darstellung als nicht gegeben scheint, wird aufgrund der Größe der Stichprobe von einer Normalverteilung ausgegangen. Dieses Vorgehen entspricht dem zentralen Grenzwertsatz, welcher besagt, dass die Normalverteilung ab einer Stichprobengröße von mindestens 30 Testpersonen als gegeben erachtet werden kann (Kohn, 2005). Die zweite Voraussetzung bezieht sich auf die Homoskedastizität, welche besagt, dass alle Residuen dieselbe Varianz haben sollen. Die Verletzung dieser Voraussetzung hat für die Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Studie die Folge, dass die geschätzten Modellparameter nicht als zuverlässig betrachtet werden können und somit die Validität der Ergebnisse sinkt (Field, 2009). Trotz dieser verletzten Modellannahmen wurde die Mehrebenen-

Analyse angewendet, da sie zu einen sehr gut zur hierarchischen Datenstruktur passt. Zum anderen hat bereits Ditton (1998) erklärt, dass sich Datenfehler bzw. verletzte Modellannahmen bei großen Stichproben weniger stark auf die Ergebnisse auswirken. An dieser Stelle muss jedoch gesagt werden, dass die Ergebnisse der Studie aufgrund der verletzten Modellannahmen nur für die untersuchte Stichprobe gelten und keine Generalisierung auf andere Stichproben bzw. Populationen möglich ist (Field, 2009).

Die Geschlechterzusammensetzung der Schulklassen wurde nicht berücksichtigt, wodurch sich manche Zusammenhänge eventuell stärker oder schwächer präsentiert haben, als sie wirklich sind. Mercer et al. (2009) fanden z.B., dass Klassen mit einem höheren Anteil an Schülern ein niedrigeres selbstberichtetes Aggressionsniveau aufwiesen, als Klassen mit einem höheren Schülerinnenanteil.

15. Ausblick

Die vorliegende Studie zum Thema Gewalt unter Schüler/innen hat sich als eine unter wenigen Studien mit Unterschieden zwischen Schulklassen befasst und konnte einige interessante Ergebnisse aufzeigen. Gerade im Bereich der Prävention und Intervention könnten die präsentierten Zusammenhänge zwischen Wirkfaktoren von Gewalt und der Gewaltanwendung von Schüler/innen neue Aspekte aufzeigen, die das Arbeiten mit den Schüler/innen erleichtern könnten. Ein erfolgreiches Präventionsprogramm sollte den Ergebnissen der Studie entsprechend die gesamte Schulklasse, sowie die Lehrkräfte mit einbeziehen. Dies wird beispielsweise beim Wiener Sozialen Kompetenztraining (WiSK, Spiel et al, 2011) bereits erfolgreich durchgeführt; es handelt sich dabei um ein ganzheitliches Konzept, welches den gesamten Kontext Schule mit einbezieht und versucht, aggressives Verhalten zu reduzieren sowie sozial kompetentes Verhalten zu fördern. Zudem sollte bei der Entwicklung zukünftiger Gewaltpräventionsprogramme, in Hinblick auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie, besonderes Augenmerk auf die Einstellung von Schüler/innen gegenüber Gewalt gelegt werden. Es wurde gezeigt, dass eine positive Einstellung gegenüber Gewalt sowohl auf individueller als auch auf Klassenebene mit dem Gewaltverhalten von Schüler/innen zusammenhängt. Eine negative Einstellung gegenüber Gewalt könnte einen möglicherweise ebenso großen

Einfluss auf das Gewaltverhalten von Schüler/innen haben. Wie bereits Henry et al. (2000) erklärten, wird die Einstellung gegenüber Gewalt in den ersten Volksschuljahren gebildet und verfestigt sich dann. Aus diesem Grund sollten gewaltpräventive Maßnahmen bereits im letzten Kindergarten-Jahr bzw. in den ersten Volksschuljahren ansetzen, um die Einstellung von Kindern gegenüber Gewalt bestmöglich beeinflussen und damit Gewalt unter Schüler/innen bestmöglich verhindern bzw. vermeiden zu können.

16. Literatur

- Aboud, F. & Miller, L. (2007). Promoting peer intervention in name-calling. *South African Journal of Psychology*, 37, 803-819.
- Andreou, E., Vlachoub, A. & Didaskaloub, E. (2005). The roles of self-efficacy. Peer interactions and attitudes in bully-victim incidents. Implications for intervention policy-practices. *School Psychology International*, 26, 545-562.
- Archer, J. & Coyne, S. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 212-230.
- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2007). The relevance of the school class as a social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 4, 372-387.
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E. & Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42, 115-133.
- Bauman, S. & Del Rio, A. (2006). Preservice Teachers' Responses to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal, and Relational Bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219-231.
- Boulton, M., Bucci, E. & Hawker, D. (1999). Swedish and English secondary school pupils' attitudes towards, and conceptions of, bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, 277-284.
- Burns, S., Maycock, B., Cross, D. & Brown, G. (2008). The Power of Peers: Why Some Students Bully Others to Conform. *Qualitative Health Research*, 18, 1704-1716.
- Card, N. A. & Hodges, E. V. E. (2008). Peer Victimization Among School Children: Correlations, Causes, Consequences, and Considerations in Assessment and Intervention. *School Psychology Quarterly*, 23, 451-461.

