



universität
wien

Diplomarbeit

Soziale Ausgrenzung in der Schule
Wie reagieren Betroffene und Zuschauer?
Entwicklung eines innovativen Erhebungsinstruments

Isabella Sengseis

Angestrebter akademischer Grad
Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im August 2009

Studienkennzahl: 298
Studienrichtung: Psychologie
Betreuer: Mag. Dr. Dagmar Strohmeier

Danksagung

An dieser Stelle soll folgenden Menschen mein Dank für ihre Unterstützung meiner Diplomarbeit ausgesprochen werden:

Mag. Dr. Dagmar Strohmeier für die Betreuung dieser Diplomarbeit.

Mag. Eva-Maria Schiller für die Hilfe bei der Programmierung meines Online-Fragebogens.

Den TeilnehmerInnen des Projektstudiums Bildungspsychologie für die Vorbereitung der Dreharbeiten durch das Projekt „Verteidigen statt beleidigen“.

Mag. Elisabeth Krön dafür, dass sie aus „ganz normalen“ SchülerInnen lauter kleine SchauspielerInnen gemacht hat.

Klemens Koscher für das Filmen und den Schnitt der Videovignetten.

DI Dr. Jürgen Falb für die Programmierung meines Online-Fragebogens

Fr. Graupmann und Fr. Kohlmeier für die Bereitschaft im Rahmen eines Projekts an dem Dreh der Videovignetten mit ihren beiden Klassen mitzuwirken.

Dir. HR Mag. Johann Brandl und Dir. Werner Zimmer für die Genehmigung für die Durchführung der Studie sowie des Filmdrehs.

amazon.de für die rasche Zusendung notwendiger Literatur.

Weiters ist es mir ein Anliegen, folgenden Menschen zu danken:

Meinen Eltern, die mir dieses Studium trotz abgeschlossener Berufsausbildung ermöglicht haben. Die immer an mich geglaubt haben und mich auf jede erdenkliche Weise unterstützt haben – und sei es mit einem „Tritt in den Hintern“!

Thomas Holzmann für seine Liebe, seine Geduld und seinen Zuspruch!

Familie Holzmann für ihre Anerkennung all meiner Leistungen und ihr Bemühen mir immer weiter zu helfen.

Sandra Neussl für ihre Freundschaft, ihr offenes Ohr und ihre vielen Hilfestellungen.

Johannes Auer für seine technischen Tipps.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung

Abstract

Theoretischer Teil

1. Aggressives Verhalten bei Kinder und Jugendlichen.....	1
1.1. Begriffsdefinitionen	1
1.2. Ursachen	4
1.3. Erscheinungsformen	9
1.4. Verbreitung	12
1.5. Folgen	17
1.6. Umgang.....	19
1.7. Zusammenfassung	22
2. Der Bystander Effekt	24
2.2. Der Bystander (Begriffsdefinition)	24
2.3. Theorie der sozialen Verantwortungsdiffusion.....	25
2.4. Auswirkungen der Verantwortungsdiffusionstheorie im schulischen Kontext ...	26
2.5. Zusammenfassung	28
3. Messmethoden für aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen	29
3.1. Der Fragebogen.....	29
3.1.1. Definition	29
3.1.2. Der Online-Fragebogen.....	31
3.1.3. Einsatzbereiche	32
3.1.4. Vor- und Nachteile	33
3.2. Vignetten.....	34
3.2.1. Definition	34
3.2.2. Einsatzbereiche	35
3.2.3. Die Videovignette	35
3.2.4. Vor- und Nachteile	36
3.3. Zusammenfassung	38
4. Zielsetzungen und Fragestellungen der Untersuchung	40
4.1. Einfluss von Bystandern	40
4.2. Persönlichkeitseinflüsse	42
4.3. Zusammenfassung	43

Empirischer Teil

5. Das Erhebungsinstrument.....	47
5.1. Die Videovignette	47
5.1.1. Vorbereitungen für den Dreh der Videovignetten	47
5.1.2. Dreh und Schnitt der Videovignetten.....	48
5.1.3. Inhalt der Videovignetten.....	51
5.2. Der Fragebogen.....	53
5.2.1. Soziale Verantwortung.....	53
5.2.2. Empathie	54
5.2.3. Selbstwirksamkeit	55
5.2.4. Absicht.....	56
5.2.5. Verhaltensweisen.....	57
5.2.6. Bekanntheit der Situation	58
5.3. Zusammenfassung.....	59
6. Studie	60
6.1. Studiendesign.....	60
6.2. Beschreibung der Stichprobe	61
6.3. Auswertung	63
6.3.1. Deskriptivstatistische Auswertung.....	63
6.3.2. Einfluss von Bystandern.....	66
6.3.3. Persönlichkeitseinflüsse.....	72
6.4. Zusammenfassung.....	74
7. Diskussion	76
8. Literatur.....	83

Anhang

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Bedingungsfaktoren für die Entstehung von Aggressivität nach Lukesch (2006, S. 9).....	4
Abbildung 2: Die Storyboards	49
Abbildung 3: Bekanntheit der Situation getrennt nach Geschlechtern	64
Abbildung 4: Bevorzugte Eingreifstrategien	65
Abbildung 5: Levene-Test	66
Abbildung 6: Gesehenes Video * Absicht * Geschlecht	67
Abbildung 7: Kreuztabelle Verhalten * gesehenes Video.....	68
Abbildung 8: Kreuztabelle Verhalten * Geschlecht	68
Abbildung 9: Kreuztabelle Gesehenes Video * Empathie	70
Abbildung 10: Kreuztabelle: Geschlecht * Empathie.....	70
Abbildung 11: Kreuztabelle Gesehenes Video * soziale Verantwortung	71
Abbildung 12: Kreuztabelle: Geschlecht * soziale Verantwortung.....	71
Abbildung 13: Kreuztabelle: Verhalten * sozialer Verantwortung.....	72
Abbildung 14: Kreuztabelle: Verhalten * Empathie.....	73
Abbildung 15: Korrelation: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung * Hilfeleistung	74

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Projekt: "Verteidigen statt beleidigen"	48
Tabelle 2: Überblick über die geplante Stichprobe.....	60
Tabelle 3: Überblick über die realisierte, bereits gefilterte Stichprobe.....	60
Tabelle 4: Geburtsland der StudienteilnehmerInnen.....	62
Tabelle 5: Überblick über die Muttersprachen	63
Tabelle 6: Bevorzugte Eingreifstrategien.....	65

Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Diplomarbeit war es einerseits eine neue innovative Methode in der Aggressionsforschung für Kinder und Jugendliche zu entwickeln. Andererseits wurden mit dieser neuen Messmethode die möglichen Auswirkungen von Bystandern auf SchülerInnen im Schulkontext sowie die Persönlichkeitsvariablen, die mögliches Eingreifverhalten in Situationen des sozialen Ausschlusses der SchülerInnen in der Schule beeinflussen, untersucht.

Bisher übliche Methoden in der Aggressionsforschung weisen schwerwiegende Nachteile auf. Mithilfe eines neuen Messinstrumentes, der Videovignette, versucht die vorliegende Arbeit diese zu vermeiden.

Bystander haben einen Einfluss auf das Eingreifverhalten von SchülerInnen in aggressionshaltigen Situationen (vergleiche Bierhoff, 2007, Rollett, 1997 und Werth & Mayer, 2008). In der vorliegenden Studie wurde in einem experimentellen Studiendesign den StudienteilnehmerInnen mittels Videovignette eine Situation des sozialen Ausschlusses gezeigt, in der abwechselnd keine, ignorierende und lachende Bystander zu sehen waren.

Weiters wurde sowohl der mögliche Einfluss von Bystandern auf Persönlichkeitsvariablen, als auch der mögliche Einfluss von eben diesen Persönlichkeitsvariablen auf das Eingreifverhalten untersucht.

Diese neue Messmethode kam in einer Studie mit 132 SchülerInnen der 7. und 8. Schulstufe erstmals zum Einsatz.

Die einzelnen Hypothesen wurden mittels Varianzanalyse, Kreuztabellen mit Chi²-Tests und Korrelation berechnet. Die Ergebnisse bekunden, dass kein Einfluss seitens der Bystander existiert. Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zu der vorherrschenden Lehrmeinung.

Es zeigten sich signifikante Geschlechtsunterschiede in den Variablen Empathie, soziale Verantwortung und dem Eingreifverhalten. Weiters konnte festgestellt werden, dass die Persönlichkeitsvariablen Empathie, soziale Verantwortung und die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung einen signifikanten Einfluss auf das Eingreifverhalten bei sozialem Ausschluss haben.

Die unerwarteten Ergebnisse, dass Bystander keinen Einfluss auf die SchülerInnen haben, sprechen gegen den derzeitigen Forschungsstand. Sie sollten daher, um mögliche Effekte

der kleinen Stichprobe oder der eventuell nicht eindeutigen Videovignetten auszuschließen, in weiteren Studien repliziert werden.

Abstract

The main objective of the present study was the development of a new method for aggression-research for children and teenagers.

In addition this new method for aggression-research was used to study the possible effect of bystanders on students in the school-context, the influence of personality variables and on intervention behaviours in situations of social exclusion.

Methods of aggression research used until recently show serious shortcomings.

With a new measuring-instrument, called videovignette, the submitted study tried to eliminate these shortcomings.

Bystanders have influence on the intervention behaviour of students in aggressive situations.

In the present study a situation of social exclusion was shown in an experimental study design to pupils by videovignette, showing alternatively no bystanders, ignoring bystanders and laughing bystanders.

In addition, the influence of bystanders of personality variables, as well as the influence of these personality variables on the intervention behaviour were examined.

The videovignettes were piloted in a study on 132 students of the 7th and 8th year of education.

The hypothesis were analysed by Anova, cross level analyses with Chi²-Test and correlation.

The results show that bystanders have no influence on the intervention behaviour.

Significant gender differences in the variables empathy, social responsibility and intervention behaviour were found.

Furthermore it was shown that personality variables like empathy, social responsibility and self-efficacy do have a significant influence on the intervention behaviour in social exclusion situations.

The replication of this study is recommended.

Theoretischer Teil

1. Aggressives Verhalten bei Kinder und Jugendlichen

In diesem ersten Kapitel soll eine Einführung in den Problembereich aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen gegeben werden. Thematisiert werden die Ursachen, die Erscheinungsformen, sowie die Verbreitung und die Folgen von aggressiven Verhaltensweisen besonders im schulischen Kontext. Ein Schwerpunkt wird hierbei auf den sozialen Ausschluss, als eine Form von aggressivem Verhalten, gelegt.

Gezielt soll ebenfalls der Fragestellung nachgegangen werden, in welcher Form mit aggressiven Verhaltensweisen an Schulen umgegangen werden kann und welche Arten der Gewaltprävention in Schulen gegeben und möglich sind.

1.1. Begriffsdefinitionen

Streitereien und Konflikte sind alltägliche und normale Erscheinungsformen sozialen Verhaltens (zitiert nach Schuster, 2007).

Olweus (1999) schrieb dazu:

Bei den alltäglichen sozialen Interaktionen innerhalb von Gleichaltrigengruppen in Schulen kommt es (auch wiederholt) zu häufigen Hänseleien in einer spielerischen und relativ freundlichen Art und Weise, die in den meisten Fällen nicht als gewalttätig angesehen werden können. Wenn allerdings die wiederholten Hänseleien einen abwertenden und offensiven Charakter haben und insbesondere dann fortgesetzt werden, wenn es auf Seiten des „Opfers“ Zeichen von Überforderung oder Gegenwehr gibt, dann sind dies sicherlich Merkmale von Drangsalieren. An diesem Punkt ist es daher wichtig zwischen böartigen und eher freundlich-spielerischen Hänseleien zu unterscheiden (S. 282).

Aggressives Verhalten, welches in dieser Arbeit thematisiert wird, muss von den von Schuster (2007) als alltägliche und normale Erscheinungsformen klar abgegrenzt werden. Da es keine einheitliche Definition für aggressives Verhalten gibt, soll im Folgenden ein kurzer Auszug an Definitionen gegeben werden, die in der Literatur üblich sind.

Unter negativen Handlungen versteht Alsaker (2004) „grundsätzlich alle Formen von aggressiven und rücksichtslosen Handlungen, welche verletzen und das Selbstwertgefühl einer anderen Person beeinträchtigen können“ (S. 19). Aggressives Verhalten hat nach der Autorin entweder das Ziel jemanden anderen zu verletzen oder ist zumindest ein Verhalten, welches im Bewusstsein einer allfälligen verletzenden Wirkung ausgeübt wird.

Nolting (2007) definiert Aggression als „ein Verhalten, das darauf gerichtet ist, andere Individuen zu schädigen oder ihnen wehzutun. Aggressivität ist die individuelle Ausprägung der Häufigkeit und Intensität aggressiven Verhaltens und damit eine ‚Eigenschaft‘ einer Person. Gewalt ist eine schwerwiegende Form aggressiven Verhaltens“ (S. 15).

Nach Mussen, Conger, Kagan und Huston (1999) können Verhaltenweisen als Aggression bezeichnet werden, die absichtlich darauf gerichtet sind, anderen Menschen zu schaden, wobei die Tatsache, dass die Verhaltensweise absichtlich auf eine Beleidigung oder Verletzung anderer gerichtet ist, entscheidend ist.

Unter Aggressivität versteht Lukesch (2006) in seinem Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten „die (habituell gewordene) Bereitschaft, anderen Personen oder Sachen (=Vandalismus) und unter Umständen auch sich selbst (=Autoaggressivität) Schaden zuzufügen“ (S. 9).

Allen hier angeführten Definitionen von aggressiven Verhalten haben gemeinsam, dass es sich um eine bewusste und absichtliche schädigende Tätigkeit handelt.

BULLYING, MOBBING UND VIKTIMISIERUNG

In der Literatur und auch in der vorliegenden Arbeit werden häufig die Begriffe „Bullying“ und „Viktimisierung“ genannt, hier sollen sie kurz erläutert werden.

„Bullying“ bedeutet im Deutschen: tyrannisieren, schikanieren, drangsalieren oder unter Druck setzen (Breitsprecher, Terrell, Schnorr & Morris, 1998). Nach Katzer, Fechtenhauer und Belschak (2009) wird Bullying auch als Mobbing unter Schülern bezeichnet.

Die Begriffe Mobbing und Bullying werden im deutschen Sprachraum synonym verwendet (Alsaker, 2004). Sie bezeichnen das systematische und wiederholte Quälen von bestimmten Kindern. Die (oder das) Opfer sind dem Aggressor unterlegen und haben nur geringe Chancen sich physisch, verbal oder psychisch zu wehren.

Nach Olweus (1993, zitiert nach Schuster 2007) kennzeichnet Bullying folgende Merkmale:

- Die negativen Handlungen (durch eine oder mehrere Personen) erfolgen systematisch, das heißt wiederholt und über einen längeren Zeitraum hinweg.
- Die Handlungen werden mit Schädigungsabsicht durchgeführt.
- Um den Begriff Mobbing oder Bullying verwenden zu können muss nach Olweus (1999) ein asymmetrisches Kräfteverhältnis, welches auch als Ungleichgewicht der Kräfte bezeichnet wird, vorliegen.

Bullying ist also eine Interaktion, bei der ein dominantes Individuum ein weniger dominantes Individuum geplant aggressivem Verhalten aussetzt, um bei diesem Verzweiflung und Leid zu erzeugen (Olweus, 1991, zitiert nach Craig, Pepler & Atlas, 2000). Aus diesem Grund muss Bullying immer im breiten sozialen Kontext in dem es vorkommt erfasst werden, was bedeutet, dass es nicht auf Opfer und Täter isoliert betrachtet werden sollte.

Olweus und Smith und Thompson (beide 1991, zitiert nach Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996) fassen Bullying abschließend wie folgt zusammen:

“Bullying in schools can be seen as a category of aggressive behaviour in which there is an imbalance of power, and the aggressive act is repeated over time” (S.1).

„Viktimisierung“ zu Deutsch ungerecht behandelt oder schikaniert werden (nach Breitsprecher, Terrell, Schnorr & Morris, 1998), beschreibt die Erfahrungen von Opfern von Bullying.

Einen systematischen Überblick über die Forschungslage zu Gewalt und Aggression in Österreich geben die Arbeiten von Atria und Spiel (2003, zitiert nach Spiel & Strohmeier, 2007), die im Rahmen eines EU-Projekts durchgeführt wurde, sowie der Beitrag von Strohmeier und Spiel (2009). Diese Arbeiten zeigen unter anderem auf, dass es in Österreich nur eine relativ geringe Anzahl von wissenschaftlichen Studien zur Gewalt in Schulen gibt.

1.2. Ursachen

Lukesch (2006) geht davon aus, dass die Bedingungsfaktoren für Aggressivität auf biologische Faktoren und Umweltfaktoren zurückzuführen sind. Abbildung 1 verdeutlicht seine Annahmen.

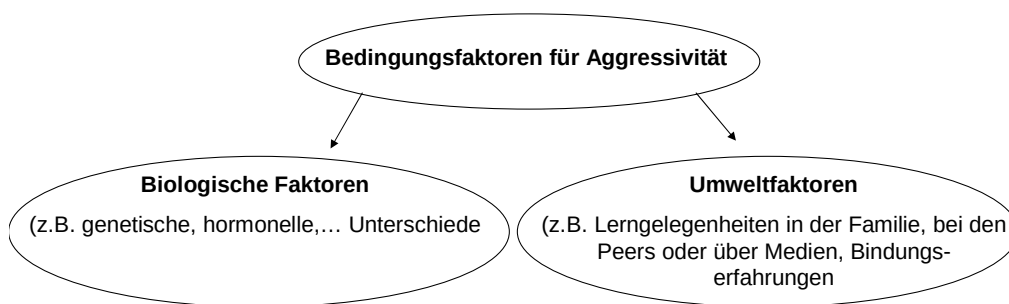


Abbildung 1: Bedingungsfaktoren für die Entstehung von Aggressivität nach Lukesch (2006, S. 9)

BIOLOGISCHE FAKTOREN

Birnbaumer und Schmidt (2003) heben die Bedeutung des Androgenspiegels als aktivierenden Schwellenregulator für Aggression bei Männern hervor. Dieser ist bei Männern weit höher als bei Frauen. Der Androgenspiegel ist nach den genannten Autoren zumindest in großen Teilen genetisch determiniert.

Auch haben Sexualhormone nach Birnbaumer und Schmidt (2003) aktivierende und Neurotransmitter organisierende Wirkung auf die Aggression. Weiters besteht eine negative Korrelation zwischen Serotoninkonzentration im Zentralnervensystem mit aggressivem Verhalten (Je mehr Serotonin, desto geringer die Aggression).

UMWELTFAKTOREN

Bei Tieren lassen sich alle Aggressionsarten auf 2 Umweltereignisse zurückführen (Birnbaumer & Schmidt, 2003):

- ⇒ die Darbietung von aversiven, schmerzhaften Reizen
- ⇒ der Entzug von Reizen die zum Überleben wichtig sind oder positiv verstärkend sind.

Nach Alsaker (2004) liegt die Ursache aggressiver Verhaltensweisen beim Menschen auch beim Modelllernen.

Erfahrungen, die im Nahfeld der Familie gemacht werden, können aggressives Verhalten steigern. So kann der Peergruppenkontakt dazu führen, dass aggressives Verhalten kontrolliert und beherrscht oder aber auch belohnt wird. Familie und Umwelt stehen in Wechselwirkung (Lukesch, 2006).

Studienergebnisse von Atria, Strohmeier und Spiel (2005) zeigen, dass eine hohe Heterogenität im Vorkommen von Aggression und Gewalt zwischen verschiedenen Schulklassen besteht. Dies wird als Beleg für die Bedeutung der Schulklasse als sozialer Kontext für die Entstehung von Gewalt interpretiert.

Schwartz, Dodge, Pettit und Bates (1997, zitiert nach Alsaker, 2004) konnten nachweisen, dass Täter-Opfer (diese sind sowohl Täter als auch Opfer) in ihren Familien bereits in frühen Jahren einem hohen Gewalklima ausgesetzt waren. 30% der misshandelten Burschen entwickelten sich in dieser Studie zu Täter-Opfern. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Misshandlung eine Modellfunktion einnimmt.

Insgesamt sind nach Alsaker (2004) aggressive Kinder in hohem Ausmaß mit aggressiven Modellen konfrontiert. Auch werden diese Kinder „härter behandelt als andere Kinder“ (S. 109).

Eine wichtige Rolle bei der Entwicklung aggressiver und antisozialer Verhaltensweisen dürfte laut Alsaker (2004) auch das generelle Desinteresse der Eltern am Leben ihrer Kinder und fehlende Informiertheit über deren Tätigkeiten in der Freizeit spielen.

Insgesamt scheinen aggressive Kinder und Jugendliche weniger Ressourcen in ihren Familien zur Verfügung zu haben (Alsaker, 2004). „Die Beziehungen zu ihren Eltern sind von geringerer Qualität als bei anderen Kindern.“ (S. 111)

Crains und Crains (1994, zitiert nach Salmivalli, Huttunen, & Lagerspetz, 1997) zeigten auf, dass Freundschaft einen positiven aber auch einen negativen Einfluss auf die Entwicklung eines Individuums haben kann. Aggressive Kinder haben eine Tendenz sich mit aggressiven Peers zusammen zu schließen.

Huesmann und Eron (1984, zitiert nach Craig, Pepler & Atlas, 2000) konnten drei kontextuelle Prozesse identifizieren, die die Auftrittswahrscheinlichkeit von aggressiven Verhaltensweisen verstärken:

- Beobachten von Aggression
- Aggressiv behandelt werden und
- Verstärkung für Aggression erfahren.

Wenn diese drei Prozesse zusammentreffen lernen SchülerInnen nach Craig, Pepler und Atlas (2000), dass aggressive Verhaltensweisen akzeptabel und eine geeignete Verhaltensstrategie sind. In der Folge werden sich antisoziale Verhaltensmuster entwickeln.

Als aggressionssteigernde Bedingungen sind laut Lukesch (2006) eine unsicher-ängstliche Bindung des Kindes an seine Bezugspersonen oder elterliche Gleichgültigkeit und Permissivität bei Konflikten und aggressivem Kindverhalten zu sehen. Wegen der hohen Konsumzeiten dienen mittlerweile auch Medien als Lerngelegenheiten für das Sozialverhalten.

Kinder, die sich in Bullyingsituationen ähnlich verhielten waren eher miteinander freundschaftlich verbunden (Salmivalli, Huttunen, & Lagerspetz, 1997). Wahrscheinlich suchen sich die Täter nicht aktiv andere aggressive Kinder als ihre Freunde aus. Diese Freunde könnten die einzigen verfügbaren für sie sein.

ÄUßERLICHE MERKMALE

TäterInnen suchen sich nach Alsaker (2004) zumeist jüngere Opfer aus.

Opfer sind nach Alsaker (2004) physisch schwächer als die Täter.

Nach Rubin et al. (2006, zitiert nach Killen, Sinno & Margie, 2007) suchen sich Täter eher Kinder, die in irgendeiner Weise anders sind.

Olweus konnte bereits 1978 (zitiert nach Alsaker, 2004) aufzeigen, dass Opfer nicht öfter als andere Kinder auffällige körperliche Merkmale besitzen. Häufig bekommen die Opfer allerdings von den mobbenden Kindern zu hören, dass etwas mit ihrem Aussehen nicht stimmt. Geschieht dies während der Pubertät ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass der betroffene Jugendliche dies bald internalisiert.

Lagerspetz et al. (1982, zitiert nach Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996) fanden heraus, dass Täter weniger beliebt waren, allerdings waren sie nicht so unbeliebt wie die Opfer.

Täter-Opfer haben nach Alsaker (2004) wahrscheinlich häufiger als andere Kinder neuropsychologische Störungen, wie beispielsweise Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen.

Defizite, egal ob sozialer oder anderer Natur, können nicht genügen, um das Phänomen des Mobbing zu erklären. Diese Defizite können aber das Risiko gemobbt zu werden in bestimmten Situationen erhöhen.

GRÜNDE FÜR SOZIALEN AUSSCHLUSS

Nahezu alle Menschen weichen in ihrem Verhalten gelegentlich von den Normen ab. Im negativen Fall kann auf diese Abweichung eine mehr oder weniger öffentliche Etikettierung erfolgen, die möglicherweise in einer verurteilenden Stigmatisierung mündet. Diese Abweichungen von der Norm können also ursächlich für einen sozialen Ausschluss oder eine soziale Ausgrenzung sein (Perrez, Huber & Geißler, 2006).

