



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Einstellung von österreichischen Eltern zum Thema Gewalt  
und Gewaltprävention an Schulen

Verfasserin

Brigitte Hirschegger

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, Dezember 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Psychologie

Betreuerin: Prof. DDr. Christiane Spiel



## **Ehrenwörtliche Erklärung**

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den benutzten Quellen wörtlich und inhaltlich entnommenen Stellen als solche erkenntlich gemacht habe.

Ich versichere, dass ich diese Diplomarbeit weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Ich bestätige, dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

.....

Ort, Datum

.....

Brigitte Hirschegger



## Danksagung

Ich möchte mich bei den Personen bedanken, die zur Entstehung der vorliegenden Arbeit beigetragen haben:

Allen voran danke ich herzlich Frau Prof. Christiane Spiel und Frau Dr. Dagmar Strohmeier, die mich unterstützt und mit kritischen Anregungen die Arbeit bereichert haben. Insbesondere danke ich Frau Prof. Spiel für ihre immerwährende Freundlichkeit, bewundernswerte Geduld und Großzügigkeit.

Ich danke meinen geliebten Kindern Daniel, Nino, Mara und Nils für ihre Liebe sowie ihr Verständnis und ihre Geduld während der Dauer meines Studiums und der Verfassung dieser Arbeit.

Schließlich danke all meinen Freundinnen und Freunden, die mich ermutigt und an mich geglaubt haben und mir mit Rat und Aufmunterung zur Seite gestanden sind.

„Uebrigens will ich im voraus recht gerne zugeben, daß manches anders, manches vollständiger, manches besser seyn könnte.“

(Hufeland, 1797)



# Inhaltsverzeichnis

|   |                                                                                 |    |
|---|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 | Einleitung .....                                                                | 1  |
| 2 | Begriffsklärung.....                                                            | 4  |
| 3 | Definitionskriterien von Bullying.....                                          | 5  |
|   | 3.1. Zeitfaktor .....                                                           | 6  |
|   | 3.2. Macht- oder Kräfteungleichgewicht.....                                     | 6  |
|   | 3.3. Absicht oder Vorsatz .....                                                 | 7  |
| 4 | Arten von Bullying.....                                                         | 8  |
| 5 | Formen von Bullying.....                                                        | 9  |
|   | 5.1. Physisches Bullying.....                                                   | 9  |
|   | 5.2. Verbales Bullying .....                                                    | 10 |
|   | 5.3. Psychisches Bullying.....                                                  | 10 |
|   | 5.4. Cyberbullying.....                                                         | 11 |
| 6 | Ebenen von Bullying .....                                                       | 11 |
|   | 6.1. Persönliche Ebene .....                                                    | 12 |
|   | 6.2. Klassenebene .....                                                         | 14 |
|   | 6.3. Institutionelle Ebene .....                                                | 17 |
| 7 | Opfer-Täter/innen Charakteristiken, Stabilisierung und Folgen von Bullying..... | 19 |
|   | 7.1. Opfercharakteristiken .....                                                | 20 |
|   | 7.1.1 Passive Opfer .....                                                       | 20 |
|   | 7.1.2 Provokative Opfer.....                                                    | 21 |
|   | 7.2. Charakteristika und mögliche Identifizierung von Täter/innen .....         | 21 |
|   | 7.3. (Spät-) Folgen von Opfer- und Täter/innen-Rollen .....                     | 23 |
| 8 | Prävalenzdaten zu Gewalt an Schulen.....                                        | 25 |
|   | 8.1. Prävalenzdaten Olweus .....                                                | 26 |
|   | 8.2. Prävalenzdaten für Österreich und internationale Vergleiche .....          | 29 |
|   | 8.1.1 Situation in Österreich.....                                              | 30 |
|   | 8.1.2 Österreich im internationalen Vergleich.....                              | 33 |
| 9 | Intervention und Prävention .....                                               | 35 |
|   | 9.1 Intervention .....                                                          | 35 |
|   | 9.2 Prävention .....                                                            | 37 |

|        |                                                                                            |    |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 9.2.1  | Maßnahmen auf der persönlichen Ebene .....                                                 | 39 |
| 9.2.2  | Maßnahmen auf der Klassenebene .....                                                       | 39 |
| 9.2.3  | Maßnahmen auf der Schulebene und der institutionellen Ebene .....                          | 40 |
| 9.3    | Gewaltpräventionsprogramme .....                                                           | 41 |
| 9.3.1  | ZERO.....                                                                                  | 42 |
| 9.3.2  | KiVa .....                                                                                 | 42 |
| 9.3.3  | WiSK .....                                                                                 | 43 |
| 9.3.4  | Faustlos .....                                                                             | 45 |
| 9.3.5  | Peer-Mediation .....                                                                       | 45 |
| 9.3.6  | Lernen ohne Angst.....                                                                     | 46 |
| 10     | Ziel und Fragestellung der Arbeit.....                                                     | 47 |
| 11     | Methode .....                                                                              | 49 |
| 11.1.  | Untersuchungsplan und intendierte Stichprobe.....                                          | 49 |
| 11.2.  | Erhebungsinstrument .....                                                                  | 50 |
| 11.3.  | Untersuchungsdurchführung.....                                                             | 56 |
| 12     | Ergebnisse.....                                                                            | 57 |
| 12.1   | Auswertung.....                                                                            | 57 |
| 12.2   | Beschreibung der Stichprobe .....                                                          | 61 |
| 12.2.1 | Geschlecht und Alter .....                                                                 | 61 |
| 12.2.2 | Bildungsstatus .....                                                                       | 61 |
| 12.2.3 | Wohnort .....                                                                              | 63 |
| 12.2.4 | Muttersprache .....                                                                        | 64 |
| 12.2.5 | Kinder .....                                                                               | 64 |
| 12.2.6 | Alleinerzieher/innen-Status .....                                                          | 65 |
| 12.3   | Wissen von Eltern .....                                                                    | 66 |
| 12.3.1 | Einschätzung von Prävalenzraten Opfer und Täter/innen und wie viele darüber sprechen ..... | 66 |
| 12.3.2 | Eigene Kinder als Opfer .....                                                              | 67 |
| 12.3.3 | Gewaltpräventionsprogramme .....                                                           | 68 |
| 12.4   | Emotionale Stellungnahme der Eltern .....                                                  | 70 |
| 12.4.1 | Wichtigkeit des Themas.....                                                                | 70 |
| 12.4.2 | Schwere der verschiedenen Gewaltformen .....                                               | 71 |



|                                                                                             |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 12.4.3 Eingreifen .....                                                                     | 72 |
| 12.4.4 Gewaltpräventionsprogramme .....                                                     | 78 |
| 12.5 Konkretes und hypothetisches Verhalten der Eltern .....                                | 79 |
| 12.5.1 Eingreifen .....                                                                     | 79 |
| 12.5.2 Mitwirken bei Gewaltpräventionsprogrammen .....                                      | 82 |
| 12.6 Clusteranalyse .....                                                                   | 84 |
| 13 Diskussion .....                                                                         | 86 |
| 13.1 Wissen der Eltern über Gewalt und Gewaltprävention in Österreich .....                 | 87 |
| 13.2 Emotionale Stellungnahme der Eltern zu Gewalt und Gewaltprävention in Österreich ..... | 89 |
| 13.3 Konkretes und hypothetisches Verhalten der Eltern .....                                | 90 |
| 13.4 Clusteranalyse .....                                                                   | 90 |
| 14 Zusammenfassung.....                                                                     | 92 |
| 15 Literaturverzeichnis.....                                                                | 93 |
| 16 Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen .....                                           | 97 |
| Anhang.....                                                                                 | 98 |



# 1 Einleitung

Gewalttätigkeit unter Kindern in Schulen ist kein Phänomen unserer heutigen Zeit. Fast jeder von uns hat Erinnerungen an die eigene Schulzeit, in der er oder sie Opfer oder Zeuge/in physischer oder psychischer Übergriffe oder Demütigungen in Form von körperlichen Angriffen, Beleidigungen, Drohungen, Gespött oder sozialem Ausschluss wurde. Auch in autobiographischen Werken wird oft von gewalttätigen, demütigenden Erlebnissen aus dem Alltag von Kindern und Jugendlichen, besonders aus dem Schulalltag, berichtet. So schreibt Hermann Hesse 1909 in seinem autobiographischen Roman *Demian*: „Erschrocken sah ich ihn an. Sein Griff um meinen Arm war fest wie Eisen. Ich überlegte, was er im Sinn haben könnte und ob er mich etwa misshandeln wolle. Wenn ich jetzt schreien würde, dachte ich, laut und heftig schreien, ob dann wohl schnell genug jemand von droben dasein würde, um mich zu retten. Aber ich gab es auf.“ (Hesse, 1981, S. 15).

Robert Musil erzählt in seinem Jugendwerk - *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* - wie ein Internatszögling von Mitschülern systematisch zum Opfer gemacht, gequält, gefoltert und sexuell misshandelt wird, sowie physischen und psychischen Grausamkeiten ausgesetzt ist. „Törleß unterschied aus den Geräuschen, dass sie Basini die Kleider vom Leibe zogen und ihn mit etwas Dünnem, Geschmeidigem peitschten. Er hörte das Wimmern und die halblauten Klagerufe Basinis, der unausgesetzt um Schonung flehte; ...“ (Musil, 1978, S. 119). „Plötzlich stößt einer Basini. Ein anderer, auf den er dabei fällt, stößt ihn halb im Scherz, halb in Entrüstung zurück. Ein dritter gibt ihn weiter. Und plötzlich fliegt Basini, nackt, mit von der Angst aufgerissenem Munde, wie ein wirbelnder Ball, unter Lachen, Jubelrufen, Zugreifen aller im Saale umher, - von einer Seite zur andern, - stößt sich Wunden an den scharfen Ecken der Bänke, fällt in die Knie, die er sich blutig reißt, - und stürzt endlich blutig, bestaubt, mit tierischen, verglasten Augen zusammen, während augenblicklich Schweigen eintritt und alles vordrängt, um ihn am Boden liegen zu sehen“ (Musil, 1978, S. 226 f).

Anfang der 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts machten drei Selbstmorde von norwegischen Schulkindern Medien und Öffentlichkeit erstmals auf die Problematik des systematischen Quälens aufmerksam. Die drei Schulkinder sahen sich aufgrund physischen und psychischen gewalttätigen Verhaltens ihrer Mitschüler/innen nicht mehr in der Lage, ihr Leben zu bewältigen. Dan Akwe Olweus, ein Professor für Persönlichkeitspsychologie an der Universität Bergen in Norwegen, war weltweit einer der ersten Forscher/innen, der auf Grund dieses Anlasses ab 1970 systematische Untersuchungen zum Thema Bullying an Schulen durchführ-

te. Erstmals wurde diesem Thema vermehrt gesellschaftliche und mediale Aufmerksamkeit gewidmet und die Belastungen für die einzelnen Kinder, Opfer als auch Täter/innen, und weiterführende soziale Folgen erforscht und öffentlich diskutiert. Olweus Untersuchungen kann als grundlegende Forschung auch für andere Länder angesehen werden. Durch systematische Studien wird versucht zu erforschen, wie viele Kinder und Jugendliche von diesem Phänomen betroffen sind und welche Methoden der Gewaltprävention zielführend sind. Ob Zahl und Schwere von Übergriffe in der Schule zunehmen und Kinder und Jugendliche immer brutaler aufeinander losgehen, oder ob Lehrer/innen, Eltern und Öffentlichkeit sensibler auf Gewalt unter Kindern und Jugendlichen reagieren und daher diese Problematik aufmerksamer wahrgenommen wird, ist schwierig zu beantworten. Aufgrund heterogener Definitionen von schulischer Gewalt, sowie unterschiedlicher Stichprobenszusammensetzung und Methoden der Forschungsarbeiten lassen sich für die Zeit vor der Erforschung dieses Themas durch Olweus nur schwer konkrete Aussagen treffen.

Das Thema Gewalt an Schulen bietet eine Vielfalt an Zugängen und Forschungsansätzen. Es gehört zu jenen Themen, über die in der Öffentlichkeit ein breites Spektrum an Meinungen (und eventuellen Voreingenommenheiten) herrschen. Um mehr Kenntnis und ein besseres Verständnis in Bezug auf das Thema Gewalt an Schulen zu veranlassen, wird in der vorliegenden Arbeit dem theoretischen Teil ausreichend Platz gewidmet. Zunächst werden Begrifflichkeiten, Faktoren, Erscheinungsformen und Ebenen schulischer Gewalt vorgestellt. Charakteristiken von Täter/innen und Opfern sind ebenso Thema dieser Arbeit wie die Häufigkeiten des Auftretens schulischer Gewalt. Ebenso werden Folgen der Gewalt für Einzelpersonen und die Gesellschaft sowie Möglichkeiten der Prävention und Intervention dargelegt. Abschließend werden österreichische Gewaltpräventionsprogramme aufgezählt und kurz beschrieben, um einen Überblick über mögliche Angebote, auf die zurückgegriffen werden kann, zu geben.

Im empirischen Teil wird der, für diese Arbeit entwickelte, Fragebogen vorgestellt, sowie die Ergebnisse der Befragung von 225 österreichischen Eltern. Das Wissen der Eltern, sowie ihre gefühlsmäßige Einstellung und ihr tatsächliches oder intendiertes Verhalten in Bezug auf Gewalt und Gewaltprävention werden mit Hilfe des Fragebogens sowohl mit quantitativen als auch qualitativen Fragen erforscht und analysiert. Eine anschließende Clusteranalyse versucht Typen von Eltern mit unterschiedlichen Einstellungen zu Gewalt und Gewaltprävention zu klassifizieren.

Die Begriffe Gewalt an Schulen, schulische Gewalt, aggressives oder gewalttätiges Verhalten, Mobbing und Bullying werden gleichermaßen für gewalttätige Übergriffe im Bereich der Schule verwendet. Im wissenschaftlichen Kontext haben sich die Begriffe Mobbing und Bullying durchgesetzt. Sie stehen für das Phänomen systematischer, vorsätzlicher und wiederholter Gewaltausübung.

Seit Olweus Forschungsanfängen wurden viele Erhebungen zu Gewalt an Schulen durchgeführt. Olweus (1991) spricht dann von Mobbing oder Bullying, wenn das gewalttätige Verhalten gekennzeichnet ist durch Absichtlichkeit, ein Ungleichgewicht des Kräfteverhältnisses und durch Wiederholungen der negativen Handlungen.

Für die meisten Untersuchungen wurden vor allem Schülerinnen und Schüler nach ihren Erfahrungen zu schulischer Gewalt befragt, zumeist in Anlehnung an den von Olweus entwickelten Fragebogen. Die Meinung von Eltern zu diesem Thema und ihre subjektive Einschätzung von Bedeutsamkeit und Schwere der Gewalt in Schulen wurden hingegen noch kaum erhoben. Ausgehend von Olweus Untersuchungen und internationaler Forschung wurde daher für die vorliegende Arbeit ein Fragebogen entwickelt, um die Einstellung österreichischer Eltern zum Thema Gewalt- und Gewaltprävention zu erheben.

Einstellungen bestehen nach Mummendey aus drei Aspekten, dem Wissen über einen Sachverhalt, der emotionalen Stellungnahme dazu und dem Verhalten gegenüber diesem Sachverhalt (Mummendey, 1995). Der Fragebogen besteht aus insgesamt 15 Fragen, mit denen versucht wird, diesen drei Bereichen Rechnung zu tragen. Nach dem Wissen der Eltern über das Ausmaß schulischer Gewalt und Gewaltprävention wird ebenso gefragt, wie nach persönlichen Erfahrungen damit. Desgleichen werden emotionale Stellungnahmen in Bezug auf die Bedeutung von Gewalt an Schulen, der Notwendigkeit des Eingreifens und des Bedarfs an Präventivprogrammen eruiert. Konkretes oder hypothetisches Verhalten wird durch ihre Bereitschaft zum Eingreifen, zur Mitarbeit oder zu finanziellen Beiträgen ermittelt. Dem Fragebogen wird eine kurze Begriffsbestimmung von schulischer Gewalt vorangestellt, um den Eltern eine Erläuterung des Sachverhalts zu bieten und ein einheitliches Verständnis für den Begriff der Gewalt an Schulen zu erreichen.

Trotz eventuell erschwelter Lesbarkeit werden auf Grund Gender-gerechter Schreibweise immer sowohl die weibliche als auch die männliche Form verwendet. Bei Tabellen und Grafiken ist dies auf Grund von Platzmangel nicht möglich. Hier werden daher weibliche und männliche Formen abwechselnd benützt.

# Theoretischer Teil

## 2 Begriffsklärung

Für aggressives Verhalten unter Mitschülern/innen sind verschiedene Begriffe und Definitionen in Gebrauch.

Allgemein kann man mit Klaus Hurrelmann Gewalt an Schulen folgendermaßen definieren: „Gewalt in der Schule umfasst das gesamte Spektrum an Tätigkeiten und Handlungen, die physische und psychische Schmerzen oder Verletzungen bei den im Bereich der Schule handelnden Personen zur Folge haben oder die auf die Beschädigung von Gegenständen im schulischen Raum gerichtet sind“ (Hurrelmann, Rixius & Schirp, 1996, S. 365). Hurrelmann bezieht also in seine Definition alle Formen der Gewalt im Schulbetrieb ein, auch die Gewalt von Lehrern/innen an Schülern/innen oder umgekehrt.

Das Wort Mobben, oder Mobbing, kommt aus dem Englischen. Mob bedeutet „die Bande“ oder „der Pöbel“, sowie „anpöbeln, angreifen, schikanieren, über jemanden herfallen“. Nach Leymann wurde der Begriff Mobbing erstmals 1958 von Konrad Lorenz verwendet. Lorenz beschrieb damit das Angriffsverhalten einer Gruppe von Tieren gegenüber einem einzelnen Tier, um dieses zu vertreiben. In den 60er-Jahren wurde der Begriff vom skandinavischen Mediziner Heinemann übernommen, um ähnliches Verhalten bei Kindern darzustellen. „Der Begriff Mobbing beschreibt negative kommunikative Handlungen, die gegen eine Person gerichtet sind (von einer oder mehreren anderen) und die sehr oft oder über einen längeren Zeitraum hinaus vorkommen und damit die Beziehung zwischen Täter/innen und Opfer kennzeichnen“ (Leymann, 1993, S. 14).

Olweus übernahm den Begriff für schulische Gewalt und definiert ihn wie folgt: „Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt oder wird gemobbt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler oder Schülerinnen ausgesetzt ist“ (Olweus, 2006, S.22). Wesentlich an dieser Definition ist, dass die negativen Handlungen über einen längeren Zeitraum, wiederholt und systematisch erfolgen. Damit werden zufällige gelegentliche Übergriffe von systematischen Opfer-Täter/innen-Handlungen unterschieden.

Um Gewalt an Schulen vom Begriff des Mobbings im Zusammenhang mit Gewalt am Arbeitsplatz abzugrenzen, wird sowohl im wissenschaftlichen wie auch im medialen Gebrauch zunehmend der Begriff Bullying benützt. Im Folgenden wird daher der Begriff Bullying vorgestellt sowie Faktoren, Erscheinungsformen und Ebenen, die Bullying definieren, und die verschiedenen Formen der Gewaltausübung beschrieben.

In den letzten Jahren hat sich für diese Formen der Gewalt an Schulen zunehmend der Begriff Bullying durchgesetzt. Er kommt aus dem Englischen und bedeutet "Tyranisieren, Schikanieren, Drangsalieren, Traktieren und Anwendung von Druck" (Breitsprecher, Calderwood-Schnorr, Terell, & Morris, 1990, S. 137). Bullying ist nicht zu verwechseln mit Kräftemessen oder spielerischen Rangeleien, in denen Kinder ihre Kraft oder Geschicklichkeit erproben, ohne die Absicht den anderen Kindern körperlichen oder psychischen Schaden zuzufügen (Spiel & Strohmeier, 2007).

Starkes mediales und gesellschaftliches Interesse fand Bullying Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre vor allem in Skandinavien. Der Selbstmord dreier Jugendlicher Ende 1982 in Norwegen, offensichtlich auf Grund von Gewalttätigkeiten anderer Schüler/innen verübt, löste neben Medienberichten auch eine landesweite Kampagne gegen Gewalt an norwegischen Schulen aus (Olweus, 2006).

Spiel betont besonders die Schädigungsabsicht, das heißt, dem Opfer wird absichtlich und bewusst Schaden zugefügt. Dies kann durch aggressives körperliches Verhalten, aber auch im Erleben seelischen Leidens durch Demütigungen, Spott, Androhung von Terror oder sozialem Ausschluss erfolgen (Spiel & Strohmeier, 2007).

### **3 Definitionskriterien von Bullying**

Unter Bullying wird nach Olweus (2006) also die systematische Ausübung von Gewalt an Schulen verstanden. Um Bullying von anderen Formen von Gewalthandlungen zu unterscheiden, sind folgende Faktoren ausschlaggebend:

- Der Zeitfaktor, also Dauer und Wiederholung von aggressiven Handlungen.
- Das Macht- oder Kräfteungleichgewicht, also ein Opfer-Täter/innen-Verhältnis.
- Die Absicht oder der Vorsatz jemandem Schaden zuzufügen.

Diese Faktoren können subjektiv wahrgenommen werden oder auch objektiv beobachtbar sein. Wesentlich ist, dass die aggressiven Handlungen vom Opfer als demütigend, kränkend oder verletzend empfunden werden (Olweus, 2006).

### **3.1. Zeitfaktor**

Die aggressiven Verhaltensweisen sind kein zufälliges Verhalten, sondern geschehen systematisch und wiederholt über einen längeren Zeitraum hinweg den gleichen Schülern und Schülerinnen gegenüber. Olweus spricht dann von Mobben oder Bullying, wenn die negativen Verhaltensweisen zumindest einmal wöchentlich über zumindest einen Monat hindurch stattfinden (Olweus, 2006). Damit werden Handlungen ausgeschlossen, die einen einmaligen Übergriff darstellen, ebenso wie solche, die zwar zwischen denselben Schülern/innen auftreten, aber nur ab und zu erfolgen und nicht absichtlich und systematisch ausgeübt werden. Bullying besteht nicht in akzidentellen Einzelhandlungen, sondern folgt in einem gewissen zeitlichen Verlauf einem Prozess, in dem sich Opfer-Täter/innen-Verhältnisse festigen (Olweus, 2006).

Um möglichst exakte Daten zu erhalten und Vergleiche mit anderen Daten zu ermöglichen, erfasst Olweus in seinem Fragebogen den zeitlichen Bezugsrahmen (seit Schulbeginn, die letzten zwei Monate) und die Häufigkeit des Auftretens von Bullying (hin und wieder, mindestens ein-zweimal pro Monat, mindestens zwei-dreimal pro Monat, einmal die Woche, mehrmals die Woche). Um den befragten Schüler/innen einen klaren Begriff davon zu geben, was unter Bullying verstanden wird, stellt Olweus eine Definition an den Beginn des Fragebogens. Der Fragebogen erhebt nicht nur, ob ein Kind sich selbst als Opfer oder Täter/in bezeichnet, sondern auch eine wie es die Reaktionen von Mitschülern oder Mitschülerinnen, Lehrer/innen und Eltern zu gewalttätigen Handlungen einschätzt (Olweus, 2006, 24).

### **3.2. Macht- oder Kräfteungleichgewicht**

Im HBSC Factsheet Nr. 5/ 2009 „Bullying und Gewalt von Schülerinnen und Schülern“ wird davon ausgegangen, dass „Der Täter oder die Täterin dem Opfer dabei in irgendeiner Weise überlegen [ist], so dass es sich nicht um einen ‚Kampf‘ zwischen Gleichstarken handelt.“(HBSC, 2009, S. 1). Auch Olweus (1996) spricht von Bullying in der Schule, wenn ein Schüler oder eine Schülerin über einen längeren Zeitraum bewusst negativen, kränkenden oder verletzenden Handlungen von einer/einem oder mehreren Schüler/innen ausgesetzt ist und



zwischen Opfer (Victim) und Täter/innen (Bullies) ein Machtungleichgewicht der Kräfte besteht (Olweus, 1996 in Olweus, 2006).

Spiel und Strohmeier (2007) grenzen Bullying explizit von Raufereien und Rangeleien von an Stärke und Kraft ebenbürtigen Kindern und Jugendlichen ab. Durch die Betonung des Ungleichgewichts der psychischen oder physischen Kraft wird ausdrücklich auf ein spezifisches Täter/innen-Opfer-Verhältnis verwiesen.

So besteht dieses Macht- oder Kräfteungleichgewicht entweder darin, dass die Schüler/innen tatsächlich körperlich schwächer, ängstlicher, zurückhaltender oder scheuer sind oder aber sich auch nur hinsichtlich körperlicher oder psychischer Stärke als schwächer einschätzen. Kraftungleichgewicht kann auch dadurch entstehen, dass mehrere Schüler/innen ein Kind angreifen. Da in Schulen durch das fast tägliche gemeinsame Zusammensein die sozialen Beziehungen über längere Zeiten bestehen bleiben, kommt es zu relativ beständigen hierarchischen Verhältnissen, sodass Rollen von einzelnen Schüler/innen dauerhaft aufrechterhalten werden und Opfer- und Täter/innen-Verhalten oft über die gesamte Schulzeit stabil bleiben. Da die sozialen Beziehungen zwischen den Schülern/innen in Schulen von Autoritätspersonen meist wenig beachtet werden, sind die Opfer den Täter/innen größtenteils über lange Zeiträume hinweg schutzlos ausgeliefert (Spiel & Strohmeier, 2007).

### **3.3. Absicht oder Vorsatz**

Um von Bullying sprechen zu können, müssen die negativen Verhaltensweisen bewusst ausgeführt werden, mit der Absicht das Opfer zu schädigen. Ausgenommen vom Begriff Bullying sind daher Verletzungen oder Schädigungen, die unbewusst und nicht in böser Absicht erfolgen, sowie Rangeleien unter gleich starken Kindern und Raufereien, die von den Beteiligten nicht als Übergriffe betrachtet werden, sondern als „Kampf- und Tobspiel“ einzuschätzen sind, da diese sich nicht durch Schädigungsabsicht auszeichnen (Spiel & Strohmeier, 2007). „Von Bullying abzugrenzen ist das so genannte Rough-and-tumble-play (Kampf- und Tobspiel), das sich dadurch charakterisiert, dass in etwa gleich starke Kinder in spielerischer Art Verhaltensweisen ausführen, die fälschlicherweise als Aggression oder Bullying gedeutet werden können. Diese Rough-and-tumble-plays haben nach Oswald (1999) eine große sozialisatorische Bedeutung, da durch das Spielen an der Grenze zwischen Spaß und Ernst sowohl das Eskalieren, also das Auffinden der Grenze, als auch das Deeskalieren, das Herauskommen aus einem ungewollten Streit, geübt wird“ (Spiel & Strohmeier, 2007, S. 7).

Für beobachtende Erwachsene ist es oft schwer einzuschätzen, ob es sich um spielerische Rangeleien oder ernsthaftes Bullying handelt. Vielfach besteht in dieser Unsicherheit auch der Grund des Nichteingreifens anwesender unbeteiligter Personen (Bystanders). Eingreifen in Bullyinghandlungen gilt aber als eine der wesentlichsten Strategien, um Bullying zu verhindern oder zu stoppen. Information und Aufklärung über Merkmale von Bullying und die Schulung der Wahrnehmung zum Erkennen dieser Handlungen werden daher als grundlegende Aspekte zur Dezimierung oder Verhinderung schulischer Gewalt betrachtet (Spiel & Strohmeier, 2007).

## **4 Arten von Bullying**

Gewalt tritt nicht nur in der offensichtlichen Form körperlicher oder verbaler Angriffe auf, sondern auch in der verdeckten Form von sozialer Demütigung oder gesellschaftlicher Ausgrenzungen. Olweus unterscheidet daher zwischen offener, unmittelbarer, direkter sowie versteckter, mittelbarer, indirekter Gewalt. Nach der Art wie die aggressiven Verhaltensweisen ausgeübt werden, charakterisiert man physische, verbale und soziale Gewalt (Olweus, 2006) sowie die Gewalt mittels Neuer Medien (PC, Handy), das so genannte Cyberbullying (Grading, Strohmeier & Spiel, 2009).

Olweus (2006) unterscheidet unmittelbare, direkte und mittelbare, indirekte Gewalt.

Unmittelbare Gewalt ist offene Gewaltausübung und daher konkret beobachtbar. Sie kann sowohl durch verbale als auch durch körperliche Angriffe erfolgen, wie z.B. das Schlagen, Treten, Anspucken oder Beschimpfen eines anderen Menschen. Auch beobachtbare nonverbale Offensiven, wie Gesichter schneiden oder obszöne und erniedrigende Gesten zeigen, gehören dazu. Direkte Gewalt ist meist augenfälliger als Gewalt identifizierbar und man kann ihr daher auch eindeutiger Einhalt gebieten (Olweus, 2006).

Indirekte Gewalt hingegen erfolgt versteckt. Gesellschaftliche Ausgrenzung oder Verweigerung sozialen Kontaktes sind oft auch für das Opfer nicht auf den ersten Blick eindeutig zu identifizieren, noch weniger leicht für Zuseher und nicht direkt Beteiligte. Oft ist es schwer, die Absichtlichkeit der Handlungen nachzuweisen. Opfer zweifeln an ihrer eigenen Wahrnehmung, Täter/innen streiten jede Beteiligung oder Absicht ab. Die Hemmschwelle, sich an jemand um Hilfe zu wenden, ist hier daher noch größer als bei der unmittelbaren Gewalt. Bei von außen beobachtbaren aggressiven Aktionen ist das Unrecht der Handlung offensichtlicher

zu erkennen, auch wenn Täter/innen häufig vermeintliche Provokationen durch das Opfer als Rechtfertigung angeben. Soziale Zurückweisung wird oft auch dem Opfer selbst angelastet oder auch die Schwere des Vergehens und die Folgen für das Opfer bagatellisiert (Olweus, 2006).

## **5 Formen von Bullying**

Denkt man an Bullying, hat man meist das Bild körperlicher Misshandlungen vor Augen. Man unterscheidet allerdings generell drei verschiedenen Arten schulischen Mobbing, körperliches, verbales und psychisches Mobbing (z.B. Olweus, 2006). Von allen Gewaltformen ist die verbale Gewalt am häufigsten vertreten. So zeigt sich z.B. in der Untersuchung von Fekkes et al (2005), dass in mehr als der Hälfte aller untersuchten Fälle von Bullying die befragten Kinder über Beschimpfungen oder Verbreitung von Gerüchten berichteten, während körperliche Angriffe und sozialer Ausschluss von jeweils etwa einem Sechstel der Kinder erlebt wurde. (Fekkes, Piipers & Verloove-Vanhorick, 2005).

Zusätzlich tritt in den letzten Jahren mit Verbreitung der so genannten Neuen Medien, Computer, Internet und Handy, eine neue Form von Gewalt auf, das Cyberbullying (Gradinger, Strohmeier & Spiel, 2009).

### **5.1. Physisches Bullying**

Zu körperlicher Gewalt zählen aggressive Handlungen wie schlagen, treten, stoßen, zwicken, drücken, kneifen, Haare reißen, schieben, drängen oder festhalten.

„Physische oder körperliche Gewalt ist eine Form der personalen Gewalt, bei der eine Person mittels körperlicher Gewalthandlungen versucht, eine andere Person zu schädigen, sodass diese körperliche Schädigungen, Behinderungen oder Verletzungen erleidet“ (Groß, 2002, S. 22).

Körperliche Gewalt zeigt sich damit sowohl in der Ausübung der Gewalt durch die Täter/innen als auch im Auftreten physischen Leidens beim Opfer. In anderen Definitionen werden Schädigungen nicht nur auf die Person selbst als Ziel der gewalttätigen Handlung bezogen, sondern auch auf Dinge, die ihr nahe stehen, wie z.B. das Zerstören von Eigentum.

So werden im Forschungsbericht des Instituts für Soziologie der Universität Wien von Lehrer/innen und Eltern folgende körperliche Attacken berichtet: „jemand anderen anspucken, die

Hand verdrehen, die Finger umbiegen, beim Niedersetzen den Sessel wegziehen, rempeln, gegen den Heizkörper drücken, zwischen Wand und Tür einquetschen, die Stiegen hinunter, gegen die Wand oder in einen offenen Spind stoßen, in einen Kasten einsperren, würgen, schlagen, prügeln, auf jemand eintreten (auch wenn er schon am Boden liegt), auf jemand einen Gegenstand (Sessel, Tasche, gefüllte Plastikflasche, Schwamm etc.) schleudern, auf jemand Steine oder Hundekot werfen, jemand mit Messer, Spielzeugpistole oder mit Lineal, Schere, Zirkel, Zeigestab, Holzleiste etc. bedrohen, im Klassenzimmer zündeln, vor dem Schuleingang eine Spraydose anzünden, mutwillige Beschädigung von Sachen, beschmieren von Wänden und Türen mit Hakenkreuzen etc., Aufbrechen von Spinds, Sachen verräumen, jemand bestehlen.“ (Edelbacher & Norden, 2008, S. 6).

## **5.2. Verbales Bullying**

Zu verbaler Gewalt zählen aggressive Verhaltensweisen wie drohen, verspotten, hänseln, auslachen, beleidigen, beschimpfen, anbrüllen oder sexistische und abwertende Bemerkungen machen.

„Bei der verbalen Gewalt wird das Opfer durch Worte geschädigt. Der Täter beleidigt, beschimpft, bedroht, diskriminiert, belügt, verleumdet, indoktriniert oder erpresst durch Worte das Opfer“ (Groß, 2002, S. 26).

Zu dieser Form von Gewalt gehören auch nonverbale Äußerungen wie Gesichter schneiden, abfällige Mimik oder herabwürdigende Gesten.

Verbale Gewalt ist die in Schulen am weitesten verbreitete Form von Gewalt, die in allen Altersstufen am häufigsten vorkommt (Olweus, 2006; Spiel & Strohmeier, 2007; Tremblay, 2000; Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukianinen, 1992).

## **5.3. Psychisches Bullying**

„Psychische Gewalt drückt sich in Handlungen aus, die nicht auf einer körperlichen Kraftausübung beruhen und keine (direkten) körperlichen Schädigungen zur Folge haben, die aber das Opfer genauso schädigen können wie physische Gewaltausübungen“ (Groß, 2002, S. 31). Psychische Gewalt ist nicht so offensichtlich wie körperliche oder verbale Gewalt, hat aber mindestens genauso schwerwiegende Folgen für das Opfer. Die Opfer werden eingeschüchtert, haben Angst sich frei zu äußern und mit anderen in Kontakt zu treten. Sie empfinden

Misstrauen gegenüber anderen, scheuen daher Kontaktaufnahme und geraten zunehmend in Isolation. Gefühle von Minderwertigkeit, Angst und Einsamkeit sind die Folge. Bei Schülern/innen kann es auch zu Auswirkungen auf die Konzentrations- und Lernfähigkeit kommen und zu mangelndem Selbstbewusstsein, sich im Unterricht zu äußern (Groß, 2002).