- 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*, 79, 1185-1229.
- Cerezo, F. & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescent pupils. *Anales de Psicología*, 26, 137-144.
- Cierpka, M. (2004). Das Fördern der Empathie bei Kindern mit FAUSTLOS. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 35, 37-50.
- Coyne, A. M., Archer, J. & Eslea, M. (2006). „We`re Not Friends Anymore! Unless...”: The Frequency and Harmfulness of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Aggressive Behavior*, 32, 294-307.
- Craig, W. M., Henderson, K. & Murphy, J. G. (2000). Prospective Teachers` Attitudes toward Bullying and Victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21.
- Craig, W. M., Pepler, D. & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21, 22-36.
- Ditton, H. (1998). *Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells*. Weinheim; München: Juventa.
- Dukes, R. L., Stein, J. A. & Zane, J. I. (2009). Effect of relational bullying on attitudes, behavior and injury among adolescent bullies, victims and bully-victims. *The Social Science Journal*, 46, 671-688.
- Elledge, L. C., Williford, A., Boulton, A. J., DePaolis, K. J., Little, T. D. & Salmivalli, C. (2013). Individual and Contextual Predictors of Cyberbullying: The Influence of Children`s Provictim Attitudes and Teachers` Ability to Intervene. *Journal of Youth and Adolescence*. 42, 698-710.
- Espelage, D. L. & De La Rue, L. (2012). School bullying: its nature and ecology. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 24, 3-10.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage.
- Finkelhor, D., Mitchell, K. J. & Wolak, J. (2000). *Online Victimization: A Report on the Nation's Youth*. Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Children.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoé, G. (2007). Does Empathy Predict Adolescents' Bullying and Defending Behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 467-476.
- Glew, G. M., Fan, M., Katon, W. & Rivara, F. P. (2008), Bullying and school safety. *The Journal of Pediatrics*, 152, 123-128.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M. & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42, 141-156.
- Goethem, A. A. J. von, Scholte, R. H. J. & Wiers, R. W. (2010). Explicit- and Implicit Bullying Attitudes in Relation to Bullying Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 829-842.
- Greene, M. B. (2006). Bullying in Schools: A Plea for Measure of Human Rights. *Journal of Social Issues*, 62, 63-79.
- Hanley, A. J. & Gibb, B. E. (2011). Verbal Victimization and Changes in Hopelessness Among Elementary School Children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 772-776.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J. & Craig, W. M. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development*, 10, 512-527.
- HBSC-Team Deutschland (2012). *Studie Health Behavior in School-aged Children – Faktenblatt "Mobbing unter Schülerinnen und Schülern"*. Bielefeld: WHO Collaborating Centre for Child and Adolescent Health Promotion.

- Heck, R. H., Thomas, S. L. & Tabata, L. N. (2010). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS*. New York: Taylor&Francis.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R. & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28, 59-81.
- Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I. & Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 183-208.
- James, D., Flynn, A., Lawlor, M., Courtney, P., Murphy, N. & Henry, B. (2011). A Friend In Deed? Can Adolescent Girls Be Taught to Understand Relational Bullying? *Child Abuse Review*, 20, 439-454.
- Joliffe, D. & Farrington, D. P. (2006). Examining the Relationship Between Low Empathy and Bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540-550.
- Juvonen, J. & Gross, E. F. (2008). Extending the School Grounds? – Bullying Experiences in Cyberspace. *Journal of School Health*, 78, 496-505.
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable Children in Varying Classroom Contexts. Bystanders' Behaviors Moderate the Effect of Risk Factors on Victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, 261-282.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Östermann, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. et al. (1999). The Relationships Between Social Intelligence, Empathy, and Three Types of Aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81-89.
- Kohn, W. (2005). *Statistik. Datenanalysis und Wahrscheinlichkeitsrechnung*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, 22-30.