Die Wahrnehmung und die Bewertung einer Situation sind nach Perrez, Huber und Geißler (2006) nicht angeboren, sondern werden im Laufe der individuellen Entwicklung über den

Prozess der Sozialisation erworben. Nicht alle Gruppen und Kulturen interpretieren eine bestimmte Situation in der gleichen Weise. Selbst innerhalb des gleichen kulturellen Umfelds können hierbei Unterschiede auftreten.

Es gibt Situationsdefinitionen, die die soziale Interaktion in bestimmten Aspekten regulieren. Das gilt auch für die sozialen Rollen (Perrez, Huber & Geißler, 2006).

Während ein Kind beispielsweise in seiner Familie gewisse Freiheiten genießt, wie z.B. das selbständige Einteilen, wann und wo es seine Hausaufgaben macht, kann es diese Freiheit in der schulischen Umgebung nicht erwarten. Auch die soziale Rolle, die ein Kind daheim einnimmt, kann stark von der in seiner Klasse abweichen.

Solche Erfahrungsunterschiede sind für Kinder mitunter schwierig zu integrieren und können zu Interaktionsproblemen sowohl in der Schule, als auch im Elternhaus führen.

Abrahams, Rutland und Cameron (2003, zitiert nach Killen, Sinno & Margie, 2007) konnten einen großen Einfluss von Gruppennormen auf die Beliebtheit von Kindern feststellen. Gruppenmitglieder, die nicht mit diesen Normen konform gehen werden nicht gemocht und vermehrt ausgeschlossen.

Nach DeWall, Twenge, Gitter und Baumeister (2009) sind sozialer Ausschluss und aggressives Verhalten oft miteinander verbunden. Menschen, die sich aggressiv verhalten werden oft von Gruppen ausgeschlossen. Häufig verursacht aber auch sozialer Ausschluss die Zunahme von aggressivem Verhalten.

Es ist wenig überraschend, dass Gruppen oder Individuen oft brutale und aggressive Menschen ausschließen, weil diese eine harmonische und friedliche Koexistenz schwer, beziehungsweise unmöglich machen. Andererseits ist die Tatsache, dass ein derartiger Ausschluss wiederum zu Aggression führt, als äußerst problematisch anzusehen.

Kinder haben nach Killen, Sinno & Margie (2007) geschlechtsbezogene Stereotype, nach denen die unter anderem die Aktivitäten der anderen Kinder beurteilen. So ist beispielsweise Fußball ein männlicher Sport und Ballett etwas typisch Weibliches. Entsprechend können Kinder, die sich vermehrt mit typisch andersgeschlechtlichen Spielen beschäftigen dafür ausgeschlossen werden. Um in der vorliegenden Studie einen derartigen Grund für den in der Videovignette dargestellten sozialen Ausschluss zu umgehen, wurden die Kinder der ausschließenden Gruppe bewusst gemischtgeschlechtlich gewählt.

1.3. Erscheinungsformen

Nach Birbaumer und Schmidt (2003) existieren im Tierreich die folgenden verschiedenen Formen von aggressiven Verhalten:

- Beuteaggression
- Zwischen-männliche Aggression (innerhalb einer Art)
- Zwischen-weibliche Aggression (meist territoriale Konkurrenz um das fitteste Männchen)
- Furcht-induzierte Aggression (tritt meist nach Fluchtversuchen auf)
- Maternale Aggression (Schutz der Jungen und bei Einschränkung des Territoriums des Muttertiers)
- Irritationsaggression (nach Schmerz und Frustration)
- Sexuelle Aggression (meist bei männlichen Tieren)

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich im Folgenden mit den verschiedenen Formen von Bullying, welches über die im Tierreich bekannten Aggressionsformen hinausgeht.

Die Angriffe bei Bullying sind laut Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman und Kaukiainen (1996) meist unprovokiert und können:

- physisch,
- verbal,
- direkt oder
- indirekt erfolgen.

Nach Olweus (1993, zitiert nach Yoon & Kerber, 2003) werden drei Formen von Bullying unterschieden:

- Physisches Bullying
- Verbales Bullying
- Sozialen Ausschluss.

Nolting (2007) unterscheidet verschiedene Erscheinungsformen aggressiven Verhaltens:

- Körperlich: schlagen, kratzen, Bein stellen, würgen usw.
- Verbal: verspotten, hetzen, drohen, usw. aber auch anschreien, beschimpfen usw.
- Nonverbal: böse Blicke, rausgestreckte Zunge, drohende Finger, usw.
- Relational: jemanden „links liegen lassen“, ausgrenzen, verleumden usw.

Alsaker 2004 unterscheidet zwischen direkten und indirekten Bullying:

- Direkt: Täter und Opfer sind direkt miteinander konfrontiert. Es gibt physische (mit körperlicher Berührung), verbale und nonverbale aggressive Handlungsformen.
- Indirekt: unmittelbare Gegenangriffe können von dem/der TäterIn vermieden werden. Es kann auch der Anschein erweckt werden, dass keine Absicht bestanden hat. Hierbei können auch andere SchülerInnen als Werkzeug gebraucht werden. Auch der soziale Ausschluss wird zu dieser Art des aggressiven Verhaltens gezählt.

Weiters kann nach Buss (1961, zitiert nach Alsaker, 2004) aktiver und passiver Aggressionsausdruck unterschieden werden. Passiv bedeutet, zum Beispiel, dass eine Handlung absichtlich unterlassen wird (Informationen vorenthalten). Aktiv bedeutet, dass direkt aggressiver Verhaltensweisen verübt werden.

Aufgrund all dieser Arten von Bullying ist unschwer zu erkennen, dass es sich hierbei um ein äußerst komplexes Verhalten handelt.

In der vorliegenden Studie wurde auf Bullying in Form von sozialem Ausschluss eingegangen. Dieses aggressive Verhalten wurde gewählt, weil es als eine sehr häufige und bekannte, jedoch auch oftmals ignorierte, Form von Bullying gilt.

Nach Björkqvist et al. (1992, zitiert nach Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997) gibt es auch einen Geschlechtsunterschied bei aggressiven Verhaltensweisen: „girls manipulate and boys fight“ (S. 310). Weiters war es nach Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz (1997) zwischen Mädchen nicht untypisch, dass Opfer und Täter zu derselben sozialen Gruppe gehörten.

Bullying ist nach Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman und Kaukiainen (1996) ein Gruppenphänomen, in dem die meisten Kinder einer Schulklasse eine definierbare beteiligte Rolle haben.

Alsaker (2004) unterscheidet die an Bullying beteiligten Personen. Sie benennt folgende aktive und passive Rollen:

- Opfer
- Täter
- Täter-Opfer: sind in unterschiedlichen Situationen abwechselnd in einer dieser beiden Rollen zu finden.
- Mitläufer oder passive Täter: machen beim Bullying mit, ergreifen aber nie selbst die Initiative.
- HelferInnen des Opfers: trösten das Opfer, gelegentlich versuchen sie auch das Bullying zu stoppen.
- Außenstehende: meiden Bullyingssituationen oder ignorieren diese. Die Gruppe der Außenstehenden ist nach Alsaker (2004) die größte Gruppe.

Auch Salmivalli, Huttunen und Lagerspetz (1997) definieren die Funktion der Kinder, die nicht direkt das Opfer attackieren und trotzdem in die Bullyingssituation involviert sind:

- Assistants: Assistieren dem Täter.
- Reinforcers: unterstützen den Täter mittels positiven Feedback.
- Defenders: stellen sich auf die Seite des Opfers.
- Outsiders: bleiben unbeteiligt und bestätigen somit schweigend den Täter.

Aufgrund dieser Rollen kann davon ausgegangen werden, dass in einer Schulklasse alle SchülerInnen, durch die Einnahme der einen oder anderen Position, an einer Bullyingssituation beteiligt sind.

Besonders problematisch muss an dieser Stelle die Rolle der „Outsiders“ nach Salmivalli, Huttunen und Lagerspetz (1997) oder auch der „Außenstehenden“ nach Alsaker (2004) betrachtet werden. Die SchülerInnen, die in derartig passiven Funktionen verharren, werden so zu Bystandern und bestätigen auf diese Weise schweigend die oder den Täter (siehe Kapitel 2).

In der vorliegenden Arbeit wurden folgende Rollen berücksichtigt:

- ⇒ Täter – in Form einer ausschließenden Gruppe
- ⇒ Opfer – in Form eines ausgeschlossenen Schülers (Mädchen bzw. Bub)
- ⇒ Außenstehende – in Form einer gemischtgeschlechtlichen, das Opfer ignorierende Gruppe
- ⇒ Passive Täter/Mitläufer – in Form einer gemischtgeschlechtlichen, das Opfer auslachenden Gruppe

Neben diesen altbekannten Formen von Gewalt gibt es auch neue „Trends“, die aufgrund der technischen Errungenschaften unserer Zeit entstanden sind.

Zu diesen gehört Mobbing mit Hilfe neuer Medien (Cyberbullying). Darunter werden negative Verhaltensweisen verstanden, die über einen längeren Zeitraum mit Hilfe neuer Medien (z.B. Computer, Mobiltelefon, etc.) durchgeführt werden, mit dem Ziel einer Person absichtlich Schaden zuzufügen bzw. sie systematisch fertig zu machen oder zu quälen. (Li, 2006, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009).

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit einer Art der relationalen Aggression, dem Ausgrenzen. Opfer selbst bezeichneten den sozialen Ausschluss als die schlimmste Form von Gewalt (Sharp, 1995 zitiert nach Bauman und Del Rio, 2006).

Hierbei wurden unter anderem die Reaktionen der Peergruppe im Klassenverband untersucht.

1.4. Verbreitung

Da sich die vorliegende Arbeit mit aggressivem Verhalten im schulischen Kontext befasst ist der Schwerpunkt in diesem Kapitel entsprechend gewählt.

In den letzten Jahren hat weltweit die öffentliche Sensibilität für Gewalt zugenommen. Es wurde realisiert, dass Gewalt in Form täglicher Hänseleien und Beleidigungen, wiederkehrender Drohungen, Erpressungen und Angriffen oder sozialer Ausgrenzung zum Alltag an der Schule gehört (Schuster, 2007).

Auch Bullying und Viktimisierung in Schulen sind als ernsthaftes Problem in Ländern der ganzen Welt erkannt worden (z.B., Smith, 2003; Smith et al., 1999, zitiert nach Atria, Strohmeier & Spiel, 2007).

Roberts et al. (1999, zitiert nach Craig, Pepler & Atlas, 2000) konnte bei Klassenbeobachtungen feststellen, dass es alle 37 Minuten zu aggressiven Auseinandersetzungen zwischen SchülerInnen kommt.

Fünf Prozent der SchülerInnen in Skandinavischen Ländern, Finnland, einigen anderen europäischen Ländern, Nordamerika, Australien und Japan sind nach Roland und Galloway (2002) wöchentlich und öfters Bullying ausgesetzt.

In einer Studie von Craig, Pepler und Atlas (2000) konnte weiters aufgezeigt werden, dass offene Aggressionen häufiger auf Spielplätzen zu beobachten sind, während in der Schule mehr indirekte Aggressionen vorkommen.

Craig, Pepler und Atlas (2009) konnten aufzeigen, dass in Schulen Formen von indirekter Aggression (darunter auch Ausschließen) vermehrt auftreten.

Nach Alsaker (2004) kommen physische Formen von Gewalt in Schulen seltener vor, als verbale, nonverbale und indirekte Formen.

Wie bereits erwähnt, hat nach Lukesch (2006) der Peergruppenkontakt, und damit auch der Kontakt von SchülerInnen in der Schule, eine Auswirkung auf das aggressive Verhalten.

Weiters existieren theoretische Argumente und empirische Studien, die davon ausgehen, dass Schulklassenfaktoren einen Einfluss auf Bullying und Viktimisierung haben (z.B., Olweus, 1993; Roland & Galloway, 2002; Verkuyten & Thijs, 2002, zitiert nach Atria et al. 2007).

Atria et al. (2007) kritisierten, dass bisher kaum auf die Heterogenität zwischen Schulklassen Rücksicht genommen wurde. Die Prävalenzraten von Tätern, Opfern und anderen Beteiligten (wie Bystander) wurden bisher immer in allen Schulen als gleich oder ähnlich erwartet (z.B., Salmivalli, Huttunen & Lagerspetz, 1997, zitiert nach Atria et al. 2007).

Die Resultate einer Studie von Atria et al. (2007) zeigen eine hohe Variabilität von Bullying und Viktimisierung zwischen Schulklassen der vierten bis neunten Schulstufe. Die Ergebnisse differieren in den Bereichen:

- physisches Bullying zwischen 5.4% und 12.8%,
- verbales Bullying zwischen 4.4% und 26.4%,
- und für Bullying (nach einer globalen Definition) zwischen 6.2% und 11.7%.

Auf Schulklassenebene wurde die enorme Variabilität zwischen Klassen von 0% bis 54.5% gefunden.

Aufgrund all dieser Forschungsergebnisse ist es als äußerst wichtig zu erachten, aggressives Verhalten im Klassenkontext zu erfassen und zu „behandeln“, und nicht nur auf Schulebene.

In den Medien wird in den letzten Jahren laufend das steigende Gewaltpotential der SchülerInnen an Schulen postuliert. Auch in Österreich gibt es in diversen Medien Schlagzeilen wie: „Gewalt an Schulen: Jedes vierte Kind haut zu“ (Die Presse, November 2007), „Schulen: Gewalt beginnt immer früher“ (Die Presse, März 2008) oder „Gewalt als wachsendes Problem an heimischen Schulen“ (Die Presse, März 2008).

Verschiedene Studien belegen, dass an österreichischen Schulen eine große Anzahl von SchülerInnen von gewalttätigen Übergriffen durch MitschülerInnen betroffen ist.

Etwa jede/r zehnte SchülerIn wird in Österreich regelmäßig von MitschülerInnen körperlich attackiert. Verbale Beschimpfungen kommen nach Atria, Strohmeier und Spiel (2005, 2007, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009) noch häufiger vor.

Gemäß einer WHO Studie (Craig & Harel, 2004, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009) ist die Situation in Österreich im Vergleich zu anderen Ländern als dramatisch zu bezeichnen. Danach weist Österreich im Vergleich mit 34 anderen Ländern besonders hohe Prävalenzraten sowohl bei den Opfern als auch bei den Tätern auf.

In der „Health Behaviour in School-aged Children“- Studie (HBSC; Gesundheit und Gesundheitsverhalten bei Kindern und Jugendlichen, 2000, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009) wurden 163000 SchülerInnen im Alter von 11, 13 und 15 Jahren aus 35 Ländern und Regionen zu Gewalthandlungen befragt (Craig & Harel, 2004, zitiert nach

Strohmeier & Spiel, 2009). Bei den Prävalenzraten für Mobbing lag Österreich in der Altersgruppe der 13- und 15-Jährigen an zweithöchster Stelle.

Gewalt und Aggression an Schulen sind daher in Österreich ernst zu nehmende Probleme. Es gibt eine Reihe konsistenter Befunde, die auch im Einklang mit den internationalen Ergebnissen stehen:

- ⇒ Verbale Attacken kommen zwischen SchülerInnen weit häufiger vor als physische Angriffe oder soziale Ausgrenzung (Krumm, Lamberger-Baumann & Haider, 1997; Riffert & Paschon, 1998 zitiert nach Spiel und Strohmeier, 2007).
- ⇒ Etwa ein Viertel aller SchülerInnen ist mindestens einmal in der Woche als Täter und/oder Opfer in verbale Konflikte verwickelt, für physische Auseinandersetzungen liegt der Anteil bei etwa 10 % (Atria, Strohmeier & Spiel, 2007, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009).
- ⇒ Weiters zeigten sich Schultypenunterschiede (Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 1997, zitiert nach Spiel & Strohmeier, 2007). Gewalt und Aggression kommen demnach in Hauptschulen häufiger vor als in Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Besonders hohe Prävalenzraten von Opfern und Tätern wurden an Berufsbildenden Mittleren Schulen festgestellt (Atria, Spiel & Krilyszyn, 2000, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009).
- ⇒ Auch die beobachteten Geschlechtsunterschiede im Gewaltverhalten entsprechen den Befunden in anderen Ländern (Popp, 2002; Scheithauer, Hayer, Petermann, & Jugert, 2006, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009). Buben sind häufiger in physische Aggressionsformen involviert als Mädchen (Hawkins, 2001, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009). Mädchen hingegen bevorzugen subtile Mittel, um ihren Opfern zu schaden, indem sie beispielsweise Gerüchte verbreiten, jemanden sozial ausschließen oder absichtlich Beziehungen zerstören. Studien zeigten auch Altersunterschiede auf.
- ⇒ Der Anteil der Zwölfjährigen, die bei Streitereien mit MitschülerInnen verletzt werden, ist nach Atria und Spiel (2003, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009) deutlich erhöht.
- ⇒ Nach Schuster (2007) werden ca. fünf Prozent der Kinder in der Schule ernsthaft gemobbt.

Eine Studie betreffend Cyberbullying aus Österreich (Strohmeier, Stefanek, Gradinger, & Spiel, 2008, zitiert nach Strohmeier & Spiel, 2009), an der 761 Jugendliche im Alter von

14 bis 19 Jahren (das Durchschnittsalter lag bei 15 Jahren) teilnahmen, zeigte folgende Befunde:

Im Vergleich zu traditionellem Mobbing sind die Prävalenzraten von Mobbing mit Hilfe neuer Medien in Österreich relativ gering. 5% der Schülerinnen und Schüler gaben an, mindestens einmal gemeine Sms, Emails oder Videoclips an jemanden geschickt zu haben. Hier zeigten sich Geschlechtsunterschiede, wonach Burschen häufiger Täter beim Mobbing mit Hilfe neuer Medien waren als Mädchen. 7% der Schülerinnen und Schüler gaben an, mindestens einmal gemeine Sms, Emails oder Videoclips von jemandem erhalten zu haben. Hinsichtlich der Opferprävalenzen zeigten sich keine Geschlechtsunterschiede. Aufgrund der technischen Entwicklung muss aber davon ausgegangen werden, dass Mobbing mit Hilfe neuer Medien auch in Österreich in den nächsten Jahren zunehmen wird.

Befunde zur Gewaltsituation liefert die Arbeit von Atria, Strohmeier und Spiel (2005, 2007 zitiert nach Spiel & Strohmeier, 2007), in welcher Daten aus mehreren Studien von insgesamt 1910 SchülerInnen aus 86 Klassen der vierten bis neunten Schulstufe analysiert wurden. Danach geben 20.8% der Schülerinnen und Schüler der vierten Schulstufe an, oft oder sehr oft Opfer von verbalem Bullying zu sein. 10% sind oft oder sehr oft Opfer von physischem Bullying.

Der Fokus der Studien von Atria, Strohmeier und Spiel (2005, 2007 zitiert nach Spiel und Strohmeier, 2007) lag auf der differenziellen Analyse der Gewaltsituation in den einzelnen Klassen. Die Befunde zeigen dramatische Unterschiede auf:

In den Grundschulen gibt es zwischen ein und zehn Opfer von verbalem Bullying in einer Klasse, und zwischen null und neun Opfer von körperlichem Bullying. Der Maximalanteil von physischem Bullying liegt bei 40.9%. Dies zeigt einerseits, dass in manchen Klassen ein hoher Bedarf an Präventionsprogrammen besteht und andererseits, dass derartige Programme adaptiv sein sollten, das heißt sie sollten die vorliegende Gewaltsituation (hoch oder niedrig) berücksichtigen.

In den Hauptschulklassen schwanken die Anteile von Opfern, sowohl was den Zeitraum der letzten Schulwoche als auch den Zeitraum seit Schulbeginn betrifft, in ähnlicher Weise. In der sechsten Schulstufe gibt es – bezogen auf den Zeitraum der letzten Schulwoche – zwischen null und drei Opfer, in der siebenten Schulstufe sind es zwischen null und sechs.

Von der schulpсихologischen Beratungsstelle Wien-Umgebung (Egger-Agbonlahor, 2003) wurde eine öffentliche Stellungnahme zu diesem Thema publiziert, nach welcher die Gesamtzahl der in der polizeilichen Kriminalstatistik angeführten Gewaltdelikte im Schulbereich unterhalb des Promillebereichs (bezogen auf die Gesamtzahl der SchülerInnen) liegt. Auch die Unfallzahlen der Schülerstatistik der Allgemeinen Unfallversicherungsanstalt (AUVA) haben im letzten Jahrzehnt keine Steigerung von Unfällen, die auf Raufereien in Schulpausen zurückzuführen sind, feststellen lassen.

In einer Generationenvergleichsstudie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Karamaz-Morawetz & Steinert, 1995, 1995, zitiert nach Egger-Agbonlahor, 2003) wurden Jugendliche zwischen 14 und 24 Jahren, jüngere Erwachsene zwischen 24 und 39 Jahren sowie ältere Erwachsene zwischen 40 und 59 Jahren nach verschiedenen Gewalterfahrungen während ihrer Schulzeit befragt (verbale und physische Gewalt durch Mitschüler und Lehrer). Die Autoren fanden keine empirischen Befunde, die auf einen generellen Anstieg der Gewalt hinweisen würden. Das Ausmaß an physischer Aggression sei tendenziell sogar rückläufig, während Formen der psychischen und verbalen Aggression zuzunehmen scheinen.

1.5. Folgen

Oft werden Kinder, die sich in der Opferrolle befinden, als körperlich weniger stark und unsportlicher wahrgenommen (Hodges & Perry, 1999, zitiert nach Schuster, 2007). Diese Kinder sind meist unsicher, was sich durch ein geringes Selbstwertgefühl beziehungsweise wenig Selbstbewusstsein äußert (Neary & Joseph 1994, zitiert nach Schuster, 2007).

Internalisierende Probleme, wie Rückzug und depressive Verstimmtheit, können nach Hodges und Perry (1999, zitiert nach Schuster, 2007) sowohl die Folge von Bullying sein, als auch einen Zuwachs von Bullying vorhersagen.

Die in der informellen sozialen Struktur von Schulklassen verankerten Erwartungen können unter anderem erhebliche Konsequenzen für das Schulleistungsverhalten haben (Petillion, 1980, zitiert nach Perrez, Huber & Geißler, 2006). Beispielsweise entwickelt ein

beliebter Schüler ein positives Selbstbild. Dies führt wiederum dazu, dass er sich mehr zutraut und an sich selbst höhere Ansprüche stellt.

Ein Schüler, der unbeliebt ist, könnte entsprechend ein negatives Selbstbild entwickeln. In der Folge könnte sich dieser dann auch weniger zutrauen und Herausforderungen aus dem Weg gehen.

Mobbing hat nach Alsaker (2004) einen verheerenden Einfluss auf den Selbstwert.

Sozialer Ausschluss wird bei Wiederholung auch als eine Art des indirekten Mobbing bezeichnet. Folgen für die Opfer von indirektem Mobbing können nach Skof (2005) sein:

- Psychische Schädigungen:
Verlust des Selbstvertrauens, der Selbstbehauptung, Suizidversuche, Ängste, depressives Verhalten, aggressives Verhalten und Leistungsabfall.
- Psychosomatosen:
Unter anderem: Ein- und Durchschlafstörungen, Bauchschmerzen und Kopfschmerzen.
- Schädigungen im Psychosozialbereich:
Rückzug aus sozialen Beziehungen und Vereinsamung.

In einer Längsschnittstudie von Hodges, Boivin, Vitaro und Bukowski (1999, zitiert nach Schuster, 2007) konnte aufgezeigt werden, dass Bullying auch zu externalisierenden Problemen, wie zu einer erhöhten Aggressivität seitens der Opfer, führen kann.

Laut Alsaker (2004) besteht die Gefahr, dass viktimisierte SchülerInnen die Schule als einen Ort des Unbehagens wahrnehmen. Ihre schulische Motivation und auch ihre Leistungen können dadurch stark beeinträchtigt werden.