Zu psychischer Gewalt zählen aggressive Handlungen wie ausgrenzen, ausschließen, zerstören von Beziehungen, verweigern von sozialem Kontakt, soziale Isolation, Verachtung, üble Nachrede, Verleumdung oder jemandem einen Wunsch absichtlich nicht erfüllen.

#### **5.4. Cyberbullying**

Zusätzlich zu den drei von Olweus beschriebenen Gewaltformen gibt es auch noch eine neue Form der Gewalt mittels der so genannten Neuen Medien (PC, Handy, Internet). Das so genannte Cyberbullying wird als eine Subkategorie von Bullying definiert. Auch hier wird der längere Zeitraum betont und das Ziel andere mittels der neuen Medien (Computer, Handy etc.) absichtlich zu quälen, zu schädigen systematisch fertig zu machen. Diese Form von Bullying beinhaltet etwa Belästigungen durch böswillige Anrufe, das Versenden von herabsetzenden E-Mails und SMS und das Veröffentlichen von diskriminierenden Botschaften oder Fotos (Gradinger, Strohmeier & Spiel, 2009).

In Österreich gibt es kaum Schüler/innen, die ausschließlich Gewalt in Form von Cyberbullying ausüben oder erleben. Cyberbullying tritt fast immer gleichzeitig mit anderen Gewaltformen auf. Es unterscheidet sich in der Ausführung von den anderen Formen von Gewalt durch den größeren Grad an Anonymität der Täter/innen, die geringere Möglichkeit der Opfer sich zu entziehen und durch das Erreichen eines größeren Publikums. Da die Täter/innen ihre Opfer nicht unmittelbar nach der Tat sehen, fällt ein gewisser Grad an Hemmung, aber auch an Lustgewinn weg. Cyberbullying nimmt, im Gegensatz zu den anderen Formen des Bullying, mit höherem Alter nicht ab (Gradinger, Strohmeier & Spiel, 2009).

## **6 Ebenen von Bullying**

In diesem Kapitel werden die verschiedenen Ebenen, auf denen Bullying betrachtet werden können, beschrieben, da die Entwicklung des Kategoriensystems im empirischen Teil anhand der drei Ebenen erfolgt.

Opfer- und Täter/innen-Verhalten ist in verschiedenen Ursachen begründet. Ein Zusammenspiel von individuellen Persönlichkeitsmerkmalen, Familienmilieu und sozialer Umgebung sowie schulischer und gesellschaftlicher Verhältnisse unterstützen oder verhindern die Neigung von Menschen, Gewalttäter/innen oder Gewaltopfer zu werden (Rostampour & Schubarth, 1997).

Es scheint sinnvoll, diese verschiedenen Einflussbereiche zu trennen und Täter/innen- und Opferverhalten auf drei strukturellen Ebenen zu betrachten. Olweus (2006) unterscheidet daher die persönliche Ebene, die Klassenebene und die institutionelle Ebene.

Die persönliche Ebene meint die individuelle Ebene der einzelnen Schüler und Schüler/innen, die in gewalttätigen Handlungen als Opfer oder Täter/innen involviert sind.

Die Klassenebene kennzeichnet das soziale oder kulturelle Umfeld der Schüler/innen in der Klassengemeinschaft, unter den Mitschüler/innen und in den Peer-Groups.

Die institutionelle Ebene beinhaltet gesellschaftliche Rahmenbedingungen schulischer und staatlicher Organisationen (Olweus, 2006).

### **6.1. Persönliche Ebene**

Die Ebene des Individuums betrifft die individuellen Persönlichkeitsmerkmale von Täter/innen und Opfern, ihre äußeren Merkmale, sowie ihre soziale Herkunft, das häusliche Milieu und Erfahrungserfahrungen. Oft wird angenommen, dass Kinder in der Schule aggressiven Handlungen vermehrt ausgesetzt sind, wenn sie sich in Aussehen, Kleidung oder bestimmten äußerlichen Merkmale von anderen Kindern unterscheiden. Laut Olweus (1996) sind solche äußerlichen Merkmale keine Ursache dafür, dass Kinder zu Opfern werden. Zwar geben Täter/innen äußerliche Auffälligkeiten oft als Grund ihrer Übergriffe an, in Olweus Studien zeigte sich allerdings, dass diejenigen Kinder, die Opfer waren, nicht mehr äußerliche Eigenheiten aufwiesen, als diejenigen Kinder, die keine Opfer waren (Olweus, 1996 in Olweus, 2006).

Spezifische Eigenheiten oder individuelle Merkmale von Kindern sind also nicht Grund für aggressive Übergriffe. Nach Olweus (1996) gibt es nur einige wenige Merkmale individueller Eigenschaften, die mit Bullying in Verbindung gebracht werden können. Eines dieser Merkmale, das Täter/innen- und Opferverhalten begünstigt, ist körperliche Stärke oder Schwäche, vor allem bei Buben. Täter/innenverhalten ist überzufällig häufig mit körperlicher Stärke, Op-

ferverhalten mit körperlicher Schwäche verbunden. Das bedeutet allerdings nicht, dass ein kausaler Zusammenhang zwischen Körperkraft und Aggression besteht und körperlich stärkere Kinder und Jugendliche auch immer aggressiv reagieren. Allerdings zeigt sich laut Olweus in der Gruppe der Täter/innen vermehrt eine Kombination von körperlicher Stärke und aggressiven Reaktionsmustern, während in der Gruppe der Opfer durchschnittlich häufiger eine Kombination aus geringer Körperkraft und ängstlichen Reaktionsmustern zu finden ist (Olweus, 1996 in Olweus, 2006).

Allgemeine Erklärungen, warum sich Menschen aggressiv verhalten und zu Täter/innen und Opfern werden, finden sich im „Lehrbuch der Sozialpsychologie“ (Herkner, 2003). Es werden „solche Verhaltensweisen als aggressiv bezeichnet, die hauptsächlich dadurch motiviert sind, dem Interaktionspartner schaden zu wollen“ (Herkner, 2003, S. 416). Auch hier wird auf die Absichtlichkeit der Handlung verwiesen, ebenso wird auch die absichtliche Beschädigung von Gegenständen mit einbezogen.

Lernpsychologische Erklärungsmuster von Aggressionen verweisen darauf, dass nicht von einem angeborenen Aggressionstrieb ausgegangen wird, der aggressive Handlungen unumgänglich bestimmt, sondern dass aggressive Verhaltensmuster zum Großteil erlernt sind (und daher auch wieder „verlernt“ werden können). Auch die direkten Auswirkungen aggressiven Verhaltens (Erfolg oder Misserfolg) und die Reaktionen anderer darauf (direkte oder indirekte Belohnung oder Bestrafung) unterbinden oder bestärken aggressive Handlungen. Lernerfahrungen der Konsequenzen aggressiven Verhaltens und der darauf folgenden Reaktionen müssen nicht unmittelbar selbst erlebt oder erfahren werden, sondern können auch durch Beobachtung des Verhaltens anderer Menschen, sowohl in realer Form aktueller Geschehnisse als auch in fiktiver Form von Literatur oder Filmen, erfolgen (Bandura, 1965 b, Abschnitt 2.442 in Herkner, 2003, S. 417).

Grundsätzlich können zwei Arten von Tätern/innen unterschieden werden, solche die Gewalt-handlungen entweder impulsiv oder instrumentell ausüben (Berkowitz, 1965):

Die instrumentelle Aggression, auch proaktive oder „kalte“ Aggression genannt, ist auf Herrschaft oder Besitzgewinn ausgerichtet. Das aggressive Verhalten dient dazu, „Vorteile zu erlangen oder Nachteile zu vermeiden“ (Herkner, 2003, S. 423). Die aggressive Handlung dient dazu, über andere zu dominieren, Macht auszuüben oder etwas Gewünschtes zu erlangen. Dieser Art der Aggression liegt geplantes, durchdachtes Verhalten zugrunde. Die Aggression hat zum Ziel, Macht über andere zu erlangen, aber auch sich Anerkennung zu verschaffen und

den Zusammenhalt in der Gruppe, die Gewalt ausübt, zu festigen. Das aggressive Verhalten ist von positiven Gefühlen, wie Lust oder Spaß an der Aggression, begleitet (Roland, 2002; Herkner, 2003). Roland spricht in diesem Zusammenhang von „affiliation-related proactive aggressiveness (ProAff)“ und „power-related proactive aggressiveness (ProPow)“ (Roland, 2002, S. 199).

Im Gegensatz dazu wird die impulsive Aggression durch Schlüsselreize hervorgerufen. Sie wird auch reaktive, spontane Aggression oder „heiße“ Gewalt genannt, und dient dazu, Emotionen zu regeln und zu befriedigen. Sie ist von negativen Gefühlen wie Wut, Hass oder Ärger dominiert. Das aggressive Verhalten ist die Reaktion auf eine tatsächliche oder subjektiv wahrgenommene Bedrohung, Frustration oder Provokation durch andere (Roland, 2002; Herkner, 2003).

Auch bei den Opfern wird zwischen zwei Typen unterschieden. Olweus charakterisiert den passiven und den provokativen Opfertyp (Olweus, 2006). Die meisten Opfer gehören dem Typ der passiven Opfer an. Sie sind meist ruhig, zurückgezogen, zeigen Unsicherheit und Ängstlichkeit und wehren sich nicht, wenn sie geschlagen oder beschimpft werden. Oft sind sie auch körperlich schwach. Die provozierenden Opfertypen zeigen gleichermaßen Ängstlichkeit als auch Aggressivität. Sie erzeugen durch überaktives und unkonzentriertes Verhalten Spannung und Ärger in ihrer Umgebung. (Olweus, 2006).

Auf die verschiedenen Opfertypen nach Olweus wird im Kapitel 6.1 näher eingegangen.

## **6.2. Klassenebene**

Bullying passiert vor allem im sozialen Verbund der Peer-Groups, zum Großteil in der Schule. Auch wenn auf dem Weg von und zur Schule gewalttätige Übergriffe vorkommen, sind diese doch nur halb so häufig wie in der Schule selbst (Olweus, 1996 in Olweus, 2006). Klassenverbände bestehen meist relativ unverändert über längere Zeit. Rollen und Gruppenphänomene können sich daher gut festigen und bleiben oft über Dauer der gesamten Schullaufbahn stabil. Kinder und Jugendliche verbringen einen Großteil ihrer Zeit in der Schule. In der Schule festgelegte Rollen haben daher oft auch über die Schulsituation hinaus Einfluss. Die Täter/innen- oder Opferrolle kann auf andere soziale Situationen außerhalb der Schule übertragen und auf diese Art und Weise zusätzlich gefestigt werden (Olweus, 2006).

Viele Täter/innen (35 bis 40 % nach Olweus, 1996 in Olweus, 2006) verüben negative Verhaltensweisen als Einzeltäter/innen, trotzdem ist Bullying ein Gruppenphänomen, da es zu-



meist nicht im „stillen Kämmerlein“ sondern im Beisein der anderen Schüler und Schülerinnen stattfindet. Unter Berücksichtigung des „Participant Role Approach“ (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996) berichten Spiel und Strohmeier, dass etwa 90 % aller Schüler/innen beteiligt sind, bezieht man nicht nur Täter und Opfer, sondern alle an Gewalthandlungen direkt und indirekt Beteiligten ein (Spiel & Strohmeier, 2007).

- Von direkter Beteiligung spricht man, wenn Schüler/innen zu den Opfern und Täter/innen gehören, aber auch, wenn sie als Verstärker oder Helfer der Täter/innen und Verteidiger oder Fürsprecher der Opfer agieren (Schäfer & Korn, 2004).
- Indirekte Beteiligung kommt jenen Schüler/innen zu, die an den direkten Gewalthandlungen zwar unbeteiligt sind, jedoch gewollt oder ungewollt Zuschauer dieser Handlungen werden. Auch wenn diese so genannten Bystanders nicht direkt am Bullying beteiligt sind, spielen sie doch als passive Zuseher eine wesentliche Rolle, da sie durch das Dulden der aggressiven Handlungen dieser scheinbar zustimmen, sie gutheißen und dadurch bekräftigen (Schäfer & Korn, 2004).

Die Gruppe um Salmivalli entwickelte 1996 in einer finnischen Studie auf der Grundlage von 49 Verhaltensweisen, nach denen 573 Schüler/innen im Alter von 12 bis 13 Jahren sich selbst und ihre Mitschüler/innen einschätzen sollten, den „Participant Role Approach“, um die unterschiedlichen Rollen der Schüler/innen bei Bullyingprozessen zu differenzieren. Sie beschrieben diese Rollen in fünf Skalen (zuzüglich einer Opferskala), mit denen 88 % der Schüler/innen eine eindeutige Rolle in Bullyingprozessen zugeschrieben werden konnte (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996). Diese Rollen wurden in Nachfolgestudien 1999 bestätigt (Sutton, Smith & Swettenham, 1999) und 2004 (Schäfer & Korn, 2004).

Von Schäfer und Korn wurden 104 Schüler/innen zwischen 11 und 14 Jahren auf ihre Rolle bei Bullyingprozessen hin untersucht (Schäfer & Korn, 2004). 86,5 % der befragten Schüler/innen konnten einer der unten beschriebenen 6 Skalen zugeordnet werden (auch hier wurde zusätzlich eine Opfer-Skala eingeführt). Die Skalen dienen sowohl der Selbsteinschätzung von Schülerinnen und Schülern als auch der Fremdeinschätzung von Mitschülern/innen. Fremdeinschätzung durch andere und Selbsteinschätzung der Schüler/innen stimmen laut Schäfer zum Großteil überein.

Die Beispiele in der Beschreibung der Skalen stammen aus den Items zur Fremdeinschätzung:

- Die *Täter/innen Skala (bully-scale)* zeigt aktives, initiatives und führungsorientiertes Bullyingverhalten auf, z.B. „Wer schikaniert andere immer wieder?“.
- Die *Assistenten-Skala (assistant-scale)* beinhaltet aktives, am Führer orientiertes Bullyingverhalten, z.B. „Wer macht beim Schikanieren mit, wenn jemand anderes damit angefangen hat?“
- Die *Verstärker-Skala (reinforcer-scale)* zeigt Verhalten, welches die Täter/innen anstachelt, z.B. „Wer lacht, wenn jemand schikaniert wird?“
- Die *Verteidiger-Skala (defender-scale)* besteht aus Verhaltensweisen, die das Opfer unterstützen, z.B. „Wer tröstet das Opfer oder ermutigt es, der Lehrerin/ dem Lehrer vom Schikanieren zu erzählen?“
- Die *Außenstehenden-Skala (outsider-scale)* beinhaltet Verhaltensweisen wie Nichtstun und Passivität, z.B. „Wer hält sich aus Situationen heraus, wenn jemand schikaniert wird?“
- Bei der *Opfer-Skala* werden verbales („Wer wird oft angeschrien, beleidigt, beschimpft oder von anderen aufgezo-gen?“), körperliches („Wer wird oft geschlagen, getreten, geschubst, gestoßen oder wem wird öfter ein Bein gestellt?“) und indirektes (soziales) Bullying („Über wen wird oft schlecht geredet, wer wird nicht beachtet, aus der Gruppe ausgeschlossen oder von anderen abgelehnt?“) unterschieden (Schäfer & Korn, 2004).

Die Ergebnisse der Studien von Salmivalli (1996) und Schäfer (2004) werden in **Tabelle 1** dargestellt.

|                             | Salmivalli 1996 | Schäfer 2004 |
|-----------------------------|-----------------|--------------|
| Täter/innen                 | 8%              | 9,6%         |
| Assistenten der Täter/innen | 7%              | 12,5%        |
| Verstärker der Täter/innen  | 20%             | 8,7%         |
| Opfer                       | 12%             | 9,6%         |
| Verteidiger der Opfer       | 17%             | 20,2%        |
| Außenstehende               | 24%             | 26%          |

Tabelle 1: Rollenverteilung bei Bullyingprozessen: Angaben nach Studien von Salmivalli (Salmivalli, Lagertpetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996) und Schäfer (Schäfer & Korn, 2004).

Etwa 35 % der Schüler/innen sind oder unterstützen Täter/innen, fast ebenso viele werden als Opfer oder Verteidiger der Opfer eingeschätzt, 24 % sind Bystanders.

In der Untersuchung wird allerdings nicht unterschieden, ob die Verteidiger/innen der Opfer direkt in die Gewalthandlungen eingreifen, um diese zu stoppen oder das Opfer nachher trösten und ihm/ihr Mut zusprechen (Schäfer & Korn, 2004).

Auch nach Spiel (2007) sind in 88 % aller Gewalthandlungen Mitschüler/innen als Zeugen zugegen, greifen aber nur in 18 % der Fälle ein (Spiel & Strohmeier, 2007). Das Problem von Bystanders zeigt sich darin, dass, durch das passive Zuschauen, sowohl Täter/innen als auch Opfer darin bestärkt werden, dass die aggressiven Handlungen von anderen als nicht weiter schwerwiegend angesehen und geduldet werden. Zuseher, die bei Bullying passiv bleiben und nicht eingreifen, bewirken, dass Täter/innen durch diese scheinbare Zustimmung zu weiterem aggressiven Verhalten ermutigt werden, während Opfer den Eindruck haben, von den anderen im Stich gelassen zu werden, was das Gefühl von Hilflosigkeit, Ausgeliefertsein und Demütigung verstärkt. Dadurch trägt passives Zuschauen auch zur Stabilisierung von Täter/innen- und Opferrolle bei und ermutigt Kinder eventuell dazu, ihr Verhalten auch auf andere Situationen außerhalb der Schule zu übertragen (Generalisierung) (Olweus, 2006).

### **6.3. Institutionelle Ebene**

Gewalt an Schulen ist ein gesellschaftsrelevantes Problem. Um Gewalt an Schulen einzudämmen muss eine Gesellschaft bestrebt sein, sich mit diesem Phänomen ernsthaft auseinanderzusetzen, Geld in Forschung und Prävention zu investieren, die Allgemeinheit zu informieren und zu aktiver Teilnahme an Antigewaltprogrammen anzuregen. Dazu gehört zuallererst, sich der Problematik nicht zu verschließen, und zu erkennen, dass Bullying weder etwas Unvermeidbares, noch eine Privatangelegenheit oder ein Kavaliersdelikt ist. Schädigende Folgen von Bullying, wie verminderte schulische Leistungen und Schulabbrüche, Gesundheitsfolgen wie Depressionen oder vermehrter Alkohol- und Drogenkonsum sowie häufigere spätere Delinquenz und Kriminalität haben nicht nur negative Auswirkungen auf die Persönlichkeit von Opfern und Täter/innen, sondern auf die gesamte Gesellschaft (Olweus, 2006).

Besonders Kindergärten und Schulen sind aufgerufen, sich, unter Einbeziehung von Experten/innen aus anderen Bereichen wie etwa Psychologie, Pädagogik und Soziologie, an Präventionsprogrammen zu beteiligen.

Spiel und Strohmeier erarbeiteten 2007 gemeinsam mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur eine Generalstrategie zur Gewaltprävention an österreichischen Schulen. Diese Generalstrategie umfasst insgesamt sechs Bereiche:

- *Politisches Bekenntnis*: Schaffen von Verantwortungsbewusstsein und Sicherung der Nachhaltigkeit.
- *Information und Öffentlichkeitsarbeit*: Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die Thematik Gewalt und Aggression sowie datenbasierte Informationsvermittlung an die Öffentlichkeit.
- *Vernetzung und Kooperation*: Sichtbarmachen von Partnern und Institutionen sowie deren Aktivitäten, Schaffung von Schnittstellen zwischen den Partnern und Bilden von Netzwerken mit klaren Aufgabenbereichen, Verantwortlichkeiten und funktionierenden Kommunikationsstrukturen. Etablierung von nationalem und internationalem Erfahrungs- und Wissensaustausch sowie Qualitätssicherung der Maßnahmen.
- *Wissensaustausch, Aus- und Weiterbildung*: Schaffung eines gemeinsamen Grundverständnisses und kohärenten Handelns sowie eines professionellen Umgangs mit dem Thema Gewalt. Professionalisierung des pädagogischen Handelns sowie Etablierung von evidence-based practice in Alltagshandeln.
- *Prävention und Intervention* in Kindergärten und Schulen: Schaffung eines gemeinsamen Grundverständnisses und kohärenten Handelns sowie Förderung von sozialer Kompetenz, von Umgang mit Vielfalt (Diversity) und von Demokratieverständnis. Erhöhung der sozialen Verantwortlichkeit und Partizipation, Reduktion von Aggression und Gewalt, Verbesserung des Schul- und Klassenklimas sowie Erhöhung von Lernmotivation und Leistungsbereitschaft.
- *Forschung und Evaluation*: Wissen schaffen über die Mechanismen von Entstehung und Prävention von Gewalt in Kindergarten und Schulen und über die Zusammenhänge von Gewalt und Gewaltprävention mit pädagogischem Handeln, Schulklima, Lernmotivation und Leistungsbereitschaft. Wissen schaffen über den Einfluss des sozialen Umfeldes und über die Wirkmechanismen von Präventionsprogrammen sowie Bereitstellung von standardisierten Evaluationsinstrumenten und Qualitätssicherung (Spiel & Strohmeier, 2007).

Um nachhaltig Gewaltprävention zu erreichen, ist es notwendig Behörden und Ministerien, Sozialamt, Justiz und Polizei sowie Universitäten Wissenschaftler und Medien ebenso einzubeziehen wie Schulen, Schulpartner und Kinderbetreuungseinrichtungen, Projektgruppen, Eltern und Kinder.

Nur in gemeinsamer Verantwortung und Zusammenarbeit aller Institutionen, Beteiligten und Betroffenen können gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen zur Dezimierung von Gewalt geschaffen werden. So verringerte die erste norwegische Kampagne gegen Gewalt an Schulen, begonnen im Jahre 1983, die Täter- und Opferzahlen um 50 – 70 % (Roland, 2011). Smith (2011) berichtet über Präventionsstrategien in Australien und England, die auf Zusammenarbeit von Politik und Schulbeteiligten basieren und mithilfe von Präventionsprogrammen und Trainings die Gewalt an Schulen um ein Drittel reduzierten. In Österreich gibt es seit 2004 einen Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur für die Entwicklung von nationalen Gewaltpräventionsstrategien. Auch für das österreichische Konzept werden von Spiel und Strohmeier (2011) als die vier Hauptanliegen zur Verringerung von Gewalt an Schulen die folgenden genannt: die Integration aller beteiligten Stakeholders, der Austausch mit internationalen Experten/innen, die Anwendung wissenschaftlich abgesicherter Präventionsprogramme und der ständige Austausch mit den zuständigen Bevollmächtigten des Bundesministeriums.

## **7 Opfer-Täter/innen Charakteristiken, Stabilisierung und Folgen von Bullying**

Olweus (2006) beschreibt mögliche Anzeichen der Identifizierung von Opfern und Täter/innen. Zu beachten ist, dass einzelne dieser Anzeichen allein keine Aussagen über mögliche Opfer- oder Täter/innen-Neigung darstellen. Mehrere Anzeichen in Kombination können allerdings ein Hinweis darauf sein, dass das Kind in der Schule gemobbt wird oder Täter/in ist. Eltern und besonders Lehrer/innen sind daher aufgerufen, diese Anzeichen zu beachten und ernst zu nehmen, um Täter/innen und Opfer frühzeitig zu identifizieren und dadurch Kinder zu schützen und ihnen beistehen zu können. Anzeichen früh zu erkennen ist wesentlich für Prävention und Intervention von Gewalthandlungen und verhindert die Stabilisierung von Opfer- oder Täter/innen-Rollen (Olweus, 2006).

In Hinblick auf gesellschaftliche Klassen und sozioökonomischen Hintergrund fanden sich in Olweus Studien keine Hinweise auf Unterschiede bezüglich Täter/innen- oder Opferverhalten (Olweus, 2006).

## **7.1. Opfercharakteristiken**

Olweus (2006) unterscheidet zwei Arten von Opfertypen, den passiven und den provokativen Opfertyp. Er beschreibt charakteristische allgemeine Anzeichen zu frühen Erkennung, dass ein Kind möglicherweise Opfer sein könnte. Diese Anzeichen beschreiben Merkmale der Situation der Opfer in der Schule und zu Hause. Im HBSC Factsheet Nr. 5 in der Definition „Bullying und Gewalt von Schülerinnen und Schülern“ wird der provokative Opfertyp allerdings explizit ausgenommen: „Ein Schüler oder eine Schülerin ist Gewalt ausgesetzt, wenn er oder sie wiederholt und über eine längere Zeit den negativen Handlungen eines oder mehrerer anderer Schüler/innen ausgesetzt ist, ohne selbst provokativ gewesen zu sein“. (HBSC, 2009). Hier werden also, im Gegensatz zu Olweus, als Opfer nur jene Schüler/innen bezeichnet, die selbst nicht durch provokantes Benehmen herausfordern.

Ob Kinder Opfer von Bullying werden hat, den Studien von Olweus zufolge, nichts mit der Schul- oder Klassengröße zu tun. Auch die Lage einer Schule in einer Groß- oder Kleinstadt macht deren Kinder nicht mehr oder weniger zu Opfern. Auswirkungen haben allerdings das Alter der Kinder und damit die Schulstufe, die sie besuchen. Umso älter die Kinder werden, umso seltener werden sie Opfer schulischer Gewalt. Am meisten betroffen sind die jüngsten und damit meist auch schwächsten Schüler und Schülerinnen (Olweus, 2006).

### **7.1.1 Passive Opfer**

Allgemeine mögliche Anzeichen sind körperliche Schwäche (besonders bei Buben) in Verbindung mit ängstlichem, scheuem und besonders zurückhaltendem vorsichtigen Verhalten. Mögliche Opfer zeigen oft mangelndes Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl, ein negatives Selbstbild und wirken unsicher, ängstlich und besorgt. Sie wehren sich nicht oder kaum, wenn sie verbal oder körperlich von anderen angegriffen werden.

In der Schule sind diese Kinder oft alleine. Wenn sie Kontakt mit anderen haben, werden sie meist in diskriminierender Weise behandelt, indem man sich über sie lustig macht, sie einschüchtert, bedroht, verbal oder körperlich angreift und ihre Sachen beschädigt oder weg-

nimmt. Sie machen insgesamt einen unglücklichen deprimierten Eindruck und scheinen keine Freunde zu haben und daher auch niemanden, der sie beschützt oder zu ihnen steht.

Auch zu Hause sind sie meist alleine, ohne Freunde und Freundinnen und werden nicht zu Aktivitäten von Klassenkameraden/innen eingeladen. Sie gehen ungern zur Schule, kommen häufig bedrückt und mit beschädigten Schulsachen oder Kleidern von der Schule nach Hause, oft auch mit kleinen Verletzungen. Sie schlafen schlecht und unruhig, weinen viel und haben oft Kopf- oder Magenschmerzen (besonders morgens, wenn sie zur Schule müssen).

Oft halten sich mögliche passive Opfer lieber in der Nähe von Erwachsenen auf, als mit Gleichaltrigen zu spielen, weil sie sich so sicherer fühlen und mit Erwachsenen besser umgehen können. Besonders enge Beziehungen zeigen sich oft zu den Familienmitgliedern (Olweus, 2006).

### **7.1.2 Provokative Opfer**

Provokative Opfer sind innerpsychisch den passiven Opfern ähnlich, sind unsicher mit geringem Selbstbewusstsein und Ängstlichkeit, oft auch körperlich schwächer (besonders Buben), zeigen allerdings nach außen ein anderes Verhaltensmuster als die passiven Opfer. Sie sind allgemein angriffslustig und frech, wirken auch oft rastlos, hektisch und unkonzentriert, eventuell hyperaktiv, und versuchen sich bei Angriffen durch Frechheit und Kampfbereitschaft zu wehren, allerdings ohne viel Erfolg. Durch ihr hitzköpfiges aufbrausendes Verhalten sind sie bei Mitschülern/innen und Erwachsenen gleichermaßen unbeliebt und werden oft von der ganzen Klasse gemobbt. Häufig werden diese Kinder selbst, noch schwächeren Kindern gegenüber, zu Täter/innen, gehören also in die Gruppe, die sowohl Opfer als auch Täter/innen sind (Olweus, 1996 in Olweus, 2006). Eine Längsschnittstudie von Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski (1999 in Schuster, 2007) zeigt, dass eine Folge von Bullying auch erhöhte Aggressivität seitens des Opfers sein kann, das dadurch selber zum/r Täter/in wird.

## **7.2. Charakteristika und mögliche Identifizierung von Täter/innen**

Der/die typische Gewalttäter/in zeichnet sich häufig durch impulsives Verhalten und ein starkes Machtbedürfnis aus. Er/sie zeigt wenig Mitleid und Mitgefühl und ist körperlich oft stärker als das Opfer oder auch als Kinder der eigenen Altersgruppe. Passive Gewalttäter/innen oder Mitläufer ergreifen gewöhnlich nicht die Initiative, verstärken aber das Verhalten der

aktiven Täter/innen, indem sie diese in ihren Handlungen unterstützen oder anfeuern (Olweus, 2006).

Als Motive für die Gewaltausübung nennt Olweus (2006) vor allem bei männlichen Tätern drei miteinander verknüpfte Sachlagen:

- Starkes Bedürfnis nach Machtausübung und Herrschaft über andere
- Familiäre Bedingungen, die aggressives Verhalten fördern
- Vorteile, die durch dieses Verhalten erzwungen werden (wie Geld, Alkohol, Zigaretten beschaffen) (Olweus, 2006).

Bei den Täter/innen zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei den Opfern. Schul- und Klassengröße, sowie Standort der Schule in Groß- oder Kleinstadt spielen keine Rolle für das Täter/innen-Verhalten. Was sich allerdings hier in noch stärkerem Ausmaß zeigt, sind Geschlechtsunterschiede. So sind Buben in weitaus höherem Ausmaß Täter als Mädchen (Olweus, 2006).

Auch für Gewalttäter/innen gibt es mögliche Anzeichen, um sie frühzeitig zu erkennen. Olweus differenziert bei der Charakterisierung von Täter/innen-Typen nicht zwischen den Formen der impulsiven und instrumentellen Gewaltausübung, die sich vor allem durch die Emotionalität und Motivation des Handelns unterscheiden (siehe Kapitel 4.2.1).

Laut Olweus (2006) sind charakteristische Merkmale von Täter/innen oft körperliche Stärke gepaart mit aggressivem und wenig ängstlichem Verhalten. Es fällt ihnen schwer sich an Regeln zu halten. Sie sind impulsiv, reizbar, hitzköpfig und leicht aufgebracht. Sie zeigen dominantes Verhalten und das Bedürfnis andere einzuschüchtern bzw. zu unterdrücken und durch dieses Verhalten Vorteile zu erlangen. Täter/innen zeigen hohe Selbstsicherheit und ein positives Selbstbild. Mit den Opfern haben sie kein Mitleid, sondern stehen den eigenen Gewalttaten eher positiv gegenüber. Häufig haben sie in Klassen eine Art Anführerrolle und benützen andere Kinder als Handlanger.

Zu Erwachsenen haben Täter/innen ein eher schlechtes Verhältnis. Sie zeigen ihnen gegenüber Misstrauen und Widerstand. Oft haben Lehrer/innen selbst auch Angst vor dem gewalttätigen Verhalten dieser Schüler/innen. Ebenso wie bei Opfern kann auch hier im häuslichen Milieu eine mögliche Ursache für gewalttätiges Verhalten gesehen werden. Familien möglicher Täter/innen sind oft stark hierarchisch strukturiert und zeigen wenig Harmonie und Gemeinsamkeit. Regelverstöße und aggressives Verhalten der Familienmitglieder untereinander



kommen häufig vor und werden kaum sanktioniert. Zur Bestrafung der Kinder werden vielfach verbale und körperliche Gewalt eingesetzt. Den Kindern fehlt oft die elterliche Zuneigung. Selten erfahren sie emotionale Wärme, Herzlichkeit und Befriedigung ihrer affektiven Bedürfnisse. (Olweus, 2006).

In Bezug auf die familiären Bedingungen, die gewalttätiges Verhalten bei Kindern und Jugendlichen begünstigen, zählt Olweus (2006) vor allem 4 Faktoren auf:

- Eine negative emotionale Grundeinstellung gepaart mit fehlender Wärme und Geborgenheit in der Familie
- Toleranz gegenüber dem aggressiven Verhalten
- machtbetonte Erziehungsmethoden der Eltern
- auf dem Temperament der Kinder begründete Entwicklung aggressiver Reaktionsmuster. (Olweus 2006).

### **7.3. (Spät-) Folgen von Opfer- und Täter/innen-Rollen**

Bevor auf die Folgen für Opfer und Täter/innen eingegangen wird, wird eingangs der Ablauf der möglichen Viktimisierung dargestellt.

Viele Kinder werden Opfer aller möglichen Erscheinungsarten von schulischer Gewalt. Oft werden Opfer zuerst allgemein diskriminiert und lächerlich gemacht. Später kommen verbale und körperliche Angriffe hinzu, sie werden isoliert und aus Gruppenaktivitäten ausgeschlossen, ihr Eigentum wird beschädigt oder zerstört. Auch vor Dingen, die dem schulischen Leistungsnachweis dienen, wie z.B. Hausübungsheften, wird nicht halt gemacht (Olweus, 2006).

So werden diese Kinder systematisch in ihrem Selbstwertgefühl erniedrigt, fühlen sich als Versager und haben große Angst davor, überhaupt in die Schule zu gehen. In der Früh klagen sie daher häufig über Kopf-, Bauch- oder Magenschmerzen. Das können einerseits unbewusste körperliche Abwehrmechanismen gegen den Schulbesuch sein, andererseits zeigt die ständige Drangsalierung sehr wohl auch reale Auswirkungen auf die körperliche Gesundheit der Kinder. In der Schule verhalten sie sich möglichst still und unauffällig, um die Täter/innen nicht zu reizen und herauszufordern. Sie reden bei Diskussionen wenig oder gar nicht mit, melden sich wenig auf Fragen der Lehrer und zeigen selten auf. Durch die ständige Anspannung sind sie unkonzentriert und unaufmerksam. All dies führt dazu, dass ihre schulischen Leistungen oft dramatisch schlechter werden, was wiederum Auswirkungen auf ihr Selbst-

wertgefühl hat. Sie befinden sich in einer negativen Spirale, aus der sie alleine keinen Ausweg finden (Spiel & Strohmeier 2007). Langfristig zeigen sich bei diesen Kindern vermehrt depressive Erkrankungen, körperliche Beschwerden, sozialer Rückzug und geringe Motivation und Leistungsbereitschaft. (Brunstein Klomek, Marrocco, Klienman, Schonfeld, & Gould, 2007)

Folgende Auswirkungen und Folgen für Opfer von Bullying wurden festgestellt:

- Psychische Schädigungen: Verlust des Selbstvertrauens, der Selbstbehauptung, Suizidversuche, Ängste, depressives Verhalten, aggressives Verhalten und Leistungsabfall.
- Psychosomatosen: Ein- und Durchschlafstörungen, Bauchschmerzen, Kopfschmerzen, Schädigungen im Psychosozialbereich.
- Rückzug aus sozialen Beziehungen und Vereinsamung
- Bei Opfern von Bullying wurden in Untersuchungen ein höheres Depressionsrisiko sowie emotionale und Verhaltensauffälligkeiten festgestellt (Brunstein Klomek, Marrocco, Klienman, Schonfeld, & Gould, 2007, Fekkes, Piipers & Verloove-Vanhorick, 2005).