- Lemstra, M. E., Nielsen, G., Rogers, M. R., Thompson, A. T. & Moraros, J. S. (2012). Risk Indicators and Outcomes Associated with Bullying in Youth Aged 9-15 Years. *Canadian Journal of Public Health*, 103, 9-13.
- Marées, N. von & Petermann, F. (2009). Bullying an Grundschulen. Formen, Geschlechtsunterschiede und psychosoziale Korrelate. *Psychologische Rundschau*, 60, 152-162.
- Maunder, R. E., Harrop, A. & Tattersall, A. J. (2010). Pupil and staff perceptions of bullying in secondary schools: comparing behavioural definitions and their perceived seriousness. *Educational Research*, 52, 263-282.
- Menesini, E., Fonzi, A. & Smith, P. K. (2002). Attribution of meanings to terms related to bullying: A comparison between teacher's and pupil's perspectives in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 393-406.
- Mercer, S. H., McMillen, J. S. & DeRosier, M. E. (2009). Predicting Change in Children's Aggression and Victimization Using Classroom-level Descriptive Norms of Aggression and Pro-social Behavior. *Journal of School Psychology*, 47, 267-289.
- Olafsen, R. N. & Viemerö, V. (2000). Bully/Victim Problems and Coping With Stress in School Among 10- to 12-Year- Old Pupils in Åland, Finland. *Aggressive Behavior*, 26, 57-65.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.
- Pellegrini, A. D. & Bartini, M. (2000). An Empirical Comparison of Methods of Sampling Aggression and Victimization in School Settings. *Journal of Educational Psychology*, 92, 360-366.

- Pepler, D., Craig, W., Jiang, D. & Connolly, J. (2008). The development of bullying. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20, 113-119.
- Pergolizzi, F., Pergolizzi III, J., Gan, Z., Macario, S., Pergolizzi Jr., J. V., Ewin, T. J. et al. (2011). Bullying in middle school: results from a 2008 survey. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 23, 11-18.
- Pozzoli, T. & Gini, G. (2010). Active Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: The Role of Personal Characteristics and Perceived Peer Pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 815-827.
- Ramelow, D., Griebler, R., Hofmann, F., Unterweger, K., Mager, U., Felder-Puig, R. et al. (2010). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülern und Schülerinnen. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2010*. Wien: Bundesministerium für Gesundheit, Sektion III.
- Raskauskas, J. & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in Traditional and Electronic Bullying Among Adolescents. *Developmental Psychology*, 43, 564-575.
- Rigby, K. & Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299-312.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Östermann, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C. & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.

- Scheithauer, H., Hayer T. & Bull, H. D. (2007). Gewalt an Schulen am Beispiel von Bullying. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38, 141-152.
- Scholte, R., Sentse, M. & Granic, I. (2010). Do Actions Speak Louder Than Words? Classroom Attitudes and Behavior in Relation to Bullying in Early Adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39, 789-799.
- Sinclair, K. R., Cole, D. A., Dukewich, T., Felton, J., Weitlauf, A. S., Maxwell, M. A. et al. (2012). Impact of Physical and Relational Peer Victimization on Depressive Cognitions in Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41, 570-583.
- Slonje, R., Smith, P. K. & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29, 26-32.
- Smith, P. K., Barrio, C. del & Tokunaga, R. S. (2013). Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms? In S. Baumann, D. Cross & J. Walker (Eds.), *Principles of Cyberbullying Research: Definitions, Measures and Methods* (S. 26-40). Philadelphia, PA: Routledge.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russel, S & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49, 376-385.
- Sourander, A., Jensen, P., Rönning, J. A., Niemelä, S., Helenius, H., Sillanmäki, L. F. et al. (2007). What Is the Early Adulthood Outcome of Boys Who Bully or Are Bullied in Childhood? The Finnish „From a Boy to a Man“ Study. *Pediatrics*, 120, 397-404.
- Spiel, C., Strohmeier, D., Schiller, E. M., Stefanek, E., Schultes, M. T., Hoffmann, C. et al. (2011). *WiSK Programm: Förderung sozialer und interkultureller Kompetenzen in der Schule. WiSK Evaluationsstudie: Abschlussbericht. Projektbericht: Universität Wien.*

- Spiel, C., Strohmeier, D. & Schultes, M.-T. (2011). *Nachhaltigkeit von Gewaltprävention in Schulen: Erstellung und Erprobung eines Selbstevaluationsinstruments*. Projektbericht für das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien.
- Stavriniades, P., Georgiou, S. & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: a short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology, 30*, 793-802.
- Steffgen, G., König, A., Pfetsch, J. & Melzer, A. (2011). Are Cyberbullies Less Empathic? Adolescents' Cyberbullying Behavior and Empathic Responsiveness. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14*, 643-648.
- Strohmeier, D., Gradinger, P., Schabmann, A. & Spiel, C. (2012). Gewalterfahrungen von Jugendlichen: Prävalenzen und Risikogruppen. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S.166–209). Münster: Waxmann.
- Strohmeier, D. & Spiel, C. (2009). Gewalt in der Schule: Vorkommen, Prävention, Intervention. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2*, 269-285. Graz: Leykam.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F. & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: a systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*, 80-89.
- Velásquez, A. M., Santo, J. B., Saldarriaga, L. M., López, L. S. & Bukowski, W. M. (2010). Context-Dependent Victimization and Aggression. Differences Between All-girl and Mixed-Sex Schools. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*, 283-302.
- Wang, J., Iannotti, R. J. & Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*, 368-375.