Nach Alsaker (2004) haben SchülerInnen, die in der Schule Opfer sind:

- Angst
- weisen depressive Tendenzen auf
- körperliche Beschwerden

Auch Täter – Opfer haben ebenfalls

- Angst
- depressive Tendenzen
- körperliche Beschwerden

Unbehandeltes aggressives Verhalten in Schulen hat nach Spiel und Strohmeier (2007) weitreichende negative Konsequenzen auf die Lernleistungen der SchülerInnen sowie auf ihr Sozialverhalten. SchülerInnen, die in einem Umfeld aufwachsen, welches nichts gegen aggressives Verhalten unternimmt, gehen nicht gern in die Schule, sind weniger motiviert und haben auch schlechtere Noten. Ein positives Umfeld, das aggressives Verhalten unterbindet, wirkt hingegen motivations- und leistungsfördernd. Gewaltprävention ist somit auch eine Maßnahme zur Motivations- und Leistungsförderung.

1.6. Umgang

Nach Alsaker (2004) ist „Raufen, um Kräfte zu messen ist kein Mobbing. Allerdings kann es in Mobbing Situationen auch eingesetzt werden, zum Beispiel, um die Erwachsenen irrezuführen. In solchen Fällen verwickeln die Aggressoren das Opfer ungefragt in eine solche Rauferei. Den Erwachsenen gegenüber kann behauptet werden, es handle sich nur um ein Spiel“ (S. 21).

Es ist also nicht einfach zwischen Ernst und Spiel zu unterscheiden. Auch dürfe diese Uneindeutigkeit nach Alsaker (2004) dazu beitragen, dass „im Bereich negativer Verhaltensweisen auf Seiten der Erziehungsberechtigten Verwirrung und Unsicherheit besteht“ (S 21).

Nach Alsaker (2004) wussten nur 15% der Eltern der als Opfer, Täter oder Opfer-Täter kategorisierten Kinder, dass ihre Kinder in dieser Kategorie zu finden sind.

„Ein offenes Ohr von Seiten der Eltern und generell eine bessere Kommunikation zwischen Eltern und Lehrpersonen könnte helfen, die Situation der am Mobbing beteiligten Kinder zu verbessern und das Problem einzuschränken“ (S. 77).

Roland und Galloway (2002) konnten zeigen, dass “classroom management” ein durch Lehrerverhalten moderierender Faktor ist. Das Verhalten von Lehrern beeinflusst Bullying zwischen SchülerInnen in einem hohen Ausmaß. Interessanterweise moderieren diese Klasseneffekte nicht mit anderen Faktoren wie, wo sich die Schule befindet, der Schulgröße oder auch dem familiärer Hintergrund der SchülerInnen. Verkuyten und Thijs (2002, zitiert nach Atria et al. 2007) konnten die Wichtigkeit von Lehrerverhalten für die Häufigkeit von Viktimisierung aufzeigen. Wenn Lehrer adäquat auf negative Zwischenfälle, reagieren, werden weniger ungerechte Behandlungen und Schikanierungen gemeldet. Folglich ist das Eingreifen von größter Bedeutung!

Kinder sollen lernen Konflikte selber zu lösen. Sie brauchen dafür aber in vielen Fällen Hilfe von Erwachsenen.

Forschungsergebnisse zeigen laut Alsaker (2004) deutlich auf, dass aggressive Reaktionen nicht helfen Mobbingmuster aufzulösen. Langfristig können sie sogar zu einer Verschlimmerung der Situation beitragen. Daher ist es wesentlich, dass Kinder schon sehr früh lernen sich auf nicht-aggressive Weise gegen Angriffe zu behaupten.

Wesentlich bei allen Interventionen im Gewaltbereich sollte nach Schuster (2007) sein, die TäterInnen nicht (nur) zu bestrafen, sondern alternative Verhaltensweisen aufzuzeigen.

Die genannten Autorinnen sind davon überzeugt, dass eine strengere Berücksichtigung von Bullying als ein klassenspezifisches Phänomen, ein tieferes Verständnis für die Eigenarten von Bullying ergeben könnte.

Wie bereits in Kapitel 1.4. erwähnt, gibt es in Schulen, sowie in den einzelnen Klassen große Variabilität bezüglich des Auftretens von Gewalt. Entsprechend ist es nach Atria et al. (2007) wesentlich, klassenbasierende Interventionsstrategien einzusetzen.

Obwohl viele Programme bereits Elemente davon enthalten, fehlt noch das adaptive Herangehen, welches die Heterogenität zwischen den Schulklassen betont. Ein Versuch ein schulklassenbasierendes Interventionsprogramm zu entwickeln, wurde von Atria and Spiel (2007, zitiert nach Atria et al., 2007) unternommen.

Auch die Evaluation von solchen Interventionsstrategien muss nach Atria et al. (2007) ihren Fokus auf die einzelnen Klassen legen, weil es möglich ist, dass die Effektivität der Intervention zwischen Klassen in ihrem Einfluss variiert.

In einigen Ländern gibt es nach Spiel und Strohmeier (2007) schon nationale Strategien zur Gewaltprävention, bzw. zur Prävention von Bullying an Schulen.

Derartige Präventionsprogramme können nach Nolting & Knopf (1998, zitiert nach Gollwitzer et al., 2006), abhängig von ihrem Fokus, grob in vier Kategorien klassifiziert werden.

Präventionsprogramme betreffen:

- a) den schulischen Kontext
- b) die ganzen Schulklassen,
- c) aggressive Kinder oder
- d) viktimisierte Kinder.

Die Befunde zur Gewaltsituation in Österreich sind alarmierend. Sie führen zu Forderungen nach systematischen und nachhaltigen Maßnahmen, die möglichst flächendeckend durchgeführt werden sollten.

Als Reaktion des Staates Österreich auf die immer lauter werdenden Mahnungen, etwas gegen Aggression und Gewalt an Schulen zu unternehmen, wurde im Jahr 2007 eine Generalstrategie zur Gewaltprävention an österreichischen Schulen und Kindergärten im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (Spiel & Strohmeier, 2007) entwickelt.

Ziele dieser Generalstrategie, die unter dem Motto „Gemeinsam gegen Gewalt“ steht, sind:

- Förderung von Sensibilität und des Wissens über die verschiedenen Formen von Gewalt.
- Förderung von sozialen Kompetenzen sowie von Kompetenzen und Strategien im Umgang mit Gewalt.
- Förderung von Verantwortlichkeit und Zivilcourage.

Der Strategieplan umfasst nach Spiel und Strohmeier (2007) insgesamt sechs Aktivitätsbereiche:

- ⇒ Politisches Bekenntnis
- ⇒ Information und Öffentlichkeitsarbeit
- ⇒ Vernetzung und Kooperation
- ⇒ Wissensaustausch/ Aus- und Weiterbildung
- ⇒ Prävention und Intervention in Kindergärten und Schulen
- ⇒ Forschung und Evaluation

1.7. Zusammenfassung

Die Ergebnisse der vorgestellten Studien zeigen deutlich, dass Gewalt in Schulen ein ernstes Problem darstellt. Im Mittel sind laut Spiel & Strohmeier (2007) etwa 10% aller SchülerInnen kontinuierlich Opfer von Gewalttaten. Ein etwa gleich hoher Prozentsatz ist als TäterInnen an Gewalthandlungen beteiligt.

Auch Gewaltformen, die keine körperlichen Attacken darstellen, wie soziale Ausgrenzungen, Beschimpfungen und dergleichen stellen eine hohe Belastung für die Opfer dar. Jede Art von Gewalt wirkt sich im schulischen Kontext negativ auf die Lernmotivation und die Lernleistung der SchülerInnen aus (Spiel & Strohmeier, 2007).

Im Sinne des Bedarfs an hoch qualifizierten jungen Leuten für den zukünftigen Arbeitsmarkt und des lebenslangen Lernens, welches eine zunehmend wichtiger werdende Rolle spielt, muss daher auf eine gute und gewaltfreie Ausbildung geachtet werden. Österreich ist mit seiner Generalstrategie zur Gewaltprävention an österreichischen Schulen und Kindergärten auf einem guten Weg, der aber erst seinen Anfang genommen hat.

Menschen sind von Natur aus soziale Wesen. Nur wenige können als Einsiedler glücklich werden. Durch die Interaktion mit Anderen erfahren wir emotionale Unterstützung, Zuneigung und Liebe und machen andere angenehme Erfahrungen. Auch sind die Mitmenschen nach Aronson et al. (2008) für das eigene Wohlbefinden sehr wichtig.

Dass der soziale Ausschluss ein wesentliches Thema im Bereich der Gewaltprävention einnimmt, ist heute vielen Eltern, Lehrern und Schülern noch nicht bewusst. Dieses Bewusstsein zu schaffen, stellt eine große Herausforderung an Gewaltpräventionsprogramme dar.

Menschen, die Szenen von aggressivem Verhalten (darunter auch sozialen Ausschluss) beobachten, sind oft in einem gewissen Dilemma gefangen, aus dem sie erst lernen müssen, zu entkommen. Von diesem Dilemma soll in Kapitel 2 berichtet werden.

2. Der Bystander Effekt

In viele gewalthältige Situationen sind nicht nur Täter und Opfer verwickelt. Häufig gibt es für derartige Begebenheiten Zeugen. Warum diese Zeugen sich oft untätig verhalten, soll in diesem Kapitel thematisiert werden.

Bullying findet nach Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman und Kaukiainen (1996) oft in Situationen statt in denen mehrere Gruppenmitglieder anwesend sind. Die genannten Autoren meinen, dass „aggression in a group can be studied as a relationship between people taking different roles, or having roles assigned to them” (S. 2).

2.2. Der Bystander (Begriffsdefinition)

Als „Bystander“ oder „Zuschauer“ werden Personen bezeichnet, welche in der Situation anwesend, aber nicht offensichtlich in das Geschehen involviert sind (nach Breitsprecher, Terrell, Schnorr & Morris, 1998).

Nach Schuster (2007) sind Bystander sich nicht einmischende ZuschauerInnen, die die Dynamik geschehen lassen oder gar verstärken.

In der Anwesenheit von mehreren Zuschauern, also Personen die nicht direkt in das Geschehen involviert sind, können nach Bierhoff (2007) unterschiedliche kombinierte Prozesse das Agieren des einzelnen Zuschauers beeinflussen:

Implizite Modellierung eines „Es ist nichts geschehen“:

Die Zuschauer zögern und versuchen herauszufinden, was zu tun ist. Dadurch werden sie unabsichtlich gegenseitig zu Modellen für Passivität, welche sich dann zur sozialen Norm entwickelt. Dies kann auch als Lernen am Modell bezeichnet werden, was nach dem Ansatz des sozialen Lernens nach Bandura (1976, zitiert nach Rollett, 1997) eine wesentliche Lernform darstellt.

Furcht, sich zu blamieren:

Die anderen Zuschauer werden ebenfalls als Beobachter eines potentiellen Eingreifens wahrgenommen. So entstehen Bewertungsangst und soziale Angst als hemmende Faktoren.

Nach Piliavin, Dovidio, Gaertner und Clark (1982) gibt es so genannte Kosten-Nutzen-Überlegungen:

Die Wahrscheinlichkeit der direkten Hilfe ist hoch, wenn einerseits die Kosten für die Hilfe gering und andererseits die Kosten für die Nicht-Hilfe hoch sind.

Sind die Kosten für das Helfen groß, kann es auch zu einer Neuinterpretation und damit zu einer Verharmlosung der Situation kommen. Die Kosten für mögliches Helfen sinken bei der Verantwortungsteilung, der Abwertung des Opfers oder bei Verharmlosung.

2.3. Theorie der sozialen Verantwortungsdiffusion

Die Theorie der sozialen Verantwortungsdiffusion besagt nach Bierhoff (2007), dass die Verantwortung für ein beobachtetes Szenario mit den anderen Zeugen einer Tat geteilt wird. Es kommt so zu geringerer individueller Hilfsbereitschaft.

Bei der Verantwortungsdiffusion handelt sich also um die kognitive Einschätzung, durch welche die Verantwortung unter den Zuschauern aufgeteilt wird. Infolgedessen fühlt sich jeder einzelne Beobachter oder Zeuge weniger verantwortlich für das Beobachtete als in einer Situation, in der er/sie alleine ist. Folglich ist bei einem Notfall, bei dem mehrere Zuschauer anwesend sind, das Verantwortungsgefühl jedes einzelnen Zuschauers geringer. Wenn beispielsweise ein Passant mitten auf der Straße zusammenbricht, wird nach dieser Theorie ein Zeuge eher helfend eingreifen, wenn er oder sie als einzige/r diesen Passanten sieht.

Nach Werth & Mayer (2008) besagt die Theorie der Verantwortungsdiffusion, dass mit zunehmender Personenzahl einer Gruppe das Verantwortungsgefühl des Einzelnen für die Erledigung einer Aufgabe sinkt. Das heißt, die Verantwortung „diffundiert“ (verteilt) sich über die Gruppenmitglieder. Dies wird auch als „Bystander Effekt“ bezeichnet.

In dem oben angeführten Beispiel des zusammenbrechenden Passanten würden mehrere Zeugen abwarten, weil jeder Zeuge in gleicher Weise dafür verantwortlich ist, diesem Passanten zu helfen.

Wie bereits erwähnt, käme es dann nach Bierhoff (2007) zur implizierten Modellierung eines „Es ist nichts geschehen“ beziehungsweise zur Furcht, sich vor den anderen Zeugen zu blamieren. Daher würde in diesem Beispiel kein Zeuge dem Passanten helfen.

Bezogen auf den Schulbereich könnte es laut Alsaker (2004) an der Unbeliebtheit der Opfer liegen, dass sich MitschülerInnen eher passiv verhalten.

Obwohl laut Salmivalli, Huttunen und Lagerspetz (1997) erkannt wurde, dass Bullying die ganze Schulklasse betrifft wurde es bisher selten derart ganzheitlich empirisch untersucht.

2.4. *Auswirkungen der Verantwortungsdiffusionstheorie im schulischen Kontext*

Es kann laut Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman und Kaukiainen (1996) angenommen werden, dass alle Kinder in einer Schulklasse in gewisser Weise in den Bullying-Prozess involviert sind. Die SchülerInnen könnten sich auf eine Weise verhalten, die es möglich macht den Bullying-Prozess zu beginnen und/oder ihn fortzuführen lässt.

Ein Bystander kann durch sein „Nichtstun“ sehr viel an der Situation verändern. Durch das „Nicht-Eingreifen“ in Gewaltsituationen kann beispielsweise stille Zustimmung beziehungsweise Akzeptanz des Verhaltens anderer ausgedrückt werden.

Auch das Ignorieren, was zwischen Täter und Opfer passiert, kann laut Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman und Kaukiainen (1996) vom Täter als Befürwortung seines/ihrer Verhaltens gewertet werden. Nicht nur die Rollen des Täters und des Opfers sind daher ein wichtiges Element für den Bullying-Prozess, sondern auch die Rolle der Anderen.

Gerade in der Schule kann so ein Lehrer, der gerade Gangaufsicht hat und für seine Schüler als Vorbild fungiert, durch das Nichtbeachten einer gewalthältigen Situation sein „OK“ für Gewalt geben.

Yoon und Kerber (2003) konnten feststellen, dass LehrerInnen eher dazu bereit sind, bei physischem und verbalem Bullying einzugreifen, als bei sozialen Ausschluss. Weiters sehen LehrerInnen sozialen Ausschluss als weniger ernst und sind auch weniger dazu geneigt einzugreifen als bei verbaler und physischer Aggression. Auch konnten die Autoren herausfinden, dass sich LehrerInnen gegenüber ausgeschlossenen SchülerInnen weniger mitfühlend verhielten und weniger eingriffen. Die LehrerInnen berichteten in dieser Studie sozialen Ausschluss zu ignorieren.

Das Problem ist auch hier das schon bekannte: LehrerInnen, die diese Verhaltensweisen ignorieren, senden Botschaften, die sozialen Ausschluss tolerieren und sogar erlauben. Dies setzt die soziale Norm, dass dieses Verhalten in Ordnung ist. Die Bystander (in diesem Fall die Mitschüler) werden das Verhalten tolerieren.

SchülerInnen beobachten nach Alsaker (2004) die Passivität der Gleichaltrigen und werden auch Zeugen von fehlgeschlagenen Interventionen seitens der Erwachsenen. Dies führt zu Angst in einer derartigen Situation überhaupt einzugreifen beziehungsweise zu der Angst vor einer möglichen Blamage, bedingt durch ein falsches Eingreifen.

Nach Craig, Pepler und Atlas (2000) sind in den meisten Bullyingepisoden in Schulen Peers als Beobachter anwesend. Problematisch daran ist, dass die Anwesenden nicht, oder nur selten eingreifen und damit den Täter für sein aggressives Verhalten bestärken.

In einer Studie von Charach et al. (1995, zitiert nach Craig, Pepler & Atlas, 2000) berichteten 33 Prozent der befragten SchülerInnen, dass sie bei einer zuvor beobachteten Bullyingszene nichts getan hätten, sich aber gedacht hätten, sie sollten etwas tun. Dies zeigt, dass SchülerInnen sich sicher und gefestigt fühlen müssen, um Bullying zu stoppen. Opfer von Mobbing können sich laut Alsaker (2004) kaum selbst wehren. Daher ist es besonders wichtig, dass die unbeteiligten Kinder lernen, dass sie Mitverantwortung tragen. Die Kinder sollen lernen effizient und sichtbar zu intervenieren und erwachsene Personen mit einzubeziehen.

Weiters brauchen SchülerInnen die Sicherheit, dass LehrerInnen in dieser Situation ebenfalls eingreifen würden (Craig, Pepler & Atlas, 2000). Ein wesentlicher Punkt ist es also, dass LehrerInnen und ErzieherInnen (siehe Alsaker, 2004) deutlich kommunizieren,

dass sie dieses Verhalten nicht dulden und sie dazu bereit sind Kindern beizustehen, wenn diese sich selber nicht wehren können.

Es ist daher essentiell, dass alle Interventions- und Gewaltpräventionsprogramme nicht nur auf Opfer und Täter fokussieren, sondern auch auf Peers, LehrerInnen, die Schuladministration und auf Eltern (Craig, Pepler & Atlas, 2000). Denn nur ein solches flächendeckendes Programm kann nahezu jedes aggressive Verhalten in früher Phase zum Erliegen bringen.

Salmivalli, Hutten und Lagerspetz (1997): “Bullying in schools, in which one child is exposed to systematic continuous harassment by others, can be seen as a group phenomenon” (S. 305).

Bisher wurde allerdings nach Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman und Kaukiainen (1996) der Gruppenaspekt in Bullyingssituationen auf die Seite geschoben oder vergessen. Daher war es der vorliegenden Studie ein besonderes Anliegen auch den möglichen Effekt von Bystandern in einer Situation des sozialen Ausschlusses zu untersuchen.

2.5. Zusammenfassung

Personen, welche aggressive Situationen beobachten (so genannte Bystander) haben einen großen Einfluss auf das weitere Verhalten von Tätern und Opfern sowie das der weiteren Zuschauer.

Bystander gibt es in nahezu allen sozialen Situationen, also auch in der Schule.

Wenn es Präventionsprogrammen gelingt, auch nur einen dieser Bystander aus seiner Rolle zu locken, so kann dies eine ganze Lawine an Hilfeleistungen nach sich ziehen.

Das folgende Kapitel 3 soll einen Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten der Erfassung von aggressiven Verhaltensweisen geben.

3. Messmethoden für aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen

Im nun folgenden Kapitel sollen bisher übliche Messmethoden im Bereich der Aggressionsforschung für Kinder und Jugendliche vorgestellt werden.

Im Speziellen wird der Fragebogen mit dem Fokus auf Online-Fragebögen näher betrachtet und Vignetten mit dem neuen Ansatz der Videovignette. Ein Schwerpunkt dieses Kapitels liegt auf den Vor- und Nachteilen der bekannten Erhebungsinstrumente und darauf, wie mit eben diesen bei der vorliegenden Studie umgegangen wurde.

3.1. Der Fragebogen

3.1.1. Definition

Ein Fragebogen ist nach Schüssler (2001) meist ein vorgedrucktes Formular mit Fragen, welche sich um ein oder mehrere umschriebene Themen gruppieren.

Fragebögen können anhand von verschiedenen Fragetypen unterschieden werden (Schüssler, 2001):

- Die dichotome Auswahlfrage, für deren Beantwortung zwei entgegengesetzte Antworten in Betracht kommen, wie beispielsweise Ja/Nein, männlich/weiblich.
- Die Auswahlfrage, für deren Beantwortung Mehrfachnennungen möglich sind, wie beispielsweise die Frage nach den Freizeitbeschäftigungen.
- Die Ratingskala, bei welcher die Fragen innerhalb eines Bewertungsspektrums beantwortet werden, zum Beispiel von "sehr gut" bis "sehr schlecht".

Zusätzlich wird bei den Fragebögen zwischen offenen Fragen, bei denen es keine vorgeschriebenen Antworten gibt und geschlossenen Fragen, bei welchen es vorformulierte Antworten gibt, zwischen denen sich der Befragte entscheiden muss, unterschieden.

Da man eine brauchbare Antwort nur dann bekommt, wenn man die richtige Frage stellt, ist bei der Erstellung eines Fragebogens auf die Formulierung von sinnvollen Fragen zu achten.

Zum Erstellen von Fragebögen gibt es vielseitige Hilfestellungen aus der Literatur. Bei Schüßler (2001) finden sich beispielsweise zwölf Gebote der Frageformulierung:

- I. Du sollst einfache, unzweideutige Begriffe verwenden, die von allen Befragten in gleicher Weise verstanden werden!
- II. Du sollst lange und komplexe Fragen vermeiden!
- III. Du sollst hypothetische Fragen vermeiden!
- IV. Du sollst Verneinungen vermeiden!
- V. Du sollst Unterstellungen und suggestive Fragen vermeiden!
- VI. Du sollst Fragen vermeiden, die auf Informationen abzielen, über die viele Befragte mutmaßlich nicht verfügen!
- VII. Du sollst Fragen mit eindeutigen, zeitlichem Bezug verwenden!
- VIII. Du sollst Antwortkategorien verwenden, die erschöpfend und überschneidungsfrei sind!
- IX. Du sollst sicherstellen, dass der Kontext einer Frage sich nicht auf deren Beantwortung auswirkt!
- X. Du sollst unklare Begriffe definieren!
- XI. Du sollst keine mehrdimensionalen Fragen verwenden!
- XII. Du sollst stark wertbesetzte Fragen vermeiden!

Personen, die an einer Befragung teilnehmen, haben nach Starck und Martin (1987, zitiert nach Porst, 2008) mehrere Aufgaben zu lösen. Sie müssen:

- die gestellte Frage verstehen.
- relevante Informationen zum Beantworten aus dem Gedächtnis abrufen.
- auf der Basis dieser Informationen ein Urteil bilden.
- dieses Urteil gegebenenfalls in ein Antwortformat einpassen, und
- ihr privates Urteil vor Weitergabe an den Fragebogen gegebenenfalls editieren.

3.1.2. Der Online-Fragebogen

Der Online – Fragebogen wird am Computer vorgegeben und ist über das Internet abrufbar.

Durch die Übertragung der Erhebungsmethode Fragebogen auf ein anderes Medium – das Internet – ergeben sich zusätzliche methodische und gestalterische Anforderungen.

Online-Fragebögen weisen gegenüber Papierversionen folgende Besonderheiten auf (in Anlehnung an Batinic & Bosnjak, 1997, zitiert nach Hesse, 2008):

➤ **Asynchronität, Alokalität:**

Ein online zur Verfügung gestellter Fragebogen kann zu jedem beliebigen Zeitpunkt von den Teilnehmern ausgefüllt werden, die Ergebnisse stehen unmittelbar zur Auswertung zur Verfügung. Dabei spielt es keine Rolle, an welchem Ort sich Teilnehmer und Versuchsleitung befinden.

➤ **Automatisierbarkeit der Durchführung und Auswertung:**

Die Nutzung elektronischer Datenverarbeitung bringt eine enorme Reduzierung des notwendigen Aufwandes für die Durchführung und Auswertung einer Umfrage mit sich. Dies gilt insbesondere, wenn eine hohe Teilnehmerzahl angestrebt wird. Der Fragebogen muss nicht an die Teilnehmer verteilt oder versendet werden, sondern steht jedermann, oder einer definierten Gruppe von Teilnehmern, jederzeit zur Verfügung. Einladungen können zeit- und kostensparend beispielsweise per E-Mail verschickt werden. Die Ergebnisse einer Online-Umfrage können so programmiert werden, dass sie sofort in elektronischer Form zur Verfügung stehen.