Ein wesentliches Argument für den Kampf gegen die Gewalt an Schulen ist auch die Tatsache, dass Opfer- und Täter/innen-Rollen sich stabilisieren, das bedeutet, wer einmal für längere Zeit Opfer oder Täter/in ist, behält diese Rolle meist lange bei, oft auch außerhalb der Schule und manchmal bis ins spätere Leben. Auch wenn Menschen nach Verlassen der Schule als Erwachsene aus der Opferrolle aussteigen, bleibt ihnen doch als Folge der Demütigungen ein schlechteres Selbstwertgefühl und vermehrte Niedergeschlagenheit bis hin zu häufigeren depressiven Neigungen als anderen jungen Erwachsenen, die nicht Opfer schulischer Gewalt waren (Olweus, 2006).

Aber auch für die Täter/innen zeigen sich langfristig ungünstige Auswirkungen. Aggressive Schüler/innen schließen sich oft zu Gruppen zusammen. Diese Gruppen dominieren die Klassengemeinschaft, unabhängig, ob sie beliebt sind oder nicht. Neben diesen initiativen Führern/innen gibt es die passiven Mitläufer/innen. Aufgrund ihrer großen Macht haben die Führern/innen eine starke Anziehungskraft auch auf Kinder, die eventuell von Grund auf kein Bullying ausüben würden. Viele Kinder (oft besonders auch die schüchternen und ängstlichen) gehören lieber zur Gruppe der Bullys als Opfer dieser Gruppe zu sein. Innerhalb der

Gruppen bestärken die Mitglieder sich gegenseitig in ihrem Verhalten und aggressive Verhaltensweisen werden zur Norm (Olweus, 2006).

Wird den Täter/innen in der Schule nicht Einhalt geboten, werden sie in ihrem Verhalten bestärkt und ihre Gewaltbereitschaft bleibt oft auch über die Schulzeit bis ins Erwachsenenalter hinaus bestehen. Bullys zeigen langfristig vermehrten Alkohol- und Drogenkonsum, sowie Delinquenz und antisoziales Verhalten (Spiel & Strohmeier, 2007).

Olweus berichtet von weiterführenden Studien, die belegen, dass Burschen, die in der Schule Täter waren, bis zum Alter von 24 Jahren zu 60 % mindestens einmal, zu 35 bis 40 % mehrfach wegen Straftaten verurteilt worden waren. In der Kontrollgruppe der Buben, die keine Täter waren, waren nur 10 % straffällig geworden (Olweus, 2006).

Gewalt an Schulen ist also kein Thema, das nur den Schulalltag betrifft, sondern als allgemein gesellschaftlich relevantes Problem zu betrachten ist, das weit reichende Folgen auf die psychische und physische Gesundheit der Menschen hat.

## **8 Prävalenzdaten zu Gewalt an Schulen**

Prävalenz bedeutet die Zahl des Auftretens eines Phänomens zu einem bestimmten Zeitpunkt. Ausgehend von Olweus, der erstmals systematisch Forschung zu Gewalt an Schulen durchführte, Aufklärungsarbeit leistete sowie Präventivmaßnahmen und -strategien entwickelte, gibt es weltweit viele Studien zum Thema der Verbreitung von Bullying.

In der Literatur zeigt sich eine große Variabilität der Prävalenzdaten. Dies ist zurückzuführen auf unterschiedliche Erhebungsmethoden (Selbsteinschätzung, Fremdeinschätzung), die erhobene Zeitspanne des Bullying (innerhalb der letzten 12 Monate, letzten 3 Monate, seit Schulbeginn), unterschiedliche Definitionen von Bullying, Art und Größe der Stichprobe sowie auf das Bewusstsein der Schwere und Bedeutung schulischer Gewalt in der Gesellschaft und den Medien.

Aufgrund unterschiedlicher Definitionen von Gewalt an Schulen, unterschiedlicher Stichproben und Methoden lassen sich die Ergebnisse von Prävalenzstudien oft nur schwer vergleichen. Laut Olweus bleiben Opfer- und Täter/innen Zahlen über längere Zeiträume hinweg, relativ stabil. (Olweus, 2006). Daher werden Olweus Ergebnisse aus der Studie 1983/84 nach

wie vor als Vergleichsgrundlage herangezogen und es wird daher versucht auf vergleichbare Studien zurückzugreifen

Prävalenzdaten werden im Folgenden deswegen so ausführlich angeführt, um die Dringlichkeit von Intervention und Prävention hervorzuheben, ganz allgemein und im Besonderen für Österreich, da internationale Vergleiche zeigen, dass Österreich bezüglich Gewalt an Schulen im Spitzenfeld liegt (siehe Kapitel 7.2.3.). Ebenso dienen sie dem Vergleich mit den Ergebnissen der empirischen Studie dieser Arbeit.

### **8.1. Prävalenzdaten Olweus**

In diesem Kapitel wird auf Methodik und Ergebnisse der Forschung von Olweus näher eingegangen, da seine Studien als Grundlage für weitere Untersuchungen in verschiedenen Ländern dienen und Forschungsergebnisse von Olweus als Vergleichsdaten herangezogen werden können.

Olweus entwickelte Fragebögen zur Erhebung von Bullying. Er befragte vor allem Schülern/innen und Lehrern/innen und versucht durch methodisches Vorgehen größtmögliche Zuverlässigkeit der Prävalenzdaten zu Gewalt an Schulen sicher zu stellen: Der Fragebogen stellt eine Definition von Bullying voran, um den Schülern/innen klar verständlich zu machen, was darunter zu verstehen ist. Der Bezugszeitraum des Auftretens von Bullying wird ebenso präzisiert wie die Häufigkeit der gewalttätigen Handlungen. Eigen- und Fremdeinschätzung müssen übereinstimmen, um ein Kind als Opfer oder Täter/in zu charakterisieren. Es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Zahl der Opfer und Täter/innen eventuell höher ist, als in den Studien, die Olweus Befragungsmethoden als Grundlage nehmen. Auch sind nicht alle Arten von Gewalt, besonders die indirekten, psychischen Formen, eindeutig zu erkennen und identifizierbar.

Im Zeitraum 1983 bis 1984 erhob Olweus mit Mitarbeitern/innen in einer landesweiten Kampagne in Norwegen Daten von 130.000 Schülern und Schülerinnen zwischen 8 und 16 Jahren aus 715 verschiedenen Schulen. Damit untersuchte er etwa ein Viertel der gesamten norwegischen Schülerschaft. Die Studie wurde noch im selben Jahr auf drei schwedische Städte ausgedehnt, in denen zum Vergleich insgesamt 17.000 Schüler/innen der Schulstufen drei bis neun mit dem gleichen Fragebogen befragt wurden. Zur Untersuchung der Systematik von Gewalthandlungen und Charakteristiken von Opfer- und Täter/innen/innen Verhalten verglich Olweus Kinder verschiedener Alters- und Schulstufen, Buben mit Mädchen, Schulen in Groß-

städten mit solchen in ländlichen Gegenden sowie Schulen mit hohen und geringen Schüler/innen- und Klassenzahlen (Olweus, 2006).

Um grundlegende Mechanismen und Abläufe von Gewalt zu erkennen, sowie mögliche Maßnahmen zur Gewaltprävention zu entwickeln, wurden in der so genannten „Bergen-Studie“, einer Längsschnittstudie von 2,5 Jahren, Daten von 2.500 Kindern und Jugendlichen, im Alter von 10 bis 15 Jahren (4. bis 7. Schulstufe) aus 28 Grundschulen und 14 weiterführenden Schulen, zu ihren Erfahrungen mit Gewalt in der Schule, analysiert. Zusätzlich sammelte Olweus Daten von etwa 400 Lehrern/innen und 1.000 Eltern (Olweus, 2006). Durch die systematische und nachvollziehbare Erhebung der Daten sowie die umfangreiche Stichprobe werden Olweus Studien immer noch als grundlegend für viele Nachfolgestudien und Datenvergleiche herangezogen.

Olweus kommt zum Ergebnis, dass durchschnittlich etwa 7 % der Schüler/innen eindeutig als Täter/innen identifiziert werden können, 9 % als Opfer. Dadurch zeigt sich, dass etwa 15 % aller Schüler/innen zwischen 8 und 16 Jahren entweder als Opfer oder als Täter/innen in Gewalthandlungen involviert sind. Zusätzlich gibt es Kinder, die Opfer und Täter/innen gleichermaßen sind (1,6% der insgesamt an Bullying beteiligten Kinder). Das bedeutet, dass 17% der angegebenen Opfer gleichzeitig auch Täter sind. (Olweus, 2006).

Folgende Opfer- und Täter/innen-Zahlen wurden in Norwegen 1983/1984 erfasst:

|                                  | an Gewalthandlung beteiligt | als Opfer | als Täter/innen | Sowohl Opfer als auch Täter/innen |
|----------------------------------|-----------------------------|-----------|-----------------|-----------------------------------|
| „hin und wieder“<br>oder „öfter“ | 15 %                        | 9 %       | 7 %             | 1,6 % (=17% der Opfer)            |
| „einmal pro Woche<br>oder öfter“ | 5 %                         | 3 %       | 2 %             | 0,2 % (= 6% der Opfer)            |

Tabelle 2: Relative Häufigkeiten der Schüler/innen, die an Gewalthandlungen beteiligt sind: gesamt, als Opfer, als Täter/innen, als Opfer und Täter/innen gleichermaßen.

In absoluten Zahlen bedeutet das, dass in Norwegen etwa 52.000 Kinder als Opfer und etwa 41.000 Kinder als Täter/innen zumindest *hin und wieder* oder *öfter* betroffen waren. 9.000 Kinder waren sowohl Opfer als auch Täter/innen. Eines von 20 Kindern war etwa *einmal die Woche oder öfter* in Gewalthandlungen verwickelt.

Nachfolgestudien, auch aus anderen als den skandinavischen Ländern, belegen diese Zahlen oder weisen auf noch größere Häufigkeit hin (Olweus, 2006).

Olweus (2006) analysierte auch Geschlechtsunterschiede und Unterschiede in Bezug auf Alter und Schulstufe der Schüler/innen. Die Ergebnisse sind in Tabelle 3 und 4 dargestellt.

Tabelle 3 zeigt, dass Mädchen weniger betroffen sind Opfer zu sein als Burschen. Dieser Sachverhalt bleibt über alle Schulstufen hinweg konsistent. Die Zahl der Opfer nimmt bei beiden Geschlechtern mit zunehmender Schul- und Altersstufe kontinuierlich ab. Die Kinder der Klassenstufen 2 bis 6 (das entspricht in etwa dem Alter von 7 bis 13 Jahren) sind mit durchschnittlich 11,6 % Opfern doppelt so häufig betroffen wie die Kinder der Klassenstufen 7 bis 9 mit durchschnittlich 5,5 % Opfern (Olweus, 2006).

Weiters konnte Olweus (2006) feststellen, dass sich auch die Art der Gewalt mit zunehmendem Alter ändert. Die unmittelbaren offenen Formen körperlicher oder verbaler Gewalt werden weniger. Allerdings wird von über 50 % der jüngeren Kindern berichtet, dass Gewalt an ihnen vor allem von älteren Schülern/innen höherer Schulstufen verübt wird.

Die folgenden Tabellen 3 und 4 zeigen die relativen Häufigkeiten von Opfern und Täter/innen in den verschiedenen Schulstufen, ausgewiesen für Buben und Mädchen.

| Opfer      |        |         |
|------------|--------|---------|
| Schulstufe | Buben  | Mädchen |
| 2          | 17,5 % | 16 %    |
| 3          | 14,5 % | 12,2 %  |
| 4          | 13 %   | 11,5 %  |
| 5          | 10,6 % | 8,9 %   |
| 6          | 8,4 %  | 5,5 %   |
| 7          | 8 %    | 3,3 %   |
| 8          | 7,7 %  | 3,5 %   |
| 9          | 6,4 %  | 3 %     |

Tabelle 3: Relative Zahlen der Opfer von Bullying nach Olweus je Schulstufe, getrennt nach Geschlechtern. Die Klassenstufen 1 bis 6 entsprechen in etwa dem Alter von 7 bis 13 Jahren, die Klassenstufen 7 bis 9 dem Alter von 13 bis 16 Jahren (Olweus, 2006).

| Täter/innen |        |         |
|-------------|--------|---------|
| Schulstufe  | Buben  | Mädchen |
| 2           | 9,8 %  | 5,2 %   |
| 3           | 9,9 %  | 4,6 %   |
| 4           | 9,7 %  | 3,7 %   |
| 5           | 11,7 % | 3,4 %   |
| 6           | 11,7 % | 3,1 %   |
| 7           | 8,1 %  | 2,2 %   |
| 8           | 12,8 % | 3 %     |
| 9           | 12,7 % | 2,1 %   |

Tabelle 4: Relative Zahlen der Täter/innen von Bullying nach Olweus je Schulstufe, getrennt nach Geschlechtern. Die Klassenstufen 1 bis 6 entsprechen in etwa dem Alter von 7 bis 13 Jahren, die Klassenstufen 7 bis 9 dem Alter von 13 bis 16 Jahren (Olweus, 2006).

Wie in Tabelle 3 dargestellt ist, sind mehr Buben als Mädchen Opfer von schulischer Gewalt. Deutlicher ist in Tabelle 4 allerdings die Beteiligung von Buben als Täter ersichtlich. Buben neigen mehr als Mädchen zu den offenen physischen Formen von Gewalt. Es ist daher möglich, dass einige subtile indirekte Gewaltformen von Mädchen, auch durch gezielte Befragung, nicht oder nur schwer aufgedeckt werden können. Die von beiden Geschlechtern gleichermaßen am häufigsten angewendete Art von Gewalt ist die verbale Form (Beschimpfung, Spott, Verhöhnung) inklusive der nonverbalen Form von herabwürdigenden Gesten (Werner, Bigbee & Crick, 1999).

So erlebten in der holländischen Untersuchung von Fekkes et al (2005) 31 % der Kinder Beschimpfungen und über 25 % der Kinder wurden Gerüchte verbreitet. 17 % beklagten sich über sozialen Ausschluss und 15 % über körperliche Angriffe. Burschen sind mehr an körperlichem Bullying beteiligt, bei Mädchen sind es häufiger verbale und soziale Formen des Mobbens (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005).

## 8.2. Prävalenzdaten für Österreich und internationale Vergleiche

Das folgende Kapitel versucht einen Überblick über die Situation in Österreich zu geben. Eine Studie des Österreichischen Instituts für Jugendforschung zeigt die Anteile von Gewalthand-

lungen in Schule und außerschulischer Umgebung. Dabei zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der berichteten Gewalthandlungen im schulischen Kontext stattfinden. Daten zur Häufigkeit von Bullying in Österreich sowie im Ländervergleich machen deutlich, dass Österreich in Bezug auf Bullying international gesehen im Spitzenfeld liegt (Craig & Harel, 2004).

### **8.1.1 Situation in Österreich**

In einer Studie des Österreichischen Instituts für Jugendforschung (Jugend und Gewalt, 2006) wurden im Zeitraum Juli/August 2006 500 österreichische Jugendliche zwischen 15 und 20 Jahren allgemein zu ihrer Einstellung zu Gewalt und zu Gewalterfahrungen *in der Schule, in der Familie, in der Arbeit* und *anderswo* befragt. 53 % der befragten Jugendlichen geben an in der Schule Erfahrungen mit Gewalt gemacht zu haben. Am häufigsten waren sie verbaler Gewalt ausgesetzt (48 %). 39 % der verbalen Gewalt geschah in Form von Verspottung und Bloßstellungen, 26 % in Form von Beschimpfen und Anschreien. Die Schule erweist sich damit als der Ort, an dem Jugendliche am meisten verbale Aggression erfahren (24 % woanders, 9 % in der Familie, 2 % in der Arbeit).

15 % der Jugendlichen geben schulische Gewalterfahrungen in Form körperlicher Gewalt an. Hier liegt die Schule an 3. Stelle (28 % woanders, 18 % in der Familie, 2 % in der Arbeit).

Auch in dieser Studie werden Geschlechtsunterschiede berichtet: So sind mehr Mädchen als Burschen Opfer von verbaler Gewalt (vor allem in Form von Verspottung und Bloßstellungen), bei körperlicher Gewalt verhält es sich umgekehrt. Als Täter sind Burschen sowohl bei der Anwendung verbaler als auch körperlicher Gewalt häufiger beteiligt als Mädchen. Bei beiden Gewaltformen geben AHS-Schüler/innen am wenigsten Erlebnisse, BMS- und BHS-Schüler/innen am meisten Erlebnisse an. Grundsätzlich stehen die befragten Jugendlichen der Anwendung von Gewalt allerdings ablehnend gegenüber. 92 % sind der Meinung „dass sich jeder Konflikt auch ohne Gewalt lösen lässt“ und 88 % „versuchen gewalttätigen Handlungen aus dem Weg zu gehen“ (Jugendforschung Jugend und Gewalt, 2006, S. 4).

Erfahrungen mit anderen Gewaltformen, wie sozialer Ausgrenzung oder Cyberbullying, wurden in dieser Studie nicht abgefragt. Es wurde auch nicht erhoben, ob die Gewalt von Mitschülern/innen oder Lehrern/innen ausgeübt wurde. Gleichwohl zeigt sich die Schule als ein Ort, an dem mehr als die Hälfte der Jugendlichen angeben Gewalt ausgesetzt zu sein.

Österreichische Studien (Strohmeier, Atria & Spiel, 2005, Spiel & Strohmeier, 2007, Strohmeier & Spiel 2009, Gradinger, Strohmeier & Spiel, 2009, Strohmeier & Spiel, 2011, Stroh-



meier, Gradinger, Schabmann, & Spiel, 2012), die speziell Bullying an Schulen erheben und denen das Konzept und die Erhebungsmethoden von Olweus zugrunde liegen, berichten Opferzahlen von 9 bis 10 %, die *manchmal* oder *öfter* Gewalt in der Schule erleben. Etwa 3 % sind *wöchentlich* Bullying ausgesetzt. Im Wesentlichen entsprechen diese Zahlen somit den Ergebnissen von Olweus.

So zeigen Studien von Strohmeier, Atria und Spiel (Strohmeier, Atria & Spiel, 2005, Spiel & Strohmeier 2007) folgende Daten zur Situation in Österreich. Insgesamt wurden 1.910 Schüler/innen aus 86 Klassen der vierten bis neunten Schulstufe befragt. Die Zahlen für Bullying werden zwischen 6,2 % und 11,7 % angegeben. Auch hier ist die häufigste Art von Gewalt die verbale Form (bis zu 26,4 %).

Ähnlich stellen sich die Ergebnisse der Pisa Studie 2006 dar, in der erstmals Daten zu schulischer Gewalt in Österreich erhoben wurden. 8 % der Schüler/innen berichten Opfer von physischer Gewalt geworden zu sein, 11% Opfer von verbaler und psychischer Gewalt. Eine Analyse der Daten nach Migrationshintergrund zeigt keine Unterschiede zwischen österreichischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund. Unterschiede zeigen sich allerdings in Bezug auf das Geschlecht und die Schulform. So berichten 13 % der Burschen, aber nur 3% der Mädchen physischer Gewalt ausgesetzt gewesen zu sein. Bei verbaler und psychischer Gewalt sind es 16 % der Burschen und 7 % der Mädchen. In Bezug auf die Schulform erleiden 22 % der Schüler/innen in den Allgemeinen Pflichtschulen (APS) schulische Gewalt, in den Allgemeinen Höheren Schulen (AHS) hingegen nur 8 % (Strohmeier, Gradinger, Schabmann & Spiel, 2012).

Auch in der Pisa Studie 2009 zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern. So berichten 12 - 15 % der Burschen, dass sie zumindest 2 bis 3 Mal im Monat *geschlagen, gestoßen* oder *getreten* werden, 6 - 7 % sogar *täglich* bis *zumindest 1 Mal pro Woche*. 3 - 4 % der Mädchen sind dieser physischen Gewalt *zumindest 2 bis 3 Mal im Monat*, 1 - 2 % *täglich* bis *zumindest 1 Mal pro Woche* ausgesetzt. Ähnlich verhält es sich bei verbaler Gewalt, die 9 - 13 % der Burschen *fast jeden Tag* bis *2 bis 3 Mal im Monat* erleiden und 2 - 9 % der Mädchen. Indirekten Gewaltformen wie *ausschließen, gemeine SMS schreiben* oder *Lügen verbreiten* erleiden 2 - 10 % Burschen *fast täglich* bis *2 - 3 Mal monatlich* und 1 - 6 % der Mädchen.

Auch in Bezug auf Täterschaft sind Burschen häufiger beteiligt als Mädchen. 7 – 17 % der Burschen und 1 - 5 % der Mädchen üben *fast täglich* bis *2 – 3 Mal im Monat* physische Ge-

walt, 14 – 21 % der Burschen und 3 – 12 % der Mädchen verbale Gewalt ihren Mitschüler/innen gegenüber aus. Bei den indirekten Gewaltformen wie *ausschließen*, *gemeine SMS schreiben* und *Lügen verbreiten* sind es 2 - 11 % der Burschen und 3 - 6 % der Mädchen (Strohmeier, Gradinger, Schabmann & Spiel, 2012).

Cyberbullying kommt in Vergleich zu den anderen Gewaltformen in Österreich prozentuell noch relativ wenig vor. Laut einer Studie von 2009 geben in etwa 7 % der Schüler/innen (Mädchen und Buben gleichermaßen) an, schon einmal Opfer von Cyberbullying geworden zu sein. Unterschiede zwischen Mädchen und Buben gibt es auf Seite der Täter/innen. So sagen 3 % der Mädchen und 8 % der Buben, diese Art der Gewalt schon ausgeübt zu haben. In der Studie wurden 716 Jugendliche aus 10 Wiener Schulen im der 9. Schulstufe befragt (Gradinger, Strohmeier & Spiel, 2009).

Insgesamt zeigen die Studien, dass in Österreich im Durchschnitt etwa 10 % aller Schulkinder anhaltend Opfer von Gewalttaten sind, ebenso viele Kinder sind Täter/innen. Buben zeigen eher offenes körperliches Bullying, das dadurch auch leichter zu erfassen ist als das aggressive Verhalten von Mädchen, das sich in eher verdeckten Formen wie Ausgrenzung oder sozialem Ausschluss zeigt. Kulturelle und ethnische Zugehörigkeit sowie Muttersprache spielen eine geringe Rolle bei Täter/innen- und Opferverhalten (Strohmeier, Atria & Spiel, 2005, Spiel & Strohmeier, 2007, Strohmeier & Spiel 2009, Gradinger, Strohmeier & Spiel, 2009, Strohmeier, Gradinger, Schabmann, & Spiel, 2012).

Olweus zeigt, dass Gewalt an Schulen einem typischen Altersverlauf folgt (Olweus, 2006). Dieser Verlauf ist auch an österreichischen Schulen zu beobachten. So berichten in den vierten Schulstufen 15,4 % der Schulkinder Opfer von Bullying zu sein, 20,8 % von verbalem Bullying, 10 % von körperlicher Gewalt. 8,9 % der Schulkinder dieser Schulstufe geben an Täter/innen/innen zu sein, sie verüben zu 5,6 % verbale und zu 12,2 % körperliche Gewalt. In den sechsten Schulstufen werden insgesamt 11,7 % Opfer und 7,3 % Täter/innen identifiziert. Ab der siebten Schulstufe sinkt die Opferhäufigkeit auf 9,6%, die Täter/innenhäufigkeit erhöht sich allerdings auf 10,3% (Atria, Strohmeier & Spiel, 2007).

An diesem Verlauf sieht man, dass jüngere Kinder häufiger zu Opfern werden, ältere häufiger als Täter/innen aufscheinen. Allerdings werden große Unterschiede im Auftreten von Gewalt zwischen den einzelnen Schulen und Klassen der 4. bis 9. Schulstufen festgestellt. So variiert körperliches Bullying zwischen 5,4 % und 12,8 % und ist besonders häufig in Hauptschulen und Berufsbildenden Mittleren Schulen zu finden. Auch in den verschiedenen Klassen zeigten

sich deutliche Unterschiede des Auftretens von Gewalt. So wurden Zahlen zwischen 0 % und 54,5 % erhoben. Der maximale Anteil an körperlicher Gewalt in einer Klasse lag bei 40,9 % Opferanteil. (Atria, Strohmeier & Spiel, 2007)

Tabelle 5 zeigt im Überblick die durchschnittliche Situation in Österreich:

|        | Opfer  | Täter/innen |
|--------|--------|-------------|
| gesamt | 10,2 % | 9,7 %       |
| 4. SS  | 15,4 % | 8,9 %       |
| 6. SS  | 11,7 % | 7,3 %       |
| 7. SS  | 7,3 %  | 10,3 %      |
| 9. SS  | 2,6 %  | keine Daten |

Tabelle 5: Relative Häufigkeiten der Opfer und Täter/innen von Bullying je Schulstufe (Atria, Strohmeier & Spiel, 2007).

Strohmeier und Spiel berichten zwar 2009 über eine leichte Erhöhung der Opferzahlen im Vergleich mit 2007 von 10,2 % auf 12,3 %, während die Zahl der Täter/innen mit 10 % relativ stabil bleibt.

Die Situation in Österreich zeigt sich über die letzten Jahre hinweg also als verhältnismäßig stabil in Bezug auf Opfer- und Täterhäufigkeiten.

### 8.1.2 Österreich im internationalen Vergleich

Österreich liegt bezüglich Gewalt an Schulen im internationalen Vergleich im Spitzenfeld. Die internationale WHO-Studie HBSC (Health Behavior, Bullying, physical fighting and victimization) 2004, (Craig & Harel, 2004) präsentiert Daten von insgesamt 163.000 Schüler/innen im Alter von 11, 13 und 15 Jahren, aus 35 Ländern. Als zeitliche Bezugsrahmen für die Häufigkeit der aggressiven Handlungen wurden erfasst: *nie, ein oder zweimal, zwei bis drei Mal pro Monat, einmal pro Woche und mehrmals pro Woche*, jeweils bezogen auf die letzten 12 Monate. Bullying wird dann als häufig angesehen, wenn mindestens zwei bis drei Mal pro Monat angegeben wird, als selten wenn es insgesamt ein- oder zweimal passiert ist. Folgende Ergebnisse werden berichtet:

- Sowohl für seltenes als auch häufiges Bullying und in allen Altersklassen sind Burschen öfter Täter/innen und Opfer als Mädchen. Die Häufigkeit von Bullying ist

zwischen 11 und 14 Jahren am größten, bei 13-Jährigen erreicht sie in fast allen Ländern den Höhepunkt.

- Die durchschnittliche Häufigkeit für Täter/innen von *seltenem* Bullying (ein- oder zweimal passiert) liegt durchschnittlich (über alle Länder und Altersklassen hinweg) bei 35 %. Österreich liegt mit 57,3 % Tätern/innen in der Altersklasse der 13-Jährigen an zweiter Stelle hinter Litauen (71 %). An letzter Stelle liegt Schweden mit 16,4%.
- Für *häufiges* Bullying (mindestens zwei bis drei Mal pro Monat bis mehrmals pro Woche) sinkt die durchschnittliche Häufigkeit auf 11 %. Vergleicht man wieder die Altersgruppe der 13-jährigen aller Länder mit Österreich, belegt Österreich hinter Litauen und Deutschland mit 20,1% Täter/innen den dritten Platz. Schweden liegt mit einem Anteil von 3,7 % Täter/innen wieder an letzter Stelle (siehe Tabelle 6).
- Bezüglich der Opferanzahl zeigt sich für *seltenes* Bullying (ein- oder zweimal passiert) über alle Länder und Altersklassen hinweg eine durchschnittliche Häufigkeit von 34 %. Die Altersgruppe der 13-Jährigen ist international auch in Bezug auf Opferzahlen mit durchschnittlich 36 % am häufigsten vertreten. Vergleicht man in dieser Altersgruppe die einzelnen Länder, liegt Österreich mit 50,7 % Opfern an fünfter Stelle. Litauen steht mit 68,8 % wieder an der Spitze, Schweden mit 16,4 % bildet das positive Schlusslicht.
- *Häufige* Opfererfahrung (mindestens zwei bis drei Mal pro Monat bis mehrmals pro Woche) machen durchschnittlich 11 % aller Kinder, bei den 13-Jährigen sind es etwa 14 %. Österreich liegt in dieser Altersklasse mit 19,6 % an siebter Stelle. Wiederum belegt Litauen mit 36,6 % den ersten und Schweden mit 5,8 % den letzten Platz (Craig & Harel, 2004).

Auch in einer weiteren internationalen Erhebung, der OECD Studie von 2005/06, liegt Österreich in der Altersgruppe der 13-jährigen Schüler/innen bei Bullying (mindestens zweimal in den letzten zwei Monaten) mit einer Opferhäufigkeit von 15,6 % an dritter Stelle (HBSC, 2008).

Dass sich Österreich in Bezug auf Gewalt an Schulen im internationalen Spitzenfeld befindet, zeigt die Notwendigkeit von Maßnahmen zur Verringerung von Bullying.

Das nächste Kapitel beschäftigt sich daher mit den Möglichkeiten des Eingreifens bei Bullying, der Intervention, sowie der Verhinderung oder Minimierung des Vorkommens von Bullying, der Prävention.

## **9 Intervention und Prävention**

Bei Maßnahmen zu Gewaltprävention und -intervention ist darauf zu achten, nicht nur den Individuen Verantwortung für ihr Verhalten zu übertragen (persönliche Ebene), sondern auch den Kontext, in dem Gewaltfreiheit oder Gewaltreduktion erarbeitet werden soll, zu bedenken, und institutionelle Rahmenbedingungen für gewaltfreies Verhalten zu schaffen (Klassenebene und institutionelle Ebene). Die Zusammenarbeit aller an der Schule beteiligten Personen und Institutionen ist daher ebenso wichtig wie das Übernehmen persönlicher Verantwortung. Das gilt gleichermaßen für Schüler/innen und Lehrer/innen, Direktoren/innen und Eltern, aber auch für alle anderen am Schulgeschehen beteiligten Personen. Wenn Lehrer/innen und Eltern, besonders aber auch älteren Schülern und Schülerinnen ihre Vorbildwirkung bezüglich des Eingreifens bei Gewaltsituationen bewusst ist, lernen Kinder und Jugendliche Zivilcourage statt zu- oder wegzuschauen.

### **9.1 Intervention**

Beobachter/innen von Bullying stehen dem Phänomen der Gewalt unter Kindern vielfach hilflos gegenüber. Oft ist schon die Beurteilung, ob es Spiel, Spaß und Rangelei oder ernsthafte Nötigung ist, schwer zu treffen. Ob ein Kind zum Opfer gemacht wird, oder ob zwei gleichwertige Gegner versuchen ihre Kräfte zu messen, ist nicht auf den ersten Blick zu erkennen. Diese Uneindeutigkeit trägt nach Alsaker (2003) dazu bei, dass „im Bereich negativer Verhaltensweisen auf Seiten der Erziehungsberechtigten Verwirrung und Unsicherheit besteht“ (Alsaker, 2003, S. 21).

Unklar ist häufig auch, ob sich Zuschauer/innen (Erwachsene aber auch andere Kinder) zuständig fühlen einzugreifen, vor allem, wenn andere Personen wie Lehrer/innen oder Eltern als Aufsichtspersonen in der Nähe sind. Eventuell besteht die Angst darin, seine Kompetenzen zu überschreiten oder eine Situation falsch einzuschätzen. Entschließen sich nicht direkt Beteiligte einzugreifen, sind sie oft unsicher, welche Art und Weise des Eingriffs die richtige ist und ob eventuelles falsches Eingreifen zur möglichen Verschlimmerung der Situation bei-

tragen könnte. Häufig führen diese Unsicherheiten dazu, dass Menschen sich abwenden und den Dingen ihren Lauf lassen. Nicht-Eingreifen, vor allem von Autoritätspersonen wie Lehrer/innen oder Eltern, wird von den Beteiligten, vor allem von den Tätern/innen, jedoch oft als ein Signal der Akzeptanz und des Befürwortens des gewalttätigen Verhaltens aufgefasst (Samivalli, 1996).

Die dahinter stehenden Gründe für mangelndes Eingreifen sind daher häufig nicht Gleichgültigkeit und Toleranz, sondern Unwissenheit und Unsicherheit. Betroffenheit, Wahrnehmung und das Bewusstsein zu schaffen, damit Bullying richtig erkannt wird sind die wichtigsten Voraussetzungen für gezielte Prävention. Gezieltes konsistentes Eingreifen von Erwachsenen oder auch Mitschülern/innen sind, ebenso wie das Sich Wehren des Opfers, die erfolgreichsten Strategien, Bullying zu stoppen oder gar nicht aufkommen zu lassen. So berichtet Fekkes, dass durch Eingreifen der Lehrer/innen fast 50 % aller Bullyingfälle sofort gestoppt werden konnten (Fekkes, Piipers & Verloove-Vanhorick, 2005).

Olweus Studien ist allerdings zu entnehmen, dass Lehrer/innen bei Gewalthandlungen nur recht selten eingreifen. Etwa 40 % der Schüler/innen von Grundschulen und 60 % von weiterführenden Unterstufenklassen berichten, dass Lehrer/innen „fast nie“ oder nur „hin und wieder“ versucht hätten, beobachtete Gewalthandlungen zu stoppen. Etwa 65 % der Schulkinder der Grundschule und 85 % der weiterführenden Unterstufe, die Gewalt erfahren haben, berichten auch, dass die Lehrer/innen nicht mit ihnen darüber sprechen. Ebenso werden nur bei 57 % der Schulkinder an Grundschulen und bei 35 % an weiterführenden Unterstufen schulische Gewalterfahrungen zu Hause zum Thema gemacht (Olweus, 2006).