- Williams, K. R. & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and Predictors of Internet Bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*, 14-21.
- Ybarra, M. L. & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 1308-1316.
- Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environments Research, 13*, 75-88.

17. Zusammenfassung

Gewalt bzw. Bullying unter Schüler/innen ist national (Ramelow et al., 2010) und international (Wang et al., 2009) weit verbreitet und geht sowohl für die Opfer, als auch für die Täter/innen von Gewalt mit vielfachen körperlichen und psychischen Folgen einher (Card & Hodges, 2008; Sourander et al., 2007). Seit Beginn der Bullying-Forschung in den 1970er Jahren hat sich eine Unterteilung der Gewaltanwendung in vier verschiedene Gewaltformen durchgesetzt; man spricht von physischer, verbaler, relationaler oder Gewalt mit neuen Medien. Nach Salmivalli et al. (1996) sind an Bullying nicht nur einzelne Individuen beteiligt, es handelt sich vielmehr um ein Zusammenspiel ganzer Gruppen. Aus diesem Grund sollte bei der Betrachtung von Gewaltanwendungen unter Mitschüler/innen, die Ebene der Schulklasse mehr Beachtung erfahren. In Zusammenhang mit dem Bullying-Verhalten von Schüler/innen wurden von Spiel et al. (2011) zudem sogenannte Wirkfaktoren von Gewalt genannt, die die Entstehung von Gewalt beeinflussen können. Zu diesen Wirkfaktoren zählen Empathie, Einstellung gegenüber Gewalt, Verantwortungsübernahme, Klassenklima und das Vorgehen der Lehrkräfte. Jeder einzelne dieser Wirkfaktoren kann individuell und auf Ebene der Schulklasse betrachtet werden.

Die vorliegende empirische Untersuchung versucht einerseits herauszufinden, ob die Zugehörigkeit zu einer Schulklasse in Zusammenhang damit steht, ob Schüler/innen Gewalt gegen Mitschüler/innen anwenden und sollte dies der Fall sein, ob sich dieser Zusammenhang nur für bestimmte Gewaltformen zeigt. Andererseits sollte aufgezeigt werden, welche Wirkfaktoren von Gewalt auf individueller und/oder auf Klassenebene damit in Zusammenhang stehen, ob Schüler/innen Gewalt gegen ihre Mitschüler/innen anwenden. Um diese Fragestellungen beantworten zu können, wurden 873 Schüler/innen der fünften bis achten Schulstufen aus 44 Schulklassen acht österreichischer Schulen zu ihrem Gewaltverhalten und den Wirkfaktoren von Gewalt befragt. Es konnte anhand von Mehrebenen-Analysen herausgefunden werden, dass die Klassenzugehörigkeit in Zusammenhang damit steht, ob Schüler/innen Gewalt gegen Mitschüler/innen anwenden. Dieses Ergebnis zeigte sich jedoch nur für die Anwendung von physischer Gewalt und von Gewalt mit neuen Medien. Es konnte zudem gezeigt werden, dass sich die Schulklassen hinsichtlich der erhobenen Wirkfaktoren voneinander unterscheiden. Aufgrund dieser Ergebnisse

wurden Modelltestungen durchgeführt, die zeigen sollten, welche Wirkfaktoren auf individueller und/oder Klassenebene mit der Anwendung physischer Gewalt oder Gewalt mit neuen Medien zusammenhängen.

Hinsichtlich physischer Gewalt konnte gezeigt werden, dass die individuelle Einstellung gegenüber Gewalt und jene auf Klassenebene damit zusammenhängen, ob ein/e Schüler/in diese Gewaltform gegenüber ihren Mitschüler/innen anwendet. Zudem zeigten sich weitere Zusammenhänge mit dem Klassenklima und der Verantwortungsübernahme auf Individualebene. Schüler/innen die das Klassenklima in ihrer Schulklasse als positiv empfinden und die angeben, Verantwortung zu übernehmen, wenden seltener körperliche Gewalt gegen ihre Mitschüler/innen an als andere Schüler/innen.