➤ **Dokumentierbarkeit der Durchführung:**

Beim Ausfüllen eines Online-Fragebogens können Daten, wie die Verweildauer auf einzelnen Seiten, Abbruchpositionen und die Gesamtzeit, automatisch protokolliert werden. Diese Informationen können unter anderem dazu genutzt werden, um den Fragebogen zu optimieren.

Die oftmals hohen Abbrecherquoten in Online-Untersuchungen können auf den ersten Blick erschreckend wirken. Sie stellen aber nach Thielsch (2008) nur dann ein Problem dar, wenn der Abbruch selektiv erfolgt. Es ist wichtig zu betrachten, wo der Abbruch stattgefunden hat – viele Befragte sehen sich nur die Startseite einer Befragung an und verlassen diese dann wieder. Ein solches Verhalten wäre vergleichbar mit einer Person, die einen Aushang zu einem Experiment anschaut,

sich dann aber nicht in die Probandenliste einträgt. Kritischer sind die Abbrecher zu betrachten, die während der eigentlichen Befragung aussteigen. Bei diesen sind Analysen notwendig, um mögliche inhaltlich bedingte Abbruchursachen zu identifizieren (Thielsch, 2008).

Für die vorliegende Studie erwies sich dieser Punkt als unwesentlich.

➤ **Flexibilität:**

In einem Online-Fragebogen können verschiedene Medientypen wie Bild, Audio, Animationen oder Videos integriert werden. Der Einsatz verschiedener Medien kann dazu beitragen, die Inhalte eines Fragebogens zu verdeutlichen oder zu illustrieren. Außerdem kann der Fragebogen für bestimmte Zielgruppen interessanter gestaltet und so die Motivation zur Beantwortung erhöht werden.

Im Falle der vorliegenden Studie wäre eine Durchführung ohne die Möglichkeit der Online-Vorgabe mit Videos sehr viel aufwändiger (sowohl in zeitlicher als auch in organisatorischer Hinsicht) gewesen.

➤ **Ökonomie, Objektivität:**

Ein großer Vorteil von Online-Umfragen ist, dass die aufwändige und häufig fehlerhafte Übertragung der Daten in ein digitales Format entfällt, da die Antworten ohne Zwischenschritte digital gespeichert werden und so sofort ausgewertet werden können.

3.1.3. Einsatzbereiche

Fragebögen erfreuen sich großer Beliebtheit und werden in den letzten Jahren in immer größer werdenden Bereichen eingesetzt. Davon auszugehen, dass das Erhebungsinstrument „Online-Fragebogen“ nur auf Einsatzbereiche der Psychologie beschränkt ist, wäre vollkommen falsch. Insbesondere im Bereich der Marktforschung erfreut sich nach Hesse (2008) die Methode der Online-Befragung immer größerer Beliebtheit.

In der vorliegenden Studie wurde der Fragebogen mit einer Videovignette (siehe Kapitel 4.2.) kombiniert vorgegeben, um unter anderem mögliche Verhaltensweisen der StudienteilnehmerInnen abzufragen.

3.1.4. Vor- und Nachteile

Ein deutliches und klar ersichtliches Problem eines jeden Fragebogens ist die Verfälschbarkeit.

Nach Kubinger (2006) erfüllt ein Test das Gütekriterium Unverfälschbarkeit, wenn die getestete Person ihr Testergebnis nicht oder nur unwesentlich nach eigenem Belieben beeinflussen kann.

Eine hohe Augenscheinvalidität wird demnach bei jedem Persönlichkeitsfragebogen zum Problem. Die Wahrscheinlichkeit für ein sozial erwünschtes Antwortverhalten oder für Antwortverhalten von dem sich die getestete Person Vorteile erhofft, ist bei Fragebögen hoch. Daher sollte nach Kubinger (2006) die Persönlichkeitsdiagnostik eine Undurchschaubarkeit der Messintention seitens der Testperson anstreben. Dies kann durch die Art der Aufgabenstellung oder durch eine besondere Verrechnung geschehen.

Im Falle des für die vorliegende Studie verwendeten Fragebogens wurde auf diese Kritik in folgendem Sinne eingegangen:

Gleich zu Beginn des Fragebogens wird in der Instruktion deutlich gemacht, dass es kein richtiges oder falsches Antwortverhalten gibt. Des Weiteren sind alle Fragen wertfrei formuliert, sodass alle Antwortalternativen gleichwertig sind.

Grundsätzlich ist zu beachten, dass das Ausfüllen eines Online-Fragebogens einen Spezialfall der Mensch-Computer-Interaktion darstellt. So wird vermutet, dass ein auf dem Bildschirm auszufüllender Fragebogen weniger sorgfältig gelesen wird und die Probanden dazu neigen, ungeduldiger zu sein als Teilnehmer einer herkömmlichen Befragung (Lozar et al, 2002, zitiert nach Hesse, 2008). Dies kann zu Verzerrungen des Messergebnisses in unbekannter Größenordnung führen.

Durch die breite Nutzung des Internet ist es leicht möglich, einen Fragebogen online zu veröffentlichen und so einem großen Teilnehmerkreis zugänglich zu machen. Mit vergleichsweise geringem Aufwand kann innerhalb eines kurzen Zeitraums eine Befragung mit sehr hohen Teilnehmerzahlen umgesetzt werden.

Der Nachteil, der damit verbunden ist, ist der der uneingeschränkten Nutzung. So besteht die Gefahr, dass der Fragebogen von der falschen Zielpopulation, oder von einigen Personen mehrmals ausgefüllt wird.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde das Erhebungsinstrument nur für die Dauer der Datenerhebung auf eine Internet Plattform gestellt. Auf diese Weise wurde unter anderem versucht sicherzustellen, Unbefugten den Zutritt nicht zu ermöglichen. Auch die Dokumentation durch die Versuchsleiter während der Bearbeitung am Computer erwies sich in der vorliegenden Studie als nützlicher Vorteil. Mit Hilfe dieser Daten konnte die unautorisierte Bearbeitung des Fragebogens, anhand der Bearbeitungszeit, erkannt werden. Die so gewonnenen Daten konnten leicht aus dem Gesamtdatensatz entfernt werden.

Ein Nachteil der Online-Erhebung ist der, der unbestimmbaren (möglicherweise störenden) Umgebungsfaktoren.

Um diesem Nachteil entgegen zu wirken wurden die SchülerInnen bei der hier vorgestellten Studie im Rahmen des Unterrichts befragt, was zu den gleichen Bedingungen für alle Teilnehmer führte.

Die Daten, die durch Online-Befragungen erhalten werden, können mit der entsprechenden Software, z.B. dem Statistikprogramm SPSS, schnell weiterverarbeitet werden. Das Übertragen von in Papierform vorliegenden Daten entfällt. Dadurch können mögliche Übertragungsfehler verhindert werden.

Ein weiterer Vorteil der Online-Datenerhebung ist der wirtschaftliche Aspekt des Kosten- und Platzsparens. Denn das Geld für den Druck der Fragebögen kann gespart werden. Weiters müssen die großen Mengen ausgefüllter Fragebögen nicht aufgehoben werden, es genügt eine CD mit den gesammelten Daten.

3.2. Vignetten

3.2.1. Definition

„Vignetten sind Fallbeispiele oder Szenarien, die bestimmte kognitive Prozesse auslösen können. Die Studienteilnehmer werden aufgefordert, sich in die vorgegebenen Szenarien hineinzusetzen und ihre (hypothetischen) Reaktionen zu benennen. Aus den Reaktionen können auf Basis theoretischer Vorannahmen Informationen über die provozierten Kognitionen gewonnen werden“ (Atria, Strohmeier& Spiel, 2006, S. 233).

Vignetten sind oftmals Situationsbeschreibungen, kurze Geschichten, Problem Darstellungen und dergleichen, welche bestimmte interessierende kognitive Prozesse evozieren.

Mit einer Vignette kann auch emotionale Betroffenheit induziert werden.

Im Anschluss sollen die StudienteilnehmerInnen immer einige Fragen beantworten, bzw. zu einigen Fragen Stellung nehmen. Die Fragen können sich, je nach Intention des Forschers, auf verschiedene Denkaspekte beziehen.

3.2.2. Einsatzbereiche

Die Vorgabe von Vignetten kann auf sehr unterschiedliche Weise erfolgen. So kann eine Vignette in mündlicher oder schriftlicher Form, als Kurzgeschichte, als Rollenspiel oder zum Beispiel auch als Filmsequenz (siehe dazu Kapitel 4.3.) vorgegeben werden.

In der Programmevaluation können Vignetten eingesetzt werden, wenn die folgenden beiden Voraussetzungen erfüllt sind (Atria, Strohmeier & Spiel, 2006):

- Das Programm soll eindeutig die Intention haben, Kognitionen zu vermitteln. Optimalerweise sollte auch begründet werden wann und wie dies geschieht.
- Auch können Vignetten in einem Prä-Posttest-Design vorgegeben werden und somit Aussagen über die Programmeffektivität ermöglichen.

In der vorliegenden Studie wurden die Vignetten dazu verwendet, Reaktionen der StudienteilnehmerInnen hervorzurufen, die auf die zugrunde liegenden Persönlichkeitseigenschaften, wie beispielsweise Empathie, schließen lassen.

3.2.3. Die Videovignette

Die Videovignette stellt einen Spezialfall der herkömmlichen Vignette dar. Sie beschreibt eine Situation nicht nur, sondern visualisiert diese. Durch die Darbietung einer Filmsequenz kann garantiert werden, dass jede getestete bzw. befragte Person denselben Input erhält.

Während die herkömmliche Vignette viel Platz für Interpretationen lässt, wie beispielsweise die genaue Umgebung, die Kleidung, den Gesichtsausdruck, etc., versucht die Videovignette möglichst klar alle Informationen so darzustellen, dass alle Personen von der gleichen Informationsbasis in die Befragung gehen.

In der vorliegenden Studie wurden die TeilnehmerInnen dazu aufgefordert, sich als außenstehender Betrachter in die gezeigte Filmsequenz hineinzuversetzen. Es hätte aber auch die Möglichkeit bestanden, die StudienteilnehmerInnen aufzufordern sich in eine bestimmte Person der Filmsequenz hineinzuversetzen.

3.2.4. Vor- und Nachteile

Atria, Strohmeier und Spiel (2006) nennen einige Vorteile, die durch die Anwendung von Vignetten im Bereich der psychologischen Forschung entstanden sind:

- Durch Vignetten wurde es möglich, einen Einblick in das Denken der StudienteilnehmerInnen zu gewinnen. Auch automatisierte Prozesse konnten durch sie explizit zugänglich gemacht werden.
- Vignetten ermöglichen es weiters, differenzierte Informationen mit recht einfachen Mitteln zu gewinnen, wie dies mittels Fragebögen, Interviews und dergleichen kaum möglich wäre.
- Wenn nun die Vignetten sehr nahe an den zu evaluierenden Programmmaßnahmen erstellt werden, wird ein differenzierter Einblick in die Wirkweise des Programms möglich.

Trotz dieser Vorteile ist es wesentlich, sich auch die Grenzen von Vignetten als Erhebungsmethode vor Augen zu führen.

Ein Nachteil der Vignetten ist die recht aufwändige Erstellung, zu der es mittlerweile einige Hilfestellungen aus der Literatur gibt:

Die Erstellung einer Vignette erfordert nach Atria, Strohmeier und Spiel (2006) besondere Sorgfalt, da eine Person in möglichst prägnanter Form in eine bestimmte Situation versetzt werden soll. Die Person soll die vorgegebene Situation innerlich erleben.

Um dies zu gewährleisten geben die oben genannten Autoren eine Checkliste vor. Die Geschichte soll:

- ⇒ schnell erfassbar sein.
- ⇒ dem Zielpublikum angepasst sein.
- ⇒ wahrscheinlich erscheinen.
- ⇒ konkret, aber nicht zu spezifisch sein.
- ⇒ beobachtbares Verhalten und keine Interpretationen beinhalten.

⇒ bezüglich nicht intendierter Identifikation mit einem Protagonisten der Geschichte überprüft worden sein.

Besonders hinterfragt muss der vorletzte Punkt werden, in dem es heißt, dass die Vignette beobachtbares Verhalten und keine Interpretationen beinhalten soll. In einer beschriebenen Situation, die vor allem bei einem Zielpublikum von Kindern und Jugendlichen nicht allzu lange sein darf, ist es nahezu unmöglich eine Beschreibung vorzugeben, die keine Interpretationen zulässt.

Als Beispiel sei hierzu die Vignette von Atria, Strohmeier und Spiel (2006) zum Thema „Lehrerverhalten bei Gewaltsituationen zwischen Schülern“ angeführt:

In einer großen Pause ist auf dem Schulhof zu beobachten, wie sich zwei Kinder massiv schlagen. Das erste Kind, das versucht sich nach Kräften zu wehren, wird vom zweiten Kind körperlich brutal attackiert. Seine Nase blutet. Das Klingelzeichen macht der Auseinandersetzung ein vorläufiges Ende. Die blutende Nase ist unübersehbar und eine Reaktion der Lehrerin, des Lehrers, steht an.

Diese Vignette lässt einige Interpretationsspielräume für den Lehrer / die Lehrerin offen. Exemplarisch sollen hier nur einige genannt werden, wie: das Geschlecht der beiden Kinder, die eventuell anderen Anwesenden, was ist eine körperlich brutale Attacke, wie gehen die Kinder auseinander, etc.

Ein weiterer Punkt, der kritisch hinterfragt werden muss ist, was Vignetten eigentlich erfassen. Im Allgemeinen erfassen diese hypothetisches Verhalten der StudienteilnehmerInnen. Dies führt zu der Frage, ob die gegebenen Antworten auch tatsächlich dem Verhalten in realen Alltagssituationen entsprechen. Atria, Strohmeier und Spiel (2006) kamen zu dem Schluss, dass die untersuchten Personen durch die Möglichkeit über ihre Antwort nachzudenken, gewisse Antworten weglassen oder verändert wiedergeben könnten. Auch erzwingt die schriftliche Antwort eine Linearität im Antwortverhalten, die echtes Verhalten, welches die Gleichzeitigkeit vielschichtig ablaufender Geschehnisse erlaubt, nicht aufweist. Durch all das kann gesagt werden, dass

eine schriftliche Antwort einen intensiven Reflexions- und Strukturierungsprozess durchlaufen hat, der im Alltag oft nicht üblich ist.

Trotzdem ist es laut Atria, Strohmeier und Spiel (2006) sinnvoll und wichtig, Antwortverhalten abzurufen, welches verfügbar und explizierbar ist, auch wenn es reflektiert und strukturiert wiedergegeben wird. Dies gilt insbesondere für die Evaluation von Programmen, in welchen neues Verhalten kognitiv vermittelt wird.

Insgesamt ist die Vignette nach Atria, Strohmeier und Spiel (2006) ein nützliches Werkzeug in der Programmevaluation, insbesondere wenn neue Fähigkeiten durch kognitive Vermittlung erworben werden. Mit Hilfe von Vignetten können Einblicke in die Gedankenwelt der StudienteilnehmerInnen gewonnen und Aussagen über die Programmwirksamkeit getroffen werden.

Ein großer Vorteil, der durch Videovignetten entsteht, ist die gleiche Basis, in der alle StudienteilnehmerInnen in die Untersuchung starten. Damit ist die oben erwähnte Interpretationseinschränkung der untersuchten Gruppe als gering einzuschätzen. Denn die Videovignette bietet den TeilnehmerInnen sehr eindeutiges Material, welches kaum nicht intendierten Interpretationsspielraum zulässt.

3.3. Zusammenfassung

Der Online-Fragebogen stellt eine kostengünstige und viel versprechende Alternative zu bisherigen Papier-Bleistift-Fragebögen dar. Aufgrund der günstigen Möglichkeit, einen Online-Fragebogen mit verschiedenen Videovignetten individuell zu kombinieren, ist diese Erhebungsmethode für die vorliegenden Studienziele optimal.

Die Vorteile, die sich aus dieser kombinierten Erhebungsmethode ergeben, sind unter anderem die Möglichkeit, weiblichen bzw. männlichen TeilnehmerInnen den Fragebogen gezielt für ihr Geschlecht vorzulegen, sowie die Videosequenzen so zu programmieren, dass am Ende der Studie alle Filme gleich oft gesehen und bewertet werden.

Auch, dass sich mehrere TeilnehmerInnen gleichzeitig verschiedene Filmsequenzen (mittels Kopfhörer) anschauen können, ohne sich dabei gegenseitig zu stören, ist ein großer Vorteil dieser neuen Methode.

Weitere Pluspunkte, wie beispielsweise die Daten direkt nach der Erhebung in das Statistikprogramm SPSS zu übermitteln und dergleichen bleiben bestehen.

Somit stellt die vorliegende Studie den Versuch dar, sämtliche Vorteile der Erhebungsinstrumente Online-Fragebogen und Videovignette zu kombinieren.

Das folgende Kapitel 4 beschäftigt sich mit den Zielen und Fragestellungen der Theoriebasierenden Studie, welche im empirischen Teil vorgestellt werden soll.

4. Zielsetzungen und Fragestellungen der Untersuchung

Als Konsequenz der bisherigen theoretischen Überlegungen hat die vorliegende Studie zweierlei Ziele. Zum einen die Entwicklung eines innovativen Erhebungsinstrumentes für Kinder und Jugendliche und zum anderen eine erste Untersuchung mit diesem Instrument. Für eine derartige Studie ergeben sich aus der bisher angeführten Literatur die folgenden Fragestellungen, welche in die Einflussbereiche „Bystander“ und „Persönlichkeit“ geteilt werden können.

4.1. Einfluss von Bystandern

Der Einfluss von Bystandern (die Anwesenheit und das Verhalten betreffend) auf den Beobachter war in der Untersuchung eine der zentralen Forschungsfragen. Nach Durchsicht der Literatur ergaben sich hierzu folgende grundlegende Fragestellungen für die vorliegende Studie:

Ändert sich das hypothetische Verhalten der Beobachter in Abhängigkeit von der Anwesenheit bzw. dem Verhalten der Bystander?

Aufgrund der Theorie der Verhaltensdiffusion (Bierhoff, 2007 und Werth & Mayer, 2008) wird von der Annahme ausgegangen, dass sich durch die Anwesenheit von Bystandern das Verhalten der Beobachter ändert.

Ergebnisse einer Studie von Latané und Darley (1976, zitiert nach Bierhoff, 2007) zeigen, dass das Ausmaß von Hilfeleistungen durch die Anwesenheit Dritter abnahm.

Aus der Literatur stützt sich die Annahme, dass das Verhalten von Beobachtern auch von dem Verhalten von Bystandern beeinflusst wird.

Basierend einerseits auf den Theorien der impliziten Modellierung eines „Es ist nichts geschehen“ (Bierhoff, 2007), andererseits auf der Theorie des Modelllernens (Bandura, 1976, zitiert nach Rollett, 1997), beeinflusst im Speziellen „ignorierendes Verhalten“ der Bystander das Verhalten der Beobachter.

Die Annahme, dass „lachendes Verhalten“ der Bystander (welches in einer der Videovignetten zu sehen ist) das Verhalten der Beobachter beeinflusst, stützt sich auf zwei Theorien. Zum einen auf die Dissonanz- oder Reaktionstheorie, da eventuell eine geringere unangenehme Spannung entsteht, weil die Situation weniger ernsthaft erscheint. Zum anderen auf die Verharmlosung der Situation, wodurch die „Kosten für das Nichthelfen“ sinken (Piliavin, Dovidio, Gaertner und Clark, 1982).

In der Studie von Latané und Darley (1976, zitiert nach Bierhoff, 2007) wurde bestätigt, dass das Verhalten der Zuschauer das Verhalten der Beobachter beeinflusst.

Ändert sich die durch vom Beobachter wahrgenommene Absicht des ausschließenden Verhaltens in Abhängigkeit von der Anwesenheit bzw. dem Verhalten der Bystander?

Durch das Verhalten der Bystander kann die Situation in ihrer Ernsthaftigkeit deutlich unterschiedlich eingeschätzt werden. Während ignorierende Bystander vermitteln das Verhalten der Gruppe zu tolerieren und dieses damit unterstützen (Craig, Pepler & Atlas, 2000), könnten lachende Bystander die Situation ins Lächerliche ziehen.

Ob das ausschließende Verhalten ernst zu nehmen ist und damit auch von den StudienteilnehmerInnen als „absichtlich“ bezeichnet wird, könnte aufgrund dieser Überlegungen stark von Bystandern beeinflusst werden.

Ändert sich die Empathie der Beobachter gegenüber dem Opfer in Abhängigkeit von der Anwesenheit bzw. dem Verhalten der Bystander?

Diese Hypothese entstand aus der Annahme heraus, dass ein Zuschauer sich nicht auf das Opfer „einlassen“ könnte, wenn auch die anderen Bystander dies nicht tun. Nachdem das Opfer belächelt oder ignoriert wurde, könnte der Zuseher abgeneigt sein sich in die Lage des ausgeschlossenen Schülers zu versetzen. Entsprechend könnte die im Fragebogen erfasste Empathie mit dem Opfer aufgrund der Anwesenheit von Bystandern und deren Verhalten variieren.

Ändert sich die soziale Verantwortung der Beobachter in Abhängigkeit von der Anwesenheit bzw. dem Verhalten der Bystander?

Wenn ein/e SchülerIn ausgeschlossen wird und es hierfür mehrere Zeugen gibt, könnten alle eingreifen. Somit sind alle in gleicher Weise für diese Situation verantwortlich. Die Verantwortung verteilt sich also über die gesamte Gruppe der Bystander (Werth & Mayer, 2008), welche auch die StudienteilnehmerInnen umfasst. Dieser Trend - dass sich die soziale Verantwortung bei der Anwesenheit mehrerer Zuschauer aufteilt - könnte sich schon in den Fragen bezüglich der sozialen Verantwortung zeigen (und nicht „nur“ im Verhalten).

Zusätzlich zu diesen vier genannten Hypothesen wurde auch immer das Geschlecht berücksichtigt, um diesbezügliche Unterschiede erfassen zu können.

4.2. Persönlichkeitseinflüsse

Dieser Themenkomplex beschäftigt sich mit der Frage inwiefern Aspekte der „sozialen Persönlichkeit“ (Bierhoff, 2008), speziell betreffend die soziale Verantwortung, Empathie und Selbstwirksamkeit, das hypothetische Verhalten des Beobachters beeinflussen. Die Hauptfragestellungen in diesem Bereich sind folgende:

Ändert sich in Abhängigkeit der sozialen Verantwortung des Beobachters gegenüber dem Opfer sein hypothetisches Verhalten?

Da bisher zu dieser Fragestellung keine relevanten Studien gefunden werden konnten wurde diese Hypothese ungerichtet geprüft.

Anzunehmen ist, dass sich Menschen mit hoher sozialer Verantwortung für das Opfer in den Videovignetten verantwortlich fühlen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass Personen mit hoher sozialer Verantwortung eher angeben in eine Situation des sozialen Ausschlusses einzugreifen.

Ändert sich in Abhängigkeit des Ausmaßes an Empathie des Beobachters gegenüber dem Opfer sein hypothetisches Verhalten?
--

Basierend auf der Literatur von Werth und Mayer (2008) nehmen bei hoher Empathie situative Faktoren oder Kosten- und Nutzenüberlegungen eine untergeordnete Rolle ein. Dies wurde in einer Studie von Toi und Batson (1982, zitiert nach Wert und Mayer, 2008) bestätigt.

In einer Studie zu zivilcouragiertem Verhalten (Labhuhn, Wagner, Van Dick, & Christ, 2004) konnte aufgezeigt werden, dass Hilfeleistungen bei hoher Empathie häufiger sind. Aufgrund dieser Erkenntnisse kann davon ausgegangen werden, dass Personen mit hoher Empathie eher angeben in die Situation einzugreifen.

Ändert sich in Abhängigkeit der subjektiv eingeschätzten Selbstwirksamkeitsüberzeugung des Beobachters sein hypothetisches Verhalten?
--

In der Literatur finden sich Hinweise, dass die selbst eingeschätzte Selbstwirksamkeit ein wichtiger Prädiktor für das Setzen von Hilfeleistungen ist (Kuhl, 1986). Entsprechend wurde in der vorliegenden Studie davon ausgegangen, dass Personen mit hoher Selbstwirksamkeitsüberzeugung eher eingreifen.