Kinder wenden sich um Hilfe auch an die Eltern. Aber selbst Kinder, die mehrmals pro Woche Aggressionen ihrer Mitschüler/innen ausgesetzt sind, wenden sich nur in etwa 50 % der Fälle an Vertrauenspersonen (Whitney & Smith, 1993). So wissen daher auch nur etwa 15 % der Eltern, dass ihre Kinder in der Kategorie der Opfer, Täter/innen oder Opfer-Täter/innen zu finden sind (Alsaker, 2003).

Fekkes und Mitarbeiter (2005) erhoben in Holland Daten von 2.677 Schulkindern (Durchschnittsalter: 10,1 Jahre). Ihre Untersuchung ergab, dass 16 % *einige Male pro Monat oder öfter* Bullying erleiden. Nur 53 % davon sprechen mit ihren Lehrern/innen darüber, 67 % mit ihren Eltern. Von den 7 % Kindern, die Bullying sogar *mehrmals die Woche* erdulden müssen, erzählen immerhin 75 % davon den Eltern oder Lehrpersonen.

In der 2009 erhobenen Pisa Studie berichten 53 % der Mädchen und 58 % der Burschen in österreichischen Schulen, dass Lehrpersonen bei verbalen und physischen Gewalthandlungen eingreifen. Noch häufiger greifen die Mitschüler/Innen selber ein oder holen Hilfe, insgesamt 73 % der Mädchen und 68 % der Burschen. Diese Daten beziehen sich allerdings nur auf Jugendliche im Alter von 15 Jahren, bei denen die Erhebung durchgeführt wurde (Strohmeier, Gradinger, Schabmann & Spiel, 2012).

Umgekehrt werden die Täter/innen wenig zur Rede gestellt. Von den 32 % der Kinder, die andere *mindestens einmal während des laufenden Semesters* gemobbt haben, werden 50 % von den Lehrer/innen und 33 % von den Eltern darauf angesprochen. 5,5 % der Kinder gaben an *mehrere Male per Monat oder öfter* andere Kinder zu drangsalieren. Mit diesen häufigen Täter/innen wird von Lehrern/innen in 57 % der Fälle und von Eltern in 53 % der Fälle über ihr Verhalten gesprochen.

In Fekkes Untersuchung wurden die Kinder auch gefragt, ob andere versuchen die gewalttätigen Handlungen zu stoppen. Die Kinder gaben an, dass 35 % der Eltern, 39 % der Lehrer/innen und 17,5 % der Mitschüler/innen nicht wussten oder bemerkten, dass die Kinder Bullying ausgesetzt waren. Wurde das Bullying wahrgenommen, griffen allerdings 88 % der Lehrer/innen, 60 % der Eltern und 54 % der Mitschüler/innen ein. Das Eingreifen der Lehrer/innen führte in 49 % der Fälle zum Abbruch der aggressiven Handlungen, das Eingreifen von Eltern in 46 % der Fälle und das von Mitschülern/innen in 41 % der Fälle (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005).

Wie man an diesen Zahlen sieht, konnten durch Eingreifen, nicht nur von Autoritätspersonen, sondern auch der Mitschüler/innen, fast die Hälfte der gewalttätigen Handlungen gestoppt werden.

## **9.2 Prävention**

Prävention bedeutet Maßnahmen zu treffen, um unerwünschte Ereignisse zu verhindern oder zu minimieren. Man unterscheidet zwischen Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention. Primärprävention soll verhindern, dass unerwünschte Ereignisse überhaupt auftreten. Sekundärprävention hat das Ziel, bei schon vorhandenen unerwünschten Ereignissen Maßnahmen zum Eingreifen und zur Reduktion zu setzen. Tertiärprävention dient dazu, Beeinträchtigungen, die durch diese unerwünschten Ereignisse entstanden sind, möglichst zu vermindern und Rückfälle zu vermeiden (Verbeek & Petermann, 1999).

Das Hauptziel von Präventionsmaßnahmen sieht Olweus eben darin „so weit wie möglich bestehende Gewalttäter-/Gewaltopfer-Probleme innerhalb und außerhalb der Schulumgebung zu vermindern und die Entwicklung neuer Probleme zu verhindern - idealerweise vollständig zu beseitigen.“ (Olweus, 2006, S. 70). Das Olweus Programm zielt darauf ab Gewalt grundsätzlich zu vermindern und im Zuge dessen die Beziehungsqualität in den Schulen zu verbessern.

Dazu ist es notwendig zuerst einmal Interesse, Bewusstsein und Betroffenheit für das Thema zu schaffen, um Lehrer/innen, Eltern und andere Beteiligte zu Teilnahme und aktivem Engagement zu gewinnen. Weitere wichtige Schritte sind das gemeinsame Erarbeiten klarer Regeln und die systematische und strikte Umsetzung dieser Regeln.

Olweus sieht konsequentes, regelmäßiges Eingreifen und das Nichttolerieren jeder Art von gewalttätigem oder schädigendem Verhalten als die wesentlichsten Maßnahmen, um Gewalt an Schulen zu verhindern oder zu vermindern. Höhere Dichte und Häufigkeit von Lehrer/innen-Aufsicht in den Pausen, sowie das systematische (von den Lehrern/innen der gesamten Schule getragene) Eingreifen bei jeglicher Beobachtung negativer Verhaltensweisen zeigen den Kindern, dass Bullying nicht toleriert wird. Dazu ist es wichtig, bei allen Betroffenen und Beteiligten zunächst das Bewusstsein für die Ernsthaftigkeit des Problems zu schaffen, konkrete Schritte für Veränderungen darzustellen und Vorgangsweisen gemeinsam zu erarbeiten (Olweus, 2006).

Wichtig ist es daher alle Schulpartner in Gewaltpräventionsprogramme mit einzubeziehen. Zur Schulpartnerschaft gehören die Schulleitung als institutionelle Ebene der Schule ebenso wie die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer, sowie Schüler/innen und deren Eltern. Ebenso sollen Schulärzte/innen, Schulpsychologen/innen sowie sämtliches Schulpersonal einbezogen werden. Nur durch Zusammenarbeit aller am Problem Beteiligten kann auch eine Verschiebung der Probleme von der Schule auf andere Orte außerhalb verhindert werden.

Dan Olweus spricht von Maßnahmen auf drei Ebenen, der persönlichen Ebene, der Klassenebene und der Schulebene (Olweus, 2006). Auf allen drei Ebenen ist die Zusammenarbeit aller Beteiligten wesentlich, um zu zeigen, dass Gewalt nicht als gegeben hingenommen wird, sondern alles daran gesetzt wird, den Täter/innen Einhalt zu gebieten und die Opfer zu schützen. Erwachsene Autoritätspersonen und Mitschüler/innen müssen deutlich zeigen, dass sie gewalttätiges Verhalten nicht dulden und jenen Kindern beistehen, die sich alleine nicht wehren können. Dazu ist es notwendig, in den Schulen eine Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens auf allen Ebenen der Schulpartnerschaft zu schaffen.



### **9.2.1 Maßnahmen auf der persönlichen Ebene**

Maßnahmen auf der persönlichen Ebene beinhalten vor allem Gespräche mit Opfern und Täter/innen, sowie mit den zugehörigen Eltern. Nicht nur Opfer und deren Angehörige brauchen Hilfestellung, auch Täter/innen und deren Eltern muss Unterstützung zuteilwerden, um eine Verhaltensänderung bewirken zu können. Unterstützend ist es, auch Mitschüler/innen und andere Beteiligte in die Gespräche einzubeziehen. Kontakte zwischen den Eltern von Täter/innen und Opfern können Verständnis für die Situation des anderen bewirken und zu gemeinsamen Lösungsmöglichkeiten führen. Täter/innen muss bewusst gemacht werden, dass Bullying kein Kavaliersdelikt ist, sondern weit reichende Folgen nach sich zieht und sie ihr Verhalten zu überdenken und zu ändern haben. Auch die Opfer zu Verhaltensänderungen zu bewegen, sie in ihrem Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein zu stärken und sie zu ermutigen, Misshandlungen nicht stillschweigend zu erdulden, sondern sich zur Wehr zu setzen, ist ein erster wichtiger Schritt zur Vermeidung von schulischer Gewalt. Ein Wechsel der Klasse oder Schule sollte als allerletzte Möglichkeit in Betracht gezogen werden (Olweus, 2006).

### **9.2.2 Maßnahmen auf der Klassenebene**

Auf Klassenebene stehen die Aufklärung über Gewalt und die Erarbeitung von konkreten Klassenregeln an erster Stelle. Aufklärung darf nicht nur theoretisch erfolgen, sondern soll die Schüler/innen auch emotional und auf der Verhaltensebene erreichen. Durch Lesen von geeigneter Literatur oder Zeigen von Videos können Verständnis und Mitgefühl für Opfer geweckt und Mechanismen von Gewalt aufgedeckt werden. Rollenspiele helfen eigenes Verhalten zu reflektieren, Verhaltensspielräume zu erweitern und Verhaltensmodifikationen zu üben und zu festigen.

Die Aufmerksamkeit soll vor allem auch auf die indirekte Formen von Gewalt wie Ausgrenzung und soziale Isolierung gelenkt werden und die Festigung von Gewalt durch passive Beteiligung und Zuschauen verdeutlichen. Schüler/innen werden dadurch ermutigt, bei beobachteten Gewalthandlungen aktiv einzuschreiten oder Hilfe von anderen (älteren Mitschülern/innen oder Erwachsenen) zu fordern. Unmittelbar erfolgtes Lob für erwünschtes oder Sanktionen für unerwünschtes Verhalten von Seiten der Lehrer/innen helfen Kindern richtiges und falsches Verhalten zu erkennen. Sanktionen sollen dabei nicht eingesetzt werden, um Schüler/innen zu demütigen oder zu sich ihnen gegenüber feindselig zu verhalten. Sie sollen daher nicht gegen die Person, sondern als deutliches Signal gegen das unerwünschte Verhalten gerichtet sein, nachvollziehbar und leicht anzuwenden sein. Sanktionen können z.B. ein

momentanes oder auch länger währendes Ausschließen aus dem jeweiligen Klassen- oder Freundesverband sein (z.B. durch Aufenthalt in anderen Klassen, im Büro der Schulleitung, durch Verbringen von Pausen unter Aufsicht von Lehrer/innen) oder auch im Vorenthalten gewisser Privilegien bestehen.

Regelmäßige Klassengespräche, kooperatives Lernen und gemeinsame positive Aktivitäten helfen Vertrauen und Gemeinschaftsgefühl zu fördern. (Olweus, 2006).

### **9.2.3 Maßnahmen auf der Schulebene und der institutionellen Ebene**

Maßnahmen auf der institutionellen Ebene der Schule sind davon charakterisiert, dass möglichst alle, an der Institution Schule beteiligten Personen, einbezogen werden.

Ein pädagogischer Tag unter Einbeziehung von Schulleitung, von Lehrer/innen, von Experten/innen wie Schulpsychologen/innen sowie Vertreter/innen der Schüler- und Elternschaft dient dem Bewusstwerden der Problematik sowie dem konkreten Umsetzungsplan von Maßnahmen zur Gewaltprävention. Geeignete Maßnahmen können für jede Schule individuell am besten in Arbeitsgruppen unter Beteiligung aller Schulpartner erarbeitet werden. Eine der wesentlichsten und zielführendsten Maßnahmen ist laut Olweus die vermehrte Aufsicht während der Pausen und des Mittagessens, sowie Einrichtungen in der Schule, an die sich Schüler/innen vertrauensvoll wenden können (wie z.B. in österreichischen Schulen an Vertrauenslehrer/innen oder Peer-Mediatoren/innen). Hier ist es wichtig, dass alle Beteiligten gleichermaßen keine Toleranz gewalttätigen Verhaltens zeigen und sofort eingreifen. Um das Interesse und die Mitarbeit von Eltern zu gewinnen, sind umfassende Informationen und Einbeziehung Voraussetzung (Olweus, 2006).

Soll Gewalt im Allgemeinen, in diesem Fall insbesondere an Schulen, eingeschränkt werden, müssen gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden. Die Einbeziehung aller an Gewaltphänomenen aktiv, passiv oder institutionell Beteiligten ist deshalb sinnvoll, damit gemeinsame Strategien entwickelt und Programme durchgeführt werden können, die von allen anerkannt werden und an denen alle überzeugt teilnehmen. Es erscheint daher auch sinnvoll, nicht nur schulinterne Personen und die Schulpartner einzubeziehen, sondern darüber hinaus auch mit Experten/innen aus Medizin, Justiz, Psychologie, Pädagogik und Sozialwissenschaften, und Jugend- und Sozialämtern zusammen zu arbeiten.

### 9.3 Gewaltpräventionsprogramme

Dieses Kapitel bietet einen allgemeinen Überblick über die Wirksamkeit von Gewaltpräventionsprogrammen und Möglichkeiten zur Qualitätssicherung. Anschließend werden beispielhaft ausgewählte Präventionsprogramme vorgestellt und eine kurze Übersicht über die auf der Homepage des Bundesministeriums angebotenen Maßnahmen gegeben.

Olweus (2006) zeigt, dass durch Gewaltpräventionsprogramme

- ein deutlicher Rückgang von Gewalt zu beobachten ist. Die Wirkung ist umso deutlicher, je länger das Programm dauert. Nach zwei Jahren Interventionsprogramm gibt es Rückgänge bis über 50 %.
- die vorhandenen Opfer- und Täter/innen Zahlen sinken und neues Auftreten von Gewalt verhindert wird.
- auch andere asoziale Verhaltensweisen wie Vandalismus, Diebstahl, Schuleschwänzen usw. abnehmen.
- das Schul- und Klassenklima verbessert wird und es zu mehr Ordnung und Disziplin im Unterricht kommt.
- die Schüler/innen eine positivere Einstellung zur Schule bekommen und ihre Schulzufriedenheit steigt.
- keine Verlagerung der Gewalt auf andere Bereiche wie Schulweg oder Freizeit stattfindet (Olweus, 2006).

Ein Review zur Wirksamkeit von Gewaltpräventionsprogrammen, schließt 59 Evaluierungsstudien aus verschiedenen Ländern ein. Aus dem Review geht hervor, dass jene Programme am meisten Erfolge erzielen, die nach den Prinzipien von Olweus erstellt wurden. Diese Gewaltpräventionsprogramme reduzieren Gewalt an Schulen nachweislich. Vermehrte Pausenaufsicht, Klassen- und Schulregeln, Schulkonferenzen, disziplinarische Maßnahmen, Videotraining, Elterninformation und Elterntraining sowie Kooperation von Lehrer/innen, Eltern und Peers werden als die wesentlichen Elemente zur Dezimierung von Bullying in Schulen genannt. Je länger und intensiver die Programme durchgeführt wurden, desto mehr Erfolg zeigten sie (Ttofi, Farrington & Ldry, 2008).

Auf diesen Grundlagen entstanden in verschiedenen Ländern eine Reihe von Gewaltpräventionsprogrammen, von denen drei international anerkannte Programme, beziehungsweise auf Spiel, Salmivalli und Smith (2011), beispielhaft angeführt werden.

### **9.3.1 ZERO**

Norwegen kann auf eine lange Tradition im Kampf gegen Gewalt an Schulen zurückblicken. Bereits 1983 gab es eine erste Kampagne, im Zuge dieser alle primären und sekundären Schulstufen mit Informationen und Material ausgestattet wurden und die Gewalt an Schulen deutlich reduziert wurde (Roland, 2011). 2001 startete das Land eine nationale Kampagne gegen Bullying. Der Grundsatz der nationalen Initiative „zero tolerance of bullying“ (Roland, 2011, S. 384) war auch namensgebend für das Programm, ZERO. Zwischen 2002 und 2004 wurden im Zuge des Ersten Manifests Antibullyingprogramme, insbesondere das Olweus-Programm und das Programm ZERO in den meisten norwegischen Schulen implementiert und damit eine Verringerung von Bullying um 30 % erreicht (Spiel, Salmivalli & Smith, 2011). Beiden Programmen gemeinsam ist die Überzeugung, dass Gewalt an Schulen mit systematischen Strategien unter Einbezug der Schüler/innen, des gesamten Lehrpersonals, der Eltern und aller sonstigen Beteiligten begegnet werden muss, um nachhaltige Erfolge zu erzielen. Wesentlich sind auch die Einbeziehung externer Experten/innen und die Zusammenarbeit mit den lokalen Schulbehörden (Roland, 2011).

### **9.3.2 KiVa**

In Finnland wurde 2006 im Auftrag des Ministeriums für Erziehung und Kultur das KiVa Antibullying Programm in Auftrag gegeben und an der Universität Turku unter Mitarbeit der Gruppe um Christina Salmivalli entwickelt und evaluiert. Das Programm startete 2009 und inzwischen sind 82 % der finnischen Schüler/innen zwischen 7 und 12 Jahren in das Projekt einbezogen (Spiel, Salmivalli & Smith, 2011). Ziel von KiVa ist es Bullying zu reduzieren, indem besonders auch auf die Rolle der Peer aufmerksam gemacht wird, die zwar nicht direkt an den Gewalthandlungen beteiligt sind, aber durch ihr Eingreifen die Täter-Opfer Beziehungen durchbrechen, indem sie deutlich zeigen, dass sie auf der Seite der Opfer sind und die Täter in ihren Handlungen nicht bestärken. Dadurch können negative Folgen von Viktimisierung deutlich verringert werden (Salmivalli & Poskiparta 2012). Den Schulen werden anwendbare Arbeitsmaterialien zur Umsetzung des Programms zur Verfügung gestellt und Schüler/innen, Lehrpersonal und Eltern werden durch sogenannte KiVa Teams eingeschult und unterstützt (Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2011). Das Programm wird aufwendig evaluiert und es

konnte gezeigt werden, dass es in 98 % zu Verbesserung der Situation der Opfer führte und in 86 % der berichteten Fälle Bullying komplett gestoppt wurde. Allerdings wird im Bericht auch darauf hingewiesen, dass immer noch eine beträchtliche Anzahl von Opfern mit ihrem Leiden nicht nach außen treten und daher von effektiven Interventionen zu wenig erfasst werden (Salmivalli & Poskiparta 2012).

### **9.3.3 WiSK**

In Österreich wurde im Jahre 2008 die nationale Strategie Gemeinsam gegen Gewalt ins Leben gerufen. Das WiSK – Wiener Soziales Kompetenztraining - wurde an der Wiener Fakultät für Psychologie in Anlehnung an das Konzept von Olweus entwickelt. Das Programm richtet sich an Schüler/innen der 5. bis 9.Schulstufe und dauert drei bis vier Semester. In drei Phasen (Impuls-, Reflexions- und Aktionsphase) sollen drei wichtige Prinzipien vermittelt werden:

- Rechte und Pflichten
- Partizipation und Verantwortungsübernahme
- Öffnung des Denkens und Bereicherung des Verhaltensrepertoires

Besonders Wert wird auf Partizipation und Verhaltensmodifikation gelegt. Ziel ist es aggressives Verhalten zu reduzieren und sozial kompetentes Verhalten zu fördern. Alle Beteiligten lernen Verantwortung zur Lösung von Konflikten zu übernehmen. (Kessler & Strohmeier, 2009).

Das WiSK versteht sich als ganzheitliches Schulprogramm, das durch gezielte Maßnahmen Sensibilität, soziale Kompetenzen und Verantwortung fördert und möglichst alle Beteiligten der Schulpartnerschaft in einer gemeinsamen Strategie zu vereinen und dadurch aggressives Verhalten und Bullying in Schulen zu verringern versucht (Strohmeier, Hoffmann, Schiller, Stefanek, & Spiel, 2012; Spiel & Strohmeier, 2012). Es beinhaltet Maßnahmen auf drei Ebenen, der Schulebene, Klassenebene und Individualebene und bezieht daher Schüler/innen, Eltern, Lehrer/innen und Schulleitung gleichermaßen mit ein. Auf der persönlichen Ebene geht es vor allem um die Gesprächsführung mit den Opfern, Tätern und deren Eltern. Lehrpersonen erhalten spezielle Trainings, um durch die Gespräche zu bewirken, dass Opfer sich unterstützt fühlen und gestärkt werden, aus ihrer Opferrolle auszutreten und Täter/innen ihre negativen Verhaltensweisen aufgeben und zu positiven motiviert werden. Wichtig sind hierbei auch Strategien zur emotionalen Regulation zu vermitteln und Sozialkompetenzen zu fördern.

Auch Gespräche mit den Eltern tragen dazu bei, diese zu Kooperation zu motivieren und dadurch Gewalt an Schulen zu verringern. Auf Klassenebene geht es vor allem darum, durch Thematisieren im Unterricht Empathie und Verantwortungsübernahme zu stärken und das Verhaltensrepertoire der Schüler/innen zu erweitern, um in kritischen Situationen gewaltfrei agieren zu können. Gemeinsam erarbeitete Klassenregeln, Diskussionen, Rollenspiele und Vignettengeschichten gehören ebenso zu Maßnahmen auf dieser Ebene wie gemeinsame Projekttag. Auf Schulebene geht es vor allem um gemeinsam mit der Direktion erarbeitete Schulregeln sowie für die gesamte Schule abgestimmte Aktionsplänen und Vorgehensweisen im Ernstfall (Spiel & Strohmeier, 2007; Spiel & Strohmeier, 2011).

Spiel und Strohmeier (2007) listen für ihr Gewaltpräventionsprogramm folgende Checkliste nach Preiser und Wagner (2003) zur Beurteilung der Qualität von Präventivprogrammen auf:

- Zielklärung: Benennung und Begründung konkreter und nachprüfbarer Ziele.
- Zielgruppe: Beschreibung der Zielgruppe mit Begründung des Bedarfs und der Erreichbarkeit.
- Theoretische Grundlagen: Explizite Benennung theoretischer Grundlagen für das Programm und die einzelnen Programmschritte; Bezugnahme auf empirisch gestützte Forschungs- und Anwendungsergebnisse.
- Maßnahmenbeschreibung: Beschreibung organisatorischer Rahmenbedingungen und konkreter Methoden und Medien; Teilnehmer/innen-Aktivierung; Sicherstellung der Akzeptanz und der Teilnehmer/innen-Motivierung.
- Kompetenzen der Trainer/innen: Nachweis der fachlichen und didaktischen Kompetenz der Trainer/innen (Preiser & Wagner, 2003).

In Evaluierungstudien des WiSK Programms zeigen sich positive Effekte der Reduzierung aggressiven Verhaltens (Strohmeier & Spiel, 2009,).

Zusätzlich zum Präventionsprogramm WiSK werden in Österreich verschiedene Gewaltpräventionsprogramme angeboten, die von Schulbehörden und Ministerien unterstützt oder in Eigeninitiative von verschiedenen Vereinen durchgeführt werden. Manchen dieser Angebote fehlen die theoretische Fundierung und evaluierende Begleitung, Qualitätskriterien können daher schwer überprüft werden. Unklar ist auch, inwieweit die Angebote von Schulen und Lehrer/innen wahrgenommen werden (Kliegel, Zeintl, Windemuth 2009).

Im Folgenden werden daher nur diejenigen, neben dem WISK, in Österreich angebotene Gewaltpräventionsprogramme aufgelistet, die vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst (BMUKK) empfohlen werden. Sie befinden sich auf der Homepage des Bundesministeriums (<https://www.bmbf.gv.at/schulen/pwi/pa/weissefeder.html>).

#### **9.3.4 Faustlos**

Faustlos ist ein in Deutschland entwickeltes Programm für Grundschule und Kindergarten. Dafür geschulte Lehrer/innen von der 1. bis zur 4. Schulstufe bauen das Programm, in dem Kinder lernen sollen mit Ärger und Wut besser umzugehen, in den Regelunterricht ein. Ziel ist es, impulsives und aggressives Verhalten zu dezimieren und soziale Fähigkeiten wie Empathie, Impulskontrolle und Konfliktlösungskompetenz zu erhöhen. Faustlos wurde 2005 von Manfred Cierpka auf Grundlage des amerikanischen Programms Second Step (Beland, 1991 in Cierpka, 2005) für deutschsprachige Schulen entwickelt. 2008 und 2009 wurden in Österreich insgesamt 50 % der Grundschulen vom BMUKK mit dem Programm ausgestattet.

Für die Programme Second Step und Faustlos konnten in Studien folgende Fortschritte nachgewiesen werden.

- Erhöhung der sozialen Kompetenzen und Reduzierung aggressiver Verhaltensweisen zur Konfliktlösung.
- Reduzierung körperlicher und verbaler Aggressionen, Verminderung der Störung und Ablenkung im Unterricht und Steigerung von prosozialen und neutralen Interaktionen.
- Reduzierung von Angst, besseres Erkennen von Gefühlen und Handlungsfolgen.

Von Lehrpersonen wird das Programm positiv beurteilt und über den Transfer der Kompetenzen der Kinder in ihren Alltag berichtet (Cierpka, 2005).

(<http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/praeventionsprogramme/faustlos/?L=0>).

#### **9.3.5 Peer-Mediation**

Peer Mediation ist seit den 90er Jahren besonders in den Sekundarstufen weit verbreitet. Mediation ist eine Form der Konfliktlösung, in der unparteiische Personen die streitenden Personen oder Gruppen bei der Lösungsfindung unterstützen, ohne Partei zu ergreifen.

Das Programm läuft in mehreren Stufen ab:

- *Lehrer/innen-Ausbildung:* Lehrpersonen absolvieren eine Ausbildung in Peer-Mediation, um ihre eigenen kommunikativen und Konfliktlöse-Kompetenzen zu erweitern und um Schüler/innen, die sich als Peer-Mediatoren/innen zur Verfügung stellen, zu unterstützen.
- *Ausbildung von Peer-Mediatoren/innen:* Interessierte Schüler/innen durchlaufen eine intensive Ausbildung, um Kompetenzen in Kommunikation, Gesprächstechniken und Konfliktlösung zu erhalten.
- *Mediationsgespräche:* Die Konfliktparteien melden sich freiwillig zu den Gesprächen, die etwa 15 bis 30 Minuten dauern. Die Peer-Mediatoren/innen helfen bei der Klärung des Konflikts, bei der Erarbeitung von Lösungen und bei der Formulierung einer Lösungsvereinbarung

(<http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/praeventionsprogramme/peer-learning/?L=0>)

### **9.3.6 Lernen ohne Angst**

Das Projekt wurde in Hamburg vom Institut für konstruktive Konfliktaustragung und Mediation entwickelt und wird auch in Österreich angeboten. Ziel des Projekts ist es, das Schulklima zu verbessern und schulischer Gewalt vorzubeugen. Zielgruppe sind Schüler/innen ab der 5. Klasse Oberstufe und deren Lehrpersonen, die sich aktiv an der Entwicklung und Umsetzung von individuellen Aktionsplänen gegen Gewalt an Schulen beteiligen. Eingebunden sind auch Schulleitung und Schulgremien. Das Programm wird über 2 Jahre hindurch an der Schule durchgeführt und beinhaltet folgende Projektphasen:

1. Phase: Sensibilisierung
2. Phase: Analyse der Schule aus Schülersicht
3. Phase: Erstellung eines individuellen Aktionsplans
4. Phase: Umsetzung

Die Projektphasen beinhalten Fortbildung für Lehrkräfte, Projektwoche für teilnehmende Klassen, Intensive Delegierten- und Gremienarbeit, Elterninformation und Begleitmaterial (Methodenmappe und DVD).

<http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/praeventionsprogramme/lernen-ohne-angst/?L=0>



## 10 Ziel und Fragestellung der Arbeit

Ziel der Arbeit ist es die Einstellung von Eltern zum Thema Gewalt und Gewaltprävention an österreichischen Schulen zu erheben. Einstellungen können in drei Bereiche unterteilt werden: Wissen, emotionale Bewertung und Verhalten (Mummendey, 1995). Nach Mummendey gehören zur Einstellung die Bereiche der kognitiven Beschäftigung mit dem sozialen Objekt (z.B. Wissen, Erinnerung, Einschätzungen), die gefühlsmäßige Stellungnahme dazu (Bewertung) und eine Tendenz, sich dem Einstellungsobjekt gegenüber in wie immer gearteter Weise zu verhalten (Mummendey, 1995). Einstellungen sind erworben bzw. gelernt, man nimmt daher an, dass sie auch wieder verändert werden können. Einstellungsmessungen geben daher nur Aufschluss über das momentane Bewusstsein der befragten Personen.

Den drei Bereichen der Einstellungsmessung soll in den folgenden Fragestellungen Rechnung getragen werden:

### **Wissen von Eltern zum Thema Gewalt und Gewaltprävention an österreichischen Schulen**

- Wie hoch schätzen Eltern die Prävalenzzahlen von Tätern/innen und Opfern ein, sowie die Anzahl derjenigen Kinder, die sich bei Bullying an Lehrer/innen oder Eltern wenden?
- Waren Kinder der befragten Eltern schon Gewalt in der Schule ausgesetzt? Hat jemand eingegriffen und wenn ja wer?
- Wurden Gewaltpräventionsprogramme an den Schulen der Kinder durchgeführt und wenn ja, welche?

### **Die emotionale Bewertung von Eltern zum Thema Gewalt und Gewaltprävention an österreichischen Schulen**

- Für wie wichtig halten Eltern das Thema Gewalt an öffentlichen Schulen?
- Für wie schwerwiegend halten die Eltern die verschiedenen Formen von Gewalt?
- Bei welchen Formen von Gewalt sollte eingegriffen werden, wer sollte eingreifen und was sollte getan werden?
- Befürworten die Eltern den Einsatz von Gewaltpräventionsprogrammen an den Schulen ihrer Kinder und wer sollte dabei mitwirken?

### **Konkretes und hypothetisches Verhalten von Eltern in Bezug auf Gewalt und Gewaltprävention in österreichischen Schulen**

- Haben Eltern bei den Gewalterfahrungen ihrer eigenen Kinder selbst eingegriffen und wenn ja, bei welchen Formen von Gewalt?
- Sind Eltern bereit bei Gewaltpräventionsprogrammen an der Schule ihrer Kinder selber mitzuwirken und/ oder einen finanziellen Beitrag dazu zu leisten?

Für alle diese Fragestellungen soll auch analysiert werden, ob sich Unterschiede in der Einstellung der Eltern in Bezug auf Geschlecht, Bildung, Wohnort, Anzahl der Kinder oder Alleinerzieher/innen-Status zeigen.

Zusätzlich wird versucht, eine Typisierung von Eltern aufgrund vorzunehmen: Können bestimmte homogene Typen von Eltern klassifiziert werden, denen Gewalt und Gewaltprävention an österreichischen Schulen ein besonderes Anliegen oder eben kein besonderes Anliegen ist?

# Empirischer Teil

## 11 Methode

### 11.1. Untersuchungsplan und intendierte Stichprobe

Die intendierte Stichprobe sollte österreichische Eltern umfassen, die hinsichtlich Geschlecht, Alter, Bildungsschicht (Pflichtschulabschluss, Lehrabschluss, Matura, abgeschlossenes Studium), Wohnort (Großstadt, Kleinstadt, ländlicher Bereich) und ethnische Herkunft (österreichische Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund) möglichst repräsentativ für Österreich sind. Ihre Kinder sollten unterschiedlichen Alters sein und verschiedene Schultypen besuchen (Volksschule, Hauptschule, Kooperative Mittelschule, Allgemeine Höhere Schulen, Berufsbildende Höhere und Mittlere Schulen). Die Stichprobe sollte eine Größe von 150 bis 200 Eltern erreichen.

Zur besseren Erreichbarkeit von Eltern außerhalb Wiens sollte der Fragebogen nicht nur in direktem persönlichem Kontakt vorgegeben werden, sondern auch per e-mail mit der Bitte verschickt werden, ihn an bekannte Eltern weiterzuleiten (Schneeballsystem). Damit werden vor allem Eltern im Bekannten- und Freundeskreis sowie in deren Umfeld befragt.

Es sollte vermieden werden, Eltern einer Klasse oder einer Schule gesammelt zu befragen, da zu vermuten ist, dass innerhalb einer Schule oder eines Klassenverbandes ähnliche Erfahrungen mit Gewalt und Gewaltprävention zu finden sind und damit die erwünschte Vielfalt an Meinungen nicht erhoben werden kann.

Um auch Eltern außerhalb des Bekanntenkreises zu erreichen, sollte der Fragebogen zusätzlich aber auch an öffentlichen Stellen wie Spielplätzen und Sportvereinen verteilt werden, da sich an diesen Orten erfahrungsgemäß viele Eltern aufhalten und auch Zeit haben, einen Fragebogen auszufüllen.

Es war anzunehmen, dass sich die Stichprobe vor allem auf Wien, Niederösterreich und Oberösterreich beschränkt und die anderen Bundesländer in eher geringerem Ausmaß erreicht werden.

## 11.2. Erhebungsinstrument

Forschung zum Thema Gewalt an Schulen richtet sich meist an die Schüler und Schülerinnen mit der Absicht Prävalenzdaten des Auftretens von Bullying sowie Rollenverteilungen und die Beteiligung der einzelnen Schüler/innen an gewalttätigen Handlungen zu erfassen. Einstellungen von Eltern zum Phänomen der Gewalt an Schulen und ihr Wissen darüber waren hingegen noch kaum Thema wissenschaftlicher Forschung. Aus Mangel an geeigneten Erhebungsinstrumenten wurde daher, mit Unterstützung der Betreuerin Prof. Spiel und Dr. Strohmeier, für die Befragung der Eltern ein Fragebogen konstruiert. Der Fragebogen (siehe Anhang) versteht sich als exploratives Instrument zur Erhebung der drei Aspekte von Einstellungen (Wissen, emotionalen Stellungnahme und dem Verhalten).

Der Fragebogen sollte Fragen zum Wissen der Eltern über Gewalt an österreichischen Schulen, ihrer gefühlsmäßige Einstellung zu diesem Thema und ihrem Verhalten bei tatsächlichen oder vorgestellten Vorkommnissen beinhalten. Die Fragen wurden zum Großteil mit geschlossenem Antwortformat vorgegeben, allerdings sollte den Eltern in offenen Antwortformaten auch die Möglichkeit geboten werden, darüber hinaus ihre Meinung kund zu tun.

Die Entwicklung des Fragebogens richtete sich vor allem nach der Forschung von Dan Olweus und den Erkenntnissen von Mummendey zu Einstellungen und Einstellungsmessung. Zusätzlich wurde das Befragungsinstrument von Nicolaides, Toda & Smith (2002) herangezogen. Da nach Mummendey Einstellungen aus drei Aspekten gespeist werden - dem Wissen über einen Sachverhalt, der emotionalen Stellungnahme dazu und dem Verhalten gegenüber diesem Sachverhalt - (Mummendey, 1995), versucht der Fragebogen mit insgesamt 15 Fragen (7 davon mit Subfragen) diesen drei Bereichen Rechnung zu tragen.