Bei der Gewalt mit neuen Medien zeigte sich hinsichtlich des Wirkfaktors Einstellung gegenüber Gewalt das gleiche Bild wie bei der physischen Gewalt. Die Einstellung gegenüber Gewalt hängt sowohl auf Klassen- als auch auf Individualebene damit zusammen, ob Schüler/innen Gewalt mit neuen Medien gegen ihre Mitschüler/innen ausüben. Auf individueller Ebene zeigte sich zudem ein Zusammenhang mit dem Vorgehen der Lehrkräfte. Schüler/innen, die angeben, dass ihre Lehrkräfte sich bemühten Gewalt zu verhindern, wenden weniger Gewalt mit neuen Medien gegenüber ihren Mitschüler/innen an, als Schüler/innen, die angeben, ihre Lehrkräfte würden sich nicht bemühen Gewalt zu verhindern.

Insgesamt konnte gezeigt werden, dass sowohl Faktoren auf individueller als auch jene auf Klassenebene mit dem Bullying-Verhalten von Schüler/innen zusammenhängen.

18. Anhang

A. Erhebungsinstrument.....	76
B. Informationsblatt für Direktor/innen.....	79
C. Informationsblatt für Lehrer/innen.....	81
D. Elternbrief.....	83
E. Bestätigung der selbständigen Durchführung.....	84
F. Lebenslauf.....	85

Deskriptiver Teil des Online-Fragebogens:

Liebe Schülerin, lieber Schüler!

In diesem Fragebogen geht es um dich, deine Erlebnisse in der Schule und um deine Mitschülerinnen und Mitschüler.

Dieser Fragebogen ist kein Test und auch keine Schularbeit. Es geht um deine Meinung. Damit niemand erfährt, was du geantwortet hast, fragen wir nicht nach deinem Namen. Deine Lehrerin oder dein Lehrer sieht nur eine Zusammenfassung der Antworten der ganzen Klasse.

Bitte antworte ehrlich und lass keine Frage aus.

Fragen	Antwortformat bzw. -möglichkeiten
Du bist _____ Jahre alt.	Offene Angabe
Du bist ein ☐ Junge ☐ Mädchen	Ankreuzen
Du sprichst Zuhause : „Bitte wähle eine Sprache aus“.	Auswahl aus folgenden Sprachen: Deutsch, Kroatisch, Serbisch, Slowenisch, Mazedonisch, Bosnisch, Türkisch, Slowakisch, Polnisch, Tschechisch, Arabisch, Albanisch, eine andere Sprache.
Du gehst in die: „Bitte wähle eine Klasse aus.“	Auswahl aus folgenden Bezeichnungen: 1. Klasse, 2. Klasse, 3. Klasse, 4. Klasse, 5. Klasse, 6. Klasse, 7. Klasse, 8. Klasse.

Fragen zur Erhebung der persönlichen Opfer-Erfahrungen:

Fragen zu deinen Erlebnissen in der Schule			
Wie oft haben dich andere Mitschülerinnen oder Mitschüler in den letzten zwei Monaten bewusst gekränkt oder verletzt...			
	nie	manchmal	oft
...durch gemeine Worte	☐	☐	☐
... durch körperliche Angriffe	☐	☐	☐
...dadurch, dass sie dich nicht mitmachen haben lassen	☐	☐	☐
... mit gemeinen SMS, E-Mails, Videos oder Fotos	☐	☐	☐

Fragen zur Erhebung der persönlichen Täter-Erfahrungen:

Fragen zu deinen Erlebnissen in der Schule			
Wie oft hast du andere Mitschülerinnen oder Mitschüler in den letzten zwei Monaten bewusst gekränkt oder verletzt...			
	nie	manchmal	oft
...durch gemeine Worte	☐	☐	☐
... durch körperliche Angriffe	☐	☐	☐
...dadurch, dass du sie nicht hast mitmachen lassen	☐	☐	☐
... mit gemeinen SMS, E-Mails, Videos oder Fotos	☐	☐	☐

Fragen zur Erhebung der individuellen Ausprägung der Wirkfaktoren von Gewalt:

Fragen zu deinen Erlebnissen in der Schule			
Was sagst du zu folgenden Aussagen?			
	nie	manchmal	immer
Wenn ein Mitschüler oder eine Mitschülerin beleidigt oder verletzt wird, dann tut mir diese Person leid.	☐	☐	☐
Manche Mitschüler Oder Mitschülerinnen verdienen es, beleidigt oder verletzt zu werden.	☐	☐	☐
Bei uns in der Klasse helfen die Schüler und Schülerinnen einander.	☐	☐	☐
Wenn andere Mitschüler oder Mitschülerinnen beleidigt oder verletzt werden, helfe ich ihnen.	☐	☐	☐
Unsere Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich, Gewalt zu verhindern.	☐	☐	☐

Sehr geehrte/r Herr/Frau DirektorIn!