4.3. Zusammenfassung

Insgesamt ergaben sich aus der Literatur vier Hypothesen, die den Einfluss von Bystandern auf die Variablen Eingreifverhalten, wahrgenommene Absicht, Empathie und soziale Verantwortung überprüfen.

Weiters ergaben sich drei Hypothesen, welche Persönlichkeitsvariablen (Empathie, soziale Verantwortung, Selbstwirksamkeitsüberzeugung) als ursächlich für Eingreifverhalten annehmen.

Im nun folgenden empirischen Teil der vorliegenden Diplomarbeit werden das Erhebungsinstrument sowie die durchgeführte Studie mit ihren Ergebnissen vorgestellt.

Empirischer Teil

5. Das Erhebungsinstrument

In diesem Kapitel werden das für die vorliegende Studie verwendete Erhebungsinstrument und die zugrunde liegenden theoretischen Annahmen vorgestellt.

5.1. Die Videovignette

Im Folgenden soll zuerst ein Erfahrungsbericht über das Erstellen einer Videovignette gegeben werden. Danach wird auf die erstellten Videovignetten und deren Einsatz bei der vorliegenden Studie eingegangen.

5.1.1. Vorbereitungen für den Dreh der Videovignetten

Die Klassenlehrerinnen der beiden dritten Klassen sowie der Direktor der kooperativen Mittelschule Pyrker gasse 14-16 in 1190 Wien erklärten sich sofort begeistert dazu bereit, bei einem Projekt zum Thema „Verteidigen statt beleidigen“ mitzumachen.

Im Rahmen dieses Projekts wurde mit SchülerInnen der 7. Schulstufe im Alter von zwölf bis vierzehn Jahren das Thema „Verteidigen statt beleidigen“ im Ausmaß von fünf Unterrichtsstunden erarbeitet. Dieses Projekt wurde von StudentInnen des Projektstudiums Bildungspsychologie der Fakultät für Psychologie der Universität Wien unter der Leitung von Mag. Dr. Strohmeier entwickelt und durchgeführt.

Das gesamte Projekt war integrativer Bestandteil des Unterrichts, da es zum Zeitpunkt der Projektdurchführung an dieser Schule den Schwerpunkt „soziales Lernen“ gab.

Die Erstellung der Filmsequenzen (welche weitere fünf Schulstunden in Anspruch nahmen) war für die SchülerInnen der krönende Abschluss des Projekts. Ein Kameramann und eine Theaterpädagogin Drehten in Zusammenarbeit mit dem Team der Universität Wien die Kurzfilme.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über den Ablauf des durchgeführten Projekts „Verteidigen statt beleidigen“:

Tabelle 1: Projekt: "Verteidigen statt beleidigen"

Mi, 7.1. 2009	Das Projekt wird vorgestellt. Kennen lernen.
Fr, 16.1. 2009	Was kann eine Beleidigung sein und was kann man dagegen tun? Welche Situationen kann es geben? Wie werden diese Situationen wahrgenommen? Welche verschiedenen Möglichkeiten zu handeln gibt es? Wie fühlen sie sich an?
Mi, 21.1. 2009	Die verschiedene Verhaltensweisen und ihre Auswirkungen auf die Beteiligten werden ausprobiert. Die Szenen für den Drehtag werden vorgestellt und die Rahmenbedingungen festgelegt (Darsteller, Hintergrund etc.). Außerdem wird das Schauspiellern ein bisschen geübt.
Mo, 26.1. 2009	Am Projekttag „Schüler werden Schauspieler“ werden die geübten Szenen gedreht.
März 2009	Die kurzen Filme werden für Schüler und Eltern in der Schule präsentiert. Das Projekt wird abgeschlossen.

Die Drehbücher (diese befinden sich im Anhang) für die einzelnen Videovignetten wurde unabhängig von den TeilnehmerInnen des Projektstudiums im Rahmen dieser Diplomarbeit geschrieben. Unter Hilfestellung der Theaterpädagogin Mag. Krön und dem Kameramann, Herrn Koscher, wurde dabei auf deren Durchführbarkeit geachtet.

Alle SchülerInnen und deren Eltern wurden über den Inhalt und das Ziel des Projekttages informiert. Nur jene SchülerInnen, deren Erziehungsberechtigte sich schriftlich mit der Teilnahme ihrer Kinder einverstanden erklärten, waren am Drehtag dabei und nur diese Kinder sind im Film sichtbar. Mit den anderen Kindern wurde ein Ersatzprogramm (Eislaufen) durchgeführt.

Sämtliche Informationsblätter sowie Einverständniserklärungen sind im Anhang enthalten.

5.1.2. Dreh und Schnitt der Videovignetten

Die Erstellung der Filmsequenzen wurde im Rahmen eines Projekttages direkt in der kooperativen Mittelschule durchgeführt. Für die Erstellung aller Videovignetten, für die bereits im Vorfeld die geeigneten Räumlichkeiten besichtigt und ausgewählt wurden, wurden etwa fünf Schulstunden zu je 50 Minuten benötigt. Dies war etwas (ca. um eine halbe Stunde) länger, als ursprünglich geplant.

Mit den SchülerInnen wurden mit Unterstützung der Theaterpädagogin Mag. Elisabeth Krön kurze Videosequenzen erarbeitet, die in ihrer Endfassung etwa 90 Sekunden dauern.

Für die Erstellung aller Videosequenzen gab es, wie schon erwähnt, ein zuvor angefertigtes Drehbuch. Mag. Krön erstellte entsprechend zum Drehbuch Storyboards, welche in Abbildung 2 zu sehen sind.

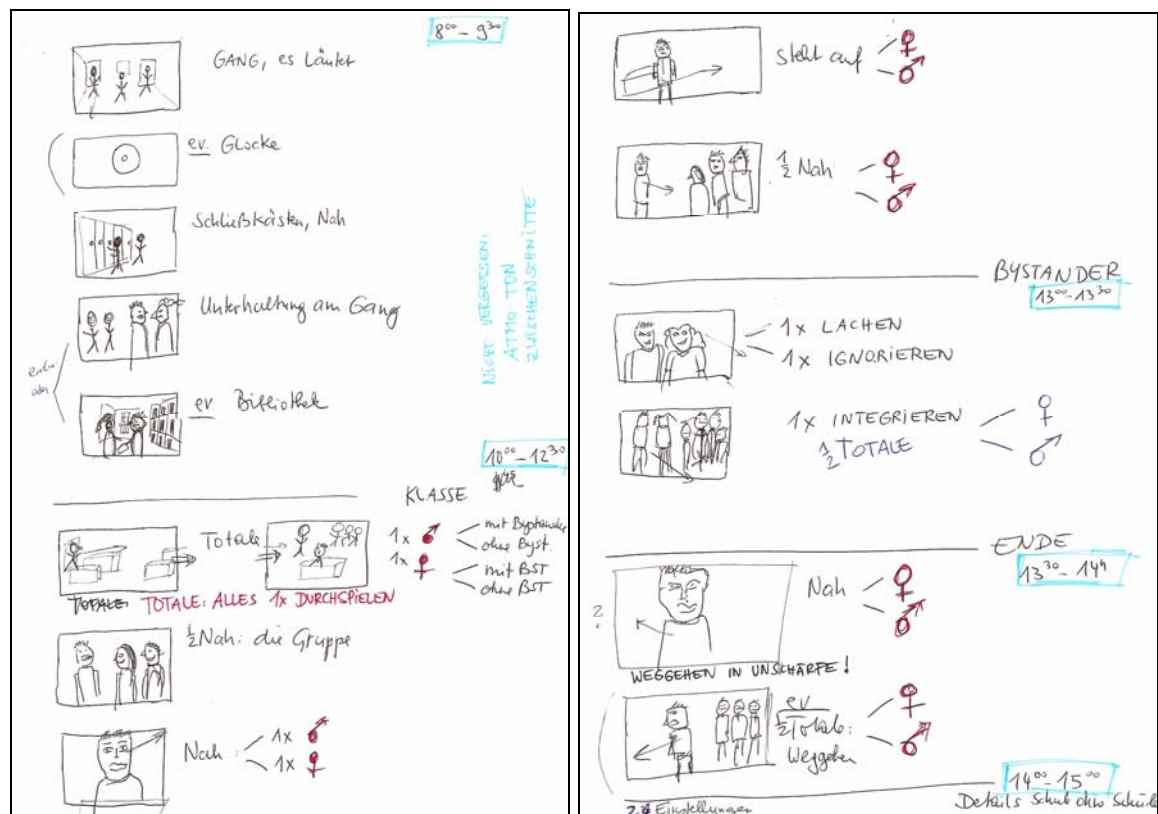


Abbildung 2: Die Storyboards

Beim Dreh der Videovignetten waren fünf TeilnehmerInnen des Projektstudiums Bildungspsychologie anwesend, welche die SchülerInnen durch das von ihnen durchgeführte Projekt „Verteidigen statt beleidigen“ kannten. Weiters waren neben der Theaterpädagogin Mag. Krön und dem Kameramann, Herrn Koscher, noch die Lehrveranstaltungsleiterin, sowie Diplomarbeitbetreuerin Frau Mag. Dr. Strohmeier und die beiden Diplomandinnen Frau Neussl und die Autorin dieser Diplomarbeit (Frau Sengseis) anwesend.

Der Dreh der Filme war im Vorfeld schon mehrmals besprochen worden, weshalb auch jeder Anwesende über seinen genauen Aufgabenbereich Bescheid wusste.

Diese Aufgabenbereiche waren:

- Licht (halten und befestigen der Lichter, um eine optimale Ausleuchtung zu erzielen)
- Ton (halten des Tonstabes mit dem darauf befestigten Mikrofon und darauf achten, dass dieser nicht im Bild zu sehen ist)
- Betreuung der gerade nicht aktiven SchülerInnen (auch deren Verpflegung mit z.B. Orangen)
- Genaue Beobachtung der Darsteller, um Regiefehler zu vermeiden (in welcher Hand wurde ein Buch getragen, wie lagen die Haare,...)
- Instruktion der SchülerInnen

Den SchülerInnen konnte auf diese Weise von Drehbeginn an klare Anweisungen gegeben werden, was für eine problemlose Durchführung unablässig war.

Direkt nach dem Abschluss der Gangszenen, bei denen nahezu alle Kinder mitwirkten, brachen die beiden Klassenlehrerinnen mit allen nicht mehr „benötigten“ jungen SchauspielerInnen zum Eislaufen auf. Dies war sehr angenehm, da so die notwendige Ruhe herrschte, um alle weiteren Szenen in der Klasse drehen zu können.

Ein besonderer Dank muss neben den Lehrerinnen Frau Gaupmann und Frau Kohlmeier an dieser Stelle auch dem Direktor, Herrn Zimmer, ausgesprochen werden. Dieser sorgte ohne jede Aufforderung dafür, dass die Glocke während der gesamten Dreharbeiten nicht läutete. So musste keine Szene wegen diesem Hintergrundgeräusch wiederholt werden.

Für den Schnitt der Filmsequenzen waren der am Drehtag anwesende Kameramann Herr Koscher und die Theaterpädagogin Mag. Krön zuständig.

Als besonders nützlich und Ziel führend stellte sich die Anwesenheit der beiden Diplomandinnen während des Schneidens der Kurzfilme heraus.

Auf diese Weise konnten die Filme genau den Vorstellungen entsprechend produziert, geschnitten und vertont werden.

Da es nicht möglich war „einfach so“ in eine Schule zu gehen und ohne Vorbereitung mit den SchülerInnen die benötigten Videovignetten zu drehen, wurden die Teilnehmer des

Projektstudiums Bildungspsychologie mit der Vorbereitung der SchülerInnen, im Rahmen eines Projekts mit Titel „Verteidigen statt beleidigen“, betraut.

Um ein derartiges Projekt durchführen zu können, ist daher die zahlreiche Unterstützung und die gute Zusammenarbeit aller TeilnehmerInnen und Beteiligten unbedingte Voraussetzung.

Am Drehtag selbst konnten alle organisatorischen und praktischen Herausforderungen gut gemeistert werden, sodass qualitativ sehr hochwertige Videovignetten produziert werden konnten.

5.1.3. Inhalt der Videovignetten

Inhalt der Videovignette ist, wie schon in Kapitel 1 erwähnt, der soziale Ausschluss einer/s Mitschülerin/Mitschülers.

Insgesamt wurden acht verschiedene Kurzfilme produziert, die in ihrem Grundmuster alle gleich sind. Jeweils vier Sequenzen wurden mit einem ausgeschlossenen Mädchen bzw. Burschen gedreht. Die Bystander kamen in sechs Filmen zum Einsatz, wobei ihre Reaktion auf drei verschiedene Arten variierte (ignorieren, lachen und integrieren). Um die einzelnen Kurzfilme möglichst gleich zu halten wurden immer dieselben SchauspielerInnen gewählt. Weiters wurde darauf geachtet, dass sich sowohl die Gruppe der spielenden und später ausschließenden Kinder, als auch die Gruppe der Bystander, gemischtgeschlechtlich zusammensetzt.

Im Folgenden sollen die acht Kurzfilme schematisch vorgestellt werden:

- A. Ein Bild ist zu sehen, welches deutlich macht, dass man sich in der Schule befindet: ein leerer Gang.
- B. Die Schulglocke läutet. Man hört zunehmendes Stimmengewirr.
- C. Schwenk über den Gang, die SchülerInnen kommen aus den Klassen. Man sieht eine typische Pausenszene (zwei unterhalten sich, einer isst seine Jause,...).
- D. Ein Kind (Mädchen/Bub) wird in einer Klasse gefilmt. Es arbeitet gerade an einer Hausaufgabe. Im Hintergrund sieht man eine Gruppe, bestehend aus drei

gemischtgeschlechtlichen Kindern (2 Buben und 1 Mädchen), die miteinander Karten spielen.

- E. Für alle Szenen mit Bystandern: Zwei Kinder (eines männlich und eines weiblich) befinden sich in der Nähe der Gruppe und unterhalten sich.
- F. Ein hereinkommendes Kind (Mädchen) geht zu der kartenspielenden Gruppe, von der es freudig aufgenommen wird. Die gesamte Gruppe unterhält sich und spielt (zwei Kinder der Gruppe sind weiblich und zwei männlich).
- G. Das einzelne Kind wird auf die spielenden Kinder aufmerksam, steht auf und geht zur Gruppe.
- H. Die Gruppe sieht das näher kommende einzelne Kind, sie drehen sich von dem Kind weg.
- I. Der/die einzelne SchülerIn hat die Gruppe erreicht und versucht durch das Ansprechen der Gruppe Kontakt aufzunehmen: „Darf ich mitspielen?“
Die Gruppe weist das Kind deutlich ab: „Nein! Du störst, du nervst.“
- J. Für alle Szenen mit Bystandern: Ein Bystander schaut zu dem Kind und deutet mit dem Finger in dessen Richtung. Beide Bystander beobachten nun das Kind.
- K. Das einzelne Kind steht bei der Gruppe und schaut dieser traurig beim Spielen zu.
- L. Die Bystander schauen zum Kind und:
 - i: drehen sich dann weg, ignorieren und sagen: „egal“.
 - ii. zeigen offen ihre Belustigung.
 - iii. bitten das einzelne Kind zu sich, um mit ihm/ihr zu plaudern.
- M. Totale auf das einzelne Kind. Es schaut traurig und lässt den Kopf hängen.

Die beiden Kurzfilme mit der Lösungsvariante L. iii. kamen bei der vorliegenden Studie nicht zum Einsatz. Sie sollen in Zukunft bei Fortbildungen für LehrerInnen und SchülerInnen verwendet werden.

In einer Studie von Hawkins et al. (2001) zeigte sich, dass Mädchen eher einschreiten, wenn Mädchen von Bullying betroffen sind und Burschen bei Burschen.

Schuster (1996, zitiert nach Schuster 2007) konnte feststellen, dass vor allem „innergeschlechtlich“ gemobbt wird. Bullying findet also vorwiegend gegenüber Angehörigen des eigenen Geschlechts statt.

Um für alle SchülerInnen möglichst gleiche und realistische Bedingungen zu schaffen, sahen die getesteten SchülerInnen in der vorliegenden Studie immer ein Video mit einem gleichgeschlechtlich ausgeschlossenen Kind.

5.2. Der Fragebogen

Es wird davon ausgegangen, dass Personen mit einer sozialen Persönlichkeit eher dazu neigen in Situationen, die als sozial ungerecht erlebt werden, einzugreifen. Eine soziale Persönlichkeit setzt sich laut Bierhoff (2007) aus vier Dimensionen zusammen:

- Soziale Verantwortung,
- Empathie,
- Internale Kontrollüberzeugung bzw. Selbstwirksamkeit und
- den Glauben an eine gerechte Welt.

Diese Dimensionen wurden in der vorliegenden Studie mittels Fragebogen erfasst.

Weiters wurde die vermutete Absicht des Verhaltens der ausschließenden SchülerInnen erfragt, sowie das fiktive Verhalten der beobachtenden Person (das ist jene, die den Fragebogen ausfüllt). Auch, ob die befragte Person eine solche Szene im eigenen Leben schon erlebt hat, wurde thematisiert.

5.2.1. Soziale Verantwortung

Nach Berkowitz (1978, zitiert nach Bierhoff, 2007) ist prosoziales Verhalten direkt von der wahrgenommenen Verantwortung einer sozialen Situation abhängig. Die Norm der sozialen Verantwortung oder „norm of social responsibility“ schreibt vor, dass Menschen anderen, die auf sie angewiesen sind, helfen sollten.

Laut Latané und Darley (1970, zitiert nach Bierhoff, 2007) gibt es ein fünfstufiges Prozessmodell des Eingreifens in Notfallsituationen:

- a. Es wird bewusst, dass etwas geschieht.
- b. Die Ereignisse werden interpretiert.
- c. Gefühl der persönlichen Verantwortung.

- d. Verfügbare Handlungsweisen der Unterstützung werden generiert.
- e. Abhängig vom Entscheidungsprozess wird das Eingreifen umgesetzt.

Folglich kann angenommen werden, dass nur jene Menschen in eine Situation des sozialen Ausschlusses eingreifen, die auch über eine genügend hohe soziale Verantwortung verfügen.

Die soziale Verantwortung wurde in der vorliegenden Studie mit folgenden Items im Fragebogen erfasst:

- ☐ Ich fühle mich verantwortlich für dieses Mädchen / diesen Bub.
- ☐ Ich würde dem Mädchen/Bub lieber helfen als nur zuzusehen.

Die SchülerInnen konnten aufgrund ihrer Antworten in drei Gruppen geteilt werden:

SchülerInnen mit hoher sozialer Verantwortung bejahen beide dieser Aussagen.
SchülerInnen mit einer mittleren sozialen Verantwortung bejahen eine der beiden Aussagen und SchülerInnen mit niedriger sozialer Verantwortung verneinen beide.

5.2.2. *Empathie*

Empathie ist definiert als Fähigkeit, Emotionen eines anderen Menschen zu erkennen, verstehen und sich in diese einzufühlen (Feshbach, 1978 zitiert nach Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1999) und bildet nach Pauen (2005) gemeinsam mit Mitleid die Grundlage für altruistisches prosoziales Verhalten. Im Falle hoher Empathie werden situative Determinanten unwichtiger und spielen nur noch eine untergeordnete Rolle (Werth & Mayer, 2008).

Nach Friedlmeier (1993, zitiert nach Lukesch, 2006) ist Mitleid eine spezielle affektive Reaktion, die von der Wahrnehmung eines negativen emotionalen Zustandes oder der Notlage eines anderen herrührt und durch Gefühle des Bedauerns, des Kammers sowie des Besorgtseins um Andere gekennzeichnet ist.

Folglich müsste eine Person mit hoher Empathie dem Opfer gegenüber in einer Situation der sozialen Ausgrenzung eingreifen.

Auf Basis der Definition von Mussen et al. (1999) wurden Items gebildet, die sich an diese drei publizierten Dimensionen lehnen:

- a. Erkennen: Wie glaubst du fühlt sich das einzelne Mädchen / der einzelne Bub?
- b. Verstehen: Ich kann verstehen warum sich dieses Mädchen /dieser Bub so fühlt.
- c. Einfühlen: Ich habe Mitleid mit dem Mädchen/Bub.

Die SchülerInnen konnten aufgrund ihrer Antworten in drei Gruppen geteilt werden:

SchülerInnen mit hoher Empathie bejahen beide Aussagen und gaben an, dass sich das Mädchen / der Bub im Video schlecht fühlt. SchülerInnen mit einer mittleren Empathie bejahen nur eine der beiden Aussagen, oder gaben an, dass sich das Mädchen bzw. der Bub im Video gut oder neutral fühlt. SchülerInnen mit niedriger Empathie verneinen beide Aussagen und gaben an, dass sich das Mädchen bzw. der Bub im Video gut oder neutral fühlt.

5.2.3. *Selbstwirksamkeit*

„Selbstwirksamkeit ist die Beurteilung der eigenen Fähigkeiten, eine umschriebene Handlung sinnvoll zu organisieren und auszuführen. Ergebniserwartung ist die Beurteilung der Folgen einer Handlung, die Auswirkungen des Tuns auf die soziale und/oder physikalische Umwelt oder auf die eigene Person.“ (Bugeling, 2001, S. 20)

Diese subjektiv erlebte Selbstwirksamkeit, der Glaube, ein Ziel durch eigene Handlungen erreichen zu können, ist nach Werth & Mayer (2008) ein entscheidender motivationaler Faktor hinsichtlich der Handlungsauswahl.

Es kann also angenommen werden, dass nur jemand mit genügend hoher Selbstwirksamkeit die Überzeugung entwickelt, an einer Situation etwas verändern zu können und somit auch einen Sinn darin findet einzugreifen.

Zur Überprüfung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung wurde der von Schwarzer und Jerusalem (1999) entwickelte Fragebogen vorgegeben. Dieser liegt in genormter Form in 30 verschiedenen Sprachen vor und umfasst die folgenden zehn Items, die ein vierstufiges Antwortformat aufweisen (von stimmt nicht bis stimmt genau):

- o Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.
- o Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
- o Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.
- o In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.
- o Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.
- o Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
- o Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.
- o Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.
- o Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.
- o Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.

Die SchülerInnen wurden in drei Gruppen geteilt: in SchülerInnen mit hoch, mittel und niedrig ausgeprägter Selbstwirksamkeit.

5.2.4. Absicht

Piliavin, Dovidio, Gaertner und Clark (1982) erklären Hilfeleistungen durch zwei grundlegende Prozesse:

Kognitiver Faktor: Kosten-Nutzen-Überlegung:

Hilfe steigt, wenn die Kosten gering sind (und eventuell eine Belohnung erwartet wird). Entscheidend sind auch die Kosten fürs Nichthelfen.

Die Wahrscheinlichkeit der direkten Hilfe ist hoch, wenn einerseits die Kosten für die Hilfe gering und andererseits die Kosten für die Nicht-Hilfe hoch sind.

Sind die Kosten fürs Helfen groß, kann es auch zu einer Neuinterpretation der Situation kommen („Verharmlosung“).

Die Kosten fürs Helfen sinken bei Verantwortungsteilung, Abwertung des Opfers oder „Verharmlosung“.

Motivationsfaktor:

Dieser wird ähnlich wie in der Dissonanz- oder Reaktionstheorie durch eine bestimmte Ursache (hier der Notfall) bestimmt. Durch diese bestimmte Situation kann eine starke und unangenehme Spannung entstehen, die abgebaut werden soll.

In einer Notsituation ist die Aktivierung stärker: je ernsthafter die Situation ist, je eindeutiger der Notfall, je größer die Ähnlichkeit zwischen dem Opfer und dem Beobachter, je wichtiger das Opfer für den Beobachter ist und je länger die Notsituation beobachtet wird.

Es kann also davon ausgegangen werden, dass SchülerInnen, die eine Absicht hinter aggressivem Verhalten vermuten, eher bereit sind einzugreifen.

Mitleid tritt laut Lukesch (2006) nur dann auf, wenn der Andere in einer Notlagesituation wahrgenommen wird.