Erhoben wurden das Wissens der Eltern zu Gewalt und Gewaltpräventionsprogrammen, ihre Beurteilung der Wichtigkeit des Themas, ihre Einschätzung von Opfer- und Täterzahlen sowie ihre Bewertung der Wichtigkeit der Gewalt in Schulen. Auch sollte ihre Meinung und Einstellung zu Intervention und Prävention, der Beteiligung maßgeblicher Personen daran und eventuelles eigenes Engagement erhoben werden.

Dem Fragebogen wurde in einer kurzen Einleitung folgende Begriffsdefinition vorangestellt, um den Eltern eine Erklärung zu bieten und ein einheitliches Verständnis für den Tatbestand der Gewalt an Schulen zu erreichen: „Denken Sie bei Gewalt an negative Verhaltensweisen, die über einen längeren Zeitraum oder mehrmals gesetzt werden, mit der Absicht anderen

Schülern/innen Schaden zuzufügen. Diese negativen Verhaltensweisen können auf mehrere Arten ausgeführt werden:

- Körperlich (z.B. schlagen, treten, boxen)
- Verbal (z.B. beschimpfen)
- Sozial (z.B. ausgrenzen, nicht mitspielen lassen)
- Per Computer oder Handy (gemeine e-mails oder sms schreiben).

Im Fragebogen wird nach dem Wissen der Eltern über das Ausmaß schulischer Gewalt und Gewaltprävention ebenso gefragt, wie nach persönlichen Erfahrungen damit. Desgleichen werden emotionale Stellungnahmen in Bezug auf die Wichtigkeit von Gewalt an Schulen, der Notwendigkeit des Eingreifens und des Bedarfs an Präventivprogrammen eruiert. Konkretes oder hypothetisches Verhalten wird durch die Bereitschaft der Eltern zu Mitarbeit oder finanziellen Beiträgen ermittelt.

Der Aufbau des Fragebogens ist im folgenden Abschnitt dargestellt.

### 11.2.1 Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen wurde nach den drei Aspekten von Einstellungen nach Mummendey (1995) (Wissen, emotionalen Stellungnahme und Verhalten) aufgebaut. Zusätzlich werden die Antwortformate, die zur Anwendung kommen in Klammer angeführt.

- **Wissen**

*Frage 2:* „Wie hoch schätzen Sie den Prozentsatz von Schülern/innen, die von Gewalt an Schulen betroffen sind? (als Täter, als Opfer)“ (*offenes Antwortformat*)

*Frage 3:* „Wie hoch schätzen Sie den Prozentsatz von Schülern/innen, die Opfer negativer Verhaltensweisen geworden sind und mit einem Erwachsenen darüber sprechen? (mit Lehrer/innen, mit Eltern)“ (*offenes Antwortformat*)

*Frage 7:* „Hat Ihr Kind/ eines Ihrer Kinder Ihnen schon einmal erzählt, dass es auf irgendeine Art und Weise (körperlich, verbal, sozial, per Computer oder Handy) von Mitschülern oder Mitschülerinnen gemein behandelt wurde?“ (*dichotomes Antwortformat: ja/ nein*)

Bei Frage 7 werden die Eltern, wenn sie mit *ja* antworten, zu Frage 8 weitergeleitet.

Frage 8: „Wenn Ihrem Kind das passiert ist, welcher Art von negativer Verhaltensweisen war Ihr Kind ausgesetzt? Hat jemand eingegriffen? Wer hat eingegriffen?“

| Art der negativen Handlungen | Hat jemand eingegriffen? | Wenn ja, wer? |            |          |        |
|------------------------------|--------------------------|---------------|------------|----------|--------|
|                              |                          | Lehrer        | Mitschüler | Direktor | Eltern |
| Körperlich                   | O ja      O nein         | O             | O          | O        | O      |
| Verbal                       | O ja      O nein         | O             | O          | O        | O      |
| Sozial                       | O ja      O nein         | O             | O          | O        | O      |
| Mit dem Computer oder Handy  | O ja      O nein         | O             | O          | O        | O      |

Frage 8a (Ergänzung zu Frage 8): „Was wurde getan?“ (offenes Antwortformat)

Frage 10: „Wurde in der Klasse Ihres Kindes schon einmal ein Gewaltpräventionsprogramme durchgeführt?“ (Dichotomes Antwortformat: ja/ nein)

Fragen 10a und 10b (Ergänzung zu Frage 10): „Wenn ja, welches (Gewaltpräventionsprogramm)“ und „Wie lange wurde es angewandt?“ (offenes Antwortformat)

- **Emotionale Stellungnahme**

Frage1: „Für wie wichtig halten Sie das Thema Gewalt an österreichischen Schulen?“ (vierstufige Skala: sehr wichtig/ wichtig/ eher nicht so wichtig/ überhaupt nicht wichtig)

Frage 4: „Für wie schwerwiegend halten sie folgende Verhaltensweisen: körperliche Handlungen, verbale Handlungen, soziale Handlungen, Handlungen per Computer oder Handy?“ (vierstufige Skala: sehr schwerwiegend/ schwerwiegend/ eher nicht so schwerwiegend/ überhaupt nicht schwerwiegend)

Frage 5: „Bei welchen Verhaltensweisen sollte Ihrer Meinung nach jemand eingreifen? Wer sollte eingreifen? Mehrfachantworten sind möglich

| <b>Art der negativen Handlungen</b> | <b>Sollte jemand eingreifen?</b> | <b>Wenn ja, wer?</b> |                   |                 |               |
|-------------------------------------|----------------------------------|----------------------|-------------------|-----------------|---------------|
|                                     |                                  | <b>Lehrer</b>        | <b>Mitschüler</b> | <b>Direktor</b> | <b>Eltern</b> |
| <i>Körperlich</i>                   | <i>O ja      O nein</i>          | <i>O</i>             | <i>O</i>          | <i>O</i>        | <i>O</i>      |
| <i>Verbal</i>                       | <i>O ja      O nein</i>          | <i>O</i>             | <i>O</i>          | <i>O</i>        | <i>O</i>      |
| <i>Sozial</i>                       | <i>O ja      O nein</i>          | <i>O</i>             | <i>O</i>          | <i>O</i>        | <i>O</i>      |
| <i>Mit dem Computer oder Handy</i>  | <i>O ja      O nein</i>          | <i>O</i>             | <i>O</i>          | <i>O</i>        | <i>O</i>      |

*Frage 6:* „Wenn Sie der Meinung sind, dass eingegriffen werden sollte, was sollte von wem getan werden?“ (*offenes Antwortformat*)

*Frage 9* (Weiterleitung von Frage 7 bei Beantwortung der Frage mit *nein*): „Stellen Sie sich vor, Ihr Kind erzählt Ihnen, dass es auf irgendeine Weise (körperlich, verbal, sozial, per Computer oder Handy) von Mitschülern oder Mitschülerinnen gemein behandelt wurde; wer sollte Ihrer Meinung nach eingreifen? Mehrfachantworten sind möglich.“

| <b>Art der negativen Handlungen</b> | <b>Sollte jemand eingreifen?</b> | <b>Wenn ja, wer?</b> |                   |                 |               |
|-------------------------------------|----------------------------------|----------------------|-------------------|-----------------|---------------|
|                                     |                                  | <b>Lehrer</b>        | <b>Mitschüler</b> | <b>Direktor</b> | <b>Eltern</b> |
| <i>Körperlich</i>                   | <i>O ja      O nein</i>          | <i>O</i>             | <i>O</i>          | <i>O</i>        | <i>O</i>      |
| <i>Verbal</i>                       | <i>O ja      O nein</i>          | <i>O</i>             | <i>O</i>          | <i>O</i>        | <i>O</i>      |
| <i>Sozial</i>                       | <i>O ja      O nein</i>          | <i>O</i>             | <i>O</i>          | <i>O</i>        | <i>O</i>      |
| <i>Mit dem Computer oder Handy</i>  | <i>O ja      O nein</i>          | <i>O</i>             | <i>O</i>          | <i>O</i>        | <i>O</i>      |

*Frage 9a* (Ergänzung zu Frage 9): „Wenn eingegriffen wird, was sollte Ihrer Meinung nach von wem getan werden?“ (*offenes Antwortformat*)

*Frage 11:* „Würden Sie ein Gewaltpräventionsprogramm an der Schule Ihres Kindes/eines Ihrer Kinder befürworten?“ (*dichotomes Antwortformat: ja/ nein*)

*Frage 12:* „Wer sollte dabei mitwirken: Direktor, Lehrer, Eltern, Schüler?“ (*dichotomes Antwortformat: ja/ nein*)

- **Verhalten**

*Frage 13: „Wären Sie bereit auch selber bei einem Gewaltpräventivprogramm mitzuwirken?“ (dreistufige Skala: ja/ nein/ vielleicht)*

*Frage 14: „Wären sie bereit einen finanziellen Beitrag zu leisten, damit ein Gewaltpräventionsprogramm an der Schule Ihres Kindes/ eines Ihrer Kinder durchgeführt werden kann?“ (dichotomes Antwortformat: ja/ nein)*

*Frage 14: „Wenn ja, wie viel pro Schuljahr wären Sie bereit dafür auszugeben?“ (dreistufige Skala: bis € 10.-/ € 10.- bis € 30.-/ über € 30.-)*

- **Demographische Daten**

Zusätzlich werden von den Eltern folgende Daten abgefragt:

- Geschlecht: (dichotomes Antwortformat: männlich/ weiblich)  
Alter: (offenes Antwortformat)
- Bildungsstatus: (vierstufige Skala: Pflichtschulabschluss/ Lehrabschluss/ Matura/ abgeschlossenes Studium)
- Muttersprache: (vierstufige Skala: deutsch/ türkisch/ serbo-kroatisch/ andere)
- Wohnort: wird im Fragebogen nicht definiert, sondern obliegt der jeweiligen Einschätzung der befragten Personen (dreistufige Skala: Großstadt/ Kleinstadt/ ländlicher Bereich)
- Anzahl, Alter und besuchter Schultyp und Schulstufe der eigenen Kinder: (offenes Antwortformat)
- Alleinerzieher/in: (dichotomes Antwortformat: ja/ nein)

Der Fragebogen befindet sich im Anhang.

### 11.2.2. Gütekriterien

Für Fragebögen gelten die drei Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität.

- **Objektivität** soll gewährleisten, dass die Prozesse der Vorgabe, der Durchführung und der Auswertung soweit als möglich durch die Untersuchungsleiterin unbeeinflusst



bleiben. „Die Objektivität eines Fragebogens (Tests) gibt an, in welchem Ausmaß die Testergebnisse vom Testanwender unabhängig sind.“ (Bortz & Döring, 2002, S. 194). Beim vorliegenden Fragebogen wird Objektivität der Vorgabe versucht damit zu erreichen, dass sämtlichen befragten Eltern der Fragebogen in gleicher schriftlicher Form mit den gleichen einleitenden Worten übergeben wurde. „Für meine Diplomarbeit in Psychologie untersuche ich die Einstellung von Eltern zum Thema Gewalt und Gewaltprävention an österreichischen Schulen. Zu diesem Zweck habe ich einen Fragebogen entwickelt. Ich ersuche Sie/ dich diesen Fragebogen auszufüllen. Es geht dabei um Ihre/ deine persönliche Erfahrung und Meinung zu diesem Thema. Ich bitte Sie/ dich daher, die Fragen spontan, ohne übermäßig langes Nachdenken zu beantworten.“ Dieselbe Einleitung wurde auch dann verwendet, wenn Eltern den Fragebogen per e-mail zugesendet bekamen. Von den Eltern etwaig gewünschte Diskussionen über das Thema Gewalt und Gewaltprävention wurden jeweils erst nach dem Ausfüllen des Fragebogens geführt, um die Antworten nicht zu beeinflussen. Durch die Definition von schulischer Gewalt am Anfang des Fragebogens soll das Verständnis für dieses Phänomen auf eine gleichermaßen verständliche Basis gestellt werden. Die Eltern füllen den Fragebogen alleine aus, ohne Beisein der Untersuchungsleiterin. Dadurch und durch die standardisierten Fragestellungen des Fragebogens soll gewährleistet sein, dass die Durchführung der Befragung so weit als möglich unbeeinflusst bleibt.

Die Objektivität der Auswertung kann bei quantitativen Fragestellungen durch das Skalenniveau und den Voraussetzungen der dem Verfahren angepassten Auswertungsmethoden erreicht werden (Bortz & Döring, 2002).

Für die Auswertung der offenen Fragestellungen wurde auf das Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) zurückgegriffen, welche die Gütekriterien durch offen dargelegtes, regelgeleitetes Vorgehen soweit als möglich sicherzustellen versucht. Um die Objektivität und Zuverlässigkeit der Zuordnung der Antworten zu den einzelnen Kategorien sicherzustellen, wird die Kategorisierung von zwei Ratern vorgenommen und mittels Kappa-Koeffizienten auf Übereinstimmung überprüft. Kappa-Koeffizienten sollten größer als 0,7 sein, um ausreichende Übereinstimmung zu belegen.

- **Reliabilität** bezeichnet den Grad der Zuverlässigkeit der gemessenen Daten (Bortz & Döring, 2002). Da der Fragebogen persönliche Einstellungen erhebt, für die es keine Messgenauigkeit gibt, wird auf die Prüfung der Reliabilität verzichtet.
- **Validität** gibt an, inwieweit der Fragebogen das misst, was er zu messen vorgibt (Bortz & Döring, 2002). Validität ist, speziell für explorative Fragebögen und Einstellungsmessungen, ein schwer zu bestimmendes Gütekriterium und wird in dieser Arbeit daher weniger als Gütekriterium denn als „Zielvorgabe, die bei der Konstruktion des Fragebogens bedacht werden sollte“, betrachtet (Bortz und Döring, 199). Da der Arbeit eine Einstellungsmessung zugrunde liegt, wurde Validität durch die Art der Fragestellungen versucht zu erreichen, indem aus den Antworten auf die Einstellung der Befragten geschlossen werden kann.

### 11.3. Untersuchungsdurchführung

Um möglichst viele Eltern von Kindern verschiedener Schultypen zu erreichen, stand der Fragebogen sowohl in Papier-Bleistift- als auch in Online-Format zur Verfügung. Der Fragebogen wurde im Zeitraum Jänner bis Mai 2008 Eltern mit der Bitte um Verbreitung nach dem Schneeballsystem per e-mail verschickt, sowie im Bekanntenkreis, auf öffentlichen Spielplätzen und bei diversen Veranstaltungen (Sportveranstaltungen, Schulveranstaltungen) vorgegeben (anfallende Stichprobe). Es wurde darauf geachtet, dass von einer Familie nur entweder Vater oder Mutter befragt wurden und nicht beide, um abhängige Daten zu vermeiden. Auch wurden von jeweils einer Schule nur wenige (maximal 5) Eltern befragt, da vermutet wird, dass Wissen, Einstellungen und Einschätzung auch mit dem jeweiligen Klima einer Schule in Zusammenhang stehen. Eltern mit Migrationshintergrund wurden auf diese Weise leider nicht in gewünschtem Ausmaß erreicht. Auch Eltern aus weiter von Wien entfernten Orten sind unterrepräsentiert.

Im Zeitraum von Februar bis August 2008 wurden insgesamt 225 Eltern in Österreich zu ihrer Einstellung zu Gewalt und Gewaltprävention an österreichischen Schulen befragt. 162 (72 %) der Befragten wurden im persönlichen Kontakt erreicht, 63 (28 %) per E-Mail. Um Standardisierung der Vorgabe zu erreichen, wurden die Eltern mit den gleichen einleitenden Worten (mündlich oder schriftlich) gebeten, den Fragebogen auszufüllen.

Mittels eines Vortests wurde versucht die Brauchbarkeit des Fragebogens zu überprüfen. Dazu wurden 10 Personen des persönlichen Umfelds sowie befreundete Studierende gebeten den

Fragebogen auszufüllen und bei der Beantwortung der Fragen laut zu denken, um auf unklare Fragestellungen oder Schwierigkeiten in der Beantwortung hinzuweisen. Voraussetzung war, dass die Personen Kinder im Schulalter hatten. Fragen mit unklarer Formulierung wurden daraufhin umformuliert, die Inhalte wurden allerdings nicht verändert.

## 12 Ergebnisse

### 12.1 Auswertung

Zur Beschreibung der Stichprobe und Beantwortung der Fragestellungen werden sowohl deskriptive als auch inferenzstatistische Verfahren herangezogen. Die einzelnen Verfahren werden je nach Skalenniveau der erhobenen Daten und gegebenen Voraussetzungen der einzelnen Verfahren ausgewählt. Obwohl nicht von allen Personen jeweils sämtliche Fragen des Fragebogens beantwortet wurden, sei es aus Nichtwissen, Unsicherheit oder Verweigerung, wurden alle 225 Fragebögen in die Auswertung einbezogen. Die angegebenen relativen Häufigkeiten beziehen sich in dieser Studie üblicherweise auf die Gesamtheit der befragten Personen, also auf alle 225 Fälle, unabhängig davon, ob die Frage auch von allen befragten Personen beantwortet wurde.

Zur Datenanalyse wurde das Statistikprogramm SPSS 15.0 und 16.0 für Windows herangezogen. Die Stichprobe wird mittels Häufigkeitsanalysen durch absolute und relative Häufigkeiten dargestellt. Zur Beantwortung der Fragestellung dienen Gruppenvergleiche vor allem mittels nichtparametrischer Verfahren, Mann-Whitney U-Test und Kruskal-Wallis Test (Mann-Whitney U und Chi-Quadrat) sowie Kreuztabellen (Chi-Quadrat  $\chi^2$  und Kontingenzkoeffizienten CC), da die Daten zum Großteil nicht der Voraussetzung der Normalverteilung für parametrische Verfahren entsprechen. Nur im Falle der Altersunterschiede zwischen Männern und Frauen konnte die Berechnung auf Grund vorhandener Voraussetzungen mittels t-Test durchgeführt werden (t).

Geprüft wurde auf dem, für Sozialwissenschaften, üblichen Signifikanzniveau von  $\alpha = 5\%$ . Falls notwendig wurde bei post hoc durchgeführten Mann-Whitney U-Tests (bei mehr als 2 Gruppen) eine Alpha-Adjustierung nach Bonferroni Holm vorgenommen.

Die qualitativen Daten der offenen Fragen zum Eingreifverhalten wurden mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) ausgewertet. Als Methode wurde die inhaltliche

Strukturierung gewählt. „Ziel inhaltlicher Strukturierung ist es, bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. Welche Inhalte aus dem Material extrahiert werden sollen, wird durch theoriegeleitet entwickelte Kategorien und (sofern notwendig) Unterkategorien bezeichnet.“ (Mayring, 2008, S. 89).

Die einzelnen Schritte der qualitativen Inhaltsangabe nach Mayring wurden folgendermaßen durchgeführt:

- Entwicklung des Kategoriensystems mit Hauptkategorien, Unterkategorien und Ausprägungen.
- Bestimmung der Analyseeinheiten des Textes. Als einzelne Auswertungseinheiten werden solche Textstellen bestimmt, die eine klare Einordnung unter die entwickelten Kategorien erlauben und in Bezug auf die Fragestellung relevant sind. Das können vollständige Sätze, Wortgruppen oder auch einzelne Wörter sein.
- Formulierung von Ankerbeispielen zur Verdeutlichung der einzelnen Kategorien.
- Erster Materialdurchlauf und Überarbeitung des Kategoriensystems durch induktive (am Text orientierter) Erweiterung der Unterkategorien und Ausprägungen.
- Zweiter Materialdurchlauf: Kategorisierung der Analyseeinheiten (Mayring, 2008).

Die deduktive (theoriegeleitete) Kategorienentwicklung wurde auf Basis der drei Ebenen des Bullying durchgeführt. Diese drei Ebenen, die persönlichen Ebene, die Klassenebene (Ebene der Peer Groups) und die institutionellen Ebene stellen die drei Hauptkategorien dar. Zu jeder dieser Ebenen wurden auf Basis der Ausführungen von Olweus Unterkategorien gebildet. Diese Unterkategorien wurden, falls notwendig, in verschiedene Ausprägungen unterteilt. In einem ersten Schritt wurden 10 Fragebögen mit dem erarbeiteten Kategoriensystem analysiert. Wenn es erforderlich erschien, wurden dem Kategoriensystem weitere Unterkategorien und Ausprägungen hinzugefügt. Zusätzlich wurde eine Kategorie „Sonstiges“ gebildet, der sämtliche Antworten untergeordnet wurden, die inhaltlich keiner der Kategorien zuordenbar waren oder nichts mit der Fragestellung zu tun hatten.

Die Antworten der Eltern wurden jeweils von zwei Raterinnen dem Kategoriensystem zugeordnet. Jede Raterin ordnete die Kategorien zuerst alleine zu, danach wurden die Daten zusammengespielt und mittels Kappa-Koeffizienten die Zuordnungen auf Übereinstimmung überprüft. Bei problematischen Zuordnungen (wenn aufgrund nicht übereinstimmender Kategorisierung kein Koeffizient berechnet werden konnte) wurde zwischen den beiden Raterin-

nen nach Diskussion die Kategorie neu zugeordnet. Der Kappa-Koeffizient zeigt nach der Diskussion die hohe Übereinstimmung von 0,99 für alle Fragen gemeinsam.

Da einzelne Aussagen von den zwei Raterinnen unterschiedlichen Kategorien zugeteilt wurden, wird die Darstellung der qualitativen Daten auf Basis der Kategorisierungen von Raterin A durchgeführt.

Tabelle 6 zeigt die Gesamtheit aller Kategorien mit jeweils einem Ankerbeispiel.

| Code | Kategorie                                                   | Ankerbeispiel                                                        |
|------|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
|      | <b>Persönliche Ebene</b>                                    |                                                                      |
| 11   | Gespräche mit Tätern/Opfern                                 | Sofort mit dem Täter (Opfer) sprechen                                |
| 111  | Lehrer/innen führen persönliche Gespräche mit Opfern/Tätern | Die Lehrerin soll mit Täter (Opfer) sprechen                         |
| 112  | Eltern sprechen mit Opfern/Tätern                           | Die Eltern sollen mit Täter (Opfer) sprechen                         |
| 12   | Gespräche zwischen Lehrern/Eltern, Information Eltern       | Die LehrerInnen sollen mit den Eltern Gespräch suchen                |
| 13   | gemeinsames Gespräch zwischen Täter und Opfer               | Opfer und Täter sollen miteinander sprechen                          |
| 131  | Lehrerinnen sprechen gemeinsam mit Täter und Opfer          | Lehrer sollen mit Täter und Opfer gemeinsam sprechen                 |
| 132  | Eltern sprechen gemeinsam mit Täter und Opfer               | Eltern sollen mit Täter und Opfer gemeinsam sprechen                 |
| 14   | alle daran Beteiligten sprechen gemeinsam                   | Lehrer, Eltern, Täter und Opfer sollen gemeinsam ein Gespräch führen |
| 15   | Kind stärken, unterstützen, schützen                        | Das Opfer muss geschützt werden                                      |
| 16   | Ursache suchen, klären                                      | Herausfinden, warum das passiert ist                                 |
| 17   | Klassen- oder Schulwechsel                                  | Das Kind soll die Klasse/ Schule wechseln                            |
| 18   | Strategien finden, Lösungen suchen                          | Streitschlichtung und versuchen eine Lösung zu finden                |
| 19   | Eltern müssen in ihrer Erziehung/zu Hause einwirken         | In erster Linie sind die Eltern für ihre Kinder verantwortlich       |
| 20   | Eltern suchen Gespräch mit anderen Eltern                   | Eltern von Tätern und Opfern sollen miteinander sprechen             |
|      |                                                             |                                                                      |

|     |                                                                         |                                                                        |
|-----|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
|     | <b>Peers/ Klassenebene</b>                                              |                                                                        |
| 21  | Klassenregeln, Teambildung, Aufklärung – Maßnahmen im Vorhinein         | Jede Klasse soll Regeln vereinbaren, damit Gewalt vermieden wird       |
| 22  | Klassengespräch, Mitschüler/innen einbeziehen – Maßnahmen im Nachhinein | In der ganzen Klasse über den Vorfall diskutieren                      |
| 23  | Eingreifen, intervenieren                                               | Es muss sofort eingegriffen werden                                     |
| 231 | Lehrer/innen greifen situativ ein                                       | Die Lehrerin muss sofort eingreifen                                    |
| 232 | Mitschüler/innen greifen ein                                            | Die Mitschüler/innen sollen es stoppen                                 |
| 233 | Mitschüler/innen oder Eltern verständigen Lehrer/innen                  | Die Mitschüler/innen sollen sofort den Lehrern (Eltern) Bescheid geben |
| 24  | Sanktionen, Konsequenzen, Verwarnung                                    | Der Täter muss streng verwarnt werden                                  |
| 241 | Schul Ausschluss                                                        | Der Täter muss aus der Schule ausgeschlossen werden                    |
|     | <b>Institutionelle Ebene - Schulebene</b>                               |                                                                        |
| 31  | Zusammenarbeit aller präventiv                                          | Alle sollten etwas tun                                                 |
| 32  | vermehrte Aufsicht                                                      | Es muss mehr Pausenaufsicht geben                                      |
| 33  | schulische Einrichtungen allgemein                                      | Die Schule muss was tun                                                |
| 330 | Mediation                                                               | Jede Schule soll Mediation anbieten                                    |
| 331 | Mediation von Lehrer/innen                                              | Lehrer sollen als Mediatoren fungieren                                 |
| 332 | Peermediatoren/innen                                                    | Ältere Schüler/innen kümmern sich um jüngere                           |
| 333 | Vertrauens- und Beratungslehrer/innen                                   | Schule soll Vertrauenslehrer anbieten                                  |
| 34  | Externe Beratung                                                        | Expertinnen von außen zuziehen                                         |
| 341 | Psychologen/innen                                                       | Psychologinnen zuziehen                                                |
| 35  | Präventionsmaßnahmen                                                    | Schulung des Lehrpersonals                                             |
| 351 | Projekte                                                                | Es soll Projekte geben, die das verhindern                             |
| 352 | Programme                                                               | Es sollen Präventivprogramme durchgeführt werden                       |
| 36  | Behörden einschalten (Polizei, Jugendamt)                               | Sofort die Polizei verständigen                                        |
| 38  | Direktor/in einschalten                                                 | Der Direktor muss eingreifen                                           |
|     |                                                                         |                                                                        |

|   | <b>Sonstige Kategorien</b>                  |                                    |
|---|---------------------------------------------|------------------------------------|
| 4 | ist situationsabhängig                      | Es kommt auf die Situation an      |
| 5 | nichts tun – löst sich von selbst           | Solche Dinge lösen sich von selbst |
| 6 | Sonstiges – nicht kategorisierbare Aussagen | Fernsehverbot                      |

Tabelle 6: Kategoriensystem mit Hauptkategorien, Unterkategorien und jeweils einem Ankerbeispiel.

Für die Beantwortung der letzten Fragestellung: „Können bestimmte Typen von Eltern klassifiziert werden, denen Gewalt und Gewaltprävention an österreichischen Schulen ein besonderes Anliegen oder eben kein besonderes Anliegen ist“ wurde eine Clusteranalyse herangezogen. „Ziel der Clusteranalyse ist die Zusammenfassung der Objekte zu Gruppen oder Clustern, wobei die Objektunterschiede innerhalb der Cluster möglichst klein und die Unterschiede zwischen den Clustern möglichst groß sein sollen.“ (Bortz & Döring, 2002, S. 282).

## 12.2 Beschreibung der Stichprobe

Es wurden demografische Daten von 225 Eltern erhoben. Die nachfolgenden Unterkapitel zeigen die Aufteilung der Stichprobe nach Geschlecht, Alter, Bildungsstatus, Wohnort, Muttersprache, Anzahl der eigenen Kinder, Alter der Kinder, von den Kindern besuchter Schultyp sowie Status als Alleinerzieher/in.

### 12.2.1 Geschlecht und Alter

Von den insgesamt 225 befragten Personen sind 32 % der Befragten Männer ( $n = 72$ ), 64,9 % Frauen ( $n = 146$ ). Von 7 Personen (3,1 %) fehlt die Angabe zum Geschlecht.

Das Alter der befragten Personen liegt zwischen 26 und 58 Jahren. (14 Personen = 6,2 % geben ihr Alter nicht an). Das durchschnittliche Alter beträgt 42,01 Jahre ( $s = 5,890$ ,  $md = 42,00$ ;  $mod = 47$ ).

Bezüglich des Alters gibt es signifikante Unterschiede zwischen Frauen und Männern ( $t = 4,845$ ;  $p < 0,001$ ;  $df = 208$ ). Die Väter sind im Durchschnitt um etwa 4 Jahre älter.

### 12.2.2 Bildungsstatus

Die Schulbildung der Eltern wurde in vier Kategorien erhoben: Pflichtschulabschluss, Lehrabschluss, Matura und abgeschlossenes Studium.

9,3 % der Eltern (n = 21) haben Pflichtschulabschluss, 21,3 % (n = 48) eine abgeschlossene Lehre. Über Maturaniveau verfügen 31,6 % der Eltern (n = 71), ebenso viele haben ein Studium absolviert. 14 Eltern (6,2 %) machen keine Angabe zum Bildungsstand. Insgesamt verfügen also etwa 63 % der Personen der Stichprobe über höhere Bildung. Damit entspricht die Verteilung des Bildungsniveaus der Stichprobe nicht der Verteilung in der österreichischen Bevölkerung, die sich laut Mikrozensus Statistik Austria (2007) folgendermaßen darstellt:

- Pflichtschulabschluss 18,5 %
- Lehrabschluss 41,0 %
- Berufsbildende Mittlere Schulen 13,4 %
- Matura 14,3 %
- Universitäre inklusive hochschulnaher Ausbildung 12,8 %.

Niedrigerer Bildungsstatus wie Pflichtschule und Lehrabschluss zeigen sich daher in der Stichprobe als deutlich unterrepräsentiert, höherer Bildungsstatus wie Matura und absolviertes Studium als – im Vergleich zum Bundesdurchschnitt um mehr als das dreieinhalb fache – überrepräsentiert ( $\chi^2 = 1,741$ ;  $p \leq 0,0001$ ;  $df = 3$ ). Der Bildungsstatus Berufsbildende Mittlere Schulen der Statistik Austria wurde in der Stichprobe dem Bildungsabschluss Lehre zugeordnet.

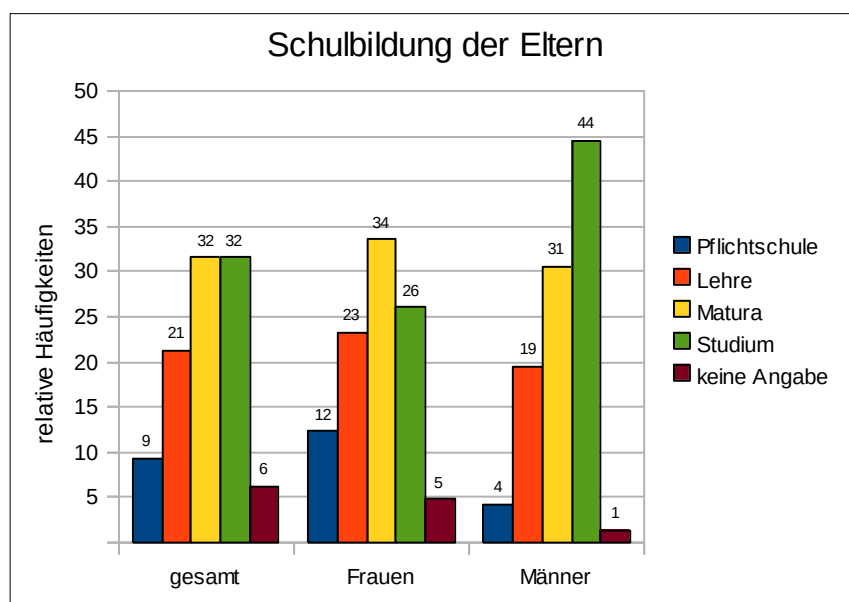


Abbildung 1: Relative Häufigkeiten des Bildungsstatus der Personen der Stichprobe: für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern.



Bezüglich des Bildungsstandes zeigen sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern ( $\chi^2 = 8,725$ ;  $p = 0,55$ ;  $df = 3$ ). Der Männeranteil in Bezug auf ein abgeschlossenes Studium ist signifikant höher, während Frauen häufiger bei Pflichtschulabschluss vertreten sind (siehe Abbildung 2).

Abbildung 2 zeigt den Bildungsstatus der österreichischen Bevölkerung (25 bis 65 Jahre) in relativen Zahlen laut Mikrozensus Statistik Austria 2007 für die gesamte Bevölkerung und getrennt nach Geschlechtern.

In der vorliegenden Stichprobe zeigt sich eine deutliche Überrepräsentierung der höheren Bildungsschichten im Vergleich zur österreichischen Bevölkerung laut Statistik Austria sowohl für die gesamte Stichprobe ( $\chi^2 = 1,741$ ;  $p \leq 0,0001$ ;  $df = 3$ ), als auch getrennt nach Geschlecht für Frauen ( $\chi^2 = 83,106$ ;  $p \leq 0,0001$ ;  $df = 3$ ) und Männer ( $\chi^2 = 94,21$ ;  $p \leq 0,0001$ ;  $df = 3$ ).

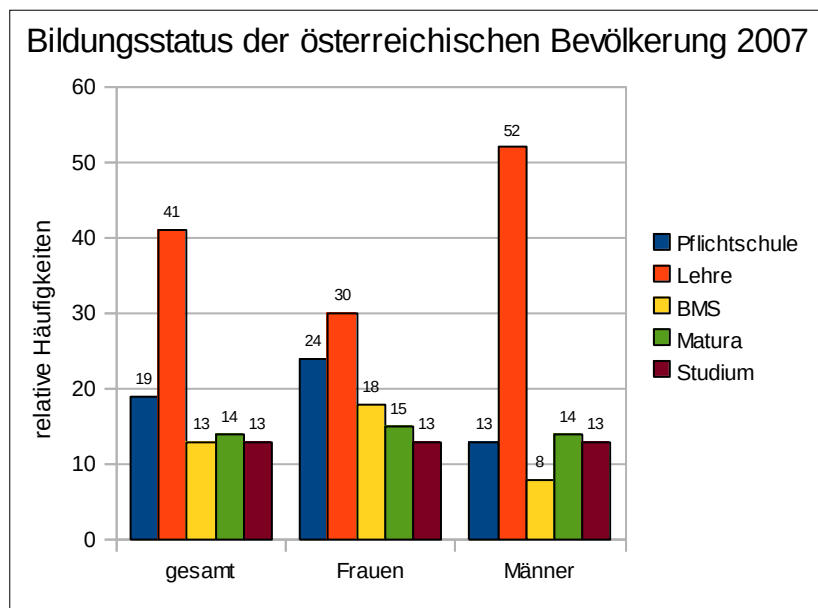


Abbildung 2: Relative Häufigkeiten des Bildungsstatus der österreichischen Bevölkerung aus dem Jahre 2007: für die gesamte Bevölkerung und getrennt nach Geschlechtern.