Vielen Dank, dass Sie mit Ihrer Schule an unserer Befragung zum Thema „Gewalt in der Schule“ teilnehmen. Wir möchten Ihre Meinung zu dem Selbstevaluationsinstrument AVEO einholen, um dieses besser auf Ihre Bedürfnisse im Schulalltag abzustimmen.

Die Befragung ist bis einschließlich **17.6.2012** für Ihre Schule zugänglich. Auf diesem Blatt finden Sie Informationen dazu, wie Sie Befragungen in Ihrem Lehrerkollegium durchführen können und wie Sie selbst an der Befragung teilnehmen. Wir bitten Sie, die **Befragung Ihres Lehrerkollegiums** vorzubereiten (siehe unten), **bevor** Ihre LehrerInnen mit der Befragung beginnen.

Bitte machen Sie sich während der Befragung **Notizen**, falls Ihnen **unklare** oder **unpassende Formulierungen** in einem Fragebogen auffallen.

Die Befragung unterliegt strengsten Datenschutzbestimmungen. Die Angaben aller TeilnehmerInnen der Schule werden auf Durchschnittswerte zusammengefasst und so an die Schule rückgemeldet.

Ihre eigene Teilnahme an der Befragung

- G. Gehen Sie auf die Homepage <http://p10016.dev.die-antwort.eu/>. Bitte schätzen Sie das Gewaltvorkommen in einer der Klassen Ihrer Schule ein, die auf der **Rückseite** dieses **Informationsblatts** gemeinsam mit den jeweiligen PINs aufgelistet sind. Geben Sie dazu unter „Zugang zu Befragungen für Lehrerinnen und Lehrer“ (unten auf der Homepage) den **PIN dieser Schulklasse** ein und gehen Sie auf „Befragung starten“.
- H. Gehen Sie auf die Homepage <http://p10016.dev.die-antwort.eu/>. Geben Sie unter „Login für DirektorInnen“ Ihre **Schulkennzahl** und das Passwort **xxxxx** ein und klicken Sie auf „Anmelden“.
- Gehen Sie unter „Selbstevaluation“ auf „Neue Selbstevaluation anlegen“ und füllen Sie nacheinander die drei verfügbaren Fragebögen aus. Betrachten Sie anschließend die Ergebnisse Ihrer Selbstevaluation auf Ihrer persönlichen Startseite.

Befragung Ihres Lehrerkollegiums

1. Gehen Sie auf die Homepage <http://p10016.dev.die-antwort.eu/>. Geben Sie unter „Login für DirektorInnen“ Ihre **Schulkennzahl** und das Passwort **xxxxx** ein und klicken Sie auf „Anmelden“. Ganz unten auf der Seite finden Sie den Bereich „LehrerInnen-Befragungen“. Klicken Sie hier auf „Neue LehrerInnen-Befragung anlegen“.
- Geben Sie das Start- und Enddatum an, wann die Befragung für Ihre LehrerInnen zugänglich sein soll. Wählen Sie **nur die ersten beiden Skalen** „Arbeitsklima & gewaltpräventives Vorgehen im Lehrerkollegium“ und „Belastung durch Gewalt unter SchülerInnen“ für die Befragung aus (die drei anderen Skalen werden von den LehrerInnen als Selbstevaluation ausgefüllt) und gehen Sie auf „Speichern“.
2. Unter „LehrerInnen-Befragungen“ erscheint nun ein **PIN** für die Befragung. Geben Sie diesen PIN an Ihre LehrerInnen weiter, damit diese an der Befragung teilnehmen können.

Einsicht der Ergebnisse & Feedback

1. Sobald mindestens fünf LehrerInnen die beiden Skalen „Arbeitsklima & gewaltpräventives Vorgehen im Lehrerkollegium“ und „Belastung durch Gewalt unter SchülerInnen“ ausgefüllt haben, können Sie unter „LehrerInnen-Befragungen“ die **zusammengefassten Ergebnisse** einsehen. Die Befragungsergebnisse der drei anderen Skalen erscheinen dort am **1.Juni**. Die Ergebnisse der befragten Schulklassen und deren Einschätzung durch die Lehrkräfte können Sie unter „SchülerInnenbefragung“ - „Aggregierte Ergebnisse aller Befragungen anzeigen“ einsehen.
2. Sobald Sie die Ergebnisse Ihrer Schule eingesehen und selbst an der Befragung teilgenommen haben, bitten wir Sie, uns unter <http://ww3.unipark.de/uc/aveo2> ein **Feedback** zu geben.