Die/der SchülerIn wird also nur eingreifen, wenn sie/er die Situation als ernst wahrnimmt. Aus dieser Überlegung entstammt auch die im Fragebogen enthaltene Frage, welche mittels fünfstufigen Antwortformates (von nein bis ja) zu beantworten ist:

- o Denkst du, das einzelne Mädchen / der einzelne Bub wurde von der Gruppe absichtlich ausgeschlossen?

5.2.5. Verhaltensweisen

In einer Studie von Hawkins, Pepler und Craig (2001) wurden Schulkinder auf einem Spielplatz der Schule mittels Videoaufzeichnung bei deren Eingreifverhalten in Bullyingsituationen beobachtet. Nur in 19% der Fälle griffen die beobachteten Kinder auch tatsächlich ein. Von diesen Eingriffen waren 4% aggressiv. 57% der Eingriffe konnten das Bullying-Verhalten sofort beenden.

In der Mehrzahl der Bullying Episoden sind Peers laut Craig und Pepler (1997, zitiert nach Hawkins et al., 2001) anwesend. Daher haben sie auch das Potential gegen Bullying zu arbeiten, indem sie eingreifen.

Das von Hawkins et al. (2001) beobachtete Verhalten von Schülern am Schulhof wurde in Kategorien geteilt. Diese Kategorien dienten als Basis für die Erstellung der fünf möglichen Verhaltensalternativen, die im Fragebogen vorgegeben wurden:

- o Verbale Aussage: Ich sage, dass sie mit dem Ausschließen aufhören sollen.
- o Verbale Aggression: Ich beschimpfe die Gruppe.
- o Soziale Aussage: Ich sage der Gruppe, dass Ausschließen nicht in Ordnung ist.
- o Physisch Aussage: Ich gehe gemeinsam mit dem Buben in die Gruppe.
- o Physisch Aggressiv: Ich schlage die Gruppe.

Da davon auszugehen ist, dass diese Kategorien nicht erschöpfend sind, wurde in dem Fragebogen der vorliegenden Studie noch eine zusätzliche offene Antwortkategorie eingefügt.

5.2.6. *Bekanntheit der Situation*

In Kapitel 2 wurde bereits erwähnt, dass SchülerInnen Situationen mit sozialer Ausgrenzung bekannt sind, und dass diese Situationen in heimischen Schulen sogar zum Alltag gehören. Aus diesem Grund war es ein besonderes Anliegen der vorliegenden Studie, in der Videovignette eine Szene zu kreieren, welche möglichst vielen SchülerInnen bekannt sein sollte.

Ob dies gelungen ist, und ob den TeilnehmerInnen der vorliegenden Studie derartige Szenen des sozialen Ausschlusses aus der Schule bekannt sind, sollte mit folgender Frage geklärt werden:

- o Hast du so etwas schon einmal selbst erlebt?
Wenn ja, in welcher Position?
 - o Als Gruppenmitglied
 - o Als Ausgeschlossene/r
 - o Als BeobachterIn

Den vollständigen Fragebogen befindet sich im Anhang.

5.3. Zusammenfassung

Für die vorliegende Studie wurde zu der Videovignette (in sechs Bedingungen – je drei mit einem/r ausgeschlossenen männlichen bzw. weiblichen SchülerIn, mit lachenden, ignorierenden oder ohne Bystandern) ein theoriebasierender Fragebogen für Schülerinnen und Schüler der siebenten und achten Schulstufe entwickelt. Dieser setzt sich aus den sechs Dimensionen zusammen:

- soziale Verantwortung,
- Empathie,
- Selbstwirksamkeit,
- Bekanntheit der Situation,
- Absicht und
- Verhaltenweisen.

Bevor der Fragebogen in der anschließend beschriebenen Studie zum Einsatz kam, wurde er einigen SchülerInnen im Alter von zwölf bis vierzehn Jahren vorgegeben, die den Fragebogen hinsichtlich seiner Verständlichkeit überprüften.

Im nun folgenden Teil werden die Studie und deren Ergebnisse vorgestellt.

6. Studie

In diesem Kapitel sollen die durchgeführte Studie und deren Ergebnisse erläutert werden. An der Studie nahmen, in der ersten Erprobung der Videovignetten im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit, SchülerInnen aus einer zweiten Schule teil.

6.1. Studiendesign

Jede Schülerin bzw. jeder Schüler sollte nur eine der drei möglichen Videovignetten sehen und dann den Fragebogen beantworten.

Tabelle 2 zeigt auf anschauliche Weise die geplante Stichprobe:

Tabelle 2: Überblick über die geplante Stichprobe

	Keine Bystander	Ignorierende Bystander	Lachende Bystander
Buben	n= 15	n= 15	n= 15
Mädchen	n= 15	n= 15	n= 15
Gesamt N= 90	n= 30	n= 30	n= 30

Aufgrund kleiner technischer Schwierigkeiten und des Drückens des „Zurück-Buttons“ sahen manche SchülerInnen mehr als nur eine Videovignette und mussten daher von der Untersuchung ausgeschlossen werden. Aus diesem Grund gibt es (leider) bei der Anzahl der gesehenen Filme, wie in Tabelle 3 zu sehen ist, auch keine Gleichverteilung.

Tabelle 3: Überblick über die realisierte, bereits gefilterte Stichprobe

	Keine Bystander	Ignorierende Bystander	Lachende Bystander
Buben	n= 20	n= 22	n= 24
Mädchen	n= 22	n= 27	n= 17
Gesamt N= 132	n= 42	n= 49	n= 41

6.2. Beschreibung der Stichprobe

Nach dem generellen Abklären der Erlaubnis der Datenerhebung mit der Schulleitung und dem Stadtschulrat und der offiziellen Genehmigung der Studie bekam jeder Klassenvorstand im Vorfeld der Untersuchung ein Informationsblatt und zusätzlich in der entsprechenden Stückzahl für jede/n SchülerIn ein Formular, welches die Einverständniserklärung der Eltern und den Hinweis auf die Freiwillige Teilnahme enthielt. Befragt wurden nur jene SchülerInnen, welche den ausgefüllten und von den Erziehungsberechtigten unterschriebenen Abschnitt abgaben. (Alle verwendeten Informationsblätter befinden sich im Anhang dieser Arbeit.)

Die Studie wurde in einer AHS im 15. Wiener Gemeindebezirk durchgeführt und umfasste sämtliche Schülerinnen und Schüler der Schule, die zu diesem Zeitpunkt eine dritte oder vierte Klasse besuchten und am Erhebungstag anwesend waren.

Insgesamt konnten von 147 SchülerInnen Daten erhoben werden. Aufgrund bereits dargestellter technischer Schwierigkeiten mussten die Daten von fünfzehn SchülerInnen ausgeschlossen werden. Die 132 übrigen Datensätze, darunter 66 Mädchen und 66 Burschen, wurden für alle folgenden Berechnungen verwendet.

Die Datenerhebung erfolgte bei allen SchülerInnen während der Unterrichtszeit in den Räumlichkeiten der Schule. Auf Abbildung 3 ist der PC-Raum der Schule zu sehen, in dem alle Kinder einen eigenen Computer mit Kopfhörern hatten. So konnten unter standardisierten Bedingungen alle SchülerInnen befragt werden.



Abbildung 3: Der Computerraum der Schule

ALTER

Die TeilnehmerInnen der Studie waren zwischen 12 und 15 Jahren alt (MW=13,32, SD=0,68 und Median=13).

HERKUNFTSLAND

Die Mehrheit, 115, der StudienteilnehmerInnen waren in Österreich geboren. Die detaillierten Angaben hierzu befinden sich in Tabelle 4:

Tabelle 4: Geburtsland der StudienteilnehmerInnen

Geburtsland	Häufigkeit	Prozent
Österreich	112	84,8
Kroatien	1	0,8
Serbien	4	3
Bosnien-Herzegowina	1	0,8
Türkei	1	0,8
Polen	3	2,3
Afghanistan	1	0,8
Ägypten	2	1,5
Armenien	1	0,8
Deutschland	2	1,5
Norwegen	1	0,8
Philippinen	1	0,8
Rumänien	2	1,5
Gesamt	132	100

MUTTERSPRACHE

In Punkto Muttersprache stellte sich die an der Studie teilnehmende Schule als sehr multikulturell heraus, was aber keinen negativen Einfluss auf das Verständnis des Fragebogens (welcher nur in deutscher Sprache vorlag) hatte.

Die genaue Auflistung der verschiedenen Muttersprachen befindet sich in Tabelle 5:

Tabelle 5: Überblick über die Muttersprachen

Muttersprache	Häufigkeit	Prozent
deutsch	56	42,5
kroatisch	6	4,5
serbisch	16	12,2
mazedonisch	1	0,8
bosnisch	3	2,3
türkisch	16	12,1
polnisch	6	4,5
arabisch	13	9,8
armenisch	2	1,5
chinesisch (Mandarin)	1	0,8
englisch	1	0,8
norwegisch	1	0,8
paschto	1	0,8
persisch	1	0,8
rumänisch	4	3
spanisch	2	1,5
tagalog (Pilipino)	2	1,5
Gesamt	132	100

6.3. Auswertung

Die gesamte Auswertung erfolgte mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS. Im Anschluss werden die jeweils gewählten Verfahren zur Auswertung und die Ergebnisse dieser thematisiert.

6.3.1. Deskriptivstatistische Auswertung

BEKANNTHEIT DER SITUATION

55,3% (N=132) der TeilnehmerInnen gaben an, eine solche Situation schon erlebt zu haben. Von diesen waren insgesamt 54,8% schon einmal Mitglied einer ausschließenden Gruppe. 52,1% gaben an, derartige Situationen bereits beobachtet zu haben und 46,6% waren schon einmal selbst in der Rolle des Opfers (in diesem Fall: des ausgeschlossenen Kindes).

15 SchülerInnen gaben an bisher schon sowohl Opfer als auch Täter gewesen zu sein.

In Abbildung 3 ist die Bekanntheit der Situation getrennt für die Geschlechter zu sehen. Interessanterweise erwiesen sich Mädchen und Buben als sehr homogen.

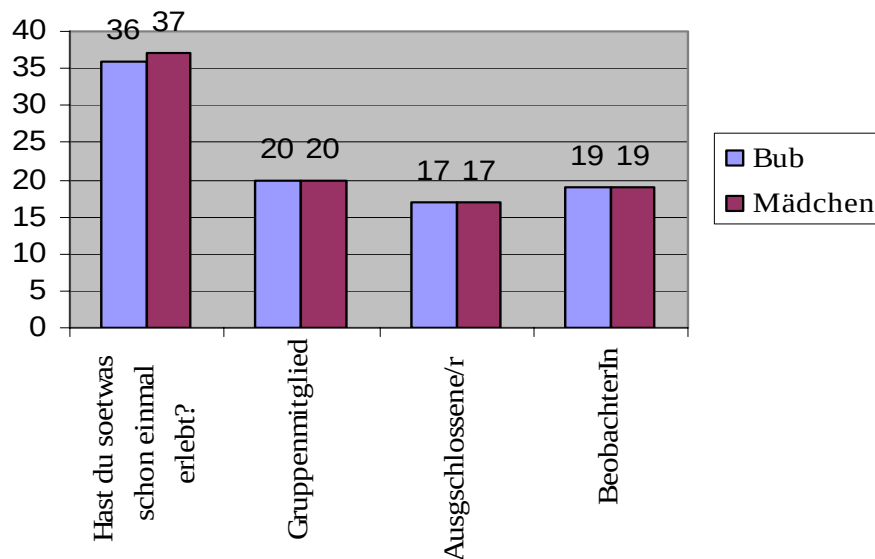


Abbildung 3: Bekanntheit der Situation getrennt nach Geschlechtern

EINGREIFVERHALTEN

Auf die Frage, was die StudienteilnehmerInnen als Beobachter der gezeigten Videosequenz tun würden, antworteten:

24,4% (32 SchülerInnen): „Ich greife nicht ein.“

8,3% (11 SchülerInnen): „Ich würde gerne eingreifen, traue mich aber nicht.“

25% (33 SchülerInnen): „Ich würde gerne eingreifen, weiß aber nicht wie.“

42,4% (56 SchülerInnen): „Ich greife ein.“

Insgesamt gaben also 57,7% aller StudienteilnehmerInnen an - in einer Situation, in der sie soziale Ausgrenzung beobachten - nicht einzugreifen.

Von all jenen, die angaben in dieser Situation einzugreifen (Mehrfachantworten waren erlaubt), wurden verschiedene Strategien wie folgt gewählt.

Tabelle 6 zeigt die bevorzugten Eingreifstrategien aller StudienteilnehmerInnen und geteilt nach deren Geschlecht.

Tabelle 6: Bevorzugte Eingreifstrategien

	Mädchen	Buben	Gesamt
Ich sage, dass sie mit dem Ausschließen aufhören sollen.	17,65%	20%	18,84%
Ich beschimpfe die Gruppe	0%	8,57%	4,35%
Ich gehe gemeinsam mit dem Buben/Mädchen in die Gruppe.	32,35%	14,28%	23,19%
Ich schlage die Gruppe	0%	8,57%	4,35%
Ich sage der Gruppe, dass Ausschließen nicht in Ordnung ist	38,24%	22,88%	30,43%
Ich mache etwas anderes	11,76%	25,71%	18,84%

Abbildung 4 veranschaulicht die gefundenen Ergebnisse aus Tabelle 6.

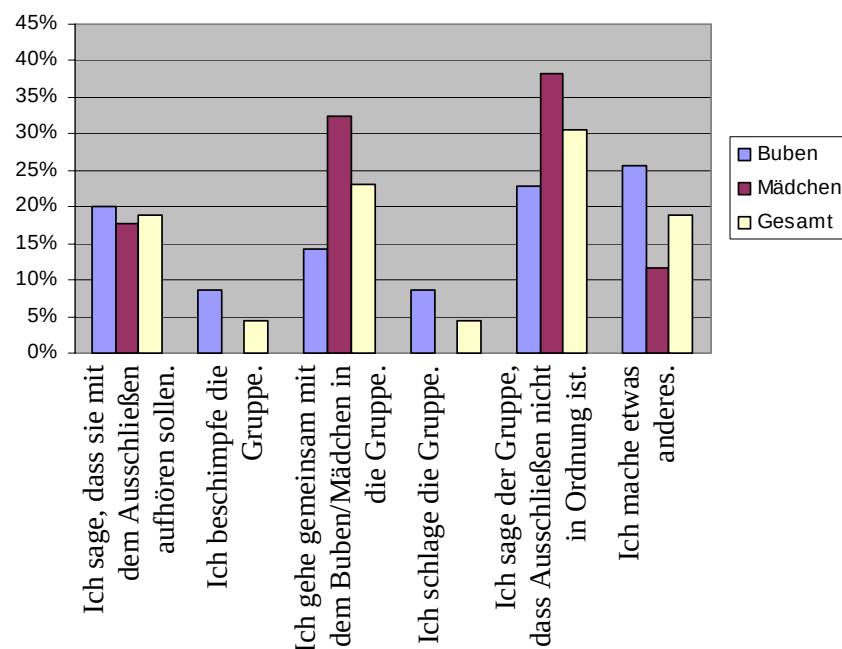


Abbildung 4: Bevorzugte Eingreifstrategien

SchülerInnen, die angaben etwas Anderes zu tun (insgesamt 13), gaben nicht an direkt in die Situation einzugreifen. Zumeist antworteten sie damit, selbst mit dem/der ausgeschlossene/n SchülerIn zu spielen. Nur ein Mädchen meinte das Verhalten der ausschließenden Gruppe einem Lehrer bzw. einer Lehrerin zu melden.

6.3.2. Einfluss von Bystandern

Um den Einfluss der Bystander festzustellen wurden folgende abhängige Variablen herangezogen:

- Absicht,
- Verhalten,
- Empathie und
- soziale Verantwortung.

ABSICHT:

Ändert sich die durch die Beobachter wahrgenommene Absicht des ausschließenden Verhaltens in Abhängigkeit von der Anwesenheit bzw. dem Verhalten der Bystander?

Da die Absicht des ausschließenden Verhaltens mehrstufig abgefragt wurde, gilt diese Variable als intervallskaliert. Somit ist eine der Voraussetzungen für die Berechnung einer 2x3 Varianzanalyse erfüllt.

Der Levene-Test zur Prüfung der Homogenität der Varianzen ist, wie in Abbildung 5 zu sehen, nicht signifikant. Dies bedeutet, dass die Varianzen homogen sind, weshalb eine Varianzanalyse für die Berechnung zulässig ist.

Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen^a

Abhängige Variable: Gesehenes Video

F	df1	df2	Signifikanz
1,701	8	123	,105

Prüft die Nullhypothese, daß die Fehlervarianz der abhängigen Variablen über Gruppen hinweg gleich ist.

a. Design: Intercept+V_1+V_5+V_1 * V_5

Abbildung 5: Levene-Test

Die berechnete Varianzanalyse ergab bei $p < .05$, wie in Abbildung 6 zu sehen ist, mit einem F-Wert von 0,385 und 1,056 weder signifikante Haupteffekte, noch mit einem F-Wert von 0,883 Wechselwirkungen.

Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Gesehenes Video

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Korrigiertes Modell	4,504 ^a	8	,563	,882	,534
Intercept	118,370	1	118,370	185,499	,000
V_1	,252	1	,252	,395	,531
V_5	2,696	4	,674	1,056	,381
V_1 * V_5	1,690	3	,563	,883	,452
Fehler	78,489	123	,638		
Gesamt	607,000	132			
Korrigierte Gesamtvariation	82,992	131			

a. R-Quadrat = ,054 (korrigiertes R-Quadrat = -,007)

Abbildung 6: Gesehenes Video * Absicht * Geschlecht

Die Hypothese, dass sich die Einschätzung seitens der SchülerInnen, ob ein Ausschluss absichtlich erfolgte, aufgrund der Anwesenheit beziehungsweise dem Verhalten von Bystandern verändert, kann verneint werden. Das bedeutet, dass das Verhalten der Gruppe unabhängig von den anwesenden Bystandern, als absichtlich oder eben nicht absichtlich gesehen wird.

Auch das Geschlecht der Teilnehmer hat keinen Einfluss.

Da alle weiteren Variablen (Verhalten, Empathie und soziale Verantwortung) nominalskaliert sind, wurden sie mittels Kreuztabelle und Chi²-Test berechnet.

Hierfür mussten einige Umkodierungen in den Daten vorgenommen werden.

VERHALTEN

Ändert sich das hypothetische Verhalten der Beobachter in Abhängigkeit von der Anwesenheit bzw. dem Verhalten der Bystander?

Die Variable „Verhalten“ wurde in drei Bedingungen umkodiert, nämlich nach

SchülerInnen, die:

- eingreifen,
- nicht eingreifen und
- gerne eingreifen würden.

Der Hypothese, dass eine Person eher eingreift, wenn keine Bystander anwesend sind, sollte mit Hilfe einer Kreuztabelle und einem Chi²-Test nachgegangen werden.

Hier zeigte sich das unerwartete nicht signifikante Ergebnis, Chi²=1,123 mit df=4 bei p<.05, welches besagt, dass sich die verschiedenen Videos nicht auf das angegebene Verhalten der Studienteilnehmer auswirken. Abbildung 7 zeigt die Kreuztabelle.

	Gesehenes Video			Gesamt
	keine Bystander	ignorierende Bystander	lachende Bystander	
Ich würde gerne Eingreifen	33,33% (N=14)	32,65% (N=16)	34,15% (N=14)	N=44
Ich greife ein	45,34% (N=19)	44,9% (N=22)	36,58% (N=15)	N=56
Ich greife nicht ein	21,43% (N=9)	22,45% (N=11)	29,27% (N=12)	N=32
Gesamt	100% (N=42)	100% (N=49)	100% (N=41)	N=132

Abbildung 7: Kreuztabelle Verhalten * gesehenes Video

Bezüglich des Geschlechtes der StudienteilnehmerInnen konnte in einer weiteren Kreuztabelle (siehe Abbildung 8) ein signifikantes Ergebnis von Chi²=9,026 mit df=2 betreffend die Verhaltensweisen gefunden werden.

Gender * Verhalten in 3 Gruppen Kreuztabelle					
Anzahl		Verhalten in 3 Gruppen			Gesamt
		Ich würde gerne eingreifen	Ich greife nicht ein.	Ich greife ein.	
Gender	Bub	15	22	29	66
	Mädchen	29	10	27	66
Gesamt		44	32	56	132

Abbildung 8: Kreuztabelle Verhalten * Geschlecht

Es gibt also einen signifikanten Unterschied bei den Verhaltensweisen zwischen Schülerinnen und Schülern. Mädchen sagen häufiger, dass sie eingreifen würden als Buben.

EMPATHIE

Ändert sich die Empathie der Beobachter gegenüber dem Opfer in Abhängigkeit von der Anwesenheit bzw. dem Verhalten der Bystander?

Die Variable „Empathie“ wurde, entsprechend ihrer Ausprägung, in drei Bedingungen geteilt:

- gering,
- mittel und
- hoch.

Eine hohe Empathie haben demnach all jene SchülerInnen, die im Fragebogen angaben, dass sich der einzelne Bub bzw. das einzelne Mädchen schlecht fühlt und die beiden Empathiefragen (siehe Kapitel 4.2.2.) bejahten.

Eine mittel ausgeprägte Empathie haben all jene SchülerInnen, die diese Fragen einmal bejahten und einmal verneinten.

Eine geringe Empathie bedeutet, dass der/die SchülerIn beide Fragen verneinte.

Die Hypothese, ob eines der verwendeten Videos bei den Zusehern mehr Empathie für das Opfer erzeugt, muss nach den Ergebnissen der Kreuztabelle, $\chi^2=0,596$ mit $df=4$ bei $p<.05$, verneint werden.

Auffallend ist aber, wie in der Kreuztabelle in Abbildung 9 deutlich erkennbar ist, dass die SchülerInnen insgesamt alle hohe Empathiewerte aufzeigten. Dies kann dadurch begründet werden, dass jede der Videovignetten Empathie bei den SchülerInnen induziert hat.

	keine Bystander	ignorierende Bystander	lachende Bystander	Gesamt
Hohe Empathie	30,56% (N=33)	37,96% (N=41)	31,48% (N=34)	100% (N=108)
mittlere Empathie	35,29% (N=6)	35,29% (N=6)	29,41% (N=5)	100% (N=17)
niedrige Empathie	42,86% (N=3)	28,57% (N=2)	28,57% (N=2)	100% (N=7)
Gesamt	N=42	N=49	N=41	N=132

Abbildung 9: Kreuztabelle Gesehenes Video * Empathie

Wie Abbildung 10 zeigt, gibt es in der vorliegenden Studie einen signifikanten Geschlechtsunterschied betreffend die Empathie für das Opfer. Die weiblichen Studienteilnehmerinnen präsentierten sich mit $\chi^2=17,118$ und $df=2$ bei $p<.05$ empathischer als die männlichen Studienteilnehmer.

Gender * Empathie gesamt Kreuztabelle

		Anzahl			
		Empathie gesamt			Gesamt
		hohe Empathie	mittlere Empathie	niedrige Empathie	
Gender	Bub	45	14	7	66
	Mädchen	63	3	0	66
Gesamt		108	17	7	132

Abbildung 10: Kreuztabelle: Geschlecht * Empathie

SOZIALE VERANTWORTUNG

Ändert sich die soziale Verantwortung der Beobachter in Abhängigkeit von der Anwesenheit bzw. dem Verhalten der Bystander?

Auch die „soziale Verantwortung“ wurde, analog zur Empathie, in drei Bedingungen geteilt:

- gering,
- mittel und
- hoch.

Eine hohe soziale Verantwortung haben jene SchülerInnen, die die beiden entsprechenden Fragen (siehe Kapitel 4.2.1) bejahten, eine mittlere, die nur eine Frage bejahten und eine niedrig ausgeprägte soziale Verantwortung wenn beide Fragen verneint wurden.

Da die Ergebnisse des berechneten Chi²-Tests mit Chi²=5,005, df=4 bei p<.05, nicht signifikant ausfallen, muss von der Nullhypothese ausgegangen werden, die besagt, dass es keinen Einfluss der gesehenen Videovignetten auf die soziale Verantwortung gibt.

Abbildung 11 zeigt die Kreuztabelle.