### 12.2.3 Wohnort

Der überwiegende Teil der befragten Personen wohnt in einer Großstadt ( $n = 148$ ; 65,8 %). 10,7 % ( $n = 24$ ) geben an in einer Kleinstadt zu wohnen, 19,1 % ( $n = 43$ ) im ländlichen Bereich. 19 Personen machen dazu keine Angabe (4,4 %).

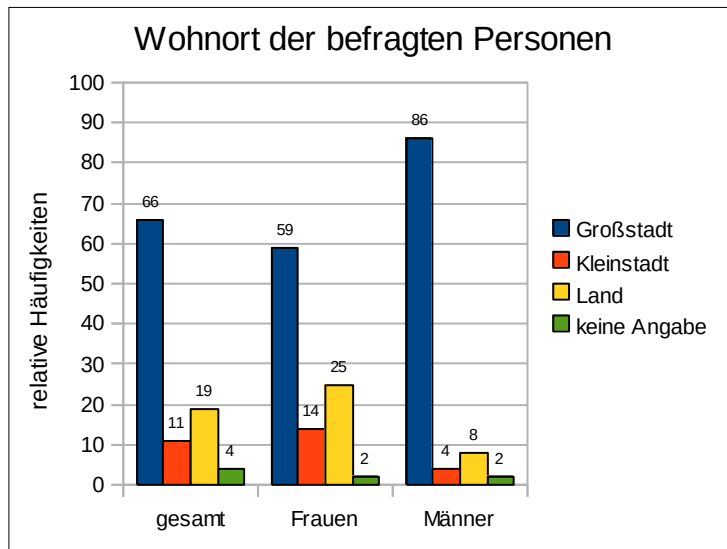


Abbildung 3: Relative Häufigkeiten des Wohnorts für die Gesamtheit der Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern.

Männer geben signifikant häufiger an aus einer Großstadt zu kommen ( $\chi^2 = 16,459$ ;  $p < 0,001$ ;  $df = 2$ ). Nur insgesamt neun Männer geben Kleinstadt oder ländlichen Bereich an.

Auch in Bezug auf den Bildungsstatus lassen sich Stadt-Land-Unterschiede erkennen ( $\chi^2 = 20,867$ ;  $p = 0,002$ ;  $df = 6$ ). Aus dem ländlichen Bereich kommen vermehrt Eltern mit Pflichtschul- und Lehrabschluss, weniger mit absolviertem Studium, in der Großstadt ist es umgekehrt.

#### 12.2.4 Muttersprache

Obwohl eine Befragung auch nicht-deutsch-muttersprachlicher Eltern vorgesehen war, sind diese in der Stichprobe unterrepräsentiert, da sie nicht erreicht werden konnten. Die Muttersprache der befragten Personen ist daher überwiegend deutsch ( $n = 204$ ; 90,7 %). 11 Personen (4,9 %) geben keine Auskunft über ihre Muttersprache, jeweils eine Person gibt als Muttersprache türkisch oder serbo-kroatisch an, acht Personen (3,6 %) wählten die Kategorie andere Sprache.

#### 12.2.5 Kinder

Beschrieben werden die Anzahl der Kinder, deren Alter und die von ihnen besuchten Schultypen.

Der größte Anteil der befragten Elternteile hat zwei Kinder (43,6 %,  $n = 98$ ), gefolgt von einem Kind (29,8 %,  $n = 67$ ). Immerhin 17,8 % ( $n = 40$ ) haben drei Kinder, vier Kinder haben

nur noch 9 Personen (4,0 %) und für fünf Kinder gibt es nur eine einzige Angabe. 10 Personen machen keine Angabe über die Zahl ihrer Kinder (4,4 %).

Nicht alle angegebenen Kinder sind allerdings für die Studie von Interesse, da das angegebene Alter der Kinder von einem Jahr bis 31 Jahren reicht. Insgesamt werden 424 Kinder in der Stichprobe angegeben, 344 davon (91,13 %) besuchen eine Schule folgender Schultypen: Volksschule, Hauptschule, AHS (Allgemeinbildende Höhere Schule) Unterstufe oder Oberstufe, BHS (Berufsbildende Höhere Schule), Kooperative Mittelschule, Berufsschule. Drei Kinder einer Familie besuchen die Alternativschule Waldorfschule. Diese Kinder sind 9, 12 und 14 Jahre alt, entsprechen also den Schulstufen der Volksschule (4.Klasse) und AHS Unterstufe (2. bzw. 4. Klasse) und werden aufgrund der geringen Repräsentanz diesen Schultypen zugeordnet.

Es zeigen sich in der Stichprobe keine Unterschiede in der Anzahl der Kinder in Bezug auf das Geschlecht oder den Bildungsstatus der Eltern sowie den Wohnort (Großstadt, Kleinstadt, Land).

| Schultyp                 | absolute Häufigkeit | relative Häufigkeit (%) |
|--------------------------|---------------------|-------------------------|
| Volksschule              | 106                 | 30,8                    |
| Hauptschule              | 24                  | 7,0                     |
| AHS Unterstufe           | 104                 | 30,2                    |
| AHS Oberstufe            | 66                  | 19,2                    |
| BHS                      | 32                  | 9,3                     |
| Kooperative Mittelschule | 9                   | 2,6                     |
| Berufsschule             | 3                   | 0,9                     |
| gesamt                   | 344                 | 100                     |

Tabelle 7: Absolute und relative Häufigkeiten der von den Kindern besuchten Schultypen.

### 12.2.6 Alleinerzieher/innen-Status

Ein Fünftel der befragten Eltern sind Alleinerzieher/innen (19,7 %, n = 44), drei Viertel leben mit Partnern/innen (74,7 %, n = 168), 13 Personen (5,8 %) wollen dazu keine Aussage machen.

Alleinerzieher/innen sind signifikant häufiger Frauen als Männer (86,5 % Frauen, 13,6 % Männer,  $\chi^2 = 9,182$ ;  $p = 0,002$ ;  $df = 1$ ). Von den 146 Frauen der Stichprobe erziehen 38 (26 %) ihre Kinder ohne Partner/in, bei den Männern sind es 6 von 72 (8 %). Dies sind deutlich mehr Alleinerzieher/innen als der Verteilung in der Bevölkerung entspricht (11,1 % allein erziehende Frauen und 1,1 % allein erziehende Männer nach Statistik Austria, 2007). Damit sind Alleinerzieher/innen in der vorliegenden Stichprobe überrepräsentiert ( $\chi^2 = 9,182$ ;  $p < 0,0001$ ;  $df = 1$ ). In Bezug auf Bildungsstatus und Wohnort (Stadt, Land) gibt es keine Unterschiede bezüglich Alleinerziehens oder Partnerschaften.

## 12.3 Wissen von Eltern

### 12.3.1 Einschätzung von Prävalenzraten Opfer und Täter/innen und wie viele darüber sprechen

*a.) Wie hoch schätzen Eltern Zahlen von Tätern/innen und Opfern ein, sowie die Anzahl derjenigen Kinder, die sich bei Bullying an Lehrer/innen oder Eltern wenden?*

Zu dieser Frage liegen Antworten von 220 Eltern vor.

Die im Mittel geschätzten Prävalenzraten sind Tabelle 9 zu entnehmen.

Die Täter- und Opferzahlen werden von den einzelnen Eltern sehr unterschiedlich beurteilt. Sowohl bei den Tätern als auch bei den Opfern gehen die Schätzungen von 1 bis 100 %. Werte über 80 % werden allerdings nur mehr von 5 Eltern (2,2 %) in Bezug auf Täter und von 8 Eltern (3,5 %) in Bezug auf Opfer angenommen. Die mittleren Werte (Mediane) liegen bei 20 % für Täter bzw. 30 % für Opfer.

b.) Fragt man die Eltern, wie hoch sie den Prozentsatz der Kinder schätzen, die nach Erleiden von negativen Behandlungsweisen mit ihren Eltern oder Lehrer/innen darüber sprechen, so variieren auch hier die Schätzungen zwischen 0 und 100 % (für Sprechen mit den Eltern) bzw. 0 und 95 % (für Sprechen mit den Lehrer/innen). Die mittleren Werte (Mediane) betragen 10 % bzw. 25 %. Eltern schätzen also als relativ gering ein, dass die Schüler/innen sich Erwachsenen anvertrauen.

|                          | geschätzte<br>Täter | geschätzte<br>Opfer | Davon sprechen<br>mit Lehrern | Davon sprechen<br>mit Eltern |
|--------------------------|---------------------|---------------------|-------------------------------|------------------------------|
| Mittelwert (%)           | 23,0                | 31,9                | 17,4                          | 29,4                         |
| Median (%)               | 20,0                | 30,0                | 10,0                          | 25,0                         |
| Standardabweichung       | 18,21               | 21,33               | 18,29                         | 23,16                        |
| Konfidenzintervall (95%) | 20,42-25,20         | 28,9-34,59          | 14,83-19,71                   | 26,21-32,39                  |

Tabelle 8: Mittelwerte, Mediane, Standardabweichungen und Konfidenzintervalle der Schätzungen der Eltern in Bezug auf Täter/innen, Opfer und Sprechen der Opfer mit Lehrer/innen oder Eltern.

Eltern, die angeben, dass ihre Kinder schon Gewalt in der Schule ausgesetzt waren, schätzen Opferzahlen von 30 %. Dies ist signifikant höher als die Schätzung der Opferzahlen von 20 %, die Eltern mit Kindern ohne berichtete Gewalterfahrung abgeben (Mann-Whitney-U = 4634,5;  $p = 0,003$ ). Die berechneten Konfidenzintervalle für die Einschätzungen der Eltern zeigen, dass im Vergleich mit den Ergebnissen der in Österreich durchgeführten Studien, die Täter/innen- und Opferzahlen mit durchschnittlich 11 bis 12 % angeben, Eltern die Anzahl von Kindern, die Opfer oder Täter/innen von schulischer Gewalt werden, beträchtlich überschätzen.

### 12.3.2 Eigene Kinder als Opfer

*Waren Kinder der befragten Eltern schon Gewalt in der Schule ausgesetzt? Hat jemand eingegriffen und wenn ja wer?*

122 Eltern, also mehr als die Hälfte (54,2 %), geben an, dass ihr Kind ihnen schon einmal erzählt hat, dass es in der Schule einer der vier Formen von Gewalt ausgesetzt war.

Auf die Frage, wer eingegriffen hat, zeigt sich dass die verschiedenen Personengruppen (Lehrer/innen, Mitschüler/innen, Direktoren/innen, Eltern) bei den verschiedenen Formen der Gewalt unterschiedlich häufig eingreifen.

Am häufigsten wurde von den Kindern verbale Gewalt (74,6 %) berichtet. Hier wurde in etwa zwei Drittel der Fälle eingegriffen, am häufigsten von den Eltern, gefolgt von den Lehrern/innen.

67 Eltern (54,9 %) geben an, dass ihr Kind körperliche Gewalt erfahren hat. Auch hier wurde in drei Viertel der Fälle eingegriffen, in etwa der Hälfte der Fälle von den Lehrern/innen, gefolgt von den Eltern.

Etwa ein Drittel der Kinder (36,1 %) berichtet über soziale Gewalt. Hier greifen überwiegend die Eltern, aber auch die Lehrer/innen ein.

Nur wenige Kinder (4,1 %) berichten über Gewalt per Handy oder PC. Hier greifen die Eltern in 80 % der Fälle ein.

Direktoren/innen greifen nur vereinzelt ein, am häufigsten bei körperlicher Gewalt, gar nicht bei Gewalt per Handy oder PC.

| Art und Anteil der berichteten Gewalt | eingegriffen<br>gesamt | Lehrer/innen | Mitschüler/innen | Direktor/in | Eltern |
|---------------------------------------|------------------------|--------------|------------------|-------------|--------|
| körperlich (54,9)                     | 75,0                   | 49,2         | 25,4             | 11,9        | 42,4   |
| verbal (74,6)                         | 67,4                   | 37,7         | 26,3             | 3,9         | 54,5   |
| sozial (36,1)                         | 71,1                   | 39,5         | 18,6             | 7,0         | 55,8   |
| Per PC / Handy (4,1)                  | 20,0                   | 40,0         | 0,0              | 0,0         | 80,0   |

Tabelle 9: Relative Häufigkeiten der von den Eltern berichteten Arten von Gewalt und des Eingreifens bei der jeweiligen Form dieser Gewalt.

Mitschüler und Mitschülerinnen sehen sich vor allem bei verbaler und körperlicher Gewalt veranlasst ihren Kollegen/innen beizustehen.

Lehrer/innen greifen bei den verschiedenen Formen von Gewalt etwa gleich häufig ein, in etwa 40 bis 50 % der Fälle.

Signifikant seltener berichten Eltern mit Pflichtschulabschluss ( $\chi^2 = 10,728$ ;  $p = 0,013$ ;  $df = 3$ ) sowie Eltern aus Kleinstädten ( $\chi^2 = 15,020$ ;  $p = 0,001$ ;  $df = 2$ ), dass bei ihren Kindern bei körperlicher Gewalt eingegriffen wurde.

### 12.3.3 Gewaltpräventionsprogramme

*Wurden Gewaltpräventionsprogramme an den Schulen der Kinder durchgeführt und wenn ja, welche?*

Mehr als zwei Drittel der Eltern ( $n = 155$ , 69 %) geben an, dass kein Gewaltpräventionsprogramm an der Schule ihrer Kinder durchgeführt worden ist, 4 Eltern sind sich nicht sicher

darüber. Nur etwa ein Viertel (n = 55, 24 %) weiß definitiv, dass ein Programm durchgeführt wurde. Von diesen 55 Eltern machen 44 Eltern (19,5 %) nähere Angaben zum Programm, insgesamt gibt es 51 Aussagen von Eltern, da manche Eltern mehrere Aussagen machen.

Eltern wissen selten die Namen der Präventivprogramme. Nur 13 der 55 Eltern (25,5 %), die angeben, dass ein Präventionsprogramm in der Schule ihrer Kinder durchgeführt wurde, geben ein bestimmtes Programm mit Namen an, 18 nennen nur die Art des Programms oder die durchführende Organisation (35,3 %). 14 der 55 Eltern (27,5 %) geben an, dass ein Programm gemacht wurde, allerdings ohne jede zusätzliche Information. 4 Aussagen beziehen sich auf allgemeine Maßnahmen wie Gespräche führen. 2 Aussagen haben nur am Rande mit der Fragestellung zu tun (Ernst nehmen von Kindern und Demokratie, Hauptaugenmerk auf Drogen). Auch die Dauer oder Häufigkeit der Durchführung der verschiedenen Programme wird von den Eltern meist sehr vage angegeben und reicht von einem Mal bis 2 Jahre.

Tabelle zeigt die genannten Programme, eingeteilt nach Art und Namen der Programme sowie die Häufigkeit der Nennung.

Am häufigsten werden Selbstverteidigungsprogramme, Mediationen und Programme, die von der Polizei durchgeführt werden, erinnert. Insgesamt sieht man, dass Eltern nur wenig über durchgeführte Programme in Schulen berichten können.

| Art des Programms            | Genannte Beispiele                                                    | Häufigkeit |
|------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|------------|
| unbenannt                    | Art Workshop                                                          | 14         |
| Programme der Polizei        | BHKK-Polizei                                                          | 4          |
| Selbstverteidigungsprogramme | allgemein                                                             | 5          |
|                              | Defendo                                                               | 1          |
|                              | Kido                                                                  | 1          |
|                              | Woman Self Defense                                                    | 1          |
| Mediation                    | Peermediation, Vertrauenslehrerinnen                                  | 5          |
| Gespräche                    | Mit Lehrerinnen, Psychologin                                          | 4          |
| Kompetenztraining            | Soziale Kompetenz, Ko-Ko-Ko (Konfrontation-Kommunikation-Kooperation) | 3          |
|                              | Schau nicht weg                                                       | 2          |
|                              | Eckstein                                                              | 2          |
|                              | EVA Prinzip                                                           | 2          |

|               |                 |           |
|---------------|-----------------|-----------|
|               | Zivilcourage    | 1         |
|               | Momo            | 1         |
|               | Clever und Cool | 1         |
|               | Mut tut gut     | 1         |
|               | Power 4 me      | 1         |
| <b>gesamt</b> |                 | <b>49</b> |

Tabelle 10: Absolute Häufigkeiten der von den Eltern genannten Präventionsprogramme

Die am häufigsten angeführte Dauer der Programme umfasst einen Zeitraum von 1 bis 2 Tagen. Selten wird angegeben, dass Programme regelmäßig über einen längeren Zeitraum angeboten werden.

| <b>Dauer des Programmes</b>        | <b>Absolute Häufigkeiten</b> |
|------------------------------------|------------------------------|
| 1 bis 2 Tage                       | 21                           |
| 1 bis 2 Wochen                     | 4                            |
| Mehrere Wochen                     | 2                            |
| 1 Jahr                             | 2                            |
| 2 Jahre                            | 2                            |
| Regelmäßig, über gewissen Zeitraum | 5                            |
| Immer, immer wieder                | 4                            |
| Nach Bedarf                        | 1                            |
| <b>gesamt</b>                      | <b>41</b>                    |

Tabelle 11: Absolute Häufigkeiten der Dauer, der genannten Präventionsprogramme

## 12.4 Emotionale Stellungnahme der Eltern

### 12.4.1 Wichtigkeit des Themas

*Für wie wichtig halten Eltern das Thema Gewalt an österreichischen Schulen?*

96 % der befragten Eltern halten das Thema Gewalt für ein wichtiges oder sehr wichtiges Thema an österreichischen Schulen. 68 % aller Eltern halten es für sehr wichtig und 28 % für wichtig. Nur 4 % schätzen es als eher nicht wichtig ein. Keine/r der Eltern hält es für überhaupt nicht wichtig und nur eine Person beantwortet diese Frage nicht.



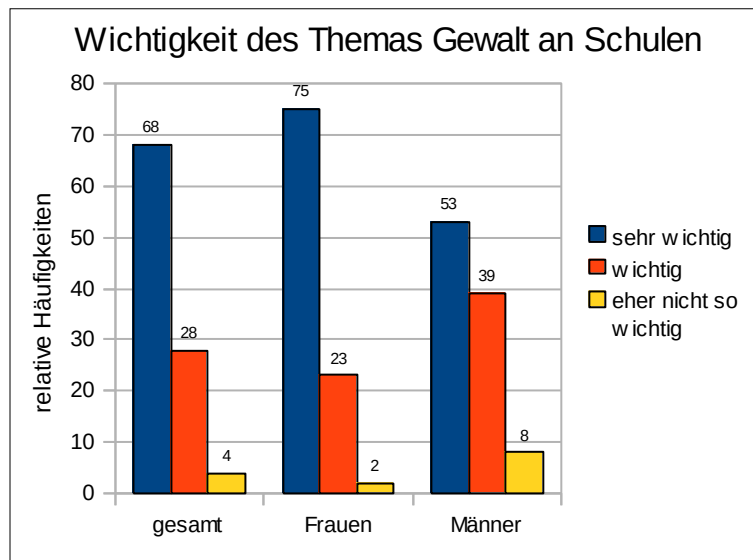


Abbildung 4: Relative Häufigkeiten der Einschätzung der Wichtigkeit des Themas Gewalt an österreichischen Schulen: für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern.

Bezüglich Geschlecht und Bildungsstatus zeigen sich unterschiedliche Auffassungen über die Bedeutung des Themas Gewalt an Schulen. Mütter messen dem Thema signifikant mehr Bedeutung zu als Väter ( $\chi^2 = 12,567$ ;  $p = 0,002$ ;  $df = 2$ ). Auch zeigt sich, dass, je geringer der Bildungsstatus der Eltern ist, sie das Thema Gewalt an Schulen für umso wichtiger halten ( $\chi^2 = 28,679$ ;  $p < 0,001$ ;  $df = 3$ ).

#### 12.4.2 Schwere der verschiedenen Gewaltformen

*Für wie schwerwiegend halten die Eltern die verschiedenen Arten von Gewalt?*

Die Einschätzung der Schwere verschiedener Gewaltformen ist Tabelle 12 zu entnehmen.

Als eindeutig am schwerwiegendsten wird die körperliche Gewalt angesehen. Hier sind sich die Eltern am meisten einig, sie wird von etwa 99 % als sehr schwerwiegend oder schwerwiegend eingeschätzt.

Soziale und verbale Gewalt werden als etwa gleich problematisch empfunden. Nur etwas mehr als 10 % aller Eltern empfinden sie als nicht so schwerwiegend, wobei soziale Gewalt von den Eltern häufiger als sehr schwerwiegend eingestuft wird als verbale.

Verhältnismäßig am harmlosesten erscheint Eltern die Gewalt per PC oder Handy. Mehr als einem Viertel der Eltern erscheint diese Form der Gewalt als wenig schwerwiegend oder gar nicht schwerwiegend.

Mütter schätzen alle vier Formen von Gewalt signifikant als schwerwiegender ein als Väter (Man Whitney U = 3751,0 – 4305,5; P < 0,001 – 0,017).

In der Großstadt werden verbale und soziale Gewalt als weniger schwerwiegend erachtet als in der Kleinstadt oder im ländlichen Bereich ( $\chi^2_{\text{verbal}} = 14,520$ ;  $p = 0,006$ ;  $df = 4$ ;  $\chi^2_{\text{sozial}} = 9,446$ ;  $p = 0,051$ ;  $df = 4$ ).

| Form der Gewalt | sehr schwerwiegend | schwerwiegend | eher nicht so | überhaupt nicht |
|-----------------|--------------------|---------------|---------------|-----------------|
| körperlich      | 75,1               | 23,6          | 1,3           | 0,0             |
| verbal          | 35,6               | 51,6          | 12,9          | 0,0             |
| sozial          | 43,6               | 44,4          | 12,0          | 0,0             |
| per PC/Handy    | 28,9               | 42,7          | 25,8          | 2,7             |

Tabelle 12: Relative Häufigkeiten der Einschätzung der Schwere der vier Formen der Gewalt durch die Eltern.

### 12.4.3 Eingreifen

*Bei welchen Arten von Gewalt sollte eingegriffen werden, wer sollte eingreifen und was sollte getan werden?*

Der Großteil der Eltern befürwortet Eingreifen bei allen vier angeführten Formen von schulischer Gewalt. Bei körperlicher Gewalt wollen alle Eltern, dass eingegriffen wird. Für das Eingreifen sehen die Eltern vor allem die Lehrer/innen verantwortlich, aber auch Mitschüler/innen sollen sich mehr einbringen. Auch das Eingreifen von Seiten der Direktion wird verlangt, vor allem bei körperlicher Gewalt. Eltern sehen sich auch selbst verantwortlich. Insbesondere bei Gewalt per PC/Handy meinen sie, dass die Hauptverantwortung des Eingreifens bei ihnen selber liege.

| Form der Gewalt | eingreifen | Lehrer/innen | Mitschüler/innen | Direktor/in | Eltern |
|-----------------|------------|--------------|------------------|-------------|--------|
| körperlich      | 96,3       | 94,9         | 66,7             | 60,6        | 73,7   |
| verbal          | 85,4       | 91,1         | 63,3             | 27,8        | 58,9   |
| sozial          | 89,3       | 88,0         | 71,7             | 26,1        | 71,1   |
| per PC/ Handy   | 83,5       | 69,3         | 42,0             | 31,8        | 84,1   |

Tabelle 13: Relative Häufigkeiten der Aussagen der Eltern, wer bei den Formen der Gewalt eingreifen sollte.

Bezüglich des Eingreifens bei Gewalt per PC oder Handy gibt es unterschiedliche Auffassungen zwischen Männern und Frauen. Männer würden bei dieser Art der Gewalt grundsätzlich weniger eingreifen ( $\chi^2 = 3,851$ ;  $p = 0,050$ ;  $df = 1$ ) und sind auch weniger der Meinung, dass Eltern hier überhaupt eingreifen sollten ( $\chi^2 = 7,073$ ;  $p = 0,014$ ;  $df = 1$ ).

Auch die Funktion der Direktion bei körperlicher und verbaler Gewalt einzugreifen, sehen Männer als weniger notwendig an als Frauen ( $\chi^2_{\text{körperlich}} = 3,980$ ;  $p = 0,046$ ;  $df = 1$ ;  $\chi^2_{\text{verbal}} = 4,986$ ;  $p = 0,026$ ;  $df = 1$ ).

Auf die Frage mit offenem Antwortformat „Wenn Sie der Meinung sind, dass eingegriffen werden sollte, was sollte von wem getan werden?“ gaben 197 Eltern (87 %) eine Antwort. Da die Eltern zum Großteil mehr als eine Aussage (bis zu 11 Aussagen) dazu machten, ergaben sich insgesamt 639 Antworten. Diese Antworten der Eltern wurden dem, in Kapitel 11.1. vorgestellten, Kategoriensystem zugeordnet. In Tabelle 14 ist die Anzahl der Nennungen der Kategorien in absoluten und relativen Werten (bezogen auf die Gesamtheit aller 639 Antworten) angeführt.

| <b>Was bei Gewalt in der Schule getan werden sollte</b> |                                                       |                    |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------|
|                                                         | <b>Hauptkategorie 1: Persönliche Ebene</b>            |                    |
| 11                                                      | Gespräche mit Tätern/Opfern                           | 83 (13%)           |
| 111                                                     | Lehrer/innen sprechen mit Opfern/Tätern               | 14 (2,2%)          |
| 112                                                     | Eltern sprechen mit Opfern/Tätern                     | 10 (1,6%)          |
| 12                                                      | Gespräche zwischen Lehrern/Eltern, Information Eltern | 46 (7,2%)          |
| 13                                                      | gemeinsames Gespräch zwischen Täter und Opfer         | 9 (1,4%)           |
| 14                                                      | alle daran Beteiligten sprechen gemeinsam             | 33 (5,2%)          |
| 15                                                      | Kind stärken, unterstützen, schützen                  | 21 (3,3%)          |
| 16                                                      | Ursache suchen, klären                                | 22 (3,4%)          |
| 17                                                      | Klassen- oder Schulwechsel                            | 2 (0,3%)           |
| 18                                                      | Strategien finden, Lösungen suchen                    | 25 (3,9%)          |
| 19                                                      | Eltern müssen in ihrer Erziehung/zu Hause einwirken   | 12 (1,9%)          |
| 20                                                      | Eltern suchen Gespräch mit anderen Eltern             | 5 (0,8%)           |
| <b>gesamt</b>                                           |                                                       | <b>282 (44,1%)</b> |
|                                                         | <b>Hauptkategorie 2: Peers/ Klassenebene</b>          |                    |
| 21                                                      | Klassenregeln, Teambildung, Aufklärung - im Vorhinein | 19 (3%)            |

|               |                                                                                    |                    |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| 22            | Klassengespräch, Maßnahmen überlegen, Mitschüler/innen einbeziehen - im Nachhinein | 32 (5%)            |
| 23            | Eingreifen, intervenieren                                                          | 26 (4,1%)          |
| 231           | Lehrer/innen greifen ein                                                           | 18 (2,8%)          |
| 232           | Mitschüler/innen greifen ein                                                       | 31 (4,9%)          |
| 233           | Mitschüler/innen oder Eltern verständigen Lehrer/innen                             | 27 (4,2%)          |
| 24            | Sanktionen, Konsequenzen, Verwarnung                                               | 42 (6,6%)          |
| 241           | Schulauusschluss                                                                   | 17 (2,7%)          |
| <b>gesamt</b> |                                                                                    | <b>212 (33,2%)</b> |
|               | <b>Hauptkategorie 3: Institutionelle Ebene - Schulebene</b>                        |                    |
| 31            | Zusammenarbeit aller präventiv                                                     | 7 (1,1%)           |
| 32            | vermehrte Aufsicht                                                                 | 5 (0,8%)           |
| 330           | Mediation                                                                          | 7 (1,1%)           |
| 331           | Mediation von Lehrer/innen                                                         | 4 (0,6%)           |
| 332           | Peermediatoren/innen                                                               | 3 (0,5%)           |
| 333           | Vertrauens- und Beratungslehrer/innen                                              | 2 (0,3%)           |
| 34            | Externe Beratung                                                                   | 11 (1,7%)          |
| 341           | Psychologen/innen                                                                  | 13 (2%)            |
| 35            | Präventionsmaßnahmen                                                               | 14 (2,2%)          |
| 351           | Projekte                                                                           | 6 (0,9%)           |
| 36            | Behörden einschalten (Polizei, Jugendamt)                                          | 7 (1,1%)           |
| 38            | Direktor/in einschalten                                                            | 39 (6,1%)          |
| <b>gesamt</b> |                                                                                    | <b>118 (18,5%)</b> |
|               | <b>Sonstige Kategorien</b>                                                         |                    |
| 4             | ist situationsabhängig                                                             | 6 (0,9%)           |
| 5             | nichts tun - löst sich von selbst                                                  | 4 (0,6%)           |
| 6             | Sonstiges - nicht kategorisierbare Aussagen                                        | 17 (2,7%)          |
| <b>gesamt</b> |                                                                                    | <b>27 (4,2%)</b>   |

Tabelle 6: Absolute und relative Häufigkeiten der Aussagen der Eltern, was bei Gewalt an Schulen getan werden sollte.

44 % der Aussagen der Eltern setzen an der individuellen Ebene an, am häufigsten werden Gespräche gefordert. Insgesamt 31,4 % aller Nennungen beziehen sich auf Gespräche: Insbe-

sondere werden allgemein die Gespräche mit Tätern/innen und Opfern thematisiert (13 %), zusätzlich 2,2 % fordern speziell, dass die Lehrer/innen die Gesprächsführung mit Tätern/innen und Opfern übernehmen und 1,6 % sehen dies als Aufgabe der Eltern. 7,2 % wünschen sich Gespräche zwischen Lehrer/innen und Eltern, 5,2 % fordern die Beteiligung aller an den Gespräche und nur 1,4 % halten Gespräche zwischen Tätern/innen und Opfern für sinnvoll. Ursachen des Vorfalls klären, Lösungen finden und das Opfer schützen oder stärken steht an zweiter Stelle (insgesamt 10,6 % aller Nennungen). Auch die Verantwortung der Eltern in Bezug auf die Erziehung der Kinder wird thematisiert. Schul- oder Klassenwechsel wird allerdings nur von 2 Eltern als geeignetes Mittel genannt.

Maßnahmen auf **Klassenebene** betreffen ein Drittel der Aussagen der Eltern. Insgesamt 12 % der Aussagen verlangen direktes sofortiges Eingreifen (generell 4,1 %, Mitschüler/innen 4,9 %, Lehrer/innen 2,8%). Daraus wird ersichtlich, dass häufiger gefordert wird, dass Mitschüler/innen eingreifen als Lehrer/innen. Ebenso wird verlangt, dass Mitschüler/innen die Eltern oder Lehrer/innen über den Vorfall verständigen. Am zweithäufigsten werden Sanktionen verlangt (insgesamt 9,3 % aller Nennungen), davon wird zu einem Drittel ein Schulausschluss gefordert.

3% der Aussagen beziehen sich auf präventive Maßnahmen wie Gespräche, Klassenregeln, Teambildung und Aufklärung in der Klasse, 5 % verlangen gemeinsame Diskussionen nach erfolgtem Geschehen.

Auf **institutioneller Ebene** werden Maßnahmen in deutlich geringerem Ausmaß gefordert (18,5 %). Hier ist es vor allem der/die Direktor/in, der/die eingeschaltet werden soll (insgesamt 6,1 % aller Nennungen), aber auch externe Experten/innen in Bezug auf Beratung oder Sanktionen wie Psychologen/innen, Polizei oder Jugendamt (insgesamt 4,8 % aller Nennungen). Präventivmaßnahmen werden nur in insgesamt 4,2 % der Fälle genannt, Mediation und Vermittlung in 2,5%. Vermehrte Aufsicht halten nur 5 Eltern für sinnvoll.

4 Eltern meinen, dass man gar nicht eingreifen brauche, 6 Eltern meinen, dass ein Eingriff abhängig von der jeweiligen Situation geschehen solle.

17 Aussagen können keiner Kategorie zugeteilt werden, da sie nicht in eindeutigem Zusammenhang mit der Fragestellung zugeordnet werden können (z.B. grundsätzlich alles, aufmerksam machen, Lehrer sollen Ausländer nicht ausgrenzen, Fernsehen ist schuld).

Diejenigen Eltern (n = 103), deren Kinder noch keiner Gewalt ausgesetzt waren (bzw. die davon nichts erfahren haben), wurden befragt, wer ihrer Meinung nach eingreifen sollte, falls ihr

Kind Gewalt ausgesetzt sein sollte (Frage 9). Damit sollte untersucht werden, ob Eltern bei Gewalt gegen eigene Kindern eventuell andere Maßstäbe anlegen als bei der allgemeinen Beurteilung von Gewalt in der Schule.

Auf diese Frage mit offenem Antwortformat antworten 98 Eltern (95 %). Da die Eltern zum Großteil mehr als eine Aussage (bis zu 11 Aussagen) dazu machen, ergeben sich insgesamt 315 Antworten. Diese Antworten der Eltern werden dem, in Kapitel 11.1. vorgestelltem, Kategoriensystem zugeordnet. In Tabelle 15 ist die Zahl der Nennungen der jeweiligen Kategorie in absoluten und relativen Werten (bezogen auf die Gesamtheit aller 315 Antworten) angeführt.