Schulklassen, in denen das Gewaltvorkommen eingeschätzt werden kann:

Klasse Befragungs-PIN	
1a	XXXXXX
1b	XXXXXX
2a	XXXXXX
2b	XXXXXX
3a	XXXXXX
3b	XXXXXX
4a	XXXXXX
4b	XXXXXX

Sollten während der Befragung technische Probleme auftreten oder Sie Fragen zum Selbstevaluationsinstrument AVEO haben, wenden Sie sich bitte an Mag. Marie-Therese Schultes:

Per Mail: marie-therese.schultes@univie.ac.at

Per Telefon: 01 / 4277 47361

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Liebe Lehrerin, lieber Lehrer,

vielen Dank, dass Sie an unserer Befragung zum Thema „Gewalt in der Schule“ teilnehmen. Wir möchten Ihre Meinung zu dem Selbstevaluationsinstrument AVEO einholen, um dieses besser auf Ihre Bedürfnisse im Schulalltag abzustimmen.

Die Befragung ist bis einschließlich **17.6.2012** für Ihre Schule zugänglich. Auf diesem Blatt finden Sie Informationen dazu, wie Sie selbst an der Befragung teilnehmen und wie Sie Befragungen von Schulklassen durchführen können. Bitte machen Sie sich während der Befragung **Notizen**, falls Ihnen **unklare** oder **unpassende Formulierungen** in einem Fragebogen auffallen.

Die Befragung unterliegt strengsten Datenschutzbestimmungen. Die Angaben aller TeilnehmerInnen der Schule werden auf Durchschnittswerte zusammengefasst und so an die Schule rückgemeldet.

Ihre eigene Teilnahme an der Befragung

Wir bitten Sie, an **drei Teilen** der Befragung teilzunehmen und uns **anschließend** ein **Feedback** zu geben. Die Durchführung der gesamten Befragung dauert in etwa 20-30 Minuten.

1. Gehen Sie auf die Homepage <http://p10016.dev.die-antwort.eu/> Sie bekommen von Ihrem/r **DirektorIn** einen **Befragungs-PIN**. Bitte geben Sie diesen PIN unter „Zugang zu Befragungen für Lehrerinnen und Lehrer“ (im unteren Bereich der Homepage) ein und füllen Sie den Fragebogen aus.
2. Gehen Sie auf die Homepage <http://p10016.dev.die-antwort.eu/> Bitte schätzen Sie das Gewaltvorkommen in einer der Klassen Ihrer Schule ein, die auf der **Rückseite** dieses **Informationsblatts** gemeinsam mit den jeweiligen PINs aufgelistet sind. Geben Sie dazu unter „Zugang zu Befragungen für Lehrerinnen und Lehrer“ den **PIN dieser Schulklasse** ein und gehen Sie auf „Befragung starten“.
3. Gehen Sie auf die Homepage <http://p10016.dev.die-antwort.eu/> und klicken Sie unter „Login für LehrerInnen“ auf „Neu registrieren“. Geben Sie hier den **Schulcode XXXXXX** und Ihre Daten ein. Ihre E-Mail-Adresse wird **nicht** bei der Auswertung der Daten mitgespeichert und dient **ausschließlich** zur Erstellung eines eigenen Zugangs, in dem **nur Sie** Ihre individuellen Ergebnisse einsehen können. Steigen Sie anschließend mit Ihrer E-Mail-Adresse und Ihrem selbst gewählten Passwort unter "Login für LehrerInnen" ein.

Füllen Sie unter „Selbstevaluation anlegen“ nacheinander die drei verfügbaren Fragebögen aus. Betrachten Sie anschließend die Ergebnisse Ihrer Selbstevaluation auf Ihrer persönlichen Startseite.

4. Zum Schluss bitten wir Sie, uns unter <http://ww3.unipark.de/uc/aveo1> ein **Feedback** zur Befragung zu geben.

Befragung von Schulklassen

- Gehen Sie mit Ihrer Klasse in den **PC-Raum** der Schule.

- Schreiben Sie den **Link**<http://p10016.dev.die-antwort.eu/> an die Tafel und lassen Sie ihn von den SchülerInnen eingeben (sollten Sie vor der Befragung etwas Zeit haben, geben Sie den Link selbst in die PCs ein).
- Schreiben Sie den zur Klasse gehörenden **Befragungs-PIN** an die Tafel und lassen Sie ihn von den SchülerInnen unter „Zugang zu Befragungen für Schülerinnen und Schüler“ (im oberen Bereich der Homepage) eingeben und mit „Abschicken“ bestätigen. Die jeweiligen Befragungs-PINs finden Sie auf der **Rückseite dieses Informationsblatts**.
- Lesen Sie die **Instruktion** auf der ersten Seite laut vor und sichern Sie den SchülerInnen noch einmal die anonyme Durchführung der Befragung zu.
- Insgesamt dauert die Befragung von SchülerInnen **ca. 10 Minuten**.