	Gesehenes Video			Gesamt
	keine Bystander	ignorierende Bystander	lachende Bystander	
Hohe soziale Verantwortung	19,05% (N=8)	26,53% (N=13)	21,95% (N=9)	N=30
mittlere soziale Verantwortung	73,81% (N=31)	57,14% (N=28)	56,1% (N=23)	N=82
niedrige soziale Verantwortung	7,14% (N=3)	16,33% (N=8)	21,95% (N=9)	N=20
Gesamt	100% (N=42)	100% (N=49)	100% (N=41)	N=132

Abbildung 11: Kreuztabelle Gesehenes Video * soziale Verantwortung

In Abbildung 12 sind die Geschlechtsunterschiede zu sehen, welche sich im Bereich der sozialen Verantwortung in sehr signifikanter Weise gezeigt haben. Demnach präsentierten sich die weiblichen Teilnehmerinnen, mit einem Wert von Chi² gleich 9,528 und df=2 bei p<.05, signifikant sozial verantwortungsvoller als die männlichen Teilnehmer.

Gender * Soziale Verantwortung gesamt Kreuztabelle

		Soziale Verantwortung gesamt			Gesamt
		hohe soziale Verantwortung	mittlere soziale Verantwortung	niedrige soziale Verantwortung	
Gender	Bub	11	39	16	66
	Mädchen	19	43	4	66
Gesamt		30	82	20	132

Abbildung 12: Kreuztabelle: Geschlecht * soziale Verantwortung

6.3.3. Persönlichkeitseinflüsse

Ändert sich in Abhängigkeit der sozialen Verantwortung
des Beobachters gegenüber dem Opfer sein hypothetisches Verhalten?

Diese Hypothese wurde mithilfe einer Kreuztabelle, Chi²-Test (siehe Abbildung 16) berechnet.

Das Ergebnis ist mit Chi²=50,936 und df=4 statistisch höchst signifikant. Dies bedeutet, dass sich das hypothetische Verhalten der StudienteilnehmerInnen abhängig von der sozialen Verantwortung eben dieser verändert.

Abbildung 13 veranschaulicht dieses Ergebnis:

	Verhalten			Gesamt
	Ich würde gerne eingreifen	Ich greife nicht ein	Ich greife ein	
Hohe soziale Verantwortung	30% (N=9)	6,67% (N=2)	63,33% (N=19)	100% (N=30)
mittlere soziale Verantwortung	40,24% (N=33)	15,85% (N=13)	43,9% (N=36)	100% (N=82)
niedrige soziale Verantwortung	10% (N=2)	85% (N=17)	5% (N=1)	100% (N=20)
Gesamt	N=44	N=32	N=56	N=132

Abbildung 13: Kreuztabelle: Verhalten * sozialer Verantwortung

Je höher die soziale Verantwortung, desto wahrscheinlicher ist ein Eingreifverhalten. Je niedriger die soziale Verantwortung ausgeprägt ist, desto unwahrscheinlicher wird ein mögliches Eingreifen.

Ändert sich in Abhängigkeit des Ausmaßes an Empathie
des Beobachters gegenüber dem Opfer sein hypothetisches Verhalten?

Auch diese Hypothese konnte mit einer Kreuztabelle, mittels Chi²-Test berechnet werden.

Diese ist in Abbildung 14 zu sehen.

	Verhalten			Gesamt
	Ich würde gerne eingreifen	Ich greife nicht ein	Ich greife ein	
Hohe Empathie	39,81% (N=43)	14,81% (N=16)	45,37% (N=49)	100% (N=108)
mittlere Empathie	5,88% (N=1)	64,71% (N=11)	29,41% (N=5)	100% (N=17)
niedrige Empathie	0% (N=0)	71,43% (N=5)	28,57% (N=2)	100% (N=7)
Gesamt	N=44	N=32	N=56	N=132

Abbildung 14: Kreuztabelle: Verhalten * Empathie

Das Ergebnis ist statistisch, mit einem χ^2 -Wert von 30,624 und $df=4$, höchst signifikant, was bedeutet, dass die Empathie der StudienteilnehmerInnen einen Einfluss auf deren hypothetisches Verhalten hat.

Je höher das Ausmaß an Empathie, desto eher wird eingegriffen und umgekehrt.

Ändert sich in Abhängigkeit der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung des Beobachters sein hypothetisches Verhalten?

Diese - letzte - Hypothese wurde schließlich mit einer Korrelation berechnet. Hierfür wurde das Verhalten in zwei Dimensionen geteilt, nämlich in:

- 1 = hilft und
- 2 = hilft nicht.

Wie in Abbildung 15 zu sehen, ist auch dieses Ergebnis bei $p < .05$ höchst signifikant.

Korrelationen

		Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	Hilfeleistung
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	Korrelation nach Pearson	1,000	-,383**
	Signifikanz (1-seitig)	,	,000
	N	132	132
Hilfeleistung	Korrelation nach Pearson	-,383**	1,000
	Signifikanz (1-seitig)	,000	,
	N	132	132

** . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (1-seitig) signifikant.

Abbildung 15: Korrelation: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung * Hilfeleistung

Je höher die Selbstwirksamkeitserwartung ist, desto eher wird in die Situation eingegriffen.

6.4. Zusammenfassung

Durch die statistische Auswertung der Hypothesen, anhand einer Stichprobe von 132 SchülerInnen im Alter von 12 bis 15 Jahren, wurde ersichtlich, dass die gesehene Videovignette (und damit das Vorhandensein bzw. das Verhalten der Bystander) keinen Einfluss auf:

- die durch die UntersuchungsteilnehmerInnen eingeschätzte Absicht des ausschließenden Verhaltens seitens der Gruppe,
- das Eingreifverhalten der TeilnehmerInnen,
- die Empathie der TeilnehmerInnen und
- die soziale Verantwortung der TeilnehmerInnen hat.

Es wurden jedoch signifikante Geschlechtsunterschiede gefunden, was das Eingreifverhalten, die Empathie und die soziale Verantwortung betrifft. All diese Dimensionen zeigten sich bei den Teilnehmenden Schülerinnen als stärker ausgeprägt, als bei den Teilnehmenden Schülern.

Hinsichtlich der Persönlichkeitseinflüsse konnte in der vorliegenden Studie festgestellt werden, dass:

- soziale Verantwortung und
- Empathie einen höchst signifikanten Einfluss auf das Eingreifverhalten haben.
- Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung hat ebenfalls einen signifikanten Einfluss auf das Eingreifverhalten.

7. Diskussion

Da in der heutigen Zeit eine Vielzahl der Erziehungsberechtigten Vollzeit berufstätig sind, verbringen Kinder schon in sehr jungem Alter viel Zeit in Institutionen wie Kindergärten, Schulen und Horten. Kinder sind also schon früh in Gruppen Gleichaltriger untergebracht, in denen sie auch lernen mit ihren Aggressionen umzugehen. Bullying und Viktimisierung sind in Schulen als ernsthaftes Problem in Ländern der ganzen Welt erkannt worden (z.B., Smith, 2003; Smith et al., 1999, zitiert nach Atria, Strohmeier & Spiel, 2007).

Im Durchschnitt sind in Österreich laut Spiel und Strohmeier (2007) etwa 10% aller SchülerInnen kontinuierlich Opfer von Gewalttaten. Ein etwa gleich hoher Prozentsatz ist als TäterInnen an Gewalthandlungen beteiligt.

Die Notwendigkeit für Gewaltpräventionsprogramme in Kindergärten und Schulen wurde bereits weltweit erkannt. Für die Umsetzung dieser Erkenntnisse ist in Österreich durch die Aktion des Ministeriums für Bildung, Kunst und Kultur „Gemeinsam gegen Gewalt“ gesorgt (Spiel & Strohmeier, 2007).

Aggressives Verhalten unter Kindern beziehungsweise SchülerInnen beinhaltet auch den sozialen Ausschluss, der leider vor allem in Schulen zum Alltag gehört. Dieses aggressive Handeln bleibt gerade in Schulen zumeist nicht unbeobachtet. Die so genannten Bystander, welche eben nicht eingreifen, verhindern laut Verantwortungsdiffusionstheorie (Vergleich Bierhoff, 2007; Werth & Mayer, 2008) das Eingreifen anderer Personen.

Die Bedeutung von Bystandern im Schulkontext ist laut bisherigen Studien groß. Nach Craig, Pepler und Atlas (2000) sind in den meisten Bullyingepisoden in Schulen neben Tätern und Opfern Peers als Beobachter anwesend. Problematisch daran ist, dass die Anwesenden nicht, oder nur selten eingreifen (vergleiche Hawkins, 2001) und damit den Täter/n in seinem/ihrer aggressiven Verhalten bestärken. Auch LehrerInnen neigen nach Yoon und Kerber (2003) bei sozialem Ausschluss zwischen SchülerInnen weniger dazu einzugreifen, als bei verbaler oder physischer Aggression und werden dadurch ebenfalls zu Bystandern. Im Sinne der Verantwortungsdiffusionstheorie (Bierhoff, 2007; Werth & Mayer, 2008) sorgen all diese Bystander dafür, dass die Verantwortung des einzelnen Zuschauers für das Beobachtete geringer wird und somit die Anzahl möglicher Interventionen abnimmt.

Leider weisen bisherige Messmethoden in der Aggressionsforschung (Fragebogen und Vignetten) zahlreiche Mängel auf, weswegen sich die vorliegende Arbeit auf die zwei folgenden primären Ziele fokussierte:

1. Die Erstellung einer Videovignette als neues Messinstrument.
2. Die Untersuchung des Einflusses von Bystandern mit Hilfe des neuen Messinstruments.

Insgesamt konnte die vorliegende Studie die Vorteile von verschiedenen Erhebungsinstrumenten kombinieren und nützen. So gelang die Entwicklung eines innovativen Messinstruments (eine Kombination aus Fragebogen und Videovignette). Diese neue Erhebungsmethode wird mit Sicherheit für die zukünftige Aggressionsforschung richtungweisend sein, da es nun durch die Videovignette beispielsweise möglich ist den UntersuchungsteilnehmerInnen sehr eindeutiges Material vorzugeben, zu welchem diese dann Stellung nehmen können.

Eine ständige Verbesserung aller Gewaltpräventionsprogramme muss aus wissenschaftlicher Sicht gewährleistet sein. Daher soll die vorliegende Studie, durch die Untersuchung der Relevanz von Bystandern, auch ihren Beitrag zur Verbesserung vorhandener Präventionsprogramme, beziehungsweise bei der Entwicklung von neuen derartigen Programmen, leisten.

Im Bereich der Verantwortungsdiffusion widersprechen den bisherigen Ergebnissen die gefundenen Resultate der vorliegenden Studie. Diese zeigen deutlich auf, dass das angegebene Eingreifverhalten der UntersuchungsteilnehmerInnen nicht mit dem Vorhandensein von Bystandern beziehungsweise deren Verhalten zusammenhängt.

Weiters war die wahrgenommene Absicht des ausschließenden Verhaltens unabhängig von den Bystandern. Dies lässt die Interpretation zu, dass eine Bewertung der Situation durch andere (wie in den Videovignetten durch lachen oder ignorieren der Situation seitens der Bystadner) die wahrgenommene Absicht nicht beeinflusst. Ob also in einer Situation

ausschließendes Verhalten als absichtlich wahrgenommen wird oder nicht, wird durch die Anwesenheit und das Verhalten Dritter nicht beeinflusst.

Auch zeigten sich Empathie und soziale Verantwortung als von Bystadnern unabhängige Dimensionen. Ob und wie sehr sich eine Person in eine andere einfühlt (Empathie) und auch, ob und wie stark sich eine Person für eine andere Person verantwortlich fühlt (soziale Verantwortung) stehen folglich in keinem Zusammenhang mit dem Verhalten oder der Anwesenheit von Bystandern.

Die Ergebnisse lassen vermuten, dass die Theorie der Verantwortungsdiffusion im Falle der hier entwickelten Videovignetten eine geringe Rolle spielte.

Fraglich ist daher, warum das Phänomen der Verantwortungsdiffusion nicht auftrat. Eventuell könnten in der Schule andere Faktoren als mögliche Bystander für das Eingreifen bei sozialem Ausschluss eine größere Rolle spielen.

Als methodische Gründe für das unerwartete Ergebnis, dass das Vorhandensein und Verhalten von Bystander keinen Einfluss auf das Eingreifverhalten Dritter hat, können die Vignetten, die Stichprobengröße und die Skalenniveaus der Items genannt werden. Diese stellen auch gleichzeitig mögliche Verbesserungen für nachfolgende Studien dar:

- ⇒ In den Videovignetten nehmen die Bystander keine sichtbare „Funktion“ ein. Es könnte daher durch die Bystander in den Videos zu einer Verwirrung der StudienteilnehmerInnen gekommen sein, welche dazu geführt haben könnte, dass die Bystander als nicht zu der Situation gehörig ausgeklammert wurden.
- ⇒ Auch könnte die mit 132 TeilnehmerInnen limitierte Studiengröße Grund für das „Nicht-Erkennen“ dieses Effekts verantwortlich sein. Bei einer Replikation der Studie sollte daher eine größere Stichprobe untersucht werden.
- ⇒ Die aufgrund der Skalenniveaus der Items verwendeten „schwachen“ Analyseverfahren könnten auch zu einer Verzerrung geführt haben. Da die Items zumeist nur nominalskaliert waren, war die Auswahl an statistischen Auswertungsverfahren begrenzt. Mit einem entsprechenden Aufwerten der Items auf Intervallskalenniveau könnten bei einer Replikation der Studie zum Teil auch

andere Ergebnissen (und dabei auch ein möglicher Bystandereffekt) gefunden werden.

Als problematisch muss bei all diesen Ergebnissen immer gesehen werden, dass es sich bei der vorliegenden Studie um fiktive Situationen handelt. Ob SchülerInnen tatsächlich in der angegebenen Häufigkeit in Situationen des sozialen Ausschlusses eingreifen, kann daher nicht mit Sicherheit gesagt werden.

Bystander hatten weiters, wie bereits erwähnt, keinen Einfluss auf die eingeschätzte Absicht des ausschließenden Verhaltens sowie die Empathie der StudienteilnehmerInnen. Überraschend zeigte sich auch die soziale Verantwortung der StudienteilnehmerInnen als unabhängig von möglichen Bystandereffekten.

Dass diese abgefragten Persönlichkeitsvariablen (Empathie und soziale Verantwortung) unabhängig von den Bystandern variierten, könnte daran liegen, dass diese bei SchülerInnen unabhängig von der Anwesenheit anderer MitschülerInnen als stabile Persönlichkeitseigenschaften wirken.

Im Bereich der wahrgenommenen Absicht des ausschließenden Verhaltens wäre es möglich, dass ein bekannter Bystander (ob nun weiblich oder männlich) durch seine Bewertung der Situation (wie im Falle der Videovignette: durch lachen oder ignorieren) einen Einfluss auf die eingeschätzte Absicht des ausschließenden Verhaltens des Beobachters (in diesem Zusammenhang, den Schüler / die Schülerin, der/die den Fragebogen ausfüllt) hat. So könnte möglicherweise ein/e beliebte/r MitschülerIn einen größeren Einfluss auf die Bewertung der selben Situation haben als ein/e weniger beliebte/r MitschülerIn.

Diese durchaus interessante Hypothese könnte in weiteren Studien untersucht werden.

Weitere Ergebnisse der vorliegenden Studie belegen den signifikanten Einfluss von sozialer Verantwortung, Empathie und allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung auf das Eingreifverhalten der SchülerInnen.

All diese Persönlichkeitseigenschaften führen bei SchülerInnen mit entsprechend hohen Ausprägungen zu signifikant mehr Eingreifverhalten. Diese Ergebnisse stehen mit der Literatur im Einklang.

Es zeigten sich auch die erwarteten, in der Literatur beschriebenen, Geschlechtsunterschiede, die besagen, dass Mädchen sich empathischer, sozial verantwortungsvoller und als eher eingreifend präsentieren.

Eine unbedingte Forderung, die getätigt werden muss, ist jene nach Replikation der vorliegenden Studie. Denn durch diese könnten die möglichen methodischen Mängel, die eventuell durch die beschränkte Stichprobengröße und das Skalenniveau der Items entstanden sind, behoben werden.

Auch wäre durch eine Replikation der vorliegenden Studie eine erneute Überprüfung der Theorie der Verantwortungsdiffusion und des Bystandereffektes (Bierhoff, 2007; Werth & Mayer, 2008) möglich.

An dieser Stelle muss auch die Forderung nach größerer Berücksichtigung des sozialen Ausschlusses als Gewaltform getätigt werden.

Denn sozialer Ausschluss ist in Schulen ein täglich zu beobachtendes Phänomen, auf welches in der bisherigen Forschung kaum eingegangen wurde, obwohl es nach Sharp (1995, zitiert nach Bauman & Del Rio, 2006) von Opfern als die schlimmste Form von Gewalt bezeichnet wird.

Die wichtigen Forderungen, die die vorliegende Arbeit daraus ableitet sind:

- Mehr Unterstützung für ausgeschlossene SchülerInnen und
- die Entwicklung einer klaren Strategie gegen jede Art des sozialen Ausschlusses in der Schule!

Aufgrund der unerwarteten Ergebnisse der vorliegenden Studie im Bereich der Verantwortungsdiffusion erscheint – wie erwähnt – eine Replikation unumgänglich, um klarere Aussagen in diesem Bereich treffen zu können.

Die Forderung an alle zukünftigen Gewaltpräventionsprogramme sollte entsprechend der Ergebnisse dieser Studie lauten:

Mehr Unterstützung und Förderung:

- der sozialen Verantwortung,
- der Empathiefähigkeit und
- der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung der SchülerInnen!

Denn durch die Stärkung dieser drei Eigenschaften kann das Eingreifverhalten von SchülerInnen in der Schule optimiert, und so eine Verbesserung des täglichen Umgangs miteinander erzielt werden.

8. Literatur

- Alsaker, F., D. (2004). *Quälgeister und ihre Opfer. Mobbing unter Kindern – und wie man damit umgeht*. Bern: Hans Huber.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2008) *Sozialpsychologie* (6. aktualisierte Auflage). München: Pearson Studium.
- Atria, M. Strohmeier, D. & Spiel, C. (2005). Bullying und Viktimisierung: Jede Klasse ist anders. In A. Ittel & M. v. Salisch (Hrsg.). *Lästern, Lügen, Leiden: Aggression bei Kindern und Jugendlichen* (S. 189-203). Stuttgart: Kohlhammer.
- Atria, M., Strohmeier D. & Spiel, C. (2006). Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation – Beispiele aus dem Anwendungsfeld „Gewalt in der Schule“. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung* (S. 233-249). Reinbek: rororo „Sachbuch“.
- 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.
- Bauman, S. & Del Rio, A. (2006). Preservice Teachers`Response to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal, and Relational Bullying. *Journal of Educational Psychology*. 98 (1), 219-231.
- Bierhoff, H. W. (2007). Prosoziales Verhalten. In Jonas, S., Stroebe, W. & Hewstone, M. (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. (S. 295-327). (5. Auflage). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Birnbaumer N. & Schmidt R. F. (2003). *Biologische Psychologie* (5. Auflage). Berlin: Springer-Verlag.

- Bugeling, S. (2001). *Spielend Selbstwirksamkeit erfahren*. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Bühl, A. & Zöfel, P. (2002). SPSS 11: Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. München: Pearson Studium.
- Breitsprecher, R., Terrell, P., Schnorr, V. & Morris, W. V. A. (1998). *PONS Globalwörterbuch. Schulausgabe*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- Craig, W. M., Henderson, K. & Murphy, J. R. (2000). Observation of Bullying in the Playground and in the Classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.
- Craig, W. M., Pepler, D. & Atlas, R. (2000). Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom. *School Psychology International*, 21 (1), 22-36.
- DeWall, N. C., Twenge, J. M., Gitter, S. A. & Baumeister, R. F. (2009) It's the Thought That Counts: The Role of Hostile Cognition in Shaping Aggressive Responses to Social Exclusion. *Journal of Personality & Social Psychology*. 96 (1), 45-59.
- Die Presse (19.11.2007). Gewalt an Schulen: Jedes vierte Kind haut zu [online]. URL: <http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/344187/index.do> [16.2.2009].
- Die Presse (26.3.2008). Schulen: Gewalt beginnt immer früher [online]. URL: <http://diepresse.com/home/bildung/schule/372295/index.do> [16.2.2009].
- Die Presse (26.3.2008). Gewalt als wachsendes Problem an heimischen Schulen [online]. URL: http://diepresse.com/home/bildung/schule/372294/index.do?direct=372295& vl_backlink=/home/bildung/schule/372295/index.do&selChannel [16.2.2009].
- Egger-Agbonlahor, I. (2003). Gewalt in Schulen [online]. URL: http://schulpsychologie.lsr-noe.gv.at/downloads/gewalt_in_schulen.pdf [30.3.2009].

- Finze, F.-R. (2007). Quo vadis Aggression und Gewalt? – Eine Trendanalyse an Dresdner Schulen. In M. Gollwitzer, J. Pfetsch, V. Schneider, A. Schulz, T. Steffke und C. Ulrich (Hrsg.), *Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen* (S. 38-57) Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Gollwitzer, M., Eisenbach, K., Atria, M., Strohmeier, D. & Banse, R. (2006). Evaluation of Aggression-Reducing Effects of the “Viennese Social Competence Training”. *Swiss Journal of Psychology*, 65 (2), 125-135.
- Hawkins, L. D., Pepler, D. J. & Craig W. M. (2001). *Naturalistic observations of peer interventions in Bullying*. USA: Blackwell Publishers.
- Hesse, F. W. (19.06.2008). Online-Umfrage [online]. URL: http://www.e-teaching.org/didaktik/qualitaet/online_umfrage/ [18.2.2009].
- Katzer, C., Fechtenhauer, D. & Belschak, F. (2009). Cyberbullying in Internet-Chatrooms –Wer sind die Täter? Ein Vergleich von Bullying in Internet-Chatrooms mit Bullying in der Schule aus der Täterperspektive. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41 (1), 33–44.
- Killen, M., Sinno, S. & Margie, N. G. (2007). Children’s experiences and judgments about group exclusion and inclusion. In R. Kail (Hrsg.), *Advances in Child Development and Behavior*, Vol. 35 (S. 173-218). New York: Elsevier.
- Kirchler, E. & Rodler, C. (2002). Motivation in Organisationen. Arbeits- und Organisationspsychologie 1. Wien: WUV Universitätsverlag.
- Kubinger, K. D. (2006). Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens. Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Kuhl, U. (1986). *Selbstsicherheit und prosoziales Handeln. Zivilcourage im Alltag*. München: Profil Verlag.
- Labhuhn, A., Wagner, U., Van Dick, R. & Christ, O. (2004). Determinanten zivilcouragierten Verhaltens: Ergebnisse einer Fragebogenstudie. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 35 (2), 93-103.
- Lukesch, H. (2006). *FEPA. Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J. & Huston, A. C. (1999). *Lehrbuch der Kinderpsychologie. Band 2*. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH.
- Nolting, H.-P. (2007). *Lernfall Aggression. Wie sie entsteht - wie sie zu vermindern sind. Eine Einführung* (2. Auflage). Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Olweus, D. (1999). Täter-Opfer-Probleme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursache, Konzepte und Prävention* (S.281-298). Weinheim: Juventa
- ORF (6.3.2008). Studenten im Bus krankenhaushausreif geschlagen [online]. URL: <http://oesterreich.orf.at/kaernten/stories/261849/> [15.4.2009].
- Pauen, S. (Hrsg.). (2005). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (Deutsche Auflage). München: Spektrum Akademischer Verlag.
- Perrez, M., Huber G. L. & Geißler, K. A. (2006). Psychologie der pädagogischen Interaktion. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (5. Auflage) (S.357-419). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

- Piliavin, J., Dovidio, J. F., Gaertner, S. L. & Clark, R. D. (1982). Responsive Bystanders: The Process of Intervention. In: V. J. Derlega & J. Grzelak (Hrsg.), *Cooperation and Helping Behavior: Theories and Research* (S. 278-325). New York: Academic Press.
- Porst, R. (2008). Fragebogen: Ein Arbeitsbuch. Lehrbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Roland, E. & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44 (3), 299-312.
- Rollett, B. (1997). *Lernen und Lehren. Eine Einführung in die Pädagogische Psychologie und ihre entwicklungspsychologischen Grundlagen*. Wien: WUV-Univ. Verlag.
- Salmivalli, C., Lagerspetz K., Björkqvist, K., Österman K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relation to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., Huttunen, A. & Lagerspetz K. M. J. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 305-312.
- Schuster, B. (2007). Bullying/Mobbing in der Schule. In K. J. Jonas, M. Boos & V. Brandstätter (Hrsg.), *Zivilcourage trainieren! Theorie und Praxis* (S. 83-105). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schüßler, M. (2001). Der Online-Fragebogen [online]. URL: http://www.gisselberger.de/bew04/only_start.htm [18.2.2009].
- Schwarzer R. (2002). Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE) [online]. URL: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/germscal.htm> [19.3.2009].
- Skof, S. (2005). Mobbing. Was Eltern und Lehrer tun können [online]. URL: <http://www.schulpsychologie.at/gewaltpraevention/MOBBING.pdf> [26.3.2009].