Auch in Bezug auf ihr **eigenes Kind** wünscht die Hälfte der Eltern (49,8 % aller Aussagen) Maßnahmen auf individueller Ebene, auch hier stehen Gespräche mit insgesamt 34,2 % aller Nennungen an erster Stelle (Kategorie 11, 111, 112, 12, 13, 131, 14, 20), auch hier vor allem die Gespräche mit Tätern und Opfern und zwischen allen Beteiligten. Ursachen des Vorfalls klären, Lösungen finden und das Opfer schützen oder stärken steht auch hier an zweiter Stelle (insgesamt 13,2 % aller Nennungen). Erziehungsverantwortung der Eltern sowie Schul- oder Klassenwechsel werden wenig thematisiert.

| <b>Was bei Gewalt in der Schule getan werden sollte, wenn das eigene Kind betroffen ist</b> |                                                       |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------|
|                                                                                             | <b>Hauptkategorie 1: Persönliche Ebene</b>            |            |
| 11                                                                                          | Gespräche mit Tätern/Opfern                           | 46 (14,6%) |
| 111                                                                                         | Lehrer/innen sprechen mit Opfern/Tätern               | 8 (2,5%)   |
| 112                                                                                         | Eltern sprechen mit Opfern/Tätern                     | 5 (1,6%)   |
| 12                                                                                          | Gespräche zwischen Lehrern/Eltern, Information Eltern | 19 (6%)    |
| 13                                                                                          | gemeinsames Gespräch zwischen Täter und Opfer         | 3 (1%)     |
| 131                                                                                         | Lehrerinnen sprechen gemeinsam mit Täter und Opfer    | 1 (0,3%)   |
| 14                                                                                          | alle daran Beteiligten sprechen gemeinsam             | 24 (7,6%)  |
| 15                                                                                          | Kind stärken, unterstützen, schützen                  | 10 (3,2%)  |
| 16                                                                                          | Ursache suchen, klären                                | 13 (4,1%)  |
| 17                                                                                          | Klassen- oder Schulwechsel                            | 1 (0,3%)   |
| 18                                                                                          | Strategien finden, Lösungen suchen                    | 20 (6,4%)  |
| 19                                                                                          | Eltern müssen in ihrer Erziehung/zu Hause einwirken   | 5 (1,6%)   |
| 20                                                                                          | Eltern suchen Gespräch mit anderen Eltern             | 2 (0,6%)   |

|               |                                                                                    |                    |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| <b>gesamt</b> | <b>Hauptkategorie 1</b>                                                            | <b>157 (49,8%)</b> |
|               |                                                                                    |                    |
|               | <b>Hauptkategorie 2: Peers/ Klassenebene</b>                                       |                    |
| 21            | Klassenregeln, Teambildung, Aufklärung - im Vorhinein                              | 5 (1,6%)           |
| 22            | Klassengespräch, Maßnahmen überlegen, Mitschüler/innen einbeziehen - im Nachhinein | 10 (3,2%)          |
| 23            | Eingreifen, intervenieren                                                          | 8 (2,5%)           |
| 231           | Lehrer/innen greifen ein                                                           | 4 (1,3%)           |
| 232           | Mitschüler/innen greifen ein                                                       | 15 (4,8%)          |
| 233           | Mitschüler/innen oder Eltern verständigen Lehrer/innen                             | 15 (4,8%)          |
| 24            | Sanktionen, Konsequenzen, Verwarnung                                               | 22 (7%)            |
| 241           | Schulauusschluss                                                                   | 6 (1,9%)           |
| <b>gesamt</b> | <b>Hauptkategorie 2</b>                                                            | <b>85 (27%)</b>    |
|               |                                                                                    |                    |
|               | <b>Hauptkategorie 3: Institutionelle Ebene - Schulebene</b>                        |                    |
| 31            | Zusammenarbeit aller präventiv                                                     | 1 (0,3%)           |
| 32            | vermehrte Aufsicht                                                                 | 2 (0,6%)           |
| 330           | Mediation                                                                          | 3 (1%)             |
| 332           | Peermediatoren/innen                                                               | 2 (0,6%)           |
| 333           | Vertrauens- und Beratungslehrer/innen                                              | 2 (0,6%)           |
| 34            | Externe Beratung                                                                   | 8 (2,5%)           |
| 341           | Psychologen/innen                                                                  | 13 (4,1%)          |
| 35            | Präventionsmaßnahmen                                                               | 3 (1%)             |
| 351           | Projekte                                                                           | 1 (0,3%)           |
| 36            | Behörden einschalten (Polizei, Jugendamt)                                          | 5 (1,6%)           |
| 38            | Direktor/in einschalten                                                            | 19 (6 %)           |
| <b>gesamt</b> | <b>Hauptkategorie 3</b>                                                            | <b>59 (18,7 %)</b> |
|               |                                                                                    |                    |
|               | <b>Sonstige Kategorien</b>                                                         |                    |
| 4             | ist situationsabhängig                                                             | 5 (1,6 %)          |
| 5             | nichts tun - löst sich von selbst                                                  | 1 (0,3 %)          |
| 6             | Sonstiges - nicht kategorisierbare Aussagen                                        | 8 (2,5 %)          |

|               |                            |                    |
|---------------|----------------------------|--------------------|
| <b>gesamt</b> | <b>Sonstige Kategorien</b> | <b>14 (4,4 %)</b>  |
| <b>gesamt</b> | <b>Alle Kategorien</b>     | <b>315 (100 %)</b> |

Tabelle 7: Absolute und relative Häufigkeiten der Aussagen der Eltern, was bei Gewalt an Schulen getan werden sollte, wenn das eigene Kind davon betroffen ist.

Für Maßnahmen auf der **Klassenebene** sprechen insgesamt 27 % der Aussagen der Eltern. 8,6 % verlangen direktes sofortiges Eingreifen, auch hier häufiger von den Mitschüler/innen als von den Lehrer/innen, ebenso, dass die Mitschüler/innen die Eltern oder Lehrer/innen über den Vorfall verständigen. Sanktionen werden zu insgesamt 9 % verlangt, ein Schulausschluss nur von etwa 2 %.

Maßnahmen in der Klasse wie Gespräche und Diskussionen betreffen insgesamt 4,8 % der Aussagen, davon beziehen sich deutlich mehr auf solche nach erfolgtem Geschehen als auf präventive Maßnahmen, z.B. in Form von Klassenregeln.

Maßnahmen auf **institutioneller Ebene** werden nur zu 18,7 % gefordert. Auch hier ist es vor allem die Direktion, die eingeschaltet werden soll (6 % aller Nennungen). Externe Experten/innen für Beratung oder Sanktionen wie Psychologen/innen, Polizei oder Jugendamt werden in insgesamt 8,2 % aller Fälle gefordert, Mediation und Vermittlung in 2,2 % und Präventivmaßnahmen nur in 1,6 %. Vermehrte Aufsicht halten nur 2 Eltern für sinnvoll.

Nur 1 Elternteil meint, dass man gar nicht eingreifen brauche, 5 sehen das Eingreifen abhängig von der jeweiligen Situation. 8 Aussagen sind nicht sinnvoll zuordenbar.

Insgesamt zeigen sich keine grundsätzlichen Unterschiede zwischen den Antworten der Gruppe der Eltern, deren Kinder ihnen schon von Gewaltübergriffen gegen sie berichtet haben und Eltern, deren Kinder davon noch nicht erzählt haben.

#### 12.4.4 Gewaltpräventionsprogramme

*Befürworten die Eltern Gewaltpräventionsprogramme an den Schulen ihrer Kinder und wer sollte dabei mitwirken?*

Die überwiegende Mehrzahl der Eltern befürworten Gewaltpräventionsprogramme in der Schule ihrer Kinder. Insgesamt 91 % der Eltern stimmen dem zu, nur 5 % lehnen es definitiv ab. 4 % geben keine Auskunft zu dieser Frage.

Präventivprogramme werden von Frauen signifikant häufiger befürwortet als von Männern ( $\chi^2 = 5,039$ ;  $p = 0,025$ ;  $df = 1$ ).



An einem Gewaltpräventivprogramm sollten laut Meinung der Eltern vor allem die Schüler/innen und Lehrer/innen mitarbeiten. In geringerem Ausmaß werden aber auch die Beteiligung der Direktion sowie das Einbeziehen von Eltern gefordert.

Die Eltern sprechen sich ganz deutlich für eine Einbeziehung aller an der Schule Beteiligten aus. Genauso wie bei der Frage nach dem Eingreifen bei Gewalthandlungen, sehen die Eltern auch bei der Gewaltprävention die Schulpartnerschaft, also ein gemeinsames Vorgehen von Lehrern/innen, Schüler/innen, Direktoren/innen und Eltern als bedeutend an.

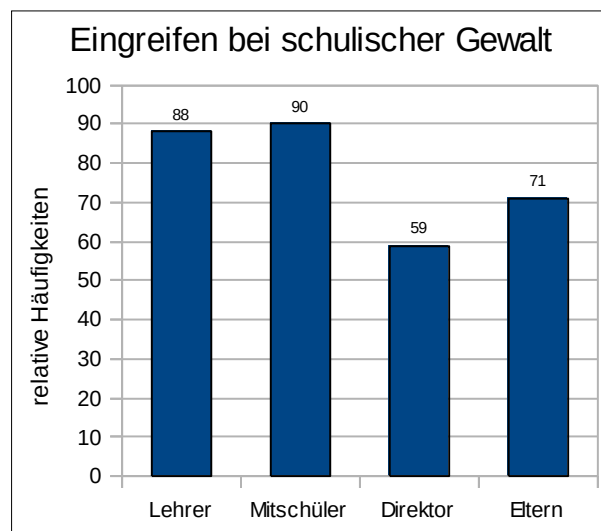


Abbildung 5: Relative Häufigkeiten der Aussagen der Eltern zur Beteiligung an Gewaltpräventionsprogrammen.

## 12.5 Konkretes und hypothetisches Verhalten der Eltern

### 12.5.1 Eingreifen

*Haben Eltern bei Gewalterfahrungen ihrer eigenen Kinder selbst eingegriffen und wenn ja, bei welchen Formen von Gewalt?*

Insgesamt geben 122 Eltern an, dass ihre Kinder laut deren Bericht schon einer der vier Formen von schulischer Gewalt ausgesetzt waren. 65 % davon sind Frauen ( $n = 65$ ), 32 % Männer ( $n = 32$ ), 3 % geben ihr Geschlecht nicht an.

Tabelle 16 zeigt die relative Häufigkeit des Eingreifens der Eltern bei den verschiedenen Formen schulischer Gewalt.

Bei insgesamt 5 berichteten Fällen von Gewalt per PC und Handy haben Eltern in 4 Fällen eingegriffen (80 %). Alle 4 Elternteile waren weiblichen Geschlechts.

In mehr als 50 % aller Fälle mit sozialer Gewalt wurde eingegriffen. Mütter geben hier häufiger an einzugreifen als Väter. Bei körperlicher Gewalt scheinen umgekehrt Väter häufiger einzugreifen. Am häufigsten berichtet wurde von verbaler Gewalt, hier wurde von den Eltern in fast der Hälfte der Fälle eingegriffen, gleichermaßen von Müttern und Vätern.

Zwischen Müttern und Vätern zeigen sich allerdings keine statistisch bedeutsamen Unterschiede bezüglich des Eingreifens bei den vier Formen von Gewalt. Für die Gewalt per PC/Handy können keine Signifikanzen berechnet werden, da sämtliche betroffenen Männer bei dieser Frage nicht angeben, ob sie eingegriffen haben oder nicht.

| Form der Gewalt     | Gesamt | Frauen | Männer |
|---------------------|--------|--------|--------|
| körperlich (n=67)   | 36,8   | 31,0   | 38,1   |
| verbal (n=91)       | 46,2   | 46,7   | 46,2   |
| sozial (n=44)       | 54,5   | 58,6   | 46,7   |
| Per PC/ Handy (n=5) | 80,0   | 80,0   | 0,0    |

Tabelle 8: Relative Häufigkeiten des Eingreifens der Eltern bei den vier Formen schulischer Gewalt, für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern.

Die Eltern, deren Kinder schon von Gewalterfahrungen in der Schule berichtet hatten, wurden im Fragebogen mittels offenen Antwortformats auch nach der Art der Gewalterfahrung befragt, ob eingegriffen wurde und wer eingegriffen hatte.

Von diesen 122 Eltern beantworteten 88 (72 %) die Fragen mit offenem Antwortformat. Insgesamt wurden von den Eltern 164 Aussagen (bis zu 7 Aussagen) dazu gemacht. Diese Antworten der Eltern werden dem, in Kapitel 11.1. vorgestellten, Kategoriensystem zugeordnet. In Tabelle 17 sind die Zahl der Nennungen der einzelnen Kategorie in absoluten und relativen Werten (bezogen auf die Gesamtheit aller 164 Antworten) angeführt.

| <b>Wer hat eingegriffen</b> |                                                       |            |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------|------------|
|                             | <b>Hauptkategorie 1: Persönliche Ebene</b>            |            |
| 11                          | Gespräche mit Tätern/Opfern                           | 25 (15,2%) |
| 111                         | Lehrer/innen sprechen mit Opfern/Tätern               | 4 (2,4%)   |
| 112                         | Eltern sprechen mit Opfern/Tätern                     | 17 (10,4%) |
| 12                          | Gespräche zwischen Lehrern/Eltern, Information Eltern | 8 (4,9%)   |
| 13                          | gemeinsames Gespräch zwischen Täter und Opfer         | 1 (0,6%)   |

|               |                                                                                    |                   |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| 14            | alle daran Beteiligten sprechen gemeinsam                                          | 3 (1,8%)          |
| 15            | Kind stärken, unterstützen, schützen                                               | 3 (1,8%)          |
| 16            | Ursache suchen, klären                                                             | 1 (0,6%)          |
| 17            | Klassen- oder Schulwechsel                                                         | 3 (1,8%)          |
| 18            | Strategien finden, Lösungen suchen                                                 | 10 (6,1%)         |
| 20            | Eltern suchen Gespräch mit anderen Eltern                                          | 7 (4,3%)          |
| <b>gesamt</b> |                                                                                    | <b>82 (50%)</b>   |
|               | <b>Hauptkategorie 2: Peerebene/ Klassenebene</b>                                   |                   |
| 21            | Klassenregeln, Teambildung, Aufklärung- im Vorhinein                               | 1 (0,6%)          |
| 22            | Klassengespräch, Maßnahmen überlegen, Mitschüler/innen einbeziehen - im Nachhinein | 7 (4,3%)          |
| 23            | Eingreifen, intervenieren                                                          | 5 (3,1%)          |
| 231           | Lehrer/innen greifen ein                                                           | 6 (3,7%)          |
| 232           | Mitschüler/innen greifen ein                                                       | 9 (5,5%)          |
| 233           | Mitschüler/innen oder Eltern verständigen Lehrer/innen                             | 9 (5,5%)          |
| 24            | Sanktionen, Konsequenzen, Verwarnung                                               | 13 (7,9%)         |
| 241           | Schulabschluss                                                                     | 1 (0,6%)          |
| <b>gesamt</b> |                                                                                    | <b>51 (31,1%)</b> |
|               | <b>Hauptkategorie 3: Institutionelle Ebene - Schulebene</b>                        |                   |
| 330           | Mediation                                                                          | 1 (0,6%)          |
| 331           | Mediation von Lehrer/innen                                                         | 1 (0,6%)          |
| 341           | Psychologen/innen                                                                  | 1 (0,6%)          |
| 35            | Präventionsmaßnahmen                                                               | 1 (0,6%)          |
| 38            | Direktor/in einschalten                                                            | 3 (1,8%)          |
| <b>gesamt</b> |                                                                                    | <b>7 (4,3%)</b>   |
|               | <b>Sonstige Kategorien</b>                                                         |                   |
| 5             | Es wurde nichts getan                                                              | 13 (7,9%)         |
| 6             | Sonstiges - nicht kategorisierbare Aussagen                                        | 11 (6,7%)         |
| <b>gesamt</b> |                                                                                    | <b>24 (14,6%)</b> |

Tabelle 9: Absolute und relative Häufigkeiten der Aussagen von Eltern, deren Kind Opfer schulischer Gewalt war, darüber, was getan wurde.

Die Hälfte aller Maßnahmen wurden auf der **individuellen Ebene** gesetzt, auch hier wurden am häufigsten Gespräche geführt (insgesamt 39,6 % aller Nennungen), vor allem Gespräche mit Tätern und Opfern, die deutlich häufiger von Eltern als von Lehrern/innen geführt wurden. Mehr als 10 % der Eltern geben an, das Gespräch mit Tätern oder Opfern gesucht zu haben. 7 Eltern sagen, dass Gespräche mit anderen Eltern gesucht wurde. Ursachen des Vorfalls klären, Lösungen finden und das Opfer schützen oder stärken wurden mit insgesamt 8,5 % an zweiter Stelle genannt. Zu Schul- oder Klassenwechsel kam es nur in 3 Fällen.

Zu knapp einem Drittel gab es Maßnahmen auf der **Klassenebene**. In insgesamt 20 Fällen wurde direkt eingegriffen (12,3 % aller Nennungen), in 9 Fällen wurden von Mitschüler/innen die Eltern oder Lehrer/innen verständigt. Sanktionen gab es in insgesamt 14 Fällen (8,5 % aller Nennungen), darunter einen Schulausschluss.

Maßnahmen wie Gespräche und Diskussionen in der Klasse werden insgesamt 8 Mal genannt (4,9 % aller Nennungen), davon präventiv in Form von Klassenregeln ein Mal, nach erfolgtem Geschehen sieben Mal.

Von Maßnahmen auf **institutioneller Ebene** wird nur in 7 Fällen (4,3 % aller Nennungen) berichtet. Drei Mal wird der Direktor eingeschaltet, zwei Mal Mediatoren/innen, ein Mal eine Psychologin. In einer Schule wurde ein Präventivprogramm angeboten.

In 13 Fällen (7,9 % aller Nennungen) wurde gar nichts getan, 11 Aussagen waren nicht zuordenbar.

### **12.5.2 Mitwirken bei Gewaltpräventionsprogrammen**

*Sind Eltern bereit bei Gewaltpräventionsprogrammen an der Schule ihrer Kinder selber mitzuwirken und/oder einen finanziellen Beitrag dazu zu leisten?*

Die überwiegende Mehrzahl der Eltern (n = 204, 90,7 %) sprechen sich klar für Gewaltpräventionsprogramme an der Schule ihrer Kinder aus. Nur 5 % lehnen diese definitiv ab.

Abbildung 10 zeigt die Bereitschaft der Eltern an Gewaltpräventionsprogrammen mitzuarbeiten bzw. einen finanziellen Beitrag dafür zu leisten.

Drei Viertel der Eltern sind bereit dafür einen Beitrag zu leisten, mehr als die Hälfte zeigen eindeutige Bereitschaft auch selber mitzuarbeiten.

Die meisten Eltern erachten einen finanziellen Beitrag von € 10,- bis € 30,- pro Schuljahr als angemessen, nur wenige sind bereit auch mehr dafür auszugeben. Etwas mehr als ein Viertel sehen schon € 10,- als die Obergrenze an.

Frauen befürworten Gewaltpräventionsprogramme grundsätzlich häufiger als Männer ( $CC = 0,152$ ;  $p = 0,025$ ) und sind auch eher bereit Beiträge dafür zu zahlen ( $CC = 0,159$ ;  $p = 0,019$ ). Bezüglich der Höhe der als angemessen angesehenen Beiträge gibt es dann allerdings keine Unterschiede mehr.

Weit mehr als die Hälfte der Eltern geben an, sie würden sicher bei Präventivprogrammen mitarbeiten, etwa ein Drittel ist unschlüssig und von 8 % der Eltern wird Mitarbeit abgelehnt.

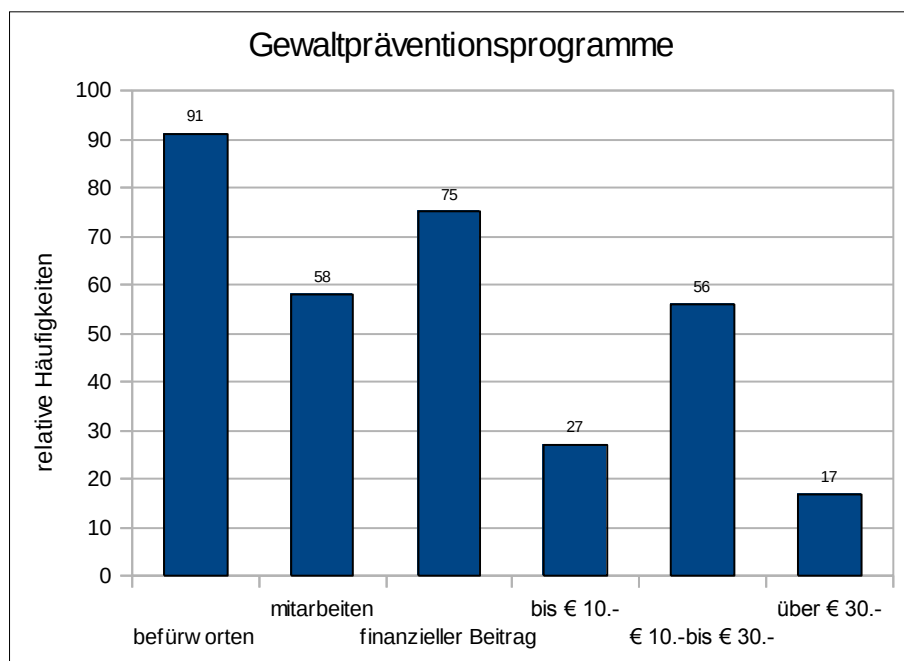


Abbildung 6: Relative Häufigkeiten der Aussagen der Eltern in Bezug auf Befürwortung von, Mitarbeit bei und finanziellen Beitrag zu Gewaltpräventionsprogrammen.

Wie in Abbildung 7 ersichtlich, ist auch die Bereitschaft bei Gewaltprävention selber mitzuarbeiten bei den Müttern höher als bei den Vätern ( $\chi^2 = 13,647$ ;  $p = 0,001$ ;  $df = 2$ ).

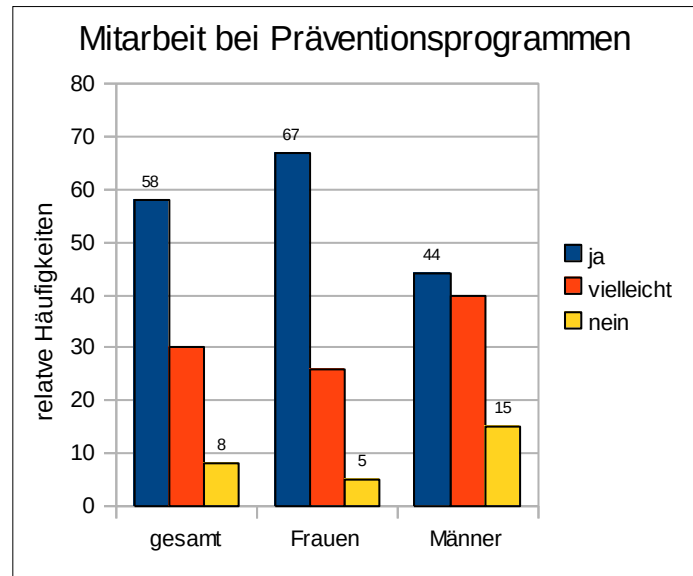


Abbildung 7: Relative Häufigkeiten der Bereitschaft zur Mitarbeit von Eltern bei Gewaltpräventionsprogrammen, für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Geschlechtern.

## 12.6 Clusteranalyse

*Können bestimmte Typen von Eltern klassifiziert werden, denen Gewalt und Gewaltprävention an österreichischen Schulen ein besonderes Anliegen oder eben kein besonderes Anliegen ist?*

Clusteranalysen sind statistische Klassifikationsverfahren mit dem Ziel Objekte zu Gruppen mit gleichen oder ähnlichen Eigenschaften zusammenzufassen (Bortz und Döring, 382).

Die Problematik einer Clusteranalyse besteht darin, geeignete Variable zu finden, die die Unterscheidung zwischen den Gruppen und die Ähnlichkeit innerhalb der jeweiligen Gruppe ermöglichen. Folgendes Vorgehen wurde bei der Clusteranalyse gewählt: Insgesamt wurden 192 Personen in die Analyse einbezogen und die Methoden Ward und Chi-square measure verwendet. Aufgrund der Koeffizienten der Zuordnungsübersicht wurde eine 3-Cluster-Lösung herangezogen. Mit den neuen Variablen, die sich daraus ergaben, wurden Kreuztabellen mit standardisierten Residuen erstellt und daraus die Sinnhaftigkeit der Variablen zur Unterscheidung der einzelnen Cluster abgeleitet.

Aufgrund der Voranalysen wurden folgende, als bedeutsam angesehenen, Variablen in die Clusteranalyse aufgenommen:

- Alter: Das Alter der Eltern wurde nach der Voranalyse in drei Gruppen kodiert, die „jungen“ Eltern (26 bis 35 Jahre, n = 32), die „mittleren“ Eltern (36 bis 45 Jahre, n = 119) und die „älteren“ Eltern (45 bis 58 Jahre, n = 60).
- Geschlecht
- Bildungsstatus
- Alleinerzieherstatus
- Frage 1: Für wie wichtig halten Sie das Thema Gewalt an österreichischen Schulen?
- Frage 4: Für wie schwerwiegend halten Sie folgende Verhaltensweisen: körperliche Handlungen, verbale Handlungen, soziale Handlungen, Handlungen per Computer oder Handy?
- Frage 5a: Bei welchen Verhaltensweisen sollte Ihrer Meinung nach jemand eingreifen: Art der negativen Verhaltensweise: körperlich, verbal, sozial, per Computer oder Handy
- Frage 5b: Wenn jemand eingreifen sollte, wer sollte eingreifen: Lehrerinnen, Mitschüler/innen, Direktoren/innen, Eltern?
- Frage 11: Würden Sie ein Gewaltpräventionsprogramm an der Schule Ihres Kindes befürworten?
- Frage 13: Wären Sie bereit auch selber dabei mitzuwirken?
- Frage 14: Wären Sie bereit einen finanziellen Beitrag zu leisten, damit ein Gewaltpräventionsprogramm an der Schule Ihres Kindes durchgeführt werden kann?

Auf dieser Grundlage lassen sich drei Gruppen von Eltern voneinander abgrenzen:

Die Gruppe der zu Gewaltprävention „eher positiv eingestellten Männer“ (n = 55), der „außerordentlich positiv eingestellten Frauen“ (n = 95) und der „eher negativ eingestellten Personen“ (n = 42).

Die Gruppe der „**zu Gewaltprävention eher positiv eingestellten Männer**“ hält das Thema Gewalt an österreichischen Schulen für wichtig, aber nicht für sehr wichtig. Auch die vier verschiedenen Formen von als Gewalt definierten Verhaltensweisen (körperlich, verbal, sozial, per Handy/PC) halten sie für schwerwiegend, nicht aber für sehr schwerwiegend. Sie befürworten Gewaltpräventionsprogramme, ebenso das Eingreifen bei allen vier Formen der

Gewalt. Eingreifen sollten vor allem Lehrer/innen und Mitschüler/innen, Direktor/innen und Eltern nicht notwendigerweise. So würden sie selber auch eher vielleicht bei Gewaltpräventionsprogrammen mitarbeiten, einen Beitrag dafür zu zahlen sind sie allerdings bereit. Diese Gruppe besteht ausschließlich aus Männern fortgeschrittenen Alters der eher höheren Bildungsschicht (Matura, Studium) und eher in Partnerschaften erziehend.

Ihnen gegenüber steht eine Gruppe **„zu Gewaltprävention eher negativ eingestellter Personen“** mit ähnlichem Bildungshintergrund (Matura, Studium) und altersmäßig eher der mittleren bis älteren Gruppe angehörend, die Gewaltprävention an österreichischen Schulen eher ablehnend gegenüberstehen. Die Gruppe besteht aus 42 Personen (37 Frauen, 5 Männern), die das Thema Gewalt an österreichischen Schulen überwiegend als nicht so wichtig einschätzen. So sehen sie zwar körperliche Gewalt als eine schwerwiegende Form an, verbale, soziale und per Handy/PC ausgeübte Gewalt hingegen als eher nicht so schwerwiegend. Demgemäß finden sie auch nicht, dass bei den 3 letztgenannten Verhaltensweisen eingegriffen werden sollten und lehnen daher Eingreifen sowohl von Lehrer/innen, Mitschüler/innen, Direktor/innen und Eltern gleichermaßen ab, finden daher auch Gewaltpräventionsprogramme als nicht unbedingt erforderlich. Desgleichen würden sie selber an Präventionsprogrammen auch nicht mitarbeiten und ebenso keine Beiträge dafür zahlen wollen.

Die dritte Gruppe der **„zu Gewaltprävention außerordentlich positiv eingestellten Frauen“** besteht so gut wie ausschließlich aus Frauen (94 Frauen, 1 Mann) mit überwiegend Pflichtschul- und Lehrabschluss. Die jüngste Altersgruppe (26 bis 35 Jahre) ist hier besonders stark vertreten und fast ein Drittel davon ist alleinerziehend (29 Personen). Sie empfinden das Thema Gewalt an österreichischen Schulen als ein sehr wichtiges, halten auch alle 4 Formen der gewalttätigen Verhaltensweisen für gleichermaßen sehr schwerwiegend und befürworten in jedem Fall ein Eingreifen und zwar aller am Schulwesen beteiligten Personen (Lehrer/innen, Eltern, Direktion, Mitschüler/innen). Ebenso befürworten sie Gewaltpräventionsprogramme und wären bereit auch selber dabei mitzuarbeiten, eher als dafür Beiträge zu bezahlen.

## 13 Diskussion

Die Diskussion beschränkt sich im Wesentlichen darauf, die Ergebnisse in Bezug auf den theoretischen Hintergrund nationaler und internationaler Studien, vor allem in Hinblick auf die



Forschungen von Olweus und den aus Österreich vorliegenden Ergebnissen zu betrachten und zu reflektieren.

### **13.1 Wissen der Eltern über Gewalt und Gewaltprävention in Österreich**

Dass Gewalt an österreichischen Schulen ein ernst zu nehmendes Thema ist, zeigt schon die Stellung Österreichs im internationalen Vergleich. Österreich liegt in den Studien der WHO und OECD jeweils im Spitzenfeld (Craig & Harel, 2004; Strohmeier & Spiel, 2011). So liegen Opfer- und Täterzahlen laut nationalen Studien in Österreich durchschnittlich bei rund 11 bis 12 %, gleichermaßen für Opfer und Täter/innen, die *manchmal* oder *öfter* Gewalt erleben oder ausüben (Strohmeier, Atria & Spiel, 2005, Spiel & Strohmeier, 2007, Strohmeier & Spiel 2009, Gradinger, Strohmeier & Spiel, 2009, Strohmeier & Spiel, 2011, Strohmeier, Gradinger, Schabmann, & Spiel, 2012). Fragt man die Eltern nach ihren Schätzungen, sieht man, dass sowohl die Täter- als auch die Opferzahlen deutlich überschätzt werden. So geben die Eltern die Zahl der Opfer schulischer Gewalt mit durchschnittlich 30 % an, die der Täter mit 20 %. Die Schätzungen der einzelnen Eltern liegen extrem weit auseinander, sowohl für Opfer als auch Täter nennen Eltern Zahlen zwischen 1 % und 100 %.

Immerhin mehr als die Hälfte der Eltern berichtet, dass ihr Kind schon mindestens einmal Gewalt in der Schule ausgesetzt war, vor allem verbaler, gefolgt von körperlicher und sozialer Gewalt. Cyberbullying wird nur von etwa einem Fünftel der Eltern berichtet, so wie auch in den österreichischen Studien Cyberbullying im Verhältnis zu anderen Gewaltformen eher gering vertreten ist (Gradinger, Strohmeier & Spiel, 2009).

Die extrem hohen Einschätzungen mancher Eltern in Bezug auf Täter- und Opferzahlen kommen eventuell dadurch zustande, dass nicht nur die eigentlichen Täter und Opfer, sondern auch die am Rande Mitbeteiligten in die Schätzung einbezogen werden. Untersuchungen zeigen, dass 88 % aller Schüler/innen direkt oder indirekt in irgendeiner Form an Bullying beteiligt sind, und sei es nur als zusehende Bystanders (Spiel & Strohmeier, 2007). Eingegriffen wird von den Mitschülern/innen nur in 18 % der Fälle. Eltern berichten, dass bei Gewalt in der Schule im Durchschnitt etwa 23 % der Mitschüler/innen eingegriffen haben, am häufigsten bei verbaler und körperlicher Gewalt, etwas weniger bei sozialer. Bei Cyberbullying hat nach Angabe der Eltern keine/r der Mitschüler/innen eingegriffen.

Eingreifen gilt aber als die wesentlichste Strategie, um Bullying zu stoppen. So lässt sich etwa die Hälfte aller Gewalthandlungen durch Eingreifen von Erwachsenen aber auch Mitschü-

lern/innen abbrechen oder verhindern (Fekkes, Piipers & Verloove-Vanhorick, 2005). Vielen Eltern, und auch Lehrern, scheint das allerdings nicht bewusst zu sein. So berichten Kinder in Studien, dass Lehrer/innen nur etwa zu 50 % eingreifen (Olweus, 2006). Die befragten Eltern geben, je nach Form der Gewalt, Zahlen von 38 – 49 % an. Durch Nicht-Eingreifen wird den Tätern/innen signalisiert, dass ihr Verhalten gebilligt wird, und den Opfern, dass ihnen keine Hilfe zusteht. Das mag auch ein Grund sein, warum nur 50 % der Opfer von Bullying sich an Lehrer/innen wenden (Fekkes, Piipers & Verloove-Vanhorick, 2005). Die befragten Eltern glauben sogar, dass sich die Kinder durchschnittlich nur in 10 % der Fälle um Hilfe an die Lehrer/innen wenden und in 25 % an die Eltern. Wenn Erwachsene bei der Tat wegschauen, sie also scheinbar billigen, macht es wohl wenig Sinn mit ihnen nachher darüber zu reden oder um ihre Hilfe und Unterstützung zu bitten. Das ist wohl der Eindruck, den viele Kinder und scheinbar auch Eltern haben.

Bullying wird definiert als systematische Ausübung von Gewalt, bei der ein Kind wiederholt zum Opfer gemacht wird, ein anderes wiederholt Täterverhalten an den Tag legt. Ungeschulte Erwachsene verfügen oft nicht über die notwendige Unterscheidungsfähigkeit, ob es sich um Bullying oder um Kampf- und Tobspiele handelt, da dies oft nicht auf den ersten Blick zu erkennen ist. Oft ist das vielleicht der Grund, dass nicht eingegriffen wird.

Nur von einem Viertel der Eltern wird berichtet, dass in der Schule ihres Kindes schon Gewaltpräventionsprogramme durchgeführt worden seien. Vergleicht man die Programme, die von den Eltern genannt werden, mit denen, die in Österreich angeboten werden, zeigt sich, dass den Eltern diese Programme kaum bekannt sind. Eventuell wissen die Eltern aber auch nicht, dass Programme an der Schule ihrer Kinder durchgeführt worden sind. Auch wäre es vielleicht sinnvoll gewesen, die Eltern nicht nur nach, in der Schule ihrer Kinder, durchgeführten Programmen zu fragen, sondern auch danach, welche Programme ihnen darüber hinaus bekannt seien.