Schulklassen, in denen das Gewaltvorkommen eingeschätzt werden kann:

Klasse Befragungs-PIN	
1a	XXXXXX
1b	XXXXXX
2a	XXXXXX
2b	XXXXXX
3a	XXXXXX
3b	XXXXXX
4a	XXXXXX
4b	XXXXXX

Sollten während der Befragung technische Probleme auftreten oder Sie Fragen zum Selbstevaluationsinstrument AVEO haben, wenden Sie sich bitte an Mag. Marie-Therese Schultes:

Per Mail: marie-therese.schultes@univie.ac.at

Per Telefon: 01 / 4277 47361

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!



Liebe Eltern, liebe Erziehungsberechtigte,

jedes Kind hat das Recht sich in der Schule sicher zu fühlen. Die Schule Ihres Kindes bemüht sich darum, ein positives Schulklima herzustellen und die soziale Kompetenz von Schülerinnen und Schülern zu stärken. Dazu findet an der Schule Ihres Kindes eine Befragung zum Thema „Gewalt in der Schule“ statt.

Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig und findet während der Unterrichtszeit statt. Die Befragung unterliegt strengsten Datenschutzbestimmungen und wurde von der zuständigen Schulbehörde genehmigt. Einsicht in die Daten erhält nur die Universität Wien. Lehrerinnen und Lehrer erhalten eine Zusammenfassung der durchschnittlichen Antworten einer ganzen Klasse.

Sollten Sie nachträglich doch nicht mit der Verarbeitung der Antworten Ihres Kindes einverstanden sein, werden diese Daten im Nachhinein gelöscht.

Wir freuen uns, wenn Ihr Kind an der Befragung teilnimmt. Bitte geben Sie uns mit Ihrer Unterschrift auf dem untenstehenden Abschnitt bekannt, ob Sie die Teilnahme Ihres Kindes erlauben.

Informationen zu Projekten, die sich gegen Gewalt in der Schule einsetzen, finden Sie auf: www.gemeinsam-gegen-gewalt.at.

Bei Fragen zur schriftlichen Befragung können Sie sich per Email an uns wenden: marie-therese.schultes@univie.ac.at.

Mit freundlichen Grüßen,

Mag. Marie-Therese Schultes im Namen der Universität Wien

-----✂-----

☐ Ja, ich erlaube meiner Tochter / meinem Sohn die Teilnahme an der schriftlichen Befragung.

☐ Nein, ich erlaube meiner Tochter / meinem Sohn die Teilnahme an der schriftlichen Befragung nicht.

Name des Kindes:

Unterschrift des/r
Erziehungsberechtigten:

Hiermit bestätige ich, dass die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbständig durchgeführt wurde.

Wien, Dezember 2013

Simone Götting

Lebenslauf

Name: Simone Götting
Adresse: Schimmelgasse 6-8/3/16
1030 Wien
Geburtsort: Korneuburg
Geburtsdatum: 27. September 1987
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig

Ausbildung:

2007 - 2014 Studium der Psychologie an der Universität Wien
2006 - 2007 Studium der Pharmazie an der Universität Wien
1998 - 2006 Besuch des BRG3 Radetzkystraße
1994 - 1998 Besuch der St. Franziskus-Volksschule in 1030 Wien

Ausbildungsbezogene Praktika:

Februar 2012 – März 2012 Freiwilliges Praktikum im Umfang von 62 Stunden am
Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung
Juli 2011 – September 2011 Freiwilliges Praktikum (20h/Woche) in der Wiener
Interventionsstelle gegen Gewalt in der Familie
Februar 2010 - März 2010 6-Wochen-Pflichtpraktikum auf der Baumgartner Höhe, Pav. 26;
Station für alkoholranke Männer
März 2008 - Juni 2008 Freiwilliges Praktikum im Zentrum für Autismus und spezielle
Entwicklungsstörungen, Tagesbetreuung der Jugendlichen

Weiterbildung: Türkischsprachkurs am Sprachenzentrum der Universität Wien,
Phase A2/1 abgeschlossen (März 2011 – Juni 2012)

Berufliche Tätigkeiten:

Seit Juli 2012 Assistentin in der Wiener Interventionsstelle gegen Gewalt in
der Familie
März 2010 - Juni 2012 verschiedene Service-, Messe- und Promotionjobs
Januar 2007 - Mai 2010 Service in der Hotelbar des AustriaTrend Parkhotel Schönbrunn
Oktober 2006 – Jänner 2007 Call Center Agent bei Carthago

Sprachkenntnisse: Deutsch, Englisch, Französisch, Türkisch