- Spiel, C. & Strohmeier, D. (2007). Generalstrategie zur Gewaltprävention an österreichischen Schulen und Kindergärten. „Gemeinsam gegen Gewalt“. [online]. URL: http://www.gemeinsam-gegen-gewalt.at/img/upload/Bericht_Generalstrategie_29102007_ohne-Anhang.pdf [10.3.2009].
- Strohmeier, D. & Spiel, C. (2009). Gewalt in der Schule. Vorkommen, Prävention, Intervention. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 296-286). Graz: Leykam.
- Thielsch, M. T. (2008). Ästhetik von Websites. Wahrnehmung von Ästhetik und deren Beziehung zu Inhalt, Usability und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: MV Wissenschaft.
- Werth, L. & Mayer, J. (2008). *Sozialpsychologie*. Berlin Heidelberg: Springer Verlag.
- Yoon, J. S. & Kerber K. (2003). Bullying. Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.

Anhang

- Genehmigung vom Stadtschulrat	A
- Elternbrief für den Dreh der Filme	B
- Informationsblatt für den Klassenvorstand	C
- Elternbrief für die Studie	D
- Drehbuch	E
- Der Fragebogen: Mädchenversion	G
- Der Fragebogen: Bubenversion	J
- Bestätigungen	M
- Lebenslauf	N

Frau Univ. Ass. Dr. Mag. Dagmar
STROHMEIER
Fakultät für Psychologie
Universitätsstraße 7
A-1010 Wien

Ihr Zeichen, Ihre Nachricht	Unser Zeichen/GZ 000.029/0071- kanz0/2008	BearbeiterIn OR Mag. Klaus Rick office@ssr-wien.gv.at	TEL 525 25 DW 77033 FAX	Datum 26.11.2008
--------------------------------	---	---	-------------------------------	---------------------

Betrifft: wissenschaftliche Erhebung im Bereich „Soziale Ausgrenzung in der Schule“

Sehr geehrter Frau Dr. Strohmeier !

Auf Grund Ihres Ansuchens erteilt Ihnen der Stadtschulrat für Wien gemäß § 46 Absatz 2 Schulunterrichtsgesetz die Genehmigung, im Rahmen des Forschungsprojektes eine wissenschaftliche Erhebung zum Thema „Soziale Ausgrenzung in der Schule“ in den angeführten Schulen durchzuführen.

Es wird darauf hingewiesen, dass das Einvernehmen mit den zuständigen Direktionen herzustellen ist und hinsichtlich einer etwaigen Mitarbeit der LehrerInnen der unbedingte Nachweis der Freiwilligkeit vorliegen muss.

Alle Erhebungsergebnisse unterliegen der strikten Anonymität und dürfen nur für die Studie Verwendung finden. Es ist daher besonders darauf zu achten, dass die Fragebögen sowohl den einzelnen Personen als auch den einzelnen Schulen bei der Auswertung **nicht** zuordenbar sind (keine Abfrage von Namen, Schule und Adresse).

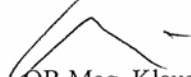
An der Befragung dürfen nur jene SchülerInnen mitwirken, von deren Erziehungsberechtigten die schriftliche Zustimmung vorliegt (Elternbrief).

Die vorgelegten Unterlagen sind mit der Einschränkung, dass die Befragung der Schüler höchstens eine Unterrichtsstunde in Anspruch nimmt, verbindlich. Diese Bedingung ist in Hinblick auf die Vielzahl der Erhebungen und für die lehrplanmäßige Abhaltung des Unterrichts unerlässlich.

Der Ablauf der Befragung (Verteilung und Einsammlung der Zustimmungserklärung der Erziehungsberechtigten, inhaltliche und formale Einführung, Verteilung und Einsammlung der Fragebögen) ist von der Antragstellerin (oder ihren MitarbeiterInnen) durchzuführen.

Der Stadtschulrat für Wien ersucht um Zusendung eines Exemplars Ihrer Studie nach Fertigstellung zu obiger Geschäftszahl.

Mit freundlichen Grüßen
Für die Amtsführende Präsidentin:



OR Mag. Klaus Rick

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte!

In der Klasse Ihres Kindes wird am 26. Jänner 2009 der Projekttag „**Schüler werden Schauspieler**“ durchgeführt.

Am Projekttag werden kurze Filme mit den Kindern gedreht. Dazu kommen eine Theaterpädagogin, ein Kameramann sowie Psychologinnen der Universität Wien an die Schule.

Es geht um das Thema **Ausschluss aus der Gruppe**. Wir werden lernen, was jeder Schüler und jede Schülerin gegen Ausschluss aus der Gruppe tun kann. Danach werden verschiedene Szenen mit den Schülern geübt. Die besten Szenen werden dann gefilmt.

Diese kurzen Filme werden von der Universität Wien für eine wissenschaftliche Studie verwendet. Das heißt, sie werden anderen Kindern gezeigt, die sich in die Filmszene hineindenken und danach angeben, wie sie sich selbst in einer solchen Situation verhalten würden.

Wir bitten Sie sehr herzlich Ihrem Kind die Teilnahme am Projekttag zu erlauben. Wir werden die Filme im März in der Schule präsentieren. Sie werden dazu eine Einladung erhalten. Falls Sie weitere Fragen haben, können Sie sich gerne an uns wenden (Telefon: 4277 – 47874).

Vielen Dank für Ihre Unterstützung,

Dr. Dagmar Strohmeier, Sandra Neussl und Isabella Sengseis

Bitte füllen Sie den folgenden Abschnitt leserlich aus und geben Sie ihn Ihrem Kind mit.

✂-----

Ich bin ☐ einverstanden
☐ bin nicht einverstanden,

dass mein Sohn /meine Tochter _____

am Projekttag teilnimmt und dass die erstellten Filme für eine wissenschaftliche Studie der Universität Wien verwendet werden.

Ort, Datum: _____

Unterschrift: _____



Sehr geehrter Klassenvorstand!

Damit sich alle SchülerInnen in der Schule sicher fühlen können, wurde die Initiative „Gemeinsam gegen Gewalt“ vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur ins Leben gerufen.

Ziel dieser Initiative ist es, soziale Kompetenzen bei SchülerInnen zu fördern. Dies kann nur gelingen, wenn Eltern, Erziehungsberechtigte und Lehrer sowie SchülerInnen zusammenarbeiten.

Mehr Informationen zu dieser Initiative finden Sie auf: www.gemeinsam-gegen-gewalt.at

Im Rahmen dieser Initiative führt die Universität Wien eine wissenschaftliche Studie zum Thema soziale Ausgrenzung und dem Verhalten von Zuschauern an Ihrer Schule durch.

Für dieses Projekt benötigen wir Ihre Unterstützung, indem Sie die beiliegenden Einverständniserklärungen an alle SchülerInnen Ihrer Klasse austeilen, nach getätigter Unterschrift der Erziehungsberechtigten einsammeln und schließlich, am Tag der Datenerhebung (16. & 17.3.2009), an uns retournieren.

Wir freuen uns auf eine gute Zusammenarbeit!

Mit freundlichen Grüßen

Dr. Dagmar Strohmeier

Isabella Sengseis

Sandra Neussl

Liebe Eltern und Erziehungsberechtigte!

Damit sich alle Schülerinnen und Schüler in der Schule sicher fühlen können, wurde die Initiative „**Gemeinsam gegen Gewalt**“ vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur ins Leben gerufen.

Ziel dieser Initiative ist es, soziale Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern zu fördern. Dies kann nur dann gelingen, wenn Eltern und Erziehungsberechtigte, Lehrerinnen und Lehrer, sowie Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten.
Mehr Informationen zu dieser Initiative finden Sie auf: www.gemeinsam-gegen-gewalt.at

Im Rahmen dieser Initiative führt die Universität Wien eine wissenschaftliche Studie zum Thema **soziale Ausgrenzung in der Schule** durch.

Diese Studie wurde von der zuständigen Schulbehörde genehmigt. Die Teilnahme an der Studie wird 10 Minuten dauern und während der Unterrichtszeit durchgeführt. Die Untersuchung ist anonym, d.h. niemand wird erfahren, was Ihr Kind geantwortet hat. Die gewonnenen Daten werden ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.

Wir bitten Sie sehr herzlich Ihrem Kind die Teilnahme an der wissenschaftlichen Studie zu erlauben. Falls Sie weitere Fragen haben, können Sie sich gerne an uns wenden (Telefon: 4277 – 47874).

Vielen Dank für Ihre Unterstützung,

Dr. Dagmar Strohmeier, Sandra Neussl und Isabella Sengseis

Bitte füllen Sie den folgenden Abschnitt leserlich aus und geben Sie ihn Ihrem Kind mit.

✂-----

Ich bin ☐ einverstanden

☐ bin nicht einverstanden,

dass mein Sohn /meine Tochter _____

an der wissenschaftlichen Studie teilnimmt.

Ort, Datum: _____

Unterschrift: _____

Drehbuch

Drehplan:

Basisszenen:

1. Bild, dass deutlich macht, dass man in der Schule ist. Entweder leerer Gang, oder Eingangstür, wo Schule steht.
2. Glocke, die läutet (Totale). Zunehmendes Stimmengewirr.
3. Schwenk über den Gang, wo man sieht wie die SchülerInnen aus den Klassen strömen und anschließend Pausenszene (zwei Unterhalten sich, einer jausnet,...).
4. Ein Kind wird in der „Halbtotale“ gefilmt, wie es in die Klasse geht.
5. Schwenk durch die Klassen: Sieht **einzelnen Kind** sitzen und eine Gruppe aus drei Kindern, die beisammen stehen und sich unterhalten und **zwei Kinder sind in der Nähe der Gruppe und unterhalten sich (alle Szenen mit Bystandern)**.
6. Das hereinkommende Kind geht zur Gruppe, Gruppe in der Mitte des Bildes, wo es aufgenommen wird. Die gesamte Gruppe unterhält sich.
7. **Einzelnes Kind** wird in das Bild genommen (größerer Zoom), steht auf und geht zur Gruppe.
8. Gruppe sieht das näherkommende **einzelne Kind**, ablehnende Haltung – eventuell kurze Totale eines ablehnenden Blickes.
9. Gruppe dreht dem **einzelnen Kind** den Rücken zu- Absicht dieses Verhaltens muss erkennbar sein. Kind bleibt stehen, es zögert.
10. Das Bild wird um die Bystander erweitert. Bystander schauen zum **Kind**, und einer deutet mit dem Finger in seine Richtung
11. **Kind** hat die Gruppe erreicht und versucht durch das Ansprechen der Gruppe der Kontakt aufzunehmen. Wird deutlich abgewiesen (zB. Bub und Mädchen sagen gemeinsam. „Du störst“ oder „Geh weg“,...).
12. Schwenk zu Bystander. Schauen zu Gruppe und zeigen den entsprechenden Verhalten:
A: drehen weg und ignorieren
B. zeigen Belustigung, wie lachen oder tuscheln hinter vor gehaltener Hand.

Basisszene:

13. Totale auf das **Kind**, schaut traurig, lässt Kopf hängen.

Die Gruppe setzt sich aus zwei Buben und zwei Mädchen zusammen. Die Gruppe wird immer von den selben SchülerInnen dargestellt.

Die Bystander werden ebenfalls von einem Buben und einem Mädchen gespielt und werden immer von den selben SchülerInnen gespielt.

Das Kind bleibt in den drei Filmvarianten immer das gleiche. Die Varianten werden jeweils von Mädchen und einem Buben dargestellt, also insgesamt werden sechs Filme „produziert“, plus Lösungsvignette.

Lösungsvignette

Ablauf und Inhalt wird mit den SchülerInnen erarbeitet und entsprechend durchgeführt.

Was wir alles brauchen...

Schauspieler

- Anfang- Basisszene: Pause – alle Kinder, die drehen wollen und dürfen
- Insgesamt 8 Kinder für zweiten Teil:
 - Kind: je ein Bursch, ein Mädchen
 - Gruppe: Zwei Mädchen und zwei Buben
 - Bystander: ein Bub und ein Mädchen

Räumlichkeiten

- Gang für Basisszene
- Klassenzimmer (normal ausgestattet)
- Glocke

Liebe/r Schüler/in

In der vorliegenden Untersuchung geht es um das Verhalten von Schülern und Schülerinnen in der Schule.

Deine Meinung ist gefragt! Deshalb gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Niemand wird erfahren, welche Antworten du gegeben hast. Antworte bitte wie du wirklich denkst.

Bitte beantworte einige Fragen über dich:

Was bist du?

- ☐ ein Bub
- ☐ ein Mädchen

Wie alt bist du?

- ☐10 ☐ 11 ☐ 12 ☐13 ☐14 ☐ 15 Jahre

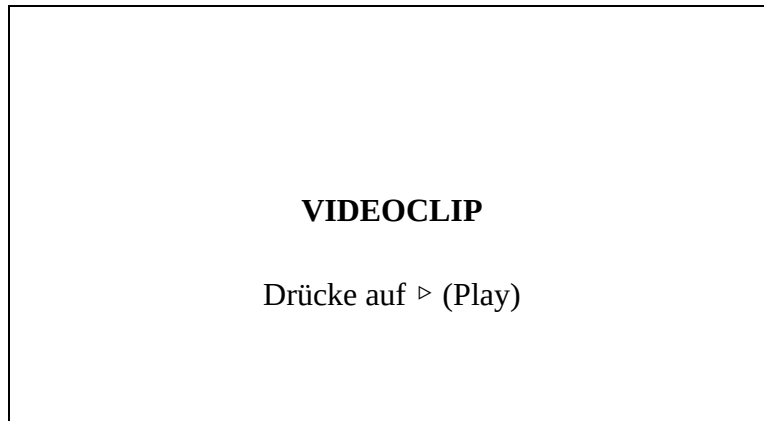
In welchem Land bist du geboren?

- ☐ Österreich
- ☐ Kroatien
- ☐ Serbien
- ☐ Slowenien
- ☐ Mazedonien
- ☐ Bosnien-Herzegowina
- ☐ Türkei
- ☐ Slowakei
- ☐ Polen
- ☐ Tschechien
- ☐ weiß nicht
- ☐ andere (*dann Drop down Länderliste im Alphabet*)

Welche Muttersprache sprichst du?

- ☐ Kroatisch
- ☐ Serbisch
- ☐ Slowenisch
- ☐ Mazedonisch
- ☐ Bosnisch
- ☐ Türkisch
- ☐ Slowakisch
- ☐ Polnisch
- ☐ Tschechisch
- ☐ Deutsch
- ☐ andere (*dann Drop down Sprachenliste im Alphabet*)

Du wirst jetzt einen kurzen Film sehen. Bitte pass genau auf, was passiert.



Beantworte jetzt einige Fragen zu dem Film.

Vergiss nicht, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Es ist sehr wichtig, dass du ehrlich bist.

Denkst du, das einzelne Mädchen wurde von der Gruppe absichtlich ausgeschlossen?

- ☐ nein ☐ eher nicht ☐ vielleicht ☐ eher ja ☐ ja

Stell dir vor, du hast die im Video gezeigte Szene beobachtet. Wie verhältst du dich jetzt?

☐	Ich würde gerne eingreifen, traue mich aber nicht.
☐	Ich würde gerne eingreifen, weiß aber nicht wie.
☐	Ich greife nicht ein.
☐	Ich greife ein:
☐	Ich sage, dass sie mit dem Ausschließen aufhören sollen.
☐	Ich beschimpfe die Gruppe.
☐	Ich gehe gemeinsam mit dem Mädchen in die Gruppe.
☐	Ich schlage die Gruppe.
☐	Ich sage der Gruppe, dass Ausschließen nicht in Ordnung ist.
☐	Ich mache etwas anderes, nämlich:

Wie glaubst du fühlt sich das einzelne Mädchen?	
	☐ Gut
	☐ Schlecht
	☐ Neutral

	Ja	Nein
Ich kann verstehen warum sich dieses Mädchen so fühlt.	☐	☐
Ich habe Mitleid mit dem Mädchen.	☐	☐
Ich fühle mich verantwortlich für dieses Mädchen.	☐	☐
Ich würde dem Mädchen lieber helfen als nur zuzusehen.	☐	☐
Hast du so etwas schon einmal selbst erlebt?	☐	☐

Wenn ja, in welcher Position?

☐	Als Gruppenmitglied
☐	Als Ausgeschlossene/r
☐	Als Beobachter/in

Wie gut kannst du im Allgemeinen mit schwierigen Situationen umgehen?

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1.	Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	☐	☐	☐	☐
2.	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	☐	☐	☐	☐
3.	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	☐	☐	☐	☐
4.	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	☐	☐	☐	☐
5.	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	☐	☐	☐	☐
6.	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	☐	☐	☐	☐
7.	Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	☐	☐	☐	☐
8.	Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	☐	☐	☐	☐
9.	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	☐	☐	☐	☐
10.	Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	☐	☐	☐	☐

Bitte kontrolliere, ob du auch alle Fragen beantwortet hast.

Danke für deine Mitarbeit!

Liebe/r Schüler/in

In der vorliegenden Untersuchung geht es um das Verhalten von Schülern und Schülerinnen in der Schule.

Deine Meinung ist gefragt! Deshalb gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Niemand wird erfahren, welche Antworten du gegeben hast. Antworte bitte wie du wirklich denkst.

Bitte beantworte einige Fragen über dich:

Was bist du?

- ☐ ein Bub
- ☐ ein Mädchen

Wie alt bist du?

- ☐10 ☐ 11 ☐ 12 ☐13 ☐14 ☐ 15 Jahre

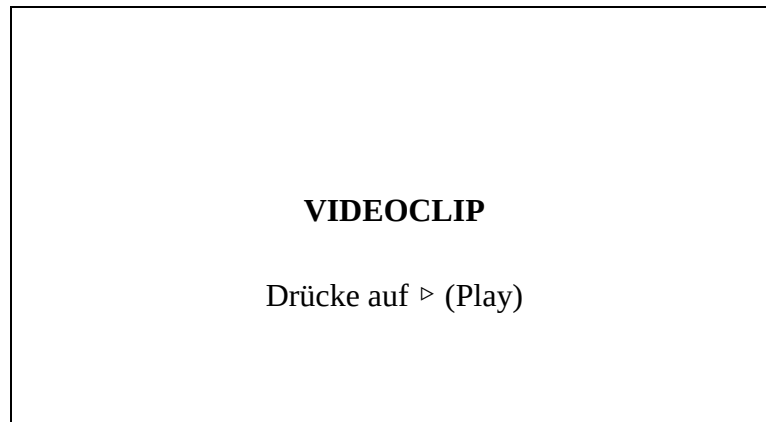
In welchem Land bist du geboren?

- ☐ Österreich
- ☐ Kroatien
- ☐ Serbien
- ☐ Slowenien
- ☐ Mazedonien
- ☐ Bosnien-Herzegowina
- ☐ Türkei
- ☐ Slowakei
- ☐ Polen
- ☐ Tschechien
- ☐ weiß nicht
- ☐ andere (*dann Drop down Länderliste im Alphabet*)

Welche Muttersprache sprichst du?

- ☐ Kroatisch
- ☐ Serbisch
- ☐ Slowenisch
- ☐ Mazedonisch
- ☐ Bosnisch
- ☐ Türkisch
- ☐ Slowakisch
- ☐ Polnisch
- ☐ Tschechisch
- ☐ Deutsch
- ☐ andere (*dann Drop down Sprachenliste im Alphabet*)

Du wirst jetzt einen kurzen Film sehen. Bitte pass genau auf, was passiert.



Beantworte jetzt einige Fragen zu dem Film.

Vergiss nicht, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Es ist sehr wichtig, dass du ehrlich bist.

Denkst du, der einzelne Bub wurde von der Gruppe absichtlich ausgeschlossen?

- ☐ nein
 ☐ eher nicht
 ☐ vielleicht
 ☐ eher ja
 ☐ ja

Stell dir vor, du hast die im Video gezeigte Szene beobachtet. Wie verhältst du dich jetzt?

☐	Ich würde gerne eingreifen, traue mich aber nicht.
☐	Ich würde gerne eingreifen, weiß aber nicht wie.
☐	Ich greife nicht ein.
☐	Ich greife ein:
☐	Ich sage, dass sie mit dem Ausschließen aufhören sollen.
☐	Ich beschimpfe die Gruppe.
☐	Ich gehe gemeinsam mit dem Buben in die Gruppe.
☐	Ich schlage die Gruppe.
☐	Ich sage der Gruppe, dass Ausschließen nicht in Ordnung ist.
☐	Ich mache etwas anderes, nämlich:

Wie glaubst du fühlt sich der Bub?	
	☐ Gut
	☐ Schlecht
	☐ Neutral

	Ja	Nein
Ich kann verstehen warum sich dieser Bub so fühlt.	☐	☐
Ich habe Mitleid mit dem Buben.	☐	☐
Ich fühle mich verantwortlich für diesen Buben.	☐	☐
Ich würde dem Buben lieber helfen als nur zuzusehen.	☐	☐
Hast du so etwas schon einmal selbst erlebt?	☐	☐

Wenn ja, in welcher Position?

☐	Als Gruppenmitglied
☐	Als Ausgeschlossene/r
☐	Als Beobachter/in

Wie gut kannst du im Allgemeinen mit schwierigen Situationen umgehen?

		stimmt nicht	stimmt kaum	stimmt eher	stimmt genau
1.	Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	☐	☐	☐	☐
2.	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	☐	☐	☐	☐
3.	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	☐	☐	☐	☐
4.	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	☐	☐	☐	☐
5.	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.	☐	☐	☐	☐
6.	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.	☐	☐	☐	☐
7.	Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	☐	☐	☐	☐
8.	Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	☐	☐	☐	☐
9.	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	☐	☐	☐	☐
10.	Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.	☐	☐	☐	☐

Bitte kontrolliere, ob du auch alle Fragen beantwortet hast.

Danke für deine Mitarbeit!

„Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.“

„Hiermit bestätige ich, das die vorliegende Arbeit in allen relevanten Teilen selbständig durchgeführt wurde.“

Curriculum Vitae

Isabella Sengseis

Geburtsdatum:

30.03.1983, Wien

Staatsbürgerschaft:

Österreich

Ausbildung:

- | | |
|-----------|---|
| 1997-2002 | Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Sacre Coeur Pressbaum |
| Juni 2002 | Matura mit gutem Erfolg |
| | Ausgebildete Kindergarten- und Hortpädagogin |
| 2002-2009 | Studium der Psychologie an der Universität Wien |

Praktische Tätigkeiten:

- | | |
|------------------------|---|
| Mai. 2009 - Juni 2009 | Datenerhebung an Wiener Schulen im Rahmen des von der Universität Wien im Arbeitsbereich Bildungspsychologie und Evaluation durchgeführten WiSK Projekts. |
| Nov. 2007 - April 2008 | Praktikantin bei Rat auf Draht |
| 2000-2008 | Jeden Sommer Kindergarten- und Hortpädagogin in Kindergärten und Horten der Wiener Kinderfreunde |
| Nov. 2004 - Juni 2007 | Lernhilfe in Horten der Wiener Kinderfreunde |

Zusatzqualifikationen:

- | | |
|-----------------------|---|
| Okt. 2007 – Juni 2008 | Teilnahme am Projektstudium Bildung, Evaluation und Training:
„Förderung von sozialen und interkulturellen Kompetenzen in Kindergarten und Schule“ |
| Okt. 2007 – Juni 2008 | Teilnahme am Projektstudium Entwicklungspsychologie:
„Emerging Adulthood“ |