Hat man als Lehrer/in oder Elternteil Interesse an Informationen zum Thema Gewalt an Schulen oder an Präventivprogrammen, findet man diese auf den Websites des Stadtschulrates und des BMUKK. Viele der in Österreich angebotenen Programme entstehen allerdings auch durch Initiativen von privaten Vereinen. Es fehlt ihnen oft an wissenschaftlicher Fundierung, Qualitätsprüfung und Evaluierung. Akkreditierte Programme, auf die zurückgegriffen werden kann, findet man auf der Homepage des BMUKK, allerdings gibt es keine Verpflichtung für Schulen Gewaltprävention durchzuführen. Das mag mit ein Grund für das schlechte Abschneiden Österreichs im internationalen Vergleich sein. Skandinavische Länder, wie Schwe-

den oder Norwegen, die jeweils zu den Ländern mit den geringsten Bullyingraten gehören, bieten staatlich geförderte akkreditierte Präventivprogramme an, aus denen die Schulen auswählen können und müssen. Eine Generalstrategie unter Einbeziehung aller Beteiligten, wie Spiel & Strohmeier (2007, 2012) sie vorschlagen und erarbeitet haben, könnte die Situation in Österreich ändern helfen.

### **13.2 Emotionale Stellungnahme der Eltern zu Gewalt und Gewaltprävention in Österreich**

Von 96 % der befragten Eltern wird das Thema Gewalt an österreichischen Schulen als ein sehr wichtiges oder wichtiges Thema angesehen. Als besonders schwerwiegend wird vor allem die Anwendung körperlicher Gewalt eingestuft, gefolgt von sozialer und verbaler Gewaltausübung. Cyberbullying wird dagegen als eher nicht so schlimm empfunden. Diese relativ neue Form des Bullyings wird von den Eltern auch eher als Privatsache betrachtet, die im Kontext des Elternhauses geregelt wird. Grundsätzlich werden von den befragten Müttern alle vier Formen der Gewaltausübung als schwerwiegender eingeschätzt als von den Vätern.

Allgemein zeigt sich bei den befragten Eltern, dass, je geringer sie ihren Bildungsstatus angeben, desto mehr Bedeutung sie dem Thema Gewalt an Schulen beimessen. Da in dieser Studie Eltern mit höherem Bildungsstatus deutlich überrepräsentiert sind, könnte eine Nachfolgeuntersuchung, die sich insbesondere Eltern mit niedrigerem Bildungsstatus widmet, in Hinblick auf diese Problematik aussagekräftiger sein.

Gespräche, sowohl mit Tätern als auch Opfern, werden von den Eltern auf die Frage, was bei Bullying getan werden sollte, als häufigste Maßnahme genannt. Eingreifen wird hingegen nur in sehr geringem Ausmaß thematisiert, ebenso wie präventive Maßnahmen. Etwa zwei Drittel der Eltern sind der Meinung, dass bei Gewalt in der Schule die Mitschüler/innen eingreifen sollten. Aufklärungsarbeit darüber, was Bullying ist, wie man es von spielerischem Kräftemessen unterscheiden kann, und vor allem, welche Strategien erfolgreich sind, um Gewalt in der Schule zu verhindern oder zu dezimieren, scheint dringend angeraten. Präventivprogramme, die alle Schulpartner, sowie alle, mit Kindern und Jugendlichen beschäftigten Institutionen und Einzelpersonen einbeziehen, könnten Wissen über Strategien vermitteln und Übungsmöglichkeiten bieten.

Grundsätzlich befürworten die Eltern Präventivprogramme und sprechen sich ganz deutlich für eine Einbeziehung aller an der Schulpartnerschaft beteiligten Personen, Schüler/innen, Lehrer/innen und Direktoren/innen, aus.

### 13.3 Konkretes und hypothetisches Verhalten der Eltern

Mehr als ein Drittel der Eltern berichten, bei allen vier Formen von schulischen Gewalthandlungen selbst eingegriffen zu haben und. Greifen Väter und Mütter gleichermaßen bei körperlicher, verbaler und sozialer Gewalt ein, waren es in den fünf berichteten Fällen von Cyberbullying ausschließlich die Mütter, die eingegriffen hatten. Der Großteil der Eltern zeigt sich willens, bei Gewaltpräventionsprogrammen auch selbst mitzuarbeiten oder einen finanziellen Beitrag zu leisten. Auch hier sind es wieder mehr die Mütter als die Väter, die ihre Bereitschaft dafür kundtun.

### 13.4 Clusteranalyse

Mittels der Clusteranalyse wurden drei Typen von Eltern charakterisiert:

- Die Gruppe der „**zu Gewaltpräventionsprogrammen außerordentlich positiv eingestellten Frauen**“, die gewalttätige Verhaltensweisen als besonders schwerwiegend einschätzt, für unbedingtes Eingreifen ist und sich für Präventionsprogramme einsetzt, besteht vor allem aus Frauen mit überwiegend Pflichtschulabschluss.
- Demgegenüber steht die Gruppe der „**zu Gewaltpräventionsprogrammen eher negativ eingestellter Personen**“ die Gewalt an Schulen als nicht so wichtig und nicht als sehr schwerwiegend einstuft, daher auch ein Eingreifen und präventive Maßnahmen eher ablehnt. Diese Gruppe besteht zum Großteil aus Frauen mit höherem Bildungsstatus.
- Die dritte Gruppe der „**zu Gewaltpräventionsprogrammen eher positiv eingestellten Männer**“ zeigt sich als gemäßigt, sowohl in Bezug auf die Bewertung schulischer Gewalt als auch in Bezug auf Maßnahmen. Diese Gruppe setzt sich vorwiegend aus Männern höherer Bildungsschicht zusammen.

Aus der Clusteranalyse könnte man schließen, dass weibliche Eltern, insbesondere jene mit niedrigerem Bildungsabschluss, Gewalt an Schulen als besonders schwerwiegend empfinden

und eher zu unbedingtem Eingreifen und verpflichtenden Präventionsprogrammen tendieren als Personen mit höherem Bildungsabschluss und männliche Eltern. Hier wären Nachfolgestudien von Interesse.

Um auch in Österreich ein Klima zu schaffen, in dem Gewalt unter Schülern nicht als Kavaliersdelikt gesehen wird, sondern als eine schwere Verfehlung, die weitreichende Konsequenzen für Täter und Opfer hat, bedarf es vor allem auch des medialen Interesses und der Aufklärung der Bevölkerung. Dazu braucht es Kampagnen, die von Seiten der öffentlichen Hand gesteuert und finanziert werden.

Einstellung kann durch die Faktoren Wissen, gefühlsmäßigen Standpunkt und Verhalten beschrieben werden. So kann auch Einstellungsänderung an diesen drei Komponenten ansetzen. Eine Einstellungsänderung in der Bevölkerung in Bezug auf die Wichtigkeit von Gewalt und Gewaltprävention an österreichischen Schulen kann zum einen durch Erweiterung des Wissens und durch Information erfolgen. Gefühlsmäßige Einstellungen werden oft beeinflusst durch emotionale Betroffenheit. Einzelfalldarstellungen lösen zumeist mehr emotionale Betroffenheit aus als Zahlen. So wurde auch in Norwegen Anfang der 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts die Öffentlichkeit durch die Berichte der Selbstmorde dreier norwegischer Schulkinder erstmals auf diese Problematik sensibilisiert. In Bezug auf Veränderung des Verhaltens kann den Eltern Gelegenheit zum Mitarbeiten geboten werden, um Strategien der Gewaltprävention auch umzusetzen. Gewaltprävention und Präventivprogramme, die nachhaltigen Erfolg haben, beziehen alle Schulpartner, eben auch die Eltern mit ein, im besten Fall alle Institutionen und Privatpersonen, die mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben.

Da diese Studie vor allem als Bestandsaufnahme und Exploration gedacht ist, wurden die Ergebnisse vorwiegend deskriptiv dargestellt. Unterschiede der Aussagen in Bezug auf Alter, Geschlecht, Bildungsstand, Wohnort und Alleinerzieher/Innen-Status der befragten Eltern, sowie Kinderanzahl und die von den Kindern besuchten Schultypen, können daher, auch bei signifikanten Ergebnissen, nicht als substantiell bedeutsam erachtet werden. Angeführt werden diese Analysen deswegen, um mögliche Fragestellungen für Nachfolgestudien zu erleichtern. So erscheint es sinnvoll nachfolgend insbesondere jene Eltern zu befragen, die in dieser Studie unterrepräsentiert geblieben sind, vor allem Eltern mit Migrationshintergrund, aus anderen Bundesländern außer Wien sowie vorwiegend ländlichen Bereichen. Von Vorteil wäre auch gewesen, sich bei der Befragung nicht allgemein auf „ihr Kind oder ihre Kinder“ zu be-

ziehen, sondern bei Mehrkindfamilien gezielt auf ein Kind zu fokussieren, z.B. „Beziehen Sie sich auf das jüngste (älteste) Schulkind in Ihrer Familie“. So hätten die Aussagen der Eltern auf Alter und Geschlecht des Kindes sowie besuchten Schultyp besser spezifiziert werden können.

## **14 Zusammenfassung**

Auf der Grundlage der theoretischen und empirischen Arbeiten von Olweus wurden 304 österreichische Eltern zum Thema Gewalt und Gewaltprävention an Schulen befragt. Die befragten Eltern stammen zu zwei Dritteln aus der Großstadt, vor allem aus Wien und zu geringerem Anteil aus Kleinstädten und dem ländlichen Bereich.

Ein für die Studie konzipierter Einstellungsfragebogen mit insgesamt 15 Fragen sollte das Wissen von Eltern, ihre persönlichen Erfahrungen und gefühlsmäßige Einstellung sowie tatsächliches oder intendiertes Verhalten in Bezug auf Gewalt und Gewaltprävention in Erfahrung bringen. 96 % der Eltern halten das Thema Gewalt an Schulen für ein sehr wichtiges oder wichtiges Thema und mehr als die Hälfte der Eltern berichten, dass ihr Kind schon einmal Gewalt in der Schule ausgesetzt war. Die durchschnittliche Schätzung der Eltern in Bezug auf die Opfer schulischer Gewalt liegt bei 30 %, die der Täter/innen bei 20 %. Etwa ein Viertel der befragten Eltern gab an, dass ein Gewaltpräventivprogramm in der Schule ihrer Kinder durchgeführt wurde. Meist sind allerdings weder der Name des Programms noch die Dauer bekannt. 91 % der Eltern sprechen sich für Präventivprogramme an Schulen aus, die Mehrzahl davon für die Einbeziehung aller Schulpartner. 58 % sind bereit selbst mitzuarbeiten, 75 % finanzielle Beiträge dafür zu leisten. Als Strategien gegen Bullying nennen Eltern vor allem Strategien auf der persönlichen Ebene, insbesondere das Führen von Gesprächen. Strategien, vor allem im präventiven Bereich, auf institutioneller Ebene oder Klassenebene werden in geringerem Ausmaß thematisiert.

In einer Clusteranalyse konnten drei Gruppen von Eltern differenziert werden, diejenigen, denen Gewalt- und Gewaltprävention ein besonderes Anliegen ist, diejenigen, die das Thema für wichtig halten, aber es nicht überbewertet wissen wollen und diejenigen, von denen es als weniger wichtig eingestuft wird.

## 15 Literaturverzeichnis

Alsaker, F. D. (2003). Quälgeister und ihre Opfer, Mobbing unter Kindern und wie man damit umgeht. Bern: Hans Huber.

Atria, M., Strohmeier, D., Spiel, C. (2007). The relevance of the school class as social unit for the prevalence of bullying and victimization. *European Journal of Developmental Psychology*, 4/ 4, 372-387.

Bandura, A. (1965 b). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Beland, K. (1991). *Second Step. A violence-prevention curriculum*. Preschoolkindergarten. Seattle:Committee for Children.

Berkowitz, L. (1965):. Some aspects of observed aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 12, 359-369.

Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J. & Kaukianinen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.

Bortz, J., Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer (3. überarbeitete Auflage).

Breitsprecher, R., Terrell, P., Calderwood-Schnorr, V., Morris, W. V. A. (Hrsg.).(1988). *Pons Globalwörterbuch Englisch-Deutsch*. Stuttgart: Klett.

Brunstein Klomek, A., Marrocco, F., Klienman, M., Schonfeld, I., Gould, M. (2007).Bullying, Depression, and Suicidality in Adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* , 46/1.

Cierpka, M. (2005). *Faustlos - Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen*. Freiburg: Herder.

Craig, W., Harel, Y. (2004). Bullying, Physical Fighting and Victimization. In: Currie, C. et al. (Eds.), *Young People's Health in Context: Health Behaviour in School-Aged Children / (HBSC) Study, International Report from the 2001/2002 Survey*, 133-144. Genf: WHO.

Edelbacher, M., Norden, G. (2008). *Gewaltsituation und -prävention an Schulen. Schulen. Ausgewählte Ergebnisse des österreichischen Teils einer internationalen Vergleichsstudie*. Wien, Forschungsbericht Institut für Soziologie.

Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., Verloove-Vanhorick, S.P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behaviour. *Health Education Research*, 20/ 1, 81-91.

Groß, J. (2002). „Bullying“ (Gewalt in der Schule): Begriff, Ausmaß, Charakteristika - unter besonderer Berücksichtigung des Opfermerkmals „überbehütetes Kind“. URL: <http://bullying.wb4.de/dateien/bullying.pdf> [16.11.2009].

Grading, P., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2009). Traditional Bullying and Cyberbullying: Identification of Risk Groups for Adjustment Problems. *Journal of Psychology*, 217(4), 205-213.

HBSC (Health Behaviour in school-aged children) (2004). URL: [http://www.unibielefeld.de/gesundhw/ag4/downloads/HBSC\\_International\\_Report\\_2004.pdf](http://www.unibielefeld.de/gesundhw/ag4/downloads/HBSC_International_Report_2004.pdf) [1.11.2009].

HBSC (Health Behaviour in school-aged children) (2008). URL: [http://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0005/53852/E91416.pdf](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0005/53852/E91416.pdf) [1.11.2009].

HBSC (Health Behaviour in school-aged children) Factsheet Nr. 5 „Bullying und Gewalt von Schülerinnen und Schülern“, (2009). URL: [http://www.give.or.at/download/download\\_sonstiges/Factsheet%20Nr%20%205\\_Update%202009%203\\_NEU.pdf](http://www.give.or.at/download/download_sonstiges/Factsheet%20Nr%20%205_Update%202009%203_NEU.pdf) [1.11.2009].

Herkner, W. (2001). *Lehrbuch Sozialpsychologie*. Bern: Hans Huber (2.Auflage).

Hesse, H. (1981). *Demian*. Frankfurt/ Main: Suhrkamp. (Zwölfte Auflage, Erstausgabe 1919).

Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, F., Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35, 94–101.

Hurrelmann, K., Rixius, N., Schirp, H. (1996). *Gewalt in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.

Jugendforschung, Youth Research: Jugend und Gewalt. Gewalt innerhalb und außerhalb der Schule. (2006) URL: <http://www.schule.at/dl/Endbericht-1.pdf> [1.11.2009].

Kessler, D., Strohmeier, D. (2009). *Gewaltprävention an Schulen. ÖZEPS Reihe. Handreichungen für Lehrer/innen aller Schularten und Studierende*. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen in Kooperation mit der Uni Wien im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. URL: [http://www.evaluation.ac.at/Strohmeier/Kessler\\_Strohmeier\\_2009.pdf](http://www.evaluation.ac.at/Strohmeier/Kessler_Strohmeier_2009.pdf) [2.12.2009].

Kliegel, M., Zeintl, M., Windemuth, D. (2009). *BGAG-Report: Maßnahmen zur Prävention von Gewalt an Schulen: Bestandsaufnahme von Programmen im deutschsprachigen Raum*. Literaturstudie. URL: [http://www.dguv.de/iag/de/publikationen/\\_dokumente/report2009\\_01.pdf](http://www.dguv.de/iag/de/publikationen/_dokumente/report2009_01.pdf) [2.12.09].

Leymann, H. (1993). *Mobbing - Psychoterror am Arbeitsplatz und wie man sich dagegen wehren kann*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim, München: Beltz (10. neu ausgestattete Auflage).

Mummendey, H. (1995). *Die Fragebogen-Methode: Grundlagen und Anwendung in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe.

Musil, R. (1978). *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. (Zehnte Auflage, Erstausgabe 1906).

Nicolaides, S., Toda, Y., Smith, P.K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72/ 1, 105-118.

Olweus, D. (1996). *Gewalt in der Schule*. Bern: Hans Huber.



- Olweus, D. (2006). Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern: Hans Huber (4. durchgesehene Auflage).
- Oswald, H. (1999). Steigt die Gewalt unter Jugendlichen? In Schäfer, M., Frey & D. (Hrsg.), Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen, 43-51. Göttingen: Hogrefe.
- Preiser, S., Wagner, U. (2003). Gewaltprävention und Gewaltverminderung. Qualitätskriterien für Präventions- und Interventionsprogramme. Report Psychologie, 28/ 11/12, 660-666.
- Roland, E. (2002). Aggression, Depression, and Bullying Others. Aggressive Behavior, 28, 198-206.
- Roland, E. (2011). The broken curve: Effects of the Norwegian manifesto against bullying. International Journal of Behavioral Development, 35(5) 383–388.
- Rostampour, P., Schubarth, W. (1997). Gewaltphänomene und Gewaltakteure. Befunde aus einer Schülerbefragung in Sachsen. Empirische Pädagogik, 11/ 2, 135-150.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. Aggressive Behavior, 22, 1–15.
- Salmivalli C., Kärnä, A., Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. International Journal of Behavioral Development, 35, 405-311.
- Salmivalli C., Poskiparta, E. (2012). Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa antibullying program. New Directions for Youth Development, 133, 41-53.
- Schäfer, M., Korn, S. (2004). Bullying als Gruppenphänomen: Eine Adaptation des „Participant Role“-Ansatzes. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36/ 1, 19–29.
- Schuster, B. (2007). Bullying/Mobbing in der Schule: Ein Überblick über neuere Erkenntnisse zu Formen, Ursachen, Konsequenzen und Interventionen bei sozialer Aggression. In Jonas, K. J., Boss, M., Brandstätter, V. (Hrsg.). Zivilcourage trainieren!. Göttingen: Hogrefe.
- Smith, P. K. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this Special Section. International Journal of Behavioral Development, 35(5) 419–423.
- Statistik Austria: Bildungsstand der Bevölkerung (2007).  
[http://www.stat.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/bildungsstand\\_der\\_bevoelkerung/index.html](http://www.stat.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/index.html). [16.11.2009]
- Spiel, C., Strohmeier, D. (2007). Generalstrategie zur Gewaltprävention an österreichischen Schulen und Kindergärten "Gemeinsam gegen Gewalt". Projektbericht für das bm:ukk. URL: [http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at/img/upload/Bericht\\_Generalstrategie\\_29102007\\_ohne-Anhang.pdf](http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at/img/upload/Bericht_Generalstrategie_29102007_ohne-Anhang.pdf) [2.12.09].
- Spiel, C., Strohmeier, D. (2011). National strategy for violence prevention in the Austrian public school system: Development and implementation. International Journal of Behavioral Development, 35(5) 412–418.

Spiel, C., Salmivalli, C., Smith, P. K. (2011). Translational research: National strategies for violence prevention in school. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 381-382.

Spiel, C., Strohmeier D. (2012). Evidence-based practice and policy: When researchers, policy makers, and practitioners learn how to work together. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 150–162.

Strohmeier, D., Atria, M., Spiel, C. (2005). Gewalt und Aggression in der Schule. *Erziehung & Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 155 / 5-6, 542-547.

Strohmeier, D., Spiel, C. (2009). Gewalt in der Schule: Vorkommen, Prävention, Intervention. In Specht, W. (Hrsg.). *Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*, 269-286. Graz: Leykam.

Strohmeier, D., Grading, P., Schabmann, A., Spiel, C. (2012). Gewalterfahrungen von Jugendlichen: Prävalenzen und Risikogruppen. In Eder, F. (Hrsg.). *Pisa 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich (166-209)*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E.-M., Stefanek, E., Spiel, C. (2012). ViSC Social Competence Program. *New Directions for Youth Development*, 133, 71-84.

Sutton, J., Smith, P. K., Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435–450.

Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: what have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development* 24:129–41.

Ttofi, M.M., Farrington, T.B., Baldry, A.C. (2008). Effectiveness of programmes to reduce school bullying. URL:  
[http://www.bra.se/extra/measurepoint/?module\\_instance=4&name=Effectiveness\\_of\\_programmes\\_to\\_redu-  
du-  
ce\\_school\\_bullying\\_webb.pdf&url=/dynamaster/file\\_archive/081023/04395cbc57201c39fa6c7f78319ea2ab/Effectiveness%255fof%255fprogrammes%255fto%255freduce%255fschool%255fbullying%255fwebb.pdf](http://www.bra.se/extra/measurepoint/?module_instance=4&name=Effectiveness_of_programmes_to_redu-<br/>du-<br/>ce_school_bullying_webb.pdf&url=/dynamaster/file_archive/081023/04395cbc57201c39fa6c7f78319ea2ab/Effectiveness%255fof%255fprogrammes%255fto%255freduce%255fschool%255fbullying%255fwebb.pdf) [1.11.2009].

Verbeek, D., Petermann, F. (1999). Gewaltprävention in der Schule: Ein Überblick. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 7/ 3, 133-146.

Werner, N.E., Bigbee, M.A. & Crick, N.R. (1999). Aggression und Viktimisierung in Schulen: "Chancengleichheit" für aggressive Mädchen. In M. Schäfer & D. Frey (Hrsg.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*, 153-177. Göttingen: Hogrefe.

Whitney, I., Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35/ 1, 3-25.

Link zu den in Österreich angebotenen Gewaltpräventionsprogrammen des Bundesministeriums:

<http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/praeventionsprogramme>

## 16 Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen

|                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabelle 1: Rollenverteilung bei Bullyingprozessen                                  | 16 |
| Tabelle 2: An Gewalthandlungen beteiligten Schüler/innen                           | 27 |
| Tabelle 3: Opfer von Bullying Olweus 2006                                          | 28 |
| Tabelle 4: Täter/innen von Bullying Olweus 2006                                    | 29 |
| Tabelle 5: Opfer und Täter/innen Spiel 2007                                        | 33 |
| Tabelle 6: Kategoriensystem                                                        | 59 |
| Tabelle 7: Von den Kindern besuchte Schultypen                                     | 65 |
| Tabelle 8 Schätzungen der Eltern in Bezug auf Täter/innen und Opfer                | 67 |
| Tabelle 9: Von den Eltern berichtetes Bullying                                     | 68 |
| Tabelle 10: Von den Eltern genannten Präventionsprogramme                          | 69 |
| Tabelle 101: Dauer der von den Eltern genannten Präventionsprogramme               | 70 |
| Tabelle 12: Einschätzung der Schwere der vier Formen der Gewalt                    | 72 |
| Tabelle 13: Wer bei Bullying eingreifen sollte                                     | 72 |
| Tabelle 14: Was bei Bullying getan werden sollte                                   | 73 |
| Tabelle 15: Was bei Bullying getan werden sollte, wenn eigenes Kind betroffen ist  | 76 |
| Tabelle 16: Eingreifen der Eltern bei Bullying                                     | 80 |
| Tabelle 17: Was bei Bullying getan wurde                                           | 80 |
| Abbildung 1: Bildungsstatus der befragten Personen                                 | 59 |
| Abbildung 2: Bildungsstatus der österreichischen Bevölkerung                       | 60 |
| Abbildung 1: Wohnort der befragten Personen                                        | 60 |
| Abbildung 4: Wichtigkeit des Themas Gewalt in Schulen                              | 71 |
| Abbildung 5: Eingreifen bei schulischer Gewalt                                     | 79 |
| Abbildung 6: Mitarbeit bei und finanziellen Beitrag zu Gewaltpräventionsprogrammen | 83 |
| Abbildung 7: Bereitschaft der Eltern zur Mitarbeit bei Gewaltpräventionsprogrammen | 84 |

## **Anhang**

Fragebogen

Lebenslauf

## Fragebogen Eltern

Mit diesem Fragebogen soll die Einstellung von Eltern zum Thema Gewalt an Schulen erhoben werden. Denken Sie bei Gewalt an negative Verhaltensweisen, die über einen längeren Zeitraum oder mehrmals gesetzt werden, mit der Absicht anderen Schülern/innen Schaden zuzufügen. Diese negativen Verhaltensweisen können auf mehrere Arten ausgeführt werden:

Körperlich (z.B. schlagen, treten, boxen)

Verbal (z.B. beschimpfen)

Sozial (z.B. ausgrenzen, nicht mitspielen lassen)

Per Computer oder Handy (gemeine e-mails oder sms schreiben)

Wir bitten Sie um Ihre Mithilfe und ersuchen Sie, die Fragen spontan zu beantworten. Bitte kreuzen Sie an, was am ehesten Ihrer Meinung entspricht.

### 1. Für wie wichtig halten Sie das Thema Gewalt an österreichischen Schulen?

☐ sehr wichtig

☐ wichtig

☐ eher nicht so wichtig

☐ überhaupt nicht wichtig

### 2. Wie hoch schätzen Sie den Prozentsatz von Schüler/innen, die von Gewalt an Schulen betroffen sind?

.....Prozent als Täter

.....Prozent als Opfer

### 3. Wie hoch schätzen Sie den Prozentsatz von Schüler/innen, die Opfer negativer Verhaltensweisen geworden sind und mit einem Erwachsenen darüber sprechen?

.....Prozent der Opfer sprechen mit den Lehrern/innen

.....Prozent der Opfer sprechen mit den Eltern

### 4. Für wie schwerwiegend halten Sie folgende Verhaltensweisen?

Körperliche Handlungen (z.B. schlagen, treten, boxen)

☐ sehr schwerwiegend

☐ schwerwiegend

☐ eher nicht so schwerwiegend

☐ überhaupt nicht schwerwiegend

Verbale Handlungen (z.B. beschimpfen)

☐ sehr schwerwiegend

☐ schwerwiegend

☐ eher nicht so schwerwiegend

☐ überhaupt nicht schwerwiegend

Soziale Handlungen (z.B. ausgrenzen, nicht mitspielen lassen)

- ☐ sehr schwerwiegend
- ☐ schwerwiegend
- ☐ eher nicht so schwerwiegend
- ☐ überhaupt nicht schwerwiegend

Handlungen per Computer oder Handy (gemeine e-mails oder sms schreiben)

- ☐ sehr schwerwiegend
- ☐ schwerwiegend
- ☐ eher nicht so schwerwiegend
- ☐ überhaupt nicht schwerwiegend

**5. Bei welchen Verhaltensweisen sollte Ihrer Meinung nach jemand eingreifen? Wer sollte eingreifen? Mehrfachantworten sind möglich.**

| Art der negativen Verhaltensweisen | Sollte jemand eingreifen?                           | Wenn ja, wer?         |                       |                       |                       |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|                                    |                                                     | Lehrer                | Mitschüler            | Direktor              | Eltern                |
| <b>Körperlich</b>                  | <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Verbal</b>                      | <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Sozial</b>                      | <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>Per Computer oder Handy</b>     | <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**6. Wenn Sie der Meinung sind, dass eingegriffen werden sollte, was sollte von wem getan werden?**

.....

.....

.....

.....

.....

**7. Hat Ihr Kind/ eines Ihrer Kinder Ihnen schon einmal erzählt, dass es auf irgendeine Art und Weise (d.h. körperlich, verbal, sozial, per Computer oder Handy) von Mitschülern oder Mitschülerinnen gemein behandelt wurde?**

- ☐ ja → bitte weiterlesen bei Frage 8
- ☐ nein → bitte weiterlesen bei Frage 9

**8. Antwort ja: Wenn Ihrem Kind/einem Ihrer Kinder das passiert ist, welcher Art von negativen Verhaltensweisen war Ihr Kind/ eines Ihrer Kinder ausgesetzt? Hat jemand eingegriffen? Wer hat eingegriffen?**

| Art der negativen Handlungen  | Hat jemand eingegriffen? | Wenn ja, wer?                   |            |          |        |
|-------------------------------|--------------------------|---------------------------------|------------|----------|--------|
|                               |                          | Was wurde von demjenigen getan? |            |          |        |
|                               |                          | Lehrer                          | Mitschüler | Direktor | Eltern |
| x Körperlich                  | O ja O nein              | O                               | O          | O        | O      |
| x Verbal                      | O ja O nein              | O                               | O          | O        | O      |
| x Sozial                      | O ja O nein              | O                               | O          | O        | O      |
| O Mit dem Computer oder Handy | O ja O nein              | O                               | O          | O        | O      |

**8. a) Was wurde getan?**

.....

.....

.....

.....

**9. Antwort nein: Stellen Sie sich vor, Ihr Kind erzählt Ihnen, dass es auf irgendeine Weise (d.h. körperlich, verbal, sozial, per Computer oder Handy) von Mitschülern oder Mitschülerinnen gemein behandelt wurde; wer sollte Ihrer Meinung nach eingreifen? Mehrfachantworten sind möglich.**

| Art der negativen Handlungen | Sollte jemand eingreifen? | Wenn ja, wer? |            |          |        |
|------------------------------|---------------------------|---------------|------------|----------|--------|
|                              |                           | Lehrer        | Mitschüler | Direktor | Eltern |
| Körperlich                   | O ja O nein               | O             | O          | O        | O      |
| Verbal                       | O ja O nein               | O             | O          | O        | O      |
| Sozial                       | O ja O nein               | O             | O          | O        | O      |
| Mit dem Computer oder Handy  | O ja O nein               | O             | O          | O        | O      |

**9. a) Wenn eingegriffen wird, was sollte Ihrer Meinung nach von wem getan werden?**

.....

.....

.....

**10. Wurde in der Klasse Ihres Kindes/ eines Ihrer Kinder schon einmal ein Gewaltpräventionsprogramm durchgeführt?**

☐ ja      ☐ nein

**a. Wenn ja, welches:** .....

**b. Wie lange wurde es angewandt?** .....

**11. Würden Sie ein Gewaltpräventionsprogramm an der Schule Ihres Kindes/ eines Ihrer Kinder befürworten?**

☐ ja      ☐ nein

**12. Wer sollte dabei mitwirken?**

*Direktor*      ☐ ja      ☐ nein

*Lehrer*      ☐ ja      ☐ nein

*Eltern*      ☐ ja      ☐ nein

*Schüler*      ☐ ja      ☐ nein

**13. Wären Sie bereit, auch selber dabei mitzuwirken?**

☐ ja      ☐ nein      ☐ vielleicht

**14. Wären Sie bereit, einen finanziellen Beitrag zu leisten, damit ein Gewaltpräventionsprogramm an der Schule Ihres Kindes/ eines Ihrer Kinder durchgeführt werden kann?**

☐ ja      ☐ nein

**15. Wenn ja, wie viel pro Schuljahr wären Sie bereit dafür auszugeben?**

☐ bis EUR 10.-

☐ EUR 10.- bis 30.-

☐ über EUR 30.-



**Wir ersuchen Sie, uns noch folgende Fragen zu beantworten:**

**Ihr Geschlecht:**

**Alter:**

*o männlich*

*O weiblich*

**Höchste abgeschlossene Schulbildung:**

*O Pflichtschulabschluss*

*o Lehrabschluss*

*O Matura*

*o abgeschlossenes Studium*

**Muttersprache:**

*O deutsch*

*o türkisch*

*o serbo-kroatisch*

*o andere*

**Wohnort:**

*o Großstadt*

*o Kleinstadt*

*O Ländlicher Bereich*

**eigene Kinder:**

Anzahl: .....

Alter: .....

Schultyp: .....

Klasse: .....

**Alleinerzieher/in:**

*O ja*

*O nein*

Vielen Dank für Ihre Mithilfe !



## Lebenslauf der Autorin

**Name:** Brigitte Hirschegger  
**Geburtsdatum:** 28.12.1957  
**Geburtsort:** Linz  
**Staatsbürgerschaft:** Österreich

### Ausbildung:

**2012** **Abschluss Diplomstudium Pädagogik:** Universität Wien  
**2012 – x** **Diplomierter Lehrgang für Supervision,** ATI Wien  
**2011 – x** **Diplomierter Lehrgang für Lebens- und Sozialberatung,** ATI Wien  
**2010** **Zertifikat für Systemisches Coaching,** ATI Wien  
**2009** **Zertifikat zur Trainerin für Berufsorientierung und Karriereplanung,** ATI Wien  
**2009** **Workshop Qualitative Inhaltanalyse,** Mayring Velden  
**2008** **Seminar für Projektmanagement,** Universität Wien  
**2006** **Zertifikat für polysportive Übungsleitung:** ASVÖ Wien  
**2005 – x** **Diplomstudium Pädagogik:** Universität Wien  
**2002 – x** **Diplomstudium Psychologie:** Universität Wien  
**1982 – 88** **Studium der Biologie,** Universität Wien ohne Abschluss  
**1977 – 82** **Studium der Medizin,** Universität Wien ohne Abschluss  
**1972 – 76** **Musisch Pädagogisches Bundesrealgymnasium Perg,** OÖ, Matura (1976)  
**1968 – 72** **Bundesrealgymnasium Hamerling** Linz, OÖ  
**1964 – 68** **Volksschule Enns,** OÖ

### Berufserfahrung:

**2014 - x** **Universitätszahnklinik Wien:** Wissenschaftliche Mitarbeiterin

|                  |                                                                                                                                |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>2011 – x</b>  | <b>Familienservice Wien:</b> Bereichsleiterin für Wien                                                                         |
| <b>2009 – x</b>  | <b>Richtig fit für Ö, ASVÖ Wien:</b> Projektleitung der Initiative Kindergesundbewegen des BM für Landesverteidigung und Sport |
| <b>2009 – 11</b> | <b>Universität Wien:</b> Mitarbeiterin im Projekt MIWA Kinder und Medien                                                       |
| <b>2007 – x</b>  | <b>Ludwig Boltzmann Institut/ Medizinische Universität Wien:</b> Wissenschaftliche Mitarbeiterin                               |
| <b>2006 – x</b>  | <b>Kids in Motion:</b> Projektleiterin für Kindergesundheitssport                                                              |
| <b>2006 – 07</b> | <b>Universität Wien:</b> Tutorin für die LV Empirisch-quantitative Forschungsmethoden                                          |
| <b>2006 – 07</b> | <b>Niveve Wien:</b> Geschäftsführung                                                                                           |
| <b>2005 – 09</b> | <b>Universität Klagenfurt IMST:</b> Evaluierung von Schulprojekten                                                             |
| <b>2005 – 09</b> | <b>EPS Empirisches Sozialforschungsinstitut Wien:</b> Freie wissenschaftliche Mitarbeiterin                                    |
| <b>1997 – 04</b> | <b>Dr. Howanietz, Kinderarzt Wien:</b> Assistentin                                                                             |
| <b>1983 – 97</b> | <b>Kinderbetreuung und Familienmanagement</b>                                                                                  |
| <b>1978 –81</b>  | <b>Studienfinanzierung:</b> verschiedene Tätigkeiten im Gastgewerbe                                                            |
| <b>1976</b>      | <b>Post- und Telegrafnamt Linz:</b> Büropraktikantin in der Telefonrechenabteilung                                             |